

Forschungsprojekt zur Unterbrechung der Transmission von Bindungsmustern im Kontext von Schule und Unterricht

Bindung und Entwicklung

Menschliche Entwicklung vollzieht sich in Beziehungen. Das ist eine der zentralen Erkenntnisse der letzten Dekade in der Psychologie. Das Wachstum des menschlichen Gehirns wurde im Laufe der Evolution insbesondere durch die hohe Sozialorganisation unserer Spezies gefördert. Und auch die individuelle Entwicklung eines Menschen ist maßgeblich von der Beziehungsqualität abhängig. Das gilt natürlich insbesondere für die Kindheit, in der sich das Gehirn entwickelt und in der die Abhängigkeit von Beziehungen am größten ist.

Was aber passiert, wenn die Beziehungen zwischen Kindern und ihren Eltern nicht gelingen? Welche Auswirkungen hat das auf die Entwicklung eines Kindes?

Nach dem derzeitigen Stand des Wissens lässt sich diese Frage am besten auf dem Hintergrund des Bindungskonzepts beantworten.

Im psychologischen Sinne bezeichnet Bindung die besondere Beziehung eines Kindes zu seinen Eltern oder zu Personen, die es beständig betreuen. Bindungen sind selektiv und spezifisch, in den Emotionen verankert und verbinden das Individuum mit anderen, besonderen Personen über Raum und Zeit hinweg (Grossmann & Grossmann, 2004). Für eine psychisch gesunde Entwicklung besteht die Notwendigkeit, mindestens eine sichere Bindung aufzubauen, deren Funktion es ist, Schutz und Sicherheit zu geben und gegen Stress zu schützen. Der Schutz vor Stress wird in einer Bindungsbeziehung in erster Linie durch die emotionale Unterstützung seitens der Bindungsfigur gewährleistet (Julius, Gasteiger-Klicpera & Kißgen, 2009). Ein sicher gebundenes Kind vertraut darauf, dass eine Bindungsfigur in einer belastenden Situation verfügbar ist und feinfühlig auf seine Bedürfnisse reagiert. Deshalb äußert das Kind seine Bedürfnisse nach Nähe bzw. signalisiert seinen Stress, der durch die Bindungsfigur herunterreguliert werden kann. Eine solche sichere

Bindung ist der beste Prädiktor für eine gelingende Entwicklung sowie für ein hohes Maß psychischer Gesundheit.

Kinder, die eine gestörte Beziehung zu ihren Eltern haben, weil sie von ihnen z.B. vernachlässigt, überbehütet, inkonsistent behandelt oder gar misshandelt oder getrennt werden, entwickeln in der Regel sog. unsichere Bindungsmuster. Diese Kinder entwickeln Beziehungskonzepte, die sie von ihren Bezugsfiguren haben, in denen diese als zurückweisend, unzuverlässig oder gar gefährlich (wenn diese z.B. das Kind misshandelt) abgebildet sind. Um sich zu schützen, suchen betroffene Kinder entweder keine Nähe mehr zu ihren Bezugsfiguren, um weitere Zurückweisung zu vermeiden (das sog. vermeidende Muster), sie klammern an ihren Bezugsfiguren, weil sie versuchen, deren inkonsistentes Verhalten durch ständige Nähe zu kompensieren (das ambivalente Muster) oder sie kontrollieren ihre Bindungsfiguren, um so weiteren Misshandlungen oder Vernachlässigungen zu entgehen (das desorganisierte Muster).

Unsicher und insbesondere desorganisiert gebundenen Kindern fällt es schwer, bzw. es ist ihnen unmöglich, in stresshaften Situation soziale Unterstützung von anderen Menschen anzunehmen um somit ihren Stress zu regulieren.

Unsichere und insbesondere desorganisierte Bindungsmuster sowie chronischer Stress stellen Hochrisikofaktor für die Entwicklung einer großen Bandbreite von körperlichen und psychischen Störungen dar.

Die Verteilung der Bindungsmuster zeigt, dass etwa 35% der Kinder von unsicherer Bindung und 10% von desorganisierter Bindung betroffen sind (Van Ijzendoorn & Sagi-Schwartz, 2008).

Die Effekte unsicherer Bindung

Zusammenfassend zeigen die bisherigen Daten, dass unsicher und insbesondere desorganisiert gebundene Kinder im Vergleich zu sicher gebundenen Kindern im Vor- und Grundschulalter geringere Sozialkompetenzen ausgebildet haben. Sie zeigen weniger empathische Reaktionen (Sroufe, 1983), verfügen über weniger effektive Konfliktlösungsstrategien und interpretieren soziale Konfliktsituationen eher feindselig, während sicher gebundene durch Kinder mehr Optimismus in ihrer sozialen Wahrnehmung auffallen (Suess, Grossmann & Sroufe, 1992). Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass unsicher gebundene Kinder – im Gegensatz zu sicher gebundenen – hochsignifikant häufiger feindseliges und aggressives Verhalten gegenüber anderen zeigen (Sroufe & Fleesen, 1988). Sicher gebundene Kinder hingegen verfügen eher über ein festes Freundschaftsnetz und haben häufiger einen besten Freund sowie weniger Probleme mit Gleichaltrigen (Dodge & Frame, 1982). Außerhalb diesen Auffälligkeiten im Sozialbereich fallen unsicher gebundene Kinder durch mehr Ängstlichkeit, Hilflosigkeit und Depressivität, einen häufigeren Einsatz vermeidender Bewältigungsstrategien sowie Problemen im Lernen auf (z.B. Dodge, 1983; Kobak & Sceery, 1988; Kobak, Sudler, & Gamble, 1993; Papini, Roggman & Anderson, 1991; Zimmermann, 1997).

Die Probleme im Lernen scheinen v.a. allem auf die chronisch erhöhte Aktivierung der Stressachsen zurückzugehen. Dabei scheint die endokrine Stressachse eine zentrale Rolle zu spielen, denn durch eine erhöhte Ausschüttung des Hormons Kortisol werden exekutive Funktionen des Frontalhirns behindert, so dass insbesondere Formen des höheren Lernens - wie z.B. das problemlösende Lernen – beeinträchtigt sind.

Die vorgestellten Ergebnisse legen auf eindrucksvolle Weise einen Zusammenhang zwischen unsicheren Bindungsqualitäten und einer großen Bandbreite von Symptomen nahe. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass diese Symptome nicht unbedingt eine direkte Folge unsicherer Bindung sein müssen. Vielmehr ist anzunehmen, dass sie im Sinne des Risiko-Schutzmodells der Entwicklungspsychopathologie mit unsicherer Bindung assoziiert sind. Demnach führt eine unsichere Bindungsorganisation nicht zwangsläufig zu einer psychischen Störung, sondern sie bildet einen Risikofaktor, durch den die Vulnerabilität gegenüber Belastungen erhöht wird. Einer sicheren Bindung hingegen wird eine Pufferwirkung für potentiell schädigende Einflüsse aus der Umwelt zugeschrieben (Dornes, 1999).

Bindung und Neurobiologie

Die stressreduzierenden Effekte von sozialer Unterstützung beruhen wahrscheinlich auf der Aktivierung des Oxytozinsystems (Beetz, Uvnäs-Moberg, Julius & Kotrschal, 2012). Insbesondere dann, wenn es zu Körperkontakt in einer vertrauten Beziehung kommt, wird das Hormon Oxytozin freigesetzt. Da Oxytozin die Aktivierung der Stress-Systeme reduziert (indem z.B. das Hormon Kortisol gehemmt wird), reduziert sich der Stress von Individuen, die in einer belastenden Situation die Nähe zu einer vertrauten Bindungsfigur suchen und von dieser (psychisch und körperlich) getröstet werden.

Aber Oxytozin hemmt nicht nur die Stress-Systeme. Oxytozin erhöht zudem die Fähigkeit, sowie die Bereitschaft, sozial angemessen zu interagieren. So bewirkt ein höherer Oxytozinspiegel beispielsweise eine geringere soziale Ängstlichkeit, eine höhere Empathie, sowie ein höheres Vertrauen in andere (Uvnäs-Moberg, 2009).

So ist es denn auch nicht verwunderlich, dass sichere gebundene Individuen einen höheren Oxytozinspiegel haben als unsicher gebundene. Vermittelt über die stressreduzierende Wirkung dieses Hormons haben sicher gebundene Menschen zudem einen niedrigeren Kortisolspiegel als unsicher gebundene Personen (Julius et al. (2013).

Auch aus neurobiologischer Sicht dürften unsicher gebundene Kinder deshalb ein erhöhtes Risiko für stressbedingte Störungen (wie z.B. Lernstörungen) sowie sozial-emotionale Störungen haben, bedingt doch ein niedrigerer Oxytozinspiegel, dass wesentliche Bausteine für gelingende Sozialbeziehungen (wie Empathie und Vertrauen) nur bedingt aktiviert werden.

Transmission von Bindung

Pädagogisches Ziel müsste es also sein, dass unsicher und desorganisiert gebundene Kinder in der Beziehung zum Lehrer eine sichere Bindung entwickeln, um so die Grundlagen für eine fördernde soziale, emotionale und kognitive Entwicklung zu legen.

Diesem Vorhaben steht jedoch ein gewichtiges Problem entgegen. Denn Bindungsverhalten wird durch bereits bestehende Bindungsmodelle gesteuert. Deshalb besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass Kinder in neuen

Bindungsbeziehungen die gleichen Bindungsstrategien einsetzen, wie in den bisherigen Bindungsbeziehungen. So wird sich z.B. ein Kind mit einem vermeidenden Bindungsmuster von einem Lehrer emotional zurückziehen und die Versuche dieser neuen Bezugsperson nach Kontaktaufnahme ignorieren. Diese Strategie hat das Kind gelernt, um die Zurückweisung, die es erwartet, zu vermeiden. Ebenso vermeidet es die Belastung, die mit der Enttäuschung unbefriedigter Nähe und Sicherheit verknüpft ist.

Auf die gleiche Weise wird auch das ambivalente Bindungsmuster auf neue Bindungsfiguren übertragen. So hat beispielsweise Julius (2001) gezeigt, dass viele ambivalent gebundene Kinder permanent versuchen, in der Schule Nähe zum Lehrer herzustellen, bzw. aufrechtzuerhalten. Selbst im Grundschulalter sind diese Kinder häufig noch sehr kleinkindhaft und anhänglich. Diese Strategie spiegelt ihre Erwartungen wider, dass Bindungsfiguren, wenn sie benötigt werden, weder zuverlässig noch verfügbar sind. Sich an diese Bezugsfiguren zu klammern, garantiert deren Verfügbarkeit.

Gleiches gilt für die Bindungsdesorganisation. Etwa ab dem 5. Lebensjahr zeigen die meisten desorganisiert gebundenen Kinder entweder kontrollierend-fürsorgliches oder kontrollierend-straftendes Verhalten gegenüber ihren Bindungsfiguren (Julius et al., 2009; Motti, 1986). Das kontrollierende Verhalten dieser Kinder ist durch die Erwartungen motiviert, dass deren Bindungsfiguren entweder misshandelnd oder vernachlässigend sind, oder dass die Gefahr besteht, diese zu verlieren. Indem das Kind andere kontrolliert, versucht es, seine Gefühle von Hilflosigkeit zu kompensieren, die mit diesen Personen assoziiert sind. Das kontrollierende Verhalten reflektiert zudem die Strategie des Kindes, andere daran zu hindern, es selbst zu kontrollieren. Somit dient das kontrollierende Verhalten auch dazu, die Angst und den Stress des Kindes zu reduzieren

Wenn eine Übertragung der in der Familie erworbenen Bindungsqualität auf außerschulische Betreuungspersonen, wie z.B. Lehrerinnen und Lehrer, stattfindet, stellt sich als nächstes die Frage nach den Reaktionen dieser Personen auf das Beziehungsverhalten der Kinder. Eine inzwischen breite, empirische Datenbasis zeigt, dass diese neuen Bezugspersonen fast immer komplementär auf das Beziehungsverhalten der Kinder reagieren.

So konnten Julius et al. (2009) zeigen, dass das Rückzugsverhalten vermeidend gebundener Kinder bei Lehrern ein Gefühl der Zurückweisung auslöst. Dies führt dazu, dass der Lehrer - wie das Kind auch - weitere Zurückweisungen vermeidet, sich dem Kind nicht mehr annähert und eine emotionale Distanz zu ihm hält. Aufgrund dieses komplementären Verhaltens wird das vermeidende Bindungsmuster des Kindes zementiert. Und auch das ambivalente Bindungsmuster scheint sich in der Beziehung von Lehrern und Schülern häufig zu reetablieren. So zeigen etwa die Daten von Julius (2001), dass Lehrer durch das ständige Bedürfnis ambivalent gebundener Kinder überfordert sind, zumal die Lehrkraft natürlich noch für weitere Kinder in der Klasse verantwortlich ist. Die meisten Lehrer kommen deshalb schnell in die Lage, dass sie zurückweisend auf die Wünsche des Kindes nach Nähe und Kontakt reagieren müssen. Die meisten Lehrer fühlen sich jedoch schlecht, wenn sie ein Kind zurückweisen und kommen deshalb den Bedürfnissen des ambivalent gebundenen Kindes nach Nähe erneut entgegen, womit ein neuer Zyklus von Fürsorge und Zurückweisung beginnt.

Weiters hat Julius (in Vorb.) drei verschiedene Arten von Reaktionen seitens professioneller Fürsorgepersonen (z.B. Lehrern) auf das kontrollierende Verhalten von bindungsdesorganisierten Kindern beschrieben: ignorieren, akzeptieren oder Gegenkontrolle ausüben. Während das kontrollierende Verhalten durch Akzeptanz verstärkt wird, erhöht insbesondere die Gegenkontrolle seitens der Bindungsfigur den Stress des Kindes. Das wiederum führt zu verstärkten Kontrollversuchen seitens des Kindes. Und so wird auch dieses Muster im Schulalltag sehr häufig unwillentlich gefestigt statt aufgelöst.

Komplementäres Verhalten in Beziehungen – und das sei an dieser Stelle herausgestellt – ist im menschlichen Beziehungsverhalten der Normalfall und stellt keineswegs ein Versagen der Lehrkräfte dar. Bei sicher gebundenen Kindern ist komplementäres Beziehungsverhalten seitens der Lehrer/innen angemessen und entwicklungsfördernd. So wenden sich z.B. Kinder, die in gesunden, familiären Beziehungen aufgewachsen sind, in emotional belastenden schulischen Situationen vertrauensvoll an die Lehrperson und erhalten - als komplementäre Reaktion - soziale Unterstützung von ihr.

Da es aber auch bei unsicherer und desorganisierter Bindung auf Seiten der Kinder zu komplementärem Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer kommt, werden diese unsicheren Muster zementiert. Da die Beziehungsqualität zwischen Lehrer und Kind einer der wichtigsten Prädiktoren für den Schulerfolg eines Kindes ist, liegt hier ein Hochrisikofaktor vor, der die weitere kognitive und sozial-emotionale Entwicklung des Kindes gefährdet.

Pädagogisches Ziel muss es also sein, bisherige unsichere bzw. desorganisierte Muster nicht weiter zu zementieren, sondern dem Kind in der Beziehung zum Lehrer neue, sichere Beziehungserfahrungen ermöglichen.

Aus neurobiologischer Sicht wird dies durch den eher niedrigen Oxytozinspiegel sowie der damit einhergehenden, erhöhten Aktivierung

der Stressachsen erschwert, da Kinder mit einer solchen Regulation kaum offen für sichere Bindungsbeziehungen sind (Julius et al. 2013).

Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass es sehr ressourcen- und zeitintensiv ist, bei einer solchen Regulation der zugrundeliegenden, biologischen Systeme eine sichere Bindung zum Kind herzustellen. Die notwendigen Ressourcen lassen sich jedoch dramatisch reduzieren (bis zu 70%), wenn es gelingt, die neurobiologische Regulation von unsicher gebundenen Kindern so umzustellen, dass sie in der Arbeit mit dem Lehrer beziehungsöffener werden.

Wie aber lässt sich eine solche Offenheit für sichere Bindungserfahrungen herstellen?

Fragestellung

Im vorliegenden Projekt soll untersucht werden, ob sich über den Umweg einer Beziehung zu einer Großmutter sichere Bindungsbeziehungen zwischen Kindern und ihren Lehrern eher anbahnen lassen. Dieser zunächst ungewöhnlich anmutende Zugang begründet sich dadurch, dass es in der Beziehung zu einer Großmutter eher keine der beschriebenen Transmissionsprozesse zu geben scheint. Unsichere Bindungen werden zwar auf andere Erwachsene übertragen (die dazu tendieren, sich wiederum komplementär zu verhalten), scheinbar aber nicht auf Großmütter. Die bisherigen narrativen Daten legen nahe, dass ungeachtet des internalisierten Bindungsmusters – ob es nun sicher, unsicher oder hochunsicher ist - Kinder eher eine positive Beziehung zu einer ihr fremdem Großmutter entwickeln. Diese Ergebnisse basieren allerdings nur auf ersten Fragenbogendaten. In dem vorliegenden Projekt soll zum ersten Mal untersucht werden, ob sich sichere Bindungsprozesse zwischen Kindern und Großmüttern auch auf der Verhaltensebene sowie auf neurobiologischer Ebene nachweisen lassen. Ließe sich das bestätigen, käme der Arbeit mit ausgebildeten älteren Menschen der schulischen Arbeit eine große Bedeutung bei der Veränderung der maladaptiven Beziehungsmuster unsicher gebundener Kinder zu. Großmütter könnten die Kinder für sichere Bindungserfahrungen offen machen und es Lehrern so extrem erleichtern, eine sichere Beziehung zu diesen Kindern aufzubauen, die wiederum der wichtigste Prädiktor für eine schulische Entwicklung sowohl im kognitiven als auch im emotionalen und sozialen Bereich ist. Mit den gleichen Ressourcen könnten so wesentlich mehr betroffene Kinder erreicht werden.

Literatur

- Beetz, A., Uvnäs-Moberg, K., Julius, H., & K. Kotrschal (2012). Psychosocial and psychophysiological effects of human-animal interactions: the possible role of oxytocin. *Frontiers in Psychology*, 3, 1-15.
- Dodge, K.A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorders and depression. *Annual Review of Psychology*, 44, 559-584.
- Dodge, K. & Frame, C. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.
- Dornes, M. (1999). Die Entstehung seelischer Erkrankungen: Risiko- und Schutzfaktoren. In G. Suess & W. Pfeiffer (Eds.), *Frühe Hilfen: Anwendung von Bindungs- und Kleinkindforschung in Erziehung, Beratung, Therapie und Vorbeugung* (pp. 25-64). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- George, C., West, M. & Pettem, O. (1997, 1999). *Adult Attachment Projective. Protocol and Classification Scoring System*. Unpublished Manual.
- Grossmann, K., & Grossmann, K. (2004). *Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Julius, H. (2001). Die Bindungsorganisation von Kindern, die an Erziehungshilfeschulen unterrichtet werden. *Sonderpädagogik*, 31, 74-93.
- Julius, H., Gasteiger-Klicpera, B., & Kissgen, R. (Eds.). (2009). *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Intervention*. Göttingen: Hogrefe
- Julius, H., Beetz, A., Kotrschal, K., Turner, D. & K. Uvnäs-Moberg (2013). *Attachment to pets. An Integrative View of Human-Animal Relationships with Implications for Therapeutic Practice*. Cambridge, USA: Hogrefe Publishing.
- Kobak, R. R., & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence - working models, affect regulation, and representations of self and others. *Child Development*, 59, 135-146.
- Kobak, R.R., Sudler, N. & Gamble, W. (1993). Attachment and depressive symptoms during adolescence. *Development and Psychopathology*, 3, 461-474.
- Hansburg, H. G. (1972). *Adolescent separation anxiety: Vol 1. A method for the study of adolescent separation anxiety*. Springfield, IL.: Charles C. Thomas.
- Klagsbrun, M., & Bowlby, J. (1976). Responses to separations from parents: A clinical test for young children. *British Journal for Projective Psychology*, 21, 7-21.
- Motti, F. (1986). *Relationships of preschool teachers with children of varying developmental histories*.

- Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis, MN, USA.
- Papini, D.R., Roggman, L.A. & Anderson, J. (1991). Early adolescent perception of attachment to mother and father. *Journal of Early Adolescence*, 11, 258-275.
- Roche Diagnostics. (2008). *Produktebeschreibung. Elecsys und cobas e Geräte*. 2008-02, V13 Deutsch. Mannheim: Roche Diagnostics GmbH.
- Sroufe, L. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in pre-school: The roots of maladaptation and competence. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium in Child Psychology* (pp. 41-81). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Suess, G.J., Grossmann, K.E. & Sroufe, L.A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: from dyadic to individual organization of self. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 43 - 65.
- Péter, A. (2010). *The Solomon Coder*. Unpublished manuscript.
- Uvnäs-Moberg, K. (2003). *The oxytocin factor. Tapping the hormone of calm, love, and healing*. Cambridge: Da Capo Press.
- Van Ijzendoorn, M. H. & Sagi-Schwartz, A. (2008). Cross-cultural patterns of attachment: Universal and contextual dimensions. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications* (pp. 880-905). New York: Guilford.
- Vining, R. F., & McGinley, R. A. (1987). The measurement of hormones in saliva: possibilities and pitfalls. *Journal of Steroid Biochemistry*, 27, 81-94.
- Zimmermann, P. (1997). Bindungsentwicklung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter und ihre Bedeutung für den Umgang mit Freundschaftsbeziehungen. In G. Spangler & P. Zimmermann (Eds.), *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung* (pp. 203-232). Stuttgart: Klett-Cotta.