

Lona Rothe-Jokisch und Rudolf Weber

Bindungsarten in der Schule !? Ein Werkstattbericht

in: GFK Texte 4, S. 54-63

In unserer Rolle als Ausbilderin bzw. Ausgebildeter im GFK einerseits und als Schulpsychologin / Schulpsychologe andererseits versuchen wir seit geraumer Zeit, das Bindungsartenmodell für unsere Arbeit mit Lehrerinnen und Lehrern zu nutzen. Wir meinen dabei, dass es sich aus mindestens zwei Gründen lohnt, den sozialen Kontext des Lehrens und Lernens in der Schule mit dem Bindungsartenmodell zu verknüpfen:

1. Der Blick auf Beziehungen gleich welcher Art und gleich welchen Alters ist im Ansatz des Bindungsartenmodells unmittelbar angelegt:

"Entwicklung vollzieht sich unserer Meinung nach zyklisch in Stufen und Phasen zunehmender Komplexität und ist unabdingbar verknüpft mit sozialen Interaktionen. Das heißt, dass das Kind in ständiger Interaktion mit seiner Umgebung sein Selbst formt und auf die Umgebung einwirkt und von ihr geformt wird, dass zunehmend neue, komplexe Stufen gelernt werden und sich mit den bereits vorhandenen verbinden. Die jüngeren Zustände bleiben im Selbst erhalten ein Leben lang, das ist wichtig, wir stellen uns Entwicklung nicht vor als eine Treppe, auf der man Stufe um Stufe erklimmt und dann die gerade noch begangene Stufe hinter sich abschneidet. Alle Alter, alle Arten des Beziehungserlebens, alle Bindungsarten, wie wir sagen, sind noch in uns verkörpert, in unserem Körper, unserer Seele, unserem Geist enthalten, beeinflussen sich gegenseitig, können aber auch isoliert auftreten. Wir leben sie in der Interaktion mit anderen Menschen und uns selbst." (Chr. Geiser, GFK Texte 2/95, S. 45)

2. Vor allem aus der Praxis der Grundschule heraus sind neue Formen entstanden wie: "Offener Unterricht", "freie Arbeit", "rhythmisierte Schulvormittag", "gleitender Schulanfang" oder auch: "Kuschelecke", "Lesecke", "Ruhe— und Stillerräume" etc. Mit ihnen wird versucht, auf die vielschichtigen Probleme und offenen Fragen, die mit Kindheit und Entwicklung heute verbunden werden, Antworten zu finden.

Am Wichtigsten sind sicherlich neue Sichtweisen und ein verändertes Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern, die im Motto vieler Schulen "Lernen durch Kopf, Herz und Hand" ihren Ausdruck finden.

Obwohl diese Sichtweisen (z.T. sogar im Kern) Beziehungs— wie wir sagen: "Bindungsbedürfnisse" von Kindern und LehrerInnen betreffen, beobachten wir häufig Unsicherheit bis Hilflosigkeit, den selbst gestellten Ansprüchen im Schulalltag gerecht zu werden. Theoretische Grundlagen oder gar professionelle Settings, um das eigene Handeln hierüber zu reflektieren, stehen nicht zur Verfügung.

Wir meinen, dass das Bindungsartenmodell — sozusagen als "missing link" — genau diesem Bedarf entgegenkommt.

1. Szenen aus Unterrichtsbesuchen

1:0 für Frau L

Kurz vor dem ersten Besuch in der Klasse: Die meisten Kinder stehen vor dem Treppenaufgang an, die Lehrerin steht vor der Gruppe — einige andere kümmert dies allerdings offenbar wenig: sie sind noch am anderen Ende des Schulhofes mit den Spielgeräten beschäftigt. Die Lehrerin wartet erst ab, ruft dann, und während die Anstehenden längst frieren und ungeduldig sind, kommen auch die anderen einzeln und zögernd heran.

Es kann aber noch nicht hineingehen, denn oben an der Tür steht Tanja, um, wie die Lehrerin erklärt, als Erste nach oben zu stürmen. Sie darf diese Sonderrolle zwar nicht beanspruchen, aber sie tut es eben und ignoriert die Aufforderung, "gefälligst auch in die Gruppe zu kommen !" einfach.

Ich bin sehr gespannt, wer am Ende seinen Willen kriegt: Tanja oder Frau L.

Nach kurzem Abwarten geht Frau L. hinauf und hält Tanja, die sofort beginnt, sich heftig zu wehren, solange fest, bis die anderen durch die Tür hindurch sind.

Später erklärt sie noch, dass Tanja ständig solche Sonderrollen beanspruche und jede Gelegenheit nutze, sich in den Vordergrund zu drängen. Dies sei wahrscheinlich auf die zu verwöhnende und nachgiebige Mutter zurückzuführen, die sie persönlich kenne — Tanja könne sich praktisch immer gegen die Mutter durchsetzen.

Im Morgenkreis der ersten Klasse

Die Kinder erzählen der Reihe nach von ihren Erlebnissen des vergangenen Wochenendes oder stellen mitgebrachte Spielsachen und Materialien vor. Sven, der direkt neben der Lehrerin sitzt, will weder dran kommen noch kriegt er was von den Berichten mit — er versucht angestrengt, mit dem Oberkörper auf den Schoß der Lehrerin zu gelangen. Sie wehrt ihn zunächst ab und ermahnt ihn, aber er lässt nicht locker. Schließlich duldet sie nicht nur, dass er sich bei ihr anuscheln darf, sondern in einer intuitiven Geste bestätigt sie ihn, indem sie die Hand auf seine Schulter legt. Während der kurzen Szene wirkt sie deutlich verunsichert und schaut ein paarmal wie fragend zu mir herüber. Jetzt hört der sonst zappelige und aggressive Junge ruhig und entspannt den anderen zu, die ungestört weiter berichten. Auch in mir macht sich ein Gefühl der Entspannung breit.

Deutschstunde in der dritten Klasse

Bestimmte Satzteile sollen in den Sätzen an der Tafel unterstrichen werden. Jedes Kind darf, wenn es seine Aufgabe gelöst hat, die Kreide an ein anderes Kind der Klasse weitergeben. Die Kreide und der damit verbundene "Auftritt" an der Tafel ist sehr begehrt — viele Kinder melden sich flehentlich, um dranzukommen. Die Kinder an der Tafel ihrerseits genießen sichtlich die "Macht", die das Stück Kreide ihnen für kurze Zeit verleiht. Auf jeden Fall wählen die meisten sorgfältig aus, welchem Kind sie den Vorzug geben. Oft dauert das "Wählen" wesentlich länger als die eigentliche Aktion an der Tafel — zu lange für die Lehrerin, die, um den Unterrichtsfortgang bemüht, ungeduldig Beeilung anmahnt.

2. Die persönlichen Zugänge

Rudi W.:

Wenn ich mir als Schulpsychologe und ehemaliger Lehrer solche Szenen aus dem Schulalltag vergegenwärtige, erlebe ich einen deutlichen Bruch zwischen dem, was unter Unterricht im traditionellen Sinne zu verstehen ist und von mir als Lehrer auch so vertreten wurde ("sich anuscheln" gehörte da eher nicht dazu) und den vielfältigen Austauschprozessen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, die sich im Rahmen des Unterrichts abspielen, diesen aber oft genug — jedenfalls aus der Lehrersicht — bloß stören.

Schon beim ersten Kennen lernen des Bindungsartenmodells wurde dann dieser Bruch plötzlich für mich auf elektrisierende Weise erkenn— und benennbar:

Das traditionelle Verständnis der Pädagogik legitimiert die Beziehungen von LehrerInnen und SchülerInnen praktisch ausschließlich und isoliert als Beziehungen im Sinne der Bindungsarten IV respektive V.

Das, worauf es den Kindern außerdem und vor allem ankommt — also nicht nur "wissen" oder "können", sondern so etwas wie: "ankommen und einen guten Platz finden", "versorgt werden und sich sicher fühlen dürfen", "Kontakt, Nähe und Austausch erleben", "sich selbst darstellen und behaupten" und später erst: "Regeln und Rollen als SchülerInnen übernehmen und ausgestalten können" wird offiziell sozusagen ins Rahmenprogramm geschoben und spielt bei der Begründung oder Gestaltung von Schule nur eine untergeordnete Rolle.

Genau diese unzähligen "Bindungen" aber sind es, die die inneren Bilder auch unserer eigenen Schulzeit eigentlich ausmachen, schon immer zur Verklärung oder Verdammung von Schule

beigetragen haben und — so behaupte ich — außerdem viel eher verstehen ließen, warum jemand Lehrerin oder Lehrer wird.

Lona R.J.:

Beim Beobachten dieser oder ähnlicher Szenen kann ich bei mir häufig Spannungsfelder bemerken, die hauptsächlich drei Bezügen entspringen:

Ein Bezug bildet sich, wenn ich zur Lehrerin schaue und dann aus meinem Hintergrund als Ausbilderin Ideen, Handlungsimpulse, ganze Fortbildungssets auftauchen, mit denen ich sie gerne unterstützen oder stärken würde.

Ein zweites Spannungsfeld entsteht, wenn ich mich auf ein Kind oder die Kindergruppe beziehe. Da gibt es so etwas wie körperlich—stimmungsmäßige oder auch szenische Resonanzen zwischen der aktuellen Situation und meiner eigenen Kindheitserfahrung in der Schule, zusammen mit einem deutlichen Empfinden dafür, welchen Schritt die Situation jetzt braucht, um vollständig werden zu können.

Aus meinen früheren Erfahrungen mit Kunst und Theater gibt es noch einen dritten Resonanzbereich, der dort auftaucht, wo es in der Schule nicht nur darum geht, Bindungsanfragen aufzunehmen und zu beantworten, sondern wo Bindungsmöglichkeiten initiiert und gestaltet werden wollen: Etwa bei den inzwischen üblichen "Ritualen", bei der Einführung neuer Unterrichtseinheiten, bei beabsichtigten Phasenwechseln (z.B. zwischen Unterricht und Phantasie Reisen) usf. Die Gestaltung und Initiierung von Aufmerksamkeitsprozessen, das Spiel mit Stimmung und Dynamik ist LehrerInnen durch ihre didaktische Schulung nicht gar so berufsfern. Die Handhabung hängt jedoch nach meiner Einschätzung von zufälligen Bedingungen wie persönlicher Vorliebe, persönlicher Präsenz, dramatischer Begabung ab. Jedenfalls bestaune ich hier genauso häufig große Kunstfertigkeit wie unschuldigste Unbeholfenheit.

Meine Eindrücke aus diesen drei Bezügen kann ich zur Zeit nur sehr behutsam und indirekt in die Beratung von Lehrerinnen und Lehrern einbringen. Mein Auftrag lautet in der Regel, Kinder zu begutachten und Maßnahmen zu empfehlen und nicht, das Interaktionsverhalten einer Lehrerin zu betrachten. Darüber hinaus fehlt eine gemeinsame Sprache, sich über diesen Bereich miteinander zu verständigen.

3. Wie sind wir vorgegangen ?

Um die tatsächliche Relevanz des Bindungsartenmodells für die Schule prüfen zu können, nahmen wir uns vor, selbst Unterricht durch die "Bindungsartenbrille" sehen zu lernen und einfache Kategorien und Ankerworte zu finden im Hinblick auf die praktischen Bedürfnisse von LehrerInnen. Dazu starteten wir eine "Hospitationsreihe", d.h. wir saßen bei verschiedenen Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht und dokumentierten unsere Beobachtungen durch schriftliche Aufzeichnungen und teilweise mit Video.

Wir verständigten uns darauf, die Eindrücke unsystematisch aufzunehmen, nur locker orientiert am Gesamtprozess der Klasse und an auffälligen Einzelinteraktionen. Wir gingen aus von Prozessmerkmalen der Alltagserfahrung wie "etwas stockt", "etwas staut sich", "etwas fließt" und davon, wie dieser Eindruck korrespondiert mit unseren jeweiligen Stimmungs— und Körperresonanzen und unseren Einfällen, Bewertungen und Zuordnungen zu den Bindungsarten.

Wir stellten bald fest, dass uns Qualitäten und Merkmale auffielen, über die wir uns leicht verständigen konnten, dass sie sich aber, sobald wir sie in Kategorien zu fassen versuchten, bei jeder neuen Beobachtung auffalteten, ausdifferenzierten, kreuzten und vermehrten; ein geistig sich verselbständigender und kurzweiliger Vorgang, der aber unserem pragmatischen Interesse zu sehr entgegenlief. Wir verstanden: Wenn wir das Bindungsartenmodell in der Schule als eine Art Navigationshilfe, Gestaltungshilfe, Verständigungshilfe anbieten wollen, ist es nicht sinnvoll (und auch nicht möglich), jedes Erlebismoment lückenlos einzuordnen. Unsere Aufgabe sehen wir viel mehr darin, die enorme Komplexität, die sich praktisch in jeder Phase des Unterrichts entfaltet, so weit zu

reduzieren, dass ein pragmatisches Konzept für die Lehrerfortbildung und Supervision — im engeren Sinn: Zur Wahrnehmungs— und Resonanzschulung von LehrerInnen entstehen kann.

Aus diesem Grund beziehen wir uns im folgenden Bericht auch lediglich auf die Bindungsarten I — V.

4. Ein Stück Projektarbeit in der Klasse: Ausschnitt aus dem Unterricht

Grundschule A (Projektschule): Klasse 1 und 2 werden teilweise gemeinsam unterrichtet. Wir sind — ohne Videokamera — als teilnehmende Beobachter anwesend.

Es ist 10 Uhr, einige Kinder verbringen die Pause im Klassenraum in kleinen, leise agierenden Gruppen. Ein Kind schmiegt sich beiläufig an die Lehrerin. Andere Kinder befinden sich auf dem Flur oder Hof. Die Türen zum Flur und zur Nebenklasse sind offen, und der steigende Lärmpegel dringt in den Raum.

10:10 Uhr: Alle Kinder sind inzwischen anwesend. Ohne Ankündigung beginnt die Lehrerin Hefte zu verteilen, woraufhin sofort ein Geschrei ausbricht. Vor allem die Jungen sind plötzlich präsent, rufen sich gegenseitig. Die Lehrerin hebt die Hand (Ritual), die Kinder werden leise und aufmerksam. Sie erklärt organisatorische und inhaltliche Schritte: Klasse 1 soll im Nebenraum lernen, Klasse 2 soll bleiben und mit den Hausaufgaben beginnen.

Die verbleibenden Jungen laufen kreuz und quer herum, suchen einen neuen Platz, versuchen, sich in Aktivitäten und wechselnden, instabilen Gruppen zu organisieren. Die Mädchen finden rasch paarweise zusammen; sie orientieren sich an der angekündigten Aufgabe. Eine Arbeitsatmosphäre für alle aufzubauen, gelingt erst, als die Lehrerin mit Arbeitsblättern herumgeht. Die Formation löst sich aber kurz darauf wieder auf, weil die erste Klasse zurückkehrt. Bei der Mischung der Gruppen entstehen Unklarheiten, kleine Streitereien, wobei die Beschwerden zumeist an die Lehrerin gerichtet werden. Die Situation beim Zusammenfinden ist dennoch weniger unübersichtlich als bei der Auflösung der Gruppen, weil die Kinder jetzt weitere Anweisungen zu erwarten scheinen. Die Lehrerin ruft die nächste Aufforderung in den Raum: Die Kinder sollen im Nebenraum einen Sitzkreis bilden, um unter ihrer Anleitung das Thema "Thermometer" zu erarbeiten.

Der bisherige Ablauf hat uns dazu gebracht, die hohe Dynamik des Gruppengeschehens, das wir als komplexen Prozess des Findens und Wiederauflösens von Bindungen verstehen, durch zusätzliche Kategorien besser zu erfassen. Sie sollen besonders die oft unübersichtlichen Übergänge markieren, die zwischen den verschiedenen Prozessphasen mit den jeweils aktualisierten Bindungsarten beobachtbar sind.

Eventuell reicht schon der Begriff "Übergangsphase", vielleicht lohnt sich aber auch die Differenzierung: "Auflösungsphase" — "Chaosphase" — "Neuorientierungsphase".

Die Arbeit soll beginnen. Die Kinder sitzen im engen schlauchartigen Nebenraum zusammen mit der Lehrerin auf dem Boden. Irgendwo in der Mitte liegt ein Thermometer. Unter "Ich kann nichts sehn" — Gerufe formiert sich die Gruppe nur sehr langsam. Während des im Plauderton angeleiteten Gesprächs der Lehrerin über das Thermometer bleibt die Atmosphäre riskant, die gereizten Beschwerden besonders der jüngeren Kinder setzen sich fort.

Besonders hier fällt uns eine disfunktionale Mischung aus zwei gleich stark akzentuierten Bindungsangeboten der Lehrerin auf: Sie leitet eine Arbeitsphase ein — Bindungsart IV — bietet aber gleichzeitig mit der engen Kuschelsitzordnung und dem Plauderton ein Setting Richtung Bindungsart II an. Beide Bindungsarten geraten sozusagen in Konkurrenz zueinander, so dass das Ankommen in zunächst einer misslingt — woraufhin die Kinder lange in einer irritierten und gereizten Atmosphäre verharren.

Nach etwa 10 Min. setzt eine etwas ruhigere Phase ein: Etliche Kinder schmiegen sich aneinander, wie um sich zu halten, andere wackeln hin und her, wieder andere machen Witze.

Wirkliche Beruhigung tritt erst ein, als die Lehrerin das bekannte Armzeichen macht. Wir als Beobachter spüren deutlich eine Zwerchfellentspannung als Zeichen von Erleichterung. Jüngere

Kinder, die jetzt noch "ausbrechen" wollen, werden von den älteren zur Ordnung gerufen. Die Lehrerin lässt nun abstimmen, ob die Kinder eine Redepause wünschen oder weitermachen möchten.

Aus unserer Sicht verkennt sie hier die von ihr miterzeugte Unruhe als Redewunsch der Kinder. Im Grunde hat aber die Arbeitsphase noch gar nicht richtig angefangen. Die Kinder hatten vielmehr von sich aus begonnen, die Spannung des konkurrierenden Bindungsangebots zu entladen (Witze, Wackeln) bzw. sich individuell für das Ankommen in einer Bindungsart zu entscheiden: Ankuscheln oder Aufpassen.

Der nächste Schritt — ein Experiment mit dem Thermometer — beginnt mit einer "motivierenden" Aufforderung: "Wer ist mutig und kommt mal nach vorne...?" Lukas hat seinen "Auftritt" mit entsprechender Körperhaltung. Andere Kinder: "Immer der ...!" — "He Lucky!" — "Hallo Lutscher!"

Danach arbeitet jeweils ein Kind am Pult, die anderen stehen in zwei eng aneinander gedrückten Zuschauerreihen. Es gibt weiterhin zwei altersdifferenzierte Einstimmungen bei den Kindern: "Fachinteresse" bei den Älteren. "Näheresonanz" bei den jüngeren.

Zum Abschluss stellt die Lehrerin die Aufgabe, im anderen Raum an vorbereiteten Thermometern die Temperatur abzulesen und gibt eine Orientierungshilfe: "Nacheinander bitte und zu zweit!"

Ausgestattet mit dieser halt gebenden Instruktion verlassen die Kinder den Raum paarweise und wohlgestimmt.

5. Die Bindungsarten I — V: Erste Zuordnungen

Bindungsart I

Ein Gespür, ein Bewusstsein für die Bindungsart I, für das erste Ankommen, für den Akt des Sich—Einfindens, des Sich—Einnistens auf der einen Seite und den des Einladens und Empfangens auf der anderen Seite begegnet uns in der Schule dort, wo Anfänge, Übergänge prägnant sind. Dies zeigt sich z.B. in Ritualen zum Schulanfang oder zum Wechsel in eine neue Schulstufe, im Umgang mit dem Montagmorgen oder mit dem Schulstart nach den Ferien. Auch die Einführung eines neuen Stoffes markiert so einen Beginn und wird häufig von LehrerInnen sorgfältig gestaltet. Die Besonderheit dieser Bindungsart wird aber eher in unspezifischen Situationen deutlich. Dazu als Beispiel noch einmal ein morgendlicher Schulbeginn, den wir auf Video aufnahmen:

"Grundschule B, Klasse 2: Die Lehrerin ist nicht in der Klasse. Die Kinder kommen in einzelnen Abständen in den Klassenraum. Sie begrüßen sich nicht, nehmen einander allenfalls ganz unspezifisch zur Kenntnis. Mit der Zeit bilden sich hier und da kleine Interaktionsinseln, die aber bald wieder zerfallen.

Es entsteht eine Atmosphäre von "Warten auf etwas...", kein Kind beschäftigt sich spezifisch. Die Atmosphäre erzeugt bei uns als Beobachtern eine leise Spannung, ein angehaltenes Körpergefühl, eine emotionale Ungeduld. Etwas findet keine rechte Form. Die Kinder sind eingetroffen — aber sind sie auch angekommen? Sicher nicht in der Beziehung zur Lehrerin oder zu den Mitschülern, auch nicht in inhaltlichen Bezügen oder in Aktionen, am ehesten wohl am Ort. Auch im weiteren Unterrichtsverlauf fragen wir uns immer wieder: "Wann und wo fängt hier eigentlich etwas an —" respektive "— wird etwas deutlich beendet?"

Die Besonderheit dieser Bindungsart liegt für uns darin, dass sie gleichzeitig einen wichtigen Prozessschritt markiert, nämlich ab hier, ab jetzt beginnt etwas Neues, kann lebendig werden und sich entwickeln.

Ähnlich der "Freiraumfrage" im Focusing könnte sich eine LehrerIn also ab und an die Frage stellen: Sind die Kinder / bin ich "gut angekommen" z.B.

. am Ort? (Im Klassenraum, auf dem eigenen Platz, im eigenen Selbstempfinden)

. im Inhalt? (eines Unterrichtsthemas, eines Spiels, eines Aktionsplans)

. in einer Zeitstruktur? (Am Montagmorgen, am Beginn oder Ende einer Unterrichtsstunde, in der Pause, in den Schulferien)

. oder angekommen in der Beziehung? (Mit einem speziellen Bindungswunsch bei der Lehrerin, bei einem Mitschüler, im "wir" einer spontanen oder initiierten Gruppenbildung ...)

Generell ist zu fragen: "Gibt es in der jeweiligen Schulkultur eine aktive Akzeptanz für Ankommensprozesse mit ihren häufig suchenden und tastenden Qualitäten? . gibt es z.B. so etwas wie "Anwärmphasen" oder "Zeit zur inneren Orientierung bzw. Vorbereitung auf...?"

Werden andererseits unklare Situationsspannungen, deren Dynamik nach Vervollständigung drängt, gesehen, verstanden und gegebenenfalls behutsam gelenkt bzw. entschieden?

So z.B. bei den häufigen "gemischten" Bindungsanfragen der Kinder, etwa wenn bei einem heftig sich meldenden Kind der Lernbezug im Vordergrund zu stehen scheint (Bindungsart IV), doch sein ganzes Auftreten spüren lässt, dass es eher um Selbstdarstellung geht (Ba III) und vielleicht doch eigentlich um BA II (es legt den Kopf auf die Bank, kaut an seinem Bleistift) — und die LehrerIn hinget und nur durch ein kurzes "Hand auf die Schulter legen" die Situation klärt.

(vgl. auch die gereizten Reaktionen der Kinder auf das "Doppel—Bindungsangebot in dem längeren Unterrichtsausschnitt weiter oben).

Bindungsart II

knüpft an vorsprachliche, körperlich verankerte Erlebens— und Bedürfnisformen an, die wir u.a. als ganzheitliche Verbundenheitsempfindungen kennen (als Ganzes verbunden sein mit oder eingetaucht sein in die Beziehung, zur Natur etc.) und die sich in der Beobachterresonanz erleben lassen als ganzheitliche, körperliche Empfindungen mit einer feldartigen Qualität.

In der Schule nimmt diese Bindungsart eine eigenartige Stellung ein. Auf sie wird deutlich verwiesen in speziellen Situationen (in der Spiel— oder Lesecke, in der Vorlesegruppe, beim gemeinsamen Frühstück etc.), in ihrer generellen Bedeutsamkeit aber ist sie nicht sicher erkannt oder anerkannt. Häufiger liegen ihr natürlich spontane Bindungsbedürfnisse der Kinder zugrunde, die dann aber leicht in Konkurrenz geraten zum "offiziellen" Unterrichtsangebot und reglementiert bzw. sanktioniert werden. Die Ausformungen dieser Bindungsart, also die Art und Weise, wie in einer konkreten Situation Kontakt, Nähe und körperlicher Austausch erlaubt sind, unterliegen ja überdies gesellschaftlichen Konventionen:

So können Mädchen beispielsweise einander ganz unbefangen halten, einen relativ entspannten Austausch auch auf körperlicher Ebene leben, während Jungen diese Bedürfnisse eher nur in freundschaftlichen "Rängeleien" unterbringen können — von Erwachsenen häufig nicht als Bindungs—, sondern als Streitsuche missverstanden und sanktioniert.

Insgesamt eröffnet sich natürlich genau an dieser Stelle (der Bedeutung des körperlichen Erlebens "auf der II" für die Bedürfnisse von Kindern) ein weites und bisher für die Schule weit gehend tabuisiertes Feld der Erkundung.

Bindungsart III

Im Mittelpunkt der Bindungsart III steht der weite Bereich von Selbsterkundung, Selbsterleben, Selbstkonstruktion. Die einzelnen Personen werden als Individuen deutlich (siehe Beispiel Lukas und sein Auftritt beim Thermometerexperiment). In der Beobachterresonanz gibt es dazu so etwas wie: "Achtung, heikel !" und vor allem beim Hervortreten "in der Öffentlichkeit", wegen der intuitiv gespürten Verletzungsgefahr eine achtsame, vorsichtige Haltung zu dieser Bindungsanfrage.

Im "Morgenkreis" einer Klasse berichteten die Kinder z.B. reihenweise, sich am Tage vorher auf "lustige" Art den Kopf gestoßen zu haben — aber auch das fünfte Kind wurde nicht bloßgestellt, obwohl es die erfolgreiche Pointe aus der Geschichte des ersten Kindes offensichtlich geklaut hatte...

Auch das häufig bei den Kindern anzutreffende Phänomen "etwas haben und es vorzeigen" ordnen wir dieser Bindungsart zu.

In einer unserer Videoaufzeichnung gibt es eine prägnante "III—er—Inszenierung" eines Mädchens (Sabrina), die eine ganze Spielsachensammlung auf ihrem Platz präsentiert und über einen längeren Zeitpunkt vielfältige Aktionen einsetzt, um die Aufmerksamkeit der anderen Kinder, aber vor allem die der Lehrerin auf sich zu lenken. Gegenüber der Lehrerin allerdings glauben wir an ihrer Gestik und ihrem Tonfall zu sehen und zu spüren (leise wiederholend, drängend), dass es ihr weniger um ein Selbstthema geht als um den Wunsch nach Nähe, Halt und Versorgung.

Wesentlich schwieriger wird es dort, wo es z.B. um ausgeprägte "narzißtische Varianten" dieser Bindungsart geht mit quasi permanenten Selbstpräsentationen (das Klassenzimmer als Bühne, ständiges Sabotieren des Führungsanspruchs der LehrerIn etc.) oder den unausweichlichen "Einbrüchen", wenn die verlangte Bestätigung ausbleibt oder gar Ablehnung und Zurechtweisung folgt.

In den üblichen Unterrichtssituationen gibt es kaum oder keine Bedingungen, die ein Konflikt reduzierendes Aushalten oder gar Akzeptieren solchen Verhaltens ermöglichen (z.B. bei aggressiven Kontakten; bei wütendem oder trotzigem Aufbegehren oder gerade umgekehrt bei völligem Rückzug in eine Ecke oder unter die Bank). Andererseits ist auch keine Kultur des persönlichen Gesprächs (sich wieder zusammensetzen, Beziehungen klären, ggf. die "Not" sehen und anerkennen können) entwickelt, die nach solchen "Szenen" helfen könnte, die "Verengungen" wieder zu öffnen. Deswegen geben LehrerInnen an dieser Stelle verständlicherweise oft auf und delegieren die Lösung der quälenden, konfliktbeladenen Gesamtsituation an außerschulische Beratung bzw. Therapie.

Die Bedeutung der "Selbstthemen" im Zusammenhang mit dem a) außerschulischen Lebenshintergrund der Kinder als auch b) negativen Lern— und Leistungserfahrungen in der Schule wird natürlich von LehrerInnen gesehen und anerkannt. Den Bezug zum eigenen Handeln herzustellen, fällt dagegen schwer. Was durch ein vertieftes Verständnis für die Bedürfnisse und Dynamik dieser Bindungsart also zurück gewonnen werden könnte, wäre eine erweiterte Sensibilität für den Einfluss von Selbstthemen im eigenen Handeln, mehr Flexibilität im Umgang mit Konflikten und die Vergrößerung des professionellen Freiraums.

Bindungsart IV

ist traditionell gesehen (zusammen mit V) die eigentlich legitime Bindungsart im Bereich Schule. Es geht um den instrumentellen Zugang zur Welt, um das Interesse für das Funktionieren, um das Lernen wollen etc., und ein entsprechend riesiger Bereich von elaborierten Unterweisungen zur Didaktik und Methodik des Unterrichtens und Lernens ist entwickelt.

Fast gar nicht entwickelt ist hingegen in der "einbindenden Kultur" Schule das Bewusstsein für die zirkuläre Verbundenheit auch dieser Bindungsart mit allen anderen Bindungsarten und —stufen. In der Praxis heißt das: Wenn nach oft nur kurzen Phasen konzentrierter Arbeit von Gruppen oder Einzelnen sich wieder andere Bindungsbedürfnisse in den Vordergrund schieben (siehe all die Beispiele oben), wird dies nicht in einen Gesamtprozess des Bindungsgeschehens an diesem Tag, in dieser Situation eingeordnet, sondern in der Regel als Bedrohung des "eigentlichen Auftrags", manchmal als Bedrohung der eigenen Rollen— oder gar der persönlichen Integrität erlebt.

Eine weitere Frustrationsquelle für LehrerInnen liegt darin, dass Kinder immer weniger für diese Bindungsart vorbereitet zu sein scheinen: Es fehlen Arbeitstechniken und angemessene Möglichkeiten der Selbstorganisation, und auch Neugier und die Motivation, das "Lernen lernen zu wollen", können anscheinend nicht mehr vorausgesetzt werden.

Wenn man älteren SchülerInnen zuhört, die unbefangen über LehrerInnen reden, wird klar, dass andererseits gerade hier die LehrerInnenpersönlichkeit "auf dem Prüfstand steht": SchülerInnen wollen hier ("auf der IV") gefordert werden und vertragen es, wenn ihre Leistungen kritisch, aber korrekt und wahrhaftig beurteilt werden. Aber "locker" sollte es dennoch zugehen und d.h. aus unserer Sicht: Den SchülerInnen auf der IV zu begegnen, IV zu fordern und dennoch auch den übrigen Bindungsbedürfnissen in einem flexiblen und lebendigen Prozess Raum zu geben.

Bindungsart V

Interessante Beobachtungen zur Bindungsart V lassen sich bereits während der Einschulungsphase machen. Die meisten Kinder sind sich des Rollenübergangs vom "Kindergartenkind" zum "Schulkind" freudig bewusst und haben sich schon lange vor dem ersten Schultag mit dem bevorstehenden Wechsel beschäftigt.

Selbst von den wenigen Kindern, die von der Kindergärtnerin mit Überzeugung als "noch nicht schulfähig" deklariert werden, gibt es immer wieder etliche, die, kaum, dass sie die Schule betreten, auf der Stelle "schulfähig" sind und ein unvermutet angemessenes "Grundrepertoire" des Rollenverhaltens als Schulkind an den Tag legen — sehr zum Erstaunen der Kindergärtnerin.

Die Potenz einer einbindenden Kultur, die hier deutlich wird und die ja bedeutet, dass "Kinder dieser Altersgruppe und Entwicklungsstufe nun eine kultivierende Umgebung füreinander darstellen können" (KEGAN, 19912, S.221) muss andererseits eingeschränkt werden:

Wiewohl moderner Unterricht auf die Fähigkeit der Kinder setzt, sich selbst zu organisieren und wechselseitig einzubinden, braucht es in der Grundschule doch genügend Strukturierungs— und Stabilisierungshilfen von den Erwachsenen.

Jüngere Kinder können Bewusstseinszustände und Haltungen wie Konzentration, Dialog, Diskussion nicht alleine konstellieren und stabil halten.

Auch verfügen sie noch nicht über einen reflexiven Überblick darüber, wann welcher Aspekt der Rolle aktualisiert werden muss. Die Bindungsart V mit ihrer Bedeutung für die "Schüleridentität" wirkt zwar in der Wechselseitigkeit von Schüler— und Lehrerrolle von Anfang an als organisierendes Element, die Ausarbeitung der einzelnen Zutaten bleibt aber noch lange an den äußeren dialogischen Akt gebunden und erfordert ein deutliches Lehrer—Gegenüber. Nach unserem Eindruck ist erst etwa ab der dritten Klasse der Grundschule diese Identität so weit gesichert, dass eine Gemeinschaft von SchülerInnen mit nun flexiblen und souverän gehandhabtem Rollenrepertoire den LehrerInnen gegenübertritt. Komplementär dazu wird sich die LehrerInnenrolle verändern und so z.B. den beurteilenden und bewertenden Rollenanteil gegenüber "meinen Schülerinnen und Schülern" stärker in den Vordergrund treten lassen.

6. Zur Dynamik der Bindungsarten

Zunächst: Die Dynamik des Bindungsgeschehens, das wir sahen, war wesentlich komplexer als vermutet. Was wir fanden, waren Interaktionen von LehrerInnen und SchülerInnen, die nicht in erster Linie als deutlich erkennbare Bindungsarten, sondern eher als vielfältige Such— oder Pendelprozesse bzw. als Auflösungsprozess gerade eingegangener Bindungen interpretierbar waren.

Dies führt direkt zu für uns noch weit gehend unbeantworteten Fragen der Modellbildung, nämlich

A) Wie müssen die Bindungsarten in den konkreten Handlungen bzw. Situationen als "zyklisch ineinander verwoben" gesehen werden?

Um beispielsweise "auf der IV" miteinander zu lernen, ist es ja offenbar nötig, dass ein Ankommen in der Beziehung (I) — das Erleben von Austausch und sinnlicher Qualität des Miteinanders (II) — und das Einbringen von Selbstthemen und Selbstreflexion (III) "gelingt", was immer dies im subjektiven Erleben bedeutet.

Umgekehrt muss ja auch gelten, dass SchülerInnen zu dem, was sie natürlich als Kleinkind schon zur Bindungsart II erfahren und verinnerlicht haben, später hinzu lernen müssen, "wie das in der Schule geht" respektive "erlaubt ist" (bei Jungen halt anders als bei Mädchen — s.o.)

B) Welche Rolle spielt andererseits jede Bindungsart sozusagen als "Einzelinstrument" im Konzert der Bindungsarten — und wie ist dies wiederum abhängig von der Konventionalität von Situationen und den Vorlieben von Personen ?

So z.B. das Auftauchen von Selbstthemen (BA III)

- a) "im Morgenkreis"; b) "gegenüber dem Führungsanspruch einer Lehrerin";
- c) "in der Arbeitsgruppe", d) "bei der Partnerarbeit", etc..

C) Welche gespürte Bedeutung für die Selbstentwicklung als Ganzes — welche Qualitäten des Erlebens klingen bei den jeweiligen Bindungsarten an ?

Warum ist es z.B. für ein Kind, das mit seiner Art der Selbstpräsentation permanent auf Ablehnung stößt, dennoch offenbar so wichtig, Bindungsanfragen immer wieder so zu gestalten ?

7. Die nächsten Projektschritte

Wie oben schon ausgeführt, gehen wir aus von einem pragmatischen Ansatz für die Lehrerfortbildung, um

a) Prozessmerkmale (in Gruppen— oder Einzelbeziehungen) durch Akzentuierung in die Aufmerksamkeit zu heben und Bindungsmöglichkeiten zu eröffnen (Die Erweiterung von Handlungskompetenz durch Erhöhung der Sensibilität) und/oder um

b) hervortretende oder überwältigende Prozessmerkmale ordnen zu helfen und eine Bindungsorientierung zu ermöglichen. (Die Erweiterung von Handlungskompetenz durch Komplexitätsreduktion und Strukturierung)

Wir wollen dazu zunächst in einer kleinen Gruppe von SchulleiterInnen und GrundschullehrerInnen

. Das Bindungsartenmodell vorstellen und kritisch reflektieren

. Übungen anbieten zur Wahrnehmungs— und Resonanzschulung, um die Bindungsarten erlebbar zu machen

. Gemeinsam Ideen entwickeln und in der Praxis überprüfen, wie das Bindungsartenmodell für das Alltagshandeln von Lehrerinnen und Lehrern nutzbar gemacht werden kann

Wir hoffen, dass durch den Dialog mit den PraktikerInnen sich für uns das Bindungsartenmodell noch greifbarer und handhabbarer darstellt und in seiner Aussagefähigkeit noch weiter angereichert wird.

Anhang 1

Charakterstrukturen:

Ein im GFK erarbeitetes mehrschichtiges Modell der Strukturierung einer Person. Der Ausprägung dieser Organisationsformen kann von einer leichten "Strukturgebundenheit" bis hin zu einer klinischen Störung reichen, insofern kann das Charakterstruktur—Modell sowohl zur Selbstwahrnehmung, zur Kommunikationsschulung in Gruppen als auch zur Supervision mit KlientInnen und PatientInnen verwendet werden.

Verengung :

Im GFK—Charakterstrukturmodell Bezeichnung für eine Einseitigkeit in der Konzentrationsrichtung, in der Wahrnehmung, dies sich aufladen, verstärken kann, bis dieser Bereich und ein typischer

Umgang damit ein "Attraktor" wird, dh. alle Aufmerksamkeit auf sich zieht und uns die Welt und uns selber auf eine für uns typische Art "verengt" wahrnehmen lässt

Einbruch (Selbsteinbruch):

Bezeichnung innerhalb des GFK—Charakterstrukturmodells für eine Verengungs—Zuspitzung in einem bestimmten Bereich

Anhang 2

"Die Aufgaben der einbindenden Kultur

Mit seinem ersten Schritt in der Bedeutungsentwicklung löst sich das Kind also aus seinem völligen Eingebundensein in die Kraft des Lebens. Aber es vollzieht diese Veränderung nicht für sich, es geht diesen Schritt nicht allein. Das Kind erhält Hilfe, und zwar nicht einfach von einer anderen, von ihm verschiedenen Instanz; es bekommt Hilfe von einem Teil, der zu ihm selbst gehört. In entwicklungsbiologischen Begriffen ausgedrückt löst sich das Kind aus einer psychologischen Eihaut (nicht nur das Kind, der Mensch vollzieht diesen Akt immer wieder in seinem Leben). Ein Teil der Welt, in die das Kind eingebunden ist, nährt das Kind während der Schwangerschaft und hilft, es zu entbinden, es auf eine neue Stufe der Entwicklung zu bringen. Ich nenne diesen Teil die einbindende Kultur und meine damit unsere intimste Umgebung, aus der wir immer wieder neu geboren werden. Diese Kultur hat in meinen Augen mindestens drei Funktionen: Sie muß festhalten, sie muß loslassen, und sie muß in der Nähe bleiben, damit sie reintegriert werden kann."

Kegan, 1991 , S. 159 und 165

Anhang 3:

Das Bindungsartenmodell — eine Übersicht

Vorbemerkung:

Das im folgenden kurz vorgestellte Bindungsartenmodell versucht, sowohl die historische Dimension von Entwicklung: "Was bedeuten Beziehungen für die Selbstentwicklung insgesamt?" als auch die als Gegenwart erlebte Besonderheit jeder Begegnung oder Beziehung in einem gemeinsamen Rahmen zu fassen.

Da es auf dem Hintergrund von Therapieforschung entwickelt wurde, beschäftigt es sich im Kern mit der Frage, wie auf dem Hintergrund eines umschreibbaren Therapieverständnisses gestaltete Beziehungen zur Selbstentwicklung von Menschen beitragen und führt in diesem Sinne zu einer "klientenzentrierten Übertragungstheorie." Therapien sind aber, so gesehen, nur Spezialfälle von dem, was MOSER "Kultur des angemessenen Interaktionsangebots" genannt hat oder bei KEGAN als "einbindende Kultur" vorgestellt wird , und in einem viel zentraleren Sinne ist das Bindungsartenmodell als zyklisches Entwicklungsmodell des "Selbst" insofern geeignet, Beziehungen von Menschen auf allen Alterstufen und in verschiedensten Kontexten besser verstehen zu lassen.

"Bindung" meint dabei, dass es allerdings um mehr geht als um oberflächliches Verstehen einer anderen Person, um wechselseitiges Akzeptieren und miteinander Agieren Können in einer wie auch immer entstandenen Beziehung.

"Unter Bindung verstehe ich das Suchen und Finden einer ganz bestimmten Art von Beziehung zu einer anderen Person, die ich mit meinem ganzen Organismus suche, die ich will, anfrage und auf die

ich eine ganz bestimmte Antwort, ein bestimmtes Angebot brauche, damit sich (ähnlich wie bei einer gefundenen Symbolisierung im Focusing) das Gefühl von <richtig> oder <ja, jetzt haben wir es> einstellt. Dann hat das Beziehungslebewesen einen Rand, wir sind zusammen, etwas hat sich eingeklinkt. Bindung ist nicht einfach Beziehung im Hier und Jetzt, sondern hat einen deutlichen Bezug zu Beziehungsmustern der Vergangenheit, die in der Gegenwart wieder erlebbar werden. Bindung meint auch nicht nur Verstehen und Akzeptieren, sondern tätiges Handeln. Bindung ist das aktive Einnehmen einer Beziehungsform.

Mit <Bindungsarten> meine ich dann die verschiedenen <Sorten>, <Arten>, <Formen>, wie diese Bindung Gestalt annehmen kann, wie wir beide, Therapeutin und Klientin, diese Bindung miteinander für eine Weile leben können. Es geht um die <Kultur eines angemessenen Interaktionsangebots> (um einen Begriff von Tilman Moser zu verwenden, Moser 1993), in unserer Sprache würde das heissen: über die angemessene Bindungsart zwischen mir und meiner Klientin." (Christiane. Geiser, Texte 2, 1995, S. 43)

Die Bindungsarten

BA I

In den ganz großen Lebenszyklen wie auch in den kleinen, alltäglichen Situationen ist dies natürlich die Grundlage: Ankommen und einen guten Platz finden — und umgekehrt: Gibt es die Bereitschaft aktiv: "Willkommen!" zu sagen, den Platz zu bereiten, zu empfangen? Stimmt von beiden Seiten her also die "physische" und "soziale" Grundversorgung ?

Wenn wir uns an die Ankunft in einem Urlaubsort erinnern und was es braucht, um uns dort wohl zu fühlen, wird sofort deutlich, was gemeint ist.

Bei der Begegnung mit anderen — zu zweit oder in der Gruppe — entsteht ab jetzt ein "wir". Die Prozesse des gegenseitigen Austauschs und der wechselseitigen Beeinflussung beginnen und formen das, was wir fast als neues Wesen begreifen können, als "Beziehungslebewesen" sozusagen, das ab jetzt wachsen, lernen, vielleicht reifer werden und jedenfalls eine Weile in dieser neuen Gestalt lebendig sein kann.

In den Ansätzen modernen, kindgerechten Unterrichts wird mit Recht auf diese Phase viel Wert gelegt: Die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule, der Schulanfang selbst, aber auch jeder Wochen— oder Tagesbeginn mit gleitender Anfangsphase, in der die Kinder erzählen, spielen, schon arbeiten oder kleine Probleme lösen können, ein morgendlicher Erzählkreis in der ganzen Klasse und ähnliche Rituale zum "Ankommen" sind gute Beispiele dafür.

In der Gruppe wird gut sichtbar, dass diese Phase immer auch sehr persönlichkeitspezifische Züge hat: Einige Kinder stürzen in die Situation und sind sofort zielgerichtet aktiv, andere brauchen Zeit. Für sie ist dies eine wichtige Etappe, die schon auf dem Weg zur Klasse beginnt, sich in zunächst verhaltenen Kontakten fortsetzt und erst in der gemeinsamen Orientierung, etwa durch die LehrerIn, ausklingt. Erst jetzt sind sie "dabei" und wirklich zu gemeinsamen Aktivitäten bereit.

BA II

Bei der Bindungsart II geht es auf einer vorsprachlichen, eher körperlich fühlbaren Ebene um die Grunderfahrungen von Kontakt, Nähe und sozialem Austausch, die uns von Geburt an als elementare Bedürfnisse begleiten. Indem Menschen für eine Weile Raum, Zeit und Tätigkeiten miteinander teilen, werden insofern auch diese frühen Grunderfahrungen immer wieder angesprochen und in uns lebendig.

Dieses "Einschwingen" im gemeinsamen Handeln, wohltuend als Nähe erlebt, auch wenn kein körperlicher Kontakt stattfindet, die sinnlich erfahrbare Qualität einer Arbeit oder eines Spiels stehen also bei dieser Bindungsart im Vordergrund, noch nicht Bewertungen oder Resultate.

Zwei Kinder in der Spielecke des Klassenzimmers, jedes durchaus auch mal für sich spielend, aber des anderen "gewahr" und auch immer wieder auf ihn bezogen handelnd oder einfach das Werfen

und Fangen eines Balles oder ein Federballspiel können meines Erachtens durchaus als "Bindungen" im Sinne dieser Bindungsart betrachtet werden.

Die begleitenden Stimmungen — quasi Indikatoren für BA II — Kontakte — werden als eher friedlich und entspannt erlebt und haben etwas betont Gewährendes. Es gelingt, sich anderen zuzuwenden und doch gleichzeitig auch bei sich zu sein. Klar ist: BA II — Kontakte sind nicht auf Kommando "herstellbar" — sie erfordern Zeit und die Bereitschaft, sich quasi absichtslos einfach nur eine Weile miteinander zu beschäftigen.

Moderne Unterrichtsansätze wie: Rhythmisierung des Unterrichtsvormittags, Wochenplanarbeit oder frei gestaltete Spiel— und Bewegungsphasen, in denen die Kinder sich nach Gutdünken mit kleinen Geräten, Bällen etc. beschäftigen können, scheinen unter genau diesem Blickwinkel positive Ansätze zu bieten: Sie lassen den Freiraum, den Schüler untereinander, aber auch Schüler und Lehrer für diese Art von Begegnungen nutzen können, und es ist an der Atmosphäre und entspannten Betriebsamkeit einer solchen Klasse oder Gruppe oft deutlich zu spüren.

Es ist auch für die LehrerInnen eine gute Gelegenheit, sich mit einzelnen Kindern zu beschäftigen. Und wenn dann ein Kind beispielsweise mit dem Federballschläger ankommt und fragt: "Spielst Du mit mir?" ist es immer wieder spannend, mit welchem Bindungsgefühl sich nun diese Spielinteraktion entwickelt:

Auf der Bindungsart II schafft der hin und her fliegende Ball sozusagen die Verbindung zwischen den Partnern, und das Wesentliche liegt schon im Rhythmus dieses Austauschs. Ein Ball, der hinfällt oder eine Ungeschicklichkeit ist insofern auch nur deshalb kurz störend, weil sie den Rhythmus unterbricht — die Bindung selbst stört das nicht.

Anders ist dies, wenn die Anfrage aus dem Bedürfnis kommt, etwas "vorzuzeigen": Das Können aus dem Vereinssport etwa oder auch nur, was vom vorherigen Üben noch übriggeblieben ist. Jetzt liegt Gelingen oder Scheitern in der Luft, und die daran gekoppelten Selbstbewertungen in der ganzen Palette von Stolz und Freude bis Scham und Selbstzweifel — also der nächst höheren Bindungsart III — tauchen am Gefühlshorizont auf. Oft ist es auch der Ideengeber aus der methodisch—didaktischen Abteilung im Repertoire des Gruppenleiters, der eine II—er Bindung durch "geschicktes Motivieren" sozusagen eine Stufe höher schiebt: "Kannst Du schon ? — Versucht mal, ob ... — Wer kann ...?" sind gut gemeinte Impulse, die in Leistungs— und Übungssituationen ja auch ihren Platz haben. Das Erleben der sinnlichen Qualität des Handelns und die einfache und wohlthuende Erfahrung in der Bindungsart II aber gehen oft genau in diesem Moment verloren.

In jedem pädagogischen Setting könnte es also fast umgekehrt eine Aufgabe sein, Leistungs— oder Qualitätsstandards am Anfang, aber auch später immer wieder mal bewusst zurückzustellen. Anregungen wie: "Spür doch mal einfach..." oder: "Laß uns einfach mal ausprobieren ..." können helfen, Selbstbewertungen erst mal sein zu lassen. Gerade bei Menschen, die sehr rasch ihr Handeln auf dem Hintergrund von Gütestandards sehen und bewerten, kann diese "Erlaubnis" in der Tat sehr erleichternd wirken und den Zyklus von "berühren", "anlehnen", "nähren" wieder in Gang setzen.

BA III

Wenn auch der Schritt zur Selbstreflexion und Bewertung von Handlungen auf der Bindungsart II schon sozusagen um die Ecke lauert (s.o.), sind die davon geprägten Beziehungen in der Bindungsart III wesentlich komplexer. Lebensgeschichtlich setzen sie die Entwicklung der Sprache und des Gebrauchs symbolischer Handlungen voraus und die Fähigkeit, sich selbst und andere überhaupt in einem vergleichenden Zusammenhang zu sehen und zu beurteilen.

Die Beispiele in der Schule dafür sind quasi allgegenwärtig: Das Ausprobieren und Verschieben eigener Grenzen oder von Verboten; sich zeigen wollen und anerkannt werden; Gelingen und Scheitern und die damit verbundenen Selbsteinbrüche und Gefühlsreaktionen von Euphorie bis Angst oder depressiver Verstimmung sind typisch.

Für Gruppenleiter sind Bindungen dieser Art insofern anstrengend und anregend zugleich: Weil Selbst— aber auch aggressive Fremdbeschuldigungen, Abwehr und Verdrängung natürlich an der Tagesordnung sind, ist "Aushalten" und "Dabeisein" auch in heftigen Ausbrüchen, später allerdings auch "Klären" und "Wieder gerade rücken" gefordert.

Gerade die oft konflikthaften Bindungserfahrungen dieser Stufe zeigen, dass es schwierig ist, auch für die Kinder selbst oft sehr schwierig und ambivalent, zu ahnen oder zu spüren, dass in den typischen BA III—Interaktionen eigentlich Bedürfnisse nach Nähe und "Gehalten werden" verborgen sein, aber jetzt weder thematisiert noch erlebt werden können. Es ist dann sicher richtig und wichtig, zunächst bei dieser Bindungsart zu bleiben; nicht zu beschwichtigen oder zu trösten und Kontakt nur sehr verhalten anzubieten. Erst später ist es möglich zu probieren, ob z.B. auch "auf der BA II" wieder Kontakte gelingen.

BA IV:

In dieser lebensgeschichtlich natürlich mit dem Vorschul— und Schulalter besonders verknüpften Bindungsart liefern das Interesse an Lernen und Leistung, Sachfragen, Neugier und differenzierte Neigungen (Das interessiert mich, kann ich auch gut... — das halt nicht) ihre typische Färbung. Wenn ein Kind wirklich den "Lehrer" in uns anfragt, "Wie geht das ?, "Hilf mir, etwas rauszukriegen oder besser zu machen !" sind wir deutlich zunächst auf dieser Bindungsart gefordert. Die Selbstreflexion geht also hier nicht wie auf der "jüngeren" BA III eher auf die ganze Person (kann gar nichts, bin zu dumm oder kann alles, bin großartig ...), sondern eigene Stärken und Schwächen können jetzt differenziert zu einer komplexen Welt von Dingen in Beziehung gesetzt werden und führen zu eher realistischen Selbsteinschätzungen. Jetzt erst wird auch Kritik eher vertragen und Aufforderungen und Hinweise können gut zum Lernen genutzt werden.

Klar ist, dass dieses gewonnene Terrain auch ganz schnell wieder verloren geht: Je nach Stimmung oder Tagesform ist die eben noch ertragene Kritik "vernichtend" oder das, was ein anderer kann und vorzeigt, führt nicht zu sachlicher Anerkennung, sondern hat bloß innere Selbstabwertung im Gefolge: "Wie schafft der das bloß, ich lerne das nie !" — und schon ist die Bindungsart III wieder präsent.

BA V:

Auf dieser Bindungsart nun werden Fähigkeiten, Wissen und Können nicht nur differenziert erlebbar, (Ich lerne Fußballspielen ...) sondern als identitätsbildende Muster des Selbst zusammengefaßt: "Ich bin Fußballer!", "Ich bin Schülerin" etc. Was jetzt dazukommt, ist also, eine Rolle ganz zu übernehmen — inklusive der gängigen Meinungen, Haltungen und Einstellungen, die mehr oder weniger verbindlich damit verknüpft sind und vor allem inklusive des Erlebens von "Zugehörigkeit" zu der entsprechenden Gruppe.

Wichtig ist, dass dieses "Rollenrepertoire" nicht nur "gekonnt" wird, sondern auch dem eigenen inneren Erleben entspricht.

Ist der Satz: "Ich bin ..." noch wackelig oder schon sicher — und welchen Teil der gesamten Identität füllt er aus ?

Auch hier sind natürlich Veränderungen und Wandel bestimmend:

— es gelingt, "ja" zur Rolle zu sagen und auch in vielen Situationen sicher zu sein, aber in anderen, etwa im Vergleich mit erfahreneren Kollegen oder bei Kritik bleibt nur Unsicherheit, und das Bindungsgefühl der BA IV oder III stellt sich wieder ein

— eine Zeitlang kann das neugewonnene Terrain (Musiker, Tennisspieler, Schüler, Vater, Mutter) überwertig sein und den Identitätsraum sozusagen völlig ausfüllen, — praktisch jedes Gespräch dreht sich dann nur "darum"; später wird dies relativiert, und andere Rollen treten wieder oder neu in den Vordergrund

— es gibt möglicherweise ein "zurück" zu früher gelebten Rollenanteilen (beispielsweise wieder Schüler oder wieder Student in einer neuen Ausbildung), aber mit anderen Wertigkeiten und neuen Haltungen zu den altbekannten Problemen von Lernen und Leistung ...

BA VI:

In dieser Bindungsart wird die Flexibilität, mit der ein Repertoire von Rollen an verschiedene Lebenssituationen und Anforderungen angepaßt werden kann, zum Prinzip. Gelingt es überhaupt, hier

schon "Meister" zu sein und in einer Rolle ganz zu überzeugen (etwa als Köhner in einer Sportart) aber dort — gegebenenfalls auch in banalen Dingen des Alltags — zu ertragen, noch Schüler zu sein oder neu zum Schüler gemacht zu werden ?

Oder umgekehrt: Wird immer die Rolle des Fragenden, Unerfahrenen eingenommen und so Kompetenzen, die längst auf bestimmten Gebieten erworben sind, hinter einer Fassade von Bescheidenheit versteckt?

Es könnte überhaupt darum gehen, die Bindungsarten insgesamt als Fülle von Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung zu begreifen und zu lernen, die eigenen und auch die Bindungsbedürfnisse von Partnern und die inneren Resonanzen dazu sorgfältiger wahrzunehmen und in einem flexiblen Repertoire aufeinander abzustimmen. Dann wäre natürlich auch gerade nicht das Ankommen und das Verharren in einer Lieblingsbindungsart bzw. in dieser oder jener Lieblingsrolle das identitätsbildende Moment, sondern die Erfahrung, dies alles in reicher Weise und in vielen Bindungen lebendig werden lassen zu können.

BA VII:

Die Bindungsart VII hat vielleicht am ehesten etwas mit Vertrauen oder auch Glauben zu tun; dass nämlich dies alles in einen großen und übergeordneten Zusammenhang gehört, der in uns lebt und von dem wir gleichzeitig ein Teil sind und der in Religionen und Philosophien auf sehr unterschiedliche, aber letztlich gleichermaßen unabgeschlossene Weise zu erfassen versucht wird.

Vielleicht ist auch hier ein Zyklus erkennbar: Die Beschäftigung mit solchen über die individuelle Entwicklung hinausweisenden Fragen der Metaphysik, aber auch der Politik und der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung führen zurück auf eine einfache Haltung: "Ankommen" (wieder Bindungsart I), und d.h.: sich einrichten müssen und Vertrauen finden in einer sehr unsicheren Ordnung, in der es jedenfalls viel mehr Fragen als Antworten gibt.

Literaturangaben:

1. Fölling—Albers, M.: Veränderte Kindheit. Veränderte Grundschule. Arbeitskreis Grundschule. Frankfurt/M. 1989
2. Geiser, Chr.: Die Bindungsarten: eine klientenzentrierte Übertragungstheorie. In: GfK Texte, Heft 2, 1995, S.39—49
3. Kegan, R.: Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. München 1991
4. Moser, Tilman: Vorsicht Berührung. Suhrkamp 1992
5. Reich, K.: Systemisch—Konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In: Voß, R. (ed.) Die Schule neu erfinden. Neuwied 1996, S.70—91