

David Zimmermann

**PSYCHOSOZIALE
BEEINTRÄCHTIGUNGEN
BEI KINDERN
UND JUGENDLICHEN**

Erkennen, verstehen,
Beziehung gestalten

Kohlhammer

Kohlhammer

Der Autor:

Prof. Dr. David Zimmermann leitet die Abteilung »Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen« am Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.

David Zimmermann

**Psychosoziale
Beeinträchtigungen bei
Kindern und Jugendlichen**

**Erkennen, verstehen, Beziehung
gestalten**

Verlag W. Kohlhammer

Ich danke Lisette Spann, studentische Mitarbeiterin in der Abteilung Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen, Humboldt-Universität, für die mehrfache Durchsicht des Manuskripts und überaus wertvolle fachliche und stilistische Anregungen.

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 2025

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Heßbrühlstr. 69, 70565 Stuttgart
produktunsicherheit@kohlhammer.de

Print:

ISBN 978-3-17-045328-9

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-045329-6

epub: ISBN 978-3-17-045330-2

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
1 Disziplinäre Perspektiven auf psychosoziale Beeinträchtigungen	9
1.1 Words matter oder Wer ist eigentlich gestört?	9
1.2 Bindungstheorie	13
1.3 Mentalisierungstheorie	21
1.4 Psychoanalytische Entwicklungstheorie	27
1.5 Traumatheorie	38
1.6 Rassismuskritische und intersektionale Perspektiven	44
1.7 Pädagogische Perspektiven	47
1.8 »Subjektlogik« als Scharnierbegriff der fachdisziplinären Perspektiven	52
2 Trianguläre generative Beziehungen und Gruppendynamik bei psychosozialen Beeinträchtigungen	56
2.1 Innere Welt und gemeinsame Reinszenierung	56
2.2 Generatives Beziehungsgeschehen als trianguläres Geschehen	63
2.3 Gruppendynamische Überlegungen	68
2.4 Das Wechselspiel von Relationalität und globalen Krisen	75
3 Professionalität und Professionalisierung	82
3.1 Einsichten und Leerstellen des gegenwärtigen Professionalisierungsdiskurses	82
3.2 Szenisches Verstehen und Selbstreflexion	89
3.3 Von der Selbstreflexion zum Fallverstehen	94

3.4	Das Wechselspiel von Professionalisierung und Institutionsentwicklung	98
4	Psycho- und soziodynamische Perspektiven auf Förderkonzepte	106
4.1	Wer stört?	106
4.2	Kontrolle und »Management« von Störungen und der Verlust des Sinns von Verhalten	110
4.3	Die (verleugnete) emotionale Seite von Interventionskonzepten	114
5	Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen und Unterricht	132
5.1	Überlegungen zu einer Didaktik bei psychosozialen Beeinträchtigungen	132
5.2	Warum das Lernen aus gutem Grund gestört ist – und was dies für eine psychodynamisch orientierte Didaktik bedeutet	136
5.3	Entwürfe einer subjektlogisch orientierten Didaktik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	142
5.4	Schluss	166
	Literaturverzeichnis	168

Vorwort

Das pädagogische Miteinander mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen wird sehr häufig als große Herausforderung für Fachkräfte und Peers beschrieben. Dies zeigen nicht nur nahezu alle Studien zu schulischer Inklusion der letzten Jahrzehnte; gleichsam reflektieren auch zahlreiche Praktiker:innen, wie barrierenreich die kontinuierliche Beziehungsgestaltung und Unterrichtstätigkeit mit jener Gruppe für sie ist.

Einfache Erklärungen für diese weithin geteilte Beobachtung greifen jedoch deutlich zu kurz. Vielmehr sind es komplexe Bedingungsfelder, die im Individuum, seinen sozialen Erfahrungen und in institutionellen Gegebenheiten zu suchen sind, welche in ihrer Gesamtheit die pädagogische Herausforderung kennzeichnen. Das vorliegende Buch verfolgt deshalb das Anliegen, dieser Komplexität im Sinne eines differenzierten, interdisziplinären Blicks auf die Genese, die Formen und Auswirkungen psychosozialer Beeinträchtigungen gerecht zu werden.

Ebenso, wie monokausale Erklärungen zu kurz greifen, gibt es auch für die Gestaltung von pädagogischen Beziehungen keine einfachen Lösungen für eine vielschichtige Herausforderung. Vielmehr bedarf es einer behutsamen Annäherung an das Verstehen der Beziehungsdynamik und die Gestaltung des Miteinanders im generativen Kontakt und in der Gruppe. Diesem Ansatz zugrunde liegen teils vernachlässigte Theorieperspektiven, die sowohl genuin pädagogischen als auch psychoanalytischen Ursprungs sind. Insbesondere müssen die populären Förderkonzepte, die sowohl die schulische als auch die außerschulische Pädagogik prägen, einer kritischen, mithin auf emotionale Bedeutung fokussierten Analyse unterzogen werden.

Während sich zahlreiche Veröffentlichungen und Konzepte der Fachdisziplin mit dem Erziehungsgeschehen befassen, liegt ein Diskurs über spezifische Formen des Unterrichts für Schüler:innen mit psychosozialen Beeinträchtigungen nur sehr fragmentarisch vor. Besonders die Frage der emotionalen Bedeutung von Unterrichtsgegenständen und Sozialformen des Lernens muss als stark vernachlässigtes Thema des schulischen Förderschwerpunkts der emotionalen und sozialen Entwicklung gelten. Im letzten Kapitel knüpft dieses Buch deshalb an ausgewählte Zugriffe eines subjektorientierten Unterrichts unter besonderer Beachtung psychoanalytisch-pädagogischer Perspektiven an und stellt Impulse für ein Miteinander

fachdidaktischer und sonder- bzw. inklusionspädagogischer Diskursstränge zur Diskussion.

Dieses Buch soll dazu anregen, Leitgedanken und Theoriestränge der Fachdisziplin neu zu denken und mit diesen an die pädagogischen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts anzuknüpfen. Es richtet sich an Forschende, Lehrende und Studierende in den Hochschulen ebenso wie an pädagogische Fachkräfte, die mit großem Engagement versuchen, den oft schwer entschlüsselbaren subjektiven Sinn hinter dem Verhalten psychosozial beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher zu entdecken. Und die zugleich die Unsicherheit in der pädagogischen Beziehung aushalten. Das Buch fordert auf, in pädagogischer Praxis, in hochschulischer Lehre und in der Forschung die Selbstreflexion als Paradigma der Disziplin und zugleich der Arbeit mit hoch belasteten Kindern und Jugendlichen ernst zu nehmen.

1 Disziplinäre Perspektiven auf psychosoziale Beeinträchtigungen

1.1 Words matter oder Wer ist eigentlich gestört?

»Früher waren also die Kinder ›sittlich verwildert‹ oder ›psychopathisch‹ oder ›schwererziehbar‹ und heute sind sie eben ›verhaltensgestört‹, ›psychosozial deformiert‹ oder ›hyperaktiv‹« (Göppel, 2010, S. 14).

Die Termini zur Beschreibung einer Zielgruppe, so unpräzise sie sich bestimmen lässt, ändern sich. Und es sind in den letzten 15 Jahren noch viele neue, häufig vermeintlich wertschätzende Begrifflichkeiten wie »verhalten-soriginell« oder »-kreativ« hinzugekommen. Am häufigsten lassen sich, auch in Einführungsbüchern, Termini wie jener der Verhaltensstörungen (Müller, 2021; Stein, 2017) oder des Förderschwerpunkts der emotionalen und sozialen Entwicklung (Hillenbrand, 2024) finden. Sieht man von letzterem, schulorganisatorischen Begriff ab, herrscht, so auch Willmann (2019, S. 87), weiter die Theoriefigur der »Verhaltensstörungen« vor, wenngleich teilweise ergänzt durch einen Bezug zur Innenwelt, weshalb dann von »Gefühls- und Verhaltensstörungen« die Rede ist. Psychoanalytische Zugriffe zur Beschreibung der individuellen Problemlagen lassen sich zwar in vielen Handbüchern der Subdisziplin ausmachen. Gleichwohl findet sich wenig Substantielles zum Nutzen psychoanalytischer Sozialisationsverständnisse, die explizit auf soziale Erfahrungen und sozioökonomische Verhältnisse sowie deren Widerspiegelung im un-, vor- und bewussten Erleben rekurrieren, in der fachdisziplinären Literatur (als Ausnahme Herz, 2013). Vielfach wird stattdessen auf klassische psychoanalytische Modelle Bezug genommen, die stark auf Innenwelt und/oder frühe Erfahrung fokussieren und die für die pädagogische Praxis und deren Handlungsprobleme häufig eine erschwerte Anschlussfähigkeit mit sich bringen.

Für ein Grundverständnis dessen, um wen es eigentlich geht und welche pädagogischen Kernaufgaben sich daraus ergeben, erscheint das genaue Erfassen des Wechselspiels von »Innen« und »Außen«, von Individuum, Beziehung und Gesellschaft als zwingend. Der Begriff der »psychosozialen Be-

einträchtigungen« steht für einen solchen Versuch. Er ist im pädagogischen Fachdiskurs gleichwohl noch immer vergleichsweise neu. Die unhintergehbare Wechselwirkung von Psyche und Sozialem bildet den inhaltlichen Kern dieses Terminus, wobei das Soziale sich noch einmal in unmittelbare Beziehungserfahrungen und gesellschaftliche Zustände unterteilen lässt.

Unabhängig von der Benennung als »Beeinträchtigung«, »Störung« oder »Förderbedarf« verweisen all jene Termini auf Bezugsnormen, ohne die die Begriffe gänzlich unspezifisch bleiben. Göppel (2010, S. 14) weist darauf hin, dass sowohl die realen Problemlagen von Kindern und Jugendlichen als auch deren Benennungen und Deutungen jeweils zeit- und kulturspezifisch sind und deshalb keinen Objektivitätsanspruch haben können und sollten. Stein (2017, S. 9) formuliert vier Kategorien, mit deren Hilfe die Komplexität des Phänomens sortiert und analysiert werden kann (die Ebenen sind hier etwas anders gereiht und ausbuchstabiert als beim Autor):

- Ätiologische Aspekte – relationale und soziale Erfahrungen, die zu beeinträchtigter Entwicklung beitragen (können).
- Auswirkungen der relationalen und sozialen Entwicklungsbedingungen für das individuelle Erleben, das soziale Miteinander und die kognitive Entwicklung.
- Kulturelle und institutionelle Rahmung, vor deren Hintergrund Erlebens- und Verhaltensweisen als auffällig, beeinträchtigt oder gestört klassifiziert werden.
- Die dimensionale Ebene beeinträchtigter Entwicklung, d. h. die Frage nach dem Leidensdruck für die betroffenen Menschen selbst und für ihre Bezugspersonen sowie der damit verbundenen besonderen Unterstützungsnotwendigkeit.

Es lassen sich aufgrund dieser Komplexität keine einfachen Schlussfolgerungen dazu ziehen, welche Erfahrungen, Erlebens- und Verhaltensweisen als beeinträchtigt katalogisiert werden müssen. Gleichwohl muss sich die Fachrichtung und müssen sich auch Praktiker:innen vor einer allzu umfänglichen Relativierung schützen. Im Sinne einer advokatorischen Funktion für Kinder und Jugendliche darf und sollte sich die Disziplin durchaus als wertegeleitet verstehen: für das Recht auf gewaltfreie Erziehung, für das Recht auf psychische Autonomie von Kindern von Jugendlichen, für das Recht auf größtmögliche Diskriminierungsfreiheit, gegen die Normalisierung von Kinderarmut und der damit verbundenen Demütigung, gegen Beschämungs- und Disziplinierungserfahrungen in pädagogischen Kontexten. Verletzungen dieser Grundrechte dürfen bei aller Berechtigung der kritischen

Reflexion kultureller und struktureller Macht als Bedingungsfelder psychosozialer Beeinträchtigungen benannt werden.

Ätiologische Verständnisse und der Blick darauf, wie sich die Erfahrungen in der Entwicklung niederschlagen, haben erhebliche Folgen für alle weiteren fachlichen Fragestellungen: Dies gilt für grundlegende Professionalisierungszugriffe, für Förderprogramme bis hin zu didaktischen Leitgedanken. Die kontinuierliche Diskussion um eine angemessene Terminologie in der Fachdisziplin ist deshalb nicht irrelevant. Mit Blick auf die dominanten Sprachfiguren »Gefühls- und Verhaltensstörungen« und »Förderbedarf der emotionalen und sozialen Entwicklung« lässt sich ein nicht unerhebliches Spannungsfeld ausmachen: Einerseits ist bei genauerer Sichtung der maßgeblichen Publikationen (exempl. Hillenbrand, 2011; Müller, 2021; Myschker & Stein, 2014) nun wahrlich keine rein individualisierende Perspektive der Autor:innen zu erkennen. Willmann (2019, S. 88) kommt mit Blick auf den Terminus »Verhaltensstörungen« gleichwohl zur Einschätzung, dass dieser die Problematik »ätiologisch-kausal in das Subjekt [verlagere, D.Z.] und in der Folge sind auch die Interventionsmodelle in der Regel vorrangig auf das Subjekt ausgerichtet« (Willmann, 2019, S. 88). Es lässt sich gut begründen, dass nicht nur der Begriff »Förderbedarf«, sondern ebenfalls das der Vergabe desselben zugrundeliegende Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma dazu beitragen, dass Problemlagen als im Subjekt liegend, nicht hingegen in der pädagogischen Beziehung, der Institution oder in gesellschaftlichen Zuständen gesehen werden.

Warum nun aber »psychosoziale Beeinträchtigungen«? Zunächst: Erleben und Verhalten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen stehen in einer engen, wenngleich nicht-linearen Verbindung zu Erfahrungen mit anderen Menschen und – damit eng assoziiert – mit sich selbst. Eine besondere Bedeutung für die Ausbildung von Vorstellungen von sich selbst und anderen haben frühkindliche Erfahrungen, nicht nur, aber ganz spezifisch in der vorsprachlichen Entwicklung. Dass also Probleme im Verhalten »Hintergrundgegebenheiten« (Bittner, 2019, S. 29) im (teils unbewussten) Erleben haben und sich dieses Erleben ganz wesentlich aus zwischenmenschlichen Erfahrungen speist, kann als Allgemeinplatz der fachrichtungsspezifischen Theoriebildung seit ihren akademischen Anfängen in den 1960er Jahren gelten. Hierbei ist es zunächst einmal irrelevant, ob beispielsweise humanistisch-psychologisch (Rogers, 1982), sozial-kognitiv (Bandura, 1976) oder subjektivationstheoretisch (Butler, 1997) argumentiert wird. Stets sind es relevante Andere, die maßgeblich auf affektive und kognitive Entwicklungsprozesse einwirken.

Etwas konkreter lassen sich psychosoziale Beeinträchtigungen über das Wechselspiel dreier Ebenen definieren:

- Jede beeinträchtigte Entwicklung hat einen innerpsychischen Anteil im Sinne eines Selbst- und Weltverständnisses. Und jene inneren Konflikte, zerstörerischen Selbstvorstellungen und massiven Ängste vor Anderen bedingen eine stark eingeschränkte Bewältigbarkeit des Alltags (Ahrbeck, 2006, S. 28).
- Im Wechselspiel damit stehen teils erheblich belastende soziale Erfahrungen der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen. Sie reichen, hier nur cursorisch dargestellt, von schwer traumatisierenden frühkindlichen Gewalt- und Vernachlässigungserfahrungen bis hin zu sozialen Stigmatisierungen und prägen ihrerseits die Innenwelt der betroffenen Menschen mit (Herz, 2013).
- Die psychoanalytische Perspektive verweist darauf, dass jenem Wechselspiel aus Innen und Außen (oder Außen und Innen) in wesentlichen Aspekten keine bewussten Repräsentanzen zur Seite stehen, sondern diese unbewusst bleiben (müssen). Dieser in Kapitel 1.4 (► Kap. 1.4) genauer entfaltete Gedankengang ist zentral für alle pädagogischen Konzeptualisierungen. Wird nur an Bewusstes, Sprachfähiges angeknüpft, laufen die erzieherischen, rehabilitativen Bemühungen absehbar in weiten Teilen ins Leere. Der Begriff »psychosozial« ist zwar nicht ausschließlich in psychoanalytischer Terminologie verhaftet; er ist über das Wechselspiel aus *unbewussten* Erlebensanteilen, gesellschaftlicher Struktur und darin eingewobener zwischenmenschlicher Erfahrung jedoch am präzisesten ausbuchstabiert (Richter, 1998).

Noch einmal zurück zum Anfang: Zwar wandeln sich Termini im historischen Verlauf, dennoch haben einige der damit verbundenen Grundideen eine erstaunliche Beständigkeit. Und häufig ist dies nicht im Sinne der Pädagogik: Heuer und Kessl (2014) sprechen von »Umformatierung« als Trend der Pädagogik, Lutz (2019) von autoritär durchgesetzter Verhaltensanpassung. Die dahinterstehenden Verständnisse hoch erschwelter Entwicklung replizieren fast durchgängig klassische Ideen der Verhaltenskonditionierung. Jene Ideen – unter kompletter Ignoranz von menschlichen Erlebensanteilen – hatten ihre weiteste Verbreitung im Stalinismus. Wenn aus der Geschichte gelernt werden darf, dann sollte es nachdenklich machen, dass entsprechende Leitgedanken des so genannten Fehl-Lernens und der damit verbundenen vermeintlich notwendigen Disziplinierung den Diskurs um hoch erschwerte Entwicklung noch derart wirkmächtig prägen.

Jenseits der terminologischen Fragen und gleichsam damit verbunden prägen zahlreiche genuin pädagogische und Bezugstheorien die disziplinären Perspektiven auf erschwerte Entwicklung. Durch ihre Diskussion lassen sich das Selbstverständnis der Fachrichtung und damit verbundene Fragen der Professionalisierung und Förderung präzisieren, gleichzeitig erweitern und fortlaufend entwickeln. Einige besonders wichtige dieser Theorien sollen im weiteren Verlauf des Kapitels vorgestellt werden.

1.2 Bindungstheorie

Eine theoretische Perspektive, die die Bedeutung früher relationaler Erfahrungen fokussiert, ist die Bindungstheorie. Müller (2021, S. 83) schreibt:

»Die Bindungstheorie beschäftigt sich mit verschiedenen Formen auffälligen Verhaltens in Zusammenhang mit *frühkindlichen Erfahrungen* und widmet sich damit stärker dem *inneren Erleben* und weniger dem beobachtbaren Verhalten. (...) Die seelische Bindung wird als grundlegender emotionaler Bezug zwischen Menschen und zwischen Mensch und Umwelt angesehen« (Hervorh. i.O.).

Die ursprüngliche Bindungstheorie hat »viel psychoanalytisches Gedankengut übernommen« (Bowlby, 2011a, S. 23), versteht sich jedoch zugleich in der kognitiven Psychologie, der Ethnologie und der Kontrolltheorie verortet (ebd.). Ein entscheidender Gedanke der Bindungstheorie besteht darin, dass das als angeboren angesehene Bedürfnis der Bindung (zunächst) auf das erste sich dem Baby widmende Individuum, die primäre Bindungsperson, konzentriert wird. Da das Bindungsverhalten insbesondere in den ersten drei Lebensjahren aktiviert werde (und dabei ganz besonders in den ersten neun Lebensmonaten), werde jede Figur, die besonders viel mit einem Kind interagiere, zur Hauptbindungsperson (Bowlby, 2011b, S. 41). Mit klar absteigender Präferenz können im Laufe der Zeit einige wenige weitere Bindungspersonen hinzukommen. Die bindungsbezogenen Verhaltenssysteme haben jener Theorie zufolge nicht nur Überlebensfunktion, sondern auch weitreichenden Einfluss auf Denken, Fühlen und Wahrnehmung (Langer, 2019, S. 15). Während das Bindungsbedürfnis als solches unabhängig von anderen primären Bedürfnissen (z.B. nach Nahrung) postuliert wird, entwickelt sich die konkrete Ausformung eines Bindungs-, Explorations- und Fürsorgeverhaltens in der Interaktion mit konkreten Bindungspersonen, wobei auch dabei der primären Bindungsperson eine besondere Bedeutung

zugesprochen wird. Hierbei wird evolutionsbiologisch argumentiert, da durch die frühe Bindung die Überlebenschancen des Nachwuchses bei Gefahr höher seien (Bowlby, 2011a, S. 24f.). In der bindungstheoretischen Konzeptualisierung menschlichen Erlebens kommt der Orientierung an Tier-Experimenten eine wesentliche Bedeutung zu, wobei vielfach eine bruchlose Übersetzung dieser Experimente in zwischenmenschliches Miteinander als selbstverständlich angenommen wird. Bowlby (2011b, S. 41) orientierte sich dabei unter anderem an den Studien zu »Nachfolge-Reaktionen bei Enten- und Gänseküken« von Konrad Lorenz. Der starke Fokus der Bindungstheorie auf eine erste Bindungsperson wird nicht zuletzt aus diesen Experimenten hergeleitet. Unterschiedliche, u.a. entwicklungspsychologisch und psychoanalytisch orientierte Zugriffe setzen sich kritisch mit dieser relativ einseitigen Orientierung sowie der damit unterstellten Abhängigkeit des Säuglings und Kleinkinds auseinander (Dorness, 1999; Vanoncini, Boll-Avetisyan, Elsner, Hoehl & Kayhan, 2022) und konstruieren den Entwicklungsprozess viel stärker triangulär sowie ko-konstruktiv. Dass Konrad Lorenz massiv in nationalsozialistische Ideologie und dabei insbesondere in die Propagierung der Vernichtung von behinderten und psychisch beeinträchtigten Menschen verstrickt war (Föger & Taschwer, 2001), lässt die bruchlose Übertragung dieser Tierversuche auf menschliches Erleben noch einmal in einem kritischen Licht erscheinen.

Angenommen wird nun, dass gute Erfahrungen mit der primären, später auch mit den sekundären Bindungspersonen positive Auswirkungen in den Bereichen des Fühlens, des Denkens und der Wahrnehmung haben.

Brisch (2015, S. 105f.) fasst die Haupteckensteine der Bindungstheorie folgendermaßen zusammen (die zentralen Termini der Bindungstheorie werden hier kursiv gesetzt):

- ♦ Eltern, die selbst sichere Bindungsrepräsentationen haben, können sich *feinfühlig* auf das Verhalten ihres Kindes einstellen. Sie interpretieren dieses richtig und reagieren *angemessen*.
- ♦ Sie verstehen das Handeln, Denken und Fühlen des Kindes über *angemessene* (häufig als Ammensprache bezeichnete) verbale Äußerungen mit Worten.
- ♦ Das Kind entwickelt unter diesen Bedingungen innere Sicherheit und wird seine Eltern bei drohender Gefahr aufsuchen, zugleich aber auch zu *explorieren* wagen.
- ♦ Reagieren die Eltern gleichwohl nicht *feinfühlig*, *prompt* und *angemessen* auf das Kind, entwickelt das Kind selbst distanziertere oder ambivalente Verhaltensweisen gegenüber den Eltern und überträgt diese später auf weitere Beziehungsgestaltungen. Ein solches »inneres Arbeitsmodell« von

Bindung« (ebd., S. 106) wird als *überdauernd* und zumindest in weiten Teilen lebenslange Beeinflussung aller Entwicklungsdimensionen angesehen.

Ob die primäre Bindungsperson entsprechend feinfühlig agiert, das heißt, das Verhalten des Kindes hinsichtlich des Bindungsbedürfnisses »lesen« und in Worte überführen kann, wird einerseits an den eigenen Kindheitserfahrungen der Bindungsperson festgemacht, andererseits als ein »Epiphänomen von genetisch assoziierten Persönlichkeitsmerkmalen« (Spangler, 2017, S. 21) interpretiert. Dies legt eine sehr stabile, das heißt unveränderliche Verfügbarkeit oder Unverfügbarkeit jener Kompetenz nahe. Zugleich verweist die Orientierung rezenter Bindungstheorie an der bio-psycho-sozialen Perspektive auf ein dynamisches »Zusammenspiel biologischer, psychologischer und sozialer Prozesse« (ebd., S. 37) in der Entwicklung der Feinfühligkeit; organische Prädiktoren für Feinfühligkeit könnten demnach auch Folgen z.B. hoch belasteter lebensgeschichtlicher Erfahrungen der Eltern respektive im transgenerationalen Sinn auch der Großeltern sein.

Zwischen innerem Erleben und Verhalten des Kindes werden im Wesentlichen lineare Zusammenhänge gesehen: »Da es vor allem in der frühen Kindheit eine weitgehende Parallelität zwischen den inneren Vorgängen und dem Verhalten des Menschen gibt, erweist sich vielfach die systematische Dokumentation von Verhaltensweisen als ein »Leitfaden«, mit dem man geistige Prozesse, die sich gleichzeitig vollziehen, erkennen kann. Später in der individuellen Entwicklung des Kindes, wenn die Sprache gut beherrscht wird, müssen die geistigen Prozesse als sprachliche Repräsentationen erfaßt werden« (Grossmann & Grossmann, 2011, S. 31). Für das Verständnis dessen, wie die Bindungstheorie zu empirischen Erkenntnissen kommt (mit sehr weitreichendem Einfluss auf die rezente Pädagogik), und zugleich für die Kritik an der Bindungstheorie sind diese Aussagen von herausragender Bedeutung und sollen deshalb noch einmal wiederholt werden: Es wird postuliert, dass das Erleben des Säuglings und Kleinkinds weitgehend identisch mit dem sichtbaren Verhalten ist und dieses über spezifische Parameter entsprechend bestimmten Bindungskategorien zugeordnet werden kann (s.u.). Nach Erwerb der Sprache stehen die sprachlichen Symbole weitgehend bruchlos für die »mentalischen Repräsentationen« (Brisch, 2015, S. 105) des Kindes oder der erwachsenen Person.

Auf der Basis zahlreicher, hier komprimiert zusammengefasster Leitgedanken, die im Wesentlichen aus Beobachtungen und Grundannahmen bestanden, jedoch empirisch nicht ausreichend abgesichert waren, entwickelte Mary Ainsworth das Laborexperiment der Fremden Situation (Ainsworth,

2011, S. 321–324). In dieser Laborsituation werden Kleinkinder Trennungen ausgesetzt, um ihr Bindungs- und Explorationsverhalten zu untersuchen. Ainsworth (ebd., S. 322) formulierte als Ergebnis zunächst drei Bindungstypen, ein vierter Typus wurde später aufgenommen:

- ♦ Im Bindungsmuster A (unsicher-vermeidende Bindung) explorieren die Babys über alle Phasen hinweg und meiden die Mutter auch beim Wiedereintritt dieser in den Raum.
- ♦ Im Bindungsmuster B (sichere Bindung) explorieren die Babys deutlich mehr in Anwesenheit der Mutter, weniger in deren Abwesenheit. Sie suchen Nähe, wenn die Mutter den Raum wieder betritt, und bleiben mit ihr auch während nachfolgender Explorationsphasen in Kontakt.
- ♦ Im Bindungsmuster C (unsicher-ambivalente Bindung) sind die Kinder besonders erschüttert von der Trennung von der Mutter, wollen ihr bei Wiederkehr nahe sein, zeigen sich aber gleichzeitig zornig auf sie. Die Kinder sind besonders misstrauisch gegenüber Fremden.
- ♦ Das Bindungsmuster D (unsicher-desorganisiert) hingegen zeigen Kinder, deren Eltern selbst inkohärentes, hoch irritierendes, nicht selten auch gewalttätiges Verhalten zeigen. Das Aufwachsen mit selbst hoch belasteten primären Beziehungspersonen, vielfache Trennungen, potenziell traumatische Erfahrungen wie sexualisierte Gewalt und Vernachlässigung sind insofern die Hauptbedingungsfelder dieses Musters. Die Kinder haben insbesondere auf der Ebene der Beziehungen zu sich selbst, zu Peers und auch zu Fachkräften erhebliche Probleme. Nicht selten zeigt sich die innere Zerstörtheit in Gestalt von Gewalt, aber auch in Versuchen, Beziehungen zu kontrollieren und zu manipulieren (Zulauf-Logoz, 2012, S. 790f.). Als nahezu sicher kann ebenso gelten, dass desorganisierte Bindungsmuster mit massiven Ängsten, nicht selten in Form von Vernichtungsängsten einhergehen, die aber in Kombination mit vermeidendem Bindungsverhalten leicht übersehen werden können oder sich sogar in vermeintlichem Dominanz- und Autonomieverhalten zeigen. Brisch (2015, S. 107) fasst zusammen: »Das innere Arbeitsmodell von Bindung solcher Eltern, das durch Traumata erschüttert wurde, weil etwa eine bedeutende Bindungsperson, wie der eigene Vater, die Bindungssicherheit durch sexuelle und/oder körperliche Gewalt zerstört hatte, ist nicht integriert und kohärent, sondern besteht aus widersprüchlichen Anteilen. Wenn die Bindungsperson selbst durch ihre Bedrohung die Bindungssicherheit des Kindes zerstörte, bleibt ein irritierbares, desorganisiertes Bindungsarbeitsmodell zurück, so daß sich das Kind auf kein sicheres Bindungsgefühl verlassen kann.«

Während in den Arbeiten von Bowlby noch eher offen von den primären Bindungspersonen die Rede ist und Grossmann (2022) die unterschiedlichen Rollen von Müttern und Vätern als Bindungspersonen aufgreift, findet sich in den empirischen Studien von Ainsworth (2011a; 2011b) weder in frühen noch in späteren Arbeiten eine Bezugnahme auf Väter, frühe Bindungspersonen, die nicht die leiblichen Eltern sind oder gar alternative Formen der Lebens- und emotionalen Gemeinschaft. Solche generativen Beziehungen werden vielmehr im wahrsten Sinne des Wortes als sekundär klassifiziert, wenn die neben Bowlby zentrale Referenzautorin der Bindungstheorie schreibt, dass »die generelle Fähigkeit zur Bindung umfassender« (Ainsworth, 2011a, S. 110) würde, wenn die Bindung zur Mutter an Tiefe und Intensität gewönne. Ainsworth (2011a, S. 109–111) verweist zwar darauf, dass die Bindungsinteraktion nicht allein von der Mutter gestaltet würde, sondern vielmehr bereits dem Kleinkind eine aktive Rolle im Bindungsgeschehen zuzuweisen wäre. Im empirischen Entwurf der Bindungstheorie aber bleibt das Konzept der feinfühlgigen Fürsorge eine spezifische Kompetenz der Mutter, die als stark biologisch angelegt gelesen wird (Ahnert, 2022, S. 66f.) und die weitgehend linear zur Herausbildung eines inneren Arbeitsmodells beim Kind führt (ebd., S. 71).

Die Annahmen der Bindungstheorie haben in der Entwicklungspsychologie und in der Pädagogik bis in die Jetztzeit eine enorme Reichweite. Möglicherweise genau deshalb ist Kritik vergleichsweise schwer auffindbar. Die empirisch am eindrucklichsten belegten Widersprüche gegen Kernaussagen der Bindungstheorie stammen von Keller (2022). Insbesondere stellt die Autorin die universelle Gültigkeit der Bindungstheorie infrage. Sie problematisiert, dass »Sensitivität als ein pankulturelles Konstrukt betrachtet wird« (ebd., S. 115), wodurch sozial und kulturell andere Bedeutungsgebungen ausgeblendet und abgewertet werden. Dieser Gedanke lässt sich noch schärfen: Obwohl das Konzept so stark in einer euro-amerikanischen (und materiell privilegierten) Sozialisation verortet ist, entstammen die ursprünglichen Annahmen Bowlbys der Beobachtung »des afrikanischen Stammes der !Kung« (Ahnert, 2022, S. 76). Dass hierbei also stereotypisierende, durch zahlreiche Formen des Nicht-Verstehens und womöglich auch rassistisch geprägte Wahrnehmungen eines englischen Wissenschaftlers in einem für ihn gänzlich fremden sozialen Miteinander vorliegen könnten, die aus diesen Beobachtungen hervorgehenden Grundannahmen dennoch zur Basis eines ganzen Theoriegebäudes kindlicher Entwicklung gemacht werden, wird auffällig wenig problematisiert.

Auch einige wenige populärwissenschaftliche Publikationen hinterfragen die oft als starr wahrgenommenen (Mutter-) Bilder der Bindungstheorie. Die

Autorin Nora Imlau (2024), nach eigener Aussage Verfechterin eines bedürfnisorientierten Familienlebens, fragt, ob die leitenden Ideen permanenter Feinfühligkeit und Verfügbarkeit nicht ins Burn-Out führten und somit zur allgemeinen Ermüdung beitragen. Obwohl neuere Studien deutlich belegen, dass das »Optimalitätstheorem [einer primären Bindungsperson, D.Z.] aufgegeben werden« (Ahnert, 2022, S. 79) muss, da verschiedene Beziehungen des Kindes eben gerade nicht auf negative Folgen verweisen, hält sich die alte Grundannahme der Notwendigkeit ständiger Verfügbarkeit der Mutter hartnäckig. Dies hat auch eine hohe Relevanz für pädagogische Arbeitsfelder. Da die Bindungstheorie von Fachkräften häufig als maßgebliche (und oft einzige) theoretische Bezugsgröße ihres Professionalisierungsverständnisses artikuliert (und zugleich eine Familialisierung des Settings propagiert) wird, hinterfragen sich insbesondere engagierte Fachkräfte nicht selten permanent, ob ihre jeweilige Beziehungsarbeit denn nun den bindungstheoretisch formulierten Ansprüchen an Mütterlichkeit entspricht. Schaut man sich dabei die Skalen insbesondere für »unfeinfühlig« und »hochgradig unfeinfühlig« Mütter von Ainsworth an, so zeigt sich eine deutliche Entwertung und Beschämung insbesondere von Eltern respektive Fachkräften, die nicht all ihre Kräfte auf das Kind fokussieren (können). Dabei wird zudem bewusst oder fahrlässig vergessen, dass omnipräsente Bindung auch eine erhebliche Abhängigkeit der Kinder mit sich bringt. Ulmann (2014, S. 17) betont, dass Kinder den Erwachsenen auch ausgeliefert seien – und begründeterweise kann angenommen werden, dass das Risiko für nur vermeintlich feinfühliges Verhalten bei dominanter emotionaler Überforderung oder seelischem Missbrauch des Kindes bei Fokussierung auf eine Bindungsperson sehr viel größer ist, als wenn die Beziehung zu mehreren Menschen als Ideal angenommen wird.

Denkt man diese abwägend-kritische Perspektive gegenüber der Bindungstheorie zu Ende, ist es wenig überraschend, dass auch die Perspektiven rechtspopulistischer Parteien auf vermeintliche oder reale Mängel der Kita-Erziehung und der Schule nicht selten bindungstheoretisch gerahmt werden. Jene Thesen finden sich dann laut Imlau (2024) auch in bindungsorientierten sozialen »Eltern-Bubbles« wieder: »Die Botschaften dagegen, erzählt Nora Imlau, verbreiten Skepsis gegenüber Kitas, Impfungen und Schulsystem. Und gerade junge Mütter können dafür sehr anfällig sein, glaubt die Autorin« (Kogel, 2020, online). Die Idee des »attachment parenting« ist in Nordamerika eng mit fundamentalistisch-christlichen Lesarten der Bibel inklusive der Rechtfertigung von Gewalt verbunden. Wie widersprüchlich die Bindungsorientierung gerade in Ratgeberliteratur ist, lässt sich an populärwissenschaftlichen Publikationen nordamerikanischer Herkunft deutlich machen: