

Bindung bei sechsjährigen Kindern aus Einelternfamilien

**Bindungsrepräsentation, Selbstkonzept und
Verhaltensauffälligkeiten im Kontext von Risikobedingungen**

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

**vorgelegt von
Lilith König
aus Lauterecken**

2002

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

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

Korreferent: Univ.-Prof. Dr. Heiner Barz

Tag der Disputation: 22.10. 2002

D 61

für Sarah

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| 1. Einleitung | 1 |
| 2. Theoretische Grundlagen | 4 |
| 2.1. Annahmen und Konzepte der Bindungstheorie | 4 |
| 2.1.1 Das Konzept der Bindungsqualität im Kleinkindalter..... | 5 |
| 2.1.1.1 Bindungs- und Explorationssystem | 5 |
| 2.1.1.2 Die Bindungsmuster in der "Fremden Situation" | 6 |
| 2.1.1.3 Bindungsdesorganisation | 8 |
| 2.1.2 Das Konzept des internalen Arbeitsmodells der Bindung | 10 |
| 2.1.3 Determinanten der Bindungsqualität | 12 |
| 2.1.3.1 Das Konzept des feinfühliges Verhaltens | 12 |
| 2.1.3.2 Temperament | 14 |
| 2.1.3.3 Transgenerationale Vermittlung von Bindungsmuster..... | 15 |
| 2.1.3.3.1 Exkurs: Die Erfassung der Bindung im Erwachsenenalter..... | 15 |
| 2.1.3.3.2 Übereinstimmung von elterlicher und kindlicher Bindung | 17 |
| 2.1.4 Bindung im Lebenslauf | 18 |
| 2.1.4.1 Kontinuität der Bindungsqualität | 18 |
| 2.1.4.2 Die Bedeutung der Bindung im Entwicklungsverlauf | 19 |
| 2.2 Bindung im Vorschul- und frühen Schulalter | 21 |
| 2.2.1 Bindungsstrategien im Vorschul- und Schulalter | 23 |
| 2.2.1.1 Strategien sicher gebundener Kinder | 24 |
| 2.2.1.2 Unsicher-vermeidende Bindungsstrategien | 24 |
| 2.2.1.3 Unsicher-ambivalente Bindungsstrategien | 25 |
| 2.2.1.4 Bindungsdesorganisation | 26 |
| 2.2.2 Erhebungsmethoden der Bindung im Vorschulalter | 29 |
| 2.2.2.1 Grundprinzipien der Geschichtenergänzungen im Puppenspiel zur Erfassung der Bindungsqualität im Vorschulalter | 29 |
| 2.2.2.2 Das Düsseldorfer Geschichtenergänzungsverfahren | 31 |
| 2.2.2.2.1 Durchführung | 31 |
| 2.2.2.2.2 Auswertung | 32 |
| 2.2.2.3 Validität der Geschichtenergänzungsverfahren | 37 |

| | |
|---|----|
| 2.3 Korrelate der Bindung im Vorschul- und Schulalter | 39 |
| 2.3.1 Bindung und Selbstkonzept | 40 |
| 2.3.2 Bindung und Verhaltensauffälligkeiten | 44 |
| 2.3.2.1 Erscheinungsformen von Verhaltensauffälligkeiten | 44 |
| 2.3.2.2 Physiologische Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten | 45 |
| 2.3.2.3 Der Einfluss der Bindung auf den Entwicklungsverlauf von Verhaltensauffälligkeiten | 46 |
| 2.3.2.4 Unsichere Bindung und spezifische Verhaltensauffälligkeiten | 49 |
| 2.3.3 Bindung als Risiko- und Schutzfaktor | 51 |
| 2.4 Trennung/Scheidung und Mutter-Kind-Bindung | 54 |
| 2.4.1 Die Lebenssituation von Einelternfamilien | 55 |
| 2.4.1.1 Sozioökonomische Bedingungen | 55 |
| 2.4.1.2 Psychisches Wohlbefinden der Mütter | 56 |
| 2.4.2 Trennungs-/Scheidungsfolgen für die betroffenen Kinder | 57 |
| 2.4.3 Aspekte der Bindungsqualität im Trennungsprozess | 61 |
| 2.4.3.1 Die Bindung als spezifischer Risiko- und Schutzfaktor im elterlichen Trennungsprozess | 61 |
| 2.4.3.2 Der Trennungsprozess als Risikofaktor für die Bindungsqualität | 63 |
| 2.4.3.3 Schlussfolgerungen | 65 |
| 2.5 Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen | 67 |
| 2.6 Fragestellung | 70 |
| | |
| 3. Methode | 73 |
| 3.1 Untersuchungsdesign | 73 |
| 3.2 Stichprobe | 75 |
| 3.2.1 Stichprobendefinition, Einschlusskriterien | 75 |
| 3.2.2 Stichprobengewinnung | 75 |
| 3.2.3 Stichprobenbeschreibung | 76 |
| 3.2.3.1 Soziodemografische Daten, psychische Belastung der Mutter und Verhaltensauffälligkeiten der Kinder | 76 |
| 3.2.3.2 Trennungssituation | 77 |
| 3.3. Erhebungsinstrumente | 78 |
| 3.3.1 Sozialfragebogen | 78 |
| 3.3.2 Trennungsfragebogen | 78 |

| | | |
|------------|--|-----------|
| 3.3.3 | Symptom Checklist 90 (SCL-90 R) | 78 |
| 3.3.4 | Das Geschichtenergänzungsverfahren (GEV) zur Erfassung der Bindungsrepräsentationen von 5-7jährigen Kindern | 79 |
| 3.3.5 | Grundintelligenztest für Kinder (CFT-Skala 1) | 81 |
| 3.3.6 | Harter-Skalen zur Erhebung des Selbstkonzeptes der Kinder | 81 |
| 3.3.7 | LehrerInnenfragebogen zum Selbstvertrauen und Verhaltensauffälligkeiten der Kinder | 82 |
| 3.3.8 | Child Behavior Checklist (CBCL 4-18) | 82 |
| 3.4 | Durchführung | 83 |
| 3.4.1 | Screening der Familien im Gesundheitsamt | 83 |
| 3.4.2 | Eingangsuntersuchung der Kinder | 83 |
| 3.4.3 | Messzeitpunkte t1 und t2 | 84 |
| 3.5 | Statistische Verfahren | 85 |
| 4. | Ergebnisse | 86 |
| 4.1 | Intelligenz der Kinder | 86 |
| 4.2 | Verteilungen der Bindungsrepräsentationen und Bindungssicherheitswerte | 88 |
| 4.2.1 | Reliabilität des Geschichtenergänzungsverfahrens | 88 |
| 4.2.2 | Verteilung der Bindungssicherheitswerte | 88 |
| 4.2.4 | Auswertung der Bindungsdesorganisation | 90 |
| 4.2.5 | Verteilung der Bindungsrepräsentationen | 91 |
| 4.3 | Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung | 94 |
| 4.3.1 | Bestimmung der Risikofaktoren | 94 |
| 4.3.2 | Verteilung der Risikofaktoren in der Gesamtstichprobe | 95 |
| 4.3.3 | Verteilung der Risikofaktoren getrennt nach Geschlecht und Bindungsgruppen | 96 |
| 4.4 | Statistische Hypothesen und Datenanalyse | 99 |
| 4.4.1 | Hypothesenprüfung zum Selbstkonzept | 99 |
| 4.4.1.1 | Selbstkonzept und Bindungssicherheit | 100 |
| 4.4.1.2 | Selbstkonzept und Bindungsdesorganisation | 100 |
| 4.4.2 | Hypothesenprüfung zum Selbstvertrauen | 102 |
| 4.4.2.1 | Selbstvertrauen und Bindungssicherheit | 102 |
| 4.4.2.2 | Selbstvertrauen und Bindungsdesorganisation | 103 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 4.4.3 | Hypothesenprüfung zum Bindungssicherheitswert | 104 |
| 4.4.4 | Hypothesenprüfung zu Verhaltensauffälligkeiten | 105 |
| 4.4.4.1 | Anzahl der Risikofaktoren und Verhaltensauffälligkeiten | 106 |
| 4.4.4.2 | Verhaltensauffälligkeiten und Bindung | 109 |
| 4.5 | Zusammenfassung der Ergebnisse | 110 |
| 5. | Diskussion | 112 |
| 5.1 | Diskussion der deskriptiven Daten | 113 |
| 5.1.1 | Stichprobenselektionseffekte | 113 |
| 5.1.2 | Verteilung der Bindungsrepräsentationen | 114 |
| 5.1.3 | Geschlechtseffekte in Bindungsrepräsentationen | 117 |
| 5.2 | Diskussion der inferenzstatistischen Datenanalyse | 119 |
| 5.2.1 | Bindung, Selbstkonzept und Selbstvertrauen | 119 |
| 5.2.1.1 | Bindungssicherheit, Selbstkonzept und Selbstvertrauen | 120 |
| 5.2.2 | Verhaltensauffälligkeiten und Risikofaktoren | 122 |
| 5.2.2.1 | Verhaltensauffälligkeiten und Risikofaktoren in Abhängigkeit von der Bindungssicherheit | 123 |
| 5.2.3 | Zusammenfassende Diskussion und Schlussfolgerungen | 124 |
| 6. | Literaturverzeichnis | 129 |
| | Tabellenverzeichnis | 152 |
| | Abbildungsverzeichnis | 154 |
| | Anhang | 156 |

Bindung bei sechsjährigen Kindern aus Einelternfamilien

Zusammenfassung

In der Entwicklungspsychologie werden emotionale Bindungen zwischen Eltern und Kind als wichtige Prädiktoren für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern untersucht. Ziel der vorliegenden Studie war es, die mentalen Bindungsrepräsentationen von Kindern aus Einelternfamilien zu erforschen, deren Mütter eine Trennung bzw. Scheidung erlebt hatten. Ausgangspunkt war die Annahme, dass die Familienform selbst keinen Risikofaktor für die sozial-emotionale Entwicklung dieser Kinder darstellt, sondern die Kompetenzentwicklung der Kinder von ihrer Bindungsqualität abhängt und mögliche Fehlanpassungen durch Risikofaktoren bedingt sind, die häufig mit einer Trennung/Scheidung einhergehen und das weitere Leben in der Einelternfamilie belasten.

Die Bindungsrepräsentationen von 60 im Durchschnitt 6,5 Jahre alten Kindern (30 Jungen/30 Mädchen) aus Einelternfamilien wurden mit einem Geschichtenergänzungsverfahren (GEV, Gloger-Tippelt & König, 2000) erfasst, das auf der Basis der Erzähl- und Spielstruktur von Geschichtenergänzungen im Puppenspiel, einen Zugang zu den verinnerlichten Bindungsmodellen von Vorschulkindern ermöglicht. Zusätzlich wurde das Selbstkonzept der Kinder mit den Harter-Skalen und Verhaltensauffälligkeiten nach Einschätzungen der Mütter in der Child Behavior Checklist und im LehrerInnenurteil erhoben. Bei 70% der Kinder lagen Risikobedingungen vor.

Die Ergebnisse zeigten nur einen Anteil von 15% sicheren Bindungsrepräsentationen, die mit Ausnahme eines Jungen nur bei den Mädchen gefunden wurden. Desorganisierte Bindungsrepräsentationen wiesen fast nur Jungen auf. Unsicher-vermeidende Bindungsrepräsentationen waren bei beiden Geschlechtern gleichverteilt und im Vergleich zu unausgelesenen Stichproben überrepräsentiert.

Signifikante Zusammenhänge wurden nur für die Jungen belegt. Sie bestätigen, dass das Selbstkonzept (Selbsteinschätzung) und Selbstvertrauen (LehrerInnenurteil) der Jungen mit organisierten Bindungsrepräsentationen positiver ist als das der Jungen mit einem desorganisierten Bindungsstatus. Verhaltensauffälligkeiten wurden ebenfalls entsprechend der Annahme häufiger bei Jungen gefunden, bei denen mindestens eine Risikobedingung festgestellt wurde. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der spezifischen Familiensituation und hinsichtlich der Geschlechtereffekte und Verteilung der Bindungsrepräsentationen diskutiert.

Attachment representations in 6-year old children from one-parent families

Summary

Developmental psychology studies the emotional ties between parents and children as relevant predictors of the children's personality development. The present study aims at investigating mental attachment representations in children from one-parent-families with mothers who have experienced separation or divorce. It is based on the assumption that one-parent families do not by themselves constitute a risk factor for the social-emotional development of children. Rather, the development of children's competencies is seen as depending on their attachment quality, and possible maladaptations as produced by other risk factors which are frequently associated with parental separation or divorce, and show detrimental effects on family life.

Attachment representations were assessed in 60 children from one-parent families, 30 girls and 30 boys, with a mean age of 6,5 years, by using an attachment story completion task in doll play (Gloger-Tippelt & Koenig, 2000). This procedure approaches the mental model of attachment by analyzing the narratives and play in the story endings of the children. Additionally the Harter self concept scales were applied and behavior problems were scaled by mothers through the Child Behavior Checklist and teachers. In 70% of the sample risk factors existed for children.

Results revealed only 15 % of secure attachment representations. With one exception these were only girls. Disorganized attachment was found solely in boys. There were no sex differences in insecure avoidant attachment representations; but this classification was observed more frequently than expected by chance. Significant links could only be established for boys. Self concept (self judgement) and self esteem (teacher judgement) were more positive in boys with organized attachment than in boys with disorganized attachment. As expected behavior problems turned out to be more prevalent in boys with at least one risk factor.

The results are discussed with respect to the specific family situation, gender effects and distribution of attachment representations.

1. Einleitung

Die Bindungstheorie und Bindungsforschung befasst sich mit dem Aufbau und der Veränderung enger emotionaler Beziehungen im Lebenslauf, ihrer Manifestation im Verhalten und ihrer Repräsentation in Gedächtnis und Sprache. Wesentlicher Bestandteil der Bindungsforschung ist die Konzeption unterschiedlicher internaler Arbeitsmodelle von Bindung, die aus der frühen Interaktion mit den Bezugspersonen entstehen und zunehmend mental repräsentiert werden. Sie umfassen Vorstellungen von der (sozialen) Welt und vom eigenen Selbst und steuern die Informationsverarbeitung und Emotions- und Verhaltensregulierung in Beziehungen, im Umgang mit emotionaler Belastung und in Situationen, die den Selbstwert betreffen.

Die Bindungstheorie liefert ein Erklärungsmodell für die sozial-emotionale Entwicklung der Persönlichkeit, nachdem die Bindungserfahrungen den Ausgangspunkt für einen Entwicklungspfad darstellen, der in der frühen Kindheit beginnt, aber durch fördernde oder belastende Ereignisse beeinflusst werden kann. Eine sichere Bindung hat positive Auswirkungen auf die Gestaltung von Beziehungen, auf die Ausbildung von Selbstwert und die Fähigkeit sich auch bei emotionalen Belastungen als selbstwirksam zu erleben oder auf unterstützende Bezugspersonen zurückgreifen zu können. Sie gilt deshalb als wesentlicher Einflussfaktor für die Kompetenzentwicklung und als Schutzfaktor bei kritischen Lebensereignissen. Eine unsichere Bindungsorganisation wirkt hier im Sinne einer Erhöhung der Vulnerabilität. Wie sich Kinder in kritischen Lebenssituationen verhalten, hängt also davon ab, welche Bindungserfahrungen sie gemacht haben und welche zusätzlich belastenden Kontextbedingungen damit einhergehen.

Die elterliche Trennung/Scheidung zählt zu einem der kritischsten Lebensereignisse eines Kindes, da sie nicht nur eine psychische Belastung darstellt, sondern auch direkt die emotionale Sicherheit des Kindes erschüttert. Ob daraus jedoch längerfristige negative Folgen für die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes resultieren, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Die Forschung bezüglich der Langzeitfolgen von Trennung/Scheidung ergibt ein heterogenes Bild. Einerseits nehmen die negativen Effekte ab, je jünger eine Studie ist (Amato & Keith, 1991b) und andererseits zeigen amerikanische Studien geringere Effekte als europäische (Bodemann & Perrez, 1996). Dies lässt sich durch die zunehmende Akzeptanz dieser Familienform erklären, die in den USA, einem Land, in dem jede zweite Ehe geschieden wird, schon länger gegeben war, ist aber auch darauf zurückzuführen, dass inzwischen komplexere Zusammenhänge betrachtet werden.

Neben den Randbedingungen und Begleiterscheinungen haben sich vor allem die Qualität familiärer Beziehungen vor, während und nach der Trennung als zentral bedeutsam erwiesen. Insofern ist die Ehescheidung kein isoliertes Ereignis, sondern in die Vor- und Nachgeschichte eingebunden. Die Bindungstheorie beschäftigt sich mit dem Einfluss von Beziehungserfahrungen auf die Anpassungsfähigkeit und bietet ein Grundmodell dafür, wie die Fähigkeit für eine erfolgreiche oder weniger erfolgreiche Bewältigung von Krisen beeinflusst wird. Es stehen dadurch Kenntnisse zur Verfügung, die in der Elternberatung bei verschiedenen Zielgruppen genutzt werden können und wesentlich zur Effektivität von Scheidungs- und Erziehungsberatungen beitragen.

Ausgehend von der Risiko- und Schutzwirkung der Bindung und der Annahme, dass nicht der Status "Eielfernfamilie" per se ein Risiko für die sozial-emotionale Entwicklung der darin lebenden Kinder darstellt, war es Ziel der vorliegenden Untersuchung, Kenntnisse über Bindungsrepräsentationen von Kindern aus Eielfernfamilien zu gewinnen, die bisher in der Bindungsforschung kaum gesondert untersucht wurden. Von Interesse war dabei der Zusammenhang der Bindung mit dem Selbstkonzept der Kinder und möglicher Verhaltensauffälligkeiten. Risikofaktoren, die oft mit einer Trennung einhergehen und teilweise auch das weitere Leben in der Eielfernfamilie beeinflussen, sollten mitüberprüft werden.

Die Erfassung der Bindungsrepräsentationen von Kindern im Vorschulalter ist ein vergleichsweise neues Feld der Bindungsforschung. Die Bindungstheorie beschäftigte sich zunächst hauptsächlich mit Verhaltensbeobachtungen an Kleinkindern und Diskursanalysen von Erwachsenen. Dies lag daran, dass sich Bindungsunterschiede bei Vorschulkindern nicht mehr über das konkrete Verhalten erfassen lassen, die kognitive Entwicklung aber auch noch nicht so fortgeschritten ist, dass Bindungsrepräsentationen auf der Sprachebene erfasst werden können, wie es für Erwachsene möglich ist. Erst in jüngerer Zeit wurden Methoden entwickelt, die auf der Basis der Erzähl- und Spielstrukturen von Geschichtenergänzungen im Puppenspiel, einen Zugang zu den verinnerlichten Bindungsmodellen von Vorschulkindern ermöglichen, der ihrem emotionalen und kognitiven Entwicklungsstand entspricht.

Ein solches sogenanntes Geschichtenergänzungsverfahren (GEV, Gloger-Tippelt & König, 2000) kam auch in der vorliegenden Untersuchung zum Einsatz. Den Kindern werden dabei die Anfänge von fünf bindungsrelevanten Geschichten vorgespielt mit der Aufforderung sie weiterzuführen. Die Geschichtenergänzungen werden einer standardisierten Auswertung unterzogen, die die

Bindungsklassifikation ermöglicht. Das Verfahren wurde in einer Heidelberger Längsschnittstudie (Gloger-Tippelt, 1999; Gloger-Tippelt, Gomille, König & Vetter, in Druck) validiert und in weiteren Untersuchungen erprobt. Es wird hier erstmals bei Kindern aus Einelternfamilien eingesetzt.

Im ersten Teil der Arbeit (Kapitel 2.1) werden die zentralen theoretischen Annahmen und Konzepte der Bindungstheorie dargestellt, die für das Verständnis der Bindung im Vorschulalter relevant sind. Dazu gehört in erster Linie das Konzept der Bindungsqualität im Kleinkindalter (2.1.1), das Konzept des internalen Arbeitsmodells der Bindung (2.1.2) und die Annahmen und empirischen Befunde zu den Determinanten der Bindungsqualität (2.1.3). Den Schluss dieses Kapitels bildet ein Überblick über die Bedeutung der Bindung im Lebenslauf (2.1.4).

Die Darstellung der Bindung im Vorschul- und frühen Schulalter (Kapitel 2.2) thematisiert den entwicklungsbedingten Wechsel von der Verhaltens- zur Repräsentationsebene. Es werden die daraus resultierenden Bindungsstrategien beschrieben (2.2.1) und die für dieses Alter noch relativ neu entwickelten Erhebungsmethoden vorgestellt (2.2.2). Im Mittelpunkt steht dabei das Geschichten-ergänzungsverfahren (GEV), das in der vorliegenden Untersuchung eingesetzt wurde. Im Anschluss daran werden dann als Korrelate der Bindung (Kapitel 2.3) Selbstkonzept (2.3.1) und Verhaltensauffälligkeiten (2.3.2) ausführlich erörtert und die Bindungsorganisation als Schutz- bzw. Risikofaktor erläutert (2.3.3).

Die Diskussion über die Relevanz der Mutter-Kind-Bindung im Kontext von Trennung/Scheidung erfolgt in Kapitel 2.4, wobei zunächst empirische Befunde zur Lebenssituation von Einelternfamilien vorgestellt werden (2.4.1) und der empirische Forschungsstand zu den Folgen der Trennung für die betroffenen Kinder dargelegt wird.

Die Beschreibung der Stichprobe, Design und Durchführung der Untersuchung erfolgt in Kapitel 3 und die Ergebnisse werden in Kapitel 4 berichtet. Den Abschluss bildet die Diskussion mit Schlussfolgerungen für die weitere Forschung in Kapitel 6.

2. Theoretische Grundlagen

2.1. Annahmen und Konzepte der Bindungstheorie

Die Erforschung des menschlichen Bindungsverhaltens geht auf den englischen Kinder- und Jugendpsychiater John Bowlby zurück, der sich nach dem zweiten Weltkrieg mit den Folgen der Trennung von Mutter und Kind beschäftigte.

Die Bindungstheorie (Bowlby, 1969; 1973; 1980) entstand ursprünglich aus dem Bestreben Bowlbys, ein umfassendes Erklärungsmodell für die Auswirkungen kindlicher Trennungs- und Deprivationserfahrungen zu entwickeln. Dabei stütze er sich auf Befunde aus der Ethologie, insbesondere von Konrad Lorenz zur Prägung (1973; 1978), den Harlow'schen Affenversuchen (Harlow, 1961) und eigenen Beobachtungen an Kindern und Jugendlichen. Er entwickelte das Konzept einer spezifischen Bindung des Kindes an seine Hauptbezugspersonen und deren Konsequenzen für die Persönlichkeitsentwicklung und für das Entstehen von Pathologien im Falle einer abgebrochenen oder gestörten Bindung. Den theoretischen Begriff Bindung definiert Bowlby als innerpsychisches affektives Band, das die innere Organisation des Kleinkindes, sein Verhalten und seine Gefühle hinsichtlich Nähe und Vertrautheit mit seiner bevorzugten Bezugsperson kennzeichnet.

Ursprünglich als eine klinische Theorie formuliert, wurde die Bindungstheorie von der Entwicklungspsychologie aufgegriffen, wo sie zu einer Vielzahl empirischer Studien über Bindungsentwicklung in der frühen Kindheit und deren Auswirkungen im weiteren Lebenslauf führte. Die Hauptannahmen und Konzepte, die daraus hervorgingen, postulieren jedoch keinen frühen Determinismus. Sie können im Rahmen dieser Arbeit nicht ausführlich dargelegt werden, sondern werden nur insoweit umrissen, als es für das Verständnis der Bindung im Vorschul- und frühen Schulalter notwendig und für die vorliegende Untersuchung relevant ist.

In diesem Kapitel geht es zunächst darum, die Annahmen zu den Verhaltenssystemen der Bindung und Exploration darzustellen sowie das Konzept des "internalen Arbeitsmodell der Bindung" für die verschiedenen Bindungsmuster zu erklären. Darauf aufbauend folgen empirische Befunde zu den wichtigsten Determinanten von Bindungsunterschieden und die zentralen Argumente der dazu geführten Diskussion. Zum Schluss wird ein Überblick über die Bindungsentwicklung im Lebenslauf gegeben, indem der Frage der Kontinuität der Bindungsqualität nachgegangen und die Bedeutung von Bindung und Bindungsbeziehungen in den unterschiedlichen Lebensphasen erörtert wird.

2.1.1 Das Konzept der Bindungsqualität im Kleinkindalter

2.1.1.1 Bindungs- und Explorationssystem

Nach Bowlby (1969) ist schon das neugeborene Kind mit verschiedenen Bindungsverhaltensweisen wie Anklammern, Schreien, Nachfolgen u.ä. ausgestattet und besitzt somit genetisch vermittelte Voraussetzungen zum Aufbau einer Bindung. In den ersten Lebensmonaten kommt es zu einer zunehmenden Spezifizierung und Differenzierung dieses Bindungsverhaltens, das in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres in ein Bindungsverhaltenssystem eingegliedert wird und auf bestimmte, vertraute Bindungspersonen ausgerichtet ist. Das Bindungsverhaltenssystem wird als ein eigenständiges Motivationssystem angesehen, das relativ unabhängig von anderen bedürfnisregulierenden Systemen (z.B. Nahrungsaufnahme, Sexualität) funktioniert. Insgesamt postulierte Bowlby vier Verhaltenssysteme: das Bindungssystem, das Explorationssystem, das Furchtsystem und das Soziabilitätssystem. Ausgearbeitet wurden vor allem das Bindungs- und Explorationssystem.

Das Bindungssystem ist als zusammenhängendes Muster von Verhaltensweisen und Emotionen konzipiert, das der Suche und Aufrechterhaltung von Nähe zur Bindungsperson dient. Es wird aktiviert, wenn Gefahr droht, die nicht aus eigenem Vermögen bewältigt werden kann. Sie kann entweder von außen kommen in Form von Reizüberflutung, Ungewissheit, Trennung von der Bindungsperson oder aus inneren Befindlichkeiten herrühren, wie Krankheit, Schmerz und Müdigkeit. Bindung als Verhaltenssystem dient also zur Herstellung eines Sicherheitsgefühls und ist auf die Nähe zur Bezugsperson als "Sichere Basis" ausgerichtet (Bowlby, 1988; Ainsworth, 1982).

Komplementär zum Bindungssystem wird ein Explorationssystem angenommen, dem die Motivation nach autonomen Erkunden der Welt zugrunde liegt (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Ainsworth, 1982). Komplementär ist das Explorationssystem insofern, als es nur dann aktiviert werden kann, wenn das Bindungssystem deaktiviert ist, d.h. die Bindungsbedürfnisse des Kindes befriedigt sind und ein Zustand der Sicherheit erreicht ist, so dass beim Kind das Spiel- und Neugierverhalten überwiegt. Hierzu wird es sich mehr oder weniger weit von der Bezugsperson entfernen können, ohne emotional in Stress zu geraten. Ist das Kind ängstlich oder fühlt es sich aus irgendeinem Grund bedroht, wird das Bindungssystem wieder aktiviert, die Exploration eingeschränkt und räumliche bzw. körperliche Nähe zur Bezugsperson gesucht.

In Abhängigkeit von der emotionalen Verfügbarkeit der Bindungsperson(en) und früheren Interaktionserfahrungen, zeigen Kleinkinder bereits am Ende des ersten Lebensjahres unterschiedliche Bindungs- und Explorationsverhaltensweisen.

Die empirische Beschreibung dieser individuellen Unterschiede geht auf die Untersuchungen von Ainsworth (Ainsworth, Bell & Stayton, 1971; Ainsworth et al., 1978; Ainsworth & Wittig, 1969) zurück. Sie hatte beobachtet, dass sich Kinder im Alter von zwölf Monaten in ihren Reaktionen auf kurzzeitige Trennungen von der Mutter¹ in charakteristischer Weise unterscheiden.

Ainsworth brachte die Unterschiede bei der Wiedervereinigung mit der Mutter in Zusammenhang mit der Qualität der kindlichen Bindung an die Mutter. Um diese Hypothese empirisch zu überprüfen, entwickelte sie eine strukturierte Untersuchungssituation, die als "Fremde Situation" bekannt geworden ist und die Differenzierung der kindlichen Bindungsmuster ermöglicht.

2.1.1.2 Die Bindungsmuster in der "Fremden Situation"

In der "Fremden Situation" wird durch die Konfrontation mit einer fremden Person und zwei kurzen Trennungen des Kindes von der Mutter eine zunehmende Aktivierung des Bindungsverhaltenssystems ausgelöst. Die Beobachtung des Bindungs- und Explorationsverhaltens während der beiden Trennungsepisoden und vor allem bei der Rückkehr der Mutter wurden anhand von vier Interaktionsdimensionen durchgeführt; diese sind Nähe und Kontaktsuchendes Verhalten des Kindes, Nähe und Kontakt aufrethaltendes Verhalten der Mutter (wenn die Mutter den Kontakt herstellt), Kontakt vermeidendes Verhalten und Kontaktwiderstand. Durch Kombination dieser vier Beobachtungsdimensionen gelangten Ainsworth et al. (1978) zu einer Klassifizierung des kindlichen Bindungsverhaltens in drei Hauptgruppen: Sie unterschieden Kinder mit *sicherer Bindung* (**B**-Kategorie), Kinder mit *unsicher-vermeidender Bindung* (**A**-Kategorie) und Kinder mit *unsicher-ambivalenter Bindung* (**C**-Kategorie).

Kinder der **B**-Kategorie zeigten bei der Trennung von der Mutter ihre emotionale Betroffenheit oder Nachfolgeverhalten und nahmen bei der Wiedervereinigung nach den Trennungsepisoden aktiv Kontakt auf oder hielten den Kontakt, den die Mutter aufnahm, zeigten Begrüßungsverhalten und ließen sich schnell durch die Mutter beruhigen. Explorations- und Spielverhalten konnten bald wieder aufgenommen werden.

Kinder der **A**-Kategorie wirkten während der Trennung wenig belastet und zeigten kaum emotionale Betroffenheit und Bindungsverhalten. Bei der Rückkehr der Mutter vermieden sie jedoch in auffälliger Weise Nähe und Interaktion: Entweder wurde die Mutter ganz ignoriert oder aber die Begrüßung war mit

¹ Das kann nach heutigem Stand auch der Vater oder eine andere vertraute Person sein. Der Einfachheit wegen wird hier von "Mutter" gesprochen.

vermeidenden Verhaltensweisen wie sich abwenden, vorbeilaufen oder Blickabwendung gemischt. Genaue Analysen von Video-Aufnahmen zeigten, dass diese Kinder während der Trennungsepisoden angespannt sind, und ihr Spiel in diesen Phasen unterdrückt ist. Dies findet eine Bestätigung auf der physiologischen Ebene: sowohl die Stresshormone als auch die Herzschlagfrequenz der Kinder steigen während dieser Phasen enorm an und bleiben lange Zeit auf hohem Niveau erhalten (Spangler & Schieche, 1995).

Kinder der **C**-Kategorie reagierten auf die Trennung sehr emotional und mit großer Verzweiflung. Schon vor der Trennung war das Explorationsverhalten durch starkes Suchen nach Nähe und Kontakt eingeschränkt. Bei der Wiedervereinigung verhielten sich diese Kinder ambivalent: Sie versuchten einerseits Körperkontakt herzustellen und verhinderten diesen andererseits durch ärgerliches Verhalten wie Strampeln, Abdrücken etc.. Diese Kinder waren nach der Trennung nicht in der Lage, sich mit Hilfe der Bezugsperson wieder emotional zu stabilisieren und zu explorieren.

Die verschiedenen Bindungsmuster wie sie hier dargestellt wurden, lassen sich also über die Organisation des Verhaltens differenzieren, das auf dem Konzept der "Sicheren Basis" aufbaut (Sroufe & Waters, 1977). Eine sichere Basis ist für das Kind dann gegeben, wenn die Bindungsperson zugänglich bzw. verfügbar ist und die Bindungsbedürfnisse des Kindes adäquat erfüllt. Demzufolge verfügen sicher gebundene Kinder über einen uneingeschränkten Zugang zur Bindungsperson als "Sichere Basis" und sind dadurch in der Lage, ihre – auch negativen - Gefühle gegenüber der Bindungsperson zu kommunizieren und eine ausgewogene Balance zwischen Bindung und Exploration zu halten. Dagegen ist bei den Kindern mit unsicher-vermeidendem Bindungsmuster die Aktivierung des Bindungssystems stark vermindert, weil das Kind aufgrund der Erfahrung, dass die Bindungsperson nicht verfügbar oder zurückweisend war, entsprechende Nähewünsche meidet, d.h. die Bindungsperson nicht als "Sichere Basis" nutzen kann. Bei den Kindern mit einem unsicher-ambivalenten Bindungsmodell ist der Zugang zur Exploration eingeschränkt, da die Bindungsperson als inkonsistent bzw. unberechenbar erlebt wurde und das Kind durch ein chronisch aktiviertes Bindungssystem immer wieder überprüft, ob die Bindungsperson als "Sichere Basis" zur Verfügung steht.

In internationalen Untersuchungen wurden die genannten Bindungsmuster häufig belegt, wobei aber immer wieder Unterschiede im Ländervergleich diskutiert wurden. Tendenziell tritt in westeuropäischen Ländern häufiger das vermeidende Muster auf (vgl. Gloger-Tippelt, Vetter, Rauh, 2000 für den deutschsprachigen

Raum), in Israel und Japan häufiger das ambivalente Bindungsmuster. Interkulturelle Vergleiche ergaben aber, dass die intraindividuelle Varianz innerhalb einer Kultur größer war als die interkulturelle, wenn die kulturspezifischen Sozialisationsunterschiede berücksichtigt werden (van IJzendoorn & Kroonenberg, 1988).

2.1.1.3 Bindungsdesorganisation

Ab Mitte der 80er Jahre führten genauere Beobachtungen und verbesserte technische Möglichkeiten durch Videoaufzeichnungen zur Entdeckung des desorganisierten Bindungsstatus. ForscherInnen, die mit misshandelten und psychisch auffälligen Eltern arbeiteten, hatten festgestellt, dass deren Kinder, die teilweise misshandelt worden waren, in ihrem Bindungsverhalten als nicht klassifizierbar oder "sicher" eingestuft worden waren, obwohl sie gleichzeitig Verhaltenweisen zeigten, die sowohl für das unsicher-vermeidende als auch für das unsicher-ambivalente Muster typisch waren (Crittenden, 1985; Radke-Yarrow, Cummings, Kuczynski & Chapman, 1985). Eine spätere Re-Analyse von über 200 Videobändern von Kindern, die nicht nach den traditionellen Kategorien (**B, A, C**) von Ainsworth klassifizierbar waren, ergab, dass die Mehrzahl dieser Kinder desorganisiertes/desorientiertes Verhalten (**D-Muster**) in Anwesenheit der Eltern zeigte (Main & Solomon, 1986; 1990). Zur desorganisierten Bindung wurde eine Anzahl von unterschiedlichen Verhaltensweisen gezählt, wie ungerichtetes Schlagen des Gesichts der Eltern, Bewegungstereotypen, asymmetrische und zeitlich nicht abgestimmte Bewegungen und Haltungsanomalien, Erstarren des Ausdrucks oder insgesamt verlangsamte Bewegungen und Ausdrucksbewegungen. Diese Verhaltensphänomene wurden als desorganisiert/desorientiert bezeichnet, weil sie keine klare Organisation des Bindungsverhaltens erkennen lassen. Es wird angenommen, dass der Desorganisation eine Angstreaktion des Kindes gegenüber der Bindungsperson zugrunde liegt. Diese kann dadurch entstehen, dass die Bindungsperson furchterregendes Verhalten zeigt und das Kind zum Beispiel durch Misshandlung bedroht ist. Es gibt jedoch auch Gründe für die Annahme, dass furchtsames Elternverhalten (bei eigener unverarbeiteter Traumatisierung) ebenfalls Angstreaktionen bei dem Kind auslösen können (Hesse & Main, 1999; Main & Hesse, 1990). In beiden Fällen wird das Kind nicht durch eine externe Situation, sondern durch die Eltern selbst in einen Alarmzustand versetzt. Dies führt zu einer für das Kind unlösbaren Situation, da die Person, die das Kind schützen sollte, selbst eine Quelle der Angst darstellt. Als eine weitere Möglichkeit werden auch genetische Faktoren zur Erklärung der Bindungsdesorganisation in Erwägung gezogen, d.h. dass bereits Defizite der

Verhaltensorganisation im Neugeborenenalter vorliegen könnten (Spangler, Grossmann, Grossmann & Fremmer-Bombik, 2000).

Desorganisiertes/desorientiertes Verhalten kann sich in sehr kurzen Episoden zeigen und tritt häufig mit einem der organisierten Muster (A,B,C) in Erscheinung. Desorganisation wird in diesem Fall als Zusatzklassifikation gekennzeichnet. Desorganisierte/desorientierte Verhaltensweisen wurden aber auch beobachtet, ohne dass ein sekundäres, organisiertes Muster erkennbar war. In beiden Fällen wird dieser Bindungsstatus als hoch unsicher angesehen, da er mit einem hohen Risiko für psychopathologische Entwicklungen verbunden ist (Boris, Fuevo & Zeanah, 1997; Lyons-Ruth, 1996; Zeanah, Boris & Larrieu, 1997; Zeanah, Boris & Scheeringa, 1997).

Es wurde gezeigt, dass die beobachtbare Grundlage der kindlichen Bindungsbeziehung zu den Hauptbezugspersonen sich im Bindungsverhalten manifestiert. Das Bindungsverhalten hat zum Ziel, die Nähe zur Bindungsperson zu suchen und aufrechtzuerhalten. Grundlage hierfür ist das Bindungsverhaltenssystem, das bereits im Säuglingsalter funktioniert. Es wird durch bestimmte Bedingungen aktiviert und durch die Verfügbarkeit der Bindungsperson beendet. Aus der spezifischen Art und Abfolge, in der Bindungs- und Explorationsverhaltensweisen gezeigt werden, ergeben sich interindividuelle Unterschiede in der Organisation des Verhaltens in Trennungs- und Wiedervereinigungssituationen.

Die Bindungsqualität wird einerseits als "sicher" (B) oder "unsicher" (A, C, D) bezeichnet und bezieht sich dann auf das Vertrauen in die Erreichbarkeit und Verfügbarkeit der Bindungsperson (Bretherton, 2001). Andererseits wird sie auch im Hinblick auf die Organisation des Verhaltens unterschieden und bezieht sich dann auf die verschiedenen Bindungsmuster (B, A, C) oder auf das Fehlen bzw. die Unterbrechung einer eindeutigen Organisation (D).

Bindungssicherheit und *Bindungsdesorganisation* sind demnach zwei unabhängige Konzepte, die verschiedene Dimensionen des Bindungsverhaltens beschreiben (Spangler, Grossmann, Grossmann & Fremmer-Bombik, 2000).

2.1.2 Das Konzept des internalen Arbeitsmodells der Bindung

In den ersten beiden Lebensjahren ist das Wissen des Kindes über Bindungsbeziehungen sensumotorisch kodiert und implizit gespeichert. Die Bindung zu den Bezugspersonen drückt sich unmittelbar in Bindungsverhalten aus, wie es in der "Fremden Situation" beobachtet wurde. Dagegen tritt im späteren Kindes- und Erwachsenenalter die kognitive Verarbeitung sozialer Erfahrungen und die symbolische Kommunikation in der Gestaltung von Bindungsbeziehungen in den Vordergrund. Unterschiede in der Bindungsqualität lassen sich deshalb nicht mehr ausschließlich am Verhalten verifizieren, sondern müssen auf der Ebene mentaler, psychischer Repräsentationen analysiert werden.

Bowlby (1973) bezeichnete die psychische Struktur, die die qualitativen Interaktionserfahrungen eines Kindes mit den Bindungspersonen in den ersten Lebensjahren repräsentiert, als "internal working model of attachment" – im Folgenden als internes Arbeitsmodell der Bindung oder als (mentale) Bindungsrepräsentation bezeichnet. Konsistent mit den Schema-Theorien (vgl. Baldwin, 1992), konzipierte er dieses Arbeitsmodell als weitgehend unbewusste mentale und generalisierte Repräsentationen über sich Selbst und die Bindungspersonen. Sie beinhalten Vorstellungen darüber, inwieweit die Person Nähe und Sicherheit von einer Bindungsperson erwartet und sich infolgedessen selbst der Zuwendung, Liebe und Aufmerksamkeit wert fühlt. Sie enthalten also nicht nur bindungsbezogene Kognitionen, sondern auch Affekte und motivationale Anteile, die das eigene Verhalten und die Gefühle in bindungsspezifischen Situationen organisieren und Erleben und Handeln steuern (Bretherton, 1985).

Arbeitsmodelle entstehen aus den Erfahrungen der Verfügbarkeit bzw. der Zurückweisung der Bindungspersonen vor allem im Kleinkindalter, sie werden aber bis ins Jugendalter noch beeinflusst – wenn auch in verringerndem Maße. Ihnen werden weitreichende Konsequenzen für die sozial-emotionale Entwicklung zugeschrieben und sie haben Einfluss auf die Ausrichtung und Organisation von Aufmerksamkeits- und Gedächtnisprozesse.

Für die Ausbildung von internalen Arbeitsmodellen ist das prozedurale, semantische und episodische Gedächtnis relevant (Crittenden, 1990). Das prozedurale Gedächtnis ist dem direkten Bewusstsein nicht zugänglich und wird über Verhaltenserfahrungen enkodiert. Das kindliche Verhalten in der "Fremden Situation" wird darauf zurückgeführt. Das semantische Gedächtnis ist dem Bewusstsein zugänglich und enthält undatierte Fakten und allgemeines Wissen über die Welt. Im Kontext von Bindungsrepräsentationen sind dies zum Beispiel Generalisierungen über elterliche Rollen und Aufgaben. Das episodische Gedächtnis enthält situationsspezifische, persönliche Erinnerungen. Diese sind zeitlich verortet und können als Begebenheiten der eigenen Biographie erinnert

werden. Die Erinnerungen sind visuell oder sprachlich gespeichert. Dem semantischen Gedächtnis wird eine "gate-keeper" Funktion zugeschrieben, das als hierarchisch übergeordnetes Gedächtnissystem die Bereitstellung von Informationen aus dem episodischen Gedächtnis kontrolliert.

Auf der Grundlage dieser Gedächtnissysteme basieren die Arbeitsmodelle der Bindung auf einem Netzwerk sich entwickelnder Repräsentationen, die mit zunehmendem Alter nach und nach und interaktiv in Erscheinung treten (Thompson, 1998). Es werden vier interagierende Repräsentationssysteme angenommen:

1. Grundlegende soziale Erwartungen bezüglich der Merkmale der Bindungspersonen, die sich im ersten Lebensjahr etablieren und später weiter elaboriert werden.
2. Ereignisrepräsentationen, die durch allgemeines Wissen oder Scripts und spezifische Erinnerungen bindungsrelevanter Erfahrungen im Langzeitgedächtnis verarbeitet und gespeichert werden und entsprechend, bewusst oder unbewusst, Einfluss nehmen, beginnend mit dem 3. Lebensjahr (Hudson, 1993; Nelson, 1989; 1999).
3. Autobiographische Erinnerungen, durch die spezifische Ereignisse konzeptuell verbunden werden, um ein kontinuierliches Selbstbild und Selbstverständnis zu entwickeln, beginnend im 4. Lebensjahr (Nelson, 1993; Welch-Ross, 1995).
4. Vorstellungen über andere Personen und deren psychologische Merkmale wie Denken, Intentionen und Motive, durch die das Verhalten von Bindungspersonen und das Wesen einer Beziehung verstanden wird, beginnend mit dem 3. und 4. Lebensjahr.

In jedem System entwickeln sich die Bindungsrepräsentationen direkt als Resultat der kindlichen Erfahrungen und indirekt im gemeinsamen Diskurs mit anderen, speziell den Bezugspersonen (s. Thompson, 1998; Bretherton, 1991; 1993 für weitere Details). Bindungspersonen beeinflussen also die Arbeitsmodelle auf zweifache Weise: zum einen durch die Qualität ihrer Fürsorge, zum anderen durch die Interpretation und Bewertung von Ereignissen, die sie dem Kind im verbalen Austausch übermitteln. Insofern können durch Gespräche mit Bindungspersonen auch bisherige Erfahrungen verzerrt oder "falsch" interpretiert werden. Es wird angenommen, dass die internalen Arbeitsmodelle als Organisationsinstanz von Bindung sich im Lauf der weiteren Entwicklung stabilisieren und die Erfahrungen mit den Bezugspersonen, den Umgang mit ihnen und später auch mit anderen Personen stark beeinflussen (Fremmer-Bombik, 1995).

2.1.3 Determinanten der Bindungsqualität

Als Ursache für die Entstehung individueller Unterschiede der Bindungsqualität werden in erster Linie spezifische Erfahrungen mit der Bezugsperson angenommen. Für die Entwicklung eines sicheren Bindungsmusters scheint hierbei insbesondere das feinfühliges Verhalten der Bezugsperson auf die Kommunikationssignale des Kindes maßgeblich zu sein (Ainsworth et al., 1978; Grossmann, Grossmann, Spangler, Suess & Unzner, 1985; Spangler & Grossmann, 1993; de Wolff & IJzendoorn, 1997). Unterschiede in der Bindungsqualität konnten aber auch durch Verhaltensunterschiede vorhergesagt werden, die schon im Neugeborenenalter beobachtet wurden. Dabei wurden bei Neugeborenen mit hoher Irritierbarkeit und geringer Orientierungsfähigkeit später häufiger unsichere Bindungsmuster beobachtet (z. B. Waters, Vaughn & Egeland, 1980; Egeland & Faber, 1984; Grossmann et al., 1985; Spangler, 1995). In neueren Untersuchungen werden aber auch andere mögliche Wirkfaktoren, wie der soziale Kontext und psychische Belastungen der Bezugspersonen, miteinbezogen, um die Rolle der Feinfühligkeit und andere elterliche Aspekte präziser zu bestimmen (Belsky & Cassidy, 1994; Egeland & Erickson, 1993). Zu den Entwicklungsbedingungen der Bindungsdesorganisation gibt es erst wenige empirische Untersuchungen. Desorganisiertes Bindungsverhalten wurde aber besonders häufig in Risikostichproben beobachtet, in denen Missbrauch, Misshandlung oder Vernachlässigung auftraten (Carlson, Cicchetti, Barnett & Braunwald, 1989; Lyons-Ruth, Repacholi, McLeod & Silvia, 1991) oder unangemessenes elterliches Verhalten aufgrund mütterlicher Depression oder Hilflosigkeit gegeben war (Radke-Yarrow et al., 1985; George & Solomon, 1996a). Die wichtigsten Ansätze und Diskussionspunkte zu den Entstehungsbedingungen der Bindungsqualität werden im Folgenden in einem kurzen Überblick dargestellt.

2.1.3.1 Das Konzept des feinfühliges Verhaltens

Ainsworth, Bell & Stayton (1974) beschreiben Feinfühligkeit als Fähigkeit, die Signale des Kindes wahrzunehmen, sie richtig zu interpretieren und prompt und angemessen zu reagieren. Die Bindungsperson muss also in der Lage sein, die kindlichen Kommunikationssignale mit größter Aufmerksamkeit wahrzunehmen, sie muss die Signale aus der Perspektive des Säuglings richtig deuten und auf die kindlichen Bedürfnisse adäquat reagieren. Die Reaktion muss innerhalb eines Zeitrahmens liegen, der es dem Kind ermöglicht, eigenes Verhalten mit den Wirkungen der mütterlichen Reaktion zu verknüpfen, so dass das Gefühl der eigenen Effektivität bestärkt wird und die altersgemäße Frustrationstoleranz nicht

überfordert wird. Mangelnde Feinfühligkeit kann sich u.a. darin zeigen, dass die Bezugsperson mit dem Kind spielt, wenn es müde ist, es füttert, wenn es Kontakt sucht oder auf die Bedürfnisse des Kindes gar nicht oder inkonsistent eingeht.

Entscheidend ist, dass eine feinfühligke Mutter die Dinge aus der Perspektive ihres Kindes sehen kann. Meins (1997, 1999) prägte dafür den Begriff "mind-mindedness", und betrachtet Feinfühligkeit unter einem emotionalen und kognitivem Aspekt. Auf der emotionalen Ebene würde demnach Feinfühligkeit zur Etablierung einer sicheren Bindungsbeziehung führen, während sie auf der kognitiven Ebene Autonomie, Unabhängigkeit und Ichstärke fördern sollte. Der zentrale Punkt ihrer Argumentation ist, dass Feinfühligkeit einerseits eine sichere Bindung etabliert und andererseits das Kind darin unterstützt, sich als selbstwirksam zu erleben. Eine Schlüsselvariable sieht Meins dabei in der Fähigkeit der Mutter, das Kind als eine eigenständige Persönlichkeit zu behandeln und ihm Intentionalität in seinem Handeln zuzuschreiben.

Es wird angenommen, dass je nachdem wie feinfühlig – im oben genannten Sinne - die Bezugsperson auf die Signale des Kindes reagiert, dieses einen spezifischen und identifizierbaren Bindungsstil entwickelt.

In einigen Replikationsstudien (vgl. Goldsmith & Allansky, 1987; Field, 1987) konnten allerdings die Zusammenhänge zwischen mütterlicher Feinfühligkeit und kindlicher Bindungsqualität nicht in der starken Ausprägung bestätigt werden, wie sie in der Baltimore-Studie von Ainsworth et al. (1978) gefunden wurden. Nach dem aktuellen Forschungsstand muss davon ausgegangen werden, dass durch die Feinfühligkeit nur ein eingeschränkter Varianzanteil der Bindungsmuster aufgeklärt wird (de Wolff & van IJzendoorn, 1997). Feinfühligkeit kann demnach nicht als exklusiver und wichtigster Faktor in der Entwicklung der Bindungsqualität betrachtet werden, sondern es muss von komplexen Bedingungen ausgegangen werden. So zeigte sich zum Beispiel bei Kibbuzkindern, die fremdbetreut schliefen, dass sie trotz Feinfühligkeit der Mutter keine sichere Bindung aufwiesen (Sagi, van IJzendoorn, Aviezer, Donnell & Mayseless, 1994). Das ungünstige Arrangement scheint sich dabei mehr als die Feinfühligkeit auszuwirken. Ebenso konnten bei klinischen Stichproben und Stichproben aus sozialschwachem Milieu nur geringe Zusammenhänge zwischen mütterlicher Feinfühligkeit und kindlicher Bindungsqualität festgestellt werden (Spieker & Booth, 1988; Lyons-Ruth et al., 1991). Nach Davies und Cummings (1994) könnten ebenso ungelöste elterliche Konflikte negative Effekte auf die emotionale Sicherheit der Kinder haben, auch wenn die Beziehung zur Mutter ausgeglichen ist und ihre Interaktion sensitiv. In den Untersuchungen von Meins (1999) verdoppelte sich allerdings die Vorhersagekraft mütterlicher Feinfühligkeit auf die

Bindungsmuster in der "Fremden Situation", wenn die Erfassung des "mind-mindedness" im Mittelpunkt stand.

Als ein Fazit der Untersuchungen zur Feinfühligkeit ist festzuhalten, dass das ursprüngliche Konzept der Feinfühligkeit nicht der einzige Mechanismus zu sein scheint, der die Bindungsqualität beeinflusst, sondern dass Feinfühligkeit auch im Kontext anderer Einflussvariablen, wie sozialer Status und klinische Bedingungen betrachtet werden muss. Überdies sind andere Bereiche mütterlicher Interaktion wie Wechselseitigkeit, Synchronizität, Stimulation, positive Haltung und emotionale Unterstützung mit in das Feinfühligkeitskonzept einzubeziehen (van IJzendoorn, 1995, 1997). Der Ansatz von Meins (1997, 1999) sollte weiterverfolgt werden, in dem Feinfühligkeit nicht nur in Bezug auf die emotionale Sicherheit betrachtet wird, sondern auch die angemessene Unterstützung des Explorationsverhaltens und somit die Autonomieentwicklung mit einbezogen wird.

2.1.3.2 Temperament

Immer wieder wurde die Frage aufgeworfen, inwieweit auch individuelle Dispositionen des Kindes für die Ausbildung von Bindungsunterschieden eine Rolle spielen. In diesem Zusammenhang wurden hauptsächlich Temperamentsmerkmale als mögliche Einflussvariable angeführt. Eine unsicher-ambivalente Bindung wurde zum Beispiel im Zusammenhang mit hoher Irritierbarkeit und eingeschränkter Verhaltensorganisation im Neugeborenenalter gefunden (Miyake, Chen & Campos, 1985; Egeland & Faber, 1984; Waters et al., 1980). Auch unsicher-vermeidend gebundene Kinder waren als Neugeborene häufig durch hohe Irritierbarkeit (Crockenberg, 1981; van dem Boom, 1994), aber auch durch geringe Orientierungsfähigkeit (Grossmann et al., 1985) gekennzeichnet.

Es werden dabei drei Positionen diskutiert: 1. Das Temperament hat Einfluss auf die Feinfühligkeit der Bezugsperson, die wiederum direkt die Bindungsqualität beeinflusst. 2. Feinfühligkeit beeinflusst sowohl die Bindung als auch das Temperament. 3. Das Verhalten, das als Bindungsverhalten definiert wird, ist auf endogene individuelle Unterschiede in der Disposition, durch Trennung beeinträchtigt zu werden, zurückzuführen (Kagan, 1982; Chess & Thomas, 1982).

Die Diskussion dazu ist nicht abgeschlossen, allerdings belegen zahlreiche Befunde, dass die Extremposition, die Bindungsunterschiede ausschließlich auf das Temperament zurückführt, nicht haltbar ist. Wenn das Temperament ursächlich für die Entstehung für die unterschiedlichen Bindungsmuster wäre, dann wäre auch von einer Stabilität der Bindung auszugehen und dann dürfte es auch keine Unterschiede in der Bindung zu verschiedenen Bezugspersonen geben. Dies ist aber nachweislich nicht der Fall: zum Beispiel können kritische Lebensereignisse die Bindungssicherheit beeinflussen (Vaugh, Egeland, Sroufe &

Waters, 1979) und es ist möglich, dass ein Kind zu unterschiedlichen Bezugspersonen qualitativ verschiedene Bindungen ausbildet (Belsky & Rovine, 1987; Lamb, Hwang, Frodi & Frodi, 1982; Main & Weston, 1982; van IJzendoorn & Bakermans-Kranenburg, 1996). Es ist also eher davon auszugehen, dass Temperament und Bindungsqualität nicht isoliert zu betrachten sind, sondern interagierend (Sroufe, 1985). Zum Beispiel könnte die Feinfühligkeit der Mutter durch das Temperament des Kindes beeinflusst werden und das Temperament dadurch indirekt mit der Bindungsqualität zusammenhängen.

Insgesamt legen die Befunde die Schlussfolgerung nahe, dass eine ungünstige Verhaltensdisposition des Kindes im Neugeborenenalter in indirekter Weise, nämlich im Zusammenwirken mit ungünstigen sozialen Prozessen, mit einer unsicheren Bindung assoziiert ist. Bei extremer Ausprägung scheint sie direkt mit einem unsicheren Bindungsmuster, überwiegend jedoch mit der Bindungsdesorganisation zusammenzuhängen (Spangler, 1995; Spangler et al., 2000).

2.1.3.3 Transgenerationale Vermittlung von Bindungsmustern

Die schon aus lerntheoretischer und psychoanalytischer Sicht bekannte These, dass Eltern aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen komplexe psychische Merkmale an ihre Kinder weitergeben, wurde auch in der Bindungsforschung aufgegriffen. Vor allem Main, Kaplan und Cassidy (1985) richteten in ihren Studien die Aufmerksamkeit auf die unterschiedlichen Arten, in denen Eltern ihre Erfahrungen in der Herkunftsfamilie beschreiben, wie sie darüber denken und wie sie diese verarbeitet haben. Empirisch konnte die These von der transgenerationalen Vermittlung von Bindung aber erst angemessen untersucht werden, seit das von George, Kaplan und Main (2001) entwickelte Adult Attachment Interview zur Verfügung stand. Zur Verdeutlichung der Zusammenhänge der kindlichen Bindung und der elterlichen Bindungsrepräsentationen wird das AAI und die daraus abgeleitete Klassifizierung der Bindung Erwachsener im folgenden Exkurs kurz erläutert.

2.1.3.3.1 Exkurs: Die Erfassung der Bindung im Erwachsenenalter

Das AAI ist ein halbstrukturiertes klinisches Interview, welches die mentalen Repräsentationen von emotionalen Bindungen im Gedächtnis und der Sprache von Erwachsenen und Jugendlichen untersucht und die Erfassung der individuellen Verarbeitungs- und Darstellungsmuster der bindungsbezogenen Kindheitserfahrungen erlaubt. Es beruht auf der Annahme, dass sich die Unterschiede der Bindungsrepräsentationen aus der Art und Weise erschließen lassen, wie bindungsrelevante Kindheitserfahrungen erinnert und organisiert werden. Die Auswertung und Klassifikation (Main & Goldwyn, 1994) erfolgt

deshalb nicht aufgrund der Inhalte, sondern aus der Darstellung und Verarbeitung der Bindungserfahrungen. Dabei spielen die auf Grices (1975) zurückgehenden Kriterien der Kohärenz für einen kooperativen Diskurs eine wichtige Rolle. Nach diesen Kriterien werden auch im Adult Attachment Interview kohärente Diskursmuster nach ihrer *Qualität* (sei ehrlich und habe Beweise, für das, was du sagst), *Quantität* (sei kurz und bündig, aber vollständig), *Relevanz* (sei relevant oder scharfsinnig) und ihrer *Art und Weise* (sei klar und geordnet) beurteilt.

Grundlegend für die Auswertung des AAI ist, dass Erfahrungen, die nicht bewusst sind bzw. nicht angesprochen werden können, Inkohärenz verursachen, die sich zum Beispiel in Brüchen, Unterbrechungen, Inkonsistenz, Widersprüchen und Irrelevantem zeigt. Je nach Art der Inkohärenz wird auf eine spezifische Bindungsrepräsentation geschlossen. Sie gibt Auskunft darüber, wie Interaktionserfahrungen in der Kindheit verarbeitet wurden und welche Erwartungen an spätere Beziehungen dadurch wahrscheinlich sind. Die Charakteristika des Diskurses im AAI korrespondieren mit den in der "Fremden Situation" beobachteten Verhaltensmuster und werden analog zu den kindlichen Mustern des Bindungsverhaltens in die drei Hauptklassifikationen sicher-autonom, unsicher-distanziert und unsicher-präokkupiert eingeteilt. Entsprechend der kindlichen Desorganisation gilt der unverarbeitete Bindungsstatus der Erwachsenen als Zusatzklassifikation (s. Tabelle 1, S. 17).

Die *sicher-autonome* Bindungsrepräsentation (**F**) zeigt sich in einer wertschätzenden Einstellung zur Bindung. Die Schilderungen im Interview sind anschaulich, präzise und kohärent und zeichnen sich durch ausgeprägte Selbstreflexion bezüglich der gemachten Erfahrungen aus. Sowohl positive als auch negative Aspekte der Beziehungen zu den Eltern werden diskutiert und allgemeine und episodische Beschreibungen stimmen gut überein.

Die *unsicher-vermeidende* Bindungsrepräsentation (**Ds**) spiegelt sich in einer eher abwertenden Einstellung zur Bindung wider. Die Personen nennen wenig konkrete Erinnerungen an die Kindheit und geben überwiegend allgemeine Beschreibungen, in denen Beziehungserfahrungen idealisiert werden, ohne dass dies durch passende, übereinstimmende episodische Erinnerungen belegt werden kann. Bindungserfahrungen werden in ihrer Bedeutung für die eigene Persönlichkeitsentwicklung als wenig relevant erachtet.

Bei der *unsicher-präokkupierten* Bindungsrepräsentation (**E**) wechseln positive und negative Beschreibungen der Bindungsperson in schneller Abfolge. Es gibt keinen roten Faden im Gespräch und spezifische Erfahrungen und Erinnerungen können nicht abstrahiert und allgemeine Zusammenhänge nicht abgeleitet werden. Das Interview ist durch ein starkes Überwiegen episodischer

Erinnerungen charakterisiert, die nicht zu einem allgemeinen Bild der Bindungserfahrungen zusammengefügt werden können. Die Interviews verlaufen oft endlos, sind durch eine Fülle von Details, inhaltliche Verstrickungen und vage sprachliche Formulierungen gekennzeichnet. Häufig tauchen auch Widersprüche auf, die aber von der interviewten Person selbst nicht wahrgenommen werden.

Der *unverarbeitete* Bindungsstatus (**U**) bezieht sich auf nicht ausreichend integrierte Erfahrungen von traumatischen Verlusten oder Misshandlungen durch Bezugspersonen, die zu einer Desorganisation des Verhaltens bzw. der Denkprozesse geführt haben. Im Interview zeigt sich dies an Veränderungen der logischen und der sprachlichen Struktur des Diskurses bis hin zu psychotischen Sequenzen, wobei Fakten im Zusammenhang mit Verlust oder Misshandlung verwechselt, verleugnet, in Frage gestellt oder bagatellisiert werden.

2.1.3.3.2 Übereinstimmung von elterlicher und kindlicher Bindung

In einer Reihe von Studien (vgl. Metaanalyse van IJzendoorn, 1995) konnte gezeigt werden, dass die Bindungsrepräsentation der Mutter bzw. der Hauptbindungsperson tatsächlich eine relativ hohe Übereinstimmung mit der Bindungssicherheit des Kleinkindes hat (s. Tabelle 1).

Mütter mit einem sicher-autonomen Bindungsmodell haben demnach eher Kleinkinder mit sicherer Bindung. Mütter mit einem unsicher-distanzierten Modell eher vermeidende Kinder und unsicher-präokkupierte Mütter eher unsicher-ambivalente Kinder. Bei Bezugspersonen mit unverarbeiteten Traumata wurde postuliert, dass die Kinder häufig desorganisiertes Bindungsverhalten zeigen (Main & Hesse, 1990).

Tabelle 1: Zusammenhang zwischen der AAI-Klassifikation und der Bindungsqualität des Kindes in der "Fremden Situation".

| Kind | Bezugsperson |
|--|---|
| Sichere Bindung (B) | Sicher-autonome Bindungsrepräsentation (F) |
| Unsicher-vermeidende Bindung (A) | Unsicher-distanzierte Bindungsrepräsentation (Ds) |
| Unsicher-ambivalente Bindung (C) | Unsicher-präokkupierte Bindungsrepräsentation (E) |
| Bindungsdesorganisation (D) | Unverarbeiteter Bindungsstatus (U) |

In einer Untersuchung von Benoit & Parker (1994) zeigte sich, dass sogar in 75% der Fälle der Bindungsstil des Kindes über die Großmuttergeneration vorhergesagt werden konnte.

Erklärt werden die Zusammenhänge u.a. damit, dass die mentalen Bindungsrepräsentationen der Bezugsperson, deren Fürsorgeverhalten beeinflussen und damit direkten Einfluss auf die Feinfühligkeit haben (van IJzendoorn, 1995; Meins, 1999). Sicher-autonom gebundene Eltern wird zugeschrieben, dass sie die kindlichen Signale unverzerrter oder vollständiger wahrnehmen als Eltern mit einem unsicheren Bindungsmodell. Bei letzteren wird angenommen, dass sie die kindlichen Bedürfnisse nach Nähe und Sicherheit entweder tendenziell zurückweisen, weil sie nicht an eigene negative Bindungserfahrungen erinnert werden wollen (unsicher-distanzierendes Bindungsmodell), oder dass sie in inadäquater Weise reagieren, indem sie zu sehr auf ihre eigenen Erfahrungen fixiert sind (unsicher-präokkupiertes Bindungsmodell). Im Falle des unverarbeiteten Bindungsstatus der Bezugsperson wird vermutet, dass die Transmission von Bindung durch beängstigendes (frightening) bzw. ängstliches (frightened) Verhalten der Bezugsperson vermittelt wird (Main, 1995; Main & Hesse, 1990; Main & Solomon, 1990; Schuengel, Bakermans-Kranenburg & van IJzendoorn, 1999). Empirisch konnte nach der Metaanalyse von van IJzendoorn (1995) vor allem der Zusammenhang der sicheren Bindung von Eltern und Kinder und der distanzierten Bindung mit dem kindlichen vermeidenden Bindungsverhalten belegt werden.

2.1.4 Bindung im Lebenslauf

2.1.4.1 Kontinuität der Bindungsqualität

Das sich in der Kindheit entwickelnde Arbeitsmodell von Bindung weist nach Bowlby eine gewisse Resistenz gegenüber Veränderungen auf, was für eine zeitliche Stabilität sprechen würde. Bowlby (1973) spricht aber auch von einer sensitiven Periode bis ins Jugendalter, in der sich das Vertrauen in die Zugänglichkeit und Verfügbarkeit einer Bindungsperson entsprechend der realen Interaktionserfahrungen entwickelt.

Die Kontinuität der Bindungsqualität war deshalb Gegenstand zahlreicher Untersuchungen, deren Ergebnisse zeigten, dass die Kontinuität der Bindungsorganisation zwischen unterschiedlichen Altersabschnitten differiert. In der Altersspanne zwischen 12 und 18 Monaten (Main & Weston, 1981; Waters, 1978), zwischen einem Jahr und sechs Jahren (Main & Cassidy, 1988; Wartner, Grossmann, Fremmer-Bombik & Suess, 1994; Gloger-Tippelt, Gomille, König & Vetter, 2002) und zwischen einem Jahr und zehn Jahren (Main, 1991) wurde eine

hohe bis sehr hohe Stabilität des Bindungsverhaltens (über 80 %) nachgewiesen. Die Ergebnisse von Längsschnittstudien, die die Kontinuität zwischen 12 Monaten und 16-21 Jahren untersuchten, sind dagegen widersprüchlich. Einige Studien stellten eine Stabilität der Bindungsqualität fest (Hamilton, 1995; Waters, Merrick, Alberstein & Treboux, 2000) in anderen Studien wurde keine Kontinuität gefunden (Lewis, Freiring & Rosenthal, 2000; Weinsfield, Sroufe & Egeland, 2000; Zimmermann, Spangler, Schieche & Becker-Stoll, 1995).

Einen sehr wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung unterschiedlicher Bindungsrepräsentationen scheinen kritische Lebensereignisse zu besitzen. Unsichere Bindungsrepräsentationen sind häufig bei Kindern aus Scheidungsfamilien, bei Familien mit schweren körperlichen oder psychischen Krankheiten oder Todesfällen anzutreffen (Becker-Stoll, 1997; Lewis et al. 2000; Zimmermann et al., 1995). Dagegen zeigt sich in stabilen familiären Verhältnisse eher Kontinuität (Waters et al., 2000).

Die empirischen Befunde belegen bislang sowohl Kontinuität als auch Diskontinuität individueller Unterschiede der Bindungsqualität. Sie entsprechen damit weitgehend Bowlbys Ansatz, Entwicklung als Verlauf verschiedener Lebenslinien zu betrachten (Bowlby, 1988). Die Bindungsentwicklung wird somit Stabilität zeigen, wenn die Interaktionserfahrungen mit den Bezugspersonen konstant bleiben, während von Diskontinuität auszugehen ist, wenn die Verfügbarkeit der Bindungspersonen, d.h. ihre emotionale Unterstützung und Zugänglichkeit beeinträchtigt oder verbessert wird.

2.1.4.2 Die Bedeutung der Bindung im Entwicklungsverlauf

Mit dem Aufbau einer Bindung an seine Bezugsperson hat ein Kind gegen Ende des ersten Lebensjahres eine wichtige Entwicklungsaufgabe gelöst, die eine entscheidende Grundlage für die weitere Entwicklung darstellt (Sroufe, 1979).

Mit ca. zwei bis drei Jahren beginnt dann beim Kind die Entwicklung einer "zielkorrigierten Partnerschaft", die über bloße Ziel-Orientierung hinausführt, und die bis in das späte Jugendalter dauert. Zielkorrigiert heißt, dass die frühkindliche Phase einer direkten Orientierung auf die Bindungsperson dadurch allmählich abgelöst wird, dass Interessen und Motive des Bindungspartners mitberücksichtigt werden (Bowlby, 1969). Mit wachsendem Sprachverständnis und beginnender Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme lernt das Kind, wie man die Ziele anderer durch sprachliche Argumente verändern kann. Im Dienste seines Bindungs- oder Explorationssystems kann das Kind von nun an auch durch Worte seinen Wünschen nach Nähe und Fürsorge bzw. Unterstützung beim Erkunden Ausdruck verleihen.

Mit zunehmendem Alter wird das Bindungsverhalten auch immer weniger durch direkte Suche nach körperlicher Nähe bestimmt, sondern mehr und mehr durch einen bestimmten Grad an psychischer Nähe oder Kommunikation aufrechterhalten (Bowlby, 1980). Spätestens im Schulalter tritt das Kind dann aus dem engen Umfeld der Familie heraus und muss lernen, länger werdende Trennungen zu bewältigen und immer eigenständiger mit Belastungen umzugehen. Mit wachsender Autonomieentwicklung im Jugendalter (vgl. Zimmermann, 1995) gewinnen Freundschaftsbeziehungen und vor allem Liebesbeziehungen stärker an Bedeutung, während die Bindung zu den primären Bezugspersonen an Intensität abnimmt. Trotz dieser Veränderungen im Hinblick auf Fürsorge und Selbstständigkeit werden die Eltern von den Jugendlichen noch als die primäre Quelle von Sicherheit gesehen und scheinen das Ausmaß der "Ichstärke" der Jugendlichen immer noch zu beeinflussen (Greenberg, Siegel & Leitch, 1983; Fend, 1990). Auch bei Erwachsenen kann Bindungsverhalten in schwierigen Situationen auftreten, ohne dass dabei von einer Regression auszugehen ist, vielmehr muss es als natürliche Reaktion bei Überforderung der eigenen Ressourcen betrachtet werden.

Bindung ist also als Lebensaufgabe zu sehen, die eine kontinuierliche Koordination und Integration erfordert, wenn sich das Individuum immer wieder an die Umwelt anpassen muss. Die wechselseitige Beziehung zwischen Bindung und Exploration ist dabei nicht auf die Säuglingszeit begrenzt, sondern ist als fortdauernder Prozess im Lebenslauf zu verstehen, indem die Spannung zwischen den Polen Bindung und Autonomie in jeder Entwicklungsphase neu ausgelotet wird.

2.2 Bindung im Vorschul- und frühen Schulalter

Nach der Bindungstheorie sind Kinder ab zwei bis drei Jahren in der Lage, mentale Repräsentationen ihrer Interaktionserfahrungen mit den relevanten Bezugspersonen, in der Regel den Eltern, als integrierte Modelle, d.h. mentale Repräsentationen der sozial-emotionalen Beziehungen beziehungsübergreifend aufzubauen (Krist & Wilkening, 1991). Die Repräsentationen haben die Funktion, bisherige Interaktionserfahrungen zu integrieren und Vorhersagen über das Verhalten anderer zu machen. Das Wissen über Bindungsbeziehungen wird nicht mehr ausschließlich sensumotorisch kodiert, sondern weitgehend symbolisch-begrifflich, so dass sich Bindung nicht mehr unmittelbar im Bindungsverhalten ausdrückt, sondern kognitive Strukturen, Gedächtnissysteme und Sprache vermittelnd wirksam werden. Aufgrund dieser fortschreitenden kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten und der damit einhergehenden Autonomieentwicklung verändert sich das Bindungsverhalten im Vorschulalter² deutlich. Nicht mehr das Herstellen bzw. Aufrechterhalten von körperlicher Nähe zur relevanten Bezugsperson steht im Vordergrund, sondern vielmehr die Art und Weise, wie Kind und Bindungsperson miteinander interagieren. Das Verhalten der Bindungsperson(en) kann nun entsprechend dem Sicherheitsbedürfnis des Kindes durch ein vielfältigeres und flexibleres Verhaltensrepertoire beeinflusst werden, wobei sich das Kind mehr und mehr der Wirkung seines eigenen Verhaltens bewusst wird und die Motive und Absichten der Bindungsperson bei seinem Bemühen um Gegenseitigkeit mit einbezieht (zielkorrigierende Partnerschaft). Kontakte im außerfamiliären Bereich werden zunehmend wichtiger und länger andauernde Trennungen können toleriert werden. Durch die erweiterten kognitiven Fähigkeiten entstehen aber auch neue Ängste, wie zum Beispiel Angst vor Gespenstern oder Angst um die Sicherheit von Familienangehörigen (Cicchetti, Cummings, Greenberg & Marvin, 1990).

Auch die Affektregulation erfolgt nicht mehr primär über die physische, sondern über die psychische Ebene, wobei nicht nur die Verfügbarkeit und Responsivität der Bindungspersonen, sondern auch die Wirkung des eigenen Verhaltens antizipiert wird und die damit einhergehenden Affekte entsprechend reguliert werden. Für die Bestimmung der Bindungsqualität resultiert daraus, dass sie nicht mehr eindeutig bestimmten Bindungsverhaltensweisen zugeordnet werden kann, sondern aus der Funktion des Verhaltens im Rahmen der Bindungsbeziehung erschlossen werden muss (Crittenden, 1994). Mentale Bindungsrepräsentationen zeigen sich dementsprechend in unterschiedlichen Strategien,

² Wenn im Weiteren von Vorschulalter die Rede ist, ist die Altersspanne zwischen 4 und 7 Jahren gemeint.

um Gefühle bzw. deren Ausdruck in bindungsrelevanten Situationen zu regulieren. Für die Differenzierung der verschiedenen Bindungsqualitäten ist es deshalb wichtig, Bindungsverhalten im Kontext zu betrachten und die zugrundeliegende Strategie zu erkennen. Zum Beispiel kann aggressives Verhalten sowohl Ausdruck eines vermeidenden Bindungsmusters sein als auch ein ambivalentes Muster widerspiegeln. Im ersten Fall könnte Aggression das Resultat unterdrückter Gefühle sein und würde sich eher auf Sachen oder andere Personen als die Bindungspersonen richten, im zweiten Fall würde Aggression dazu dienen, die Aufmerksamkeit der Bindungsperson auf sich zu ziehen und würde eher in der Kombination mit hilflosem, unterwerfendem Verhalten auftreten.

Der entscheidende Impuls für den Schritt vom kindlichen Bindungsverhalten zur empirischen Erfassung des internalen Arbeitsmodells durch das Konzept der Bindungsrepräsentationen im Vorschulalter kam von Main, Kaplan und Cassidy (1985). In einer Längsschnittuntersuchung fanden sie heraus, dass sich die frühkindliche Bindungsqualität zur Mutter (erfasst mit 12 Monaten in der "Fremden Situation") bei den meisten Kindern mit sechs Jahren in ihrem Kommunikationsstil wieder zeigte (Main & Cassidy, 1988). Andere ForscherInnen konnten diese Zusammenhänge bestätigen (Wartner et al., 1994).

Die mit einem Jahr sicher gebundenen Kinder, also diejenigen, die eine ausgewogene Balance zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten gezeigt hatten, artikulierten mit sechs Jahren nach einer einstündigen Trennung von der Mutter flüssig und kohärent. Die meisten der früher als unsicher-vermeidend klassifizierten Kinder waren nach der einstündigen Trennung eher einsilbig, nicht an einem Dialog interessiert und wenig auskunftsbereit. Die Kinder, bei denen früher unsicher-ambivalente Bindungsmuster beobachtet wurden, wiesen im Gespräch mit sechs Jahren sprunghafte, übertriebene und altersunangemessene Dialoge auf. Die Kinder, die in der "Fremden Situation" als desorganisiert eingestuft wurden, zeigten mit sechs Jahren gegensätzliche Verhaltenstendenzen und eine unkoordinierte verbale und nonverbale Kommunikation mit der Mutter (Main & Solomon, 1990). Von Seiten der Mutter, die sich emotional oft zurückzog, ließen sich feindliche und gestörte Interaktionen beobachten (Lyon-Ruth, Connel, Zoll & Stahl, 1987; Lyon-Ruth et al., 1991).

Während das einjährige Kind sein Arbeitsmodell von Bindung direkt in Verhalten umsetzt, verschlüsselt das ältere Kind sein Arbeitsmodell in der Art des Dialogs, den es mit der Bindungsperson führt (Fremmer-Bombik, 1995). Bindungsstrategien treten subtiler in Erscheinung und müssen deshalb in ihrer Funktion im Kontext der Bindungssituation beurteilt werden.

2.2.1 Bindungsstrategien im Vorschul- und Schulalter

Aus der Sicht der Bindungstheorie dient die Wahrnehmung und der Ausdruck von Affekten zunächst der Aufrechterhaltung der Bindungsbeziehung. Durch die Art und Weise wie die Bindungspersonen auf die affektiven Signale des Kindes reagieren, nehmen sie Einfluss darauf, welcher Ausdruck von Affekten dem Kind als wirksam erscheint, um die nötige Unterstützung zu erlangen und welche entsprechenden Bindungsstrategien es dazu entwickelt (Cassidy, 1994).

Allgemein lassen sich die Bindungsstrategien auf einem Kontinuum der Aufmerksamkeitsorientierung und Affektregulierung darstellen: Das eine Extrem stellt die vermeidende, deaktivierende Strategie dar mit einer Minimierung von Nähe und Kontakt und der Unterdrückung von schmerzhaften emotionalen Erfahrungen. Das andere Extrem bildet die ambivalente, hyperaktivierende Strategie, die auf Maximierung der Nähebedürfnisse mit fehlender Abgrenzung, der übermäßigen Präokkupation mit den Bindungspersonen, der Überwältigung durch Gefühle und fehlender Organisation von Erfahrungen beruht. Die sichere Bindung wird in der Mitte dieses Kontinuums angeordnet, da die Aufmerksamkeit auf die Bindungspersonen bzw. auf die Sachumwelt flexibel und ausbalanciert ist, d.h. das Individuum ist offen für neue Erfahrungen und in der Lage, Gefühle adäquat auszudrücken (s. Abbildung 1).

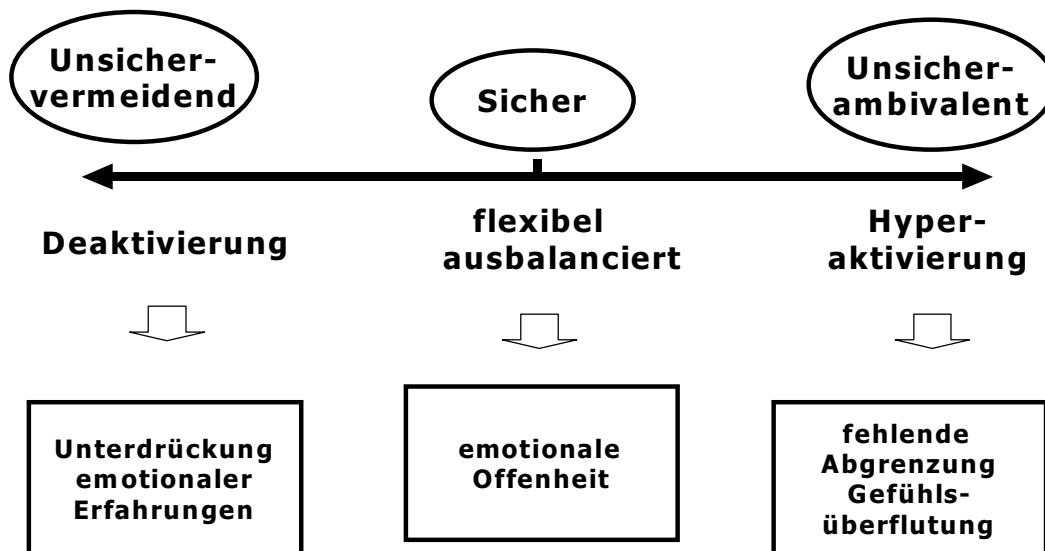


Abbildung 1: Die Bindungsstrategien auf dem Kontinuum der Aufmerksamkeitsorientierung und Affektregulierung

Beim desorganisierten Bindungsstatus ist entweder keine Strategie erkennbar oder es kommt zu einem Zusammenbruch der Strategie in bindungsrelevanten Belastungssituationen.

Vor dem Hintergrund dieses allgemeinen Prinzips der Bindungsstrategien werden im Folgenden die Strategien dargestellt, wie sie im Vorschul- und frühen Schulalter gefunden wurden. Die Darstellung basiert auf verschiedenen empirischen Studien, die entweder Bindungsverhalten oder Bindungsrepräsentationen der Kinder erfasst haben.

2.2.1.1 Strategien sicher gebundener Kinder

Auf der Grundlage der Erfahrung mit den relevanten Bindungspersonen, die einfühlsam und aufgeschlossen auf die affektiven Signale des Kindes reagierten, genießen sicher gebundene Kinder im Vorschulalter die Nähe ihrer Bindungspersonen ebenso wie im Kleinkindalter, explorieren aber weitläufiger und brauchen weniger direkten Körperkontakt, um sich sicher zu fühlen. Sie drücken ihre Gefühle und Bedürfnisse direkt aus und können über unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse mit ihren Bindungspersonen verhandeln. Ihre Fähigkeit der Perspektivübernahme erlaubt ihnen wahrzunehmen, dass ihre Bindungspersonen auch ihren eigenen Bedürfnissen nachgehen können, ohne dass sie sich dadurch verlassen oder zurückgewiesen fühlen (Marvin, 1977). Ihre Strategie, mit Nähe und Distanz umzugehen, ist ausgewogen und den eigenen Bedürfnissen angemessen und ihnen steht dadurch ein flexibles und breites Verhaltensrepertoire zur Verfügung. Dieses ermöglicht ihnen entweder adäquate Unterstützung von der Bindungsperson zu bekommen oder sich uneingeschränkt der Exploration hinzugeben. Sie haben eine Bewältigungsstrategie erlernt, die beziehungsorientiert ist und als kompetent gelten kann.

2.2.1.2 Unsicher-vermeidende Bindungsstrategien

Die Entstehung des vermeidenden Bindungsverhaltens wird auf die Zurückweisung des Nähe- und Kontakt suchenden Verhaltens des Kindes durch die Bindungsperson zurückgeführt. Die Minimierung von Bindungsverhalten und Emotionsausdruck und die Maskierung negativer Affekte gestatten es dem Kind, trotz Zurückweisung die Nähe zur Bindungsperson aufrecht zu erhalten (Main, 1981; Main & Weston, 1981). Dies zeigt sich bei älteren Kindern aber weniger in der direkten Abkehr von der Bindungsperson, wie es im Kleinkindalter zu beobachten ist, sondern die Vermeidung von Nähe äußert sich darin, dass sich das Kind psychisch distanziert, d.h. emotional nicht wirklich beteiligt ist. Dies kann sich zum Beispiel auch in übertriebener Anpassung und Freundlichkeit zeigen, um zu signalisieren: "es ist alles bestens, es gibt keine Probleme". Diese

Strategie kann sich aber auch darin äußern, dass das Kind sich intensiv mit etwas Sachlichem beschäftigt. Es kann so Distanz halten, ohne die Bindungsperson offensichtlich zu ignorieren und sie dadurch möglicherweise zu verärgern (Crittenden, 1992).

Die Bewältigungsstrategie von Kindern mit unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentationen beruht nicht auf offener und eindeutiger Gefühlsäußerung, insbesondere im negativen Gefühlsbereich und im Kontext von Belastungssituationen. Der Kontakt zur Bindungsperson wird von diesen Kindern zwar gehalten, jedoch ohne emotional involviert zu sein, um so nicht mit schmerzhaften Gefühlen der Zurückweisung konfrontiert zu werden (Main, 1981). Bindungsbedürfnisse werden nicht kommuniziert, weil sie nicht (mehr) bewusst wahrgenommen werden und/oder weil die Bedürfnisse der Bindungspersonen antizipiert werden und das Verhalten so angepasst wird, dass eine Balance zwischen Kontakt und emotionaler Distanz gewahrt bleibt. Dies hat zur Folge, dass die Aufmerksamkeit von der Beziehung und bindungsbezogenen Emotionen abgelenkt wird und stattdessen der Fokus auf Objekte (z. B. Beispiel Spielsachen) und Aktivitäten gerichtet ist. Der Bindungsperson wird dadurch signalisiert, dass das Kind keine Ansprüche stellt (Cassidy, 1994).

2.2.1.3 Unsicher-ambivalente Bindungsstrategien

Das Bindungsverhalten, das aus der Erfahrung von inkonsistenter und unberechenbarer Verfügbarkeit der Bindungsperson resultiert, zeigt sich auch im Vorschulalter ambivalent. Während es sich jedoch in der "Fremden Situation" durch Anklammern an die Bindungsperson und gleichzeitiges Wegstoßen von ihr äußerte, spiegelt es sich nun im Wechsel von Ärger und altersunangemessener Abhängigkeit bzw. übertriebenen Versorgungswünschen wider. Der Ärger wird oft indirekt in Form von provokativem Verhalten ausgedrückt und gleichzeitig zeigt sich ein für dieses Alter in Sprache und Mimik sehr kleinkindhaftes Auftreten. Die Strategie besteht darin, durch übersteigerte Affekte, die sowohl Ärger als auch Hilflosigkeit beinhalten, die Aufmerksamkeit der Bindungsperson permanent zu provozieren und sie so mehr oder weniger zu zwingen, die (Bindungs-) Bedürfnisse zu erfüllen (Crittenden, 1994). Hieraus resultiert, dass die ganze Aufmerksamkeit auf die Beziehung und auf Affekte gerichtet ist und kaum Raum bleibt, sich anderen Dingen zu widmen, die instrumentelle Kompetenz und Autonomie fördern könnten.

Insgesamt ist zu sagen, dass nicht nur die sichere, sondern auch die organisierte unsichere Bindung als eine Anpassungsstrategie zu verstehen ist, die eine unter den gegebenen Bedingungen angemessene Reaktion darstellt. Auch wenn die eigentlichen Bindungsbedürfnisse im Rahmen einer unsicheren Bindungs-

beziehung nicht erfüllt werden, kann wenigstens der Kontakt zur Bezugsperson erhalten werden. Werden zum Beispiel, wie im Falle der vermeidenden Bindungsstrategie, Nähewünsche bei emotional nicht verfügbaren Eltern zurückgehalten, kann der Kontakt aufrechterhalten werden, ohne dass sich das Kind dem Schmerz der Zurückweisung aussetzen muss.

Anders sieht es beim desorganisierten Bindungsstatus aus, dem Erfahrungen zugrunde liegen, die nicht integriert werden konnten. Es stehen keine adaptiven Verhaltensweisen zur Verfügung, die den Kontakt zur Bindungsperson ermöglichen und Verhaltensprobleme und Fehlanpassungen können die Folge sein (George & Solomon, 1999; Main & Hesse, 1990; Moss, Rousseau, Parent, St-Laurent & Saintone, 1998; Solomon, George & der Jong, 1995; van IJzendoorn, 1995). Die Bindungsdesorganisation ist auf der Repräsentationsebene des Vorschulalters schwieriger zu bestimmen als auf der Verhaltensebene des Kleinkindalters. Außerdem existieren in den verschiedenen Forschungsgruppen unterschiedliche theoretische und methodische Herangehensweisen. Sie soll im Folgenden deshalb ausführlich erörtert werden.

2.2.1.4 Bindungsdesorganisation

Bindungsdesorganisation stellt eine von der Bindungssicherheit unabhängige Dimension des kindlichen Bindungsverhaltens dar (Spangler et al., 2000). Der kindliche Erfahrungshintergrund der Bindungsdesorganisation kann in einer pathologischen Versorgungsstruktur (Carlson et al., 1989; Lyons-Ruth, Connel, Grunebaum & Botein, 1990; Rodning, Beckwith & Howard, 1991; Teti, Gelfand, Messinger & Isabelle, 1995), unverarbeiteten Traumata oder Verlusten der Bindungsperson bestehen (Schuengel et al., 1999). In allen Fällen scheint es dem Kind nicht möglich zu sein, die Bezugsperson in Stresssituationen einschätzen zu können und adaptive Verhaltensstrategien zu entwickeln (Main & Hesse, 1990; Lyons-Ruth et al., 1991). Im Falle von Missbrauch, Misshandlung, Vernachlässigung o.ä. stellt die Bezugsperson, die Schutz bieten sollte, selbst eine Quelle der Angst dar und versetzt das Kind in eine paradoxe Situation, in der es weder Nähe suchen kann (B-, C-Strategie) noch seine Aufmerksamkeit ablenken oder fliehen kann (A-Strategie). Im Falle elterlicher psychopathologischer Störungen oder unverarbeiteter Traumatisierungen scheint es eher so zu sein, dass die Bindungsperson selbst ängstlich, hilflos und desorganisiert ist, so dass auch hier von einer für das Kind unkontrollierbaren Situation ausgegangen werden muss.

Während es für die Kleinkindzeit in der Literatur eine Anzahl von zwar unterschiedlichen, aber klar definierten Kriterien für den desorganisierten Bindungsstatus gibt (Main & Solomon, 1986, 1990), sind für das Vorschulalter

unterschiedliche Konzepte zu finden. Dies resultiert hauptsächlich daraus, dass es für diese Altersgruppe unterschiedliche Verfahren zur Erhebung und Klassifikation der Bindung gibt, deren Konstruktvalidität noch nicht ausreichend belegt ist und für die unklar ist, inwieweit sie untereinander übereinstimmen. Zwar besteht weitgehend Einigkeit darüber, Vorschulkinder als desorganisiert einzustufen, denen keine der bekannten Strategien zuzuordnen ist (oft als "insecure other" oder "unclassifiable" bezeichnet), jedoch wurden auch Verhaltensweisen gefunden, die im Hinblick auf den desorganisierten Bindungsstatus unterschiedlich bewertet werden. So konnte bei sechsjährigen Kindern, die in der "Fremden Situation" als desorganisiert eingestuft wurden, in Follow-up-Studien kontrollierendes Verhalten identifiziert werden, das entweder als bestimmend-bestrafendes (controlling-punitiv) oder als besorgt-fürsorgliches Verhalten (controlling-caring) gegenüber der Bezugsperson gekennzeichnet war (Main & Cassidy, 1988; Wartner et al., 1994). Erklärt wird dieses Verhalten durch den Prozess der Rollenumkehr. Es wird als Versuch des Kindes angesehen, das Paradoxon aufzulösen, dass die Bindungsperson, die es eigentlich schützen soll, selbst ängstlich oder beängstigend ist. Das Kind schlüpft dann sozusagen in die Rolle der Bezugsperson und versorgt diese (wenn sie selbst hilflos und ängstlich ist) oder bestimmt über sie bzw. bestraft sie (wenn sie Angst auslöst), um so die Situation zu kontrollieren. Cassidy, Marvin & the Working Group of the MacArthur Foundation (1987-1992) klassifizieren diese Verhaltensweisen zusammen mit den "insecure others" als desorganisiert. Crittenden (1992, 1994) dagegen geht beim kontrollierenden Verhalten von einem organisierten Bindungsverhalten aus und ordnet das fürsorgliche Verhalten der Kinder der vermeidenden und das bestrafende der ambivalenten Bindungsstrategie zu. Sie sieht das kontrollierende Verhalten aber als eine maladaptivere Form der vermeidenden bzw. ambivalenten Bindungsstrategie an. Crittenden unterscheidet auch noch einige andere unsichere Muster, wie die A/C-Kategorie, die bei ihr als Kombination der vermeidenden und ambivalenten Bindungsstrategie beschrieben wird sowie eine weitere Kategorie, die sie als ängstlich-depressiv bezeichnet.

Teti (1999) versucht die beiden Konzepte in seinem Ansatz zu integrieren, orientiert sich aber mehr an dem ursprünglichen Konzept von Main und Solomon (1986, 1990). Die Autorinnen hatten Desorganisation als Manifestation von Angst, widersprüchlichem Verhalten, Desorientierung und Dissoziation in Anwesenheit der Bindungsperson identifiziert. Teti stimmt mit Crittenden insofern überein, dass er das kontrollierende Verhalten ebenfalls als strategisch betrachtet, geht aber davon aus, dass es auf der Repräsentationsebene desorganisiert ist und nur eine kompensatorische gelernte Reaktion auf unzulängliches, angstausslösendes Elternverhalten darstellt (Crittenden, 1992;

George & Solomon, 1999; Main & Cassidy, 1988; Main & Hesse, 1990; Solomon & George, 1996). Er konzipiert für das Vorschulalter zwei Subgruppen von Desorganisation: Zum einen Desorganisation auf der Repräsentationsebene, die sich aber auf der Verhaltensebene strategisch, d.h. in Form von kontrollierendem Verhalten zeigt (Main et al., 1985; Solomon et al., 1995). Zum anderen Desorganisation, die auch auf der Verhaltensebene desorganisiert erscheint, wie sie von Main & Solomon identifiziert wurde und entweder keiner Strategie zuzuordnen ist oder zusätzlich mit einer der anderen organisierten Muster einhergeht (Desorganisation als Zusatzklassifikation). Der Ansatz von Teti ist insofern plausibel, als zwar von unterschiedlichen Entstehungsbedingungen der beiden Subgruppen auszugehen ist und unterschiedliche Auswirkungen anzunehmen sind, beide Gruppen aber im Gegensatz zu den traditionellen Bindungsgruppen (B, A, C) mit einem höheren Risiko für pathologische Entwicklungen verbunden sind. Sein Vorschlag, die beiden Gruppen bei großen Stichproben zwecks besserer Differenzierung getrennt zu untersuchen und ansonsten die beiden Varianten als eine desorganisierte Gruppe zusammen zu fassen, ist sinnvoll. Es muss aber im Auge behalten werden, dass das kontrollierende Verhalten qualitativ anders zu bewerten ist und der Zusammenhang zur Desorganisation in der Kindheit nicht besagt, dass es sich hier tatsächlich um dasselbe Konstrukt handelt. Ebenso könnte das kontrollierende Verhalten ein neue Kategorie in dieser Altersgruppe darstellen oder ein Übergangstatus sein, der dann zu einer A- oder C-Strategie führt, wenn das schon auf der Verhaltensebene organisierte Vorgehen auch auf der Repräsentationsebene verinnerlicht werden kann. Letztlich wird mit der vermeidenden und ambivalenten Strategie auch Kontrolle ausgeübt, die allerdings adaptiver zu sein scheint.

Besonders die Diskussion der Bindungsdesorganisation im Vorschulalter macht deutlich, dass die Erfassung der Bindungsqualität in dieser Altersgruppe schwieriger ist als im Kleinkind- und Erwachsenenalter. Zum einen ist der Wechsel von der Verhaltens- auf die Repräsentationsebene zu berücksichtigen, der die Bestimmung der Bindungsqualität nicht mehr so einfach über das Verhalten in der realen Interaktion mit der Bindungsperson ermöglicht. Zum anderen ist die kognitive Entwicklung noch nicht soweit fortgeschritten, dass ausschließlich auf die Sprachebene bzw. die Verarbeitungsebene zurückgegriffen werden kann, wie es im Adult Attachment Interview möglich ist. Es sind deshalb in dieser Altersgruppe unterschiedliche Zugangsweisen nötig, die im Folgenden dargestellt werden, wobei der Schwerpunkt auf der Methode der Geschichten-ergänzungen im Puppenspiel liegt, die auch in der vorliegenden Studie eingesetzt wurde.

2.2.2 Erhebungsmethoden der Bindung im Vorschulalter

Die beschriebenen entwicklungsbedingten Veränderungen in der mittleren Kindheit erfordern Erhebungsverfahren, die in Rechnung stellen, dass das Bindungssystem bei älteren Kindern nicht mehr durch kurzfristige Trennungen aktiviert werden kann, die Bindungsverhaltensweisen subtiler in Erscheinung treten und in ihrer Funktion im Kontext der Bindungsbeziehung beurteilt werden müssen. Vor diesem Hintergrund wurden diverse Verfahren entwickelt, denen zwei prinzipiell verschiedene Ansätze zugrunde liegen: Zum einen gibt es Erhebungsmethoden, in denen das Verhalten der Kinder nach Trennungen analog zur "Fremden Situation" ausgewertet wird. Die Trennungen dauern dann aber bis zu einer Stunde (Main & Cassidy, 1988; Cassidy, 1988; Cohn, 1990; Moss et al., 1998). Zum anderen wurden Methoden entwickelt, die auf den kindlichen Äußerungen in symbolischen Medien beruhen, durch deren Inhalt und Kohärenz die Bindungsqualität bestimmt wird. Bei Verfahren dieser Art werden dem Kind entweder Bilder von Trennungsszenen (Main et al., 1985) vorgelegt, über die eine Befragung in Interviewform durchgeführt wird, oder Geschichten mit bindungs-relevanten Themen vorgespielt, zu denen es ebenfalls befragt wird (Oppenheim, 1997) oder die vom Kind weitergeführt werden (Cassidy, 1988; Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990; George & Solomon, 1996b; Golby, Bretherton, Winn & Page, 1995; Gloger-Tippelt & König, 2000; Green, Stanley, Smith & Goldwyn, 2000; Verschueren & Marcoen, 1999; Woolgar, 1999). Letztere sogenannten Geschichtenergänzungsverfahren, die auf Kerngeschichten der MacArthur Story Stem Battery (Bretherton, Oppenheim, Buchsbaum, & Emde, 1996) basieren, wurden von verschiedenen Forschungsgruppen entwickelt. Sie basieren alle auf der zentralen Annahme, dass vorgegebene Geschichtenanfänge durch ihre bindungsrelevante Thematik das Bindungssystem eines Kindes aktivieren und die Erzählstruktur und Spielhandlungen, in den von dem Kind weitergeführten Geschichten, Rückschlüsse auf dessen mentale Bindungsrepräsentation erlauben.

2.2.2.1 Grundprinzipien der Geschichtenergänzungen im Puppenspiel zur Erfassung der Bindungsqualität im Vorschulalter

Die Prozedur der Geschichtenergänzungen im Puppenspiel zur Erfassung der Bindungsqualität im Vorschulalter ist bei den verschiedenen Forschungsgruppen ähnlich: als Spielmaterial dienen kleine Puppenfiguren, die als Mitglieder einer Familie vorgestellt werden und einige zusätzliche Spielobjekte. Es wird der Beginn einer Geschichte vorgespielt und das Kind dann aufgefordert, die Geschichte fortzuführen. Eine Kinderpuppe ermöglicht als Hauptfigur in den Geschichten die Identifikation.

Unterschiede bestehen in der Durchführung: zum Beispiel variieren Anzahl, Art und Abfolge der Geschichten, die Auswahl der Puppenfiguren, die entweder vorgegeben ist oder vom Kind selbst gewählt werden kann und teilweise das Spielmaterial. Ferner erfolgt die Auswertung und Klassifizierung anhand unterschiedlicher Kriterien: zum Beispiel berücksichtigen manche bei der Auswertung nicht nur den Inhalt und die Erzählstruktur der Geschichtenergänzungen, sondern auch das Verhalten des Kindes in der Untersuchungssituation. Teils wird nur zwischen sicherer und unsicherer Bindung differenziert oder nach den vier Bindungsgruppen (sicher, vermeidend, ambivalent und desorganisiert) unterschieden. Zusätzlich zur Bindungsklassifikation wird von einigen ForscherInnen ein dimensionaler Bindungssicherheitswert erhoben (Bretherton et al., 1990; Cummings, 1990; Verschueren & Marcoen, 1999; Gloger-Tippelt & König 2000) oder die Geschichten themenspezifisch betrachtet (Page & Bretherton, 2001). Am deutlichsten divergiert jedoch die Bestimmung der Desorganisation (vgl. Kapitel 2.2.1.4). Trotz der Unterschiede in Details und Zielen lässt sich jedoch eine gemeinsame Logik erkennen, die der Differenzierung der Bindungsrepräsentationen in den verschiedenen Verfahren zugrunde liegt:

Danach lassen sich Anzeichen für eine *sichere* Bindungsrepräsentation anhand des Endes der Geschichten finden, wenn vertrauensvolle, unterstützende Bindungspersonen erscheinen, die in kompetenter Weise mit Hilfe, Schutz und Fürsorge auf die Bedürfnisse des Kindes reagieren. Sie beseitigen Gefahr, Schmerz und Angst und sind freudig willkommen nach der Trennung. Die Geschichten haben eine klare Lösung und die Familie ist am Ende sicher und vereint.

Die Geschichten von Kindern mit *unsicher-vermeidenden* Bindungsrepräsentationen zeigen dagegen Vermeidung bzw. Verleugnung emotionaler Bedürfnisse wie Schutz und Bindung. Dies kann sich in einer Minimierungsstrategie der bindungsrelevanten Emotionen ausdrücken oder in der Deaktivierung belastender Situationen. Es werden zum Beispiel Alltagskripts gespielt (essen, schlafen), Emotionen geleugnet, eine schmerzhaftige Trennung ungeschehen gemacht oder die Wiedervereinigung ignoriert. Das Spiel des Kindes suggeriert oft, dass alles perfekt ist.

Die Geschichtenergänzungen von Kindern mit *unsicher-ambivalenten* Bindungsrepräsentationen sind meistens sehr lang und ausufernd. Es gibt keine klare Lösung der bindungsrelevanten Problematik und sie sind überwiegend durch Ärger und sehr verletzbare Charaktere gekennzeichnet. Sie ähneln den Lebensgeschichten, wie sie von den präokkupierten Erwachsenen im Adult Attachment Interview (AAI) erzählt werden, die durch passive Sprache,

irrelevante Details, Dramatisierung und Maximierung bindungsrelevanter Emotionen gekennzeichnet sind.

Die Geschichten von Kindern mit einem *desorganisierten* Bindungsstatus fallen dadurch auf, dass sie chaotisch und bizarr sind und oft sehr negative Ereignisse wie Gewaltszenen, Verletzung und Tod beinhalten, die am Ende ungelöst stehen bleiben.

Auf der Grundlage dieser allgemeinen Kriterien der Bindungsklassifikation in den Puppenspielverfahren wird im Folgenden die Durchführung und Auswertung des Geschichtenergänzungsverfahrens von Gloger-Tippelt & König (2000) detailliert beschrieben. Dieses Verfahren wurde auch in der vorliegenden Untersuchung eingesetzt.

2.2.2.2 Das Düsseldorfer Geschichtenergänzungsverfahren

Das Düsseldorfer Geschichtenergänzungsverfahren (GEV, Gloger-Tippelt & König, 2000) ist ein standardisiertes Verfahren zur Erfassung der Bindungsrepräsentationen von Kindern im Alter von vier und sieben Jahren, es beruht auf den Ansätzen von Bretherton et al. (1990) und George & Solomon (1996b), führt jedoch modifizierende bzw. zusätzliche Auswertungsschritte ein. Als Spielmaterial dienen realistische, biegbare Puppenhausfiguren, einige Puppenhausmöbel und weitere Requisiten wie Auto, Baumstamm, Geschirr u.ä.. Eine Kinderpuppe, die das gleiche Geschlecht wie das zu untersuchende Kind hat, ermöglicht als Hauptfigur in den Geschichten die Identifikation und soll so die Gedanken- und Gefühlswelt des Kindes erschließen.

2.2.2.2.1 Durchführung

Nach einer kindgemäßen Instruktion und Vorstellung der Puppenfiguren (Vater, Mutter, Geschwisterkind und Identifikationskind) beginnt die Untersuchung mit einer Aufwärmgeschichte ("Geburtstagsfeier"). Sie dient dazu, das Kind mit dem Spielmaterial vertraut zu machen und eine entspannte Atmosphäre herzustellen. Danach werden dem zu untersuchenden Kind fünf Geschichtenanfänge mit bindungsrelevanten Themen aus den "MacArthur Story Stems" (Bretherton et al., 1996) vorgespielt, die es jeweils spielend und erzählend fortführen soll. Die Geschichten werden in vorgegebener Reihenfolge gespielt und sprechen die folgenden Themen an:

1. Bindungsfiguren (Eltern) in einer Autoritätsrolle ("verschütteter Saft").
2. Schmerz als Auslöser von Bindungs- und Fürsorgeverhalten ("verletztes Knie").
3. Angst als Auslöser von Bindungs- und Fürsorgeverhalten ("Monster im Kinderzimmer").
4. Trennungsangst und ihre Bewältigung ("Trennungsgeschichte").
5. Bindungsverhalten bei Wiederkehr der Eltern ("Wiedersehensgeschichte").

Es wird angenommen, dass die Thematik der Geschichtenanfänge das Bindungssystem des Kindes aktiviert und infolgedessen die Bindungsrepräsentation des Kindes aus dem von ihm fortgeführten Spiel und aus seinen Erzählungen erschlossen werden kann.

Während die ersten drei Geschichten eher das Verhalten der Bindungspersonen im Sinne der Feinfühligkeit thematisieren, wird in den letzten beiden Geschichten das Bindungsverhalten analog zur "Fremden Situation" angesprochen.

Die Abfolge der Geschichten ist so gewählt, dass sie das Bindungssystem des Kindes in zunehmender Intensität aktiviert. Die letzten beiden Geschichten werden dementsprechend auch stärker bei der Bestimmung der Bindungsqualität gewichtet.

Am Schluss wird die Untersuchung mit einer zusätzlichen fröhlichen Geschichte abgeschlossen ("Familienausflug"), die zu einem entspannenden Ende führen soll. In der folgenden Abbildung 2 ist das Vorgehen im Überblick illustriert.

→ **Instruktion**

→ **Vorstellung der Puppen**

(Identifikationsfigur = *Geschlecht des Kindes*)

→ **Geschichtenanfang**

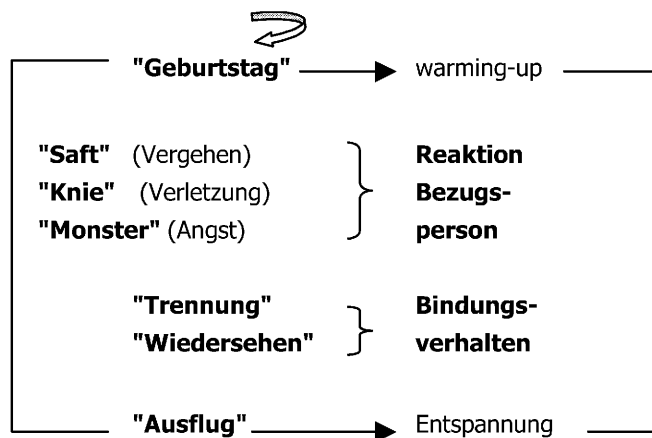


Abbildung 2 : Durchführung des Geschichtenergänzungsverfahrens

2.2.2.2.2 Auswertung

Die Auswertung des Geschichtenergänzungsverfahrens ist sehr aufwendig, da das Spielverhalten und Sprache des Kindes durch ausführliche Transkripte der Videoaufzeichnungen zu dokumentieren sind und diese Video- und verbalen Aufzeichnungen mehrfach analysiert werden. Es sind dazu drei Durchgänge und verschiedene Schritte erforderlich, die die Bestimmung eines globalen Bindungs-

sicherheitswertes ermöglichen und zur Klassifizierung der Bindungsqualität führen. Die Untersuchungssituation wird bei der Auswertung ebenfalls berücksichtigt (s. im Überblick Abbildung 3).

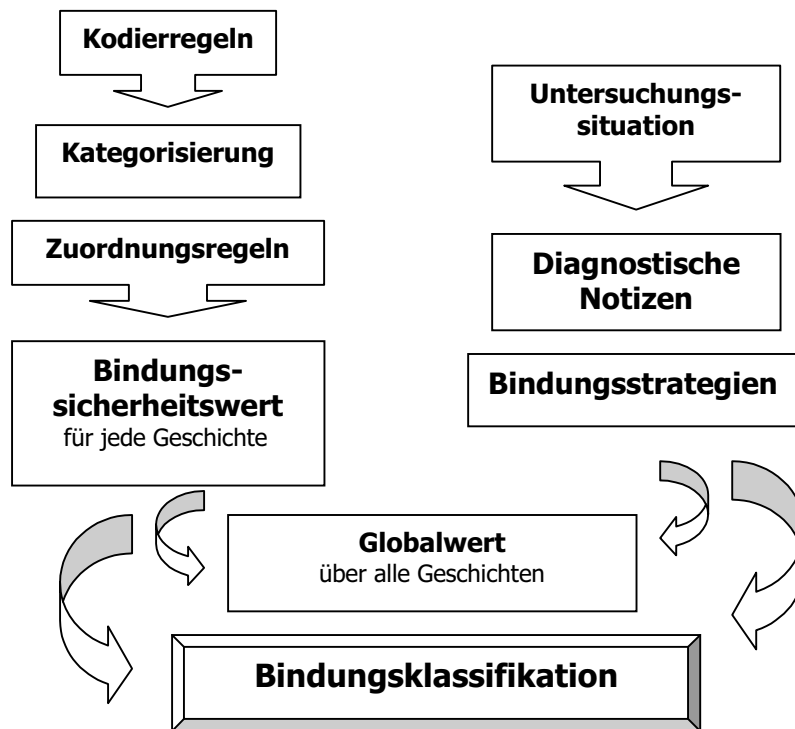


Abbildung 3: Auswertungsschritte im Geschichtenergänzungsverfahren

Im **ersten Durchgang** werden Inhalt und Struktur der fünf Geschichtenergänzungen anhand vorgegebener Kategorien kodiert (s. Kodiertabelle im Anhang). Es gibt dabei geschichtenspezifische Kategorien wie zum Beispiel die "Aktive Beseitigung" in der Monstergeschichte und allgemeine Kategorien, die in jeder Geschichte vorkommen können (z.B. "Negatives Ereignis"). Diese Kodierungen führen dann für jede Geschichte getrennt, entsprechend den Zuordnungsregeln (s. Beispiel im Anhang), zu einem vierfach abgestuften Bindungssicherheitswert (1= sehr unsicher, 2= unsicher, 3 = sicher, 4 = sehr sicher).

Im **zweiten Durchgang** werden Notizen über wichtige Ereignisse in der Untersuchung erstellt bzw. Zustände des Kindes beschrieben, von denen angenommen wird, dass sie die Bewertung beeinflussen (s. "diagnostische Notizen" im Anhang). Ferner werden Anmerkungen zum Verlauf und zu Inhalten notiert, die auf bestimmte Bindungsstrategien hinweisen. Unter Berücksichtigung dieser Aufzeichnungen und den Bindungssicherheitswerten der einzelnen Geschichten wird ein Globalwert über alle Geschichten hinweg bestimmt.

Der **dritte Durchgang** dient dazu, Hinweise auf die vorherrschende Bindungsstrategie zusammenzustellen. Entscheidend ist dabei, dass die Elemente der jeweils erzählten Geschichte herausgearbeitet werden, die auf entsprechende Bindungsstrategien hinweisen. Die endgültige Bindungsklassifikation erfolgt dann mit Hilfe des Leitfadens in der folgenden Abbildung 4.

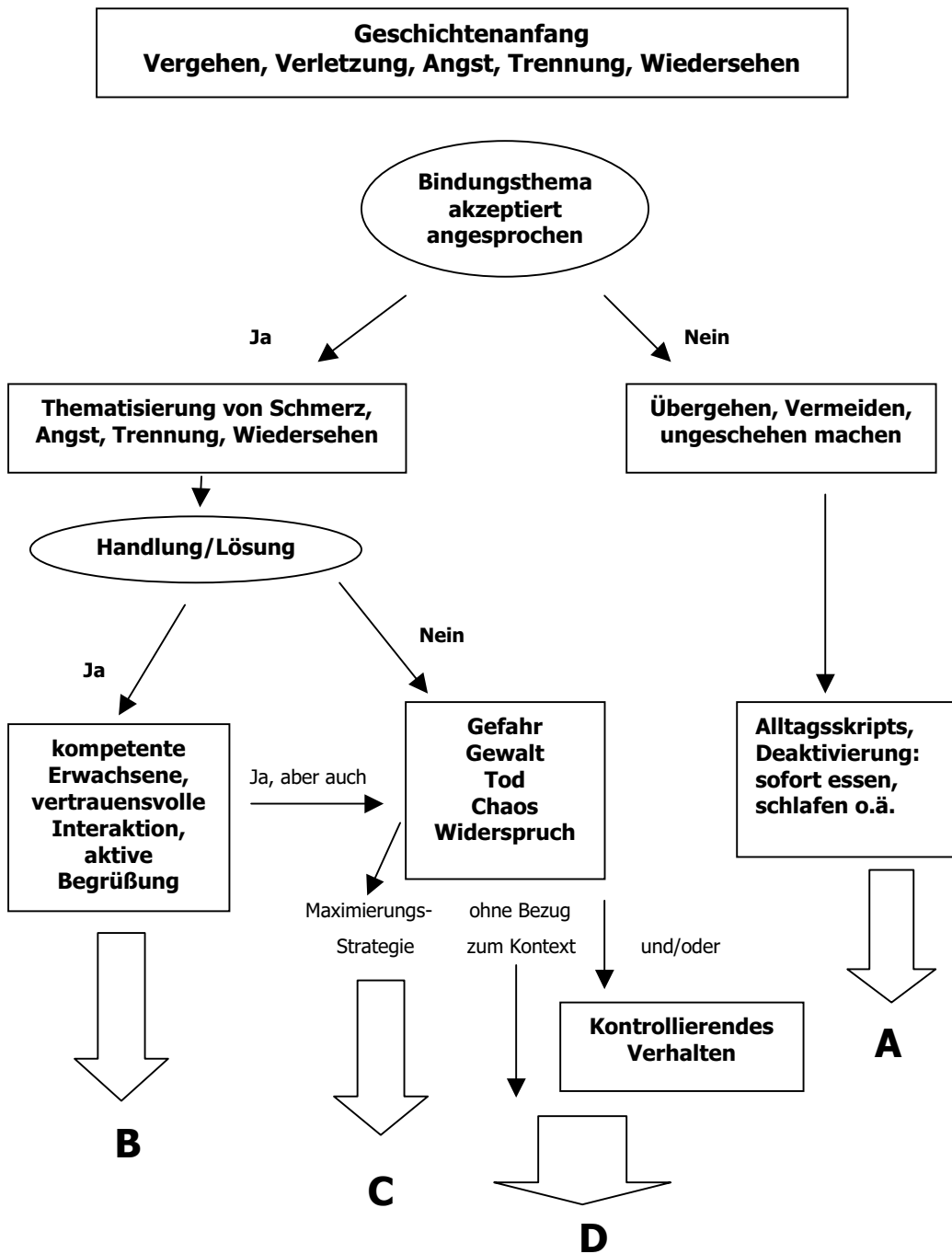


Abbildung 4: Leitfaden zur Bindungsklassifikation im Geschichtenergänzungsverfahren

Für die Klassifizierung der Bindungsqualität ist zunächst entscheidend, ob das durch den Geschichtenanfang angesprochene Bindungsthema akzeptiert bzw. thematisiert wird. Ist dies nicht der Fall, weil das Bindungsthema übergangen, vermieden oder ungeschehen gemacht wird (z.B. durch Alltagskripts, wie nach der Trennung von den Eltern sofort schlafen, essen o.ä.), kann dies als Hinweis für ein unsicher-vermeidendes Bindungsmuster gewertet werden.

Werden dagegen die Bindungsthemen wie Schmerz, Angst, Trennung und Wiedersehen angesprochen, ist die nächste Frage, ob es eine Lösung durch kompetente Erwachsene, vertrauensvolle Interaktionen bzw. eine aktive Begrüßung gibt. Trifft dies zu, ist von einer sicheren Bindung auszugehen. Ist dies nicht der Fall und/oder ist das kindliche Spiel durch Gefahr, Gewalt, Tod, Chaos, Widersprüchlichkeit und Inkohärenz geprägt, ist zu entscheiden, ob dies im Sinne einer Maximierungsstrategie zu verstehen ist, was ein Hinweis auf eine unsicher-ambivalente Bindungsrepräsentation wäre oder keine Strategie erkennbar ist, was auf einen desorganisierten Bindungsstatus hindeutet.

Die Maximierungsstrategie dient häufig dazu Aufmerksamkeit zu wecken, was sich im Spielinhalt zeigt, zusätzlich aber auch gegenüber der Versuchsleiterin sichtbar werden kann. Meistens sind alle Puppenfiguren involviert, Beziehungen sind emotionsgeladen, widersprüchlich und das Bindungsthema wird unverhältnismäßig aufgebauscht. In der Kniegeschichte zum Beispiel verschlimmert sich die Verletzung, d.h. das Knie blutet nicht nur, sondern das Bein ist gebrochen, ein Rettungshubschrauber muss kommen und der Krankenhausaufenthalt dauert wochen- oder sogar monatelang. Das Kind scheint sich nicht vom Bindungsthema lösen zu können und erinnert an die verwickelten Erwachsenen im AAI.

Im Gegensatz zur ambivalenten Strategie sind negative Ereignisse im Spiel desorganisierter Kinder meistens zusammenhangslos und treten unvermittelt auf. Das Thema wird abrupt gewechselt, Familienbeziehungen lösen sich auf und es sind gedankliche Brüche vorhanden. Außerdem kann Angst ein dominantes Thema sein. Auffallend ist im Spiel desorganisierter Kinder auch, dass die Puppeneltern häufig nicht richtig in das Spiel einbezogen werden. Beispielsweise haben in der Monstergeschichte alle große Angst, aber plötzlich fahren die Kinder mit der Oma in Urlaub und die Eltern liegen achtlos an der Seite.

Auffallend kontrollierend-bestrafendes oder kontrollierend-fürsorgliches Verhalten der Identifikationsfigur ist ebenfalls als Hinweis für die Bindungsdesorganisation zu werten. Beim kontrollierenden Verhalten nimmt die Identifikationsfigur die Elternrolle ein, was sich im Falle der strafenden Form in einem befehlenden, bestimmenden Verhalten gegenüber den Puppeneltern zeigt und häufig von Aggressivität begleitet ist. In der Saftgeschichte zum Beispiel sagt das Kind zur

Mutter: "Los gib mir neuen Saft und putze das auf". Beim kontrollierend-fürsorglichen Verhalten beseitigt das Puppenkind selbst die Gefahr und versorgt, tröstet oder beschützt die Eltern. In der Monstergeschichte beispielsweise haben die Eltern Angst vor dem Monster und verstecken sich unterm Bett und die Identifikationsfigur beruhigt sie und beseitigt das Monster.

Desorganisation als Zusatzklassifikation wird dann vergeben, wenn eine der oben beschriebenen Strategien (B, A, C) erkennbar ist, jedoch desorganisierte Anteile sichtbar werden. So kann sich bei einem Kind durchgehend eine Vermeidung des Bindungsthemas zeigen, jedoch unvermittelt und ohne Bezug zum Kontext treten immer wieder desorganisierte Spielsequenzen auf. Zum Beispiel bei der Trennungsgeschichte versucht sich die Identifikationsfigur im Kofferraum zu verstecken, wenn die Puppeneltern losfahren wollen (Ungeschehenmachen) oder es gibt sofort Essen und die Puppenoma und Kinder gehen anschließend schlafen ohne miteinander zu kommunizieren (Deaktivierung). Plötzlich rasen die Eltern mit dem Auto in das Haus und alle verbrennen (Hinweis auf Desorganisation).

Das Auswertungssystem des Geschichtenergänzungsverfahrens ermöglicht also eine quantitative und eine qualitative Erfassung der Bindung im Vorschulalter. Qualitativ insofern, als die Art der *Bindungsorganisation*, d.h. die verschiedenen Bindungsstrategien (B, A, C) bzw. die Desorganisation (D) erfasst wird. Quantitativ durch die graduelle Abstufung der *Bindungssicherheit* in: sehr sicher (4), sicher (3), unsicher (2) und sehr unsicher (1). Die quantitative Auswertung erlaubt umfassendere inferenzstatistische Analysen, führt aber zu einer etwas anderen Differenzierung (vgl. Abbildung 5).

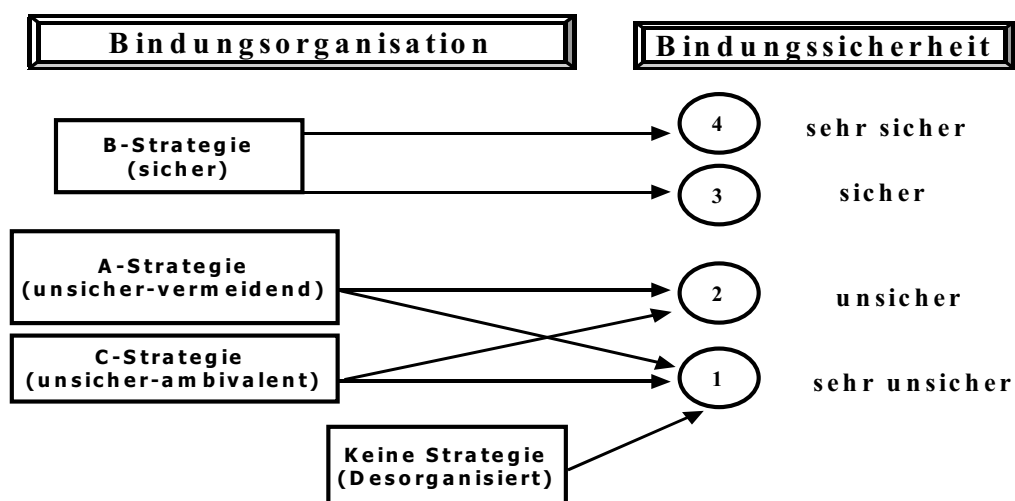


Abbildung 5: Die Erfassung der Bindungsdimensionen Bindungsdesorganisation und Bindungssicherheit im Geschichtenergänzungsverfahren (Gloger-Tippelt & König, 2000)

2.2.2.3 Validität der Geschichtenergänzungsverfahren

Es hat sich gezeigt, dass in den Geschichtenergänzungen von Kindern eine Vielzahl bindungsrelevanter Aspekte abgebildet werden und mit den Verfahren der "Geschichtenergänzungen im Puppenspiel" eine begründete Erfassung mentaler Bindungsrepräsentationen von Kindern im Vorschul- und frühen Schulalter möglich ist. Ob jedoch die unterschiedlichen Auswertungsverfahren der verschiedenen Forschungsgruppen alle in diesem Kontext relevanten Aspekte erfassen und vor allem valide klassifizieren, ist noch nicht ausreichend belegt. Es handelt sich um relativ neue Verfahren, die noch in einem frühen Stadium der Entwicklung stehen und keine langjährige Forschungstradition aufweisen, wie zum Beispiel die "Fremde Situation".

Alle Auswertungssysteme scheinen Unterschiede in der Mutter-Kind-Beziehung zu erfassen und belegen Zusammenhänge zu anderen Maßen wie Selbstkonzept, Verhaltensauffälligkeit etc., die als Korrelate der Bindungsqualität bekannt sind. Verschiedene Studien können also genannt werden, die Erkenntnisse über die Validität der Puppenspielverfahren zur Bindungsqualität erbrachten. Allerdings muss einschränkend gesagt werden, dass durch die unterschiedlichen Auswertungssysteme, die jeweils gefundenen Validitätshinweise besonders für die Bindungsdesorganisation (vgl. Kap. 2.2.1.4) nicht generalisiert werden können, da noch unklar ist, ob es sich um konkordante Klassifikationssysteme handelt.

Cassidy (1988) fand positive Zusammenhänge zwischen der Bindungssicherheit in Puppenspielgeschichten und dem Bindungsverhalten sechsjähriger Kinder in der Wiedervereinigung mit der Mutter nach einer einstündigen Trennung sowie mit Selbstwertmaßen der Kinder. In der Studie von Bretherton et al. (1990) mit Dreijährigen ergaben sich hochsignifikante Korrelationen zwischen den Bindungsrepräsentationen im Puppenspiel und der Bindungsklassifikation der gleichzeitig erhobenen Wiedervereinigung mit der Mutter. Weitere Zusammenhänge ließen sich zwischen der Bindungsklassifikation der Kinder in der "Fremden Situation" mit 18 Monaten und dem Attachment Q-Sort mit 25-37 Monate alten Kindern zeigen, wobei die Mutter als Informantin diente.

Ein globaler Bindungssicherheitswert wurde als gemeinsamer Faktor eines Geschichtenergänzungsverfahrens und den Geschichten des Separation Anxiety Test in einer belgischen Stichprobe fünfjähriger Kinder gefunden (Verschueren & Marcoen, 1996; Verschueren, Marcoen & Schoefs, 1996).

Unterschiedliche Effekte der Mutter-Kind- und der Vater-Kind-Bindung und deren Zusammenhang zum Selbstkonzept und sozial-emotionaler Kompetenz konnten von Verschueren und Marcoen (1999) nachgewiesen werden.

Beobachtete Desorganisation im Alter von sechs Jahren konnte Verhaltensprobleme voraussagen (Solomon et al., 1995). Die Geschichten von Kindern, die

Themen wie Belastung und Destruktivität beinhalten, scheinen prediktiv für Verhaltensprobleme zu sein, wie sie von LehrerInnen berichtet werden (Warren, Oppenheim & Emde, 1996).

Außerdem konnten transgenerationale Verbindungen mit der Puppenspielmethode nachgewiesen werden: Goldwyn, Stanley, Smith und Green (2000) analysierten die mit ihrem Verfahren (Manchester Child Story Task) erfassten Bindungsrepräsentationen 5-7jähriger Kinder in Bezug zu der gleichzeitig erhobenen mütterlichen Bindung im Adult Attachment Interview (AAI), zum Separation Anxiety Test (SAT), zum kindlichen Temperament und LehrerInnenurteil. Sie konnten einen deutlichen transgenerationalen Effekt zwischen dem unverarbeiteten Bindungsstatus der Mütter und den desorganisierten Bindungsrepräsentationen der Kinder und einen moderaten Effekt zum SAT und dem LehrerInnenurteil bezüglich Verhaltensprobleme nachweisen.

Die Ergebnisse einer Längsschnittstudie von Gloger-Tippelt (1999; Gloger-Tippelt et al. 2000; 2002) belegen den Zusammenhang zwischen mütterlichem AAI, Bindung in der "Fremden Situation" und den Bindungsrepräsentationen mit fünf Jahren operationalisiert mit dem Geschichtenergänzungsverfahren (GEV) für sichere versus unsichere Bindung. Bemerkenswert an dieser Längsschnittuntersuchung ist, dass sie nicht nur die transgenerationale Vermittlung belegt, sondern die Bindungssicherheit des Kindes sowohl auf der Verhaltensebene ("Fremde Situation") als auch auf der Repräsentationsebene (GEV) erfasst wurde.

2.3 Korrelate der Bindung im Vorschul- und Schulalter

Die Annahme, dass die Qualität früher Bindungserfahrungen Einfluss auf die Bewältigung späterer Entwicklungsaufgaben hat, ist ein grundlegendes Postulat der Bindungstheorie. Sie wird durch eine Vielzahl von Untersuchungen bestätigt, die Zusammenhänge zwischen dem Bindungsverhalten im frühen Kindesalter und der differentiellen Bewältigung entwicklungsphasenspezifischer Anforderungen belegen (Thompson, 1999).

Als Korrelate einer sicheren Bindung haben sich im Wesentlichen größere soziale Kompetenz (Cohn, 1990; Easterbrooks & Goldberg, 1990; Turner, 1991, 1993), bessere Schulleistungen (Moss & St-Laurent, 2001; Granot & Mayseless, 2001), positivere Freundschaftsbeziehungen (Cassidy, Kirsh, Scolton & Parke, 1996; Younblade & Belsky 1992; Park & Waters, 1989; Freitag, Belsky, Grossmann, Grossmann & Scheuerer-Englisch, 1996), eine bessere Selbstwahrnehmung bzw. ein höheres Selbstwertgefühl³ (Cassidy, 1988; Verschueren & Marcoen, 1999; Verschueren et al., 1996) und geringere Verhaltensprobleme erwiesen.

Unsicher gebundene Kinder weisen im Vergleich dazu eher Verhaltensauffälligkeiten auf (Moss et al., 1998) und werden oft als sozial inkompetenter eingeschätzt. Vor allem der desorganisierte Bindungsstatus ist häufig mit klinisch bedeutsamen Verhaltensproblemen verbunden (Greenberg, Speltz, DeKlyen & Endriga, 1991; Lyons-Ruth et al., 1991) und gilt als ein wesentlicher Prädiktor für aggressives Verhalten in der Kindheit (Lyons-Ruth, Alpern & Repacholi, 1993; Shaw & Vondra, 1995).

In der Mehrzahl dieser Studien wurden die Zusammenhänge prospektiv überprüft und die Bindung in der "Fremden Situation" erfasst. Durch die Entwicklung von neuen Erhebungsmethoden der Bindung im Vorschul- und frühen Schulalter konnten in jüngerer Zeit auch kongruente Zusammenhänge belegt werden.

Insgesamt muss jedoch betont werden, dass die Bindungsqualität nicht als früh geprägte und autonom stabile Eigenschaft einer Person wirkt und nicht alle Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung notwendigerweise direkt mit den frühen Bindungserfahrungen zusammenhängen. Die Bindung stellt vielmehr einen von mehreren wesentlichen Einflussfaktoren dar, der als Ausgangsbasis für den weiteren Kompetenzaufbau und für die Bewältigung von Belastungen von Bedeutung ist. Eine sichere Bindung ist mit einer besseren Emotionsregulation verbunden als eine unsichere Bindung und wird als Schutzfaktor für die sozial-emotionale Entwicklung angesehen. Eine unsichere Bindung gilt als Risikofaktor

³ Der Begriff Selbstwahrnehmung wird im Folgenden auch als Selbstkonzept oder Selbstbild bezeichnet. Der Begriff Selbstwert(gefühl) wird synonym zur (allgemeinen) Selbstwertschätzung gebraucht.

und kann unter zusätzlichen Belastungsfaktoren zu Fehlanpassungen führen (Weinsfield, Sroufe, Egeland & Carlson, 1999).

Wie diese Schutz- bzw. Risikowirkung der Bindung erklärt wird, soll Thema der folgenden Kapitel sein. Dazu wird zunächst der Zusammenhang der Bindung mit dem Selbstkonzept erörtert, daran anschließend Verhaltensauffälligkeiten in Abhängigkeit von der Bindungsqualität betrachtet und am Schluss ein bindungsspezifisches Risiko-Schutz-Modell dargestellt.

2.3.1 Bindung und Selbstkonzept

Über die sehr unterschiedlichen Theorieansätze hinweg lässt sich das Selbstkonzept als relativ stabiles Bild einer Person von sich verstehen. Es setzt sich aus einer kognitiven Komponente, d.h. den wahrgenommenen bereichsspezifischen Fähigkeiten, Eigenschaften und Merkmalen sowie einer affektiven Komponente dem Selbstwert zusammen (Epstein, 1979). Vom Selbstwert wird angenommen, dass er eng an die Erfahrung der Selbstwirksamkeit geknüpft ist (Helmke, 1992) und eine zentrale Rolle für das psychische Wohlbefinden spielt.

Als eine der wichtigsten Determinanten des Selbstbildes gelten die Interaktionserfahrungen mit wichtigen Bezugspersonen (Epstein, 1980; Bretherton, 1991). Wie in Kapitel 2.1.2 dargelegt, baut ein Kind auf der Basis der Fürsorgeerfahrungen bereits ab dem ersten Lebensjahr internale Arbeitsmodelle von sich und den Bindungspersonen auf, die sein Verhalten ihnen gegenüber steuern und später auch in anderen emotional bedeutsamen Situationen wirksam werden (Bowlby, 1973). Zu diesen Beziehungserfahrungen gehören bei einer sicheren Bindung Trost, Ermutigung, Unterstützung und Kooperation der Bezugspersonen, wenn das Kind dies benötigt. Dies beeinflusst positiv den Aufbau eines Modells von sich selbst als liebenswert, mit entsprechenden positiven Auswirkungen auf die Selbstwertschätzung und Modelle von anderen Personen als prinzipiell hilfsbereit (Ainsworth, 1990; Cassidy, 1990). Zusätzlich fördern Unterstützungserfahrungen bei der Exploration der Umwelt und dem effektiven Umgang mit Anforderungen der Umwelt ein Selbstbild als kompetent und wirksam (Meins, 1997; Verschueren & Marcoen, 1999; Verschueren et al., 1996). Bei gegebener Stabilität solcher Erfahrungen bilden sich nach Bowlby (1973) dauerhafte Reaktionsmuster heraus, die auf kognitiver, emotionaler und Verhaltensebene wirksam werden und schon bei jüngeren Kindern zu einer besseren Selbstwahrnehmung und hoher Selbstwertschätzung führen.

Die positive Wirkung einer sicheren Bindung für die sozial-emotionale Entwicklung scheint vor allem über ein positives Selbstbild und eine hohe Selbstwertschätzung vermittelt zu sein. Dafür sprechen u.a. auch die Befunde der

Längsschnittstudie von Verschueren, Buyck und Marcoen (2001). Sie untersuchten die sozial-emotionale Anpassung Fünf- und Achtjähriger, die sowohl über die Einschätzung der LehrerInnen als auch über die Urteile der Peers operationalisiert wurden. Ein positives Selbstkonzept und insbesondere ein positiver Selbstwert korrelierten mit der Fähigkeit, die schulischen Anforderungen zu bewältigen und bei den Peers akzeptierter zu sein⁴. Diese Korrelate, stehen auch in Zusammenhang mit der Bindung.

Weitere empirische Untersuchungen sind allerdings nötig, die die Richtung des Zusammenhangs zwischen Bindungsqualität und Selbstkonzept aufklären und eine Konfundierung mit anderen für das Selbstkonzept relevanten Einflussfaktoren ausschließen. Ungeklärt ist außerdem auch noch die Frage, ob im Vorschulalter überhaupt schon von einem dispositionalen Selbstkonzept auszugehen ist, das vom Kind in seiner Gesamtheit bewertet werden kann. Die wichtigsten Argumente der dazu geführten Diskussion werden im Folgenden näher ausgeführt.

Aus der Selbstkonzeptforschung ist bekannt, dass sich das Selbstbild nach situationsabhängigen Schwankungen zwar erst mit Schulbeginn stabilisiert (Helmke 1994), es besteht aber Einigkeit darüber, dass schon Vorschulkinder in der Lage sind, sich selbst zu beurteilen. Im Vergleich zu älteren Kindern und Jugendlichen, sind ihre Selbsturteile allerdings nicht selbstreflexiv, wenig differenziert und in der Tendenz unrealistisch positiv (Helmke, 1991). Die verschiedenen Selbstrepräsentationen werden nicht in einer internen konsistenten Selbsttheorie vereinigt, sondern bestehen eher in einzelnen konkreten Repräsentationen von beobachtbaren Merkmalen des Selbst (Harter, 1990a, 1998, 1999). Die hierarchische Ausdifferenzierung der Struktur des Selbstkonzeptes hat Harter (1983) für jüngere Kinder (drei bis acht Jahre) mit den zwei Faktoren "Kompetenz" und "Akzeptanz" beschrieben. Die Akzeptanz bezieht sich auf die Mutter und Gleichaltrige, während die Kompetenz durch kognitive und sportliche Fähigkeiten definiert wird. Für Kinder, die älter als acht Jahre sind, konzipierte sie fünf bereichsspezifische Faktoren, und zwar kognitive Kompetenz, motorische Kompetenz, Peerakzeptanz, eigenes Aussehen und soziale Erwünschtheit des eigenen Verhaltens. Außerdem führte sie eine Skala ein, die das bereichsübergreifende Selbstwertgefühl (Global Self-Worth) erfassen soll. Für die jüngeren Kinder wurde die Skala zum Selbstwertgefühl nicht aufgenommen, da Harter (1998, 1999) annimmt, dass eine globale Selbstwertschätzung vor dem Alter von acht Jahren noch nicht existiert. Sie stützt sich dabei auf ihre ersten empirischen

⁴ Für die Peerakzeptanz wurden diese Zusammenhänge allerdings nur bei den Mädchen gefunden. Dies kann mit den häufig gefundenen Geschlechtsdifferenzen erklärt werden, nach denen Peergruppen von Mädchen kleiner und emotional intimer sind und die Akzeptanz eher von beziehungs-affektiven Qualitäten abhängt (Maccoby, 1990; Sroufe, Cooper & DeHart, 1996).

Studien, nach denen sich Selbstberichte in dieser Altersgruppe nicht zur Selbstwertbestimmung eignen (Harter 1990b; Harter & Pike, 1984). Dies zeigt sich u.a. darin, dass die Antworten jüngerer Kinder zu Items, die den Selbstwert betreffen, nicht systematisch auf einem bestimmten Faktor laden, wie es bei älteren Kindern der Fall ist.

Die Annahme Harters, dass jüngere Kinder noch kein Konzept eines globalen Selbstwerts haben, widerspricht Bowlbys Ansicht (1973) nach der sich ein generalisierter Selbstwert schon in der frühen Kindheit entwickelt und in engem Zusammenhang zur Bindungsqualität steht.

Cassidy (1990) versucht diesen scheinbaren Widerspruch von Harters Ansatz und der bindungstheoretischen Herangehensweise der Selbstwertentwicklung aufzuklären. Sie konzeptualisiert den globalen Selbstwert in der frühen Kindheit als ein rudimentäres Empfinden, das besagt, ob sich ein Kind wertvoll und liebenswert fühlt. Bei älteren Kindern nimmt sie dagegen eine bewusste Selbstbewertung an, die auf einer höheren Abstraktionsebene die bereichsspezifischen Bewertungen integriert. Ihre Annahme gründet sie auf das von ihr im Rahmen der Bindungsforschung entwickelte Interviewverfahren mit einer Handpuppe, in dem Vorschulkinder indirekt und spielerisch zum Selbstwertgefühl befragt werden⁵. Mit diesem Verfahren konnte sie auch Korrelationen zur Bindungsqualität nachweisen (Cassidy, 1988).

Verschueren et al. (1996) adaptierten das Kodiersystem dieses "Puppeninterviews" von Cassidy und konnten in ihren eigenen Untersuchungen mit diesem Verfahren die Korrelationen zur Bindung replizieren (s. auch Verschueren & Marceon, 1999). Sie fanden auch Zusammenhänge zu Einschätzungen von LehrerInnen zum Selbstvertrauen der Kinder, ihrer kognitiven und motorischen Kompetenz, ihrer sozialen Akzeptanz und der Anpassung an schulische Leistungsanforderungen. Die schon oben erwähnte Längsschnittuntersuchung (Verschueren et al., 2001) spricht ebenfalls dafür, dass bei Kindern unter acht Jahren von einer allgemeinen Selbstwertschätzung ausgegangen werden kann. In dieser Studie konnte nachgewiesen werden, dass die Selbstrepräsentationen Fünfjähriger (operationalisiert mit dem "Puppeninterview" von Cassidy, 1988) und deren globaler Selbstwert im Alter von acht Jahren (erfasst mit den Selbstkonzeptskalen von Harter) zusammenhängen.

Die Diskussion zum Selbstwertgefühl betrifft also eher ein methodisches als ein inhaltliches Problem, bei dem weniger das Vorhandensein einer allgemeinen Selbstwertschätzung in Frage steht, sondern ob bzw. wie sie von jüngeren Kindern verbalisiert werden kann.

⁵ Die Untersucherin stellt der Handpuppe Fragen über das zu untersuchende Kind und das Kind antwortet als wäre es die Puppe.

Möglicherweise lassen sich Kinder im Vorschulalter nicht explizit zu ihrem Selbstwert befragen, weil sie kognitiv noch nicht fähig sind, eine allgemeine Selbstwertschätzung bewusst aus einzelnen bereichsspezifischen und gewichteten Selbstbeurteilungen abzuleiten. Dies schließt aber nicht aus, dass die Erhebung des Selbstkonzepts nach der Methode von Harter und Pike (1981, 1984) auch eine Aussage über die Selbstbewertung macht. Zwar werden in den Skalen, die Harter für das Vorschulalter konzipierte, nur die Bereiche Kompetenz und Akzeptanz erfasst, eine positive Beurteilung der eigenen Kompetenz und vor allem die wahrgenommene Akzeptanz durch die Mutter und Gleichaltrige sollte aber mit einem Modell von sich selbst als wertvoll und liebenswert einhergehen. Zumindest die Unterskala "Mutterakzeptanz" kann im Sinne einer bindungsspezifischen Selbstbewertung interpretiert werden und sollte deshalb auch entsprechende Zusammenhänge mit der Bindungsqualität aufweisen.

Welche Aspekte des Selbstbildes die verschiedenen Erhebungsmethoden wie zum Beispiel das "Puppeninterview" von Cassidy (1988) oder die Selbstkonzeptskalen von Harter und Pike (1981, 1984) erfassen, muss noch eingehender geprüft werden. Erst wenn dies geklärt ist, lassen sich präzisere Aussagen über die gefundenen Zusammenhänge mit der Bindung machen.

Aus dem bisher Gesagten und den empirischen Befunden zu den Korrelaten der Bindung lässt sich schließen, dass eine sichere Bindung eine wichtige Ausgangsbasis für den Aufbau von Kompetenzen darstellt, und dies sehr wahrscheinlich über ein positives Selbstbild und eine hohe Selbstwertschätzung vermittelt wird.

Anders ist jedoch der Zusammenhang der Bindung mit Verhaltensproblemen zu beurteilen. Hier scheint die vermittelnde Wirkung des Selbstkonzeptes eine geringere Rolle zu spielen. Verhaltensauffälligkeiten sind sogar in klinischen Stichproben nur schwach und inkonsistent mit der Selbstwahrnehmung verbunden (Diener & Milich, 1997; Frankel & Myatt, 1996; Hoza, Pelham, Milich & Pillow, 1993; Vitaro, Tremblay, Gagnon & Pelletier, 1994). Sie werden überwiegend im Zusammenhang mit Risikofaktoren gefunden.

Der Einfluss der Bindungsqualität auf die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten muss also unter diesem Aspekt betrachtet werden, was im nächsten Kapitel genauer erläutert wird.

2.3.2 Bindung und Verhaltensauffälligkeiten

Bindungssicherheit geht in allen Altersstufen mit der Fähigkeit einher, sowohl positive als auch negative Gefühle situationsangemessen auszudrücken und zu integrieren und ermöglicht daher eine flexiblere sozial-emotionale Anpassung.

Bei einer unsicheren Bindung ist von einer unangemessenen Emotionsregulation auszugehen, weswegen sie eine erhöhte Vulnerabilität darstellt, die die Grundlage für abweichende Entwicklungen bilden kann. Dies zeigt sich auch darin, dass in klinischen Stichproben der Anteil unsicherer Bindungen im Kindes- wie im Erwachsenenalter deutlich erhöht ist (Goldberg, 1997; van IJzendoorn & Bakermans-Kranenburg, 1996). Eine sichere Bindung kann helfen, Belastungen besser zu bewältigen und würde dann als Puffer wirken, so dass es nicht zu einer sonst zu erwartenden Fehlanpassung kommt.

In einer Reihe von Studien wurden Zusammenhänge zwischen der Bindungsqualität und Verhaltensauffälligkeiten von Kindern im Vorschul- und Schulalter gefunden (z.B. Carlson et al., 1989; Lyons-Ruth et al., 1993; Moss, Parent, Gosselin, Rousseau & St-Laurent, 1996; Moss et al., 1998; Solomon et al., 1995; Speltz, Greenberg & DeKlyen, 1990). Einige Untersuchungen weisen sogar auf systematische Zusammenhänge zwischen den verschiedenen unsicheren Bindungskategorien und bestimmten Formen von Verhaltensauffälligkeiten hin; andere Studien konnten spezifische Zusammenhänge nicht belegen (Moss et al., 1996; Goldberg, 1997). Teilweise wurden die Zusammenhänge nur bei Jungen gefunden (z.B. Renken, Egeland, Marvinney, Mangelsdorf & Sroufe, 1989).

Verhaltensauffälligkeiten gehen auf verschiedene, komplexe Ursachen zurück und insofern variiert auch der Zusammenhang mit der Bindung. Bevor dies jedoch im Weiteren erörtert wird, soll kurz auf die Erscheinungsformen von Verhaltensauffälligkeiten und möglichen physiologischen Ursachen eingegangen werden.

2.3.2.1 Erscheinungsformen von Verhaltensauffälligkeiten

Als verhaltensauffällig bzw. verhaltensgestört im klinischen Sinne werden Kinder bezeichnet, die in ihren sozialen Beziehungen maladaptive bzw. dysfunktionale Verhaltensweisen zeigen, die in ihrem Schweregrad die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigen und nicht oder nur unzureichend ohne professionelle Hilfe überwunden werden können (Myschker, 1999). Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten erscheinen entweder als stark gehemmte Kinder, die sehr schüchtern und unsicher wirken oder als "Ausagierende", deren aggressive Konfliktbewältigung als bedrohlich empfunden wird. Dementsprechend konnten empirisch die zwei Hauptfaktoren "Externalisierende Störungen" und "Internalisierende Störungen" differenziert

werden, die auch als übergeordnete Skalen in der Child Behavior Checklist (CBCL, Achenbach, 1991; deutsche Konsensusversion von Döpfner, Schmeck & Berner, 1994) bekannt sind. Die CBCL ist ein standardisierter und im internationalen Vergleich bewährter Elternfragebogen zur Erhebung von Kompetenzen und Verhaltensauffälligkeiten der Kinder. In der Praxis wird jedoch nur der zweite Teil mit Verhaltensauffälligkeiten eingesetzt.

Während sich die externalisierenden Symptome eher gegen die Umwelt richten und sich in Form von zum Beispiel Aggressivität, Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsstörungen zeigen, sind die Verhaltensweisen der internalisierenden Störungen eher nach innen gerichtet und zeigen sich in Symptomen wie Zurückgezogenheit, Ängstlichkeit, Depressivität und psychosomatischen Belastungen (Myschker, 1999).

Hinsichtlich der Geschlechtsverteilung herrscht weitgehende Übereinstimmung, dass Jungen häufiger als verhaltensauffällig eingeschätzt werden als Mädchen. Dabei ist allerdings zu bedenken, dass überwiegend die aggressiven und delinquenten Verhaltensweisen auffallen, die bei Jungen weitaus häufiger gefunden werden (Eme & Kavanaugh, 1995). Diese Reaktionsweisen haben einen größeren Bedrohungsgehalt und werden deshalb auch eher wahrgenommen als gegen das eigene Selbst gerichtete Verhaltensweisen in Form von ängstlichen, depressiven oder gar selbstverletzenden Reaktionsformen. Dies spiegelt sich auch in der Literatur wider, in der Untersuchungen zu internalisierenden Störungen sehr selten zu finden sind und deren langfristige negativen Folgen dadurch möglicherweise unterschätzt werden.

Grundsätzlich ist zu beachten, dass Verhaltensauffälligkeiten nie rein deskriptiv zu erfassen sind, weil soziale Einstellungen und kulturelle Präferenzen eine bedeutende Rolle spielen und auch in standardisierten Erhebungsinstrumenten subjektive Einstellungen und Voreingenommenheiten einfließen.

2.3.2.2 Physiologische Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten

Im organischen Bereich werden anlagebedingte Risikofaktoren für Verhaltensauffälligkeiten angenommen. Sie zeigen sich zum Beispiel in einer zu niedrigen oder einer zu hohen Reizbarkeit des autonomen Nervensystems, in motorischer Hyperaktivität und Impulsivität. Darüber hinaus spielen erworbene Risikofaktoren eine Rolle. So können lang andauernde Erkrankungen, Allergien, Stoffwechsel- und Ernährungsstörungen sowie hormonale Störungen Verhaltensauffälligkeiten zur Folge haben. Häufig wird in diesem Zusammenhang auch die frühkindliche minimale cerebrale Dysfunktion (MCD) erwähnt, die sich aufgrund von Schädigungen oder Störungen vor, während oder nach der Geburt entwickeln kann. Diese Beeinträchtigungen finden ihren Niederschlag zum Beispiel in Koordina-

tionsstörungen, sensorischer oder motorischer Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsstörungen sowie in Distanz- und Kommunikationsmängeln.

Verschiedene Eltern-Kind-Beziehungsmuster wurden mit hyperkinetischen Störungen in einen ursächlichen Zusammenhang gebracht. Tatsächlich richten Mütter von Kindern mit hyperkinetischen Störungen häufiger Aufforderungen an diese und äußern sich oft in negativer Weise. Dies scheint jedoch eher eine Reaktion auf die Störung als auf ihre Ursache zu sein (Barkley, Karlsson, Pollard & Murphy, 1985). Längsschnittstudien zeigen aber, dass überwiegend negative Eltern-Kind-Interaktionen im Vorschulalter mit der Stabilität hyperkinetischer Auffälligkeiten korrelieren (Campbell, 1990).

Generell wird eine multifaktorielle Genese hyperkinetischer Störungen angenommen, wobei biologischen und konstitutionellen Merkmalen eine entscheidende ursächliche Rolle zukommt, während psychosoziale Faktoren die Ausprägung und den Verlauf der Störung wesentlich beeinflussen können (Döpfner, 2000).

Im Hinblick auf die Bindung ist zu sagen, dass Verhaltensauffälligkeiten, die auf physiologische Ursachen zurückgehen, gesondert untersucht werden müssen, da sie zumindest in der Anfangsphase auch bei einer sicheren Bindung auftreten können. Eine unsichere Bindung dürfte aber zum Schweregrad und zur Chronifizierung beitragen.

2.3.2.3 Der Einfluss der Bindung auf den Entwicklungsverlauf von Verhaltensauffälligkeiten

Wird der Einfluss der Bindung auf die Entwicklung psychopathologischer Entwicklungen betrachtet, muss zwischen der Bindungsunsicherheit (unsicher-vermeidend, unsicher-ambivalent, desorganisiert) und einer klinisch sichtbaren und bedeutsamen Bindungsstörung unterschieden werden. Eine Bindungsstörung lässt sich besser als Bindungslosigkeit beschreiben und ist als solche selbst eine überdauernde psychopathologische Verhaltensweise, die oft gar nicht mehr als Bindungsproblematik erkennbar ist. Auf die Bindungsstörung soll jedoch nicht weiter eingegangen werden, da sie eine spezifische klinische Erscheinungsform darstellt und für die vorliegende Untersuchung nicht relevant ist (für Details s. z.B. Liebermann & Zeanah, 1995). Von Interesse ist die unsichere Bindung, die für sich genommen nicht pathologisch ist, die aber unter bestimmten Bedingungen die Auftretenswahrscheinlichkeit von Fehlanpassungen erhöht.

Zwischen der Bindungsqualität und verschiedenen Verhaltensauffälligkeiten sind sowohl kongruente als auch prospektive Zusammenhänge belegt. Dennoch ist es unwahrscheinlich, dass eine unsichere Bindung allein eine notwendige oder gar hinreichende Bedingung für psychopathologische Entwicklungen darstellt. Darauf weisen auch Studien hin, in denen kein Zusammenhang zwischen Bindungs-

qualität und Verhaltensauffälligkeiten gefunden wurde (Bates, Maslin & Frankel, 1985; Fagot & Kavanaugh, 1990). In einigen Fällen könnte aber auch die Bindungsorganisation der Effekt der Störung selbst sein (Cicchetti, Toth & Lynch, 1995). Eine unsichere Bindung führt also nicht zwingend zu einer negativen Entwicklungsprognose, es sei denn, zusätzliche Risikofaktoren sind gegeben oder mit großer Wahrscheinlichkeit zu erwarten.

In Belastungssituationen ist das Bindungssystem aktiviert und wird entsprechend der jeweiligen Bindungsqualität in einer spezifischen Verhaltensorganisation wirksam. Je nachdem welche oder ob überhaupt eine Bindungsstrategie zur Verfügung steht, hat das Auswirkungen auf die Fähigkeit, sich als aktiv bewältigend und selbstwirksam zu erleben oder sich Hilfe von anderen holen zu können. Dies ist bei einer sicheren Bindung sehr viel wahrscheinlicher als bei einer unsicheren, aber auch vom Ausmaß und der Art der Belastung abhängig.

Vor diesem Hintergrund und der Annahme, dass eine unsichere Bindung ein Risikofaktor darstellt, haben Greenberg, Speltz und DeKlyen (1993; Greenberg, 1999) ein mehrdimensionales Risiko-Modell vorgeschlagen, nach dem verschiedene Risikobedingungen kumulativ und interaktiv zur Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten beitragen (s. Abbildung 6).

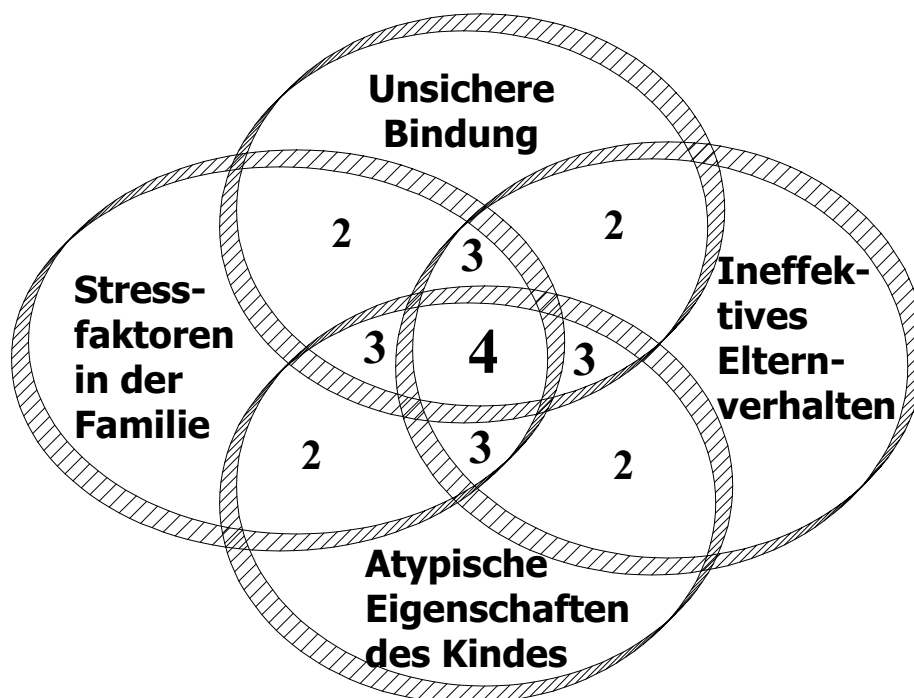


Abbildung 6: Anzahl und Kombinationsmöglichkeiten von Risikofaktoren, die die Auftretenswahrscheinlichkeit von Verhaltensauffälligkeiten erhöhen (in Anlehnung an Greenberg, 1999: 485).

(2= zwei Faktoren; 3= drei Faktoren; 4= vier Faktoren; nicht sichtbar: Stressfaktoren in der Familie und ineffektives Elternverhalten= 2; unsichere Bindung und atypische Eigenschaften des Kindes= 2)

Das Modell ist so konstruiert, dass es die vielfältigen Kombinationsmöglichkeiten und Wechselwirkungen von Risikofaktoren aufzeigt, die vier verschiedenen Risikobereichen zugeordnet werden. Zu diesen Risikobereichen gehören: eine unsichere Bindung, ineffektives Elternverhalten (z.B. Disziplin, Grenzen setzen), atypische Eigenschaften des Kindes (z.B. neurologische Defizite, biologische Risiken) und Stressfaktoren in der Familie (z.B. elterliche Konflikte, psychische Belastung der Bindungsperson, Armut). Es besagt, dass sich die Auftretenswahrscheinlichkeit von Verhaltensauffälligkeiten in Abhängigkeit von Anzahl und Ausprägungsgrad entsprechender Risikobedingungen erhöht. Ein Kind, das außer einer unsicheren Bindung keine weiteren Risikobedingungen aufweist, ist demnach weniger gefährdet Verhaltensauffälligkeiten zu entwickeln als zum Beispiel ein Kind mit einer unsicheren Bindung, das elterlichen Konflikten ausgesetzt ist und in sozial schwachen Verhältnissen lebt. Was den Ausprägungsgrad betrifft, so gilt die Bindungsdesorganisation als maladaptiver als die organisierten unsicheren Bindungsrepräsentationen, während beispielsweise elterliche Konflikte, die mit Gewalttätigkeiten ausgetragen werden, ein höheres Risiko darstellen als verbale Streitigkeiten.

Das Modell beinhaltet ferner, dass verschiedene Aspekte eines Risikofaktors zu unterschiedlichen Störungen führen können (Rubin, Hymel, Mills & Rose-Krasnor, 1991; Manassis & Bradley, 1994; Shaw & Bell, 1993). Demnach würde zum Beispiel strafendes Elternverhalten eher zu externalisierenden Störungen führen (Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989), während kontrollierendes, überbehütendes Elternverhalten mit internalisierenden Störungen verbunden wäre (Allen, Hauser & Borman-Spurell, 1996; Kobak, Sudler & Gamble, 1991).

Weiter wird angenommen, dass unterschiedliche Kombinationen der Risikofaktoren zu spezifischen Störungen führen. Bei einem als desorganisiert klassifizierten Kind mit einer depressiven Mutter wären demnach zum Beispiel internalisierende Symptome denkbar, dagegen könnte ein Kind mit einer unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation und schwierigen Temperamentsmerkmalen eine externalisierende Störung entwickeln.

Für die Genese von Verhaltensauffälligkeiten ist also von einem multifaktoriellen Bedingungsgefüge auszugehen, in dem eine unsichere Bindung einer von vielen Einflussfaktoren darstellt. Die Wirkrichtung und Gewichtung der Bindung im Zusammenwirken der verschiedenen Risikofaktoren geht aus dem Modell nicht hervor und bei vielen Risikofaktoren ist es fraglich, ob sie überhaupt unabhängig von der Bindung betrachtet werden können.

Werden zum Beispiel die Kriterien für feinfühliges Verhalten mit dem verglichen, was als "ineffektives Elternverhalten" bezeichnet wird, so wird deutlich, dass es sich dabei nicht um ein einfühlsames Verhalten handelt, das adäquat auf die

Bedürfnisse des Kindes eingeht. Das feinfühliges Verhalten der Bindungsperson ist aber eine wesentliche Determinante einer sicheren Bindung, so dass ineffektives Elternverhalten mit einer unsicheren Bindung zusammenhängen müsste.

"Stressfaktoren in der Familie" wie psychopathologische Störungen und Gewalttätigkeiten der Bezugsperson(en) sind ebenfalls häufig mit einer unsicheren Bindung verbunden.

Das Interpretationsproblem der Effektrichtung stellt sich besonders bei der Bindungsdesorganisation, die fast immer mit Risikofaktoren konfundiert und in klinischen und Hochrisikostichproben überrepräsentiert ist (van IJzendoorn, Schuengel & Bakermans-Kranenburg, 1999).

Für die Betrachtung zugrundeliegender Wirkmechanismen von Risikofaktoren für die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes wäre also noch mehr zu berücksichtigen (untersuchen), wie die risikoe erhöhenden Faktoren über die Zeit interagieren und wie sie sich gegenseitig verstärken.

2.3.2.4 Unsichere Bindung und spezifische Verhaltensauffälligkeiten

Nach Carlson und Sroufe (1995) lassen sich Parallelen zwischen den emotionalen Regulationsmustern der unterschiedlichen unsicheren Bindungskategorien und spezifischen Verhaltensauffälligkeiten ziehen. Dies betrifft hauptsächlich die Differenzierung zwischen externalisierenden und internalisierenden Symptomen, die sich ähnlich wie die unsicheren Bindungsstrategien (A, C) durch eine gegensätzliche Affektregulation unterscheiden.

Externalisierende Störungen definieren sich über fehlende Impulskontrolle und übermäßiges Ausagieren von Emotionen. Sie sind somit der hyperaktivierenden Strategie ähnlich und sollten eher mit einer unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation zusammenhängen. Internalisierende Störungen sind Ausdruck unterdrückter und nach innen gerichteter Emotionen und müssten eher mit der vermeidenden deaktivierenden Strategie verbunden sein. Es sei denn es handelt sich um ein vermeidendes Verhalten, bei dem das Zurückhalten von Gefühlen durch Aggressionen kompensiert wird; in diesem Falle wären im Zusammenhang mit der unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentation auch externalisierende Störungen in Form von aggressivem Verhalten denkbar.

Bezüglich der Bindungsdesorganisation ist anzunehmen, dass sie nur in Form des kontrollierenden Verhaltens mit spezifischen Verhaltensauffälligkeiten zusammenhängt. Naheliegender wäre dann, dass das kontrollierend-straftende Verhalten mit externalisierenden Störungen und das kontrollierend-fürsorgliche Verhalten mit internalisierenden Störungen verbunden ist.

Empirisch lässt sich belegen, dass unsichere Bindungsrepräsentationen und vor allem der desorganisierte Bindungsstatus häufig mit Verhaltensauffälligkeiten

verbunden sind und der Anteil der unterschiedlichen unsicheren Bindungsgruppen hinsichtlich spezifischer Störungsbilder variiert.

Im Vergleich zu den unsicher-vermeidenden und unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentationen sind für den desorganisierten Bindungsstatus die stärksten Zusammenhänge sowohl zu den internalisierenden Störungen als auch zu den externalisierenden Störungen belegt (Greenberg et al., 1991; Lyons-Ruth et al., 1993; Moss et al., 1996; Shaw, Owens, Vondra, Keenan & Winslow, 1996; Solomon et al., 1995; Speltz et al., 1990). Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten lagen aber weitaus häufiger vor. Sie wurden meistens in Form von hochaggressivem Verhalten gefunden, besonders wenn die Desorganisation mit einer sekundärer vermeidenden Strategie einherging (Lyony-Ruth, Easterbrooks & Cibelli, 1997).

Auch bei den unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentationen sind Zusammenhänge zu aggressivem Verhalten bzw. externalisierenden Symptomen belegt, dies allerdings nur in Risikostichproben (Renken et al., 1989⁶; Munson, McMahon & Spieker, 2001). In anderen Untersuchungen wurden Korrelationen zu internalisierenden Störungen gefunden (Goldberg, Gotowiec & Simmons, 1995; Moss et al., 1998).

Über die ambivalente Bindungsstrategie ist bezüglich spezifischer Verhaltensauffälligkeiten kaum etwas bekannt, was einerseits daran liegen kann, dass Kinder mit unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentationen seltener gefunden und vor allem internalisierende Verhaltensprobleme oft nicht berücksichtigt werden.

Ein Zusammenhang zwischen den verschiedenen Bindungsgruppen und spezifischen Verhaltensauffälligkeiten ist nicht eindeutig nachweisbar. Dies entspricht aber auch den zwei Prinzipien der Entwicklungspathologie, nämlich der Äquifinalität und Äquikausalität (Srouf & Rutter, 1984), nach denen der gleiche Risikofaktor zu verschiedenen Störungen führen kann und unterschiedliche Ausgangsbedingungen sich in der gleichen Störung niederschlagen können.

Zusammenfassend belegen die Befunde, dass eine unsichere Bindung die Vorhersage von Verhaltensauffälligkeiten erhöht. Deutlich ist aber auch, dass eine unsichere Bindung als Bedingungsfaktor für Verhaltensauffälligkeiten alleine nicht ausreicht. Dies steht im Einklang mit empirischen Befunden, nach denen ein einzelner Risikofaktor in der Regel abweichendes Verhalten nicht vorhersagen kann (Lyons-Ruth et al., 1997; Shaw et al., 1996). Die Bindungsdesorganisation geht jedoch häufig mit Risikofaktoren einher und ist deshalb auch bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten überrepräsentiert.

2.3.3 Bindung als Risiko- und Schutzfaktor

Als Risikofaktoren werden Bedingungen angesehen, die die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer Fehlentwicklung erhöhen, wobei sie als Merkmale eines Individuums und/oder als Stressoren der Umwelt wirksam werden können. Sie können aktuell in Erscheinung treten, aber auch aus der Vergangenheit der Person in Form unverarbeiteter Verluste oder Traumata herrühren. Bei einer Häufung von Risikofaktoren lässt sich die Wirkung einzelner Risikobedingungen nicht isoliert betrachten, da Risikofaktoren sich gegenseitig bedingen, aber auch Schutzmechanismen negative Folgen verhindern oder zumindest abmildern können. Neuere Studien verfolgen deshalb auch nicht mehr einzelne Entwicklungsrisiken, sondern Risikokonstellationen.

Inzwischen sind zahlreiche Risikogruppen identifiziert worden: So stellt die Depression eines Elternteils für sich genommen noch kein Risiko dar, sondern erst in Verbindung mit elterlichen Problemen und Ehescheidung (Masten & Coatsworth, 1995). Allerdings geht mütterliche Depression häufig mit familiären Konflikten und geringer sozialer Unterstützung einher, während die betroffenen Kinder im höheren Maße unsichere Bindungen aufweisen (Cicchetti, Rogosch & Toth, 1998). Als weiteres Mehrfachrisiko gilt der Verlust eines Elternteils, da hiermit häufig auch finanzielle Einschränkungen und ein sinkender Sozialstatus verbunden sind (Rende & Plomin, 1993).

Zu berücksichtigen ist außerdem, dass die Auswirkungen früher Risiken durch später auftretende Einflüsse gemildert, stabilisiert oder verstärkt werden können. Beispielsweise konnten in einer Mannheimer Längsschnittstudie (Laucht, Esser & Schmidt, 1993; Laucht et al., 1996) nur 20% der Varianz von Entwicklungsstörungen auf die Wirkung von Schwangerschafts- und Geburtskomplikationen sowie pränatal feststellbaren widrigen Lebensumstände zurückgeführt werden, während der frühen Eltern-Kind-Beziehung ein besonderes Gewicht zukam.

Eine Häufung von Risikofaktoren führt aber nicht zwingend zu Fehlanpassungen. Dieses Phänomen der Resilienz, d.h. sich von negativen Folgen früherer Erfahrungen schnell zu erholen oder belastende Lebensumstände ohne psychische Schädigung zu bestehen, wird durch die Wirkung von Schutzfaktoren erklärt (Werner & Smith, 1982; Rutter, 1990).

Wie Risikofaktoren können auch Schutzfaktoren nach persönlichen Merkmalen und nach Umgebungsbedingungen unterschieden werden. Als Schutzfaktoren gelten zum Beispiel hohe Intelligenz, eine positive Selbsteinschätzung, soziale Unterstützungssysteme und vor allem eine gute Eltern-Kind-Bindung (Garmezy,

⁶ In dieser Studie wurden nur die traditionellen Bindungskategorien (B, A, C) einbezogen, so dass fraglich ist, ob die Zusammenhänge auch unter Einbeziehung der D-Kategorie zu finden wären, die ja nachweislich in Risikostichproben sehr häufig vorkommt.

1985). Schutzfaktoren sind in ihrer Wirkung entscheidend vom Geschlecht des Kindes abhängig (vgl. Werner, 1993). Während bei Mädchen persönliche Eigenschaften (Selbstachtung, internale Kontrollüberzeugung und Problemlösefertigkeiten) eine wichtige Rolle spielen, sind für Jungen eher die Unterstützung durch andere Menschen von Bedeutung.

Weitgehend ungeklärt ist aber, wie der Schutzmechanismus genau wirkt, und ob Risikofaktoren durch beliebige Schutzfaktoren kompensiert werden können.

Nach dem Risiko-Schutz-Modell von Werner und Smith (1982) und Garmezy (1993) ist es die Balance von Risiko- oder Schutzfaktoren, die die Entwicklung einer wahrscheinlichen Anpassung (mehr Schutzfaktoren) oder Fehlanpassung (mehr Risikofaktoren) voraussagt. Dies greift jedoch insofern zu kurz, als lediglich Schutzfaktoren gegen Risikofaktoren aufgerechnet werden, ohne dass die Qualität oder Wirkung des jeweiligen Schutzfaktors in der konkreten Lebenssituation mit einbezogen wird. In dem Modell von Rutter (1997) wird angenommen, dass negative Lebenswege durch individuell erlernte Kompetenzen (Schutzfaktoren) unterbrochen und so Wendepunkte für neue Entwicklungspfade geschaffen werden. Es wird aber nichts darüber ausgesagt unter welchen Bedingungen sich diese Kompetenzen entwickeln. Im Vergleich dazu geht der Entwicklungsansatz der Bindungstheorie weiter (s. Tabelle 2, Zimmermann, 2000 Seite 120):

Tabelle 2: Vergleich entwicklungspsychopathologischer Modelle (Zimmermann, 2000)

| Modelle der Entwicklungspsychopathologie | | |
|--|---|---|
| Risiko-Schutz-Modell | | Entwicklungsansatz der Bindungstheorie |
| Werner/Garmezy | Rutter | Bowlby/Sroufe |
| Modell Resilienz basiert auf Balance zwischen Risiko- und Schutzfaktoren | Modell Resilienz basiert auf Mechanismen, die negative Lebenswege unterbrechen | Modell Resilienz basiert auf effektiver individueller und sozialer Emotionsregulation, gesteuert durch internale Arbeitsmodelle |
| Charakteristikum Trennung einzelner Schutzfaktoren ohne Entwicklungsmodell | Charakteristikum Beschreibung von Schutzmechanismen ohne Entwicklungsmodell | Charakteristikum Integration von Schutzfaktoren in ein Entwicklungsmodell |
| Schutzfaktoren - Individuelle Eigenschaften - Familiäre Unterstützung - Soziale Unterstützungsnetz | Vermittelnde Prozesse - Reduzierung der Risikowirkung - Unterbrechung negativer Kettenreaktionen - Wendepunkte für neue Entwicklungspfade | Vermittelnde Prozesse - Bindung als Entwicklungsthematik der generellen Kompetenzentwicklung - Internale Arbeitsmodelle steuern individuelle Bewältigung von Belastung |

Schutzfaktoren werden hier in ein individuelles Entwicklungsmodell integriert, in dem die internalen Arbeitsmodelle der Bindung, eine entscheidende Rolle für die

Anpassungsprozesse und Emotionsregulation im Umgang mit Risikofaktoren spielen. Sie beeinflussen die Entwicklung von Kompetenzen und steuern die individuelle Bewältigung von Belastungen. Eine sichere Bindung kann demnach als Ausgangspunkt eines Entwicklungspfades zu Kompetenzen führen, die das Kind in seinem Selbstwert bestärken, es befähigen auch mit negativen Gefühlen offen und flexibel umzugehen und ihm helfen, Beziehungen positiv zu gestalten. Dies ermöglicht dem Kind, sich auch in Belastungssituationen als selbstwirksam zu erleben oder sich adäquate Unterstützung von anderen zu holen. Der entscheidende Einfluss einer sicheren Bindung beruht auf einer effektiven Verhaltens- und Emotionsregulation, d.h. auf der Verfügbarkeit angemessener individueller und sozialer Bewältigungsmechanismen und der Fähigkeit zum flexiblen Einsatz dieser Ressourcen (Spangler & Zimmermann, 1999).

Von einer unsicheren aber organisierten Bindung wird angenommen, dass sie zu einer Emotions- und Verhaltensregulation führt, die zwar nicht optimal ist, aber vor dem Hintergrund der gemachten Erfahrungen adaptiv sein kann, wenn keine gravierenden Belastungs- bzw. Risikofaktoren dazu kommen. Sie steht nicht in direktem Zusammenhang mit einer psychopathologischen Entwicklung, kann jedoch als Initiator für einen Entwicklungsweg gelten, der je nachdem welche weiteren Einflussfaktoren wirksam werden und welche Belastungen zu bewältigen sind, die Wahrscheinlichkeit einer Fehlanpassung erhöht (Sroufe, Carlson, Levy & Egeland, 1999).

Die Bindungsdesorganisation ist anders zu beurteilen. Sie geht meistens mit Risikofaktoren einher und in vielen Fällen scheint sie sogar die Folge davon zu sein (z.B. bei Misshandlung). Einem Kind mit einem desorganisierten Bindungsstatus steht in Belastungssituationen entweder keine Verhaltensstrategie zur Verfügung oder es versucht, durch kontrollierendes Verhalten einen gewissen Grad an Sicherheit zu erzielen, wird aber auf der Repräsentationsebene als desorganisiert angesehen (Teti, 1999). In beiden Fällen ist die Emotions- und Verhaltensregulation maladaptiv und Fehlanpassungen, wie aggressive und ängstliche Peerbeziehungen, Verhaltensauffälligkeiten und dissoziative Symptome, können die direkte Folge sein (Lyons-Ruth & Jacobvitz, 1999).

Bindungssicherheit ist mit der Fähigkeit verbunden, sowohl positive als auch negative Gefühle situationsangemessen auszudrücken und zu integrieren und ermöglicht daher nicht nur eine flexible Anpassung an die jeweiligen Entwicklungsaufgaben, sondern bietet darüber hinaus auch einen Schutz bei kritischen Lebensereignissen. Eine unsichere Bindung wirkt sich im Sinne einer Erhöhung der Vulnerabilität bei zusätzlichen Risikofaktoren aus, während die Bindungsdesorganisation häufig von vorne herein mit weiteren Risikofaktoren verbunden ist.

2.4 Trennung/Scheidung und Mutter-Kind-Bindung

Trennung und Scheidung⁷ der Eltern gilt heute zunehmend als kritischer Übergang des Familiensystems (Schwarz & Noack, 2002), der nicht per se problematische Entwicklungen der betroffenen Kinder und Erwachsenen nach sich zieht, sondern ein komplexes Geschehen von Ursachen und Folgen beschreibt, das einer differenzierten Betrachtung bedarf.

Trennung ist kein punktuellere Ereignis, sondern ist als Prozess anzusehen, der durch eine Folge vielschichtiger Ereignisse und tiefgreifender Veränderungen der Lebenssituation gekennzeichnet ist, in dessen Verlauf von Eltern und Kindern eine Vielzahl von Anpassungsleistungen gefordert werden. Die Reaktionen und Anpassungsprozesse der Kinder, wie auch der Eltern, sind sehr heterogen und werden von unterschiedlichen kontextuellen, familiären und individuellen Faktoren bestimmt (Schneider, 2001).

Für eine gesunde psychosoziale Entwicklung der betroffenen Kinder hat sich, neben den Randbedingungen und Begleiterscheinungen der Trennung, vor allem die Qualität der familiären Beziehungen vor, während und nach der Trennung als zentral bedeutsam erwiesen. Dementsprechend sind auch die Entwicklungschancen von Kindern aus Einelternfamilien nicht von der Familienform abhängig, sondern von der Beziehungsqualität und dem Funktionsniveau der sich neugestalteten Familie (Graham, Turk & Verhulst, 1999). Veränderungen in den Formen des Zusammenlebens in der Familie erfordern eine Neustrukturierung eingespielter Beziehungsmuster und betreffen im engeren Sinne auch die Mutter-Kind-Bindung. Die Bindungsqualität spielt deshalb eine entscheidende Rolle im Trennungs- und Nachtrennungsprozess und ist unter zwei Aspekten zu betrachten: zum einen als Schutz- bzw. Risikofaktor einer kritischen Lebenssituation und zum anderen unter der Fragestellung, wie sich umgekehrt das kritische Lebensereignis Trennung auf die Bindungsqualität auswirken kann. Die Bindungsqualität als Schutz- bzw. Risikofaktor wurde in Kap. 2.3 ausführlich dargestellt; die Bedingungen, die zu einer Veränderung der Bindungsqualität führen können, wurden in Kapitel 2.1.4.1 aufgezeigt. Beides wird im Folgenden ergänzend im spezifischen Kontext der elterlichen Trennung erörtert. Bevor jedoch auf die zentrale Bedeutung der Bindung im Trennungs- und Nachtrennungsprozess eingegangen wird, soll der folgende Überblick einen Eindruck von der Lebenssituation "Alleinerziehender" vermitteln und sollen außerdem die wichtigsten empirischen Befunde zu den allgemeinen Trennungsfolgen für die betroffenen Kinder berichtet werden.

⁷ Der Einfachheit wegen wird im Folgenden oft nur noch der Begriff Trennung benutzt, Scheidung ist dann mitgemeint, wenn sie nicht sehr viel später erfolgt, was ja häufig der Fall ist.

2.4.1 Die Lebenssituation von Einelternfamilien

2.4.1.1 Sozioökonomische Bedingungen

Einelternfamilien haben sich in Deutschland neben der traditionellen Zweielternfamilie als eine verbreitete und wachsende Familienform etabliert. Sie machten im Jahr 2000 nach den Angaben des Bundesamtes für Statistik (2001), einen Anteil von 21,6% der Familien mit Kindern unter 18 Jahren aus. Die davon betroffen Kinder leben immer noch in der Mehrzahl bei ihren Müttern (85%) und insofern beziehen sich die meisten Untersuchungen zu Einelternfamilien auch nur auf Mütter und deren Kinder.

Werden "Alleinerziehende" im Zeitablauf nach Familienstand differenziert, zeigt sich, dass der Anteil Lediger seit Anfang der achtziger Jahre kontinuierlich zunimmt, während er bei Geschiedenen und getrennt lebenden Verheirateten konstant auf hohem Niveau bleibt und die Anzahl der Verwitweten sich seit Kriegsende verringert (Stegmann, 1997 S. 42). Nach dem Statistischen Jahrbuch (2001) verteilte sich der Familienstand im Jahr 2000 folgendermaßen: 41,2% der in Einelternfamilien lebenden Frauen waren geschieden, 15,4% lebten getrennt, 36,8 % waren ledig und 6,6% verwitwet. Zu den Zahlen des Statistischen Bundesamtes ist anzumerken, dass sie auch "Alleinerziehende" miteinbeziehen, die in einer nichtehelichen Lebensgemeinschaft leben. Im Weiteren bezieht sich der Begriff nur auf Familien, in denen die Mutter mit dem Kind bzw. den Kindern eine Haushaltsgemeinschaft bildet, schließt aber nicht aus, dass eine neue Partnerschaft außerhalb des Einelternhaushaltes besteht und andere Personen, wie Großeltern, Verwandte oder Bekannte, das Kind mitbetreuen.

Nach einer Trennung verändern sich die äußeren Bedingungen, wie Wohnsituation, Finanzen und Erwerbstätigkeit, für die betroffenen Mütter oft zum Negativen. Dementsprechend kommen eine Reihe von Untersuchungen auch zu dem Ergebnis, dass die ökonomische Situation von Einelternfamilien in Deutschland häufig deutlich schlechter ist als die von Zweielternfamilien (Kraas & Sailer-Fliege, 1995). Betroffen sind vor allem Mütter von Kindern unter sechs Jahren (Noack, 1992).

Unter allen Haushaltstypen weisen Einelternfamilien mit Abstand die höchste Sozialhilfequote auf. Fast jede dritte "alleinerziehende" Frau bezog Ende 1997 Sozialhilfe. Mehr als ein Fünftel (21,8%) aller sozialhilfebedürftigen Haushalte waren damit Einelternhaushalte; auf sie entfielen etwas mehr als ein Viertel (27%) aller Ausgaben für die Hilfe zum Lebensunterhalt (Seewald, 1998 S. 98-100).

Im Gegensatz zu Frauen aus Zweielternfamilien (30,6%) liegt der Anteil an erwerbstätigen Müttern aus Einelternfamilien (57,5%) fast doppelt so hoch. Die

Erwerbstätigkeit trägt aber nicht immer zu einer verbesserten finanziellen Situation bei. Viele Frauen können wegen der Betreuung der minderjährigen Kinder nur einer Teilzeitarbeit nachgehen (Napp-Peters, 1985) oder arbeiten in untergeordneten Positionen, weil ihnen entsprechende Qualifikationen fehlen (Noack, 1992).

Die schwierige finanzielle Situation wird immer wieder als eines der Hauptprobleme von Einelternfamilien angesehen, wobei der Bildungsstand von besonderer Bedeutung zu sein scheint. Ein guter Bildungsstand ist nicht nur mit der Chance auf eine befriedigende berufliche Tätigkeit und finanzielle Sicherheit verbunden, sondern bietet auch eher Kompetenzen zur Bewältigung schwieriger Situationen (Guttman, 1993; Sander, 1993; Veevers, 1991). Ein geringer Bildungsstand ist aber häufig die Folge davon, dass Mütter, die die Verantwortung für die Versorgung ihrer Kinder alleine tragen, auf ein Einkommen durch eigene Erwerbstätigkeit angewiesen sind und deshalb Ausbildungen unter- oder sogar abbrechen müssen.

Allerdings ist auch hervorzuheben, dass Einelternfamilien nicht nur durch eine Trennung/Scheidung bedingt sind und die genannten Daten nicht immer nach der Entstehungsgeschichte differenzieren. Die Einelternfamilie kann auch als bewusste Lebensform gewählt werden oder durch Tod eines Elternteils entstehen, was sich möglicherweise auch in den sozioökonomischen Verhältnissen unterschiedlich auswirkt.

Unterschiedliche Partnerschaftsbiografien, Unterschiede bezüglich der Kinderbetreuung, des Ausbildungsstandes, des Erwerbsstatus und der Einkommensverhältnisse führen zu verschiedenen Problemlagen. Die berichteten Durchschnittswerte können von daher nur einem groben Einblick vermitteln, der bei genauerer Betrachtung zeigt, dass es hauptsächlich die jüngeren, ledigen Mütter mit Kindern unter sechs Jahren sind, die überwiegend Sozialhilfe beziehen und oft keinen Schul- oder Berufsabschluss haben.

2.4.1.2 Psychisches Wohlbefinden der Mütter

Abgesehen von ökonomischen Belastungen und den besonderen Anforderungen, die die alleinige Haushaltsführung und Kindererziehung mit sich bringen, ist eine Trennung/Scheidung für die betroffenen Mütter als kritisches Lebensereignis anzusehen, das auch emotional bewältigt werden muss. Die Neuorientierung im sozioökonomischen Bereich, im emotionalen Erleben und im Bereich elterlicher Sorge erfordert einen langwierigen Anpassungsprozess, der enorme Kräfte verlangt. Ob bzw. wie dieser letztendlich bewältigt wird, hängt sowohl von Persönlichkeitsmerkmalen als auch von den Bedingungen des sozioökologischen Umfeldes ab. Die empirischen Befunde dazu sind entsprechend heterogen:

Während einige Studien von erhöhten Beeinträchtigungen der Mütter in Ein- elternfamilien, wie negatives Selbstbild, Depression, Ängsten, Suizidversuchen und psychosomatischen Erkrankungen, berichten (z. B. Cramer, 1993; Gringlas und Weinraub, 1995; Wider, Bodenmann, Perrez & Placherel, 1995), belegen andere Untersuchungen, dass viele "alleinerziehende" Mütter mit ihrem Leben zufrieden sind und die alltäglichen Anforderungen gut bewältigen (z.B. Endepohls-Ulpe & Sander 1999; Napp-Peters, 1985; Neubaur, 1988; Schwarz & Gödde, 1999; Sev'er & Pire, 1991; Wagner-Winterhagen 1988). Dem Großteil der Frauen gelingt die Anpassung im Laufe einiger Jahre, sie fühlen sich seelisch und körperlich wieder wohl. Bei einem Viertel bis einem Drittel der Betroffenen sind allerdings noch Jahre nach der Scheidung negative Gefühle (z.B. Ängste, depressive Verstimmungen) und psychosomatische Reaktionen feststellbar (vgl. Guttmann, 1993; Wallerstein & Blakeslee, 1989; Veevers, 1991). Zu fragen ist in diesem Zusammenhang aber auch, welche Bedingungsfaktoren (z.B. Persönlichkeitsmerkmale) schon vor der Trennung/Scheidung gegeben waren, die die Anpassung an die Nachtrennungssituation erschweren. Dies kann nur durch prospektive Längsschnittstudien geklärt werden, in denen die Personen schon vor der Trennungsabsicht erfasst werden. Solche Studien werden allerdings höchst selten durchgeführt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich "alleinerziehende" Frauen in ihren Adaptionsprozessen keinesfalls als homogene Gruppe beurteilen lassen und generalisierende Rückschlüsse vom Status Einelternfamilie auf die psychische Beeinträchtigung der Mütter nicht möglich sind (Jesse & Sander, 1999). Trennungs-/Scheidungsfolgen hängen von der konkreten Lebenssituation der Betroffenen ab. Neben der finanziellen Situation, Bildungsstand und sozialen Netzwerken spielen vor allem auch Konflikte und die Beziehung zum leiblichen Vater der Kinder nach der Trennung eine entscheidende Rolle. Sie bestimmen darüber, ob eine kooperative Beziehung zwischen den Eltern möglich ist und trotz der emotionalen Distanz und Auflösung der Paarbeziehung eine gemeinsame Verantwortlichkeit für die Kinder übernommen werden kann. Dies hat sich sowohl für die Trennungsbewältigung, aber vor allem auch für das Wohlbefinden der Kinder, als sehr bedeutsam erwiesen (Veevers, 1991).

2.4.2 Trennungs-/Scheidungsfolgen für die betroffenen Kinder

Für Kinder bedeutet die Trennung der Eltern in erster Linie der Verlust einer geliebten Bezugsperson (in der Regel des Vaters) und die Gefährdung von Sicherheit und Geborgenheit. Sie stellt also auch für das Kind ein kritisches Lebensereignis dar, das hohe Anpassungsleistungen erfordert. Die sozial-

emotionale Entwicklung der betroffenen Kinder wird in einem umfassenden Prozess beeinflusst, der lange vor dem eigentlichen Bruch beginnt und darüber hinaus andauert (Wallerstein & Blakeslee 1989; Fassel, 1994; Bodenmann & Perrez, 1996).

Die endgültige Trennung (getrennte Haushalte) wird beim Kind zunächst Trauer, Schock, Angst, Verlassenheitsgefühle und Verunsicherung auslösen. Bei einer kleinen Anzahl von Kindern (ca. 10%) aber auch Erleichterung, da sie eine Entschärfung familiärer Konflikte bedeuten kann (Napp-Peters, 1987; Wallerstein & Blakeslee, 1989). Oft geht das Gefühl der Ablehnung der eigenen Person mit der Trennung einher und/oder das Kind fühlt sich schuldig (Wallerstein & Blakeslee, 1989; Fassel, 1994; Bodenmann & Perrez, 1996).

Verhaltensauffälligkeiten, die in diesem Zusammenhang auftreten, müssen aber zunächst nicht pathologisch sein. Sie sind vielmehr als eine natürliche Reaktion zu sehen, die als Hilfeschrei auf eine unsichere Lebenssituation aufmerksam machen soll. Sie verschwinden wieder sobald die akute Belastungsphase vorbei ist und das Kind die neuen Familienbedingungen adaptiert hat. Mangelt es dem Kind allerdings in dieser Phase an der nötigen emotionalen Unterstützung kann die sozial-emotionale Entwicklung längerfristig beeinträchtigt werden (Fthenakis, 1991; Bodenmann & Perrez, 1996). Niedriger Schulerfolg, ein vermindertes Selbstwertgefühl und vor allem Verhaltens- und Beziehungsprobleme können dann die Folge sein (Amato & Keith, 1991a).

Langzeitfolgen sind also weniger auf die Trennung als solche und die veränderte Familienstruktur zurückzuführen, sondern variieren, in Abhängigkeit vom Alter des Kindes (Pagani, Boulerice, Tremblay & Vitario, 1997), mit seiner Fähigkeit bzw. Möglichkeit den Trennungsprozess zu bewältigen.

Für den Trennungsprozess werden verschiedene Phasen-Modelle postuliert. Zum Beispiel unterscheiden Hetherington, Cox und Cox (1982) grob zwischen einer Des- und Reorganisationsphase innerhalb von zwei Jahren nach der Trennung. Wallerstein und Blakeslee (1989) gehen dagegen von einem Drei-Phasen-Modell aus. Die Trennungszeit beschreiben sie als "akute Phase", die darauf folgenden ein bis zwei Jahre als "Übergangsphase". Die dritte Phase schließlich sollte wieder zu einem verstärkten Gefühl der "Stabilität" führen. Einigkeit besteht aber darüber, dass in der mindestens zweijährigen Reorganisationsphase mit einer hohen Vulnerabilität des Kindes zu rechnen ist. In dieser für das Kind sensiblen Phase ist die Auftretenswahrscheinlichkeit von Verhaltensauffälligkeiten besonders dann erhöht, wenn zusätzliche Risikofaktoren, wie schlechte sozio-ökonomische Bedingungen (Clark-Stewart, Vandell, McCartney, Owen & Booth, 2000), psychische Beeinträchtigung der Mutter (Amato, 1994; Clarke-Stewart & Hayward, 1996), verminderte elterliche Kompetenzen (Pett, Wampold, Turner &

Vaughan-Cole, 1999) und vor allem Konflikte in der Familie (Cummings & Davies, 1994; Fincham, Grych & Osborne, 1994) mit der Trennung einhergehen.

Schmidt-Denter & Beelmann (1997) konnten zum Beispiel in ihrer Längsschnittuntersuchung zeigen, dass Belastungsreaktionen und Verhaltensauffälligkeiten direkt nach der Trennung signifikant erhöht waren. Sie änderten sich aber im Zeitverlauf (10, 25 und 40 Monate nach der Trennung) generell in Richtung einer fortschreitenden Verbesserung und Restabilisierung. Über diesen allgemeinen Veränderungstrend hinaus wurden mittels Clusteranalysen drei unterschiedliche Subgruppen zum Verlauf kindlicher Symptombelastung ermittelt:

- (1) Kinder, die unverändert hochbelastet blieben.
- (2) Kinder, bei denen die Belastung kontinuierlich abnahm.
- (3) Kinder mit einer konsistent geringen Belastung.

Bei den Kindern (1), die unverändert belastet blieben, war die emotionale Verbundenheit zum Vater gering und die Beziehung zwischen der Mutter und dem Expartner sehr belastet. Außerdem wurde die Mutter in ihrem Erziehungsverhalten als sehr strafend eingeschätzt.

Die Kinder (2), deren Belastung kontinuierlich abnahm, erlebten das Erziehungsverhalten der Mutter eher belohnend und äußerten negative Gefühle gegenüber dem Vater.

Die Kinder (3), die konsistent gering belastet waren, hatten eine positivere Beziehung zum Vater, die Beziehung zwischen Mutter und Vater war weniger belastet (wenig Ärger auf Seiten der Mutter und keine Geringschätzung des Vaters), die Kinder waren älter und das Nettoeinkommen lag höher.

Insgesamt ergab sich also, dass die Formen und die Qualität familiärer Beziehungen, neben dem Entwicklungsstand des Kindes und sozioökonomischen Bedingungen, die wesentlichen Kriterien für die Symptombelastung und Anpassungsfähigkeit darstellten.

Auch Amato und Keith (1991a, 1991b) kamen in ihren umfangreichen Metaanalysen zu dem Ergebnis, dass nicht die Einelternfamilie als solche einen Risikofaktor darstellt, sondern die damit einhergehenden möglichen Risikofaktoren die Entwicklung des Kindes beeinflussen. Die wichtigsten Befunde sind im Folgenden zusammengefasst. Sie basieren auf der Analyse von 92 kontrollierten Studien mit insgesamt über 13 000 Kindern und Jugendlichen:

1. Altersspezifische Reaktionsmuster waren studienübergreifend nicht einheitlich belegt. Für die Altersgruppe zwischen 5-10 Jahren konnten keine Zusammenhänge zwischen Trennung der Eltern und psychiatrischen Auffälligkeiten der Kinder gefunden werden. Hierzu ist allerdings zu sagen, dass es mittlerweile in neueren Untersuchungen deutlichere Hinweise gibt, dass

Kinder, die vor dem sechsten Lebensjahr die Trennung der Eltern erlebten, mit der Bewältigung mehr Schwierigkeiten haben und häufiger emotionale Störungen und Verhaltensauffälligkeiten entwickeln (Bolgar, Zweig-Frank & Paris, 1995; Clark-Stewart et al., 2000; Pagani et al., 1997).

2. Geschlechtseffekte wurden nicht hinreichend bestätigt, da in zahlreichen Studien keine gefunden wurden und viele Studien nicht eindeutig interpretierbar waren. Wurden allerdings die Effekte kontrolliert, die sich bei einer Wiederheirat der Mutter ergaben (Zaslow, 1988, 1989), wurden Geschlechtsunterschiede in den Scheidungsfamilien gefunden, in denen die Mutter nicht wieder geheiratet hatte. In diesem Fall traten bei Jungen durchgängig stärkere Verhaltensauffälligkeiten auf als bei Mädchen.
3. Eine Wiederheirat als solche hatte keine positiven Einflüsse, traten Effekte auf, dann waren sie zugunsten der Jungen und schienen eher auf geschlechtsrollenspezifische Einflüsse zurückzuführen zu sein (Hetherington et al., 1982, 1985).
4. Die Hypothese, dass Kinder aus Einelternfamilien häufiger Verhaltensauffälligkeiten zeigen als Kinder aus Zweielternfamilien, ließ sich nicht bestätigen, entsprechende Effekte waren immer durch Drittvariablen wie ökonomische Nachteile und familiäre Konflikte bedingt.
5. Über alle Studien hinweg ließ sich am deutlichsten die familiendynamische Perspektive belegen. Danach kann das emotionale Klima und das Konfliktpotential zwischen den Eltern als bester Prädiktor für die psychische Belastung von Kindern aus Trennungs- bzw. Scheidungsfamilien gelten.

Die Ergebnisse zeigen, dass das Risiko für Fehlanpassungen in der Reorganisationsphase sehr hoch ist, längerfristige ungünstige Entwicklungsverläufe jedoch durch Risikobedingungen beeinflusst werden, die nicht spezifisch für Einelternfamilien sind, sondern allgemein mit der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern zusammenhängen (vgl. z.B. Rutter, 1987; 1989). Dies gilt für einen niedrigen sozioökonomischen Status, für die psychische Beeinträchtigung der Bezugsperson(en), aber vor allem für anhaltende elterliche Konflikte, die sich auch bei Kindern aus Zweielternfamilien als bedeutsamer Prädiktor für Verhaltensauffälligkeiten erwiesen haben (McHale & Rasmussen, 1998; Belsky, Hsiek & Crnic, 1998).

Insgesamt dürfte also das wichtigste Ergebnis der Scheidungsforschung in der Erkenntnis liegen, dass die Qualität familiärer Beziehungen von herausragender Bedeutung für die Entwicklung der betroffenen Kinder ist und nicht das Trennungseignis selbst (Amato, 1996).

2.4.3 Aspekte der Bindungsqualität im Trennungsprozess

Sowohl die Reorganisationsphase nach der elterlichen Trennung als auch die mit einer Trennung häufig einhergehenden Risikobedingungen stellen eine erhebliche Belastung für die betroffenen Kinder dar. Das Bindungssystem ist dadurch verstärkt aktiviert und Fürsorge, Trost und Schutz in außergewöhnlichem Maße gefordert. Die elterliche Trennung bedroht aber auch direkt die emotionale Sicherheit des Kindes und die Nähe zumindest zu einer wichtigen Bezugsperson und stellt zusätzlich eine bindungsspezifische Belastung dar.

Dennoch wurden bisher kaum Studien zur Bindung in Scheidungs- und Nachscheidungsfamilien durchgeführt. Zwar wird in Längsschnittstudien zur Kontinuität der Bindungsqualität teilweise Trennung/Scheidung als kritisches Ereignis miterfasst (z. B. Lewis et al., 2000), jedoch liegen nach Recherchen der Autorin bisher nur zwei Studien vor, die Kinder aus Trennungsfamilien bindungsspezifisch untersuchen (Solomon & George, 1999; Page & Bretherton, 2001).

Im Folgenden wird deshalb überwiegend theoriegeleitet argumentiert und nur auf die Mutter als Bindungsperson und Kinder im Vorschulalter Bezug genommen. Empirische Befunde werden aus Untersuchungen zur Bindungsqualität und elterlichen Konflikten und aus der Scheidungsforschung allgemein herangezogen.

2.4.3.1 Die Bindung als spezifischer Risiko- und Schutzfaktor im elterlichen Trennungsprozess

Die elterliche Trennung kann zum Verlust einer Bindungsperson führen, in der Regel ist es der Vater, sie führt aber in jedem Fall zu Unterbrechungen und Erneuerungen von Bindungsbeziehungen. Damit gehen intensive Gefühle einher, weshalb emotionale Störungen auch oft im Trennungskontext entstehen und die Bindungsorganisation des Kindes seine weitere Entwicklung entscheidend beeinflusst. Bindungsunterschiede werden auf der Ebene der Emotions- und Verhaltensregulierung wirksam und manifestieren sich im Vorschulalter in spezifischen Strategien mit Belastungen umzugehen. Folglich werden Kinder entsprechend ihrer Bindungsrepräsentationen auch unterschiedlich auf die elterliche Trennung reagieren:

Von einem Kind, das bis zum Zeitpunkt der Trennung eine sichere Bindung zur Mutter hatte, kann angenommen werden, dass es seine Ängste und Unsicherheit offen kommuniziert und sich bei ihr als Bindungsperson Unterstützung und Trost sucht. Die offene Kommunikation kann auch helfen, Folgen elterlicher Konflikte abzuschwächen und dem Kind mögliche Schuldgefühle zu nehmen (Cummings, Simpson & Wilson, 1993).

Bei einer unsicher-vermeidenden Bindungsstrategie wird das Kind sich sehr wahrscheinlich emotional zurückziehen, die Trennungsproblematik vielleicht

leugnen und die Verunsicherung und Ängste verdrängen. Verdrängte Gefühle könnten auch in aggressives Verhalten umgelenkt werden, das aber in der Regel nicht gegen die Bindungsperson, sondern gegen Objekte oder andere Personen gerichtet ist.

Bei einem Kind mit einer unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation ist davon auszugehen, dass es zu regressiven Effekten kommt und das Kind noch abhängiger bzw. ängstlicher wird und in Kombination dazu auch verstärkt aggressives Verhalten zeigt. Dies wird sich, im Gegensatz zur vermeidenden Strategie, jedoch gegen die Bindungsperson richten.

Das (desorganisiert) *kontrollierende* Verhalten in Form des fürsorglichen Verhaltens (controlling-caregiving) wird sich verstärken, wenn die Mutter durch die Trennungssituation psychisch sehr beeinträchtigt ist. Das Kind muss sich dann noch mehr um die Mutter kümmern und ihr möglicherweise sogar als Partnerersatz dienen. Das kontrollierend-straftende Verhalten (controlling-punitiv) wird sich eher durch elterliche Konflikte verschärfen.

Längerfristige negative Trennungsfolgen sind am ehesten für Kinder mit einem desorganisierten Bindungsstatus zu erwarten, da ihnen besonders in bindungsrelevanten Belastungssituationen keine Strategien zur Verfügung stehen, Verhalten und Emotionen zu organisieren. Ob auch bei den organisierten Bindungsstrategien mit langfristigen Fehlanpassungen zu rechnen ist, hängt davon ab, wie bedrohlich die Situation vom Kind wahrgenommen wird und ob kompetente Erwachsene, vor allem die Mutter, unterstützend zur Verfügung steht. Dies ist nicht nur von den *früheren* Bindungserfahrungen und den daraus resultierenden Bindungsstrategien abhängig, sondern auch davon, wie die Mutter selbst den Trennungsprozess erlebt und *aktuell* in der Lage ist, die in dieser Situation für das Kind verstärkt notwendige Fürsorge und Unterstützung, sicherzustellen bzw. aufrechtzuerhalten (Sroufe et al., 1999). Entscheidend für die emotionale Sicherheit des Kindes ist aber auch, wie hoch das Konfliktpotential zwischen den Eltern ist und wie sehr das Kind unter Verlustangst leidet. Verlustängste können zum einen dadurch entstehen, dass die Mutter den Vater extrem abwertet und/oder der Vater nach vollzogener Trennung keinen oder einen schlechten Kontakt zum Kind hat. Sie sind aber auch häufig die Folge davon, dass die Mutter aufgrund der eigenen Traumatisierung durch die Trennung als Bindungsperson unzugänglich wird.

Da bei Müttern mit unsicher gebundenen Kindern ohnehin damit zu rechnen ist, dass sie gar nicht oder unzureichend verfügbar und einfühlsam sind, was durch deren eigene zusätzliche Belastung im Trennungsprozess sehr wahrscheinlich noch verstärkt wird, ist die Bedrohung der Sicherheit für diese Kinder besonders hoch. Für das sicher gebundene Kind ist davon auszugehen, dass es bei der

Mutter als "Sichere Basis" Schutz und Trost findet und die durch die Trennung ausgelöste Bedrohung abgemildert wird.

Anders sieht es jedoch aus, wenn die Mutter so involviert und belastet ist oder gar eine schwere Depression entwickelt, dass sie, zumindest vorübergehend, nicht mehr dazu in der Lage ist, auf das Kind adäquat und feinfühlig einzugehen. Ein sicher gebundenes Kind könnte in diesem Fall sogar gefährdeter sein, weil es möglicherweise erstmals die Erfahrung macht, dass Bindungsbedürfnisse nicht erfüllt werden. Eine sichere Bindung ist dann nicht mehr adaptiv, weil das Kind durch seine gefühlsoffene Strategie ungeschützt mit dem Schmerz konfrontiert wird, der durch die Unzugänglichkeit der Bindungsperson ausgelöst wird (vgl. Radke-Yarrow, McCann, DeMulder, Belmont, Martinez & Richardson, 1995). Die vermeidende Bindungsstrategie könnte unter diesen Umständen eher einen Schutz darstellen. Kinder mit unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentationen haben schon früh erfahren, dass sie mehr oder weniger auf sich selbst gestellt sind. Sie haben Strategien entwickelt durch die entweder die Realität beschönigt, verharmlost und/oder Bindungsbedürfnisse gar nicht wahrgenommen bzw. kommuniziert werden und laufen von daher weniger Gefahr von schmerzhaften Gefühlen überwältigt zu werden (vgl. Crittenden & Clausen, 2000).

Einerseits lässt sich also sagen, dass für das kritische Lebensereignis Trennung das gleiche gilt wie für andere kritische Lebensereignisse, nämlich dass eine sichere Bindung, aufgrund der effektiveren Verhaltens- und Emotionsregulierung ein Schutz darstellt, während eine unsichere Bindung als zusätzliches Risiko für negative Entwicklungen zu werten ist. Andererseits stellt eine Trennung aber auch eine spezifische Krise dar, die die Bindungsqualität selbst beeinflussen kann. Darauf soll im nächsten Abschnitt näher eingegangen werden.

2.4.3.2 Der Trennungsprozess als Risikofaktor für die Bindungsqualität

Wie in Kapitel 2.1.4.1 gezeigt wurde, ist die Kontinuität der Bindungsqualität nur dann gewährleistet, wenn in der Kindheit weitgehend Stabilität der Betreuungssituation gegeben ist. In den ersten fünf Lebensjahren spielt dabei die Erfahrung von Unterstützung oder Zurückweisung durch die Bindungspersonen eine besonders bedeutsame Rolle, während sich die internalen Arbeitsmodelle mit zunehmenden Alter mehr und mehr stabilisieren und unabhängiger von Veränderungen werden (Spangler & Zimmermann, 1999).

Der Trennungsprozess kann deshalb, besonders bei jüngeren Kindern, zur Veränderung der Bindungsrepräsentationen führen, wenn sich die Versorgungsbedingungen zum Beispiel durch die (plötzlich) verminderte Zugänglichkeit der Bindungsperson gravierend verschlechtern (Becker-Stoll, 1997; Lewis et al. 2000; Zimmermann et al., 1995). Die Veränderungen können sowohl die Bindungs-

sicherheit als auch die Bindungsorganisation betreffen: eine sichere Bindungsrepräsentation (B) kann sich in Richtung einer unsicher-vermeidenden (A) oder unsicher-ambivalenten Bindungsstrategie (C) entwickeln, eine organisierte Bindungsstrategie (B, A, C) kann desorganisiert (D) werden.

Dies ist dann wahrscheinlich, wenn das Ausmaß (Intensität und Dauer) der Bedrohung der Sicherheit durch den Trennungsprozess und der Mangel an emotionaler Unterstützung für das Kind so groß ist, dass die bisherige Bindungsstrategie nicht mehr adaptiv ist und das Kind Bindung neu organisieren muss oder die Bindungsorganisation ganz zusammenbricht.

Ein Kind mit einer sicheren Bindungsrepräsentation könnte sich, bei anhaltender Unzugänglichkeit der Bindungsperson, mehr und mehr emotional zurückziehen (A-Strategie) oder extrem abhängig und unselbstständig werden (C-Strategie). Ein Zusammenbruch einer organisierten Bindung (B, A, C) ist am wahrscheinlichsten, wenn die Bedrohung der emotionalen Sicherheit des Kindes durch die Bindungspersonen selbst ausgelöst wird. Dies kann der Fall sein, wenn der Trennungsprozess hochgradig konfliktbeladen ist (Owen & Cox, 1997) oder die Bindungsperson extrem depressiv bzw. ängstlich wird (Teti et al., 1995).

Konflikte lösen bei dem Kind nicht nur die Angst aus, selbst von der elterlichen Aggression bedroht zu werden, sondern können auch real auf das Kind übergehen und im schlimmsten Fall sogar Gewalttätigkeiten nach sich ziehen. Eine sehr depressive oder ängstliche Bezugsperson kann Verlustängste auslösen oder dazu führen, dass das Kind, im Sinne der Rollenumkehr, die Fürsorge für die Bindungsperson übernimmt, was aber in einer Situation, in der das Kind selbst hochgradig belastet ist, eine völlige Überforderung darstellt. In beiden Fällen ist genau die Situation gegeben, von der angenommen wird, dass sie eine Bedingung für die Bindungsdesorganisation darstellt, nämlich dass die Person, die dem Kind Schutz bieten sollte, selbst die Quelle seiner Angst ist (Main & Hesse, 1990; Solomon & George, 1994). Eine effektive Verhaltens- und Emotionsregulierung ist dann nicht mehr möglich und die Wahrscheinlichkeit groß, dass eine vormals organisierte Bindungsstrategie zusammenbricht.

Eine Erschütterung der kindlichen Bindung im Kontext der elterlichen Trennung ist also in erster Linie dann zu erwarten, wenn sich die Versorgungsbedingungen so einschneidend verändern, dass die bisherige Bindungsorganisation des Kindes nicht mehr adaptiv ist. Ausschlaggebend dafür sind, neben dem Alter bzw. Entwicklungsstand des Kindes, sozioökonomische Bedingungen, Ausmaß der Konflikte zwischen den Eltern und vor allem die psychische Beeinträchtigung der Mutter (Bindungsperson). Wird der Belastungsdruck der Mutter so groß, dass sie extrem unresponsiv wird, kann das Vertrauen in sie so erschüttert werden, dass das Kind sein Bindungsmodell von der Mutter als sichere Basis und beschützende

Figur und damit auch das Arbeitsmodell vom unterstützenden Selbst als nicht mehr gültig ansieht (Bretherton, 2001 S. 60). Im besten Fall ist es eine vorübergehende Folgeerscheinung und führt beim Kind auch nur zu vorübergehenden Fehlanpassungen (Verhaltensauffälligkeiten) bis die Trennung sowohl von der Bindungsperson als auch vom Kind integriert und adaptiert ist. Im schlechtesten Fall ist das Kind aber so verunsichert, dass ein erhöhtes Risiko für eine längerfristige psychopathologische Entwicklung besteht.

Das Umgekehrte kann aber auch geschehen, dass sich eine unsichere Bindung zu einer sicheren Bindung verändert und zwar dann, wenn sich die Versorgungsbedingungen verbessern. Eine Trennung kann zum Beispiel stark belastende Familienverhältnisse (z.B. Missbrauch, Gewalt) beenden und zu einer positiveren Neuorganisation der Mutter-Kind-Bindung führen, wenn wirksame Unterstützung durch andere Menschen erfolgt.

Cassidy (1988) konnte zum Beispiel nachweisen, dass sich die Bindung von Kindern alleinstehender Mütter von einer unsicheren zu einer sicheren Bindungsorganisation veränderte, nachdem die Mutter eine feste Beziehung eingegangen war. Hier ist anzunehmen, dass die Mutter durch einen (neuen) Partner selbst Unterstützung erhielt und dadurch auch ihrem Kind gegenüber zugänglicher und unterstützender wurde.

Ausgehend von der Bedeutung des inneren Arbeitsmodells von Eltern für die Bindungsqualität zu ihren Kindern, sollte aber auch die Bindung der Mutter (Hauptbezugsperson) eine zentrale Rolle im Trennungsprozess spielen. Sie hat nicht nur Einfluss darauf wie zugänglich und feinfühlig die Mutter für ihr Kind ist, sondern auch darauf wie sie selbst den Trennungsprozess bewältigt. Personen mit einem sicher-autonomen Arbeitsmodell haben einen guten Zugang zu ihren Gefühlen und können damit auch negative Erfahrungen in eine positive Grundhaltung integrieren und adäquate individuelle oder soziale Strategien zur Bewältigung der Situation ergreifen. Ein sicher-autonomes Bindungsmodell der Mutter würde dann nicht nur die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass damit auch eine sichere Bindung des Kindes einhergeht (Transmission), sondern auch einen Schutzfaktor für die Mutter selbst darstellen, der die Chance vergrößert, dass sie für das Kind auch in Belastungssituationen unterstützend bleibt.

2.4.3.3 Schlussfolgerungen

Eine Trennung/Scheidung ist ein lang andauernder Prozess, der sowohl für die Eltern als auch besonders für die betroffenen Kinder zu einem der kritischsten Lebensereignisse zählt (Davies & Cummings, 1994; Hetherington et al., 1985). Welche längerfristigen Folgen sich jedoch letztendlich daraus ergeben, ist von der Reorganisation und Neugestaltung der familiären Beziehungen nach der

Trennung abhängig. Eine der schwierigsten Aufgaben dabei ist die Bewältigung der Elternrolle. Es gilt, in einer Zeit des Umbruchs, der Neuorganisation und möglicher eigener Belastungen, als kompetenter Elternteil zu bestehen und eine familiäre Umwelt zu schaffen, die für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung des Kindes förderlich ist.

Die beste Voraussetzung dazu bietet eine "gemeinsame elterliche Sorge" oder "parallele Elternschaft" (Jopt, 1992; Balloff, 1992). Bei der gemeinsamen elterlichen Sorge kooperieren die ehemaligen Partner in der Kinderbetreuung miteinander, während die Eltern bei der parallelen Elternschaft separat geregelte Beziehungen zum Kind haben und wenig oder gar keinen Kontakt untereinander. Es besteht jedoch eine Übereinkunft, die Beziehung des Kindes zum jeweils andern Elternteil nicht zu unterminieren. Beide Formen ermöglichen es dem Kind, die Beziehung zum Vater positiv zu erleben, und Stabilität und Unterstützung in der Mutter-Kind-Dyade zu finden. Dies und die Konsensbildung zwischen den ehemaligen Partnern gilt als protektiver Faktor für das Kind, der mit der Adaptionsfähigkeit und geringen bzw. abnehmenden kindlichen Symptombelastungen zusammenhängt (Schmidt-Denter & Beelmann, 1997). Dagegen führen eskalierende Rivalitäten, elterliche Machtkämpfe und Konflikte auch zu Beeinträchtigungen der Eltern-Kind-Beziehung und erschweren es dem Kind erheblich, zu neuen sicheren Bindungen zu gelangen.

Insgesamt scheint das Wohlbefinden der Mutter von zentraler Bedeutung zu sein, da es zum einen Einfluss auf ihre Zugänglichkeit bzw. Feinfühligkeit hat und zum anderen den Umgang mit dem Vater des Kindes mitbestimmt. Je mehr die Mutter selbst die Trennung integriert und je größer ihre Lebenszufriedenheit ist, desto eher ist sie in der Lage die (Bindungs-) Bedürfnisse des Kindes zu erfüllen und desto größer ist die Chance, dass sie zum Wohle des Kindes mit dem Vater kooperiert.

2.5 Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen

Als zentrales Konzept der Bindungstheorie kann das internale Arbeitsmodell der Bindung gelten, das die Qualität der Bindungsbeziehung widerspiegelt und als teilweise unbewusste, teilweise bewusste, mentale Repräsentation von sich selbst, von Bindungspersonen und deren Verfügbarkeit, Verhalten und Emotionen in bindungsrelevanten Situationen reguliert.

Die Bindungsqualität wird durch zwei unabhängige Verhaltensdimensionen beschrieben, einmal durch die Sicherheit der Bindungsbeziehung und zum anderen durch die Kohärenz oder Organisation des Verhaltensmusters (Spangler et al., 2000). Während sich die Unterschiede bezüglich der Bindungssicherheit in der Organisation des Verhaltens und der Emotionsregulation durch die unterschiedlichen Bindungsstrategien der Balance (sichere Bindung), der Hyperaktivierung (unsicher-ambivalente Bindung) und Deaktivierung (unsicher-vermeidende Bindung) differenzieren lassen, stellt die Bindungsdesorganisation einen Zusammenbruch der Emotionsregulation dar.

Erfährt ein Kind während des ersten Lebensjahres, dass eine Bindungsperson verlässlich und angemessen auf seine Bindungsbedürfnisse eingeht, so entwickelt es in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres eine sichere Bindungsbeziehung (B) zu dieser Person. Eine unsichere Bindungsbeziehung entsteht, wenn ein Kind die Bindungsperson als unzugänglich und abweisend erlebt (A) oder unberechenbar und inkonsistent (C). Die Bindungsdesorganisation (D) wird auf eine Angstreaktion in Bezug auf die Bindungsperson zurückgeführt.

Mit ca. einem Jahr lässt sich die Bindungsqualität aufgrund des beobachtbaren Bindungsverhaltens in der sogenannten "Fremden Situation" erfassen. Die mentalen Bindungsrepräsentationen im Jugend- und Erwachsenenalter können aus dem Diskurs im Adult Attachment Interview über die frühen Bindungserfahrungen und deren Verarbeitung erschlossen werden. Für das Vorschul- und frühe Schulalter wurden verschiedene Verfahren entwickelt, die entweder analog zur "Fremden Situation" das Interaktionsverhalten von Mutter und Kind bei der Wiedervereinigung nach einer ca. einstündigen Trennung analysieren oder die Bindungsrepräsentation des Kindes aus den Reaktionen auf symbolische Medien erschließen. Die Geschichtenergänzungsverfahren im Puppenspiel haben sich dabei als besonders geeignet erwiesen, auf spielerische Weise Einblick in die Gedanken- und Gefühlswelt eines Kindes zu bekommen und anhand des Inhalts und der Erzählstruktur der Geschichtenergänzungen des Kindes, die Bindungsrepräsentation zu erfassen.

Bezüglich der Determinanten der Bindungsqualität ist zusammenfassend festzuhalten, dass an der Genese der Bindungssicherheit unterschiedliche Prozesse

beteiligt sind. Nicht nur die Interaktionsgeschichte zwischen Kind und Bezugsperson, individuelle Merkmale des Kindes und die transgenerationale Vermittlung, spielen dabei eine ausschlaggebende Rolle, sondern auch familiäre Kontextbedingungen können die Bindungsqualität mit beeinflussen.

Je mehr Anzeichen es dafür gibt, dass eine Familie und eine spezifische Eltern-Kind-Beziehung Risikofaktoren aufweist, wie psychische Beeinträchtigungen und unverarbeitete traumatische Erfahrungen der Bindungspersonen, elterliche Konflikte und niedriger sozioökonomischer Status, desto eher ist mit unsicheren Bindungsmustern und vor allem mit Bindungsdesorganisation zu rechnen (Belsky, 1996; Belsky et al., 1995).

In der Kleinkindzeit treten die Bindungsverhaltensweisen noch sehr konkret und häufig auf und nehmen mit wachsender geistiger Fähigkeiten im weiteren Entwicklungsverlauf mehr und mehr Formen an, die nur noch über die Repräsentationsebene als Bindungsverhalten erschließbar sind. Doch in jedem Alter lösen Ereignisse, die von der Person nicht bewältigt werden können, die Angst oder Trauer hervorrufen, den Wunsch nach Schutz und Fürsorge, d.h. Bindungsverhalten aus.

Bei konstanten Interaktionserfahrungen mit den Bindungspersonen und stabil bleibenden Kontextbedingungen ist von der Kontinuität der Bindungsrepräsentationen auszugehen, während sich die Bindungsqualität im Sinne eines Stress-Vulnerabilitätsmodells durch bedeutende neue Umweltbedingungen verändern kann (Rothhard & Shaver, 1994; Cassidy, 1988).

Die protektive Wirkung der Bindungssicherheit ist vor allem im Zusammenhang mit einer positiven Selbstwertschätzung zu sehen, während eine unsichere Bindung und vor allem die Bindungsdesorganisation eine Vulnerabilität für psychopathologische Entwicklungen darstellt, die dann wahrscheinlich werden, wenn weitere Risikofaktoren dazukommen.

Die Beziehung zwischen Eltern und Kind ist also nichts Statisches, was einmal etabliert, den Entwicklungsverlauf des Kindes mit seinen kritischen Übergängen determiniert. Vielmehr ist es ein dynamischer Prozess zwischen den beständigen Anpassungsvorgängen, die sich zwischen Beibehaltung etablierter Formen des Zusammenlebens und deren Veränderung hin- und herbewegen. Entsprechend haben sich die Überlegungen zu einer Theorie der Familienentwicklung von einer stufen- oder phasenspezifischen Betrachtungsweise zu einer Übergangs- und prozessbetonten Perspektive verändert. Damit rückt die Bewältigung des Übergangs von einer Phase zur nächsten in den Mittelpunkt des Interesses, wobei die Liste der normativen Familienaufgaben im Lebenszyklus eine wesentliche Erweiterung durch die Aufnahme des Übergangs von der nicht geschiedenen zur geschiedenen Familie erfahren hat. Dem traditionellen Defekt-

bzw. Defizitmodell wird so ein neues Scheidungsmodell gegenüber gestellt, das Trennung als einen intrapsychischen und sozialen Reorganisationsprozess betrachtet, der auch neue Gestaltungsmöglichkeiten des Lebens bietet (Fthenakis, 1995; Bodenmann & Perrez, 1996).

Die Regulation von Emotionen und das allgemeine harmonische oder konfliktreiche Klima in der Elternbeziehung haben sich dabei als außerordentliche Größe für das Wohlbefinden von Kindern erwiesen (Belsky, Rosenberger & Crnic, 1995; Davies & Cummings, 1998). Dies steht in engem Zusammenhang mit der Bindung. Eine sichere Bindung ermöglicht dem Kind, Gefühle eher situationsangemessen ausdrücken und offen mit der Bezugsperson zu kommunizieren. Belastungssituationen, wie sie durch eine Trennung entstehen, können dadurch besser bewältigt werden und Konfliktfolgen abgeschwächt (Cummings et al., 1993). Eine unsichere Bindung geht mit einer unangemessenen Emotionsregulation einher und stellt somit eine Vulnerabilität dar, die zu Fehlanpassungen führen kann, wenn mit der Trennung weitere Risikofaktoren verbunden sind. Eine unsichere Bindung kann aber auch selbst eine Folge der Trennung sein.

2.6 Fragestellung und Hypothesen

Die elterliche Trennung/Scheidung gilt als eine folgenschwere Krise im Leben eines jüngeren Kindes, in deren Verlauf es zu Fehlanpassungen kommen kann, aber nicht muss. Eine Trennung der Eltern bedeutet für ein Kind im Vorschulalter, dass es sein bis dahin aufgebautes mentales Bindungsmodell neu organisieren muss. Ein sicheres Bindungsmodell wird erschüttert und in Frage gestellt, ein unsicheres Bindungsmodell wird durch diese Erfahrungen bestätigt.

Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Einelternfamilie per se als Risikofaktor für Fehlanpassungen des betroffenen Kindes angesehen werden kann, entscheidend für die weitere Entwicklung sind vielmehr die Umstände der Trennung und deren Bewältigung. Die Bindung ist dabei in zweifacher Hinsicht von Bedeutung. Zum einen kann eine sichere Bindungsrepräsentation des Kindes als Schutzfaktor wirken, während ein unsicheres Bindungsmodell und besonders die Bindungsdesorganisation Risikofaktoren darstellen. Zum anderen haben Kinder durch die Trennung der Eltern verstärkt Verlustängste⁸, die vor allem in der Zeit der Restabilisierung der familiären Situation schon bei geringen Belastungen zur Aktivierung des Bindungssystems führen können. Die Verfügbarkeit und Responsivität der Bindungsperson ist dann in besonderem Maße gefordert. Die gesteigerten Bindungsbedürfnisse des Kindes stellen hohe Anforderungen an die elterliche Kompetenz, insbesondere wenn die Bindungsperson selbst noch mit der eigenen Verarbeitung der Trennung beschäftigt ist.

Die elterliche Trennung ist also einerseits ein kritisches Lebensereignis, bei dem die Bindungsqualität der betroffenen Kinder im Sinne eines Risiko-Schutzmodells wirksam wird, andererseits stellt sie aber auch eine bindungsspezifische Belastung dar.

Kinder aus Einelternfamilien haben einen anderen Erfahrungshintergrund als Kinder, die mit beiden Eltern aufwachsen, wurden aber bisher in der Bindungsforschung kaum gesondert betrachtet. Ob bei ihnen die gleichen Zusammenhänge der Bindungsqualität, Selbstkonzept und Verhaltensauffälligkeiten anzunehmen sind, wurde bisher noch nicht untersucht.

Nach dem Forschungsstand ist allgemein zu erwarten, dass Kinder mit sicheren Bindungsrepräsentationen ein positiveres Selbstkonzept haben als Kinder mit unsicheren Bindungsrepräsentationen.

Von der Bindungsdesorganisation wird angenommen, dass mit ihr das negativste Selbstkonzept einhergeht. Es ist anzunehmen, dass dies für Kinder aus Einelternfamilien ebenso gilt, denn ein Kind, das nach so einer Krise eine sichere

⁸ z.B. haben Kinder aus Einelternfamilien häufig Angst, dass sie auch die ihnen noch gebliebene Bezugsperson verlieren könnten (Bowlby, 1980).

Bindungsrepräsentation aufweist, wird in seinem positiven Selbstbild eher bestärkt worden sein, während bei Kindern mit unsicheren Bindungsmodellen von einer Bestätigung ihres negativen Selbstbilds auszugehen ist.

In der Forschung über den Zusammenhang von Verhaltensauffälligkeiten und Bindung gibt es bisher keine empirischen Belege dafür, dass die organisierte unsichere Bindung allein (d.h. ohne zusätzliche Risikofaktoren) eine hinreichende oder notwendige Bedingung für klinisch relevante Verhaltensauffälligkeiten ist. Für die Bindungsdesorganisation können keine gesicherten Aussagen gemacht werden, da sie fast immer mit Risikofaktoren konfundiert ist. Im Sinne des Risikomodells von Greenberg et al. (1993) würde aber eine unsichere Bindung und vor allem die Bindungsdesorganisation in Kombination mit anderen Risikofaktoren die Auftretenswahrscheinlichkeit von Verhaltensauffälligkeiten erhöhen. Von einer sicheren Bindung wird angenommen, dass sie im Zusammenhang mit kritischen und belastenden Lebensereignissen als Puffer wirkt, so dass Verhaltensauffälligkeiten auch unter Risikobedingungen eher unwahrscheinlich sind.

Unter der Voraussetzung, dass die Einelternfamilie für sich genommen keinen Risikofaktor darstellt, wären Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern aus Einelternfamilien erst dann zu erwarten, wenn mit einem unsicheren Bindungsmodell zusätzliche Risikofaktoren verbunden sind. Ein entscheidender Risikofaktor ist die Trennungszeit selbst und die anschließende ca. zweijährige Reorganisationsphase (vgl. Hetherington et al., 1982; Wallerstein & Blakeslee, 1989). In dieser Zeit ist von einer erhöhten Vulnerabilität des Kindes auszugehen. Ist die Bezugsperson dazu noch psychisch sehr belastet, der sozioökonomische Status niedrig oder das Verhältnis zwischen den getrenntlebenden Eltern immer noch konfliktreich, erhöht sich die Auftretenswahrscheinlichkeit von Verhaltensauffälligkeiten je nach Ausmaß und Anzahl dieser Risikofaktoren.

Ausgehend von den Befunden der Trennungsforschung und den Erkenntnissen der Bindungsforschung zum Selbstkonzept und Verhaltensauffälligkeiten bei Vorschulkindern allgemein war es Ziel der vorliegenden Untersuchung, die Bindungsrepräsentationen speziell von Kindern aus Einelternfamilien zu untersuchen. Die Bindung wurde mit dem Geschichtenergänzungsverfahren (Gloger-Tippelt & König, 2000) erhoben. Dies stellt ein relativ neues Verfahren dar, mit dem zusätzlich zur Bindungsqualität ein quantitativer Bindungssicherheitswert bestimmt werden kann. Der quantitative Bindungssicherheitswert differenziert nicht nach den bekannten Bindungsrepräsentationen (B, A, C) bzw. der Bindungsdesorganisation (D), sondern stellt eine Rangordnung der Bindungssicherheit mit den vier Stufen sehr sicher (4), sicher (3), unsicher (2) und sehr unsicher (1) dar.

Das Selbstkonzept bzw. das Selbstvertrauen der Kinder sollte sowohl in Abhängigkeit von der Bindungsqualität als auch im Zusammenhang mit dem Bindungssicherheitswert untersucht werden. Als weitere Fragestellung interessierte der Zusammenhang zwischen Risikofaktoren und Verhaltensauffälligkeiten, wobei angenommen wurde, dass eine sichere Bindungsrepräsentation als Schutzfaktor wirkt und dass die Kinder, bei denen mindestens ein Risikofaktor vorliegt, sich in Abhängigkeit von der Bindungssicherheit bezüglich der Verhaltensauffälligkeiten unterscheiden. Aus den Fragestellungen resultieren die folgenden Forschungshypothesen:

- H1:** *Das Selbstkonzept ist bei Kindern mit sicheren Bindungsrepräsentationen signifikant höher als bei Kindern mit unsicheren Bindungsrepräsentationen.*
- H2:** *Das Selbstkonzept ist bei Kindern mit organisierten unsicheren Bindungsrepräsentationen signifikant höher als bei Kindern mit desorganisiertem Bindungsstatus.*
- H3:** *Das Selbstvertrauen wird bei Kindern mit sicheren Bindungsrepräsentationen von den KlassenlehrerInnen signifikant höher eingeschätzt als bei Kindern mit unsicheren Bindungsrepräsentationen.*
- H4:** *Das Selbstvertrauen wird bei Kindern mit organisierten unsicheren Bindungsrepräsentationen von den KlassenlehrerInnen signifikant höher eingeschätzt als bei Kindern mit desorganisiertem Bindungsstatus.*
- H5:** *Die Höhe des Selbstkonzeptwertes und die Größe des Selbstvertrauens korrelieren jeweils positiv mit der Höhe des Bindungssicherheitswertes.*
- H6:** *Das Ausmaß möglicher Verhaltensstörungen hängt positiv mit der Anzahl der Risikofaktoren zusammen.*
- H7:** *Liegt mindestens ein Risikofaktor vor, ist das Ausmaß möglicher Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern mit sicheren Bindungsrepräsentationen signifikant geringer als bei Kindern mit unsicheren Bindungsrepräsentationen.*

3. Methode

3.1 Untersuchungsdesign

Die Untersuchung der Bindungsqualität bzw. des Bindungssicherheitswertes von Kindern aus Einelternfamilien im Zusammenhang mit ihrem Selbstkonzept, Selbstvertrauen, möglichen Verhaltensauffälligkeiten und Risikofaktoren (s.u.) wurde in einem 3 x zweifaktoriellen Längsschnittdesign realisiert: mit zwei Messwiederholungen (t1, t2) für die Einschätzungen der Kinder und deren Mütter und einem Messzeitpunkt (t2) für die Beurteilungen der KlassenlehrerInnen.

Die Stichprobengewinnung (t0) fand innerhalb von 6 Monaten während der Schuleignungsuntersuchung im Gesundheitsamt statt. Teilweise überschneidend wurde dann in einem Zeitraum von 3 Monaten vor Schuleintritt die Eingangsuntersuchung (EU) zur Erfassung der Bindung und Intelligenztestung der Kinder durchgeführt. Der erste Messzeitpunkt für die Erhebungen des Selbstkonzept und Verhaltensauffälligkeiten der Kinder erfolgte zwei Wochen vor Schuleintritt, der zweite vier Monate danach (s. Abbildung 7). Für die Eingangsuntersuchung war ein längerer Untersuchungszeitraum notwendig, da die Erfassung der Intelligenz und vor allem der Bindungsrepräsentationen der Kinder sehr zeitaufwendig ist. Dies war vertretbar, da diese Merkmale eher stabil sind. Das Selbstkonzept, bei dem in dieser Altersgruppe noch nicht von Stabilität ausgegangen werden kann, sollte für alle Kinder zum gleichen Zeitpunkt erhoben werden. Die Erhebung des Selbstkonzeptes ist weniger zeitaufwendig und konnte jeweils innerhalb einer Woche erhoben werden. Dadurch, dass die Messzeitpunkte vor und nach Schuljahresbeginn lagen, konnte auch überprüft werden, ob die angenommenen Zusammenhänge durch den Schuleintritt beeinflusst werden.

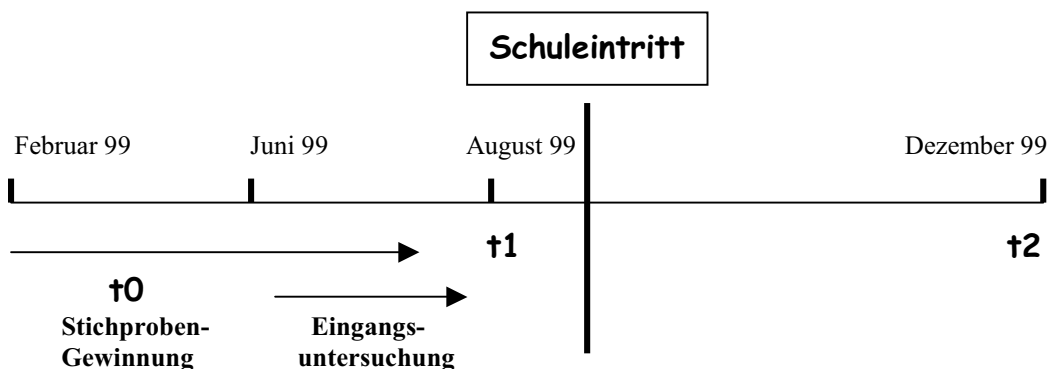


Abbildung 7: Zeitlicher Verlauf der Untersuchung

Als eine unabhängige Variable galt der Faktor Bindungsrepräsentation, der entsprechend der Bindungskategorien (B, A, C, D) vierfach abgestuft war und als zweite der Faktor Bindungssicherheitswert mit den vier Abstufungen sehr sicher (4), sicher (3), unsicher (2) und sehr unsicher (1). Beide wurden hinsichtlich der abhängigen Variablen Selbstkonzept (Selbsteinschätzung) bzw. Selbstvertrauen (LehrerInnenurteil) des Kindes untersucht. Als dritte unabhängige Variable wurde die Anzahl der Risikofaktoren im Hinblick auf Verhaltensauffälligkeiten bzw. Verhaltensprobleme untersucht. Zusätzlich sollte die Stärke des Zusammenhangs zwischen Risikofaktoren und Verhaltensauffälligkeiten in Abhängigkeit von der Bindungssicherheit überprüft werden. Als Risikofaktoren galten: (1) die Trennung liegt weniger als zwei Jahre zurück, (2) der sozioökonomischer Status ist sehr niedrig, (3) die Mutter ist psychisch stark belastet und (4) es bestehen auch nach der Trennung/Scheidung Konflikte zwischen den Eltern.

Sozioökonomischer Status, Intelligenz und Geschlecht des Kindes wurden kontrolliert. Einen Überblick der erfassten Merkmale bzw. Konstrukte sowie deren Operationalisierungen und Messzeitpunkte gibt Tabelle 3 (Literatur und Beschreibung der Erhebungsinstrumente s. Kapitel 3.3).

Tabelle 3: Konstrukte, Erhebungsinstrumente und Zeitpunkt ihrer Anwendung

| Erfasste Merkmale Konstrukte | Erhebungsinstrumente | t0 | EU | t1 | t2 |
|--|--|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Risikofaktor: "niedriger sozioökonomischer Status" | Sozialfragebogen | X | | | |
| Risikofaktoren: "Konflikte zwischen den Eltern" "Reorganisationsphase" | Trennungsfragebogen | | X | | |
| Risikofaktor: "Psychische Belastung der Mutter" | Symptom-Check-List (SCL - 90 R) | X | | X | X |
| Intelligenz des Kindes | Cattel-Weiß-Intelligenztest Skala 1 (CFT1) | | X | | |
| Bindungsqualität des Kindes | Geschichtenergänzungsverfahren (GEV) | | X | | |
| Grad der Bindungssicherheit | Geschichtenergänzungsverfahren (GEV) | | X | | |
| Selbstkonzept des Kindes | Harter-Skalen (Selbsteinschätzung) | | | X | X |
| Selbstvertrauen des Kindes | LehrerInnenfragebogen (Fremdrating) | | | | X |
| Verhaltensprobleme | LehrerInnenfragebogen (Fremdrating) | | | | X |
| Verhaltensauffälligkeiten | Child-Behavior-Checklist (CBCL 4-18) (Einschätzung der Mutter) | X | | X | X |

Abkürzungen: (EU= Eingangsuntersuchung)

3.2 Stichprobe

3.2.1 Stichprobendefinition, Einschlusskriterien

Die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung war eine Teilstichprobe eines Forschungsprojektes am Institut für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie, in dem die Lebenssituation und psychosozialen Belastung von Müttern und ihren Kindern und die Wirksamkeit eines zeitlich begrenzten Unterstützungsangebot untersucht wurden⁹. Als Zielgruppe galten alle Kinder aus Einelternfamilien mit der Mutter als Haushaltsvorstand, die im Jahre 1999 in Düsseldorf eingeschult wurden. Der Familienstatus "Einelternfamilie" wurde nach folgenden Kriterien definiert:

- Die Mutter ist ledig oder in Bezug auf den leiblichen Vater ihres Kindes geschieden, getrennt lebend oder verwitwet.
- Das Kind lebt bei der Mutter.
- Beide leben nicht mit dem leiblichen Vater des Kindes zusammen.
- Die Mutter kann eine neue Partnerschaft haben, der Partner lebt aber nicht im gleichen Haushalt.

3.2.2 Stichprobengewinnung

Im Rahmen der 1999 in Düsseldorf vom kommunalen Gesundheitsamt zentral durchgeführten Schuleignungsuntersuchung erfolgte eine erste Kontaktaufnahme mit der Zielgruppe. Hierbei war eine Totalerfassung einer Kohorte von 529 einzuschulenden Kindern und ihren Müttern aus Einelternfamilien möglich. Von diesen Müttern waren 205 an dem Unterstützungsangebot interessiert und erklärten sich außerdem damit einverstanden, ihre einzuschulenden Kinder an der begleitenden wissenschaftlichen Untersuchung teilnehmen zu lassen. Der Einladung zur Eingangsuntersuchung folgten dann aber trotz mehrmaliger Einladung nur noch 59 Mütter mit ihren 60 Kindern (davon ein Zwillingsspaar). Zu den darauffolgenden Messzeitpunkten t1 und t2 reduzierte sich die Anzahl nochmals um 8 Kinder (N=52).

⁹ Es handelt sich hier um das Projekt "Alleinerziehend-Alleingelassen" (1999-2000). Es stand unter der Leitung der Antragsteller Prof. Dr. M. Franz und Prof. Dr. W. Tress und wurde vom BMBF innerhalb des Forschungsverbundes Public Health-NRW gefördert.

3.2.3 Stichprobenbeschreibung

3.2.3.1 Soziodemografische Daten, psychische Belastung der Mutter und Verhaltensauffälligkeiten der Kinder

Zum Zeitpunkt der Eingangsuntersuchung lag das Alter der Kinder zwischen 5 und 7 mit einem Mittelwert von 6,5 Jahren (SD 0,4), das der Mütter zwischen 27 und 43 mit einem Mittelwert von 36,4 Jahren (SD 4,2). Von den Müttern waren 35 % ledig, 35 % geschieden, 26,7 % lebten vom Partner getrennt und 3,3 % waren verwitwet.

Das durchschnittliche monatliche Nettohaushaltseinkommen lag bei 2.500 DM. Die Mütter waren zu 18,3% Vollzeit, zu 48,3% Teilzeit beschäftigt und 33,3% nicht erwerbstätig. 20% der Einelternfamilien waren auf Sozialhilfe angewiesen. Ein Überblick über Berufs- und Schulabschluss sowie psychischer Belastungsgrad der Mutter (Global-Severity-Index [GSI] der Symptom Checklist [SCL-90R] von DeRogatis, 1977) und Verhaltensauffälligkeiten der Kinder (Gesamtwert der Child Behavior Checklist [CBCL] deutsche Konsensusversion von Döpfner et al., 1994) gibt Tabelle 4.

Tabelle 4: Relevante soziodemografische und klinische Daten der untersuchten Einelternfamilien im Vergleich zur restlichen Gesamtkohorte 1999 in Düsseldorf einzuschulender Kinder.

| Variablen | Untersuchungsstichprobe N= 59 | Gesamtstichprobe (ohne Untersuchungsstichprobe) N= 479 | Chi-Quadrat-Test |
|---------------------------------|----------------------------------|--|--|
| Schulabschluss | | | |
| Keinen | --- | 21 (4,4%) | $\chi^2 = 18,895$ df=4 p<.01 |
| Sonderschule | 1 (1,7%) | 16 (3,4%) | |
| Hauptschule | 8 (13,3%) | 169 (35,4%) | |
| Mittlere Reife | 30 (51,7%) | 151 (31,7%) | |
| (Fach-)Abitur | 19 (33,3%) | 116 (24,3%) | |
| fehlende Angaben | --- | 4 (0,8%) | |
| Berufsabschluss | | | |
| Keinen | 5 (8,3%) | 115 (24%) | $\chi^2 = 21,353$ df=4 p<.001 |
| Lehre | 38 (63,3%) | 265 (55,3%) | |
| Meisterin | 7 (11,7%) | 4 (0,8%) | |
| (Fach-) Hochschule | 10 (16,7%) | 53 (11,1%) | |
| fehlende Angaben | --- | 42 (8,8%) | |
| Sozialhilfe | 12 (20%) | 196 (41,1%) | $\chi^2 = 9,990$ df=1 p<.01 |
| Nettoeinkommen | | | |
| unter 1000DM | 3 (5,1%) | 48 (10,1%) | $\chi^2 = 11,589$ df=4 p<.05 |
| 1000-2000DM | 14 (24,1%) | 192 (40,1%) | |
| 2000-3000DM | 24 (41,4%) | 155 (32,4%) | |
| 3000-4000DM | 11 (19,0%) | 47 (9,8%) | |
| über 4000DM | 6 (10,3%) | 26 (5,4%) | |
| fehlende Angaben | --- | 1 (0,7%) | |
| | | | t-test |
| GSI (Mütter) | 0,78 (SD 0,5) | 0,41 (SD 0,5) | P< .001 |
| CBCL-Gesamtwert (Kinder) | 26,37 (SD 17,6) | 18,31 (SD 15,3) | P< .001 |

In Tabelle 4 sind auch die wichtigsten Variablen der Einelternfamilien aufgeführt, deren Kinder (N=479) 1999 in Düsseldorf eingeschult wurden, jedoch nur beim Screeningverfahren teilnahmen.

Signifikante Unterschiede zwischen den Einelternfamilien der Untersuchungsstichprobe im Vergleich zur Gesamtstichprobe (ohne Untersuchungsstichprobe) aller in Düsseldorf lebenden Einelternfamilien, deren Kinder 1999 eingeschult wurden, ergaben sich in mehrfacher Hinsicht. Zum einen wiesen die Einelternfamilien der Untersuchungsstichprobe günstigere sozioökonomische Bedingungen auf, d.h. sie waren seltener auf Sozialhilfe angewiesen, das monatliche Nettoeinkommen war höher und die Mütter hatten häufiger einen höheren Schul- und einen besseren Berufsabschluss. Zum anderen schätzten sich die Mütter im Durchschnitt als psychisch belasteter und ihre Kinder als verhaltensauffälliger ein (Signifikanzen s. Tabelle 4, Seite 76).

3.2.3.2 Trennungssituation

Bei einem Drittel der Kinder ist davon auszugehen, dass sie sich zum Zeitpunkt der Untersuchung noch in der Reorganisationsphase befanden, da die Trennung der Eltern bzw. bei einem Kind der Tod des Vaters weniger als zwei Jahre zurücklag. Bei den übrigen Kindern lag die elterliche Trennung 3-6 und im Durchschnitt 3,4 Jahre (SD 1,8) zurück.

Der Entschluss zur Trennung ging zu 65% von den Müttern selbst aus. Zwei Kinder hatten ihren Vater durch Tod verloren. 8 Frauen hatten zum Zeitpunkt der Untersuchung einen neuen Partner, mit dem sie aber nicht zusammenlebten.

Die Hälfte der Kinder hatten regelmäßig, 18,9% unregelmäßig Kontakt zu ihrem Vater. Sie verbrachten mit ihm monatlich 1 bis 15 und im Durchschnitt 2,5 Tage. 31,1% hatten keinen Kontakt zum leiblichen Vater.

Konflikte, die auch nach der Trennung zwischen den Eltern bestanden, wurden von 28,4% der Mütter berichtet, während 43,1% das Verhältnis zum Vater als harmonisch oder neutral bezeichneten. 28,5% hatten keinen Kontakt mehr. 51,7% der Mütter berichteten, dass sich ihre finanzielle Situation nach der Trennung gravierend verschlechterte. 31,4% gaben an, dass sich für sie durch die Trennung die beruflichen Bedingungen negativer gestalteten. 40% der Väter leisteten keine Unterhaltszahlungen für ihr Kind.

3.3. Erhebungsinstrumente

3.3.1 Sozialfragebogen

Der Sozialfragebogen (s. Anhang) wurde zur Erhebung soziodemografischer Daten und möglicher Risikofaktoren eingesetzt. Folgende Bereiche wurden darin von der Mutter erfragt: Familienstatus, Schulabschluss, Erwerbstatus, Dauer des jetzigen Familienstatus, Alter der Kinder, weitere Bezugspersonen für die Kinder, neue Partnerschaften, Höhe des Einkommens, Einkommensquellen.

3.3.2 Trennungsfragebogen

Zur Erhebung der Trennungssituation und der aktuellen Beziehung zum leiblichen Vater des Kindes wurde ein Fragebogen erstellt (s. Anhang), der von der Mutter ausgefüllt wurde und folgende Informationen erfasst:

- Angaben zum Trennungsprozess (Trennungsinitiative, Zeitraum, frühere und aktuelle Konflikte)
- Angaben zum Kontakt des Kindes zum leiblichen Vater (Häufigkeit, Regelmäßigkeit, Qualität)
- Angaben zu Veränderungen, die im Zusammenhang mit der Trennung stehen (im Beruf, bezüglich der Wohnsituation, der Finanzen, im Freundeskreis).

3.3.3 Symptom Checklist 90 (SCL-90 R)

Der SCL-90 R (DeRogatis, 1977; Franke 1995) wurde zur Erhebung der psychisch/ psychosomatischen Belastung der Mutter eingesetzt. Er erfasst die subjektiv empfundene Beeinträchtigung durch körperliche und psychische Symptome, bezogen auf den Zeitraum der letzten sieben Tage. Anhand von 90 Items wird auf neun Skalen das Ausmaß an Somatisierung, Zwanghaftigkeit, Unsicherheit im Sozialkontakt, Depressivität, Ängstlichkeit, Aggressivität/ Feindseligkeit, Phobischer Angst, Paranoidem Denken und Psychotizismus eingeschätzt. Eine zusammenfassende Skala beurteilt die globale psychische Belastung (Global Severity Index). Diese globale psychische Beeinträchtigung (GSI) errechnet sich aus dem Mittelwert der Summe aller beantworteten Items. Der Normwert des GSI liegt bei Frauen bei einem Mittelwert von < 0.39 . Von einem klinisch relevanten Wert wird bei einem Mittelwert von > 0.69 ausgegangen.

3.3.4 Das Geschichtenergänzungsverfahren (GEV) zur Erfassung der Bindungsrepräsentationen von 5-7 jährigen Kindern

Die Bindungsrepräsentationen der Kinder wurden mit dem Geschichtenergänzungsverfahren (Gloger-Tippelt und König, 2000) erhoben. Das GEV ist ein standardisiertes Verfahren, das die Bindungsqualität von 5-7jährigen Kindern auf der Basis von Geschichtenergänzungen im Puppenspiel erfasst. Die Untersuchung wird mit jedem Kind einzeln durchgeführt und auf Video aufgezeichnet.

Das Verfahren ist in der Durchführung und vor allem in der Auswertung sehr zeitintensiv. Die Untersuchung dauert pro Kind 45-90 Minuten, die Transkription ca. 8-10 Stunden, die Auswertung und Klassifizierung der Geschichtenergänzungen bis zu drei Stunden. Sie erfolgt in mehreren Durchgängen und verschiedenen Schritten und erfordert ein eingehendes Training und umfassende bindungstheoretische Kenntnisse. Dazu wurde ein umfangreiches Auswertungsmanual erstellt, das detaillierte Angaben und Beispiele zum Vorgehen sowie verschiedene Auswertungsvorlagen enthält (Auswertungstabellen am Beispiel der "Monstergeschichte" befinden sich im Anhang).

Die Untersuchung wird an einem Tisch durchgeführt. Als Spielmaterial dienen kleine biegsame Puppenhausfiguren und zusätzlichen Spielobjekten. Dem Kind werden damit Anfänge von mehreren bindungsrelevanten Geschichten erzählt und gleichzeitig vorgespielt. An einem bestimmten Punkt wird das Kind dann aufgefordert, die jeweils begonnene Geschichte spielend und erzählend zu Ende zu führen.

Als Familie in den Geschichten werden Vater, Mutter und zwei Geschwisterkinder unterschiedlichen Geschlechts vorgestellt. Das Puppenkind mit dem Geschlecht des zu untersuchenden Kindes ist die Hauptfigur im Spiel. Es wird angenommen, dass sich das Kind mit dieser Hauptfigur identifiziert.

Insgesamt werden sieben Geschichten mit dem Kind gespielt. Die erste und letzte Geschichte wird nicht ausgewertet, sie dienen dazu, das Kind mit dem Spielmaterial und der Untersuchungssituation vertraut zu machen bzw. die Untersuchung mit einem entspannenden, fröhlichen Ende abzuschließen.

Die fünf auszuwertenden Geschichten werden in vorgegebener Reihenfolge gespielt. Von den Geschichtenanfängen wird angenommen, dass sie das Bindungssystem durch ihre bindungsspezifische Thematik aktivieren und sich in den Weiterführungen der Geschichten durch das Kind, dessen Bindungsstrategien widerspiegeln. Die Reihenfolge der Geschichten ist so gewählt, dass das Bindungsthema in zunehmender Intensität angesprochen wird. Die Trennungs- und Wiedersehengeschichte wird dementsprechend bei der Auswertung auch stärker gewichtet.

Die Geschichten enthalten die folgenden Themen und werden auch in dieser Reihenfolge gespielt:

- (1) In der Geschichte "Verschütteter Saft" hat die Familie Durst und sitzt gemeinsam an einem Tisch. Die Mutter schenkt Saft ein und das Kind (Identifikationsfigur) lässt das Glas fallen und verschüttet den gesamten Inhalt (Bindungsfigur in einer Autoritätsrolle)
- (2) In der Geschichte "Verletztes Knie" macht die Familie einen Ausflug in den Wald. Das Kind balanciert auf einem Baumstamm, rutscht ab, fällt hin, verletzt sich das Knie und schreit mit Schmerzen in der Stimme (Schmerz als Auslöser von Bindungs- und Fürsorgeverhalten).
- (3) In der "Monstergeschichte" sitzen die Eltern im Wohnzimmer, das Kind geht ins Bett. Plötzlich rennt es ganz schnell aus seinem Zimmer zurück zu den Eltern und ruft ängstlich und erschrocken, dass sich ein Monster in seinem Bett befindet (Angst als Auslöser von Bindungs- und Fürsorgeverhalten).
- (4) In der "Trennungsgeschichte" machen die Eltern eine Reise und bleiben über Nacht weg. Die Großmutter bleibt bei den Kindern (Trennungsangst und ihre Bewältigung).
- (5) In der "Wiedersehengeschichte" kommen die Eltern von ihrer Reise zurück. Die Großmutter sieht die ankommenden Eltern (Bindungsverhalten bei Wiederkehr der Eltern).

Die Auswertung und Klassifizierung der Geschichtenergänzungen des Kindes erfolgt auf der Grundlage der Videoaufzeichnungen und deren ausführlicher verbaler Transkription. Sie beruht auf der Erzähl- und Spielstruktur, bezieht aber auch das begleitende Verhalten des Kindes in der Untersuchungssituation in die Analyse mit ein (für Details sei auf Kapitel 2.2.2.2 verwiesen, in dem die Durchführung und Auswertung schon ausführlich dargestellt wurde).

Die Auswertung ist so angelegt, dass sie sowohl eine qualitative als auch eine quantitative Beurteilung der Bindung erlaubt (vgl. Abbildung 5, Seite 36). *Qualitativ* wird die *Bindungsorganisation* entsprechend den verschiedenen Bindungsstrategien (B, A, C) und den verschiedenen Formen der Bindungsdesorganisation (D) klassifiziert. *Quantitativ* wird die *Bindungssicherheit* durch eine vierfache Abstufung bestimmt (sehr sicher, sicher, unsicher, sehr unsicher). Sie stellt eine ordinale Skalierung dar, die umfangreichere inferenzstatistische Analysen ermöglicht als die qualitative Klassifikation.

3.3.5 Grundintelligenztest für Kinder (CFT-Skala 1)

Zur Erhebung der Grundintelligenz der Kinder wurde der Cattell-Weiß-Intelligenztest (CFT1) eingesetzt, der für die Altersspanne zwischen fünf und neun Jahren konzipiert ist (Weiß & Osterland, 1997). Er erfasst die Fähigkeit eines Kindes, in neuartigen Situationen und anhand von sprachfreiem, figuralen Material, Denkprobleme zu lösen, Beziehungen herzustellen, Regeln zu erkennen sowie Merkmale zu identifizieren und rasch wahrzunehmen. Der CFT1 gliedert sich in 5 Untertests mit den folgenden Aufgabenstellungen: 1. Substitutionen, 2. Labyrinth, 3. Klassifikationen, 4. Ähnlichkeiten, 5. Matrizen.

Neben der Gesamtleistung (IQ) lassen sich auch die Teilleistungen "Wahrnehmungsfähigkeit" (Untertest 1-2) und "Denkfähigkeit" (Untertest 3-5) erfassen. Für alle Skalen liegen Normwerte vor.

Zur Berechnung der Intelligenzmaße werden die ermittelten Rohwerte von allen 5 Untertests zu einem Summenwert addiert, der den Gesamtwert wiedergibt. Die Rohwertsumme kann anhand der Normtabelle in Normwerte transformiert werden. Prozentränge, T- und IQ-Werte können für verschiedene Vergleichsgruppen (Klassenstufen, Alter) bestimmt werden.

3.3.6 Harter-Skalen zur Erhebung des Selbstkonzeptes der Kinder

Das Selbstkonzept bzw. Selbstbild der Kinder wurde mit den Selbstkonzeptskalen nach Harter und Pike (1984, deutsche Version von Asendorpf & van Aken, 1993) erhoben. Das kindliche Selbstkonzeptes wird auf der Basis von 24 altersgemäßen Bilder-Items erfasst. Je 6 Items bilden eine der vier Subskalen "kognitive Kompetenz", "motorische Kompetenz", "Mutterakzeptanz" und "Peerakzeptanz" und werden in Interviewform mit einem zweistufigen Beantwortungsmodus (ja/nein) auf einer vierstufigen Antwortskala (oft oder fast immer/selten oder fast nie) dem Kind zur Beantwortung dargebracht (Beispielitem s. Anhang).

Der Gesamtwert der Selbstkonzeptskala wird als Mittelwert über alle Items angegeben. Die Rohwerte der Subskalen werden ebenfalls als Mittelwerte der zu den Subskalen dazugehörigen 6 Items berechnet. Pro Skala und für den Gesamtwert ergeben sich Dezimalwerte zwischen 1 und 4, wobei höhere Werte für ein positives Selbstkonzept stehen

3.3.7 LehrerInnenfragebogen zum Selbstvertrauen und Verhaltensauffälligkeiten der Kinder

Zur Fremdeinschätzung des Selbstvertrauens und Verhaltensproblemen der Kinder wurde ein Fragebogen erstellt, der den KlassenlehrerInnen vorgelegt wurde. Dieser Fragebogen enthält eine Frage zur Einschätzung des Selbstvertrauens des Kindes und 8 Items zu Verhaltensproblemen (s. Anhang). Je vier Items sind nach inhaltlichen Kriterien und mittels Faktorenanalyse zu einer Skala "internalisierender Verhaltensprobleme" und einer Skala "externalisierender Verhaltensprobleme" zusammengefasst. Die Beurteilung erfolgt in Form graphischer Analogskalen, die jeweils einen Wert zwischen 0 und 10 (gemessen in Zentimetern) ergeben. Für die "externalisierenden Probleme" werden Items zur Aggressivität, motorischer Unruhe, Konfliktverhalten und Konzentrationsfähigkeit des Kindes vorgegeben. Für die "internalisierenden Probleme" beziehen sich die Items auf Ängstlichkeit, Traurigkeit, Rückzug und soziale Integration. Die Höhe der Werte geben den Auffälligkeitsgrad an.

3.3.8 Child Behavior Checklist (CBCL 4-18)

Zur Erfassung psychischer Auffälligkeiten der Kinder wurde der zweite Teil der "Child Behavior Checklist" (deutsche Konsensusversion von Döpfner et al., 1994) eingesetzt, ein Fragebogen, der die Einschätzung der Eltern wiedergibt. Der Beurteilungszeitraum umfasst die letzten 6 Monate. Die Beurteilung erfolgt auf einer dreistufigen Skala. Aus den 120 Items werden acht Problemskalen gebildet, die zu drei faktoriell abgesicherten Gruppen von Störungen zusammengefasst sind: *Internalisierende Störungen* (sozialer Rückzug, körperliche Beschwerden, Angst/Depressivität), *externalisierende Störungen* (delinquentes und aggressives Verhalten) und *gemischte Störungen* (soziale Probleme, schizoid/zwanghaft, Aufmerksamkeitsstörungen). 33 Items sind keiner Skala zugeordnet und gehen zusammen mit den anderen Items in den Gesamtauffälligkeitwert ein.

Der CBCL-Gesamtauffälligkeitwert umfasst die Summe aller Items außer den Items 2 und 4, die nicht zwischen klinischen und Normalpopulationen trennen (Achenbach, 1991). Der Gesamtwert beinhaltet alle 8 Syndromskalen sowie die Items aus dem Bereich "andere Probleme". Klinisch auffällig sind die Ausprägungen mit einem T-Wert > 63 (Rohwerte von 44-45 im Altersbereich 4-11).

3.4 Durchführung

3.4.1 Screening der Familien im Gesundheitsamt

Alle Begleitpersonen der Kinder, die zur Schuleignungsuntersuchung 1999 im Gesundheitsamt Düsseldorf erschienen, wurden hinsichtlich des Familienstatus des Kindes befragt. Den Müttern der Kinder aus Einelternfamilien wurde der Sozialfragebogen, der SCL-90R und die CBCL vorgelegt; sie füllten ihn vor Ort aus. Den Müttern, deren Kinder nicht von ihnen selbst zur Schuleignungsuntersuchung begleitet wurde, wurden die Fragebogen mit Freiumschlag zugeschickt. Die Kinder, die nach diesem Screening für die Untersuchung in Frage kamen, wurden mit ihren Müttern zusammen schriftlich zur Eingangsuntersuchung im Institut für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie der Universität Düsseldorf eingeladen. Es erfolgten zusätzlich telephonische Kontaktaufnahmen und Terminabsprachen.

3.4.2 Eingangsuntersuchung der Kinder

Alle Untersuchungen fanden für jedes Kind einzeln statt. Nach der Begrüßung wurde dem Kind zusammen mit der Mutter der Verlauf der Untersuchung erklärt und die Mutter um ihr Einverständnis für die Videoaufzeichnung des Puppenspiels des Kindes gebeten. Dem Kind wurde die Kamera gezeigt und seine Fragen dazu beantwortet. Es durfte, wenn es wollte auch durch die Linse schauen und gegebenenfalls eine kleine Probeaufnahme machen. Die Neugier des Kindes war dadurch befriedigt und die Kamera wurde von den meisten Kindern dann nicht mehr besonders beachtet.

Nach diesen Erklärungen wurde das Kind gefragt, ob es bereit sei, allein mit der Versuchsleiterin in den Nebenraum zu gehen. Die meisten Kinder waren dazu sofort bereit, einige zögerten etwas, aber letztendlich waren dann alle motiviert und sichtlich gespannt.

Zuerst wurde das Geschichtenergänzungsverfahren zur Erfassung der Bindungsrepräsentationen der Kinder durchgeführt und mit Video aufgezeichnet. Die Versuchsleiterin sagte dem Kind, dass sie einige Geschichten mit ihm spielen möchte, wobei sie den Anfang der jeweiligen Geschichte spielen würde und das Kind die Geschichte zu Ende spielen sollte. Dann zeigte sie dem Kind das Spielmaterial, stellte die Puppenfamilie vor und ließ das Kind wiederholen, wer die einzelnen Puppenfiguren waren. Es wurde darauf geachtet, dass eine vertrauensvolle und spielerische Situation entstand und das Kind seinen spontanen Spielimpulsen folgen konnte.

Im Anschluss an das GEV wurde der Intelligenztest durchgeführt. Dieser wurde dem Kind als Rätsellöseaufgaben vorgestellt und die Situation ebenfalls so gestaltet, dass eine spielerische Atmosphäre herrschte und das Kind nicht unter Leistungsdruck stand. Am Ende der Untersuchung durfte sich das Kind ein kleines Spielzeug aussuchen.

Mutter und Kind wurden gemeinsam verabschiedet, die Versuchsleiterin bedankte sich und sagte, dass sie sich freue, wenn beide zum nächsten Untersuchungstermin wiederkommen würden.

3.4.3 Messzeitpunkte t1 und t2

Die Untersuchungen zu den Messzeitpunkten t1 und t2 wurden immer von derselben Person durchgeführt, die das Kind schon von der Eingangsuntersuchung kannte. Alle Untersuchungen wurden in gleicher Weise und für jedes Kind einzeln durchgeführt. Die Versuchsleiterin begrüßte Mutter und Kind und erklärte das weitere Vorgehen. Danach wurde das Kind wieder gebeten, allein mit der Untersucherin in den vorgesehenen Raum zu gehen, während die Mutter im Nebenraum den SCL-90 R und die CBCL ausfüllte. Alle Kinder erkannten die Untersuchungsleiterin sofort wieder und gingen ohne Probleme mit ihr in den Untersuchungsraum.

Die Untersuchungsleiterin unterhielt sich zunächst mit dem Kind darüber, wie es ihm ginge und was es in der letzten Zeit so gemacht hätte. Die meisten Kinder erzählten sehr lebhaft und bereitwillig über sich und es konnte sehr schnell wieder eine vertrauensvolle Atmosphäre hergestellt werden. Dann wurde dem Kind erklärt, dass ihm Bilder gezeigt werden und es dazu Fragen beantworten sollte. Die Bilder der Selbstkonzeptskalen wurden dem Kind einzeln vorgelegt und es wurde dazu in dem vorgegebenen zweistufigen Fragemodus befragt. Am Ende durfte sich das Kind wieder eine Kleinigkeit aussuchen und wurde gemeinsam mit der Mutter verabschiedet.

Die Fragebogen zur Einschätzung des Selbstvertrauens und möglicher Verhaltensprobleme des Kindes durch die KlassenlehrerInnen wurden diesen mit einem Freiumschlag zugeschickt, nachdem ihnen die Mütter ihr Einverständnis dazu schriftlich erklärt hatten. Eine Lehrerin weigerte sich trotz Einverständnis der Mutter den Fragebogen auszufüllen. Von allen anderen kamen die zugeschickten Fragebogen ausgefüllt zurück.

3.5 Statistische Verfahren

Zur Überprüfung von möglichen Stichprobenselektionseffekten wurde für die relevanten soziodemografischen Variablen der Chi-Quadrat-Test und für die im Screening erhobenen Maße zum psychischen Belastungsgrad der Mutter (GSI) und den von der Mutter eingeschätzten Verhaltensauffälligkeiten des Kindes (CBCL-Gesamtwert) der t-Test durchgeführt.

Alle für die statistische Hypothesenüberprüfung relevanten Konstrukte wurden zunächst im Hinblick auf ihre Unabhängigkeit von der Intelligenz und hinsichtlich möglicher Geschlechtseffekte überprüft. Bei den Variablen, die signifikante Geschlechtseffekte aufwiesen, wurden die deskriptiven Daten *auch* nach Geschlecht getrennt berechnet und die inferenzstatistischen Analysen *ausschließlich* nach Geschlecht getrennt durchgeführt.

Die Beziehung zwischen der unabhängigen Variable *Bindungsqualität* und den abhängigen Variablen *Selbstkonzept* (Selbsteinschätzung) und *Selbstvertrauen* (Fremdrating) wurden nach Testung auf Normalverteilung und Varianzhomogenität mittels univariater Varianzanalyse mit zwei Messwiederholungen für das Selbstkonzept und einem Messzeitpunkt für das Selbstvertrauen bestimmt.

Der Zusammenhang zwischen *Risikofaktoren* und *Verhaltensauffälligkeiten* wurde ebenfalls mittels univariater Varianzanalyse bestimmt, für die Unterskalen "Externalisierende Störungen" und "Internalisierende Störungen" der CBCL mit zwei Messwiederholungen und für die von den KlassenlehrInnen eingeschätzten Verhaltensprobleme ohne Messwiederholung.

In den Fällen, in denen die Varianzanalyse signifikante Haupteffekte erbrachte, wurden die Mittelwertsunterschiede zusätzlich mit dem U-Test von Mann-Whitney für jeden Messzeitpunkt getrennt überprüft.

Die Zusammenhänge zur *Bindungssicherheit* und *Selbstkonzept* bzw. *Selbstvertrauen* wurden mit Rangkorrelationen nach dem Korrelationsmaß von Spearman überprüft.

Die Interraterreliabilität der Bindungssicherheitswerte wurden mittels Rangkorrelationen nach Kendalls Tau, die Reliabilität des Verfahrens mit Cronbachs Alpha und die Übereinstimmung bezüglich der Bindungsklassifikationen mit Cohens Kappa geprüft.

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

Alle statistischen Auswertungen wurden mit dem Programmpaket SPSS (Version 10.0) gerechnet. Die Graphiken wurden mit dem Programm Microsoft Power-Point Version 2000 erstellt.

4. Ergebnisse

Da sich für die relevanten Variablen und vor allem hinsichtlich der Bindungssicherheit und Bindungsdesorganisation unerwartete Geschlechtseffekte ergaben, wurden alle statistischen Analysen für Jungen und Mädchen getrennt durchgeführt. Signifikante Geschlechtsunterschiede wurden bezüglich des Bindungssicherheitswertes (Mann-Whitney $Z = -2,510$, $p = .012$), der Bindungsorganisation ($\chi^2 = 12,677$ $df=3$ $p < .001$), des Selbstvertrauens (Mann-Whitney $Z = -3,242$, $p = .001$), Externalisierungsstörungen in der CBCL (Mann-Whitney $Z = -2,206$, $p = .027$ für t_1 ; $Z = -2,149$, $p = .032$ für t_2) und bezüglich der von den LehrerInnen eingeschätzten Verhaltensprobleme (Internalisierungsprobleme: Mann-Whitney $Z = -2,900$, $p = .004$; Externalisierungsprobleme: Mann-Whitney $Z = -3,086$, $p = .002$) gefunden. Sie werden an gegebener Stelle näher erläutert.

Die Darstellung der Ergebnisse der inferenzstatistischen Analyse erfolgt in der Reihenfolge der Hypothesen; zunächst werden jedoch die Verteilungen der Intelligenzmaße, der Bindungssicherheitswerte und Bindungsrepräsentationen sowie die Häufigkeiten der gefundenen Risikofaktoren berichtet. Das Ende des Kapitels bildet ein zusammenfassender Überblick der Ergebnisse der Hypothesenprüfung.

4.1 Intelligenz der Kinder

Die *IQ-Werte* der Intelligenzmessung bei den Kindern ergab Werte zwischen 82 und 141 bei einem Mittelwert von $108,7$ ($SD=11,8$). Die Werte entsprechen den Normwerten dieser Altersgruppe. Es wurden signifikante Geschlechtseffekte gefunden ($p < .001$). Die *IQ-Werte* der *Mädchen* lagen zwischen 97 und 141 mit einem Mittelwert von $113,8$ ($SD 10,7$). Die *IQ-Werte* der *Jungen* lagen zwischen 82 und 139 mit einem Mittelwert von $103,63$ ($SD10,8$). Die Verteilung der Intelligenzmaße des Cattell-Weiß-Intelligenztest (CFT1) in sieben Abstufungen¹¹ (vgl. Weiß & Osterland, 1997) nach Geschlecht getrennt, zeigt, dass kein Mädchen den niedrigen Intelligenzbereichen zuzuordnen ist, während bei den Jungen 16,7% ($N=5$) einen niedrigen Wert aufweisen. Bei 58,3% der Mädchen ($N=18$) liegen die *IQ-Werte* über dem Durchschnitt dieser Altersgruppe, bei den Jungen ist dies nur bei 23,3% ($N=7$) der Fall (s. Tabelle 5 und Abbildung 8, Seite 87).

¹¹ Abstufungen: 1= extrem niedrig (<66), 2= sehr niedrig (67-79), 3= niedrig (80-90), 4= durchschnittlich (91-109), 5= hoch (110-120), 6= sehr hoch (121-134), 7=extrem hoch (>134)

Tabelle 5: Häufigkeitsverteilung (Anzahl) der IQ-Werte in sieben Abstufungen und nach Geschlecht getrennt.

| FAKTOR | (1) EXTREM NIEDRIG | (2) SEHR NIEDRIG | (3) NIEDRIG | (4) DURCH- SCHNITTLICH | (5) HOCH | (6) SEHR HOCH | (7) EXTREM HOCH |
|-------------------|--------------------------|------------------------|----------------|------------------------------|-------------|---------------------|-----------------------|
| Mädchen (N=30) | — | — | — | N=12 | N=11 | N=6 | N=1 |
| Jungen (N=30) | — | — | N=5 | N=18 | N=6 | — | N=1 |

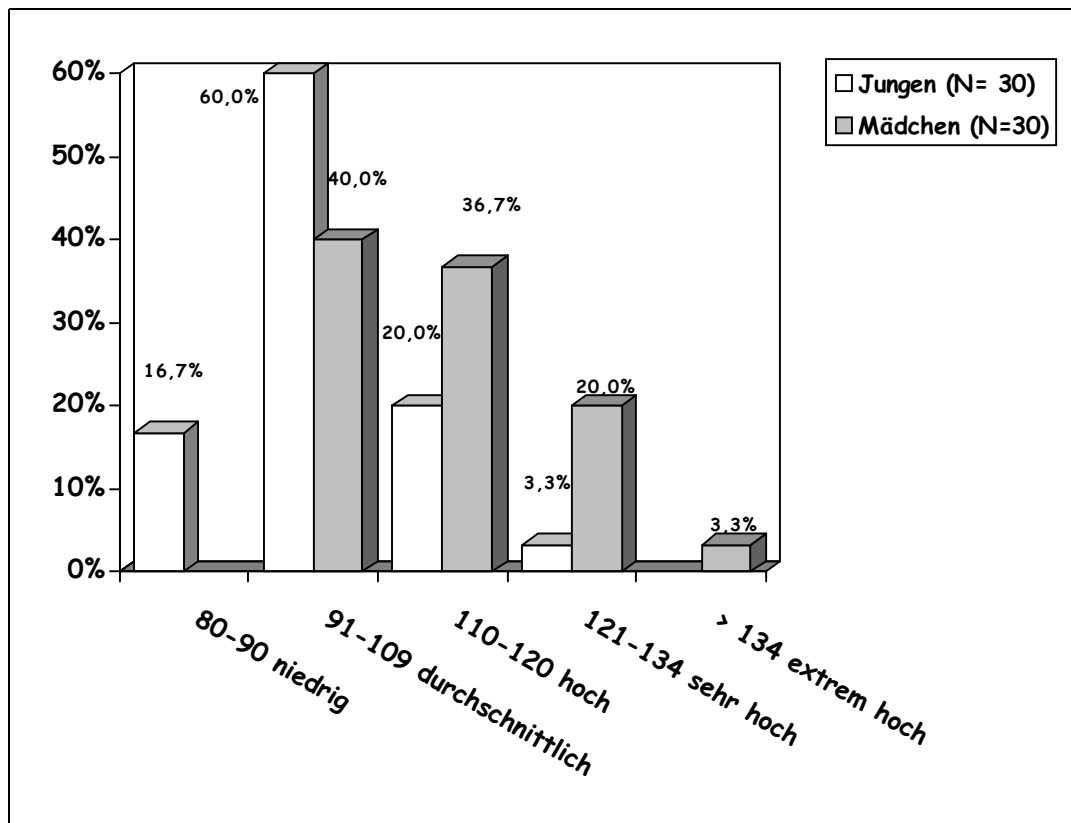


Abbildung 8: Häufigkeitsverteilung (Prozent) der IQ-Werte in sieben Abstufungen nach Geschlecht getrennt

4.2 Verteilungen der Bindungsrepräsentationen und Bindungssicherheitswerte

4.2.1 Reliabilität des Geschichtenergänzungsverfahrens

Die Geschichtenergänzungen der Kinder wurden von zwei unabhängigen Auswerterinnen anhand von Videoaufzeichnungen und verbaler Transkripte kodiert und hinsichtlich des vierfach abgestuften Bindungssicherheitswertes und der Bindungsrepräsentation ausgewertet. Die Ergebnisse in Tabelle 6 zeigen eine hochsignifikante Übereinstimmung ($p < .001$) der Bindungssicherheitswerte sowohl für alle einzelnen Geschichten als auch für den Globalwert.

Tabelle 6: Interraterreliabilität (Kendalls Tau) für die Bindungssicherheitswerte der einzelnen Geschichten und für den Globalwert.

| INTERRATERRELIABILITÄT | KENDALLS TAU | |
|---------------------------|--------------|-----------|
| "Verschütteter Saft" | .97 | P < 0.001 |
| "Verletztes Knie" | .93 | P < 0.001 |
| "Monster im Kinderzimmer" | .95 | P < 0.001 |
| "Trennungsgeschichte" | .97 | P < 0.001 |
| "Wiedersehensgeschichte" | .95 | P < 0.001 |

Für die Bindungsklassifikation wurde ebenfalls eine hoch signifikante Übereinstimmung erzielt (Cohens Kappa = 0.83, $p < .001$). Nur vier von 60 Kindern wurden von den beiden Auswerterinnen unterschiedlich klassifiziert.

Für die interne Konsistenz der Geschichten (60 Fälle; 5 Geschichten) ergab sich ein Wert für Cronbach ALPHA von 0.79.

4.2.2 Verteilung der Bindungssicherheitswerte

85% der Kinder erhielten einen unsicheren oder sehr unsicheren globalen Bindungssicherheitswert. Es traten starke Geschlechtseffekte auf: In der Gruppe mit sicherer Bindung befand sich nur ein Junge, aber acht Mädchen wurden als sicher eingestuft, drei davon als sehr sicher. Die Verteilung des vierfach abgestuften globalen Bindungssicherheitswertes ist für die Gesamtgruppe und nach Geschlecht getrennt der Tabelle 7 auf Seite 89 zu entnehmen.

Tabelle 7: Globaler Bindungssicherheitswert der Gesamtgruppe und nach Geschlecht getrennt.

| BINDUNGS- SICHERHEITSWERT | GESAMT (N = 60) | MÄDCHEN (N=30) | JUNGEN (N=30) |
|--------------------------------------|----------------------------|---------------------------|--------------------------|
| sehr unsicher (1) | N = 23 (38,3%) | N = 9 (30%) | N = 14 (46,7%) |
| unsicher (2) | N = 28 (46,7%) | N = 13 (43,3%) | N = 15 (50%) |
| gesamt unsicher | 85% | 77,3 | 96,7 |
| sicher (3) | N = 6 (10%) | N = 5 (16,7%) | N = 1 (3,3%) |
| sehr sicher (4) | N = 3 (5%) | N = 3 (10%) | --- |
| gesamt sicher | 15% | 26,7% | 3,3% |

Geschlechtsunterschiede zeigten sich auch bei den Verteilungen der Bindungssicherheitswerte in den einzelnen Geschichten. Während bei den Jungen der Anteil an unsicheren Einstufungen entsprechend der steigenden Aktivierung des Bindungssystems¹² zunimmt und in den für den Globalwert entscheidenden Geschichten "Trennung" und "Wiedersehen" nur noch ein Junge eine sichere Wertung erhielt (s. Tabelle 8), zeigen die Verteilungen der Bindungssicherheitswerte der Mädchen, dass der Anteil unsicherer Einstufungen in der Trennungsgeschichte am höchsten ist, während er in der Wiedersehensgeschichte deutlich sinkt. In der Trennungsgeschichte erhielten also auch einige Mädchen eine unsichere Bewertung, die in der Gesamtbewertung als sicher eingestuft wurden (s. Tabelle 9, Seite 90)

Tabelle 8: Verteilung der Bindungssicherheitswerte der Jungen in den einzelnen Geschichten im Vergleich zum Globalwert.

| Jungen | Saft | Knie | Monster | Trennung | Wieder- sehen | Globalwert |
|--------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|--------------------------|-------------------|
| sehr unsicher (1) | N=11 (36,7%) | N=11 (36,7%) | N=11 (36,7%) | N=11 (36,7%) | N=20 (66,7%) | N=14 (46,7%) |
| unsicher (2) | N=10 (33,3%) | N=9 (30,0%) | N=14 (46,7%) | N=18 (60%) | N=9 (30,0%) | N=15 (50%) |
| gesamt unsicher | 70,0% | 66,7% | 83,3% | 96,7% | 96,7% | 96,7% |
| sicher (3) | N=3 (10,0%) | N=1 (3,3%) | — | N=1 (3,3%) | N=1 (3,3%) | N=1 (3,3%) |
| sehr sicher (4) | N=6 (20,0%) | N=9 (30,0%) | N=5 (16,7%) | — | — | — |
| gesamt sicher | 30,0% | 33,3% | 16,7% | 3,3% | 3,3% | 3,3% |

¹² Von den einzelnen Geschichten wird angenommen, dass sie entsprechend der Abfolge das Bindungssystem des Kindes mit steigender Intensität aktivieren und die Trennungs- und Wiedersehensgeschichte von daher auch ein höheres Gewicht bei der Einstufung der Bindungssicherheit hat.

Tabelle 9: Verteilung der Bindungssicherheitswerte der Mädchen in den einzelnen Geschichten im Vergleich zum Globalwert.

| Mädchen | Saft | Knie | Monster | Trennung | Wiedersehen | Globalwert |
|--------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|--------------------|-------------------|
| sehr unsicher (1) | N=6 (20,0%) | N=8 (26,7%) | N=5 (16,7%) | N=8 (26,7%) | N=13 (43,3%) | N=9 (30,0%) |
| unsicher (2) | N=10 (33,3%) | N=11 (36,7%) | N=17 (56,7%) | N=17 (56,7%) | N=6 (20,0%) | N=13 (43,3%) |
| gesamt unsicher | 53,3% | 63,3% | 73,3% | 83,3% | 63,3% | 73,3% |
| sicher (3) | N=4 (13,3%) | N=1 (3,3%) | N=1 (3,3%) | — | N=3 (10,0%) | N=5 (16,7%) |
| sehr sicher (4) | N=10 (33,3%) | N=10 (33,3%) | N=7 (23,3%) | N=5 (16,7%) | N=8 (26,7%) | N=3 (10,0%) |
| gesamt sicher | 46,7% | 46,7% | 26,7% | 16,7% | 36,7% | 26,7% |

4.2.3 Auswertung der Bindungsdesorganisation

Da die Auswertung der Bindungsdesorganisation sehr unterschiedlich gehandhabt wird und verschiedene Formen der Bindungsdesorganisation bekannt sind, soll das Vorgehen bei der Auswertung der Bindungsdesorganisation in der vorliegenden Untersuchung zunächst erläutert werden:

Als desorganisiert wurden die Kinder klassifiziert, bei denen in den Geschichten-ergänzungen keine der traditionellen Bindungsstrategien (B, A, C) erkennbar waren und zwar unabhängig davon, ob es sich um das kontrollierende Verhalten im Sinne der Rollenumkehr handelte oder ob die Geschichtenergänzungen Anzeichen für eine Angstreaktion im Sinne von Solomon und George (1986, 1990) aufwiesen. Dies wurde zwar in den diagnostischen Notizen vermerkt, aber bei der Klassifikation und Auswertung nicht differenziert. Bei den Fällen, bei denen eine Strategie der B-, C- oder A-Kategorie identifiziert werden konnte, aber die Geschichtenergänzungen zusätzlich Hinweise auf Inkohärenz (gedankliche, sprachliche Brüche, abrupter unpassender Szenenwechsel u.ä.), Destruktivität (Gewalt, Zerstörung, Tod) und extreme Angstinhalte enthielten oder durch die verschiedenen Formen des kontrollierenden Verhalten auffielen, wurde Desorganisation als Zusatzklassifikation vergeben. Für die inferenzstatistischen Analysen wurde die reine Desorganisation mit der Desorganisation als Zusatzklassifikation in einer D-Kategorie zusammengefasst.

4.2.4 Verteilung der Bindungsrepräsentationen

Die Auswertung der Bindungsrepräsentationen ergab insgesamt, dass die unsicher-vermeidende Bindungsrepräsentation mit 51,7% (N=31) am häufigsten, die unsicher-ambivalente mit 8,3% (N=5) sehr selten vorkam. Bei 9 Kindern (15%) war keine Bindungsstrategie erkennbar, während Desorganisation als Zusatzklassifikation einmal bei einer unsicher-ambivalenten Bindungsstrategie und fünf Mal bei einer unsicher-vermeidenden Bindungsstrategie gefunden wurde (s. Tabelle 10).

Außer den schon oben beschriebenen Geschlechtsunterschieden bezüglich der Bindungssicherheit zeigten sich auch Geschlechtseffekte bezüglich der Bindungsdesorganisation: 7 Jungen wurden als desorganisiert klassifiziert und bei 5 Jungen Desorganisation als Zusatzklassifikation vergeben. Dagegen erhielt nur ein Mädchen Desorganisation als Zusatzklassifikation und zwei Mädchen wurden rein desorganisiert eingestuft (s. Tabelle 10).

Tabelle 10: Verteilung der Bindungsrepräsentationen für die Gesamtgruppe und nach Geschlecht getrennt.

| BINDUNGS-REPRÄSENTATIONEN | GESAMT (N = 60) | MÄDCHEN (N=30) | JUNGEN (N=30) |
|---|----------------------------|---------------------------|--------------------------|
| sicher (B) | N = 9 15% | N = 8 26,7% | N = 1 3,3% |
| unsicher-vermeidend (A) | N = 31 51,7% | N = 15 50% | N = 16 53,3% |
| unsicher-ambivalent (C) | N = 5 8,3% | N = 4 13,3% | N = 1 3,3% |
| desorganisation (D) | N = 9 15% | N = 2 6,7% | N = 7 23,3% |
| unsicher-vermeidend + desorganisation (A+D) | N = 5 8,3% | N = 1 3,3% | N = 4 13,3% |
| unsicher-ambivalent + desorganisation (C+D) | N = 1 1,7% | --- | N = 1 3,3% |

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass einerseits der Anteil unsicherer Bindungsrepräsentationen in der Gesamtstichprobe mit 85% im Vergleich zu den bisherigen Befunden in Nichtrisikogruppen sehr hoch war. Andererseits lag der Anteil der Bindungsdesorganisation mit 15% (25% wenn die Zusatzklassifikation mit einbezogen wird s. Abbildung 9, Seite 92) im Durchschnittsbereich. Den Hauptanteil machte die unsicher-vermeidende Bindungsrepräsentation aus, die für zwei Drittel der als unsicher eingestuften Kinder zutraf und bei beiden Geschlechtern gleich häufig gefunden wurde.

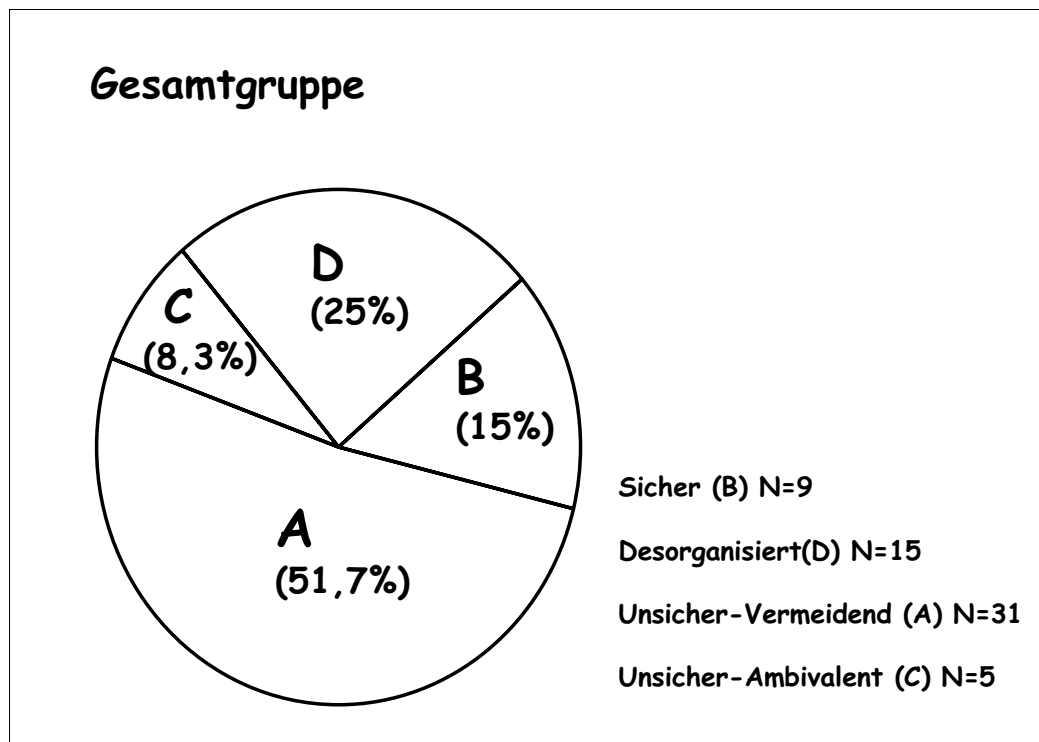


Abbildung 9: Verteilung der Bindungsrepräsentationen in der Gesamtgruppe. Bindungsdesorganisation ist mit Desorganisation als Zusatzklassifikation zu einer D-Kategorie zusammengefasst.

Bei Betrachtung der Verteilung der Bindungsrepräsentationen nach Geschlecht getrennt, zeigt sich ein anderes Bild (s. Abbildung 10 und 11, Seite 93). Hier wird deutlich, dass die Verteilung der Bindungsrepräsentationen bei den Jungen mit einem Anteil von 96,7% unsicherer Bindungen einer Risikogruppe ähnlich ist, während die Verteilung bei den Mädchen eher einer Nichtrisikogruppe entspricht und sich nur bezüglich der unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentation ein auffallendes Übergewicht zeigt.

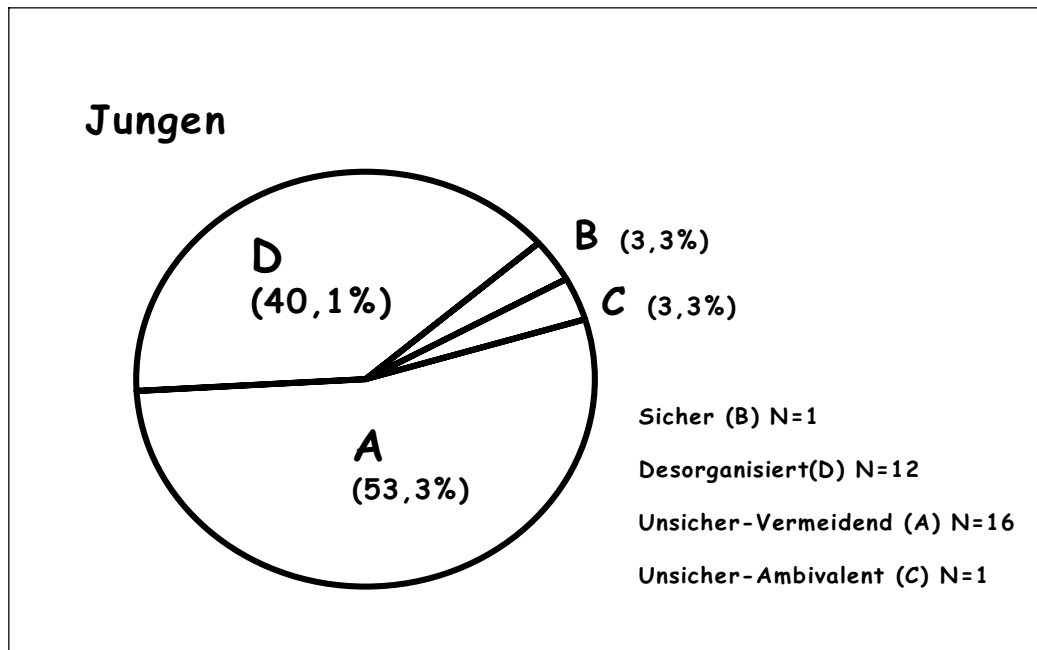


Abbildung 10: Verteilung der Bindungsrepräsentationen bei den Jungen. Bindungsdesorganisation ist mit Desorganisation als Zusatzklassifikation zu einer D-Kategorie zusammengefasst.

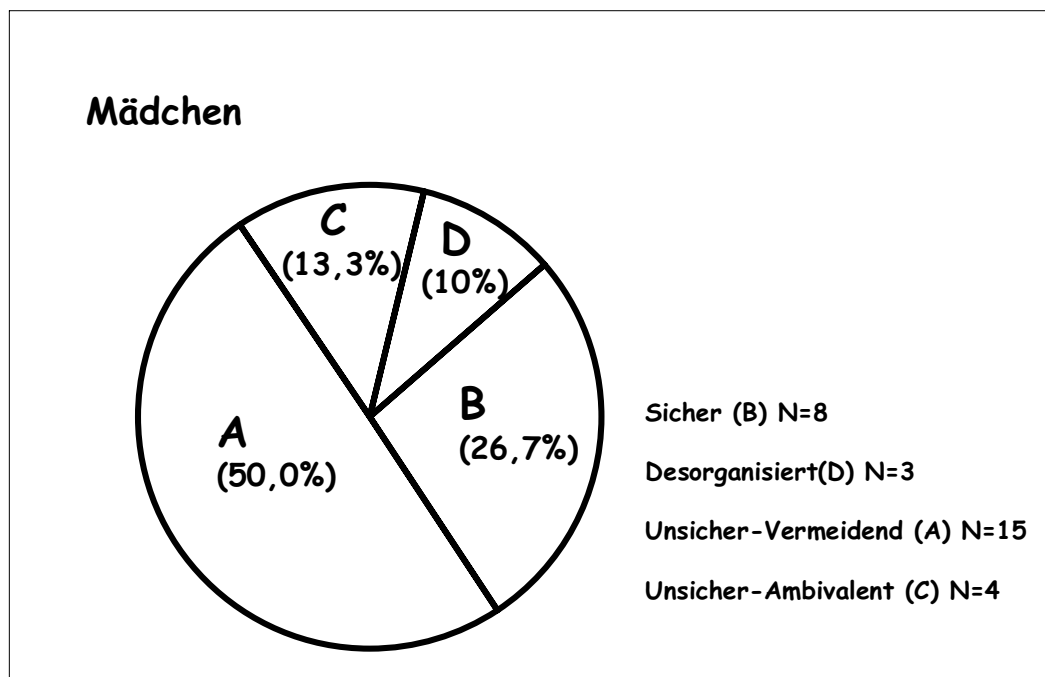


Abbildung 11: Verteilung der Bindungsrepräsentationen bei den Mädchen. Bindungsdesorganisation ist mit Desorganisation als Zusatzklassifikation zu einer D-Kategorie zusammengefasst.

4.3 Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung

Risikofaktoren für die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern wurden in der vorliegenden Untersuchung im Hinblick auf den sozioökonomischen Status, den psychischen Belastungsgrad der Mutter, den Trennungszeitpunkt und Konflikte der Eltern berücksichtigt. Die Bestimmung der Risikofaktoren wird im Folgenden beschrieben und anschließend die Verteilung der einzelnen Risikofaktoren in der Gesamtstichprobe sowie nach Geschlecht und Bindungsgruppe getrennt dargestellt.

4.3.1 Bestimmung der Risikofaktoren

a) Sozioökonomischer Status: In der sozialwissenschaftlichen und epidemiologische Forschung gibt es verschiedene Methoden zur Bestimmung von Sozialschichtenindizes, häufig wird jedoch nach entsprechender Codierung einzelner Merkmalsausprägungen ein additiver Score berechnet und zu größeren Aggregaten zusammengefasst. In der vorliegenden Untersuchung wurde für die sozioökonomischen Merkmale Schulbildung, Berufsabschluss und monatliches Nettoeinkommen ein Index der Schichtzugehörigkeit bestimmt, der die drei Gruppen Unter-, Mittel- und Oberschicht differenziert. Er wurde in Anlehnung an die Schichteinteilung des Verbandes Deutscher Rentenversicherungsträger (1999) durch Addition der einzelnen Merkmalsausprägungen errechnet. Die Codierung für die drei verwendeten Schichtindikatoren erfolgte entsprechend Tabelle 11:

Tabelle 11: Codierung der Merkmalsausprägungen Schulbildung, Berufsabschluss und monatliches Nettoeinkommen zur Berechnung des Index der Schichtzugehörigkeit.

| SCHULBILDUNG | | BERUFSABSCHLUSS | | NETTOEINKOMMEN | |
|---|----------|---------------------------------------|----------|----------------|----------|
| Keinen Abschluss Sonder-/Hauptschule | 1 | Keinen/ Arbeiterin Lehre/Sonstiges | 1 | Unter 3.000 DM | 1 |
| Mittlere Reife | 2 | Meisterin/ Angestellte | 2 | 3.000-6.000 DM | 2 |
| (Fach-)Abitur | 3 | Hochschulabschluss | 3 | Über 6.000 DM | 3 |
| Summenscore des Index: 3-9 | | | | | |

Der zwischen 3 und 9 liegende Summenscore lässt sich zu drei Wertebereichen zusammenfassen, nach denen verschiedene Sozialschichten klassifiziert werden können. Für die Unterschicht wurde der Wert 3, für die Mittelschicht die Werte 4 bis 7 und für die Oberschicht die Werte 8-9 zugrundegelegt. Die Zugehörigkeit zur Unterschicht mit dem Wert 3, wurde als Risikofaktor gewertet.

b) Psychische Belastung der Mutter: Von einem Risikofaktor "psychische Belastung der Mutter" wurde in der vorliegenden Studie dann ausgegangen, wenn die Mittelwerte des Global Severity Index (GSI) der Symptom Checklist (SCL-90 R) für alle Messzeitpunkte im klinischen Bereich lagen ($GSI > 0,69$).

c) Reorganisationsphase: Der Risikofaktor "Reorganisationsphase" wurde dann angenommen, wenn die Trennung vom leiblichen Vater weniger als zwei Jahre zurücklag.

d) Elterliche Konflikte nach der Trennung: Der Risikofaktor "elterliche Konflikte" wurde dann angenommen, wenn die Mutter im Trennungsfragebogen angegeben hatte, dass das aktuelle Verhältnis zum leiblichen Vater des Kindes angespannt oder sehr angespannt sei.

4.3.2 Verteilung der Risikofaktoren in der Gesamtstichprobe

Bei 25 Kindern (44,6%) war ein Risikofaktor vorhanden, bei 12 Kindern (21,4%) wurden zwei, bei 4 Kindern (7,1%) drei Risikofaktoren gefunden. 15 Kinder (26,8%) wiesen keinen Risikofaktor auf. Bei 4 Kindern fehlten teilweise Angaben. Werden die Risikofaktoren einzeln betrachtet, zeigte sich, dass der Risikofaktor niedriger sozioökonomischen Status bei 7 Kindern (11,7%) vorhanden war, während die anderen Risikofaktoren jeweils bei ca. einem Drittel der Kinder gefunden wurden (s. Abbildung 12).

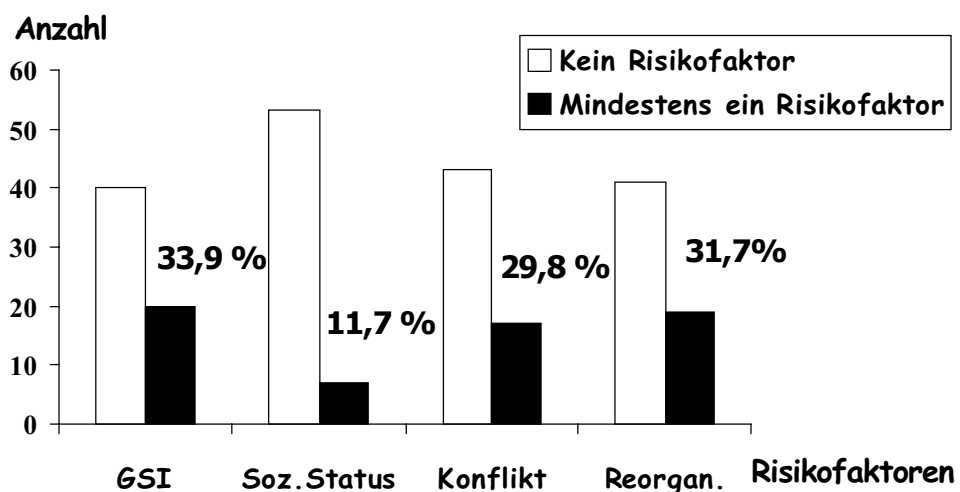


Abb. 12: Verteilung der unterschiedlichen Risikofaktoren in der Gesamtgruppe
 GSI= Psychische der Mutter (N=59)
 Soz.Status= niedriger Belastung sozioökonomischer Status (N=60)
 Konflikt= elterliche Konflikte nach der Trennung (N=57)
 Reorgan.= Reorganisationsphase (N=60)

4.3.3 Verteilung der Risikofaktoren getrennt nach Geschlecht und Bindungsgruppen

Da für die Diskussion der Ergebnisse auch die Verteilungen der verschiedenen Risikofaktoren im Hinblick auf die Bindungsqualität von Bedeutung sind, sollen sie im Folgenden für die Bindungsgruppen dargestellt werden, die in die statistische Datenanalyse mit einbezogen werden konnten: bei den Jungen sind es diejenigen mit unsicher-vermeidenen Bindungsrepräsentationen (N= 16) und diejenigen mit desorganisiertem Bindungsstatus (N=12), bei den Mädchen diejenigen mit unsicher-vermeidenen (N=15) und sicheren Bindungsrepräsentationen (N=8).

62,5% der Mädchen mit sicheren Bindungsrepräsentationen und 83,3% der Jungen mit einem desorganisierten Bindungsstatus wiesen mindestens einen Risikofaktor auf. Bei den Kindern mit unsicher-vermeidenen Bindungsrepräsentationen war dies bei 66,7% der Mädchen und 56,3% der Jungen der Fall (s. Abbildung 13).

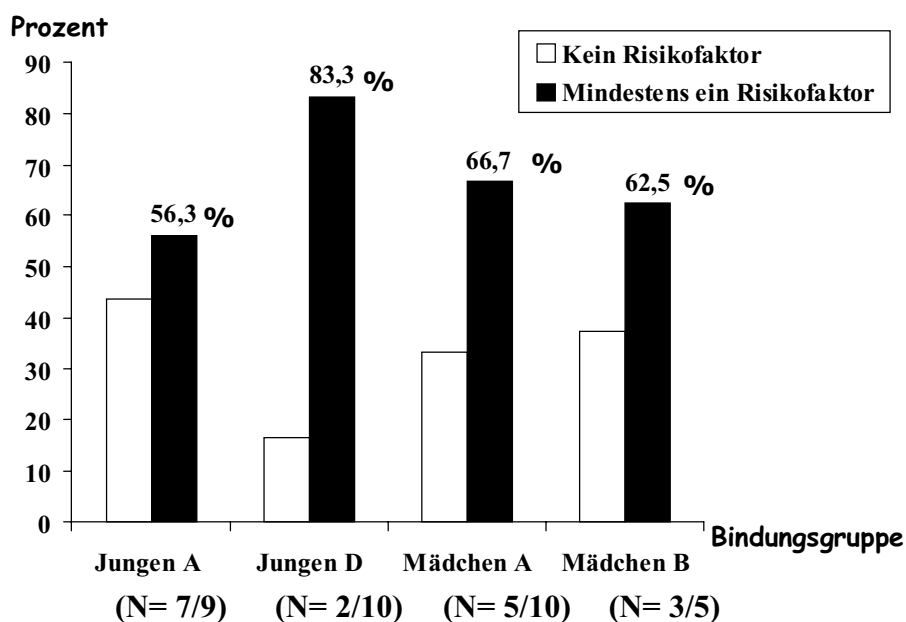


Abbildung 13: Verteilung des Vorhandenseins von mindestens einem Risikofaktor in den Bindungsgruppen und nach Geschlecht getrennt.
(A= unsicher-vermeidend, D= desorganisiert, B= sicher)

Mehr als zwei Risikofaktoren waren bei 4 Jungen mit desorganisiertem Bindungsstatus und bei einem Mädchen mit sicherer Bindungsrepräsentation vorhanden.

Werden die verschiedenen Risikofaktoren einzeln betrachtet, ergibt sich für die Jungen der unterschiedlichen Bindungsgruppen folgendes Bild:

Ein niedriger sozioökonomischer Status lag nur bei Familien mit Jungen vor und zwar bei zwei Jungen mit einer unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentation und bei zwei Jungen mit einem desorganisierten Bindungsstatus. Bezüglich des Risikofaktors "Reorganisationsphase" unterschieden sich die Jungen deutlich. Die Einelternfamilien der Jungen mit einem desorganisierten Bindungsstatus befanden sich doppelt so häufig noch in der Reorganisationsphase. Der Risikofaktor "elterliche Konflikte" wurde ebenfalls doppelt so häufig bei den Jungen mit desorganisiertem Bindungsstatus wie bei den Jungen mit unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentationen gefunden. Der psychische Belastungsgrad der Mutter (GSI) lag bei 26,7% der Jungen mit unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentationen und bei 41,7% derer mit einem desorganisierten Bindungsstatus im klinischen Bereich (s. Abbildung 14). In allen Fällen sind die Unterschiede jedoch statistisch nicht signifikant (Chi-Quadrat-Test).

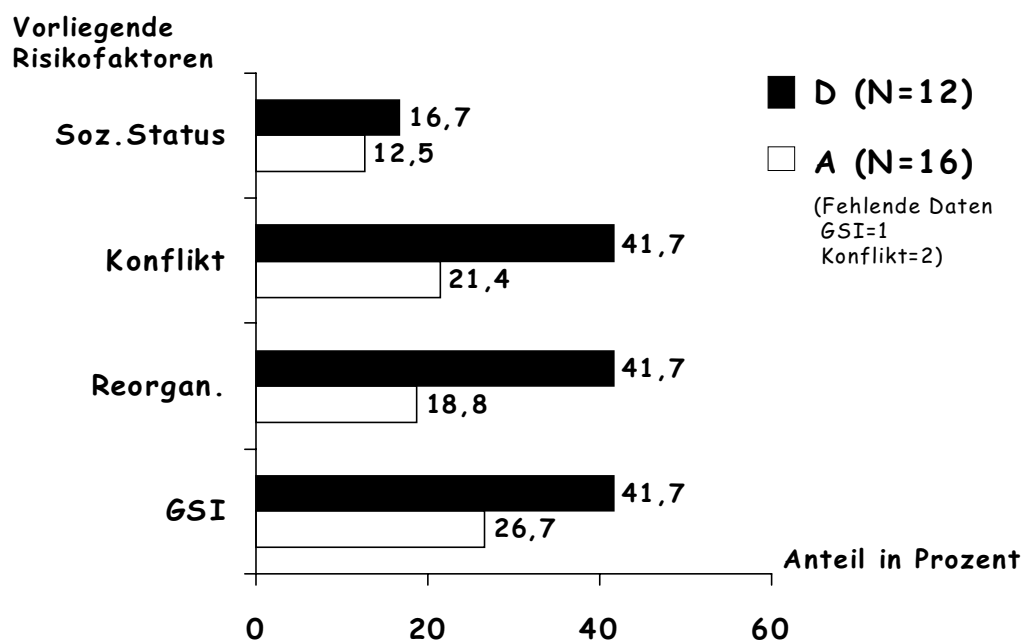


Abbildung 14: Prozentualer Anteil der Jungen mit unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentationen und derer mit desorganisiertem Bindungsstatus, bei denen jeweils Risikofaktoren vorliegen.

(Soz. Status= Risikofaktor "niedriger sozioökonomischer Status"

Konflikt= Risikofaktor "elterliche Konflikte"

GSI= Risikofaktor "psychische Belastung der Mutter"

A= unsicher-vermeidend, D= desorganisiert)

Für die Mädchen zeigte sich, dass der Risikofaktor "elterliche Konflikte" bei den Mädchen mit sicheren Bindungsrepräsentationen häufiger vorlag als bei denen mit unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentationen, während es bei dem Risikofaktor "psychische Belastung der Mutter" umgekehrt war. In beiden Gruppen befanden sich noch ca. ein Drittel der Einelternfamilien in der Reorganisationsphase, einen niedrigen sozioökonomischen Status wies kein Mädchen auf (s. Abbildung 15). Die Unterschiede sind auch bei den Mädchen statistisch nicht signifikant.

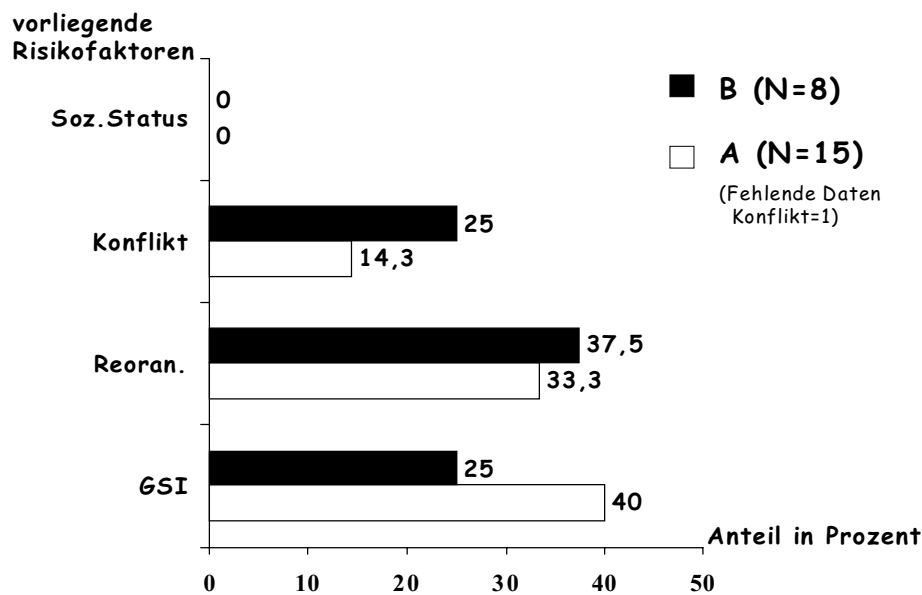


Abbildung 15: Prozentualer Anteil der Mädchen mit sicheren und unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentationen, bei denen jeweils Risikofaktoren vorliegen.
 (Soz. Status= Risikofaktor "niedriger sozioökonomischer Status"
 Konflikt= Risikofaktor "elterliche Konflikte"
 Reorgan.= Risikofaktor "Reorganisationsphase"
 GSI= Risikofaktor "psychische Belastung der Mutter"
 A= unsicher-vermeidend, B= sicher)

Insgesamt lässt sich sagen, dass die verschiedenen Risikofaktoren in allen Bindungsgruppen zu finden waren und bei sehr vielen Kindern mindestens ein Risikofaktor vorlag. Wird jeder Risikofaktor für sich betrachtet, zeigte sich, dass bei den Jungen mit desorganisiertem Bindungsstatus häufiger Risikofaktoren gefunden wurden als bei den Jungen mit unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentationen. Dagegen war die Verteilung der jeweiligen Risikofaktoren in den verschiedenen Bindungsgruppen der Mädchen heterogen.

4.4 Statistische Hypothesen und Datenanalyse

Zur inferenzstatistischen Datenanalyse ist anzumerken, dass von den 60 Kindern, von denen die Bindungsdaten in der Eingangsuntersuchung erhoben wurden, nur noch 52 Kinder (26 Mädchen/26 Jungen) an den weiteren Erhebungen teilnahmen. Da aufgrund der Geschlechtseffekte alle Hypothesen für Jungen und Mädchen getrennt überprüft werden mussten, wurden mangels Fallzahlen die Kinder mit unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentationen (ein Junge/zwei Mädchen), drei Mädchen mit desorganisiertem Bindungsstatus und der Junge mit sicherer Bindungsrepräsentation aus der Datenanalyse, die die Bindungsqualität betraf, herausgenommen. Bei den verbleibenden 24 Jungen konnten dadurch Zusammenhänge nur hinsichtlich der Bindungsdesorganisation und bei den verbleibenden 20 Mädchen nur hinsichtlich der Bindungssicherheit überprüft werden. Für die Hypothesenprüfung resultierte daraus, dass Hypothese H1, H3 und H7 nur für die Mädchen und Hypothese H2 und H4 nur für die Jungen durchgeführt werden konnte. Für die Hypothese H5 zum Bindungssicherheitswert und die Hypothese H6 zu Verhaltensauffälligkeiten und Risikofaktoren konnten alle Bindungsgruppen berücksichtigt werden, so dass sie für 26 Jungen und 26 Mädchen überprüfbar war.

Die Fälle, die eine Bindungsdesorganisation aufwiesen, wurden mit den Fällen, bei denen Desorganisation als Zusatzklassifikation gegeben wurde, zu einer D-Kategorie zusammengefasst.

Sowohl die quantitativen Bindungssicherheitswerte als auch die qualitativen Bindungsklassifikationen waren von der Intelligenz und sozioökonomischen Variablen unabhängig.

4.4.1 Hypothesenprüfung zum Selbstkonzept

Das von den Kindern erhobene Selbstkonzept gibt ihre Selbsteinschätzungen bezüglich der Mutter- und Peerakzeptanz sowie ihrer motorischen und kognitiven Kompetenz wieder. Die Mittelwerte und Standardabweichungen wurden sowohl für den Gesamtwert als auch für die einzelnen Unterskalen berechnet. Je höher die Werte sind, desto positiver ist das Selbstbild. Die Varianzanalyse wurde für den Gesamtwert mit zwei Messwiederholungen durchgeführt. Geschlechtseffekte bezüglich des Selbstkonzeptes wurden keine festgestellt.

4.4.1.1 Selbstkonzept und Bindungssicherheit

In Hypothese H1 wurde angenommen, dass das Selbstkonzept von Kindern mit sicheren Bindungsrepräsentationen signifikant höher ausfällt als das von Kindern mit unsicheren Bindungsrepräsentationen. Diese Hypothese war nur für die Mädchen relevant und konnte für sichere versus unsicher-vermeidende Bindungsrepräsentationen überprüft werden. Tabelle 12 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen für den Gesamtwert und die Unterskalen des Harter Selbstkonzeptinstruments getrennt nach den Bindungsrepräsentationen und für alle Messzeitpunkte. Die Werte reichen von eins bis vier.

Tabelle 12: Mittelwerte und Standardabweichungen des Selbstkonzepts (nach Harter) von den Mädchen zu beiden Messzeitpunkten.

| Mädchen | t1 | | t2 | |
|----------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Selbstkonzept | B (N=8) | A (N=12) | B (N=8) | A (N=11) |
| Mutter-Akzeptanz | 2,85 (SD 0,47) | 2,88 (SD 0,73) | 3,06 (SD 0,48) | 3,06 (SD 0,63) |
| Peer-Akzeptanz | 2,81 (SD 0,49) | 2,95 (SD 0,61) | 3,00 (SD 0,50) | 3,0 (SD 0,48) |
| Motorische Kompetenz | 3,52 (SD 0,41) | 3,79 (SD 0,22) | 3,56 (SD 0,44) | 3,85 (SD 0,18) |
| Kognitive Kompetenz | 3,06 (SD 0,34) | 3,43 (SD 0,31) | 2,97 (SD 0,43) | 3,48 (SD 0,29) |
| Gesamtwert | 3,06 (SD 0,30) | 3,26 (SD 0,36) | 3,15 (SD 0,32) | 3,35 (SD 0,34) |

(B= sicher, A= unsicher-vermeidend; 1 fehlender Datensatz zu t2)

Der Gesamtwert des Selbstkonzeptes liegt zu beiden Messzeitpunkten bei den Mädchen mit unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentationen etwas höher als bei den Mädchen mit sicheren Bindungsrepräsentationen. Dies ist ausschließlich auf höhere Werte in den Kompetenzskalen zurückzuführen. Die Unterschiede sind jedoch statistisch nicht signifikant. Die Varianzanalyse wies keine Haupteffekte für die Bindungsrepräsentation und für die Zeit auf, noch Interaktionseffekte.

4.4.1.2 Selbstkonzept und Bindungsdesorganisation

In Hypothese H2 wurde angenommen, dass das Selbstkonzept von Kindern mit organisierten unsicheren Bindungsrepräsentationen signifikant höher ist als das von Kindern mit desorganisierten Bindungsstatus. Diese Hypothese war nur für die Jungen relevant und konnte für die unsicher-vermeidende Bindungsrepräsentation versus Bindungsdesorganisation überprüft werden. Die Mittelwerte des Gesamtwertes des Selbstkonzeptes und der Unterskalen sind für die Jungen mit unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentationen zu allen Messzeitpunkten

höher als bei den Jungen mit desorganisiertem Bindungsstatus. Mittelwerte und Standardabweichungen sind in Tabelle 13 für die Unterskalen und den Gesamtwert getrennt nach Bindungsgruppen dargestellt.

Tabelle 13: Mittelwerte und Standardabweichungen des Selbstkonzepts (nach Harter) von den Jungen zu beiden Messzeitpunkten.

| Jungen | t1 | | t2 | |
|----------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| | D (N=10) | A (N=14) | D (N=10) | A (N=14) |
| Mutter-Akzeptanz | 2,20 (SD 0,44) | 2,84 (SD 0,38) | 2,45 (SD 0,68) | 3,10 (SD 0,58) |
| Peer-Akzeptanz | 2,30 (SD 0,80) | 2,77 (SD 0,55) | 2,51 (SD 0,68) | 2,89 (SD 0,59) |
| Motorische Kompetenz | 3,16 (SD 0,46) | 3,66 (SD 0,27) | 3,38 (SD 0,36) | 3,61 (SD 0,34) |
| Kognitive Kompetenz | 3,01 (SD 0,50) | 3,22 (SD 0,44) | 3,21 (SD 0,59) | 3,39 (SD 0,48) |
| Gesamtwert | 2,67 (SD 0,36) | 3,13 (SD 0,26) | 2,90 (SD 0,36) | 3,25 (SD 0,37) |

(D= Desorganisiert, A= unsicher-vermeidend)

Die Varianzanalyse erbrachte für den Gesamtwert des Selbstkonzeptes signifikante Haupteffekte sowohl für die Bindung ($F [1;22]= 9,869$ $p= .005$) als auch für die Zeit ($F [1;22]= 10,768$ $p= .003$). Die Fehlervarianzen waren homogen. Interaktionseffekte zwischen Bindung und Zeit wurden nicht gefunden. Die beiden Bindungsgruppen unterschieden sich zu beiden Messzeitpunkten signifikant (Mann-Whitney $Z= -2,817$, $p=.004$ für t1 und $Z= -2,258$ $p=.022$ für t2). In Abbildung 16 sind die Ergebnisse graphisch veranschaulicht.

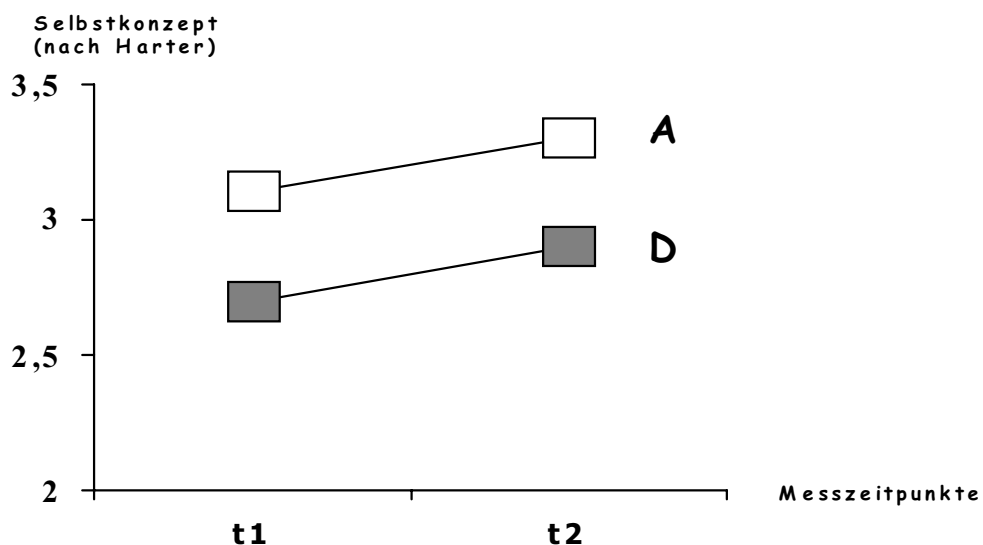


Abbildung 16: Mittelwerte des Selbstkonzeptgesamtswerts zu beiden Messzeitpunkten. (A= unsicher-vermeidende Bindungsrepräsentation D= Bindungsdesorganisation)

4.4.2 Hypothesenprüfung zum Selbstvertrauen

Die Einschätzungen des Selbstvertrauens der Kinder durch die LehrerInnen erfolgte nur zum Messzeitpunkt t2, da die Kinder zum Messzeitpunkt t1 noch nicht in der Schule waren. Das Selbstvertrauen wurde über graphische Analogskalen mit einer Skalierung von 1-10 eingeschätzt. Je höher die Werte sind, desto höher wird das Selbstvertrauen beurteilt. Es zeigten sich signifikante Geschlechtseffekte hinsichtlich des Selbstvertrauens (Mann-Whitney $Z = -3,24$, $p < .01$). Bei den Mädchen lagen die Werte im Durchschnitt bei 7,09 (SD 1,91) bei den Jungen bei 5,05 (SD 2,05). Nach Bindungsgruppen und nach Geschlecht getrennt, ergab sich folgende Verteilung (s. Abbildung 17):

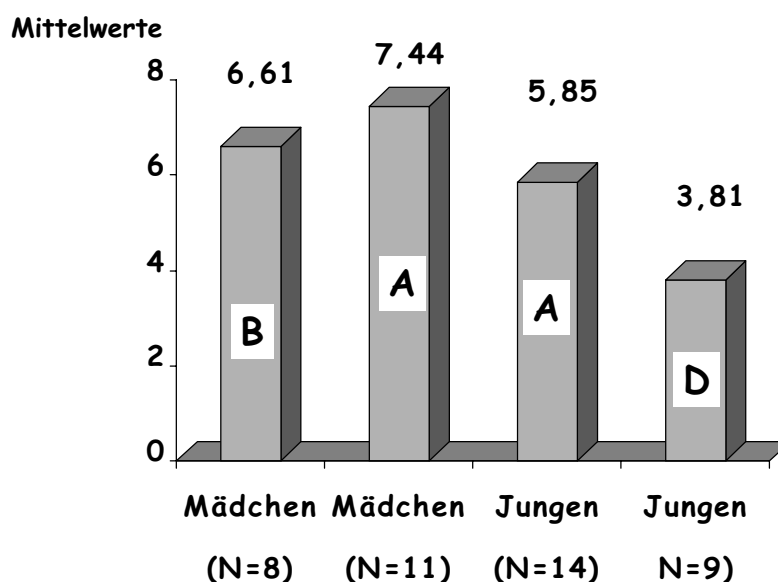


Abbildung 17: Verteilung der Mittelwerte des von den KlassenlehrerInnen eingeschätzten Selbstvertrauens getrennt nach Geschlecht und Bindungsgruppen. (fehlende Daten von einem Mädchen und einen Jungen)

4.4.2.1 Selbstvertrauen und Bindungssicherheit

In Hypothese H3 wurde angenommen, dass das Selbstvertrauen von Kindern mit sicheren Bindungsrepräsentationen von den KlassenlehrerInnen signifikant höher eingeschätzt wird als das von Kindern mit unsicheren Bindungsrepräsentationen. Diese Hypothese war nur für die Mädchen relevant und konnte für sichere versus unsicher-vermeidende Bindungsrepräsentationen überprüft werden.

Der Mittelwert des Selbstvertrauens lag bei den Mädchen mit unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentationen (N=11) bei 7,44 (SD 1,86) und bei den Mädchen mit sicheren Bindungsrepräsentationen (N=8) bei 6,61, (SD 2,00). Die Mittelwerte des von den KlassenlehrerInnen eingeschätzten Selbstvertrauens der

Mädchen unterscheiden sich demnach ähnlich wie beim Selbstkonzept. Die Mädchen mit unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentationen haben etwas höhere Werte als diejenigen mit sicheren Bindungsrepräsentationen. Die Unterschiede sind jedoch statistisch nicht signifikant.

4.4.2.2 Selbstvertrauen und Bindungsdesorganisation

In Hypothese H4 wurde angenommen, dass das Selbstvertrauen von Kindern mit organisierten unsicheren Bindungsrepräsentationen von den KlassenlehrerInnen signifikant höher eingeschätzt wird als das von Kindern mit desorganisiertem Bindungsstatus. Diese Hypothese war nur für die Jungen relevant und konnte für die unsicher-vermeidende Bindungsrepräsentation versus Bindungsdesorganisation überprüft werden. Die Mittelwerte des von den KlassenlehrerInnen eingeschätzten Selbstvertrauens der Jungen waren bei den unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentationen höher als bei den Jungen mit dem desorganisierten Bindungsstatus. Er lag bei den Jungen mit einem desorganisierten Bindungsstatus (N=9) bei 3,81 (SD 1,30) und bei denen mit unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentationen (N=14) bei 5,85 (SD 2,09).

Die Fehlervarianzen waren homogen. Die Varianzanalyse zeigte im Hinblick auf das Selbstvertrauen einen signifikanten Haupteffekt für die Bindung ($F [1;22] = 6,91$ $p = .016$).

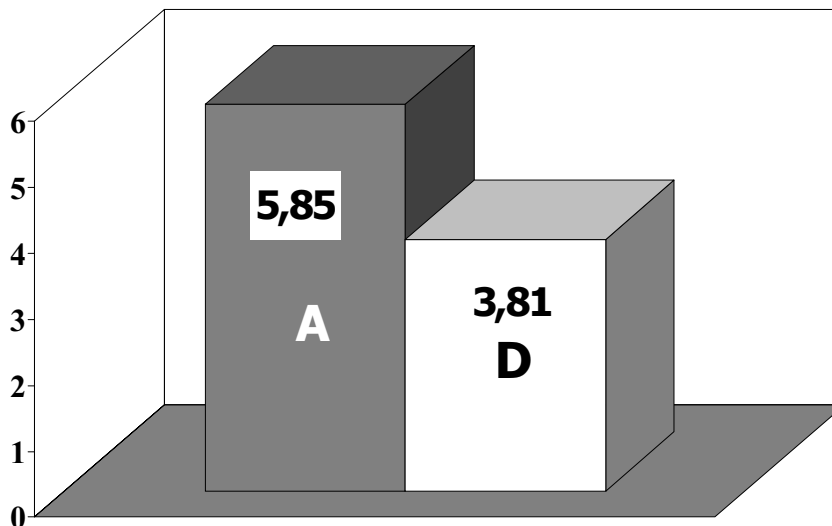


Abbildung 18: Selbstvertrauen der Jungen nach Einschätzung der KlassenlehrerInnen (A= unsicher-vermeidend, D= desorganisiert)

4.4.3 Hypothesenprüfung zum Bindungssicherheitswert

Der Bindungssicherheitswert stellt ein vierfach abgestuftes quantitatives Maß für die Bindungssicherheit dar und differenziert zwischen einer sehr sicheren (4), einer sicheren (3), einer unsicheren (2) und einer sehr unsicheren Bindung (1). Für die organisierten Bindungsrepräsentationen ergeben sich dadurch jeweils zwei Ausprägungen (für B: 3 oder 4; für A und C: 1 oder 2) der desorganisierten Bindungsstatus ist immer mit einer sehr unsicheren Bewertung (1) verbunden.

In Hypothese H5 wurde angenommen, dass die Höhe des Selbstkonzeptwertes und die Größe des Selbstvertrauens positiv mit der Höhe des Bindungssicherheitswertes zusammenhängen. Diese Hypothese konnte für 26 Mädchen und 26 Jungen überprüft werden, die Mittelwerte und Standardabweichungen des Selbstkonzeptes und Selbstvertrauen nach Geschlecht getrennt und in Abhängigkeit vom Bindungssicherheitswert ist der folgenden Tabellen 14 und Tabelle 15 (Seite 105) zu entnehmen.

Tabelle 14: Mittelwerte und Standardabweichungen des Selbstkonzeptes und Selbstvertrauen der Jungen in Abhängigkeit des Bindungssicherheitswertes zu allen Messzeitpunkten.

| JUNGEN (N=26) | | | |
|--|---|----------------------------|---|
| BINDUNGS- SICHER- HEITSWERT | SELBSTKONZEPT (SELBSTEINSCHÄTZUNG) | | SELBSTVERTRAUEN (FREMDRATING) T2 |
| | T1 | T2 | |
| sehr unsicher (1) | 2,68 (SD 0,34) N=11 | 2,92 (SD 0,36) N=11 | 3,92 (SD 1,24) N=10 |
| unsicher (2) | 3,16 (SD 0,36) N=14 | 3,25 (SD 0,36) N=14 | 6,04 (SD 2,11) N=14 |
| sicher (3) | 2,91 (--) N=1 | 2,91 (--) N=1 | 7,40 (--) N=1 |
| sehr sicher (4) | — | — | — |
| | | | ein fehlender Datensatz |

Anmerkung: die Maße der Selbsteinschätzung sind nicht direkt mit den Maßen des Fremdrating vergleichbar; ersteres hat eine Abstufung von 1-4, letzteres von 0-10.

Die Spearman-Rangkorrelationen betragen bei den Jungen für das Selbstkonzept zu t1 $r=.572$ ($p=.002$), zu t2 $r=.374$ ($p=.060$) und für das Selbstvertrauen $r=.582$ ($p=.002$). Die Zusammenhänge waren bezüglich des Selbstvertrauens signifikant. Hinsichtlich des Selbstkonzeptes waren die Zusammenhänge zum Messzeitpunkt t1 signifikant.

Tabelle 15: Mittelwerte und Standardabweichungen des Selbstkonzepts und Selbstvertrauen der Mädchen in Abhängigkeit des Bindungssicherheitswertes zu allen Messzeitpunkten.

| MÄDCHEN (N=24) | | | |
|--|---|---------------------------|---|
| BINDUNGS- SICHER- HEITSWERT | SELBSTKONZEPT (SELBSTEINSCHÄTZUNG) | | SELBSTVERTRAUEN (FREMDRATING) T2 |
| | T1 | T2 | |
| Sehr unsicher (1) | 3,16 (SD 0,31) N=7 | 3,38 (SD 0,26) N=6 | 7,33 (SD 1,68) N=6 |
| Unsicher (2) | 3,25 (SD 0,39) N=11 | 3,34 (SD 0,37) N=9 | 7,61 (SD 1,59) N=10 |
| Sicher (3) | 3,01 (SD 0,17) N=5 | 3,08 (SD 0,19) N=5 | 7,34 (SD 0,97) N=5 |
| Sehr Sicher (4) | 3,13 (SD 0,50) N=3 | 3,26 (SD 0,50) N=3 | 5,40 (SD 2,94) N=3 |
| | | 3 fehlende Datensätze | ein fehlender Datensatz |

Anmerkung: die Maße der Selbsteinschätzung sind nicht direkt mit den Maßen des Fremdratings vergleichbar; ersteres hat eine Abstufung von 1-4, letzteres von 0-10.

Die Spearman-Rangkorrelationen zwischen dem Bindungssicherheitswert und dem Selbstkonzept bzw. Selbstvertrauen erbrachten für die Mädchen weder für das Selbstkonzept noch für das Selbstvertrauen signifikante Ergebnisse.

4.4.4 Hypothesenprüfung zu Verhaltensauffälligkeiten

Verhaltensauffälligkeiten bzw. Verhaltensprobleme wurden sowohl als Einschätzungen der Mütter (CBCL) als auch als Urteile der KlassenlehrerInnen erhoben und sollten im Hinblick auf Risikofaktoren und Bindung untersucht werden.

In den Einschätzungen der Mütter zeigten sich Geschlechtseffekte nur bei den "Externalisierenden Störungen". Auch hier wurden die Jungen im Durchschnitt "verhaltensauffälliger" eingeschätzt. Die CBCL-Werte liegen jedoch sowohl bei den Jungen als auch bei den Mädchen im Normbereich (Mittelwerte und Standardabweichungen s. Tabelle 16).

Tabelle 16: Mittelwerte und Standardabweichungen externalisierender und internalisierender Verhaltensauffälligkeiten nach Einschätzungen der Mutter in der CBCL.

| Einschätzungen der Mütter in der CBCL | Mädchen (N=25) | Jungen (N=25) | Mädchen (N=24) | Jungen (N=26) |
|--|---------------------------|---------------------------|---------------------------|----------------------------|
| externalisierende Störungen | 9,08 (SD 5,13) | 14,84 (SD 9,38) | 8,84 (SD 5,50) | 15,10 (SD 10,06) |
| internalisierende Störungen | 9,08 (SD 6,59) | 8,26 (SD 6,79) | 8,58 (SD 5,99) | 8,01 (SD 6,66) |

Für die Einschätzungen der KlassenlehrerInnen wurden signifikante Geschlechtseffekte sowohl für "externalisierende" als auch für "internalisierende Probleme" gefunden. Die Geschlechtsunterschiede zeigten sich dahingehend, dass die Jungen durchschnittlich "verhaltensauffälliger" eingeschätzt wurden (s. Tabelle 17).

Tabelle 17: Mittelwerte und Standardabweichungen externalisierender und internalisierender Verhaltensprobleme nach dem LehrerInnenurteil.

| LehrerInnenurteil | t2 | |
|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Mädchen (N=23) | Jungen (N=25) |
| externalisierende Probleme | 2,37 (SD 1,72) | 5,16 (SD 2,04) |
| internalisierende Probleme | 1,83 (SD 1,27) | 3,30 (SD 2,02) |

Anmerkung: die Werte der CBCL sind nicht direkt mit den Werten des LehrerInnenurteil vergleichbar; erstere können zwischen 0 und 66 liegen, letztere zwischen 0 und 10.

4.4.4.1 Anzahl der Risikofaktoren und Verhaltensauffälligkeiten

In Hypothese H6 wurde angenommen, dass Verhaltensprobleme in Zusammenhang mit der Anzahl der Risikofaktoren stehen. Da aufgrund der Geschlechtseffekte die Datenanalyse für Jungen und Mädchen getrennt durchgeführt werden musste, resultierte eine zu geringe Zellenbesetzung für die vier verschiedenen Risikofaktoren. Die unabhängige Variable "Anzahl der Risikofaktoren" wurde von daher für die Varianzanalysen dichotomisiert und Verhaltensauffälligkeiten nur noch im Hinblick darauf analysiert, ob kein oder mindestens ein Risikofaktor vorhanden war. Die CBCL-Werte der Mädchen, bei denen keine Risikofaktoren vorlagen, waren bezüglich externalisierender Störungen kaum geringer als die der Mädchen, bei denen mindestens ein Risikofaktor vorlag. Bezüglich der internalisierenden Störungen waren sie deutlich aber nicht signifikant geringer (Mittelwerte und Standardabweichungen s. Tabelle 18). Es wurden weder Zeit- noch Interaktionseffekte gefunden.

Tabelle 18: Mittelwerte und Standardabweichungen externalisierender und internalisierender Verhaltensauffälligkeiten der Mädchen nach Einschätzungen der Mutter in der CBCL und in Abhängigkeit des Vorliegens mindestens eines Risikofaktors.

| Mädchen | t1 | | t2 | |
|-----------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Ohne Risiko (N=7) | Mit Risiko (N=16) | Ohne Risiko (N=7) | Mit Risiko (N=16) |
| externalisierende Störungen | 9,34 (SD 6,75) | 8,84 (SD 4,12) | 8,45 (SD 5,12) | 9,39 (SD 5,76) |
| internalisierende Störungen | 6,16 (SD 5,66) | 10,56 (SD 6,95) | 6,15 (SD 5,10) | 9,87 (SD 6,27) |

Im Urteil der LehrerInnen war bei den Mädchen der Zusammenhang zwischen Verhaltensauffälligkeiten und Risikofaktoren für die internalisierenden Probleme nicht signifikant. Dagegen wurde für die externalisierenden Probleme ein signifikanter Effekt gefunden ($F [1;21]= 9,497$ $p=.006$), die Mittelwerte waren bei den Mädchen höher, bei denen keine Risikofaktoren vorlagen. Die Fehlervarianzen waren nicht homogen ($F [1;21]= 9,828$ $p=.005$). (Mittelwerte und Standardabweichungen s. Tabelle 19).

Tabelle 19: Mittelwerte und Standardabweichungen externalisierender und internalisierender Verhaltensprobleme der Mädchen nach Einschätzungen der KlassenlehrerInnen und in Abhängigkeit des Vorliegens mindestens eines Risikofaktors.

| Mädchen | T2 | |
|--|------------------------------|------------------------------|
| | Ohne Risiko (N=8) | Mit Risiko (N=15) |
| Einschätzungen der KlassenlehrerInnen | | |
| externalisierende Probleme | 3,30 (SD 0,83) | 1,81 (SD 1,18) |
| internalisierende Probleme | 1,95 (SD 1,35) | 1,84 (SD 0,79) |

Bei den Jungen, bei denen keine Risikofaktoren vorlagen, waren die CBCL-Werte bezüglich Internalisierender Störungen unwesentlich geringer als bei den Jungen, bei denen mindestens ein Risikofaktor vorlag. Die Auffälligkeitswerte der Externalisierenden Störungen waren dagegen in der Risikogruppe deutlich höher (s. folgende Tabelle 20 und Abbildung 19, Seite 107). Die Varianzanalyse erbrachte ein Ergebnis, das knapp über dem Signifikanzniveau lag ($F [1;23]= 4,005$ $p=.057$). Die Fehlervarianzen waren zu t2 nicht homogen ($F [1;23]= 5,758$ $p=.025$), es wurden keine Zeit- und Interaktionseffekte gefunden. Im U-test zeigte sich, dass die Unterschiede zu t2 signifikant waren (Mann-Whitney $Z= -2,141$, $p=.030$).

Tabelle 20: Mittelwerte und Standardabweichungen externalisierender und internalisierender Verhaltensauffälligkeiten der Jungen nach Einschätzungen der Mütter in der CBCL und in Abhängigkeit des Vorliegens mindestens eines Risikofaktors.

| Jungen | t1 | | t2 | |
|--|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| | Ohne Risiko (N=7) | Mit Risiko (N=18) | Ohne Risiko (N=7) | Mit Risiko (N=18) |
| Einschätzungen der Mütter in der CBCL | | | | |
| externalisierende Störungen | 11,14 (SD 9,65) | 16,28 (SD 9,15) | 7,89 (SD 4,69) | 17,61 (SD 10,56) |
| internalisierende Störungen | 8,85 (SD 6,86) | 8,02 (SD 6,95) | 6,57 (SD 3,55) | 8,52 (SD 7,72) |

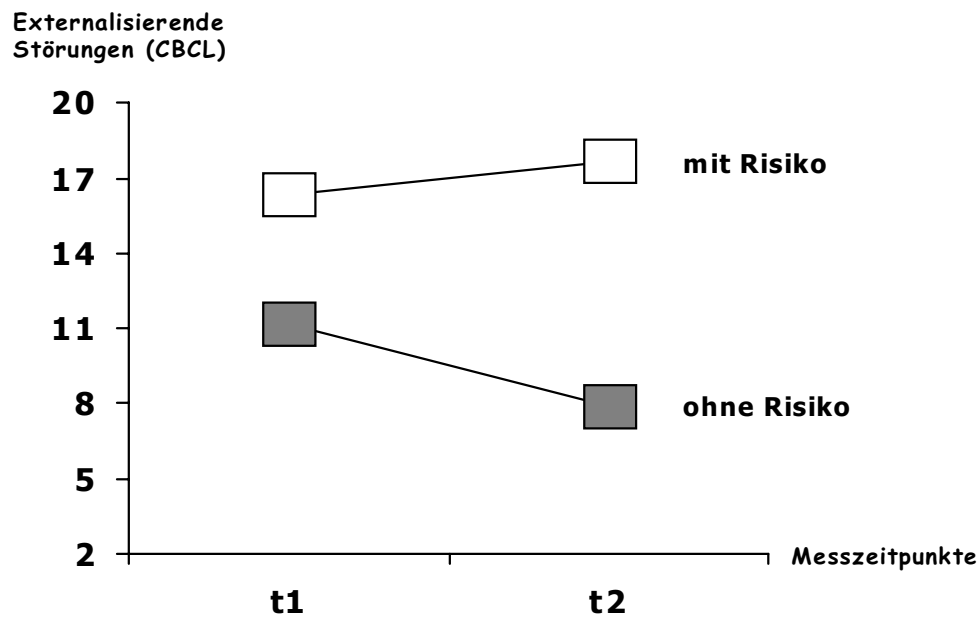


Abbildung 19: "Externalisierende und internalisierende Verhaltensauffälligkeiten" der Jungen nach Einschätzungen der Mütter in der CBCL und in Abhängigkeit des Vorliegens mindestens eines Risikofaktors zu beiden Messzeitpunkten.

Im Urteil der LehrerInnen wurde bei den Jungen ein signifikanter Effekt für die Internalisierenden Probleme gefunden ($F [1;23] = 15,0256$ $p = .001$), die Mittelwerte waren bei den Jungen höher, bei denen keine Risikofaktoren vorlagen. Die Fehlervarianzen waren homogen (s. Tabelle 21).

Tabelle 21: Mittelwerte und Standardabweichungen externalisierender und internalisierender Verhaltensprobleme der Jungen nach Einschätzungen der KlassenlehrerInnen und in Abhängigkeit des Vorliegens mindestens eines Risikofaktors.

| Jungen | T2 | |
|----------------------------|-------------------|-------------------|
| | Ohne Risiko (N=7) | Mit Risiko (N=18) |
| externalisierende Probleme | 4,82 (SD 2,10) | 5,35 (SD 1,95) |
| internalisierende Probleme | 4,82 (SD 2,10) | 5,30 (SD 2,06) |

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die signifikanten Zusammenhänge bezüglich der Einschätzungen der Mütter in der CBCL hypothesenkonform waren, die Einschätzungen der LehrerInnen jedoch entgegengesetzt der Hypothesen ausfielen. Die LehrerInnen schätzten die Mädchen bei denen keine Risikofaktoren vorlagen bezüglich externalisierender Verhaltensprobleme und die Jungen, bei denen keine Risikofaktoren vorlagen bezüglich internalisierender Probleme als verhaltensauffälliger ein. Zeit- und Interaktionseffekte wurden keine gefunden.

4.4.4.2 Verhaltensauffälligkeiten und Bindung

In Hypothese H7 wurde angenommen, dass Verhaltensauffälligkeiten dann in Zusammenhang mit der Bindungssicherheit stehen, wenn mindestens ein Risikofaktor vorhanden ist. Es wurde dabei erwartet, dass das Ausmaß möglicher Verhaltensauffälligkeiten bei den Kindern mit sicheren Bindungsrepräsentationen signifikant geringer ist als bei denen mit unsicheren Bindungsrepräsentationen. Diese Hypothese konnte für die Mädchen der gesamten Stichprobe überprüft werden. Die Varianzanalyse erbrachte weder für die Einschätzungen der Mütter in der CBCL noch für die Beurteilungen der KlassenlehrerInnen signifikante Ergebnisse. Die Mädchen mit unsicheren Bindungsrepräsentationen weisen in der CBCL, vor allem bei den internalisierenden Störungen, tendenziell höhere Auffälligkeitswerte auf als die Mädchen mit sicheren Bindungsrepräsentationen unabhängig davon, ob Risikofaktoren vorlagen oder nicht. Zu den LehrerInnenurteile ist zu sagen, dass die Werte generell, aber auch die Unterschiede zwischen den Bindungsgruppe sehr gering waren. Die Verteilungen sind heterogen und lassen keine Systematik erkennen. Die Mittelwerte und Standardabweichungen sind den folgenden Tabellen 22 und 23 zu entnehmen.

Tabelle 22: Mittelwerte und Standardabweichungen externalisierender und internalisierender Verhaltensauffälligkeiten der Mädchen nach Einschätzungen der Mutter in der CBCL und in Abhängigkeit der Bindungssicherheit und des Vorliegens mindestens eines Risikofaktors.

| CBCL | t1 | | | | t2 | | | |
|-----------------------------|---------------------------|---------------------------|------------------------|-------------------------|---------------------------|---------------------------|------------------------|-------------------------|
| | Ohne Risiko | | mit Risiko | | Ohne Risiko | | Mit Risiko | |
| | S (N=3) | U (N=4) | S (N=5) | U (N=11) | S (N=3) | U (N=4) | S (N=5) | U (N=11) |
| externalisierende Störungen | 8,47 SD 6,58 | 10,0 SD 7,87 | 8,60 SD 5,02 | 8,96 SD 3,91 | 7,75 SD 5,13 | 8,96 SD 5,83 | 7,17 SD 4,47 | 10,40 SD 6,18 |
| internalisierende Störungen | 3,66 SD 2,30 | 8,03 SD 7,04 | 9,4 SD 5,98 | 11,09 SD 7,56 | 4,33 SD 3,05 | 9,23 SD 7,43 | 8,80 SD 6,76 | 10,36 SD 6,31 |

(S= Sichere Bindungsrepräsentationen ; U= Unsichere Bindungsrepräsentationen)

Tabelle 23: Mittelwerte und Standardabweichungen externalisierender und internalisierender Verhaltensprobleme der Mädchen nach Einschätzungen der LehrerInnen in Abhängigkeit der Bindungssicherheit und des Vorliegens mindestens eines Risikofaktors.

| Urteil der LehrerInnen | T2 | | | |
|----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Ohne Risiko | | mit Risiko | |
| | S (N=3) | U (N=5) | S (N=5) | U (N=10) |
| externalisierende Probleme | 2,67 (SD 2,14) | 4,25 (SD 1,83) | 1,73 (SD 0,82) | 1,66 (SD 1,28) |
| internalisierende Probleme | 1,70 (SD 0,78) | 1,41 (SD 0,96) | 2,50 (SD 2,36) | 1,75 (SD 0,76) |

(S= Sichere Bindungsrepräsentationen ; U= Unsichere Bindungsrepräsentationen)

4.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Hypothesen mussten aufgrund der unerwarteten Geschlechtseffekte der unabhängigen Variable Bindung für die Mädchen und Jungen getrennt geprüft werden. Die Fallzahlen waren dadurch sehr gering und sind dementsprechend nur eingeschränkt aussagekräftig. Die Geschlechtsunterschiede bedingten außerdem, dass die Hypothesen zur Bindungssicherheit (H1, H3 und H7) nur für Mädchen und die zur Bindungsdesorganisation (H2 und H4) nur für Jungen überprüft werden konnten. Die Anzahl der Risikofaktoren wurde aufgrund der geringen Zellenbesetzungen nur dichotom (Risikofaktoren liegen vor bzw. nicht vor) berücksichtigt.

Für das Selbstkonzept (Selbseinschätzung) und Selbstvertrauen (Fremdrating) wurden zu keinem Messzeitpunkt signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen den Mädchen mit sicheren und denen mit unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentationen gefunden.

Die Hypothesen, in denen angenommen wurde, dass das Selbstkonzept (H1) und Selbstvertrauen (H3) mit der Bindungssicherheit zusammenhängt, wurden für die Mädchen bezüglich sicherer und unsicher-vermeidender Bindungsrepräsentationen nicht bestätigt.

Für die Jungen konnten sowohl für das Selbstkonzept als auch für das Selbstvertrauen zu allen Messzeitpunkten signifikante Haupteffekte nachgewiesen werden. Die Jungen mit unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentationen hatten sowohl ein signifikant positiveres Selbstkonzept als auch ein signifikant höheres Selbstvertrauen als die Jungen mit einem desorganisierten Bindungsstatus.

Die Hypothesen, in denen das Selbstkonzept (H2) und Selbstvertrauen (H4) mit der Bindungsdesorganisation zusammenhängt, wurden für die Jungen in der angenommenen Richtung bestätigt.

Ein positiver Zusammenhang zwischen der Höhe des Bindungssicherheitswertes und der Größe des Selbstvertrauens wurde bei den Jungen gefunden. Ein positiver Zusammenhang zu der Höhe des Selbstkonzeptwertes wurde ebenfalls nur bei den Jungen und nur zum Messzeitpunkt t1 gefunden.

Die Hypothese H5 zum Bindungssicherheitswert und Selbstvertrauen konnte nur für die Jungen bestätigt werden.; zum Selbstkonzept konnte sie ebenfalls nur für die Jungen und nur zum ersten Messzeitpunkt (t1) bestätigt werden.

Die Mittelwerte der CBCL-Skalen lagen bei den Mädchen der Risikogruppe bezüglich internalisierender Störungen und bei den Jungen bezüglich externa-

lisierender Störungen höher. Die Ergebnisse waren bei den Mädchen nicht signifikant und bei den Jungen nur zu t2 signifikant. Im LehrerInnenurteil lagen die Auffälligkeitswerte entgegen der Annahme bei den Jungen bezüglich internalisierender Probleme und bei den Mädchen bezüglich externalisierender Probleme in der Nichtrisikogruppe signifikant höher.

Hypothese H6, in der angenommen wurde, dass Verhaltensauffälligkeiten im Zusammenhang mit Risikofaktoren stehen, konnte für die Mädchen statistisch nicht bestätigt werden. Für die Jungen konnte sie zu t2 bezüglich externalisierender Störungen (CBCL) bestätigt werden.

In der CBCL lagen die Mittelwerte der Mädchen mit einer unsicheren Bindung tendenziell höher als bei denen mit sicherer Bindung; dies war jedoch unabhängig davon, ob ein Risikofaktor vorlag oder nicht. Die Unterschiede waren aber statistisch nicht signifikant. Bezüglich der LehrerInnenurteile zeigten sich keine systematischen Verteilungen und Unterschiede.

Die Annahme der Hypothese H7, dass zwischen Verhaltensauffälligkeiten und Bindungssicherheit dann ein Zusammenhang besteht, wenn mindestens ein Risikofaktor vorliegt wurde statistisch nicht bestätigt.

Insgesamt ist zu sagen, dass ausschließlich bei den Jungen Hypothesen bestätigt wurden und damit statistisch signifikante Zusammenhänge fast nur im Hinblick auf die Bindungsdesorganisation gefunden wurden.

5. Diskussion

Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, die Bindungsrepräsentationen von Kindern aus Einelternfamilien im Zusammenhang mit ihrem Selbstkonzept bzw. Selbstvertrauen und möglichen Verhaltensauffälligkeiten zu untersuchen. Ausgangspunkt war dabei die Annahme, dass die Familienform selbst kein Risikofaktor für die psychosoziale Entwicklung dieser Kinder darstellt, sondern das Selbstbild und Selbstvertrauen der Kinder von der Bindungsqualität abhängt und mögliche Verhaltensauffälligkeiten durch Risikofaktoren bedingt sind, die häufig mit einer Trennung/Scheidung einhergehen. Hierzu zählen Konflikte zwischen den Eltern, psychische Belastungen der Bezugsperson(en) und schlechte ökonomische Verhältnisse, die allgemein als Entwicklungsrisiko für Kinder gelten. Diese Risikobedingungen und der Zeitpunkt der Trennung wurden im Hinblick auf die erhobenen Verhaltensauffälligkeiten berücksichtigt, wobei der Trennungszeitpunkt dann als Risikofaktor galt, wenn die Trennung weniger als zwei Jahre zurücklag. Weiter wurde angenommen, dass eine sichere Bindung einen Schutzfaktor darstellt, der die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Verhaltensauffälligkeiten unter den genannten Risikobedingungen verringert, während eine unsichere Bindung und vor allem die Bindungsdesorganisation¹² die Wahrscheinlichkeit dafür erhöhen sollte.

Von den Ergebnissen wurden Erkenntnisse über bindungsspezifische Merkmale von Kindern aus Einelternfamilien erwartet. Es war nicht Ziel der Studie speziell die Folgen der Trennung zu untersuchen. Da die Untersuchungen kurz vor und einige Monate nach Schuleintritt der Kinder stattfanden, konnte die Stabilität möglicher Zusammenhänge überprüft und zusätzlich Einschätzungen der KlassenlehrerInnen erhoben werden.

Es konnte nachgewiesen werden, dass die Bindung von der Intelligenz der Kinder und dem sozioökonomischen Status der Einelternfamilien unabhängig war. Es wurden aber starke Geschlechtseffekte gefunden, weswegen die Daten für die Jungen und Mädchen getrennt analysiert werden mussten. Durch die daraus resultierenden geringen Fallzahlen in den jeweiligen Bindungsgruppen sind die Ergebnisse nur eingeschränkt interpretierbar. Bevor diese jedoch im Einzelnen diskutiert werden, sollen zunächst die Stichprobenselektionseffekte, die Verteilung der Bindungsrepräsentationen und die gefundenen Geschlechtseffekte erörtert werden.

¹² Es wird nochmals darauf hingewiesen, dass in der vorliegenden Untersuchung alle Formen der Bindungsdesorganisation für die Datenanalyse in eine D-Kategorie zusammengefasst wurden. Der Begriff Bindungsdesorganisation gilt deshalb hier und in der weiteren Diskussion der Einfachheit halber für alle Formen der Bindungsdesorganisation, die nur dann gesondert aufgeführt werden, wenn differenzierende Aussagen möglich sind.

5.1 Diskussion der deskriptiven Daten

5.1.1 Stichprobenselektionseffekte

Bei der Schuleignungsuntersuchung 1999 im Gesundheitsamt Düsseldorf konnten fast alle deutschsprachigen Einelternfamilien (N=529) kontaktiert und bezüglich sozioökonomischer Bedingungen, psychischer Belastung der Mutter (GSI) und Verhaltensauffälligkeiten der Kinder (CBCL) erfasst werden. Dadurch war es möglich, die Untersuchungsstichprobe in den genannten Variablen mit der Grundgesamtheit der Kinder aus Einelternfamilien dieses Schuleingangsjahrgangs zu vergleichen. Signifikante Unterschiede wurden dahingehend gefunden, dass die Einelternfamilien der Untersuchungsstichprobe einen höheren sozioökonomischen Status aufwiesen, die Mütter sich im Durchschnitt als psychisch belasteter einschätzten und ihre Kinder in der CBCL als verhaltensauffälliger beurteilten.

Stichprobenselektionseffekte hinsichtlich des sozioökonomischen Status sind in wissenschaftlichen Untersuchungen oft zu finden, da Personen mit niedrigem Bildungsniveau und aus sozial schwachem Milieu es eher scheuen, an solchen Studien teilzunehmen. Die höhere psychisch/psychosomatische Belastung der Mütter ist aus der Tatsache erklärbar, dass ihnen zusätzlich zur wissenschaftlichen Untersuchung die Teilnahme an einer zeitlich begrenzten und professionell geleiteten Unterstützungsgruppe angeboten wurde und sich wahrscheinlich deshalb eher belastete Mütter angesprochen fühlten. Die Unterschiede bezüglich der Verhaltensauffälligkeiten der Kinder sind dagegen nur bedingt aussagekräftig, da der Gesamtauffälligkeitswert der CBCL die Einschätzungen der Mütter wiedergibt und dieser mit dem Belastungsgrad der Mutter (GSI) hoch korreliert. Wird außerdem in Betracht gezogen, dass der CBCL-Wert im Normbereich lag, sind die Unterschiede praktisch nicht relevant.

Ein niedriger sozioökonomischer Status gilt allgemein als Risikofaktor für Fehlanpassungen von Kindern und wird in Einelternfamilien, bedingt durch die Trennung und daraus resultierender Verschlechterung der finanziellen Situation und beruflicher Möglichkeiten, häufig gefunden. Für die Untersuchungsstichprobe der Einelternfamilien trifft dies nicht zu, sie ist in dieser Hinsicht nicht als Risikogruppe anzusehen.

Für den psychisch/psychosomatischen Belastungsgrad der Mütter ist dagegen eine entgegengesetzte Tendenz festzustellen. Während der Gruppenmittelwert des Global Severity Index (GSI) bei den Müttern der Gesamtkohorte der Kinder aus Einelternfamilien dem Normbereich zuzuordnen ist, lag er in der Untersuchungsstichprobe etwas über dem Wert, der als klinisch relevant gilt.

Hinsichtlich der empfundenen psychisch/psycho-somatischen Belastung der Mütter liegt die Untersuchungsstichprobe im Gegensatz zur Gesamtkohorte also eher im Risikobereich.

Für die weitere Diskussion ist deshalb im Blick zu behalten, dass die vorliegende Stichprobe bezüglich des sozioökonomischen Status und der psychisch/psycho-somatischen Beeinträchtigung der Mütter nicht repräsentativ für Einelternfamilien zu sein scheint. Was die Unterschiede bezüglich der Verhaltensauffälligkeiten der Kinder betrifft, bleibt offen, inwiefern sie mit der psychischen Belastung der Mütter zusammenhängen. Es ist denkbar, dass die mütterliche Beeinträchtigung ihre Wahrnehmung beeinflusst, ein kausaler Zusammenhang ist aber ebenso plausibel. Abgesehen davon ist jedoch hervorzuheben, dass klinisch bedeutsame Verhaltensauffälligkeiten in beiden Stichproben im Durchschnitt nicht vorlagen.

Wird in Betracht gezogen, dass in der Untersuchungsstichprobe die Mütter zwar psychisch mehr belastet waren als die Mütter der Gesamtkohorte, jedoch die sozioökonomische Bedingungen bei ihnen wesentlich günstiger waren, zeigt dies deutlich, dass Einelternfamilien keine homogene Gruppe darstellen. Dies steht im Einklang mit dem neueren Forschungsstand, nachdem die Familienform als solche keine generalisierenden Schlüsse über mögliche Fehlanpassungen der darin lebenden Kinder erlaubt, sondern die Interaktion von Risiko- und Schutzfaktoren zu berücksichtigen sind.

5.1.2 Verteilung der Bindungsrepräsentationen

Zur Erhebung der Bindung wurde das Geschichtenergänzungsverfahren (GEV, Gloger-Tippelt & König, 2000) eingesetzt. Dies ist ein relativ neues Verfahren, das die Bestimmung eines vierfach abgestuften Bindungssicherheitswertes sowie die Klassifikation der bekannten Bindungsgruppen (sicher, unsicher-vermeidend, unsicher-ambivalent und desorganisiert) anhand von Geschichtenergänzungen im Puppenspiel der Kinder ermöglicht. Die Reliabilität und Validität des GEV konnten in einer Längsschnittstudie nachgewiesen werden (Gloger-Tippelt et al. 2002). In der vorliegenden Untersuchung erbrachte die Überprüfung der Interrater-reliabilität der beiden unabhängigen Auswerterinnen sowohl für die quantitative Bestimmung der Bindungssicherheitswerte als auch für die Bindungsklassifikation ebenfalls eine sehr hohe Übereinstimmung (s. Kapitel 4.1.1). Das standardisierte Auswertungssystem ermöglicht also eine reliable Kodierung und Klassifizierung der Geschichtenergänzungen der Kinder.

Bei der Betrachtung der Verteilung der Bindungsrepräsentationen in der Untersuchungsstichprobe fällt zunächst der äußerst geringe Anteil (15%) an

sicheren Bindungsrepräsentationen auf, der eher an eine klinische oder andere Hochrisikogruppen denken lässt. Dagegen lag der Anteil der Kinder mit einem desorganisierten Bindungsstatus mit ebenfalls 15% (bzw. 25% wenn Desorganisation als Zusatzklassifikation miteinbezogen wird) eher in einem Bereich, wie er von van IJzendoorn (1992) in unausgelesenen Stichproben angegeben wird. Werden jedoch Jungen und Mädchen getrennt betrachtet, zeigt sich deutlich, dass die Verteilung bei den Jungen, nach der 40% einen desorganisierten Bindungsstatus und damit insgesamt 96,7% eine unsichere Bindung aufwiesen, einer Risikostichprobe gleicht. Dagegen entspricht die Verteilung der Bindungsrepräsentationen bei den Mädchen eher einer Nicht-risikostichprobe, lediglich der erhöhte Anteil unsicher-vermeidender Bindungsrepräsentationen ist auffällig. Allerdings liegen für das Vorschulalter noch keine Normwerte vor, so dass dies vorsichtig interpretiert werden muss.

Die geringe Anzahl der unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentationen lässt keine Interpretationen zu, stellt aber im deutschen Sprachraum ein allgemeines Phänomen dar und wird im Folgenden nicht weiter erörtert (vgl. Gloger-Tippelt et al., 2000).

Aufgrund der aufwendigen Erhebung der Bindungsrepräsentationen, die pro Kind allein für die Durchführung bis zu 90 Minuten beansprucht, konnte keine Kontrollgruppe aus Zweielternfamilien gewonnen werden. Für die Verteilung der Bindungsrepräsentationen liegen deshalb keine direkten Vergleichsdaten aus Zweielternfamilien vor. Ebenso scheint die Untersuchungsstichprobe auch nicht repräsentativ für Einelternfamilien zu sein, so dass nicht geklärt werden kann, ob die teilweise ungewöhnliche Verteilung der Bindungsrepräsentationen eher mit der Erfahrung der elterlichen Trennung/Scheidung zusammenhängt oder auf Stichprobenselektionseffekte zurückzuführen ist. Wenn also im Folgenden Hinweise auf mögliche trennungsspezifische Zusammenhänge diskutiert werden, dann mit dem Bewusstsein, dass es sich dabei um Hypothesen handelt, die durch die vorliegenden Daten angeregt wurden, aber noch eingehender Forschung bedürfen.

Bei der Analyse der Verteilung der Bindungssicherheitswerte in den einzelnen Geschichten war auffallend, dass die Trennungsgeschichte bei den Mädchen im Vergleich zu allen anderen Geschichten den weitaus größten Anteil unsicherer Bindungssicherheitswerte aufwies. In der Trennungsgeschichte wurden also auch Mädchen als unsicher eingestuft, denen in der Gesamtbewertung eine sichere Bindungsrepräsentation zugeordnet wurde. Dies deutet auf eine Verunsicherung hin, die offensichtlich mit der Trennungserfahrung zusammenhängt. Auch bei den Jungen ist der Anteil unsicherer Einstufungen in der Trennungsgeschichte mit 96,7% extrem hoch und wesentlich höher als in der Saft-, Knie- und

Monstergeschichte. Dies trifft bei den Jungen im Gegensatz zu den Mädchen aber auch für die Wiedersehensgeschichte zu, die ebenfalls zu 96,7% unsichere Bindungssicherheitswerte aufwies und darauf hindeutet, dass die Jungen die Trennung weniger integriert haben als die Mädchen, was sich auch in dem signifikant höheren Anteil desorganisierter Bindung widerspiegelt.

Von einer Mutter die belastet ist, ist anzunehmen, dass sie weniger in der Lage ist, feinfühlig auf die Bindungsbedürfnisse ihres Kindes einzugehen. Konflikte zwischen den Eltern, die nach der Trennung fortgeführt werden, können die emotionale Sicherheit des Kindes bedrohen. Bei Kindern die sich noch in der Reorganisationsphase der Trennungsverarbeitung (Trennung liegt weniger als zwei Jahre zurück) befinden, ist ebenfalls noch von einer emotionalen Verunsicherung auszugehen. Ihr Bindungsmodell muss sich neu organisieren, da sich die Verfügbarkeit von zumindest einer Bezugsperson (Vater) verändert hat. Bei 70% der Kinder der untersuchten Stichprobe lag mindestens einer dieser Risikofaktoren vor. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die hohe Anzahl unsicherer Bindungsrepräsentationen mit diesen Risikofaktoren und damit indirekt mit der Trennung zusammenhängen. Diese Annahme wird auch dadurch bestärkt, dass bei den Jungen mit desorganisiertem Bindungsstatus häufiger mehr als ein Risikofaktor zu finden war als bei den Jungen mit unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentationen. Mehr als zwei Risikofaktoren wurden ausschließlich beim desorganisierten Bindungsstatus gefunden.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang aber auch der hohe Anteil an unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentationen. Von der vermeidenden Bindungsstrategie wird angenommen, dass ihr die Erfahrung von Zurückweisung und Unzugänglichkeit der Bindungsperson zugrunde liegt. Besonders die Unzugänglichkeit der Bezugsperson(en) ist eine Erfahrung, die Kinder im Trennungsprozess oft erleben, wenn die Eltern selbst destabilisiert sind und für ihre Kindern weniger oder gar nicht mehr unterstützend sein können. In einer für ein Kind bedrohlichen Situation, wie es eine Trennung darstellt, in der keine kompetenten Bindungspersonen (mehr) zur Verfügung stehen, bietet eine vermeidende Bindungsstrategie Schutz vor schmerzhaften Gefühlen. Das Vermeiden von Bindungsbedürfnissen ist jedoch nicht nur ein Selbstschutz für das Kind, sondern entlastet auch die Bezugsperson und trägt somit zur Stabilisierung der Situation bei. Eine unsicher-ambivalente Bindungsstrategie würde hingegen die Belastung der Bezugsperson erhöhen und sehr wahrscheinlich zusätzliche Konflikte hervorbringen, die zu einer weiteren Destabilisierung führen könnten. Vor diesem Hintergrund wäre ein hoher Anteil unsicher-vermeidender Bindungsrepräsentationen bei Kindern aus Einelternfamilien nicht nur verständlich, sondern auch adaptiv. Ob er in der vorliegenden

Stichprobe jedoch tatsächlich und aus den genannten Gründen im Zusammenhang mit der Trennung steht, bleibt hypothetisch, da über die Bindung der Kinder vor der Trennung nichts bekannt ist.

5.1.3 Geschlechtseffekte in Bindungsrepräsentationen

In der Verteilung der Bindungsrepräsentationen zeigten sich unerwartete Geschlechtseffekte. Sichere Bindungsrepräsentationen kamen, bis auf eine Ausnahme, nur bei den Mädchen vor, während die Bindungsdesorganisation fast nur bei den Jungen gefunden wurde. Zwar sind Geschlechtsunterschiede bezüglich der Bindung im Schul- und jungen Erwachsenenalter belegt (Finnegan, Hodges & Perry, 1996; Park & Waters, 1989; Sagi, van IJzendoorn, Scharf, Koren-Karie, Joels & Mayseless, 1994), betrafen dann aber nur Unterschiede bezüglich der Bindungssicherheit und nicht hinsichtlich der Bindungsdesorganisation. Sie werden mit sozialisationsbedingten Entwicklungsprozessen in der frühen und mittleren Kindheit in Zusammenhang gebracht (Starrels, 1994). In einer Metaanalyse zu Geschlechtsunterschieden in der Eltern-Kind-Interaktion fanden Golombok und Fivush (1994) heraus, dass Mädchen emotional offener kommunizieren, was in der Bindungsforschung eine Schlüsselbedingung für die Entwicklung eines sicheren Arbeitsmodells der Bindung darstellt (Bretherton, 1988). Dies würde aber nur die Unterschiede bezüglich der Bindungssicherheit nicht die bezüglich der Bindungsdesorganisation erklären, wie sie in der vorliegenden Stichprobe gefunden wurden.

Über Kinder aus Einelternfamilien ist diesbezüglich noch weniger bekannt, bei ihnen wäre aber zu überlegen, ob Geschlechtsunterschiede damit zusammenhängen, dass sie nur mit einem Elternteil (Geschlecht) aufwachsen. In der Studie von Solomon und George (1999) wurden Kinder aus Einelternfamilien zwischen 12 und 20 Monaten untersucht und keine Geschlechtseffekte gefunden. Page und Bretherton (2001) fanden Geschlechtsunterschiede bei Vorschulkindern aus Trennungsfamilien, die allerdings nicht die Bindungsqualität selbst betrafen, sondern den Zusammenhang von Bindung und sozialer Kompetenz. Beide Studien sind mit der vorliegenden Untersuchung nicht vergleichbar.

Allgemein sind Geschlechtsunterschiede in der Trennungsforschung hinsichtlich Verhaltensauffälligkeiten bekannt und werden mit unterschiedlichen Vulnerabilitätsmustern erklärt (Rutter, 1970). In neueren Untersuchungen wurden sie aber nicht mehr gefunden, wenn Auffälligkeiten innerhalb eines breiteren Spektrums kindlicher Verhaltensbereiche erfasst wurden (d.h. nicht nur externalisierende Störungen berücksichtigt wurden) und vor allem die Wiederheirat der Mutter kontrolliert wurde (Schmidt-Denter & Beelmann, 1997; Lehmkuhl,

1988; Amato & Keith 1991a). Dies deutet eher auf geschlechtsrollenspezifische Einflüsse hin.

Ob für die Bindung unterschiedliche Vulnerabilitätsmuster von Jungen und Mädchen einen Erklärungsansatz bieten, ist fraglich und von der Bindungstheorie her nicht einleuchtend. Geschlechtsunterschiede wären aber insofern erklärbar, dass sie mit der Identifikation der Jungen mit ihrem Vater als gleichgeschlechtliches Rollenmodell zusammenhängen. Die Trennung, die in der Untersuchungsstichprobe in der Mehrzahl von den Müttern initiiert wurde, würde dann nicht nur den möglichen Verlust des Vaters bedeuten, was ja auch für die Mädchen gilt, sondern könnte zusätzlich als Bedrohung der eigenen (männlichen) Identität erlebt werden und größere Ängste bei Jungen auslösen, selbst von der Mutter entwertet und verlassen zu werden. In diesem Fall wäre die Mutter als Bindungsperson gleichzeitig eine Quelle der Angst und damit genau die Bedingung gegeben, von der angenommen wird, dass sie mit der Bindungsdesorganisation zusammenhängt (Main & Hesse, 1990; Solomon & George, 1994). Dies ist umso eher denkbar, wenn Konflikte zwischen den Eltern andauern und die Mutter dem Vater gegenüber sehr feindlich eingestellt ist, was in der vorliegenden Untersuchung auch tatsächlich bei den Kindern mit einem desorganisierten Bindungsstatus häufiger der Fall war, als bei denen mit organisierten Bindungsrepräsentationen.

Aus methodischer Sicht ist noch zu überlegen, ob sich Jungen und Mädchen sozialisationsbedingt in der Art und Weise des Geschichtenspiels unterscheiden und zum Beispiel Jungen generell häufiger Aggressivität und Gewalt ausdrücken als Mädchen und sie dadurch häufiger als unsicher und vor allem als desorganisiert klassifiziert wurden. Für Mädchen wäre das kontrollierend-fürsorgliche Verhalten eher geschlechtsstereotyp, das möglicherweise in den Geschichtenergänzungen weniger gut identifizierbar ist, da es auch sehr der Überangepasstheit ähnelt, die kennzeichnend für die vermeidende Strategie ist. Allerdings wenn berücksichtigt wird, dass die Mädchen mit unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentationen ein sehr positives Selbstkonzept aufwiesen (näheres dazu s.u.), scheint es eher unwahrscheinlich, dass bei ihnen im vorliegenden Fall eine desorganisierte Bindung übersehen wurde.

Wird außerdem in Betracht gezogen, dass die meisten Kinder unsicher-vermeidende Bindungsrepräsentationen aufwiesen, diese Bindungsklassifikation bei beiden Geschlechtern gleich häufig verteilt war und sich die gespielten Geschichtenergänzungen dieser Jungen und Mädchen nicht systematisch in den Inhalten unterschieden, scheint es eher unwahrscheinlich, dass die Geschlechtseffekte methodisch bedingt sind.

5.2 Diskussion der inferenzstatistischen Datenanalyse

5.2.1 Bindung, Selbstkonzept und Selbstvertrauen

Der angenommene Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept (Selbsteinschätzung) und der Bindungsqualität der Kinder konnte für die Jungen der vorliegenden Untersuchung zu beiden Messzeitpunkten belegt werden. Bei den Mädchen wurde ein entsprechender Zusammenhang zu keinem Messzeitpunkt gefunden. Das gleiche gilt für das Selbstvertrauen (Fremdrating), das ebenfalls nur bei den Jungen im Zusammenhang mit der Bindungsqualität stand. Da jedoch die Jungen nur im Hinblick auf die Bindungsdesorganisation (unsicher-vermeidend versus desorganisiert) und die Mädchen nur hinsichtlich der Bindungssicherheit (sicher versus unsicher-vermeidend) untersucht werden konnten, bleibt unklar, ob bei den Mädchen der vorliegenden Stichprobe generell keine Zusammenhänge zwischen Selbstkonzept und Bindung anzunehmen sind oder ob sich das Selbstkonzept nur zwischen einer organisierten und einer desorganisierten Bindung signifikant unterscheidet.

Nach den Vorstellungen über die Struktur des internalen Arbeitsmodells manifestieren sich Bindungsunterschiede auch im Selbstbild (Fremmer-Bombik, 1995, Verschueren & Marceon, 1996). Bei Kindern mit sicheren Bindungsrepräsentationen ist deshalb häufig eine positive Selbstbewertung und großes Selbstvertrauen festzustellen. Es wird aber auch postuliert, dass das Selbstbild bei diesen Kindern eher angemessen ist, d.h. dass sie eine realistische Vorstellung von ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten haben (Main, Kaplan & Cassidy, 1985).

Bei unsicheren Bindungsrepräsentationen und vor allem bei der Bindungsdesorganisation wird von einem negativeren Selbstbild und geringerem Selbstvertrauen ausgegangen. Es gibt aber auch Hinweise, dass Kinder mit unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentationen dazu neigen, ihr Selbstbild zu idealisieren (Cassidy, 1988; Verschueren, Marceon & Schoofs, 1996). Dies ist einleuchtend, denn ein wesentliches Kennzeichen der vermeidenden Bindungsstrategie besteht darin, negative Gefühle zu leugnen. Durch die Idealisierung des Selbst, wird eine eigentlich geringe Selbstwertschätzung nicht bewusst wahrgenommen und damit einhergehende negative Gefühle vermieden. In diesem Fall könnten Kinder mit unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentationen bei einer Selbstbefragung sogar ein positiveres Selbstbild äußern als Kinder mit sicheren Bindungsrepräsentationen. In diesem Sinne wäre es auch verständlich, dass sich die Mädchen der vorliegenden Untersuchung bezüglich des Selbstkonzeptes nicht wesentlich unterscheiden und die Mädchen mit unsicher-vermeidenden Bindungs-

repräsentationen tendenziell sogar positivere Selbstkonzeptwerte aufwiesen als die mit sicheren Bindungsrepräsentationen¹³. Werden die Maximalwerte der verschiedenen Unterskalen betrachtet, ist eine Idealisierungstendenz durchaus denkbar: Bei den Mädchen mit unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentationen bestand häufiger die Tendenz, die jeweiligen Items immer mit der höchsten positiven Ausprägung zu beantworten, was eher unrealistisch erscheint. Offen bleibt dann aber noch die Frage, wieso dies auch für das Selbstvertrauen zutrifft, das eine Fremdbeurteilung darstellt und deshalb nicht von einer Idealisierung ausgegangen werden kann. Auch hier ist es wichtig, die unsicher-vermeidende Bindungsrepräsentation im Hinblick auf die ihr zugrunde liegende Deaktivierungsstrategie zu betrachten. Ein Hauptmerkmal dieser Strategie ist es zum einen, die Aufmerksamkeit eher auf die Sachumwelt und die eigene Autonomie zu richten und zum anderen, emotionalen Stress und negative Bewertungen, wenn sie überhaupt bewusst sind, nach außen hin nicht zu zeigen. Besonders die Autonomiebestrebungen könnten einerseits den Eindruck eines großen Selbstvertrauens erwecken, andererseits aber auch real zu hohen Kompetenzen im schulrelevanten Leistungsbereich führen. Das LehrerInnenurteil würde dann aber eher die Kompetenz als die Selbstbewertung der Kinder betreffen. Auch dies wird durch die genauere Betrachtung der Unterskalen des Selbstkonzeptes der Mädchen gestützt. Sie zeigen, dass die etwas positivere Selbstbewertung der Mädchen mit unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentationen *ausschließlich* auf höhere Werte der Kompetenzskalen und nicht auf die der Akzeptanzskalen zurückzuführen ist. Dies ist auch deshalb bedeutsam, da bei den Jungen die Unterschiede im Selbstkonzept alle Unterskalen und vor allem die Mutter-Akzeptanz-Skala betreffen. Die Unterschiede der Jungen sind also nicht nur signifikant, sondern auch qualitativ anders zu beurteilen als die der Mädchen, was darauf hindeutet, dass die Adaptivität der Bindungsorganisation relevanter für die Selbstbewertung ist als die Bindungssicherheit. Eine unsicher-vermeidende Bindungsrepräsentation stellt zwar keine optimale Emotionsregulierung dar, sie ist aber im Gegensatz zur Bindungsdesorganisation als adaptiv zu betrachten.

5.2.1.1 Bindungssicherheitswert, Selbstkonzept und Selbstvertrauen

Die quantitative Erfassung der Bindung durch den Bindungssicherheitswert ermöglicht eine vierfache Abstufung der Bindungssicherheit. Für die organisierten Bindungsrepräsentationen sind dadurch jeweils zwei Varianten möglich: Sehr sicher (4) und sicher (3) für sichere Bindungsrepräsentationen (B) und sehr unsicher (1) und unsicher (2) für unsicher-vermeidende (A) und unsicher-

¹³ Die Mädchen mit unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentationen hatten im Durchschnitt etwas höhere Selbstkonzeptwerte und wurden auch von den KlassenlehrerInnen bezüglich des

ambivalente Bindungsrepräsentationen (C). Der desorganisierte Bindungsstatus (D) wird hingegen immer als sehr unsicher (1) eingestuft. Der Bindungssicherheitswert führt deshalb zu einer prinzipiell anderen Aufteilung als die qualitative Erfassung der Bindung (s. Abbildung 5, S. 36).

Signifikante Korrelationen wurden wieder nur bei den Jungen gefunden. Hinsichtlich des Selbstkonzeptes jedoch nur zum ersten Messzeitpunkt. Da zwischen ersten und zweiten Messzeitpunkt der Schuleintritt liegt, der als bedeutender Einschnitt für ein Kind gelten kann, wäre es möglich, dass es dadurch zu Veränderungen im Selbstkonzept oder zu Verschiebungen der Bindungssicherheitswerte gekommen ist.

Tatsächlich wurden auch signifikante Zeiteffekte für die Selbstwahrnehmung gefunden. Das Selbstkonzept war zum zweiten Messzeitpunkt in beiden Bindungsgruppen positiver. Der Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Bindungsorganisation war dennoch bei beiden Messzeitpunkten signifikant, während der Bindungssicherheitswert nur zum ersten Messzeitpunkt mit dem Selbstkonzept korrelierte.

Dies könnte bedeuten, dass sich die Bindungssicherheit verändert hat und die Bindungsorganisation nicht. Veränderungen hinsichtlich des Grades der Sicherheit sind insofern denkbar, als sie nicht qualitativ sind, d.h. nur die Abstufungen innerhalb einer sicheren (z.B. von sehr sicher zu sicher) oder unsicheren (z.B. von unsicher zu sehr unsicher) Einstufung betreffen. Sie könnten aus Verunsicherungen durch den Schuleintritt resultieren. Ob sie tatsächlich für den vorliegenden Fall zutreffen, kann nicht geklärt werden.

Eine andere Möglichkeit wäre aber auch, wie schon oben angedeutet wurde, dass die Adaptivität der Bindungsorganisation maßgeblicher für die Selbstwahrnehmung ist, als der Grad der Bindungssicherheit. Die Bindungssicherheit sagt etwas darüber aus, wie viel Vertrauen ein Kind in die Verfügbarkeit der Bindungsperson hat. Die Bindungsorganisation resultiert daraus, manifestiert sich aber in einer unterschiedlichen Art (Strategie) der Emotions- und Verhaltensregulation. Sie kann effektiv (B), weniger effektiv, aber noch adaptiv (A, C), oder nicht adaptiv (D) sein. Möglicherweise hängen Unterschiede im Selbstkonzept (zumindest in dieser spezifischen Stichprobe) eher mit der Adaptivität der Bindungsorganisation zusammen und weniger mit dem Grad der Sicherheit wie sie mit dem quantitativen Bindungssicherheitswert erfasst wird. In diesem Fall wären auch die Geschlechtsunterschiede bezüglich der Zusammenhänge von Bindung und Selbstkonzept bzw. Selbstvertrauen nicht geschlechtsspezifisch zu deuten, sondern darauf zurückzuführen, dass nur für die Jungen adaptive (A) versus nicht adaptive (D) Bindungsgruppen untersucht werden konnten.

5.2.2 Verhaltensauffälligkeiten und Risikofaktoren

Verhaltensauffälligkeiten der Kinder wurden sowohl als Einschätzungen der Mütter in der CBCL als auch durch Urteile der LehrerInnen erhoben. Geschlechtsunterschiede wurden aufgrund der unterschiedlichen Normwerte von Jungen und Mädchen in der CBCL erwartet, sie werden an dieser Stelle nur insoweit diskutiert, als sie für die Fragestellung relevant sind.

Die KlassenlehrInnen beurteilten die Jungen im Vergleich zu den Mädchen hinsichtlich internalisierender, vor allem aber hinsichtlich externalisierender Verhaltensprobleme als auffälliger. In der CBCL unterschieden sich die Geschlechter nur bezüglich des Mittelwertes der "Externalisierenden Störungen", der bei den Jungen signifikant höher lag.

Mittelwertsunterschiede in der CBCL wurden zwischen den Kindern, bei denen mindestens ein Risikofaktor vorlag und denen ohne Risikofaktoren sowohl bei den Jungen als auch bei den Mädchen gefunden. Bei den Jungen betrafen sie die Skala der externalisierenden Störungen, bei den Mädchen die der internalisierenden Störungen. Das deckt sich mit den allgemeinen Befunden zu Verhaltensauffälligkeiten in der Forschung. Entsprechend der Hypothese wiesen die Kinder höhere Auffälligkeitswerte auf, bei denen mindestens ein Risikofaktor vorlag. Die Ergebnisse waren statistisch nicht signifikant, was möglicherweise durch die geringen Fallzahlen bedingt ist. Außerdem ist zu berücksichtigen, dass die Risikogruppe bezüglich Anzahl und Art der Risikofaktoren sehr heterogen war, da durch die geringen Fallzahlen der Faktor "Risiko" dichotomisiert wurde (liegt vor/liegt nicht vor) und nicht nach Anzahl der Risiken differenziert werden konnte. Da aber gerade die Kumulation und Qualität von Risikofaktoren die Wahrscheinlichkeit von Verhaltensauffälligkeiten erhöht, konnte die Annahme nur sehr unzureichend überprüft werden. Dass dabei die Ergebnisse der Jungen eindeutiger waren, ist plausibel, da bis auf einen Jungen alle eine unsichere Bindung und damit einen zusätzlichen Risikofaktor aufwiesen. Wird noch in Betracht gezogen, dass die Werte der Jungen in der Risikogruppe im klinischen Bereich lagen und das Ergebnis der Varianzanalyse nur knapp über dem festgelegten Signifikanzniveau lag ($p=.057$), können die gefundenen Unterschiede zumindest bei den Jungen als praktisch relevant angesehen werden. Hinzu kommt, dass sich bei getrennter Überprüfung der beiden Messzeitpunkte zeigt, dass die Auffälligkeitswerte der Jungen ohne Risikofaktoren niedriger werden, während sie in der Risikogruppe etwas steigen und die Unterschiede außerdem zum zweiten Messzeitpunkt, d.h. nach Schuleintritt signifikant werden. Wird der Schuleintritt als zusätzliche Belastung angesehen, weisen die Daten darauf hin, dass die Auftretenswahrscheinlichkeit von Verhaltensauffälligkeiten in Belastungssituationen durch Risikofaktoren beeinflusst wird.

Bezüglich der LehrerInnenurteile ergab sich ein ganz anderes Bild. Verhaltensprobleme wurden entgegen der Annahme signifikant häufiger in der Nichtrisikogruppe gefunden als in der Risikogruppe. Ebenfalls genau entgegengesetzt zu den Befunden in der CBCL betraf es bei den Mädchen die externalisierenden und bei den Jungen die internalisierenden Probleme.

Zunächst muss beachtet werden, dass nicht gesichert ist, dass es sich bei den "externalisierenden und internalisierenden Störungen" der CBCL und den "externalisierenden und internalisierenden Verhaltensproblemen" nach den Urteilen der LehrerInnen um die gleichen Konstrukte handelt, da sie unterschiedlich erhoben wurden.

Ansonsten ist zu fragen, ob die Ergebnisse aus unterschiedlichen Wahrnehmungen der Mütter und LehrerInnen resultieren. Es wurde oben schon darauf hingewiesen, dass die CBCL-Werte mit dem GSI, d.h. der psychisch/psychosomatischen Beeinträchtigung der Mütter korrelieren und möglicherweise mehr über die Belastung der Mütter aussagen als über Verhaltensauffälligkeiten der Kinder. Da die Risikofaktoren Konflikte, Trennungszeit und sozioökonomischer Status die Mütter ebenso wie die Kinder betreffen, könnten die Zusammenhänge zwischen Verhaltensauffälligkeiten und Risikofaktoren auch daraus ableitbar sein. Erklärungsbedürftig wäre dann aber immer noch, dass im LehrerInnenurteil die Jungen der Risikogruppe weniger internalisierende Probleme aufwiesen als die Jungen der Nichtrisikogruppe und sich bei den Mädchen das Gleiche für die externalisierende Probleme zeigte. Auffallend ist, dass es die geschlechtsuntypischeren Probleme betrifft, was möglicherweise mit geschlechtsrollenspezifischen Voreingenommenheiten zusammenhängt. Insgesamt ist jedoch zu sagen, dass die Einschätzungen der LehrerInnen in diesem Zusammenhang nicht schlüssig erklärbar sind und die Interpretation dieser Befunde offen bleiben muss.

5.2.2.1 Verhaltensauffälligkeiten und Risikofaktoren in Abhängigkeit von der Bindungssicherheit

Es wurde angenommen, dass Verhaltensauffälligkeiten erst dann mit der Bindung in Zusammenhang stehen, wenn mindestens ein Risikofaktor vorliegt. Ausgangspunkt dafür war, dass ein Risikofaktor allein, zum Beispiel eine unsichere Bindung, in der Regel abweichendes Verhalten nicht vorhersagt. Eine sichere Bindung gilt als Schutzfaktor und das Ausmaß möglicher Verhaltensauffälligkeiten sollte dementsprechend bei Kindern mit sicheren Bindungsrepräsentationen, bei denen Risikofaktoren vorlagen, signifikant geringer sein als bei Kindern mit unsicheren Bindungsrepräsentationen. Diese Annahme konnte in der vorliegenden Untersuchung nur für die Mädchen überprüft werden. Durch die

zusätzliche Differenzierung nach Risikofaktor und Bindung waren die einzelnen Zellenbesetzungen jedoch so gering, dass signifikante Ergebnisse kaum zu erwarten waren. Werden die deskriptiven Daten betrachtet, zeigt sich, dass die Mittelwerte der CBCL-Skalen, besonders die Skala der internalisierenden Störungen bei den Mädchen mit sicheren Bindungsrepräsentationen niedriger waren. Dies gilt sowohl für die Mädchen, bei denen mindestens ein Risikofaktor vorlag als auch für die ohne Risikofaktoren, die Mittelwertsunterschiede waren für letztere allerdings deutlich geringer. Hier zeichnet sich ein Trend ab, der für die Schutzwirkung einer sicheren Bindung spricht, der aber in der Nichtrisikobedingung wirksamer zu sein scheint. Eine weitergehende Interpretation ist jedoch aufgrund der schwachen Datenbasis nicht möglich.

5.2.3 Zusammenfassende Diskussion und Schlussfolgerungen

Das auffälligste Ergebnis der vorliegenden Untersuchung war die geschlechtsspezifische Verteilung der Bindungsrepräsentationen, die in dieser Form bisher weder bei Kindern aus Zweieltern- noch aus Einelternfamilien gefunden wurde. Dies wirft die Frage auf, ob die Befunde ganz generell mit Geschlechtsunterschieden zusammenhängen oder lediglich die verschiedenen Dimensionen der Bindung, nämlich die Bindungssicherheit und die Bindungsdesorganisation, geschlechtsspezifisch verteilt waren. Im ersten Fall würden die Zusammenhänge zwischen Selbstkonzept und Bindung nur für Jungen gelten. Im zweiten Fall wären Unterschiede im Selbstkonzept eher auf die Adaptivität der Bindungsorganisation zurückzuführen. In jedem Fall bleibt aber offen, ob die Ergebnisse charakteristisch für Kinder aus Einelternfamilien sind oder spezifisch für die vorliegende Stichprobe. Endgültige Schlüsse über bindungsspezifische Merkmale von Kindern aus Einelternfamilien sind aus den vorliegenden Daten nicht zu ziehen, sie bieten aber wichtige Ansatzpunkte für die weitere Forschung.

Mit der Untersuchung des Selbstkonzeptes in Abhängigkeit von der Bindung wurde eine zentrale Annahme der Bindungstheorie bei Kindern aus Einelternfamilien überprüft. Signifikante Zusammenhänge zwischen Selbstkonzept und Bindungsorganisation konnten trotz geringer Fallzahlen für die Jungen belegt werden und spiegelten sich auch im Urteil der KlassenlehrerInnen wider. Sie erwiesen sich auch nach dem einschneidenden Ereignis Schuleintritt als relativ stabil. Dies hebt ihre Bedeutsamkeit hervor, besonders wenn berücksichtigt wird, dass signifikante Ergebnisse bei sehr niedrigen Fallzahlen extrem große Effektstärken in der Grundgesamtheit erfordern. Dass die Jungen, bei denen außer einer unsicheren Bindung noch weitere Risikofaktoren vorlagen, Verhaltensauffälligkeiten im klinisch relevanten Bereich aufwiesen, bestätigt

außerdem, dass eine unsichere Bindung eine Vulnerabilität darstellt, aber für sich genommen keine hinreichende Bedingung für Fehlanpassungen darstellt. Dass die Bindungsdesorganisation in der vorliegenden Stichprobe bis auf eine Ausnahme mit mindestens einem Risikofaktor einherging, steht ebenfalls mit dem Forschungsstand im Einklang.

Die gefundenen Geschlechtsunterschiede sind in mehrfacher Hinsicht erklärungsbedürftig und implizieren je nach Interpretation sehr unterschiedliche Konsequenzen für die weitere Forschung. Zunächst wäre zu analysieren, ob sie methodisch bedingt sind. Wäre das der Fall müssten die Auswertungskriterien des verwendeten Geschichtenergänzungsverfahrens zur Erfassung der Bindung (GEV) überdacht und eventuell modifiziert werden. Hier wäre es dann vor allem wichtig, geschlechtsbedingte Unterschiede in der Spielhandlung und Erzählstruktur zu identifizieren und möglicherweise unterschiedliche Auswertungskriterien zu entwickeln.

Weiter ist zu prüfen, welchen Einfluss Geschlechtsrollenmodelle auf die Entwicklung des inneren Arbeitsmodells im Vorschulalter haben und ob sich daraus geschlechtsspezifische Verteilungen der Bindungsrepräsentationen ergeben und/oder ob die Geschlechtseffekte mit der Familienform zusammenhängen. In Untersuchungen mit Kindern aus Einelternfamilien müssten dann auch unbedingt Einelternfamilien mit Vätern einbezogen werden. Studien zur kognitiven Repräsentation der "Fürsorgestrategien" von Eltern in Abhängigkeit des Geschlechtes des Kindes könnten hier weitere Informationen liefern (Kindler, 1995).

In jedem Fall ist es sinnvoll, Bindungssicherheit und Bindungsdesorganisation als unterschiedliche Konzepte zu betrachten, die verschiedene Dimensionen der Bindung widerspiegeln (Spangler et al., 2000). Hier ist vor allem für das Vorschulalter zu erforschen, in welcher Weise sich das Arbeitsmodell des Selbst bei einer unsicheren Bindungsorganisation im Vergleich zur Bindungsdesorganisation qualitativ unterscheidet. Besonders im Hinblick auf die unsicher-vermeidende Bindungsrepräsentation ist zu fragen, ob sich das Arbeitsmodell der Bindung direkt im Selbstbild manifestiert oder vielmehr die damit einhergehenden Abwehrprozesse die Selbstwahrnehmung bestimmen. Es ist anzunehmen, dass die mit einer unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentation einhergehende Idealisierungstendenz sich nicht nur auf vergangene Erfahrungen bezieht, sondern auch aktuell das Selbstkonzept beeinflusst und zu einem beschönigten Selbstbild führt. Insofern stellt eine unsicher-vermeidende Bindung keinen direkten Risikofaktor dar, sondern eine Vulnerabilität, die erst dann wirksam wird, wenn die Idealisierung des Selbst, zum Beispiel durch kritische Lebensereignisse, nicht mehr aufrechterhalten werden kann und die eigentlich geringe Selbstwert-

schätzung bewusst wird. Wenn also Zusammenhänge zwischen Selbstkonzept und Bindung untersucht werden, ist es für die Erhebung des Selbstkonzeptes wichtig, zwischen bewusster Selbstwahrnehmung und unbewusster Selbstbewertung zu unterscheiden.

Insgesamt hat sich die Einbeziehung von Risikofaktoren als sehr fruchtbar erwiesen. Es konnte dadurch bestätigt werden, dass der Familienstatus als solcher kein Risikofaktor für Fehlanpassungen darstellt, sondern im Kontext von Risikobedingungen betrachtet werden muss. Zu solchen Risikobedingungen gehört auch eine unsichere Bindung. Sie lag in der vorliegenden Studie bei den Jungen fast zu 100% vor und wurde auch bei einem großen Teil der Mädchen gefunden. Die Schutzwirkung einer sicheren Bindung konnte allerdings nur sehr unzureichend überprüft werden, sie lässt sich zwar aus den deskriptiven Daten vermuten, jedoch erlaubt die schwache Datenbasis keine gesicherten Aussagen für die vorliegende Stichprobe. Dazu bedarf es größerer Stichproben, die vor allem auch eine Differenzierung von Anzahl und Qualität der Risikofaktoren ermöglichen.

Aufgrund der Stichprobenselektion lassen sich aus den vorliegenden Befunden keine verallgemeinernde Aussagen über die Verteilung von Bindungsrepräsentationen bei Kindern aus Einelternfamilien ableiten. Es ist aber wahrscheinlich – und entspricht dem Forschungsstand –, dass unsichere Bindungen und vor allem die Bindungsdesorganisation unter Risikobedingungen vermehrt auftreten. Die Einelternfamilie als solche kann nicht als Risikofaktor angesehen werden. Andere Risikofaktoren, die zwar oft mit einer Trennung einhergehen, wie elterliche Konflikte, psychische Beeinträchtigung der Mutter, schlechte ökonomische Bedingungen, sind nicht spezifisch für Kinder aus Einelternfamilien, sie sollten generell in Untersuchungen zur Bindung miteinbezogen werden. Spezifisch ist die Reorganisationsphase nach der Trennung, in dieser Zeit sind Kinder aus Einelternfamilien als Risikogruppe anzusehen und sollten gesondert betrachtet werden¹⁴.

Das Geschichtenergänzungsverfahren (GEV, Gloger-Tippelt & König, 2000) wurde in der vorliegenden Untersuchung erstmals bei Kindern aus Einelternfamilien angewendet. Eindrucksvoll war dabei, dass alle Kinder die vorgegebene Puppenfamilie mit Vater und Mutter akzeptierten, aber bei manchen, zum Beispiel der Vater verschwand, den Löwen zum Fraß vorgesetzt wurde oder in einem Fall das Kind spielte, wie der Vater die Familie verlassen hat und sich eine andere Frau suchte. Kein Kind sprach an, dass seine Eltern getrennt sind, während andere Themen, die mit den Geschichten von den Kindern assoziiert

¹⁴ Dies war für die vorliegende Stichprobe nicht möglich, da die Fallzahlen der Kinder, die sich noch in der Reorganisationsphase befanden, für eine statistische Analyse zu gering waren.

wurden durchaus thematisiert wurden. Die meisten Kinder erzählten zum Beispiel bei der Geburtstagsgeschichte ungefragt, wie bei ihnen zu Hause Geburtstag gefeiert wird oder manche fragten auch, warum kein Opa mitspielen würde (in der Trennungsgeschichte bleiben die Kinder bei der Oma).

Dies macht zum einen deutlich, dass die Kinder keine Phantasiegeschichten spielen, sondern dass die realen Erfahrungen der Kinder in ihre Geschichtenergänzungen einfließen, auch wenn sie sie phantasievoll ausschmücken. Zum anderen zeigt es auch, dass die Methode der Geschichtenergänzungen im Puppenspiel geeignet ist, interne (Bindungs)Repräsentationen und entsprechende Abwehrstrategien zu erfassen, die unbewusst sind oder zumindest nicht offen angesprochen werden können. Im Spiel ist genügend Distanz vorhanden, dass zum Beispiel geäußert werden kann, wie der Vater die Mutter verlassen hat oder sich Ängste, den Vater ganz zu verlieren beispielsweise darin widerspiegeln, dass er von Löwen gefressen wird.

Als sehr aufschlussreich hat sich, besonders in dieser Stichprobe, die unterschiedliche Bindungsthematik der einzelnen Geschichten erwiesen. So zeigte sich zum Beispiel, dass das Bindungsthema in der "Trennungsgeschichte" von den meisten Kindern nicht aufgenommen werden konnte, während die Bindungsthematik in der "Kniegeschichte" deutlich häufiger aufgegriffen wurde. Daraus lässt sich schließen, dass eine basale Versorgung, wie zum Beispiel die Behandlung einer Verletzung, nach dem Bindungsmodell dieser Kinder eher von der Bindungsperson erwartet wird als die Sicherheit in einer Trennungssituation, was aufgrund des spezifischen Erfahrungshintergrundes von Kindern aus Einelternfamilien einleuchtend ist.

Bezüglich der Kodierung und Klassifikation der Geschichtenergänzungen hat sich gezeigt, dass das standardisierte Auswertungssystem eine sehr hohe Übereinstimmung der Auswerterinnen ermöglichte und deshalb von einer hohen Objektivität des Verfahrens ausgegangen werden kann. Die Kombination von quantitativer Auswertung durch klar definierte Kategorien und qualitativer Klassifizierung, anhand der Analyse der zugrundeliegenden Bindungsstrategien, hat sich bewährt. Bindungsstrategien lassen sich nur in ihrer Funktion im jeweiligen Kontext erkennen und sind deshalb nicht durch festgelegte Kategorien abbildbar, durch die Kategorisierung wird aber ein Leitfaden (vgl. Abbildung 4, Seite 34) vorgegeben, der eine strukturierte Vorgehensweise ermöglicht und die qualitative Klassifikation mit objektiven Kriterien absichert. Zum Beispiel ist die Kategorie "Geschichtenverlängern" in der Regel ein Hinweis auf die Prä-ökkupation, die für die ambivalente Strategie kennzeichnend ist. In der vorliegenden Untersuchung wurde sie aber häufig auch bei vermeidenden Strategien gefunden und hatte dann die Funktion durch ausschweifende

Erzählungen, die nichts mit dem vorgegebenen Bindungsthema zu tun hatten, das Bindungsthema zu umgehen bzw. davon abzulenken. Eine Auswertung, die nur auf Kategorien beruht und nicht die Funktion im Kontext berücksichtigt, hätte in diesem Fall zu einer falschen Klassifizierung geführt.

Das Geschichtenergänzungsverfahren ermöglicht nicht nur eine begründete Erfassung mentaler Bindungsrepräsentationen von Kindern im Vorschulalter, sondern hat auch hohen Aufforderungscharakter und bietet eine reichhaltige Quelle von Informationen über die Gedanken- und Gefühlswelt eines Kindes. In der vorliegenden Untersuchung wurde dies besonders im Hinblick auf den Vater der Kinder deutlich. Zum einen zeigte sich, dass für ein Kind auch ein getrenntlebender Vater zur Familie gehört und zum anderen war häufig sehr gut ablesbar, welchen Kontakt das Kind real zum Vater hatte. Überlegenswert wäre es, vor allem bei Kindern aus Trennungsfamilien, die Kodierkategorien zusätzlich danach zu differenzieren, ob sie die Vater- oder Mutterfigur betreffen. Dadurch könnten vielleicht auch Erkenntnisse zu bindungsrelevanten Geschlechtseffekten gewonnen werden.

Für künftige Forschungen im Bereich der Bindung bei Vorschulkindern aus Einelternfamilien sind aus den vorliegenden Befunden wichtige Schlussfolgerungen abzuleiten: Zunächst ist es unbedingt erforderlich, die Verteilung der Bindungsrepräsentationen von Kindern aus Einelternfamilien und Zweielternfamilien systematisch zu vergleichen und Risikofaktoren zu kontrollieren. Weiter sollte die Reorganisationsphase gesondert untersucht werden. Ein hoher Anteil an unsicheren Bindungsrepräsentationen und vor allem der Zusammenbruch der Bindungsstrategie (Bindungsdesorganisation) ist bei Kindern, die sich noch in dieser Phase der Trennungsverarbeitung befinden, anders zu beurteilen als bei Kindern, deren familiären Verhältnisse sich schon stabilisiert haben. Erstere befinden sich noch in einer Übergangszeit und es ist deshalb nicht ausgeschlossen, dass eine Restabilisierung bzw. Neustrukturierung der Familienbeziehungen wieder zu adaptiveren Bindungsstrategien (B, A, C) führt. Hier eröffnet sich ein Forschungsfeld, das in einem überschaubaren Zeitrahmen (ca. 2 Jahre) die Möglichkeit bietet, Prozesse zu analysieren und Einflussfaktoren zu identifizieren, die für eine Veränderung der Bindungsqualität maßgeblich sind und gezielt in der Eltern- und Erziehungsberatung von Familien in Übergangsphasen eingesetzt werden können.

6. Literaturverzeichnis

- Achenbach, Th.M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Ainsworth, M.D.S (1982). Attachment: retrospect and prospect. In C.M. Parkes and J. Stevenson-Hinde (Eds.), *The Place of Attachment in Human Behavior* (pp.31-59). New York: Basic Books.
- Ainsworth, M.D.S (1990). Some considerations regarding theory and assessment relevant to attachments beyond infancy. In M.T. Greenberg, K. Cicchetti, E.M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years. Theory, research and intervention* (pp. 463-488). Chicago: University of Chicago Press.
- Ainsworth, M.D.S. & Wittig, B.A. (1969). Attachment and the exploratory behavior of one years-olds in a strange situation. In B.M. Foss (Ed.), *Determinants of infant behavior*. (pp. 113-136) London: Methuen.
- Ainsworth, M.D.S, Bell, S.M., Stayton, D. (1971). Individual differences in strange-situation behavior of one-year-olds. In H.R. Schaffer (Ed.), *The origins of human social relations* (pp. 17-57). New York: Academic Press.
- Ainsworth, M.D.S, Bell, S.M., Stayton, D. (1974). Infant-mother attachment and social development. "Socialisation" as a product of reciprocal responsiveness to signals. In P.M. Richards (Ed.), *The introduction of the child into a social world* (pp. 93-135). London: Cambridge University Press.
- Ainsworth, M.D.S, Blehar, M.C., Waters, E., Wall, S. (1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation*. New York: Earlbaum
- Allen, J.P., Hauser, S.T., Borman-Spurell, E. (1996). Attachment theory as a framework for understanding sequel of severe adolescent psychopathology: An 11-year follow-up study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 254-263.
- Amato, A. M. (1994). Life-span adjustment of children to their parents' divorce. *Future of children*, 4, 143-164.
- Amato, A. M. (1996). A prospective study of divorce and parent-children relationships. *Journal of Marriage and the Family*, 58, 356-365.
- Amato, A.M. & Keith, B. (1991a). Parental divorce and adult well-being: A meta-analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 43-58.
- Amato, A.M. & Keith, B. (1991b). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110, 26-46.
- Asendorf, J. & van Aken, M.A.G. (1993). Deutsche Version der Selbstkonzeptskalen von Harter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25, 64-86.

- Baldwin, M.W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112, 461-484.
- Balloff, R. (1992). *Kinder vor Gericht. Opfer, Täter, Zeugen*. München: Beck.
- Barkley, R.A., Karlsson, J., Pollard, S. & Murphy, J.V. (1985). Developmental changes in mother-child interactions of hyperactive boys: Effects of two dose levels of Ritalin. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Discipline* 26, 705-715.
- Bates, J.E., Maslin, C.A., Frankel, K.A. (1985). Attachment security, mother-child interaction, and temperament as predictors of behavior-problem rating at age three years. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2, Serial No. 209), 167-193.
- Becker-Stoll, F. (1997). *Interaktionsverhalten zwischen Jugendlichen und Müttern in Kontext längsschnittlicher Bindungsentwicklung*. Unveröffentlichte Diss. Regensburg.
- Belsky, J. (1996). Parent, infant, and socio-contextual determinants of attachment security. *Developmental Psychology*, 32, 905-914.
- Belsky, J. & Cassidy, J. (1994). Attachment. Theory and evidence. In M. Rutter, D. Hay, S. Baron-Cohen (Eds.), *Developmental principles and issues in psychology and psychiatry* (pp. 373-402). Oxford: Blackwell.
- Belsky, J. & Rovine, M. (1987). Temperament and attachment security in the strange situation. An empirical rapprochement. *Child Development*, 58, 787-795.
- Belsky, J., Rosenberger, K. Crnic, K. (1995). Maternal personality, marital quality, social support and infant temperament. Their significance for infant-mother attachment in human families. In C. Pryce, R. Marting, D. Skuse (Eds.), *Motherhood in human and nonhuman primates* (pp.115-124). Basel: Karger.
- Belsky, J. & Hsiek, K., Crnic, K. (1998). Infant positive and negative emotionality: One dimension or two? In M.E. Hertzog & E.A. Farber (Eds.), *Annual progress in child psychiatry and child development* (pp. 29-44). Bristol, PA: Brunner/Mazel.
- Benoit, D. & Parker, K.Ch. (1994). Stability and transmission of attachment across three generations. *Child Development*, 65, 1444-1456.
- Bodenmann, G. & Perrez, M. (Hrg.) (1996). *Scheidung und ihre Folgen*. Le Divorce et ses consequences. Freiburg: Universitätsverlag Freiburg Schweiz.
- Bolgar, R., Zweig-Frank, H., Paris, J. (1995). Childhood antecedence of inter-personal problems in young adult children of divorce. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, 143-150.

- Boris, N.W., Fuego, M., Zeanah, C.H. (1997). The clinical assessment of attachment in children under five. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 291-293.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss. Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss. Vol. 2. Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss. Vol. 3. Loss: Sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base. Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory. Retrospect and prospect. In I. Bretherton & Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development* Vol. 50, 3-35.
- Bretherton, I. (1988). Open communication and internal working models: Their role in the development of attachment relationships. In R.A. Thompson (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Socioemotional development*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bretherton, I. (1991). Pouring new wind into old bottles. The social self as internal working model. In M.R. Gunnar & L.A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development: The Minnesota Symposium on Child Development*, Vol. 23 (pp. 1-41). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bretherton, I. (1993). From dialogue to internal working models. The co-construction of self in relationships. In C. Nelson (1993), *Memory and affect in development (pp. 237-263)*. *Minnesota Symposia on Child Psychology*, Vol. 26. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bretherton, I. (2001). Zur Konzeption innerer Arbeitsmodelle in der Bindungstheorie. In G. Gloger-Tippelt (Hrsg.), *Bindung im Erwachsenenalter* (S. 52-74). Göttingen: Hogrefe.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., Cassidy, J. (1990). Assessing working models of the attachment relationship. An Attachment story completion task for 3-year-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.
- Bretherton, I., Oppenheim, D., Buchsbaum, H. & Emde, R. (1996). *MacArthur Story Stem Battery*. Unpublished manuscript, Wisconsin, USA (1. Fassung, 1990).

- Campbell, S.B. (1990). *Behavior problems in preschool children*. New York: Guilford.
- Carlson, V. & Sroufe, L.A. (1995). Contribution of attachment theory to psychopathology. In D. Cicchetti & D.J. Cohen (Eds.), *Development psychopathology, Vol. 1. Theory and methods* (pp. 581-617). New York: Wiley.
- Carlson, V., Cicchetti, D., Barnett, D., Braunwald, K. (1989). Disorganized/disoriented attachment relationships in maltreated infants. *Developmental Psychology*, 25, 525-531.
- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year old. *Child Development*, 59, 121-134.
- Cassidy, J. (1990). Theoretical and methodological considerations in the study of attachment and the self in young children. In M.T. Greenberg, D. Cicchetti & E.M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years. Theory, research and intervention* (pp. 87-119). Chicago: University of Chicago Press.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation. Influences of attachment relationships. In N.A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development* 59 (pp. 228-249).
- Cassidy, J., Marvin, R.S. & the Working Group of the John D. and Catherine T. MacArthur Foundation on the Transition from Infancy to Early Childhood. (1987/1990/1991/1992). *Attachment organization in three- and four-year olds. Coding guidelines*. Unpublished manuscript, University of Virginia, Charlottesville.
- Cassidy, J., Kirsh, S.J., Scolton, K.L., Parke, R.D. (1996). Attachment and representations of peer relationships. *Developmental Psychology*, 32, 892-904.
- Chess, S. & Thomas, A. (1982). Infant bonding. Mystique and reality. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52, 213-222.
- Cicchetti, D., Toth, S.L., Lynch, M. (1995). Bowlby's dream comes full circle: The application of attachment theory to risk and psychopathology. In T.H. Ollendick & R.J. Prinz (Eds.), *Advances in clinical child psychology*. Vol. 17 (pp. 1-75). New York: Plenum Press.
- Cicchetti, D., Rogosch, F.A., Toth, S.L. (1998). Maternal depressive disorder and contextual risk: Contributions to the development of attachment insecurity and behavior problems in toddlerhood. *Developmental Psychology*, 10, 283-300.

- Cicchetti, D., Cummings, E.M., Greenberg, M.T., Marvin, R.S. (1990). An organizational perspective on attachment beyond infancy. In M.T. Greenberg, D. Cicchetti, E.M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years. Theory, research and intervention* (pp. 3-49). Chicago: University of Chicago Press.
- Clark-Stewart, K.A. & Hayward, C. (1996). Advantages of father custody and contact for the psychological well-being of school-age children. *Journal of Applied Development Psychology*, 17, 239-270.
- Clark-Stewart, K.A., Vandell, D.L., McCartney, K., Owen, M.T., Booth, C. (2000). Effects of Parental Separation and Divorce on Very Young Children. *Journal of Family Psychology*, 14, 304-326.
- Cohn, D.A. (1990). Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school. *Child Development*, 61, 152-162.
- Cramer, D. (1993). Personality and marital dissolution. *Personality and Individual Differences*, 14, 605-607.
- Crittenden, P.M. (1985). Maltreated infants: Vulnerability and resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 26, 85-96.
- Crittenden, P.M. (1990). Internal representational models of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, 11, 259-277.
- Crittenden, P.M. (1992). Quality of attachment in the preschool years. *Development and Psychopathology*, 4, 209-241.
- Crittenden, P.M. (1994). *The preschool Assessment of Attachment. Coding Manual*. Miami Florida: Family Relations Institute.
- Crittenden, P.M. & Claussen, A.H. (2000). Adaptation to Varied Environments. In P.M. Crittenden & A.H. Claussen (Ed.), *The Organization of Attachment Relationships. Maturation, Culture, and Context* (pp.235-248). Cambridge: University Press.
- Crockenberg, S.B. (1981). Infant irritability, mother responsiveness and social support influences on the security of infant-mother attachment. *Child Development*, 52, 857-865.
- Cummings, E.M. (1990). Classification of attachment on a continuum of felt security. Illustrations from the study of children of depressed parents. In M.T. Greenberg, D. Cicchetti, E.M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years. Theory, research and intervention* (pp. 311-338). Chicago: University of Chicago Press.
- Cumming, E.M. & Davies, P. (1994). *Children and marital conflict. The impact of family dispute and resolution*. New York: Guilford.

- Cummings, E.M., Simpson, K.S., Wilson, A. (1993). Children's response to interadult anger as a function of information about resolution. *Developmental Psychology*, 29, 978-985.
- Davies, P.T. & Cummings, E.M. (1994). Marital conflict and child adjustment. An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 116, 387-411.
- Davies, P.T. & Cummings, E.M. (1998). Exploring Children's Emotional Security as a Mediator of the Link between Marital Relations and Child Adjustment. *Child Development*, 69, 124-139.
- Derogatis, L.R. (1983). *SCL-90R administration, scoring and procedures manual*. John Hopkins University Press: Baltimore MD.
- de Wolff, M. & van IJzendoorn, M.H. (1997). Sensitivity and attachment. A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68, 571-591.
- Diener, M.B. & Milich, R. (1997). Effects of positive feedback on the social interactions of boys with attention deficit hyperactivity disorder: A test of the self-protective hypothesis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 256-265.
- Döpfner, M., Schmeck, K., Berner, W. (1994). *Handbuch: Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse zur deutschen Fassung der Child Behavior Checklist (CBCL/4-18)*. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik (KJFD)
- Döpfner, M. (2000). Hyperkinetische Störungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie* (S. 151-186). Göttingen: Hogrefe.
- Easterbrooks, M.A. & Goldberg, W.E. (1990). Security of toddler-parent attachment. Relation to children's socio-personality functioning during kindergarten. In M.T. Greenberg, K. Cicchetti, E.M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years. Theory, research and intervention* (pp. 221-244). Chicago: University of Chicago Press.
- Egeland, B. & Faber, E.A. (1984). Infant-mother attachment. Factors related to its development and changes over time. *Child Development*, 55, 753-771.
- Egeland, B. & Erickson, M.F. (1993). Attachment theory and findings. Implications for prevention and intervention. In S. Kramer & H. Parens (Eds.), *Prevention in mental health. Now, tomorrow, ever ?* (pp.21-50). Northvale NJ: Jason Aronson.
- Eme, R.F. & Kavanagh, L. (1995). Sex differences in conduct disorder. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24, 406-426.

- Endepohls-Ulpe, M. & Sander, E. (1999). Selbstkonzept und Kontrollüberzeugungen allein erziehender und nicht allein erziehender Mütter. In E. Sander (Hrg.), *Trennung und Scheidung. Die Perspektive betroffener Eltern* (S. 42-53). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Epstein, S. (1980). The self-concept: A review and the proposal of an integrated theory of personality. In E. Staub (Ed.), *Personality: Basic aspects and current research* (pp. 82-131). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Epstein, S. (1979). Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In S.-H. Philipp, *Selbstkonzeptforschung. Probleme, Befunde, Perspektiven* (S. 15-45). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fagot, B.I. & Kavanagh, K. (1990). The prediction of antisocial behavior from avoidant attachment classification. *Child Development*, 61, 864-873.
- Fassel, D. (1994). *Ich war noch ein Kind, als meine Eltern sich trennten... Spätfolgen der elterlichen Scheidung überwinden*. München: Kösel.
- Fend, H. (1990). Ego-strength development and pattern of social relationships. In H. Bosma & S. Jackson (Eds.), *Coping and self-concept in adolescence* (pp. 92-111). Berlin Springer.
- Field, T. (1987). Interaction and attachment in normal and atypical infants. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 853-859.
- Finnegan, B.I., Hodges, V.E. & Perry, D.G. (1996). Preoccupied and avoidant coping during middle childhood. *Child Development*, 67, 1318-1328.
- Fincham, F.D., Grych, J.H., Osborne, L.N. (1994). Does marital conflict cause child maladjustment? Directions and challenges for longitudinal research. *Journal of Family Psychology*, 8, 128-140.
- Fremmer-Bombik, E. (1995). In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 109-119). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Franke, G.H. (1995) SCL-90-R. *Die Symptom-Checkliste von Derogatis - Deutsche Version*. Weinheim: Beltz.
- Frankel, F. & Myatt, R. (1996). Self-esteem, social competence, and psychopathology in boys without friends. *Personality and Individual Differences*, 20, 401-407.
- Freitag, M.K., Belsky J., Grossmann, K., Grossmann, K.E., Scheuerer-Engelisch, H. (1996). Continuity in Parent-Child Relationships from Infancy to Middle Childhood and Relations with Friendship Competence. *Child Development*, 67, 1437-1454.
- Fthenakis, W.E. (1991). Nichtsorgeberechtigte Väter und Mütter und die Beziehung zu ihren Kindern. In W.E. Fthenakis (Hrsg.), *Mehr Zeit für Kinder – Auch nach Trennung und Scheidung*. Frankfurt/Main.

- Fthenakis, W.E. (1995). Ehescheidung als Übergangsphase im Familienentwicklungsprozess. In M. Perrez, J.-L. Lambert, C. Ermer & B. Plancherel (Hrsg.), *Familie im Wandel* (S. 63-95). Fribourg und Bern: Universitätsverlag und Huber.
- Garnezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. In J.E. Stevenson (Ed.), *Recent research in developmental psychopathology* (pp. 213-233). Oxford: Pergamon Press.
- Garnezy, N. (1993). Development psychopathology. Some historical and current perspectives. In D. Magnusson & P. Caesar (Eds.), *Longitudinal research on individual development* (pp. 95-126). Cambridge: Cambridge University Press.
- George, C. & Solomon, J. (1996a). Representational models of relationships. Links between care-giving and attachment. *Infant Mental Health Journal*, 17, 198-216.
- George, C. & Solomon, J. (1996b). *Assesing internal working models of attachment through doll play. Paper presented at the 14 th Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioural Development*, Quebec City, Canada.
- 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. 649-670). New York: Guilford Press.
- George, C., Kaplan, N., Main, M. (2001). Adult Attachment Interview. In: G. Gloger-Tippelt (Hrg.). *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis* (S. 364-387). Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Gloger-Tippelt, G. (1999). Transmission von Bindung bei Müttern und ihren Kindern im Vorschulalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 48, 113-128.
- Gloger-Tippelt, G. (Hrsg.) (2001). *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Gloger-Tippelt, G. & König, L. (2000). *Geschichtenergänzungsverfahren (GEV) zur Erfassung der Bindungsrepräsentationen von 5- bis 7jährigen Kindern im Puppenspiel. Kodier- und Auswertungsmanual* (4. überarbeitete Fassung). Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Düsseldorf.
- Gloger-Tippelt, G., Gomille, B., König, L., Vetter, J. (2002). Attachment representations in six-year-olds: Related longitudinally to the quality of attachment in infancy and mothers' attachment representations. *Attachment and Human Development*, 4 (3), 318-339.

- Gloger-Tippelt, G., Vetter, J., Rauh, H. (2000). Untersuchungen mit der "Fremden Situation" in deutschsprachigen Ländern: Ein Überblick. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, 87-98.
- Golby, B. , Bretherton, I., Winn, L., Page, T. (1995). *Coding Manual for the attachment story completion task*. Unpublished manuscript. University of Weyconsin, Madison. USA.
- Goldberg, S., Gotowiec, A., Simmons, T. (1995). Infant-mother attachment and behavior problems in healthy and chronically ill preschoolers. *Developmental Psychology*, 7, 267-282.
- 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* (pp. 171-195). New York: Guilford Press.
- Goldsmith, H.H. & Alansky, J.A. (1987). Maternal and infant temperamental predictors of attachment. A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 806-816.
- Goldwyn, R., Stanley, C., Smith, V. & Green, J. (2000). A new method of evaluation attachment representations in young school age children: The Manchester Child Attachment Story Task. *Attachment and Human Development*, 2, 48-70.
- Golombok, S. & Fivush, R. (1994). *Gender development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graham, Ph., Turk, J., Verhulst, F. (1999). *Child Psychiatry. A developmental approach (Family influences)*. Oxford: University Press
- Granot, D. & Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 530-541.
- Green, J., Stanley, C., Smith, V., Goldwyn, R. (2000). A new method of evaluating attachment representations in young school age children. The Manchester Child Attachment Story Task. *Attachment and Development*, 2, 48-70.
- Greenberg, M.T. (1999). Attachment and psychopathology in childhood. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications* (pp. 469-496). New York: Guilford Press.
- Greenberg, M.T., Siegel, J.M., Leitch, C.J. (1983). The nature and importance of attachment relationships to parents and peers during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 12 (5), 373-386.
- Greenberg, M.T., Speltz, M.L., DeKlyen, M. (1993). The role of attachment in the early development of disruptive behavior problems. *Development and Psychopathology*, 5,191-213.

- Greenberg, M.T., Speltz, M.L., DeKlyen, M., Endriga, M.C. (1991). Attachment security in preschoolers with and without externalizing problems: A replication. *Developmental Psychology*, 3, 413-430.
- Gringlas, M. & Weinraub, M. (1995). The more things change single-parenting revisited. *Journal of Family Issues*, 16, 29-52.
- Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J.I. Moran (Eds.) (1975). *Syntax and semantics*, Vol. 3 (pp. 41-58). New York: Guilford Press.
- Grossmann, K.; Grossmann, K.E.; Spangler, G.; Suess, G., 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 in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development* Vol. 50, 233-278.
- Guttmann, J. (1993). *Divorce in psychosocial perspective: theory and research*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hamilton, C.E. (1995). Continuity and discontinuity of attachment from infancy through adolescence. *Child Development*, 71, 690-696.
- Harlow, H.F. (1961). The development of affectional patterns in infant monkeys. In B.M: Foss (Ed.). *Determinants of infant behavior*, Vol. 1, 75-97). New York: Wiley.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*, 4th ed., Vol, 4 (pp. 275-385). New York: Wiley.
- Harter, S. (1990a). Development differences in the nature of self-representations. Implications for the understanding, assessment, and treatment of maladaptive behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 113-142.
- Harter, S. (1990b). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. In A.M. La Greca (Ed.), *Through the eyes of the child. Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 292-325). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.) (1998). *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social emotional, and personality development* (pp. 553-617). 5th ed.. New York: Wiley.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A development perspective*. New York, London: Guilford Press.
- Harter, S. & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55 (6), 1969-1982.

- Helmke, A. (1991). Entwicklung des Fähigkeitsselbstbildes vom Kindergarten bis zur dritten Klasse. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Bd. 11. Der Mensch als soziales und personales Wesen* (S. 83-99). Stuttgart: Enke.
- Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (1994). Development of self-concept. In T. Husén & T.N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education*. 2nd. Ed., Vol.9 (pp. 5390-5394). Oxford: Pergamon Press.
- Hesse, E. & Main, M. (1999). Frightened behavior in traumatized but nonmaltreating parents: Previously unexamined risk factor for offspring. In D. Diamond & S.J. Blatt (Eds.), *Psychoanalytic theory and attachment research I: Theoretical considerations. Psychoanalytic Inquiry*, 19
- Hetherington, E. M., Cox, M., & Cox, R. (1982). Effekts of divorce on parents and children. In M. Lamb (Ed.), *Nontraditional Families. Parenting and Child Development* (pp. 233-288). New York: Hillsdale.
- Hetherington, E. M., Cox, M., & Cox, R. (1985). Long-Term Effects of Divorce and Remarriage on the Adjustment of Children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24 (5), 518-530.
- Howes, P. & Markman, H.J. (1989). Marital quality and child functioning: A longitudinal investigation. *Developmental Psychology*, 60, 1044-1051.
- Hoza, B., Pelham, W.E., Milich, R. & Pillow, D. (1993). The selfperceptions and attributions of attention deficit hyperactivity disorder and nonreferred boys. *Journal of abnormal Child Psychology*, 21, 271-286.
- Hudson, J. A. (1993). Understanding events. The development of script knowledge. In M. Bennett (Ed.), *The child as psychologist. An introduction to the development of social cognition* (pp.142-167). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Jesse, A. & Sander, E. (1999). Wohlbefinden und Stressverarbeitungsstrategien bei alleinerziehenden und nicht alleinerziehenden Frauen. In E. Sander (Hrg.), *Trennung und Scheidung. Die Perspektive betroffener Eltern* (S. 54-74). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Jopt, U.-J. (1992). Psychologie und Kindeswohl. Plädoyer für einen neuen Sachverstand im Familiengericht. In J. Hahn, B. Lomberg, H. Offe (Hrsg.), *Scheidung und Kindeswohl* (S. 169-196). Heidelberg: Asanger.
- Kagan, J. (1982). *The construct of difficult temperament. A reply to Thomas, Chess, and Korn*. Merrill Palmer Quarterly, 28, 21-24.
- Kindler, H. (1995). Geschlechtsbezogene Aspekte der Bindungsentwicklung. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 281-296). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Kobak, R.R., Sudler, N., Gamble, W. (1991). Attachment and depressive symptoms during adolescence: A developmental pathways analysis. *Developmental Psychology*, 3, 461-474.
- Kraas, F., Sailer-Fliege, U. (1995). Alleinerziehende in Deutschland. *Geographische Rundschau* 47 (4), 222-226.
- Krist, H. & Wilkening, F. (1991). Repräsentale Entwicklung. *Sprache und Kognition* 10, 181-195.
- Lamb, M.E., Hwang, C.P., Frodi, A., Frodi, M. (1982). Security of mother and father-attachment and its relation to sociability with strangers in traditional and non-traditional Swedish families. *Infant Behavior and Development*, 5, 355-367.
- Laucht, M., Esser, G., Schmidt, M.H. (1993). Psychische Auffälligkeiten im Kleinkind- und Vorschulalter. *Kindheit und Entwicklung*, 2, 143-149.
- Laucht, M., Esser, G., Schmidt, M.H., Ihle, W., Marcus, A., Stöhr, R.-M., Weindrich, D. (1996). Viereinhalb Jahre danach: Mannheimer Risikokinder im Vorschulalter. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 24, 67-81.
- Lehmkuhl, U. (1988). Wie erleben Kinder und Jugendliche und deren Eltern die akute Trennungsphase? *Familiendynamik*, 13, 127-143.
- Lewis, M., Freiring, C., Rosenthal, S. (2000). Attachment over Time. *Child Development*, 71, 707-720.
- Liebermann, A.F. & Zeanah, C.H. (1995). Disorders of attachment in infancy. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 4, 571-687.
- Lorenz, K. (1973). *Die Rückseite des Spiegels. Versuch einer Naturgeschichte menschlichen Erkennens*. München: Piper.
- Lorenz, K. (1978). *Vergleichende Verhaltensforschung. Grundlagen der Ethologie*. Wien, New York: Springer Verlag.
- Lyons-Ruth, K. (1996). Attachment relationships among children with aggressive behavior problems: The role of desorganized early attachment patterns. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 64-73.
- Lyons-Ruth, K. & Jacobvitz, D. (1999). Attachment Disorganization. Unresolved Loss, Relational Violence, and Lapses in Behavioral and Attentional Strategies. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications* (pp. 520-554). New York: Guilford Press.)
- Lyons-Ruth, K., Alpern, L., Repacholi, B. (1993). Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictors of hostile-aggressive behavior in the preschool classroom. *Child Development*, 64, 572-585.

- Lyons-Ruth, K., Easterbrooks, M.A., Cibelli, C.D. (1997). Infant Attachment Strategies, Infant Mental Lag, and Maternal Depressive Symptoms: Predictors of Internalizing and Externalizing Problems at Age 7. *Developmental Psychology*, 33, 681-692.
- Lyons-Ruth, K., Connel, D.B., Zoll, D., Stahl, J. (1987). Infants at social risk. Relations among infant maltreatment, maternal behavior, and infant attachment behavior. *Developmental Psychology*, 23, 223-232.
- Lyons-Ruth, K., Connel, D.B., Grunebaum, H., Botein, S. (1990). Infants at social risk: Maternal depression and family support services as mediators of infant development and security of attachment. *Developmental Psychology*, 61, 85-98
- Lyons-Ruth, K., Repacholi, B., McLeod, S., Silvia, E. (1991). Disorganized attachment behavior in infancy. Short-term stability, maternal and infant correlates, and risk-related subtypes. *Development and Psychopathology*, 3, 377-396.
- Maccoby, E.E. (1990). Gender and relationships. A developmental account. *American Psychologist*, 45, 513-520.
- Main, M. (1981). Avoidance in the service of attachment: A working paper. In K. Immelmann, G. Barlow, L. Petrivovich, M. Main (Eds.), *Behavioral development: The Bielefeld interdisciplinary project* (pp. 651-693). New York: Cambridge University Press.
- Main, M. (1991). Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular (coherent) versus multiple (incoherent) models of attachment: Findings and directions for future research. In C.M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, P. Marris (Eds.), *Attachment across the Life Cycle* (pp. 127-159). London: Routledge.
- Main, M. (1995). Desorganisation im Bindungsverhalten. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 120-139). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Main, M. & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age six. Predictable from infant attachment classification and stable over a one-month period. *Developmental Psychology*, 24 (3), 415-426.
- Main, M. & Goldwyn, R. (1994). *Adult Attachment Scoring and Classification Systems*. Unpublished manuscript. Berkeley, Ca.
- Main, M. & Hesse, E. (1990). Parent's unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status. Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? In Greenberg, M.T.; Cicchetti, D., Cummings, E.M. (Eds.), *Attachment in the preschool years*.

- Theory, research and intervention*. Chicago (pp. 161-184). University of Chicago Press.
- Main, M. & Solomon, J. (1986). Discovery of a new, insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In Brazelton, T.B., Yogman, M. (Eds.), *Affective development in infancy* (pp.95-124). Norwood: Ablex.
- 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*. Chicago (pp.121-160) University of Chicago Press.
- Main, M. & Weston, D.R. (1981). The quality of the toddler's relationship to mother and father related to conflict behavior and readiness to establish new relationships. *Child Development*, 52, 932-940.
- Main, M. & Weston, D.R. (1982). Avoidance of the attachment figure in infancy. Descriptions and interpretations. In C.M. Parkes & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *The Place of Attachment in Human Behavior* (pp. 31-57). New York: Basic Books.
- 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 in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development* Vol. 50, 66-106.
- Mannassis, K. Bradley, S. (1994). The development of childhood anxiety disorders: Toward an integrated model. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15, 345-366.
- Marvin, R.S. (1977). An ethological-cognitive model for the attenuation of mother-child attachment behavior. In T. Alloway, L. Krames, P. Piner. (Eds.), *Advances in the study of communication and affect: Vol, 3. The development of social attachments* (pp 25-60). New York: Plenum.
- Masten, A.S. & Coatsworth, J.D. (1995). Competence, resilience, and psychopathology. In D. Cicchetti & D.J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology*, Vol. 2 (715-752). New York: Wiley.
- McHale, J.P. & Rasmussen, J.L. (1998). Coparental and family group-level dynamics during infancy: Early family precursors of child and family functioning during preschool. *Development and Psychopathology*, 10, 39-59.
- Meins, E. (1997). *Security of Attachment and the Social Development of Cognition*. Hove, England: Psychology Press.
- Meins, E. (1999). Sensivity, security, and intenal working models. Bridging the transmission gap. *Attachment and Human Development*, 1 (3), 325-342.

- Miyake, K., Chen, S.J., Campos, J. (1985). Infant temperament, mother's mode of interaction, and attachment in Japan. An interim report. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development* Vol. 50, 276-297.
- Moss, E. & St-Laurent, D. (2001). Attachment at School Age and Academic Performance. *Developmental Psychology*, 37, 863-874.
- Moss, E., Parent, S., Gosselin, C., Rousseau, D., St-Laurent, D. (1996). Attachment and teacher-reported behavior problems during the preschool and early school-age period. *Developmental Psychology*, 8, 511-526.
- 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 behavior problems. *Child Development*, 69, 1390-1405.
- Munson, J.A., McMahon, R.J., Spieker, S.J. (2001). Structure and variability in the development trajectory of children's externalizing problems: Impact of infant attachment, maternal depressive symptomatology, and child sex. *Developmental Psychology*, 13, 277-296.
- Myschker, N. (1993). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen, Ursachen, Hilfreiche Maßnahmen*. 3. überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Napp-Peters, A. (1985). *Ein-Eltern-Familien*. München: Juventa.
- Napp-Peters, A. (1987). *Ein-Eltern-Familien. Soziale Randgruppe oder neues familiales Selbstverständnis?* Weinheim: Beltz.
- Nelson, K. (Ed.) (1989). *Narratives from the crib*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nelson, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science*, 4, 7-14.
- Nelson, K. (1999a). Event representations, narrative development, and internal working models. *Attachment and Human Development*, 1, 239-252.
- Neubauer, E. (1988). *Alleinerziehende Mütter und Väter – Eine Analyse der Gesamtsituation*. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, Bd. 219. Stuttgart: Kohlhammer.
- Niesel, R. (1995). Erleben und Bewältigung elterlicher Konflikte durch Kinder. *Familiendynamik*, 155-170.
- Noack, P. (1992). Allein zu Zweit: Ein-Elternteil-Familien. In M. Hofer (Hrsg.), *Familienbeziehungen* (S. 289-310). Göttingen: Hogrefe.

- Owen, M.T. & Cox, M.J. (1997). Marital conflict and the development of infant parental attachment relationships. *Journal of Family Psychology*, 11, 152-164.
- Oppenheim, D. (1997). The attachment doll-play interview for preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 20, 681-697.
- Pagani, L., Boulerice, B., Tremblay, R.E., Vitario, F. (1997). Behavioural development in children of divorce and remarriage. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 38, 769-781.
- Page, T. & Bretherton, I. (2001). Mother- and father-child attachment themes in the story completions of pre-schoolers from post-divorce families: do they predict relationships with peers and teachers? *Attachment & Human Development*, 3, 1-29.
- Park, K. & Waters, E. (1989). Security of attachment and preschool friendships. *Child Development*, 60, 1076-1081.
- Patterson, G.R., DeBaryshe, D.B., Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44: 329-335.
- Pett, M.A., Wampold, B.E., Turner, C.W., Vaughan-Cole, B. (1999). Paths of influence of divorce on preschool children's psychosocial adjustment. *Journal of Family Psychology*, 13, 145-164.
- 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, 591-615.
- Radke-Yarrow, M., McCann, K., DeMulder, E., Belmont, B., Martinez, P., Richardson, D.T. (1995). Attachment in the context of high-risk conditions. *Development and Psychopathology*, 7, 247-265.
- Rende, R. & Plomin, R. (1993). Nature, nurture, and the development of psychopathology. In D. Cicchetti & D.J. Cohen (Eds.), *Development psychopathology, Vol. 1. Theory and methods* (pp. 291-314). New York: Wiley.
- 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.
- Rodning, C., Beckwith, L., Howard, J. (1991). Quality of attachment and home environments in children prenatally exposed to PCP and cocaine. *Development and Psychopathology*, 3, 351-366.
- Rothbard, J.C. & Shaver, P.R. (1994). Continuity of attachment across life span. In M.B. Sperling & W.H. Berman (Eds.), *Attachment in adults* (pp. 31-71). New York, London: Guilford Press.

- Rubin, K.H., Hymel, S., Mills, S.L., Rose-Krasnor, L. (1991). Conceptualizing different developmental pathways to and from social isolation in childhood. In D. Cicchetti & S.L. Toth (Eds.) (1991). *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology. Vol. 2. Internalizing and externalizing expressions of dysfunction* (pp. 91-122). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rutter, M. (1970). Sex differences in children's responses to family stress. In E.J. Anthony, C. Koupornik (Eds.), *The child and his family* (pp. 165-196). New York.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanism. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Rutter, M. (1989). Isle of Wight revisited: Twenty-five years of child psychiatric epidemiology. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 633-653.
- Rutter, M. (1990). Prosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K.H. Nuechterlein & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). New York: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1997). Transitions and turning points in developmental psychopathology: As applied to the age span between childhood and mid-adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 603-626.
- Sagi, A., van IJzendoorn, M.H., Aviezer, O., Donnell, F., Mayseless, O., (1994). Sleeping out of the home in a kibbutz communal arrangement. It makes a difference for infant-mother attachment. *Child Development*, 65, 992-1004.
- Sagi, A., van IJzendoorn, M.H., Scharf, M., Koren-Karie, N., Joels, T. & Mayseless, O. (1994). Stability and discriminant validity of the Adult Attachment Interview: A psychometric study in young Israeli adults. *Developmental Psychology*, 30, 771-777.
- Sander, E. (1993). Die Situation des Alleinerziehens aus der Sicht der betroffenen Mütter. *Psychologie in Erziehung- und Unterricht*, 40, 241-248.
- Schmidt-Denter, U. & Beilmann, W. (1997). Kindliche Symptombelastung in der Zeit nach einer ehelichen Trennung – eine differentielle und längsschnittliche Betrachtung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, Band XXIX, Heft 1, 26-42.
- Schneider, N.F. (2001). *Alleinerziehen: Vielfalt und Dynamik einer Lebensform*. Weinheim: Juventa.

- Schuengel, C., Bakermans-Kranenburg, M.J., van IJzendoorn, M. H. (1999). Frightening maternal behavior linking unresolved loss and disorganized infant attachment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*, 54-63.
- Schwarz, B. & Gödde, M. (1999). Depressivität von Müttern aus Trennungsfamilien: Welche Rolle können eine neue Partnerschaft und soziale Unterstützung spielen? In E. Sander (Hrg.), *Trennung und Scheidung. Die Perspektive betroffener Eltern* (S. 75-93). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schwarz, B. & Noack, P. (2002). Scheidung und Ein-Elternteil-Familien. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Hrg.), *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung*. (S. 312-335). Göttingen: Hogrefe.
- Seewald, H. (1998). *Ergebnisse der Sozialhilfe- und Asylbewerberleistungsstatistik 1996*. *Wirtschaft und Statistik* 6/1998, 509-519.
- Sev'er, A. & Pirie, M. (1991). Factors that enhance or curtail the social functioning of female single parents. *Family and Conciliation Courts Review, 29*, 318-337.
- Shaw, D.S. & Bell, R.Q. (1993). Developmental theories of parental contributions to antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 21*, 493-518.
- Shaw, D.S. & Vondra, J.I. (1995). Infant attachment security and maternal predictors of early behavior problems. A longitudinal study of low-income families. *Journal of Abnormal Child Psychology, 23*, 235-357.
- Shaw, D.S., Owens, E.B., Vondra, J.I., Keenan, K. , Winslow, E.B. (1996). Early risk factors and pathways in the development of early disruptive behavior problems. *Developmental Psychology, 8*, 679-700.
- Solomon, J. & George, C. (1994). *Disorganization of maternal caregiving strategies: An attachment approach to role reversal. Paper presented at the 102nd Meeting of the American Psychological Association, Los Angeles, CA.*
- Solomon, J. & George, C. (1996). Defining the caregiving system: Toward a theory of caregiving. *Infant Mental Health Journal, 17*, 183-197.
- Solomon, J. & George, C. (1999). The development of attachment in separated and divorced families. Effekts of overnight visitations, parent and couple variables. *Attachment & Human Development, 1*, 2-33.
- Solomon, J., George, C., de Jong, A. (1995). Children classified as controlling at age six. Evidence of disorganized representational strategies and aggression at home and at school. *Development and Psychopathology, 7*, 447-463.

- Spangler, G. & Grossmann, K.E. (1993). Biobehavioral Organisation in Securely and Insecurely Attached Infants. *Child Development*, 64, 1433-1450.
- Spangler, G. (1995). 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. & Schieche, M. (1994). *The role of maternal sensitivity and quality of infant-mother attachment for infant biobehavioral organization. Vortrag bei der International Conference on Infant Studies in Paris, Juni 1994.*
- Spangler, G. & Schieche, M. (1995). Psychobiologie und Bindung. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 297-310). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spangler, G. & Zimmermann, P. (1999). Bindung und Anpassung im Lebenslauf: Erklärungsansätze und empirische Grundlagen für Entwicklungsprognosen. In R. Oerter, G. Röper, C. von Hagen & G. Noam (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Entwicklungspsychologie* (S. 170-194). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Spangler, G., Grossmann, K., Grossmann, K. E., Fremmer-Bombik, E. (2000). Individuelle Unterschiede und soziale Grundlagen von Bindungssicherheit und Bindungsdesorganisation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, 203-220.
- Speltz, M.L., Greenberg, M.T., DeKlyen, M. (1990). Attachment in preschoolers with disruptive behavior. A comparison of clinic-referred and nonproblem children. *Developmental Psychology*, 2, 31-46.
- Spieker, S.J. & Booth, C. (1988). Maternal antecedents of attachment quality. In J. Belsky & T. Nezworski (Eds.), *Clinical implications of attachment* (pp. 51-72). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sroufe, L.A. (1979). The coherence of individual development: Early care, attachment, and subsequent developmental issues. *American Psychologist*, 34, 834-841.
- Sroufe, L.A. (1985). Attachment classification from the perspective of infant-caregiver relationships and infant temperament. *Child Development*, 56, 1-14.
- Sroufe, L.A. & Rutter, M. (1984). The domain of development psychopathology. *Child Development*, 55, 17-29.
- Sroufe, L.A., & Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48, 1184-1199.
- Sroufe, L.A., Cooper, R.G., DeHart, G.B. (1996). *Child Development: Its nature and course* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

- Sroufe, L.A., Carlson, E.A., Levy, A.K., Egeland, B. (1999). Implications of attachment theory for developmental psychopathology. *Developmental Psychology*, 11, 1-13.
- Starrels, M.E. (1994). Gender differences in parent-child relations. *Journal of Family Issues*, 15, 148-165.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2001). *Statistisches Jahrbuch für Deutschland*. Stuttgart: Metzler-Poeschl.
- Stegmann, D. (1997). *Lebensverläufe Alleinerziehender in West- und Ostdeutschland*. Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, Wiesbaden: Heft 82e der Materialien zur Bevölkerungswissenschaft.
- Teti, D.M. (1999). Conceptualizations of Disorganization in the Preschool Years. In J. Solomon & C. George (Eds.). *Attachment and disorganization*. (S. 213-242) New York: Guilford Press.
- Teti, D.M., Gelfand, D.M., Messinger, D.S., Isabella, R. (1995). Maternal depression and the quality of early attachment. An examination of infants, preschoolers, and their mothers. *Developmental Psychology*, 31, 364-376.
- Thompson, R.A. (1998). Early sociopersonality development of emotion regulation. Biological and behavioral considerations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3, Serial No. 240), 25-52.
- Thompson, R.A. (1999). Early attachment and later development. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications* (pp. 265-286). New York: Guilford Press.
- Turner, P.J. (1991). Relations between attachment, gender, and behavior in peers in preschool. *Child Development*, 62, 1475-1488.
- Turner, P.J. (1993). Attachment to mother and behaviour with adults in preschool. *British Journal of Development Psychology*, 11, 75-89.
- van IJzendoorn, M.H., (1992). Intergenerational transmission of parenting: A review of studies in nonclinical populations. *Developmental Review*, 12, 76-99.
- 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. (1997). Attachment, emergent morality, and aggression. Toward a developmental socioemotional model of antisocial behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 703-727.

- van IJzendoorn, M.H. & Bakermans-Kranenburg, M.J. (1996). Attachment representations in mothers, fathers, adolescents and clinical groups. A meta-analytic search for normative Data. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64*, 8-21.
- 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.
- van IJzendoorn, M.H., Schuengel, C., Bakermans-Kranenburg, M.J. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology, 11*, 225-249.
- van den Boom, D.C. (1994). The influence of temperament and mothering on attachment and exploration. An experimental manipulation of sensitive responsiveness among lower class mothers with irritable infants. *Child Development, 65*, 1457-1477.
- 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.
- Veevers, J. (1991). Trauma versus Stress. A paradigm of positive versus negative divorce outcomes. *Journal of Divorce and Remarriage, 15*, 99-126.
- Verschueren, K. & Marcoen, A. (1996). *Correlates of the overall attachment representation in five year olds. Paper presented at the 14 th Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioural Development, Quebec City, Canada.*
- Verschueren, K. & Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in Kindergartners. Differential and combined effects of attachment to mother and to father. *Child Development, 70*, 183-201.
- 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.
- Verschueren, K. , Buyck, P., Marcoen, A. (2001). Self-Representations and Socioemotional Competence in Young Children: A 3-Year Longitudinal Study. *Developmental Psychology, 37*, 126-134.
- Vitaro, F., Tremblay, R.E., Gagnon, C. & Pelletier, D. (1994). Predictive accuracy of behavioral and sociometric assessments of high-risk kindergarten children. *Journal of Clinical Child Psychology, 23*, 272-282.
- Wagner-Winterhagen, L. (1988). Erziehung durch Alleinerziehende. *Zeitschrift für Pädagogik, 5*, 641-656.

- Wallerstein, J. & Blakeslee, S. (1989). *Gewinner und Verlierer, Frauen, Männer, Kinder nach der Scheidung. Eine Langzeitstudie*. München.
- Warren, S.L., Oppenheim, O., Emde, R.N. (1996). Can emotions and themes in children's play predict behavior Problems? *Journal of the American Academy of Adolescent Psychiatry*, 34, 1331-1337.
- Wartner, U., Grossmann, K., Fremmer-Bombik, E., Suess, G. (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., Vaughn, B.E. & Egeland, B.R. (1980). Individual differences in infant-mother attachment relationships at age one. Antecedents in neonatal behavior in an urban, economically disadvantaged sample. *Child Development*, 5, 208-216.
- Waters, E., Merrick, S.K., Albersheim, L.J., Treboux, D. (2000). Attachment security from infancy to early adulthood. A 20-year longitudinal study. *Child Development*, 71, 684-689.
- Weinsfield, N.S.; Sroufe, L.A., Egeland, B., Carlson, E.A. (1999). The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications* (pp. 68-88). New York: Guilford Press.
- Weinsfield, N.S.; Sroufe, L.A., Egeland, B. (2000). Attachment from Infancy to Early Adulthood in a High-Risk Sample: Continuity, Diskontinuity, and Their Correlates. *Child Development*, 71, 695-702.
- Weiß, R. & Osterland, J. (1997). *Grundintelligenztest Skala 1 (CFT 1)*. 5. revidierte Auflage. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Welch-Ross, M.K. (1995). An integrative model of the development of autobiographical memory. *Developmental Review*, 15, 338-365.
- Werner, E.E. & Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.
- Werner, E.E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 5, 503-515.
- Wider, R., Bodenmann, G., Perrez, M., Placherel, B. (1995). Eine Vergleichsuntersuchung zwischen alleinerziehenden und verheirateten Müttern bezüglich Zufriedenheit und Belastungen. In M. Perrez, J.-L. Lambert, C. Emmert & B. Placherel, *Familie im Wandel* (S.113-122). Bern: Huber/Universitätsverlag Freiburg/Schweiz.
- Woolgar, M. (1999). Projective doll play methodologies for preschool children. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 4, 126-134.

- Younblade L.M. & Belsky, J. (1992). Parent-child antecedents of 5-year-olds' close friendships. A longitudinal analysis. *Developmental Psychology*, 28, 700-713.
- Zaslow, M. (1988). Sex differences in children's response to parental divorce: 1. Research, methodology and postdivorce family forms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 58, 355-378.
- Zaslow, M. (1989). Sex differences in children's response to parental divorce: 2. samples, variables, age, and source. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 118-141.
- Zeanah, C.H., Boris, N.W., Larrieu, J.A. (1997a). Infant development and developmental risk: A review of the past 10 years. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 165-178.
- Zeanah, C.H., Boris, N.W., Scheeringa, M.S. (1997b). Psychopathology in infancy. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 38, 81-99.
- Zimmermann, P. (1995). 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. (2000). Bindung, interne Arbeitsmodelle und Emotionsregulation: Die Rolle von Bindungserfahrungen im Risiko-Schutz-Modell. *Frühförderung interdisziplinär*, 19, 119-129.
- Zimmermann, P., Spangler, G., Schieche, M., Becker-Stoll, F. (1995). Bindung im Lebenslauf: Determinanten, Kontinuität, Konsequenz und künftige Perspektiven. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 311-332). Stuttgart: Klett-Cotta.

Tabellenverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Tabelle 1: Zusammenhang zwischen der AAI-Klassifikation und der Bindungsqualität des Kindes in der "Fremden Situation" | 17 |
| Tabelle 2: Vergleich entwicklungspsychopathologischer Modelle | 52 |
| Tabelle 3: Konstrukte, Erhebungsinstrumente und Zeitpunkt ihrer Anwendung | 74 |
| Tabelle 4: Relevante soziodemografische und klinische Daten der untersuchten Einelternfamilien im Vergleich zur restlichen Gesamtkohorte 1999 in Düsseldorf einzuschulender Kinder | 76 |
| Tabelle 5: Häufigkeitsverteilung (Anzahl) der IQ-Werte in sieben Abstufungen und nach Geschlecht getrennt | 87 |
| Tabelle 6: Interraterreliabilität (Kendalls Tau) für die Bindungssicherheitswerte der einzelnen Geschichten und für den Globalwert | 88 |
| Tabelle 7: Globaler Bindungssicherheitswert der Gesamtgruppe und nach Geschlecht getrennt | 89 |
| Tabelle 8: Verteilung der Bindungssicherheitswerte der Jungen in den einzelnen Geschichten im Vergleich zum Globalwert | 89 |
| Tabelle 9: Verteilung der Bindungssicherheitswerte der Mädchen in den einzelnen Geschichten im Vergleich zum Globalwert | 90 |
| Tabelle 10: Verteilung der Bindungsrepräsentationen für die Gesamtgruppe und nach Geschlecht getrennt. | 91 |
| Tabelle 11: Codierung der Merkmalsausprägungen Schulbildung, Berufsabschluss und monatliches Nettoeinkommen zur Berechnung des Index der Schichtzugehörigkeit | 94 |
| Tabelle 12: Mittelwerte und Standardabweichungen des Selbstkonzepts (nach Harter) von den Mädchen zu beiden Messzeitpunkten | 100 |
| Tabelle 13: Mittelwerte und Standardabweichungen des Selbstkonzepts (nach Harter) von den Jungen zu beiden Messzeitpunkten | 101 |
| Tabelle 14: Mittelwerte und Standardabweichungen des Selbstkonzepts und Selbstvertrauen der Jungen in Abhängigkeit des Bindungssicherheitswertes zu allen Messzeitpunkten | 104 |
| Tabelle 15: Mittelwerte und Standardabweichungen des Selbstkonzepts und Selbstvertrauen der Mädchen in Abhängigkeit des Bindungssicherheitswertes zu allen Messzeitpunkten | 105 |

| | |
|--|-----|
| Tabelle 16: Mittelwerte und Standardabweichungen externalisierender und internalisierender Verhaltensauffälligkeiten nach Einschätzungen der Mutter in der CBCL | 105 |
| Tabelle 17: Mittelwerte und Standardabweichungen externalisierender und internalisierender Verhaltensprobleme nach dem LehrerInnenurteil | 106 |
| Tabelle 18: Mittelwerte und Standardabweichungen externalisierender und internalisierender Verhaltensauffälligkeiten der Mädchen nach Einschätzungen der Mutter in der CBCL und in Abhängigkeit des Vorliegens mindestens eines Risikofaktors | 106 |
| Tabelle 19: Mittelwerte und Standardabweichungen externalisierender und internalisierender Verhaltensprobleme der Mädchen nach Einschätzungen der KlassenlehrerInnen und in Abhängigkeit des Vorliegens mindestens eines Risikofaktors | 107 |
| Tabelle 20: Mittelwerte und Standardabweichungen externalisierender und internalisierender Verhaltensauffälligkeiten der Jungen nach Einschätzungen der Mutter in der CBCL und in Abhängigkeit des Vorliegens mindestens eines Risikofaktors | 107 |
| Tabelle 21: Mittelwerte und Standardabweichungen externalisierender und internalisierender Verhaltensprobleme der Jungen nach Einschätzungen der KlassenlehrInnen und in Abhängigkeit des Vorliegens mindestens eines Risikofaktors | 108 |
| Tabelle 22: Mittelwerte und Standardabweichungen externalisierender und internalisierender Verhaltensauffälligkeiten der Mädchen nach Einschätzungen der Mutter in der CBCL und in Abhängigkeit der Bindungssicherheit und des Vorliegens mindestens eines Risikofaktors | 109 |
| Tabelle 23: Mittelwerte und Standardabweichungen externalisierender und internalisierender Verhaltensprobleme der Mädchen nach Einschätzungen der LehrerInnen in Abhängigkeit der Bindungssicherheit und des Vorliegens mindestens eines Risikofaktors | 109 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Abbildung 1: Die Bindungsstrategien auf dem Kontinuum der Aufmerksamkeitsorientierung und Affektregulierung | 23 |
| Abbildung 2: Durchführung des Geschichtenergänzungsverfahrens | 32 |
| Abbildung 3: Auswertungsschritte im Geschichtenergänzungsverfahren | 33 |
| Abbildung 4: Leitfaden zur Bindungsklassifikation im Geschichten- ergänzungsverfahren | 34 |
| Abbildung 5: Die Erfassung der verschiedenen Bindungsdimensionen Bindungsorganisation und Bindungssicherheit im Geschichtenergänzungsverfahren | 36 |
| Abbildung 6: Vergleich entwicklungspsychopathologischer Modelle | 52 |
| Abbildung 7: Zeitlicher Verlauf der Untersuchung | 73 |
| Abbildung 8: Häufigkeitsverteilung (Prozent) der IQ-Werte in sieben Abstufungen nach Geschlecht getrennt | 87 |
| Abbildung 9: Verteilung der Bindungsrepräsentationen in der Gesamt- gruppe. Bindungsdesorganisation ist mit Desorganisation als Zusatzklassifikation zu einer D-Kategorie zusammengefasst | 92 |
| Abbildung 10: Verteilung der Bindungsrepräsentationen bei den Jungen. Bindungsdesorganisation ist mit Desorganisation als Zusatzklassifikation zu einer D-Kategorie zusammengefasst | 93 |
| Abbildung 11: Verteilung der Bindungsrepräsentationen bei den Mädchen. Bindungsdesorganisation ist mit Desorganisation als Zusatzklassifikation zu einer D-Kategorie zusammengefasst | 93 |
| Abbildung 12: Verteilung der unterschiedlichen Risikofaktoren in der Gesamtgruppe | 95 |
| Abbildung 13: Verteilung des Vorhandenseins von mindestens einem Risikofaktor in den Bindungsgruppen und nach Geschlecht getrennt | 96 |
| Abbildung 14: Prozentualer Anteil der Jungen mit unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentationen und derer mit desorganisierten Bindungsstatus, bei denen jeweils Risikofaktoren vorliegen | 97 |
| Abbildung 15: Prozentualer Anteil der Mädchen mit sicheren und unsicher- vermeidenden Bindungsrepräsentationen, bei denen jeweils Risikofaktoren vorliegen | 98 |

| | |
|---|-----|
| Abbildung 16: Mittelwerte des Selbstkonzeptgesamtwerts zu beiden Messzeitpunkten | 101 |
| Abbildung 17: Verteilung der Mittelwerte des von den KlassenlehrerInnen eingeschätzten Selbstvertrauens getrennt nach Geschlecht und Bindungsgruppen | 102 |
| Abbildung 18: Selbstvertrauen der Jungen nach Einschätzung der KlassenlehrerInnen | 103 |
| Abbildung 19: "Externalisierende und internalisierende Verhaltensauffälligkeiten" der Jungen nach Einschätzungen der Mutter in der CBCL und in Abhängigkeit des Vorliegens mindestens eines Risikofaktors zu beiden Messzeitpunkten | 108 |

Anhang

Erhebungsinstrumente

1. Sozialfragebogen
2. Trennungsfragebogen
3. LehrerInnenfragebogen
4. Beispiel-Item der Harter-Skalen
5. Auswertungsvorlagen des Geschichtenergänzungsverfahrens
(am Beispiel der Monstergeschichte)
 - Kodiertabelle
 - Diagnostische Notizen
 - Zuordnungsregeln
 - Auswertung Bindungsstrategie (Klassifikation)

Sozialfragebogen

Geburtsdatum: _____

Ist Deutsch Ihre Muttersprache? Ja Nein

Welche Staatsangehörigkeit haben Sie?

Welches ist Ihr derzeitiger Familienstand:

- ledig
- getrennt lebend
- geschieden
- geschieden und wiederverheiratet
- verheiratet
- verwitwet

Anzahl der Ehen _____

seit wann? _____

Falls Sie nicht verheiratet sind, haben Sie zur Zeit eine feste Partnerbeziehung?

Nein

Ja

seit wann? _____

leben Sie mit diesem Partner zusammen

Nein

Ja

Anzahl Ihrer leiblichen Kinder? _____

Bitte tragen Sie das jeweilige Geburtsjahr Ihres Kindes/Ihrer Kinder ein:

Mädchen:

Junge :

Wieviele Personen leben ständig in Ihrem Haushalt, Sie selbst eingeschlossen? _____

Wieviele davon sind unter 18 Jahren? _____

Welchen höchsten Schulabschluss haben Sie bisher?

- Sonderschule
- Hauptschule
- Mittlere Reife
- (Fach-)Abitur
- Anderer Schulabschluss
- Keinen Schulabschluss
- Noch in der Schule

Welche Berufsausbildung haben Sie abgeschlossen?

- Lehre
- Fachschule (z.B. Meisterin, Technikerin)
- Fachhochschule
- Universität
- Andere Berufsausbildung
- Keine Berufsausbildung
- Noch in Ausbildung

Sind Sie zur Zeit erwerbstätig? Nein
 weniger als halbtags
 mindestens halbtags
 ganztags

In welcher beruflichen Stellung sind Sie derzeit beschäftigt?
 Arbeiterin
 Angestellte
 Beamtin
 Selbstständige
 Sonstiges

Welches ist/ sind Ihre Einkommensquellen (mehrfach Ankreuzung möglich) ?

| | | | |
|---------------------|--------------------------|------------------------------------|--------------------------|
| Eigenes Einkommen | <input type="checkbox"/> | Arbeitslosengeld/hilfe | <input type="checkbox"/> |
| Unterhaltszahlungen | <input type="checkbox"/> | Bafög | <input type="checkbox"/> |
| Sozialhilfe | <input type="checkbox"/> | Rente (Erwerbs- Berufsunfähigkeit) | <input type="checkbox"/> |
| Krankengeld | <input type="checkbox"/> | eigenes Vermögen | <input type="checkbox"/> |
| Kindergeld | <input type="checkbox"/> | Unterstützung durch die Familie | <input type="checkbox"/> |
| Wohngeld | <input type="checkbox"/> | | |
| | | Sonstige? _____ | |

Welches Ihre Haupteinkommensquelle? _____

Wenn Sie alle oben genannten Einkommensquellen zusammenrechnen (Eigenes Einkommen nach Abzug der Steuern und Sozialversicherungsbeiträge = Nettoeinkommen), wieviel steht Ihnen dann monatlich zur Verfügung?

| | |
|--------------------------|--------------------------|
| bis unter 1000 DM.- | <input type="checkbox"/> |
| 1000 bis unter 2000 DM.- | <input type="checkbox"/> |
| 2000 bis unter 3000 DM.- | <input type="checkbox"/> |
| 3000 bis unter 4000 DM.- | <input type="checkbox"/> |
| 4000 bis unter 5000 DM.- | <input type="checkbox"/> |
| 5000 bis unter 6000 DM.- | <input type="checkbox"/> |
| 6000 bis unter 7000 DM.- | <input type="checkbox"/> |
| 7000 und mehr | <input type="checkbox"/> |

Reicht Ihr Einkommen für Ihren Lebensunterhalt aus?
 ja, gut
 gerade so
 es ist zu wenig
 ich leide Not

Wieviel qm hat Ihre jetzige Wohnung? _____ qm

Sind Sie mit Ihrer Wohnsituation zufrieden?
 ja, sehr
 so einigermaßen
 nein, überhaupt nicht

Fragebogen zur Trennungssituation

Von wem kam der Entschluss zur Trennung?

- Von Ihnen
Von Ihrem Partner
Von beiden

Wielange waren Sie mit dem leiblichen Vater Ihres Kindes/Ihrer Kinder vor der Trennung zusammen?

___ Monate ___ Jahre

Über welchen Zeitraum erstreckte sich ihre Trennung (gemeint ist der Zeitraum vom ersten Auftauchen ernsthafter Trennungsabsichten bis zur endgültigen Auflösung der Partnerschaft) ?

___ Monate ___ Jahre

Gab es zwischen Ihnen und Ihrem Expartner konfliktreiche Auseinandersetzungen?

- | | | | | |
|---------------------------|----|--------------------------|------|--------------------------|
| Während der Trennungszeit | Ja | <input type="checkbox"/> | Nein | <input type="checkbox"/> |
| Nach der Trennung | Ja | <input type="checkbox"/> | Nein | <input type="checkbox"/> |

Wie würden Sie Ihr Verhältnis zum leiblichen Vater Ihres/ Kindes Ihrer/ Kinder beschreiben?

- Sehr harmonisch
einigermaßen harmonisch
neutral
angespannt
sehr angespannt
ich habe keinen Kontakt mit ihm

Wie häufig ist der Vater mit seinem Kind/seinen Kindern zusammen?

- a) regelmäßig
unregelmäßig
es gibt keinen persönlichen Kontakt

- b) im Durchschnitt ca. ___ Stunden pro Monat

Wieviel Verantwortung übernimmt der Vater für sein Kind/seine Kinder bezüglich der praktischen Versorgung (wie Kleiderkauf, Elternabende, Arztbesuch o.ä.) ?

- mehr als Sie
gleichviel
weniger
sehr viel weniger
keine

Wie sehr ist der Vater für sein Kind/seine Kinder emotional unterstützend da (wie intensives Spielen, Vorlesen, Trösten o.ä.) ?

- mehr als Sie
- gleichviel
- weniger
- sehr viel weniger
- überhaupt nicht

Geht das Kind/die Kinder gern zu seinem/ihrem Vater?

- sehr gern
- gern
- nicht so gern
- überhaupt nicht gern
- hat keinen Kontakt

Haben sich im zeitlichen Zusammenhang mit der Trennung einschneidende Veränderungen in folgenden Bereichen für Sie ergeben?

| | Verbesserungen | Verschlechterungen | Keine Veränderungen |
|---------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Beruf | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wohnsituation | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Finanzen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Freundeskreis | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Falls Sie derzeit einen neuen Partner haben, wie würden Sie Ihr Verhältnis zu ihm beschreiben?

- als sehr gut
- als gut
- als schlecht
- als sehr schlecht

Wer kümmert sich derzeit außer Ihnen als weitere Bezugsperson um Ihr Kind/Ihre Kinder?

An 1. Stelle _____

An 2. Stelle _____

LehrerInnenfragebogen

Bitte beurteilen Sie, inwieweit die folgenden Aussagen auf ihr/e Schüler/in..... zutreffen. Geben Sie den Grad Ihrer Einschätzung anhand einer Markierung auf der entsprechenden Skala an.

| | | | |
|-------------------------------------|----------------|---------------|---------------------------|
| Beispiel: Das Kind arbeitet gut mit | trifft sehr zu | _____ X _____ | trifft überhaupt nicht zu |
|-------------------------------------|----------------|---------------|---------------------------|

1. Das Kind hat Selbstvertrauen

trifft sehr zu | _____ | trifft überhaupt nicht zu

2. Das Kind kann sich konzentrieren

trifft sehr zu | _____ | trifft überhaupt nicht zu

3. Das Kind ist in die Klassengemeinschaft integriert

trifft sehr zu | _____ | trifft überhaupt nicht zu

4. Das Kind verhält sich in Konfliktsituationen anderen gegenüber sozial und konstruktiv

trifft sehr zu | _____ | trifft überhaupt nicht zu

5. Das Kind verhält sich aggressiv gegenüber anderen

trifft sehr zu | _____ | trifft überhaupt nicht zu

6. Das Kind ist schüchtern und zieht sich zurück

trifft sehr zu | _____ | trifft überhaupt nicht zu

7. Das Kind wirkt traurig bzw. bedrückt

trifft sehr zu | _____ | trifft überhaupt nicht zu

8. Das Kind wirkt ängstlich

trifft sehr zu | _____ | trifft überhaupt nicht zu

9. Das Kind ist motorisch unruhig

trifft sehr zu | _____ | trifft überhaupt nicht zu

Halten Sie das Verhalten des Kindes zur Zeit für problematisch?

Inwiefern?

Harter-Skalen Beispiel

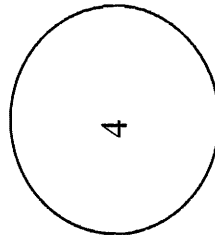
Dieser Junge hier ist meistens froh

Dieser Junge hier ist meistens traurig

Welcher Junge ist so wie Du?
Also: welcher Junge ist Dir am ähnlichsten?

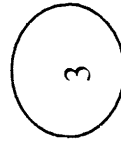
Bist Du:

immer froh



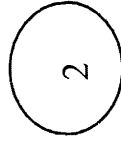
oder

meistens froh



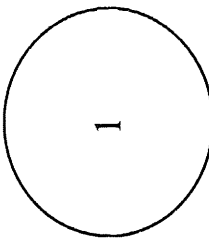
Bist Du:

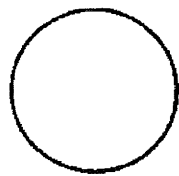
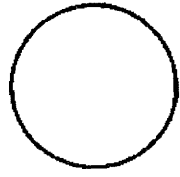
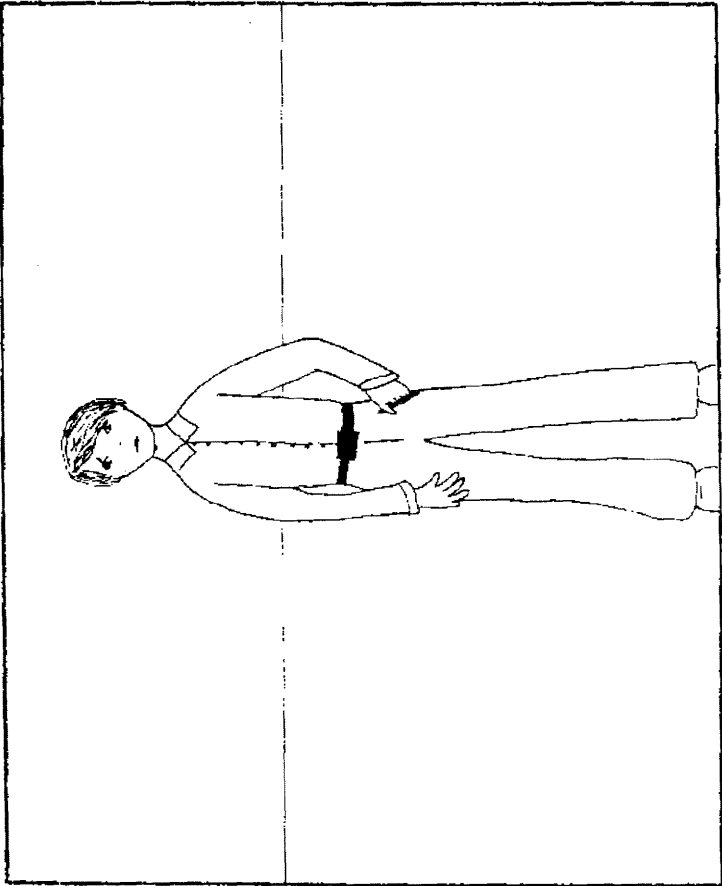
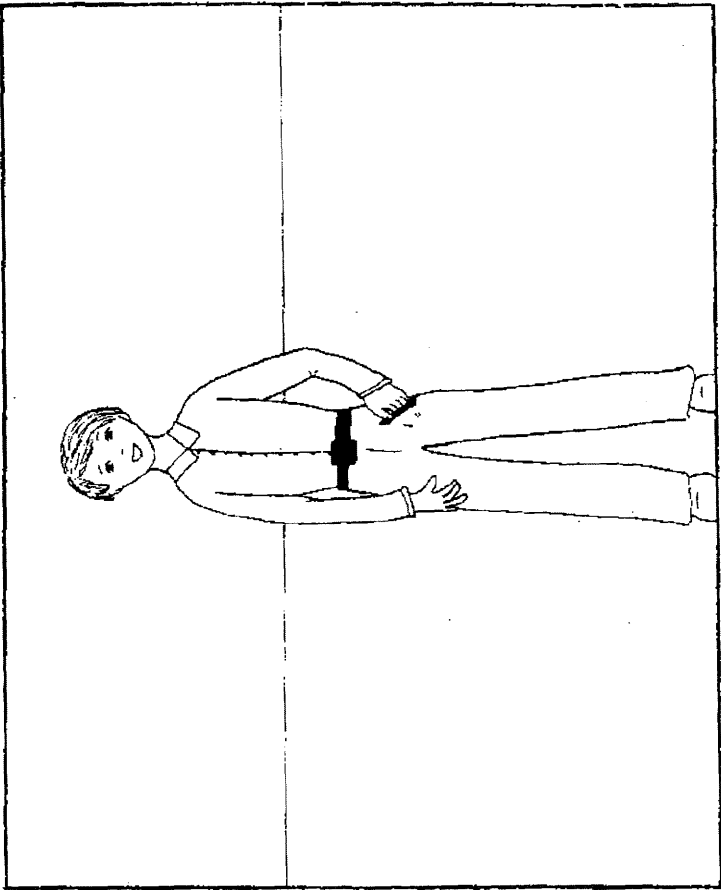
meistens traurig



oder

immer traurig





Kodiertabelle

| | Monster | VP: | Diagnostische Notizen |
|-----|---|------------|------------------------------|
| | Hinweise auf sichere Bindungsmuster: | | |
| AB | Aktive Beseitigung | | |
| AE | Alternativklärung | | |
| BW | Beruhigende Worte oder Handlungen | | |
| | Hinweise auf unsichere Bindungsmuster: | | |
| ZEI | Zurückweisung durch die Eltern | | |
| ZK | Zurückweisung durch das Kind | | |
| NT | Nicht schlafen, etwas anderes tun | | |
| ÄV | Ärger/Vorwurf der Erziehungspersonen | | |
| SA | Strafen (Androhung) | | |
| AW | Anweisung/Befehl | | |
| KI | Kind hat noch Angst | | |
| EI | Eltern haben Angst/inkompetent | | |
| | Kodierungen für alle Geschichten: | | |
| RU | Rollenumkehr | | |
| AF | Andere Figur | | |
| UA | Unangemessene Sprache | | |
| GV | Geschichtenverlängern; ausufernd | | |
| IE | Inkohärentes, unpassendes Ereignis | | |
| NE | Negatives Ereignis | | |
| VE | Vermeidendes Erzählen | | |
| VES | Vermeidendes Erzählen (stark) | | |
| WK | Widersprüchlichkeit | | |
| | Bindungssicherheitswert | | |

Zuordnungsregeln: Monster

| | |
|--|--|
| <p>BINDUNGSSICHERHEITSWERT [4]</p> <p>NOTWENDIG:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Aktive Beseitigung</i> <p>oder</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Alternativerklärung</i> <p>MÖGLICH: ---</p> <p>AUSSCHLIESSEND:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Andere Figur</i> - <i>Anweisung / Befehle</i> - <i>Ärger / Vorwurf</i> - <i>Beruhigende Worte/Handlungen</i> - <i>Eltern haben Angst</i> - <i>Geschichten verlängern</i> - <i>Inkohärentes Ereignis</i> - <i>Kind hat Angst</i> - <i>Negatives Ereignis</i> - <i>Nicht schlafen – anderes tun</i> - <i>Rollenumkehr</i> - <i>Strafen (Androhung)</i> - <i>Unangemessene Sprache</i> - <i>Vermeidendes Erzählen</i> - <i>Vermeidendes Erzählen(stark)</i> - <i>Widersprüchlichkeit</i> - <i>Zurückweisung durch das Kind</i> - <i>Zurückweisung durch die Eltern</i> | <p>BINDUNGSSICHERHEITSWERT [2]</p> <p>NOTWENDIG: ---</p> <p>MÖGLICH:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Aktive Beseitigung</i> - <i>Alternativerklärung</i> - <i>Andere Figur</i> - <i>Anweisung / Befehle</i> - <i>Ärger / Vorwurf</i> - <i>Beruhigende Worte/Handlungen</i> - <i>Geschichten verlängern</i> - <i>Inkohärentes Ereignis</i> - <i>Kind hat Angst</i> - <i>Nicht schlafen / anderes tun</i> - <i>Rollenumkehr</i> - <i>Strafen (Androhung)</i> - <i>Unangemessene Sprache</i> - <i>Vermeidendes Erzählen</i> - <i>Zurückweisung durch das Kind</i> - <i>Zurückweisung durch die Eltern</i> <p>AUSSCHLIESSEND:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Eltern haben Angst</i> - <i>Negatives Ereignis</i> - <i>Vermeidendes Erzählen (stark)</i> - <i>Widersprüchlichkeit</i> |
| <p>BINDUNGSSICHERHEITSWERT [3]</p> <p>NOTWENDIG:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Aktive Beseitigung</i> <p>oder</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Alternativerklärung</i> <p>oder</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Beruhigende Worte oder Handlungen</i> <p>MÖGLICH:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Zurückweisung durch das Kind</i> - <i>Nicht schlafen, anderes tun</i> - <i>Andere Figur</i> <p>AUSSCHLIESSEND:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Andere Figur</i> - <i>Anweisung / Befehle</i> - <i>Ärger / Vorwurf</i> - <i>Eltern haben Angst</i> - <i>Geschichten verlängern</i> - <i>Inkohärentes Ereignis</i> - <i>Kind hat Angst</i> - <i>Negatives Ereignis</i> - <i>Rollenumkehr</i> - <i>Strafen (Androhung)</i> - <i>Unangemessene Sprache</i> - <i>Vermeidendes Erzählen</i> - <i>Vermeidendes Erzählen (stark)</i> - <i>Widersprüchlichkeit</i> - <i>Zurückweisung durch die Eltern</i> | <p>BINDUNGSSICHERHEITSWERT [1]</p> <p>NOTWENDIG:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Eltern haben Angst</i> <p>und/oder</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Negatives Ereignis</i> <p>und/oder</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Vermeidendes Erzählen (stark)</i> <p>und/oder</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Widersprüchlichkeit</i> <p>MÖGLICH:</p> <p>alle anderen Kodierungen</p> |

Auswertungsblatt zur Bindungsstrategie im GEV

| VP-Nr.: | Hinweise auf die vorherrschende Bindungsstrategie | Ergebnis |
|----------------|---|----------|
| Saft | | |
| Knie | | |
| Monster | | |
| Trennung | | |
| Wiedersehen | | |
| Klassifikation | | |