

Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg  
Fachbereich Sozialpädagogik

# **Innere Arbeitsmodelle von Bindung**

## **Möglichkeiten ihrer Erfassung zur Verbesserung der beziehungsbasierten Frühintervention**

**Diplomarbeit**

Vorgelegt von    Laura Kerres

Adresse:            Adlerstr. 18  
                          22305 Hamburg

Matrikelnummer:  1617977

Betreuender Prüfer:    Prof. Dr. Gerhard Suess  
Zweiter Prüfer:        Prof. Dr. Wolfgang Hantel-Quitmann

Hamburg, den 10. Juni 2005

<b>I. EINLEITUNG.....</b>	<b>1</b>
<b>II. THEORETISCHER TEIL</b>	
<b>1. GRUNDZÜGE DER BINDUNGSTHEORIE.....</b>	<b>3</b>
<b>1.1. Bindung als Primärbedürfnis.....</b>	<b>3</b>
<b>1.2. Unterschiedliche Bindungsmuster.....</b>	<b>5</b>
1.2.1. Der Fremde-Situation-Test nach Ainsworth.....	5
1.2.2. Die vier Bindungsmuster.....	5
1.2.3. Begrüßungsmuster in der Wiedervereinigungssituation .....	6
<b>1.3. Erklärungsansätze für die Unterschiede im Bindungsverhalten.....</b>	<b>7</b>
1.3.1. Der Kreis der Sicherheit.....	7
1.3.2. Transaktionales Entwicklungsmodell.....	9
1.3.3. Bedeutung der Feinfühligkeit der Bindungsperson .....	10
<b>1.4. Bindung als lebenslanger Prozess.....</b>	<b>12</b>
1.4.1. Prozessdenken.....	12
1.4.2. Bewältigung belastender Situationen.....	13
1.4.3. Bindung in verschiedenen Lebensabschnitten .....	14
<b>2. INNERE ARBEITSMODELLE VON BINDUNG .....</b>	<b>17</b>
<b>2.1. Innere Repräsentationen.....</b>	<b>17</b>
2.1.1 Entwicklung.....	17
2.1.1.1 Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung .....	17
2.1.1.2 Bedeutung für die Bindungsentwicklung .....	19
2.1.1.3 Greenspans Modell der frühen Entwicklung .....	20
2.1.2. Funktion.....	21
<b>2.2. Entwicklung von Bindungsrepräsentationen.....</b>	<b>22</b>
<b>2.3. Bedeutung der Sprache .....</b>	<b>24</b>
<b>2.4. Die vier Bindungsmodelle bei Erwachsenen.....</b>	<b>25</b>
2.4.1. sicher- autonom (free to evaluate).....	26
2.4.2. unsicher-distanziert (dismissive).....	27
2.4.3. unsicher-verstrickt oder -präokkupiert (enmeshed).....	27
2.4.4. unverarbeiteter Status (unresolved).....	28
<b>2.5. Transgenerationale Vermittlung von Bindungsmodellen .....</b>	<b>28</b>
<b>2.6. Kontinuität und Veränderung .....</b>	<b>31</b>
2.6.1. Ursachen für Stabilität .....	31
2.6.1.1. IAM als realitätsschaffende Systeme .....	31
2.6.1.2. Abwehrmechanismen.....	32
2.6.2. Möglichkeiten der Veränderung.....	34
<b>2.7. Bedeutung für die therapeutische Beziehung.....</b>	<b>35</b>

<b>3. FORSCHUNGSMETHODEN ZUR ERFASSUNG INNERER BINDUNGSMODELLE</b> .....	<b>38</b>
<b>3.1. Halbstrukturierte Interviews</b> .....	<b>39</b>
3.1.1. Adult Attachment Interview (AAI) .....	39
3.1.2. Bindungs-Interview für die späte Kindheit (BISK) .....	42
<b>3.2. Projektive Methoden</b> .....	<b>44</b>
3.2.1. Separation Anxiety Test.....	45
3.2.2. Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung .....	46
3.2.3. Adult Attachment Projective (AAP) .....	47

### III. FORSCHUNGSTEIL

<b>4. DAS FORSCHUNGSPROJEKT „FRÜHE HILFEN FÜR KINDER UND IHRE FAMILIEN“</b> .....	<b>50</b>
<b>4.1. Das STEEP™ –Programm</b> .....	<b>50</b>
4.1.1. Ziele und Methoden .....	50
4.1.2. Die helfende Beziehung.....	52
<b>4.2. Konkretisierung des Forschungsziels dieser Arbeit</b> .....	<b>54</b>
4.2.1. ausgewählte Ziele des Forschungsprojektes .....	54
4.2.2. Die Bedeutung eigener Bindungsmodelle für beziehungs-basierte Interventionsformen am Beispiel des STEEP-Programms .....	55
<b>5. METHODENBESCHREIBUNG</b> .....	<b>58</b>
<b>5.1. Darstellung der Interviewführung</b> .....	<b>58</b>
5.1.1. standardisierte Durchführung des AAP .....	58
5.1.2. Übungs-Interviews .....	59
5.1.3. Interviewverlauf und Transkription .....	62
<b>5.2. Darstellung des Auswertungsprozesses</b> .....	<b>64</b>
5.2.1. Inhaltsmarker .....	64
5.2.1.1. Selbstwirksamkeit („Agency of Self“).....	64
5.2.1.2. Verbundenheit („Connectedness“) .....	65
5.2.1.3. Synchronie („Synchrony“).....	65
5.2.2. Diskursmarker.....	66
5.2.2.1. Kohärenz („Coherency“) .....	66
5.2.2.2. Persönliche Erfahrung („Personal Experience“).....	66
5.2.3. Abwehrmarker .....	67
5.2.3.1. Deaktivierung („deactivation“).....	67
5.2.3.2. Kognitive Abtrennung („cognitive disconnection“) .....	67
5.2.3.3. Segregierte Systeme („segregated systems“).....	68
5.2.4. Gesamtklassifikationen .....	70

<b>6. ERGEBNISSE</b> .....	<b>71</b>
<b>6.1. Beispiele für Abwehrprozesse</b> .....	<b>71</b>
6.1.1. Deaktivierung.....	71
6.1.2. kognitive Abtrennung.....	73
6.1.3. Segregierte Systeme.....	77
<b>6.2. Beispiel-Auswertung für jedes Bindungsmodell</b> .....	<b>79</b>
6.2.1. Free to evaluate (F).....	79
6.2.2. Dismissive (Ds).....	80
6.2.3. Enmeshed (E).....	81
<b>6.3. Gesamtergebnis</b> .....	<b>81</b>
<b>6.4. Bedeutung für die beziehungs-basierte Frühintervention</b> .....	<b>82</b>
<b>IV. SCHLUSSBETRACHTUNG</b> .....	<b>84</b>

## LITERATURVERZEICHNIS

## I. Einleitung

*„Der Gegenstand der Sozialen Arbeit ist die Bearbeitung gesellschaftlich und professionell als relevant angesehener Problemlagen.“<sup>1</sup>*

Zu diesen Problemlagen gehören unter anderem Schwierigkeiten in und mit engen Beziehungen, wie zum Beispiel innerhalb der Familie. Für deren Bearbeitung ist eine angemessene Gestaltung der Beziehung zwischen professionellen HelferInnen und AdressatInnen der Sozialen Arbeit erste Voraussetzung und oft auch Schlüssel zum Erfolg. Durch diese Beziehung können Veränderungsprozesse initiiert werden, um diese Schwierigkeiten zu lösen und die Adressaten zu einer eigenverantwortlichen Lebensbewältigung zu befähigen. Der Beziehungsaufbau ist häufig eine der besonderen Herausforderungen, wenn es um Menschen geht, die mit ihren bisherigen Bezugspersonen viele negative Erfahrungen gemacht haben und daher wenig Vertrauen in die Unterstützung durch andere Menschen haben. Für dessen angemessene Gestaltung spielen auch persönliche Einstellungen der Professionellen eine Rolle. Supervision und Selbstreflektion unter Einbeziehung eigener persönlicher Prozesse sind daher in vielen Bereichen der Sozialen Arbeit fester Bestandteil des Interventionskonzeptes. In dieser Arbeit soll eine Möglichkeit dargestellt werden, diese Prozesse auf dem Hintergrund der Bindungstheorie genauer zu betrachten, um auf dieser Grundlage die beziehungsbasierte Intervention zu reflektieren.

Ein Forschungsbereich, der zum Verständnis für die Hintergründe von sozialen und emotionalen Problemen viel beigetragen hat, ist die Bindungsforschung. Sie bietet unter anderem interessante Erkenntnisse dafür, warum es manchen Menschen besonders schwer fällt, Unterstützung anderer anzunehmen oder Beziehungskonflikte konstruktiv zu lösen. Diese Erkenntnisse gewinnen in verschiedenen Feldern der Sozialen Arbeit an Bedeutung. Das Wissen über den Einfluss früher Bindungen auf die emotionale und soziale Entwicklung wurde mit dem Ziel der Prävention späterer Entwicklungsstörungen durch neue und verbesserte Konzepte der Frühintervention in die Praxis umgesetzt. Ein solches Konzept ist das STEEP<sup>2</sup>-Programm, das auf der Bindungstheorie basiert und die Förderung der frühen Mutter-Kind-Bindung zum Ziel hat. Kinder aus Familien, in denen mehrere Risikofaktoren für eine drohende Kindeswohlgefährdung zusammenkommen, sollen damit von Anfang

---

<sup>1</sup> Klüsche, Wilhelm (1999, Hrsg.): Ein Stück weitergedacht ... : Beiträge zur Theorie- und Wissenschaftsentwicklung der Sozialen Arbeit. Freiburg im Breisgau : Lambertus.

<sup>2</sup> Steps towards effective and enjoyable parenting

an unterstützt und damit eine spätere Herausnahme aus der Familie vermieden werden. Die Einführung von STEEP in die deutsche Praxis und seine Weiterentwicklung ist das Anliegen des Forschungsprojektes „Frühe Hilfen für Kinder und ihre Familien“, das u. a. am Fachbereich Sozialpädagogik der HAW Hamburg durchgeführt wird und in dessen Rahmen diese Diplomarbeit entstand. Ziel dieser Arbeit ist die Erfassung der Bindungsmodelle der in diesem Projekt tätigen Beraterinnen. Es geht hier nicht um eine Untersuchung der konkreten Auswirkungen dieser Modelle auf die Intervention, da diese bisher noch nicht erforscht sind, sondern es soll eine Möglichkeit aufgezeigt werden, sie mit einer wissenschaftlich anerkannten Methode der Bindungsforschung zu erfassen.

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen Teil und einen Forschungsteil, die jeweils drei Kapitel enthalten. Zunächst werden in einem theoretischen Teil wichtige Ergebnisse der Bindungsforschung dargestellt. Im ersten Kapitel geht es um den Begriff der „Bindung“ und Unterschiede im Bindungsverhalten sowie mögliche Ursachen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf dem Kleinkindalter. Um die Entwicklung unterschiedlicher Bindungsqualitäten und deren Auswirkungen auf neue Beziehungen auch im Erwachsenenalter zu verstehen, wird im zweiten Kapitel genauer auf die so genannten „inneren Arbeitsmodelle von Bindung“ eingegangen. Davon ausgehend kann überlegt werden, inwiefern diese Modelle die beziehungsbasierte Arbeit beeinflussen. Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, welche Methoden es gibt, um diese Modelle, sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen, zu erkennen. Es werden einige Vorläufer der für diese Arbeit genutzten Methode, dem „Adult Attachment Projective“, beschrieben.

Im Forschungsteil wird zunächst das Projekt „Frühe Hilfen für Kinder und ihre Familien“ vorgestellt. Die Ziele und Methoden der beziehungsbasierten Frühintervention mit dem STEEP-Programm werden im vierten Kapitel genannt. Davon ausgehend wird überlegt, welche Bedeutung die eigenen Bindungsmodelle von Beraterinnen dafür haben. Im fünften Kapitel folgt eine Beschreibung der Durchführung und Auswertung des „Adult Attachment Projective“, und anschließend werden im sechsten Kapitel die Ergebnisse dargestellt. Den Abschluss der Arbeit bildet die Schlussbetrachtung, in der die wesentlichen Aussagen zusammengefasst werden und ein Ausblick auf die weitere Verwendung dieser Ergebnisse zur Verbesserung der beziehungsbasierten Frühintervention gegeben wird.

## II. Theoretischer Teil

### 1. Grundzüge der Bindungstheorie

Die Bindungstheorie beschäftigt sich mit dem Bindungssystem als einem von mehreren Verhaltenssystemen des Menschen und seiner Bedeutung für die menschliche Entwicklung. In diesem Kapitel sollen die wichtigsten Erkenntnisse der Bindungsforschung dargestellt werden. Der Begriff „Bindung“ wird im Sinne dieser Theorie definiert und unterschiedliche Bindungsmuster werden beschrieben.

#### 1.1. Bindung als Primärbedürfnis

Laut Bowlby, dem Begründer der Bindungstheorie, entwickeln alle Kinder eine Bindung zu mindestens einer primären Bezugsperson, in der Regel der Mutter. Eine solche Bindung ist danach ein Primärbedürfnis des Menschen (vgl. Suess 2001, 40). Das bedeutet, sie ist von ebenso großer Bedeutung wie z. B. das Bedürfnis nach Nahrung oder Wärme. Das Bedürfnis nach Bindung äußert ein Säugling beispielsweise durch Weinen, Anlächeln, das Suchen der Bindungsperson, oder später Hinkrabbeln. Dieses Verhalten wird gesteuert durch ein biologisch in der Natur des Menschen verankertes System, das **Bindungssystem**. Dabei handelt es sich um ein „komplexes, instinktgeleitetes, aber von der Umwelt beeinflussbares Kontrollsystem“ (Main 2001, 5). Es wird in Situationen aktiviert, die beim Kind Unsicherheit auslösen, um die Nähe zur Bindungsperson wieder herzustellen und Schutz zu erhalten. Dies können sowohl Veränderungen in der äußeren Umwelt, wie eine Trennung von der Bindungsperson, als auch in der inneren Realität des Kindes, wie Müdigkeit, oder die Angst vor einer Trennung, sein (vgl. Main 2001, 6). „Zu den Situationen, die das Bindungsverhaltenssystem aktivieren, gehört alles, was ein Kind erschreckt oder sich unwohl fühlen und müde werden lässt“ (Bowlby 1988, 22). Trost und Rückversicherung beenden das Bindungsverhalten und versetzen ein Kind in die Lage, sich wieder anderen Aktivitäten zuzuwenden.

Zwei weitere Systeme, die das menschliche Verhalten steuern, sind das Explorationssystem und das Fürsorgesystem. Das **Explorationssystem**, also der Drang, die Umwelt zu erkunden, verhält sich antithetisch zum Bindungssystem. Das elterliche **Fürsorgesystem**, die dritte wesentliche Komponente menschlichen Verhaltens, sichert das Überleben der Nachkommen und ist komplementär zum Bindungsverhalten des Kindes (vgl. Bowlby 1988, 21 ff.).

Ainsworth definiert **Bindung** als „die besondere Beziehung eines Kindes zu seinen Eltern oder Personen, die es ständig betreuen. Sie ist in den Emotionen verankert und verbindet das Individuum mit anderen, besonderen Personen über Raum und Zeit hinweg.“ (zit. n. Grossmann & Grossmann 2004, 29)

„Bindung“ ist in diesem Sinne nicht mit „Abhängigkeit“ gleichzusetzen, sondern als ein selbständiger biologischer Prozess zu betrachten, der unabhängig von anderen Bedürfnissen wie Sexualität oder Nahrung existiert. Eine Bindung zu einer verlässlichen Bezugsperson, die selbständiges Handeln und Explorieren der Umwelt unterstützt, trägt eher zu späterer Autonomie bei. Es ist damit auch keine einseitige Anpassung des Kindes an die erwachsene Person gemeint, sondern eine wechselseitige Passung zwischen beiden. Das Kind ist aktiv am Aufbau dieser Beziehung beteiligt (vgl. Suess 2003, 97). Dazu verfügt es von Geburt an über soziale Interaktionskompetenzen. So bevorzugt es zum Beispiel menschliche Gesichter vor Objekten und kann bereits nach wenigen Tagen seine Mutter am Geruch erkennen, zwei intuitive Eigenschaften, die einen Bindungsaufbau begünstigen.

Die **Entwicklung des Bindungssystems** vollzieht sich nach Bowlby in vier Phasen (vgl. Suess 2001, 42):

1. In einer ersten Phase orientiert sich der Säugling allgemein an Personen und freut sich über Zuwendung, allerdings ohne Unterscheidung der Person (etwa bis 12 Wochen).
2. In der zweiten Phase zeigt er eine deutliche Präferenz für ausgesuchte Personen, in der Regel die Mutter (mit etwa 3-6 Monaten).
3. Etwa im Alter von 6 bis 12 Monaten entwickeln sich klare Bindungsmuster. Die Voraussetzung dafür ist die Objektpermanenz, mit der das Kind die Fähigkeit erwirbt, zu wissen, dass Personen auch weiter existieren, wenn es sie nicht unmittelbar erlebt.
4. Eine vierte Phase im Aufbau eines Bindungssystems ist gekennzeichnet durch die zunehmende Fähigkeit des Kindes, die Bedürfnisse anderer zu erkennen und sich auf diese einzustellen. Das Kind beginnt dann auch bewusst, das Verhalten des anderen zu beeinflussen. Das ist etwa im Kindergartenalter der Fall. Mit diesen neuen kognitiven Fähigkeiten kann sich eine „zielkorrigierte Partnerschaft“ zwischen Kind und Bindungsperson entwickeln.

## 1.2. Unterschiedliche Bindungsmuster

Da jedes Kleinkind eine Bindung zu mindestens einer Bezugsperson aufbaut, gibt es keine „mehr“ oder „weniger“ gebundenen Kindern, allerdings lassen sich individuelle Unterschiede in der Art und Weise der Verhaltensorganisation finden (Main 2001, 7).

### 1.2.1. Der Fremde-Situation-Test nach Ainsworth

Unterschiedliche Qualitäten der Bindung wurden von Mary Ainsworth im sogenannten „Fremde-Situation-Test“ (FST) erforscht. In dieser Situation lassen sich bei 18-monatigen Kindern verschiedene Verhaltensmuster erkennen, von denen auf die Qualität der Mutter-Kind-Bindung geschlossen werden kann. Mutter und Kind sind dabei anfangs zusammen in einem Raum, in dem es Spielzeug gibt, mit dem das Kind sich beschäftigen kann, während die Mutter Zeitung liest. Dann betritt eine freundliche fremde Person den Raum und beschäftigt sich zuerst mit der Mutter, dann auch mit dem Kind. Die Mutter verlässt anschließend unauffällig den Raum. Das Kind bleibt mit der Fremden zurück, die es, wenn notwendig, tröstet. Nach einigen Minuten kommt die Mutter zurück und die Fremde verlässt den Raum wieder. Schließlich verlässt die Mutter den Raum und das Kind bleibt allein. Dann tritt zunächst die Fremde wieder ein und tröstet das Kind, wenn notwendig, bis die Mutter wieder kommt. Für die einzelnen Episoden sind jeweils etwa drei Minuten vorgesehen (vgl. Rauh 2002, 198 f.).

Ainsworth fand in dieser Situation drei verschiedene Reaktionsmuster der Kinder, und unterschied demnach die folgenden Bindungsmuster:

### 1.2.2. Die vier Bindungsmuster

1. Kinder mit *sicherer Bindung (B)* zeigen im FST deutlich ihren Kummer, wenn sie allein gelassen werden. Wenn die Mutter wieder kommt, sind sie erlöst, suchen meist kurzen Kontakt mit ihr und spielen dann beruhigt weiter (vgl. Rauh 2002, 199).
2. Kinder mit *unsicher-ambivalenter Bindung (C)* reagieren auf Eintritt der Fremden empfindlich, sie zeigen ihren Kummer sehr deutlich und lautstark, zum Teil auch wütend. Wenn die Mutter wieder kommt, suchen sie zwar den Kontakt, widersetzen sich jedoch dann ihren Kontaktversuchen, besonders bei ihrer zweiten Wiederkehr (vgl. Rauh 2002, 200).

3. Kinder mit *unsicher-vermeidender Bindung (A)* zeigen im FST wenig Emotionen bei Rückkehr der Mutter, suchen nicht ihre Nähe, sondern bleiben äußerlich „cool“- allerdings sind sie innerlich stark belastet, wie Messungen des Stresshormones Cortisol zeigen (vgl. Rauh 2002, 199).

In späteren Forschungsarbeiten von Main und Solomon wurde eine weitere Kategorie zu den Bindungsmustern hinzugefügt:

4. Einige Kinder konnten nicht klar in eines der Muster eingeordnet werden, sie zeigten kleine oder größere Verhaltensauffälligkeiten wie zum Beispiel Erstarren oder Grimassen schneiden. Sie wurden als *desorganisiert/ desorientiert (D)* eingestuft.

Die im FST erkennbaren Bindungsqualitäten sollten nicht als eine Persönlichkeitseigenschaft eines Kindes gesehen werden, sondern als ein Charakteristikum einer spezifischen Beziehung. Ein Kind kann zu unterschiedlichen Personen, wie z.B. der Mutter und dem Vater, unterschiedliche Qualitäten von Bindung haben (vgl. Rauh 2002, 201).

### **1.2.3. Begrüßungsmuster in der Wiedervereinigungssituation**

Analog zu den vier Bindungsmustern im FST fand Wartner bei sechsjährigen Kindern vier unterschiedliche Begrüßungsmuster nach einer einstündigen Trennung von ihrer Mutter (vgl. Grossmann & Grossmann 2004, 317 ff.):

#### *1. freundlich-zugeneigt (sicher)*

Die Kinder begrüßen die Mutter in einem warmen, freudigen Tonfall, zeigen deutliche Mimik und Gestik, übernehmen aktiv die Gesprächsführung, erzählen von ihren eigenen Erlebnissen während der Trennung und suchen auch allmählich ihre körperliche Nähe.

#### *2. Unsicher-vermeidend-kühl*

Diese Kinder ignorieren die Mutter oder äußern nur eine minimale Begrüßung. Sie verhalten sich distanziert, geben minimale Antworten auf deren Fragen und die Stimmung bei der Begrüßung ist kühl-neutral.

#### *3. unsicher-übertrieben (ambivalent)*

Die Begrüßung ist geprägt durch einen unkontrollierten Gefühlsausdruck und übertriebene, zu Schau gestellte Vertraulichkeit, wobei gleichzeitig Ärger deutlich

wird. Einige Kinder zeigen Feindseligkeit gegenüber der Mutter, aber auch Angst und Traurigkeit.

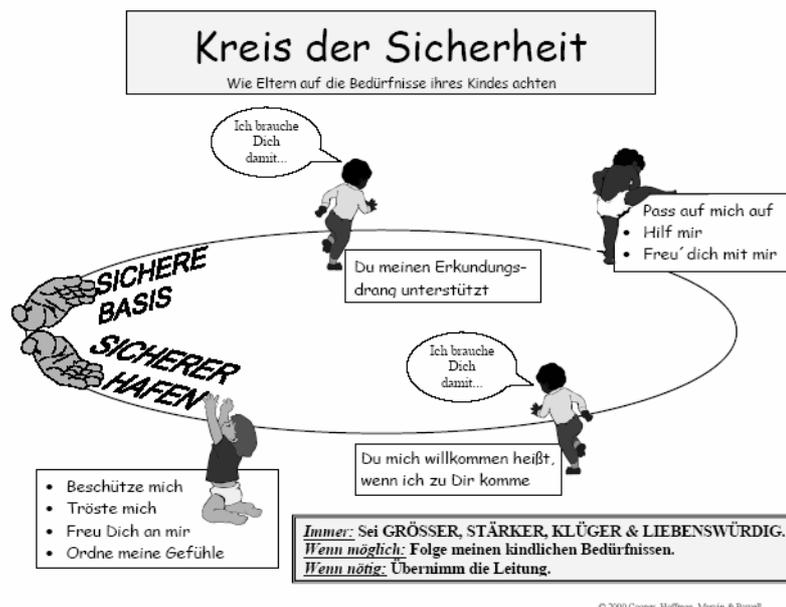
#### 4. kontrollierend (desorganisiert)

Manche Kinder zeigen ein unangemessenes Verhalten mit Rollenumkehr. Sie versuchen in der Begrüßung, das Verhalten der Mutter zu kontrollieren, indem sie entweder übertriebene Fröhlichkeit oder Fürsorgeverhalten an den Tag legen (*kontrollierend- fürsorglich*), oder ihr gegenüber Beleidigungen und Verletzungen äußern (*kontrollierend- bestrafend*).

In einer ähnlichen Forschungsarbeit kamen auch Main et. al. zu den gleichen Ergebnissen (vgl. Main 2001, 29 f.). Auch im Grundschulalter lassen sich also die vier unterschiedlichen Bindungsmuster wieder finden.

### 1.3. Erklärungsansätze für die Unterschiede im Bindungsverhalten

#### 1.3.1. Der Kreis der Sicherheit



Marvin et. al. beschreiben mit dem „Kreis der Sicherheit“ sehr anschaulich eine sichere Bindung zwischen Kind und Bindungsperson (vgl. ebd. 2003, 27 ff.):

Jedes Kind benötigt eine ältere, stärkere, erwachsene Person (meist die Mutter oder den Vater)

1. als Ausgangspunkt für die Erkundung der Umwelt ( als „sichere Basis“)
- und 2. um sein Bedürfnis nach Schutz bei Gefahr und Unsicherheit zu erfüllen ( als „sicheren Hafen“).

Im oberen Teil des Kreises entfernt sich das Kind von der Bindungsperson. Als „sichere Basis“ hilft die Bindungsperson dem Kind bei unüberwindbaren Schwierigkeiten, freut sich gemeinsam mit ihm über seine Leistungen und passt auf, dass es nicht zu viel riskiert und in Gefahr gerät. Sie unterstützt es damit in seinem Explorationsverhalten. „Eine sichere Bindung zu den Eltern (oder anderen primären Bezugspersonen) bedeutet Vertrauen und vermittelt Selbstbewusstsein, so dass von Kindheit an „die Welt“ exploriert und aktiv erforscht werden kann.“ (Montada 2002, 52).

Bei Gefahr und Unsicherheit wird sich ein Kind mit sicherer Bindung an seine Bezugsperson als „sicheren Hafen“ wenden und ihre Nähe suchen, wie im unteren Teil des Kreises dargestellt. Indem diese es willkommen heißt, tröstet und aufmuntert, hilft sie ihm, seine Gefühle zu regulieren, so dass es sich anschließend beruhigt wieder neuen Erkundungen zuwenden kann.

Bei einer sicheren Bindung werden beide Bedürfnisse angemessen erfüllt, so dass das Kind auch Vertrauen in die Umwelt und in seine eigenen Fähigkeiten erwirbt, die es in der weiteren Entwicklung immer mehr ausbaut. Dies ist vergleichbar mit der Vorstellung eines „Urvertrauens“, dessen Aufbau nach Erikson die wichtigste Entwicklungsaufgabe im ersten Lebensjahr darstellt.

Bei Kindern mit unsicher-ambivalenter Bindung (C) gibt es Schwierigkeiten im oberen Teil des Kreises, also beim Explorationsverhalten. Es entwickelt sich daher ein Interaktionsmuster, in dem das Bindungsverhalten überbetont wird und beide Partner sich vortäuschen, dass tatsächlich Anlass zu Beunruhigung und Sorge besteht (vgl. Marvin et al 2003, 32). Unsicher-vermeidend gebundenen Kinder (A) haben dagegen negative Erfahrungen im unteren Teil des Kreises gemacht, so dass sie ihr Bindungsverhalten minimieren. Sie spielen weiter und bewahren Distanz zur Bindungsperson, anstatt ihre Unsicherheit zu zeigen und Nähe zu suchen.

Bei beiden unsicheren Bindungsmustern sendet das Kind also Signale, die nicht seinem tatsächlichen Befinden entsprechen.

Auch bei einer sicheren Bindung können Störungen in der Interaktion zwischen Kind und Bindungsperson auftreten, kennzeichnend für dieses Muster ist aber die Fähigkeit, solche Störungen zu beheben, ohne dass Abwehr gegen das Bindungs- oder Explorationsbedürfnis die Handlungsfähigkeit einschränkt (vgl. ebd., 28).

### 1.3.2. Transaktionales Entwicklungsmodell

Wie kommt es zu diesen Unterschieden in der Bindungsqualität?

Ausgangspunkt für die Beantwortung dieser Frage ist ein transaktionales Entwicklungsmodell, nach dem nicht ein einzelner Faktor für die Entstehung bestimmter Bindungsmuster verantwortlich ist, sondern verschiedene Ebenen (die des Kindes, der Eltern und der Umwelt) und ihre gegenseitige Beeinflussung betrachtet werden müssen. Diese Sichtweise stimmt der heute üblichen Auffassung von Sozialisation überein, nach der ein Mensch- also auch der Säugling- sowohl als Produkt als auch Gestalter seiner Umwelt gesehen wird (vgl. Bründel/Hurrelmann 1996, 75).

Für die Bindungsentwicklung spielen zum einen das Temperament und die Persönlichkeit des **Kindes** eine Rolle, da diese ein bestimmtes Verhalten der Bindungsperson entweder unterstützen oder erschweren. „Der unleidliche, irritierbare Säugling verursacht Hilflosigkeit, Gefühle des Versagens, Ärger, Ängste oder Ablehnung bei der Mutter. Der anschmiegsame, freundliche, responsive Säugling vermittelt der Mutter Befriedigung, Sicherheit und Stolz. Und diese Gefühle haben wiederum Auswirkungen auf ihr Verhalten gegenüber dem Säugling“ (Montada 2002, 7). So ist es zum Beispiel bei zu früh geborenen Kindern, die von Anfang an Schwierigkeiten mit der Regulation ihrer Erregung haben und deshalb häufig schreien, schwieriger für die Eltern, ihrem Bedürfnis nach Schutz nachzukommen, ohne dabei überfordert zu werden. Ein Säugling kann durch seine Signale, sein Temperament und seine besonderen Eigenheiten von Anfang an ein bestimmtes Verhalten seiner Eltern herausfordern oder abweisen und hat damit auch einen Einfluss auf die Qualität der Bindung, den er allerdings noch nicht bewusst steuern kann.

Zum anderen haben natürlich die **Eltern oder andere primäre Bezugspersonen** einen wichtigen Einfluss auf die Bindungsentwicklung. Ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Verhalten eines Kindes im FST und dem Verhalten der Mutter ist erkennbar (vgl. Rauh 2002, 199 f., Grossmann & Grossmann 2004, 165): Die *sicher* gebundenen Kinder hatten sehr einfühlsame Mütter, die sie als verlässlich und offen erlebt hatten. Sie nahmen das Kind in seinen Äußerungen ernst und reagierten auf Zeichen von Unsicherheit mit Trösten.

Bei den *unsicher-vermeidend* gebundenen Kinder zeigten die Mütter eine Aversion gegen deren Bindungssignale. Sie mochten keine Emotionsausbrüche, waren dem Kind gegenüber oft wenig einfühlsam, manchmal sogar feindselig und erwarteten

vom Säugling eine eigenständige Gefühlsregulation. Zuwendung und Freundlichkeit erlebten diese Kinder vor allem dann, wenn sie explorierten und alleine spielten. Daher ist es die Strategie dieser Kinder, ihren Gefühlsausdruck zu minimieren, um eine gewisse Nähe zur Bindungsperson halten zu können.

Dagegen erfuhren *unsicher- ambivalent* gebundene Kinder eine Unvorhersagbarkeit der Bindungsperson, die sie mal als überschwänglich herzlich, mal als unerreichbar erlebten. Auch sie erhielten nur selten eine direkte Reaktion auf ihre Signale. Dieses unvorhersehbare Verhalten der Mütter führt zu einem chronisch aktivierten Bindungssystem beim Kind. Um überhaupt wahrgenommen zu werden, haben diese Kinder sich angewöhnt, ihren Kummer zu übertreiben.

Kinder mit *desorganisiertem* Verhalten schwanken zwischen mehreren Reaktionen, weil sie sich in einem Konflikt zwischen Annäherung und Angst befinden. Die Bindungsperson war für sie in der Vergangenheit gleichzeitig Quelle der Angst und Auflösung der Angst. Das stellt für das Kind ein unauflösbares Dilemma dar (vgl. Suess 2003, 101). Als Ursache für die Desorganisation des Verhaltens können also anhaltende Angst- Erfahrungen des Kindes gelten, wie z.B. bei erlebtem Missbrauch oder einer Suchtkrankheit der Eltern. Außerdem hängt dieses Bindungsmuster mit Schwierigkeiten des Kindes bei der Regulierung von Emotionen von Geburt an zusammen (vgl. Rauh 2002, 201).

Auf die Eltern wirken wiederum zahlreiche **Umwelteinflüsse** ein, die ihr Verhalten gegenüber dem Kind mitbestimmen. Soziale Unterstützung ist für deren Fähigkeit, die Signale des Kindes angemessen zu beantworten, ebenso von Bedeutung wie ihre eigene Lebensgeschichte und ihr Bindungshintergrund. Der Einfluss der sozialen und materiellen Umwelt zeigt sich auch in der unterschiedlichen Verteilung der Bindungsmuster bei Stichproben in unterschiedlichen Lebensbedingungen: Während in der durchschnittlichen Population etwa 70% der Kinder ein sicheres Bindungsmuster zeigen, sind es in Untersuchungen mit Hochrisikofamilien nur 55%. „Hochrisiko“ bedeutet dabei, dass mehrere der folgenden Risikofaktoren gleichzeitig auftreten: alleinerziehende oder sehr junge Mütter, Armut, niedrige Bildung, Drogenmissbrauch oder eigene Missbrauchserfahrung der Eltern (vgl. Erickson 2004).

### 1.3.3. Bedeutung der Feinfühligkeit der Bindungsperson

Im Verhalten der Bindungsperson ist besonders deren Feinfühligkeit entscheidend für den Aufbau einer sicheren Bindung. Unter Feinfühligkeit („sensitivity“) ist nach

Ainsworth „die Fähigkeit der Eltern [...] prompt und angemessen auf das kindliche Verhalten zu reagieren“ (Rauh 2002, 192) zu verstehen.

Dazu gehören die Anerkennung der Fähigkeit des Kindes, seine Bedürfnisse mitzuteilen, eine zutreffende Interpretation der Hinweise und Signale des Kindes, und eine zeitnahe Reaktion darauf, die durchgängig und vorhersagbar über die Zeit hinweg erfolgt (vgl. Erickson 2004).

„Feinfühligkeit bedeutet nicht, allgemein Experte/in für kindliche Signale zu sein, sondern die Signale eines besonderen, eben seines Kindes lesen zu lernen und angemessene Reaktionen darauf gemeinsam mit diesem Kind herauszufinden“ (Suess 2001, 42).

Das Konzept der Feinfühligkeit in der Bindungstheorie bezieht sich auf die von den Eltern (oder anderen Bindungspersonen) wahrgenommenen und mehr oder weniger angemessen beantworteten kindlichen Bedürfnisse nach Nähe und Schutz. Damit eng verbunden ist auch die Beantwortung des kindlichen Bedürfnisses nach Exploration. Die Art und Weise der Beantwortung beeinflusst das Interesse und die Motivation des Kindes, sich an der Außenwelt zu orientieren (vgl. Grossmann & Grossmann 2004, 54).

Die Feinfühligkeit der Bindungsperson hat in zweierlei Hinsicht einen Einfluss auf die Entwicklung der Bindungsmodelle des Kindes: Zum einen werden durch feinfühliges Verhalten die negativen Gefühle des Kindes, die das Bindungssystem aktiviert haben, beruhigt. Zum anderen hat das Kind ein Erfolgserlebnis, wenn seine Äußerungen wie Weinen von der Bindungsperson feinfühlig beantwortet werden. Es lernt nicht nur, dass es Unterstützung bei Schwierigkeiten bekommt, sondern auch, dass seine Äußerungen etwas bewirken (vgl. Grossmann & Grossmann 2004, 130).

Das bedeutet nicht, dass die Bindungsperson immer „perfekt“ auf die Signale des Kindes reagieren muss, sondern nur „gut genug“. Bei Kindern mit sicherer Bindung war die durchschnittliche Feinfühligkeit der Mütter auf einer Skala von 1-9 eine „6“ (vgl. Kißgen & Suess 2005, 144).

Negativ wirkt sich Uneinfühlsamkeit auf die Bindungsentwicklung aus. Damit ist Distanz und Nicht-Verfügbarkeit, eine Fehlinterpretation von Hinweisen und Signalen oder Aufdringlichkeit gemeint. Gründe für solches Verhalten können falsche Überzeugungen, fehlendes Wissen, ein Widerwillen oder auch die Unfähigkeit zu reagieren, ausgelöst durch persönlichen Stress oder Depression, sein (vgl. Erickson 2004, 3).

## 1.4. Bindung als lebenslanger Prozess

### 1.4.1. Prozessdenken

Wie in Abschnitt 1.1. beschrieben ist die zweite Hälfte des ersten Lebensjahres entscheidend für die Bindungsentwicklung. In dieser Zeit werden die Strukturen und Denkschemata aufgebaut, die später eine Basis für die Wahrnehmung, Bewertung und Eingliederung neuer Gedanken, Wünsche, Absichten und Erfahrungen bilden<sup>3</sup>. Eine zentrale Erkenntnis der Bindungsforschung ist, dass sich die in früher Kindheit erworbenen Muster auch auf weitere Beziehungen auswirken. „Da Kinder diese Modelle mit sich voran und in andere soziale Situationen hineintragen, sind gerade ihre Qualitäten - und damit auch die zugrundeliegenden frühkindlichen Bindungserfahrungen – von Bedeutung für spätere Sozialbeziehungen bzw. noch grundlegender, ob Kinder Beziehungen überhaupt als hilfreich empfinden und anstreben“ (Suess 2003, 102).

Bindung ist aber nicht als ein einmal aufgebauter und dann unveränderlicher Zustand zu betrachten, sondern als Prozess, der sich „von der Wiege bis zur Bahre“ weiter entwickelt. Wie schon dargestellt, ist die Neigung, starke emotionale Bindungen zu anderen Menschen aufzubauen, ein grundlegender Teil der menschlichen Natur, der bereits beim Neugeborenen vorhanden ist und bis ins hohe Alter bestehen bleibt. Das Bedürfnis nach Unterstützung in belastenden Situationen ist ein allgemein menschliches, das nicht nur Kinder betrifft (vgl. Bowlby 1988, 21). In der Bindungstheorie wird daher die Fähigkeit, Bindungen zu anderen Personen aufzubauen, als Merkmal einer funktionierenden Persönlichkeit gesehen: „Beginning in infancy and continuing throughout the life course, an individual's health is seen as intimately tied to relationships with attachment figures who afford emotional support and protection“ (Bretherton & Munholland 1999, 89). Die Entwicklung des Bindungssystems kann somit als lebenslanger Prozess betrachtet werden. Auch wenn den frühen Erfahrungen eine entscheidende Bedeutung zukommt, wird das Bindungsmodell sich im Laufe des Lebens weiter ausdifferenzieren und durch neue Erfahrungen ergänzt, verfeinert, oder sogar verändert. Bowlby beschrieb dies mit dem Bild eines Rangierbahnhofs, auf dem die Gleise (Entwicklungslinien) an einer Stelle beginnen und dann fächerartig auseinander laufen. Die Entfernung vom mittleren Gleis wird bei abweichender Entwicklung mit fortgeschrittener Zeit immer größer, und damit eine Rückkehr auf diese Spur umso schwieriger, je mehr Zeit vergangen und je größer der Grad der Abweichung ist (vgl. Suess 2001, 41).

---

<sup>3</sup> Diese so genannten „inneren Arbeitsmodelle“ sind Thema von Kapitel 2

### 1.4.2. Bewältigung belastender Situationen

Die Bewältigungsmöglichkeiten in belastenden Situationen hängen nach Hurrelmanns Sozialisationstheorie von zwei Faktoren ab:

1. den personenspezifischen Handlungsmöglichkeiten
2. den situationsspezifischen Anforderungen.

Die personenspezifischen Handlungsmöglichkeiten werden je nach Wahrnehmung der Situation unterschiedlich eingeschätzt. „Eine Situation wird dann vom Kind als stressend erlebt, wenn sie negative Gefühle auslöst. Die Subjektivität der Einschätzung ist entscheidend“ (Bründel/Hurrelmann 1996, 84).

Besonders wichtig dabei ist die Einschätzung der sozialen Ressourcen und der eigenen Ressourcen (so wie ein gutes Selbstwertgefühl, Achtung vor sich Selbst) (vgl. Bründel/ Hurrelmann 1996, 84 f). Diese Einschätzung ist wiederum abhängig von den bisherigen Beziehungserfahrungen. Daher kann ein Mensch mit sicherer Bindung eine schwierige Situation im Vertrauen auf die eigenen Kompetenzen oder auf Rückhalt und Unterstützung durch die Eltern oder andere Interaktionspartner leichter bewältigen als jemand mit unsicherem Bindungshintergrund.

Der Zusammenhang zwischen Bindung und dem Umgang mit schwierigen Situationen im Vorschulalter ist durch verschiedene Forschungsarbeiten belegt:

Inge Loher untersuchte die Reaktionen von dreijährigen Kindern auf eine Belastungssituation. Dabei fand sie einen klaren Zusammenhang zu dem Verhalten der Mutter, das zuvor zu Hause beobachtet worden war. Dreijährige, die viele positive soziale Erfahrungen gemacht hatten, also die Unterstützung und Aufmerksamkeit einer feinfühligem Mutter erhalten hatten, konnten auch bei einer schwierigen Aufgabe konzentriert arbeiten. Sie zeigten trotz Misserfolg ein positives Selbstbild, suchten zielführender Hilfe z. B. durch Nachfragen als die Kinder, deren Mütter sich wenig feinfühlig verhalten hatten, und ihre emotionale Belastung war geringer (vgl. Grossmann & Grossmann 2004, 268 ff).

In einer anderen Untersuchung stellte Lüttkenhaus einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Bindungsqualität dreijähriger Kinder, die zwei Jahre zuvor im FST erfasst worden war, und ihrer Reaktion auf Verlieren in einem Spiel fest: die als sicher eingestuften Kinder zeigten adaptives Verhalten: sie verhielten sich zielgerichtet und verstärkten ihre Anstrengungen, wenn deutlich wurde, dass sie das Spiel verlieren. Im Gegensatz dazu zeigten bindungsunsichere Kindern bei der

Aussicht des Verlierens sinkende Koordinationsfähigkeit, sie reagierten mit größerer emotionaler Verunsicherung (vgl. Grossmann & Grossmann 2004, 272 ff).

Untersuchungen in Regensburger Kindergärten zeigten, dass unsicher gebundene Kinder häufiger in Konflikte mit anderen verwickelt sind. Sie fordern schneller Hilfe von Erwachsenen oder ziehen sich zurück. Besonders Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Bindungsmuster zeigen im Kindergarten häufig Abhängigkeitsverhalten von der Erzieherin. Kinder mit sicherem Bindungshintergrund haben dagegen positive Beziehungserfahrungen gemacht, und sind daher eher bestrebt, Kontakt mit Gleichaltrigen zu bekommen. Sie bauen auch zu den Erzieherinnen leichter Vertrauen auf und haben gelernt, ihre Unsicherheiten mitzuteilen, so dass sie Hilfe erhalten. Auf Stress reagieren sie mit emotionaler Flexibilität. Außerdem sind sie eher in der Lage, ruhig und konzentriert alleine zu spielen (vgl. Suess 2001, 50 f.).

In allen drei Untersuchungen wird deutlich, dass Bindungssicherheit und die Erfahrung, bei negativen Gefühlen feinfühlig unterstützt zu werden, einen erfolgreichen Umgang mit Belastungssituationen begünstigen. Das gilt auch für ältere Kinder und Erwachsene. Bindungssicherheit wird somit als ein wichtiger Resilienz-Faktor gesehen, der vor späteren Schwierigkeiten, die durch neue Entwicklungsaufgaben oder äußere Lebensbedingungen entstehen, schützen kann.

### **1.4.3. Bindung in verschiedenen Lebensabschnitten**

In Deutschland sind vor allem Klaus und Karin Grossmann und ihr Lehrstuhl an der Universität Regensburg zu nennen, die in ihren längsschnittlichen Forschungsarbeiten die Entwicklung von Bindung von der Säuglingszeit bis ins Erwachsenenalter untersucht haben. Einige wichtige Ergebnisse dieser Arbeiten sollen im folgenden Abschnitt genannt werden, um die Bedeutung von Bindung in den verschiedenen Lebensabschnitten darzustellen. Dabei werden auch jeweils Verhaltensweisen der Bindungspersonen (BP) genannt, die eine sichere Bindung begünstigen (nach Grossmann & Grossmann 2004, 598 ff):

Im ersten halben Lebensjahr steht die basale externe Regulierung der Körperfunktionen und Gefühle im Mittelpunkt. Die BP kann die Entwicklung bestmöglich fördern, indem sie feinfühlig auf die innere Unausgeglichenheit des Säuglings reagiert. Bis zum Alter von etwa 18 Monaten baut ein Kind eine Bindung zu mindestens einer Person auf, die Schutz bei Gefahr und Unsicherheit bietet. Der

jetzt vorherrschende starke Wunsch des Kindes nach Kommunikation wird beantwortet durch die sprachliche Vermittlung wichtiger Dinge und durch gemeinsame Erkundung der Umwelt.

In der so genannten „**Trotzphase**“ (im Alter von 18-30 Monaten) entwickeln sich auf dem Hintergrund einer sicheren Bindung Anfänge von Autonomie, die sich in dem Drang, alles selber zu machen, oder in der häufigen Benutzung des Wortes „ich“ zeigt. Das Kind lernt, sich selbst als eigenständige Person zu sehen, und braucht die BP vor allem als „sichere Basis“, die seine Explorationen begleitet und den Erwerb von Kompetenzen zur Informationsaufnahme fördert. Bei intensiver Erregung so wie Angst ist keine Konzentration möglich, und die Exploration der Umwelt wird eingeschränkt. Auch bei zu geringer Erregung entwickelt sich keine Lust am Explorieren. Dies kann durch mangelnde Anteilnahme anderer, insbesondere der BP, ausgelöst sein. Mit der Erfahrung von Selbstwirksamkeit, d.h. auf die gegenständliche Welt sowie auf andere Menschen auch ein gewisses Maß an Kontrolle ausüben zu können, gewinnt ein Kind zunehmend Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (vgl. Keller 1998, 164 ff.). Sicherheit geben bedeutet auch, konsequent und effektiv Grenzen zu setzen, um eine realistische Selbsteinschätzung des Kindes zu fördern.

Im **Vorschulalter** ist eine gelungene Balance zwischen Bindung und Selbständigkeit wichtig. Ein Kind hat mehr Kontakte und größeres Interesse auch an Personen außerhalb der Familie. Die Bindungsqualitäten entwickeln sich als ein Teil der Persönlichkeit und können den Aufbau sozialer Beziehungen auch außerhalb der Familien erleichtern oder erschweren. In diesem Alter wird jede neue Erfahrung sowohl auf dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen eingeschätzt, als auch aufgrund der Bedeutung, die sie für die BP hat. Das gilt besonders für den Umgang mit negativen Gefühlen, der eine wichtige Entwicklungsaufgabe ist. Das Kind ist bei der Regulation von Emotionen noch auf externe Unterstützung durch vertraute Erwachsene angewiesen (vgl. Grossmann & Grossmann 2004, 262 ff.). Es braucht seine BP jetzt als Kooperationspartner, der bei negativen Gefühlen beruhigt und dann gemeinsam ihm Motive klärt und neue Lösungswege vermittelt.

Mit etwa **sechs bis sieben Jahren** und mit dem Erwerb neuer kognitiver Fähigkeiten bilden sich abstraktere Modellvorstellungen von Bindung und Autonomie. Mit dem

Schulbeginn kommen neue, schwierige Herausforderungen auf ein Kind zu, bei denen die Bindungsperson ihm die nötige psychische Sicherheit geben kann, diese zu bewältigen. Eine zentrale Entwicklungsaufgabe ist jetzt die Umsetzung von Erkenntnis in Sprache (Grossmann & Grossmann 2004, 353). Eine sichere Bindung, und damit eine Vorstellung von sich Selbst als liebenswert und von anderen als unterstützend, bildet die Grundlage für geistige Freiheit und die Flexibilität, die benötigt wird, um mit den neuen Herausforderungen konstruktiv umgehen zu können. Von entscheidender Bedeutung ist dabei die Feinfühligkeit des Kindes gegenüber seinen eigenen Signalen: eine sichere Bindung ermöglicht ihm, diese wahrzunehmen, richtig zu interpretieren und angemessen darauf zu reagieren.

Die Entwicklungsaufgabe der **mittleren Kindheit** ist die Entwicklung eines Wertsinns, die auch durch bedeutsame Bindungen mitbestimmt wird. Dabei sucht ein Kind weiter Unterstützung in den Beziehungen zu den Eltern und anderen ihm nahe stehenden Personen.

Im **Jugendalter** steht die Entwicklung von Identität und Autonomie im Mittelpunkt. Dabei ist ein realistisches und positives Selbstbild und eine gelungene Gestaltung von Freundschaftsbeziehungen im engen Zusammenhang mit einer sicheren Bindung zu sehen. Eine gute Beziehung zu den Eltern ist auch in dieser Zeit förderlich, während eine Trennung oder Tod der Eltern die Identitätsfindung in dieser Zeit sehr beeinträchtigen kann (vgl. Grossmann & Grossmann 2004, 601).

Im **jungen Erwachsenenalter** spielt die eigene Bindungsgeschichte für das Vertrauen in Partnerschaft und Liebesbeziehungen eine wichtige Rolle, denn sie hat Einfluss darauf, ob enge Bindungen zu anderen wertgeschätzt werden und inwieweit es möglich ist, eine liebevolle und gegenseitig unterstützende Partnerschaft einzugehen. In welcher Form frühere Bindungserfahrungen noch im Erwachsenenalter von Bedeutung sind und wie Unterschiede der Bindungsmuster bei Erwachsenen untersucht werden können, wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit näher beleuchtet.

## **2 Innere Arbeitsmodelle von Bindung**

Nach Mary Main gab es in der Geschichte der Bindungsforschung drei Phasen: zunächst erkannte Bowlby das Bindungsverhaltenssystem und beschrieb seine Funktion und Organisation. In einer zweiten Phase wurden individuelle Unterschiede im Bindungsverhalten von Kleinstkindern näher betrachtet. Seit Mitte der 80er Jahre wurden neue Methoden entwickelt, um die inneren Vorstellungen und Verarbeitungen zu untersuchen, die das Bindungsverhalten steuern<sup>4</sup>. Diese Erweiterung der Theorie auf die Ebene mentaler und emotionaler Repräsentationen führte dazu, dass Bindung heute über die gesamte Lebensspanne und nicht nur als beobachtbares Verhalten beschrieben werden kann (vgl. Main 2001, 1 f.).

Nachdem im ersten Kapitel Bindung als grundlegendes menschliches Bedürfnis definiert wurde und unterschiedliche Bindungsmuster anhand von Verhaltensweisen beschrieben wurden, wird im folgenden die Repräsentationsebene näher betrachtet. Im ersten Abschnitt geht es um die Entstehung und Funktion von inneren Repräsentationen im Allgemeinen, dann spezieller um ihre Bedeutung für die Bindungsentwicklung. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Sprache, deren Bedeutung für die Bindungsentwicklung im folgenden Abschnitt thematisiert werden soll. Anschließend werden die unterschiedlichen Bindungsmodelle im Erwachsenenalter beschrieben. Dann soll auf die Art und Weise eingegangen werden, wie Eltern ihre Modelle an die eigenen Kinder weiter geben. Die Frage nach der Stabilität der Bindungsmodelle und Möglichkeiten ihrer Veränderung ist das Thema eines weiteren Abschnitts. Darauf aufbauend wird der Einfluss der eigenen Bindungsmodelle von Therapeuten für die Beziehung zum Klienten näher betrachtet.

### **2.1 Innere Repräsentationen**

#### **2.1.1 Entwicklung**

##### **2.1.1.1 Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung**

Einen wichtigen Beitrag zur Entstehung innerer Modelle vom Selbst und der Welt hat Piaget mit seiner Theorie der kognitiven Entwicklung geleistet. Danach ist Entwicklung ein Prozess der Selbstkonstruktion, der von der äußeren Umwelt angestoßen wird, aber als eine innere Aktivität des Kindes zu betrachten ist. Die Auseinandersetzung mit der Umwelt geschieht in drei Prozessen (vgl. Bründel/Hurrelmann 1996, 138):

---

<sup>4</sup> Einige dieser Methoden werden in Kapitel drei näher beschrieben.

1. der *Assimilation*, also dem Einordnen des aus der Umwelt Aufgenommenen in den eigenen Organismus,
2. der *Akkomodation*, wie Piaget den Vorgang der Angleichung des eigenen Organismus an die äußere Welt bezeichnet, und
3. der *Neukoordinierung der vorhandenen Strukturen*. Den gesamten Vorgang nennt Piaget *Adaption*. So bildet ein Kind innere Strukturen, die es im Prozess der weiteren Entwicklung ausdifferenziert und verändert.

Piaget nennt folgende Stadien der Entwicklung (vgl. Bründel/ Hurrelmann 1996, 62 ff):

1. Im Stadium der *sensomotorischen Intelligenz* erfahren Kinder die Welt über die Sinne und Bewegung. Bis etwa zum Ende des zweiten Lebensjahres bilden sie Handlungsschemata, die der Koordination von Wahrnehmung und Bewegung dienen. Anfangs werden die angeborenen Reflexe eingeübt, dann in der Stufe der *primären Zirkulärreaktionen* erste Gewohnheiten gebildet. In der nächsten Stufe („*Sekundäre Zirkulärreaktionen*“) setzen Kinder ihre Handlungen schon zielgerichtet ein. Mit ca. 6-8 Monaten begreifen sie, dass auch nicht mehr sichtbare Dinge weiter existieren<sup>5</sup>. Mit dieser sog. Objektpermanenz erwerben Kinder die Fähigkeit, innere „psychische Landkarten“ zu entwickeln, die seine bisherigen Erfahrungen widerspiegeln, also Anfänge innerer Repräsentation. Dann können in „*tertiären Zirkulärreaktionen*“ systematisch neue Handlungen ausprobiert, und ab ca. 18 Monaten auch Ereignisse unabhängig von ihrem unmittelbaren Erleben abgerufen werden.
2. Von etwa zwei bis vier Jahren befinden sich Kinder im Stadium des *symbolischen Denkens*. Mit dem Spracherwerb lernen Kinder nicht nur, sich immer besser der Umwelt mitzuteilen, sondern sie erwerben damit auch die Fähigkeit, Dinge symbolisch zu repräsentieren. Dadurch können sie nicht nur mit Gegenständen selbst, sondern auch mit ihren verinnerlichten Repräsentationen agieren.
3. Es folgt das Stadium des *anschaulichen Denkens* bis etwa zum 7. Lebensjahr, in dem die inneren Denkprozesse an die konkrete Wahrnehmung gebunden bleiben.

---

<sup>5</sup> Neuere Untersuchungen fanden schon bei jüngeren Kindern (3,5 Monaten) Anzeichen für Objektpermanenz (vgl. Rauh 2002, 174).

4. Im Stadium der *konkreten Operationen* von etwa 7 bis 12 Jahren sind Kinder dann fähig zum verinnerlichten Denken und der Kompensation und Koordination verschiedener Wahrnehmungsaspekte, die aber in der Vorstellung mit konkreten Handlungen verbunden bleiben.
5. Erst danach, im Stadium der *formalen Operationen*, löst sich das Denken immer mehr von Handlungen und es bilden sich abstrakte Vorstellungen und Strukturen.

### 2.1.1.2 Bedeutung für die Bindungsentwicklung

Im Unterschied zu Piagets Theorie geht es in der Bindungstheorie nicht um die kognitive, sondern die emotionale Entwicklung. Dennoch bieten seine Erkenntnisse über die Entwicklung innerer „Schemata“ den Hintergrund für die Entwicklung der Repräsentationsebene von Bindung, also den Vorstellungen, sprachlichen Beschreibungen und Verarbeitungen von Bindungserfahrungen. „Sein Modell der kognitiven Schemata lässt sich ohne Schwierigkeiten zu dem des Musters erweitern, das außer kognitiven Denkanteilen auch emotionale und ästhetische Aspekte des Denkens enthält“ (Schäfer 2001, 14).

Wichtig ist vor allem die Erkenntnis, dass die vorhandenen Vorstellungsschemata genutzt werden müssen, um etwas Neues zu verstehen. Ein weiterer bedeutender Aspekt ist, dass der Prozess der Aneignung von Wirklichkeit sowohl eine Anpassung der subjektiven Muster des Denkens als auch eine Anpassung der Wirklichkeit an diese Muster beinhaltet. „Man erkennt Neues in dem Maße, in dem man sich und das Bild der Wirklichkeit solange verändert, bis sie sich einander angenähert haben. Wir erkennen jedoch die Wirklichkeit umso „richtiger“ und „besser“, je mehr wir in der Lage sind, uns selbst den Mustern der Wirklichkeit anzupassen.“ (Schäfer 2001, 14).

Eine dritte wichtige Erkenntnis von Piaget ist, dass schon in der sensomotorischen Phase, also in frühester Kindheit, durch Handlungsabläufe Denkschemata entstehen, und dass Denken zu einem großen Teil aus verinnerlichten Handlungen besteht. Für die Bindungsentwicklung bedeutet dies, dass auch die Bindungsrepräsentationen zunächst als Handlungsabläufe gespeichert werden, wie z. B. bei einer sicheren Bindung: „Wenn ich weine und zu meiner Mutter laufe, wird sie mich in den Arm nehmen und trösten“.

Vergleichbar mit Piagets Prozess der Adaption beschreibt Schäfer die Entstehung der Repräsentationen von Wirklichkeit als einen dreiteiligen Prozess (vgl. ebd., 55):

1. Mit der Wahrnehmung (äußere Signale) wird eine explizite Repräsentation des Ereignisses gebildet.
2. Gleichzeitig führt die Wahrnehmung des eigenen Körpers während des Ereignisses (innere Signale, dazu gehört auch die emotionale Befindlichkeit) zu einer explizite Repräsentation des aktuellen Körperzustandes.
3. Die Vermittlung zwischen inneren und äußeren Signalen stellt demnach eine Drittkraft-Repräsentation dar

Durch diesen Prozess fließen emotionale Erfahrungen, wie auch alle anderen sinnlichen Erfahrungen, immer in die Realitätswahrnehmung mit ein.

### 2.1.1.3 Greenspan's Modell der frühen Entwicklung

Zu einer genaueren Betrachtung emotionaler Erfahrungen in frühester Kindheit zieht Schäfer Greenspan's Erkenntnisse heran (vgl. Schäfer 2001, 60 ff.). Danach vollzieht sich die emotionale Entwicklung in folgenden Stufen:

1. In der Stufe „*Making sense of sensations*“ orientiert sich das Neugeborene an seinen Gefühlen und Körperzuständen und ist mit der basalen Regulation von sensorischen Eindrücken mit Hilfe seiner Pflegeperson beschäftigt.
2. „*Intimacy and relating*“: synchrones Erleben und Unterscheidung von Qualitäten. Der Säugling beginnt, die Anwesenheit eines eigenständigen Anderen zu bemerken, womit sein Interesse an der vertrauten Person, die mit seinen Gefühlen verbunden ist, wächst.
3. „*Buds of intentionality*“: der Beginn von interaktivem Austausch. Das Kind erkennt die Grenzen zwischen sich und der Umwelt deutlicher und tritt durch präverbale Mittel stärker in den Dialog.
4. „*Purpose and Interaction*“: Mit 12-18 Monaten bildet es frühe Muster der Welt- und Selbsterfahrung<sup>6</sup>. „Das Kind weiß, was die Mutter gewöhnlich tut, was sie nicht tut, wer wie streng oder nachgiebig ist, was ein bestimmtes Verhalten nach sich zieht. Es sieht auch sich selbst im Schnittpunkt solcher Verhaltensmuster und weiß, was es mit wem tun- oder nicht tun kann. [...] Auch emotionale Muster werden erkannt und in ihrer Bedeutung eingeordnet. Was gefährlich ist oder Angst erzeugt, wird gemieden, das Angenehme, das Faszinierende gesucht, Freundlichkeit von Ärger geschieden.“ (Schäfer 2001, 62)

---

<sup>6</sup> Nach der Bindungstheorie ist hier die Entwicklung von ersten Bindungsmustern einzuordnen.

5. In der Stufe „*Images, Ideas, and Symbols*“ entstehen komplexere innere Bilder, die zunächst Handlungen repräsentieren, später auch abstrakte Vorstellungen und Denkgebilde.  
„Wishes and intents are now represented internally by multisensory images. We become able to play out behavior in our minds before we carry it out. We learn to solve problems through thought experiments. We ‘picture’ relationships, dialogues, and feelings, gradually creating new images to express our growing range of emotions. Together these images begin to create an inner world” (Greenspan, zit. n. Schäfer 2001, 64).
6. In der Stufe „*Emotional Thinking*“ werden diese Bilder zu symbolischen Welten verbunden. Diese „...sind aus konkreten Beziehungen erwachsen. Die Qualität dieser Beziehungen gibt ihnen ihre subjektiven Bedeutungen. Wenn es die Emotionen sind, die diese subjektiven Bedeutungen ausdrücken, dann sind sie es, die den Bildern ihren Sinn geben und damit dem Subjekt eine Orientierung [...]“ (Schäfer 2001, 65).

### 2.1.2. Funktion innerer Repräsentationen

In inneren Bildern oder Repräsentationen werden also sowohl die eigene Person und die soziale und materielle Umwelt, als auch individuelle Erfahrungen und die damit verbundenen Gefühle und Bewertungen abgebildet. Ihre Funktion besteht laut Craik darin, flexibel und angemessen auf neue Situationen zu reagieren. Auf seine Definition von inneren Modellen griff Bowlby für die Bindungstheorie zurück: „...a physical working model which works in the same way as the process it parallels... If the organism carries a ‘small-scale model’ of external reality and of its own possible actions within its head, it is able to try out various alternatives, conclude which is the best of them, react to future situations before they arise, utilize the knowledge of past events in dealing with the present and future, and in every way to react in a much fuller, safer and more competent manner to the emergencies which face it” (Craik, 1943, p. 61, zit. n. Bretherton & Munholland 1999, 90 f.).

Schon Craik wies auf die „relation-structure“ der Modelle hin. Das heißt, dass nicht jeder Aspekt der Realität abgebildet ist, sondern die Beziehung zwischen Dingen. So können nicht nur erlebte, sondern auch potentielle Realitäten repräsentiert werden und mögliche Ergebnisse von unterschiedlichem Verhalten innerlich evaluiert werden (vgl. Bretherton & Munholland 1999, 91).

Craik's Vorstellungen von inneren Modellen entwickelte Metzinger in seiner „Selbstmodell-Theorie der Subjektivität“ weiter. Bretherton weist mit Bezug auf diese Theorie auf drei wichtige Aspekte hin, die zum Verständnis von Bindungsmodellen dienen (vgl. ebd. 2003):

1. Innere Modelle repräsentieren immer Beziehungen
2. sie entsprechen den erfahrenen Realitäten und
3. sie repräsentieren „nondiscursive knowledge“, d.h. durch Sprache können sie zwar beschrieben, aber nicht genau wiedergegeben werden

Gemeinsam ist allen genannten Theorien die Erkenntnis, dass jeder Mensch in seiner Entwicklung in einem komplexen Zusammenspiel zwischen der äußeren und der inneren Realität innere Modelle bildet, mit denen er die Welt versteht und auf deren Grundlage er handelt. Über diese Modelle wirken bisherige Erlebnisse auf die Wahrnehmung und Interpretation neuer Erfahrungen und damit auch auf die Reaktion darauf ein.

## **2.2. Entwicklung von Bindungsrepräsentationen**

Auch die Bindungserfahrungen werden innerlich repräsentiert, so dass das Kind eine innere Vorstellung von der Bindungsperson und sich selbst erwirbt. Im folgenden wird für diese Vorstellungen der von Bowlby bevorzugte Begriff „internal working models“ (Internale Arbeitsmodelle, kurz: IAM) verwendet, um deutlich zu machen, dass sie nicht starr, sondern veränderbar sind. „These internal working models are conceived as ‘operable’ models of self and attachment partner, based on their joint relationship history. They serve to regulate, interpret and predict both the attachment figure's and the self's attachment-related behavior, thoughts, and feelings.“ (Bretherton & Munholland 1999, 89)

Sie steuern bei neuen Bindungserfahrungen das Handeln und werden dabei verfeinert und erweitert.

In Anlehnung an Piaget sagt Bowlby, dass ein Kind in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres Modelle darüber konstruiert, „how the physical world may be expected to behave, how he himself may be expected to behave, and how his mother, and other significant persons may be expected to behave“ (Bretherton 2003).

Beide Seiten der Bindungsbeziehung sind komplementär, d. h. als sich gegenseitig bestätigend, abgebildet: Wenn die Bindungsperson als emotional verfügbar und unterstützend in der Exploration gesehen wird, kann ein Selbstbild als wertvoll und

kompetent entstehen. „A much loved child may grow up not only confident of his parents' affection but confident that everyone else will find him lovable too.” (ebd.)

Wenn die Bindungsbedürfnisse aber mit Zurückweisung oder Ignoranz beantwortet werden, entwickelt ein Kind dementsprechend ein IAM von sich selbst als wertlos und inkompetent. „Thus an unwanted child is not only likely to feel unwanted by his parents but to believe that he is essentially unwanted, namely unwanted by anyone” (ebd.). Das IAM von Bindung beeinflusst damit die Selbst- Entwicklung und das Selbstbild in erheblichem Maße mit.

Entsprechend Piagets Erkenntnis, dass Denken zum großen Teil aus verinnerlichten Handlungen besteht, reflektieren diese IAM die tatsächlich erfahrenen Interaktions-Muster. Sie enthalten konkrete Handlungsergebnisse, die in den Erfahrungen mit der Bindungsperson als Strategie entwickelt wurden (vgl. Bretherton & Munholland 1999, 91).

Schon im FST zeigen sich die inneren Modelle, denn die Kinder reagieren nicht auf das tatsächliche Verhalten der Mutter in der jeweiligen Situation, sondern auf ihre Erwartungen an deren Feinfühligkeit (vgl. Fremmer- Bombik 1995, 112). Frühe sensomotorische IAM ermöglichen auch schon sehr kleinen Kindern, primitive Erwartungshaltungen vom Verhalten anderer zu bilden. Außer im FST sind solche Erwartungen z. B. im Guck-Guck-Spiel zu erkennen, wenn die Kinder schon lächeln, bevor sie den Spielpartner sehen, oder wenn acht Monate alte Kinder weinen, wenn sie eine Spritze sehen (vgl. Bretherton 2001, 56).

Ein frühes IAM, das sich in der vorsprachlichen Bindungsbeziehung im Verhalten ausgedrückt hat und für die sprachliche Bewusstmachung nicht zugänglich ist, stellt die Weiche für ein neues, späteres IAM. Dieses ist „kultivierter“ (more sophisticated) und es reguliert die aktuelle Anpassung an neue Herausforderungen. Mit der Fähigkeit zur symbolischen Repräsentation wird es nicht nur durch das Verhalten, sondern auch durch Kommunikation mit der Bindungsperson weiter entwickelt<sup>7</sup> (vgl. Grossmann& Grossmann, 424).

Im Kindergartenalter entsteht eine zielkorrigierte Beziehung („goal-corrected partnership“), die ein Verständnis der Wünsche, Intentionen und Gefühle des anderen voraussetzt. Auch hier diene Piagets Vorstellung von Perspektivenübernahme Bowlby als Hintergrund:

---

<sup>7</sup> S. Abschnitt 2.3.

“Bowlby incorporated perspective-taking into his construct of the “goal corrected partnership” or the idea that a child’s internal working model of the mother becomes more sophisticated as the child understands that the mother has goals not directly focused on him or her, and takes her goals into account”. (Bretherton 2003)

Erst mit Erreichen der Phase der formalen Operationen nach Piaget, also ab dem Alter von etwa 12 Jahren, können die IAM auch durch bewusstes Nachdenken und Reflektion beeinflusst werden, vorher bleibt das konkrete Verhalten der BP entscheidend für ihre Weiterentwicklung (vgl. Fremmer- Bombik 1995, 112).

Über diese IAM wirken die Bindungsqualitäten auch in Situationen, in denen die primäre Bezugsperson nicht anwesend ist. Vergleichbar mit Piagets Beschreibung von Assimilation beeinflusst auch hier die Repräsentation vergangener Transaktionen die Wahrnehmung neuer Erfahrungen. Wenn eine neue Situation das Bindungssystem aktiviert, bestimmen die IAM, welche Gefühle zugelassen werden, wohin die Aufmerksamkeit gelenkt wird, und was aus der Umgebung wahrgenommen wird und steuern dementsprechend das Verhalten (vgl. Grossmann& Grossmann 2004, 355). Die gleiche Situation kann daher von Menschen mit unterschiedlichem Bindungsmodell jeweils anders wahrgenommen werden und damit unterschiedliche Reaktionen hervorrufen.

### **2.3. Bedeutung der Sprache**

Mit der Fähigkeit, sich durch Sprache verständigen zu können und auch die Bindungsbedürfnisse mitzuteilen, bekommen die IAM eine neue Qualität. Der Diskurs mit anderen Menschen, insbesondere mit Bindungspersonen, stellt eine Verbindung zwischen der inneren Welt, den eigenen Gefühlen und Gedanken, und der äußeren Welt her (vgl. Grossmann& Grossmann 2004, 420). Die Bindungsentwicklung beschränkt sich mit dem Spracherwerb nicht mehr auf das Handeln, sondern erweitert sich auch auf den Dialog mit der Bindungsperson. Je nachdem, wie feinfühlig diese nun mit den Äußerungen des Kindes umgeht, kann dieses seine Gefühle auch später sprachlich wiedergeben.

Nach Pillemer und White gibt es zwei Erinnerungssysteme: eines, das von Geburt an vorhanden ist und auf Bildern basiert, und ein anderes, das erst mit dem Spracherwerb entwickelt und sozial konstruiert wird. Nur auf das zweite System kann bewusst zugegriffen werden, durch Dialoge und Geschichten können damit eigene

Erfahrungen für die spätere Bewusstmachung zugänglich gemacht werden (vgl. Bretherton 2003).

Die Eltern bzw. Bindungspersonen haben also auch die wichtige Funktion, dem Kind einen sprachlichen Zugang zu den eigenen Gefühlen und Erlebnissen zu verschaffen, indem sie mit ihm darüber reden. Sie stellen in einem solchen Dialog eine sichere Basis für die Exploration der eigenen inneren Realität dar (vgl. Bretherton & Munholland 1999, 94). Dadurch bildet ein Kind differenzierte Denkmuster, die eine Reflektion seiner Erlebnisse ermöglichen. Ein gefühlsstimmiges, kohärentes IAM entsteht, wenn das eigenen Erleben mit dessen diskursiver Bewertung durch die Eltern übereinstimmt (vgl. Grossmann & Grossmann 2004, 422).

Schwierigkeiten entstehen, wenn zwischen beidem eine Diskrepanz besteht, weil die Eltern über vom Kind intensiv erlebte Ereignisse gar nicht reden wollen oder diesbezüglich lügen. Das passiert zum Beispiel, wenn sie versuchen, negative Erlebnisse wie einen Selbstmordversuch oder Missbrauch aus dem Gedächtnis zu löschen. Wenn die emotionale Wahrnehmung nicht in Bilder und sprachliche Symbole umgesetzt wird, dann bleibt sie für die bewusste Erinnerung gesperrt (vgl. Schäfer 2001, 65). Das Kind lernt dann, seine eigenen Gefühle falsch zu interpretieren und das kann später zu unangemessener Angst oder Ärger und einem Misstrauen gegenüber den eigenen Gefühlen führen. Es verhindert eine realistische und anpassungsfähige Auseinandersetzung mit den Dingen, die diese Gefühle auslösen. Wenn Gefühle und Handlungen, die die Bindungssicherheit berühren, nicht in Gesprächen thematisiert werden, bleiben die sprachlichen Repräsentationen unklar und wenig reflektiert. Später werden diese Schwierigkeiten deutlich in Unklarheiten in der sprachlichen Darstellung und einer unangemessenen Gesprächsführung (vgl. Bretherton & Munholland 1999, 309). Dieser Zusammenhang zwischen Bindung und der Beschreibung bindungsrelevanter Situationen wird in der Forschung genutzt, um etwas über die Bindungsmodelle von älteren Kindern und Erwachsenen zu erfahren.<sup>8</sup>

#### **2.4. Die vier Bindungsmodelle bei Erwachsenen**

Parallel zu den Bindungsmustern im FST lassen sich im Erwachsenenalter auf der Ebene der Repräsentation folgende Arbeitsmodelle von Bindung unterscheiden:

---

<sup>8</sup> Genauer in Kapitel 3

### **2.4.1. sicher- autonom (free to evaluate)**

Bei einer sicheren Bindung kann sich ein IAM entwickeln, das das Bedürfnis nach Schutz und Sicherheit und damit die innere Realität richtig wiedergibt. Durch das Vertrauen in eine zuverlässige Bindungsperson, die bei der Regulation negativer Gefühle hilft, können auch diese Gefühle in eine insgesamt positive Grundhaltung integriert werden. Wenn eigene Gefühle erkannt und zugelassen werden, ist das IAM realitätsnah und die Person kann flexibel auf neue Herausforderungen reagieren. Bindungen haben für Personen mit sicherem IAM einen hohen Stellenwert. Ihre sprachliche Darstellung von Bindungserfahrungen ist kohärent (vgl. Fremmer-Bombik 1995, 114).

Ein solches sicheres Modell wird als eine gute Voraussetzung für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung gesehen. Es ist ein wichtiger Schutz vor zu starken emotionalen Belastungen und ermöglicht einen konstruktiven Umgang mit eigenen Gefühlen bzw. ein angemessenes Einfordern von Unterstützung durch andere Personen. „Psychische Sicherheit bedeutet [...] stets folgendes: einen von psychischen Einschränkungen freien und flexiblen Umgang mit sozialen Erfahrungen und Vorstellungen, wobei die Gefühle realistisch den Ereignissen entsprechen und in der Klarheit über die Situation herrscht, die sprachlich kohärent dargestellt wird. Wenn nötig, wird Hilfe anderer erbeten und angenommen, um angemessen und lösungsorientiert handeln zu können“ (Grossmann & Grossmann 2004, 521).

Entscheidend für ein sicher-autonomes Bindungsmodell im Erwachsenenalter sind nicht überwiegend positive Bindungserfahrungen in der Kindheit, sondern die Fähigkeit, auch negative Bindungserlebnisse zu integrieren und dennoch eine positive Haltung zu Bindung („a secure state of mind with respect to attachment“) zu entwickeln. Es kommt mehr auf die Art und Weise der Erinnerung und Verarbeitung als auf die tatsächlichen Erfahrungen an (vgl. Bretherton & Munholland 1999, 100).

Dass andererseits die Erinnerung an viele negative Bindungserfahrungen noch kein Zeichen für ein unsicheres IAM ist, fand eine Forschungsgruppe aus Minnesota heraus: eine Gruppe junger Erwachsener zeigte eine positive Haltung zu Bindung, obwohl sie über viele negative Bindungserlebnisse berichteten. Grund dafür ist wahrscheinlich, dass sie selbst sich als depressiver beschrieben als andere Personen mit sicherem IAM. Auch von ihren Müttern wurden sie im Alter von sechs und 16 Jahren als depressiver beschrieben. Die negativen Erinnerungen können

dadurch überwiegen, obwohl sie in Wirklichkeit viele positive Erfahrungen gemacht haben. (vgl. Grossmann & Grossmann 2004, 415)

#### **2.4.2. unsicher-distanziert (dismissive)**

Im unsicher-distanzierten Modell ist die Bindungsperson als zurückweisend abgebildet. Um weitere Zurückweisung zu vermeiden, wurde die Strategie entwickelt, die eigenen Bindungsbedürfnisse zu unterdrücken. Dieses Modell ist damit realitätsferner als das sicher-autonome, was dazu führt, dass es eher starr bleibt und neue Erfahrungen nicht so flexibel integriert werden können. Personen mit diesem Modell haben eine distanzierende Haltung gegenüber allen Formen von Bindungsbedürfnissen, sowohl ihren eigenen als auch denen anderer, entwickelt.

Unsicher-distanzierte Erwachsene idealisieren häufig ihre Eltern und ihre Kindheit, können dies aber nicht mit konkreten positiven Ereignissen belegen. Sie messen Bindungen allgemein eher wenig Bedeutung zu und leugnen häufig den Einfluss von engen Beziehungen auf ihre Entwicklung. Sie betonen dagegen Stärke, Leistung und Unabhängigkeit (vgl. Gloger-Tippelt, 114).

#### **2.4.3. unsicher-verstrickt oder -präokkupiert (enmeshed)**

Unsicher-verstrickte Personen haben ihre Bindungsperson als unberechenbar erlebt und daher die Strategie entwickelt, ihr Bedürfnis nach Freiheit und Exploration zu unterdrücken, um eine Nähe zur ihr herzustellen. Ihr IAM ist also auch nicht stimmig mit den wirklichen Gefühlen. Sie bleiben in alten Problemen und Beziehungen verstrickt und zeigen wenig Zuversicht in positive Lösungen. In der sprachlichen Darstellung von Bindungserfahrungen machen sie häufig widersprüchliche Angaben ohne dies zu bemerken. Der Anteil von Personen mit diesem IAM ist relativ gering, er liegt zwischen 10 und 20 % (vgl. Gomille 2001, 201).

Beate Gomille nennt drei Formen des unsicher-präokkupierten Bindungsmodells (vgl. ebd., 201 ff.):

*Passiv-präokkupierte* Personen neigen dazu, ihre Kindheitserlebnisse und Bindungserfahrungen sehr detailliert und emotional zu beschreiben, wobei ihre Aussagen unklar und schwer nachvollziehbar sind. Sie beschreiben häufig eine andauernde enge Beziehung zu ihren Bindungspersonen, die oft auch konflikthaft wirkt, und sind wenig autonom und abgegrenzt gegenüber anderen.

Dagegen sind *ärgerlich- oder konflikthaft-präokkupierte* Personen in Schwierigkeiten und Konflikten der Vergangenheit noch so gefangen, dass auch die gegenwärtigen Beziehungen davon geprägt sind. Sie schildern übertrieben ärgerlich vergangene

Auseinandersetzungen mit ihren Eltern oder eigenen Kindern und weisen dabei die Verantwortung oder Schuld meistens den anderen zu.

Die dritte Form, ein *angstvoll-präokkupiertes* Bindungsmodell, ist daran zu erkennen, dass die befragten Personen entweder traumatische Erfahrungen thematisieren und dabei ängstlich wirken, oder dass sie von erlittenem Gedächtnisverlust berichten, der sie beunruhigt und vermutlich durch ein traumatisches Erlebnis ausgelöst wurde.

#### **2.4.4. unverarbeiteter Status (unresolved)**

Parallel zur Bindungsdesorganisation im FST gibt es auch Erwachsene mit einem unverarbeiteten Bindungstrauma. Im Gegensatz zu den drei genannten Modellen zeichnen sich Personen mit diesem Status dadurch aus, dass bestimmte Bindungserfahrungen nicht in IAM organisiert sind.

Unverarbeitete Traumata wie Erlebnisse von Verlust nahe stehender Personen, sexuellem Missbrauch oder körperlicher Misshandlung durch Bindungspersonen können dazu führen, dass diese Erinnerungen in abgetrennten Gedächtnissystemen gespeichert werden<sup>9</sup>. Erkennbar ist dies in Anzeichen von sprachlicher oder kognitiver Desorientierung in der Erzählung von Bindungserfahrungen (Fremmer-Bombik, 117).

### **2.5. Transgenerationale Vermittlung von Bindungsmodellen**

Wie schon in Abschnitt 1.3. erwähnt, spielen die IAM der Eltern eine große Rolle für die Bindungsentwicklung eines Kindes. „Kennt man die Bindungsmodelle der Eltern, so lassen sich mit einer Trefferrate von etwa 80% die Qualitäten der Eltern-Kind-Bindung mit ihren einjährigen Kindern vorhersagen“ (Suess 2001, 49).

Die Konstruktion von IAM in sozialen Prozessen ist eine zentrale Erkenntnis sowohl in der Bindungstheorie als auch in Meads Theorie der sozialen Interaktion. Danach gibt es zwei Instanzen der innerlichen Repräsentation der eigenen Persönlichkeitsstruktur: die eine Instanz („I“) repräsentiert die spontanen und individuellen Triebäußerungen einer Person, während die zweite Instanz („Me“) die wahrgenommenen Einstellungen und Verhaltenserwartungen des Gegenübers abbildet. Die eigene Rolle wird somit immer sowohl individuell als auch sozial gestaltet. Das bedeutet, dass die Wahrnehmung der eigenen Person immer auch im Zusammenhang mit den Erwartungen anderer steht, und die Wahrnehmung der

---

<sup>9</sup> Genauer in Abschnitt 2.6.1.3. (Abwehrmechanismen)

Perspektive anderer das Bewusstsein von sich selbst prägt (vgl. Bründel/ Hurrelmann 1996, 69ff).

Die Erwartungen der Bindungsperson (BP) ist für die Eigenwahrnehmung besonders bedeutsam. Wenn ein Mensch in seinen Bindungsbeziehungen erfährt, dass seine Signale es wert sind, beantwortet zu werden, kann er sich selbst eher als wertvoll sehen. Wenn dagegen mit der Erwartung konfrontiert wird, alleine mit seinen Gefühlen zurecht zu kommen (unsicher-distanzierte BP) bzw. keine zu große Selbständigkeit zu zeigen (unsicher-präokkupierte BP), wird diese sein IAM von sich und der Beziehung prägen.

Miriam und Howard Steele haben das IAM von Müttern vor der Geburt ihres Kindes mit dem Adult Attachment Interview (s. Abschnitt 3.1.1.) erfasst und konnten damit in den meisten Fällen ihr Verhalten gegenüber dem Kind vorhersagen. Sie veranschaulichen dies an zwei Beispielen:

Eine als sicher-autonom eingestufte Mutter, die schon im Interview durch ihre freundliche und kooperative Art auffiel, zeigte gegenüber ihrem Kind sehr einfühlsames Verhalten. Einige Monate nach Geburt des Kindes nahm sie ihre Arbeit wieder auf, ging aber in der Auswahl eines Kindermädchens sehr sorgfältig vor und führte diese neue Pflegeperson langsam ein. So wurde die Bindung zwischen ihr und dem Kind nach einem Jahr auch als sicher klassifiziert (vgl. Steele & Steele 1995, 168).

Eine als unsicher-distanziert klassifizierte Mutter hatte dagegen ein idealisiertes Bild ihrer Kindheit. Sie vermittelte im Interview die Haltung, das persönliche Stärke sehr wichtig sei und Schwierigkeiten normal seien und von jedem selbst überwunden werden müssten. Auch für ihren eigenen Säugling hatte sie sehr ehrgeizige Ziele und überforderte ihn mit ihrem Anspruch an seine Selbständigkeit und der Erwartung, dass er auf sie Rücksicht nehmen solle. Auch sie ging nach einigen Monaten wieder arbeiten, aber das Kindermädchen, welches diese Mutter einstellte, kündigte bereits nach einem Jahr. Dies sah die Mutter sogar positiv, da so keine zu enge Bindung zwischen dem Kindermädchen und ihrem Kind entstehen könne. Im FST wurde in diesem Fall eine unsicher-vermeidende Mutter-Kind-Bindung beobachtet (vgl. Steele & Steele 1995, 169 ff).

Entsprechend entwickeln Kinder von Müttern, die in der Kindheit ein Bindungstrauma erlitten haben, wesentlich häufiger ein desorganisiertes Modell. Als potentiell traumatisierende Erlebnisse gelten dabei der Verlust einer BP vor dem 7.

Lebensjahr, ein längerer Krankenhausaufenthalt als Kind oder die körperliche Züchtigung mit Gegenständen (vgl. Grossmann& Grossmann 2004, 449).

Sowohl sichere als auch unsichere IAM werden also über nonverbale und verbale Kommunikationsmuster an die nächste Generation weitergegeben. Das liegt auch daran, dass diese sowohl die Wahrnehmung als auch das Verhalten von Eltern gegenüber ihrem Kind steuern. Je nachdem, welches IAM ein Elternteil aufgebaut hat, interpretiert es auch die Signale des Kindes: davon hängt auch ab, ob er das Schreien seines Säuglings z. B. als momentane Müdigkeit, als eine Entwicklungsphase, oder als ein unveränderliches Persönlichkeitsmerkmal ansieht. Und je nachdem, welche Interpretation am besten in das eigene innere Modell passt, reagiert er auf das Schreien feinfühlig oder nicht (vgl. Bretherton & Munholland 1999, 94 ff.).

Eltern mit einem sicheren Bindungsmodell können die Bedürfnisse des Kindes realistischer wahrnehmen und daher sein Bedürfnis nach Nähe und Schutz eher feinfühlig beantworten. Wenn eine Mutter selbst in ihrer Kindheit erfahren hat, dass ihre BP Empathie und Unterstützung in belastenden Situationen zeigt, kann sie eher dementsprechend auf die Signale des eigenen Kindes reagieren (ebd., 94). So wird das Kind wiederum die Mutter als verfügbar und unterstützend erleben und es kann seinerseits ein sicheres, kohärentes IAM entwickeln, das es selbst als tüchtig und wertvoll abbildet und andere Personen als zugänglich und hilfsbereit (vgl. Grossmann& Grossmann 2004, 422).

„Individuals who are able to access and reflect on attachment-related memories with emotional openness and coherence, and who present a relevant, believable, consistent and vivid account of parent-child attachment relations in their families of origin, tend to be effective attachment figures for their own infants and children.[...]What appears to count, in terms of transmitting patterns of relating from parents to children, is a parent's ability to product a coherently organized account of his or her own childhood attachment experiences as currently remembered and interpreted.” (Bretherton & Munholland 1999, 105)

Wichtiger als die tatsächlichen Kindheitserlebnisse der Eltern ist die Art und Weise, wie sie über diese denken und sprechen. Dies ist einer der besten Prädikatoren für die Bindungsqualität zum einjährigen Kind. „Entscheidend dafür, ob die Mutter eine sichere oder unsichere Bindungsbeziehung mit ihrem Baby entwickeln wird, ist die Frage, inwieweit es ihr gelingt, die Beziehung zu ihrer eigenen Mutter und ihre Erinnerungen mit

angemessener, aber gefühlvoller Distanz zu betrachten und ein kohärentes, emotional vielschichtiges Bild davon zu entwerfen.“ (Bindt 2003, 72)

Bei einer unverarbeiteten (unreflektierten) Beziehung zur eigenen Mutter gehen ihre Gefühle dagegen ungefiltert in die Beziehung zum Baby ein (vgl. ebd.). Wenn eine Mutter gelernt hat, bestimmte bindungsrelevante Ereignisse auszublenden und abzuwerten oder überzubetonen, wird sie dies auch in der Beziehung zu ihrem Kind tun. Damit übt sie Druck auf das Kind aus, ihr eigenes Modell zu übernehmen und zu bestätigen (vgl. Bretherton & Munholland 1999, 94).

## **2.6. Kontinuität und Veränderung**

### **2.6.1. Ursachen für Stabilität**

Für eine Stabilität der Bindungsmuster nennt Bowlby folgende Gründe: „ Zum einen: wie Eltern bereits von Anfang an ihr Kind behandeln, so wird ihr Kind sich fortan verhalten. Wenn das elterliche Verhalten unverändert bleibt, so wird das Verhaltensmuster des Kindes stabil bleiben. Aber die Eltern können sich auch ändern, und manchmal wollen sie das auch. [...] Zum anderen: ein responsives, umgängliches Kind ist ein sehr angenehmer Interaktionspartner, natürlich kann es auch schwierige Phasen geben, aber insgesamt kommt man gut mit ihm zurecht. Dagegen ist ein vermeidend gebundenes Kind eher so zu charakterisieren, dass es meist seinen Kopf durchsetzen will, eher launisch und unkooperativ ist, so dass die Interaktionen weniger befriedigend sind. So entstehen selbst-perpetuierende Prozesse, die die bestehenden Interaktionsmuster noch verstärken.“ (Bowlby 1988, 26)

#### **2.6.1.1. IAM als realitäts-schaffende Systeme**

Da die IAM von Bindung in Beziehungen gebildet werden, die in der Regel weiter bestehen bleiben, haben sie eine gewisse Stabilität, u. a. weil sich die beiden Beziehungspartner gegenseitig in ihren Modellen bestätigen. Wenn einer der Partner sein Verhalten verändert, wird der andere zunächst Widerstand leisten und das unerwartete Verhalten des anderen falsch interpretieren, damit sich nicht sein gesamtes bisheriges Denken und Fühlen als falsch erweisen muss (vgl. Bretherton & Munholland 1999, 92).

Aber auch in neuen Beziehungen wirken die IAM auf die Interpretation des Verhaltens des anderen ein. Zudem beeinflussen die eigenen Verhaltenserwartungen auch das Verhalten neuer Interaktionspartner. Sie reflektieren also nicht nur die Realität, die jemand in seiner Bindungsbeziehung

erlebt hat, sondern sie wirken auch realitäts-regulierend und realitäts-schaffend, da sie benutzt werden, um neue Erlebnisse einzuordnen und entsprechend darauf zu reagieren (vgl. Bretherton 2001, 74).

„A trusting attitude is likely to elicit reciprocal trust, whereas a distrustful stance predisposes an individual to interpret others` neutral and even positive behavior as ill-intentioned, in turn eliciting negative behavior from them” (Bretherton & Munholland 1999, 107). Dies wird u. a. bestätigt durch Untersuchungen in Kindergärten: Dort verhalten sich Kinder mit unsicherem Bindungshintergrund so, dass ihr bisheriges Modell häufig bestätigt wird. Sie unterstellen anderen auch in Unglücksfällen häufig böse Absichten, da sie ein IAM verinnerlicht haben, das ihnen sagt: „ich bin nicht liebenswert, in meiner Beziehung zu anderen bekomme ich keine Unterstützung“. So machen sie kaum positive Erfahrungen in der Konflikt-Bewältigung. Auch bei den Erzieherinnen sind sie weniger beliebt (vgl. Suess 2001, 50).

#### **2.6.1.2. Abwehrmechanismen**

Eine Stabilität unsicherer Bindungsmodelle wird durch Abwehrmechanismen bewirkt. Deren Funktion ist es, Wahrnehmungen, Gefühle und Gedanken, die unerträglichen Stress oder psychologisches Leiden hervorrufen würden, abzuwehren.

Im Gegensatz zu Freuds Verständnis von Abwehr sind diese nach Bowlby nicht immer unbewusst, sondern die Unterdrückung oder Vermeidung von bestimmten Wahrnehmungen, Verhaltensweisen oder Gedanken kann auch willkürlich geschehen (vgl. Bretherton 2001, 60).

In den frühen Lebensjahren lösen die folgenden Situationen leicht Abwehrmechanismen aus:

1. Das Bindungssystem ist aktiv, aber die Bindungsperson reagiert nicht feinfühlig um es zu beruhigen.
2. Das Kind weiß etwas über seine Bindungsperson, das diese nicht wahrhaben möchte. Sie würde das Kind bestrafen, wenn es dieses als wahr akzeptiert. (vgl. Bretherton & Munholland 1999, 93)

In solchen Situationen kann es passieren, dass gegensätzliche Informationen in verschiedenen Gedächtnissystemen abgespeichert werden. Nach Tulving gibt es zwei getrennten Gedächtnissysteme: Im semantischen Gedächtnis („*semantic memory*“) wird generelles Wissen ohne konkreten Zusammenhang zum Kontext,

aufgenommen, während die tatsächlichen eigenen Erfahrungen im episodischen Gedächtnis („*episodic memory*“) gespeichert werden.

Aufbauend auf Tulvings Arbeit fand Katherine Nelson noch weitere Unterschiede: Neben dem semantischen gibt es ein generisches/ allgemeines Gedächtnis („*generic memory*“), in dem allgemeine Ereignisse („*events*“) erinnert werden. Das episodische Gedächtnis enthält dagegen laut Nelson einzelne konkrete Ereignisse. Desweiteren enthält ein autobiografisches Gedächtnis („*autobiographical memory*“) die Informationen, die zusammen die eigene Lebensgeschichte formen. Weiterhin betonte sie die Unterscheidung eines narrativen Gedächtnisses („*narrative memory*“), das nicht gleichzusetzen ist mit dem non-verbalen episodischen Gedächtnis (vgl. Bretherton 2003).

Bowlby unterschied zwischen folgenden Formen von Abwehr in Bezug auf Bindung: „*deactivation*“ (Deaktivierung), „*cognitive disconnection*“ (kognitiver Abtrennung), und „*segregated systems*“ (unverbundenen Systemen) (vgl. George/ West 2001b, 304 ff.).

Die Funktion von Deaktivierung ist es, die Aufmerksamkeit von Eigenschaften oder Gefühlen abzulenken, die das Bindungssystem ansprechen. Die Bedeutung der Bindung wird dabei abgewehrt und ausgeblendet. Bei kognitiver Abtrennung werden Bindungsinformationen in gegensätzliche Bilder oder Ereignisabläufe gespalten.

Bei traumatischen Erlebnissen können unverbundene Systeme entstehen, also prinzipiell unterschiedliche Gedächtnissysteme, die die Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung des Erlebten unterschiedlich abbilden (vgl. Bretherton 2003). Dies ist die stärkste Form von Abwehr, da die in unverbundenen Systemen abgespeicherten Bindungsinformationen nicht in diejenigen Gedanken oder Gefühle, die eine Person hauptsächlich beeinflussen, integriert werden können. „Although unconscious and deactivated, Bowlby emphasized that segregated systems are, in and of themselves, organized representational systems that can, when activated, frame and execute plans. Upon activation, however, behavior, feeling and thought are likely to appear chaotic and disorganized“ (George et al 1999, 5).

Durch die Abspaltung einiger bedeutsamer Bindungserlebnisse aus dem Bewusstsein kann eine angemessene Erneuerung („*updating*“) des IAM verhindert werden (vgl. Kißgen/ Suess 2005, 139). Es entstehen dann zwei nicht miteinander übereinstimmende IAM vom Selbst und der Bindungsperson, wovon nur eins dem Bewusstsein und der gemeinsamen Kommunikation zugänglich bleibt.

Eine Konsequenz von Abwehrmechanismen ist z. B., dass Personen zwar generell eine schöne Kindheit und eine gute Beziehung zu ihren Eltern beschreiben, aber keine konkreten Erfahrungen dazu schildern können, wie es häufig bei einem unsicher-distanzierten Bindungsmodell der Fall ist (s. Abschnitt 2.4.2.).

Je grundlegender das IAM, welches sich mit einer neuen Erfahrung verändern müsste, desto stärker wirken die Abwehrmechanismen. Wenn das Verhalten der BP ein sehr grundlegendes Bindungsmodell in Frage stellt, kann es zu „Defensive Misattribution“ kommen. Durch diese Form der Abwehr werden Verhaltensweisen der BP so interpretiert, dass das bestehende IAM nicht verändert werden muss. Wenn ein Kind beispielsweise von seiner Mutter geschlagen wird, aber der Gedanke, dass die Mutter es nicht mag, zu unerträglich wäre, interpretiert es das Verhalten der Mutter um als einen Liebesbeweis („meine Mutter schlägt mich, weil sie mich liebt“) (vgl. Bretherton & Munholland 1999, 98).

Als weitere Möglichkeit, unerträgliche Gefühle abzuwehren und aus dem Bewusstsein auszuschließen, gilt die Ablenkung. Feindselige Gefühle gegen die Bindungsperson werden dabei entweder auf andere Menschen oder auf sich selbst gelenkt, so dass es zu Selbstbeschuldigungen kommen kann. Eine weitere Form ist die Ablenkung der Aufmerksamkeit von eigenen Bindungsbedürfnissen auf diejenigen anderer Personen, die sich in zwanghaftem Fürsorge-Verhalten äußern kann (vgl. Bretherton 2001, 62).

Nicht als „Abwehr“ zu bezeichnen sind optimistische, nicht total realistische Zuschreibungen, die auf Hoffnung fundieren, wie es bei dem sicheren IAM oft der Fall ist. Solche leichten Überschätzungen eines möglichen Erfolgs haben einen positiven Einfluss auf die Selbstregulierung des eigenen Verhaltens (vgl. Bretherton 2001, 75).

### **2.6.2. Möglichkeiten der Veränderung**

Dennoch sind die Arbeitsmodelle, wie schon die Bezeichnung andeutet, nicht unveränderbar, sondern sie müssen sich in Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit immer wieder neu bewähren. Wenn sie im ständigen Austausch mit der Wirklichkeit wiederholt der Überprüfung nicht standhalten, müssen sie verändert werden (vgl. Grossmann & Grossmann 2004, 414).

In Längsschnittuntersuchungen wurde keine einfache Kontinuität der Bindungsmodelle zwischen einem Jahr und 20 Jahren gefunden. Es zeigten sich

eher einzelne Zusammenhänge, wie zwischen dem Verhalten im FST und dem Verhalten gegenüber den Eltern im Jugendalter oder zwischen den Erzählungen von Bindungsgeschichten in der Kindheit und den IAM im Jugendalter (vgl. Grossmann& Grossmann 2004, 518 ff.). Es könnte also von einer Kontinuität auf der Ebene des Verhaltens bzw. der Repräsentation ausgegangen werden, allerdings gibt es dazu bisher noch relativ wenige Langzeit-Untersuchungen (vgl. Grossmann& Grossmann 2004, 494).

Fest steht, dass sich Bindungssicherheit in komplexen Zusammenhängen entwickelt und unterschiedliche Lebenswege zu einer psychischen Sicherheit führen können. Sie wird nicht einmal festgeschrieben, sondern sie kann sich weiter verfestigen oder bei bedeutsamen emotionalen Erfahrungen auch verändern (vgl. Rauh 2002, 201). Ursachen dafür sind meist Ereignisse, die das Fürsorgeverhalten eines Elternteils nachhaltig beeinträchtigen, wie beispielsweise die Geburt eines Geschwisterkindes, eine Depression oder Trennung der Eltern. Wenn das vorher unterstützende Elternteil wiederholt nicht mehr feinfühlig auf die Bindungsbedürfnisse des Kindes eingehen kann, wird dessen Vertrauen in die „sichere Basis“ erschüttert und sein IAM muss rekonstruiert werden (vgl. Bretherton & Munholland 1999, 93 ).

Anders herum kann es auch sein, dass eine Mutter zum Beispiel nach einem Unfall oder bei einer chronischen Krankheit ihres Kindes fürsorglicher wird. Damit wird die psychische Sicherheit des Kindes gefördert und sein IAM kann sich von unsicher zu sicher verändern (vgl. Grossmann& Grossmann 2004, 425).

Voraussetzung für eine Veränderung ist, dass ein Bewusstsein dafür erreicht wird, dass das alte Modell nicht mehr passt (vgl. Bretherton & Munholland 1999, 92). Dies kann auch durch längerfristige therapeutische Intervention erreicht werden, wobei zu beachten ist, dass für eine anhaltende Veränderung sowohl die tatsächlichen Beziehungen (äußere Realität) als auch die Repräsentationen (innere Realität) berücksichtigt werden müssen<sup>10</sup>.

## **2.7. Bedeutung für die therapeutische Beziehung**

Die Erkenntnisse der Bindungstheorie über die Wirkung der IAM auf den Umgang mit Gefühlen, insbesondere bei Trennung, Verlust und Wiedervereinigung, sind auch für die Betrachtung der therapeutischen Beziehung relevant (vgl. Sonkin 2005).

---

<sup>10</sup> Ein Interventionskonzept, das dieses beachtet, ist STEEP (s. Forschungsteil, Abschnitt 4.1.)

Auch Therapeuten<sup>11</sup> können nach Bowlby Bindungsfiguren sein. Ähnlich wie ein Kind bei Unsicherheit die Nähe seiner Eltern sucht, wendet sich ein Klient<sup>11</sup> bei Problemen an einen Therapeuten zur Unterstützung. Wenn dieser nicht verfügbar ist, kann das beim Klienten Stress auslösen. Er nutzt den Therapeuten als „sicheren Hafen“, wenn er ihn aufsucht, um Stress zu bewältigen, und als „sichere Basis“ für die Erkundung der eigenen inneren und äußeren Welt. Auch der Prozess des Beziehungsaufbaus zwischen Therapeut und Klient ist mit der Bindungsentwicklung von Kindern zu ihren Eltern vergleichbar: Anfänge von Bindungsverhalten entwickeln sich im Verlauf der Intervention zu klaren Mustern und im besten Fall schließlich zu einer zielkorrigierten Partnerschaft. Der Unterschied zu anderen Beziehungen besteht darin, dass die Untersuchung dieser Prozesse eine der Aufgaben der Psychotherapie ist. Der Klient wird darauf aufmerksam gemacht und bekommt dadurch die Chance, eigene Strategien zu überdenken und neue Wege der Affektregulierung zu lernen (vgl. Sonkin 2005).

Die Basis für den Erfolg einer Therapie ist die Fähigkeit des Therapeuten, die Signale seines Klienten wahrzunehmen, richtig zu interpretieren und angemessen zu beantworten. Dazu gehören insbesondere die non-verbale Signale, die manchmal sehr subtil sind. Auch unbewusst werden diese aufgenommen, im Gehirn verarbeitet und es erfolgt eine Reaktion. Daher ist es für Therapeuten besonders wichtig, auf die eigenen inneren emotionalen und körperlichen Erfahrungen eingestellt zu sein, also eine Feinfühligkeit gegenüber den eigenen Gefühlen zu entwickeln. Dazu gehört auch ein Bewusstsein für die eigenen Bindungsmodelle und deren Wirkung. Veränderungen im Geisteszustand des Therapeuten werden vom Klienten aufgenommen und können seine Ängste mindern oder verstärken. Wenn es zu einer gut aufeinander abgestimmten Kommunikation kommt und ein Klient sich wirklich verstanden fühlt, trägt dies dazu bei, dass er enge Beziehungen mit positiven Gefühlen in Verbindung bringt. „[...] the therapist's state of mind with regard to attachment will not only be a critical factor in both the development of the alliance, but also in the ultimate outcome of psychotherapy“ (Sonkin 2005).

Eltern können trainiert werden, feinfühlicher auf die Signale ihrer Kinder zu achten und das kann die Bindungssicherheit erhöhen- allerdings lassen sich damit nur etwa 50% der Transmission von Bindungsmodellen verändern, während die Transmissionsrate

---

<sup>11</sup> Der besseren Lesbarkeit wegen wird hier nur die männliche Form verwendet, das gleiche gilt selbstverständlich auch für Therapeutinnen und Klientinnen.

insgesamt 80% beträgt. Das zeigt, dass unterschwellig ablaufende Prozesse, die durch entsprechendes Verhaltenstraining nicht beeinflussbar sind, einen wichtigen Anteil haben. Für die helfende Beziehung zieht Sonkin daher folgende Schlussfolgerung: „Simply stated, the more integrated and aware the therapist is of her/his own state of mind, the greater he/she will be able to help his/her patients achieve integration and awareness. From an attachment point of view, the more secure the therapists, the greater they can imbue security in their patients. This is why I suggest that all therapists take an attachment questionnaire and discover what their own strengths and vulnerabilities might be with regard to attachment status.”

Zwar lässt sich aus der bisherigen Bindungsforschung die Bedeutung der eigenen Bindungsmodelle von Menschen, die beziehungsbasierte Arbeit leisten, ableiten, aber über deren genauen Einfluss auf die helfende Beziehung gibt es bisher wenig Forschungsergebnisse. Einige Untersuchungen, die Hinweise auf diesen Einfluss geben, nennt Eells<sup>12</sup>: In einer Studie untersuchten Tyrell u.a. der Einfluss der Bindungsmodelle von Case Managern und ihren Klienten. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass Klienten mit deaktivierendem Modell bessere Beziehungen zu Case Managern mit einem weniger deaktivierendem IAM aufbauten. Umgekehrt arbeiteten Klienten mit weniger deaktivierendem Modell nach eigenen Angaben besser mit Case Managern zusammen, deren IAM eher deaktivierend wirkt.

Eine andere Studie fand, dass unsicherere<sup>13</sup> Therapeuten mit weniger Empathie auf ihre Klienten eingehen, und dass die Therapeuten insgesamt mehr Empathie gegenüber angstvollen und präokkupierten als gegenüber distanzierteren oder sicheren Klienten zeigten (Rubino et al. ). Auch hier ließ sich der Einfluss der eigenen Bindungsmodelle auf den Therapie-Erfolg erkennen.

Diese Ergebnisse sind mit Vorsicht zu behandeln, da sie aus relativ kleinen Studien stammen und ihre allgemeine Gültigkeit nicht erwiesen ist, aber sie geben Hinweise darauf, dass eine genauere Betrachtung der eigenen Bindungsmodelle von Personen, die in und mit Beziehungen arbeiten, sich lohnt, wenn man den Erfolg der beziehungsbasierten Arbeit verbessern möchte.

---

<sup>12</sup>Vgl. <http://jppr.psychiatryonline.org/cgi/content/full/10/2/132>

<sup>13</sup> More anxious

### 3. Forschungsmethoden zur Erfassung innerer Bindungsmodelle

Mit den Beobachtungen in der „Fremden Situation“ begann die Unterscheidung von verschiedenen Bindungsqualitäten. Inzwischen gibt es eine Reihe von Methoden, die Aussagen über die Bindungsqualität ermöglichen. Wie im vorigen Kapitel dargestellt sind innere Arbeitsmodelle von Bindung ein theoretisches Konstrukt, das sich anhand der Art des Erzählens über Situationen, die das Bindungssystem aktivieren, erkennen lässt. Ein sicheres IAM ermöglicht eine realitätsnahe Wahrnehmung und Interpretation der eigenen Gefühle bei Unsicherheit. Eine bindungssichere Person reagiert also feinfühlig auf die eigenen Gefühle und kann diese dementsprechend auch angemessen ausdrücken (vgl. Grossmann & Grossmann 2004, 354). Dieser Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit und angemessenen sprachlichen Antworten wird in allen Forschungsmethoden berücksichtigt, die in diesem Kapitel beschrieben werden.

Thema dieses Kapitels sind nicht solche Methoden, bei denen das Bindungsverhalten beobachtet wird, wie der FST oder die Wiedervereinigungssituation im Alter von sechs Jahren<sup>14</sup>, sondern einige ausgewählte Methoden, die über Narrative die Bindungsrepräsentationen (IAM) von Kindern oder Erwachsenen erfassen. Ebenso geht es *nicht* um der Sozialpsychologie zugeordnete Methoden, die mit Hilfe von Fragebögen und Ankreuzmethoden die Bindungsstile von Erwachsenen in ihren aktuellen Beziehungen untersuchen (vgl. Grossmann & Grossmann 2004, 428). Vielmehr sollen entwicklungspsychologische Methoden beschrieben werden, die Rückschlüsse auf innere Arbeitsmodelle ermöglichen. Zwei Bedingungen müssen für die Erfassung dieser Modelle erfüllt sein: erstens muss das Bindungssystem aktiviert ist und zweitens muss eine Strategie im Umgang damit deutlich erkennbar sein (vgl. Grossmann & Grossmann 2004, 293).

Für Erwachsene gibt es zwei anerkannte Interviewverfahren, in denen die Repräsentationsebene von Bindung mit Hilfe sprachlicher Narrative erfasst wird: das Adult Attachment Interview (Erwachsenen- Bindung- Interview oder AAI) und das Adult Attachment Projective (Erwachsenen-Bindungs-Projektiv oder AAP).

Diese Verfahren sind induktiv, d.h. es wird von einzelnen Aussagen auf allgemeine Modelle geschlossen. Da es keine logische Möglichkeit gibt, die Gültigkeit der daraus erschlossenen Modelle zu überprüfen, sind sie anfällig für Irrtümer. Andererseits entspricht das induktive Verfahren der Art und Weise, wie Menschen aus einzelnen

---

<sup>14</sup> siehe Abschnitt 1.2.

Erfahrungen Hypothesen über die Welt und damit ihre IAM entwickeln. Damit entspricht die Methode dem Untersuchungsgegenstand (vgl. Grossmann& Grossmann 2004, 436).

### **3.1. Halbstrukturierte Interviews**

Der Vorteil halbstrukturierter Interviews ist, dass damit ganz individuelle und detaillierte Informationen über ein bestimmtes Problem oder Thema – in diesem Fall die Bindungsrepräsentationen- erfasst werden können (vgl. Petermann/ Rudinger, 1012).

#### **3.1.1. Adult Attachment Interview (AAI)**

Das AAI wurde von Carol George, Nancy Kaplan und Mary Main 1984, das dazugehörige Auswertungssystem von Main und Goldwyn 1994 entwickelt. Es gilt als *das* Interview („der goldene Standard“) für die Bindungsforschung im Erwachsenenalter. Es ist ein halbstrukturiertes, klinisches Interview, in dem die Erinnerung an bindungsrelevante Erfahrungen hervorgerufen werden soll. Dazu werden 18 offene Fragen über die eigene Kindheit und Bindungsgeschichte sowie über die aktuellen Beziehungen zu Eltern und anderen Bindungspartnern gestellt. Wichtig ist dabei die heutige Bewertung der eigenen Erfahrungen. Die Fragen sollen „das Unbewusste überraschen“ und durch die mit diesen Erinnerungen verbundenen Emotionen das Bindungssystem aktivieren (vgl. Grossmann& Grossmann 2004, 430 ff).

Die Auswertung erfolgt anhand von 5 Skalen zur Erfahrungseinstufung, 9 Skalen zu sprachlich-formalen Kriterien und 2 Skalen zu den sprachlichen Merkmalen von Desorganisation. Entscheidend für das Ergebnis eines AAI ist damit nicht vorrangig der Inhalt der Erzählungen aus der Kindheit, sondern die Art und Weise, in der die Erwachsenen darüber berichten. Darüber lässt sich die Organisation der IAM bestimmen (vgl. Bretherton & Munholland 1999, 100).

Da nur bei einer sicheren Bindung kohärente IAM entstehen, die realitätsnah sind und angemessene sprachliche Wiedergabe von Bindungserlebnissen ermöglichen, ist die Kohärenz ein wichtiges Auswertungskriterium (vgl. George et al 2004, 2). Zur Bewertung der Kohärenz des Gesprächsdiskurs dienen die vier Maximen von Grice als Grundlage:

1. *Quantität*: Diese Maxime ist erfüllt, wenn jemand so informativ wie nötig ist, aber nicht mehr („sei kurz und bündig, aber vollständig“).

2. *Qualität*: Dabei kommt es auf die Glaubwürdigkeit der Aussagen an, d.h. ob jemand die Wahrheit sagt. Im AAI ist dies erkennbar, wenn allgemeine Aussagen mit konkreten Erzählungen belegt werden und keine Widersprüche oder Unrealistisches auftauchen. („sei ehrlich und habe Beweise“).
3. *Relevanz*: Mit dieser Maxime ist der Bezug zur Fragestellung gemeint („bleib beim Thema“)
4. *Art und Weise/ Modalität*: Hier werden eine präzise Wortwahl, die Eindeutigkeit der Aussagen und geordnetes Sprechen bewertet. („sei klar und geordnet“)

Eine Verletzung der Diskursregeln ist häufig ein Anzeichen für die fehlende Übereinstimmung zwischen den verschiedenen Gedächtnissystemen nach Tulving. Wenn Äußerungen, die dem semantischen Gedächtnis zugeordnet werden (generelle Beschreibungen) nicht mit dem Erzählen konkreter Ereignisse aus dem episodischen Gedächtnis übereinstimmen, verletzt dies beispielsweise die Maxime der Qualität (vgl. Ziegenhain 2001, 172).

Die Interviewtranskripte werden in drei Hauptkategorien F, D, und E klassifiziert, die jeweils durch Unterklassifikationen (F 1-5, D 1-4, E 1-3) ergänzt werden<sup>15</sup>.

„F“ steht für „free to evaluate“ und zeichnet sich aus durch einen freien geistigen Umgang mit Bindung und einer Orientierung an der Realität; einer klaren Darstellung der Erlebnisse und einer Offenheit, die Sichtweise auch zu verändern. Auch die Fähigkeit, sich selbst aus der Sicht anderer zu betrachten und relativ objektiv zu beschreiben (metakognitives Monitoring), ist ein Merkmal dieser Klassifikation.

„Ds“ („dismissive“) wird bei Personen klassifiziert, die den Einfluss von Bindung als gering bewerten. Dieses Thema behandeln sie eher abstrakt und haben oft wenig Erinnerungen an ihre Kindheit. Sie betonen meist ihre eigene Unabhängigkeit und werten negative Erlebnisse als „normal“ ab. In ihren Antworten wird Grices Maxime der Qualität, also der Ehrlichkeit verletzt, wenn die Befragten ihre Eltern durch positive Adjektive beschreiben, dieses aber nicht durch Erinnerungen belegen (Idealisierung). Oft ist dann auch Quantität-Maxime verletzt, da die Antworten sehr knapp ausfallen oder Fragen mit „ich erinnere mich nicht“ gar nicht beantwortet werden (vgl. Main 2001, 44).

Als „E“ („enmeshed“) klassifizierte Personen wirken während des Interviews eher passiv und ängstlich. Sie sind ambivalent in der Bewertung ihrer Erfahrungen, die sie

---

<sup>15</sup>Vgl. <http://www.dur.ac.uk/elizabeth.meins/Aai.htm> (Stand 11. 12. 2004)

wenig reflektiert und mit teilweise unklaren Äußerungen darstellen. Typisch ist auch, dass sie häufig ihre aktuellen Beziehungen ansprechen, obwohl nach Kindheitsbeziehungen gefragt ist. Damit verletzen sie die Maxime der Relevanz. Auch die Quantitäts-Maxime wird von ihnen nicht eingehalten, da diese Interviews in der Regel sehr lang sind und die Sätze lang und verwickelt. Weiterhin verletzen unsicher-verstrickte Personen häufig die Maxime der Art und Weise, z. B. durch das Benutzen psychologischen Jargons oder unsinniger Wörter (vgl. Main 2001, 44f). In diesen sprachlichen Merkmalen wie auch in extremen Vorwürfen gegenüber den Eltern zeigt sich ihr präokkupierter Ärger.

Zusätzlich zu den Hauptklassifikationen wird ein Interview mit „U“ (unresolved) klassifiziert, wenn ein unverarbeitetes Bindungs-Trauma wie Verlust oder Krankheit der Bindungsperson oder Misshandlung durch diese deutlich wird. Als unverarbeitet gilt der Bindungsstatus, wenn die Schilderung eines solchen Ereignisses Anzeichen sprachlicher Verwirrung, eine sehr deutliche Verletzung der Diskursregeln oder fehlenden Realitätsbezug enthält.

Zwischen dem Umgang eines Erwachsenen mit dem Thema „Bindung“ im AAI und dem Verhalten eines Kindes zu seiner Bindungsperson im FST besteht eine Parallele: während sicher gebundene Kinder frei zwischen Nähe und Distanz zur ihr wechseln und die Umgebung explorieren, können sicher gebundene Erwachsene in ihren Gedankengängen und Äußerungen sich dem Thema Bindung nähern, aber auch mit Distanz darüber reflektieren und ihre eigenen Gefühle explorieren. Unsicher- vermeidend/ -distanziert gebundene Kinder und Erwachsene bleiben auf Distanz zur BP bzw. zum Thema Bindung, während unsicher- ambivalenten/ -verstrickten Kindern und Erwachsenen das freie Explorieren schwer fällt (vgl. Grossmann& Grossmann 2004, 436).

Die Validität<sup>16</sup> und Reliabilität<sup>17</sup> der Klassifikation mit dem AAI wurde in verschiedensten Forschungsgruppen belegt, auch im Zusammenhang mit anderen Faktoren, wie z. B. dem Verhalten gegenüber dem eigenen Kind (vgl. Grossmann& Grossmann 2004, 437). Dabei war die Korrelation zwischen AAI - Klassifikation der

---

<sup>16</sup>Die Methode reflektiert genau den zu messenden Untersuchungsgegenstand, hier die Bindungsmodelle

<sup>17</sup> Die Zuverlässigkeit der Methode wurde bestätigt durch eine hohe Test-Retest-Korrelation und die Übereinstimmung der Ergebnisse bei verschiedenen Auswertern.

Mutter und Mutter-Kind-Bindung im FST höher, wenn das AAI von Personen mit mehr Training ausgewertet wurde (vgl. Bretherton & Munholland 1999, 101).

### **3.1.2. Bindungs-Interview für die späte Kindheit (BISK)**

Für 8- bis 13-jährige Kinder eignet sich dieses von Peter Zimmermann und Hermann Scheuerer-Englisch entwickelte Interview, dessen Ziel es ist, die Regulation negativer Gefühle in den Beziehungen zu erwachsenen Bezugspersonen zu erfragen (vgl. ebd. 2003, 245). Dazu werden zum einen Fragen zur Bewertung des Verhaltens der Bindungsperson verwendet, zum anderen Fragen nach belastenden Situationen, sowohl solchen, die für alle Kinder dieses Alters belastend sind, als auch Situationen, in denen sich das befragte Kind subjektiv belastet fühlt. Mit diesem Interview werden folgende Ebenen der Bindungsorganisation erfasst:

1. Die Repräsentation von beiden Elternteilen, also das IAM hinsichtlich der Verfügbarkeit der Eltern und der Effektivität ihrer emotionalen Unterstützung
2. Das Verhalten des Kindes bei emotionaler Belastung
3. Die Qualität des Zugangs zu bindungsrelevanten Gefühlen und Gedanken, die an der Kohärenz der Antworten erkennbar ist (vgl. ebd. 245).

Die Leitfragen des Interviews beziehen sich auf verschiedene Erlebnisbereiche von Kindern dieser Altersstufe: Spielen und Verlieren, Schule, Freunde, Familiensituation, Erziehung und Bestrafung, Konflikte, Krankheit etc. Wenn belastende bindungsrelevante Ereignisse zur Sprache kommen, werden jeweils die Emotionen des Kindes in dieser Situation („Wie fühlst du dich dann?“), seine Verhaltensstrategien („Was machst du dann?“), die Reaktion der Eltern und deren Wahrnehmung der kindlichen Befindlichkeit und die Effektivität der Unterstützung durch Eltern („Wie geht es dir, wenn Mama/ Papa so reagiert?“) abgefragt. Das gesamte Interview dauert zwischen 50 und 90 Minuten.

Für die Auswertung werden auch hier verschiedene Skalen angewendet (vgl. ebd. 249 ff.). Auf der ersten Skala wird die unterstützende Repräsentation der Bindungsperson (jeweils getrennt für Vater und Mutter) in 5 Werte von „sehr unterstützend und verfügbar“ bis „nicht unterstützend“ eingestuft. Zusätzlich wird auf einer Skala die Häufigkeit und Intensität der Belastung durch jedes Elternteil erfasst. Auch darauf gibt es 5 Werte, von „keine aktive seelische und körperliche Belastung“ bis „zwei oder mehr regelmäßig auftretende Verhaltensweisen der Eltern, die das Kind belasten“.

Die Verhaltensstrategien des Kindes werden in zwei Schritten bewertet: Erst wird jede genannte Verhaltensstrategie als 1. beziehungsorientiert, oder 2. ambivalent, oder 3. vermeidend oder 4. nicht einschätzbar bewertet. Zusammenfassend wird im nächsten Schritt die generelle Bindungsverhaltensstrategie auf einer 5-Punkte-Skala von „durchgehend beziehungsorientiert“ bis „durchgehend vermeidend“ eingestuft. Außerdem wird die Kohärenz des sprachlichen Ausdrucks bewertet. Dazu werden unterschiedliche Formen von inkohärenten Antworten im gesamten Interview erfasst und deren relative Häufigkeit, bezogen auf die gesamte Zeit, in der das Kind über bindungsrelevante Themen spricht, festgestellt. Diese fünf Formen sind:

1. Weggehen vom Thema
2. gar keine Antwort auf eine Frage geben
3. sehr knappe Antwort geben
4. formal-sprachliche (Grammatik, Satzbau, Gedankensprünge) oder inhaltlich-logische Inkohärenz (Widersprüche)
5. Desorganisation in der Sprache oder im Verhalten (völliger Sprachzerfall oder Versuche, das Interview zu steuern)

Die Validität des BISK konnte an 10jährigen Kindern in einer Bielefelder Längsschnittstudie belegt werden. Es ergaben sich eindeutige Zusammenhänge zwischen einem sicheren Bindungsverhalten mit einem Jahr im FST und den im BISK genannten Strategien bei Angst oder Ärger. Auch konnte eine Repräsentation der Eltern als unterstützend und verfügbar im BISK die Bindungssicherheit mit 16 und 22 Jahren voraussagen, sofern keine Trennung der Eltern statt fand. Die aktuelle Unterstützung bzw. Zurückweisung der Eltern wurde zusätzlich durch ein Elterninterview erfasst, wobei ein klarer Zusammenhang zu den BISK-Ergebnissen deutlich wurde. (vgl. ebd, 271 f).

Innerhalb des BISK wurden klare Muster deutlich, denn eine Repräsentation der Eltern als unterstützend hing positiv zusammen mit einer beziehungsorientierten Strategie des Kindes, während bei einer nicht-unterstützenden Eltern-Repräsentation häufiger Inkohärenzen festgestellt wurden.

Auch die Reliabilität des BISK wurde überprüft. Die Beobachterübereinstimmung betrug zwischen 70 und 93%. Die Test-Retest-Übereinstimmung nach einem Zeitraum von drei Monaten war 77% für die jeweiligen Elternrepräsentationen, und 76% für das generelle Bindungsverhalten des Kindes (vgl. ebd, 272 f).

### 3.2. Projektive Methoden

Projektive Methoden zeichnen sich dadurch aus, dass mehrdeutige oder vage Stimuli verwendet werden. Da persönliche Erfahrungen, Gefühle, Motive und Konflikte der Probanden auf die vorgelegten Stimuli projiziert werden und damit ihre Reaktion darauf mitbestimmen, können so Aspekte der Persönlichkeit – wie auch die IAM von Bindung - erfasst werden.

Es gibt unterschiedliche projektive Techniken (vgl. Zimbardo 1988, 461):

- *Assoziieren* (zu verbalen, auditiven oder visuellen Reizen)
- *Konstruktion* (die Probanden sollen eine Geschichte erfinden)
- *Ergänzung* (die Probanden sollen den Schluss für eine Reihe von Ereignissen einer Geschichte erfinden)
- *Wahl oder Ordnung* (vorgegebenes Material soll in eine Reihenfolge gebracht werden)
- *Ausdruck* (die Probanden sollen eine Rolle spielen oder durch andere künstlerische Mittel ihr Selbst ausdrücken)

Ein bekanntes projektives Verfahren ist der Thematische Apperzeptionstest (TAT), der 1938 von Henry Murray entwickelt wurde. Darin werden den Probanden Bilder mit mehrdeutigen Szenen vorgelegt, und sie werden aufgefordert, eine Geschichte darüber zu erfinden, was zu dem jeweiligen Ereignis geführt hat, was die Menschen in der Szenen tun und denken, und wie die Situation enden wird (vgl. Zimbardo 1988, 462).

Dieses und andere projektive Verfahren sind kritisch zu betrachten, da die Interpretation der jeweiligen Reaktionen sehr subjektiv sein kann und stark von der Fähigkeit und Erfahrung des jeweiligen Auswerters abhängt. Die Überprüfung der Validität und Reliabilität kann nur im Zusammenhang mit anderen Verfahren erfolgen (vgl. ebd., 463).

Die projektiven Verfahren zur Erfassung von Bindungsmodellen, die im folgenden beschrieben werden, werden alle mit der Technik des halbstrukturierten Interviews kombiniert. Ihre Validität und Reliabilität ist überprüft. Die Interpretation der Reaktionen folgt klar festgelegten und damit objektivierbaren Kriterien, die im engen Zusammenhang zur Bindungsentwicklung stehen.

### 3.2.1. Separation Anxiety Test

Der Separation Anxiety Test (Trennungsangst-Test oder SAT) ist eines der häufigsten Verfahren, um Bindungsqualitäten im Grundschulalter zu diagnostizieren (vgl. Julius 2003, 223). Die ursprüngliche Version von Hansburg (1972) wurde inzwischen mehrfach weiter entwickelt. Hier geht es um die von Henri Julius 2003 beschriebene Version. Es handelt sich dabei um einen projektiven Geschichten-ergänzungstest, in dem das Bindungssystem der Kinder durch Vorlegen von acht Bildern aktiviert wird. Darauf ist jeweils ein Junge oder Mädchen (je nach Geschlecht des befragten Kindes) in einer Situation zu sehen, in der es von der Bindungsperson (den Eltern) getrennt ist oder wird. Drei der Bilder zeigen eine längere, bedrohliche Trennung: einen Notarzt-Wagen, einen Abschied von den Eltern für vier Wochen, und eine Situation, in der ein Vater die Mutter und das Kind nach einem Streit verlässt. Drei andere Bilder zeigen kürzere, alltägliche Trennungen: ein Kind, das zur Schule geht; eins, das auf Klassenfahrt fährt; und eins, das ins Bett gebracht wird. Auf einem Bild ist ein Kind zu sehen, das von zu Hause weg läuft, und auf einem weiteren kommt ein Kind in eine neue Schulklasse. Anhand von offenen Fragen sollen die befragten Kinder erzählen, wie sich das abgebildete Kind fühlt, was es denkt, was es tun wird und wie die Geschichte ausgeht (vgl. ebd., 224f).

Als „sicher gebunden“ gelten Kinder, die offene und differenzierte Antworten zu den Gefühlen geben und diese auch begründen. Sie nennen konstruktive Lösungsvorschläge zur Verhinderung der Trennung oder zur aktiven Suche nach sozialer Unterstützung (vgl. ebd., 226).

Bei „unsicher-vermeidend“ gebundenen Kindern fällt auf, dass sie keine Strategien nennen, um die Nähe zur Bindungsperson wieder herzustellen. Häufig beschreiben sie das Kind in der Geschichte als passiv, d.h. es tut gar nichts oder geht schlafen (vgl. ebd., 227).

„Unsicher-ambivalente“ Modelle sind daran zu erkennen, dass die befragten Kinder dem Kind in ihrer Geschichte einerseits Ärger unterstellen, andererseits dennoch Strategien entwickeln, um die Nähe zur Bindungsperson wieder herzustellen. Dabei verbalisieren sie aggressive Verhaltensweisen gegenüber dieser (vgl. ebd., 228f).

Ein desorganisiertes Modell wird bei „abgetrennten Systemen“ klassifiziert. Diese kommen durch die Abwehrmechanismen zustande, die schmerzvolle Erfahrungen vom Bewusstsein trennen. In den SAT Narrativen zeigen sie sich an folgenden Merkmalen:

1. *Katastrophenphantasien*, die eine endgültige Trennung von den Eltern zur Folge haben. Darin spiegelt sich die Angst und Hilflosigkeit des Kindes in bindungsrelevanten Situationen wieder.
2. *Eingeschobene Aussagen*, die sich inhaltlich und stimmlich vom Gedanken- oder Redefluss abheben. Solche Fehler in der Organisation der Sprache deuten darauf hin, dass die abgetrennten Systeme durch die Bildreize für eine kurze Zeit aktiviert werden.
3. *Gegenteilige Aussagen*, die das Kind nicht bemerkt.

Auch bei einer erkennbaren *Deaktivierung abgetrennter Systeme* wird ein desorganisiertes Modell angenommen. Dies ist der Fall, wenn ein Kind beim Erzählen plötzlich flüstert oder schweigt oder stereotype Verhaltensweisen wie rhythmisches Klopfen zeigt. Auch ein massiver Widerstand, über bindungsrelevante Themen zu sprechen, wird als Anzeichen dafür gesehen. Außerdem werden Geschichten, in denen *kontrollierendes Verhalten* gegenüber der Bindungsperson beschrieben wird, dem desorganisierten Modell zugeordnet (vgl. ebd, 230 ff).

### 3.2.2. Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung

Bretherton and Ridgeway entwickelten für jüngere Kinder, für die ein rein verbales Interview zu schwierig wäre, eine Kombination aus narrativen und spielerischen Techniken zur Erfassung von Bindungsmuster: den Attachment Story Completion Task (ASCT) (vgl. Bretherton & Munholland 1999, 102). Aufbauend auf diesem ASCT haben Gabriele Gloger-Tippelt et al. in Deutschland ein Verfahren entwickelt, das sogenannte GEV-B (Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung). Dabei werden Kindern Anfänge von Geschichten nicht nur erzählt, sondern gleichzeitig mit kleinen Figuren vorgespielt. Sie sollen diese dann weiter erzählen und spielen. Die Themen der Geschichten sind (vgl. Gloger-Tippelt 2003, 196):

1. die Bindungsperson in einer Autoritätsrolle: ein Kind verschüttet Saft
2. Schmerz löst Bindungsverhalten aus: ein Kind verletzt sich das Knie
3. Angst löst Bindungsverhalten aus: ein Kind hat Angst vor einem Monster im Kinderzimmer
4. Trennungsangst und ihre Bewältigung: die Eltern fahren weg, das Kind bleibt bei Oma
5. Bindungsverhalten bei Wiederkehr der Eltern

Bei der Auswertung wird folgendermaßen vorgegangen:

Zunächst wird überprüft, ob das befragte Kind das vorgegebene Bindungsthema angesprochen und akzeptiert hat. Wenn es dieses übergeht oder vermeidet, wird eine vermeidende Bindung klassifiziert. Wenn es die Bindungsgefühle thematisiert, wird als nächstes überprüft, ob eine Lösung gefunden wird und ob die Person in der Geschichte aktiv wird, oder sich an kompetente Erwachsene wendet. Ist dies der Fall, kann ein sicheres IAM angenommen werden. Wenn aber gleichzeitig Gefahren, Chaos, Tod oder Widersprüche auftauchen, ist das ein Zeichen für ein ambivalentes IAM.

Unabhängig vom Ansprechen des Bindungsthemas wird eine Bindungs-Desorganisation klassifiziert, wenn ein Kind mit Erstarren oder Blockieren reagiert oder Geschichten erzählt, in denen Gewalt, Tod, Chaos oder Bizarres ohne Bezug zum Kontext vorkommen (vgl. ebd. 197 f).

Der GEV-B wurde an 27 Kindern mit einem durchschnittlichen Alter von sechs Jahren validiert. Dabei entsprachen die mit dem AAI erfassten Bindungsmodelle der Mütter, wenn nur zwischen sicher und unsicher unterschieden wurde, in 21 von 27 Fällen dem GEV-B Ergebnis. Das Bindungsverhalten des Kindes mit einem Jahr in der Fremden Situation entsprach in 24 von 27 Fällen dem GEV-B Ergebnis mit sechs Jahren. Die Reliabilität dieser Methode lässt sich an einer Interrater-Übereinstimmung von 95% in der Aufteilung von sicher- unsicher bzw. von 71% bei den 4 Bindungsmustern erkennen (vgl. ebd., 198 ff.).

### **3.2.3. Adult Attachment Projective (AAP)**

„The AAP was developed to provide researchers and clinicians with a construct validated measure of adult attachment that preserves the emphasis on mental representation and defensive process that is one of the main components of attachment theory yet circumvents the limitations of administration and analysis of interview measures” (George et al, 1999).

Das AAP wurde 1997 von Carol George, Odette Pettem und Malcolm West entwickelt, um die Bindungsrepräsentation im Erwachsenenalter zu erheben. Auch bei Jugendlichen wurde es schon angewendet. Es verbindet die projektiven Techniken der Konstruktion und Assoziation mit der des halbstrukturierten Interviews. Vergleichbar mit dem SAT werden Bilder benutzt, die das Bindungssystem aktivieren sollen. „Although the pictures were designed as projective stimuli, the method of

administration more closely follows the format of semi-structured interviews (e.g., AAI) than the traditional projective format (e.g., Thematic Apperception Test)“ (George et al, 1999).

Im Unterschied zu den Methoden für Kinder werden dabei keine Geschichtenanfänge vorgegeben, sondern die Probanden werden durch Fragen aufgefordert, eine Geschichte über die Ereignisse auf dem Bild zu konstruieren. Eine genaue Beschreibung der AAP-Durchführung und Auswertung folgt im Forschungsteil dieser Arbeit<sup>18</sup>, hier soll es zunächst um die Gemeinsamkeiten mit anderen Methoden und die Besonderheiten gehen.

Wie bei den anderen Verfahren in der Bindungsforschung<sup>19</sup> soll auch hier das Bindungssystem der Probanden im Verlauf des Interviews, also von Bild zu Bild, immer stärker aktiviert werden (George et al 2004, 2).

Einige der Bilder ähneln denen im SAT: ein Bild von einem Notarzt- Wagen und eine Szene, in der ein Kind im Bett liegt und eine erwachsene Person daneben sitzt. Die AAP-Bilder zeigen aber nur Umrisszeichnungen ohne Mimik und es sind Personen in verschiedenen Altersstufen darauf abgebildet. Eine weitere Gemeinsamkeit mit dem SAT besteht darin, dass das Konstrukt der „abgetrennten Systeme“ bei der Auswertung berücksichtigt wird. Auch die anderen Abwehrprozesse nach Bowlby (Deaktivierung und kognitive Abtrennung) werden in der Auswertung besonders beachtet. Dies ist eine Besonderheit gegenüber dem AAI und trägt zu einer hohen Konstruktvalidität<sup>20</sup> des AAP bei (vgl. George et al 2004, 18).

Gemeinsamkeiten zum AAI bestehen in der Klassifikation der Interviewtranskripte in die drei Hauptgruppen F, Ds, und E, bei unverarbeiteten abgetrennten Systemen mit dem Zusatz „U“ („unverarbeitet“). Für die Gesamt- Bewertung sind dabei ebenfalls keine einzelnen Merkmale, sondern Denkmuster wichtig. Auch die Kohärenz des Diskurses wird ähnlich wie im AAI ausgewertet. Zusätzlich gilt das Berichten von eigenen Erlebnissen als Diskursverletzung, da nicht nach eigenem Erleben sondern nach den im Bild dargestellten Personen gefragt wird.

Die Gültigkeit der AAP-Klassifikationen ist belegt: in Untersuchungen mit 122 Personen wurde eine Übereinstimmung zu AAI- Klassifikationen von 97% bei der

---

<sup>18</sup> s. S. 58 ff.

<sup>19</sup> FST, SAT, GEV-B, AAI

<sup>20</sup> Die Gültigkeit der Methode in Bezug auf das zu messende Konstrukt, also hier die Bindungsmodelle

Unterscheidung sicher/ unsicher bzw. 92% bei der Unterscheidung in die vier Hauptklassifikationen erreicht (vgl. George/ West 2004)<sup>21</sup>.

Die Interrater- Übereinstimmung betrug bei einer Stichprobe von 140 Personen 97% für die Einteilung in sicher/ unsicher bzw. 87% für die vier Hauptgruppen .Es wurde bei 27 dieser Personen auch eine Test-Retest-Übereinstimmung von 100% für die Unterscheidung sicherer und unsicherer Bindungsmodelle bzw. 89% für die vier Klassifikationen nachgewiesen (vgl. George et al 2004, 5).

Ein großer Vorteil gegenüber dem AAI besteht darin, dass die Durchführung, Transkription und Auswertung des AAP sehr viel weniger zeitaufwändig und damit weniger kostenintensiv ist (vgl. George/ West 2001b, 295). Während die Durchführung des AAI nach Erfahrungen in deutschen Stichproben durchschnittlich etwa 100 Minuten dauert und etwa 33 Seiten transkribiert werden (vgl. Gloger-Tippelt 2001, 117), dauert die Durchführung des AAP nur durchschnittlich 30 Minuten und die Transkription etwa 1-3 Stunden. Auch die Auswertung, für die auch nur halb so viele Skalen wie beim AAI verwendet werden, ist demnach weniger aufwändig.

Ein Nachteil gegenüber dem AAI ist allerdings, dass in der AAP-Auswertung keine Unterdifferenzierungen innerhalb der Hauptklassifikationen gemacht werden. Dieses Verfahren kann nicht die Komplexität der Bindungsorganisation erfassen wie das AAI. Beispielsweise werden Prozesse wie Idealisierung, metakognitives Monitoring oder präokkupierter Ärger nicht erkannt. Da keine autobiografischen Fakten abgefragt werden, kann im AAP kein Verständnis für die Entwicklung bestimmter Bindungsmodelle gewonnen werden. Welches Interview sinnvoller ist, muss daher immer vom Forschungsinteresse abhängig gemacht werden (vgl. George/ West 2001b, 318 f.)

Dass das AAP valide und reliable Aussagen über die IAM ermöglicht, aber auch nicht zu zeitaufwändig und kostenintensiv ist, macht es zu einer praxistauglichen Methode, wenn es darum geht, Bindungsmodelle zu erkennen. Im nun folgenden Forschungsteil wird es für die Erfassung der Bindungsmodelle von Beraterinnen, die in der beziehungsbasierten Frühintervention tätig sind, verwendet.

---

<sup>21</sup> An einer anderen Stelle wurde dagegen eine 89% Übereinstimmung zwischen sicher vs.unsicher Klassifikationen mit dem AAI und AAP genannt, bzw. 82% für die vier Klassifikationen (vgl. Grossmann& Grossmann 2004, 440)

### III. Forschungsteil

#### 4. Das Forschungsprojekt

##### „Frühe Hilfen für Kinder und ihre Familien“

Der folgende Teil dieser Diplomarbeit entstand im Rahmen des Forschungsprojektes „Frühe Hilfen für Kinder und ihre Familien“, einer Langzeitstudie zu Effektivität und Indikation früher Hilfen bei drohender Kindeswohlgefährdung in Risikofamilien. Dieses auf den Zeitraum von September 2004 bis August 2007 angelegte Projekt wird kooperativ geleitet von Prof. Dr. Gerhard Suess und Prof. Dr. Wolfgang Hantel-Quitmann am Fachbereich Sozialpädagogik der HAW Hamburg und von Prof. Dr. Christiane Ludwig-Körner am Fachbereich Sozialwesen der FH Potsdam.

Das Ziel des Projektes ist eine Förderung der Mutter-Kind-Bindung in so genannten Hochrisiko-Familien. Dazu sollen Arbeitsweisen entwickelt werden, um Kinder aus schwer psychosozial belasteten Familien vor desorganisierenden Bindungserfahrungen zu schützen (vgl. Bohlen et al 2005).

#### 4.1. Das STEEP™ –Programm

##### 4.1.1. Ziele und Methoden

Byron Egeland und Martha Erickson von der University of Minnesota entwickelten das Frühinterventionsprogramm STEEP („Steps towards enjoyable and effective parenting“) und setzten damit die Erkenntnisse der Bindungsforschung über die Bedeutung der frühen Eltern-Kind-Bindung für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung in ein Konzept für die Praxis um (vgl. Kißgen& Suess 2005, 136).

Während die Entwicklung in den frühen Jahren noch sehr umwelt-sensitiv ist, wird der Einfluss von Umweltfaktoren in späteren Lebensjahren immer geringer (vgl. ebd., 137). Dies stellte Bowlby mit seinem Bild eines Rangierbahnhofes dar<sup>22</sup>. Demnach sind für die Wirksamkeit einer Intervention zugunsten eines sicheren Bindungsmodells zwei Faktoren entscheidend: der Grad der Abweichung von der gesunden Norm und die Dauer der Entwicklung auf einem abweichenden Entwicklungspfad (vgl. Suess 2001, 41).

Um Kinder, die in so genannten Hochrisiko-Konstellationen aufwachsen, von Anfang an auf die richtige Spur zu bringen, ist das Ziel von STEEP, ihren Müttern von Anfang an zu helfen, ausreichend gute Mütter zu sein (vgl. Kißgen& Suess 2005, 137). Das

---

<sup>22</sup> s. theoretischer Teil, Abschnitt 1.4.1

Programm fördert damit die Resilienz dieser Kinder und dient der Prävention späterer Entwicklungsstörungen.

Auch die Erkenntnis, dass die IAM der Eltern von Anfang an wirken und das Kind in einer bestimmte Richtung lenken, wurde bei der Entwicklung von STEEP beachtet. Die Intervention bezieht sich also nicht nur auf die Verhaltens- sondern auch auf die Repräsentationsebene. Um die Vermittlung von unsicheren und desorganisierten Bindungsmodellen an die Kinder zu verhindern, muss eine Intervention die Bindungsmodelle der Eltern einbeziehen und deren Introspektionsfähigkeit fördern (vgl. Hantel-Quitmann et al 2004, 20). Die verschiedenen Beziehungen einer Person, sowohl zu Bindungspersonen wie Eltern, Partnern und Kindern als auch die Beziehung zu sich selbst, also das Selbstbild, wirken alle auf die IAM ein und beeinflussen sich gegenseitig. Es sind daher all diese Beziehungen berücksichtigen (vgl. Suess 2001, 53).

Das STEEP-Programm setzt daher auf vier verschiedenen Ebenen an (vgl. Hantel-Quitmann et al 2004, 23):

1. *Verhaltensebene*: Der Umgang der Eltern mit dem Kind wird auf Video aufgenommen, so dass die Eltern mit den Beraterinnen<sup>23</sup> ihr Verhalten betrachten und reflektieren können („Seeing is Believing“)
2. *Repräsentationsebene*: die eigene Bindungsgeschichte und die IAM der Eltern sowie deren Wirkung auf den Umgang mit dem Kind werden thematisiert („Looking back, moving forward“)
3. *Soziale Unterstützung* erhalten die Eltern durch die Gruppenangebote, bei denen sie sich gegenseitig kennen lernen und gemeinsam essen, reden und mit ihren Kindern spielen.
4. Die *helfende Beziehung* hat in STEEP eine zentrale Bedeutung, da sich bestehende IAM nur in bedeutsamen Beziehungen ändern. Die Beraterinnen sollten eine Balance zwischen Natürlichkeit und Zugewandtheit und professioneller Distanz und Reflektion halten.

Schon während der Schwangerschaft beginnen die STEEP- Beraterinnen mit 14-tägigen Hausbesuchen, die sie bis zum zweiten Geburtstag des Kindes fortsetzen. Dabei soll die Intervention individuell gestaltet werden, da auch die jeweiligen IAM,

---

<sup>23</sup> Ich benutze hier und im folgenden die weibliche Form, da im Forschungsprojekt ausschließlich Frauen diese Aufgabe übernehmen. Das macht Sinn, da die Zielgruppe der Beratung in der Regel Mütter sind, für die Beraterinnen eher als Identifikationsfigur in Frage kommen als männliche Beraterinsbesondere, wenn die Beraterinnen selbst Mütter sind.

die Eltern-Kind -Beziehungen und die Umweltbedingungen individuell unterschiedlich sind. Parallel dazu finden alle 14 Tage Gruppentreffen mit jeweils zehn Eltern-Kind-Paaren statt. Darin können die Eltern sowohl gemeinsam mit den Kindern Zeit miteinander verbringen als auch mit ihrer Beraterin in Ruhe Themen besprechen, während die Kinder von einer Erzieherin betreut werden

Eine Besonderheit des Programms ist die Förderung des Perspektivenwechsels durch Videoeinsatz: beim Betrachten der Videos zielt die Beraterin darauf ab, Eltern anzuregen, sich in das Kind hinein zu versetzen und damit seine Gefühle und Signale besser zu verstehen (vgl. Kißgen& Suess 2005, 145).

In einer längsschnittlichen Evaluation mit 154 Müttern konnte die Wirksamkeit des damals noch auf ein Jahr beschränkten STEEP-Programms 1987 in Minnesota bestätigt werden. Die Mütter der Interventionsgruppe zeigten unter anderen eine größere Feinfühligkeit gegenüber kindlichen Signalen als diejenigen der Kontrollgruppe. Es stellte sich u.a. dabei heraus, dass gute Ergebnisse auch mit einer guten persönlichen Beziehung zur jeweiligen STEEP-Beraterin verbunden waren (vgl. Erickson 2004).

Es konnte zwar keine Verbesserung der Bindungssicherheit nachgewiesen werden, aber in einer Nachuntersuchung, als die Kinder zwei Jahre alt waren, hatten sich in der Kontrollgruppe viele der Bindungsmuster von sicher zu unsicher geändert, während die sicheren Bindungen in Mutter-Kind-Paaren im STEEP-Programm stabil blieben (vgl. Kißgen& Suess 2005, 141).

#### **4.1.2. Die helfende Beziehung**

Voraussetzung für die Effektivität einer Frühintervention in „Hochrisiko“-Familien ist die Fähigkeit, ein zuverlässiges Arbeitsbündnis mit den Eltern aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Eine Orientierung an den vorhandenen Ressourcen verlangt von den professionellen Beraterinnen, die Stärken der Eltern und Kinder und Unterstützungsmöglichkeiten ihres sozialen Umfelds zu erkennen und einzusetzen. Gleichzeitig sollten sie Veränderungen initiieren, mit denen die Eigenverantwortung der Eltern gestärkt wird (vgl. Hantel-Quitmann et al 2004, 19). Besonders wichtig ist der Aufbau einer tragfähigen Beziehung zu den STEEP-Beraterinnen, weil sich unsichere IAM der Eltern nur in vertrauensvollen Beziehungen ändern können. Wenn eine Mutter Vertrauen in die Beraterin fasst, kann sie diese als „sichere Basis“ nutzen, um auch schmerzvolle eigene Erfahrungen zu erkunden. Auch die Erlaubnis,

Videoaufzeichnungen von ihnen und den Kindern machen zu dürfen, setzt ein gewisses Vertrauen voraus (vgl. Kißgen& Suess 2005, 142f.).

Die Schaffung eines solchen vertrauensvollen Arbeitsbündnisses stellt hohe Anforderungen an die Beraterinnen, die sie am besten mit Unterstützung durch ein Helfersystem bewältigen können. Eltern, die mit dem Programm erreicht werden sollen, haben meist selbst eine konfliktreiche Sozialisation hinter sich. Die Entwicklungsbedingungen für die Kinder sind häufig in sozialer wie ökonomischer Hinsicht extrem defizitär. „Die Helfer müssen es verstehen, mit den ambivalenten Regungen, die Familie einerseits schützen und versorgen zu wollen, bzw. andererseits aggressiv oder ablehnend auf die familiären Gegebenheiten zu reagieren, fertig zu werden“ (Hantel-Quitmann et al 2004, 18).

Hinzu kommt bei der Unterstützung jugendlicher Eltern, dass diese frühe Elternschaft von besonderer Unsicherheit und der Angst zu versagen geprägt ist. Daher ist ein ressourcenorientiertes Vorgehen, ein respektvoller Umgang und besonders am Anfang eine Betonung der Stärken in der Eltern-Kind-Beziehung notwendig. Wenn die Beraterinnen auch ihre eigenen Schwächen zeigen können, dienen sie als Vorbild für die Eltern und erleichtern damit den Vertrauensaufbau (vgl. Kißgen& Suess 2005, 146).

Das STEEP-Programm betont eine partnerschaftliche Beziehung zwischen Helfern und Eltern, die im englischen Begriff der „STEPP- Facilitators“ deutlich wird: es sind keine überlegenen Berater oder distanzierte Therapeuten, sondern Partner im Prozess der Verbesserung der Eltern-Kind-Beziehung (vgl. Kißgen& Suess 2005, 139).

Zu den notwendigen Rahmenbedingungen für den Beziehungsaufbau gehört die nachgehende Arbeit, die im STEEP-Programm in Form von Hausbesuchen stattfindet. Die Häufigkeit und Intensität der Betreuung sollte flexibel gestaltet werden, um eine Über- oder Unterforderung zu vermeiden. Die Betreuung sollte in alltagsnahen Formen erfolgen (vgl. Hantel-Quitmann et al 2004, 19). Dazu gehört auch die Unterstützung bei lebenspraktischen Themen, wie der Schaffung einer sicheren Umgebung für das Kind, oder bei finanziellen Sorgen. Gleichzeitig haben die Beraterinnen auch die intrapsychischen Vorgänge im Blickfeld. Eine Trennung zwischen Beratung, Sozialarbeit und Therapie ist daher in der Frühintervention mit STEEP nicht sinnvoll und möglich (vgl. Kißgen& Suess 2005, 145).

Insbesondere ist die Langfristigkeit einer solchen Intervention notwendig, da sie eine Identifikation der Eltern mit der jeweiligen Beraterin möglich macht. Durch diese Identifikation mit den sich „elterlich“ verhaltenden beratenden Helferinnen kann die Autonomie der eigenen Rolle als Eltern gestärkt werden (vgl. Hantel-Quitmann et al 2004, 20). Das STEEP-Programm wurde daher auf die Zeit bis zum zweiten Geburtstag der Kinder ausgedehnt, bei ausgeprägter Suchtproblematik sogar bis zu ihrem dritten Geburtstag.

## **4.2. Konkretisierung des Forschungsziels dieser Arbeit**

### **4.2.1. ausgewählte Ziele des Forschungsprojektes**

Im Forschungsprojekt „Frühe Hilfen“ geht es um die Einführung des STEEP-Programms, seine Evaluation und Weiterentwicklung zur Anpassung an deutsche Praxisbedingungen. Dazu werden parallel in verschiedenen Metropolregionen STEEP-Gruppen gebildet und von Beraterinnen begleitet. Neben den deutschen Untersuchungsstandorten Hamburg und Potsdam wird in einer Einrichtung der Jugendhilfe in Minneapolis unter der Leitung von Dr. Sue Fust eine vergleichbare Studie durchgeführt. Es besteht zudem eine enge Kooperation mit der STEEP-Entwicklerin Martha Erickson von der University of Minneapolis. Aufgrund der oben beschriebenen hohen Anforderungen an die beziehungsbasierte Arbeit mit STEEP ist dafür die Qualifizierung der Beraterinnen und deren fachliche Anleitung und Begleitung, u. a. durch Supervision unbedingt notwendig.

Eines der Teilziele ist es, dieses Programm hinsichtlich besonderer Risiko-Konstellationen zu modifizieren. Während der Schwerpunkt der Hamburger Forschungsgruppe auf der Förderung jugendlicher oder sehr junger Eltern liegt, sind die Zielgruppe in Potsdam Mütter, die mit einer Vielzahl an Risiken konfrontiert sind, z.B. die an postpartaler Depression leiden.

Ein weiteres Teilziel ist die Entwicklung eines Anforderungsprofil für STEEP-BeraterInnen, jeweils in Abhängigkeit zu den verschiedenen Zielgruppen. Die bestehenden Mindestanforderungen für die Qualifikation (Grundqualifikation, notwendiges Training, persönliche Eignung) werden geprüft und weiter entwickelt.

Während des Projektes sollen durch die Dokumentation der Arbeit geeignete Instrumentarien für die Selbstevaluation in der Praxis entwickelt werden (vgl. Hantel-Quitmann et al 2004, 7 ff)

#### **4.2.2. Die Bedeutung eigener Bindungsmodelle für beziehungsbasierte Interventionsformen am Beispiel des STEEP-Programms**

Da sich desorganisierte oder unsichere IAM der Mütter nur in neuen Beziehungserfahrungen ändern können, ist die helfende Beziehung zwischen STEEP-Beraterinnen und Müttern zentral für den Erfolg der Intervention. Nur wenn diese Beziehung von den Müttern als bedeutsam erlebt wird, kann sie sich in ihren IAM von Bindung widerspiegeln und ihr dabei helfen, längerfristig als sichere Basis für ihr Kind zur Verfügung zu stehen. Dieser Beziehung sollte daher besondere Aufmerksamkeit zukommen. Hier spielen auch die eigenen Bindungsmodelle der Beraterinnen eine Rolle.

Es stellt sich nun die Frage, welche Bedeutung die IAM der Beraterinnen für die beziehungsbasierte Intervention haben könnten. Eine Überlegung dazu wäre, dass diese unwichtig sind, da eine effektive Beziehungsgestaltung durch das Training und die Qualifikation zur Arbeit mit STEEP gelernt wird. Die Bedeutung einer sicheren Bindung und die notwendige Aufmerksamkeit für bestimmte Signale des Kindes sowie ihre Interpretation haben die Beraterinnen spätestens während des Trainings gelernt. Andererseits wirken eigene Bindungsmodelle immer auf neue Beziehungen und bindungsrelevante Situationen mit ein, wie im Theorieteil dieser Arbeit dargestellt wurde. Auch durch intensives Training lassen sich persönliche Vorstellungen und Gedanken nicht ausblenden, sie könnten sich höchstens durch längerfristige gegenteilige Erfahrung, auch durch Einzelberatung oder Therapie verändern.

Da ein sicheres IAM im Zusammenhang zu größerer Feinfühligkeit und Sozialkompetenz steht, kann davon ausgegangen werden, dass es für die Beziehungsarbeit von Vorteil ist. Ziel der helfenden Beziehung ist es, dass die Beraterinnen als sichere Basis für die Mütter zur Verfügung stehen, damit diese sich ihrer eigenen Erfahrungen und deren Wirkung bewusst werden können. So wie Mütter mit sicherem Bindungshintergrund für ihre Kinder eine effektive „sichere Basis“ sind, kann hier angenommen werden, dass eine Beraterin eher diese Rolle erfüllen kann, wenn dies ihren eigenen Bindungserfahrungen entspricht, bzw. wenn sie diese in einer Art und Weise verarbeitet hat, dass ihre inneren Arbeitsmodelle von Bindung der „sicher-autonomen“ Klassifikation entsprechen. Ein sicheres IAM würde ihr ermöglichen, eigene Schwächen zu erkennen und klar und deutlich mitzuteilen und dabei insgesamt eine positive Einstellung zu bewahren. Dies wäre zum einen in

der direkten Interaktion mit den Müttern von Vorteil, um diesen Unsicherheiten zu nehmen und gleichzeitig als Vorbild zu dienen (Prinzip der Natürlichkeit und Zugewandtheit), aber auch angesichts der hohen Anforderungen an die Arbeit und einer realistischen Selbsteinschätzung im Beziehungsaufbau sowie dem Einfordern von Unterstützung durch das Helfersystem (Prinzip der professionellen Distanz und Reflektion). Eine zuverlässige Beziehung zur Beraterin, die von Respekt geprägt ist, soll einer Mutter das Gefühl vermitteln, sowohl Stärken zu haben als auch sich bei Unsicherheiten an die Beraterin wenden zu können. Wenn dies den persönlichen IAM der Helferinnen entspricht, ist eine solche Beziehung leichter aufzubauen. Sowohl bei sich selbst als auch bei den Müttern und Kindern können in diesem Fall Unsicherheiten erkannt und akzeptiert werden, ohne dass Abwehrmechanismen eine angemessene Reaktionen verhindern. Auch die widersprüchlichen Gefühle, die Familie einerseits schützen und versorgen zu wollen, und andererseits die Gegebenheiten in der Familie abzulehnen, könnten auf dem Hintergrund einer sicheren Bindung offener reflektiert und integriert werden.

Ist das Bindungsmodell einer Beraterin dagegen unsicher-distanziert, könnten möglicherweise Schwierigkeiten auftreten, wenn sie das Bedürfnis einer jugendlichen Mutter nach Schutz und Sicherheit unbewusst ablehnt und daher deren Signale nicht angemessen beantworten kann. Ebenso wie die eigenen Bindungsbedürfnisse aus Angst vor Zurückweisung ausgeschlossen und abgewehrt werden, werden auch diese Bedürfnisse der Mütter wahrscheinlich bei den Beraterinnen Ängste der Zurückweisung mobilisieren und aus diesem Grund eine abwehrende und abweisende Haltung ihnen gegenüber fördern.<sup>24</sup>

Eine Beraterin mit unsicher-verstricktem Bindungsmodell könnte dagegen die Hilfsbedürftigkeit einer Mutter oder ihren Wunsch nach Nähe überbewerten und so weniger ihre Eigenständigkeit fördern. Des weiteren ist dieses Modell dadurch gekennzeichnet, dass Bindungsäußerungen zwar wahrgenommen, allerdings nicht auf den Punkt gebracht werden können, um in konkreten Beziehungssituationen produktiv eingesetzt werden zu können. Beraterinnen mit einem unsicher-verstrickten Modell stehen daher in der Gefahr, lediglich zu einem Ausagieren von Bindungsbedürfnissen beizutragen und zu wenig Struktur zu geben, während

---

<sup>24</sup> Unsicher-distanzierende Bindungsmodelle gründen auf Erfahrungen, mit geäußerten Bindungsbedürfnissen von der Bindungsperson zurückgewiesen worden zu sein. Da es leichter zu ertragen ist, diese Bindungsbedürfnisse nicht mehr zu äußern als ihre Zurückweisung zu ertragen, lernen diese Personen eine distanzierende Haltung gegenüber allen Formen von Bindungsbedürfnissen

Beraterinnen mit einem unsicher-distanzierten Modell mit allzu ausgeprägter Struktur in der Gefahr stehen, Bindungsbedürfnissen zu wenig Raum zu geben. Fehlende Ordnungsbestrebungen sowie Unbehagen und Abwehr gegen bestimmte Bindungsaspekte würden sowohl in der helfenden Beziehung als auch in der Betrachtung der Mutter-Kind Bindung zum Ausdruck kommen. Die Identifikation mit der Beraterin führt dann unter Umständen nicht zu einer Änderung von unsicheren/desorganisierten Repräsentationen der Mutter, und damit auch nicht zu einer veränderter Sichtweise gegenüber ihrem Kind.

Eine weitere Überlegung dazu wäre, dass eine Beraterin mit unsicher-distanziertem Modell eigene Schwächen nicht zulässt und daher auch nicht in der Supervision reflektiert, was zu Überforderung führen könnte.

Diese Überlegungen zeigen, dass die eigenen IAM für die beziehungsbasierte Frühintervention von Bedeutung sind. Um mögliche Schwierigkeiten bewusst zu machen, ist es für die Beraterinnen zunächst notwendig, ihre eigenen IAM zu kennen.

Die Entscheidung, beziehungsorientierte Arbeit zur Förderung der Mutter-Kind-Bindung zu leisten, lässt vermuten, dass die Beraterinnen selbst Beziehungen als wertvoll und bedeutsam erfahren haben. Möglicherweise wählen Personen, die selbst Sicherheit durch Bindungsbeziehungen erlebt haben und diesen damit Bedeutung zuschreiben, also Personen mit einem sicheren Bindungsmodell, eher einen solchen Beruf. Andererseits wird oft die Vermutung geäußert, dass gerade in der Sozialen Arbeit Personen mit leidvollem Bindungshintergrund Beschäftigung suchen. Ob diese These auf die Gruppe der STEEP-Beraterinnen im Forschungsprojekt zutrifft, soll mithilfe des AAP als einem anerkannten Instrument der Bindungsforschung überprüft werden. Meine Aufgabe dabei war die Durchführung und Transkription der AAP-Interviews mit acht Beraterinnen. Diese Interviews fanden vor Beginn der Intervention statt. Das Ziel ist eine formative Nutzung, d.h. die Ergebnisse sollen zur Verbesserung der Intervention eingesetzt werden, z B in der Supervision, der Selbsterfahrung bzw. einer Empfehlung zur Eigentherapie..

## 5. Methodenbeschreibung

### 5.1. Darstellung der Interviewführung

#### 5.1.1. standardisierte Durchführung des AAP

Die Entwicklung des Adult Attachment Projective (AAP) beruht auf drei wesentlichen Aspekten der Bindungstheorie:

Erstens kann Bindungsverhalten nur bei aktivem Bindungssystem erfasst werden. Es werden also Bilder mit Situationen verwendet, die bindungsbezogenen Stress auslösen.

Zweitens ist die Verfügbarkeit einer Bindungsperson entscheidend für eine sichere Bindung. Im AAP gibt es daher einerseits Bilder, auf denen Dyaden mit potenziellen Bindungspersonen abgebildet sind, und andererseits Bilder mit Einzelpersonen, mit denen die Repräsentation einer internalisierten sicheren Basis überprüft wird.

Drittens ist die Bindungsentwicklung ein lebenslanger Prozess, der in jedem Alter zur seelischen Gesundheit beiträgt. Dies wird im AAP durch die Darstellung von Personen jeden Alters berücksichtigt (vgl. George et al. 2004, 3).

Bei der Durchführung werden acht Bilder als projektive Stimuli vorgelegt. Auf dem ersten sind zwei Kinder abgebildet, die mit einem Ball spielen. Dieses Bild ist zum Aufwärmen gedacht und wird in der Auswertung nicht berücksichtigt. Es folgen sieben Bilder mit bindungsrelevanten Szenen:

- ein Kind, das von hinten zu sehen ist und aus einem Fenster blickt („Window“)
- ein Mann und eine Frau, die sich mit den Händen in den Taschen gegenüber stehen und einige Koffer neben sich stehen haben („Departure“)
- eine jugendliche Person, die mit angewinkelten Beinen auf einer Bank sitzt und ihr Gesicht hinter den verschränkten Armen versteckt („Bench“)
- ein Kind im Bett, das die Arme nach einer Frau ausstreckt, die am Fußende des Bettes sitzt („Bed“)
- eine ältere Frau und ein Kind, die zwei Sanitäter mit einer Bahre und einen Krankenwagen durch ein Fenster beobachten („Ambulance“)
- einen Mann, der mit den Händen in den Taschen vor einem Grabstein steht („Cemetery“)
- ein Kind, das mit gesenktem Kopf und ausgestreckten Händen (Handflächen nach außen) in einer Ecke steht („Corner“)

Auf den Bildern sind nur Umrisszeichnungen ohne Mimik zu sehen, so dass dem Betrachter ein breiter Interpretationsspielraum bleibt (vgl. George et al. 2004, 3).

Die standardisierte Durchführung beginnt mit der Einleitung<sup>25</sup>:

*„Ich werde Ihnen (Dir) jetzt nacheinander einige Bilder zeigen und Ihnen (Dir) etwas Zeit geben, über jedes nachzudenken. Dann werde ich Sie (Dich) bitten, eine Geschichte darüber zu erzählen, was auf dem Bild passiert. Hierbei gibt es keine richtigen oder falschen Antworten. Denke(n) Sie sich (Dir) einfach eine Geschichte darüber aus, was auf dem Bild passiert, was zu der dargestellten Szene geführt haben könnte, was die Personen denken oder fühlen und was als nächstes passieren könnte.“* Anschließend werden nacheinander die Bilder gezeigt. Die Reihenfolge ist entscheidend, da das Bindungssystem im Interviewverlauf immer stärker angesprochen werden soll.

Je nachdem, welche Aspekte in einer Geschichte nicht berücksichtigt wurden, kann der Interviewer die Zusatzfragen *„Was hat zu der Szene geführt?“*, *„Was denken oder fühlen die Personen?“* und/ oder *„Was könnte als nächstes passieren?“* stellen. Zum Abschluss sollte bei jeder Geschichte gefragt werden *„Fällt Ihnen(Dir) sonst noch etwas ein?“*. Bei sehr vagen oder generellen Antworten kann auch mal direkt nachgefragt werden: *„Wie meinen Sie das?“/ „Was meinen Sie damit?“*.

### 5.1.2. Übungs-Interviews

Um die Forschungsinterviews reliabel durchführen zu können, übte ich zunächst mit 12 Freunden und Bekannten die Durchführung des AAP. Bis auf eines fanden diese Interviews bei den Befragten zu Hause statt.

Dies diente vor allem dazu, die Interview-Führung überprüfen zu lassen und auf eventuelle Fehler aufmerksam zu werden. Um anhand der AAP-Transkripte die Bindungsmodelle zu bestimmen, ist es wichtig, dass die Fragen zuverlässig gestellt werden und nicht durch Fehler in der Fragestellung die Antwort verfälscht wird.

Mir fiel auf, dass die Aufgabe, sich eine Geschichte zu den jeweiligen Szenen auszudenken, schwieriger war, als ich erwartet hatte. Trotz der Betonung in der Einleitung, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gebe, fiel es den meisten schwer, sich gleich auf die Fragestellung einzulassen. Viele fingen an, über „die richtige Antwort“ zu dem jeweiligen Bild zu rätseln, anstatt einfach etwas zu erfinden. Besonders beim Aufwärm-Bild (den zwei spielenden Kindern) reagierten einige der

---

<sup>25</sup> Ich beziehe mich auf die Übersetzung nach Rüdiger Kißgen, 05/02.

Personen mit Unsicherheit und Rückfragen. Möglicherweise hängt das auch mit der dargestellten Szene zusammen, die so alltäglich wirkt, dass die Konstruktion einer Geschichte zu banal erscheint. Jedenfalls stellte es sich als sinnvoll heraus, dieses „Aufwärm-Bild“ für die Wiederholung und das Klarstellen der Fragen zu benutzen, damit die Befragten sich bei den bindungsrelevanten Bildern daran erinnern.

Außerdem fiel mir auf, dass bei vielen Befragten die Stimmung gegen Ende des Interviews nachdenklicher und bedrückter wurde, was sich am Tonfall und der Mimik der Befragten und an ihrer langsameren Sprechweise mit mehr Pausen und häufigerem Zögern als zu Beginn des Interviews äußerte. Dies traf besonders für die letzten drei Bilder („ambulance“, „cemetery“ und „corner“) zu. Ich werte dies als Zeichen, dass die Absicht erfüllt wird, durch diese beängstigenden Szenen und die dazugehörigen Fragen das Bindungssystem zu aktivieren, und zwar im Verlauf des Interviews immer stärker.

Überraschend war für mich, dass bei Bild 3 („departure“) in einem großen Teil der Probeinterviews *keine* Trennungsgeschichte erzählt wurde, da ich aufgrund meines Wissens über die Bindungsforschung und AAP-Entwicklung die dargestellte Szene sofort mit Trennung assoziierte.

Auffällig war weiterhin, dass mehrere der Befragten bemerkten, dass der Grabstein in Bild 7 („cemetery“) schief sei und aufgrund dessen keine aktuelle Trauersituation daraus konstruierten. Ob der Grabstein absichtlich schief gezeichnet wurde, um bestimmte Abwehr- Prozesse zu erkennen oder ob dieses Detail eher von den wesentlichen Zielen ablenkt, kann ich nicht sagen. Auch über das Fehlen von Blumen auf dem Grab kamen einige Bemerkungen. Möglicherweise würde dies in einer amerikanischen Untersuchungsgruppe nicht zur Sprache kommen, da die dortigen Gräber eher der Zeichnung ähneln.

Während der Probeinterviews merkte ich auch, dass die abschließende Frage „Fällt Dir sonst noch etwas dazu ein?“ verunsichernd wirkte. Sie könnte den Befragten vermitteln, dass ihre Antwort nicht ausreichend oder angemessen sei. Durch einen beiläufigen Tonfall dabei versuchte ich später eine solche Reaktion der Befragten zu vermeiden.

Ich halte es für sinnvoll, vor dem Training zu Durchführung des AAP dieses selbst einmal mitzumachen, um eventuelle Schwierigkeiten der Befragten, zum Beispiel beim Verständnis der Fragestellung oder bei Pausen besser nachvollziehen zu können. Dies ist auch für das AAI der erste Schritt beim Erlernen der richtigen

Interview-Führung. Auch die Transkription einiger Interviews hilft beim AAP wie beim AAI, die eigenen Schwächen zu erkennen und in Zukunft zu vermeiden (vgl. Gloger-Tippelt 2001, 106 f.).

Noch wichtiger ist allerdings die systematische Überprüfung der Interviewführung durch jemanden, der durch ein spezielles Training hierfür qualifiziert wurde. Nachdem ich neun AAP-Interviews durchgeführt und auch zum größten Teil aufgenommen hatte, schickte ich zwei der Transkripte an Dr. Rüdiger Kißgen von der Universität Köln, der durch eine spezielle Ausbildung als Trainer für die AAP-Durchführung anerkannt ist. Er gab mir vor allem die Rückmeldung, stärker darauf zu achten, keine „aufdeckenden Fragen“<sup>26</sup> zu stellen. Außerdem achtete ich in den folgenden Interviews darauf, mich genauer an den Wortlaut der vorgegebenen Formulierungen zu halten. So hatte ich beispielsweise in der Fragestellung teilweise den Konjunktiv an falscher Stelle verwendet (z. B. „was *könnten* die Personen denken und fühlen?“) und bei einem Probeinterview durch das Wort „gerade“ in der Fragestellung ausgeschlossen, dass das Ereignis schon lange Zeit zurück liegt. Auch die Reihenfolge der Fragen hatte ich nicht immer genau eingehalten.

Darüber hinaus machte Dr. Kißgen mich darauf aufmerksam, dass es sinnvoll sei, die Fragestellung („*Denken Sie sich einfach eine Geschichte darüber aus, ... usw.*“) beim Vorlegen eines neuen Bildes zu wiederholen, bis der/ die Befragte signalisiert, dass er/ sie alle Fragen behalten hat.

Des weiteren war mir anfangs nicht klar, dass die Frage nach dem Denken und Fühlen der Personen auf dem Bild zwei verschiedene Aspekte beinhaltet. Wenn die/ der Befragte nur auf einen Aspekt, also entweder Gedanken oder Emotionen eingeht, sollte daher noch der jeweils andere nachgefragt werden.

Auch einige Unsicherheiten bezüglich der AAP-Durchführung konnte ich vor Beginn der Forschungsinterviews klären. Es war mir zuvor aufgefallen, dass einige Befragte sofort beim ersten Blick auf das Bild anfangen, dies zu beschreiben und ihre spontanen Gedanken zu äußern, während andere sich erst lange Zeit nahmen, bevor sie mit dem Erzählen einer Geschichte begannen. Im Gespräch mit ihm vergewisserte ich mich, dass den Befragten im Normalfall selbst überlassen werden

---

<sup>26</sup> *Beispiele*: an einer Stelle fragte ich nach, was die Befragte mit „einem Problem“ meinte. An einer anderen Stelle reagierte ich auf die Äußerung „Mein Lieblingsthema!“ mit dieser Nachfrage. Auch die Frage „Was **genau** meinst du damit?“ ist nicht angemessen, da sie den Einruck vermitteln könnte, die Befragte habe sich falsch verhalten.

kann, wie lange sie über die einzelnen Bilder nachdenken, und diese Zeit nicht durch eine Aufforderung meinerseits begrenzt werden soll

Nach dieser ersten Rückmeldung führte ich zwei weitere Interviews, von denen ich eines transkribiert an Dr. Kißgen schickte und darauf die Rückmeldung bekam, dass ich mit den Forschungsinterviews beginnen könne.

### **5.1.3. Interviewverlauf und Transkription**

Im Unterschied zu den Befragten in den Übungs-AAPs kannte ich die STEEP-Beraterinnen vorher nicht. Auf einem der wöchentlichen Projektgruppen-Treffen konnte ich mich vorstellen und die jeweiligen Interview-Termine mit ihnen absprechen. Zum Abbau eventueller Vorbehalte gegen mich als ihnen fremde Person half die Vorstellung meiner Person durch den ihnen bekannten und vertrauten Projektleiter, und dessen Hinweis auf mein Training in der AAP-Durchführung sowie auf die absolute Anonymität.

„Das AAI sollte in einer angenehmen, persönlichen Atmosphäre durchgeführt werden, z B nicht in Räumen mit medizinischen Geräten oder in einer sehr unpersönlichen Institutionsumgebung. Für die Dauer des Interviews [...] sollten Störungen, wie sie in Wohnungen auftreten, möglichst vermieden werden. [...] Die zu befragende Person sollte auf Sitzgelegenheiten eine bequeme Haltung einnehmen können; ein Tisch zwischen Interviewer und Gesprächspartner kann in einer Übereck-Position arrangiert werden. Eine einengende oder den Gesprächspartner fixierende Position direkt gegenüber dem Interview-Partner erweist sich als ungünstig.“ (Gloger-Tippelt 2001, 105 f.)

Wir vereinbarten den Fachbereich Sozialpädagogik als Ort für die Interviews, so dass sie alle unter vergleichbaren Bedingungen stattfanden. Die Räume waren den Beraterinnen durch die bisherige Arbeit im Projekt vertraut. Sechs der acht Interviews konnten in einem kleinen Büro an einem runden Tisch stattfinden, die anderen beiden in einem Seminarraum. Vor Beginn jedes Interviews wies ich nochmals auf die vertrauliche Behandlung aller Äußerungen und der Ergebnisse hin.

Im Gegensatz zu den meisten Probeinterview-PartnerInnen waren die Beraterinnen mit den unterschiedlichen Bindungsmodellen vertraut, was bedeutet, dass das Ergebnis sowohl für sie persönlich als auch für ihre Arbeit eine große Bedeutung haben wird. Daher waren sie wahrscheinlich auch etwas aufgeregter und interessierter als die Probeinterview-PartnerInnen.

Bemerkenswert erschienen mir während der Interviews die unterschiedlichen Arten des Erzählens: Während einige vollständige Geschichten erzählten und teilweise auch den Charakteren Namen gaben, schilderten andere eher ihre spontanen Eindrücke, gingen besonders auf Körperhaltung der dargestellten Charaktere ein oder rätselten, was sich hinter dem Bild verbergen könnte. Auch Stimmung und Tonfall während des Erzählens waren unterschiedlich, manche behielten eine gute Stimmung während des gesamten Interviews bei, wogegen andere deutliche Betroffenheit zeigten. Im Nachhinein äußerten alle Befragten, dass die Szenen doch eher unangenehm und teilweise traurig wirkten. Einige merkten nach dem Interview an, dass die fehlende Mimik auf den Bildern ein Hineinversetzen in die abgebildeten Personen erschwere. Nach Ende des Interviews äußerten alle ihr Interesse und ihre Neugier auf das Ergebnis.

Die durchschnittliche Dauer der acht Interviews betrug 29 Minuten, das kürzeste war nach 15 Minuten abgeschlossen, das längste dauerte 39 Minuten.

Für die Aufnahme benutzte ich ein Tischmikrofon und einen Mini-Disk-Player. Bei der anschließenden Transkription folgte ich dem Leitfaden nach George und West<sup>27</sup>: Die Artikulation der Interviewerin wird **fett**, und die Antworten der Befragten normal gedruckt. Dabei ist es wichtig, nicht nur die genaue Artikulation inklusive Versprecher, sondern auch Gesprächspausen zu erfassen<sup>28</sup>. Besonderheiten im Tonfall oder Geräusche wie lachen, weinen, räuspern, auffällig lautes Atmen etc. wurden mit transkribiert (*kursiv und in Klammern*).

Der Aufwand für diese genaue Transkription betrug durchschnittlich etwa 3 Stunden pro Interview, abhängig von der Länge des Interviews, der Klarheit der Sätze und der Sprech-Geschwindigkeit.

Die Interview-Transkripte umfassten im Durchschnitt 5 Seiten, das kürzeste 3 und das längste 6,5 Seiten<sup>29</sup>.

---

<sup>27</sup> Herausgeber der deutschen Version: Rüdiger Kißgen

<sup>28</sup> ... = Pause von maximal vier Sekunden

... .. = Pause von fünf oder mehr Sekunden

<sup>29</sup> Schriftgröße 12, Times New Roman

## 5.2. Darstellung des Auswertungsprozesses

Eine reliable Auswertung der AAP-Transkripte erfordert eine spezielle Ausbildung<sup>30</sup>, daher wurden sie zu diesem Zweck an Kerstin Stöcker und Anika Keppler von der Universität Regensburg weitergeleitet, die von den AAP-Entwicklern auf ihre Reliabilität überprüft sind.

Es sollen nun die einzelnen Schritte des komplexen Auswertungsprozesses dargestellt werden. Die Transkripte der Narrative zu den sieben bindungsrelevanten Szenen werden zunächst einzeln analysiert nach den folgenden „Markern“, die sich erstens auf den Inhalt der Geschichten, zweitens auf die Diskursqualität und drittens auf die Abwehrmechanismen nach Bowlby<sup>31</sup> beziehen (vgl. George/ West 2004, 14 ff):

### 5.2.1. Inhaltsmarker

Inhaltlich werden Narrative zu den Bildern, auf denen Einzelpersonen abgebildet sind, auf Anzeichen für Selbstwirksamkeit und Verbundenheit analysiert. In den anderen Narrativen geht es bei der Inhalts-Analyse um die Synchronie der dyadischen Beziehung (vgl. George/ West 2004, 43f).

#### 5.2.1.1. Selbstwirksamkeit („Agency of Self“)

Zu den Bildern „Window“, „Bench“, „Cemetery“ und „Corner“ wird auf einer dreistufigen Skala die Selbstwirksamkeit der Charaktere bewertet, d.h. ob sie interne oder externe Ressourcen in Stresssituationen zur Unterstützung in Anspruch nehmen. Als externe Ressource gilt die Unterstützung durch eine real anwesende Bindungsfigur, die als „sichere Basis“ verfügbar ist (vgl. George et al 2004, 6). Eine internalisierte Sicherheitsbasis (internalized secure base) als interne Ressource ist in den Narrativen erkennbar, wenn der Charakter Lösungen bedenkt, sich selbstreflexiv mit seiner Situation auseinandersetzt, und konstruktiv mit Gefühlen und Erfahrungen umgeht. Hintergrund hierfür ist die Repräsentation einer sicheren Bindungsbeziehung, die bei älteren Kindern und Erwachsenen die tatsächliche Interaktion und physische Nähe der Bindungsperson ersetzen kann. Sie ermöglicht ein Gefühl von Sicherheit durch das Zurückgreifen auf das IAM von der Bindungsperson als „sichere Basis“. Diese Sicherheit durch eine internalisierte

---

<sup>30</sup> Ein Auswerter gilt als reliabel, wenn er/sie nach einem zweiwöchigen Training mindestens 80% von 25 AAPs richtig klassifiziert (vgl. George et al 2004, 19).

<sup>31</sup> Vgl. theoretischer Teil, Abschnitt 2.6.1.2.

Bindungsbeziehung ermöglicht es, die eigene innere Welt zu explorieren, und z. B. Einsamkeit zur Selbstreflektion zu nutzen (vgl. George/ West 2004, 23 f.)

Eine andere Form der Selbstwirksamkeit ist die Handlungsfähigkeit. Diese wird kodiert, wenn die Charaktere etwas unternehmen, das sie aus ihrer unangenehmen Situation herausbringt (vgl. George et al 2004, 7).

#### **5.2.1.2. Verbundenheit** („Connectedness“)

Mit „Verbundenheit“ ist der Wunsch oder das Bestreben einer Person gemeint, mit anderen Menschen zusammen zu sein, wenn sie allein ist. Dieser Marker wird nicht im Friedhofsbild („cemetery“) und der Szene des potenziellen Missbrauchs („corner“) angewandt, sondern nur in den zwei Narrativen zu den Bildern „Window“ und „Bench“, auf denen jeweils eine Einzelperson abgebildet ist. Im Gegensatz zu der Kodierung einer internalisierten Sicherheitsbasis, die nur auf Bindungsbeziehungen abzielt, geht es hier um alle Arten von Beziehungen, also auch zu Freunden, Lehrern, Nachbarn etc.<sup>32</sup>. Allerdings stellte sich in der Validierungsphase des AAP heraus, dass Personen mit sicherem IAM eher Verbundenheit zu Bindungspersonen konstruieren, während diejenigen mit unsicher-distanzierten IAM eher Interaktionen mit Personen aus sachlichen Kontexten, wie beispielsweise Lehrern oder Polizisten, oder mit irgendwelchen Freunden beschreiben, und diejenigen mit unsicher-verstrickten IAM meist gar keine Verbundenheit der Charaktere schildern (vgl. George/ West 2004, 25).

Auch hier gibt es eine dreistufige Skala, auf der festgehalten wird, ob die Charaktere verbunden sind, d.h. eine Beziehung klar erkennbar ist (Wert 3), oder nicht verbunden sind, d.h. keine Beziehung möglich ist (Wert 2), oder als in die eigene Aktivität vertieft geschildert werden (Wert 1).

#### **5.2.1.3. Synchronie** („Synchrony“)

Im AAP gibt es drei Bilder, auf denen Dyaden abgebildet sind: „Departure“, „Bed“, und „Ambulance“. Die Narrative dazu werden darauf untersucht, ob eine synchrone, gegenseitig aufeinander bezogene Interaktion (Synchronie) beschrieben wird. Diese hängt eng zusammen mit der Fähigkeit zur Herstellung einer zielkorrigierten Partnerschaft, in der es gelingt, die Ziele und Bedürfnisse des Selbst mit denen der Bindungsperson auszubalancieren, um so eine ausgeglichene, gegenseitig befriedigende Beziehung herzustellen. Auch das Konzept der Feinfühligkeit hängt

---

<sup>32</sup> Nach George/ Kißgen/ West 2004 zielt dagegen auch der Marker Verbundenheit nur auf bedeutsame persönliche Beziehungen, weil nur anhand dieser sich beurteilen läßt, ob die Befragten in ihren IAM solche als wichtige Ressourcen abgebildet haben (S. 7).

damit zusammen, denn diese setzt ein Erkennen und Berücksichtigen der Signale des anderen voraus.

Wenn die Personen im Narrativ nicht aufeinander bezogen sind und ihre Beziehung ineffektiv bleibt, wird hier „fehlende Reziprozität“<sup>33</sup> (1) gewertet.

Wenn die Geschichte nur von einer Person handelt, obwohl zwei auf dem Bild zu sehen sind, erhält diese den Wert 0 für „keine Beziehung“.

### 5.2.2. Diskursmarker

Die Diskursqualität wird ähnlich wie im AAI nach den Maximen von Grice<sup>34</sup> bewertet. Zusätzlich wird der Diskurs auf die Schilderung persönlicher Erfahrungen untersucht, die hier als Diskursverletzung zu betrachten sind.

#### 5.2.2.1. Kohärenz („Coherency“)

Die Maximen nach Grice wurden für die AAP Auswertung folgendermaßen definiert: *Qualität* des Diskurses ist gegeben, wenn die Grundlagen der Geschichte (wer, was, warum, was passiert als nächstes) erzählt werden. Die *Quantitäts-Maxime* ist erfüllt, wenn das Gesagte ausreicht, um eine vollständige Geschichte zu erzählen. Weiterhin wird untersucht, ob die Antworten für die Geschichte von Bedeutung sind (*Relevanz-Maxime*) und ob die Sprache klar und deutlich ist (*Maxime der Art und Weise*) (vgl. George/ West 2004, 43).

Danach wird auf einer Skala von 0-2 der gesamte Kohärenzgrad des jeweiligen Narratives eingeschätzt. Kohärente Narrative sind gut strukturiert, d.h. sie haben einen Anfang, einen Mittelteil und einen Schluss und geben ein klares Bild der Ereignisse, Protagonisten und Beziehungen (vgl. George et al 2004, 8).

#### 5.2.2.2. Persönliche Erfahrung („Personal Experience“)

Persönliche Erfahrung gilt hier als eine besondere Form der Verletzung der Relevanz- Maxime nach Grice. Wenn die Befragten autobiografische Informationen in das Interview mit einfließen lassen, obwohl nicht danach gefragt wurde, deutet das auf eine Unfähigkeit hin, sich selbst von anderen als abgegrenzt zu betrachten. Dieser Marker tritt bei Personen mit unsicher-präokkupiertem oder desorganisiertem IAM häufiger auf (vgl. ebd, 8)

---

<sup>33</sup> Wechselseitigkeit

<sup>34</sup> Vgl. Theorieteil S. 39 f.

### 5.2.3. Abwehrmarker

Eine Besonderheit in der Auswertung des AAPs besteht in der Berücksichtigung der Abwehrmechanismen. Deren Ziel ist die Bewältigung bindungsrelevanter Erfahrungen oder Gefühle bei Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit (vgl. ebd.,8). Da bestimmte Prozesse der Abwehr mit bestimmten Bindungsmodellen in enger Verbindung stehen, kann ihre Erfassung dabei helfen, das Bindungsmodell einer Person zu erkennen.

#### 5.2.3.1. Deaktivierung („deactivation“)

Diese Form der Abwehr ist typisch für Personen mit unsicher-distanziertem Modell. Sie blenden die im Bild vorhandenen bindungsrelevanten Ereignisse oder Bindungsbeziehungen in ihrer Erzählung aus, minimieren oder entwerten sie. Damit lenken sie ab von den Aspekten, die ihr Bindungssystem ansprechen (vgl. ebd., 9). Erkennbar ist eine Deaktivierung in den AAP Narrativen an folgenden Merkmalen<sup>35</sup> (vgl. George/ West 2001a, und George/ West 2004, 42):

- *Degradierung*
- *Negativer Bewertung* der Charaktere, z. B. dass diese etwas falsch machen oder bestraft werden
- *Neutralisieren*
- *Zurückweisung* , z. B. wenn die Charaktere ignoriert werden, oder ein Kind, dass eine Umarmung möchte, statt dessen nur Medizin bekommt
- Der Verweis auf *soziale Rollen*, z.B. „als Kind in dem Alter sollte man ...“ „...macht man nicht.“
- Betonung *persönlicher Stärke* und *Leistung* der Charaktere, z. B. „Verantwortung übernehmen“, „Problem lösen“
- Beziehungen werden anhand von *Stereotypen* beschrieben
- *Minimieren* oder *Nichtigerklärung* der bindungsrelevanten Aspekte
- *Distanzieren*
- *Deaktivierende Sprache*

#### 5.2.3.2. Kognitive Abtrennung („cognitive disconnection“)

Kognitive Abtrennung wird kodiert, wenn die Befragten bindungsrelevante Informationen nicht in die Geschichte integrieren oder als nicht integrierbar

---

<sup>35</sup> Im Auswertungsteil (S.71 ff.) werden einige dieser Merkmale anhand von konkreten Beispielen erläutert.

darstellen. Diese Form der Abwehr ist typisch für ein unsicher-verstricktes Bindungsmodell (vgl. George et al 2004 ,9). Erkennbar ist eine solche Abtrennung an nicht abgeschlossenen Geschichten und Gedanken, an einem Hin und Her zwischen konkurrierenden Verläufen oder Einzelheiten der Geschichte, oder an einer großen Unentschlossenheit der Befragten. Die Merkmale sind im einzelnen<sup>36</sup> (vgl. George/West 2001a, 44):

- *Unsicherheit* – z. B. bezüglich der Identität des Charakters, wenn kein Ende der Geschichte erzählt wird, oder die Charaktere gelangweilt, verwirrt, und besorgt sind
- *Zurückziehen* oder *Zurückhaltung* – z. B. wenn ein Charakter vorzeitig die Szene verlässt, oder sehr reserviert ist, seine Gefühle nicht zeigen möchte
- *Verwickelndes*
- *Schönfärbung* – z. B. „Das wird schon wieder“
- *Abtrennung*- z.B. zwei gegensätzliche Verläufe der Geschichte
- *Ärger* – z B die Beschreibung eines Streits
- *Beschäftigt* oder *abgelenkt* sein– z. B. wenn die Bindungsfiguren keine Zeit für ein Kind haben
- *Gedanken, die nicht beendet werden*
- *Stottern*
- *“Literal descriptions”*
- *Passive Sprache*

### 5.2.3.3. Segregierte Systeme („segregated systems“)

Wenn die Bindungsperson nicht als sichere Basis, sondern als Quelle der Angst erlebt wurde, wie es häufig bei Missbrauchserfahrungen, extremer Vernachlässigung, einer lebensbedrohlichen Krankheit oder dem Tod der Eltern der Fall ist, werden diese traumatischen Erfahrungen und die damit assoziierten Gefühle vom Bewusstsein abgekoppelt. Es entstehen so genannte unverbundene oder segregierte Systeme<sup>37</sup>. Wenn die Abwehr dieser bedrohlichen und schmerzvollen Erinnerungen nicht funktioniert, zeigen sich diese an desorganisiertem Verhalten oder einem Zusammenbruch der Verhaltensorganisation.

<sup>36</sup> Einige Beispiele hierzu auf S. 73 ff.

<sup>37</sup> Vgl. S. 33 (Theorieteil, Abschnitt 2.6.1.2.)

Im AAP wird bei folgenden inhaltlichen Merkmalen der Geschichten ein segregiertes System kodiert (vgl. George et al 1999, 14f):

- *Gefahr und Schutzlosigkeit*: ein Charakter ist verletzlich und ohne Schutz, wie bei Tod oder Missbrauch; es werden Katastrophen erzählt, bei denen Rettungsmaßnahmen oder Fluchtversuche scheitern
- *Kontrollverlust und Hilflosigkeit*: ein Charakter wird als hilflos und ängstlich beschrieben, manchmal auch als lebensmüde, er hat keine Kontrolle z.B. durch Gewalt oder Gefangenschaft
- *Leere oder Isolation*: ein Charakter ist völlig verzweifelt in seiner Einsamkeit, z.B. im Gefängnis; wird als eingeeengt oder extrem zurückgezogen dargestellt; dem Charakter fehlen grundlegende menschliche Eigenschaften, z. B. „ohne Gesicht“, „leiblos“
- *Seltsame oder verstörende Themen*: dazu zählen unlogische und seltsame Aussagen, wie z. B. „die Eltern schlagen das Kind, weil sie nichts Besseres zu tun haben“

Außerdem wird ein segregiertes System kodiert bei diesen Prozessen (vgl. George/West 2001a, 44):

- „*Dissociation*“ bedeutet das Verschwimmen der Grenze zwischen der Realität und Irrealem, z. B. wenn Charaktere mit Toten sprechen oder sich von außerhalb des eigenen Körpers beobachten („Gespenstisches“)
- „*Intrusion*“ ist erkennbar an plötzlichen Einschüben eines real erlebten Traumas des Befragten oder Versprechern, die auf einen Bezug zu eigenem Verlust oder Missbrauch zurückzuführen sind. Diese deuten auf die Unfähigkeit hin, sich selbst und die Charaktere der Geschichte in Gedanken auseinander zu halten (vgl. auch George et al 2004, 10)
- „*Constriction*“ bezeichnet einen mentalen Zustand, der aus extremer Angst entstanden ist. Das kann dazu führen, dass sich ein Befragter weigert, zu einem der Bilder eine Geschichte zu erzählen, oder dass er auf einzelne Details im Bild fixiert bleibt, um von Angst auslösenden Gedanken abzulenken.

Wenn in einem der AAP-Narrative ein segregiertes System kodiert wurde, wird im zweiten Schritt nach dessen Verarbeitungszustand gefragt. Es kann als verarbeitet bezeichnet werden, wenn der/die Befragte für die bedrohlichen Inhalte eine konstruktive Lösung findet und damit die Reorganisation gelingt. Auch wenn die

Geschichte abgebrochen wird und eine Stellungnahme der/ des Befragten zeigt, dass er/ sie das eigene segregierte System erkannt hat, gilt es als verarbeitet. Wenn aber keine Auflösung erfolgt und die Handlungsfähigkeit der Charaktere nicht wieder hergestellt werden kann, deutet das auf ein unverarbeitetes segregiertes System hin. Das gesamte AAP gilt als „unverarbeitet“, wenn in einer der Geschichten ein solches unverarbeitetes System kodiert wird (vgl. George et al 2004, 10).

#### 5.2.4. Gesamtklassifikationen

Anhand der verschiedenen Marker zu den einzelnen Narrativen erfolgt eine Einordnung in die drei Bindungsmodelle F, Ds, E und dem Zusatz U. Die Entscheidung über die Gesamtklassifikation erfolgt in folgenden Schritten (vgl. George/ West 2004, 45):

Als erstes wird die Frage geklärt, ob ein unverarbeitetes segregiertes System gefunden und damit ein unverarbeitetes Bindungsstatus (**U** für **unresolved**) klassifiziert wird. Der nächste Schritt ist eine Entscheidung darüber, ob die Geschichten auf ein sicher-autonomes Modell oder auf eines der unsicheren Modelle hindeuten.

Mit **F (free to evaluate)** klassifizierte Personen haben besonders hohe Werte für Selbstwirksamkeit, Verbundenheit und Synchronie. Ihre Geschichten zeichnen sich durch die Fähigkeit der Protagonisten zur Selbstwirksamkeit und eine kohärente Diskursqualität aus. Ihre Charaktere können das aktivierte Bindungssystem durch real existierende Beziehungen oder eine internalisierte sichere Basis beruhigen. Deren Identität wird von den Befragten klar skizziert. Abwehrprozesse spielen in diesen Transkripten nur eine marginale Rolle (vgl. George et al 2004, 11 ).

Wenn kein sicher-autonomes Modell klassifiziert werden kann, wird im nächsten Schritt überprüft, ob in mindesten drei der Narrative Marker für Deaktivierung vorhanden sind. Dies wäre ein Kennzeichen für Personen mit dem unsicher-distanzierten Modell (**Ds** für **dismissive**). Diese leugnen häufig die Existenz eines Problems in ihren Geschichten. Sie erzählen insgesamt eher kurze und knappe Geschichten, deren Charaktere sie als zurückweisend, angepasst und diszipliniert beschreiben. Beziehungen beschreiben sie als funktional und ohne persönliche Zuneigung, es geht dabei eher um Verpflichtung und Verantwortung (vgl. Grossmann& Grossmann, 430). Die Lösung des Problems erfolgt, wenn überhaupt,

ohne Unterstützung durch eine externe Bindungsfigur oder internalisierte sichere Basis. Die Kohärenz des Diskurses ist meistens gering (vgl. George et al 2004, 13). Trifft auch das nicht zu, wird das gesamte Transkript im letzten Schritt auf den Abwehrmarker der kognitiven Abtrennung überprüft. Dieser kommt besonders häufig in den Narrativen unsicher-verstrickter Personen vor, (**E** für **enmeshed**). Sie machen viele vage oder verwirrende Angaben und zeigen eine große Unsicherheit, sich für eine Geschichte zu entscheiden. Die Protagonisten stellen sie als handlungsunfähig dar und nennen keine Unterstützung durch Bindungsfiguren. Im Gegensatz zu dem distanzierten Bindungsmodell berichten unsicher-verstrickte Personen häufig auch persönliche Erfahrungen. Ihre Geschichten sind insgesamt relativ unverständlich und inkohärent (vgl. George et al 2004, 15).

## 6. Ergebnisse

Die AAP-Ergebnisse der Hamburger und Potsdamer Projektgruppe werden hier gemeinsam berichtet, um eine Re-Identifizierung der bewerteten STEEP-Beraterinnen auszuschließen.

Anhand von Auszügen aus einzelnen Transkripten wird auf die unterschiedlichen Abwehr-Marker eingegangen, um den Zusammenhang zwischen Abwehrprozessen, die für bestimmte Bindungsmodelle typisch sind, und der AAP-Auswertung zu verdeutlichen. Für jede der drei Haupt-Klassifikationen wird ein Auswertungsergebnis beispielhaft dargestellt, anschließend werden die prozentualen Anteile dieser Klassifikationen in der Gesamtgruppe der STEEP-Beraterinnen genannt.

### 6.1. Beispiele für Abwehrprozesse

In jedem der Interviews wurden Abwehr-Marker kodiert. Die im folgenden verwendeten Auszüge kommen sowohl aus Interviews mit der Gesamt-Klassifikation „F“, als auch aus Interviews mit den Klassifikationen „E“ und „Ds“. Teilweise sind die Beispiel-Geschichten der besseren Lesbarkeit wegen etwas gekürzt, es wurden zum Beispiel Versprecher, Wiederholungen und Pausenlängen sowie Kommentare zum Tonfall weggelassen.

#### 6.1.1. Deaktivaton

Ein Zeichen für Deaktivaton ist die **negative Bewertung** der Charaktere. So sagte eine der Befragten über das Mädchen im Bild „window“:

„Vielleicht hat sie *geschimpft gekriegt*, und is jetzt alleine im Zimmer, und...fühlt sich allein und weiß nicht, was sie jetzt machen soll...“

Eine Bestrafung als Grund für das Alleinsein deutet darauf hin, dass das Mädchen etwas falsch gemacht habe. Ein weiteres Beispiel für eine solche negative Bewertung aus der Geschichte zu Bild 8 („corner“):

„Also, ich denke, so`n- er ist bestraft worden, in die Ecke gestellt worden. [...]“ **„Und was denkt und fühlt er?“** „...so eher in die Richtung ‚ich hab doch recht‘ oder ‚ihr wisst ja gar nicht...*ich wollte das nicht falsch machen*‘ ...“.

Auch in diesem letzten Satz, der in die Gedanken des Charakters projiziert wird, steckt eine negative Bewertung.

Eine weitere Form der Deaktivierung zeigt sich bei der Beschreibung von **Zurückweisung**. Dazu eine Beispiel-Geschichte zu dem Bild „Bed“:

„Das könnte ein Kind sein, das krank ist. Und die Mutter sitzt bei ihm am Bett und es möchte auf'n Arm. ... .. Aber die Mutter sagt vielleicht ‚Du musst warm zugedeckt bleiben, leg dich ruhig runter. Ich les dir gleich ne Geschichte vor‘. Wäre das, was dann kommen könnte. Die Mutter- wie fühlt die sich?... - also Abwehr so ‚*Ich nehm Dich jetzt nicht auf'n Arm*‘... Und das Kind ...quengelt so auch. Möchte auf'n Arm, will sich da nich gleich zurück weisen lassen, probiert es noch `ne Weile, bis dann eben die Mutter sagt ‚Okay, ich les Dir was vor‘ oder so.“

Auch **Neutralisieren** ist ein Merkmal, bei dem Deaktivierung kodiert wird. So äußerte eine der Befragten zum Bild „Window“:

„Das is` n bisschen leer. Das Haus hat gar keine Fenster. Das gegenüberliegende Haus hat gar keine Fenster und- Ich dachte grad, mh, ob das Mädchen Menschen sehen will, also nach draußen schaut, um da Menschen zu sehen, und dann is da ja eigentlich gar nichts.“

Die Aufmerksamkeit auf die Leere des gegenüberliegenden Hauses und die fehlenden Fenster lenkt von den Bindungsgefühlen ab.

In einer Geschichte zu Bild 3 „Departure“ bemerkte eine Befragte

„Ich find die beiden recht entspannt. So, also so irgendwie mit der Haltung ‚*es is ja normal, dass es Konflikte gibt*‘ und ‚packen wir schon irgendwie an‘“.

Auch hier werden mit der Aussage „es ist ja normal...“ die zuvor geschilderten negativen Gefühle der Charaktere neutralisiert.

Ein weiteres Beispiel für Deaktivierung ist die **Degradierung**, wie in dieser Geschichte zum Bild „Ambulance“:

„Ja, entweder ´n Unfall, oder *die Mutter* muss ins Krankenhaus aus irgendwelchen Gründen, oder *eine Person* muss ins Krankenhaus, er kennt die ´n bisschen näher und is halt traurig.“. Die abgebildete Person wurde zunächst als „die Mutter“ identifiziert, aber dann zu „einer Person“ degradiert. Dies ist ein weiteres Mittel zur Ablenkung von zu belastenden Gedanken. In derselben Geschichte fanden sich auch Hinweise auf Deaktivierung durch die unklare Identität der beschriebenen Charaktere, die an dem Artikel „*ein*“ bzw. „*eine*“ deutlich wird:

„...*eine* etwas ältere Frau halt *einen* Jungen noch mal tröstet- also das is *ne* Großmutter, die *ein* Kind tröstet, weil irgendjemand abtransportiert worden ist.“

In einer anderen Geschichte zu „ambulance“ wurde Deaktivierung kodiert, weil die **soziale Rolle** einer Person ihr Verhalten bestimmt:

„Das könnte auch so ne Situation sein, dass das ´n Krankenhausbetrieb is, und sie schauen durchs Fenster, das is eine Krankenschwester, und die betreut grad den Kleinen oder behandelt ihn gerade. [...] und sie beobachten was aus`m Fenster. `Nen Krankenwagen, der eben halt ständig kommt und geht und fährt und wiederkommt und Kranke transportiert und... und dem Kleinen ist einfach langweilig, und er schaut immer wieder aus`m Fenster und findet das ganz spannend, wenn der Krankenwagen kommt und fährt. .... Aber is schon so für sich, also sehr so für sich. Und sie kommt halt, und behandelt. Und bringt irgendwie Medikamente, oder Getränk. ... Und die *Krankenschwester macht ihren Dienst*. Und dem Kleinen is langweilig. ... Der möchte irgendwie gerne Unterhaltung haben, und *die is gar nicht bereit dazu, sich mit ihm zu unterhalten und... macht nur ihre Dinge...* ...und is auch nur ´n kurzen Moment dabei, und dann geht sie wieder raus, und dann...is der Junge alleine und wartet- oder schaut aus dem Fenster, was da so passiert. Und vielleicht kriegt er ja heute noch Besuch.“

Neben der sozialen Rolle (die Krankenschwester macht ihren Dienst) wurde hier auch Zurückweisung kodiert, da die Krankenschwester nicht bereit ist, sich mit dem Kleinen zu unterhalten.

### **6.1.2. kognitive Abtrennung**

Als Marker für kognitive Abtrennung wurde häufig **Unsicherheit** kodiert. Diese kann sich auf eine Unsicherheit des Charakters der Geschichte beziehen, wie in diesem

Beispiel zum Bild „bench“: „Vielleicht, dass sie verlassen worden is, also - sagen wir mal... ..na, vielleicht is sie auch zuhause rausgeflogen...und *weiß niemand, wo sie sich hinwenden soll.*“

Der Marker kann sich auch auf die Unsicherheit der Befragten, sich für etwas zu entscheiden beziehen, wie in diesem Narrativ zum Bild „Departure“:

„Sieht nach Verreisen aus, würd ich so sagen. *Vielleicht verreisen sie, oder man kommt halt an. ...Oder sie wollen gerade losfahren. ...* Zumindestens haben sie die Hände in den Taschen, also vielleicht scheint´s auch kalt zu sein.[...]“ „**Und was denken und fühlen die beiden?**“

„Schwer zu sagen. Okay, ich entscheide mich jetzt einfach für das VERreisen. *Sie freuen sich auf die Reise, die ihnen bevor steht. Oder anders herum, wenn sie angekommen sind, auf ihr Zuhause,* vielleicht, oder, was sie da denn erwartet, wieder. Gut, ich muss mich ja entscheiden, also ich entscheide mich für `s Verreisen. Freuen sich vielleicht auf das, was sie dann sehn, wo sie denn ankommen. Wenn sie vielleicht *mit dem Zug, oder mit dem Flugzeug* verreisen, was ist da los. ...Vielleicht ist ihnen das hier zu kalt. [...]“ „**Was wird dann als nächstes passiern?**“ Ja, dass sie dann beim Flughafen vielleicht ankommen, und dass sie dann ins *Flugzeug* steigen. ...*Oder Bahn.* Je nachdem. [...] „**Fällt Ihnen sonst noch etwas ein?**“ [...]Vielleicht sind sie *ein Paar*, das könnte man auch noch so interpretieren. *Oder auch nicht, befreundet zumindestens.*“

Die Spaltung der Geschichte in zwei unterschiedliche Verläufe ist ein weiteres Zeichen für kognitive **Abtrennung** .(hier: einerseits „vielleicht verreisen sie“ und „freuen sich auf die Reise“ und andererseits „man kommt halt an“ bzw. „wenn sie angekommen sind, auf ihr Zuhause“)

Abtrennung zeigt sich auch in gegensätzlichen Gefühlen, wie sie in diesem Narrativ zum Bild „Bench“ dem Charakter zugeschrieben werden:

„Sie fühlt sich schlecht und- . Auf der einen Seite *erleichtert*, aber auch schlecht, also sie ist schon auch traurig. ...mhmh, fühlt sich da *in die Enge*, oder so eben da halt so *festgenagelt*, da im Gefängnis und jetzt ist sie da eingesperrt. Aber da is auch was von *Erleichterung.*“

Ein weiteres Merkmal für kognitive Abtrennung ist das **Zurückziehen**. Beispielsweise erzählt eine Befragte über das Kind im Bild „Ambulance“:

„Ich könnt mir vorstellen dass sich der Junge so abwendet, und weint und sich von der Frau nicht weiter trösten lässt. Und - dass *er für sich sein möchte.*“

Auch im folgenden Beispiel kommt das Zurückziehen vor, hier wird die Person auf dem Bild „Bench“ als „in sich versunken“ bezeichnet:

„Also auf den ersten Blick könnte man *vielleicht* sagen, es is jemand, der so ´n *bisschen in sich versunken is*, der vorher *vielleicht* sehr viel *Stress* hatte, und - einfach da sitzt, um sich so ´n *bisschen zu entspannen*. Mal abzuschalten von seiner Außenwelt, und einfach nur seine Gedanken mal wieder zu sich hinlenkt.“

Diese Beschreibung enthält auch **Verwickelndes**, das in den Wörtern „Stress“ und „entspannen“ zum Ausdruck kommt. Auch in der folgenden Aussage zum selben Bild wurde kognitive Abtrennung aufgrund von den verwickelnden Gefühlen („Wirrarr“, aufgewühlt“) kodiert:

„Was denkt sie?... ..Verzweifelt, , was soll ich jetzt tun?’. Also so`n *Wirrarr, aus Gefühlen*. Also aus dem was passiert ist, diese reele Situation- also diese Erinnerung, was sie getan hat, und diese- wo sie jetzt grad is und...dass sie eigentlich so doch noch ziemlich *aufgewühlt* is.“

Eine andere Form der kognitiven Abtrennung ist **Ärger**, wie er beispielsweise in der folgenden Aussage deutlich wird: „...die hat gerade irgendwie *riesig Stress* gehabt, und sitzt jetzt hier und weint... und ist auch sehr allein... Die wirkt schon sehr verlassen, ...ich glaub die hat mit dem Vater *total Streit* gehabt. ...“

In einer anderen Geschichte zum Bild „departure“ kommen neben Ärger verschiedene andere Hinweise auf kognitive Abtrennung vor:

„Okay, das könnte am *Bahnhof sein, oder am Taxistand*, dass sie *warten* zum Wegfahren, sie wollen... Sie warten auf jeden Fall. Jeder hat seine Koffer gepackt. ...mit`n Händen in den Taschen so- is `ne Trennung, zwischen ihnen. ...Sieht *eigentlich* auch`n *bisschen* aus so wie *ne Vorwurfshaltung*, so`n *bisschen trotzig* auch....Und ich könnte mir vorstellen, dass- sie nicht gemeinsam wegfahren, sondern jeder seiner Wege fährt, *irgendwie* woanders hinfährt“

„**Was hat zu der Situation geführt?**“ „Das is`n Abschied. Also, er könnte eher so jetzt gleich zur Arbeit fahrn müssen, und sie ...Vielleicht `n *Streit* vorher, dass sie ihre Sachen in den Koffer gepackt hat und wegfährt.“ „**Und was denken und fühlen die beiden?**“ „Trotz. Oder-...verschlossen, so...die Frau eher so *in sich zurückgezogen* und der Mann auch eher so *trotzig*.“

Diese Geschichte enthält Unsicherheit, was den Ort (Bahnhof oder Taxistand) angeht und auch im Warten der Charaktere, außerdem Verwickelndes, denn die Charaktere sind trotzig und mit Vorwurfshaltung. Ein Streit deutet auf Ärger hin, und im letzten Satz wurde das Zurückziehen der Frau als kognitive Abtrennung kodiert.

Als weiteres Anzeichen für kognitive Abtrennung gilt die **Ablenkung**. Auch dafür ein Beispiel, diesmal zum Bild „Window“:

„Ich denk, das Mädchen steht da am Fenster, schaut hinaus,... ja und guckt sich so an, was da draußen so los ist. [...]dass sie vielleicht Langeweile hatte, das Spiel in dem Raum sie nicht ganz so fasziniert hat, und dass sie dann zum Fenster gegangen ist, um mal zu gucken: was ist denn da draußen los [...]Und vielleicht geht sie raus. Und trifft da jemanden.“ **„Fällt Ihnen sonst noch etwas ein?“** „Ja, wenn sie keinen trifft, vielleicht hat sie dann eher wieder Lust, sich da im Raum was zu suchen, was sie interessiert, was sie machen könnte. Und sich erst mal draußen bisschen - oder mit dem Blick nach draußen *abgelenkt* hat.“

In den folgenden Geschichten wurde kognitive Abtrennung in Form der **„Beschäftigung“** kodiert: Einmal wurde das Mädchen in „Window“ als „mit sich beschäftigt“ beschrieben: „...schaut nach draußen, sieht aber nich viel, sie is mehr so mit sich beschäftigt mh, traurig eher“.

Ein anderes Mal ist die Bindungsperson des Kindes in „Bed“ zu beschäftigt, um sich zu kümmern:

„Das ist ein kleines Kind, [...], und das is krank. Das hat Fieber, Schnupfen oder vielleicht Mumps oder so.. Und mhmh ...es möchte was von der Mama. Also es möcht gerne bei Mama auf den Schoß, und getröstet werden, oder so. Aber *die Mama- hat grad was andres vor..* Vielleicht denkt sie:„Mein Kind sollte jetzt noch mal ne Runde schlafen, und nicht noch mal ne Runde kuscheln oder lesen oder so was mit mir““

Auch **Schönfärbung** ist eine Zeichen für kognitive Abtrennung, wie zum Beispiel in dieser Geschichte zu „Ambulance“:

„... die Mama is beim Putzen von der Leiter gefallen. Und hat sich irgendwie den Kopf aufgeschlagen an der Tischkante. Und muss jetzt irgendwie schnell gebracht werden, ins Krankenhaus. Und Gott sei Dank hat das Kind überhaupt ne Oma, die dann auch so schnell kommen konnte, dass es nicht allein sein muss. ... und *natürlich wird die Mama auch wieder gesund.*“ Dieser letzte Satz ist eine Schönfärbung des vorher beschriebenen schrecklichen Ereignisses.

Auch dieses Narrativ zum Bild „Cemetery“ enthält eine Schönfärbung der Situation: „Vielleicht liest er *einfach mal die Inschrift von dem Grabstein.* In welchem Alter ist derjenige verstorben, und zeigt er halt einfach noch mal so'n Interesse daran, wer also alles im Umfeld da miteinander liegt, und wollte das miteinander vergleichen. Ist vielleicht auf der

Suche nach irgendeinem Familienangehörigen, ...den er nicht mehr gefunden hat. *Wo er nicht weiß, wo liegt der, in welcher Grabstätte liegt derjenige.... irgendwas Suchendes.* „wo ist derjenige?“

Das „Suchende“ des Charakters wurde hier als Unsicherheit gewertet.

In der Auswertung von kognitiver Abtrennung wird auch auf eine häufige Verwendung der Wörter „*vielleicht*“, „*eigentlich*“, „*irgendein*“ etc. geachtet, die meist Unsicherheit bedeuten.

### **6.1.3. Segregierte Systeme**

Es sollen nun einige Beispiele für die Kodierung segregierter Systeme und deren Auflösung genannt werden. So schildert eine Befragte zu Bild „Bench“ die **Schutzlosigkeit** des Charakters folgendermaßen:

„Vielleicht is sie *weggelaufen* irgendwo, um alleine zu sein und *sich zu verkriechen*. Und setzt sich auf diese Bank und is sehr traurig.“ Die Hilflosigkeit wird aber aufgelöst, indem der Charakter am Ende als handlungsfähig dargestellt wird: „ja was passiert dann? Sie mh, ich denke...dass sie aufstehen wird und losgehen. Und ...so` n Stück auch, wenn sie sich gefangen hat, so` n Stück ‚*ich werd’s euch schon zeigen*‘, *aufsteht, und losgeht*.“

In einer anderen Geschichte zum Bild „Corner“ wird der abgebildete Junge in einem Kampf mit seinem Bruder auch als **schutzlos** und in **Gefahr** dargestellt:

„Er ist ja erstmal ganz aufgeregt, weil ihm das doch einfach *zu bedrohlich* wurde. Dass eben jetzt so sein Herz schlägt, und er fühlt sich wirklich jetzt auch so *in die Enge getrieben*, aber da hat er sich auch selber hin *geflüchtet*, weil er irgendwie so den Halt brauchte, von beiden Wänden. Aber da kann der jetzt nicht mehr raus, jetzt muss er sich auch seinem großen Bruder letztlich stellen und ihn auch jetzt irgendwie zum stoppen bringen. Aber erstmal fühlt er sich sehr aufgeregt oder aufgewühlt.“ „**Und was wird als nächstes passieren?**“ „Dass er seinen Bruder angucken kann und ‚halt stop‘ sagen kann, ‚*Jetzt reicht s mir, lass uns aufhören*‘ “

Auch hier wird eine Lösung für die bedrohliche Situation durch eine Handlung des Charakters gefunden.

Auch im folgenden Beispiel geht es um das Bild „Corner“:

„Der ist da in einer Wohnung mit dem Vater. Und der Vater schimpft schon wieder. [...] der Vater is doch schon wieder so *betrunken*, dass er... dass er demnächst *zuschlägt*. [...]Er kennt

den Vater schon ganz gut, und er weiß, dass wenn er sich jetzt verdrückt, dann wird der Vater nicht zuschlagen. Also, wenn er sich eben abwendet, und so irgendwie dann ziemlich bald schnell aus ´m Zimmer sich rausschleicht,... dann hat er seine Haut gerettet. Und...der Vater brüllt, und brüllt...[...] Aber der Junge hat schon auch ganz schön *Angst*.“

Neben der Gefahr durch Schläge und der Angst wird hier außerdem **Kontrollverlust** des betrunkenen Vaters genannt. Auch dieses segregierte System wird aufgelöst: „Gut, dann wird er sich aus` m Zimmer schleichen. Und der Vater wird weiterbrüllen und dann irgendwann vielleicht die Wohnung verlassen... Und irgendwann wird Paul... ... Also der *wird sich irgendwann Hilfe holen*. Der wird irgendwie mal...vielleicht von so `nem Programm erfahren, also für Kinder von alkoholabhängigen Eltern oder so. Oder er ruft mal beim Sorgentelefon für Kinder an oder irgendwie so was.“

Der Inhalt einiger Geschichten zu „Cemetery“ enthielt **Gespentisches**, ein weiteres Merkmal für ein segregiertes System:

„Das is *ein stilles Gespräch mit dem toten Vater* am Grab. ...Er hatte den Wunsch ein klärendes Gespräch mit dem Vater zu führen und sich zu entschuldigen für seine wüsten Beschimpfungen und Verletzungen, die er dem Vater zugefügt hat, und- hat jetzt keine, weil der Vater jetzt nich mehr lebt, nich die Chance ihm gegenüber zu stehn oder zu sitzen, und sich zu entschuldigen. Und jetzt is er- fühlt er sich traurig... oder enttäuscht. Er hätte dem Vater halt gerne noch gesprochen.“ „**Okay, was wird als nächstes passieren?**“ „Er wird den Friedhof verlassen und *sich in den nächsten Zug setzen* und wieder in sein Zuhause fahren. Weil er wohnt nicht da. Das is irgendwie- der Ort, in dem er wohl aufgewachsen is, aber er wohnt mittlerweile woanders, weil er ja weggegangen is von zu Hause. Und er fährt wieder dahin, wo er sonst lebt.“

Dass der Mann mit einem Toten spricht, wird als mangelnde Abgrenzung zwischen Realität und Fantasie gewertet. Auch hier findet eine Auflösung statt, denn die Handlungsfähigkeit des Charakters wird wieder hergestellt, indem dieser den Ort verlässt und sich in den Zug setzt. Ebenso zeigt die folgende Geschichte zu „cemetery“ eine mangelnde Trennung zwischen Toten und Lebendigen:

„Vielleicht ´n *Angehöriger, den er besucht halt*. ... Der verstorben is. ... dass er so `n inneren Zwiespalt, oder `n inneres Gespräch, `n Zwiegespräch noch mal führt. ‚Ach, das wollt ich dem noch sagen‘, so irgendwie. Vielleicht noch was versucht zu klären, so in seinem Kopf. ... Für sich, und denjenigen, der da liegt.“

Diesmal erfolgt eine Auflösung durch eine konstruktive innere Auseinandersetzung des Charakters: der Mann „denkt über den Tod nach“.

## 6.2. Beispiel-Auswertung für jedes Bindungsmodell

Die Abkürzungen und Zahlen in den Auswertungen stehen für:

### Persönliche Erfahrung

1 = ja; 0 = nein

### Kohärenz

2 = kohärent

1 = mittel

0 = inkohärent

### Selbstwirksamkeit

2 = internalisierte Sicherheitsbasis

1 = Handlungsfähigkeit

0 = keine

### Synchronizität

2 = Synchronizität

1 = fehlgeschlagene Reziprozität, funktional

0 = keine Beziehung

### Verbundenheit

3 = verbunden

2 = nicht verbunden

1 = eigene Aktivität

Ds, ds = Deaktivierung; E, e = Kognitive Abtrennung;

U = Ungelöstes segregiertes System (U = unverarbeitet; R= aufgelöst)

### 6.2.1. Free to evaluate (F)

Dyaden	<i>Persönliche Erfahrung</i>	<i>Synchronizität</i>		<i>Kohärenz</i>	<i>Ds</i>	<i>E</i>	<i>U/R</i>
Departure (3)	0	2		0-1	Ds	E	-
Bed (5)	1	2		1-2	ds	E	-
Ambulance (6)	0	2		1-2		E	R

Einzel	<i>Persönliche Erfahrung</i>	<i>Selbstwirksamkeit</i>	<i>Verbundenheit</i>	<i>Kohärenz</i>	<i>Ds</i>	<i>E</i>	<i>U/R</i>
Window (2)	0	2	3	2		E	-
Bench (4)	0	2	3	1		E	R
Cemetery (7)	1	2	nicht gewertet	1-2		E	-
Corner (8)	0	2	nicht gewertet	0-1	Ds	E	R

Segregierte Systeme wurden in diesem Beispiel alle aufgelöst und die Werte für Verbundenheit, Selbstwirksamkeit und Synchronizität sind durchgehend sehr hoch. Damit sind die Bedingungen für die Klassifikation „sicher-autonom“ oder F erfüllt.

### 6.2.2. Dismissive (Ds)

Dyaden	<i>Persönliche Erfahrung</i>	<i>Synchronizität</i>		<i>Kohärenz</i>	<i>Ds</i>	<i>E</i>	<i>U/R</i>
Departure (3)	0	1		0-1	Ds	E	-
Bed (5)	1	1		1	Ds	E	-
Ambulance (6)	0	1		0-1	Ds	E	R

Einzel	<i>Persönliche Erfahrung</i>	<i>Selbstwirksamkeit</i>	<i>Verbundenheit</i>	<i>Kohärenz</i>	<i>Ds</i>	<i>E</i>	<i>U/R</i>
Window (2)	0	0	2	1	Ds	E	R
Bench (4)	0	0	2	0-1		E	-
Cemetery (7)	0	1	<i>nicht gewertet</i>	0-1		E	-
Corner (8)	1	2	<i>nicht gewertet</i>	0-1	Ds	E	R

Auch hier wurden vorhandene segregierte Systeme aufgelöst, die Beziehungen in den dyadischen Szenen wurden aber alle nicht als synchron, sondern als funktional geschildert. Ebenso fehlt die Verbundenheit in den Szenen mit Einzel-Personen und auch eine internalisierte Sicherheitsbasis wurde nur in einem der Narrative kodiert, während zwei keinerlei Anzeichen von Selbstwirksamkeit enthalten. Auch die eher niedrigen Kohärenz-Werte sprechen nicht für ein sicheres Modell. Da in fünf der Narrative Marker der Deaktivierung vorkommen, wurde hier ein unsicher-distanziertes Modell (Ds) klassifiziert.

### 6.2.3. Enmeshed (E)

Dyaden	Persönliche Erfahrung	Synchronizität		Kohärenz	Ds	E	U/R
Departure (3)	1	1		0-1		E	-
Bed (5)	0	1		0-1	ds	E	-
Ambulance (6)	0	2		0-1	Ds	E	-

Einzel	Persönliche Erfahrung	Selbstwirksamkeit	Verbundenheit	Kohärenz	Ds	E	U/R
Window (2)	1	1	2	0-1		E	-
Bench (4)	0	0	1	1		E	-
Cemetery (7)	1	2	nicht gewertet	0-1		E	R
Corner (8)	1	0	nicht gewertet	0	ds	E	-

Auch hier wurde ein gefundenes segregiertes System aufgelöst, wie im vorigen Beispiel liegen die Werte für Synchronizität, Selbstwirksamkeit und Verbundenheit eher im unteren Bereich. Deaktivierung trat allerdings nur in einem Narrativ („ambulance“) deutlich hervor, Marker für kognitive Abtrennung sind dagegen in allen präsent. Auch persönliche Erfahrung kommt in vier von sieben Narrativen vor, die alle eher inkohärent bewertet wurden. Daher wurde hier ein unsicher-verstricktes IAM (E) klassifiziert.

### 6.3. Gesamtergebnis

Für die STEEP-Beraterinnen der Hamburger und Potsdamer Projektgruppe im Forschungsprojekt „Frühe Hilfen“ ist die Verteilung der drei Bindungsklassifikationen wie folgt:

F (free to evaluate)	Ds (dismissive)	E (enmeshed)
37, 5 %	43, 75 %	18, 75 %

Etwas mehr als ein Drittel der Beraterinnen haben ein sicheres Bindungsmodell, welches vermutlich für den Erfolg der beziehungsbasierten Intervention von Vorteil

ist<sup>38</sup>. Ein etwas größerer Anteil hat ein unsicher-distanziertes Bindungsmodell. Dies ist keine repräsentative Studie, die Ergebnisse entsprechen jedoch den innerhalb der deutschen Bevölkerung gefundenen Verteilungen von unsicher-vermeidenden Bindungsqualitäten (vgl. Rauh 2000, 47). Einzig der Anteil von E ist gegenüber der Verteilung in der Normalbevölkerung etwas erhöht. Dies unterstützt die These, dass gerade in der sozialen Arbeit Personen Beschäftigung finden, die in ihrer Bindungsentwicklung schmerzhaft Erfahrungen gemacht haben.

#### **6.4. Bedeutung für die beziehungsbasierte Frühintervention in der Sozialen Arbeit**

Das Ziel von STEEP ist die Förderung einer sicheren Mutter-Kind-Bindung. Es sollen daher einige Überlegungen folgen, wie die AAP-Ergebnisse zur Erreichung dieses Ziels genutzt werden können. Im vorliegenden Forschungsprojekt steht eine formative Nutzung im Mittelpunkt, also Bemühungen um die Verbesserung der Intervention. Jede Beraterin erhielt zunächst ihr persönliches Ergebnis und anschließend soll über den weiteren Umgang damit entschieden werden. Dies kann in der Supervision geschehen, die bei beziehungsbasierten Interventionen immer unter Einbeziehung personaler Prozesse stattfindet. Allerdings stehen dabei bisher selten bis nie objektivierbare Daten zum Bindungshintergrund zur Verfügung. Der große Vorteil der vorliegenden Studie liegt darin, dass das Fallgeschehen und die eigenen Gefühle der Beraterinnen gegenüber den Familien im Zusammenhang mit den AAP-Ergebnisse reflektiert werden können. Zudem besteht im Rahmen des Forschungsprojektes die Möglichkeit, die unterschiedlichen Auswirkungen unsicherer Bindungsmodelle auf den Interventionsverlauf zu untersuchen. Das kann eine enorme Hilfe für Qualitätsverbesserung in der sozialen Arbeit darstellen.

Wie in dieser Studie lässt es sich in der Frühintervention sowie auch in anderen Bereichen der sozialen Arbeit, in denen die helfende Beziehung eine zentrale Rolle spielt, nicht vermeiden, dass auch unsichere Bindungshintergründe bei BeraterInnen und TherapeutInnen vertreten sein werden. Die Erfassung der Bindungsmodelle ist daher ein Thema für Qualifizierung und Qualitätssicherung allgemein. Das AAP ist für diesen Zweck geeignet, da es hier um die generellen Modelle und nicht um ein tieferes Verständnis für ihre Entwicklung im Lebensverlauf geht. Wie schon dargestellt, kann mit diesem Instrument relativ objektiv und genau erfasst werden, in

---

<sup>38</sup> Vgl. Abschnitt 4.2.2. und im Theorieteil 2.7. (Bedeutung der IAM für die therapeutische Beziehung)

welche der Hauptklassifikationen das Bindungsmodell einer Person passt. Dennoch sollte bedacht werden, dass es sich um eine „Momentaufnahme“ handelt, und dass kein Forschungsinstrument solche komplexen inneren Prozesse 100% valide erfassen kann.

Als nächstes stellt sich die Frage, wie die Ergebnisse genutzt werden können, um die Arbeit und den Interventions-Erfolg zu verbessern. Schon in der Durchführung des Interviews wird möglicherweise die Reflektion eigener Bindungserfahrungen angeregt. Mit Blick auf das AAP-Ergebnis können eigene Stärken und Schwächen in Bezug auf Bindungsbedürfnisse bewusst gemacht werden. Wenn dieses Wissen eingesetzt wird, um bei unsicheren Modellen gezieltere Reflektion des Fallgeschehens zu ermöglichen und in Supervision auf diesem Hintergrund Schwierigkeiten zu bearbeiten, kann es zu einer verbesserten Hilfe für Kinder und Familien in Risikokonstellationen beitragen.

Für sehr wichtig halte ich dabei die Wahrung der Persönlichkeitsrechte der Beraterinnen. Die eigenen Bindungsmodelle sind ein Teil der Persönlichkeit und nicht als Voraussetzung zur Qualifikation für Beziehungsarbeit zu betrachten. Das heißt, dass die Teilnahme am Interview freiwillig erfolgen muss und auch die Offenlegung des Ergebnisses vor den anderen Mitarbeitern und Fachberatern die Entscheidung jeder einzelnen Beraterin bleibt. Wenn dies als Angebot verstanden wird und nicht als „Test“ über die besondere Fähigkeit oder Eignung für den Beruf, ist sicherlich auch die Bereitschaft eher da, mit den Ergebnissen weiter zu arbeiten. Da sich Bindungsmodelle auch durch Therapie verändern können, wäre eine Überlegung, für Beraterinnen mit unsicheren Modellen das Angebot einer externen Beratung oder Therapie zur Verfügung zu stellen, das unabhängig von der direkten fallbezogenen Supervision eine Reflektion eigener innerer Prozesse ermöglicht.

## IV. Schlussbetrachtung

### **Zusammenfassung**

Das Bedürfnis nach Bindung ist eines der Primärbedürfnisse des Menschen. In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres entwickelt jedes Kind in der Interaktion mit seinen Hauptbezugspersonen, in der Regel der Mutter, innere Arbeitsmodelle (IAM) von Bindung. Bei Unsicherheit wirken diese Modelle auf die Wahrnehmung der Situation und der eigenen Bedürfnisse, die Erwartungen an Beziehungen und damit auch auf das Verhalten ein. Während für ihre Weiterentwicklung und Verfeinerung anfangs das konkrete Verhalten der Bindungsperson entscheidend ist, können sie mit der Sprachentwicklung auch in der Kommunikation mit Bindungspersonen verfestigt oder verändert werden.

Es wird zwischen vier unterschiedlichen Qualitäten der IAM unterschieden:

Ein sicheres Modell basiert auf der Erfahrung, dass die eigenen Bedürfnisse nach Schutz und Zuwendung beantwortet werden. Daher ermöglicht es in Zeiten der Unsicherheit einen flexiblen und konstruktiven Umgang mit den eigenen Gefühlen bzw. ein angemessenes Einfordern von Unterstützung. Es ist damit ein wichtiger Schutz vor zu starken emotionalen Belastungen.

Dagegen beruhen unsichere Modelle auf der Erfahrung, von der Bindungsperson keine angemessene Unterstützung bei Unsicherheit bekommen zu haben. Personen mit unsicher-distanziertem Modell haben eine ablehnende Haltung gegenüber Bindungsbedürfnissen entwickelt, während Personen mit unsicher-verstricktem Modell widersprüchliche Bindungserfahrungen gemacht haben und daher Bindungsbedürfnisse verstärkt äußern, aber wenig konstruktiv mit Konflikten und Unsicherheit umgehen.

Während die unsicheren Modelle lediglich einen fehlenden Schutz bedeuten, gilt eine fehlende Verarbeitung von Bindungstraumata als Risikofaktor für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung. Wenn die Bindungsperson als Auslöser für Angst oder Unsicherheit erfahren wird, aber gleichzeitig für die Auflösung dieser Angst benötigt wird, werden diese gegensätzlichen Erfahrungen in abgetrennten Gedächtnissystemen gespeichert. Dies bewirkt eine Desorganisation zunächst im Bindungsverhalten und später in der sprachlichen Darstellung solcher Erfahrungen.

Das Bedürfnis nach Unterstützung in schwierigen Situationen ist ein allgemein menschliches, das nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene betrifft. Die Entwicklung der Bindungsmodelle ist daher als lebenslanger Prozess zu betrachten. Jedoch werden in den ersten Lebensjahren mit der Entwicklung erster innerer Arbeitsmodelle die Grundlagen dafür gelegt. Es sind relativ stabile Merkmale, da Abwehrmechanismen eine flexible Anpassung unsicherer Bindungsmodelle an neue Realitäten verhindern.

Welches Bindungsmodell ein Kind entwickelt, ist von vielen verschiedenen Faktoren abhängig, einen wichtigen Einfluss hat dabei die Feinfühligkeit der primären Bindungsperson. Da innere Repräsentationen sozial konstruiert werden, haben auch die Bindungsmodelle der Eltern einen wichtigen Einfluss auf die Bindungsentwicklung der Kinder. Eltern benutzen ihre eigenen Repräsentationen, um das Verhalten des Kindes zu interpretieren. Schwierigkeiten entstehen, wenn sie in der eigenen Bindungsgeschichte nicht gelernt haben, Bindungssignale realitätsnah wahrzunehmen und zu beantworten.

Durch eine möglichst frühe Intervention kann eine Vermittlung ungünstiger Modelle der Eltern an ihre Kinder verhindert werden. Dies ist das Ziel des STEEP-Programms, in dem die Unterstützung von Eltern in Risikokonstellationen schon während der Schwangerschaft beginnt. Um eine sichere Eltern-Kind Bindung zu fördern, ist ein Ansatzpunkt dieses Programms das Verhalten der Eltern gegenüber ihrem Kind. Durch die gemeinsame Betrachtung von Videoaufnahmen von Eltern und Kindern soll die Wahrnehmung der Bedürfnisse des Kindes trainiert und feinfühliges Verhalten gefördert werden. Aber nicht nur das Verhalten, sondern auch die eigenen Bindungsmodelle der Eltern sind Gegenstand der Intervention. Der Anteil der Eltern mit unsicheren oder desorganisierten Bindungsmodellen ist bei so genannten Hochrisikofamilien besonders hoch. Im STEEP Programm wird daher auch eine Reflektion und Verarbeitung eigener auch schmerzhafter Kindheitserfahrungen angeregt. Weiterhin sind auch die Umweltbedingungen für die Bindungsentwicklung von Bedeutung. Soziale Unterstützung hilft Eltern, die neuen Anforderungen zu bewältigen. Regelmäßige Gruppentreffen mit Eltern in der gleichen Situation sind daher ein weiterer Teil dieses Programms. Die Frühintervention sollte immer individuell gestaltet werden, da auch die jeweiligen Umweltbedingungen und die

Eltern-Kind Bindung individuell unterschiedlich sind. Von besonderer Bedeutung für die Effektivität der Intervention ist dabei, inwieweit es den STEEP-BeraterInnen gelingt, eine vertrauensvolle und tragfähige Beziehung zu einem Elternteil aufzubauen. Dies ist besonders angesichts der teilweise extrem schwierigen Lebensumstände der betreuten Familien und der unsicheren und desorganisierten IAM der Eltern eine Herausforderung. Da sich solche IAM in neuen Beziehungserfahrungen und in der Kommunikation verändern können, sollte das Ziel eine Beziehung zwischen Beraterin und Elternteil sein, die einer sicheren Bindungsbeziehung entspricht. Durch diese könnten auch Eltern mit bisher negativen Beziehungserfahrungen Vertrauen in ihre Fähigkeiten gewinnen und wo nötig Hilfe einfordern. Bei Unsicherheiten können sie sich an die STEEP-Beraterin als „Sicheren Hafen“ wenden, und bei der Erforschung der Signale ihres Kindes sowie der Reflektion der eigenen Vergangenheit können sie diese als „Sichere Basis“ nutzen. Dadurch wird es ihnen eher möglich, auch ihrem Kind Sicherheit zu vermitteln.

Da eigene Erwartungshaltungen der Beraterinnen auch die helfende Beziehung beeinflussen, sind auch ihre eigenen Bindungsmodelle für die Arbeit mit STEEP von Bedeutung. Ein sicheres Modell ist von Vorteil für die Wahrnehmung von Bindungsbedürfnissen der Eltern und Kinder und für die Reflektion eigener negativer Gefühle. Vertrauen in Unterstützung lässt sich authentischer und leichter vermitteln, wenn es den eigenen verinnerlichten Erfahrungen entspricht. Bei unsicheren Modellen besteht die Gefahr, dass Bindungsbedürfnisse abgewehrt oder überbetont, aber nicht angemessen beantwortet werden.

Da jedoch nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle STEEP- Beraterinnen ein sicheres Bindungsmodell haben, sollten mögliche negative Auswirkungen eigener unsicherer Modelle auf den Erfolg der Intervention reflektiert und vermieden werden.

In der vorliegenden Arbeit wurde das „Adult Attachment Projective“ angewendet, um die Bindungsmodelle der STEEP-Beraterinnen im Forschungsprojekt „Frühe Hilfen“ zu erfassen. Dabei handelt es sich um eine für die Praxis entwickelte Forschungsmethode, in der als projektive Stimuli acht Bilder vorgelegt werden, auf denen bindungsrelevante Themen wie Trennung, Einsamkeit oder Tod dargestellt sind. Über diese Bilder und die Aufforderung, dazu jeweils eine Geschichte zu erzählen, wird das Bindungssystem der Befragten aktiviert. In der Auswertung der

Interview-Transkripte werden Inhalt der Geschichten, Diskursqualität und Abwehrprozesse analysiert, um die aktuellen Bindungsrepräsentationen zu klassifizieren. Ein sichere Bindungsmodell ist erkennbar an der Fähigkeit der Befragten, durch ihre Repräsentation von Bindungspersonen oder eine internalisierte sichere Basis die gezeigten Situationen in der sprachlichen Darstellung konstruktiv zu bewältigen. Eine Besonderheit dieser Methode ist die Analyse der Abwehrprozesse nach Bowlby, wobei Deaktivierung von Bindungsbedürfnissen im Zusammenhang mit dem unsicher-distanzierten Bindungsmodell gesehen wird, kognitive Abtrennung bei unsicher-verstrickten Modellen besonders häufig erkennbar ist, und segregierte Systeme als Anzeichen für einen unverarbeiteten Bindungsstatus gelten. Die Validität des AAP ist in verschiedenen Untersuchungen belegt, für eine reliable Durchführung und Auswertung qualifiziert ein entsprechendes Training. Ein Vorteil für die praktische Anwendung dieses Instruments gegenüber dem Adult Attachment Interview besteht in der vergleichsweise schnellen und damit auch kostengünstigen Durchführung und Auswertung. In der beziehungsbasierten Frühintervention können damit nicht nur die Bindungsmodelle der Eltern, sondern auch der professionellen HelferInnen erfasst werden, wie hier am Beispiel der STEEP-Beraterinnen gezeigt wurde.

### **Ausblick**

Fast zwei Drittel der Beraterinnen im Forschungsprojekt haben kein sicheres Bindungsmodell. Um dennoch eine effektive Unterstützung für die Eltern-Kind-Bindung in Risikofamilien zu bieten, sollte dies in der Supervision thematisiert werden. Mit dem Bewusstsein für die eigenen Stärken und Schwächen beim Thema Bindung kann der Interventionsprozess genauer reflektiert werden. Das Forschungsprojekt bietet die Chance, die Auswirkungen der verschiedenen Bindungsqualitäten auf die Gestaltung der helfenden Beziehung und mögliche Schwierigkeiten in der Wahrnehmung von Bindungsbedürfnissen der Eltern und Kinder genauer zu untersuchen. Darauf aufbauend können Maßnahmen entwickelt werden, um Schwierigkeiten im Zusammenhang mit unsicheren Bindungsmodellen zu vermeiden. Da die Bindungsqualitäten keine unveränderlichen Persönlichkeitsmerkmale sind, sondern *Arbeitsmodelle* sind, welche sich in neuen Beziehungserfahrungen, auch in Beratung oder Therapie, in Richtung sicheres Modell ändern können, sollten entsprechende Angebote gemacht werden.

In der Sozialen Arbeit, insbesondere bei beziehungsbasierten Interventionsformen, sind persönliche Haltungen und Wertvorstellungen der Professionellen, die durch deren eigene Erfahrungen entstanden sind, immer von Bedeutung. Daher muss Qualitätsentwicklung auch bei den eigenen IAM ansetzen und der Frage nach deren Wirkung auf den Erfolg der Intervention ansetzen. Die Erfassung der Bindungsmodelle auch von professionellen Helfern kann somit zur Qualitätsentwicklung der beziehungsbasierten Arbeit beitragen. Eine aktuelle Forderung an alle Träger der Sozialen Arbeit ist die ständige Überprüfung der Qualität und die Verbesserung durch den Einsatz von Methoden, deren Wirksamkeit wissenschaftlich belegt wurde. Mit dem AAP wurde eine wissenschaftliche Methode zur Erfassung von Bindungsqualitäten verwendet, so dass objektivierbare Daten vorliegen, auf deren Hintergrund die Arbeit untersucht werden kann. Inwieweit diese Ergebnisse für eine Verbesserung der Arbeit eingesetzt werden können, bleibt hier eine offene Frage. Aber schon durch die Kenntnis des eigenen Bindungsmodells kann ein gesteigertes Bewusstsein für eigene Prozesse erreicht werden. Dies ist ein erster Schritt, um Eltern mit unsicheren und desorganisierten Bindungsmodellen zu helfen, effektive Bindungspersonen für ihre Kinder zu sein.

## Literatur

1. **Bindt, Carola** (2003). „Mein Baby will mich quälen“- Mütterliche Phantasien, psychosomatische Symptombildung im Säuglingsalter und die Chance der Psychotherapie. In: *Pfeifer/ Suess/ Scheuerer-Englisch (Hrsg.): Wege zur Sicherheit. Bindungswissen in Diagnostik und Intervention. Gießen: Psychosozial-Verlag, 69-93.*
2. **Bohlen, Uta/ Hantel-Quitmann, Wolfgang/ Suess, Gerhard** (2005): Frühe Hilfen für Kinder und ihre Familien. Gefunden im Internet unter <http://opus.sp.haw-hamburg.de/opus/volltexte/2005/24/> (Stand: 19.3. 2005)
3. **Bowlby, John** (1988): Bindung: historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In: *Spangler/ Zimmermann (Hrsg, 1995): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart: Klett-Cotta, 17-26.*
4. **Bretherton, Inge** (2003): Continued Reflections on the Internal Working Model Construct and its Relevance to Attachment Relationships. Folien zum Fachvortrag in Regensburg am 13. Juli 2003.
5. **Bretherton, Inge** (2001): Zur Konzeption innerer Arbeitsmodelle in der Bindungstheorie. In: *Gloger-Tippelt (Hrsg.): Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis. Bern: Verlag Hans Huber, 52- 75.*
6. **Bretherton, Inge/ Munholland, Kristine A.** (1999): Internal Working Models in Attachment Relationships. A Construct Revisited. In: *Cassidy/ Shaver (eds.): Handbook of Attachment: Theory, research and clinical applications. New York: Guilford, 89-108.*
7. **Bründel, Heidrun/ Hurrelmann, Klaus** (1996): Einführung in die Kindheitsforschung. Weinheim und Basel: Beltz
8. **Eells, Tracy** (2001): Attachment Theory and Psychotherapy Research. In: *Journal of Psychotherapy Practice and Research, April 2001, Nr. 10, 132-135.* Gefunden unter: <http://jppr.psychiatryonline.org/cgi/content/full/10/2/132> (Stand 27.4.2005)
9. **Erickson, Martha** (2004): Vortrag auf der Fachtagung „Stärkung der Eltern-Kind-Bindung als Antwort auf Gewalt“ am 4.11. 2004, Fachbereich Sozialpädagogik der HAW Hamburg.
10. **Fremmer-Bombik, Elisabeth** (1995): Innere Arbeitsmodelle von Bindung. In: *Spangler/ Zimmermann (Hrsg): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart: Klett-Cotta- Verlag, 109-119*
11. **George, Carol/ Kißgen, Rüdiger/West, Malcolm** (2004): Die projektive Einschätzung von Bindung bei Erwachsenen: Eine Einführung in das Erwachsenen-Bindungs-Projektiv (AAP). In: *Julius, H./ Gasteiger-Klipcera, B. (Hrsg.) (in Vorb.): Bedeutung der Bindungstheorie für die therapeutische und pädagogische Arbeit mit verhaltensgestörten Kindern. Göttingen: Hogrefe.*
12. **George, Carol/ West, Malcolm** (2004): The Adult Attachment Projective: Measuring Individual Differences in Attachment Security using Projective Methodology. In: *Hilsenroth/ Segal (Eds.): Objective and projective assessment of personality and psychopathology. Volume 2 in Hersen (Ed. In chief): Comprehensive handbook of psychological assessment. New York: John Wiley & Sons.* Gefunden unter [www.adultattachmentprojective.com](http://www.adultattachmentprojective.com) (Stand Dezember 2004)

13. **George, Carol/ West, Malcolm** (2001 a). The Development and Preliminary Validation of a New Measure of Adult Attachment: The Adult Attachment Projective. *In: Attachment and Human Development*. 3, 30-61
14. **George, Carol/ West, Malcolm** (2001 b): Das Erwachsenen-Bindungs-Projektiv (Adult Attachment Projective): Ein neues Messverfahren für Bindung im Erwachsenenalter. in : Bindung im Erwachsenenalter. *In: Gloger-Tippelt (Hrsg.): Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis*. Bern: Verlag Hans Huber, 295- 320.
15. **George, Carol/ West, Malcolm/ Pettem, Odette** (1999): The Adult Attachment Projective: Disorganization of adult attachment at the level of representation. *In: Solomon/ George (eds.): Attachment Disorganization*. New York: Guilford Press, 462- 507. Gefunden im Internet unter [www.attachmentprojective.com](http://www.attachmentprojective.com) (Stand 10.4.2005).
16. **Gloger-Tippelt, Gabriele** (2003): Entwicklungswege zur Repräsentation von Bindung bei sechsjährigen Kindern- Fallbeispiele. *In: Pfeifer/ Suess/ Scheuerer-Englisch (Hrsg.): Wege zur Sicherheit. Bindungswissen in Diagnostik und Intervention*. Gießen: Psychosozial-Verlag, 193-222.
17. **Gloger-Tippelt, Gabriele** (2001): Das Adult Attachment Interview: Durchführung und Auswertung. *In: Gloger-Tippelt (Hrsg.): Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis*. Bern: Verlag Hans Huber, 102- 120.
18. **Gomille, Beate** (2001): Unsicher-präokkupierte mentale Bindungsmodelle. *In: Gloger-Tippelt (Hrsg.): Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis*. Bern: Verlag Hans Huber, S. 201 ff.
19. **Grossmann, Karin/ Grossmann, Klaus E.** (2004): Bindungen- das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart: Klett-Cotta.
20. **Hantel-Quitmann, Wolfgang/ Ludwig-Körner, Christiane/ Suess, Gerhard** (2004): Vorhabensbeschreibung „Frühe Hilfen für Kinder und ihre Familien. Eine Langzeitstudie zur Effektivität und Indikation früher Hilfen bei drohender Kindeswohlgefährdung in Risikofamilien im Rahmen der Sozialen Arbeit“.
21. **Julius, Henri** (2003): Bindungsorganisation und kindliches Narrativ. *In: Pfeifer/ Suess/ Scheuerer-Englisch (Hrsg.): Wege zur Sicherheit. Bindungswissen in Diagnostik und Intervention*. Gießen: Psychosozial-Verlag, 223-239.
22. **Keller, Heidi** (1998): Entwicklung im Kontext. Entwicklungspsychologische Konsequenzen für eine außerfamiliäre Betreuung des Kleinkindes. *In: Ahnert (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren*. Bern: Verlag Hans Huber, 164-172.
23. **Kißgen, Rüdiger/ Suess, Gerhard** (2005): Frühe Hilfen zur Förderung der Resilienz auf dem Hintergrund der Bindungstheorie: das STEEP<sup>TM</sup>-Modell. *In: Cierpka, M. (Hrsg.): Möglichkeiten der Gewaltprävention*. Vandenhoeck und Ruprecht, 135- 149.
24. **Main, Mary** (2001): Aktuelle Studien zur Bindung. *In: Gloger-Tippelt (Hrsg.): Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis*. Bern: Verlag Hans Huber, 1-51.
25. **Marvin, Robert S./ Cooper, Glen/ Hoffman, Kent/ Powell, Bert** (2003): Das Projekt „Kreis der Sicherheit“: Bindungsgeleitete Intervention bei Eltern-Kind-Dyaden im Vorschulalter. *In: Pfeifer/ Suess/ Scheuerer-Englisch (Hrsg.): Wege zur Sicherheit. Bindungswissen in Diagnostik und Intervention*. Gießen: Psychosozial-Verlag, 25-50.

26. **Montada, Leo** (2002): Kontinuität und Diskontinuität in der Entwicklung. In: *Oerter/ Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/ Basel/ Berlin: Beltz, 47-53.*
27. **Petermann, Franz/ Rudinger, Georg** (2002): Quantitative und qualitative Methoden der Entwicklungspsychologie. In: *Oerter/ Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/ Basel/ Berlin: Beltz, 1000-1026.*
28. **Rauh, Hellgard** (2000): Bindungsforschung im deutschsprachigen Raum: Einführung in das Themen-Doppelheft. In: *Psychologie und Erziehung und Unterricht, 2000.*
29. **Rauh, Hellgard** (2002): Vorgeburtliche Entwicklung und Frühe Kindheit. In: *Oerter/ Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/ Basel/ Berlin: Beltz, 131-208.*
30. **Schäfer, Gerd** (2001): Prozesse frühkindlicher Bildung. Typoskript zur Vorlesung an der Uni Köln. Gefunden im Internet unter: [http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Allg\\_paeda/fkf/texte/](http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Allg_paeda/fkf/texte/) (Stand: 26.1.2004)
31. **Scheuerer-Englisch, Hermann/ Zimmermann, Peter** (2003): Das Bindungsinterview für die späte Kindheit (BISK): Leitfaden und Skalenauswertung. In: *Pfeifer/ Suess/ Scheuerer-Englisch (Hrsg.): Wege zur Sicherheit. Bindungswissen in Diagnostik und Intervention. Gießen: Psychosozial-Verlag, 241-276.*
32. **Sonkin, Daniel** (2005): Attachment Theory and Psychotherapy. Online Article, published in: The Therapist, Jan/ Feb 2005. gefunden unter: [http://www.daniel-sonkin.com/attachment\\_psychotherapy.htm](http://www.daniel-sonkin.com/attachment_psychotherapy.htm)
33. **Steele, Miriam/ Steele, Howard** (1995): Intergenerationale Tradierung von Bindung, mütterliche Responsivität und Fremdbetreuung. Eine ideographische Illustration. In: *Spangler/ Zimmermann (Hrsg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart: Klett-Cotta- Verlag, 161-177.*
34. **Suess, Gerhard** (2001): Eltern-Kind-Bindung und kommunikative Kompetenzen kleiner Kinder - Die Bindungstheorie als Grundlage für ein integratives Interventionskonzept. In: *Schlippe/ Lösche/ Hawellek (Hrsg.): Frühkindliche Lebenswelten und Erziehungsberatung - Die Chancen des Anfangs. Münster: Votum-Verlag, 39-61.*
35. **Suess, Gerhard** (2003): Gewalt in der Gesellschaft, in den Medien, in den Schulen, in der Familie: Plädoyer zur Stärkung der Beziehungsfähigkeit. In *Korczak (Hrsg.): Bildungs- und Erziehungskatastrophe? Was unsere Kinder von uns lernen sollten. Westdeutscher Verlag. 88-121.*
36. **Ziegenhain, Ute** (2001): Sichere mentale Bindungsmodelle. In: *Gloger-Tippelt (Hrsg.): Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis. Bern: Verlag Hans Huber, 154-173.*
37. **Zimbardo, Philip** (1988): *Psychologie. 5. neu bearbeitete Auflage.* Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Hiermit versichere ich, dass ich diese Diplomarbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Quellen entnommene Informationen und Argumente sind entsprechend gekennzeichnet.

Laura Kerres

Hamburg, 10. Juni 2005