

Lilith König

# Trauma und Bindung in der Kindheit

Grundwissen für Fachkräfte  
der frühen Bildung

**Kohlhammer**

**Kohlhammer**

## Die Autorin



Dr. Dipl.-Psych. Lilith König ist Professorin für Sonderpädagogische Psychologie/Frühförderung an der PH Ludwigsburg und Systemische Therapeutin (SG).

Lilith König

# **Trauma und Bindung in der Kindheit**

Grundwissen für Fachkräfte  
der frühen Bildung

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 eigens als solche gekennzeichnet sind.

Es konnten nicht alle Rechtsinhaber von Abbildungen ermittelt werden. Sollte dem Verlag gegenüber der Nachweis der Rechtsinhaberschaft geführt werden, wird das branchenübliche Honorar nachträglich gezahlt.

Dieses Werk enthält Hinweise/Links zu externen Websites Dritter, auf deren Inhalt der Verlag keinen Einfluss hat und die der Haftung der jeweiligen Seitenanbieter oder -betreiber unterliegen. Zum Zeitpunkt der Verlinkung wurden die externen Websites auf mögliche Rechtsverstöße überprüft und dabei keine Rechtsverletzung festgestellt. Ohne konkrete Hinweise auf eine solche Rechtsverletzung ist eine permanente inhaltliche Kontrolle der verlinkten Seiten nicht zumutbar. Sollten jedoch Rechtsverletzungen bekannt werden, werden die betroffenen externen Links soweit möglich unverzüglich entfernt.

1. Auflage 2020

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-033531-8

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-033532-5

epub: ISBN 978-3-17-033533-2

mobi: ISBN 978-3-17-033534-9

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b> .....	<b>9</b>
Aufbau des Buches .....	11
<b>1 Bindung als psychologisches Konstrukt</b> .....	<b>14</b>
1.1 Bindung und Beziehung .....	16
1.2 Bindung als Verhaltenssystem .....	19
1.2.1 Das Bindungsverhaltenssystem .....	19
1.2.2 Das Explorationssystem .....	21
1.2.3 Das Fürsorgesystem .....	22
1.3 Das Feinfühligkeitskonstrukt .....	24
1.3.1 Zugänglichkeit, Kooperation und Akzeptanz .....	27
1.4 Gefühlswärme und Bindungssicherheit .....	30
1.5 Kultur und Kontext .....	31
1.6 Bindung im Kontext anderer psychischer Grundbedürfnisse	34
1.7 Bindung und Umgang mit emotionalen Belastungen .....	38
1.7.1 Individuelle Unterschiede im Umgang	
mit Belastungen .....	38
1.7.2 Bindungsstrategien bei Kindern – Beobachtungen	
in der »Fremden Situation« .....	41
1.8 Bindungsstrategien im Kontext unterschiedlicher	
Fürsorgebedingungen .....	42
1.8.1 Bindungsstrategien als Anpassung an günstige	
Kontextbedingungen .....	44
1.8.2 Bindungsstrategien als Anpassung an ungünstige	
Kontextbedingungen .....	44
1.9 Das innere Arbeitsmodell der Bindung .....	47
1.9.1 Der mentale Status von Eltern in Bezug auf Bindung	49
1.10 Veränderungen im Entwicklungsprozess .....	52
<b>2 Das Phänomen Trauma</b> .....	<b>55</b>
2.1 Traumatische Ereignisse und (Gewalt-)Erfahrungen	
als Teil des Traumageschehens .....	57
2.1.1 Systematisierung von Bedingungen traumatischer	
Erfahrungen .....	60
2.2 Trauma bezogene neuropsychologische Prozesse	
und Dissoziation .....	61
2.2.1 Gedächtnis und unterschiedliche Funktionsmodi ...	62

2.2.2	Dissoziation als Notfallschaltung des Gehirns .....	64
2.2.3	Dissoziation und unkontrollierbare Traumareaktionen .....	67
2.3	Dissoziative Symptomatik und das Konzept der »Posttraumatischen Belastungsstörung« .....	71
2.4	Trauma als sequenzieller Prozess .....	77
2.4.1	Erweiterung des Konzeptes der sequentiellen Traumatisierung .....	81
2.5	Zusammenschau und Schlussfolgerungen .....	88
<b>3</b>	<b>Trauma und Bindung in der frühen Kindheit .....</b>	<b>91</b>
3.1	Bindungsdesorganisation .....	92
3.1.1	Bindungsdesorganisation im Kleinkindalter .....	94
3.1.2	Annahmen zur Entstehung von Bindungsdes- organisation in verschiedenen Fürsorgekontexten ...	98
3.2	Traumatische Bindungserfahrungen .....	103
3.2.1	Traumatische Trennungen von oder Verlust der Bindungsperson .....	104
3.2.2	Indirekte Traumatisierung im Kontext der Bindungsbeziehung .....	106
3.2.3	Direkte Traumatisierung durch Bindungspersonen .	107
3.3	Traumaverarbeitung und Bindungserfahrungen .....	108
3.4	Bindungsstörungen in Abgrenzung zur Desorganisation ....	113
<b>4</b>	<b>Qualitätsmerkmale einer Trauma sensiblen frühen Bildung ....</b>	<b>117</b>
4.1	Die pädagogische Beziehung als Halt gebende Beziehung ...	120
4.1.1	Die Bedeutung der kindlichen Bindungs- repräsentationen für den Aufbau und die Gestaltung der pädagogischen Beziehung .....	123
4.2	Die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion in Prozessen der frühen Bildung .....	129
4.2.1	Trauma bezogene Interaktionsqualität und Bindungsbedürfnisse .....	132
4.2.2	Trauma bezogene Interaktionsqualität und Autonomiebedürfnisse .....	134
4.3	Übergänge, Veränderungen und Trauma bedingte Trennungsgänge .....	136
4.4	Der gute Grund, der den Unterschied macht .....	142
4.4.1	Im Verhalten die Sinnhaftigkeit finden statt Probleme im Kind zu suchen .....	144
4.4.2	Trauma sensibler Umgang mit Dissoziation .....	147
<b>5</b>	<b>Pädagogische Haltung und Trauma sensibler Umgang mit Kindern .....</b>	<b>152</b>
5.1	Trauma und das Konzept der Salutogenese .....	153
5.1.1	Trauma als Verletzung des Kohärenzgefühls .....	156

5.2	Grundhaltungen traumapädagogischer Konzepte .....	160
5.3	Pädagogik der Selbstbemächtigung .....	163
5.4	Umgang mit akuten Traumareaktionen in der Kindertageseinrichtung .....	168
5.5	Partizipation als heilsam wirkende Ressource .....	171
5.5.1	Handlungsebenen der Partizipation .....	173
5.5.2	Partizipation und das Recht auf freie Meinungsäußerung .....	177
<b>Literatur</b>	.....	<b>181</b>





# Einleitung

Jedes Kind hat ein Recht auf Bildung, das heißt aber nicht, dass jedes Kind die gleichen Chancen hat, dieses Recht auch in angemessener Form in Anspruch nehmen zu können. Es gibt viele Gründe und Barrieren, die ein Kind daran hindern. In der frühen Kindheit geschieht das nicht selten, weil seine Kommunikationssignale und sein Verhalten nicht verstanden werden oder die Motive und Intentionen dahinter falsch gedeutet werden. Für Kinder, die von Traumatisierung betroffen sind, gilt dies in besonderer Weise – auch jenseits des Kleinkindalters. Sie haben Unberechenbarkeit und Kontrollverlust erlebt und sind deshalb latent immer in Alarmbereitschaft, um drohende Gefahren im Vorfeld zu erkennen. Sie fallen manchmal auf, weil sie vermeintlich provozieren, sich verstörend verhalten oder ihre unvermittelten emotionalen Ausbrüche und Grenzüberschreitungen willkürlich erscheinen. Oder sie sind gar nicht sichtbar, was fast noch schlimmer ist, weil so die Wahrscheinlichkeit noch größer ist, dass niemand auf ihr Leid und ihre Nöte aufmerksam wird.

Traumatische Erfahrungen wie Unfälle, Vernachlässigung, sexualisierte Gewalt, Kriegs- und Fluchterfahrung hinterlassen oftmals keine äußeren Spuren, und die unspezifischen Symptome, die darauf hinweisen könnten, sind ohne die individuellen lebensgeschichtlichen Hintergründe nicht zu verstehen. Insofern ist es nicht erstaunlich, dass durch den Anstieg der Anzahl geflüchteter Familien, der 2015 in Deutschland auf dem Höhepunkt war, viele pädagogische Fachkräfte im Bereich der frühen Bildung in besonderer Weise auf das Thema Trauma aufmerksam wurden. Es liegt nahe, dass Kinder mit Fluchterfahrungen erschreckende Erfahrungen gemacht haben, allerdings sind nicht alle Geflüchteten von Traumatisierung betroffen, und umgekehrt leiden auch Kinder unter seelischen Verletzungen, deren Lebenskontext dies nicht unbedingt vermuten lässt. Auch wenn das Thema Trauma immer noch eher mit geflüchteten Kindern assoziiert wird, wie auch die Publikationen im KiTa-Bereich zeigen, hat dies doch zu einer zunehmenden Sensibilisierung geführt, die andere lebensgeschichtlichen Belastungen miteinschließt. Das ist ein erster wichtiger Schritt, damit das Bewusstsein wächst, dass traumatische Erfahrungen nicht ohne weiteres im offensichtlichen Verhalten erkennbar sind und seelisch verletzte Kinder Trauma sensible Lern- und Beziehungsangebote brauchen, die ausreichend Halt und die notwendige Sicherheit gewährleisten.

Traumatische Erfahrungen verletzen die Grundbedürfnisse und können die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern weitreichend beeinflussen, sie wirken allerdings nicht linear-kausal und müssen immer in Zusammenhang mit den Bindungsbeziehungen eines Kindes, aber auch mit anderen Beziehungen in-

nerhalb und außerhalb der Familie sowie den Kontextbedingungen im nahen und weiteren sozialen Umfeld betrachtet werden. Daraus ergeben sich für pädagogische Fachkräfte, als bedeutsame Bezugspersonen, besondere Aufgaben und Anforderungen: Unter anderem sich Wissen darüber anzueignen, wie traumatische Erfahrungen im Gehirn wirken und wie sich diese (dissoziativen) Prozesse im Verhalten von Kindern zeigen können. Auf dieser Basis und mit den entsprechenden anwendungsbezogenen Kenntnissen und Kompetenzen können Fachkräfte neue Handlungsräume erschließen, die seelisch verletzte Kinder unterstützen, und in der Kindertageseinrichtung dazu beitragen, dass ein *soweit als möglicher sicherer Ort* entsteht.

Eine bindungsorientierte Herangehensweise, die Halt gebende Beziehungsangebote und empathische, feinfühligte Begegnungen ermöglicht, ist in jedem Fall unverzichtbar. Dies impliziert auch, (ver)störende Verhaltensweisen in ihrer Funktion zu verstehen und sie als Überlebensleistung zu würdigen. Einfache pädagogische Handlungskonzepte lassen sich daraus nicht ableiten – gerade auch dann, wenn in Rechnung gestellt wird, dass es meistens an zeitlichen Ressourcen, räumlichen Bedingungen und Unterstützung durch spezielle Fachkräfte mangelt. Aber schon mit einer verstehenden und zugewandten Grundhaltung und einem Trauma sensiblen Umgang ist sehr viel erreicht, wenn dadurch die Grundbedürfnisse von Kindern (an)erkannt werden und jedes Kind sich mit allen seinen Verhaltensweisen, Gedanken, Fragen und Gefühlen willkommen weiß.

In diesem Buch steht die Bedeutung von lebensgeschichtlichen Erfahrungen von Kindern im Vorschulalter im Kontext der familiären und außerfamiliären sozialen Umwelt im Mittelpunkt. Dabei wird ein ressourcenorientierter Ansatz verfolgt, der die wesentlichen Grundbedürfnisse in den Blick nimmt und vor diesem Hintergrund die individuellen Verhaltensweisen von Kindern als Anpassung an unterschiedliche Anforderungen und Lebenswirklichkeiten würdigt. Die daraus abgeleiteten Qualitätsmerkmale, die für einen Trauma sensiblen Umgang mit Kindern in der frühen Bildung relevant sind, fokussieren die Fachkraft-Kind-Interaktion. Sie sind an einem responsiven und achtsamen Fürsorgeverhalten orientiert, das alle Bedürfnisbereiche einschließt und die besondere Situation von seelisch verletzten Kindern berücksichtigt. Die dargelegten bindungstheoretischen und psychotraumatologischen Grundlagen basieren auf dem aktuellen Diskussions- und Forschungsstand. Sie werden teilweise ausführlicher ausgearbeitet, wenn sie für das vorliegende Thema besonders wichtig sind und die Komplexität dies verlangt, und teilweise komprimiert dargeboten, wenn es um Themen geht, die nicht unberücksichtigt bleiben sollen, aber eine eingehendere Auseinandersetzung den Rahmen sprengt und auf die weiterführende Literatur verwiesen werden muss. Die Auswahl der herangezogenen traumapädagogischen Konzepte ist daran orientiert, dass sie auf den Bereich der frühen Bildung übertragbar sind, der in der einschlägigen traumapädagogischen Literatur bisher noch wenig berücksichtigt wird.

## Aufbau des Buches

Im ersten Kapitel (► Kap. 1) werden die wesentlichen bindungstheoretischen Grundlagen zusammengefasst, die für Trauma sensibles pädagogisches Handeln relevant sind. Dies impliziert auch eine präzise Definition der Konstrukte, die teilweise schon auf der begrifflichen Ebene zu Missverständnissen führen können, wenn beispielsweise Bindung mit Beziehung gleichgesetzt wird. Das Bedürfnis nach emotionaler Nähe und Verbundenheit ist ein grundlegendes menschliches Bedürfnis und wird in unterschiedlichen Formen sozialer Beziehungen deutlich, ist aber nicht mit dem für Säuglinge und Kleinkinder überlebensnotwendigen Bindungsbedürfnis gleichzusetzen. Eine *Bindungsbeziehung* baut ein Kind nur zu wenigen vertrauten Bezugspersonen auf (meistens zu Mutter und Vater), während es temporär auch *Bindungsverhalten* gegenüber anderen wichtigen *Bezugspersonen* zeigen kann, die ersatzweise die Funktion einer Bindungsperson übernehmen. Die Qualität der Bindung, das heißt, ob sie als sicher oder unsicher einzuschätzen ist, lässt sich deshalb nicht über die Stärke der emotionalen Verbundenheit bestimmen. Alle Kinder lieben ihre Eltern, auch die Kinder, deren Bindungsbedürfnisse nicht angemessen erfüllt werden. Selbst Misshandlungen heben diese emotionale Verbundenheit nicht auf, die das betroffene Kind zu einer Bindungsperson aufgebaut hat. Die zentrale Funktion des Bindungssystems ist die Aufrechterhaltung und Wiederherstellung von Sicherheit und emotionaler Stabilität, die beim Kleinkind die körperliche Nähe zu einer vertrauten Bezugsperson voraussetzt. Die Bindungsqualität bezieht sich deshalb auf die individuellen Verhaltensvarianten im Kontext der Bindungsbeziehung und nicht auf die Beziehung selbst. Sie resultieren aus wiederholten Interaktionserfahrungen, die das Kind als inneres Arbeitsmodell von sich selbst mit seiner Bindungsperson konstruiert. Diese Arbeitsmodelle (Bindungsrepräsentationen) beeinflussen, ob und wie bedrohlich Situationen erlebt bzw. eingeschätzt werden, wie groß das Vertrauen in die eigenen und in soziale Ressourcen ist und welche Ressourcen infolgedessen mobilisiert werden. Wie gut ein Kind in der Lage ist, vorhandene Ressourcen zu nutzen, wird aber auch durch die aktuellen Kontextbedingungen beeinflusst, sodass Bindungsrepräsentationen dynamisch zu betrachten sind und durch neue Erfahrungen modifiziert werden. Hier liegt auch die Schnittstelle zum Thema Trauma. Psychosoziale Stressoren entstehen in Abhängigkeit von Bewertungsprozessen und den antizipierten Bewältigungsmöglichkeiten, die in engem Zusammenhang mit den Bindungsrepräsentationen stehen. Bindungsrepräsentationen spiegeln aber nicht nur die bisherigen Erfahrungen wider, sondern sind zukunftsorientiert und können auch bei inkohärenten Lebenserzählungen Erwartungen und Potenziale enthalten, die Anhaltspunkte für alternative Konstruktionen bieten.

Kapitel zwei (► Kap. 2) widmet sich dem vielschichtigen Phänomen Trauma, das sich weder als Einzelereignis noch als Summe von Symptomen beschreiben lässt. Die Gleichsetzung der psychiatrischen Diagnose »Posttraumatische Belastungsstörung« (PTBS) mit Trauma ist ein weitverbreitetes Missverständnis und schon insofern eine sehr verkürzte Sichtweise, da nicht wenige Kinder trotz trau-

matialisierenden Erfahrungen keine PTB-Symptome zeigen. Darüber hinaus stellt sich prinzipiell die Frage, wie sinnvoll es ist, die Folgen überwältigender Lebenserfahrungen als Krankheitskategorie aufzufassen.

Traumatische Erfahrungen sind mit dem Erleben verbunden, in einer existenziellen Notlage sich weder selbst schützen zu können noch von anderen geschützt zu werden – also mit Ohnmacht und völligem Kontrollverlust. Solche Erfahrungen überfordern die Anpassungsstrategien eines Menschen, wodurch es zu einer Abspaltung von Gefühlen und Empfindungen (Dissoziation) kommen kann, um das Unfassbare überleben zu können. Welche Folgen sich dadurch ergeben, hängt davon ab, wie das Erlebte in der posttraumatischen Phase integriert werden kann. Diesbezüglich sind Kinder besonders vulnerabel, weil sie viel umfassender auf die Fürsorge im nahen wie im weiteren sozialen Umfeld angewiesen sind. Ob traumatische Erfahrungen zu posttraumatischen Belastungsreaktionen führen, hängt deshalb maßgeblich vom Fürsorgekontext ab. Dies wird gut nachvollziehbar am Modell der sequentiellen Traumatisierung (Keilson, 1979), das Trauma als Prozess und Abfolge von traumatischen Sequenzen konzipiert und ohne die Zuschreibung einer Pathologie auskommt. Zusammen mit den Konzepten der Bindungstheorie lässt sich daraus eine Sichtweise ableiten, die Trauma intrapsychisch als Verletzung der Grundbedürfnisse (nach Bindung, Autonomie und Kompetenz) auffasst und die Verarbeitung und Integration traumatischer Erfahrungen im sozialen Umfeld verortet. Dies verändert auch die Sichtweise in der Auseinandersetzung über Trauma im pädagogischen Kontext. Pädagogische Fachkräfte sind demnach nicht nur mit den Auswirkungen überwältigender Erfahrungen von Kindern konfrontiert, sondern gestalten den traumatischen Prozess insofern mit, da sie einen nicht unerheblichen Anteil an der Fürsorge der ihnen anvertrauten Kinder haben.

Die Verknüpfung und komplexe Wechselwirkung zwischen Trauma und Bindung wird in Kapitel drei (► Kap. 3) ausführlich behandelt, in dem auch Missverständnisse über das Konstrukt der Bindungsdesorganisation aufgeklärt werden. Die Bindungsdesorganisation kann zwar ein Hinweis auf potentiell traumatische Erfahrungen sein, sie kann aber auch auf anderen Erfahrungen beruhen, die es einem Kind (vorübergehend) nicht ermöglichen, eine organisierte Bindungsstrategie aufrechtzuhalten. Der Zusammenbruch einer Bindungsstrategie muss in jedem Fall von den sogenannten Bindungsstörungen abgegrenzt werden, die als psychiatrische Diagnosen konzeptuell einen anderen Hintergrund haben und auch anwendungsbezogen ganz anders zu diskutieren sind. Ansonsten geht es in diesem Kapitel um die Frage, welchen Einfluss traumatische Erfahrungen auf die Bindungsentwicklung haben können, aber auch umgekehrt, wie die Bindungserfahrungen und die daraus resultierende inneren Arbeitsmodelle eines Kindes die Verarbeitung und Integration traumatischer Erfahrungen beeinflussen. Traumatische Erfahrungen, die durch die Bindungspersonen selbst verursacht sind wie Vernachlässigung, Misshandlungen und/oder sexualisierte Gewalt sind dabei gesondert zu analysieren und haben nochmals ganz andere Konsequenzen.

Mit Kapitel vier (► Kap. 4) beginnt der anwendungsbezogene Teil des Buches, in dem der Frage nachgegangen wird, wie pädagogische Fachkräfte Kinder angemessen begleiten und unterstützen können. Dazu werden zunächst die bindungs-

bezogenen Qualitätsmerkmale der Fachkraft-Kind-Interaktion behandelt, die für einen Trauma sensiblen Umgang mit Kindern von fundamentaler Bedeutung sind. Sie beziehen sich auf die Alltagsorganisation in der Betreuungs- bzw. Kindertageseinrichtung, die Co-Regulation in Überforderungssituationen von Kindern und die Unterstützung des Lernens. Ausgangspunkt ist die Bedeutung und Gestaltung der pädagogischen Beziehung in ihrer halt gebenden Funktion. Sie sollte im günstigen Fall bindungsähnliche Qualitäten aufweisen und muss sich an den Kriterien der Feinfühligkeit messen lassen. Übergängen, die allgemein für Kinder eine große Herausforderung darstellen, kommt im Bezug auf einen Trauma sensiblen Umgang mit Kindern eine besondere Bedeutung zu. Sie können auch in relativ stressarmen Alltagssituationen leicht Traumareaktionen auslösen. Bei allem darf der Blick für die Ressourcen nicht verloren gehen, die auch in scheinbar dysfunktionalen Verhaltensweisen zu finden sind, wenn die verschlüsselten Botschaften verstanden werden. Dazu sind systemische und lösungsorientierte Ansätze sehr hilfreich. Ressourcenorientierung bedeutet nicht, alles »schön zu reden«, sondern zeichnet sich durch Wertschätzung dessen aus, was ist und auf das zu schauen, was ein Kind kann, interessiert und gern macht.

Wertschätzung als grundlegende Haltung Trauma sensibler pädagogischer Arbeit ist auch Thema im fünften Kapitel (► Kap. 5), das den Perspektivwechsel von der Pathogenese zu den protektiven Faktoren und Ressourcen des salutogenetischen Ansatzes als Ausgangspunkt hat. Damit geht ein interaktioneller Gesundheitsbegriff einher, der die psychische und soziale Dimension gleichbedeutend neben die somatische stellt und zeigt, dass sich achtsames pädagogisches Handeln nicht allein auf die Verletzlichkeit von Kindern bezieht, sondern auch die alltägliche Orientierung an dem individuellen Potential jedes Kindes einschließt. Die Möglichkeit, traumatische Erfahrungen zu überleben und zu bewältigen, wird aus dieser Sicht mit einem hohen Kohärenzgefühl in Zusammenhang gebracht, das sich dadurch zeigt, dass ein Großteil der Erfahrungen und Lebensereignisse verstehbar ist, individuelle Herausforderungen handhabbar sind und das eigene Leben als bedeutsam erlebt wird. Vor diesem Hintergrund werden die Grundhaltungen Trauma sensibler pädagogischer Arbeit entfaltet, die auch das traumapädagogische Konzept der Selbstbemächtigung begründen, das vor allem auf Selbstverstehen, Selbstregulation und Selbstwirksamkeitserfahrungen zielt. Unter anderem geht es darum, zusammen mit dem Kind Strategien zu entwickeln, die ihm helfen, dissoziative Prozesse möglichst zu verhindern oder zu minimieren bzw. sich in kritischen Momenten zu reorganisieren und stabilisieren. Dabei können auch transparente und klare Zeit- und Raumstrukturen sowie ein ritualisierter Ablauf beruhigend wirken, wenn damit tatsächlich die Funktion erfüllt wird, Unsicherheit und Ängste zu reduzieren und Beziehungen zu ermöglichen. Insgesamt geht es darum, Strukturen und Ansätze zu realisieren, die jedem Kind, seinem Entwicklungsstand entsprechend, höchstmögliche Partizipation ermöglichen. Dazu zu gehören und geschätzt zu werden sowie selbst entscheiden und etwas bewirken zu können gilt neben dem Erleben von Schutz und Sicherheit als grundlegend für die Gesundheit und das emotionale Wohlbefinden.

# 1 Bindung als psychologisches Konstrukt

Das Bedürfnis nach emotionaler Nähe und Verbundenheit ist ein grundlegendes menschliches Bedürfnis und wird in unterschiedlichen Formen sozialer Beziehungen deutlich. In diesem Grundbedürfnis wurzelt auch das Bindungsbedürfnis, das vor allem für Säuglinge und Kleinkinder überlebensnotwendig ist.

Bindungsbedürfnisse im Sinne der Bindungstheorie sind aber nicht mit dem übergreifenden Bedürfnis nach sozialer Einbindung und dem Bedürfnis nach Liebe und Wärme gleichzusetzen. Insofern sind liebevolle nahe Beziehungen auch von Bindungsbeziehungen zu unterscheiden. Im Englischen wird dieser Unterschied auch sprachlich markiert: So steht »affiliation« allgemein für emotionale Verbundenheit, während »attachment« die Bindung bezeichnet, die ein Kind mindestens zu einer spezifischen Bezugsperson aufbaut. Als Bindungspersonen kommen die Personen in Frage, die für die Versorgung des Kindes zuständig sind und ihm bei der Regulierung emotionaler Belastungen beistehen. Eine Bindungsbeziehung baut ein Kind demnach nur zu wenigen vertrauten Bezugspersonen auf – meistens zu Mutter und Vater.

Bindungsverhalten, das vor allem als Herstellen von Nähe gekennzeichnet ist, basiert auf einem biologisch begründeten Verhaltenssystem und lässt sich kulturübergreifend beobachten, wenn ein Kind emotional überlastet ist. Bindungsverhalten hat die Funktion, Sicherheit (wieder-)herzustellen, indem das Kind seine Bindungsperson zum Schutz und zur Regulation seiner Gefühle nutzt.

Eltern<sup>1</sup> werden demnach nicht dadurch zu Bindungspersonen, dass sie ihr Kind lieben bzw. ihr Kind sie liebt, sondern durch ihre Fürsorge bezogen auf die Grundbedürfnisse des Kindes. Die Interaktionen zwischen Eltern und Kind sind aber nicht nur bindungsbezogen zu betrachten, sondern das Interaktionsverhalten muss je nach Kontext (Belastungs- oder Spielsituation) und Funktion (Emotionsregulation oder Exploration) differenziert werden.

Dies ist besonders für die Einschätzung der Bindungsqualität notwendig, die nicht mit Liebe verwechselt werden darf. Die Bindungsqualität bezieht sich auf das individuelle Bindungsverhalten des Kindes, das in Abhängigkeit von den Fürsorgeerfahrungen und Kontextbedingungen variieren kann, und nicht auf sein Interaktionsverhalten im Allgemeinen. Gerade in außerfamiliären Kontexten, wenn Fachkräfte der frühen Bildung ersatzweise die Funktion einer Bindungsperson übernehmen, ist die Differenzierung zwischen dem Verhalten eines

---

1 Der Begriff Eltern steht im gesamten weiteren Text häufig auch dann, wenn nur ein Elternteil gemeint ist bzw. andere Bezugspersonen, die als Bindungspersonen fungieren.

Kindes in alltäglichen stressarmen Situationen und seinem Bindungsverhalten sehr wichtig.

In diesem Kapitel werden die wesentlichen Grundlagen der Bindungstheorie dargestellt, die für Trauma sensibles pädagogisches Handeln relevant sind. Dabei wird ein Ressourcen orientierter Ansatz vertreten, der vor allem den Zusammenhang zwischen Bindungserfahrungen und anderen wesentlichen Grundbedürfnissen in den Mittelpunkt stellt und die individuellen Bindungsvarianten als Anpassung an unterschiedliche Anforderungen und Lebenswirklichkeiten würdigt. Zunächst wird das Bindungskonstrukt definiert und Bindung hinsichtlich ihrer Funktion und auf der Basis des Zusammenspiels spezifischer Verhaltenssysteme analysiert (► Kap. 1.1–1.2). Das Feinfühligkeitskonzept wird ausführlich behandelt, da es für die Zusammenarbeit mit Eltern sehr wichtig ist und sich als Orientierungsrahmen für einen Trauma sensiblen Umgang mit Kindern in außerfamiliären Kontexten sehr gut eignet (► Kap. 1.3.). Das in der Bindungsforschung eher selten beachtete Konzept des Sicherheits- und Wärmesystems wird kurz erläutert und seine Bedeutung im Hinblick auf die Abgrenzung von Bindung und Beziehung herausgestellt, was besonders für den pädagogischen Kontext sehr wichtig und auch mit Blick auf kontextuelle und kulturelle Einflüsse zu beleuchten ist (► Kap. 1.4–1.5). Die Bedeutung der Bindung für ein Kind, aber auch für Erwachsene, kann nur in der Zusammenschau mit anderen psychischen Grundbedürfnissen erfasst werden und ist vor dem Hintergrund, dass traumatisierende Erfahrungen eine fundamentale Verletzung der Grundbedürfnisse darstellen, für die Auseinandersetzung mit Trauma und Bindung unerlässlich (► Kap. 1.6). Da bei einer Trauma sensiblen Pädagogik die emotionale Stabilisierung im Mittelpunkt steht, sind auch die verschiedenen organisierten Bindungsstrategien eingehender zu erörtern. Ausgehend von der Frage, was im Sinne der Bindungstheorie mit »sicher« versus »unsicher« gemeint ist, werden die verschiedenen Bindungsverhaltensmuster hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die Aufmerksamkeitsorientierung und Emotionsregulierung erörtert und ihre adaptive Funktion im Bezug auf den jeweiligen Fürsorgekontext dargestellt (► Kap. 1.7–1.8). In diesem Zusammenhang sind auch das Konzept der inneren Arbeitsmodelle und der damit zusammenhängenden Abwehrprozesse von zentraler Bedeutung (► Kap. 1.9). Es veranschaulicht innerpsychische Vorgänge wie Gedächtnisprozesse, Verhaltenssteuerung und Belastungsreaktionen, die für die Konstruktion der eigenen Bindungsgeschichte und die daraus resultierenden Vorstellungen vom Selbst mit der Bindungsperson maßgeblich sind (Bindungsrepräsentationen). Hierin liegt auch der Schlüssel zum Verständnis dafür, wie frühe Erfahrungen das Erleben und Verhalten in neuen Entwicklungskontexten beeinflussen und welche Veränderungen sich im Verlauf der Entwicklung von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter ergeben (► Kap. 1.10).

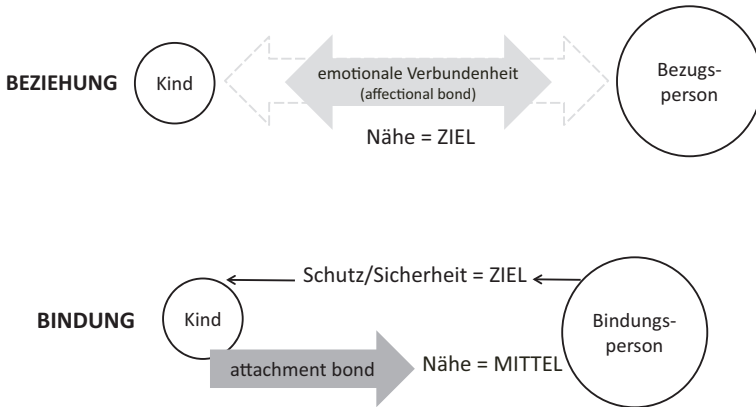


## 1.1 Bindung und Beziehung

In den meisten Definitionen wird Bindung als emotionales Band beschrieben, das sich Zeit und Raum übergreifend zwischen zwei Personen, insbesondere zwischen dem Kleinkind und seiner primären Fürsorgeperson, entwickelt. Die Bezeichnung emotionales Band wird allerdings häufig im Sinne von Liebe missverstanden, was damit nicht gemeint ist. Um zu verstehen, was im Kontext der Bindungsbeziehung mit emotionalem Band gemeint ist, ist es hilfreich, nochmals auf die oben erwähnte Differenzierung im Englischen zurückzugreifen. Analog zur Differenzierung von »attachment« und »affiliation« gibt es die Bezeichnungen »attachment bond« und »affectional bond«. »Attachment bond« wird ausschließlich für die Bindungsbeziehung verwendet, wohingegen »affectional bond« die emotionale Verbundenheit in anderen nahen Beziehungen bezeichnet (s. z. B. Ainsworth, 1989, S. 711). Im Deutschen gibt es keine entsprechende sprachliche Unterscheidung. Emotionales Band kann als Kennzeichen einer Bindungsbeziehung verstanden werden, aber auch für emotionale Verbundenheit in einer vertrauten und sehr nahen Beziehung stehen. Viele Missverständnisse, die gerade in der Praxis auftreten, entstehen durch eine einseitige Fokussierung auf die emotionale Verbundenheit, die zwar auch für die meisten Bindungsbeziehungen charakteristisch ist, aber eben nicht das Spezifische ausmacht, was eine Bindungsbeziehung von anderen nahen und vertrauten Beziehungen abhebt. Im Weiteren wird deshalb der Ausdruck »emotionales Band« verwendet, wenn es um die Bindungsbeziehung geht, und gefühlsmäßige oder emotionale Verbundenheit, um enge nahe Beziehungen zu umschreiben. Der zentrale Unterschied zwischen beidem liegt darin, dass das »emotionale Band« (»attachment bond«) ein überdauerndes, weitgehend *stabiles Merkmal einer Person* ist, nämlich das der bindungssuchenden Person bzw. des Kindes (Bowlby, 2008, S. 22). Die gefühlsmäßige Verbundenheit (»affectional bond«) ist dagegen ein *Beziehungsmerkmal* und kann je nach Art der Beziehung variieren.

Wie in der Abbildung 1.1 zu erkennen ist, ist *emotionale Verbundenheit* ein wechselseitiges Beziehungsmerkmal, das heißt zwei Personen (auch Kind und Bindungsperson) können sich mehr oder weniger nah sein, was durch die Art des Aufeinander-Bezogen-Seins bestimmt wird und sich zudem über die Zeit verändern kann. Das »emotionale Band« dagegen wird nur vom Kind bezogen auf die Bindungsperson aufgebaut und nicht umgekehrt auch von der Bindungsperson. Das »emotionale Band« ist also ein Personenmerkmal, das stabil, aber nicht qualifizierbar ist.

Die Qualität der Bindung bezieht sich deshalb weder auf das »emotionale Band« noch auf die Intensität der emotionalen Verbundenheit, sondern auf das Bindungsverhalten und damit einhergehende psychische Prozesse (Main, 2016). Die gängigen Bezeichnungen gute, schlechte, starke oder schwache Bindung sind deshalb bindungstheoretisch unangebracht.



**Abb. 1.1:** Bindung als emotionales Band (attachment bond) und spezifisches Personenmerkmal (hier des Kindes) versus emotionale Verbundenheit (affectional bond) als Merkmal einer nahen Beziehung

Qualitative Unterschiede sind nur auf der Ebene des Bindungsverhaltens möglich, wobei auch hier Begriffe wie gut und schlecht unpassend sind, weil damit verschiedene Strategien der Emotionsregulation gemeint sind (► Kap. 1.7). Insofern ist es auch missverständlich, eine Bindung als gestört zu bezeichnen, allenfalls (in sehr seltenen Fällen) kann davon ausgegangen werden, dass ein Kind zu keiner Person eine Bindungsbeziehung entwickeln konnte, was dann der psychiatrischen Diagnose »Bindungsstörung« entsprechen würde.

Das »emotionale Band« ist die Voraussetzung dafür, dass Bindungsverhalten gegenüber einer bestimmten Person gezeigt wird. Es entsteht durch die biologisch angelegte Bindungsbereitschaft bzw. das überlebensnotwendige Bedürfnis des Kindes, Nähe zu einer (vermeintlich) kompetenteren Person zu suchen, um Sicherheit und Beistand zu erlangen (Bowlby, 2008, S. 22). Eine Bindungsbeziehung ist deshalb durch eine unumkehrbare Rollenverteilung gekennzeichnet, die der Bindungsperson die Aufgabe zuschreibt, als »sichere Basis« und »sicherer Hafen« zur Verfügung zu stehen. Hat ein Kind eine Bindung bzw. »ein emotionales Band« aufgebaut, ist damit die Person festgelegt, auf die sich sein Bindungsverhalten richtet. Der Bindungsaufbau ist nicht als prägungsartiger Vorgang zu verstehen. Wann er genau beginnt, ist nicht bestimmbar. Bowlby (1969/1982) sprach deshalb von einer Vorbindungsphase in den ersten drei Monaten nach der Geburt, den Zeitpunkt der »eindeutigen Bindung« z. B. zur Mutter setzte er ab ca. sechs Monaten an, während klar identifizierbare Bindungsverhaltensmuster gegen Ende des ersten Lebensjahres beobachtet werden können. Die (wechselseitige) gefühlsmäßige Verbundenheit kann dagegen von Anfang an, also bevor der Bindungsaufbau beginnt, sehr stark sein und die Mutter-Kind-Interaktion positiv beeinflussen.

Die gefühlsmäßige Verbundenheit ist nicht für den Bindungsaufbau entscheidend! Eine Bindungsperson muss sich nicht zwingend gefühlsmäßig mit dem Kind verbunden fühlen, und ein Kind baut zu seinen Eltern auch dann ein »emotionales Band« auf, wenn sie es misshandeln.

Dass es immer wieder zu einer Vermischung von Bindung und Beziehung kommt, ist wahrscheinlich dadurch bedingt, dass die Eltern-Kind-Beziehung in der Regel auch eine Bindungsbeziehung ist: Eltern und Kind lieben sich, sind gefühlsmäßig eng miteinander verbunden, Mutter wie Vater sind die relevanten Bindungspersonen, und das Kind baut zu jedem der beiden ein »emotionales Band« auf. Die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung und die Bindungsqualität bedingen sich dadurch wechselseitig, da in einer liebevollen Mutter- oder Vater-Kind-Beziehung die Wahrscheinlichkeit höher ist, dass auch die Bindungsbedürfnisse angemessen erfüllt werden. Allerdings ist Liebe nicht zwingend notwendig, um einem Kind Schutz zu bieten, und umgekehrt führt Liebe nicht automatisch dazu, dass ein Kind die nötige Sicherheit erhält.

Bindungs- und Beziehungsaspekte müssen sorgfältig auseinandergehalten werden. Entsprechend ist auch das Interaktionsverhalten unterschiedlich zu interpretieren. In vielen Alltagssituationen, in denen ein Kind emotional stabil ist (was jenseits des Säuglingsalters und wenn nicht andere Belastungsfaktoren dazukommen, die meiste Zeit am Tag der Fall sein sollte), wird die Eltern-Kind-Interaktion (auch) durch andere Faktoren beeinflusst. Wenn Kinder in solchen Situationen Nähe suchen, z. B. um mit der Mutter zu kuscheln, ist das ein Zeichen ihrer emotionalen Verbundenheit und sagt etwas über ihre Beziehungsqualität aus. Die Bindungsqualität lässt sich daraus nicht ableiten. Auch Kinder, deren Bindungsbedürfnisse nicht adäquat beantwortet werden, kuscheln mit ihren Eltern, suchen ihre Nähe und können Freude in der Interaktion mit ihnen erleben. Umgekehrt kann sich ein sehr autoritäres direktives Erziehungsverhalten z. B. in Form von Machtkämpfen, negativ auf der Beziehungsebene auswirken, schließt aber nicht aus, dass die entsprechende Bindungsperson in Bindungssituationen dem Kind adäquaten Schutz und Sicherheit bietet.

Der wechselseitige Einfluss von Beziehungs- und Bindungsaspekten erschwert es, Bindung und Beziehung getrennt zu betrachten. Aber nur so sind Effekte von Erziehungsverhalten, der Einfluss kultureller Wertvorstellungen und kontextbedingte Wirkfaktoren zu erkennen und der besondere Beitrag der Bindung in diesem komplexen Bedingungsgefüge zu verstehen. Einschätzungen zur Bindungsqualität sind deshalb auch nicht auf der Grundlage alltäglicher Interaktionsbeobachtungen möglich, sondern erfordern die Analyse von Situationen, in denen das Bindungssystem des Kindes aktiviert ist, oder Verfahren, die durch spezifische Methoden Rückschlüsse auf die mental repräsentierten Bindungserfahrungen zulassen.

## 1.2 Bindung als Verhaltenssystem

Die Bindungstheorie basiert auf der Annahme biologisch begründeter Verhaltenssysteme, denen ein wesentlicher Stellenwert für die Überlebenschancen zugesprochen wird. Mit dem Begriff Verhaltenssystem werden Regulationsmechanismen beschrieben, die dazu dienen, einen bestimmten Zustand aufrecht zu halten bzw. (wieder) herzustellen. Verhaltenssysteme können entsprechend ihrer Funktionsweise in einfache und zielkorrigierende Systeme unterteilt werden. Bei einfachen Systemen erfolgt die Zielerreichung ohne systematische Anpassung des Verhaltens, bei zielkorrigierenden Systemen wird das Verhalten je nach Kontext systematisch angepasst. So erfolgt z. B. die Aufmerksamkeitsuche als integrierter Bestandteil von Bindungsverhalten von Geburt an zielkorrigiert, damit die Kommunikationssignale des Kindes wahrgenommen werden. Dagegen sind Signal- und Annäherungsverhalten anfangs noch nicht zielkorrigiert. Sie erfolgen nach Bedarf, passen sich jedoch (noch) nicht an die Umweltbedingungen und soziale Reaktionen an. Ein Säugling signalisiert Unwohlsein durch Schreien, das Schreien hört auf, wenn er sich wieder wohlfühlt, z. B. weil die Mutter ihn auf den Arm nimmt oder füttert. Mit der Zeit lernt das Kind sein Verhalten anzupassen und schreit z. B. lauter, wenn die Mutter weiter weg ist, oder bewegt sich schneller auf sie zu. Zum Teil sind Verhaltensweisen vorprogrammiert, werden aber immer durch Interaktionserfahrungen mit der (sozialen) Umwelt modifiziert und durch interne (z. B. Emotionen, mentale Repräsentationen) und externe Informationen (Kontext) gesteuert. Schon das Kleinkind präferiert das Verhalten, das im jeweiligen Kontext am nützlichsten ist, und kann im Laufe der Entwicklung mit entsprechender sozialer Unterstützung auf immer ausdifferenziertere Verhaltensvarianten zurückgreifen.

Der konzeptionelle Rahmen der Bindungstheorie, wie ihn Bowlby (2006b, S. 44–47) in seinem dritten Band prägnant zusammengefasst hat, stellt das Bindungssystem in den Mittelpunkt, von dem aus er Bezüge zu anderen Verhaltenssystemen herstellte. Zwei Verhaltensklassen und ihre wechselseitige Funktion im Kontext der Fürsorge waren für Bowlby von besonderer Bedeutung, nämlich das Erkundungs- (Explorations-) sowie das Bindungsverhalten. Vor diesem Hintergrund entwickelte er die Bindungstheorie, in der Fürsorge durch zwei Aufgaben gekennzeichnet ist: Eine »sichere Basis« für die Exploration bereitzustellen, wenn das Kind in einem emotionalen ausgeglichenen Zustand ist und auf »Entdeckungsreisen« geht, und jederzeit als »sicherer Hafen« zur Verfügung zu stehen, wenn das Kind emotional überlastet ist und (emotionale) Nähe und Sicherheit braucht, um sich wieder zu stabilisieren (Feeny & Woodhouse, 2016).

### 1.2.1 Das Bindungsverhaltenssystem

Als Bindungsverhalten gilt jegliches Verhalten, das darauf ausgerichtet ist, (emotionale) Nähe zu einer bevorzugten Person herzustellen oder aufrechtzuerhalten. Damit Bindungsverhalten initiiert oder intensiviert wird, muss das Bindungsver-