

Masterarbeit am Institut für Schulische Heilpädagogik

PHBern

Kinder von Müttern mit postpartaler Depression

Auswirkungen auf das Bindungsverhalten
und Interventionsmöglichkeiten
der schulischen Heilpädagogik im Zyklus 1

Verfasserin:

Rahel Schmid

Pavillonweg 3

3012 Bern

rahel.schmid2@stud.phbern.ch

Betreuungsperson: Dr. med. Therese Niklaus Loosli

Eingereicht am: 9. Juni 2019

Studienbeginn: HS 2016/2017

Abstract

PHBern Institut für Heilpädagogik

Schmid Rahel

Kinder von Müttern mit postpartaler Depression

Auswirkungen auf das Bindungsverhalten und Interventionsmöglichkeiten der schulischen Heilpädagogik im Zyklus 1

(9. Juni 2019)

Kinder mit einem psychisch erkrankten Elternteil sind einem erhöhten Risiko ausgesetzt, in ihrer Entwicklung gehemmt zu werden oder selber an einer psychischen Störung zu erkranken. Die postpartale Depression gehört zu den häufigsten psychischen Störungen bei Frauen und der Zusammenhang zwischen unsicherem Bindungsverhalten beim Kind und der mütterlichen Störung ist mehrfach nachgewiesen worden. Diese Arbeit zeigt, wie sich die postpartale Depression auf das Bindungsverhalten bei Kindern im Zyklus 1 auswirkt und welche Interventionsmöglichkeiten durch die schulische Heilpädagogik möglich sind.

In einem ersten Teil dieser Literaturarbeit wird die postpartale Depression beschrieben und mögliche Auswirkungen der Störung auf die kindliche Entwicklung und das kindliche Bindungsverhalten werden aufgezeigt. Anschliessend wird die Bindungstheorie von Bowlby und Ainsworth (1978) sowie deren Bedeutung für die kindliche Entwicklung dargestellt. Ausgehend von den Auswirkungen der mütterlichen Störung und dem theoretischen Hintergrund der Bindungstheorie werden Folgen einer unsicheren Bindungsqualität im Zyklus 1 aus verschiedenen Studien zusammenfassend dargelegt.

Im zweiten Teil der Arbeit werden mögliche Handlungsmöglichkeiten seitens pädagogischer Fachkräfte beschrieben. Dabei wird der Fokus auf die Lehrperson-Kind-Beziehung in Verbindung mit dem Grundsatz der sensitiven Responsivität sowie der Marte Meo Methode gelegt. Weiter werden konkrete pädagogische und didaktische Möglichkeiten bei unsicher-vermeidendem und unsicher-ambivalentem Bindungsverhalten aufgezeigt. Abschliessend zeigt eine Abbildung zusammenfassend auf, bei welchen Bindungsqualitäten oder Auffälligkeiten welches (heil)pädagogische Verhalten von Seiten der pädagogischen Fachkraft für bindungskorrigierende Erfahrungen beim Kind sor-

gen kann und wie bei unsicher-vermeidendem und unsicher-ambivalentem Bindungsverhalten der Unterricht gestaltet werden soll.

Auch wenn die aktuelle Literatur zeigt, dass Kinder von Müttern mit einer postpartalen Depression einer erhöhten Wahrscheinlichkeit ausgesetzt sind, eine unsichere Bindungsqualität zu entwickeln und dadurch soziale und/oder schulische Auffälligkeiten zeigen können, ist es pädagogischen Fachkräften möglich, durch eine feinfühlig-lehrperson-kind-Beziehung dem Kind zu bindungskorrigierenden Erfahrungen zu verhelfen. Der Grundsatz der sensitiven Responsivität und die Marte Meo Methode zeigen dabei praktische Möglichkeiten auf, wie sich pädagogische Fachkräfte feinfühlig verhalten und eine gute, von positiv emotionalen und sozialen Aspekten geprägte Lehrperson-Kind-Beziehung aufbauen können – und die Schule somit zu einem Schutzort für Kinder aus Risikofamilien werden kann.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
1.1	Ausgangslage und Problemstellung	5
1.2	Heilpädagogische Relevanz	6
1.3	Fragestellung	7
1.4	Vorgehen	7
2	Postpartale Depression	9
2.1	Klassifikation und Symptomatik	9
2.2	Ätiologie	10
2.3	Prävalenz	11
2.4	Folgen	11
2.5	Fazit	12
3	Auswirkungen einer postpartalen Depression auf das Kind im Zyklus 1	13
3.1	Auswirkungen auf die Entwicklung des kindlichen Gehirns	13
3.2	Auswirkung auf Bindungsbeziehungen	13
3.2.1	Störung der Mutter-Kind-Interaktion	14
3.2.2	Unsichere Bindung zu sekundären Bindungspersonen	15
3.2.3	Schwierigkeiten in Peer-Beziehungen	16
3.3	Auswirkungen auf die schulische Leistungsfähigkeit	16
3.4	Auswirkungen auf weitere Entwicklungsbereiche des Kindes	17
3.5	Fazit	18
4	Bindung und Bindungsverhalten	19
4.1	Grundannahmen der Bindungstheorie	19
4.1.1	Phasen der Bindungsentwicklung	19
4.1.2	Innere Arbeitsmodelle	21
4.1.3	Bindungs- und Explorationsverhalten	21
4.2	Klassifikation der Bindungsqualität	22
4.2.1	Sichere Bindung	24
4.2.2	Unsicher-vermeidende Bindung	24
4.2.3	Unsicher-ambivalente Bindung	25
4.2.4	Desorganisierte Bindung	25
4.3	Erfassung der Bindungsqualität	26
4.3.1	Erfassung bei jüngeren Kindern	26
4.3.2	Erfassung bei Kindern im Zyklus 1	27
4.4	Bedeutung von Bindungsbeziehungen im Schulalter	29
4.5	Bedeutung von Bindungsbeziehungen für das schulische Lernen	30
4.6	Fazit	31

5 Unsichere Bindungsqualität und mögliche Auswirkungen in der Schule im Zyklus 1	32
5.1 Übergreifende Auswirkungen einer unsicheren Bindungsqualität in der Schule.....	32
5.2 Auswirkung auf den Eintritt in den Kindergarten.....	33
5.3 Auswirkungen auf die sozialen Beziehungen.....	34
5.4 Auswirkungen auf das Verhalten	35
5.5 Auswirkungen auf die schulische Leistungsfähigkeit.....	36
5.6 Fazit	38
6 Interventionsmöglichkeiten der schulischen Heilpädagogik	39
6.1 Identifikation von Kindern postpartal depressiver Mütter.....	39
6.2 Die Wichtigkeit der Lehrperson und der schulischen Heilpädagogin/des schulischen Heilpädagogen	40
6.3 Grundsätzliches pädagogisches Handeln zur Förderung der Bindungsqualität im Schulalltag.....	42
6.3.1 Sensitive Responsivität	44
6.3.2 Marte Meo Methode	50
6.4 Konkrete pädagogische Massnahmen zur Förderung der Bindungsqualität.....	56
6.4.1 Konkrete Massnahmen bei unsicher-vermeidender Bindung.....	57
6.4.2 Konkrete Massnahmen bei unsicher-ambivalenter Bindung	59
6.5 Fazit	60
7 Zusammenfassung und Reflexion.....	61
7.1 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse dieser Arbeit	61
7.2 Beantwortung der Fragestellungen	62
7.3 Kritische Reflexion und weiterführende Fragen.....	66
7.4 Schlussfolgerungen	67
8 Verzeichnisse	69
8.1 Literaturverzeichnis	69
8.2 Tabellenverzeichnis	77
8.3 Abbildungsverzeichnis	78
9 Anhang	79
9.1 Reflexionsfragen zu den verschiedenen Aspekten des pädagogischen Handelns	79
9.2 Reflexionsfragen zur sensitiven Responsivität.....	81
9.3 Marte Meo-Checklisten bezüglich der entwicklungsfördernden Kommunikationsstile von Lehrpersonen	82

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Der aktuelle Stand der Forschung ist eindeutig: Eine psychische Störung eines Elternteils stellt einen Hochrisikofaktor für die kindliche Entwicklung dar (Lenz, 2017, 1). Studien aus Deutschland zeigen, dass bis zu 30% der Bevölkerung im Laufe ihres Lebens an einer psychischen Störung erkranken. Trotz diesem hohen Prozentsatz sind psychische Störungen noch oft ein Tabuthema in der heutigen Gesellschaft. Es muss davon ausgegangen werden, dass in jeder Schulklasse mindestens ein Kind psychisch belasteter Eltern sitzt (Plass & Wiegand-Grefe, 2012, 18-19).

Kinder psychisch belasteter Eltern sind gemäss Jungbauer (2016, 11-15) ungünstigen familiären und sozialen Umweltbedingungen ausgesetzt. In betroffenen Familien ist der Umgang der Eltern mit den Kindern oft verändert und beeinträchtigt. Dies kann zu Einschränkungen und Problemen in der kindlichen Entwicklung führen. Eine elterliche psychische Störung stellt ebenfalls ein stark erhöhtes Risiko für die Entwicklung von psychischen Störungen im Kindesalter dar.

Die kindliche Entwicklung ist besonders im Säuglingsalter sehr gefährdet. Störungen der Bindungsentwicklung sind in den ersten Lebensmonaten häufig anzutreffen, da diese von der feinfühligem und emotionalen Kommunikation zwischen Mutter und Kind abhängig ist (Plattner, 2017, 104-105). Durch eine postpartale Depression der Mutter ist die emotionale mütterliche Bindung oft gestört. Zwischen postpartaler Depression, oft auch Wochenbettdepression genannt, und einer unsicheren Bindungsqualität oder gar einer Bindungsstörung besteht ein mehrfach belegter Zusammenhang. Kraemer (2017, 47) nimmt auf verschiedene Studien Bezug und zeigt auf, dass die postpartale Depression zu den häufigsten psychischen Störungen gehört und diese bei über 10% aller entbindenden Frauen auftritt. Diese mütterliche Depression kann beim Kind soziale und emotionale Auswirkungen bis ins Schulalter haben (Lenz & Wiegand-Grefe, 2017, 30-31). Verschiedene Studien bestätigen, dass Kinder postpartal depressiver Mütter ein höheres Risiko haben, ein unsicheres Bindungsverhalten zu entwickeln als Kinder gesunder Mütter (Murray, 2016, 58).

Laut Mattejat (2011, 87) haben Kinder psychisch belasteter Eltern allerdings dann gute Entwicklungschancen, wenn weitere Bezugspersonen mit der psychischen Störung auf eine sinnvolle und angemessene Art umzugehen wissen und sich Kinder sowie Eltern auf gute Beziehungen verlassen können. Die Forschung weist darauf hin, dass neben den familiären Schutzfaktoren, die bei solchen Familien oft nur gering oder gar nicht

vorhanden sind, von sozialen Kontakten ausserhalb der Familie eine wichtige Kompensationsfunktion ausgeht, wobei Schule und Lehrpersonen eine wichtige Rolle spielen (Wustmann, 2012, 112). Auch Brockmann und Lenz (2016, 104-105) weisen darauf hin, dass Lehrerinnen und Lehrer eine kompensatorische Funktion übernehmen können, wenn eine positive und vertrauensvolle Beziehung vorhanden ist.

Schülerinnen und Schüler im Zyklus 1 (Kindergarten bis 2. Klasse) verbringen einen Grossteil ihrer Wachzeit in der Schule, wodurch die Schule eine zentrale Stelle im Leben der Kinder einnimmt (Brockmann & Lenz, 2016, 22) und Lehrpersonen für Kinder psychisch erkrankter Eltern oft zu stützenden Bezugspersonen werden (Brockmann, 2016, 159). Wie wichtig diese Bindung zur Lehrperson ist, beschreiben Grossmann & Grossmann: „Wenn man Bildung will, muss man sich auf Bindung einlassen. Wenn nicht zu Hause, dann in der Schule“ (2006, 13). Oder wie es Stamm kurz und prägnant festhält: „Bildung braucht Bindung“ (2013, 11).

1.2 Heilpädagogische Relevanz

Insbesondere in der frühen Kindheit ist das menschliche Gehirn noch plastisch und daher durch neue und positive sekundäre Bindungserfahrungen neurophysiologisch veränderbar (Grossmann & Grossmann, 2012, 63-64). Aus Sicht der schulischen Heilpädagogik ist es daher von grossem Interesse, unsicher gebundene Kinder frühzeitig zu erkennen, damit sinnvoll und auf das Kind bezogen interveniert werden kann – oder im Falle einer Bindungsstörung externe Hilfe beigezogen werden kann. Der Leitfaden IBEM (Integration und besondere Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule) (2016, 8) spricht von unterschiedlichen Einflüssen im Leben des Kindes, welche das schulische Lernen wie auch die sozialen Beziehungen erschweren können und das Kind daher auf besondere Betreuung und Begleitung angewiesen ist. Auch Häberlin (2005, 342 Hervorh. i. Orig.) formuliert den zentralen berufsethischen Auftrag der Heilpädagogik als „Hilfe zur Teilhabe an Bildung für *jeden* Menschen, unabhängig vom Grad der individuellen Erschwernisse“. Hechler (2018, 46) sieht gar in der heilpädagogischen Praxis dringenden Bedarf, von der kindbezogenen Sichtweise der Entstehung von Lernbeeinträchtigungen abzusehen und den Horizont weg vom Kind in die Lebenswelt der Kinder zu öffnen. Dabei verweist der Autor auf Studien, die besagen, dass über 90% der Lernstörungen nicht beim Kind selber, sondern im soziokulturellen Umfeld zu finden sind und somit auch andere Unterrichts- und Förderkonzepte verlangen. Dass es in der Schule nicht nur um das Vermitteln von Sachinhalten geht, ist gesetzlich festgehalten. So sieht das Volksschulgesetz des Kantons Bern (VSG, 2017) Art. 2 Abs. 1 und 3

vor, dass es der Auftrag der Volksschule ist, die Familie in der Erziehung der Kinder zu unterstützen sowie das physische, psychische und soziale Wohlergehen der Lernenden zu fördern.

1.3 Fragestellung

Die vorliegende Arbeit soll Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie Lehrpersonen einen Überblick zur Thematik Kinder psychisch belasteter Eltern geben und sie speziell für die Bindungsentwicklung von Kindern mit Müttern, welche an einer postpartalen Depression erkrankt sind, sensibilisieren. Im Weiteren sollen im Rahmen dieser Arbeit konkrete Interventionsmöglichkeiten für die Schule und Heilpädagogik bei Schülerinnen und Schülern mit unsicherem Bindungsverhalten aufgezeigt werden.

Diese Arbeit sucht Antworten auf folgende Fragen:

- Welche langfristigen Auswirkungen kann eine postpartale Depression der Mutter auf die Bindungsentwicklung und das Bindungsverhalten eines Kindes im Zyklus 1 haben?
- Welche Interventionsmöglichkeiten haben Schule und schulische Heilpädagogik zur Förderung des Bindungsverhaltens?

1.4 Vorgehen

Im nachfolgenden Kapitel 2 wird ein Überblick über die postpartale Depression gegeben. Dabei wird auf die Definition, die Prävalenz sowie die Ursachen postpartaler Depressionen eingegangen. Im anschliessenden Kapitel 3 wird zusammengefasst, welche Auswirkungen die nachgeburtliche Depression auf die kindliche Entwicklung, auf die Bindungsbeziehungen und auf die schulische Leistungsfähigkeit betroffener Kinder haben kann. Da sich eine unsichere Bindungsqualität oder gar kindliche Bindungsstörungen häufig als Folge postpartaler Depressionen abzeichnen (Plattner, 2017, 104-105), wird in Kapitel 4 die Bindung und das Bindungsverhalten mit Ergebnissen aus der Bindungsforschung theoretisch aufgearbeitet. Ebenfalls werden die Bedeutung von sicheren und unsicheren Bindungsbeziehungen für Kinder im Zyklus 1 sowie deren Bedeutung für das schulische Lernen aufgezeigt. Im darauffolgenden Kapitel 5 wird dargelegt, wie sich ein unsicheres Bindungsverhalten auf den Kindertarteneintritt, auf die sozialen Beziehungen, auf das kindliche Verhalten sowie die schulische Leistungsfähigkeit auswirken kann. Um anschliessend der Frage nach Unterstützung durch die Schule und die schulische Heilpädagogik nachzugehen, werden in Kapitel 6 grundsätzliches Handeln zur Förderung einer sicheren Bindungsqualität als auch mögliche konkrete Interventio-

nen bei unsicherer Bindungsqualität aufgezeigt. In Kapitel 7 werden noch einmal die Fragestellungen dieser Arbeit aufgegriffen, zusammenfassend beantwortet sowie die wichtigsten Ergebnisse der Arbeit aufgezeigt und reflektiert. Abschliessend werden Schlussfolgerungen aus der Arbeit gezogen und es wird ein Ausblick auf weiterführende Fragestellungen gemacht.

2 Postpartale Depression

In diesem Kapitel wird das Störungsbild der postpartalen Depression beschrieben. In einem ersten Schritt wird die Klassifikation und Symptomatik nach ICD-10 (Internationale Klassifikation psychischer Störungen der Weltgesundheitsorganisation WHO) erläutert. Anschliessend wird ein Überblick über die Ätiologie und die Prävalenz dieser psychischen Störung gegeben und auf mögliche Folgen der postpartalen Depression hingewiesen.

2.1 Klassifikation und Symptomatik

Als postpartale Depression wird eine schwere, länger anhaltende und behandlungsbedürftige depressive Störung bezeichnet, die im ersten Jahr nach der Geburt auftritt (Leucht et. al, 2015, 357; Riecher-Rössler, 2016, 52; Salis, 2016, 7). Nach ICD-10 gibt es für psychische Störungen im Wochenbett einen eigenen Abschnitt (F53). In dieser Kategorie können jedoch nur die psychischen Störungen klassifiziert werden, die in den ersten sechs Wochen nach der Entbindung auftreten (Leucht et. al, 2015, 357). Wie in der Klassifikation nach ICD-10 festgehalten, unterscheidet sich das klinische Krankheitsbild einer postpartalen Depression nicht grundsätzlich von dem einer depressiven Störung in anderen Lebensphasen (Riecher-Rössler, 2012, 53; Salis, 2016, 8). Somit stellt die postpartale Depression keine nosologische Einheit dar (Dorn & Mautner, 2018, 95; Leucht et al., 2015, 357).

Die Symptomatik einer postpartalen Depression ist meist vielfältig und recht unterschiedlich. In der Regel treten mehrere Symptome gleichzeitig auf (Leucht et al., 2015, 357; Salis, 2016, 8). Unterschiedliche Autorinnen und Autoren (Dorn & Mautner, 2018, 96; Leucht et al., 2015; Riecher-Rössler, 2012, 53; Salis, 2016, 8) zählen folgende Hauptsymptome auf:

- anhaltende depressive Verstimmung und Traurigkeit
- Verlust an Freude und Interesse (speziell am Baby)
- Gefühl der Wertlosigkeit

Ergänzend nennen die Autorinnen und Autoren weitere häufig auftretende Symptome der postpartalen Depression (Dorn & Mautner, 2018, 96; Leucht et al., 2015; Riecher-Rössler, 2012, 53; Salis, 2016, 8):

- emotionale Labilität
- Antriebsmangel, Energielosigkeit, Müdigkeit
- Schlaf- und Appetitstörungen

- Konzentrationsstörungen
- Ängste, Sorgen
- das Kind betreffende Zwangsgedanken und/oder Zwangsimpulse
- Schuldgefühle, Versagensängste, Insuffizienzgefühle als Mutter
- Gefühl der Gefühlslosigkeit gegenüber dem Kind
- Stillprobleme
- Suizidgedanken und parasuizidale Handlungen

Es wird aber darauf hingewiesen, dass viele dieser Symptome auch mit denen des normalen Anpassungsprozesses nach einer Geburt einhergehen und daher nicht immer zwischen physiologischen und pathologischen Symptomen unterschieden werden kann (Dorn & Mautner, 2018, 94; Salis, 2016, 8). Dies macht das Diagnostizieren einer postpartalen Depression nicht immer einfach. Da eine postpartale Depression eine angemessene und spezifische Behandlung braucht, ist es wichtig, diese vom sogenannten Baby-Blues, der postpartalen Dysphorie sowie der postpartalen Psychose abzugrenzen (Riecher-Rössler, 2012, 53).

2.2 Ätiologie

Die aktuelle Literatur (Dorn & Mautner, 2018, 94; Rohde et al., 2016, 22) weist darauf hin, dass die postpartale Zeit für Frauen mit dem höchsten Risiko verbunden ist, psychisch zu erkranken. Meist kommen in dieser Zeit viele Belastungen zusammen, die schlussendlich zum Ausbruch einer Depression führen können. Dies zeigt, dass es für die postpartale Depression nicht eine einzelne Krankheitsursache gibt (Salis, 2016, 8, 22). Es ist davon auszugehen, dass biologische, psychische sowie soziale Faktoren die Störung auslösen können, wenn eine bestimmte Prädisposition bei der Frau vorhanden ist (Dorn & Mautner, 2018, 94-96; Riecher-Rössler, 2006, 14). Laut Salis (2016, 7) beeinflussen weder das Alter der Frau, noch der Familienstand oder das wievielte Kind geboren wurde das Erkrankungsrisiko.

Salis (2016, 8) und Dorn & Mautner (2018, 94) weisen auf folgende möglichen konkreten Risikofaktoren hin:

- bekannte psychische Störungen in der eigenen Anamnese (andere frühere Depressionen, Depressionen in der Schwangerschaft) und in der Familienanamnese
- die Biografie der Frau (z.B. traumatische Erlebnisse in der eigenen Kindheit, Migrationshintergrund, häusliche Gewalt, geringe soziale Unterstützung)
- Schlafmangel, körperliche und geistige Erschöpfung (z.B. bei Schreikindern)

- Medikamentöses Abstillen
- hormonelle Umstellung (unter Expertinnen/Experten umstritten)

2.3 Prävalenz

Frauen, welche bereits vor der Entbindung ihres Kindes an Depressionen gelitten haben, sind einem erhöhten Risiko ausgesetzt, an einer postpartalen Depression zu erkranken (Rohde et al., 2016, 63). Doch auch für gesunde Frauen ist die Zeit rund um die Geburt mit einer erhöhten Gefahr verbunden, psychisch zu erkranken (Rohde et al., 2016, 22).

Riecher-Rössler (2012, 53) weist darauf hin, dass die Häufigkeit postpartaler Depressionen je nach diagnostischen Kriterien und dem Beobachtungszeitraum schwanken kann. Und doch zeigen verschiedene Autorinnen und Autoren einheitlich (Dorn & Mautner, 2018, 94; Riecher-Rössler, 2012, 53; Salis, 2016, 7), dass die postpartale Depression eine der häufigsten Komplikationen im Wochenbett ist. Sie weisen auf wissenschaftliche Veröffentlichungen hin, nach welchen bis zu 15 Prozent aller gebärenden Frauen daran erkranken. Auch Dorn & Mautner (2018, 94) sprechen von 10-15 Prozent aller Frauen, die an einer nachgeburtlichen Depressivität leiden, woraus sich bei ungefähr der Hälfte eine behandlungsbedürftige postpartale Depression entwickelt.

2.4 Folgen

Eines sei vorweggenommen: Die postpartale depressive Störung der Mutter muss sich nicht in jedem Fall negativ auf die Entwicklung und Gesundheit des Kindes auswirken. So spielen etwa ein unterstützendes soziales Umfeld, eine offene Kommunikation über die psychische Störung oder der Vater eine wichtige Rolle. Es ist dem Vater unter gewissen Bedingungen möglich, die durch die Störung hervorgerufenen Defizite zu kompensieren (Salis, 2016, 80-83). Auch die Mütter selbst haben nach Leucht et al. (2015, 357) in den meisten Fällen eine gute Genesungsprognose, wenn die Depression frühzeitig erkannt und behandelt wird.

Unterschiedliche Studien zeigen aber, dass die mütterliche psychische Störung auch einen Risikofaktor für den Säugling darstellen kann und leider nicht immer ohne Folgen für die Entwicklung und Gesundheit des Kindes bleibt (Dorn & Mautner, 2018, 100; Salis, 2016, 80). Nicht selten führt die Depression zu unsicherem Bindungsverhalten (vgl. dazu Kapitel 4.2), da betroffene Mütter keine Beziehung zu ihrem Kind aufbauen und keine Zuneigung und Liebe für den Säugling entwickeln (Riecher-Rössler, 2012, 53).

Beim Vorliegen einer postpartalen Depression ist in der Regel keine gesunde Mutter-Kind-Interaktion vorhanden, was die emotionale und kognitive Entwicklung des Kindes hemmt (Salis, 2016, 80; Reck, 2012, 306). Dass der kindliche Entwicklungsverlauf stark von der Qualität der Mutter-Kind-Interaktion abhängt, führt Reck (2012, 306) auf die hohe Plastizität des Gehirns eines Neugeborenen sowie auf den fortlaufenden Prozess der Gehirnreifung zurück. Weiter weist Drieschner (2011, 130) darauf hin, dass das Gehirn eines Kindes im Vergleich zu Erwachsenen noch sehr formbar und daher auch besonders verformbar ist. So wirken sich frühkindliche soziale Erfahrungen mit Beziehungspersonen auf den Strukturaufbau des Gehirns aus. Dies erklärt die Wechselwirkung zwischen frühkindlichen sozialen Erfahrungen und organischer Entwicklung. Nicht zu unterschätzen sind mögliche Gefährdungssituationen während der Dauer der psychischen Störung. In akuten Phasen der postpartalen Depression besteht auch Gefahr für suizidales oder parasuizidales Verhalten. Ebenfalls sind erweiterte Suizide wie auch psychotisch motivierte Kindstötung möglich (Leucht et al., 2016, 357; Salis, 2016, 82).

2.5 Fazit

- Die postpartale Depression ist eine im ICD-10 aufgeführte psychische Störung.
- Zu den Hauptsymptomen der postpartalen Depression gehören depressive Verstimmung und Traurigkeit, Verlust an Freude und Interesse sowie ein Gefühl der Wertlosigkeit nach der Geburt.
- Die Ursachen der Depression sind meist ein Zusammenspiel von biologischen, psychischen und sozialen Faktoren.
- Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass bis zu 15 Prozent aller gebärenden Mütter an einer postpartalen Depression erkranken.
- Eine postpartale Depression muss sich bei frühzeitiger Behandlung nicht zwingend negativ auf die Entwicklung des Kindes auswirken.
- Eine unbehandelte postpartale Depression kann sich auf die Mutter-Kind-Interaktion und somit auf die Entwicklung und Gesundheit des Kindes auswirken.

3 Auswirkungen einer postpartalen Depression auf das Kind im Zyklus 1

Im vorliegenden Kapitel sollen mögliche Folgen der psychischen Störung der Mutter auf das Kind im Zyklus 1 aufgezeigt werden. Dabei wird nebst den Auswirkungen auf die Entwicklung des kindlichen Gehirns der Fokus auf die Bindung zur Mutter und zu weiteren sekundären Bindungspersonen sowie zu Gleichaltrigen gelegt. Im Anschluss werden Auswirkungen auf die schulische Leistungsfähigkeit wie auch auf weitere Entwicklungsbereiche erläutert.

3.1 Auswirkungen auf die Entwicklung des kindlichen Gehirns

Der Entwicklungsverlauf eines Kindes wird durch die in der frühen Kindheit erworbenen Bindungserfahrungen beeinflusst (Schleiffer, 2009, 49). Es ist erwiesen, dass bereits Kleinkinder für die Entwicklung ihres Gehirns lebendige Interaktionen mit Menschen benötigen. Dieser Einfluss von frühen Beziehungserfahrungen wurde in entwicklungsneurobiologischen Untersuchungen nachgewiesen (Friedrich, 2013, 19).

Die in den ersten Lebensmonaten angelegten Bindungsrepräsentationen zeigen sich in allen neuen engen Sozialbeziehungen als Beziehungsmodell (Beetz et al., 2013, 302). Frühe Bindungserfahrungen haben einen nachhaltigen Einfluss darauf, wie und wofür das Kind sein Gehirn nutzt. Diese frühen zwischenmenschlichen Erfahrungen bestimmen, welche Bahnen im kindlichen Gehirn gut gebahnt und stabilisiert werden und welche Bahnen ungenügend entwickelt und unzureichend ausgeformt werden (Hüther, 2004, 28-29; Hipp, 2011, 1).

3.2 Auswirkung auf Bindungsbeziehungen

Reck (2012, 306) verweist auf verschiedene Studien, die nachweisen, dass Kinder mit postpartal depressiven Müttern einem erhöhten Risiko ausgesetzt sind, eine unsichere Bindungsqualität (vgl. dazu Kapitel 4.2) zu entwickeln. Nach Klann-Deluis (2019, 165) entwickeln Kinder, welche von ihrer postpartal depressiven Mutter keine Nähe, keinen Trost und keinen Schutz erfahren, Strategien, um sich ihrer Bindungsfigur sicher zu sein, indem sie Gefühle und Bedürfnisse nicht offen zeigen. Diese frühen Verhaltensmuster führen zu einer unsicheren-vermeidenden Bindungsqualität (vgl. dazu Kapitel 4.2.2). Kümmert sich jedoch die erkrankte Mutter einmal um das Kind, ein anderes Mal aber nicht oder weist es sogar zurück, kann dies zu einer unsicheren-ambivalenten Bindungsqualität (vgl. dazu Kapitel 4.2.3) führen (Klann-Delius, 2019, 165).

3.2.1 Störung der Mutter-Kind-Interaktion

Die mütterliche Feinfühligkeit ist der wichtigste Einfluss auf die Bindungsentwicklung eines Kindes (Grossmann & Grossmann, 2008, 224; Lenz & Brockmann, 2013, 26) und ist Voraussetzung für eine emotional vertrauensvolle und tragfähige Beziehung (Becker-Stoll, 2009, 155). Grossmann & Grossmann (2008, 224) beziehen sich auf Ainsworth (vgl. dazu Ainsworth, 1978), welche die mütterliche Feinfühligkeit in der Kommunikation mit dem Säugling anhand von vier Merkmalen beschreibt:

- Die Wahrnehmung des Befindens des Babys (Mutter hat das Kind im Blick und ist geistig präsent)
- Die richtige Interpretation der Äusserung des Babys (Mutter erkennt die Äusserungen aus der Sicht des Babys und in Bezug auf sein Befinden, Interpretation ist nicht durch mütterliche Bedürfnisse geprägt)
- Eine prompte Reaktion (Mutter reagiert so prompt, dass das Baby einen Zusammenhang zwischen seinem Verhalten und der Reaktion der Mutter erkennt)
- Die Angemessenheit der Reaktion (Reaktion gibt dem Kind unter Berücksichtigung seiner Entwicklung das, was es braucht)

Diese Mutter-Kind-Interaktion dient in den entwicklungs sensitiven Phasen der ersten Lebensmonate als Quelle erster emotionaler Lernerfahrungen (Reck, 2012, 308). Ist diese frühe Mutter-Kind-Interaktion beeinträchtigt, kann dies nachhaltige Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung bis ins Erwachsenenalter haben (Sarimski, 2013, 34; Ramsauer, 2011, 174). Auch nach Hipp (2011, 4) besteht in einer sicheren Mutter-Kind-Beziehung die Voraussetzung für gelingende Entwicklungsprozesse. Grossmann & Grossmann (2008, 224) sehen im unmittelbaren Umgang der primären Bezugsperson mit dem Säugling die Ursache von unterschiedlichen Beziehungsentwicklungen von Kindern. Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass zwischen der mütterlichen Feinfühligkeit und einem positiven Entwicklungsverlauf des Kindes ein enger Zusammenhang besteht (Grossmann & Grossmann, 2008, 224-225).

Die Mutter-Kind-Interaktion kann durch eine postpartale Depression beeinträchtigt werden (Beetz et al., 2013, 301; Reck, 2012, 303). Reck (2012, 305) verweist auf aktuelle Studien, die einen Zusammenhang zwischen postpartalen Depressionen und einer dysfunktionalen Mutter-Kind-Interaktion im Säuglingsalter aufzeigen. So ist das Interaktionsverhalten postpartal depressiver Mütter meist durch mangelnde Sensitivität und Responsivität, durch Passivität oder durch Intrusivität, durch wenig positive Affekte und durch ein geringes expressives mimisches Ausdrucksverhalten geprägt. Daher haben

depressive Mütter im Allgemeinen Mühe, die Signale ihres Säuglings wahrzunehmen, diese zu interpretieren und angemessen darauf zu reagieren (Reck, 2012, 304). Eine beeinträchtigte Mutter-Kind-Interaktion führt dazu, dass der Säugling insgesamt schwerer zugänglich ist, weniger Blickkontakt sucht und den Blick häufiger abwendet. Diese Verhaltensweisen sind als Selbstregulationsversuche des Kindes zu verstehen. Bereits wenige Wochen nach der Geburt ist bei einer mütterlichen postpartalen Depression eine solch mangelhafte Synchronisation der Mutter-Kind-Interaktion zu beobachten (Sarimski, 2013, 33). Auch aus neurologischer Sicht besteht gemäss Hipp (2011, 4) in dieser eingeschränkten Wahrnehmung, der zum Teil zeitfernen und unangemessenen Reaktionen auf das kindliche Verhalten sowie der falschen Interpretation des Verhaltens das Risiko, Entwicklungsstörungen zu entwickeln.

3.2.2 Unsichere Bindung zu sekundären Bindungspersonen

Im Zyklus 1 gleicht die Beziehung, welche Schülerinnen und Schüler zu ihren Lehrpersonen haben, stark der Eltern-Kind-Beziehung. Die in der frühen Kindheit erworbene Bindungsqualität beeinflusst somit die Beziehungsfähigkeit der Kinder zu sekundären Bindungspersonen (Schleiffer, 2009, 49). Kinder passen ihr Verhalten gegenüber neuen Bezugspersonen dem übertragenen Bindungsmuster an, da jede neue Person, zu der eine Bindung aufgebaut wird, entsprechend der beim Kind bestehenden Bindungsmustern wahrgenommen wird (Julius, 2010, 286). Daher zeigen Schülerinnen und Schüler mit einer unsicheren Bindungsqualität bei der Aufnahme sowie Gestaltung von Beziehungen Defizite (Brisch, 2007, 167). Durch bisherige Bindungserfahrungen haben die Kinder sogenannte innere Arbeitsmodelle (vgl. dazu Kapitel 4.1.2) aufgebaut. Diese geistigen Repräsentationen übertragen die Kinder auf neue Situationen. Da Kinder postpartal depressiver Mütter oft ein unsicheres Bindungsverhalten haben, sind im inneren Arbeitsmodell dieser Kinder die Bindungsfiguren passend zu ihren Erfahrungen abgespeichert. Demnach erwarten die Kinder auch bei neuen Bekanntschaften die gleichen, ihnen bekannten Verhaltensweisen und zeigen ein dementsprechendes Bindungsverhalten (Julius, 2009a, 14). Kann ein Kind auf keine guten Interaktionserfahrungen zurückgreifen, kann es sich in neuen sozialen Situationen auch nur schwer bewähren (Grossmann & Grossmann, 2017, 304).

3.2.3 Schwierigkeiten in Peer-Beziehungen

Bei Kindern postpartal depressiver Mütter sind soziale Verhaltensauffälligkeiten im Zyklus 1 nachweisbar. Eine Langzeitstudie von Laucht et al. (2002) zeigt, dass Kinder depressiver Mütter im Alter von acht Jahren ein drei Mal höheres Risiko haben, sozial-emotionale Auffälligkeiten zu zeigen (Sarimski, 2013, 35). Dies kann auf veränderte neuronale Verschaltungen, welche durch emotionale Deprivation oder Vernachlässigung in den ersten Lebensmonaten entstanden sind, zurückgeführt werden (Bolten, 2014, 1). Kinder mit einer sicheren Bindung (vgl. dazu Kapitel 4.2.1) sind in ihrem sozialen Verhalten kooperativ, können Konflikte schlichten, werden von anderen gerne als Freundin oder Freund gewählt und sind weniger feindselig gegenüber anderen Kindern (Grossmann & Grossmann, 2008, 233). Solche sicher gebundene Kinder wissen schon einiges darüber, wie Freundschaften geschlossen werden können und wenden diese Erfahrungen auch praktisch an. Diese Schülerinnen und Schüler reagieren positiv auf andere und zeigen Zuneigung. Denn diese Kinder wissen, dass wenn man selber akzeptiert werden will, man andere auch akzeptieren muss (Friedrich, 2013, 162).

Im Gegensatz dazu fällt es unsicher gebundenen Kindern (vgl. dazu Kapitel 4.2.2 und 4.2.3) oft schwer, Kontakt zu Gleichaltrigen aufzunehmen und Freundschaften zu pflegen. Diesen Schülerinnen und Schülern fehlt oft die Geschicklichkeit im Umgang mit Gleichaltrigen (Friedrich, 2013, 163). So sehen unsicher-vermeidend gebundene Kinder (vgl. dazu Kapitel 4.2.2) im Verhalten anderer oft feindselige Absichten und zeigen ihnen gegenüber aggressives oder ärgerliches Verhalten. Häufig übernehmen diese Kinder in der Interaktion mit ihresgleichen die Täterrolle. Demgegenüber überlassen Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Bindungsqualität (vgl. dazu Kapitel 4.2.3.) in Beziehungen zu Gleichaltrigen meist den anderen die Initiative. Ebenfalls fallen sie in schlechten Beziehungen eher in die Opferrolle, da sie sehr anhänglich und abhängig sind und über einen niedrigen Selbstwert verfügen (Grossmann & Grossmann, 2008, 233).

3.3 Auswirkungen auf die schulische Leistungsfähigkeit

Schleiffer (2009, 50-51) verweist auf verschiedene empirische Studien, die einen Zusammenhang zwischen dem Grad an Bindungssicherheit und der schulischen Leistungsfähigkeit sowie der Lernmotivation aufzeigen. Kleinkinder mit einem unsicheren und/oder desorganisierten Bindungsverhalten weisen ein gehemmteres Explorationsverhalten (vgl. dazu Kapitel 4.1.3) und eine geringere Konzentrationsfähigkeit als sicher

gebundene Kinder auf. Dies führt im Schulalter zu schlechteren Schulleistungen, da diese Kinder über ein geringes Selbstkonzept, eine tiefere Selbstregulationsfähigkeit und über eine eingeschränkte Konzentration verfügen. Auch zeigten Studien bei Kindern im Alter von sieben Jahren einen Zusammenhang zwischen einem desorganisierten Bindungsverhalten und einer schlechten Anpassung an die schulischen Anforderungen. Diese Kinder erreichten in einem Intelligenztest die niedrigsten Werte und tiefere Schulnoten als sicher gebundene Kinder (Schleiffer, 2009, 50-51).

Die Qualität der Beziehung eines Kindes zur Lehrperson ist für schulische Erfahrungen und die schulische Anpassungsfähigkeit von grosser Bedeutung. Eine sichere und vertraute Beziehung zur Lehrkraft steigert den schulischen Einsatz und Lernerfolg (Geddes, 2009, 170; Schleiffer, 2009, 49). Schülerinnen und Schüler mit sicherer Bindungsqualität können sich dementsprechend auf eine Lernaufgabe einlassen (Geddes, 2009, 171) sowie ihre Lehrperson als Wissensvermittlerin/Wissensvermittler brauchen und diese bei Schwierigkeiten um Hilfe bitten. Diese Kinder vertrauen darauf, dass ihnen diese Hilfe auch gewährt wird. Im Gegensatz dazu wird ein Kind mit unsicheren Bindungserfahrungen solche Hilfe von der Lehrperson weder erwarten noch einfordern (Schleiffer, 2009, 49-50).

3.4 Auswirkungen auf weitere Entwicklungsbereiche des Kindes

Frühe negative Beziehungserfahrungen können sich auch auf weitere Entwicklungsbereiche von Kindern auswirken. So können kleine Kinder, wenn sie sich alleingelassen oder missverstanden fühlen, diese Eindrücke und Gefühle nicht steuern. Für diese Kinder bedeuten solche Situationen Stress. Durch die ausgeschütteten Stresshormone wird die erfolgreiche Verarbeitung der Eindrücke im kindlichen Gehirn blockiert. Diese Blockierung kann zu Rückschritten in der Entwicklung führen (Friederich, 2013, 19).

Reck (2012, 306) verweist auf verschiedene Untersuchungen, die Entwicklungsauffälligkeiten im emotionalen sowie kognitiven Bereich in Verbindung mit dem Bindungsverhalten aufzeigen. Bei Kindern im Alter von fünf Jahren konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Schweregrad sowie der Chronizität der postpartalen Depression und kindlichen kognitiven Defiziten als auch Verhaltensproblemen aufgezeigt werden. In einer Längsschnittstudie von Laucht et al. (2002) konnten in den kognitiven Leistungen (Aufmerksamkeit, Gedächtnis, allgemeine Intelligenz) bedeutsame Unterschiede im mittleren Schulalter in Bezug auf das Bindungsverhalten festgestellt werden (Sarimski, 2013, 36). Weiter zeigte die Längsschnittstudie, dass zwischen dem Blickkontakt

des Säuglings zur Mutter und der verbalen Intelligenzleistung im Alter von acht Jahren ein Zusammenhang besteht. Bei Kindern, welche in den ersten Lebensmonaten wenig Blickkontakt mit ihrer Mutter hatten, häuften sich Beeinträchtigungen der verbalen Intelligenzleistung (Ramsauer, 2011, 172-173). Ebenfalls schnitten Kinder postpartal depressiver Mütter im Alter von neun Monaten bei Aufgaben zur Objektpermanenz deutlich schlechter ab als Kinder gesunder Mütter. Auch zeigten sich Aufmerksamkeitsdefizite bei Kindern depressiver Mütter (Reck, 2012, 306).

Im Weiteren werden Kindern postpartal depressiver Mütter oft keine Bewältigungsstrategien vermittelt, um mit schwierigen Emotionen umzugehen. Dies führt dazu, dass diese meist in ihrer eigenen Emotionsregulation dauerhaft beeinträchtigt werden können (Sarimski, 2013, 34). So verweisen Grossmann & Grossmann (2017, 302-303) auf Studien, die nachgewiesen haben, dass Kindergartenkinder, welche im Alter von einem Jahr eine sichere Beziehung zur Mutter hatten, ein selbstständigeres, angemesseneres und flexibleres Reaktionsverhalten zeigten als unsicher gebundene Kinder. Im Gegensatz zu unsicher gebundenen Kindern zeigten diese kein impulsives, sondern sehr hilfsbereites Verhalten.

3.5 Fazit

- Kinder postpartal depressiver Mütter haben ein erhöhtes Risiko, eine unsichere Bindungsqualität zu entwickeln.
- Bindungserfahrungen zu den primären Bezugspersonen übertragen sich in sekundären Bindungen als Beziehungsmodell.
- Gute und sichere Bindungen sind für den schulischen Erfolg ausschlaggebend.

4 Bindung und Bindungsverhalten

Dieses Kapitel widmet sich dem Thema Bindung. Dabei wird zuerst ein Blick auf die Bindungsforschung und deren aktuellen Stand geworfen. In einem zweiten Schritt wird die Entwicklung von Bindung bei Kindern aufgezeigt. Anschliessend sollen die verschiedenen Bindungsqualitäten kurz erläutert und dargelegt werden, wie sich diese im Zyklus 1 erfassen lassen. Im Weiteren sollen in diesem Kapitel die Bedeutung von Bindungsbeziehungen für die kindliche Entwicklung und das schulische Lernen zusammengefasst werden.

4.1 Grundannahmen der Bindungstheorie

Die Bindungsforschung beruht auf der Vorstellung eines bindungsbedürftigen Kindes, welches auf liebevolle Zuwendung, Versorgung, Verhaltensregulation und Unterstützung angewiesen ist (Drieschner, 2011, 105). Unter Bindung wird daher die besondere, kontinuierliche und emotionale Beziehung eines Kindes zu seiner Mutter und seinem Vater oder zu anderen primären Bezugspersonen verstanden (Schleiffer, 2009, 40). Genetisch festgelegt ist nur die Entwicklung einer Bindungsbeziehung. Die Ausprägung dieser Bindungsbeziehung ist auf die emotionale Kommunikation zwischen den Eltern (oder anderen primären Bezugspersonen) und dem Kind zurückzuführen (Stephan, 2015, 267). Für die seelische Entwicklung ist eine gelungene Entwicklung der Bindung unabdingbar. Eine sichere Bindungsbeziehung gibt einem Kind Sicherheit und Schutz und ermöglicht ihm, neugierig die Umwelt zu erkunden und zu entdecken wie auch zu lernen (Gloger-Trippelt & König, 2009, 4).

Unterschiedliche frühe Bindungserfahrungen mit den primären Bezugspersonen beeinflussen das kindliche Vertrauen gegenüber anderen, die Bereitschaft bei emotionaler Belastung Mitmenschen um Hilfe zu bitten, anderen zu helfen und die Fähigkeit Freundschaften und neue Bindung aufzubauen (Grossmann & Grossmann, 2008, 222). Daher ist es wichtig, zwischen einem günstigen und einem ungünstigen Entwicklungsverlauf zu unterscheiden und zu erkennen, welche Bedingungen den einen oder anderen Entwicklungsverlauf beeinflussen und begünstigen (Bowlby, 2006, 316).

4.1.1 Phasen der Bindungsentwicklung

Bindung entwickelt sich in den ersten Lebensjahren durch Verständigung, emotionalen Austausch und wechselseitigen Kontakt mit der primären Bindungsperson oder anderen Hauptbezugspersonen (Kirschke & Hörmann, 2014, 12). Bowlby (2006, 256-258) be-

schreibt vier Phasen in der Entwicklung der Bindung, die vom Entwicklungsstand abhängig sind:

Phase 1: Orientierung und Signale ohne Unterscheidung der Figur (0-3 Lebensmonate)

Diese erste Phase ist durch einfache Verhaltensweisen (z.B. lächeln, weinen, greifen) gekennzeichnet. Dies geschieht ohne spezifische Orientierung und ist nicht an eine bestimmte Person gerichtet. Der Säugling differenziert nicht zwischen bekannten und unbekanntem Menschen und lässt sich von jedem hochnehmen und beruhigen. Mit der Zeit lernt der Säugling allmählich verschiedene Personen zu unterscheiden, sodass er bald die Mutter oder eine andere primäre Bezugsperson bevorzugt (Bowlby, 2006, 257; Grossmann & Grossmann, 2008, 222).

Phase 2: Orientierung und Signale, die sich auf eine (oder mehrere) unterschiedene Person (Personen) richten (3-6 Lebensmonate)

In dieser Phase richtet das Kind sein Verhalten (z.B. lächeln, weinen, greifen) ausgeprägter auf die Mutterfigur oder andere primäre Bezugspersonen. Von Fremden lässt es sich in dieser Phase kaum beruhigen. Ab dieser Phase reagiert der Säugling mit Verstörung auf Vernachlässigung oder auf einen plötzlichen Wechsel der primären Bezugsperson (Bowlby, 2006, 257; Grossmann & Grossmann, 2008, 222).

Phase 3: Aufrechterhaltung der Nähe zu einer unterschiedenen Figur durch Fortbewegung und durch Signale (6 Lebensmonat-2./3. Lebensjahr)

Diese Phase ist von vielen körperlichen und geistigen Entwicklungsfortschritten geprägt. Hier wird das Kind wählerisch. Gegenüber Fremden verhält es sich äusserst vorsichtig. Es versucht durch Signale (z.B. weinen) und Bewegung (z.B. krabbeln) Nähe zur Mutter und anderen primären Bezugspersonen aufrecht zu halten (Bowlby, 2006, 257-258; Grossmann & Grossmann, 2008, 222-223).

Phase 4: Bildung einer zielkorrigierten Partnerschaft (ab dem 3. Lebensjahr)

Die Beziehung zwischen dem Kind und der Bezugsperson wird allmählich komplexer (Kirschke & Hörmann, 2014, 12). In dieser Phase kann das Kind auf Grund seiner fortgeschrittenen kognitiven Fähigkeiten – z.B. durch den Gebrauch von sprachlichen Mitteln – die Pläne der Bindungsperson beeinflussen (Bowlby, 2006, 258; Grossmann & Grossmann, 2008, 223).

4.1.2 Innere Arbeitsmodelle

Säuglinge entwickeln sogenannte innere Arbeitsmodelle. Diese inneren Arbeitsmodelle bauen auf den vielen Interaktionserlebnissen in den ersten Lebensmonaten und der damit verbundenen mütterlichen und eigenen Gemütsregung auf (Brisch, 2011, 37). Klitzing (2009, 10) beschreibt sie als „mentale Repräsentationen der Beziehung zu den wichtigen Bezugspersonen in der eigenen Kindheit“. Innere Arbeitsmodelle sind dementsprechend geistige Repräsentationen von vorgängigen Beziehungserfahrungen, die kognitive und affektive Komponenten enthalten (Julius, 2010, 284). Es handelt sich hierbei also um Muster der Emotions- und Verhaltensregulierung, welche aus früheren Bindungserfahrungen entstanden sind (Jungmann & Reichenbach, 2016, 17). Dadurch können in Bindungssituationen das Verhalten der primären Bezugsperson und des Kindes vorhergesagt werden (Brisch, 2011, 38; Klitzing, 2009, 10). Gemäss Hédervari-Heller (2007, 99) kommt dem inneren Arbeitsmodell die Aufgabe zu, dem Kind zu helfen, sich in der Welt zu orientieren. In diesen inneren Arbeitsmodellen werden Informationen über die Zugänglichkeit und Reaktionsbereitschaft von Bezugspersonen gespeichert. Dabei werden für jede Bezugsperson unterschiedliche und eigenständige innere Arbeitsmodelle entwickelt (Brisch, 2011, 38). Bereits ab dem 6. Lebensmonat sind solche Modelle gespeichert und ab dem ersten Lebensjahr ist ein Kleinkind fähig, innerlich auf diese Arbeitsmodelle zuzugreifen und so das zu erwartende Verhalten der Bindungsperson vorherzusehen (Hédervari-Heller, 2007, 100). Zu Beginn sind diese inneren Arbeitsmodelle noch flexibel. Im Laufe der Entwicklung werden diese jedoch immer stabiler und entwickeln sich zu einer festen Bindungsrepräsentation. Sichere und stabile Bindungsrepräsentationen sind Teil der individuellen psychischen Struktur und tragen somit auch zur psychischen Stabilität eines Kindes bei (Brisch, 2011, 38).

4.1.3 Bindungs- und Explorationsverhalten

Unter dem Explorationsverhalten versteht man die Erkundung der Umwelt sowie das Spiel mit Objekten und später mit anderen Kindern (Jungmann & Reichenbach, 2016, 18). Die biologischen Grundlagen zum Explorieren sind einem Kind angeboren. Das Kind kommt zur Welt und will diese entdecken und erkunden (Hechler, 2018, 106-107). Neben den Grundbedürfnissen wie Liebe und Geborgenheit ist für die kindliche Entwicklung das Entdecken und Erleben der Umwelt entscheidend (Kirschke & Hörmann, 2014, 6).

Das Bindungs- und das Explorationsverhalten ergänzen sich. Jedoch können nicht beide Verhaltensweisen vollkommen aktiv sein (Jungmann & Reichenbach, 2016, 18). Untenstehende Abbildung 1 veranschaulicht, wie das Bindungsverhalten das Explorationsverhalten und umgekehrt beeinflusst.

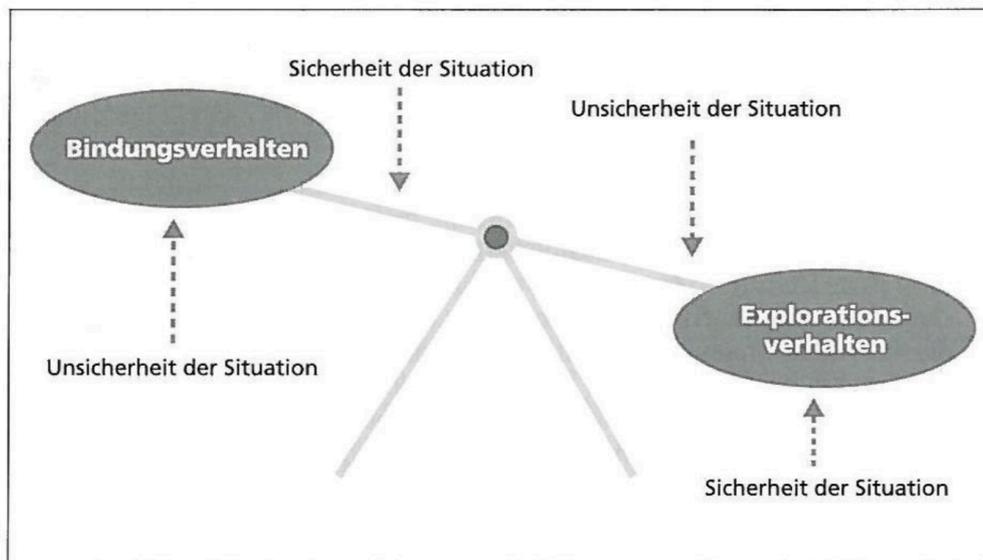


Abbildung 1: Bindungs- und Explorationsverhalten als komplementäre Verhaltenssysteme in Abhängigkeit von der Sicherheit der Situation (Jungmann & Reichenbach, 2016, 18)

Befindet sich ein Kind in einer unsicheren Situation, wird das Bindungsverhalten aktiviert. Fühlt sich das Kind jedoch sicher, wird das Explorationssystem aktiv. Daraus lässt sich schliessen, dass ein Kind nur dann seinen individuellen Bestrebungen nachgehen und sich der Umwelt widmen sowie diese selbstständig entdecken kann, wenn es sich in einer verlässlichen und sicheren Situation befindet (Kirschke & Hörmann, 2014, 6). Diese Sicherheit ist gegeben, wenn die kindlichen Bedürfnisse von der primären Bezugsperson wahrgenommen werden und bei Angst und Unsicherheit auf die Bezugsperson zurückgegriffen werden kann (Jungmann & Reichenbach, 2016, 18).

4.2 Klassifikation der Bindungsqualität

Unter der Qualität von Bindung wird „das Vertrauen in die Zuwendung der Bindungsperson, wenn sie zur Linderung von Leid gebraucht wird, zusammen mit dem begründeten Vertrauen, dass diese Zuwendung auch wirklich Beruhigung bringt“ verstanden (Grossmann & Grossmann, 2008, 225).

Um Bindungsqualität zu erfassen, muss sich das Kind in einer Situation befinden, in welcher es verunsichert ist (Grossmann & Grossmann, 2008, 225). In Fremde-

Situations-Tests (vgl. dazu Ainsworth et al., 1978) wurde die Trennung und Wiedervereinigung von Kindern und ihren primären Bezugspersonen untersucht. Dabei wurden unterschiedliche Reaktions- und Verhaltensweisen sichtbar. Diese lassen sich in drei verschiedene Klassifikationen und eine vierte Zusatzqualifikation der Bindungsqualität unterteilen (Brisch, 2011, 51). Die sichere, die unsicher-vermeidende und die unsicher-ambivalente Bindungsqualität gehören zu den organisierten Bindungsqualitäten. Dies, da das Kind organisierte Strategien anwendet, die als Anpassung an bisherige Erfahrungen und das Verhalten der (primären) Bezugsperson zu verstehen sind (Brisch, 2011, 51). Einige Kinder können keiner dieser drei Kategorien zugewiesen werden und werden daher aufgrund ihres Verhaltens als unsicher-desorganisiert eingeteilt (Brisch, 2011, 52).

Diese unterschiedlichen Qualitäten von Bindung sind dadurch beeinflusst, wie die Bindungsperson und das Kind miteinander agieren (Kirschke & Hörmann, 2014, 11). Dimova & Pretis (2016, 53-54) verweisen auf Untersuchungen, die zeigen, dass hoch unsicheres Bindungsverhalten in 25-62% mit einer depressiven Störung eines Elternteils einhergeht. Brisch (2011, 54) weist darauf hin, dass feinfühligere Mütter häufiger sicher gebundene und weniger feinfühligere Mütter unsicher gebundene Kinder haben.

Einen ersten Überblick über die drei Klassifikationen organisierter Bindungsqualität in Verbindung mit der Aufmerksamkeitsorientierung und der Emotionsregulierung gibt folgende Abbildung 2.

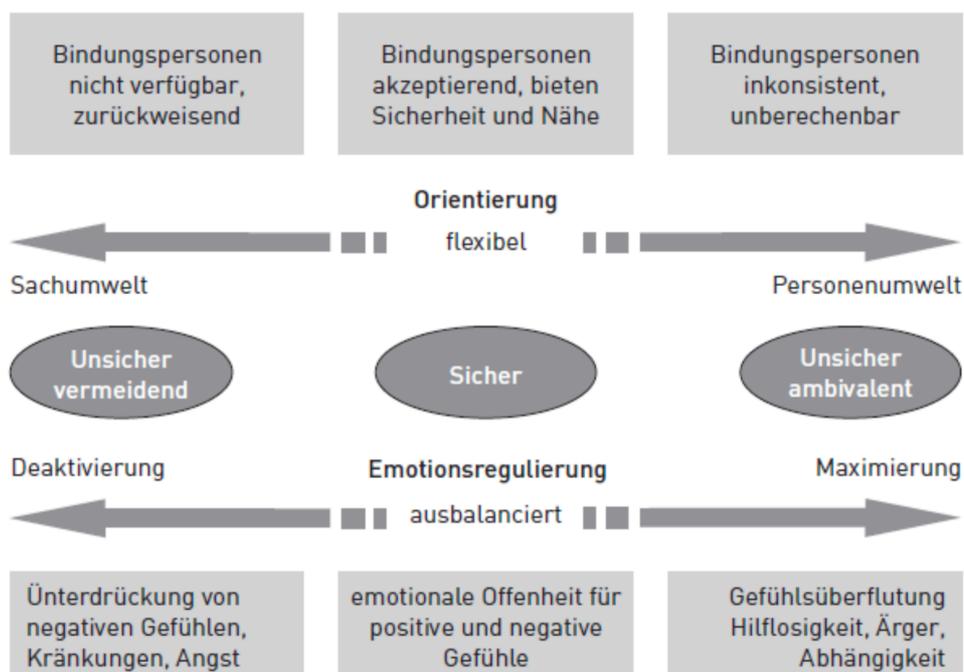


Abbildung 2: Bindungsqualitäten auf einer Dimension der Aufmerksamkeitsorientierung und Emotionsregulierung (Gloger-Tippelt & König, 2009, 13)

Grossmann & Grossmann (2008, 228) halten fest, dass die Bindungsqualität je nach Bezugsperson unterschiedlich ausfallen kann. Auch ist erwiesen, dass Geschwister nicht unbedingt dieselbe Bindungsqualität zu den Eltern haben müssen (Kirschke & Hörmann, 2014, 11).

Wichtig ist, die verschiedenen Bindungsqualitäten differentialdiagnostisch von einer Bindungsstörung abzugrenzen (Jungmann & Reichenbach, 2016, 27). Bindungsstörungen sind meist auf starke elterliche Vernachlässigung, Missbrauch oder schwere Misshandlung zurückzuführen. Bindungsstörungen sind als pathologische Entwicklung definiert und im ICD-10 klassifiziert (Gloger-Tippelt & König, 2009, 20-21). Im Folgenden sollen die verschiedenen Bindungstypen kurz erläutert werden. Bindungsstörungen werden in dieser Arbeit nicht näher beleuchtet.

4.2.1 Sichere Bindung

Sicher gebundene Kinder haben ein verlässliches, fürsorgliches Verhalten der primären Bezugspersonen erfahren (Gloger-Tippelt & König, 2009, 13). Bei einer sicheren Bindungsqualität zeigen Kinder deutliches Bindungsverhalten, indem sie bei Trennung von der Bindungsperson Kummer zeigen (Grossmann & Grossmann, 2008, 226). Auf die Wiederkehr der Bezugsperson reagieren sie mit Freude und suchen den Kontakt zu ihr (Brisch, 2011, 51; Grossmann & Grossmann, 2008, 226). Durch die Anwesenheit der Bindungsperson kann sich das Kleinkind schnell wieder beruhigen, da es den erwarteten Trost gefunden hat (Gloger-Tippelt & König, 2009, 13). Ebenfalls ist laut Grossmann & Grossmann (2008, 226) eine sichere Bindung durch Flexibilität gekennzeichnet, da sich solche Kinder auch anderen vertrauten Personen zuwenden können, wenn eine emotionale Belastung zu gross wird.

4.2.2 Unsicher-vermeidende Bindung

Kinder, welche eine unsicher-vermeidende Bindung zeigen, haben ein inneres Arbeitsmodell von Bindung aufgebaut, in dem die Beziehungsperson dem Kind gegenüber ablehnend, zurückweisend oder sogar strafend begegnet. Aufgrund der erwarteten Zurückweisung versucht das Kind bindungsbezogene Gefühle zu deaktivieren und Bindungsbedürfnisse zu vermeiden (Gloger-Tippelt & König, 2009, 14). Diese Kinder zeigen kein Trennungsleid, vermeiden eine weggegangene Bezugsperson bei der Rückkehr und wenden sich anderen Dingen zu (Brisch, 2011, 52; Grossmann & Grossmann, 2008, 226). Selbst bei grossem emotionalen Stress suchen und akzeptieren Kinder mit

vermeidender Bindungsqualität emotionale Zuwendung der Bindungsperson nicht (Gloger-Tippelt & König, 2009, 14).

Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Bindung entwickeln oft ein idealisiertes oder aber ein sehr negatives Selbstbild. Dadurch fällt es ihnen schwer, Emotionen zu zeigen und mit Enttäuschungen angemessen umzugehen (Kirschke & Hörmann, 2014, 9).

4.2.3 Unsicher-ambivalente Bindung

Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Bindung haben eher unvorhersehbare und inkompetente Fürsorge von der Bezugsperson erfahren. Diese Kinder konnten nie in Erfahrung bringen, ob ihre primäre Bezugsperson emotional zugänglich sowie verlässlich ist und ob diese angemessen auf die Bindungsbedürfnisse eingehen kann (Gloger-Tippelt & König, 2009, 15). Diese bisherigen Erfahrungen mit Bindung drücken die Kinder in sehr ausgeprägten, übertrieben wirkenden und teilweise widersprüchlichen Bindungsverhaltensweisen aus (Grossmann & Grossmann, 2008, 228). Diese unsicher-ambivalent gebundenen Kinder zeigen nach der Trennung von der Mutter oder einer anderen primären Bezugsperson grossen Stress. Auch nach der Rückkehr der Bezugsperson lassen sich diese fast nicht wieder beruhigen und es braucht Zeit, bis sich das Kind wieder in einem emotional stabilen Zustand befindet (Brisch, 2011, 52). Im Umgang mit Belastungen zeigen unsicher-ambivalent gebundene Kinder ein übersteigertes Bindungsverhalten, wollen sich aber trotz der angeforderten Zuwendung nicht beruhigen lassen. Dieses intensive und übersteigerte Bindungsverhalten zeugt von Angst, die Bindungsperson zu verlieren (Grossmann & Grossmann, 2008, 228).

4.2.4 Desorganisierte Bindung

Eine desorganisierte Bindung gilt als hoch unsicher (Gloger-Tippelt & König, 2009, 17). Bei Kindern mit einer desorganisierten Bindung ist das Bindungssystem zwar aktiviert, aber ihr Bindungsverhalten äussert sich nicht in konstanten und eindeutigen Verhaltensstrategien. Solche Kinder sind dadurch charakterisiert, dass sie eine grosse Palette an verwirrendem Verhalten zeigen können (Dimova & Pretis, 2016, 53). So laufen sie etwa auf die primäre Bezugsperson bei der Wiedervereinigung zu, bleiben aber plötzlich stehen, drehen sich um und vergrössern den Abstand zur Bezugsperson sogar (Brisch, 2011, 52). Desorganisiert gebundene Kinder scheinen zwischen Annäherung und Angst hin- und hergerissen zu sein (Dimova & Pretis, 2016, 53). Brisch (2011, 53) weist darauf hin, dass Kinder aus klinischen Hochrisikofamilien sowie Kinder von Eltern, die selbst

unverarbeitete traumatische Erfahrungen mit sich tragen, ein solches Bindungsverhalten zeigen.

4.3 Erfassung der Bindungsqualität

Um die Bindungsqualität bzw. das Bindungsverhalten von Kindern zu erfassen, gibt es für Psychologinnen und Psychologen verschiedene Möglichkeiten (Grossmann & Grossman, 2008, 232). Das Ziel jeder dieser Möglichkeiten ist es, in altersangemessener Weise die individuellen Qualitäten von Bindungssicherheit und Bindungsunsicherheit zu erfassen (Gloger-Tippelt & König, 2009, 51). Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über Erfassungsverfahren bei Vorschulkindern sowie bei Kindern im Zyklus 1 gegeben.

4.3.1 Erfassung bei jüngeren Kindern

Die Bindungsqualität jüngerer Kinder im Alter von zwei bis drei Jahren wird anhand der „Fremde Situation“ nach Mary Ainsworth (vgl. dazu Ainsworth et al., 1978) untersucht. Diese standardisierte Methode zur Erfassung von Bindungsqualität bei Kleinkindern wird mittlerweile weltweit angewandt. Sie hat sich als reliables und valides Instrument erwiesen (Brisch, 2011, 49).

Bei der „Fremde Situation“ handelt es sich um eine vorgegebene Abfolge von Trennungs- und Wiedervereinigungssituationen des Kleinkindes mit der primären Bezugsperson (Jungmann & Reichenbach, 2016, 27). Durch diese Trennung und Wiedervereinigung soll das Bindungssystem des Kindes aktiviert werden. Das beobachtbare Verhalten von Mutter (oder einer anderen primären Bezugsperson) und Kind lässt anschließend eine verlässliche Auswertung der kindlichen Bindungsqualität zu. Die unterschiedlichen Reaktions- und Verhaltensweisen lassen sich in vier verschiedene Bindungsqualitäten unterteilen (vgl. dazu Kapitel 4.2) (Brisch, 2011, 49).

Die „Fremde Situation“ besteht aus acht dreiminütigen Episoden. In diesen Episoden werden Kontaktsuche, Kontakterhaltung, Widerstand sowie Vermeidung untersucht. Für die Bindungsklassifikation sind vor allem die Episoden fünf und acht (vgl. dazu Tabelle 1) ausschlaggebend, da es in diesen um die Wiedervereinigung zwischen der primären Bezugsperson und dem Kleinkind geht (Jungmann & Reichenbach, 2016, 27-28). In untenstehender Tabelle 1 ist die „Fremde Situation“ zusammenfassend dargestellt (Ainsworth et al., 1978 zit. nach Jungmann & Reichenbach, 2016, 28).

Tabelle 1: Episoden und Ablauf der „Fremde Situation“

Episode	Ablauf der „Fremde Situation“
1	Die primäre Bezugsperson und das Kleinkind betreten den unbekanntes Raum mit Spielsachen.
2	Die primäre Bezugsperson und das Kind sind allein. Das Kleinkind kann den Raum entdecken.
3	Eine fremde Person kommt in den Raum und setzt sich hin. Die fremde Person spricht zuerst mit der primären Bezugsperson. Anschliessend nimmt sie Kontakt zum Kind auf.
4	Die primäre Bezugsperson verlässt den Raum. Das Kind bleibt mit der fremden Person zurück.
5	Erste Wiedervereinigung: Die primäre Bezugsperson kommt zurück. Sie beruhigt – wenn nötig – das Kind und lässt es explorieren. Die fremde Person verlässt den Raum.
6	Die primäre Bezugsperson verlässt wiederum den Raum. Das Kleinkind bleibt allein zurück.
7	Die fremde Person betritt den Raum. Sie beruhigt – wenn nötig – das Kind und lässt es explorieren.
8	Zweite Wiedervereinigung: Die primäre Bezugsperson kommt zurück. Sie beruhigt – wenn nötig – das Kind und lässt es explorieren. Die fremde Person verlässt den Raum.

4.3.2 Erfassung bei Kindern im Zyklus 1

Mit dem Eintritt in den Zyklus 1 erweitern die Kinder ihre Kompetenzen. Ihre sprachlichen Fähigkeiten und ihr Wortschatz in Bezug auf Gefühle werden grösser und differenzierter. Im Weiteren entwickelt sich ihr autobiographisches, episodisches und ihr allgemein semantisches Gedächtnis. Im Zyklus 1 verfügen die Schülerinnen und Schüler über eine sogenannte „theory of mind“ (kognitive Fähigkeit, sich Gefühle und Pläne anderer Personen vorzustellen). Aufgrund dieser Entwicklungsschritte erweitern sich die methodische Erhebungsmöglichkeiten von Bindungsqualität (Gloger-Trippelt & König, 2009, 51).

Nach Gloger-Trippel & König (2009, 51) gibt es drei verschiedene Erhebungsmethoden, um die unterschiedlichen Bindungsqualitäten zu erfassen:

- Beobachtungsverfahren zur Wiedervereinigung mit einer Bezugsperson nach kurzen Trennungen
- Projektive Verfahren mit bindungsrelevanten Geschichten oder Bildern
- Interviewverfahren mit direkten Fragen über Beziehungen zu den Bezugspersonen

Nachfolgende Tabelle 2 zeigt in Anlehnung an Gloger-Trippel & König (2009, 52), in welchem Alter mit welcher Methode Bindungsqualität erfasst werden kann.

Tabelle 2: Erhebungsverfahren der Bindungsqualität über die Lebensspanne

Alter	Methode	Verfahren
12-18 Monate	Fremde Situation – Kleinkinder	Beobachtungsverfahren
2,5-5,5 Jahre	Fremde Situation – Kindergarten und Vorschulalter	Beobachtungsverfahren
5-8 Jahre	Geschichtenergänzungsverfahren (Trennungsbilder)	Projektive Verfahren
8-14 Jahre	Child Attachment Interview (Bindungsinterview für spätere Kindheit)	Interviewverfahren
> 16 Jahre	Adult Attachment Interview (Vereinfachtes Bindungsinterview für Jugendliche)	Interviewverfahren
> 18 Jahre	Adult Attachment Interview	Interviewverfahren

Vorhergehende Tabelle 2 zeigt, dass bei Kindern im Zyklus 1 vor allem Beobachtungsverfahren und projektive Verfahren angewandt werden. Im Vorschul- und Kindergartenalter kann analog zur „Fremde Situation“ das Verhalten des Kindes beobachtet und klassifiziert werden. Im Gegensatz zur „Fremde Situation“ im Kleinkindalter dauert die Trennung von der primären Bezugsperson hier eine Stunde. Bei der Wiedervereinigung des Kindes mit der Bezugsperson zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen sicher und unsicher gebundenen Kindern (Jungmann & Reichenbach, 2016, 30). Hier ist jedoch anzumerken, dass sich Kinder in diesem Alter bereits gewohnt sein können, über längere Zeit von der primären Bezugsperson getrennt zu sein, wenn das Kind beispielsweise eine Krippe oder Spielgruppe besucht hat. Ebenfalls zeigen Kinder ab dem Alter von vier Jahren ihre Gefühle nicht mehr so spontan wie als Kleinkind und sind in der Lage, ihr Verhalten zu kontrollieren und sich sozial angepasst zu zeigen (Gloger-Trippe & König, 2009, 52).

Gegen Ende der Kindergartenzeit bis zum Übertritt in den Zyklus 2 wird mit projektiven Verfahren gearbeitet. Bei diesen Verfahren wird die Bindung über Bilder mit Trennungssituationen oder durch ein Spiel mit Familienfiguren erfasst. Bei Letzterem handelt es sich um ein symbolisches Spiel, bei dem das Kind mit einer gleichgeschlechtlichen Kinderfigur Geschichten ergänzen und weitererzählen soll. Bei den Geschichten geht es immer um Themen, die dem Kind bereits vertraut sind und mit denen es sich leicht identifizieren kann: Missgeschicke, Angst, Schmerzen durch eine Verletzung oder Trennung. Durch Beobachtungen im Spiel bezüglich Routinen im Familienalltag, der Phantasien und Wünsche des Kindes, der sprachlichen Äusserungen sowie der Mimik und Gestik werden Ereignisschemata für wiederkehrende Erfahrungen erfasst (Gloger-Trippe & König, 2009, 52-60). Das Geschichtenergänzungsverfahren hilft somit, die

inneren Arbeitsmodelle der Bindung von Schülerinnen und Schülern zu erfassen (Jungmann & Reichenbach, 2016, 30). Nach Gloger-Trippel & König (2009, 52-53) stellt dieses Verfahren bei Kindern im Alter von fünf bis acht Jahren einen geeigneten Zugang zu den Bindungsrepräsentationen dar, welche sich das Kind aufgrund von Erfahrungen zu verschiedenen Bindungspersonen bis dahin gebildet hat. Auch hier unterscheiden sich nach Jungmann & Reichenbach (2016, 30) sicher gebundene Kinder von unsicher gebunden Kindern durch die Organisiertheit und Strukturiertheit ihrer Erzählungen und Handlungen.

Interviewverfahren sind in der Schuleingangsphase nicht sinnvoll, da die Schülerinnen und Schüler in diesem Alter noch nicht über die erforderlichen kognitiven Fähigkeiten und das nötigen Reflexionsvermögen verfügen (Gloger-Trippel & König, 2009, 52).

4.4 Bedeutung von Bindungsbeziehungen im Schulalter

Beim Eintritt in den Zyklus 1 verbringen die meisten Schülerinnen und Schüler zum ersten Mal einen Grossteil ihrer Wachzeit ohne ihre primäre Bezugsperson (Largo, 2011, 140). Bei Kindergarteneintritt im Alter von vier oder fünf Jahren sind Kinder bei der Kontaktaufnahme mit Gleichaltrigen und fremden Erwachsenen (z.B. der Kindergartenlehrperson) auf die Unterstützung der primären Bezugsperson, wie etwa der Mutter, angewiesen. Das Kindergartenkind muss mit der Lehrperson und den anderen Kindern zuerst vertraut werden, bevor es sich auch ohne seine primäre Bezugsperson wohl fühlen kann (Largo, 2011, 137).

Mit spätestens sechs Jahren sind Kinder selbstständig in der Lage, Kontakt zu Gleichaltrigen und Erwachsenen aufzunehmen. Solche sozialen Beziehungen sind in diesem Alter sehr wichtig, da die Beziehungen zu den Eltern und anderen primären Bezugspersonen die sozialen Interessen der Kinder nicht mehr allein befriedigen können (Jungmann & Reichenbach, 2016, 25-26).

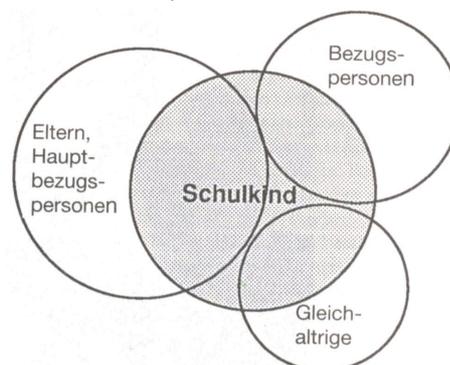


Abbildung 3: Bindungen im Schulalter (Largo, 2011, 141)

Spätestens beim Eintritt in die 1. Klasse mit sechs oder sieben Jahren sind die Kinder innerlich bereit, sich an eine sekundäre Bindungsperson wie etwa die Lehrperson zu binden und von ihr zu lernen. Kinder wollen im Zyklus 1 ihrer Lehrperson gefallen und machen diese so zu ihrer Autoritätsperson (Largo, 2011, 140).

Neben den erwachsenen sekundären Bezugspersonen werden in diesem Alter auch Gleichaltrige wichtig. Im Schulalter brauchen Schülerinnen und Schüler Zuwendung von ihren Kameradinnen und Kameraden. Das Kind ist darauf angewiesen, dass seine Fähigkeiten und Leistungen von Gleichaltrigen geschätzt werden. Dadurch kann sich das Kind die Gruppenzugehörigkeit sichern und es werden tiefe Freundschaften möglich (Largo, 2011, 142).

Doch auch wenn ein Kind im Zyklus 1 nicht mehr ausschliesslich auf die vertraute Nähe der primären Bezugsperson angewiesen ist, benötigt es nach Largo (2011, 140) das Gefühl von Sicherheit, dass die Bezugsperson ihm bei Bedarf Zuwendung und Schutz geben kann.

4.5 Bedeutung von Bindungsbeziehungen für das schulische Lernen

Schülerinnen und Schüler mit sicheren Bindungsqualitäten verfügen über ein gutes Selbstkonzept. Sicher gebundene Kinder haben die Erfahrung gemacht, dass sie von der Bezugsperson wahrgenommen werden, wenn sie Bindungsbedürfnisse zeigen. Dadurch konnten diese Kinder ein Gefühl von Sicherheit entwickeln. Das Wissen, dass man sich bei Not und Unsicherheit an die Bindungsperson wenden kann und von dieser wahrgenommen wird, trägt bei der Entwicklung des Selbstkonzepts eine grosse Rolle (Schleiffer, 2009, 43). Weiter führt Schleiffer (2009, 48) an, dass aufgrund der engen Wechselwirkung zwischen dem Bindungsverhalten und dem Explorationsverhalten (vgl. dazu Kapitel 4.1.3) ein Zusammenhang zwischen Bindungsqualität und Lernmotivation besteht. Ebenfalls bezieht sich der Autor auf verschiedene Untersuchungen, die belegen, dass Zusammenhänge zwischen Bindungsqualität und metakognitiven Fähigkeiten bestehen (Schleiffer, 2009, 48).

Largo (2011, 140-141) hält fest, dass sich ein normal entwickeltes Kind auf fremde Erwachsene einlassen und von ihnen lernen kann. Somit verfügen Lehrpersonen, welche sich auf eine vertrauensvolle Beziehung zu den Lernenden einlassen, über das mächtigste Erziehungsmittel, das es gibt: Die innere Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, sich auf die Lehrperson einzustellen und von ihr zu lernen. Auch Stamm (2013, 24) führt auf, dass Bindungsbeziehungen eine wichtige Grundlage für einen gelingenden

Schuleintritt wie auch den späteren Schulerfolg sind. Kinder, welche gute Bindungsbeziehungen zu ihren Lehrpersonen haben, verfügen über Strategien, wie man sich Wissen selber aneignet oder wie man bei schwierigen Aufgaben vorgehen muss (anstrengen, nachfragen, Hilfe anfordern).

4.6 Fazit

- Eine sichere Bindung ist für die kindliche Entwicklung wichtig, da diese Schutz und Sicherheit bietet.
- Bindungs- und Explorationsverhalten beeinflussen sich gegenseitig: Kinder können nur dann die Umwelt entdecken und lernen, wenn sie sich in einer verlässlichen und sicheren Umgebung befinden.
- Säuglinge entwickeln in der Beziehung zu ihren primären Bezugspersonen innere Arbeitsmodelle, in welchen Zugänglichkeit und Reaktionsbereitschaft gespeichert werden. Auf diese inneren Arbeitsmodelle wird auch bei sekundären Beziehungen zurückgegriffen.
- Kinder können eine sichere, eine unsicher-vermeidende, eine unsicher-ambivalente oder eine desorganisierte Bindungsqualität zeigen.
- Zur Erfassung der Bindungsqualität bei jüngeren Kindern wird die „Fremde Situation“ und bei Kindern ab fünf Jahren das Geschichtenergänzungsverfahren angewandt.
- Bei Kindergarteneintritt bauen Kinder sekundäre Beziehungen ausserhalb der Familie zu Lehrpersonen und Gleichaltrigen auf.
- Eine gelingende Bindungsbeziehung zu pädagogischen Fachkräften ist für einen erfolgreichen Schuleintritt und den Schulerfolg wichtig.

5 Unsichere Bindungsqualität und mögliche Auswirkungen in der Schule im Zyklus 1

Im vorliegenden Kapitel werden Auswirkungen einer unsicheren Bindungsqualität im Zyklus 1 beschrieben. Diese Auswirkungen sollen als Ergänzung und Vertiefung zu den in Kapitel 3 dargestellten Auswirkungen einer postpartalen Depression auf das Kind im Zyklus 1 angesehen werden. Dabei werden zuerst kurz allgemeine Auswirkungen aufgezeigt, bevor im Spezifischen der Kindereintritt in Bezug auf unsichere Bindungsqualität thematisiert wird. In einem nächsten Teil werden die Auswirkungen auf die sozialen Beziehungen sowie das Verhalten zusammengefasst. Abschliessend finden sich typische Muster unsicher gebundener Kinder bezüglich der schulischen Leistungsfähigkeit.

5.1 Übergreifende Auswirkungen einer unsicheren Bindungsqualität in der Schule

Hechler (2018, 118-119) macht darauf aufmerksam, dass im deutschsprachigen Raum bisher noch keine systematische Aufarbeitung der Bindungstheorie in Verbindung mit der Schule erfolgt ist. Daher beziehen sich die Erkenntnisse der Bindungstheorie in Bezug auf die Schule mehrheitlich auf Forschungsergebnisse aus dem englischsprachigen Raum.

Grossmann & Grossmann (2008, 233) verweisen auf verschiedene Studien, die belegen, dass die bisher erfahrene Bindungsqualität zu den primären Bindungspersonen mit vier Bereichen der emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern in Verbindung gebracht werden kann. Konkret nennt das Autorenteam folgende drei Bereiche (Grossmann & Grossmann, 2008, 233):

- Freundschaftsbeziehungen zu Gleichaltrigen
- Vertrauen in die eigenen Kompetenzen sowie in die Hilfsbereitschaft anderer Bezugspersonen
- Flexibilität im Handeln und Denken in Bezug auf die Bereitschaft, Unterstützung zu erbitten und anzunehmen

Dies verdeutlicht, dass sich Bindungserfahrungen im Zyklus 1 auf verschiedenen sozialen und emotionalen Ebenen zeigen. Schleiffer (2009, 44) weist auf die Korrelation zwischen einer sicheren Bindungsqualität und der erfolgreichen Bewältigung von Belastungen, der Ausbildung eines guten Selbstwertgefühls und der befriedigenden Gestaltung von neuen Beziehungen mit Erwachsenen und Gleichaltrigen hin.

5.2 Auswirkung auf den Eintritt in den Kindergarten

Spätestens im Alter von vier oder fünf Jahren müssen Kinder einschneidende und komplexe Übergänge bewältigen. Der Eintritt in den Kindergarten geht für das Kind meist mit einer Umstrukturierung seiner kindlichen Lebenswelt einher (Fasseing Heim et al., 2018, 7). Mackowiak (2011, 22) macht darauf aufmerksam, dass ein Kind beim Kindertarteneintritt vielfältige Anpassungsleistungen erbringen muss. Je nach Kind wird dieser Übergang als Herausforderung oder als Belastung empfunden. So verweist Strohhband (2009, 275) auf Studien, die zeigen, dass der Kindertarteneintritt mit vermehrten Stressreaktionen auf der Verhaltensebene wie auch der körperlichen Ebene einhergeht. Wie ein Kind damit umgehen kann, hängt nach Mackowiak (2011, 27) von seiner Selbstregulation ab. Kinder mit unsicherem Bindungsverhalten verfügen jedoch meist über eine ungenügende Selbstregulation (Schleiffer, 2009, 51). Daraus lässt sich schliessen, dass solchen Kindern der Eintritt in den Kindergarten Mühe bereiten kann. Auch Müller (2014, 120) sieht in schlechten familiären Bindungserfahrungen einen möglichen Risikofaktor beim Übergang ins Bildungssystem.

Nach Strohhband (2009, 278) zeigen unsicher-vermeidend gebundene Kinder beim Kindertarteneintritt keine oder nur wenig negative Gefühle. Weiter wirken diese Kinder unabhängig, selbstständig und sind nicht auf die Bezugsperson angewiesen. Unsicher-ambivalent gebundene Kinder können hingegen bei der Trennung starke Schwierigkeiten zeigen und lassen sich durch die Bezugsperson nicht beruhigen.

In einer Studie untersuchten Grossmann & Grossmann (2017, 287-304) den Zusammenhang zwischen den gelingenden Faktoren für den Kindergartenstart und der Bindungssicherheit, welche die Kindergartenkinder im Alter von einem Jahr zeigten. Dafür wurden folgende fünf Bereiche, welche nach dem Autorenteam für eine erfolgreiche Integration in den Kindergarten wichtig sind, genauer untersucht (Grossmann & Grossmann, 2017, 287):

- Spielverhalten und Konzentration beim Spiel
- Umgang mit Konflikten mit anderen Kindern
- Verhaltensauffälligkeiten (z.B. Frustrationstoleranz, Ruhelosigkeit, unreifes Kleinkindverhalten)
- Unterstellung von „guten“ und „bösen“ Absichten (wie interpretieren die Kinder „gute“ und „schlechte“ Absichten?)
- Persönlichkeit des Kindes

Das Forscherteam verweist auf eine Studie, die belegt, dass sicher gebundene Kinder doppelt so lange konzentriert spielen konnten, wie unsicher gebundene Kinder. Auch das Bemühen der Kinder um eine eigenständige Lösung von Konflikten hing stark mit den früheren Bindungserfahrungen zusammen. So gehen Kinder mit einer sicheren Bindung zu den Eltern kompetenter mit ihren Konflikten um. Auch die oben genannten möglichen Verhaltensauffälligkeiten konnten mit einer unsicheren Mutter-Kind-Bindung in Verbindung gebracht werden. Weiter zeigt die Studie, dass unsicher gebundene Kinder deutlich mehr Schwierigkeiten haben, „gute“ von „bösen“ Absichten zu unterscheiden und diese richtig zu interpretieren. Ebenfalls wurde durch die Studie dargelegt, dass sicher gebundene Kinder von ihren pädagogischen Fachkräften als leistungsorientierter und interessierter wahrgenommen werden (Grossmann & Grossmann, 2017, 287-304).

Auch andere empirische Studien haben gezeigt, dass ein sicheres Bindungsverhalten eine gute Grundlage für einen erfolgreichen Kindergartenentritt und den folgenden Schulerfolg darstellt (Stamm, 2013, 24). Die Autorin führt ebenfalls an, dass im Kindergartenalltag Bindungsbeziehungen gestärkt werden können. Dabei spielen vor allem stabile Gruppenstrukturen eine wichtige Rolle, da diese eine gute Voraussetzung der Schulvorbereitung bilden (Stamm, 2013, 18).

5.3 Auswirkungen auf die sozialen Beziehungen

Im Allgemeinen sind sicher gebundene Kinder im Vergleich zu unsicher gebundenen Kindern in ihrem sozialen Verhalten kompetenter und sozialer. Sicher gebundene Kinder können selbstständig spielen und werden auch häufiger als Freund oder Freundin gewählt (Grossmann & Grossmann, 2008, 233).

Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Bindungsqualität werden im Spiel mit Gleichaltrigen oft zu Tätern/Täterinnen und nutzen die anderen Kinder durch ein aggressives Verhalten aus. Auf Verletzungen und Zurückweisung ihrer Peer-Gruppe reagieren sie mit Spott oder unbeteiligter Haltung oder leugnen die eigene Verwundbarkeit gar. Von Mitschülerinnen und Mitschülern werden diese Kinder oft als abweisend und wenig positiv beurteilt und finden daher wenige Freunde (Grossmann & Grossmann, 2008, 233). Kinder mit unsicher-vermeidendem Bindungsverhalten sind oft benachteiligt, wenn es um das Führen von Freundschaften und anderen Beziehungen geht. Diese Schulkinder hatten nie die Möglichkeit, den Wert von Emotionen zu erfahren und zu reflektieren (Howe, 2015, 119). Daher kann bei diesen Kindern im Zyklus 1 im Umgang mit Gleich-

altrigen immer wieder ein defensives Verhalten beobachtet werden. Sie haben ständig Angst, zurückgewiesen zu werden, da sie befürchten, unsympathisch oder nicht gut genug zu sein (Grossmann & Grossmann, 2008, 233).

Im Gegensatz dazu überlassen unsicher-ambivalent gebundene Kinder gerne den Mitschülerinnen und Mitschülern die Initiative und werden nicht selten zum Opfer (Grossmann & Grossmann, 2008, 233). Sie klagen häufig, dass sie ausgestossen oder ungerecht behandelt werden, obwohl sie von den Gleichaltrigen sozial gut behandelt werden. Diese Kinder sind wohl daher stark auf Beziehungen fokussiert und machen sich viel Sorgen, ob andere Menschen ihnen Beachtung schenken und sich für sie interessieren oder nicht. Im Umgang mit anderen Kindern blödeln sie gerne herum und stehen gerne im Mittelpunkt. Oft empfinden sie in Freundschaften Unzufriedenheit und Disharmonie, obwohl sie immerzu damit beschäftigt sind, Kontakte zu suchen. Durch diese Verletzlichkeit und Bedürftigkeit werden viele gleichaltrige Kinder abgeschreckt (Howe, 2015, 151-152).

5.4 Auswirkungen auf das Verhalten

Das Verhalten sicher und unsicher gebundener Kinder unterscheidet sich ebenfalls. Nach Grossmann & Grossmann (2017, 285) ist eine sichere Bindung zur Mutter für eine angepasste, zielgerichtete sowie wohl koordinierte Verhaltensorganisation des Kindes verantwortlich. Nach einer Zusammenstellung von Grossmann & Grossmann (2017, 345) zeigen unsicher gebundene Kindergartenkinder deutlich mehr Verhaltensauffälligkeiten als sicher gebundene Kinder.

Unsicher-vermeidend gebundene Kinder lernen schon als Kleinkind, ihre Gefühle zu verfälschen und damit fröhlicher und zufriedener zu wirken, als sie wirklich sind (Howe, 2015, 118). Nach Julius (2009a, 14) ist dies darauf zurückzuführen, dass diese Kinder bisher bei Äusserung negativer Gefühlszustände keine emotionale Unterstützung von der primären Bezugsperson erfahren haben. So suchen unsicher-vermeidend gebundene Kinder in belastenden Situationen nicht wie andere Gleichaltrige nach Nähe und Trost bei ihren Bezugspersonen, sondern zeigen in diesen Situationen ein erhöhtes Explorationsverhalten. Mit diesem Verhalten verschieben sie ihre Aufmerksamkeit weg von der emotional belastenden Situation (Julius, 2009a, 14). Zugleich aber bleibt der Ärger über die unerfüllten Bedürfnisse unbewusst bestehen. Dieser kann sich in Form von Aggression oder auch in Form von Ungehorsam zeigen (Jungmann & Reichenbach, 2016, 130).

Nach Howe (2015, 151-152) sind unsicher-ambivalent gebundene Schülerinnen und Schüler sehr leicht ablenkbar und bleiben daher nicht lange konzentriert an einer Sache. Lieber wollen sie mit Kameradinnen und Kameraden spielen als sich einer (schulischen) Aufgabe zuzuwenden. Ebenfalls haben sie Mühe, etwas selbstständig zu machen. Sie zeigen ein trotziges, besitzergreifendes und eifersüchtiges Verhalten und täuschen zum Teil auch Hilflosigkeit und Kränkungen vor. Oft geben sie anderen die Schuld, wenn sie etwas nicht verstehen oder ihnen etwas nicht gelingt. Die Kinder haben das grundlegende, unterschwellige Bedürfnis, gemocht und geliebt zu werden und haben ständig die quälende Angst, dass sie uninteressant und nicht wahrgenommen werden könnten. Getrieben von dieser Angst, besteht nach Howe (2015, 152) für diese Schülerinnen und Schüler die einzige Möglichkeit Beachtung zu erfahren darin, durch auffälliges Verhalten die Welt zu einer Reaktion zu zwingen. Dieses oft sehr kleinkindliche und dramatische Verhalten widerspiegelt den Wunsch nach Interaktion und Fürsorge. Diese vorgängig beschriebenen Verhaltensweisen stehen oft dem Explorationsverhalten im Weg (Julius, 2009a, 14).

5.5 Auswirkungen auf die schulische Leistungsfähigkeit

Grossmann & Grossmann (2017, 288-289) weisen auf starke Zusammenhänge hin, die sich zwischen der Bindungssicherheit im Alter von einem Jahr und der Konzentration beim Spiel im Kindergarten zeigen (vgl. dazu Kapitel 5.2). Dies lässt schlussfolgern, dass sicher gebundene Kinder auch im Schulalltag über mehr Konzentration verfügen. Auch Hechler (2018, 126) erwähnt, dass Lernbeeinträchtigungen häufig Folgen ungenügender Beziehungserfahrungen sind.

Schülerinnen und Schüler im Zyklus 1 mit einer unsicher-vermeidenden Bindungsqualität haben mit primären Bezugspersonen die Erfahrung gemacht, dass Bedürfnisse nicht feinfühlig wahrgenommen und diese meist unbeantwortet blieben (Jungmann & Reichenbach, 2016, 129). Diesen Kindern ist es daher wichtig, selbst die Nähe zur Lehrperson zu bestimmen. Dabei suchen sie eine gewisse Nähe und bitten die Lehrperson bei Problemen oder Unklarheiten nicht um Hilfe. Die Aufmerksamkeit solcher Kinder richtet sich gezielt auf die zu bearbeitende Aufgabe. Dies dient dazu, die Nähe zur Lehrperson und die damit verbundenen Gefühle in Schach zu halten. Solche Kinder suchen auch bei grösseren Herausforderungen keine Hilfe. Sie verlassen sich meist ganz auf sich allein. Dies führt dazu, dass die Kinder dann auch nur das lernen, was sie aus eigener Kraft lernen können (Geddes, 2009, 172; Hechler, 2018, 121). Durch die-

ses Verhalten verringern sich die Lernmöglichkeiten des Kindes (Schleiffer, 2009, 54). Weiter verweist Geddes (2009, 173) auf Studien, die belegen, dass Schülerinnen und Schüler mit einem unsicher-vermeidenden Bindungsverhalten konkrete und klar strukturierte Aufgaben kreativen Aufgabestellungen mit unterschiedlichen Lösungen vorziehen. Dies zeigt, dass diese Kinder Unsicherheiten so weit als möglich vermeiden wollen. Geddes (2009, 176) illustriert im dynamischen Lerndreieck (Abbildung 4) den Zusammenhang zwischen Kind, Lehrperson und Lernaufgabe. Im Lerndreieck zum vermeidenden Bindungsverhalten zeigt sich, dass die Lernaufgabe eine wichtige Brückenfunktion zwischen dem Schulkind und der Lehrperson erfüllt, über welche das Kind Interesse und Zuwendung durch die pädagogische Fachkraft erfahren kann (Jungmann & Reichenbach, 2016, 132).

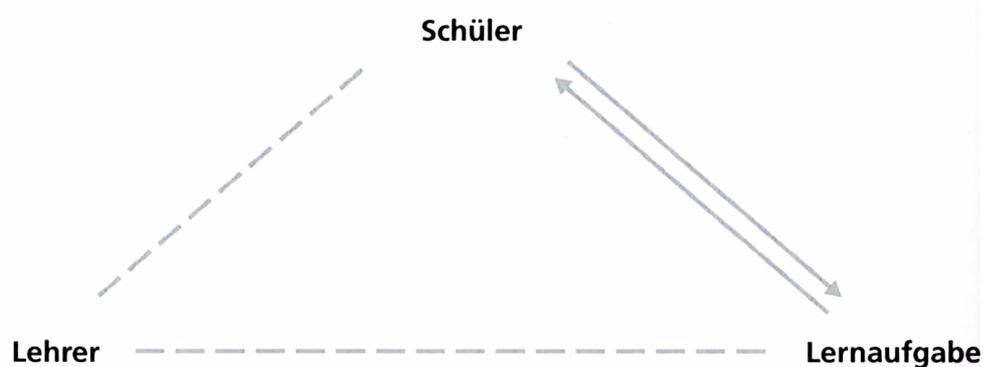


Abbildung 4: Lerndreieck zum vermeidenden Bindungsverhalten (Geddes, 2009, 176)

Im Gegensatz dazu äussert sich bei unsicher-ambivalent gebundenen Kindern ein ganz anderes Lernprofil. Diese Schülerinnen und Schüler zeigen ein Bedürfnis nach andauerndem und zum Teil auch körperlichem Kontakt zur Lehrperson (Geddes, 2009, 176; Hechler, 2018, 123). Die noch nicht fertig entwickelte Sozialkompetenz und Explorationsfähigkeit wie auch das Selbstvertrauen hängen für das Kind von der Anwesenheit, Unterstützung und Anerkennung der Lehrperson ab. Hier konzentriert sich das Kind stärker auf die Beziehung zur Lehrperson als auf die Schularbeit (Howe, 2015, 151). Dies spiegelt die Angst und Unruhe des Kindes, die Aufmerksamkeit seiner Lehrperson zu verlieren (Geddes, 2009, 176). Weiter sind diese Lernenden leicht ablenkbar und können kaum über längere Zeit an einer Sache bleiben. Oft fordern sie immerzu Hilfe von der Lehrperson an, da sie die Aufgabe nicht verstehen oder nicht verstehen wollen. Das kann für Lehrerinnen und Lehrer eine grosse Herausforderung darstellen (Howe, 2015, 151).

Auch bei unsicher-ambivalent gebundenen Schülerinnen und Schülern skizziert Geddes (2009, 180) ein dynamisches Lerndreieck (Abbildung 5). Dieses Lerndreieck widerspiegelt das Spannungsfeld zwischen Schulkind, Lehrperson und Lernaufgabe. Es ist deutlich ersichtlich, dass zwischen dem Kind und der Lehrerin oder dem Lehrer eine starke Verbindung besteht (Jungmann & Reichenbach, 2016, 136).

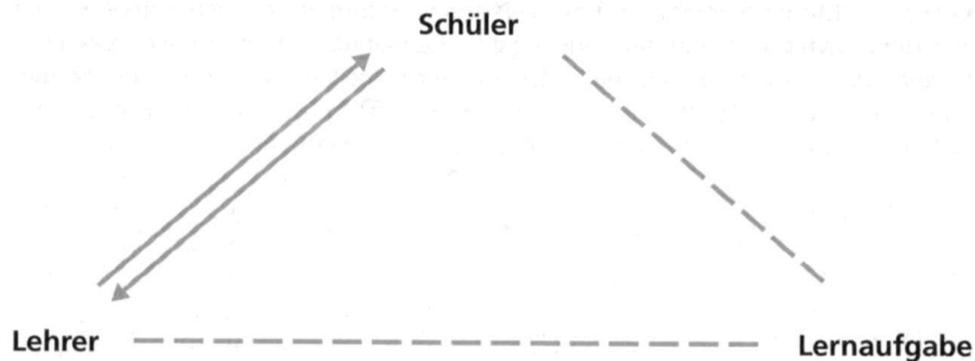


Abbildung 5: Lerndreieck zum ambivalenten Bindungsverhalten (Geddes, 2009, 180)

5.6 Fazit

- Die Bindungsqualität beeinflusst verschiedene Bereiche der emotionalen und sozialen Entwicklung.
- Ein sicheres Bindungsverhalten ist eine gute Grundlage für einen erfolgreichen Kindergarten- bzw. Schuleintritt und für den weiteren Schulerfolg.
- Unsicher gebundene Kinder zeigen im Gegensatz zu sicher gebundenen Kindern mehr Verhaltensauffälligkeiten und sind weniger kompetent im Sozialverhalten.
- Lernbeeinträchtigungen können als Folge ungünstiger Beziehungserfahrungen auftreten.
- Unsicher-vermeidend gebundene Kinder sind im Unterricht stark auf die Lernaufgabe und weniger auf die Beziehung zur Lehrperson konzentriert.
- Unsicher-ambivalent gebundene Kinder fokussieren sich im Unterricht mehr auf die Beziehung zur Lehrperson als auf die Lernaufgabe.

6 Interventionsmöglichkeiten der schulischen Heilpädagogik

Dieses Kapitel soll Möglichkeiten aufzeigen, wie Lehrpersonen sowie schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen Kinder mit unsicherem Bindungsverhalten unterstützen können. Dabei wird zuerst der Frage nachgegangen, ob und wie unsicher gebundene Schülerinnen und Schüler identifiziert werden können. In einem zweiten Schritt werden die Rolle der pädagogischen Fachkraft und grundsätzliches pädagogisches Handeln für eine gute Lehrperson-Kind-Beziehung aufgezeigt. Hierbei wird ein spezieller Fokus auf den Grundsatz der sensitiven Responsivität und die Marte Meo Methode gelegt. Abschliessend werden konkrete Massnahmen bei Lernenden mit unsicher-vermeidender und unsicher-ambivalenter Bindungsqualität im Unterrichtsalltag aufgeführt.

6.1 Identifikation von Kindern postpartal depressiver Mütter

Kinder postpartal depressiver Mütter können selten sicher erfasst werden, da Lehrpersonen sowie Heilpädagoginnen und Heilpädagogen im Regelfall nicht über die mütterliche Störung in Kenntnis gesetzt werden. Wie in den vorherigen Kapiteln (vgl. dazu Kapitel 3 und Kapitel 5) aufgearbeitet, zeigen Schülerinnen und Schüler postpartal depressiver Mütter oft ein unsicheres oder gar desorganisiertes Bindungsverhalten. Solch typische Verhaltensweisen können von Lehrpersonen beobachtet und erkannt werden.

Geddes (2009, 157-179) stellte aus einer Stichprobe Verhaltensprofile von unsicher gebundenen Kindern zusammen. Diese Verhaltensprofile werden in Tabelle 3 in Anlehnung an Geddes (2009, 157-179) zusammenfassend dargestellt.

Tabelle 3: Das Profil unsicher gebundener Kinder in der Schule in Anlehnung an Geddes

Unsicher-vermeidendes Bindungsverhalten	Unsicher-ambivalentes Bindungsverhalten
Annäherung an die Situation in der Klasse	
<ul style="list-style-type: none"> • Offensichtliche Gleichgültigkeit gegenüber der eigenen Angst in einer neuen Situation 	<ul style="list-style-type: none"> • Mögliche Trennungsangst (z.B. Schulangst)
Reaktion auf die Lehrperson	
<ul style="list-style-type: none"> • Leugnen des Bedürfnisses nach Unterstützung von Seiten der Lehrperson • Empfindlichkeit in Bezug auf Nähe 	<ul style="list-style-type: none"> • Offensichtliche Abhängigkeit • Braucht die Aufmerksamkeit der Lehrperson • Zeigt eine gewisse Feindseligkeit gegenüber der Lehrperson
Reaktion auf die Aufgabe	
<ul style="list-style-type: none"> • Bedürfnis nach Autonomie und Eingebundenheit in die Aufgabe, unabhängig von der Lehrperson 	<ul style="list-style-type: none"> • Hat Schwierigkeiten, sich ohne ein beträchtliches Mass an Einsatz und Unterstützung durch die Lehrperson auf eine Aufgabe einzulassen

Unsicher-vermeidendes Bindungsverhalten	Unsicher-ambivalentes Bindungsverhalten
<ul style="list-style-type: none"> • Die Feindseligkeit, die der Lehrperson gilt, richtet sich gegen andere oder gegen die Aufgabe 	<ul style="list-style-type: none"> • Kann sich wegen der Sorge, die Aufmerksamkeit der Lehrperson zu verlieren, nicht auf die Aufgabe konzentrieren
Fertigkeiten und Schwierigkeiten	
<ul style="list-style-type: none"> • Wahrscheinlichkeit einer den Erwartungen widersprechende geringe Leistung • Eingeschränkter Sprachgebrauch • Eingeschränkter Einsatz von Kreativität 	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrscheinlichkeit einer den Erwartungen widersprechende geringe Leistung • Sprachgebrauch unter Umständen gut entwickelt

Lenz & Brockmann (2013, 132-133) machen ebenfalls auf Faktoren aufmerksam, welche als Folge von Belastungen in Familien mit einem psychisch erkrankten Elternteil hinweisen können. Diese Faktoren sind an dieser Stelle aufzuführen, da postpartal depressive Mütter einem erhöhten Risiko ausgesetzt sind, auch in weiteren Lebensphasen an Depressionen oder anderen psychischen Störungen zu erkranken (Dorn & Mautner, 2018, 94-96 Riecher-Rössler, 2006, 14; Salis, 2016 8). So können sich beim Kind Veränderungen im allgemeinen Verhalten als auch im Kontakt zu Gleichaltrigen zeigen. Hierbei ist anzumerken, dass sich diese Verhaltensveränderungen bei jedem Kind auf andere Art und Weise äussern können. Selbstverständlich steht nicht hinter jedem veränderten Verhalten eines Schulkindes eine psychische Störung eines Elternteils (Lenz & Brockmann, 2013, 132-133).

6.2 Die Wichtigkeit der Lehrperson und der schulischen Heilpädagogin/ des schulischen Heilpädagogen

Lehrpersonen wie auch Heilpädagoginnen und Heilpädagogen können sich dem Bindungsbedürfnis eines Kindes nicht entziehen (Jungmann & Reichenbach, 2016, 26). Schülerinnen und Schülern, welche in ihrer bisherigen Kindheit sichere Bindungsbeziehungen zu ihren Eltern entwickelt haben, fällt es leichter, zu weiteren Erwachsenen – wie etwa der Heilpädagogin oder dem Heilpädagogen – vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen (Becker-Stoll, 2009, 152). Wie wichtig für das Schulkind eine gute und sichere Beziehung zur Lehrkraft ist, beschreibt Largo (2011, 163): Nur wenn die Schülerinnen und Schüler spüren, dass die Lehrkraft sie mag, können sie sich wohl fühlen und optimal lernen.

Als pädagogische Fachkraft geht man mit dem Kind eine Bindung ein. Die Qualität dieser Bindung beeinflusst die Entwicklungschancen des Schulkindes (Kleiner-Wuttke, 2012, 17). Daher ist es wesentlich, dass Lehrpersonen sowie Heilpädagoginnen und Heilpädagogen den Aufbau einer sicheren Beziehung zu den Schülerinnen und Schüler

garantieren können (Stamm, 2013, 23). Damit sich unsichere Bindungsqualitäten bei unsicher gebundenen Kindern nicht verfestigen, ist es wichtig, dass diesen Schülerinnen und Schülern durch die pädagogischen Fachkräfte Diskontinuitätserfahrungen vermittelt werden (Julius, 2010, 288). Durch solche Diskontinuitätserfahrungen können Bindungsqualitäten verändert (Julius, 2010, 288) und Lehrpersonen für Kinder somit zu alternativen Bindungspersonen werden (Hechler, 2018, 127). Die Schule kann für viele Schülerinnen und Schüler ein Ort des Schutzes sein, in dem sie Halt und Orientierung finden (Brockmann, 2016, 159; Wustmann, 2011, 352).

Brockmann (2016, 161) schreibt vor allem Lehrerinnen und Lehrern im Zyklus 1 eine grosse Bedeutung zu. In dieser Schuleingangsphase werden Schulkinder meist nur von wenigen Lehrpersonen unterrichtet. Dies kann die Lehrperson im Kindergarten oder in der Unterstufe zu einem ausserfamiliären Schutzfaktor für das Kind machen. Nach Brockmann (2016, 161) können insbesondere Unterstufenlehrpersonen den Kindern als Orientierungsmodell dienen, indem sie ihnen Halt und Struktur geben. Auch Wustmann (2011, 350) sieht im Verhalten von Lehrpersonen die Chance, Kinder in ihrer psychischen Widerstandskraft – der sogenannten Resilienz – zu fördern. So schreibt die Autorin den ausserfamiliären unterstützenden Beziehungserfahrungen bei Vorschulkindern eine wichtige Funktion zu. Indem die pädagogische Fachkraft dem Kind zu einer sicheren Basis wird, kann die Lehrperson-Kind-Beziehung zu einem einflussreichen zentralen Schutzfaktor werden (Wustmann, 2011, 350).

In der Schuleingangsphase kann es pädagogischen Fachkräften gelingen, den Kindern durch bindungskorrigierende Erfahrungen zu mehr innerer Sicherheit sowie einem vertrauteren Umgang mit der sozialen Umwelt zu verhelfen (Günther, 2012, 70-71). Solch bindungskorrigierende Erfahrungen können ermöglicht werden, indem die Qualität der Lehrperson-Kind-Beziehung den bisherigen Beziehungserfahrungen widerspricht. Dadurch wird bei Kindern die Entwicklung sicherer innerer Arbeitsmodelle von Bindung gefördert (Julius, 2010, 288). Insbesondere im Zyklus 1 kann es der Lehrperson aufgrund der hohen affektiven Eingebundenheit der Schulkinder möglich sein, bisherige negative Bindungserfahrungen durch feinfühliges Verhalten zu verbessern und im besten Fall eine Umwandlung der inneren Arbeitsmodelle herbeizuführen (Günther, 2012, 70-71). Hipp (2011, 1) hält fest, dass bis zum 12. Lebensjahr im Gehirn die Nervenzellen abgebaut werden, die nicht genutzt werden. Spätere Anpassungsprozesse sind jedoch dank der Neuroplastizität durch den Umbau der bereits bestehenden ausgereiften

Zellstrukturen möglich. Daher betonen verschiedene Autorinnen und Autoren (Hechler, 2018, 11-12; Juul & Jensen, 2004, 126-127; Schleiffer, 2009, 57), wie bedeutend es ist, dass pädagogische Fachkräfte neben ihrem Fachwissen auch über Beziehungswissen verfügen und die eigenen Kompetenzen diesbezüglich erweitern.

Stamm fasst zusammen, wie unumgänglich neben den familiären auch familienergänzende Bezugspersonen, wie etwa Lehrpersonen, sind:

„Ein erfolgreicher Schuleintritt wird nicht alleine durch die kognitiven Fähigkeiten, die sprachliche und mathematische Förderung vorbereitet, sondern ebenso in den emotionalen und motivationalen Grundlagen. Diese basieren auf Bindungsbeziehungen, die für den kindlichen Wissenserwerb und die Bildungsentwicklung wichtig sind. Sie prägen Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft, welche zu den grundlegenden Kompetenzen für eine erfolgreiche Schullaufbahn gehören“ (2013, 24).

In der Literatur wird immer wieder darauf hingewiesen, dass die persönliche Bindungsgeschichte der pädagogischen Fachkraft die berufliche Bindungsbeziehung zu den Schülerinnen und Schülern beeinflusst (Hechler, 2018, 165; Jungmann & Reichenbach, 2016, 161-162; Strohsand, 2009, 289). Hechler (2018, 169) sieht in der Selbstreflexion die Chance, dass Lehrerinnen und Lehrer erfahren, wie sie in berufsspezifischen Situationen auf Grund ihrer eigenen Beziehungsbiografie reagieren. Auch Jungmann & Reichenbach (2016, 161) sehen in der Reflexion der autobiografischen Vergangenheit die Möglichkeit vom „Verständnis der Bedeutung der Vergangenheit für die Gegenwart und der Entdeckung von Gestaltungsmöglichkeiten in der Zukunft“ (vgl. dazu Kapitel 6.3.1).

6.3 Grundsätzliches pädagogisches Handeln zur Förderung der Bindungsqualität im Schulalltag

Eines sei vorweggenommen: Die Einbeziehung der Bindungstheorie in die pädagogische und heilpädagogische Praxis hat nichts mit Psychotherapie zu tun. Es geht hierbei um die sozio-emotionale Förderung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht. Wichtig ist, dass dieser Unterricht Unterricht bleibt und nicht zu einer unprofessionellen Psychotherapie wird (Hechler, 2018, 123). Julius (2010, 292) weist ebenfalls darauf hin, dass sich verschiedene sinnvolle Interventionen im Sinne von korrigierenden Beziehungserfahrungen im pädagogischen Setting realisieren lassen.

Veränderungen von internalisierten Beziehungserfahrungen schreiten eher langsam voran, da die unsicheren Bindungsmuster der betroffenen Schülerinnen und Schüler meist auf jahrelangen Beziehungserfahrungen beruhen. Daher brauchen pädagogische Fachkräfte Geduld und Feinfühligkeit, bis erste kleine Veränderungen im Bindungsverhalten des betroffenen Kindes wahrzunehmen sind. Ist eine solche sichere Lehrperson-Kind-Beziehung erst einmal aufgebaut, braucht diese langandauernde und stetige Pflege (Julius, 2010, 293).

In der Literatur finden sich viele Gesichtspunkte, die grundlegend für das pädagogische Handeln auf der Beziehungsebene sind. Dabei weisen die verschiedenen Autorinnen und Autoren zusammenfassend immer wieder auf die untenstehend zusammengetragenen emotionalen und sozialen Aspekte hin (Brockmann & Lenz, 2016, 96-98; Griebel & Niesel, 2011, 102-103; Hechler, 2018, 63; Hörmann, 2014, 15-19; Jungmann & Reichenbach, 2016, 125-126; Stamm, 2013, 35):

- direkte und wertschätzende Kommunikation
- Sicherheit durch garantierten Schutz, Nähe, Sympathie, Respekt und Geborgenheit durch die Betreuungsperson
- richtige Interpretation von Gefühlen und Bedürfnissen der Lernenden sowie angemessene Reaktion darauf
- Stressreduktion durch Trost und Unterstützung bei der Bewältigung von belastenden Emotionen, Assistenz durch angemessene Unterstützung, wenn eine alleinige Bewältigung nicht möglich ist
- Unterstützung des Explorationsverhaltens
- Wissen um die Wichtigkeit der Lehrperson-Kind-Beziehung für den schulischen Erfolg

Diese Aspekte werden als wichtig beschrieben, da nur durch eine gute Bindungsbeziehung die Lernfreude, die Motivation und die Ausdauer gefördert und aufrechterhalten werden können (Brockmann & Lenz, 2016, 96-98; Hechler, 2018, 63; Jungmann & Reichenbach, 2016, 125-126; Stamm, 2013, 35). Somit wird nach Griebel & Niesel (2011, 102) die Bindungsbeziehung zur wichtigsten Grundlage einer gezielten pädagogischen Bildungsvermittlung.

Hörmann (2014, 15-19) formuliert zu den oben zusammengefassten Aspekten Reflexionsfragen, mit welchen das eigene pädagogische Verhalten überprüft werden kann. Diese Reflexionsfragen zu den Aspekten Zuwendung, Sicherheit, Stressreduktion, Ex-

plorationsunterstützung und Assistenz sind im Anhang zu finden (vgl. dazu Anhang Kapitel 9.1).

An dieser Stelle ist anzumerken, dass pädagogische Fachkräfte bei unsicheren Bindungstypen viel bewirken können. Zeigt eine Schülerin oder ein Schüler jedoch ein hoch unsicheres Bindungsverhalten oder gar eine Bindungsstörung, sind Interventionen durch die Lehrperson oder die Heilpädagogin/den Heilpädagogen nicht ausreichend. Solche Kinder bedürfen einer therapeutischen Intervention durch eine psychiatrische oder psychologische Fachperson (Jungmann & Reichenbach, 2016, 27). Lässt das Verhalten eines Schulkindes ein hoch unsicheres Bindungsverhalten oder eine Bindungsstörung vermuten, ist die Beratung und Hilfe durch die Erziehungsberatungsstelle oder den schulpsychologischen Dienst beizuziehen. Diese leiten das betroffene Kind und seine Angehörigen an entsprechende Stellen weiter.

6.3.1 Sensitive Responsivität

Unter sensibler Responsivität wird grundsätzlich die Kernkompetenz von pädagogischen Fachkräften zum Aufbau und der Aufrechterhaltung der Beziehung zu den ihnen anvertrauten Kindern verstanden (Hörmann, 2014, 7). Der Begriff „sensitiv“ ist auf das lateinische Wort „sentire“ zurückzuführen, welches so viel wie „fühlen/empfinden“ bedeutet. „Responsivität“ lässt sich vom Englischen herleiten, wo „responsive“ für „reagierend“ steht (Günther et al., 2016, 173).

Remsperger (2011, 125) setzt den oben genannten Begriff mit dem Feinfühligkeitsbegriff nach Ainsworth (vgl. dazu Kapitel 3.2.1) in Verbindung. Die Lehrkraft soll die Signale des Kindes also zuerst wahrnehmen und richtig interpretieren, um anschliessend prompt und richtig – eben feinfühlig – zu reagieren. Aufgrund dessen kommt die Autorin für den Begriff der sensiblen Responsivität zu folgender Definition: „Eine Erzieherin, die mit sensibler Responsivität auf die Signale von Kindergartenkindern reagiert, muss:

1. die Signale des Kindes bemerken und
2. sich auf die Signale des Kindes hin angemessen verhalten“ (Remsperger, 2011, 125).

Als Grundvoraussetzung dieses feinfühliges Verhaltens nennt Remsperger (2011, 127) folgende zwei Faktoren:

- Zugänglichkeit
- Aufmerksamkeit

Unter *Zugänglichkeit* fallen Merkmale wie Interesse, Ruhe und Zeit. Weiter ist es wichtig, dass Lehrpersonen offen und abwartend sind, sich dem Lernenden nicht aufdrängen, sondern dem Kind die Initiative überlassen, auf die pädagogische Bezugsperson zuzukommen. Kennzeichen von *Aufmerksamkeit* sind Aussagen, Interessen, Verhalten und Bedürfnisse des Kindes aufmerksam zu verfolgen sowie ruhiges Zuhören und das Kind nicht zu unterbrechen (Hörmann, 2014, 8; Remsperger, 2011, 136).

Sich auf die Signale des Kindes hin angemessen zu verhalten, umfasst die Angemessenheit und Promptheit der Reaktion der Lehrkraft auf das kindliche Verhalten. Um als pädagogische Fachkraft prompt und richtig zu reagieren, zählen verschiedene Autorinnen (Hörmann, 2014, 9-14; Jungmann & Reichenbach, 2016, 153-154; Remsperger, 2011, 138-140) die untenstehend kurz zusammengefassten Faktoren auf:

- *Generelle Haltung*: Die generelle Haltung ist für ein angemessenes pädagogisches Verhalten auf kindliche Reaktionen und Aktivitäten wichtig. Diese Haltung ist durch Akzeptanz, Interesse und Respekt vor der Autonomie des Kindes geprägt.
- *Involvement*: Das Involvement, die innere Beteiligung der pädagogischen Fachkraft, drückt sich durch Freude über Fortschritte der Schülerinnen und Schüler sowie durch den Wunsch aus, die Interaktion aufrecht zu erhalten.
- *Emotionales Klima*: Ein positives emotionales Klima ist eine Voraussetzung für angemessene Reaktionen seitens der Pädagogin/des Pädagogen. Es ist durch das Aufgreifen kindlicher Gefühle und durch die Freude an der gemeinsamen Interaktion gekennzeichnet.
- *Stimulation*: Mit Stimulation ist die Art und Weise gemeint, wie pädagogische Fachkräfte die Lerninhalte und Lernprozesse der Kinder beeinflussen. Eine gute Stimulation zeigt sich einerseits durch ein unterstützendes, motivierendes Verhalten sowie darin, Aktivitäten in den Kindergarten- oder Schulalltag einzubringen, die zum Denken, Kommunizieren und Handeln anregen.

Remsperger (2011, 133-136) führt an, dass Lehrpersonen und Heilpädagoginnen/Heilpädagogen ihre Affekte in den oben beschriebenen Faktoren über verschiedene Ausdruckskanäle wie Sprache, Stimme, Blick/Gestik und Körper zum Ausdruck bringen können. Dies gilt sowohl für positive als auch negative Affekte.

Nach Remsperger (2011, 125-140) und Hörmann (2014, 9-14) sind im Folgenden die zwei Elemente der sensitiven Responsivität (die Signale des Kindes bemerken und sich auf die Signale des Kindes hin angemessen verhalten) zusammenfassend dargestellt. Diese Zusammenstellungen sollen in Anlehnung an Remsperger (2011, 136-140) konk-

ret aufzeigen, was es im Einzelnen bedeutet, zugänglich und aufmerksam zu sein, die Schülerinnen und Schüler zu akzeptieren und zu respektieren, sich für die Lernenden zu interessieren, sich auf diese Individuen einzulassen, für ein gutes emotionales Klima sowie für ausreichende und richtige Stimulation zu sorgen (Remsperger, 2011, 136-137).

Tabelle 4: Die Signale des Kindes bemerken: Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit in den vier Ausdruckskanälen

	Zugänglichkeit	Aufmerksamkeit
Sprache	<ul style="list-style-type: none"> • prompte Reaktion • eigene verbale Zurückhaltung 	<ul style="list-style-type: none"> • prompte Reaktion • spiegeln • nachfragen
Stimme	<ul style="list-style-type: none"> • ruhig • freundlich 	<ul style="list-style-type: none"> • Stimmung und Äusserungen im Tonfall aufgreifen (leiser, lauter reagieren)
Gesicht	<ul style="list-style-type: none"> • Blickkontakt • auf Kinder ruhender, offener, interessierter Blick 	<ul style="list-style-type: none"> • Blickkontakt herstellen und halten • offener und interessierter Blick • Stimmung und Äusserungen mit Blicken bzw. Mimik aufgreifen
Körper	<ul style="list-style-type: none"> • entspannte und offene Körperhaltung • auf Augenhöhe gehen 	<ul style="list-style-type: none"> • auf Augenhöhe gehen • Stimmung und Äusserungen mit der Körperhaltung aufgreifen (sich aufrichten bei steigender Aufregung des Kindes)

Tabelle 5: Sich auf die Signale des Kindes hin angemessen verhalten: Generelle Haltung in den vier Ausdruckskanälen

	Generelle Haltung		
	Akzeptanz	Interesse	Respekt der Autonomie
Sprache	<ul style="list-style-type: none"> • annehmende Antworten • keine verbalen Abwertungen • keine Ironie • kein Sprechen über das Kind, als ob es nicht da wäre 	<ul style="list-style-type: none"> • prompte Reaktion • nachfragen • spiegeln 	<ul style="list-style-type: none"> • keine Unterbrechungen • Reduktion von Kommentaren/Verbesserungen • eher verbale Zurückhaltung • loben • kindliches Handeln beschreiben
Stimme	<ul style="list-style-type: none"> • wertschätzender Tonfall 	<ul style="list-style-type: none"> • interessiert • wach 	<ul style="list-style-type: none"> • freundlich • ermutigend
Gesicht	<ul style="list-style-type: none"> • Blickkontakt • angepasste Mimik (interessiert, erstaunt, begeistert) • keine abfälligen Gesichtsausdrücke 	<ul style="list-style-type: none"> • Blickkontakt • auf Kinder ruhender, interessierter Blick • angepasste Mimik 	<ul style="list-style-type: none"> • interessierter, beobachtender, ermutigender Blick • keine Einmischung und kein Eingreifen durch Blicke und Gesten
Körper	<ul style="list-style-type: none"> • zugewandte Körperhaltung 	<ul style="list-style-type: none"> • Augenhöhe • interessierte, zugewandte, an kindliche Stimmung angepasste Körperhaltung 	<ul style="list-style-type: none"> • interessierte, offene und entspannte Körperhaltung

Tabelle 6: Sich auf die Signale des Kindes hin angemessen verhalten: Involvement in den vier Ausdruckskanälen

Involvement	
Sprache	<ul style="list-style-type: none"> • prompte Reaktion • nachfragen, spiegeln, loben • aktives Zugehen auf das Kind • zu neuen Ideen und Gedanken anregen • lang anhaltende Gespräche führen
Stimme	<ul style="list-style-type: none"> • wertschätzend • begeistert • enthusiastisch
Gesicht	<ul style="list-style-type: none"> • interessierter, offener, engagierter Blick • an die Stimmung und Äusserung des Kindes angepasster Blick
Körper	<ul style="list-style-type: none"> • interessierte, offene, engagierte Körperhaltung • an die Stimmung und Äusserung des Kindes angepasste Körperhaltung

Tabelle 7: Sich auf die Signale des Kindes hin angemessen verhalten: Emotionales Klima in den vier Ausdruckskanälen

Emotionales Klima	
Sprache	<ul style="list-style-type: none"> • Emotionen/Bedürfnisse/Signale prompt aufgreifen und wertschätzend spiegeln • Anstrengungen loben • respektvolle Sprache • eigene Emotionen ansprechen • keine Ironie, keinen Sarkasmus • keine Bestrafung ohne Erklärung • kein Sprechen mit anderen über das Kind, als ob es nicht da wäre
Stimme	<ul style="list-style-type: none"> • emotional warm • freundlich und liebevoll • den kindlichen Emotionen/Verhaltensweisen angepasst
Gesicht	<ul style="list-style-type: none"> • Blickkontakt herstellen und halten • sehr aufmerksamer Blick • an die Emotionen, Äusserungen und Handlungen des Kindes angepasster Blick • Zeigen eigener Emotionen mit entsprechender Mimik • keine abfälligen Gesichtsausdrücke
Körper	<ul style="list-style-type: none"> • Augenhöhe • deutlich zugewandte und sehr interessierte Körperhaltung • Zulassen von Körperkontakten • keine angespannte oder teilnahmslose Körperhaltung

Tabelle 8: Sich auf die Signale des Kindes hin angemessen verhalten: Stimulation in den vier Ausdruckskanälen

Stimulation	
Sprache	<ul style="list-style-type: none"> • angeregte und anregende Gespräche • verständliche Erklärungen • nachfragen • bestätigende, lobende, ermutigende, unterstützende und ausdrucksstarke Beiträge • keine mangelnden Reaktionen • keine zu starken/schwachen Spiegelungen • nicht zu viele/wenige Spiegelungen • keine Unterdrückung kindlichen Sprechens und Denkens
Stimme	<ul style="list-style-type: none"> • freundlich • ermutigend • wertschätzend
Gesicht	<ul style="list-style-type: none"> • Blickkontakt • wacher, interessierter Blick • an die Äusserungen und Handlungen des Kindes angepasster Blick • Zeigen eigener Motivation und Begeisterung mit entsprechender Mimik
Körper	<ul style="list-style-type: none"> • auf Augenhöhe • deutlich zugewandt • interessierte und an die Stimmungen und Äusserungen des Kindes angepasste Körperhaltung (sich aufrichten, sich freuen, kein statisches Verharren)

Jungmann & Reichenbach (2016, 157) weisen darauf hin, dass die sensitive Responsivität neben der Lehrperson-Kind-Beziehung auch stark die kindlichen Lern- und Bildungsprozesse beeinflusst. Dies zeigt die Wichtigkeit des sensitiv-responsiven pädagogischen Verhaltens sowie des Bemühens der Lehrperson um die Bereitschaft zur Reflexion des eigenen Verhaltens auf.

Um das eigene pädagogische Verhalten zu reflektieren, können kollegiale Beobachtungen und kollegialer Austausch helfen. Solche Beobachtungen und der Austausch sowie Selbstreflexion können dabei hilfreich sein, neu gewonnene Erkenntnisse im künftigen Handeln umzusetzen (Remspeger, 2011, 296). Remsperger (2011, 293-302) fasst daraus drei Reflexionsfelder zusammen:

- *Reflexion kindlicher Lerndispositionen und Verhaltensweisen*: Lehrpersonen und Heilpädagoginnen/Heilpädagogen müssen kindliche Interaktionssignale genau beobachten. Kinder lernen in erster Linie dann, wenn sie interessiert und engagiert sind, wenn sie innerlich stark beteiligt sind und sich auf eine Interaktion einlassen. Daher muss die Lehrkraft immer wieder hinterfragen, ob das Kind interessiert und engagiert bei der Sache ist, wie es sich (verbal und nonverbal) mitteilt und welche Strategien es nutzt, um mit Schwierigkeiten umzugehen.

- *Reflexion pädagogischer Situationen:* Im Kindergarten regen Interaktionen im freien Spiel und in der Schule freie Arbeitsformen den eigenaktiven kindlichen Lernprozess an. Im Hinblick darauf muss die pädagogische Fachkraft auf der einen Seite reflektieren, ob die Umgebung dem Kind genügend Struktur und Unterstützung gibt, um Aufgaben und Probleme zu lösen. Auf der anderen Seite muss hinterfragt werden, ob die Lehrperson dem Kind genügend Raum lässt, damit es selber etwas ausprobieren und selbst Problemlösungen finden kann.
- *Reflexion der eigenen sensitiven Responsivität:* Um an einem sensitiv-responsiven Verhalten zu arbeiten, ist es wichtig, sich als Lehrperson immer wieder mit der eigenen Haltung und der Beziehungsgestaltung zu den Schülerinnen und Schülern auseinanderzusetzen. Dabei eignen sich hypothetische Fragen aus Kindersicht (vgl. dazu Anhang Kapitel 9.2).

Remsperger (2011, 300-302) hat fünf hypothetische Kinderfragen mit den entsprechenden Elementen sensitiver Responsivität in Verbindung gebracht. Mit diesen Reflexionsfragen sollen laut der Autorin pädagogische Fachkräfte dazu aufgefordert werden, die Beziehung zu den ihnen anvertrauten Kindern immer wieder genau zu betrachten, damit sie auch wirklich von sensitiver Responsivität, Wechselseitigkeit, Respekt und Anregungen geprägt sind. Auch Julius (2010, 293) macht darauf aufmerksam, dass pädagogische Fachkräfte ihr beziehungsorientiertes Handeln immer wieder reflektieren sollen, um die ihnen anvertrauten Kinder optimal auf dem Weg zu neuen Bindungserfahrungen zu unterstützen.

Die vorgängig beschriebenen Reflexionsfragen sind im Anhang zu finden (vgl. dazu Anhang Kapitel 9.1 und 9.2).

Wie in Kapitel 5.2 beschrieben, zeigen unsicher gebundene Kinder Schwierigkeiten beim Kindergarteneintritt, verfügen über weniger Sozialkompetenz und zeigen oft ein auffälliges Verhalten. Indem sich die Lehrperson am Grundsatz der sensitiven Responsivität orientiert, kann die pädagogische Fachkraft zum Kind durch Aufmerksamkeit und Zugänglichkeit eine feinfühlig Beziehung aufbauen. Durch diese positive Lehrperson-Kind-Beziehung wird eine wichtige Grundlage für einen gelingenden Kindergarteneintritt und den weiteren Schulerfolg gelegt. Auch Julius (2010, 288) weist darauf hin, dass durch ein solch feinfühliges Verhalten, auf welchem der Grundsatz der sensitiven Responsivität aufbaut, unsicher gebundene Schülerinnen und Schüler mit inkompatib-

len Erfahrungen konfrontiert werden und dadurch neue innere Arbeitsmodelle aufbauen können.

Ebenfalls kann das kindliche Sozialverhalten durch das Verhalten der Lehrperson und der schulischen Heilpädagogin/dem schulischen Heilpädagogen beeinflusst werden. So weist Remsperger (2011, 75-76) auf Forschungsarbeiten (vgl. dazu Nickel, 1980) hin, die den Zusammenhang zwischen einem ermutigenden, anregenden und sozial-emotional zugewandten Erziehungsverhalten und einem aktiv-kooperativen kindlichen Verhaltenstypus aufzeigen. Diese emotional warme Haltung seitens der Lehrperson, welche einen wichtigen Bestandteil der sensitiven Responsivität ausmacht, ist besonders förderlich für das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler. Auch Wustmann (2012, 113-114) schreibt einer verständnis- und respektvollen Lehrperson-Kind-Beziehung, einem wertschätzenden Schulklima und Anerkennung sowie Lob und Ermutigung durch die pädagogische Fachkraft eine wichtige Rolle zu. Durch solche Elemente, welche vom Grundsatz der sensitiven Responsivität aufgenommen wurden, kann der Kindergarten/die Schule Handlungsspielräume zur Verfügung stellen, in welchen Schülerinnen und Schüler wichtige Kompetenzen – wie etwa Einfühlungsvermögen oder soziale Perspektivenübernahme – erwerben können. Nur unter oben beschriebenen Bedingungen können Konflikt- und Problemlösefertigkeiten sowie soziale Kompetenzen gestärkt werden (Wustmann, 2012, 113).

6.3.2 Marte Meo Methode

Marte Meo stammt aus dem Lateinischen und bedeutet sinngemäss so viel wie „aus eigener Kraft“ (Berther & Niklaus Loosli, 2015, 31). Die von Maria Aarts entwickelte Methode knüpft nicht etwa an den Schwächen und Defiziten, sondern an Entwicklungsmöglichkeiten und Entwicklungspotentialen eines Menschen an (Bach, 2012, 40). Es handelt sich hierbei um eine auf entwicklungspsychologischen Aspekten beruhende videobasierte Methode (Berther & Niklaus Loosli, 2015, 31). Dem Konzept liegen verschiedene Theorien wie die Entwicklungspsychologie, die Ökopsychologie, die sozial und sozial-kommunikative Lerntheorie, systemische Ansätze sowie Kommunikationstheorien zu Grunde (Baeriswyl-Rouiller, 2014, 3).

Im schulischen Kontext kann die Marte Meo Methode pädagogischen Fachkräften bei der Entwicklung von neuen Fertigkeiten in der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern helfen (Grüber-Stankowski, 2010, 251). Dafür werden Videoaufnahmen verwendet, um die Beziehung zwischen der Lehrperson und dem Kind zu unterstützen und weiter-

zuentwickeln (Baeriswyl-Rouiller, 2014, 3; Isager, 2009, 1). Ziel ist somit, die Signale der Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen und angemessen darauf zu reagieren, wodurch die Kinder bewusster und aktiver in ihrer kindlichen Entwicklung gefördert werden können (Bach, 2012, 41). Dafür werden die verwendeten Videosequenzen kleinschrittig analysiert, um die Signale der Kinder wahrzunehmen und Handlungsmöglichkeiten und deren Wirkung für die pädagogische Fachkraft sichtbar zu machen (Berther & Niklaus Loosli, 2015, 33).

Hawellek (2012, 61) schreibt einer *guten Atmosphäre* und einer *klaren Struktur* Elemente förderlicher Kommunikation zu. Basierend auf der *guten Atmosphäre* und der *klaren Struktur* beschreibt Hawellek (2012, 60-61) sieben grundlegende Elemente der entwicklungsfördernden Kommunikation, auf welchen die Marte Meo Elemente beruhen. Durch diese Kommunikationselemente können Entwicklungsprozesse und Entwicklungsverläufe beeinflusst und gefestigt werden. Untenstehend sind diese sieben grundlegenden Elemente in Anlehnung an Hawellek (2012, 61) zu finden:

1. Die Lehrperson lokalisiert den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes.
2. Die Lehrperson bestätigt den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes.
3. Die Lehrperson wartet (aktiv) darauf, wie das Kind auf sie reagiert und beachtet das Wechselspiel der Kommunikation.
4. Die Lehrperson benennt die kindlichen und eigenen Initiativen sowie die ablaufenden Ergebnisse, Erfahrungen und Gefühle. Darüber hinaus antizipiert sie naheliegende Erfahrungen.
5. Die Lehrperson bestätigt erwünschtes Verhalten unmittelbar.
6. Die Lehrperson setzt das Kind in Beziehung zur Welt, indem sie dem Kind Personen, Objekte und Phänomene vorstellt.
7. Die Lehrperson sorgt für angemessene Anfangs- und Endsignale der Situation.

Auch Baeriswyl-Rouiller (2012, 4) weist auf verschiedene Basiselemente in der Entwicklungsunterstützung hin. Kinder brauchen eine *gute Atmosphäre*, um sich optimal entfalten und ihr persönliches Potential ausschöpfen zu können. Diese *gute Atmosphäre* vermittelt ihnen Geborgenheit. Ergänzend zur *guten Atmosphäre* ist es wichtig, dass die Initiativen der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen, aufgenommen und ihnen gefolgt wird. Weiter sollen die Initiativen des Kindes sowie die eigenen Initiativen durch die pädagogische Fachkraft benannt und bestätigt werden. Abbildung 6 veranschaulicht, wie die verschiedenen Marte Meo Elemente miteinander vernetzt sind.

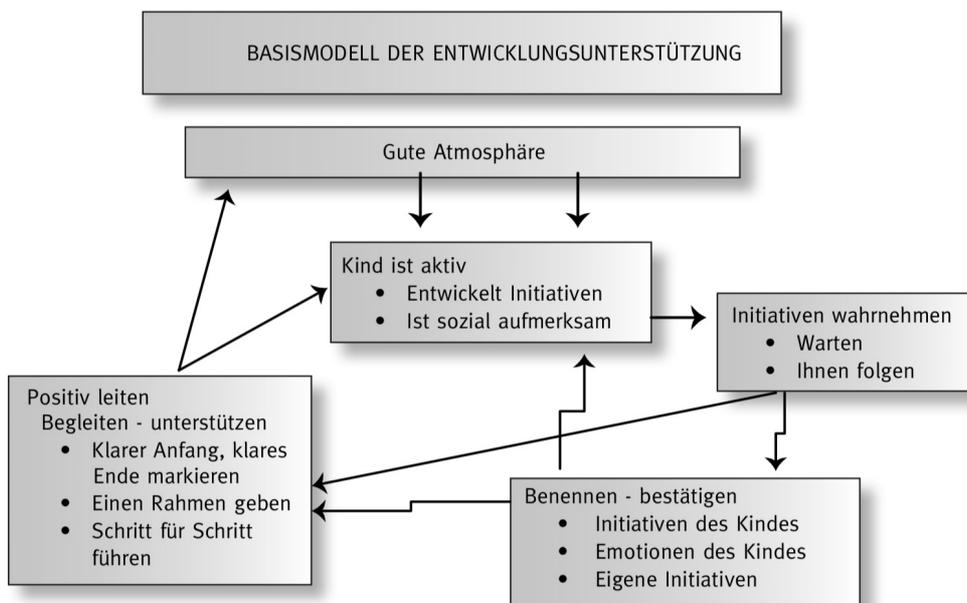


Abbildung 6: Modell der Entwicklungsunterstützung mit den Basiselementen (Baeriswyl-Rouiller, 2014, 4)

Die Marte Meo Methode kann sowohl in der *freien Situation* wie auch beim *positiven Leiten* angewandt werden. Die *freie Situation* eignet sich vor allem im Kindergarten im Freispiel oder in der Freiarbeit. Das *positive Leiten* kann in strukturierten Umgebungen wie dem klassischen Unterricht eingesetzt werden (Burri, 2017, 43).

In der *freien Situation* spielt ein Kind oder ist frei am Arbeiten. In solchen Situationen kann eine Lehrkraft die Persönlichkeit des Schulkindes wahrnehmen und es dadurch in seiner Selbstsicherheits-, Selbstwahrnehmungs-, Selbstwirksamkeits- und Selbstregulationsentwicklung unterstützen (Niklaus Loosli, 2018, 3). Verschiedene Autorinnen (Berther & Niklaus Loosli, 2015, 50-55; Burri, 2017, 44-45; Isager, 2009, 12-48; Niklaus Loosli, 2018, 3) listen folgende wichtige Elemente in der *freien Situation* auf (vgl. dazu auch Abbildung 6):

- Gutes Gesicht
- Warten
- Folgen
- Benennen
- Bestätigen

Beim *positiven Leiten* handelt es sich um geleitete Situationen, in welchen die pädagogische Fachkraft das Schulkind unterstützen kann. Das *positive Leiten* setzt sich aus den unten beschriebenen Elementen zusammen (Berther & Niklaus Loosli, 2015, 50-55; Burri, 2017, 44-45; Isager, 2009, 12-48; Niklaus Loosli, 2018, 3):

- Guter Anschluss
- Klarer Anfang und klares Ende
- Eigene Handlungen benennen
- Sagen, wie man es haben möchte
- Warten und Folgen
- Bestätigen und Freude teilen
- Rhythmisieren
- Schritt-für-Schritt-Anleitung

Die oben beschriebenen Elemente wirken auf das Kind entwicklungsunterstützend (Niklaus Loosli, 2010, 2). Die dadurch geschaffene positive Grundstimmung wird von den Spiegelneuronen im kindlichen Gehirn wahrgenommen (Bauer, 2006, 26). Dadurch werden die wohlwollenden Gefühle der pädagogischen Fachkraft auch im Gehirn des Kindes wirksam und das kindliche Gehirn wird in einen optimalen Entwicklungszustand versetzt (Niklaus Loosli, 2010, 2). Durch die feinfühligke Beziehung der Lehrperson zum Kind können neue innere Arbeitsmodelle aufgebaut werden. Hipp (2011, 1) beschreibt das Gehirn als Baustelle, welches durch den Umbau der bereits bestehenden Zellstrukturen angepasst werden kann. Durch die verschiedenen Marte Meo Elemente können solche Bahnen im kindlichen Gehirn verstärkt und weiter ausgebaut werden (Niklaus Loosli, 2010, 2).

Nach Kauer (2016, 44) ist in Bezug auf die Lehrkraft-Kind-Beziehung die *Freie Situation* mit den Elementen *Warten*, *Folgen* und *Benennen* als auch das *Positive Leiten* mit Fokus auf *Guter Anschluss*, *Bestätigen und Freude teilen* und *Rhythmisieren* wichtig.

Mit diesen Instrumenten kann das Verhalten und die Befindlichkeit des Gegenübers beobachtet und erkannt sowie prompt und angemessen darauf reagiert werden. Durch ein solches Verhalten seitens der Lehrperson werden die Elemente der mütterlichen Feinfühligkeit nach Ainsworth (vgl. dazu Kapitel 3.2.1) übernommen. Nur so macht das Kind die Erfahrung, dass es wahrgenommen und sein Tun als bedeutsam angesehen wird (Kauer, 2016, 44). Ebenfalls kann in Stresssituationen das *Benennen* und *Bestätigen* auf ein Kind regulierend wirken, da es sich wahrgenommen fühlt. Dadurch werden Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht, welche wichtig für den Aufbau eines gesunden Selbstwertgefühls sind. Indem das Kind angemessen wahrgenommen und benannt wird, kann es sich eher auf die pädagogische Fachkraft als Bezugsperson einlassen

und in einer vertrauensvollen und angstfreien Umgebung lernen (Hawellek, 2012, 69; Hipp, 2011, 8).

Weiter führt Kauer (2016, 44) an, dass mit diesem Instrument der *Freien Situation* ein qualitativ guter und interaktiver Umgang entsteht, wodurch sich beim Kind wahrscheinlich neue innere Arbeitsmodelle entwickeln. Dass Veränderungen von internalisierten Bindungserfahrungen mit einem guten Umgang zwischen Lehrperson und Kind zusammenhängen, wurde bereits in Kapitel 6.3 in Anlehnung an verschiedene Autorinnen und Autoren aufgezeigt. Somit hat die Marte Meo Methode nachweislich einen positiven Einfluss auf das Verhalten unsicher-gebundener Schülerinnen und Schüler (Kauer, 2016, 44).

In Tabelle 9 sind wichtige Marte Meo Elemente, auf welche Kauer (2014, 44-45) in Bezug auf die Bindungstheorie hinweist, zusammengefasst. Das Instrument *Positiv Leiten* wurde in folgender Zusammenstellung durch das Element *Klarer Anfang und klares Ende* ergänzt. Die Übersicht wurde in Anlehnung an verschiedene Autorinnen und Autoren zusammengestellt (Berther & Niklaus Loosli, 2015, 50-61; Hawellek, 2012, 69-72; Isager, 2009, 12-43; Thelen, 2014, 3-5).

Tabelle 9: Zentrale Marte Meo Elemente zur Bindungsförderung in der *Freien Situation* im Schulalltag

Marte Meo Element	Begründung in Bezug auf die Bindungsförderung
<p>Warten</p> <p>Lehrperson wartet nonverbale und verbale Reaktionen und/oder Initiativen der Schülerin oder des Schülers ab.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kind macht die Erfahrung, dass eigene Initiativen und Reaktionen für das Gegenüber bedeutsam sind. • Kind erfährt durch das <i>Warten</i> der Lehrperson eine grundlegende Beachtung und ein respektvolles Miteinander. • Lehrperson lernt durch das <i>Warten</i> Signale der Schülerin oder des Schülers besser wahrzunehmen.
<p>Folgen</p> <p>Lehrperson schaut dem Kind aufmerksam zu, folgt der kindlichen Aufmerksamkeit sowie dem kindlichen Interesse und nimmt so die Bedürfnisse und Interessen des Kindes wahr.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kind macht Erfahrung, dass es angenommen und erwünscht ist. • Kind erfährt durch das <i>Folgen</i> der Lehrperson Einfühlung. • Kind erfährt, dass Initiativen auf Wertschätzung stossen. • Kind wird in seiner Aktionsfähigkeit und somit in seiner Selbstsicherheit gestärkt.
<p>Benennen</p> <p>Lehrperson benennt die ausgeführte Handlung oder die Gefühlsinitiative des Schulkindes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kind bemerkt durch das <i>Benennen</i>, dass die Lehrperson ihm folgt und erfährt dadurch eine fürsorgliche-protective Beziehung.

Marte Meo Element	Begründung in Bezug auf die Bindungsförderung
Lehrperson benennt die eigene Handlung	<ul style="list-style-type: none"> • In emotionalen Stresssituationen kann das <i>Benennen</i> regulierend wirken, da sich das Kind gesehen und verstanden fühlt. • Kindlicher Wortschatz wird in sprachsensiblen Entwicklungsphasen erweitert. • Lehrperson wird für das Kind präsent und vorhersehbar. • Kind kann Lehrperson einschätzen. • Vorhersehbarkeit der Lehrperson bildet Grundlage für alle Formen gelingender Kommunikation.
Gutes Gesicht	
Lehrperson begegnet dem Kind mit einem Lächeln und einem allgemein zuvorkommenden Gesichtsausdruck.	<ul style="list-style-type: none"> • Durch ein Lächeln seitens der pädagogischen Fachkraft fühlt sich das Schulkind wahrgenommen und willkommen (durch ein ernstes oder besorgtes Gesicht kann sich das Kind verunsichert fühlen). • Trägt zu einer guten Atmosphäre bei, die einen ganzen Schultag beeinflussen kann.

Tabelle 10: Zentrale Marte Meo Elemente zur Bindungsförderung beim *Positiven Leiten* im Schulalltag

Marte Meo Element	Begründung in Bezug auf die Bindungsförderung
Guter Anschluss	
Lehrperson ist in Kontakt mit dem Schulkind. Dieser kann über Worte, den Tonfall oder das Benennen von Handlungen und Gefühlen, durch Berührungen oder ein Lächeln stattfinden.	<ul style="list-style-type: none"> • Durch den <i>guten Anschluss</i> kann Kooperation und Entwicklung entstehen. • Kind fühlt sich wahrgenommen. • Durch den <i>guten Anschluss</i> wird eine Verbundenheit zwischen den Beteiligten und der Situation ermöglicht.
Klarer Anfang und klares Ende	
Lehrperson macht durch klare Signale (verbal oder nonverbal) den Anfang und das Ende deutlich.	<ul style="list-style-type: none"> • Gibt den Kindern Sicherheit im Kontakt mit Menschen und in neuen Situationen. • Innere Struktur der Kinder wird durch deutliche Anfänge und Abschlüsse von Aktivitäten gestärkt. • Kind lernt Verschiedenheit und Vielfalt von Situationen kennen und erfährt, dass es Unterstützung bekommt, etwas abzuschliessen oder etwas Neues zu beginnen. • Übergänge in etwas Neues werden für das Kind leichter zu bewältigen.
Bestätigen	
Lehrperson bestätigt Kind positiv in seiner Initiative.	<ul style="list-style-type: none"> • Kind fühlt sich von der Lehrperson wahrgenommen und beachtet. • Erfährt Präsenz und Bekräftigung durch die Lehrperson. • Selbstwirksamkeitserfahrungen werden ermöglicht. • Verständnis der Lehrperson für die Schülerinnen und Schüler wird gefördert, welches sich bei Irritation oder Krisen positiv auf die Beziehungssicherheit auswirkt.

Marte Meo Element	Begründung in Bezug auf die Bindungsförderung
Freude teilen	
Lehrperson freut sich über alltägliche Dinge der Kinder und benennt diese.	<ul style="list-style-type: none"> • Kind fühlt sich wahrgenommen. • Kind erfährt, dass sich jemand mit ihm und/oder über ihn freut. • Trägt zu einem guten Lern- und Klassenklima bei.
Rhythmisieren	
Lehrperson wechselt immer wieder zwischen dem Kontaktmoment/ Anschlussmoment und Arbeitsmoment.	<ul style="list-style-type: none"> • Eine auf das Kind abgestimmte Rhythmisierung ist wichtig für eine gelingende Interaktion und eine gute Beziehung.

In Aarts (2007, 99) sind Checklisten für den Schulalltag zur Verwendung der Marte Meo Methode aufgeführt. Diese sind für die Analyse der entwicklungsfördernden Kommunikationsstile von Lehrpersonen sowie Heilpädagoginnen und Heilpädagogen bestimmt. Die Checklisten sollen pädagogischen Fachkräften helfen, Filmsequenzen einer Situation im Schulalltag zu analysieren und dadurch Erkenntnisse für die weitere Arbeit mit dem Kind zu erhalten (Aarts, 2007, 100). Die Checklisten „*Positives Leiten/Struktur*“ und „*Emotionale Beziehung/Atmosphäre*“ sind auf die grundsätzliche pädagogische Arbeit der Lehrperson bezogen. Die Checklisten „*Einen klaren zentralen Fokus herstellen*“, „*Den zentralen Fokus aufrechterhalten*“ und „*Eins-zu-Eins*“ sind auf spezifische Unterrichtssituationen ausgerichtet (Aarts, 2007, 101-108). In diesen Checklisten werden viele Aspekte überprüft, welche in vorherigen Kapiteln (vgl. dazu Kapitel 6.2 und 6.3) als wichtig für eine gelingende und förderliche Lehrperson-Kind-Beziehung aufgeführt wurden und somit helfen sollen, unsichere Bindungsqualitäten bei Schülerinnen und Schülern zu verändern.

Die Checklisten sind im Anhang zu finden (vgl. dazu Anhang Kapitel 9.3).

6.4 Konkrete pädagogische Massnahmen zur Förderung der Bindungsqualität

In den vorgängigen Kapiteln wurden allgemeine Massnahmen zur Förderung der Bindungsbeziehung besprochen, welche sich nicht spezifisch an eine Bindungsqualität richten. In diesem Kapitel werden konkrete pädagogische Massnahmen bei unsicher-vermeidender und unsicher-ambivalenter Bindungsqualität aufgezeigt. Es wird zusammengefasst, was sich aus den dynamischen Lerndreiecken unsicher-vermeidend und unsicher-ambivalent gebundener Kinder (vgl. dazu Kapitel 5.5) für konkrete Interventionsmöglichkeiten ableiten lassen. Durch diese konkreten Massnahmen sollen die Lernenden dabei unterstützt werden, neue Bindungserfahrungen zu machen und wenn

möglich die inneren Arbeitsmodelle zu revidieren (Reichenbach & Jungmann, 2016, 144), welche im Zyklus 1 noch flexibel und veränderbar sind (Brisch, 2011, 38; Reichenbach & Jungmann, 2016, 142). Ebenfalls sollen die aufgeführten konkreten Massnahmen Einfluss auf die sozialen Beziehungen, das Verhalten in der Schule und die damit verbundene schulische Leistungsfähigkeit haben.

6.4.1 Konkrete Massnahmen bei unsicher-vermeidender Bindung

Wie in Kapitel 5.5 beschrieben, wollen Schulkinder mit einem vermeidenden Bindungsverhalten die Nähe zur Lehrperson selber bestimmen können und bitten wenig um Hilfe. Ebenfalls fallen sie durch den starken Fokus auf die zu bearbeitende Aufgabe auf.

Nach Hechler (2018, 122) und Julius (2010, 289) geht es im Umgang mit unsicher-vermeidend gebundenen Kindern darum, dass die pädagogische Fachkraft das Distanzbedürfnis dieser Schülerinnen und Schüler wahrnimmt und dieses Vermeidungsverhalten akzeptiert. So gelingt Förderung nur durch Vermittlung von Verlässlichkeit und Vorhersehbarkeit. Diese kann über die gemeinsame Aufgabe realisiert werden. Einer Lernaufgabe kann daher nach Reichenbach & Jungmann (2016, 131) eine wichtige Funktion als emotionale Sicherheitszone zugeschrieben werden. Auch Geddes (2009, 176) und Julius (2009b, 301) schlagen vor, das Augenmerk auf die Beschäftigung mit der Aufgabe zu legen. Dadurch kann es dem Schulkind gelingen, das Interesse wie auch die Beteiligung der Lehrperson zur Kenntnis zu nehmen, ohne dass bezüglich der Beziehung Angst oder Unruhe aufkommt. Jungmann & Reichenbach (2016, 131-142) beziehen sich ebenfalls auf verschiedene Autorinnen und Autoren, die in Interventionen bei unsicher-vermeidend gebundener Schulkinder den Hauptansatzpunkt im Aufbau einer guten sachorientierten Beziehung sehen. Durch die sinnvolle Auswahl und Gestaltung von Lernaufgaben hat die Lehrperson die Möglichkeit, auf die Bedürfnisse unsicher-vermeidend gebundener Schülerinnen und Schüler einzugehen. Auch Stephan (2015, 278-280) weist drauf hin, dass eine Schülerin oder ein Schüler mit unsicher-vermeidendem Bindungsverhalten trotz einer Bindungsunsicherheit eine gelungene sachorientierte Bindung aufbauen kann. Dadurch werden die Chancen erhöht, sich in Aufgaben zu bewähren und daraus Anerkennung und emotionale Befriedigung zu erhalten.

Weiter fügen Jungmann & Reichenbach (2016, 142) an, dass Partner- oder Gruppenarbeiten ebenfalls eine Möglichkeit darstellen, unsicher-vermeidend gebundenen Kindern zu helfen, emotionale Nähe zur Lehrperson oder der schulischen Heilpädagogin/dem

schulischen Heilpädagogen auf ein erträgliches Mass zu regulieren. Eine weitere Möglichkeit sehen die Autorinnen in Anlehnung an Geddes (2007) im sogenannten Göttli-/Gotten-Prinzip. Eine solche Mentorin oder ein solcher Mentor kann eine Mittelposition zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft einnehmen. Denn oft können es ältere Mitschülerinnen und Mitschüler sein, welchen ein Zugang auf der Beziehungsebene gelingt und das Kind wohlmöglich zugänglicher für die Lehrperson-Kind-Beziehung machen können (Jungmann & Reichenbach, 2016, 142).

Jungmann & Reichenbach (2016, 142-143) zeigen in Anlehnung an andere Autorinnen und Autoren (Geddes, 2007; Davou, 2002) konkrete Massnahmen zur Förderung einer sachorientierten Beziehung auf Ebene der Lernaufgabe und der Unterrichtsplanung auf. Diese sollen in folgender Tabelle 11 zusammenfassend dargestellt werden.

Tabelle 11: Beziehungsorientierte Interventionen auf Ebene der Lernaufgabe und der Unterrichtsplanung bei unsicher-vermeidend gebundenen Schulkindern

Verhalten unsicher-vermeidender Kinder	Intervention	Begründung
<ul style="list-style-type: none"> • Kind will Nähe zur Lehrperson selber bestimmen • Kind fokussiert sich sehr auf die Aufgabe und fordert bei Bedarf keine Hilfe an 	<ul style="list-style-type: none"> • Klar strukturierte Unterrichtsplanung • Vorgegebene Aufgaben klar strukturieren und alles Material bereitstellen 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgaben werden mit wenig Hilfe der Lehrkraft bewältigbar • Reduziert für das lernende Kind die Bedrohung, etwas nicht zu wissen und sich nicht unterstützt zu fühlen
<ul style="list-style-type: none"> • Kind bevorzugt konkrete Aufgaben, welche bei der Bewältigung wenig Kreativität und Phantasie benötigen 	<ul style="list-style-type: none"> • Differenzierte Aufgaben zur Verfügung stellen, deren Inhalt und Art der Ausführung durch das Kind selber gewählt werden kann 	<ul style="list-style-type: none"> • Fantasie und Kreativität werden gefördert • Kind macht die Erfahrung, dass sich eine erwachsene Bezugsperson in es hineinfühlt und versucht, seine Bedürfnisse zu berücksichtigen und zu erfüllen
<ul style="list-style-type: none"> • Kind ist durch Aufgaben oft überfordert 	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturierte Regelspiele, eindeutig lösbar Mathematikaufgaben, präzise und faktenorientierte Fragen, Sortier- und Konstruktionsaufgaben zur Verfügung stellen 	<ul style="list-style-type: none"> • Bieten Möglichkeiten einer sicheren Lernerfahrung • Aufgaben sind linkshemisphärisch-analytisch, wodurch Gefühle eher auf niedrigem Niveau bleiben und das Kind nicht überwältigen

6.4.2 Konkrete Massnahmen bei unsicher-ambivalenter Bindung

Wie in Kapitel 5.5 dargestellt, suchen unsicher-ambivalent gebundene Kinder stark die Beziehung und Nähe zur Lehrperson oder zur Heilpädagogin/dem Heilpädagogen und können sich kaum auf die Aufgabe konzentrieren.

Im Gegensatz zu den unsicher-vermeidend gebundenen Kindern liegt die Intervention hier auf der Beziehungsebene. Im Zuwendungsverhalten der pädagogischen Fachkraft sollten Konsistenz und Zuverlässigkeit den pädagogischen Rahmen bilden, in den möglichst viele Beziehungsaspekte einbezogen werden (Jungmann & Reichenbach, 2016, 144).

Für den konkreten Schulalltag bedeutet dies nach Geddes (2009, 180), dass pädagogische Fachkräfte Aufgaben in kleine, voneinander unabhängige Schritte aufteilen sollen. Dadurch wird die Trennungsangst vermindert und gleichzeitig das selbstständige Denken gefördert. Bei solchen Aufgaben soll den Kindern auch ohne ständige Präsenz durch die Lehrperson deren Aufmerksamkeit versichert werden. Nur dadurch lernen unsicher-ambivalent gebundene Kinder, sich so lange auf eine Aufgabe einzulassen, bis ihnen andere Dinge als die Trennungsangst in den Sinn kommen (Geddes, 2009, 180). Auch Jungmann & Reichenbach (2016, 144) legen das Hauptaugenmerk auf den Aufbau der Lehrperson-Kind-Beziehung. So schlagen die Autorinnen vor, dass zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft feste Rituale eingeführt werden können, welche die Vorhersagbarkeit und Konstanz verstärken. Denn nur durch die Erfahrung verlässlicher und andauernder Unterstützung durch die Lehrkraft kann die Autonomie und Selbstständigkeit eines unsicher-ambivalent gebundenen Kindes gefördert werden. Dabei ist wichtig, dass dieses feinfühliges Verhalten der Lehrperson stabil ist. Nur so kann das internale Arbeitsmodell neu geprägt werden (Jungmann & Reichenbach, 2016, 144).

Ebenfalls als wichtig sehen Jungmann & Reichenbach (2016, 147) an, dass unsicher-ambivalent gebundene Kinder im Umgang mit Gleichaltrigen die Erfahrung machen, dass sie wichtige Beiträge leisten und von den Mitschülerinnen und Mitschülern geschätzt werden. Dies kann in Partner- und Gruppenarbeiten gefördert werden. Zusätzlich geben solche sozialen Lehr- und Lernformen die Gelegenheit, mit Gleichaltrigen über eigene Erfahrungen zu sprechen. Indem Aufgaben bearbeitet werden, in welchen beispielsweise Trennung thematisiert wird, bekommen die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, Ängste zu explorieren, aber auch Unterstützung durch die Kameradinnen und Kameraden zu erfahren sowie die Erfahrung zu machen, dass bei demselben

Thema bei jedem Kind andere Gedanken und Gefühle ausgelöst werden (Jungmann & Reichenbach, 2016, 147).

Untenstehend findet sich eine Zusammenstellung möglicher Interventionen bei unsicher-ambivalent gebundenem Schülerinnen- und Schülerverhalten in Bezug auf Lernaufgaben und Unterrichtsgestaltung (Jungmann & Reichenbach, 2016, 146 in Anlehnung an Geddes, 2007).

Tabelle 12: Beziehungsorientierte Interventionen auf Ebene der Lernaufgabe und der Unterrichtsplanung bei unsicher-ambivalent gebundenen Schulkindern

Verhalten unsicher-ambivalenter Kinder	Intervention	Begründung
<ul style="list-style-type: none"> Kind zeigt Angst vor Einzelarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> Aufgaben zeitlich begrenzen und Bearbeitungszeit mittels einer ablaufenden Uhr anzeigen 	<ul style="list-style-type: none"> Reduktion von Angst, allein arbeiten zu müssen Absehbarkeit der Zeitspanne
<ul style="list-style-type: none"> Kind hat Angst vor Trennung und Unbekanntem 	<ul style="list-style-type: none"> Anfänge, Trennungen und Enden gut planen und vorbereiten Den Kindern Übergangszeit und Übergangsraum geben 	<ul style="list-style-type: none"> Hilft Trennungsangst zu reduzieren oder zu überwinden
<ul style="list-style-type: none"> Kind hat Angst vor Veränderungen und Wechseln 	<ul style="list-style-type: none"> Veränderungen oder Wechsel ausreichend und lange vorher ankündigen 	<ul style="list-style-type: none"> Indem das Kind genau weiss, was passiert, kann seine Angst minimiert werden

6.5 Fazit

- Die Schule kann für Kinder aus Risikofamilien ein Schutzort sein.
- Eine gute Lehrperson-Kind-Beziehung zeichnet sich durch positive emotionale und soziale Aspekte aus.
- Durch ein feinfühliges Verhalten der pädagogischen Fachkraft werden unsicher gebundene Kinder mit inkompatiblen Beziehungserfahrungen konfrontiert. Durch diese Diskontinuitätserfahrungen können Bindungsqualitäten verändert werden.
- Die sensitive Responsivität und die Marte Meo Methode zeigen konkrete Möglichkeiten, sich als Lehrperson feinfühlig zu verhalten. Wichtig ist, die Signale des Kindes wahrzunehmen, zu benennen und zu bestätigen sowie prompt und angemessen darauf zu reagieren.
- Bei unsicher-vermeidend gebundenen Kindern muss die Förderung der Bindungsqualität im Aufbau einer guten sachorientierten Beziehung liegen.
- Bei unsicher-ambivalent gebundenen Kindern muss die Intervention auf der Beziehungsebene liegen.

7 Zusammenfassung und Reflexion

In diesem Kapitel werden die Fragestellungen aufgenommen und in Bezug auf die aufgearbeitete Theorie beantwortet. Dafür wird vorgängig eine kurze Zusammenfassung der verschiedenen Kapitel gegeben. In Abbildung 7 werden die Fragen beantwortet und miteinander in Verbindung gesetzt. In einem weiteren Schritt wird das Vorgehen der Arbeit kritisch reflektiert sowie ein Ausblick auf mögliche weiterführende und ergänzende Themenbereiche aufgezeigt. Abschliessend werden Schlussfolgerungen für die heilpädagogische Praxis gezogen.

7.1 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse dieser Arbeit

Die postpartale Depression ist eine psychische Störung, an der im ersten Jahr nach der Entbindung bis zu 15 Prozent aller Mütter erkranken. Zu den Hauptsymptomen gehören depressive Verstimmungen und Traurigkeit, Verlust an Interesse und Freude am Baby sowie ein Gefühl der Wertlosigkeit. Die Ursachen der Depression sind meist ein Zusammenspiel von biologischen, psychischen und sozialen Faktoren (vgl. dazu Kapitel 2). Eine solche postpartale Depression der Mutter muss sich nicht zwingend negativ auf die Entwicklung des Kindes auswirken. Oft ist im Fall einer postpartalen Depression jedoch keine gesunde Mutter-Kind-Interaktion vorhanden, was einen wichtigen Einfluss auf die Bindungsentwicklung von Kindern hat. Eine Störung dieser Interaktion hemmt die emotionale und kognitive Entwicklung des Kindes. Weiter beeinflusst das Bindungsverhalten das Explorationsverhalten. Dieses steht in engem Zusammenhang mit dem Lernen (vgl. dazu Kapitel 3). Bereits Säuglinge entwickeln in der Beziehung zu ihren primären Bezugspersonen innere Arbeitsmodelle, auf welche sie auch bei sekundären Beziehungen zurückgreifen. Daher manifestieren sich frühe Bindungsrepräsentationen bei neuen Beziehungen als Beziehungsmodell (vgl. dazu Kapitel 4). Kinder können eine sichere, eine unsicher-vermeidende, eine unsicher-ambivalente oder eine desorganisierte Bindungsqualität zeigen. Viele Kinder postpartal depressiver Mütter entwickeln ein unsicheres Bindungsverhalten. Diese unsichere Bindungsqualität beeinflusst verschiedene Bereiche der emotionalen und sozialen Entwicklung. Dies kann sich in Verhaltensauffälligkeiten, einem abweichenden Sozialverhalten oder auch in einer Lernbeeinträchtigung zeigen. Unsicher-vermeidend gebundene Schülerinnen und Schüler verhalten sich beispielsweise ablehnend gegenüber der Lehrperson, wo hingegen unsicher-ambivalente gebundene Kinder stark auf die Beziehung zur Lehrperson fokussiert sind (vgl. dazu Kapitel 5). Eine gelingende Bindungsbeziehung zur Lehrperson oder zur

Heilpädagogin/dem Heilpädagogen ist für einen erfolgreichen Schuleintritt sowie für den Schulerfolg wichtig. Einer pädagogischen Fachkraft ist es möglich, unsichere internalisierte Bindungserfahrungen bei den Lernenden zu verändern. Dies geschieht durch die Qualität der Lehrperson-Kind-Beziehung, die zu neuen Bindungserfahrungen führt und die Entwicklung von neuen inneren Arbeitsmodellen ermöglicht. Dank einer sicheren Lehrperson-Kind-Beziehung kann die Schule für Schülerinnen und Schüler aus Risikofamilien zu einem Schutzort werden (vgl. dazu Kapitel 6). Eine gute Lehrperson-Kind-Beziehung zeichnet sich durch positive emotionale und soziale Aspekte aus. Diese Aspekte sind sowohl in der sensitiven Responsivität als auch in der Marte Meo Methode zu finden. Wichtig ist, dass die pädagogische Fachkraft die Signale des Kindes wahrnimmt, diese benennt und bestätigt sowie prompt und angemessen darauf reagiert. Nebst diesen grundsätzlichen Aspekten für eine gelingende Lehrperson-Kind-Beziehung muss bei unsicher-vermeidend gebundenen Kindern die Förderung der Bindungsqualität im Aufbau einer guten, sachorientierten Beziehung und bei unsicher-ambivalent gebundenen Kinder im Aufbau einer guten Lehrperson-Kind-Beziehung liegen (vgl. dazu Kapitel 6).

7.2 Beantwortung der Fragestellungen

Diese Arbeit ist folgenden zwei Fragen nachgegangen:

- Welche langfristigen Auswirkungen kann eine postpartale Depression der Mutter auf die Bindungsentwicklung und das Bindungsverhalten eines Kindes im Zyklus 1 haben?
- Welche Interventionsmöglichkeiten haben Schule und schulische Heilpädagogik zur Förderung des Bindungsverhaltens?

In Bezug auf die aufgearbeitete Theorie lassen sich die Fragestellungen wie folgt beantworten:

Eine unbehandelte postpartale Depression führt aufgrund der gestörten Mutter-Kind-Interaktion in vielen Fällen bei Kindern zu einem unsicheren Bindungsverhalten. Eine solche unsichere Bindungsqualität kann sich bei Schülerinnen und Schülern im Zyklus 1 in verschiedenen Bereichen zeigen (vgl. dazu Kapitel 2 und 3):

- **Verhaltensauffälligkeiten beim Kindergarteneintritt**
Ein erfolgreicher Kindergarteneintritt hängt von einer sicheren Bindungsqualität und der damit einhergehenden guten Beziehung zur Kindergartenlehrperson ab. Unsi-

cher-vermeidend gebundene Kinder zeigen jedoch bei der Trennung von der Mutter beim Kindergarteneintritt wenige oder gar keine Gefühle. Dies ist darauf zurückzuführen, dass diese Kinder innere Arbeitsmodelle von Bindung aufgebaut haben, in denen die primären Bezugspersonen dem Kind gegenüber ablehnend oder zurückweisend begegnen. Unsicher-ambivalent gebundene Kinder zeigen bei Kindergarteneintritt hingegen Schwierigkeiten bei der Trennung und lassen sich auch durch eine sekundäre Bindungsperson nicht beruhigen. Dieses auffällige Verhalten ist damit zu erklären, dass diese unsicher-ambivalent gebundenen Schülerinnen und Schüler nie verlässliche und angemessene Befriedigung ihrer Bindungsbedürfnisse erfahren haben.

- **Verhaltensauffälligkeiten im Sozialverhalten mit Gleichaltrigen**
Unsicher gebundene Schülerinnen und Schüler zeigen grundsätzlich mehr Verhaltensauffälligkeiten als sicher gebundene Kinder. Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Bindungsqualität zeigen oft ein aggressives Verhalten, haben wenige Freunde und finden sich oft in einer Täterrolle wieder. Im Gegensatz dazu sind unsicher-ambivalent gebundene Schülerinnen und Schüler oft Opfer und fokussieren sich stark auf Beziehungen.
- **Lernbeeinträchtigungen**
Auch die schulische Leistungsfähigkeit kann durch die Bindungsqualität beeinflusst werden, da das Bindungsverhalten und das Explorationsverhalten sich gegenseitig beeinflussen. Ein Kind kann nur dann optimal lernen, wenn es sich sicher fühlt. Es hat sich gezeigt, dass sich unsicher-vermeidend gebundene Kinder im schulischen Kontext stark auf die Lernaufgabe konzentrieren und Mühe haben eine Beziehung zur Lehrperson aufzubauen. Anders äussert sich das Verhalten unsicher-ambivalent gebundener Kinder. Diese Schülerinnen und Schüler fokussieren sich stark auf die Beziehung und Nähe zur Lehrperson. Durch diese starke Fokussierung können sie kaum Konzentration aufbringen, um sich der Lernaufgabe zu widmen.

Anschliessend stellte sich die Frage, wie Heilpädagoginnen und Heilpädagogen als auch Lehrpersonen mit diesem abweichenden Verhalten unsicher gebundener Kinder umgehen können.

Grundsätzlich liess sich ermitteln, dass ein positives emotionales und soziales Handeln der Lehrperson massgeblich für eine gelingende Lehrperson-Kind-Beziehung ist. Eine

solche sichere Beziehung in der Schule kann unsicher gebundenen Kindern einen Schutzraum bieten und helfen, neue innere Arbeitsmodelle aufzubauen. Mit Hilfe dieser neuen Bindungserfahrungen können das Sozialverhalten wie auch allgemein ein angepasstes Verhalten gefördert werden. Grundprinzipien dieses wohlwollenden pädagogischen Handelns zeigen sich in der sensitiven Responsivität sowie den Marte Meo Elementen (vgl. dazu Kapitel 6.2 und 6.3):

- Grundsatz der sensitiven Responsivität
Als pädagogische Fachkraft ist es wichtig, dass man die Signale der Schülerinnen und Schüler bemerkt und auf diese Signale prompt und angemessen reagiert. Dieser Grundsatz entspricht dem, was Ainsworth (1978) als mütterliche Feinfühligkeit bezeichnet hat.
- Marte Meo Elemente
Die Marte Meo Methode mit ihren verschiedenen Elementen geht davon aus, dass man als Lehrperson oder Heilpädagogin/Heilpädagoge die Signale des Kindes abwartet, dem Interesse und der Handlung des Kindes folgt sowie die Handlungen des Kindes und die eigenen benennt. Ebenfalls ist es wichtig, in gutem Kontakt mit dem Kind zu sein, für gute Orientierung bei klarer Struktur und Rhythmisierung zu sorgen, dass man Handlungen des Kindes positiv bestätigt und immer wieder zwischen Kontakt und Anschlussmomenten in der Interaktion mit dem Kind wechselt.

Interventionen bei unsicher-vermeidend und unsicher-ambivalent gebundenen Kindern mit schulischen Schwierigkeiten unterscheiden sich voneinander, da im Unterricht ein anderes Verhalten gezeigt wird (vgl. dazu Kapitel 6.4).

- Unsicher–vermeidend gebundene Schülerinnen und Schüler
Bei unsicher–vermeidend gebundenen Lernenden sollte die Massnahme im Bereich der Lernaufgabe liegen. Bei diesen Kindern ist es wichtig, den Unterricht und die einzelnen Aufgaben klar zu strukturieren. Ebenfalls kann es sinnvoll sein, Aufgaben zu wählen, deren Inhalte und Ausführungsart die Kinder selber bestimmen dürfen. Es hat sich auch gezeigt, dass unsicher-vermeidende Kinder sehr auf eindeutig lösbare Aufgaben angewiesen sind. Dadurch wird dem Kind eine sichere Lernerfahrung geboten.

- Unsicher-ambivalent gebundene Schülerinnen und Schüler

Bei unsicher-ambivalent gebundenen Schülerinnen und Schülern muss die Intervention auf der Beziehungsebene liegen. Damit sich das Kind von der Lehrperson nicht alleine gelassen fühlt, ist es wichtig, dass Aufgaben zeitlich begrenzt werden und die Arbeitszeit mittels einer ablaufenden Uhr angezeigt wird. Ebenfalls sind Anfänge, Trennungen und Enden von der Lehrperson gut zu planen. Veränderungen und Wechsel sollten dementsprechend frühzeitig angekündigt werden, damit sich das unsicher-ambivalent gebundene Kind darauf vorbereiten kann.

Folgende Abbildung 7 soll abschliessend einen Überblick über die zwei aufgearbeiteten Fragestellungen und deren Zusammenhang aufzeigen. Die Zusammenstellung ist nicht vollständig, sondern auf die zentralen Punkte reduziert.

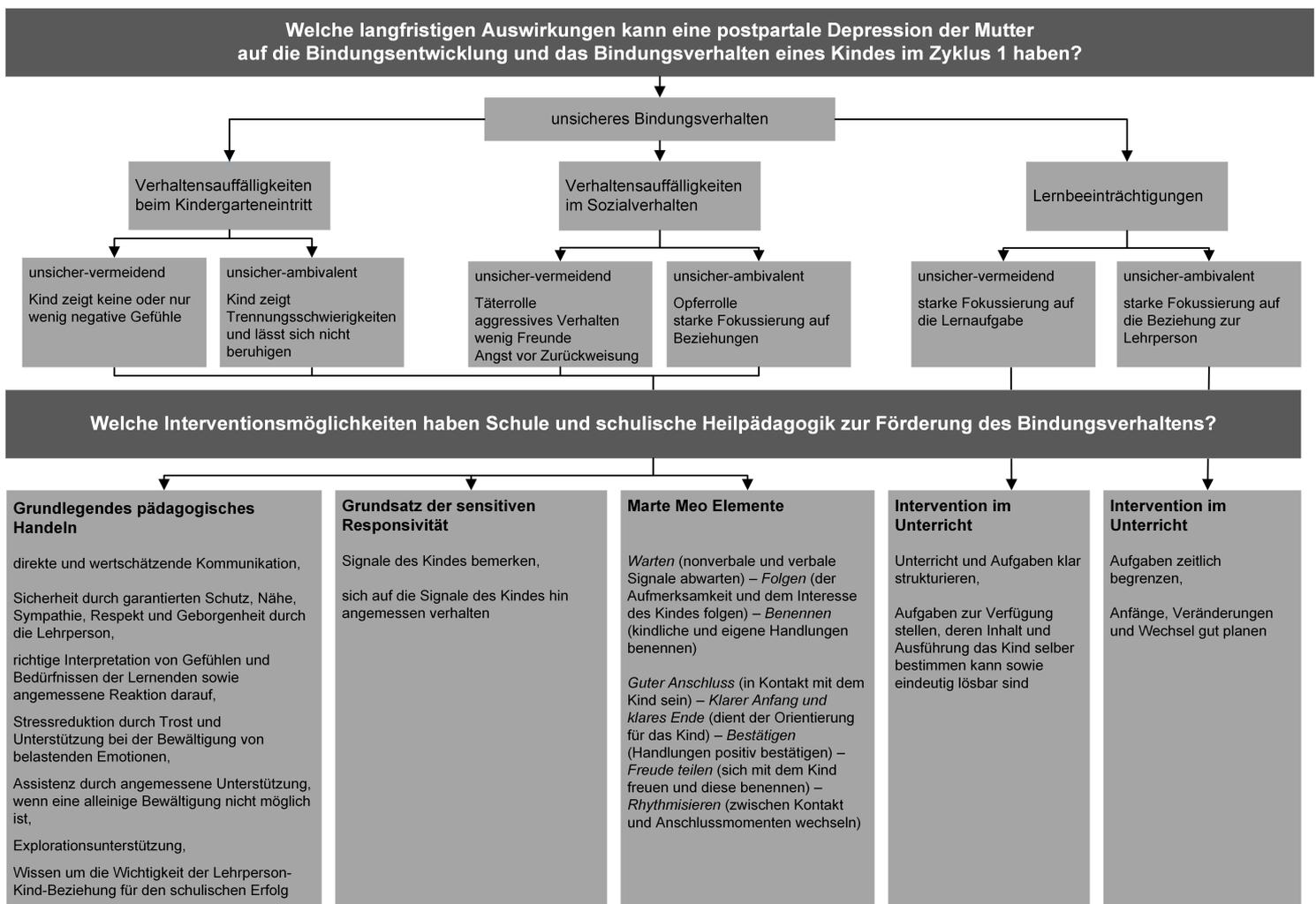


Abbildung 7: Zusammenfassende Darstellung der Beantwortung der Fragestellungen

7.3 Kritische Reflexion und weiterführende Fragen

Im Laufe der Literaturrecherche zeigte sich, dass seit der Jahrtausendwende viel zur postpartalen Depression geforscht wurde. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die postpartale Depression mehr ins Bewusstsein gerückt ist und ihre Häufigkeit sowie mögliche Folgen erkannt worden sind. Auch der Zusammenhang zwischen der Bindungsqualität und dem Gelingen des Krippen- oder Kindergarteneintrittes ist von verschiedenen Autorinnen und Autoren untersucht und anschliessend beschrieben worden. Wie sich das Bindungsverhalten bei Schülerinnen und Schülern auf die Leistungsfähigkeit auswirkt, wurde bisher nur vom Engländer Geddes gezielt erforscht, auf den sich alle deutschsprachigen Autorinnen und Autoren in ihren Werken beziehen. Es ist davon auszugehen, dass sich die von Geddes beschriebenen Merkmale unsicher gebundener Kinder und die daraus resultierenden Interventionen eher auf ältere Schülerinnen und Schüler beziehen. Dennoch wurden sie in dieser Arbeit aufgenommen, da sich das Verhalten und die anschliessenden Massnahmen nicht gänzlich unterscheiden. Ein weiterer kritischer Blick kann auf die theoretische Grundlage der Bindungstheorie geworfen werden. Die in dieser Arbeit verwendete Bindungstheorie stützte sich auf den Grundgedanken der Bindungstheorie von Bowlby. Auch wenn Bowlbys Bindungstheorie in der neuen Literatur immer noch beschrieben wird und sich viele Autorinnen und Autoren auf diese beziehen, stellt sich die Frage, ob es diesbezüglich nicht auch neue Erkenntnisse gibt. Hierbei könnte vertieft recherchiert werden, ob diese Theorien mit dem heutigen neurologischen Wissen übereinstimmen oder wie sich die verschiedenen Bindungstypen neurobiologisch erklären lassen.

Die vorliegende Arbeit hat den Schwerpunkt auf die Auswirkungen und die Interventionen bei unsicher-vermeidenden und unsicher-ambivalenten Bindungsbeziehungen gelegt. Weiterführend wäre es spannend, sich mit dem desorganisierten Bindungsverhalten auseinanderzusetzen und mögliche Interventionen dafür auszuarbeiten. Ebenfalls wäre es eine Möglichkeit, Bindungsstörungen stärker mit der Rolle der Heilpädagogin/des Heilpädagogen in Verbindung zu setzen. Wie weit geht hier die Arbeit von pädagogischen Fachkräften? Wo liegt die Grenze zwischen Förderung und Therapie? Wie soll und kann sich im Fall einer Bindungsstörung die Zusammenarbeit mit externen Fachkräften gestalten?

Ein weiterführender Aspekt, welcher im Anschluss an diese Arbeit aufgearbeitet werden könnte, wäre etwa die Gestaltung der Zusammenarbeit mit (postpartal) depressiven Müttern oder im Allgemeinen mit Eltern unsicher gebundener Kinder. Welche Grundsät-

ze sind im Kontakt mit Eltern in Risikofamilien zu beachten? Unterscheidet sich diese Zusammenarbeit von der Zusammenarbeit mit anderen Eltern? Ebenfalls wäre es aufschlussreich, sich vertieft mit Risiko- und Schutzfaktoren auseinanderzusetzen. Gibt es Risiko- und Schutzfaktoren, welche das Kind in sich trägt und den Umgang mit der mütterlichen Störung erleichtern oder erschweren? Wenn ja, welche Schutzfaktoren spielen dabei eine wichtige Rolle und wie können diese in der Schule gefördert und gestärkt werden? Im Weiteren könnte der Blick auch auf ausserschulische Interventionsprogramme gerichtet werden. Welche ausserschulischen Interventionsprogramme zur Förderung der Mutter-Kind-Beziehung und welche familientherapeutischen Massnahmen bei unsicheren Bindungsbeziehungen gibt es und wodurch zeichnen sich diese aus?

Im Rahmen dieser Arbeit wurden schwerpunktmässig Interventionen für Kinder im Zyklus 1 bezüglich der Bindungsbeziehung zu den pädagogischen Fachkräften aufgezeigt. Wie sich bei der Aufarbeitung von möglichen Auswirkungen eines unsicheren Bindungsverhalten jedoch zeigte, haben manche unsicher gebundenen Kinder eine niedrigere verbale Intelligenzleistung. Ebenfalls wurden Unterschiede im Spielverhalten und der Konzentration beim Spiel zwischen sicher und unsicher gebundenen Kindern festgestellt. Spannend wäre der Frage nachzugehen, wie diese Aspekte im Kindergarten- und Schulalltag gefördert werden können. Können diese Bereiche auch mit dem Grundsatz der sensitiven Responsivität und der Marte Meo Methode unterstützt werden?

7.4 Schlussfolgerungen

Die dargestellte Literatur hat deutlich gezeigt, dass eine postpartale Depression ein Risikofaktor für die Entwicklung einer unsicheren Bindungsqualität ist. Diese kann wiederum ein Risiko für die kindliche Entwicklung und eine erfolgreiche Schullaufbahn sein. Es wurde jedoch auch ersichtlich, dass Lehrpersonen sowie Heilpädagoginnen und Heilpädagogen im Zyklus 1 durch feinfühliges pädagogisches Handeln und gezielte Interventionen im Schulalltag die Möglichkeit und Chance haben, bisherige Bindungserfahrungen bei den Kindern zu verändern und ihnen somit einen Schutzraum zu bieten. Die im Rahmen dieser Arbeit vorgestellten Ansätze zur Förderung von Beziehungen im Schulalltag gehen von denselben Grundgedanken aus: Unsicher gebundene Kinder brauchen in der Beziehung zu Lehrpersonen und Heilpädagoginnen/Heilpädagogen ein feinfühliges, vorhersehbares und auf die kindlichen Bedürfnisse angepasstes Verhalten. Solches Verhalten kann von pädagogischen Fachkräften durch Selbstreflexion und/oder Filmanalysen, womit die Marte Meo Methode arbeitet, gestärkt werden.

„Bäume brauchen Wurzeln, das weiss jedes Kind. Und ein kleiner Baum kann um so besser wachsen und gedeihen, je kräftiger seine Wurzeln sind, mit denen er sich im Erdreich verankert und seine Nährstoffe aufnimmt. Nur wenn es einem kleinen Baum gelingt, tiefreichende und weitverzweigte Wurzeln auszubilden, wird er später auch Wind und Wetter, ja sogar Stürme aushalten können“ (Renz-Polster & Hüther, 2013, 27).

Können Eltern ihren Kindern keine kräftigen Wurzeln mit auf den Lebensweg geben, so ist es die Aufgabe von Lehrpersonen sowie Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, den Schülerinnen und Schülern durch eine feinfühlig Beziehung die Möglichkeit zu geben, Wurzeln zu schlagen. Wurzeln, mit welchen sie auch den Stürmen des Lebens trotzen können.

8 Verzeichnisse

8.1 Literaturverzeichnis

- Aarts, Josje (2007). *Marte Meo-Methode für Schulen. Entwicklungsfördernde Kommunikationsstile von Lehrern. Förderung der Schulfähigkeit von Kindern*. Eindhoven: Aarts Productions.
- Ainsworth, Mary D. S.; Blehar, Mary C.; Waters, Everett & Wall Sally (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Bach, Markus (2012). Marte Meo – Dialoge bewusst gestalten. Kindertagesstätten als Orte gelingender Verständigung. In: Förster, Charis; Hammes-Di Bernardo, Eva & Wünsche, Michael (Hrsg.), *Dialoge gestalten. Kommunikation im pädagogischen Kontext* (40-44). Berlin: verlag das netz.
- Baeriswyl-Rouiller, Irene (2014). Unterstützung der sozialen emotionalen und kommunikativen Entwicklung bei Kindern im Autismusspektrum mit dem MARTE MEO Konzept. On-line Artikel. Verfügbar unter:
<http://www.martemeosuisse.ch/de/publikationen.htm>. Februar 2019.
- Bauer, Joachim (2006). *Warum ich fühle, was Du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneuronen*. Hamburg: Hoffmann und Campe-Verlag.
- Becker-Stoll (2009). Von der Eltern-Kind-Beziehung zur Erzieherin-Kind-Beziehung. In: Brisch, Karl Heinz; Hellbrügge, Theodor (Hrsg.), *Wege zu sicheren Bindung in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie* (152-169). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Beetz, Andrea; Gaass, Kathrin; Beckmann, Matthias & Goecke, Tamme (2013). Der Einfluss mütterlicher Bindung und postpartaler Depressivität auf Entwicklungsauffälligkeiten des Kindes bis zum 18. Lebensmonat. *Empirische Sonderpädagogik* 4, 300-314.
- Berther, Claudia; Niklaus Loosli, Therese (2015). *Die Marte Meo Methode. Ein bildbasiertes Konzept unterstützender Kommunikation von Pflegeinteraktionen*. Bern: Hogrefe.
- Bolten, Margarete (2014). Regulationsstörungen im Kontext der Eltern-Kind-Beziehung. *Pädiatrie* 1/14, 1-5.
- Bowlby, John (2006). *Bindung*. München: Ernst Reinhardt.
- Brisch, Karl Heinz (2007). Prävention von emotionalen und Bindungsstörungen. In: von Suchodoletz, Waldemar (Hrsg.), *Prävention von Entwicklungsstörungen* (167-182). Göttingen: Hogrefe.

- Brisch, Karl Heinz (2011). *Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie* (11. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brockmann, Eva (2016). Lehrer und Sozialpädagogen als stützende Bezugspersonen für Schüler mit psychisch kranken Eltern. In: Jungbauer, Johannes (Hrsg.), *Familien mit einem psychisch kranken Elternteil. Forschungsbefunde und Praxis-konzepte* (2. Aufl.) (159-176). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Brockmann, Eva; Lenz, Albert (2016). *Schüler mit psychisch kranken Eltern. Auswirkungen und Unterstützungsmöglichkeiten im schulischen Kontext*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Burri, Renate (2017). *Förderung des Selbstvertrauens mit Marte Meo. Diskussion von Zusammenhängen und Möglichkeiten der Förderung des Selbstvertrauens bei Kindern von traumatisierten Eltern im schulischen Kontext*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Pädagogische Hochschule Bern.
- Davou, Bettina (2002). Unconscious processes influencing learning. In: *Journal of Psychodynamic Practice*, 8, 277-294.
- Dilling, Horst; Mombour, Werner & Schmidt, Martin (Hrsg.) (2015). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien* (10. Aufl.). Bern: Hogrefe.
- Dimova, Aleksandra; Preits, Manfred (2016). *Frühförderung mit Kindern psychisch kranker Eltern* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Dorn, Almut; Mautner, Catrin (2018). Postpartale Depression. Interdisziplinäre Behandlung. *Der Gynäkologe*, 51, 94-101.
- Drieschner, Elmar (2011). Bindung in familialer und öffentlicher Erziehung. Zum Zusammenhang von psychischer Sicherheit, Explorationssicherheit und früher Bildung im geteilten Betreuungsfeld. In: Drieschner, Elmar; Gaus, Detlef (Hrsg.). *Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung* (105-156). Wiesbaden: VS Verlag.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016). *Integration und besondere Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule (IBEM). Leitfaden zur Umsetzung von Art 17 VGS für Lehrpersonen, Schulleitung und Schulbehörden*. On-line Broschüre. Bern: Verfügbar unter: https://www.erz.be.ch/erz/de/.../bes_massnahmen_leitfaden_IBEM_d.pdf. September 2018.

- Fasseing Heim, Karin; Lehner, Ruth & Dütsch, Thomas (2018). Übergänge in der frühen Kindheit. Eine Einführung. In: Fasseing Heim, Karin; Lehner, Ruth; Dütsch, Thomas; Arnaldi, Ursula; Hildebrandt, Elke; Wey Huber, Martina & Zumsteg, Barbara (Hrsg.). *Übergänge in der frühen Kindheit (7-14)*. Münster: Waxmann.
- Friedrich, Hedi (2013). *Beziehungen zu Kindern gestalten* (6. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Geddes, Heather (2007). *Attachment in the classroom. The links between children's early experience, emotional well-being and performance in school*. London: Worth Publishing.
- Geddes, Heather (2009). Bindung, Verhalten und Lernen. In: Brisch, Karl Heinz; Hellbrügge, Theodor (Hrsg.), *Wege zu sicheren Bindung in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie (170-186)*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gloger-Tippelt, Gabriel; König, Lilith (2009). *Bindung in der mittleren Kindheit. Das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV-B)*. Weinheim: Beltz.
- Griebel, Wilfried; Niesel, Renate (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen.
- Grosser Rat des Kantons Bern (2017). *Volkschulgesetz (VSG)*. On-line Artikel. Verfügbar unter: <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/1166?locale=de>. September 2018.
- Grossmann, Karin; Grossmann, Klaus (2006). Bindung und Bildung. Über das Zusammenspiel von psychischer Sicherheit und kulturellem Lernen. *Frühe Kindheit, 06* (6), 10-17.
- Grossmann, Karin; Grossmann, Klaus (2008). Elternbindung und Entwicklung des Kindes in Beziehungen. In: Herpertz-Dahlmann, Beate; Resch, Franz; Schulte-Markwort, Michael & Warnke, Andreas (Hrsg.), *Entwicklungspsychiatrie. Biopsychologische Grundlagen und die Entwicklung psychischer Störungen* (2. Aufl.) (221-241). Stuttgart: Schattauer.
- Grossmann, Karin; Grossmann Klaus (2017). *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit* (7. Aufl.). Stuttgart: Klett-Clotta.
- Grüber-Stankowski, Christa (2010). Marte Meo – ein Video-Interaktionsmodell in der Frühförderung. In: Leyendecker, Christoph (Hrsg.), *Gefährdete Kindheit. Risiken erkennen, Ressourcen früh fördern* (251-259). Stuttgart: Kohlhammer.

- Günther, Christina (2012). *Bindung und Lernbehinderung. Der Einfluss von Bindungsqualität auf Beziehungsgestaltung und Sozialverhalten*. Münster: Waxmann.
- Günther, Herbert; Fritsch, Susanne & Trömer, Werner (2016). *Kita von A bis Z*. Weinheim: Beltz.
- Häberlin, Urs (2005). *Grundlagen der Heilpädagogik*. Bern: Haupt Verlag.
- Hawellek, Christian (2012). *Entwicklungsperspektiven öffnen. Grundlagen beobachtungsbegleitender Beratung nach der Marte-Meo-Methode*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hechler, Oliver (2018). *Feinfühlig Unterrichten. Lehrerpersönlichkeit – Beziehungsgestaltung – Lernerfolg*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hédervari-Heller, Eva (2007). Tagesbetreuung in der frühen Kindheit: Bindungs- und Eingewöhnungsprozesse. In: Eggert-Schmid Noerr, Annelinde; Finger-Trescher, Urte & Pforr, Ursula (Hrsg.). *Frühe Bindungserfahrungen. Die Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung* (94-117). Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Hipp, Michael (2011). *Auswirkungen der psychischen Erkrankung auf das Fürsorgeverhalten der Eltern: Belastungen für Bindungsentwicklung und Regulationsfähigkeit des Kindes*. On-line Artikel. MarteMeo Fachtagung: Verfügbar unter: http://www.neukirchener.de/Material/Fortbildungsakademie/Vortrag_Hipp_Marte_Meo_Fachtag_06102011.pdf. November 2018.
- Hörmann, Kerstin (2014). *Die Entwicklung der Fachkraft-Kind-Beziehung*. On-line Artikel. KiTA Fachtexte: Verfügbar unter: <https://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/die-entwicklung-der-fachkraft-kind-beziehung/>. November 2018.
- Howe, David (2015). *Bindung über die Lebensspanne. Grundlagen und Konzepte der Bindungstheorie*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Hüther, Gerald (2004). Die Strukturierung des menschlichen Gehirns durch soziale Erfahrungen. In: Gebauer, Karl; Hüther, Gerald (Hrsg.). *Kinder brauchen Vertrauen. Erfolgreiches Lernen durch starke Beziehungen* (24-39). Düsseldorf: Patmos Verlag.
- Isager, Mette (2009). *Marte Meo konkret. Entwicklungs- und Sprachförderung in Beispielen*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.

- Julius, Henri (2009a). Bindung und familiäre Gewalt, Verlust und Vernachlässigung. In: Julius, Henri, Gasteiger-Klicpera, Barbara & Kissgen, Rüdiger (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (13-26). Bern: Hogrefe.
- Julius, Henri (2009b). Diagnostik der Bindungsqualität im Grundschulalter – Der Separation Anxiety Test (SAT). In: Julius, Henri, Gasteiger-Klicpera, Barbara & Kissgen, Rüdiger (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (293-315). Bern: Hogrefe.
- Julius, Henri (2010). Bindungsgeleitete schulische Interventionen. In: Hartke, Bodo; Koch, Katja & Diehl, Kirsten (Hrsg.), *Förderung in der schulischen Eingangsstufe* (280-294). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jungbauer, Johannes (2016). Wenn Eltern psychisch krank sind – Belastung, Entwicklungsrisiken, Hilfebedarf. In: Jungbauer, Johannes (Hrsg.), *Familien mit einem psychisch kranken Elternteil. Forschungsbefunde und Praxiskonzepte* (2. Aufl.) (9-43). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Jungmann, Tanja; Reichenbach, Christina (2016). *Bindungstheorie und pädagogischen Handeln* (4. Aufl.). Dortmund: Borgmann.
- Juul, Jesper; Jensen, Helle (2004). Stärkung der Beziehungskompetenz von Eltern und Erziehern. In: Gebauer, Karl; Hüther, Gerald (Hrsg.), *Kinder brauchen Vertrauen. Erfolgreiches Lernen durch starke Beziehungen* (126-155). Düsseldorf: Walter Verlag.
- Kauer, Corinne (2016). *Die Marte Meo-Methode im Kindergarten. Ein Kommunikationsinstrument für Lehrpersonen, das neu eintretenden Kindern den Übergang in das formale Bildungssystem erleichtern kann*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Pädagogische Hochschule Bern.
- Kirschke, Karoline; Hörmann, Kerstin (2014). *Grundlagen der Bindungstheorie*. On-line Artikel. KiTA Fachtexte: Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_kirschke_hoermann_2014.pdf. Dezember 2018.
- Klann-Delius, Gisela (2019). Die sprachliche Formatierung von Beziehungserfahrungen. In: Ahnert, Liselotte (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (162-174). München: Ernst Reinhardt.
- Kleiner-Wuttke, Marianne (2012). *Verhaltensungewöhnliche Kinder in die Gruppe holen. Integrationsprozesse gestalten und begleiten*. Weinheim: Beltz.

- Kraemer, Beatrice (2017). Vertiefung: Postpartale Depression und Bindungsentwicklung. In: Plattner, Anita (Hrsg.), *Erziehungsfähigkeit psychisch kranker Eltern richtig einschätzen und fördern* (46-57). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Largo, Remo (2011). *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung* (22. Aufl.). München: Piper Verlag.
- Laucht, Manfred; Esser, Günter & Schmidt, Martin (2002). Heterogene Entwicklung von Kindern postpartal depressiver Mütter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32 (2), 59-69.
- Lenz, Albert; Brockmann, Eva (2013). *Kinder psychisch kranker Eltern stärken. Informationen für Eltern, Lehrer und Erzieher*. Göttingen: Hogrefe.
- Lenz, Albert; Weigand-Grefe, Silke (2017). *Kinder psychisch kranker Eltern*. Göttingen: Hogrefe.
- Leucht, Stefan; Vauth Roland; Olbrich, Hans Michael & Jäger, Markus (2015). Schizophrenien und andere psychotische Störungen. In: Berger, Mathias (Hrsg.), *Psychische Erkrankungen. Klinik und Therapie* (349-412). München: Urban & Fischer.
- Mackowiak, Katja (2011). Übergänge – Herausforderung oder Überforderung? In: Kucharz, Diemut; Irion, Thomas & Reinhoffer, Bernd (Hrsg.), *Grundlegende Bildung ohne Brüche* (21-29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mattejat, Fritz (2011). Kinder mit psychisch kranken Eltern. Was wir wissen und was zu tun ist. In: Mattejat, Fritz; Lisofsky, Beate (Hrsg.), *Nicht von schlechten Eltern. Kinder psychisch Kranker* (68-95). Bonn: Balance Buch + Medien Verlag.
- Müller, Ulrike Beate (2014). *Kinder im verzahnten Übergang vom Elementar- zum Primarbereich*. Opladen: Budrich UniPress.
- Murray, Lynne (2014). Die Entwicklung von Kindern postpartal depressiver Mütter. In: Brisch, Karl Heinz (Hrsg.), *Bindung und frühe Störung der Entwicklung* (3. Aufl.) (51-71). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Nickel, Horst (1980). *Erzieher- und Elternverhalten im Vorschulbereich: Empirische Untersuchung in Kindergärten und Initiativgruppen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Niklaus Loosli, Therese (2010). Die Wirksamkeit von Marte Meo neurologisch erklärt. *Marte Meo Magazine*, (Art. 04G) 1-7.

- Niklaus Loosli, Therese (2018). Die Marte Meo Methode. On-line Artikel. Verfügbar unter: <https://www.therese-niklaus.ch/media/7fdef847df6f5bb2ffff83fba010847.pdf>. Februar 2019.
- Plass, Angela; Wiegand-Grefe, Silke (2012). *Kinder psychisch kranker Eltern. Entwicklungsrisiken erkennen und behandeln*. Weinheim: Beltz.
- Plattner, Anita (2017). Erziehungsfähigkeit aus psychologischer Sicht. In: Plattner, Anita (Hrsg.), *Erziehungsfähigkeit psychisch kranker Eltern richtig einschätzen und fördern* (21-32). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ramsauer, Brigitte (2011). Frühkindliche Bindung im Kontext einer depressiven Erkrankung der Mutter. In: Wiegand-Grefe, Silke; Mattejat, Fritz & Lenz, Albert (Hrsg.), *Kinder mit psychisch kranken Eltern. Klinik und Forschung* (171-179). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Reck, Corinna (2012). Depression und Angststörung im Postpartalzeitraum: Prävalenz, Mutter-Kind-Beziehung und kindliche Entwicklung. In: Cierpka, Manfred (Hrsg.), *Frühe Kindheit 0-3* (302-309). Berlin: Springer-Verlag.
- Remsperger, Regina (2011). *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Renz-Polster, Herbert; Hüther, Gerald (2013). *Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum: ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Denken und Fühlen*. Weinheim: Beltz.
- Riecher-Rössler, Anita (2006). Was ist eine postpartale Depression? In: Wimmer-Puchinger, Beate; Riecher-Rössler, Anita (Hrsg.), *Postpartale Depression. Von der Forschung zur Praxis* (11-20). Wien: Springer.
- Riecher-Rössler, Anita (2012). Depressionen in der Postpartalzeit. In: Riecher-Rössler, Anita (Hrsg.), *Psychische Erkrankungen in Schwangerschaft und Stillzeit* (52-60). Basel: Karger.
- Rohde, Anke; Dorsch, Valenka & Schaefer, Christoph (2016). *Psychopharmakotherapie in Schwangerschaft und Stillzeit. Behandlungsprinzipien – Leitlinien – Peripartales Management* (4. Aufl.). Stuttgart: Thieme.
- Salis, Bettina (2016). *Psychische Störungen im Wochenbett. Möglichkeiten der Hebammenkunst* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Mabuse-Verlag.
- Sarimski, Klaus (2013). *Soziale Risiken im frühen Kindesalter. Grundlagen und frühe Intervention*. Göttingen: Hogrefe.

- Schleiffer, Roland (2009). Konsequenzen unsicherer Bindungsqualität: Verhaltensauffälligkeiten und Schulleistungsprobleme. In: Julius, Henri; Gasteiger-Klicpera, Barbara & Kissgen, Rüdiger (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (39-64). Bern: Hogrefe.
- Stamm, Margrit (2013). *Bildung braucht Bindung. Ein Fundament für das Vorschulalter. Dossier 13/4*. On-line Artikel. Swiss Institute for Educational Issues, Fribourg: Verfügbar unter www.margritstamm.ch/images/Dossier%20Bindung%20und%20Bildung.pdf. September 2018.
- Stephan, Christine (2015). Bindungsbeziehung – Spielbeziehung – Kompetenzentwicklung. In: Spangler, Gottfried & Zimmermann, Peter (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (7. Aufl.) (265-280). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Strohband, Karen (2009). Bindungsgeleitetes Vorgehen in Kindertageseinrichtungen. In: Julius, Henri; Gasteiger-Klicpera, Barbara & Kissgen, Rüdiger (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (277-292). Bern: Hogrefe.
- Thelen, Christa (2014). *Prävention mit Marte Meo. Psychische Gesundheit unterstützen*. On-line Artikel. Verfügbar unter: <http://www.claudiaberther.ch/up/files/hpde2014-1,Thelen,MarteMeo.pdf>. März 2019.
- Von Klitzing, Kai (2009). *Reaktive Bindungsstörungen*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Wustmann, Corina (2011). Resilienz in der Frühpädagogik – Verlässliche Beziehungen, Selbstwirksamkeit erfahren. In: Zander, Margherita (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (350-358). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wustmann, Corina (2012). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.

8.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Episoden und Ablauf der „Fremde Situation“	27
Tabelle 2: Erhebungsverfahren der Bindungsqualität über die Lebensspanne.....	28
Tabelle 3: Das Profil unsicher gebundener Kinder in der Schule in Anlehnung an Geddes	39
Tabelle 4: Die Signale des Kindes bemerken: Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit in den vier Ausdruckskanälen.....	46
Tabelle 5: Sich auf die Signale des Kindes hin angemessen verhalten: Generelle Haltung in den vier Ausdruckskanälen	46
Tabelle 6: Sich auf die Signale des Kindes hin angemessen verhalten: Involvement in den vier Ausdruckskanälen.....	47
Tabelle 7: Sich auf die Signale des Kindes hin angemessen verhalten: Emotionales Klima in den vier Ausdruckskanälen.....	47
Tabelle 8: Sich auf die Signale des Kindes hin angemessen verhalten: Stimulation in den vier Ausdruckskanälen.....	48
Tabelle 9: Zentrale Marte Meo Elemente zur Bindungsförderung in der <i>Freien Situation</i> im Schulalltag	54
Tabelle 10: Zentrale Marte Meo Elemente zur Bindungsförderung beim <i>Positiven Leiten</i> im Schulalltag.....	55
Tabelle 11: Beziehungsorientierte Interventionen auf Ebene der Lernaufgabe und der Unterrichtsplanung bei unsicher-vermeidend gebundenen Schulkindern	58
Tabelle 12: Beziehungsorientierte Interventionen auf Ebene der Lernaufgabe und der Unterrichtsplanung bei unsicher-ambivalent gebundenen Schulkindern.....	60

8.3 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bindungs- und Explorationsverhalten als komplementäre Verhaltenssysteme in Abhängigkeit von der Sicherheit der Situation (Jungmann & Reichenbach, 2016, 18)	22
Abbildung 2: Bindungsqualitäten auf einer Dimension der Aufmerksamkeitsorientierung und Emotionsregulierung (Gloger-Tippelt & König, 2009, 13)	23
Abbildung 3: Bindungen im Schulalter (Largo, 2011, 141)	29
Abbildung 4: Lerndreieck zum vermeidenden Bindungsverhalten (Geddes, 2009, 176).....	37
Abbildung 5: Lerndreieck zum ambivalenten Bindungsverhalten (Geddes, 2009, 180)	38
Abbildung 6: Modell der Entwicklungsunterstützung mit den Basiselementen (Baeriswyl-Rouiller, 2014, 4).....	52
Abbildung 7: Zusammenfassende Darstellung der Beantwortung der Fragestellungen	65
Abbildung 8: Reflexionsfragen – Zuwendung (Hörmann, 2014, 15).....	79
Abbildung 9: Reflexionsfragen – Sicherheit (Hörmann, 2014, 15).....	79
Abbildung 10: Reflexionsfragen – Stressreduktion (Hörmann, 2014, 16).....	80
Abbildung 11: Reflexionsfragen – Assistenz (Hörmann, 2014, 18)	80
Abbildung 12: Reflexionsfragen – Explorationsunterstützung (2014, 18).....	80
Abbildung 13: Reflexionsfragen zur sensitiven Responsivität (Remsperger, 2011, 300-302)	81
Abbildung 14: Marte Meo-Checkliste „Positives Leiten / Struktur“ (Aarts, 2007, 104)...	82
Abbildung 15: Marte Meo-Checkliste „Emotionale Beziehung / Atmosphäre“ (Aarts, 2007, 105).....	83
Abbildung 16: Marte Meo-Checkliste „Einen klaren zentralen Fokus schaffen“ (Aarts, 2007, 106).....	84
Abbildung 17: Marte Meo-Checkliste „Den zentralen Fokus beibehalten“ (Aarts, 2007, 107).....	85
Abbildung 18: Marte Meo-Checkliste „Eins-zu-eins“ (Aarts, 2007, 108).....	86

9 Anhang

9.1 Reflexionsfragen zu den verschiedenen Aspekten des pädagogischen Handelns

Reflexionsfragen – Zuwendung

Bin ich räumlich für dich verfügbar?

Habe ich Zeit, mich mit dir und deinen Anliegen zu beschäftigen?

Habe ich selbst Freude an der Interaktion mit dir?

Weiß ich, was dich interessiert?

Weiß ich, womit du dich am liebsten beschäftigst?

Weiß ich, mit wem du am liebsten zusammen bist?

Weiß ich, ob ich oder einer meiner KollegInnen verlässliche Bezugspersonen für dich sind?

Gehe ich respektvoll mit dir um?

Lasse ich dich selbst entscheiden, wohin du laufen möchtest, wo und wie du sitzen möchtest?

Nehme ich dich nur auf den Schoß, wenn du es möchtest und lasse ich dich weiterziehen, wann du es möchtest?

Habe ich in den wertvollen Momenten der Pflege – wie beim Essen und Wickeln – ausgedehnt Zeit für dich?

Wirst du von mir gewickelt, wenn du es brauchst oder wenn es in den Tagesablauf passt?

Gibt es Kinder, die ich nicht so oft im Auge habe?

Gibt es Kinder mit denen ich nichts zu tun haben möchte? Gibt es KollegInnen denen es bei diesem Kind anders geht?

Abbildung 8: Reflexionsfragen – Zuwendung (Hörmann, 2014, 15)

Reflexionsfragen – Sicherheit

Bin ich dort, wo du bist?

Bin ich für deine Blicke „erreichbar“ und kann dir von weitem Zeichen geben „ich bin da!“?

Bin ich für dich da, wenn du traurig bist oder Angst hast?

Ist einer/eine meiner KollegInnen da, wenn es dir nicht gut geht?

Abbildung 9: Reflexionsfragen – Sicherheit (Hörmann, 2014, 15)

Reflexionsfragen – Stressreduktion

Helfe ich dir Ecken und Nischen zu finden, wenn der Krippenalltag manchmal turbulent für dich ist?

Kannst du bei mir bleiben, wenn du es brauchst auch wenn mein Arbeitsalltag turbulent ist?

Weiß ich was dir hilft, wenn es dir nicht gut geht?

Nutze ich Momente der Pflege, mir Zeit für dich zu nehmen?

Hat mir deine Mama oder deine Papa erzählt, was dir zuhause hilft, wenn es dir nicht gut geht? In welcher Form kann ich das in der Kita ebenfalls tun?

Abbildung 10: Reflexionsfragen – Stressreduktion (Hörmann, 2014, 16)

Reflexionsfragen – Assistenz

Weiß ich was du selbst schon kannst?

Habe ich es dich ausprobieren lassen?

Überprüfe ich bevor ich handle, ob mein Eingreifen tatsächlich nötig ist?

Weiß ich schon im Voraus was du tun möchtest oder nehme ich mir die Zeit, dir genau zuzuschauen, was deine Ziele sein könnten?

Biete ich mich dir an, mit dir dort hinzugehen wohin du willst und ermögliche ich dir, dich dorthin zu trauen?

Weiß ich, was du lernen willst?

Weiß ich, wie ich dich dabei unterstützen kann?

Wie gehe ich sicher, nicht zu viel oder zu wenig von dir zu verlangen?

Abbildung 11: Reflexionsfragen – Assistenz (Hörmann, 2014, 18)

Reflexionsfragen – Explorationsunterstützung

Erkenne ich wann du bereit bist, auf Dinge und andere Kinder zuzugehen?

Lasse ich dich den Dingen zuwenden und bin ich da, wenn du wieder zurück kommen möchtest?

Ermutige ich dich zu den Dingen zu gehen, die dich interessieren, zwinge dich aber nicht?

Bin ich in den wertvollen Momenten der Pflege – wie beim Essen und Wickeln – ausreichend geduldig mit dir, damit du das, was du schon kannst, selbständig tust?

Lasse ich dich Dinge ausprobieren, obwohl mir das in diesem Moment gar nicht passt?

Wie verhalte ich mich in diesen Momenten dir gegenüber?

Abbildung 12: Reflexionsfragen – Explorationsunterstützung (2014, 18)

9.2 Reflexionsfragen zur sensitiven Responsivität

Fragen der Kinder	Weiterführende Reflexionsfragen
Kennst du mich und meine Interessen?	<p>Weiß ich, wofür du dich gerade interessierst und beobachte ich dich ausreichend?</p> <p>Greife ich deine aktuellen Interessen und Themen auf und spreche ich mit dir darüber?</p> <p>Überlege ich gemeinsam mit dir, wie und was du lernst?</p> <p>Dokumentiere ich deine Lernwege gemeinsam mit dir?</p>
Hörst du mir zu und reagierst du auf mich?	<p>Bin ich zugänglich und wirklich interessiert an dem, was du erzählst, zeigst oder tust?</p> <p>Habe ich Zeit und Ruhe, dir aufmerksam zuzuhören?</p> <p>Gebe ich dir ausreichend Raum zum Erzählen?</p> <p>Spreche ich langsam, deutlich und in angemessenem Ton? Wie stimme ich mich nonverbal mit dir ab?</p> <p>Suche und halte ich den Blickkontakt mit dir?</p> <p>Nehme ich deine verbalen und nonverbalen Signale wahr und verstehe ich sie?</p> <p>Reagiere ich auf deine Signale und lasse ich mich wirklich auf dich ein?</p> <p>Frage ich nach und versuche ich, deine Interessen und Bedürfnisse zu verstehen?</p> <p>Bringe ich mich aktiv in die Interaktion ein?</p> <p>Fällt mir selbst etwas zu deinen Schilderungen ein und berichte ich davon?</p>
Kann ich dir vertrauen?	<p>Wie ist meine Beziehung zu dir?</p> <p>Begegne ich dir mit Offenheit, Wertschätzung, Respekt, Akzeptanz und auf gleicher Augenhöhe?</p> <p>Wie frage ich dich, wie antworte ich dir? Ist meine Wortwahl wertschätzend?</p> <p>Wie gehe ich mit deinen „Fehlern“ um? Wie berichtige oder lobe ich dich?</p> <p>Äußerst du dich mir gegenüber ohne Ängste und lässt du mich an deinen Gefühlen teilhaben?</p> <p>Greife ich deine Gefühle prompt auf?</p> <p>Befinde ich mich mit dir auf Augenhöhe und lasse ich den Körperkontakt mit dir zu?</p> <p>Zeige ich Gefühlsregungen und bringe Freude, Begeisterung und Traurigkeit zum Ausdruck?</p>
Ermunterst du mich, über Neues nachzudenken und Unbekanntes auszuprobieren?	<p>Lasse ich mich von deiner Begeisterung anstecken und nehme ich gleichzeitig deine Lernchancen wahr?</p> <p>Bestärke ich dich in dem, was du tust und sagst?</p> <p>Greife ich deine Ideen auf und rege ich dich zu neuen Gedanken und Handlungen an?</p> <p>Wie drücke ich mich im Gespräch verbal aus?</p> <p>Welche neuen Kommunikationsanlässe schaffe ich für dich?</p> <p>Lasse ich dir nötige Freiräume, damit du dich selbstständig und eigenständig erproben kannst?</p>
Unterstützt du mich dabei, ein Teil der Gruppe zu sein?	<p>Unterstütze ich dich bei der Integration in die Gruppe?</p> <p>Bestärke ich dich in diesem Integrationsprozess und stärke ich damit dein Selbstbewusstsein?</p> <p>Inwiefern greife ich deine Interessen auf, um sie mit denen anderer Kinder zu verknüpfen und gemeinsame Lernprozesse zu ermöglichen?</p>

Abbildung 13: Reflexionsfragen zur sensitiven Responsivität (Remsperger, 2011, 300-302)

9.3 Marte Meo-Checklisten bezüglich der entwicklungsfördernden Kommunikationsstile von Lehrpersonen

4.1.1. MARTE MEO-EKS-CHECKLISTE:

„Positives Leiten / Struktur“

Kann der Lehrer:

- Einen klaren Anfang machen
- Einen klaren Anfang durch Einsetzen von Eröffnungstönen machen
- Klare Rahmenbedingungen für das vorgeben, was passieren wird
- Sich umschaun, um soziale Informationen aufzunehmen, damit er im Voraus leiten kann
- Sagen, wie er es haben möchte
- Leitungstöne benutzen
- Sagen, was das Schulkind tun soll
- Die Reihenfolge klar einteilen
- Kleine gute Initiativen sehen und sie bestätigen
- Prüfen, ob das Kind getan hat, was von ihm gefordert wurde
- Sehen, ob es noch bei der Sache ist
- Wenn erforderlich, eine Botschaft wiederholen
- Das Kind freundlich in das erwünschte Verhaltensmuster leiten
- Im Voraus *Positives Leiten* zeigen
- Nähe herstellen, um eine klare Botschaft zu geben
- Eigene Initiativen benennen
- Die richtigen Initiativen der Kinder auswählen, die dem Ziel entsprechen
- Sehen, ob sie sich langweilen
- Kleine negative Initiativen sehen und rechtzeitig mit Leitung reagieren
- Das Kind freundlich in das richtige Verhaltensmuster leiten
- Soziale Informationen hervorheben
- Die sozialen Informationen benennen
- Die Kinder zur nächsten Aktion leiten
- Eine Frage stellen und die Antwort bestätigen
- Gute Ergebnisse bestätigen
- Gutes Benehmen bestätigen
- Kurz korrigieren und sagen, wie er es haben möchte
- Die Kinder auf den nächsten Schritt vorbereiten
- Motivierende Töne benutzen
- Ein klares Ende vorbereiten
- Klar beenden durch Einsetzen von Beendigungstönen

Abbildung 14: Marte Meo-Checkliste „Positives Leiten / Struktur“ (Aarts, 2007, 104)

4.1.2. MARTE MEO-EKS-CHECKLISTE:

„Emotionale Beziehungen / Atmosphäre“

Kann der Lehrer:

- Freundliche / ermutigende Gesichtsausdrücke zeigen
- Augenkontakt herstellen
- Attraktive Töne verwenden
- Kooperationstöne verwenden
- Einen verbalen emotionalen Ausdruck aufgreifen und ihn bestätigen
- Einen emotionalen Ausdruck aufgreifen und den Ausdruck spiegeln
- Bewegungen spiegeln
- Einen Scherz machen
- Einfühlsam sein, sehen was sich zwischen den Kindern abspielt
- Initiativen des Kindes / der Kinder benennen
- Die Gefühle des Kindes / der Kinder benennen
- Gefühlsäußerungen der Kinder wahrnehmen und auf Gefühlsebene darauf eingehen
- Die Gefühle des Kindes benennen
- Eine nette Initiative auswählen, sie für die ganze Gruppe vergrößern, um Gruppenatmosphäre zu schaffen
- Ein Kind durch ein anerkennendes Gesicht bestätigen
- Einen emotionalen Austausch wecken
- Gefühle spiegeln
- Körperliche Nähe herstellen
- Sich selbst auf Augenhöhe des Kindes positionieren
- Eine gute Körpersprache zeigen
- Angemessene Gesichtsausdrücke zeigen
- Freude teilen

Abbildung 15: Marte Meo-Checkliste „Emotionale Beziehung / Atmosphäre“ (Aarts, 2007, 105)

4.1.3. MARTE MEO-EKS-CHECKLISTE:

„Einen klaren zentralen Fokus schaffen“

Kann der Lehrer:

- Vor der Klasse stehen oder sitzen
- Aufschauen
- Am Anfang einen Eröffnungston machen
- Sich umschaun und soziale Informationen aufgreifen
- Ein Geräusch machen, um die Kinder ruhig zu bekommen
- Leitungstöne benutzen
- Klare Aufmerksamkeitstöne einsetzen
- Den Namen des Kindes nennen, das noch nicht fokussiert, und ihm sagen, dass es zu ihm hinsehen soll
- Sagen, wie er es haben will
- Kinder leiten, die noch mit Anderem beschäftigt sind, indem er ihnen *Schritt für Schritt* sagt, was sie tun sollen
- Kinder bestätigen, die schon das erwünschte Verhaltensmuster zeigen, nämlich den Lehrer ansehen
- Mit einem Eröffnungston einen klaren Anfang machen
- Mit Leitungstönen beginnen

Abbildung 16: Marte Meo-Checkliste „Einen klaren zentralen Fokus schaffen“ (Aarts, 2007, 106)

4.1.4. MARTE MEO-EKS-CHECKLISTE:

„Den zentralen Fokus beibehalten“

Kann der Lehrer:

- Gute Töne verwenden, um eine konstruktive Atmosphäre aufzubauen
- Klare Aufmerksamkeitstöne in Momenten verwenden, die Aufmerksamkeit verlangen
- Leitungstöne einsetzen, wenn Leitung erforderlich ist
- Informationstöne in Momenten einsetzen, in denen Informationen gegeben werden
- Die soziale Situation verdeutlichen
- Klare Rahmenbedingungen vorgeben für das, was passieren wird
- Sich umschauchen, um soziale Informationen aufzugreifen
- Seine eigenen Initiativen benennen
- Jeden Informationsschritt klar eröffnen
- Jeden Informationsschritt klar beenden
- Den Kindern sagen, wohin sie fokussieren sollen
- Kurz korrigieren und sagen, was das Kind tun soll
- Die soziale Struktur benennen
- Den Kindern genügend Zeit lassen, um die Information aufzunehmen
- Die Aufgabe wiederholen
- Die Kinder auf den nächsten Schritt vorbereiten
- Auf das richtige Tempo achten, das dem Niveau der Kinder entspricht
- Auf die richtige intellektuelle Ebene achten, die dem Niveau der Kinder entspricht
- Den Namen des Kindes nennen, wenn ein Kind den Fokus verlässt
- Die Redegeschwindigkeit verlangsamen, wenn es unruhig wird
- In beruhigenden Tönen sprechen, wenn es unruhig wird

Fokussieren, wenn das Kind an der Reihe ist:

- Die Reihenfolge klar einteilen
- Die Antwort des Kindes wiederholen, um sie für die ganze Gruppe verstehbar zu machen
- Die Initiative des handelnden Kindes benennen
- Sich umschauchen, um soziale Informationen aufzugreifen
- Soziale Informationen hervorheben
- Sagen, wo der zentrale Fokus sein sollte

Abbildung 17: Marte Meo-Checkliste „Den zentralen Fokus beibehalten“ (Aarts, 2007, 107)

4.1.5. MARTE MEO-EKS-CHECKLISTE:

„Eins-zu-eins“

Das Kind intensiv in einer *Eins-zu-eins*-Unterrichtssituation leiten.

Dieser Punkt steht in enger Verbindung mit dem Positiven Leiten und der Emotionalen Beziehung.

Kann der Lehrer:

- Auf Augenhöhe des Kindes sein
- Das Kind ansehen
- Eine erste emotionale Beziehung herstellen
- Prüfen, ob das Kind bereit ist anzufangen
- Einen klaren Anfang machen
- Klare Rahmenbedingungen vorgeben
- Sagen, was das Kind tun soll
- Kleine Zwischenschritte einlegen
- Das Verhaltensmuster auf Aktionsebene zeigen
- „Gute“ Gesichtsausdrücke zeigen
- „Gute“ Töne verwenden
- Informationstöne verwenden
- Detailliert leiten, indem er *Schritt für Schritt* sagt, was das Kind tun soll
- Das Kind bestätigen, wenn es etwas gut macht
- Das Kind nonverbal bestätigen
- Das Kind verbal bestätigen
- Seine eigenen Initiativen benennen
- Sich zwischendurch umschaun, um soziale Informationen der Gruppe aufzugreifen
- Die MARTE MEO-Fähigkeit des „aktiven Wartens“ in die Praxis umsetzen
- Prüfen, ob das Kind es annehmen kann
- Dem Kind genügend Zeit lassen, die Information aufzunehmen
- Eine Frage stellen und gleichzeitig ein ermutigendes Gesicht zeigen
- Das Kind ausdrücklich bestätigen, wenn es einen größeren Schritt schafft
- Die Gefühle benennen, wenn das Kind eine Emotion zeigt
- Prüfen, ob das Kind seine Information verstanden hat, so dass das Kind in der Lage ist, selbständig weiter zu arbeiten, nachdem der Lehrer gegangen ist
- Ein klares Ende setzen

Abbildung 18: Marte Meo-Checkliste „Eins-zu-eins“ (Aarts, 2007, 108)

Selbständigkeitserklärung

Autorin:

Rahel Schmid

Titel der Arbeit:

Kinder von Müttern mit postpartaler Depression

Auswirkungen auf das Bindungsverhalten und Interventionsmöglichkeiten der schulischen Heilpädagogik im Zyklus 1

Ich habe die Arbeit selbständig und ohne unerlaubte Mittel verfasst, aus Print- und elektronischen Medien übernommene Textteile vollständig zitiert und keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt.

Bern, 9. Juni 2019

Rahel Schmid

R. Schmid