

Lernen in Beziehungen

Bildung braucht Bindung

Der Blick der Pädagogik liegt meistens auf dem **Was** – den Inhalten, dem Resultat sowie dem Ziel – des Lernens. Die Frage nach dem **Wie** des Lernens wird oftmals übersehen, obwohl der Lernprozess immer sozial, situativ, medial und kommunikativ gerahmt ist. Der vorliegende Beitrag rückt vor allem die Wechselwirkung zwischen seiner personalen Dimension – der/die Lernende im Zentrum – und seiner sozialen Dimension – Lernen als soziales Handeln – in den Mittelpunkt des Interesses und beleuchtet in diesem Zusammenhang den zentralen Entwicklungsfaktor der Bindung mit seinen förderlichen und hinderlichen Auswirkungen auf das Bildungsverhalten von (jungen) Menschen.

Über Lernen in Beziehungen

„Beim Lernen verhält es sich wie beim Essen und beim Sterben. Man kann nicht essen und nicht sterben lassen.“ Man kann zwar andere für sich kochen lassen, aber essen muss man selbst. (Prange 2005, S. 89f.) Und darüber hinaus ereignet sich Lernen auch nicht in einem irgendwie gearteten Vakuum, sondern in aller Regel immer mit und unter Menschen. Das lässt eine angemessene pädagogische Lerntheorie neben der inhaltlich-sachlichen Dimension und den Eigenheiten typisch menschlichen Lernens nie die Gestaltung der pädagogischen Beziehung vergessen.

Was man unter Lernen versteht, hängt – unabhängig von einer beispielsweise verhaltensorientierten (behavioristischen), informationsverarbeitenden (kognitivistischen) oder personenzentrierten (konstruktivistischen) Sicht und Definition – eng mit der Vorstellung vom lernenden Subjekt zusammen. Schon Aristoteles (384–322) spricht vom „zoon politikon“, d.h. vom Menschen als soziales, auf Gemeinschaft angelegtes und Gemeinschaft bildendes Lebewesen.

Die Beziehungsebene

Die bedeutsame Rolle der „anderen“ für das Lernen macht ein *relationales* Lernverständnis nötig. Lehren-Lernen ist zweifellos ein interaktives und dialogisches Beziehungsgeschehen und

ein Austauschprozess, bei dem nicht zuletzt die Qualität der Beziehung über die Verarbeitung von Informationen entscheidet, insbesondere bei jungen Menschen. „Die Beziehungsebene bestimmt, was auf der Sachebene aufgenommen wird.“ (Watzlawick et al. 1996, S. 56, siehe auch Abbildung 1). Die Beziehungsebene übt beim Lernen gegenüber der Sachebene „chemisch“ einen wesentlich größeren Einfluss aus – man spricht von ca. 80 % –, wirkt aber oft im Verborgenen.

Gelingt im pädagogischen Geschehen keine Beziehungsaufnahme, ist gleich von Beginn an der „Wurm“ drin. Wir kennen das alle: Wir kommen aus unserer Welt an den Arbeitsplatz, in die

Schule oder nach Hause und wünschen uns, dass uns der andere wahrnimmt. Und es bräuchte nur einer kurzen, aber spürbaren Zuwendung mit einer persönlichen und interessierten Frage, die sich weniger auf Fakten, sondern mehr auf die eigene persönliche Befindlichkeit und das gefühlsmäßige Erleben bezieht, beispielsweise „Wie ist es dir heute ergangen?“

Erkenntnisse aus der Forschung

Mit den 1920er Jahren beginnend hat bereits die sowjet-russische „Kulturhistorische Schule der Psychologie“ mit ihren Vordenkern Lew Wygotski (1896–1934), Alexander

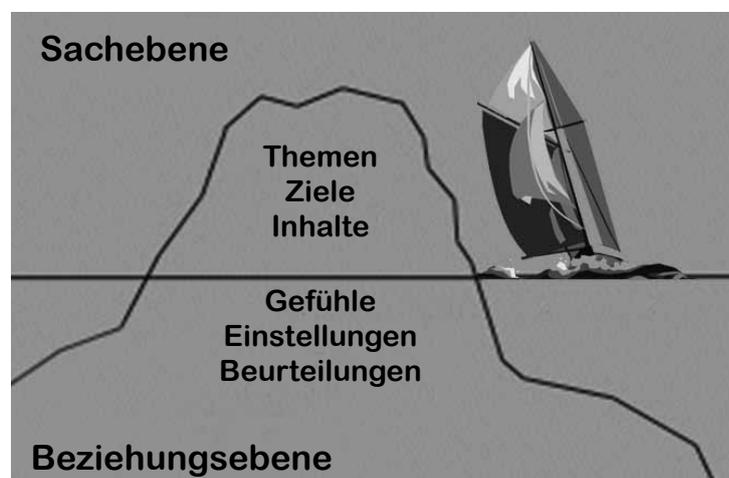


Abbildung 1: Eisbergmodell. Die Beziehungsebene bestimmt, was auf der Sachebene aufgenommen wird

Lurija (1902–1977), Alexej Leontjew (1903–1979) und – später – Pjotr Galperin (1902–1988) auf diesen bedeutenden Lernfaktor aufmerksam gemacht. „Der Mensch steht der ihn umgebenden gegenständlichen Welt niemals allein gegenüber. Seine Verbindungen mit der Realität werden durch seine Beziehungen zu den Menschen vermittelt, mit denen er in sprachlichen Kontakt tritt.“ (Leontjew 1972, S. 20ff.).

Dabei hängt das menschliche Verhalten von dreierlei Erfahrungen ab, die in Wechselwirkung gesehen werden, nämlich

- von erblich fixierten Erfahrungen, d.h. Menschheitserfahrungen, die in den unbedingten Reflexen und Instinkten fixiert sind („biologische“ Vererbung, Phylogenese),
- vom Lernen durch die im Laufe des individuellen Lebens gewonnenen Erfahrungen (Ontogenese) und
- vom Lernen aus Arterfahrungen mit ihren gesammelten gesellschaftlich-historischen Inhalten, die in Form individueller Aneignung erworben werden. Das heißt, mit Hilfe der sprachlichen Kommunikation eignen sich Menschen von der Gesellschaft in ihrer jahrhundertelangen Praxis gesammelte Kenntnisse an („kulturelle“ Vererbung, Ontogenese).

Der Grad und die Formen der Beteiligung von Lehrenden an den Handlungen des Lernenden können natürlich recht unterschiedlich sein. Oft vollzieht sich diese Beteiligung nur auf der sprachlichen Ebene. Beim Lernen gibt es jedoch immer ein Stadium, in dem die Mitarbeit des Lehrenden notwendig ist, denn hier wird der Inhalt des anzueignenden Lernprozesses aufgebaut.

Beispiele

Das zeigen schon Experimente von Wygotski (1956, S. 448), der nachwies, dass anfängliche Aufgabenlösungen mit Hilfe von Erwachsenen im Laufe der weiteren kindlichen Entwicklung erheblich wirksamer sind als die rein selbstständige Bewältigung.

Zu ganz ähnlichen Ergebnissen kommen beispielsweise Nickolaus (2005) sowie Nickolaus, Riedl und Schelten (2005, S. 520 ff.), wenn sie gerade bei schwächeren Auszubildenden in der gewerblich-technischen Ausbildung das instruktive Lehren und Lernen (lehrerzentriert, direktiv, angeleitet) von Grundkompetenzen gegenüber konstruktivem Lehren und Lernen (selbstgesteuert, handlungsorientiert, lernfeldorientiert) vielfach im Vorteil sehen.

Auch die amerikanischen Forschungsansätze zum **Lernen am Modell** (Vorbild) aus den Jahren um 1963 vor allem durch Albert Bandura (*1925) besagen nach Schmitt (1999, S. 15): „Vollkommen neue Verhaltensweisen und Einstellungen lernen wir dadurch, dass wir die Verhaltensweisen und Einstellungen Anderer wahrnehmen, beobachten und nachahmen. Darüber hinaus hat das Beobachtungs- oder Modellernen den Vorteil, dass komplexe Verhaltensbereiche (Sprache, Autofahren, berufliche Tätigkeiten usw.), die sich aus einer Vielzahl von Verhaltensweisen zusammensetzen, leichter und schneller erworben werden können, als wenn sie einzeln verstärkt werden müssten.“

Es liegt in der Sache, dass die **Bedingungen des Modelllernens** (Zimbardo & Gerrig 1999, S.233) sehr persönlicher Natur sind:

- Der Lernende muss eine gefühlsmäßige Beziehung zum Modell haben bzw. es anerkennen.
- Das Modell muss in irgendeiner Hinsicht wichtig, beliebt oder respektiert sein, Ansehen und Macht und/oder einen hohen sozialen Status besitzen, z.B. Eltern, Freunde, Lehrkräfte, Vorgesetzte usw.
- Das Verhalten muss erreichbar und nachvollziehbar sein.
- Das Modellverhalten muss Erfolg erbracht haben und verstärkt worden sein.
- Die vorhandene Kompetenz des Beobachters muss ausreichen, um das Verhalten nachzuahmen.
- Der Lernende muss für das Zeigen der übernommenen Verhaltensweisen verstärkt werden.

Ein sprechendes Beispiel für Modelller-

nen im Rahmen der Berufsausbildung ist die bewährte und klassische „**Vier-Stufen-Methode**“ der Ausbildung mit ihrem Aktivitätswechsel zwischen Ausbildendem und Auszubildendem und zwischen aktivem Handeln und genauem Beobachten. Sie ist nicht nur lineare, sondern auch zirkuläre Vermittlung:

- **Stufe 1:** Vorbereiten des Arbeitsplatzes und des Lernenden: Aktivitätsschwerpunkt beim Ausbilder
- **Stufe 2:** Vormachen der Arbeitshandlung und Erklären: Aktivitätsschwerpunkt beim Ausbilder. Schlüsselfrage: „Wollen Sie es jetzt auch einmal selbst versuchen?“
- **Stufe 3:** Nachmachen durch den Auszubildenden: Aktivitätsschwerpunkt beim Auszubildenden. Schlüsselfrage: „Trauen Sie sich zu, jetzt alleine weiterzumachen?“
- **Stufe 4:** Den Auszubildenden selbstständig weiterarbeiten und üben lassen: Aktivitätsschwerpunkt beim Auszubildenden und Ausbilder

Diese Methode ist gerade für schwächere Auszubildende lernförderlich (siehe Beispiel S. 20). Sie ist insbesondere hilfreich beim Erlernen von handwerklichen Grundfertigkeiten, bei denen der Auszubildende ein Bild von der richtigen Ausführung benötigt. Dabei muss der Ausbilder inhaltlich (im „Was“) sicher sein, um sich voll auf die Vermittlung (das „Wie“) konzentrieren zu können. Die Methode ist allerdings weniger geeignet, Auszubildende bei der selbstständigen Bewältigung (Planen, Entscheiden) größerer Teile von Aufträgen anzuleiten.

Beziehungsgestaltung

Die pädagogische Beziehungsgestaltung selbst findet sich in (mindestens) **vier Spannungsfeldern** wieder, die in enger Wechselwirkung stehen und deren Extreme in der Regel zu meiden sind. Jeder (junge) Mensch braucht in seiner aktuellen Entwicklungsphase eine persönlich optimale Mischung dieser pädagogischen Zuwendungskriterien, die besonders wirksam sind, wenn sie möglichst vertrauensvoll, beständig und verlässlich verwirklicht werden, siehe Tabelle 1 (nächste Seite).

Emotionale Dimension (angenehm – unangenehm): Nähe – Distanz:				
<i>Extrem:</i> Der gute Kumpel	Nähe Interesse, Teilnahme	↔	Distanz äußere – innere	<i>Extrem:</i> Das hohe Tier
Soziale Dimension (Unterordnung/Einordnung – Überordnung): Gewähren lassen – Grenzen setzen:				
<i>Extrem:</i> Der Gleichgültige (laissez-faire)	Gewähren lassen „lange Zügel“, beobachten	↔	Grenzen setzen „kurze Zügel“ Verhalten steuern	<i>Extrem:</i> Der Autokrat (autoritär)
Motivationale Dimension (Zielvorgabe – Ruhe/Erholung): Anspannung – Entspannung:				
<i>Extrem:</i> Der Dauerstressor	Anspannung fordern	↔	Entspannung fördern	<i>Extrem:</i> Das „dolce far niente“
Aktionale Dimension (aktiv, energisch – passiv, kraftlos): Pädagogisches Handeln – Reflektieren:				
<i>Extrem:</i> Der blinde Aktionist	Pädagogisches Handeln direkt, klientenzentriert	↔	Reflektieren vor-, nachdenken und entscheiden	<i>Extrem:</i> Der Plänemacher

Tabelle 1: Dimensionen der pädagogischen Beziehungsgestaltung

Bildung braucht Bindung

Das Lehr-Lern-Geschehen als wesentliches Element des Bildungsprozesses hängt nicht zuletzt von der gegenseitigen Fähigkeit der Beteiligten zum persönlichen „Andocken“ ab, das lebensgeschichtliche Wurzeln der individuellen Bindungsentwicklung einbringt. Das **Bindungsverhalten** ist komplementär zum Erkundungs- bzw. **Explorationsverhalten**, sprich Lernen. Beide stehen in einer „motivgeleiteten Waage“ (Schmücker & Buchheim 2002, S. 177, siehe Abbildung 2).

Lernen gelingt nur innerlich ablenkungsfrei, wenn die emotional-sozialen

Beziehungen zu Personen des Lernumfeldes, z.B. Lehrkräften, geklärt und ein „sicherer Hafen“ sind. Eine sichere, bekannte Umgebung, in der man sich wohl fühlt und keine Gefahren drohen, lässt Explorationsverhalten, d.h. Erkundungsverhalten und damit Lernen zu. Dagegen fordern unbekannte, unsichere und „gefährliche“ Umgebungen, die Missempfindungen aufkommen lassen, zuerst eine Überprüfung und Absicherung vor allem des Beziehungsgeschehens, bevor wieder mit Ertrag gelernt werden kann.

Dieses Prinzip, man könnte vielleicht

sagen „Emotion vor Kognition“, findet sich auch bei gemeinsamen Problemlöseaktivitäten in sozialen Situationen, wie das **gruppendynamische Phasenmodell** nach Tuckman (1965) – ergänzt durch König und Schattenhofer (2012) – nahelegt. Es besteht aus fünf unterscheidbaren Phasen der Gruppenentwicklung. Insbesondere in den anfänglichen Abfolgen (Forming, Storming) sind Menschen zunächst immer mit einer Abklärung der emotional-sozialen Beziehungen und Befindlichkeiten in der Gruppe beschäftigt, bevor erfolgreiche Aufgabenlösungen konzentriert möglich sind:

- **Forming:** Einstieg und Findung: (Erst-)Kontakt
- **Storming:** Auseinandersetzung und **Streit:** Konflikt, Rivalität
- **Norming:** Regelung und Übereinkommen: Kontrakt
- **Performing:** Arbeit und Leistung: Kooperation
- **Adjourning:** Auflösung)

Die Phasenfolge suggeriert einen linearen Prozess, der es nicht ist: Gruppen entwickeln sich zyklisch, sie können Phasen „überspringen“ oder „zurückfallen“ und im Laufe ihrer Existenz mehrere „Kreise“ durchlaufen – insbesondere, wenn Gruppenmitglieder ausscheiden oder neu hinzukommen.

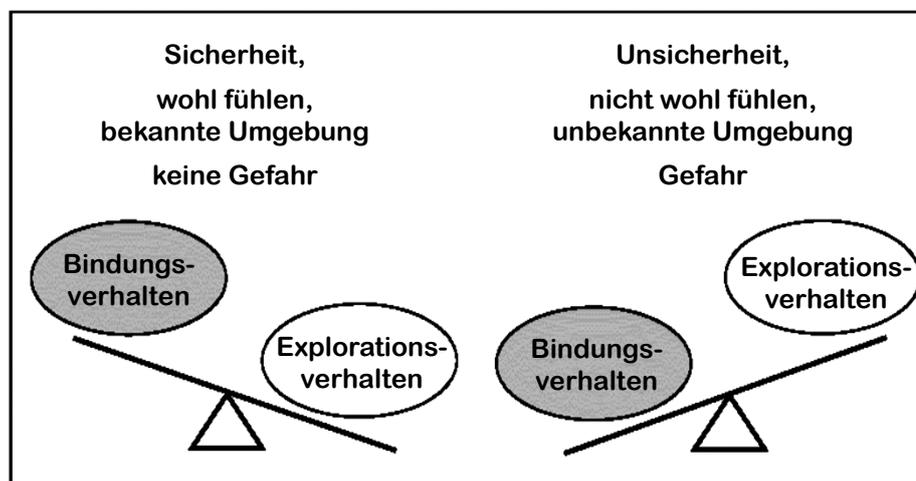


Abbildung 2: Voraussetzungen für Explorations- und Bindungsverhalten

Psychischer Hospitalismus

Bindung ist „eine emotionale Beziehung zu einer bestimmten Person, die räumlich und zeitlich Bestand hat“ (Siegler et al. 2008, S. 585). Zum Entwicklungsfaktor Bindung gab es schon früh wichtige klinische und experimentelle Hinweise unter dem Begriff „**Psychischer Hospitalismus**“: Kleinkinder, die in den ersten Jahren bestimmten Kontaktverlusten ausgesetzt sind, erleiden psychische Schäden durch affektive Defizite. Diese Untersuchungen und ihre Ergebnisse ließen fortschreitende Stadien des Psychischen Hospitalismus unterscheiden (siehe Tabelle 2).

Ab dem 4. bis 5. Lebensjahr sind Kinder kaum mehr durch Psychischen Hospitalismus gefährdet. Spätfolgen findet man in Bindungslosigkeit, Verwahrlosung und Delinquenz.

Drei Merkmale kennzeichnen den Psychischen Hospitalismus im Allgemeinen:

- Verursachend wirkt eine Trennung des Kindes von der Mutter über längere Zeit während der ersten 24 bis 36 Monate.
- Aufgrund einer Trennung von der Mutter nach anfänglichem Kontakt stellt sich oft eine anaklitische Depression ein.
- Je länger eine Trennung dauert, desto schwerwiegender wird ein Hospitalismusschaden.

Stadien	Verhalten
Separationsschock (Bowlby, 1952)	Protest, Verzweiflung, Ablehnung
Anaklitische, d.h. Anlehnungs-Depression (Spitz, 1946)	Schreien, Weinen, Apathie, Resignation, Verlangsamung der Motorik, intellektuelle Retardierung, Infektanfälligkeit, psychosomatische Störungen
Mentale Inanition, d.h. geistiges Verhungern (Tramer, 1964)	Psychosomatische Störungen, irreversible psychische Schädigungen mit missmutig-dysphorischer, passiv-desinteressierter Grundstimmung, Antriebslosigkeit, Kontaktstörungen oder -verweigerung, feindseligem, ängstlichem oder anaklitisch depressivem Verhalten und Erleben
Psychischer Hospitalismus (v. Pfaundler, 1899; Spitz, 1946)	Schwere psychische und physische Dauerschäden, vitale Bedrohung, Tod

Tabelle 2: Stadien des Psychischen Hospitalismus

Bindungstheorie

Eine spezielle Beschreibung von Hospitalismusschäden ist nur auf dem Hintergrund spezifischer Vorinformationen über ein bestimmtes Kind möglich. Die Erkenntnisse zu diesem Störungsbild zeigen auch, dass Kleinkinder ein Bedürfnis zur emotionalen Orientierung an **einer** Person haben, ansonsten tritt eher Verwirrung auf (Vorsicht bei Großfamilien oder ähnlichen Gruppen!). Und nicht alle Kinder, beispielsweise in Heimen oder außerhalb der Familie, zeigen Hospitalismusschäden. Deshalb können Feststellungen zum Psychischen Hospitalismus nur Mittelwertcharakter besitzen.

Zwei Pioniere der Bindungsforschung: John Bowlby und Mary Ainsworth:
 John **Bowlby** erstellte 1951 im Auftrag der WHO eine Studie über den Zusammenhang zwischen mütterlicher Pflege und seelischer Gesundheit.
 Mary **Ainsworth** forschte im Bereich des Bindungsverhaltens und entwickelte den „Fremde-Situation-Test“.

John Bowlby (1907 – 1990), englischer Kinderpsychiater und Psychoanalytiker, hat gemeinsam mit der kanadischen Psychologin **Mary Ainsworth** (1913 – 1999), die den empirischen Beweis für Bowlbys Theorie lieferte, auf einer Basis aus Ethologie (Verhaltensforschung) und Psychoanalyse die „**Bindungstheorie**“ entwickelt:

- Sie geht davon aus, dass Kleinkinder ab ca. einem Jahr in neuen oder bedrohlichen Situationen Bindungsverhalten aufweisen, wie vor allem weinen, rufen, anklammern und nachfolgen.
- Ziele von Bindungsverhalten sind Nähe, Schutz und Sicherheit, d.h. Bindung gilt als „sichere Basis“: Die Anwesenheit einer Bindungsperson bietet dem Säugling oder Kleinkind ein Gefühl von Sicherheit, das es ihm ermöglicht, die Umwelt zu erforschen.
- Das Bindungsverhalten existiert als Teil des evolutionären Erbes von Geburt an. Die Mutter-Kind-Bindung ist „umweltstabil“ (Grossmann et al., 2003) und demnach genetisch determiniert.

Während eine **sichere Bindung** ein Schutzfaktor für die weitere Entwicklung des Kindes ist, ist eine unsichere Bindung ein Risikofaktor (Brisch, 2007). Sicher gebundene Kinder weisen vielfältige positive Eigenschaften auf. Sie

- verhalten sich als Kleinkinder mit höherer Wahrscheinlichkeit prosozial, wenn sie als Säuglinge bereits sicher gebunden waren,
- haben die Fähigkeit, eigene Gefühle und die der anderen wahrzunehmen und richtig zu interpretieren,
- zeigen soziale Kompetenz (adäquateres Sozialverhalten), Ausgeglichenheit und Kontaktfreudigkeit (größere Aufgeschlossenheit gegenüber sozialen Kontakten),
- beweisen ein besseres Problemlöseverhalten,
- fallen durch geringere Aggressivität auf
- und erbringen bessere kognitive Leistungen (Noten in der Schule) u.v.m.

Aber: Die Entwicklung eines Kindes ist immer auch ein Produkt der gegenwärtigen Umstände (Situation) und nicht nur seiner Entwicklungsgeschichte (Person). Und dennoch hat die Bindungssicherheit in frühen Jahren wichtige Effekte auf die spätere Entwicklung und lang anhaltende Wirkungen.

Die Bindungstheorie unterscheidet **vier Bindungsphasen**:

- **Vorphase der Bindung** (Geburt bis 6 Wochen): Angeborene Signale. Das Baby steht in engem Kontakt zu anderen Menschen und hat ein starkes Bedürfnis nach Nähe.
- **Beginnende Bindung** (6 Wochen bis 6-8 Monate): Das Kleinkind entwickelt Erwartungen, wie Versorger auf seine Bedürfnisse reagieren (sollen). Das Baby reagiert auf ihm bekannte Bezugspersonen anders als auf Fremde und beginnt, Vertrauen zu entwickeln.
- **Ausgeprägte Bindung** (6-8 Monate bis 1½–2 Jahre): Die Mutter als „sichere Basis“. Das Kind hat eine deutliche Bindung zur Bezugsperson entwickelt und zeigt Trennungsangst.
- **Differenzierungs- und Integrierungsphase** (18 Monate bis ≥ 2 Jahre): Aufbau einer funktionierenden Beziehung zu den Eltern. Eine reziproke Beziehung zwischen Kind und Bezugsperson(en) entsteht, das Kind tritt in Interaktion, stellt Fragen und verhandelt.

Die Erfahrungen aus diesen vier Phasen sind dem Kind Grundlage für eine anhaltende Bindung zur Bezugsperson.

Auch in Abwesenheit der Bezugsperson dient diese Bindung durch „innere Repräsentation“ als sichere Basis und schafft die Grundlage für das „interne Arbeitsmodell“, mit dem das Kind eine Verbindung zur Welt herstellt. Die im internen Arbeitsmodell gespeicherten Erfahrungen wirken sich auf alle zukünftigen engen Beziehungen aus.

Verhält sich die Bezugsperson unberechenbar oder abweisend, besteht das interne Arbeitsmodell aus einer Anpassung an diese Bezugsperson, die nach zwei Hauptstrategien verläuft: Vermeidung oder Festhalten (Klammern). Machen Kinder schlechte Erfahrungen, lernen sie, diese Erfahrungen in ihr Lebenskonzept einzufügen. Sie passen sich an die Erfordernisse des Augenblicks an (Anpassungsentwicklung). Zu unterschiedlichen Personen können qualitativ verschiedene Bindungen aufgebaut werden.

Diese **Bindungsqualitäten** zeigen sich wesentlich in unterschiedlichen Verhaltensstrategien der Kinder im Umgang mit Disstress (negativer Stress, seelische Überforderung [Selye, 1976]). Sie sind eine Eigenschaft einer bestimmten Zweierbeziehung, vor allem des „Mutter-Kind-Bezugs“, und anfangs noch **kein** Persönlichkeitsmerkmal.

- Grundsätzlich werden sichere von unsicheren bzw. ängstlichen Bindungen unterschieden.
- Die Bindungsqualität wird schon bei acht Monate alten Kindern vor allem an ihren Reaktionen auf kurze Trennungen von der Bindungsperson abgelesen.
- Sie ist „umweltlabil“, also abhängig von den spezifischen Erfahrungen des Kindes in Interaktion mit seiner Bindungsperson.

Dazu haben Ainsworth et al. (1978) den „**Fremde-Situation-Test**“ (FST) entwickelt. Er findet in einem fremden Raum statt, besteht aus acht Episoden der Fremdsituation zu jeweils drei Minuten und ist eine verbreitete Methode zur Beurteilung der Bindungsqualität (Bindungsperson-Kind-Beziehung) von Kindern im Alter von 1 bis 2 Jahren. Das Testprinzip basiert auf den drei Schlüsselmerkmalen einer Bindungsbe-

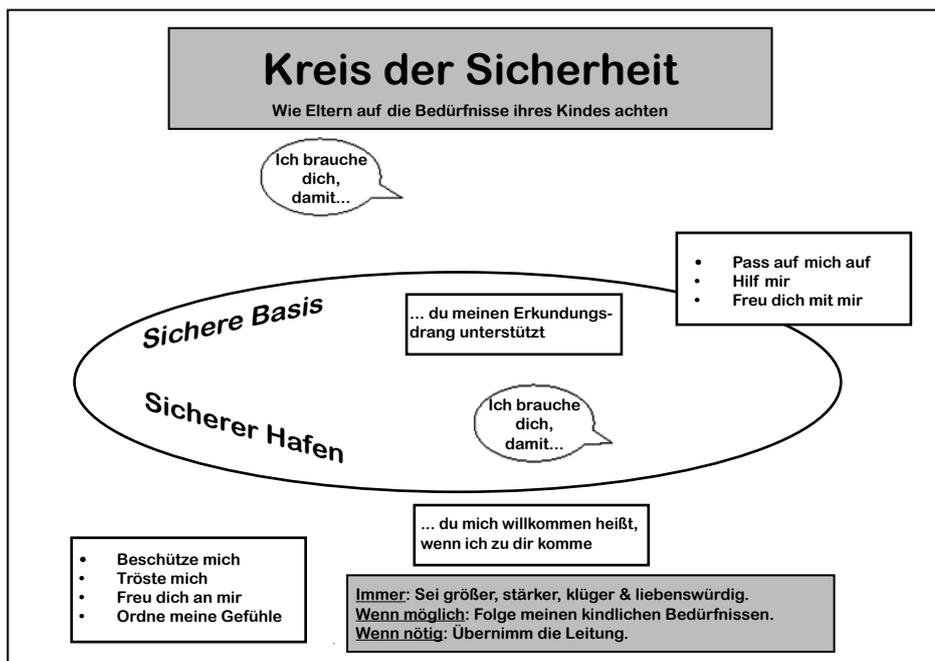


Abbildung 4: Wie Eltern auf die Bedürfnisse ihres Kindes achten, nach Cooper, Hoffman, Marvin & Powell

ziehung, aus denen sich Aussagen über die Bindungssicherheit ableiten lassen: Suche nach Nähe zur Bezugsperson, Effekt der „sicheren Basis“ und Protest gegen die Trennung von der Bezugsperson. Die **beobachteten Bindungsqualitäten** im „Fremde-Situation-Test“ folgen vier Kategorien:

1. **Sicher gebundene Kinder (B):**
(D etwa 58 %, USA 60–70 %)
 - Die Bezugsperson dient als sichere Basis für die Erkundung der Umwelt.
 - Das Kind erholt sich schnell von Trennungen der Bezugsperson.
 - Es zeigt eine gesunde Balance zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten.
 - **Verhalten der Mutter:** schnelle Reaktion auf Weinen des Kindes, viel Körper- und Blickkontakt, viel Kommunikation, liebevoll-feinfühligem Umgang mit dem Kind.
2. **Unsicher-vermeidend gebundene Kinder (A):**
(D etwa 35 %, USA 15–20 %)
 - Das Kind ist gleichgültig oder vermeidend gegenüber der Bezugsperson.
 - Es lässt sich von einem Fremden genauso leicht beruhigen.
 - Es zeigt verstärktes Explorationsverhalten.
 - **Verhalten der Mutter:** weniger und funktionelle Interaktion mit dem Kind.
3. **Unsicher-ambivalent gebundene Kinder (C):**
(D etwa 8 %, USA 10–15 %)
 - Das Kind klammert, statt die Umwelt zu erkunden.
 - Es ist schwer zu beruhigen.
 - Es zeigt verstärktes Bindungsverhalten.
 - **Verhalten der Mutter:** unaufmerksam, sie ignoriert die Bedürfnisse des Kindes, starke Inkonstanz und Unvorhersehbarkeit ihrer Feinfühligkeit.
4. **Desorientierte/desorganisierte Bindung (D):**
(D etwa 5 %, USA 5–10 %)
 - Das Kind zeigt keine konsistente Stressbewältigung.
 - Sein Verhalten ist konfus oder widersprüchlich.
 - Es zeigt desorientiertes, nicht auf die Bindungsperson bezogenes Verhalten.
 - Dieser Bindungstyp wurde den drei

anderen erst später hinzugefügt und tritt ausschließlich bei körperlich und/oder sexuell missbrauchten bzw. stark vernachlässigten Kindern auf.

Ursächliche Faktoren einer sicheren Bindung sind

- die Qualität der Fürsorge: Empathie und Konstanz.
- die Gelegenheit, eine enge Beziehung einzugehen. Interventionsstudien zum Einflussvermögen der Eltern wiesen nach, dass dieses einen kausalen Effekt auf die Bindung der Kinder hat.
- die familiären Umstände und das Verhältnis der Eltern zur eigenen Kindheit.
- die Charaktereigenschaften des Säuglings. Das Temperament des Kindes spielt aber nach entsprechenden Untersuchungen eine vergleichsweise geringe Rolle für die Bindungssicherheit.

Die **Qualität der Bindungssicherheit** über die Lebensspanne ist relativ stabil:

- Der enorme Anteil des elterlichen Verhaltens an der Bindungssicherheit des Kindes zeigt sich im „**Erwachsenen-Bindungs-Interview**“ (Adult-Attachment-Interview, **AAI**): Eine Voraussage der kindlichen Bindungssicherheit mit einem Jahr kann auf Grund des elterlichen Bindungsstatus im AAI mit 70%iger Genauigkeit getroffen werden.
- Beziehungsschemata, die im ersten Lebensjahr aufgebaut werden, haben einen starken Einfluss auf das spätere Verhalten, die soziale Anpassung, das Selbstkonzept und die autobiographische Kompetenz des Kindes bis ins Erwachsenenalter hinein, außerdem auf den Erziehungsstil gegenüber eigenen Kindern.

- Allerdings kann sich die Bindungsqualität im Laufe der Kindheit auch ändern.

Die **kulturellen Unterschiede** von Bindung sind nicht übermäßig ausgeprägt:

- Das Bindungsverhalten in verschiedenen Kulturen ist im Großen und Ganzen vergleichbar.
- In allen Kulturen gibt es sicher, unsicher-ambivalent und unsicher-vermeidend gebundene Kinder, nur der Anteil variiert (s. o., Vergleich zwischen Deutschland (D) und den USA).
- Bemerkenswert sind jedoch die Unterschiede in der Art, wie sich unsichere Bindungen zeigen: Das Ausmaß, in dem Kinder zur Unabhängigkeit ermutigt werden, variiert mit der Zuordnung zu einer Kategorie der unsicheren Bindung.

Die Ansichten der Eltern über Erziehung und Beziehungen haben einen großen Einfluss auf die Bindung zwischen ihnen und ihren Kindern.

Das zeigen hohe Entsprechungen von „Erwachsenen-Bindungs-Interview“- und „Fremde-Situation-Test“-Kategorien (siehe Tabelle 3).

Wie zu erwarten, zeigten sich bei der Untersuchung sowohl der Eltern als auch der Kinder statistische Zusammenhänge, die die Bedeutung der Bindungsrepräsentanzen bei den Eltern für die Entwicklung von bestimmten Bindungstypen bei den Kindern deutlich werden lassen. Die Übereinstimmung der Ergebnisse liegt besonders hoch bei der sicheren Gruppe (F ↔ B): Sicher-autonome Eltern haben mit 75 – 82 % sicher gebundene Kinder. Die anderen Gruppen liegen etwas darunter (Autorenkollektiv FU Berlin, 2011).

Bezugsperson:	Kind:
Bindungsrepräsentation	Bindung
Sicher-autonom (F)	Sicher (B)
Unsicher-distanziert (D)	Unsicher-vermeidend (A)
Unsicher-verstrickt (E)	Unsicher-ambivalent (C)
Unverarbeiteter Bindungsstatus (U)	Desorientiertes/desorganisiertes Bindungsverhalten (D)

Tabelle 3: Entsprechung von „Erwachsenen-Bindungs-Interview“- und „Fremde-Situation-Test“-Kategorien

Bildungsaufträge sind auch Bindungsaufträge

Eine gut austarierte Balance von Einfühlung (einfühlerndem Verstehen) und Führung ist das Kernstück jeder pädagogischen Beziehung! Beide bedürfen einer sorgfältigen Regulierung auf der Nähe-Distanz-Skala. „Die Dosis macht, ob ein Ding ein Heilmittel oder ein Gift ist“, sagte schon Paracelsus (1493–1541).

Drei zentrale von Schülern unbewusst an Pädagogen gerichtete Aufträge könnten dabei lauten:

- „Lass mich spüren, dass ich da bin, dass ich für dich existiere!“
- „Zeige mir durch deine Resonanzen, was meine starken und schwachen Seiten sind!“
- „Lass mich spüren, ob du – bei aller Kritik – an mich und an meine Entwicklungspotenziale glaubst!“

Das setzt auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte eine hervorragende fachliche Ausbildung als auch „Herzensbildung“ voraus sowie **Rahmenbedingungen**, die eine so komplexe und anspruchsvolle Tätigkeit ermöglichen, wie etwa:

- überschaubare, stabile Gruppen bzw. Klassen,
- Stabilität des Personals und
- eine funktionierende Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Fachkräften.

Wenn der „Bildungsauftrag“ also zwangsläufig auch ein „Bindungsauftrag“ ist, dann müssen Lehrende nicht nur lernen, Bildung zu vermitteln, sie müssen zu allererst lernen, junge Menschen in ihren Bindungsmustern zu erkennen, vertrauensvolle Bindungen anzubieten und diese zu pflegen.

Ein konsequent unpersönlicher Umgangsstil dagegen und ein Verzicht auf jede emotionale Komponente in der menschlichen Begegnung haben bei (jungen) Menschen nicht nur eine Desaktivierung der Motivation, sondern auch eine Stressaktivierung zur Folge. Wer also Beziehungsaspekte ausklammert, gestaltet trotzdem Beziehung – allerdings auf eine fatale Weise.

Was die Lernlust und die Entdeckerfreude stärkt: Vertrauen!

Vertrauen muss während der Kindheit auf drei Ebenen entwickelt werden (Hüther 2004, 492f.):

- als Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung von Problemen,
- als Vertrauen in die Lösbarkeit schwieriger Situationen gemeinsam mit anderen Menschen und
- als Vertrauen in die Sinnhaftigkeit der Welt und das eigene Geborgen- und Gehaltensein in der Welt.

Was die Lernlust und die Entdeckerfreude zerstört: Verunsicherung und Druck!

Die Herausbildung komplexer Verschaltungen im kindlichen Gehirn, d.h. Lernen, kann **nicht** gelingen,

- wenn Kinder in einer Welt aufwachsen, in der die Aneignung von Wissen und Bildung keinen Wert besitzt (Spaßgesellschaft),
- wenn Kinder keine Gelegenheit bekommen, sich aktiv an der Gestaltung der Welt zu beteiligen (passiver Konsum von Lernstoffen und Medienangeboten),
- wenn Kinder keine Freiräume mehr finden, um ihre eigene Kreativität spielerisch zu entdecken (Funktionalisierung),
- wenn Kinder mit Reizen überflutet, verunsichert und verängstigt werden (Überlastung),
- wenn Kinder daran gehindert werden, eigene Erfahrungen bei der Bewältigung von Schwierigkeiten und Problemen zu machen (Verwöhnung),
- wenn Kinder keine Anregungen erfahren und mit ihren spezifischen Bedürfnissen und Wünschen nicht wahrgenommen werden (Vernachlässigung).

Die Aufgaben der Erwachsenen

Wo liegen heute die Aufgaben von Erwachsenen, z.B. Eltern, Lehrerinnen und Lehrern, Erzieherinnen und Erziehern?

- Nach einer Beobachtungsphase folgt das richtige Einschätzen bzw. Identifizieren der aktuellen Themen und Interessen der Kinder.
- Das ermöglicht die Beantwortung der Themen des Kindes durch den Erwachsenen und die Beachtung seiner Reaktion darauf.
- Die Zumutung von Themen und die Beachtung der Antwort des Kindes darauf sind nicht zu vernachlässigen.
- Lernlandschaften zu gestalten, gehört dazu.
- Die Selbstbildung der Eltern, Lehrkräfte bzw. Erziehenden reflektiert die eigene Bildungsbiographie.
- Bildungsprozesse der Kinder sind zu dokumentieren (sprechende Wände, Portfolio).
- Eine passende Beteiligung (Partizipation) der Kinder ist wünschenswert, z.B. Kinderkonferenzen in demokratischem Stil.
- Eine transparente Haltung in Form einer Erziehungspartnerschaft stärkt die Kinder.
- Pädagogische Netzwerke auf- und auszubauen, erleichtert u.a. nötige Übergänge, z.B. Kindergarten – Schule – Berufsausbildung – Arbeitsplatz usw.
- Wir brauchen eine Kompetenzpädagogik, die Begabungen fördert.
- Erziehung muss angstfrei sein, weil Angst die Integration von komplexen Wahrnehmungen verhindert: Wir erinnern uns an die Angst und nicht an den Inhalt.

Orientierung an der Bedürfnispyramide

Um junge Menschen dort abzuholen, wo sie stehen – wie die Heilpädagogik sagt –, und die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 1932/34) in den Blick zu nehmen, ist die Kenntnis der **Bedürfnishierarchie** nach Abraham H. Maslow (1908–1970), einem amerikanischen Psychologen, hilfreich. Bereits 1943 entwickelte er das Modell einer hierarchischen Anordnung von Bedürfnisklassen (siehe Abbildung 5). Seiner

Überlegung nach muss zuerst die jeweils untere Ebene der Bedürfnishierarchie befriedigt sein, bevor wir uns anderen Bedürfnissen zuwenden können. Menschliche Bedürfnisse bzw. Motive teilte er grob in drei Kategorien ein:

- **Physische Bedürfnisse:** Triebe und Antriebe, die unser Leben und die Erhaltung der Art sicherstellen.
- **Soziale Bedürfnisse:** Antriebe, die dem Menschen das Leben mit seinen Mitmenschen ermöglichen, speziell mit seiner bevorzugten Gruppe.
- **Psychische Bedürfnisse:** Bedürfnisse, die der Mensch befriedigen muss, um sein Selbstwertgefühl zu steigern.



Abbildung 5: Die Bedürfnispyramide nach Abraham H. Maslow

Maslow knüpfte an das psychodynamische Konzept von „Motivation“ an und unterschied zwei ursächliche Formen: **Mangelmotivation**, die die Person zur Verbesserung ihrer gegenwärtigen Lage treibt, und **Wachstumsmotivation**, die das eigene Potenzial bestmöglich zu steigern versucht.

Die einzelnen Ebenen stellen nicht zwangsläufig eine zeitliche Entwicklung dar, sondern sollen eher als sich ablösende Maxima in der Gewichtung der Bedürfnisse gesehen werden. Das Individuum strebt idealiter danach, diese möglichst umfassend zu erfüllen, um

sich selbst zu vervollkommen. Zur Beschreibung von höhepunktartigen Erfahrungen, die auf überwältigende und intensive Weise die Wahrnehmung der äußeren Welt verändern, wurde der Begriff der Gipfelerlebnisse (flow) geprägt (Maslow, 1962).

Bildung und Entwicklung

Ein richtig organisierter Bildungsprozess muss den Möglichkeiten eines Menschen auf seinem jeweiligen Entwicklungsniveau entsprechen. Die Realisierung dieser Möglichkeiten erzeugt im Bildungsprozess dann oft neue Entwicklungschancen. In Verallgemeinerung dessen muss davon ausgegangen werden, dass jede Bildungstheorie eine bestimmte Konzeption von Entwicklung voraussetzt und umgekehrt. Wir gehen also von einer Wechselwirkung zwischen Entwicklung und Bildung aus,

die als Ziel die Formung der gesamten Persönlichkeit hat (siehe Abbildung 6).

Seelische Entwicklung auf Reifung reduziert, verkürzt Bildung auf Übung und Training und umgekehrt. Ein Bildungsprozess, der nur auf „äußere“ Kenntnisse und Fertigkeiten abzielt, hört auf, in humanem Sinne (umfassender) Formungsprozess der Persönlichkeit zu sein, oder pointiert formuliert: „Was nützt die beste Berufsausbildung, wenn sie im Gefängnis ausgeübt werden muss?“

Dabei sollte eine ganzheitliche Formung der Persönlichkeit die fünf **Existenzialien (Grundbedingungen des Lebens)** nach Lechner (2001) bedenken:

- **Sinn:** Hilfe zur Entdeckung der Tiefen- und Sinndimension des eigenen Lebens
- **Freiheit:** Hinführung zu einer durch Bindungsfähigkeit regulierten Freiheit
- **Kommunikation:** Befähigung zur Gemeinschaft, Partnerschaft und Solidarität
- **Zukunft:** Ermöglichung von Zukunftsfähigkeit
- **Scheitern:** Hilfe zur Bewältigung von Versagen, Leid und Scheitern

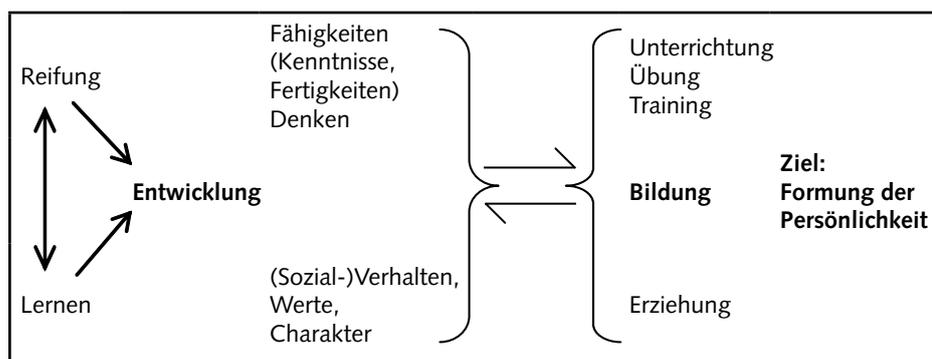


Abbildung 6: Wechselwirkung von Entwicklung und Bildung nach Rubinstein (1971, S. 202–207)

Grundsätzlich kommt es im Wechselspiel von Bildung und Entwicklung darauf an, Bedingungen zu schaffen, die es jungen Menschen ermöglichen, sich selbst zu entdecken und zu verwirklichen, Verantwortung zu übernehmen und den Nutzen von Sozialverhalten zu erfahren und sich selbst und anderen Achtung entgegenzubringen.

Konkret: Wie funktioniert die Ausbildung eines unsicher-ambivalent gebundenen Jugendlichen?

Vorbemerkung

Eine erfolgreiche berufliche Entwicklung ist ein Produkt vielfältiger Einflüsse und lässt sich nicht auf wenige Einflussbedingungen reduzieren. Jeder Jugendliche ist einzigartig und funktioniert in Risikosituationen anders. Das erfordert eine breite Abklärung nicht nur der Risikofaktoren, sondern auch der Schutzfaktoren auf der Ebene der Person, aber auch in ihrem familiären, schulischen, außerschulischen und betrieblichen Umfeld. Aus dieser Gesamtsicht lassen sich dann Maßnahmen zur individuellen Förderung von Jugendlichen und ihrem Umfeld ableiten, z.B. über Case-Management und fachkundige individuelle Begleitung.

Häfeli und Schellenberg (2009) identifizierten eine Vielfalt von 47 Erfolgsfaktoren, die sich auf die berufliche Entwicklung von Jugendlichen – auch aus ungünstigen Verhältnissen – positiv auswirken. Neben Faktoren auf Seiten der Person, der „Mikroebene“, sind es auch viele auf der „Mesoebene“ (Familie, Schule, Betrieb, Freizeit, Beratung) und der „Makroebene“ (Gesellschaft mit Demografie, Wirtschaft, Sozialraum, Politik, Verwaltung). Das dürfte die Komplexität der Realität widerspiegeln, in der nicht von einfachen Zusammenhängen ausgegangen werden kann, sondern die berufliche Entwicklung und der Berufserfolg vielfältig determiniert sind. Einige der Faktoren hängen sicher miteinander zusammen und sind nicht unabhängig zu sehen. Zudem stellt sich im Handlungskontext die Frage der Prioritäten, da bei (Ausbildungs-)Handlungen oder einem konkreten Programm nicht gleichzeitig 47 Faktoren berücksichtigt werden können.

Aus dieser Vielfalt seien beispielhaft Faktoren, d.h. (positive) Einflüsse auf die berufliche Ausbildung mit (sehr) großem Gewicht, herausgegriffen, die „Betriebe und Auszubildende“ betreffen. Dazu gehören:

- ein angemessen hohes berufliches Anforderungsniveau,
- spezifische, d.h. passgenaue Berufsgruppen hinsichtlich des intellektuellen Anforderungsniveaus,
- inhaltliche und methodische Vielseitigkeit sowie berufspädagogischer Handlungsspielraum,
- verkraftbare Belastungen: fordernde, aber nicht überfordernde Tätigkeiten,
- eine gute Beziehung zwischen Ausbilder und Auszubildendem sowie die Passung „Betrieb – Jugendlicher“,
- pädagogische Kompetenzen der Auszubildenden,
- die soziale Unterstützung durch Lehrmeister bzw. Arbeitskollegen.

Fallkonstellation

Unsicher-ambivalent gebundene Jugendliche, die – altersuntypisch – zwischenmenschliche Nähe suchen („klammern“), statt die Umwelt zu erkunden, reagieren oft ängstlich und unterwürfig. Sie sind bei Verunsicherungen schwer zu beruhigen und zeigen dann verstärktes Bindungsverhalten. Im gespeicherten Erleben dieser Jugendlichen waren Bindungspersonen, z.B. die Eltern, vorwiegend unaufmerksam; sie ignorierten ihre Bedürfnisse, zeigten starke Unbeständigkeit und Unvorhersehbarkeit ihrer Feinfühligkeit.

Nach der maslowschen Bedürfnispyramide wird das Verhalten dieser unsicher-ambivalent gebundenen Jugendlichen noch intensiv, aber meist unbewusst von Sicherheitsmotiven (Schutz, Angstfreiheit, Behaglichkeit, Ordnung als Rahmenbedingungen) und sozialen Motiven (Kontakt, Liebe, Zugehörigkeit, sozialer Anschluss) geleitet und bestimmt. Dem muss (auch) in der Ausbildung Rechnung getragen werden.

Für diese Jugendlichen gilt, dass der guten Beziehung zum Ausbilder als „Quelle der Sicherheit“ neben der hochwertigen beruflichen Ausbildung

die Schlüsselrolle zukommt. Es muss ein unterstützender Ausbilder mit pädagogischen und sozialen Fähigkeiten sein. Eine wichtige Rolle spielen:

- Seine regelmäßige Anwesenheit, Feinfühligkeit („Fingerspitzengefühl“), Zuverlässigkeit, Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Vorhersagbarkeit im zwischenmenschlichen Kontakt und seine Unterstützung bei emotionalen Belastungen der Auszubildenden.
- Das jugendliche Erleben eines Ausbilders, dem sie sich nahe fühlen oder den sie auf ihrer Seite wännen.
- Die Ernsthaftigkeit und Güte im Ausbildungsverhalten, nicht so sehr Strenge und Zorn.
- Der Einsatz zahlreicher nonverbaler Kommunikationsmittel zum Beziehungsaufbau, wie etwa ein aufmunterndes Augenzwinkern, ein unterstützendes Kopfnicken, ein bestätigendes Schulterklopfen, humorvolle Äußerungen usw.
- Die Personmerkmale des Ausbilders selbst. Er muss stabil, emotional belastbar und eindeutig „erwachsen“ sein.
- Aus- und Weiterbildungen in der individuellen Begleitung von Jugendlichen mit besonderem Unterstützungsbedarf, wie beispielsweise die vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) empfohlene „Rehabilitationsspezifische Zusatzqualifikation“ (ReZA). Unabdingbar ist z.B. bindungstheoretisches Basiswissen für die Beziehungsgestaltung zu Jugendlichen. Der Ausbilder muss bindungsrelevante Situationen erfassen, das den Jugendlichen zur Verfügung stehende Bindungskonzept erkennen können sowie um deren psychische Verfassung wissen.

Dem Ausbilder kann also im günstigen

Fall die Rolle einer „Ersatz-Bindungsfigur“ für den unsicher-ambivalent gebundenen Jugendlichen mit allen Chancen und Risiken zufallen, wie sie im Phasenmodell von Johnson (2006) vorgesehen ist:

Phase 1: Den Ausbilder als Bindungsperson aufbauen. Das geduldige Anbahnen der Beziehung stützt sich nicht zuletzt auf vielfältige nonverbale Kommunikationsmittel, die Wertschätzung und emotionale Nähe signalisieren.

Phase 2: Grenzen setzen, Regeln und Strukturen vorgeben. Der Ausbilder führt wichtige (Werkstatt-)Regeln ein und markiert Grenzen, auf deren Einhaltung konsequent geachtet wird.

Phase 3: Den „Stellvertreterkonflikt“ vermeiden. Der Ausbilder macht gegenüber dem Auszubildenden deutlich, dass er niemals die Stelle seiner Eltern ersetzen will und kann.

Phase 4: Reifung. Nach ca. einem halben bis einem Jahr kann eine sichere Bindung des Jugendlichen zu „seinem“ Ausbilder entstanden sein. Danach beginnt der Jugendliche, seinen emotional-sozialen Entwicklungsrückstand aufzuholen. Der Ausbilder sollte etwa für die nächsten zwei Jahre als Vertrauensperson weiterhin zur Verfügung stehen, insbesondere im Falle der nötigen Verselbstständigung des Jugendlichen.

Wenn man genau hinsieht, geht es im Grunde um soziale Wärme, Zuwendung und Orientierung. Unsere komplexe Lebenswirklichkeit stellt hohe Anforderungen an die Persönlichkeit und ihre Widerstandskraft. Ein möglichst hohes Maß an Bildung, starke Nerven und ein sozialer Rückhalt helfen, den Alltag zu bestreiten. Mit einer integrierten Sichtweise von Bindung und Bildung schließt sich hier der Kreis: Auf der sicheren Basis vertrauensvoller Beziehungen lässt sich das Wagnis des Lernens, der Erkenntnis und der selbstbestimmten Lebensführung eingehen und absichern. Es ist schon ein wenig so, wie es der deutsche Pädagoge Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782 – 1852), ein Schüler Pestalozzis, formulierte: „Erziehung ist Beispiel und Liebe – sonst nichts.“

Zum Schluss

„Es wäre festzuhalten, dass wir erst durch andere wir selbst werden – und das gilt nicht nur für die Gesamtperson, sondern auch für die Geschichte jeder einzelnen Funktion.“

(Lew Wygotski, 1931)

„Merkwürdige Einschränkung der *Conditio humana*, der Bedingung des Menschseins: Ohne die Anwesenheit eines anderen können wir nicht wir selbst werden.“

(Boris Cyrulnik, 2007)

Karl-Heinz Eser

Gesamtleiter a. D.,
Förderungswerk St. Nikolaus
Dürrlauingen
Duale Hochschule Baden-Württemberg
Heidenheim
Karl-Heinz.Eser@t-online.de



Das ausführliche Literaturverzeichnis erhalten Sie beim Autor und auf der Homepage von LERNEN FÖRDERN, Rubrik: Bestellmaterial/Zeitschriften.

Idealbeispiel aus der Arbeit des Integrationsfachdienstes (IFD)

Manuel (Name geändert) absolviert eine behindertenspezifisch geregelte Ausbildung in einem praktischen Beruf. Seine intellektuellen Fähigkeiten sind gering ausgeprägt, er hat eine Förderschule besucht. Sein Lehrmeister befürchtet, dass er auch den Anforderungen der Ausbildung nicht gewachsen ist.

Manuel stammt aus einem stabilen Elternhaus. Die Eltern haben ihn stark gefördert und dazu angehalten, sich auch in der Schule einzusetzen. Er hat gute Manieren, ist ein „anständiger“ junger Mann und gibt sich im Beruf viel Mühe. Trotz seines Einsatzes passieren ihm aber immer wieder Fehler: Er kann sich Abläufe nicht merken, vergisst Anweisungen der Vorgesetzten und verliert die Freude an der Arbeit.

Die Gespräche beim IFD helfen ihm, wieder an sich zu glauben und die Motivation für die Ausbildung zu stärken. Die Mitwirkung der Eltern, Ausbilder und Lehrkräfte ermöglicht eine koordinierte Unterstützung des Jugendlichen. Die Ausbilder können seine Durchhänger einordnen und Unterstützungsmaßnahmen ergreifen. Durch gezielte Förderung und Nutzbarmachung seiner Ressourcen gelingt es ihnen, dem Jugendlichen Erfolgserlebnisse zu verschaffen. Diese spornen ihn an, in seinen Bemühungen fortzufahren. Er schließt die Lehre mit Erfolg ab.

Parallel dazu erweitert Manuel seine sozialen Kontakte mit Gleichaltrigen und beginnt, sich von seinen Eltern unabhängiger zu machen. Die Eltern unterstützen seine Bestrebungen nach Autonomie. Nach Abschluss der Ausbildung geht er zum ersten Mal in seinem Leben ganz alleine in die Ferien ins Ausland.

Erfolgsfaktoren: Engagierte Eltern, unterstützende Ausbilder mit pädagogischen und sozialen Fähigkeiten, Ressourcen- und systemisch-orientierte unabhängige Beratung.

Persönlichkeitsmerkmale des Jugendlichen: fleißig, sozial umgänglich, ehrgeizig.