

Bindungsorientierte Beziehungsgestaltung in der Schulsozialarbeit

Professionelle Beziehungsgestaltung bei unsicher-ambivalent
gebundenen Primarschulkindern in der Beratung



"Zwei Dinge sollen Kinder von ihren Eltern bekommen: Wurzeln und Flügel."

nach Goethe

Bachelor-Arbeit
Ausbildungsgang **Sozialarbeit**
Kurs **TZ 2014 – 2018**

Leu Barbara

Bindungsorientierte Beziehungsgestaltung in der Schulsozialarbeit

**Professionelle Beziehungsgestaltung bei unsicher-ambivalent gebundenen Primarschul-
kindern in der Beratung**

Diese Bachelor-Arbeit wurde im Juli 2018 eingereicht zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Sozialarbeit**.

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

Reg. Nr.:

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California
95105, USA.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten
Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

1 Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialarbeiterisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im Juli 2018

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

Ziel dieser Arbeit ist es Handlungsempfehlungen für Schulsozialarbeitend bezüglich der Beziehungsgestaltung mit unsicher-ambivalent gebundenen Kindern zu erarbeiten. Leitende Annahme der Autorin ist, dass die Bindungstheorie in der Diagnostik ein wesentlicher Faktor darstellt, von den Fachpersonen aber oft etwas vernachlässigt wird. Der Fokus liegt dabei auf dem Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit und seiner Funktion Beratung von Primarschülerinnen und Primarschülern. Die Grundlagen der Bindungstheorie nach John Bowlby und Mary Ainsworth bilden den zentralen Rahmen. Ergänzt werden diese Grundlagen unter anderem mit dem Konzept der Entwicklungsaufgaben von Kitty Cassée nach Havighurst und dem personenzentrierten Ansatz nach Rogers. Zu Beginn werden die zentralen Aspekte der Bindungstheorie umrissen und das unsicher-ambivalente Bindungsmuster genauer vorgestellt. In Kapitel drei wird das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit verortet und die Hauptziele Sozialisation und Unterstützung bei der Entwicklung näher betrachtet. Bei den beraterischen Herausforderungen werden diagnostische Punkte in den Blick genommen und Aspekte bezüglich Beratung sowie Kinderschutz angeschnitten. Das Kapitel fünf behandelt die professionelle Beziehungsgestaltung aus einem humanistischen, therapeutischen und pädagogischen Blickwinkeln. Weiter wird das Prozessmodell professioneller Beziehungsgestaltung in der psychosozialen Arbeit von Silke Brigitta Gahleitner vorgestellt, welches eine Möglichkeit zeigt, das disziplinäre Wissen, welches thematisch zu dieser Bachelorarbeit passt, zu verbinden. Zum Schluss werden die gewonnen Erkenntnisse diskutiert.

Dank

Herzlichen Dank an Andreas Zürcher Sibold, Verena Peter, Uri Ziegele und Mario Störkle. Sie alle haben mir während der Grundlagenphase und/oder der begleiteten sowie unbegleiteten Realisierungsphase mit ihren Tipps und Anregungen zu Inhalt, Gliederung und Literatur sehr geholfen.

Ein grosses Dankeschön auch an Lukas Brunner und Michael Oswald. Die beiden haben mir in der Abschlussphase wertvolle Rückmeldungen gegeben und den Text kritisch hinterfragt.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	I
Dank	II
Abbildungsverzeichnis	V
Tabellenverzeichnis	V
1 Einleitung	1
1.1 Ausgangslage	1
1.2 Problem-, Fragestellung und Ziel	2
1.3 Arbeitshypothese	3
1.4 Inhalt und Struktur	3
2 Aspekte der Bindungstheorie	5
2.1 Bindung	5
2.1.1 Definition Bindung	5
2.1.2 Definition Bindungsverhalten	6
2.1.3 Unterschied Bindung und Bindungsverhalten	7
2.1.4 Definition Bindungsmuster	8
2.1.5 Das unsicher-ambivalente Bindungsmuster	9
2.1.5.1 Abgrenzung desorganisiertes Bindungsmuster zur Bindungsstörung	11
2.2 Entwicklung Bindung	12
2.2.1 Bindungsentwicklung in vier Phasen	12
2.2.2 Entwicklungsaufgaben im Kleinkind- und Kindergartenalter	15
2.2.3 Entwicklungsaufgaben im Schulalter	16
2.2.4 Die Rolle der Bezugsperson(en)	17
2.3 Innere Arbeitsmodelle und Bindungsrepräsentation	18
3 Verortung Schulsozialarbeit	21
3.1 Gegenstand	21
3.1.1 Definition Schulsozialarbeit	21
3.1.2 Aufgabenfelder der Schulsozialarbeit	23
3.2 Ziele	26
3.3 Soziale Einzel(fall)hilfe	28
3.3.1 Beratung als Methode	29
4 Beraterische Herausforderungen	30
4.1 Lösungsorientierte Kurztherapie in Verbindung mit Bindungstheorie	30
4.2 Diagnose von Bindungsmustern	31
4.3 Desorganisierte Muster und Störungen als solche erkennen	34

4.4	Unsichere Bindung als Chance	36
5	Professionelle Beziehungsgestaltung.....	37
5.1	Modelle und Konzepte der Beziehungsgestaltung	38
5.1.1	Personenzentrierter Ansatz	38
5.1.2	Therapeutische Beziehungsgestaltung.....	40
5.1.3	Pädagogische Beziehungsgestaltung.....	43
5.2	Prozessmodell professioneller Beziehungsgestaltung.....	44
5.3	Hilfreiche Methoden für die Praxis	48
5.3.1	Arbeit an Gefühlen und Gedanken.....	49
5.3.2	Netzwerkarbeit.....	50
6	Schlussfolgerungen und Praxisrelevanz	52
7	Literatur- und Quellenverzeichnis	57

Abbildungsverzeichnis

- Titelblatt: Gefunden unter <http://www.wurzeln-und-fluegel.ch/>
- Abbildung 1: Arbeitshypothese (eigene Darstellung)
- Abbildung 2: Florian Baier & Rahel Heeg (2011). Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz. *Kulturphänomenologische Analyse von Schulsozialarbeit*
- Abbildung 3: Martin Hafen (2005). Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Ein theorie-geleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch. *Die Disziplinen im Kontext der Funktionssysteme "Erziehung" und "soziale Hilfe"*
- Abbildung 4: Gabriele Gloger-Tippelt & Lilith König (2016). Bindung in der mittleren Kindheit. Das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV-B). *Wesentliche Erhebungsverfahren zur Bindung über die Lebensspanne.*
- Abbildung 5: Gabriele Gloger-Tippelt & Lilith König (2016). Bindung in der mittleren Kindheit. Das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV-B). *Einordnung der Erhebungsverfahren zur Bindung in der mittleren Kindheit.*
- Abbildung 6: Silke Brigitta Gahleitner (2017). Soziale Arbeit als Beziehungsperson. Bindung, Beziehung und Einbettung professionell ermöglichen. *Passung in der Psychotherapie.*
- Abbildung 7: Silke Brigitta Gahleitner (2017). Soziale Arbeit als Beziehungsperson. Bindung, Beziehung und Einbettung professionell ermöglichen. *Prozessmodell für eine professionelle Beziehungsgestaltung in psychosozialen Arbeitsfeldern: Von der 'schützenden Inselerfahrung' zum 'persönlich geprägten Netzwerk'.*
- Abbildung 8: Kirsten Hoffmann, Katja Kordelle-Elfner, Veronika von Lilienfeld-Toal & Kerstin Metz (2001). Stopp - Kinder gehen gewaltfrei mit Konflikten um. Praktische Bausteine zur Gewaltprävention (1. bis 4. Klasse). *Gefühlskarten.*

Tabellenverzeichnis

- Tabelle 1: Avenir Social & SchulsozialarbeiterInnen-Verband (2010). Rahmenempfehlungen Schulsozialarbeit.

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Während des Praktikums bei der Schulsozialarbeit der Stadt Luzern durfte die Autorin im März 2017 eine Weiterbildung der Schulunterstützung zum Thema "Umgang mit Gefährdungssituationen in der Schulunterstützung" besuchen. Das Impulsreferat von Frau Verena Peter, Dozentin für Kinderschuttfragen an der HSA Luzern, hat die Autorin inspiriert, sich in ihrer Bachelorthesis näher mit der Bindungstheorie zu befassen. Frau Peter erwähnte in ihrem Referat mit Nachdruck, dass die Bindungstheorie bei der Diagnostik ein wesentlicher Faktor darstelle, welche die Fachpersonen in der Regel aber oft etwas vernachlässigen. Sie forderte die Zuhörenden auf, diesem lohnenswerten Punkt künftig vermehrt Rechnung zu tragen. Da die Autorin die Bindungstheorie schon zu Beginn des Studiums spannend fand, gaben die Inputs von Frau Peter und das zeitgleiche Praktikum bei der Schulsozialarbeit der Stadt Luzern, den Impuls dieses Thema in dieser Bachelorarbeit näher zu untersuchen. Die Autorin beschäftigte die Frage: "Wie sie mit einem unsicher gebundenen Kind erfolgreich in Beziehung treten könnte, wenn sie Kenntnisse zum Bindungsmuster desselben hätte?". Als nächsten Schritt entschloss sich die Autorin daher im eigenen Team sowie unter Studierenden der Hochschule Luzern Soziale Arbeit, welche im Bereich der Schulsozialarbeit tätig waren, eine informelle mündliche Umfrage zu starten. Ziel war es, herauszufinden, wie präsent die Bindungstheorie in der Alltagspraxis ist und ob diese bei der Diagnostik eines Falles Anwendung findet bzw. überhaupt spezifisch beachtet wird. Die Rückmeldungen zeigten, dass die Hypothese von Frau Peter und die eigene Hypothese der Autorin, wonach die Fachpersonen der Bindungstheorie wenig Beachtung schenken, wahr sein könnten und geprüft werden müssten. Als weiteren Schritt suchte die Autorin Fachliteratur zur Bindungstheorie in Zusammenhang mit professioneller Beziehungsgestaltung, die sich explizit an die Adressatschaft der Schulsozialarbeitenden richtet, dabei hat sich gezeigt, dass es in diesem Bereich wenig Studien für dieses spezifische Thema gibt. Bei der Recherche wurde die interessante Studie von Mathias Berg aus dem Jahr 2011 gefunden, welche die erwähnten Hypothesen zu einem grossen Teil stützt und bestätigt. Mathias Berg hat in einer Art Pilotstudie erstmalig die Situation um die Bindungstheorie und ihre diagnostischen Anwendungen in der Erziehungsberatung erhoben. Dafür hat er über 250 Fachkräfte in nordrhein-westfälischen Erziehungsberatungsstellen über einen Online-Fragebogen befragt. Mathias Berg (2013) hält in Bezug auf die Beantwortung der zentralen Forschungsfrage fest, dass gestützt auf die Selbsteinschätzung, eine Vielzahl der Berater über allgemeine Kenntnisse zur Bindungstheorie verfügt (S.250-252). In Nordrhein-Westfalen haben einige beraterisch-therapeutische Fachkräfte zwar grundlegendes Bindungswissen erworben, aber bezüglich der klinischen Anwendung scheint es in einem zentralen Bereich, der Diagnostik von Bindung, jedoch kaum zur Anwendung zu kommen (ebd.).

Aufgrund dieser Überlegungen hat die Autorin sich eine eigentliche Problemstellung und dazu passend die folgende Haupt- und Unterfrage überlegt, denen diese Arbeit nachgehen soll und die schlussendlich das Ziel von Handlungsempfehlungen für Professionelle der Sozialen Arbeit verfolgen.

1.2 Problem-, Fragestellung und Ziel

In der folgenden Arbeit geht es nicht darum, die diagnostischen Fähigkeiten einer Fachperson zu ergründen und auch nicht darum, das Bindungsmuster der Fachperson näher zu analysieren. Ebenfalls nicht behandelt werden Themen wie: die Transgenerationale Weitergabe von Bindungserfahrungen, das (teils) fehlenden Bindungswissens der Fachpersonen in der Praxis und die bestehenden Lücken bei der praktischen Anwendung von Bindungswissen. Es geht darum, herauszufinden:

"Wie können Schulsozialarbeitende die Beziehung, im Hinblick auf die Bindungstheorie, zu einem unsicher-ambivalent gebundenen Primarschulkind in der Beratung erfolgreich gestalten?"

"Welchen Einfluss hat die Bindungs-Hypothese auf das praktische Handeln der Professionellen?"

Aufgrund der Überlegungen in der Ausgangslage kann gefolgert werden, dass die Bindungstheorie gerade in der Phase der Auftragsklärung zu wenig Beachtung erhält, was sich negativ auf das angestrebte Arbeitsbündnis mit den Klienten auswirken kann. Im schlechtesten Fall wird die Beratung bereits bei der Situationserfassung, also im Anfangsstadium, abgebrochen. Oder die Phase des sich Kennenlernens ist zeitintensiv und kommt daher den angestrebten Kurzzeitberatungen im Kontext der Schulsozialarbeit nicht unbedingt entgegen. Wenn aber die Professionellen der Sozialen Arbeit dem Bindungsaspekt mehr Beachtung schenken würden, dann könnte die Beziehungsgestaltung im professionellen Setting noch besser auf die Bedürfnisse der Klientinnen und Klienten abgestimmt werden. Ebenso könnte die Wahl der Intervention gezielter erfolgen und eine entsprechende Wirkung entfalten. Somit gäbe es eine Zunahme von erfolgreichen Beratungen, was sich wiederum positiv auf die Daseinsberechtigung der Schulsozialarbeitenden auswirken würde: Beratungsnachfrage vorhanden – Beratung wird als wirksam erlebt – Politik sieht keinen Anlass Stellen abzubauen oder Stellenprozente zu streichen – System Schule sieht keinen Anlass Schulsozialarbeit durch andere Angebote zu ersetzen – Beratungsnachfrage vorhanden.

Kitty Cassée (2012) sieht vor allem in der Schweiz im Bereich der Diagnostik grossen Entwicklungsbedarf (S.10-13). Ihrer Einschätzung nach ist die strukturierte Diagnostik eine unverzichtbare Voraussetzung für effektive Professionalität in der Jugend- und Familienhilfe (ebd.). Gemäss Cassée (2012) werden die Grundsteine für das individuelle Bindungsmuster einer Person bereits in den ersten Lebens-

jahren gelegt (S.10-13). Daher kommt dem Bindungswissen bei der Diagnostik und für die Beziehungsgestaltung ein zentraler Punkt zu (ebd.). In dieser Hinsicht hat die Autorin während der Erstellung ihrer Praxis-Fallanalyse im Modul 102 "Kernkompetenzen des sozialarbeiterischen Handelns" bereits einschlägige Erfahrungen gemacht. Bei der Erarbeitung und Reflexion dieser Arbeit stellte sich ihr wiederkehrend die Frage: "Was macht eine wirkungsvolle Intervention aus?". Aus Ihren eigenen Erkenntnissen folgernd: Eine präzise Diagnostik. Und dafür wiederum ist als Grundlage eine erfolgreiche Beziehungsgestaltung unabdingbar.

1.3 Arbeitshypothese

Die einleitenden Überlegungen haben die Autorin zu folgender Arbeitshypothese geführt:

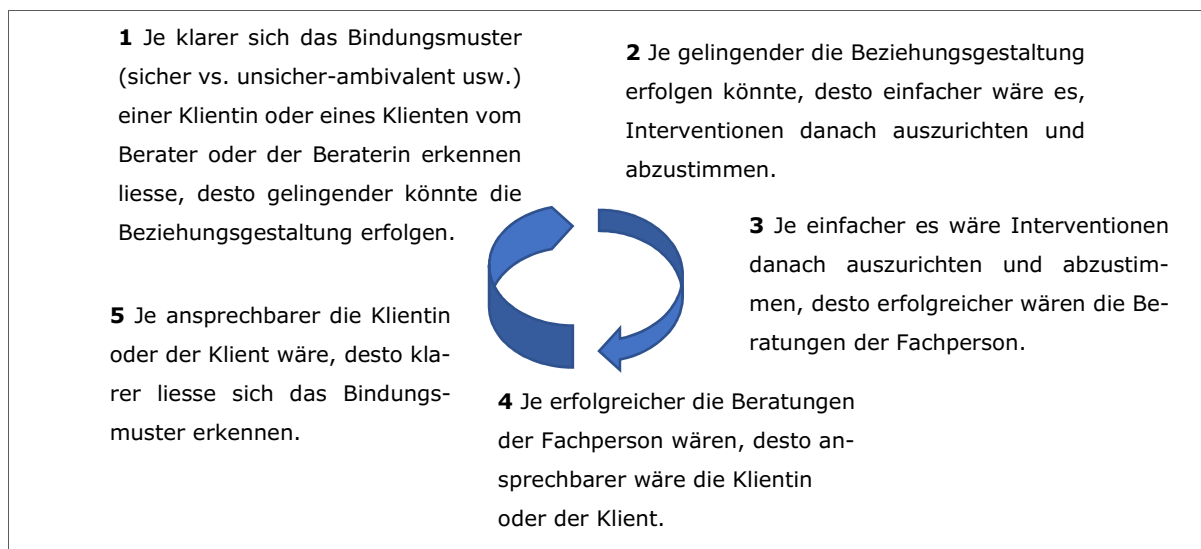


Abbildung 1: Arbeitshypothese (eigene Darstellung)

1.4 Inhalt und Struktur

Zuerst werden Definitionen von ausgewählten Begriffen vorgenommen um das Feld der Bindungstheorie etwas einzugrenzen und die Leserinnen und Leser mit der Thematik vertraut zu machen. Danach folgt ein Exkurs zum unsicher-ambivalenten Bindungsmuster, da dieses die Grundlage dieser Bachelorarbeit bildet. Danach wird die Abgrenzung dieses Musters zum desorganisierten Bindungsmuster und zur Bindungsstörung erläutert, da die Unterscheidung für die Arbeit der Professionellen von grosser Bedeutung ist. Dieses grundlegende Wissen kann zu weiterem Handlungsbedarf und allenfalls zur Triage beispielsweise an eine Psychotherapie führen. Da Bindung eng mit Entwicklung und Entwicklung eng mit Schule und Lernen verknüpft ist, wird im Kapitel 2.2 erklärt wie Bindung entsteht und wie sie mit den Entwicklungsaufgaben, welche sich im Kleinkind-, Kindergarten- und Schulalter für ein Kind ergeben, in Zusammenhang steht. Zudem wird auf die Wichtigkeit der Bezugspersonen und die inne-

ren Arbeitsmodelle eingegangen, da diese einen wesentlichen Anteil zur Entwicklung eines Kindes beitragen. Der Einschub soll auch aufzeigen, welcher Stellenwert der Arbeit von Schulsozialarbeitenden zukommen kann und wie sie ihr Handeln effektiv ausgestalten können. Anschliessend geht es im Kapitel 3 um die Verortung der Schulsozialarbeit und darum, den Zusammenhang zwischen den bindungstheoretischen Aspekten sowie der Arbeit der Schulsozialarbeit zu verdeutlichen. Zuerst wird das Arbeitsfeld definitorisch gefasst und anschliessend folgt ein Überblick über die Aufgabenfelder, der auch die Schnittstellen des Systems Erziehung und des Systems Soziale Arbeit genauer in den Blick nimmt. Schliesslich werden Ziele beleuchtet und der Sinn Sozialer Einzel(fall)hilfe geklärt sowie auf die Beratungstätigkeit von Schulsozialarbeitenden übertragen. Kapitel 4 befasst sich in engem Bezug auf die Bindungstheorie mit möglichen beraterischen Herausforderungen um als Lösung auf die im Kapitel 5 diskutierte Professionelle Beziehungsgestaltung überzuleiten. In einem ersten Teil werden Modelle und Konzepte diskutiert und in einem zweiten Teil werden hilfreiche Methoden für die Praxis angeschnitten. Im Anschluss werden im Kapitel 6 Schlussfolgerungen gezogen und die Relevanz dieser Arbeit für die Praxis dargestellt. Ziel ist ein direkter Theorie-Praxis-Transfer, der es ermöglicht, das Gelesene auf die Beratungsarbeit, genauer die Beziehungsgestaltung in der Beratungstätigkeit der Schulsozialarbeit, zu übertragen. Es soll deutlich werden, welche Herausforderungen sich dabei ergeben und welche methodischen Ansätze und/oder theoretischen Überlegungen dafür hilfreich sind.

Der Fokus dieser Bachelorarbeit wird, im Speziellen bei den Definitionen im Kapitel 2, auf das Kind gelegt. Zudem sind die meisten theoretischen Erklärungen hauptsächlich auf Mütter ausgerichtet. Väter werden kaum erwähnt, auch wenn die theoretischen Bezüge auf diese ebenfalls Gültigkeit haben. Vom zeitlichen Ablauf der Bindungstheorie wird immer in der frühen Kindheit gestartet (Entstehung Bindung) und dann erst auf die Schulzeit eingegangen.

2 Aspekte der Bindungstheorie

In diesem Kapitel werden die Begriffe Bindung, Bindungsverhalten sowie Bindungsmuster definiert und in Beziehung gesetzt, da sie für diese Bachelorarbeit elementar sind. Zudem wird erklärt, wie sich Bindungsmuster von Bindungsstörungen unterscheiden. Das Kapitel wird verdeutlichen, welcher Wert der Beziehungsgestaltung zukommt, die ein Hauptfokus dieser Bachelorarbeit darstellt. Weiter sollen die Ausführungen die Leserinnen und Leser beim Einordnen der einzelnen Kapitel unterstützen und den Blick für die Schlüsse der Autorin schärfen. Im Kapitel 2.2 wird danach aufgezeigt, wie sich Bindung entwickelt, welchen Einfluss sie auf die Entwicklungsaufgaben von Kindern hat und welche Rolle den Bezugspersonen dabei zukommt. Abschliessend geht es um die inneren Arbeitsmodelle und Bindungsrepräsentationen einer Person.

2.1 Bindung

Da Bindung einen spezifischen Zustand beschreibt, wird zuerst der Begriff Bindung definiert. Anschliessend wird das Bindungsverhalten erklärt und in eine Unterscheidung zur Bindung gesetzt. Die letzten drei Unterkapitel befassen sich mit der Definition des Bindungsmusters und je einem eigenen Exkurs zum organisierten unsicher-ambivalenten Bindungsmuster und zum unsicher-desorganisierten Bindungsmuster bzw. zur Bindungsstörung.

2.1.1 Definition Bindung

Anke Lengning und Nadine Lüpschen (2012) definieren Bindung als eine enge, emotionale, länger andauernde Beziehung zu bestimmten Menschen (S.11). Diese Beziehung dient dazu, dass sie bzw. die betreffenden Personen nach Möglichkeit Schutz bieten und unterstützend wirken, wenn ein Kind beispielsweise verunsichert oder traurig ist und Hilfe bei der Regulation seiner Emotionen bedarf (ebd.). Roland Schleiffer (2009) definiert Bindung als eine besondere, anhaltende und emotional begründete Beziehung des Kindes zu seinen Eltern oder beständigen Bezugspersonen (S.40). Er sieht diese als wesentliches Merkmal der Eltern-Kind-Beziehung (ebd.). Differenzierter äussern sich Mary D.S. Ainsworth und Silvia M. Bell (1970), die Bindung als gefühlsmässiges Band, das eine Person oder ein Tier zwischen sich selbst und bestimmten anderen knüpft, beschreiben (S.50). Dieses Band verbindet die beiden räumlich und dauert zeitlich an (ebd.). Ainsworth (1972) sieht Bindung zudem als stabile Neigung und innere Organisation von Verhaltenssystemen (S.97-137). David Howe (2015) spricht ebenfalls davon, dass Bindung bei den meisten Kindern mit normaler Entwicklung, als affektives gefühlgetragenes Band zu den für sie wichtigen Erwachsenen, insbesondere den Hauptbetreupersonen, zu verstehen ist (S.31-33). Auch die Eltern entwickeln in ihrer Rolle als Bindungspersonen ein fürsorgliches Band der

Zuneigung zu ihrem Kind (Howe, 2015, S.31-33). John Bowlby (1991) geht davon aus, dass dieses affektive Band, welches sich fast immer zwischen Kind und Mutter(person) entwickelt, aufgrund bestimmter vorprogrammierter Verhaltensmuster im Kind entsteht (S.59). Es richtet sich gezielt und schnell auf die Person, die sich um es kümmert, in der Regel die natürliche Mutter (ebd.). Ainsworth und Bell (1970) fügen an, dass bereits sehr junge Säuglinge näheförderndes Verhalten wie Weinen, Nuckeln, Brustsuchen sowie Lächeln zeigen, welche eine genetische Grundlage für das Gebundenwerden nahelegen (S.147).

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass die Fähigkeit sich an eine bestimmte Person zu binden zu einem grossen Teil genetisch bedingt und auf die Evolution zurückzuführen ist. Wie soeben dargestellt, nehmen alle Autorinnen und Autoren im Zusammenhang mit der Definition von Bindung Bezug auf Beziehung als wesentlichen Faktor. Und weiter auf Emotionen oder Verhaltenssysteme, die es innerhalb dieser Beziehung zu regulieren bzw. zu organisieren gilt. Daher folgt nun die Definition des Bindungsverhaltens, welche sich detaillierter mit den Emotionen und Verhaltenssystemen auseinandersetzt.

2.1.2 Definition Bindungsverhalten

Bowlby (1975) geht davon aus, dass die Aktivierung bestimmter Verhaltenssysteme oder Verhaltensweisen, die wiederum das Instinktverhalten kontrollieren, Bindungsverhalten auslöst (S.173-175). Beispielsweise sind diese Verhaltenssysteme so organisiert, dass ein Kind dazu tendiert, die Nähe zu seiner Mutter beizubehalten (S.173-175). Daher kann jede kindliche Verhaltensform, die sich in der Nähe zur Mutter äussert, als eine Komponente des Bindungsverhaltens betrachtet werden (ebd.). Howe (2015) spricht in diesem Zusammenhang vom Bindungssystem, welches still und leise im Hintergrund abläuft und die Umgebung nach Bedrohungen und Gefahren absucht (S.37). In der Regel aktiviert sich das Bindungssystem bei vielen Kindern mehrere Male am Tag, schaltet sich aber durch responsive und einfühlsame Eltern relativ rasch wieder ab (ebd.). Auch für Ainsworth und Bell (1970) sind Verhaltensweisen, die Nähe oder Kontakt fördern kennzeichnend für Bindungsverhaltensweisen (S.50). Je nach den Umständen kann dieses Verhalten von nahem körperlichem Kontakt bis zur Kommunikation über grössere Entfernungen reichen und ist darauf ausgerichtet, einen bestimmten Grad an Nähe zum Bindungsobjekt herzustellen und aufrechtzuerhalten (Ainsworth&Bell, 1970, S.50). Ein Kind zeigt dies beispielsweise aktiv mit Annäherung, Nachfolgen und Anklammern oder Signalverhalten wie Lächeln, Weinen und Rufen (ebd.). Ähnlich sehen dies Lengning und Lüpschen (2012), die schreiben, dass Bindungsverhalten dazu dient, die physische oder psychische Nähe zur Bindungsperson herzustellen oder aufrecht zu erhalten (S.11). Als mögliche Beispiele sprechen Sie ebenfalls von Rufen, Anklammern oder Weinen. Aber auch Hinkrabbeln, Hinlaufen oder Protest, wenn die Bezugsperson das Kind absetzt oder

verlässt, zählen Sie dazu (Lengning & Lüpschen, 2012, S.11). Howe (2015) ergänzt, dass Bindungsverhalten von der Suche nach Schutz vor Gefahr handelt (S.29-35). Kleinkinder suchten ihre Umgebung ständig nach zwei Arten von Erfahrungen ab nämlich, ob Stress oder Gefahr besteht und wie zugänglich die Bindungsperson ist und wo sie sich gerade befindet. Da Kleinkinder meist noch nicht in der Lage sind zur Mutter zu krabbeln oder zu laufen, wenden sie signalisierendes Verhalten wie beispielsweise Greifen, Weinen oder Protestieren an, damit die Mutter zu ihnen kommt. Bindungsverhalten ist eine Form der Kommunikation, die den Eltern signalisiert, dass sich der Säugling oder das Kleinkind nicht ganz wohlfühlt (ebd.).

Alle soeben zitierten Definitionen zum Bindungsverhalten beziehen sich auf das konkrete Handeln des Kindes, das zum Ziel hat, die Aufmerksamkeit der Bezugsperson zu erlangen, aufrechtzuerhalten und so Schutz zu erfahren. Gelingt ihm dies nicht, so spricht man davon, dass das Bindungssystem des Kindes aktiviert ist. Es bleibt dann beunruhigt, fühlt sich nicht wohl und steht unter (dauernder) Anspannung. Da Bindung und Bindungsverhalten eng gekoppelt und doch unterschiedlich sind, wird im folgenden Kapitel nochmals eine Unterscheidung vorgenommen. Für die weitere Arbeit ist es wichtig, die Begriffe klar auseinanderhalten zu können.

2.1.3 Unterschied Bindung und Bindungsverhalten

Ainsworth und Bell (2015) sehen Bindung als stabil und dauerhaft, während Bindungsverhalten schwankend, unbeständig und situationsabhängig, sowohl in Bezug auf die Aktivierung als auch in Bezug auf die Intensität ist (S.243-247). In Phasen der Trennung kann es beispielsweise deutlich stärker sein, während es in anderen Phasen völlig fehlt (Ainsworth&Bell, 2015, S.243-247). Howe (2015) geht davon aus, dass die diversen Ausprägungen des Bindungsverhaltens nur aktiviert werden, wenn Bedarf besteht (S.32-33). Bindung hingegen dauert an. Zudem sagt die Stärke des Bindungsverhaltens eines Kindes in bestimmten Situationen nichts über die Stärke der Bindung aus. Er merkt an: "Kleinkinder haben eine Bindung zu und zeigen Bindungsverhalten gegenüber ihren Eltern, den Betreuungspersonen" (ebd.).

Aus den dargelegten Sichtweisen kann gefolgert werden, dass die starke und eindeutige Bindung mit einer oder mehreren Personen über Zeit Bestand hat und eine Grundvoraussetzung für Bindungsverhalten darstellt. Bindungsverhalten bezieht sich auf die wahrnehmbaren Handlungen des Kindes, wie beispielsweise Weinen, mit dem Ziel, seine Bezugspersonen als Unterstützung zum Ausgleich seiner Emotionen herbeizurufen. Aufgrund dieser Verhaltensweisen kann jede Person einem sogenannten Bindungsmuster zugeordnet werden. Auf dieses wird nun im nächsten Kapitel eingegangen.

2.1.4 Definition Bindungsmuster

Howe (2015) schreibt, dass jedes Bindungsmuster eine Verhaltensstrategie darstellt, die Schutz und Fürsorge auslösen und maximieren soll (S.60-61). Bezugnehmend auf die spezielle Eltern-Kind-Beziehung machen alle Arten von Bindungsverhalten einen gewissen Sinn. Die verschiedenen Formen wie Schreien, Lächeln, Ignorieren usw. sind sinnvoll, damit das Kind eine gewisse Nähe zur Bindungsperson aufrechterhalten kann, egal wie unvorhersehbar, unsensibel oder kaltherzig die Erziehung auch ist (ebd.). Gemäss Bowlby (1975) nimmt das Verhalten, welches eine Mutter ihrem Kind gegenüber an den Tag legt, eine nachweislich wichtige Rolle beim sich entwickelnden Bindungsverhalten und dem sich daraus entwickelnden Bindungsmuster beim Kind ein (S.314). Ainsworth (1985) konnte aufgrund einer intensiven Studie¹ der Mutter-Kind-Interaktion in der häuslichen Umgebung feststellen, dass es qualitative Unterschiede in den Mutter-Kind-Bindungsmustern gibt (S.321-323). Sie spricht von drei Mustern, die es zu unterscheiden gilt: Muster **B = sichere Bindung**, Muster **A = unsicher (ängstlich)-vermeidende Bindung** und Muster **C = unsicher (ängstlich)-widerstrebende** oder alternativ **unsicher (ängstlich)-ambivalente Bindung** (ebd.). Gemäss Ainsworth (1985) ist bei der Entwicklung aller Muster von Bedeutung wie einfühlsam und ansprechbar Mütter auf kindliche Signale reagieren, wie genau sie diese interpretieren und danach schnell, unmittelbar und angemessen reagieren (S.321-323). Bowlby (1975) kommt zum Schluss, dass Kinder mit reaktionsbereiteren Müttern sich anders entwickeln als Kinder mit weniger reaktionsbereiten Müttern (S.313-314). Diese unterschiedliche kindliche Entwicklung beeinflusst wechselseitig das Verhalten der Mutter selbst. So hat die erste Gruppe Freude an der Gesellschaft ihres Kindes, während die zweite Gruppe die Gesellschaft ihres Kindes als Last empfindet, ausser wenn die Initiative zur Interaktion selbst ergriffen wird (ebd.). Ainsworth (1985) führt aufgrund ihrer Untersuchungen aus, dass Babys, die dem Muster B (sichere Bindung) zugeordnet werden konnten, weniger weinten, wenn es im Alltag "kleine" Trennungen gab (S.321-323). Sie grüssten ihre Mutter positiv und reagierten bei dessen Rückkehr positiver als Kinder, die dem Muster A oder C zugeordnet wurden. Ebenfalls positiver war ihre Reaktion, wenn sie gehalten oder abgesetzt wurden, zudem reagierten sie kooperativer auf mütterliche Anweisungen. Die Mütter solcher Kinder wurden als ansprechbar wahrgenommen und kamen Bitten um engen körperlichen Kontakt nach. Weiter waren sie weniger zurückweisend, einmischend und/oder ignorierend (ebd.). Lengning und Lüpschen (2012) ergänzen, dass in den 1980er Jahren ein neues Bindungsmuster bzw. eine Zusatzkategorie, nämlich die Desorganisation oder Desorientierung hinzukam, da es schwierig war, einige Kinder einem der drei bestehenden Bindungsmuster eindeutig zuzuweisen (S.20-23). Die Hauptbindungspersonen solcher Kinder sind

¹ Ainsworth et al. konnten in einer "Laborsituation", besser bekannt als die "Fremde Situation", ihre Ergebnisse zu den unterschiedlichen Bindungsmustern mit Nachdruck belegen.

oft nicht in der Lage, diesen ausreichend Pflege und Unterstützung zukommen zulassen, da sie vermutlich selber Schutz und Fürsorge benötigen, was ihre Empfänglichkeit für die Bedürfnisse des Kindes negativ beeinflusst (Lengning & Lüpschen, 2012, S.20-23). Elisabeth Fremmer-Bombik (2011) folgert, dass diese Kinder daher keine eindeutige Verhaltensstrategie, also kein A, B, oder C Muster, entwickeln können (S.109-120). Gemäss Lengning und Lüpschen (2012) kann das desorganisierte Bindungsmuster als beginnendes, pathologisches Verhalten gesehen werden (S.20-23).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich das Bindungsmuster auf die Verhaltensstrategie des Kindes bezieht, welche sich in der Interaktion mit seinen Eltern und/oder Hauptbetreuungspersonen entwickelt. Es lassen sich vier Muster unterscheiden wobei sich eines in eine pathologische Richtung entwickeln kann. Auch wenn die Strategie des Kindes für Aussenstehende befremdend sein mag, so ist sie doch die beste Möglichkeit um Schutz und Fürsorge von eher wenig feinfühligem Eltern zu erhalten. Im folgenden Kapitel wird nun genauer auf das organisierte unsicher-ambivalente Bindungsmuster (C) eingegangen, da dieses im Fokus dieser Bachelorarbeit steht. Danach wird eine Abgrenzung zum desorganisierten Bindungsmuster vorgenommen, da die Muster teils nahe beieinanderliegen. Zudem kann das desorganisierte Bindungsmuster, anders als das unsicher-ambivalente Bindungsmuster, pathologische Tendenzen aufweisen. Daher ist es wichtig, dass Professionelle der Sozialen Arbeit dies unterscheiden und erkennen können sowie adäquat damit umgehen.

2.1.5 Das unsicher-ambivalente Bindungsmuster

Wie in Kapitel 2.2 erläutert wird, entsteht Bindung bereits in der frühen Kindheit. Deshalb wird bei der Erklärung des unsicher-ambivalenten Bindungsmusters in der frühen Kindheit gestartet, dann auf die mittlere Kindheit und zum Schluss auf die Schulzeit eingegangen.

Das unsicher-ambivalente Bindungsmuster wird zu den organisierten Mustern gezählt, da Kleinkinder gemäss Howe (2011) ihr Verhalten an die Eigenschaften des Fürsorgeumfeldes anpassen (S.63-64). Je nach Art und Qualität der Reaktionen der betreuenden Person wird das Bindungsverhalten unterschiedlich geformt, verstärkt, gestraft oder ausgemerzt. Kinder die unsicher-ambivalent gebunden sind äussern dies mit einer von Wut geprägten Herangehensweise wie quengeln, klammern, schreien oder sich ärgern. Sie maximieren die Intensität der Darstellung ihrer Bedürfnisse und Ängste indem sie diese übertreiben oder aufbauschen, um eine Reaktion von einer unsensiblen, unzuverlässigen oder nur teilweise responsiven Betreuungsperson zu erhalten. Folglich sind ihre Gefühle immer unterreguliert und bereits milder Stress kann starken Ausdruck von Ärger, Forderungen und Protest auslösen. In diesem Sinne kontrollieren sie ihre Eltern und können sie glauben lassen, dass sie sehr aufgebracht sind, indem sie ihren negativen Stress übertreiben (ebd.). Gemäss Howe (2011) können diese Strategien auch als Kampf um Aufmerksamkeit oder das Betteln um Schutz definiert werden (S.63-64). Ainsworth (1985)

beschreibt Mütter von unsicher-ambivalent gebundenen Kindern als entweder ignorierend oder einmischend (S.323). In ihrer Ansprechbarkeit sind sie unbeständig, aber sie können positiv sein, wenn sie reagieren. Oft antworten diese Mütter nicht auf Bitten nach engem Kontakt oder bieten ihn dann an, wenn er vom Kind nicht gesucht wird; aber sie können den Kontakt geniessen (ebd.). Holmes (2002) sieht ein Festklammern an die fürsorgende Person, oft von einer exzessiven Unterwürfigkeit begleitet, oder ein Rollentausch, bei dem sich das Kind um die fürsorgende Person kümmert anstatt umgekehrt, als grundlegende Strategie des unsicher-ambivalenten Bindungsmusters (S.101). Durch die hierbei erlebte Ablehnung entstehen ebenfalls Gefühle der Wut, diese werden aber nicht offen ausgedrückt (ebd.). Howe (2011) gibt zu bedenken, dass ambivalent gebundene Kinder Intimität der Autonomie vorziehen und es ihnen daher an Unabhängigkeit mangelt (S.147). Sie werden von Affekt dominiert und ihre Fähigkeiten Beharrlichkeit zu zeigen, zu spielen und sich zu konzentrieren sind eher schlecht. Er spricht in diesem Zusammenhang auch von einem hyperaktivierten Bindungssystem, was meint, dass das Bindungsverhalten solcher Kinder stark aktiviert ist. Wie bereits erwähnt bleibt so weniger geistige Energie für das Spielen und Erkundungsverhalten tritt seltener auf. Als Folge verwechselt das Kind Gefühle der Bedürftigkeit mit solchen der Wut, was bedeutet, dass beide Gefühle einander bedingen. Die Beziehung zum Kind fühlt sich bisweilen wie eine Achterbahnfahrt an, da es im einen Moment wütend auf die Bindungsperson ist, im nächsten Moment bedürftig und verletzt, und wenig später verhält es sich ganz aufgeregt und euphorisch (ebd.). Dadurch entsteht gemäss Howe (2011) eine relativ hohe Abhängigkeit, welche die Unabhängigkeit des Kindes untergräbt und so das Erlernen neuer sozialer Fähigkeiten stört (S.147).

In der mittleren Kindheit, also mit drei bis vier Jahren, kann das Kind sprechen und gehen, was sein Bindungsverhalten um die Fähigkeiten die Bindungsperson anzuschreien und ihr zu folgen erweitert (Howe, 2011, S.148-152). Das Kind wird zunehmend frecher und provokativ, was zu vermehrtem Lärm, erhöhtem Widerwillen und noch stärkerer Abhängigkeit führt, wenn beispielsweise unsensible Eltern ihm Liebe und Zuneigung entziehen um es zu disziplinieren (ebd.). Patricia McKinsey Crittenden (1995) fügt an, dass ambivalent gebundene Kinder im Gegensatz zu sicher gebundenen Kindern, die reflektierende Art des Gesprächs so gut wie nicht kennen (S.386). Anstatt dass die Eltern versuchen ihre Gefühle zu erklären oder mit dem Kind zu durchdenken, leben sie diese aus, was bedeutet, dass ihr Verhalten von Gefühlen und nicht von Gedanken gesteuert wird (Howe, 2011, S.148-152). Den Kindern fehlt dadurch das emotionale Vokabular um mit Affektzuständen umzugehen und diese selber zu durchdenken (ebd.). Howe (2011) fasst zusammen, dass Beziehungen von intensiven Gefühlen und viel Drama gekennzeichnet sind (S.148-152). Solche Kinder tun sich schwer mit Reflektion, Nachdenken oder Flexibilität, zudem haben sie Mühe sich selbst zu regulieren und agieren sich stattdessen emotional aus (ebd.).

Auch in der Schulzeit und im Umgang mit Gleichaltrigen setzen sich die eben beschriebenen Verhaltensweisen fort. So hindert gemäss Frederick G. Lopez (1995) das unausgereifte Selbstvertrauen des Kindes die Entwicklung von Fähigkeiten zur affektiven Selbstregulierung, es ist abhängig von der Präsenz, Anerkennung und Unterstützung von Betreuungs- und Lehrpersonen (S.400). Aufgrund dieser anhaltenden Abhängigkeit ist das Individuum somit anfälliger für Stress und emotionale Labilität (ebd.). Unsicher-ambivalent gebundene Kinder im Schulalter konzentrieren sich stark auf Beziehungen, stehen sehr gerne im Mittelpunkt und können sich daher auf schulische Dinge nur schlecht fokussieren (Howe, 2015, S.151-152). Im Schulalltag lehnen sie Förmlichkeit, Disziplin und Konzentration ab, hingegen fühlen sie sich wohl, wenn die Umgebung stark emotional aufgeladen ist. Im Umgang mit Gleichaltrigen machen sie gerne Blödsinn, albern herum, kichern und geben an. Potenzielle Freunde werden durch ihre Verletzlichkeit und Bedürftigkeit oft abgeschreckt (ebd.). Howe (2015) fügt an: "Da sie gewöhnlich die Opfer statt die Täter sind und tyrannisiert werden, statt zu tyrannisieren, fühlen sie sich immer wieder ungerecht behandelt oder gehänselt und klagen darüber, dass niemand sie mag oder versteht" (S.152). Sie haben ein dauerndes Bedürfnis danach gemocht und geliebt zu werden, gleichzeitig schwelt in diesen Kindern aber die Angst, dass ihr Selbst als uninteressant und wertlos wahrgenommen wird und sie daher von anderen Menschen zu wenig Beachtung erhalten (Howe, 2015, S.152). Um diese Angst zu beseitigen zwingen sie die Welt zu einer Reaktion (ebd.).

Grundsätzlich fallen unsicher-ambivalent gebundene Kinder also durch ihr forsches Wesen auf und sie passen ihr Bindungsverhalten der fürsorgenden Person an. Dadurch sind sie fast andauernd mit dieser Person beschäftigt und von ihr abhängig. Dies wirkt sich hemmend auf die Entwicklung eines gesunden Selbstvertrauens und eines ausgeglichenen Sozialverhaltens aus. Unsicher-ambivalent gebundenen Kindern fällt es schwer sich selbst zu regulieren und über Gefühle zu sprechen. Gleichaltrige tun sich aufgrund ihres Geltungsdrangs und ihrer emotionalen Art schwer mit ihnen.

2.1.5.1 Abgrenzung desorganisiertes Bindungsmuster zur Bindungsstörung

Im Vergleich zum unsicher-ambivalenten Bindungsmuster beruht eine unsicher-desorganisierte Bindung im Grundschulalter gemäss Karl Heinz Brisch (2016) darauf, dass Kinder in ihrer frühen Kindheit schon sehr grossen Stress erlebt haben (S.31). Als eine Möglichkeit sieht er ein unverarbeitetes Trauma der Eltern oder eines Elternteils, dass durch das Verhalten des Kleinkindes immer wieder aktiviert wurde, was in der Eltern-Kind-Beziehung grossen Stress hat entstehen lassen (S.31). Im Kleinkindalter lässt sich beobachten, dass diese Kinder zwar Bindungsverhalten zeigen, sich dieses aber nicht in ausreichend konstanten und eindeutigen Verhaltensstrategien äussert (S.53-64). So laufen diese Kinder beispielsweise zur Mutter hin, bleiben auf der Hälfte des Weges stehen, drehen sich um und laufen dann wieder von der Mutter weg und vergrössern den Abstand zu ihr (S.53-64). Mary Main und Erik

Hesse (1990) bestätigen, dass das unsicher-desorganisierte Muster überzufällig häufig bei Kindern aus klinischen Risikogruppen auftritt oder wenn Eltern ihrerseits unverarbeitete traumatische Erlebnisse wie Misshandlung und Missbrauch oder Verlust- und Trennungserfahrungen in die Beziehung zum Kind miteinbringen (S.161-182). Kinder mit desorganisiertem Bindungsmuster erleben in der Beziehung zur Bindungsperson meist Angst, negativen Stress und Desorganisation (Howe, 2015, S.181). Aufgrund ihrer unkontrollierbaren und hilflosen Betreuungsperson kann ihre Bindungsstrategie jederzeit in sich zusammenbrechen (ebd.). Michelle Deklyen und Mark T. Greenberg (2008) fügen an, dass sich durch die Interaktion von verschiedenen Risikofaktoren die Gefahr für ernste Entwicklungsstörungen erhöht (S.637-650).

Gemäss Brisch (2015) ist für alle Bindungsstörungen grundlegend, dass frühe Bedürfnisse des Kindes nach Schutz und Nähe in bedrohlichen oder ängstigenden Situationen in einem extremen Ausmass widersprüchlich, unzureichend oder nicht adäquat beantwortet wurden (S.60-61). Oft haben diese Kinder traumatische Erfahrungen gemacht und zeigen desorganisierte Verhaltensweisen, die insgesamt vergleichbar sind mit den Symptomen eines ausgeprägten ADHS-Syndroms. Brisch sieht ein erhöhtes Risiko für Bindungsstörungen, wenn die frühen vorherrschenden Interaktionsmuster aus pathogenen Faktoren bestehen und über mehrere Jahre pathogene Bindungserfahrungen gemacht wurden (ebd.).

Wie im Kapitel 2.1 gezeigt wurde, gilt es einige grundlegende Begriffe wie die Bindung, das Bindungsverhalten und die Bindungsmuster zu unterscheiden. Zudem wurde festgestellt, dass es vier unterschiedliche Muster gibt, wovon sich eines im ungünstigen Fall zu einer pathologischen Bindungsstörung entwickeln kann. Die gemachten Beziehungserfahrungen spielen dabei eine zentrale Rolle.

2.2 Entwicklung Bindung

Das folgende Kapitel beleuchtet wie Bindung sich entwickelt, welche Entwicklungsaufgaben sich einem Kind stellen und wie die Bindung darin eingebettet ist. Weiter wird die Rolle der Bezugspersonen geklärt und auf die inneren Arbeitsmodelle, welche einen wichtigen Faktor und Anknüpfungspunkt im Arbeitsalltag der Professionellen der Sozialen Arbeit darstellen, eingegangen.

2.2.1 Bindungsentwicklung in vier Phasen

Bowlby (1975) geht davon aus, dass ein Baby bereits bei seiner Geburt mit einer Reihe sofort aktivierbarer Verhaltenssysteme (bspw. Nähe suchen) ausgerüstet ist, die für die später folgende Entwicklung der Bindung ausschlaggebend sind (S.247-249). Die auditiven Reize einer menschlichen Stimme, die

visuellen Reize eines menschlichen Gesichts und die taktilen und kinästhetischen Reize von Menschenarmen und -körpern prägen diese Systeme, die später in der Kindheit – und für das ganze Leben – die Bindung an bestimmte Personen beeinflussen (Bowlby, 1975, S.247-249).

Gemäss Laura E. Berk (2011) entwickelt sich Bindung in vier Phasen (S.260-261). In der **Vorphase** (Geburt bis zur sechsten Lebenswoche) ist das Baby noch nicht an die Mutter gebunden und verbleibt ohne Protest bei unbekanntem Erwachsenen (ebd.). Ann-Kathrin Knüver und Alexander Trost (2014) machen darauf aufmerksam, dass das Kind noch nicht zwischen unterschiedlichen Personen unterscheiden kann und Signale in Form von Lachen, Schreien usw. an die Umwelt absendet (S.94-95). Bindungsverhaltensweisen helfen ihm, engen Kontakt zu anderen Personen aufzunehmen und diese dazu zu bewegen, dass sie in der Nähe bleiben (Berk, 2011, S.260-261). Das Neugeborene wird durch Nähe beruhigt und erkennt an Stimme und Geruch die eigene Mutter (ebd.). Holmes (2002) fügt an, dass im weiteren Verlauf der Entwicklung die mütterliche Reaktionsfähigkeit ein ausschlaggebender Faktor für die spätere Bindungsqualität darstellt (S.94-99). Ebenso bilden Zuverlässigkeit und Reaktionsbereitschaft der haltenden Umwelt den Kern für die sich entwickelnden Bindungsmuster (ebd.).

In der **beginnenden Bindungsphase** (sechste Lebenswoche bis zum sechsten bis achten Lebensmonat) reagiert das Baby auf eine fremde Person anders als auf ihm bekannte Bezugspersonen, aber es protestiert noch nicht, wenn es von ihnen getrennt wird (Berk, 2011, S.260-261). Das Kind beginnt ein Gefühl des Vertrauens zu entwickeln, lässt sich von der eigenen Mutter schneller beruhigen und lernt, dass die eigenen Handlungen Auswirkungen auf das Verhalten der Menschen in seinem Umfeld haben (ebd.). Anders als in der ersten Phase lässt das Baby seine Signale und Bindungsverhaltensweisen ausgenommen ausgewählten Personen zukommen (Knüver & Trost, 2014, S.94-95).

Die **dritte Phase** der eindeutigen Bindung (sechster bis achter Lebensmonat bis zum 18. bis 24. Lebensmonat) ist gemäss Berk (2011) gekennzeichnet durch Trennungsangst und damit einhergehende Bindungsverhaltensweisen wie protestieren, weinen, hinterherkrabbeln, an der Mutter hochkrabbeln usw., wenn die vertraute Bezugsperson den Raum verlässt oder versucht zu verlassen (S.260-261). Allerdings tritt Trennungs- wie Fremdenangst nicht immer auf und ist abhängig von der Situation und dem Temperament des Kindes. Weiter beginnt das Kind in dieser Phase die Umwelt zu erkunden und nutzt die vertraute Bezugsperson als sichere Ausgangsbasis (ebd.). Holmes (2002) ergänzt, dass das Erkundungsverhalten des Kindes in dieser Phase durch überängstliche Eltern unterdrückt oder erstickt werden kann (S.94-99). Andersherum beeinträchtigen nachlässige Eltern die Exploration des Kindes, indem sie keine sichere Basis darstellen, was zum Abbruch des Explorierens und Gefühlen der Angst führen kann (ebd.).

In der **letzten Phase** der reziproken Beziehung (18. Lebensmonat bis zum zweiten Lebensjahr und darüber hinaus) lernen Kinder aufgrund der rapiden Zunahme an mentalen Repräsentationen² und der raschen Sprachentwicklung Zusammenhänge zu verstehen (Berk, 2011, S.260-261). Sie begreifen welche Faktoren Einfluss auf das Kommen, Gehen und Wiederkehren ihrer Eltern haben und beginnen daher mit ihren Bezugspersonen zu verhandeln. Berk merkt an, dass das Kleinkind also bereits im zweiten Lebensjahr bindungsbezogene Erwartungen über Unterstützung und Trost durch seine Eltern entwickelt (ebd.). Auch Holmes (2002) spricht davon, dass das Kind seine Eltern nun als getrennte Wesen mit eigenen Plänen und Zielen sieht und Wege sucht, diese mit schmollen, bitten, Charme usw. zu beeinflussen (S.94-99). Knüver und Trost (2014) beschreiben diesen Vorgang als Mentalisierungsprozess, der die Gefühle des Anderen im Kind selber repräsentiert (S.94-95). Das Kleinkind ist in der Lage sich in Andere einzufühlen und wendet bei Problemen gezielte Lösungsstrategien an (ebd.).

Anknüpfend an die einleitenden Worte Bowlbys zu Systemen stellt Howe (2015) zusammenfassend fest, dass sich das Explorationssystem und das Bindungssystem gleichzeitig hemmen und ergänzen (S.37). Ist das Bindungssystem aufgrund von Angst oder Überleben aktiviert, werden andere wichtige Verhaltenssysteme wie das Explorations-, Anschluss-, Kontakt- oder Sexualverhaltens-System abgeschaltet. Wird Erkundungs- und Sozialverhalten wiederholt unterdrückt, ist dies für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung eines Kindes negativ (ebd.). Remo H. Largo (2015) gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass Kinder in den ersten vier Lebensjahren mindestens die Hälfte ihrer gesamten Entwicklung durchlaufen (S.15).

Wie soeben dargestellt, werden bereits in den ersten Lebenswochen eines Babys die Grundsteine dafür gelegt, wie die weitere Entwicklung seines Selbst verläuft. Alles was das Kind in den ersten Wochen, Monaten und Jahren sieht, hört und wahrnimmt, beeinflusst seine (inneren) Verhaltenssysteme. Feinfühligel Eltern können mit ihrer Art, ihrem Verhalten den Entwicklungsverlauf positiv beeinflussen. Wenn andersherum die zentrale Phase des Explorierens des Kindes gestört wird, hat dies negative Auswirkungen auf das sich bildende Sozialverhalten des Kindes. In den nächsten zwei Kapiteln wird nun kurz auf die Entwicklungsaufgaben im Kleinkind-, Kindergarten- und Schulalter eingegangen. Aufgrund der vorherigen Ausführungen zu den Bindungsmustern soll den Leserinnen und Lesern in den Kapiteln 2.2.2 und 2.2.3 eine Vorstellung davon gegeben werden, welche Herausforderungen sich nach dem Aufbau der Bindung im weiteren Entwicklungsverlauf für ein Kind stellen, das aufgrund seiner eher ungünstigen, frühen Beziehungserfahrungen mit den Eltern ein unsicher-ambivalentes Bindungsmuster entwickelt hat.

² Gemäss Gerd E. Schäfer (2001) handeln, erkennen und denken Menschen auf der Grundlage von Repräsentationen der Wirklichkeit, die sie in und mit ihrem Gehirn erzeugen (S.91).

2.2.2 Entwicklungsaufgaben im Kleinkind- und Kindergartenalter

In ihrem sozialisationstheoretisch-interaktionistischen Modell verweist Kitty Cassée auf das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst und beschreibt daran anlehnend unter anderem die Entwicklungsaufgaben von Kindern im physischen, sozialen, emotionalen und kognitiven Bereich. Da der physische Bereich für diese Arbeit nicht von zentraler Relevanz ist, wird nachfolgend auf die anderen drei Bereiche eingegangen.

Im **sozialen Bereich** lernt das Kleinkind mit seiner Umwelt zu kommunizieren und ihr mitzuteilen wie es ihm geht (Cassée, 2003, S.32-41). Zudem erhält es so die Möglichkeit über sich nachzudenken (innerer Monolog) und mit sich selbst zu kommunizieren (Cassée, 2003, S.32-41). Weiter gelingt es ihm immer besser sich in die Gedanken seines Gegenübers zu versetzen (Perspektivenwechsel) und es erweitert sein Beziehungsumfeld mit Gleichaltrigen wobei es eine gewisse Unabhängigkeit erlangt (ebd.).

Gemäss Cassée (2003) wird im **emotionalen Bereich** die Identität und die Geschlechtsrolle zunehmend gefestigt (S.32-41). Ein 4- bis 6-jähriges Kind verfügt über ein inneres Bewertungssystem und hat somit eigene Normen und Werte internalisiert. Sind Wertesystem und Identität herausgebildet, werden die primären Emotionen (Interesse, Freude, Ekel, Ärger, Überraschung, Trauer, Angst) durch Sekundäre (Verlegenheit, Schüchternheit, Schuld, Scham, Stolz, Verachtung) ergänzt. Weitere Schritte sind die Regulation des Emotionsausdrucks (Maskierung, Unterdrückung, Simulation) und die bewusste Steuerung von Emotionen in dem sich ein Kind beispielsweise selber gut zuredet (ebd.).

Im **kognitiven Bereich** hat das Kind verinnerlichte Vorstellungen entwickelt und ist für seine Handlungen nicht mehr stets auf die konkreten Objekte (bspw. Personen) angewiesen (Cassée, 2003, S.32-41). Es hat gelernt, dass die Realität durch Symbole (bspw. Handlungen) dargestellt werden kann (ebd.).

Es fällt auf, dass die im Kapitel 2.1.5 beschriebenen Entwicklungsmerkmale von Kindern mit unsicher-ambivalentem Bindungsmuster nicht kongruent sind mit den eben beschriebenen Entwicklungsaufgaben im Kleinkind- und Kindergartenalter. Die Gefühlswelt von unsicher-ambivalenten Kindern ist immer unterreguliert und sie werden stark von Affekten dominiert (emotionaler Bereich). Es fällt ihnen schwer sich zu kontrollieren und sie agieren sich stattdessen emotional aus (emotionaler und sozialer Bereich). Dies rührt daher, weil es ihnen Mühe macht, über ihre innere Gefühlswelt zu sprechen (sozialer Bereich). Sie sind sehr von ihren Bezugspersonen abhängig (kognitiver Bereich) und dadurch behindert ihr hyperaktiviertes Bindungssystem die Erkundung und das Erlernen neuer sozialer Fähigkeiten.

2.2.3 Entwicklungsaufgaben im Schulalter

Wie im vorherigen Kapitel werden auch in diesem Kapitel die Bereiche der sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklung aus dem sozialisationstheoretisch-interaktionistischen Modell näher in den Fokus genommen.

Im **sozialen Bereich** spricht Cassée (2003) etwa von der Zugehörigkeit zu einer gleichaltrigen Gruppe was eine wechselseitige Anpassung voraussetzt (S.32-41). Genauer ist damit gemeint, dass ein Kind einerseits seine Ideen und Wünsche angemessen anbringen, andererseits sich aber auch in die Gruppe einfügen kann. Es muss in der Gruppe mitmachen können, sich angesprochen fühlen auch wenn es nicht direkt angesprochen wird und lernen, für die Gemeinschaft Verantwortung zu übernehmen wie auch sich innerlich abzugrenzen. Spätestens mit Schuleintritt sollte das Kind in der Lage sein, Freundschaften aufzubauen und symmetrische Interaktionen mit Gleichaltrigen einzugehen. Dies ermöglicht ihm sein moralisches Verständnis (weiter) zu entwickeln. Weiter sollte es lernen mit Gleichaltrigen zu konkurrieren als auch zu kooperieren, Kompromisse einzugehen sowie sich durchzusetzen (ebd.).

Der **emotionale Bereich** zeichnet sich durch genügend emotionale Reife seitens des Kindes aus, damit es relativ selbstständig mit den diversen leistungsbezogenen und sozialen Anforderungen zurechtkommt (Cassée, 2003, S.32-41). Es wird erwartet, dass das Schulkind die geforderten Aufgaben in der vorgegebenen Zeit löst und sich weitgehend selber dazu motiviert. Verlangt ist eine Arbeitshaltung mit Konzentration, Aufmerksamkeit, Ausdauer, Fleiss, Sorgfalt, Selbstständigkeit usw. (ebd.)

Im **kognitiven Bereich** geht es um das Erlernen von Kulturtechniken (lesen, schreiben, rechnen) und Allgemeinbildung, das konkret operationale Denken und die Weiterentwicklung des moralischen Urteils und Normgefühls (Cassée, 2003, S.32-41). Für diese Arbeit ist der letzte Punkt relevant. Ältere Kinder sollten sich vor allem deshalb konform verhalten, weil sie es selber für richtig halten. Sie sollten es nicht nur tun weil bei Abweichung von äusseren Normen und Geboten Bestrafung oder Ablehnung drohen (ebd.).

Auch hier fällt auf, dass die im Kapitel 2.1.5 beschriebenen Entwicklungsmerkmale von Kindern mit unsicher-ambivalentem Bindungsmuster nicht stimmig sind im Vergleich mit den eben beschriebenen Aufgaben. Kindern mit einem unsicher-ambivalenten Bindungsmuster fehlt das emotionale Vokabular um mit Affektzuständen adäquat umzugehen (sozialer Bereich). Sie können sich schlecht fokussieren und Disziplin wie Förmlichkeit zählen nicht zu ihren Stärken (emotionaler Bereich). Gewöhnlich sehen sich diese Kinder als Opfer anstatt als Täter (kognitiver Bereich) und sie haben ein dauerndes Bedürfnis nach Beachtung und danach im Mittelpunkt zu stehen (sozialer Bereich).

In den vorhergehenden Kapiteln wurde dargelegt, wie Bindung sich entwickelt und welche Herausforderungen sich bei den Entwicklungsaufgaben für ein Kind mit einem organisierten unsicher-ambivalenten Bindungsmuster stellen.

2.2.4 Die Rolle der Bezugsperson(en)

Wie in den vorangehenden Kapiteln immer wieder erwähnt sind Bezugspersonen wichtig. Deshalb wird in diesem Kapitel nun genauer auf diese Beziehung eingegangen. Dieses Wissen ist insofern relevant, da bei einem unsicher-ambivalenten Bindungsmuster davon ausgegangen wird, dass die Eltern seit Geburt wenig feinfühlig auf die Bedürfnisse des Kindes reagieren, was negativen Einfluss auf die kindliche Entwicklung hat. Zudem ist es wichtig den Wert der Bezugspersonen-Rolle zu erfassen, da diese Rolle auch durch Lehrpersonen oder Professionelle der Sozialen Arbeit eingenommen werden kann.

In diesem Zusammenhang erscheint es der Autorin wichtig nochmals zu erwähnen, dass sich das Kind in den ersten Lebensjahren an seine Eltern und andere Hauptbezugspersonen bindet (Remo H. Largo & Martin Beglinger, 2009, S.99-100). Später bindet es sich ebenfalls an andere Erwachsene wie Grosseltern, Krippenerziehende und Lehrpersonen. Die Autoren fügen an, dass sich das Kind ab dem Kleinkindalter auch an andere Kinder binden kann, dies äussert sich dann in einer tief gehenden Freundschaft (ebd.). Bowlby (1975) unterscheidet sogenannte Hauptbindungsfiguren von Nebenfiguren und räumt ein, dass diese zeitenweise ebenfalls relevant sein können, wenn das Bindungssystem des Kindes aktiviert ist (S.280-283). Ergänzend ist festzuhalten, dass sich Kinder im Schulalter gegenseitig ein Gefühl von Nähe und Sicherheit geben können und Lehrpersonen sich nicht der Bindungsbereitschaft ihrer Schulkinder entziehen können (Largo, 2011, S.140-141). Nach T. Berry Brazelton und Stanley I. Greenspan (2002) bilden liebevolle, unterstützende emotionale Beziehungen die früheste und ausschlaggebende Grundlage für die soziale und intellektuelle Entwicklung (S.32-33). Beziehungen vermitteln physische und psychische Sicherheit, schützen vor Verletzung und Krankheit und fördern auf der elementarsten Ebene Wohlbehagen, Warmherzigkeit und Intimität. Zudem werden durch Beziehungen und emotionale Interaktionen unter anderem auch die Kommunikations- und Denkfähigkeit erworben (ebd.). Auch Howe (2015) stellt fest, dass die Beachtung und Verstärkung der positiven Gefühlszustände (sogenannte Ko-Regulation der Gefühle) in der frühkindlichen Entwicklung durch die Betreuungsperson eine wichtige Rolle spielt und Einfluss auf die Fähigkeiten des Kindes hat, über seine Gefühle nachzudenken und seine Affekte zu regulieren (S.45). Im Zusammenhang mit der Betreuung machen Brazelton und Greenspan (2002) darauf aufmerksam, dass ein Kleinkind eine langfristige und verlässliche Bezugsperson in seinem Leben braucht und diese Rolle durchaus auch durch die Grosseltern oder den Vater eingenommen werden kann (S.69). Nach Klaus E. Grossmann, Karin Grossmann,

Monika Winter und Peter Zimmermann (2002) leisten beide Elternteile zur Entwicklung kindlicher Beziehungsrepräsentationen einen nachweislich entscheidenden Beitrag (S.159). Das Fundament für eine sichere Bindungsentwicklung legen demnach beide Elternteile gemeinsam (ebd.). Brisch (2016) hält fest, dass sich vor allem im Kindergarten- und Grundschulalter das Netzwerk von Bindungspersonen beispielsweise um Paten, viele Jahre ältere Geschwister, Tagesmütter und Lehrpersonen erweitert (S.65-67). Dieses Netzwerk von Bindungspersonen wird bei Stress oder Angst aktiviert und in eine gewisse Hierarchie oder Prioritätenliste eingeteilt. Diese sogenannte "Bindungspyramide" unterliegt im Grundschulalter gewissen Verschiebungen. Die Kinder wissen jeweils genau, wer ihre Hauptbindungsperson ist, die sie am besten beruhigen kann. Männliche Bindungspersonen besitzen zudem eine grosse Attraktivität, da sie für die Entwicklung der männlichen Identität bei Jungen und für die Entwicklung von Feinfühligkeit bei Mädchen wie Jungen von zentraler Bedeutung sind. Finden Kinder im Grundschulalter in anderen Gruppen, Vereinen oder in der Schule weitere Bindungspersonen in Form von Betreuenden oder Gruppenleitenden, so stellt dies eine wertvolle Möglichkeit dar, dass sie sich neuen Aufgaben und Entwicklungen stellen können. Gelingt dies, fällt es ihnen allgemein leichter sich in Gruppenaktivitäten einzubringen (ebd.). Bei der Auswertung seiner Befragung ehemaliger Heimkinder konnte Klaus Esser (2014) feststellen, dass das Vorhandensein einer Bezugs- bzw. Bindungsperson als Einflussfaktor mit der stärksten fördernden Wirkung auf die stationäre Jugendhilfe hervorsteicht (S.150).

Diese Darlegungen machen deutlich, wie wichtig die Rolle der Bezugs- oder Bindungspersonen ist. Da sie neben den Eltern einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung eines Kindes haben können. Darauf aufbauend wird im weiteren Kapitel nun beschrieben, welche Bedeutung den internalen oder inneren Arbeitsmodellen bei der Entwicklung eines Kindes zukommt.

2.3 Innere Arbeitsmodelle und Bindungsrepräsentation

Nach Bowlby (1991) wird das Bindungssystem, welches Informationen über das Selbst des Kindes und seine Bindungsfigur enthält, evolutionsbedingt als im Kind vorhanden vorausgesetzt (S.62). Gegen Ende des ersten Lebensjahres erwirbt das Kind beträchtliches Wissen über die unmittelbare Welt, welches in den folgenden Jahren in Form von internalen Arbeitsmodellen, einschliesslich Modellen des Selbst und der Mutter, organisiert wird (ebd.). Was heisst das nun konkret? Andreas Schindler (2013) führt aus, dass die Affektregulation des Kindes zunächst über die Bindungsfigur stattfindet und aus der Verinnerlichung dieser guten Bindungserfahrungen später "Inner Working Models" werden (S.14). Im späteren Lebensverlauf wirken diese positiven Bindungserfahrungen stützend (ebd.) Gemäss Gabriele Gloger-Tippelt und Lilith König (2016) schliessen Arbeitsmodelle einerseits Bewertungen und Gefühle in Zusammenhang mit bewusstem und unbewusstem Wissen über Erfahrungen in engen Beziehungen,

andererseits bindungsbezogene Gedächtnisinhalte, mit ein (S.25-26). Das Verhalten nahestehender Personen kann anhand dieser Modelle vorhergesagt sowie interpretiert werden: also wie verlässlich – vorhersagbar, fürsorglich – verständnisvoll oder ablehnend – feindselig sich diese Bindungspersonen vermutlich verhalten werden. Diese Modelle sind auch Masstab dafür, wie offen Bedürfnisse und Gefühle den Bezugspersonen gegenüber geäußert werden können. Innere Arbeitsmodelle steuern in engen Beziehungen das Verhalten zu Anderen. Wie dies im Einzelfall gelingt hängt vor allem davon ab, wie gut die gemachten Beziehungserfahrungen affektiv und mental repräsentiert werden können (ebd.). Oder anders ausgedrückt: Je besser ein Kind seinen eigenen emotionalen Zustand bzw. seine Gefühle wahrnehmen und innerlich darüber nachdenken kann, umso besser gelingt ihm die Interaktion mit der Umwelt (vgl. Young, 1964 und Antonio R. Damasio, 2004). In Bezug auf die inneren Arbeitsmodelle spricht man auch von der Bindungsrepräsentation. Michaela Jünemann und Klaus Udo Ettrich (2004) schreiben in diesem Zusammenhang, dass metakognitive Eigenschaften die Fähigkeit beschreiben, sich selbst und anderen mentale Zustände wie Gefühle, Gedanken, Überzeugungen, Wissen und Intentionen zuschreiben zu können (S.77). Dadurch kann das Verhalten anderer vorhergesagt und erklärt werden. In der Literatur werden die Begriffe Metakognition, Theory of Mind, Mentalisierung und Reflexivität weitestgehend synonym verwendet (ebd.). Mit hoher Wahrscheinlichkeit erwirbt eine Person diese metakognitiven Fähigkeiten im Kontext einer sicheren Bindungsbeziehung (Peter Fonagy, 1996, S.245-260). Versagt die Mentalisierungsfähigkeit, kann dies zu delinquentem Verhalten führen, was Fonagy et al. (1997) anhand von vier Auswirkungen aufzeigen:

- Personen, die sich mentale Zustände anderer nur bedingt vorstellen können, haben häufig auch kein ausreichendes Gefühl für die eigene Identität. Weil ihnen das Gefühl von eigenem intentionalen Handeln fehlt, fühlen sie sich für das eigene Handeln nicht verantwortlich. Die fragile Selbstrepräsentation erschwert das Nachdenken über andere.
- Die Konsequenzen von Handlungen zu antizipieren ist schwierig. Die Konsequenzen werden in der Regel missinterpretiert oder ausgeblendet.
- Der Täter sieht das Opfer als unbelebtes Objekt, entwertet es und behandelt es dadurch dementsprechend.
- Unangemessenes Verhalten wird, selektiv und dem eigenen Zweck angepasst, in angemessenes Verhalten uminterpretiert. (S.223-276)

Weiter äussern Fonagy et al., dass die Entwicklung der Fähigkeit zur Reflexion eng mit der Bindung an die primäre Bezugsperson verknüpft ist (ebd.). Wenn beispielsweise die Mutter die Angst des Kindes spiegelt oder reflektiert, organisiert ihre Wahrnehmung die Erfahrung des Kindes und es weiss dann, was es fühlt (Fonagy, 1998, S.349-368). Howe (2015) betont, dass mentale Repräsentationen vom

Selbst, von anderen Menschen sowie von der Beziehung zwischen dem Selbst und anderen dabei helfen, die soziale Kompetenz und den Zugang zu anderen Menschen zu verbessern (S.52-54). Diese positiven und negativen Repräsentationen begleiten eine Person in die späte Kindheit und darüber hinaus bis ins Erwachsenenalter (ebd.). Die Muster der frühen Mutter-Säuglings-Kommunikation schaffen die Grundlage für die Späteren (T. Berry Brazelton & Stanley I. Greenspan, 2002, S.41). Hat ein Kind gelernt seine Gefühle und sein Verhalten zu regulieren, dann kann es zur Problemlösung übergehen und versuchen, die Geschehnisse in seiner Umwelt zu beeinflussen (ebd.). Für das Arbeitsmodell eines unsicher-ambivalent gebundenen Kindes bedeutet dies, dass es sich selbst als wertlos, ineffektiv und abhängig erlebt, da es die elterliche Fürsorge als unberechenbar, vernachlässigend, vorenthaltend, unsensibel und unzuverlässig wahrgenommen hat (Howe, 2011, S.63). Holmes (2002) beschreibt das interne Arbeitsmodell von unsicheren Bindungen als nicht auf einer akkuraten Repräsentation der eigenen Person und anderen Menschen beruhend, sondern auf der Bewältigung, was heisst, dass das Kind sich der Bezugsperson anpassen muss (S.101). Als Hauptstrategien des unsicher-ambivalenten Bindungsmusters sieht er hierbei das Festhalten oder Festklammern (ebd.).

Ein Beispiel: Ist ein Kind von wichtigen Bezugspersonen gewohnt, dass es beim Äussern von negativen Gefühlen beispielsweise mit Weinen immer zurückgewiesen wird, dann wird es künftig vermutlich keine negativen Emotionen mehr zeigen. Es hat erlebt und gelernt, dass solche Erfahrungen schmerzhaft sind und die Bezugsperson den Distress nicht mindert. Mit hoher Wahrscheinlichkeit wird das Kind also mit der gleichen Erwartungshaltung (bei Weinen abgewiesen werden) an neue Personen herantreten. Das Auftreten und die Erwartungshaltung des Kindes wiederum werden das Verhalten des Gegenübers beeinflussen (Lengning & Lüpschen, 2012, S.29).

Veränderungen der inneren Arbeitsmodelle geschehen häufig in Verbindung mit engen Beziehungen und sind ein Leben lang möglich, auch wenn die Modelle auf lange Sicht relativ stabil sind (Howe, 2015, S.52-54). Innere organisierende Faktoren wie Gewohnheiten, Arbeits- oder Repräsentationsmodelle und Abwehrprozesse begünstigen tendenziell das Fortschreiten auf dem eingeschlagenen Entwicklungspfad (Ainsworth, 1985, S.335). Zudem bleibt die Umwelt, in die ein Kind hineingeboren wird, meist im Wesentlichen dieselbe und gleichzeitig neigen die inneren Strukturen, die eine Person entwickelt, dazu, die Umwelt als stabil wahrzunehmen (ebd.). Im Wesentlichen wird der Aufbau des Arbeitsmodells einer Person als ein sich stabilisierender Prozess gesehen, bei dem neue Erfahrungen mit verändertem Verhalten eines der beiden Partner, bspw. des Elternteils, nur mit einer gewissen Trägheit und mit Zeitverzögerung in der Umorganisation integriert werden können (vgl. Bowlby, 1988).

In den letzten beiden Kapiteln wurde auf die Rolle der Bezugspersonen eingegangen und festgehalten, dass diese in ihrer Funktion Einfluss auf bereits gebildete internale Arbeitsmodelle von Kindern nehmen können. Diese internalen Arbeitsmodelle sind der Schlüssel für die Art und Weise, wie Kinder ihre Beziehungen zu anderen Menschen gestalten. Sie können, wenn auch nur träge, über das ganze Leben verändert werden.

3 Verortung Schulsozialarbeit

In diesem Kapitel wird das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit (SSA) genauer beleuchtet, da die Autorin sich bei der Erarbeitung der Fragestellung für dieses Praxisfeld entschieden hat. Weiter wird aufgezeigt, wie die bisherigen Erkenntnisse mit dem Feld der SSA zusammenhängen und welche Relevanz die Bindungstheorie in dieser Praxis hat.

3.1 Gegenstand

In den folgenden beiden Kapiteln wird zuerst die SSA selber und danach das Feld in dem sie sich bewegt genauer umschreiben.

3.1.1 Definition Schulsozialarbeit

Gerd Stüwe, Nicole Ermel und Stephanie Haupt (2015) schreiben in ihrem Lehrbuch, dass derzeit keine einheitliche Definition zum Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit besteht (S.21). Auch Florian Baier und Rachel Heeg (2011) finden es schwierig die Frage "Was ist Schulsozialarbeit?" zu beantworten, da in der Auseinandersetzung mit dieser Frage unterschiedliche Aspekte hervorgehoben werden können und somit verschiedene, uneinheitliche Antworten entstehen (S.42-69). Bezugnehmend auf soziologische Handlungstheorien machen sie deutlich, dass Definitionen von Dingen unterschiedlich sein können und dass diese den Umgang mit den Dingen prägen. Baier und Heeg folgern daher, dass eine Beschreibung und Analyse dessen, was verschiedene Akteure in der Praxis von Schulsozialarbeit verstehen unumgänglich ist, damit die Frage "Was ist Schulsozialarbeit?" beantwortet werden kann (ebd.).

Um die Komplexität dieser Überlegungen zu verdeutlichen folgt nun eine Abbildung (siehe Abbildung 1) der kulturphänomenologischen Analyse von Baier und Heeg.

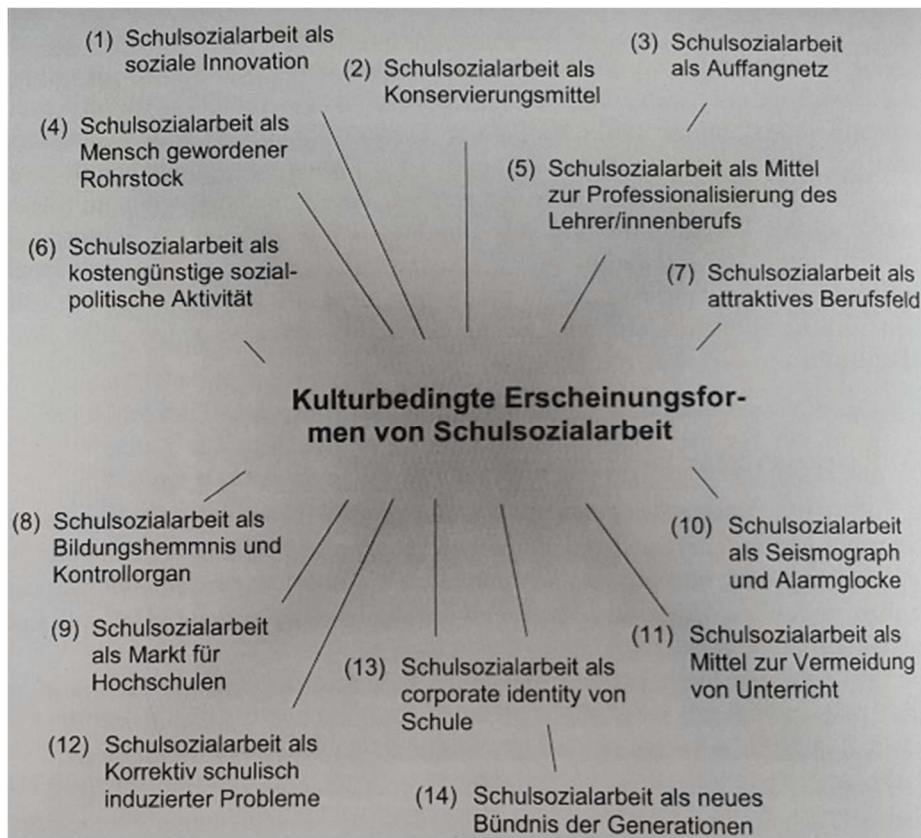


Abbildung 2: Kulturphänomenologische Analyse von Schulsozialarbeit (Baier&Heeg, 2011, S.50)

Baier und Heeg (2011) ergänzen in diesem Zusammenhang, dass die kulturphänomenologische Analyse der SSA dazu beiträgt sie hinsichtlich ihrer Erscheinungsformen, Nutzungsweisen und Widersprüche vertieft zu verstehen und geben zu bedenken, dass die SSA auch immer im und am Widerspruch handelt (S.42-69). Die detaillierten Ausführungen zu den einzelnen Punkten sind sehr spannend und lesenswert, werden aber, da sie nicht im Fokus dieser Arbeit stehen, nicht weiter behandelt.

Mathias Drilling (2009) legt in seiner Definition den Schwerpunkt auf den präventiven Auftrag der Schulsozialarbeit, die aus der Perspektive einer offensiven Kinder- und Jugendhilfe agiert:

"(...) Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern. (...)" (S.40).

Uri Ziegele (2014) fügt an, dass sich der Begriff Schulsozialarbeit in der Schule der Deutschschweiz und in der Praxis der Sozialen Arbeit zwar mehrheitlich etabliert hat, nach wie vor aber keine konsensfähige überregionale Praxisform und Konzeption für das noch relativ junge Handlungsfeld besteht (S.22-29). Er stellt zudem fest, dass die drei klassischen Methoden Einzel(fall)hilfe, Soziale Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit den Diskurs hinsichtlich des methodischen Handelns der Sozialen Arbeit in der Schule bestimmen (ebd.). Nach Ziegele (2014) lässt sich Soziale Arbeit in der Schule wie folgt definieren:

"Soziale Arbeit in der Schule ist ein an die Schule (...) gekoppeltes, eigenständiges und schulerweiterndes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, (...) unterstützt (...) (bio-)psychosoziale Entwicklung und Integrität (...) gesellschaftliche Inklusion (...). (...) bedient sich (...) innerhalb der verhaltens- und verhältnisbezogenen Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung ihrer (...) Methoden (...)" (S.28-29).

Was sich anhand der Ausführungen von Ziegele zur Definition von Schulsozialarbeit klar aufzeigen lässt ist, dass die Definition mehrere Kriterien berücksichtigen muss, will sie dem umfassenden Anspruch von Vollständigkeit genügen. Gemäss Ziegele (2014) sind dies folgende Kriterien: Rahmenbedingungen, Ziele, Zielgruppen, Funktionen, Methoden und Grundprinzipien (S.29). Er verweist denn auch darauf, dass für die deutschsprachige Schweiz nach wie vor die Definition von Matthias Drilling gilt (ebd.). Matthias Drilling (2009) hält fest, dass die Herangehensweisen und Grundsätze der Schulsozialarbeit aus der Tradition der Jugendhilfe heraus entstanden sind und sich von dort her weiterentwickeln (S.94). Sie stellt daher ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe dar und kooperiert mit der Schule in institutionalisierter und formalisierter Weise (ebd.). Das Ziel der Schulsozialarbeit ist, Jugendliche und Kinder im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern und sie so bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen (Drilling, 2009, S.95).

Die kurzen Exkurse den Begriff Schulsozialarbeit zu fassen, lassen erkennen, wie komplex der Begriff ist, den es einzugrenzen gilt. Die Autorin stützt sich im weiteren Verlauf ihrer Arbeit auf die vorgeschlagene Definition von Ziegele, da diese die (bio)psychosoziale Entwicklung und Integrität einer Person in den Fokus nimmt. Im Zusammenhang mit bindungsorientierter Beziehungsgestaltung sind diese Begriffe für sie von zentraler Bedeutung, da sie die einzelne Person und ihre Entwicklung in den Vordergrund stellt. Wie das Erste wird auch das nächste Kapitel eine Eingrenzung, aber diesmal der Aufgabenfelder, welche die Schulsozialarbeit abdeckt, vornehmen.

3.1.2 Aufgabenfelder der Schulsozialarbeit

Aus systemtheoretischer Sicht und im Sinne der drei unterschiedlichen Disziplinen der Sozialen Arbeit stellt Martin Hafen (2005) fest, dass die Erziehung (Lehrtätigkeit) und die soziale Hilfe (Sozialarbeit) zwei autonome gesellschaftliche Funktionsbereiche darstellen, die einen einheitlichen Funktionsbereich haben, bei welchem es systematisch zu strukturellen Kopplungen kommt (S.59-64). Damit ist gemeint, dass Sozialarbeit und Lehrtätigkeit in erster Linie in ihrem "angestammten" Funktionsbereich agieren nämlich Beratung – Erziehung, während Sozialpädagogik und ihre anverwandten Disziplinen wie beispielsweise die Soziokulturelle Animation im Überschneidungsbereich arbeiten (ebd.). Die folgende Darstellung (siehe Abbildung 2) soll diese These etwas besser veranschaulichen.

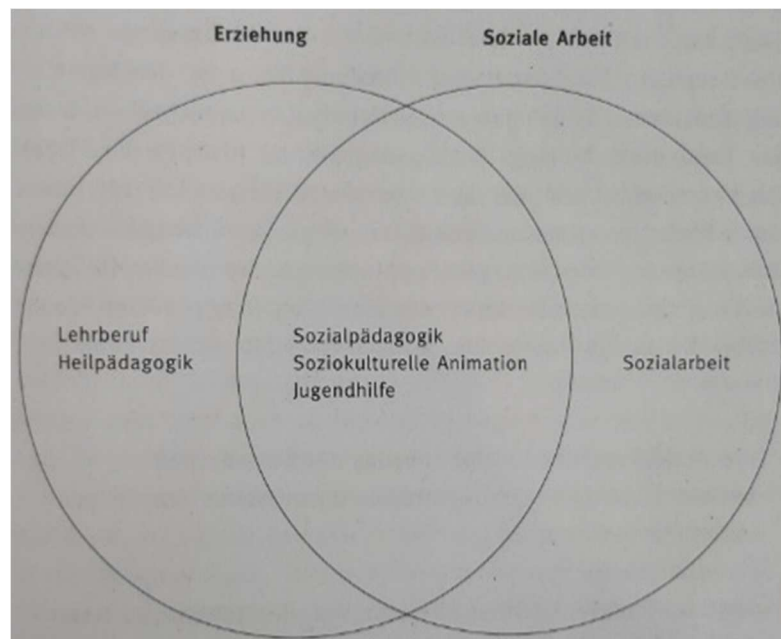


Abbildung 3: Die Disziplinen im Kontext der Funktionssysteme "Erziehung" und "soziale Hilfe"
(Hafen, 2005, S.59)

Gemäss Hafen (2005) sucht die Schule bei der Bewältigung ihrer Probleme im Bereich der psychosozialen Erziehung Unterstützung bei den Disziplinen der Sozialen Arbeit (S.59-64). Als Beispiel fügt er an, dass die Schulsozialarbeit von Lehrpersonen favorisiert beigezogen wird, wenn Kinder bestimmte Probleme haben, die sich negativ auf ihr Verhalten im Unterricht oder auf ihre Schulleistungen auswirken (ebd.). Hafen (2005) sieht daher die Problembehandlung als hauptsächliches Tätigkeitsgebiet der Schulsozialarbeit, welches wiederum die zentrale Aufgabe der Disziplin der Sozialarbeit darstellt (S.59-64). Stüwe, Ermel und Haupt (2015) gehen davon aus, dass sich eine entwicklungsfördernde und lebensweltorientierte Schulsozialarbeit auf die Bewältigung der jeweils spezifischen altersrelevanten Bewältigungsaufgaben und insbesondere auf die Übergänge/Transitionen und Schwellenphasen wie Kita – Schule, Grundschule – weiterführende Schule, Schule – Beruf bezieht (S.47-48). Weiter kann sie jungen Menschen Orientierung, Halt und Stabilität bei ihren lebensphasenspezifischen Herausforderungen bieten und sie bei den von der Gesellschaft gestellten Anforderungen begleiten (ebd.). Die Definition von Ziegele impliziert, dass sich für die Schulsozialarbeit die drei Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung anbieten. Wobei mit Behandlung genauer die Methodik der Beratung oder die Intervention bei manifesten Problemen gemeint ist (Ziegele, 2014, S.38). Baier und Heeg (2011) gehen aufgrund ihrer Evaluation etwas detaillierter von folgenden Praxisbereichen aus: Beratungstätigkeit, Projekte und soziale Gruppenarbeit, Schulentwicklung, Kooperation und Vernetzung sowie Zusammenarbeit mit Lehrkräften (S.21-34). Diese lassen sich anhand des jeweiligen Anlassgrundes ebenfalls den von Ziegele erwähnten Funktionen zuordnen. Baier und Heeg ergänzen, dass die Beratungstätigkeit bei allen von ihnen evaluierten Standorten als Hauptarbeitsbereich der Schulsozialarbeit hervorsteht (ebd.). Weiter legen Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern die These nahe, dass es

Schulsozialarbeitenden insbesondere über informelle Beratungen gelingt, an die Bedürfnisse ihrer Klientinnen und Klienten anzuknüpfen und so das subjektive Wohlbefinden der Kinder und ein angenehmeres Schulhausklima zu fördern (Baier & Heeg, 2011, S.21-34). Drilling (2009) geht anhand der Zielgruppe Schüler und Schülerinnen von drei generelle Zielsetzungen aus: Einzelfallhilfe, geleitete Gruppenarbeit und Beziehungsarbeit als generelle Basis für Hilfestellungen (S.116). Bei der Einzelfallhilfe sollen die Problemlösungs- und Sozialkompetenz sowie die individuelle und soziale Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden. Zudem unterstützt sie Jugendliche und Kinder bei Konflikt- und Krisensituationen (ebd.).

Generell kann also festgehalten werden, dass Schulsozialarbeit eine Vielzahl von Bereichen abzudecken hat, wobei die Beratung eine zentrale Funktion einnimmt. In Bezug auf das unsicher-ambivalente Bindungsmuster ist relevant, dass die SSA die persönliche Entwicklung einer Person im Blick hat und dabei Beziehungsarbeit ein gewichtiger Faktor darstellt. Daher soll im nächsten Kapitel auf die Ziele, welche Schulsozialarbeit anstrebt, und danach konkret auf die Beratung eingegangen werden.

3.2 Ziele

Avenir Social und der SchulsozialarbeiterInnen-Verband (SSAV) schreiben in ihren Rahmenempfehlungen Schulsozialarbeit (2010), dass die Ziele und Angebote der Schulsozialarbeit je nach Zielgruppe variieren (S.2-3). Daher soll die folgende Tabelle (siehe Tabelle 2) ein Versuch der Komplexitätsreduktion sein und einen raschen Überblick bieten:

Zielgruppe	Ziel	Angebot
SchülerInnen	Positiver Verlauf der Persönlichkeitsentwicklung. Sie verfügen über einen konstruktiven Umgang in Konfliktsituationen. Sie kennen Problemlösungsstrategien und können sie anwenden. Sie verfügen über eine altersgemäße Selbst- und Sozialkompetenz, die ihren Möglichkeiten entspricht.	<ul style="list-style-type: none"> • Beratungsgespräche • Motivationsarbeit • Themenspezifische Klassen- und Gruppenarbeit • Prävention • Zusammenarbeit mit anderen sozialen Institutionen
Lehrkräfte	Unterstützung in sozialen Fragestellungen, Sensibilisierung der Lehrkräfte bei problematischen Entwicklungen und Tendenzen.	<ul style="list-style-type: none"> • Beratungsgespräch • Klasseninterventionen • Moderation • Projektarbeit (Präventionsarbeit) • Vermittlung weiterführender Angebote**
Eltern	Stärkung der Erziehungskompetenzen. Unterstützung in Erziehungsfragen.	<ul style="list-style-type: none"> • Beratungsgespräch • Moderation • Themenspezifische Elternabende • Vermittlung weiterführender Kontakte**
Schule	Beitrag zu einer positiven Schulhauskultur, Beitrag zur Gesundheitsförderung	<ul style="list-style-type: none"> • Mitarbeit in Arbeitsgruppen • Projektarbeit • Prävention
Andere Fachstellen, Gremien und Behörden**	Vernetzung und Koordination, Zusammenarbeit, Vermittlung	<ul style="list-style-type: none"> • Fallbesprechung • Projekte • Thematische Austauschtreffen • Übergabegespräche

Erweiterte Angebote sind den Bedürfnissen der jeweiligen Schulhäuser anzupassen: z.B. SchülerInnenparlament, Schulhausveranstaltungen, Schulhauscafé, Schulhofgestaltung, Kriseninterventionen, usw.

** z. B. Ambulante Heilpädagogik, Familien- und Erziehungsberatungsstelle, Kinderschutzzentren, Kulturvermittler, Schulpsychologischer Dienst, Schulärztlicher Dienst, Vormundschaftsbehörde, Dolmetscher (analog den lokalen Gegebenheiten).

Tabelle 1: Zielgruppen und Angebot der Schulsozialarbeit (Avenir Social und SSAV, 2010, S.2-3)

Avenir Social (2016) schreibt in ihrem Leitbild Soziale Arbeit in der Schule, dass die Schulsozialarbeit Kinder, Jugendliche und Familien bei der Bewältigung von psychosozialen Problemstellungen (Einzelfallhilfe) unterstützt (S.2). Bei sozialen und/oder persönlichen Schwierigkeiten fördert sie die Kompe-

tenzen der Kinder und Jugendlichen zu deren Lösung und stärkt ihre Eigenverantwortung (Empowerment). Bei problematischen und entwicklungshemmenden Gruppen- und Klassensituationen berät und begleitet sie Lehrpersonen in deren Bearbeitung. Weiter unterstützt sie die Schule bei der Prävention und Früherkennung von sozialen Problemen (Avenir Social, 2016, S.2). Auch die Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit halten in ihren Leitgedanken fest, dass die SSA mit gezielten Massnahmen dazu beiträgt, sozialen und persönlichen Problemen vorzubeugen, diese zu lindern und zu lösen (Avenir Social & SSAV, 2010, S.4). Sie setzt sich für Bedingungen ein, die eine positive Entwicklung der Kinder und Jugendlichen ermöglichen (ebd.). Auch Ziegele (2014) stellt fest, dass sich das Angebot der SSA nicht nur an problembelastete Schülerinnen und Schüler richtet, sondern allen mit der Schule in Zusammenhang stehenden AkteurInnen zur Verfügung steht (S.30-36). Er nennt drei Hauptziele der SSA: Mitwirkung an einer nachhaltigen Schulentwicklung, Unterstützung der gesellschaftlichen Inklusion der Anspruchsgruppen und Unterstützung der (bio-)psychosozialen Entwicklung und Integrität (ebd.). Stüwe, Ermel und Haupt (2015) gehen davon aus, dass die Zielorientierung der SSA gleichermassen gesamtgesellschaftlich, institutionell als auch individuell zu verorten ist (S.31-32). Während die Wissensvermittlung im Zentrum der schulischen Bemühungen steht, ist das Ziel der SSA eine ganzheitliche Lebensbewältigung, genauer die Förderung eines jungen Menschen als Ganzes. Sie schliesst die schulische Lernbewältigung mit ein und orientiert sich dabei an den Massnahmen und Handlungsmaximen der Kinder- und Jugendhilfe. So versucht die SSA auf unterschiedlichen Handlungsebenen Möglichkeiten und Räume zu gestalten, in welchen sich Jugendliche und Kinder als akzeptierte und wertgeschätzte Persönlichkeiten erleben können, ohne dabei Leistungsdruck und Bewertung zu erfahren. Gemäss Stüwe, Ermel und Haupt können sich Kinder und Jugendliche in solch geschaffenen Bildungsgelegenheiten und sozialen Situationen Kompetenzen erwerben und ihren Selbstwert aufbauen (ebd.). So hält das Gesundheits- und Sozialdepartement des Kantons Luzern in ihrem Kinder- und Jugendleitbild (2014) zum Handlungsfeld "Wohlbefinden und Schutz" Folgendes fest:

- Kinder und Jugendliche haben verlässliche und verfügbare Bezugspersonen, die ihre Gesundheitskompetenzen fördern und die positiven Einflussfaktoren für ihr Wohlbefinden stärken.
- Freiheit und Schutz sind für Kinder und Jugendliche von ihrem Umfeld entsprechend ihrem Entwicklungsstand gewährleistet.
- Kinder und Jugendliche haben genügend persönlichen Raum und Zeit frei von Leistungsdruck.
- Kinder und Jugendliche haben Erfolgserlebnisse, die ihre Selbstwahrnehmung, ihre Selbstwirksamkeit und ihr Selbstvertrauen fördern.
- Kinder und Jugendliche erfahren sich auch in herausfordernden Situationen, lernen Misserfolge verarbeiten und stärken so ihre Widerstandskraft.

Wie bereits in Kapitel 3.1.1 ausgeführt, bezieht auch Drilling sich bei der Festlegung von Zielen für die Schulsozialarbeit auf die Jugendhilfe. Der Fokus seiner Zielsetzung für die Einzelfallhilfe liegt wie in Kapitel 3.1.2 beschrieben auf der Persönlichkeitsentwicklung und Kompetenzförderung der jeweiligen Schülerin oder des jeweiligen Schülers. Nach ihm definieren die Methodenkompetenz und die Orientierung an den Grundsätzen der SSA die Professionalität der Schulsozialarbeit (Drilling, 2009, S.116). Dieser Fakt, sowie die Ausbildung der angestellten Person und das jeweilige Pflichtenheft, haben Einfluss auf das Angebot im entsprechenden Schulhaus und die sich daraus ergebenden Ziele (ebd.).

Anhand der dargestellten Literaturauszüge kristallisieren sich die beiden hauptsächlichen Ziele der Schulsozialarbeit, nämlich Unterstützung bei der Entwicklung und Sozialisation, heraus. Zu Gunsten einer unsicher-ambivalenten Bindung kann die SSA also Räume bieten, die dem Kind ermöglichen, sich neu zu erfahren. Zudem leistet die SSA als Übersetzerin einen wesentlichen Beitrag für beide Seiten (bspw. Kind – Kind, Lehrperson – Kind, Eltern – Kind) und trägt dazu bei, dass sich solche Kinder in ihrem weiteren Umfeld zurechtfinden.

Im nächsten Hauptkapitel wird zuerst erörtert, in welchem Bezug Soziale Einzel(fall)hilfe zur Beratung steht. Anschliessend folgt im Kapitel 3.4 die Verknüpfung der SSA Hauptziele Entwicklung und Sozialisation mit der Beratung.

3.3 Soziale Einzel(fall)hilfe

In der Methodendiskussion findet sich ein grosser Diskurs zur sozialen Einzel(fall)hilfe und in Deutschland wird sie anders, als beispielsweise in der Schweiz, gesehen. Daher nimmt die Autorin die Diskussion um den Begriff kurz auf, damit verständlich wird, warum sie sich in der weiteren Arbeit auf die Beratung als Methode und Handlungsfeld beziehen wird und nicht auf die Einzel(fall)hilfe.

Die Einzel(fall)hilfe wird auch Einzelfallhilfe, Einzelhilfe und Soziale Einzelhilfe genannt (vgl. Michael Galuske, 2013). Gemäss Stüwe, Ermel und Haupt (2015) zählen Einzelfallbezogene Methoden zu den direkt wirkenden Angeboten der Schulsozialarbeit (S.95-96). Sie dienen einem gezielten, direkten und überprüfbareren Unterstützungsprozess zwischen einem Kind und den Schulsozialarbeitenden. Unter Einzelfallbezogenen Methoden verstehen sie Gesprächsführungsmethoden (lösungsorientierte, systemische, motivierende Beratung), Einzelfallhilfe, multiperspektivische Fallarbeit und Mediation (ebd.). Einzelfallhilfe beschreiben sie als längerfristigen Prozess, der über das von ihnen beschriebene Beratungssetting, siehe nachfolgendes Kapitel, hinausgeht (Stüwe, Ermel & Haupt, 2015, S.281). Sie kann individuelle Unterstützung und Förderung parallel zum Unterricht anbieten, unterrichtsergänzend oder auch phasenweise im Unterricht begleitend stattfinden (ebd.). Neben Beratung als zentraler Methode werden weitere Ansätze wie Soziale Gruppenarbeit, Familienarbeit, Sozialraumorientierung

usw. einbezogen (Stüwe, Ermel & Haupt, 2015, S.281). Anders Ziegele (2014), der in seiner Methodematrix verschiedene Primär- und Schlüsselmethoden wie beispielsweise die personenbezogenen Methoden unterscheidet (S.55). In Kombination mit der Behandlungsfunktion der SSA und in Anlehnung an die Definition Ziegeles, gehören zu den personenbezogenen Methoden die systemisch-lösungsorientierte Beratung, Mediation, Triage usw. (ebd.). Nach Michael Galuske (2013) richtet sich die Soziale Einzel(fall)hilfe immer an einzelne Individuen und sieht die zu bearbeitenden Probleme in den Individuen selbst (S.82). Sie war die erste und ist wohl die weit verbreitetste der klassischen Methoden in der Sozialen Arbeit (ebd.).

Diese kurze Exkursion in die Methodendiskussion steht exemplarisch für die Schwierigkeiten, die sich daraus ergeben. So kann Beratung als eine Methode der sozialen Einzel(fall)hilfe verstanden werden oder Einzel(fall)hilfe als beraterische Methode. Weil der Begriff je nach Kontext unterschiedlich verwendet und in Bezug gesetzt wird, bezieht sich die Autorin im Verlauf der weiteren Arbeit auf das Handlungsfeld der Beratung als Methode. Dies einerseits um Verwirrungen zu vermeiden und andererseits, weil sie den Begriff als gängigen Begriff aus ihrem Praxisalltag kennt.

3.3.1 Beratung als Methode

Schulsozialarbeit bietet den Schülerinnen und Schülern gemäss Stüwe, Ermel und Haupt (2015) eine ergebnisoffene, ganzheitliche und diskursive Beratung, die sich oftmals deutlich von schulischen Beratungsverständnissen abgrenzen lässt (S.265-266). Wie erwähnt nimmt sich die SSA im Arbeitsfeld der Beratung der Behandlung von sozialen Problemen an. Sabine Ader und Ursula Tölle (2011) beschreiben persönliche Herausforderungen durch innerschulische Interaktionen und persönliche Belastungen der Persönlichkeitsentwicklung und Lebensbewältigung als mögliche Anlässe und Ziele von Beratungen (S.201-222). Bei den persönlichen Herausforderungen sind Konflikte mit einzelnen Mitschülern und Schülerinnen, Lehrkräften sowie die Beeinträchtigung des Klassenklimas beispielsweise durch Unterrichtsstörungen gemeint. Persönliche Belastungen werden als Identitäts- und Beziehungsbelastungen oder familiäre Belastungen beschrieben (ebd.). Beide Anlassgründe orientieren sich also an den im Kapitel 3.2 erwähnten Hauptzielen der SSA: Entwicklung und Sozialisation.

Bezugnehmend auf die Bindungstheorie in der Beratung lässt sich feststellen, dass bei den zu behandelnden sozialen Problemen der SSA Beziehung oder genauer die Interaktion mit (einer) anderen Person(en) im Fokus der Aufmerksamkeit steht. Es geht darum, dieses Verhalten in Interaktion genauer zu analysieren, zu reflektieren und dabei, aus (bio)psychosozialer Sicht gesehen, den ganzen Menschen mit seinem Körper, Geist und seiner sozialen Umwelt einzubeziehen. Mit Beginn der Beratung lässt sich das Kind auf eine neue Beziehung mit der beratenden Person ein, was eine zusätzliche Herausforderung zum einen für das Kind und zum anderen für die beratende Person selbst darstellt. Das Wissen

um diesen Vorgang und das Bewusstsein darum, wie wichtig die erste Phase dieses Beziehungsaufbaus ist, gehört für die Autorin zu den wichtigen Aufgaben in der Beratung der Schulsozialarbeit. Je nachdem wie die Schulsozialarbeitenden mit diesen Kindern in Beziehung treten, eröffnen sie Möglichkeitsräume für die Klientinnen und Klienten und die Fachpersonen erhalten gleichzeitig die Chance positiv auf die inneren Arbeitsmodelle der Klientel einzuwirken. Daher soll im folgenden Kapitel zuerst erarbeitet werden, welche Herausforderungen sich für Schulsozialarbeitende ergeben, die in der Beratung bindungsorientiert arbeiten möchten.

4 Beraterische Herausforderungen

Wie aus den vorhergehenden Kapiteln ersichtlich wurde, bestehen bei Kindern mit einem unsicher-ambivalenten Bindungsmuster vermehrt Schwierigkeiten in der Interaktion mit anderen Personen. Ihr Verhalten ist aufgrund der gemachten Bindungserfahrungen in der frühen Kindheit beeinträchtigt und die fehlenden Sozial- und Selbstkompetenzen erschweren den Aufbau von neuen und die Aufrechterhaltung von bestehenden Beziehungen. Das Kapitel 4 hat in Bezug auf die Beratung zum Ziel, von der Autorin ausgewählte Punkte, die bisher eher wenig beleuchtet wurden, aufzugreifen.

4.1 Lösungsorientierte Kurztherapie in Verbindung mit Bindungstheorie

Wie Avenir Social (2016) in ihrem Leitbild Soziale Arbeit in der Schule schreibt, orientiert sich die Schulsozialarbeit an systemisch-lösungsorientierten Grundsätzen (S.3). In den Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit (2010) wird unter dem Grundsatz der Ressourcenorientierung ebenfalls festgehalten, dass die Beratungen der SSA systemisch-lösungsorientiert sind und sich nach den Ressourcen der Klienten und Klientinnen richten (S.5). Was heisst dies nun konkret für das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit? Therese Steiner und Insoo Kim Berg (2013) schreiben, dass das Modell der Lösungsorientierung in der Fachwelt auch als 'Solution focused brief therapy' (SFBT) bekannt ist (S.13). Bezüglich der Frage "Was heisst lösungsorientierte Kurztherapie?" gehen sie davon aus, dass die SFBT weniger Zeit in Anspruch nimmt als herkömmliche Ansätze, die sich über lange Zeit mit wöchentlichen Sitzungen hinziehen können (S.26-29). Das Brief Family Center hat 1978 mit der Erhebung von Klientenfeedback herausgefunden, dass zufriedene Klienten und Klientinnen ihre Ziele in weniger als sechs bis acht Sitzungen erreichen. Gemäss Steiner und Berg weisen jüngere Studien zudem darauf hin, dass sich die Zahl der Sitzungen noch weiter reduziert hat und inzwischen bei durchschnittlich vier liegt. Zudem wird die Beziehung zu den Kindern in der SFBT als eine kurzfristige und vorübergehende betrachtet, die nicht darauf fokussiert, dass die beratende Person wichtige Menschen im Leben der Kinder ersetzt (ebd.). Die Autorinnen betonen in diesem Zusammenhang, dass es ihnen wichtig ist auf die schon lange bestandene und bestehende Beziehung der Kinder zu ihren Eltern zu bauen und diese nicht aus dem

Blick zu verlieren, da dieses Band nach Beratungsabschluss noch lange bestehen wird (Steiner & Berg, 2013, S.26-29).

Dieser Kurzfristigkeit der Beratungssequenzen und der eher "losen" Beratungsbeziehung steht zum einen der zeitintensive Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen zu Kindern mit unsicher-ambivalenten Bindungsmustern gegenüber. Dieser wurde in der aktuellen Arbeit bereits erwähnt. Zum andern benötigen Veränderungen der inneren Arbeitsmodelle eine geraume Zeit und sind häufig nur in Verbindung mit engen Beziehungen möglich, was ebenfalls schon angetönt wurde. Die Beratenden der Schulsozialarbeit stehen also vor der Herausforderung eine eher kurzfristig angelegte Methodik mit einer eher langfristig angelegten Theorie zu verbinden. Unter dem Aspekt einer einmaligen Beratung lässt sich dieser Anspruch vermutlich nicht oder nur teilweise realisieren. Anders hingegen sieht es aus, wenn die Kinder während ihrer gesamten Schulkarriere die beratende Person mehrmals zu unterschiedlichen Themen aufsuchen. In diesem Sinne wird einerseits auf den Bericht der Fachhochschule Nordwestschweiz (2014) zur Evaluation der Schulsozialarbeit Zug verwiesen, der bezüglich Beratungspraxis für den Zeitraum von Januar 2011 bis Dezember 2013 festhält, dass dieselben Schülerinnen und Schüler aufgrund unterschiedlicher Anlässe mehrfach Beratungen bei der Schulsozialarbeit nachgefragt haben (S.13). Andererseits ist dieses Phänomen der Autorin aus Gesprächen mit Teammitgliedern und ihrer eigenen praktischen Arbeit bestens bekannt. Über den Zeitraum einer gesamten Schulkarriere gesehen, kann also durchaus von einer längeren Begleitung und demzufolge engeren Beziehung gesprochen werden, die sich zwischen der beratenden Person der SSA und der Schülerin bzw. dem Schüler entwickelt.

Als Fazit kann formuliert werden, dass es in einer einmaligen Beratung schwierig sein dürfte auf Bindungsthematiken einzugehen. Die Beratungszeit ist zu kurz um eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen, die längerfristige Veränderungen, insbesondere der inneren Arbeitsmodelle, ermöglicht. Auf langfristige Sicht gesehen kann die SSA aber durchaus als sogenannte "Gehilfe" funktionieren und ihren Teil im Gesamtsystem des Klienten oder der Klientin leisten um Veränderungen zu ermöglichen.

4.2 Diagnose von Bindungsmustern

Bereits in Kapitel 2 wurde das Bindungsmuster definiert und spezifisch auf die Merkmale des unsicher-ambivalenten Bindungsmusters eingegangen. In diesem Kapitel soll nun geklärt werden, wie viel Aufwand für eine genaue Diagnose der einzelnen Muster notwendig ist.

Wie Mathias Berg und Alexander Trost (2014) in ihren Forschungsergebnissen feststellen, gehört zur sicheren Unterscheidung der Bindungsmuster viel Erfahrung und, will man sie wissenschaftlich exakt bestimmen, eine langfristige Schulung (S.254-255). Sie räumen aber ein, dass wenn es gelingen würde,

die einzelnen Bindungsmuster (frei nach Winnicott) nur "hinreichend gut" einzuordnen, so könnte beispielsweise die Erziehungsberatung einen wichtigen Beitrag zur Prävention von (pathologischen) Verhaltensstörungen leisten (Berg & Trost, 2014, S. 254-255). Nach ihnen wäre dabei die Handhabbarkeit und Ökonomie in der praktischen Anwendung von besonderer Bedeutung. Wird Bindungswissen richtig verstanden, dann verändert dies in der Folge auch die beraterische Arbeitsbeziehung und Aspekte, wie zum Beispiel die elterlichen Bindungsstiele, werden ebenfalls in die diagnostischen Überlegungen der Professionellen der Sozialen Arbeit miteinbezogen (ebd.).

Die heutigen diagnostischen Möglichkeiten erlauben es, die Eltern-Kind-Bindung in nahezu allen Altersstufen einzuschätzen, wobei das Verfahren der Fremden Situation wohl am bekanntesten ist (Henri Julius, Barbara Gasteiger-Klicpera & Rüdiger Kissgen, 2009). Alle Erhebungsmethoden zur Bindung haben zum Ziel, die unterschiedlichen und individuellen Qualitäten von Bindungs(sicherheit) in einer altersangemessenen Weise zu erfassen (Gloger-Tippelt & König, 2016, S.69). Zur Diagnostik von Bindung gibt es gemäss den beiden Professorinnen grundsätzlich drei verschiedene Zugangsweisen:

- Beobachtungsverfahren – nach einer kurzen Trennung erfolgt die Wiedervereinigung mit der Bindungsperson
- Projektive Verfahren – dabei geht es um Bilder oder Geschichten mit bindungsrelevanten Hintergründen
- Interviewverfahren – hier sind direkte Fragen über Beziehungen zu den Bindungspersonen von Interesse

Es ist weder möglich Bindung in allen Lebensabschnitten mit einem einzigen Verfahren zu erfassen, noch macht es aufgrund des Alters des Kindes Sinn, da es während seiner Entwicklung unterschiedliche Entwicklungsaufgaben zu bewältigen hat (S.69-77). Für bestimmte Verfahren hat das Kleinkind die entsprechenden Fähigkeiten noch gar nicht oder es besitzt bereits mehr Fähigkeiten als vom Verfahren her vorgesehen und wird sich entsprechend verhalten, was das Ergebnis im Endeffekt verfälscht (ebd.).

Wie in der folgenden Abbildung ersichtlich (siehe Abbildung 3), gibt es nach Alter abgestuft eine Vielzahl von Erhebungsverfahren. Dabei spielen die soeben beschriebenen Zugangsweisen eine Rolle.

12–18 Monate	Fremde Situation – Kleinkinder	Beobachtungsverfahren
2,5–5,5 Jahre	Fremde Situation – Kindergarten- und Vorschulalter Attachment Q Sort	
5–8 Jahre	Geschichtenergänzungsverfahren Trennungsbilder	projektive Verfahren
8–14 Jahre	Child Attachment Interview Bindungsinterview für späte Kindheit	Interviewverfahren
ab 16 Jahre	Adult Attachment Interview vereinfacht für Jugendliche	
ab 18 Jahre	Adult Attachment Interview	

Abbildung 4: Wesentliche Erhebungsverfahren zur Bindung über die Lebensspanne (Gloger-Tippelt&König, 2016, S.70)

Die nächste Abbildung zeigt (siehe Abbildung 4), auf welchen Ebenen das Kind während der mittleren Kindheit besonders empfänglich ist und die aus entwicklungspsychologischen Gründen relevant sind.

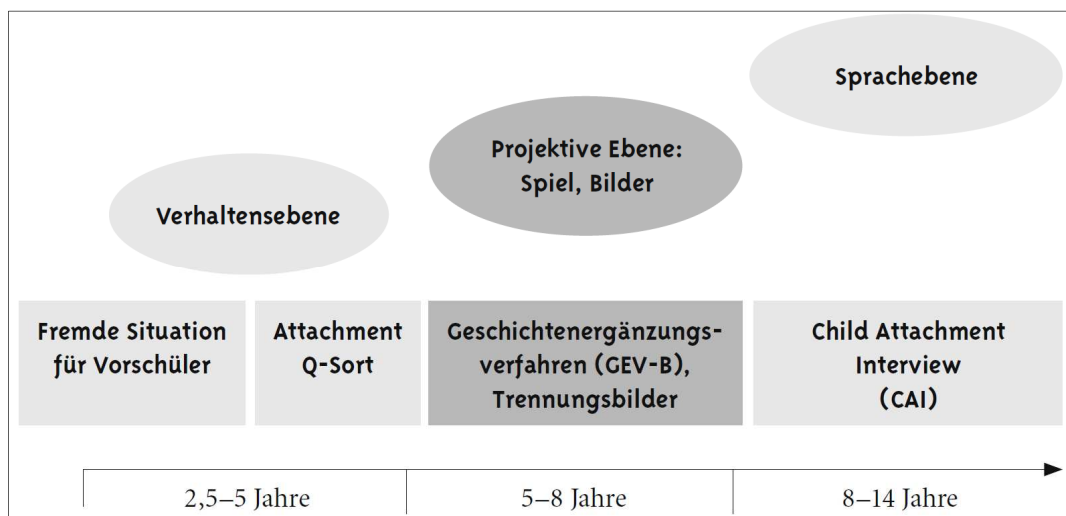


Abbildung 5: Einordnung der Erhebungsverfahren zur Bindung in der mittleren Kindheit (Gloger-Tippelt&König, 2016, S.77)

Julius, Gasteiger-Klicpera und Kissgen (2009) schreiben in Bezug auf die Methode der "Fremden Situation", dass sich das Erlernen und die Anwendung der spezifischen Klassifikationsrichtlinien für die kindliche Bindungsqualität, sowie das Training für die Durchführung, und das Training der Inventare³ für die späteren Entwicklungsalter sehr aufwändig gestaltet (S.102). Weiter sind erhebliche finanzielle Mittel für die Ausgestaltung des Untersuchungsraumes notwendig, was zuweilen nur im Rahmen von For-

³ Mit Inventaren, sind die verschiedenen Methoden bzw. Verfahren zur Erhebung des Bindungsmusters in der späteren Entwicklung gemeint.

schungsprojekten möglich ist. Julius, Gasteiger-Klicpera und Kissgen (2009) finden diesen Umstand bedauerlich, da bindungstheoretische Ergebnisse und Grundlagen der Bindungsforschung inzwischen vermehrt Einzug beispielsweise in der beraterischen Praxis gehalten haben (S.102). Auch sie postulieren, dass eine Einschätzung ohne entsprechende Instrumente rein spekulativ wäre und sprechen sich für die Erarbeitung von ökonomischeren Varianten aus. In Bezug auf die finanziellen Mittel sehen sie aber Schwierigkeiten in der diesbezüglichen Realisierung (ebd.). Auch Lengning und Lüpschen (2012) betonen, dass für viele Verfahren eine sehr aufwändige Schulung notwendig ist, damit sie durchgeführt und ausgewertet werden können (S.40-42). Die Trainings sind teils sehr kostenaufwendig und erfordern in der Auswertung ein grosses zeitliches Engagement (ebd.).

Zusammenfassend wird klar, dass die Diagnostik von Bindungsmustern aufwändig und zeitintensiv ist, was der Praxis der Kurzzeitberatungen in der Schulsozialarbeit wenig entgegenkommt. Dennoch lohnt es sich, bezüglich des Bindungsmusters, eine Diagnose in Form einer veränderbaren Hypothese aufzustellen, damit die Schulsozialarbeitenden auf der Beziehungsebene adäquat auf unsicher gebundene Schülerinnen und Schüler eingehen können.

4.3 Desorganisierte Muster und Störungen als solche erkennen

Bereits in Kapitel 2.1.6 ist die Autorin der Frage nachgegangen, wie sich die Bindungsmuster der Typen A, B und C von jenem des Typs D (unsicher-desorganisiert) oder der Bindungsstörung abgrenzen lassen. In diesem Kapitel wird nun genauer untersucht, warum das Muster D oder die Bindungsstörung in der Beratung schwer zu erkennen ist. Weiter soll klar werden, dass die etwas genauere Bestimmung des Musters oder der Störung in Form einer entsprechenden Hypothese eine zielführendere Beratung und Unterstützung beispielsweise gegenüber Lehrpersonen ermöglicht.

Brisch (2016) hält fest, dass Kinder mit desorganisiertem Bindungsverhalten im Grundschulalter gerne als Chaoten angesehen werden und teilweise überhaupt keine Trennungsproblematik haben (S.57-59). Ihr Verhalten wechselt von Tag zu Tag und ist geprägt durch Hyperaktivität und Impulsivität: An einem Tag stürmen sie auf die Gruppe zu, sind kaum fähig an einer Stelle zu bleiben oder mit anderen Kindern in Ruhe zu spielen; am anderen Tag brüllen sie im Klassenzimmer herum und werfen sich bei kleinsten Begrenzungen in einem Wutanfall auf den Boden. Auch tranceartige Momente, wo das Kind nicht ansprechbar ist, sind möglich. Das wechselhafte Verhalten ist für alle Beteiligten verwirrend und bedeutet, dass die betroffenen Kinder unter grossem Stress stehen und sich kaum selbst beruhigen und steuern können. Ist eine Person nicht mit dem desorganisierten Bindungsmuster vertraut, so erinnern die Verhaltensweisen an die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) und die Kinder werden aufgrund ihrer Art als Chaoten stigmatisiert oder beschimpft (ebd.). Wegen der unintegrierten,

verschiedenen inneren Arbeitsmodelle gilt das desorganisierte Bindungsmuster als beginnende Psychopathologie und kann sich bei Nichterkennen zu einer unintegrierten Persönlichkeit oder zu einer Borderline-Persönlichkeitsstörung entwickeln (Brisch, 2016, S.57-59). Gemäss Brisch gelten diese Kinder oft als nicht beschulbar und werden wegen vermuteter ADHS medikamentös behandelt, was aber an den Bindungsproblemen nichts verändert. Rainer Sachse (2016) betont diesbezüglich, dass Persönlichkeitsstörungen Beziehungsstörungen sind (S.11). Betroffene weisen ungünstige Überzeugungen (Schemata) im Hinblick auf Beziehungen auf (ebd.).

Nach Ute Ziegenhain und Jörg Michael Fegert (2012) sind bis heute die in der Kinder- und Jugendpsychiatrie als Bindungsstörungen bezeichneten Verhaltensweisen von Kindern kaum systematisch empirisch erforscht (S.937-947). Laut wenigen neuen Befunden ist es gemäss Gloger-Tippelt und König (2016) notwendig, die Bindungsstörung von der entwicklungspsychologisch begründeten Konzeption der Bindungsdesorganisation abzugrenzen (S.38-40). Sie schreiben denn auch, dass die Bindungsdesorganisation, trotz Risikopotenzial im Zusammenhang mit anderen belastenden Faktoren, als Bindungsvariante zu sehen ist. Im Gegensatz dazu zeigt sich zum Beispiel die Reaktive Bindungsstörung in einem deutlich gestörten und nicht dem Entwicklungsstand des Kindes entsprechenden Bindungsverhalten (ebd.). Gemäss Brisch (2016) zeigen solche Kinder ein auffallendes Störungsmuster, haben ständig deutlich Angst und stehen unter Anspannung, lassen sich von niemandem an die Hand nehmen und sind sehr gehemmt (S.60-61). Eine weitere mögliche Form ist die Beziehungsstörung mit Enthemmung, bei welcher ebenfalls die pathogene Fürsorge, wie bei der Reaktiven Bindungsstörung, den einzig bisher bekannten Risikofaktor darstellt (Gloger-Tippelt & König, 2016, S.38-40). Kinder mit einer solchen Störung setzen sich beispielsweise bei fremden Personen auf den Schoss, lassen sich von diesen an die Hand nehmen, gehen mit ihnen mit oder schmusen sogar mit Fremden (Brisch, 2016, S.60-61). Gemäss Gloger-Tippelt und König (2016) ist beiden Formen gemein, dass dem Kind die Möglichkeit fehlt, eine Bindungsbeziehung zu einer präferierten Bezugsperson aufzubauen (S.38-40). Zudem ist kaum etwas über die Prävalenz⁴ bekannt und die Reaktive Bindungsstörung ist extrem selten, wobei andersherum die Beziehungsstörung mit Enthemmung häufiger vorkommt. Aufgrund dieser komplexen Hintergründe plädieren Gloger-Tippelt und König dafür, dass die Diagnosen nur von besonders geschulten Fachpersonen vorgenommen werden damit beispielsweise keine Gleichsetzung mit der desorganisierten Bindung geschieht (ebd.). Brisch (2016) gibt zudem zu bedenken, dass Kinder, die eine Rollenumkehr erlebt haben, ein extrem prosoziales Verhalten entwickeln, was in der Folge durch ungeschulte Aussenstehende falsch eingeschätzt werden könnte (S.60-61). So sorgen sie sich ständig um Andere und verhalten sich zuweilen wie eine zusätzliche Lehrperson im Klassenzimmer, können

⁴ Prävalenz meint die Anzahl Erkrankungen innerhalb eines bestimmten Zeitraums.

sich selber bei eigener Not und Angst aber kaum Hilfe holen, was den pathologischen Anteil der Störung ausmacht. Ihre Fähigkeit, die eigenen Nöte und Bindungssignale auszudrücken ist entweder sehr eingeschränkt oder gar nicht vorhanden (Brisch, 2016, S.60-61). Brisch geht davon aus, dass sich die Störung dieser Kinder in Zusammenhang mit beiden oder einem Elternteil bereits früh entwickelt hat und die entstandene Rollenkehr umfassenderer Interventionen bedarf. So rät er zu einer möglichst frühzeitigen Kinderpsychotherapie, verbunden mit einer umfassenden Beratung der Eltern und allenfalls Einzelpsychotherapie für beide oder einen Elternteil (ebd.).

Es wird klar, dass das Erkennen von Störungen und das Auseinanderhalten von desorganisierten Bindungsmustern und Störungen schwierig ist. Für eine genaue Abklärung und allenfalls Diagnose ist eine geschulte Fachperson notwendig. Für die Zusammenarbeit der Schulsozialarbeitenden mit den Lehrpersonen bedeutet dieser Umstand, dass noch genaueres Hinsehen und Hinhören notwendig sind, damit die Professionellen erstens die richtigen Schlüsse ziehen können, zweitens die Lehrpersonen situativ unterstützen können und drittens, allenfalls eine Triage einleiten können. Zudem wird aus der Literaturrecherche klar, dass Eltern von bindungsgestörten Kindern oft selber Betroffene sind, was die Zugänglichkeit zu und die Zusammenarbeit mit diesen Eltern herausfordernd gestaltet.

4.4 Unsichere Bindung als Chance

Im Kapitel 2.1.5 wurde das unsicher-ambivalente Bindungsmuster vorgestellt. Diese Ausführungen könnten dazu verleiten, dass eine unsichere Bindung generell als negativ bewertet wird. Aber: Im Kontext der Beratung liefert sie wichtige Hinweise zum familiären Umfeld und trägt aus systemischer Sicht zur angemessenen Wahl der Intervention bei. Da sich Schulsozialarbeit in der Beratung oft auch im Kontext des Kindesschutzes bewegt, führt dieses Kapitel im Sinne eines Perspektivenwechsels positive Seiten und Chancen einer unsicheren Bindung im Vergleich mit der sicheren Bindung aus.

Gemäss Leitfaden Kindesschutz (2013) beeinflussen sich Schutz- und Risikofaktoren gegenseitig und das Vorhandensein von wichtigen Schutzfaktoren mildert die Wirkung der Risikofaktoren und umgekehrt (S.16). Eine positive Beziehung und sichere Bindung zu den Eltern zählt zu den familiären Schutzfaktoren und ist ein Merkmal der Eltern-Kind-Beziehung (ebd.). Unsichere oder sichere Bindungsentwicklungen sind per se noch keine Psychopathologie, sondern sie stellen Schutz- und Risikofaktoren dar (Trost, 2014, S.19). Sicher gebundene Kinder sind gegenüber psychischen Belastungen (bspw. Scheidung) widerstandsfähiger, haben besser Bewältigungsmöglichkeiten und fragen nach Hilfe oder können sich selbst welche holen (ebd.). Sie können Belastungen besser verkraften und sind in der Lage auf sekundäre oder tertiäre Bindungspersonen zurückzugreifen, wenn sie Unterstützung und Sicherheit bedürfen und die Hauptbindungsperson aktuell keine Möglichkeit dazu hat (Brisch, 2016, S.62-

63). Anders unsicher-ambivalent gebundene Personen, die sich bei Stress nur schwer von ihrer Bindungsperson lösen können und mehrdeutige Botschaften wie "Geh weg, lass mich in Ruhe!" und "Komm her, hilf mir!" senden (ebd.). Trotzdem gibt Howe (2014) zu bedenken, dass unsichere Muster adaptiv sinnvoller sind, wenn sich das Umfeld als schlecht vorhersehbar, gefährlich, unfreundlich oder benachteiligend darstellt (S.72). Und weiter: Bindungsverhalten hat im Grunde immer mit Sicherheit und Überleben zu tun (ebd.). Die Verhaltensstrategien der unsicheren Bindung sollen daher in Zeiten der Not die Nähe zur Betreuungsperson versuchen herzustellen und so das Überleben sichern (Howe, 2014, S.72). Jay Belsky und Richard M. Pasco Fearson (2008) sehen denn auch einen grösseren Anteil unsicherer Muster in Umgebungen mit harten Lebensbedingungen und grosser Armut, da Eltern diesbezüglich stärker unter Stress leiden und deshalb weniger einfühlsam sind (S.295-316). Für Howe (2014) ist aber klar und sollte nicht vergessen gehen, dass es selbst in den unvoreilhaftesten Umgebungen Eltern gibt, die hohe reflexive Fähigkeiten und Widerstandskraft aufweisen (S.71). Dies zeigen Forschungen von benachteiligten Bevölkerungsgruppen, die verglichen mit wohlhabenderen Umgebungen überraschend hohe Anteile von sicher gebundenen Kindern aufweisen (ebd.). Berg und Trost (2014) ergänzen diesbezüglich, dass für eine gesunde psychische und soziale Entwicklung die sichere Bindung zu mindestens einem Elternteil einen bedeutenden Schutzfaktor darstellt (S.240). Eine hochunsichere Bindungsbeziehung, die fehlende sichere Basis oder das Muster der Bindungsdesorganisation bedeutet andersherum einen nicht zu unterschätzenden Risikofaktor in Bezug auf psychische Störungen und soziale Delinquenz (ebd.). Dennoch sind unsichere Bindungen per se nicht als Pathologien zu verstehen, sondern vielmehr als kreative Bewältigungsstrategien, die ein möglichst optimales Überleben und Leben in ungünstigen Verhältnissen ermöglichen (Silke Brigitta Gahleitner, 2017, S.91).

Es wird deutlich, dass die sichere Bindung einen klaren Schutzfaktor darstellt und bezüglich Entwicklung und Gesundheit eines Kindes viele Vorteile hat. Im Gegensatz dazu ist die unsichere Bindung risikobehafteter. Dennoch muss eine unsichere Bindung nicht zwangsläufig einen Nachteil bedeuten. Vor allem in der Beratung der Schulsozialarbeit kann sie aus systemischer Sicht als Vorteil gesehen werden.

5 Professionelle Beziehungsgestaltung

Wie soeben dargestellt nimmt, im Zuge des bindungsbasierten Arbeitens neben der Beziehungsgestaltung, die Methodik und Diagnostik einen wichtigen Stellenwert ein. Das Kapitel 5 befasst sich nun eingehender mit der Beziehungsgestaltung im Professionellen Setting, da diese in Zusammenhang mit der Bindungstheorie ein Kernthema darstellt. Daher wird die Autorin zuerst kurz auf ausgewählt Modelle/Konzepte in den Bereichen Humanistik, Therapie und Pädagogik eingehen, bevor sie im Kapitel 5.2 das "Prozessmodell der professionellen Beziehungsgestaltung in der psychosozialen Arbeit" von

Silke Brigitta Gahleitner beleuchtet. Abschliessend werden als Abrundung zwei ausgewählte, hilfreiche Methoden für die konkrete Praxis in den Blick genommen.

5.1 Modelle und Konzepte der Beziehungsgestaltung

Das Phänomen der helfenden Beziehungen in psychosozialen Arbeitsfeldern kann nicht von einer Profession oder Disziplin alleine aufgeklärt und in seiner Komplexität verstanden werden (Gahleitner, 2017, S.36). Aufgrund dieser Aussage wurde die folgende Auswahl getroffen.

5.1.1 Personenzentrierter Ansatz

Gemäss Gahleitner (2017) geht die quantitativ orientierte Forschung zur konkreten Ausgestaltung des Beziehungsprozesses nur wenig über die bereits seit Jahrzehnten bekannten klientInnenzentrierten Kriterien von Rogers hinaus (S.78). Solche klientInnenzentrierte Psychotherapieverfahren oder auch humanistische Verfahren haben das Beziehungsangebot von Beginn an als zentrales methodisches Konzept ausformuliert (S.63). Nach diesem Konzept wird die therapeutische Beziehung durch die therapierende Person aktiv hergestellt, ist von Empathie, Wertschätzung und Kongruenz geprägt und wirkt so als korrigierende Beziehungserfahrung (ebd.). Auch Klaus Fröhlich-Gildhoff (2006) spricht im Zusammenhang mit korrigierenden emotionalen Erfahrungen in der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie davon, dass durch die Kernbedingungen (Basisvariablen) Kongruenz, Akzeptanz und Empathie ein auf das jeweilige Gegenüber abgestimmtes Beziehungsangebot gemacht wird (S.42-47). Weiter sind eine entwicklungsfördernde Grundhaltung, das Angebot der Strukturegebung und Bindungssicherheit zentrale Punkte (ebd.). Jürgen Kriz (2008) gibt in seinem Vorwort zum Werk von Carl R. Rogers kritisch zu bedenken, dass die Reduzierung von Rogers Ansatz auf Basiskompetenzen der Theorie nicht gerecht wird (S.9). Dies zeigt sich beispielsweise eindrücklich in den von Silke Brigitta Gahleitner erarbeiteten theoretischen Grundlagen in ihrem Buch "Soziale Arbeit als Beziehungsprofession". Die verschiedenen forschungsrelevanten Einschübe zur Beziehungsgestaltung in den diversen Feldern (Sozialpädagogik, Therapie und weitere (psychosoziale) Arbeitsfelder) beziehen sich in Teilen bzw. in ihrem Kern ausnahmslos auf Rogers Ansatz (vgl. Gahleitner, 2017).

In seiner Theorie verflechtet Rogers vier Theorie-Teile komplex miteinander. Diese behandeln den Organismus, die Persönlichkeit, die zwischenmenschlichen Beziehungen und die therapeutische Entwicklung als Teilaspekte einer umfassenden Dynamik (Kriz, 2008, S.9). Auf die Theorie der Therapie bezogen ist allein entscheidend, dass die Therapeutin oder der Therapeut in der Beziehung exakt "sie selbst" sind, was immer das Selbst in diesem Moment auch sein mag (Rogers, 2016, S.48-49). Wichtig ist, dass die therapierende Person auf die Gefühle des Klienten konzentriert ist und eine Erfahrung des empathischen Verstehens, möglich wird. Genauer also die Fähigkeit, die Mitteilungen der Klientin in

der Bedeutung zu verstehen, die sie für diese haben (Rogers, 2016, S.48-49). Ursula E. Straumann (2004) spricht vom Verstehen des inneren Bezugssystems des Individuums (S.642). Stören eigene Gefühle diesen Vorgang, so sollten nach Rogers (2016) die impliziten Hypothesen benannt und überprüft werden (S.48-49). Dieses Vorgehen stärkt die Echtheit der therapeutischen Person in der Beziehung und sie wird als kongruent wahrgenommen. Weiter belegen Studien, dass mit der Zunahme der Sympathie der beratenden Person gegenüber dem Klienten die Wahrscheinlichkeit für eine erfolgreiche Therapie steigt. Bemerkenswert ist die Empathie der therapeutischen Person wirkt sich dies positiv auf die bedingungslose Wertschätzung, als eine Bedingung des therapeutischen Prozesses, aus (ebd.). Weiter geht die beigezogene Persönlichkeitstheorie davon aus, dass ein Kind seine Erfahrungen als seine Realität wahrnimmt, die nur es vollständig kennt und dass es folglich eine Aktualisierungstendenz⁵ seines Organismus besitzt (Rogers, 2016, S.55-56). Dies erlaubt ihm Inkongruenzen zwischen seinem Selbstkonzept und der Ganzheit seiner Erfahrungen wahrzunehmen und sein Selbstkonzept zu reorganisieren (ebd.). Diese Fähigkeit verwirklicht sich in jeder zwischenmenschlichen Beziehung, in der der Partner kongruent in der Beziehung ist, bedingungslose positive Beachtung gegenüber dem anderen erlebt, empathisch die Person erfährt und über diese Haltungen Kommunikation mit dem Individuum zustande kommt (Rogers, 2016, S.55-56). Folglich lässt sich dies im von Carl R. Rogers (2016) postulierten "wenn-dann"-Paradigma fassen: "Wenn bestimmte Bedingungen existieren, dann kommt ein Prozess in Gang, der bestimmte charakteristische Elemente aufweist. Wenn der Prozess in Gang kommt, dann treten bestimmte Persönlichkeits- und Verhaltensveränderungen auf" (S.46). Auch Straumann (2004) betont, dass es sich bei der klientenzentrierten Beratung um eine ganzheitliche Methode handelt, die darauf abzielt, personale und soziale Kompetenzen (einzeln als auch kollektiv) zu stützen und Entwicklungen und Veränderungen der Person, ihrer zwischenmenschlichen Beziehungen und ihrer Umweltbedingungen anzustossen (S.642). Schliesslich fasst Rogers seine Erkenntnisse in ein übergreifendes Gesetz der zwischenmenschlichen Beziehungen. Dieses geht davon aus, dass wenn ein minimaler gegenseitiger Wunsch nach Kommunikation und Kontakt besteht, sich dann sagen lässt: Je grösser die verbal und nonverbal kommunizierte Kongruenz von Verhalten, Bewusstsein und Erfahrung bei einem Individuum, umso mehr wird die sich entwickelnde Beziehung die Tendenz wechselseitiger Kommunikation mit den gleichen Qualitäten beinhalten, nämlich der wechselseitigen Befriedigung durch diese Beziehung, der verbesserten psychischen Ausgeglichenheit und Handlungsfähigkeit auf beiden Seiten und des gegenseitigen korrekten Verstehens der Kommunikation (Rogers, 2016, S.78). Gemäss Ruth Grossmass (2009) ist man sich heute weitgehend einig, dass es professionellen Fachkräf-

⁵ Der Begriff bezeichnet die dem Organismus innewohnende Tendenz zur Entwicklung all seiner Möglichkeiten; und zwar so, dass sie der Erhaltung oder Förderung des Organismus dienen (Rogers, 2016, S.26). Im Endeffekt die Entwicklung hin zu Autonomie und weg von Heteronomie oder Kontrolle durch äussere Zwänge (ebd.).

ten gelingen muss, die Dimensionen einer "professionelle[n] Rollenbeziehung und persönliche[n] Beziehung" miteinander zu verbinden (S.545). Dabei ist zu unterscheiden, dass persönliche Beziehungen durch die Bezugsperson selbst und äussere Einflüsse bestimmt werden, während sich Rollenbeziehungen stärker an vorgegebenen sozialen Rollen orientieren (Gahleitner, 2017, S.36). Klientenzentrierte Beratungen sollten daher auf der Grundlage einer für die Klientel transparenten, rechtlich gesicherten und konstruktiv erlebbaren Vertrauensbeziehung erfolgen (Straumann, 2004, S.643).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Konzept von Akzeptanz, Empathie und Kongruenz für die Beziehungsgestaltung sehr bedeutungsvoll ist. Daher kommt der Theorie von Rogers nicht "nur" die Bedeutung von Basisvoraussetzungen für eine gelingende Beziehungsgestaltung zu, sondern sie nimmt einen zentralen Platz in der ganzen Diskussion ein. Straumann (2004) hält fest, dass das theoretisch und methodisch fundierte Konzept einen hohen Stellenwert in der Professionalisierung von Beratung hat (S.647).

5.1.2 Therapeutische Beziehungsgestaltung

Für alle therapeutischen Grundorientierungen gilt, dass die therapeutische Beziehungsgestaltung als am besten erforschter und nachgewiesener Wirkfaktor in der Psychotherapie bezeichnet werden kann (Gahleitner, 2017, S.78). Matthias Hermer und Bernd Röhrle (2008) gehen davon aus, dass Therapie einen jeweils individuellen Abstimmungsprozess zwischen zwei Beteiligten darstellt, bei dem wahrgenommene und angebotene therapeutische Unterstützung zueinander finden und passen müssen (S.81). Dirk Zimmer und Friederike T. Zimmer (1992) beschreiben dieses hilfreiche Beziehungsverhalten in Form der folgenden, handlungsleitenden Antinomien: Patientinnen- und Patientenorientierung versus Veränderungsimpuls, Beziehungsstabilisierung versus Beziehungs herausforderung, Persönlicher Kontakt versus professioneller Kontakt und Verantwortung übernehmen versus Verantwortung übergeben (S.11-37). Gemäss Gahleitner (2017) geht es letztlich also um eine Passung zwischen unterschiedlichen Einflussfaktoren im psychotherapeutischen Geschehen (S.76). Sie hat hierzu das folgende Modell (siehe Abbildung 6), in Anlehnung an David E. Orlinsky und Kenneth I. Howard (1987) sowie an Klaus Fröhlich-Gildhoff (2011) erstellt, das diesen Umstand veranschaulichen soll:

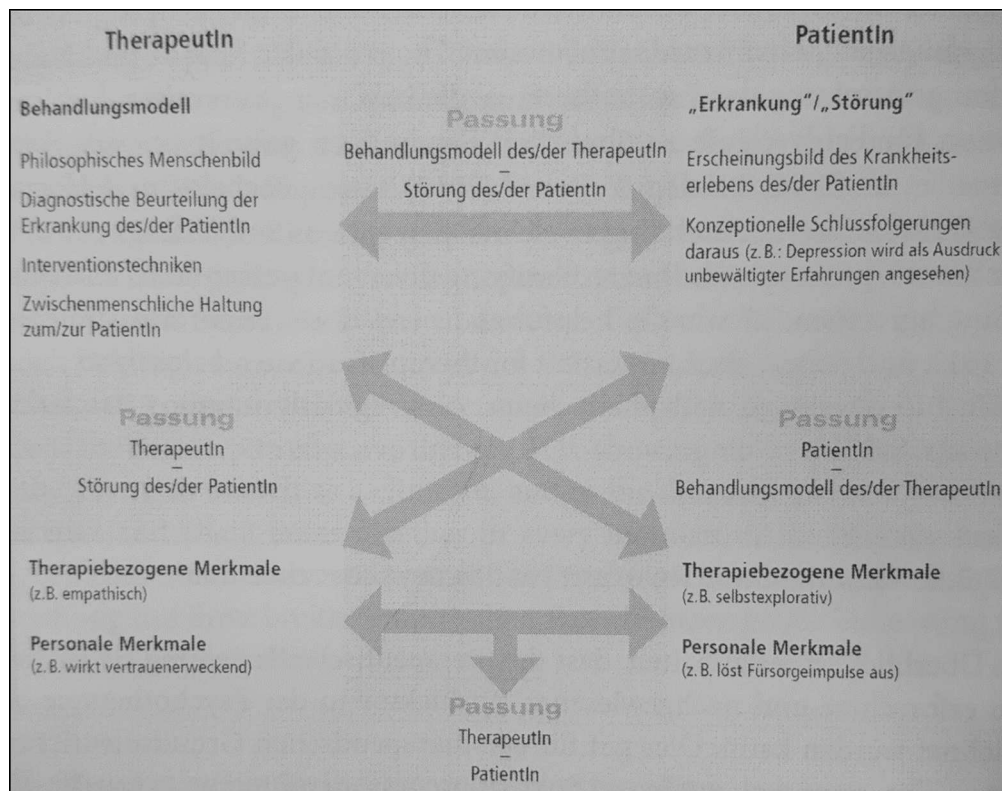


Abbildung 6: Passung in der Psychotherapie (Gahleitner, 2017, S.77)

Gloger-Tippelt und König (2016) gehen bei ihrem Konzept davon aus, dass sich die besten Therapieergebnisse zeigen, wenn die therapierende Person als unterstützend, zuverlässig und vertrauenswürdig wahrgenommen wird und die Klientel sie als akzeptierend, verständnisvoll und einfühlsam einschätzt (S.53-57). Bei Ihren weiteren Ausführungen stützen sich die Autorinnen auf die wesentlichen therapeutischen Aufgaben, wie sie nach Bowlby gefordert werden. Demnach sollte die Beziehung die Kriterien einer Bindungsbeziehung erfüllen und die Bezugsperson feinfühlig sein sowie eine zentrale Rolle bei der Problembearbeitung einnehmen, wie dies in der Bindungstheorie festgestellt wird. Bereits in der Anfangsphase ist Bindungsbedürfnissen nach Unterstützung, Trost und Schutz besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Emotionale Verfügbarkeit und feinfühlig Reaktionen der therapierenden Person ermöglichen der Klientel innere Sicherheit und erhöhen als Folge die Explorationsbereitschaft. Gloger-Tippelt und König verweisen aufgrund der etablierten und reproduzierten Bindungsmuster darauf, dass zu Beginn der Therapie eine hohe Wahrscheinlichkeit besteht, dass die Bemühungen der therapierenden Person eine "sichere Basis" zu sein (noch) nicht erkannt werden. Sie machen deutlich, dass eine gründliche Reflexion nötig ist um Gegenübertragungen vorzubeugen und hinderliche Interaktionsmuster zu erkennen. Hauptsächlich geht es hierbei darum, welche gegenseitigen Gefühlserwartungen vorhanden sind und ob diese in beziehungsrelevanten Situationen positiv oder negativ zum Tragen kommen. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass Therapierende mit eigenem sicheren Bindungsmodell besser in der Lage sind, auf die eigentlichen Bedürfnisse von Klientinnen und Klienten mit unsicheren Bindungsrepräsentationen einzugehen (ebd.). Zudem ist zu beachten, dass gerade bei

älteren Kindern das Bindungsmuster als relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal wirksam wird und es somit erfolgreicher erscheint, Interventionen an die unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen anzupassen (Gloger-Tippelt & König, 2016, S.53-57). Nach Rainer Sachse (2016) erschliesst sich eine Beziehung nur aus dem Verhalten der beteiligten Akteure und ist nicht direkt beobachtbar (S.10-33). Eine objektiv definierbare Therapeut-Klient-Beziehung gibt es niemals, sondern nur bestimmte Rekonstruktionen, die immer stark von der jeweiligen Beobachter-Perspektive abhängen. Da unterschiedliche Rollen, therapeutische Regeln, Zeitraum und -dauer sowie Weiteres die professionelle therapeutische Beziehung beeinflussen, lassen sich nur ganz bestimmte interaktionelle Ziele verfolgen und erreichen. Zu berücksichtigen ist, dass die Beziehung immer von beiden Partnern beeinflusst wird und die therapierende Person so gut wie gar keine reale Macht über den Klienten hat (Sachse, 2016, S.10-33). Indes hat die therapierende Person einen hohen Einfluss, falls sich die Klientin darauf einlässt. Beziehung spielt sich in Mikro-Prozessen ab, was für Interventionen heisst, dass es entscheidend ist, wie die therapierende Person im Therapieprozess konkret handelt, was sie tut. Gemäss Sachse muss Beziehung immer wieder von Neuem aktiv gestaltet werden und bildet daher eine kontinuierliche Aufgabe im Therapieprozess. Eine gelingende Beziehungsgestaltung bedeutet: das Gegenüber nicht bewerten, erhaltene Informationen vertraulich behandeln sowie Interesse und Zugewandtheit; all diese Punkte stärken das Vertrauen gegenüber der therapierenden Person und schaffen Beziehungskredit für die weitere Arbeit (ebd.). Nach Sachse sind folgende Techniken hilfreich, die Vertrauen gegenüber der therapierenden Person aber auch Vertrauen des Klienten in sich selbst schaffen:

- Beziehungsgestaltung mit ressourcen-aktivierenden Interventionen kombinieren, damit die Klientel ihre Stärken, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit problematischen Situationen erkennen kann
- Komplementäre Beziehungsgestaltung, wobei die therapierende Person in ihrem Handeln explizit auf die zentralen Beziehungsmotive (bspw. Anerkennung, Aufmerksamkeit, Autonomie usw.) der Klientel eingeht

Zudem geht er davon aus, dass für gewisse Klienten und Klientinnen bereits die Therapeut-Klient-Beziehung eine korrigierende Beziehungserfahrung darstellt und sich ansatzweise eigene negative Annahmen und Schemata der Klientel verändern (S.34). So bestätigt denn auch Gahleitner (2012), dass die Beziehung an und für sich bereits Intervention ist (S.37-59). Weiter unterscheidet Sachse (2016) zwischen dem Aufbau von personalem Vertrauen und Kompetenz-Vertrauen (S.38). Bei Ersterem bezieht er sich auf die bereits erwähnten Aspekte des Personenzentrierten Ansatzes und geht davon aus, dass Verstehen, Akzeptieren, Emotionale Wärme, Signalkongruenz, Respekt und Loyalität wichtig für den Aufbau von personalem Vertrauen sind (ebd.).

Es wird deutlich, dass die therapeutische Beziehungsgestaltung viele Facetten aufweist, die es zu beachten gilt. Zentrales Merkmal ist sicherlich die Passung bzw. das Zueinanderfinden von Klientel und Therapeut oder Therapeutin. Auch wenn es explizite Methoden und Techniken gibt, so stehen doch die Aussagen von Rogers Konzept bei der therapeutischen Beziehungsgestaltung im Vordergrund.

5.1.3 Pädagogische Beziehungsgestaltung

Erziehung in der Pädagogik wird heute begriffen, als eine besondere Form der fürsorgenden Beziehung, die durch verantwortungsbewusste und reflexive Teilhabe der Erziehenden an der Entwicklung und am Leben der Kinder gekennzeichnet ist (Detlef Gaus & Elmar Drieschner, 2011, S.7-26). Aus dieser Teilhabe heraus entstehen gegenseitiges Vertrauen und Verbundensein, die neben anderen Merkmalen als Grundvoraussetzungen für erfolgreiches Lernen und eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung dienen (ebd.). Gemäss Heidi Simoni (2011) müssen Kinder mit sich und anderen Menschen Erfahrungen sammeln und verarbeiten können (S.26-29). Die bisherige Lebensgeschichte wird durch das wachsende "Selbst-Bewusstsein" mit dem gegenwärtigen Wahrnehmen, Fühlen, Denken sowie Handeln verknüpft und die erworbene Identität/das Ich-Gefühl begleitet jede Person ein Leben lang, auch wenn sich die Selbstbewertung sowie das Selbstkonzept dauernd verändern und erweitern. Da Kinder und Jugendliche sich an der nächsten Umwelt orientieren, sind sie darauf angewiesen, Widersprüchliches und Verunsicherndes in aktivem Austausch mit anderen Menschen zu klären und Freudiges mitzuteilen. Für die Beziehungsgestaltung bedeutet dies, dass Jugendliche und Kinder ein spürbares und aufmerksames Gegenüber brauchen, das weder dauernd wechselt noch beliebig reagiert, also vertraut, verlässlich und verfügbar ist – eine "3v-Beziehungsperson". Simoni bezieht sich bei ihren Ausführungen auf die 3v-Formel, welche an ihrem Arbeitsplatz erfolgreich angewendet wird. Die Formel setzt sich mit der Bedeutung von Quantität und Qualität gemeinsam verbrachter Zeit auseinander. Wichtig ist, wirklich Zeit füreinander zu haben und nicht bloss die Zeitdauer des Zusammenseins. So kommt es bei der "3v-Formel" ähnlich der Väterforschung darauf an, wie zugänglich jemand ist, welche konkrete Präsenz und welches Engagement diese Person aufbringt und ob sie auch Verantwortung übernimmt. Simoni gibt zu bedenken, dass Kinder und Jugendliche wohl auf Kontinuität und Konstanz angewiesen sind, diese aber weder von einer einzigen Person geleistet werden kann noch muss. Als Lösung schlägt sie vor, ganz nach dem Modell, ein "3v-Beziehungsnetz" zu spannen, das die Lebensumstände und die Individualität des Kindes berücksichtigt. Der Fokus liegt dabei auf Übergängen im Lebenslauf und wie diese "gut" bewältigt und verarbeitet werden können, was meint, einen Wechsel/eine Trennung nicht als verängstigend oder verunsichernd zu erleben und einen Umgang mit schwierigen Gefühlen oder widersprüchlichen Wünschen zu finden (ebd.). Auch für Detlef Gaus und Reinhard Uhle (2009) sind Vertrauen, Nähe und Zuneigung notwendige Bestandteile von pädagogischen Beziehungen (S.27). Achim Schröder (2002) indes betont die persönliche Involvierung und ein

authentisches Da-Sein der Professionellen, ohne die eine förderliche Beziehung nicht erreicht wird (S.59-69). Brisch (2014) lehnt sich in seinen allgemeinen Gesichtspunkten zur bindungsbasierten Sozialen Arbeit, welche für die Pädagogik in gleichem Masse gelten, ebenfalls an Bowlby und regt an, dass die Hilfesuchenden aufgrund ihres aktivierten Bindungssystems voll Angst sowie beunruhigt sind und die Professionellen daher zeitlich, räumlich sowie emotional zur Verfügung stehen sollten (S.24-25). Auch er sieht die Funktion der Professionellen in der sicheren Basis und betont, dass die Fachkräfte im Hinblick auf Nähe und Distanz flexibel reagieren sollten was reale Interaktionen und Gestaltung des Settings anbelangen (ebd.). Diesbezüglich gibt Sieland (1996) zu bedenken, dass das Ausgestalten und Ausbalancieren der Antinomie⁶ Nähe und Distanz folglich eine "Supervisionsbedürftigkeit" auf der Grundlage einer "lebenslange[n] berufliche[n] Sorgfaltspflicht" erfordert (S.198).

In diesem kurzen Diskurs zur pädagogischen Beziehungsgestaltung lassen sich unschwer wieder die von Rogers definierten Gesetzmässigkeiten erkennen. Die Begriffe der "3V-Formel" vertraut – verlässlich – verfügbar fassen die relevanten Gesichtspunkte bezugnehmend auf den pädagogischen Bereich recht treffend. Der Antinomie Nähe und Distanz ist dabei besondere Beachtung zu schenken.

5.2 Prozessmodell professioneller Beziehungsgestaltung

Das Kapitel 5.1 hat sich mit der Beziehungsgestaltung aus dem Blickwinkel von verschiedenen Bereichen befasst. Im aktuellen Kapitel wird mit dem Prozessmodell von Gahleitner eine Variante vorgestellt, die stark bindungsorientiert zu verorten ist und die Blickwinkel aus Humanistik, Therapie und Pädagogik vereint.

Gemäss Beatrice L. Wood (2012) kann "(bio)psychosozial" als Perspektive verstanden werden, die alle theoretischen und empirischen Anstrengungen enthält, welche psychische, soziale und biologische Phänomene der Gesundheitserhaltung und Erkrankung aufeinander beziehen (S.169-186). Auf der Grundlage dieser Perspektive und literarischen Forschungsergebnissen hat Gahleitner das "Prozessmodell für eine professionelle Beziehungsgestaltung in psychosozialen Arbeitsfeldern" erstellt. In ihrem Fazit zur theoretischen Perspektive der Beziehungsgestaltung für psychosoziale Arbeitsfelder resümiert Gahleitner (2017), dass diese einer disziplinären Versäulung unterliegt und Soziale Arbeit es in der Regel mit sogenannten 'hard to reach'-Klientinnen und Klienten zu tun hat, die auf diversen Ebenen von sozialer Isolation betroffen sind (S.137). Frühere negative Bindungserfahrungen bilden häufig Gründe dafür. Damit Hilfe wirksam wird, ist das gesamte Hilfesystem/Netzwerk, ob professionell oder privat, gefragt und Soziale Arbeit ist gefordert interdisziplinäre Wissensbestände zusammenzuführen.

⁶ Helsper (2004) beschreibt Antinomien als „widersprüchliche Anforderungen, in deren Spannung pädagogisches Handeln (...) hervorgebracht wird“ (S.25).

Bedeutsame Bezugspersonen, die mit dem Gegenüber in einer persönlichen Beziehung stehen, sind der Schlüssel zu seiner Entwicklung und Identitätsbildung und sozialen Einbettung (Gahleitner, 2017, S.291). Zudem ermöglichen sie diesem ein Gefühl von Aufgehoben sein und Zugehörigkeit (ebd.).

Das Modell (siehe Abbildung 7) ist sehr detailreich und komplex. Daher werden die Säulen 1-5 näher erläutert. Zudem ist es mit theoretischen Konzepten zu sozialen Netzwerken und sozialer Unterstützung angereichert. Auf diese sogenannte Netzwerkarbeit wurde bisher nicht eingegangen, da im Fokus dieser Arbeit die Beziehung zwischen Klientin/Klient und Beraterin/Berater in der Beratung der Schulsozialarbeit steht. Bei den hilfreichen praktischen Methoden folgt ein kurzer Input zur Netzwerkarbeit, da diese in der Weiterentwicklung des Handlungswissens der Sozialen Arbeit künftigen an mehr Bedeutung gewinnen dürfte.

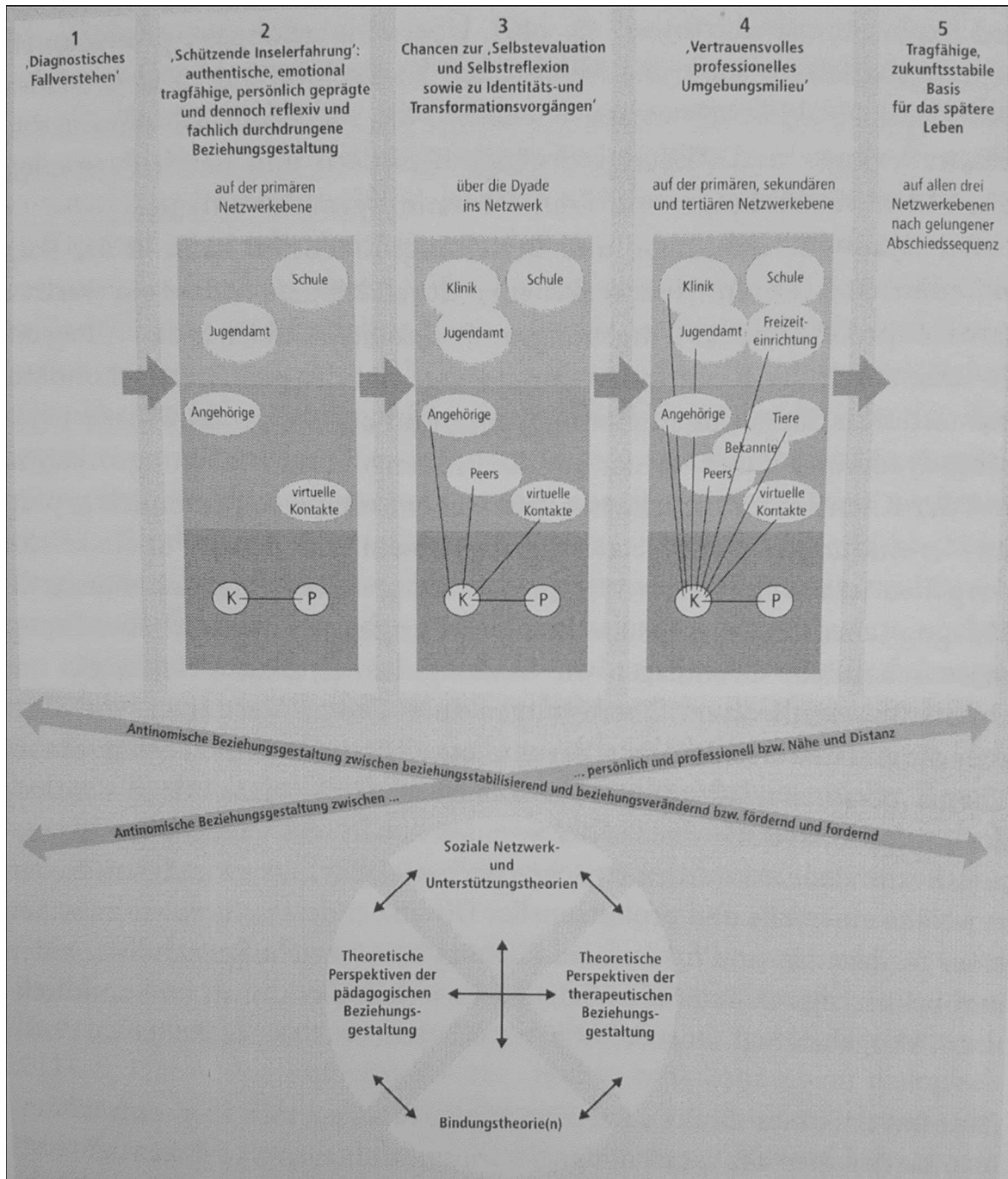


Abbildung 7: Prozessmodell für eine professionelle Beziehungsgestaltung in psychosozialen Arbeitsfeldern: Von der 'schützenden Inselerfahrung' zum 'persönlich geprägten Netzwerk' (Gahleitner, 2017, S.305)

- 1) Ein gelingender psychosozialer Hilfeprozess ist nur durch eine persönlich geprägte, emotional tragfähige und authentische Beziehungsgestaltung möglich. Diese muss fachliche und reflexive Bedingungen erfüllen. Im diagnostischen Sinne gilt es Ressourcen und Problemlagen auf der Grundlage von Bindungs-, Beziehungs- und Netzwerkstrukturen zu verstehen und bei der Interventionsplanung entsprechend zu berücksichtigen (Gahleitner, 2017, S.286-287).
- 2) In einem ersten Schritt gilt es auf der Mikro-Ebene in der persönlich geprägten Dyade (schützende Inselerfahrung), unter Berücksichtigung von Personenzentrierten und Bindungsorientierten Aspekten, Vertrauen zu ermöglichen, damit weitergehende Interventionen möglich werden.
- 3) Die gelungene Beziehungsgestaltung auf der Mikro-Ebene bietet Chancen für Veränderungsprozesse, die sich ins sekundäre und tertiäre Netzwerkgefüge weiterziehen. Dabei zählt jede persönlich geprägte Verbindung ins Netzwerkgefüge, hegt aber auch die Gefahr von Rückschlägen, was das hart erarbeitete Vertrauen betrifft.
- 4) Im Endeffekt muss der gesamte Alltag vom Beziehungsgeschehen durchdrungen werden, damit die bindungsstarken Ausgangsbeziehungen ins ganze Netzwerk hineinwirken und sich verankern können. Auf struktureller wie psychosozialer Ebene muss die umfassende Hilfe stets neue tragfähige Beziehungsmöglichkeiten und zugleich Vertrauen schaffen.
- 5) Glückt die Entwicklung eines umfassenden und vertrauensvollen Umgebungsmilieus, dann wirkt dieses Netzwerk in positivem Sinne auf das Individuum zurück und trägt zu einer zukunftsstabilen Basis für das spätere Leben bei. In diesem Sinne sei an das "3v-Beziehungsnetz" erinnert, das bei der pädagogischen Beziehungsgestaltung erwähnt wurde. Unschwer lässt sich erkennen, dass es für Professionelle zudem angezeigt ist, die Abschiedssequenz bei Beratungsprozessen angemessen zu gestalten (ebd.).

Nach Gahleitner (2017) lassen sich die bisherigen Erkenntnisse folgendermassen fassen: "Bindungs- und Beziehungsnetzwerke dienen als Basis für (Selbst-)Bildungs- und Entwicklungs- sowie kulturelle Weitergabeprozesse. Es wird deutlich, wie sehr psychosoziale Arbeitsprozesse als Ganzes von Bindungsphänomenen durchzogen sind. (...) eröffnet (...) Chance auf eine Reihe konstruktiver 'korrekativer Veränderungsprozesse' " (S.253).

5.3 Hilfreiche Methoden für die Praxis

Die vorhergehenden Ausführungen zur Beziehungsgestaltung unterstreichen die Wichtigkeit, dass zuerst eine gelingende Beziehung in der persönlich geprägten Dyade stattfinden muss, bevor weitergehende Schritte für den Aufbau eines tragenden Netzwerks erfolgen können. Daher wird zu Beginn eine Variante für die sogenannte Mikro-Ebene diskutiert und dann eine Möglichkeit für die weiterführende Netzwerkarbeit. Die Autorin bedient sich dabei den Methoden aus dem "Handbuch für die kompetenzorientierte Arbeit mit Familien" (kurz KOFA-Manual) von Kitty Cassée, Barbara Los-Schneider und Han Spanjaard. Diese lassen sich auf Einzelpersonen wie auch auf die ganze Familie adaptieren.

Um die Techniken des KOFA-Manuals entsprechend einordnen zu können, folgt zuerst ein punktueller Rückblick auf die bisherigen theoretischen Ausführungen:

- Die zentrale Bindungsentwicklung findet im 1. – 2. Lebensjahr statt
- Feinfühligere Eltern beeinflussen mit ihren Interaktionen in dieser Zeit den Mentalisierungs- und weiteren Sozialisationsprozess ihres Kindes positiv
- Eltern die ignorierend, einmischend und in ihrer Ansprechbarkeit unbeständig sind (unsicher-ambivalentes Bindungsmuster), beeinflussen den Mentalisierungs- und weiteren Sozialisationsprozess ihres Kindes ungünstig
- Die Fähigkeit zur Reflexion ist eng mit der Bindung(Bindungsqualität) an die primäre Bezugsperson verknüpft. Im Falle des unsicher-ambivalenten Bindungsmusters wirken sich die Interaktionserfahrungen diesbezüglich also negativ aus
- Zu den Entwicklungsaufgaben im Kleinkind- und Schulalter gehören unter anderem: über sich selber nachdenken können (innerer Monolog), sich in das Gegenüber versetzen können (Perspektivenwechsel) usw. Mit einer unsicheren Bindung ist die Aneignung dieser Fähigkeiten erschwert
- Die Veränderung innerer Arbeitsmodelle ist möglich, benötigt aber längere und engere Beziehungen
- Schulsozialarbeit soll die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen und die Sozialkompetenzen fördern
- Schulsozialarbeit soll Möglichkeiten und Räume gestalten, die Akzeptanz und Wertschätzung bieten. Die Einzelnen sollen ihren Selbstwert, konkret die Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit und das Selbstvertrauen, stärken können
- Zudem soll die Schulsozialarbeit als verlässliche, verfügbare Partnerin erreichbar sein

- Im Sinne einer einmaligen Lösungsorientierten Kurztherapie ist eine Veränderung der inneren Arbeitsmodelle kaum möglich. Werden durch die Schüler/-innen mehrere Beratungen während der ganzen Schulkarriere in Anspruch genommen so ist dies aber durchaus möglich
- Eine Hypothese zum Bindungsmuster ist bezüglich Beziehungsgestaltung sehr lohnenswert

Der kurze theoretische Rückblick führt nochmals deutlich vor Augen, welche Herausforderungen sich für ein Kind mit unsicher-ambivalentem Bindungsmuster ergeben und wo die Arbeit der Schulsozialarbeit ansetzen sollte. Aufgrund dieser Erkenntnisse und Erfahrungen aus der eigenen Praxis hat die Autorin die folgenden praktischen Methoden ausgewählt. Die bewusste, beschränkte Auswahl der zwei Methoden soll einen anschaulichen Beitrag zum Theorie-Praxis-Transfer liefern.

5.3.1 Arbeit an Gefühlen und Gedanken

In Bezug auf die Beziehungsgestaltung ist wichtig, dass die Sozialarbeitenden auf die Gefühle der KlientInnen konzentriert bleiben und so eine Erfahrung des empathischen Verstehens möglich wird. Eigene störende Gefühle und implizite Hypothesen sollten dabei ebenso benannt und überprüft werden. Das bewusste Arbeiten mit Gefühlen und Gedanken eröffnet den Betroffenen neue Möglichkeiten und Räume. Alexa Mohl (1996) beschreibt diesen Zustand nach der Methode der Neurolinguistischen Programmierung (NLP) folgendermassen: jeder externe Reiz im Leben eines Menschen wird vom Gehirn auf Bekanntheit geprüft (S.29). Handelt es sich um einen neuen Reiz, so kommt eine versuchsweise Verarbeitung und ein Probehandeln zustande, das mit seinen Resultaten gespeichert wird und somit die Welt des Betreffenden erweitert (ebd.).

Gemäss Cassée, Los-Schneider und Spanjaard (2015) können negative Gefühle und störende Gedanken, die als interne Risikofaktoren wirken, der Grund sein, dass vorhandene Fähigkeiten nicht genutzt werden können und das Lernen von Fähigkeiten blockiert ist (S.125-127). Viele Techniken gehen beispielsweise davon aus, dass Klienten und Klientinnen in der Lage sind, ihre Gefühle zu erkennen und diese zu äussern (Fähigkeit zur Selbstbeobachtung), was aber häufig nicht der Fall ist (ebd.). Gemäss Ruth Meyer (2009) können bereits mit Kindern wesentliche Gespräche geführt werden (S.31). Interesse daran, was das Kind am stärksten bewegt, hilft ihm, sein Inneres nach aussen nachvollziehbar zu machen (ebd.). Die Arbeit an Gefühlen und Gedanken ist anspruchsvoll aber lohnenswert, da die Analyse konkreter Alltagssituationen im Hier und Jetzt hilfreich für Veränderungen ist (Cassée, Los-Schneider & Spanjaard, 2015, S.125-127). Nach den Autorinnen und dem Autor werden in konkreten Situationen Gefühlen und Gedanken aktiviert oder entstehen, die das Verhalten prägen. Gefühle und Verhalten wiederum werden beeinflusst von den Dingen, die die Klientel denkt resp. zu sich selber sagt. Professionelle der Sozialen Arbeit sollten ihre Klientinnen und Klienten unterstützen darauf zu achten, was

sie zu sich selber sagen (innerer Monolog) und was sie denken. Darauf aufbauend sollten Sie den Klienten und Klientinnen helfen auf eine andere Art zu sich selber zu sprechen und andere Gedanken zu formulieren. Folgende Fragen können dabei hilfreich sein:

- Was geht dir jetzt durch den Kopf (Erkennen des Gedankens)?
- Ist der Gedanke wahr resp. realistisch?
- Hilft der Gedanke zu erreichen, was du willst?
- Hilft der Gedanke, Gefühle zu vermeiden, die du nicht willst?
- Hilft der Gedanke Konflikte zu vermeiden, die du nicht willst?

Dadurch können störende Gedanken hervorgeholt und zur Diskussion gestellt werden um anschließend hilfreiche Gedanken zu entwickeln. Um entsprechende Gefühlsregungen besser wahrzunehmen und in Kontakt mit anderen präziser auszudrücken helfen spielerische Techniken (ebd.). Für die Arbeit mit Kindern eignen sich vor allem Emoticons oder Bilder (siehe Abbildung 7), die mit einfachen Strichen ein Gefühl ausdrücken, beispielsweise "froh", "glücklich", "böse", "bekümmert" usw., auf das sich das Kind beziehen kann bzw. welches am besten zum situativen Gefühl des Kindes passt (Cassée, Los-Schneider & Spanjaard, 2015, S.132-133).

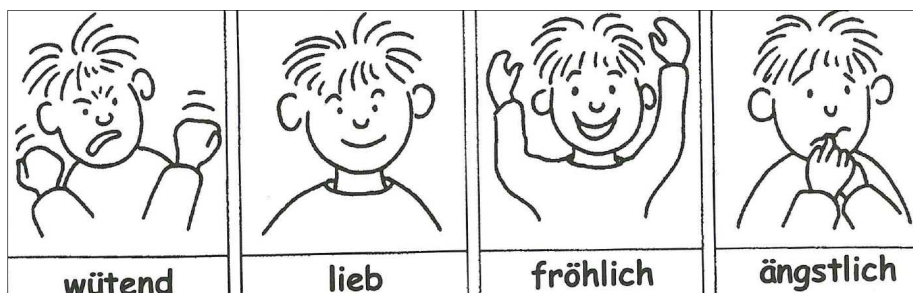


Abbildung 8: Gefühlskarten (Hoffmann, Kordelle-Elfner, Lilienfeld-Toal & Metz, 2001, S.29)

Ergänzend kann besprochen werden, an was man sieht, dass es der Person auf dem Bild so geht oder man fragt das Kind, wie es das Gefühl gegenüber anderen zeigen würde. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass das Kind selber Zeichnungen von Gesichtern herstellt (ebd.).

Wie im Kapitel 5.1.1 beschrieben sollen diese Techniken ermöglichen, das innere Bezugssystem der Klientel zu verstehen und im Endeffekt die Beziehung zwischen Klientel und beratender Person stärken.

5.3.2 Netzwerkarbeit

Verläuft die Beziehungsgestaltung in der Dyade zwischen Klientin oder Klient und beratender Person erfolgreich, dann ist es ebenso wichtig, diese Erfolge im Sinne der Klientel für die Zukunft zu sichern

und zu nutzen. Oder wie im Prozessmodell von Gahleitner verdeutlicht, sollte der ganze Alltag vom Beziehungsgeschehen getränkt sein, damit die bindungsstarken Ausgangsbeziehungen ihre volle Wirkung entfalten können. Auch Simoni bezieht sich in ihren Ausführungen auf das Modell des "3v-Beziehungsnetzes" als Lösung, da Kinder auf Konstanz und Kontinuität angewiesen sind. Cassée, Los-Schneider und Spanjaard (2015) schlagen daher vor, zu Beginn mit einem Netzwerkschema oder einer Netzwerkkarte zu arbeiten, um die vorhandenen Ressourcen und/oder Belastungen wie folgt zu erheben (S.159-161):

- Quantität: Dichte, Ausmass, Häufigkeit der Kontakte?
- Qualität: Gefühle (Sympathien, Antipathien), Dauer, freiwillig/unfreiwillig, einseitig/gegenseitig, Zuverlässigkeit, Unterstützungsmöglichkeiten?
- Macht: formell/informell, entwicklungsfördernd/entwicklungsbehindernd?
- Kommunikation: Kommunikationsformen, konstruktiv/destruktiv, Störungen, Konflikte, Koalitionen, Isolationen?

So können bereits bestehende hilfreiche oder dysfunktionale Beziehungen identifiziert werden und es werden Leerstellen und Lücken im sozialen Netz sichtbar (Cassée, Los-Schneider & Spanjaard, 2015, S.159-161). Das Sammeln von Informationen zum bestehenden Netzwerk bewirkt bereits Veränderungen und in der Folge werden Kontakte häufig wiederbelebt, ohne dass dafür spezielle Schritte geplant werden müssen. Cassée, Los-Schneider und Spanjaard gehen aber davon aus, dass eine Reihe von Fähigkeiten notwendig ist, damit das soziale Netzwerk auch genutzt werden kann. Konkret nennen sie den Abbau von negativen Gedanken über andere sowie die eigene Person, Verbessern der kommunikativen Fähigkeiten, Wissen um Hilfe und Unterstützung in kritischen Situationen sowie Gegenseitigkeit und selber Unterstützung anbieten als benötigte Fähigkeiten. Auch kann es nötig werden, dass Fachpersonen mit ihren in der Ausbildung erlernten Gesprächstechniken in Konfliktsituationen vermitteln oder Kontakte ermöglichen und begleiten (ebd.). Soll das soziale Netzwerk zu einem nachhaltigen und wichtigen Schutzfaktor werden, ist gemäss Cassée, Los-Schneider und Spanjaard wichtig, dass das Netz auch nach Beendigung der professionellen Hilfe trägt und KlientInnen wissen, was sie tun können, sollte es nicht mehr tragen oder sollten wieder oder neue Konflikte entstehen (S.164).

Professionelle Beziehungsgestaltung ist vielschichtig und lässt sich nicht mit ein oder zwei Sätzen abhandeln. Entscheidend sind viele kleine Details und die persönliche Präsenz der beratenden Person. Anregende, kreative Methoden können dabei hilfreich sein.

6 Schlussfolgerungen und Praxisrelevanz

Im folgenden Teil werden die zentralen Aussagen und wichtigsten Befunde dieser Arbeit resümiert und die Fragestellung möglichst abschliessend beantwortet. Zuerst wird die Hauptfrage beantwortet, welche sich in einem ersten Teil mit den Grundlagen aus Kapitel zwei befasst, um im zweiten Teil die Verbindung der Bindungstheorie mit der Beziehungsgestaltung in der Beratung der Schulsozialarbeit aufzuzeigen. Anschliessend wird die Unterfrage beantwortet, welche sich mit dem praktischen Handeln der Professionellen befasst. Danach werden die Befunden ganz konkret auf den Praxisalltag der Schulsozialarbeit übertragen und zum Schluss folgt ein Ausblick auf zukünftige Handlungs- und/oder Forschungsdesiderata.

Wie können Schulsozialarbeitende die Beziehung mit unsicher-ambivalent gebundenen Primarschulkindern in der Beratung gestalten?

Im Kapitel 2 wurde aufgezeigt, dass Bindung kurz nach der Geburt in der frühen Kindheit beginnt. Die gemachten positiven wie negativen Beziehungserfahrungen des Kindes in der Interaktion mit seinen Hauptbindungspersonen bilden die Grundlage für das sich entwickelnde Bindungsmuster. Dabei haben unsicher-ambivalent gebundene Kinder eher die Erfahrung gemacht, dass Bezugspersonen nur teilweise responsiv, unsensibel oder unzuverlässig sind. Das heisst, sie übertreiben ihre Handlungen, damit ihre Bedürfnisse wahrgenommen und befriedigt werden. Die Rolle von Bezugspersonen ist also höchst anspruchsvoll und ihre Interaktionen prägen die Entwicklung des Kindes. Wichtig zu wissen ist, dass diese Rolle auch von anderen Personen als den Eltern, beispielsweise von Verwandten, Lehrpersonen oder Schulsozialarbeitenden, eingenommen werden kann. Zudem hat ein Kind immer mehrere Bezugspersonen, die vor- oder nachrangig zum Zuge kommen, wenn das Kind Schutz oder Unterstützung benötigt. Beziehungserfahrungen mit Bezugspersonen werden beim Kind in sogenannten inneren Arbeitsmodellen abgelegt. Diese Modelle ermöglichen dem Kind, das Verhalten von Personen zu interpretieren und vorherzusagen. Sie sind Massstab dafür, wie offen Gefühle und Bedürfnisse gegenüber anderen geäussert werden können.

Hinsichtlich der bindungsorientierten Beziehungsgestaltung in der Beratung der Schulsozialarbeit ist zu Beginn eine gründliche Diagnostik also sehr empfehlenswert. Dabei geht es nicht darum zu 100% das richtige Bindungsmuster zu diagnostizieren. Diesbezüglich wurde unter den Beratungsherausforderungen in Kapitel 4.2 bereits aufgezeigt, wie schwierig und aufwändig die genaue Diagnose eines solchen Musters ist. Vielmehr geht es darum, eine mögliche Hypothese zum Bindungsmuster zu formulieren. Diese hilft, die Handlungen des Kindes richtig einzuordnen und im Sinne des unsicher-ambivalenten Musters beispielsweise zugewandt und aufmerksam zu sein und zu bleiben, auch wenn es in

der Beratungsbeziehung mal schwieriger wird. Weiter sollen anhand der Hypothese zum Bindungsmuster mögliche Schwierigkeiten und Ressourcen zur Person selber und deren Umfeld gewonnen werden, um für die Beratung die richtigen Schlüsse zu ziehen. Eine unsichere Bindung ist hierbei, wie bei den Beratungsherausforderungen unter Kapitel 4.4 erwähnt, als Chance zu sehen, da sie aus systemischer Sicht wichtige Hinweise zum Umfeld des Kindes liefert. Da die Lebensgeschichte einer Person bezüglich Bindung sehr komplex ist, können kurzzeitige oder einmalig angelegte Beratungen einer bindungsorientierten Beziehungsgestaltung kaum gerecht werden. Daher ist die in der Schulsozialarbeit oft angewendete und gängige, lösungsorientierten Kurztherapie nur bedingt hilfreich. In Kapitel 4.1 wurde diskutiert, dass bei der lösungsorientierten Kurztherapie mit durchschnittlich vier Sitzungen pro Fall gerechnet wird. Anders hingegen sieht es bei längerfristigen Beratungsmandaten aus. Aus bindungstheoretischer Optik sind diese wirkungsvoller, da sie den Aufbau einer längerfristigen Beziehung ermöglichen. Wie in Kapitel 4.1 aufgenommen, ergeben sich für die Schulsozialarbeit gerade in dieser Hinsicht Möglichkeiten, da oftmals die gleichen Kinder während ihrer Schulkarriere mehrmals zu unterschiedlichen Themen in die Beratung kommen. In Bezug auf die Gestaltung der Beziehung ist die wichtigste Erkenntnis, dass Rogers Theorie die zentralen Aspekte aufnimmt und bearbeitet, die in Bezug auf Bindung und Beziehung absolut wesentlich sind: Akzeptanz, Empathie, Kongruenz. Das heisst, dass sich die Professionellen dem Gegenüber nicht nur in ihrer Berufsrolle präsentieren, sondern bereit sind auch einen grossen Anteil von persönlicher Beziehung aufzubauen und zuzulassen. Die Betroffenen benötigen eine wertschätzende und vertrauensvolle Beziehung, damit Veränderungen möglich werden. Besonders herausfordernd ist dabei das fortwährende Austarieren dieser Beziehung in der Antinomie von Nähe und Distanz. Beziehung braucht also Zeit, ist die wesentliche Grundlage, und ein nicht zu unterschätzender Faktor in der Arbeit von Schulsozialarbeitenden. Ohne diese Grundlage ist ein erfolgreiches Wirken im Aufgabenfeld der Beratung nicht denkbar. Um Erfolge in der Beziehungsarbeit für das künftige Leben der Klientel nutzbar zu machen wurde im Kapitel 5.1.3 die Idee des **3v-Beziehungsnetzes** besprochen. Dieses soll aus Fäden zu **vertrauten, verlässlichen, verfügbaren** Bezugspersonen bestehen und bereits im Vorfeld eines Übergangs im Lebenslaufs gesponnen werden. Ziel ist, dass das 3v-Beziehungsnetz auch nach der professionellen Hilfe noch trägt. Grundsätzlich lässt sich also sagen, dass korrigierende Beziehungserfahrungen der Schlüssel sind um unsicher-ambivalente Primarschulkinder zu erreichen und wirkungsvolle Interventionen zu ermöglichen.

Welchen Einfluss hat die Bindungs-Hypothese auf das praktische Handeln der Professionellen?

In der Schulzeit fallen unsicher-ambivalent gebundene Kinder gemäss Kapitel 2.1.5 durch ihr forsches Wesen auf und sie sehen sich gerne in der Opfer-Rolle. Es fällt ihnen schwer zu reflektieren und sich selbst zu regulieren. Sie sind stark abhängig von ihrer Bezugsperson was sich negativ auf die Entwicklung eines ausgeglichenen Sozialverhaltens auswirkt. Das Erlernen und die Erkundung neuer sozialer

Fähigkeiten wird durch das stark aktivierte Bindungssystem behindert. Dies wurde anhand der Entwicklungsaufgaben nach Cassée unter den Kapiteln 2.2.2 und 2.2.3 eingehend beschrieben und aufgezeigt.

Für Professionelle der Sozialen Arbeit gilt daher, dass sie feinfühlig reagieren, emotional verfügbar sind und eine zentrale Rolle bei der "Problembearbeitung" einnehmen sollten. Bindungsbedürfnisse nach Schutz, Trost und Unterstützung sollen wahrgenommen und befriedigt werden. Für die Praxis bietet sich das in Kapitel 5.1.2 erwähnte Modell der komplementären Beziehungsgestaltung an. Dieses nimmt die zentralen Beziehungsmotive der Klientel wie Autonomie, Aufmerksamkeit, Anerkennung usw. in den Blick und sucht diese zu befriedigen. Das Vorgehen soll Vertrauen schaffen und die Sozialarbeitenden dem Kind so zur sicheren Basis werden. Die Fachperson kann danach auf unterschiedlichen Handlungsebenen Möglichkeiten und Räume gestalten, in welchen sich das Kind als akzeptierte und wertgeschätzte Persönlichkeit erleben kann. Es geht also um die Ko-Regulation der Gefühle des Gegenübers, genauer die Beachtung und Verstärkung der positiven Gefühlszustände. Hier sei an die praktische Methode, wie sie im Kapitel 5.3.1 behandelt wurde, erinnert. Als Ergänzung kann auch Bowlby hinzugezogen werden, der davon ausgeht, dass die auditiven Reize einer menschlichen Stimme, die visuellen Reize eines menschlichen Gesichts und die taktilen und kinästhetischen Reize von Menschenarmen und -körpern die inhärenten Verhaltenssysteme eines Menschen prägen, die später in der Kindheit – und für das ganze Leben – die Bindung an bestimmte Personen beeinflussen. Diese Erkenntnis ist insofern wichtig, als sie erklärt, dass auch eher unkonventionelle Methoden sehr wirksam sind, da sie den Körper ansprechen und somit auf die inneren Systeme wirken. Wird die Beziehungsgestaltung nach Sachse mit ressourcen-aktivierenden Interventionen kombiniert, kann die Klientel ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten und Stärken im Umgang mit problematischen Situationen erkennen.

Praxisrelevanz Schulsozialarbeit

Da Schulsozialarbeit als eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe agiert, ist sie im Kanton Luzern insbesondere dem Kinder- und Jugendleitbild verpflichtet, welches für den Bereich "Wohlbefinden und Schutz" festhält, dass Kinder verlässliche und verfügbare Bezugspersonen haben, die ihre Gesundheitskompetenzen fördern und die positiven Einflussfaktoren für ihr Wohlbefinden stärken. In diesem Sinne wirkt Schulsozialarbeit einerseits in einer direkten und andererseits in einer übergeordneten Linie. Wie wichtig diese direkte oder persönliche Beziehung des Schulsozialarbeiters oder der Schulsozialarbeiterin zur Klientel ist, wurde soeben erläutert. Zum übergeordneten Bereich ist festzuhalten, dass die umfangreichen Aufgaben, wie sie das Kinder- und Jugendleitbild festhält, nicht nur durch eine einzelne Person alleine geleistet werden können. Daher ist aus systemischer Sicht der Netzwerkarbeit vermehrt

Rechnung zu tragen, da ein funktionierendes Netzwerk von mehreren Personen für die Zukunft gesehen der Klientin oder dem Klienten noch mehr Halt und Stabilität bietet. Zu bedenken gilt, dass in der Regel nicht nur die Kinder, sondern auch die Eltern Beratung benötigen und sie deshalb vermehrt und frühzeitig einbezogen werden sollten. Gestaltet sich dieser direkte Weg schwierig, kann es allenfalls hilfreich sein, zusammen mit der Klientel neue Beziehungsressourcen (bspw. Patinnen/Paten, Verwandte, Schulkameradinnen/Schulkameraden usw.) zu erschliessen, die auch nach Beendigung der professionellen Hilfe tragen. Insofern sind Schulsozialarbeitende gefordert, bei einschlägiger Kritik zum Aufgabenfeld Beziehungsgestaltung für dieses einzustehen und aufgrund wissensbasierter und theoretischer Grundlagen zu argumentieren.

Bezüglich Schule ist es wichtig, Lehrpersonen und Schulleitungen mit entsprechendem bindungstheoretischen Wissen zu versorgen und sie beim Aushalten von schwierigen Beziehungskonstellationen zu unterstützen. In Bezug auf korrigierende Beziehungserfahrungen kann das Aushalten schwieriger Beziehungen manchmal sinnvoller sein als ein schneller Wechsel der Lehrperson oder gar des Schulhauses. Denn wie in Kapitel 2.3 besprochen, werden die meisten inneren Arbeitsmodelle in der frühen Kindheit angelegt und sind relativ stabil. Zwar lassen sie sich ein Leben lang verändern, dies braucht aber Zeit und ist nur in engen Beziehungen möglich. Die Kontinuität der bestehenden, wenn auch herausfordernden, Beziehung bietet also die Chance "alte" Muster und Modelle aufzubrechen und neu zu ordnen. Der Schulsozialarbeit kommt hierbei eine Brückenfunktion zu, die Verständnis zwischen den Parteien schaffen und ermöglichen soll. Zudem steht sie in der Pflicht allfällige pathologische Tendenzen als solche zu erkennen, damit frühzeitig eine Triage an eine adäquate Fachstelle erfolgen kann und somit das System (teilweise) entlastet wird. Wie in Kapitel 4.3 erwähnt ist hier ein besonderes Augenmerk auf Beziehungsstörungen zu legen, die mit den gemeinhin bekannten Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen (ADHS) nicht zu verwechseln sind. Beziehungsstörungen benötigen eine gänzlich andere Intervention und Begleitung als ADHS Störungen.

Künftige Handlungs- und/oder Forschungsdesiderata

Wie in dieser Bachelorarbeit dargestellt, ist die Bindungstheorie vielschichtig und die Verknüpfung dieses Wissens mit dem praktischen Alltag der Schulsozialarbeit zeitaufwändig. Aus diesem Grund wäre es sicher spannend, in einer künftigen Bachelor- oder Masterarbeit zu erfahren, wie es um die klinische Anwendung von Bindungswissen in der Schulsozialarbeit in der Schweiz steht. Diesbezüglich könnte an die in der Einleitung erwähnte Studie von Mathias Berg angeknüpft werden. Diese hält fest, dass Sozialarbeitende zwar grundlegendes Bindungswissen erwerben, dieses aber im zentralen Bereich der Diagnostik kaum zur Anwendung kommt. Daher wäre es wünschenswert, dass die Sozialwissenschaftler der Sozialen Arbeit in Zukunft einfache und praxisbezogene diagnostische Verfahren zur Ermittlung

des Bindungsmusters zur Verfügung stellen, die auch ökonomischen Ansprüchen genügen. Weiter ist sicherlich angezeigt, dass sich Sozialarbeitende vermehrt mit der Diagnostik im Bereich der Bindung auseinandersetzen. Dies wäre ein Gewinn und würde die Profession der Sozialen Arbeit stärken.

7 Literatur- und Quellenverzeichnis

- Ader, Sabine & Tölle, Ursula (2011). Beratung von Einzelnen und Gruppen im schulischen Kontext – Guter Rat ist teuer, schlechter auch! In Baier Florian & Deinet Ulrich (Hrsg.), *Praxishandbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (S.201-222). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Ainsworth, Mary D.S. & Bell, Silvia (1970). Bindung, Exploration und Trennung am Beispiel des Verhaltens einjähriger Kinder in einer "Fremden Situation". In Klaus E. Grossmann & Karin Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S.147). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ainsworth, Mary D.S. & Bell, Silvia M. & Stayton Donelda J. (1974). Bindung zwischen Mutter und Kind und soziale Entwicklung: "Sozialisation" als Ergebnis gegenseitigen Beantwortens von Signalen. In Klaus E. Grossmann & Karin Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S.243-247). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ainsworth, Mary D.S. (1985). Mutter-Kind-Bindungsmuster: Vorausgegangene Ereignisse und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung. In Klaus E. Grossmann & Karin Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S.321-323). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Avenir Social [Avenir Social] und SchulsozialarbeiterInnen-Verband [SSAV]. (2010). *Rahmenempfehlungen Schulsozialarbeit*. Bern und Luzern: Autorinnen.
- Avenir Social [Avenir Social] und SchulsozialarbeiterInnen-Verband [SSAV]. (2010). *Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit*. Bern und Luzern: Autorinnen.
- Avenir Social [Avenir Social] und Schulsozialarbeitsverband [SSAV]. (2016). Leitbild. *Soziale Arbeit in der Schule*. Bern und Luzern: Autorinnen.
- Baier, Florian & Heeg, Rahel (2011). *Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit: Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Belsky, Jay & Fearson, Richard M. Pasco (2008). "Precursors of attachment security". In Jude Cassidy & Phillip R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (S.295-316). New York: Guilford Press.

- Berg, Mathias (2013). *Bindungswissen und Bindungsdiagnostik in der Erziehungsberatung. Fragen – Befunde – Perspektiven*. Coburg: ZKS-Verlag
- Berg, Mathias & Trost, Alexander (2014). Bindungswissen in der Erziehungsberatung – Befunde und Perspektiven für die diagnostische und therapeutische Arbeit mit Familien. In Alexander Trost (Hrsg.), *Bindungsorientierung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen – Forschungsergebnisse – Anwendungsbereiche* (S.240). Basel: Borgmann.
- Berk, Laura E. & Schönplflug, Ute (2011). *Entwicklungspsychologie (5., aktualisierte Aufl.; bearb. von Ute Schönplflug)*. München: Pearson Studium.
- Bowlby, John (1975). *Bindung: eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung*. München: Kindler.
- Bowlby, John (1988). *A Secure Base. Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Bowlby, John (1991). Ethologisches Licht auf psychoanalytische Probleme. In Klaus E. Grossmann & Karin Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S.59). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bowlby, John (2016). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung (7. Auflage)*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Brazelton, T. Berry (2002). *Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern: was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein*. Weinheim: Beltz.
- Brisch, Karl Heinz (2014). Die Bedeutung von Bindung in Sozialer Arbeit, Pädagogik und Beratung. In Alexander Trost (Hrsg.), *Bindungsorientierung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen – Forschungsergebnisse – Anwendungsbereiche* (S.19). Basel: Borgmann.
- Brisch, Karl Heinz (2015). *Bindungsstörungen: von der Bindungstheorie zur Therapie (13. Aufl.)*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brisch, Karl Heinz (2016). *Grundschulalter*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cassée, Kitty (2003). *SIM - ein integratives Modell für die Soziale Arbeit*. Zürich: Hochschule für Soziale Arbeit.
- Cassée, Kitty (2012). Methodik in der Jugend- und Familienhilfe. *SozialAktuell*, 44 (3), 10-13.

- Cassée, Kitty & Los-Schneider Barbara & Spanjaard Han (2015). *KOFA-Manual: Handbuch für die kompetenz- und risikoorientierte Arbeit mit Familien (3., überarb. und erw. Aufl.)*. Bern: Haupt Verlag.
- Crittenden, Patricia McKinsey (1995): "Attachment and psychopathology". In Susan Goldberg, Roy Muir & John Kerr (Hrsg.), *Attachment Theory, Social, Development and Clinical Perspectives* (S.367-406). Hillsdale, NJ: Analytic Press.
- Damasio, Antonio R. (2004). *Descartes' Irrtum*. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. Berlin: Ullstein.
- Deklyen, Michelle & Greenberg, Mark T. (2008): "Attachment and pathology in childhood". In Jude Cassidy & Phillip R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (S.637-650). New York: Guilford Press.
- Drilling, Matthias (2009). *Schulsozialarbeit: Antworten auf veränderte Lebenswelten (4., aktualisierte Aufl.)*. Bern: Haupt.
- Esser, Klaus (2016) Bindungsaspekte in der stationären Jugendhilfe – Lernen aus der Erfahrung ehemaliger Kinderdorfkinder. In Alexander Trost (Hrsg.), *Bindungsorientierung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen – Forschungsergebnisse – Anwendungsbereiche* (S.150). Basel: Borgmann.
- Fachhochschule Nordwestschweiz – Hochschule für Soziale Arbeit [FHNW]. (2014). *Schulsozialarbeit der Stadt Zug. Evaluationsbericht*. Basel: Autor.
- Fonagy, Peter (1995). Psychoanalytic and empirical approaches to developmental psychopathology: an object-relations perspective. In Shapiro, Theodore & Emde, Robert N. (Hrsg.), *Research in Psychoanalysis: Process, Development, Outcome* (S.245-260). Madison, CT: International Universities Press Inc.
- Fonagy, Peter et al. (1997). Morality, Disruptive Behavior, Borderline Personality Disorder, Crime, and Their Relationship to Security of Attachment. In Atkinson, Leslie & Zucker, Kenneth J. (Hrsg.), *Attachment and Psychopathology* (S.223-276). New York: The Guilford Press.
- Fonagy, Peter (1998). Metakognition and Bindungsfähigkeit des Kindes. *Psyche*, (52), S.349-368.
- Fremmer-Bombik, Elisabeth (2011). Innere Arbeitsmodelle von Bindung. In Gottfried Spangler & Peter Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S.109-120). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2006). Die Kraft des Spiel(en)s – Personenzentrierte Psychotherapie mit Kindern. *Psychotherapie im Dialog*, 7 (1), 42-47.
- Gahleitner, Silke Brigitta (2012b). "Und wenn es schwierig wird?" Therapeutische Beziehungsgestaltung im "hard to reach"-Bereich. *Integrative Therapie*, 38 (1), 37-59.
- Gahleitner, Silke Brigitta (2017). *Soziale Arbeit als Beziehungsprofession: Bindung, Beziehung und Einbettung professionell ermöglichen (1. Auflage)*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Galuske, Michael (2013). *Methoden der Sozialen Arbeit: eine Einführung (10. Aufl.)*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gaus, Detlef & Drieschner, Elmar (2011). Pädagogische Liebe. Anspruch oder Widerspruch von professioneller Erziehung. In Elmar Drieschner & Detlef Gaus (Hrsg.), *Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung (S.7-26)*. Wiesbaden: VS.
- Gaus, Detlef & Uhle, Reinhard (2009). 'Liebe' oder 'Nähe' als Erziehungsmittel. Mehr als ein semantisches Problem! In Christine Meyer, Michael Tetzler & Katharina Rensch (Hrsg.), *Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik. Personale Dimension professionellen Handelns (S.23-44)*. Wiesbaden: VS.
- Gesundheits- und Sozialdepartement Kanton Luzern, Dienststelle Soziales und Gesellschaft [DISG]. (2014). *Kinder- und Jugendleitbild Kanton Luzern*. Luzern: Autorin.
- Gloger-Tippelt, Gabriele & König, Lilith (2016). *Bindung in der mittleren Kindheit: das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV-B) (2., überarbeitete Auflage)*. Weinheim: Beltz.
- Grossmann, Klaus E. & Grossmann, Karin & Winter, Monika & Zimmermann, Peter (2002). Bindungsbeziehungen und Bewertung von Partnerschaft. Von früherer Erfahrung feinfühligere Unterstützung zu späterer Partnerschaftsrepräsentation. In Karl Heinz Brisch, Klaus E. Grossmann, Karin Grossmann & Lotte Köhler (Hrsg.), *Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis (S.159)*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grossmann, Klaus E. & Grossmann, Karin (2015). *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie (4., Aufl.)*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Grossmass, Ruth (2009). Therapeutische Beziehungen – Distanze Nähe. In Karl Lenz & Frank Nestmann (Hrsg.), *Handbuch persönliche Beziehungen* (S.545-563). Weinheim: Juventa.
- Hafen, Martin (2005). *Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit: ein theorie-geleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch*. Luzern: Interact.
- Helsper, Werner (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In Krüger Heinz-Hermann & Helsper Werner (Hrsg.). *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S.15-34). Wiesbaden: VS.
- Hermer, Matthias & Röhrle, Bernd (2008). Therapeutische Beziehungen: Geschichte, Entwicklungen und Befunde. In Matthias Hermer & Bernd Röhrle (Hrsg.), *Handbuch der therapeutischen Beziehung. Band 1: Allgemeiner Teil* (S.15-105). Tübingen: Dgvt-Verlag.
- Hoffmann, Kirsten & Kordelle-Elfner, Katja & von Lilienfeld-Toal, Veronika & Metz, Kerstin (2001). *Stopp – Kinder gehen gewaltfrei mit Konflikten um*. Horneburg: Persen.
- Holmes, Jeremy (2002). *John Bowlby und die Bindungstheorie*. München: Reinhardt.
- Howe, David (2015). *Bindung über die Lebensspanne: Grundlagen und Konzepte der Bindungstheorie*. Paderborn: Junfermann.
- Julius, Henri (2009). *Bindung im Kindesalter: Diagnostik und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- Jünemann, Michaela & Ettrich, Klaus Udo (2004). Bindungsstrategien bei jugendlichen Straftätern. In Klaus Udo Ettrich (Hrsg.), *Bindungsentwicklung und Bindungsstörung* (S.77). Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Knüver, Ann-Kathrin & Trost, Alexander (2014). Bindungsorientierung im Praxisfeld der Frühen Hilfen – das Aachener Modell. In Alexander Trost (Hrsg.), *Bindungsorientierung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen – Forschungsergebnisse – Anwendungsbereiche* (S.94-95). Basel: Borgmann.
- Kohlmeier, Caroline (2001). *NLP in der sozialen Arbeit: ein Praxis-Handbuch*. Paderborn: Junfermann.
- Largo, Remo H. (2009). *Schülerjahre: wie Kinder besser lernen*. München: Piper.
- Largo, Remo H. (2011). *Kinderjahre: die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung (20. Aufl.)*. München: Piper.

- Largo, Remo H. (2015). *Babyjahre: Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren (Vollst. überarb. Neuausg.)*. München: Piper.
- Lengning, Anke & Lüpschen, Nadine (2012). *Bindung*. Stuttgart, München: Reinhardt.
- Lopez, Frederick G. (1995). Contemporary Attachment Theory: An Introduction with Implications for Counseling Psychology. *The Counseling Psychologist*, 23 (3), S. 395–415.
- Main, Mary & Hesse, Erik (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? In Mark T. Greenberg, Dante Cicchetti, & E. Mark Cummings (Hrsg.), *The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental health and development. Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (S.161-182). Chicago: University of Chicago Press.
- Meyer, Ruth (2009). *Soft Skills fördern: strukturiert Persönlichkeit entwickeln*. Bern: hep.
- Mohl, Alexa (1996). *Der Meisterschüler. Der Zauberlehrling II. Das NLP Lern- und Übungsbuch*. Paderborn: Junfermann.
- Rogers, Carl R. (2016). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen (2. Auflage)*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Sachse, Rainer (2016). *Persönlichkeitsstörungen verstehen: zum Umgang mit schwierigen Klienten (10. Auflage, korrigierter Nachdruck)*. Köln: Psychiatrie Verlag.
- Sieland, Bernhard (1996). *Klinische Psychologie. Bd. 2: Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Simoni, Heidi (2011). "3V" als Schlüssel von tragfähigen Beziehungen. Vertraut, verlässlich, verfügbar. *Netz*, 11 (1), 26-29.
- Schäfer, Gerd E. (2001). *Prozesse frühkindlicher Bildung*. Typoskript. Universität Köln.
- Schindler, Andreas (2013). Bindung und Sucht – theoretische Modelle, empirische Zusammenhänge und therapeutische Implikationen. In Karl Heinz Brisch (Hrsg.), *Bindung und Sucht* (S.14). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schröder, Achim (2002). Beziehungen in der Jugendarbeit – wie sie gestaltet und reflektiert werden. *Deutsche Jugend*, 50 (2), 59-69.

- Steiner, Therese & Berg, Insoo Kim (2013). *Handbuch lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Stiftung Kinderschutz Schweiz [Stiftung Kinderschutz Schweiz]. (2013). *Leitfaden Kinderschutz. Kindeswohlgefährdung erkennen in der sozialarbeiterischen Praxis*. Bern: Autorin.
- Straumann, Ursula E. (2004). Klientenzentrierte Beratung. In Frank Nestmann, Frank Engel & Ursel Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder* (S.641-654). Tübingen: Dgvt-Verlag.
- Stüwe, Gerd (2015). *Lehrbuch Schulsozialarbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Trost, Alexander (2014). *Bindungsorientierung in der Sozialen Arbeit: Grundlagen - Forschungsergebnisse - Anwendungsbereiche*. Dortmund: Borgmann.
- Wood, Beatrice L. (2012). Biopsychosocial. In Luciano L'Abate (Hrsg.), *Paradigms in theory construction* (S.169-186). Berlin: Springer.
- Young, John Zachary (1964). *A model for the brain*. London: Oxford University Press.
- Ziegele, Uri (2014). Soziale Arbeit in der Schule. In Kurt Gschwind (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung* (S.22-38). Luzern: Interact.
- Ziegenhain, Ute & Fegert, Jörg Michael (2012). Frühkindliche Bindungsstörungen. In Jörg Michael Fegert, Christian Eggers & Franz Resch (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (S.937-947). Heidelberg: Springer.
- Zimmer, Dirk & Zimmer, Friederike T. (1992). Die therapeutische Beziehung in der Verhaltenstherapie: Konzepte und Gestaltungsmöglichkeiten. In Jürgen Margraf & Johannes C. Brengelmann (Hrsg.), *Die Therapeut-Patient-Beziehung in der Verhaltenstherapie: Themen der 22. Verhaltenstherapiewoche* (S.11-37). München: Röttger.