

Kontinuität der Bindung
vom Vorschulalter bis zur mittleren Kindheit

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

vorgelegt von Svenja Zellmer
aus Düsseldorf

2007

Gedruckt mit Genehmigung der Philosophischen Fakultät der
Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

Erstgutachterin: Univ.-Prof. Dr. Gabriele Gloger-Tippelt

Zweitgutachterin: Univ.-Prof. Dr. Christine Schwarzer

Tag der Disputation: 16.01.2008

D61

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt meiner Doktormutter Frau Univ.-Prof. Dr. Gabriele Gloger-Tippelt für die Überlassung des Themas und ihre umfangreiche Betreuung. Sie hat mich stets intensiv, engagiert und herzlich unterstützt, gefördert und durch ihre Anregungen sowie ihre konstruktive Kritik inspiriert. Ich danke außerdem Frau Univ.-Prof. Christine Schwarzer, die mich besonders im Vorfeld dieser Arbeit unterstützt und motiviert hat und sich als Gutachterin dieser Arbeit zur Verfügung gestellt hat.

Des Weiteren bedanke ich mich ganz herzlich bei allen, die an diesem umfangreichen Längsschnittprojekt mitgearbeitet haben. Insbesondere danke ich Frau Dr. Karen Zweyer für ihre strukturierte Vorarbeit, ihre Hilfsbereitschaft und ihre Anregungen. Mein besonderer Dank gilt außerdem Frau Dr. Lilith König, die mich durch ihre zahlreichen Diskussionen und hilfreichen Ratschläge sehr unterstützt und zu dem guten Gelingen dieser Arbeit beigetragen hat. Allen weiteren Doktorandinnen und Diplomandinnen, die beteiligt waren, danke ich für die großartige Zusammenarbeit, die Ideen und Anregungen sowie die gemeinsame Planung und Umsetzung der Erhebung. Herrn Dr. Olaf Lahl danke ich für seine Hilfsbereitschaft, seine Ratschläge und Recherchen zur Lösung statistischer Probleme sowie seine konstruktive Kritik.

Im Speziellen möchte ich mich bei allen Kindern und ihren Eltern sowie allen KindergärtnerInnen und LehrerInnen bedanken, ohne deren langjährige Teilnahme diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Besonders bedanken möchte ich mich außerdem bei der Graduiertenförderkommission der Heinrich-Heine-Universität, die mich mit einem Rektoratsstipendium während meiner Dissertation finanziell großzügig unterstützt hat. Der Köhler-Stiftung danke ich für die kontinuierliche Bereitstellung von finanziellen Mitteln für Probandengelder im Rahmen der Längsschnittstudie.

Mein besonderer Dank gilt meinen Eltern und meinem Bruder für ihre Unterstützung, ihr Interesse und ihr Engagement. Des Weiteren danke ich meinen Freunden, die immer an mich glauben und mich in meinem Weg bestärken. Schließlich danke ich meinem Freund Christoph Duhme für seine inspirierenden Fragen, sein intensives Interesse, sein stets offenes Ohr und seine intensive Unterstützung.

Kontinuität der Bindung vom Vorschulalter bis zur mittleren Kindheit

Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Studie war die Überprüfung von Kontinuität und Diskontinuität von Eltern-Kind-Bindungen. Ausgangspunkt war die Annahme, dass die Bindungsqualität trotz verschiedener Reifungsprozesse und normativer Entwicklungsaufgaben eine Kontinuität in der frühen Entwicklung aufweist, wenn die äußeren Umweltbedingungen relativ stabil bleiben. Des Weiteren wurde angenommen, dass Ausprägung und Verlauf von Problemverhalten und prosozialem Verhalten von der Bindungsentwicklung abhängig sind.

Die vorliegende Untersuchung wurde im Rahmen einer Längsschnittstudie durchgeführt. Die hierfür relevanten Messzeitpunkte lagen etwa anderthalb Jahre nach dem Kindergarteneintritt (t_1), zu Beginn der Grundschulzeit (t_2) und am Ende der zweiten Klasse (t_3). Bei diesem letzten Messzeitpunkt (t_3) nahmen 69 Kinder (37 Jungen, 32 Mädchen) im Alter von 7 Jahren und 9 Monaten bis 9 Jahren und 4 Monaten mit ihren Müttern teil. Zu 62 Kindern liegen die vollständigen Bindungsdaten der drei Messzeitpunkte vor.

Die Bindung wurde im Kindergartenalter mit der Fremden Situation für Vorschüler (Cassidy & Marvin, 1992) auf der Verhaltensebene erhoben. Zu Beginn der Grundschulzeit kam das Geschichtenergänzungsverfahren (Gloger-Tippelt & König, 2006) und am Ende des zweiten Schuljahres das Child Attachment Interview (Target, Fonagy & Shmueli-Götz, 2003a) zur Erfassung der Bindung jeweils auf der Repräsentationsebene zum Einsatz. Des Weiteren wurden zu allen drei relevanten Messzeitpunkten sozio-ökonomische und Risikofaktoren erfragt sowie das Sozialverhalten mit dem Social Behavior Questionnaire (Lösel, Beelmann & Stemmler, 2002) erhoben.

Es zeigten sich signifikante Übereinstimmungen zwischen jeweils zwei Messzeitpunkten von 69 bis 76 % bei Unterteilung in *sicher* vs. *unsicher* und von 49 bis 61 % bei Unterteilung in die vier Bindungskategorien (*A*, *B*, *C* und *D*). Der Zusammenhang zwischen allen drei Messzeitpunkten im Längsschnitt betrug 57 % (zweifach) bzw. 34 % (vierfach). Die Annahme zur Auswirkung der Anzahl an Risikofaktoren auf die Bindungsentwicklung konnte lediglich für den Zeitraum vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt bestätigt werden. Zusammenhänge zwischen der Bindungsentwicklung einerseits und der Ausprägung und dem zeitlichen Verlauf der verschiedenen Aspekte des Sozialverhaltens andererseits konnten für einzelne Bereiche und Erhebungszeiträume bestätigt werden.

Continuity of attachment from preschool-age to middle childhood

Summary

The present study aims at the examination of continuity and discontinuity of parent-child-relationships. It is based on the assumption that attachment quality will show continuity during early developmental periods despite different processes of maturing and normative developmental tasks if the external conditions remain relatively stable. Furthermore it was expected, that degree and development of behavior problems and prosocial behavior are dependent on the development of attachment.

The present examination was conducted within a longitudinal study. The relevant periods of measurement were situated one and a half years after entering the kindergarten (t_1), at the beginning of elementary school (t_2) and at the end of the second grade (t_3). In the last measurement (t_3) 69 children (37 boys, 32 girls) aged between 7 years and 9 months and 9 years and 4 months and their mothers participated. The complete data on attachment classifications of the three measurements are available for 62 children.

The attachment was assessed at preschool-age using the Strange Situation (Cassidy & Marvin, 1992) on the behavioral level. At the beginning of elementary school attachment children participated in the Attachment Story Completion Task (Gloger-Tippelt & König, 2006), and at the end of the second grade the Child Attachment Interview (Target, Fonagy & Shmueli-Götz, 2003a) was conducted, both on the level of representation. In addition socioeconomic and risk factors were measured, as well as social behavior, rated by the Social Behavior Questionnaire (Lösel, Beelmann & Stemmler, 2002).

Significant associations were found between two test periods respectively of 69-76 % for two-way classification (*secure* vs. *insecure*) and of 49-61 % for four-way classification (*A*, *B*, *C* and *D*). The observed match between the three measurements was 57 % (two-way) and 34 % (four-way). The assumption that the number of risk factors effects the development of attachment could be confirmed only for the period between the second and third point of measurement. Significant links between the attachment development on the one hand and the development of social-behavior on the other hand could only be confirmed for some aspects and periods.

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	1
2	THEORETISCHE GRUNDLAGEN UND ANNAHMEN DER BINDUNGSTHEORIE	4
2.1	Geschichtliche Entwicklung der Bindungstheorie	5
2.2	Entstehung und Entwicklung von Bindung	7
2.2.1	Das Konzept des Verhaltenssystems: Bindungs- und Explorationsverhalten	7
2.2.2	Die Entstehung der Bindung im Säuglings- und frühen Kleinkindalter	8
2.2.3	Bindungsentwicklung im Vorschulalter	10
2.2.4	Bindung und Schuleintritt	11
2.2.5	Die Entwicklung der Bindungsrepräsentation in der mittleren Kindheit	13
2.2.6	Exkurs: Bindung in Jugend und Erwachsenenalter	15
2.3	Bindungsqualität	17
2.3.1	Bindungsverhalten	17
2.3.2	Bindungsrepräsentation	18
2.3.3	Erfassung der Bindungsqualität im Lebenslauf	22
2.4	Beschreibung der Bindungsqualitäten	24
2.4.1	Die sichere Bindung	24
2.4.2	Die unsicher-vermeidende Bindung	24
2.4.3	Die unsicher-ambivalente Bindung	25
2.4.4	Die unsicher-desorganisierte Bindung	25
2.5	Kontinuität und Diskontinuität von Bindung	27
2.5.1	Begriffliche Klärung von Stabilität, Kontinuität und Diskontinuität	27
2.5.2	Annahmen zur Kontinuität und Diskontinuität von Bindung	29
2.5.3	Empirische Untersuchungen zur Kontinuität von Bindung	33
2.5.3.1	Kontinuität von Bindung auf der Verhaltensebene	33
2.5.3.2	Vorhersage der Bindungsrepräsentation durch das frühkindliche Bindungsverhalten	34
2.5.3.3	Kontinuität der Bindungsrepräsentation	36
2.5.3.4	Einflussfaktoren auf Kontinuität und Diskontinuität von Bindung	36

2.6	Determinanten der Bindungsqualität	38
2.6.1	Feinfühliges und angemessenes Interaktionsverhalten	39
2.6.2	Kindliches Temperament	40
2.6.3	Transgenerationale Vermittlung von Bindung	40
2.6.4	Familienkontext	43
2.6.5	Krisenhafte Erfahrungen und sozial-ökologischer Kontext	44
2.6.6	Diskussion der Einflussfaktoren auf die Bindungsqualität und ihrer Bedeutung	45
2.7	Auswirkungen der Bindungsqualität: Bindung und Persönlichkeitsentwicklung	47
2.8	Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen	52
2.9	Fragestellung und Hypothesen	53
3	METHODE	58
3.1	Das Untersuchungsdesign	58
3.2	Die Stichprobe	59
3.2.1	Rekrutierung der Stichprobe	59
3.2.2	Beschreibung der Stichprobe	62
3.3	Erhebungsinstrumente zur Erfassung der Bindungsqualität	66
3.3.1	Bindungsverhalten in der Fremden Situation für das Vorschulalter (FS)	66
3.3.1.1	Bestimmung der Bindungsqualität	67
3.3.1.2	Gütekriterien der Fremden Situation im Vorschulalter	69
3.3.2	Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung (GEV-B)	70
3.3.2.1	Bestimmung der Bindungsrepräsentation und der Bindungssicherheitswerte	72
3.3.2.2	Gütekriterien des Geschichtenergänzungsverfahrens zur Bindung	74
3.3.3	Child Attachment Interview (CAI)	75
3.3.3.1	Bestimmung der Bindungsklassifikation und der Skalenwerte	77
3.3.3.2	Gütekriterien des Child Attachment Interviews	80
3.3.4	Gegenüberstellung der Bindungsinstrumente der Längsschnittstudie	83
3.4	Erfassung der kognitiven Fähigkeiten (CFT-1)	84
3.5	Risikofaktoren für die Bindungsentwicklung	85
3.5.1	Sozioökonomische Risikofaktoren	87
3.5.2	Kritische Lebensereignisse	87
3.5.3	Psychische und körperliche Beeinträchtigung der Mutter	87
3.5.4	Elterliche Partnerschaftsqualität (PFB)	88
3.6	Korrelate der Bindungsqualität: Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten durch den Social Behavior Questionnaire (SBQ)	90
3.7	Durchführung der Datenerhebung	91
3.8	Statistische Auswertungsverfahren	93

4	ERGEBNISSE	95
4.1	Deskriptive Ergebnisse	95
4.1.1	Intelligenz der Kinder	95
4.1.2	Verteilung der Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung in der Gesamtstichprobe	95
4.1.3	Verteilung der Werte zum Sozialverhalten	98
4.1.4	Verteilung der Bindungsklassifikationen im Längsschnitt	99
4.1.4.1	Verteilung der Bindungsklassifikationen in der Fremden Situation (t_1)	99
4.1.4.2	Verteilung der Bindungsklassifikationen im Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung (t_2)	100
4.1.4.3	Verteilung der Bindungsklassifikationen im Child Attachment Interview (t_3)	102
4.1.4.3.1	Interrater-Übereinstimmungen im Child Attachment Interview	104
4.1.4.3.2	Faktorenanalyse der Skalen des Child Attachment Interviews	105
4.1.4.3.3	Innere Konsistenz der Skalen des Child Attachment Interviews	106
4.2	Ergebnisse der Hypothesenprüfung	108
4.2.1	Ergebnisse zu den Zusammenhängen der Bindungsmaße	108
4.2.1.1	Übereinstimmung zwischen der Bindung im Vorschulalter und zu Beginn der Grundschulzeit	108
4.2.1.2	Übereinstimmung zwischen der Bindung im Vorschulalter und in der mittleren Kindheit	109
4.2.1.3	Übereinstimmung zwischen der Bindungsrepräsentation zu Beginn der Grundschulzeit und der mittleren Kindheit	111
4.2.1.4	Längsschnittliche Bindungsentwicklung vom Vorschulalter bis zur mittleren Kindheit	113
4.2.2	Ergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen Risikobedingungen und Bindungsentwicklung	116
4.2.2.1	Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von Risikofaktoren und der Bindungsentwicklung	116
4.2.2.2	Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Risikofaktoren und der Bindungsentwicklung	126
4.2.3	Ergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen Bindungsentwicklung und Sozialverhalten	129
4.2.3.1	Auswirkungen der Bindungsentwicklung auf die Häufigkeit von Problemverhaltensweisen	129
4.2.3.2	Auswirkungen der Bindungsentwicklung auf die Häufigkeit von prosozialen Verhaltensweisen	132
4.2.3.3	Auswirkungen der Bindungsentwicklung auf die Entwicklung von Problemverhaltensweisen	135
4.2.3.4	Auswirkungen der Bindungsentwicklung auf die Entwicklung von prosozialen Verhaltensweisen	139
4.3	Zusammenfassung der Ergebnisse	143

5	DISKUSSION	145
5.1	Interpretation der Ergebnisse	145
5.1.1	Interpretation der deskriptiven Ergebnisse	145
5.1.2	Interpretation der Ergebnisse der Hypothesenprüfung	150
5.1.2.1	Ist Bindung vom Vorschulalter bis zur mittleren Kindheit stabil?	150
5.1.2.2	Gibt es Bindungsmuster mit besonders hoher oder niedriger Stabilität?	152
5.1.2.3	Wie sind die internalen Arbeitsmodelle der Bindung zusammengesetzt?	154
5.1.2.4	Gibt es Faktoren, die einen besonders großen Einfluss auf Kontinuität und Diskontinuität von Bindung haben?	156
5.1.2.5	Welche Auswirkung haben Kontinuität und Diskontinuität von Bindung auf die Entwicklung des Sozialverhaltens?	158
5.2	Kritik	161
5.2.1	Kritik am Untersuchungsdesign	161
5.2.2	Kritische Analyse der Erhebungsinstrumente	163
5.3	Ausblick	165
	LITERATURVERZEICHNIS	168
	TABELLENVERZEICHNIS	181
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	182
	ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	185
	ANHANG	186

1 Einleitung

Das Konzept der Bindung beschreibt die tiefe emotionale Beziehung zwischen einem Kind und seiner Mutter bzw. seinen wichtigsten Bezugspersonen. Diese Eltern-Kind-Beziehungen und die Erfahrungen, die das Kind in ihnen macht, gelten als entscheidende Grundlage für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung des heranwachsenden Menschen. Bindungstheorie und Bindungsforschung beschäftigen sich daher mit der Qualität von Bindungsbeziehungen, ihren Determinanten und Auswirkungen, der Entstehung und Entwicklung im Lebenslauf sowie Stabilität und Veränderungen.

Bindungstheorie und -forschung gewinnen nicht nur als wissenschaftliche Disziplin in der Psychologie an Bedeutung, sondern halten außerdem immer mehr Einzug in die praktische Arbeit mit Kindern und ihren Familien.

Traditionell ist die Bindungstheorie eine Theorie über die Beziehung von Säuglingen und Kleinkindern zu ihren Eltern. Eine Bindungsbeziehung wird im Säuglings- und Kleinkindalter durch die Erfahrung determiniert, ob und inwiefern die primäre Bezugsperson angemessen und feinfühlig auf die Bedürfnisse des Kindes reagiert, die sich in Bindungsverhaltensweisen, wie Nähe und Schutz suchen, äußern. Viele Jahrzehnte lang wurde die Bindungsqualität lediglich anhand von Verhaltensbeobachtungen bei Kleinkindern sowie Diskursanalysen bei Erwachsenen untersucht. Die Erfassung der Bindungsrepräsentationen ab dem Vorschulalter ist ein vergleichsweise neues Forschungsfeld. Die Bindung lässt sich mit zunehmendem Alter nicht mehr anhand des Bindungsverhaltens (z.B. durch die Fremde Situation, Ainsworth & Wittig, 1965) beobachten. Aus den frühen Interaktionen mit den wichtigsten Bezugspersonen entstehen interne Arbeitsmodelle der Bindung. Diese mentale Repräsentation und Verinnerlichung der kontinuierlichen Erfahrungen kann sich in Verhalten, Spiel oder später im sprachlichen Diskurs manifestieren. Die Kinder bauen ein komplexes verinnerlichtes Bild von sich selbst, den relevanten Bindungsfiguren sowie Vorstellungen und Erwartungen ihnen gegenüber auf. Es haben sich in den letzten Jahren einige Verfahren etablieren können, die einen projektiven Zugang zu diesen inneren Arbeitsmodellen der Bindung im Vorschulalter und frühen Grundschulalter finden (z.B. das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung, Gloger-Tippelt & König, 2006; der Separation Anxiety Test, Klagsbrun & Bowlby, 1976).

Welche Entwicklungen sich aus bindungstheoretischer Sicht im darauf folgenden Lebensabschnitt, der mittleren Kindheit vollziehen, blieb lange Zeit theoretisch und empirisch unbeachtet. Das Wissen darüber ist jedoch notwendig, um die Bindungsentwicklung im gesamten Lebensverlauf verstehen zu können. Angelehnt an das Adult Attachment Interview (George, Kaplan & Main, 1985), dem Bindungsinterview für das Erwachsenenalter, wurde ein Interviewverfahren für Kinder von etwa 7-12 Jahren, das so genannte Child Attachment Interview (Target, Fonagy & Shmueli-Götz, 2003a), entwickelt, mit dem diese Forschungslücke geschlossen werden konnte.

Aus den kontinuierlichen Interaktionsstrukturen zwischen einem Kind und seiner Bindungsperson entstehen personenspezifische Bindungsmodelle, von denen angenommen wird, dass sie in einem verallgemeinerten inneren Arbeitsmodell integriert werden. In der Bindungstheorie wird diskutiert, wie diese Modelle untereinander organisiert sind und wie sich die Organisation mit der Zeit entwickelt. Es besteht jedoch Konsens darüber, dass die Entwicklung von Bindungsbeziehungen relativ kontinuierlich verläuft. Die bisherigen Forschungen zu Kontinuität und Veränderung in der Bindungsentwicklung differieren in erster Linie hinsichtlich verschiedener Altersgruppen. Bislang ließ sich vor allem eine Kontinuität über das Kleinkindalter hinweg und bis zum Beginn des Grundschulalters nachweisen. Dabei war sowohl eine Stabilität auf der Verhaltensebene einerseits und auf der Repräsentationsebene andererseits festzustellen als auch eine verlässliche Vorhersage der Bindungsrepräsentation durch das frühere Bindungsverhalten.

Die Entwicklung von Bindung im individuellen Lebenslauf steht in einem breiten Kontext von Bedingungen, die eine mögliche Diskontinuität erklären können: Der heranwachsende Mensch reift in seinen Fähigkeiten heran, seine sozialen, emotionalen, sprachlichen und kognitiven Kompetenzen nehmen immens zu und er sieht sich verschiedenen Entwicklungsaufgaben konfrontiert. Die kindlichen Arbeitsmodelle über das Selbst und die Bindungsbeziehungen werden zunehmend komplexer und es können äußere Belastungen, wie Risikofaktoren auf die Entwicklung einwirken. Als spezifische Risikofaktoren sind eine geringe elterliche Partnerschaftsqualität, insbesondere Trennung und Scheidung, sozioökonomische Faktoren, psychische Auffälligkeiten der Eltern, Verlust oder Krankheit einer Bezugsperson und andere kritische

Lebensereignisse zu nennen. Solche Einflussfaktoren stehen in einem komplexen Zusammenspiel und wirken oft kumulativ als Risikofaktor auf die Bindungsentwicklung.

Des Weiteren beschäftigen sich Bindungstheorie und -forschung mit den Auswirkungen der Bindungsqualität auf die Entwicklung kognitiver und sozial-emotionaler Kompetenzen. Die inneren Arbeitsmodelle der Bindung entstehen durch die kontinuierlichen Interaktionserfahrungen eines Kindes mit seinen Bindungsfiguren, in denen das Kind grundlegende Strategien zur emotionalen Bewältigung und Regulation erlernt. Diese fundamentalen Erfahrungen im Kontakt zu den ersten Bezugspersonen, in denen das Kind gemeinsame Kommunikation, Konflikte, Spiel usw. kennen lernt, prägen Beziehungsaufbau und -gestaltung zu neuen Personen maßgeblich. Die Bindungstheorie nimmt daher an, dass sicher gebundene Kinder effektivere Verhaltensstrategien besitzen, flexibler, ausgeglichener, empathischer und gemeinschaftlicher spielen sowie eine gewisse Resistenz gegenüber Verhaltensauffälligkeiten zeigen.

Die Einbettung der vorliegenden Arbeit in der längsschnittlich angelegten *Studie zum Eintritt in den Kindergarten und die Schule* bot die Möglichkeit, die bindungstheoretisch bislang kaum erforschte mittlere Kindheit zu untersuchen und insbesondere die Kontinuität in der Bindungsentwicklung bis zu dieser Altersklasse zu überprüfen.

Im ersten Teil der vorliegenden Arbeit wird zunächst die geschichtliche Entwicklung der Bindungstheorie (Kapitel 2.1) berichtet. Kapitel 2.2 gibt einen Überblick über die zentralen Annahmen zur Entstehung und Entwicklung von Bindung im Verlauf des menschlichen Lebens. Es folgt die Darstellung der Bindungsqualität auf der Verhaltens- und Repräsentationsebene und die Voraussetzungen für ihre empirische Erfassung (Kapitel 2.3). Im Anschluss werden die vier in Theorie und Forschung angenommenen Bindungsmuster und ihre Klassifikation genauer beschrieben (Kapitel 2.4). Zentrale Annahmen und bisherige empirische Befunde zu Kontinuität und Diskontinuität von Bindung werden in Kapitel 2.5 zusammengestellt. Schließlich folgt ein Überblick über Determinanten (Kapitel 2.6) und Auswirkungen (Kapitel 2.7) der Bindungsqualität und -entwicklung.

In Kapitel 3 werden Design und Durchführung, Stichprobe, Erhebungsinstrumente der Längsschnittuntersuchung beschrieben. Kapitel 4 enthält die Darstellung der Ergebnisse, Kapitel 5 die Interpretation der Ergebnisse sowie Kritik und Ausblick.

2 Theoretische Grundlagen und Annahmen der Bindungstheorie

Die von dem britischen Kinderpsychiater John Bowlby begründete entwicklungspsychologische Bindungstheorie und -forschung beschreibt und erklärt die Entwicklung, den Aufbau und die Qualität von Beziehungen zwischen Kindern und ihren Müttern¹. Als „Bindung“ wird die enge emotionale Beziehung zwischen einem Kind und seiner ersten und wichtigsten Bezugsperson verstanden. Bowlby (1973a) definiert Bindung als spezifisches, überdauerndes innerpsychisches affektives Band zwischen zwei Individuen. Dieses Band verbindet das Kind mit seiner Mutter über Raum und Zeit hinweg. Es kennzeichnet die innere Organisation eines Kindes, sein Verhalten und seine Gefühle hinsichtlich Nähe und Vertrautheit mit seiner Bindungsfigur (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). Die Bindung ist von starken Emotionen, wie Liebe, Vertrautheit, Trauer, Angst und Freude geprägt. Das biologisch angelegte System der Bindung ist für die Entstehung und Entwicklung der engen emotionalen Beziehung zwischen Mutter und Kind verantwortlich (Bowlby, 1973a; 1980).

Die Bindungsforschung befasst sich mit Ausprägung, Stabilität und Veränderung der Eltern-Kind-Beziehung, dem Zusammenhang zwischen elterlichem Fürsorgeverhalten und kindlicher Entwicklung und dem Einfluss der Mutter-Kind-Bindung auf spätere enge Beziehungen im Lebenslauf. Die Erfahrungen, die das Kind in den Beziehungen zu Mutter und Vater macht, gelten als entscheidende Grundlage für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung des heranwachsenden Menschen, insbesondere für die sozial-emotionalen Bereiche seiner Entwicklung. Des Weiteren hat die Bindungsforschung spezifische Auswirkungen von qualitativ unterschiedlichen Bindungsbeziehungen untersucht. Bowlby nimmt an, dass bereits Kleinkinder ein Modell der Bindung entwickeln und verinnerlichen, das im Vorschul- und Schulalter entscheidenden Einfluss auf Freundschaftsbeziehungen sowie im Erwachsenenalter großen Einfluss auf Partnerschaftsbindungen und auf die elterliche Beziehung zu eigenen Kindern hat (Bretherton, 1997; Spangler & Grossmann, 1997). Zudem wurde ergründet, inwiefern eine sichere Eltern-Kind-Bindung als Schutzfaktor für psychische Auffälligkeiten wirkt, eine unsichere Bindung hingegen als Risikofaktor.

¹ Dies kann jede bedeutsame Bezugs- und Pflegeperson sein. Die Mutter stellt jedoch in der Regel die erste und bedeutsamste Kontaktperson dar. Der Einfachheit halber wird daher der Begriff „Mutter“ verwendet.

Dieses Kapitel gibt nach einer kurzen Darstellung der geschichtlichen Entwicklung von Bindungstheorie und -forschung einen Überblick über die wichtigsten bindungstheoretischen Begriffe und Konzepte, die speziell für die Entwicklung bis zur mittleren Kindheit bedeutsam sind. Zunächst werden die Verhaltenssysteme der Bindung und Exploration erläutert sowie die Bindungsentwicklung vom Säuglings- bis zum Schulalter beschrieben. Die Entstehung der Bindungsrepräsentation im Vorschulalter und ihre Weiterentwicklung in der mittleren Kindheit bilden dabei den Schwerpunkt. Darauf aufbauend werden die beiden die Bindungsqualität betreffenden Konzepte des Bindungsverhaltens und der Bindungsrepräsentation erklärt. Auf die Darstellung der theoretischen Annahmen und empirischen Befunde zur Stabilität der Bindungsqualität folgt die Beschreibung der vier Bindungsmuster. Schließlich wird ein Überblick über den Forschungsstand zu Determinanten und Auswirkungen der Bindungsqualität gegeben.

2.1 Geschichtliche Entwicklung der Bindungstheorie

Zwischen 1930 und 1950 untersuchten zahlreiche, meist psychoanalytisch ausgerichtete Therapeuten, welchen Einfluss häufig wechselnde Bindungs- und Bezugspersonen sowie Klinik- und Heimaufenthalte auf die kindliche Persönlichkeitsentwicklung haben können. John Bowlby, britischer Kinderpsychiater und Psychoanalytiker, suchte im Auftrag der Londoner Tavistock Clinic und der Weltgesundheitsorganisation (WHO) Erklärungen für die Entwicklungsschäden der Kinder nach dem 2. Weltkrieg. Er beschäftigte sich mit den Folgen von Mutterentbehren und entwarf einige präventive Maßnahmen zur Vermeidung psychischer Auffälligkeiten.

Bowlbys Ziel war es, alle schon von Sigmund Freud geschilderten psychischen Phänomene wie z.B. Trennungsangst, Abwehr, Schuldgefühle usw. durch seine Theorie abdecken zu können. Freud erarbeitete jedoch vor allem die Ursachen für das Funktionieren oder Nicht-Funktionieren der Persönlichkeit durch die Rekonstruktion von vorangegangenen Persönlichkeitsphasen in der analytischen Situation, Bowlby zog hingegen Verhaltensbeobachtungen von Kindern als Primärdaten zur Beschreibung früher Phasen im Funktionieren der Persönlichkeit heran. Während Freud also in die Vergangenheit eines Individuums gerichtet die Ursachen für eine bestimmte Persönlichkeitsentwicklung beleuchtete, beschrieb Bowlby bestimmte frühe Phasen im Funktionieren der Persönlichkeit, um von diesen aus für die Zukunft

Schlussfolgerungen und Entwicklungsprognosen aufzustellen. Er ersetzte Freuds Modell der psychischen Triebenergie durch ein Modell flexibler „zielkorrigierter“ Verhaltenssysteme (Bowlby, 1973a).

Die Entwicklung von Bowlbys Theorie fußt auf zahlreichen Erkenntnissen seiner eigenen klinischen Praxis sowie auf Beobachtungen von Heimkindern durch Spitz. Da Bowlby in der so genannten „Mutterentbehrung“ bzw. in der Trennungssituation einen entscheidenden Faktor in der kindlichen Bindungsentwicklung sah, boten Spitz' Beobachtungen von Heimkindern einen weiteren Erkenntnisgewinn für die Bindungstheorie.

Seine Theorie war neben seiner psychoanalytischen Ausrichtung auch von der vergleichenden Verhaltensforschung Konrad Lorenz' (1978) und Nikolaas Tinbergen (1972) sowie Untersuchungen zum Bindungsverhalten nichthumaner Primaten durch Harry F. Harlow (Harlow & Mears, 1979) und Robert Hinde (1973) geprägt. Sie nahmen bei Tieren ein ebenso starkes emotionales Band zwischen Eltern und ihrem Nachwuchs an, wie Bowlby beim Menschen. Dieser Bindung zwischen Individuen sowie dem Bindungsverhaltenssystem wurde aus dem Blickwinkel der Evolutionstheorie eine Überlebens- und Schutzfunktion zugeschrieben. Interessant war für Bowlby, dass in der Ethologie bereits Möglichkeiten der experimentellen Untersuchung dieser Bindungen zur Verfügung standen, die in der Psychologie damals noch fehlten (Bowlby, 1991).

Ein standardisiertes, systematisches Instrument zur Erfassung kindlicher Bindung im Säuglingsalter und zum mütterlichen Fürsorgeverhalten wurde von Mary Ainsworth entwickelt (Kapitel 2.3.1). Mit der Zunahme der wissenschaftlichen Akzeptanz und der Bekanntheit der Bindungstheorie dehnten sich die Forschungsgebiete auf die Erkundung psychologischer Aspekte von Bindung aus. Man begann nicht mehr nur die Verhaltensebene der Bindung zu erfassen, sondern entwickelte Instrumente zur Untersuchung der Ebene der mentalen Repräsentation, des so genannten inneren Arbeitsmodells der Bindung. Von Interesse waren unter anderem die Entwicklung der Bindung im Lebenslauf, die generationsübergreifende Übertragung von Bindungsmustern sowie die Auswirkungen der Bindungsqualität auf emotionale und soziale Fähigkeiten, die Persönlichkeitsentwicklung und die psychische Gesundheit des Menschen. Nach und nach folgten daher Verfahren zur Erfassung der Bindung in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter (Bowlby, 1988; Bretherton, 1997; Zimmermann, Spangler, Schieche & Becker-Stoll, 1997).

Die Bindungstheorie war ursprünglich als klinische Theorie formuliert. Sie wurde jedoch bald von der Entwicklungspsychologie zur Beschreibung und Erklärung frühkindlicher Entwicklungsphänomene und ihrer Auswirkungen über die Lebensspanne herangezogen. Während die Popularität der Bindungstheorie in den USA bereits in den 60er und 70er Jahren rasch zunahm, wurde sie im deutschsprachigen Raum lange Zeit im Wesentlichen nur von der Arbeitsgruppe um Klaus Grossmann vertreten (Spangler & Grossmann, 1997). Durch die seit Mitte der 70er Jahre in Regensburg und Bielefeld durchgeführten Längsschnittuntersuchungen, stieg ihre Bekanntheit auch im deutschen Sprachraum und ist heutzutage international weit verbreitet und anerkannt.

2.2 Entstehung und Entwicklung von Bindung

2.2.1 Das Konzept des Verhaltenssystems: Bindungs- und Explorationsverhalten

Die Mutter stellt bereits für den Säugling die Quelle der Befriedigung seiner physiologischen Bedürfnisse nach Nahrung, Schutz und Wärme dar. Tritt eine Veränderung hinsichtlich der Verfügbarkeit der Mutter ein, so versucht das Kleinkind über angeborene Bindungsverhaltensweisen wie Schreien, Nachfolgen, Annähern, Anklammern etc. die Nähe zur Mutter wieder herzustellen (Bowlby, 1973a). Unter Bindungsverhalten sind alle Emotionen und Verhaltensweisen gefasst, durch die das Kind Nähe zur Bindungsfigur erlangt oder aufrechterhält und durch die es erwartet, Fürsorgeverhalten hervorzurufen (Bowlby, 1991). Dieses Verhaltenssystem dient der Herstellung eines Sicherheitsgefühls und wird beispielsweise ausgelöst, wenn Schmerzen oder Gefahren wahrgenommen werden, die nicht eigenständig bewältigt werden können. Dieses Bindungsverhalten wird im Laufe des ersten Lebensjahres differenziert, gegliedert und spezifiziert, so dass es auf bedeutsame Bindungsfiguren ausgerichtet ist.

Das Explorationssystem tritt in Erscheinung, sobald der Säugling in der Lage ist, sich fortzubewegen. Die Exploration beinhaltet Verhaltensweisen, die der eigenständigen Erkundung der Umwelt dienen und tritt auf, wenn das Bindungsverhaltenssystem, also das Bedürfnis nach Nähe und Schutz, deaktiviert ist. Es ist komplementär zum Bindungsverhaltenssystem, da es nur auftritt, wenn ein Gefühl der Sicherheit erreicht

ist und Spiel- und Neugierverhalten überwiegen. Exploriert ein Kind, kann es sich auch einmal weiter von der Bindungsperson entfernen. Fühlt es sich jedoch in irgendeiner Form bedroht, verängstigt oder verunsichert, schränkt es sein Erkundungsverhalten ein, da sein Bindungsverhaltenssystem aktiviert wurde, und sucht Nähe und Schutz bei seiner Bindungsfigur.

Durch die frühen individuell unterschiedlichen Interaktionserfahrungen von Säuglingen entstehen verschiedene Bindungs- und Explorationsverhaltensweisen, die sich bereits in Qualität und Dauer unterscheiden. Erste Beschreibungen und Untersuchungen dieser Verhaltensmerkmale gehen auf Mary Ainsworth zurück, die beobachtet hatte, dass zwölf Monate alte Kinder unterschiedlich auf Trennungen von ihren Müttern reagieren (siehe Kapitel 2.3.1).

Bowlby (1973b) postulierte insgesamt vier eigenständige Motivationssysteme, welche die Bedürfnisse regulieren: das Bindungsverhaltenssystem, das Explorationsystem, das Furchtsystem und das Soziabilitätssystem. Intensiver widmete er sich allerdings nur Bindungs- und Explorationssystem, die in wechselseitiger Beziehung zueinander stehen und die kindlichen Bedürfnisse regulieren.

2.2.2 Die Entstehung der Bindung im Säuglings- und frühen Kleinkindalter

Bowlby (1973a) unterscheidet vier Phasen der kindlichen Bindungsentwicklung, in denen Bindungs- und Erkundungsverhaltenssystem unterschiedlich große Bedeutung haben. Drei dieser Phasen fallen in das Säuglings- und Kleinkindalter:

Die Vorbindungsphase: In den ersten Lebensmonaten kann das Neugeborene zwar bereits Personen von Gegenständen differenzieren und durch Schreien und Lächeln Kontakt zu Anderen herstellen, es ist jedoch noch nicht in der Lage, Personen eindeutig voneinander zu unterscheiden (Bowlby, 1973a).

Entstehung der Bindung: Ab dem dritten bis etwa zum sechsten Lebensmonat entsteht eine erste Bindung: Der Säugling kann Personen voneinander unterscheiden und sendet Signale an die Menschen, die ihn regelmäßig und verlässlich versorgen, ihm Nähe, Liebe und Schutz geben. Er richtet sein Bindungsverhalten bevorzugt auf seine Hauptbezugsperson (Bowlby, 1973a).

Phase der eindeutigen Bindung: In der dritten Phase, die ungefähr vom sechsten Lebensmonat bis zum dritten Lebensjahr reicht, gewinnt die Hauptbindungsperson

stark an Bedeutung. Das Kind zeigt ihr gegenüber deutliches Bindungsverhalten, während es Fremden zurückhaltend und vorsichtig, anfangs sogar meist ängstlich begegnet (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1973a). Grundsätzlich ist das Bindungsverhalten in dieser Phase dadurch gekennzeichnet, dass das Kleinkind die Nähe zu ausgewählten Bezugspersonen sucht und sich regelmäßig ihrer Anwesenheit und Aufmerksamkeit versichert. Ist das kindliche Bindungsverhalten deaktiviert, da keine Belastung oder Bedrohung wahrgenommen wird, kann es seine Umwelt erkunden, wobei es seine Mutter als „sichere Basis“, d.h. als Ausgangspunkt seines Explorationsverhaltens oder als schützende Anlaufstelle bei Gefahr nutzt („secure base“, Ainsworth et al. 1978; Bowlby, 1988). Mit dem Beginn der Phase der eindeutigen Bindung wird dem Säugling eine überdauernde Repräsentation seiner Bindungsfigur möglich, da seine kognitive Entwicklung die Stufe der so genannten Objektpermanenz erreicht (Grossmann, 1997; Piaget, 1974).

Die Qualität dieser Bindungsbeziehung zwischen Kind und Mutter wird im Säuglings- und Kleinkindalter durch die Erfahrung determiniert, ob und inwiefern die Mutter angemessen und feinfühlig auf die Bedürfnisse des Kindes reagiert. Aufgrund dieser Erfahrungen passt das Kind seine Verhaltensweisen an das erwartete Verhalten der wichtigen Bezugsperson an. Daher lässt sich die Bindung im Kleinkindalter etwa ab dem sechsten Lebensmonat auf der Verhaltensebene beobachten und diagnostisch erfassen. Trennung und Wiedersehen von Mutter und Kind gelten als geeignete Situation, durch die Bindungsverhalten ausgelöst werden soll und anhand derer sich die Qualität der Bindung schon im Säuglingsalter erkennen und klassifizieren lässt. In der so genannten „Fremden Situation“, die von Ainsworth und Wittig (1965) entwickelt wurde, werden unter standardisierten Laborbedingungen Erkundungs- und Bindungsverhalten unter zunehmenden Belastungsfaktoren beobachtet. Aus den Befunden dieser Untersuchungen wurde ein Klassifikationssystem entwickelt, durch das sich die Mutter-Kind-Beziehung in sichere, unsicher-vermeidende und unsicher-ambivalente Bindung unterscheiden lässt. Später wurde eine vierte, vor allem klinisch relevante Klassifikation, die unsicher-desorganisierte Bindungsklassifikation, eingeführt (Main & Solomon, 1990). Diese vier Bindungsgruppen werden in der weiteren Forschung für die gesamte Lebensspanne des Menschen zugrunde gelegt, wobei ihre empirische Erhebung je nach Alter unterschiedlich vorgenommen wird (siehe Kapitel 2.3 & 2.4).

2.2.3 Bindungsentwicklung im Vorschulalter

Im Kleinkind- und Vorschulalter empfinden Kinder kurze Trennungen von den wichtigen Bezugspersonen bereits als weniger problematisch, da sie die Erfahrung gemacht haben, dass die Beziehung zu den Eltern zeitlich stabil und überdauernd ist. Daher lässt sich in diesem Alter ein größeres Bestreben beobachten, mit anderen Kindern und Erwachsenen zu spielen, da sie sich der Nähe der Bindungsfiguren nicht immer wieder versichern müssen. Grundlage dieser Entwicklung ist die Fähigkeit zur Personenpermanenz und zur Vorhersage des mütterlichen Verhaltens im Raum-Zeit-Kontinuum. Parallel dazu nehmen Autonomie, Selbstständigkeit sowie das Gefühl von Selbstwirksamkeit und Ichstärke zu (Grossmann, 1997).

Diese vierte Phase der Bindungsentwicklung wird **zielkorrigierte Partnerschaft** (Bowlby, 1973a) genannt, in der die Bindung zwar noch auf der Verhaltensebene beobachtbar ist, in der jedoch eine kurze Abwesenheit der Mutter nicht mehr ausreicht, da sich die Kinder spätestens mit dem Kindergartenbesuch an längere Trennungen von ihren Bindungspersonen gewöhnen und besser mit unbekanntem Situationen und Menschen umgehen können.

Diese verstärkte Unabhängigkeit entsteht im frühen Kleinkindalter mit zunehmenden kognitiven und Gedächtnisfähigkeiten, durch die sich ein Verständnis für mentale, innere Vorgänge bei sich und relevanten anderen Personen entwickelt. Beim Kind bildet sich die Fähigkeit zur Perspektivübernahme aus: Es lernt zu verstehen, dass seine Bindungspersonen eigene Gedanken, Gefühle, Vorstellungen, Ziele und Absichten haben, die sich von den eigenen unterscheiden können, während es zuvor „egozentrisch“ gedacht und gefühlt hat (Ainsworth, 1972). Außerdem macht es die Erfahrung und begreift, dass es durch sein Verhalten und durch Kommunikation mit der Mutter, ihr Handeln und Denken unter Umständen beeinflussen kann (Marvin, 1977). Diese Fähigkeit zu Perspektivübernahme gegenüber den Bindungsfiguren wird durch die alltäglichen Interaktionen und Verhaltensweisen zwischen Kind und Eltern ermöglicht, durch die sich ein verallgemeinertes mentales Modell der Bindungsbeziehungen bildet.

Die Bindungsentwicklung im Vorschulalter steht in starkem Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung des Kindes, insbesondere der des Gedächtnisses: Im Säuglings- und Kleinkindalter werden Informationen bspw. über Fertigkeiten, Erwartungen und Verhaltensweisen im prozeduralen (impliziten) Gedächtnis gespeichert,

ab dem Vorschulalter können Wissensinhalte, Episoden und Ereignisse dann im deklarativen (expliziten) Gedächtnis gespeichert werden. Im Gegensatz zu den Informationen, die im prozeduralen Gedächtnis gespeichert sind, können die Informationen im deklarativen Gedächtnis bewusst wiedergegeben werden. Letzteres wird in semantisches und episodisches Gedächtnissystem unterschieden. Das semantische Gedächtnis ist hierarchisch geordnet und enthält das so genannte „Weltwissen“, also von der Person unabhängige Informationen, das episodische Gedächtnis hingegen ist entsprechend der zeitlichen Abfolge von Erlebnissen und Erfahrungen geordnet und enthält autobiographische Informationen (Welzer & Markowitsch, 2001). Während das Bindungsverhalten noch im prozeduralen Gedächtnis gespeichert wird und nicht bewusst ist, steht dem Kind ab etwa dem dritten Lebensjahr eine explizite, im deklarativen bzw. episodischen Gedächtnis gespeicherte Repräsentation der Bindung zur Verfügung. Wiederholte Erfahrungen mit den Bindungspersonen werden als Scripts bzw. mentale Ereignisschemata verallgemeinert und verfestigen sich im deklarativen Gedächtnis zu mentalen Repräsentationen. Es entsteht das so genannte *verinnerlichte mentale Bindungsmodell*: ein komplexes verinnerlichtes Bild von sich selbst, den Bindungsfiguren sowie Vorstellungen und Erwartungen ihnen gegenüber (Bretherton, 2001; Nelson, 1999).

Da die sprachlichen Fähigkeiten im frühen Vorschulalter noch nicht ausreichen, empfiehlt sich zur Erfassung dieses mentalen Bindungsmodells vor allem ein projektiver Zugang über Spiel- und Bildmaterial. Das projektive Spiel eignet sich in diesem Alter besonders gut, da Fantasie- und Rollenspiele zu den bevorzugten Spielbeschäftigungen von Kindern im Vorschulalter zählen. Dadurch haben sie gelernt, auf der Ebene der Fiktion eigene Erfahrungen und Alltagsgeschehnisse mit einfließen zu lassen und sich in andere Personen und Rollen hineinzudenken und hineinzufühlen (Nickel, 1991).

2.2.4 Bindung und Schuleintritt

Wichtig bei der Betrachtung der Bindungsentwicklung von einer Altersstufe zu einer anderen ist die Untersuchung dieses Übergangs im Kontext der Entwicklungsbedingungen und -anforderungen. Der Schuleintritt ist ähnlich wie der Eintritt in den Kindergarten eine wichtige normative Entwicklungsaufgabe im Leben jedes Kindes. Er markiert einen bedeutsamen Einschnitt und einen radikalen Wandel für das Leben

der Sechsjährigen, der starke Veränderungen in der alltäglichen Lebensgestaltung mit sich bringt und das Erleben und Handeln der Kinder tief greifend beeinflusst (Hüttenmoser, 1981). Im Vergleich zum Eintritt in den Kindergarten stellt der Besuch der Schule insgesamt deutlich höhere Anforderungen, insbesondere an die kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten. Zudem erfordert der Schulbesuch mehr Disziplin, Lernbereitschaft und soziale Anpassungsfähigkeit sowie bessere Fähigkeiten zur Selbstorganisation und bei der Einhaltung von Regeln. Der Schuleintritt stellt eine ökologisch-gesellschaftliche Übergangssituation dar, die durch die Konfrontation mit neuen Lebensbedingungen Entwicklungsimpulse fördern und wecken oder aber eine krisenhafte Entwicklung auslösen kann.

Das familiäre Umfeld sollte als Vorbereitung auf diese Entwicklungsaufgabe eine anregende und positive Lern- und Leistungsbereitschaft ermöglichen. Eine sichere Bindungsrepräsentation – und damit das Bild von sich selbst als geliebt und von anderen als unterstützend – bildet bei den neuen Herausforderungen des Schulbesuchs die Grundlage für einen flexiblen und angemessenen Umgang mit emotionalen Belastungen ohne Einschränkungen im Bindungs- und Explorationsbereich (Grossmann & Grossmann, 2004). Das Zuwendungsverhalten der Eltern konnte als besonders wichtiger Einflussfaktor auf die Bewältigung der neuartigen schulischen Anforderungen identifiziert werden. Denn die familiären Bedingungen können sowohl bei der sprachlichen und kognitiven Entwicklung als auch beim spielerischen, gestaltenden und sozialen Verhalten eine wichtige Unterstützungs- und Förderfunktion übernehmen (Beelmann, 2000; Nickel, 1991). Kinder, deren Eltern die Selbstständigkeit, Lernbereitschaft und Kontakte zu Gleichaltrigen früh fördern und sie emotional bei dieser neuen Lebenssituation unterstützen, haben deutlich weniger Anpassungs- und Eingewöhnungsschwierigkeiten. Hohe Leistungserwartungen der Eltern hingegen können Druck und Stress, die mit dem neuen Lebensabschnitt einhergehen, verstärken, wenn das Kind den Eindruck erhält, dass Liebe und Zuwendung von erbrachten Leistungen abhängig sind. Besondere Schwierigkeiten bei der Bewältigung des Schuleintritts ergeben sich bei Kindern, die eine besonders affektive und abhängige Bindung an einen oder beide Elternteile haben. Umgekehrt stellt bei diesen Kindern der Schuleintritt eine besondere Belastung für die Bindungsbeziehung dar (Hüttenmoser, 1981).

Eine solche Belastung für die Eltern-Kind-Beziehung ergibt sich bei den meisten Familien. Kinder neigen dazu, ihre Familie vor dem Eintritt in die Schule besonders

positiv und idealisiert zu sehen. Durch den zunehmenden sozialen Vergleich entsteht ein realistischeres Bild und das Kind verliert seine uneingeschränkte, unreflektierte Loyalität gegenüber seiner Familie. Natürlich schätzt das Kind seine Familie weiterhin als wichtigen Ort der Liebe, Sicherheit und Unterstützung, jedoch weiten sich seine Interessen und Aktivitäten auf andere Personen und Umfeldler aus, so dass die Eltern mehr und mehr ihre einzigartige Bedeutung als alleinige Bezugspersonen verlieren (Mayseless, 2005; Williams & Joyce, 1974).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Bindung und Schuleintritt wechselseitige Auswirkungen aufeinander haben: Die Qualität der Bindungsbeziehung beeinflusst die Bewältigung des Schuleintritts, da die Art der emotionalen, sozialen und kognitiven Unterstützung durch die Eltern die Eingewöhnung erleichtern oder erschweren kann. Umgekehrt stellt der Eintritt in die Schule nicht nur für den Alltag des Kindes, sondern auch für die Bindung einen bedeutsamen Einschnitt dar, weil die ungewohnte Situation und die neuen Anforderungen das Erleben, Denken und Handeln des Schulneulings nachhaltig verändern. Das Kind macht mit dem Eintritt in die Schule einen großen, von den Eltern weitestgehend unabhängigen Entwicklungsschritt, der auf die Bindungsbeziehung Einfluss nimmt.

2.2.5 Die Entwicklung der Bindungsrepräsentation in der mittleren Kindheit

Theoretische Überlegungen und Forschungsergebnisse liegen bislang vor allem bis zum Vorschulalter vor, für das Bowlby (1973a) seine letzte Phase der kindlichen Bindungsentwicklung, die Phase der zielkorrigierten Partnerschaft, formuliert hat. Diese Form der Bindungsbeziehung, die nicht mehr nur durch körperliche, sondern auch durch psychische Nähe und verbale Verständigung gekennzeichnet ist, entwickelt sich nach dem Eintritt in die Schule weiter.

Durch die kognitive und affektive Entwicklung des Kindes in der mittleren Kindheit vollziehen sich in der Entwicklung der Bindung Integrations- und Generalisierungsprozesse, die auf den jahrelangen, kontinuierlichen Erfahrungen des Kindes beruhen (Mayseless, 2005). Das Kind sammelt zunehmend explizites Wissen über Gefühle und setzt die Sprache ein, um ihnen in Abhängigkeit von seinen Bindungserfahrungen Ausdruck zu verleihen. Mit dem Erreichen der kognitiven Phase der konkreten Operationen (Piaget, 1974) steht ihm der Zugang zu seinen mentalen Repräsentatio-

nen und Absichten offen und es ist in der Lage, diese zu artikulieren. In der mittleren Kindheit entwickeln sich die Initiative zur eigenen Gestaltung sowie die Freude am eigenen Fleiß, eigenen Zielen und eigenen Fertigkeiten (Erikson, 1980).

Die Schule verlangt Lernanstrengungen, die Fähigkeit zur eigenen Leistungsbewertung, Verständnis für die Absichten des Lehrers und der Mitschüler, einen konstruktiven Umgang mit schwierigen Anforderungen, und die Fähigkeit, auf zielkorrigierte Weise um Unterstützung zu bitten (Grossmann & Grossmann, 2004). Das Kind lernt zunächst innerhalb der Familie und mit der Zeit auch im schulischen Umfeld, Erfahrungen zu bewerten, sich an Gesprächen zu beteiligen und eigene Emotionen und deren Auslösebedingungen verbal zu formulieren. Aufgrund seiner bisherigen Erfahrungen bezüglich eigener Konflikt- und Problemlösekompetenzen und der Unterstützung durch die Bindungsfiguren hat es Verhaltensstrategien gebildet, so dass bei Problemen und Belastungssituationen in der Familie, der Schule oder in Gleichaltrigenbeziehungen sein Erleben und Handeln von seinen erworbenen Möglichkeiten zur eigenständigen Bewältigung und seiner Einschätzung der elterlichen Bereitschaft zu Hilfestellungen beeinflusst werden (Zimmermann & Scheuerer-Englisch, 2003). Durch die Entwicklung dieser Wissens- und Handlungsstrukturen nehmen die kindliche Selbstständigkeit und das Gefühl von Selbstwirksamkeit und Ichstärke immer mehr zu.

Schulische Lernprozesse und schulischer Unterricht finden vornehmlich über den Einsatz von Sprache statt, so dass sich mit dem Eintritt in die Schule bei der sprachlichen Entwicklung ein gewaltiger Fortschritt vollzieht (Nickel, 1991). Daher wird im Schulalter mit zunehmenden sprachlichen Fähigkeiten die Erfassung der kindlichen Bindungsrepräsentation über Erzähltes und Erzählverhalten durch ein Interview möglich. Ein Interviewverfahren zur Erfassung der Bindung kam jedoch bislang nur im Erwachsenenalter zur Anwendung. Dieses dafür entwickelte Adult Attachment Interview (AAI, George, Kaplan & Main, 1985) hat die Forschung sehr inspiriert, da es Bindungsmodelle durch Inhalts- und Sprachanalyse von transkribierten Interviews zu erfassen erlaubt. Bisher bestand bis auf erste Ansätze in der Bielefelder Längsschnittstudie (Scheuerer-Englisch, 1989) bei der Erfassung der Bindungsqualität in der mittleren Kindheit eine Forschungslücke. Target, Fonagy und Shmueli-Goetz (2003a) entwickelten auf Grundlage des verbreitet angewendeten Adult Attachment Interviews (AAI) ein Bindungsinterview für die mittlere Kindheit, das Child Attachment Interview (CAI) (Kapitel 3.3.3).

2.2.6 Exkurs: Bindung in Jugend und Erwachsenenalter

Bowlby schrieb, dass das Bindungsverhalten „für den Menschen von der Wiege bis zum Grab charakteristisch ist“ (Bowlby, 1982, S. 160). Bindungen haben lebenslang eine wichtige Bedeutung für den Menschen. Bowlby (1979) postulierte einen bedeutsamen Zusammenhang „zwischen den Erfahrungen eines Individuums mit seinen Eltern und seiner späteren Fähigkeit, emotionale Bindungen einzugehen“ (Bowlby, 1979, S. 135). Daher werden in der Bindungsforschung neben der Bindungsentwicklung in der Kindheit auch die Bindungen im Jugend- und Erwachsenenalter untersucht.

Es wird angenommen, dass die Bindung zu den Eltern meist ein Leben lang besteht. Das Adult Attachment Interview (George et al., 1985) bietet die Möglichkeit, aus Sicht von Jugendlichen oder Erwachsenen die eigene Beziehung zu den Eltern rückblickend zu erfassen. Main (2001) nimmt an, dass man mit diesem Instrument nicht nur eine Einschätzung zur Beziehung zu den Eltern erlangt, sondern auch Einblick in allgemeine Vorstellungen über Beziehungen und Bindungen zu anderen relevanten Personen – also ein verinnerlichtes Modell über Beziehungen im Allgemeinen. Es ist ein halbstrukturiertes Interviewverfahren, durch das man auf Grundlage von sprachlicher und inhaltlicher Analyse sowie der Auswertung paraverbaler Merkmale zu einer Bindungsklassifikation gelangt. Im Speziellen ist für die Auswertung die Fähigkeit oder Unfähigkeit von Interesse, sich an Unstimmigkeit und Inkohärenzen bezüglich der frühen Bindungsbeziehungen erinnern zu können sowie die Art, wie darüber erzählt werden kann. Ähnlich dem Kategoriensystem von Ainsworth aus der Fremden Situation (siehe Kapitel 2.4) wurden vier Hauptbindungsmuster identifiziert:

Das sichere Bindungsmuster wird als *autonom* (F) bezeichnet, da diejenigen, die es zeigen, selbstständig und emotional offen auch für mögliche ungünstige Erfahrungen mit den Eltern sind. Bindungsbeziehungen werden als bedeutsam und geschätzt dargestellt. Das *abgelöste* Bindungsmuster (Ds) ist durch eine Abwehr und ein Entwerten von Bindungen und ihrer Bedeutung für die eigene Entwicklung gekennzeichnet. Diejenigen, die dieses Bindungsmuster zeigen, vermeiden es und lehnen es ab, sich an Episoden aus ihrer Kindheit und dazugehöriger Gefühle zu erinnern. Die Eltern werden oft idealisiert dargestellt, obwohl die Beziehung zu ihnen eher durch Ablehnung, Zurückweisung und einen Mangel an Nähe geprägt war. Personen mit *verstricktem* Bindungsmuster (E) wirken inkohärent und kognitiv

unklar bezüglich ihrer Beziehungen zu den Eltern und deren Einfluss auf die eigene Entwicklung. Die Beschreibungen der Bindungsbeziehungen sind meist durch unverarbeitete Konflikte und Emotionen, wie Angst, Zorn und Befangenheit gekennzeichnet. Der *unverarbeitete* Bindungsstatus (U) lässt sich auf nicht ausreichend integrierte traumatische Erfahrungen, wie Misshandlungen oder Verluste von Bezugspersonen, zurückführen. Diese Erfahrungen haben eine Desorganisation im Verhalten und in mentalen Denkprozessen verursacht, die sich in Abweichungen von logischen, sprachlichen Strukturen und Erinnerungen manifestiert, wobei Fakten, die in Zusammenhang mit den traumatischen Erlebnissen stehen, verzerrt, verwechselt, bagatellisiert oder verleugnet werden (George et al., 1985; Main, 2001).

Neben der Bindung eines Menschen zu seinen Eltern, gibt es im Laufe seines Lebens weitere bedeutsame Beziehungen, welche Funktionen erfüllen, die denen in der frühesten Kindheit ähneln: Bindungen erfüllen die Funktion der Fürsorge und Sicherheit, ein Gefühl, dem im Säuglings- und Kleinkindalter eine Überlebensfunktion zukommt und das im Erwachsenenalter für Wohlbefinden und verlässliche, soziale Eingebundenheit sorgt. Freundschaften bestehen sowohl in der Kindheit als auch in der Jugend und im Erwachsenenalter. Sie stellen wichtige, überdauernde Beziehungen dar, die sich durch gemeinsame Interessen und Aktivitäten, Austausch und Vertrauen auszeichnen. Die Bindungstheorie nimmt an, dass das so genannte innere Arbeitsmodell der Bindung Einfluss auf alle engeren Beziehungen, also auch Freundschaften, hat. Paarbeziehungen sind durch drei Hauptverhaltenssysteme und Funktionen gekennzeichnet: Das System der sexuellen Reproduktion, das Fürsorgesystem, das sich sowohl auf die gegenseitige Fürsorge als auch auf das Teilen der Fürsorge um die gemeinsamen Nachkommen beziehen kann, und das Bindungssystem. Schwerpunkte der Forschung zu Paarbeziehungen sind vor allem Trennungen und ihre Anpassung daran sowie die Übereinstimmung der Bindung zu den Eltern mit den Bindungsmustern in der Partnerschaft (Ainsworth, 1985b).

In der Forschung zur Mutter-Kind-Bindung steht oftmals die Beziehung des Kindes zu seiner Mutter im Vordergrund, es wurde jedoch auch versucht, das Band der Mutter zu ihrem Kind genauer zu beleuchten. Dieses Verhältnis von Mutter zu Kind ist komplementär zu der Beziehung des Kindes zur Mutter. Mütterliche Verhaltenssysteme sorgen dafür, dass sie den Kontakt zum Kind sucht und aufrechterhält und dass eine Trennung sie zweifellos traurig und besorgt machen würde. Zur Erfassung

der Eltern-Kind-Beziehung aus Sicht von Müttern und Vätern wurde ein Interviewverfahren, das so genannte Caregiving Interview (George & Solomon, 1996) entwickelt. Es ist ein halb-standardisiertes Interview, in dem das Elternteil über seine Erfahrungen und Gefühle mit der elterlichen Fürsorge berichten soll, so dass sich eine Beschreibung der mentalen Repräsentation vom eigenen Selbst, vom Kind und von seiner Beziehung zu ihm ergibt.

2.3 Bindungsqualität

Die Qualität einer Bindungsbeziehung zeigt sich im Säuglings- und frühen Kleinkindalter auf der Verhaltensebene. Durch zunehmende kognitive Fähigkeiten entwickelt sich aus den Erfahrungen des Kindes in der Interaktion mit seiner Mutter ein verinnerlichtes Modell dieser Beziehung auf der Ebene der mentalen Repräsentation. Bindungsqualität tritt somit zunächst auf der Verhaltensebene auf, später dann auch auf der Repräsentationsebene. Bindungsverhalten und Bindungsrepräsentation werden im Folgenden erläutert.

2.3.1 Bindungsverhalten

Jeder Säugling ist bereits mit verschiedenen angeborenen Bindungsverhaltensweisen, wie Schreien, Anklammern, Nachfolgen, Annähern u.ä. ausgestattet, die der Befriedigung seiner Bedürfnisse nach Schutz und Wärme dienen und daher Fürsorgeverhalten hervorrufen sollen. Dieses Bindungsverhalten tritt auf, wenn das Kind Nähe zur Mutter, seiner „sicheren Basis“ (Ainsworth, 1972), herstellen oder aufrechterhalten will. Es wird vornehmlich ausgelöst, wenn es den Eindruck erhält, dass sich die Verfügbarkeit der Mutter verändern könnte oder wenn Gefahren wahrgenommen werden, die das Kind nicht eigenständig bewältigen kann. Dieses Bindungsverhalten können entweder äußere Einflüsse wie Trennung von der Bindungsfigur, Reizüberflutung und Ungewissheit oder aber innere Befindlichkeiten wie Müdigkeit, Krankheit oder Schmerzen auslösen. Die Bindungsverhaltensweisen sind anfänglich noch unspezifisch und wenig entwickelt, werden jedoch mit zunehmenden Fähigkeiten differenziert und richten sich eindeutig auf bedeutsame Bindungspersonen (Bowlby, 1973a; 1991).

Das Bindungsverhalten, also die Art und Weise der Interaktion von Mutter und Kind,

spiegelt im Säuglings- und Kleinkindalter die Qualität einer Bindungsbeziehung wider. Bindungsverhalten lässt sich etwa ab dem sechsten Lebensmonat beobachten und macht eine erste Beurteilung der Qualität der Bindungsbeziehung möglich. Bowlby befand bereits 1948 die Trennungssituation zwischen Mutter und Kind als geeignetes Ereignis, an dem sich die Qualität der Bindung schon im Säuglingsalter erkennen lässt. Ainsworth und Wittig (1969) entwickelten die so genannte *Fremde Situation* als ein Verfahren zur Erfassung der Bindungsqualität im Säuglings- und Kleinkindalter. Dabei werden unter standardisierten Laborbedingungen Erkundungs- und Bindungsverhalten beobachtet, wobei eine steigende Belastung und damit eine zunehmende Aktivierung des Bindungsverhaltenssystems initiiert wird. Diese Belastungsfaktoren sind die Anwesenheit einer fremden Person sowie Trennung und Wiedersehen von Kind und Mutter. Aus den Befunden der Untersuchungen mit diesem Instrument entwickelte sich ein Klassifikationssystem, durch das sich die Mutter-Kind-Beziehung in sichere, unsicher-vermeidende und unsicher-ambivalente Bindung unterscheiden lässt (Ainsworth et al., 1978; Fremmer-Bombik, 1997; Lamb, Thompson, Gardner & Connell, 1985; Main, 2001). Später wurde von Main und Solomon noch eine vierte Kategorie, die so genannte Desorganisation eingeführt, die vor allem in klinischen Stichproben verstärkt auftrat (Main, 1997). Eine sichere Bindung gilt allgemein als Schutzfaktor für psychische Auffälligkeiten, eine unsichere Bindung, insbesondere die unsicher-desorganisierte Bindung, hingegen als Risikofaktor (Kapitel 2.4).

Bis zum zweiten Lebensjahr drückt sich die Bindung unmittelbar im Verhalten des Kindes gegenüber seinen Bezugspersonen aus, da sein Wissen über die Bindungsbeziehungen sensumotorisch kodiert und implizit gespeichert ist (Nelson, 1999). Mit der kognitiven Verarbeitung seiner Erfahrungen tritt die Gestaltung der Beziehung auf der Verhaltensebene in den Hintergrund und verfestigt sich auf der Ebene mentaler Repräsentationen.

2.3.2 Bindungsrepräsentation

Aus den Bindungsverhaltensweisen zwischen Mutter und Kind sowie den im verbalen Austausch erworbenen Informationen zur Bewertung und Interpretation von gemeinsamen Ereignissen entwickelt das Kind ein Bild von sich und seiner Bindungsfigur sowie Vorstellungen und Erwartungen ihr gegenüber. Diese so

genannten Bindungsrepräsentationen entstehen etwa ab dem zweiten bis dritten Lebensjahr, in der *Phase der zielkorrigierten Partnerschaft* (Bowlby, 1973a). Sie werden durch zunehmende kognitive und sprachliche Fähigkeiten möglich. Bowlby bezeichnete diese mentale Repräsentation von sich und relevanten Anderen als „Internal Working Model“ (IWM), als inneres Arbeitsmodell:

„in the working model of the world that anyone builds, a key feature is his notion of who his attachment figures are, where they may be found, and how they may be expected to respond.“ (Bowlby, 1973b, S. 208)

Das Kind baut ein inneres Arbeitsmodell von sich und den Beziehungen zu seinen relevanten Bindungsfiguren auf. Auf Grundlage der zahlreichen Erfahrungen zwischen einem Kind und seiner Bindungsperson entsteht eine Vorstellung ihrer Beziehung, so dass es bestimmte Verhaltensweisen der Mutter als Reaktion auf sein eigenes Verhalten vorhersagt bzw. erwartet.

Mit zunehmendem Alter und zunehmender sprachlicher und kognitiver Reifung, entwickeln sich auch die inneren Arbeitsmodelle weiter: Mit der Sprachentwicklung lernt das Kind zu abstrahieren, zu symbolisieren und über Ereignisse zu kommunizieren. Es kann seine eigenen und die Gefühle Anderer verbalisieren, symbolisch spielen und sich in verschiedene Rollen hineindenken (Grossmann, 1997). Das Kind beginnt, mit den Eltern über seine Absichten und Pläne für die nähere Zukunft zu reden und über abweichende Vorstellungen zu verhandeln.

Es ist noch offen, wie das innere Arbeitsmodell der Bindung ab dem Vorschulalter, spätestens mit dem Beginn der Schulzeit aufgebaut ist und wie es sich entwickelt. Unbeantwortet ist vor allem die Frage, wie sich das innere Arbeitsmodell gestaltet, wenn qualitativ unterschiedliche Beziehungen zu verschiedenen Bindungsfiguren vorliegen. In der Bindungstheorie sind folgende Annahmen vertreten (Bretherton, 1985, 2005; Howes, 1999):

- Monotropie: Lediglich die Hauptbindungsfigur hat Einfluss auf den Aufbau und die Entwicklung des inneren Arbeitsmodells. Es kann zwar mehrere Bindungspersonen geben, aber die primäre Bindungsfigur ist entscheidend für den Aufbau eines generalisierten inneren Arbeitsmodells der Bindung (Bowlby, 1973b).
- Hierarchie: Es wird ein generalisiertes, personenübergreifendes Arbeitsmodell der Bindung aufgebaut, das sich aus allen relevanten Bindungsrepräsentationen des Kindes entwickelt. Die engste und bedeutsamste

Bindungsbeziehung nimmt dabei den größten Einfluss auf die entstehende verallgemeinerte Hauptbindungsstrategie (Grossmann et al., 1997; Kobak, Rosenthal & Serwik, 2005). Bretherton (1985) beschreibt das innere Arbeitsmodell von sich und relevanten Bindungsfiguren als mehrschichtiges hierarchisches Netzwerk von Repräsentationen, die auf einer Vielzahl von individuellen Beziehungserfahrungen beruhen.

- **Unabhängigkeit:** Unabhängige Bindungsbeziehungen zu verschiedenen relevanten Bezugspersonen sind nicht in ein generalisiertes Arbeitsmodell integriert, sondern nehmen unabhängig voneinander Einfluss auf die Entwicklung verschiedener Persönlichkeitsbereiche (Bretherton, 1985; Howes, 1999).
- **Integration:** Repräsentationen, die in verschiedenen Beziehungen erworben wurden, sind in ein Netzwerk von Bindungsbeziehungen integriert. Das Kind erkennt, dass Bindungsbeziehungen unterschiedlich und individuell sind, dennoch entstehen aus diesen verschiedenen Beziehungserfahrungen abstrahierte und generalisierte Arbeitsmodelle (Bretherton, 1999; Meins, 1999). Eine hohe Anzahl sicherer Bindungsbeziehungen begünstigt eine positive soziale und emotionale Entwicklung des Kindes, eine oder mehrere unsichere Bindungen gelten als Risikofaktoren (Howes, 1999).

Eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung der Bindungsrepräsentationen spielen die zunehmenden Gedächtnisleistungen. Während das Bindungsverhalten im Säuglings- und Kleinkindalter noch im impliziten, prozeduralen Gedächtnis gespeichert wird und nicht bewusst ist, steht dem Kind im Vorschulalter eine explizite, im deklarativen Gedächtnis gespeicherte Repräsentationsebene der Bindung zur Verfügung (Nelson, 1999). Dadurch kann sich ein zunehmendes Verständnis für mentale Vorgänge bei sich selbst und anderen Personen, insbesondere den relevanten Bindungspersonen, ausbilden. Die verinnerlichten Bindungsmodelle entstehen durch die Speicherung von Ereignisrepräsentationen im deklarativen Gedächtnis auf episodischer Ebene – bei konkreten Einzelereignissen – oder auf semantischer Ebene – bei abstrakteren Scripts. Der Begriff der Scripts bezeichnet wiederholte ähnliche Ereignisse, die als Ereignisschemata abgespeichert werden und die dazu dienen, in ähnlichen Situationen Vorhersagen zu treffen und Interpretationen von Verhaltensweisen Anderer zu ermöglichen. Scripts bündeln Ereignisabläufe zu kognitiven Ein-

heiten, die z.B. durch typische Fürsorgesituationen oder Familienszenen und -rituale entstehen und über Raum und Zeit als stabil erfahren werden. Ein Kind, das beispielsweise die kontinuierliche Erfahrung gemacht hat, dass es von der Mutter getröstet wird, wenn es sich verletzt hat oder traurig ist, könnte dies als allgemeines Script oder Schema abgespeichert haben: „Meine Mama ist immer für mich da, wenn ich sie brauche.“. Solche Scripts verbinden die kognitive und die affektive Ebene der Beziehungserfahrungen mit den Bindungspersonen. Durch sie und die episodischen Ereignisrepräsentationen, die erinnert und wiedergegeben werden können, kann man Einblick in die Gedanken- und Gefühlswelt sowie die bindungsspezifischen Repräsentationen der Kinder bekommen. Da die Bindungsrepräsentation explizit abgespeichert ist, ist sie bewusst zugänglich und lässt sich in ihrer Qualität erfassen (Bretherton, 2001).

Auf Grundlage der zunehmenden Gedächtnisleistungen entsteht also beim Kind ein inneres Arbeitsmodell (Bowlby, 1973b), das die Vorhersagbarkeit, die Erreichbarkeit und die empfundene Zuneigung der Bindungsfigur repräsentiert. Zudem beinhaltet es eine Vorstellung davon, inwiefern es die elterliche Zuneigung und Fürsorge verdient hat.

Da bei jungen Kindern die Erfassung der Bindungsrepräsentation auf rein sprachlicher Ebene noch nicht möglich ist, wurden einige projektive und semi-projektive Verfahren entwickelt, die neben der Sprache durch Spiel- und Bildmaterial Zugang zu den verinnerlichten inneren Arbeitsmodellen erhalten. Ab der mittleren Kindheit sind die sprachlichen Fähigkeiten und die Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistungen soweit ausgebildet, dass die Erfassung der Bindungsrepräsentation auf sprachlicher Ebene möglich wird. Das in der Forschungsgeschichte erste Instrument, das auf dieser sprachlichen Ebene die Bindungsrepräsentation erfasst, ist das von Mary Main und ihren Mitarbeitern (1985) entwickelte Adult Attachment Interview, ein Bindungsinterview für Erwachsene. Mary Target und ihre Mitarbeiter (2003a; Shmueli-Goetz, Target, Datta & Fonagy, 2004) entwickelten in Anlehnung an dieses Erwachseneninterview das so genannte Child Attachment Interview, durch das die Bindung in der mittleren Kindheit durch Analyse von Sprache und nonverbalem Verhalten erfasst werden kann.

2.3.3 Erfassung der Bindungsqualität im Lebenslauf

Bindung entwickelt sich im Leben eines Menschen parallel zum Fortschritt kognitiver, emotionaler und sozialer Fähigkeiten ständig weiter. Daher wurden für verschiedene Altersklassen unterschiedliche, dem Entwicklungsstand angepasste Erhebungsinstrumente konstruiert.

Abbildung 1 zeigt, auf welcher Ebene und mit welcher Art Verfahren die Bindung in verschiedenen Altersklassen der gesamten Lebensspanne erhoben werden kann. Exemplarisch sind jeweils verbreitete Messinstrumente mit aufgeführt.

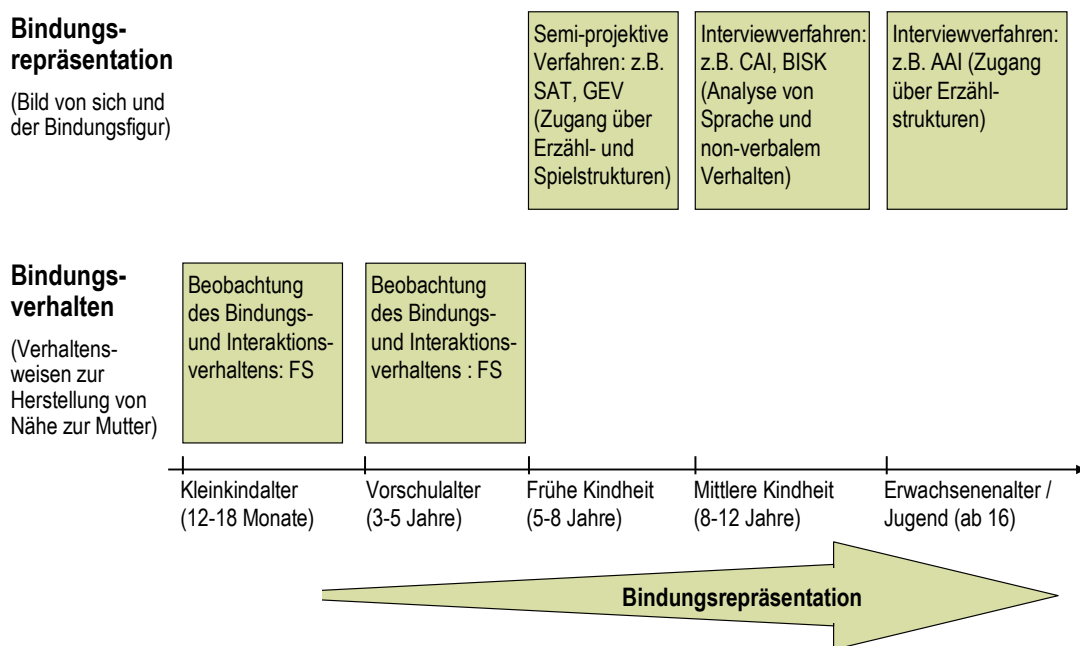


Abbildung 1: Ebenen der Bindungserfassung vom Kleinkindalter bis zum Erwachsenenalter²

Im Kleinkind- und Vorschulalter empfiehlt sich eine Erfassung der Bindung über Verhaltensbeobachtungen zwischen Kind und Mutter. Hier ist die Fremde Situation als bekanntes und bewährtes Instrument zu nennen.

Erst mit zunehmenden sprachlichen, kognitiven und sozial-emotionalen Fähigkeiten entwickelt sich im Vorschulalter ein verinnerlichtes Arbeitsmodell der Bindung, zu dem etwa ab dem fünften Lebensjahr über projektive Verfahren ein sprachlich-spielerischer Zugang möglich ist, wie beispielsweise der *Separation Anxiety Test* (SAT) oder das *Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung* (GEV-B).

² Die genannten Bindungsinstrumente werden in der vorliegenden Arbeit noch genauer erläutert.

Im Jugend- und Erwachsenenalter erhält man über die Auswertung von Erzählstrukturen über Bindungserinnerungen Zugang zu den verinnerlichten Bindungsmodellen. Hier hat sich das *Adult Attachment Interview* bewährt (George et al., 1985).

Für die mittlere Kindheit bestand lange Zeit eine „Forschungslücke“ in den Bindungsinstrumenten. Erst in den vergangenen Jahren wurden einige Messmethoden für diese Altersklasse entworfen und erprobt. Die Bindungstheorie nimmt an, dass sich zwischen der frühen Kindheit und dem Erwachsenenalter aus den personenspezifischen Bindungsrepräsentationen ein generalisiertes mentales Bindungsmodell entwickelt, das nicht an eine spezielle Person gebunden ist, sondern ein komplexes verallgemeinertes Modell der Bindungsbeziehungen darstellt (Bretherton, 1985, 1999, 2005). Ab etwa dem siebten Lebensjahr haben sich große kognitive und sprachliche Entwicklungsfortschritte vollzogen, so dass sich die Bindungsrepräsentation über Interviewverfahren erheben lässt, bei denen sowohl die sprachlichen Inhalte als auch nonverbales Verhalten und die Form des Erzählten berücksichtigt werden, wie z.B. durch das *Bindungsinterview für die späte Kindheit* (Scheuerer-Englisch, 2003; Zimmermann & Scheuerer-Englisch, 2003) oder das *Child Attachment Interview* (Target et al., 2003a; Shmueli-Goetz et al., 2004). Verfahren, die einen semi-projektiven Zugang zum inneren Arbeitsmodell der Bindung wählen, wurden ebenfalls entwickelt, wie z.B. das *semi-projektive Verfahren zur Erfassung der Bindungsqualität bei Jungen* (Höner, 2000) und der *Separation Anxiety Test für die mittlere Kindheit* (Wright, Binney & Smith, 1995). Entwicklungsangemessene Interviewverfahren erwiesen sich als besonders geeignet, da sie eine objektivierbare Auswertung auf inhaltlicher, sprachlicher und nonverbaler Ebene erzielen. Für die vorliegende Studie wurde das Child Attachment Interview als Instrument zur Erfassung der Bindung gewählt. Es ermöglicht wie auch die Fremde Situation und das Geschichtenergänzungsverfahren eine Auswertung in die vier Bindungsgruppen A, B, C und D und verfügt außerdem über zufrieden stellende Gütekriterien. Interessant am Child Attachment Interview erscheint außerdem die Möglichkeit, sowohl personenspezifische als auch personenunabhängige Aspekte der Bindung zu erheben (siehe Kapitel 3.3.3).

2.4 Beschreibung der Bindungsqualitäten

2.4.1 Die sichere Bindung

Kinder mit sicherer Bindung (B) machen kontinuierlich die Erfahrung, dass sie von ihrer Mutter akzeptiert, adäquat unterstützt und dass ihre emotionalen Bindungsbedürfnisse verlässlich erfüllt werden. Sie können ihre Bindungsfigur uneingeschränkt als sichere Basis nutzen, wenn sie beispielsweise in bedrohlichen oder schwierigen Situationen Schutz oder emotionale Unterstützung und Zuspruch durch ihre Bindungsperson suchen. Sie wissen, dass sie ihre Befindlichkeiten und Belastungen äußern und sich aktiv an die Mutter wenden können. Über unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse können sie mit ihren Bindungspersonen kommunizieren und verhandeln. Kinder mit sicherer Bindung haben gelernt, dass sie es wert sind, geliebt und unterstützt zu werden. Dadurch prägt sich ein Bild von sich selbst, das positiven Einfluss auf die eigene Selbstwahrnehmung und das eigene Selbstwertkonzept hat (Ainsworth et al. 1978; Bowlby, 1988). Einem sicher gebundenen Kind steht ein flexibles und breites Verhaltensrepertoire zur Verfügung, so dass es angemessen und kompetent auf die eigenen Bedürfnisse und Gefühle sowie das Verhalten anderer reagieren kann.

2.4.2 Die unsicher-vermeidende Bindung

Kinder mit vermeidender Bindung (A) machen dauerhaft die Erfahrung, dass sie von ihren Eltern zurückgewiesen und abgelehnt werden, wenn sie emotionale Bedürfnisse nach Schutz, Trost, Nähe oder Zuwendung äußern. Sie entwickeln daher eine Strategie der psychischen und emotionalen Autonomie, verzichten darauf, Hilfe und Zuneigung zu suchen, vermeiden das Bindungsverhalten gegenüber den Eltern und konzentrieren ihre Aufmerksamkeit auf die selbstständige Exploration der Umwelt ohne Hilfestellung der Bindungsfiguren, um der schmerzhaften Ablehnung zu entgehen (Fremmer-Bombik, 1997). Solche Kinder haben ein inneres Arbeitsmodell von zurückweisenden, wenig feinfühligem Bindungsfiguren und ein Bild von sich selbst als wenig geliebt, geschätzt und unterstützt. Bowlby nimmt an, dass diese Kinder durch Abwehrmechanismen Erfahrungen mit zurückweisenden Bindungsfiguren ausschließen, um seelischen Schmerz zu vermeiden; sie nehmen im Sinne ihres inneren

Arbeitsmodells eine Idealisierung vor, indem sie die negativen Erfahrungen ins Unbewusste verschieben. Sie haben daher von sich selbst ein eher negatives, von den Bindungsfiguren jedoch ein idealisiertes Bild (Bowlby, 1988). Diese Kinder teilen den Eltern kaum ihre Bindungsbedürfnisse mit, da sie diese nicht oder nur selten bewusst wahrnehmen. Sie passen ihr Verhalten an die erwarteten abweisenden Verhaltensweisen der Bindungspersonen so an, dass eine Balance zwischen geringem Kontakt und emotionaler Distanz gewahrt bleibt. Die Aufmerksamkeit wird von der Beziehung und damit verbundenen bindungsbezogenen Gefühlen abgelenkt und auf Sachobjekte, wie Spielsachen und Aktivitäten, gerichtet. So signalisiert es der Bindungsfigur, dass es keine Ansprüche stellt, die zurückgewiesen werden könnten (Cassidy, 1994).

2.4.3 Die unsicher-ambivalente Bindung

Kinder mit ambivalenter Bindung (C) haben die grundlegende Erfahrung gemacht, dass das Verhalten der Eltern bezüglich der Bedürfnisse des Kindes nicht konsistent und berechenbar ist. Sie können sich daher nie der Zuwendungs- und Unterstützungsbereitschaft der Bindungsfiguren sicher sein. Dies führt dazu, dass sich solche Kinder permanent der Nähe und Verfügbarkeit der Eltern vergewissern, da ihr Bindungssystem ständig aktiviert ist. Sie haben ein Bild von sich selbst als abhängig von den Bindungsfiguren und richten daher ihre Aufmerksamkeit verstärkt auf die Bindungsbeziehung. Diese Strategie führt bei den Kindern oft zu Trennungsängsten sowie Ärger und Wut gegenüber den Eltern und kostet sie viel Mühe, was das Explorationsverhalten einschränkt (Bowlby, 1988). Das innere Arbeitsmodell gibt dem Kind keine Möglichkeit zur Vorhersagbarkeit des elterlichen Verhaltens, so dass diese Kinder häufig im Vergleich zu ihren Altersgenossen unreif und anhänglich wirken (Fremmer-Bombik, 1997).

2.4.4 Die unsicher-desorganisierte Bindung

Nachdem es Kinder gab, die sich keiner der ursprünglichen drei Bindungsklassifikationen zuordnen ließen, führten Main und Solomon (1990) die vor allem klinisch relevante Klassifikation der desorganisierten Bindung ein, die sich als Fehlen einer eindeutigen Bindungsstrategie und eines inneren Arbeitsmodells sowie als

Zusammenbruch der organisierten Verhaltens- und Aufmerksamkeitsstrategien beschreiben lässt (Main, 1997). Diese Kinder erleben ihre Eltern entweder als verängstigt und schwach oder aber als beängstigend und bedrohlich, da sie in der Beziehung zu den Bindungsfiguren sehr negative, häufig sogar traumatische Erfahrungen wie Missbrauch, starke Vernachlässigung, unverarbeitete Trauer o.ä. gemacht haben. Da den durch das elterliche Verhalten verunsicherten und verängstigten Kindern in Situationen, die das Bindungsverhalten aktivieren, keine Handlungsstrategien zur Verfügung stehen, wird diese Kategorie als Desorganisation (D) bezeichnet. Die desorganisierte Bindung kann sich auf der Repräsentationsebene in extrem negativen, katastrophenähnlichen Phantasien, Blockierungen, gedanklichen Brüchen und ängstlichem Schweigen äußern.

Abbildung 2 zeigt die drei ursprünglichen Bindungskategorien auf dem Kontinuum der Aufmerksamkeitsorientierung und der Affektregulierung.

Die Gruppe der unsicher-vermeidend gebundenen Kinder zeigt im Verhalten Selbstständigkeit und Unabhängigkeit der eigenen Person und stellt damit die Konzentration der Aufmerksamkeit auf die Sachumwelt in den Vordergrund. Sie ziehen sich emotional von Anderen zurück und vermeiden bindungsbezogene Gefühle. Die Aufmerksamkeit unsicher-ambivalent gebundener Kinder richtet sich weniger auf die Sach- als auf die Personumwelt. Sie zeigen im Verhalten zu den relevanten Bezugspersonen eine starke Verbundenheit, Abhängigkeit und übertriebenes Nähesuchen mit einem übersteigerten Ausdruck bindungsbezogener Gefühle, wie Ärger und Trennungsangst. Im Verhalten sicher gebundener Kindern besteht eine Balance zwischen Autonomie und Nähesuchen. Ihre Aufmerksamkeit richtet sich ausgeglichen auf Sach- oder Personumwelt, da sie emotional offen und flexibel sind. Negative oder belastende Erfahrungen sind in die insgesamt positiven und unterstützenden Bindungserinnerungen integriert, so dass sie angemessen und offen mit Gefühlen umgehen können.

Zur D-Kategorie liegen bislang vor allem theoretische Vermutungen und kaum empirische Belege zu den aufgeführten Aspekten vor. Es wird angenommen, dass es unter bindungsrelevanten Belastungssituationen zu einem Zusammenbruch der Verhaltens- und Aufmerksamkeitsstrategien kommt oder aber dass keine Strategie vorhanden oder erkennbar ist. Das desorganisierte Kind ist einerseits durch traumatische Erfahrungen mit der Bindungsfigur verängstigt, während es andererseits durch sein an-

geborenes Bindungsverhaltenssystem Nähe und Schutz bei ihr suchen möchte. Diese paradoxe Situation verhindert ein zielgerichtetes Verhalten, da es weder Schutz bei der Mutter suchen noch die Aufmerksamkeit verstärkt auf die Umwelt richten kann, um die belastende Situation emotional zu bewältigen (Main, 1997).

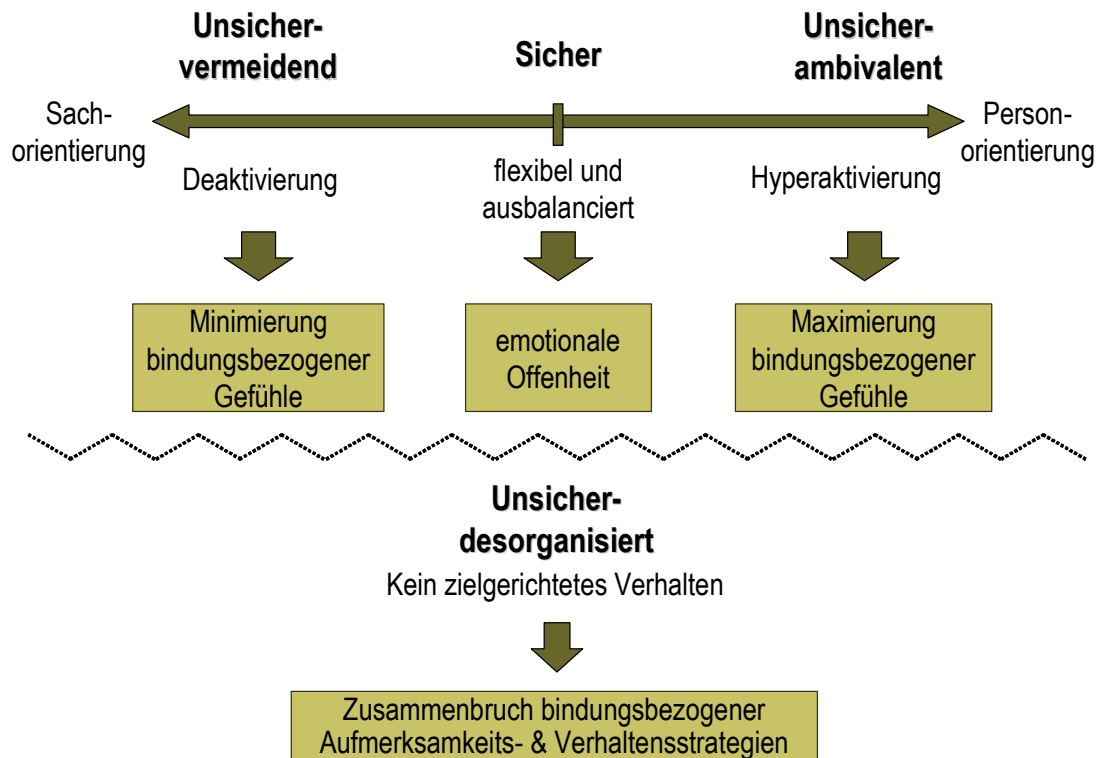


Abbildung 2: Kennzeichen der Aufmerksamkeitsorientierung und der Affektregulierung getrennt nach Bindungsstrategien

2.5 Kontinuität und Diskontinuität von Bindung

2.5.1 Begriffliche Klärung von Stabilität, Kontinuität und Diskontinuität

Der Begriff der *Stabilität* in der menschlichen Entwicklung wird meist für die Charakterisierung einzelner konstanter Persönlichkeitsmerkmale verwendet, während der Begriff der *Kontinuität* den zeitlich konsistenten Verlauf von Erlebens- und Verhaltensweisen beschreibt, die in einem komplexen Wechselspiel innerer und äußerer Faktoren stehen.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit meist von überdauernden Verhaltens- und Erlebensweisen eines heranwachsenden Menschen geprägt ist, durch die er sich von anderen Personen unterscheidet. Eine gewisse *Stabilität* in der persönlichen Entwicklung ist dadurch gewährleistet, dass die Strukturen und Mechanismen von Verhalten und Erleben zeitlich konsistent erhalten bleiben. Es gibt nur wenige Merkmale, die einer absoluten Stabilität unterliegen und im Verlauf des Lebens nur minimalen Schwankungen unterliegen. Viele Merkmale bleiben aber bei einer Person im Vergleich zu anderen Individuen oder im Verhältnis zu anderen Persönlichkeitsmerkmalen unverändert (Lang & Heckhausen, 2005).

Der Begriff der *Kontinuität* in der Entwicklung bezieht sich auf den zeitlich konsistenten Verlauf des menschlichen Verhaltens und Erlebens. Biologische und verhaltensgenetische Ansätze können erklären, warum die Persönlichkeitsentwicklung relativ kontinuierlich verläuft: Es wird angenommen, dass allgemeine und individuelle genetische Determinanten sowie anlagebedingte normative Reifungsprozesse die Verhaltensentwicklung grundsätzlich vorgeben. Zudem bleibt die soziale Lernumwelt meist über einen langen Zeitraum konstant, so dass die äußeren Entwicklungs- und Interaktionsbedingungen ebenfalls erhalten bleiben (Trautner, 1997). Selbst wenn Handlungsergebnisse und Entwicklungsziele durch verschiedenartige Prozesse und Mechanismen erreicht werden, können sie sich dennoch in verschiedenen Lebensabschnitten ähneln (Lang et al., 2005). Die Kontinuitätsannahme schließt damit nicht aus, dass qualitative Veränderungen stattfinden.

Eine *Diskontinuität* in der menschlichen Entwicklung ist durch zahlreiche, in wechselseitiger Abhängigkeit stehende Bedingungen zu erklären, so dass eine Vorhersagbarkeit der individuellen menschlichen Entwicklung erschwert ist. Entscheidende Einflüsse, die eine Diskontinuität verursachen können, sind vom Lebensalter abhängige individuelle Reifungsprozesse, soziale Veränderungen, die mit dem historischen Wandel einhergehen, sowie nur für die individuelle Lebensgeschichte relevante Faktoren, wie kritische Lebensereignisse. Abrupte Veränderungen sind nicht zu erwarten, solange die äußeren Einflussfaktoren konstant bleiben (Trautner, 1992).

Da die Bindung im lebenslangen Verlauf beinhaltet, dass sie sich individuell, dynamisch und in Abhängigkeit von Reifungsprozessen und äußeren Faktoren entwickelt, erscheint der Begriff der *Kontinuität* gegenüber dem Begriff der *Stabilität* besser auf

dieses Konstrukt anwendbar. Beide Begriffe werden jedoch in der Bindungstheorie und -forschung häufig synonym verwendet.

2.5.2 Annahmen zur Kontinuität und Diskontinuität von Bindung

In der Bindungstheorie sind verschiedene Annahmen zu Kontinuität und Diskontinuität von Bindung vertreten: Bowlby (1983) nahm eine absolute Stabilität von Bindung sowohl im Hinblick auf jede einzelne Beziehung als auch auf den Aufbau neuer Bindungsbeziehungen an. Die internalen Bindungsmodelle neigen nach Bowlby zur Kontinuität, da eine Kontinuität der Interaktionsstrukturen zwischen dem Kind und seiner Bindungsperson angenommen wird und zu beobachten ist. Daraus entwickelt sich ein inneres Arbeitsmodell der Bindungsbeziehungen, welches das Verhalten, Denken und Fühlen sowie Erwartungen und Reaktionen beeinflusst. So steuert ein verinnerlichtes Bindungsmodell die Interaktion mit der betreffenden Bindungsfigur. Jede weitere Person, zu der sich eine Beziehung entwickelt, wird den bestehenden Modellen angepasst. Denn beim Aufbau und der Intensivierung einer neuen Beziehung werden die handlungssteuernden Repräsentationen der bisherigen Bindungserfahrungen wirksam und beeinflussen die Wahrnehmung, die Aufmerksamkeit und das Verhalten. Eine neue Bindungsbeziehung kann das generalisierte internale Bindungsmodell, das sich aus der Gesamtheit der beziehungsrelevanten Repräsentationen zusammensetzt, nicht kurzfristig beeinflussen, da sich die Repräsentations- und Handlungsstrukturen in den bisherigen Bindungsbeziehungen gefestigt haben. Bowlby (1973a, 1979) betonte, dass die frühkindlichen Beziehungserfahrungen mit den Eltern alle weiteren Beziehungen im Lebenslauf entscheidend beeinflussen. Das innere Arbeitsmodell der Bindung, das in der Eltern-Kind-Beziehung entsteht, prägt lebenslang die inneren Arbeitsmodelle von allen engen zwischenmenschlichen Beziehungen, also die Erwartungen, Vorstellungen und Verhaltensweisen gegenüber emotionalen Beziehungspartnern. Bowlby nimmt nicht nur eine zeitliche Stabilität von Bindung, sondern auch eine personenübergreifende Stabilität von inneren Arbeitsmodellen an. Die frühe Eltern-Kind-Beziehung stellt eine Art Prototyp für alle späteren engen Beziehungen im Leben dar, z.B. für Freundschaften oder auch Liebesbeziehungen.

Entgegen dieser Idee der Prototypen betonen andere Bindungsforscher den dynamischen und flexiblen Entwicklungsprozess von Bindung unter Berücksichtigung von möglichen Einflussfaktoren im individuellen Lebenslauf. Bestehende Bindungsmodelle reagieren demnach flexibel auf neue Beziehungserfahrungen (Crittenden, 2000; Fraley, 2002; Lewis, Feiring & Rosenthal, 2000; Vaughn, Egeland, Sroufe & Waters, 1979; Waters, 1978).

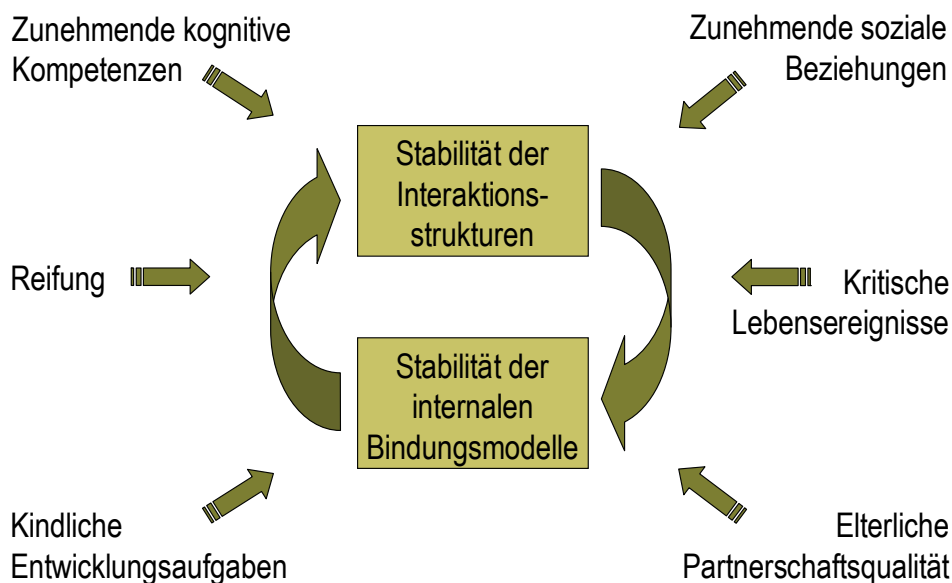


Abbildung 3: Kontinuität der Bindung und Einflussfaktoren

Abbildung 3 veranschaulicht die angenommene Wechselwirkung zwischen den relativ kontinuierlichen Interaktionsstrukturen und den daraus entstehenden ebenfalls zeitlich kontinuierlichen Bindungsrepräsentationen: Aus den bindungsrelevanten Interaktionen zwischen Kind und Bindungsperson entwickeln sich interne Bindungsmodelle, die wiederum die Interaktionsstrukturen stabilisieren. Das Modell zeigt zudem die Faktoren, die auf die bindungsspezifischen Verhaltensstrukturen und die Entwicklung des internalen Bindungsmodells Einfluss nehmen: *Reifung*, *kindliche Entwicklungsaufgaben*, zunehmende *interaktive* und *kognitive Kompetenzen* sowie ein wachsendes *soziales Bewusstsein* (Grossmann, 1997). Die kindlichen Arbeitsmodelle über das Selbst und die Bindungsbeziehungen werden zunehmend komplexer, unterliegen immer wieder Belastungen und Einflussprozessen. Das Kind reift in seinen affektiven Kompetenzen heran, erweitert sein soziales Umfeld und bildet seine sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten weiter aus. Es ist ein aktives

Individuum, das kontinuierlich neue Erfahrungen sammelt und dessen Fähigkeiten zur Autonomie und Selbstregulation zunehmen (Spangler & Zimmermann, 1999a). Neben diesen innerpsychischen Prozessen und Entwicklungen auf Seiten des Kindes können auch Faktoren von außen auf die Bindungsbeziehung wirken. Dies sind oft *kritische Lebensereignisse* oder *normative Übergänge*, die den familiären Alltag und die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern nachhaltig verändern. Insbesondere die *elterliche Partnerschaftsqualität* und im Speziellen eine Trennung/Scheidung der Eltern können entscheidende Faktoren für die Bindungsentwicklung darstellen (siehe Kapitel 2.6).

Kontinuität und Veränderung von Bindung stehen also in einem breiten Kontext von Bedingungen, die Einfluss auf die Bindungsqualität und ihre Entwicklung nehmen. Dennoch postuliert die Bindungstheorie eine gewisse zeitliche Kontinuität von Bindung, da die Verhaltensmuster der Eltern gegenüber dem Kind trotz seiner Entwicklungen und den äußeren Faktoren zeitlich weitgehend bestehen bleiben, so dass kontinuierliche Interaktionsstrukturen zwischen Kind und Eltern entstehen. Das Verhalten eines im Säuglingsalter unterstützenden, fürsorglichen und empathischen Eltern teils wird mit hoher Wahrscheinlichkeit auch im Schulalter des Kindes durch Unterstützung, Wertschätzung und Verständnis geprägt sein und die Bindungsperson wird dem Kind alters- und entwicklungsangemessen eine sichere Basis bieten (Bretherton, 2001). Es wird angenommen, dass der Einfluss von aktuellen Beziehungserfahrungen zur emotionalen Verfügbarkeit der Eltern mit zunehmendem Alter abnimmt, da sich die internalen Arbeitsmodelle stabilisieren und unabhängiger von kurzfristigen Veränderungen werden (Spangler et al. 1999a).

In jeder Altersphase sind spezifische Entwicklungsthematiken und -aufgaben relevant, die auf Erfolg oder Misserfolg der vorherigen Aufgaben aufbauen. Der Aufbau einer sicheren Bindung wird als vorrangige Entwicklungsthematik des Säuglingsalters angesehen. Die Weitergestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen bleibt zwar eine lebenslange Thematik, aber es treten in jeder Lebensphase jeweils neue Entwicklungsaufgaben in den Vordergrund, die sowohl von den frühen als auch von den darauf folgenden Beziehungserfahrungen geprägt und beeinflusst werden können (Spangler et al., 1999a). Zwei Übergänge zwischen spezifischen Altersklassen sind besonders anfällig für entwicklungsabhängige Veränderungen in den Bindungsmustern, da der reifebedingte Entwicklungssprung besonders groß ist und normative Übergänge erfolgen, die entscheidende Veränderungsfaktoren mit sich bringen

können: Vom Kleinkindalter zum Vorschulalter, wenn das Kind neue Betreuungserfahrungen macht und sich sein soziales Umfeld erweitert, sowie vom Jugend- zum Erwachsenenalter, bei dem ein gewisser Ablöseprozess von den frühen Bindungspersonen sowie die Festigung der eigenen Identität und der sozialen Rolle stattfinden (Crittenden, 2000).

Mit dem Beginn der Erforschung der Bindung über mehrere Altersstufen hinweg traten verschiedene Probleme auf, welche die Untersuchung der Bindungsentwicklung erschwerten: Bindung verändert sich aufgrund zahlreicher Reifungsprozesse, so dass die direkte Vergleichbarkeit einschränkt ist. In der Bindungstheorie wird diskutiert, wie sich aus den Interaktionsstrukturen zu den relevanten Bindungsfiguren die personenspezifischen Bindungsmodelle entwickeln und daraus das verallgemeinerte innere Arbeitsmodell entsteht. Unklar ist des Weiteren, wie diese untereinander organisiert sind und wie sich diese Organisation mit der Zeit verändert. Es besteht jedoch Konsens darüber, dass Bindung aus diesem Grund in jeder Altersklasse nur auf sehr unterschiedliche Art erfasst werden kann, was wiederum den Vergleich erschwert. Bei Betrachtung ihrer Kontinuität sollte außerdem nicht nur die Übereinstimmung der Bindungsqualität geprüft werden, sondern komplexere Zusammenhänge berücksichtigt werden, so z.B. die äußeren und entwicklungsbedingten Einflüsse sowie die Entstehung des Selbst bzw. der Persönlichkeit (Sroufe, 2005).

Die individuelle Persönlichkeitsentwicklung funktioniert nicht nach einem einfachen Ursache-Wirkungs-Prinzip, anhand dessen man verlässliche Vorhersagen treffen kann, sondern sie unterliegt zahlreichen Schwankungen und Einflüssen. Crittenden (2000) bietet mit ihrem Ansatz dynamischer Reifung theoretische Überlegungen zu Entwicklung, Kontinuität und Veränderung von Bindungsmustern. Grundlage dieses Ansatzes ist die Annahme, dass sich ab dem Vorschulalter ein umfangreiches dynamisches Modell der Bindung entwickelt, das durch zahlreiche, vornehmlich kognitive und neurologische Reifungsvorgänge sowie durch die Erweiterung des sozialen Umfeldes entsteht. In der Jugend reifen diese unter Einflussnahme von individuellen Umständen, Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben bis zum Erwachsenenalter zu einer komplexen Bindungsrepräsentation heran. Diese Bindungsmuster sind vielschichtiger, flexibler und umfassender als in der bindungstheoretischen Tradition angenommen und weisen mehrere Substrategien auf. Diskontinuität der Bindungsmuster ist nach ihrem Konzept daher nicht nur durch einen Wechsel von einem Bindungsmuster zu einem anderen möglich, sondern kann sich auch durch eine Verände-

rung in der Ordnung von möglichen Bindungsstrategien oder durch einen Wechsel von einer simplen zu einer komplexeren und anspruchsvolleren Bindungssubstrategie innerhalb eines dominanten Hauptbindungsmusters vollziehen (Crittenden, 2000).

Verhalten, Fähigkeiten, Gedanken und Gefühle verändern sich im Verlauf der menschlichen Entwicklung stark in ihrer Qualität und Komplexität. Aus diesem Grund muss der Blick auf Kontinuität und Veränderung in der Bindungsentwicklung vor dem Hintergrund von altersspezifischen und reifungsbedingten Vorgängen geschehen (Sroufe, 2005). Es muss berücksichtigt werden, dass das Kleinkind noch sehr begrenzte äußere Anregungen erfährt und sein Gehirn und Gedächtnis noch am Anfang einer langen Entwicklung stehen. Es verfügt noch nicht über Fähigkeiten zur verbalen Kommunikation, kann sein Verhalten noch nicht gezielt und bewusst steuern und ist noch nicht dazu in der Lage, Informationen komplett zu integrieren, um daraus kognitive und Verhaltensstrategien zu entwickeln. Kontinuität und Veränderungen in der Bindungsorganisation sollten daher mit zunehmendem Lebensalter unter sehr komplexen Bedingungen betrachtet werden (Crittenden, 2000).

2.5.3 Empirische Untersuchungen zur Kontinuität von Bindung

Die Ergebnisse zur Kontinuität der Bindungsqualität differieren vor allem hinsichtlich verschiedener Altersgruppen. Bislang konnte eine Kontinuität der Bindung vor allem über das Kleinkindalter hinweg und bis zum Beginn des Grundschulalters nachgewiesen werden. Die empirischen Untersuchungen zur Entwicklung der Bindung in späteren Lebensabschnitten und über längere Zeiträume zeigten bislang divergierende Ergebnisse.

2.5.3.1 Kontinuität von Bindung auf der Verhaltensebene

Waters (1978) wies in der Fremden Situation mit der Mutter zwischen dem zwölften und dem 18. Lebensmonat eine Stabilität des Bindungsverhaltens bei dreistufiger Klassifikation (A, B, und C) von 95 % nach. Main & Weston (1981) konnten ebenfalls zwischen dem zwölften und dem 18. Monat bei Einordnung in ein vierstufiges Klassifikationssystem (A, B, C und unklassifizierbar) eine Übereinstimmung des Bindungsverhaltens von 80 % in der Fremden Situation mit Mutter und Vater ermitteln.

Wartner, Grossmann, Fremmer-Bombik & Suess (1994) überprüften das Bindungsverhalten zwischen dem ersten Lebensjahr mit der Fremden Situation und dem sechsten Lebensjahr mit der *Wiedervereinigungssituation* nach Main und Cassidy (1988) und konnten eine Übereinstimmung der vierfach abgestuften Bindungsklassifikation von etwa 82 % nachweisen. Moss, Cyr, Bureau, Tarabulsy & Dubois-Comtois (2000) wiesen eine moderate Übereinstimmung des Bindungsverhaltens in der Wiedervereinigungssituation mit dreieinhalb und fünfeinhalb Jahren von 68 % nach.

Ammaniti, Speranza & Fedele (2005) untersuchten in ihrer Längsschnittstudie Bindungsverhalten vom zwölften Lebensmonat bis zum fünften Lebensjahr sowie die Bindungsrepräsentation vom fünften bis elften/zwölften Lebensjahr. Das Bindungsverhalten vom zwölften Lebensmonat bis zum fünften Lebensjahr erfasst durch die Fremde Situation bzw. die Wiedervereinigungssituation, wies bei dreifacher Unterscheidung in die Kategorien A, B und C eine Stabilität von 71.4 % und bei zweifacher Unterscheidung in sicher und unsicher eine Stabilität von 74.2 % auf. Auf Grundlage der bisherigen Forschungsbefunde kann zumindest für das Kleinkind- und Vorschulalter von einer gewissen Kontinuität im Bindungsverhalten ausgegangen werden.

2.5.3.2 Vorhersage der Bindungsrepräsentation durch das frühkindliche Bindungsverhalten

In weiteren Studien zeigte sich, dass sich die Bindungsqualität auf der Repräsentationsebene in der Kindheit durch das frühkindliche Bindungsverhalten zur Mutter vorhersagen ließ: Es wurde eine hohe Übereinstimmung zwischen dem Bindungsverhalten mit 18 Monaten, das mit der Fremden Situation erhoben wurde, und der Bindungsrepräsentation, die im Alter von sechs Jahren mit dem *Separation Anxiety Test* (SAT; Klagsbrun & Bowlby, 1976) erfasst wurde, gefunden (vgl. z.B. Eichhorn, Tiedtke, Jacobsen, Ziegenhain & Fegert, 2002; Main, Kaplan & Cassidy, 1985). In der Studie von Main et al. (1985) wiesen 74 % der Kinder mit sechs Jahren die gleiche Bindungsklassifikation auf wie mit zwölf bis 18 Monaten. In der Studie von Eichhorn et al. (2002) ergab sich eine Übereinstimmung von 67 %, während für die zweifache Unterteilung in sichere und unsichere Bindung 82 % der Kinder Stabilität in der Bindungsqualität zeigten.

Bretherton, Ridgeway und Cassidy (1990) konnten die frühesten Belege für eine Übereinstimmung der Bindung in der Fremden Situation mit 18 Monaten und in der *Attachment Story Completion Task* (ASCT) mit drei Jahren finden. Gloger-Tippelt, Gomille, König und Vetter (2002) untersuchten die Kontinuität von kindlichen Bindungsmustern zwischen einem und sechs Jahren mit der Fremden Situation und dem *Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung*. Sie fanden eine Übereinstimmung von 85 % bei Unterscheidung in sicher und unsicher sowie von 81 % bei Unterteilung in die drei Bindungskategorien A, B und C. Ammaniti et al. (2005) fanden eine Übereinstimmung von 71.4 % bei zweifacher Unterscheidung in sicher und unsicher zwischen dem Bindungsverhalten im Kleinkindalter, und der Bindungsrepräsentation mit fünf Jahren, erfasst durch die *Attachment Story Completion Task* (Bretherton et al., 1990). Zwischen dem Bindungsverhalten sowohl mit einem als auch mit fünf Jahren und der Bindungsrepräsentation mit elf/zwölf Jahren, erfasst durch das *Attachment Interview for Childhood and Adolescence* (AICA; vgl. Ammaniti et al., 2005) konnten sie keinerlei Zusammenhänge feststellen.

Einige Studien untersuchten den Zusammenhang zwischen dem Bindungsverhalten im Kleinkindalter und der Bindungsrepräsentation im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Die Forschungsbefunde zur Kontinuität von Bindung über diesen langen Zeitraum sind jedoch sehr uneinheitlich. Im Rahmen der Bielefelder Längsschnittstudie konnte die Bindung vom Kleinkindalter bis zum Jugend- und jungen Erwachsenenalter mit verschiedenen jeweils altersangemessenen Bindungsinstrumenten untersucht werden. Es ergaben sich divergierende Ergebnisse zu Kontinuität und Veränderung der Bindungsklassifikation: Scheuerer-Englisch (1989) konnte eine Vorhersagbarkeit einer sicheren Vertrauensbeziehung mit zehn Jahren durch das Bindungsverhalten in der Fremden Situation mit zwölf und 18 Monaten nachweisen. Für die Unterscheidung in sichere und unsichere Bindungsmuster ergab sich für die kindliche Bindung zur Mutter eine Übereinstimmung von 79 % und zum Vater von 60 %. Es konnte jedoch kein Zusammenhang zwischen der Bindung vom zwölften und 18. Lebensmonat bis zum 16. Lebensjahr nachgewiesen werden (Zimmermann, 1994).

2.5.3.3 Kontinuität der Bindungsrepräsentation

Zimmermann (1994) erfasste im Rahmen der Bielefelder Längsschnittstudie die Bindungsrepräsentation im Alter von 16 Jahren mit dem *Adult Attachment Interview*. Diese ließ sich durch die kindlichen Aussagen über das elterliche Unterstützungsverhalten und die emotionale Verfügbarkeit im Alter von zehn Jahren vorhersagen. Eine beziehungsorientierte Strategie, die sich bei den Zehnjährigen in Suche nach Unterstützung und Trost äußerte, sagte eine sichere Bindungsrepräsentation im Jugendalter vorher.

Ammaniti et al. (2005) fanden eine Übereinstimmung von 68.4 % bei Unterscheidung in *sicher* und *unsicher* zwischen der Bindungsrepräsentation im fünften Lebensjahr, erfasst durch die Attachment Story Completion Task (Bretherton et al., 1990), und der Bindungsrepräsentation im elften/zwölften Lebensjahr, erfasst durch das Attachment Interview for Childhood and Adolescence (Ammaniti et al., 2005).

2.5.3.4 Einflussfaktoren auf Kontinuität und Diskontinuität von Bindung

Viele Studien (vgl. Vaughn et al., 1979; Vondra, Shaw, Swearingen, Cohen & Owens, 2001; Zimmermann, 1994) betrachten neben der altersbedingten Bindungsentwicklung Faktoren, von denen angenommen wird, dass sie ebenfalls Einfluss auf die Kontinuität und Veränderung von Bindung nehmen. In klinischen Stichproben und Risikostichproben war die Übereinstimmung deutlich geringer als bei Stichproben der Normalpopulation, wobei die Anzahl der unsicheren Bindungsklassifikationen mit steigendem Alter ab dem Kleinkindalter zunehmen. Sowohl in individuellen Entwicklungsverläufen als auch in transgenerationalen Betrachtungen besteht die höchste Kontinuität bei Ober- und Mittelklasse-Populationen, bei Sicher-Gebundenen und bei stabilen familiären Umständen. Insbesondere kritische Lebensereignisse, wie Trennung oder Scheidung der Eltern, der Verlust einer Bindungsperson oder traumatische Erlebnisse, konnten in der Bindungsforschung als Einflussvariable auf die Bindungsorganisation identifiziert werden. Crittenden (2000) betont, dass es aufgrund der zunehmenden Komplexität und individuell sehr verschiedener Entwicklungsbedingungen der Bindungsmuster kaum möglich ist, eine Vorhersage über die Auswirkungen solcher Lebensereignisse auf den individuellen Entwicklungsverlauf der Bindung zu treffen.

Tabelle 1: Studien zur Kontinuität von Bindung

STUDIE	ZEITRAUM	BINDUNGS- INSTRUMENT(E)	BINDUNGS- GRUPPEN	ÜBEREIN- STIMMUNG
Waters (1978)	12. - 18. Lebensmonat	FS ³	A, B und C	95 %
Main et al. (1981): Berkeley-Studie	12. - 18. Lebensmonat	FS	A, B, C und un- klassifizierbar	80 %
Rauh, Ziegenhain, Müller & Wijnroks (2000)	12. – 21. Lebensmonat	FS	A, B und C	68 % - 84 %
Wartner et al. (1994)	1. Lebensjahr - 6. Lebensjahr	FS und WV (Cassidy & Marvin, 1992)	A, B, C und D	82 %
Main et al. (1985)	18. Lebensmonat - 6. Lebensjahr	FS und SAT	A, B, C und D	74 %
Eichhorn et al. (2002)	18. Lebensmonat - 6. Lebensjahr	FS und SAT	A, B, C und D	67 %
			sicher - unsicher	82 %
Gloger-Tippelt et al. (2002)	1. Lebensjahr - 6. Lebensjahr	FS und GEV-B	A, B und C	81 %
			sicher - unsicher	85 %
Zimmermann (1994) & Scheuerer- Englisch (1989): Bielefelder Längsschnittstudie	12./18. Lebensmonat - 10. Lebensjahr	FS und Interview zur Vertrauensbeziehung (Scheuerer-Englisch, 1989)	sicher - unsicher	79 % (Mütter) 60 % (Väter)
	12./18. Lebensmonat - 10. Lebensjahr	FS und Attachment Q-Sort	sicher - unsicher	44 % - 50 % (n.s.)
Vondra et al. (2001): Risikostichprobe	12. - 18. Lebensmonat	FS	A, B, C und D	45 %
	12./18. - 24. Lebensmonat	FS (Crittenden, 2003)	A, B, C, A/C und AD	45 %
Ammaniti et al. (2005)	12. Lebensmonat - 5. Lebensjahr	FS und WV	A, B und C	71 %
			sicher - unsicher	74 %
	12. Lebensmonat - 5. Lebensjahr	FS und ASCT	sicher - unsicher	71 %
	12. Lebensmonat - 11./12. Lebensjahr	FS und AICA	sicher - unsicher	(n.s.)
	5. Lebensjahr - 11./12. Lebensjahr	ASCT und AICA	sicher - unsicher	68 %
Moss et al. (2005)	3;6 und 5;6 Jahre	WV	A, B, C und D	68 %

³ Wenn nicht durch andere Literaturangaben ausgewiesen, kam bei der Fremden Situation mit den Bindungsgruppen A, B und C das Auswertungssystem von Ainsworth et al. (1965) zum Einsatz. Für die vierte Bindungsgruppe D wurde das System von Main et al. (1990) verwendet.

Tabelle 1 gibt eine Übersicht über einige Studien zur Kontinuität von Bindung. Die empirischen Daten bisheriger Studien zur Kontinuität von Bindungsmustern haben gezeigt, dass eine Vorhersage späterer Bindungsstrategien durch die frühen Bindungsmuster möglich ist. Die Genauigkeit dieser Vorhersage, sprich Kontinuität und Veränderung, sind abhängig vom zeitlichen Abstand der Erhebungszeitpunkte, dem Auftreten von Risikofaktoren und dem Einfluss von komplexen, interagierenden und dynamischen Reifungsprozessen, die in jedem individuellen Entwicklungsverlauf unterschiedlich sind (Crittenden, 2000). Daher sprechen die empirischen Untersuchungen sowohl für Kontinuität als auch für Diskontinuität.

Auf Grundlage dieser Befunde ist anzunehmen, dass die Bindungsentwicklung zeitlich stabil ist, wenn die Interaktionsstrukturen zwischen Kind und Bindungsperson stabil sind. Da das Eltern-Kind-System jedoch oft individuellen Einflussfaktoren ausgesetzt ist, kann die Kontinuität der Interaktionserfahrungen gestört werden. Unterliegt die den kindlichen Bedürfnissen entsprechende emotionale Unterstützung positiven oder negativen Veränderungen, so ist eine Diskontinuität der Bindungsentwicklung zu erwarten.

Obwohl in der Bindungsforschung zahlreiche Belege für eine Kontinuität von Bindungsmustern erbracht werden konnten, fehlen bislang vor allem Untersuchungen zur Entwicklung bis zur mittleren Kindheit und eine genauere Analyse der zugrunde liegenden Prozesse und Bedingungen.

2.6 Determinanten der Bindungsqualität

In der Bindungsforschung wurden verschiedene Determinanten auf die kindliche Bindung untersucht. Als bedeutsamste Einflussgröße konnten die individuellen Erfahrungen mit den Bindungsfiguren ausgemacht werden, insbesondere die Angemessenheit und Feinfühligkeit, mit der die Eltern auf die Signale des Kindes reagieren (Ainsworth et al., 1978; Belsky, 1999; van Ijzendoorn, 1995). Als weitere Faktoren ließen sich kindliche Verhaltensdispositionen und angeborene Temperamentsmerkmale identifizieren (Fonagy, 2001; Spangler, 1997). Unterschiede in der Bindungsqualität von Kindern lassen sich außerdem durch die Bindungsmuster ihrer Eltern vorhersagen, da eine Tradierung von Bindungs- und Verhaltensmustern über die

Generationen stattfindet. Um das Wirkprinzip des elterlichen Fürsorgeverhaltens auf die kindliche Bindung präziser zu verstehen, wurde in der Bindungsforschung der familiäre Kontext genauer beleuchtet. Es konnten beispielsweise Zusammenhänge zwischen der Bindungsqualität und der elterlichen Partnerschaftsqualität sowie Persönlichkeitsmerkmalen der Eltern, insbesondere psychischen Auffälligkeiten, festgestellt werden. Als weitere, jedoch nicht so bedeutsame Einflussfaktoren auf die kindliche Bindungsqualität konnten einige äußere Bedingungen im Umfeld der Familie und kritische Lebensereignisse identifiziert werden. Die wichtigsten Annahmen und Erkenntnisse zur Ursache für die Entstehung individueller Unterschiede in der kindlichen Bindungsqualität werden im Folgenden erläutert und Diskussionspunkte herausgestellt.

2.6.1 Feinfühliges und angemessenes Interaktionsverhalten

In der Bindungsforschung hat man zahlreiche Bedingungsfaktoren für die Qualität der Mutter-Kind-Bindung ausmachen können (Übersicht: van Ijzendoorn, 1995):

Als wichtigster Einflussfaktor auf die Bindungsqualität des Kindes gelten vor allem die frühkindlichen Interaktionserfahrungen mit seiner Mutter. Feinfühliges und angemessenes mütterliches Interaktions- und Reaktionsverhalten leistet einen klaren Beitrag für eine sichere Bindung. Unter Feinfühligkeit ist die Fähigkeit zu verstehen, die Signale des Kindes wahrzunehmen, sie richtig zu interpretieren sowie prompt und adäquat auf sie zu reagieren. Dazu bedarf es auf Seiten der Mutter großer Aufmerksamkeit und wachen Interesses für die Bedürfnisse des Kindes. Sie muss die Anliegen und Verhaltensweisen aus Perspektive des Kindes sehen und deuten. Dies kann nach Meins (1997, 1999) nur gelingen, wenn die Mutter das Kind als eigenständige Persönlichkeit betrachtet und seinem Verhalten eine Intentionalität zuschreibt. Auf der emotionalen Ebene fördert feinfühliges Verhalten eine sichere Bindungsbeziehung, während sich auf der kognitiven Ebene Unabhängigkeit sowie ein Gefühl von Selbstwirksamkeit und Ichstärke etablieren können. Wichtig ist die Geschwindigkeit, mit der die Bezugsperson auf die kindlichen Signale eingeht. Denn diese Reaktion muss innerhalb eines kurzen Zeitraums liegen, so dass das Kind das eigene Verhalten mit dem elterlichen Handeln verknüpfen kann. So wird das Gefühl der eigenen Effektivität und der Wirksamkeit des eigenen Verhaltens bekräftigt.

Mangelnde Feinfühligkeit kann sich in Verhaltensweisen, bei denen die Bindungs-

person gar nicht, inkonsistent oder falsch auf die Bedürfnisse des Kindes eingeht, äußern, bspw. wird es gefüttert, wenn es müde ist, oder ihm wird Spielzeug angeboten, wenn es Nähe und Schutz sucht.

Es konnte nachgewiesen werden, dass mütterliche Feinfühligkeit, Empfänglichkeit für Kummer, sensibles Interaktionsverhalten, Anteilnahme, angemessene Stimulation und Reaktionsbereitschaft die Bindungssicherheit positiv beeinflussen. Eltern unsicher-ambivalenter Kinder sind durch einen aufdringlichen, übertrieben stimulierenden und kontrollierenden Interaktionsstil gekennzeichnet, Eltern unsicher-vermeidender Kinder durch einen eher distanzierten Stil (Ainsworth et al., 1978; Belsky, 1999). Auch wenn die Bedeutung der Angemessenheit und Feinfühligkeit elterlichen Interaktionsverhaltens auf die kindliche Bindungsqualität aufgrund sehr unterschiedlicher Effektstärken bisheriger Studien nicht eindeutig ausgemacht werden kann, lässt sich die Feinfühligkeit dennoch als einer der wichtigsten Einflussfaktoren benennen (van Ijzendoorn, 1995).

2.6.2 Kindliches Temperament

Ein weiterer, jedoch nicht so bedeutsamer Faktor für die Bindungssicherheit sind angeborene Temperamentsmerkmale beim Kind. Diese wirken vor allem durch die Art der mütterlichen Anpassung an die kindlichen Verhaltensdispositionen. Ungünstige angeborene Temperamente, z.B. geringe Orientierungsfähigkeit und gleichzeitig hohe Irritier- und Erregbarkeit, machen es einer Mutter schwerer, feinfühlig auf das Kind einzugehen und erhöhen damit das Risiko einer unsicheren Bindung, speziell der unsicher-ambivalenten oder der unsicher-vermeidenden Bindung (Fonagy, 2001). Bei extremer und ungünstiger Ausprägung kindlicher Temperamentsmerkmale ließ sich vor allem ein Zusammenhang mit der unsicher-desorganisierten Bindung feststellen (Spangler, 1997).

2.6.3 Transgenerationale Vermittlung von Bindung

Bowlby nimmt an, dass die Qualität des elterlichen bindungsspezifischen Verhaltens über die Generationen hinweg eine gewisse Kontinuität aufweist. Dieser Annahme liegt die Überlegung zu Grunde, dass die Bindungsrepräsentation einer Mutter zu den eigenen Eltern ihr Verhalten gegenüber dem eigenen Kind determiniert und dieses

mütterliche Verhalten wiederum das kindliche Bindungsmuster prägt (Steele & Steele, 1997; van Ijzendoorn, 1995). Diese Fortsetzung und Kontinuität im Interaktionsverhalten zweier Elterngenerationen hat zur Folge, dass die Bindungsmuster der jeweiligen Kinder ebenfalls stabil bleiben, da das Verhalten der Bindungspersonen maßgeblicher Einflussfaktor für die Bindungsqualität des Kindes ist (Ricks, 1985). Somit haben Mütter mit sicher-autonomen (F) Bindungsmuster eher Kinder mit sicherer (B) Bindung, da anzunehmen ist, dass sie die kindlichen Signale unverzerrter und vollständiger wahrnehmen und daher adäquater reagieren. Mütter mit unsicher-distanziertem (Ds) Bindungsmuster haben zumeist Kinder mit unsicher-vermeidender (A) Bindung, da sie die Bedürfnisse des Kindes häufiger zurückweisen, um nicht an eigene negative und enttäuschende Bindungserfahrungen erinnert zu werden. Durch zumeist geringe Fallzahlen ist die Transmission von unsicher-verstricktem (C) und unverarbeitetem Bindungsstatus (U) weniger gut nachgewiesen. Dennoch haben Mütter mit unsicher-verstricktem (C) Bindungsmuster tendenziell eher Kinder mit unsicher-ambivalenter (C) Bindung, da sie zu sehr auf ihre eigenen Erfahrungen fixiert sind und daher unangemessen auf die Bedürfnisse des Kindes reagieren. Mütter mit unverarbeitetem Bindungsstatus (U) haben häufiger Kinder mit unsicher-desorganisierter (D) Bindung, da ihr Verhalten, das durch traumatische Erfahrungen in der eigenen Eltern-Kind-Beziehung determiniert ist, verängstigend oder verängstigt auf das Kind wirkt (Main & Hesse, 1990).

Erste Beobachtungen zu dem Zusammenhang zwischen bestimmten Arten mütterlichen Interaktionsverhaltens und spezifischen Bindungsmustern machten Mary Ainsworth und ihre Mitarbeiter (1978). In zahlreichen Studien konnte man die Transmission von Bindung über die Generationen als Einflussprozess auf die Bindungsqualität identifizieren: Fremmer-Bombik (1987) wies nach, dass sich durch die Bindungsrepräsentation der Mutter, die mit Hilfe des Adult Attachment Interviews (George et al., 1985) erhoben wurde, die Bindungsqualität der Kinder vorhersagen ließ. Gloger-Tippelt (1999; Gloger-Tippelt et al., 2002) stellte einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Bindungsrepräsentation der Mütter, gemessen mit dem Adult Attachment Interview, und der Bindungsqualität ihrer Kinder fest, insbesondere in zweifacher Unterteilung in sichere und unsichere Bindung sowie für den vierfach abgestuften Bindungssicherheitswert. Zu vergleichbaren Ergebnissen kam auch Ricks (1985), der den Zusammenhang zwischen Beziehungs- und Kindheitserinnerungen der Mütter und der Bindungsqualität einjähriger Kinder in der Fremden

Situation untersuchte. Mütter mit sicher gebundenen Kindern schilderten deutlich positivere Erinnerungen an die Beziehung zu den eigenen Eltern in ihrer Kindheit und fühlten sich deutlich stärker akzeptiert als die Mütter mit unsicher gebundenen Kindern.

Haft & Slade (1989) wiesen nach, dass die Bindungsmuster der Eltern, die durch das Adult Attachment Interview erfasst wurden, mit der mütterlichen Feinfühligkeit auf kindliche Signale und Bedürfnisse zusammenhängen und die Fähigkeit, einen Gleichklang zwischen sich und dem Kind herstellen zu können, beeinflussen.

Van Ijzendoorn (1995) konnte vor allem einen Zusammenhang zwischen den sicheren Bindungsklassifikationen von Eltern und Kindern sowie dem distanzierten elterlichen Bindungsmuster und der kindlichen vermeidenden Bindung belegen: In einer Meta-Analyse, die 18 Studien mit insgesamt 854 Eltern-Kind-Paaren umfasste, ergab sich ein deutlicher Effekt der sicher-autonomen elterlichen Bindungsrepräsentation im Adult Attachment Interview auf die sichere Bindungsqualität der Kinder bei zweistufiger Aufteilung in sichere und unsichere Bindung. Es ließ sich außerdem nachweisen, dass ein unsicher-distanziertes Bindungsmuster bei den Eltern eine unsicher-vermeidende Bindungsqualität des Kindes begünstigt. Bei 389 Eltern konnten die Auswirkungen der elterlichen Bindungsrepräsentation auf ihre Feinfühligkeit und Responsivität im Interaktionsverhalten mit dem Kind untersucht werden. Dabei ließ sich ein Zusammenhang zwischen dem sprachlichen Bindungsmuster der Eltern und dem Ausmaß an Feinfühligkeit, Angemessenheit, Unterstützung, Sensibilität und emotionaler Wärme nachweisen.

Noch nicht eindeutig geklärt bleibt die Frage, wie die Tradierung von Bindung vonstatten geht. Wichtig erscheint hierbei auf jeden Fall die Haltung und Einstellung der Eltern gegenüber Bindung und ihrer Bedeutung für die vergangene eigene Entwicklung und die Entwicklung des eigenen Kindes. Diese Einstellung beeinflusst die Art und Weise der Eltern mit neuen Lebenssituationen, die das emotionale Klima in der Familie beeinflussen, umzugehen. Zudem wird in der eigenen Eltern-Kind-Beziehung das (Ideal-)Bild einer Mutter bzw. eines Vaters geprägt. Dieses Bild beeinflusst das Selbstbild und Selbstbewusstsein in der eigenen Mutter- oder Vaterrolle.

2.6.4 Familienkontext

Weitere Beiträge zur kindlichen Bindungsqualität leistet der familiäre Kontext. Belsky (1999) benennt die Entwicklungsgeschichte der Eltern sowie die elterlichen Persönlichkeitsmerkmale als wichtige Determinanten, die als belastende oder protektive Bedingungen auf die Eltern-Kind-Beziehung wirken können. Beispielsweise beschränken psychische Belastungen der Bezugspersonen ihre Fähigkeit, feinfühlig und angemessen auf die kindlichen Bedürfnisse zu reagieren (Bowlby, 1971). Eine psychisch weniger belastete Mutter ist eher dazu in der Lage, sensibel und prompt auf Kummer oder Forderungen des Kindes zu reagieren. Deutlich unangemessenes Verhalten ließ sich beispielsweise bei Müttern mit Depression oder starker Hilflosigkeit beobachten (George et al., 1996; Radke-Yarrow, Cummings, Kuczynski & Chapman, 1985). Somit hat die elterliche psychische Belastung indirekten Einfluss auf die kindliche Bindungssicherheit.

Neben individuellen Merkmalen der einzelnen Bezugspersonen spielt die Qualität der elterlichen Partnerschaft eine Rolle bei der Entwicklung des kindlichen Bindungsmusters (Belsky, 1999; Bowlby, 1971; Davies & Cummings, 1994). Eine emotional sichere Atmosphäre in der Partnerschaft der Bindungsfiguren vermittelt dem Kind hinsichtlich der eigenen Beziehung zu Mutter und Vater ein Gefühl von Sicherheit und Stabilität. Eine labile oder konfliktbesetzte Elternbeziehung und -interaktion hingegen prägt das generalisierte Bild des Kindes von der Qualität und Stabilität von Beziehungen im Allgemeinen und führt zu einer negativeren Beurteilung des Bildes der eigenen Beziehung zu beiden Elternteilen bezüglich Sicherheit und Verlässlichkeit. Mütter und Väter, deren Paarbeziehung stark konfliktbehaftet ist und bei denen beispielsweise oft Uneinigkeiten bezüglich der Kindererziehung bestehen, sind im Kontakt zum Kind aufgrund der elterlichen Streitigkeiten unausgeglichener und gestresster (Belsky, 1999). Eine Trennung und Scheidung gilt als einschneidender kritischer Prozess im Leben des betroffenen Kindes und als Risikofaktor für die Qualität der Bindungsbeziehungen zu den Elternteilen. Die Lebenssituation der gesamten Familie verändert sich oft immens hinsichtlich sozioökonomischer Bedingungen und dem psychischen Wohlempfinden aller Familienmitglieder. Sie steht meist am Ende einer langen Phase elterlicher Auseinandersetzungen und familiärer Spannungen, die sich in den seltensten Fällen völlig von den Kindern fernhalten lassen. Die Trennung der Eltern bedeutet für das Kind meist den Verlust

einer geliebten Person (in der Regel des Vaters), so dass diese Beziehung ganz besonders bindungsspezifisch belastet ist. Es beeinträchtigt maßgeblich sein Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit, kann ein Gefühl von Ablehnung und Schuld erzeugen (Bodenmann & Perrez, 1996; Fthenakis, 1993) und erfordert daher eine hohe Anpassungsleistung insbesondere hinsichtlich seiner emotionalen Bewältigungsfähigkeiten. Das Bindungssystem wird durch den elterlichen Trennungsprozess verstärkt aktiviert, so dass Fürsorge, Trost und Schutz in besonderem Maße benötigt werden. Es wird angenommen, dass ein Kind in einer sicheren Bindungsbeziehung seine Ängste und Sorgen offen mitteilt sowie Trost und Unterstützung bei den Eltern sucht und erhält, so dass ein Kind mit sicherem Bindungsmuster über die besten Bewältigungsmöglichkeiten bei einer elterlichen Scheidung verfügt.

Die Geburt eines Geschwisterkindes kann eine krisenhafte Erfahrung für ein Kind darstellen, da das Neugeborene zunächst die Aufmerksamkeit und Zuwendung der Mutter auf sich zieht, so dass die Dynamik der familiären Beziehungen zeitweise radikal verändert wird. Meyer (1985) konnte zeigen, dass bei allen erstgeborenen Kindern, die sicher gebunden waren, die Geschwisterkinder ebenfalls sichere Bindungsmuster aufwiesen. Von den erstgeborenen Kindern hingegen, die eine unsichere Bindung zur Mutter zeigten, hatte dagegen immerhin die Hälfte der Geschwister eine sichere Bindungsklassifikation. Somit wiesen Zweitgeborene häufiger ein sicheres Bindungsmuster auf als Erstgeborene.

2.6.5 Krisenhafte Erfahrungen und sozial-ökologischer Kontext

Während die bisher genannten Determinanten interpersonale oder innerfamiliäre Einflussfaktoren auf die Eltern-Kind-Beziehung darstellen, gelten einige kritische Lebensereignisse und krisenhafte Erfahrungen als Risikofaktoren, die von außen auf die Bindung wirken. Dies sind Ereignisse, die gravierend in alltägliche Handlungsvollzüge eingreifen und der betroffenen Person eine Umorientierung oder Anpassung in ihrem Handeln und Denken, in ihren Verpflichtungen und Überzeugungen abverlangen (Filipp, 1981). Kritische Lebensereignisse können zwar auch als Herausforderungen wahrgenommen werden und die Möglichkeit für eine positive Entwicklung mit sich bringen, sie wirken jedoch meist als Risikofaktor (Montada, 2002).

Eine längere Trennung von der Mutter oder ein Wechsel der Bezugspersonen haben meist ungünstige Auswirkungen auf die Qualität der Bindung. Tiefgreifende Verän-

derungen, welche die Familie als Ganzes betreffen, z.B. ein Umzug oder die Arbeitslosigkeit eines Elternteils, können die Bindungsbeziehung negativ beeinflussen (Schmidt-Denter, 1993). Solche Bedingungsfaktoren auf die Familie als soziales System entstehen meist in einem größeren systemischen Zusammenhang. Gesellschaftliche Gegebenheiten, berufliche, soziale oder finanzielle Rahmenbedingungen können unmittelbar in die Lebensbereiche der Familie hineinwirken.

Es konnte eine Veränderung in der Stabilität der Bindungsqualität nachgewiesen werden, wenn sich die äußeren Lebensbedingungen von Familien veränderten. In Risikostichproben zeigte sich häufiger ein Wechsel von einer sicheren Bindung zu einer unsicheren, wenn sich eine oder mehrere tief greifende Veränderungen in wichtigen Lebensbereichen ergeben hatten (siehe Kapitel 2.5.3.4).

Es lassen sich zwar ungünstige Auswirkungen auf die Bindungsqualität nachweisen, jedoch funktionieren diese Risikofaktoren nicht nach einem einfachen Ursache-Wirkungs-Prinzip, durch das sich Störungen in der Eltern-Kind-Beziehung vorhersagen ließen. Mögliche Beeinträchtigungen ergeben sich vielmehr aus einem komplexen Zusammenspiel aus Risiko- und Schutzfaktoren (Belsky, 1999).

2.6.6 Diskussion der Einflussfaktoren auf die Bindungsqualität und ihrer Bedeutung

Entscheidend bei der Betrachtung der Einflussfaktoren ist die Annahme, dass von einem multifaktoriellen Bedingungsgefüge für die Entwicklung der Bindungsqualität ausgegangen werden muss. Sie stehen nicht in einem einfachen monokausalen Zusammenhang, sondern können sich kumulieren und verstärken oder aber sich ausgleichen und aufheben. Einige Bedingungen fungieren dabei eher als Risikofaktor, andere hingegen als protektiver Faktor. So kann z.B. ein Kind aus durchschnittlichem und stabilem sozialen Milieu, dessen Eltern feinfühlig und angemessen auf seine Signale und Bedürfnisse reagieren, dennoch ein unsicheres Bindungsmuster aufweisen, weil bspw. eine große Unzufriedenheit in der Partnerschaft und ungelöste elterliche Konflikte bestehen, obwohl viele wichtige Faktoren günstige Voraussetzungen für die Entwicklung einer sicheren Bindung bieten (Davies et al., 1994).

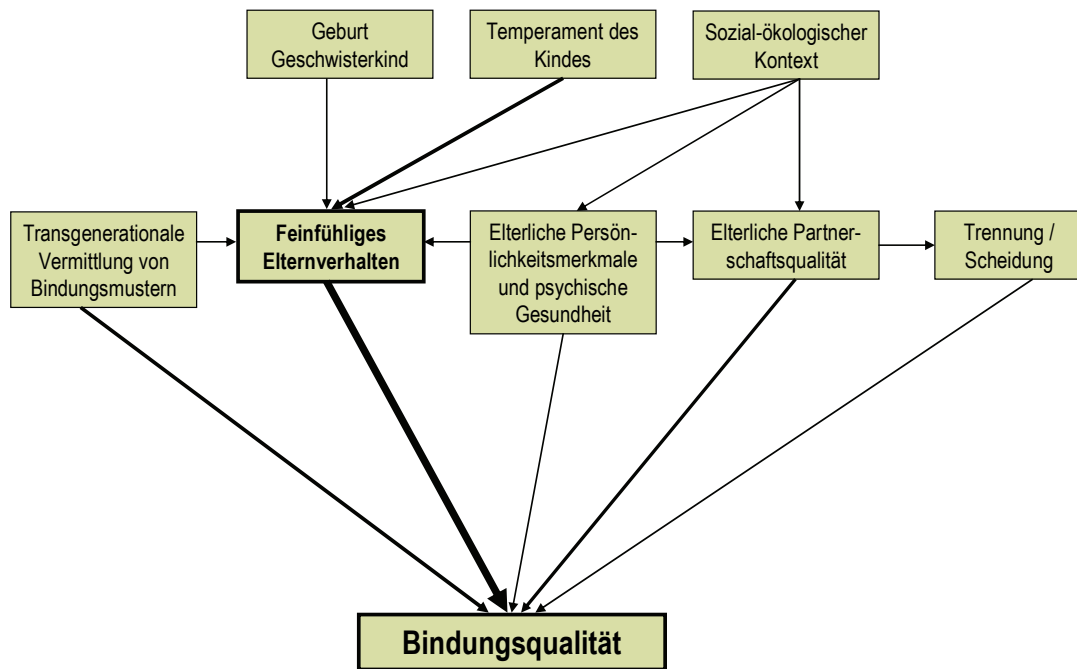


Abbildung 4: Determinanten der Bindungsqualität

Abbildung 4 zeigt ein vereinfachtes Pfadmodell der miteinander in Verbindung stehenden Bedingungsfaktoren für die Bindungsqualität. Da die bisherigen Forschungsergebnisse teilweise uneinheitliche oder unterschiedliche Effekte und Effektstärken der einzelnen Faktoren hervorgebracht haben, soll diese Abbildung lediglich exemplarisch und modellhaft einen Eindruck über die Zusammenhänge der Determinanten vermitteln. Sie verdeutlicht, auf welche Weise die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung beeinflusst werden kann und inwiefern sich die Wirkungsfaktoren teilweise gegenseitig determinieren.

Die kindlichen Verhaltensdispositionen und angeborenen Temperamente müssen unter dem Aspekt diskutiert werden, dass sie vermutlich keinen direkten Einfluss auf die Bindungsqualität haben, sondern nur im Wechselspiel mit anderen Determinanten wirken: Es ist anzunehmen, dass das Temperament des Kindes Einfluss auf soziale Prozesse wie die Feinfühligkeit seiner Bezugsperson nimmt. Diese hat wiederum direkte Auswirkungen auf die Bindungsqualität. Eine alternative Position formuliert, dass das Temperament in keinerlei kausalem Zusammenhang zur Bindung steht, sondern lediglich parallel zur Bindungsqualität von der elterlichen Feinfühligkeit determiniert wird. Dies erscheint allerdings vor dem derzeitigen For-

schungsstand, der eher für ein interagierendes Verhältnis von Bindung und Temperament spricht, als unrealistischere Möglichkeit (Sroufe, 1985).

Die Forschung zu den Auswirkungen kritischer Lebensereignisse auf die Familienbeziehungen weist immer wieder auf ein Zusammenspiel von komplexen Zusammenhängen der Veränderungs- und Wirkprozesse hin. Krisenhafte Erfahrungen, unabhängig, ob sie innerhalb der Familie auftreten, wie eine Scheidung, oder von außen auf die Familie wirken, wie die Arbeitslosigkeit eines Elternteils, gelten allgemein als Risikofaktor für die Bindungsqualität. Es wird allerdings betont, dass sich nur schwer Vorhersagen zur Bewältigung spezifischer kritischer Lebensereignisse machen lassen (Filipp, 1981). Wichtig bei allen krisenhaften Ereignissen ist die besondere emotionale und psychische Unterstützung des Kindes durch die zur Verfügung stehenden Bindungsfiguren, da das kindliche Bindungssystem durch die bedrohlich wirkende Situation in außerordentlichem Maße aktiviert wird. Sein Bedürfnis nach Schutz, Sicherheit, Trost und Fürsorge ist besonders groß.

2.7 Auswirkungen der Bindungsqualität: Bindung und Persönlichkeitsentwicklung

Nach Bowlby sind die frühen Erfahrungen mit den Bindungsfiguren und deren Repräsentation und Internalisierung als Arbeitsmodell entscheidende Einflussfaktoren auf die Persönlichkeitsstruktur des heranwachsenden Menschen. Abbildung 5 zeigt, welche Auswirkungen die Bindung auf die Persönlichkeitsentwicklung hat. Es sei dazu bemerkt, dass nicht nur ein Einfluss der Bindungsqualität auf diese Aspekte angenommen wird, sondern auch eine wechselseitige Beziehung untereinander.

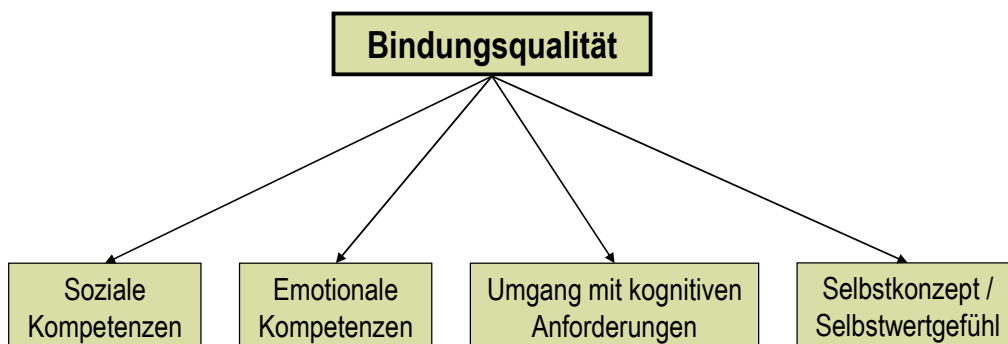


Abbildung 5: Auswirkungen der Bindungsqualität auf die kindliche Entwicklung

Wie die Abbildung zeigt, gehören zu den Entwicklungsaufgaben in der Ontogenese der Persönlichkeit im Kindesalter:

1. Die Herausbildung emotionaler Kompetenzen

- der Zugang zu Gefühlen
- Strategien zur emotionalen Bewältigung und Regulation
- die Fähigkeit, Gefühle adäquat ansprechen zu können
- ein emotional aufgeschlossener, flexibler und ausgeglichener Kontakt zu Anderen

2. Die Entwicklung sozialer Kompetenzen

- ein kompetenter Umgang mit Gleichaltrigen und Erwachsenen
- die Fähigkeit zur Empathie
- eine positive Wahrnehmung des sozialen Umfelds
- das Erlernen von kompetenten Konfliktlösestrategien
- Resilienz gegenüber Verhaltensauffälligkeiten

3. Die Entwicklung eines (positiven) Selbstkonzepts / Selbstwertgefühls

- ein differenziertes, positives Bild von sich selbst als geliebt, unterstützt, wertgeschätzt und kompetent
- Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten

4. Der Umgang mit kognitiven Anforderungen

- flexible und ausgewogene Aufmerksamkeit und Erkundungsbereitschaft
- hohe Eigenmotivation, Leistungsbereitschaft und Ausdauer

Die wichtigsten Erfahrungen, die ein Kind im Hinblick auf diese Eigenschaften und Fähigkeiten macht, sammelt es in der Beziehung zu seinen Bindungsfiguren, die im Idealfall einen sicheren und unterstützenden Ausgangspunkt für die Exploration seiner Umwelt darstellen. Im Kleinkind- und Vorschulalter zeigt sich das Bindungsverhalten zunehmend im Aufrechterhalten von psychischer Nähe und durch Kommunikation, so dass die Exploration eigenständig und flexibel gestaltet werden kann (Bowlby, 1980a). Spätestens mit dem Eintritt in den Kindergarten lernt das Kind beispielsweise, eigenständiger mit emotionalen Belastungen, wie längeren Trennungen von der Mutter, umzugehen. Auch diese weniger physische, sondern zunehmend psychische Verbundenheit im Bindungsverhalten beeinflusst die

Organisation von Aufmerksamkeits- und Gedächtnisprozessen, Kenntnissen, Gefühlen und Verhaltensstrategien sowie den Zugang zu Gefühlen, Erinnerungen und Gedanken.

Bindungserfahrungen haben also längerfristige Konsequenzen, da sie einen wichtigen Grundbaustein für die sozial-emotionale Entwicklung und die gesamte Persönlichkeitsentwicklung darstellen. Es sei allerdings ebenfalls bemerkt, dass die Ergebnisse zu den Auswirkungen von Bindung differieren. In vielen Studien wurden jedoch für unterschiedliche Altersbereiche positive Auswirkungen einer sicheren Bindung auf die sozialen Kompetenzen eines Kindes sowie auf die Wahrnehmung seiner Umwelt nachgewiesen (vgl. z.B. Krollmann & Krappmann, 1993, 1995; Main, 1977; Suess, 1987; Suess, Grossmann & Sroufe, 1992). Die Annahmen der Bindungstheorie über die Zusammenhänge zwischen Bindungsqualität und den verschiedenen Aspekten des Sozialverhaltens sowie die für die vorliegende Arbeit relevanten Ergebnisse der Bindungsforschung werden im Folgenden vorgestellt:

Durch die Erfahrungen, die ein Kind in der Beziehung zu seinen Bindungsfiguren macht, entstehen verinnerlichte Arbeitsmodelle, die neue Beziehungen auf Grundlage dieser Erwartungen und Einstellungen beurteilen. Die eigene Beziehungsgeschichte, die vor allem in den ersten Bindungsbeziehungen geprägt wird, wird in neue Beziehungen weiter getragen (Sroufe & Fleeson, 1986). Sicher gebundene Kinder entwickeln ein inneres Arbeitsmodell von sich selbst als geschätzt und unterstützt, da sie die Erfahrung gemacht haben, dass andere ihnen gegenüber positiv eingestellt sind, in ihre Fähigkeiten vertrauen, sie bei Schwierigkeiten unterstützen und Probleme unter Umständen gemeinsam gelöst werden. Sie können von ihrer „sicheren Basis“ aus ihre Umwelt erkunden und damit soziale, emotionale und kognitive Entwicklungsprozesse erfahren, durch die sie auf längere Sicht zu einem kompetenten Umgang mit ihrem Umfeld gelangen (Ainsworth, 1985a). Sie verfügen über effektive Strategien zur emotionalen Bewältigung und Regulation, da sie gelernt haben, negative Gefühle adäquat anzusprechen. Ihr Spiel und der Kontakt zu Anderen sind daher flexibel, aufgeschlossen, ausgeglichen und gemeinschaftlich.

Waters, Wippman & Sroufe (1979) wiesen nach, dass Kinder, die als Einjährige sicher gebunden waren, im Alter von 3 ½ Jahren einen kompetenteren Umgang mit Gleichaltrigen im Kindergarten zeigten. Nach Suess et al., (1992) zeigten sicher gebundene, fünfjährige Kindergartenkinder mehr empathische Reaktionen, eine positivere soziale Wahrnehmung, einen kompetenteren Umgang mit Konflikten und

weniger Verhaltensauffälligkeiten. Süß (1987) konnte bei Fünfjährigen, die im Alter von 12 und 18 Monaten in Bezug auf ihre Bindung zu Mutter und Vater untersucht wurden, nachweisen, dass die zur Mutter sicher gebundenen Kinder im Kindergarten ausgeglichener spielten, kompetentere Konfliktlösestrategien besaßen, weniger Problemverhaltensweisen und eine sozial angepasstere Wahrnehmung zeigten, als die Kinder, die als unsicher-vermeidend eingestuft waren. Unsicher-vermeidend gebundene Kinder wirkten anderen gegenüber eher distanziert und verhielten sich häufiger feindselig und aggressiv.

Zach (2000) konnte zeigen, dass Kinder, die mit zwei Jahren in der Fremden Situation ein sicheres Bindungsmuster aufwiesen, gegen Ende des fünften Lebensjahres eine höhere Konfliktlösekompetenz mit einem offeneren Ausdruck der Gefühle und stärkerer Kommunikationsbereitschaft zeigten als Kinder mit unsicherer Bindungsstrategie. Kompromisslösungen wurden von den sicher gebundenen Kindern präferiert, während sich unsicher-vermeidend gebundene Kinder im Konflikt eher unterordneten und unsicher-ambivalent gebundene Kinder auf Durchsetzung bedacht waren.

Bei zehnjährigen Kindern ließen sich signifikante Zusammenhänge zwischen der Bindungsqualität und Angaben zu negativen Gefühlen sowie zu Freundschaftsbeziehungen feststellen. Sicher gebundene Kinder hatten einen freieren Zugang zu negativen Gefühlen und äußerten kompetente Strategien zur Bewältigung emotionaler Belastungen, während unsicher-vermeidende Kinder Aussagen zu negativen Empfindungen vermieden. Im Bezug auf ihr Verhältnis zu Gleichaltrigen berichteten die unsicher-vermeidenden Kinder häufiger von Problemen und gaben an, dass sie entweder gar keine oder unrealistisch viele Freunde haben (Grossmann & Grossmann, 1991; Scheuerer-Englisch, 1989). Krappmann und Krollmann (1993, 1995) konnten nachweisen, dass sicher gebundene Kinder im Alter von sieben bis zehn Jahren mehr Freundschaftsbeziehungen pflegen, als die Gruppe der unsicher gebundenen. Anhand der Untersuchung der Häufigkeit der Verabredungen sowie der Reziprozität der Freundschaften fiel auf, dass die sicher gebundenen Kinder ihre Gleichaltrigenbeziehungen realistischer wahrnahmen und schilderten, insbesondere im Vergleich zu den unsicher-vermeidenden Kindern, welche die Anzahl der genannten Freundschaftsbeziehungen idealisierend erhöhten. Kinder mit sicherer Bindung nannten dagegen nur solche Kinder als Freunde, die umgekehrt auch sie wählten.

Ein besonderes Interesse der Bindungsforschung galt stets der klinischen Relevanz von Bindung. Daher wurden in zahlreichen Studien die Auswirkungen der Bindung auf Verhaltensauffälligkeiten untersucht. Zusammenhänge zwischen Bindungsunsicherheit, insbesondere der Bindungsdesorganisation, konnten sowohl kongruent als auch prospektiv zu verschiedenen Verhaltensauffälligkeiten belegt werden. Eine sichere Bindung hingegen ließ sich als Schutzfaktor identifizieren, da durch sie effektivere Verhaltensstrategien zur Verfügung stehen, um mit negativen Gefühlen adäquat umzugehen und Belastungssituationen emotional, aktiv und selbstwirksam zu bewältigen.

Es ist nicht anzunehmen, dass die Bindungsqualität alleiniger Auslöser für auffälliges Verhalten ist. Vielmehr verursacht ein komplexes Zusammenspiel mit weiteren Risikofaktoren, wie neurologischen oder biologischen Risiken auf Seiten des Kindes oder Stressfaktoren auf Seiten der Familie, wie Armut oder psychischen Belastungen, mögliche Fehlanpassungen (Greenberg, 1999).

Verhaltensauffälligkeiten lassen sich in externalisierende und internalisierende Störungen unterscheiden, die sich durch eine gegensätzliche Affektregulation voneinander unterscheiden. Internalisierende Störungen sind gekennzeichnet durch die Unterdrückung von Emotionen sowie eine Problemverarbeitung mit einer nach innen gewendeten Anspannung, wie bspw. bei Ängsten, depressiven Störungen und sozialem Rückzug. Externalisierende Störungen sind hingegen durch fehlende Impulskontrolle und ein Übersteigern von Gefühlen gekennzeichnet. Forschungsergebnisse liegen zu den Auswirkungen eines unsicher-vermeidenden Bindungsmusters vor. Es konnten sowohl zu externalisierenden als auch zu internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten Zusammenhänge mit dem unsicher-vermeidenden Bindungsmuster gefunden werden, insbesondere in Risikostichproben (vgl. z.B. Gloger-Tippelt, König, Zweyer & Lahl, 2007; Moss, Rousseau, Parent, St-Laurent & Saintonge, 1998; Renken, Egeland, Marvinney, Mangelsdorf & Sroufe, 1989). Da die unsicher-ambivalente sowie die unsicher-desorganisierte Bindung seltener auftreten, konnten hier bislang keine eindeutigen Ergebnisse ermittelt werden.

2.8 Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen

Bereits in den frühen Jahren seiner Entwicklung macht ein Kind spezifische und kontinuierliche Erfahrungen über die Verfügbarkeit und Feinfühligkeit seiner engen Bezugspersonen. Aufgrund dieser Erfahrungen entwickelt es ein inneres Modell seiner Bindungsbeziehungen, welches sein Verhalten, Denken und Fühlen sowie Erwartungen und Reaktionen beeinflusst. Umgekehrt steuert sein verinnerlichtes Bindungsmodell die Interaktion mit seinen Bindungsfiguren (Bowlby, 1973a, 1980a).

Trotz der Annahme einer gewissen zeitlichen Stabilität der Bindungsmuster sind Kontinuität und Diskontinuität von Bindung stets in einem breiten Kontext von Bedingungen zu betrachten. Sowohl äußere Faktoren, wie bedeutsame Übergänge und kritische Lebensereignisse oder -bedingungen, als auch innerpsychische Prozesse und Entwicklungen, wie die immense sozial-emotionale, sprachliche und kognitive Reifung des Kindes, müssen dabei Berücksichtigung finden (Grossmann, 1997). Durch diese Einflussfaktoren können die familiären Beziehungen und die gewohnten Interaktionsstrukturen Veränderungen oder Schwankungen unterliegen, die verlässliche Vorhersagen über die Persönlichkeits- und Bindungsentwicklung des Kindes erschweren. Insbesondere die Risikofaktoren müssen daher bei der Untersuchung der Kontinuität und Diskontinuität der Bindung miteinbezogen werden.

Die Bindungsentwicklung vom Vorschulalter bis zur mittleren Kindheit ist gekennzeichnet durch eine Erweiterung und Veränderung des sozialen Umfeldes, eine zunehmende Komplexität und dynamische Reifungsprozesse. Bindung ist bis zum Vorschulalter lediglich auf der Verhaltensebene beobachtbar und messbar. Durch die Verinnerlichung seiner Bindungsbeziehungen auf der Repräsentationsebene erhält das Kind Zugang zu mentalen und emotionalen Vorgängen bei sich und Anderen. Mit der Zunahme der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten entsteht ein verinnerlichtes Arbeitsmodell der Bindung, das sich über projektive Spielverfahren, später auch durch Interviewverfahren auf der sprachlichen Ebene, erfassen lässt.

Die Komplexität sowie die Erfassung der Bindung in den verschiedenen Lebensabschnitten sind zwar unterschiedlich, aber die bisherige Forschung zur Stabilität von Bindungsmustern konnte sowohl die Möglichkeit einer Vorhersage der Bindungsrepräsentation durch das Bindungsverhalten, als auch eine Kontinuität auf der Repräsentationsebene nachweisen. Die empirischen Befunde legen die Annahme nahe,

dass die Bindungsentwicklung zeitlich stabil ist, wenn die Interaktionsstrukturen zwischen Kind und Bindungsperson stabil sind. Die bisherigen Forschungsergebnisse weisen auch darauf hin, dass eine Übereinstimmung der Bindungsmuster abnimmt, je höher die Belastung durch Risikofaktoren und je größer der Abstand zwischen den Messzeitpunkten ist.

In der Bindungsforschung konnten bereits Belege für eine Kontinuität von Bindungsmustern erbracht werden, es fehlen jedoch bislang vor allem Untersuchungen zur Entwicklung bis zur mittleren Kindheit.

Die verinnerlichten Arbeitsmodelle, die durch kontinuierliche Interaktionserfahrungen zwischen einem Kind und seinen Bindungsfiguren entstehen, beeinflussen den Beziehungsaufbau und die Beziehungsgestaltung zu neuen Bezugspersonen. Die eigene Beziehungsgeschichte, die vor allem in den ersten Bindungsbeziehungen geprägt wird, wird in neue Beziehungen weiter getragen (Sroufe et al., 1986). Sicher gebundene Kinder haben die Erfahrung gemacht, dass Andere ihnen gegenüber positiv eingestellt sind, in ihre Fähigkeiten vertrauen und Probleme unter Umständen gemeinsam gelöst werden. Sie haben effektive Strategien zur emotionalen Bewältigung und Regulation, da sie gelernt haben, negative Gefühle adäquat anzusprechen. Ihr Spiel und der Kontakt zu Anderen sind daher flexibel, aufgeschlossen, ausgeglichen und gemeinschaftlich. Unsicher-gebundene Kinder hingegen zeigen mehr Problemverhaltensweisen, da sie ihre soziale Umgebung negativer wahrnehmen und weniger Konfliktlösungskompetenz besitzen.

2.9 Fragestellung und Hypothesen

Ziel dieser Arbeit ist die Überprüfung von Kontinuität und Diskontinuität von Bindung zwischen ausgewählten Zeitpunkten im Vorschulalter, zu Beginn der Schulzeit und in der mittleren Kindheit unter Berücksichtigung von äußeren Faktoren. Zudem sollen die Auswirkungen von Stabilität und Veränderung in den Bindungsmustern auf das Sozialverhalten untersucht werden.

Es soll geprüft werden, ob und inwiefern die Bindungsstrategie, die im Vorschulalter auf der Verhaltensebene messbar ist, zu Beginn der Grundschulzeit auch auf der Re-

präsentationsebene im Geschichtenergänzungsverfahren sowie im zweiten Schuljahr im Child Attachment Interview in den sprachlich erfassten Repräsentationen von Kindern feststellbar ist. Des Weiteren wird die Kontinuität der verallgemeinerten mentalen Bindungsrepräsentation vom Beginn der Grundschulzeit bis zur mittleren Kindheit überprüft. Im Vorschulalter und in der mittleren Kindheit wird das Bindungsmuster zur Mutter zugrunde gelegt, da diese in den überwiegenden Fällen die Hauptbezugsperson für das Kind darstellte und die Bindungsdaten für die Vater-Kind-Beziehung lediglich für eine Teilstichprobe vorliegen.

Darüber hinaus soll die Kontinuität der Bindungsentwicklung über alle drei Messzeitpunkte untersucht werden. Abbildung 6 zeigt in der zeitlichen Übersicht die Bindungsinstrumente, die jeweils zum Einsatz kamen, und veranschaulicht, auf welcher Ebene sie die Bindung erfassen.

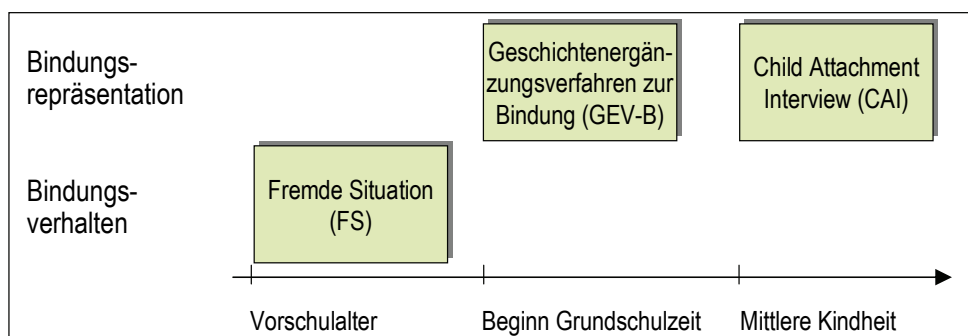


Abbildung 6: Die eingesetzten Messinstrumente im Verlauf der Längsschnittuntersuchung

Bisherige Studien haben ergeben, dass die Übereinstimmung der Bindungsmuster im zeitlichen Verlauf abnimmt, je größer der Abstand zwischen den Messzeitpunkten ist. Sie weisen zudem darauf hin, dass sich ein Bindungsmuster innerhalb der Ebene der Repräsentationen präziser vorhersagen lässt als von der Verhaltens- auf die Repräsentationsebene. Daher wird die Annahme geprüft, ob der Zusammenhang zwischen der Bindungsrepräsentation vom Beginn der Schulzeit und der mittleren Kindheit größer ist, als zwischen dem Bindungsverhalten im Vorschulalter und der Bindungsrepräsentation in der mittleren Kindheit.

Bis zur mittleren Kindheit hat das Kind einige bedeutsame Übergänge, wie den Eintritt in den Kindergarten und in die Schule erlebt. Hinzu kommen häufig indivi-

duelle, teilweise kritische Lebensereignisse, die Anforderungen an die Eltern-Kind-Beziehungen stellen und damit Einfluss auf die Stabilität der Bindungsqualität nehmen können. Mögliche Einflussfaktoren können bedeutsame Übergänge und Ereignisse sein, wie eine Trennung oder Scheidung der Eltern, die Geburt eines Geschwisterkindes, gravierende Veränderungen in der Wohn-, Arbeits- oder Betreuungssituation, Krankheit oder Tod einer Bezugsperson. Ungünstige sozioökonomische Umstände gelten zudem als allgemeine Risikofaktoren für die Kontinuität von Bindung. Es soll geprüft werden, ob eine Häufung sowie eine besonders große Zunahme von Risikofaktoren eine Veränderung der Bindung von einer sicheren zu einer unsicheren Bindung begünstigen.

Die Bindungstheorie nimmt an, dass die Bindungsbeziehungen die Wahrnehmung von sich Selbst und Anderen sowie die sozialen Kompetenzen eines Kindes beeinflussen. Daher wird untersucht, wie die kindlichen Bindungsmuster im Grundschulalter sowohl mit problematischen als auch mit prosozialen Verhaltensweisen des Kindes zusammenhängen. Im Speziellen interessiert, inwiefern die Ausprägung sowie mögliche Veränderungen des Sozialverhaltens von Kontinuität und Diskontinuität der Bindungsmuster beeinflusst sind.

Die verinnerlichten Arbeitsmodelle beeinflussen den Beziehungsaufbau und die Beziehungsgestaltung zu neuen Bezugspersonen. Sicher gebundene Kinder haben im Kontakt zu Anderen effektive und flexible Strategien zur emotionalen Bewältigung und Regulation und zeigen mehr prosoziales Verhalten. Unsicher-gebundene Kinder zeigen hingegen mehr Problemverhaltensweisen, da sie ihre soziale Umgebung negativer wahrnehmen und weniger Konfliktlösekompetenz besitzen. Es ist daher anzunehmen, dass Kinder, die kontinuierlich sicher gebunden sind, sowie Kinder, die von einem unsicheren zu einem sicheren Bindungsmuster wechseln, weniger Verhaltensauffälligkeiten, hingegen aber mehr prosoziale Verhaltensweisen zeigen, da sie einen offeneren Zugang zu ihren Gefühlen haben und flexibel und aufgeschlossen Emotionen bewältigen und regulieren können. Außerdem wird erwartet, dass die Kinder, die von einem sicheren zu einem unsicheren Bindungsmuster wechseln, eine größere Zunahme an Problemverhaltensweisen und eine größere Abnahme prosozialer Verhaltensweisen vorzuweisen haben als die übrigen Kinder.

Es lassen sich folgende Hypothesen ableiten, die im Rahmen dieser Arbeit geprüft werden:

Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen den Bindungsmaßen:

- H₁:** Die Bindungsmuster, die Kinder im Vorschulalter in der Verhaltensbeobachtung mit ihrer Mutter (FS) aufwiesen, stimmen jeweils mit den Bindungsmustern überein, die diese Kinder zu Beginn der Grundschulzeit auf der Repräsentationsebene (GEV-B) gezeigt haben.
- H₂:** Die Bindungsmuster, die Kinder im Vorschulalter in der Verhaltensbeobachtung mit ihrer Mutter (FS) aufwiesen, stimmen jeweils mit den Bindungsmustern überein, die diese Kinder in der mittleren Kindheit auf der Repräsentationsebene (CAI) mit ihrer Mutter gezeigt haben.
- H₃:** Die Bindungsmuster, die Kinder zu Beginn der Grundschulzeit (GEV-B) aufwiesen, stimmen jeweils mit den Bindungsmustern überein, die diese Kinder in der mittleren Kindheit auf der Repräsentationsebene (CAI) mit ihrer Mutter gezeigt haben.
- H₄:** Die Bindungsmuster, die Kinder im Vorschulalter (FS) mit der Mutter gezeigt haben, wiesen diese auch zu Beginn der Grundschulzeit (GEV-B) und in der mittleren Kindheit mit der Mutter (CAI) auf.
- H₅:** Die Bindungsmuster im CAI (mittlere Kindheit) zeigen eine höhere Übereinstimmung mit dem Bindungsmuster im GEV-B (zu Beginn der Grundschulzeit) als mit dem Bindungsmuster in der FS (Vorschulalter).

Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen Risikobedingungen und Bindungsentwicklung:

- H₆:** Kinder, die zu einem früheren Messzeitpunkt sicher gebunden und zu einem späteren Messzeitpunkt unsicher gebunden waren, sind **mehr Risikofaktoren** ausgesetzt gewesen als die übrigen Kinder.
- H₇:** Kinder, die zu einem früheren Messzeitpunkt sicher gebunden und zu einem späteren Messzeitpunkt unsicher gebunden waren, haben zwischen diesen beiden Messzeitpunkten einen **größeren Zuwachs an Risikofaktoren** erfahren als die übrigen Kinder.

Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen Bindungsentwicklung und Sozialverhalten:

H₈: Die Kinder, die zu einem früheren Messzeitpunkt sicher gebunden und zu einem späteren Messzeitpunkt unsicher gebunden waren, sowie die kontinuierlich unsicher gebundenen Kinder zeigten **mehr Problemverhaltensweisen** als die übrigen Kinder.

H₉: Die Kinder, die zu einem früheren Messzeitpunkt sicher gebunden und zu einem späteren Messzeitpunkt unsicher gebunden waren, sowie die kontinuierlich unsicher gebundenen Kinder zeigten **weniger prosoziale Verhaltensweisen** als die übrigen Kinder.

H₁₀: Die **Problemverhaltensweisen** der Kinder, die zu einem früheren Messzeitpunkt sicher gebunden und zu einem späteren Messzeitpunkt unsicher gebunden waren, **nahmen stärker zu oder** hatten eine **geringere Abnahme** zu verzeichnen als die Problemverhaltensweisen der Kinder, die von einem unsicheren zu einem sicheren Bindungsmuster wechselten.

H₁₁: Die **prosozialen Verhaltensweisen** der Kinder, die zu einem früheren Messzeitpunkt sicher gebunden und zu einem späteren Messzeitpunkt unsicher gebunden waren, **nahmen stärker ab oder** hatten einen **geringeren Zuwachs** zu verzeichnen als die prosozialen Verhaltensweisen der Kinder, die von einem unsicheren zu einem sicheren Bindungsmuster wechselten.

3 Methode

3.1 Das Untersuchungsdesign

Diese Arbeit wurde im Rahmen einer Längsschnittstudie der Abteilung für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie des Erziehungswissenschaftlichen Instituts der Heinrich-Heine-Universität in Düsseldorf durchgeführt. Bei der Rekrutierung der Stichprobe dieser „Studie zum Eintritt in den Kindergarten“ (später dann: „Studie zum Eintritt in die Schule“) waren 119 Jungen und Mädchen, die im Jahr 2001 im Kindergarten aufgenommen wurden, und ihre Mütter vertreten; der erste Messzeitpunkt, bei dem 89 der Mutter-Kind-Paare teilnahmen, war etwa anderthalb Jahre später. Der zweite Messzeitpunkt erfolgte in den ersten Monaten nach Eintritt in die Grundschule mit 70 Müttern und ihren Kindern (Abbildung 7).

Diese Dissertation ist in die dritte Erhebungsphase der „Studie zum Eintritt in den Kindergarten und die Schule“ der Abteilung für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie des Erziehungswissenschaftlichen Instituts der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf unter Leitung von Frau Prof. Dr. G. Gloger-Tippelt integriert. Diese dritte Phase fand von April bis Oktober 2006 mit 69 Kindern, 66 Müttern und drei Vätern in der Universität statt. Mit 65 Eltern-Kind-Paaren wurden alle Untersuchungen vor den Sommerferien (April bis Juni) durchgeführt, mit vier Familien konnte erst ein Termin nach den Sommerferien vereinbart werden. Die Datenerhebung wurde von Frau Dipl.-Päd. J. Römer und der Autorin dieser Arbeit, Frau Dipl.-Päd. S. Zellmer, geplant und unter Mitwirkung der Diplomandinnen Frau J. Schönfisch, Frau L. Heitkötter und Frau S. Schüppel sowie der beiden wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen Frau Dr. L. König und Frau Dr. K. Zweyer durchgeführt.

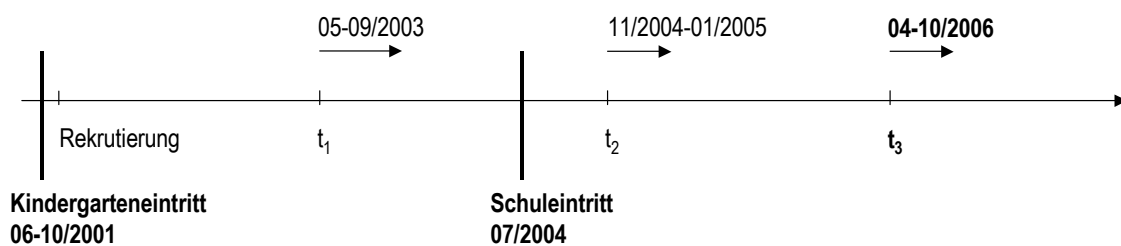


Abbildung 7: zeitlicher Verlauf der Längsschnittuntersuchung

Ziel der Studie war zu diesem Erhebungszeitpunkt die Erfassung der kindlichen Bindungsrepräsentation in der mittleren Kindheit sowie die Untersuchung der Entwicklung und Kontinuität der Bindung vom Vorschulalter bis zum Ende der zweiten Grundschulklasse. Insbesondere sollten Einflussfaktoren auf die Bindung und ihre Stabilität sowie ihre Auswirkungen identifiziert werden. Daher wurden Bindung, Risikofaktoren und Sozialverhalten der Kinder zu allen relevanten Messzeitpunkten erhoben.

Bei der ersten Erhebung wurde das Bindungsverhalten durch die Fremde Situation für Vorschulkinder (Cassidy & Marvin, 1992), einer standardisierten Verhaltensbeobachtung von Mutter und Kind, erhoben. Zu Beginn der Grundschulzeit (t_2) wurde die personenübergreifende Bindungsrepräsentation mithilfe des Geschichtenergänzungsverfahrens zur Bindung (Gloger-Tippelt & König, 2006) erfasst. Als Grundlage des dritten Messzeitpunktes kam als Erhebungsinstrument ein relativ neues Verfahren, das so genannte Child Attachment Interview (CAI) von Target et al. (2003a; Shmueli-Goetz et al., 2004) in der deutschen Übersetzung von der Autorin dieser Arbeit (im Anhang) zur Anwendung, das eine Erhebung der kindlichen Bindungsrepräsentation zu Mutter und Vater in der mittleren Kindheit ermöglicht.

Als abhängige Variable wurde das Sozial- und Problemverhalten mithilfe des Social Behavior Questionnaire (SBQ; Lösel, Beelmann & Stemmler, 2002) von den Müttern eingeschätzt.

Zudem wurden verschiedene Risikofaktoren als mögliche Einflussvariablen auf die Stabilität der Bindung erhoben. Hierzu kamen Fragebögen zu Veränderungen seit dem jeweils letzten Messzeitpunkt, zur Erfassung der Partnerschaftsqualität (PFB; Hahlweg, 1979), der psychischen Belastung der Mutter (SCL-90; Franke, 1995) und zu sozioökonomischen Daten zum Einsatz.

3.2 Die Stichprobe

3.2.1 Rekrutierung der Stichprobe

Voraussetzung zur Teilnahme an der „Studie zum Eintritt in den Kindergarten“ war die Aufnahme der Kinder in eine städtische Kindertageseinrichtung in Düsseldorf zwischen dem 01.06. und dem 30.10.2001. Es wurde über das Jugendamt brieflicher

Kontakt zu allen Düsseldorfer Kindergärten aufgenommen. Die interessierten Leiterinnen von 36 Einrichtungen wurden zu Informationsveranstaltungen oder persönlichen Informationsgesprächen eingeladen. Als Untersuchungsgegenstand nannte man in diesen Gesprächen die Einflussfaktoren auf die kindliche Eingewöhnung in den Kindergarten. Um die an der Studie teilnehmenden Leiterinnen, ErzieherInnen und Eltern blind zu halten, wurde das Ziel der Studie, die Mutter-Kind-Bindung zu analysieren, nicht explizit erwähnt. Die Leiterinnen der Kindertagesstätten übernahmen daraufhin die Weiterleitung der Informationen an die ErzieherInnen und die deutschsprachigen Eltern der Kindergartenneulinge. Sie reichten Faltblätter mit einer inhaltlichen Darstellung der Studie und einer beiliegenden Einverständniserklärung weiter, von denen 128 Exemplare von teilnahmebereiten Eltern an die Initiatoren der Studie zurückgeschickt wurden. Von den 128 Kindern verblieben aufgrund einiger Ausschlusskriterien 119 Kinder aus 26 Kindertageseinrichtungen für die Stichprobe, die mit ihren Müttern zu etwa einstündigen Terminen im jeweiligen Kindergarten eingeladen wurden.

Für die erste für diese Arbeit relevante Erhebungsphase wurde im März 2003 telefonisch Kontakt zu den Eltern aufgenommen. Es wurde ihnen mitgeteilt, dass eine Aufwandsentschädigung von 40,- Euro und eine Erstattung der Fahrtkosten gezahlt werde. Von den ursprünglich 119 Kindern konnten 99 Familien erreicht werden, von denen 89 bereit waren, erneut teilzunehmen und mit denen daraufhin etwa zweistündige Termine im Erziehungswissenschaftlichen Institut der Düsseldorfer Heinrich-Heine-Universität vereinbart wurden. Den Müttern wurde bei diesem Termin ein Anschreiben für die Väter mitgegeben, in denen angefragt wurde, ob sie zu einer etwa 20-minütigen Verhaltensbeobachtung mit ihrem Kind bereit wären. Um möglichst viele Väter dafür zu gewinnen, wurde telefonisch daran erinnert und erneut nachgefragt. Von den teilnehmenden Familien kamen 35 Väter mit ihren Kindern zu dieser Verhaltensbeobachtung in die Universität.

Beim zweiten Messzeitpunkt konnten 70 Familien an der Briefbefragung vor dem Schuleintritt und an einem ein- bis anderthalbstündigen Termin von November 2004 bis Januar 2005 in der Universität teilnehmen. Zwei Kinder und ihre Mütter wurden früher als die anderen Familien eingeladen, da sie bereits ein Jahr eher als die anderen Teilnehmer eingeschult worden waren. Zu diesen beiden Kindern liegen aus

organisatorischen Gründen keine Daten zur Bindung aus dem Geschichtenergänzungsverfahren vor. Ein Mutter-Kind-Paar nahm später teil, da das Kind erst im darauf folgenden Jahr eingeschult wurde. Zu diesem Messzeitpunkt konnte eine Aufwandsentschädigung von 20 Euro an die Familien gezahlt werden. An der Briefbefragung zum Verhalten und zur Eingewöhnung der Kinder in der Schule etwa sechs Wochen nach der Einschulung nahmen Lehrerinnen und Lehrer von 63 Kindern teil.

Zwischen allen Erhebungsphasen wurde der Kontakt zu den Familien gehalten, indem sie schriftliche Informationen zu den Ergebnissen sowie Einzel- und Gesamtauswertungen des jeweils letzten Messzeitpunktes mitgeteilt bekamen. Außerdem wurden sie zu Informationsveranstaltungen oder auf Wunsch auch zu einem persönlichen Gespräch eingeladen. Zudem erhielten die teilnehmenden Familien Weihnachtskarten und schriftliche Ankündigungen der jeweils nächsten Erhebung, um einen regelmäßigen Kontakt zu gewährleisten.

Eine Kontaktaufnahme erfolgte erneut telefonisch im Frühjahr 2006 für den dritten Erhebungszeitpunkt. Zusätzlich zu den 70 Familien des dritten Messzeitpunktes wurden die fünf Familien kontaktiert, bei denen die Ergebnisse der Fremden Situation mit den Vätern vorlagen, die jedoch beim zweiten Messzeitpunkt aus organisatorischen Gründen nicht teilnehmen konnten. Mit 69 Müttern und ihren Kindern wurden Termine in der Universität vereinbart. Für die Teilnahme an diesem dritten Messzeitpunkt erhielten die Mutter-Kind-Paare eine Aufwandsentschädigung von 25 Euro. Am Ende ihres Aufenthaltes in der Universität wurden den Müttern Fragebögen zum Verhalten ihres Kindes für die Väter mitgegeben. Bei den Familien, in denen Vater und Mutter getrennt lebten, erfolgte dies mit Einverständnis der Mutter über den Postweg. Die Lehrer und Lehrerinnen wurden gebeten, die TRF-Fragebögen sowie einen Netzwerk-Fragebogen zur Lehrer-Kind-Beziehung auszufüllen. Alle erhielten einen frankierten und an die Universität adressierten Rückumschlag, um die Teilnahmebereitschaft möglichst hoch zu halten.

3.2.2 Beschreibung der Stichprobe

Der dritte Messzeitpunkt erstreckte sich über den Zeitraum von April bis Oktober 2006. 60 der teilnehmenden Kinder befanden sich am Ende des zweiten Schuljahres. Fünf Kinder waren am Ende der dritten und zwei Kinder in der ersten Klasse. Vier Kinder konnten erst nach den Sommerferien an der Studie teilnehmen; eines befand sich zu diesem Zeitpunkt im zweiten, zwei im dritten und eines im vierten Schuljahr.

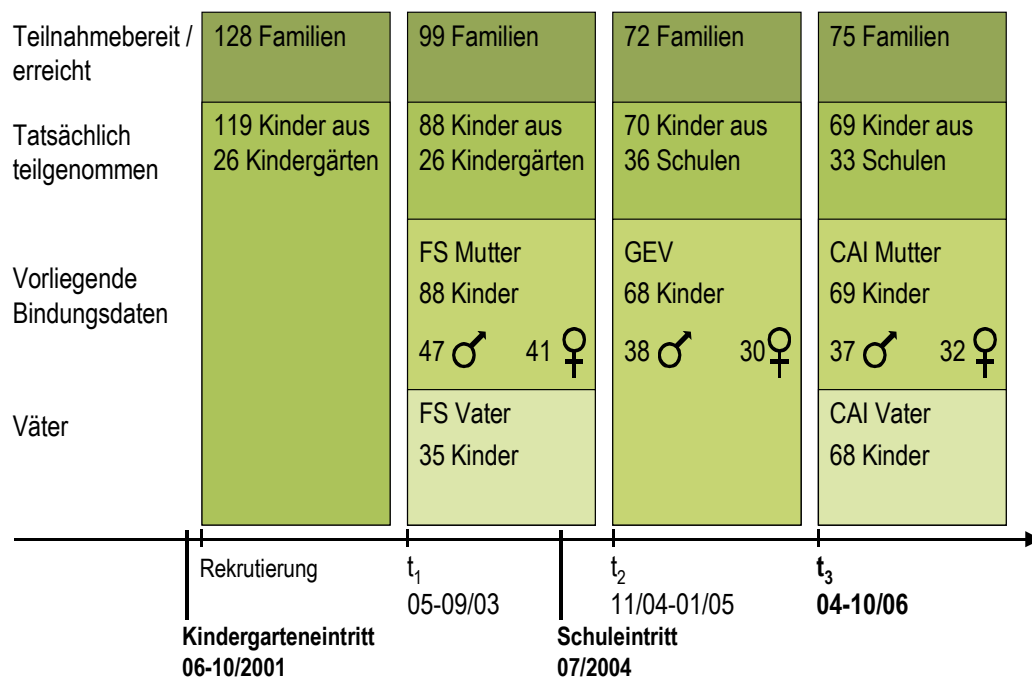


Abbildung 8: Die Stichprobe im Längsschnitt

Abbildung 8 zeigt eine Übersicht über die Zusammensetzung und Entwicklung der Stichprobe im Längsschnitt und im Besonderen Angaben zu vorliegenden Bindungsdaten. Am dritten Messzeitpunkt nahmen 32 Mädchen und 37 Jungen, 66 Mütter und drei Väter⁴ an der Untersuchung in der Universität teil. 60 Väter füllten die Fragebögen zum Sozialverhalten des Kindes aus, die den Müttern bei ihrem Termin in der Universität mitgegeben wurden. Es liegen zu 59 Kindern Angaben zum Verhalten des Kindes aus Sicht der Lehrerin vor.

⁴ Da in den meisten Fällen die Mutter an der Befragung in der Universität teilgenommen hat und nur in drei Fällen der Vater, wird im Folgenden der Einfachheit halber nur von „Mutter“ gesprochen.

Die 69 Kinder, zu denen Daten des dritten Messzeitpunktes vorliegen, waren zwischen 7;9 und 9;4 Jahren⁵ alt ($M = 8;3$, $SD = 3.8$ Monate). 31.9 % der Kinder waren Einzelkinder, 53.6 % hatten ein Geschwisterkind, 10.1 % zwei und 4.3 % drei Geschwister.

Die teilnehmenden Mütter waren beim dritten Messzeitpunkt zwischen 28;2 und 50;1 Jahren alt. 94.2 % von ihnen hatten die deutsche Staatsangehörigkeit und bei 97.1 % war Deutsch die Muttersprache. Ihr durchschnittliches Alter lag bei 40;2 Jahren ($SD = 4.3$ Jahre). Abbildung 9 veranschaulicht die Verteilung des aktuellen Familienstandes der Mütter zum Zeitpunkt der dritten Erhebung.

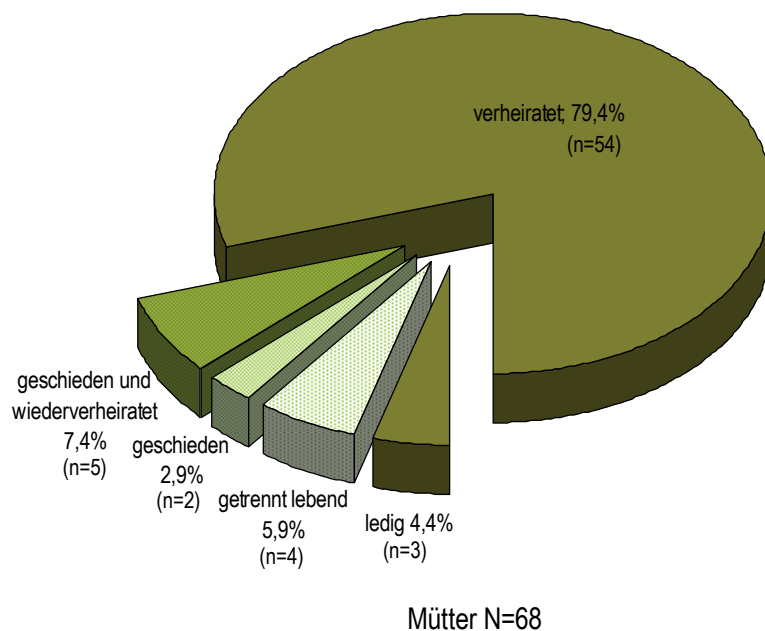


Abbildung 9: Familienstand der Mütter (t_3)

Auskunft über die soziodemographischen Daten der Väter erteilten die teilnehmenden Mütter. Die Väter waren zwischen 34;3 und 58;7 Jahren alt. Ihr durchschnittliches Alter lag bei 42;10 Jahren ($SD = 5.4$ Jahre). 81.2 % von ihnen hatten die deutsche Staatsangehörigkeit und bei 92.1 % war Deutsch die Muttersprache.

⁵ Das Semikolon bei den nachfolgenden Altersangaben drückt aus, dass es sich bei der Angabe um Jahre und Monate handelt, z.B.: 7;9 Jahre = 7 Jahre und 9 Monate

Abbildung 10 zeigt die Verteilung der Erwerbstätigkeit der teilnehmenden Eltern. Unter den Müttern war der Anteil derer, die nicht berufstätig waren, deutlich höher als unter den Vätern. Während fast alle Väter einer Vollzeitbeschäftigung nachgingen, war es unter den Müttern nur eine geringe Anzahl. Die Mütter waren zu einem großen Teil in Geringfügigen- oder Teilzeit-Anstellungen beschäftigt.

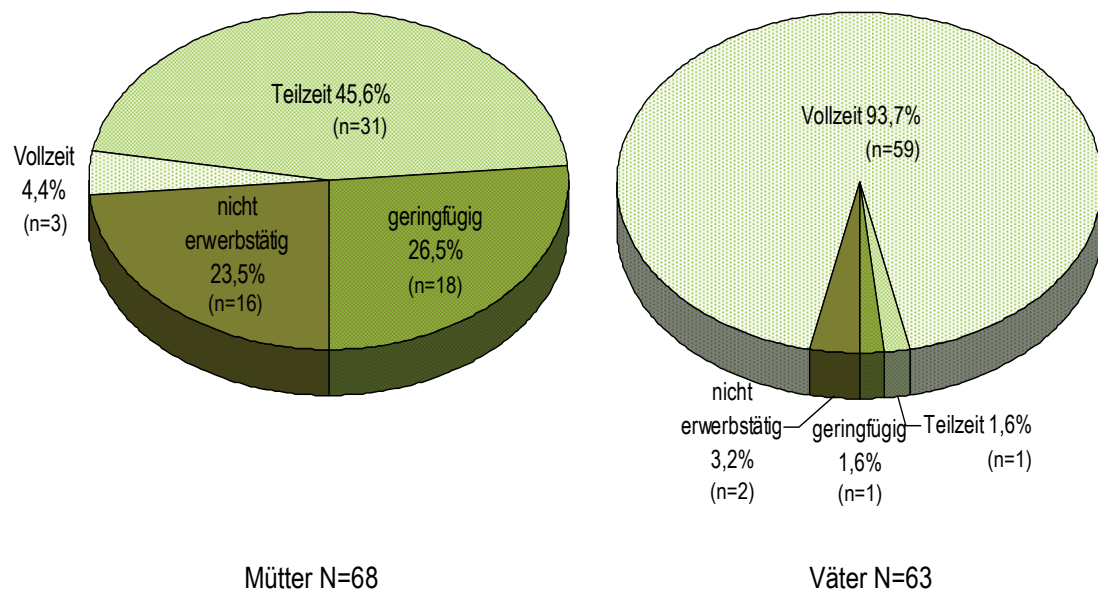


Abbildung 10: Erwerbstätigkeit der Eltern (t_3)

Das monatliche Netto-Gesamteinkommen der Familien wurde in Einkommensgruppen erhoben: 5.9 % der Familien gaben ein monatliches Haushaltseinkommen von 500 - 1000 € an, 25.0 % ein Einkommen von 1000 - 2000 €, 29.4 % ein Einkommen von 2000 - 3000 € und 22.1 % ein Einkommen von 3000 - 4000 €. Bei 17.6 % der Familien lag das Gesamteinkommen bei über 4000 € monatlich.

Abbildung 11 gibt Auskunft über die berufliche Stellung der Eltern zum Zeitpunkt der dritten Erhebung, wobei Tätigkeiten jeglichen Umfangs mit in die Übersicht miteinbezogen wurden.

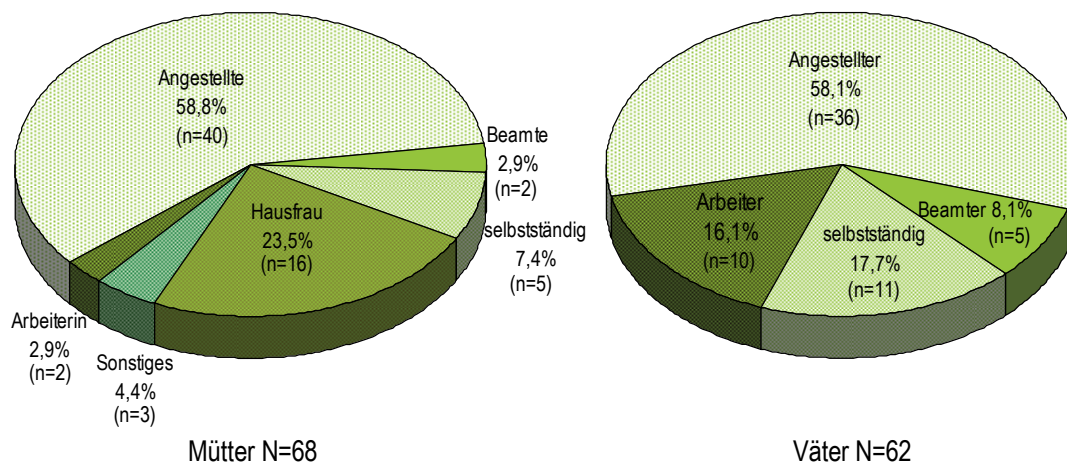


Abbildung 11: Berufliche Stellung der Eltern (t_3)

Neben beruflicher Tätigkeit und Familieneinkommen stellen die Bildungsabschlüsse der Eltern einen weiteren Faktor der sozioökonomischen Verhältnisse dar. Tabelle 2 gibt eine Übersicht über die schulischen und beruflichen Bildungsabschlüsse der Mütter und Väter.

Tabelle 2: Schul- und Berufsabschluss der Mütter und Väter/Lebenspartner⁶ (t_3)

Variablen	Mütter	Väter / Lebenspartner
Schulabschluss:		
▪ Keinen	1.5 % (n=1)	0 % (n=0)
▪ Sonderschule	0 % (n=0)	3.3 % (n=2)
▪ Hauptschule	11.8 % (n=8)	24.6 % (n=15)
▪ Mittlere Reife	39.7 % (n=27)	16.4 % (n=10)
▪ Polytechnische Oberschule	0 % (n=0)	1.6 % (n=1)
▪ Fachhochschulreife	7.4 % (n=5)	13.1 % (n=8)
▪ Abitur	39.7 % (n=27)	41.0 % (n=25)
Berufsabschluss:		
▪ Keinen	4.4 % (n=3)	1.6 % (n=1)
▪ Beruflich-betriebliche Anlernzeit	0 % (n=0)	1.6 % (n=1)
▪ Lehre	52.9 % (n=36)	37.1 % (n=23)
▪ Beruflich-schulische Ausbildung	11.8 % (n=8)	3.2 % (n=2)
▪ Fach-/ Meister-/ Technikerschule	8.8 % (n=6)	21.0 % (n=13)
▪ Berufs-/ Fachakademie	1.5 % (n=1)	4.8 % (n=3)
▪ Fachhochschule	2.9 % (n=2)	4.8 % (n=3)
▪ Universität	13.2 % (n=9)	25.8 % (n=16)
▪ Anderer beruflicher Abschluss	4.4 % (n=3)	0 % (n=0)

⁶ Voraussetzung für die Berücksichtigung der mütterlichen Lebenspartner in nichtehelichen Lebensgemeinschaften bei den soziodemographischen Daten war eine gemeinsame Haushaltsführung

3.3 Erhebungsinstrumente zur Erfassung der Bindungsqualität

3.3.1 Bindungsverhalten in der Fremden Situation für das Vorschulalter (FS)

Die von Ainsworth und Wittig (1969) entwickelte *Fremde Situation* („Strange Situation“) dient der Erfassung der Bindungsqualität auf der Verhaltensebene im Säuglings- und Kleinkindalter. Unter standardisierten Laborbedingungen werden Erkundungs- und Bindungsverhalten unter verschiedenen Belastungsfaktoren beobachtet. Beim ersten Messzeitpunkt der vorliegenden Studie wurde die Fremde Situation (kurz: FS) nach Ainsworth & Wittig (1969) an Kindern im Vorschulalter sowie ihren Müttern durchgeführt und nach dem System von Cassidy und Marvin (1992) ausgewertet, das für Kinder zwischen 2;6 und 4;6 Jahren geeignet ist.

Die Mutter (bzw. der Vater) wird nach einer kurzen Information und Instruktion mit dem Kind in einen Untersuchungsraum, in dem sich einige Spielsachen und Sitzgelegenheiten befinden, gebracht. Dieser Raum ist durch einen Einwegspiegel mit einem weiteren Raum, aus dem heraus die Verhaltensbeobachtung gefilmt wird, verbunden. Die Fremde Situation setzt sich aus acht Episoden zusammen (Tabelle 3), wobei die Zeiteinheiten der Episoden je nach der Belastungsintensität des Kindes variiert werden können.

Tabelle 3: Episoden der Fremden Situation (nach Ainsworth & Wittig, 1969)

Episode	Zeit	Betreten und Verlassen des Raumes
1 Mutter, Kind, Beobachter	30 sek.	Beobachter verlässt den Raum
2 Mutter, Kind	3 min.	
3 Fremde, Mutter, Kind	3 min.	Fremde betritt den Raum
4 Fremde, Kind	3 min.	Mutter verlässt den Raum
5 Mutter, Kind	3 min.	Mutter betritt den Raum, Fremde geht
6 Kind	3 min.	Mutter verlässt den Raum
7 Fremde, Kind	3 min.	Fremde betritt den Raum
8 Mutter, Kind	variabel	Mutter betritt den Raum, Fremde geht

In Episode 1 führt der Beobachter Mutter und Kind in den Untersuchungsraum und verlässt den Raum wieder. Die Mutter hat die Anweisung erhalten, sich hinzusetzen und sich dem Kind gegenüber ganz natürlich zu verhalten (Episode 2). Dann betritt nach etwa drei Minuten eine fremde Person den Raum, begrüßt beide und unterhält sich von einem anderen Sitzplatz aus mit der Mutter. Nach etwa einer Minute, sucht sie die Aufmerksamkeit des Kindes, nähert sich und redet mit ihm (Episode 3). Auf ein Zeichen verlässt die Mutter nach insgesamt etwa drei Minuten den Raum und die Fremde zieht sich aus der aktiven Interaktion mit dem Kind zurück, reagiert aber noch auf verbale Äußerungen oder Annäherungsversuche (Episode 4). Nachdem wiederum drei Minuten vergangen sind, kehrt die Mutter zurück und die Fremde verlässt den Raum (Episode 5). Nachdem Mutter und Kind weitere drei Minuten in dem Raum verbracht haben, geht die Mutter in Episode 6 auf ein Zeichen erneut aus dem Raum und lässt das Kind allein zurück. Nach drei Minuten betritt die fremde Person den Laborraum, setzt sich auf ihren Platz und verhält sich wie in Episode 4 passiv (Episode 7). In Episode 8 kehrt die Mutter wieder, die Fremde verlässt den Raum und das Mutter-Kind-Paar verbleibt dort einige Minuten bis die Verhaltensbeobachtung beendet wird. Wenn in den beiden Situationen, in denen die Mutter den Raum verlassen hat, extreme Belastungen des Kindes, starkes Weinen oder Hinterherlaufen hinter der Mutter auftreten und das Kind sich nicht beruhigen lässt, können diese Episoden auch zeitlich abgekürzt werden.

3.3.1.1 Bestimmung der Bindungsqualität

Für die vorliegende Untersuchung, in der die Fremde Situation im Vorschulalter zum Einsatz kam, wurde das Auswertungssystem von Cassidy et al. (1992) angewendet das eine Auswertung in die Bindungskategorien B (sicher), A (unsicher-vermeidend), C (unsicher-ambivalent/dependent), D (kontrollierend/desorganisiert) und IO (unsicher-andere) ermöglicht. Es gestattet außerdem, eine Unterteilung in die vier Bindungsgruppen A, B, C und D, indem die IO-Kategorie zu der D-Kategorie hinzugezählt wird, sowie in drei Gruppen, da stets eine organisierte Sub-Klassifikation (A, B oder C) vergeben wird. Zusätzlich wird auf einer Skala mit Abstufungen von 1 bis 9 ein Bindungssicherheitswert vergeben und auf einer siebenstufigen Skala ein Vermeidungswert.

Die Auswertung der Verhaltensbeobachtung wird anhand von fünf Interaktions-

dimensionen durchgeführt: Dies sind Nähe und Kontakt suchendes und aufrechterhaltendes Verhalten des Kindes, Inhalt und Stil der Unterhaltung mit dem Elternteil, Körperpositionierung, Art des Blickkontakts gegenüber dem Elternteil sowie verbale und nonverbale Hinweise auf die Gefühle des Kindes. Das Auswertungssystem von Cassidy et al. (1992) unterscheidet sich aufgrund der altersbedingten Bindungsentwicklung von der ursprünglichen Vorgehensweise von Ainsworth et al. (1969). Folgende Kriterien sind für die Bewertung der Bindungsqualität nach den vier Bindungskategorien auf der Verhaltensebene für das Kleinkind- und Vorschulalter relevant:

Das Verhalten sicher gebundener Kinder in der Fremden Situation ist durch ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten gekennzeichnet. Bei Anwesenheit der Mutter nutzt das Kind diese bei seiner Erkundung als sichere Basis, d.h. es zeigt aktives Spielverhalten, bei dem es sich der Mutter gelegentlich zuwendet, und sucht in bedrohlich wirkenden Situationen Schutz bei ihr. In den Trennungsphasen wirkt das Kind belastet und traurig, es zeigt oder formuliert seine emotionale Belastung, wobei sich sein Spiel- und Explorationsverhalten verlangsamt. Die Wiedervereinigung verläuft glatt, warm und positiv. Durch das Wiedersehen oder das Wiederherstellen der körperlichen Nähe zur Mutter ist das Kind unmittelbar beruhigt und kann sich schnell wieder seinem Spiel zuwenden (Ainsworth et al., 1969; Cassidy et al., 1992).

Das Spiel unsicher-vermeidend gebundener Kinder ist durch wenig affektive Reaktionen gekennzeichnet. Diese Kinder zeigen über die gesamte Fremde Situation hinweg keine oder kaum emotionale Reaktionen, daher ist die Intensität ihres Erkundungsverhaltens nahezu unabhängig von der An- und Abwesenheit der Mutter. Es tritt kein oder kaum Bindungsverhalten auf, da die Kinder dies durch aktives Vermeidungsverhalten wie Wegschauen, Weglaufen, Abwenden und dauernde Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Umwelt umgehen. Sowohl physische als auch psychische Nähe wird vermieden (Cassidy et al., 1992). Insbesondere bei ihrer Rückkehr wird die Mutter ignoriert, indem sie weder begrüßt noch angeschaut wird. Es bestehen in allen Episoden der Fremden Situation ein scheinbares Desinteresse und ein relativer Mangel an Bemühungen, Nähe und Kontakt zur Mutter aufzunehmen oder wiederherzustellen. Die fremde Person wird in ähnlicher Art behandelt wie die Mutter. In genauen Betrachtungen der kindlichen Mimik und Gestik ist jedoch auch bei diesen Kindern eine Anspannung und Belastung zu erkennen, die durch physiologische

Messungen, wie Herzschlagfrequenz und Stresshormonkonzentration nachgewiesen werden konnten (Schieche, 1996). Damit lässt sich bestätigen, dass zwar innere Belastungen und negative Emotionen aufkommen, diese jedoch unterdrückt und Anderen nicht gezeigt werden.

Unsicher-ambivalent gebundene Kinder zeigen wenig Explorationsverhalten, da sie beinahe ständig mit der Aufrechterhaltung der Nähe zur Bindungsfigur beschäftigt sind und ihr Bindungsverhaltenssystem dauerhaft aktiviert ist. Sie wirken bereits in Gegenwart der Mutter belastet und verärgert (Ainsworth et al., 1978). Die Trennungsphasen, insbesondere die Anwesenheit der Fremden, stellen eine besondere Belastung dar; die Kinder wirken ängstlich und verzweifelt oder zeigen ärgerlichen Widerstand und starken Protest. Das Wiedersehen mit der Mutter beruhigt die ambivalenten Kinder nicht, oft schwankt ihr Verhalten zwischen Kontaktsuchen und ärgerlichem Zurückweisen der Mutter. Sie wirken oft babyhaft oder verschämt-schüchtern (Marvin, 1977). Es kommt auch vor, dass diese Kinder so gestresst zu sein scheinen, dass sie unfähig sind, sich der Mutter zu nähern oder sie zu umarmen.

Desorganisiert gebundene Kinder zeigen in Anwesenheit der Mutter Verhaltensweisen wie plötzliches Erstarren oder In-Sich-Zusammensinken, stereotype Bewegungen, depressive Stimmung sowie widersprüchliche oder falsch gerichtete Ausdrücke. Die Desorganisation wird als Zusammenbruch der organisierten Verhaltensstrategien verstanden. Es wird vermutet, dass ein desorganisiertes Kind einerseits durch seine Bindungsfigur verängstigt ist, andererseits jedoch durch sein angeborenes Bindungsverhaltenssystem Nähe und Schutz bei ihr suchen möchte. Dadurch ist das Kind in eine paradoxe Situation versetzt, da es weder – wie die sicher oder die unsicher-ambivalenten Kinder – die Nähe suchen, noch durch eine Vermeidungsstrategie seine Aufmerksamkeit ablenken kann – wie die unsicher-vermeidenden Kinder (Main, 1997). Im Vorschulalter ist bei desorganisierten Kindern oft ein kontrollierendes Verhalten zu beobachten, indem sie sich gegenüber der Mutter stark fürsorglich oder strafend verhalten (Cassidy et al., 1992).

3.3.1.2 Gütekriterien der Fremden Situation im Vorschulalter

Die Interraterübereinstimmung der Fremden Situation nach dem Cassidy-Marvin-System (1992) ergab Übereinstimmungen von 75 bis 95 %.

Die Validität wurde mit dem Bindungsverhalten im Kleinkindalter, mit der

Attachment Story Completion Task und mit dem Separation Anxiety Test überprüft: Es wurde eine Übereinstimmung von 66 % bei Unterteilung in die drei Gruppen A, B und C zwischen der Fremden Situation bei Kleinkindern und Dreijährigen gefunden (Solomon & George, 1999). Des Weiteren ergab sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Bindungsqualität in der Attachment Story Completion Task (Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990) und der Fremden Situation für das Vorschulalter bei Unterteilung in sicher versus unsicher. Auch mit dem Separation Anxiety Test konnte ein signifikanter Zusammenhang bei zweifacher Unterteilung erzielt werden (Shouldice & Stevenson-Hinde, 1992).

Außerdem ließ sich durch die Bindungsklassifikation die Mutter-Kind-Interaktion zuhause und im Labor vorhersagen: Sicher gebundene Kinder hatten feinfühligeren Mütter, die ein hohes Maß an Beobachtung, Planung und Bestätigung bei gemeinsamen spielerischen Aufgaben und insgesamt mehr positiven und entspannten Kontakt mit ihren Kindern zeigten (Moss et al., 1998).

3.3.2 Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung (GEV-B)

Ab dem Vorschulalter lässt sich Bindung durch die stetig fortschreitende kognitive und emotionale Entwicklung des Kindes auch auf der Ebene der Repräsentation erheben. Ab dem zweiten bis dritten Lebensjahr verfügen Kinder zunehmend über sprachliche und kognitive Fähigkeiten; dies macht es möglich, anhand symbolischer, bindungsrelevanter Szenen in Bild- oder Spielmedien Zugang zu den kindlichen mentalen Bindungsrepräsentationen zu erhalten, indem die Spiel- und Erzählhandlungen als Datenquelle genutzt werden.

Eine Methode zur Erfassung des inneren Arbeitsmodells der Bindung auf Basis des kindlichen Spiel- und Erzählverhaltens ist das *Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung*, das in der vorliegenden Studie beim zweiten Erhebungszeitpunkt zum Einsatz kam. Es ist ein standardisiertes, semi-projektives Verfahren zur Erfassung der Bindungsrepräsentation und -qualität von fünf- bis achtjährigen Kindern. Es wurde von Gloger-Tippelt et al. (2006) in Anlehnung an die *Attachment Story Completion Task* (ASCT) von Bretherton et al. (1990) für den deutschsprachigen Raum adaptiert. Zudem wurde das Kodier- und Klassifikationssystem stark differenziert und mehrfach weiterentwickelt.

Bei dem *Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung* (kurz: GEV-B) werden den Kindern mit Hilfe von Puppenhausfiguren und -material insgesamt sieben Geschichtenanfänge vorgespielt, die das untersuchte Kind jeweils fortsetzen soll. Die Spielfiguren bestehen aus einer gleichgeschlechtlichen Identifikationsfigur, einem gegen geschlechtlichen Geschwisterkind, Vater, Mutter und Großmutter. Am Ende jeder Geschichte wird das Kind gefragt, wie es der Identifikationsfigur geht und ob diese noch etwas denkt.

Das Verfahren besteht aus einem einleitenden und einem ausleitenden Geschichtenanfang, die der Gewöhnung bzw. dem entspannten Abschluss dienen, sowie fünf Geschichtenanfängen mit bindungsrelevanten Themen, die von Geschichte zu Geschichte in ihrer Intensität steigen:

1. Ein geringfügiges Vergehen durch das Verschütten von Saft durch die Identifikationsfigur
2. Schmerzen durch eine Verletzung am Knie
3. Angst vor einem Monster im Kinderzimmer
4. Trennungsangst bei einer kurzen Trennung von den Eltern
5. Das Bindungsverhalten bei der Wiederkehr der Eltern

Sie aktivieren jeweils das Bindungssystem des Kindes, so dass sich aus der Art der erzählten und gespielten Weiterführung die kindliche Bindungsrepräsentation erschließen lässt.

Bei dem *Geschichtenergänzungsverfahren* wird jedes Kind einzeln untersucht und auf Videoband aufgenommen. Anhand dieser Videoaufzeichnungen und ihrer Transkripte lassen sich die gespielten Inhalte mit Hilfe eines Zuordnungsregelsystems durch geschulte Auswerter im Hinblick auf geschichtenspezifische und geschichtenübergreifende Antwortkategorien überprüfen. Das Verfahren ermöglicht neben der Analyse des verbalen Verhaltens auch die Auswertung des Spielverhaltens sowie des begleitenden Emotionsausdrucks. Mit diesen Kodierungen und Auswertungen lassen sich die Kinder nach Bindungsrepräsentation (A, B, C, D bzw. D als Zusatzklassifikation) und nach Bindungssicherheitswert in fünffacher Abstufung (0 = hochunsicher, 1 = sehr unsicher, 2 = unsicher, 3 = sicher, 4 = sehr sicher) unterscheiden.

3.3.2.1 Bestimmung der Bindungsrepräsentation und der Bindungssicherheitswerte

Zur Identifizierung der Bindungsstrategie im Geschichtenergänzungsverfahren dient ein schematischer Orientierungsleitfaden (Abbildung 12).

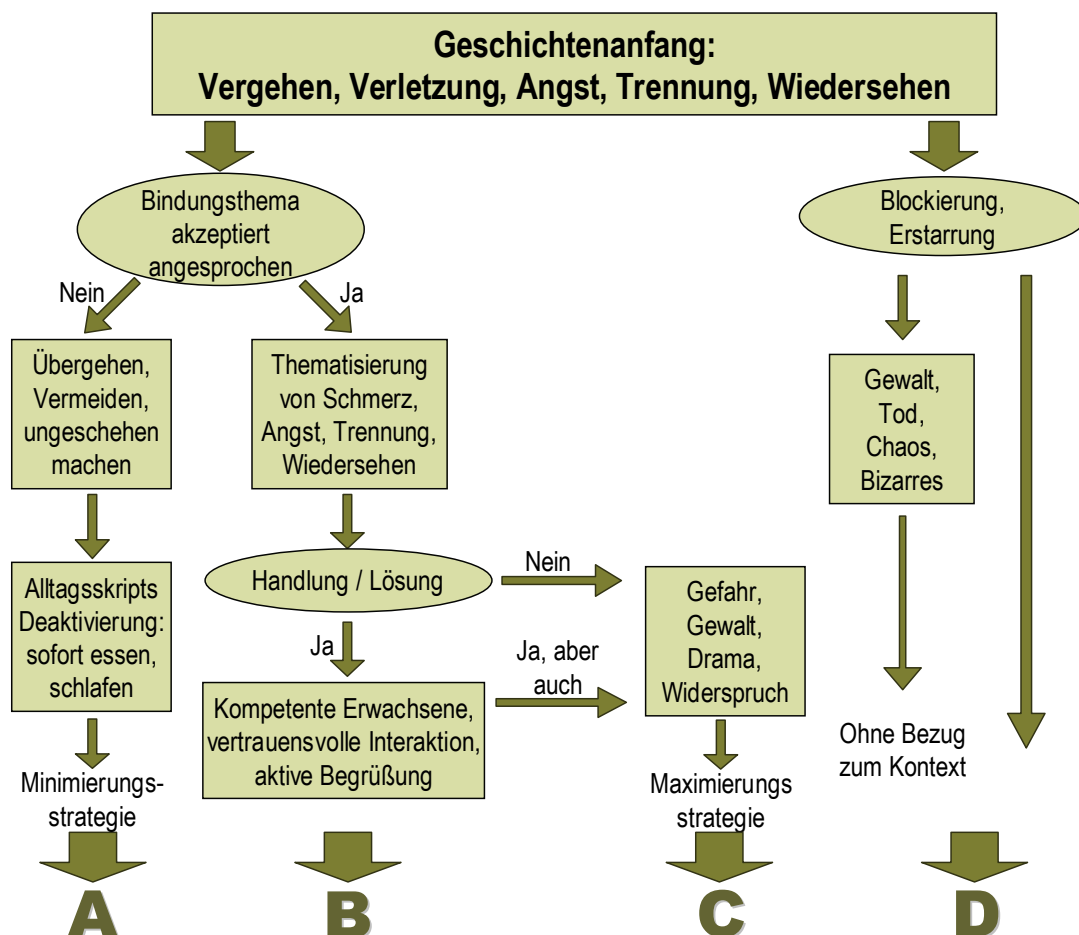


Abbildung 12: Leitfaden zur Bindungsklassifikation im Geschichtenergänzungsverfahren (Gloger-Tippelt & König, 2006)

Spiel und Verhalten der als sicher klassifizierten Kinder (B) sind durch knappe, klare Geschichtenergänzungen gekennzeichnet, in denen die erwachsenen Figuren kompetent auftreten und einfühlsam auf die Bedürfnisse und Gefühle der Kinderpuppenfigur reagieren.

Bei der unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentation (A) wird auf der symbolischen Spielebene kein Bindungsverhalten ausgelöst. Die Weiterführung des Bindungsthemas wird vermieden, Bedürfnisse und Gefühle der Identifikationsfigur wer-

den umgangen und verleugnet. Bei seinem Spiel wirkt das Kind meist körperlich und motorisch angespannt und belastet.

Die unsicher-ambivalente Bindungsrepräsentation (C) kann sich entweder in einer Dramatisierung der Bindungsgeschichte und einer Maximierung der bindungsbezogenen Gefühle äußern oder aber in einer eher passiven Form, bei dem die bindungsbezogenen, negativen Gefühle auf andere Stellen oder Personen verschoben werden. In beiden Fällen wird das Bindungsthema nicht gelöst und das Bindungssystem des Kindes nicht beruhigt.

Die Bindungsdesorganisation (D) äußert sich im Darstellen und Spielen meist zusammenhangsloser, in gedanklichen Brüchen und abrupt auftretender extrem negativer Ereignisse wie aggressiven Verhaltensweisen zwischen den Familienmitgliedern, schweren Verletzungen, Gefahren, Chaos, Tod etc., die nicht gelöst oder wieder behoben werden. In vielen Fällen werden die erwachsenen Puppenfiguren nicht als kompetent dargestellt, sondern die Identifikationsfigur verhält sich den Elternfiguren gegenüber kontrollierend-straftend oder -fürsorglich. Angst, Ärger und Aggressionen treten im Gegensatz zur ambivalenten Strategie eher diffus auf. Es können auch Blockieren, Erstarren und ein sehr langes Schweigen auf eine Bindungsdesorganisation hinweisen.

Der sicheren Bindungsrepräsentation (B) kann ein globaler Bindungssicherheitswert von 3 („sicher“) oder 4 („sehr sicher“) zugeordnet werden. Kinder, die sehr offene, klare und differenzierte Geschichtenergänzungen spielen, können als „sehr sicher“ eingestuft werden. Können nur in einigen Geschichten die für eine sichere Bindung erforderlichen Kodierungen gegeben werden oder tauchen an einigen Stellen vereinzelt unsichere Antwortkategorien auf, so wird nur ein Bindungssicherheitswert von 3 („sicher“) vergeben. Erhält ein Kind jedoch eine unsichere organisierte Bindungsklassifikation, da die unsicheren Kodierungen überwiegen, muss mit Hilfe der Zuordnungsregeln abgewogen werden, ob ein Bindungssicherheitswert von 2 („unsicher“) oder 1 („sehr unsicher“) gewählt werden sollte. Bei der desorganisierten kann der Bindungssicherheitswert 1 oder 0 („hochunsicher“) vergeben werden.

3.3.2.2 Gütekriterien des Geschichtenergänzungsverfahrens zur Bindung

Eine Übersicht zur Reliabilität und Validität geben Gloger-Tippelt et al. (2006) in ihrem Manual der deutschen Fassung des *Geschichtenergänzungsverfahrens zur Bindung*.

Die Reliabilität und Objektivität des GEV-B wurde in zwei Heidelberger Stichproben und einer Düsseldorfer Stichprobe überprüft. Es ließen sich für den vierfach gestuften globalen Bindungssicherheitswert Interraterübereinstimmungen zwischen 71 % und 95 % sowie innere Konsistenzen nach Cronbach's Alpha zwischen .64 und .83 nachweisen. Die Interraterübereinstimmungen für die vier Typen der Bindungsklassifikation lagen in den drei Stichproben zwischen 83 % und 88 %.

Die Validität von Puppenspielverfahren zur Erfassung der Bindung und im Speziellen des *Geschichtenergänzungsverfahrens zur Bindung* konnte bereits mehrfach belegt werden. Es wurden Übereinstimmungen zwischen Verfahren, welche die Bindung auf der Verhaltensebene messen, und verschiedenen Puppenspielverfahren gefunden. Außerdem ließen sich Zusammenhänge zwischen Puppenspielverfahren und projektiven Verfahren, die mit anderen Herangehensweisen die Bindung auf der Repräsentationsebene messen, feststellen:

Solomon, George und DeJong (vgl. Gloger-Tippelt et al., 2006) untersuchten 27 Kinder einerseits mit dem Puppenspielverfahren nach der Methode von George und Solomon sowie andererseits mit dem Wiedervereinigungsverhalten der Kinder nach der Methode von Main und Cassidy. Sie fanden eine Übereinstimmung insbesondere für die auf der Verhaltensebene als kontrollierend und auf der Repräsentationsebene als desorganisiert klassifizierten Kinder.

In einer Heidelberger Längsschnittuntersuchung (vgl. Gloger-Tippelt et al., 2006) mit 28 Kindern wurden die Zusammenhänge zwischen der Bindungsrepräsentation im Geschichtenergänzungsverfahren bei einem durchschnittlichen Alter von 6;4 Jahren und dem kindlichen Bindungsverhalten im Alter von 13 Monaten einerseits sowie mütterlicher Bindungsrepräsentation im *Adult Attachment Interview* andererseits untersucht. Es konnten deutliche Zusammenhänge für die Unterteilung in sichere versus unsichere Bindung nachgewiesen werden.

Green, Goldwyn, Stanley und Smith (vgl. Gloger-Tippelt et al., 2006) fanden Zusammenhänge zwischen dem Puppenspielverfahren nach der Methode von Green und Goldwyn, den Klassifikationen der kindlichen Bindungsrepräsentation im *Separation*

Anxiety Test und der mütterlichen Bindungsrepräsentation im *Adult Attachment Interview*; allerdings konnte bezüglich der mütterlichen Bindungsrepräsentation nur ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Gruppe der als desorganisiert klassifizierten und dem unverarbeiteten Bindungsstatus bei den Müttern nachgewiesen werden.

Die bisherigen Daten zeigen, dass das Geschichtenergänzungsverfahren die Bindungsrepräsentation von Kindern zwischen fünf und acht Jahren zufrieden stellend reliabel, objektiv und valide erfasst. Es wurden außerdem Belege sowohl für die Kontinuitäts- als auch für die Transmissionshypothese für die zweifache Unterscheidung in sichere und unsichere Bindung gefunden (Gloger-Tippelt et al., 2002).

3.3.3 Child Attachment Interview (CAI)

Bindung lässt sich im mittleren Kindesalter nicht mehr mithilfe einer Trennungs- und Wiedervereinigungsprozedur erheben, da das Kind bereits an alltägliche Trennungen von längerer Dauer, beispielsweise durch den Kindergarten- und Schulbesuch, gewöhnt ist. Der sprachliche, emotionale und kognitive Entwicklungsstand im Grundschulalter ermöglicht einen Zugang zur kindlichen Bindungsrepräsentation durch ein Interview, das mit dem Kind durchgeführt wird. Im so genannten Child Attachment Interview (Target et al., 2003a; Shmueli-Goetz et al., 2004) soll das Kind getrennt nach Mutter, Vater und anderen möglichen Bindungsfiguren Aussagen zu Eigenschaften der jeweiligen Beziehung machen. Es ist ein halbstandardisiertes Interviewverfahren zur Erfassung der mentalen Repräsentationen von relevanten Bindungsfiguren (in der Regel: Mutter und Vater) eines Kindes. Es ist geeignet für die Altersklasse von etwa 7-12 Jahren. Der Interviewleitfaden ist adaptiert vom Adult Attachment Interview (George et al., 1985), einem Bindungsinterview für Erwachsene. Das Child Attachment Interview kam beim dritten Messzeitpunkt der vorliegenden Arbeit zum Einsatz.

Das Child Attachment Interview beginnt mit einer standardisierten Instruktion und einer einleitenden Frage, die der Gewöhnung und einer Übersicht über die Familien- und Wohnsituation des Kindes dient. Darauf folgen insgesamt 19 offene Fragen,

welche die Art und Qualität der Beziehung zu den relevanten Bindungsfiguren eruieren. Bei jeder Frage wird das Kind dazu angehalten, ein Beispiel zu benennen und seine eigenen Gefühle und die Gefühle der Bindungsfiguren zu beschreiben. Die Fragen in der deutschen Übersetzung von der Autorin dieser Arbeit sind im Folgenden aufgeführt (der vollständige Interviewleitfaden in deutscher Sprache ist im Anhang angefügt):

Wer gehört zu deiner Familie?
1. Nenne mir drei Wörter, die dich selbst beschreiben!
2. Bitte nenne mir drei Wörter, wie es ist, mit deiner Mutter zusammen zu sein!
3. Was passiert, wenn deine Mutter böse mit dir wird oder mit dir schimpft?
4. Bitte nenne mir drei Wörter, wie es ist, mit deinem Vater zusammen zu sein!
5. Was passiert, wenn dein Vater böse mit dir wird oder mit dir schimpft?
6. Beschreibe mir eine Situation, als du dich aufgeregt hast und du Hilfe wolltest oder als du schlecht drauf warst!
7. Hast du manchmal das Gefühl, dass deine Eltern dich nicht richtig lieben?
8. Was passiert, wenn du krank bist?
9. Was passiert, wenn du dich verletzt / wenn du dir wehtust?
10. Bist du in deiner Familie schon einmal von einem älteren Kind oder einem Erwachsenen geschlagen worden?
11. Bist du jemals von jemand anders geschlagen worden, das heißt von einem älteren Kind oder einem Erwachsenen, das oder der nicht zu deiner Familie gehört?
12. Ist schon mal jemand gestorben, der dir nahe stand?
13. Gibt es jemanden, den du sehr gemocht hast, der aber weggegangen ist und nun nicht mehr in deiner Nähe ist?
14. Warst du jemals über Nacht oder länger als einen Tag von deinen Eltern getrennt?
15. Streiten sich deine Eltern manchmal? Beschreibe mir eine Situation, als das passiert ist!
16. Gibt es etwas, wo du gerne so sein möchtest wie deine Mutter?
17. Gibt es etwas, wo du <u>nicht</u> gerne so sein möchtest wie deine Mutter?
18. Gibt es etwas, wo du gerne so sein möchtest wie dein Vater?
19. Gibt es etwas, wo du <u>nicht</u> gerne so sein möchtest wie dein Vater?

Seine Aussagen soll das Kind jeweils anhand eines Beispiels, einer so genannten Beziehungsepisode (Relationship Episodes = REs), verdeutlichen und eine Einschätzung treffen, wie sich die beteiligten Personen bei dem Ereignis gefühlt haben.

Der Interviewleitfaden gibt dem Durchführer bei jeder Frage die Möglichkeit, nichtlenkende Hinweise, Anregungen und Hilfestellungen zu geben, wenn das Kind Schwierigkeiten hat, sich auszudrücken oder ein Beispiel zu geben.

Jedes Kind wird einzeln befragt und auf Videoband aufgenommen. Die verbalen inhaltlichen Aussagen des Kindes über die Bindungsbeziehungen zu Mutter, Vater und möglichen anderen relevanten Bindungsfiguren, die Form des Erzählten und sein nonverbales Verhalten dienen als Informationsquelle. Anhand dieser Videoaufzeichnungen und einem davon angefertigten Transkript lässt sich durch geschulte Auswerter die Bindungsklassifikation getrennt nach Mutter und Vater ermitteln sowie die Einordnung auf den neun bindungsrelevanten Skalen durchführen.

3.3.3.1 Bestimmung der Bindungsklassifikation und der Skalenwerte

Die Klassifikation begründet sich auf neun Skalen, die das kindliche Verständnis der Bindung erfassen. Jede dieser Skalen – ausgenommen die Desorganisationsskala – reicht von 1 (= niedrigste Ausprägung) bis 9 (= höchste Ausprägung). Die Kodierungen liefern Hinweise, zu welcher Bindungsrepräsentation (A, B, C und D) sich die Kinder zuordnen lassen, wobei für Mutter und Vater verschiedene Klassifikationen vergeben werden können.

Die drei Skalen *stark einnehmender Ärger*, *Idealisierung* und *Zurückweisung und/oder Verleumdung von Bindung* werden separat für Mutter und Vater erhoben, während alle anderen Skalen personenunabhängig erfasst werden. Die Skalen *Emotionale Offenheit*, *Balance von positiven und negativen Bezügen zu den Bindungsfiguren*, *Verwendung von Beispielen*, *Konfliktbewältigung* und *Umfassende Kohärenz* werden als „State of Mind“ Skalen bezeichnet.

Tabelle 4: Skalen des Child Attachment Interviews nach Target et al. (2003a; Shmueli-Goetz et al., 2004)

<p>Emotionale Offenheit</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diese Skala bezeichnet die Fähigkeit des Kindes, seine Gefühle zu äußern und auszudrücken sowie in Bezug auf Interaktionen mit den Bindungsfiguren zu begründen.
<p>Balance von positiven und negativen Bezügen zu den Bindungsfiguren</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diese Skala basiert auf der Erkenntnis, dass sicher gebundene Kinder sowohl positive als auch negative Aspekte der Eltern integrieren.
<p>Verwendung von Beispielen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mit dieser Skala wird die Fähigkeit und Bereitschaft erfasst, relevante Beispiele für Beziehungsaspekte zu benennen.
<p>Verstrickter Ärger</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dieser kann sich in ärgerlichen, anschwärzenden und verachtenden Äußerungen über die Bindungsfiguren äußern.
<p>Idealisierung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diese Skala erfasst die Bemühungen des Kindes, ein Bild von einer idealen Bindungsperson zu präsentieren, das es jedoch nicht durch Beispiele belegen kann.
<p>Zurückweisung und / oder Verleumdung von Bindung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diese Skala bezeichnet die Zurückweisung oder Verleugnung der Eltern und von Bindungserfahrungen und ihrer Bedeutung.
<p>Bewältigung von Konflikten</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diese Skala bezeichnet die Fähigkeit des Kindes, konstruktive Konfliktlösungen zu benennen.
<p>Desorganisation / Desorientierung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diese Skala erfasst extreme Stimmungswechsel, Blockierung und bizarre Verhaltensweisen des Kindes während des Interviews, die auf ein Trauma und/oder sehr verängstigende Erfahrungen, wie z.B. körperlichen oder sexuellen Missbrauch, hindeuten.
<p>Umfassende Kohärenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diese Skala wird auf Basis der Skalen <i>Idealisierung</i>, <i>verstrickter Ärger</i>, <i>Zurückweisung</i> und <i>Verwendung von Beispielen</i> gebildet. Hinzu kommt eine Analyse von Sprache und nonverbalem Verhalten, die mit dem Gesagten in Einklang stehen sollten.

Ein Kind mit einer sicheren Bindung sollte auf den Skalen *Idealisierung*, *Zurückweisung* und *verstrickter Ärger* einen Wert von 3 oder niedriger erreichen, auf den sechs anderen Skalen sollte es hingegen einen Wert von etwa 4-5 oder höher erzielen. Erhöhte Werte auf den Skalen *Idealisierung* und *Zurückweisung* liefern

einen Hinweis auf eine unsicher-vermeidende Strategie, wohingegen die Skala *verstrickter Ärger* auf eine unsicher-ambivalente Bindung hindeutet. Die Skala *Desorganisation/Desorientierung* dient als Indikator für körperlichen oder sexuellen Missbrauch bzw. traumatische Erlebnisse hinsichtlich der Bindungsbeziehung. Wird die Desorganisation als Klassifikation vergeben, erhält das Kind zusätzlich eine der drei organisierten Bindungskategorien als Subklassifikation.

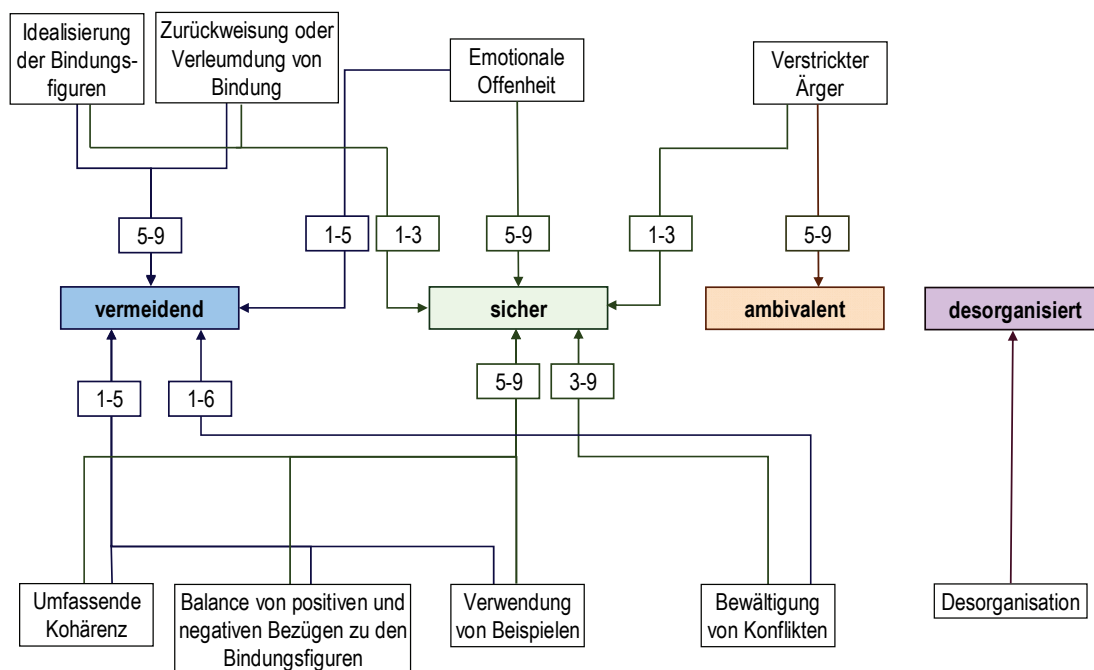


Abbildung 13: Pfadmodell zur Bindungsklassifikation im Child Attachment Interview

Abbildung 13 zeigt ein Pfadmodell, das die ungefähre Zuordnung zu den Bindungsklassifikationen anhand der Kodierungen in den Skalen des Child Attachment Interviews veranschaulicht. Diese Zuordnungsregeln basieren auf bisherigen Daten. Da bislang die Fallzahlen der als ambivalent und desorganisiert klassifizierten Kinder relativ gering waren, lassen sich wenige Aussagen dazu treffen, welche Werte auf welchen Skalen auf diese Bindungsklassifikationen hindeuten: Lediglich die Skala *verstrickter Ärger* liefert hinreichend Hinweise für eine ambivalente Bindung. Für die Vergabe der desorganisierten Bindungsklassifikation sind eindeutige Anhaltspunkte auf der Skala *Desorganisation* notwendig. Zu der sicheren sowie der vermeidenden Bindungsgruppe liegen umfangreiche empirische Befunde vor, so dass

sich aufgrund der Skalenwertverteilung eindeutiger Hinweise auf eine sichere oder vermeidende Bindungsklassifikation ergeben.

Grundsätzlich bieten die Skalenwerte allerdings nur einen Anhaltspunkt für die Klassifikation. Die Vergabe der Klassifikation geschieht auf Grundlage des umfangreichen Gesamteindrucks des Kindes im Interview, wobei sein nonverbales Verhalten und die Form des Erzählten ebenfalls einen wichtigen Hinweis liefern.

3.3.3.2 Gütekriterien des Child Attachment Interviews

Da das Child Attachment Interview ein noch relativ neues Erhebungsinstrument darstellt, liegen bisher nur wenige Ergebnisse zur Reliabilität und Validität vor. Target et al. (2003a) konnten anhand einer Stichprobe von 161 Kindern, bei denen keine psychische Belastung bekannt war, und 65 Kindern, die in psychiatrischen oder psychotherapeutischen Einrichtungen rekrutiert wurden, sehr zufrieden stellende Ergebnisse hinsichtlich der statistischen Gütekriterien nachweisen.

Die innere Konsistenz wurde zunächst zwischen drei Gruppen von Skalen berechnet. Die fünf so genannten „State of Mind“ Skalen wiesen eine sehr hohe innere Konsistenz von $\alpha = .92$ auf. Die vier Skalen, die getrennt für Mutter und Vater erhoben wurden (Ärger, Idealisierung, Verleumdung und Sicherheitswert), waren mit einem Wert von $\alpha = .65$ für die Mutter und $\alpha = .55$ für den Vater ebenfalls zufrieden stellend. Es ergab sich außerdem eine höchst zufrieden stellende innere Konsistenz für die Bereiche „State of Mind“, Bindungsrepräsentation zur Mutter und Bindungsrepräsentation zum Vater von $\alpha = .94$. Damit konnte nachgewiesen werden, dass die Klassifikation in einen sicheren oder unsicheren Bindungstyp mit den Skalenwerten in Einklang steht. Die Ergebnisse implizieren die Annahme, dass das Child Attachment Interview tatsächlich ein einziges Konstrukt, nämlich die Bindung, erfasst.

Target et al. (2003a) konnten eine hohe Interraterreliabilität sowohl für die einzelnen Subskalen als auch für die Haupt- und Subklassifikation nachweisen. Sie überprüften anhand von Teilstichproben die Übereinstimmungen jeweils zwischen drei und zwei Auswertern. Bei der Überprüfung der Urteile von drei Auswertern wurden in nahezu allen Subskalen (ausgenommen *Idealisierung des Vaters*) zufrieden stellende Intra-

class-Korrelationen hinsichtlich der Skalenwerte erreicht. Die mittlere Intra-class-Korrelation stellte mit $r = .88$ eine sehr akzeptable Übereinstimmung der drei Rater dar. Die Pearson-Korrelationen der Skalenwerte für zwei Auswerter lag im Schnitt bei $r = .87$; hier wurden in allen Skalen zufrieden stellende Korrelationen erreicht.

Die Interrater-Übereinstimmungen waren hinsichtlich der Hauptklassifikation unterschieden nach sicher und unsicher getrennt für Mutter und Vater mit gemittelten Kappa-Werten von $\kappa = .79 - .92$ sowohl für zwei als auch für drei Auswerter durchgängig hoch. Für die Unterscheidung in drei bzw. vier Hauptklassifikationen konnten bei drei Ratern ebenfalls sehr gute Übereinstimmungen erzielt werden ($\kappa = .83 - .86$). Lediglich die Zusammenhänge zwischen zwei Ratern waren mit Kappa-Werten von $\kappa = .54 - .66$ bei der Einteilung in drei oder vier Hauptklassifikationen etwas geringer.

Des Weiteren wurde anhand von Teilstichproben die Test-Retest-Reliabilität über drei Monate geprüft. Insgesamt waren die Pearson-Korrelationen zur Stabilität der Skalenwerte durchgängig hoch, der Median betrug $r = .69$. Die einzelnen Skalen wiesen eine unterschiedlich hohe Stabilität auf: *Emotionale Offenheit*, *Verwendung von Beispielen*, *Umfassende Kohärenz* und *Ärger bei der Mutter* waren hoch konsistent zwischen den beiden Testzeitpunkten, während *Ärger beim Vater* und *Idealisierung* weniger stabil waren. Die Klassifikation unterteilt in sicher und unsicher sowie in drei und vier Hauptklassifikationen wiesen sowohl für die Mutter als auch für den Vater eine hohe Stabilität auf, bei der Mutter jeweils etwas höher als beim Vater. Die Übereinstimmung der Bindungsklassifikation (A, B, C und D) betrug $\kappa = .71$ für die Mutter und $\kappa = .67$ für den Vater. Alle Kinder, die beim ersten Messzeitpunkt als desorganisiert eingestuft wurden, erhielten auch bei der zweiten Testung drei Monate später diese Klassifikation.

Mit einem Teil dieser Stichprobe wurde zusätzlich ein Jahr nach der ersten Erhebung das Child Attachment Interview durchgeführt. Auch über diesen Zeitraum zeigte sich eine hohe Stabilität in den vier Hauptklassifikationen von $\kappa = .64$ für die Mutter und $\kappa = .53$ für die Väter. Die Test-Retest-Reliabilität bei den Skalenwerten über diese längere Zeitspanne war wie erwartet etwas geringer als bei dem drei-Monats-Intervall und lag im Mittel bei $r = .54$. Die Skalen *Emotionale Offenheit*, *Verwendung von Beispielen* und besonders die *Umfassende Kohärenz* wiesen eine hohe Stabilität auf, wohingegen die elternspezifischen Skalen weniger stabil waren.

Bei einer Teilstichprobe wurde zur Bestimmung der Vorhersagevalidität mit den

Müttern das Adult Attachment Interview durchgeführt. Aufgrund der Transmissionshypothese (siehe Kapitel 2.6.3) war zu erwarten, dass sich die Bindungsrepräsentation des Kindes im Child Attachment Interview durch die Bindungsrepräsentation der Mutter im Adult Attachment Interview vorhersagen lässt. Target und ihre Mitarbeiter (2003a) fanden eine Übereinstimmung zwischen kindlicher und mütterlicher Bindungsrepräsentation von 64 %. 21 der 39 sicher gebundenen Kinder hatten Mütter mit sicherer Bindungsklassifikation im Adult Attachment Interview. 27 der 36 Kinder, die als unsicher gebunden eingestuft waren, hatten Mütter mit unsicherem Bindungsstatus. Der präokkupierte und der sichere Bindungsstatus der Mutter erwiesen sich als stärkere Prädiktoren für die kindliche Bindungsrepräsentation als die unsicher-vermeidende Bindungsklassifikation. 18 der 25 als präokkupiert klassifizierten Mütter (72 %) hatten Kinder mit unsicherer Bindungsklassifikation, und 20 der 29 sicher gebundenen Mütter (69 %) hatten Kinder mit sicherer Bindungsrepräsentation hinsichtlich ihrer Mutter. Die Bindungsrepräsentation im Child Attachment Interview ließ sich also hinreichend durch die mütterliche Bindungsrepräsentation im Adult Attachment Interview vorhersagen.

Zudem wurde die diskriminante Validität des Child Attachment Interviews überprüft, nämlich ob die kindliche Bindungsrepräsentation in Zusammenhang mit Variablen wie Alter, Geschlecht, sozioökonomischem Status, Ethnizität, Intelligenz und sprachlicher Ausdrucksfähigkeit steht. Es konnte eine leichte, aber nicht signifikante Tendenz gefunden werden, dass Kinder mit unsicherer Bindungsrepräsentation zur Mutter im Schnitt jünger waren als Kinder mit sicherem Bindungsstatus. Es bestand eine leichte, aber ebenfalls nicht signifikante Tendenz eines höheren sprachlichen Ausdrucksvermögens in der Gruppe der sicher gebundenen Kinder. Geschlecht, sozialer Status, ethnische Herkunft und Intelligenz, insbesondere die sprachliche Intelligenz, waren in den Gruppen der sicheren und unsicheren Bindungsrepräsentation vergleichbar. Diese Abgrenzung zu anderen Variablen, insbesondere den sprachlichen Fähigkeiten des Kindes, zeigt, dass der Bindungsstatus an sich eine stabile Eigenschaft des Kindes darstellt und nicht durch die Stabilität anderer Variablen zustande kommt.

3.3.4 Gegenüberstellung der Bindungsinstrumente der Längsschnittstudie

Zur Übersicht über die im Längsschnitt eingesetzten Bindungsinstrumente werden an dieser Stelle die drei Verfahren zur Bindungserfassung noch einmal gegenübergestellt und verglichen (Tabelle 5).

Tabelle 5: Die drei eingesetzten Bindungsinstrumente der „Studie zum Eintritt in den Kindergarten und in die Schule“ im Überblick

	Fremde Situation (FS)	Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung (GEV-B)	Child Attachment Interview (CAI)
Altersklasse	1 - ca. 6 Jahre	5 - 8 Jahre	ca. 7 - 12 Jahre
Ebene der Bindungserfassung	Bindungsverhalten	Bindungsrepräsentation	Bindungsrepräsentation
Art des Verfahrens	Verhaltensbeobachtung von Kind und Bindungsperson	Semi-projektives Puppenspielverfahren	Kindgerechtes Interviewverfahren
Zugang zur Bindung	Beobachtetes Interaktionsverhalten	Erzähl- und Spielstrukturen, nonverbales Verhalten	Inhaltliche Aussagen, Form des Erzählten, nonverbales Verhalten
Vorgehen	Sieben dreiminütige Episoden mit Trennungen und Wiedersehen von Mutter und Kind in fremder Umgebung und mit Auftreten einer fremden Person	Fortsetzen von fünf bindungsrelevanten Geschichtenanfängen (mit Familien-Puppenhausfiguren) mit zunehmender Belastungsintensität	19 offene Fragen zu Art und Qualität der Bindungsbeziehungen und deren Erläuterung anhand von spezifischen Episoden sowie Fragen zur emotionalen Befindlichkeit der Beteiligten
Auswertung	Fünf Interaktionsdimensionen geben Hinweise auf die Klassifikation. Des Weiteren werden ein neunstufiger Bindungssicherheitswert und ein siebenstufiger Vermeidungswert ermittelt	Geschichtenspezifische und geschichtenübergreifende Kodierungen, die in ihrer Summe auf eine Gesamtklassifikation und einen fünfstufigen Bindungssicherheitswert hinweisen	Insgesamt neun Skalen, die Hinweise für die Klassifikation liefern: acht verfügen über ein neunstufiges Format; die neunte ist nicht gestuft, sie dient als Hinweis auf eine Desorganisation
Klassifikation	A, B, C und D	A, B, C und D	A, B, C und D
Dauer der Durchführung	20-25 Minuten	20-60 Minuten	20-35 Minuten
Medium der Auswertung	Videoaufnahme	Videoaufnahme (+ Transkript)	Videoaufnahme (+ Transkript)

Die Fremde Situation, geeignet für das Kleinkind- und Vorschulalter, erhebt das Bindungsverhalten, welches anhand einer Verhaltensbeobachtung zwischen Kind und Mutter beurteilt wird. Geschichtenergänzungsverfahren und Child Attachment Interview hingegen erfassen die Bindungsrepräsentation über Form und Inhalt des Erzählten, Sprache und nonverbales Verhalten. Im Child Attachment Interview werden die Eltern-Kind-Beziehungen direkt angesprochen und hinterfragt, während das Geschichtenergänzungsverfahren ein semi-projektives Verfahren darstellt, bei dem durch Identifikation des Kindes mit den Spielfiguren ein indirekter, spielerischer Zugang zu seinem mentalen Bindungsmodell erreicht wird. Im Gegensatz zum Geschichtenergänzungsverfahren, bei dem eine personenübergreifende Bindungsrepräsentation erfasst wird, lässt sich mithilfe des Child Attachment Interviews eine Bindungsklassifikation getrennt nach Mutter und Vater ermitteln. Das Geschichtenergänzungsverfahren ist durch seine spielerische Darbietung für das späte Vorschul- und das frühe Grundschulalter geeignet, das Child Attachment Interview ist aufgrund seiner sprachlichen und kognitiven Anforderungen für die mittlere Kindheit (etwa 7-12 Jahre) konzipiert.

Alle drei Verfahren verlangen eine videographische Aufzeichnung. Durchführung und Auswertung sollten jeweils von zwei verschiedenen Personen übernommen werden. Beim Geschichtenergänzungsverfahren und beim Child Attachment Interview ist außerdem das Transkribieren der Erzählinhalte zur Erleichterung der Auswertung empfohlen. Alle drei erfordern für die Auswertung fundierte bindungstheoretische Kenntnisse eine umfangreiche Schulung sowie den Nachweis der Auswertungs-Reliabilität für das jeweilige Verfahren.

Aufgrund der kognitiven, sozial-emotionalen und sprachlichen Entwicklung von Kindern müssen je nach Alter verschiedene Erhebungsinstrumente zur Erfassung der Bindung verwendet werden.

3.4 Erfassung der kognitiven Fähigkeiten (CFT-1)

Zur Erfassung der kognitiven Fähigkeiten wurde der Culture Fair Intelligence Test Skala 1 (CFT-1) von Cattell, Weiß & Osterland (1997) verwendet. Er stellt einen kulturfreien Test zur Erfassung der Intelligenz dar, der die Erhebung grundlegender intellektueller Fähigkeiten und die Wahrnehmungsgeschwindigkeit ermöglicht. Er besteht aus den 5 Subtests *Substitutionen*, *Labyrinth*, *Klassifikationen*, *Ähnlich-*

keiten und *Matrizen*. Mit ihnen wird die Fähigkeit des Kindes getestet, Regeln zu erkennen, Beziehungen herzustellen, Merkmale zu identifizieren und rasch wahrzunehmen. Der CFT-1 ist für die Alterklasse von fünf bis neun Jahren konzipiert und dauert als Einzeltestung etwa 25 Minuten.

Neben der Gesamtleistung, die sich aus der Summe aller fünf Untertests ergibt, lassen sich die beiden Teilleistungsbereiche *Wahrnehmungsfähigkeit* (Untertests 1-2) und *Denkfähigkeit* (Untertests 3-5) erheben. Der Test ermöglicht eine Auswertung nach Prozenträngen, Quartilen, T-Werten und Intelligenzquotienten für verschiedene Vergleichsgruppen (Klassenstufen, Alter).

Die inneren Konsistenzen auf der Untertestebene liegen in der Normstichprobe zwischen $\alpha = .66$ und $\alpha = .86$. Es wurden mittlere Korrelationen zwischen der Gesamtleistung im CFT-1 und dem HAWIK-III (Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder) gefunden ($r = .48 - .66$).

Die IQ-Testung wurde beim zweiten Messzeitpunkt der Längsschnittuntersuchung durchgeführt, als sich die Kinder am Beginn der ersten Klasse befanden.

3.5 Risikofaktoren für die Bindungsentwicklung

Neben biologisch bedingten Aspekten, wie Krankheiten, spielen vor allem psychosoziale Bedingungen eine Rolle, die als Risikofaktoren für die allgemeine kindliche Entwicklung gelten. Psychosoziale Faktoren haben vor allem auf die sozial-emotionale sowie die kognitive Entwicklung Einfluss. Insbesondere elterliche Eheprobleme und Scheidungen, der Tod eines Elternteils, geringer sozialer Status, Kriminalität der Eltern und psychische Störungen der Mutter konnten als spezifische Risikofaktoren identifiziert werden (vgl. Niebank & Petermann, 2000). Oft stellen aber nicht einzelne Veränderungs- oder Umweltfaktoren eine Gefahr für eine gesunde, unauffällige psychische Entwicklung des Kindes dar, sondern bestimmte Risikokonstellationen oder die Anhäufung mehrerer Risikobedingungen. Unter Einfluss mehrerer Risikofaktoren ist die Wahrscheinlichkeit einer unsicheren Bindung deutlich höher (Main & Hesse, 1990; Schneider-Rosen, Braunwald, Carlson & Cicchetti, 1989).

In der vorliegenden Untersuchung wird in Risikofaktoren, die durch Veränderungen im Umfeld des Kindes definiert sind, und Risikofaktoren, die durch ungünstige sozioökonomische Bedingungen vorliegen, unterschieden.

Als ungünstige Veränderung zwischen zwei Messzeitpunkten werden folgende Ereignisse definiert:

- ⇒ eine einschneidende negative Veränderung in der Berufstätigkeit oder dem Einkommen beider Elternteile oder des Hauptverdieners der Familie, z.B. durch länger andauernde Erwerbslosigkeit.
- ⇒ wenn ein Geschwisterkind geboren wurde oder ausgezogen ist.
- ⇒ wenn sich die Eltern getrennt haben oder geschieden wurden.
- ⇒ wenn eine enge Bezugsperson oder das Kind selbst aufgrund eines Unfalls verletzt wurde oder schwerer erkrankt ist. Hierunter fallen sowohl körperliche als auch psychische Erkrankungen.
- ⇒ wenn eine dem Kind nahe stehende Person gestorben ist (in Einzelfällen zählen auch Haustiere dazu).
- ⇒ wenn sich eine deutliche, von der Mutter als ungünstig eingeschätzte Veränderung in der Betreuungssituation ergeben hat.
- ⇒ wenn auf der Skala *Streitverhalten* im Partnerschaftsfragebogen ein Wert über dem Cut-Off-Wert von 12 ($PR > 95$) erzielt wurde und somit eine besonders konfliktreiche Elternbeziehung vorliegt.
- ⇒ wenn die Partnerschaftszufriedenheit von der Mutter als *unglücklich* oder *sehr unglücklich* bewertet wurde.
- ⇒ wenn der GSI der Mutter als Index ihrer psychischen Belastung auffällig war. Bei diesem Faktor muss der GSI T-Wert sowohl zum zweiten als auch zum dritten Messzeitpunkten über dem Cut-Off-Wert von 60 liegen.

Als allgemeiner Risikofaktor ist definiert, wenn:

- ⇒ ein Elternteil keinen Schulabschluss oder maximal einen Sonderschulabschluss vorzuweisen hat.
- ⇒ das finanzielle Einkommen der Familie von der Mutter als besonders gering und nicht ausreichend eingestuft wurde.

Nachfolgend wird die Erhebung der verschiedenen Risikofaktoren, die Einfluss auf die Bindungsentwicklung nehmen können, dargestellt.

3.5.1 Sozioökonomische Risikofaktoren

Zur Erfassung soziodemographischer Daten der Familien wurde ein projektinterner Fragebogen eingesetzt, den die Mütter ausfüllten. In diesem wurden folgende Bereiche abgefragt: Kulturelle Herkunft, Familienstand und -zusammensetzung, höchster Schul- und Berufsabschluss von Vater und Mutter, Form und Umfang der Erwerbstätigkeit beider Elternteile, finanzielles Einkommen des Familienhaushaltes sowie die Zufriedenheit mit der Einkommens- und Wohnsituation.

Er gibt damit Auskunft über mögliche Risikofaktoren, wie Arbeitslosigkeit der Eltern, Trennung und Scheidung, problematisches finanzielles Auskommen usw.. Ein Fragebogen in ähnlicher Form kam zu Beginn der Längsschnittstudie zum Einsatz, so dass Verbesserungen und Verschlechterungen in den sozioökonomischen Verhältnissen der Familien ermittelt werden konnten.

3.5.2 Kritische Lebensereignisse

Zur Erfassung kritischer Lebensereignisse und gravierender Veränderungen im Alltag der Familien wurde ein Fragebogen zu „Veränderungen seit dem Kindergarten- bzw. Schuleintritt“ eingesetzt, den die Mütter bei allen für diese Untersuchung relevanten Messzeitpunkten auszufüllen hatten.

In einer kurzen Instruktion wurde die Mutter gebeten, anzugeben, welche Veränderungen sich für das Kind und/oder für die Familie seit dem Eintritt in den Kindergarten oder die Schule ergeben haben. Der Fragebogen gibt sieben Lebensbereiche vor, zu denen sie jeweils mit eigenen Worten schreiben konnte, was sich verändert hat und wann diese Veränderungen eingetreten waren. Neben den sieben Bereichen *Berufstätigkeit/Einkommen*, *Geschwister*, *Wohnverhältnisse*, *Trennung/Scheidung*, *Krankheiten/Unfälle*, *Todesfälle* und *Kinderbetreuung* hatte sie am Ende die Möglichkeit, unter *Sonstiges* Veränderungen aufzuführen, die keinem der zuvor genannten Lebensbereiche zuzuordnen waren.

3.5.3 Psychische und körperliche Beeinträchtigung der Mutter

Eine starke psychische oder körperliche Belastung bei einer der Hauptbezugspersonen gilt als Risikofaktor für die Bindungsqualität. Daher wurden die teilnehmenden Mütter der Studie gebeten, die Symptom-Checkliste von L. R. Derogatis

(SCL-90, Franke, 1995) zur Erfassung der subjektiv empfundenen Beeinträchtigung durch körperliche und psychische Symptome auszufüllen. Der Fragebogen umfasst 90 Items, die sich jeweils einer der folgenden neun Skalen zuordnen lassen: *Somatisierung*, *Zwanghaftigkeit*, *Unsicherheit im Sozialkontakt*, *Depressivität*, *Ängstlichkeit*, *Aggressivität/Feindseligkeit*, *Phobische Angst*, *Paranoides Denken* und *Psychotizismus*. Die Bearbeitung dauert etwa zehn bis 15 Minuten.

Es ergeben sich drei globale Kennwerte: Der GSI (Global Severity Index) gibt Auskunft über die grundsätzliche psychische Belastung, der PSDI misst die Intensität der Antworten und der PST gibt die Anzahl der Symptome an, bei denen eine Belastung vorliegt.

Die inneren Konsistenzen der einzelnen Skalen des SCL-90 liegen zwischen $\alpha = .74$ und $\alpha = .97$. Die Reliabilität des Testprofils war für die Normstichprobe befriedigend, für klinische Gruppen gut bis sehr gut. Die Wiederholungsreliabilität lag bei einem Zeitraum von einer Woche bei $r = .69$ und $r = .92$. Das Fragebogenverfahren erwies sich als durchführungs-, auswertungs- und interpretationsobjektiv.

Als Risikofaktor wurde ein GSI T-Wert, der über dem Cut-Off-Wert von 60 lag, gewertet.

3.5.4 Elterliche Partnerschaftsqualität (PFB)

Die Qualität der elterlichen Beziehung stellt einen wichtigen Faktor für die Gestaltung und Entwicklung der Eltern-Kind-Beziehungen dar. Spannungen und Auseinandersetzungen in der Partnerschaft der Eltern bzw. der primären Bezugspersonen haben sich als Belastung für die Bindungsbeziehungen zwischen einem Kind und seinen Eltern herausgestellt. Daher kam in der vorliegenden Studie ein Fragebogen zur Erfassung der elterlichen Partnerschaftsqualität zum Einsatz, den die Mütter beim dritten Messzeitpunkt auszufüllen hatten. Der so genannte Partnerschaftsfragebogen (PFB) von Hahlweg (1979, 1996) umfasst die drei Skalen *Streitverhalten*, *Zärtlichkeit* sowie *Gemeinsamkeit/Kommunikation*, die jeweils zehn Items beinhalten. Die Items der Skala *Streitverhalten* beschreiben ablehnende, verletzende, anklagende oder als ungerecht empfundene Verhaltensweisen des Partners, die meist in Konfliktsituationen auftreten. Die Skala *Zärtlichkeit* umfasst einerseits verbale Äußerungen des Partners, in denen die positiven Gefühle zueinander ausgedrückt werden, und andererseits Verhaltensweisen, die den direkten zärtlichen und sexuellen

Körperkontakt beschreiben. Die Items der Skala *Gemeinsamkeit/Kommunikation* beschreiben gemeinsame Aktivitäten, die Verbundenheit mit dem Partner sowie einen regelmäßigen verbalen Austausch. Das Antwortformat ist vierstufig und reicht von *nie/sehr selten* bis *sehr oft*. Es ergeben sich drei Gesamtskalenwerte und ein Gesamtwert über die 30 Items. Abschließend wird gefragt, wie glücklich die Mutter ihre Partnerschaft im Augenblick beurteilen würde. In der vorliegenden Studie wurde ein Item zur Entwicklung der Partnerschaft in den letzten zwei bis drei Jahren hinzugefügt, um zu erfassen, ob eine Verschlechterung der Partnerschaftsqualität stattgefunden hat, die eine Verschlechterung der Qualität der gesamten familiären Beziehungen verursacht haben könnte. Die beiden letzten Items haben ein sechsstufiges Antwortformat, ohne mittlere, neutrale Kategorie. Die Bearbeitungsdauer beträgt etwa fünf bis zehn Minuten.

Der PFB erzielte mit $\alpha = .93$ für die Skala *Streitverhalten*, $\alpha = .91$ für die Skala *Zärtlichkeit* und $\alpha = .88$ für die Skala *Gemeinsamkeit/Kommunikation* gute innere Konsistenzen. Die innere Konsistenz des Gesamtwertes lag bei $\alpha = .95$. Die Wiederholungsreliabilität über einen Zeitraum von sechs Monaten lag bei $r = .68$ für die Skala *Streitverhalten*, bei $r = .74$ für die Skala *Zärtlichkeit* und bei $r = .83$ für die Skala *Gemeinsamkeit/Kommunikation*. Für den Gesamtwert ergab sich eine Retest-Reliabilität von $r = .85$. Diskriminante und prognostische Validität erwiesen sich als gut (Hahlweg, 1996; Hank, Hahlweg & Klann, 1990).

Ein Risikofaktor im Bereich der elterlichen Partnerschaftsqualität ergab sich durch die Angabe der Mutter, wenn sie die Partnerschaft als *unglücklich* oder *sehr unglücklich* beurteilte. Außerdem lag ein Risikofaktor vor, wenn der Wert auf der Skala *Streitverhalten* besonders hoch war. Der festgelegte Cut-Off des PFB-Gesamtwertes, der eine Differenzierung in glückliche oder unglückliche Partnerschaften ermöglicht, liegt bei 54. Hier werden jedoch die drei inhaltlich sehr unterschiedlichen Skalen zusammengefasst. Für die vorliegende Untersuchung war vor allem die Skala *Streitverhalten* von Interesse, da sich häufige und destruktive Konflikte der Eltern als Risikofaktor für die Bindung erwiesen haben. Für diese Skala lässt sich ein Cut-Off-Wert von 12 ($PR \geq 95$) festlegen. Wenn auf dieser Skala ein Wert über diesem Cut-Off-Wert erzielt wurde, lag ein besonders konfliktträchtiges Streitverhalten der Eltern vor, das als Risikofaktor für die kindliche Bindungsentwicklung gesehen werden kann.

3.6 Korrelate der Bindungsqualität: Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten durch den Social Behavior Questionnaire (SBQ)

Zur Überprüfung des Sozialverhaltens kamen mehrere Fragebögen für die Mütter, Väter und Lehrer zum Einsatz, mit deren Hilfe sich psychische Störungen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern feststellen und klassifizieren lassen (Eyberg Child Behavior Inventory, ECBI, Lösel et al. 2002; Child Behavior Checklist, CBCL und Teacher's Report Form, TRF, Achenbach, 1991). Der Social Behavior Questionnaire (SBQ) in der deutschen Version von Lösel et al. (2002) kam durchgängig bei allen Messzeitpunkten zum Einsatz (im Anhang). Er war von den Müttern bei allen Messzeitpunkten und von den Vätern bei der dritten Erhebung auszufüllen.

Der Social Behavior Questionnaire dient der Erfassung des Sozialverhaltens von Kindern und Jugendlichen von vier bis elf Jahren. Der Fragebogen umfasst in der deutschen Version 48 Items, die kindliche Verhaltensweisen beschreiben. Die Eltern sollen auf einer dreistufigen Skala (0 = *trifft nicht zu / niemals*, 1 = *trifft etwas zu / manchmal*, 2 = *trifft zu / fast immer*) jeweils eine Einschätzung treffen, ob bzw. wie oft dieses Verhalten auftritt. Es gibt außerdem die Antwortmöglichkeit *nicht beurteilbar* (Kodierung 8, 0 Punkte).

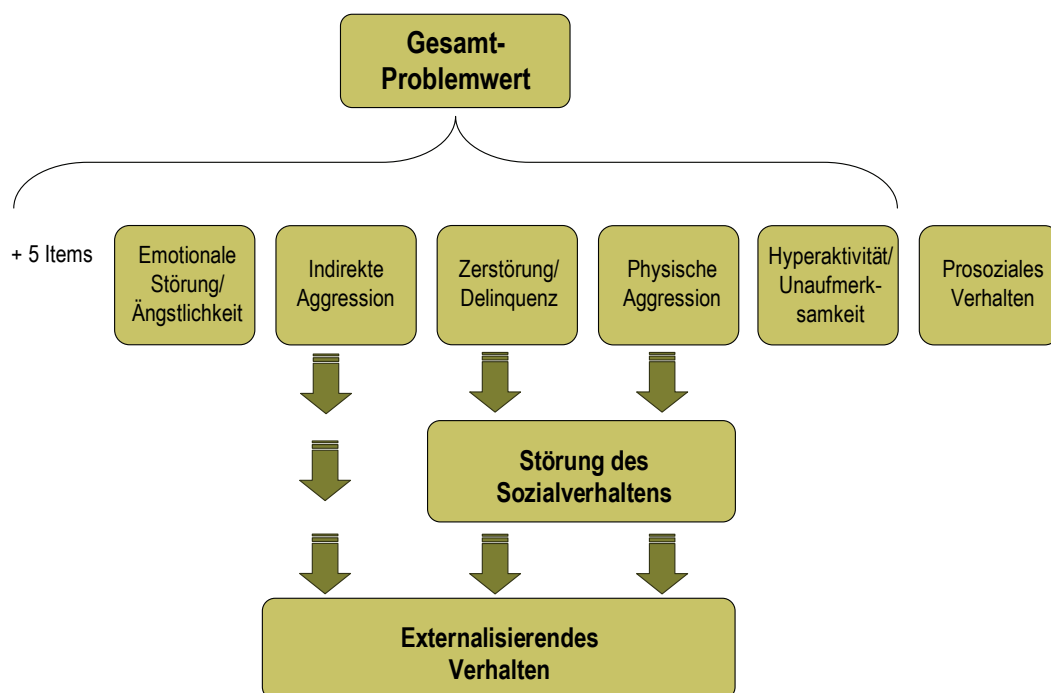


Abbildung 14: Skalen des Social Behavior Questionnaire (Lösel et al., 2002)

Es ergeben sich die sechs Primärskalen *Prosoziales Verhalten*, *Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit*, *Physische Aggression*, *Zerstörung/Delinquenz*, *Indirekte Aggression* und *Emotionale Störung/Ängstlichkeit* sowie die Sekundärskala *Störung des Sozialverhaltens* (sie wird aus der Summe der beiden Skalen *Physische Aggression* und *Zerstörung/Delinquenz* gebildet). Zudem ergibt sich die Sekundärskala *Externalisierendes Verhalten*, die aus der Summe der Skalen *Störung des Sozialverhaltens* und *Indirekte Aggression* gebildet wird. Aus den Problemskalen (ausgenommen der Skala *Prosoziales Verhalten*) und fünf weiteren Items ohne Skalenzuordnung wird der Gesamt-Problemwert gebildet (Abbildung 14). In der vorliegenden Untersuchung waren der SBQ-Gesamt-Problemwert sowie die Skala Externalisierendes Verhalten von Interesse.

Die Test-Retest-Reliabilitäten der Skalen des SBQ erwiesen sich als befriedigend. Die faktorielle Struktur ließ sich in verschiedenen Studien bestätigen (vgl. Lösel et al., 2002).

3.7 Durchführung der Datenerhebung

Für die Fragestellung dieser Dissertation sind der erste, zweite und im Besonderen der dritte Erhebungszeitpunkt von Bedeutung.

An der Durchführung der einzelnen Erhebungen waren verschiedene Doktoranden, Diplomanden und promovierte wissenschaftliche Mitarbeiter der Abteilung für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie des Erziehungswissenschaftlichen Instituts der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf beteiligt. Bei jedem Termin mit jeweils einem Mutter-Kind-Paar kamen in der Regel zwei Versuchsleiter zum Einsatz (Versuchsleiter-Mutter = VL-M und Versuchsleiter-Kind = VL-K). Um die Untersuchungsbedingungen relativ konstant zu halten, trat jeder der zum jeweiligen Messzeitpunkt zur Verfügung stehenden Versuchsleiter entweder als Versuchsleiter-Mutter oder als Versuchsleiter-Kind auf. Die Versuchsleiter für das Kind hatten viel Erfahrung im Umgang mit Kindern und in psychologischen Testverfahren, insbesondere mit Bindungsinstrumenten.

Beim dritten Erhebungszeitpunkt fungierten die Diplomandinnen Frau J. Schönfisch, Frau S. Schüppel und Frau L. Heitkötter sowie die Doktorandin Frau J. Römer als

Versuchsleiter-Mutter und Frau Dr. L. König, Frau Dr. K. Zweyer sowie die Doktorandin und Autorin dieser Arbeit Frau S. Zellmer als Versuchsleiter-Kind. Letztere trat bei allen drei für die Fragestellung dieser Arbeit wichtigen Untersuchungszeitpunkten als Versuchsleiterin-Kind auf.

Beim dritten Messzeitpunkt wurde das Mutter-Kind-Paar zunächst gemeinsam begrüßt. Mit dem Einverständnis von Kind und Mutter ging das Kind mit der Versuchsleiterin in einen Nachbarräum, in dem das Child Attachment Interview unter Aufzeichnung mit einer Videokamera durchgeführt wurde. Im Anschluss daran wurde mit dem Kind ein so genannter Netzwerkfragebogen zur Erfassung der Beziehung zum/r Lehrer/in und ein Fragebogen zur Erfassung des kindlichen Selbstkonzepts ausgefüllt.

Die Mutter wurde zunächst gebeten, eine Einverständniserklärung für die Untersuchungen in der Universität und die einige Wochen später stattfindende Testung der Lese- und Rechenleistung des Kindes zu unterschreiben. Sie füllte des Weiteren Fragebögen zum Sozialverhalten ihres Kindes aus und machte Angaben zu den sozioökonomischen Verhältnissen der Familie sowie zu Veränderungen bzw. Risikofaktoren seit der letzten Studienteilnahme. Sie traf Einschätzungen zu ihrer Partnerschaftsqualität und eigenen psychischen und körperlichen Beeinträchtigungen. Ihr wurden die Fragebögen zum Sozialverhalten (inkl. eines frankierten und an die Universität adressierten Umschlags) mitgegeben mit der Bitte an den Vater bzw. ihren festen Lebenspartner, diese auszufüllen und zurückzuschicken. Schließlich wurde der Mutter die Aufwandsentschädigung zuzüglich Fahrtkosten ausgezahlt⁷, die sie quittierten. Es wurde außerdem mit der Mutter besprochen, wann, wo und wie die Durchführung von Schulleistungstests in einem weiteren Termin mit dem Kind an einem Vormittag möglich sei. Für das Kind gab es zum Abschied ein kleines Dankeschön.

In einem weiteren Termin wurden die Tests zur Lese- und Rechenleistung mit dem Kind durchgeführt. Bei diesem Termin wurden den Lehrern/innen Fragebögen zur Einschätzung des Sozialverhaltens übergeben, die in äquivalenter Form von den Müttern und Vätern ausgefüllt wurden. Sie erhielten ebenfalls einen frankierten und an die Universität adressierten Rückumschlag.

⁷ Wir danken der Köhler-Stiftung für die Bereitstellung der Probandengelder bei allen drei Messzeitpunkten.

3.8 Statistische Auswertungsverfahren

Zur Überprüfung von möglichen Geschlechtseffekten auf die Ergebnisse der Intelligenztestung sowie möglichen Alters- oder Intelligenzeffekten auf die Bindungsklassifikation im Child Attachment Interview wurde eine univariate Varianzanalyse durchgeführt.

Zur Prüfung der Auswerter-Übereinstimmung der acht Skalenwerte des Child Attachment Interviews wurden Pearson-Produkt-Moment-Korrelationen berechnet, da den Skalen Intervallskalenniveau zugesprochen wird. Das Reliabilitätsniveau der Skalenwerte wurde mit Cronbach's Alpha überprüft. Die Faktorenstruktur bei der Faktorenanalyse nach Kaiser-Guttman wurde mit der Hauptkomponentenanalyse (Varimax-Rotation mit Kaiser-Normalisierung) untersucht.

Die Bindungsklassifikationen der drei relevanten Messzeitpunkte wurden jeweils mit dem Chi-Quadrat-Test hinsichtlich möglicher Geschlechtseffekte untersucht.

Die Interraterreliabilitäten der Bindungskategorien wurden mit Cohen's Kappa für alle drei Instrumente überprüft. Dieses Maß erfasst den Grad der Übereinstimmung der Bindungsklassifikationen zwischen jeweils zwei Beurteilern (Bortz & Lienert, 1998).

Die Übereinstimmung der Bindungsmaße jeweils zweier Messzeitpunkte sowie über alle drei Messzeitpunkte wurde ebenfalls mittels Cohen's Kappa überprüft. Zudem wurde über alle drei Messzeitpunkte hinweg ein hypergeometrischer Test der Konfigurationsfrequenzanalyse (Beier, 2005; Krauth, 1993) berechnet, wobei eine Bonferroni-adjustierte Signifikanzgrenze von $.05 / 4$ zugrunde gelegt wurde, da vier Muster mit jeweils kontinuierlichem Bindungsmuster angenommen wurden.

Um zu untersuchen, ob die Bindungsmuster von Child Attachment Interview und Geschichtenergänzungsverfahren eine höhere Übereinstimmung zeigten als Child Attachment Interview und Fremde Situation, wurde ein asymptotischer Test zum Vergleich der Kappa-Werte (Fleiss, 1971) gerechnet.

Die Beziehung zwischen der Bindungsentwicklung und Risikofaktoren wurde hinsichtlich der durchschnittlichen Anzahl der Risikofaktoren sowie der durchschnittlichen Zu- und Abnahme mittels t-Test für unabhängige Stichproben und bei Unterteilung hinsichtlich „wenigen“ oder „vielen“ Risikofaktoren mittels Chi-Quadrat-Test untersucht.

Die Effekte der Bindungsentwicklung als unabhängige Variable auf die Höhe bzw. die Entwicklung des Sozialverhaltens als abhängige Variable erfolgte jeweils mittels t-Test für unabhängige Stichproben.

Für alle statistischen Berechnungen wurde ein Signifikanzniveau von mindestens $p < .05$ festgelegt.

Die meisten statistischen Berechnungen erfolgten mit dem Programmpaket SPSS (Version 14.0 für Windows). Mit der von Beier (2005) zur Verfügung gestellten Software wurden die hypergeometrischen Test der Konfigurationsfrequenzanalyse (Krauth, 1993) berechnet. Die Abbildungen wurden mit dem Programm Microsoft PowerPoint Version 2003 erstellt.

4 Ergebnisse

4.1 Deskriptive Ergebnisse

4.1.1 Intelligenz der Kinder

Zu 70 Kindern liegen Ergebnisse der Intelligenztestung des zweiten Messzeitpunktes vor. Die IQ-Werte der Kinder lagen zwischen 78 und 145 bei einem Mittelwert von 111.16 (SD = 13.96). Sie befanden sich damit etwas über den Normwerten dieser Altersgruppe, deren Mittelwert bei 100 festgelegt ist. Der Mittelwert der Jungen lag mit 113.28 geringfügig höher als der Mittelwert der Mädchen (108.33), dieser Unterschied war allerdings statistisch nicht signifikant ($F [68;1] = 2.18; n.s.$).

Die Verteilung der IQ-Werte in sieben Abstufungen (vgl. Weiß & Osterland, 1997) zeigt, dass 29 Kinder eine durchschnittliche Intelligenz aufwiesen. Fünf Kinder lagen unter dem Durchschnitt, 36 darüber (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6: Häufigkeitsverteilung (Anzahl) der IQ-Werte in siebenfacher Abstufung

IQ-Werte:	< 67	68-79	80-90	91-109	110-120	121-134	> 134
	extrem niedrig	sehr niedrig	niedrig	durch- schnittlich	hoch	sehr hoch	extrem hoch
	---	N = 1	N = 4	N = 29	N = 21	N = 10	N = 5

4.1.2 Verteilung der Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung in der Gesamtstichprobe

In der vorliegenden Untersuchung wurde eine Vielzahl von Risikofaktoren für die kindliche Bindungsentwicklung erhoben.

Abbildung 15 und Abbildung 16 geben eine Übersicht über die Verteilung der Risikofaktoren jeweils zwischen dem ersten und dem zweiten sowie dem zweiten und dem dritten Messzeitpunkt. Zum Zeitraum zwischen der ersten und der zweiten Erhebung haben 71 Familien Angaben zu den Risikofaktoren im Fragebogen zu allgemeinen Veränderungen gemacht, wobei von 69 Familien die vollständigen Angaben zu allen erfragten Risikofaktoren vorlagen. Zwischen dem zweiten und

dritten Messzeitpunkt konnten von 69 Familien die Angaben zu den Risikofaktoren aus dem Fragebogen zu allgemeinen Veränderungen ermittelt werden, von denen 56 auch über alle übrigen Risikofaktoren Auskunft gaben.

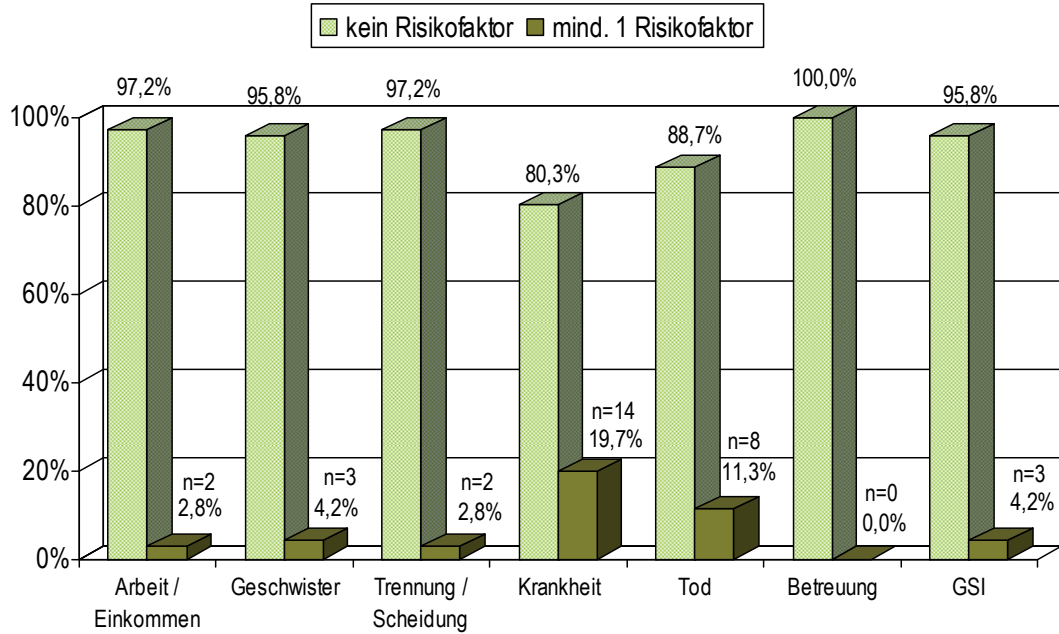


Abbildung 15: Verteilung der Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung in der Gesamtstichprobe ($t_1 - t_2$)

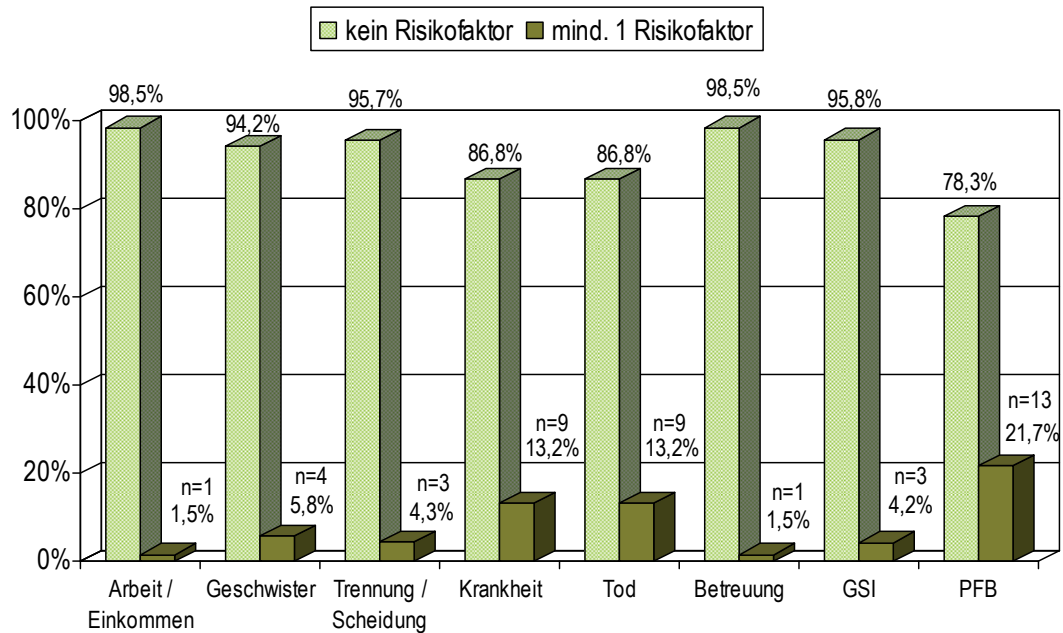


Abbildung 16: Verteilung der Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung in der Gesamtstichprobe ($t_2 - t_3$)

Des Weiteren gelten besonders niedrige sozioökonomische Umstände in der familiären Situation als möglicher Risikofaktor für die kindliche Entwicklung. Bei 4.3 % der Familien wird die finanzielle Situation als sehr ungünstig eingeschätzt. Eine (1.5 %) von 68 Müttern und zwei (3.3 %) von 61 Vätern, zu denen Angaben gemacht wurden, hatten jeweils keinen Schulabschluss vorzuweisen. Der GSI-Wert der SCL-90 ging dann als Risikofaktor mit in den Gesamtwert ein, wenn er sowohl zum zweiten als auch zum dritten Messzeitpunkt auffällig war.

Die Anzahl der Risikofaktoren aus den verschiedenen Lebensbereichen wurden für jedes Kind zu einem Gesamtscore addiert. Abbildung 17 zeigt die jeweilige Anzahl an Risikofaktoren in der Gesamtstichprobe zwischen dem ersten und dem zweiten bzw. dem zweiten und dem dritten Messzeitpunkt:

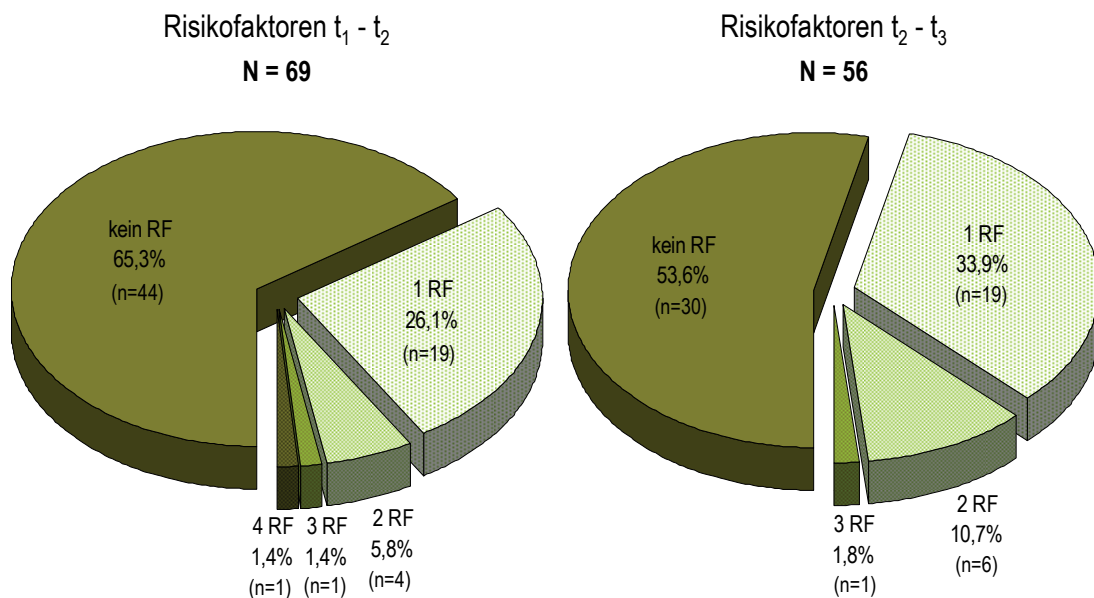


Abbildung 17: Anzahl der Risikofaktoren (=RF) in der Gesamtstichprobe zwischen den einzelnen Messzeitpunkten ($t_1 - t_2$ und $t_2 - t_3$)

Abbildung 18 zeigt eine Übersicht zur Anzahl der Risikofaktoren über alle drei für diese Untersuchung relevanten Messzeitpunkte. Dazu zählen auch die sozioökonomischen Risikofaktoren wie ein besonders niedriger Schul- oder Berufsabschluss eines Elternteils oder eine problematische finanzielle Situation.

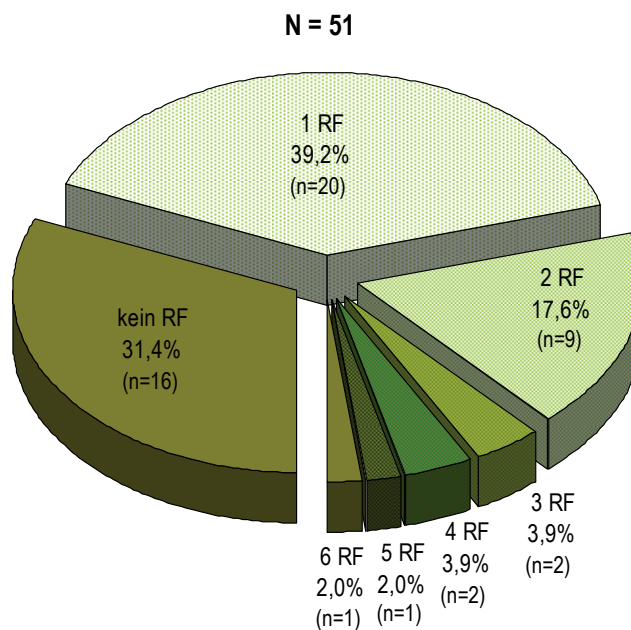


Abbildung 18: Anzahl der Risikofaktoren (=RF) in der Gesamtstichprobe über die drei Messzeitpunkte ($t_1 - t_2 - t_3$)

4.1.3 Verteilung der Werte zum Sozialverhalten

Für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit sind neben dem Gesamtwert des Social Behavior Questionnaire lediglich die beiden Unterskalen *Prosoziales Verhalten* und *Externalisierendes Problemverhalten* relevant. Die Werte zum Sozialverhalten für alle drei Messzeitpunkte sind in Tabelle 7 veranschaulicht.

Tabelle 7: Verteilung der Werte zum Sozialverhalten zu den drei Messzeitpunkten der Längsschnittstudie ($t_1 - t_2 - t_3$)

	Prosoziales Verhalten	Externalisierendes Problemverhalten	Gesamt-Problemwert
t_1	12.84 (SD = 3.71)	3.83 (SD = 3.45)	12.92 (SD = 6.23)
t_2	12.82 (SD = 3.70)	2.48 (SD = 2.57)	9.90 (SD = 6.92)
t_3	13.91 (SD = 3.84)	2.71 (SD = 3.06)	11.17 (SD = 7.32)

4.1.4 Verteilung der Bindungsklassifikationen im Längsschnitt

4.1.4.1 Verteilung der Bindungsklassifikationen in der Fremden Situation (t_1)

Von den 89 Kindern, mit denen bei der ersten Erhebung die Fremde Situation mit der Mutter durchgeführt wurde, waren 88 auswertbar. Die Verhaltensbeobachtungen von allen 35 Vater-Kind-Paaren waren auswertbar.

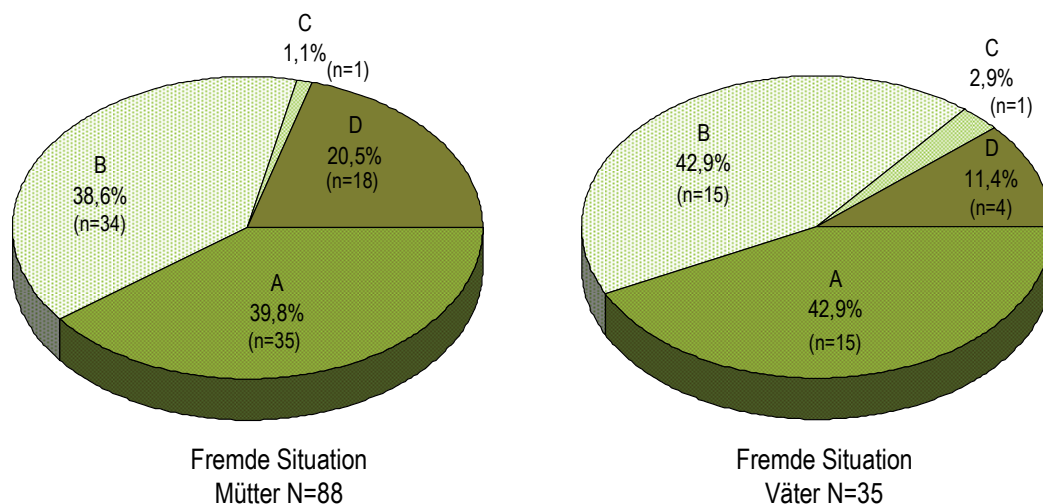


Abbildung 19: Verteilung der Bindungsklassifikationen (A, B, C und D) in der Fremden Situation mit Mutter und Vater im Vorschulalter (t_1)

Bei der Fremden Situation mit der Mutter wurden 38,6 % als sicher gebunden, 39,8 % als unsicher-vermeidend, 1,1 % als unsicher-ambivalent und 20,5 % als unsicher-desorganisiert klassifiziert. In der Verhaltensbeobachtung mit dem Vater erhielten 42,9 % der Kinder eine sichere Klassifikation, 42,9 % waren unsicher-vermeidend, 2,9 % unsicher-ambivalent und 11,4 % unsicher-desorganisiert gebunden (Abbildung 19).

Es ergaben sich für die Fremde Situation weder mit der Mutter noch mit dem Vater signifikante Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der vierfach gestuften Bindungsklassifikation (Mutter: $\chi^2 [3] = 1.54$; n.s.; Vater: $\chi^2 [1] = 2.64$; n.s.).

Bei Unterteilung in die drei organisierten Bindungskategorien A, B und C ergab sich folgende Verteilung der Bindungsklassifikationen zu Mutter und Vater (Abbildung 20):

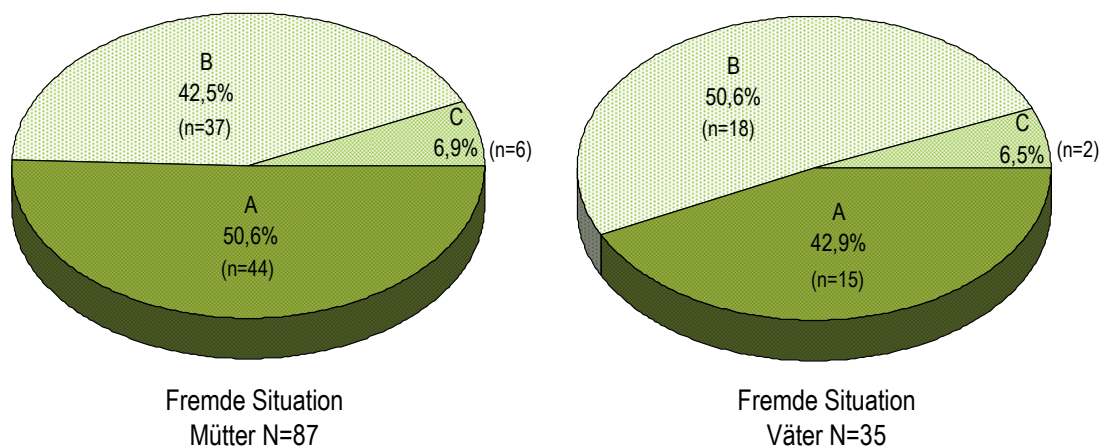
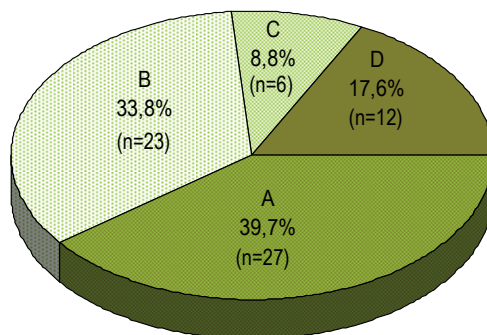


Abbildung 20: Verteilung der Bindungsklassifikationen (A, B und C) in der Fremden Situation mit Mutter und Vater im Vorschulalter (t_1)

Die Interraterreliabilität der Fremden Situation wurde anhand einer Teilstichprobe von 21 Mutter-Kind-Paaren und 11 Vater-Kind-Paaren überprüft. Für die gesamte Teilstichprobe ($N=32$) ergab sich bei Unterteilung in A, B, C und D eine Übereinstimmung von 84,4 % ($\kappa = .757$; $p_{\text{exact}} < .001$), wobei ein Kind durch einen der beiden Auswerter zunächst als *nicht auswertbar* eingestuft wurde; dieses konnte jedoch nach Expertenurteil als *auswertbar* miteinbezogen werden. Die Übereinstimmung für die Teilstichprobe der Mutter-Kind-Paare ($N = 21$) lag bei 85,7 % ($\kappa = .786$; $p_{\text{exact}} < .001$), die Übereinstimmung für die Teilstichprobe der Vater-Kind-Paare lag bei 81,8 % ($\kappa = .577$; $p_{\text{exact}} = .055$).

4.1.4.2 Verteilung der Bindungsklassifikationen im Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung (t_2)

Von den 69 Kindern, mit denen das *Geschichtenergänzungsverfahren* vollständig durchgeführt wurde, wurde ein Kind als nicht klassifizierbar eingestuft und daher aus den statistischen Berechnungen herausgenommen. 23 (33,8 %) der verbliebenen 68 Kinder wurden als sicher, 27 (39,7 %) als unsicher-vermeidend, 6 (8,8 %) als unsicher-ambivalent und 12 (17,6 %) als desorganisiert klassifiziert (Abbildung 21).



Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung
N=68

Abbildung 21: Verteilung der Bindungsklassifikationen im Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung zu Beginn der Grundschulzeit (t_2)

Für die Unterteilung in die vier Bindungskategorien ergaben sich signifikante Geschlechtseffekte (Tabelle 8). Bei Unterscheidung in *sicher* und *unsicher* wurde dieser Unterschied nicht signifikant ($\chi^2 [1] = .19$; n.s.).

Tabelle 8: Geschlechtseffekte auf die Bindungsklassifikation im Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung (t_2)

	GEV-B				Chi-Quadrat-Test
	A	B	C	D	
männlich n = 38	18 47.4 %	12 31.6 %	0 0 %	8 21.1 %	N = 68 $\chi^2 [3] = 9.57$; $p_{\text{exact}} = .023$
weiblich n = 30	9 30.0 %	11 36.7 %	6 20.0 %	4 13.3 %	

Die Interraterreliabilität beim Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung wurde anhand einer Teilstichprobe von 51 Kindern überprüft. Es wurde eine hoch signifikante Übereinstimmung für die Bindungsklassifikation (A, B, C und D) erzielt ($\kappa = .88$; $p_{\text{exact}} < .001$).

4.1.4.3 Verteilung der Bindungsklassifikationen im Child Attachment Interview (t₃)

Mit 69 Kindern wurde beim dritten Messzeitpunkt das Child Attachment Interview durchgeführt. Für die Mutterklassifikation waren alle Interviews auswertbar, bei den Klassifikationen für den Vater war ein Interview nicht auswertbar, da das Kind seit frühester Kindheit keinen Kontakt mehr zu ihm hatte.

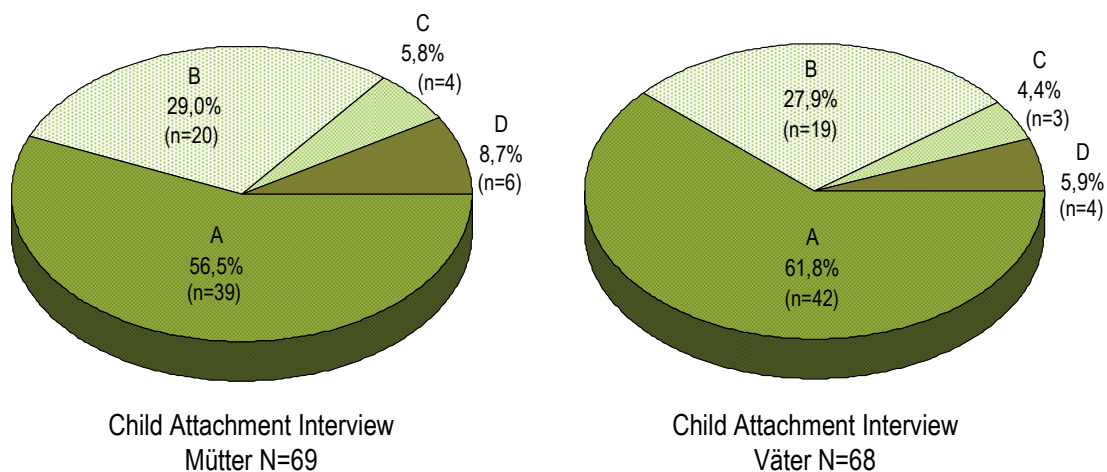


Abbildung 22: Verteilung der Bindungsklassifikationen (A, B, C und D) im Child Attachment Interview in der mittleren Kindheit getrennt nach Mutter und Vater (t₃)

Es ergaben sich aus den Interviews folgende Bindungsklassifikationen zur Mutter bei Unterteilung in vier Bindungskategorien (Abbildung 22): 20 Kinder (29.0 %) waren sicher gebunden, 39 (56.5 %) unsicher-vermeidend, 4 (5.8 %) unsicher-ambivalent und 6 (8.7 %) unsicher-desorganisiert. Von den sechs desorganisiert gebundenen Kindern erhielt ein Kind die Subklassifikation unsicher-ambivalent, die anderen fünf die Subklassifikation unsicher-vermeidend. Die Vater-Klassifikationen unterschieden sich nur unwesentlich: 19 Kinder (27.9 %) waren sicher gebunden, 42 (61.8 %) unsicher-vermeidend, 3 (4.4 %) unsicher-ambivalent und 4 (5.9 %) unsicher-desorganisiert. Von den vier desorganisiert gebundenen Kindern erhielten zwei die Subklassifikation unsicher-ambivalent, die anderen zwei die Subklassifikation unsicher-vermeidend.

Bei Unterteilung in die drei organisierten Bindungskategorien A, B und C ergab sich folgende Verteilung der Bindungsklassifikationen:

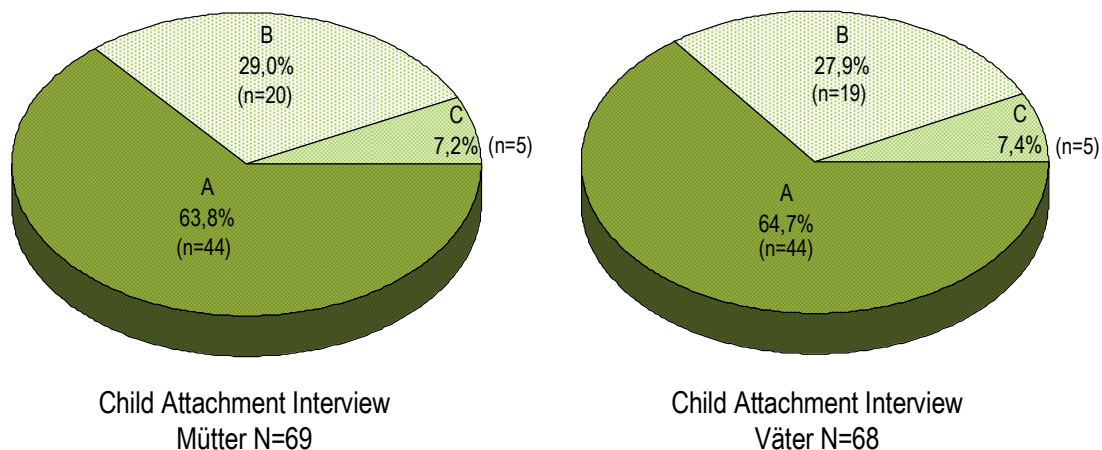


Abbildung 23: Verteilung der Bindungsklassifikationen (A, B und C) im Child Attachment Interview in der mittleren Kindheit getrennt nach Mutter und Vater (t_3)

Da die Klassifikation des Child Attachment Interviews auf der Auswertung der kognitiv strukturierten Erzählinhalte beruht, wurde geprüft, ob die Bindungsklassifikation von der Intelligenz der Kinder abhängig ist. Da sich mit zunehmendem Alter auch die sprachlichen Fähigkeiten weiterentwickeln, wurde außerdem untersucht, ob das Alter einen Effekt auf die Bindungsklassifikation hat.

Tabelle 9: Intelligenz- und Alterseffekte auf die Bindungsklassifikation im Child Attachment Interview (t_3)

	A	B	C	D	
IQ (CFT-1)	112.1	113.0	107.3	106.7	F [38;25] = .82 n.s.
Alter (in Jahren)	8;21	8;38	8;17	8;14	F [60;8] = 1.31 n.s.

Tabelle 9 zeigt, dass Intelligenz und Alter keine signifikanten Effekte auf die Bindungsklassifikation zur Mutter haben. Bei Unterscheidung in sicher und unsicher ergaben sich allerdings tendenzielle Alterseffekte, die das Signifikanzniveau nur knapp verpassen ($F [67;1] = 3.77; p = .057$).

Zudem wurde ein möglicher Zusammenhang zwischen Geschlecht und Bindung geprüft (Tabelle 10). Bei Unterteilung in die vier Bindungskategorien ergaben sich signifikante Geschlechtseffekte. Jungen zeigten im Child Attachment Interview deut-

lich häufiger ein unsicher-vermeidendes Bindungsmuster, Mädchen hingegen wiesen häufiger eine sichere Bindung auf. Kein Junge wurde als unsicher ambivalent klassifiziert, wohingegen vier Mädchen diese Klassifikation erhielten.

Tabelle 10: Geschlechtseffekte auf die Bindungsklassifikation im Child Attachment Interview (t_3)

	CAI Mutter				Chi-Quadrat-Test
	A	B	C	D	
männlich n = 37	29 78.4 %	6 16.2 %	0 0 %	2 5.4 %	N = 69 $\chi^2 [3] = 16.85; p_{\text{exact}} < .001$
weiblich n = 32	10 31.3 %	14 43.8 %	4 12.5 %	4 12.5 %	

4.1.4.3.1 Interrater-Übereinstimmungen im Child Attachment Interview

Wie auch bei den zwei vorangegangenen Messzeitpunkten ergaben sich bei der Auswertung des Child Attachment Interviews hohe Interrater-Übereinstimmungen. Die Klassifikationen wurden auch hier jeweils von zwei unabhängigen Auswerterrinnen an einer Teilstichprobe der vorliegenden Studie vergeben. Diese waren in der Durchführung und Auswertung des jeweiligen Bindungsinstruments geschult und hatten die Interraterreliabilität der verlässlichen Auswertung erworben.

Die Interrater-Übereinstimmung beim Child Attachment Interview wurde anhand einer Teilstichprobe von 20 Kindern überprüft. Es wurden hoch signifikante Übereinstimmungen erzielt. Ein Kind wurde durch einen der beiden Auswerter zunächst als *nicht auswertbar* eingestuft, dieses wurde jedoch nach Expertenurteil als *auswertbar* bewertet.

Bei Unterscheidung in die vier Bindungskategorien *A*, *B*, *C* und *D* ergab sich eine Übereinstimmung von 85.0 % für die Bindungsklassifikation zur Mutter ($\kappa = .72$; $p_{\text{exact}} < .001$). Bei Unterscheidung in die drei Bindungskategorien *A*, *B* und *C* lag die Übereinstimmung bei 90.0 % ($\kappa = .79$; $p_{\text{exact}} < .001$).

Für die Bindungsklassifikation zum Vater ergab sich eine Übereinstimmung von

90.0 % ($\kappa = .80$; $p_{\text{exact}} < .001$) bei Unterscheidung in die vier Bindungskategorien *A*, *B*, *C* und *D*. Bei Unterscheidung in die drei organisierten Bindungskategorien lag die Übereinstimmung ebenfalls bei 90.0 % ($\kappa = .79$; $p_{\text{exact}} < .001$)

Die Ergebnisse in Tabelle 11 zeigen unterschiedlich hohe Übereinstimmungen bei den einzelnen Skalen zwischen den beiden Auswerterinnen. Ausgenommen bei den beiden Skalen „Idealisierung Mutter“ und „Idealisierung Vater“ sind alle Übereinstimmungen signifikant.

Tabelle 11: Interrater-Reliabilität (Pearson) für die Skalenwerte des Child Attachment Interviews (t_3)

Skala	Pearson-Korrelation
Emotionale Offenheit	.84**
Balance pos. / neg. Bezüge	.57*
Verwendung von Beispielen	.82**
Verwickelter Ärger: Mutter	.89**
Verwickelter Ärger: Vater	.60**
Idealisierung: Mutter	.15 (n.s.)
Idealisierung: Vater	.40 (n.s.)
Zurückweisung von Bindung: Mutter	.78**
Zurückweisung von Bindung: Vater	.74**
Bewältigung von Konflikten	.69**
Umfassende Kohärenz	.86**

4.1.4.3.2 Faktorenanalyse der Skalen des Child Attachment Interviews

Die Faktorenanalyse nach Kaiser-Guttman erzeugte drei Faktoren mit einem Eigenwert größer 1, die 80.0 % der Varianz aufklärten. Bei der anschließenden Faktorenanalyse (Varimax-Rotation mit Kaiser-Normalisierung) ergab sich folgende Faktorladungsmatrix (die Werte, die jeweils am höchsten auf einem bestimmten Faktor laden, sind in Tabelle 12 hervorgehoben), wobei sich die drei Faktoren als

„sicher“, „vermeidend“ und „verwickelt“ sowohl für die Auswertung für die Mütter als auch für die Väter bezeichnen lassen.

Tabelle 12: Rotierte Faktorladungsmatrix für die Skalen des Child Attachment Interviews (Varimax-Rotation mit Kaiser-Normalisierung) (t_3)

	Faktor		
	1	2	3
Emotionale Offenheit	.81	-.47	.13
Balance pos. / neg. Bezüge	.92	-.06	-.02
Verwendung von Beispielen	.87	-.39	.09
Verwickelter Ärger: Mutter	-.05	-.17	.87
Verwickelter Ärger: Vater	-.08	-.10	.90
Idealisierung: Mutter	-.15	.77	-.11
Idealisierung: Vater	-.12	.74	-.20
Zurückweisung von Bindung: Mutter	-.27	.84	.04
Zurückweisung von Bindung: Vater	-.22	.81	-.12
Bewältigung von Konflikten	.88	-.03	-.25
Umfassende Kohärenz	.89	-.39	-.12

4.1.4.3.3 Innere Konsistenz der Skalen des Child Attachment Interviews

Die innere Konsistenz wurde zunächst zwischen drei Gruppen von Skalen berechnet. Die fünf so genannten „State of Mind“ Skalen (*Emotionale Offenheit*, *Balance von negativen und positiven Bezügen*, *Verwendung von Beispielen*, *Bewältigung von Konflikten* und *Umfassende Kohärenz*) wiesen eine sehr hohe innere Konsistenz von Cronbach's $\alpha = .95$ auf. Die drei Skalen, die getrennt für Mutter und Vater erhoben wurden (*Verwickelter Ärger*, *Idealisierung* und *Zurückweisung von Bindung*), waren mit einem Wert von Cronbach's $\alpha = .65$ zufrieden stellend. Daraus kann abgeleitet werden, dass die Skalenwerte mit der Klassifikation in einen sicheren oder unsicheren Bindungstyp in Einklang stehen.

Die beiden Skalen *Idealisierung* und *Zurückweisung von Bindung* für Mutter und

Vater wiesen eine hohe innere Konsistenz von Cronbach's $\alpha = .84$ auf. Es ergab sich außerdem eine hohe innere Konsistenz für die Skala *Verwickelter Ärger Mutter* und *Verwickelter Ärger Vater* von Cronbach's $\alpha = .77$. Diese Ergebnisse legen die Annahme nahe, dass die Skalen des Child Attachment Interviews die drei organisierten Bindungsstrategien *A*, *B* und *C* gut abbilden, weniger gut ist die Bindungsdesorganisation erfasst.

4.2 Ergebnisse der Hypothesenprüfung

Um die Hypothesen H_1 bis H_5 zu prüfen, müssen die Zusammenhänge zwischen den Bindungsklassifikationen zu den jeweiligen Messzeitpunkten betrachtet werden. Für die Hypothesen H_6 und H_7 werden die Anzahl bzw. die Entwicklung der Risikofaktoren im Hinblick auf die Bindungsentwicklung untersucht. Bei den Hypothesen H_8 bis H_{11} werden die Ausprägungen der verschiedenen Aspekte des Sozialverhaltens hinsichtlich der Bindungsentwicklung miteinbezogen.

4.2.1 Ergebnisse zu den Zusammenhängen der Bindungsmaße

4.2.1.1 Übereinstimmung zwischen der Bindung im Vorschulalter und zu Beginn der Grundschulzeit

In Hypothese 1 wurde angenommen, dass die Bindungsmuster, die Kinder im Vorschulalter in der Verhaltensbeobachtung mit der Mutter (FS) gezeigt haben, jeweils mit den Bindungsmustern übereinstimmen, die diese Kinder zu Beginn der Grundschulzeit auf der Repräsentationsebene (GEV-B) aufwiesen. Für die Überprüfung des Zusammenhangs der Bindungsmuster im Vorschulalter und zu Beginn der Grundschulzeit konnten die Bindungsdaten von 68 Kindern verwendet werden.

Tabelle 13: Übereinstimmung der Bindungsklassifikationen in der Fremden Situation (FS) und dem Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung (GEV-B) bei Unterscheidung in die vier Bindungskategorien A, B, C und D ($t_1 - t_2$)

		GEV-B (t_2)				
		A	B	C	D	
FS Mutter (t_1)	A	18	5	3	2	57.4 % $\kappa = .37$ $P_{\text{exact}} < .001$
	B	6	13	3	2	
	C	-	1	-	-	
	D	3	4	-	8	

Bei der Betrachtung der Bindungsklassifikationen in der Fremden Situation und im Geschichtenergänzungsverfahren bei vierfacher Unterteilung in die Kategorien A, B,

C und *D*, ergab sich eine Übereinstimmung von 57.4 % ($\kappa = .37$; $p_{\text{exact}} < .001$) (Tabelle 13).

Bei zweifacher Unterteilung in die Kategorien *sicher* und *unsicher* ergab sich eine Übereinstimmung von 69.1 % ($\kappa = .32$; $p_{\text{exact}} = .009$) (Abbildung 24).

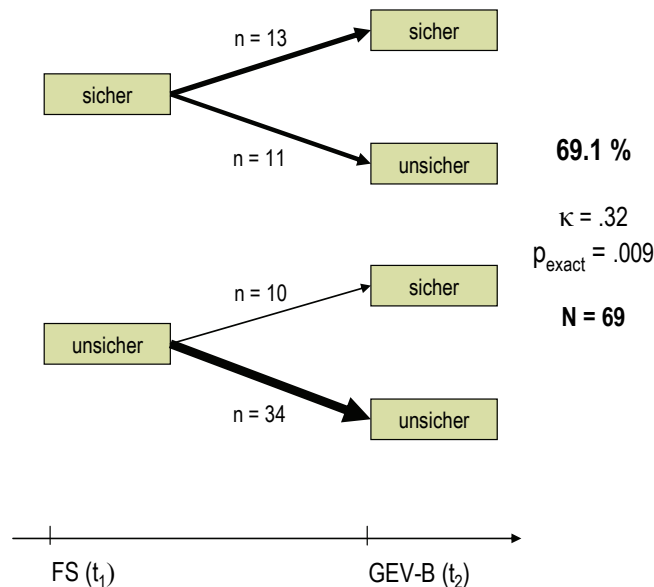


Abbildung 24: Übereinstimmung der Bindungsklassifikationen in der Fremden Situation (FS) und dem Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung (GEV-B) bei Unterscheidung in *sicher* und *unsicher* ($t_1 - t_2$)

4.2.1.2 Übereinstimmung zwischen der Bindung im Vorschulalter und in der mittleren Kindheit

In Hypothese 2 wurde angenommen, dass die Bindungsmuster, die Kinder im Vorschulalter in der Verhaltensbeobachtung mit der Mutter (FS) gezeigt haben, jeweils mit den Bindungsmustern übereinstimmen, die diese Kinder in der mittleren Kindheit auf der Repräsentationsebene mit der Mutter (CAI) aufwiesen. Für die Überprüfung des Zusammenhangs der Bindungsmuster im Vorschulalter und in der mittleren Kindheit konnten die Bindungsdaten von 69 Kindern verwendet werden.

Betrachtet man die Verteilung der Bindungsklassifikationen in der Fremden Situation und im Child Attachment Interview bei vierfacher Unterteilung in die Kategorien *A*, *B*, *C* und *D*, ergab sich eine Übereinstimmung von 49.3 % ($\kappa = .22$; $p_{\text{exact}} = .006$). Das unsicher-vermeidende Bindungsmuster stimmte besonders hoch überein: 17 von 26 Kindern (65.4 %), die in der Fremden Situation als vermeidend klassifiziert

wurden, zeigten auch im Child Attachment Interview zur Mutter eine vermeidende Bindungsstrategie. Es fällt auf, dass von den 13 Kindern, die eine desorganisierte Bindung im Vorschulalter auf der Verhaltensebene zeigten, 11 Kinder eine vermeidende Bindungsrepräsentation in der mittleren Kindheit aufwiesen (Tabelle 14).

Tabelle 14: Übereinstimmung der Bindungsklassifikationen in der Fremden Situation (FS) und dem Child Attachment Interview (CAI) bei Unterscheidung in die vier Bindungskategorien A, B, C und D ($t_1 - t_3$)

		CAI Mutter (t_3)				
		A	B	C	D	
FS Mutter (t_1)	A	17	4	3	2	49.3 % $\kappa = .22$ $p_{\text{exact}} = .006$
	B	11	15	1	2	
	C	-	1	-	-	
	D	11	-	-	2	

Das Klassifikationsvorgehen sowohl bei der Fremden Situation als auch beim Child Attachment Interview ermöglicht die Unterteilung in die drei organisierten Bindungskategorien A, B und C, da bei der Vergabe der Desorganisation stets eine organisierte Hauptkategorie vergeben wird. Bei Unterteilung in drei Bindungskategorien zeigte sich eine Übereinstimmung von 60.3 % ($\kappa = .29$; $p_{\text{exact}} = .003$) (Tabelle 15):

Tabelle 15: Übereinstimmung der Bindungsklassifikationen in der Fremden Situation (FS) und dem Child Attachment Interview (CAI) bei Unterscheidung in die drei Bindungskategorien A, B und C ($t_1 - t_2$)

		CAI Mutter (t_3)			
		A	B	C	
FS Mutter (t_1)	A	26	4	3	60.3 % $\kappa = .29$ $p_{\text{exact}} = .003$
	B	13	15	2	
	C	4	1	-	

Bei zweifacher Unterteilung in die Kategorien *sicher* und *unsicher* ergab sich eine Übereinstimmung von 72.5 % ($\kappa = .41$; $p_{\text{exact}} < .001$) (Abbildung 25).

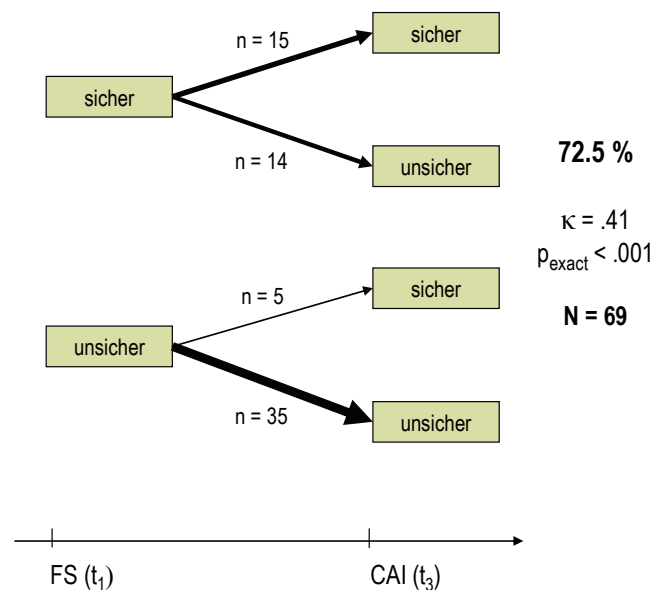


Abbildung 25: Übereinstimmung der Bindungsklassifikationen in der Fremden Situation (FS) und dem Child Attachment Interview (CAI) bei Unterscheidung in *sicher* und *unsicher* ($t_1 - t_3$)

4.2.1.3 Übereinstimmung zwischen der Bindungsrepräsentation zu Beginn der Grundschulzeit und der mittleren Kindheit

In Hypothese 3 wurde angenommen, dass die Bindungsmuster, die Kinder zu Beginn der Grundschulzeit im Geschichtenergänzungsverfahren (GEV-B) zur Bindung gezeigt haben, jeweils mit den Bindungsmustern, die diese Kinder in der mittleren Kindheit im Child Attachment Interview (CAI) zur Mutter aufwiesen, übereinstimmen. Für die Überprüfung des Zusammenhangs der Bindungsmuster vom Beginn des Grundschulalters und der mittleren Kindheit konnten die Bindungsdaten von 62 Kindern verwendet werden.

Bei Unterteilung in die vier Kategorien *A*, *B*, *C* und *D* lag die Übereinstimmung bei 61.3 % ($\kappa = .41$; $p_{\text{exact}} < .001$). Auch hier ergab sich für das unsicher-vermeidende Bindungsmuster eine besonders hohe Übereinstimmung: 21 von 25 Kindern (84.0 %), die im GEV-B als vermeidend klassifiziert wurden, zeigten auch im CAI zur Mutter eine vermeidende Bindungsstrategie (Tabelle 16).

Tabelle 16: Übereinstimmung der Bindungsklassifikationen von Geschichtenergänzungsverfahren (GEV-B) und Child Attachment Interview (CAI) bei Unterscheidung in die vier Bindungskategorien A, B, C und D ($t_2 - t_3$)

		CAI Mutter (t_3)				
		A	B	C	D	
GEV-B (t_2)	A	21	2	-	2	61.3 % $\kappa = .41$ $p_{\text{exact}} < .001$
	B	11	10	-	-	
	C	-	1	4	1	
	D	6	1	-	3	

Bei zweifacher Unterteilung in *sicher* und *unsicher* zeigte sich eine Übereinstimmung von 75.8 % ($\kappa = .41$; $p_{\text{exact}} = .001$). Die unsichere Bindung stimmte zwischen den beiden Messzeitpunkten besonders hoch miteinander überein: 37 von 41 Kindern (90.2 %), die im GEV-B als unsicher klassifiziert wurden, zeigten auch im CAI zur Mutter eine unsichere Bindung. Nur 10 der 21 (47.6 %) zu Beginn der Grundschulzeit als sicher klassifizierten Kinder hingegen wurden auch im CAI in der mittleren Kindheit als sicher gebunden klassifiziert (Abbildung 26).

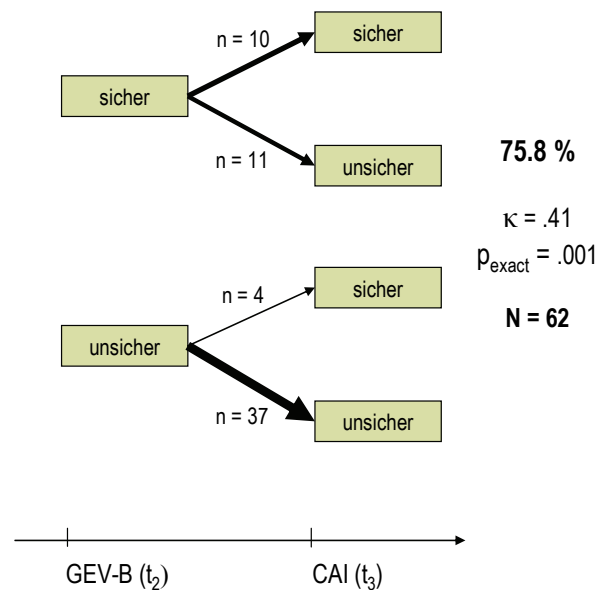


Abbildung 26: Übereinstimmung der Bindungsklassifikationen von Geschichtenergänzungsverfahren (GEV-B) und Child Attachment Interview (CAI) bei Unterscheidung in *sicher* und *unsicher* ($t_2 - t_3$)

4.2.1.4 Längsschnittliche Bindungsentwicklung vom Vorschulalter bis zur mittleren Kindheit

In Hypothese 4 wurde angenommen, dass die Bindungsmuster, die Kinder im Vorschulalter in der Verhaltensbeobachtung mit der Mutter gezeigt haben, jeweils mit den Bindungsmustern übereinstimmen, die diese Kinder zu Beginn der Grundschulzeit im Geschichtenergänzungsverfahren und in der mittleren Kindheit im Child Attachment Interview zu seiner Mutter aufwiesen. Für die Überprüfung des Zusammenhangs der Bindungsmuster vom Vorschulalter über die frühe Kindheit bis zur mittleren Kindheit konnten die Bindungsdaten von 62 Kindern verwendet werden.

Betrachtet man die Verteilung der Bindungsklassifikationen in der Fremden Situation, dem Geschichtenergänzungsverfahren und im Child Attachment Interview bei vierfacher Unterteilung in die Kategorien *A*, *B*, *C* und *D*, ergab sich eine Übereinstimmung von 33.9 % (Tabelle 17).

Tabelle 17: Längsschnittliche Bindungsentwicklung im Verlauf der drei Messzeitpunkte bei Unterscheidung in die vier Bindungskategorien A, B, C und D ($t_1 - t_2 - t_3$)

FS Mutter (t_1)	GEV-B (t_2)	CAI Mutter (t_3)				
		A	B	C	D	
A	A	13	2	-	1	33.9 % $\kappa = .28$ $p_{\text{exact}} < .001$
	B	2	2	-	-	
	C	-	-	3	-	
	D	1	-	-	1	
B	A	6	-	-	-	
	B	5	7	-	-	
	C	-	1	1	1	
	D	-	1	-	1	
C	A	-	-	-	-	
	B	-	1	-	-	
	C	-	-	1	-	
	D	-	-	-	-	
D	A	2	-	-	1	
	B	4	-	-	-	
	C	-	-	-	-	
	D	5	-	-	1	

21 der 62 Kinder erhielten zu allen drei Messzeitpunkten die gleiche Bindungsklassifikation. 13 Kinder erhielten bei allen drei Erhebungen das unsicher-vermeidende Bindungsmuster, sieben Kinder erhielten kontinuierlich eine sichere Klassifikation und ein Kind zeigte zu allen drei Messzeitpunkten eine desorganisierte Bindungsklassifikation. Es gab kein Kind, das bei allen drei Erhebungen die unsicher-ambivalente Klassifikation erhielt. Die Bindungsklassifikation, die im CAI zur Mutter vergeben wurde, stimmte bei 43 der 62 Kinder (69.4 %) entweder mit der Klassifikation in der FS mit der Mutter oder mit der Klassifikation im GEV-B oder aber mit beiden überein.

Die Übereinstimmung der Bindungsmessungen über alle drei Messzeitpunkte fiel signifikant aus ($\kappa = .28$; $p_{\text{exact}} < .001$). Die Übereinstimmungskoeffizienten zu den einzelnen Bindungsklassifikationen waren insgesamt gering bis mittelmäßig: Für die unsicher-vermeidende Bindung ergab sich eine Übereinstimmung von $\kappa = .25$, für die sichere eine Übereinstimmung von $\kappa = .32$, für die unsicher-ambivalente eine Übereinstimmung von $\kappa = .32$ und für die unsicher-desorganisierte eine Übereinstimmung von $\kappa = .26$.

Zur Überprüfung der längsschnittlichen Daten auf überzufällige Häufigkeit bestimmter Muster in der Bindungsentwicklung wurde ein exakter hypergeometrischer Test der Konfigurationsfrequenzanalyse (Beier, 2005; Krauth, 1993) berechnet. In der Hypothese wurden vier Muster mit kontinuierlicher Bindungsklassifikation angenommen. Daher wurde eine Bonferroni-adjustierte Signifikanzgrenze von $.05 / 4$ zugrunde gelegt. Die kontinuierlich sichere Bindung (B-B-B) ($p = .0003$) sowie die kontinuierlich unsicher-vermeidende Bindung (A-A-A) ($p = .0004$), die beide jeweils der Hypothesenannahme entsprechen, konnten als kontinuierliche Entwicklungsverläufe bestätigt werden. Zudem konnten die Muster A-C-C ($p = .0001$) und D-D-A ($p = .0027$) als überzufällig häufige Bindungsentwicklungsverläufe identifiziert werden. Eine durchgängige unsicher-ambivalente Bindung (C-C-C) ($p = 1.0000$) sowie eine durchgängig unsicher-desorganisierte Bindung (D-D-D) ($p = .1887$) konnten nicht als kontinuierliche Muster bestätigt werden.

In Abbildung 27 ist die Verteilung der sicheren und unsicheren Bindungsmuster über die drei Messzeitpunkte dargestellt. Bei 56.5 % der Kinder lag zu allen drei Messzeitpunkten entweder konstant eine sichere oder konstant eine unsichere Bindung

vor. Von den 23 Kindern, die im Vorschulalter sicher zur Mutter gebunden waren, wurden sieben auch zu Beginn der Grundschulzeit und in der mittleren Kindheit als sicher klassifiziert. 39 Kinder erhielten in der Fremden Situation eine unsichere Bindungsklassifikation; von diesen zeigten 28 Kinder auch im Geschichtenergänzungsverfahren und im Child Attachment Interview eine unsichere Bindung.

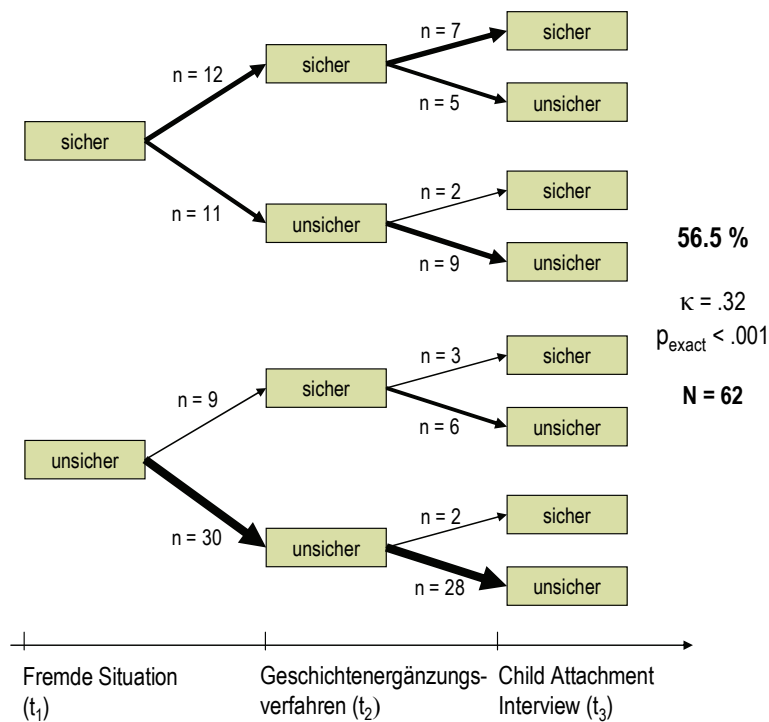


Abbildung 27: Längsschnittliche Bindungsentwicklung im Verlauf der drei Messzeitpunkte bei zweifacher Unterscheidung in *sicher* und *unsicher* (t₁ - t₂ - t₃)

Bei der zweifachen Unterteilung ließen sich die kontinuierlich sichere (p = .0003) sowie die kontinuierlich unsichere Bindung (p = .0002) als überzufällig häufige Entwicklungsmuster im längsschnittlichen Verlauf in der Konfigurationsfrequenzanalyse (Beier, 2005 & Krauth, 1993) bestätigen.

In Hypothese 5 wurde angenommen, dass das Bindungsmuster im Child Attachment Interview (CAI) eine höhere Übereinstimmung mit dem Bindungsmuster im Geschichtenergänzungsverfahren (GEV-B) zeigt als mit dem Bindungsmuster in der Fremden Situation (FS) mit der Mutter. Um die Annahme zu überprüfen, wurden die Übereinstimmungsmaße von CAI und GEV-B mit denen von CAI und FS verglichen. Dazu wurde die Teilstichprobe von 62 Kindern herangezogen, bei denen zu

allen drei Messzeitpunkten die Bindungsmaße vorlagen, und ein asymptotischer Test zum Vergleich der Kappa-Werte von Fleiss (1971) gerechnet. Die Übereinstimmung von CAI und GEV-B fiel wie erwartet mit einem Kappa-Wert von .41 gegenüber der Übereinstimmung von CAI und FS ($\kappa = .22$) höher aus, dieser Unterschied erwies sich allerdings statistisch nicht als signifikant ($z = 1.44$; $p_{\text{exact}} = .074$).

Die Hypothesen H_1 bis H_4 zur Kontinuität in der kindlichen Bindungsentwicklung ließen sich durch die vorliegenden Ergebnisse bestätigen: Es konnten sowohl zwischen jeweils zwei Messzeitpunkten als auch im Verlauf aller drei relevanten Erhebungen signifikante Zusammenhänge zwischen den Bindungsmaßen belegen. Die Übereinstimmung zwischen Geschichtenergänzungsverfahren und Child Attachment Interview fiel erwartungsgemäß höher aus als die Übereinstimmung zwischen Fremder Situation und Child Attachment Interview (H_5), dieser Unterschied verpasste jedoch knapp das Signifikanzniveau.

4.2.2 Ergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen Risikobedingungen und Bindungsentwicklung

4.2.2.1 Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von Risikofaktoren und der Bindungsentwicklung

In Hypothese 6 wurde angenommen, dass Kinder, die zu einem früheren Messzeitpunkt sicher gebunden und zu einem späteren Messzeitpunkt unsicher gebunden waren, mehr Risikofaktoren ausgesetzt waren als die übrigen Kinder. Dazu wurden einerseits die durchschnittliche Anzahl der Risikofaktoren, die zwischen den jeweiligen Messzeitpunkten auftraten, und andererseits die prozentualen Anteile der Kinder mit einem oder keinem gegenüber zwei oder mehr Risikofaktoren herangezogen.

Die Hypothese konnte lediglich für den Zeitraum vom **ersten** zum **zweiten** Messzeitpunkt bestätigt werden.

In Abbildung 28 ist die durchschnittliche Anzahl der Risikofaktoren zwischen diesen beiden Erhebungen in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung in diesem Zeitraum veranschaulicht. Der Unterschied zwischen der Gruppe „Wechsel zu unsicher“ ist mit durchschnittlich .82 Risikofaktoren gegenüber den anderen drei Gruppen (.42)

nicht signifikant ($t [48] = .20$; $p = .051$). Vergleicht man allerdings nur die beiden Gruppen „Wechsel zu unsicher“ und „Wechsel zu sicher“ hinsichtlich der durchschnittlichen Anzahl an Risikofaktoren, ist dieser Unterschied signifikant ($t [62] = 2.05$; $p = .022$).

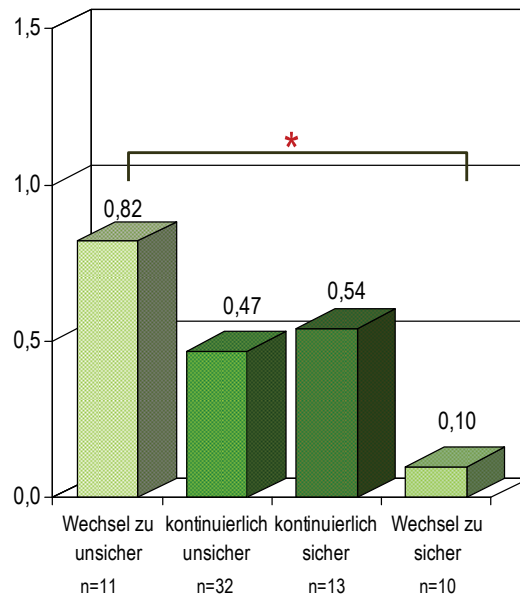


Abbildung 28: Durchschnittliche Anzahl der Risikofaktoren in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_2$)

Des Weiteren wurde untersucht, ob die Kinder, die zu einem unsicheren Bindungsmuster wechseln, eine besonders hohe Anzahl an Risikofaktoren auf sich laden. Dazu wurde geprüft, ob unter den Kindern, die im Verlauf von zwei bzw. drei Messzeitpunkten von einem sicheren zu einem unsicheren Bindungsmuster gewechselt haben, vermehrt die Kinder sind, die in diesem Zeitraum eine hohe Anzahl an Risikofaktoren (zwei oder mehr) aufzuweisen hatten.

Abbildung 29 zeigt die Verteilung der Kinder mit wenigen Risikofaktoren gegenüber den Kindern mit vielen Risikofaktoren in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt. Unter der Gruppe der Kinder, die von einer sicheren Bindung zu einer unsicheren Bindung gewechselt haben, wiesen 36.4 % viele Risikofaktoren auf, bei den anderen drei Gruppen waren es zusammengekommen hingegen nur 3.6 %. Dieser Unterschied wurde statistisch signifikant ($\chi^2 [1] = 11.88$; $p_{\text{exact}} < .001$).

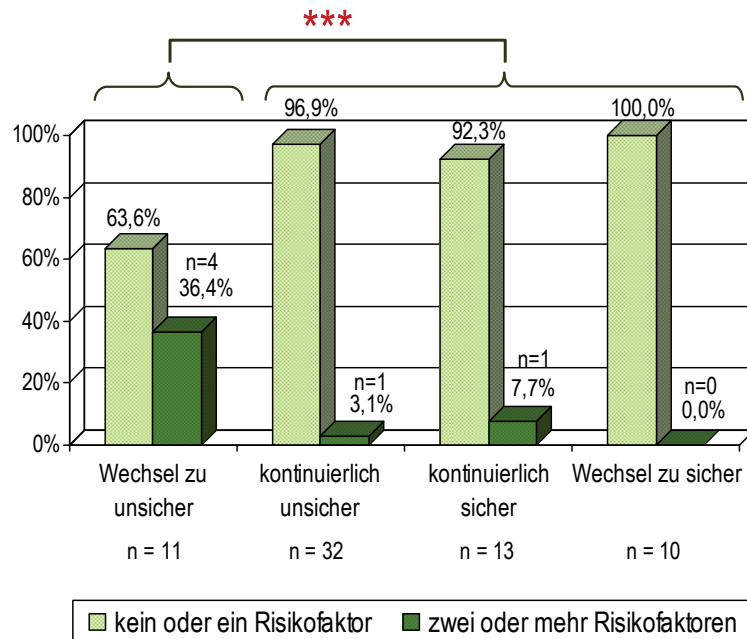


Abbildung 29: Anzahl der Kinder (in %) mit „wenigen Risikofaktoren“ und „vielen Risikofaktoren“ in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_2$)

Abbildung 30 zeigt die durchschnittliche Anzahl der Risikofaktoren zwischen dem **ersten** und dem **dritten** Messzeitpunkt in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung in diesem Zeitraum.

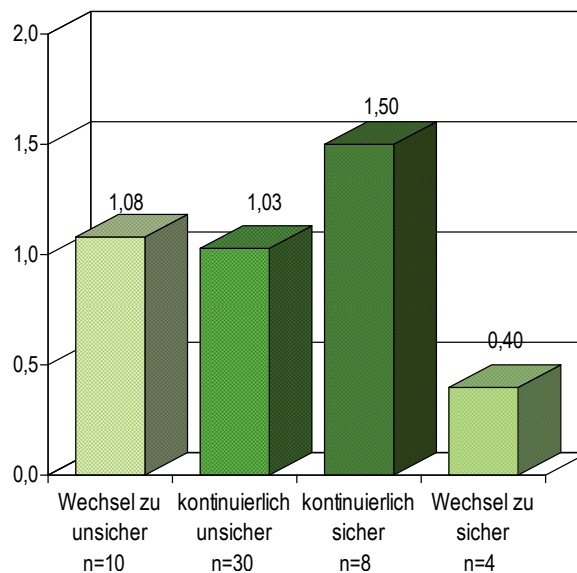


Abbildung 30: Durchschnittliche Anzahl der Risikofaktoren in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_3$)

Der Unterschied zwischen der Gruppe „Wechsel zu unsicher“ mit durchschnittlich 1.08 Risikofaktoren war gegenüber den anderen drei Gruppen (1.06) nicht signifikant ($t [50] = .27$; n.s.).

Auch die Anzahl der Kinder mit vielen Risikofaktoren fiel unter denen, die von einer sicheren Bindung zu einer unsicheren Bindung gewechselt haben, mit 33.3 % nicht signifikant höher aus als bei den Kindern, die eine kontinuierlich sichere oder unsichere Bindung in diesem Zeitraum aufwiesen oder aber von einer unsicheren zu einer sicheren Bindung gewechselt haben ($\chi^2 [1] = .441$; n.s.) Unter diesen drei Gruppen zusammengenommen wiesen 23.7 % der Kinder zwei oder mehr Risikofaktoren auf (Abbildung 31).

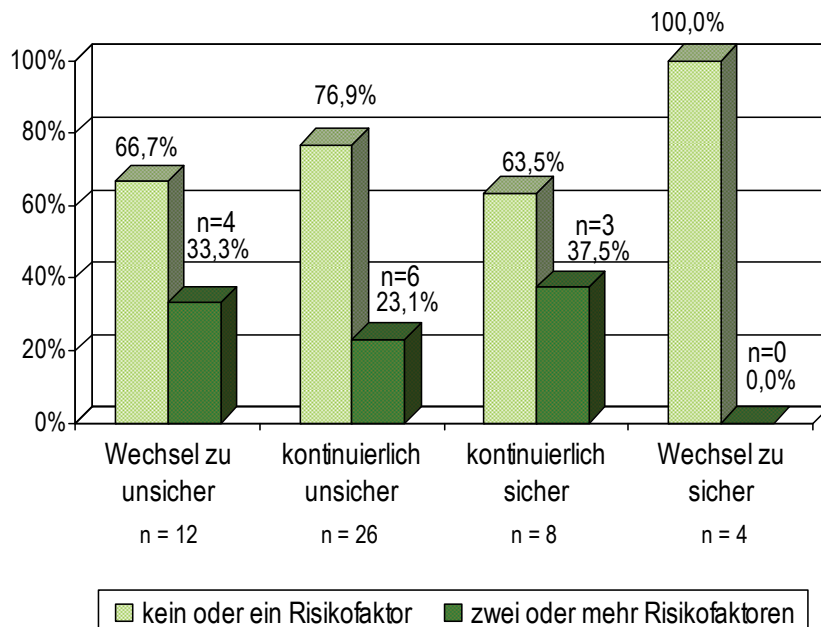


Abbildung 31: Anzahl der Kinder (in %) mit „wenigen Risikofaktoren“ und „vielen Risikofaktoren“ in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_3$)

In Abbildung 32 ist die durchschnittliche Anzahl der Risikofaktoren zwischen dem **zweiten** und dem **dritten** Messzeitpunkt in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung in diesem Zeitraum verdeutlicht. Der Unterschied zwischen der Gruppe „Wechsel zu unsicher“ mit durchschnittlich .60 Risikofaktoren war gegenüber den anderen drei Gruppen (.57) nicht signifikant ($t [48] = .19$; n.s.).

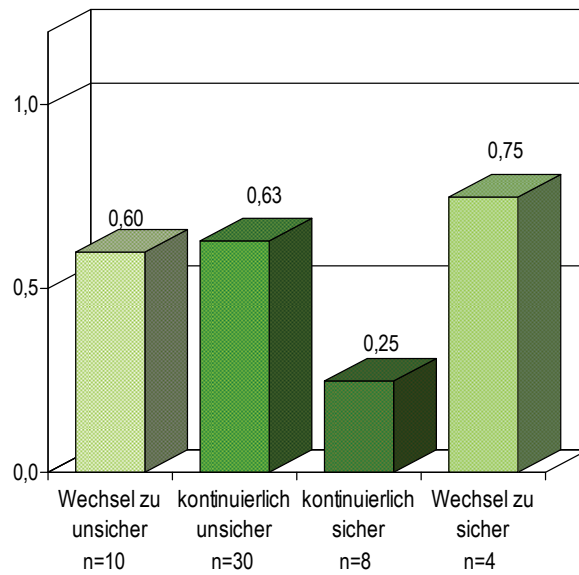


Abbildung 32: Durchschnittliche Anzahl der Risikofaktoren in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_2 - t_3$)

Ebenso war die Anzahl der Kinder mit vielen Risikofaktoren unter den Kindern, die zu einer unsicheren Bindung gewechselt haben, mit 10.0 % nicht signifikant höher als bei den anderen drei Gruppen (11.9 %) ($\chi^2 [1] = .03$; n.s.) (Abbildung 33).

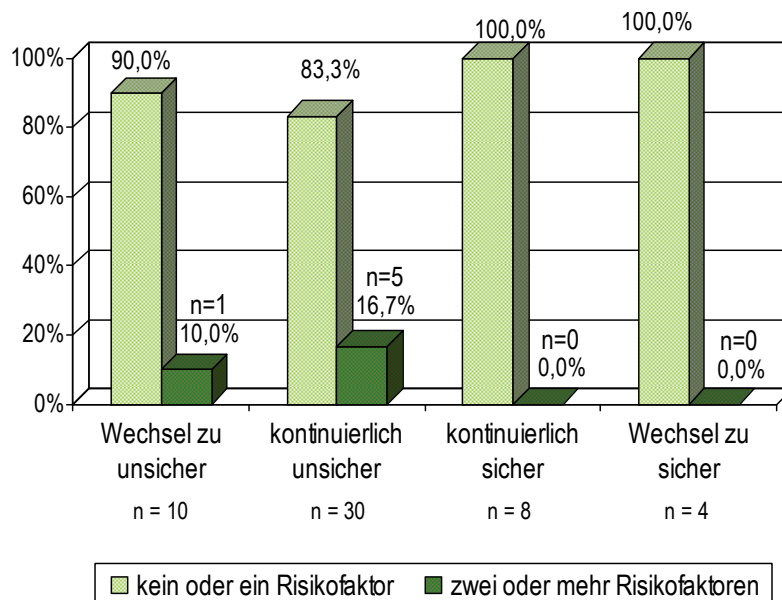


Abbildung 33: Anzahl der Kinder (in %) mit „wenigen Risikofaktoren“ und „vielen Risikofaktoren“ in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_2 - t_3$)

Des Weiteren wurde geprüft, ob die Kinder, die im Verlauf **aller drei Messzeitpunkte** von einem sicheren zu einem unsicheren Bindungsmuster wechselten, durchschnittlich mehr Risikofaktoren aufzuweisen hatten als Kinder, die eine kontinuierlich sichere oder unsichere Bindung zeigten oder aber die Kinder, die von einer unsicheren zu einer sicheren Bindung wechselten.

Abbildung 34 zeigt die Verteilung der durchschnittlichen Anzahl an Risikofaktoren unterteilt in die Gruppen „Wechsel zu unsicher“, „kontinuierlich unsicher“, „kontinuierlich sicher“ und „Wechsel zu sicher“. Zur Gruppe „Wechsel zu unsicher“ gehören die Kinder, die entweder zum ersten und zweiten Messzeitpunkt sicher gebunden waren und beim dritten Messzeitpunkt eine unsichere Bindung aufwiesen (S-S-US) oder aber zum ersten sicher gebunden und zum zweiten und zum dritten Messzeitpunkt unsicher gebunden waren (S-US-US). In die Gruppe „Wechsel zu sicher“ fallen die Kinder, die entweder zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt von einer unsicheren zu einer sicheren Bindung wechselten und auch beim dritten Erhebungszeitpunkt sicher gebunden blieben (US-S-S), oder aber die Kinder, die zum ersten und zweiten Messzeitpunkt unsicher und zum dritten Messzeitpunkt sicher gebunden waren (US-US-S).

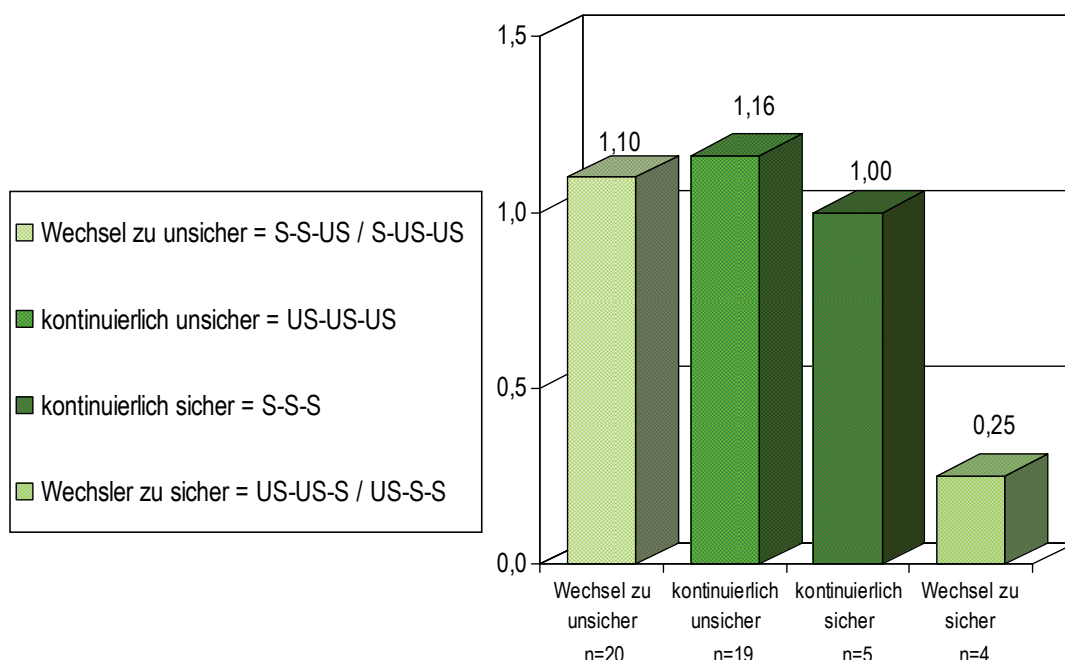


Abbildung 34: Durchschnittliche Anzahl der Risikofaktoren im Verlauf der Längsschnittstudie in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_2 - t_3$)⁸

⁸ Erläuterung der Abkürzungen: S = sichere Bindung; US = unsichere Bindung

Der Unterschied zwischen der Gruppe „Wechsel zu unsicher“ mit durchschnittlich 1.10 Risikofaktoren war gegenüber den anderen drei Gruppen, die im Schnitt 1.00 Risikofaktoren aufwiesen, nicht signifikant ($t [44] = .79$; n.s.).

Der Anteil der Kinder mit vielen Risikofaktoren unter den Kindern, die zu einer unsicheren Bindung gewechselt haben, war mit 30.0 % höher als unter den Kindern, die eine kontinuierliche Bindung in diesem Zeitraum aufwiesen oder aber von einer unsicheren zu einer sicheren Bindung gewechselt haben (21.4 %) (Abbildung 35). Dieser Unterschied erwies sich jedoch als nicht signifikant ($\chi^2 [1] = .46$; n.s.).

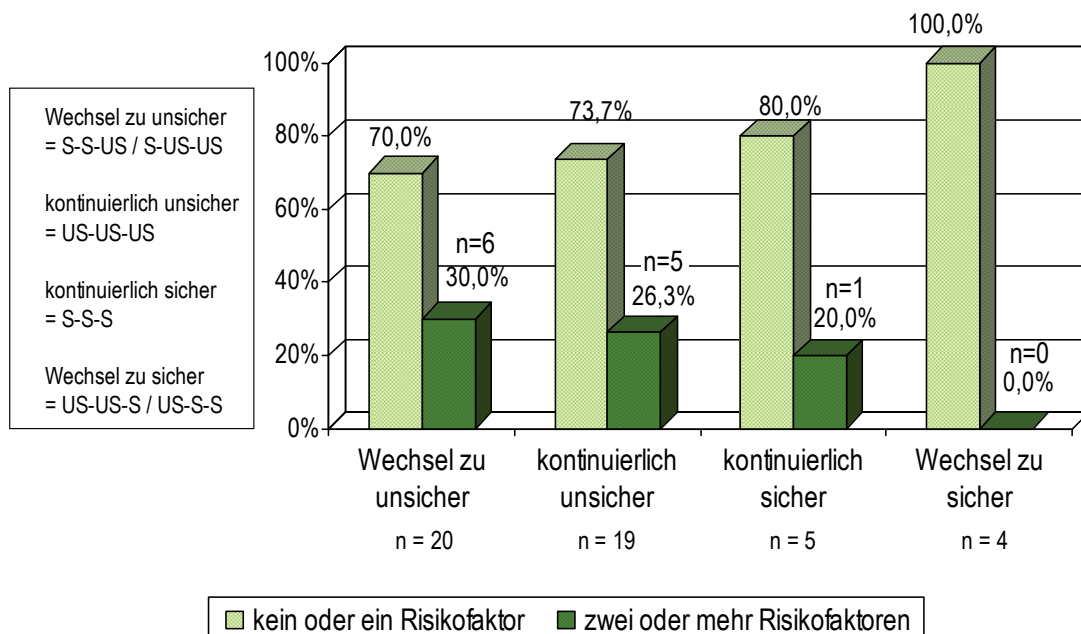


Abbildung 35: Anzahl der Kinder (in %) mit „wenigen Risikofaktoren“ und „vielen Risikofaktoren“ in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung im Verlauf der Längsschnittstudie ($t_1 - t_2 - t_3$)⁸

Es ist denkbar, dass nicht die Anzahl, sondern die Art und Schwere der Risikofaktoren entscheidend für die Bindungsentwicklung ist, d.h. dass es bestimmte Risikofaktoren gibt, die besonders große Auswirkungen haben. Daher wurde zusätzlich der Zusammenhang zwischen der Bindungsentwicklung und besonders einschneidenden Veränderungsfaktoren wie die *Trennung der Eltern* sowie der *Todesfall einer nahe stehenden Person* untersucht. Bei fünf Kindern kam es im Verlauf der Längsschnittstudie zur elterlichen Trennung oder Scheidung, bei 15 verstarb eine Bezugsperson (kein Elternteil).

Abbildung 36 zeigt, dass es bei den Kindern, die zum dritten Messzeitpunkt zu einer unsicheren Bindung wechselten, sowie bei den kontinuierlich unsicher gebundenen Kindern zu einer Anhäufung dieser beiden Risikofaktoren kam.

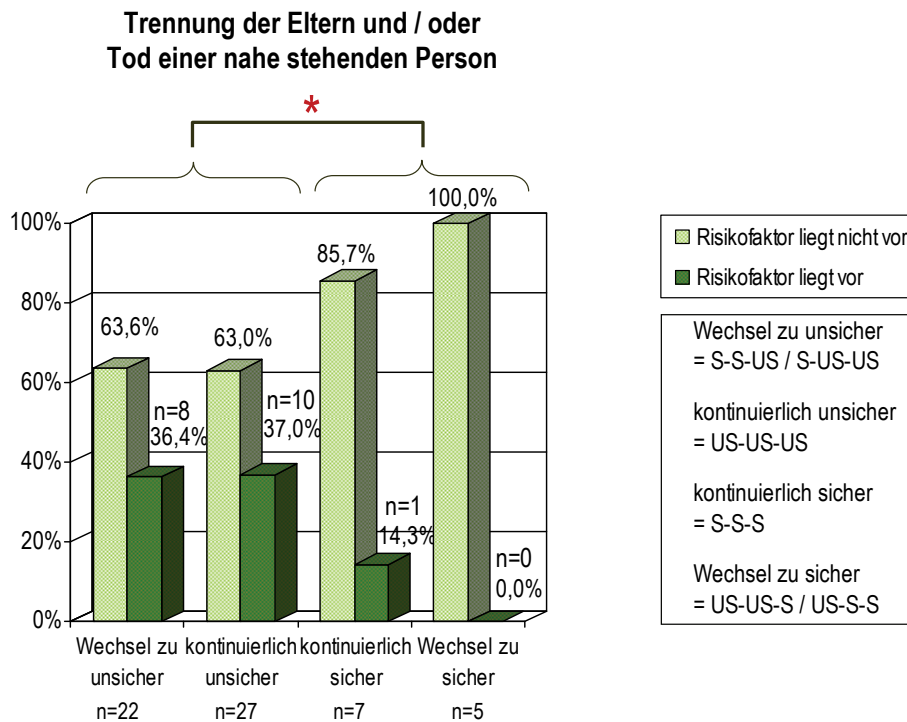


Abbildung 36: Prozentuale Häufigkeit der spezifischen Risikofaktoren *Tod einer nahe stehenden Person* und / oder *Trennung der Eltern* im Verlauf der drei Messzeitpunkte in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_2 - t_3$)⁸

Es ist zu berücksichtigen, dass die Fallzahlen insbesondere im Bereich *Trennung und Scheidung* sehr gering sind. Es ist jedoch auffallend, dass keines der Kinder, die eine Trennung der Eltern erlebten, eine kontinuierlich sichere Bindung zeigte oder zu einem sicheren Muster wechselte. Von den fünf Kindern, die von einer unsicheren zu einer sicheren Bindung gewechselt haben, erlebte keines einen Todesfall und bei den durchgängig sicher gebundenen Kindern waren es deutlich weniger als in den anderen beiden Gruppen.

Der prozentuale Anteil der Kinder, die einen dieser beiden Risikofaktoren vorzuweisen hatten, war bei den beiden Gruppen „Wechsel zu unsicher“ und „kontinuierlich unsicher“ signifikant höher ($\chi^2 [1] = 3.63$; $p_{\text{exact}} = .029$).

Der Vergleich der Kinder, die von einer sicheren zu einer unsicheren Bindungsstrategie wechselten, mit den übrigen Kindern ergab hinsichtlich der durchschnittlichen Anzahl dieser beiden spezifischen Veränderungsfaktoren einen signifikanten Unterschied ($t [60] = 1.72; p = .046$) (Abbildung 37).

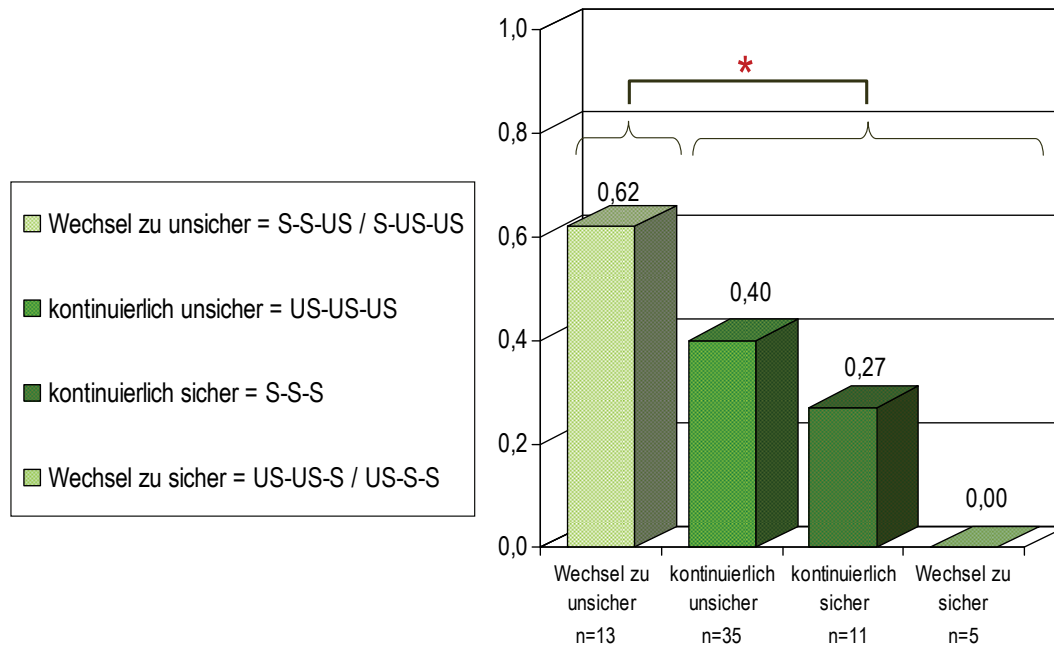


Abbildung 37: Durchschnittliche Anzahl der Risikofaktoren *Tod einer nahe stehenden Person* und *Trennung der Eltern* im Verlauf der drei Messzeitpunkte in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_3$)⁸

Des Weiteren ließ sich ein Zusammenhang zwischen verschiedenen Aspekten der elterlichen Partnerschaftsqualität, die zum dritten Messzeitpunkt erhoben wurde, und der Bindungsentwicklung nachweisen:

Es fand zwischen der zweiten und der dritten Erhebung gehäuft bei den Kindern ein Wechsel zu einem unsicheren Bindungsmuster statt, bei denen die Einschätzung der Partnerschaftsqualität aus Sicht der Mütter ungünstiger ausfiel. Das Streitverhalten spielte für die Bindungsentwicklung dabei keine bedeutsame Rolle, dahingegen aber die Werte zur *Zärtlichkeit* ($t [49] = 2.38; p = .011$) sowie zur *Gemeinsamkeit/Kommunikation* zwischen den Eltern ($t [52] = 2.22; p = .016$). Auch die Zusammenhänge zum Gesamtwert des Partnerschaftsfragebogens ($t [46] = 2.38; p = .011$) sowie den Angaben zur *allgemeinen Zufriedenheit* ($t [52] = 2.41; p = .010$) waren signifikant.

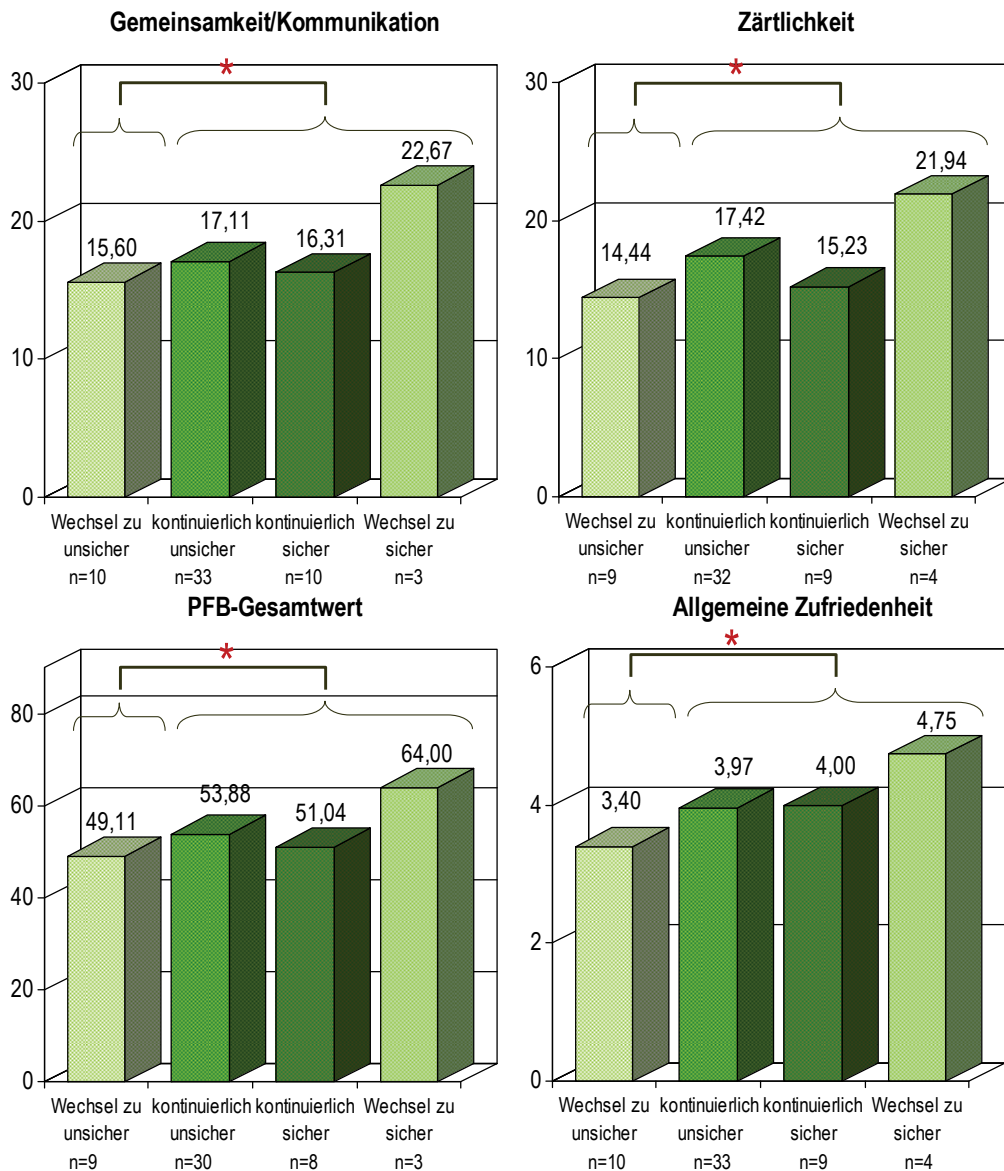


Abbildung 38: Ausprägung der Werte zur elterlichen Partnerschaftsqualität aus Sicht der Mutter gemessen mit dem Partnerschaftsfragebogen (PFB) in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_3$)

Abbildung 38 verdeutlicht, dass bei den Kindern, die zu einem unsicheren Bindungsmuster wechselten, stets die niedrigsten Mittelwerte der mütterlichen Partnerschaftseinschätzungen auftraten, wohingegen die Kinder, die von einer unsicheren zu einer sicheren Bindung gewechselt haben, die zufriedensten Mütter hinsichtlich der elterlichen Partnerschaft hatten. Letztere Gruppe war allerdings nur mit drei bzw. vier Kindern besetzt, somit sind die Ergebnisse hierzu vorsichtig zu interpretieren.

4.2.2.2 Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Risikofaktoren und der Bindungsentwicklung

In Hypothese 7 wurde angenommen, dass die Gruppe von Kindern, die zu einem früheren Messzeitpunkt sicher gebunden und zu einem späteren Messzeitpunkt unsicher gebunden waren, zwischen diesen beiden Messzeitpunkten einen größeren Zuwachs an Risikofaktoren zu verzeichnen hatten als die übrigen drei Gruppen. Um die Annahme zu prüfen, wurden zunächst die Differenzen der Risikofaktoren zwischen den einzelnen Messzeitpunkten gebildet. So konnte untersucht werden, ob und inwiefern ein Zuwachs oder eine Abnahme an Risikofaktoren im Vergleich zur vorherigen Erhebung in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung stattgefunden hatte. Diese Hypothese konnte für den Zeitraum vom ersten zum zweiten sowie vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt überprüft werden, war allerdings für keinen der beiden Zeiträume signifikant.

Abbildung 39 veranschaulicht die Zunahme der Risikofaktoren zwischen dem **ersten** und dem **zweiten** Messzeitpunkt im Vergleich zum vorherigen Messzeitpunkt unterteilt in vier Gruppen.

Die durchschnittliche Zunahme an Risikofaktoren betrug .15. Der Anstieg an Risikofaktoren der Gruppe „Wechsel zu unsicher“ lag mit .55 höher als bei den drei anderen Gruppen, die im Schnitt einen Zuwachs von .07 zu verzeichnen hatten, dieser Unterschied verfehlte jedoch die Signifikanzgrenze ($t [62] = 1.47; p = .073$).

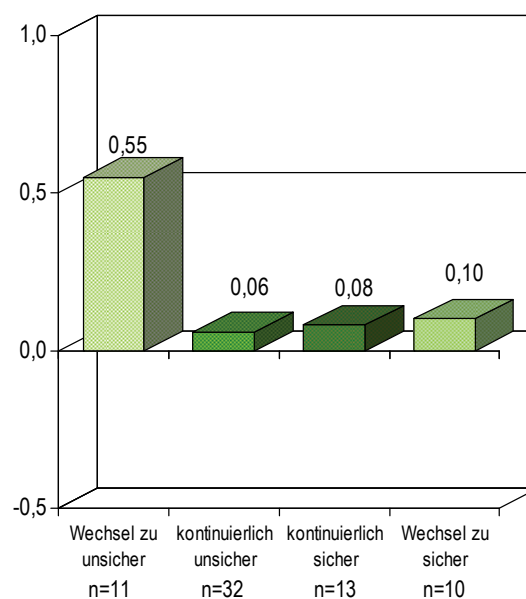


Abbildung 39: Durchschnittliche Zu-/Abnahme (in Differenzwerten) der Risikofaktoren in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_2$)

In Abbildung 40 ist die Zu- bzw. Abnahme an Risikofaktoren zwischen dem **zweiten** und dem **dritten** Messzeitpunkt im Vergleich zum vorherigen Messzeitpunkt unterteilt in vier Gruppen verdeutlicht.

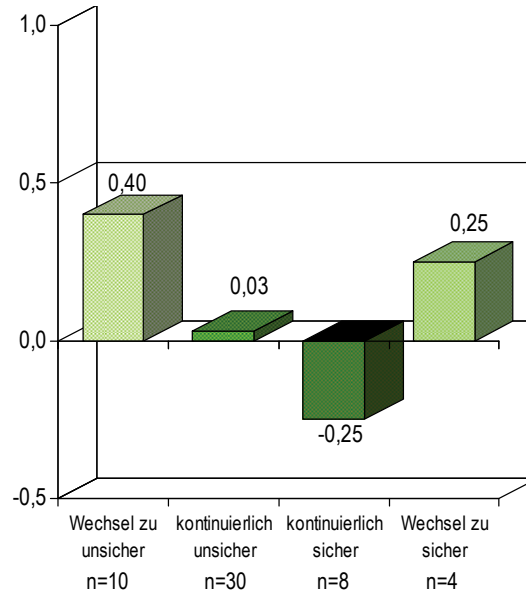


Abbildung 40: Durchschnittliche Zu-/Abnahme (in Differenzwerten) der Risikofaktoren in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_2 - t_3$)

Die durchschnittliche Zunahme an Risikofaktoren betrug zwischen diesen beiden Messzeitpunkten .08. Der Unterschied zwischen der Gruppe „Wechsel zu unsicher“, bei denen eine Zunahme von .40 Risikofaktoren festzustellen war, gegenüber den drei anderen Gruppen, die im Schnitt eine leichte Abnahme von -.10 zu verzeichnen hatten, war nicht signifikant ($t [48] = .90$; n.s.).

Hinsichtlich der Entwicklung von bestimmten Risikofaktoren, die besonders großen Einfluss auf die Bindungsentwicklung nehmen könnten, ließ sich die Entwicklung der Partnerschaftszufriedenheit heranziehen. Die Mütter wurden im Fragebogen zur Erfassung der Partnerschaftsqualität durch ein zusätzliches, sechsstufiges Item befragt, ob aus ihrer Sicht innerhalb der letzten zwei bis drei Jahre eine Verbesserung oder Verschlechterung der Partnerschaftsqualität stattgefunden hatte. Für die Frage zur qualitativen Entwicklung der Partnerschaft ergaben sich signifikante Zusammenhänge zur Bindungsentwicklung.

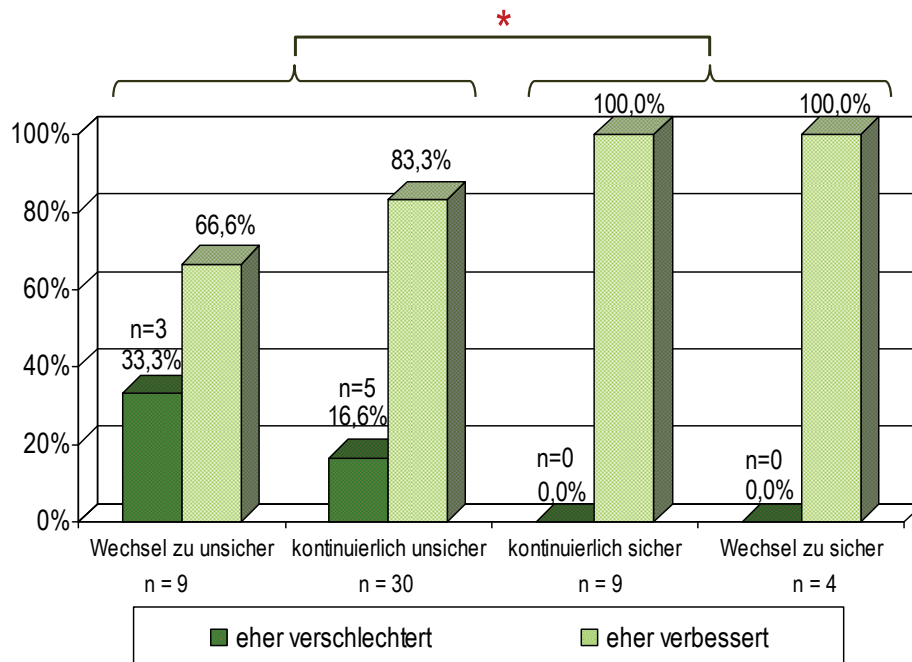


Abbildung 41: Anteil der Mütter (in %) unterteilt nach positiver und negativer Beurteilung der Partnerschaftsentwicklung in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung des Kindes (t₂ - t₃)

Abbildung 41 zeigt, dass lediglich bei den Kindern, die kontinuierlich unsicher gebunden waren oder die zu einer unsicheren Bindung gewechselt haben, aus Sicht der Mutter eine Verschlechterung der Partnerschaftsqualität stattgefunden hat. Der Unterschied dieser beiden Gruppen, von denen zusammengenommen im Schnitt 20,5 % eine Verschlechterung der elterlichen Partnerschaftsqualität vorzuweisen hatten, gegenüber den anderen beiden Gruppen („kontinuierlich sicher“ und „Wechsel zu sicher“), von denen niemand einen solchen Risikofaktor aufwies, fiel signifikant aus ($\chi^2 [1] = 3.15; p < .05$).

Die Hypothesen H₆ und H₇ zum Zusammenhang zwischen Bindungsentwicklung und Risikobedingungen konnte lediglich für den Zeitraum vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt hinsichtlich der Anzahl an Risikofaktoren bestätigt werden. Ein Zusammenhang zwischen der Bindungsentwicklung und der Entwicklung von Risikobedingungen ließ sich zu keinem Zeitraum feststellen. Des Weiteren konnten signifikante Zusammenhänge zwischen der Bindungsentwicklung einerseits und der Häufigkeit spezifischer Risikofaktoren, wie Trennung/Scheidung der Eltern und Tod einer Bezugsperson andererseits belegt werden.

4.2.3 Ergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen Bindungsentwicklung und Sozialverhalten

4.2.3.1 Auswirkungen der Bindungsentwicklung auf die Häufigkeit von Problemverhaltensweisen

In Hypothese 8 wurde angenommen, dass die Kinder, die zu einem früheren Messzeitpunkt sicher gebunden und zu einem späteren Zeitpunkt unsicher gebunden waren, sowie die Kinder, die kontinuierlich unsicher gebunden waren, mehr Problemverhaltensweisen zeigten als die übrigen Kinder. Betrachtet wurden daher die Gesamtwerte des Social Behavior Questionnaire (SBQ) sowie die Werte zur Skala *Externalisierendes Problemverhalten* zum jeweils späteren Messzeitpunkt in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung im Verlauf der jeweiligen Erhebungen.

In Abbildung 42 sind der SBQ-Gesamtwert sowie der Wert für die Sekundärskala *Externalisierendes Problemverhalten* zu t_2 in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt veranschaulicht.

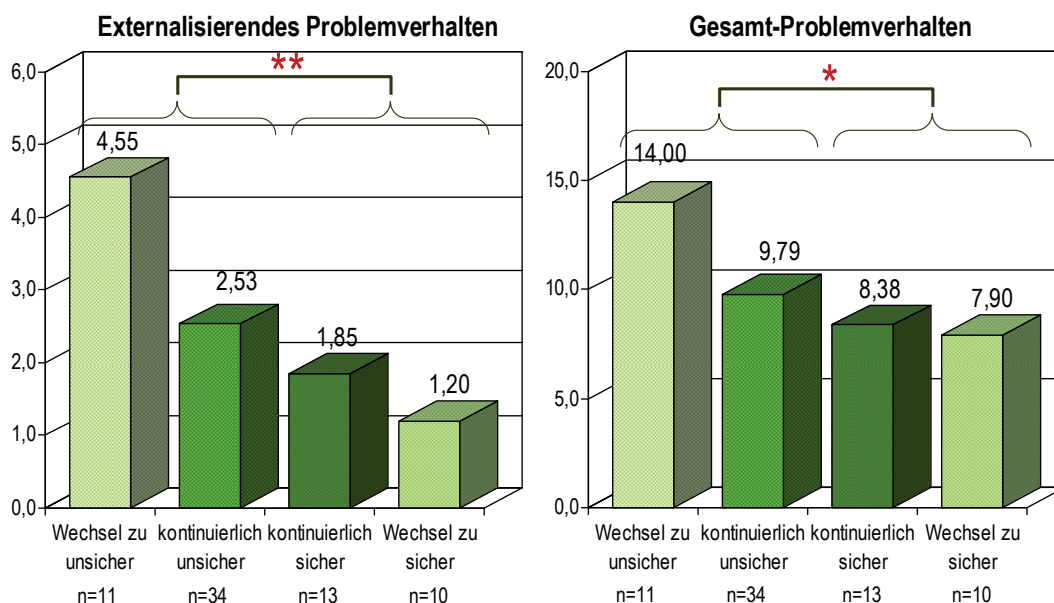


Abbildung 42: Problemverhaltensweisen zu t_2 in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_2$)

Die Kinder, die kontinuierlich sicher gebunden waren oder von einer unsicheren zu einer sicheren Bindung wechselten, erzielten auf der Skala *Externalisierendes Problemverhalten* zusammengenommen einen durchschnittlichen Wert von 1,57. Die an-

deren beiden Gruppen („kontinuierlich unsicher“ und „Wechsel zu unsicher“) hingegen hatten einen Wert von 3.02 vorzuweisen. Dieser Unterschied fiel signifikant aus ($t [64] = 3.0; p < .01$). Auch für den SBQ-Gesamtwert wurde der Unterschied der beiden Gruppen „kontinuierlich sicher“ und „Wechsel zu sicher“ ($M = 8.17$) gegenüber den anderen beiden Gruppen ($M = 10.82$) signifikant ($t [64] = 2.05; p < .05$).

Abbildung 43 zeigt die Mittelwerte für den Gesamtwert des Social Behavior Questionnaire sowie für die Skala Externalisierendes Problemverhalten zu t_3 in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung zwischen dem **ersten** und dem **dritten** Messzeitpunkt.

Auf der Skala Externalisierendes Problemverhalten erzielten die Kinder, die kontinuierlich sicher gebunden waren oder von einer unsicheren zu einer sicheren Bindung wechselten, einen Mittelwert von 1.55. Gegenüber den anderen beiden Gruppen („kontinuierlich unsicher“ und „Wechsel zu unsicher“), die im Schnitt einen Wert von 3.18 aufwiesen, war dieser Wert signifikant niedriger ($t [65] = 2.01; p < .05$). Für den SBQ-Gesamtwert wurde der Unterschied der beiden Gruppen „kontinuierlich sicher“ und „Wechsel zu sicher“ ($M = 9.30$) gegenüber den anderen beiden Gruppen, die einen durchschnittlichen Wert von 11.94 erzielten, nicht signifikant ($t [65] = 1.64; p < .01$).

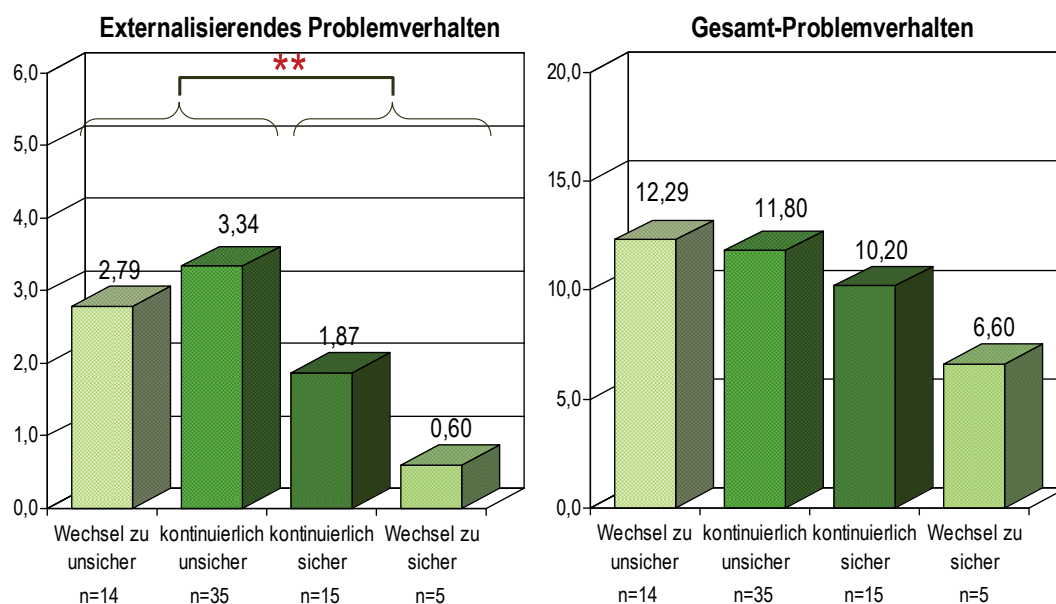


Abbildung 43: Problemverhaltensweisen zu t_3 in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_3$)

Des Weiteren wurde der Zusammenhang zwischen der Bindungsentwicklung vom **zweiten** zum **dritten** Messzeitpunkt und dem Problemverhalten bei der dritten Erhebung untersucht (Abbildung 44).

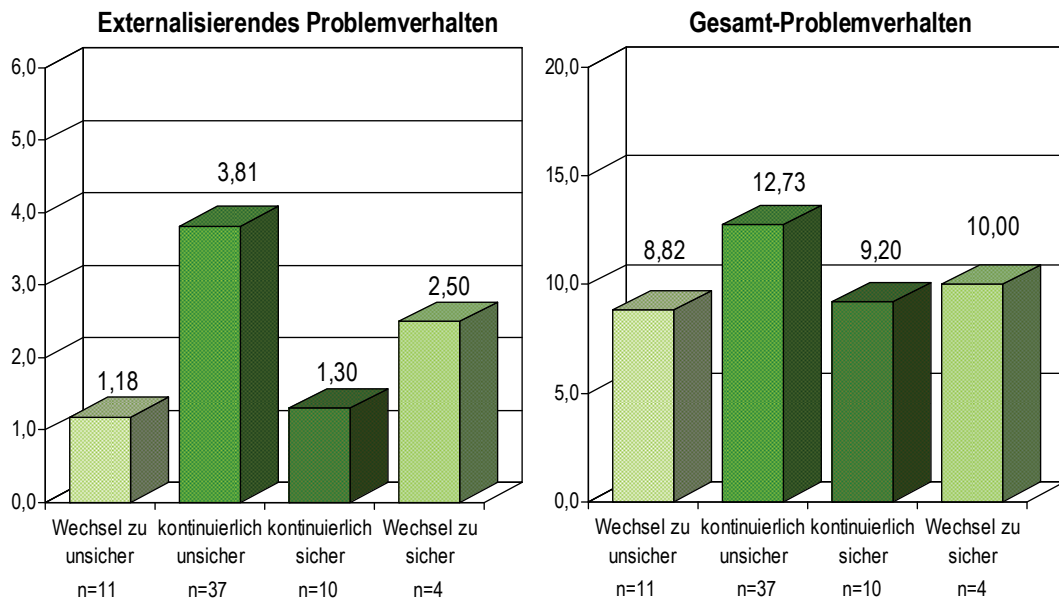


Abbildung 44: Problemverhaltensweisen zu t_3 in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_2 - t_3$)

Die Kinder, die kontinuierlich sicher gebunden waren oder von einer unsicheren zu einer sicheren Bindung wechselten, erreichten einen durchschnittlichen Wert von 1.50 auf der Skala Externalisierendes Problemverhalten. Die anderen beiden Gruppen hingegen erzielten im Schnitt einen Wert von 3.21. Dieser Unterschied wurde nicht signifikant ($t [58] = .58$; n.s.). Auch für den SBQ-Gesamtwert wurde der Unterschied der beiden Gruppen „kontinuierlich sicher“ und „Wechsel zu sicher“, die im Schnitt einen Wert von 9.43 aufwiesen, gegenüber den anderen beiden Gruppen ($M = 11.83$) nicht signifikant ($t [58] = .46$; n.s.).

Abbildung 45 veranschaulicht die durchschnittlichen Werte zum Problemverhalten bei der dritten Erhebung in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung über **alle drei Messzeitpunkte**.

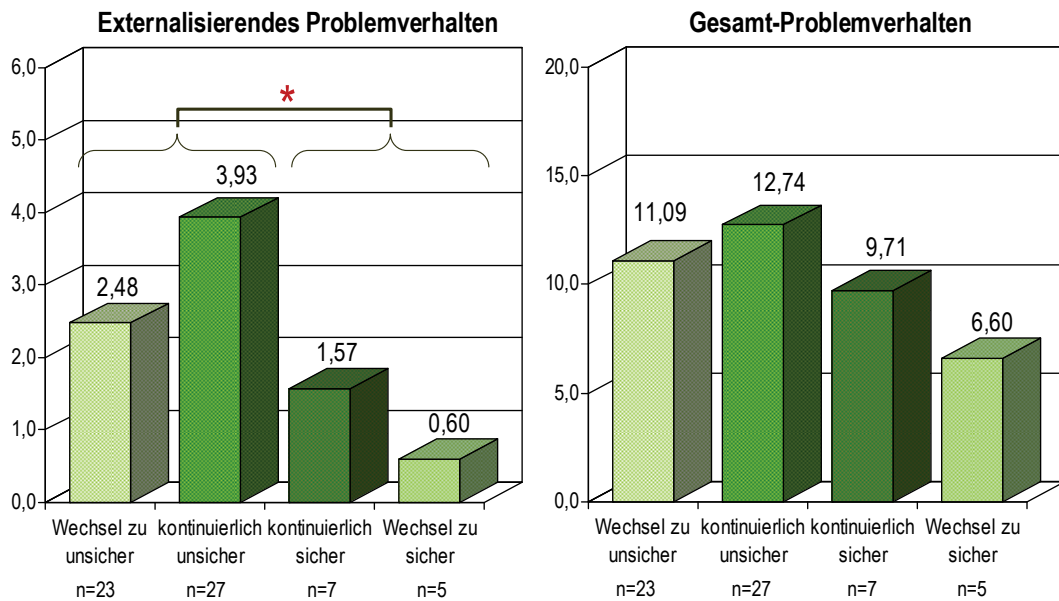


Abbildung 45: Problemverhaltensweisen zu t_3 in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_2 - t_3$)

Auf der Skala Externalisierendes Problemverhalten erzielten die beiden Gruppen „Wechsel zu unsicher“ und „kontinuierlich unsicher“ einen durchschnittlichen Wert von 3,26. Die anderen beiden Gruppen („kontinuierlich sicher“ und „Wechsel zu sicher“) hingegen wiesen im Schnitt einen Wert von 1,17 auf. Dieser Unterschied wurde signifikant ($t [58] = 2.12; p < .05$). Beim SBQ-Gesamtwert erzielten die beiden Gruppen „kontinuierlich sicher“ und „Wechsel zu sicher“ zwar tendenziell etwas niedrigere Werte ($M = 8.41$) gegenüber den anderen beiden Gruppen ($M = 11.98$), dieser Unterschied erwies sich jedoch nicht als signifikant ($t [58] = 1.53; p < .01$).

4.2.3.2 Auswirkungen der Bindungsentwicklung auf die Häufigkeit von prosozialen Verhaltensweisen

In Hypothese 9 wurde angenommen, dass die kontinuierlich sicher gebundenen Kinder sowie die Kinder, die zu einem früheren Messzeitpunkt sicher gebunden und zu einem späteren Zeitpunkt unsicher gebunden waren, weniger prosoziale Verhaltensweisen zeigten als die übrigen Kinder. Daher wurden die Werte der Skala Prosoziales Verhalten des Social Behavior Questionnaire zum jeweils späteren Messzeitpunkt in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung im Verlauf der jeweiligen Erhebungen betrachtet.

In Abbildung 46 sind die Mittelwerte auf der Skala Prosoziales Verhalten des Social Behavior Questionnaire der zweiten Erhebung in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung zwischen dem **ersten** und dem **zweiten** Messzeitpunkt veranschaulicht.

Der durchschnittliche Skalenwert der Kinder, die kontinuierlich sicher gebunden waren oder von einer unsicheren zu einer sicheren Bindung wechselten, lag bei 13.43. Die anderen beiden Gruppen („kontinuierlich unsicher“ und „Wechsel zu unsicher“) erzielten einen Wert von 12.51. Dieser Unterschied wurde nicht signifikant ($t [64] = .57; n.s.$).

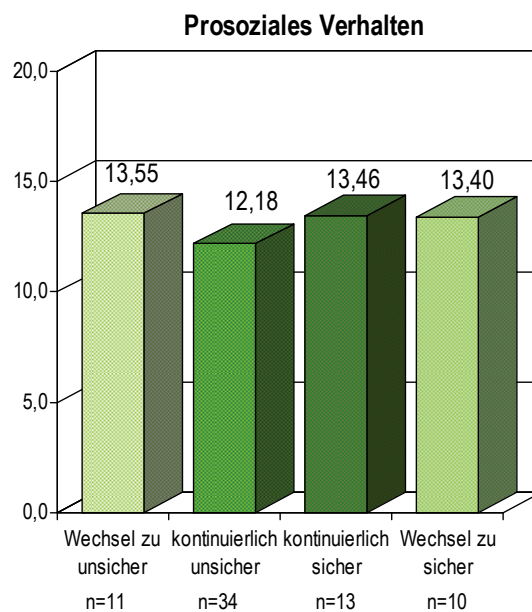


Abbildung 46: Prosoziale Verhaltensweisen zu t_2 in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_2$)

Des Weiteren wurde der Zusammenhang zwischen der Bindungsentwicklung vom **ersten** zum **dritten** Messzeitpunkt und dem Prosozialem Verhalten zu t_2 untersucht (Abbildung 47).

Die beiden Gruppen „kontinuierlich sicher“ und „Wechsel zu sicher“ erzielten zwar tendenziell etwas höhere Werte ($M = 15.25$) als die anderen beiden Gruppen ($M = 13.37$), dieser Unterschied erwies sich jedoch als nicht signifikant ($t [65] = 1.15; n.s.$).

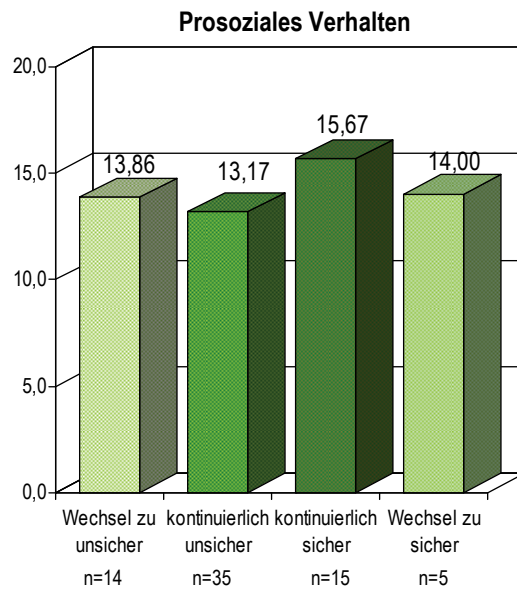


Abbildung 47: Prosoziale Verhaltensweisen zu t_3 in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_3$)

Abbildung 48 zeigt die Mittelwerte für die Skala Prosoziales Verhalten zu t_3 in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung zwischen dem **zweiten** und dem **dritten** Messzeitpunkt. Die Kinder, die kontinuierlich sicher gebunden waren oder von einer unsicheren zu einer sicheren Bindung wechselten, hatten im Schnitt einen Wert von 15.14 aufzuweisen. Gegenüber den anderen beiden Gruppen („kontinuierlich unsicher“ und „Wechsel zu unsicher“), die einen durchschnittlichen Wert von 13.33 erzielten, wurde dieser Unterschied nicht signifikant ($t [58] = 1.16$; $p = .125$).

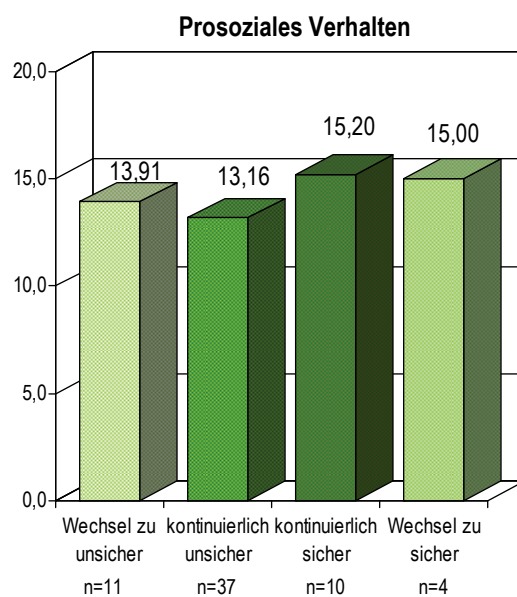


Abbildung 48: Prosoziale Verhaltensweisen zu t_3 in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_2 - t_3$)

Des Weiteren wurde der Zusammenhang zwischen der Bindungsentwicklung über **alle drei Messzeitpunkte** und dem Prosozialem Verhalten zu t_3 untersucht (Abbildung 49).

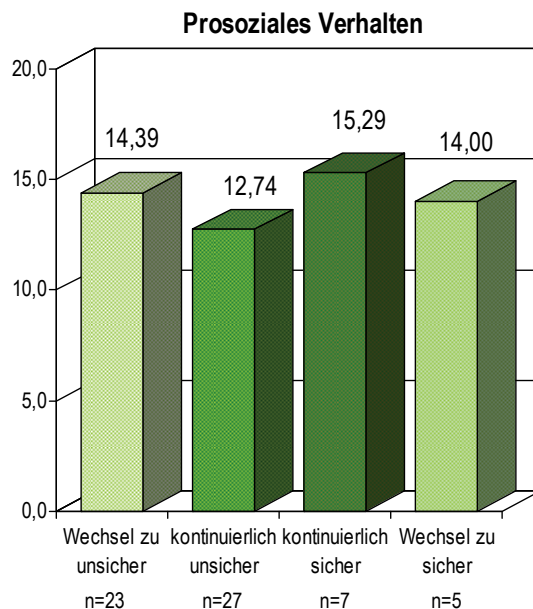


Abbildung 49: Prosoziale Verhaltensweisen zu t_3 in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_2 - t_3$)

Die Kinder, die kontinuierlich sicher gebunden waren oder von einer unsicheren zu einer sicheren Bindung wechselten, erzielten im Schnitt einen Wert von 14.75. Dieser Unterschied erwies sich gegenüber den anderen beiden Gruppen („kontinuierlich unsicher“ und „Wechsel zu unsicher“), die einen durchschnittlichen Wert von 13.50 vorwiesen, als nicht signifikant ($t [58] = .85$; n.s.).

4.2.3.3 Auswirkungen der Bindungsentwicklung auf die Entwicklung von Problemverhaltensweisen

In Hypothese 10 wurde angenommen, dass die Problemverhaltensweisen der Kinder, die zu einem früheren Zeitpunkt sicher gebunden und zu einem späteren Zeitpunkt unsicher gebunden waren, stärker zunehmen oder eine geringere Abnahme zu verzeichnen haben als die Problemverhaltensweisen der Kinder, die von einem unsicherem zu einem sicheren Bindungsmuster gewechselt haben. Um Zuwachs oder Abnahme der Problemverhaltensweisen zwischen zwei Messzeitpunkten festzu-

stellen, wurden die Differenzen zwischen den jeweiligen Skalen- und Gesamtwerten berechnet.

Im zeitlichen Verlauf ergaben sich für die beiden Skalen *Externalisierendes Problemverhalten* und *Prosoziales Verhalten* sowie für den *SBQ-Gesamtwert* zwischen allen drei Messzeitpunkten jeweils signifikante Korrelationen. Für die Skala *Externalisierendes Problemverhalten* ergaben sich Korrelationen zwischen $r = .49$ und $r = .73$, für die Skala *Prosoziales Verhalten* Korrelationen zwischen $r = .58$ und $r = .67$ und für den *SBQ-Gesamtwert* Korrelationen zwischen $r = .59$ und $r = .72$. Die Stabilität der individuellen Einschätzungen war damit sowohl insgesamt als auch in den einzelnen Bereichen des Sozialverhaltens zufrieden stellend bis hoch.

Abbildung 50 zeigt die durchschnittliche Abnahme an Problemverhaltensweisen vom **ersten** zum **zweiten** Messzeitpunkt in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung in diesem Zeitraum.

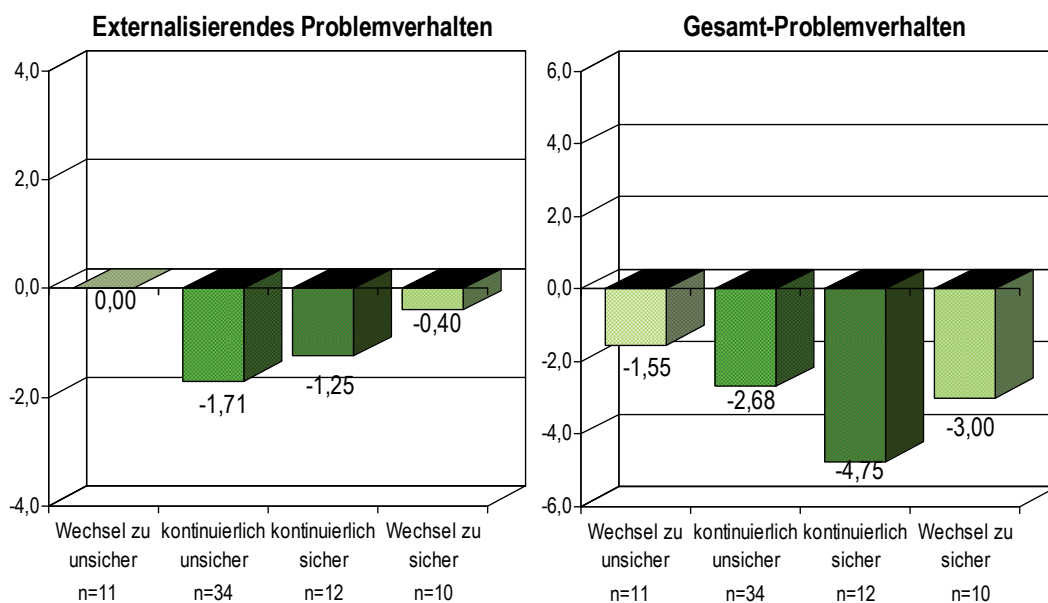


Abbildung 50: Zu-/Abnahme von Problemverhaltensweisen (in Differenzwerten) in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_2$)

Insgesamt war auf der Skala Externalisierendes Problemverhalten ein Rückgang von durchschnittlich -1.15 zu verzeichnen. Bei der Gruppe der Kinder, die zu einem unsicheren Bindungsmuster gewechselt haben, war keine Zu- oder Abnahme zu verzeichnen, sondern die durchschnittlichen Werte blieben exakt gleich. Bei der

Gruppe „Wechsel zu sicher“ lag eine Abnahme von -0.40 vor. Der Rückgang des Externalisierenden Problemverhaltens der Kinder, die von einem sicheren zu einem unsicheren Bindungsmuster wechselten, war zwar gegenüber den Kindern, die zu einer sicheren Bindung gewechselt haben, geringer, dieser Unterschied wurde jedoch nicht signifikant ($t [63] = .29$; n.s.).

Beim SBQ-Gesamtwert war insgesamt ein Rückgang von durchschnittlich -2.91 zu verzeichnen. Die Gruppe „Wechsel zu unsicher“ hatte mit -1.55 eine geringere Abnahme an Problemverhaltensweisen zu verzeichnen als die Kinder, die zu einer sicheren Bindung gewechselt haben, die im Schnitt eine Abnahme von -3.00 aufwiesen. Dieser Unterschied wurde jedoch ebenfalls nicht signifikant ($t [63] = .56$; n.s.).

In Abbildung 51 sind die Veränderungen hinsichtlich der Problemverhaltensweisen vom **ersten** zum **dritten** Messzeitpunkt in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung in diesem Zeitraum veranschaulicht.

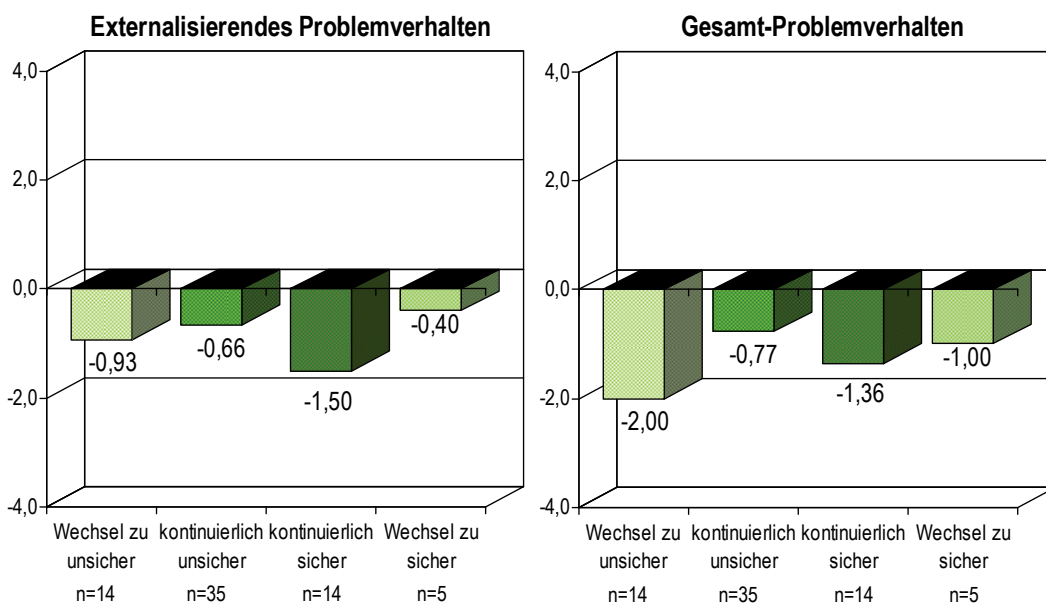


Abbildung 51: Zu-/Abnahme von Problemverhaltensweisen (in Differenzwerten) in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_3$)

Auf der Skala Externalisierendes Problemverhalten war insgesamt ein Rückgang von -.87 zu verzeichnen. Bei der Gruppe der Kinder, die zu einem unsicheren Bindungsmuster gewechselt haben, lag ein Rückgang um -.93 vor, während die Gruppe „Wechsel zu sicher“ eine Abnahme von -.40 aufwies. Dieser Unterschied wurde

nicht signifikant ($t [64] = -.41$; n.s.).

Beim Gesamtwert des Social Behavior Questionnaire war zwischen der ersten und der dritten Erhebung insgesamt ein Rückgang von -1.16 zu verzeichnen. Bei der Gruppe „Wechsel zu unsicher“ betrug der Rückgang -2.00, bei den Kindern, die von einer unsicheren zu einer sicheren Bindung wechselten, war lediglich eine Abnahme um -1.00 festzustellen. Es ergab sich kein signifikanter Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen ($t [64] = -.37$; n.s.).

Abbildung 52 veranschaulicht die durchschnittliche Zu- bzw. Abnahme an Problemverhaltensweisen vom **zweiten** zum **dritten** Messzeitpunkt in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung in diesem Zeitraum.

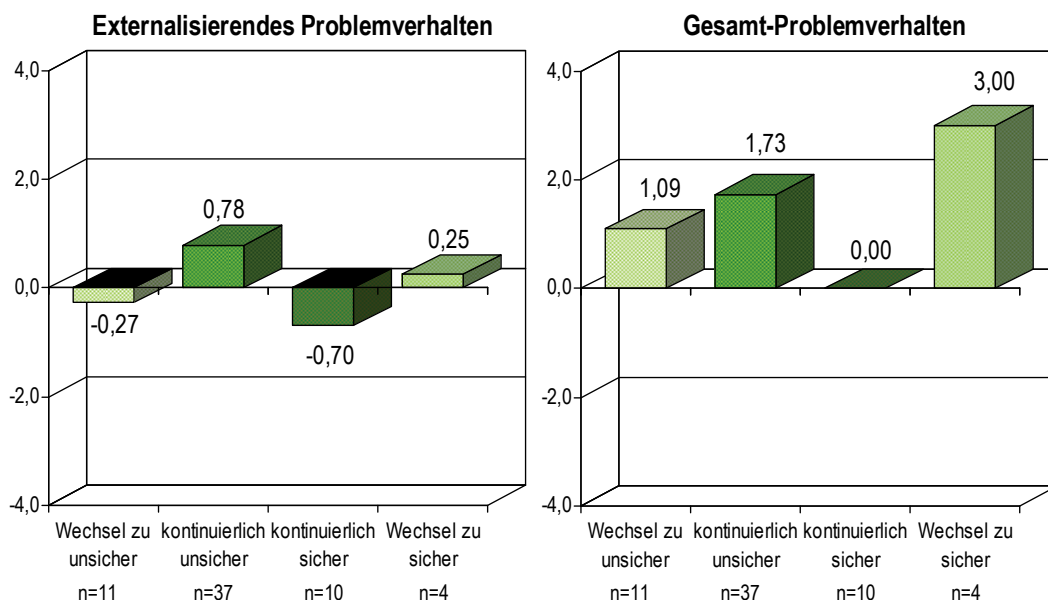


Abbildung 52: Zu-/Abnahme von Problemverhaltensweisen (in Differenzwerten) in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_2 - t_3$)

Insgesamt war im Bereich Externalisierendes Problemverhalten eine Zunahme von durchschnittlich .32 zu verzeichnen. Bei der Gruppe der Kinder, die zu einem unsicheren Bindungsmuster gewechselt hatte, lag eine leichte Abnahme von -.27 vor, bei Gruppe „Wechsel zu sicher“ ein Anstieg von .50. Dieser Unterschied zwischen den Veränderung der Externalisierenden Problemverhaltensweisen erwies sich als nicht signifikant ($t [58] = -.38$; n.s.).

Beim SBQ-Gesamtwert war insgesamt eine Zunahme von durchschnittlich 1.42 zu

verzeichnen. Bei der Gruppe „Wechsel zu unsicher“ lag ein Anstieg von 1.09 vor, bei der Gruppe „Wechsel zu sicher“ ein Anstieg um 3.00. Dieser Unterschied wurde ebenfalls nicht signifikant ($t [58] = -.53$; n.s.).

4.2.3.4 Auswirkungen der Bindungsentwicklung auf die Entwicklung von prosozialen Verhaltensweisen

In Hypothese 11 wurde angenommen, dass die prosozialen Verhaltensweisen der Kinder, die zu einem früheren Zeitpunkt sicher gebunden und zu einem späteren Zeitpunkt unsicher gebunden waren, stärker abnehmen oder einen geringeren Zuwachs zu verzeichnen haben als die Problemverhaltensweisen der Kinder, die von einem unsicherem zu einem sicheren Bindungsmuster gewechselt haben. Um Zu- oder Abnahme der prosozialen Verhaltensweisen zwischen zwei Messzeitpunkten festzustellen, wurde die Differenz zwischen den jeweiligen Skalenwerten berechnet.

In Abbildung 53 ist die durchschnittliche Zunahme an prosozialen Verhaltensweisen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung in diesem Zeitraum veranschaulicht.

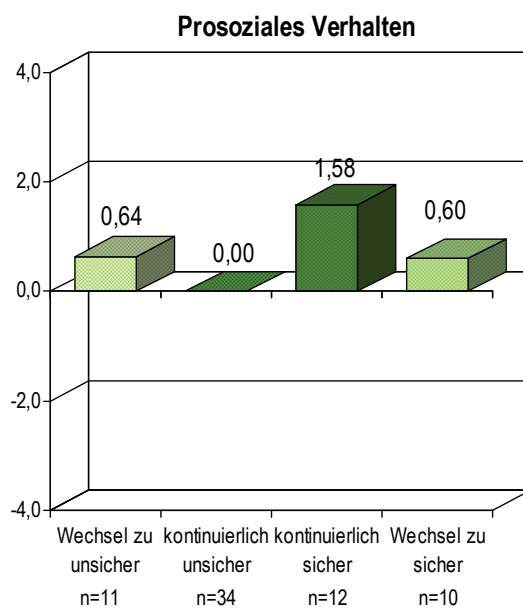


Abbildung 53: Zu-/Abnahme von prosozialen Verhaltensweisen (in Differenzwerten) in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_2$)

Insgesamt war im Bereich Prosoziales Verhalten eine Zunahme von durchschnittlich .48 zu verzeichnen. Die Zunahme der Gruppe „Wechsel zu unsicher“ lag auf der Skala Prosoziales Verhalten im Durchschnitt bei .64. Die Gruppe der Kinder, die zu einer sicheren Bindung wechselte, erzielte einen Anstieg von .60. Dieser Unterschied wurde nicht signifikant ($t [63] = -.03$; n.s.).

Abbildung 54 zeigt die durchschnittliche Zunahme an prosozialen Verhaltensweisen in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung vom **ersten** zum **dritten** Messzeitpunkt.

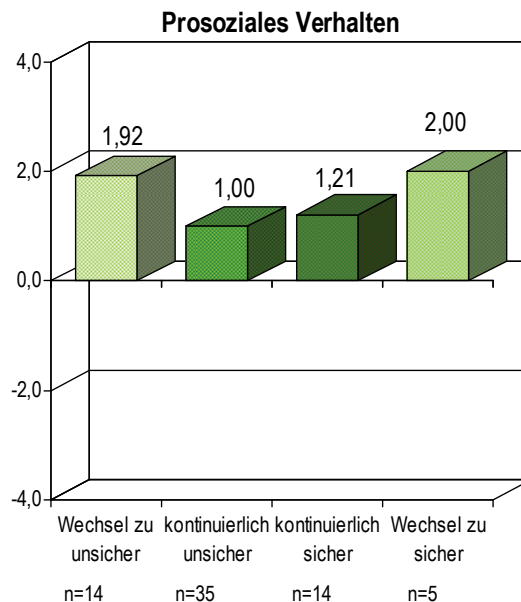


Abbildung 54: Zu-/Abnahme von prosozialen Verhaltensweisen (in Differenzwerten) in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_3$)

Insgesamt war im Bereich Prosoziales Verhalten in diesem Zeitraum eine Zunahme von 1.31 zu verzeichnen. Der Anstieg der Gruppe „Wechsel zu unsicher“ lag im Durchschnitt bei 1.93, wohingegen die Kinder, die von einer unsicheren zu einer sicheren Bindung wechselten, eine Zunahme von durchschnittlich 2.00 aufwiesen. Der Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen erwies sich als nicht signifikant ($t [64] = .39$; n.s.).

Abbildung 55 zeigt die Entwicklung der prosozialen Verhaltensweisen vom **zweiten** zum **dritten** Messzeitpunkt in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung in diesem Zeitraum.

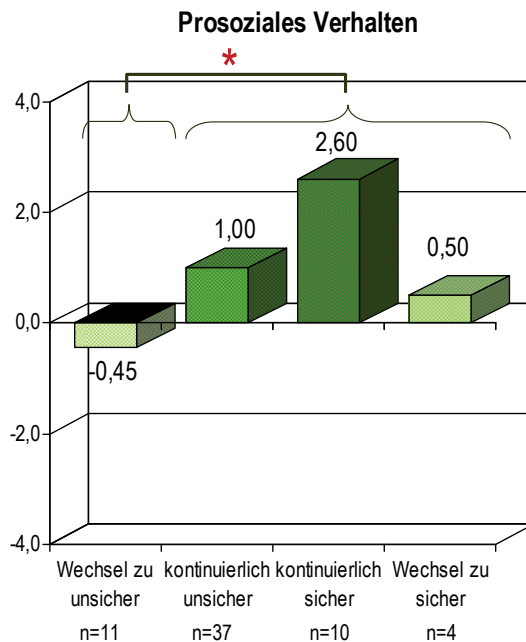


Abbildung 55: Zu-/Abnahme von prosozialen Verhaltensweisen (in Differenzwerten) in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_2 - t_3$)

Insgesamt war eine Zunahme von durchschnittlich .97 zu verzeichnen. Die Abnahme der Gruppe „Wechsel zu unsicher“ lag im Durchschnitt bei -.45. Die Kinder, die zu einer sicheren Bindung wechselten, hatten im Schnitt eine Zunahme von .50 zu verzeichnen. Dieser Unterschied erwies sich nicht als signifikant ($t [58] = .56$; n.s.). Diese beiden Gruppen waren allerdings mit nur elf bzw. vier Kindern und somit mit relativ wenigen Kindern besetzt. Daher wurde die Gruppe der Kinder, die zu einer unsicheren Bindung gewechselt hatte, mit allen übrigen Gruppen verglichen: Es ergab sich ein signifikanter Unterschied zwischen der Gruppe „Wechsel zu unsicher“ und den anderen drei Gruppen zusammengenommen, die insgesamt eine Zunahme an prosozialen Verhaltensweisen um 1.27 vorzuweisen hatten ($t [58] = 1.71$; $p = .046$).

Die Hypothese zum Zusammenhang zwischen Bindungsentwicklung und der Ausprägung des Problemverhaltens ließ sich für die Skala „Externalisierendes Problemverhalten“ für alle Zeiträume und für den Gesamtwert des Social Behavior Questionnaire für den Zeitraum von der ersten zur zweiten Erhebung bestätigen (H_8). Es ergab sich kein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Entwicklung dieses Problemverhaltens im zeitlichen Verlauf (H_{10}). Die Annahme, dass ein Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Bindung einerseits und der Ausprägung prosozialen Verhaltens andererseits besteht, musste verworfen werden (H_9). Lediglich für den Zeitraum vom zweiten zum dritten Messezeitpunkt ließ sich ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Entwicklung des prosozialen Verhaltens nachweisen, allerdings nur beim Vergleich der Gruppe „Wechsel zu unsicher“ mit den übrigen drei Gruppen (H_{11}).

4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Ziel dieser Arbeit war die Untersuchung von Kontinuität und Diskontinuität von Bindungsbeziehungen zwischen einem Kind und seinen Eltern sowie deren Zusammenhänge zu Risikofaktoren und Sozialverhalten.

Sowohl für den Vergleich der Bindungsmuster jeweils zweier Messzeitpunkte miteinander als auch für den Verlauf über alle drei Messzeitpunkte konnten signifikante Zusammenhänge gefunden werden: Die Übereinstimmung zwischen dem Bindungsverhalten im Vorschulalter und der Bindungsrepräsentation zu Beginn der Grundschulzeit lag bei 57.4 % bei Unterscheidung in die vier Bindungsklassifikationen *A*, *B*, *C* und *D* und bei 69.1 % bei Unterteilung in *sicher* und *unsicher* (H_1). Es konnte eine Übereinstimmung zwischen dem Bindungsverhalten im Vorschulalter und der Bindungsrepräsentation am Ende des zweiten Schuljahres nachgewiesen werden, wobei ein Zusammenhang von 49.3 % bei Unterscheidung in die vier Bindungskategorien und 72.5 % bei Unterscheidung in *sicher* und *unsicher* erzielt wurde (H_2). Die Übereinstimmung der Bindungsmuster zu Beginn der Schulzeit und am Ende der zweiten Klasse lag bei 61.3 % (*A*, *B*, *C* und *D*) bzw. 75.8 % (*sicher* vs. *unsicher*) (H_3). Die Übereinstimmung zwischen den Klassifikationen von *Geschichten-ergänzungsverfahren* und *Child Attachment Interview* fiel gemäß der Erwartung höher aus als zwischen *Fremder Situation* und *Child Attachment Interview* (H_5), dieser Unterschied war allerdings nicht statistisch signifikant. Bezüglich der längsschnittlichen Bindungsentwicklung (H_4) konnten hochsignifikante Zusammenhänge gefunden werden: 33.9 % der Kinder erhielten zu allen drei Messzeitpunkten die gleiche Bindungskategorie, 56.5 % der Kinder wiesen konstant eine sichere oder konstant eine unsichere Bindung auf.

Die Annahme zur Auswirkung der Anzahl an Risikofaktoren auf die Bindungsentwicklung konnte lediglich für den Zeitraum vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt bestätigt werden. Unter der Gruppe der Kinder, die in diesem Zeitraum von einer sicheren zu einer unsicheren Bindung wechselten, war einerseits ein signifikant höherer Anteil vertreten, der viele Risikofaktoren auf sich vereinte, und andererseits war die durchschnittliche Anzahl an solchen Faktoren in dieser Gruppe signifikant höher gegenüber den übrigen Kindern (H_6). Für die anderen Messzeitpunkte wurden die Unterschiede nicht signifikant. Es konnte kein Effekt einer Zu-/Abnahme von Risikofaktoren auf die Bindungsentwicklung nachgewiesen werden (H_7).

Die Überprüfung der Auswirkungen der Bindungsentwicklung auf die durchschnittliche Anzahl von Problemverhaltensweisen erbrachte für den Zeitraum vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt sowohl für die Skala *Externalisierendes Problemverhalten* als auch für den *SBQ-Gesamtwert* signifikante Ergebnisse. Vom ersten zum dritten Messzeitpunkt und über alle drei Erhebungen hinweg ergab sich nur für die Skala *Externalisierendes Verhalten* ein signifikanter Effekt (H_8). In Hypothese H_{10} wurde angenommen, dass Kinder, die von einer sicheren zu einer unsicheren Bindung gewechselt haben, den größten Zuwachs bzw. die geringste Abnahme an Problemverhaltensweisen in dem entsprechenden Zeitraum zu verzeichnen haben. Diese Annahme ließ sich für keinen Zeitraum bestätigen. Es konnte ebenfalls keine Auswirkung der Bindungsentwicklung auf die Ausprägung von prosozialem Verhalten bestätigt werden (H_9). Die Überprüfung des Zusammenhangs zwischen Bindungsentwicklung und Zu-/Abnahme prosozialer Verhaltensweisen erbrachte lediglich für den Zeitraum vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt ein signifikantes Ergebnis für den Vergleich der Gruppe „Wechsel zu unsicher“ mit den übrigen drei Gruppen (H_{11}).

Insgesamt ist zu sagen, dass vier der fünf Hypothesen zur Kontinuität von Bindung angenommen werden konnten. Die zwei Hypothesen zum Zusammenhang zwischen Bindungsentwicklung und Risikobedingungen ließen sich für einen der drei untersuchten Zeiträume sowie für spezifische Risikofaktoren bestätigen. Im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen Bindung und Problemverhalten ließ sich eine der beiden Hypothesen klar bestätigen, wobei vor allem signifikante Ergebnisse hinsichtlich externalisierender Verhaltensauffälligkeiten gefunden werden konnten. Die beiden Hypothesen zum Zusammenhang von Bindungsentwicklung und prosozialem Verhalten ließen sich für keinen der Zeiträume eindeutig bestätigen.

5 Diskussion

5.1 Interpretation der Ergebnisse

5.1.1 Interpretation der deskriptiven Ergebnisse

In der vorliegenden Studie ist im Vergleich zu bisherigen Untersuchungen an Nicht-Risikostichproben auffällig, dass der Anteil der im Child Attachment Interview sicher klassifizierten Kinder sehr niedrig (29.0 %), der Anteil unsicher-vermeidend gebundener Kinder hingegen sehr hoch (56.5 %) war. In bisherigen Studien mit dem Child Attachment Interview lag der Anteil der sicheren Bindung bei 60 bis 66 % und der Anteil des vermeidenden Bindungsmusters bei 28 bis 30 % (Shmueli-Goetz, Target, Fonagy & Datta, in press; Target et al., 2003a; Zachrisson, Oppedal, Røysamb & Hauser, 2007). Die Häufigkeit des unsicher-ambivalenten Bindungsmusters entsprach mit 5.8 % der gewöhnlichen Verteilung, die in o.g. Studien bei 3 bis 5 % lag. Die desorganisierte Bindung war mit 8.7 % etwas stärker vertreten: In der britischen Studie (Shmueli-Goetz et al., in press) kam dieses Muster bei 4 % der Kinder vor, in der norwegischen Studie (Zachrisson et al. 2007) trat dieses Muster gar nicht auf. Die Verteilung der vier Bindungsmuster ähnelte eher den Ergebnissen der Risikostichprobe, die an drei Londoner psychiatrischen Kliniken rekrutiert wurden (Shmueli-Götz et al, in press): Dort wiesen lediglich 30 % der Kinder eine sichere Bindung auf. 50 % waren unsicher-vermeidend, 11 % unsicher-ambivalent und 9 % unsicher-desorganisiert gebunden (Shmueli-Goetz et al., in press).

Das Child Attachment Interview ist ein relativ neues Instrument und wurde bislang noch wenig eingesetzt, so dass nicht viele Studien Aussagen zur üblichen Verteilung ermöglichen. Für den deutschsprachigen Raum liegt derzeit noch keine wissenschaftliche Veröffentlichung vor, bei der das Child Attachment Interview verwendet wurde. Daher bietet sich zum Vergleich die Meta-Analyse der Bindungsklassifikationen von Kindern aus Nichtrisikogruppen im deutschsprachigen Raum an, die mit der Fremden Situation erhoben wurden (Gloger-Tippelt, Vetter & Rauh, 2000). Hier ergab sich ein durchschnittlicher Anteil sicher gebundener Kinder von 44.9 %. Die unsicher-vermeidende Bindung war mit 27.7 % am zweithäufigsten und die unsicher-ambivalente Bindung mit 6.9 % am seltensten vertreten. 19.9 % der Kinder wurden als desorganisiert klassifiziert. Hinsichtlich der sicheren und der unsicher-vermeiden-

den Bindung ergab sich also auch im Vergleich zu diesen Studien eine Abweichung von sonst üblichen Verteilungen der vier Bindungsmuster. Wegen der eingeschränkten Vergleichbarkeit aufgrund der Altersunterschiede sowie der Verschiedenartigkeit der Instrumente und ihrer Art, die Bindung zu erfassen, ist diese Gegenüberstellung jedoch mit Vorsicht zu bewerten.

Betrachtet man die Verteilung der Bindungskategorien zu den beiden vorherigen Messzeitpunkten, so fällt auf, dass bereits beim ersten und zweiten Messzeitpunkt der Anteil unsicher-vermeidend gebundener Kinder mit 39.8 % (in der FS) und 39.7 % (im GEV-B) höher war als nach Meta-Analysen (Gloger-Tippelt et al., 2000; van Ijzendoorn & Kroonenberg, 1988) zu erwarten war. Der Anteil der anderen drei Bindungsmuster entsprach jeweils eher der üblichen Verteilung. Unter der Annahme der Kontinuität von Bindung dürfte sich diese Verschiebung der Verteilung zugunsten der unsicher-vermeidenden Klassifikation auch im Child Attachment Interview weiter fortgesetzt haben.

Bisherige Studien haben ergeben, dass das Vorliegen besonders vieler oder besonders bedeutsamer und einschneidender Risikofaktoren das vermehrte Vorkommen des unsicheren Bindungstypus zur Folge haben kann. Der Anteil der Risikofaktoren insgesamt entspricht weitgehend der Verteilung von Risikofaktoren in sonst üblichen Nicht-Risikostichproben: Die Familien aus sozioökonomisch schwachen Verhältnissen waren mit 1.5 bis 4.3 % eher gering vertreten. Einschneidende Veränderungsfaktoren im Bereich Einkommens- und Arbeitsverhältnisse der Familie, der Betreuungssituation, Trennung oder Scheidung der Eltern, Geburt oder Auszug eines Geschwisterkindes, eine ungünstige psychische Verfassung der Mutter sowie schwerwiegende Krankheiten oder der Tod einer nahe stehenden Person traten ebenfalls nicht in ungewöhnlich hohem Maße auf. Bei über 60 % der Kinder lag kein oder nur ein Risikofaktor im Verlauf der drei Messzeitpunkte vor. Im Schnitt waren 1.10 Risikofaktoren pro teilnehmendem Kind im Verlauf der drei Messzeitpunkte zu verzeichnen.

Bei der Betrachtung der Risikofaktoren fällt lediglich der hohe Anteil der Familien auf, bei denen die Mutter die Partnerschaftsqualität als unglücklich einschätzte oder bei denen die Werte zum Konfliktverhalten besonders hoch waren. Der Cut-Off-Wert wurde so gewählt, dass erst ab einem Prozentrang von über 95 verglichen mit der Normierungsstichprobe (Hahlweg, 1979 & 1996) ein Risikofaktor gewertet wurde. Diesen Cut-Off-Wert übertrafen jedoch 21.7 % der teilnehmenden Mütter. Es handelt

sich in der vorliegenden Studie also um eine Stichprobe, bei der die Partnerschaftsqualität von überzufällig vielen Müttern als ungünstig und besonders konfliktträchtig eingeschätzt wurde. Da die Bindungstheorie davon ausgeht, dass eine labile oder konfliktbesetzte Elternbeziehung das kindliche Bild von der Qualität und Verlässlichkeit von Beziehungen im Allgemeinen prägt, kann ein negatives Bild der eigenen Beziehung zu Mutter und Vater hinsichtlich Sicherheit und Stabilität die Folge sein. Außerdem sind Paare, die unzufrieden mit der Beziehung sind und viele Streitigkeiten haben, im Kontakt zum Kind unausgeglichener und gestresster (Belsky, 1999).

Der Faktor Partnerschaftsqualität allein dürfte jedoch nicht als Erklärung eines hohen Anteils an unsicher gebundenen Kindern ausreichen. Eine andere mögliche Ursache könnte darin liegen, dass eher die Familien kontinuierlich an der Studie teilgenommen haben, die Unterstützungsbedarf für sich und für die Beziehung zu ihrem Kind sehen. Die Familien erhalten nach jeder Erhebung eine ausführliche und persönliche Rückmeldung zu den individuellen Ergebnissen. Es ist anzunehmen, dass bei den Müttern mit unsicherer Bindungsbeziehung zu ihrem Kind mehr Interesse an solch einer ressourcenorientierten Rückmeldung besteht und speziell diese Gruppe von Familien weiter davon profitieren möchte. Untersucht man diesbezüglich die sogenannten „Dropouts“, also die Mutter-Kind-Paare, die im Verlauf der Studie entschieden haben, an einem nachfolgenden Messzeitpunkt nicht mehr teilzunehmen, so fällt zwischen der ersten und zweiten Erhebung auf, dass 29.4 % der Kinder, die zum ersten Messzeitpunkt sicher klassifiziert wurden, gegenüber 18.5 % der unsicher gebundenen Kinder nicht weiter teilnahmen. Es waren also mehr Mutter-Kind-Paare mit einem unsicheren als mit einem sicheren Bindungsgefüge zu einer weiteren Teilnahme bereit. Dies bestätigt unter Umständen die Tendenz, weiterhin zur Teilnahme an einer Studie bereit zu sein, wenn eine gewisse Unterstützung und Rückmeldung gewünscht oder benötigt wird.

Die hohe Anzahl des unsicher-vermeidenden Bindungsmusters zum dritten Messzeitpunkt lässt sich durch den Entwicklungsverlauf der Kinder, die zu einem der beiden vorherigen Messzeitpunkte unsicher-desorganisiert gebunden waren, erklären: Überzufällig viele zuvor desorganisiert gebundene Kinder haben zu dieser organisierten Strategie gewechselt. Die Vermeidung und Leugnung der Relevanz von belastenden und bindungsbezogenen Situationen scheint eine effektive Strategie darzustellen, die auf längere Sicht von den Kindern angenommen und erlernt wird (siehe Kapitel 5.1.2.2).

Für den niedrigen Anteil sicher gebundener Kinder und den hohen Anteil unsicher gebundener Kinder, speziell derer mit vermeidender Strategie, könnte es außerdem demographische Ursachen geben: Der Anteil der Jungen ($N = 37$) in der Stichprobe war etwas höher als der Anteil der Mädchen ($N = 32$). Lediglich 16.2 % der Jungen erhielten die sichere Bindungsklassifikation, dahingegen aber 43.8 % der Mädchen. Es ist anzunehmen, dass mit einer größeren Anzahl an Mädchen auch der Anteil an Kindern mit sicherer Bindung höher wäre. Der Anteil der Jungen ist jedoch eher geringfügig höher als der Anteil der Mädchen, so dass dies nicht der ausschlaggebende Faktor sein kann.

Ein weiterer entscheidender Aspekt könnte das Alter der Kinder sein. Die Autoren des Child Attachment Interviews empfehlen, das Verfahren frühestens ab dem siebten bis achten Lebensjahr durchzuführen, da es gewisse sprachliche und kognitive Anforderungen an das Kind stellt, die vorher noch nicht in ausreichendem Maße vorhanden sind. Das durchschnittliche Alter bei Durchführung des Child Attachment Interviews lag insgesamt bei 8;25 Jahren, wobei einige Kinder noch sieben Jahre alt waren und damit an der unteren Grenze dieser Vorgabe lagen. Für die Gruppe der unsicher gebundenen Kinder ergab sich im Schnitt ein Alter von 8;20 Jahren, für die sicher gebundenen Kinder ein Alter von 8;38 Jahren. Dieser Unterschied wurde zwar nicht signifikant, allerdings wurde das Signifikanzniveau von 5 % nur knapp verpasst ($F [67;1] = 3.77; p = .057$), so dass zumindest von einer Tendenz ausgegangen werden muss, dass die jüngeren Kinder eher eine unsichere Klassifikation erhalten als die älteren. In der britischen Studie von Target et al. (2003a) ergab sich eine vergleichbare Tendenz, wobei die sicher gebundenen Kinder hier im Schnitt 10;5 Jahre und die unsicher gebundenen Kinder im Schnitt 9;1 Jahre alt waren. Diese Ergebnisse lassen die Annahme zu, dass das junge Lebensalter, das sich an der unteren Grenze der Durchführbarkeit des Child Attachment Interviews bewegte, für den hohen Anteil an unsicher gebundenen Kindern mitverantwortlich sein könnte. Denn mit höherem Alter nimmt die Fähigkeit zu, sich sprachlich differenziert auszudrücken sowie die emotionale Befindlichkeit von sich und Anderen zu reflektieren. Diese Aspekte spielen bei der Auswertung des Child Attachment Interviews eine Rolle und könnten die Effekte des Alters auf die Bindungsklassifikation begründen.

Die im Vergleich zu anderen Studien unübliche Verteilung der Bindungskategorien ist offensichtlich durch viele verschiedene Faktoren begründet. Da zu allen drei

Messzeitpunkten ein höherer Anteil an unsicher gebundenen Kindern vorlag, ist davon auszugehen, dass es sich in der vorliegenden Studie um eine selektierte Stichprobe hinsichtlich einer unsicheren Bindungsqualität handelt.

Die deskriptiven Ergebnisse zum Sozialverhalten entsprechen in etwa der Verteilung der Skalenmittelwerte in der Studie von Lösel et al. (2002). Allerdings erfolgte die Normierung dort anhand der Altersgruppen der 3-4-Jährigen und der 5-6-Jährigen. Somit sind lediglich die Daten der ersten Erhebung unmittelbar mit der Verteilung aus der Normierungsstichprobe vergleichbar. Die Mittelwerte der vorliegenden Studie lagen zu diesem Zeitpunkt auf der Skala *Prosoziales Verhalten* bei 12.84 und beim Gesamt-Problemwert bei 12.92. Diese Werte entsprechen jeweils in etwa denen der Normierungsstichprobe, bei der für die Skala *Prosoziales Verhalten* ein durchschnittlicher Wert von 12.36 und beim Gesamtwert des Social Behavior Questionnaire ein Wert von 13.61 erzielt wurde.

In der vorliegenden Studie ist im Längsschnitt ein Anstieg im Bereich prosozialen Verhaltens zu verzeichnen. Dies entspricht bisherigen Forschungsbefunden und bestätigt die theoretische Annahme, dass Kinder mit zunehmendem Alter mehr empathische und gemeinschaftliche Reaktionen zeigen, da sie mit zunehmenden kognitiven und emotionalen Fähigkeiten erlernen, sich in Andere hineinzusetzen, und sie zudem bemüht sind, neben den vertrauten Eltern-Kind-Beziehungen ihre sozialen Kontakte zu Gleichaltrigen auszubauen (Silbereisen & Schuhler, 2000).

Das Problemverhalten sinkt in der vorliegenden Studie mit dem Eintritt in die Schule im Schnitt merklich ab und steigt bis zum Ende des zweiten Schuljahres wieder etwas an. Dies könnte zunächst einmal damit zusammenhängen, dass Kinder während der Eingewöhnung in der neuen Umgebung weniger Grenzüberschreitungen und andere soziale Auffälligkeiten zeigen. Erst nach der Eingewöhnungsphase zeigen sich auch die üblichen Verhaltensmuster und -auffälligkeiten wieder. Insgesamt ist vom Vorschulalter bis zum Alter von etwa acht Jahren eine Abnahme zu verzeichnen. Dieses Ergebnis deckt sich grundsätzlich mit der Annahme, dass Kinder mit steigendem Alter und vielfältiger werdenden sozialen Erfahrungen lernen, sich den Regeln, Normen und Anforderungen ihrer Umgebung anzupassen.

5.1.2 Interpretation der Ergebnisse der Hypothesenprüfung

5.1.2.1 Ist Bindung vom Vorschulalter bis zur mittleren Kindheit stabil?

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zur Kontinuität von Bindungsmustern sprechen für eine gewisse Stabilität über diesen Zeitraum vom vierten bis zum achten Lebensjahr. Die Kontinuität der Bindung ist in der vorliegenden Untersuchung im Vergleich zu anderen Studien allerdings etwas geringer: In früheren Studien, bei denen die Bindung in verschieden großen Abständen (mindestens sechs Monate bis maximal fünf Jahre) jeweils auf der Verhaltensebene gemessen wurde, betrug die Übereinstimmung bei Unterscheidung in die vier Bindungskategorien 68 bis 82 %. Lediglich in der Studie von Vondra et al. (2001) lag die Übereinstimmung nur bei 45 %, allerdings wurde die Stabilität der Bindung hier anhand einer Risikostichprobe untersucht (siehe Kapitel 2.5.4). Die *Studie zum Eintritt in den Kindergarten und die Schule* ist nur begrenzt mit diesen Studien vergleichbar, da das Bindungsverhalten hier lediglich zu einem Messzeitpunkt erhoben wurde und keine Aussagen zur Stabilität der Bindung ausschließlich auf der Verhaltensebene möglich sind.

Die Übereinstimmung des Bindungsverhalten, erfasst durch die Fremde Situation, und der Bindungsrepräsentation, erfasst durch den Separation Anxiety Test, lag in vorherigen Studien bei 67 bis 74 % für die Unterteilung in *A*, *B*, *C* und *D* sowie bei 74 bis 82 % für die Unterteilung in *sicher* und *unsicher*. In der vorliegenden Studie liegt sie bei etwa 57 % (vierfach) bzw. 69 % (zweifach) bei einem zeitlichen Abstand von zwei Jahren (FS und GEV) und bei 49 % (vierfach) bzw. 72 % (zweifach) bei einem Abstand von vier Jahren (FS und CAI). Die Übereinstimmung in der vorliegenden Untersuchung ist damit zwar etwas geringer, allerdings ist zu berücksichtigen, dass der Separation Anxiety Test, der in den oben genannten Studien zum Einsatz kam, der Fremden Situation durch die Trennungsthematik inhaltlich ähnlicher ist als das Geschichtenergänzungsverfahren oder das Child Attachment Interview, die sich jeweils neben dem Thema „Trennung von den Eltern“ auch noch auf andere bindungsrelevante Aspekte und Situationen beziehen.

Es gibt des Weiteren zwei Studien, die das frühe Bindungsverhalten mit der Fremden Situation und die Bindungsrepräsentation mit einem Bindungsinterview in der mittleren Kindheit erhoben haben. Während die Übereinstimmung in der Bielefelder Längsschnittstudie (Scheuerer-Englisch, 1989; Zimmermann, 1994) 79 % für die Mütter und 60 % für die Väter (bei Unterteilung in *sicher* und *unsicher*) betrug, war

in der Studie von Ammaniti et al. (2005) kein signifikanter Zusammenhang festzustellen (siehe Kapitel 2.5.4). In der vorliegenden Düsseldorfer *Studie zum Eintritt in den Kindergarten und die Schule* wurde bei einer Teilstichprobe von 35 Kindern auch die Fremde Situation mit dem Vater durchgeführt. Die Übereinstimmung von Bindungsverhalten mit dem Vater in der Fremden Situation und der Bindungsklassifikation für den Vater im Child Attachment Interview betrug für die zweifache Unterscheidung in *sicher* und *unsicher* 66.7 %. Die Übereinstimmung der Bindung zur Mutter ist im Vergleich mit der Bielefelder Stichprobe etwas geringer, bei der Bindung zum Vater hingegen etwas höher. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass der Vergleich der vorliegenden Untersuchung mit diesen beiden Studien ebenfalls etwas eingeschränkt ist, da letztere mit einem Abstand von etwa neun bis elf Jahren zwischen den Erhebungen eine größere zeitliche Differenz vorzuweisen haben.

Zur Stabilität der Bindungsrepräsentation gibt es lediglich eine vergleichbare Studie, bei der (im Alter von fünf Jahren) das Geschichtenergänzungsverfahren (ASCT; Bretherton et al., 1990) und (im Alter von elf bis zwölf Jahren) ein Bindungsinterview (AICA; Ammaniti et al., 2005) zum Einsatz kamen. Die Übereinstimmung bei Unterscheidung in *sicher* und *unsicher* lag bei dieser Untersuchung bei 68 %. Dieser Wert ist zwar etwas geringer als der Zusammenhang zwischen GEV-B und CAI in der vorliegenden Studie (76 %), allerdings ist der zeitliche Abstand zwischen den Messzeitpunkten mit sechs bzw. sieben Jahren auch deutlich größer.

In der vorliegenden Untersuchung fällt auf, dass die Übereinstimmung augenscheinlich geringer wird, je größer der zeitliche Abstand zwischen den Messzeitpunkten ist: Während die prozentualen Übereinstimmungen (bei der vierfachen Unterscheidung in *A*, *B*, *C* und *D*) bei einem Abstand von etwa zwei Jahren bei jeweils um die 60 % liegen (t_1-t_2 und t_2-t_3), beträgt die Übereinstimmung der Bindungsmaße, die mit einem Abstand von vier Jahren erhoben wurden (t_1-t_3), nur knapp 50 %. Bei dem Vergleich der Kappa-Werte als Maße der Übereinstimmung wird dieser Unterschied zwar nicht signifikant, er verpasst das Signifikanzniveau für den Vergleich von t_2-t_3 gegenüber t_1-t_3 allerdings nur knapp ($z = 1.44$; $p = .074$). Dieses tendenzielle Ergebnis geht mit den Befunden bisheriger Studien konform, die in den meisten Fällen ebenfalls bei einem geringeren zeitlichen Abstand eine höhere Übereinstimmung gefunden haben.

Wichtig bei der Betrachtung der Kontinuität der Bindung in der vorliegenden Untersuchung ist die Beachtung der Verschiedenartigkeit der Instrumente, die zum Einsatz kamen. Alle drei Instrumente sind an das jeweilige Alter angepasst und erheben die Bindung unter Berücksichtigung der entwicklungsbedingten Fähigkeiten des Kindes: Die Fremde Situation ermöglicht die Klassifikation einer personenspezifischen Bindung auf der Ebene des Verhaltens. Durch das Geschichtenergänzungsverfahren erhält man über ein projektives Spiel Zugang zur personenübergreifenden Bindung auf der Ebene der Repräsentation. Beim Child Attachment Interview wird die Bindung ebenfalls auf der Repräsentationsebene erfasst, allerdings über einen sprachlichen Zugang und für beide Elternteile getrennt. Bei den vorliegenden Ergebnissen lässt sich nicht erkennen, ob die Bindung allein durch den zeitlichen Abstand Veränderungen unterliegt oder ob es Effekte durch die Verschiedenartigkeit der Instrumente und ihre Art, die Bindung zu erfassen, gibt. Um einen möglichen Effekt durch die Unterschiedlichkeit der Instrumente auszuschließen, müsste man idealerweise zu allen drei Messzeitpunkten das gleiche Verfahren anwenden. Dies ist allerdings durch die altersbedingten Entwicklungsfortschritte der Kinder nicht möglich: Beispielsweise stellen Trennung und Wiedersehen wie in der Fremden Situation für achtjährige Kinder keine ausreichend belastenden Ereignisse mehr dar, um damit die Bindung zu ihrer Bezugsperson zu erfassen. Umgekehrt sind Kinder im Vorschulalter aufgrund ihres kognitiven und sprachlichen Entwicklungsstandes noch nicht dazu in der Lage, in Form eines Interviews Auskunft über die Beziehung zu den Eltern zu geben sowie über ihre dazugehörigen Gefühle und Einstellungen zu reflektieren. Das Geschichtenergänzungsverfahren, das für fünf- bis achtjährige Kinder konzipiert ist, wäre zwar für einen großen Teil der am ersten und dritten Messzeitpunkt teilnehmenden Kinder geeignet gewesen, da es aber zu diesen beiden Erhebungen einige Kinder gab, die jünger als fünf bzw. älter als acht Jahre alt waren, wurden Instrumente gewählt, die für das entsprechende Alter konzipiert sind.

5.1.2.2 Gibt es Bindungsmuster mit besonders hoher oder niedriger Stabilität?

Bei der Klassifizierung in *sicher* und *unsicher* ist sowohl die über alle drei Messzeitpunkte kontinuierlich sichere Bindung als auch die kontinuierlich unsichere Bindung mit einer Fehlerwahrscheinlichkeit von $p < .001$ überzufällig häufig vertreten. Ein Kind, das einmal sicher gebunden ist, scheint demnach mit hoher Wahrscheinlichkeit

sicher gebunden zu bleiben, und ein Kind, das eine unsichere Bindung aufweist, wird wahrscheinlich zu einem späteren Zeitpunkt noch unsicher gebunden sein. Die unsicher-vermeidende Bindung zeigte als spezifische unsichere Strategie eine überzufällig hohe Stabilität über alle drei Messzeitpunkte ($p < .001$). Von den 25 Kindern, die in der Fremden Situation vermeidend gebunden waren, erhielten 16 auch im Geschichtenergänzungsverfahren die A-Klassifikation, von denen wiederum 13 Kinder auch im Child Attachment Interview die unsicher-vermeidende Bindungsstrategie zeigten.

Auffallend ist außerdem, dass die Kinder, die zu einem vorherigen Messzeitpunkt unsicher-desorganisiert gebunden waren, zum dritten Messzeitpunkt besonders häufig eine vermeidende Bindungsstrategie entwickelt haben: Von den 13 Kindern, die bei der Fremden Situation (t_1) noch eine desorganisierte Bindung aufwiesen, waren elf Kinder im Child Attachment Interview (t_3) unsicher-vermeidend gebunden. Sechs der zehn Kinder, die im Geschichtenergänzungsverfahren desorganisiert klassifiziert waren, erhielten im Child Attachment Interview die vermeidende Bindungskategorie. Bei einer Betrachtung über alle drei Messzeitpunkte ist festzustellen, dass die Kinder, die sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt eine desorganisierte Bindung aufwiesen, zum dritten Messzeitpunkt überzufällig häufig vermeidend gebunden ($p = .003$) waren (siehe Kapitel 4.2.4). Dies legt die Vermutung nahe, dass Kinder mit einer desorganisierten Bindung nicht dauerhaft dieses Muster beibehalten, sondern zu einer organisierten Bindungsstrategie wechseln. Die Desorganisation hat zur Folge, dass dem Menschen in belastenden, beziehungsrelevanten Situationen keine Strategien zur Verhaltens- und Emotionsregulation zur Verfügung stehen. Es ist jedoch anzunehmen, dass der Mensch mit der Zeit derartige Strategien entwickelt und erlernt, wenn er wiederholt entsprechenden Situationen ausgesetzt ist. Die vermeidende Bindungsstrategie könnte in belastenden Situationen, die unter Umständen sogar mit Erinnerungen an traumatische Ereignisse einhergehen, eine effektive Möglichkeit darstellen, anstelle von Blockierung oder gedanklichen Brüchen mit Minimierung und Abwertung der Bedeutung von diesen beziehungsrelevanten Ereignissen zu reagieren. Die vermeidende Strategie scheint sich mit hoher Wahrscheinlichkeit gegenüber anderen Strategien durchzusetzen. Es ist anzunehmen, dass sie sich durch wiederholte Erfahrungen als eine effektive Strategie bewährt und daher beibehalten wird.

5.1.2.3 Wie sind die internalen Arbeitsmodelle der Bindung zusammengesetzt?

Bei der Betrachtung der Kontinuität von Bindung in der vorliegenden Studie ist zu berücksichtigen, dass die Fremde Situation und das Child Attachment Interview Bindungsklassifikationen für Mutter und Vater getrennt ermöglichen und das Geschichtenergänzungsverfahren hingegen eine personenübergreifende Bindungsrepräsentation erfasst. Da sich die personenspezifischen Bindungsmodelle jedoch bei jedem Kind voneinander unterscheiden können, ist die Vergleichbarkeit dieser personen gebundenen Modelle mit dem personenübergreifenden Modell eingeschränkt. Vergleicht man also die Bindungsklassifikation mit der Mutter aus der Fremden Situation oder aus dem Child Attachment Interview mit der des Geschichtenergänzungsverfahrens, so vergleicht man jeweils eine personenspezifische Bindungskategorie mit einem personenunabhängigen Modell der Bindung.

Dies lässt unter Umständen Rückschlüsse zu, wie sich das generalisierte Bindungsmodell zusammensetzt und wie es entsteht (siehe Kapitel 2.3.2): In der Bindungstheorie wird angenommen, dass sich mit zunehmendem Alter ein personenübergreifendes Arbeitsmodell der Bindung entwickelt, in dem die verschiedenen Bindungserfahrungen vereint sind. Wie diese generalisierte Bindungsrepräsentation aufgebaut ist, blieb jedoch bislang weitgehend ungeklärt (Bretherton, 1999; Howes, 1999). Es herrscht in der Bindungstheorie einerseits die Annahme vor, dass ausschließlich die Hauptbezugsperson Einfluss auf das generalisierte Arbeitsmodell der Bindung nimmt bzw. dass sie gegenüber anderen Bezugspersonen den stärksten Einfluss hat. Andererseits bestehen die Annahmen, dass mehrere Bindungspersonen unabhängig voneinander auf jeweils verschiedene Bereiche im generalisierten Bindungsmodell Einfluss nehmen, oder aber dass ein Netzwerk aus Bindungsbeziehungen vorliegt, wobei die sicheren die unsicheren Beziehungen aufwiegen (Bretherton, 1985; König, 2007).

Der Zusammenhang der personenspezifischen Bindungsmuster in der Fremden Situation mit der Klassifikation im Geschichtenergänzungsverfahren war für die Mütter deutlich höher als für die Väter (Tabelle 18). Dies ließe die Annahme zu, dass das generalisierte innere Arbeitsmodell der Bindung unter Umständen stärker durch die Beziehung zur Mutter als durch die Vaterbeziehung geprägt wird. Allerdings war bei Unterscheidung in *sicher* und *unsicher* hingegen der Zusammenhang zwischen Vater-Klassifikation und der Klassifikation im Geschichtenergänzungsverfahren etwas höher. Zudem fielen die Übereinstimmungen der Vater- und Mutter-Klassifi-

kationen im Child Attachment Interview mit der im Geschichtenergänzungsverfahren etwa gleich hoch aus, was darauf hindeutet, dass beide Eltern einen gleich starken Einfluss auf die verallgemeinerte Bindungsrepräsentation im Geschichtenergänzungsverfahren nehmen.

Tabelle 18: Zusammenhänge zwischen der Bindungsklassifikation im Geschichtenergänzungsverfahren (GEV-B) und der jeweiligen Mutter- und Vaterbindung in der Fremden Situation (FS) und dem Child Attachment Interview (CAI)

	Übereinstimmung vierfach / zweifach		Übereinstimmung vierfach / zweifach
FS Mutter - GEV-B	57.4 % / 69.1 %	CAI Mutter - GEV-B	61.3 % / 75.8 %
FS Vater - GEV-B	44.7 % / 74.2 %	CAI Vater - GEV-B	59.0 % / 72.1 %

Zusammenfassend lässt sich auf Grundlage der vorliegenden Befunde hinsichtlich der Zusammensetzung des inneren Arbeitsmodells der Bindung sagen, dass es sowohl von der Bindungsbeziehung zur Mutter als auch zum Vater geprägt ist, wobei die Bindungspersonen entweder unabhängig voneinander auf verschiedene Bereiche Einfluss nehmen könnten oder aber eine netzwerkartig strukturierte, verallgemeinerte Repräsentation vorherrschen könnte. Die „Monotropie“-Annahme sowie die „Hierarchie“-Annahme (siehe Kapitel 2.3.2) lassen sich aufgrund der vorliegenden Datenlage eher verwerfen, da sich die Bindung zur Mutter, die für fast alle teilnehmenden Kinder die Hauptbezugsperson darstellte, nicht eindeutig gegenüber der Vaterbindung durchsetzte. Des Weiteren erscheint bedeutsam, dass sich entgegen theoretischer Überlegungen die sichere Bindung nicht gegenüber anderen Bindungsstrategien durchsetzte: Von den 17 Kindern, die zu Mutter und Vater eine unterschiedliche Bindungsklassifikation in der Fremden Situation erhielten, wiesen zwölf Kinder im Geschichtenergänzungsverfahren eine unsichere Bindung auf und lediglich fünf eine sichere.

Aus den Befunden der bisherigen Bindungsforschung ist nicht ersichtlich, **wann** sich das generalisierte Bindungsmodell entwickelt. Geht man davon aus, dass sowohl die Fremde Situation als auch das Child Attachment Interview eine voneinander unab-

hängige Klassifikation getrennt für Mutter und Vater ermöglichen, so fällt in der vorliegenden Studie auf, dass die Übereinstimmung der Mutter- und Vaterbindung in der mittleren Kindheit bereits 89.7 % betrug, während sie im Vorschulalter noch bei 42.9 % lag. Dieses Ergebnis könnte darauf hin deuten, dass in der mittleren Kindheit bereits ein verallgemeinertes Arbeitsmodell der Bindung vorherrscht und sich manifestiert hat, welches Vorstellungen und Erwartungen darüber beinhaltet, wie Bezugs- und Fürsorgepersonen generell handeln, denken und fühlen, wohingegen die Bindungsmodelle im Vorschulalter noch personenspezifisch repräsentiert sind. Es ist möglich, dass in der mittleren Kindheit nur dann die personengebundenen Repräsentationen abgerufen werden, wenn ein Kind sehr unterschiedliche Bindungserfahrungen mit verschiedenen Personen gemacht hat. Diese Annahme wird durch die Tatsache gestützt, dass die Vaterbindung in der mittleren Kindheit tendenziell höher mit dem personenübergreifenden Bindungsmodell (GEV-B) übereinstimmt (zumindest bei Unterscheidung in die vier Bindungskategorien) als die Vaterbindung des Vorschulalters (Tabelle 18). Es ist denkbar, dass in der mittleren Kindheit zunehmend die personenunabhängige und nur in wenigen Fällen die personengebundene Bindungsrepräsentation abgerufen wird.

5.1.2.4 Gibt es Faktoren, die einen besonders großen Einfluss auf Kontinuität und Diskontinuität von Bindung haben?

Bei der Untersuchung von Kontinuität und Diskontinuität von Bindung spielt der Einfluss von Risikofaktoren eine entscheidende Rolle. In der vorliegenden Studie ergaben sich lediglich zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt signifikante Zusammenhänge zwischen Bindungsentwicklung und der Häufigkeit der Risikofaktoren und deren Entwicklung im gleichen Zeitraum. Für die anderen untersuchten Erhebungsphasen ließ sich hingegen kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Anzahl bzw. der Zu- oder Abnahme von Risikofaktoren auf die Stabilität oder Veränderung der Bindung feststellen. Es ist jedoch anzumerken, dass sowohl die durchschnittliche Zunahme als auch der Anteil derer mit vielen Risikofaktoren jeweils entsprechend der Hypothesen bei der Gruppe der Kinder am größten war, die zu einer unsicheren Bindung gewechselt haben. Unter Umständen wurden diese tendenziellen Ergebnisse aufgrund der relativ geringen Anzahl an vorkommenden Risikofaktoren in der Stichprobe nicht signifikant.

Da neben der Anzahl auch die Art und Schwere der Risikofaktoren einen entscheidenden Einfluss auf die Bindungsentwicklung nehmen könnte, wurden bestimmte, unter Umständen besonders gravierende Risikofaktoren untersucht. Es zeigte sich, dass es bei den Kindern, die zum dritten Messzeitpunkt zu einer unsicheren Bindung wechselten, sowie bei den kontinuierlich unsicher gebundenen Kindern zu einer signifikanten Anhäufung der beiden Risikofaktoren *Trennung der Eltern* sowie der *Todesfall einer nahe stehenden Person* kam. Es ist zwar zu berücksichtigen, dass die Fallzahlen insbesondere im Bereich *Trennung und Scheidung* sehr gering waren; das Ergebnis gibt jedoch einen Hinweis darauf, dass besonders einschneidende kritische Lebensereignisse eine größere Bedeutung für die Bindungsentwicklung haben können.

Des Weiteren ließ sich ein Zusammenhang zwischen verschiedenen Aspekten der elterlichen Partnerschaftsqualität und der Bindungsentwicklung nachweisen. Es fand zwischen der zweiten und der dritten Erhebung gehäuft bei den Kindern ein Wechsel zu einem unsicheren Bindungsmuster statt, bei denen die Einschätzung der Partnerschaftsqualität aus Sicht der Mütter ungünstiger ausfiel. Insbesondere die Ausprägungen zu *Zärtlichkeit*, *Gemeinsamkeit/Kommunikation* und zum *PFB-Gesamtwert* sowie den Angaben zur *allgemeinen Zufriedenheit* fielen dann signifikant niedriger aus, wenn Kinder von einer sicheren zu einer unsicheren Bindung gewechselt hatten. Es wurde deutlich, dass die Kinder, die zu einem unsicheren Bindungsmuster wechselten, stets die niedrigsten Mittelwerte aufwiesen, wohingegen die Kinder, die zu von einer unsicheren zu einer sicheren Bindung gewechselt haben, die zufriedensten Mütter hinsichtlich der elterlichen Partnerschaft hatten. Für die Frage zur qualitativen Entwicklung der Partnerschaft ergaben sich ebenfalls signifikante Zusammenhänge zur Bindungsentwicklung. Es zeigte sich, dass lediglich bei den Kindern, die kontinuierlich unsicher gebunden waren oder die zu einer unsicheren Bindung gewechselt haben, aus Sicht der Mutter eine Verschlechterung der Partnerschaftsqualität stattgefunden hatte.

Des Weiteren ließ sich für den Zeitraum vom ersten zum dritten Messzeitpunkt ein Zusammenhang zwischen dem Geschlecht des Kindes und der Kontinuität und Diskontinuität der Bindung feststellen:

Während von den 37 Jungen 21 (56.8 %) eine kontinuierliche Bindungsstrategie aufwiesen, erhielten lediglich 13 von 32 Mädchen (40.6 %) zu beiden Erhebungen

die gleiche Klassifikation (Tabelle 19). Dies könnte darauf hindeuten, dass Jungen eher eine kontinuierliche Bindungsentwicklung vorzuweisen haben als Mädchen. Dieser Effekt könnte jedoch unter Umständen nicht direkt mit dem Geschlecht des Kindes zusammenzuhängen, sondern damit, dass der Anteil der unsicheren Bindung, speziell der unsicher-vermeidenden, unter den Jungen größer ist. Da die unsichere Bindung und insbesondere die vermeidende eine besonders hohe Stabilität aufweist (siehe Kapitel 5.1.2.2) und Jungen in diesen Gruppen stärker vertreten sind als Mädchen, finden sich unter ihnen mehr Fälle, die zu beiden Messzeitpunkten die gleiche Klassifikation erhielten.

Tabelle 19: Bindungsentwicklung der Kinder getrennt nach Geschlecht ($t_1 - t_3$)

		Jungen n = 37				Mädchen n = 32			
		CAI Mutter (t_3)				CAI Mutter (t_3)			
		A	B	C	D	A	B	C	D
FS Mutter (t_1)	A	15	1	-	-	2	3	3	2
	B	8	5	-	1	3	10	1	1
	C	-	-	-	-	-	1	-	-
	D	6	-	-	1	5	-	-	1
		56.8%				40.6%			
		$\kappa = .27$				$\kappa = .11$			
		$p < .01$				n.s.			

5.1.2.5 Welche Auswirkung haben Kontinuität und Diskontinuität von Bindung auf die Entwicklung des Sozialverhaltens?

In der Bindungstheorie wird angenommen, dass sicher gebundene Kinder im Umgang und im Spiel mit anderen Kindern kompetenter, empathischer, gemeinschaftlicher, emotional ausgeglichener und flexibler sind (Bowlby, 1988; Bretherton, 2005; Waters et al., 1987). Sie haben in der Bindungsbeziehung wiederholt die Erfahrung gemacht, dass Andere ihnen gegenüber positiv eingestellt sind, sie bei Problemen unterstützen und Konflikte kooperativ gelöst werden. Unsicher gebundene Kinder hingegen reagieren schneller feindselig und unausgeglichener und haben eine schlechtere soziale Wahrnehmung. Es ist daher anzunehmen, dass die Kinder, die

von einer sicheren zu einer unsicheren Bindung gewechselt haben oder kontinuierlich unsicher gebunden waren, mehr problematische Verhaltensweisen zeigen als Kinder, die eine kontinuierlich sichere Bindung haben oder zu einer sicheren Bindung gewechselt haben. Diese Annahme ließ sich für den Zeitraum vom ersten zum zweiten, vom ersten zum dritten und über alle drei Messzeitpunkte hinweg für die Skala *Externalisierendes Problemverhalten* bestätigen. Für den *SBQ-Gesamtwert* ergab sich lediglich zwischen der ersten und der zweiten Erhebung ein signifikanter Zusammenhang. Auf Zu- oder Abnahme von Problemverhaltensweisen hatte die Bindungsentwicklung in keinem Zeitraum einen Effekt.

Auffallend ist zunächst, dass für die Skala *Externalisierendes Problemverhalten* für fast alle Zeiträume signifikante Zusammenhänge zur Bindungsentwicklung nachgewiesen werden konnten, für den *SBQ-Gesamtwert* hingegen nur zu einem. Die Items der Skala zum externalisierenden Verhalten umfassen körperlich und verbal aggressives Verhalten sowie regelverletzendes, deviantes Verhalten. Neben den Items der externalisierenden Verhaltensweisen fließen in den Gesamtwert des Social Behavior Questionnaire zudem die Items der Skala *Emotionale Störung / Ängstlichkeit* mit ein, die eher internalisierende Verhaltensweisen beschreiben, welche schwerer beobachtbar sind als externalisierende Verhaltensprobleme. Selbst wenn die Bindungsentwicklung eine Veränderung in dieser inneren emotionalen Befindlichkeit des Kindes bewirkt, spiegelt sich diese unter Umständen nicht so gut in einer Fremdbeurteilung wider. Die andere Skala *Hyperaktivität / Unaufmerksamkeit*, die ebenfalls in den Gesamtwert eingeht, beinhaltet Verhaltensweisen, die eher organisch bedingten Ursachen oder dem kindlichen Temperament zugeschrieben werden (Döpfner, 2000). Es ist vorstellbar, dass eine Veränderung in der Bindungsbeziehung einen geringeren Einfluss auf diese eher anlage- und weniger umweltbedingten Merkmale hat als auf externalisierendes Problemverhalten, wie indirekte und physische Aggression sowie delinquentes Verhalten, das scheinbar eher anfällig für Veränderungen in den Umweltbedingungen ist.

Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass die Bindungsentwicklung zwar einen Einfluss auf die Häufigkeit von problematischen (vor allem externalisierenden) Verhaltensweisen eines Kindes hat, dass sich dieses Problemverhalten jedoch nicht parallel zur Entwicklung des Arbeitsmodells der Bindung verändert. Dies könnte zunächst einmal daran liegen, dass die Mütter jeweils als Beurteiler des Sozialverhaltens herangezogen wurden: Sie nehmen unter Umständen Veränderungen im

Verhalten des Kindes erst nach einer längeren Zeitspanne wahr, wenn das neue Verhalten im Alltag häufig und kontinuierlich aufgetreten ist. Als eine dem Kind nahe stehende Person könnte die Mutter auch eine verstärkte Idealisierungstendenz bei der Darstellung der kindlichen Verhaltensweisen zeigen. Um dies zu kontrollieren, wurde das Sozialverhalten zudem aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer als unabhängigen Beurteilern erhoben. Jedoch konnten auch im Lehrerurteil keine Veränderungen parallel zur Bindungsentwicklung nachgewiesen werden (Gesamtwert: $t [51] = -1.68$; n.s.; Externalisierendes Problemverhalten: $t [51] = -1.48$; n.s.; Internalisierendes Problemverhalten: $t [51] = -.93$; n.s.). Denkbar ist außerdem, dass sich das Verhalten erst nach einiger Zeit beim Kind manifestiert, d.h. dass ein Kind, das von einer sicheren zu einer unsicheren Bindung wechselt, nicht sofort beginnt, innere Belastungen und Spannungen nach außen hin auszuagieren. Ein Kind, das zuvor eine sichere Bindungsbeziehung hatte, und somit in der Vergangenheit effektive Strategien zur emotionalen Bewältigung und Regulation erlernt hat, wird diese Strategien vermutlich nicht sogleich wieder verlernen, sondern unter Umständen erst, wenn es sich mit neuartigen Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen konfrontiert sieht.

Die Forschungslage zu Zusammenhängen zwischen Bindung und prosozialen Verhaltensweisen ist bislang weniger umfassend als zum Bereich problematischen Verhaltens. Prosoziales Verhalten äußert sich in Verhaltensweisen wie Andere zu trösten, Anderen zu helfen, mit Anderen zu teilen oder sich für jemanden einzusetzen. Es konnte oft nachgewiesen werden, dass Kinder mit sicherer Bindung ausgeglichener und gemeinschaftlicher mit anderen Kindern spielen, mehr empathische Reaktionen zeigen und in Konflikten kompromissbereiter auftreten (Süß, 1987; Waters et al. 1989; Zach, 2000). Daher war zu erwarten, dass diese Kinder ebenfalls häufiger positive Verhaltensweisen zeigen, die aktive Initiative gegenüber anderen Kindern erfordern, wie Helfen, Trösten und Teilen. In der vorliegenden Stichprobe konnte jedoch keine Auswirkung auf die Häufigkeit von prosozialem Verhalten und nur für einen Zeitraum ein Effekt der Bindungsentwicklung auf die Zu- bzw. Abnahme prosozialer Verhaltensweisen gefunden werden.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Kinder mit kontinuierlich sicherer Bindung und Kinder, die von einer unsicheren zu einer sicheren wechseln, nicht deutlich häufiger prosozial handeln. Auf Grundlage der Befunde bleibt des Weiteren nicht hinreichend geklärt, ob der Wechsel zu einer unsicheren Bindung zu einer Abnahme an

prosozialen Verhaltensweisen führt. Es scheint jedoch wahrscheinlicher, dass der Effekt der Bindungsentwicklung auf prosoziales Verhalten insgesamt gering ist und daher kaum signifikante Effekte nachgewiesen werden konnten.

Es ist die Tendenz erkennbar, dass die Kinder, die über alle drei Messzeitpunkte hinweg sicher gebunden waren, die höchste Anzahl an prosozialen Verhaltensweisen zeigten. Umgekehrt lag bei den Kindern, die kontinuierlich unsicher gebunden waren, am seltensten prosoziales Verhalten vor. Dies deutet darauf hin, dass die Kinder, die kontinuierlich positive Interaktionserfahrungen in der Bindungsbeziehung machen, das größte Repertoire an aktiven positiven Verhaltensweisen gegenüber Anderen aufbauen. Sie haben über einen langen Zeitraum erfahren, dass sie selbst unterstützt werden, ihnen geholfen wird und sie Fürsorge und Trost erhalten, und haben so gelernt, solche Verhaltensweisen gegenüber Anderen zu zeigen. Kinder mit kontinuierlich unsicherer Bindung haben dementsprechend das kleinste Repertoire an positiven Interaktionen und Verhaltensweisen kennen gelernt und erworben.

5.2 Kritik

5.2.1 Kritik am Untersuchungsdesign

Die längsschnittliche Konzeption der *Studie zum Eintritt in den Kindergarten und die Schule* brachte mit sich, dass es im Verlauf aller Messzeitpunkte zu einer Abnahme der Stichprobengröße kam (vgl. auch Zweyer, 2006). Von der ersten Rekrutierung bis zum ersten Messzeitpunkt sowie vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt kam es jeweils zu einer für Längsschnittstudien typischen Reduktion der Versuchspersonenzahl, zwischen der zweiten und dritten Erhebung blieb sie dann relativ konstant. Dennoch war die Stichprobengröße mit 62 Mutter-Kind-Paaren, die zu allen relevanten Messzeitpunkten teilnahmen, für statistische Berechnungen relativ gering. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Erhebung der Bindung sehr zeitintensiv ist und die Familien jeweils für etwa anderthalb- bis zweistündige Termine in die Universität kommen mussten. In Relation zum zeitlichen Aufwand sowohl für die Durchführung als auch für die Auswertung ist die Stichprobengröße als zufriedenstellend zu betrachten.

Bei der Untersuchung der Bindungsentwicklung im zeitlichen Verlauf, muss berücksichtigt werden, dass die Variationsmöglichkeiten in der Entwicklung aller sozialen Beziehungen des Menschen im Verlauf seines Lebens sehr vielfältig sind. Obwohl für alle Altersklassen vom frühen Kleinkindalter bis ins Erwachsenenalter meist die gleichen Kategorien (*A*, *B*, *C* und *D*) zur Beschreibung der Bindungsqualität gewählt werden, ist die Vergleichbarkeit zwischen verschiedenen Altersklassen eingeschränkt, da die inneren Arbeitsmodelle der Bindung zunehmend dynamischer und vielschichtiger werden (Crittenden, 2000). Der Mensch baut verschiedene, unterschiedlich bedeutsame Beziehungen auf, die alle Einfluss auf das generalisierte Bindungsmodell nehmen können.

Des Weiteren muss beachtet werden, dass sich aus dem beobachtbaren Bindungsverhalten der untersuchten Kinder im Vorschulalter innere Bindungsmodelle entwickeln und weiter verfestigen. Verhaltens- und Repräsentationsebene stehen zwar in engem Zusammenhang und beeinflussen sich gegenseitig, sind aber nicht gleichzusetzen. Insofern sind die Ergebnisse von Stabilität und Veränderung unter Berücksichtigung der stetigen Weiterentwicklung der verinnerlichten Bindungsmodelle zu betrachten.

Zur Erklärung der ungewöhnlichen Verteilungen der Bindungsgruppen in der vorliegenden Studie müssen unter Umständen Faktoren im Untersuchungsdesign herangezogen werden: Entscheidend könnte das Alter der teilnehmenden Kinder sein, das an der unteren Grenze der für das Child Attachment Interview empfohlenen Altersvorgabe liegt. Sowohl in der vorliegenden Studie als auch in der Studie von Target et al. (2003) konnten tendenzielle Alterseffekte identifiziert werden, die ergaben, dass das durchschnittliche Alter der unsicher gebundenen Kinder etwas geringer war als das der sicher gebundenen Kinder (Kapitel 5.1.1). Das Child Attachment Interview stellt gewisse sprachliche und kognitive Anforderungen, die bei jüngeren Kindern unter Umständen die Beantwortung der Interviewfragen erschwert haben könnten. Es ist zu vermuten, dass die Erinnerung spezifischer Beziehungsepisoden sowie die Verbalisierung emotionaler Befindlichkeiten von sich selbst und Anderen von jüngeren Kindern weniger gut erfüllt werden können. Da die Auswertung beim Child Attachment Interview jedoch auf Grundlage eben solcher Kriterien geschieht, könnte das junge Alter und die damit einhergehenden noch nicht so weit entwickelten Fähigkeiten der Kinder zu einer Häufung der unsicheren Bindungsklassifikation geführt haben.

5.2.2 Kritische Analyse der Erhebungsinstrumente

Beim dritten Messzeitpunkt der Längsschnittstudie kam das relativ neue Child Attachment Interview (Shmueli-Goetz et al., 2004; Target et al., 2003a) zum Einsatz. Die guten bis zufrieden stellenden Testgütekriterien, die in vorherigen Studien nachgewiesen wurden, konnten in der vorliegenden Studie bestätigt werden. Es ergaben sich allerdings deutliche Geschlechtseffekte und tendenzielle Alterseffekte, welche die Verteilung zugunsten der unsicheren Bindung beeinflusst haben könnten. Dieses Interviewverfahren ermöglicht insgesamt einen aufschlussreichen Einblick in die Gedanken-, Erlebnis- und Gefühlswelt eines Kindes bezüglich seiner Bindungsbeziehungen, ist allerdings – wie alle gut validierten Bindungsinstrumente – mit einem hohen zeitlichen Aufwand in Durchführung und Auswertung verbunden.

Wie bereits erwähnt, könnte die Anwendung drei verschiedener Erhebungsinstrumente für die Bindungserfassung die Ergebnisse zu Kontinuität und Veränderung der Bindung beeinflusst haben. Optimalerweise müsste man zu allen Messzeitpunkten das gleiche Messinstrument verwenden, um Aussagen über die Stabilität treffen zu können, da die drei Instrumente unter Umständen nicht das gleiche messen. Insbesondere die Tatsache, dass die Fremde Situation Bindung auf der Verhaltensebene misst, das Geschichtenergänzungsverfahren und das Child Attachment Interview hingegen auf der Repräsentationsebene, dürfte die Vergleichbarkeit einschränken – trotz der Annahme in der Bindungstheorie, dass sich die Bindungsrepräsentationen aus den Interaktionserfahrungen mit den Bindungsfiguren entwickeln. Die Anwendung unterschiedlicher Bindungsinstrumente zu den jeweiligen Erhebung ließ sich jedoch nicht vermeiden, da der kognitive, emotionale und sprachliche Entwicklungsstand der Kinder zu allen drei Messzeitpunkten durch altersbedingte Reifungs- und Lernprozesse sehr unterschiedlich war. Daher mussten jeweils geeignete Verfahren ausgewählt werden, die für die entsprechende Altersklasse konzipiert waren.

Zudem ist zu berücksichtigen, dass das Geschichtenergänzungsverfahren die Erfassung einer verallgemeinerter Bindungsrepräsentation ermöglicht, während Fremde Situation und Child Attachment Interview den Anspruch erheben, personenspezifische Bindungsmuster zu erfassen. Dadurch kamen unter Umständen zusätzliche Variationen in der Bindungsmessung zustande.

Auffallend ist die sehr hohe Übereinstimmung zwischen der Klassifikation der Mutter- und Vaterbindung im Child Attachment Interview. Fraglich ist daher, ob dieses Verfahren tatsächlich die Beziehung zu Mutter und Vater getrennt erhebt oder ob ein gemeinsames Bindungsmodell erfasst wird. Im Interviewleitfaden erscheint in diesem Zusammenhang problematisch, dass lediglich die ersten Fragen personenspezifisch formuliert sind; bei allen anschließenden Fragen wird nicht explizit nach Beziehungskennzeichen von Mutter und Vater gefragt, sondern es ist dem Kind freigestellt, wessen Reaktionen und Verhaltensweisen es beschreibt. Bei dem Auswertungsvorgehen fällt zudem auf, dass Mutter und Vater zwar separate Klassifikationen erhalten, jedoch neben den drei personengebundenen sechs gemeinsame Skalenwerte vergeben werden. Sowohl die Durchführung als auch die Auswertung des Child Attachment Interviews könnten dazu führen, dass in vielen Fällen – entgegen der Testkonstruktion – das personenübergreifende Bindungsmodell erhoben wird. Nur in den Fällen, bei denen eine große Diskrepanz in der Qualität der Bindungsbeziehungen vorliegt, werden vermutlich personenspezifische Bindungsrepräsentationen erfasst.

Bei der Erfassung des kindlichen Sozialverhaltens ist hervorzuheben, dass die Mutter zur Beurteilung herangezogen wurde. Eventuelle Effekte der Bindungsbeziehung zwischen Mutter und Kind auf die Betrachtung und Bewertung der kindlichen Verhaltensweisen durch die Mutter und umgekehrt sind damit nicht auszuschließen. Um dies zu kontrollieren, wurden zusätzlich die Einschätzungen von Vätern und Lehrern/innen herangezogen. Es ließen sich – ausgenommen für die Einschätzungen auf der Skala *Internalisierendes Problemverhalten* zwischen Mutter und Lehrer/in – mittlere, signifikante Übereinstimmungen zu diesen beiden weiteren Beurteilern feststellen ($r = .29 - .51$). Zudem weist das Mütterurteil hinsichtlich des kindlichen Sozialverhaltens eine relative Stabilität auf. Somit ist die Einschätzung der Mutter als geeignetes Urteil anzusehen (Kapitel 4.2.4.3). Da die Mutter meist die Hauptbezugsperson darstellt und das Kind in vielen verschiedenen Situationen beobachten kann, kennt sie das Sozial- und Problemverhalten ihres Kindes zudem oft am besten und differenziertesten. Daher wird sie auch in anderen Forschungen meist als Beurteilerin für das kindliche Sozialverhalten herangezogen.

5.3 Ausblick

Hinsichtlich der Zusammensetzung und Organisation der internalen Arbeitsmodelle herrschen in der Bindungstheorie weiterhin divergierende Annahmen. Die vorliegenden Ergebnisse sprechen gegen einen dominierenden Einfluss der engsten und bedeutsamsten Bindungsperson auf die Bindungsrepräsentation. Vielmehr deuten sie auf eine netzwerkartige Integration aus Bindungsbeziehungen oder aber auf eine unabhängige Einflussnahme verschiedener Bezugspersonen auf unterschiedliche Bereiche des inneren Arbeitsmodells hin (Bretherton, 1999). Daher sollte in künftigen Forschungen versucht werden, die Frage zu beantworten, wie sich die generalisierten Arbeitsmodelle von sich selbst und Anderen bilden und zusammensetzen. Um Genaueres über die Entwicklung und den Aufbau des verallgemeinerten Bindungsmodells in der Kindheit zu erfahren, wäre es aufschlussreich, sowohl das Geschichtenergänzungsverfahren als auch das Child Attachment Interview an getrennten Terminen zunächst einmal nur für die Beziehung zur Mutter, dann nur für die Beziehung zum Vater und ein weiteres Mal personenunspezifisch zu erheben. Dies könnte neue Erkenntnisse darüber bringen, ob jeweils personenspezifische Repräsentationen der jeweiligen Beziehungen abgerufen werden oder eher das verallgemeinerte, personenunabhängige Bindungsmodell aktiviert wird.

Methodisch wäre außerdem – sofern vom Alter her möglich – die zeitgleiche Erhebung der verschiedenen Bindungsinstrumente interessant, um herauszufinden, ob und inwiefern die Verfahren jeweils das gleiche messen, indem mögliche Veränderungen durch die Zeit ausgeschlossen werden. In weiteren Studien ist außerdem der Einsatz der jeweiligen Messinstrumente zu verschiedenen Zeitpunkten wünschenswert, um die Stabilität der Bindung ohne mögliche Effekte durch die Verschiedenartigkeit der Verfahren zu prüfen.

Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen einen gewissen Zusammenhang zwischen der Bindungsentwicklung und dem Sozial- und Problemverhalten sowie seiner Entwicklung. Sowohl eine kontinuierlich sichere Bindungsbeziehung als auch der Wechsel von einem unsicheren zu einem sicheren Bindungsmuster stellen somit einen Schutzfaktor für Verhaltensauffälligkeiten dar. Dieses Wissen über die Auswirkungen der Bindungsentwicklung auf das kindliche Verhalten und damit auch auf das Gelingen oder Scheitern von Erziehungs- und Lernprozessen kann bei der Pla-

nung und Durchführung pädagogischer Interventionen eine wichtige Bedeutung einnehmen (Schwarzer & Posse, 2004). Für die beratende und therapeutische Arbeit mit Familien bedeutet dies, dass die Schaffung vertrauensvoller, feinfühlig und verlässlicher Eltern-Kind-Beziehungen kindliche Verhaltensprobleme positiv beeinflussen und reduzieren können. Zudem kann die Kenntnis über diesen Zusammenhang zwischen Bindungsentwicklung und Problemverhalten hilfreich für den/die Lehrer/in eines entsprechend auffälligen Kindes sein. Er/Sie verfügt damit über ein mögliches Erklärungsmodell für das problematische Verhalten eines Kindes und kann dies in der Arbeit sowohl mit dem Kind als auch mit den Eltern berücksichtigen. Die Tatsache, dass nicht nur die Hauptbezugsperson Einfluss auf das innere Arbeitsmodell der Bindung hat, eröffnet die Chance, dass eine positive, empathische und sichere Lehrer-Kind-Beziehung einen Schutzfaktor für die kindliche Entwicklung darstellen kann.

Weitgehend unbestätigt blieb die Annahme, dass die Bindungsentwicklung Auswirkungen auf das prosoziale Verhalten hat. Da dieser Aspekt des kindlichen Verhaltens unter Umständen unter besonderem Einfluss sozialer Erwünschtheit beantwortet wurde, sollten künftige Forschungen diesen Zusammenhang durch objektivere Kriterien, wie Verhaltensbeobachtungen, prüfen.

Der Aufbau stabiler Bindungsbeziehungen und eines angemessenen Sozialverhaltens spielen in der gesunden Persönlichkeitsentwicklung des Menschen eine entscheidende Rolle (Sroufe et al., 1986; Waters et al., 1987; Zimmermann et al., 1997). In der vorliegenden Studie konnte zwar eine gewisse Kontinuität in der kindlichen Entwicklung festgestellt werden, die Ergebnisse sprechen allerdings auch für eine gewisse Diskontinuität. Hierbei sind vor allem die Faktoren, welche diese Entwicklung beeinflussen, von Interesse. Durch die geringe Anzahl an Risikofaktoren in der vorliegenden Studie, sind Aussagen über die Effekte von Risikofaktoren auf Kontinuität und Diskontinuität der Bindung nur begrenzt möglich, da nur wenige Kinder gleich mehrere solcher Faktoren auf sich vereinten. Künftige Forschungen sollten bei der Untersuchung der Auswirkung von Risikofaktoren auf die Bindungsentwicklung optimalerweise eine Hochrisikostichprobe parallel zu einer Kontrollgruppe untersuchen. So wären genauere Aussagen darüber möglich, ob eine Häufung von solchen Faktoren eine unsichere Bindung begünstigen kann und ob sie Einfluss auf Kontinuität und Veränderung von Bindungsmustern hat. Besonderen Aufschluss für den

Wechsel zu einem unsicheren Bindungsmuster gaben in der vorliegenden Studie spezifische kritische Lebensereignisse und -umstände, wie die elterliche Trennung/Scheidung, verschiedene Aspekte der Partnerschaftsqualität der Eltern oder der Todesfall einer engen Bezugsperson. Diese Risikobedingungen können jeweils eine Verschlechterung oder Verunsicherung in der kindlichen Sicht auf seine relevanten Bindungsbeziehungen verursachen. Eine Paarberatung für die Eltern bzw. beratende oder therapeutische Begleitung bei Verlust einer Bezugsperson für Kind oder Familie könnten einer Verschlechterung der Bindungsbeziehungen und damit einhergehenden Verhaltensproblemen bei derartigen Lebensereignissen oder -umständen präventiv entgegen wirken (Schwarzer, 1997).

Bedeutsam bei Diskontinuität in der Bindungsentwicklung ist, dass nicht nur durch Risiken eine Verschlechterung der Beziehungsqualität auftreten kann, sondern auch, dass durch eventuelle Schutzfaktoren positive Entwicklungswege eröffnet werden können. Solche Schutzfaktoren können einerseits Ressourcen innerhalb der Familie oder des Kindes sein, wie z.B. eine hohe Intelligenz des Kindes, ein hoher sozialer Status der Familie, oder aber zusätzliche Interventionen, wie Eltern-, Erziehungs- und Paarberatungen, Familien- oder Einzeltherapien. Künftige Forschungen sollten daher den Einfluss derartiger Schutzfaktoren, untersuchen bzw. die Bindungsentwicklung unter Berücksichtigung der Interaktion von Risiko- und Schutzfaktoren prüfen.

Literaturverzeichnis

- ACHENBACH, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 Profile*, Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- AINSWORTH, M. D. S. (1972). Attachment and dependency: A comparison. In: J. L. Gewirtz (Ed.). *Attachment and dependency*. Washington, D.C.: Winston.
- AINSWORTH, M. D. S. (1985a). Mutter-Kind-Bindungsmuster: Vorausgegangene Ereignisse und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung. In: K. Grossmann, K. E. Grossmann, R. Mimler, C. Sontag & S. Tschernich (Hrsg.) (2003). *Bindung und menschliche Entwicklung* (S.317-340). Stuttgart: Klett-Cotta.
- AINSWORTH, M. D. S. (1985b). Bindungen im Verlauf des Lebens. In: K. Grossmann, K. E. Grossmann, R. Mimler, C. Sontag & S. Tschernich (Hrsg.) (2003). *Bindung und menschliche Entwicklung* (S.341-366). Stuttgart: Klett-Cotta.
- AINSWORTH, M. D. S. & BELL, S. M. (1974). Die Interaktion zwischen Mutter und Säugling und die Entwicklung von Kompetenz. In: K. Grossmann, K. E. Grossmann, R. Mimler, C. Sontag & S. Tschernich (Hrsg.) (2003). *Bindung und menschliche Entwicklung* (S.217-241). Stuttgart: Klett-Cotta.
- AINSWORTH, M. D. S., BLEHAR, M. C., WATERS, E. & WALL, S. (1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- AINSWORTH, M. D. S. & WITTIG, B. A. (1965). Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a Strange Situation. In: B. M. Foss (Ed.), *Determinants of infant behavior*, (Vol. 4, pp.111-136). London: Methuen.
- ALLPORT, G. W. (1958). *Werden der Persönlichkeit – Gedanken zur Grundlegung einer Psychologie der Persönlichkeit*. Bern: Huber.
- AMMANITI, M., SPERANZA, A. M. & FEDELE, S. (2005). Attachment in infancy and in early and late childhood: A longitudinal study. In: K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.). *Attachment in middle childhood* (pp.115-136). New York: Guilford.
- ARBEITSGRUPPE DEUTSCHE CHILD BEHAVIOR CHECKLIST (1998): *Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen; deutsche Bearbeitung der Child Behavior Checklist (CBCL/4-18): Einführung und Anleitung zur Handauswertung*. 2. Auflage mit deutschen Normen, bearbeitet von M. Döpfner, J. Plück, S. Bölte, K. Lenz, P. Melchers & K. Heim. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik.
- ARONSON, E. (1994). *Sozialpsychologie: menschliches Verhalten und gesellschaftlicher Einfluss*. Heidelberg: Spektrum.
- ASENDORPF, J. B. (1996). *Psychologie der Persönlichkeit: Grundlagen*. Berlin: Springer.
- AUGUST-FRENZEL, P. (1993). *Selbstbewertungen von Vätern, Müttern und ihren achtjährigen Kindern im Kontext von Bindungserfahrungen*. Dissertation, Universität Regensburg.
- BACKHAUS, A. & STANGE, S. (2001). *Bindung im Vorschulalter. Eine Reliabilitätsstudie zum Geschichtenergänzungsverfahren*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Düsseldorf.
- BATES, J. E., MASLIN, C. A. & FRANKEL, K. A. (1985). Attachment security, mother-child interaction, and temperament as predictors of behavior-problem ratings at age three years. In: I. Bretherton & E. Waters (Eds.). *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the society for research in Child Development*, 50, 167-193.
- BEELMANN, W. (2000). Entwicklungsrisiken und -chancen bei der Bewältigung normativer sozialer Übergänge im Kindesalter. In: C. Leyendecker & T. Hortsmann (Hrsg.). *Große Pläne für kleine Leute: Grundlagen, Konzepte und Praxis der Frühförderung* (S.71-77). München: Ernst Reinhard.

- BEIER, M. (2005). An algorithm and tool for computing exact conditional probabilities of configuration frequencies. *Psychological Science*, 47, 391-400.
- BELSKY, J. (1999). Interactional and contextual determinants of attachment security. In: J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp.249-264). New York: Guilford.
- BENDER, C. (1989). *Identität und Selbstreflexion: Zur reflexiven Konstruktion der sozialen Wirklichkeit in der Systemtheorie von N. Luhmann und im symbolischen Interaktionismus von G. H. Mead*. Frankfurt a. M.: Lang.
- BERGIUS, R. (1976). *Sozialpsychologie*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- BISCHOF-KÖHLER, D. (2000). Empathie, prosoziales Verhalten und Bindungsqualität bei Zweijährigen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2, 142-157.
- BODENMANN, G. & PERREZ, M. (1996). *Scheidung und ihre Folgen. Le divorce et ses conséquences*. Berlin: Springer.
- BORTZ, J. & DÖRING, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- BORTZ, J. & LIENERT, G. A. (1998). *Kurzgefasste Statistik für die klinische Forschung*. Berlin: Springer.
- BOWLBY, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 350-373. Dt. (1958): Das Wesen der Bindung des Kindes an seine Mutter. In: H. Bonn & K. Rohsmanith (Hrsg.), (1977). *Eltern-Kind-Beziehung* (S.277-336). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- BOWLBY, J. (1971). *Child care and the growth of love*. Harmondsworth: Penguin Books.
- BOWLBY, J. (1973a). *Attachment and loss, Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- BOWLBY, J. (1973b). *Attachment and loss, Vol. 2. Separation: Anxiety and Anger*. New York: Basic Books.
- BOWLBY, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock Publications. Dt. (1982): Das Glück und die Trauer. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BOWLBY, J. (1980a). *Attachment and loss, Vol. 3. Loss; Sadness and depression*. New York: Basic Books.
- BOWLBY, J. (1980b). Mit der Ethologie heraus aus der Psychoanalyse: Ein Kreuzungsexperiment. In: K. Grossmann & K. E. Grossmann (Hrsg.) (2003). *Bindung und menschliche Entwicklung*. (S.38-54). Stuttgart: Klett-Cotta.
- BOWLBY, J. (1983). Caring for the young: influences on development. In: S. Cohen, B. J. Cohler & S. H. Weissman (Eds.). *Parenthood: A psychodynamic perspective* (pp.268-284). New York: Guilford.
- BOWLBY, J. (1988). *A secure base: parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- BOWLBY, J. (1991). Ethologisches Licht auf psychoanalytische Probleme. In: K. Grossmann & K. E. Grossmann (Hrsg.) (2003). *Bindung und menschliche Entwicklung*. (S.55-69). Stuttgart: Klett-Cotta.
- BOWLBY, J. (1997). Bindung: Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In: G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.). *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S.17-26). Stuttgart: Klett-Cotta.
- BRAZELTON, T. B. & CRAMER, B. G. (1991). *Die frühe Bindung: die erste Beziehung zwischen dem Baby und seinen Eltern*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BRELL, K. & ESSER, B. (2002). *Bindung, Selbstkonzept und soziale Kompetenz im Kontext von Fremdbetreuung*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Düsseldorf.
- BREThERTON, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. In: I. Bretherton & E. Waters (Eds.). *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the society for research in Child Development*, 50, 3-35.

- BREHERTON, I. (1997). Die Geschichte der Bindungstheorie. In: G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.). *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S.27-59). Stuttgart: Klett-Cotta.
- BREHERTON, I. (1999). Updating the „internal working model“ construct: some reflections. *Attachment and Human Development*, 1, 343-357.
- BREHERTON, I. (2001). Zur Konzeption innerer Arbeitsmodelle in der Bindungstheorie. In: G. Gloger-Tippelt (Hrsg.). *Bindung im Erwachsenenalter* (S.52-74). Bern: Huber.
- BREHERTON, I. (2003). Konstrukt des inneren Arbeitsmodells. In: K. H. Brisch, K. E. Grossmann, K. Grossmann & L. Köhler (Hrsg.). *Bindung und seelische Entwicklungswege* (S.13-43). Stuttgart: Klett-Cotta.
- BREHERTON, I. (2005). In pursuit of the internal working model and its relevance to attachment relationships. In: L. E. Grossmann, K. Grossmann & E. Waters (Eds.). *Attachment from infancy to adulthood* (pp.13-47). New York: Guilford.
- BREHERTON, I. & PAGE, T. F. (2004). Shared or conflicting working models? Relationship in postdivorce families seen through the eyes of mothers and their preschool children. *Development and Psychopathology*, 16, 551-575.
- BREHERTON, I., RIDGEWAY, D. & CASSIDY, J. (1990). Assessing working models of the attachment relationship. An Attachment Story Completion Task for 3-years-olds. In: M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds.). *Attachment in the preschool years. Theory, research and intervention* (pp.273-310). Chicago: University of Chicago Press.
- BRISCH, K. H. (1999). *Bindungsstörungen – Von der Bindungstheorie zur Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BRISCH, K. H. (2003). Bindungsstörungen und Trauma. In: K. H. Brisch (Hrsg.). *Bindung und Trauma* (S.105-133). Stuttgart: Klett-Cotta.
- BRUSTEN, M. & HURRELMANN, K. (1973). *Abweichendes Verhalten in der Schule*. Weinheim: Juventa.
- BÜHL, A. & ZÖFEL, P. (2000). *SPSS Version 9. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*. München: Addison-Wesley.
- CALDERA, Y. M. & HART, S. (2004). Exposure to child care, parenting style and attachment security. *Infant and Child Development*, 13, 21-33.
- CASSIDY, J. (1988). Child-mother-attachment and the self in six-years-olds. *Child Development*, 59, 121-134.
- CASSIDY, J. (1999). The nature of the child's ties. In: J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp.3-20). New York: Guilford.
- CASSIDY, J. & MARVIN, R. S. (1992). *Attachment organization in preschool children: Procedures and coding manual*. Unpublished manuscript, MacArthur Working Group on Attachment, Seattle, WA.
- CLARK, S. E. & SYMONS, D. K. (2000). A longitudinal study of Q-sort attachment security and self-processes at age 5. *Infant and Child Development*, 9, 91-104.
- COLEMAN, P. K. (2003). Perceptions of parent-child attachment, social self-efficacy, and peer relationships in middle childhood. *Infant and Child Development*, 12, 351-368.
- COOLEY, C. H. (1983). *Human nature and social order*. Nachdruck der Ausgabe New York, 1967. New Brunswick: Transaction Books.
- CRITTENDEN, P. M. (1992). Quality of attachment in the preschool years. *Development and Psychopathology*, 4, 209-241.
- CRITTENDEN, P. M. (1999). Danger and development: The organization of self-protective strategies. *Child Development*, 64, 145-171.
- CRITTENDEN, P. M. (2003). A dynamic-maturation approach to continuity and change in pattern of attachment. In: P. M. Crittenden & A. H. Claussen (Eds.). *The organization of attachment relationships* (pp.343-357). Cambridge: Cambridge University Press.
- DAMON, W. (1989). *Die soziale Entwicklung des Kindes: ein entwicklungspsychologisches Lehrbuch*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- DAUSEND, S. (2001). *Zusammenhang zwischen kindlichem Selbstkonzept, mütterlicher Unterstützung, Bindungssicherheit, familiären Belastungsfaktoren und klinischen Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern alleinerziehender Mütter*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Düsseldorf.
- DALLAIRE, D. H. & WEINTRAUB, M. (2005). Predicting children's separation anxiety at age 6: The contributions of infant-mother attachment security, maternal sensitivity, and maternal separation anxiety. *Attachment and Human Development*, 7, 393-408.
- DAVIES, P. T. & CUMMINGS, E. M. (1998). Marital conflict and child adjustment. An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 116, 387-411.
- DEUSINGER, I. & HAASE, H. (1996). *Persönlichkeit und Kognition: Aspekte der Kognitionsforschung*. Göttingen: Hogrefe.
- DÖPFNER, M. (2000). Hyperkinetische Störungen. In: F. Petermann (Hrsg.). *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie* (S.151-186). Göttingen: Hogrefe.
- DONATAS, C., MARATOS, O., FAFOUTIS, M. & KARANGELIS, A. (1985). Early social development in institutionally reared greek infants: Attachment and peer interaction. In: I. Bretherton & E. Waters (Eds.). *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the society for research in Child Development*, 50, 136-146.
- EGELAND, B. & SROUFE, L. A. (1981). Attachment and early maltreatment. *Child Development*, 52, 44-52.
- EICHHORN, C., TIEDTKE, K., JACOBSEN, T., ZIEGENHAIN, U. & FEGERT, J. M. (2002). *Die Bedeutung von Bindungsvorerfahrungen bei Kindern mit Störung des Sozialverhaltens*. Poster präsentiert auf dem 27. Kongress der DGKJPP in Berlin.
- ERICKSON, M. F., SROUFE, L. A., EGELAND, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. In: I. Bretherton & E. Waters (Eds.). *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the society for research in Child Development*, 50, 147-136.
- ERIKSON, E. H. (1973). *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart: Ernst Klett.
- ERIKSON, E. H. (1980). *Identity and the lifecycle*. Dt.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- ETTRICH, K. U. (2004). *Bindungsentwicklung und Bindungsstörung*. Stuttgart: Thieme.
- FESTINGER, L. (1978). *A theory of cognitive dissonance*. Dt.: Theorie der kognitiven Dissonanz. Bern: Huber.
- FISSENI, H. J. (1998). *Persönlichkeitspsychologie: Auf der Suche nach einer Wissenschaft; ein Theorienüberblick*. Göttingen: Hogrefe.
- FLEISS, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76, 378-382.
- FONAGY, P. (2001). *Attachment theory and psychoanalysis*. New York: Other Press.
- FRALEY, R. C. (2002). Attachment stability from infancy to adulthood: meta-analysis and dynamic modeling of developmental mechanism. *Personality and Social Psychology Review*, 6, 123-151.
- FREMMER-BOMBIK, E. (1987). *Beobachtungen zur Beziehungsqualität im zweiten Lebensjahr und ihre Bedeutung im Lichte mütterlicher Kindheitserinnerungen*. Dissertation, Universität Regensburg.
- FREMMER-BOMBIK, E. (1997). Innere Arbeitsmodelle von Bindung. In: G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.). *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S.109-119). Stuttgart: Klett-Cotta.
- FREUD, S. (1963). *Gesammelte Werke, Bd. X*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- FRIEDLMEIER, W. (1993). *Entwicklung von Empathie, Selbstkonzept und prosozialem Handeln in der Kindheit*. Dissertation, Universität Konstanz.
- FTHENAKIS, W. E. (1993). Kindliche Reaktionen auf Trennung und Scheidung. In: M. Markefka & B. Nauck (Hrsg.) *Handbuch der Kindheitsforschung* (S.601-616). Neuwied: Luchterhand.

- GARLICH, A. & LEUZINGER-BOHLEBER, M. (1999). *Identität und Bindung: die Entwicklung von Beziehungen in Familie, Schule und Gesellschaft*. Weinheim: Juventa.
- GEORGE, C. (1996). A representational perspective of child abuse and prevention: Internal working models of attachment and caregiving. *Child Abuse and Neglect*, 20, 411-424.
- GEORGE, C., KAPLAN, N. & MAIN, M. (1985). The Adult Attachment Interview. In: G. Gloger-Tippelt (Hrsg.). *Bindung im Erwachsenenalter* (S.364-387). Bern: Huber.
- GEORGE, C. & SOLOMON, J. (1999). Attachment and caregiving. The caregiving behavioral system. In: J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp.287-316). New York: Guilford.
- GEORGE, C. & SOLOMON, J. (1996). Representational models of relationships. Links between caregiving and representation. *Infant Mental Health Journal*, 17, 198-216.
- GEWIRTZ, J. L. (1961). A learning analysis of the effects of normal stimulation, privation and deprivation on the acquisition of social motivation and attachment. In: B. M. Foss (Ed.), *Determinants of infant behaviour* (Vol. 4, pp.213-283). London: Methuen. Dt.: Eine lernpsychologische Analyse der Auswirkungen von normaler Stimulation, Privation und Deprivation auf die Aneignung von sozialer Motivation und Anhänglichkeit. In: H. Bonn & K. Rohsmanith (Hrsg.), (1977). *Eltern-Kind-Beziehung* (S.25-110). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- GLOGER-TIPPELT, G. (1999). Transmission von Bindung bei Müttern und ihren Kindern im Vorschulalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 2, 113-128.
- GLOGER-TIPPELT, G. (2001). Unsicher-distanzierende mentale Bindungsmodelle. In: G. Gloger-Tippelt (Hrsg.). *Bindung im Erwachsenenalter* (S.174-200). Bern: Huber.
- GLOGER-TIPPELT, G. (2002). Der Beitrag der Bindungsforschung zur klinischen Entwicklungspsychologie der Familie. In: B. Rollett & H. Weyneck (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie der Familie* (S.118-141). Göttingen: Hogrefe.
- GLOGER-TIPPELT, G. (2003). Entwicklungswege zur Repräsentation von Bindung bei 6-jährigen Kindern – Fallbeispiele. In: H. Scheuerer-Englisch, G. J. Suess & W.-K. P. Pfeifer. (Hrsg.). *Wege zur Sicherheit. Bindungswissen in Diagnostik und Intervention* (S.193-222). Giessen: Psychosozial Verlag.
- GLOGER-TIPPELT, G., GOMILLE, B., KÖNIG, L. & VETTER, J. (2002). Attachment representations in 6-year-olds: Related longitudinally to the quality of attachment in infancy and mothers' attachment representations. *Attachment and Human Development*, 4, 318-339.
- GLOGER-TIPPELT, G. & KÖNIG, L. (2003). Bindungsrepräsentation von 6-jährigen Kindern aus Zweielternfamilien und Einelternfamilien mit Trennungserfahrung. *Praxis der Rechtspsychologie*, 13, 77-99.
- GLOGER-TIPPELT, G. & KÖNIG, L. (2006). *Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung (GEV-B) für 5- bis 8-jährige Kinder*. Unveröffentlichtes Manual zur Durchführung und Auswertung, Abteilung für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Universität Düsseldorf.
- GLOGER-TIPPELT, G., KÖNIG, L., ZWEYER, K. & LAHL, O. (2007). Bindung und Problemverhalten bei fünf und sechs Jahre alten Kindern. *Kindheit und Entwicklung*, 16, 209-219.
- GLOGER-TIPPELT, G. & ULLMEYER, M. (2001). Partnerschaft und Bindungsrepräsentation der Herkunftsfamilie. In: S. Walper & R. Pekrun. (Hrsg.). *Familie und Entwicklung – Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie* (S.181-199). Göttingen: Hogrefe.
- GLOGER-TIPPELT, G., VETTER, J. & RAUH, H. (2000). Untersuchungen mit der „Fremden Situation“ in deutschsprachigen Ländern: Ein Überblick. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2, 87-98.
- GOLDBERG, S. (1997). Attachment and childhood behavior problems in normal, at-risk, and clinical samples. In: L. Atkinson & K. J. Zucker (Eds.). *Attachment and Psychopathology*. New York: Guilford.
- GOMILLE, B. (2001). Unsicher-präokkupierte mentale Bindungsmodelle. In: G. Gloger-Tippelt (Hrsg.). *Bindung im Erwachsenenalter* (S.201-225). Bern: Huber.
- GREENBERG, M. T. (1999). Attachment and psychopathology in childhood. In: J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp.469-496). New York: Guilford.

- GROSSMANN, K. E. (1977). Frühe Entwicklung der Lernfähigkeit in der sozialen Umwelt. In: K. E. Grossmann (Hrsg.): *Entwicklung der Lernfähigkeit in der sozialen Umwelt* (S.145-183). München: Kindler.
- GROSSMANN, K. (1997). Kontinuität und Konsequenzen der frühen Bindungsqualität während des Vorschulalters. In: G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.). *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S.191-202). Stuttgart: Klett-Cotta.
- GROSSMANN, K. (1999). Old and new internal working models of attachment: the organization of feelings and language. *Attachment and Human Development*, 1, 253-269.
- GROSSMANN, K. E., BECKER-STOLL, F., GROSSMANN, K., KINDLER, H., SCHIECHE, M., SPANGLER, G., WENSAUER, M. & ZIMMERMANN, P. (1997). Die Bindungstheorie – Modell, entwicklungspsychologische Forschung und Ergebnisse. In: H. Keller (Hrsg.). *Handbuch der Kleinkindforschung* (S.51-95). Bern: Huber.
- GROSSMANN, K. E. & GROSSMANN, K. (1991). Attachment quality as an organizer of emotional and behavioral responses in a longitudinal perspective. In: C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (Eds.). *Attachment across the life cycle* (pp.93-114). London/New York: Tavistock/Routledge.
- GROSSMANN, K. E. & GROSSMANN, K. (2004). *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- GROSSMANN, K. & GROSSMANN, K. E., SPANGLER, G., SUESS, G. J. & UNZNER, L. (1985). Maternal sensitivity and newborns' orientation responses as related to quality of attachment in Northern Germany. In: I. Bretherton & E. Waters (Eds.). *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the society for research in Child Development*, 50, 233-256.
- HAFT, W. L. & SLADE, A. (1989). Affect attunement and maternal attachment: A pilot study. Special issue: Internal representations and parent-infant relationships. *Infant Mental Health Journal*, 10, 157-172.
- HAGEKULL, B. & BOHLIN, G. (2004). Predictors of middle childhood psychosomatic problems: An emotion regulation approach. *Infant and Child Development*, 13, 189-405.
- HAHLWEG, K. (1979). Konstruktion und Validierung des Partnerschaftsfragebogens PFB. *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, 8, 17-40.
- HAHLWEG, K. (1996). *Fragebogen zur Partnerschaftsdiagnostik (FPD) – Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe.
- HAMILTON, C. E. (2000). Continuity and discontinuity of attachment from infancy through adolescence. *Child Development*, 71, 690-694.
- HANK, G., HAHLWEG, K. & KLANN, N. (1990). *Diagnostische Verfahren für Berater: Materialien zur Diagnostik und Therapie in Ehe-, Familien- und Lebensberatung*. Weinheim: Beltz Test.
- HANS, S. L., BERNSTEIN, V. J. & SIMS, B. E. (2000). Change and continuity in attachment relationships from infancy through adolescence. In: P. M. Crittenden & A. H. Claussen (Eds.). *The organization of attachment relationships* (pp.277-299). Cambridge: Cambridge University Press.
- HARLOW, H. F. & MEARS, C. (1979). *The human model*. Washington D.C.: V. H. Winston & Sons.
- HARRÉ, R. (1987). The social construction of selves. In: K. Yardley & T. Honess (Eds.). *Self and identity: psychological perspectives* (pp.41-52). Chichester: John Wiley & Sons.
- HINDE, R.A. (1973). *Das Verhalten der Tiere*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- HÖGER, D. (2002). Fragebögen zur Erfassung von Bindungsstilen. In: B. Strauss, A. Buchheim & H. Kächele (Hrsg.). *Klinische Bindungsforschung* (S.94-118). Stuttgart: Schattauer.
- HÖNER, U. (2000). *Bindungsqualität bei Jungen im Alter von 8-14 Jahren: Entwicklung und Validierung eines Verfahrens*. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Forschung.
- HOWES, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In: J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp.671-687). New York: Guilford.
- HÜTTENMOSER, M. (1981). *Sozialisation und Einschulung*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.

- IHLE, W. JAHNKE, D., HEERWAGEN, A. & NEUPERDT, C. (2005). Depression, Angst und Essstörungssymptomatik und erinnertes elterliches Erziehungsverhalten. *Kindheit und Entwicklung*, 14, 30-38.
- KEGEL, G. (1993). Entwicklung von Sprache und Kognition. In: M. Markefka & B. Nauck (Hrsg.). *Handbuch der Kindheitsforschung* (S.253-262). Neuwied: Luchterhand.
- KELLER, H. & MEYER, H.-J. (1982). *Psychologie der frühesten Kindheit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- KERN, C. (2006). *Bindung beim Schuleintritt*. Dissertation, Universität Düsseldorf.
- KERNS, K. A., SCHLEGELMILCH, A., MORGAN, T. A. & ABRAHAM, M. M. (2005). Assessing attachment in middle childhood. In: K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.). *Attachment in middle childhood* (pp.46-70). New York: Guilford.
- KLAGSBRUN, M. & BOWLBY, J. (1976). Response to separation from parents: A clinical test for young children. *British Journal of Protective Psychology*, 21, 7-27.
- KOBAK, R., ROSENTHAL, N. & SERWIK, A. (2005). The attachment hierarchy in middle childhood: conceptual and methodological issues. In: K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.). *Attachment in middle childhood* (pp.71-88). New York: Guilford.
- KÖNIG, L. (2002). *Bindung bei sechsjährigen Kindern aus Einelternfamilien*. Dissertation, Universität Düsseldorf.
- KÖNIG, L. (2007). *Attachment behavior with respect to mothers and fathers and attachment representations in children in five and eight years of age*. Vortrag im Rahmen des Symposiums „Attachment representations in middle childhood and social adaption“, 13th European Conference on Developmental Psychology in Jena.
- KRAUTH, J. (1993). *Einführung in die Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA)*. Weinheim: Beltz.
- KROLLMANN, M. & KRAPPMANN, L. (1993). *Bindung und Gleichaltrigenbeziehungen in der mittleren Kindheit*. Poster präsentiert auf der 11. Tagung für Entwicklungspsychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Osnabrück.
- KROLLMANN, M. & KRAPPMANN, L. (1995). *Bindung und Freundschaft in der mittleren Kindheit*. Unveröffentlichter Vortrag in der Arbeitsgruppe „Bindungsentwicklung: Tradierung, Kontinuität und Konsequenzen“ auf der 12. Tagung für Entwicklungspsychologie in Leipzig.
- LAMB, M. E., THOMPSON, R. A., GARDNER, W. & CONNELL, J. P. (1985). *Infant-mother attachment. The origins and developmental significance of individual differences in Strange Situation behaviour*. Hillsdale: Erlbaum.
- LANG, F. R. & HECKHAUSEN, J. (2005). Stabilisierung und Kontinuität der Persönlichkeit im Lebenslauf. In: J. B. Asendorpf (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie: Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- LEWIS, M, FEIRING, C. & ROSENTHAL, S. (2000). Attachment over time. *Child Development*, 71, 707-720.
- LÖSEL, F., BEELMANN, A. & STEMMLER, M. (2002): *Skalen zur Messung sozialen Problemverhaltens bei Vorschul- und Grundschulkindern; Die Deutschen Versionen des Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI) und des Social Behavior Questionnaire (SBQ)*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Erlangen.
- LORENZ, K. (1978). *Vergleichende Verhaltensforschung – Grundlagen der Ethologie*. Wien: Springer.
- LÜTKENHAUS, P., GROSSMANN, K. E. & GROSSMANN, K. (1985). Infant-mother attachment at twelve months and style of interaction with a stranger in the age of three years. *Child Development*, 56, 1538-1542.
- MAGAI, C. (1997). Bindung, Emotionen und Persönlichkeitsentwicklung. In: G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.). *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S.140-148). Stuttgart: Klett-Cotta.
- MAIN, M. (1977). Sicherheit und Wissen. In: K. E. Grossmann (Hrsg.): *Entwicklung der Lernfähigkeit in der sozialen Umwelt* (S.47-95). München: Kindler.

- MAIN, M. (1997). Desorganisation im Bindungsverhalten. In: G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.). *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S.120-139). Stuttgart: Klett-Cotta.
- MAIN, M. (2001). Aktuelle Studien zur Bindung. In: G. Gloger-Tippelt (Hrsg.). *Bindung im Erwachsenenalter* (S.1-51). Bern: Huber.
- MAIN, M. & HESSE, E. (1990). Parent's unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status. Is frightened and/or frightening parental behaviour the linking mechanism? In: M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds.). *Attachment in the preschool years. Theory, research and intervention* (pp.161-184). Chicago: University of Chicago Press.
- MAIN, M., KAPLAN, N. & CASSIDY, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. In: I. Bretherton & E. Waters (Eds.). *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the society for research in Child Development*, 50, 66-104..
- MAIN, M. & SOLOMON, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/ disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In: M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds.). *Attachment in the preschool years. Theory, research and intervention* (pp.121-160). Chicago: University of Chicago Press.
- MAIN, M. & WESTON, D. R. (1981). The quality of the toddler's relationship to mother and father related conflict behavior and readiness to establish new relationships. *Child Development*, 52, 932-940.
- MARVIN, R. S. (1977). An ethological-cognitive model for the attenuation of mother-child attachment behavior. In: T. Alloway, P. Pliner & L. Krames (Eds.). *Attachment behavior*. (Vol. 3, pp.25-60). New York: Plenum.
- MATAS, L., AREND, R. & SROUFE, L. A. (1978). Continuity of adaption in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49, 547-556.
- MAYSELESS. (2005). Ontogeny of attachment in middle childhood: conceptualization of normative changes. In: K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.). *Attachment in middle childhood* (pp.1-23). New York: Guilford.
- MEAD, G. H. (1963). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- MEINS, E. (1999). Sensivity, security, and internal working models. Bridging the transmission gap. *Attachment and Human Development*, 1, 325-342.
- MEYER, H.-J. (1985). *Zur emotionalen Beziehung zwischen Müttern und ihren erst- und zweitgeborenen Kindern*. Regensburg: Roderer.
- MONTADA, L. (2002). Grundlagen der Entwicklungspsychologie: Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (S.3-53). Weinheim: Beltz.
- MOSS, E., ROUSSEAU, D., PARENT, S., ST-LAURENT, D. & SAINTONGE, J. (1998). Correlates of attachment at school-age. Maternal reported stress, mother-child interaction, and behaviour problems. *Child Development*, 69, 1390-1450.
- MOSS, E., ST-LAUREN, D. & PARENT, S. (1999). Disorganized attachment and developmental risk at school age. In: J. Solomon & C. George (Eds.) *Attachment disorganization* (pp.160-183). New York: Guilford.
- MOSS, E. CYR, C., BUREAU, J.-F., TARABULSY, G. M. & DUBOIS-COMTOIS, K. (2005). Stability of attachment during the preschool period. *Developmental Psychology*, 41, 773-783.
- MUSSEN, P. H. (1973). *The psychological development of the child*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- NELSON, K. (1999). Event representations, narrative development and internal working models. *Attachment and Human Development*, 1, 239-252.
- NICKEL, H. (1991). *Vom Kleinkind zum Schulkind: eine entwicklungspsychologische Einführung für Erzieher, Lehrer und Eltern*. München: Reinhard.
- NIEBANK, K. & PETERMANN, F. (2000). Grundlagen und Ergebnisse der Entwicklungspsychopathologie. In: F. Petermann (Hrsg.). *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie* (S.57-94). Göttingen: Hogrefe.

- OERTER, R. (2002). Kindheit. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (S.209-257). Weinheim: Beltz.
- PIAGET, J. (1974). *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. Stuttgart: Ernst Klett.
- PIERREHUMBERT, B., MILJKOVITCH, R., PLANCHEREL, B., HALFON, O. & ANSERMET, F. (2000). Attachment and temperament in early childhood; Implications for later behavior problems. *Infant and Child Development*, 9, 17-32.
- RADKE-YARROW, M., CUMMINGS, E. M., KUCZYNSKI, L. & CHAPMAN, M. (1985). Patterns of attachment in two- and three-year-olds in normal families and families with parental depression. *Child Development*, 56, 884-893.
- RAUH, H. (1993). Frühkindliche Bedingungen in der Entwicklung. In: M. Markefka & B. Nauck (Hrsg.). *Handbuch der Kindheitsforschung* (S.221-238). Neuwied: Luchterhand.
- RAUH, H. (2000). Bindungsforschung im deutschsprachigen Raum. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2, 81-86.
- RAUH, H. (2002). Vorgeburtliche Entwicklung und Frühe Kindheit. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (S.131-208). Weinheim: Beltz.
- RAUH, H., ZIEGENHAIN, U., MÜLLER, B. & WIJNROKS, L. (2000). Stability and change in infant-mother attachment in the second year of life. In: P. M. Crittenden & A. H. Claussen (Eds.). *The organization of attachment relationships* (pp.251-276). Cambridge: Cambridge University Press.
- REMSCHMIDT, H. (1990). *Psychische Auffälligkeiten bei Schulkindern*. Göttingen: Hogrefe.
- RENKEN, B., EGELAND, B., MARVINNEY, D., MANGELSDORF, S. & SROUFE, L. A. (1989). Early childhood antecedents of aggression and passive-withdrawal in early elementary-school. *Journal of Personality*, 57, 257-281.
- RICKS, M. H. (1985). The social transmission of parental behaviour: Attachment across generations. In: I. Bretherton & E. Waters (Eds.). *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the society for research in Child Development*, 50, 211-228.
- ROGERS, C. R. (1942). *Counseling and psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- RUTTER, M. (1995). Clinical implications of attachment concepts: Retrospect and prospect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 549-571.
- SANDER, J. & BÖCKER, S. (1993). Die deutsche Form der Relationship Assessment Scale (RAS): Eine kurze Skala zur Messung der Zufriedenheit in einer Partnerschaft. *Diagnostica*, 39, 55-62.
- SCHUEERER-ENGLISCH, H. (1989). *Das Bild der Vertrauensbeziehung bei zehnjährigen Kindern und ihren Eltern: Bindungsbeziehungen in längsschnittlicher und aktueller Sicht*. Dissertation, Universität Regensburg.
- SCHUEERER-ENGLISCH, H. (2003). Die innere Welt des Kindes: Das Bindungsinterview für die Späte Kindheit (BISK) in Beratung und Therapie. In: H. Scheuerer-Englisch, G. J. Suess & W.-K. P. Pfeifer (Hrsg.). *Wege zur Sicherheit. Bindungswissen in Diagnostik und Therapie* (S.277-310). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- SCHIECHE, M. (1996). *Exploration und physiologische Reaktionen bei zweijährigen Kindern mit unterschiedlichen Bindungserfahrungen*. Dissertation, Universität Regensburg.
- SCHILDBACH, B., LOHER, I. & RIEDINGER, N. (1997). Die Bedeutung emotionaler Unterstützung bei der Bewältigung von intellektuellen Anforderungen. In: G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.). *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S.249-264). Stuttgart: Klett-Cotta.
- SCHLEIDT, M. (1997). Die humanethologische Perspektive – die menschliche Frühentwicklung aus ethologischer Sicht. In: H. Keller (Hrsg.). *Handbuch der Kleinkindforschung* (S.27-49). Bern: Huber.
- SCHMIDT, S. & STRAUß, B. (1996). Die Bindungstheorie und ihre Relevanz für die Psychotherapie. *Psychotherapeut*, 41, 139-150.
- SCHMIDT-DENTER, U. (1993). Eltern-Kind- und Geschwister-Beziehungen. In: M. Markefka & B. Nauck (Hrsg.). *Handbuch der Kindheitsforschung* (S.337-352). Neuwied: Luchterhand.

- SCHMIDT-DENTER, U. & SPANGLER, G. (2005). Entwicklung von Beziehungen und Bindungen. In: J. B. Asendorpf (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie: Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung* (S.425-523). Göttingen: Hogrefe.
- SCHNEIDER-ROSEN, K., BRAUNWALD, K. G., CARLSON, V. & CICHETTI, D. (1989). Current perspectives in attachment theory: Illustration from the study of maltreated infants. In: I. Bretherton & E. Waters (Eds.). *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the society for research in Child Development*, 50, 194-210.
- SCHÜPPEL, S. (2007). *Sozialverhalten und Bindungsrepräsentation bei Kindern im frühen Grundschulalter*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Düsseldorf.
- SCHWARZER, C. (1997). Beratung in der Schule. In: F. W. Weinert (Hrsg.). *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S.771-804). In Enzyklopädie der Psychologie (Themenbereich D, Serie I: Pädagogische Psychologie Bd. 3). Göttingen: Hogrefe.
- SCHWARZER, C. & POSSE, N. (2004). Pädagogische Psychologie und Beratung. In: F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.). *Das Handbuch der Beratung. Bd.1: Disziplinen und Zugänge* (S.73-87). Tübingen: dgvt-Verlag.
- SEIFFGE-KRENKE, I. & BECKER-STOLL, F. (2004). Bindungsrepräsentation und Coping im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. *Kindheit und Entwicklung*, 13, 235-247.
- SHAW, S. K. & DALLOS, R. (2005). Attachment and adolescent depression: The impact of early attachment experiences. *Attachment and Human Development*, 7, 409-424.
- SHMUELI-GOETZ, Y., TARGET, M., DATTA, A. & FONAGY, P. (2004). *Child Attachment Interview (CAI). Coding and classification manual, Version V*. Unveröffentlichtes Manual, The Sub-Department of Clinical Health Psychology, University College London.
- SHMUELI-GOETZ, Y., TARGET, M., FONAGY, P. & DATTA, A. (in press). The Child Attachment Interview. A psychometric study of reliability and discriminant validity. In press with *Developmental Psychology*.
- SHOULDICE, A. & STEVENSON-HINDE, J. (1992). Coping with security distress: The Separation Anxiety Test and attachment classification at 4.5 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 331-348.
- SILBEREISEN, R & SCHUHLER, P. (2000). Prosoziales Verhalten: Bedingungen und Verläufe der Entwicklung. In: M. Marckfeld & B. Nauck (Hrsg.) *Handbuch der Kindheitsforschung* (S.275-288). Neuwied: Luchterhand.
- SIMÓ, S., RAUH, H. & ZIEGENHAIN, U. (2000). Mutter-Kind-Interaktion im Verlaufe der ersten 18 Lebensmonate und Bindungssicherheit am Ende des 2. Lebensjahres. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2, 118-141.
- SOLOMON, J. & GEORGE, C. (1999). The measurement of attachment security in infancy and childhood. In: J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp.287-316). New York: Guilford.
- SPANGLER, G. (1997). Die Rolle kindlicher Verhaltensdispositionen für die Bindungsentwicklung. In: G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.). *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S.178-190). Stuttgart: Klett-Cotta.
- SPANGLER, G. & GROSSMANN, K. (1997). Zwanzig Jahre Bindungsforschung in Bielefeld und Regensburg. In: G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.). *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S.50-63). Stuttgart: Klett-Cotta.
- SPANGLER, G. & ZIMMERMANN, P. (1999a). Bindung und Anpassung im Lebenslauf: Erklärungsansätze und empirische Grundlagen für Entwicklungsprognosen. In: R. Oerter, C. v. Hagen, G. Röper & G. Noam (Hrsg.). *Klinische Entwicklungspsychologie* (S.170-194). Weinheim: Beltz.
- SPANGLER, G. & ZIMMERMANN, P. (1999b). Attachment representation and emotion regulation in adolescents: A psychobiological perspective on internal working models. *Attachment and Human Development*, 3, 271-290.
- SROUFE, L. A. (1985). Attachment classification from the perspective of infant-caregiver relationships and infant temperament. *Child Development*, 56, 1-14.

- SROUFE, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment and Human Development*, 7, 349-367.
- SROUFE, L. A. & FLEESON, J. (1986). Attachment and the construction of relationships. In: W. Hartup & Z. Rubin (Eds.), *Relationships and development* (pp.51-57). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- STEELE, M. & STEELE, H. (1997). Intergenerationale Tradierung von Bindung, mütterliche Responsivität und Fremdbetreuung: Eine ideographische Illustration. In: G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.). *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S.161-177). Stuttgart: Klett-Cotta.
- STEPHAN, C. (1997). Bindungsbeziehung – Spielbeziehung – Kompetenzentwicklung. In: G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.). *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S.265-280). Stuttgart: Klett-Cotta.
- STURZBECHER, D. & FREYTAG, R. (1999). Ein Vergleich elterlicher und kindlicher Einschätzungen der Eltern-Kind-Interaktion und ihres entwicklungsprognostischen Wertes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31, 32-44.
- STYRON, T. & JANOFF-BULMAN, R. (1997). Childhood attachment and abuse: Long-term effects on adult attachment, depression, and conflict resolution. *Child Abuse and Neglect*, 21, 1051-1023.
- SUESS, G. J. (1987). *Auswirkungen frühkindlicher Bindungserfahrungen auf die Kompetenz im Kindergarten*. Dissertation, Universität Regensburg.
- SUESS, G. J., GROSSMANN, K. E. & SROUFE, L. A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: From dyadic to individual organisation of self. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 43-65.
- SUESS, G. J. & PFEIFER, W.-K. J. (1999). *Frühe Hilfen: Anwendung von Bindungs- und Kleinkindforschung in Erziehung, Beratung, Therapie und Vorbeugung*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- SUESS, G. J., SCHEUERER-ENGLISCH, H. & PFEIFER, W.-K. J. (1999). *Bindungstheorie und Familiendynamik. Anwendung der Bindungstheorie in Beratung und Therapie*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- SUESS, G. J. & SROUFE, J. (2005). Clinical implications of “The development of the person”. *Attachment and Human Development*, 7, 381-392.
- TARGET, M., FONAGY, P. & SHMUELI-GOETZ, Y. (2003a). Attachment representations in school-age children: the development of the Child Attachment Interview (CAI). *Journal of Child Psychotherapy*, 29, 171-186.
- TARGET, M., SHMUELI-GOETZ, Y. & FONAGY, P. (2003b). Bindungsrepräsentationen bei Schulkindern: Entwicklung des Bindungsinterviews für Kinder. In: K. H. Brisch, K. E. Grossmann, K. Grossmann & L. Köhler (Hrsg.). *Bindung und seelische Entwicklungswege* (S.109-125). Stuttgart: Klett-Cotta.
- TINBERGEN, N. (1972). *Instinktlehre – vergleichende Forschung angeborenen Verhaltens.*, Berlin: Parey.
- TRAUTNER, H. M. (1992): *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Bd. 1: Grundlagen und Methoden*. Göttingen: Hogrefe.
- TRAUTNER, H. M. (1997): *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Bd. 2: Theorien und Befunde*. Göttingen: Hogrefe.
- TURNER, P. J. (1991). Relations between attachment, gender, and behavior with peers in preschool. *Child Development*, 62, 1475-1488.
- ULICH, D. (1993). Emotionale Entwicklung. In: M. Markefka & B. Nauck (Hrsg.). *Handbuch der Kindheitsforschung* (S.263-274). Neuwied: Luchterhand.
- VAN IJZENDOORN, M. H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness and infant attachment. A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, 117, 387-403.
- VAN IJZENDOORN, M. H. & KROONENBERG, P. M. (1988). Cross-cultural patterns of attachment. A meta-analysis of the Strange Situation. *Child Development*, 59, 147-156.

- VAUGHN, B. E., EGELAND, B., SROUFE, L. A. & WATERS, E. (1979). Individual differences in infant-mother-attachment at twelve and eighteen months: Stability and change in families under stress. *Child Development*, 50, 971-975.
- VAUGHN, B. E. (2005). Discovering pattern in developmental lives: Reflections on the Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood. *Attachment and Human Development*, 7, 369-380.
- VERSCHUEREN, K., MARCOEN, A. & SCHOEFS, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development*, 67, 2493-2511.
- VOLLAND, C. & TROMMSDORF, G. (2003). Mütterliche Feinfühligkeit und die Entwicklung von mitfühlend-prosozialem Verhalten bei Vorschulkindern – eine Beobachtungsstudie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35, 2-11.
- VONDRA, J. I., SHAW, D. S., SWEARINGEN, L., COHEN, M. & OWEN, E. B. (2001). Attachment stability and emotional behavioural regulation from infancy to preschool age. *Development and Psychopathology*, 13, 13-33.
- VONDRA, J. I., DOWDELL-HOMMERDING, K. & SHAW, D. S. (1999). Stability and change in infant attachment in a low-income-sample. *Child Development*, 64, 119-144.
- WARTNER, U. G., GROSSMANN, K., FREMMER-BOMBIK, E. & SUESS, G. J. (1994). Attachment patterns at age six in South Germany: Predictability from infancy and implications for preschool behavior. *Child Development*, 65, 1014-1027.
- WATERS, E. (1978). The reliability and stability of individual differences in infant-mother attachment. *Child Development*, 49, 483-494.
- WATERS, E. & DEANE, K. E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In: I. Bretherton & E. Waters (Eds.). *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the society for research in Child Development*, 50, 41-65.
- WATERS, E., HAMILTON, C. & WEINFELD, N. S. (2000). The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: General introduction. *Child Development*, 71, 678-683.
- WATERS, E., MERRICK, S., TREBOUX, D., CROWELL, J. & ALBERSHEIM, L. (2000). Attachment security in infancy and early adulthood: A twenty-year longitudinal study. *Child Development*, 71, 684-689.
- WATERS, E., WEINFELD, N. S. & HAMILTON, C. (2000). The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: General discussion. *Child Development*, 71, 703-706.
- WATERS, E., WIPPMAN, J. & SROUFE, L. A. (1979). Attachment, positive affect, and competence in the peer group: Two studies of construct validation. *Child Development*, 40, 821-829.
- WEINFELD, N. S., SROUFE, L. A. & EGELAND, B. (2000). Attachment from infancy to early adulthood in a high-risk sample: Continuity, discontinuity, and their correlates. *Child Development*, 71, 703-706.
- WELZER, H. & MARKOWITSCH, H. J. (2001). Umriss einer interdisziplinären Gedächtnisforschung. *Psychologische Rundschau*, 52, 205-214.
- WILLIAMS, J. W. & STITH, M. (1974). *Middle childhood: Behaviour and development*. New York: Macmillan Publishing.
- WRIGHT, J. C. BINNEY, V. & SMITH, P. K. (1995). Security of attachment in 8-12-year-olds: A revised version of the Separation Anxiety Test, its psychometric properties and clinical interpretation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 757-774.
- YUNGER, J. L., CORBY, B. C. & PERRY, D. G. (2005). Dimensions of attachment in middle childhood. In: K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.). *Attachment in middle childhood* (pp.89-115). New York: Guilford.
- ZACH, U. (1999). *Entwicklungsbedingungen von Bindungsmustern. Eine prospektive Längsschnittstudie zu ontogenetischer Kontinuität frühkindlicher Bindungsmuster und den Mechanismen des Transfers von Bindungsmustern zwischen Mutter und Kind*. Forschungsberichte der Universität Osnabrück, Nr. 115.

- ZACH, U. (2000). Bindungssicherheit im Kleinkindalter und Konfliktregulation während einer Geschichtenvervollständigungsaufgabe im Vorschulalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, 161-175.
- ZACHRISSON, H. D., OPPEDAL, B., RØYSAMB, E. & HAUSER, S. T. (2007). *Attachment and externalizing symptoms in middle childhood. It matters when parents get strict*. Norwegian Institute of Public Health, Division of Mental Health, Oslo, Norway. Vortrag im Rahmen des Symposiums „Attachment representations in middle childhood and social adaption“, 13th European Conference on Developmental Psychology in Jena.
- ZELLMER, S. (2004). *Bindung und Selbstkonzept bei Kindern im Vorschulalter*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Düsseldorf.
- ZIEGENHAIN, U. (2001). Sichere mentale Bindungsmodelle. In: G. Gloger-Tippelt (Hrsg.). *Bindung im Erwachsenenalter* (S.154-173). Bern: Huber.
- ZIMMERMANN, P. (1994). *Bindung im Jugendalter: Entwicklung und Umgang mit aktuellen Anforderungen*. Dissertation, Universität Regensburg.
- ZIMMERMANN, P. (1997). Bindungsentwicklung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter und ihre Bedeutung für den Umgang mit Freundschaftsbeziehungen. In: G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.). *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S.203-231). Stuttgart: Klett-Cotta.
- ZIMMERMANN, P. (1999). Structure and functions of internal working models of attachment and their role for emotion regulation. *Attachment and Human Development*, 3, 291-306.
- ZIMMERMANN, P., BECKER-STOLL, F., GROSSMANN, K., GROSSMANN, K. E., SCHEUERER-ENGLISCH, H. & WARTNER, U. G. (2000). Längsschnittliche Bindungsentwicklung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2, 99-117.
- ZIMMERMANN, P. & SCHEUERER-ENGLISCH, H. (2003). Das Bindungsinterview für die späte Kindheit (BISK): Leitfragen und Skalenauswertung. In: H. Scheuerer-Englisch, G. J. Suess & W.-K. P. Pfeifer (Hrsg.). *Wege zur Sicherheit. Bindungswissen in Diagnostik und Therapie* (S.241-276). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- ZIMMERMANN, P., SPANGLER, G., SCHIECHE, M. & BECKER-STOLL, F. (1997). Bindung im Lebenslauf: Determinanten, Kontinuität, Konsequenzen und künftige Perspektiven. In: G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.). *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S.311-332). Stuttgart: Klett-Cotta.
- ZIMMERMANN, P., SUESS, G. J., SCHEUERER-ENGLISCH, H. & GROSSMANN, K. E. (1999). Bindung und Anpassung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter – Ergebnisse der Bielefelder und Regensburger Längsschnittstudie. *Kindheit und Entwicklung*, 8, 36-48.
- ZWEYER, K. (2006). *Entwicklung eines Screeningverfahrens zur Erfassung der Bindung beim Kindergartenentritt*. Dissertation, Universität Düsseldorf.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Studien zur Kontinuität von Bindung	37
Tabelle 2:	Schul- und Berufsabschluss der Eltern (t_3)	65
Tabelle 3:	Episoden der Fremden Situation (nach Ainsworth & Wittig, 1969)	66
Tabelle 4:	Skalen des Child Attachment Interviews nach Target et al. (2003a; Shmueli-Goetz et al., 2004)	78
Tabelle 5:	Die drei eingesetzten Bindungsinstrumente der „Studie zum Eintritt in den Kindergarten und in die Schule“ im Überblick	83
Tabelle 6:	Häufigkeitsverteilung (Anzahl) der IQ-Werte in siebenfacher Abstufung	95
Tabelle 7:	Verteilung der Werte zum Sozialverhalten zu den drei Messzeitpunkten der Längsschnittstudie ($t_1 - t_2 - t_3$)	98
Tabelle 8:	Geschlechtseffekte auf die Bindungsklassifikation im GEV-B (t_2)	101
Tabelle 9:	Intelligenz- und Alterseffekte auf die Bindungsklassifikation im Child Attachment Interview (t_3)	103
Tabelle 10:	Geschlechtseffekte auf die Bindungsklassifikation im Child Attachment Interview (t_3)	104
Tabelle 11:	Interrater-Reliabilität (Pearson) für die Skalenwerte des Child Attachment Interviews (t_3)	105
Tabelle 12:	Rotierte Faktorladungsmatrix für die Skalen des Child Attachment Interviews (Varimax-Rotation mit Kaiser-Normalisierung) (t_3)	106
Tabelle 13:	Übereinstimmung der Bindungsklassifikationen in der Fremden Situation (FS) und dem Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung (GEV-B) bei Unterscheidung in die vier Bindungskategorien A, B, C und D ($t_1 - t_2$)	108
Tabelle 14:	Übereinstimmung der Bindungsklassifikationen in der Fremden Situation (FS) und dem Child Attachment Interview (CAI) bei Unterscheidung in die vier Bindungskategorien A, B, C und D ($t_1 - t_3$)	110
Tabelle 15:	Übereinstimmung der Bindungsklassifikationen in der Fremden Situation (FS) und dem Child Attachment Interview (CAI) bei Unterscheidung in die drei Bindungskategorien A, B und C ($t_1 - t_2$)	110
Tabelle 16:	Übereinstimmung der Bindungsklassifikationen von Geschichtenergänzungsverfahren (GEV-B) und Child Attachment Interview (CAI) bei Unterscheidung in die vier Bindungskategorien A, B, C und D ($t_2 - t_3$)	112
Tabelle 17:	Längsschnittliche Bindungsentwicklung im Verlauf der drei Messzeitpunkte bei Unterscheidung in die vier Bindungskategorien A, B, C und D ($t_1 - t_2 - t_3$)	113
Tabelle 18:	Zusammenhänge zwischen der Bindungsklassifikation im Geschichtenergänzungsverfahren (GEV-B) und der jeweiligen Mutter- und Vaterbindung in der Fremden Situation (FS) und dem Child Attachment Interview (CAI)	155
Tabelle 19:	Bindungsentwicklung der Kinder getrennt nach Geschlecht ($t_1 - t_3$)	158

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Ebenen der Bindungserfassung vom Kleinkindalter bis zum Erwachsenenalter	22
Abbildung 2:	Kennzeichen der Aufmerksamkeitsorientierung und der Affektregulierung getrennt nach Bindungsstrategien	27
Abbildung 3:	Kontinuität der Bindung und Einflussfaktoren	30
Abbildung 4:	Determinanten der Bindungsqualität	46
Abbildung 5:	Auswirkungen der Bindungsqualität auf die kindliche Entwicklung	47
Abbildung 6:	Die eingesetzten Messinstrumente im Verlauf der Längsschnittuntersuchung	54
Abbildung 7:	zeitlicher Verlauf der Längsschnittuntersuchung	58
Abbildung 8:	Die Stichprobe im Längsschnitt	62
Abbildung 9:	Familienstand der Mütter (t_3)	63
Abbildung 10:	Erwerbstätigkeit der Eltern (t_3)	64
Abbildung 11:	Berufliche Stellung der Eltern (t_3)	65
Abbildung 12:	Leitfaden zur Bindungsklassifikation im Geschichtenergänzungsverfahren (Gloger-Tippelt & König, 2006)	72
Abbildung 13:	Pfadmodell zur Bindungsklassifikation im Child Attachment Interview	79
Abbildung 14:	Skalen des Social Behavior Questionnaire (Lösel et al., 2002)	90
Abbildung 15:	Verteilung der Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung in der Gesamtstichprobe ($t_1 - t_2$)	96
Abbildung 16:	Verteilung der Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung in der Gesamtstichprobe ($t_2 - t_3$)	96
Abbildung 17:	Anzahl der Risikofaktoren (=RF) in der Gesamtstichprobe zwischen den einzelnen Messzeitpunkten ($t_1 - t_2$ und $t_2 - t_3$)	97
Abbildung 18:	Anzahl der Risikofaktoren (=RF) in der Gesamtstichprobe über die drei Messzeitpunkte ($t_1 - t_2 - t_3$)	98
Abbildung 19:	Verteilung der Bindungsklassifikationen (A, B, C und D) in der Fremden Situation mit Mutter und Vater im Vorschulalter (t_1)	99
Abbildung 20:	Verteilung der Bindungsklassifikationen (A, B und C) in der Fremden Situation mit Mutter und Vater im Vorschulalter (t_1)	100
Abbildung 21:	Verteilung der Bindungsklassifikationen im Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung zu Beginn der Grundschulzeit (t_2)	101
Abbildung 22:	Verteilung der Bindungsklassifikationen (A, B, C und D) im Child Attachment Interview in der mittleren Kindheit getrennt nach Mutter und Vater (t_3)	102
Abbildung 23:	Verteilung der Bindungsklassifikationen (A, B und C) im Child Attachment Interview in der mittleren Kindheit getrennt nach Mutter und Vater (t_3)	103

Abbildung 24: Übereinstimmung der Bindungsklassifikationen in der Fremden Situation (FS) und dem Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung (GEV-B) bei Unterscheidung in <i>sicher</i> und <i>unsicher</i> ($t_1 - t_2$)	109
Abbildung 25: Übereinstimmung der Bindungsklassifikationen in der Fremden Situation (FS) und dem Child Attachment Interview (CAI) bei Unterscheidung in <i>sicher</i> und <i>unsicher</i> ($t_1 - t_3$)	111
Abbildung 26: Übereinstimmung der Bindungsklassifikationen von Geschichtenergänzungsverfahren (GEV-B) und Child Attachment Interview (CAI) bei Unterscheidung in <i>sicher</i> und <i>unsicher</i> ($t_2 - t_3$)	112
Abbildung 27: Längsschnittliche Bindungsentwicklung im Verlauf der drei Messzeitpunkte bei zweifacher Unterscheidung in <i>sicher</i> und <i>unsicher</i> ($t_1 - t_2 - t_3$)	115
Abbildung 28: Durchschnittliche Anzahl der Risikofaktoren in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_2$)	117
Abbildung 29: Anzahl der Kinder (in %) mit „wenigen Risikofaktoren“ und „vielen Risikofaktoren“ in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_2$)	118
Abbildung 30: Durchschnittliche Anzahl der Risikofaktoren in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_3$)	118
Abbildung 31: Anzahl der Kinder (in %) mit „wenigen Risikofaktoren“ und „vielen Risikofaktoren“ in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_3$)	119
Abbildung 32: Durchschnittliche Anzahl der Risikofaktoren in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_2 - t_3$)	120
Abbildung 33: Anzahl der Kinder (in %) mit „wenigen Risikofaktoren“ und „vielen Risikofaktoren“ in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_2 - t_3$)	120
Abbildung 34: Durchschnittliche Anzahl der Risikofaktoren im Verlauf der Längsschnittstudie in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_2 - t_3$)	121
Abbildung 35: Anzahl der Kinder (in %) mit „wenigen Risikofaktoren“ und „vielen Risikofaktoren“ in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung im Verlauf der Längsschnittstudie ($t_1 - t_2 - t_3$)	122
Abbildung 36: Prozentuale Häufigkeit der spezifischen Risikofaktoren <i>Tod einer nahe stehenden Person</i> und / oder <i>Trennung der Eltern</i> im Verlauf der drei Messzeitpunkte in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_2 - t_3$)	123
Abbildung 37: Durchschnittliche Anzahl der Risikofaktoren <i>Tod einer nahe stehenden Person</i> und <i>Trennung der Eltern</i> im Verlauf der drei Messzeitpunkte in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_3$)	124
Abbildung 38: Ausprägung der Werte zur elterlichen Partnerschaftsqualität aus Sicht der Mutter gemessen mit dem Partnerschaftsfragebogen (PFB) in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_3$)	125
Abbildung 39: Durchschnittliche Zu-/Abnahme (in Differenzwerten) der Risikofaktoren in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_2$)	126
Abbildung 40: Durchschnittliche Zu-/Abnahme (in Differenzwerten) der Risikofaktoren in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_2 - t_3$)	127
Abbildung 41: Anteil der Mütter (in %) unterteilt nach positiver und negativer Beurteilung der Partnerschaftsentwicklung in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung des Kindes ($t_2 - t_3$)	128
Abbildung 42: Problemverhaltensweisen zu t_2 in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_2$)	129

Abbildung 43: Problemverhaltensweisen zu t_3 in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_3$)	130
Abbildung 44: Problemverhaltensweisen zu t_3 in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_2 - t_3$)	131
Abbildung 45: Problemverhaltensweisen zu t_3 in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_2 - t_3$)	132
Abbildung 46: Prosoziale Verhaltensweisen zu t_2 in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_2$)	133
Abbildung 47: Prosoziale Verhaltensweisen zu t_3 in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_3$)	134
Abbildung 48: Prosoziale Verhaltensweisen zu t_3 in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_2 - t_3$)	134
Abbildung 49: Prosoziale Verhaltensweisen zu t_3 in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_2 - t_3$)	135
Abbildung 50: Zu-/Abnahme von Problemverhaltensweisen (in Differenzwerten) in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_2$)	136
Abbildung 51: Zu-/Abnahme von Problemverhaltensweisen (in Differenzwerten) in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_3$)	137
Abbildung 52: Zu-/Abnahme von Problemverhaltensweisen (in Differenzwerten) in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_2 - t_3$)	138
Abbildung 53: Zu-/Abnahme von prosozialen Verhaltensweisen (in Differenzwerten) in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_2$)	139
Abbildung 54: Zu-/Abnahme von prosozialen Verhaltensweisen (in Differenzwerten) in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_1 - t_3$)	140
Abbildung 55: Zu-/Abnahme von prosozialen Verhaltensweisen (in Differenzwerten) in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung ($t_2 - t_3$)	141

Abkürzungsverzeichnis

(in alphabetischer Reihenfolge)

AAI:	Adult Attachment Interview
AICA:	Attachment Interview for Childhood and Adolescence
ASCT:	Attachment Story Completion Task
bspw.	beispielsweise
bzw.:	beziehungsweise
BISK:	Bindungsinterview für die späte Kindheit
CAI:	Child Attachment Interview
CBCL:	Child Behavior Checklist
CFT-1:	Culture Fair Intelligence Test Scale 1
χ^2 :	Chi-Quadrat
d.h.:	das heißt
ECBI:	Eyberg Child Behavior Questionnaire
et al.:	et alii (lat.) = und andere (dt.)
FS:	Fremde Situation
GEV-B:	Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung
IQ:	Intelligenzquotient
κ :	Kappa
N:	Stichprobengröße
n.s.:	nicht signifikant
o.ä.:	oder ähnliche(s)
o.g.	oben genannt(e/en)
PFB:	Partnerschaftsfragebogen
PR:	Prozentrang
RF:	Risikofaktor
S:	sichere Bindung
SAT:	Separation Anxiety Test
SBQ:	Social Behavior Questionnaire
SCL:	Symptom-Checklist
t_x :	x-ter Messzeitpunkt
TRF:	Teacher's Report Form
u.ä.	und ähnliche(s)
US:	unsichere Bindung
usw.:	und so weiter
vs.	versus (lat.) = gegen(über)
VL:	Versuchsleiter(in)
WHO:	World Health Organization
z.B.:	zum Beispiel

Anhang

Erhebungsinstrumente (3. Messzeitpunkt)

1. Erfassung der Bindung
 - Instruktion und Fragen des Child Attachment Interviews (CAI)
 - Auswertungsbogen CAI: Skalen, Klassifikation und Verhaltensanalyse

2. Erfassung des Sozial- und Problemverhaltens
 - Der Social Behavior Questionnaire (SBQ)

3. Erfassung von Risikofaktoren
 - Fragebogen zur Erfassung sozioökonomischer Angaben
 - Fragebogen zu Veränderungen seit dem Schuleintritt
 - Fragebogen zur Partnerschaftsqualität (PFB)

DAS CHILD ATTACHMENT INTERVIEW (CAI) - INTERVIEWLEITFADEN

von Y. Shmueli-Goetz, M. Target, A. Datta & P. Fonagy (2004) - Übersetzung von Svenja Zellmer

Instruktion: „Dies ist ein Interview über dich und deine Familie. Ich werde dir jetzt zuerst ein paar Fragen über dich selbst und dann Fragen zu deiner Familie stellen. Bei jeder Frage werde ich dich bitten, mir einige Beispiele zu geben. Dieses Interview ist kein Test und es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Ich möchte nur, dass du mir erzählst, wie du und deine Familie aus deiner Sicht sind. Das Interview dauert ungefähr eine halbe Stunde (30 Minuten).“

1) „Kannst du mir etwas über deine Familie erzählen? Wer gehört zu deiner Familie?“
(*Identifikation der primären Bezugspersonen (leibliche Eltern, Stiefeltern etc.)*)

2) „Nenne mir drei Wörter, die dich selbst beschreiben, nicht wie du aussiehst, sondern was für eine Person/ ein Mensch/ ein Kind du bist (deine Persönlichkeit)!“

N: „Stell dir vor du schreibst einen Brief an einen Brieffreund. Wie würdest du dich in diesem Brief beschreiben?“

1 _____ 2 _____ 3 _____

„Kannst du mir ein Beispiel geben, wann du _____ warst / dich _____ gefühlt hast?“

⇒ *Spezifische **Beispiele für alle drei Adjektive** beschreiben lassen! Nachfragen immer nur 1-2 mal!*

3) „Nenne mir drei Wörter, um die Beziehung zu deiner Mutter zu beschreiben!“

N: „Sage mir drei Wörter, wie es ist, mit deiner Mutter zusammen zu sein!“

1 _____ 2 _____ 3 _____

„Kannst du mir ein Beispiel geben, wann du dich bei ihr _____ gefühlt hast?“

⇒ *Spezifische **Beispiele für alle drei Adjektive** beschreiben lassen!*

4) „Was passiert, wenn deine Mutter böse auf dich ist oder mit dir schimpft?“

N: „Wenn du etwas falsch gemacht hast oder etwas gemacht hast, was deine Mutter ärgert, was sagt oder macht deine Mutter dann gewöhnlich?“

⇒ *Nach **spezifischem Beispiel** fragen!*

„Erzähl mir, wann deine Mutter das letzte Mal wütend auf dich war oder sich über dich geärgert hat!

- Wie hast du dich gefühlt, als das passiert ist?
- Was denkst du, wie sich deine Mutter fühlt, wenn so etwas passiert?
- Warum denkst du, warum hat deine Mutter _____? (*was Kind genannt hat, z.B. dass die Mutter geschrien hat*)
- Weißt du, warum sie mit dir geschimpft hat oder was du falsch gemacht hast?
- Findest du das gerecht/ fair?

5) „Nenne mir drei Wörter, um die Beziehung zu deinem Vater zu beschreiben!“

N: „Sage mir drei Wörter, wie es ist, mit deinem Vater zusammen zu sein!“

1 _____ 2 _____ 3 _____

„Kannst du mir ein Beispiel geben, wann du dich bei ihm _____ gefühlt hast?“

⇒ *Spezifische **Beispiele für alle drei Adjektive** beschreiben lassen!*

6) „Was passiert, wenn dein Vater böse auf dich ist oder mit dir schimpft?“

N: „Wenn du etwas falsch gemacht hast oder etwas gemacht hast, was deinen Vater ärgert, was sagt oder macht dein Vater dann gewöhnlich?“

⇒ *Nach **spezifischem Beispiel** fragen!*

„Erzähl mir, wann dein Vater das letzte Mal wütend auf dich war oder sich über dich geärgert hat!“

- Wie hast du dich gefühlt, als das passiert ist?
- Was denkst du, wie sich dein Vater fühlt, wenn so etwas passiert?
- Warum denkst du, warum hat dein Vater _____? (was Kind genannt hat, z.B. dass der Vater geschrien hat)
- Weißt du, warum er mit dir geschimpft hat oder was du falsch gemacht hast?
- Findest du das gerecht/ fair?

7) „Beschreibe mir eine Situation, als du dich aufgeregt hast und du Hilfe wolltest?“

- Wie hast du dich gefühlt? Was hast du gedacht?
- Was hast du gemacht?
- Hast du jemandem davon erzählt? Hast du mit jemandem darüber gesprochen? Wenn ja, mit wem?
- Wie hat die Person reagiert?

8) „Hast du manchmal das Gefühl, dass deine Eltern dich nicht richtig lieben?“

⇒ *Nach **spezifischem Beispiel** fragen!*

„Kannst du mir erzählen, wann du sich so gefühlt hast?“

- Fühlst du sich häufig so?

9) „Was passiert, wenn du krank bist?“

- Wie hast du dich gefühlt? Was hast du gedacht?
- Was hast du gemacht?
- Hast du jemandem davon erzählt? Hast du mit jemandem darüber gesprochen? Wenn ja, mit wem?
- Wie hat die Person reagiert?

10) „Was passiert, wenn du dich verletzt/ dir wehtust?“

- Wie hast du dich gefühlt? Was hast du gedacht?
- Was hast du gemacht?
- Hast du jemandem davon erzählt? Hast du mit jemandem darüber gesprochen? Wenn ja, mit wem?
- Wie hat die Person reagiert?

11) „Bist du in deiner Familie schon einmal von einem älteren Kind oder einem Erwachsenen geschlagen worden?“

Wenn ja:

⇒ Nach **spezifischem Beispiel** fragen!

- Ist das einmal, zweimal oder häufiger passiert?
- Erzähl mir, was genau passiert ist!
- Wie hast du dich dabei gefühlt?

12) „Bist du jemals von jemand anders geschlagen worden, das heißt von einem älteren Kind oder einem Erwachsenen, das oder der nicht zu deiner Familie gehört?“

Wenn ja:

⇒ Nach **spezifischem Beispiel** fragen!

- Ist das einmal, zweimal oder häufiger passiert?
- Erzähl mir, was genau passiert ist!
- Wie hast du dich dabei gefühlt?

13) „Ist schon mal jemand gestorben, der dir nahe stand, z. B. jemand aus deiner Familie oder ein Freund? - Ist ein Haustier von dir gestorben?“

Wenn ja:

- Wie ist das passiert? War es ein plötzlicher Tod? Warst du bei der Beerdigung?
- Wie hast du dich gefühlt?
- Hast du jemandem gesagt, wie du dich gefühlt hast? Hast du mit jemandem darüber gesprochen?
- Was meinst du, wie haben sich die anderen gefühlt, deine Mutter, dein Vater, deine Geschwister?

14) „Gibt es jemanden, den du sehr gemocht hast, der aber weggegangen ist und nun nicht mehr in deiner Nähe ist?“

Wenn ja:

- Wie hast du dich gefühlt, als er/sie wegging? Hat sich dadurch viel für sich geändert?
- Hast du weiterhin in Kontakt zu _____? Wenn ja, wie? Wenn nein, warum nicht?

Wenn nein:

Gab es eine Zeit oder Situation, als sich Dinge für dich geändert haben (z.B. durch Umzug, neue Schule, Trennung der Eltern, Ende einer Freundschaft)?

- Wie hast du dich gefühlt?
- Hast du weiterhin in Kontakt zu _____? Wenn ja, wie? Wenn nein, warum nicht?

15) „Warst du jemals über Nacht oder länger als einen Tag von deinen Eltern getrennt?“

(Wichtige Frage!!! So viele Informationen wie möglich erfragen!!! Aktuelle Trennung???)

- Wie war/ ist es von den Eltern/ deinem Elternteil getrennt zu sein?
- Was denkst du, wie war es für deine Mutter und/ oder deinen Vater?
- Wie war es für dich, deine Mutter und/ oder deinen Vater wieder zu sehen?

16) „Streiten sich deine Eltern manchmal? Beschreibe mir von eine Situation, als das passiert ist!“

- Wie fühlst du dich dabei?
- Warum glaubst du, tun sie das?
- Was glaubst du, wie fühlen sich deine Eltern dabei?
- Wissen Sie, wie du sich fühlst?

„Manche Kinder ähneln ihren Eltern...“

17) Gibt es etwas, wo du gerne so sein wie möchtest wie deine Mutter?

18) Gibt es etwas, wo du gerne so sein wie möchtest wie dein Vater?

19) Gibt es etwas, wo du nicht gerne so sein wie möchtest wie deine Mutter?

20) Gibt es etwas, wo du nicht gerne so sein wie möchtest wie dein Vater?“

Abschlussfrage: „Wenn du drei Wünsche hättest, wenn du älter bist, wie sähen diese Wünsche aus?“

Zusatzfrage zur kindlichen Emotionsregulation:

Misserfolg:

„Erzähle mir von einer Situation, als du einen Misserfolg hattest, z.B. als du in der Schule eine schlechte Note / Bewertung erhalten hast / ein Ergebnis erhalten hast, das schlechter ausfiel, als du erwartet hast.“

Falls dem Kind kein Beispiel aus der Schule einfällt, weiterfragen:

„Oder dir in der Freizeit etwas nicht gelungen ist, das du gerne schaffen wolltest. Oder du bei einem Spiel verloren hast und du dich geärgert hast oder du enttäuscht warst.“

Wenn ja:

- Wie hast du dich gefühlt? Was hast du gedacht?
- Was hast du gemacht?
- Hast du jemandem davon erzählt? Hast du mit jemandem darüber gesprochen?
Wenn ja, mit wem?
- Wie hat die Person reagiert?

Wenn nein:

„Stell dir vor du stehst an der Tafel und sollst eine Aufgabe vor der Klasse lösen und dir fällt die Antwort einfach nicht ein, obwohl du sie eigentlich kennen müsstest.“

- Wie würdest du dich fühlen? Was würdest du denken?
- Was würdest du machen?
- Würdest du jemandem davon erzählen oder mit jemandem darüber sprechen?
Wenn ja, mit wem?
- Was denkst du, wie würde die Person reagieren?

CAI Gesamtauswertung

Kind ID: **Alter:** **Interviewer:** **Auswerter:** **Datum Rating:**
Interview:

Emotionale Offenheit:
1-9 Ausprägung

Balance von pos. und neg. Bezügen:
1-9 Ausprägung & Häufigkeit

Verwendung von Beispielen:
1-9 Ausprägung & Häufigkeit

Verwickelter Ärger: Mutter: Vater:
1-9 Ausprägung

Idealisierung: Mutter: Vater:
1-9 Ausprägung & Häufigkeit

Zurückweisung/Verleumdung von Bindung: Mutter: Vater:
1-9 Ausprägung

Bewältigung von Konflikten:
1-9 Ausprägung & Häufigkeit

Umfassende Kohärenz:
1-9 Ausprägung

Desorganisation:

Bindungsklassifikation zu Mutter und Vater

Bindungsfigur	Hauptklassifikation	Sub-Klassifikation
Mutter		
Vater		

CAI Auswertung des Verhaltens

Deutliche Verhaltensänderung (falls beobachtet, bei welcher Frage?):

Deutliche Angst während des Interviews:

Aufrechterhaltung des Blickkontakts:

Tonfall und deutliche Veränderungen:

Diskrepanz zwischen Verhalten und inhaltlich Erzähltem:



Kürzel

Wie sich mein Kind verhält

Auf den folgenden Seiten finden Sie Beschreibungen von Verhaltensweisen, die Kinder zeigen. Bitte lesen Sie jede einzelne Beschreibung durch und entscheiden Sie, inwieweit diese Beschreibung auf Ihr Kind zutrifft. Sie können zwischen vier möglichen Antworten wählen:

- 0 = für mein Kind trifft diese Beschreibung nicht zu
- 1 = für mein Kind trifft diese Beschreibung manchmal / etwas zu
- 2 = für mein Kind trifft diese Beschreibung meistens zu
- 8 = nicht beurteilbar; darüber kann ich keine Auskunft geben

	trifft nicht zu	Trifft manchmal / etwas zu	Trifft meistens zu	nicht beurteil bar
1. Es zeigt einem anderen Kind, das einen Fehler gemacht hat, sein Mitgefühl.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
2. Es kann nicht still sitzen, es ist unruhig oder überaktiv.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
3. Es zerstört seine eigenen Sachen.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8

	trifft nicht zu	Trifft manchmal / etwas zu	Trifft meistens zu	nicht beurteil bar
4. Es hilft einem anderen Kind, das verletzt wurde.	0	1	2	8
5. Es stiehlt zuhause.	0	1	2	8
6. Es wirkt traurig, unglücklich oder depressiv.	0	1	2	8
7. Es kämpft oft mit anderen Kindern.	0	1	2	8
8. Es hilft freiwillig mit, ein Durcheinander aufzuräumen, das jemand verursacht hat.	0	1	2	8
9. Es ist unaufmerksam; hat Schwierigkeiten bei einer Sache zu bleiben.	0	1	2	8
10. Es bringt andere Kinder dazu, sich gegen einen Gleichaltrigen zu verschwören, den es nicht leiden kann.	0	1	2	8
11. Es ist nicht so glücklich wie andere Kinder.	0	1	2	8
12. Es zerstört Sachen unserer Familie bzw. die von anderen.	0	1	2	8
13. Wenn es Streit oder Auseinandersetzungen gibt, wird es versuchen, diese zu beenden.	0	1	2	8
14. Es ist ein zappeliges, nervöses Kind.	0	1	2	8
15. Es ist im Kindergarten ungehorsam.	0	1	2	8
16. Es kann sich nicht konzentrieren bzw. hat eine kurze Aufmerksamkeitsspanne.	0	1	2	8
17. Es ist sehr furchtsam oder ängstlich.	0	1	2	8
18. Wenn es auf jemanden wütend ist, dann schließt es mit anderen aus Rache Freundschaft.	0	1	2	8
19. Es ist impulsiv und handelt ohne nachzudenken.	0	1	2	8
20. Es schummelt oder erzählt Lügen.	0	1	2	8
21. Es bietet anderen Kindern, die Schwierigkeiten mit einer Aufgabe haben, seine Hilfe an.	0	1	2	8
22. Es ist besorgt.	0	1	2	8
23. Es hat Schwierigkeiten, so lange zu warten, bis es an der Reihe ist.	0	1	2	8

	trifft nicht zu	Trifft manchmal / etwas zu	Trifft meistens zu	nicht beurteil bar
24. Wenn ein Gleichaltriger es aus Versehen verletzt hat (z.B. es gestoßen hat), glaubt es, dass dieser es absichtlich getan hat, und reagiert dann ärgerlich und beginnt eine Rauferei.	0	1	2	8
25. Es neigt dazu, Dinge allein zu tun, ist ein Einzelgänger.	0	1	2	8
26. Wenn es auf jemanden wütend ist, erzählt es hinter dessen Rücken Gemeinheiten.	0	1	2	8
27. Es greift andere Kinder körperlich an.	0	1	2	8
28. Es tröstet ein Kind, das weint oder betrübt ist.	0	1	2	8
29. Es weint sehr oft.	0	1	2	8
30. Es ist zerstörungswütig.	0	1	2	8
31. Es gibt leicht auf.	0	1	2	8
32. Es bedroht andere.	0	1	2	8
33. Es hilft spontan, etwas aufzuheben, das ein anderes Kind fallen gelassen hat (z.B. Stift oder Bücher).	0	1	2	8
34. Es kann sich nicht länger als ein paar Minuten auf etwas konzentrieren.	0	1	2	8
35. Es erscheint unglücklich, weinerlich oder bedrückt.	0	1	2	8
36. Es ist grausam und gemein zu anderen oder tyrannisiert andere.	0	1	2	8
37. Es starrt ins Leere.	0	1	2	8
38. Wenn es auf ein Kind wütend ist, bringt es andere dazu, nicht mehr mit diesem Kind zu reden.	0	1	2	8
39. Es wirkt nervös und angespannt.	0	1	2	8
40. Es tritt, beißt oder schlägt andere Kinder.	0	1	2	8
41. Es lädt Kinder zum Mitspielen ein.	0	1	2	8
42. Es stiehlt außerhalb von zuhause (z.B. im Supermarkt oder im Kindergarten).	0	1	2	8

	trifft nicht zu	Trifft manchmal / etwas zu	Trifft meistens zu	nicht beurteil bar
43. Es ist unaufmerksam.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
44. Es fühlt sich offensichtlich nicht wohl.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
45. Es hilft anderen Kindern, die sich krank fühlen.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
46. Wenn es auf jemanden wütend ist, erzählt es ein gemeinsames Geheimnis weiter.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
47. Es lobt die Arbeit von weniger fähigen Kindern.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
48. Es quält Tiere.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8

Persönliche Angaben:

Kürzel:

1) Wann sind Sie geboren? (Bitte im folgenden Format: TT/MM/JJJJ)

2) Ist Deutsch Ihre Muttersprache?

Ja

Nein

3) Welche Staatsangehörigkeit haben Sie?

4) Welches ist Ihr derzeitiger Familienstand?

Ledig

Getrennt lebend seit: _____

Geschieden seit: _____

Geschieden und wiederverheiratet Anzahl der Ehen: _____

Verheiratet seit: _____

Verwitwet seit: _____

5) Falls Sie nicht verheiratet sind: Haben Sie zurzeit eine feste Partnerschaft?

Nein

Ja seit: _____

Wenn ja: Leben Sie mit diesem Partner zusammen?

Nein

Ja seit: _____

6) Anzahl Ihrer leiblichen Kinder? _____

7) Bitte tragen Sie hier die Geburtstage (TT/MM/JJJJ) aller Kinder ein:

Mädchen	Junge
1.	1.
2.	2.
3.	3.

8) Wie viele Personen leben ständig in Ihrem Haushalt, Sie selbst eingeschlossen?

9) Wie viele davon sind unter 18 Jahren? _____

10) Welchen **höchsten** allgemeinbildenden Schulabschluss haben Sie? (*Einfachnennung*)

- Schulabgang ohne Abschluss
- Sonderschule
- Hauptschulabschluss / Volksschulabschluss
- Realschulabschluss / Mittlere Reife / Fachschulreife
- Polytechnische Oberschule 10. Klasse (vor 1965: 8. Klasse)
- Fachhochschulreife / fachgebundene Hochschulreife / Fachoberschule
- Allgemeine Hochschulreife (Abitur, EOS, Berufsausbildung mit Abitur)
- Universitäts-, Hochschulabschluss
- Anderer Schulabschluss: _____

11) Welchen **höchsten** beruflichen Ausbildungsabschluss haben Sie? (*Einfachnennung*)

- Beruflich-betriebliche Anlernzeit, aber keine Lehre;
- Teilfacharbeiterabschluss
- Beruflich-betriebliche Berufsausbildung (Lehre)
- Beruflich-schulische Ausbildung (Berufsfachschule, Handelsschule)
- Ausbildung an einer Fachschule, Meister-, Technikerschule,
- Berufs- oder Fachakademie
- Fachhochschulabschluss
- Anderer beruflicher Abschluss: _____

12) Sind Sie zurzeit erwerbstätig? (*Einfachnennung*)?

- Nein
- Ja, ganztätig (35 Std./Woche und mehr)
- Ja, regelmäßig teilzeitbeschäftigt (15 bis 34 Std./Woche)
- Ja, geringfügig oder unregelmäßig teilzeitbeschäftigt (weniger als 15 Std./Woche)

13) In welcher beruflichen Stellung sind Sie derzeit beschäftigt?

- Arbeiter
- Angestellter
- Beamter
- Selbstständiger
- Sonstiges: _____

14) Welches ist / sind die Einkommensquelle(n) Ihres Haushalts (*mehrfach Ankreuzung möglich*)?

Damit sind auch Einkommensquellen Ihres Mannes oder Lebenspartners (sofern Sie einen gemeinsamen Haushalt führen) gemeint.

- Eigenes Einkommen
- Unterhaltszahlungen
- Krankengeld
- Kindergeld
- Wohngeld
- Arbeitslosengeld
- Bafög
- Rente (Erwerbs- / Berufsunfähigkeitsrente)
- Eigenes Vermögen
- Unterstützung durch die Familie
- Sonstiges: _____

Welches ist die Haupteinkommensquelle Ihres Haushalts?

15) Wie hoch ist das ungefähre monatliche Netto-Gesamteinkommen in ihrem Haushalt (Einkommen nach Abzug der Steuern und Sozialversicherungsbeiträge = Nettoeinkommen)?

- Unter 500,- €
- 500-1000,- €
- 1000-2000,- €
- 2000-3000,- €
- 3000-4000,- €
- über 4000,- €

16) Reicht Ihr Haushaltseinkommen für Ihren Lebensunterhalt aus?

- Ja, gut
- Gerade so
- Es ist zu wenig
- Ich leide Not

17) Wie viel qm hat Ihre jetzige Wohnung? _____ qm

18) Sind Sie mit Ihrer Wohnsituation zufrieden?

- Ja, sehr
- So einigermaßen
- Nein, überhaupt nicht

Angaben zu Ihrem Mann / im gemeinsamen Haushalt lebenden Lebenspartner

(der Einfachheit halber wird nachfolgend lediglich der Begriff „Mann“ verwendet):

Diesen Teil müssen Sie nur ausfüllen, wenn Sie verheiratet sind oder mit Ihrem Lebenspartner zusammen leben bzw. dieser zu Ihrem Lebensunterhalt beiträgt.

19) Wann ist Ihr Mann geboren? (Bitte im folgenden Format: TT/MM/JJJJ)

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

20) Ist Deutsch die Muttersprache Ihres Mannes?

- Ja
- Nein

21) Welche Staatsangehörigkeit hat Ihr Mann?

22) Ist Ihr Mann zurzeit erwerbstätig? (Einfachnennung)

- Nein
- Ja, ganztätig (35 Std./Woche und mehr)
- Ja, regelmäßig teilzeitbeschäftigt (15 bis 34 Std./Woche)
- Ja, geringfügig oder unregelmäßig teilzeitbeschäftigt (weniger als 15 Std./Woche)

23) In welcher beruflichen Stellung ist Ihr Mann derzeit beschäftigt?

- Arbeiter
- Angestellter
- Beamter
- Selbstständiger
- Sonstiges: _____

24) Welchen **höchsten** allgemeinbildenden Schulabschluss hat Ihr Mann? (*Einfachnennung*)

- Schulabgang ohne Abschluss
- Sonderschule
- Hauptschulabschluss / Volksschulabschluss
- Realschulabschluss / Mittlere Reife / Fachschulreife
- Polytechnische Oberschule 10. Klasse (vor 1965: 8. Klasse)
- Fachhochschulreife / fachgebundene Hochschulreife / Fachoberschule
- Allgemeine Hochschulreife (Abitur, EOS, Berufsausbildung mit Abitur)
- Universitäts-, Hochschulabschluss
- Anderer Schulabschluss: _____

25) Welchen **höchsten** beruflichen Ausbildungsabschluss hat Ihr Mann? (*Einfachnennung*)

- Beruflich-betriebliche Anlernzeit, aber keine Lehre;
- Teilfacharbeiterabschluss
- Beruflich-betriebliche Berufsausbildung (Lehre)
- Beruflich-schulische Ausbildung (Berufsfachschule, Handelsschule)
- Ausbildung an einer Fachschule, Meister-, Technikerschule,
- Berufs- oder Fachakademie
- Fachhochschulabschluss
- Anderer beruflicher Abschluss: _____

Fragebogen zu Veränderungen der Lebensumstände

Kürzel

Wir haben Ihnen nach dem Eintritt Ihres Kindes in den Kindergarten einige Fragen bezüglich Ihrer Lebensumstände gestellt. Bitte geben Sie uns jetzt noch einmal Auskunft darüber, ob sich seit diesem Zeitpunkt etwas in Ihrem Leben / im Leben Ihres Kindes bzw. Ihrer Familie verändert hat.

1) Berufstätigkeit / Einkommen: Was? _____

Wann? _____

2) Geschwister: Was? _____

Wann? _____

3) Wohnverhältnisse: Was? _____

Wann? _____

4) Trennung / Scheidung: Was? _____

Wann? _____

5) Krankheiten / Unfälle: Was? _____

Wann? _____

6) Todesfälle: Was / Wer? _____

Wann? _____

7) Kinderbetreuung: Was? _____

Wann? _____

8) Sonstiges, z.B. Diagnosen wie ADHS, LRS etc: Was? _____

Wann? _____

PFB - Partnerschaftsfragebogen

Kürzel

Liebe Mutter! Im Folgenden sind eine Reihe von Verhaltensweisen aufgeführt, die möglicherweise in Ihrer Partnerschaft auftreten. Diese Verhaltensweisen können von Ihrem Partner oder von Ihnen beiden gezeigt werden. Kreuzen Sie bitte bei jeder Feststellung an, wie oft diese Verhaltensweisen in der letzten Zeit aufgetreten sind. Kreuzen Sie bitte die erste Antwort an, die Ihnen in den Sinn kommt. Denken Sie daran, jede Feststellung zu beantworten und bei jeder Feststellung nur eine Antwort anzukreuzen.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Bitte hier anfangen:

	Nie/sehr selten	selten	oft	sehr oft
49. Er/Sie wirft mit Fehler vor, die ich in der Vergangenheit gemacht habe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Ich merke, dass er/sie mich körperlich attraktiv findet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Er/sie sagt mir, dass er/sie zufrieden ist, wenn er/sie mit mir zusammen ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Vor dem Einschlafen schmiegen wir uns im Bett aneinander	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Er/sie bricht über Kleinigkeiten einen Streit vom Zaun	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Er/sie teilt mir seine/ihre Gedanken und Gefühle offen mit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Wenn wir uns streiten, beschimpft er/sie mich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Er/ sie reagiert positiv auf meine sexuellen Wünsche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Wie schmieden gemeinsame Zukunftspläne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Wenn er/sie etwas aus seiner/ihrer Arbeitswelt erzählt, so möchte er/sie meine Meinung dazu hören	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Wir planen gemeinsam, wie wir das Wochenende verbringen wollen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Er/sie berührt mich zärtlich, und ich empfinde es als angenehm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Er/sie macht mir ein ernst gemeintes Kompliment über mein Aussehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Er/sie bespricht Dinge aus seinem/ihrer Berufsleben mit mir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Er/sie bemüht sich, sich meine Wünsche zu merken, und erfüllt sie mir bei passender Gelegenheit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Er/sie sie kritisiert mich in sarkastischer Art und Weise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Er/sie streichelt mich während des Vorspiels so, dass ich sexuell erregt werde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Nie/sehr selten	selten	oft	sehr oft
66. Er/sie äußert sich abfällig über eine von mir geäußerte Meinung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. Wenn er/sie mich offensichtlich falsch behandelt hat, entschuldigt er/sie sich später bei mir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. Wir unterhalten uns am Abend normalerweise mindestens eine halbe Stunde miteinander	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Wenn wir uns streiten, können wir nie ein Ende finden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Er/sie gibt mir die Schuld, wenn etwas schief gegangen ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. Er/sie nimmt mich in den Arm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. Während eines Streits schreit er/sie mich an	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. Er/sie fragt mich abends, was ich den Tag über gemacht habe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Wenn wir uns streiten, verdreht er meine Aussage ins Gegenteil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. Er/sie spricht mit mir über seine/ihre sexuellen Wünsche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. Er/sie streichelt mich zärtlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. Er/sie sagt mir, dass er mich gerne hat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. Er/sie schränkt mich in meiner persönlichen Freiheit ein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. Wie glücklich würden Sie Ihre Partnerschaft im Augenblick einschätzen?				

- sehr unglücklich
- unglücklich
- eher unglücklich
- eher glücklich
- glücklich
- sehr glücklich

80. Wie hat sich Ihre Partnerschaft in den letzten zwei bis drei Jahren entwickelt?

- stark verschlechtert
- verschlechtert
- etwas verschlechtert
- etwas verbessert
- verbessert
- stark verbessert

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Lebenslauf

Persönliche Angaben:

- Name Svenja Zellmer
- Geburtsdatum und -ort 05. Juni 1981 in Düsseldorf
- Staatsangehörigkeit deutsch
- Familienstand ledig

Schul-/Hochschulausbildung:

- 1987-1991 Pastor-Jakob-Grundschule, Meerbusch
- 1991-2000 Städtisches Meerbusch-Gymnasium, Meerbusch
Abschluss: Allgemeine Hochschulreife
- 01.10.2000 - 09.02.2005 Studium der Erziehungswissenschaften an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf,
Abschluss: Diplom-Pädagogin mit der Note „sehr gut“
- Juni 2003 2. Preis beim Deutschen Studienpreis, Thema des Beitrags: „Tempo! Die rasante Welt der Kinder“
- 01.04.2005 - 16.01.2008 Promotion im Fachbereich Entwicklungspsychologie des Erziehungswissenschaftlichen Instituts
der Heinrich-Heine-Universität Universität Düsseldorf
- 01.07.2005 - 30.08.2006 Rektorratsstipendium der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf
- 2003 - 2007 Mitarbeit an der längsschnittlichen „Studie zum Eintritt in den Kindergarten und die Schule“,
Universität Düsseldorf

Zusatzqualifikation:

Ausbildung zur Mediatorin beim Forum Demokratie Düsseldorf

Training zur Durchführung und Auswertung des Geschichtenergänzungsverfahrens zur Bindung (Gloger-Tippelt & König, 2006) mit Reliabilitätsprüfung

Training zur Durchführung und Auswertung des Child Attachment Interviews (Target, Fonagy, Shmueli-Goetz, Datta & Schneider, 2004) mit Reliabilitätsprüfung, University College London, Psychoanalysis Unit - The Anna Freud Centre

Beruflicher Werdegang:

- 01.11.2001 - 31.01.2002 Praktikum in der Außenwohngruppe Neuss für Menschen mit geistiger Behinderung des
Landschaftsverbandes Rheinland
- 01.07.2003 - 30.06.2004 Studentische Hilfskraft im Kompetenznetz Depression der Rheinischen Kliniken Düsseldorf
- 01.12.2003 - 30.09.2004 Psychosoziale Betreuung demenzerkrankter Menschen auf Vermittlung eines gesetzlichen
Betreuers, Düsseldorf
- Seit 07.06.2004 Mitarbeiterin im Fachärztlichen Zentrum für Kinder- und Jugendpsychiatrie und
-psychotherapie Dres. Schydlo, Heubach, Nasser, Theill & Borsbach, Düsseldorf
- Seit 01.03.2007 Ausbildung zur Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin beim AKiP, Köln
- Seit 01.12.2007 Praktische Tätigkeit im Rahmen der Psychotherapieausbildung in der Abteilung für Kinder- und
Jugendpsychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatik der Rheinischen Kliniken Düsseldorf