

Verena Begemann  
Stephan Rietmann (Hrsg.)

# Soziale Praxis gestalten

Orientierungen für  
ein gelungenes Handeln



**Kohlhammer**



Verena Begemann  
Stephan Rietmann (Hrsg.)

# **Soziale Praxis gestalten**

**Orientierungen für ein  
gelingendes Handeln**

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht explizit als solche gekennzeichnet sind.

1. Auflage 2011

Alle Rechte vorbehalten

© 2011 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart

Umschlagabbildung: © Petra Müller, Wasser- und Schifffahrtsamt Tönning  
([www.wsa-toenning.wsv.de](http://www.wsa-toenning.wsv.de))

Gesamtherstellung:

W. Kohlhammer GmbH + Co. KG, Stuttgart

Printed in Germany

ISBN 978-3-17-021330-2

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-029566-7

# Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	11
<i>Verena Begemann und Stephan Rietmann</i>	
<b>I Theorien der Entwicklung von Persönlichkeit und Beziehung</b> .....	17
<b>1 Die Bedeutung von Bindung in der Sozialen Arbeit</b> .....	19
<i>Karl Heinz Brisch</i>	
1.1 Einleitung .....	19
1.2 Die Entwicklung von Bindungssicherheit .....	20
1.3 Bindungsqualitäten .....	20
1.4 Sichere Bindung als Schutzfaktor .....	23
1.5 Bindungsstörungen .....	24
1.6 Bindungsorientierte pädagogische und Soziale Arbeit .....	27
1.7 Prävention von Bindungsstörungen .....	33
1.8 Zusammenfassung .....	39
Literatur .....	39
<b>2 Unterstützung von Persönlichkeitsentwicklung: Anwendung der Theorie der Persönlichkeits-Systeme-Interaktionen (PSI)</b> .....	42
<i>Alexandra Strehlau und Julius Kuhl</i>	
2.1 Ein sinnerfülltes und glückliches Leben – was braucht man dafür? .....	42
2.2 Modulationsannahmen: Die Interaktion zwischen den vier Systemen .....	47
2.3 Emotionale Dialektik in der Sozialen Praxis: Willensbahnung und Selbstentwicklung .....	49
2.4 Entwicklungsbedingungen von Selbstregulationsfähigkeiten ..	52
2.5 Anwendung der PSI-Theorie in der Sozialen Praxis .....	54
Literatur .....	55
<b>3 Personale Identität als reflexive Leiblichkeit. Ein lebenskünstlerischer Entwurf</b> .....	57
<i>Robert Gugutzer</i>	
3.1 Einleitung .....	57
3.2 Identität als reflexive Leiblichkeit .....	59

3.3	Philosophie der Lebenskunst .....	59
3.4	Spürbare Kohärenz .....	60
3.5	Leiblichkeit und Ambivalenz .....	61
3.6	Leib, Körper und Wahl .....	63
3.7	Leibliche Selbstsorge .....	65
3.8	Fazit .....	66
	Literatur .....	67
<b>4</b>	<b>Menschen begegnen statt Kulturen .....</b>	<b>68</b>
	<i>Lilo Schmitz</i>	
4.1	Zusammenfassung .....	68
4.2	Einteilung in Migrantinnen und Nicht-Migrantinnen .....	69
4.3	Kollektivistische und individualistische Kulturen und Gesellschaften? .....	72
4.4	Folgen für Soziale Arbeit und Beratung .....	73
4.5	Kleine deutsche Stereotypen-Geschichte .....	73
4.6	Transkulturalität als neue Betrachtungsweise von Mensch und Kultur .....	77
4.7	Individuelle Unterschiede sind sehr viel größer, das Leben vielfältiger als wir es annehmen .....	78
4.8	Auswirkungen für die Praxis .....	80
4.9	Fazit .....	82
	Literatur .....	82
<b>II</b>	<b>Methoden und Modelle professionellen Handelns .....</b>	<b>85</b>
<b>5</b>	<b>Das Zürcher Ressourcen Modell ZRM® in der Sozialen Praxis: Veränderungsprozesse lustvoll und wirksam gestalten .....</b>	<b>87</b>
	<i>Nicole Bruggmann und Maja Storch</i>	
5.1	Einleitung .....	87
5.2	Theoretische Grundlagen .....	88
5.3	Einstieg in den ZRM®-Prozess: Motivklärung .....	91
5.4	Rubikonüberquerung: Umwandlung und Weiter- entwicklung des Themas in ein Ziel .....	96
5.5	Die gewünschte Handlung vorbereiten: Ressourcen entdecken und entwickeln .....	100
5.6	Den Transfer sichern .....	101
	Literatur .....	103
<b>6</b>	<b>Persönlichkeitsorientierte Beratung: Von Lebenskunst und Selbstentwicklung .....</b>	<b>104</b>
	<i>Gudula Ritz-Schulte</i>	
6.1	Einleitung .....	104
6.2	Beratung als professionelle Methode der Veränderung und Entwicklung .....	106

6.3	Selbststeuerungskompetenzen als zentrale Angelpunkte der Veränderung . . . . .	114
6.4	Lebenskunst und Selbstentwicklung als übergreifendes Beratungsziel der POB . . . . .	119
6.5	Ausblick . . . . .	122
	Literatur . . . . .	122
	Internetadressen . . . . .	124
<b>7</b>	<b>Freiheitserleben und Selbstintegration: Psychologische Aspekte bedürfnisgerechter Entscheidungen . . . . .</b>	<b>125</b>
	<i>Stephan Rietmann</i>	
7.1	Entfremdung als Kontaktverlust . . . . .	125
7.2	Die Spannung zwischen dem Möglichen und Unmöglichem . . . . .	126
7.3	Selbstbestimmte Urteilskraft als Beratungsziel . . . . .	127
7.4	Individualität und Einzigartigkeit erlangen . . . . .	129
7.5	Funktionale Wechselwirkungen im psychischen System . . . . .	130
7.6	Emotionale Dialektik . . . . .	131
7.7	Urteilsvermögen und Körpergefühl . . . . .	132
7.8	Praxisrelevante Zieltypen . . . . .	133
7.9	Urteilskraft in der psychosozialen Praxis fördern . . . . .	134
	Literatur . . . . .	135
<b>8</b>	<b>Burn-out-Prophylaxe im Team durch Positive Psychologie . . . . .</b>	<b>137</b>
	<i>Jörg Fengler</i>	
8.1	Einleitung . . . . .	137
8.2	Definition Burn-out . . . . .	137
8.3	Positive Psychologie . . . . .	138
8.4	Zusammenfassung und Ausblick . . . . .	144
	Literatur . . . . .	145
<b>9</b>	<b>Engagementkultur als Aufgabe für Haupt- und Ehrenamtliche . . . . .</b>	<b>147</b>
	<i>Verena Begemann</i>	
9.1	Die Bürgergesellschaft als Leitbild einer guten Gesellschaft . . . . .	147
9.2	Aktuelle Ergebnisse zum freiwilligen Engagement . . . . .	149
9.3	Engagementkultur konkret . . . . .	151
9.4	Fazit: Engagement macht glücklich . . . . .	153
	Literatur . . . . .	155

<b>III Ethik und Ethos in der Sozialen Praxis</b> .....	157
<b>10 Orientierung für die Soziale Arbeit: Die Philosophie der Lebenskunst oder die Notwendigkeit der Ethosbildung für die Soziale Arbeit</b> .....	159
<i>Friedrich Heckmann</i>	
10.1 Problembearbeitung: Vier ethische Diskurse als Haftpunkte für die Soziale Arbeit .....	163
10.2 Erinnerung an die griechischen Polis als Orte der Philosophie gelingenden Lebens – Vergewisserung des Problems .....	167
10.3 Mögliche Problemlösung: Relevanz der Lebenskunst oder die Durchführung gemeinsamen Lebens .....	169
10.4 Ethosbildung als lebenslange Lernaufgabe .....	172
Literatur .....	177
<b>11 Das ethische Gespräch und die organisationsethische Entscheidungsfindung in der Sozialen Arbeit</b> .....	179
<i>Andreas Heller und Thomas Krobath</i>	
11.1 Das Ende des ethischen Individualismus und die Einsicht in den Organisationscharakter der Ethik .....	179
11.2 Im Sterben spitzen sich die Dilemmata einer Ethik des guten Lebens zu .....	181
11.3 Ethik zwischen individueller und kollektiver Autonomie ...	183
11.4 In ethischen Fragen unsicher sein dürfen .....	184
11.5 Ethik hat mit Entscheidungen zu tun .....	185
11.6 Organisationsethik als Organisation der Ethik .....	186
11.7 „Verständigungssysteme“ (Hans Jonas) und relevante Beteiligungen ermöglichen ethische Qualität .....	187
11.8 Die kleine Ethik des Alltags .....	189
Literatur .....	190
<b>12 Glück und Beratung: Praxis einer Sozialen Arbeit als Lebenskunstprofession</b> .....	193
<i>Michael Leupold</i>	
12.1 Einleitung .....	193
12.2 Soziale Arbeit, Sozialpsychiatrie und Lebenskunst .....	194
12.3 Integratives Beratungsmodell für die Anwendung der Lebenskunst in der Sozialpsychiatrie .....	196
12.4 Zentrale Einsichten der epikureischen Lebenskunst für die Beratungstätigkeit .....	198
12.5 Fallbeispiel .....	201
12.6 Ausblick .....	202
Literatur .....	202

<b>IV Spirituelle Ansätze für die Soziale Praxis</b> .....	205
<b>13 Wertschöpfung durch Wertschätzung</b> .....	207
<i>Margot Käßmann</i>	
13.1 Biblischer Zugang .....	207
13.2 Werte .....	209
13.3 Wert-Schätzen und -Schöpfen .....	209
13.4 Sozialwirtschaft .....	211
13.5 Gesellschaftliches Engagement der Sozialwirtschaft .....	214
Literatur .....	216
<b>14 Vom Glauben, Tun und Lassen in der psychosozialen Praxis</b> .....	217
<i>Daniel Berthold</i>	
14.1 Vom Tun zum Lassen .....	220
14.2 Vom Wesen des Lassens .....	221
14.3 Von der Praxis des Lassen-Lassens .....	227
Literatur .....	230
<b>15 Sinnerleben und Sinnorientierung: Logotherapie für die Soziale Praxis</b> .....	232
<i>Manfred Hillmann</i>	
15.1 Einführung .....	232
15.2 Hauptanliegen der Logotherapie .....	232
15.3 Der Wille zum Sinn .....	235
15.4 Der frustrierte Wille zum Sinn .....	235
15.5 Woran sich Sinn entzünden kann .....	236
15.6 Drei Wege zum Sinn .....	237
15.7 Die geistige Dimension .....	238
15.8 Selbstdistanzierung .....	238
15.9 Selbsttranszendenz .....	239
15.10 Eine neue Perspektive .....	240
15.11 Das Leben als Aufgabe .....	240
15.12 Sinn und seelische Gesundheit .....	241
15.13 Logotherapie für die Soziale Praxis .....	242
15.14 Zusammenfassung .....	243
Literatur .....	243
<b>16 Geistliche Begleitung auf dem Pilgerweg: Schritt für Schritt Verantwortung übernehmen</b> .....	245
<i>Maike Selmayr</i>	
16.1 Geisteshaltung einer christlichen Pilgerbegleitung .....	246
16.2 Geistliche Begleitung am Pilgerort .....	249
16.3 Geistliche Erfahrungen auf dem Pilgerweg ermöglichen .....	252

Die Autorinnen und Autoren

---

16.4 Resümee .....	255
Literatur .....	256
<b>Die Autorinnen und Autoren .....</b>	<b>257</b>

# Vorwort

Soziale Praxis vollzieht sich in einer Vielzahl differenzierter Handlungsfelder: in Beratungsstellen, Kindergärten, Krankenhäusern, Pflegeeinrichtungen und Seniorenheimen, Hospizen und an vielen anderen Orten. Vielgestaltig wie die Praxis selbst sind die fachlichen Anforderungen an die Haupt- und Ehrenamtlichen. Für die menschliche Entwicklung und Identitätsbildung ist die professionelle Beziehungsgestaltung eine wesentliche Voraussetzung.

Im Umgang mit existenziellen Fragen der Persönlichkeitsentwicklung und einer selbstbestimmten Lebensführung sind Haupt- und Ehrenamtliche in ihrem Menschsein und ihrer Fachkompetenz in hohem Maße gefordert. Nicht in allen Fällen lassen sich messbare und eindeutige Problemlösungen erreichen, nicht immer ist das Ziel der Zusammenarbeit von Anfang an exakt bestimmbar. Vielmehr geht es darum, eine Atmosphäre des miteinander Gestaltens zu schaffen, in der nach orientierungs- und sinnstiftenden Antworten auf Fragen des Lebens gesucht wird. Hierbei handelt es sich um Bildungsprozesse, die auf Einübung, Umwege und eine gute Ausdauer im lebenslangen Lernen angewiesen sind. Dafür sind Grundhaltungen des Lebens erforderlich, die die konkreten Probleme und Störungen in der Sozialen Praxis mit der Frage verbinden, wie ein sinnvolles, glückliches und erfülltes Leben gelingen kann.

Der vorliegende Sammelband will den Leserinnen und Lesern<sup>1</sup> Anregungen, Orientierung und Perspektiven bei der Suche nach tragfähigen Haltungen für eine nachhaltige Soziale Praxis bieten. Die einzelnen Beiträge können Wegbegleiter zur fachlichen und persönlichen Aus- und Weiterbildung sein, sich sowohl für ein einführendes als auch selektives Lesen und Nachschlagen eignen. Zielgruppe des Bandes sind insbesondere Fachkräfte und Studierende der Sozialen Praxis. Die Autorinnen und Autoren widmen sich in ihrem jeweiligen Fachgebiet – dies sind insbesondere die Psychologie, Sozialpädagogik, Philosophie, Theologie und Medizin – folgenden Leitfragen:

- Welche Theorien der Entwicklung von Persönlichkeit und Beziehung sind wissenswert für die Soziale Praxis?
- Welche zeitgemäßen Methoden und Modelle zeichnen professionelles Handeln aus?

---

1 Die Personenbezeichnungen beziehen sich gleichermaßen auf Frauen wie auf Männer. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde darauf verzichtet, in jedem Fall beide Geschlechter zu nennen.

- Welche Orientierungen bieten Ethik und Ethos im Berufsalltag?
- Welche spirituellen Ansätze machen Sinn, Werte und Haltungen erfahrbar?

Das, was die spezifische Professionalität der Sozialen Praxis ausmacht – Persönlichkeitsentwicklung, Beziehungsfähigkeit, ethische Kompetenz sowie Sinnorientierung – bildet den Kern ihres Wirkens, das in diesem Buch im Mittelpunkt steht. Der Band ist in vier Themenfelder gegliedert. Einleitend werden Theorien der Entwicklung von Persönlichkeit und Beziehung dargestellt. Anschließend folgen Methoden und Modelle professionellen Handelns. Im dritten Themenfeld geht es um Ethik und Ethos in der Sozialen Praxis. Daran schließt die Darstellung spiritueller Ansätze für die Soziale Praxis an.

## **Theorien der Entwicklung von Persönlichkeit und Beziehung**

Der Psychotherapeut und Mediziner Karl Heinz Brisch erläutert die Bedeutung von Bindungssicherheit, Bindungsqualitäten und Bindungsstörungen für die Soziale Praxis. Er zeigt, dass die bindungsorientierte pädagogische Arbeit eine wesentliche Grundlage zum Gelingen von kognitiven und emotionalen Lernprozessen ist. Das von ihm entwickelte Präventionsprogramm „SAFE® – Sichere Ausbildung für Eltern“ ist ein wissenschaftlich fundiertes und praktisch erprobtes Handlungsmodell für die Soziale Praxis.

Aus Sicht der Persönlichkeitsforschung stellen Julius Kuhl und Alexandra Strehlau die PSI-Theorie vor. In diesem integrativen Ansatz werden verschiedene Persönlichkeitstheorien, empirische Befunde und neurobiologische Grundlagen zu einer Theorie der willentlichen Handlungssteuerung verbunden. Es wird handlungspsychologisches Wissen über Prozesse geliefert, die für die Soziale Praxis von großer Bedeutung sind.

Der Soziologe Robert Gugutzer skizziert die Bedeutung von Leib und Körper für die Entwicklung und Aufrechterhaltung einer personalen Identität unter den strukturellen Bedingungen spätmoderner Gesellschaften. Für das Verständnis von personaler Identität als reflexive Leiblichkeit ist es notwendig, die Bedeutung von Leib und Körper für einen lebenskünstlerischen Entwurf personaler Identität zu verdeutlichen.

Die Sozial- und Kulturwissenschaftlerin Lilo Schmitz hält ein provokatives Plädoyer für die transkulturelle Perspektive, um Menschen statt Kulturen zu begegnen. Sie zeigt, dass der Mensch differenziert im Kontext zahlreicher Zugehörigkeiten, aber besonders hinsichtlich seiner ganz individuellen Lebensführung zu betrachten ist. Hier werden lösungsorientierte, transkulturelle Fragestellungen vorgestellt, die Praktikerinnen helfen können, eine individualistische Perspektive auf ihre Klientinnen zu entwickeln.

## Methoden und Modelle professionellen Handelns

Das Zürcher Ressourcen Modell® wird von den Psychologinnen Nicole Bruggmann und Maja Storch vorgestellt. Dieses Selbstmanagement-Training zeigt die Bedingungen und Voraussetzungen für Veränderungen im psychischen System auf und anhand welcher Methoden Veränderungsprozesse wirksam und dauerhaft eingeleitet werden können.

Die Persönlichkeitsorientierte Beratung der Psychologin Gudula Ritz-Schulte will den Klienten in seiner Selbstentwicklung und in seinem persönlichen Wachstum unterstützen sowie Entwicklungsblockaden beseitigen helfen. Selbstentwicklung erfordert von der einzelnen Person Geschick, Kreativität und Können, also die „Kunst“, mit sich selbst umzugehen im Sinne von Selbststeuerungskompetenzen und Selbst(er)kenntnis.

Aus psychologischer Sicht beleuchtet Stephan Rietmann, was bedürfnisgerechte Entscheidungen ausmacht. Das Gefühl, „äußeren Geschäften ausgeliefert zu sein“, „sich nicht selbst zu gehören“ und „wenig Eigenzeit zu haben“ ist vielfach Ausdruck erlebter Entfremdung. Der Beitrag sensibilisiert für Entfremdungsrisiken und zeigt Wege, auf denen die psychosoziale Praxis gleichermaßen selbstintegrative Kompetenzen sowie die selbstbestimmte Entscheidungs- und Urteilskraft fördern kann.

Das Burn-out-Syndrom in Teams charakterisiert Jörg Fengler. Der Psychologe, Gruppendynamiker und Psychotherapeut zeigt, dass chronische Dauerbelastung, Entfremdung und destruktive Kollektivierung wesentliche Kennzeichen dieses Phänomens sind. Aus Sicht der positiven Psychologie werden wirkungsvolle und gesundheitsfördernde Konzepte zur effektiven Burn-out-Prophylaxe vorgestellt.

Die zunehmende Bedeutung des bürgerschaftlichen Engagements wird von der Sozialpädagogin Verena Begemann erläutert. In ihrem Beitrag geht es darum, Haupt- und Ehrenamtliche dafür zu sensibilisieren, dass eine gelingende Engagementkultur sowohl Aufgabe der Organisationsentwicklung ist als auch eine lebenslange Lernaufgabe für das menschendienliche und professionelle Ausüben von Haupt- und Ehrenamt.

## Ethik und Ethos in der Sozialen Praxis

Der Sozialethiker Friedrich Heckmann leistet einen grundlegenden Orientierungsbeitrag für die Soziale Arbeit. Ihm geht es darum, die Ethik nach ihrem Beitrag zur Reflexion des Lebens und der Lebenspraxis zu befragen: Wie können Menschen, die verantwortliche Arbeit leisten, Ethos herausbilden und ihr Ethos weiterbilden, und wie können Hochschulen diesen Prozess für die Soziale Arbeit befördern und unterstützen?

Aus dem Arbeitsfeld Palliative Care beschäftigen sich Andreas Heller und Thomas Krobath intensiv mit ethischen Fragen am Lebensende. Sie zeigen,

dass gute Entscheidungen dialogisch, d. h. im Prozess mit anderen entstehen. Das ethische Gespräch und die organisationsethische Entscheidungsfindung werden den komplexen Ausgangslagen und Problemkonstellationen gerecht und zeigen die Angewiesenheit auf kollektive Entscheidungsprozesse.

Aus den Erfahrungen in der Sozialpsychiatrie skizziert der Sozialpädagoge und Philosoph Michael Leupold ein integratives Beratungsmodell für eine an der Lebenskunst orientierte Berufspraxis. Grundelemente der epikureischen Auffassung eines guten Lebens zeigen, wie wissenschaftliches Lebenskunstwissen in die Beratung einfließen kann.

## **Spirituelle Ansätze für die Soziale Praxis**

Die evangelische Theologin und Landesbischöfin a. D. Margot Käßmann setzt sich für eine wertschätzende Kultur des Miteinanders in Non-Profit Unternehmen ein. Sie verfolgt die These, dass Wertschätzung eine Voraussetzung für eine menschenwürdige und Menschen würdigende Zusammenarbeit ist, die zur Wertschöpfung in der Sozialwirtschaft führt.

Daniel Berthold lädt aus psychologischer Perspektive dazu ein, sich mit Glauben, Tun und Lassen in der psychosozialen Praxis auseinanderzusetzen. Dazu bearbeitet er folgende Fragen: Wann sollten Professionelle ihre Klienten zu aktivem Tun ermutigen, und wann ist auf die Möglichkeit des Lassens hinzuweisen? Im Falle des Lassens: Was meint spirituell getragenes Lassen? Wie lässt sich Lassen vermitteln und fördern? Welche Praxis ist hierfür dienlich?

Der Sozialpädagoge und Logotherapeut Manfred Hillmann zeigt den Wert von Sinnerleben und Sinnorientierung für die Soziale Praxis. Die Logotherapie Viktor Frankls macht deutlich, dass das Sinnmotiv nicht nur in guten, sondern auch in leidvollen Tagen trägt. Die Logotherapie vermittelt eine lebensbejahende Grundhaltung zum Leben und zeigt, dass ein sinnvolles Leben ein gutes Leben ist.

Die evangelische Pilgerpastorin Maike Selmayr zeigt, wie Menschen durch geistliche Begleitung Schritt für Schritt Verantwortung übernehmen. Pilgern kann ein Weg sein, um dem Alltag einen gesunden und sozialverträglichen Rhythmus zu geben und den Sinn des eigenen Lebens neu in den Blick zu nehmen. Gerade für Menschen in der Sozialen Praxis ist die Klärung von Fragen rund um die eigene Person und Lebensgestaltung notwendig, um qualifiziert, motiviert und engagiert für andere Menschen da sein zu können.

Die Originalität und der praktische Nutzen der Beiträge sind uns wichtiger als weltanschauliche Homogenität. Vor allem die Bedürfnisse der Leserschaft nach Auseinandersetzung, Selbstreflexion und Selbstbildung sollen angesprochen werden. Impulse, Denk- und Handlungsansätze aus Theorie und Praxis wollen dazu anregen, die Bedeutung der eigenen Lebensführungskompetenz und der menschlichen Begegnung als originären Mittelpunkt einer lebendigen Sozialen

Praxis zu erkunden. Der Band will Gelegenheit zur Reflexion, Überprüfung und Entwicklung des eigenen Menschenbildes und zur Unterstützung der eigenen Sozialen Praxis geben.

Wir danken den Autorinnen und Autoren, die ihre bereichernden professionellen und persönlichen Perspektiven zu dem Leitthema dieses Bandes vorstellen. Den Leserinnen und Lesern wünschen wir eine anregende Leseerfahrung und eine fruchtbare Auseinandersetzung mit diesem Buch.

Münster im Februar 2011

Verena Begemann  
Stephan Rietmann



# **I Theorien der Entwicklung von Persönlichkeit und Beziehung**



# 1 Die Bedeutung von Bindung in der Sozialen Arbeit

*Karl Heinz Brisch*

## 1.1 Einleitung

Die Bindungstheorie wurde erstmals von John Bowlby formuliert, der als Psychiater und Psychoanalytiker in den 1960er Jahren in London lebte. Diese Theorie besagt, dass ein Säugling bei seiner Geburt eine angeborene Motivation mitbringt, sich an einen Menschen zu binden, der für ihn zum sicheren emotionalen Hafen wird. Wann immer der Säugling Angst erlebt, etwa durch die Trennung von seiner Bindungsperson, werden seine Bindungsbedürfnisse aktiviert und er sucht aktiv die Nähe und den Körperkontakt zu seiner Bindungsperson. Körperkontakt beruhigt auf vorzügliche Weise das aktivierte Bindungssystem eines Menschen (Bowlby, 1975).

Alle Menschen können potenziell für einen kleinen Säugling zur Bindungsperson werden. Vortrefflichste Aufgabe einer Bindungsperson ist es, das Überleben des Säuglings zu sichern, der in jeder Hinsicht von ihr abhängig ist. Dieses motivationale System „Bindung“ steht mit einem anderen motivationalen System, dem Erkundungssystem, in einem engen Wechselkontakt. Beide Systeme stehen wie auf einer Wippe zueinander in Bezug. Wenn etwa das Bindungsbedürfnis aktiviert ist, weil das Kind in einer pädagogischen Einrichtung Angst hat, dann kann Lernen nicht sehr ausgeprägt oder entspannt stattfinden. Bindungssicherheit ist eine Voraussetzung für kognitive und emotionale Lernprozesse. Ein Kind kann, obwohl es eine begabte Geigen- oder Pianolehrerin neben sich sitzen hat, weder Klavier noch Geige spielen lernen, wenn es Angst vor der Lehrerin hat. Unter diesen Umständen ist sein Bindungsbedürfnis aktiviert und die Möglichkeit zur Exploration des Musizierens nicht sehr ausgeprägt. Auch wenn die Lehrerin technisch noch so perfekt und pädagogisch hervorragend ausgebildet ist, wird der Lernprozess eines Kindes miserabel schlecht sein, wenn sie ihm Angst macht.

Umgekehrt, wenn sich in einem Kind ein Gefühl von Bindungssicherheit ausbreitet, weil die Angst sozusagen durch die Nähe zur Bindungsperson gedämpft wird und Beruhigung entsteht, kann Lernen besonders gut stattfinden. Dann ist ein Säugling oder ein Kind in der Lage, die Welt zu erkunden, indem es sich von seinem Explorations- und Neugierverhalten leiten lässt. Mit einem inneren Gefühl von Bindungssicherheit kann man schließlich um die ganze Welt fahren und das Leben in seinen verschiedensten Varianten erkunden.

## 1.2 Die Entwicklung von Bindungssicherheit

Feinfühliges Interaktionsverhalten, etwa der Mutter, des Vaters oder einer Pädagogin, eines Pädagogen, fördert die Entwicklung einer sicheren Bindung. Eine dialogische Sprache ist ebenfalls für die sichere Bindungsentwicklung förderlich. Mütter wie Väter sprechen mit ihren Säuglingen so, dass sie die Affektzustände des Säuglings benennen. Die Mutter sagt etwa: Meine Güte, hast Du Hunger, bist Du durstig, hast Du eine Wut. Für kleine Säuglinge ist das emotionale Erleben insgesamt mit einer unspezifischen Stressreaktion verbunden, denn sie können verschiedene Affekte noch nicht sehr gut differenzieren. Viele Kinder, die in Jugendhilfeeinrichtung betreut werden, sind auf einem frühen Stadium der undifferenzierten Affektentwicklung stehen geblieben, da ihnen in den frühen Entwicklungsjahren feinfühlig Interaktionspartner fehlten, die mit ihnen sprachen, sich in ihre Affektwelt eingefühlt haben und ihren Affekten Worte gaben. Kinder sind ebenso auf feinfühlig Pädagogen sowie Sozialarbeiter angewiesen, die diese Sprachfunktion übernehmen und verschiedene Affekte in ihrem spezifischen Kontext benennen. Der sprachliche Austausch muss in einem gewissen dialogischen Rhythmus erfolgen, damit hierdurch die sichere Bindungsentwicklung gefördert wird (Ainsworth, 2003; Ainsworth & Bell, 2003).

In Interaktionsstudien konnte man sehen, wie Mütter selbst mit ihren drei Monate alten frühgeborenen Säuglingen beim Wickeln feinfühlig auf vielen Ebenen interagieren können (Brisch et al., 2005). Und wenngleich die frühe Startzeit nicht so feinfühlig verläuft, so besteht dennoch die Möglichkeit, durch spätere feinfühlig Interaktionserfahrungen eine sichere Bindung zu entwickeln. Dies kann sich im Säuglingsalter ereignen, aber auch in der Adoleszenz bei Jugendlichen. Neue feinfühlig und emotional verfügbare Interaktionserfahrungen, die über einen längeren Zeitraum vorhersehbar sind und bei denen die Bindungsperson emotional für die Signale des Gegenübers verfügbar ist, helfen dem Gehirn vermutlich, sich neu zu strukturieren und es besteht nochmals eine neue Chance für eine sichere emotionale Entwicklung. Das Bindungssystem bleibt zeitlebens offen für neue Bindungserfahrungen und somit für Veränderungen. Dies ist besonders für die pädagogische Arbeit und die Soziale Arbeit von großer Bedeutung, weil es Ziel dieser Arbeit ist, den Kindern und Jugendlichen mit Bindungsstörungen neue emotionale Erfahrungen in Beziehungen zu ermöglichen.

## 1.3 Bindungsqualitäten

Werden die Bedürfnisse des Säuglings in dieser von Ainsworth (1977) geforderten feinfühlig Art und Weise von einer Pflegeperson beantwortet, so besteht eine große Wahrscheinlichkeit, dass der Säugling zu dieser Person im

Laufe seines ersten Lebensjahres eine *sichere Bindung* entwickelt. Wenn man Säuglinge im Alter von einem Jahr in einer Trennungssituation von ihrer Bindungsperson untersucht, zeigen in nicht-klinischen Stichproben ca. 60 % der Kinder mit 12 Monaten eine sichere Bindung an ihre Bindungsperson, etwa die Mutter, und ca. 50 % an ihren Vater. Dies bedeutet, dass ein sicher gebundener Säugling seine spezifische Bindungsperson bei Bedrohung und Gefahr als „sicheren Hort“ und mit der Erwartung von Schutz und Geborgenheit aufsuchen wird. Wenn sich etwa die Mutter von ihm trennt und bei ihm Angst aufkommt, dann wird das Bindungsbedürfnis aktiviert und wir können beim Säugling Bindungsverhalten beobachten. Dies zeigt sich darin, dass er weint, ruft, der Mutter nachläuft, er sucht aktiv wieder Körperkontakt mit der Mutter, um sich schließlich auf ihrem Arm wieder rasch zu beruhigen (Ainsworth & Wittig, 2003).

Reagiert die Pflegeperson eher mit Zurückweisung auf seine Bindungsbedürfnisse, so besteht eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass der Säugling sich an diese Pflegeperson mit einer *unsicher-vermeidenden* Bindungshaltung bindet (ca. 25 % der Säuglinge). Ein *unsicher-vermeidend* gebundenes Kind wird in Notsituationen eher die Bindungsperson meiden oder nur wenig von seinen Bindungsbedürfnissen äußern. Es hat eine Anpassung an die Verhaltensbereitschaft seiner Bindungsperson gefunden, das heißt, Nähewünsche werden von dem Säugling erst gar nicht so intensiv geäußert, da er weiß, dass diese von der Pflegeperson auch nicht so intensiv mit Bindungsverhalten im Sinne von Schutz und Geborgenheit gewähren beantwortet werden. Dies führt jedoch zu einer erhöhten inneren Belastung des Säuglings, die an erhöhten Werten des Stresshormons Kortisol gemessen werden kann (Brisch et al., 1999). Bindungsvermeidende Kinder verhalten sich scheinbar „cool“ in angst machenden Situationen. Sie sind sehr beliebte Prototypen und viele Mütter wünschen sich solche Kinder, weil man sie schnell mal bei der einen oder anderen Betreuungsperson unterbringen kann und sie jeden fremden Babysitter scheinbar problemlos akzeptieren. Sie weinen nicht, rufen nicht, laufen nicht hinter der Mutter her und protestieren nicht. Vielmehr tun sie so, als sei etwa eine Trennung von der Mutter für sie gar kein Problem. Misst man dann aber das Stresshormon Kortisol im Speichel und im Blut, zeigen diese Kinder nach einer Trennungssituation maximalen Stress, obwohl sie bis zum ersten Lebensjahr schon gelernt haben, diesen nicht mehr zu äußern, was sie sonst evolutionsbiologisch eigentlich täten.

Werden die Signale manchmal zuverlässig und feinfühlig, ein anderes Mal aber eher mit Zurückweisung und Ablehnung beantwortet, so entwickelt sich eine *unsicher-ambivalente* Bindungsqualität (ca. 10 %) zur Pflegeperson, zum Beispiel zur Mutter. Diese Säuglinge mit einer *unsicher-ambivalenten* Bindung reagieren auf Trennungen von ihrer Hauptbindungsperson mit einer intensiven Aktivierung ihres Bindungssystems, indem sie lautstark weinen und sich intensiv an die Bindungsperson klammern. Über lange Zeit sind sie kaum zu beruhigen und können nicht mehr zum Spiel in einer ausgeglichenen emotionalen Verfassung zurückkehren. Während sie sich einerseits an die Mutter klammern, zeigen sie andererseits aber auch aggressives Verhalten. Wenn sie etwa bei der

Mutter auf dem Arm sind, strampeln sie und treten nach ihr mit den Füßchen, während sie gleichzeitig mit ihren Ärmchen klammern und Nähe suchen. Dieses Verhalten wird als Ausdruck ihrer Bindungsambivalenz interpretiert (Ainsworth & Wittig, 2003).

In der Bindungsforschung wird noch unterschieden, ob ein Kind ein „organisiertes“ oder ein „desorganisiertes“ Bindungsmuster entwickelt hat. Die sicheren und unsicheren Bindungsqualitäten sind *organisierte* Bindungsmuster. Dies bedeutet, dass eine Mutter bei ihrem einjährigen Säugling genau weiß, wie er reagieren wird, wenn sie sich etwa von ihm trennt. Die Mütter können genau vorhersagen, ob ihr Kind weint oder ob es eher „cool“ im Sinne der unsicher-vermeidenden Bindungsqualität reagiert. Innerhalb des ersten Lebensjahres hat sich somit ein vorhersagbares Bindungsverhalten entwickelt, dem eine neurobiologische Repräsentation oder ein neuronales Muster zugrunde liegt, das auch als ein „Inneres Arbeitsmodell von Bindung“ bezeichnet wird. Dieses legt fest, wie Bindungsverhalten zwischen einem einjährigen Säugling und seiner Bindungsperson reguliert wird.

Erst später wurde noch ein weiteres Bindungsmuster gefunden, das als *desorganisiertes und desorientiertes* Muster bezeichnet wird. Diese Kinder zeigen Sequenzen stereotyper Verhaltensweisen oder sie halten im Ablauf ihrer Bewegungen inne und erstarrten für die Dauer von einigen Sekunden. Dies wird dahingehend interpretiert, dass diese Kinder keine aktuelle Bindungsverhaltensstrategie zur Verfügung haben. Diese Kinder laufen manchmal auf die Mutter zu, wenn die Mutter nach einer Trennung wiederkommt, nach einer anderen Trennung laufen sie vor der Mutter davon, bleiben plötzlich stehen, geraten in tranceartige Zustände – dieses wechselnde Verhalten ist nicht vorhersehbar. Ungefähr 15 % bis 20 % der Kinder in unausgewählten Stichproben zeigen ein solches desorganisiertes Bindungsmuster. Aus mehreren Längsschnittstudien ist bekannt, dass bei unverarbeiteten Traumaerfahrungen der Eltern und manchmal auch bei Traumaerfahrungen der Säuglinge dieses desorganisierte Bindungsmuster auf bis zu 70 % bis 80 % der Kinder zutreffen kann. Viele Kinder und Jugendliche, die in Pflegestellen und Heimen leben, zeigen solche desorganisierte Verhaltensweisen in bindungsrelevanten Situationen (Main & Hesse, 1992; van IJzendoorn et al., 1999; Solomon & George, 1999).

### 1.3.1 Bindungsrepräsentation (Bindungshaltung) der Bezugsperson

Durch ein spezifisches, halbstrukturiertes Erwachsenen-Bindungs-Interview (George et al., 2001) gelang es auch, Aufschluss über die Bindungshaltung der Erwachsenen zu gewinnen. Es fanden sich ähnliche Bindungsstile wie bei den Kindern.

Erwachsene mit einer *sicheren* Bindungshaltung können im Interview frei und in einem kohärenten Sprachfluss über ihre Erfahrungen von Bindung, Verlust und Trauer, die sie mit ihren Eltern und wichtigen Bezugspersonen erlebt haben, sprechen.

Erwachsene mit einer *unsicher-distanzierten* Bindungshaltung weisen zwischenmenschlichen Beziehungen und emotionalen Bindungen wenig Bedeutung zu. Erwachsene mit einer *unsicher-verstrickten* Bindungshaltung zeigen im Interview durch eine langatmige, oft inkohärente Geschichte und Beschreibung ihrer vielfältigen Beziehungen, wie emotional verstrickt sie zum Beispiel mit ihren Eltern und anderen Beziehungen bis zum Erwachsenenalter noch sind.

Es wurde später noch ein weiteres Bindungsmuster im Zusammenhang mit ungelösten, traumatischen Erlebnissen gefunden, wie etwa nach *unverarbeiteten Verlusten* sowie nach *Missbrauchs- und Misshandlungserfahrungen*, das als „unverarbeiteter Verlust/Trauma“ bezeichnet wurde (Ainsworth & Eichberg, 1991; Lyons-Ruth & Jacobvitz, 1999; Madigan et al., 2007).

### 1.3.2 Bindungskontinuität zwischen den Generationen

Durch verschiedene Längsschnittstudien sowohl in Deutschland als auch in den USA und England konnte nachgewiesen werden, dass sicher gebundene Mütter zu ca. 75 % sicher gebundene Kinder haben, Mütter mit unsicherer Bindungshaltung dagegen häufiger Kinder, die mit einem Jahr unsicher gebunden sind. Ähnliche Zusammenhänge, wenn auch nicht mit gleicher Intensität (nur ca. 65 % Übereinstimmung), fanden sich für die Beziehung zwischen der Bindungshaltung der Väter und der Bindungsqualität ihrer Kinder.

Diese Studien weisen auf eine Weitergabe von Bindungsstilen und -mustern zwischen den Generationen hin. Die eigene Bindungshaltung der Mutter (bzw. des Vaters) beeinflusst ihr Verhalten gegenüber ihrem Säugling. Es konnte nachgewiesen werden, dass sicher gebundene Mütter sich auch in der Pflegeinteraktion mit ihren Kindern feinfühlicher verhielten als unsicher gebundene Mütter. Die Mutter-Kind-Interaktion scheint ein wichtiger Prädiktor zu sein, aus dem heraus sich in Teilbereichen die Ausbildung der Bindungsqualität des Säuglings im ersten Lebensjahr erklären lässt (Brisch, 2003; Egeland et al., 2001; Fonagy & Target, 2005; Brisch et al., 2002).

### 1.4 Sichere Bindung als Schutzfaktor

Sichere und unsichere Bindungsentwicklungen sind noch keine Psychopathologie, sondern sie sind Schutz- und Risikofaktoren. Kinder mit einer sicheren Bindung sind gegenüber psychischen Belastungen widerstandsfähiger, wie z. B. bei einer Scheidung der Eltern, die für viele Kinder eine große emotionale Belastung darstellt. Sicher gebundene Kinder haben bessere Bewältigungsmöglichkeiten, sie können sich selbst mehr Hilfe holen, sie fragen nach Hilfe, zeigen mehr gemeinschaftliches Verhalten, sind gerne mit anderen zusammen, leben lieber in Gruppen. Und, was ganz entscheidend ist, sie haben bessere Empathiefähigkeiten. Das heißt, sie können sich in die Welt der Ge-

fühle, Gedanken und Handlungsabsichten anderer besser hinein versetzen. Kinder im Alter von drei bis vier Jahren entwickeln in dieser Zeit im Kontext von Bindungsbeziehungen zum ersten Mal die selbstreflexive Fähigkeit, dass sie sagen können: „Ich denke, dass Du denkst, dass ich denke“; oder „Ich fühle, dass Du fühlst, dass ich fühle“; oder „Ich weiß, dass Deine Denke und meine Denke und dass Dein Fühlen und mein Fühlen ganz unterschiedlich sein können“. Jüngere Kinder gehen davon aus, dass alle Hunger haben, wenn sie selbst Hunger haben, oder dass alle müde sind, wenn sie selbst müde sind und ins Bett wollen. Manche Jugendliche, die in pädagogischen Heimen betreut werden, sind auf einem sehr frühen Stadium vor dem Erwerb dieser selbstreflexiven Fähigkeiten stehen geblieben und haben nie eine Empathiefähigkeit entwickelt. Diese ist aber eine Voraussetzung, um befriedigende Beziehungen zu gestalten. Kinder mit sicheren Bindungen sind auch kreativer, aufmerksamer, haben eine bessere Ausdauer, sind flexibler, wenn sie Aufgaben lösen müssen, ihre Lern- und Gedächtnisleistungen und die Sprachentwicklung sind besser. Viele Kinder mit Bindungsstörungen dagegen haben auch Sprachentwicklungsstörungen (Brisch, 2000; Brisch & Hellbrügge, 2003; Hüther, 2003).

### 1.5 Bindungsstörungen

Wenn ein Kind in der frühen Entwicklungszeit traumatische Erfahrungen mit seinen potenziellen Bindungspersonen gemacht hat, die eigentlich für Schutz und Sicherheit zuständig sind, entwickelt es eine Bindungsstörung. Diese stellt eine schwere frühe Psychopathologie dar, die immer auch eine Gefährdung des Kindeswohls bedeutet. Viele Kinder in Heimen haben solche traumatischen Erfahrungen gemacht und leiden unter Bindungsstörungen. Ein Beziehungstrauma bedeutet, dass großer Stress erlebt wird, wenn Bedrohung und Angst bis zu Panik und Todesangst führen. Wenn die Eltern selbst die Kinder bedrohen, kann die Angst nicht gelöst werden, da die Kinder etwa vor ihren Eltern nicht fliehen können und auch der Kampf als Notfallstrategie nicht zur Verfügung steht, da die Kinder in der Regel in jeder Hinsicht von ihren Eltern abhängig sind. Unter diesen Umständen entsteht eine massive körperliche Übererregung, die psychosomatische Reaktionen und Beschwerden zur Folge haben kann. Durch die extreme Stresssituation wird die Produktion von Hormonen, wie etwa von Kortisol, angestoßen, die auf einem hohen Niveau langfristig fixiert bleiben kann. Diese Stresshormone sind bei einer Dauererregung verantwortlich für Veränderungen im Gehirn, die dann als organisierte Verhaltensstörung in bindungsrelevanten Situationen beobachtet und als Bindungsstörungen diagnostiziert werden können. Es ist somit nicht nur eine Frage, ob man sich als Kind gut oder schlecht fühlt, vielmehr wirkt das Stresshormon Kortisol bei ständig hohen Werten im Gehirn neurotoxisch, sodass Gehirnzellen regelrecht abgebaut werden. Dies hat zur Folge, dass die Hirnräume

größer werden und sich auch das Gehirnwachstum verlangsamt. Ein Kind, das wegen familiärer Gewalt traumatisiert wird, erlebt einen massiven Dauerstress, der neurobiologische Schädigungen zur Folge hat. Frühe Vernachlässigung hat sicherlich schwerwiegende Auswirkungen auf die Gehirnentwicklung und Gehirnreifung, obwohl man nicht unbedingt blaue Flecken, einen gebrochenen Arm oder eine Schädelfraktur sieht.

In der Sozialen Arbeit sehen wir Kinder und auch Jugendliche mit ausgeprägten Störungsvarianten in ihrem Bindungsverhalten, die als Psychopathologie diagnostiziert werden. Zwei extreme Formen der reaktiven Bindungsstörung können auch nach der Internationalen Klassifikation der Psychiatrischen Erkrankungen (ICD 10) klassifiziert und diagnostiziert werden: eine Form mit Hemmung (F 94.1) und eine mit Enthemmung (F 94.2) des Bindungsverhaltens (Brisch, 2010a).

Eine Bindungsstörung sollte allerdings wegen der in diesem Alter bekannten „Fremdenangst“, die eine entwicklungsbedingte Durchgangsphase mit Angst des Säuglings gegenüber Fremden ist, nicht vor dem achten Lebensmonat diagnostiziert werden. Die psychopathologischen Auffälligkeiten sollten mindestens über einen Zeitraum von sechs Monaten und in verschiedenen Beziehungssystemen beobachtet worden sein.

Weitere, in den internationalen Klassifikationssystemen bisher nicht erfasste Formen von Bindungsstörungen können sich klinisch dadurch äußern, dass Kinder *kein Bindungsverhalten (Typ I)* zeigen. Auch in Bedrohungssituationen wenden sie sich an keine Bezugsperson, in Trennungssituationen zeigen sie keinen Trennungsprotest.

Eine weitere Form ist durch *undifferenziertes Bindungsverhalten (Typ II a)* gekennzeichnet. Diese Kinder zeigen eine soziale Promiskuität – sie lassen eine undifferenzierte Freundlichkeit gegenüber allen Personen erkennen. In Stresssituationen suchen sie zwar Trost, aber ohne Bevorzugung einer bestimmten Bindungsperson. Jeder, der sich in ihrer Nähe befindet, kann sie auf den Arm nehmen und trösten, auch eine absolut fremde Person.

Andere Kinder neigen zu einem deutlichen *Unfallrisikoverhalten (Typ II b)*. In Gefahrensituationen suchen sie nicht eine sichernde Bindungsperson auf, sondern begeben sich vielmehr durch zusätzliches Risikoverhalten in unfallträchtige Situationen. Auf diese Weise mobilisieren sie das Fürsorgeverhalten etwa ihrer Eltern, die nur angesichts der massiven Unfallbedrohung oder realen Verletzung ihres Kindes ein adäquates Bindungsverhalten zeigen.

Eine weitere Form der Bindungsstörung drückt sich durch *übermäßiges Klammern (Typ III)* aus. Diese Kinder, obwohl schon im Vorschulalter, sind nur in absoluter, fast körperlicher Nähe zu ihrer Bezugs- und Bindungsperson wirklich ruhig und zufrieden. Da sie immer auf die Anwesenheit der Bindungsperson angewiesen sind, sind diese Kinder in ihrem freien Spiel und bei der Erkundung der Umgebung entsprechend eingeschränkt. Sie wirken insgesamt sehr ängstlich und können sich kaum von ihrer Bindungsperson trennen, sodass sie in der Regel keinen Kindergarten besuchen oder außerhalb des familiären Rahmens bei anderen Kindern spielen können. Sie haben somit selten Freunde und wachsen von Gleichaltrigen sozial isoliert auf. Unvermeidlichen Trennung

gen setzen sie massiven Widerstand entgegen und reagieren mit größtem Stress und panikartigem Verhalten.

Andere Kinder wiederum sind im Beisein ihrer Bindungsperson übermäßig angepasst und in ihrem Bindungsverhalten *gehemmt* (*Typ IV*). Sie reagieren in Abwesenheit der Bezugsperson weniger ängstlich als in deren Gegenwart und können in der Obhut von fremden Personen besser ihre Umwelt erkunden als in Anwesenheit ihrer vertrauten Bindungs- und Bezugsperson. Besonders etwa nach körperlicher Misshandlung oder bei Erziehungsstilen mit körperlicher Gewaltanwendung oder -androhung reagieren Kinder auf diese Art und Weise.

Bei einem weiteren Stil der Bindungsstörung verhalten sich die Kinder oft *aggressiv* (*Typ IV*) als Form der Bindungs- und Kontaktaufnahme. Solche Kinder haben zwar eine mehr oder weniger bevorzugte Bindungsperson, aber sowohl mit dieser als auch mit anderen Menschen nehmen sie über aggressive Interaktionsformen sowohl körperlicher als auch verbaler Art Kontakt auf. Dies führt in der Regel zur Zurückweisung, da der versteckte Bindungswunsch nicht gesehen wird. Auf diese Weise entsteht schnell ein Teufelskreis, der die zugrunde liegenden emotionalen Bedürfnisse verdeckt.

Manchmal ist die Bindungsstörung dadurch gekennzeichnet, dass es zu einer *Rollenumkehr* (*Typ VI*) kommt. Diese Kinder müssen dann für ihre Eltern, die zum Beispiel körperlich erkrankt sind oder an Depressionen mit Suizidabsichten und Ängsten leiden, als sichere Basis fungieren. Diese Kinder können ihre Eltern nicht als Hort der Sicherheit nutzen, vielmehr müssen sie selbst diesen die notwendige emotionale Sicherheit geben. Dies hat zur Folge, dass die Ablösungsentwicklung der Kinder gehemmt und verzögert wird und eine große emotionale Verunsicherung besteht: Die Kinder wenden sich in eigenen Gefahrensituationen und psychischer Not etwa nicht an ihre Bindungspersonen, da sie dort keine Hilfe erwarten, weil diese mit sich und ihren Bedürfnissen ganz beschäftigt sind und den Kindern vielmehr Grund zur Sorge geben.

Im Rahmen von Bindungsstörungen kommt es manchmal auch zur Ausbildung von psychosomatischen Störungen, wie etwa mit Schrei-, Schlaf- und Esssymptomatik im Säuglingsalter, oder auch zu ausgeprägten psychosomatischen Reaktionen im Kleinkindalter, wie etwa zur psychogenen Wachstumsretardierung bei emotionaler Deprivation (*Typ VII*) (Brisch & Hellbrügge, 2006; Johnson & Internationales Adoptionsprojekt-Team (IAP), 2006).

### 1.5.1 Beispiele für Bindungsstörungen bei Säuglingen

Ein Kind mit einer sogenannten undifferenzierten Bindungsstörung weint etwa, nachdem die Mutter beim „Fremde-Situations-Test“ den Raum verlassen hat. Betritt nun eine fremde Person den Raum, so lässt sich das Kind von dieser Fremden trösten, sucht aktiv Körperkontakt und hört unmittelbar auf zu weinen. Betritt dagegen die Mutter den Raum, verhält es sich ihr gegenüber deutlich bindungsvermeidend, indem es sich nur schlaff hochnehmen lässt und den Körperkontakt mit der Mutter deutlich abweist.