

De Terra, Wilhelm

**Lehrkräfte als Leiheltern: Arbeiten mit Kindern ist Arbeiten für Kinder.
Anregungen zu einer bindungsorientierten Neuausrichtung der Kooperation
zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften**

Serke, Björn [Hrsg.]; Streese, Bettina [Hrsg.]: *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 52-60



Quellenangabe/ Reference:

De Terra, Wilhelm: Lehrkräfte als Leiheltern: Arbeiten mit Kindern ist Arbeiten für Kinder. Anregungen zu einer bindungsorientierten Neuausrichtung der Kooperation zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften - In: Serke, Björn [Hrsg.]; Streese, Bettina [Hrsg.]: *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 52-60 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-248854 - DOI: 10.25656/01:24885

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-248854>

<https://doi.org/10.25656/01:24885>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Wilhelm de Terra

Lehrkräfte als Leiheltern: Arbeiten *mit* Kindern ist Arbeiten *für* Kinder. Anregungen zu einer bindungsorientierten Neuausrichtung der Kooperation zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften

1 Einleitung

„Es vergeht kein Tag, wo auf dem Weg zu meiner Klasse niemand schreit, weint, schlägt, jammert, streitet, diskutieren oder ein Pflaster haben will. Ab jetzt gehe ich mit meiner Kollegin nur noch über die Leiter durchs Fenster rein!“ Heitere Ironie und ungläubige Resignation vermischen sich in dieser Klage einer Grundschullehrerin während einer Fortbildung. In dem geschulten Lehrerohr¹, das vor allem gelernt hat, auf das Unterrichten zu lauschen, entsteht leicht ein Misston. Was ist nur mit meiner Klasse los?! Wo Lehrer aber lernen, aus der Orchestrierung ihrer Schüler die Schreie nach Bindung herauszuhören, wo Lehrer lernen, mit professionellem Fürsorgeverhalten zu reagieren, da können sie einen Beitrag dazu leisten, die *Schule als sicheren Ort* für möglichst viele darin wirkende Menschen zu gestalten. Das verlangt aber eine Erweiterung des Lehrerrollenverständnisses und eine Neuausrichtung der Kooperation zwischen Lehrkräften. Durch die Übernahme einer „Leihelternschaft“ im Sinne von Robert Pianta (1997; Übersetzung nach Julius 2014, 9) erfahren die Bindungsschreie von Schülern eine Resonanz, die den Heranwachsenden Halt und Sicherheit zum Lernen bietet.

Um nachvollziehen zu können, warum Schüler eigentlich in der Schule nach Bindung ‚schreien‘, werden im ersten Teil dieses Beitrages die umfangreichen theoretischen Grundlagen zu Bindung und Psychotrauma knapp umrissen. Im Anschluss

1 Auf den Gebrauch als geschlechterneutral geltender Wendungen und des Gender-Gaps möchte ich bewusst verzichten und mir stattdessen die Mühe auferlegen, genau abzuwägen, wann geschlechterübergreifende Bezeichnungen notwendig oder aufgrund von fehlender geschlechtersensibler Empirie schlechterdings unumgänglich erscheinen. Hierfür bietet sich das generische Maskulinum als tradierter Vielfaltsausdruck an. Es ist an kein Konzept von Geschlecht gebunden, wodurch es aber auch nicht alle möglichen Geschlechter gleichzeitig benennen kann, sondern vom Leser verlangt, sie mitzudenken. Diese unumgängliche Forderung stellt schon das Zeichensystem Sprache. Das generische Maskulinum stellt also eine et-cetera-Lösung dar, nicht anders als die diversen Gender-Gap-Varianten.

wird dargelegt, dass die Erwartungen des deutschen Schulsystems maßgeblich auf sicher gebundene Kinder und Jugendliche ausgerichtet sind und es daher ‚Bindungsschreie‘ eigentlich nicht zu hören wünscht. Im dritten Schritt wird skizziert, wie sonderpädagogische und allgemeine Lehrkräfte als professionelle „Leiheltern“ fungieren können.

2 Bindungs(un)sicherheit und Bindungstraumata

Bindung beschreibt eine emotionsorientierte Beziehung, in der einer Person physisch wie psychisch Sicherheit vermittelt wird (vgl. Grossmann & Grossmann 2021). Das Bindungsverhaltenssystem dient aus evolutionärer Sicht der Sicherung des Überlebens durch Aktivierung des Fürsorgeverhaltenssystems mittels genetisch präformierter Signalverhaltensweisen wie etwa Weinen. Ein menschlicher Säugling kommt nicht ohne eine Bindungsbeziehung zu einer bzw. mehreren erwachsenen Personen aus. Sein Überleben wird nicht nur in physischer Hinsicht gesichert durch Nahrung, Wärme usw., sondern auch in psychischer durch die externe Regulation von Stresszuständen, die in der kindlichen Entwicklung durch eine unverständliche Umwelt regelmäßig entstehen: „Bindungserfahrungen sind Erfahrungen der sozialen Regulation negativer Gefühle“ (Zimmermann 2002, 151).

Trost, Ermutigung, Unterstützung, Kooperation: Solche und ähnliche Beziehungs- und Fürsorgeerfahrungen prägen in den ersten Lebensjahren ein inneres Arbeitsmodell von Bindung – modifiziert durch weitere Erfahrungen entlang der Lebensspanne (vgl. Zimmermann 2002; Brisch 2021; Grossmann & Grossmann 2021). Dieses theoretische Konstrukt der Bindungstheorie bezeichnet ein innerpsychisches Regelsystem, welches durch die kontinuierliche Erfahrungsübertragung auf neue Situationen unsere Beziehungsgestaltung und unser Stressverhalten lebenslang steuert. Erwartungen an sowie Wahrnehmung und Interpretation von emotional bedeutsamen Situationen werden durch das innere Arbeitsmodell von Bindung bestimmt (vgl. Zimmermann 2002, 150f.).

Es werden im Wesentlichen vier Arbeitsmodelle unterschieden (vgl. Julius 2014, 4-7; Grossmann & Grossmann 2021, 140ff.). Zum besseren Verständnis wird entlang der Modelle ein plakatives Beispiel exerziert: Ein schmerzhafter Sturz vom Fahrrad überschreitet die kindlichen Selbstregulationsmöglichkeiten, das Kind verlangt nach Tröstung, sein Bindungssystem wird aktiviert.

- *Sichere Bindung*: Das Kind erlebt ein günstiges Passungsverhältnis zwischen dem eigenen Bindungsbedürfnis und dem Fürsorgeverhalten der Bindungspersonen, d. h. diese haben die kindlichen Signalverhaltensweisen richtig gedeutet, prompt und angemessen gehandelt. Die primären und sekundären Bindungspersonen, zumeist die Eltern, wirken als verlässliche Ko-Regulatoren von negativen Emotionen und Stresszuständen beim Kind. Der Ausdruck von Emotionen und der

Wunsch nach Nähe werden ebenso geachtet wie das (wachsende) Autonomiebedürfnis. Das Individuum sieht sich selbst als liebenswert und selbstwirksam, andere Personen prinzipiell als unterstützungsbereit an. Nach dem Sturz vom Fahrrad ruft das Weinen des Kindes eine Bindungsperson herbei, die sogleich Nähe aufbaut („Ich nehme Dich in den Arm“), dem Kind die eigenen, erst in Lernprozessen begreifbar werdenden Emotionen markierend spiegelt („Oh, Du hast Dir wehgetan“) und es tröstet („Alles wird wieder gut“). Am Ende unterstützt sie die kindliche Exploration, also die Welterkundung, die bei aktiviertem Bindungssystem nur sehr eingeschränkt möglich ist („Komm, ich halte jetzt den Gepäckträger und Du fährst“).

- *Unsicher-vermeidende Bindung*: In diesem Passungsverhältnis wird Autonomie überbetont. Bindungspersonen reagieren abwehrend auf das Bindungsbedürfnis des Kindes. Im Fürsorgeverhalten sehen sie schnell eine Einschränkung ihrer Autonomie. Um nicht fortwährend schmerzhaftes Zurückweisen zu erleben, opfern diese Kinder ihr Nähebedürfnis zugunsten der eigenen Autonomie, um die überlebenswichtige Bindungsbeziehung nicht zu gefährden. Liebenswert erscheinen sie sich vor allem dann, wenn sie ihre Probleme allein lösen und nur im geringen Maße Emotionen zeigen. Nach dem Sturz vom Fahrrad weint das Kind (trotzdem). Dieses Bindungssignal verärgert die Bindungsperson („Jetzt heul nicht!“), Nähe wird vermieden („Steh gefälligst auf!“) und dem Kind die gezeigten Emotionen nicht gespiegelt, da sie die Bindungsperson stressen („Das tut doch nicht weh!“). Es wird zur einsamen Exploration angehalten („Wer fällt, muss gleich wieder aufstehen!“).
- *Unsicher-ambivalente Bindung*: Reagieren Bindungspersonen mal fürsorglich, mal mit gestresster Hilflosigkeit auf das Bindungsbedürfnis des Kindes, dann erlebt es Nähe nur unbeständig. Um ja nicht den richtigen Moment der (vagen) Fürsorge zu verpassen, opfert das Kind sein Autonomiebedürfnis zugunsten der Nähe zur Bindungsperson. Um sich liebenswert und selbstwirksam zu erleben, bedarf das Kind der permanenten Rückversicherung. Emotionen werden im Übermaß gezeigt, um sich der Reaktion der Bindungsperson zu versichern. Nach dem Sturz vom Fahrrad weint das Kind stark, die Bindungsperson reagiert hilflos („Nicht auch das noch!“), Nähe wird hergestellt, aber mit zusätzlich verunsichernden Botschaften verbunden („Du hättest Dich schwer verletzen können!“), die Emotionen werden unzureichend gespiegelt und nicht ausgehalten („Ach, jetzt weine doch nicht!“). Leicht wird dann Exploration mit Gefahr assoziiert („Du fährst mir nicht mehr alleine Fahrrad!“).
- *Desorganisierte Bindung*: Die vorhergehenden Arbeitsmodelle organisieren Bindungsverhalten komplementär zum Fürsorgeverhalten der Bindungspersonen; eine optimale Anpassungsleistung an suboptimale Umweltbedingungen (vgl. Julius 2014, 5) – verbunden allerdings mit hohem Leidensdruck. Wo aber

Bindungspersonen aufgrund von Traumata oder Krankheit mit Gewalt, Missbrauch und Vernachlässigung auf das Bindungsbedürfnis des Kindes reagieren, erfolgt eine Desorganisation des Bindungsverhaltens. Das Kind muss im raschen Wechsel die bisher genannten Strategien anwenden, was die Beziehungsgestaltung nachhaltig stört. Das Individuum sieht sich selbst als nicht liebenswert und kaum selbstwirksam, andere Personen prinzipiell als bedrohlich an. Um in dieser „Welt von Feinden“ zu überleben, zeigen diese Kinder starke Kontrollverhaltensweisen, etwa durch Einschüchterung oder eigenes, beschwichtigendes Fürsorgeverhalten bis hin zur Rollenumkehr (Parentifizierung). Hier möchte ich von einer dramatischen Anpassungsleistung an katastrophale Lebensumstände sprechen. Dem gestürzten Kind begegnet die Bindungsperson mit den Hochstressmustern Angriff–Flucht–Erstarrung. Das Kind wird körperlich/verbal angegriffen („Heul doch!“), sein Schmerz gewaltsam abgewehrt („Hart sein!“), es wird vernachlässigt und erfährt keine emotionale Resonanz („Pass halt auf!“).

In der Bindungsforschung werden die ersten drei Modelle nicht als strikt getrennte Kategorisierungen verstanden, sondern in einem „hypothetischen Kontinuum verortet[e]“ (Julius 2014, 7). Allein die desorganisierte Bindung fällt hier heraus. Sie wird immer wieder mit unverarbeiteten Bindungstraumata assoziiert. In der Systematik von Psychotraumata gilt das Bindungs- bzw. Entwicklungstrauma als dasjenige, welches die umfassendsten Traumafolgestörungen verursacht. Psychotraumata gelten als „biologisch bedingt[e] Informationsverarbeitungsstörungen“ (Korittko & Pleyer 2016, 59). Als unbedrohlich geltende Umweltsignale und Situationen, vom Knallen einer Tür bis hin zu alltäglichen Lehreranweisungen, werden als gefährlich bewertet und lösen bei den Betroffenen Hochstressreaktionen aus. Waren solche Reaktionen in der traumatischen Situation überlebenswichtig, sind sie in nichttraumatischen Situationen wie dem Schulalltag dysfunktional. Im Sinne einer transgenerationalen Übertragung geben bindungstraumatisierte Eltern die eigenen traumatischen Erfahrungen an ihre Kinder weiter, indem sie aufgrund der Informationsverarbeitungsstörung die Signalverhaltensweisen ihrer Kinder als bedrohlich werten. Hochstressreaktionen wie Anschreien (Kampf), Vernachlässigung (Flucht) oder völlige Hilflosigkeit (Erstarrung) sind die Folge. Hochgestresste Eltern stressen so ihre Kinder und umgekehrt (vgl. Korittko & Pleyer 2016). Stresshormone wiederum wirken in der (früh-) kindlichen Entwicklung neurotoxisch und beeinträchtigen jene Hirnareale, die für die Emotionsregulation entscheidend sind, wie Wolfgang Wöller (2018, 18) hervorhebt und folgert: Bei Bindungstraumata werden „[u]aufgelöste Kampf-Flucht-Freeze-Reaktionsmuster [i. Orig. kursiv]“ im Gehirn abgespeichert, was immer wieder zu willentlich nicht steuerbaren dysfunktionalen Verhaltensweisen führt.

3 Sichere und unsichere Bindung: Stille Voraussetzung und lauter Konflikt im Bildungssystem

Was haben nun sich primär in den Familien gestaltende Bindungserfahrungen mit Schule zu tun? Bildungsorganisationen allgemein stellen (nicht nur) in Deutschland eine große Zahl von Kompetenzerwartungen an Kinder und Jugendliche, die an deren Bindungserfahrungen gekoppelt sind. Das beginnt mit der für jede Bildungsorganisation unabdingbaren Erwartung, sich zeitweise von den Eltern trennen zu können. Kinder müssen sich in ihrer trennungsbedingten Stresserfahrung durch fremde Erwachsene ko-regulieren lassen, um sich den Spiel- und Lernangeboten zuwenden zu können. Spielen und Lernen sind durch soziale Interaktion geprägt. Bereits die frühen Bildungsorganisationen stellen an Kinder den Anspruch, sich im wachsenden Maße sowohl auf einzelne Interaktionspartner als auch auf Gruppen einstellen zu können. Hiermit gehen eine ganze Reihe von Kompetenzerwartungen einher wie etwa eine angemessene Nähe-Distanzregulation, die Fähigkeit zur Konzentration, Perspektivenübernahme sowie zum Aufschub eigener Bedürfnisse.

Die Schule setzt diese Erwartungshaltung im wachsenden Umfang fort. So verlangt die Struktur eines typischen Schultages, dass Kinder sich bis zum frühen Nachmittag von ihren Bindungspersonen trennen, sich auf wechselnde Lehrkräfte und Mitschüler einstellen, den Schulregeln folgen und schließlich bis zu 45 Minuten auf Lerninhalte konzentrieren können. Die Lernenden sind mehr noch als in der Kindertagesbetreuung in der Beziehungsanbahnung und -gestaltung gefordert. Da Schule Lernerfolge und -misserfolge fortlaufend bewertet, ist von Schülern folglich Toleranzfähigkeit gegenüber negativen Bewertungen und schulischen Misserfolgen gefragt. Wer all diese, keineswegs erschöpfend aufgeführten Kompetenzerwartungen mit den Merkmalen sicher gebundener Personen vergleicht, kann nachvollziehen, warum sichere Bindung stillschweigende Voraussetzung und Ideal im Bildungssystem darstellt und unsichere Bindung zumindest einen Risikofaktor für schulische Entwicklung darstellt.

Für die Lehrer-Schüler-Beziehung möchte ich dies konkretisieren. *Unsicher-vermeidend* gebundene Schüler assoziieren Nähe und Emotionsausdrücke mit der Gefahr von Zurückweisung. Wo Nähe rufbar wird, etwa im Gespräch mit Lehrkräften oder in Gruppenarbeitsformen, reagieren diese Schüler mit Ablehnung. *Unsicher-ambivalent* gebundene Schüler ringen beständig um Aufmerksamkeit und Fürsorgeverhalten durch Lehrkräfte. Rasch kommt Ärger auf, wenn das unstillbare Bedürfnis nicht befriedigt werden kann. Trennungen von Zuhause wie etwa durch Klassenfahrten lösen Stress aus. *Desorganisiert* gebundene Kinder und Jugendliche geraten aufgrund der traumabedingten Informationsverarbeitungsstörung beständig in Hochstresssituationen, womit sowohl eine rasche Erschöp-

fung im Schulalltag als auch maladaptive Kontrollverhaltensweisen einhergehen (vgl. Julius 2014, 12ff.). Infolgedessen kommt es verstärkt zu Konflikten mit Lehrkräften und peers.

Die Reaktion von Lehrkräften auf diese bindungsspezifischen Verhaltensweisen fallen vielfach komplementär zu den bisherigen Bindungserfahrungen der Schüler aus. Janet Langer (2018, 208) stellt dazu fest: „Die Übertragung der Bindungsstrategien der Kinder auf die Beziehung zur Lehrperson wäre jedoch nicht von Relevanz für die Entwicklung der Kinder, würden die Lehrpersonen nicht passend zu den Erfahrungen der Kinder reagieren“. Henri Julius (2014) zufolge reagieren Lehrkräfte intuitiv mit folgenden Verhaltensmustern: Zurückweisungen durch *unsicher-vermeidend* gebundene Schüler bewegen Lehrkräfte leicht zu einem gekränkten Beziehungsabbruch. Erneut erleben betroffene Kinder und Jugendliche Ablehnung und eine Bestätigung ihres inneren Arbeitsmodells von Bindung. Dem permanenten Einfordern von Nähe durch *unsicher-ambivalent* gebundene Schüler begegnen Lehrkräfte zunächst mit erhöhter Aufmerksamkeit und Fürsorgeverhalten, schließlich aber aus Überforderung mit Ärger und damit (erneut) ambivalent. Auf die unversehens einsetzenden Angriffe *desorganisiert gebundener* Schüler oder auf ihre Rückzüge aus dem Unterrichtsgeschehen, die bis hin zu einer dissoziativen Erstarrung führen können, reagieren Lehrkräfte selbst sehr wahrscheinlich mit (verbalen) Angriffen oder Hilflosigkeit. Werden Lehrkräfte durch diese Schüler dagegen parentifiziert, so gilt dies fälschlich als vorbildliches Sozialverhalten (vgl. Julius 2001; 2014). Dabei sind Julius Ausführungen anschlussfähig an die empirischen Befunde bei Langer (2018) und Günther (2012).

In einer Untersuchung Langers zeigt sich das komplementäre Verhalten der Lehrerinnen der Stichprobe vornehmlich in Form von Ignorieren oder Kontrollieren, was beides eine Zurückweisung kindlicher Bedürfnisse darstellt (vgl. Langer 2018, 183ff.). Von Christina Günther befragte (ebenfalls ausschließlich weibliche) allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte sehen ihre Beziehung zu sicher gebundenen Schülern von Nähe und wenig Konflikten geprägt, im Gegensatz zu unsicher gebundenen Kindern (vgl. Günther 2012, 121ff.). Andrea Beetz belegt mehrheitlich unsichere Bindungsmuster bei (männlichen und weiblichen) Lehrkräften sowie pädagogischen Fachkräften an einer österreichischen Landessonderschule für verhaltensauffällige Kinder: Beim Lehrpersonal zeigen sich 55% als unsicher gebunden, wovon 18 % sogar als desorganisiert gelten (vgl. Beetz 2014, 83).

In Kenntnis dieser Wechselwirkung können Lehrkräfte ihre Beziehungen zu den Schülern gleichwohl so gestalten, dass sich Interaktionserfahrungen ihrer Zöglinge nicht wiederholen, sondern vielmehr ein „Lehrer durchaus zum signifikanten Anderen für die Schülerbiographie“ (Helsper & Hummrich 2014, 45) wird.

4 Bindungsorientierte Kooperation

Haben wir nun Verständnis für das *Warum* erlangt, gilt es noch Antworten auf das pädagogische *Was und Wie* zu finden.

Das *Was* liegt in der Akzeptanz der Rolle als Bindungsperson. Lehrpersonen müssen Fürsorgeverhalten ausüben, welches traditionell eigentlich Eltern zugeschrieben und in einer fachkompetenzorientierten Schule ausgeklammert wird (vgl. Rass 2012). Damit Lehrkräfte zu „professionellen Leiheltern“ resp. Bindungspersonen für Schüler werden können, d. h. sie auch in ihren Unsicherheiten ko-regulieren und damit Lernchancen eröffnen können, braucht es nach Carollee Howes (2008, 673): „(1) provision of physical and emotional care; (2) continuity or consistency in a child’s life; and (3) emotional investment in the child“. *Wie* lässt sich das in der Lehrer-Schüler-Beziehung realisieren?

Verfügbarkeit und Kontinuität lassen sich in der Kooperation zwischen Lehrkräften verwirklichen. In der Doppelbesetzung können Lehrpersonen 1. ihre Aufmerksamkeit zwischen Bindungssignalen von Schülern und Erfordernissen des Fachunterrichts aufteilen; 2. durch diese wechselnde Aufmerksamkeit Belastungen reduzieren, die mit anhaltenden Bindungssignalen einhergehen.

Bevor fachliche Gegenstände im Unterricht die Aufmerksamkeit der Schüler finden können (Exploration), muss ihr Bindungssystem deaktiviert sein. Rituale zum Schul- und Stundenbeginn sowie klar vorhersehbare Unterrichtsabläufe schaffen strukturelle Hilfen zur Stressregulation. Während des Unterrichts gelingt dies durch physische Versorgung, wenn etwa Wasser, Obst und Unterrichtsmaterialien allzeit zur Verfügung stehen. Ebenso wichtig ist die emotionale Versorgung durch Markieren und Spiegeln von Emotionen. Durch diese Validierung erfahren Schüler emotionale Resonanz. Nach der Anerkennung der Emotionen erfolgt deren Regulation. Beruhigende Botschaften („Keine Sorge, wir finden eine Lösung“), durch den Schüler genehmigte Nähe („Darf ich mich zu Dir setzen?“), Entspannungsübungen oder Entlastung von Arbeitsaufträgen: All dies sind keine „prä- und paradidaktischen Tätigkeiten“ (Wocken o. J., 10). Sie sind vielmehr als syndidaktisch zu betrachten, d. h. sie sind Grundkomponenten didaktischen Handelns und kein Anhängsel.

Ferner muss das Fürsorgeverhalten von Lehrkräften an den inneren Arbeitsmodellen der Schüler orientiert sein. So darf bei *unsicher-vermeidend* gebundenen Schülern Nähe, sei es in Form von persönlichen Lehreransprachen, sei es in Form von Gruppenarbeit, erst kleinschrittig aufgebaut werden. Bei *unsicher-ambivalent* gebundenen Schülern erwächst Vertrauen in die Verlässlichkeit des Lehrers besonders über Rituale, aber auch durch klare Grenzsetzungen. *Desorganisiert* gebundene Lernende müssen Klassenregeln stets und ständig persönlich erläutert bekommen, weil Regeln sonst als Täterhandeln (fehl-)interpretiert werden und traumaassoziierte Ohnmachtgefühle auslösen können (vgl. Julius 2001; 2014).

Während des Unterrichts, der durch den Kontakt mit dem Unbekannten *alle* Schüler zu verunsichern droht, müssen die Lehrkräfte emotional verlässlich verfügbar sein. Ein starres Teamteaching ist hierfür nur bedingt geeignet. Vielmehr ist ein flexibler Wechsel von Co-Teaching-Modellen angebracht, wie ohnehin im Schullalltag üblich (vgl. Lütje-Klose & Neumann 2018, 141), also etwa *One teach, one observe* oder *One teach, one assist* oder neu formuliert: *One teach, one care*.

Eine solche Form der Lehrerkoooperation ist anspruchsvoll, schließlich müssen sich beide Lehrkräfte der eigenen, oftmals unbesehenen Bindungsbiographie stellen. Nur wenn sie ihr eigenes Fürsorge- und Bindungsverhalten reflektieren, können sie Übertragungsfehler vermeiden oder korrigieren (vgl. Beetz 2014, 84), wenn etwa das aggressive Verhalten einer Schülerin eigene Bindungstraumata berührt oder das Nähe-Bedürfnis von Schülern Abwehrreaktionen auslöst. Ferner muss komplementäres Lehrerverhalten identifiziert und entsprechend zu nicht-komplementärem Verhalten modifiziert werden. All das erfordert neben dem Mut zur Selbstreflexion auch viel Zeit, die im Inklusionsalltag über die Kooperationsgestaltung wesentlich mitentscheidet (vgl. Lütje-Klose & Neumann 2018, 142). Weiterhin kann die (auch international) präsenzte Rollenzuweisung an allgemeines und sonderpädagogisches Lehrpersonal (vgl. ebd., 143ff.) eine bindungsorientierte Kooperation hemmen, wenn sich die sonderpädagogische Lehrperson nur als Bindungsperson begreift und die allgemeine Lehrkraft für sich ausschließlich den Fachunterricht reklamiert. Beide Lehrpersonen müssen zu Bindungspersonen werden und flexibel zwischen *teach* und *care* wechseln können.

Doch warum braucht es für eine bindungsorientierte Kooperation gerade eine sonderpädagogische Lehrperson? Würde nicht eine pädagogische Zweitkraft genügen, die, wie Wocken (o. J., 10) meint, einfach nur über pädagogische Alltagsqualitäten verfügt? Schon bei Lehrkräften ist es damit nicht getan. Langer (2018, 208ff.) konnte nachweisen, dass Lehrkräfte mit bindungstheoretischen Kenntnissen seltener komplementäres Lehrerverhalten zeigten als ohne. Des Weiteren kann Fürsorgeverhalten nicht einfach delegiert werden. Jede Fachlehrperson muss sich stets auch auf die Bindungsebene einlassen, will sie die beschriebenen Probleme in der Lehrer-Schüler-Beziehung lösen. Für den nötigen Wechsel zwischen Fachunterricht und Fürsorgeverhalten braucht es dringend eine zweite Lehrkraft. Aus bindungstheoretischer Sicht wird die für das schulische Lernen notwendige Sicherheit nur in Beziehungen vermittelt, also im Klassenzimmer, in der direkten Lehrer-Schüler-Beziehung. Somit sind sonderpädagogische Lehrkräfte *im* Unterricht keine „professionelle Fehlbesetzung“ (Wocken o. J., 38). Die Frage stellt sich umgekehrt: Wenn Wocken die Sonderpädagogen nur als Berater und Diagnostiker einsetzen will, warum braucht es hierfür ausgerechnet ausgebildete Lehrkräfte? Außerhalb des Klassenzimmers eingesetzt, büßen Lehrer ein zentrales Merkmal ihrer Profession ein: die Lehrer-Schüler-Beziehung. So kann die Losung für sonderpädagogische Lehrkräfte nicht heißen: Arbeiten *für* Kinder statt *mit* Kindern,

wie Lütje-Klose & Neumann (2018, 142) ein Kooperationsmodell umschreiben. *Für* das Kind zu arbeiten verlangt *mit* ihm eine sichere Bindungsbeziehung aufzubauen.

Literatur

- Beetz, A. (2014): Zur Problematik unsicherer Bindung bei Lehrern und Erziehern in der Sonderpädagogik mit dem Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung. In: Heilpädagogische Forschung 40 (2), 77-86.
- Brisch, K. H. (2021): Bindungsstörung. Von der Bindungstheorie zur Therapie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. (2021): Bindung. Das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Günther, C. (2012): Bindung und Lernbehinderung. Der Einfluss von Bindungsqualität auf Beziehungsgestaltung und Sozialverhalten. Münster: Waxmann.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2014): Die Lehrer-Schüler-Beziehung. In: C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder & J. Fetzer (Hrsg.): Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1: Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen. Kassel: Prolog, 32-59.
- Howes, C. (2008): Attachment Relationship in Context of Multiple Caregivers. In: J. Cassidy (Hrsg.): Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications. New York: Guilford Press, 671-687.
- Julius, H. (2014): Bindung, Entwicklung und bindungsgeleitete Interventionen. In: Behinderte Menschen 6, 3-20.
- Julius, H. (2001): Bindungstheoretisch abgeleitete, schulische Interventionen für verhaltensgestörte Kinder. In: Heilpädagogische Forschung 27, 175-187.
- Korittko, A. & Pleyer, K.-H. (2016): Traumatischer Stress in der Familie: Systemtherapeutische Lösungswege. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Langer, J. (2018): Bindung in der Schule. Psychologische und physiologische Mechanismen bei der Transmission von Bindung. Stuttgart: Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2018): Professionalisierung für eine inklusive Schule. In: B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung. Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Pianta, R. C. (1997): Adult-child relationship processes and early schooling. In: Early Education and Development 8 (1), 11-26.
- Rass, E. (2012): Die Affektregulation und ihre Anwendungsfelder. In: Dies. (Hrsg.): Allan Shore: Schaltstellen der Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta, 165-172.
- Wocken, H. (o. J.): Das Präsenz-Professionalitäts-Dilemma. Auf der Suche nach einer „optimalen“ Lösung des Ressourcenproblems. Online unter: www.hans-wocken.de/Texte/Dilemma-Text.pdf (Abrufdatum: 05.03.2022).
- Wöller, W. (2018): Bindungstrauma und Borderline-Störung. Ressourcenbasierte Psychodynamische Therapie (RPT). Stuttgart: Schattauer.
- Zimmermann, P. (2002): Von Bindungserfahrungen zur individuellen Emotionsregulation: das entwicklungspsychologische Konzept der Bindungstheorie. In: B. Strauß, A. Buchheim & H. Kächele (Hrsg.): Klinische Bindungsforschung. Theorien, Methoden, Ergebnisse. Stuttgart: F. K. Schattauer, 147-161.