

## Ist Bindungstheorie von psychoanalytischer Relevanz?

### Über unmittelbare und mittelbare Folgen der Bindungsforschung für Psychoanalytische Pädagogik

Wilfried Datler

#### 1. Zur Einleitung: Das (wieder)erwachte Interesse an Bindungstheorie

Kurz nachdem Bowlby seine ersten bindungstheoretischen Überlegungen vor mehr als vierzig Jahren öffentlich gemacht hatte, setzte bekanntlich auch schon eine Phase der Entzweiung zwischen Psychoanalyse und Bindungstheorie ein. Prominente Repräsentantinnen und Repräsentanten der Psychoanalyse – man denke etwa an Anna Freud oder Winnicott – kritisierten, dass Bowlbys evolutionstheoretisch fundierter Ansatz in deutlichem Gegensatz zu zentralen Annahmen der Psychoanalyse stünde (vgl. A. Freud 1958/1960; Grosskurth 1993, 508ff.). Schnell machte sich die Auffassung breit, dass zwischen Psychoanalyse und Bindungstheorie eine scharfe Grenze zu ziehen wäre, eine Auffassung, die Bowlby mit manchen seiner Äußerungen durchaus stützte (vgl. Fonagy 2001, 2f.). All dies hatte zur Folge, dass in psychoanalytischen Veröffentlichungen Beiträge der Bindungsforschung jahrzehntlang bestenfalls randständig behandelt wurden, so, als hätten sie für Psychoanalyse keinerlei Relevanz.

Heute sind psychoanalytische Publikationsorgane hingegen voll mit Arbeiten, die sich mit Bindungstheorie befassen; und psychoanalytische Arbeitskreise und Vereine veranstalten Kongresse, Symposien und Fachtagungen, die sich intensiv mit Bindungstheorie und ihrem Verhältnis zur Psychoanalyse auseinandersetzen.

Allem Anschein nach ist Bindungstheorie *auch* für Psychoanalyse – und somit *auch* für Psychoanalytische Pädagogik – interessant geworden; wobei

die Verwendung des Wortes *auch* darauf hinweist, dass die Beschäftigung mit Bindungstheorie ganz allgemein boomt. Dies lässt sich etwa daran ableiten, dass zu speziellen Aspekten der Bindungstheorie weltweit groß angelegte Forschungsprojekte durchgeführt werden, von denen kontinuierlich in englischsprachigen Handbüchern und einer dafür eigens eingerichteten Fachzeitschrift berichtet wird<sup>1</sup>. Im deutschsprachigen Raum ist deutlich auszumachen, dass einschlägige Wissenschaftsverlage zunehmend daran interessiert sind, Bücher zur Bindungstheorie und Bindungsforschung in ihrem Programm zu führen<sup>2</sup>. Und manche Namen von Repräsentanten und Repräsentantinnen der Bindungsforschung – man denke etwa an Mary Ainsworth oder Mary Main – werden allmählich ähnlich bekannt wie Schlüsselbegriffe der Bindungstheorie populär, allen voran der Begriff der »sicheren Bindung«, der außerhalb der fachwissenschaftlichen Diskussion in geradezu inflationärer Weise Verwendung findet und häufig den Glanz mystischer Verklärung erhält.

Letzteres fällt vor allem in Fortbildungsveranstaltungen auf, an denen Pädagoginnen und Pädagogen teilnehmen, die beruflich mit Kindern und ihren Eltern befasst, in die aktuelle Fachliteratur aber nur peripher eingesehen sind. Wenn in solchen Veranstaltungen die Rede auf »sichere Bindung« kommt, so wird »sichere Bindung« zumeist in unzulässiger Weise mit »psychischer Gesundheit« und »umfassend geglükter Entwicklung« gleichgesetzt. In intensiveren Gesprächen kommt zusehends die etwas naive Vorstellung zum Tragen, dass die Entfaltung von »sicherer Bindung« ein Erziehungsziel darstellt, das andere Erziehungsziele weit hinter sich lässt. Und selbst in Gesprächen mit erfahrenen »Praktikern« kommt immer häufiger die Auffassung zum Ausdruck, dass man sich über die weitere Entwicklung von Kindern keine allzu großen Sorgen machen muss, wenn man nur weiß, dass diese Kinder »sicher gebunden« sind.

<sup>1</sup> Vgl. dazu etwa das »Handbook of Attachment« (Cassidy/Shaver 1999) oder die Zeitschrift »Attachment and Human Development«.

<sup>2</sup> Man denke in diesem Zusammenhang etwa an den Verlag *Klett-Cotta* (mit den Sammelbänden von Spangler/Zimmermann 1995; Brisch u.a. 2002), an den *Ernst Reinhardt Verlag* (mit den Büchern von Endress/Hauser 2000; Holmes 2002); an den *Psychosozial-Verlag* (mit den Sammelbänden von Suess u.a. 1999, 2001); sowie an die Verlage *Liters* (mit Parfy u.a. 2000), *Votum* (mit Schleifer 2001), *Falter* (mit Mehta/Rückert 2001) oder *Schattauer* (mit Strauß u.a. 2002b).

Dem zuletzt genannten Aspekt begegnete ich in einem Fortbildungsseminar, das sich an Familienbetreuerinnen wandte, in besonders markanter Weise. Im Rahmen eines Gedankenexperimentes schilderte ich in fiktiver Weise zwei Kinder: Ein Kind erwies sich in einschlägigen Tests als »sicher gebunden«, das andere als »unsicher gebunden«. Überdies bat ich die Seminar Teilnehmerinnen, sich vorzustellen, dass das »unsicher gebundene« Kind in allen weiteren Belangen den Vorstellungen eines »gut entwickelten Kindes« entsprach, während das »sicher gebundene« Kind erhebliche Entwicklungsprobleme und Entwicklungsrisiken aufwies. Auf meine weiterführende Frage antworteten nahezu alle Seminar Teilnehmerinnen, dass sie sich über die künftige Entwicklung des »sicher gebundenen« Kindes verhältnismäßig weniger Sorgen machten. Die bloße Rede davon, dass dieses Kind als »sicher gebunden« galt, ließ den Hinweis auf das Vorhandensein von gravierenden Entwicklungsproblemen und Entwicklungsrisiken geradezu verblassen.

Die große Aufmerksamkeit, die bindungstheoretischen Begriffen und Konzepten heute in differenzierter wie undifferenzierter Weise entgegengebracht wird, hängt sicherlich mit mehreren Faktoren zusammen. Zwei mir besonders wichtig erscheinende möchte ich benennen:

1. Wir leben in einer Zeit, in der das Zusammenleben in lang andauernden, festen Beziehungen keineswegs dem gängigen Bild des »Menschen von heute« entspricht. Ganz im Gegenteil: Im Zusammenhang mit der Erwartung, Menschen müssten umfassend »flexibel« sein, gilt es über weite Strecken als ökonomisch unumgänglich und vordringlich schick, nur ja keine allzu lange andauernden, festen Bindungen einzugehen. Das Single-Dasein gilt vielerorts als zeitgemäß, die Scheidung von Ehen als statistisch normal, das Zusammenleben in »Patchwork-Beziehungen« und mit wechselnden »Lebensabschnittspartnern« als gängig, das Wechseln von beruflichen Arbeitsfeldern und Mitarbeitern als kaum vermeidbar. Es ist nur zu verständlich, dass diese Entwicklungen bedrohliche und oft nur unbewusst wahrnehmbare Gefühle wecken, unter anderem Gefühle der Unsicherheit sowie Ängste vor dem Alleinsein und Verlorengehen.

Der Gedanke liegt nahe, dass diese weit verbreiteten Gefühle gegenläufige Wünsche nach stabilen, Sicherheit gebenden Beziehungen wecken, darüber hinaus aber auch Einfluss nehmen auf die Wahl der

Themen, die öffentlich verhandelt werden<sup>3</sup>. Aus dieser Sicht kann die gegenwärtige Wertschätzung und Beachtung des Themas »Bindung« (auch) als Folge und Ausdruck der eben erwähnten, gesellschaftlich weit verbreiteten Gefühle und Wünsche begriffen werden. Das gegenwärtig weithin geteilte intellektuelle Interesse an der Frage, wie es zur Ausbildung von sicherer oder auch unsicherer Bindungen kommt und wie sich Bindungsmuster im Lebenslauf verändern, könnte in diesem Zusammenhang dem unbewussten Verlangen vieler Menschen entgegenkommen, sich mit dem Thema der »sicheren und unsicheren Bindung« zwar explizit befassen zu wollen, dies aber in einer Weise, die zumindest partiell von der bewussten Auseinandersetzung mit der Frage weglent, wie sicher oder unsicher man sich in den Beziehungen erlebt, in die man selbst eingebunden ist.

2. Einen weiteren Grund für die intensiv gewordene Auseinandersetzung mit verschiedenen Aspekten der Bindungstheorie dürfte der Umstand darstellen, dass es Repräsentanten der Bindungsforschung in beeindruckender Weise gelungen ist, das komplexe »Lebensthema« von Beziehung und Sicherheit so aufzubereiten, dass es mit den Methoden der empirisch-statistischen Forschung gut untersuchbar wurde. Vertreter der Bindungsforschung erwiesen sich als äußerst erfolgreich im Definieren und Klassifizieren, im Operationalisieren und Korrelieren; und es ist heute gang und gäbe, dass bindungstheoretische Untersuchungen, die sich empirisch-statistischer Untersuchungsmethoden bedienen, in Top-Zeitschriften erscheinen.

Vor allem die ersten, basalen Ergebnisse der Bindungsforschung konnten überdies gut aufbereitet werden und ein hohes Maß an Plausibilität in Anspruch nehmen. Sie erwiesen sich für viele als interessant, auch für jene, die sich mit verschiedenen Aspekten von Entwicklungsauffälligkeiten und Entwicklungsstörungen befassen:

- In Hinblick auf die Ausbildung von Resilienz mehrten sich Befunde, die darauf hindeuteten, dass der Ausbildung einer frühen, sicheren Bindung zu mindestens einer Bezugsperson eine hohe protektive Bedeutung in

<sup>3</sup> Vgl. dazu die letzten Bände des Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik, die den Schwerpunktthemen »Gestalten der Familie - Beziehungen im Wandel« und »Das selbständige Kind« gewidmet waren (vgl. Büttner/Krebs/Winterhager-Schmid 2000; Dattler/Winterhager-Schmid/Eggert-Schmid Noerr 2002).

Hinblick auf das Zustandekommen späterer Störungsbilder zukommt (vgl. Göppel 1997, 284; Dornes 2000, 99ff).

Die vermehrte Beschäftigung mit der Kategorie der »desorganisierten Bindung« hatte zur Folge, dass sich Bindungsforscher zunehmend differenzierter mit Fragen der Psychopathologie und Entwicklungspsychologie befassten (vgl. Fonagy 2001, 31ff.); ein Trend, der bei Brisch (1999) sogar zur Ausarbeitung einer Theorie der Bindungsstörung führte, in der zwischen verschiedenen Formen von Bindungsstörungen unterschieden wird.

Schließlich postulierten auch einige Psychoanalytikerinnen und Psychoanalytiker eine zunehmende Nähe zwischen jüngeren Entwicklungen von Bindungsforschung und Psychoanalyse und äußerten sich in anerkennender Weise auch zur Relevanz von Bindungsforschung für verschiedene Formen von psychosozialen Hilfestellungen, psychoanalytisch-psychotherapeutische Hilfestellungen miteingeschlossen (vgl. dazu etwa Köhler 1995, 1999).

Vor diesem Hintergrund ist es durchaus verständlich, dass in letzter Zeit einige Autorinnen und Autoren in *systematischer Absicht* die Frage gestellt haben, welche Folgen denn nun Ergebnisse der Bindungsforschung für Psychoanalyse hätten. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen fielen durchaus kontrovers aus: Während sich Dornes (2000, 83ff.) oder Fonagy (2001) etwa darum bemühen, verschiedene Differenzen und Konvergenzen zwischen Bindungstheorie und spezifischen psychoanalytischen Positionen herauszuarbeiten, plädieren Strauß/Fuchheim (2002a, 149f.) dafür, in der Bindungstheorie einen theoretischen Rahmen zu sehen, der es erlaubt, psychoanalytische Konzepte empirisch zu fundieren und mit anderen (konkurrierenden) Modellen zu verbinden, wohingegen nach Wiegand (2001) Ergebnisse der Bindungsforschung solche oder auch andere Folgen gar nicht zeitigen könnten, da Bindungstheorie und Psychoanalyse von unüberbrückbaren epistemologischen Gräben getrennt wären.

Ich möchte dieser Diskussion einen differenzierenden Aspekt hinzufügen und vor allem im Zusammenhang mit der Frage nach den Folgen von Bindungsforschung für psychoanalytische Pädagogik zwischen *unmittelbaren* und *mittelbaren* Folgen unterscheiden. In meinen Ausführungen werde ich darauf verzichten, Grundzüge der Bindungstheorie selbst nochmals vorzustellen; zumal dieser Aufgabe in diesem Band Karl-Heinz Brisch nachkommt

und fundierte Einführungen in Bindungstheorie inzwischen weite Verbreitung gefunden haben (vgl. Brisch 1999, Dornes 2000, Holmes 2002).

## 2. Über unmittelbare Folgen von Bindungsforschung für psychoanalytische Pädagogik

Ich wende mich zunächst der Frage nach den unmittelbaren Folgen von Bindungsforschung für psychoanalytische Pädagogik zu und halte zugleich in meiner ersten, vielleicht überraschend klingenden These fest:

**These 1:** Im Vergleich zur Popularität, welche die Bindungstheorie zur Zeit genießt, können Ergebnisse der Bindungsforschung klassischen Zuschnitts nur in *geringem* Ausmaß zu einer *unmittelbaren* Bereicherung von psychoanalytischer Pädagogik führen.

Eine »unmittelbare Bereicherung« stellt in diesem Zusammenhang eine solche Bereicherung dar, die keiner besonderen theoretischen Vermittlung bedarf. In solch einem Fall können »bereichernde Elemente« in vorhandene Theorien direkt »eingepasst« und vorhandenen Konzepten und Wissensbeständen bruchlos hinzugefügt werden. Dies kann für jene Aspekte von Bindungstheorie und für jene Ergebnisse der Bindungsforschung gelten, die den Gegenstand von psychoanalytischer Pädagogik unmittelbar betreffen bzw. mit zentralen Konzepten und Kategorien von psychoanalytischer Pädagogik in hohem Ausmaß kompatibel sind.

In diesem Sinn möchte ich in exemplarischer Absicht zwei unmittelbare Folgen von Bindungsforschung für psychoanalytische Pädagogik unreißen.

### 2.1 Ergebnisse empirischer Untersuchungen stützen psychoanalytisch-pädagogische Annahmen

In Anlehnung an Kai v. Klitzing (2002) ist festzuhalten, dass empirische bindungstheoretische Untersuchungen manche psychoanalytisch-pädagogische Annahmen stützen und präzisieren. Zwei Gruppen von Zusammenhängen möchte ich benennen:

- a) Ergebnisse der Bindungsforschung stützen die Annahme, dass ein enger Zusammenhang zwischen frühen, förderlichen Beziehungserfah-

deutung ist. Sieht man von Arbeiten wie jenen von Sandier ab (vgl. Sandier 1960; Sandier/Joffe 1969), so wird man nur wenige Veröffentlichungen von psychoanalytisch orientierten Autorinnen und Autoren finden, in denen dieses Thema des »Erlebens von Sicherheit« in expliziter und ausführlicher Weise behandelt wird. Bindungstheorie hingegen lenkt die Aufmerksamkeit auf dieses Thema, beschreibt in diesem Zusammenhang Varianten des Konfliktes zwischen dem Verlangen nach Sicherheit und dem Wunsch nach Exploration, und deutet darauf hin, dass die Fähigkeit von bereits kleinen Kindern, seelischen Schmerz wichtigen Bezugspersonen gegenüber zu zeigen, durchaus auf eine positiv einzuschätzende Entwicklung von Kindern hindeutet – wenn das Zeigen von Schmerz damit in Verbindung gebracht werden kann, dass sich das Kind sicher genug fühlt, auch unangenehme Gefühle zu äußern, und die anschließende Erfahrung zu machen vermag, von anderen beruhigt oder getröstet zu werden.

b) In enger Verbindung damit machen bindungstheoretische Konzepte mit ihrer Unterscheidung zwischen sicherer, unsicher-vermeidender, unsicher-ambivalenter und desorganisierter Bindung auf bestimmte Typen von Zusammenhängen aufmerksam, die häufig zwischen dem jeweiligen manifesten Verhalten, dem Gewährwerden von Gefühlen und spezifischen Beziehungserfahrungen bestehen, die Menschen mit relevanten Bezugspersonen in Verbindung mit dem Zeigen von Affekten und dem Erleben von Sicherheit bislang gesammelt haben.

So haben Dornes (2000, 78) zufolge etwa Eltern, deren Bindungsrepräsentanzen dem Modus »unsicher-distanziert« entsprechen, »in ihrer Kindheit erfahren, dass negative Affekte eher unterdrückt als ausgedrückt werden sollen. Diese Einstellung behalten sie als Erwachsene bei. Wenn ihre Kinder Zeichen von Kummer oder Leid zeigen, werden in den Eltern diese verdrängten Affekte und entsprechend deren (erneute) Abwehr wiederbelebt. Das Kind »beobachtet« den elterlichen Umgang mit den Affekten und »übernimmt« ihn.« Oder etwas differenzierter dargestellt: »Da die distanzierten Eltern dazu tendieren, Trost- oder Nähebedürfnis eher zurückzuweisen, entsteht im Kind ein Konflikt zwischen der Neigung, solche Gefühle zu äußern, und der damit verbundenen Gefahr der erneuten Zurückweisung. Dies führt auf die Dauer zu einer Unterdrückung sowohl des Nähesuchens als auch des damit einhergehenden Ärgers« (Dornes 2000, 78).

78

rungen und der weiteren Entwicklung von Kindern besteht. Insbesondere zeigen sie, dass das Erleben von Beziehungen, in denen sich kleine Kinder sicher fühlen können, eine günstige Ausgangsbasis für die weitere Ausbildung von psychischen Strukturen darstellt (vgl. Göppel 1999, 28ff.).

b) Ergebnisse der Bindungsforschung stützen Annahmen über den »transgenerationalen Aspekt von Elternschaft und Kindesentwicklung«. Bindungstheoretische Untersuchungen, in denen das »Adult Attachment Interview (AAI)« von George u.a. (1985) zum Einsatz kommt, belegen, dass die Art, in der Eltern eigene Bindungs- und somit mit Beziehungserfahrungen verarbeitet haben, in erheblicher Weise darauf Einfluss nimmt, wie sich die Eltern-Kind-Beziehung und somit die psychischen Strukturen des Kindes entwickeln (vgl. Steele/Steel 1995; Fonagy 1998, 351ff.; Dornes 2000, 71).

Für Psychoanalytische Pädagogik ist bedeutsam, dass in bindungstheoretischen Untersuchungen beide Gruppen von Zusammenhängen empirisch nachgewiesen wurden, zugleich aber auch herausgearbeitet werden konnte, dass diese Zusammenhänge keineswegs zwingend sind: Frühe Erfahrungen und bereits zurückgelegte Entwicklungen haben große Bedeutung für weitere Entwicklungsprozesse, determinieren diese aber nicht zwingend.

## 2.2 Die Fokussierung von Aspekten, die von psychoanalytisch-pädagogischer Relevanz sind, aber nur selten explizit thematisiert werden

Von unmittelbarer Relevanz für Psychoanalytische Pädagogik ist überdies der Umstand, dass bestimmte bindungstheoretische Konzepte die Aufmerksamkeit auf manche Dimensionen des innerpsychischen Erlebens lenken, die durchaus von psychoanalytisch-pädagogischem Belang sind, von Vertretern der Psychoanalytischen Pädagogik aber oft nur randständig oder nur in Ansätzen thematisiert werden. Ich gebe wiederum einige, mir wesentlich erscheinende Beispiele:

a) Kein Vertreter der Psychoanalytischen Pädagogik wird bestreiten, dass das Erleben von Sicherheit, das Menschen im Zusammensein mit anderen empfinden, für die Ausbildung von Abwehrstrukturen sowie für die Ausbildung von Selbst- und Objektrepräsentanzen von großer Be-

77

Mit der Herausarbeitung von solchen Zusammenhängen bereichern bindungstheoretische Konzepte das Spektrum an Modellvorstellungen, welche die Ausbildung und Aktualisierung bestimmter Abwehrmeinungen in Zusammenhang mit dem Erleben spezifischer Formen von Objektbeziehungen betreffen. Sie reichen damit das Nachdenken über die Dynamik von Eltern-Kind-Beziehungen an und weiten die Möglichkeiten des Verstehens von Prozessen, die in Kindern und in Eltern sowie zwischen Kindern und Eltern auszumachen sind. Dies gilt in analoger Weise auch für das Nachdenken über innerpsychische Prozesse und Beziehungsprozesse in nicht-familiären Situationen und Feldern.

Die genauere Beleuchtung der Art und Weise, in der aus bindungstheoretischer Sicht über Erleben sowie über pädagogische Beziehungen nachgedacht wird, zeigt aber auch spezifische Grenzen der Relevanz auf, die Bindungstheorie für Psychoanalytische Pädagogik hat.

### 3. Bindungstheoretische Perspektiven – Grenzen des Verstehens

#### 3.1 Zur Besonderheit psychoanalytisch-pädagogischen Verstehens

Psychoanalytische Pädagogik zeichnet das Bemühen aus, in möglichst differenzierter Weise zu verstehen, was Kinder und ihre Bezugspersonen in bestimmten Situationen bewegt und was sie veranlasst, sich in je spezifischer Weise zu verhalten (vgl. Trescher 1985, 34ff.; 1992). Damit es möglich wird, diesem Anspruch zu genügen, ist es nötig, nach den je besonderen Inhalten des latenten und manifesten Erlebens von Kindern und ihren Bezugspersonen zu fragen; wobei der Komplexität dieses Erlebens soweit wie möglich Rechnung zu tragen ist. Letzteres ist auch dann der Fall, wenn man verstehen will, wie es in bestimmten Situationen zu Veränderung in den Bereichen des Innerpsychischen und des Verhaltens kommt.

Von den je besonderen Inhalten des latenten und manifesten Erlebens von Menschen in spezifischen Situationen handelt Bindungstheorie klassischen Zuschnitts aber nur in begrenzter Weise. Denn Bindungstheorie fokussiert ja definitionsgemäß »bloß« jenen Ausschnitt aus dem weiten Bereich des menschlichen Erlebens und Verhaltens, der dem Themenbereich »Bindung« zuzurechnen ist.

Dazu kommt, dass auch die Methoden der Diagnostik, die wesentlich zur Etablierung von Bindungstheorie geführt haben, nicht primär darauf ausgerichtet sind, Zugänge zu den je besonderen Inhalten des latenten und manifesten Erlebens zu finden: Jüngere Vertreter und Vertreterinnen der Bindungsforschung fassen sich zwar nicht bloß mit dem vordergründigen Verhalten von Kindern in der »Fremden Situation« und dem damit zu korrespondierenden »feinfühligem Verhalten« von Eltern, sondern sind zunehmend daran interessiert, zu den »Bindungsrepräsentanzen« von Kindern und Erwachsenen und somit zu individuell-besonderen Aspekten des Erlebens Zugang zu finden (Dornes 2000, 61ff.; Fonagy 2001, 19ff.). Dennoch zielen auch ihre diagnostischen Bemühungen schwerpunktmäßig darauf ab, zwischen verschiedenen Bindungsqualitäten zu differenzieren und somit zu entscheiden, ob die »Bindungssysteme« von Kindern oder Erwachsenen zu einem bestimmten Zeitpunkt den Kategorien »sicher«, »unsicher-vermeidend«, »unsicher-ambivalent« oder »desorganisiert« zuzuordnen sind – Zuordnungen, die für die Durchführung und Darstellung von empirischen Untersuchungen unverzichtbar sind (Köhler 1999, 114)<sup>4</sup>.

Geht es aber darum, die besondere Bedeutung von manifestem Verhalten in spezifischen Situationen zu erschließen, um dieses Verhalten in seiner individuellen Besonderheit differenziert zu verstehen, so reicht es nicht aus, wenn man Konzepten folgt, die vornehmlich zu dem Zweck entwickelt wurden, menschliches Erleben und Verhalten zu klassifizieren und weit gefassten Kategorien zuzuordnen, damit in Verbindung damit empirisch-statistische Forschung betrieben und deren Ergebnisse übersichtlich aufbereitet werden können. Es ist dann vielmehr nötig, der *individuellen Besonderheit* der latenten und manifesten Gefühle, Phantasien, Gedanken oder Impulse nachzugehen, die Menschen in einzelnen Situationen in all ihrer *Vielschichtigkeit* ausbilden und verspüren.

<sup>4</sup> Eine Ausnahme unter den bindungstheoretischen Publikationen stellen Arbeiten wie jene von Steele/Steele (1995) und Steele u.a. (1999) dar, in denen Einzelfallbeispiele vorgestellt und an diesen gezeigt wird, in welcher Weise der Einsatz von jüngeren Untersuchungsinstrumenten Zugänge zur inneren Erlebniswelt von Kindern und Erwachsenen eröffnet. Bezeichnender Weise dienen aber auch diese Einzelfalldarstellungen weitgehend dem Zweck, allgemeine gesetzesähnliche Zusammenhänge, die in empirisch-statistischen Untersuchungen gefunden wurden, zu illustrieren oder eine Ausgangsbasis zur Entwicklung neuer »nomothetischer Hypothesen« (Steele/Steele 1995) abzugeben.

### 3.2 Ein Blick auf Anton (6 Monate und 7 Tage alt)

Den eben skizzierten Unterschied zwischen den Einblicken, die bindungstheoretische Untersuchungen einerseits und psychoanalytisch-pädagogisches Verstehen andererseits eröffnen, habe ich kürzlich gemeinsam mit zwei Kolleginnen in Hinblick auf die Frage zu verdeutlichen versucht, was es für Kleinstkinder bedeuten mag, tagsüber in einer Kinderkrippe betreut zu werden (vgl. Dattler/Ereky/Strobel 2002). Dem möchte ich hier ein weiteres, unspektakuläres und klein dimensioniertes Beispiel hinzufügen. Es stammt von einer Wiener Kollegin, die ein Weiterbildungsseminar besucht, in dem die Methode der »Infant Observation nach dem Tavistock-Konzept« gelehrt wird. Dieses Konzept der teilnehmenden Beobachtung von Babys sieht vor, dass Seminarteilnehmer und Seminarteilnehmerinnen einen Säugling mindestens ein Jahr lang einmal pro Woche eine Stunde lang in seinem familiären Alltag beobachten, um das Beobachtete anschließend in deskriptiver Form zu Papier zu bringen. Auf diese Weise entstehen Berichte, sogenannte »Beobachtungsprotokolle«, die in einem wöchentlich stattfindenden Seminar besprochen werden.<sup>5</sup>

Das Baby, das im Fokus der Beobachtungen der erwähnten Seminarteilnehmerin steht, heißt Anton und lebt mit seinen Eltern, dem Ehepaar B., in einer kleinen Stadtwohnung. Da Herr B. aus beruflichen Gründen viel unterwegs ist und Frau B., die aus dem Ausland stammt, nur wenige Außenkontakte unterhält, verbringt Anton viel Zeit mit seiner Mutter.

Als Anton sechs Monate alt ist, wirkt er etwas rund und dicklich, erweckt insgesamt aber den Eindruck, in physischer und psychischer Hinsicht in erfreulicher Weise zu wachsen und zu gedeihen. Dessen ungeachtet beschäftigt die Seminargruppe der Umstand, dass die Beobachterin zwar immer wieder von Szenen berichtet, in denen Anton in liebevoller Weise gestillt, gewickelt oder gebadet wird, nie aber von Situationen, in denen sich Frau B. unabhängig von solchen »Pfle gehandlungen« mit Anton eingehender befasst. Die Beobachterin konnte noch nie sehen, dass Frau B. von sich aus, ohne äußeren Anlass zu Anton kommt, und sie konnte außerhalb solcher »Pfle gesituationen« noch nie einen liebevoll-zärtlichen Austausch zwischen Anton und Frau

<sup>5</sup> Ausführliche Darstellungen zur Geschichte und Besonderheit dieser Methode der Infant Observation liegen inzwischen sowohl in englischer als auch in deutscher Sprache vor. Exemplarisch verweise ich auf die Arbeiten von Lazar u.a. (1986), Miller u.a. (1989), Lazar (1991, 2000), Ermann (1996), Wittenberg (1999) und Dattler/Steinhardt/Ereky (2002).

B. beobachten. Die Beobachtungsstunden sind vielmehr voll mit Situationen, die folgendem Grundmuster folgen:

*Anton liegt alleine in seinem Gitterbett oder auf einer Decke. Er liegt still, ist mit sich und seinem Schnuller beschäftigt oder befasst sich mit Spielzeug, das bei ihm liegt oder an einem Mobile über seinem Kopf hängt.*

*Von Zeit zu Zeit hält er inne und schreit laut und kräftig auf. Dieses Aufschreien hat mitunter die Gestalt eines kurzen, heftigen Aufschluchzens und bringt Schmerz zum Ausdruck. Es setzt ohne Raunzen oder Quengeln ein und ist auch nicht von Tränen begleitet; zumal die Beobachterin auch in anderen Situationen noch nie beobachtet hat, dass Anton raunzt, quengelt oder Tränen zeigt.*

*Wenn Antons Aufschreien in ein länger andauerndes Schreien übergeht, kommt Frau B. umgehend zu ihm. Manchmal wirkt sie gestrest, oft nähert sie sich aber ruhig und zügig. Ist sie bei Anton angelangt, so bietet sie ihm sofort die Brust, einen Schnuller oder Spielzeug an. Sie ist sichtlich darum bemüht, Anton zu beruhigen.*

*Anton wird auch schnell still. Oft lächelt er seine Mutter bereits an, wenn er sie kommen sieht. Sobald Anton ruhig ist, wird er von Frau B. allerdings bald wieder verlassen. Er liegt dann wiederum alleine in seinem Gitterbett oder auf seiner Decke. In diesen Momenten, so berichtet die Beobachterin, wird sie von Anton zunehmend öfters angeblickt – eindringlich, mürrisch und finster.*

*Einige Zeit später beginnt alles von vorne: Anton liegt still, blickt herum oder spielt – bis er wieder innehält, aufschreit und erfährt, dass seine Mutter kommt usf.*

Als Anton 6 Monate und 7 Tage alt ist, beobachtet die Seminarteilnehmerin in ihrer 25. Beobachtung abermals, dass Anton alleine in seinem Bett liegt, mit Spielsachen hantiert und die Beobachterin anblickt – bis er aufweint. Wiederum kommt seine Mutter zügig und versucht, ihn zu stillen. Doch dann ereignet sich etwas für die Beobachterin Überraschendes: Anton beruhigt sich nicht so schnell wie sonst. Die Beobachterin sieht erstmals, dass Anton Tränen weint und wird kurz darauf Zeugin eines intensiven »Liebesspiels« zwischen Mutter und Sohn, das zwar nur wenige Sekunden lang dauert, in dieser Form aber in keiner einzigen Stunde zuvor auszumachen war.

Diese Sequenz, die damit beginnt, dass Frau B. zu Anton kommt und ihn aufhebt, wird im Protokoll der Beobachterin folgendermaßen beschrieben:

### 3.3 Einige Fragen und Überlegungen

Vor dem Hintergrund der Bindungstheorie klassische Fragen Zuschnitts können an solche Beobachtungsmaterialien verschiedene Fragen herangetragen werden. So läge es nahe, aus bindungstheoretischer Sicht etwa zu fragen, ob das Verhalten von Frau B. als feinfühlig zu bezeichnen ist und welchen Einfluss die gegebene oder fehlende Feinfühligkeit auf die Art der Bindung haben könnte, die Anton zu seiner Mutter entwickelt wird. Unter diesem Gesichtspunkt könnten überdies Vergleiche zwischen verschiedenen Protokollauschnitten angestellt werden; diese könnten Ratern vorgelegt werden; und Experten könnten im Anschluss daran Prognosen abgeben. Wenn Anton das erste Lebensjahr vollendet hat, könnte man mit ihm und seiner Mutter einen Strange-Situation-Test<sup>6</sup> durchführen, um Ergebnisse dieses Tests den ausgearbeiteten Prognosen in der Hoffnung gegenüberzustellen, auf diese Weise mehr über die Vorhersagbarkeit von Bindungsqualitäten zu erfahren.

Deutlich andere Perspektiven sind zu verfolgen, wenn man in psychologisch-pädagogischer Absicht beispielsweise Antworten auf folgende Fragen finden möchte:

- Was mag Frau B. veranlassen, zumindest in den Beobachtungsstunden nur dann zu Anton zu kommen, wenn er aufschreit oder aufschluchzt? Und was mag sie dazu bewegen, ihm die Brust, den Schnuller oder Spielzeug zu geben, um dann gleich wieder von Anton wegzugehen?
- Wie mag Anton dieses Kommen und Gehen seiner Mutter erleben und was mag Anton in diesem Zusammenhang veranlassen, nach dem Weggehen der Mutter bislang still zu bleiben und die Beobachterin ernst und finstern anzusehen? Wie ist es zu verstehen, dass Anton nach

<sup>6</sup> Beim Strange-Situation-Test handelt es sich um ein standardisiertes Verfahren, in dem Kinder, die das erste Lebensjahr erreicht haben, in einem ihnen fremden Raum acht verschiedenen Situationen ausgesetzt werden, in denen sie in einer präzise festgelegten Weise das Kommen und Gehen einer engen Bezugsperson und einer ihr völlig fremden Person erleben. Die Art, in der sich das Kind in diesen Situationen verhält und in der es vor allem auf das Wiederkommen der vertrauten Bezugsperson reagiert, ist wesentlich dafür, ob ein Kind als sicher, unsicher-vermeidend, unsicher-ambivalent oder desorganisiert gebunden eingeschätzt wird. Entscheidend dabei ist insbesondere, in welcher Weise es dem Kind gelingt, negative Gefühle zu zeigen und sich gegebenenfalls trösten oder beruhigen zu lassen. Übersichtliche Darstellungen des Strange-Situation-Tests finden sich bei Brisich (1999, 44ff.), Dornes (2000, 50ff.) oder Fonagy (2001, 20ff.).

»... Die Mutter hebt nun Anton aus dem Gitterbett heraus. Anton zieht seine Augenbrauen hoch. Auf seiner Stirn entstehen einige Falten. Er blickt mich wieder mit offenem Mund an. Die Mutter fragt ihn, ob er nun trinken wolle, und sie setzt sich mit ihm auf den Sessel mir gegenüber.

Während die Mutter ihre Brust entblößt, schaut mich Anton unentwegt an. Die Mutter legt ihn nun seitlich in ihren Arm und reizt ihn an seiner Wange mit ihrer Brustwarze. Anton schaut mich noch immer an. Dann dreht ihn die Mutter zu sich und Anton saugt kurz an der Brust. Anschließend lässt er die Warze wieder los und streckt sich steif durch. Dabei sind aus seinem Bauch einige Blähungen zu hören. Dann liegt er wieder locker im Arm seiner Mutter und wendet seinen Blick auf mich.

Frau B. sagt ein genervt klingendes »Anton!« und dieser streckt sich nochmals durch. Dann steht die Mutter mit ihm auf, dreht ihn in ihrem Arm auf den Bauch und legt ihn so in das Bett.

Kaum liegt Anton, beginnt er laut zu schreien. Die Mutter hebt ihn wieder heraus und nimmt ihn zu sich hoch. Dabei küsst sie ihn auf seine Wange und hält ihn fest umschlungen an sich gedrückt. Anton schreit und weint Tränen. (Tränen sehe ich zum ersten Mal.) Dabei schaut er auch mich an. Die Mutter hält ihn an sich gedrückt und wippt dabei leicht mit ihm auf und ab. Er benötigt einige Minuten, bis er wieder ruhig ist.

Als er zu weinen aufgehört hat, setzt sich die Mutter auf einen Sessel. Anton setzt sie sich gegenüber auf den Tisch. Er schaut sie nun mit großen Augen an. Die Mutter sagt nun zu ihm, dass sie ihn nicht den ganzen Tag herumtragen könne, dass er schon zu schwer sei. Anton grinst, streckt seine Arme aus und betastet das Gesicht der Mutter. Diese schnappt mit ihren Lippen nach seinen Fingern, und Anton lacht laut. Auch die Mutter lacht und lässt die Finger wieder los. Anton greift wieder in ihrem Gesicht herum. Die Mutter meint dann, dass es genug sei, steht auf und hebt ihn hoch. Anton blickt nun wieder auf mich. Die Mutter setzt ihn wieder in das Gitterbett und lehnt ihn gegen die mit der Decke ausgepolsterte Rundung. Sie zieht die Spieluhr wieder auf und legt sie Anton in seinen Schoß. Dann verlässt sie das Zimmer.

Anton schaut zuerst auf seine Mutter. Dann blickt er ihr nach, wie sie das Zimmer verlässt. Anschließend richtet er seinen Blick auf die Spieluhr ...«

einer gewissen Zeit des Getrennt-Seins von seiner Mutter in so vielen Situationen tränelos aufgeschrien hat? Und was mag ihn nun, in der geschilderten Sequenz, veranlassen haben, Tränen zu zeigen und längere Zeit hindurch zu weinen?

Was mag dazu geführt haben, dass sich in dieser Sequenz dann ein zärtliches Spiel zwischen Anton und Frau B. entwickelt hat, wie es zuvor noch nie zu beobachten war? Und welche Bedeutung mögen die bisher gesammelten Beziehungserfahrungen, aber auch die hier wiederergegebene Interaktionssequenz für die Entwicklung der Mutter-Kind-Beziehung und für die Entwicklung der psychischen Strukturen Antons haben?

Will man solchen Fragen nachgehen, so ist es nötig, den klassischen Rahmen von Bindungstheorie zu übersteigen. Man wird sich dann nicht darauf beschränken können, genauer zu untersuchen, in welcher Weise Anton die Erfahrung von Sicherheit macht und in welchem Verhältnis dies zu seinen Explorationswünschen und zu seinem Explorationsverhalten steht. Und es wird auch nicht reichen, sich auf den Aspekt der »Feinfühligkeit« von Frau B. und somit darauf zu konzentrieren, ob Frau B. die »Signale« Antons mit großer Aufmerksamkeit wahrnimmt, richtig deutet, angemessen darauf reagiert und Reaktionen setzt, die »innerhalb einer für das Kind noch tolerablen Frustrationszeit erfolgen« (Brisch 1999, 41).

Es ist dann vielmehr angezeigt, in einer umfassenderen Weise darüber nachzudenken, wie Anton und Frau B. die geschilderten Situationen wahrnehmen mögen; welche Gefühle, Gedanken und Verlangen sie in diesen Situationen verspüren dürften; welchen Einfluss diese Gefühle, Gedanken und Verlangen auf ihr manifestes Verhalten haben; in welcher Weise die manifesten Verhaltensweisen den jeweils anderen psychisch berühren; und welche Bedeutung das Erleben dieses manifesten Verhaltens für den jeweils anderen und somit für das Beziehungsgeschehen zwischen Mutter und Kind zu haben scheint.

In diesem Sinn werden auch in den Infant-Observation-Seminaren Beobachtungsprotokolle besprochen. Gestützt auf mehrere Protokolle, die von Anton und seiner Mutter handeln, kam die Semingruppe zu Überlegungen, welche zumindest einige der genannten Fragen betreffen und folgendermaßen zusammengefasst werden können:

a) Frau B. fühlt sich seit der Geburt Antons oft erschöpft und ausgelangt. Diese Gefühle sind mitunter so intensiv, dass sie neben Freude oft auch Zweifel darüber verspürt, ob sie tatsächlich Mutter sein will. Der kaum bewusstseinsfähige Wunsch, kein Kind zu haben und keine Mutter zu sein, kommt unter anderem in der Gestalt einer Reaktionsbildung in häufig wiederkehrenden Bemerkungen zum Ausdruck, in denen Frau B. ohne äußeren Anlass in zärtlicher, zugleich aber auch beschwörender Weise zu Anton sagt: »Es ist schon gut, dass es dich gibt! Dich geben wir nicht her!«

Von diesen konfliktreichen Gefühlen und Wünschen erfüllt, versucht Frau B., eine gute, ihren Sohn liebevoll versorgende Mutter zu sein und gleichzeitig nach Situationen zu suchen, in denen sie mit sich alleine ist und keine belastenden Mutterpflichten verspürt. Dies scheint ein wesentliches Motiv dafür zu sein, dass Frau B. immer wieder darum bemüht ist, Anton durch Stillen oder andere Aktivitäten zügig zu beruhigen; denn wenn Anton still wird, dann hat sie das Gefühl, für Anton alles Nötige getan zu haben und Zeit für sich alleine nützen zu können.

Anton seinerseits war bereits in den allerersten Tagen nach der Geburt in der Lage, einige Zeit alleine zu bleiben und sich ohne fremde Hilfe aus unangenehmen Situationen zu befreien. Er hat in vielen Situationen erfahren, dass das Kommen seiner Mutter tatsächlich zu einer Linderung seiner Schmerzen führt. Anton hat aber auch schon früh erfahren, dass seine Mutter in Situationen, in denen er quengelt und längere Zeit über schreit, angespannt und hektisch wird: Sie ist dann kaum in der Lage, Anton einfühlsam zu trösten; bringt seinen Körper hilflos in verschiedene Positionen, ohne dass dies für Anton hilfreich wäre; und vermag Anton bloß dadurch zu beruhigen, dass sie ihm früher oder später ihre Brustwarze, ihren Finger oder den Schnuller in den Mund steckt.

Antons Erfahrung, dass seine Mutter in solchen Situationen nur in geringem Ausmaß in der Lage ist, seine Unzufriedenheit und seinen Schmerz in sich aufzunehmen und auszuhalten, scheint mit ein Grund dafür zu sein, dass Anton Gefühle der Unzufriedenheit und des Schmerzes gegen Ende des ersten halben Lebensjahres nur kurz, intensiv und tränelos aus sich heraus schreit. Daneben scheint er in der Person der Beobachterin eine Person gefunden zu haben, die in höherem Ausmaß als die Mutter in der Lage ist, Zeichen des Unmutes zu ertragen: Wenn Anton Unmut über des Weggehen seiner Mutter verspürt, so bleibt die Beobachterin bei Anton, interessiert sich für ihn und ist in der Lage, seine Gefühle in sich aufzunehmen, die zum Ausdruck kommen, wenn Anton sie intensiv, finster und mürrisch anblickt.



b) Dieses Beziehungsgeschehen setzt sich nun in der oben geschilderten Sequenz aus der 25. Beobachtungsstunde fort, erfährt zugleich aber einige Veränderungen. Letzteres beginnt damit, dass Anton der Beobachterin besonderes Interesse entgegenbringt und seinen Blick auch dann nicht von ihr abwendet, als die Mutter zu ihrem schreienden Anton kommt, ihn hochnimmt und zu stillen versucht. Anton blickt immer wieder zur Beobachterin – und dies ist für Frau B. kaum zu ertragen. Sie wird deshalb ungeduldig, ärgert sich und verspürt den Impuls, Anton wegzulegen. Ich zitiere dazu nochmals aus dem Protokoll der Beobachterin:

»... Frau B. sagt ein genervt klingendes ›Anton!‹ und dieser streckt sich nochmals durch. Dann steht die Mutter mit ihm auf, dreht ihn in ihrem Arm auf den Bauch und legt ihn so in das Bett ...«

Doch Anton ist alles andere als ruhig und entspannt. Es schmerzt ihn, so weggelegt zu werden, und er bringt dies unmissverständlich zum Ausdruck:

»... Kaum liegt Anton, beginnt er laut zu schreien ...«

Antons Schreien weckt bei Frau B. Mitleid. Und vielleicht bereitet ihr der Umstand, dass sie Anton soeben verärgert weggelegt und ihm damit Schmerzliches zugefügt hat, auch Schuldgefühle. Für Anton hat dies jedenfalls zur Folge, wiederum hochgehoben zu werden und eng an Mutters Körper zu kommen:

»... Die Mutter hebt ihn wieder heraus und nimmt ihn zu sich hoch. Dabei küsst sie ihn auf seine Wange und hält ihn fest umschlungen an sich gedrückt ...«

Die Nähe, die Anton nun empfindet, befreit ihn nicht sofort von seinem Schmerz. Aber er befindet er sich in einer Situation, in der er von der Mutter gehalten wird *und* in der er die Beobachterin anblicken kann. Und genau in dieser Situation geschieht es, dass Anton Tränen weint:

»... Anton schreit und weint Tränen. (Tränen sehe ich zum ersten Mal.) Dabei schaut er auch mich an. Die Mutter hält ihn an sich gedrückt und wippt dabei leicht mit ihm auf und ab. Er benötigt einige Minuten, bis er wieder ruhig ist ...«

Es hat den Anschein, als hätte Anton in den vielen Situationen zuvor, in denen er die Beobachterin intensiv, finster und mürrisch anblickte, eine Art »container« im Bion'schen Sinn gesucht, der nicht nur in der Lage ist, ihn schnell zu beruhigen, sondern der überdies die Fähigkeit besitzt, bei Anton zu bleiben, seinen unangenehmen Gefühlen gleichsam »ins Auge zu sehen« und diese in sich aufzunehmen (vgl. Bion 1962; Lazar 1993). Eine solche Erfahrung konnte er bislang mit der Beobachterin eher machen als mit seiner Mutter.

Bezeichnenderweise blickt Anton auch nun, als er Tränen weint, in die Augen der Beobachterin; doch wird er gleichzeitig von seiner Mutter gehalten und rhythmisch bewegt. Dies scheint ihm die Gelegenheit zu geben, seinen Unmut, der stärker ist als sonst, nicht bloß mit Blicken auszudrücken: Er kann seinen Schmerz gleichsam in die Beobachterin, die ihn anblickt, *und* in die Mutter hineinweinen, die ihn in ihren Armen hält. Und sein Schmerz wird dabei geringer.

Auch Antons Mutter beruhigt sich. Doch scheint sie die eben gemachte Erfahrung des Zusammen- und Miteinander-Verbunden-Seins, die nun entstanden ist, auch zu genießen. Denn entgegen ihren sonstigen Usancen legt sie den ruhig gewordenen Anton nicht gleich zurück in sein Bett, um ihn zügig zu verlassen:

»... Als er zu weinen aufgehört hat, setzt sich die Mutter auf einen Sessel. Anton setzt sie sich gegenüber auf den Tisch. Er schaut sie nun mit großen Augen an. Die Mutter sagt nun zu ihm, dass sie ihn nicht den ganzen Tag herumtragen könne, dass er schon zu schwer sei ...«

Damit bringt Frau B. zwar zum Ausdruck, wie überfordernd sie Antons Wünsche nach Nähe und Zusammensein erlebt. Zugleich aber spricht sie in einer Situation zu Anton, in der sie ihm gegenüber sitzt, und gibt ihm dadurch die Gelegenheit, zurückzulachen und ein zärtliches Liebespiel zu eröffnen, das für kurze Zeit zwischen Mutter und Sohn entsteht:

»... Anton grinst, streckt seine Arme aus und betastet das Gesicht der Mutter. Diese schnappt mit ihren Lippen nach seinen Fingern, und Anton lacht laut. Auch die Mutter lacht und lässt die Finger wieder los. Anton greift wieder in ihrem Gesicht herum ...«

Erst dann kommt Anton zurück in sein Gitterbett:

»... Die Mutter meint dann, dass es genug sei, steht auf und hebt ihn hoch. Anton blickt nun wieder auf mich. Die Mutter setzt ihn wieder in das Gitterbett und lehnt ihn gegen die mit der Decke ausgepolsterte Rundung ...«

Das Liebespiel, das die Beobachterin in dieser Form erstmals gesehen hat, fällt freilich nicht allzu exzessiv aus und ist kurz. Es stellt aber den Auftakt zu weiteren zärtlichen Spielen zwischen Mutter und Sohn dar, die von nun an in nahezu jeder Beobachtung auszumachen sind und darauf hindeuten, dass die Beziehung zwischen Anton und Frau B. in den nächsten Wochen und Monaten genüsslicher und sinnlich-liebevoller wird – ein Umstand, der wohl auch damit zusammenhängt, dass Frau B. den größer, älter und kräftiger werdenden Anton bewundert und auch deshalb mehr Nähe zu ihm sucht.

### 3.4 Psychoanalytisches Verstehen braucht einen psychoanalytischen Bezugsrahmen

Es steht außer Frage, dass die Durchsicht *aller* Beobachtungsprotokolle, die von Anton handeln, noch weitere Aspekte in den Blick bringen könnten; und es dürfte klar sein, dass unser Bild von den persönlichkeitsbildenden Beziehungserfahrungen, die Anton macht, nochmals andere Akzente erhalte, wenn wir zum Beispiel mehr darüber wüssten, welche Erfahrungen Anton mit seinem Vater sammelt oder wie sich das Zusammensein mit Frau B. gestaltet, wenn der Vater abends oder an Wochenenden anwesend ist.

Dennoch dürften die Überlegungen, die ich in engem Zusammenhang mit diesem einen Beobachtungsausschnitt angestellt habe, deutlich machen, dass es für Versuche des psychoanalytisch-pädagogischen Verstehens unverzichtbar ist, in weit komplexerer Weise über die Inhalte des Erlebens von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen nachzudenken, als dies in bindungstheoretischen Überlegungen klassischen Zuschnitts der Fall ist; zumal psychoanalytisch-pädagogisches Verstehen ja auch weit weniger auf Klassifikation abzielt, sondern vielmehr auf die Erschließung der manifesten und latenten, bewussten und unbewussten Bedeutung unterschiedlichster Weisen des Erlebens, Denkens und Handelns von Personen in Situationen von pädagogischer Relevanz. Eben deshalb muss auch der theoretische Bezugsrahmen von Psychoanalytischer Pädagogik ein komplexer psychoanalytischer Bezugsrahmen sein, der manche Bereicherungen, welche die Bindungstheorie mit sich bringt, aufnimmt, letztlich aber ein psychoanalytischer Bezugsrahmen bleibt.

An solch einem psychoanalytischen Bezugsrahmen ist aus dieser Sicht auch dann festzuhalten, wenn man es nicht bloß mit Alltagssituationen zu tun hat, sondern mit Situationen, in denen Menschen mit gravierenderen Problemen zu kämpfen haben, die auf die Entstehung oder auf das Vorhandensein von erheblichen Entwicklungsproblemen und Entwicklungsstörungen verweisen. Dies kommt letztlich auch in den Veröffentlichungen jener psychoanalytisch arbeitenden Kolleginnen und Kollegen zum Ausdruck, die Bindungstheorie außerordentlich wertschätzen und über deren Relevanz unter Bezugnahme auf Beispiele aus ihrer eigenen therapeutischen Arbeit publizieren. Ich denke in diesem Zusammenhang etwa an die Veröffentlichungen von Lotte Köhler (1995, 1999) und Heinz Brisch (1999). Denn beide halten in ihren Veröffentlichungen an einem psychoanalytischen Bezugsrahmen fest, den sie mit bindungstheoretischen Konzepten anreichern: Gerade dadurch, dass diese Konzepte jeweils in einen psychoanalytischen Bezugsrahmen eingebettet werden, gewinnen sie psychotherapeutische Relevanz, vermögen sie doch diesen Bezugsrahmen *unmittelbar* zu bereichern.

## 4. Über mittelbare Folgen von Bindungsforschung für Psychoanalytische Pädagogik

Die letzten beiden Kapitel könnten den Eindruck nahe legen, ich würde die Relevanz, die Bindungstheorie für Psychoanalytische Pädagogik hat, folgendermaßen bestimmen: Bindungstheorie stellt für Psychoanalyse und somit auch für Psychoanalytische Pädagogik eine Art »Steinbruch« dar, aus dem sich Psychoanalytische Pädagogik interessante Stücke herauspicken kann, die mit psychoanalytisch-pädagogischen Konzepten und Kategorien in hohem Ausmaß kompatibel sind. Dies führt zu einer Bereicherung von psychoanalytisch-pädagogischem Denken und Arbeiten und ist mit keiner besonderen theoretischen Vermittlungsarbeit verbunden. Deshalb zieht die Frage nach den Folgen von Bindungsforschung für Psychoanalytische Pädagogik auch keine In-Frage-Stellung oder Modifikation von zentralen Konzepten oder Kategorien von Psychoanalytischer Pädagogik nach sich.

In der Tat kommt in dieser Aussage der zentrale Gedanke meiner ersten These zum Tragen. Von einem etwas anderem Gedanken handelt aber meine zweite These:

keine bloße Ergänzung, sondern eine entscheidende Neukonzeption oder sogar Überwindung von Freuds dualistischer Triebtheorie darstellt.

Ein zweites Beispiel, an dem sich das verdeutlichen lässt, was ich unter einer mittelbaren Folge von Bindungstheorie für Psychoanalyse verstehe, findet sich bei Martin Dornes (1997, 295ff.). Er geht in seinen Ausführungen »Der Säugling und das Unbewusste« davon aus, dass unsicher-vermeidend gebundene, einjährige Kinder im Strange-Situation-Test keine oder nur minimale Affekte zeigen, wenn sie erleben, dass sich die Mutter trennt oder wiederkehrt. Interessanter Weise verändern sich aber ihre physiologischen Affektkorrelate im Bereich des Cortisol-Spiegels und der Herzschlagfrequenz ähnlich wie bei jenen Kindern, die im Strange-Situation-Test starke Affekte zum Ausdruck bringen.

Dies nimmt Dornes zum Ausgangspunkt für weitreichende Überlegungen, welche die Theorie früher Abwehrprozesse betreffen. Dornes knüpft dabei an die Annahme eines »prozeduralen Unbewussten« an, in dem auf der Basis bestimmter Erfahrungen spezifische »heuristische Regeln« ausgebildet werden, nach denen das Erleben von Menschen in nicht-bewusster Weise organisiert wird. Solchen »heuristischen Regeln« folgen auch unsicher-vermeidend gebundene Kinder im Strange-Situation-Test: Da sie wiederholt erlebt hätten, dass ihre Mütter auf das Zeigen von Kummer und Trostbedürfnis mit Zurückweisung reagierten, würden sie – nach Dornes (1997, 296, 308) – dazu tendieren, im Strange-Situation-Test zwar die physiologischen Affektkorrelate von Kummer und Unmut auszubilden, nicht aber die erlebbaren Affekte selbst. Von unangenehmen Beziehungserfahrungen angestoßen, würden sie dazu neigen, in besonderen Belastungssituationen, zu denen auch die Strange-Situation zählt, die Ausbildung von erlebbaren Affekten zu unterdrücken.

Folgt man der Darstellung von Dornes, so modifizieren diese, an Ergebnissen der Bindungsforschung maßgeblich anschließenden Gedanken althergebrachte Konzepte der unbewussten Abwehr erheblich. Denn sie legen die Annahme von frühen Abwehrprozessen nahe, die sich durch dreierlei auszeichnen: Sie führen a) als Abwehrprozesse dazu, dass erlebbare Affekte, die mimisch oder gestisch zum Ausdruck gebracht werden könnten, erst gar nicht

These 2: Ergebnisse der Bindungsforschung klassischen Zuschnitts können in hohem Ausmaß zu einer *mittelbaren* Bereicherung von psychoanalytischer Pädagogik führen.

In Analogie zu den Ausführungen von Kapitel 2 ist festzuhalten, dass Prozesse der »mittelbaren Bereicherung« nicht bloß dazu führen, dass einzelne Aspekte einer Theorie in eine andere Theorie »eingepasst« oder dieser bruchlos hinzugefügt werden. Prozesse der »mittelbaren Bereicherung« gründen vielmehr in Schritten der theoretischen Vermittlung, die zu einer Modifikation und Weiterführung von zentralen Konzepten und Kategorien jener Theorie führen, die eine Bereicherung erfährt. In diesem Sinn gehen von Ergebnissen der Bindungsforschung einige Anstöße aus, die manche Autoren veranlassen, psychoanalytische – und in der Folge auch psychoanalytisch-pädagogische – Konzepte und Kategorien neu zu konzipieren oder weiter zu differenzieren.

#### 4.1 Zwei Beispiele für mittelbare Folgen der Bindungsforschung für Psychoanalyse

Lichtenbergs Theorie motivationaler Systeme stellt beispielsweise eine mittelbare Folge der Auseinandersetzung dar, die Lichtenberg unter anderem mit Bindungstheorie geführt hat (vgl. Lichtenberg 1988, 1989; Lichtenberg u.a. 1992). Lichtenberg greift nämlich die bindungstheoretische Annahme auf, dass das Verlangen nach Bindung keine Variante des Verlangens nach der Befriedigung von Triebwünschen darstellt. In Anknüpfung an manch vorliegende Kritik an Freuds dualistischer Triebtheorie schlägt Lichtenberg vor, ein eigenständiges System »Bindung« anzunehmen, das gemeinsam mit vier weiteren Systemen die motivationale Basis menschlicher Aktivität und somit auch menschlicher Entwicklung abgibt<sup>7</sup>. Lichtenberg lässt keinen Zweifel daran, dass diese seine Theorie motivational-funktionaler Systeme

<sup>7</sup> Neben dem Verlangen nach der Befriedigung des Bedürfnisses nach Bindung und dem Erleben von Verbundenheit sind diesen Systemen folgende weitere Verlangen zuzuordnen: das Verlangen nach der Befriedigung physiologischer Bedürfnisse; nach dem Bedürfnis nach sinnlichem Vergnügen und sexueller Erregung; nach dem Bedürfnis nach Selbstbehauptung und Exploration; sowie nach dem Bedürfnis, in manchen Situationen durch Widerspruch und/oder Rückzug aversiv zu reagieren.

zustande kommen (vgl. Domes 1997, 297)<sup>8</sup>. Sie werden b) vollzogen, noch ehe das Kleinkind innere »Vorstellungsbilder« im engeren Sinn aufgebaut hat (vgl. Domes 1997, 298). Und sie beeinflussen c) spätere Strukturbildungsprozesse, die Ausbildung von Abwehrstrukturen, welche von Symbolisierungsprozessen getragen sind, miteingeschlossen (vgl. Domes 1997, 311).

#### 4.2 Ein Beispiel für die mittelbaren Folgen von Bindungsforschung für Psychoanalytische Pädagogik

Die eben angeführten Beispiele betreffen in allgemeiner Form persönlichkeits-theoretische oder anthropologische Annahmen von Psychoanalyse. Ich möchte abschließend zur Illustration dessen, was ich unter »mittelbare Folgen von Bindungstheorie für Psychoanalytische Pädagogik« begreife, ein drittes Beispiel anführen, das ebenfalls Persönlichkeits-theoretisches tangiert, darüber hinaus aber eine größere Nähe zum Bereich der Eltern-Kleinkind-Beratung und damit zu spezifischeren Fragen der Psychoanalytischen Pädagogik aufweist. Den kasuistischen Bezugspunkt gibt ein Ausschnitt aus dem oft zitierten Artikel »Ghosts in the Nursery« ab, der von Selma Fraiberg gemeinsam mit Edna Adelson und Vivian Shapiro (1975a) publiziert wurde.

<sup>8</sup> Manche Textpassagen erlauben allerdings auch die Annahme, dass (zumindest manche) unsicher-vermeidend gebundene Kinder im Strange-Situation-Test nicht nur die physiologischen Affektkorrelate von unangenehmen Affekten ausbilden, sondern in nicht-bewusster Weise auch die Affekte selbst: Weil die Kinder wiederholt die Erfahrung gemacht haben, dass ihre Mutter auf das Zeigen von negativen Emotionen mit Zurückweisung reagiert, folgen sie – freilich wiederum in nicht-bewusster Weise – der »heuristischen Regel«, diese Affekte auch nicht zum Ausdruck zu bringen. Diesem Gedanken entspricht *erstens* die Anmerkung von Domes (1997, 308), dass die wiederholten Beziehungserfahrungen, die das Kind mit seiner Mutter gemacht hat, »den Ausdruck oder Nichtausdruck« von negativen Affekten beeinflusst: Wo es um die Frage von »Ausdruck oder Nicht-Ausdruck« geht, müssen die Affekte, die dann ausgedrückt oder nicht ausgedrückt werden, bereits ausgebildet sein! Für den hier geäußerten Gedanken spricht *weiters* der Umstand, dass manche unsicher-vermeidend gebundene Kinder negative Emotionen im Strange-Situation-Test zwar in schwacher Form, so aber doch ausdrücken (vgl. Domes 1997, 295): Wie stark oder schwach diese Affekte zum Ausdruck gebracht werden, könnte (auch) davon abhängen, wie stark das Verlangen ist, das Zeigen von vor-handenen Affekten zu hemmen.

#### 4.2.1 Greg und seine Eltern

Der Artikel »Ghosts in the Nursery« handelt von ersten Erfahrungen, die Selma Fraiberg gemeinsam mit ihrem Team im Rahmen eines Projekts gesammelt hatte, in dem es um Möglichkeiten der psychotherapeutischen und beratenden Arbeit mit Familien ging, deren Eltern es nicht gelang, zu ihren Säuglingen förderliche Beziehungen aufzubauen. Dieses Projekt wurde in den 70er Jahren in Michigan durchgeführt und zählt zu den Pionierarbeiten auf dem Gebiet der Eltern-Kleinkind-Beratung und Eltern-Kleinkind-Therapie. Es zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass die Mitglieder des Beratungs- und Therapieteams zu den Familien nach Hause kamen, um dort Unterstützung zu geben.

In dem besagten Artikel schildern Fraiberg u.a. die Arbeit mit dem dreieinhalb Monate alten Greg und seinen Eltern, der sechzehn Jahre alten Annie und dem neunzehn Jahre alten Earl.<sup>9</sup> Eingeleitet wurde diese Arbeit von Gregs Großmutter, die sich an das Projektteam gewandt hatte, weil sie sich große Sorgen machte: Annie, so Gregs Großmutter, würde es verabsäumen, sich in ausreichender Weise um Greg zu kümmern: Sie vergesse, für Greg das Nötigste einzukaufen; sie gebe ihm Dinge zu essen, die für ein dreieinhalb Monate altes Baby ungeeignet wären; und sie meide es vor allem, Greg zu berühren.

Als Vivian Shapiro mit der Familie Kontakt aufnahm, fand sie die Schilderungen von Gregs Großmutter in vollem Umfang bestätigt. Sie traf eine abweisende Annie, die den Eindruck hatte, es wäre ohnehin alles in Ordnung, und die keinerlei Anstalten zeigte, sich um Greg zu kümmern oder sich mit ihm näher zu beschäftigen. Vor allem fiel auf, dass Annie nach Tunlichkeit vermittelte, Greg zu halten oder ihn aufzunehmen. Letzteres beschäftigte Vivian Shapiro und die anderen Mitglieder in Fraibergs Team ganz besonders und sie fragten sich, wie es wohl verstanden werden kann, dass Annie es vermieide, ihr Baby Greg zu berühren oder zu halten (Fraiberg u.a. 1975a, 180).

Für den weiteren Verlauf der Arbeit erwies sich der nächste Kontakt, den Vivian Shapiro mit Annie hatte, als besonders bedeutsam. Der Besuch begann damit, dass sich Annie über jene Menschen beklagte, die ihr vorwarfen, sie würde zu wenig für ihr Baby tun. Annie erzählte, dass sie schon als Kind wenig Lust gehabt hatte, Babys zu halten und herumzutragen. Dies gab Vivian Shapiro die

<sup>9</sup> Ein Gutteil des Artikels »Ghosts in the Nursery« wurde von Hilde Kipp ins Deutsche übersetzt (Fraiberg u.a. 1975b). Das Fallbeispiel »Greg« findet sich aber nur in der englischen Originalfassung (Fraiberg 1975a, 179ff).

Möglichkeit, Annie dazu einzuladen, mehr über ihre Vergangenheit zu erzählen. Was Annie von sich gab, bestätigte und vertiefte die Informationen und Bilder, die das Team um Fraiberg bis dahin gesammelt hatte, auf eindrucksvolle Weise: Annie war selbst ein vernachlässigtes und misshandeltes Kind gewesen, das in einer instabilen, feindseligen Umgebung aufgewachsen war und kaum die Erfahrung hatte machen können, in ausreichendem Ausmaß geliebt, verstanden und versorgt zu werden.

All dies erzählte Annie, ohne Anzeichen von Schmerz zu zeigen. Als Vivian Shapiro allerdings darüber sprach, wie schlimm das für Annie gewesen sein musste, quittierte dies Annie mit einem zynischen Lachen. Dies deutete darauf hin, dass es für Annie schwierig war, an unangenehme Gefühle aus ihrer Kindheit erinnert zu werden, und veranlasste das Team, einen Gedanken zu fassen, auf den das Team bereits in der Arbeit mit vergleichbaren Familien gekommen war (Fraiberg u.a. 1975a, 195). Auf Annie bezogen lässt sich der Gedanke folgendermaßen präzisieren:

Für Annie ist es offensichtlich sehr schmerzlich, sich an die vielen furchtbaren Situationen zu erinnern, denen sie in ihrer Kindheit ausgesetzt war. Um sich von einem allzu intensiven Erinnern zu schützen und um insbesondere die furchtbaren Gefühle, die sie damals empfunden hatte, weiterhin abgewehrt halten zu können, schien sich Annie unbewusst mit den »Aggressoren ihrer Kindheit« identifiziert zu haben und in neuer Gestalt an Greg das zu wiederholen, was sie selbst als Kind erlitten hatte.

Der gesamte Verlauf des sechsten Hausbesuchs veranlasste das Team, diesem grundlegenden Gedanken zwei weitere hinzuzufügen. Ausschlaggebend war dafür zunächst die Beobachtung, dass Annie erstmals auf Gregs Schreiben reagierte, *nachdem* Annie von ihrer schlimmen Kindheit erzählt und Vivian Shapiro von den Gefühlen gesprochen hatte, die Annie als kleines Kind empfunden haben musste: Annie ging zu ihrem schreienden Greg, nahm ihn aus seinem Bettchen und behielt ihn in ihren Armen.

Annie fuhr fort, von ihrer Kindheit zu erzählen, und Vivian Shapiro bemühte sich weiterhin, in ihren Bemerkungen zum Ausdruck zu bringen, wie sich Annie als Kind in diesen furchtbaren Situationen wohl gefühlt hatte. Als Annie begann, auch selbst an ihre seinerzeitigen Gefühle zurückzudenken und über sie zu sprechen, wandte sie sich in fürsorglicher Weise Greg zu: Sie sprach zu ihm und stellte fest, dass er eine frische Windel bräuchte.

Sie begann ihn auch zu wickeln. Doch während des Wickelns fiel ihr Blick auf einen Spielzeughammer, der im Badezimmer lag. Sie nahm den Hammer, berührte damit Gregs Kopf und sagte zu ihm: »Ich werde dich schlagen, ich werde dich schlagen ... Und wenn du groß bist, werde ich dich vielleicht umbringen.« Dies sagte sie in einem Ton, der einerseits scherzhaft war, zugleich aber erkennen ließ, dass in Annie durchaus das Verlangen existierte, Greg Leid zuzufügen (Fraiberg u.a. 1975a, 181). Dies veranlasste das Team, zwei weitere Gedanken zu fassen:

a) Annies Identifikation mit den Aggressoren ihrer Kindheit hatte in Annie Aggressionen entstehen lassen, die nicht nur in der Art zum Ausdruck kamen, in der Annie ihr Baby Greg vernachlässigte: Das »spielerische« Haantieren mit dem Spielzeughammer deutete darauf hin, dass Annie aggressiv-sadistische Impulse verspürte, die unmittelbar gegen ihr Baby gerichtet waren. Diese Impulse waren Annie nicht bewusst; doch schien Annie unbewusst auch Angst zu haben, dass diese Impulse unkontrolliert durchbrechen könnten. Um nur ja nicht in Gefahr zu geraten, das Baby tätlich zu verletzen, mied sie es, dem Baby nahe zu kommen. Dies war die Antwort auf die Frage, warum Annie es verriet, ihr Baby Greg zu berühren oder zu halten (Fraiberg u.a. 1975a, 181).

b) Annie hatte sich Greg zugewandt, ihn gehalten und fürsorglich versorgt, *nachdem* es möglich geworden war, über furchtbare Situationen und damit verbundenen vergangenen Gefühle zu sprechen, die Annies Kindheit überschatteten. Wenn es gelänge, Annie dabei zu unterstützen, sich verstärkt mit ihrer leidvollen Kindheit und den verdrängten Gefühlen auseinanderzusetzen, die Annie als Kind empfunden hatte, könnte sie ihre Wiederholungsneigungen durchbrechen und die Identifikation mit den Aggressoren aufgeben, die ihr unbewusst ja auch Angst machte. Es wäre ihr dann in einem höheren Ausmaß als bisher möglich, für Greg Sorge zu tragen (Fraiberg 1975a, 182).

Auf Grund dieser Überlegungen entschied das Team nach eingehender Beratung, dass Vivian Shapiro ihre Arbeit mit der Familie weiterführen sollte. Dies versuchte Shapiro auch – und hatte dabei mit erheblichen Schwierigkeiten zu kämpfen; denn Annie nahm Vivian Shapiro zunächst als Feindin wahr und sperrte sie aus. Mit viel Mühe, begleitender Beratung und Geschick gelang es Vivian Shapiro, sich zu Annie wiederum Zugang zu verschaffen und die Übertragungsgefühle zu besprechen, die Annie daran hinderten, sich

mit Vivian Shapiro und ihren Ideen auseinanderzusetzen (Fraiberg 1975a, 184ff.). Daran schloss sich eine etwa zweieinhalb Jahre lang dauernde Phase der intensiven Arbeit, in deren Zentrum immer wieder Annies Gefühle standen, die sie als Kind empfunden hatte oder nun in der Gegenwart, ihrem Baby, andern Familienmitgliedern oder auch Vivian Shapiro entgegenbrachte.

#### 4.2.2 Shapiros Vorgehen und Bions Konzept »Container-Contained«

Vivian Shapiros Art, Annie dabei zu unterstützen, Zugang zu ihrer inneren Welt zu finden, erinnert an vielen Stellen an das Konzept »Container-Contained«, das bereits im 3. Kapitel kurz Erwähnung gefunden hatte. Bekanntlich wurde dieses Konzept, das vor allem in den letzten beiden Jahrzehnten äußerst populär geworden ist, vom englischen Psychoanalytiker Bion (1962) ausgearbeitet.

Bion (1962) geht davon aus, dass sich Menschen immer wieder mit archaischen und überwältigenden Erlebnisinhalten konfrontiert finden, die sie innerpsychisch noch gar nicht differenziert als Gefühle, Impulse, Gedanken oder Phantasien wahrnehmen können. Eben deshalb sind sie auch nicht in der Lage, diese Erlebnisinhalte innerlich zu bearbeiten, über sie nachzudenken oder sie in symbolischer Form zum Ausdruck zu bringen. Wohl haben sie aber das Verlangen, bedrohliche Erlebnisinhalte »loszuwerden« – ein Verlangen, das im Regelfall zu unkontrolliertem Agieren führt.

Sollen Menschen in die Lage geraten, sich von diesem unkontrollierten Agieren zu lösen, so sind sie auf andere Menschen angewiesen, die darum bemüht sind, das agierend zum Ausdruck Gebrachte aufzunehmen, zu verstehen und als Verstandenes wiederum »zurückzugeben«. In dieser Art unterstützen Eltern beispielsweise ihren Säugling,

- wenn sie sich darum bemühen, ihr lachendes, weinendes, strampelndes, quengelndes oder spielendes Baby zu verstehen;
- wenn es ihnen dabei gelingt, vor allem auch die bedrohlichen, »unverdaulichen« Erlebnisinhalte des Kindes aufzunehmen (zu containen), um sie stellvertretend für das Kind zu »verdauen«;
- und wenn sie das Leid des Kindes zu lindern vermögen durch die Art und Weise, in der sie das Kind dann halten, stillen, lieblosen, anblicken, tragen oder sein Erleben in Worte fassen.

Kinder können in solchen Situationen wiederholt die Beziehungserfahrung machen, dass Unangenehmes ausgehalten, verstanden und gelindert werden

kann. Dies vermag Kinder dazu anzuregen, selbst jene Fähigkeiten zu entwickeln, die es ihnen zusehends erlauben, Erlebnisinhalte mental zu repräsentieren, innerpsychisch zu bearbeiten und differenziert zum Ausdruck zu bringen – ein Prozess, der im Anschluss an Bion maßgeblich damit in Verbindung zu bringen ist, dass Säuglinge ihre »verständnisfähigen Objekte« introjizieren (Hinshelwood 1993, 714; vgl. auch Lazar 1993, 75).

Aus psychoanalytischer Sicht sind nicht nur Säuglinge auf Beziehungserfahrungen angewiesen, die dem Grundmodell »Container-Contained« entsprechen. Vergleichbare Beziehungserfahrungen machen Menschen auch in vielen anderen Situationen, in denen sie auf Menschen treffen, die sich um Verstehen bemühen, insbesondere auch in förderlichen Situationen der Beratung und Psychotherapie (Hinshelwood 1993, 354).

In diesem Sinn war auch Vivian Shapiro durchgängig darum bemüht, in sich aufzunehmen, was Annie agierend zum Ausdruck brachte, und zu verstehen, mit welchen bedrohlichen Erlebnisinhalten Annie zu kämpfen hatte. Stunde für Stunde versuchte sie Annie in diesen Prozess zu involvieren und Annie dabei zu unterstützen, sich ihrer Gedanken und Gefühle gewahr zu werden, von ihnen zu erzählen und über sie nachzudenken. Auf diese Weise versuchte sie Annie dazu anzuregen, ihre mentalen Fähigkeiten weiterzuentwickeln, jene mentalen Fähigkeiten, die ihr allmählich erlaubten, eigenes Erleben differenzierter wahrzunehmen, vom unbewusst agierenden Wiederholen ihrer Vergangenheit Abstand zu nehmen und in Verbindung damit auch ihrem Baby Greg einfühlsam und fürsorglich gegenüberzutreten (Fraiberg 1975a, 195).

#### 4.2.3 Bindungsforschung und das Konzept »Container-Contained«

Vivian Shapiros Arbeit war schwierig, letztlich aber erfolgreich: Annie gelang es zusehends, eine förderliche Beziehung zu Greg aufzubauen und die Verantwortung für Greg mit ihrem Mann Earl zu teilen. Als Greg fünf Jahre alt war, bestätigte eine Nachuntersuchung, dass sich Greg ebenso gut entwickelt hatte wie die Beziehungen, die zwischen Annie, Earl und Greg auszuzeichnen waren (Fraiberg u.a. 1975a, 194).

Ehe ich auf einen speziellen Aspekt von Vivian Shapiros Arbeit im nächsten Abschnitt genauer zu sprechen komme, gilt es den Fokus der Aufmerksamkeit allerdings nochmals auf das Konzept »Container-Contained« zu lenken. Oder um es präziser zu formulieren: Das Konzept »Container-Contained« erfuh durch eine Arbeitsgruppe um Peter Fonagy eine interessante Weiterentwicklung, die eine mittelbare Folge seiner Auseinanderset-

Gedanken Anteil zu nehmen. Dem Erleben von Sicherheit ist dies nach Fonagy (1998, 358f.) deshalb zuträglich, weil Kinder in der Begegnung mit solchen Eltern vergleichsweise oft erleben, dass ihre Äußerungen selbst dann mit Verständnis und »erwachsender Beherrschung« begegnet wird, wenn in diesen Äußerungen Affekte wie Schmerz, Wut oder Verzweiflung zum Ausdruck kommen. Darüber können sich Kinder im Zusammensein mit ihren Eltern vergleichsweise »gefahrlos« für das Erleben ihrer Eltern zu interessieren beginnen, da sie in ihren Eltern eher selten allzu Beängstigendes, Verstörendes oder Zurückweisendes vorfinden (Fonagy/Target 1998, 30).

Die Beziehungsbeziehungen, die Fonagy damit benennt, begreift er als besondere Aspekte jener Prozesse, die Bion mit den Begriffen »Container-Contained« zu benennen versucht. Und es ist deshalb auch nicht überraschend, wenn Fonagy (1998, 359) festhält, aus dieser seiner Perspektive sei »sichere Bindung Ergebnis erfolgreicher Containments«. Ähnlich wie Bion stellt Fonagy auch weitreichende Folgeüberlegungen an, die aus seiner Auseinandersetzung mit Bindungsforschung gespeist sind und entwicklungspsychologische, entwicklungspsychopathologische sowie psychotherapeutische Fragen von erheblicher Reichweite tangieren (vgl. Fonagy 2001, 163ff.; Fonagy/Target 1998, 2000).

Wie ich oben bereits angedeutet habe, zeitigt Fonagys Versuch, Ergebnisse seiner bindungstheoretisch orientierten Untersuchungen mit psychoanalytischen Überlegungen zu verbinden, auch Folgen für das Konzept »Container-Contained« selbst. Denn Fonagys Bemühungen führen zu einigen Überlegungen, die – zumindest aus Fonagys Sicht – eine Modifikation dieses Konzepts nach sich ziehen. Drei Punkte möchte ich hier anführen:

- a) Von Bedeutung ist zunächst der Umstand, dass aus Fonagys Sicht Erfahrungen des Containments nicht zur Introjektion des containenden Objekts durch das Subjekt führen, sondern zur »Internalisierung des denkenden Selbst im Inneren des Containing-Objekts«, mithin also zur Internalisierung des »Bildes«, welches das containende Objekt vom Subjekt als fühlendes, denkendes und wünschendes Wesen ausgebildet hat (vgl. Fonagy 1998, 366).
- b) Eine zweite Weiterführung der Gedanken Bions stellt Fonagys Versuch dar, präziser zu beschreiben, in welcher Weise »containende Objekte« einem Subjekt vermitteln können, dass sie sein Erleben verstanden und innerlich verdaut haben. Fonagy bezieht sich dabei auf Gergely/Watson (1996) und folgert, dass die Entwicklung der Mentalisierung

zung mit Bindungstheorie und Bindungsforschung darstellt. Diese Weiterentwicklung möchte ich in groben Strichen skizzieren, um aus der dabei entstehenden Perspektive einen weiteren Blick auf Vivian Shapiros Arbeit zu werfen.

Den Anlass für Fonagys Aktivitäten im Bereich der Bindungsforschung gab unter anderem die Diskussion der Frage, welche Faktoren dafür ausschlaggebend sind, dass sich ein Kleinstkind dann, wenn es ein Jahr alt ist, an seinen Eltern sicher gebunden fühlt. Althergebrachten bindungstheoretischen Ansätzen zufolge war davon auszugehen, dass die elterliche Feinfühligkeit, die im Interaktionsverhalten zwischen Elternteil und Kind beobachtet werden kann, den dafür entscheidenden Faktor darstellt. Doch zeigten Untersuchungen von Mutter-Kind-Paaren, dass vom feinfühligsten Verhalten, das Mütter ihren Babys gegenüber an den Tag legten, nur in geringem Ausmaß auf die Qualität der Bindung geschlossen werden konnte, die sich bei einjährigen Babys im Strange-Situation-Test nachweisen ließ.

Die Überzeugung, dass diese Untersuchungen wesentliche Aspekte der Eltern-Kind-Beziehung nicht erfassten, veranlasste ein Arbeitsteam um Peter Fonagy, mit Hilfe eines eigens entwickelten Untersuchungsinstrumentes zu erheben, in welchem Ausmaß Eltern bereits in der Zeit der Schwangerschaft in der Lage sind, eigenes Verhalten sowie das ihrer Kinder zu »mentalisieren«, d.h. als Ausdruck »mentaler Befindlichkeit« und damit als Folge oder Ausdruck von Gefühlen, Wünschen, Absichten oder Überzeugungen zu begreifen (vgl. Fonagy 1998, 356ff.). In diesem Sinn wurde erhoben, in welchem Ausmaß es werdenden Eltern gelang, sich und ihre Säuglinge »als geistig-seelische Wesen vorzustellen« (Dornes 2000, 75), und es wurde in Verbindung damit untersucht, wie die Babys dann ein gutes Jahr später zu ihren Vätern und Müttern gebunden waren.

Tatsächlich ermöglichte die Erhebung der »Mentalisierungsfähigkeit« von Eltern in vergleichsweise hohem Ausmaß zutreffende prognostische Aussagen über die Bindungsqualität von einjährigen Säuglingen: »Bei Vätern wie bei Müttern mit hohen Werten in dieser Fähigkeit lag die Wahrscheinlichkeit einer sicheren Bindung der Kinder drei- bis viermal höher als bei Eltern mit schlechten Fähigkeiten« (Fonagy 1998, 358).

Dies bedeutet nach Fonagy, dass es für das kindliche Erleben von Sicherheit offensichtlich hilfreich ist, wenn es Kinder mit Eltern zu tun haben, die in der Lage sind, sich Gedanken darüber zu machen, was in ihnen selbst und in ihren Säuglingen psychisch vor sich gehen mag, und wenn Eltern ihren Kindern von Beginn an die Gelegenheit geben, an diesen ihren elterlichen

listierungsfähigkeit des Kindes und die Entwicklung von sicherer Bindung auf das engste damit zusammenhängen, dass »containinge Objekte« das Erleben von Subjekten spiegeln *und* mit »kontrastierenden Affekten« verbinden (vgl. Fonagy/Taget 2000, 966). Nach Dornes (2000, 76f.) signalisiert etwa eine Mutter genau auf diese Weise ihrem Kind, dass sie »seine Affekte versteht, aufnimmt und modifiziert«:

»So könnte etwa ihr Gesichtsausdruck den Ärger des Säuglings wiedergeben, aber ihre Stimmlage Beruhigung signalisieren. Auf diese Weise erföhre der Säugling über die Wahrnehmung des mütterlichen Gesichts eine Spiegelung seines Affekts, über die Wahrnehmung ihrer Stimme eine Modifizierung« (Dornes 2000, 77).

Das Kind kann in solchen Situationen dabei unterstützt werden, ein inneres Bild von »sich in seinem Ärger« auszubilden, zugleich aber auch erfahren, dass es hilfreich sein kann, diesen Ärger einem bestimmten Objekt gegenüber zum Ausdruck zu bringen, das dem Kind Verständnis *und* Erleichterung zu vermitteln vermag.

c) Schließlich streicht Fonagy in einem höheren Ausmaß als Bion in expliziter Weise hervor, dass das Erfahren von Containment nicht nur die Fähigkeit fördert, sich selbst zu verstehen, sondern auch die Fähigkeit und Bereitschaft, andere zu verstehen und über das Erleben anderer nachzudenken<sup>10</sup>. Denn die Ausbildung der Fähigkeit des Mentalisierens hat zur Folge, dass auch die Handlungen anderer als Folge oder Ausdruck von mentalen Zuständen und Prozessen (also von Geföhlen, Wünschen oder Absichten) begriffen werden – was eine notwendige Voraussetzung dafür darstellt, dass über die innere Welt anderer in verstehender Absicht überhaupt nachgedacht werden kann. Dazu kommt nach Fonagy/Target (1998, 30, 41), dass das befriedigende Erleben von Containment auch das konkrete Interesse an den mentalen Zuständen anderer weckt, da in solchen Prozessen die Erfahrung gemacht werden kann, dass die Beschäftigung mit den

<sup>10</sup> Dieser Gedanke Fonagys dürfte freilich in hohem Ausmaß mit Bions Ausführungen zum »Wissrieb« kompatibel sein, dessen »Befriedigung« darauf abzielt, Inhalte zu erkennen (vgl. Hinshelwood 1993, 711ff.). Meines Wissens ist diese »Verbindung« zwischen den Überlegungen von Fonagy und Bion bislang noch nicht eingehender untersucht worden.

mentalsten Zuständen anderer dem Erleben von Sicherheit keineswegs abträglich ist.

#### 4.2.4 *Nochmals zurück zu Vivian Shapiros Arbeit*

Fonagy entfaltet viele seiner Überlegungen, indem er über Eltern und ihre Kinder schreibt. Ähnlich wie Bion lässt aber auch er keinen Zweifel darüber, dass ein Gutteil seiner Überlegungen zum Containment-Konzept von ubiquitärer Bedeutung sind und nicht zuletzt Relevanz für das psychoanalytische Verständnis von Therapie- und Beratungsprozessen haben. Um beispielhaft zu zeigen, dass die mittelbaren Folgen, die Fonagys Auseinandersetzung mit Bindungsforschung für Fonagys Verständnis von Containment zeitigt, auch psychoanalytisch-pädagogische Belange tangieren, möchte ich nochmals auf Vivian Shapiros Arbeit zurückkommen. Denn die eben genannten Punkte beschreiben spezifische Aspekte von Containing-Prozessen, die sich auch in Vivian Shapiros Arbeit wiederfinden lassen, von Fraiberg u.a. (1975a) aber theoretisch nicht gefasst und folglich auch nicht thematisiert wurden.

Aus der Perspektive des oben angeführten Punktes a) ist daran zu erinnern, dass Vivian Shapiro über die Geföhle sprach, die Annie als Kind gehabt haben musste, aber auch über die Geföhle, die Annie ihrem Baby Greg sowie Vivian Shapiro entgegenbrachte. Vivian Shapiro gab Annie überdies zu verstehen, wie sehr sich Annie mit angsterregenden Eigenschaften ihrer früheren Betreuungspersonen identifiziert haben dürfte, und versuchte im Gespräch mit Annie Beziehungen herzustellen zwischen Annies Vergangenheit und ihren Geföhlen, Gedanken und Handlungen im Hier und Jetzt (Fraiberg u.a. 1975a, 188). Annie schien zusehends über sich nachzudenken und zu verstehen – und schien damit das Bild in sich aufzunehmen, das Vivian Shapiro von Annie hatte und Annie auch zu verdeutlichen versuchte.

Den detaillierteren Beschreibungen einzelner Gesprächssequenzen ist zu entnehmen, in welcher Weise Vivian Shapiro mit Annie sprach. Föhrt man sich den Punkt b) vor Augen, so fällt auf, dass Vivian Shapiro zum einen Annies Erleben »spiegelte«, indem sie Annies (unbewusste) Gedanken und Geföhle in Worte fasste. Wenn es sich dabei um bedrohliche Gedanken und Geföhle handelte, so schien Vivian Shapiro zum andern auch »kontrastierende Affekte« zu zeigen und Annie zu vermitteln. Auf diese Weise dürfte sie Annie wiederholt erfahrbar gemacht haben, dass eine bewusste Auseinandersetzung mit bedrohlichen Gedanken und Geföhlen möglich ist, ohne dass es dabei zu einer katastrophischen Affektüberflutung oder zu einem völligen



Verlust an Kontrolle kommen muss. Geradezu beispielgebend war dafür Vivian Shapiros Bemerkung, dass Annie aus verständlichen Gründen Angst vor ihren Gefühlen hätte und sich mit ihnen auch nicht auseinandersetzen wollte, dass sie mit ihren Gefühlen aber nur dann ins Reine kommen könnte, wenn sie mit Vivian Shapiro darüber spräche und Vivian Shapiro die Gelegenheit gäbe, Annie zu helfen, sich besser zu fühlen (Fraiberg u.a. 1975a, 186).

Dass es Annie letztlich gelang, Greg gegenüber eine fürsorgliche Mutter zu werden, hing der zusammenfassenden Verallgemeinerung von Fraiberg u.a. (1975 a, 194ff.) zufolge vor allem damit zusammen, dass es für Annie möglich wurde, sich der Zusammenhänge zwischen ihren schmerzlichen Kindheitserfahrungen und ihrem späteren Verhalten als Mutter bewusst zu werden und diese Zusammenhänge zu bearbeiten. Die Gedanken, die in Punkt c) umrissen wurden, machen allerdings auf einen weiteren Aspekt aufmerksam, der in die zusammenfassende Verallgemeinerung keine Aufnahme fand: Das Interesse, das Vivian Shapiro der inneren Welt Annies entgegenbrachte, schien auch Annies Interesse an Gregs Erleben geweckt zu haben. Und dieses Interesse sowie das daraus erwachsende Bemühen, Gregs Äußerungen als motiviert und somit als Ausdruck und Folge von psychologisch fassbaren Gefühlen oder Wünschen zu begreifen, unterstützte Vivian Shapiro kontinuierlich und gezielt: Sie kommentierte immer wieder Gregs Verhalten und nutzte Erzählungen über ein anderes, etwas älteres Baby von Verwandten, indem sie Gregs Eltern wiederholt in Überlegungen darüber verstrickte, wie einzelne Äußerungen dieses Babys wohl verstanden werden könnten. Nach Fraiberg u.a. (1975a, 189) war es denn auch kein Zufall, dass Annie und Earl allmählich begannen, selbst darüber nachzudenken, was im Baby ihrer Verwandten oder in ihrem eigenen Baby vor sich gehen mochte, wenn es weinte oder lachte oder raunte. In Annies und Earls innerer Welt entstand somit auch das Bild eines »mentalisierten Gregs«; und beide konnten ihre allmählich entstehenden Fähigkeiten, manifeste Äußerungen als Folge und Ausdruck von mentalen Prozessen zu begreifen, nicht nur für ein verstehendes Nachdenken über sich selbst nützen, sondern auch für ein verstehendes Nachdenken über Greg. In diesem Sinn stützt und illustriert der Bericht von Fraiberg u.a. (1975a) geradezu Fonagys (2001, 155) bindungstheoretisch inspirierten Hinweis darauf, dass erfolgreiche Beratungs- bzw. Therapieprozesse zur Modifikation der elterlichen »Working Models for Caregiving« führen – mithin also zur Modifikation jener inneren Arbeitsmodelle, an denen sich Eltern orientieren, wenn sie für ihre Kinder Sorge tragen.

## 5. Epilog

Manche Auseinandersetzungen deuten darauf hin, dass es heutzutage auch angebracht ist, für eine differenzierte Diskussion des Verhältnisses von Bindungstheorie und Psychoanalyse Sorge zu tragen. Soll solch eine Diskussion subtil geführt werden, so dürfte es nötig sein, nicht bloß danach zu fragen, ob Ergebnisse der Bindungsforschung bestimmte Folgen für Psychoanalyse zeitigen können oder ob nach solchen Folgen erst gar nicht Ausschau gehalten zu werden braucht, weil der Verdacht nahe liegt, dass zwischen beiden theoretischen Ansätzen ohnehin unüberbrückbare Unvereinbarkeiten bestehen. Vielmehr scheint die Überwindung solch eines dichotomisierenden Denkens angebracht zu sein; und in Hinblick darauf habe ich hier dafür plädiert, zwischen der Benennung und Präzisierung von unmittelbaren und mittelbaren Folgen zu unterscheiden, die Bindungsforschung für psychoanalytische Pädagogik zu zeitigen vermag.

Diese Differenzierung trägt dem Umstand Rechnung, dass Psychoanalyse und Bindungstheorie zwei Theoriesysteme mit unterschiedlichen Gegenstandsbereichen darstellen. Die Präzisierung und Ausarbeitung von Beziehungen zwischen beiden Theoriesystemen bedarf daher einiges an methodischer Reflexion und theoretischer Vermittlung. Dies macht den »kontrollierten Dialog« zwischen Bindungstheorie und Psychoanalyse zwar nicht einfach, zugleich aber anregend, solange die Eigenständigkeit beider Theoriesysteme respektiert und beachtet werden kann. Denn in Anlehnung an A.N. Whitehead stellt ja das Aneinandergesetzen zweier Theorien keine Katastrophe, sondern eine Chance dar – eine Chance, intellektuelle Herausforderungen aufzugreifen im Dienste der Weitung je gegebener Horizonte.

## Literatur:

- Bion, W.R. (1962): Lernen durch Erfahrung. Frankfurt/M., 1990  
Brisch, K.H. (1999): Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie. Stuttgart  
Brisch, K.H., Grossmann, K.E., Grossmann, K., Köhler, L. (2002) (Hg.): Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis. Stuttgart

- Büttner, Ch., Krebs, H., Winterhager-Schmid, L. (2000) (Hg.): Gestalten der Familie - Beziehungen im Wandel (Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 11). Gießen
- Cassidy, J., Shaver, P.R. (1999) (Eds.): Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications. New York
- Datler, W., Erekly, K., Strobel, K. (2002): Alleine unter Fremden. Zur Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kinderkrippen. In: Datler, W., Eggert-Schmid Noerr, A., Winterhager-Schmid, L. (Hg.): Das selbständige Kind (Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 12). Gießen, 53-77
- Datler, W., Steinhardt, K., Erekly, K. (2002): Vater geht zur Arbeit ... Über triadische Beziehungserfahrungen und die Ausbildung triadischer Repräsentanzen im ersten Lebensjahr. In: Steinhardt, K., Datler, W., Gstach, J. (Hg.): Die Bedeutung des Vaters für die frühe Entwicklung. Gießen, 122-141
- Datler, W., Winterhager-Schmid, L., Eggert-Schmid Noerr, A. (2002): Das selbständige Kind. (Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 12). Gießen
- Dornes, M. (1997): Die frühe Kindheit. Frankfurt/M.
- Dornes, M. (2000): Die emotionale Welt des Kindes. Frankfurt/M.
- Endres, M., Hauser, S. (2000): Bindungstheorie in der Psychotherapie. München
- Ermann, G. (1996): Erfahrungen mit der Methode der Babybeobachtung. Die Schulung psychoanalytischer Kompetenz. Forum der Psychoanalyse 12, 279-290
- Fonagy, P. (1998): Die Bedeutung der Entwicklung metakognitiver Kontrolle der mentalen Repräsentanzen für die Betreuung und das Wachstum des Kindes. Psyche 52, 349-368
- Fonagy, P. (2001): Attachment Theory and Psychoanalysis. New York
- Fonagy, P., Target, M. (1998): Ein interpersonales Verständnis des Säuglings. In: Hurry, A. (Hg.): Psychoanalyse und Entwicklungsförderung von Kindern. Frankfurt/M., 2002, 11-42
- Fonagy, P., Target, M. (2000): Mit der Realität spielen. Zur Doppelgesichtigkeit psychischer Realität von Borderline-Patienten. Psyche 55, 2001, 961-995
- Fraiberg, S., Adelson, E., Shapiro, V. (1975a): Ghosts in the Nursery: A Psychoanalytic Approach to the Problems of Impaired Infant-Mother Relationships. In: Fraiberg, S. (1980) (Ed.): Clinical Studies in Infant Mental Health. The First Year of Life. London, 164-196
- Fraiberg, S., Adelson, E., Shapiro, V. (1975b): Schatten der Vergangenheit im Kinderzimmer. In: arbeitshefte kinderpsychoanalyse 11/12, 1990, 139-160 (hierbei handelt es sich um eine gekürzte Fassung von Fraiberg u.a. 1975a, übersetzt von Hilde Kipp)
- Freud, A. (1958/1960): Diskussion von John Bowlbys Arbeit über Trennung und Trauer. In: Die Schriften der Anna Freud, Bd. VI. München, 1771-1788
- George, C., Kaplan, N., Main, M. (1985): Fragend des Adult-Attachment-Interviews. In: Brisch, K.H. (1999): Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie. Stuttgart, 281-286
- Gergely, G., Watson, J. (1996): The social biofeedback theory of parental affect-mirroring: The development of emotional self-awareness and self-control in infancy. International Journal of Psycho-Analysis 77, 1181-1212
- Göppel, R. (1997): Ursprünge der seelischen Gesundheit: Risiko- und Schutzfaktoren in der kindlichen Entwicklung. edition bentheim: Würzburg
- Göppel, R. (1999): Die Bedeutung der frühen Erfahrungen. Oder: Wie entscheidend ist die frühe Kindheit für das spätere Leben? In: Datler, W. u.a. (Hg.): Die frühe Kindheit. (Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 10). Gießen, 15-36
- Grosskurth, Ph. (1993): Melanie Klein. Ihr Leben und Werk. Stuttgart
- Hinshelwood, R.D. (1993): Wörterbuch der kleinianischen Psychoanalyse. Stuttgart
- Holmes, J. (2002): John Bowlby und die Bindungstheorie. München
- Klitzing, K. v. (2002): Jenseits des Bindungsprinzips. In: Steinhardt, K., Datler, W., Gstach, J. (Hg.): Die Bedeutung des Vaters für die frühe Entwicklung. Gießen, 87-99
- Köhler, L. (1995): Bindungsforschung und Bindungstheorie aus der Sicht der Psychoanalyse. In: Spangler, G., Zimmermann, P. (Hg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart, 67-85
- Köhler, L. (1999): Anwendung der Bindungstheorie in der psychoanalytischen Praxis: Eingeschränkte Vorbehalte, Nutzen, Fallbeispiele. In: Suess, G.J., Pfeifer, W.K. (1999) (Hg.): Frühe Hilfen. Die Anwendung von Bindungs- und Kleinkindforschung in Erziehung, Beratung, Therapie und Vorbeugung. Gießen, 107-136

- Lazar, R.A. (1991): 10 Jahre Babybeobachtung – ein Rückblick. Babybeobachtung nach der Methode von Frau Esther Bick. Arbeitskreis DGPT/VAKJP für analytische Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen, Heft 4, 47-82
- Lazar, R.A. (1993): »Container – Contained« und die helfende Beziehung. In: Ermann, M. (Hg.): Die hilfreiche Beziehung in der Psychoanalyse. Göttingen, 68-91
- Lazar, R.A. (2000): Erforschen und Erfahren: Teilnehmende Säuglingsbeobachtung → »Empathietraining« oder empirische Forschungsmethode? Analytische Kinder- und Jugendlichen Psychotherapie 31 (Heft 108), 399-417
- Lazar, R.A., Lehmann, N., Häußinger, G. (1986): Die psychoanalytische Beobachtung von Babys innerhalb der Familie. In: Stork, J. (Hg.): Zur Psychologie und Psychopathologie des Säuglings – neue Ergebnisse in der psychoanalytischen Reflexion. Stuttgart, 185-211
- Lichtenberg, J.D. (1988): Motivational-funktionale Systeme als psychische Strukturen. Forum der Psychoanalyse 7, 1991, 85-97
- Lichtenberg, J.D. (1989): Psychoanalysis as Motivation. The Analytic Press: Hillsdale
- Lichtenberg, J.D., Lachmann, F.M., Fosshage, J.L. (1992): Das Selbst und die motivationalen Systeme. Frankfurt/M., 2000
- Mehta, G., Rückert, K. (2001): Bindungen, Brüche, Übergänge. Falter: Wien
- Parfy, E., Redtenbacher, H., Sigmund, R., Schoberberger, R., Butschek, Ch. (2000) (Hg.): Bindung und Interaktion. Wien
- Sandler, J. (1960): Sicherheitsgefühl und Wahrnehmungsvorgang. Psyche 15, 124-131
- Sandler, J., Joffe, W.G. (1969): Auf dem Weg zu einem Grundmodell der Psychoanalyse. Psyche 23, 461-480
- Schleiffer, R. (2001): Der heimliche Wunsch nach Nähe. Bindungstheorie und Heimerziehung. Münster
- Spangler, G., Zimmermann, P. (1995) (Hg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart
- Steele, M., Hodges, J., Kaniuk, J. u.a. (1999): Weitererzählungen von Geschichten als Methode zur Erfassung der inneren Welt des Kindes. Implikationen für die Adoption. In: Brisch, K.H., Grossmann, K.E., Grossmann, K., Köhler, L. (Hg.): Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis. Stuttgart, 2000, 339-352
- Steele, M., Steele, H. (1995): Intergenerationale Tradierung von Bindung, mütterlicher Responsivität und Fremdbetreuung: Eine ideographische Illustration. In: Spangler, G., Zimmermann, P. (Hg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart, 161-177
- Strauß, B., Buchheim, A. (2002a): Bindung und Trennung: Zum Verhältnis von Bindungstheorie und Psychoanalyse. Psychotherapie und Sozialwissenschaft 4, 138-152
- Strauß, B., Buchheim, A., Kächele, H. (2002b) (Hg.): Klinische Bindungsforschung. Stuttgart
- Suess, G.J., Pfeifer, W.K. (1999) (Hg.): Frühe Hilfen. Die Anwendung von Bindungs- und Kleinkindforschung in Erziehung, Beratung, Therapie und Vorbeugung. Gießen
- Suess, G. J., Scheuerer-Engelsch, H., Pfeifer, W.K. (2001) (Hg.): Bindungstheorie und Familiendynamik. Anwendung der Bindungstheorie in Beratung und Therapie. Gießen
- Trescher, H.-G. (1985): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz, 1993 (3. Aufl.)
- Wiegand, G. (2001): Psychoanalyse und Bindungstheorie. Untersuchung unhinterfragter Prämissen. Psychotherapie und Sozialwissenschaft 3, 119-142
- Wittenberg, I. (1999): What is psychoanalytic about the Tavistock model of studying infants? Does it contribute to psychoanalytic knowledge? Infant Observation. The International Journal of Infant Observation 2 (3), 4-15