

**Bindung, Sozialverhalten und
Selbstkonzept
in der Übergangssituation des
Schuleintritts**



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

**vorgelegt von
Christine Kern**

Dezember 2005

Vorsitzender des Promotionsausschusses:
Univ.-Prof. Dr. Ulrich von Alemann

Begutachtung:
Univ.-Prof. Dr. Gabriele Gloger-Tippelt
Univ.-Prof. Dr. Christine Schwarzer

Tag der Disputation: 13. April 2006

Für meine Eltern

Die vorliegende Arbeit wurde in der Abteilung für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Beratung des Erziehungswissenschaftlichen Institutes der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf ausgeführt.

In dieser Zeit haben mich viele liebe Menschen unterstützt. Insbesondere möchte ich Frau Univ.-Prof. Dr. Gabriele Gloger-Tippelt für die Überlassung des Themas, ihre intensive Betreuung, sowie ihre liebevolle und großzügige Unterstützung danken. Als meine Doktormutter zeigte sie immer reges Interesse am Fortgang und guten Gelingen dieser Arbeit. Mein besonderer Dank gilt vor allem ihren zahlreichen Anregungen und ihrer konstruktiven Kritik, die für mich äußerst wertvoll waren.

Ich bedanke mich ganz herzlich bei allen Mitarbeitern des Teams, die an dieser längsschnittlichen Studie beteiligt waren. Ohne sie wäre die Datenerhebung nicht möglich gewesen. An dieser Stelle gilt mein Dank natürlich auch allen Eltern und Kindern, ihren KindergärtnerInnen und LehrerInnen für die langjährige Teilnahmebereitschaft an der Studie.

Herrn Dr. Jürgen Vetter danke ich für seine Diskussionsbereitschaft, seine Ratschläge und Hilfe zur Lösung statistischer Probleme, sowie die Bereitschaft zur kritischen Durchsicht des Manuskriptes dieser Arbeit. Frau Univ.-Prof. Dr. Christine Schwarzer danke ich für Ihre Bereitschaft zur Begutachtung dieser Arbeit und Ihr Interesse am Thema. Frau Dr. Lilith König und Herrn Dipl. Psych. Olaf Lahl danke ich für Ihre Anregungen und Ihre Hilfsbereitschaft. Für die emotionale Unterstützung und ihr stets offenes Ohr danke ich unserer Sekretärin Frau Sigrid Bruckmann.

Besonderer Dank gilt der Graduiertenförderkommission, die mich mit einem Rektoratsstipendium im Rahmen der Graduiertenförderung während meiner Arbeit finanziell großzügig unterstützte.

Schließlich danke ich meiner Familie und meinen Freunden, die auch in schwierigen Zeiten immer für mich da waren.

Bindung, Sozialverhalten und Selbstkonzept in der Übergangssituation des Schuleintritts

Entwicklungspsychologisch ist die Bindung zwischen dem Kind und seinen primären Bezugspersonen grundlegend und richtungsweisend für seine gesunde Persönlichkeitsentwicklung. In dieser Studie wurden die Beziehungen zwischen der Bindungsrepräsentation (erhoben im Geschichtenergänzungsverfahren, Gloger-Tippelt & König, 2002) und dem Bindungsverhalten (erhoben in der Fremden Situation für Vorschüler, Marvin & Cassidy, 1992) einerseits und dem Selbstkonzept (Harter Skalen), dem Sozialverhalten und der Bewältigung des Schuleintritts (projektinterner Fragebogen zur subjektiven Einschätzung für Eltern und Lehrer) andererseits untersucht. In die Untersuchung wurden 69 Kinder (30 Mädchen, 39 Jungen) im durchschnittlichen Alter von 6.7 Jahren (3. Messzeitpunkt), sowie ihre Eltern und Lehrer einbezogen. Die Übereinstimmung zwischen den Verfahren zur Erhebung der Bindung lag bei 50%. Bezüglich einer Beziehung zwischen Bindung und der Bewältigung des Schuleintritts ergaben sich für beide Verfahren signifikante Unterschiede für den Bereich Gutes Arbeitsverhalten aus Lehrersicht und der Bindungsqualität. Die Bereiche Veränderung, Belastung und Anpassung in Bezug auf den Schuleintritt zeigten sich als jeweils unabhängig vom Bindungsstil der Kinder. Darüber hinaus gab es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Bewältigung des Schuleintritts und der Qualität des Selbstkonzeptes der Kinder. Bezüglich des Sozialverhaltens und der Bewältigung des Schuleintritts ergaben sich signifikante Zusammenhänge in Teilbereichen dieser Konstrukte. Zwischen den Bindungsgruppen im Geschichtenergänzungsverfahren und der Qualität des Selbstkonzeptes der Kinder ergab sich kein signifikanter Unterschied. Auf der Verhaltensebene konnten Unterschiede zwischen den Bindungsgruppen in der Höhe des Selbstkonzepteswertes gezeigt werden. Ein Unterschied zwischen den Bindungsgruppen und dem sozialen Verhalten bestätigte sich sowohl für das Geschichtenergänzungsverfahren als auch für die Fremde Situation. Die signifikanten Ergebnisse beziehen sich hier jedoch nur auf einzelne Teilbereiche des Sozialverhaltens und unterscheiden sich zudem in den Verfahren. Zusätzlich ließ sich in vorliegender Untersuchung die zeitliche Stabilität des Selbstkonzeptes, sowie des Sozial- und Problemverhaltens (CBCL) über den Schuleintritt hinweg überprüfen.

Attachment, social behavior and self-concept in the transitional situation of school entry

In the context of developmental psychology the attachment relationship between a child and its primary caregiver is basic and pioneering for a child's healthy personality development. The present study investigated the connection between attachment representation (assessed by the attachment story completion task in doll play, Gloger-Tippelt & König, 2002), attachment behavior (using the Strange Situation procedure for pre-school children, Marvin & Cassidy, 1992), self-concept (Self-concept Harter Scales), social behavior and the way of coping with school-start (project internal questionnaire for teachers' and parents' subjective point of view) in pre-school and early school age. This study is based on a sample of 69 children (30 girls, 39 boys) at the mean age of 6.7 years (3. point of measurement), their parents and teachers. The correspondence between these two methods examining attachment styles was 50 %. Significant associations between attachment and the way of coping with school-start became obvious between the good working behavior in school and childrens' quality of attachment. Change, stress and adaptation in relation to school-start turned out to be independent from childrens' attachment styles in both methods. Furthermore, there was no significant relation between the way of coping with school-start and childrens' self-concepts. With respect to the social behavior and childrens' coping behavior with school-start, only in some of these constructs significant relations became obvious. No significant relation could be found between attachment classifications in the story completion task (GEV-B) and the quality of childrens' self-concepts. Significant relations between the attachment classification groups and the quality of social behavior could be turned out for both methods. Though, in this context, significant results have only been found in some aspects of the social behavior and they have been even different for the strange situation and the story completion tasks. In the present study it was also possible to check the stability over time of childrens' self-concepts and social and problem behavior (CBCL) before and after school entry.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und Entwicklung der Fragestellung	1
2. Theoretische Grundlagen	4
2.1 Bindungstheorie und Bindungsforschung	
- Konzepte und ausgewählte Befunde	4
2.1.1 Das Bindungskonzept	4
2.1.2 Interindividuelle Unterschiede im Bindungsverhalten	9
2.1.3 Methoden der Bindungsforschung in der mittleren Kindheit	11
2.1.4 Die Fremde Situation im Kleinkindalter	13
2.1.5 Bindungsklassifikationen	16
2.1.5.1 Die sichere Bindung (Typ B)	16
2.1.5.2 Die unsicher-vermeidende Bindung (Typ A)	17
2.1.5.3 Die unsicher-ambivalente Bindung (Typ C)	18
2.1.5.4 Die desorientierte/desorganisierte Bindung (Typ D)	19
2.1.5.5 Bindungsorganisation vs. Bindungsdesorganisation	20
2.1.6 Mütterliche Feinfühligkeit	21
2.1.7 Aufbau internaler Arbeitsmodelle	25
2.1.8 Auswirkungen frühkindlicher Bindungserfahrungen in der mittleren Kindheit	28
2.1.9 Bindungskontinuität in der kindlichen Entwicklung	31
2.2 Sozialverhalten -Konzepte und ausgewählte Befunde	32
2.2.1 Methoden zur Erfassung des Sozialverhaltens in der mittleren Kindheit	36
2.3 Selbstkonzept -Konzepte und ausgewählte Befunde	36
2.3.1 Methoden zur Erfassung des Selbstkonzeptes in der mittleren Kindheit	41

2.4 Schuleintritt als normativer Übergang im Lebenslauf	42
2.5 Forschungsstand zum Zusammenhang von Bindung, Selbstkonzept, Sozialverhalten und Übergangssituationen wie dem Schuleintritt - Begründung der Fragestellung	48
2.6 Fragestellungen und Hypothesen.....	53
3. Methode	60
3.1 Untersuchungsdesign	60
3.2 Stichprobe	65
3.2.1 Gewinnung und Beschreibung	65
3.3 Erhebungsinstrumente.....	71
3.3.1 Das Geschichtenergänzungsverfahren (GEV-B) zur Erfassung der Bindungsrepräsentation	71
3.3.1.1 Die Durchführung des GEV-Bs	72
3.3.1.2 Die Auswertung des GEV-Bs	74
3.3.1.3 Die quantitative Ebene des GEV-B	74
3.3.1.4 Die Bindungsklassifikationen im GEV-B	76
3.3.1.5 Psychometrische Gütekriterien des GEV-Bs	79
3.3.2 Die Fremde Situation für Vorschulkinder	80
3.3.2.1 Die Durchführung der Fremden Situation für Vorschulkinder	80
3.3.2.2 Die Auswertung der Fremden Situation für Vorschulkinder	81
3.3.2.3 Die Bindungsklassifikationen der Fremden Situation für Vorschulkinder	82
3.3.2.4 Psychometrische Gütekriterien der Fremden Situation für Vorschulkinder	90
3.3.3 Die Harter Skalen.....	91
3.3.4 Das Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI) Deutsche Fassung	93
3.3.5 Der Social Behavior Questionnaire (SBQ-EL4-11) Deutsche Fassung	95
3.3.6 Die Child Behavior Checklist (CBCL/4-18) Deutsche Fassung.....	96

3.3.7 Die Teacher`s Report Form (TRF) der Child Behavior Checklist (CBCL/4-18) Deutsche Fassung	98
3.3.8 Der Elternfragebogen zum Übergang in die Grundschule (EFÜ-G)	100
3.3.9 Der Culture Fair Intelligence Test (CFT-1) Deutsche Fassung	101
3.3.10 Der Elternfragebogen zu kritischen Lebensereignissen	103
3.3.11 Der Lehrerfragebogen zur subjektiven Einschätzung der Bewältigung des Schuleintritts	104
3.4 Untersuchungsdurchführung	104
3.5 Statistische Vorgehensweise	108
4. Ergebnisse.....	110
4.1 Operationalisierung der Bewältigung des Schuleintritts auf der Grundlage des Eltern- und Lehrerfragebogens	110
4.2 Deskriptive Ergebnisse zur Betrachtung der Bindungsgruppen im GEV-B (Bindungsrepräsentation) und in der Fremden Situation (Bindungsverhalten).....	115
4.2.1 Verteilung der Bindungskategorien.....	115
4.2.2 Übereinstimmung der Bindungskategorien in beiden Verfahren ..	116
4.3 Prüfung der Beziehung zwischen Bindung und Bewältigung des Schuleintritts.....	117
4.3.1 Prüfung der Beziehung zwischen Bindungsrepräsentation (GEV-B) und Bewältigung des Schuleintritts.....	117
4.3.1.1 Mittlere Unterschiede zwischen Bindungsgruppen (GEV-B) in der Bewältigung des Schuleintritts.....	118
4.3.1.2 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Beziehung zwischen Bindungsrepräsentation (GEV-B) und Bewältigung des Schuleintritts...	122

4.3.2 Prüfung der Beziehung zwischen Bindungsverhalten (Fremde Situation) und Bewältigung des Schuleintritts.....	123
4.3.2.1 Mittlere Unterschiede zwischen Bindungsgruppen (Fremde Situation) in der Bewältigung des Schuleintritts.....	123
4.3.2.2 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Beziehung zwischen Bindungsverhalten (Fremde Situation) und Bewältigung des Schuleintritts.....	126
4.4 Prüfung des Zusammenhanges zwischen Selbstkonzept und Bewältigung des Schuleintritts.....	127
4.4.1 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Beziehung zwischen Selbstkonzept und Bewältigung des Schuleintritts.....	128
4.5 Prüfung der Beziehung zwischen Selbstkonzept und Bindung.....	129
4.5.1 Prüfung der Beziehung zwischen Bindungsrepräsentation (GEV-B) und Selbstkonzept.....	129
4.5.1.1 Mittlere Unterschiede zwischen Bindungsgruppen (GEV-B) im Selbstkonzept.....	129
4.5.1.2 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Beziehung zwischen Bindungsrepräsentation (GEV-B) und Selbstkonzept.....	133
4.5.2 Prüfung der Beziehung zwischen Bindungsverhalten (Fremde Situation) und Selbstkonzept.....	133
4.5.2.1 Mittlere Unterschiede zwischen Bindungsgruppen (Fremde Situation) im Selbstkonzept.....	133
4.5.2.2 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Beziehung zwischen Bindungsverhalten (Fremde Situation) und Selbstkonzept.....	136
4.6 Operationalisierung des Sozialverhaltens auf der Grundlage verschiedener Fragebögen.....	137
4.7 Prüfung des Zusammenhanges zwischen Sozialverhalten und Bewältigung des Schuleintritts.....	139
4.7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Prüfung des Zusammenhanges zwischen Sozialverhalten und Bewältigung des Schuleintritts.....	141

4.8 Prüfung der Beziehung zwischen Sozialverhalten und Bindung.....	142
4.8.1 Prüfung der Beziehung zwischen Sozialverhalten und Bindungsrepräsentation (GEV-B).....	142
4.8.1.1 Mittlere Unterschiede zwischen den Bindungsgruppen (GEV-B) im Sozialverhalten.....	142
4.8.1.2 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Beziehung zwischen Sozialverhalten und Bindungsrepräsentation (GEV-B).....	147
4.8.2 Prüfung der Beziehung zwischen Sozialverhalten und Bindungsverhalten (Fremde Situation).....	148
4.8.2.1 Mittlere Unterschiede zwischen Bindungsgruppen (Fremde Situation) im Sozialverhalten.....	148
4.8.2.2 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Beziehung zwischen Sozialverhalten und Bindungsverhalten (Fremde Situation).....	151
4.9 Überprüfung der Beziehung zwischen Bindung und Intelligenz der Kinder.....	152
4.9.1 Intelligenzunterschiede zwischen den Bindungsgruppen im GEV-B.....	152
4.9.2 Intelligenzunterschiede zwischen den Bindungsgruppen in der Fremden Situation.....	156
4.9.3 Zusammenfassung.....	159
4.10 Zeitliche Stabilität der Selbstkonzeptmessung.....	160
4.10.1 Messwiederholungskorrelation.....	160
4.10.2 Veränderung im Selbstwertitem von MZP 1 zu MZP 3 unter Berücksichtigung der Bindungsgruppen im GEV-B.....	161
4.10.3 Veränderung im Selbstkonzeptgesamtwert von MZP 1 zu MZP 3 unter Berücksichtigung der Bindungsgruppen im GEV-B.....	162

4.10.4	Veränderung im Selbstwertitem von MZP 1 zu MZP 3 unter Berücksichtigung der Bindungsgruppen in der Fremden Situation.....	164
4.10.5	Veränderung im Selbstkonzeptgesamtwert von MZP 1 zu MZP 3 unter Berücksichtigung der Bindungsgruppen in der Fremden Situation.....	165
4.10.6	Zusammenfassung der Ergebnisse zur Prüfung der Stabilität des Selbstkonzeptes.....	167
4.11	Zeitliche Stabilität der Messung des Problem- und Sozialverhaltens anhand der CBCL.....	168
4.11.1	Veränderung der Skala Soziale Probleme von MZP 2 zu MZP 3 unter Berücksichtigung der Bindungsgruppen im GEV-B.....	169
4.11.2	Veränderung der Skala Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert) von MZP 2 zu MZP 3 unter Berücksichtigung der Bindungsgruppen im GEV-B.....	171
4.11.3	Veränderung der Skala Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert) von MZP 2 zu MZP 3 unter Berücksichtigung der Bindungsgruppen im GEV-B.....	172
4.11.4	Veränderung der Skala Soziale Probleme von MZP 2 zu MZP 3 unter Berücksichtigung der Bindungsgruppen in der Fremden Situation.....	174
4.11.5	Veränderung der Skala Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert) von MZP 2 zu MZP 3 unter Berücksichtigung der Bindungsgruppen in der Fremden Situation.....	176
4.11.6	Veränderung der Skala Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert) von MZP 2 zu MZP 3 unter Berücksichtigung der Bindungsgruppen in der Fremden Situation.....	177
4.11.7	Zusammenfassung der Ergebnisse zur Prüfung der Stabilität der Messung des Problem- und Sozialverhaltens anhand der CBCL.....	179

5. Zusammenfassung und Diskussion	182
5.1 Zusammenfassung der deskriptiven Daten	182
5.1.1 Stichprobendaten.....	182
5.1.2 Verteilung der Bindungsgruppen.....	182
5.2 Zusammenfassung und Diskussion der inferenzstatistischen Ergebnisse	185
5.2.1 Beziehung zwischen Bindung und Bewältigung des Schuleintritts.....	186
5.2.2 Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Bewältigung des Schuleintritts.....	193
5.2.3 Zusammenhang zwischen Sozialverhalten und Bewältigung des Schuleintritts.....	194
5.2.4 Beziehung zwischen Selbstkonzept/Sozialverhalten und Bindung.....	195
5.2.5 Stabilität der Merkmale Sozialverhalten und Selbstkonzept.....	199
5.2.6 Beziehung zwischen Bindung und der Kontrollvariablen Intel- ligenz	201
5.2.7 Integration der Ergebnisse und Ausblick.....	202
6. Literaturverzeichnis	211
7. Tabellenverzeichnis	235
8. Abbildungsverzeichnis	241
9. Abkürzungsverzeichnis	242
10. Anhang	243
Lebenslauf	

1. Einleitung und Entwicklung der Fragestellung

Die Bindung als enge emotionale Beziehung zu einem anderen Menschen, entsteht durch eine gemeinsame Geschichte und zeigt sich in Gemeinsamkeiten bezüglich Einstellungen, Wertvorstellungen und Sprache. Die primäre, frühkindliche Bindung ist die an die Mutter, welche in diesem Zusammenhang die Rolle der Hauptfürsorgerin übernimmt. Die Bindungstheorie beschäftigt sich mit der Erforschung von Auswirkungen dieser Entwicklungseinflüsse auf die Qualität der Anpassung über die Lebensspanne. Bindungstheoretisch wird die Bindungssicherheit eines Kindes als das Produkt frühkindlicher Interaktionserfahrung zwischen der Mutter und ihrem Kind eingeschätzt. Schon im Kleinkindalter zeigen sich in der Beobachtung des Bindungsverhaltens interindividuelle Unterschiede in der Bindungsqualität. Bei Vorschulkindern haben sich Bindungserfahrungen bereits auf der Bindungsrepräsentationsebene manifestiert. Anhand projektiver Verfahren, wie dem in vorliegender Untersuchung verwendeten Geschichtenergänzungsverfahren, lässt sich dann im Spiel das Bindungssystem der Kinder anregen. Die verinnerlichte Bindungsstrategie wird so zugänglich gemacht.

Interindividuelle Unterschiede im Bindungssystem zeigen sich in unterschiedlichen inneren Arbeitsmodellen. Zwischen der Persönlichkeitsentwicklung und dem Bindungsmuster besteht ein enger Zusammenhang. Innere Arbeitsmodelle weisen Flexibilität auf und stehen in direktem Zusammenhang zu der Bindung eines Menschen. Das innere Arbeitsmodell kann als ein flexibles Modell gesehen werden, anhand dessen die Beziehung zwischen Mensch und Umwelt verstanden und vorhergesagt werden kann. Als geistige Repräsentationen sind diese Modelle das Resultat bindungsrelevanter Erfahrungen und beinhalten eine affektive sowie kognitive Komponente, Gefühle, Verhaltensweisen, Aufmerksamkeit und Gedächtnis. Diese Arbeitsmodelle wirken sich auf die emotionale Regulation, auf Beziehungen und die Lebensbewältigung eines Menschen aus.

Insbesondere werden allerdings in diesem Zusammenhang Verhaltensformen im zwischenmenschlichen Bereich beeinflusst. Innere Arbeitsmodelle weisen zeitliche Stabilität auf und prägen so das Leben eines Menschen entscheidend. Kinder, die sensitive Fürsorge von ihrer Bezugsperson erfahren haben, besitzen ein positives Weltbild, sehen sich als geliebten Menschen, dem Gutes zusteht und entwickeln eine sichere Bindung. Als Produkt der Bindungsgeschichte und der gegenwärtig herrschenden Lebensumstände werden Bindungserfahrungen auf neue Beziehungen und Ereignisse übertragen. Innere Arbeitsmodelle sind generalisierte Repräsentationen von Ereignissen in der Bindungsgeschichte. Die in der frühen Kindheit entstandenen inneren Arbeitsmodelle determinieren die Verarbeitung und Organisation von Verhalten in für den Menschen als kritisch und bedrohlich empfundenen Situationen.

Die Bindungsgeschichte ist für sich alleine kein Prädiktor für den zukünftigen Lebensweg, beeinflusst sie jedoch in entscheidender Weise Ausprägung und Vorkommen von Abhängigkeit, Selbstsicherheit, Angst, Zorn, Empathie, Selbstwirksamkeit und interpersonaler Kompetenz. Positive innere Arbeitsmodelle entstehen aufgrund sicherer Bindungen und haben positive Auswirkungen auf die psychische Stabilität eines Menschen, auf seine Stressbewältigung, sowie auf den sozialen Bereich. Kinder mit sicherem Bindungsmuster haben gegenüber den unsicher gebundenen Kindern ein ausgeprägteres Explorationsverhalten und sind in der Lage in schwierigen Situationen auf soziale Ressourcen zurückzugreifen und Hilfe in Anspruch zu nehmen. Die Bindungssicherheit wird in diesem Kontext als Puffer in Stresssituationen gesehen. Eine unsichere Bindung wirkt sich in diesem Zusammenhang negativ aus.

Gegenstand vorliegender Untersuchung war es, die Beziehung zwischen Bindungsqualität und der Bewältigung der Übergangssituation Schuleintritt zu untersuchen. In diesem Zusammenhang wurde überprüft ob diese kritische Übergangssituation von der Qualität des Selbstkonzeptes bzw. dem Ausmaß sozialen Verhaltens moderiert wird.

Darüber hinaus war es von Interesse, ob sich bei Kindern im Vorschulalter tatsächlich eine signifikante Beziehung zwischen der Bindungsstrategie und dem Selbstkonzept bzw. Sozialverhalten zeigt. In dieser längsschnittlichen Studie ergab sich zudem die Möglichkeit die Stabilität des Selbstkonzeptes und sozialen Verhaltensweisen über den Schuleintritt zu überprüfen.

Der erste Teil der Arbeit (Kapitel 2) berichtet theoretische Grundlagen der Bindungstheorie und Bindungsforschung. Neben dem Bindungskonzept (2.11) werden die interindividuellen Unterschiede im Bindungsverhalten erläutert (2.1.2) und bezüglich der Bindungsklassifikationen getrennt voneinander dargestellt (2.1.3-2.1.5). Die Mütterliche Feinfühligkeit (2.1.6), welche maßgeblich am Aufbau internaler (innerer) Arbeitsmodelle (2.1.7) beteiligt ist, wird in diesem Zusammenhang erörtert. Den Abschluss dieses Grundlagenkapitels bildet ein Überblick über die Auswirkungen frühkindlicher Bindungserfahrungen in der mittleren Kindheit (2.1.8) sowie die Bindungskontinuität in der kindlichen Entwicklung (2.1.9).

Neben der Bindung sind für vorliegende Untersuchung die Konstrukte Selbstkonzept (2.2), Sozialverhalten (2.3) und Bewältigung des Schuleintritts (2.4) relevant. In Punkt 2.5 wird über ihre jeweils separate Darstellung hinaus der Forschungsstand zur Beziehung dieser Konstrukte untereinander erläutert. Kapitel 3, der methodische Teil dieser Arbeit, umfasst das Untersuchungsdesign (3.1), die Untersuchungsdurchführung (3.9), sowie die Informationen zur Stichprobe (3.2). Darüber hinaus werden hier alle verwendeten Erhebungsinstrumente dargelegt. Die Ergebnisse der Untersuchung werden in Kapitel 4 berichtet und in Kapitel 5 mit Anregungen für die weitere Forschung diskutiert.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Bindungstheorie und Bindungsforschung -Konzepte und ausgewählte Befunde

2.1.1 Das Bindungskonzept

Unter Bindung versteht man eine enge, emotionale Beziehung zu einem anderen Menschen, die durch eine gemeinsame Geschichte entsteht und sich in Gemeinsamkeiten bezüglich Einstellungen, Werten und Sprache ausdrückt. Die primäre, frühkindliche Bindung des Kindes ist die an die Mutter. Eine frühe Traumatisierung dieser Bindung wirkt sich negativ auf die Beziehungsfähigkeit des Kindes aus (Leszczynski & Schumann, 1995).

Die Bindungstheorie beschäftigt sich mit den Auswirkungen von Entwicklungseinflüssen auf die Qualität der Anpassung über die Lebensspanne (Ainsworth, 1977; Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Bowlby, 1982, 1999; Gloger-Tippelt, Vetter & Rauh, 2000; Grossmann, August, Fremmer-Bombik, Friedl, Grossmann, Scheuerer-Englisch, Spangler, Stephan & Suess, 1989; Main, 1999; Spangler & Zimmermann, 1999; van Ijzendoorn & Kroonberg, 1988; van Ijzendoorn, Schuengel & Bakermans-Kranenburg, 1999; Weinfield, Sroufe & Egeland, 1997; Zimmermann, Suess, Scheuerer-Englisch & Grossmann, 1999). Ihren Ursprung hat die Bindungstheorie in Bowlbys Forschung über die Auswirkungen einer Trennung von Mutter und Kind (Bowlby, 1999). Weitere empirische Beiträge leistete Mary D. Ainsworth (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978).

Das Konzept der Bindung betrifft die emotionale Beziehung zwischen zwei Personen, in der Regel zwischen Eltern und ihren abhängigen Kleinkindern, die über Zeit und Raum konstant bleibt. Dieses affektive Band ist sehr individuell und nicht austauschbar (Spangler & Zimmermann, 1999). Die Bindung (engl. attachment) bezieht sich auf die Geschichte der emotionalen Entwicklung eines Menschen, als Zentrum seiner lebensnotwendigen sozialen und kulturellen Erfahrungen (Grossmann et al., 1989). Meist übernimmt die Mutter die Rolle der Hauptfürsorgerin des Kindes, aber auch Vater, Oma, Tante etc. oder Nicht-Familienmitglieder können als primäre Bindungspersonen fungieren. Es werden auch andere, dem Kind nahestehende Menschen als Ersatz für die Hauptfürsorgerin akzeptiert, wenn diese nicht verfügbar ist (Grossmann et al., 1998). Jedes Kind baut eine Bindung zu der Person auf, die konstant anwesend über einen längeren Zeitraum mit dem Kind in Kontakt steht (Bowlby, 1982). Das Verhalten zweier Bindungspartner ist in wechselseitiger Synchronisation aufeinander abgestimmt und wird so aufrecht erhalten. Die Bindung zur Mutter sichert die Pflege und den Schutz des Kindes und ist lebensnotwendig (Schmidt-Denter, 1996). Der Einfachheit halber wird in dieser Arbeit von der Mutter als Hauptfürsorgerin gesprochen, obwohl auch andere Personen diese Rolle übernehmen können. Die Entwicklung einer Bindung ist ein fester und lebensnotwendiger Bestandteil in der menschlichen Evolution (Weinfield, Sroufe & Egeland, 1997).

Nach Bowlby (1969) verläuft die Mutter-Kind Bindung in vier Phasen, für die er ungefähre Altersangaben macht. Die ersten Lebenswochen (1. Phase) werden als *Pre-Attachment Phase* bezeichnet. Der Säugling ist allgemein sozial ansprechbar und richtet seine Aufmerksamkeit an alle Personen in seinem Umfeld, um Kontakt aufzunehmen. Zum Ende der ersten Phase kann das Kind zwischen der Mutter und anderen Personen unterscheiden.

Ab ca. 3 Monaten, in der *Phase der Personenunterscheidenden Ansprechbarkeit* (Phase 2), vermag das Kind zwischen vertrauten und fremden Personen zu unterscheiden. Sein Verhalten ist je nach Kontaktperson unterschiedlich. Signale richtet das Kind bevorzugt an vertraute Personen. In der 3. Phase, der *Phase der eigentlichen Bindung*, im Alter von ca. 8 Monaten nimmt das Kind aktiv Kontakt zu bevorzugten Personen seines Umfeldes auf. In diesem Alter bringt sich das Kind aktiv in die Nähe der Bezugsperson (Lokomotion) und vermisst sie bei Abwesenheit. Dies ist ein Zeichen dafür, dass sich die Bindung etabliert.

Charakteristisch für die dritte Phase ist, dass das Kind seine Umwelt exploriert und sich aktiv mit Gegenständen beschäftigt. Die Mutter-Kind Bindung ist in der 4. Phase, der *Phase der zielkorrigierten Partnerschaft*, vollständig entwickelt, wenn das Kind in der Lage ist, den Standpunkt der Mutter einzunehmen, sowie in der Beziehung zu ihr zielgerichtetes Verhalten zu zeigen. Die Beziehung zur Mutter ist das Grundmuster für alle weiteren Beziehungen, für die soziale Entwicklung und determiniert Peer-Beziehungen des Kindes (Schmidt-Denter, 1996).

Das Bindungsverhalten wird durch das Bindungsverhaltenssystem aktiviert. Unter dem Bindungsverhaltenssystem ist nach John Bowlby eines von vier Verhaltenssystemen zu verstehen, die Kinder bis zu ihrem 4. Lebensmonat aufgebaut haben und die das Überleben der menschlichen Spezies sichern: „ Attachment in infancy constitutes a genuine love relationship. We have recognized that this relationship is closely tracked by patterns of behavior toward caregivers and that this behavior is complexly organized, goal-corrected, and sensitive to environment input“ (Waters & Deane, 1985, pp.41). Alle Menschen sind mit diesen 4 Verhaltenssystemen, dem Bindungsverhaltenssystem, dem Explorationssystem, dem Vorsichtssystem, sowie dem sozialen System ausgestattet. Die mit der Reproduktion des Menschen verbundenen Verhaltenssysteme, die Bindung des Kindes an die Mutter und die mütterliche Fürsorge, sind in diesem Zusammenhang besonders stabil.

Ethologisch als auch funktional gilt das Bindungsverhaltenssystem als zweckgerichtet und sorgt dafür, dass sich die Hauptfürsorgeperson in der Nähe des Kindes aufhält, um ihm gegebenenfalls Schutz zu bieten (Bowlby, 1982).

Jede Verhaltensform des Kleinkindes, mit der Nähe beabsichtigt wird, bezeichnet man als Bindungsverhalten. „When seeking comfort or reassurance, infants direct behaviors toward their caregivers, such as approaching, crying, seeking contact and seeking to maintain that contact. These behaviors are called “attachment behaviors” ” (Ainsworth et. al 1978; Bowlby, 1969/1982 In: Weinfield, Sroufe & Egeland, 1997). Aktiviertes Bindungsverhalten zeigt sich in Verhaltensweisen wie Annähern, Schreien, Weinen, Lachen, Körperkontaktsuche, Nachfolgen, Lautäußerungen und visueller Ko-Orientierung des Kindes an die Bezugsperson (Schmidt-Denter, 1996). Ko-Orientierung bedeutet, dass Mutter und Kind gegenseitig ihre Aufmerksamkeit auf Geschehnisse oder Objekte in ihrer Umwelt richten. Das Kind leistet hier die Vorgabe und die Mutter folgt. Durch den Erhalt der Nähe wird das Bindungsverhalten beendet (Spangler & Zimmermann, 1999). Das Bindungsverhaltenssystem ist instinktiv gesteuert und zugleich durch Umweltfaktoren beeinflusst (Main, 1999).

Das sogenannte Explorationssystem ist dem Bindungsverhaltenssystem komplementär zugeordnet. Ist das Kind in ihm fremden Situationen unsicher, sucht es bei seiner Bezugsperson Schutz, Zuflucht und eine sichere Basis. Das Bindungsverhaltenssystem ist somit aktiviert, während zu diesem Zeitpunkt das Explorationssystem inaktiv ist. Sobald das Kind den Schutz und die Sicherheit bei der Mutter spürt, wird das Bindungsverhaltenssystem inaktiv und das Explorationssystem aktiv (Schölmerich, 1998). Erst dann ist es dem Kind möglich, neugierig seine Umwelt zu erforschen und physisch, als auch psychisch mit ihr in Kontakt zu treten und seinen Horizont zu erweitern (Grossmann, 1995; Schölmerich, 1998). Zur gleichen Zeit wie das Bindungsverhaltenssystem ist auch eine als Vorsichtssystem bezeichnete Schutzfunktion des Kindes aktiv.

Das Vorsichtssystem vermittelt dem Kind ein natürliches Misstrauen gegenüber fremden Objekten und Personen.

Das soziale System, als viertes Verhaltenssystem, ist mit dem Explorationssystem verbunden. Dieses ist in als sicher empfundenen Situationen für offenes, freundliches und soziales Verhalten des Kindes gegenüber seinen Mitmenschen verantwortlich (Marvin & Britner.1999).

Bindung und Exploration sind antithetische Verhaltenssysteme, die das Kind in Abhängigkeit seiner Befindlichkeit und seiner Wünsche aktiviert (Ainsworth, 1977; Bowlby, 1982; Bowlby, 1995). Eine gesunde Entwicklung im Kindesalter entsteht, wenn sich diese 4 Verhaltenssysteme im Gleichgewicht befinden. „Attachment theory proposes that in normal development, the operation of these four behavioral systems is affected not only by specific environmental and organismic events. They also exhibit a complex dynamic balance among themselves (Ainsworth, 1967) that has the predictable outcome of ensuring that the youngster develops more sophisticated coping skills, but does so with protective bond to the attachment figure (s)” (Marvin & Britner, 1999; pp.47). Individuelle Unterschiede der Bindungsqualität manifestieren sich auf zwei Ebenen: Der Bindungsverhaltenzebene (vgl. 2.1.2) und der Bindungsrepräsentationsebene (vgl. 2.1.7). Bindungsverhalten wird durch die Interaktion mit der Fürsorgeperson modifiziert, deren Verhalten und Reaktionen das Kind einschätzen und voraussehen kann. Individuelle Unterschiede lassen sich dann auf der Verhaltensebene in der Balance zwischen Bindungs- und Erkundungsverhalten erkennen (Weinfield, Sroufe & Egeland, 1997). Werden die Erwartungen des Kindes bezüglich der Verfügbarkeit der Mutter jedoch enttäuscht, wird Bindungsverhalten aktiviert, um die Nähe zur Mutter zu erhalten (Schmidt-Denter, 1996). Ab dem Alter von 2 Jahren wird das Bindungsverhalten aufgrund der beginnenden Bindungsrepräsentation in der Regel weniger oft aktiviert. Der Wunsch des Kindes, die Umwelt zu explorieren ist dann größer als der Wunsch nach Nähe (Spangler & Zimmermann, 1999). Eine feste Bindungsrepräsentation über die Verfügbarkeit der Mutter macht es dem Kind im fortgeschrittenen Kleinkindalter möglich, auch einige Zeit ohne Mutter auszukommen (Schmidt-Denter, 1996).

Jeder Mensch entwickelt in seiner frühen Kindheit eine emotionale Bindung an eine Fürsorgeperson, die im Idealfall als secure base genutzt wird und Schutz und Beruhigung bei Herausforderungen oder Bedrohung bietet. Wichtig ist die Unterscheidung zwischen der Qualität einer Bindungsbeziehung und dem Vorhandensein einer Bindung (Bowlby, 1982).

Individuelle Unterschiede im Bindungsverhalten eines Kindes haben ihre Wurzeln in dessen Fürsorgegeschichte (Weinfield, Sroufe & Egeland, 1997). Qualitätsunterschiede im Bindungsverhalten sind auf Erfahrungen und Vertrauens in die Erreichbarkeit der Bindungsperson zurückzuführen, als auch abhängig vom kognitiven und motorischen Entwicklungsstand des Kindes (Spangler & Zimmermann, 1999). Nicht die Quantität von gezeigten Bindungsverhaltensweisen, sondern die Qualität der Reaktion der Bindungsperson auf kindliches Bindungsverhalten, ist in diesem Zusammenhang entscheidend (Weinfield, Sroufe & Egeland, 1997) und wirkt sich auf die Entwicklung des Kindes grundlegend aus (Spangler & Zimmermann, 1999).

2.1.2 Interindividuelle Unterschiede im Bindungsverhalten

Zu Beginn der Bindungsforschung wurde bezüglich interindividueller Unterschiede zunächst zwischen sicherer und unsicherer Bindung differenziert (Ainsworth, 1978 In: Weinfield, Sroufe & Egeland, 1997). Unter unsicher und sicher ist in diesem Zusammenhang der Zustand der vom Kind wahrgenommenen Verfügbarkeit und Responsivität der Bezugsperson zu verstehen. Bindungssicherheit liegt dann vor, wenn der erwartete Schutz, wie Zärtlichkeiten und Kontakt bei Ärger, Angst und Kummer, auch von der Bezugsperson tatsächlich gewährleistet ist. Die Bindungssicherheit fördert somit die Entdeckungslust des Kindes, dem, während es mit seiner Umwelt interagiert, die sichere Basis in Form der Bezugsperson verlässlich zur Verfügung steht. Eine unsichere Bindung bedeutet für Kinder, dass ihre Bindungsperson nicht ständig und vor allem nicht einschätzbar verfügbar ist. „Bids for attention may have been met with indifference, with rebuffs, or with notable inconsistency“ (Weinfield, Sroufe & Egeland, 1997, pp. 69). Die aus diesen Situationen resultierende Ängstlichkeit und Unsicherheit gegenüber der Verfügbarkeit der Bindungsperson begünstigt etwaige Zornreaktionen dieser unsicher gebundenen Kinder ihren Bindungspersonen gegenüber.

Möglicherweise hat das Kind den unbewussten Wunsch, den Fürsorger für seine Reaktionslosigkeit zu strafen, um ihn so von weiterer Nichtbeachtung abzuhalten.

In Stresssituationen maximieren und minimieren unsicher gebundene Kinder ihr Bindungsverhalten. Eine Variante unsicherer Bindung ist die Maximierung des Bindungsverhaltens bei geringem Stress. Hier wird Schutz provoziert, um diesen dann auch in extremeren Situationen zu gewährleisten. Diese Variante führt in die Unfähigkeit eine gesunde Distanz zur Mutter zu schaffen und schließlich in ein Abhängigkeitsverhältnis des Kindes von der Mutter. Die Minimierung des Bindungsausdruckes, als zweite Variante unsicherer Bindungsverhaltens, soll bei geringem Stress selbständiges Verhalten in extremen Situationen trainieren, da das auf sich Alleingestelltsein schon vom Kind internalisiert wurde (Weinfield, Sroufe & Egeland, 1997). Diese Variante führt zu einer Vermeidung enger Beziehungen und zu einer Unterdrückung von Emotionen.

Bis zum Alter von 9 Monaten weinen unsicher gebundene Kinder signifikant häufiger als sicher gebundene Kinder (Belsky, Rovine & Taylor, 1984). Es wird zwischen unterschiedlichen Mustern unsicherer Bindung differenziert, denen allen der Verlust der Bindungsperson, fehlende Feinfühligkeit seitens der Eltern und/oder ihrer Inkonsistenz, oder mögliche Gewalt in der Kindheit zugrunde liegt. Die Bindungsqualität beeinflusst das Leben eines Menschen grundlegend, insbesondere seine soziale und emotionale Entwicklung (Spangler & Grossmann, 1999). Die Basis für die Entwicklung einer stabilen Persönlichkeit ist die Verfügbarkeit der Bindungsperson von Anbeginn an (Bowlby, 1976).

„Denn nicht nur kleine Kinder, sondern Menschen aller Alterstufen erweisen sich dann am glücklichsten und imstande, ihre Talente optimal zu entfalten, wenn sie zuversichtlich und überzeugt sind, daß hinter ihnen eine oder mehrere zuverlässige Personen stehen, die bei auftauchenden Schwierigkeiten zu Hilfe kommen. Die zuverlässige Person stellt eine sichere Basis dar, von der aus das Individuum operieren kann. Und je vertrauenswürdiger die Basis, desto selbstverständlicher wird sie. Und je mehr sie für selbstverständlich genommen wird, desto eher wird ihre Bedeutung übersehen und vergessen. Paradoxe Weise erscheint die wirklich selbstsichere Person in diesem Licht keineswegs so unabhängig.“

Ein wichtiger Bestandteil ist die Fähigkeit, vertrauensvoll auf andere zu bauen, wenn die Gelegenheit es erfordert, und zu wissen, auf wen zu bauen angemessen und richtig ist. Eine in gesunder Weise selbstsichere Person ist also fähig, die Rollen zu tauschen, wenn die Situation sich verändert: einmal stellt sie selbst eine sichere Basis dar, von der aus ihr(e) Gefährte(n) handeln kann, und ein andermal ist sie froh, darauf bauen zu können, daß der eine oder andere ihrer Gefährten ihr umgekehrt die gleiche Basis liefert` (Bowlby, 1976, S. 410).

In deutschsprachigen und amerikanischen Studien zum Bindungsverhalten von Kleinkindern gibt es die Tendenz, dass die sichere Bindungsklassifikation überwiegend vertreten ist (Gloger-Tippelt, Vetter & Rauh, 2000; Grossmann et al., 1989; van Ijzendoorn & Kroonberg, 1988; van Ijzendoorn, Schuengel & Bakermans-Kranenburg, 1999). In diesem Zusammenhang ist der Anteil an unsicher-vermeidend gebundenen Kindern in deutschsprachigen Studien jedoch höher als in amerikanischen (Gloger-Tippelt, Vetter & Rauh, 2000; Grossmann et al., 1989).

2.1.3 Methoden der Bindungsforschung in der mittleren Kindheit

Mary Ainsworth und ihre Mitarbeiter haben eine standardisierte Beobachtung des Verhaltens von Kleinkindern in Trennungs- und Wiedervereinigungssituationen eingeführt, die es erlaubt, verschiedene individuelle Varianten der Bindung anhand des Bindungsverhaltens von Kindern zu unterscheiden. Mit Hilfe der Methode der *Fremden Situation* (vgl. 2.1.4 und 3.3.2) lassen sich interindividuelle Unterschiede im Bindungsverhalten in die Bindungsklassifikationen A-, B-, C- und D unterteilen. Die Urform der Fremden Situation nach Ainsworth bezieht sich ausschließlich auf das Bindungsverhalten von Kindern im Kleinkindalter (vgl. 2.1.4). Aus diesem Grund adaptierten verschiedene Forscher dieses Verfahren, um es auch bei älteren Kindern anzuwenden. Teilweise wurde so die Untersuchungssituation, sowie die Art der Auswertung verändert.

Die Auswertung der Fremden Situation für ältere Kinder bezieht besonders Sprache und Interaktion in den Trennungs- und Wiedersehenssituationen mit ein. Neben der in vorliegender Arbeit verwendeten Version der *Fremden Situation für Vorschüler* von Cassidy & Marvin (vgl. 3.3.2) kann in diesem Alter auch das *Preschool Assessment of Attachment* (Crittenden, 1994 In: Gloger-Tippelt, 2004), sowie für Kinder im Alter von 6 Jahren das *Main und Cassidy-System* (Main & Cassidy, 1988) eingesetzt werden. Zur Erfassung der Bindungsrepräsentation wurden für den Altersbereich von 3 bis 8 Jahren verschiedene Geschichtenergänzungsverfahren (*Attachment Story Completion Task (ASCT)* von Bretherton & Ridgeway, 1990; *Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung (GEV-B)* von Gloger-Tippelt & König, 2002; *Six Year Attachment Doll Play Classification System* von George & Solomon, 1990/1996/2000 In: Gloger-Tippelt, 2004) und *Separation Anxiety Tests* mit Trennungsbildern (Hansburg, 1972/1980; Klagsbrun & Bowlby, 1976 In: Gloger-Tippelt, 2004) entwickelt. In diesen halb-projektiven Verfahren soll mittels Geschichten mit bindungsrelevanter Thematik oder anhand von Bildern, die unterschiedliche Trennungssituationen zeigen, Bindungsverhalten aktiviert werden. In den gespielten und erzählten Geschichten, als auch in der Reaktion auf Trennungssituationen, zeigt sich die Qualität der Bindungsrepräsentation des Kindes, die sich durch tatsächliche Erfahrungen in der Interaktion mit der Bezugsperson manifestiert hat. Neben diesen halb-projektiven Verfahren entwickelten M. Target und Mitarbeiter ein Bindungsinterview für Kinder, das *Child Attachment Interview (CAI)*. Im Interview werden Interaktionen mit den Eltern beschrieben, die als Beziehungsepisoden bezeichnet werden. Anhand dieser rückliegenden Erlebnisse aus der Vergangenheit des Kindes soll dessen Bindungssystem aktiviert werden. Das Interview umfasst die Skalen: Emotionale Offenheit, Ambivalenter Ärger, Idealisierung, Abwertung, Selbst-Organisation, Balance zwischen positiven und negativen Aussagen über die Bindungsperson, Verwendung von Beispielen, Konfliktlösung und Generelle Kohärenz, anhand derer eine Klassifizierung in die verschiedenen Bindungsgruppen vorgenommen wird (Target, Shmueli & Fonagy, 2002).

2.1.4 Die Fremde Situation im Kleinkindalter

Ende der 60er Jahre entwickelte Mary D. Ainsworth mit Hilfe ihrer Mitarbeiter das Untersuchungsverfahren der Fremden Situation im Rahmen ihrer Baltimore Studie. Nachdem Ainsworth das Verhalten von Müttern und ihren Säuglingen unter Alltagsbedingungen in Hausbesuchen direkt beobachtet hatte, wendete sie die Fremde Situation in dieser Studie erstmals an, als die Kinder 1 Jahr alt waren (Bretherton, 1999).

Anhand der klassischen Methode der Fremden Situation lassen sich interindividuelle Unterschiede im Verhalten von Kleinkindern zu ihren Bezugspersonen (meist ist es die Mutter) untersuchen. In vorliegendem Verfahren wird ein ´Minidrama` für 12 bis 20 Monaten alte Kinder inszeniert. In der standardisierten Fremden Situation, als experimentell hergestellte Belastungssituation, zeigt sich die Balance zwischen Erkundungs- und Bindungsverhalten in dieser dem Kind nicht vertrauten, fremden Umgebung. Das Verhalten des Kindes wird in den 8 Episoden der Fremden Situation dahingehend beurteilt, wie und wann das Kleinkind seine Bezugsperson als sichere Basis nutzt, also interindividuelle Unterschiede in der Regulation von Gefühlen und Verhalten sichtbar werden (Gloger-Tippelt, Vetter & Rauh, 2000, S.88).

Der Ablauf der Untersuchung umfasst zwei Trennungs- und Wiedervereinigungssituationen zwischen Kind und Bezugsperson:

Episode 1: Der Versuchsleiter führt Mutter und Kind in den Beobachtungsraum.

Episode 2: Die Mutter und das Kind sind alleine. Während die Mutter liest, exploriert das Kind attraktives Spielzeug, das sich im Raum befindet.

Episode 3: Eine fremde Person kommt in den Raum, stellt sich vor und nimmt Kontakt mit dem Kind auf.

Episode 4: Die Mutter verlässt den Raum. Das Kind bleibt mit der Fremden zurück.

Episode 5: Die Mutter kehrt zurück. Die Fremde lässt Mutter und Kind alleine.

Episode 6: Die Mutter geht, das Kind bleibt alleine im Raum zurück.

Episode 7: Die Fremde kommt zum Kind in den Raum ohne jedoch Kontakt zu initiieren. Sie reagiert nur, wenn das Kind Kontakt zu ihr sucht.

Episode 8: Die Mutter kommt zurück in den Raum. Die Fremde lässt Mutter und Kind alleine.

Die Episoden werden auf Video aufgezeichnet. Hauptsächlich anhand des Verhaltens des Kindes in den beiden Wiedervereinigungssituationen erfolgt die Auswertung auf den 4 Skalen: Kontakt erhalten, Nähe suchen, Kontaktwiderstand und Kontakt vermeiden (Ainsworth & Witting, 1969; Grossmann et al., 1989). Mit Hilfe dieser Auswertung lassen sich die Kinder in die 3 Hauptbindungsgruppen klassifizieren: Die sichere Bindung (B), die unsicher-vermeidende Bindung (A) und die unsicher-ambivalente Bindung (C). Die Fremde Situation für Kleinkinder differenziert diese 3 Hauptbindungsgruppen in weitere 8 Untergruppen.

In den 90er Jahren wurde die Klassifikation der Fremden Situation um eine Hauptgruppe erweitert (Main & Solomon, 1990). Bisher nicht klassifizierbare Fälle, die zudem keine Verhaltensorganisation aufwiesen, wurden der Gruppe der desorganisierten/desorientierten Kinder zugeordnet. Die D-Gruppe kann auch als Zusatzklassifikation zur Hauptstrategie A, B oder C vergeben werden.

Die *sichere Bindung* zeigt sich in der Fremden Situation am kindlichen Explorationsverhalten, ausgehend von der Bezugsperson als sichere Basis. Das Kind ist hier in der Lage der Bezugsperson seine positiven und auch negativen Gefühle bei Trennung und Wiedersehen offen zu zeigen. Beim Wiedersehen mit der Mutter wird diese vom Kleinkind freudig begrüßt, dabei sucht das Kind oft Körperkontakt. In Anwesenheit der Bezugsperson ist das Kind nicht mehr belastet und nimmt wieder sehr schnell die Exploration der Umgebung auf.

Für die *unsicher-vermeidende Bindung* ist eine hohe Kontaktvermeidung charakteristisch. Die Bezugsperson wird hier nicht als sichere Basis genutzt. Das Kind ist scheinbar ausschließlich auf die Exploration fixiert und es entsteht der Eindruck, dass es Trennung und Wiedersehen nicht wahrnimmt.

Unsicher-ambivalent gebundene Kinder sind durch das Verfahren der Fremden Situation durchgehend belastet und somit kaum in der Lage die Umwelt zu explorieren. Trennungen von der Bezugsperson sind für diese Kinder zudem ein sehr starker Stressor. Beim Wiedersehen zeigen C-Kinder der Bezugsperson ihre ambivalenten Gefühle: Das Kind sucht Körperkontakt, den es jedoch sofort nach Erhalt zurückweist (Ainsworth et al., 1978).

Anhand ihrer Hausbeobachtungen aus Baltimore konnten Ainsworth und ihre Mitarbeiter zeigen, dass hohe mütterliche Feinfühligkeit ein Prädiktor für die Bindungssicherheit des Kindes ist (Ainsworth et al., 1978). Die Kinder, die sich in der Fremden Situation als Einjährige ambivalent oder vermeidend ihren Müttern gegenüber verhielten, hatten schon zuvor als Säuglinge in der Hausbeobachtung eine weniger optimale Beziehung zu ihren Müttern als Kinder, die in der Fremden Situation als sicher klassifiziert worden waren (Bretherton, 1999). Aktuelle Studien verifizieren diese Ergebnisse (Bakermans-Kranenburg, van Ijzendoorn & Juffer, 2003 In: Gloger-Tippelt, 2004). Zusätzlich zeigte van Ijzendoorn, dass die transgenerationale Vermittlung des mütterlichen Bindungsstiles (erfasst im AAI) die Bindungssicherheit des Kindes zentral mitbestimmt (van Ijzendoorn, 1995 In: Gloger-Tippelt, 2004). Auf physiologischer Ebene wiesen Spangler & Grossmann Zusammenhänge zwischen den Trennungssituationen der Fremden Situation und kardiovaskulärer Aktivierung nach (Spangler & Grossmann, 1999). Für Kinder, die den A-, B- und C-Gruppen zugeordnet waren zeigte sich zusätzlich ein Cortisolanstieg im Zusammenhang mit der Trennung von der Mutter in der Fremden Situation (Spangler & Schieche, 1998).

2.1.5 Bindungsklassifikationen

2.1.5.1 Die sichere Bindung (Typ B)

Die Bindungsgeschichte sicher gebundener Kinder ist durch die Erfahrung der Mutter als Hafen der Sicherheit grundlegend geprägt. Das Kind ist somit in der Lage, seine Umwelt zu erkunden und mit ihr in Interaktion zu treten. In Belastungssituationen erfährt das Kind Beruhigung durch und von seiner Mutter. Es verlässt sich auf seine Mutter und nutzt diese als sichere Basis, von der aus es dann erneut alleine exploriert (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Ainsworth & Witting, 1969). Sicher gebundene Kinder verfügen über ein starkes Vertrauen darauf, dass ihre Mutter immer für sie da ist. Sie erwarten Hilfe und Zuneigung und vertrauen darauf, dass sie bei Bedarf Nähe und Trost bei ihrer Bezugsperson erfahren. Der Wechsel zwischen dem Aufsuchen der Mutter als sichere Basis und der Exploration verläuft ohne Angst und Missverständnisse ab. Mütter von B-Kindern sind generell verfügbar, wobei diese Verfügbarkeit auch in Abwesenheit der Mutter vom Kind empfunden wird. Charakteristisch für eine sichere Bindung ist die emotionale Mitteilbarkeit zwischen Mutter und Kind. Das sichere Kind kann seine Gefühle offen zeigen und auf seine Bindungsperson richten. Negative Gefühle werden in eine insgesamt positive gefühlsmäßige Erwartung über einen guten Ausgang integriert (Cassidy & Marvin, 1992; Gloger-Tippelt, Vetter & Rauh, 2000; Keppler et al., 2002; Koren-Karie et al., 2002; Main & Cassidy, 1988; Main, Kaplan & Cassidy, 1985; Main, M. & Solomon, J., 1990; Marvin, Cooper, Hoffmann & Powell, 2002; Raval, Goldberg, Atkinson, Benoit, Myhal, Poulton & Zwiers, 2001; Spangler & Grossmann, 1999; Waters & Deane, 1985; Waters, Wippman & Sroufe, 1979).

2.1.5.2 Die unsicher-vermeidende Bindung (Typ A)

Das Verhalten des unsicher-vermeidenden Kindes ist durch Vermeidungsverhalten gegenüber der Mutter nach belastenden Trennungen gekennzeichnet. Kinder die dieser Bindungsgruppe zugeordnet werden, vermeiden die warme Interaktion mit der Mutter (kein Blick-und Körperkontakt), sowie das Mitteilen von Gefühlen deutlich. A-Kinder behandeln fremde Personen fast genauso wie ihre Mutter, die häufig nur beiläufig beachtet oder sogar ganz ignoriert wird. Die Vermeidung/ Minimierung von Körperkontakt ist für das unsicher-vermeidende Kind und seine Mutter charakteristisch (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Ainsworth & Witting, 1969).

Ein selbständiges Auftreten des Kindes ist im Weiteren typisch für eine vermeidende Bindung, da das Kind schon von Anbeginn an die Mutter als nicht responsiv erfahren hat und auf sich allein gestellt war. Kindern vom Bindungstyp A ist es unmöglich, negative Gefühle in eine positive Erwartungshaltung zu integrieren.

„Da sie die zurückweisenden Reaktionen der Bindungsfigur auf negative Gefühlsäußerungen recht zuverlässig vorhersagen können, hilft ihnen die Strategie der Vermeidung, das Risiko der Zurückweisung zu minimieren und die Nähe zu dieser speziellen Bindungsfigur optimal zu regulieren“ (Fremmer-Bombik, 1999, Seite 116). Dadurch, dass Leid und Kummer des unsicher-vermeidenden Kindes von dessen Bezugsperson ignoriert werden, hat es in seiner Bindungsgeschichte gelernt, negative Gefühle für sich zu behalten, um nicht zurückgewiesen zu werden. Personen mit einer unsicher-vermeidenden Bindungsgeschichte neigen dazu, das Erleben negativer Gefühle zu verlernen und ihre Emotionen zu unterdrücken (Belsky, Rovine & Taylor, 1984; Cassidy & Marvin, 1992; Gloger-Tippelt, Vetter & Rauh, 2000; Keppler, Stöcker, Grossmann, Grossmann & Winter, 2002; Koren-Karie et al., 2002; Main & Cassidy, 1988; Main, Kaplan & Cassidy, 1985; Main, M. & Solomon, J., 1990; Marvin et al., 2002; Raval et al., 2001; Spangler & Grossmann, 1999; Waters & Deane, 1985; Waters, Wippman & Sroufe, 1979).

2.1.5.3 Die unsicher-ambivalente Bindung (Typ C)

Das Bindungsverhaltenssystem unsicher-ambivalent gebundener Kinder ist chronisch aktiviert. Sie suchen ständig die Nähe ihrer Bezugsperson und sind von allen Bindungsgruppen am stärksten von Trennungen belastet. Einerseits sucht und verlangt das ambivalent gebundene Kind den Körperkontakt zur Mutter, andererseits leistet es gegen diesen Kontakt sofort Widerstand, reagiert verärgert oder panisch (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Ainsworth & Witting, 1969). Im Mittelpunkt der ambivalenten Mutter-Kind Bindung steht die von beiden Bindungspartnern unterstützte Abhängigkeit des Kindes von seiner Mutter (Marvin et al., 2002). Kinder dieser Bindungsgruppe werden von ihren Gefühlen überwältigt und sind nicht in der Lage, eine gesunde Distance zur Mutter aufzubauen.

Unsicher-ambivalent gebundene Kinder haben wenig Zuversicht in die Vorhersagbarkeit und Verfügbarkeit ihrer Bindungsperson und deren Verhalten. Sie haben ihre Mütter nicht als konstant responsiv erfahren, sodass ambivalente, mütterliche Feinfühligkeit eine ambivalente Bindung des Kindes zur Mutter zur Folge haben kann (Cassidy & Marvin, 1999; Gloger-Tippelt, Vetter & Rauh, 2000; Keppler et al., 2002; Koren-Karie et al., 2002; Main & Cassidy, 1988; Main, Kaplan & Cassidy, 1985; Main, M. & Solomon, J., 1990; Marvin et al., 2002; Raval et al., 2001; Spangler & Grossmann, 1999; Waters & Deane, 1985; Waters, Wippman & Sroufe, 1979). „Da keine positive Erwartungshaltung beim Kind aufgebaut wurde, kann es seine negativen Gefühle nicht auf ein positives Ziel hin integrieren“ (Fremmer-Bombik, 1999, Seite 115).

2.1.5.4 Die desorientierte/desorganisierte Bindung (Typ D)

In verschiedenen Stichproben fanden Main & Solomon (1990) Gemeinsamkeiten in den Verhaltensweisen von Kindern, die in der Fremden Situation nicht klassifiziert werden konnten. Es wurde daraufhin das bis dahin aus drei Bindungskategorien bestehende Klassifikationsmodell um die D-Kategorie erweitert.

Desorganisiertes Verhalten drückt sich in nicht kompatiblen, seltsamen und bizarren Handlungen aus. Kinder, die der desorganisierten Gruppe zugeordnet werden, befinden sich häufig in konfliktbeladenen Lebenssituationen, zu denen sie kein passendes Verhaltensprogramm finden können. Desorganisierte Kinder scheinen keine Bindung zu haben. Sie sind apathisch, erstarrt, zeigen stereotypes ungerichtetes, falschgerichtetes, unvollständiges und unterbrochenes Verhalten (Main & Solomon, 1990). Nach Main (1999) wird desorganisiertes Verhalten auch als "the look of fear with no where to go" bezeichnet. Das D-Verhalten hat einen alptraumartigen Charakter und zeichnet sich dadurch als besonders schwerwiegend aus, dass sich das Kind weder auf seine Bezugsperson einlassen, verlassen, noch sich ihr zuwenden kann. Solche Angstsituationen haben paradoxen Charakter, da das D-Kind weder Nähe sucht, wie ein B- oder C-Kind, „noch seine Aufmerksamkeit ablenken (A-Strategie)" oder der Situation entfliehen kann (Main & Hesse, 1990/92 In: Spangler & Zimmermann, 1999, Seite 129).

Desorganisiertes Verhalten ist die Unterbrechung organisierten Handelns, „... dazu scheint desorganisiertes/desorientiertes Verhalten einen Zusammenbruch der Verhaltens- und Aufmerksamkeitsstrategien darzustellen" (Main & Hesse, 1990/92 In: Spangler & Zimmermann, 1999, Seite 129). Häufig wird desorganisiertes Verhalten als "second-generation-effect" der elterlichen Problematik auf das Kind übertragen. In den Verfahren zur Erfassung des Bindungsstiles von Kindern wird die D-Kategorie auch als Zusatzkategorie zu den Basisgruppen A, B und C vergeben (Cassidy & Marvin, 1999; Gloger-Tippelt, Vetter & Rauh, 2000; Main, 1999; Main & Cassidy, 1988; Main, Kaplan & Cassidy, 1985; Main & Solomon, 1990; Spangler & Grossmann, 1999; Waters & Deane, 1985; Waters, Wippman & Sroufe, 1979).

Im Alter von ca. sechs Jahren zeigt das desorganisierte Kind häufig eine Rollen-umkehr gegenüber seiner Bezugsperson, bemüht und kümmert sich um sie, obwohl es sich gleichzeitig in einem Zustand von Angst und Furcht befindet. Die Desorganisation zeigt sich dann in organisiertem kontrollierendem Verhalten des Kindes gegenüber seiner Bezugsperson (Hesse & Main, 2002; Marvin et al., 2002).

2.1.5.5 Bindungsorganisation vs. Bindungsdesorganisation

Die Bindungsdesorganisation stellt einen Zusammenbruch der Verhaltens- und Aufmerksamkeitsstrategien des Kindes gegenüber seiner Bezugsperson dar. Desorganisiertes Bindungsverhalten wird als unabhängig von organisiertem Bindungsverhalten betrachtet und ist im Gegensatz zur Bindungsorganisation eine strategielose Dimension kindlichen Bindungsverhaltens.

Die Bindungsdesorganisation wird häufig durch desorganisiertes, ängstliches und hilfloses Verhalten der Bezugsperson dem Kind gegenüber hervorgerufen (Main & Hesse, 1990/92). Desorganisierten Kindern ist es unmöglich ihre Bezugspersonen in Stresssituationen einzuschätzen und eine adäquate Handlungs- und Verhaltensstrategie zu entwickeln (Main & Hesse, 1990). Das Kind kann dann nicht mehr Nähe und Schutz bei seiner Bezugsperson suchen wie sicher gebundene (vgl. 2.1.5.1) und unsicher-ambivalent gebundene Kinder (vgl. 2.1.5.3) oder seine Aufmerksamkeit ablenken und die Bezugsperson ignorieren wie ein unsicher-vermeidendes Kind (vgl. 2.1.5.2). Im Alter von 6 Jahren steht die Bindungsdesorganisation eines Kindes in engem Zusammenhang mit dem Auftreten von Verhaltensproblemen (Solomon et al., 1995).

2.1.6 Mütterliche Feinfühligkeit

Die mütterliche Feinfühligkeit ist ein wesentlicher Einflussfaktor in der Bindungsgeschichte zwischen Mutter und Kind. Die Feinfühligkeit ist sowohl die Entwicklungsvoraussetzung für Bindungsqualität, als auch der Prädiktor für die tatsächliche Bindungsklassifikation des Kindes (Spangler & Zimmermann, 1999). Die Feinfühligkeit einer Mutter korreliert positiv mit der Bindungssicherheit des Kindes (Hurst & Meins, 2004; Moss, Cyr & Dubois-Comtois, 2004). „Ainsworth definiert mütterliche Feinfühligkeit für die Kommunikation des Babys in vier Merkmalen:

1. Die Wahrnehmung der Befindlichkeit des Säuglings, d.h. sie muss das Kind aufmerksam „im Blick“ haben und darf keine zu hohe Wahrnehmungsschwelle haben;
2. die richtige Interpretation der Äußerungen des Säuglings aus seiner Lage und nicht nach ihren eigenen Bedürfnissen;
3. die prompte Reaktion, damit der Säugling eine Verbindung zwischen seinem Verhalten und einem spannungsmildernden Effekt der mütterlichen Handlung knüpfen kann, die ein erstes Gefühl der eigenen Effektivität im Gegensatz zur Hilflosigkeit vermittelt; und
4. die Angemessenheit der Reaktion, die nicht mehr aber auch nicht weniger beinhaltet, als was vom Säugling verlangt wurde, und die im Einklang mit seinen Entwicklungsprozessen steht“

(Grossmann, Becker-Stoll, Grossmann, Kindler, Schieche, Spangler, Wensauer & Zimmermann, 1997, Seite 62).

Mütterliche Feinfühligkeit fördert die Entwicklung des Kindes zur eigenständigen und selbständigen Person, als auch dessen Kommunikationsfähigkeit. Eine feinfühligkeitsvolle Mutter geht auf die Gefühle ein, die ihr Kind ihr mitteilt bzw. ihr entgegenbringt. Das Kind ist und fühlt sich in diesem Zusammenhang von der Mutter mit all seinen Vorzügen und Schwächen angenommen, akzeptiert und geliebt, wobei die Bedürfnisse in der Bindungsbeziehung zwischen Mutter und Kind gleichberechtigt ihre Berücksichtigung erfahren (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Belsky, Rovine & Taylor, 1984; Grossmann et al., 1989).

Ainsworth und ihre Mitarbeiter entwickelten 1978 eine übergreifende Skala der Feinfühligkeit, anhand derer sich die Intensität mütterlichen Verhaltens bewerten lässt. Die Skala umfasst 4 Kriterien und misst Wahrnehmung, Interpretation kindlichen Verhaltens, angemessene Reaktion und Promptheit der Reaktion.

K. E. Grossmann machte Ainsworths Skala für den deutschsprachigen Raum zugänglich, indem er die Stufen mütterlichen Verhaltens von „fehlende Feinfühligkeit“ bis „sehr feinfühlig“ übersetzte:

9 sehr feinfühlig

Die Reaktion der Mutter auf die Signale ihres Kindes sind prompt und adäquat. Sie kann sich in ihr Kind hineinversetzen und stimmt ihr Verhalten auch zeitlich gut auf ihr Kind ab. Die gute Interaktion zwischen Mutter und Kind ist zurückzuführen auf das sichere und natürliche Verhalten der Mutter gegenüber ihrem Kind.

7 feinfühlig

Auf deutliche Signale des Kindes reagiert die Mutter in prompter und angemessener Art und Weise. Das Verhalten der Mutter ist feinfühlig, jedoch stark auf Tempo, Zustand und Kommunikation bezogen, was gelegentlich Missverständnisse hervorrufen kann. Mütter mit dem Skalenwert 7 sind in der Lage, die Perspektive ihres Kindes einzunehmen.

5 unbeständig

Die Feinfühligkeit der Mutter ist weder konstant noch verlässlich und einschätzbar. Die Tendenz des mütterlichen Verhaltens geht jedoch eindeutig in Richtung Feinfühligkeit, wobei diese Schwankungen unterliegt.

3 weniger feinfühlig

Die Reaktionen der Mutter sind häufig unangemessen, als auch zeitlich verzögert. Die Fähigkeit zur Kommunikation mit ihrem Kind ist von Seiten der Mutter nicht stabil. Mütter mit dem Skalenwert 3 können nicht den Standpunkt ihres Kindes einnehmen und sind allgemein unzugänglich für die Signale ihres Kindes, die zudem falsch interpretiert werden.

1 fehlende Feinfühligkeit

Mütter dieser Skala sind nahezu ausschließlich mit ihren eigenen Bedürfnissen, Stimmungen und Aktivitäten beschäftigt. Die Mutter ist nicht feinfühlig und reagiert auf die Signale ihres Kindes unangemessen, langsam, nimmt sie falsch wahr und/ oder ignoriert sie ganz und gar (Ainsworth, 1977).

Feinfühligkeit der Bindungsperson beeinflusst die Bindungsqualität des Kindes entscheidend, moderiert im zwischenmenschlichen Bereich und überträgt sich auf alle neuen Beziehungen über den gesamten Lebensweg (Keppler et al., 2002).

Die angemessene Reaktion der Mutter auf die Bedürfnisse ihres Kindes bewirkt bei diesem das Gefühl einer getragenen, sicheren Bindung. Psychische Belastung und Stress des Kindes werden durch die Reaktion der Mutter vom Kind bewältigt. In einer auf Feinfühligkeit beruhenden Mutter-Kind Beziehung ist das Kind in der Lage, seiner Mutter auch negative Gefühle mitzuteilen (Grossmann & Grossmann, 1995). In Ainsworths Baltimore-Studie, als auch in Grossmanns Längsschnittstudien ließen sich Übereinstimmungen bezüglich der Auswirkungen mütterlicher Feinfühligkeit feststellen. Feinfühlige Mütter hatten weniger traurige, ängstliche und aggressive Kinder, die seltener weinten und kooperationsbereiter waren als Kinder von weniger feinfühligem Müttern (Grossmann, Grossmann, Spangler, Suess & Unzner, 1985; Grossmann et al., 1997). Je höher die mütterliche Feinfühligkeit im ersten Lebensjahr des Kindes ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit der sicheren Bindung des Kindes als Einjähriges (Keppler et al., 2002). Emotionen und Beziehungen sind eng miteinander verbunden. Feinfühliges Verhalten der Eltern wirkt sich auf die Bindungsqualität in der Beziehung zu ihrem Kind aus (Eisenberg et al., 1992; Eisenberg & Mc Nally, 1993; Koestner, Franz & Weinberger, 1990; Strayer & Roberts, 1989 In: Saarni, 2002; Grossmann et al., 1985). Feinfühliges Verhalten der Kinder haben im Allgemeinen auch feinfühliges Verhalten der Eltern (Spangler, 1999; Quing Zhou, Eisenberg, Losoya, Fabes, Reiser, Guthrie, Murphy, Cumberland & Shepard 2002). Die elterliche Feinfühligkeit steht in Zusammenhang mit einer guten sozialen Entwicklung des Kindes (Keller & Meyer, 1982; Steelman, Assel, Swank, Smith & Landry, 2002).

Je nach Ausmaß der mütterlichen Responsivität werden Unterschiede in der Bindungsqualität von Mutter-Kind Paaren deutlich (Ainsworth, Bell & Stayton, 1974; Weinfield et al., 1999): Sicher gebundene Kinder haben eine feinfühlig, prompt, verlässliche, freundliche und zugewandte Mutter, die für ihr Kind eine sichere Basis darstellt (Grossmann & Grossmann, 1991), die in der Lage ist, Dinge aus der Perspektive ihres Kindes zu sehen (Koren-Karie, Oppenheim, Dolev, Sher, Etzion-Carasso, 2002). Mütter unsicher-vermeidendender Kinder verhalten sich hingegen weniger feinfühlig und zeigen sich zudem in erhöhtem Maße abwesend, unfreundlich und ungehalten ihrem Kind gegenüber. Ambivalenz in mütterlichem Verhalten begünstigt eine unsicher-ambivalente Bindung des Kindes. Die Mütter dieser Kinder sind einerseits responsiv und ihren Kindern gegenüber herzlich zugewandt, andererseits verhalten sie sich unberechenbar, sind nicht ansprechbar, geben weder Zuwendung, noch Aufmerksamkeit. Das Verhalten ihrer Müttern ist für unsicher-ambivalent gebundene Kinder nicht einschätzbar, berechenbar, vorhersehbar oder verlässlich.

Mütter desorganisiert klassifizierter Kinder sind oftmals Opfer von unverarbeiteten Traumata, unfähig eine Bindung mit dem eigenen Kind einzugehen. Diese Mütter verhalten sich ihren Kindern gegenüber weder feinfühlig noch sensibel, verängstigen das Kind während sie sich selbst in einem Angstzustand befinden (Ainsworth, 1969 In: Rauh, 1998; Magai, 1999). Das furchtsame oder furchterregende Verhalten der Mutter löst beim Kind die desorganisierte Bindung aus. Häufig haben Mütter desorganisierter Kinder ein eigenes bindungsrelevantes Problem (unverarbeitete Trauer, Missbrauch oder ähnliches), welches das mütterliche Bindungsverhalten aktiv hält. Die Rollenumkehr zwischen Mutter und Kind in einer desorganisierten Bindung ist ein häufig zu findendes Phänomen dieser Bindungsgeschichte (Fremmer-Bombik, 1999).

„Als Sechsjährige fühlen sie sich entweder für das Wohlergehen der Bindungsperson verantwortlich, was sich in überfürsorglichem Verhalten zeigt, oder sie versuchen die Kontrolle durch bestrafendes Verhalten ... (Beschimpfung oder Tätlichkeiten) zu behalten“ (Fremmer-Bombik, 1999 In: Spangler & Zimmermann, Seite 117). Die Mütter desorganisierter Kinder berichten am häufigsten über psychosozialen Stress (Moss, Rousseau, Parent, St-Laurent & Saintonge, 1998).

2.1.7 Aufbau internaler Arbeitsmodelle

Innere bzw. internale Arbeitsmodelle sind geistige Repräsentationen, geformt aufgrund von generalisierten Erlebnisrepräsentationen, die das Verhalten eines Menschen beeinflussen. Regeln und Regelsysteme für die Einschätzung von Verhalten, beispielsweise der Bindungsperson, werden so entworfen. Mit zunehmendem Alter entwickelt das Kleinkind die kognitiven und sprachlichen Möglichkeiten zur Speicherung seiner Erfahrungen mit der Bindungsperson. Neben dem Bindungsverhalten (vgl. 2.1.2) gibt dann die Bindungsrepräsentation Aufschluss über interindividuelle Unterschiede der Bindungsqualität. Aufgrund dieser Entwicklung führte Bowlby das Konzept des internalen Arbeitsmodelles ein: „The ``internal working model`` is a mental representation of an aspect of the world, others, self, or relationships to others that is of special relevance to the individual. This model is an integral component of the attachment behavioral system; it guides appraisals of experience and guides behavior`` (Bowlby, 1969/ 182 b, 1973 In: Main, Kaplan & Cassidy, 1985).

Interindividuelle Unterschiede im Bindungssystem zeigen sich in den unterschiedlichsten inneren Arbeitsmodellen. Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Persönlichkeitsentwicklung und dem Bindungsmuster (Bretherton, 1985).

Dadurch, dass in den inneren Arbeitsmodellen nicht nur Gefühle und Verhalten, sondern auch Aufmerksamkeit, Gedächtnis und Kognitionen enthalten sind, wird die direkte Verbindung zur Bindung noch deutlicher (Main, Kaplan & Cassidy, 1985). Innere Arbeitsmodelle sind weder starr noch statisch, sondern flexible Modelle, anhand welcher die Beziehungen zwischen Mensch und Umwelt verstanden und vorhergesagt werden können und sich Verhaltensfolgen konstruieren lassen (Main, Kaplan & Cassidy, 1985; Marvin & Britner, 1999). Das innere Arbeitsmodell eines Menschen umfasst ein *Model des Selbst* und ein *Model von anderen Menschen*. Das *Model von anderen Menschen* beinhaltet Schemata, die Emotionen, Verhalten und Aufmerksamkeit regulieren. Das *Model des Selbst* enthält die Wertvorstellung, die eine Person von sich hat.

Es zeigt sich hier, ob sich eine Person als liebenswert erachtet. Zum anderen beinhaltet das *Model des Selbst* Copingstrategien und Ressourcen, sowie die Fähigkeit diese auch zu nutzen (Keppler et al., 2002). Die Schemata innerer Arbeitsmodelle entwickeln sich in der Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson durch Handlungen und deren Ergebnisse (Fremmer-Bombik, 1999; Ricks, 1985). Ein zentraler Bestandteil des Arbeitsmodells von der Welt ist die persönliche Vorstellung von der Bindungsperson, wo sie zu finden ist und wie sie möglicherweise reagiert. Dem Arbeitsmodell des Selbst liegt die Vorstellung zugrunde, wie akzeptabel oder inakzeptabel ein Mensch in den Augen seiner Bindungspersonen ist. Ab dem Alter von einem Jahr haben Kinder genügend Informationen über ihre Umwelt gesammelt, um erste Formen des inneren Arbeitsmodelles anzulegen.

Bis zum fünften Lebensjahr erlangen Kinder ein ausdifferenziertes Arbeitsmodell von ihrer Bezugsperson, als auch von anderen ihnen nahestehenden Personen. Aufgrund der inneren Arbeitsmodelle, die Wissen über Interesse, Stimmung, Absicht etc. der nahestehenden Personen enthalten, tritt das Kind entsprechend in Interaktion: „... what infants expect is what has happened before“ (Weinfield, Sroufe & Egeland, 1997, pp. 70). „Das Kind hat ein <<inneres Bild>> der Mutter erworben, eine relativ stabile Vorstellungsrepräsentanz, die seine Beziehung zu ihr über Zeiten ihrer physischen Abwesenheit hinwegträgt - immer vorausgesetzt, dass die Dauer dieser Abwesenheit seinem jeweiligen Entwicklungsstand angemessen bleibt. Innerhalb dieser Grenzen kann das Kind die Mutter jetzt weggehen lassen, kann sich ihrer mit positiven Aspekten erinnern, ihre Abwesenheit ohne Unlust ertragen und sie bei ihrer Rückkehr freudig begrüßen“ (Freud, 1980). Erwartungen eines Menschen an seine Mitmenschen unterliegen der Qualität und Musterbildung frühkindlicher Erfahrung mit der Bezugsperson. In der Interaktion mit der Bezugsperson wird Kindern ein bestimmtes Selbst- und Weltbild vermittelt. „A personal theory of reality has three related functions: to minimize a person's pleasure-pain balance through the foreseeable future, to assimilate the data of experience coherently, and to maintain a favorable level of self-esteem.

When the theory fullfills all three functions, the individual experiences a predominance of positive affect` (Ricks, 1999, pp.212). Es wird hier angelegt, was andere erwarten, was von anderen zu erwarten ist, wie man von anderen behandelt wird und andere behandelt (Bowlby, 1969/1982 In: Weinfield, Sroufe & Egeland, 1997; Grossmann et al., 1989).

Innere Arbeitsmodelle sind geistige Repräsentationen, die als das Resultat bindungsrelevanter Erfahrungen (Main, Kaplan & Cassidy, 1985) eine affektive, als auch kognitive Komponenten beinhalten (Grossmann et al., 1989). Diese Arbeitsmodelle haben Auswirkungen auf die emotionale Regulation, Beziehungen und die Lebensbewältigung eines Menschen. Insbesondere beeinflussen innere Arbeitsmodelle, als Basiselement des Ichs, Verhaltensformen im zwischenmenschlichen Bereich (Sroufe, 1986 In: Weinfield, Sroufe & Egeland, 1997; Ricks, 1985). Innere Arbeitsmodelle erweisen sich als zeitlich stabil (Main, Kaplan & Cassidy, 1985) und prägen das Leben eines Menschen auf entscheidende Art und Weise. Kinder, die sensitive Fürsorge von ihrer Bezugsperson erfahren, bauen ein positives Weltbild auf und sehen sich zudem als positiven und geliebten Menschen, der das Gute, das ihm entgegengebracht wird, annehmen darf und auch verdient hat (Weinfield, Sroufe & Egeland, 1997). Das innere Arbeitsmodell ist ein Produkt der Bindungsgeschichte und der gegenwärtig herrschenden Umstände im Leben eines Menschen. Arbeitsmodelle werden auf neue Beziehungen und Ereignisse übertragen bzw. neue Erfahrungen vorherrschenden Arbeitsmodellen angepasst (Grossmann et al., 1989; Weinfield, Sroufe & Egeland, 1997). Innere Arbeitsmodelle sind generalisierte Repräsentationen von Ereignissen in der Bindungsgeschichte. Diese Repräsentationen, die affektive und kognitive Komponenten enthalten, beeinflussen menschliches Verhalten (Main, Kaplan & Cassidy, 1985). „ Kinder mit sicherem inneren Arbeitsmodell haben Zugang zu ihren negativen Gefühlen und können diese in eine insgesamt positive Erwartungshaltung im Hinblick auf eine angemessene Reaktion des Gegenübers und eine zufrieden stellende Lösung der Situation umsetzen “ (Kepler et al., 2002).

Die Bindungsgeschichte ist für sich alleine kein Prädiktor für den zukünftigen Lebensweg, beeinflusst aber in entscheidender Weise Ausprägung und Vorkommen von Abhängigkeit, Selbstsicherheit, Angst, Zorn, Empathie, Selbstwirksamkeit und interpersonaler Kompetenz (Marvin & Britner, 1997). Positive innere Arbeitsmodelle entstehen aufgrund einer sicheren Bindungen, die Menschen psychisch stabiler und weniger anfällig gegenüber Stress macht. Sicher gebundene Menschen unterhalten zudem signifikant mehr zwischenmenschliche Beziehungen und zeigen deutlich mehr soziale und kognitive Kompetenz als Menschen mit einer unsicheren Bindung (Grossmann et al., 1997; Magai, 1999).

2.1.8 Auswirkungen frühkindlicher Bindungserfahrungen in der mittleren Kindheit

Die Bindungsqualität eines Kindes ist die Basis der emotionalen Organisation eines Menschen und einer von mehreren Einflussfaktoren, die den weiteren Kompetenzaufbau beeinflussen. Bindung ist hiermit die erste Richtung der Kompetenzentwicklung (Bowlby, 1976; Spangler & Zimmermann, 1999). Dies belegen eine große Zahl von Untersuchungen. Sichere Kinder haben einen signifikant größeren Wortschatz, ein höheres sprachliches Niveau, einen Vorsprung im Spracherwerb und ein gutes Problemlösungsverhalten gegenüber unsicher gebundenen Kindern (Arend, Gove & Sroufe, 1979; Klann-Delius, 2002; Meins, 1997a; Schölmerich, 1998; van Ijzendoorn, Dijkstra & Bus, 1995).

Die sichere Bindung steht im Verlauf der Kindheit in Zusammenhang mit adäquatem, kompetentem Sozialverhalten, positiver sozialer Wahrnehmung und hoher Impulskontrolle, Selbstregulation und Selbstwertgefühl. Sicher gebundene Kinder sind bei ihren Peers, ihren Gleichaltrigengruppen, beliebter, feinfühlicher, kompetenter (Bowlby, 1976) und pflegen mehr reziproke Freundschaften (Verissimo & Monteiro, 2004) als unsicher gebundene Kinder.

Kinder mit einer sicheren Bindung an ihre Bezugsperson haben eine höhere Frustrationstoleranz und sind gegenüber Respektspersonen folgsamer und gehorsamer als unsicher gebundene Kinder (Belsky, Rovine & Taylor, 1984; Cassidy, 1994; Cohn, 1990; Easterbrooks & Lamb, 1979; Grossmann et al., 1989; Matas, Arend & Sroufe, 1978; Moss et al., 1998; Pastor, 1981 In: Schmidt-Denter, 1996; Solomon et al., 1995; Spangler & Zimmermann, 1999; Waters, Wippman & Sroufe, 1979; Younblade & Belsky, 1992; Zimmermann et al., 1999). Kinder mit sicherer Bindungsgeschichte lösen zudem Konflikte selbständiger und sind im Spiel phantasievoller, erfindungsreicher und ausdauernder beim Bearbeiten von Aufgaben als unsicher gebundene Kinder, deren Grundhaltung zudem weniger positiv ist, als die der sicher gebundenen Kinder (Grossmann & Grossmann, 1995; Waters, Wippman & Sroufe, 1979; Zimmermann et al., 1999). Kinder mit einem sicheren Bindungsmuster haben in ihrer Bindungsgeschichte ein emotional gutes Klima erfahren, dass sie im Bereich der intellektuell wertvollen Erfahrungen den unsicher gebundenen Kindern gegenüber begünstigt.

Sicher gebundene Kinder sind tolerant gegenüber negativen Erfahrungen, die sie in ein positives Gesamtbild integrieren können (Grossmann et al., 1989). Für unsicher-vermeidend gebundene Kinder ist eine ängstliche bis aggressive Grundhaltung charakteristisch. Diese Kinder lassen ihre Probleme gerne von anderen Menschen lösen und vermeiden negative Gefühle wie z.B. Kummer. Zudem können sie sich schlecht an Vergangenes erinnern (Grossmann et al., 1989). In der Interaktion mit der Mutter wirken unsicher-vermeidende Kinder zunächst sehr selbständig, fallen aber spätestens im Kindergarten durch ihre Unselbständigkeit auf und den Erzieherinnen oftmals zur Last (Grossmann & Grossmann, 1995). Eine ambivalente Bindung des Kindes führt in der mittleren Kindheit zu vielen Problemen im zwischenmenschlichen Bereich: Ambivalent gebundene Kinder haben die wenigsten Freunde. Das ambivalent gebundene Kind kann sich gut an Vergangenes erinnern, jedoch passen berichtete Erlebnisse nicht in das Gesamtbild. Idealisierungen, Inkohärenz und Verstrickungen sind für dieses Bindungsmuster typisch (Grossmann et al., 1989). Im Alter von 6 Jahren sind sicher gebundene Kinder fähig, über ihre Ängste und Gefühle zu sprechen.

Ihr Dialog ist flüssig, sie haben Zugang zu Affekt und Gedächtnis im Gespräch über bindungsrelevante Themen und sind zudem entspannter als unsicher gebundene Kinder (Grossmann et al., 1989). Sicher gebundene Kinder verfügen über einen größeren Wortschatz und eine größere Äußerungslänge als unsicher gebundene Kinder (Klann-Delius, 2002). Unsicher gebundene Kinder hingegen wirken furchtsam und angespannt. Im Dialog sprechen sie nicht so flüssig, wie sicher gebundene Kinder und haben zudem eine pessimistische Grundhaltung (Grossmann et al., 1989). Sichere Kinder sind im Vergleich zu unsicher gebundenen Kindern signifikant weniger aggressiv, sind im Stande auf Ressourcen (Mutter) zurückzugreifen, haben ein realistischeres Selbstbild, als auch eine höhere Konzentration, eine bessere Emotionsregulation (Moss et al., 1998; Spangler & Zimmermann, 1999) und ein situativ angemessenes, kompetentes Verhalten (Suess, 1987). Es konnte gezeigt werden, dass schon in der Kinderkrippe sichere Kinder weniger bzw. geringere Anpassungsprobleme an die neue Situation hatten als unsicher gebundene Kinder (Rottmann & Ziegenhain, 1988). Dadurch, dass die Bindungssicherheit eine signifikant positive Wirkung auf die Selbstwirksamkeit und das Selbstkonzept hat (de Wolf & van Ijzendoorn, 1997), bleibt zu prüfen, ob sicher gebundenen Kindern auch die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf (wie z. B. dem Schuleintritt) leichter fällt, als unsicher gebundenen Kindern und sie zudem bessere schulische Leistungen erbringen. In der Child Behavior Checklist (CBCL), die verschiedene Bereiche von Problemverhalten und sozialen Verhaltensweisen misst (vgl. 3.3.6), zeigen sichere Kinder im Alter von 6 Jahren signifikant weniger Verhaltensauffälligkeiten als gleichaltrige unsicher gebundene Kinder (Lewis, Feiring, Mc Guffog & Jaskir, 1984). Es konnte gezeigt werden, dass sich die Mutter-Kind Bindung signifikant positiv auf das Vorkommen externalisierenden Problemverhaltens auswirkt (Smeeckens, Riksen-Walraven & van Bakel, 2004). Die desorganisierte Bindung erhöht das Risiko für das Auftreten internalisierender und externalisierender Problemverhaltensweisen. Bei einer unsicher-vermeidenden Bindung ist ein höheres Risiko für externe Verhaltensauffälligkeiten gegeben. Eine unsicher-ambivalente Bindung geht häufig mit internalen Störungen einher (Chen & Yue, 2004).

Die Bindungssicherheit 18 Monate alter Kinder kann das Sozialverhalten bezüglich der Lehrer und Peers mit 3 und mit 5 Jahren voraussagen. Sichere Kinder haben den Studien zufolge signifikant weniger Verhaltensprobleme als unsicher-vermeidend oder unsicher-ambivalent gebundene Kinder und sind zudem bei ihren Peers und Lehrern beliebter (Arend, Gove & Sroufe 1979; Erickson, Sroufe & Egeland 1985; Sroufe, 1983; Waters, Wippman & Sroufe, 1979).

2.1.9 Bindungskontinuität in der kindlichen Entwicklung

Verschiedene Untersuchungen belegen einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Bindungsqualität in der frühen Kindheit und im Alter von 6 Jahren (Cassidy & Main, 1984/1985; Kaplan & Main, 1985; Main & Cassidy, 1986; Main et al., 1985; In Cassidy, 1988; Main, Kaplan & Cassidy, 1985).

Eine hohe Stabilität der Bindungsqualität konnten Studien anhand der Fremden Situation mit 12, 18 Monaten und 6 Jahren im Längsschnitt in Berkley/GB, den USA und Regensburg zeigen (Grossmann et al., 1989; Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik, Kindler, Scheuerer-Englisch & Zimmermann, 2004). Bleiben die äußeren Rahmenbedingungen im Leben des Kindes konstant gut oder schlecht, ist davon auszugehen, dass die Bindungsqualität Stabilität aufweist. Verschiedene Studien zeigten, dass die Qualität der Bindung bei Probanden aus der Mittelschicht eine höhere zeitliche Stabilität aufweist als bei Probanden aus der Unterschicht (Gloger-Tippelt, Gomille, König & Vetter, 2002).

2.2. Sozialverhalten - Konzepte und ausgewählte Befunde

Das Sozialverhalten ist ein auf einen Sozialpartner ausgerichtetes Verhalten, das eine bestimmte Absicht verfolgt. Sozialverhalten hat entweder einen positiven oder negativen Effekt beim Gegenüber und ist sowohl auf verbaler, als auch auf nonverbaler Ebene beobachtbar. Reagiert das Gegenüber mit entsprechendem sozialen Verhalten, spricht man von sozialer Interaktion (Dodge, Pettit, Mc Claskey & Brown, 1986; Petermann, 1987). Soziales Verhalten dient der sozialen Verständigung und basiert auf kulturellen, und sozialen Lernprozessen, als auch auf Normen, die sich in diesem Zusammenhang herausbilden (Leszczynski & Schumann, 1995). Nach Eckermann & Stein, 1983, beinhaltet ein kompetentes Sozialverhalten die Fähigkeit, Kontakte zu initiieren und aufrechtzuerhalten, Zuneigung, Hilfe, Zuwendung, Lob und Informationen anzunehmen und zu geben, Gespräche zu führen, kooperativ zu sein, Freundschaften zu schließen und zu unterhalten, als auch die Fähigkeit, Probleme zu lösen (Eckermann & Stein, 1983 In: Schmidt-Denter, 1996). Unter kompetentem Sozialverhalten versteht man im Allgemeinen Hilfsbereitschaft, Friedfertigkeit, Kooperationsfähigkeit, Selbstbeherrschung, soziale Sensibilität, Selbstbehauptung, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Toleranz, Verantwortung und Höflichkeit (Keller & Hafner, 1999). Der Mensch ist von Geburt an ein soziales Wesen, welches zum Eintritt in die soziale Welt zunächst zwischen sozialer und materieller Welt unterscheidet und die dazugehörigen Regeln und Gesetze achtet, sowie seine soziale Umwelt strukturiert (Schmidt-Denter, 1996).

Die Entwicklung von sozialem Verhalten vollzieht sich in Anpassung an Bedingungen und Aufgaben, die sich einem Individuum in Wechselwirkung mit seiner Umwelt stellen. Im Rahmen der Sozialverhaltensforschung geht man von einer ökologischen Orientierung aus. Demnach bedingen die sozialen Systeme Lebensumwelt, Bewältigungsstrategien, Verhalten und Beziehungen einer Person soziales Verhalten (Keller & Hafner, 1999; Petermann, 1987; Schmidt-Denter, 1996).

Sozialverhalten wird im frühen Kindesalter angelegt und vollzieht sich auf der Ebene der Eltern-Kind Beziehung, der kindlichen Exploration und innerhalb der sozialen Übergänge, die es zu bewältigen gilt. Das Mehrebenen Modell nach Bronfenbrenner (1978) differenziert vier strukturelle Bereiche in der Entwicklung sozialen Verhaltens. Demnach wird der innerste Lebensbereich eines Menschen von Mikrosystemen (Abb. Kreis 1), wie Familie, Kindergarten und Schule gebildet. Mikrosysteme repräsentieren somit zwischenmenschliche Interaktion. Solche Beziehungen werden von einem sogenannten Mesosystem (Abb. Kreis 2) moderiert, welches ein System von Mikrosystemen darstellt. Das Mesosystem verändert sich dann, wenn ökologische Übergänge das Leben eines Kindes verändern. Neben Mikro- und Mesosystemen wirken sich auch Exosysteme auf die Entwicklung sozialen Verhaltens aus. Unter Exosystemen versteht Bronfenbrenner Umwelteinflüsse, auf die das Individuum keinen Einfluss hat, jedoch deren Auswirkungen spürt. Diese Exosysteme sind in einen sozio-kulturellen Kontext eingebettet, der als Makrosystem (Abb. Pfeil 3) bezeichnet wird (Bronfenbrenner, 1978 In: Schmidt-Denter, 1996).

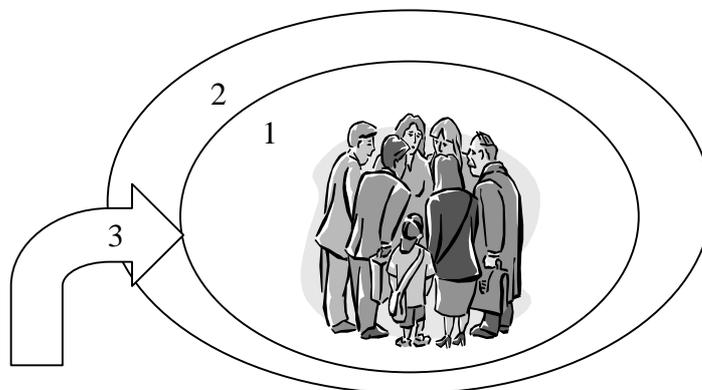


Abb. 1: Das Mehrebenenmodell von Bronfenbrenner (1978)

Nach dem Modell von Keller und Hafner (1999) wird das Sozialverhalten in 3 Stufen gebildet. In der ersten Stufe, der *moralischen Stufe*, wurden Regeln des Zusammenlebens noch nicht verinnerlicht. Soziales Handeln erfolgt hier zunächst noch auf Vermeidung von Strafe oder dem Wunsch nach Belohnung.

Mit dem Schuleintritt befindet sich das Kind auf der *konventionellen Stufe*, auf der Normen verinnerlicht werden. Regeln werden in dieser Alterstufe aus Liebe zu den beteiligten Menschen eingehalten. Auf der Stufe der *postkonventionellen Moral* im Jugendalter basiert Verhalten auf der Grundlage eigenen Gewissens und eigener ethischer Vorstellungen (Keller & Hafner, 1999).

In den ersten beiden Lebensjahren manifestieren sich soziale Verhaltensweisen und werden mit zunehmendem Alter im gemeinsamen Spiel gefordert und gefördert. Im Vorschulalter nimmt die Häufigkeit der Kooperation im zwischenmenschlichen Bereich zu und hat einen höheren Anteil am Sozialverhalten des Kindes. Der Grund dafür ist die Weiterentwicklung der Motorik, Sprache, der kognitiven Voraussetzungen und der Fähigkeit zur Rollenübernahme (Nickel, 1976; Schmidt-Denter, 1996). Ab dem Vorschulalter wird neben der Beziehung zu den Eltern die Gleichaltrigen-Gruppe (Peergruppe) ein wichtiger Bestandteil im Leben des Kindes. In dieser Altersstufe sind Jungen signifikant aggressiver und zeigen ein geringeres Sozialverhalten als Mädchen (La Freniere, Masataka, Butovskaya, Chen, Dessen, Attwanger, Schreiner, Montirosso & Frigerio, 2002).

Zukünftiges mitmenschliches Verhalten erfährt in der Peergruppe eine entscheidende Prägung. Kinder mit kompetentem Sozialverhalten sind bei ihren Mitmenschen beliebter und aufmerksamer in der Schule, als Kinder mit inkompetentem Sozialverhalten (Nickel, 1976). Das Zuhause, Schule, Kindergarten und Peer haben Auswirkungen auf prosoziale Orientierung, Selbstachtung, Kompetenz, Einfühlungsvermögen und auf die Wahrnehmung und Bewertung anderer Menschen, Situationen und Werte eines Menschen (Keller & Hafner, 1999; Staub, 1981).

Der Besuch von Kindergarten und Schule hat einen großen Einfluss auf die Entwicklung von Sozialverhalten. Eine soziale und hierarchische Struktur bildet sich in den Gruppen, welche die Entwicklung sozialer Initiative und eine Zunahme von Integrationsbemühungen fördert. Anhand des Verhältnisses von Siegen und Niederlagen in Konfliktsituationen konstituiert sich die Dominanzrangfolge der Kinder in der Gruppe und bildet die Gruppenstruktur. In diesem Zusammenhang ist auffällig, dass Kinder im Alter von 3 Jahren den stärksten Kontakt zu Kindern im Alter von 5 Jahren suchen, obschon diese Initiative am erfolglosesten bleibt.

Diese Kontaktbemühung ist jedoch nicht funktionslos: Es findet ein Distanzlernen der jungen Kinder an den älteren Kindern statt. Zwischen 3 und 4 Jahre alten Kindern bestehen wechselseitig erfolgreiche Kontakte. In direktem Kontakt orientieren sich die Jüngeren an den Älteren, wobei die Älteren in diesem Kontext durch ihre Kompetenz die gemeinsame Interaktion gestalten und eine Lehrfunktion ausüben (Schmidt-Denter, 1996).

Ein gesundes Sozialverhalten ist in einer engen und liebevollen Mutter-Kind Beziehung, Akzeptanz und Interaktion begründet (Bishop & Rothbaum, 1992; Colman & Thompson, 2002; Denham, Renwick & Holt, 1991; Schmidt-Denter, 1996). In der Entwicklung von sozialem Verhalten des Kindes bedarf es der sozialen Unterstützung der Eltern. Eine solche „soziale Unterstützung kann definiert werden als die Sicherung, Förderung und Hilfe, die ein Individuum durch soziale Bindungen an andere Personen, Gruppen oder, umfassender, soziale Kontexte erhält. Diese Bindungen bilden das soziale Unterstützungssystem, das sowohl emotionale als auch instrumentelle Komponenten enthält. Soziale Unterstützung ist eine entscheidende Voraussetzung für die optimale Entwicklung individueller Kompetenzen sowie für die Möglichkeiten des Individuums, Belastungen zu bewältigen (coping), Anpassung an veränderte Lebensbedingungen zu leisten und Stress zu ertragen“ (Schmidt-Denter, 1996, Seite 27).

Durch „... vernünftiges Argumentieren gegenüber dem Kind, das Setzen hoher Standards, die Ermunterung zur Selbständigkeit und Individualität, sowie Wärme als wichtige Korrelate...“ (Staub, 1981, Seite 156) bedingen Eltern durch ihre Verhaltensweisen das Verhalten ihrer Kinder. Emotionale Wärme ist die Basis prosozialen Verhaltens und spielt eine entscheidende Rolle in der Sozialisation des Kindes (Colwell, Laird, Mize & Pettit, 2002; Fischer, Löwisch & Ruhloff, 1975; Mc Hale, Johnson & Sinclair, 1999; NICHD, 2003; Staub, 1981). Wärme meint eine generelle Beziehung zwischen Mutter und Kind. Der Begriff beinhaltet Gefühle der Liebe, Demonstration von Zuneigung, Erfüllung kindlicher Bedürfnisse, Belohnung und Anteilnahme, Vermeidung von Frustration und Strafe, sowie dem Kind zu vermitteln, dass es angenommen ist und Hilfe erhält (Yarrow & Scott, 1972 In: Staub, 1981).

2.2.1 Methoden zur Erfassung des Sozialverhaltens in der mittleren Kindheit

In vorliegender Arbeit wurde das Sozialverhalten der Kinder anhand des *Social Behavior Questionnaires* (SBQ-EL 4-11) erhoben. In der Fragebogenversion für Eltern von Tremblay und Mitarbeitern (1987) wird das Sozialverhalten von bzw. Störungen im Sozialverhalten bei 4-11 Jährigen ökonomisch erfasst (vgl.3.3.5).

Der *Social Behavior Questionnaire* ist das zur Zeit einzige Verfahren, dass sich ausschließlich auf das Sozialverhalten im Vor- und Schulalter bezieht. Die Fragebogenmethode von Littmann (1987) zur Erfassung der Persönlichkeit beinhaltet zudem Fragen zum Sozialverhalten von Kindern. Im mittleren Schulalter (ab ca. 9 Jahren) kann dieser mehrdimensionale klinische Persönlichkeitstests angewendet werden. Auf Aussagen wie z. B. ``Ich bin am liebsten für mich allein`` gibt das untersuchende Kind ``stimmt/stimmt nicht`` an (Littmann, 1987).

2.3. Selbstkonzept - Konzepte und ausgewählte Befunde

Das Selbstkonzept umfasst die Ganzheit derjenigen Merkmale, die das Individuum als zu sich gehörig betrachtet, obwohl diese Merkmale oftmals Ergebnisse von Zuschreibungen durch andere sind. Das Selbstkonzept reguliert Handlungen und den Selbstbezug einer Person (Leszczynski & Schumann, 1995) und besitzt eine mentale dynamische Struktur, die sowohl auf interpersonaler, als auch auf intrapersonaler Ebene Verhalten moderiert, interpretiert, reguliert, vermittelt und organisiert. Die Funktion des Selbstkonzeptes ist es, Verhalten zu steuern und Ereignisse zu erklären, vorherzusagen und zu kontrollieren (Baldering, 1998). In der sozialen Interaktion nimmt der Mensch Informationen über sich selbst aus der Umwelt auf und verarbeitet diese mit Hilfe seines Selbstkonzeptes.

Zum Selbstkonzept gehören persönliche Erinnerungen, Selbstschemata über Werte, Fähigkeiten und Eigenschaften, das ideale Selbst und das mögliche Selbst, der Selbstwert und die Annahme von Wirkung auf andere Menschen, die die Bereiche Äußere Erscheinung, Befindlichkeit, physische und intellektuelle Leistungsfähigkeit, Selbstsicherheit, Beziehungen, emotionale Stimmung, Selbstbehauptung, Angsterleben, Interessen und Alter umfassen (Baldering, 1993). Das Selbstkonzept ist Spiegel der sozialen Umwelt einer Person und enthält je nach Ausmaß des Erfahrungsbereiches unterschiedlich viele Aspekte. Häufig wird ein hierarchischer Aufbau des Selbstkonzeptes angenommen. Dieser erstreckt sich über akademische Subbereiche, wie Fremdsprachen, Geschichte und Mathematik und hat eine deskriptive, als auch evaluative Dimension (Krause, 1993; Shavelson, 1976 In: Schwarzer, 1986). Dadurch, dass Selbstkonzepte entweder positiven oder negativen Charakter haben, wird ihnen eine affektiv-evaluative Komponente zugesprochen. Das Selbstkonzept ist eine kognitive Repräsentation des Selbst und eine Gesamtheit aller Ansichten, die eine Person über sich gesammelt hat (Filipp, 1998); es ist eine Einstellung gegenüber der eigenen Person auf kognitiver, evaluativer und konativer Ebene (Baldering, 1993). Selbstkonzepte sind multidimensional und auf den eigenen Körper, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Interessen, Gefühle, Wünsche und Verhalten bezogen. Der Mensch ist von Anbeginn an ein Objekt eigener Wahrnehmung (Baldering, 1993). Selbstschemata werden von jedem Menschen gebildet und sind ständig präsent. Eine ungünstige Rückmeldung der Umwelt hinterlässt ein ungünstiges Selbstkonzept (Baldering, 1993). Das Selbstkonzept ist somit in der Lage, vergangene Ereignisse zu reflektieren, aber auch gegenwärtige Erfahrungen und Verhaltensweisen zu steuern und zu moderieren. Durch seine zentralen Selbstschemata ist das Selbstkonzept wenig sensitiv gegenüber Umwelteinflüssen und weist eine zeitliche Stabilität auf (Petersen, 1994). Das Selbstkonzept ist anhand von Informationen über die eigene Person strukturiert und wird mit zunehmendem Alter facettenreicher, bleibt aber im Allgemeinen stabil (Neubauer, 1976). Durch kritische Lebensereignisse kann sich das Selbstbild eines Menschen jedoch verändern (Grossmann & Grossmann, 1995).

Je früher Konzepte etabliert sind, desto größer ist die Chance, dass sie eine zentrale Stellung im Selbstkonzept einer Person einnehmen. Es konnte bisher gezeigt werden, dass das Erleben von Lebensveränderungen nicht per se mit einem veränderten Selbstkonzept einhergeht (Ensink & Carroll, 1989; Hendershott, 1989; Isralowitz, 1989 & Baldering, 1993 In: Baldering, 1993). Nach James (1990) ist die erste Aufgabe des Menschen zwischen dem ``I`` und dem ``Me`` zu differenzieren, die das Selbst aufspalten. Das ``I`` ist in diesem Zusammenhang das Subjekt der Wahrnehmung und zudem der reflektierende Teil der Persönlichkeit. Das ``Me`` ist das empirische Ich und Objekt der Wahrnehmung. Alles der Person Zugehörige wird unter diesem ``Me`` zusammengefasst (Harter, 1983; James, 1990 In: Baldering, 1993). Das Kleinkind muss zwischen Ich und Nicht- Ich unterscheiden und lernen, was zum eigenen Körper gehört. In der Interaktion mit seiner belebten Umwelt, besonders in der Mutter-Kind Interaktion erfährt es sich als handelndes Subjekt (Harter, 1983; Pior, 1998).

Harter beschreibt das Selbstkonzept junger Kinder anhand der Faktoren Akzeptanz und Kompetenz. Das Selbstkonzept älterer Kinder gliedert sich in die Bereiche kognitive und schulische Kompetenz, sportliche und physische Kompetenz, Peerakzeptanz, Aussehen und der Erwünschtheit eigenen Verhaltens in der Schule (Harter, 1983). Die Grundlage des Selbstkonzeptes wird in der Interaktion zwischen Eltern und Kind geschaffen und in der Auseinandersetzung mit der Umwelt weiterentwickelt. Die Familie stellt den ersten Ort der Wertschätzung dar. Diese Wertschätzung durch andere ist der Funke, an dem sich die eigene Wertschätzung entzündet (Baldering, 1993; Neubauer, 1976). In der Beobachtung eigener Verhaltensweisen, im Vergleich mit anderen und in der direkten Interaktion erlangt das Individuum selbstbezogene Informationen, welche im Selbstkonzept integriert sind (Petersen, 1994). Im Gegensatz zum Kind kann der Erwachsene Handlungen und Gedanken beeinflussen, kontrollieren und auch bewerten. Vorschulkinder beschreiben sich lieber in Aktivitäten als in Körpermerkmalen. In den ersten beiden Lebensjahren entsteht das Selbstkonzept, dessen Basis in der Erinnerungsfähigkeit persönlicher Erfahrungen liegt (Marsh, Ellis & Craven, 2002).

Ab dem Alter von drei Jahren sind Kinder in der Lage, sich selbst zum Gegenstand ihres eigenen Denkens zu machen. Sie haben eine Vorstellung davon, dass sich eigene Gefühle von denen anderer Menschen unterscheiden (Klann-Delius, 2002). Ab dieser Alterstufe sind Kinder in der Lage, die eigenen Gefühle von denen anderer Menschen auch auf sprachlicher Ebene zu unterscheiden. Vorschulkindern liegt schon eine bildhafte Vorstellung von Verhaltensepisoden über die eigene Person vor (Harter, 1983; Pior, 1998). Ab dem Alter von vier Jahren können Kinder zwischen den verschiedenen Bereichen des Selbstkonzeptes unterscheiden (Marsh, Ellis & Craven, 2002).

Im Alter von ca. 5 bis 6 Jahren können Kinder die Aspekte Anstrengung, Fähigkeit und Handlungsergebnis noch nicht losgelöst voneinander betrachten (Baldering, 1998). Das Selbstkonzept der sozialen Integration in Beziehungen ist bei Vorschülern zeitlich stabil, wobei Mädchen in diesem Bereich ein positiveres Selbstkonzept besitzen als Jungen. Die Stabilität bereichsspezifischer Selbstkonzepte nimmt in der weiteren Entwicklung des Kindes nur leicht zu (Harter, 1983; Pior, 1998). Im Gegensatz zu Jungen, deren Selbstkonzept im Vor- und Grundschulalter noch unrealistisch positiv ist, haben Mädchen zu diesem Zeitpunkt ein realistisches Selbstkonzept (Marsh, Ellis & Craven, 2002). Bis zum Alter von ca. 8 Jahren sind Kinder mit ihren Fähigkeiten und Kompetenzen zufrieden, da sie sich in diesem Alter noch nicht so stark mit anderen vergleichen wie ältere Kinder (Adlesic, 1999; Fredricks & Eccles, 2002).

Dem Selbstkonzept sind unterschiedliche Facetten untergeordnet, von denen dem Fähigkeitsselbst die meiste Beachtung in der Forschung geschenkt wird. Der Fähigkeitsbereich des Selbstkonzeptes beruht auf internen Merkmalen, der soziale Bereich auf externen Merkmalen (Pior, 1998). Das Fähigkeitsselbst übernimmt bei der Bewertung und Bewältigung von Schulleistungen bei Kindern eine Schlüssel-funktion: Im frühen Grundschulalter finden soziale Vergleichsprozesse statt, die jedoch noch nicht systematisch eine Fähigkeitseinschätzung bilden können. In dieser Zeit ist es Kindern noch nicht möglich, Informationen über das Selbst aus verschiedenen Quellen miteinander zu kombinieren.

Erst mit der Notengebung in der Schule wird es Kindern möglich, eine realistische Selbsteinschätzung zu entwickeln (Helmke, 1998; Krause, 1993). Die sehr positive Selbsteinschätzung des Vorschülers weicht zum Ende der Grundschulzeit nach und nach einem realistischeren Selbstkonzept. Jungen haben in den Bereichen Dominanz, Macht und Stärke ein positiveres Selbstkonzept als Mädchen, deren Selbstkonzept im sozialen Bereich positiver ist als das der Jungen (Baldering, 1998). Vor dem Schuleintritt ist das Selbstkonzept des Kindes durch eigene Leistungsfähigkeit, das Bewusstsein der Kontrollausübung und der Freude am Erfolg bestimmt (Tüchtigkeitsselbst). In der Grundschulzeit wird das Selbstkonzept um den Bereich des ``academic self`` erweitert. Das Selbstkonzept ist dann in der Lage, eine Selbsteinschätzung persönlicher Leistung und eigener Fähigkeit als Basis von Leistung vorzunehmen (Fähigkeitsselbst) (Oerter, 1998).

Kinder aus intakten Familien haben ein signifikant positiveres Selbstkonzept als Kinder aus problematischen oder zerrütteten Familien (Coopersmith, 1976 In: Neubauer, 1976). Negative Selbstkonzepte bei Kindern korrelieren mit einem ebenso negativem Selbstkonzept und emotionaler Instabilität ihrer Mütter positiv. Kinder mit negativem Selbstkonzept sind zudem signifikant häufiger aggressiv und problematischer als Kinder mit positivem Selbstkonzept (Neubauer, 1976). Ein positives Selbstkonzept des Kindes geht mit einer hohen Peerakzeptanz einher, wobei ein negatives Selbstkonzept auch mit geringer Peerakzeptanz korreliert (Schlichting, 2000). Menschen mit positivem Selbstkonzept sind bekannter, beliebter und unterhalten mehr soziale Beziehungen als Menschen mit negativem Selbstkonzept (Neubauer, 1976). Im Sinne der Bewältigung normativer Lebensereignisse, wie z. B. dem Schuleintritt scheint das Selbstkonzept eines Kindes ein wichtiges Kriterium und ein Prädiktor zu sein (van Aken, Helmke & Schneider, 1997).

2.3.1 Methoden zur Erfassung des Selbstkonzeptes in der mittleren Kindheit

Zur Erhebung des Selbstkonzeptes bei Vorschülern existieren verschiedene Methoden. In vorliegender Studie wurde zur Erhebung des Selbstkonzeptes die deutsche Version der *Harter Skalen für Vorschüler* (Asendorpf & van Aken, 1993) eingesetzt. Diese Bilderversion erfasst das Selbstbild von Kindern diesen Alters in den Bereichen: Soziale Kompetenz, Sportkompetenz, Peerakzeptanz und Mutterakzeptanz. Zur konkreten Selbsteinschätzung des Kindes liegt ein vierstufiges Antwortformat vor (vgl. 3.3.3). Jude Cassidy entwickelte zur Erfassung des Selbstkonzeptes im Vorschulalter das *Puppet Interview* (Cassidy, 1988). In diesem Puppeninterview werden einer Handpuppe, die im Original ``Bix`` heißt, Fragen zum zu untersuchenden Kind gestellt, wobei die Puppe vom Kind gespielt und gesprochen wird. In diesem Alter fällt es Kindern leichter über eine unbeteiligte, dritte Person, in diesem Fall eine Puppe, Fragen zum eigenen Selbstbild zu beantworten, als in der direkten Interviewform. Die Fragen reichen von ``Bix, magst Du dieses Kind?`` über ``Gibt es etwas , dass an diesem Kind besser sein könnte?`` bis zu ``Glaubst Du, andere Menschen mögen dieses Kind?``.

Marsh und Mitarbeiter entwickelten eine direkte Interviewform für diese Altersgruppe: Den *Self Description Questionnaire for Preschoolers* (SDQP). In diesem Verfahren werden den Kindern Fragen, die sich auf das akademische und nicht-akademische Selbstkonzept beziehen, direkt gestellt (Marsh et al., 2002).

2.4. Schuleintritt als normativer Übergang im Lebenslauf

Der Schuleintritt stellt nach dem Kindergarteneintritt den zweiten sozialen Übergang im Leben eines Kindes dar, den es zu bewältigen gilt. Beide Übergänge sind wichtige Einschnitte, sowie auch kritische Phasen der Eingewöhnung im Leben eines Kindes. Ein solcher Übergang kann als normatives, kritisches Lebensereignis gesehen, eine krisenhafte Entwicklung begünstigen, aber auch impulsspendend die Weiterentwicklung positiv beeinflussen und fördern. „ Es wird davon ausgegangen, daß ein solcher Übergang für die Entwicklung des Kindes von vitaler Bedeutung ist, denn ob ein Kind die neuen Aufgaben „ mit Selbstvertrauen und in Erwartung neuartiger Herausforderungen annimmt oder ihnen mutlos und mit Angst begegnet, das entscheidet für längere Zeit über seine Einstellung zur neuen Umgebung“ (Palmer 1971, S. 37) (Petillon, 1993, Seite 26). Bezüglich der kindlichen Anpassungsproblematik im Übergang werden unterschiedliche Verlaufsformen beschrieben. Es wird zwischen zunehmenden bzw. abnehmenden Anpassungsproblemen, sowie einem konstant niedrigen bzw. hohen Ausmaß an Anpassungsproblemen beim Kindergarten- und Schuleintritt unterschieden. Kinder die ein Übergang so sehr belastet, dass ihre Ressourcen unzureichend sind, um in der kritischen Übergangsphase eine Neuorganisation des Personen-Umwelt Gleichgewichtes zu vollbringen, werden in der Literatur als *übergangsgestresste Kinder* bezeichnet. *Übergangsgewinner* gelangen in der Übergangssituation aufgrund ihrer Anpassung an die gegebenen Umstände zu einer optimalen Individuum-Umwelt Passung. Ein temporäres Ungleichgewicht erfährt durch neue Eindrücke und Aufgaben Anregung, die in diesem Zusammenhang zu einer Wiederherstellung bzw. Neuorganisation des Gleichgewichtes zwischen Person und Umwelt führt. Das *geringbelastete Kind* verfügt über ein konstant stabiles Personen-Umwelt Gefüge in Übergangsphasen, dass durch die Veränderung nicht in ein Ungleichgewicht gerät und somit das Kind stützt.

Bei *Risikokindern* besteht hingegen ein konstant chronisches Ungleichgewicht zwischen Person und Umwelt. Stresssituationen wie Übergänge stellen ein Risiko für diese Kinder dar und fördern häufig das Auftreten inadäquaten Verhaltens bzw. einer Verhaltensstörung (Beelmann, 2000). Kindliche Übergangssituationen können als prozesshaftes Geschehen gesehen werden. Dabei kann sich das Selbstbild durch veränderten sozialen Status und Kompetenzgewinn wandeln. Ein Übergang ist gekennzeichnet durch eine Neuorganisation von Beziehungen, einem Rollenzuwachs, sowie einer Neuorientierung in und einem Pendeln zwischen neuen sozialen und räumlichen Gegebenheiten (Feldbaum, 1980; Oerter & Montada, 1998; Zollinger, 2000). Die Bewältigung der bisher unbekannteren Situation stellt eine hohe emotionale Anforderung an Kinder dar. Wenn zur Bewältigung der Anforderungen, die ein Übergang stellt, die vorhandenen Ressourcen unzureichend sind, entsteht eine Überforderung und somit Stress. In diesem Zusammenhang spricht man von einer Doppelbelastung des Kindes, wenn es in Übergängen zeitgleich anderen kritischen Lebensereignissen (Krankheit, Scheidung, Geburt eines Geschwisterkindes etc.) ausgesetzt ist (Filipp, 1995; Laewen, 1989 / 2000; Rottmann & Ziegenhain, 1988; Skinner & Wellborn, 1997).

Die erfolgreiche Bewältigung eines Überganges stärkt im Allgemeinen die Persönlichkeit des Kindes und hat zugleich Auswirkungen auf das kindliche Selbstkonzept, das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeit (Niesel & Griebel, 2000). Ein häufiger Wechsel der Erzieherin oder Lehrerin ist ein zentraler Risikofaktor für eine ungünstige Entwicklung (Laewen, Andres & Hedervari, 2000). Die soziale Bewegung des Kindes in neue Bildungseinrichtungen ist, nach Erikson (1976), ein natürlicher und gesunder Entwicklungsschritt (Niesel & Griebel, 1996/1998), bei dem Kinder Selbständigkeit und Kompetenz erwerben. In Übergangssituationen wird mütterliches Erziehungsverhalten zur wichtigen Einflussgröße auf die Bewältigungsstrategie des Kindes (Howes, 1997). Kindergarten- und Schulneulinge haben die gleichen Übergangsprobleme. Neulinge verhalten sich im Allgemeinen verlegen, scheu, isoliert und sozial ungeschickt (Haefele & Wolf-Filsinger, 1986; Niesel & Griebel, 2000; Peery & Aoki, 1982).

Als Probleme bei Übergangssituationen werden Dominanzstreben, fehlende Integration in die Gruppe, Einhalten von Regeln, Rückzugstendenzen, Suchen von Nähe der Erzieher, keine Ausdauer und Aggressivität genannt. Ein Kind gilt als in die Gruppe eingewöhnt, wenn es sich sozial integrieren kann, wenn es in der Lage ist Freundschaften zu schließen, über eine gute emotionale Befindlichkeit verfügt, Eigeninitiative und Regelakzeptanz zeigt, eine Beziehung zur Erzieherin aufbauen kann und die Trennung von den Eltern akzeptiert (Niesel & Griebel, 2000). Im Allgemeinen sind Kinder sozial und psychisch in der Lage, kleinere Anfangsschwierigkeiten zu überwinden und den Sprung in die Gesellschaft erfolgreich zu meistern (Peery & Aoki, 1982). Übergänge in Kindergarten und Schule werden in der Forschung anhand des Transitionsansatzes beleuchtet. Hier geht man von einem Übergangsprozess aus, bei dem die Interaktion zwischen Familie und Einrichtung zentral ist. Als Kriterium für den bewältigten Übergang ist die Kompetenz des Kindes, zwischen Familie und Einrichtung zu unterscheiden und zu wechseln, ausschlaggebend (Niesel & Griebel, 1998). Bei Übergängen hilft den Kindern Schonerlerntes, das auf neue Situationen angewendet werden kann, bei der Bewältigung neuer Anforderungen.

Der Kindertageneintritt, als erster Übergang in der Lebensgeschichte eines Kindes, ist grundlegend für dessen Persönlichkeitsentwicklung (Berger, 1997). Kindergarten als Einrichtung stellt eine Ergänzung der familiären Lebenswelt dar und übernimmt die Rolle einer Vermittlungsinstitution zwischen Familie und Öffentlichkeit. Die Ordnung, als auch der Wissensinhalt, die die Institution Kindergarten vermittelt, stimmen auf den bevorstehenden Schulbesuch ein (Grotloh-Amberg, 1971; Knapp, 1995). Die Erfahrungen, die Kinder bis zum Eintritt in die Schule machen, beeinflussen die Bewältigung des Überganges in die Schule. Somit bietet der Kindergarten ein Anregungsfeld für einen guten Schulstart (Horn, 1992; Nickel, 1992; Weigert, 1992). Eine gute Peerakzeptanz moderiert in diesem Zusammenhang die positive Bewältigung des Schuleintritts (Johnson, Ironsmith, Snow & Poteat, 2000): Kinder mit hoher Peerakzeptanz gehen lieber in die Schule und zeigen im späteren Verlauf bessere Leistungen als Kinder, die von ihrer Peer nicht oder nur gering akzeptiert werden (Greenman, Schneider & Tomada, 2004).

Der Schuleintritt, als zweite soziale Übergangssituation in der kindlichen Entwicklung, erfordert die zuverlässige elterliche Unterstützung, um vom Erstklässler bewältigt zu werden. Die Eltern-Kind Beziehung spielt eine signifikante Rolle bei der Anpassung an die Schule (Elizur, 1986; Tonci, de Domini & Tomada, 2004), wobei gezeigt werden konnte, dass die soziale Schicht, sowie der familiäre Hintergrund hier eine zentrale Rolle spielen und den Erfolg in der Schule beeinflussen (Mills, 1983). In der Literatur wird die Übergangssituation Schuleintritt als kritisches Lebensereignis (Filipp, 1995; Grotloh-Amberg, 1971; Skinner & Wellborn, 1997), normativer Übergang oder sozial ökologischer Übergang (Bronfenbrenner, 1981; Olbrich, 1995) beschrieben.

Das Mikrosystem Familie bleibt innerhalb des Makrosystems des Kindes konstant. Es kommt mit der Schulklasse ein weiteres Mikrosystem hinzu (Bronfenbrenner, 1981). Einschulung ist eine neue Phase im Familienzyklus und hat Auswirkungen auf den Familienalltag (Petillon, 1993). Die Familie, insbesondere die Eltern als Bezugspersonen, sind fortan ``Coach`` und Begleiter des Schulneulings bei der Bewältigung und Anpassung des neuen Lebensabschnitts (Fend & Stöckli, 1977; Nickel, 1991). Die zu erledigenden Hausaufgaben, das Schreiben-, Rechnen- und Lesenüben zu Hause, bei dem die Bezugsperson, im klassischen Sinn die Mutter, Hilfestellung gibt, verbinden Schule und Familie jeden Tag aufs Neue miteinander (Paetzold, 1988). Der Übergang in die Schule stellt ein normatives Lebensereignis in der Eltern-Kind Beziehung dar und ist bestimmt von gesellschaftlichen Leistungsanforderungen und zentralen Erwartungen (Filipp, 1995; Grotloh-Amberg, 1971; Krause, 1993; Stöckli, 1992). Das Kind unterliegt neuen Regeln, geht neue soziale Beziehungen zu Lehrern und der Peer, der Gleichaltrigengruppe, ein und erfährt erstmalig eine Bewertung der erbrachten Leistung (Oerter & Montada, 1998). Schule hilft dem Kind bei der Definition erbrachter Leistungen in gut oder schlecht (Davis-Kean & Sandler, 2001). Kinder werden im neuen Setting Schule zu Schulkindern und passieren die Zulassungsschwelle der Schulfähigkeit. Griebel und Niesel konnten zeigen, dass, wenn Freunde aus dem Kindergarten in die gleiche Klasse eingeschult werden, Kindern durch diese gewisse Kontinuität der Übergang leichter fällt (Griebel & Niesel, 1999).

Schulfähigkeit setzt die Entwicklung des Erstklässlers auf 3 Ebenen voraus:

- Die *kognitiven Voraussetzungen* umfassen die Zuwendung zur Umwelt, das Erfassen und Verarbeiten optischer und akustischer Gestalten, Lernfreude und Neugier.
- Auf *motivationaler/emotionaler Ebene* wird eine aktive Selbststeuerung, Ausdauer, Aufmerksamkeit, Leistungsfreude und Motivation erwartet.
- Die *sozialen Voraussetzungen* beinhalten die Übernahme von Rollen, Ordnung und Regeln.

Schule stellt für Kinder einen zentralen Konflikt zwischen Fleiß und Leistung vs. Minderwertigkeit dar, unter fremdbestimmten und leistungsbezogenen Bedingungen (Erikson 1950/1976; Hüttenmoser, 1981; Horn, 1991; Petillon, 1993). Die Grundschule ist ein Schnittfeld von fachlich-stofflichem Lernen und Lernen im sozialen Bereich. Der Eintritt in die Schule fordert das Erlernen von Selbstbehauptung und Kooperation, Abschätzen der Folgen von Handlungen, Perspektiveneinnahme, Verstehen und Zuhören, sowie die Achtung voreinander. Konfliktreich ist es, zu Beginn der Schulzeit zu erfahren, dass Lernen zwar ein Miteinander, Leistung hingegen ein Gegeneinander darstellt (Dettenborn & Schmidt-Denter, 1996). In der Schule werden neben leistungsbezogenen Entwicklungsaufgaben, nämlich Einsatz von Fleiß und Tüchtigkeit, der Erwerb der Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens, auch soziale Anforderungen, wie z.B. Kooperationsbereitschaft und Arbeitshaltung, Stillsitzen und das Aufschieben eigener Bedürfnisse und Wünsche gefordert (Baumann & Nickel, 1996; Griebel & Niesel, 1999; Hüttenmoser, 1981; Lompscher & Ries, 1996). Spielen und Lernen werden in der nun nur noch altershomogenen Gruppe, streng getrennt, Tätigkeit und Zeit vom Lehrer vorgegeben: Das Leben nach der Uhr beginnt (Knörzer & Grass, 1992; Zimmer, Hornstein & Salzmann, 1977). Ab dem Schuleintritt lässt sich die Entwicklung des Kindes somit nicht mehr losgelöst von der Schule betrachten. Schulanfänger haben ein besonders ausgeprägtes Bedürfnis nach sozialer Nähe und einem positiven Verhältnis zu ihrer Peer (Petillon, 1993).

Beim Übergang in die Schule kommt Lehrern überragende Bedeutung zu. Sie haben Einfluss darauf, ob sich Kinder auf- und angenommen fühlen, ob sie Freude und Neugier auf Schule und Lernen bekommen. Während der Schulzeit können Klassenlehrer Orientierungspunkt, sichere Basis und emotionale Zuflucht zugleich sein und leisten seelisch-emotionale Entwicklungshilfe. Lehrer wirken somit auf der Ebene der Sach-, Sozial- und Selbstbildung (Garlichs & Leuzinger-Bohleber, 1999). Schule bedeutet das Erlernen neuer Formen sozialer Interaktion. Beziehungen in der Schule werden nach der Lehrer-Schüler Rolle reguliert und unterliegen nicht mehr Emotionen. Es werden Begrüßungs- und Prüfungsrituale erlernt und eingehalten und auch der interaktionale Austausch im Unterricht unterliegt bestimmten Regeln, die es zu beachten gilt. „Hinter diesen scheinbaren Äußerlichkeiten stehen Definitionen und Machtzuschreibungen, die auch schon Kinder, ohne sie zu thematisieren, mitlernen (Uhlich 1976, S. 76). Lehrer haben nicht nur die größeren Redeanteile; das, was sie sagen, wird auch offiziell nicht ständig kontrolliert und bewertet. Die Verteilung der Kompetenzen liegt fest: Die Lehrer sind die „Experten“, Schüler sind „Laien“, die etwas zu lernen haben“ (Baake, 1992, Seite 228).

Eine erfolgreiche Bewältigung des Schuleintritts setzt ein Zusammenwirken der beteiligten Systeme Schule, Familie und auch Kindergarten voraus. Das Schulleben umfasst vier Teilkomponenten, die in gegenseitiger Wechselwirkung stehen: Die Schule mit ihren speziellen Strukturen, Regeln, Anforderungen und Lernbedingungen; der Schüler als Individuum, mit seinen Lernvoraussetzungen auf körperlicher, geistiger und motivationaler Ebene; die Ökologie, welche die schulische, familiäre und soziale Lernumwelt umfasst und schließlich der gesamtgesellschaftliche Hintergrund als Rahmenbedingung (Nickel & Schmidt-Denter, 1996). Verschiedene Untersuchungen konnten zeigen, dass die Schichtzugehörigkeit und der Intelligenzwert in positiver Weise mit der erbrachten schulischen Leistung korrelieren (Pekrun, 2001). Der Schuleintritt stellt die Weichen für eine Krise oder eine Entwicklungschance und hat zudem Schwellencharakter: Scheitert das Kind an den neuen Aufgaben oder kann es sie bewältigen (Nickel & Schmidt-Denter, 1988)?

Man unterscheidet zwischen drei Verlaufsformen beim Übergang in die Schule: Sind die Anforderungen für das Kind zu gering, verläuft die Entwicklung nicht optimal ab. Es kann sogar zu einer Entwicklungsverzögerung kommen.

Zu hohe Anforderungen in der Schule führen beim Kind zu Versagen und schließlich zur Regression. Frust und Misserfolg haben dann einen negativen Effekt auf das Selbstbewusstsein, den Lernerfolg, den Spass an der Schule und fördern Problemverhaltensweisen. Dem Kind entsprechende Anforderungen sind die Basis für einen optimalen Verlauf der Entwicklung in der neuen Situation Schule (Knörzer & Grass, 1992; Nickel & Schmidt-Denter, 1988; Nickel, 1990).

2.5. Forschungsstand zum Zusammenhang von Bindung, Selbstkonzept, Sozialverhalten und Übergangssituationen wie dem Schuleintritt - Begründung der Fragestellung

Die Qualität der Bindung eines Kindes an seine primäre Bezugsperson steht in Zusammenhang mit der Qualität des Selbstkonzeptes und dem Sozialverhalten in häuslicher Umgebung. Darüber hinaus zeigen sich Unterschiede zwischen Bindungsgruppen in der Interaktion mit Gleichaltrigen, sowie im schulischen Kontext aus Lehrersicht.

In empirischen Studien werden meist die Auswirkungen der Bindung im Kleinkindalter (gemessen in der Fremden Situation) auf kompetentes Sozialverhalten im Vor- und Grundschulalter geprüft. Anhand der Beurteilung durch geschulte Beobachter und Lehrer erwiesen sich in verschiedenen Studien sicher gebundene Kinder als sozial kompetenter und ich-flexibler als unsicher gebundene Kinder (Suess, 1987; Wartner, Grossmann, Fremmer-Bombik & Suess, 1994; Zimmermann et al., 1999). Unsichere Bindung meint in Suess Studie (1987) die vermeidende Bindung vom Typ A. Im weiteren Verlauf des theoretischen Teils dieser Arbeit umfasst die sichere Bindung den Bindungstyp B, die unsichere Bindung die Bindungsgruppen A, C und D. Unter Bindung ist hier immer die Bindung zwischen Mutter und Kind gemeint.

Beobachtungen von Spielsituationen mit Gleichaltrigen, sowie der Interaktion mit Lehrern und Erziehern einerseits und Bildertests zum Sozialverhalten andererseits zeigen, dass die im Kleinkindalter in der Fremden Situation als sicher gebunden klassifizierten Kinder im Vorschulalter beliebter in der Peer-Gruppe, unabhängiger, autonomer, kooperativer und weniger aggressiv im Verhalten gegenüber Erziehern/Lehrern sind als Kinder der unsicheren Bindungsgruppe. Unsicher gebundene Kinder zeigen in diesem Zusammenhang häufiger abhängiges Verhalten und Probleme in der Emotionsregulation als sicher gebundene Kinder (Wartner et al., 1994; Youngblade & Belsky, 1992; Zimmermann et al., 1999). In seiner Stichprobe an Vorschülern fand Suess in der Gruppe der im Kleinkindalter in der Fremden Situation als sicher gebunden klassifizierten Kinder häufiger zufriedenes Spiel, planvolles und ausgeglichenes Verhalten und hohe Konzentration im Vorschulalter (Suess, 1987). Beobachtungen und verschiedene Bildertests weisen darauf hin, dass es Kindern mit sicherer Bindung leichter fällt eigene Ideen einzubringen, durchzusetzen und Konflikte kompetent zu bewältigen, als unsicher gebundenen Kindern (Suess, Grossmann & Sroufe, 1992). Dieses Verhalten zeigte sich besonders ausgeprägt bei Kindern, die im Kleinkindalter sowohl an den Vater als auch an die Mutter sicher gebunden waren, d. h. die über zwei sichere Bindungen verfügten. In Beobachtungen der Interaktion und des Spieles sind die unsicher gebundenen Kinder ruhelos, haben signifikant häufiger Konzentrationsprobleme und Konflikte im Spiel mit Gleichaltrigen. Unsicher gebundene Kinder sind zudem auffällig häufig sozial isoliert und zeigen Spacegoating-Verhalten, indem sie aggressives Verhalten anderer Kinder anziehen. Ein an die Mutter sicher gebundenes Kind verbreitet im Gegensatz dazu ein positives Spielklima, zeigt Freude und Begeisterung, sowie freundliche Interaktion in der Peer-Gruppe. Kinder mit sicherer Bindung haben weniger häufig Konflikte, weisen weniger häufig ungewöhnliches Verhalten auf und zeigen seltener Probleme bezüglich ihrer Impulskontrolle (Cassidy, 1994; Moss et al., 1998; Suess, 1987). Es konnte gezeigt werden, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen Bindungsqualität mit 2 Jahren und der Entwicklung von kompetentem, sozialem Verhalten in der Peer-Gruppe, welches sich in der Beobachtung der Interaktion mit anderen Kindern zeigte und zudem in einem Bildertest zu sozialen Konfliktsituationen erforscht wurde, besteht (Suess, 1987).

Sicher gebundene Kinder tendieren in der Spielbeobachtung zu einem adäquaten Sozialverhalten gegenüber anderen Kindern und zeigen sich zudem fantasievoller und ausdauernder im Vergleich zu unsicher gebundenen Kindern. Verlieren die sicher gebundenen Kinder im Spiel, resignieren sie nicht oder werden wütend, sondern strengen sich mehr an (Grossmann & Grossmann, 1991; Moss et al., 1998; Wartner et al., 1994; Zhou et al., 2002; Zimmermann et al., 1999). In diesem Kontext geben sich sichere Kinder enthusiastischer und reagieren auf Instruktionen mit responsivem Verhalten. Eine positive Einstellung, geringe Frustration und Widerstand korrelieren hier positiv mit hoher Bindungsqualität (Waters, Wippmann & Sroufe, 1979). Mit ihrer längsschnittlichen Studie belegten Grossmann und Grossmann, dass unsicher gebundene Kinder sich auffällig häufig schwächere Kinder suchen, um diese zu traktieren und so die eigenen negativen Gefühle zu kanalisieren. Die von den Erziehern wahrgenommene Anzahl der Problemverhaltensweisen ist für unsicher gebundene Kinder signifikant höher als für die sicher gebundenen Kinder. Zudem sind unsicher gebundene Kinder unkonzentriert und zappelig beim Erlernen von Neuem (Grossmann & Grossmann, 1991). In der Beobachtung im Kindergarten schöpfen sicher gebundene Kinder zunächst die eigenen Ressourcen aus, um Problemsituationen zu bewältigen, bevor sie fremde Hilfe beanspruchen. Unsicher gebundene Kinder hingegen wenden sich bei Problemen direkt an die Erzieher und vertrauen nicht in das eigene Können (Grossmann & Grossmann, 1991; Grossmann, 1999; Zimmermann et al., 1999; Zimmermann, 1999).

Eine realistische Vorstellung und Vertrauen in sich selbst gehen häufig mit einer sicheren Bindung einher (Main, Kaplan, Cassidy, 1985 In: Oerter et al., 1999; Sroufe, 1983). Verschiedene Studien konnten zeigen, dass sicher gebundene Kinder ein höheres Einfühlungsvermögen, mehr positive als negative Affekte und ein höheres Selbstwertgefühl haben, sowie tiefere Freundschaften unterhalten als unsicher gebundene Kinder (Cassidy, 1988; Pancake, Sroufe, Suess, Boyls & Miller, 1983 In: Suess, 1987; Ricks, 1985; Sroufe, 1986). In der Interaktion mit Gleichaltrigen übernehmen sicher gebundene Kinder weniger häufig die Rolle des Sündenbockes und lassen sich auch nicht ohne weiteres schikanieren (Grossmann, 1984 & Spangler, 1986 In: Suess, 1987; Wartner et al., 1994; Zimmermann et al., 1999).

Verschiedene Untersuchungen zum Selbstwert und zum Sozialverhalten im Zusammenhang mit Bindungsstilen im Kleinkindalter weisen darauf hin, dass Kinder mit sicherem Bindungstyp über ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit und Selbstwert verfügen. Eine negative Bindung an die Bezugsperson korreliert oftmals positiv mit großer Unzufriedenheit, Anspannung, Unsicherheit und Verlegenheit. Bei einer unsicheren Bindung zeigen die Kinder keine optimale Ich-Funktion, stellen an sich selbst niedrige Leistungsanforderungen und streben weder nach Autonomie noch nach Unabhängigkeit. Unsicher gebundene Kinder wollen oft gefallen und haben Angst zu kurz zu kommen. Sie zeigen übertriebene Reaktionen auf geringe Frustration und neigen zu Unterstellung böser Absichten im Verhalten anderer. Kinder mit sicherer Bindung zeigen weniger Stimmungsschwankungen und sind emotional stabiler als unsicher gebundene Kinder (Cassidy, 1994; Cohn, 1990; Solomon, George & De Jong, 1995) und sowohl bei Erziehern, als auch in der Peer beliebt (Grossmann, 1999; Zimmermann et al., 1999). Bei unsicher gebundenen Kindern sind ein gestörter Umgang mit Mitmenschen und ein schlechtes Selbst- und Weltbild häufiger zu finden als bei sicher gebundenen Kindern (Grossmann & Grossmann, 1995) „Das Prinzip, leidvolle Gefühle zu äußern oder sich an sie erinnern zu können, und dann diese Gefühle zum Anlass zu nehmen, um bei einer vertrauten Person um Hilfe, Unterstützung oder Trost zu bitten, scheint ein wesentliches Merkmal von Bindungssicherheit während des gesamten Lebenslaufes zu sein.“ (Grossmann & Grossmann, 1995 In: Garlichs & Leuzinger-Bohleber, 1999, S. 181).

Bindungsqualität steht in engem Zusammenhang mit der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung des Kindes. Dabei dient die Mutter-Kind Beziehung als Grundlage sozialer Entwicklung und als Determinante von Peerbeziehungen (Schmidt-Denter, 1996). Die Bindung hat Einfluss auf das Explorationsverhalten, welches zukunftsweisend für die spätere kognitive Entwicklung des Kindes ist. Eine sichere Bindung bildet die Basis für eine effektive Lebensbewältigung und ist dabei grundlegend für das Erreichen einer intellektuellen und sozialen Kompetenz (Oerter & Montada, 1998; Rossmann, 1996; Schmidt-Denter, 1996; Weidenmann & Krapp, 1999).

Eine unsichere Mutter-Kind Bindung begünstigt die Entwicklung von Fehl- (Schmidt-Denter, 1996) und Problemverhalten (Chen & Yue, 2004; Smeekens et al., 2004). Sehr häufig zeigen sicher gebundene Kinder eine größere Ausdauer beim Erlernen von Neuem (Arend, Gove & Sroufe, 1979). Unsicher gebundene Kinder zeigen sich häufig als überaus abhängig vom Lehrer (Bates, Maslin & Frankel, 1985) und sind bezüglich Entwicklungs- und Anpassungsschwierigkeiten gefährdeter als Kinder mit sicherer Bindung (Matas, Arend & Sroufe, 1978; Tonci et al., 2004).

Bindungssicherheit zwischen Kind und Lehrer steht in Verbindung mit prosozialem Verhalten und sozialer Kompetenz in der Vorschule. Eine unsichere Mutter-Kind Bindung kann von einer sicheren Lehrer-Kind Bindung teilweise aufgefangen werden. Kinder mit unsicherer Bindung zur Mutter und sicherer Bindung zum Lehrer zeigen mehr positives Verhalten und positive Gefühle als Kinder mit unsicherer Bindung zu beiden Personen (Copeland-Mitchel et al., 1997). Bei Angst vor und Problemen in der Schule liegt häufig ein innerer Konflikt des Kindes vor, dem Trennungsangst und eine zu starke Bindung an die Mutter zugrunde liegt (Knörzer, 1992). Es ist anzunehmen, dass die Bindungssicherheit eines Kindes direkt positiv in Beziehung zu einem hohen Selbstwert steht, der eine wichtige Grundlage der Leistungsmotivation darstellt (Helmke, 1992; Main, Kaplan & Cassidy, 1985 In: Oerter et al., 1999; Nickel & Schmidt-Denter, 1988; Sroufe, 1983 In: Oerter et al., 1999) und somit vermutlich auch Auswirkungen auf den Schulerfolg vorliegen. Erickson et al. konnten zeigen, dass Kinder, die mit 12 und 18 Monaten sicher an ihre Mütter gebunden waren, in der Schule seltener Problemverhalten zeigten, als Kinder mit einer unsicheren Bindung an ihre Mütter (Erickson, Sroufe & Egeland, 1985) und im Allgemeinen auch höherer Belastung standhalten konnten (Doerfel-Baasen, Raschke, Rauh & Weber, 1996).

Es ist darüber hinaus zu prüfen, ob eine sichere Mutter-Kind Bindung tatsächlich als positive Unterstützung bei der Bewältigung von Übergängen dient und eine unsichere Bindung zur Mutter in diesem Zusammenhang Risiken mit sich bringt. Es ist anzunehmen, dass kompetentes Sozialverhalten und ein hohes Selbstkonzept mit effektivem Copingverhalten einhergehen und darüber hinaus den Übergang in die Grundschule positiv moderieren. Bei einer hohen Bindungsqualität ist das Kind fähig, Emotionen und Verhalten zu regulieren und zu kontrollieren, sowie in Stresssituationen ein angemessenes und gutes Copingverhalten zu zeigen (Doerfel-Baasen et al., 1996). Die Bindungssicherheit dient in diesem Zusammenhang als sozialer Puffer bei Stress (Oerter et al., 1999). Es ist zu prüfen, ob sicher gebundene Kinder den Schuleintritt besser bewältigen und weniger Problemverhalten zeigen als unsicher gebundene Kinder.

2.6 Fragestellungen und Hypothesen

Beziehung zwischen Bindung und Bewältigung des Schuleintritts

Der Schuleintritt gilt als zweite soziale normative Übergangssituation im Leben eines Kindes. Die Einschulung als solche stellt für das Kind im Vorschulalter ein normatives kritisches Lebensereignis dar (Filipp, 1995; Grotloh-Amberg, 1971; Skinner & Wellborn, 1997), welches die Anpassung an und Bewältigung von leistungsbezogenen und sozialen Anforderungen voraussetzt (Dettenborn & Schmidt-Denter, 1996; Erikson, 1950/1976; Horn, 1991; Hüttenmoser, 1981; Petillon, 1993). Bisher gibt es kein Verfahren, das ausschließlich die Bewältigung des Schuleintritts misst. Es ist davon auszugehen, dass sich Übergangsprobleme in Bezug auf die Anpassung an die neue Situation Schuleintritt im Verhalten des Kindes bemerkbar machen. Eine inkompetente Bewältigung des Schuleintritts würde sich demnach durch eine Zunahme von Problemverhaltensweisen nach dem Schuleintritt manifestieren.

Auf der Grundlage dieser Überlegung soll in vorliegender Arbeit bei einer kompetenten Bewältigung des Schuleintritts keine Zunahme von Problemverhaltensweisen nach dem Schuleintritt zum Messzeitpunkt t3, sowie eine positive Einschätzung der Situation durch Eltern und Lehrer im Hinblick auf das Belastungs- und veränderungsausmaß, Schulfreude, Arbeitsverhalten, Anpassung, Durchsetzung und soziale Aktivität vorliegen.

Die Bindungstheorie sieht Bindungssicherheit eines Kindes als das Produkt frühkindlicher Interaktionserfahrung zwischen der Mutter und ihrem Kind (Ainsworth, 1977; Bowlby, 1982). Die in der frühen Kindheit entstandenen ``internalen Arbeitsmodelle`` (Bowlby, 1982; Main et al., 1985/1988) determinieren Verarbeitung und Organisation von Verhalten in als kritisch und bedrohlich empfundenen Situationen. In vorliegender Arbeit soll die Beziehung zwischen dem Ausmaß der Bindungssicherheit und der Bewältigung des Schuleintritts beleuchtet werden.

Kinder mit sicherem Bindungsmuster haben gegenüber den unsicher gebundenen Kindern ein ausgeprägtes Explorationsverhalten und sind in der Lage in schwierigen Situationen auf soziale Ressourcen zurückzugreifen und Hilfe in Anspruch zu nehmen (Grossmann & Grossmann, 1991; Grossmann, 1999; Zimmermann et al., 1999; Zimmermann, 1999). Die Bindungssicherheit wird in diesem Kontext als Puffer in Stresssituationen gesehen (Doerfel-Baasen et al., 1996; Oerter et al., 1999). Es konnte gezeigt werden, dass sicher gebundene Kinder weniger Problemverhaltensweisen zeigen, als unsicher gebundene Kinder (Chen & Yue, 2004; Grossmann & Grossmann, 1991; Lewis, Feiring, Mc Guffog & Jaskir, 1984; Schmidt-Denter, 1996; Smeekens et al., 2004). Es ist zu erwarten, dass Kinder mit sicherem Bindungsmuster beim Schuleintritt geringer belastet sind, d.h. weniger Anpassungs- und Eingewöhnungsprobleme haben als Kinder mit unsicherem Bindungsmuster. Darüber hinaus wird angenommen, dass Kinder mit unsicher-organisiertem Bindungsmuster den Schuleintritt besser bewältigen als Kinder mit Bindungsdesorganisation. Aufgrund der zweifachen Erfassung des Konstruktes Bindung in dieser Arbeit, und zwar auf der Repräsentationsebene und der Verhaltensebene, werden hier die Zusammenhänge zwischen Bindungsrepräsentation bzw. Bindungsverhalten und der Bewältigung des Schuleintritts getrennt voneinander betrachtet.

Folgende Hypothesen sollen geprüft werden:

H 1: Die Höhe des Bindungssicherheitswertes im GEV-B korreliert positiv mit dem Ausmaß kompetenter Bewältigung des Schuleintritts.

H 2: Die Kinder mit sicherer Bindungsrepräsentation bewältigen den Schuleintritt kompetenter als die Kinder mit unsicher-organisierter Bindungsrepräsentation. (B>A)

H 3: Die Kinder mit sicherer Bindungsrepräsentation bewältigen den Schuleintritt kompetenter als die Kinder mit desorganisierter Bindungsrepräsentation. (B>D)

H 4: Es besteht ein Unterschied zwischen der desorganisierten und unsicher-organisierten Bindungsrepräsentation bezüglich des Ausmaßes kompetenter Bewältigung des Schuleintritts. (A≠D)

H 5: Die Kinder mit sicherem Bindungsverhalten bewältigen den Schuleintritt kompetenter als die Kinder mit unsicher-organisiertem Bindungsverhalten. (B>A)

H 6: Die Kinder mit sicherem Bindungsverhalten bewältigen den Schuleintritt kompetenter als die Kinder mit desorganisiertem Bindungsverhalten. (B>D)

H 7: Es besteht ein Unterschied zwischen dem desorganisierten und unsicher-organisiertem Bindungsverhalten bezüglich des Ausmaßes kompetenter Bewältigung des Schuleintritts. (A≠D)

Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Bewältigung des Schuleintritts

Das Selbstkonzept einer Person ist die kognitive Repräsentation des Selbst und die Gesamtheit aller Ansichten, die eine Person im Laufe ihres Lebens gesammelt hat. Selbstkonzepte sind immer auf den eigenen Körper, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Interessen, Gefühle, Wünsche und Verhalten bezogen (Baldering, 1993; Philipp, 1998). In der Interaktion mit der Umwelt wird das Selbstkonzept eines Kindes angelegt und in der Auseinandersetzung mit der Umwelt weiterentwickelt. Kinder mit negativem Selbstkonzept sind signifikant häufiger aggressiv und problematisch als Kinder mit positivem Selbstkonzept. Kinder mit positivem Selbstkonzept sind darüber hinaus beliebter und haben eine höhere Peerakzeptanz als Kinder mit negativem Selbstkonzept (Coulson, 2002; Neubauer, 1976; Schlichting, 2000). Die Forschung geht davon aus, dass ein positives Selbstkonzept mit guten Copingstrategien einhergeht, auf die z. B. bei Stress zurückgegriffen werden kann. Es ist anzunehmen, dass Kinder mit positivem Selbstkonzept Veränderungen, normative Lebensereignisse und Stresssituationen, besser bewältigen als Kinder, die sich selbst negativ sehen (van Aken, Helmke & Schneider, 1997).

H 8: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Höhe des Selbstkonzeptgesamtwertes in den Harter Skalen und dem Ausmaß kompetenter Bewältigung des Schuleintritts.

Zusammenhang zwischen Sozialverhalten und der Bewältigung des Schuleintritts

Neben den leistungsbezogenen Anforderungen stellt der Übergang in die Schule besonders im sozialen Bereich hohe Anforderungen an Kinder. Es gilt neue soziale Beziehungen zur Gleichaltrigengruppe und zu Lehrern einzugehen. Kinder mit kompetentem Sozialverhalten sind in der Gruppe der Gleichaltrigen beliebter und haben mehr Freunde als Kinder mit inkompetentem Sozialverhalten (Nickel, 1976). Eine gute Peerakzeptanz stellt in diesem Zusammenhang die Weichen für eine gute Bewältigung normativer Lebensereignisse (Johnson et al., 2000).

Kompetentes Sozialverhalten korreliert positiv mit guten Copingstrategien, besonders der sozialen Unterstützung (Schmidt-Denter, 1996). Es ist zu erwarten, dass sich eine hohe Ausprägung kompetenten Sozialverhaltens beim Übergang in die Schule positiv auswirkt.

H 9: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Ausprägung kompetenten Sozialverhaltens und der kompetenten Bewältigung des Schuleintritts.

Beziehung zwischen Selbstkonzept/ Sozialverhalten und Bindung

Verschiedene Untersuchungen konnten bisher zeigen, dass eine sichere Bindung mit einem positiven Selbstkonzept und einem kompetentem Sozialverhalten in Beziehung steht (z.B.: Cassidy, 1988; Pancake, Sroufe, Suess, Boyls & Miller, 1983 In: Suess, 1987; Ricks, 1985; Sroufe, 1986; Wartner et al., 1994; Zimmermann et al., 1999).

In vorliegender Studie soll diese Beziehung zwischen Selbstkonzept und Bindung, sowie Sozialverhalten und Bindung geprüft werden. Das Konstrukt Bindung umfasst die Komponenten Bindungsrepräsentation und das Bindungsverhalten. Die Beziehung zwischen der Bindung und den Konstrukten Selbstkonzept und Sozialverhalten wird hier für die Bindungsrepräsentation und das Bindungsverhalten getrennt voneinander geprüft.

H 10: Die Höhe des Selbstkonzeptgesamtwertes korreliert positiv mit der Höhe des Bindungssicherheitswertes im GEV-B.

H 11: Die Kinder mit sicherer Bindungsrepräsentation haben einen höheren Selbstkonzeptgesamtwert als die Kinder mit unsicher-organisierter Bindungsrepräsentation. (B>A)

H 12: Die Kinder mit sicherer Bindungsrepräsentation haben einen höheren Selbstkonzeptgesamtwert als die Kinder mit desorganisierter Bindungsrepräsentation. (B>D)

H 13: Es besteht ein Unterschied zwischen der desorganisierten und unsicher-organisierten Bindungsrepräsentation bezüglich der Höhe des Selbstkonzeptgesamtwertes. ($A \neq D$)

H 14: Die Kinder mit sicherem Bindungsverhalten haben einen höheren Selbstkonzeptgesamtwert als die Kinder mit unsicher-organisiertem Bindungsverhalten. ($B > A$)

H 15: Die Kinder mit sicherem Bindungsverhalten haben einen höheren Selbstkonzeptgesamtwert als die Kinder mit desorganisiertem Bindungsverhalten. ($B > D$)

H 16: Es besteht ein Unterschied zwischen desorganisiertem und unsicher-organisiertem Bindungsverhalten bezüglich der Höhe des Selbstkonzeptgesamtwertes. ($A \neq D$)

H 17: Die Höhe des Bindungssicherheitswertes im GEV-B korreliert positiv mit dem Ausmaß kompetenten Sozialverhaltens.

H 18: Die Kinder mit sicherer Bindungsrepräsentation haben eine höhere Ausprägung kompetenten Sozialverhaltens als die Kinder mit unsicher-organisierter Bindungsrepräsentation. ($B > A$)

H 19: Die Kinder mit sicherer Bindungsrepräsentation haben eine höhere Ausprägung kompetenten Sozialverhaltens als die Kinder mit unsicher-desorganisierter Bindungsrepräsentation. ($B > D$)

H 20: Es besteht ein Unterschied zwischen desorganisierter und unsicher-organisierter Bindungsrepräsentation bezüglich der Höhe der Ausprägung kompetenten Sozialverhaltens. ($A \neq D$)

H 21: Kinder mit sicherem Bindungsverhalten haben eine höhere Ausprägung kompetenten Sozialverhaltens als Kinder mit unsicher-organisiertem Bindungsverhalten. (B>A)

H 22: Kinder mit sicherem Bindungsverhalten haben eine höhere Ausprägung kompetenten Sozialverhaltens als Kinder mit desorganisiertem Bindungsverhalten. (B>D)

H 23: Es besteht ein Unterschied zwischen desorganisiertem und unsicher-organisiertem Bindungsverhalten bezüglich der Ausprägung kompetenten Sozialverhaltens. (A≠D)

Darüber hinaus soll untersucht werden, ob sich das Selbstkonzept und das Sozialverhalten der Kinder über den Schuleintritt hinaus verändert. Das Selbstkonzept des Kindes weist in diesem Alter schon zeitliche Stabilität auf (Harter, 1983; Petersen, 1994; Pior, 1998; Shavelson, 1976 In: Pior, 1998). Über die Veränderung sozialer Verhaltensweisen bei Kindern durch normative kritische Lebensereignisse wird in der Literatur bisher nicht konkret berichtet.

Verschiedene Untersuchungen weisen darauf hin, dass kritische Lebensereignisse die zeitliche Stabilität eines Selbstkonzeptes zu stören vermögen (Ensink & Carroll, 1989; Grossmann & Grossmann, 1995; Hendershott, 1989; Isralowitz, 1989 & Baldering, 1993 In: Baldering, 1993). Es soll geprüft werden, ob eine signifikant positive Korrelation zwischen dem Selbstkonzept vor und nach Schuleintritt besteht. Zusätzlich ist zu prüfen, ob die Ausprägung kompetenten Sozialverhaltens zeitliche Stabilität aufweist.

3. Methode

3.1 Untersuchungsdesign

Um die Zusammenhänge zwischen Bindungsrepräsentation bzw. Bindungsverhalten, Selbstkonzept, Sozialverhalten und der Bewältigung des Schuleintritts untersuchen zu können, bezieht die vorliegende, längsschnittliche Untersuchung 3 Messzeitpunkte (MZP) mit ein. Folgende Abbildung bezieht sich auf den Schuleintritt 2004, zu dem der Großteil der teilnehmenden Kinder eingeschult wurde:

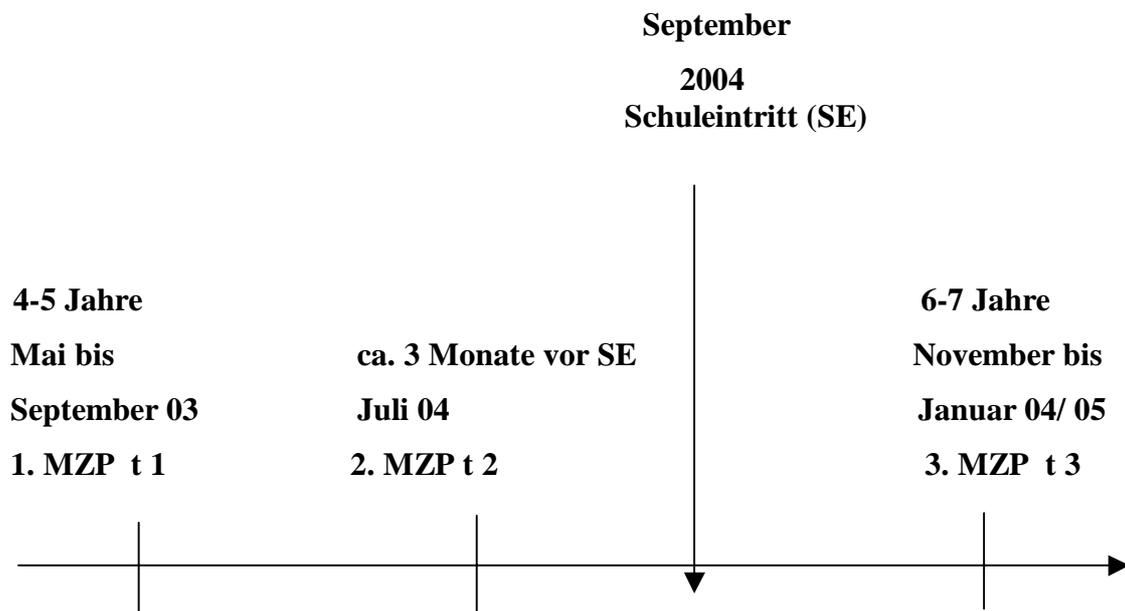


Abb.2: Untersuchungsdesign der längsschnittlichen Erhebung

Die Bindungsstrategie der teilnehmenden Kinder konnte auf 2 Ebenen, der Verhaltens- und der Repräsentationsebene, vor dem Schuleintritt zu Zeitpunkt t1 untersucht werden:

Das Bindungsverhalten der Kinder wurde durch die Methode der Fremden Situation für Vorschulkinder (Cassidy & Marvin, 1992) erhoben. Bei dieser Methode handelt es sich um eine standardisierte Beobachtungssituation mit zwei Trennungs- und Wiedervereinigungssituationen zwischen Mutter und Kind, die auf Video aufgezeichnet werden (vgl. 3.3.2). Für alle 69 Kinder war das Datenmaterial auswertbar. Die Auswertung erfolgte durch zwei geschulte, unabhängige und reliable Beobachter, die das Verhalten der Kinder beim Wiedersehen mit der Mutter als sicher, vermeidend, ambivalent oder desorganisiert/kontrollierend bewerteten. Die Interraterübereinstimmung in diesen 4 Hauptkategorien lag bei 90%.¹

Die Bindungsrepräsentation, d.h. das mentale, internalisierte Arbeitsmodell des Kindes, basierend auf seiner Bindungsgeschichte, wurde anhand des Geschichtenergänzungsverfahrens zur Bindung (GEV-B) für 5- bis 8-jährige Kinder (Gloger-Tippelt & König, 2002) untersucht. Im Geschichtenergänzungsverfahren werden 5 vorgegebene Geschichten mit Puppenhausfiguren, die eine Familie darstellen, gespielt. Die Geschichtenanfänge werden dem Kind vom Versuchsleiter vorgespielt, bevor es alleine die Geschichten zu Ende erzählen soll. Allen Geschichten liegt ein bindungsrelevantes Thema zugrunde, welches während des Spieles das Bindungsverhalten des Kindes aktiviert. Die Spieleinheiten der Kinder wurden auf Video aufgezeichnet, transkribiert und von zwei geschulten, unabhängigen und reliablen Auswertern klassifiziert.² Die Auswertung erfolgte mit Hilfe eines Kodiermanuals, anhand dessen die Kinder in eine sichere, vermeidende, ambivalente oder desorganisierte Bindungsgruppe einzustufen waren. Darüber hinaus wurde ein 4-stufiger Bindungssicherheitswert erteilt (vgl. 3.3.1). In 49 Fällen lag die Interraterübereinstimmung für die Hauptkategorien sowie für den Bindungssicherheitswert bei 90%. Bei 64 Kindern konnte das Geschichtenergänzungsverfahren durchgeführt werden. In 5 Fällen brachen die Kinder das Verfahren frühzeitig ab, sodass hier keine brauchbaren Daten vorliegen.

¹ Die Auswerterinnen waren Dr. Lilith König und Karen Zweyer

² Die Auswerterinnen waren Prof. Dr. Gabriele Gloger-Tippelt und Dr. Lilith König

Vor und nach dem Schuleintritt (t1 & t3) wurde das Selbstkonzept der Kinder anhand der Harter Skalen (Asendorpf & van Aken, 1993) untersucht. Für Messzeitpunkt t1 liegen Daten für alle 69 Kinder vor. Zu Messzeitpunkt t3 konnten die Harter Skalen mit 68 Kindern durchgeführt werden. Dem Kind werden hierbei Bilder vorgelegt, auf denen jeweils zwei Kinder in ihrer Akzeptanz bzw. Kompetenz unterschiedlich dargestellt sind. Die Probanden entscheiden bei jedem Bild, welchem dargestellten Kind sie entsprechen und welches Ausmaß diese Entsprechung hat (vgl. 3.3.3).

Soziale Verhaltensweisen der Kinder wurden anhand der Elternfragebogenversion des Social Behavior Questionnaires (SBQ-EL 4-11) durch Einschätzung der Mütter vor und nach dem Schuleintritt (t1 & t3) untersucht (vgl. 3.3.5). In dieser Arbeit wurde die adaptierte deutsche Fassung nach Lösel, Beelmann & Stemmler (2000) verwendet. Es liegen Daten für alle 69 Kinder vor.

Eine kompetente Bewältigung des Schuleintritts wird in vorliegender Arbeit durch Kombination zweier Maße operationalisiert:

1. keine Zunahme der Problemverhaltensweisen von t2 zu t3 (Müttersicht) sowie
2. einer positiven subjektiven Einschätzung durch Lehrer und Eltern in von der Autorin konzipierten Fragebögen.

Die Erfassung von Problemverhalten der Kinder erfolgte durch 2 Maße:

Das Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI) wurde vor und nach dem Schuleintritt (t1 & t3) eingesetzt. Es handelt sich um die deutsche Fassung (Lösel, Beelmann & Stemmler, 2002) des Ende der 70er Jahre entwickelten Verfahrens von Sheila Eyberg (vgl. 3.3.4). Zusätzlich zum 2. und 3. Messzeitpunkt wurde die deutsche Fassung der Child Behavior Checklist (CBCL/ 4-18) verwendet. Mit Hilfe der Child Behavior Checklist (Achenbach & Edelbrock, 1986) wurden die Mütter 3 Monate vor dem Schuleintritt (t2) zum Problemverhalten der Kinder befragt.³

³ In 3 Fällen erfolgte die Erfassung mit der CBCL/4-18 rückblickend nach dem Schuleintritt der Kinder.

Das Fragebogenverfahren (Achenbach & Edelbrock, 1983) erfasst kindliches Problemverhalten im sozialen Bereich, sowie Einzelsymptome als Auswirkung spezifischer Belastung. Anhand der Angaben der Mütter lassen sich hier internalisierende und externalisierende Problemverhaltensweisen einschätzen (vgl. 3.3.6). Für alle 69 Kinder liegen Daten vor.

Nach dem Schuleintritt (t3) beantworteten die Mütter, zusätzlich zu den oben bereits dargestellten Verfahren, einige übergangsspezifische Fragen, die dem Elternfragebogen zum Übergang in die Grundschule, EFÜ-G, (Beelmann, 1997) entnommen wurden (vgl. 3.3.8). Die Verwendung der Fragen wurde der Autorin vom Verfasser genehmigt. Es liegen Daten für alle 69 Kinder vor.

Die Lehrer wurden nach dem Schuleintritt (t3) anhand der deutschen Fassung der Teacher`s Report Form (TRF) der Child Behavior Checklist (CBCL/ 4-18, Achenbach & Edelbrock, 1986) zum Problemverhalten der Kinder in der Schule befragt (vgl. 3.3.7).

Zudem wurde die Bewältigung des Schuleintritts in einem von der Autorin entworfenen Fragebogen von den Lehrern (t3) subjektiv eingeschätzt (vgl. 3.3.11). Für 63 Kinder wurden die Fragebögen von den Lehrern beantwortet.

Zusätzlich und als Kontrollvariablen erfasste die Autorin zu t1 & t3 in einem Fragebogen kritische Lebensereignisse (vgl. 3.3.10), um eventuelle Risikofaktoren zu identifizieren und zu kontrollieren. Zusätzlich wurde zum Messzeitpunkt t3 ein Intelligenztest (t3) bei den Kindern durchgeführt. Eine geringe Intelligenz, als möglicher störender Einfluss auf die weiteren erfassten Merkmale, sollte so kontrolliert werden. Beim verwendeten Intelligenztest handelt es sich um die deutsche Version des Culture Fair Intelligence Tests (CFT-1) von Weiß & Osterland, 1979. Nonverbal werden hier Denkprozesse erfasst, Beziehungen hergestellt und Regeln erkannt. Es gilt darüber hinaus, Merkmale wahrzunehmen und zu identifizieren (vgl. 3.3.9). Bei 68 Kindern konnte der Intelligenztest durchgeführt werden.

Tab.1: Konstrukte, Instrumente, Erhebungszeitpunkte (M=Mutter; K=Kind & L=Lehrer)

Untersuchtes Konstrukt	Instrument	Erhoben an: zu:					
		M	K	L	T 1	T 2	T 3
Bindung auf Verhaltensebene	Fremde Situation für Vorschüler (F.S.), Marvin & Cassidy, 1992		X		X		
Bindung auf Repräsentations- ebene	Geschichtenergänzungsverfahren (GEV-B), Gloger-Tippelt & Kö- nig, 2002		X		X		
Problemverhalten/ Sozialverhalten	Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI), Lösel, Beelmann & Stemmler, 2002	X			X		X
	Child Behavior Checklist (CBCL), Achenbach & Edelbrock, 1983	X				X	X
	Teacher`s Report Form (TRF), Achenbach & Edelbrock, 1986			X			X
Selbstkonzept	deutsche Version der Harter Skalen (PSCA nach Harter), Asendorpf & van Aken, 1993		X		X		X
Sozialverhalten	Social Behavior Questionnaire (SBQ-EL4-11), Lösel, Beelmann & Stemmler, 2002	X			X		X
Bewältigung des Schuleintritts	Items aus ``Übergang Schulein- tritt``(EFÜ-G), Beelmann, 1997	X					X
Bewältigung des Schuleintritts	Lehrefragebogen zur Bewältigung des Schuleintritts (Projektintern)			X			X
Intelligenz	Intelligenztest für Kinder (CFT-1), Weiß & Osterland, 1979		X				X
Kritische Lebens- ereignisse	Fragebogen zu kritischen Lebens- ereignissen (Projektintern)	X			X		X

3.2 Stichprobe

3.2.1 Gewinnung und Beschreibung

Die Stichprobe, an der die Fragestellungen und Hypothesen untersucht wurden, stellt eine Teilstichprobe einer längsschnittlichen Untersuchung am Erziehungswissenschaftlichen Institut, Abteilung für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf zur Validierung eines Screeningfragebogens für Erzieherinnen (Zweyer, 2005) dar.

Die ursprüngliche Stichprobe umfasste auswertbare Daten von 119 Kindern (55 Mädchen und 64 Jungen), die zwischen Juni und Oktober 2001 in den Kindergärten eintraten. Das Alter der Kinder lag zu Beginn der Studie zwischen 2.1 und 4.9 Jahren ($M= 3.2$ und $SD= 0.4$), das Alter der befragten Eltern lag zu diesem Zeitpunkt zwischen 22 und 54 Jahren ($M= 33.61$ und $SD= 5.3$). Die Rekrutierung der Probanden erfolgte über Informationsmaterialien zur Studie, die in den städtischen Kindergärten der Stadt Düsseldorf an Eltern weitergegeben wurde. Diesen Broschüren lagen Einverständniserklärungen und Rückumschläge bei. Anhand der Rücksendung dieser Einverständniserklärungen zur Teilnahme an der Studie traten interessierte Eltern mit dem Institut in Kontakt. Telefonisch wurden Befragungstermine mit den Eltern vereinbart, die zum Erhebungszeitpunkt im jeweiligen Kindergarten stattfanden. Ab dem Frühjahr 2003 wurden alle Eltern erneut kontaktiert. Sie wurden über den weiteren Verlauf der Erhebung unterrichtet und gefragt, ob noch Interesse und Bereitschaft zur weiteren Teilnahme bestehe. So konnten 92 Eltern-Kind Paare kontaktiert werden, die zur weiteren Teilnahme bereit waren. Die Untersuchungen zur zweiten Erhebung (in vorliegender Arbeit als 1. Messzeitpunkt bezeichnet) fanden in den Räumen des Instituts statt und wurden einschließlich der Fahrtkosten mit einer Aufwandsentschädigung von bis zu 50 Euro vergütet. Die Kosten wurden freundlicherweise von der Köhler-Stiftung im Stifterverband für die deutsche Wissenschaft finanziert. Nach Abschluss der Datenauswertung erhielten alle Eltern eine persönliche Auswertung und Erläuterung der Daten ihres Kindes.

Im August 2003 und im Mai 2004 wurden die Mütter telefonisch kontaktiert, die an der Erhebung des 1. Messzeitpunktes teilgenommen hatten und deren Kinder im Sommer 2003 und 2004 eingeschult werden sollten. Insgesamt konnten 72 Eltern erreicht werden, die zur Teilnahme bereit waren und ihr Kind einschulten.

Es folgte im Mai/ Juni 2004, zum 2. Messzeitpunkt, eine Versendung der CBCL-Fragebögen mit Rückumschlägen, die die Eltern ausfüllten und vor dem Schuleintritt an die Autorin zurückschickten⁴. Im November/Dezember 2003 und von November bis Januar 2004/2005, zum 3. Messzeitpunkt, kamen diese Eltern gemeinsam mit ihren Kindern erneut zur Untersuchung und Befragung in die Universität. Bei der telefonischen Terminvereinbarung hatten die Eltern in eine schriftliche Befragung der Lehrer mittels Fragebögen eingewilligt. Sie gaben der Autorin am Telefon den Namen der Klassenlehrerin ihres Kindes, sowie die Schuladresse an. Zum 3. Messzeitpunkt wurden die Fragebögen zu Händen der jeweiligen LehrerInnen der Kinder mit Rückumschlag verschickt und bis zum jeweiligen Jahreswechsel an die Autorin zurückgeschickt. Die Stichprobe des 1. Messzeitpunktes bestand aus 92 Eltern-Kind Paaren. Zum Zeitpunkt der Erhebung waren diese Kinder zwischen 4.3 und 6.4 Jahre alt ($M= 5.3$; $SD= 0.4$). Aus dem Datenpool des 1. und 2. Messzeitpunktes wurden in vorliegender Untersuchung nur die Daten der Eltern und Kinder berücksichtigt und verwendet, die an der Erhebung zum 3. Messzeitpunkt teilnahmen. Die Angaben zu den Messzeitpunkten beziehen sich nur auf diese 69 Eltern und Kinder, um die Darstellung nicht zu verzerren und Missverständnisse auszuschließen.

Es nahmen 69 Kinder mit ihren Hauptbezugspersonen an der Erhebung teil. Davon waren 39 (57%) Kinder männlich und 30 (43%) Kinder weiblich. Zum 3. Messzeitpunkt lag das Alter der Kinder zwischen 6.2 und 7.4 Jahren ($M= 6.72$; $SD= 0.26$). Die Muttersprache war für 99% ($n=68$) der Kinder deutsch, für 1% ($n=1$) der Kinder griechisch. Die deutsche Staatsangehörigkeit besaßen 99% ($n=68$) der Kinder, 1% ($n=1$) der Kinder waren griechische Staatsbürger.

⁴ In 3 Fällen erfolgte die Briefbefragung für die 2003 eingeschulten Kinder rückblickend nach dem Schuleintritt

In 99% (n=68) der Fälle kamen die Kinder mit ihren Müttern zur Untersuchung; in 1% (n=1) der Fälle mit dem Vater.

Die Nationalität der teilnehmenden Elternteile war zu 96% (n=66) deutsch. In 4% (n=3) der Fälle waren die befragten Elternteile niederländischer, griechischer oder kroatischer Nationalität. Der größte Teil der teilnehmenden Elternteile (n=38) war 30-39 Jahre alt (55%). Bei 35% (n=24) war die Altersangabe im Bereich 40-49 Jahre, jeweils 1% (n=1) der Probanden ordnete sich dem Bereich 20-29 Jahre und 50-59 Jahre zu. In 8% (n=5) der Fälle gaben die Probanden ihren Altersbereich nicht an. Der Bildungsstand der teilnehmenden Elternteile verteilt sich wie in folgender Grafik:

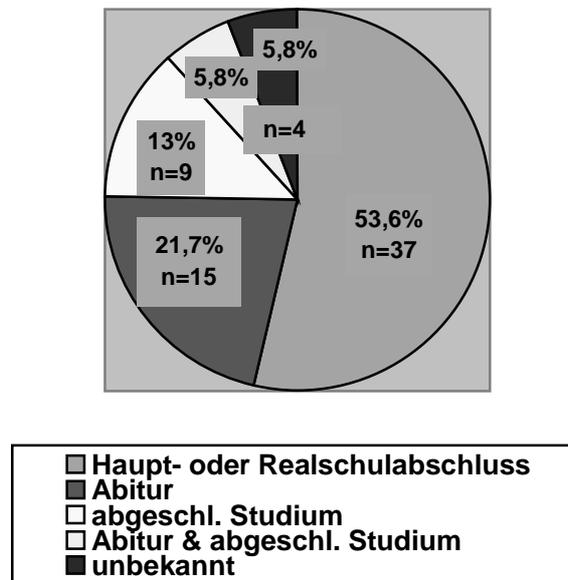


Abb.3: Bildungsstand der teilnehmenden Elternteile

Bei 53.6% (n=37) der teilnehmenden Elternteile wurde als höchster Bildungsabschluss ein Haupt- oder Realschulabschluss angegeben, 21.7% (n=15) hatten Abitur, 13% (n=9) gaben ein abgeschlossenes Studium an, 5.8% (n=4) kreuzten die Optionen Abitur und abgeschlossenes Studium auf dem Fragebogen an, 5.8% (n=4) der Elternteile machten zu ihrem Bildungsstand keine Angabe.

Die Tätigkeitsfelder und Berufsbereiche verteilen sich wie in Abbildung 4:

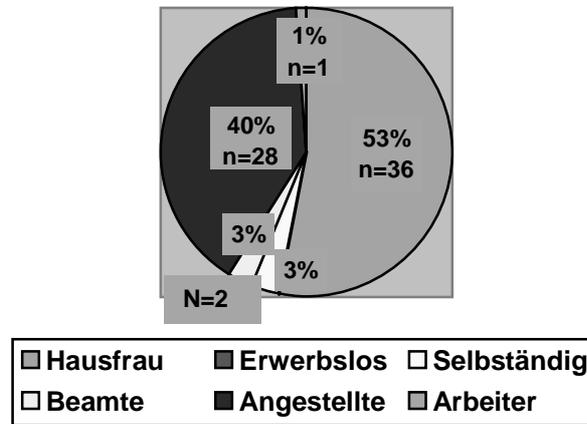


Abb.4: Tätigkeitsfelder und Berufsbereiche der teilnehmenden Elternteile

Zu 53% (n=36) waren die teilnehmenden Elternteile Hausfrauen; 40% (n=28) der Elternteile arbeiteten im Angestelltenverhältnis, 3% (n=2) waren selbständig und 3% (n=2) Beamte. In 1% (n=1) der Fälle waren die teilnehmenden Elternteile Arbeiter. Erwerbslos war zum Zeitpunkt der Erhebung niemand.

Zum 1. Messzeitpunkt waren 31 Elternteile (45%) nicht berufstätig; 38 Elternteile (55%) übten einen Beruf aus. Zum 3. Messzeitpunkt waren 47 Elternteile berufstätig (68%) und 22 Elternteile (32%) nicht berufstätig.

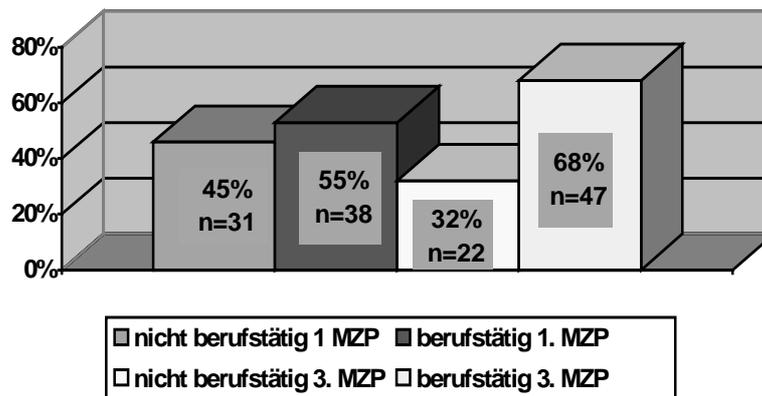


Abb.5: Erwerbstätigkeit der teilnehmenden Elternteile zum 1. und 3. Messzeitpunkt

Zum 1. Messzeitpunkt waren 58 der teilnehmenden Elternteile (84%) verheiratet und 6 Paare (9%) geschieden. Fünf Elternteile (7%) lebten in einer festen Partnerschaft, 4 Elternteile (6%) waren zu diesem Zeitpunkt alleinerziehend (meint auch mit Partner außerhalb der Wohnung) und 3 Elternteile (4%) alleinstehend (meint ohne Partner). Zum Zeitpunkt der 3. Messung blieben die Zahlen gleich. Nur im Bereich der ``festen Partnerschaft`` gab es für 2 Elternteile eine Veränderung, so dass noch 3 Elternteile (4%) eine feste Partnerschaft zum Erhebungszeitpunkt führten.

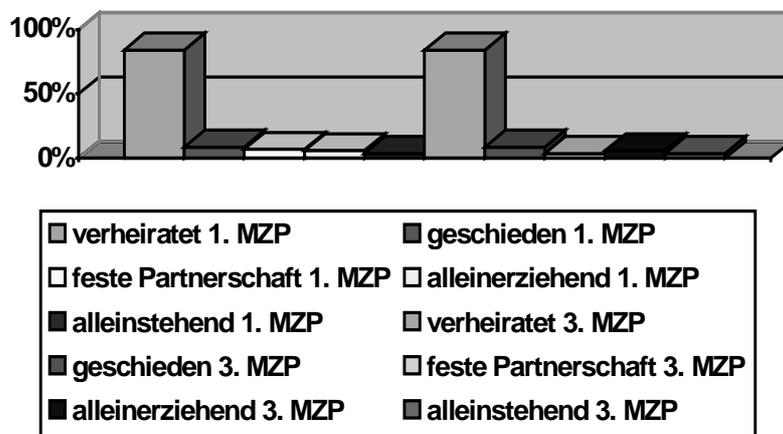


Abb.6: Partnerschaft der teilnehmenden Elternteile zum 1. und 3. Messzeitpunkt

Die Veränderungen zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt waren bei 27 Familien (38%) beruflicher Art. In 6 Fällen (9%) wurden Veränderungen im Bereich ``Geschwister`` angegeben. Im Bereich ``Wohnen`` verbesserten sich 9 (13%) der teilnehmenden Familien. Bei 2 Familien (3%) trennten sich die Partner. Von leichten Krankheiten waren in diesem Zeitraum 17 Familien (25%) betroffen. Einen Todesfall gab es in 8 Familien (12%). Diese Todesfälle waren allerdings keine Familienangehörigen bzw. dem Kind nicht bekannt. In der Kinderbetreuung fand in 17 Familien (25%) eine Veränderung statt. ``Sonstige`` Veränderungen gab es in 12 Familien (18%). Die erfragten Risikofaktoren liegen zwischen den Messzeitpunkten 1 und 3.

Aufgrund der großen Zeitspanne in der diese Veränderungen stattfanden, die zudem als nicht kritisch genug bewertet wurden, um das Kind tatsächlich zu beeinflussen, werden diese Veränderungen nicht im statistischen Teil vorliegender Arbeit berücksichtigt.

Die Betreuung nach der Schule verteilt sich für die teilnehmenden Kinder wie in folgender Grafik gezeigt:

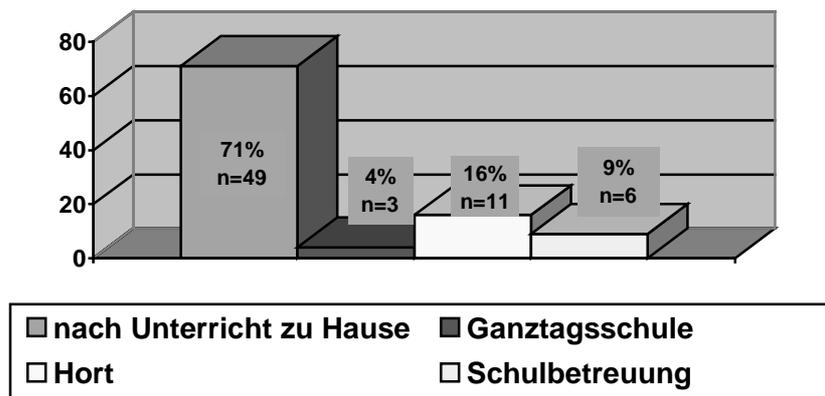


Abb.7: Kinderbetreuung nach der Schule

Der größte Teil (n=49) der Kinder (71%) wurde nach der Schule zu Hause betreut. Eine Ganztagsschule besuchten 3 (4%) der teilnehmenden Kinder. An der Schulbetreuung bis maximal 14 Uhr nahmen 6 Kinder (9%) teil. Den Hort bis in den Spätnachmittag hinein besuchten 11 Kinder (16%).

Für 63 Kinder beantworteten die teilnehmenden LehrerInnen Fragebögen im Übergang zum Schuleintritt.

3.3 Erhebungsinstrumente

3.3.1 Das Geschichtenergänzungsverfahren (GEV-B) zur Erfassung der Bindungsrepräsentation

Im Alter von 5-8 Jahren hat sich die mentale Bindungsrepräsentation des Kindes sowohl auf Verhaltensebene, als auch auf der Ebene der mentalen Repräsentation manifestiert. Mit Zunahme der sprachlichen und kognitiven Kompetenz des heranwachsenden Kindes bildet sich sein individuelles Welt- und Selbstbild. Sogenannten internalen Arbeitsmodellen (Bowlby, 1975) liegt eine explizite Repräsentationsebene, als auch eine mentale Vorstellung über eigene Bedürfnisse und die anderer Menschen zugrunde. In dieser Altersstufe lässt sich anhand des Geschichtenergänzungsverfahrens im Puppenspiel die mentale Bindungsrepräsentation des Kindes besonders gut ermitteln, da Kinder Informationen über Alltagssituationen verinnerlicht haben und in ihrem Spielverhalten offen zeigen. Im Vor- und Grundschulalter spielen Kinder mit Vorliebe Spiele, die den Mitspielern hohe kognitive Leistungen abverlangen. Bei solchen ``Als-ob-Spielen``, wie zum Beispiel Vater, Mutter und Kind, Cowboy und Indianer, Krankenhaus, Schule etc., besteht die Schwierigkeit darin, sich gegen den Augenschein etwas vorzustellen und auch gegen den Augenschein zu handeln (Oerter, 1998). Vorliegende Methode greift somit den Prototyp des kindlichen Spieles, das Rollen- und Fiktionsspiels auf, und benutzt diese Kombination aus Spiel und Sprache zur Messung der Bindungsrepräsentation bei Kindern. Die Urform des Geschichtenergänzungsverfahrens geht auf Bretherton, Ridgeway und Cassidy (1990) zurück. Die Methode wurde zunächst zur Erfassung von Bindungsmodellen auf Repräsentationsebene bei jüngeren Kindern verwendet und besteht deshalb aus Geschichtenanfängen. Diese Geschichtenanfänge sind in ein Spiel mit Familienfiguren eingebettet, um sich nicht nur auf sprachlicher Ebene zu bewegen und somit die Kinder nicht zu überfordern (Bretherton, Suess, Golby & Oppenheim, 2001).

Das Geschichtenergänzungsverfahren wurde von Gloger-Tippelt und König für den deutschsprachigen Raum 1999 zugänglich gemacht und 2002 nochmals überarbeitet. Bisherige Daten zeigen, dass das GEV-B in der Altersstufe der 5-8 Jährigen die Bindungsrepräsentation der Kinder objektiv und reliabel erfasst. Die Abfolge, das Material sowie die Durchführung der Geschichten sind im GEV-B weitgehend so beibehalten worden wie sie in der Urform, dem ASCT (Bretherton & Ridgeway, 1990) festgelegt sind. Lediglich in der Geschichte ``verletztes Knie`` fällt die Kinderfigur aus Gründen der ökologischen Validität nicht von einem Felsen, sondern von einem gefällten Baumstamm.

3.3.1.1 Die Durchführung des GEV-Bs

Die fünf vorgegebenen Geschichten (*vgl. Anhang*) werden mit kleinen, realistischen, biegsamen Puppenhausfiguren, die eine Familie darstellen (Vater, Mutter, Sohn, Tochter und Oma), und allerlei zusätzlichen Requisiten (Auto, Äste Geschirr, Stühle, Tisch, Bettchen etc.) gespielt. Vor Beginn der Untersuchung sollte der Versuchsleiter eine gute Beziehung zum Kind aufgebaut haben. Je nach Situation des zu untersuchenden Kindes, darf der Versuchsleiter bestimmte Figuren weglassen, wenn beispielsweise der Vater des Kindes verstorben ist oder kein Kontakt mehr besteht. Die Geschichten, denen allen eine bindungsrelevante Situation zu Grunde liegt, haben allesamt das Ziel, im Spiel das Bindungsverhalten des Kindes kontinuierlich zu aktivieren. Um eine Identifikation möglich zu machen, müssen Geschlecht und ethnische Zugehörigkeit des Helden der Geschichte immer denen des zu untersuchenden Kindes entsprechen. Neben den fünf Hauptgeschichten ``Verschütteter Saft``, ``Verletztes Knie``, ``Monster im Kinderzimmer``, ``Trennung von den Eltern`` und ``Wiedersehen``, lassen sich noch das ``Geburtstagsfest`` als Einstiegsgeschichte zum Aufwärmen, sowie der ``Familienausflug`` als Entspannungsgeschichte vor- bzw. nachschicken.

Die Reihenfolge der Geschichten muss standardisiert eingehalten werden, damit der Spannungsbogen immer weiter ansteigt und das Thema Bindung von Geschichte zu Geschichte intensiver wird. Das GEV-B wird in einem abgetrennten Raum an einem Tisch durchgeführt, wobei das Geschehen mit einer Videokamera aufgezeichnet wird. Im Anschluss an die Untersuchung werden Transkripte erstellt.

In dem Kind verständlichen Worten führt der Leiter in das Spiel ein, erklärt dem Kind den Ablauf („Ich spiele den Anfang der Geschichten und dann bist du dran und zeigst mir, wie es weiter geht.“) und stellt die Figuren vor: „Schau mal, wen haben wir denn hier? Das ist unsere Familie. Dies ist Mammi/Mama, dies ist Vati/Papa, dies ist Oma, dies ist ein Mädchen/ein Junge und ihr/sein Name ist Susanne/Jan und dies ist die Schwester/der Bruder und ihr/sein Name ist Anna/Micha“ (Gloger-Tippelt & König, 1999, Seite 2).

Um eventuelle Verwechslungen auszuschließen, soll das Kind vor dem Spiel die Figur nochmals selbst benennen. Mit einer altersgemäßen Wortwahl soll der Versuchsleiter die Geschichten lebhaft und interessant gestalten, um das Bindungsverhalten des Kindes zu aktivieren. Nachfragen während des Spieles sind prinzipiell erlaubt (Passiert noch etwas?, Was machen sie nun?, Was hast du gesagt? etc.), Suggestivfragen sollten vermieden werden. Anfang und Ende der Geschichten sind für das teilnehmende Kind als auch für den Versuchsleiter deutlich erkennbar (Gloger-Tippelt, G. & König, L., 1999 /2002). Der Versuchsleiter fragt darüber hinaus nach jeder Geschichte: *Wie geht es dem Kind? Denkt das Kind noch etwas?*. Während des gesamten Spieles sollte „... bei der Einführung jeder Geschichte eine beträchtliche Entfernung zwischen den Puppeneltern und dem Puppenkind eingehalten werden“ (Gloger-Tippelt, G. & König, L., 1999, Seite 4).

3.3.1.2 Die Auswertung des GEV-Bs

Die Auswertung des GEV-Bs ist nicht nur auf den Inhalt beschränkt, sondern erfasst zusätzlich auch die Art und Weise des Umgangs mit den bindungsrelevanten Themen. Anhand von Videomitschnitten während des Verfahrens und den daraus resultierenden verbalen Transkripten wird die Auswertung der einzelnen Geschichten vorgenommen.

Für jedes einzelne Versuchskind wird angestrebt, einen „vierfach-abgestuften Bindungssicherheitswert über alle Geschichten hinweg zu bilden und, soweit es möglich ist, eine Klassifikation der vorherrschenden Bindungsmuster ``sicher``(B), ``unsicher-vermeidend``(A), ``unsicher-ambivalent`` (C) und ``desorganisiert``(D) vorzunehmen“ (Gloger-Tippelt, G. & König, L., 2000, Seite 3).

3.3.1.3 Die quantitative Ebene im GEV-B

Zunächst nimmt der Auswerter eine Kodierung der 5 Geschichten des Verfahrens anhand der standardisierten Kategorien, die Hinweise auf sichere und unsichere Bindung, je nach Inhalt der Geschichte geben, vor (*vgl. Anhang*). Anhand von notwendigen, möglichen und ausschließenden Kategorien wird der jeweilige Bindungssicherheitswert auf der Grundlage individueller und geschichtenspezifischer Zuordnungsregeln ermittelt. Mit Hilfe dieser Zuordnungsregeln erfolgt dann eine Einstufung des Bindungssicherheitswertes von 1-4. Im zweiten Durchgang erfolgt dann die Erstellung diagnostischer Notizen über:

- „ a) wichtige Ereignisse und Zustände, die die Bewertung beeinflussen können,
- b) den Verlauf über die Geschichte hinweg
- c) Inhalte, die die Interpretation bestimmter Bindungsmuster nahelegen“

(Gloger-Tippelt, G. & König, L., 2000 , Seite 3).

Schon im Vorfeld der Untersuchung sollten aus diesem Grund bestimmte Umstände, Verhaltensweisen und Befindlichkeiten des Kindes erfasst werden, um auffälliges kindliches Verhalten von Vermeidungsverhalten unterscheiden zu können.

„Generell ist es bei den diagnostischen Notizen wichtig, die Beobachtungen und Eindrücke besonders zu beachten, die Hinweise auf die Bevorzugung einer bestimmten Bindungsstrategie des Kindes geben können“ (Gloger-Tippelt, G. & König, L., 2002, Seite 45). Bindungssicherheitswert und diagnostische Notizen ergeben gemeinsam den Globalwert, der im Allgemeinen rechnerisch, als arithmetisches Mittel, anhand der Bindungssicherheitswerte aus den 5 Geschichten ermittelt wird. Besonders aussagekräftig sind dabei die beiden letzten Geschichten Trennung und Wiedersehen. Bei dieser Vorgehensweise wird der Auswerter auch sogenannten Grenzfällen gerecht, die anhand der diagnostischen Notizen somit auch ihre Beachtung finden und eine differenzierte Einstufung in den jeweils richtigen Bindungssicherheitswert ermöglichen.

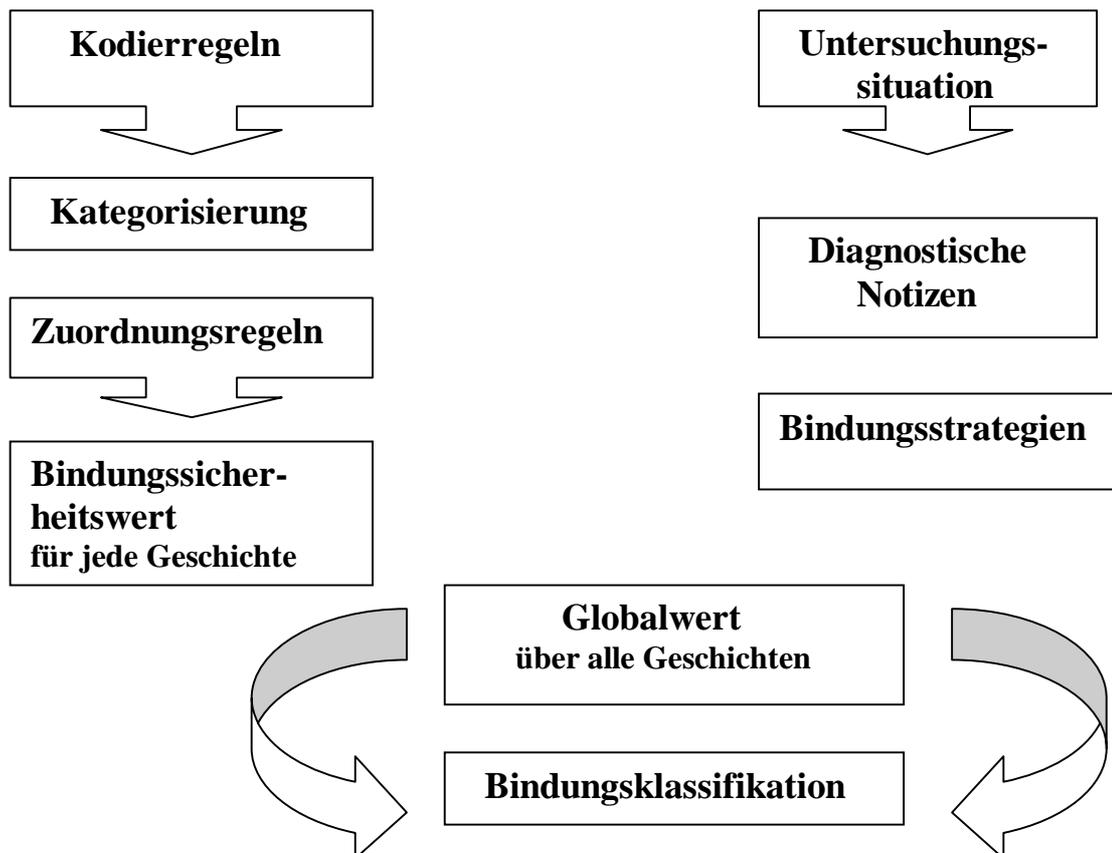


Abb.8: Die Auswertung im GEV-B (Gloger-Tippelt & König, 2002)

3.3.1.4 Die Bindungsklassifikationen im GEV-B

Der dritte Durchgang beruht auf der Betrachtung der gesamten bisherigen Auswertung, um die vorliegende Bindungsstrategie des Kindes zu beleuchten. Es folgt schließlich eine Klassifikation des Bindungsmusters, unter Berücksichtigung der vorherrschenden Bindungsstrategie. Es kann somit eine sichere, vermeidende, ambivalente oder desorganisierte Bindungsstrategie des untersuchten Kindes herausgestellt werden. Von besonderer Wichtigkeit ist es, sich bei der eigentlichen Klassifikation am Ende zu fragen, „wozu das Verhalten der Identifikations- oder Bindungsfigur in der Geschichte dient, d.h. ob es darum geht, vom Bindungsthema abzulenken oder in übersteigerter, dramatisierender Form auf das Bindungsthema aufmerksam zu machen“ (Gloger-Tippelt & König, 2000, Seite 38).

Um kindliches Verhalten richtig zu interpretieren, muss der Auswerter während des gesamten Prozesses die diagnostischen Notizen im Blick behalten.

Eine **sichere** Bindung liegt dann vor, wenn das untersuchte Kind die Geschichten kurz, klar und ohne Zögern zu Ende spielt. Das Kind scheut sich nicht die Figuren anzufassen und stellt die Elternfiguren als kompetent, beschützend und sensibel dar. Zum Ende jeder Geschichte sollte sich die Familie gut und gesund fühlen, ganz besonders die Identifikationsfigur. In den vorgegebenen Geschichten hat das sicher gebundene Kind Freude am Spiel und am Umgang mit den Figuren und erscheint selbst kompetent. Themen wie Tod oder Verletzung (z.B. des Monsters durch die zu Hilfe kommenden Elternfiguren) dürfen im Spiel verarbeitet werden. Jede Geschichte schließt mit einer positiven Auflösung des Geschehens, wobei das bindungsrelevante Thema volle Berücksichtigung im Spielverlauf erfahren muss. Sicher gebundene Kinder spielen sehr konzentriert und stellen den Handlungsstrang differenziert, ohne auf Alltagsskripte zurückzugreifen, dar. Sichere Bindungsrepräsentationen zeigen sich manchmal auch in leichter Abschwächung mit geringer Tendenz zu Vermeidung oder Ambivalenz, wobei sich die sichere Bindung eindeutig über alle Geschichten hinweg zeigt.

Kinder, die als **unsicher-vermeidend** klassifiziert werden, wirken während der Untersuchung angespannt und belastet. Das bindungsrelevante Thema löst dann kein Bindungsverhalten der Elternfiguren im Spiel aus, sondern veranlasst das Kind zum Verleugnen und Abwehren negativer Gefühle. Die Bindungsthematik wird durch Abblocken des Spielverlaufes mit langem Schweigen des Kindes und der Darstellung von Alltagskripten umgangen. Es ist durchaus möglich, dass das vermeidende Kind die Geschichte mit anderen Inhalten als dem Bindungsthema ausufern lässt und eine heile Welt Geschichte spielt.

Bei Kindern, die als **unsicher-ambivalent** klassifiziert werden, treten Emotionen transformiert auf. Beispielsweise empfinden die Elternfiguren anstatt der Identifikationsfigur. Die Geschichten werden lang und ausufernd erzählt, oft auch unter Hinzunahme bisher unbekannter Figuren (z.B. Tante, Onkel etc.). Darüber hinaus tendiert das ambivalente Kind zur Maximierung und Verstärkung des bindungsrelevanten Themas und kann sich nicht von der Bindungsthematik lösen. C-Kinder sprechen oft eine ihrem Alter nicht entsprechende Sprache (Babysprache, Nonsense-Ausdrücke). In den Geschichten treten tendenziell oft abstruse Handlungen, Widersprüchlichkeiten und Ärger der Bindungsperson auf.

Wenn Kinder, denen eine **desorganisierte** Bindungsstrategie zugeschrieben wird, im GEV-B Geschichten spielen, thematisieren sie negative, grausame Handlungen und Geschehnisse, wie große Gefahren, schwerwiegende und lebensbedrohliche Krankheiten, schwere Verletzungen, Chaos, aggressive Handlungen und harte Strafen, die zu keiner guten Lösung kommen. Im Allgemeinen bieten die Elternfiguren dem Kind, das als schwach dargestellt wird, weder Schutz, noch Hilfe. Eine weitere Möglichkeit bei Kindern mit desorganisiertem Bindungsstil zeigt sich darin, dass sie das Spiel vollkommen verweigern. Sie sind erstarrt, blockiert und schweigsam. Wenn dem Spiel des Kindes eine Hauptstrategie (A, B oder C) zugrunde liegt, die auch desorganisierte Anteile aufweist, darf die D-Strategie zusätzlich vergeben werden (Gloger-Tippelt, G. & König, L., 1999, 2000, 2002).

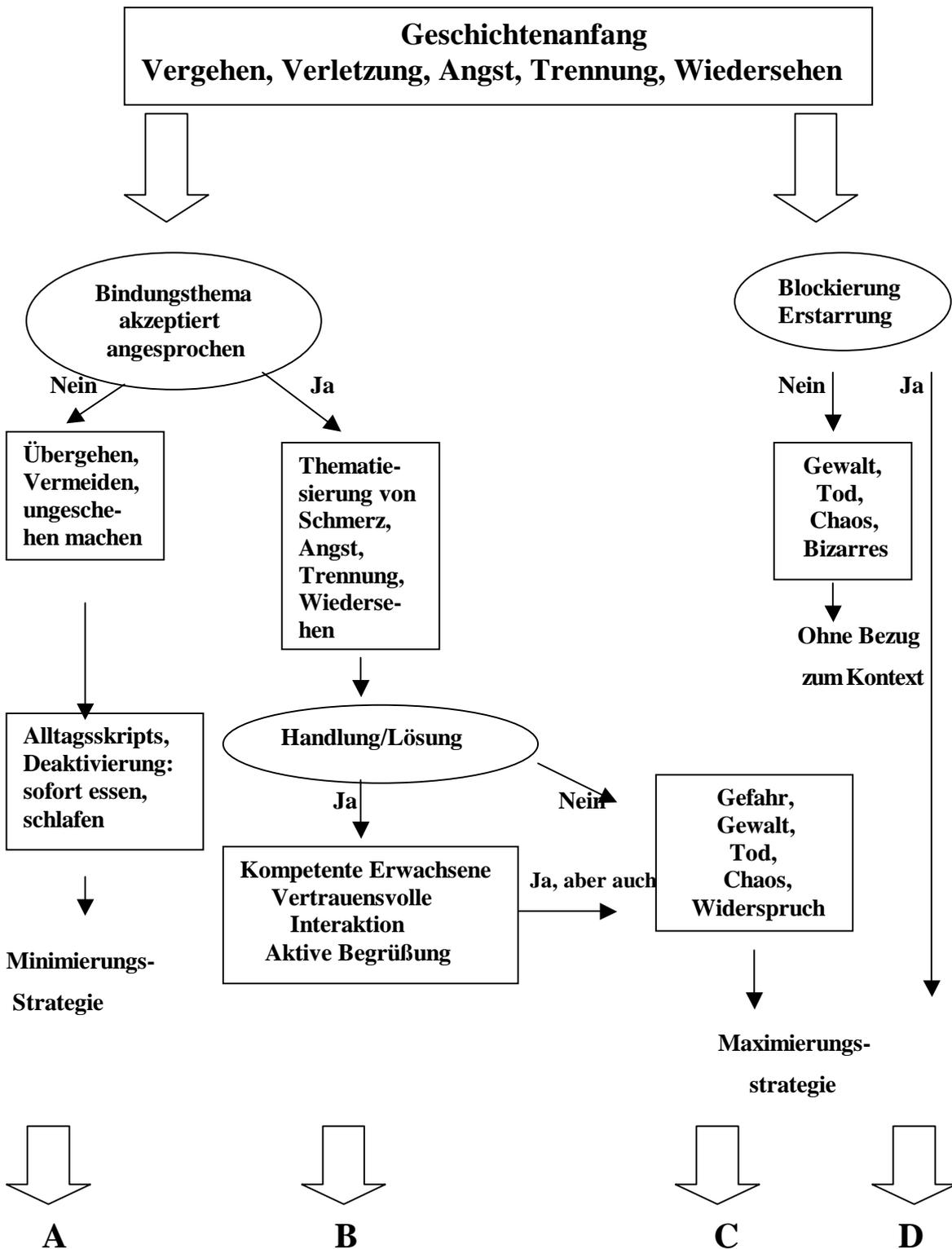


Abb.9: Schematische Orientierungshilfe zu Identifizierung der Bindungsstrategie im Geschichtenergänzungsverfahren zu Bindung (GEV-B) (Gloger-Tippelt & König, 2002)

3.3.1.5 Psychometrische Gütekriterien des GEV-Bs

An 3 Stichproben mit 27, 24 und 60 Probanden ließen sich bisher Reliabilität und Objektivität des Verfahrens prüfen. Die Interraterübereinstimmung erreichte Kappa-Werte von .59 bis .92 für den 4-stufigen Bindungssicherheitswert. Unabhängige, reliable Auswerter stimmten in ihrer Vergabe der Bindungsklassifikationen zu 83-88% (Kappa-Werte: .71 bis .83) überein. In den drei Stichproben lag die interne Konsistenz bei Cronbach Alpha-Werten von .64 bis .83.

Bei 88% der Kinder einer Einelternstichprobe zeigten sich die Bindungsklassifikationen über 1 Jahr als zeitlich stabil (Gloger-Tippelt, 2004 In: Ahnert, 2004). In dieser Einelternstichprobe ergab sich zudem ein signifikanter Geschlechtereffekt: bei Jungen zeigte sich häufiger als bei Mädchen die Bindungsdesorganisation, während die sichere Bindungsstrategie bei Mädchen überwog (König, 2002 In: Gloger-Tippelt & König, 2002).

Anhand einer Longitudinalstichprobe an 27 Müttern und ihren Kindern stimmten die Bindungsklassifikationen der 6.5 Jahre alten Kinder im GEV-B mit der Klassifikation in sicher/unsicher der Fremden Situation mit der Mutter im Alter von 13 Monaten überein. Zudem zeigte sich eine Übereinstimmung der Bindungsklassifikation der Kinder im GEV-B mit der mütterlichen Bindungsrepräsentation im AAI (Gloger-Tippelt, 2004). Eine 87% hohe Übereinstimmung zwischen „... den Einstufungen der Mütter im Adult Attachment Interview (AAI) und den Sicherheitswerten der (5-7 Jährigen) Kindern aus dem ASCT- Verfahren...“ (Bretherton et al., 2001) ließ sich in diesem Zusammenhang auch belegen.

3.3.2 Die Fremde Situation für Vorschulkinder

Vorliegendes standardisiertes Beobachtungsverfahren wurde von Ainsworth und Witting (1969) im Rahmen ihrer Baltimore-Studie entwickelt. Die Fremde Situation beruht auf der Gegebenheit, dass sich Wechselwirkungen zwischen Bindungs- und Explorationssystem in einer den Kindern fremden Situation und Umgebung besonders gut erfassen lassen. Diese Methode zur Einschätzung der Kind-Fürsorger-Beziehung kann bei Kindern ab einem Jahr durchgeführt werden und lässt als Ergebnis Bindungsklassifizierungen in A, B, C und D- Strategien zu. „The strange situation is so named because it is intended to be a mildly to moderately stressful experience for an infant, akin to an experience in a doctor's office waiting room” (Weinfield et al., 1997, pp. 71).

3.3.2.1 Die Durchführung der Fremden Situation für Vorschulkinder

Die Fremde Situation beinhaltet ein für das Kind ungewohntes Umfeld (Labor), einen fremden Erwachsenen und zwei kurze Trennungen von der Mutter. Die Durchführung dieses Verfahrens richtet sich nach der Urform der Fremden Situation für Kleinkinder nach Ainsworth (vgl. 2.1.3). Der Ablauf der Fremden Situation besteht aus 7 jeweils dreiminütigen Episoden:

1. Die Mutter betritt mit ihrem Kind einen ihnen unbekanntem Raum, in dem sich Sitzgelegenheiten und attraktives Spielzeug befinden. Mutter und Kind halten sich dort alleine auf.
2. Eine fremde Person betritt den Raum, unterhält sich mit der Mutter und beginnt nach ca. 2 Minuten eine ebenso lange Interaktion mit dem Kind.
3. Nach einem Klopfsignal verlässt die Mutter, nach Möglichkeit ohne etwas zu sagen, den Raum. Kind und fremde Person halten sich dort alleine auf.

4. Die Mutter kehrt zurück und die Fremde verlässt den Raum. Mutter und Kind halten sich alleine im Raum auf.
5. Nach einem Klopfsignal verlässt die Mutter den Raum aufs Neue, diesmal darf sie beispielsweise sagen ``Ich muss mal telefonieren``. Das Kind bleibt jetzt ganz alleine im Raum zurück.
6. Die Fremde kehrt zum Kind zurück und beschäftigt sich gegebenenfalls mit ihm.
7. Die Mutter kommt wieder in den Raum zurück

3.3.2.2 Die Auswertung der Fremden Situation für Vorschulkinder

Das Verhalten des Kindes bei Rückkehr der Mutter ist in der Fremden Situation maßgeblich für die Auswertung dieses Verfahrens, welches auf vier siebenstufigen Skalen beruht:

1. Stufe: Nähe suchen
2. Stufe: Kontakt halten
3. Stufe: Widerstand gegen Körperkontakt
4. Stufe: Vermeidungsverhalten des Kindes

Aus dem Gesamteindruck der Mutter-Kind Beziehung und den Skalenwerten wird dann die jeweilige Bindungsgruppe ermittelt (Cassidy & Marvin, 1992). Der Schlüssel für die Bindungseinschätzung liegt in der kindlichen Gestaltung von Bindungsverhaltensweisen, um Umwelterkundung und die Geborgenheit einer sicheren Basis im Gleichgewicht zu halten. Die Untersuchung beruht auf einer stetigen Zunahme der Stressoren die das kindliche Bindungsverhaltenssystem so stimulieren, dass interindividuelle Unterschiede in der Erwartung des Kindes bezüglich der Responsivität des Fürsorgers deutlich werden. Der beste Zeitpunkt für die Anwendung der Fremden Situation für Vorschulkinder ist ab dem Alter von 2 ½ bis 4 ½ Jahren, da dann kindliches Verhalten eindeutiger ist als vorher und eine fremde Person in der Abwesenheit der Mutter akzeptiert wird (Greenberg & Marvin, 1982). Bis zum Alter von 6 Jahren kann man die Fremde Situation für Vorschüler durchführen. Ab dem Alter von 6 Jahren arbeitet man dann mit einer einstündigen Trennung von der Mutter (Cassidy & Marvin, 1992).

Die Untersuchung gewinnt dadurch an Reliabilität. Im deutschsprachigen und amerikanischen Raum war die sichere Bindung bei Kleinkindern die am tendenziell häufigsten verteilte Bindungsgruppe (Gloger-Tippelt, Vetter & Rauh, 2000; Grossmann et al., 1989; van Ijzendoorn & Kroonberg, 1988; van Ijzendoorn, Schuengel & Bakermans-Kranenburg, 1999). Der Anteil an unsicher-vermeidend gebundenen Kindern war in deutschsprachigen Studien höher als in amerikanischen (Gloger-Tippelt, Vetter & Rauh, 2000; Grossmann et al., 1989). Für das Vorschulalter liegen in der Literatur noch keine gesicherten Daten über die Verteilung der Bindungsklassifikationen vor.

3.3.2.3 Die Bindungsklassifikationen der Fremden Situation für Vorschulkinder

Marvin und Cassidy (1992) wenden die Fremde Situation bei Vorschulkindern bis maximal 6 Jahren an und haben dazu die Basisklassifikationen A, B, C und D (Main & Cassidy, 1988) durch Zusatzklassen erweitert. Im Folgenden wird ein Überblick über die verschiedenen Gruppen und Subgruppen gegeben:

Die sichere Bindung (B)

In der Fremden Situation wird sowohl vom sicher gebundenen Kind als auch von seiner Bezugsperson körperliche Nähe initiiert. Das Kind orientiert sich zudem auch körperlich zur Bezugsperson hin. Über seine Gefühle, Wünsche, Aktivitäten und Gedanken kann das Kind flüssig berichten und interessiert sich auch für die Belange seiner Bezugsperson.

Ein sicher gebundenes Kind ist in der Lage, mit seiner Bezugsperson über Entscheidungen zu diskutieren, wobei es einen sprachlich kompetenten und zielorientierten Dialog führt. Die Trennung von der Mutter wird vom sicher gebundenen Kind akzeptiert. Bei der Rückkehr der Bezugsperson hat das sichere Kind sofort Blickkontakt mit ihr und ist sichtlich entspannt. Für die sichere Bindung ist eine freundliche Interaktion, moderiert von positiven Gefühlen, Affekt und Nähe charakteristisch.

Der Kontakt zwischen Bezugsperson und Kind darf hier weder aggressive, kontrollierende oder ambivalente Anteile beinhalten (Cassidy & Marvin, 1992; Main & Cassidy, 1988).

Die sehr sichere Bindung (B3)

Bei einer sehr sicheren Bindung darf während der Fremden Situation weder vermeidendes, ambivalentes oder desorganisiertes Verhalten auftreten. Ein möglicherweise bei der Trennung beunruhigtes Kind entspannt und beruhigt sich bei der Rückkehr der Bezugsperson schnell. Sofort nach der Wiedervereinigung zwischen Kind und Bezugsperson entsteht eine nette und vertrauensvolle Interaktion, die von Körperkontakt begleitet wird (Cassidy & Marvin, 1992).

Die sicher-reservierte Bindung (B1)

Nach der Wiedervereinigung wärmt sich das Kind langsam auf, zeigt der Bezugsperson minimale Responsivität, vermeidet in längeren zeitlichen Perioden den Blickkontakt mit ihr und orientiert sich zunächst von der Bezugsperson weg.

Nach einer anfänglichen Vermeidungsphase von 15-60 Sekunden fühlt sich das sicher-reservierte Kind sichtlich wohl und ist entspannt in der Interaktion mit seiner Bezugsperson. Die sicher reservierte Bindungsklassifikation spaltet sich je nach Vermeidungsgrad in 3 Subgruppen auf:

Subgruppe 1)

Nach einer anfänglichen Vermeidung von 15-30 Sekunden zeigt sich anhand der Interaktion zwischen Bezugsperson und Kind Verhalten im Sinne einer sicheren Bindung.

Subgruppe 2)

Nach der Wiedervereinigung vermeidet das Kind für 30-60 Sekunden die Interaktion bzw. den Kontakt mit seiner Bezugsperson. Dann erst zeigt sich die sichere Bindung zwischen Bezugsperson und Kind.

Subgruppe 3)

Das Kind zeigt während der gesamten Fremden Situation responsives Verhalten, schaut seine Bezugsperson aber weder an, noch orientiert es sich in ihre Richtung. Nach Rückkehr der Mutter wirkt das Kind sichtlich entspannt (Cassidy & Marvin, 1992).

Die sicher-ambivalente Bindung (B4)

Das sicher-ambivalente Kind zeigt sicheres Verhalten, das allerdings auch Abhängigkeit, Widerstand und unreifes Verhalten beinhaltet. Obwohl die Bezugsperson als sichere Basis genutzt wird, kann es bei der Trennung in der Fremden Situation zu Unmutsäußerungen wie Weinen, Schreien etc. kommen. Bei der Wiedervereinigung ist bei B4 Kindern ein langsames Aufwärmen zu beobachten (Cassidy & Marvin, 1992).

Die sicher-``feisty`` Bindung (SF)

Das sicher-``feisty`` Kind verteidigt auf selbstbewusste Art und Weise seine Meinung, wobei es rechthaberisch, altklug, frech und eingebildet wirkt.

Kinder vom Bindungstyp SF machen sich häufig über ihre Bezugsperson lustig oder geben sich gespielt verzweifelt über sie. Das Hauptinteresse des Kindes ist es, sich darzustellen und zu präsentieren (Cassidy & Marvin, 1992).

Die sicher-kontrollierende Bindung (SC)

Sicher-kontrollierende Kinder zeigen während der Fremden Situation durchgängig sicheres Verhalten, welches allerdings durch Versuche die Bezugsperson zu kontrollieren auffällig ist. Die Kontrolle kann entweder fürsorglich, strafend oder ganz allgemein in Befehlsform ausgeführt werden (Cassidy & Marvin, 1992).

Die sicher-andere Bindung (SO)

In vorliegende Gruppe fallen alle die Kinder, die sicheres Verhalten zeigen und dennoch aus unterschiedlichen Gründen in keine oder mehrere der anderen sicheren Gruppen passen (Cassidy & Marvin, 1992; Main & Cassidy, 1988).

Die unsicher-vermeidende Bindung (A)

In der Fremden Situation besteht bei einem vermeidend gebundenen Kind kein Wunsch nach Körperkontakt und Nähe mit seiner Bezugsperson. Kinder dieser Bindungsgruppe suchen den Abstand zu ihrer Bezugsperson und können ihr mitunter feindselig und aggressiv begegnen. Wenn A-Kinder Nähe zu ihrer Bezugsperson suchen verfolgen sie einen Zweck oder ein Ziel z.B. Reparieren von Spielzeug. Grundsätzlich orientieren sich vermeidende Kinder weg von der Bezugsperson und hin zum Spielzeug, um einer eventuellen Interaktion zu ~~Während~~ der Fremden Situation sprechen A-Kinder wenig, begleitet von anderen vermeidenden Verhaltensweisen, um somit die vermeidende Grundstimmung beizubehalten. Im Allgemeinen wird der Blickkontakt zur Bezugsperson vermieden, findet, wenn überhaupt, indirekt statt. Wenn A-Kinder der Interaktion mit ihrer Bezugsperson nicht entgehen können, verhalten sie sich nervös und verdeutlichen somit, dass sie sich unwohl fühlen. Der fremden Person begegnen vermeidende Kinder ohne Vorbehalt und scheinen das Weggehen ihrer Bezugsperson nicht wahrzunehmen. Bei der Trennung wird keine Belastung offensichtlich, die Wiedervereinigung wird neutral hingenommen (Cassidy & Marvin.1992; Main & Cassidy, 1988).

Die vermeidend-ignorierende Bindung (A1)

Kinder dieser Bindungsgruppe ignorieren die Bezugsperson weitgehend, ohne jedoch die Neutralität zu gefährden. Die Grundhaltung ist hier sowohl auf den Körperkontakt, als auch auf das Gespräch bezogen stark vermeidend. Das Kind initiiert von sich aus keine Unterhaltung, antwortet spärlich und vermeidet den Blickkontakt mit seiner Bezugsperson. Ein Aufwärmen des Kindes mit seiner Bezugsperson ist hier nicht gegeben (Cassidy & Marvin, 1992).

Die vermeidend-neutrale Bindung (A2)

Die Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson beruht hier auf einer moderaten Vermeidung, die Spielfokkusierte ist. Intimität und Nähe zwischen Kind und Bezugsperson sind hier nicht gegeben, es sind jedoch Durchbrüche von positivem, als auch negativem Affekt möglich (Cassidy & Marvin, 1992; Main & Cassidy, 1988).

Die unsicher-ambivalente Bindung (C)

Die ambivalente Bindung zeigt sich in ambivalentem Kontakt des Kindes zu seiner Bezugsperson. C-Kinder stehen beispielsweise nahe bei ihrer Bezugsperson und schauen dabei weg. Ambivalente Kinder initiieren Körperkontakt mit ihrer Bezugsperson jedoch nicht ohne vermeidendes Verhalten. Das Interesse des Kindes ist hier immer auf die Bezugsperson gerichtet. Kinder dieser Bindungsgruppe suchen mit Hilfe von Weinen und Quengeln Aufmerksamkeit und Körperkontakt. Sie zeigen sich als stark hilflos und abhängig von ihrer Bezugsperson, wobei bezüglich der Nähe und des Körperkontaktes bei diesen Kindern unterschwellig Aggressivität und Ärger spürbar sind.

Gegenüber der Fremden zeigen sich C-Kinder unsicher und voller Angst. Die Trennung von der Bezugsperson ist für das ambivalente Kind sehr belastend, es weint und ist kaum zu beruhigen. Bei der Rückkehr der Bezugsperson zeigt sich das ambivalente Verhalten des Kindes sehr deutlich: Abhängigkeit, Anhänglichkeit und die Suche nach Nähe werden von Abwehr und Widerstand begleitet. Die Bezugsperson kann nicht als sichere Basis genutzt werden (Cassidy & Marvin, 1992; Main & Cassidy, 1988).

Die unsicher-ambivalent-resistente Bindung (C1)

Kinder dieser Bindungsgruppe zeigen direkten Ärger und Widerstand gegenüber ihrer Bezugsperson, der durch z.B. Schlagen und Werfen mit Spielzeug expressiv ausgedrückt wird. C1-Kinder äußern ihren Unmut über ihre Bezugsperson, indem sie sich gegen ihre Ratschläge und Ideen während der Interaktion resistent zeigen. In dieser Gruppe ist ebenfalls eine starke Ambivalenz bezüglich des Körperkontaktes gegeben. Die Bezugsperson kann nicht als sichere Basis genutzt werden (Cassidy & Marvin, 1992).

Die unsicher-ambivalent-unreife Bindung (C2)

Die Abhängigkeit des Kindes wird durch Unreife, Passivität und coy⁵ Verhalten ausgedrückt. Ambivalent-unreife Kinder zeigen eine starke Ambivalenz bei Körperkontakt und sind in und während der Trennung von ihrer Bezugsperson schwer zu beruhigen. Auch hier kann die Bezugsperson nicht als sichere Basis genutzt werden. Die Ambivalenz des Kindes wird auch auf sprachlicher Ebene durch Flüstern und Babysprache deutlich (Cassidy & Marvin, 1992; Main & Cassidy, 1988).

Die unsicher/ kontrollierend-desorganisierte Bindung (D)

Kinder dieser Bindungsgruppe sind entweder kontrollierend, desorganisiert oder häufig beides. Das Verhalten während der Fremden Situation ist das der Kinder aus den Bindungsgruppen A, B oder C.

Typisch für D-Kinder ist hier das Übernehmen von Kontrolle über die Interaktion mit der Bezugsperson und über die Beziehung als solche. D- Kinder wirken häufig aggressiv, depressiv oder apathisch und abwesend.

Sie zeigen subtile Störungen in den drei Grundbindungsmustern, aber auch klinische Anzeichen extremer Belastung. Kontrollierendes Verhalten in dieser Kategorie geht immer mit einer Rollenumkehr einher. Vorliegende Bindungsklassifikation wird immer mit einer Basisbindungsgruppe A, B oder C vergeben (Cassidy & Marvin, 1992; Main & Cassidy, 1988).

⁵ coy (engl.)= kokettieren in verschämter, schüchterner Weise

Die unsicher-kontrollierend-fürsorgliche Bindung (CC)

Die Kontrolle des Kindes über die Interaktion mit seiner Bezugsperson ist motiviert von dem Wunsch, der Bezugsperson hilfreich zur Seite zu stehen, sie zu führen, anzuleiten und sie zu unterhalten.

Kinder dieser Bindungsgruppe stehen auf gleicher Stufe der Mutter, oder sogar über ihr. Es handelt sich hier um eine Rollenkehr, in der das Kind häufig D-Verhaltensweisen zeigt (Cassidy & Marvin, 1992).

Die unsicher-kontrollierend-straftende Bindung (CP)

Die Kontrolle des Kindes über die Interaktion mit seiner Bezugsperson hat in dieser Bindungsgruppe feindseligen und strafenden Charakter. Das Kind gibt seiner Bezugsperson auf unschöne Art und Weise (ärgerlich, abwertend, gelangweilt etc.) Befehle, die diese auszuführen hat. Rollenkehr ist hier gegeben (Cassidy & Marvin, 1992).

Die unsicher-kontrollierend- allgemeine Bindung (CG)

Die Kontrolle des Kindes über die Interaktion mit seiner Bezugsperson wird hier auf feindselige und fürsorgliche oder neutrale Art und Weise ausgeübt, beispielsweise anhand einer Reihe von Befehlen, die die Bezugsperson auszuführen hat (Cassidy & Marvin, 1992).

Die desorganisierte Bindung (D)

Die desorganisierte Bindung ist an unvollständigen und ungerichteten Bewegungen oder Ausdrucksformen (z.B. Sprache, Affekt etc.) erkennbar. D-Kinder sind häufig verwirrt, besorgt, desorientiert, erstarrt oder machen einen depressiven Eindruck. Desorganisierte Kinder erscheinen bindungslos, zeigen sich apathisch, erstarren oder weisen stereotypes ungerichtetes bzw. falschgerichtetes, unvollständiges und/oder unterbrochenes Verhalten auf (Cassidy & Marvin, 1992; Main & Cassidy, 1988).

Die unsicher-andere Bindung (IO)

Kinder, die in der Wiedervereinigungssituation einen unsicheren Eindruck machen, allerdings in keine der drei unsicheren Gruppen passen, werden hier klassifiziert. Unsicher-andere Kinder werden zusätzlich immer einer Basisgruppe A, B oder C zugeordnet (Cassidy & Marvin, 1992).

Die unsicher-andere A/C Bindung

Kinder dieser Bindungsgruppe zeigen eine Kombination von vermeidenden (A) und ambivalenten (C) Verhaltensmustern. Die Verhaltensmuster können einander abwechseln oder aber gleichzeitig auftreten (Cassidy & Marvin, 1992).

Die unsicher-andere loslösende Bindung

Kinder dieser Bindungsgruppe spiegeln die mangelnde Responsivität ihrer Bezugsperson in ihrem Verhalten durch depressives oder sich distanzierende Verhaltensweisen wider (Cassidy & Marvin, 1992).

Die unsicher-andere gehemmt/ ängstliche Bindung

Kinder dieser Bindungsgruppe sind ihrer Bezugsperson gegenüber gehemmt und ängstlich. Häufig fallen sie durch ein hohes Maß an Gehorsam auf (Cassidy & Marvin, 1992).

Die unsicher-andere affektiv disregulierte Bindung

Kinder in dieser Bindungsgruppe zeigen in Stresssituationen ein maximales Ausmaß an Affekt, der durch die Bezugsperson nicht reguliert werden kann. Das Verhalten der Kinder eskaliert in Albernheit, Hyperaktivität und Verhaltensstörungen (Cassidy & Marvin, 1992; Main & Cassidy, 1988).

3.3.2.4 Psychometrische Gütekriterien der Fremden Situation für Vorschulkinder

„ Die ``Fremde Situation`` ist methodisch kein psychologischer Test und kein Experiment im engeren Sinne, sondern erlaubt die Diagnose besonderer Verhaltensmuster unter Bedingungen, die im Rahmen des Möglichen kontrolliert werden. Der im Kind induzierte Grad von Trennungsstress kann dabei nicht ``objektiv`` kontrolliert werden, sondern ist nur am Verhalten des Kindes selbst zu erkennen. Für das vermeidende ``A``-Muster ist das Problem besonders schwierig und konnte bislang nur indirekt, besonders durch Kommunikationsanalysen, untersucht werden.“ (Grossmann et al., 1989, S. 43).

Für die 4 Hauptgruppen wird eine Reliabilität geschulter Auswerter von 75-92% berichtet. Zur Erlangung der Reliabilität in vorliegendem Verfahren musste bei 20 Fällen eine Interraterreliabilität von 75% erreicht werden. Bei 4 ½ jährigen Kindern liegt die Reliabilität für die Sicherheitsskala bei $r = .88$, für die Vermeidungsskala bei $r = .81$ (Gloger-Tippelt, 2004). Die mit Ainsworth Verfahren als sicher klassifizierten Kleinkinder zeigten zu 66% im Alter von 3 Jahren auch in der Fremden Situation nach Marvin und Cassidy sicheres Bindungsverhalten. Die sichere Bindung erreichte in diesem Zusammenhang die höchste zeitliche Stabilität (Solomon & George, 1999). Bretherton und Kollegen konnten 1990 einen signifikanten Unterschied zwischen sicherer/unsicherer Bindung in der Fremden Situation und dem Geschichtenergänzungsverfahren nachweisen (Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990).

3.3.3 Die Harter Skalen

Seit Anfang der 80er Jahre versuchte man systematisch das Selbstkonzept von Kindern im Vor- und Grundschulalter zu erfassen. Harter und Pike entwarfen in dieser Zeit ihre vierdimensionale Skalenversion zur Erfassung des Selbstkonzeptes in dieser Alterstufe: Die Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children, PSCA. Die amerikanische Version wurde 1993 von Asendorpf und van Aken für den deutschsprachigen Raum zugänglich gemacht. Die Skalen unterscheiden zwei auf Bilder gestützte Versionen, eine für Mädchen (siehe Beispiel) und eine für Jungen.

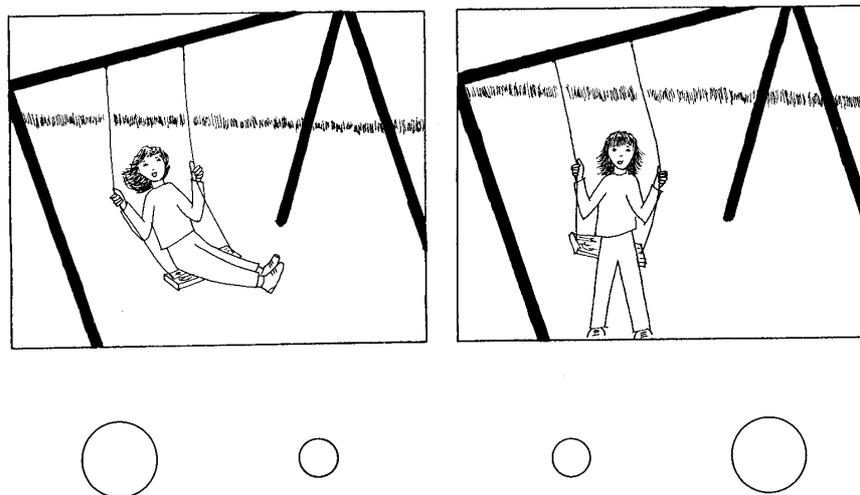


Abb. 10: Item Nr.3, ``Schaukeln`` (Asendorpf & van Aken, 1993)

Das Antwortformat der Harter Skalen ist zunächst zweistufig (große Kreise, auf die das Kind zeigt), so dass das Kind erst entscheidet, welchem von zwei dargestellten Kindern es ähnelt. Die in den Bildversionen dargestellten Kinder unterscheiden sich in ihren Kompetenzen und in ihrer Akzeptanz. Nachdem sich das Kind einer Darstellung zugeordnet hat, entscheidet es, ob es dem ausgewählten Kind sehr genau oder nur in etwa entspricht (kleine Kreise, auf die das Kind zeigt) (Asendorpf & van Aken, 1993; Harter & Pike, 1984).

„ Dies wird in der Bilderversion je nach Iteminhalt so konkret wie möglich (und damit von Item zu Item variierend) ausgedrückt. So wird ein vierstufiges Antwortformat schon bei sehr jungen Kindern ermöglicht (eine gleichzeitige Vorgabe von vier Antwortalternativen ist in diesem Alter wegen der begrenzten Gedächtnisspanne äußerst problematisch (vgl. Schneider & Pressley, 1989 In: Asendorpf, J.B. & Aken, M.A.G., 1993, S.66). Die Befragung der Kinder beruht auf vier Skalen mit jeweils sechs Items, die die Bereiche *Kognitive Kompetenz*, *Sportkompetenz*, *Peerakzeptanz* und *Mutterakzeptanz* behandeln. Die Punktwerte der Bilder werden Skalenweise addiert und dann durch 6 dividiert. Der Selbstkonzeptgesamtwert ist hier dann der Mittelwert aus allen 24 Items bzw. 4 Skalen.

Die in dieser Arbeit verwendete Version der Harter Skalen für Vorschüler nach Asendorpf & van Aken unterscheidet sich in 12 Items von der bekannteren Version der Autoren für Schüler der 1. und 2. Klasse. Vor und nach dem Schuleintritt sollte für die Kinder in dieser Studie die gleiche Version der Harter Skalen verwendet werden. Da die Version für Schulkinder auf Fähigkeiten und Fertigkeiten bezogen ist, die Kinder vor dem Schuleintritt und auch in den ersten Wochen in der Schule noch nicht besitzen, wurde die Version für Vorschüler ausgewählt.

An die 24 Items ist darüber hinaus in der in vorliegender Untersuchung verwendeten Version zusätzlich ein Item (``Ich bin O.K., so wie ich bin``) zur Erfassung des Selbstwertes angeschlossen worden. Der sich hierfür ergebende Wert wird gesondert betrachtet.

Durch die Vierstufenskala der Harter Skalen können Kinder ganz klar zwischen kognitiver, sozialer und physischer Kompetenz differenzieren (Baldering, 1993). Das Selbstkonzept von Kindern lässt sich anhand der Harter Skalen ökonomisch erfassen (Asendorpf & van Aken, 1993). Ergebnisse verschiedener Studien ergaben für jüngere Kinder eine teilweise unbefriedigende interne Konsistenz in diesem Verfahren. Querschnittliche Analysen zeigten eine bereichsspezifische Beziehung zur tatsächlichen Kompetenz für die Pictorial Scale (Harter & Pike, 1984), als auch für das Self-Perception Profile (Harter, 1985). Zudem zeigte sich eine gute Bereichsspezifität der Skalen und mäßige Stabilität.

Ab der 2. Klasse lässt sich das Selbstkonzept von Kindern mit den Harter Skalen ökonomisch erfassen. Alterskorrelierte Veränderungen lassen sich auf die Entwicklungsbedingungen der Kinder zurückführen (Asendorpf & van Aken, 1993).

Die hier verwendete Testinstruktion und ein ausführliches Beispiel sind im *Anhang* der Arbeit einzusehen.

3.3.4 Das Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI) Deutsche Fassung

Ende der 70er Jahre wurde das Eyberg Child Interview (ECBI) von Sheila Eyberg und ihren Mitarbeitern entwickelt. Ursprünglich diente der Fragebogen zur Diagnostik kindlichen Problemverhaltens und wurde 1999 reststandardisiert.

Das ECBI findet seine Verwendung im entwicklungspsychologischen, als auch im klinischen Bereich (Lösel, Beelmann & Stemmler, 2002). Im Alter von 2-16 Jahren erfasst das ECBI als Schwerpunkt kindliche Verhaltensprobleme auf externaler Ebene anhand elterlicher Einschätzung. Das ECBI beinhaltet 36 Items, bei denen die Eltern jeweils die Intensität oder Häufigkeit des Auftretens von Verhalten auf einer Skala von *nie* (Wert 0) bis *sehr häufig* (Wert 7) angeben. Zusätzlich wird bei jedem Item angekreuzt, ob das Verhalten für die Eltern problematisch ist (alternative Antwort in Form von *Ja/Nein*). Anhand des Fragebogens werden sowohl alltägliche Problemverhaltensweisen, von ``Trödelt beim Anziehen`` über ``Fängt leicht an zu weinen`` bis ``Macht ins Bett``, erkannt und bewertet. Zusätzlich geben die Eltern an, inwieweit das Verhalten der Kinder für sie problematisch ist. Zur Auswertung des Verfahrens wird ein Intensitätswert, als auch ein Problemwert berechnet. Der Intensitätswert wird durch die Summe aller Intensitätseinschätzungen ermittelt und umfasst den Wertebereich von 36 bis 252. Der Problemwert berechnet sich durch die Summe der als problematisch eingeschätzten Verhaltensweisen und kann Werte im Bereich von 0 bis 36 annehmen (Boggs, Eyberg & Reynolds, 1989; Eyberg & Ross, 1978; Eyberg, 1992; Lösel, Beelmann & Stemmler, 2002; Robinson, Eyberg & Ross, 1980).

Anhand des ECBI lassen sich zuverlässig verhaltensauffällige Kinder von verhaltensunauffälligen Kindern unterscheiden. Das ECBI lässt sich somit auch als Vorher-Nachher Messung bei z. B. Behandlungsstudien einsetzen, um so Veränderungen im Verhalten der Kinder anzuzeigen. „ Paired t-tests for differences between pre- and post-treatment scores show the ECBI to clearly reflect significant change with treatment“ (Eyberg & Ross, 1978, Seite 115).

Zur Erfassung von Verhaltensproblemen wurde vorliegendes Messinstrument in Studien mit aggressiven Kindern, Kindern von misshandelten Müttern, misshandelten und missbrauchten Kindern und chronisch kranken Kinder eingesetzt (Boggs, Eyberg & Reynolds, 1989). „ Normative data have shown consistency in ECBI scores across age and socioeconomic levels (Eyberg & Robinson, 1983), and ECBI scores have been found independent of social desirability factors (Robinson & Anderson, 1983)“ (Boggs, Eyberg & Reynolds, 1989, pp.75). Für die Reliabilität des Instruments werden interne Konsistenzen (Cronbachs Alpha, Kuder-Richardson 20) von .98 jeweils für die Intensitäts- und Problemskala aus der ersten Standardisierung berichtet. In der Reststandardisierung finden sich abhängig von Geschlecht, Alter und ethnischer Gruppe Werte von .88 bis .95 für die Intensitäts- und .93 bis .95 für die Problemskala. Die Retest-Koeffizienten liegen bei Werten von $r = .75$ bis $.85$ für die Intensitätsskala und $r = .75$ bis $.88$ für die Problemskala (Lösel, Beelmann & Stemmler, 2002). In einer Studie von 675 Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren zeigte sich ein signifikanter Haupteffekt hinsichtlich höherer Werte auf der Problem- und Intensitätsskala für Jungen, die von ihren Müttern bewertet wurden. Zusätzlich ergab sich eine Wechselwirkung zwischen Geschlecht, Alter und Höhe des Problemwertes: Die Problemwerte stiegen mit dem Alter der Jungen an, während für die Mädchen der Problemwert mit zunehmendem Alter abnahm (Lösel, Beelmann & Stemmler, 2000).

3.3.5 Der Social Behavior Questionnaire (SBQ-EL4-11) Deutsche Fassung

Ende der 80er Jahre wurde die Urform des Social Behavior Questionnaires (SBQ) von Richard Tremblay und seinen Mitarbeitern entwickelt. Der SBQ, der Sozialverhalten von Kindern ökonomisch erfasst, basiert auf Items des Preschool Behavior Questionnaires nach Blehar & Springfield, 1974 und auf Items des Prosocial Behavior Questionnaires nach Weir, Stevenson & Graham, 1980, sowie auf von Tremblay und Mitarbeitern neu konstruierten Items. Die Elternversion für Kinder im Alter von 4-11 Jahren besteht aus 47 Items, die kindliches Verhalten beschreiben. Auf einer dreistufigen Skala lässt sich das vorliegende Verhalten von ``trifft nicht zu`` (Wert 0), über ``trifft manchmal/ etwas zu`` (Wert 1) bis ``trifft meistens zu`` (Wert 2) beurteilen. Beschriebenes Verhalten kann zudem auch der Kategorie ``nicht beurteilbar`` (Wert 8) zugeordnet werden. Die deutsche Version des SBQ-EL-4-11 wurde im Institut für Psychologie an der Universität Erlangen adaptiert und umfasst mit dem Zusatzitem ``Es quält Tiere`` heute 48 Items (Behar, 1977; Tremblay, Desmarais-Gervais, Gagnon & Charlebois, 1987; Tremblay et al. 1992; Lösel, Beelmann & Stemmler, 2002). Anhand des SBQ-EL 4-11 lassen sich neben dem Gesamtproblemwert, Werte für die Skalen *Prosoziales Verhalten*, *Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit*, *Störung des Sozialverhaltens*, *Physische Aggression*, *Zerstörung/ Delinquenz*, *Indirekte Aggression* und *Emotionale Störung/ Ängstlichkeit* berechnen. Der Gesamt-Problemwert wird als Summe der Problemskalen (ohne *Prosoziales Verhalten*) plus fünf weitere Items ohne Skalenzuordnung (Nr. 15, 25, 31, 37, 48) gebildet. Darüber hinaus lässt sich eine Skala für *Externalisierendes Verhalten* (Summe der Skalen *Störung des Sozialverhaltens* und *Indirekte Aggression*) zusätzlich konstruieren (Lösel, Beelmann & Stemmler, 2002). Die Angaben zu den Gütekriterien vorliegenden Verfahrens beziehen sich ausschließlich auf die ursprüngliche, 38 Items umfassende, Version des SBQ nach Tremblay und Mitarbeitern von 1991. Die Skalen weisen befriedigende Test-Retest-Reliabilität mit Werten von $r_{tt} = .62$ bis $.76$ auf. Faktorielle Strukturen ließen sich an Stichproben mit Jungen und auch Mädchen durchführen (Tremblay et al., 1987, 1992).

3.3.6 Die Child Behavior Checklist (CBCL/4-18) Deutsche Fassung

Die deutsche Version der Child Behavior Checklist nach Achenbach und Edelbrock 1983 erfasst kindliches Problemverhalten und Einzelsymptome in insgesamt 135 Items. Durch Fremderfassung (Erzieher/ Eltern) von Kompetenzen und klinisch relevantem, auffälligem Verhalten 4-18 Jähriger erfolgt eine rückwirkende Einschätzung bis zu sechs Monaten (Remschmidt & Walter, 1998). Anfang der 90er Jahre wurde die CBCL /4-18 von Achenbach weiterentwickelt (Achenbach, 1991) und dient weltweit zur Erfassung von Auswirkungen spezifischer Belastung, zur Behandlungsevaluation und bei Studien zur Erfassung der Invulnerabilität (Remschmidt & Walter, 1998). Die Formulierung der Items in vorliegendem Instrument sind sehr einfach gehalten, so dass Eltern und Erzieher jeglichen Bildungsniveaus diesen Fragebogen ausfüllen können (Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1998).

Im ersten Teil des Instrumentes bilden 15 Items den Gesamtwert Kompetenz, welcher die Bereiche *Soziale Kompetenz*, *Aktivitäten* und *Schule* umfasst. Die Eltern/ Erzieher nennen beispielsweise Aktivitäten des Kindes und schätzen diese anhand der Kriterien Anzahl, Qualität und Intensität ein. Zusätzlich sind zwei Items frei zu beantworten, in denen nach Sorgen um das Kind und Freude am Kind gefragt wird, die allerdings nicht in die Auswertung mit einfließen (Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1998).

Der zweite Teil des Fragebogens besteht aus 120 Items, die auf Einzelsymptome und Problemverhalten gerichtet sind. Die Items des zweiten Teils sind phänomenologisch, also durch direkte Beobachtung zugänglich. Verhalten der Kinder und Jugendlichen wird hier anhand einer dreistufigen Skala (0 = nicht zutreffend; 1 = etwas/ manchmal und 2 = genau/ häufig) eingeschätzt (Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1998; Remschmidt & Walters, 1998). Die Items sind darüber hinaus faktorenanalytisch acht Skalen erster Ordnung zugeordnet:

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| 1.) Sozialer Rückzug | 5.) Schizoid/ Zwanghaft |
| 2.) Körperliche Beschwerden | 6.) Aufmerksamkeitsprobleme |
| 3.) Ängstlich/ Depressiv | 7.) Dissoziales Verhalten |
| 4.) Soziale Probleme | 8.) Aggressives Verhalten |

Neben diesen Engbandsyndromen lassen sich zwei Breitbandfaktoren zweiter Ordnung identifizieren: Die internalisierende und die externalisierende Störung, die voneinander hinreichend unabhängig sind. Die internalisierende Störung ergibt sich aus der Summe der Rohwertsummen der Skalen 1, 2 und 3. Hierbei wird Item 103 jedoch einmal abgezogen, da es sowohl in Skala 1, als auch in Skala 3 enthalten ist. Die externalisierende Störung ergibt sich aus der Addierung der Rohwerte der Skalen 7 und 8. Alle übrigen Skalen werden als gemischte Störung zusammengefasst (Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1998). Die 33 Items, die weder einer externalisierenden Störung noch einer internalisierenden Störung zuzuordnen sind, gehen zusammen mit allen anderen Items in den 118 starken Gesamtauffälligkeitwert ein. Die Items Allergie und Asthma werden hier jedoch nicht mit aufgenommen.

Durchführung und Auswertung der Fragebogenform mit gebundener Beantwortung und schriftlicher, einführender Instruktion gelten als objektiv. Döpfner und Mitarbeiter berichten, dass Korrelationen zwischen den einzelnen Skalen überwiegend im unteren, gelegentlich im mittleren Bereich liegen. Die Skalen weisen hinreichende Unabhängigkeit voneinander auf. In klinischen Stichproben bestätigte sich die Skalenbildung anhand von Faktorenanalysen.

Abgesehen von den Skalen ``Soziale Probleme`` und ``Sozialer Rückzug``, deren Items gemeinsam auf einem Faktor laden, sind die Skalen der Child Behavior Checklist faktoriell valide. Getrennte Analysen an verschiedenen Stichproben bescheinigen der CBCL auch Validität für Jungen bzw. Mädchen im Jugendalter (Döpfner, Schmeck, Berner, Lehmkuhl & Poustka, 1994). Im Altersbereich von 4-11 Jahren ist ein T- Wert von >63 als klinisch auffällig einzuordnen (Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1998). Die Syndromskalen dieses Verfahrens zeigen sich aufgrund von Analysen an deutschsprachigen Stichproben als hinreichend konsistent. Die internen Konsistenzen der Kompetenzskalen sind hingegen mangelhaft. Sie sollten nur mit größter Vorsicht interpretiert werden. Bis auf die Syndromskala ``Schizoid/Zwanghaft`` sind alle Problemskalen hinreichend reliabel ($r_{tt} \geq .70$). Die Items dieser Skala erfassen ausschließlich schwere psychiatrische Störungen und gelten als schwer beurteilbar. Häufig werden die Fragen von den Probanden missverstanden und fälschlicherweise positiv beurteilt.

Die Skala ``Schizoid/Zwanghaft`` sollte nur in der Forschung mit aggregierten Daten ihre Verwendung finden. Die Skalenbildung aller anderen Syndromskalen wurde mit Hilfe von Faktorenanalysen an einer deutschsprachigen Stichprobe verifiziert (Döpfner et al., 1994). Steinhausen et al. konnten in einer Studie an 375 Kindern mit Angststörungen, Aufmerksamkeitsstörungen, beiden Störungen oder keiner Störung zeigen, dass vorliegendes Verfahren hochsignifikant zwischen diesen vier Gruppen unterscheidet (Steinhausen et al., 1997).

3.3.7 Die Teacher`s Report Form (TRF) der Child Behavior Checklist (CBCL/4-18) Deutsche Fassung

Die deutsche Fassung der Teacher`s Report Form der Child Behavior Checklist (Achenbach & Edelbrock, 1986, Achenbach, 1991b) erfasst das Lehrerurteil über Kompetenz, Verhaltensauffälligkeit und emotionale Auffälligkeit bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 5-18 Jahren (Döpfner & Melchers, 1993; Döpfner, Berner & Lehmkuhl, 1994). Der Fragebogen enthält 93 Problemitems, die auch in der CBCL erfasst werden. Hinzu kommen in vorliegender Fragebogenversion 27 Items bezüglich der Schulsituation, als auch zum Lehrer-Schüler Verhältnis des Probanden. Die Auswertung basiert auf Skalen zur Schulleistung, 8 beurteilerübergreifenden Syndromen, einem Gesamtproblemwert, 4 Merkmalen adaptiven Verhaltens und Skalen internalisierender, externalisierender und gemischter Störungen (Döpfner & Melchers, 1993).

Der erste Teil des TRF-Fragebogens befasst sich mit dem kompetenten Verhalten des Kindes/ Jugendlichen. Anhand der ersten 6 Items werden Basisinformationen erhoben, die jedoch nicht mit in die Auswertung eingehen. In Item 7 schätzt der Lehrer die schulische Leistung des Probanden auf einer fünfstufigen Antwortskala ein. Zur Auswertung dieses Items wird aus den Leistungen des Schülers in den einzelnen Fächern der Mittelwert berechnet. Item 8 erfasst Lern- und Arbeitsverhalten der Kinder und Jugendlichen, als auch Zufriedenheit in und mit der Schule.

Darüber hinaus ist es der Lehrperson möglich, in offenen Fragen weiterführende Angaben zum Schüler zu machen, die jedoch nicht in der Gesamtauswertung berücksichtigt werden. Die Einschätzungen kompetenten Verhaltens gehen einzeln und als Summenwerte in die Auswertung des ersten Teiles ein. Klinischen Charakter haben in diesem Zusammenhang Ausprägungen eines T- Wertes von ≤ 37 . Der zweite Teil des TRF erfasst in 118 Items Verhaltensauffälligkeiten, emotionale Auffälligkeiten und körperliche Symptome. In zwei weiteren offenen Items kann der Lehrer Auffälligkeiten seines Schülers notieren, die in den 118 vorgegebenen Items nicht erfasst werden. Anhand einer dreistufigen Antwortskala von 0 = nicht zutreffend bis 2 = genau oder häufig zutreffend sind vorliegende Items zu beurteilen. Die Items des zweiten Teils der TRF bilden 8 Syndromskalen, die durch Faktorenanalysen zweiter Ordnung in drei Gruppen zusammengefasst werden:

- 1.) Internalisierende Störungen, basierend auf den Skalen *Sozialer Rückzug*, *Körperliche Beschwerden* und *Angst / Depressivität*.
- 2.) Externalisierende Störungen basierend auf den Skalen *Delinquentes Verhalten* und *Aggressives Verhalten*.
- 3.) Gemischte Störungen, basierend auf den Skalen *Soziale Probleme*, *Schizoid/ Zwanghaft* und *Aufmerksamkeitsstörungen*.

Klinisch auffällig sind bei den Syndromskalen T- Werte ≥ 70 . Der Grenzbereich ist hier bei T-Werten von 67 bis 70 definiert. Anhand der TRF lassen sich Auffälligkeiten und Probleme von Schülern rückwirkend für zwei Monate ermitteln, die nur in diesem besonderen Setting Schule zugänglich gemacht werden können. Innerhalb der Gruppensituation des Klassenverbandes kann die Lehrperson Aussagen über das psychosoziale Funktionsniveau des Schülers machen, welches durch Elternurteile gar nicht oder nur unzulänglich erfasst werden kann (Döpfner, Berner & Lehmkuhl, 1994). Bisher ließ sich die Übernahme der amerikanischen Normierung des TRF noch nicht hinreichend absichern. Es wurde noch keine repräsentative Untersuchung an einer deutschen Stichprobe durchgeführt.

Repräsentative niederländische Stichproben, sowie Analysen klinischer, deutscher Stichproben belegen nur geringfügige Abweichungen von den amerikanischen Werten. Alle Skalen, mit Ausnahme der Skala ``Schizoid/Zwanghaft``, weisen hinreichende Reliabilität auf ($r_{tt} \geq .70$). Die Skala ``Schizoid/Zwanghaft`` ist dadurch schwer beurteilbar, da in den Items hier nur schwere klinische Störungen erfasst werden. Häufig werden diese Items missverstanden und falsch positiv beurteilt. Es wird empfohlen, diese Skala nur in der Forschung mit aggregierten Daten zu verwenden (Döpfner & Melchers, 1993).

3.3.8 Der Elternfragebogen zum Übergang in die Grundschule (EFÜ-G)

Der EFÜ-G ist ein Erhebungsinstrument zur Erfassung der Bewältigung des Überganges von Kindern in die Grundschule. Professor Wolfgang Beelmann entwickelte und erprobte dieses Fragebogenverfahren für Eltern 1997 in seinem Projekt. Der EFÜ-G erfasst neben personalen Merkmalen des Kindes auch Merkmale auf sozialer und materiell-ökologischer Ebene. Die 32 Items des Fragebogens bestehen sowohl aus geschlossen, als auch aus offenen Fragen zu acht Bereichen:

Gefragt wird nach *personalen Merkmalen des Kindes*, wie zum Beispiel Krankheiten, Entwicklungsstand und vergangene Lebensereignisse des Kindes; nach *materiell-ökologischen Merkmalen*, wie die finanzielle Lage der Familie, Arbeit der Eltern, Wohnökologie, Spielmöglichkeiten für Kinder, Verkehrsanbindungen; nach der Qualität und Funktion der *Eltern-Kind-Beziehung*, als auch nach der Interaktionshäufigkeit zwischen Eltern und Kind. Im Bereich *Elterlicher Umgang mit dem sozialen Übergang des Kindes* werden Fragen zur Vorbereitung auf den Übergang, Auswahl der Einrichtung, Einstellung der Eltern zu Schule und Lehrern, Übernahme von Aufgaben in der Schule, Austausch zwischen Eltern und Kind über die neue Situation, Übernahme von Aufgaben in der Schule, Austausch zwischen Eltern und Kind über den Übergang Beurteilung der kindlichen Ereignisbewertung und Betreuung der Hausaufgaben, gestellt.

Die Fragen zum *familiären Netzwerk des Kindes* beziehen sich auf die Funktion und Qualität der Beziehung zu Geschwistern, Großeltern und anderen Verwandten, als auch auf die Kontakthäufigkeit. Darüber hinaus werden Fragen zum *außerfamiliären Bereich des Kindes* gestellt, wie Verhältnis zum Lehrer, Peerbeziehungen, Freizeitgestaltung und soziale Funktion des außerfamiliären Netzwerkes.

Die Fragen zum *außerfamiliären sozialen Bereich der Eltern* beziehen sich auf deren Zufriedenheit, Arbeitssituation und soziale Unterstützung. Schließlich werden die *soziodemographischen Merkmale* über Angaben zu Kinderzahl, Alter, sozialen Status und Ehedauer erfragt. Der EFÜ-G ist analog deskriptiv auszuwerten (Beelmann, 2000). Die Fragen 5 (Schulfreude), 7 (Verhältnis zu Klassenlehrer/in), 12 (Veränderung in Lebensbereichen), 13 (Belastung in Lebensbereichen) und 14 (Bearbeitungsdauer der Hausaufgaben) wurden dem EFÜ-G entnommen und in dieser Arbeit verwendet. Bezüglich der Gütekriterien gibt es zu diesem Verfahren keine Veröffentlichungen. Das EFÜ-G gilt als intern in der Studie hinreichend erprobt (Beelmann, 2000).

3.3.9 Der Culture Fair Intelligence Test (CFT) Deutsche Fassung

Skala 1

Der CFT nach Cattell wurde von Weiß und Osterland 1979 für den deutschsprachigen Raum zugänglich gemacht. Es handelt sich hierbei um einen Grundintelligenztest der bei Kindern von 5-9 Jahren eingesetzt werden kann. Unter Grundintelligenz versteht man die von sozialer Herkunft, Geschlecht und soziokulturellen Fähigkeiten unabhängige Fähigkeit zu sprachfreiem, Relationen erfassenden Denkvorgängen. Der Test gibt darüber Aufschluss, bis zu welchem Komplexitätsgrad es Kindern möglich ist, Probleme zu erfassen und zu lösen. Der CFT gilt als kulturfreies Verfahren, die gestellten Aufgaben sind unmittelbar aus der Wahrnehmung des Kindes zu lösen. Der CFT erfasst die fluide Intelligenz, d.h. nonverbal sollen im Test Denkprobleme erfasst werden, Beziehungen hergestellt und Regeln erkannt werden. Es gilt Merkmale wahrzunehmen und zu identifizieren.

Der Test gliedert sich in 5 Untertests mit 5 unterschiedlichen Aufgabenstellungen: 1.) Substitution; 2.) Labyrinth; 3.) Klassifikationen; 4.) Ähnlichkeiten und 5.) Matrizen, die innerhalb einer vorgegebenen Zeit zu lösen sind. Die Kinder, die an vorliegender Studie teilgenommen haben, wurden mit der Durchführungsart 1 in der Einzeldurchführung untersucht. Abgesehen von der Gesamtleistung im Test, bei welcher der IQ des Kindes bestimmt wird, lässt sich anhand der Untertests 1 und 2 die Wahrnehmungsfähigkeit, als auch anhand der Untertests 3, 4 und 5 die Denkfähigkeit losgelöst erfassen. Der Gesamtwert wird durch Addierung der Rohwerte der 5 Subtests (Summe1) berechnet. Die Summe 2 ergibt sich durch die Addition der Rohwerte der Subtests 1 und 2. Die Addition der Rohwerte der Subtests 3, 4 und 5 ergibt dann die Summe 3. Es sind für alle Skalen Normwerte angegeben. Die untere Durchschnittsintelligenz liegt bei IQ-Werten von 85-100, die obere Durchschnittsintelligenz liegt bei Werten von 100-115. Es ist zu beachten, dass ein Standardmessfehler von 10 Punkten berücksichtigt werden muss (Weiß & Osterland, 1979; Hager & Hasselhorn, 1997).

Beim CFT überwiegt die diagnostische Funktion. Vorhersagen über zukünftige, intellektuelle Fähigkeiten lassen sich nicht treffen. Die Interkorrelationen der jüngeren Versuchspersonen mit der Durchführungsart 1 liegen höher als die der älteren Kinder, die mit der Durchführungsart 2 erhoben werden. Der innere Zusammenhang, der mit Hilfe der CFT-Subtests ermittelten Merkmale, nimmt mit zunehmendem Alter ab. Es konnte gezeigt werden, dass vorliegendes Messverfahren im unteren bis mittleren Leistungsbereich optimal differenziert. Faktorenanalysen beweisen, dass es sich bei den Subtests 1 und 2, sowie den Subtests 3, 4 und 5 um unterschiedliche Fähigkeitsbereiche handelt. Die für die amerikanischen Subtests ermittelten ``General Factors`` stimmen gut mit den Werten überein, die für eine deutsche, repräsentative Stichprobe in Faktorenanalysen berechnet wurden. Die Subtests 3, 4, und 5 erfassen bei Kindern ab der 2. Klasse Grundschule die grundlegenden intellektuellen Fähigkeiten der sprachfreien Denkkapazität besonders stark. In den Subtests 1 und 2 ist in diesem Alter hingegen die Fähigkeit der optischen Wahrnehmung, Wahrnehmungsgeschwindigkeit und Auffassung einfach strukturierter Problemstellungen besonders gut messbar.

Die Korrelationen mit anderen Messverfahren, wie Begabungs- und Einschulungstests erwies sich als befriedigend bis gut. Die Reliabilität der Subtests 3, 4, und 5 liegt bei Werten von .66 bis .86.

Die Reliabilität des Summenwertes 3, der sich aus den Subtests 3, 4 und 5 zusammensetzt, liegt zwischen .90 und .99. Nach einem Zeitraum von 7 bis 24 Wochen liegt die Testwiederholungsreliabilität bei Werten von .61 bis .86 (Weiß & Osterland, 1979; Hager & Hasselhorn, 1997). Den Ergebnissen zufolge ist der CFT-1 als sprachfreier Intelligenztest zu bezeichnen. Das Verfahren misst eine grundlegende, intellektuelle Denkkapazität. Gruppenvergleiche zeigen, dass bei der Untersuchung von ausländischen Kindern keine Unterschätzung der echten Fähigkeiten im Leistungsbereich entsteht.

Die Unterschiede zwischen Kindern mit unterschiedlicher sozialer Herkunft sind kleiner als bei Tests, die mit verbalem Material arbeiten. Die Abweichungen der Legastheniker-Leistung sind zudem von keiner statistischen Bedeutung (Weiß & Osterland, 1979).

3.3.10 Der Elternfragebogen zu kritischen Lebensereignissen

Der Fragebogen zu kritischen Lebensereignissen wurde zur Erhebung eventueller risikoreicher Lebensumstände des Kindes und seiner Familie erhoben. Die Bereiche Berufstätigkeit und Einkommen, Geschwister, Wohnverhältnisse, Trennung und Scheidung, Krankheiten und Unfälle, Todesfälle, Kinderbetreuung und Sonstiges werden über die Mutter erfragt. Der Fragebogen erfasst Veränderungen der Lebensumstände zwischen zwei Messzeitpunkten und dient als Kontrollinstrument (vgl. Anhang).

Im Interview mit der Mutter ist der Fragebogen vom Versuchsleiter auszufüllen. Das Instrument wurde für diese Studie konstruiert. Zu den Gütekriterien gibt es bisher keine Angaben.

3.3.11 Der Lehrerfragebogen zur subjektiven Einschätzung der Bewältigung des Schuleintritts

Zur Erhebung der Bewältigung des Schuleintritts und der aktuellen Situation in der Klassengemeinschaft wurde ein Lehrerfragebogen entworfen, der subjektiv und aus Klassenlehrersicht die folgenden Bereiche erfasst: *Eingewöhnung des Kindes in das Schulleben, Integration des Kindes in die Klassengemeinschaft, Umgang mit den Mitschülern, Entwicklungsstand des Kindes, Verhalten in schwierigen Situationen und bei Ärger, sowie das Arbeits- und Lernverhalten des Kindes.*

Der Fragebogen wurde für diese Studie konstruiert (vgl. *Anhang*). Zu den Gütekriterien gibt es bisher keine Angaben.

3.4 Untersuchungsdurchführung

Zu allen Messzeitpunkten wurden die Untersuchungen für jedes Mutter-Kind Paar einzeln und nach dem selben, vorgegebenen Ablauf vorgenommen. Die Erhebungen zu den Messzeitpunkten t1 und t3 wurden jeweils von zwei Versuchsleiterinnen in den Räumen des Entwicklungspsychologischen Instituts der Universität durchgeführt.

Zum 1. Messzeitpunkt wurden die teilnehmenden Elternteile mit ihren Kindern von der ersten Versuchsleiterin in deren Büro begrüßt. Nachdem der Ablauf der Untersuchung erklärt wurde und die Mutter die Instruktion zur Untersuchung der Fremden Situation gelesen hatte (vgl. *Anhang*), wurden beide von der Versuchsleiterin in das Spielzimmer geführt. Dieser Raum war ansprechend und hell gestaltet. Neben einem Sessel und einem Sofa als Sitzgelegenheiten gab es für das Kind attraktives Spielzeug zu entdecken. Im Raum befand sich eine Kamera, die von interessierten Kindern angeschaut werden durfte und zu der die Versuchsleiterin Fragen beantwortete. Mutter und Kind blieben dann alleine im Raum zurück.

Im angrenzenden Videoraum, von dem man in das Spielzimmer mit einer zweiten Kamera filmen konnte, befand sich die zweite Versuchsleiterin, die in der dann beginnenden ``Fremden Situation`` als fremde Person agierte (vgl. 2.1.4 & 3.3.2). Die ``Fremde Situation``, anhand derer sich das Bindungsverhalten des Kindes untersuchen lässt, wurde aus zwei Blickwinkeln mit beiden Kameras aufgezeichnet. Die Untersuchungseinheit wurde durch das Eintreten der beiden Versuchsleiterinnen in das Spielzimmer beendet. Die erste Versuchsleiterin brachte dann die Videokamera vom Spielzimmer in das Büro. Währenddessen erklärte die zweite Versuchsleiterin der Mutter und dem Kind den weiteren Ablauf. Dem Kind wurde gesagt, dass die Mutter nun in einen Raum nebenan gehe, in dem sie einige Fragebögen auszufüllen hätte. Zur Entspannung könne das Kind dann mit der zweiten Versuchsleiterin einige Zeit im Spielzimmer spielen.

Besonders ängstliche Kinder hatten die Möglichkeit vorher nachzuschauen, wo die Mutter sich während der Trennung vom Kind aufhält. Nach der Zeit im Spielzimmer fragte die Versuchsleiterin dann das Kind, ob sie noch einmal in den bereits bekannten Büroraum gehen könnten um dort zu spielen. Im Büro war dann schon alles zur Durchführung des Geschichtenergänzungsverfahrens (vgl. 3.3.1) zur Erfassung der Bindungsrepräsentation des Kindes vorbereitet, das mit der bereits akzeptierten Videokamera aufgezeichnet wurde. Nach dem Geschichtenergänzungsverfahren wurde dem Kind etwas zu Trinken und zu Essen angeboten und ein wenig erzählt. Nach dieser kleinen Pause führte die Versuchsleiterin die Untersuchung zur Erfassung des Selbstkonzeptes des Kindes anhand der Harter Skalen (vgl. 3.3.3) ein, indem sie dem Kind sagte, dass sie noch einige Bilder anschauen wollten. Am Ende der Untersuchung warteten die Versuchsleiterin und das Kind dann auf die Rückkehr der Mutter, indem sie ein wenig spielten oder malten.

Die Mutter beantwortete in der Zwischenzeit ganz in Ruhe, bei Kaffee und Keksen, die Fragebögen zum Problemverhalten (ECBI; vgl. 3.3.4) und zum Sozialverhalten (SBQ-EL4-11; vgl. 3.3.5) des Kindes sowie zu kritischen Lebensereignissen (vgl. 3.3.10) in der Familie. Nach Beendigung ihrer Aufgaben wurde die Mutter zum Kind ins Büro geführt. Dort unterschrieb sie dann eine Einverständniserklärung zur Vorführung des Videomaterials in Fachkreisen.

Die Mutter erhielt eine Aufwandsentschädigung und das Kind durfte sich ein kleines Spielzeug aussuchen. Die gesamte Untersuchung dauerte durchschnittlich 1 ½ Stunden.

Zum 2. Messzeitpunkt wurden die CBCL Fragebögen zur Erfassung des Problemverhaltens an alle teilnehmenden Eltern per Post versendet. In einem dafür vorgesehenen Rückumschlag schickten die Eltern die ausgefüllten Bögen vor dem Schuleintritt der Kinder an die Autorin zurück.

Zum 3. Messzeitpunkt kamen die teilnehmenden Elternteile mit ihren Kindern erneut zur Untersuchung in die Universität. In den vor den jeweiligen Terminen verschickten Terminbestätigungen, die auch wie zu Messzeitpunkt 1 eine Wegbeschreibung enthielten, wurde darum gebeten den Kindern zu sagen, dass diesmal nur die Erwachsenen einige Fragen beantworten werden und die Kinder ein wenig spielen dürfen. Die zum Teil von der ersten Erhebung bereits bekannten Versuchsleiterinnen begrüßten die Probanden in einem Büro. Hier wurde dem Kind gesagt, dass die Mutter einige Fragen beantworten würde. Da dies sicherlich zu langweilig für das Kind wäre, könnte es in dem bereits vom letzten Mal bekannten Spielzimmer mit einer der Versuchsleiterinnen spielen. Die zweite Versuchsleiterin ging daraufhin mit dem Kind ins Spielzimmer. Die Kinder gingen gerne mit. Die Versuchsleiterin fragte dann das Kind, ob sie nun ein paar Rätsel machen wollten. Hier wurde der Intelligenztest CFT-1 (vgl.3.3.9 und *Anhang*) durchgeführt, der den Kindern besonders viel Spaß machte.

Nach den Rätseln sagte die Versuchsleiterin, dass sie noch einige interessante Bilder habe, die sie zusammen anschauen könnten und führte so die Untersuchung zur Erfassung des Selbstkonzeptes des Kindes anhand der Harter Skalen (vgl. 3.3.3 und *Anhang*) ein. Zum Schluss holte die Versuchsleiterin aus einem Versteck einen großen Korb mit attraktivem Spielzeug und begann mit der Handauswertung der Tests. Der Untersuchung des Kindes folgte so eine freie Spielphase. Im Raum nebenan hatte die Mutter in der Zeit Fragebögen zum Problemverhalten (ECBI; vgl. 3.3.4 und CBCL; vgl.3.3.6) und zum Sozialverhalten (SBQ-EL4-11; vgl. 3.3.5) ausgefüllt.

Darüber hinaus hatte sie einige Fragen zur Bewältigung des Schuleintritts (EFÜ-G; vgl. 3.3.8) und zu kritischen Lebensereignissen in der Familie (vgl. 3.3.10) beantwortet. Die Mutter bekam eine Aufwandsentschädigung und das Kind durfte sich ein Spielzeug aussuchen. Zum 3. Messzeitpunkt gehörte zudem eine Lehrerbefragung per Post, in welche die teilnehmenden Elternteile eingewilligt hatten.

Von den Lehrern wurden Fragen zum Problemverhalten (TRF; vgl. 3.3.7) der Kinder beantwortet, sowie die Bewältigung des Schuleintritts subjektiv, anhand eines Fragebogens, eingeschätzt (vgl. 3.3.11). Mittels beiliegendem Rückumschlag wurden die ausgefüllten Bögen an die Autorin zurückgeschickt.

3.5 Statistische Vorgehensweise

Weil die Bewältigung des Schuleintritts über mehrere korrelierende Indikatoren erfasst wurde, wurde der Kerngehalt des Konstrukts durch eine Faktorenanalyse operationalisiert. Dazu unterzog man die Items der Fragebögen zum Übergang in die Schule, EFÜ-G aus Elternsicht und den Lehrerfragebogen, getrennten Hauptkomponentenanalysen mit anschließender Varimax Rotation. Anhand dieser Datenreduktion ließen sich die wesentlichen Komponenten des Konstruktes aus Eltern- und Lehrersicht ermitteln. Die Übereinstimmung zwischen den Eltern- und Lehrerurteilen wurde dann mit Hilfe von Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson untersucht.

Ebenfalls wegen der Vielzahl von Indikatoren wurde das Sozialverhalten per Faktorenanalyse operationalisiert. Einbezogen wurden die Skalen der Fragebögen CBCL (3.3.6), TRF (3.3.7), ECBI (3.3.4) und SBQ (3.3.8).

Die Übereinstimmung der Bindungsgruppen zwischen GEV-B und Fremder Situation wurde anhand von Cohen`s Kappa Werten geprüft.

Zur Prüfung der Beziehung zwischen den Bindungsgruppen und den Konstrukten Sozialverhalten, Selbstkonzept und Bewältigung des Schuleintritts, sowie der Intelligenz der Kinder, wurden jeweils für das GEV-B und die Fremde Situation getrennt voneinander einfaktorielle Varianzanalysen nach vorherigen Levene Tests zur Prüfung der Varianzhomogenität berechnet. Um die Unterschiede zwischen den Bindungsgruppen zu erfassen, wurden zusätzlich noch lineare Kontraste zwischen den einzelnen Bindungsgruppen berechnet. Zwischen den Faktoren der jeweiligen Konstrukte und dem quantitativen Bindungssicherheitswert des GEV-Bs wurden Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson berechnet.

Um Werteverteilungen vergleichbar zu machen, wurden die Faktorwerte durch z-Transformation standardisiert. Um den Zusammenhang zwischen dem Konstrukt Bewältigung des Schuleintritts und den Konstrukten Selbstkonzept und Sozialverhalten zu erfassen, wurden jeweils zwischen den Faktorwerten der betreffenden Messverfahren Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson berechnet.

Für die Konstrukte Bewältigung des Schuleintritts und Sozialverhalten wurde ein eventueller Geschlechtseffekt mittels Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson überprüft. Zur Prüfung der interindividuellen Stabilität der Werte der Kinder in den Harter Skalen zum Selbstkonzept wurden Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson zwischen den Merkmalsausprägungen der Kinder beim ersten und dritten Messzeitpunktes berechnet.

Um zu überprüfen, ob mit der Zeit Niveauveränderungen auftreten und insbesondere, ob sie bei verschiedenen Bindungsgruppen unterschiedlich ausfallen, wurden zweifaktorielle Varianzanalysen mit den beiden Klassifikationsvariablen Zeit (Messzeitpunkt 1 und 3) und Bindungsgruppen durchgeführt. Als abhängige Variablen wurden nur die beiden Globalwertvariablen Selbstwertitem und Gesamtwert des Hartertests analysiert. Sowohl die beiden Haupteffekte Zeit und Bindungsgruppe als auch der Interaktionseffekt Zeit*Bindungsgruppe wurden betrachtet.

Analog zur Prüfung der Stabilität des Selbstkonzeptes wurde der Zusammenhang der CBCL Messung zu Messzeitpunkt 2 und 3 erörtert. Die Veränderung wurde in diesem Zusammenhang für die Skalen *Externalisierendes Problemverhalten*, *Internalisierendes Problemverhalten* und *Soziale Probleme* im Hinblick auf die Bindungsgruppen untersucht. Auf eine Alphaadjustierung wurde trotz der Vielzahl der Variablen und Hypothesen verzichtet, da es sich um eine explorative Studie handelt. Die Auswertung der Daten erfolgte mit dem Statistikprogramm SPSS Version 12.0.1. für Windows.

4. Ergebnisse

4.1 Operationalisierung der Bewältigung des Schuleintritts auf der Grundlage des Eltern- und Lehrerfragebogens

Für die Items des Fragebogens EFÜ-G (vgl. 3.3.8) der von dem teilnehmenden Elternteil ausgefüllt wurde, als auch für den Lehrerfragebogen (vgl. 3.3.11) wurde eine Faktorenanalyse berechnet. Das Ziel der Faktorenanalyse, als datenreduzierendes Verfahren, ist es, korrelierende Variablen auf einer höheren Abstraktionsebene zu Faktoren zusammenzufassen. Die Items des EFÜ-G wurden so anhand einer Hauptkomponentenanalyse und unter Berücksichtigung des Screeplots (Abb.11) in zwei Gruppen unterteilt. Faktor 1 ``Änderungsausmaß/Belastung (Elternsicht)`` beinhaltet die Items 4-9. Dieser Faktor wird Änderungsausmaß/Belastung genannt, weil er eine hohe Ladung auf den Veränderungs- und Belastungsitems besitzt. Zu Faktor 2 ``Schulfreude (Elternsicht)`` wurden die Items 1-3 zusammengefasst. Dieser Faktor wird Schulfreude genannt, weil er eine hohe positive Ladung auf den Items 1 und 2 besitzt und auf dem Hausaufgaben-Item negativ hoch lädt (siehe Tabelle 2). Weiterführende Informationen zu den einzelnen Items, wie Standardabweichungen und Mittelwerte, sind dem *Anhang (Tab.24)* zu entnehmen.

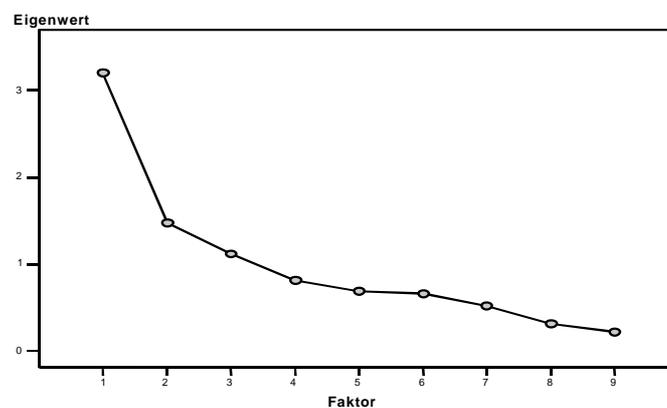


Abb.11: Screeplot für die Items des Elternfragebogens EFÜ-G

Tab.2: Ladungsmatrix nach Varimax Rotation und Kommunalität für den Elternfragebogen EFÜ-G (N=69)

Items	Änderungs- ausmaß/Belastung	Schul- freude	Kommunalität
1.) Geht gern in die Schule	-.166	.690	.503
2.) Verhältnis zum Klassenlehrer/lehrerin	.005	.799	.639
3.) Verbrachte Zeit mit Hausaufgaben	-.037	-.483	.234
4.) Veränderungen Bereich Familie	.537	.164	.315
5.) Veränderungen Bereich Beziehungen	.800	.047	.642
6.) Veränderungen Bereich Betreuung Lehrer	.824	.106	.690
7.) Belastung Bereich Familie	.640	-.147	.431
8.) Belastung Bereich Beziehungen	.760	-.228	.630
9.) Belastung Bereich Betreuung Lehrer	.704	-.306	.589

Nach dem Eigenwertverlauf erfassen zwei Komponenten die systematische Varianz. Diese beiden Komponenten ``Änderungsausmaß/Belastung `` und ``Schulfreude `` klären 51.92 % der Gesamtvarianz auf:

Tab.3: Erklärte Gesamtvarianz für den Elternfragebogen EFÜ-G nach Rotation

Komponente	Eigenwert	% der Varianz	Kumulierte %
1	3.48	34.65	34.65
2	1.555	17.28	51.92

Die Items des Lehrerfragebogens wurden mit Hilfe einer Hauptkomponentenanalyse und unter Betrachtung des Sreeplots (Abb.12) in 3 Gruppen unterteilt.

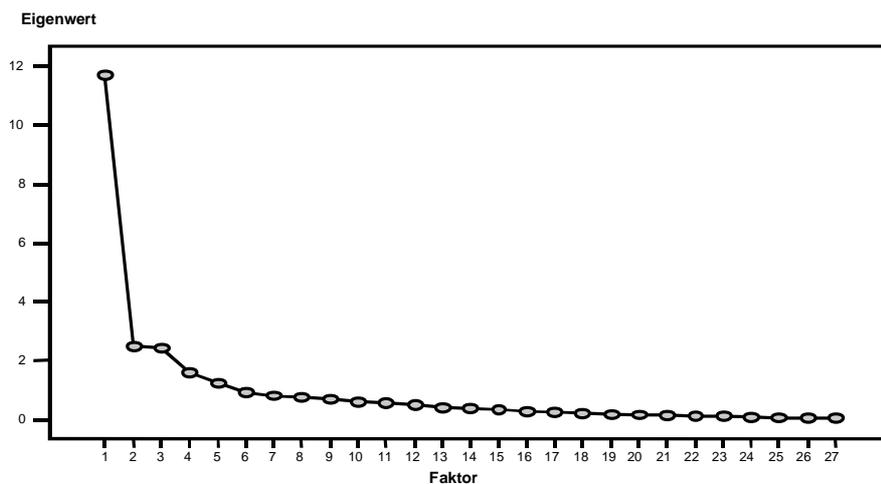


Abb.12: Screeplot für die Items des Lehrerfragebogens

Zu Faktor 1 ``Gutes Arbeitsverhalten (Lehrersicht)`` gehören die Items 11 und 18-27; Faktor 2 ``Gute Anpassung an das Schulleben (Lehrersicht)`` setzt sich aus den Items 1-8, 16 und 17 zusammen; Faktor 3 ``Durchsetzungsbereitschaft/Soziale Aktivität (Lehrersicht)`` ergibt sich aus den Items 9 und 10. Tabelle 5 zeigt die einzelnen Items mit den dazugehörigen Kommunalitäten.

Nach dem Eigenwertverlauf erfassen drei Komponenten die systematische Varianz. Diese drei Komponenten ``Gutes Arbeitsverhalten (Lehrersicht)``, ``Gute Anpassung an das Schulleben (Lehrersicht)`` und ``Durchsetzungsbereitschaft/ Soziale Aktivität (Lehrersicht)`` klären 61.6 % der Gesamtvarianz auf.

Tab.4: Erklärte Gesamtvarianz für den Lehrerfragebogen nach Rotation

Komponente	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	7.170	26.557	26.557
2	7.006	25.949	52.506
3	2.447	9.063	61.569

Tab.5: Ladungsmatrix nach Varimax Rotation und Kommunalität für den Lehrerfragebogen (N=64)

	Items	Faktor	Faktor	Faktor	Kommunalität
		1	2	3	
1	Probleme sich zurechtzufinden	-.455	-.735	.037	.757
2	Probleme sich einzufügen	-.340	-.787	-.083	.735
3	Integration in Klasse	.387	.789	.134	.785
4	Keine Konflikte mit Mitschülern	.279	.784	-.252	.745
5	Kontakte knüpfen schwer	-.221	-.581	-.274	.474
6	Sucht keinen Streit	.230	.794	-.278	.750
7	Hat Freunde	.064	.797	.060	.633
8	Mit anderen spielen	.012	.716	.296	.601
9	Durchsetzen	.025	.058	.739	.607
10	Reden	.066	.077	.774	.619
11	Entwicklungsstand weit	.746	.355	.248	.746
12	Problemlösen ohne Hilfe	.421	.017	.417	.320
13	Offen	.387	.236	.206	.231
14	Selbständig	.363	.274	.233	.300
15	Braucht keine Aufmerksamkeit	.353	.317	.034	.255
16	Schnell zu beruhigen	.067	.458	.065	.224
17	Akzeptiert Vorgaben	.377	.602	-.322	.609
18	Gute Konzentration	.588	.519	-.296	.736
19	Nicht Ablenkbar	.668	.395	-.437	.820
20	Aufgaben erledigen gut	.618	.375	-.340	.664
21	Melden häufig	.623	.365	.155	.548
22	Zeigt Lernfreude	.670	.575	.014	.787
23	Strengt sich gern an	.762	.358	-.178	.765
24	Motivation von sich aus	.614	.444	-.051	.607
25	Lesen sehr gut	.869	-.007	.104	.766
26	Schreiben sehr gut	.886	.061	.045	.790
27	Rechnen sehr gut	.846	.159	.053	.751

Faktor 1: Gutes Arbeitsverhalten (Lehrersicht)

Faktor 2: Gute Anpassung an das Schulleben (Lehrersicht)

Faktor 3: Durchsetzungsbereitschaft/Soziale Aktivität (Lehrersicht)

Die Faktoren *Gutes Arbeitsverhalten*, *Gute Anpassung an das Schulleben* und *Durchsetzungsbereitschaft/Soziale Aktivität* wurden so genannt weil die betreffenden Items eine hohe positive bzw. negative Ladung auf den einzelnen Faktoren anzeigen (siehe Tabelle 5). Weiterführende Informationen zu den einzelnen Items, wie Standardabweichungen und Mittelwerte, sind dem *Anhang (Tab.25)* zu entnehmen.

Zwischen den erhobenen Faktorwerten aus Eltern- und Lehrersicht wurden Produkt-Moment-Korrelationen berechnet (siehe Tab.6). Das Änderungsausmaß/die Belastung der Kinder aus Elternsicht und die Anpassung an die Schule aus Lehrersicht korrelieren negativ auf dem Signifikanzniveau von .01 (2-seitig) mit einem Wert von $r = -.315$. Dies bedeutet, dass eine hohe Ausprägung auf dem Merkmal Änderungsausmaß/Belastung mit einer geringen Ausprägung auf dem Merkmal Anpassung einhergeht. Kinder, für die der Eintritt in die Schule mit vielen Veränderungen einhergeht, sind somit aus Sicht des Lehrers in der Schule schlechter angepasst als Kinder, für die der Schuleintritt nur eine geringe Veränderung darstellt. Die Schulfreude der Kinder aus Elternsicht und das gute Arbeitsverhalten der Kinder aus Lehrersicht korrelieren positiv auf dem Signifikanzniveau von .05 (2-seitig) mit einem Wert von $r = .253$.

Tab.6: Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson zwischen den Anpassungsfaktoren aus Eltern- und Lehrersicht (N=69) (in Klammern sind die 2-seitigen Signifikanzwerte angegeben)

	Gutes Arbeitsverhalten (Lehrersicht)	Anpassung (Lehrersicht)	Durchsetzungs- bereitschaft & Soz. Aktivität (Lehrersicht)
Änderungs- ausmaß/ Belastung (Elternsicht)	-.068 (.576)	-.315(**) (.008)	-.200 (.099)
Schulfreude (Elternsicht)	.253(*) (.036)	.187 (.123)	-.178 (.144)

4.2 Deskriptive Ergebnisse zur Betrachtung der Bindungsgruppen im GEV-B (Bindungsrepräsentation) und in der Fremden Situation (Bindungsverhalten)

4.2.1 Verteilung der Bindungskategorien

Für das Geschichtenergänzungsverfahren zur Erfassung der Bindungsrepräsentation der teilnehmenden Kinder wurden 92.8% der Fälle als brauchbar erachtet. Für 64 Kinder liegen hier auswertbare Daten vor, die sich auf die Bindungsgruppen sicher (B), unsicher-vermeidend (A), unsicher-ambivalent (C) und unsicher-desorganisiert (D) wie folgt verteilen:

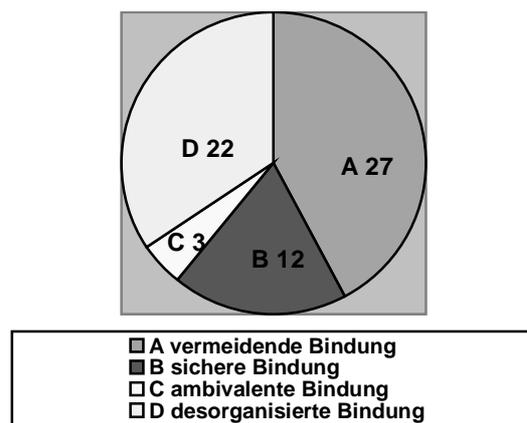


Abb.13: Verteilung der Bindungskategorien auf der Repräsentationsebene (GEV-B)

Für das Verfahren der Fremden Situation zur Erfassung des Bindungsverhaltens der teilnehmenden Kinder konnte das Datenmaterial zu 100% für alle 69 Probanden verwendet werden. Die Verteilung für die verschiedenen Bindungsgruppen zeigt folgende Abbildung 14.

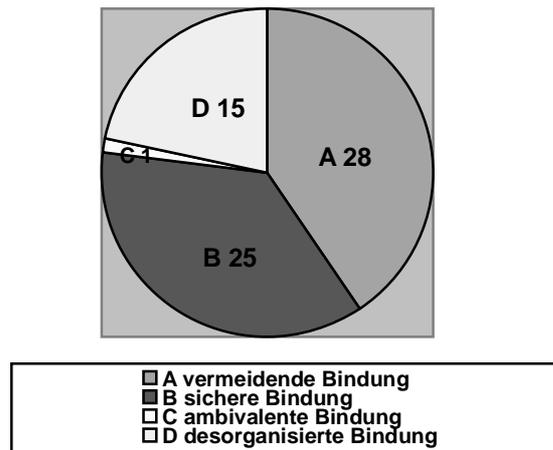


Abb.14: Verteilung der Bindungskategorien auf der Verhaltensebene (Fremden Situation)

4.2.2 Übereinstimmung der Bindungskategorien in beiden Verfahren

Im GEV-B und in der Fremden Situation stimmen 33 von 64 Bindungsklassifikationen überein. Die Übereinstimmung der Bindungsgruppen liegt in der Betrachtung von insgesamt 64 Fällen bei 51.6%. Im Bereich unsicher-vermeidend (A) wurden 17 Kinder (26.6%) dieser Kategorie in beiden Verfahren übereinstimmend zugeordnet. Als sicher-gebunden (B) wurden 5 Kinder (7.8%) im GEV-B und der Fremden Situation übereinstimmend klassifiziert. In der Kategorie unsicher-ambivalent (C) gibt es zwischen den Verfahren keine Übereinstimmung. Für die desorganisierte Bindung (D) gibt es zwischen den Verfahren 11 (17.2%) übereinstimmende Klassifikationen.

Tab.7: Kreuztabelle zur Übereinstimmung der Bindungsgruppen im GEV-B und in der Fremden Situation

		GEV-B				Missing Data	Total
		A	B	C	D		
Fremde Situation	A	17	5	1	3	2	28
	B	8	5	2	8	2	25
	C	0	1	0	0	0	1
	D	2	1	0	11	1	15
	Total	27	12	3	22	5	69

In Tabelle 8 sind die Kappa-Werte mit den dazugehörigen Prozentangaben und exakten Signifikanzen dargestellt. Vorliegende Werte zeigen eine mittlere Übereinstimmung zwischen den beiden Verfahren.

Tab.8: Cohen`s Kappa zur Übereinstimmung der Bindungsgruppen im GEV-B und in der Fremden Situation

	Prozent	Cohen`s Kappa	Exakte Signifikanz
Übereinstimmung Kategorien A,B,C,D	51.6%	.2932	<.001
Übereinstimmung Kategorien A,B,D	55%	.321	<.001

4.3 Prüfung der Beziehung zwischen Bindung und Bewältigung des Schuleintritts

4.3.1 Prüfung der Beziehung zwischen Bindungsrepräsentation (GEV-B) und Bewältigung des Schuleintritts

Es wird erwartet, dass die im GEV-B als sicher gebunden klassifizierten Kinder den Schuleintritt besser bewältigen als die unsicher-organisiert gebundenen (H 2) oder desorganisierten Kinder (H 3). Es wird angenommen, dass sich ein Unterschied zwischen der unsicher-organisierten Bindungsrepräsentation und der desorganisierten Bindungsrepräsentation bezüglich der Bewältigung des Schuleintritts zeigt (H 4). Darüber hinaus soll geprüft werden, ob die Höhe des Bindungssicherheitswertes im GEV-B positiv mit dem Ausmaß kompetenter Bewältigung des Schuleintritts korreliert (H 1).

4.3.1.1 Mittlere Unterschiede zwischen Bindungsgruppen (GEV-B) in der Bewältigung des Schuleintritts

Zunächst werden die Mittelwerte für die Bindungsgruppen im GEV-B und die Faktorwerte der Fragebögen zur Bewältigung des Schuleintritts betrachtet. Weiterführende Informationen sind dem *Anhang (Tab.1)* zu entnehmen.

Tab.9: Mittelwerte für die Faktorwerte des Konstruktes Bewältigung des Schuleintritts aus Eltern- und Lehrersicht nach Bindungsgruppen im GEV-B (N=64)

	Kategorie	N	Mittelwert ⁶
Änderungsausmaß/ Belastung (Elternsicht)	A	27	.054
	B	12	-.051
	C	3	-1.265
	D	22	-.120
	Gesamt	64	-.087
Schulfreude (Elternsicht)	A	27	-.145
	B	12	.201
	C	3	.614
	D	22	-.022
	Gesamt	64	-.002
Gutes Arbeitsverhalten (Lehrersicht)	A	27	-.140
	B	12	.580
	C	3	.468
	D	22	-.084
	Gesamt	64	.043
Gute Anpassung (Lehrersicht)	A	27	-.123
	B	12	.244
	C	3	.597
	D	22	-.104
	Gesamt	64	-.014
Durchsetzung / Soziale Aktivität (Lehrersicht)	A	27	-.118
	B	12	.141
	C	3	.324
	D	22	.159
	Gesamt	64	.047

⁶ Bei den Faktorwerten handelt es sich in dieser Arbeit um z-transformierte Werte der Ausgangswerte mit dem Mittelwert 0 und der Standardabweichung 1.

Die Mittelwerte zeigen im Bereich Änderungsmaß/Belastung aus Elternsicht, dass die sicher gebundenen Kinder hier weniger belastet sind ($M = -.05$) als die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder ($M = .05$). Das geringste Änderungsmaß/ die geringste Belastung haben hier allerdings die desorganisierten Kinder ($M = -.12$) und die unsicher-ambivalent gebundenen Kinder ($M = -1.27$). Von Veränderung und Belastung sind die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder mit einem Mittelwert von $.05$ am meisten betroffen.

Die sicher gebundenen Kinder zeigen mit einem Mittelwert von $.20$ mehr Schulfreude (Elternsicht) als die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder ($M = -.15$) und die desorganisierten Kinder ($M = -.02$). Die unsicher-ambivalent gebundenen Kinder zeigen in diesem Zusammenhang die meiste Schulfreude ($M = .61$).

Das beste Arbeitsverhalten aus Lehrersicht haben die sicher gebundenen Kinder bei einem Mittelwert von $.58$ gegenüber allen anderen Bindungsgruppen. Am schlechtesten werden in diesem Bereich die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder von ihren Lehrern eingeschätzt ($M = -.14$). Bei einem Mittelwert von $-.08$ werden die desorganisierten Kinder schlechter eingeschätzt als die unsicher-ambivalenten Kinder ($M = .47$).

Als am besten an die Schule angepasst zeigen sich nach der Lehrereinschätzung die unsicher-ambivalent gebundenen Kinder ($M = .60$). Die sicher gebundenen Kinder ($M = .24$) sind hier besser an die Schule angepasst als die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder ($M = -.12$) und die desorganisierten Kinder ($M = -.10$). Am schlechtesten angepasst sind hier die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder.

Das beste Durchsetzungsvermögen und die größte soziale Aktivität zeigt sich nach der Lehrereinschätzung bei den unsicher-ambivalent gebundenen Kindern ($M = .32$). Die schlechteste Bewertung bekommen in diesem Bereich die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder ($M = -.12$). Die Mittelwerte der sicher gebundenen Kinder ($M = .14$) und der desorganisierten Kinder ($M = .16$) liegen dicht beieinander.

In den nun folgenden Varianzanalysen und allen weiteren Berechnungen wird die Bindungsgruppe unsicher-ambivalent, die mit 3 Kindern im GEV-B nur sehr gering besetzt ist, nicht berücksichtigt. In die Analyse gehen somit nur die Bindungsgruppen sicher, unsicher-vermeidend und desorganisiert ein. Die Gesamttabellen, die alle 4 Bindungsgruppen berücksichtigen, sind zur Information im *Anhang (Tab.1-4)* einzusehen. Das Ergebnis der einfaktoriellen Varianzanalysen ist in Tabelle 10 dargestellt. Die Überprüfung der Varianzhomogenitätsvoraussetzungen anhand des Levene-Tests ist ebenfalls im *Anhang (Tab.6)* zu finden. Der Levene-Test erbrachte kein signifikantes Ergebnis. Die Varianzen sind homogen. Überprüft wurden Unterschiede zwischen den Bindungsgruppen sicher, unsicher-vermeidend und desorganisiert bezüglich der Faktoren des Konstruktes Bewältigung des Schuleintritts.

Tab.10: Globaltests für das Konstrukt Bindung auf der Repräsentationsebene (GEV-B) und die Faktorwerte des Konstruktes Bewältigung des Schuleintritts (N=61)

	F	df	Signifikanz
Änderungsausmaß/ Belastung (Elternsicht)	.199	2/58	.820
Schulfreude (Elternsicht)	.457	2/58	.635
Gutes Arbeitsverhalten (Lehrersicht)	2.714	2/58	.075
Gute Anpassung (Lehrersicht)	.639	2/58	.532
Durchsetzung/Soz. Aktivität (Lehrersicht)	.535	2/58	.588

In den Globaltests besteht ein tendenziell signifikanter Unterschied zwischen den Bindungsgruppen im Bereich *Gutes Arbeitsverhalten*.

Vergleicht man den Unterschied zwischen sicher gebundenen und unsicher-organisiert gebundenen Kindern (Kontrast 1), sicher gebundenen und desorganisierten Kindern (Kontrast 2), sowie unsicher-organisiert gebundenen und desorganisierten Kindern (Kontrast 3) mittels linearer Kontraste, so zeigt sich für die Kontrastkoeffizienten in Kontrast 1 und 2 eine 1-seitige Signifikanz bei gleichen Varianzen für den Bereich *Gutes Arbeitsverhalten* aus Lehrersicht.

Die sicher gebundenen Kinder zeigen bei einem Mittelwert von .58 ein besseres Arbeitsverhalten als die unsicher-organisiert gebundenen ($M = -.14$) oder desorganisierten Kinder ($M = -.84$).

Tab.11: Lineare Kontraste für das Konstrukt Bindung auf Repräsentationsebene (GEV-B) und die Faktorwerte des Konstruktes Bewältigung des Schuleintritts ($N=61$)

	Kontraste ⁷	T	Signifikanz bei angenommener Varianzhomogenität
Änderungsausmaß/ Belastung (Elternsicht)	1) B<A	-.312	.378
	2) B<D	.199	.578
	3) A D	.625	.534
Schulfreude (Elternsicht)	1) B>A	.954	.172
	2) B>D	.596	.272
	3) A ≠D	-.408	.685
Gutes Arbeitsverhalten (Lehrersicht)	1) B>A	2.231	.015(*)
	2) B>D	1.992	.026(*)
	3) A≠D	-.207	.837
Gute Anpassung (Lehrersicht)	1) B>A	1.072	.144
	2) B>D	.983	.165
	3) A≠D	-.067	.947
Durchsetzung/Soz. Aktivität (Lehrersicht)	1) B>A	.735	.233
	2) B>D	-.049	.519
	3) A≠D	-.949	.347

In folgender Tabelle ist die Korrelation zwischen den Hauptkomponenten des Konstruktes Bewältigung des Schuleintritts und den Bindungssicherheitswerten im GEV-B dargestellt.

Tab.12: Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson zwischen dem Bindungssicherheitswert im GEV-B und den Faktorwerten des Konstruktes Bewältigung des Schuleintritts ($N=61$) (in Klammern sind die 2-seitigen Signifikanzwerte angegeben)

	Bindungssicherheitswert im GEV -B
Änderungsausmaß/ Belastung (Elternsicht)	-.035 (.779)
Schulfreude (Elternsicht)	.081 (.519)
Gutes Arbeitsverhalten (Lehrersicht)	.300(*) (.014)
Gute Anpassung (Lehrersicht)	.082 (.511)
Durchsetzung/Soz. Aktivität (Lehrersicht)	.052 (.677)

⁷ Kontraste 1 und 2: Einseitige Signifikanz; Kontrast 3: Zweiseitige Signifikanz

Zwischen dem guten Arbeitsverhalten aus Lehrersicht und dem Bindungssicherheitswert der Kinder im GEV-B besteht ein positiver, signifikanter Zusammenhang auf dem Signifikanzniveau von .05 (2-seitig) bei einem Wert von $r = .300$. Das gute Arbeitsverhalten korreliert positiv mit der Höhe des Bindungssicherheitswertes im GEV-B.

4.3.1.2 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Beziehung zwischen Bindungsrepräsentation (GEV-B) und Bewältigung des Schuleintritts

Ein Unterschied in der Bewältigung des Schuleintritts auf der Grundlage der Eltern- und Lehrerurteile für die Bindungsgruppen ergibt sich bezüglich des guten Arbeitsverhaltens in der Schule aus Lehrersicht. Im Bereich *Gutes Arbeitsverhalten* gibt es in der Betrachtung der Bindungsgruppen sicher, unsicher-vermeidend und desorganisiert in linearen Kontrasten signifikante Ergebnisse. Die sicher gebundenen Kinder zeigen ein besseres Arbeitsverhalten als die unsicher-organisiert gebundenen oder die desorganisierten Kinder. Hypothese 2 und Hypothese 3 können so für den Bereich *Gutes Arbeitsverhalten* bestätigt werden. Zwischen den unsicher-organisiert gebundenen Kindern und den desorganisierten Kindern gibt es im GEV-B bezüglich der Bewältigung des Schuleintritts keinen signifikanten Unterschied. Hypothese 4 kann demnach nicht bestätigt werden. In der Korrelation zwischen dem Bindungssicherheitswert im GEV-B und den Hauptkomponenten der Bewältigung des Schuleintritts ergibt sich für den Bereich *Gutes Arbeitsverhalten* ein signifikantes Ergebnis: Das gute Arbeitsverhalten korreliert positiv mit der Höhe des Bindungssicherheitswertes im GEV-B. Hypothese 1 kann damit bestätigt werden. Alle anderen Mittelwertunterschiede zwischen den Bindungsgruppen lassen sich in linearen Kontrasten nicht bestätigen. Es gibt hier nur im Bereich *Gutes Arbeitsverhalten* signifikante Ergebnisse.

4.3.2 Prüfung der Beziehung zwischen Bindungsverhalten (Fremde Situation) und Bewältigung des Schuleintritts

Es wird erwartet, dass die in der Fremden Situation als sicher gebunden klassifizierten Kinder den Schuleintritt besser bewältigen als die unsicher-organisiert gebundenen (H 5) oder desorganisierten Kinder (H 6). Es wird angenommen, dass sich ein Unterschied zwischen dem unsicher-organisierten Bindungsverhalten und dem desorganisierten Bindungsverhalten bezüglich der Bewältigung des Schuleintritts zeigt (H 7).

4.3.2.1 Mittlere Unterschiede zwischen Bindungsgruppen (Fremde Situation) in der Bewältigung des Schuleintritts

Die Bindungsgruppe unsicher-ambivalent ist in der Fremden Situation mit einem Kind nur sehr gering besetzt und bleibt in den folgenden Berechnungen unbeachtet. Zunächst werden die Mittelwerte für die Bindungsgruppen in der Fremden Situation und die Faktorwerte der Fragebögen zur Bewältigung des Schuleintritts betrachtet. Weiterführende Informationen sind dem *Anhang (Tab.9)* zu entnehmen.

Tab.13: Mittelwerte für die Faktorwerte des Konstruktes Bewältigung des Schuleintritts aus Eltern- und Lehrersicht nach Bindungskategorien in der Fremden Situation (N=68)

	Kategorie	N	Mittelwert
Änderungsausmaß/ Belastung (Elternsicht)	A	28	.029
	B	25	-.187
	D	15	.173
	Gesamt	68	-.019
Schulfreude (Elternsicht)	A	28	.086
	B	25	.023
	D	15	-.307
	Gesamt	68	-.024
Gutes Arbeitsverhalten (Lehrersicht)	A	28	.234
	B	25	.060
	D	15	-.622
	Gesamt	62	-.019

	Kategorie	N	Mittelwert
Gute Anpassung (Lehrersicht)	A	28	-.051
	B	25	.222
	D	15	-.300
	Gesamt	62	-.005
Durchsetzung / Soziale Aktivität (Lehrersicht)	A	28	-.238
	B	25	.348
	D	15	-.122
	Gesamt	62	.003

Die Mittelwerte zeigen im Bereich Änderungsmaß/Belastung aus Elternsicht, dass die sicher gebundenen Kinder hier weniger belastet sind ($M = -.19$) als die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder ($M = .03$) oder die desorganisierten Kinder ($M = .17$). Die desorganisierten Kinder sind von Veränderungen und Belastung in der Übergangssituation Schuleintritt besonders betroffen. Die sicher gebundenen Kindern ($M = .02$) zeigen aus Elternsicht mehr Schulfreude als die desorganisierten Kinder bei einem Mittelwert von $-.30$. Mit einem Mittelwert von $.09$ zeigen die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder die meiste Schulfreude. Die sicher gebundenen Kinder ($M = .06$) haben aus Lehrersicht ein besseres Arbeitsverhalten als die desorganisierten Kinder ($M = -.62$). Das beste Arbeitsverhalten haben hier die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder bei einem Mittelwert von $.23$. Als am besten an die Schule angepasst zeigen sich nach der Lehrereinschätzung die sicher gebundenen Kinder ($M = .22$). Am schlechtesten angepasst sind hier die desorganisierten Kinder ($M = -.30$). Die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder ($M = -.05$) sind besser an die Schule angepasst als die desorganisierten Kinder, aber im Vergleich zu den sicheren Kindern schneiden sie schlechter ab. Das beste Durchsetzungsvermögen und die größte soziale Aktivität zeigt sich nach der Lehrereinschätzung bei den sicher gebundenen Kinder ($M = .35$). Die schlechteste Bewertung bekommen in dieser Kategorie die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder ($M = -.24$). Die desorganisierten Kinder ($M = -.12$) haben mehr Durchsetzungsvermögen und soziale Aktivität als die unsicher-vermeidenden Kinder.

Das Ergebnis der einfaktoriellen Varianzanalysen ist in Tabelle 14 dargestellt. Die Überprüfung der Varianzhomogenitätsvoraussetzungen anhand des Levene-Tests sind im *Anhang (Tab.10)* zu finden. Der Levene-Test erbrachte im Bereich *Gute Anpassung* ein signifikantes Ergebnis. Für den Bereich *Gute Anpassung* besteht demnach Varianzheterogenität. Alle anderen Varianzen sind homogen.

Überprüft wurden Unterschiede zwischen den Bindungsgruppen in der Fremden Situation bezüglich der Faktoren des Konstruktes Bewältigung des Schuleintritts.

Tab.14: Globaltests für das Konstrukt Bindung auf der Verhaltensebene (Fremde Situation) und die Faktorwerte des Konstruktes Bewältigung des Schuleintritts aus Eltern- und Lehrersicht (N=68)

	F	df	Signifikanz
Änderungsausmaß/ Belastung (Elternsicht)	.659	2/65	.521
Schulfreude (Elternsicht)	.812	2/65	.448
Gutes Arbeitsverhalten (Lehrersicht)	4.088	2/65	.021(*)
Gute Anpassung (Lehrersicht)	1.320	2/65	.274
Durchsetzung/Soz. Aktivität (Lehrersicht)	2.490	2/65	.091

In den Globaltests zeigt sich zwischen den Bindungsgruppen im Bereich *Gutes Arbeitsverhalten* ein signifikantes Ergebnis. Die sicher gebundenen Kinder (M= .06) zeigen aus Lehrersicht ein besseres Arbeitsverhalten als die desorganisierten Kinder (M= -.62). Das beste Arbeitsverhalten haben hier die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder bei einem Mittelwert von .23. Der Bereich *Durchsetzung/Soziale Aktivität* weist zwischen den Bindungsgruppen tendenzielle Signifikanz auf. Tendenziell haben die sicher gebundenen Kinder das beste Durchsetzungsvermögen und die größte soziale Aktivität (M= .35). Die tendenziell schlechteste Bewertung haben in diesem Bereich die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder (M= -.24). Die desorganisierten Kinder (M= -.12) haben hier tendenziell mehr Durchsetzungsvermögen und soziale Aktivität als die unsicher-vermeidenden Kinder.

Tab.15: Lineare Kontraste für das Konstrukt Bindung auf Verhaltensebene (Fremden Situation) und die Faktorwerte des Konstruktes Bewältigung des Schuleintritts aus Eltern- und Lehrersicht (N=68)

	Kontraste	T	Signifikanz
Änderungsausmaß/ Belastung (Elternsicht)	1) B<A	.782	.219
	2) B<D	-1.101	.138
	3) A≠D	-.451	.653
Schulfreude (Elternsicht)	1) B>A	-.231	.591
	2) B>D	1.019	.156
	3) A≠D	1.239	.220
Gutes Arbeitsverhalten (Lehrersicht)	1) B>A	-.666	.746
	2) B>D	2.194	.016(*)
	3) A≠D	2.812	.007(**)
Gute Anpassung (Lehrersicht)	1) B>A	1.193	.120
	2) B>D	1.279	.108
	3) A≠D	.607	.551
Durchsetzung/Soz. Aktivität (Lehrersicht)	1) B>A	2.161	.017(*)
	2) B>D	1.460	.075
	3) A≠D	-.369	.714

Im Vergleich mittels linearer Kontraste zwischen sicher gebundenen und unsicher-organisiert gebundenen Kindern (Kontrast 1), zeigt sich für die Kontrastkoeffizienten eine 1-seitige Signifikanz für den Bereich *Durchsetzung/Soziale Aktivität* aus Lehrersicht. Im Vergleich zwischen sicher gebundenen und unsicher-organisiert gebundenen Kindern (Kontrast 2) zeigt sich für die Kontrastkoeffizienten eine 1-seitige Signifikanz für den Bereich *Gutes Arbeitsverhalten* aus Lehrersicht. Für den Vergleich zwischen unsicher-organisiert gebundenen und desorganisierten Kindern (Kontrast 3) zeigt sich für die Kontrastkoeffizienten eine 2-seitige Signifikanz für den Bereich *Gutes Arbeitsverhalten* aus Lehrersicht.

4.3.2.2 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Beziehung zwischen Bindungsverhalten (Fremde Situation) und Bewältigung des Schuleintritts

Im Bereich *Durchsetzung/Soziale Aktivität* aus Lehrersicht gibt es in der Betrachtung der Bindungsgruppen sicher vs. unsicher-organisiert im linearen Kontrast ein signifikantes Ergebnis. Die sicher gebundenen Kinder zeigen ein besseres Durchsetzungsvermögen und sind sozial aktiver als die unsicher-organisiert gebundenen Kinder.

Hypothese 5 kann somit für diesen Teilbereich der Bewältigung des Schuleintritts bestätigt werden. In linearen Kontrasten zwischen sicher gebundenen und desorganisierten Kindern, sowie unsicher-organisierten und desorganisierten Kindern gibt es im Bereich *Gutes Arbeitsverhalten* aus Lehrersicht signifikante Ergebnisse. Die sicher gebundenen Kinder haben ein besseres Arbeitsverhalten als die desorganisierten Kinder. Zudem zeigte sich ein Unterschied zwischen unsicher-organisierten Kinder und desorganisierten Kindern: Die unsicher-organisierten Kinder haben ein besseres Arbeitsverhalten als die desorganisierten Kinder. Hypothese 6 und Hypothese 7 können so bestätigt werden. Alle anderen Mittelwertunterschiede zwischen den Bindungsgruppen lassen sich in linearen Kontrasten nicht verifizieren. Es gibt hier nur im Bereich *Durchsetzung/Soziale Aktivität* und *Gutes Arbeitsverhalten* signifikante Ergebnisse.

4.4 Prüfung des Zusammenhanges zwischen Selbstkonzept und Bewältigung des Schuleintritts

Das Selbstkonzept wurde zu zwei Messzeitpunkten (MZP 1 und MZP 3) erhoben. In vorliegende Hypothesenprüfung gehen die Daten für den Erhebungszeitpunkte 3 ein. Im Folgenden soll der Zusammenhang zwischen den Konstrukten Selbstkonzept und Bewältigung des Schuleintritts geprüft werden. Es wird erwartet, dass die Höhe des Selbstkonzeptgesamtwertes der Kinder positiv mit dem Ausmaß kompetenter Bewältigung des Schuleintritts zusammenhängt (H 8). Zur genaueren Information werden alle Skalen des Selbstkonzeptes und das Selbstwertitem angegeben, auch wenn nur bezüglich des Selbstkonzeptgesamtwertes Hypothesen vorliegen. Zwischen den Anpassungsfaktoren und den Skalen des Selbstkonzeptes wurden Produkt-Moment-Korrelationen berechnet (siehe Tab.16).

Tab.16: Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson zwischen den Faktorwerten des Konstruktes Bewältigung des Schuleintritt aus Eltern- und Lehrersicht und den Skalen des Konstruktes Selbstkonzept, sowie für das Selbstwertitem (N=68) (in Klammern sind die 2-seitigen Signifikanzwerte angegeben)

	<i>Selbstwert- item</i>	<i>Peer- akzeptanz</i>	<i>Mutter- akzeptanz</i>	<i>Sport- kompetenz</i>	<i>Kognitive Kompetenz</i>	Selbstkonzept- gesamtwert
	<i>MZP3</i>	<i>MZP3</i>	<i>MZP3</i>	<i>MZP 3</i>	<i>MZP3</i>	<i>MZP3</i>
Änderungs- ausmaß/ Belastung (Elternsicht)	.146 (.235)	.008 (.949)	.195 (.110)	.059 (.632)	.013 (.915)	.109 (.374)
Schulfreude (Elternsicht)	.106 (.390)	.116 (.346)	.149 (.224)	.096 (.434)	.061 (.622)	.161 (.189)
Gutes Ar- beits- verhalten (Lehrersicht)	.046 (.712)	-.121 (.326)	-.028 (.820)	-.130 (.291)	.171 (.162)	-.054 (.662)
Gute An- passung (Lehrersicht)	-.066 (.591)	.136 (.270)	.208 (.089)	.186 (.130)	-.128 (.299)	.173 (.159)
Durchset- zung/ Soz. Aktivität (Lehrersicht)	-.257(*) (.035)	.186 (.129)	-.030 (.807)	-.006 (.959)	.054 (.665)	.078 (.528)

4.4.1 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Beziehung zwischen Selbstkonzept und Bewältigung des Schuleintritts

Die Erwartung, dass Kinder die den Schuleintritt kompetent bewältigen auch einen hohen Selbstkonzeptgesamtwert haben, konnte an dieser Stelle nicht nachgewiesen werden. Zwischen dem Selbstkonzeptgesamtwert und der Bewältigung des Schuleintritts gibt es keinen signifikanten positiven Zusammenhang. Hypothese 8 kann somit nicht bestätigt werden.

4.5 Prüfung der Beziehung zwischen Selbstkonzept und Bindung

4.5.1 Prüfung der Beziehung zwischen Selbstkonzept und Bindungsrepräsentation (GEV-B)

Das Selbstkonzept wurde zu zwei Messzeitpunkten (MZP 1 und MZP 3) erhoben. In vorliegende Hypothesenprüfung gehen die Daten für den Erhebungszeitpunkt 3 ein. Es wird erwartet, dass die im GEV-B als sicher gebunden klassifizierten Kinder einen höheren Selbstkonzeptgesamtwert haben als die unsicher-organisiert gebundenen (H 11) oder desorganisierten Kinder (H 12). Es wird angenommen, dass sich ein Unterschied zwischen der unsicher-organisierten Bindungsrepräsentation und der desorganisierten Bindungsrepräsentation bezüglich der Höhe des Selbstkonzeptgesamtwertes zeigt (H 13). Darüber hinaus soll geprüft werden, ob die Höhe des Bindungssicherheitswertes im GEV-B positiv mit der Höhe des Selbstkonzeptgesamtwertes korreliert (H 10).

4.5.1.1 Mittlere Unterschiede zwischen Bindungsgruppen (GEV-B) im Selbstkonzept

Zunächst werden die Mittelwerte für die Bindungsgruppen im GEV-B und die Skalen des Selbstkonzeptes betrachtet. Die einzelnen Skalen dieses Konstruktes wurden im Abschnitt 3.3.3 beschrieben. Zur genaueren Information werden alle Skalen des Selbstkonzeptes und das Selbstwertitem angegeben, auch wenn nur bezüglich des Selbstkonzeptgesamtwertes Hypothesen vorliegen.

Die Mittelwerte für die vier Bindungsgruppen in Bezug auf den Selbstkonzeptgesamtwert liegen hier dicht beieinander. Die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder (MW= 3.08) haben einen höheren Selbstkonzeptgesamtwert als alle anderen Gruppen. Die sicheren Kinder (MW= 3.05) haben einen höheren Selbstkonzeptgesamtwert als die desorganisierten (MW= 3.02) oder die unsicher-ambivalenten Kinder (MW= 2.90).

Die unsicher-ambivalenten Kinder haben den geringsten Selbstkonzeptgesamtwert von allen Bindungsgruppen. Weiterführende Informationen sind dem *Anhang (Tab.1)* zu entnehmen.

Tab.17: Mittelwerte für die Konstrukte Selbstkonzept und Bindung auf Repräsentations-ebene im GEV-B (N=64)

	Kategorie	N	Mittelwert
Selbstwertitem MZP3	A	27	3.593
	B	12	3.333
	C	3	3.333
	D	22	3.545
	Gesamt	64	3.516
Selbstkonzeptgesamtwert MZP3	A	27	3.082
	B	12	3.053
	C	3	2.902
	D	22	3.018
	Gesamt	64	3.046
Peerakzeptanz MZP3	A	27	2.704
	B	12	2.603
	C	3	2.722
	D	22	2.555
	Gesamt	64	2.634
Mutterakzeptanz MZP3	A	27	2.926
	B	12	2.900
	C	3	2.389
	D	22	2.796
	Gesamt	64	2.851
Sportkompetenz MZP3	A	27	3.426
	B	12	3.458
	C	3	3.433
	D	22	3.444
	Gesamt	64	3.439
Kognitive Kompetenz MZP3	A	27	3.272
	B	12	3.250
	C	3	3.056
	D	22	3.273
	Gesamt	64	3.258

Es folgen Varianzanalysen ohne Berücksichtigung der Bindungsgruppe unsicher-ambivalent, die mit 3 Kindern im GEV-B nur sehr gering besetzt ist. In die Analyse gehen somit nur die Bindungsgruppen sicher, unsicher-vermeidend und desorganisiert ein. Das Ergebnis der einfaktoriellen Varianzanalysen ist in Tabelle 18 dargestellt.

Die Überprüfung der Varianzhomogenitätsvoraussetzungen anhand des Levene-Tests sind im *Anhang (Tab.6)* zu finden. Der Levene-Test erbrachte kein signifikantes Ergebnis. Es besteht Varianzhomogenität. Überprüft wurden Unterschiede zwischen den Bindungsgruppen sicher, unsicher-vermeidend und desorganisiert bezüglich ihres Selbstkonzeptgesamtwertes.

Tab.18: Globaltests für das Konstrukt Bindung auf Repräsentationsebene (GEV-B) und die Skalen des Konstruktes Selbstkonzept, sowie für das Selbstwertitem (N=61)

	F	df	Signifikanz
Selbstwertitem MZP3	.806	2/58	.452
Selbstkonzeptgesamtwert MZP3	.189	2/58	.828
Peerakzeptanz MZP3	.381	2/58	.685
Mutterakzeptanz MZP3	.298	2/58	.744
Sportkompetenz MZP3	.024	2/58	.976
Kognitive Kompetenz MZP3	.015	2/58	.985

In den Globaltests besteht kein signifikanter Unterschied zwischen den Bindungsgruppen bezüglich ihres Selbstkonzeptgesamtwertes. Vergleicht man die Unterschiede zwischen den Bindungsgruppen mittels linearer Kontraste ergibt sich ebenfalls kein signifikanter Unterschied.

Tab.19: Lineare Kontraste für das Konstrukt Bindung auf Repräsentationsebene (GEV-B) und die Skalen des Konstruktes Selbstkonzept, sowie für das Selbstwertitem (N=61)

	Kontraste	T	Signifikanz bei angenommener Varianzhomogenität
Selbstwertitem MZP3	1) B>A	-1.253	.113
	2) B>D	-.991	.108
	3) A≠D	.275	.784
Selbstkonzeptgesamtwert MZP3	1) B>A	-.228	.511
	2) B>D	.272	.411
	3) A≠D	.616	.541
Peerakzeptanz MZP3	1) B>A	-.479	.449
	2) B>D	.221	.317
	3) A≠D	.855	.396

	Kontraste	T	Signifikanz bei angenommener Varianzhomogenität
Mutterakzeptanz MZP3	1) B>A	-.124	.421
	2) B>D	.483	.451
	3) A≠D	.753	.454
Sportkompetenz MZP3	1) B>A	.208	.436
	2) B>D	.089	.418
	3) A≠D	-.140	.889
Kognitive Kompetenz MZP3	1) B>A	-.158	.432
	2) B>D	-.160	.438
	3) A≠D	-.010	.992

In folgender Tabelle sind die Korrelationen zwischen den Skalen des Konstruktes Selbstkonzept, dem Selbstwertitem und dem Bindungssicherheitswert im GEV-B dargestellt.

Tab.20: Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson zwischen dem Bindungssicherheitswert im GEV-B und den Skalen des Konstruktes Selbstkonzept, sowie für das Selbstwertitem (N=64) (in Klammern sind die 2-seitigen Signifikanzwerte angegeben)

	Bindungssicherheitswert im GEV-B
Selbstwert MZP3	-.112 (.374)
Selbstkonzeptgesamtwert MZP3	.113 (.373)
Peerakzeptanz MZP3	.169 (.182)
Mutterakzeptanz MZP3	.092 (.468)
Sportkompetenz MZP3	-.020 (.873)
Kognitive Kompetenz MZP3	.145 (.253)

Zwischen dem Selbstkonzeptgesamtwert und dem Bindungssicherheitswert der Kinder im GEV-B besteht kein signifikanter Zusammenhang.

4.5.1.2 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Beziehung zwischen Bindungsrepräsentation (GEV-B) und Selbstkonzept

Es konnte kein signifikanter Unterschied zwischen den Bindungsgruppen im GEV-B und dem Selbstkonzeptgesamtwert der Kinder zu Messzeitpunkt 3 gezeigt werden. Bezüglich ihres Selbstkonzeptgesamtwertes unterscheiden sich die im GEV-B als sicher gebundenen Kinder nicht von den unsicher-organisiert gebundenen oder desorganisierten Kindern. Ebenso gibt es diesbezüglich keinen signifikanten Unterschied zwischen den Bindungsgruppen unsicher-organisiert und desorganisiert. Zwischen dem Selbstkonzeptgesamtwert und dem Bindungssicherheitswert der Kinder im GEV-B besteht kein signifikanter Zusammenhang. Die Hypothesen 10-13 können nicht bestätigt werden.

4.5.2 Prüfung der Beziehung zwischen Bindungsverhalten (Fremde Situation) und Selbstkonzept

Das Selbstkonzept wurde zu zwei Messzeitpunkten (MZP 1 und MZP 3) erhoben. In die Hypothesenprüfung gehen die Daten für den Erhebungszeitpunkt 3 ein. Es wird erwartet, dass die in der Fremden Situation als sicher gebunden klassifizierten Kinder einen höheren Selbstkonzeptgesamtwert haben als die unsicher-organisiert gebundenen (H 14) oder desorganisierten Kinder (H 15). Es wird angenommen, dass sich ein Unterschied zwischen der unsicher-organisierten Bindungsrepräsentation und der desorganisierten Bindungsrepräsentation bezüglich der Höhe des Selbstkonzeptgesamtwertes zeigt (H 16).

4.5.2.1 Mittlere Unterschiede zwischen Bindungsgruppen (Fremde Situation) im Selbstkonzept

Die Bindungsgruppe unsicher-ambivalent ist in der Fremden Situation mit einem Kind nur sehr gering besetzt und bleibt in den folgenden Berechnungen unbeachtet.

Zunächst werden die Mittelwerte für die Bindungsgruppen in der Fremden Situation und die Skalen des Konstruktes Selbstkonzept, sowie das Selbstwertitem gezeigt. Die einzelnen Skalen dieses Konstruktes, sowie das Selbstwertitem werden in Abschnitt 3.3.3 beschrieben. Zur genaueren Information werden alle Skalen des Selbstkonzeptes und das Selbstwertitem angegeben, auch wenn nur bezüglich des Selbstkonzeptgesamtwertes Hypothesen vorliegen. Die Mittelwerte für die vier Bindungsgruppen in Bezug auf den Selbstkonzeptgesamtwert liegen hier dicht beieinander.

Tab.21: Mittelwerte für die Konstrukte Selbstkonzept und Bindung auf Verhaltensebene in der Fremden Situation (N=67)

	Kategorie	N	Mittelwert
Selbstwertitem MZP3	A	28	3.571
	B	24	3.458
	D	15	3.600
	Gesamt	67	3.537
Selbstkonzeptgesamtwert MZP3	A	28	3.054
	B	24	3.137
	D	15	2.929
	Gesamt	67	3.056
Peerakzeptanz MZP3	A	28	2.571
	B	24	2.818
	D	15	2.520
	Gesamt	67	2.648
Mutterakzeptanz MZP3	A	28	2.863
	B	24	2.033
	D	15	2.689
	Gesamt	67	2.885
Sportkompetenz MZP3	A	28	3.500
	B	24	3.457
	D	15	3.373
	Gesamt	67	3.456
Kognitive Kompetenz MZP3	A	28	3.280
	B	24	3.236
	D	15	3.133
	Gesamt	67	3.231

Die sicher gebundenen Kinder ($M= 3.14$) verfügen zu MZP 3 über einen höheren Selbstkonzeptgesamtwert als die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder ($M= 3.05$) oder die desorganisierten Kinder ($M= 2.93$). Die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder haben in diesem Zusammenhang einen höheren Selbstkonzeptgesamtwert als die desorganisierten Kinder.

Das Ergebnis der einfaktoriellen Varianzanalysen ist in Tabelle 22 dargestellt. Die Überprüfung der Varianzhomogenitätsvoraussetzungen anhand des Levene-Tests sind im *Anhang (Tab.10)* zu finden. Der Levene-Test erbrachte kein signifikantes Ergebnis. Es besteht somit Varianzhomogenität. Überprüft wurden Unterschiede zwischen den Bindungsgruppen in der Fremden Situation bezüglich ihres Selbstkonzeptgesamtwertes.

Tab.22: Globaltests für das Konstrukt Bindung auf Verhaltensebene(Fremde Situation) und die Skalen des Konstruktes Selbstkonzept bzw. das Selbstwertitem ($N=67$)

	F	df	Signifikanz
Selbstwertitem MZP3	.344	2/64	.710
Selbstkonzeptgesamtwert MZP3	1.694	2/64	.192
Peerakzeptanz MZP3	1.643	2/64	.201
Mutterakzeptanz MZP3	1.522	2/64	.226
Sportkompetenz MZP3	.400	2/64	.672
Kognitive Kompetenz MZP3	.712	2/64	.495

In den Globaltests besteht kein signifikanter Unterschied zwischen den Bindungsgruppen bezüglich ihres Selbstkonzeptgesamtwertes.

Im Vergleich zwischen sicher gebundenen und desorganisierten Kindern (Kontrast 2) zeigt sich für die Kontrastkoeffizienten im linearen Kontrast eine 1-seitige Signifikanz für den Selbstkonzeptgesamtwert zu MZP 3. Sicher gebundene Kinder ($M= 3.14$) haben zu MZP 3 einen höheren Selbstkonzeptgesamtwert als desorganisiert gebundene Kinder ($M= 2.93$).

Tab.23: Lineare Kontraste für das Konstrukt Bindung auf Verhaltensebene (Fremde Situation) und die Skalen des Konstruktes Selbstkonzept bzw. das Selbstwertitem (N=67)

	Kontraste	T	Signifikanz bei angenommener Varianzhomogenität
Selbstwertitem MZP3	1) B>A	-.687	.248
	2) B>D	-.727	.235
	3) A≠D	-.151	.881
Selbstkonzept-gesamtwert MZP3	1) B>A	.875	.193
	2) B>D	1.840	.035(*)
	3) A≠D	1.133	.262
Peerakzeptanz MZP3	1) B>A	1.530	.066
	2) B>D	1.562	.062
	3) A≠D	.277	.782
Mutterakzeptanz MZP3	1) B>A	1.010	.158
	2) B>D	1.727	-.045(*)
	3) A≠D	.898	.372
Sportkompetenz MZP3	1) B>A	-.350	.364
	2) B>D	.574	.284
	3) A≠D	.894	.375
Kognitive Kompetenz MZP3	1) B>A	-.408	.342
	2) B>D	.812	.210
	3) A≠D	1.191	.238

4.5.2.2 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Beziehung zwischen Bindungsverhalten (Fremde Situation) und Selbstkonzept

Vergleicht man die sicher gebundenen und desorganisierten Kindern mittels linearem Kontrast, zeigt sich in diesem Zusammenhang eine 1-seitige Signifikanz für den Selbstkonzeptgesamtwert zu MZP 3. Sicher gebundene Kinder haben zu MZP 3 einen höheren Selbstkonzeptgesamtwert als desorganisierte Kinder. Somit wird die Hypothese 15 bestätigt. Die Hypothesen 14 und 16 werden nicht bestätigt.

4.6 Operationalisierung des Sozialverhaltens auf der Grundlage verschiedener Fragebögen

Für die Skalenwerte der Fragebögen, die sich in dieser Studie auf das Sozialverhalten der Kinder beziehen, wurden Faktorenanalysen berechnet. Die Werte der Skalen ``Internalisierendes Problemverhalten`` und ``Externalisierendes Problemverhalten`` der Fragebögen Child Behavior Checklist (vgl. 3.3.6) und Teacher`s Report Form (vgl. 3.3.7), sowie der Intensitätswert des Eyberg Child Behavior Inventorys (vgl. 3.3.4) und die Werte der Skalen ``Prosoziales Verhalten``, ``Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit``, ``Physische Aggression``, ``Emotionale Störung/ Ängstlichkeit``, ``Indirekte Aggression`` und ``Zerstörung/Delinquenz`` des Social Behavior Questionnaires (vgl. 3.3.8) wurden hier einbezogen.

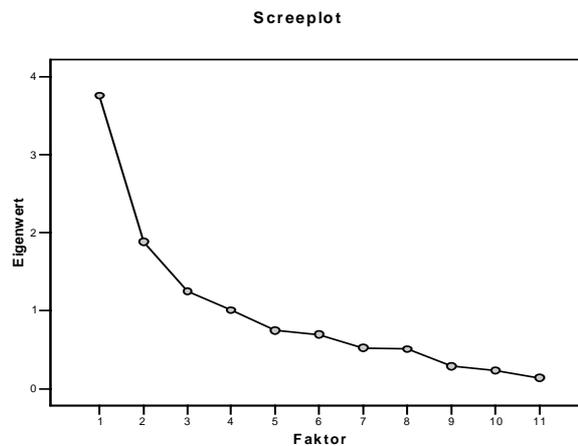


Abb. 15. Screeplot für die Skalen der Fragebögen zum Sozialverhalten

Nach der Hauptkomponentenanalyse mit anschließender Varimax Rotation ergibt sich folgende Ladungsmatrix (Tab.24). Weiterführende Informationen zu den einzelnen Items, wie Standardabweichungen und Mittelwerte, sind dem *Anhang* (Tab.26) zu entnehmen.

Tab.24: Ladungsmatrix nach Varimax Rotation und Kommunalität für die Fragebögen zum Sozialverhalten (N=69)

	Faktoren				Kommunalität
	generelle		spezielle		
	1	2	3	4	
Internalisierend (Elt.)	.080	.915	.058	.053	.850
Externalisierend (Elt.)	.666	.515	.131	.079	.732
Internalisierend (Lehr.)	.005	.619	-.289	-.505	.721
Externalisierend (Lehr.)	.745	-.108	-.399	-.203	.767
Intensität (Elt.)	.551	.490	.404	-.103	.718
Prosoziales Verhalten	-.146	.103	-.162	.890	.851
Hyperakt. /Unaufmerk.	.724	.263	.260	.089	.669
Physische Aggression	.619	.162	.307	-.003	.503
Em. Störung/ Angstl.	.096	.834	.080	.113	.723
Indirekte Aggression	.150	.011	.865	-.107	.782
Zerstörung/Delinquenz	.692	-.126	.012	-.278	.573

Faktor 1: Externalisierendes Problemverhalten

Faktor 2: Internalisierendes Problemverhalten

Faktor 3: Indirekte Aggression

Faktor 4: Prosoziales Verhalten

Die Komponenten *Externalisierendes Problemverhalten* (Elternsicht), *Externalisierendes Problemverhalten* (Lehrersicht), *Intensitätswert* (Elternurteil), *Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit*, *Physische Aggression* und *Zerstörung/Delinquenz* bilden Faktor 1, der sich auf das nach außen gerichtete, externalisierende Problemverhalten bezieht. Faktor 1 wird demnach *Externalisierendes Problemverhalten* genannt.

Faktor 2 setzt sich aus den Komponenten *Internalisierendes Problemverhalten* (Elternsicht), *Internalisierendes Problemverhalten* (Lehrersicht) und *Emotionale Störung/Ängstlichkeit* zusammen, die sich auf innere Störungen des Kindes beziehen. Faktor 2 wird demnach *Internalisierendes Problemverhalten* genannt.

Faktor 3 beinhaltet die Komponente *Indirekte Aggression* und übernimmt diesen Namen. Faktor 4 beinhaltet die Komponente *Prosoziales Verhalten* und wird danach benannt.

Nach dem Eigenwertverlauf und unter Berücksichtigung des Sreeplots (Abb.15) erfassen vier Komponenten die systematische Gesamtvarianz und klären 71.711 % der Gesamtvarianz auf.

Tab.25: Erklärte Gesamtvarianz für die Hauptkomponenten des Sozialverhaltens

Komponente	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	3.759	34.171	34.171
2	1.877	17.065	51.236
3	1.245	11.317	62.552
4	1.007	9.159	71.711

4.7 Prüfung des Zusammenhanges zwischen Sozialverhalten und Bewältigung des Schuleintritts

Im Folgenden soll der Zusammenhang zwischen den Konstrukten Sozialverhalten und Bewältigung des Schuleintritts geprüft werden. Es wird ein positiver Zusammenhang erwartet: Kinder die den Schuleintritt kompetent bewältigen, verfügen über ein kompetentes Sozialverhalten (H 9). Zwischen den Anpassungsfaktoren und den Faktoren des Sozialverhaltens wurden Produkt-Moment-Korrelationen berechnet (siehe Tab.26).

Tab.26: Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson zwischen den Faktorwerten des Konstruktes Sozialverhalten und des Konstruktes Bewältigung des Schuleintritt (N=69) (in Klammern sind die 2-seitigen Signifikanzwerte angegeben)

	Externalisierendes Problemverhalten	Internalisierendes Problemverhalten	Indirekte Aggression	Prosoziales Verhalten
Änderungsausmaß/ Belastung (Elternsicht)	.217 (.073)	.389(**) (.001)	-.072 (.556)	-.021 (.865)
Schulfreude (Elternsicht)	-.371(**) (.002)	-.306(*) (.011)	-.063 (.605)	.035 (.777)
Gutes Arbeitsverhalten (Lehrersicht)	-.227 (.069)	.044 (.717)	.075 (.541)	.063 (.608)
Gute Anpassung (Lehrersicht)	-.491(**) (.000)	-.192 (.114)	.338(**) (.005)	.284(*) (.018)
Durchsetzung/Soz. Aktivität (Lehrersicht)	.393(**) (.001)	-.278 (*) (.021)	.070 (.569)	.245(*) (.042)

Das Änderungsausmaß/ die Belastung der Kinder aus Elternsicht korreliert positiv auf dem Signifikanzniveau von .01 (2-seitig) und einem Wert von $r = .389$ mit dem internalisierenden Problemverhalten aus Elternsicht.

Dies bedeutet, dass Kinder, bei denen der Schuleintritt eine Belastung darstellt und mit vielen Veränderungen einhergeht, mehr internalisierendes Problemverhalten zeigen als Kinder, die durch den Schuleintritt wenig belastet sind und weniger Veränderungen erleben. Die von den teilnehmenden Elternteilen wahrgenommene Schulfreude der Kinder korreliert negativ mit dem in der Schule gezeigten externalisierendem Problemverhalten der Kinder auf dem Signifikanzniveau von .01 (2-seitig) bei einem Wert von $r = -.371$.

Ebenso zeigt sich eine negative Korrelation für die von den teilnehmenden Elternteilen wahrgenommene Schulfreude der Kinder und dem internalisierenden Problemverhalten. Auf dem Signifikanzniveau von .05 (2-seitig) ergibt sich hier ein Wert von $r = -.306$. Demnach zeigen Kinder, die Freude an der Schule haben, signifikant weniger externalisierendes Problemverhalten in der Schule, sowie weniger internalisierendes Problemverhalten zu Hause als Kinder, die wenig Freude an der Schule haben.

Die gute Anpassung an die Schule aus Elternsicht korreliert negativ mit dem in der Schule vom Lehrer wahrgenommenen externalisierenden Problemverhalten auf einem Signifikanzniveau von .01 (2-seitig) und einem Wert von $r = -.491$. Darüber hinaus korreliert die gute Anpassung an die Schule positiv mit der von den teilnehmenden Elternteilen eingeschätzten indirekten Aggression (Signifikanzniveau von .05 (2-seitig) und $r = .338$) und dem prosozialem Verhalten (Signifikanzniveau von .01 (2-seitig) und $r = .284$). Somit zeigen Kinder, die von ihren Eltern als an die Schule gut angepasst eingeschätzt werden, signifikant weniger externalisierendes Problemverhalten in der Schule. Allerdings zeigen sie außerhalb der Schule signifikant mehr indirekte Aggression, verfügen aber gleichzeitig über ein hohes Ausmaß an prosozialem Verhalten. Ein hohes Ausmaß an Durchsetzungsvermögen und sozialer Aktivität aus Lehrersicht korreliert positiv mit externalisierendem Problemverhalten aus Lehrersicht (Signifikanzniveau von .01 (2-seitig) und $r = .393$) und prosozialem Verhalten der Kinder aus Elternsicht (Signifikanzniveau von .05 (2-seitig) und $r = .245$).

Eine negative Korrelation besteht zwischen dem Durchsetzungsvermögen und der sozialen Aktivität aus Lehrersicht und dem internalisierenden Problemverhalten aus Elternsicht (Signifikanzniveau von .05 (2-seitig) und $r = -.278$). Demnach zeigen Kinder, die sich in der Schule durchsetzen und sozial aktiv sind, dort auch ein höheres Ausmaß an externalisierenden Problemverhaltensweisen und prosozialem Verhalten. Diese durchsetzungsstarken und sozial aktiven Kinder zeigen aus Elternsicht zu Hause dann weniger internalisierendes Problemverhalten als andere Kinder.

4.7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Prüfung des Zusammenhanges zwischen Sozialverhalten und Bewältigung des Schuleintritts

Es konnte gezeigt werden, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Faktoren (Änderungsausmaß/Belastung (Elternsicht), Schulfreude (Elternsicht), Gute Anpassung (Lehrersicht) und Durchsetzung/Soziale Aktivität (Lehrersicht)) des Konstruktes Bewältigung des Schuleintritts und den Faktoren des Konstruktes Sozialverhalten besteht.

Kinder, die aus Elternsicht hohe Werte im Bereich *Änderungsausmaß/Belastung* haben, zeigen mehr internalisierendes Problemverhalten als Kinder, die weniger belastet sind. Kinder die aus Elternsicht viel Freude an der Schule haben, zeigen weniger externalisierendes und internalisierendes Problemverhalten.

Die aus Lehrersicht als gut an die Schule angepasst eingeschätzten Kinder zeigen weniger externalisierendes Problemverhalten als schlechter angepasste Kinder. Gut angepasste Kinder zeigen aus Elternsicht zudem mehr prosoziales Verhalten aber auch mehr indirekte Aggression als die an die Schule schlechter angepassten Kinder. Durchsetzungsstarke und sozial aktive Kinder (Lehrersicht) zeigen mehr externalisierendes Problemverhalten, aber auch mehr prosoziales Verhalten aus Elternsicht als Kinder, die weniger Durchsetzungsvermögen und soziale Aktivität zeigen. Kinder mit einer hohen Ausprägung auf dem Faktor *Durchsetzung/Soziale Aktivität* neigen zu weniger internalisierendem Problemverhalten als Kinder, die weniger Durchsetzungsvermögen und soziale Aktivität zeigen.

Die Erwartung (H 9), dass Kinder, die den Schuleintritt kompetent bewältigen auch sozial kompetenter sind als Kinder, denen die Bewältigung des Schuleintritts Probleme macht, konnte für Teilbereiche des Sozialverhaltens bestätigt werden. Für den Anpassungsbereich *Gutes Arbeitsverhalten* (Lehrersicht) zeigten sich keine signifikanten Ergebnisse.

4.8 Prüfung der Beziehung zwischen Sozialverhalten und Bindung

4.8.1 Prüfung der Beziehung zwischen Sozialverhalten und Bindungsrepräsentation (GEV-B)

Es wird erwartet, dass die im GEV-B als sicher gebunden klassifizierten Kinder eine höhere Ausprägung kompetenten Sozialverhaltens haben als die unsicher-organisiert gebundenen (H 18) oder desorganisierten Kinder (H 19). Es wird angenommen, dass sich ein Unterschied zwischen der unsicher-organisierten Bindungsrepräsentation und der desorganisierten Bindungsrepräsentation bezüglich der Höhe der Ausprägung kompetenten Sozialverhaltens zeigt (H 20).

Darüber hinaus soll geprüft werden, ob die Höhe des Bindungssicherheitswertes im GEV-B positiv mit der Höhe der Ausprägung kompetenten Sozialverhaltens korreliert (H 17).

4.8.1.1 Mittlere Unterschiede zwischen den Bindungsgruppen (GEV-B) im Sozialverhalten

Zunächst werden die Mittelwerte für die Bindungsgruppen im GEV-B und die Faktorwerte der Fragebögen zum Sozialverhalten betrachtet. Weitere Informationen sind dem *Anhang (Tab.5)* zu entnehmen.

Tab.27: Mittelwerte für die Konstrukte Sozialverhalten und Bindung auf Repräsentationsebene im GEV-B (N=64)

	Kategorie	N	Mittelwert
Externalisierendes Problemverhalten	A	27	-.040
	B	12	-.352
	C	3	-.735
	D	22	.408
	Gesamt	64	.023
Internalisierendes Problemverhalten	A	27	.206
	B	12	.324
	C	3	-1.042
	D	22	-.298
	Gesamt	64	-.004
Indirekte Aggression	A	27	-.155
	B	12	.000
	C	3	.741
	D	22	.032
	Gesamt	64	-.020
Prosoziales Verhalten	A	27	-.287
	B	12	.661
	C	3	-.042
	D	22	.075
	Gesamt	64	.027

Die sicher gebundenen Kinder ($M = -.35$) zeigen weniger *externalisierendes Problemverhalten* als die unsicher-vermeidend ($M = -.04$) gebundenen Kinder und die desorganisierten Kinder ($M = .41$). Die desorganisierten Kinder zeigen mehr externalisierendes Problemverhalten als die unsicher-organisierten Gruppen. Das geringste Ausmaß an externalisierendem Problemverhalten haben die unsicher-ambivalent gebundenen Kinder ($M = -.73$).

Im Bereich *Internalisierendes Problemverhalten* zeigen die sicher gebundenen Kinder ($M = .32$) mehr Problemverhalten als die unsicher-organisierten Gruppen und die desorganisierten Kinder. Die desorganisierten Kinder ($M = -.30$) zeigen mehr internalisierendes Problemverhalten als die unsicher-ambivalent gebundenen Kinder ($M = -1.04$) und weniger als die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder ($M = .21$).

Die sicher gebundenen Kinder zeigen weniger *indirekte Aggression* als die unsicher-ambivalent gebundenen Kinder ($M = .74$) und die desorganisierten Kinder ($M = .03$). Die geringsten Werte haben in diesem Bereich die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder ($M = -.16$).

Die sicher gebundenen Kinder ($M = .66$) zeigen mehr *prosoziales Verhalten* als alle anderen Gruppen. Im Vergleich mit den unsicher-vermeidend gebundenen Kindern ($M = -.29$) und den unsicher-ambivalent gebundenen Kindern ($M = -.04$) zeigen die desorganisierten Kinder mehr prosoziales Verhalten ($M = .08$).

Es folgen einfaktorielle Varianzanalysen ohne Berücksichtigung der Bindungsgruppe unsicher-ambivalent, die mit 3 Kindern im GEV-B nur sehr gering besetzt ist. In die Analyse gehen somit nur die Bindungsgruppen sicher, unsicher-vermeidend und desorganisiert ein. Das Ergebnis der einfaktoriellen Varianzanalysen ist in Tabelle 28 dargestellt. Die Überprüfung der Varianzhomogenitätsvoraussetzungen anhand des Levene-Tests sind im *Anhang (Tab.6)* zu finden. Der Levene-Test erbrachte kein signifikantes Ergebnis. Es besteht demnach Varianzhomogenität. Überprüft wurden Unterschiede zwischen den Bindungsgruppen sicher, unsicher-vermeidend und desorganisiert auf der Repräsentationsebene im GEV-B bezüglich der Faktoren des Konstruktes Sozialverhalten.

Die statistische Überprüfung der Unterschiedshypothesen von sicherer, unsicherorganisierter und desorganisierter Bindung im GEV-B bezüglich der Faktoren der Konstrukte Bewältigung des Schuleintritts und des Sozialverhaltens erfolgte mit Hilfe von einfaktoriellen Varianzanalysen.

Tab.28: Globaltests für die Faktorwerte des Konstruktes Sozialverhalten und das Konstrukt Bindung auf Repräsentationsebene im GEV-B (N=61)

	F	df	Signifikanz
Externalisierendes Problemverhalten	2.444	2/58	.096
Internalisierendes Problemverhalten	2.234	2/58	.116
Indirekte Aggression	.263	2/58	.770
Prosoziales Verhalten	3.772	2/58	.029(*)

In den Globaltests zeigt sich zwischen den Gruppen ein signifikantes Ergebnis. Für das prosoziale Verhalten der Kinder besteht ein signifikanter Unterschied zwischen den Bindungsgruppen im Geschichtenergänzungsverfahren. Eine tendenzielle Signifikanz fällt im Bereich *Externalisierendes Problemverhalten* auf. Die weiteren Merkmale unterscheiden sich zwischen den Gruppen in den Globaltests nicht signifikant.

In linearen Kontrasten zeigt sich für die Kontrastkoeffizienten in Kontrast 1: sichere > unsicher-organisierte Bindung im GEV-B bei gleichen Varianzen eine 1-seitige Signifikanz im Bereich *Prosoziales Verhalten*. Sicher gebundene Kinder ($M = .66$) verhalten sich prosozialer als unsicher-organisiert gebundene Kinder ($M = -.29$). Für Kontrast 2: sichere > desorganisierte Bindung im GEV-B zeigt sich bei gleichen Varianzen eine 1-seitige tendenzielle Signifikanz für den Bereich *Prosoziales Verhalten*. Sichere Kinder ($M = .66$) zeigen im Vergleich zu desorganisierten Kindern ($M = .08$) tendenziell ein höheres Ausmaß an prosozialem Verhalten. Für die Kontrastkoeffizienten in Kontrast 3: unsicher-organisiert \neq desorganisiert ergibt sich ein tendenziell signifikanter Unterschied im Bereich *Internalisierendes Problemverhalten*. Die unsicher-organisiert gebundenen Kinder ($M = .21$) zeigen tendenziell ein höheres Ausmaß an internalisierenden Problemverhaltensweisen als die desorganisiert gebundenen Kinder ($M = -.30$).

Tab.29: Lineare Kontraste für die Konstrukte Sozialverhalten und Bindung auf Repräsentationsebene (GEV-B) (N=61)

	Kontraste	T	Signifikanz (2-seitig) bei angenommener Varianzhomogenität
Externalisierendes Problemverhalten	1) B<A	-.893	.188
	2) B<D	-2.100	.980
	3) A \neq D	-1.545	.128
Internalisierendes Problemverhalten	1) B<A	.348	.652
	2) B<D	1.782	.960
	3) A \neq D	1.806	.076
Indirekte Aggression	1) B<A	.472	.681
	2) B<D	-.093	.463
	3) A \neq D	-.687	.495
Prosoziales Verhalten	1) B>A	2.734	.004(**)
	2) B>D	1.633	.054
	3) A \neq D	-1.262	.212

Folgende Tabelle stellt die Korrelation zwischen den Hauptkomponenten des Konstruktes Sozialverhalten und den Bindungssicherheitswerten im GEV-B dar.

Tab.30: Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson zwischen den Faktoren des Konstruktes Sozialverhalten und dem Bindungssicherheitswert im GEV-B (N=66) (in Klammern sind die 2-seitigen Signifikanzwerte angegeben)

	Bindungssicherheitswert im GEV-B
Externalisierendes Problemverhalten	-.222 (.074)
Internalisierendes Problemverhalten	.209 (.092)
Indirekte Aggression	- .046 (.713)
Prosoziales Verhalten	.229 (.064)

Zwischen dem externalisierenden Problemverhalten und der Höhe des Bindungssicherheitswertes der Kinder im GEV-B besteht ein tendenziell negativer, signifikanter Zusammenhang auf dem Signifikanzniveau von .05 (2-seitig) und einem Wert von $r = -.222$. Das externalisierende Problemverhalten korreliert tendenziell signifikant negativ mit der sicheren Bindung im GEV-B. Zwischen dem internalisierenden Problemverhalten und der Höhe des Bindungssicherheitswertes der Kinder im GEV-B besteht ein tendenziell positiver, signifikanter Zusammenhang auf dem Signifikanzniveau von .05 (2-seitig) und einem Wert von $r = .209$. Das internalisierende Problemverhalten korreliert tendenziell signifikant positiv mit der sicheren Bindung im GEV-B. Zwischen dem prosozialem Verhalten und der Höhe des Bindungssicherheitswertes der Kinder im GEV-B besteht ein tendenziell positiver, signifikanter Zusammenhang auf dem Signifikanzniveau von .05 (2-seitig) und einem Wert von $r = .229$. Das prosoziale Verhalten korreliert tendenziell signifikant positiv mit der sicheren Bindung im GEV-B.

4.8.1.2 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Beziehung zwischen Sozialverhalten und Bindungsrepräsentation (GEV-B)

Anhand der Globaltests zeigt sich in den Varianzanalysen zwischen den Bindungsgruppen sicher, unsicher-vermeidend und desorganisiert auf der Repräsentationsebene im GEV-B ein signifikanter Unterschied im Bereich des prosozialen Verhaltens der Kinder. Im linearen Kontrast 1 zeigt sich für die Kontrastkoeffizienten sicher > unsicher-organisiert im GEV-B bei gleichen Varianzen eine 1-seitige Signifikanz im Bereich *Prosoziales Verhalten*. Sicher gebundenen Kinder zeigen demnach ein höheres Ausmaß an prosozialen Verhaltensweisen als unsicher-organisierte Kinder. Die Hypothese 18 wird bestätigt. Für Kontrast 2: sichere > desorganisierte Bindung im GEV-B zeigt sich bei gleichen Varianzen eine 1-seitige tendenzielle Signifikanz für den Bereich *Prosoziales Verhalten*. Sicher gebundene Kinder zeigen tendenziell ein höheres Ausmaß an prosozialen Verhaltensweisen als desorganisierte Kinder. Die Hypothese 19 wird für den Bereich *Prosoziales Verhalten* tendenziell bestätigt. Für die Kontrastkoeffizienten in Kontrast 3: unsicher-organisiert \neq desorganisiert ergibt sich ein tendenziell signifikanter Unterschied im Bereich *Internalisierendes Problemverhalten*. Die unsicher-organisiert gebundenen Kinder zeigen ein tendenziell höheres Ausmaß an internalisierenden Problemverhaltensweisen als die desorganisiert gebundenen Kinder. Hypothese 20 wird für den Bereich *Internalisierendes Problemverhalten* tendenziell bestätigt. In der Korrelation zwischen dem Bindungssicherheitswert im GEV-B und den Faktoren des Konstruktes Sozialverhalten ergibt sich für die Bereiche *Externalisierendes Problemverhalten*, *Internalisierendes Problemverhalten* und *Prosoziales Verhalten* jeweils ein tendenziell signifikantes Ergebnis. Das externalisierende Problemverhalten korreliert tendenziell negativ mit der Höhe des Bindungssicherheitswertes im GEV-B. Das internalisierende Problemverhalten, sowie das prosoziale Verhalten korrelieren tendenziell positiv mit der Höhe des Bindungssicherheitswertes im GEV-B. Bezüglich des externalisierenden Problemverhaltens und des prosozialen Verhaltens wird Hypothese 17 tendenziell bestätigt.

4.8.2 Prüfung der Beziehung zwischen Sozialverhalten und Bindungsverhalten (Fremde Situation)

Es wird erwartet, dass die in der Fremden Situation als sicher gebunden klassifizierten Kinder über ein kompetenteres Sozialverhalten verfügen als die unsicher-organisiert gebundenen (H 21) oder desorganisierten Kinder (H 22). Es wird angenommen, dass sich ein Unterschied zwischen dem unsicher-organisierten Bindungsverhalten und dem desorganisierten Bindungsverhalten bezüglich des kompetenten Sozialverhaltens zeigt (H 23).

4.8.2.1 Mittlere Unterschiede zwischen Bindungsgruppen (Fremde Situation) im Sozialverhalten

Die Bindungsgruppe unsicher-ambivalent ist in der Fremden Situation mit einem Kind nur sehr gering besetzt und bleibt in den folgenden Berechnungen unbeachtet. Zunächst werden die Mittelwerte für die Bindungsgruppen in der Fremden Situation und die Faktorwerte der Fragebögen zum Sozialverhalten betrachtet. Weiterführende Informationen sind dem *Anhang (Tab.9)* zu entnehmen.

Tab.31: Mittelwerte für die Konstrukte Sozialverhalten und Bindung auf Verhaltensebene (Fremde Situation) (N=68)

	Kategorie	N	Mittelwert
Externalisierendes Problemverhalten	A	28	-.197
	B	25	-.079
	D	15	.532
	Gesamt	68	.007
Internalisierendes Problemverhalten	A	28	.194
	B	25	-.097
	D	15	-.152
	Gesamt	68	.011
Indirekte Aggression	A	28	-.244
	B	25	.381
	D	15	-.162
	Gesamt	68	.003
Prosoziales Verhalten	A	28	-.182
	B	25	.156
	D	15	.059
	Gesamt	68	-.005

Die sicher gebundenen Kinder ($M = -.08$) zeigen weniger *externalisierendes Problemverhalten* als die desorganisierten Kinder ($M = .53$). Das geringste Ausmaß an externalisiertem Problemverhalten haben die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder ($M = -.20$).

Im Bereich *Internalisierendes Problemverhalten* haben die sicher gebundenen Kinder ($M = -.10$) ein geringeres Ausmaß an Problemverhaltensweisen als die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder ($M = .19$). Die geringste Belastung haben in diesem Bereich die unsicher-desorganisiert gebundenen Kinder mit einem Mittelwert von $-.15$ die.

Die sicher gebundenen Kinder ($M = .38$) zeigen mehr *Indirekte Aggression* als die unsicher-vermeidenden ($M = -.24$) und desorganisierten Kinder ($M = -.16$).

Die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder sind indirekt aggressiver als die desorganisierten Kinder. Die sicher gebundenen Kinder ($M = .16$) zeigen mehr *prosoziales Verhalten* als die unsicher-vermeidend gebundenen ($M = -.18$) und desorganisierten ($M = .06$) Kinder. Die desorganisierten Kinder verhalten sich prosozialer als die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder.

Das Ergebnis der einfaktoriellen Varianzanalysen ist in Tabelle 32 dargestellt. Die Überprüfung der Varianzhomogenitätsvoraussetzungen anhand des Levene-Tests sind im *Anhang (Tab.10)* zu finden. Der Levene-Test erbrachte in den Bereichen *Externalisierendes Problemverhalten* und *Indirekte Aggression* ein signifikantes Ergebnis. Für diese Bereiche besteht demnach Varianzheterogenität. Alle anderen Varianzen sind homogen. Überprüft wurden Unterschiede zwischen den Bindungsgruppen in der Fremden Situation bezüglich der Faktoren des Konstruktes Bewältigung des Schuleintritts.

Tab.32: Globaltests für die Faktoren des Konstruktes Sozialverhalten und das Konstrukt Bindung (Fremde Situation) ($N=68$)

	F	df	Signifikanz
Externalisierendes Problemverhalten	2.866	2/65	.064
Internalisierendes Problemverhalten	.803	2/65	.452
Indirekte Aggression	2.969	2/65	.058
Prosoziales Verhalten	.778	2/65	.463

In den Globaltests zeigt sich zwischen den Bindungsgruppen in den Bereichen *Externalisierendes Problemverhalten* und *Indirekte Aggression* jeweils ein tendenziell signifikantes Ergebnis. Vergleicht man die Unterschiede zwischen den Gruppen mittels linearer Kontraste, zeigt sich für die Kontrastkoeffizienten in Kontrast 2: sichere < desorganisierte Bindung in der Fremden Situation bei ungleichen Varianzen eine 1-seitige tendenzielle Signifikanz für den Bereich *Externalisierendes Problemverhalten*. Die sicher gebundenen Kinder (M= -.08) zeigen tendenziell weniger externalisierendes Problemverhalten als die desorganisierten Kinder (M= .53). Für Kontrast 3: unsichere ≠ desorganisierte Bindung zeigt sich in der Fremden Situation bei ungleichen Varianzen eine 2-seitige tendenzielle Signifikanz für den Bereich *Externalisierendes Problemverhalten*. Die unsicher gebundenen Kinder (M= -.20) zeigen tendenziell weniger externalisierendes Problemverhalten als die desorganisierten Kinder (M= .53).

Tab.33: Lineare Kontraste für die Konstrukte Sozialverhalten und Bindung auf Verhaltensebene (Fremde Situation) (N=68)

	Kontraste	T	Signifikanz
Externalisierendes Problemverhalten	1) B<A	.543	.705
	2) B<D	-1.555	.069
	3) A≠D	-1.770	.092
Internalisierendes Problemverhalten	1) B<A	-1.050	.149
	2) B<D	.169	.567
	3) A≠D	1.075	.286
Indirekte Aggression	1) B<A	2.291	.986
	2) B<D	1.495	.928
	3) A≠D	-.278	.784
Prosoziales Verhalten	1) B>A	1.217	.114
	2) B>D	.294	.385
	3) A≠D	-.746	.458

4.8.2.2 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Beziehung zwischen Sozialverhalten und Bindungsverhalten (Fremde Situation)

In den Globaltests zeigt sich zwischen den Bindungsgruppen in den Bereichen *Externalisierendes Problemverhalten* und *Indirekte Aggression* ein tendenziell signifikantes Ergebnis.

Im Bereich *Externalisierendes Problemverhalten* gibt es in der Betrachtung der Bindungsgruppen sicher < desorganisiert im linearen Kontrast 2 ein tendenziell signifikantes Ergebnis. Die sicher gebundenen Kinder zeigen weniger externalisierendes Problemverhalten als die desorganisiert gebundenen Kinder. Hypothese 22 wird für den Bereich *Externalisierendes Problemverhalten* tendenziell bestätigt. Für den dritten Kontrast zeigt sich in der Fremden Situation bei ungleichen Varianzen eine 2-seitige tendenzielle Signifikanz für den Bereich *Externalisierendes Problemverhalten*. Die unsicher-organisiert gebundenen Kinder zeigen tendenziell weniger externalisierendes Problemverhalten als die desorganisierten Kinder. Die Hypothese 23 wird für den Bereich *Externalisierendes Problemverhalten* tendenziell bestätigt. Alle anderen Mittelwertunterschiede zwischen den Bindungsgruppen lassen sich in linearen Kontrasten nicht bestätigen. Hypothese 21 konnte hier nicht bestätigt werden.

4.9 Überprüfung der Beziehung zwischen Bindung und Intelligenz der Kinder

Es soll überprüft werden, ob eine Beziehung zwischen der Bindungsstrategie der Kinder und ihrer Intelligenz besteht.

4.9.1 Intelligenzunterschiede zwischen den Bindungsgruppen im GEV-B

Zunächst werden die Mittelwerte für die Bindungsgruppen im GEV-B und die Subskalen des Intelligenztests betrachtet. Die einzelnen Bereiche des Intelligenztests CFT-1 werden im Abschnitt 3.3.9 beschrieben. In diesem Zusammenhang soll die Intelligenz ausschließlich als Kontrollvariable dienen.

Die Mittelwerte für die vier Bindungsgruppen liegen hier dicht beieinander.

Weiterführende Informationen sind im *Anhang (Tab.1)* zu finden.

Tab.34: Mittelwerte in den Subtests des Intelligenztests CFT-1 nach Bindungsgruppen im GEV-B getrennt (N=63)

	Kategorie	N	Mittelwert
Summe 1 (Rohwert)	A	26	41.423
	B	12	46.083
	C	3	43.000
	D	22	42.545
	Gesamt	63	42.778
Summe 2 (Rohwert)	A	26	19.962
	B	12	20.833
	C	3	19.667
	D	22	20.091
	Gesamt	63	20.159
Summe 3 (Rohwert)	A	26	21.846
	B	12	25.250
	C	3	23.333
	D	22	22.000
	Gesamt	63	22.619

	Kategorie	N	Mittelwert
Subtest Substitution	A	26	9.577
	B	12	10.500
	C	3	10.000
	D	22	10.227
	Gesamt	63	10.000
Subtest Labyrinth	A	26	10.385
	B	12	10.333
	C	3	9.667
	D	22	9.818
	Gesamt	63	10.143
Subtest Klassifikationen	A	26	6.577
	B	12	6.583
	C	3	6.667
	D	22	7.091
	Gesamt	63	6.762
Subtest Ähnlichkeiten	A	26	8.731
	B	12	9.667
	C	3	9.667
	D	22	8.091
	Gesamt	63	8.730
Subtest Matrizen	A	26	6.538
	B	12	8.167
	C	3	7.000
	D	22	6.818
	Gesamt	63	6.968

Summe1: Addition der Rohwerte aller Subtests

Summe2: Addition der Rohwerte der Subtests Substitution und Labyrinth

Summe3: Addition der Rohwerte der Subtests Ähnlichkeiten und Matrizen

Im Subtest Ähnlichkeiten zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Bindungsgruppen. Die besten Ergebnisse im Bereich *Subtest Ähnlichkeiten* des CFT-1 haben die sicher gebundenen ($M= 9.67$) und die unsicher-ambivalent gebundenen Kinder ($M= 9.67$). Die sicher gebundenen Kinder haben hier bessere Ergebnisse als die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder ($M= 8.73$) und die desorganisierten Kinder ($M= 8.10$). Die unsicher-organisierten Kinder zeigen in diesem Subtest Ähnlichkeiten bessere Leistungen als die desorganisierten Kinder.

Es folgen Varianzanalysen ohne Berücksichtigung der Bindungsgruppe unsicher-ambivalent, die mit 3 Kindern im GEV-B nur sehr gering besetzt ist. In die Analyse gehen somit nur die Bindungsgruppen sicher, unsicher-vermeidend und desorganisiert ein. Das Ergebnis der einfaktoriellen Varianzanalysen ist in Tabelle 37 dargestellt. Die Überprüfung der Varianzhomogenitätsvoraussetzungen anhand des Levene-Tests sind im *Anhang (Tab.6)* zu finden. Der Levene-Test erbrachte im Bereich *IQ Altersnorm 3* ein signifikantes Ergebnis. Für diesen Bereich besteht demnach Varianzheterogenität. Alle anderen Varianzen sind homogen.

Überprüft wurden in Globaltests Unterschiede zwischen den Bindungsgruppen im GEV-B bezüglich der Subtests des Intelligenztests. Es gibt nur einen tendenziellen, signifikanten Unterschied zwischen den Bindungsgruppen (GEV-B) im *Subtest Ähnlichkeiten*.

Tab.35: Globaltests für das Konstrukt Bindung auf Repräsentationsebene (GEV-B) und die Bereiche des Intelligenztests CFT-1 (N=60)

	F	df	Signifikanz
Subtest Substitution	.743	2/57	.480
Subtest Labyrinth	.694	2/57	.504
Subtest Klassifikationen	.326	2/57	.723
Subtest Ähnlichkeiten	3.009	2/57	.057
Subtest Matrizen	1.204	2/57	.308
Summe 1 (Rohwert)	1.404	2/57	.254
Summe 2 (Rohwert)	.288	2/57	.751
Summe 3 (Rohwert)	1.407	2/57	.253

Summe1: Addition der Rohwerte aller Subtests

Summe2: Addition der Rohwerte der Subtests Substitution und Labyrinth

Summe3: Addition der Rohwerte der Subtests Ähnlichkeiten und Matrizen

In linearen Kontrasten zeigt sich für die Kontrastkoeffizienten in Kontrast 2: sichere vs. desorganisierte Bindung im GEV-B bei gleichen Varianzen eine 2-seitige Signifikanz auf dem 5%-Niveau im Bereich *Subtest Ähnlichkeiten* des Intelligenztests CFT-1. Sichere Kinder (M= 6.67) können im Intelligenztest besser Ähnlichkeiten erkennen als desorganisierte Kinder (M= 8.09).

Tab. 36: Lineare Kontraste für das Konstrukt Bindung auf Repräsentationsebene (GEV-B) und die Bereiche des Intelligenztests CFT-1 (N=60)

	Kontraste	T	Signifikanz (2-seitig)
Subtest Substitution	1) B vs. A	1.087	.281
	2) B vs. D	.312	.756
	3) A vs. D	-.923	.360
Subtest Labyrinth	1) B vs. A	-.084	.933
	2) B vs. D	.821	.451
	3) A vs. D	1.119	.268
Subtest Klassifikationen	1) B vs. A	.008	.994
	2) B vs. D	-.598	.552
	3) A vs. D	-.750	.456
Subtest Ähnlichkeiten	1) B vs. A	1.494	.141
	2) B vs. D	2.447	.018(*)
	3) A vs. D	1.231	.223
Subtest Matrizen	1) B vs. A	1.525	.133
	2) B vs. D	1.228	.224
	3) A vs. D	-.316	.753
Summe 1 (Rohwert)	1) B vs. A	1.668	.101
	2) B vs. D	1.231	.223
	3) A vs. D	-.484	.630
Summe 2 (Rohwert)	1) B vs. A	.742	.461
	2) B vs. D	.614	.541
	3) A vs. D	-.133	.895
Summe 3 (Rohwert)	1) B vs. A	1.582	.119
	2) B vs. D	1.469	.147
	3) A vs. D	-.086	.932

In folgender Tabelle ist die Korrelation zwischen dem Bindungssicherheitswert im GEV-B und den Bereichen des Intelligenztests CFT-1 dargestellt.

Tab.37: Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson zwischen dem Bindungssicherheitswert im GEV-B und den Bereichen des Intelligenztests CFT-1 (N=65) (in Klammern sind die 2-seitigen Signifikanzwerte angegeben)

	Bindungssicherheitswert im GEV-B
Subtest Substitution	.089 (.481)
Subtest Labyrinth	.255 (*) (.040)
Subtest Klassifikationen	-.055 (.663)
Subtest Ähnlichkeiten	.265 (*) (.033)

	Bindungssicherheitswert im GEV-B
Subtest Matrizen	.062 (.622)
Summe 1 (Rohwert)	.159 (.207)
Summe 2 (Rohwert)	.196 (.118)
Summe 3 (Rohwert)	.129 (.306)

Summe1: Addition der Rohwerte aller Subtests

Summe2: Addition der Rohwerte der Subtests Substitution und Labyrinth

Summe3: Addition der Rohwerte der Subtests Ähnlichkeiten und Matrizen

Zwischen dem Bereich *Subtest Labyrinth* des Intelligenztests CFT-1 und dem Bindungssicherheitswert der Kinder im GEV-B besteht eine signifikante, positive Korrelation auf dem Niveau von .05 (2-seitig) bei einem Wert von $r = .255$.

Auf dem Signifikanzniveau von .05 (2-seitig) besteht zwischen dem Bereich *Subtest Ähnlichkeiten* des Intelligenztest CFT-1 und dem Bindungssicherheitswert der Kinder im GEV-B ein signifikanter, positiver Zusammenhang von $r = .265$.

Die Kinder mit einem hohen Bindungssicherheitswert im GEV-B zeigen in den Aufgabenbereichen *Subtest Labyrinth* und *Subtest Ähnlichkeiten* bessere Leistungen als die Kinder mit einem niedrigen Bindungssicherheitswert im GEV-B. Das Ergebnis scheint zufällig. Es gibt keine Erklärung.

4.9.2 Intelligenzunterschiede zwischen den Bindungsgruppen in der Fremden Situation

Die Bindungsgruppe unsicher-ambivalent ist auf der Verhaltensebene in der Fremden Situation mit einem Kind nur sehr gering besetzt und bleibt in den folgenden Berechnungen unbeachtet. Zunächst wurden die Mittelwerte für die Bindungsgruppen in der Fremden Situation und die Bereiche des Intelligenztests betrachtet. Weiterführende Informationen sind dem *Anhang (Tab.9)* zu entnehmen.

In die Analyse gehen hier nur die Bindungsgruppen sicher, unsicher-vermeidend und desorganisiert ein. Die Mittelwerte für die vier Bindungsgruppen liegen hier sehr dicht beieinander. Das Ergebnis der einfaktoriellen Varianzanalysen ist in Tabelle 40 dargestellt. Die Überprüfung der Varianzhomogenitätsvoraussetzungen anhand des Levene-Tests ist im *Anhang (Tab.10)* zu finden.

Tab.38: Mittelwerte in den Subtests des Intelligenztests CFT-1 nach Bindungsgruppen (Fremde Situation) getrennt (N=67)

	Kategorie	N	Mittelwert
Subtest Substitution	A	27	9.852
	B	25	10.040
	D	15	10.333
	Gesamt	67	10.030
Subtest Labyrinth	A	27	10.407
	B	25	9.920
	D	15	9.933
	Gesamt	67	10.119
Subtest Klassifikationen	A	27	6.963
	B	25	6.360
	D	15	6.400
	Gesamt	67	6.612
Subtest Ähnlichkeiten	A	27	8.889
	B	25	8.760
	D	15	7.933
	Gesamt	67	8.627
Subtest Matrizen	A	27	7.148
	B	25	6.880
	D	15	6.533
	Gesamt	67	6.910
Summe 1 (Rohwert)	A	27	42.889
	B	25	41.960
	D	15	42.533
	Gesamt	67	42.463
Summe 2 (Rohwert)	A	27	20.259
	B	25	19.960
	D	15	20.333
	Gesamt	67	20.164
Summe 3 (Rohwert)	A	27	23.000
	B	25	22.000
	D	15	21.533
	Gesamt	67	22.299

Summe 1: Addition der Rohwerte aller Subtests

Summe 2: Addition der Rohwerte der Subtests Substitution und Labyrinth

Summe 3: Addition der Rohwerte der Subtests Ähnlichkeiten und Matrizen

Der Levene-Test erbrachte kein signifikantes Ergebnis. Es besteht demnach Varianzhomogenität. In den Globaltests ergibt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Bindungsgruppen in der Fremden Situation und der Intelligenz der Kinder.

Tab.39: Globaltests für das Konstrukt Bindung auf Verhaltensebene (Fremde Situation) und die Bereiche des Intelligenztests CFT-1 (N=67)

	F	df	Signifikanz
Subtest Substitution	.189	2/64	.828
Subtest Labyrinth	.615	2/64	.544
Subtest Klassifikationen	.565	2/64	.571
Subtest Ähnlichkeiten	1.300	2/64	.280
Subtest Matrizen	.180	2/64	.836
Summe 1 (Rohwert)	.086	2/64	.918
Summe 2 (Rohwert)	.079	2/64	.924
Summe 3 (Rohwert)	.303	2/64	.739

Summe1: Addition der Rohwerte aller Subtests

Summe2: Addition der Rohwerte der Subtests Substitution und Labyrinth

Summe3: Addition der Rohwerte der Subtests Ähnlichkeiten und Matrizen

In linearen Kontrasten für die Kontrastkoeffizienten in Kontrast 1: sichere vs. unsicher-organisierte Bindung, Kontrast 2: sicher vs. desorganisierte Bindung und Kontrast 3: unsicher-organisierte vs. desorganisierte Bindung in der Fremden Situation zeigt sich bei gleichen Varianzen kein signifikantes Ergebnis in Zusammenhang mit den Bereichen des Intelligenztests CFT-1.

Tab.40: Lineare Kontraste für das Konstrukt Bindung auf Verhaltensebene (Fremde Situation) und die Bereiche des Intelligenztests CFT-1 (N=67)

	Kontraste	T	Signifikanz bei angenommener Varianzhomogenität
Subtest Substitution	1) B vs. A	.278	.782
	2) B vs. D	-.369	.714
	3) A vs. D	-.614	.542
Subtest Labyrinth	1) B vs. A	-1.005	.319
	2) B vs. D	-.023	.981
	3) A vs. D	.843	.403
Subtest Klassifikationen	1) B vs. A	-.977	.332
	2) B vs. D	-.055	.956
	3) A vs. D	.786	.435
Subtest Ähnlichkeiten	1) B vs. A	-.243	.809
	2) B vs. D	1.323	.190
	3) A vs. D	1.551	.126
Subtest Matrizen	1) B vs. A	-.302	.763
	2) B vs. D	.332	.741
	3) A vs. D	.597	.552
Summe 1 (Rohwert)	1) B vs. A	.413	.681
	2) B vs. D	-.217	.829
	3) A vs. D	.136	.892
Summe 2 (Rohwert)	1) B vs. A	-.327	.745
	2) B vs. D	-.347	.730
	3) A vs. D	-.070	.945
Summe 3 (Rohwert)	1) B vs. A	-.569	.571
	2) B vs. D	.226	.822
	3) A vs. D	.720	.474

Summe1: Addition der Rohwerte aller Subtests

Summe2: Addition der Rohwerte der Subtests Substitution und Labyrinth

Summe3: Addition der Rohwerte der Subtests Ähnlichkeiten und Matrizen

4.9.3 Zusammenfassung

In der Betrachtung der Bindungsgruppen im GEV-B zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Bindungsgruppen und ihrer Intelligenz im *Subtest Ähnlichkeiten*. Sicher gebundene Kinder erkennen Ähnlichkeiten zwischen Bildern besser als desorganisierte Kinder. In der Korrelation zwischen den Bereichen des Intelligenztests und dem Bindungssicherheitswert der Kinder im GEV-B zeigt sich ein unerwartetes, signifikantes Ergebnis. Die Kinder mit hohem Bindungssicherheitswert im GEV-B sind in den Aufgabenbereichen *Subtest Labyrinth* und *Subtest Ähnlichkeiten* besser als die Kinder, die einen niedrigen Bindungssicherheitswert im GEV-B haben. Das Ergebnis scheint zufällig.

Es gibt keine Erklärung. In der Betrachtung der Bindungsgruppen in der Fremden Situation gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Bindungsgruppen und der Intelligenz der Kinder.

4.10 Zeitliche Stabilität der Selbstkonzeptmessung

Es soll geprüft werden ob das Selbstkonzept der Kinder zeitliche Stabilität aufweist. Dazu werden die Ergebnisse der Harter Skalen zu MZP 1 und MZP 3 einander gegenübergestellt. Um zu überprüfen, ob mit der Zeit Niveauveränderungen auftreten und insbesondere, ob sie bei verschiedenen Bindungsgruppen unterschiedlich ausfallen, wurden zweifaktorielle Varianzanalysen mit den beiden Klassifikationsvariablen Zeit (Messzeitpunkt 1 und 3) und Bindungsgruppen durchgeführt.

4.10.1 Messwiederholungskorrelation

Zur Messung der Stabilität des Konstruktes wurden zunächst Produkt-Moment-Korrelationen zur Erfassung bivariater Zusammenhänge berechnet. Die Höhe der Korrelation gibt darüber Aufschluss, ob es sich beim Selbstkonzept um ein stabiles Merkmal handelt. Abweichungen in der Höhe des Stichprobenumfangs (N) beruhen auf missing data und sind in der Tabelle extra gekennzeichnet.

Tab.41: Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson zwischen beiden Zeitpunkten für die Skalen des Selbstkonzeptes (N=67) (für das Selbstwertitem gilt N=64)

	Korrelation	Signifikanz
Selbstwertitem +) MZP1&3	.413(*)	.001
Peerakzeptanz MZP1&3	.402(*)	.001
Mutterakzeptanz MZP1&3	.307(*)	.012
Sportkompetenz MZP1&3	.153	.217
Kognitive Kompetenz MZP1&3	.007	.957
Gesamtwert MZP1&3	.171	.167

+) N= 64

In der Korrelation zwischen den Skalen des Selbstkonzeptes zu Messzeitpunkt 1 und 3 zeigt sich zwischen den Skalen Peerakzeptanz, Mutterakzeptanz und dem Selbstwertitem der Erhebungszeitpunkte 1 und 3 ein signifikanter Zusammenhang auf dem 2-seitigen Signifikanzniveau von .05. Die Korrelationen sind niedrig. Das Selbstkonzept scheint demnach kein stabiles Merkmal zu sein.

4.10.2 Veränderung im Selbstwertitem von MZP 1 zu MZP 3 unter Berücksichtigung der Bindungsgruppen im GEV-B

Es folgt die Untersuchung der Veränderung der abhängigen Variablen *Selbstwertitem* bezüglich ihrer Ausprägung für die Bindungsgruppen sicher (B), unsicher-vermeidend (A) und desorganisiert (D) im GEV-B. Zunächst werden die Mittelwerte des Selbstwertitems für die Bindungsgruppen zu den beiden Messzeitpunkten dargestellt.

Tab.42: Mittelwerte für das Konstrukt Bindung auf Repräsentationsebene (GEV-B) und das Selbstwertitem zu MZP 1 und MZP 3 (N=58)

	Kategorie	N	Mittelwerte
Selbstwertitem MZP 1	A	25	3.360
	B	12	3.167
	D	21	3.143
	Gesamt	58	3.241
Selbstwertitem MZP 3	A	25	3.600
	B	12	3.333
	D	21	3.571
	Gesamt	58	3.534

Die Mittelwerte von MZP 1 zu MZP 3 zeigen einen Anstieg der Ausprägung des Selbstwertitems in allen Bindungsgruppen im GEV-B. Die Kinder hatten, mit zunehmendem Alter, zu MZP 3 ein höheres Selbstwertgefühl als zu MZP 1.

Der Box-Test zur Prüfung der Kovarianzenmatrizen (*Anhang Tab.14*) zeigte kein signifikantes Ergebnis. Die Unterschiede zwischen den Kovarianzen werden als eher zufällig angesehen. Der Test der Innersubjektkontraste wurde durchgeführt.

Tab.43: Test der Innersubjekteffekte für den Faktor Zeit und die Interaktion Zeit*Bindung (GEV-B) bezüglich des Selbstwertitems (N= 58)

	F	Signifikanz
Zeit	7.642	.008
Zeit* GEV-B ohne C	.606	.549

Für den Faktor Zeit ist die Veränderung signifikant. In der Betrachtung des Interaktionseffektes Zeit* GEV-B zeigt sich jedoch kein signifikantes Ergebnis. Die Einschätzung der Kinder bezüglich ihres Selbstwertes verbessert sich von MZP 1 zu MZP 3 aufgrund der Zeit (s. Tab. 44). Es gibt in diesem Zeitraum keinen signifikanten Unterschied in der Veränderung zwischen den Bindungsgruppen. Zusätzlich wurde ein Test der Zwischensubjekteffekte berechnet. Die Überprüfung auf Gleichheit der Fehlervarianzen (*Anhang Tab.14*) fiel nicht signifikant aus.

Tab.44: GEV-B-Haupteffekte bezüglich des Selbstwertitems

	F	Signifikanz
GEV-B ohne C	.721	.491

Im Selbstwertitem lässt sich zwischen den Bindungsgruppen im GEV-B über beide Zeitpunkte hinweg kein signifikanter Unterschied nachweisen.

4.10.3 Veränderung im Selbstkonzeptgesamtwert von MZP 1 zu MZP 3 unter Berücksichtigung der Bindungsgruppen im GEV-B

Es folgt die Untersuchung auf Veränderung der Variablen *Selbstkonzeptgesamtwert* bezüglich ihrer Ausprägung für die Bindungsgruppen sicher (B), unsicher-vermeidend (A) und desorganisiert (D) im GEV-B. Zunächst werden die Mittelwerte für den Selbstkonzeptgesamtwert für die Bindungsgruppen zu beiden Messzeitpunkten dargestellt.

Tab.45: Mittelwerte für das Konstrukt Bindung auf Repräsentationsebene (GEV-B) und den Selbstkonzeptgesamtwert zu MZP 1 und MZP 3 (N=61)

	Kategorie	N	Mittelwerte
Selbstkonzeptgesamtwert MZP 1	A	27	2.943
	B	12	2.960
	D	22	2.936
	Gesamt	61	2.944
Selbstkonzeptgesamtwert MZP 3	A	27	3.082
	B	12	3.053
	D	22	3.018
	Gesamt	61	3.053

Die Mittelwerte von MZP 1 zu MZP 3 zeigen einen Anstieg des Selbstkonzeptgesamtwertes in allen Bindungsgruppen des GEV-Bs. Die Kinder hatten mit zunehmendem Alter zu MZP 3 einen höheren Selbstkonzeptgesamtwert als zu MZP 1.

Der Box-Test zur Prüfung der Kovarianzenmatrizen (*Anhang Tab.15*) zeigte kein signifikantes Ergebnis. Die Unterschiede zwischen den Kovarianzen werden als eher zufällig angesehen. Der Test der Innersubjekt kontraste wurde durchgeführt.

Tab.46: Test der Innersubjekteffekte für den Faktor Zeit die Interaktion Zeit*Bindung (GEV-B) bezüglich des Selbstkonzeptgesamtwertes (N= 61)

	F	Signifikanz
Zeit	2.320	.133
Zeit* GEV-B ohne C	.084	.919

Sowohl für den Faktor Zeit, als auch in der Betrachtung der einzelnen Bindungsgruppen im GEV-B unter Berücksichtigung des Faktors Zeit zeigt sich kein signifikantes Ergebnis. Eine signifikante Veränderung des Selbstkonzeptgesamtwertes über die beiden Messzeitpunkte konnte nicht gezeigt werden. Zusätzlich wurde ein Test der Zwischensubjekteffekte berechnet. Die Überprüfung auf Gleichheit der Fehlervarianzen fiel nicht signifikant aus (*Anhang Tab.15*).

Tab.47: GEV-B-Haupteffekte bezüglich des Selbstkonzeptgesamtwertes

	F	Signifikanz
GEV-B ohne C	.094	.911

Zwischen den Bindungsgruppen im GEV-B ohne Betrachtung des Faktors Zeit gibt es bezüglich der Steigerung des Selbstkonzeptgesamtwertes keinen signifikanten Unterschied. Darüber hinaus gibt es im Bereich Selbstkonzeptgesamtwert keine signifikante Beziehung zwischen der Einschätzung der Kinder zu MZP 1 und MZP 3.

4.10.4 Veränderung im Selbstwertitem von MZP 1 zu MZP 3 unter Berücksichtigung der Bindungsgruppen in der Fremden Situation

Es folgt die Untersuchung der Veränderung der Variablen *Selbstwertitem* bezüglich ihrer Ausprägung für die Bindungsgruppen sicher (B), unsicher-vermeidend (A) und desorganisiert (D) in der Fremden Situation. Zunächst werden die Mittelwerte des Selbstwertitems für die Bindungsgruppen zu beiden Messzeitpunkten dargestellt.

Tab.48: Mittelwerte für das Konstrukt Bindung (Fremde Situation) und das Selbstwertitem zu MZP 1 und MZP 3 (N=63)

	Kategorie	N	Mittelwerte
Selbstwertitem MZP 1	A	25	3.080
	B	24	3.458
	D	14	3.214
	Gesamt	63	3.254
Selbstwertitem MZP 3	A	25	3.560
	B	24	3.458
	D	14	3.643
	Gesamt	63	3.540

Die Mittelwerte von MZP 1 zu MZP 3 zeigen einen Anstieg der Ausprägung im Selbstwertitem in den Bindungsgruppen unsicher-vermeidend und desorganisiert in der Fremden Situation. Die sicher gebundenen Kinder hatten, mit zunehmendem Alter, zu MZP 3, ein genauso hohes Selbstwertgefühl wie zu MZP 1.

Der Box-Test zur Prüfung der Kovarianzenmatrizen (*Anhang Tab.16*) zeigte kein signifikantes Ergebnis. Die Unterschiede zwischen den Kovarianzen werden als eher zufällig angesehen. Der Test der Innersubjektkontraste wurde durchgeführt.

Tab.49: Test der Innersubjekteffekte für den Faktor Zeit und die Interaktion Zeit*Bindung (Fremde Situation) bezüglich des Selbstwertitems (N= 63)

	F	Signifikanz
Zeit	10.905	.002
Zeit* F.S ohne C	3 .224	.047

Für den Faktor Zeit ist die Veränderung signifikant. In der Betrachtung des Interaktionseffektes Zeit* Fremde Situation zeigt sich ebenfalls ein signifikantes Ergebnis. Die Einschätzung der Kinder bezüglich ihres Selbstwertes verbessert sich bzw. bleibt von MZP 1 zu MZP 3 unverändert aufgrund der Zeit. Darüber hinaus gibt es in diesem Zeitraum auch einen Unterschied in der Veränderung zwischen den Bindungsgruppen.

Zusätzlich wurde ein Test der Zwischensubjekteffekte berechnet. Die Überprüfung auf Gleichheit der Fehlervarianzen fiel nicht signifikant aus (*Anhang Tab.16*).

Tab.50: Fremde Situation-Haupteffekte bezüglich des Selbstwertitems

	F	Signifikanz
F.S .ohne C	.392	.678

Für das Selbstwertitem ist die Einschätzung der Kinder zu MZP 3 besser als zu MZP 1 bzw. verändert sie sich nicht für die sicher gebundenen Kinder.

Im Selbstwertitem lässt sich zwischen den Bindungsgruppen in der Fremden Situation über beide Messzeitpunkte hinweg keine signifikante Beziehung nachweisen.

4.10.5 Veränderung im Selbstkonzeptgesamtwert von MZP 1 zu MZP 3 unter Berücksichtigung der Bindungsgruppen in der Fremden Situation

Es folgt die Untersuchung auf Veränderung der Variablen *Selbstkonzeptgesamtwert* bezüglich ihrer Ausprägung für die Bindungsgruppen sicher (B), unsicher-vermeidend (A) und desorganisiert (D) in der Fremden Situation.

Zunächst werden die Mittelwerte für den Selbstkonzeptgesamtwert für die Bindungsgruppen zu beiden Messzeitpunkten dargestellt.

Tab.51: Mittelwerte für das Konstrukt Bindung auf Verhaltensebene (Fremde Situation) und den Selbstkonzeptgesamtwert zu MZP 1 und MZP 3 (N=66)

	Kategorie	N	Mittelwerte
Selbstkonzeptgesamtwert MZP 1	A	27	2.858
	B	24	2.995
	D	15	3.015
	Gesamt	66	2.944
Selbstkonzeptgesamtwert MZP 3	A	27	3.062
	B	24	3.138
	D	15	2.929
	Gesamt	66	3.060

Die Mittelwerte von MZP 1 zu MZP 3 zeigen einen Anstieg des Selbstkonzeptgesamtwertes in den Bindungsgruppen sicher und unsicher-vermeidend in der Fremden Situation. Diese Kinder hatten mit zunehmendem Alter zu MZP 3 einen höheren Selbstkonzeptgesamtwert als zu MZP 1. Für die desorganisierten Kinder verschlechterte sich der Selbstkonzeptgesamtwert von MZP 1 zu MZP 3.

Der Box-Test zur Prüfung der Kovarianzenmatrizen (*Anhang Tab.17*) zeigte ein signifikantes Ergebnis. Die Unterschiede zwischen den Kovarianzen werden als nicht zufällig angesehen. Der Test der Innersubjektkontraste wurde durchgeführt.

Tab.52: Test der Innersubjekteffekte für den Faktor Zeit und die Interaktion Zeit*Bindung (Fremde Situation) bezüglich des Selbstkonzeptgesamtwertes (N= 66)

	F	Signifikanz
Zeit	1.960	.166
Zeit* F.S. ohne C	1.773	.178

Sowohl für den Faktor Zeit, als auch in der Betrachtung der einzelnen Bindungsgruppen in der Fremden Situation unter Berücksichtigung des Faktors Zeit zeigt sich kein signifikantes Ergebnis. Eine signifikante Veränderung des Selbstkonzeptgesamtwertes über die beiden Messzeitpunkte konnte nicht gezeigt werden. Zusätzlich wurde ein Test der Zwischensubjekteffekte berechnet. Die Voraussetzung dafür schafft der Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen (*Anhang Tab.17*), der hier keine Signifikanz zeigt.

Tab.53: Fremde Situation-Haupteffekte bezüglich des Selbstkonzeptgesamtwertes

	F	Signifikanz
F.S. ohne C	.942	.395

Im Selbstkonzeptgesamtwert lässt sich zwischen den Bindungsgruppen in der Fremden Situation über beide Messzeitpunkte hinweg keine signifikante Beziehung nachweisen. Bezüglich des Selbstkonzeptgesamtwertes gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen der Einschätzung der Kinder zu MZP 1 und MZP 3. Die Unterschiede zwischen den Mittelwerten sind zufällig.

4.10.6 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Prüfung der Stabilität des Selbstkonzeptes

Die Korrelationen zwischen beiden Zeitpunkten fielen nur für die Skalen Selbstwert (.413), Peerakzeptanz (.402) und Mutterakzeptanz (.307) signifikant, aber sehr niedrig aus. Es wird davon ausgegangen, dass das Selbstkonzept nicht stabil gemessen wurde oder keine zeitliche Stabilität besitzt.

Für das Selbstwertitem steigen die Mittelwerte für alle Bindungsgruppen im GEV-B von Messzeitpunkt 1 zu 3 an. Anhand der Mittelwerte hatten hier alle Kinder zum 3. Messzeitpunkt ein höheres Selbstwertgefühl als zu Messzeitpunkt 1. Im Test der Innersubjekteffekte und Zwischensubjekteffekte zeigte sich für den Haupteffekt Zeit ein signifikantes Ergebnis. Aufgrund der Zeit hatten alle Kinder, unabhängig von ihrer Bindungsgruppe, ein höheres Selbstwertgefühl zu Messzeitpunkt 3.

Bezüglich der Fremden Situation zeigen sich unterschiedliche Ergebnisse. Die Mittelwerte für das Selbstwertitem steigen für die Bindungsgruppen unsicher-vermeidend und desorganisiert in der Fremden Situation von Messzeitpunkt 1 zu 3 an. Anhand der Mittelwerte hatten diese Kinder zum 3. Messzeitpunkt ein höheres Selbstwertgefühl als zu Messzeitpunkt 1. Für die sicher gebundenen Kinder veränderte sich die Selbstwerteinschätzung zwischen den beiden Messzeitpunkten nicht.

Im Test der Innersubjekteffekte und Zwischensubjekteffekte zeigte sich für den Haupteffekt Zeit als auch für den Interaktionseffekt Zeit und Bindungsgruppe in der Fremden Situation ein signifikantes Ergebnis. Aufgrund der Zeit hatten die unsicher-vermeidend gebundenen und desorganisierten Kinder ein höheres Selbstwertgefühl zu Messzeitpunkt 3; die sicher gebundenen Kinder veränderten sich in Ihrer Selbstwerteinschätzung nicht. Darüber hinaus zeigt sich in der Betrachtung der einzelnen Bindungsgruppen in der Fremden Situation in Abhängigkeit von der Zeit ebenfalls ein signifikantes Ergebnis. Ein Haupteffekt bezüglich der Bindungsgruppen in der Fremden Situation konnte in diesem Zusammenhang nicht nachgewiesen werden.

Die Mittelwerte auf der Skala *Selbstkonzeptgesamtwert* steigen für alle Bindungsgruppen im GEV-B von Messzeitpunkt 1 zu 3 an. Anhand der Mittelwerte hatten alle Kinder zum 3. Messzeitpunkt einen höheren Selbstkonzeptgesamtwert als zu Messzeitpunkt 1. Bezüglich der Fremden Situation steigen die Mittelwerte auf der Skala *Selbstkonzeptgesamtwert* für die Bindungsgruppen sicher und unsicher-vermeidend in der Fremden Situation von Messzeitpunkt 1 zu 3 an. Für die desorganisierten Kinder verschlechtert sich die Mittelwerte im Bereich Selbstkonzeptgesamtwert in diesem Zeitraum. Der Test der Innersubjekteffekte, sowie der Zwischensubjekteffekte zeigte in den Berechnungen für das GEV-B als auch für die Fremde Situation kein signifikantes Ergebnis. Die Veränderung der Mittelwerte auf der Skala *Selbstkonzeptgesamtwert* ist nicht signifikant.

4.11 Zeitliche Stabilität der Messung des Problem- und Sozialverhaltens anhand der CBCL

Es soll untersucht werden, ob sich das Ausmaß an Problemverhaltensweisen der Kinder unter Berücksichtigung der Bindungsgruppen von MZP 2 zu MZP 3 verändert. Es werden hier nur die Rohwerte betrachtet. Die T-Werte liefern in diesem Zusammenhang gleiche, echt signifikante Ergebnisse und sind im *Anhang (Tab.27-46)* einzusehen.

Um zu überprüfen, ob mit der Zeit Niveauveränderungen auftreten und insbesondere, ob sie bei verschiedenen Bindungsgruppen unterschiedlich ausfallen, wurden zweifaktorielle Varianzanalysen mit den beiden Klassifikationsvariablen Zeit (Messzeitpunkt 2 und 3) und Bindungsgruppen durchgeführt.

Zur Messung der Stabilität des Problem- und Sozialverhaltens wurden Produkt-Moment-Korrelationen zur Erfassung bivariater Zusammenhänge berechnet. Die Höhe der Korrelation gibt Aufschluss über die Stabilität des Merkmals.

Tab.54: Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson zwischen beiden Zeitpunkten für die Skalen der CBCL (N=69)

	Korrelation	Signifikanz
Soziale Probleme MZP2&3	.506(*)	.000
Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert) MZP2&3	.738(*)	.000
Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert) MZP2&3	.638(*)	.000

In der Korrelation zwischen den Skalen *Soziale Probleme*, *Externalisierendes Problemverhalten* und *Internalisierendes Problemverhalten* der CBCL zeigt sich zwischen den Erhebungszeitpunkten MZP 2 und 3 ein signifikanter Zusammenhang auf dem 2-seitigen Signifikanzniveau von .05. Die Korrelationen zwischen den Skalen liegen im mittleren Bereich und zeigen Stabilität.

4.11.1 Veränderung der Skala Soziale Probleme von MZP 2 zu MZP 3 unter Berücksichtigung der Bindungsgruppen im GEV-B

Es folgt die Untersuchung auf Veränderung der Variablen *Soziale Probleme* MZP 2 und *Soziale Probleme* MZP 3 bezüglich ihrer Ausprägung für die Bindungsgruppen sicher (B), unsicher-vermeidend (A) und desorganisiert (D) im GEV-B.

Zunächst werden die Mittelwerte der Skala *Soziale Probleme* für die Bindungsgruppen zu beiden Messzeitpunkten dargestellt.

Tab.55: Mittelwerte für das Konstrukt Bindung auf Repräsentationsebene (GEV-B) und die Skala Soziale Probleme zu MZP 2 und MZP 3 (N=61)

	Kategorie	N	Mittelwerte
Soziale Probleme MZP 2	A	27	1.07
	B	12	1.00
	D	22	1.23
	Gesamt	61	1.11
Soziale Probleme MZP 3	A	27	1.56
	B	12	1.67
	D	22	1.32
	Gesamt	61	1.49

Die Mittelwerte von MZP 2 zu MZP 3 zeigen einen Anstieg der Ausprägung auf der Skala *Soziale Probleme* in allen Bindungsgruppen des GEV-Bs. Die Kinder hatten mit zunehmendem Alter zu MZP 3 mehr soziale Probleme als zu MZP 2. Der Box-Test zur Prüfung der Kovarianzenmatrizen (*Anhang Tab.18*) zeigte kein signifikantes Ergebnis. Die Unterschiede zwischen den Kovarianzen werden als eher zufällig angesehen. Der Test der Innersubjekt kontraste wurde durchgeführt.

Tab.56: Test der Innersubjekteffekte für den Faktor Zeit und die Interaktion Zeit*Bindung (GEV-B) bezüglich der Skala Soziale Probleme (N= 61)

	F	Signifikanz
Zeit	3.913	.053
Zeit* GEV-B ohne C	.656	.523

Für den Faktor Zeit ist die Veränderung tendenziell signifikant. In der Betrachtung des Interaktionseffektes Zeit* GEV-B zeigt sich kein signifikantes Ergebnis. Die Einschätzung der Eltern bezüglich sozialer Probleme ihrer Kinder verschlechtert sich demnach von MZP 2 zu MZP 3 tendenziell aufgrund der Zeit. Es gibt in diesem Zeitraum keinen Unterschied in der Veränderung zwischen den Bindungsgruppen.

Zusätzlich wurde ein Test der Zwischensubjekteffekte berechnet. Die Überprüfung auf Gleichheit der Fehlervarianzen fiel nicht signifikant aus (*Anhang Tab.18*).

Tab.57: GEV-B-Haupteffekte bezüglich der Skala Soziale Probleme

	F	Signifikanz
GEV-B ohne C	.010	.991

Bezüglich der Skala *Soziale Probleme* lässt sich zwischen den Bindungsgruppen im GEV-B über beide Messzeitpunkte hinweg kein signifikanter Unterschied nachweisen.

4.11.2 Veränderung der Skala Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert) von MZP 2 zu MZP 3 unter Berücksichtigung der Bindungsgruppen im GEV-B

Es folgt die Untersuchung auf Veränderung der Variablen *Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert)* bezüglich ihrer Ausprägung für die Bindungsgruppen sicher (B), unsicher-vermeidend (A) und desorganisiert (D) im GEV-B. Zunächst werden die Mittelwerte der Skala *Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert)* für die Bindungsgruppen zu den beiden Messzeitpunkten dargestellt.

Tab.58: Mittelwerte für das Konstrukt Bindung auf Repräsentationsebene (GEV-B) und die Skala Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert) zu MZP 2 und MZP 3 (N=61)

	Kategorie	N	Mittelwerte
Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert) MZP 2	A	27	6.222
	B	12	7.833
	D	22	5.045
	Gesamt	61	6.115
Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert) MZP 3	A	27	6.037
	B	12	7.750
	D	22	4.682
	Gesamt	61	5.885

Die Mittelwerte von MZP 2 zu MZP 3 zeigen einen Anstieg der Ausprägung auf der Skala *Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert)* in den Bindungsgruppen A und B des GEV-Bs. Diese Kinder hatten mit zunehmendem Alter zu MZP 3 höhere Werte im Bereich *Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert)* als zu MZP 2.

Der Box-Test zur Prüfung der Kovarianzenmatrizen (*Anhang Tab.19*) zeigte ein signifikantes Ergebnis. Die Unterschiede zwischen den Kovarianzen werden als nicht zufällig angesehen. Der Test der Innersubjektkontraste wurde durchgeführt.

Tab.59: Test der Innersubjekteffekte für den Faktor Zeit und die Interaktion Zeit*Bindung (GEV-B) bezüglich der Skala Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert) (N= 61)

	F	Signifikanz
Zeit	.198	.685
Zeit* GEV-B ohne C	.029	.971

Für den Faktor Zeit ist die Veränderung nicht signifikant. In der Betrachtung des Interaktionseffektes Zeit* GEV-B zeigt sich ebenfalls kein signifikantes Ergebnis. Die Veränderung der Werte von Messzeitpunkt 2 zu 3 auf der Skala *Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert)* ist nicht signifikant. Zusätzlich wurde hier der Test der Zwischensubjekteffekte gerechnet. Die Überprüfung auf Gleichheit der Fehlervarianzen fiel nicht signifikant aus (*Anhang Tab.19*).

Tab.60: GEV-B-Haupteffekte bezüglich der Skala Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert)

	F	Signifikanz
GEV-B ohne C	1.884	.161

Bezüglich der Skala *Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert)* lässt sich zwischen den Bindungsgruppen im GEV-B über beide Messzeitpunkte hinweg kein signifikanter Unterschied nachweisen.

4.11.3 Veränderung der Skala Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert) von MZP 2 zu MZP 3 unter Berücksichtigung der Bindungsgruppen im GEV-B

Es folgt die Untersuchung auf Veränderung der Variablen *Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert)* bezüglich ihrer Ausprägung für die Bindungsgruppen sicher (B), unsicher-vermeidend (A) und desorganisiert (D) im GEV-B.

Zunächst werden die Mittelwerte der Skala *Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert)* für die Bindungsgruppen zu den beiden Messzeitpunkten dargestellt.

Tab.61: Mittelwerte für das Konstrukt Bindung auf Repräsentationsebene (GEV-B) und die Skala *Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert)* zu MZP 2 und MZP 3 (N=61)

	Kategorie	N	Mittelwerte
Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert) MZP 2	A	27	4.106
	B	12	6.978
	D	22	4.903
	Gesamt	61	5.313
Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert) MZP 3	A	27	5.893
	B	12	4.159
	D	22	4.541
	Gesamt	61	5.089

Die Mittelwerte von MZP 2 zu MZP 3 zeigen einen Abfall der Ausprägung auf der Skala *Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert)* in den Bindungsgruppen B und D des GEV-Bs. Diese Kinder hatten mit zunehmendem Alter zu MZP 3 niedrigere Werte im Bereich *Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert)* als zu MZP 2.

Der Box-Test zur Prüfung der Kovarianzenmatrizen (*Anhang Tab.20*) zeigte ein signifikantes Ergebnis. Die Unterschiede zwischen den Kovarianzen werden als nicht zufällig angesehen. Der Test der Innersubjektkontraste wurde durchgeführt.

Tab.62: Test der Innersubjekteffekte für den Faktor Zeit und die Interaktion Zeit*Bindung (GEV-B) bezüglich der Skala *Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert)* (N= 61)

	F	Signifikanz
Zeit	1.124	.294
Zeit* GEV-B ohne C	3.696	.031

Für den Faktor Zeit ist die Veränderung nicht signifikant. In der Betrachtung der einzelnen Bindungsgruppen im GEV-B zeigt sich in Abhängigkeit von der Zeit ein signifikantes Ergebnis. Die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder haben im Bereich des externalisierenden Problemverhaltens zu MZP 3 höhere Werte als zu MZP 2.

Die sicheren und desorganisierten Kinder hatten mit zunehmendem Alter zu MZP 3 niedrigere Werte im Bereich *Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert)* als zu MZP 2. Zusätzlich wurde ein Test der Zwischensubjekteffekte gerechnet. Die Überprüfung auf Gleichheit der Fehlervarianzen fiel nicht signifikant aus (*Anhang Tab.20*).

Tab.63: GEV-B-Haupteffekte bezüglich der Skala *Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert)*

	F	Signifikanz
GEV-B ohne C	2.040	.138

Bezüglich der Skala *Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert)* lässt sich zwischen den Bindungsgruppen im GEV-B über beide Messzeitpunkte hinweg kein signifikanter Unterschied nachweisen.

4.11.4 Veränderung der Skala Soziale Probleme von MZP 2 zu MZP 3 unter Berücksichtigung der Bindungsgruppen in der Fremden Situation

Es folgt die Untersuchung auf Veränderung der Variablen *Soziale Probleme MZP 2* und *Soziale Probleme MZP 3* bezüglich ihrer Ausprägung für die Bindungsgruppen sicher (B), unsicher-vermeidend (A) und desorganisiert (D) in der Fremden Situation. Zunächst werden die Mittelwerte der Skala *Soziale Probleme* für die Bindungsgruppen zu den beiden Messzeitpunkten dargestellt.

Tab.64: Mittelwerte für das Konstrukt Bindung auf Verhaltensebene (Fremde Situation) und die Skala *Soziale Probleme* zu MZP 2 und MZP 3 (N=68)

	Kategorie	N	Mittelwerte
Soziale Probleme MZP 2	A	28	1.07
	B	25	0.92
	D	15	1.13
	Gesamt	68	1.03
Soziale Probleme MZP 3	A	28	1.46
	B	25	1.32
	D	15	1.67
	Gesamt	68	1.46

Die Mittelwerte von MZP 2 zu MZP 3 zeigen einen Anstieg der Ausprägung auf der Skala *Soziale Probleme* in allen Bindungsgruppen der Fremden Situation. Die Kinder hatten mit zunehmendem Alter zu MZP 3 mehr soziale Probleme als zu MZP 2. Der Box-Test zur Prüfung der Kovarianzenmatrizen (*Anhang Tab.21*) zeigte kein signifikantes Ergebnis.

Die Unterschiede zwischen den Kovarianzen werden als eher zufällig angesehen. Der Test der Innersubjektkontraste wurde durchgeführt.

Tab.65: Test der Innersubjekteffekte für den Faktor Zeit und die Interaktion Zeit*Bindung (Fremde Situation) bezüglich der Skala Soziale Probleme (N= 68)

	F	Signifikanz
Zeit	5.338	.024
Zeit* Fremde Situation ohne C	.048	.954

Für den Faktor Zeit ist die Veränderung signifikant. In der Betrachtung des Interaktionseffektes Zeit* Fremde Situation ohne C zeigt sich kein signifikantes Ergebnis. Die Einschätzung der Eltern bezüglich sozialer Probleme ihrer Kinder verschlechtert sich demnach von MZP 2 zu MZP 3 aufgrund der Zeit. Es gibt in diesem Zeitraum keinen Unterschied in der Veränderung zwischen den Bindungsgruppen. Zusätzlich wurde ein Test der Zwischensubjekteffekte gerechnet. Die Überprüfung auf Gleichheit der Fehlervarianzen fiel hier nicht signifikant aus (*Anhang Tab.21*).

Tab.66: Fremde Situation-Haupteffekte bezüglich der Skala Soziale Probleme

	F	Signifikanz
Fremde Situation ohne C	.222	.801

Für die Skala *Soziale Probleme* ist die Einschätzung der Kinder aus Elternsicht zu MZP 3 schlechter als zu MZP 2. Zwischen den Bindungsgruppen in der Fremden Situation gibt es bezüglich der Verschlechterung keinen signifikanten Unterschied.

4.11.5 Veränderung der Skala Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert) von MZP 2 zu MZP 3 unter Berücksichtigung der Bindungsgruppen in der Fremden Situation

Es folgt die Untersuchung auf Veränderung der Variablen *Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert)* MZP 2 und *Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert)* MZP 3 bezüglich ihrer Ausprägung für die Bindungsgruppen sicher (B), unsicher-vermeidend (A) und desorganisiert (D) in der Fremden Situation. Zunächst werden die Mittelwerte der Skala *Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert)* für die Bindungsgruppen zu den beiden Messzeitpunkten dargestellt.

Tab.67: Mittelwerte für das Konstrukt Bindung auf Verhaltensebene (Fremde Situation) und die Skala Internalisierendes Problemverhalten zu MZP 2 und MZP 3 (N=68)

	Kategorie	N	Mittelwerte
Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert) MZP 2	A	28	6.286
	B	25	6.320
	D	15	4.533
	Gesamt	68	5.912
Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert) MZP 3	A	28	6.357
	B	25	5.240
	D	15	5.533
	Gesamt	68	5.765

Die Mittelwerte von MZP 2 zu MZP 3 zeigen einen Anstieg der Ausprägung auf der Skala *Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert)* in den Bindungsgruppen A und D der Fremden Situation. Diese Kinder hatten mit zunehmendem Alter zu MZP 3 höhere Werte im Bereich *Internalisierendes Problemverhalten* als zu MZP 2. In der Grundgesamtheit, sowie in der Bindungsgruppe B der Fremden Situation sinken die Werte. Diese Kinder hatten mit zunehmendem Alter zu MZP 3 niedrigere Werte im Bereich *Internalisierendes Problemverhalten* als zu MZP 2. Der Box-Test zur Prüfung der Kovarianzenmatrizen (*Anhang Tab.22*) zeigte kein signifikantes Ergebnis. Die Unterschiede zwischen den Kovarianzen werden als zufällig angesehen. Der Test der Innersubjektkontraste wurde durchgeführt.

Tab.68: Test der Innersubjekteffekte für den Faktor Zeit und die Interaktion Zeit*Bindung (Fremde Situation) bezüglich der Skala Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert) (N= 68)

	F	Signifikanz
Zeit	.000	.995
Zeit* Fremde Situation ohne C	1.867	.163

Für den Faktor Zeit ist die Veränderung nicht signifikant. In der Betrachtung des Interaktionseffektes Zeit* Fremde Situation ohne C zeigt sich ebenfalls kein signifikantes Ergebnis. Die Veränderung der Rohwerte von Messzeitpunkt 2 zu 3 auf der Skala *Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert)* ist nicht signifikant. Zusätzlich wurde hier der Test der Zwischensubjekteffekte gerechnet.

Die Überprüfung auf Gleichheit der Fehlervarianzen fiel nicht signifikant aus (*Anhang Tab.22*).

Tab.69: Fremde Situation-Haupteffekte bezüglich der Skala Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert)

	F	Signifikanz
Fremde Situation ohne C	.416	.662

Bezüglich der Skala *Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert)* lässt sich zwischen den Bindungsgruppen in der Fremden Situation über beide Messzeitpunkte hinweg kein signifikanter Unterschied nachweisen.

4.11.6 Veränderung der Skala Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert) von MZP 2 zu MZP 3 unter Berücksichtigung der Bindungsgruppen in der Fremden Situation

Es folgt die Untersuchung auf Veränderung der Variablen *Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert)* MZP 2 und *Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert)* MZP 3 bezüglich ihrer Ausprägung für die Bindungsgruppen sicher (B), unsicher-vermeidend (A) und desorganisiert (D) in der Fremden Situation.

Zunächst werden die Mittelwerte der Skala *Externalisierendes Problemverhalten* (Rohwert) für die Bindungsgruppen zu den beiden Messzeitpunkten dargestellt.

Tab.70: Mittelwerte für das Konstrukt Bindung auf Verhaltensebene (Fremde Situation) und die Skala Externalisierendes Problemverhalten zu MZP 2 und MZP 3 (N=68)

	Kategorie	N	Mittelwerte
Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert) MZP 2	A	28	7.179
	B	25	7.960
	D	15	8.067
	Gesamt	68	7.662
Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert) MZP 3	A	28	8.536
	B	25	8.400
	D	15	9.667
	Gesamt	68	8.735

Die Mittelwerte von MZP 2 zu MZP 3 zeigen einen Anstieg der Ausprägung auf der Skala *Externalisierendes Problemverhalten* (Rohwert) in den Bindungsgruppen der Fremden Situation. Die Kinder hatten mit zunehmendem Alter zu MZP 3 höhere Werte im Bereich *Externalisierendes Problemverhalten* als zu MZP 2.

Der Box-Test zur Prüfung der Kovarianzenmatrizen (*Anhang Tab.23*) zeigte kein signifikantes Ergebnis. Die Unterschiede zwischen den Kovarianzen werden als zufällig angesehen. Der Test der Innersubjektkontraste wurde durchgeführt.

Tab.71: Test der Innersubjekteffekte für den Faktor Zeit und die Interaktion Zeit*Bindung (Fremde Situation) bezüglich der Skala Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert) (N= 68)

	F	Signifikanz
Zeit	3.768	.057
Zeit* Fremde Situation ohne C	.382	.684

Für den Faktor Zeit ist die Veränderung nur tendenziell signifikant. In der Betrachtung der einzelnen Bindungsgruppen in der Fremden Situation zeigt sich kein signifikantes Ergebnis. Die Kinder haben im Bereich des externalisierenden Problemverhaltens zu MZP 3 demnach auf Grund der Zeit höhere Rohwerte als zu MZP 1.

Zusätzlich wurde ein Test der Zwischensubjekteffekte gerechnet. Die Überprüfung auf Gleichheit der Fehlervarianzen fiel nicht signifikant aus (*Anhang Tab.23*).

Tab.72: Fremde Situation-Haupteffekte bezüglich der Skala Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert)

	F	Signifikanz
Fremde Situation ohne C	.204	.816

Bezüglich der Skala *Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert)* lässt sich zwischen den Bindungsgruppen in der Fremden Situation über beide Messzeitpunkte hinweg kein signifikanter Unterschied nachweisen.

4.11.7 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Prüfung der Stabilität der Messung des Problem- und Sozialverhaltens anhand der CBCL

In der Korrelationen zwischen den Skalen *Soziale Probleme* (.506), *Internalisierendes Problemverhalten* (.738) und *Externalisierendes Problemverhalten* (.638) zwischen den Messzeitpunkten 2 und 3 zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang auf dem 2-seitigen Signifikanzniveau von .05. Die Korrelationen zwischen den Skalen liegen im mittleren Bereich und zeigen Stabilität.

Es wird davon ausgegangen, dass die CBCL ein stabiles Maß zur Erfassung von Problem- und Sozialverhalten ist.

Die Mittelwerte auf der Skala *Soziale Probleme* steigen für alle Bindungsgruppen im GEV-B von Messzeitpunkt 2 zu 3 an. Anhand der Mittelwerte hatten alle Kinder zum 3 Messzeitpunkt mehr soziale Probleme als zu Messzeitpunkt 2. Im Test der Innersubjekteffekte und Zwischensubjekteffekte zeigte sich für den Haupteffekt Zeit ein signifikantes Ergebnis. Aufgrund der Zeit und unabhängig von der Bindungsgruppe hatten alle Kinder aus Elternsicht zu Messzeitpunkt 3 mehr soziale Probleme.

Die Mittelwerte auf der Skala *Internalisierendes Problemverhalten* steigen für die Bindungsgruppen unsicher-vermeidend und sicher (GEV-B) von Messzeitpunkt 2 zu 3 an. In diesem Zeitraum sinken die Mittelwerte in diesem Bereich für die desorganisierten Kinder. Der Test der Innersubjekteffekte, sowie der Zwischensubjekteffekte zeigte kein signifikantes Ergebnis. Die Zunahme bzw. Abnahme des Ausmaßes an internalisierendem Problemverhalten aus Elternsicht von Messzeitpunkt 2 zu 3 ist nicht signifikant. Die Mittelwerte auf der Skala *Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert)* fallen für die Bindungsgruppen desorganisiert und sicher (GEV-B) von Messzeitpunkt 2 zu 3. In diesem Zeitraum steigen die Mittelwerte in diesem Bereich für unsicher-vermeidende Kinder an.

Der Test der Innersubjekteffekte zeigte für den Interaktionseffekt Zeit* GEV-B ohne C ein signifikantes Ergebnis. Die Zunahme bzw. Abnahme des Ausmaßes an internalisierendem Problemverhalten aus Elternsicht von Messzeitpunkt 2 zu 3 entsteht aufgrund der Interaktion von Zeit und Bindungsgruppe. Die sicheren und desorganisiert gebundenen Kinder zeigen aus Elternsicht von Messzeitpunkt 2 zu 3 weniger externalisierendes Problemverhalten; die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder zeigen in diesem Zusammenhang ein höheres Ausmaß an externalisierendem Problemverhalten.

Die Mittelwerte auf der Skala *Soziale Probleme* steigen für alle Bindungsgruppen in der Fremden Situation von Messzeitpunkt 2 zu 3 an. Anhand der Mittelwerte hatten alle Kinder zum 3. Messzeitpunkt mehr soziale Probleme als zu Messzeitpunkt 2. Im Test der Innersubjekteffekte und Zwischensubjekteffekte zeigte sich für den Haupteffekt Zeit ein signifikantes Ergebnis. Aufgrund der Zeit und unabhängig von der Bindungsgruppe hatten alle Kinder aus Elternsicht mehr soziale Probleme zu Messzeitpunkt 3.

Die Mittelwerte auf der Skala *Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert)* steigen für die Bindungsgruppen unsicher-vermeidend und desorganisiert (Fremde Situation) von Messzeitpunkt 2 zu 3 an. In diesem Zeitraum sinken die Mittelwerte in diesem Bereich für die sicher gebundenen Kinder. Der Test der Innersubjekteffekte, sowie der Zwischensubjekteffekte zeigte kein signifikantes Ergebnis.

Die Zunahme bzw. Abnahme des Ausmaßes an internalisierendem Problemverhalten aus Elternsicht von Messzeitpunkt 2 zu 3 ist demnach nicht signifikant. Die Mittelwerte auf der Skala *Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert)* steigen für alle Bindungsgruppen (Fremde Situation) von Messzeitpunkt 2 zu 3 an. Der Test der Innersubjekteffekte sowie der Zwischensubjekteffekte zeigte für den Haupteffekt Zeit ein signifikantes Ergebnis. Die Zunahme des Ausmaßes an externalisierendem Problemverhalten aus Elternsicht von Messzeitpunkt 2 zu 3 entsteht demnach durch den Faktor Zeit und unabhängig von der Bindungsgruppe der Kinder.

5. Zusammenfassung und Diskussion

5.1 Zusammenfassung der deskriptiven Daten

5.1.1 Stichprobendaten

Häufig sind Personen und Familien mit niedrigem sozialen Status und niedrigem Bildungsniveau in wissenschaftlichen Untersuchungen unterrepräsentiert. Durch die Rekrutierung der Probanden im Kindergarten konnten für diese Stichprobe verschiedene soziale Schichten angesprochen werden. Die relativ hohe Aufwandsentschädigung von 50 Euro für einen Besuch in den Räumen der Universität von durchschnittlich zwei Stunden, stellte einen zusätzlichen Anreiz, gerade für sozial schwächere Familien, dar. Anhand der sozioökonomischen Daten kann jedoch ein Selektionseffekt nicht ausgeschlossen werden. Der Anteil der ausländischen, arbeitslosen und alleinerziehenden Teilnehmer war sehr gering. Die Kinder waren, bis auf wenige Ausnahmen, deutscher Staatsangehörigkeit (99%) wie ihre Elternteile (96%). Als höchsten Bildungsgrad gaben 53.6% der teilnehmenden Elternteile einen Haupt- oder Real schulabschluss an. Eine höhere Schulbildung hatten hier 40.5% der teilnehmenden Elternteile. Der Großteil der teilnehmenden Elternteile war verheiratet (84%) oder lebte in einer festen Partnerschaft (7%). Es handelt sich demnach nicht um eine Risikostichprobe, sondern um eine Stichprobe überwiegend deutscher Familien, die sich in ihrem Bildungs- und Sozialniveau unterscheiden.

5.1.2 Verteilung der Bindungsgruppen

Zur Erhebung des Bindungsstiles der teilnehmenden Kinder wurden in vorliegender Studie zwei unterschiedliche Erhebungsverfahren genutzt. Neben der Fremden Situation für Vorschüler (3.3.2) zur Erfassung des Bindungsverhaltens fand das Geschichtenergänzungsverfahren (3.3.1) zur Erfassung der Bindungsrepräsentation der Kinder hier Verwendung.

Im Geschichtenergänzungsverfahren werden die von den Kindern ergänzten Geschichten mit einem 4-fachen Bindungssicherheitswert, sowie mit einer der vier Bindungsklassifikationen sicher, unsicher-vermeidend, unsicher-ambivalent und desorganisiert bewertet. Das Geschichtenergänzungsverfahren ist ein reliables und valides Instrument. Die Interraterreliabilität erreichte in dieser Studie zufriedenstellende 90 prozentige Übereinstimmungen der beiden Ratern für den Bindungssicherheitswert und die Bindungsklassifikation. In vorliegender Erhebung wurde auswertbares Datenmaterial für das GEV-B von 64 Kindern einbezogen. Im GEV-B wurde der größte Teil der Kinder ($n= 27$) unsicher-vermeidend gebunden klassifiziert (42.2%). Mit 18.8% waren die sicher gebundenen Kinder ($n= 12$) in diesem Zusammenhang relativ gering vertreten. Nur 3 Kinder wurden im GEV-B als unsicher-ambivalent klassifiziert (4,7%). Der hohe Anteil des desorganisierten Bindungsstiles bei 22 Kindern (34,4%) fällt direkt auf und erinnert an eine Risikostichprobe. Der Gruppe dieser 22 desorganisierten Kinder wurden allerdings auch Kinder zugeordnet, die eine desorganisierte Zusatzklassifikation erhielten. Im GEV-B wurde somit, abzüglich der Kinder mit desorganisierten Anteilen, bei 15 Kindern die Hauptkategorie desorganisiert vergeben.

Ähnlich wie im GEV-B gestaltet sich auch die Verteilung der Bindungsgruppen in der Fremden Situation für Vorschüler. Hier wird das Verhalten der Kinder in den Trennungen und Wiedervereinigungen mit der Mutter bewertet und in eine der vier Bindungsklassifikationen sicher, unsicher-vermeidend, unsicher-ambivalent und desorganisiert klassifiziert. Die Fremde Situation ist ein reliables und valides Instrument. Die Interraterreliabilität erreichte in dieser Studie zufriedenstellende 90% für die Übereinstimmung der beiden Rater in den Bindungsklassifikation. Bezüglich der Fremden Situation liegen Daten für alle 69 Kinder vor. Der überwiegende Teil der Kinder (40.6%) wurde hier als unsicher-vermeidend klassifiziert ($n= 28$). In 36.2% der Fälle waren die Kinder sicher gebunden ($n= 25$). Nur ein Kind wurde als unsicher-ambivalent klassifiziert (1,4%). Zu dem hohen Gesamtanteil von 21.7% bei den desorganisierten Kindern ($n= 15$) wurden auch die Kinder miteinbezogen, die in die Bindungsgruppe unsicher-andere eingestuft wurden. Als unsicher-andere klassifiziert man Kinder, die aus unterschiedlichen Gründen keiner der 4 Hauptbindungsgruppen zugeordnet werden können. Verfahrenstechnisch wird die unsicher-andere Gruppe der desorganisierten Bindungsgruppe zugeordnet.

Der Hauptkategorie desorganisiert wurden in diesem Zusammenhang 8 Kinder (11.6%) zugeordnet. Der hohe Anteil unsicher-vermeidend gebundener Kinder, der unabhängig voneinander in beiden Verfahren auffällt, entspricht dem derzeitigen Forschungsstand.

In deutschsprachigen und amerikanischen Studien zum Bindungsverhalten von Kleinkindern gibt es die Tendenz, dass die sichere Bindungsklassifikation überwiegend vertreten ist (Gloger-Tippelt, Vetter & Rauh, 2000; Grossmann et al., 1989; van Ijzendoorn & Kroonberg, 1988; van Ijzendoorn, Schuengel & Bakermans-Kranenburg, 1999). In diesem Zusammenhang ist der Anteil an unsicher-vermeidend gebundenen Kinder in deutschsprachigen Untersuchungen jedoch höher als in amerikanischen Studien (Gloger-Tippelt, Vetter & Rauh, 2000; Grossmann et al., 1989). Bisher liegen keine Untersuchungen oder Metaanalysen zur Verteilung der Bindungskategorien im Vorschulalter vor. Diesbezüglich leistet vorliegende Untersuchung ihren Beitrag.

Die Verteilung der Bindungskategorien für die Fremde Situation in vorliegender Studie entspricht dem bisherigen Forschungsstand. Für die Fremde Situation sind die sichere und unsicher-vermeidende Bindungsgruppe die meist besetzten. Ein vom Forschungsstand abweichendes Ergebnis ist für das GEV-B zu beobachten. Hier ist die desorganisierte Bindungsgruppe höher besetzt als die sichere. Der abweichend hohe Anteil desorganisierter Kinder in den Verfahren kann zufällig sein oder ist auf einen Stichprobenselektionseffekt zurückzuführen. Möglicherweise gibt es eine Variabel, die in dieser Untersuchung nicht kontrolliert wurde und einen Effekt zeigt. Um den vorliegenden erhöhten Anteil desorganisierter Bindung aufzuklären, sollte die Bindungsstrategie der Kinder zu einem späteren Zeitpunkt erneut erhoben werden. Kinder, die keiner oder mehreren Bindungskategorien zugeordnet werden können, sowie Kinder, die zusätzlich zu ihrer Bindungskategorie D- Anteile aufweisen, werden verfahrenstechnisch als insgesamt desorganisiert klassifiziert. Möglicherweise zeigen sich desorganisierte Anteile als vorübergehendes, entwicklungsbedingtes Phänomen.

5.2 Zusammenfassung und Diskussion der inferenzstatistischen Ergebnisse

Tab.73: Überblick über signifikante Ergebnisse

	GEV (Repräsentation)				Fremde Situation (Verhalten)		
	B > A	B > D	A ≠ D	BSW	B > A	B > D	A ≠ D
Schuleintritt							
Änderungsausmaß/ Belastung							
Schulfreude							
Arbeitsverhalten	Ja	Ja		pos		Ja	A > D
Anpassung							
Durchsetzung/ Soz. Aktivität					Ja		
Selbstkonzept							
Selbstkonzeptgesamt- wert						Ja	
Sozialverhalten							
Prosoziales Verhalten	Ja	Ja		pos			
	B < A	B < D	A ≠ D	BSW	B < A	B < D	A ≠ D
Internalisierendes Prob- lemverhalten			A > D	pos			
Externalisierendes Prob- lemverhalten				neg		Ja	A < D
Indirekte Aggression							
	A	B	D		A	B	D
Sozial- und Problem- verhalten CBCL MZP 2 zu MZP 3							
Internalisierendes Prob- lemverhalten							
Externalisierendes Prob- lemverhalten	mehr IAE	weniger IAE	weniger IAE		mehr HEZ	mehr HEZ	mehr HEZ
Soziale Probleme	mehr HEZ	mehr HEZ	mehr HEZ		mehr HEZ	mehr HEZ	mehr HEZ
Selbstkonzept MZP 1 zu MZP 3							
Selbstwertitem	mehr HEZ	mehr HEZ	mehr HEZ		mehr HEZ & IAE	gleich HEZ & IAE	mehr HEZ & IAE
Selbstkonzeptgesamt- wert							

IAE = Interaktionseffekt Zeit*Bindung

HEZ = Haupteffekt Zeit

	Bewältigung Schuleintritt				
	Änderungs- ausmaß/ Belastung	Schul- freude	Gutes Arbeits- verhalten	Gute Anpassung	Durchset- zung/ Soz. Aktivi- tät
Sozialverhalten					
Internalisierendes Prob- lemverhalten	+	–			–
Externalisierendes Prob- lemverhalten		–		–	+
Indirekte Aggression				+	
Prosoziales Verhalten				+	+
Selbstkonzept					
Selbstkonzept- gesamtwert					

5.2.1 Beziehung zwischen Bindung und Bewältigung des Schuleintritts

Der Schuleintritt, als zweite soziale Übergangssituation im Lebenslauf eines Kindes, gilt in der Literatur als normatives, kritisches Lebensereignis (Filipp, 1995; Grotloh-Amberg, 1971; Skinner & Wellborn, 1997) und stellt bezüglich der Leistung und des Sozialverhaltens neue Anforderungen im Bereich Anpassung und Bewältigung (Dettenborn & Schmidt-Denter, 1996; Erikson, 1950/1976; Horn, 1991; Hüttenmoser, 1981; Petillon, 1993). In der Forschung wurde dem Schuleintritt bislang wenig Beachtung geschenkt. Aus diesem Grund existiert bislang kein Verfahren zur Erfassung der Bewältigung des Schuleintritts. Um eben diesen Entwicklungsabschnitt des Eintritts in das Schulleben zu beleuchten, wurde von der Autorin ein Lehrerfragebogen konzipiert (3.3.11 und *Anhang*), der neben übergangsspezifischen Fragen soziale Verhaltensweisen erfragt und zusätzlich eine erste leistungsspezifische Einschätzung der Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens zulässt. Darüber hinaus wurde in der Erfassung der Bewältigung des Schuleintritts die Elterneinschätzung (siehe 3.3.8) berücksichtigt. In diesem Zusammenhang ist auch davon auszugehen, dass sich Übergangsprobleme bezüglich der Anpassung an die neue Situation Schuleintritt im Verhalten des Kindes bemerkbar machen.

Eine inkompetente Bewältigung des Schuleintritts würde sich demnach durch eine Zunahme oder ein plötzliches Auftreten von Problemverhaltensweisen manifestieren. Das Problemverhalten der Kinder wurde in vorliegender Studie anhand der CBCL aus Elternsicht vor und nach dem Schuleintritt erhoben. Auf der Grundlage dieser Überlegung wurde eine kompetente Bewältigung des Schuleintritts darüber operationalisiert, dass Problemverhaltensweisen nach dem Schuleintritt zum Messzeitpunkt t_3 nicht zunehmen sollte, sowie die Einschätzung der Eltern und Lehrer positiv ausfallen muss. Auf diese Weise sollte eine Annäherung an das Konstrukt Bewältigung des Schuleintritts vorgenommen werden. Für die Elterneinschätzungen ergaben sich mittels Faktorenanalyse die Faktoren *Änderungsausmaß/Belastung* (Angaben zu Veränderungen und Belastung in Familie, Beziehungen, Betreuung) und *Schulfreude* (z.B. ``Geht gerne in die Schule``). Für die Lehrereinschätzung wurden die Faktoren *Gutes Arbeitsverhalten* (z.B. ``Erledigt Aufgaben gut`` oder ``Strengt sich gerne an``), *Gute Anpassung an das Schulleben* (z.B. ``Hat keine Probleme sich zurecht zu finden`` oder ``Hat Freunde``) und *Durchsetzungsbereitschaft/ Soziale Aktivität* (z.B. ``Ist durchsetzungsstark`` oder ``Ist kommunikativ``) gebildet. Im Sinne der Bindungstheorie ist die Bindungssicherheit eines Kindes vor allem in der frühkindlichen Interaktionserfahrung zwischen Mutter und Kind begründet (Ainsworth, 1977; Bowlby, 1982). Das Verhalten in kritischen und für das Kind bedrohlichen Situationen wird durch das in früher Kindheit entstandene interne Arbeitsmodell des Kindes bestimmt (Bowlby, 1982; Main et al., 1985/ 1988). In vorliegender Arbeit sollte die Beziehung zwischen dem Ausmaß der Bindungssicherheit und der Bewältigung des Schuleintritts näher beleuchtet werden. Verschiedene Studien berichten, dass sicher gebundene Kinder im Gegensatz zu unsicher gebundenen Kindern über ein ausgeprägtes Explorationsverhalten verfügen und in schwierigen Situationen ihre sozialen Ressourcen ausschöpfen (Grossmann & Grossmann, 1991; Grossmann, 1999; Zimmermann et al., 1999; Zimmermann, 1999).

Die Bindungssicherheit dient in diesem Kontext als Puffer in Stresssituationen (Doerfel-Baasen et al., 1996; Oerter et al., 1999). Darüber hinaus fand man weniger Problemverhaltensweisen bei sicher gebundenen Kindern als bei unsicher gebundenen Kindern (Chen & Yue, 2004; Grossmann & Grossmann, 1991; Lewis, Feiring, McGuffog & Jaskir, 1984; Schmidt-Denter, 1996; Smeekens et al., 2004).

In dieser Untersuchung war zu prüfen, ob Kinder mit sicherem Bindungsmuster beim Schuleintritt geringer belastet sind, d.h. weniger Anpassungs- und Eingewöhnungsprobleme haben, als Kinder mit unsicherem Bindungsmuster oder desorganisierte Kinder. In diesem Kontext wurde bei den unsicher-organisierten Bindungsgruppen eine kompetentere Bewältigung des Schuleintritts erwartet als bei Kindern mit Bindungsdesorganisation. Eine positive Korrelation der Höhe des Bindungssicherheitswertes im GEV-B mit dem Ausmaß kompetenter Bewältigung des Schuleintritts wurde vermutet. Da in dieser Arbeit das Konstrukt Bindung auf zwei Ebenen, der Repräsentationsebene und der Verhaltensebene untersucht wurde, gibt es sowohl Ergebnisse für die Betrachtung der Bindungsrepräsentation und der Bewältigung des Schuleintritts, sowie für das Bindungsverhalten und die Bewältigung des Schuleintritts. Die Bindungsgruppe unsicher-ambivalent war in den Verfahren zur Erfassung der Bindung (GEV-B und Fremde Situation) nur gering besetzt. Aus diesem Grund gingen in die Auswertung jeweils nur die Bindungsgruppen sicher, unsicher-vermeidend und desorganisiert ein.

Sowohl für die Bindungsrepräsentation (Geschichtenergänzungsverfahren), als auch für die Ebene des Bindungsverhaltens (Fremde Situation) konnte bestätigt werden, dass die sicher gebundenen Kinder im Teilbereich *Gutes Arbeitsverhalten* des Konstruktes Bewältigung des Schuleintritts von ihren Lehrern besser eingeschätzt wurden als die desorganisierten Kinder. Das Ergebnis entspricht Untersuchungen (Q-set und Preschool Interpersonal Problem Solving Test) und Beobachtungen (Lösen vorgegebener Aufgaben) an Vorschülern. Die Einschätzung erfolgte über geschulte Beobachter. Hier zeigten sich die sicheren Kinder konzentrierter und ausdauernder beim Erlernen von Neuem und beim Bearbeiten von Aufgaben (Arend, Gove & Sroufe, 1979; Grossmann & Grossmann, 1995; Waters Wippman und Sroufe, 1979; Zimmermann et al., 1999). Die im Geschichtenergänzungsverfahren als sicher klassifizierten Kinder zeigten ein besseres Arbeitsverhalten als die unsicher-organisiert gebundenen Kinder. Zwischen den unsicheren Bindungsgruppen unsicher-organisiert und desorganisiert gab es im GEV-B bezüglich der Bewältigung des Schuleintritts keinen signifikanten Unterschied.

Die Korrelation des Bindungssicherheitswertes im GEV-B mit allen Faktoren des Konstruktes Bewältigung des Schuleintritts erbrachte nur für den Bereich *Gutes Arbeitsverhalten* ein signifikantes Ergebnis: Das gute Arbeitsverhalten korrelierte positiv mit der Höhe des Bindungssicherheitswertes im GEV-B. Die sichere Bindungsrepräsentation steht demnach in enger Verbindung mit gutem Arbeitsverhalten in der Schule. Dieses Ergebnis war zu erwarten, da die Abstufung der Bindungssicherheitskala im GEV-B mit Werten von 4 und 3 der sicheren Bindungsklassifikation entspricht. Zwischen den unsicheren Gruppen ergab sich kein Unterschied im Bereich *Gutes Arbeitsverhalten*. Sowohl gegenüber unsicher-organisierten als auch desorganisierten Kindern zeigten Kinder mit sicherer Bindungsrepräsentation ein besseres Arbeitsverhalten in der Schule.

Im linearen Kontrast der varianzanalytischen Auswertung zwischen der Gruppe der unsicher-organisierten und desorganisierten Kinder in der Fremden Situation zeigte sich für den Bereich *Gutes Arbeitsverhalten* aus Lehrersicht ein signifikantes Ergebnis: Die in der Fremden Situation als unsicher-organisiert klassifizierten Kinder (A) wurden in ihrem Arbeitsverhalten besser eingeschätzt als die desorganisierten Kinder (D). Für den Kontrast zwischen sicherer Bindung und unsicher-organisierter Bindung auf der Verhaltensebene zeigte sich kein signifikanter Unterschied im Bereich *Gutes Arbeitsverhalten*. Bezüglich des Bindungsverhaltens ergab sich demnach ein Unterschied im Arbeitsverhalten zwischen organisiertem (sowohl sicher (B) als auch unsicher (A)) und desorganisiertem Bindungsverhalten (D). Gegenüber den in der Fremden Situation desorganisierten Kindern zeigten Kinder mit einem organisiertem Bindungsverhalten ein besseres Arbeitsverhalten in der Schule. Eine Interpretation dieser Ergebnisse kann nur auf Vermutungen beruhen, da keine vermittelnden Variablen erfasst wurden. Kinder mit sicherer Bindungsstrategie können möglicherweise ihre Aufmerksamkeit offener und unbelastet von Gefühlen der Unsicherheit oder Angst auf Leistungsanforderungen in der Schule richten. Intelligenzunterschiede spielen dann in diesem Zusammenhang keine Rolle. Die in der Fremden Situation als sicher gebunden klassifizierten Kinder zeigten aus Sicht ihrer Lehrer ein besseres Durchsetzungsvermögen und waren sozial aktiver als die unsicher-organisiert gebundenen Kinder.

Ein ähnliches Ergebnis erhielt Suess in seiner Studie 1987: Unsicher-organisiert gebundene Vorschulkinder zeigten sich dort in der Spielbeobachtung sozial weniger kompetent als sichere Kinder. Für den Kontrast zwischen sicher gebundenen und desorganisierten, sowie unsicher-organisierten und desorganisierten Kindern gab es entgegen die Erwartung im Bereich *Durchsetzung/Soziale Aktivität* aus Lehrersicht keinen signifikanten Unterschied. Häufig besteht eine Beziehung zwischen unsicherer Bindung und Problemen im sozialen Bereich sowie im Bereich des Durchsetzungsvermögens aufgrund eines geringen Selbstwertes. Vor diesem Hintergrund lässt sich verstehen, dass es bezüglich des Faktors *Durchsetzung/Soziale Aktivität* aus Lehrersicht zwischen den unsicheren Gruppen unsicher-organisierter und desorganisierter Bindung keinen signifikanten Unterschied gab. Für das Ergebnis im Kontrast sicher > desorganisiert ist es schwierig eine Erklärung zu finden. Die Bindungsstrategie der Kinder sollte zu einem späteren Zeitpunkt erneut erhoben werden. Kinder, die keiner oder mehreren Bindungskategorien zugeordnet werden können, sowie Kinder, die zusätzlich zu ihrer Bindungskategorie D- Anteile aufweisen, werden verfahrenstechnisch als insgesamt desorganisiert klassifiziert. Möglicherweise zeigen sich desorganisierte Anteile als vorübergehendes, entwicklungsbedingtes Phänomen, so dass die Kinder die hier der desorganisierten Bindungsgruppe zugeordnet wurden mit zunehmendem Alter in eine der unsicher-organisierten Gruppen eingestuft werden können. Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass einige Kinder an eine andere Person als die Mutter sicher gebunden sind und nur in Interaktion mit der Mutter unsicheres bzw. desorganisiertes Bindungsverhalten zeigen.

Im statistischen Teil der Arbeit wurde bereits deutlich, dass nur eine ca. 50 prozentige Übereinstimmung zwischen dem Geschichtenergänzungsverfahren und der Fremden Situation vorliegt. Demnach können Kinder dieser Studie in ihrer Bindungsrepräsentation und in ihrem tatsächlich gezeigten Bindungsverhalten unterschiedlichen Bindungsgruppen angehören. Folglich sind die Unterschiede zwischen den Bindungsgruppen in den Teilbereichen des Konstruktes Bewältigung des Schuleintritts auch unterschiedlich verteilt.

Für die Bereiche des Konstruktes, die auf die eigentliche Bewältigung des Schuleintritts bezogen sind, wie *Änderungsmaß/Belastung* aus Elternsicht und *Gute Anpassung* an das Schulleben aus Lehrersicht ergab sich bezüglich der Bindungsgruppen sowohl auf der Verhaltens- als auch auf der Repräsentationsebene kein signifikanter Unterschied. Die Einschätzung der Eltern war tendenziell positiv. Demnach erwiesen sich Schulfreude und das Ausmaß an Veränderungen und Belastung der Kinder aus Elternsicht, sowie eine aus Sicht der Lehrer gute Anpassung der Kinder an das Schulleben als unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer Bindungsgruppe. Die Veränderungs-, Belastungs- und Anpassungsbereiche bezüglich der Übergangssituation zeigten sich in vorliegender Untersuchung als von den Bindungsgruppen unabhängig. Für den Übergang in die Schule, als normatives kritisches Lebensereignis, ergeben sich bezüglich der Bewältigung keine Unterschiede zwischen den Bindungsgruppen. Es bleibt zu prüfen, ob sich bei einem non-normativen kritischen Lebensereignis, von dem nur einzelne Kinder und nicht große Gruppen betroffen sind, bezüglich der Bewältigung die hier erwarteten Unterschiede zwischen den Bindungsgruppen zeigen.

Es sollte untersucht werden, ob sich das Ausmaß an Problemverhaltensweisen der Kinder dieser Stichprobe und in den Bindungsgruppen von MZP 2 zu MZP 3 verändert. Als ein Kriterium für eine kompetente Bewältigung des Schuleintritts soll keine Zunahme an Problemverhaltensweisen vorliegen. Es wurden hier nur die Rohwerte betrachtet. Die T-Werte lieferten in diesem Zusammenhang die gleichen signifikanten Ergebnis und sind im *Anhang (Tab. 27-46)* einzusehen. Hierzu wurde die Veränderung der CBCL-Skalen (*Soziale Probleme*, *Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert)*, *Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert)*) für die Messzeitpunkte 2 und 3 bezüglich ihrer Ausprägung für die Bindungsgruppen sicher (B), unsicher-vermeidend (A) und desorganisiert (D) im GEV-B und in der Fremden Situation untersucht. In der Korrelationen zwischen den Skalen *Soziale Probleme* (.506), *Internalisierendes Problemverhalten* (.738) und *Externalisierendes Problemverhalten* (.638) zwischen den Messzeitpunkten 2 und 3 ergab sich ein signifikanter Zusammenhang auf dem 2-seitigen Signifikanzniveau von .05. Die Korrelationen zwischen den Skalen lagen im mittleren Bereich und zeigten Stabilität.

Auf der Skala *Soziale Probleme* zeigte sich für den Haupteffekt Zeit ein signifikantes Ergebnis. Aufgrund der Zeit und unabhängig von der Bindungsgruppe im GEV-B hatten alle Kinder zu Messzeitpunkt 3 aus Elternsicht mehr soziale Problem. Für die Skala *Internalisierendes Problemverhalten* ergab sich hier kein signifikantes Ergebnis. Im Bereich des externalisierenden Problemverhaltens konnte gezeigt werden, dass die im GEV-B als sicher bzw. desorganisiert klassifizierten Kinder aus Elternsicht von Messzeitpunkt 2 zu 3 weniger externalisierendes Problemverhalten zeigten; die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder in diesem Zusammenhang ein höheres Ausmaß an externalisierendem Problemverhalten hatten. Hier wurde ein Interaktionseffekt von Zeit und Bindung identifiziert.

Für die Skala *Soziale Probleme* ergab sich aufgrund der Zeit und unabhängig von der Bindungsgruppe in der Fremden Situation, dass alle Kinder aus Elternsicht mehr soziale Problem zu Messzeitpunkt 3 hatten. Im Bereich *Internalisierendes Problemverhalten* ergab sich auch bezüglich der Fremden Situation kein signifikantes Ergebnis. Auf der Skala *Externalisierendes Problemverhalten* stiegen für alle Bindungsgruppen der Fremden Situation die Mittelwerte aufgrund des Faktors Zeit an.

Es ist zu vermuten, dass der Schuleintritt als normatives, kritisches Lebensereignis für alle Kinder und unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer Bindungsgruppe soziale Probleme beinhaltet. Der Faktor Zeit wurde in diesem Zusammenhang als Haupteffekt identifiziert. Der Schuleintritt stellt gerade im sozialen Bereich neue Anforderungen an die Kinder. Es gilt sich in einer Gruppe von ausschließlich Gleichaltrigen zu behaupten, neue Rollen zu übernehmen und Ordnung und Regeln einzuhalten. Im Bereich des internalisierenden Problemverhaltens ergab sich über den Schuleintritt hinweg keine Veränderung. Das externalisierende Problemverhalten nahm bezüglich der Bindungsgruppen in der Fremden Situation für alle Kinder unabhängig von ihrem Bindungsstil zu. Auch hier ergab sich ein zeitlicher Effekt. Alle Kinder zeigten nach außen hin mehr Verhaltensauffälligkeiten. Möglicherweise hängt dieses Phänomen mit der Entwicklungsaufgabe zum Schulkind zusammen. Kinder lernen sich in der Klassengemeinschaft durchzusetzen. Zur Sicherung eines Platzes in diesem neuen, sozialen Gefüge gehört möglicherweise auch ein von außen als aggressiver wahrgenommenes Verhalten als vor dem Eintritt in die Schule. Unterschiedlich sind die Ergebnisse im Bereich des externalisierenden Problemverhaltens bezüglich der Bindungsgruppen im GEV-B.

Hier wurde aufgrund der Interaktion von Zeit und Bindung eine Abnahme des externalisierenden Verhaltens für die sicheren und desorganisierten Kinder deutlich. Die im GEV-B als unsicher-vermeidend gebunden klassifizierten Kinder zeigten nach dem Schuleintritt ein höheres Ausmaß an externalisierendem Problemverhalten.

Für die sicheren und unsicher-vermeidenden Kinder entspricht dieses Ergebnis dem Forschungsstand verschiedener Studien, die eine Beziehung zwischen Bindungsverhalten im Kleinkindalter und Verhaltensauffälligkeiten (gemessen anhand der CBCL) im Alter von 6 Jahren fanden (z.B. Lewis, Feiring, Mc Guffog & Jaskir, 1984). Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, aus welchem Grund es eine Abnahme der externalisierenden Problemverhaltensweisen bei den desorganisierten und sicheren Kindern über den Schuleintritt hinweg gab.

Nach dem Forschungsstand zeigt sich bei desorganisierten Kindern, genau wie bei den unsicher-organisierten Gruppen, ein erhöht aggressives und generell inadäquates Verhalten gerade in belastenden Situationen. Es ist möglich, dass die Mütter nach dem Schuleintritt ihre Kinder positiver eingeschätzt haben; sich das Verhalten der Kinder zu Hause durch hier nicht erhobene Einflüsse positiv verändert hat. Ebenso kann das Ausfüllen des Fragebogens durch eine sozial erwünschte Beantwortung der Mütter verfälscht worden sein. Eine Klärung dieses Phänomens bei den desorganisierten Kindern ist an dieser Stelle nicht möglich.

5.2.2 Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Bewältigung des Schuleintritts

Das Selbstkonzept als kognitive Repräsentation des Selbst und Gesamtheit aller Ansichten, die eine Person im Laufe ihres Lebens sammelt wird in Interaktion und Auseinandersetzung mit der Umwelt angelegt und weiterentwickelt. Ein negatives Selbstkonzept zeigt sich bei Kindern häufig in aggressiven und problematischen Verhaltensweisen, wobei Kinder mit einem positiven Selbstkonzept beliebter und von ihrer Umwelt besser akzeptiert werden (Coulson, 2002; Neubauer, 1976; Schlichting, 2000). Es wird davon ausgegangen, dass Menschen mit einem positivem Selbstkonzept so über bessere Copingstrategien verfügen, normative Lebensereignisse und Stresssituationen besser bewältigen, als solche, die sich negativ sehen (van Aken, Helmke & Schneider, 1997).

Es wurde geprüft, ob die Höhe des Selbstkonzeptgesamtwertes in den Hartre Skalen positiv mit dem Ausmaß kompetenter Bewältigung des Schuleintritts zusammenhängt. Zu den Messzeitpunkten vor und nach dem Schuleintritt wurde das Selbstkonzept erhoben. In vorliegende Hypothesenprüfung gingen die Daten für den Erhebungszeitpunkt nach dem Schuleintritt ein. Die Erwartung, dass Kinder die den Schuleintritt kompetent bewältigen einen hohen Selbstkonzeptgesamtwert haben, konnte an dieser Stelle nicht bestätigt werden. Eine gute Bewältigung des Schuleintritts gestaltete sich in dieser Studie unabhängig vom Selbstkonzept der Kinder, soweit es durch Selbstauskünfte erfasst wurde.

5.2.3 Zusammenhang zwischen Sozialverhalten und Bewältigung des Schuleintritts

Neben leistungsbezogenen Anforderungen sind es die sozialen Anforderungen, die Gestaltung neuer Beziehungen zu Gleichaltrigen und Lehrern, die für den Übergang in die Schule charakteristisch sind. Ein kompetentes Sozialverhalten steigert die Beliebtheit und die Anzahl der Freunde (Nickel, 1976). Eine gute Peerakzeptanz stellt in diesem Zusammenhang die Weichen für eine gute Bewältigung normativer, kritischer Lebensereignisse (Johnson et al., 2000). Es wurde geprüft, ob ein positiver Zusammenhang zwischen der Ausprägung kompetenten Sozialverhaltens und einer kompetenten Bewältigung des Schuleintritts besteht. So konnte gezeigt werden, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Faktoren (*Änderungsausmaß/Belastung* (Elternsicht), *Schulfreude* (Elternsicht), *Gute Anpassung* (Lehrersicht) und *Durchsetzung/Soziale Aktivität* (Lehrersicht)) des Konstruktes Bewältigung des Schuleintritts und den Faktoren des Konstruktes Sozialverhalten besteht. Kinder, die aus Elternsicht hohe Werte im Bereich *Änderungsausmaß/Belastung* hatten, zeigten mehr internalisierendes Problemverhalten als die weniger belasteten Kinder. Ein hohes Ausmaß an Schulfreude aus Elternsicht stand hier im Zusammenhang mit einem geringeren Ausmaß externalisierendem sowie internalisierendem Problemverhalten. Die aus Lehrersicht als gut an die Schule angepasst eingeschätzten Kinder zeigten weniger externalisierendes Problemverhalten als die schlechter angepassten Kinder. Die gut angepassten Kinder zeigten aus Elternsicht auch mehr prosoziales Verhalten, allerdings auch mehr indirekte Aggression als die an die Schule schlechter angepassten Kinder.

Kinder, die sich aus Sicht der Lehrer durchsetzungsstark und sozial aktiv zeigten, wiesen aus Sicht der Eltern ein höheres Maß an externalisierenden Problemverhaltensweisen und prosozialem Verhalten auf als Kinder die weniger Durchsetzungsvermögen und soziale Aktivität zeigten. Kinder mit einer hohen Ausprägung auf dem Faktor *Durchsetzung/Soziale Aktivität* neigten zu weniger internalisierendem Problemverhalten als Kinder, die weniger Durchsetzungsvermögen und soziale Aktivität zeigten. Die Erwartung, dass Kinder die den Schuleintritt kompetent bewältigen auch sozial kompetenter sind als Kinder denen die Bewältigung des Schuleintritts Probleme macht, konnte, mit Ausnahme des Anpassungsbereiches *Gutes Arbeitsverhalten* (Lehrersicht), für Anpassungsbereiche und Bereiche des Sozialverhaltens bestätigt werden. Die Tendenz zu einem erhöhten Ausmaß an indirekter Aggression bei den gut an die Schule angepassten Kindern lässt sich an dieser Stelle nicht erklären. Der positive Zusammenhang zwischen dem Bereich *Durchsetzung/Soziale Aktivität* und dem externalisierenden Problemverhalten weist darauf hin, dass das von den Eltern zu Hause wahrgenommene externalisierende und aggressive Verhalten der Kinder aus Lehrersicht durchsetzungsstark und (sozial) aktiv empfunden wird.

5.2.4 Beziehung zwischen Selbstkonzept/ Sozialverhalten und Bindung

In verschiedenen Untersuchungen konnte eine Beziehung zwischen Bindungssicherheit und einem positiven Selbstkonzept bzw. einem kompetenten Sozialverhalten gezeigt werden (z. B.: Cassidy, 1988; Pancake, Sroufe, Suess, Boyls & Miller, 1983 In: Suess, 1987; Ricks, 1985; Sroufe, 1986; Wartner et al., 1994; Zimmermann et al., 1999). Ziel vorliegender Studie war es, diese Beziehung zwischen Selbstkonzept und Bindung, sowie Sozialverhalten und Bindung an Kindern im Vorschulalter bzw. frühen Schulalter zu untersuchen.

Für die Bindungsrepräsentation und das Bindungsverhalten wurden die Zusammenhänge mit den Konstrukten Selbstkonzept und Sozialverhalten getrennt voneinander geprüft. Zunächst werden die Ergebnisse für die Konstrukte Bindung und Selbstkonzept (Erhebungszeitpunkt 3) betrachtet. Es wurde erwartet, dass die als sicher gebunden klassifizierten Kinder einen höheren Selbstkonzeptgesamtwert haben als die unsicher-organisiert gebundenen oder desorganisierten Kinder.

Anzunehmen war, dass sich ein Unterschied zwischen der unsicher-organisierten Bindungsrepräsentation und der desorganisierten Bindungsrepräsentation bezüglich der Höhe des Selbstkonzeptgesamtwertes zeigt. Darüber hinaus sollte für den Bindungssicherheitswert im GEV-B geprüft werden, ob dessen Höhe positiv mit der Höhe des Selbstkonzeptgesamtwertes korreliert. Zwischen den Bindungsgruppen im GEV-B und dem Selbstkonzeptgesamtwert der Kinder zu Messzeitpunkt 3 zeigte sich kein signifikanter Unterschied. Bezüglich ihres Selbstkonzeptes unterschieden sich die Kinder mit sicherer Bindungsrepräsentation nicht von den unsicher-organisierten oder den desorganisierten Kindern. Ebenso gab es diesbezüglich keinen signifikanten Unterschied zwischen den Bindungsgruppen unsicher-organisiert und desorganisiert. Zwischen den Skalen des Selbstkonzeptes nach Harter und dem Bindungssicherheitswert der Kinder im GEV-B bestand kein signifikanter Zusammenhang. Die Bindungssicherheit auf der Repräsentationsebene ist demnach unabhängig von der Entwicklungsrichtung des Selbstkonzeptes bei Erstklässlern. Bezüglich des Bindungsverhaltens und des Selbstkonzeptes der Kinder ergab sich im Bereich des Selbstkonzeptgesamtwertes ein signifikantes Ergebnis. In einzelnen linearen Kontrasten hatten die sicher gebundenen Kinder einen höheren Selbstkonzeptgesamtwert als die desorganisierten Kinder.

Aufgrund der Ergebnisse zeigt sich auch hier, dass sich die Ebene des Bindungsverhaltens und die der Bindungsrepräsentation voneinander unterscheiden. Während sich für die Bindungsrepräsentation kein Unterschied zwischen den Bindungsgruppen und der Höhe des Selbstkonzeptgesamtwertes ergab, zeigte sich diesbezüglich auf der Verhaltensebene ein Unterschied. Zwischen dem Bindungsverhalten und der Bindungsrepräsentation zeigte sich eine 50 prozentige Übereinstimmung der Verfahren. Unabhängig von ihrem repräsentierten Bindungserfahrungen, können Kinder demnach abweichendes Bindungsverhalten zeigen. Im Vorschulalter wird die Fremde Situation als gängiges Verfahren zur Erfassung von Bindungsverhalten beschrieben. Möglicherweise sind die Trennungen für einige Kinder im Alter von 5 Jahren doch zu kurz, um das Bindungsverhalten zu aktivieren. Ab dem Alter von 6 Jahren wird die Fremde Situation in abweichender Form mit einstündiger Trennung durchgeführt.

Naheliegender ist weiterhin, dass einige Kinder an eine andere Person als die Mutter sicher gebunden sind und in der Fremden Situation somit kein sicheres Bindungsverhalten zeigen können. Bezüglich des Sozialverhaltens, das aus den Faktoren *Externalisierendes Problemverhalten Rohwert*, *Internalisierendes Problemverhalten*, *Indirekte Aggression* und *Prosoziales Verhalten* gebildet wurde, war zu erwarten, dass die sicher gebundenen Kinder eine höhere Ausprägung kompetenten Sozialverhaltens haben als die unsicher-organisiert gebundenen oder desorganisierten Kinder. Zusätzlich nahm man an, dass sich ein Unterschied zwischen der unsicher-organisierten Bindung und der desorganisierten Bindung bezüglich der Höhe der Ausprägung kompetenten Sozialverhaltens zeigt. Für die Höhe des Bindungssicherheitswertes im GEV-B wurde ein positiver Zusammenhang mit der Höhe der Ausprägung kompetenten Sozialverhaltens angenommen. In den Globaltests zeigte sich zwischen den Bindungsgruppen sicher, unsicher-vermeidend und desorganisiert im GEV-B ein signifikanter Unterschied im Bereich des prosozialen Verhaltens der Kinder. Im Bereich des externalisierenden Problemverhaltens ergab sich hier ein tendenzieller, signifikanter Unterschied zwischen den Bindungsgruppen. Der lineare Kontrast zeigte für die Kontrastkoeffizienten sicher > unsicher-organisiert im GEV-B bei gleichen Varianzen eine einseitige Signifikanz im Bereich *Prosoziales Verhalten*. Sicher gebundene Kinder zeigten demnach ein höheres Ausmaß an prosozialen Verhaltensweisen als unsicher-organisierte Kinder. Darüber hinaus ergab sich im Kontrast sicher > desorganisiert im GEV-B ein tendenziell signifikantes einseitiges Ergebnis: Die sicher gebundenen Kinder zeigten ein tendenziell höheres Ausmaß an prosozialen Verhaltensweisen als die desorganisierten Kinder. Unsicher-organisierte und desorganisierte Kinder unterschieden sich hier tendenziell (2-seitig) signifikant im internalisierenden Problemverhalten. Die unsicher-organisiert gebundenen Kinder zeigten ein höheres Ausmaß an internalisierenden Problemverhaltensweisen als die desorganisiert gebundenen Kinder. In der Korrelation zwischen dem Bindungssicherheitswert im GEV-B und den Faktoren des Sozialverhaltens ergab sich für die Bereiche *Externalisierendes Problemverhalten*, *Internalisierendes Problemverhalten* und *Prosoziales Verhalten* ein signifikantes Ergebnis. Das externalisierende Problemverhalten korrelierte negativ mit der Höhe des Bindungssicherheitswertes im GEV-B. Das internalisierende Problemverhalten, sowie das prosoziale Verhalten korrelierten positiv mit der Höhe des Bindungssicherheitswertes im GEV-B.

Die positive Korrelation zwischen dem internalisierenden Problemverhalten und dem Bindungssicherheitswert entspricht nicht den Erwartungen und ist nicht zu erklären.

Desorganisierte Kinder zeigten weniger internalisierendes Problemverhalten als die unsicher-organisierten Kinder, die ihre Probleme indirekt durch z. B. körperliche Beschwerden ausdrückten. Vor dem bindungsgeschichtlichen Hintergrund der unsicher-vermeidenden Bindungsstrategie, für die das Verdrängen von negativen Gefühlen und ein Auf-sich-alleingestellt-sein in Problem- und Stresssituationen charakteristisch ist, ist zu verstehen, dass unsicher-organisierte Kinder ein höheres Ausmaß an internalisierendem Problemverhalten (sozialer Rückzug, körperliche Beschwerden, ängstlich/depressive Stimmung) zeigen, als die desorganisierten Kinder im GEV-B.

Im Bereich *Prosoziales Verhalten* zeigten die sicher gebundenen Kinder, wie erwartet, ein höheres Ausmaß an prosozialem Verhalten als die unsicher-organisierten Kinder. Tendenziell wurden die sicheren Kinder in ihrem Verhalten auch prosozialer eingeschätzt als Kinder der desorganisierten Bindungsgruppe. Bezüglich des prosozialen Verhaltens ergab sich zwischen den organisierten Bindungsgruppen und der desorganisierten Bindungsgruppen im linearen Kontrast jedoch kein signifikanter Unterschied. Zwischen den Bindungsgruppen in der Fremden Situation zeigte sich im Bereich *Externalisierendes Problemverhalten* ein tendenziell signifikantes Ergebnis. Die sicher gebundenen Kinder zeigten weniger externalisierendes Problemverhalten als die desorganisierten Kinder. Zudem zeigten die unsicher-organisiert gebundenen Kinder im linearen Kontrast auch tendenziell weniger externalisierendes Problemverhalten als die desorganisierten Kinder.

Externalisierendes Problemverhalten, wie dissoziale Verhaltensweisen und Aggressivität, stehen in Verbindung mit desorganisiertem Bindungsverhalten in der Fremden Situation. Ein kompetentes Sozialverhalten sollte in dieser Studie ein ausgeprägtes prosoziales Verhalten und wenig externalisierendes und internalisierendes Problemverhalten sowie geringe indirekte Aggression beinhalten. Die Erwartungen bezüglich eines Unterschiedes zwischen den Bindungsgruppen in allen Bereichen des Sozialverhaltens konnte sowohl für das GEV-B als auch für die Fremde Situation nicht bestätigt werden. Die vorgestellten Ergebnisse widersprechen nicht den Erwartungen, jedoch beziehen sie sich lediglich auf Teilbereiche des Konstruktes und unterscheiden sich zusätzlich in den Verfahren zur Erfassung der Bindung.

In dieser Studie konnte demnach zwischen dem Konstrukt Sozialverhalten und den Bindungsgruppen im GEV-B und in der Fremden Situation insgesamt kein Unterschied gefunden werden.

5.2.5 Stabilität der Merkmale Sozialverhalten und Selbstkonzept

Es wurde untersucht, ob sich das Selbstkonzept und das Sozialverhalten der Kinder über den Schuleintritt hinaus verändern. Das Selbstkonzept des Kindes weist nach Schulbeginn im Schulalter schon eine relative zeitliche Stabilität auf (Harter, 1983; Petersen, 1994; Pior, 1998; Shavelson, 1976 In: Pior, 1998). Über die Veränderung sozialer Verhaltensweisen bei Kindern durch normative kritische Lebensereignisse wird in der Literatur bisher nicht konkret berichtet. Verschiedene Untersuchungen weisen darauf hin, dass kritische Lebensereignisse die zeitliche Stabilität eines Selbstkonzeptes stören können (Ensink & Carroll, 1989; Grossmann & Grossmann, 1995; Hendershott, 1989; Isralowitz, 1989 & Baldering, 1993 In: Baldering, 1993). Die Untersuchung der Veränderung des Sozialverhaltens bezieht sich auf die beiden Messzeitpunkte 2 und 3. Es wurden hier nur die Rohwerte betrachtet. Die T-Werte lieferten in diesem Zusammenhang die gleichen signifikanten Ergebnisse und sind im *Anhang (Tab.27-46)* einzusehen. Für das Merkmal Sozialverhalten wurden hier die Daten für drei Skalen der CBCL für beide Messzeitpunkte betrachtet. Die Veränderung der Skalen *Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert)*, *Soziale Probleme* und *Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert)* wurden bezüglich ihrer Ausprägung für die Bindungsgruppen sicher (B), unsicher-vermeidend (A) und desorganisiert (D) im GEV-B und in der Fremden Situation untersucht. In der Korrelationen der Skalen *Internalisierendes Problemverhalten* (.738), *Externalisierendes Problemverhalten* (.638) und *Soziale Probleme* (.506) zwischen den Messzeitpunkten 2 und 3 ergaben sich signifikante Zusammenhänge auf dem 2-seitigen Signifikanzniveau von .05. Die Korrelationen zwischen den Skalen lagen im mittleren Bereich und zeigten somit Stabilität. Für die Skala Soziale Probleme zeigte sich der Haupteffekt Zeit. Alle Kinder hatten, unabhängig von ihrer Bindungsgruppe, zu Messzeitpunkt 3 mehr soziale Probleme als zu Messzeitpunkt 2.

Im Bereich des externalisierenden Problemverhaltens konnte gezeigt werden, dass aufgrund eines Interaktionseffektes von Zeit*Bindung die Kinder, die im GEV-B als sicher bzw. desorganisiert klassifiziert wurden, aus Elternsicht zu Messzeitpunkt 3 weniger externalisierendes Problemverhalten zeigten als zu Messzeitpunkt 2; wobei die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder in diesem Zeitraum ein höheres Ausmaß an externalisierendem Problemverhalten aufwiesen. Im Bereich *Internalisierendes Problemverhalten* ergab sich für beide Verfahren zur Erfassung der Bindung kein signifikantes Ergebnis. Auf der Skala *Externalisierendes Problemverhalten* stiegen für alle Bindungsgruppen der Fremde Situation die Mittelwerte aufgrund des Faktors Zeit an. Das externalisierende Problemverhalten nahm demnach für alle Kinder, unabhängig von ihrer Bindungsklassifikation in der Fremden Situation, zu. Für die Skala *Internalisierendes Problemverhalten* zeigte sich kein signifikantes Ergebnis. Eine Zunahme an externalisierenden Problemverhaltensweisen zeigte sich unabhängig von der Bindungsgruppe in der Fremden Situation für alle Kinder aufgrund des Haupteffektes Zeit. Für das externalisierende Problemverhalten ergaben sich Veränderungen in Abhängigkeit von dem Interaktionseffekt Zeit*Bindung der Kinder im GEV-B, die schon zuvor dargestellt und diskutiert wurden (vgl. Beziehung zwischen Bindung und Bewältigung des Schuleintritts).

In die Prüfung der Stabilität des Selbstkonzeptes der Kinder gingen die Ergebnisse der Untersuchung anhand der Harter Skalen zu MZP 1 und MZP 3 ein. Die Korrelationen zwischen den Skalen *Selbstwert* (.413), *Peerakzeptanz* (.402) und *Mutterakzeptanz* (.307) zwischen den Messzeitpunkten 1 und 3 wiesen eine sehr niedrige Signifikanz auf. Es wird davon ausgegangen, dass das Selbstkonzept in dem hier untersuchten Altersbereich der Kinder kein stabiles Merkmal ist. Die Mittelwerte für das Selbstwertitem stiegen für alle Bindungsgruppen im GEV-B von Messzeitpunkt 1 zu 3 an. Anhand der Mittelwerte hatten alle Kinder zum 3. Messzeitpunkt ein höheres Selbstwertgefühl als zu Messzeitpunkt 1. Für den Haupteffekt Zeit zeigte sich ein signifikantes Ergebnis: Aufgrund der Zeit hatten alle Kinder, unabhängig von ihrer Bindungsgruppe, zu Messzeitpunkt 3 ein höheres Selbstwertgefühl.

Die Mittelwerte auf der Skala *Selbstkonzeptgesamtwert* stiegen für alle Bindungsgruppen im GEV-B von Messzeitpunkt 1 zu 3 an. Das Ergebnis zeigte sich als nicht signifikant.

Bezüglich der Fremden Situation zeigten sich unterschiedliche Ergebnisse. Die Mittelwerte für das Selbstwertitem stiegen für die Bindungsgruppen unsicher-vermeidend und desorganisiert in der Fremden Situation von Messzeitpunkt 1 zu 3 an. Anhand der Mittelwerte hatten diese Kinder zum 3. Messzeitpunkt ein höheres Selbstwertgefühl als zu Messzeitpunkt 1. Für die sicher gebundenen Kinder veränderte sich die Selbstwerteinschätzung zwischen den beiden Messzeitpunkten nicht. Die unsicher-vermeidend gebundenen und desorganisierten Kinder hatten ein höheres Selbstwertgefühl zu Messzeitpunkt 3; die sicher gebundenen Kinder veränderten sich in Ihrer Selbstwerteinschätzung nicht. Bezüglich der Fremden Situation stiegen die Mittelwerte auf der Skala *Selbstkonzeptgesamtwert* für die Bindungsgruppen sicher und unsicher-vermeidend in der Fremden Situation von Messzeitpunkt 1 zu 3 an. Für die desorganisierten Kinder verschlechterte sich der Selbstkonzeptgesamtwert in diesem Zeitraum. Für die Veränderungen des Selbstkonzeptgesamtwertes von Messzeitpunkt 1 zu 3 in Bezug auf die Bindungsgruppen in der Fremden Situation konnte der Haupteffekt Zeit, so wie ein Interaktionseffekt von Zeit und Bindung identifiziert werden.

5.2.6 Beziehung zwischen Bindung und der Kontrollvariablen Intelligenz

Zusätzlich wurde überprüft, ob ein Unterschied zwischen der Bindungsstrategie der Kinder im GEV-B und in der Fremden Situation und ihrer Intelligenz besteht. In der Betrachtung der Bindungsgruppen im GEV-B zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Bindungsgruppen und der Intelligenz der Kinder nur im Subtest Ähnlichkeiten. Sicher gebundene Kinder erkannten Ähnlichkeiten zwischen Bildern besser als desorganisierte Kinder. In der Betrachtung der Bindungsgruppen in der Fremden Situation gab es keinen signifikanten Unterschied zwischen Bindungsgruppe und Intelligenz.

In der Korrelation zwischen den Bereichen des Intelligenztests und dem Bindungssicherheitswert der Kinder im GEV-B zeigte sich ein unerwartetes, signifikantes Ergebnis.

Die Kinder mit hohem Bindungssicherheitswert im GEV-B hatten in den Aufgabebereichen *Subtest Labyrinth* und *Subtest Ähnlichkeiten* bessere Ergebnisse als die Kinder mit einem niedrigen Bindungssicherheitswert im GEV-B. Das Ergebnis scheint zufällig. Es gibt keine Erklärung. Insgesamt wird davon ausgegangen, dass bezüglich der Intelligenz der Kinder und ihrer Bindungsstrategie keine globale Beziehung existiert.

5.2.7 Integration der Ergebnisse und Ausblick

Bezüglich der Beziehung zwischen Bindung und Bewältigung des Schuleintritts konnte für das Geschichtenergänzungsverfahren zur Erfassung der Bindungsrepräsentation bestätigt werden, dass die sicher gebundenen Kinder in ihrem Arbeitsverhalten von den Lehrern besser eingeschätzt wurden als die unsicher-vermeidenden oder desorganisierten Kinder. Dieses Ergebnis bestätigt Untersuchungen an Kindern im Vorschulalter, in denen sicher gebundene Kinder konzentrierter und ausdauernder beim Erlernen von Neuem und beim Bearbeiten von Aufgaben waren (Arend, Gove & Sroufe, 1979; Grossmann & Grossmann, 1995; Waters Wippman und Sroufe, 1979; Zimmermann et al., 1999). Darüber hinaus korrelierte das gute Arbeitsverhalten positiv mit der Höhe des Bindungssicherheitswertes im GEV-B. Die sichere Bindungsrepräsentation steht demnach in enger Verbindung mit der Qualität des Arbeitsverhaltens in der Schule.

Die in der Fremde Situation als sicher gebunden klassifizierten Kinder wurden in ihrem Arbeitsverhalten von den Lehrern ebenfalls besser eingeschätzt als die desorganisierten Kinder. Zudem zeigte sich, dass auch die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder in ihrem Arbeitsverhalten von den Lehrern besser eingeschätzt wurden als die desorganisierten Kinder. Für den Kontrast zwischen sicherer Bindung und unsicherorganisierter Bindung auf der Verhaltensebene zeigte sich gegen die Erwartung kein signifikanter Unterschied im Bereich *Gutes Arbeitsverhalten*. Kinder, die auf der Verhaltensebene als sicher gebunden klassifiziert wurden, waren darüber hinaus aus Lehrersicht durchsetzungsstärker und sozial aktiver als die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder. Zwischen den übrigen Kontrasten im Bereich *Durchsetzung/Soziale Aktivität* zeigte sich kein signifikantes Ergebnis.

Verschiedene Untersuchungen bestätigen eine Beziehung zwischen unsicherer Bindung und Problemen im sozialen Bereich sowie im Bereich des Durchsetzungsvermögens aufgrund eines geringen Selbstwertes. Vor diesem Hintergrund lässt sich verstehen, dass es bezüglich des Faktors *Durchsetzung/Soziale Aktivität* aus Lehrersicht zwischen den unsicheren Gruppen unsicher-organisierter und desorganisierter Bindung keinen signifikanten Unterschied gab. Für das Ergebnis im Kontrast sicher > desorganisiert gibt es keine Erklärung. Für die Bereiche die sich auf die eigentliche Übergangssituation Schuleintritt beziehen, wie *Änderungsausmaß/Belastung* aus Elternsicht und *Gute Anpassung* an das Schulleben aus Lehrersicht zeigte sich weder auf der Repräsentationsebene noch auf der Verhaltensebene ein signifikanter Unterschied zwischen den Bindungsgruppen. Die Eltern- und Lehrereinschätzungen waren für alle Kinder positiv. Die Veränderungs-, Belastungs- und Anpassungsbereiche bezüglich der Übergangssituation zeigen sich somit in vorliegender Untersuchung als von den Bindungsgruppen unabhängig. Es scheint, als sei der Übergang in die Schule unter dem Aspekt der Veränderung, Anpassung und Belastung kein solch kritisches Lebensereignis, als das sich hier Unterschiede für die Bindungsgruppen ergeben. Bei einem non-normativen kritischen Lebensereignis, von dem nur einzelne Kinder und nicht große Gruppen betroffen sind, ist zu vermuten, dass sich in der Bewältigung die hier erwarteten Unterschiede zwischen den Bindungsgruppen zeigen.

Die CBCL-Skalen *Soziale Probleme*, *Internalisierendes Problemverhalten* und *Externalisierendes Problemverhalten*, werden ebenfalls als Aspekte des Sozialverhaltens angesehen und dienen als Indikatoren einer guten Bewältigung des Schuleintritts. Über den Schuleintritt hinweg zeigen diese Skalen Stabilität. Bezüglich der Skala *Soziale Probleme* zeigte sich für den Haupteffekt Zeit ein signifikantes Ergebnis: Über die Zeit und unabhängig von ihrer Bindungsgruppe, im GEV-B, sowie auch in der Fremden Situation, hatten alle Kinder aus Elternsicht mehr soziale Problem nach dem Schuleintritt zu Messzeitpunkt 3. Für die auf der Repräsentationsebene sicher gebundenen und desorganisierten Kinder nahmen externalisierende Problemverhaltensweisen nach dem Schuleintritt ab. Die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder hatten hingegen zu Messzeitpunkt 3 ein höheres Ausmaß an externalisierenden Problemverhaltensweisen. In diesem Zusammenhang ließ sich ein Interaktionseffekt von Zeit*Bindung nachweisen.

Auf der Skala *Externalisierendes Problemverhalten* stiegen im Gegensatz zum GEV-B für alle Bindungsgruppen der Fremde Situation die Mittelwerte aufgrund des Faktors Zeit an. Der Schuleintritt, als normatives kritisches Lebensereignis, bereitet demnach allen Kindern, unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer Bindungsgruppe, soziale Probleme. Der Faktor Zeit wurde in diesem Zusammenhang als Haupteffekt identifiziert. Der Schuleintritt stellt gerade im sozialen Bereich neue Anforderungen an die Kinder. Es gilt sich in einer Gruppe von ausschließlich Gleichaltrigen zu behaupten, neue Rollen zu übernehmen, Ordnung und Regeln einzuhalten (z.B. Nickel & Schmidt-Denter, 1988). Im Bereich des internalisierenden Problemverhaltens ergab sich über den Schuleintritt hinweg kein signifikantes Ergebnis. Alle Kinder, unabhängig von ihrer Bindungsgruppe in der Fremden Situation, zeigten nach außen hin mehr Verhaltensauffälligkeiten. Vor dem entwicklungspsychologischen Hintergrund lässt sich dieses Phänomen mit der Entwicklungsaufgabe zum Schulkind verstehen. Zur neuen Aufgabe in der Klassengemeinschaft gehört die Sicherung eines adäquaten Platzes in diesem neuen sozialen Gefüge. Möglicherweise wird das Durchzusetzen von außen nach dem Schuleintritt als aggressiveres Verhalten wahrgenommen. Die Ergebnisse im Bereich des externalisierenden Problemverhaltens bezüglich der Bindungsgruppen im GEV-B unterscheiden sich von denen in der Fremden Situation deutlich. Hier zeigte sich eine Abnahme externalisierenden Problemverhaltens für die sicheren und desorganisierten Kinder, bzw. eine Zunahme in diesem Bereich für die im GEV-B als unsicher-vermeidend gebunden klassifizierten Kinder. Für die sicheren und unsicher-vermeidenen Kinder entspricht dieses Ergebnis dem Forschungsstand verschiedener Studien (z.B. Lewis, Feiring, Mc Guffog & Jaskir, 1984). Es stellt sich in diesem Zusammenhang jedoch die Frage, aus welchem Grund es eine Abnahme der externalisierenden Problemverhaltensweisen bei den desorganisierten Kinder über den Schuleintritt hinweg gibt. Entsprechend wäre hier doch eher ein erhöht aggressives und generell inadäquates Verhalten gerade in belastenden Situationen zu erwarten. Es ist möglich, dass die Mütter nach dem Schuleintritt ihre Kinder positiver eingeschätzt haben, sich das Verhalten der Kinder zu Hause durch hier nicht erhobene Einflüsse positiv verändert hat. Ebenso kann das Ausfüllen des Fragebogens durch eine sozial erwünschte Beantwortung der Mütter verfälscht worden sein. Eine Klärung dieses Phänomens bei den desorganisierten Kindern ist an dieser Stelle nicht möglich.

Die Deutung und Begründung der doch teilweise sehr unterschiedlichen Ergebnisse zwischen Bindungsrepräsentation und Bindungsverhalten ist schwierig. Kinder, die keiner oder mehreren Bindungskategorien zugeordnet werden können, sowie Kinder, die zusätzlich zu ihrer Bindungskategorie D-Anteile aufweisen, werden verfahrenstechnisch als insgesamt desorganisiert klassifiziert. Möglicherweise zeigen sich desorganisierte Anteile als vorübergehendes, entwicklungsbedingtes Phänomen, so dass die Kinder die hier der desorganisierten Bindungsgruppe zugeordnet wurden mit zunehmendem Alter in eine der unsicher-organisierten Gruppen eingestuft werden können. Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass einige Kinder an eine andere Person als die Mutter sicher gebunden sind und nur in Interaktion mit der Mutter unsicheres bzw. desorganisiertes Bindungsverhalten zeigen. Im statistischen Teil der Arbeit wurde bereits deutlich, dass nur eine ca. 50 prozentige Übereinstimmung zwischen dem Geschichtenergänzungsverfahren und der Fremden Situation vorliegt. Demnach können Kinder in ihrer Bindungsrepräsentation und in ihrem tatsächlich gezeigten Bindungsverhalten unterschiedlichen Bindungsgruppen zugeordnet werden. In der Prüfung des Zusammenhanges zwischen dem Selbstkonzept der Kinder und ihrer Bewältigung des Schuleintritts konnte kein statistisch relevanter Zusammenhang nachgewiesen werden. Eine gute Bewältigung des Schuleintritts gestaltete sich nach den Ergebnissen dieser Studie unabhängig vom Selbstkonzept der Kinder.

Bezüglich des Sozialverhaltens und der Bewältigung des Schuleintritts zeigten sich wie erwartet signifikante Zusammenhänge zwischen den Faktoren (*Änderungsausmaß/Belastung* (Elternsicht), *Schulfreude* (Elternsicht), *Gute Anpassung* (Lehrersicht) und *Durchsetzung/Soziale Aktivität* (Lehrersicht)) des Konstruktes Bewältigung des Schuleintritts und den Faktoren des Konstruktes Sozialverhalten. Kinder, die aus Elternsicht hohe Werte im Bereich *Änderungsausmaß/Belastung* hatten, zeigten mehr internalisierendes Problemverhalten als die weniger belasteten Kinder. Ein hohes Ausmaß an Schulfreude aus Elternsicht stand hier im Zusammenhang mit einem geringeren Ausmaß externalisierendem sowie internalisierendem Problemverhalten. Die aus Lehrersicht als gut an die Schule angepasst eingeschätzten Kinder zeigten weniger externalisierendes Problemverhalten als die als schlechter angepasst eingeschätzten Kinder. Die gut angepassten Kinder zeigten aus Elternsicht auch mehr prosoziales Verhalten, allerdings auch mehr indirekte Aggression als die an die Schule schlechter angepassten Kinder.

Kinder, die sich aus Sicht der Lehrer durchsetzungsstark und sozial aktiv zeigten, wiesen aus Sicht der Eltern ein höheres Maß an externalisierendem Problemverhalten, wie Verhaltensdelinquenz und Aggression, aber auch prosozialem Verhalten auf als Kinder die weniger Durchsetzungsvermögen und soziale Aktivität zeigten. Möglicherweise wird in diesem Kontext das externalisierende Problemverhalten, als negative Tendenz, von einem erhöhten Maß an prosozialem Verhalten aufgefangen. Demzufolge neigten Kinder mit einer hohen Ausprägung auf dem Faktor *Durchsetzung/Soziale Aktivität* zu weniger internalisierendem Problemverhalten als Kinder, die weniger Durchsetzungsvermögen und soziale Aktivität zeigten. Der positive Zusammenhang zwischen dem Bereich *Durchsetzung/Soziale Aktivität* und dem externalisierenden Problemverhalten weist darauf hin, dass das von den Eltern zu Hause wahrgenommene externalisierende und aggressive Verhalten der Kinder aus Lehrersicht durchsetzungsstark und (sozial) aktiv empfunden wird. Die Erwartung, dass Kinder, die den Schuleintritt kompetent bewältigen auch sozial kompetenter sind als Kinder denen die Bewältigung des Schuleintritts Probleme macht, konnte, mit Ausnahme des Anpassungsbereiches *Gutes Arbeitsverhalten* (Lehrersicht), für Anpassungsbereiche und Bereiche des Sozialverhaltens bestätigt werden. Die Tendenz zu einem erhöhten Ausmaß an indirekter Aggression bei den gut an die Schule angepassten Kindern lässt an dieser Stelle keine Erklärung zu.

Ziel vorliegender Studie war es auch, den Unterschied zwischen Selbstkonzept und Bindungsgruppe, sowie Sozialverhalten und Bindungsgruppe an Kindern im Vorschulalter zu prüfen. Zwischen den Bindungsgruppen im GEV-B und dem Selbstkonzept der Kinder zu Messzeitpunkt 3 zeigte sich kein signifikanter Unterschied. In der Qualität ihres Selbstkonzeptes unterschieden sich die sicher gebundene Kinder nicht von unsicher-organisierten oder desorganisierten Kindern. Diesbezüglich zeigte sich auch kein signifikanter Unterschied zwischen den Bindungsgruppen unsicher-organisiert und desorganisiert. Zwischen den Skalen des Merkmals Selbstkonzept und dem Bindungssicherheitswert der Kinder im GEV-B bestand kein signifikanter Zusammenhang. Die Bindungsrepräsentation zeigte sich hier als unabhängig von der Entwicklungsrichtung des Selbstkonzeptes.

Zwischen den Bindungsgruppen in der Fremden Situation und den Selbstkonzeptskalen ergab sich im Bereich des Selbstkonzeptgesamtwertes ein signifikantes Ergebnis.

Sicher gebundene Kinder hatten einen höheren Selbstkonzeptgesamtwert als desorganisierte Kinder. Auch hier zeigte sich ein Unterschied in den Ergebnissen zwischen der Bindungsverhaltensebene und der Bindungsrepräsentationsebene. Während sich für die Bindungsrepräsentation kein Unterschied zwischen den Bindungsgruppen in der Qualität des Selbstkonzeptes ergab, zeigte sich hier auf der Verhaltensebene ein Unterschied in Skalen des Selbstkonzeptes zwischen sicherer und desorganisierter Bindung. Wie schon zuvor erwähnt, können Kinder unabhängig von ihren repräsentierten Bindungserfahrungen, abweichendes Bindungsverhalten zeigen. Im Vorschulalter wird die Fremde Situation als gängiges Verfahren zur Erfassung von Bindungsverhalten beschrieben. Möglicherweise sind die Trennungen für einige Kinder von 5 Jahren doch zu kurz, um das Bindungsverhalten zu aktivieren. Ab dem Alter von 6 Jahren wird die Fremde Situation in abweichender Form mit einstündiger Trennung durchgeführt. Naheliegend ist jedoch, dass einige Kinder an eine andere Person als die Mutter sicher gebunden sind und in der Fremden Situation mit der Mutter somit kein sicheres Bindungsverhalten zeigen können. Es ist zu prüfen, ob sich im Vergleich zwischen GEV-B und einstündiger Trennung eine höhere Übereinstimmung bezüglich der Bindungsgruppen in beiden Verfahren ergibt.

Bezüglich des Sozialverhaltens, zeigte sich im linearen Kontrast bei den unsicher organisierten Kindern im GEV-B ein tendenziell höheres Ausmaß an internalisierendem Problemverhalten als bei den desorganisierten Kindern. Desorganisierte Kinder zeigten weniger internalisierendes Problemverhalten als die unsicher-organisierten Kinder, die ihre Probleme indirekt durch z. B körperliche Beschwerden ausdrückten. Vor dem bindungsgeschichtlichen Hintergrund der unsicher-vermeidenden Bindungsstrategie, für die das Verdrängen von negativen Gefühlen und ein Auf-sich-alleingestelltsein in Problem- und Stresssituationen charakteristisch ist, ist zu verstehen, dass unsicher-organisierte Kinder ein höheres Ausmaß an internalisierendem Problemverhalten (sozialer Rückzug, körperliche Beschwerden, ängstlich/ depressive Stimmung) zeigen, als die desorganisierten Kinder im GEV-B. Im Bereich des prosozialen Verhaltens zeigte sich im linearen Kontrast ein Unterschied zwischen sicherer und unsicherorganisierter Bindung. Die sicher gebundenen Kinder zeigten hier, erwartungsgemäß, ein höheres Ausmaß an prosozialem Verhalten als die unsicher-organisierten Kinder.

Darüber hinaus haben die sicher gebundenen Kinder im linearen Kontrast auch ein tendenziell höheres Ausmaß an prosozialen Verhaltensweisen als die desorganisierten Kinder. Bezüglich des prosozialen Verhaltens ergab sich zwischen den unsicher-organisierten Kindern und den desorganisierten Kindern kein signifikanter Unterschied. Für den Bindungssicherheitswert im GEV-B und die Faktoren des Sozialverhaltens ergaben sich für die Bereiche *Externalisierendes Problemverhalten*, *Internalisierendes Problemverhalten* und *Prosoziales Verhalten* statistisch relevante Ergebnisse: Das externalisierende Problemverhalten steht in negativer Beziehung zur Höhe des Bindungssicherheitswertes im GEV-B. Das internalisierende Problemverhalten, sowie das prosoziale Verhalten stehen in positiver Beziehung zur Höhe des Bindungssicherheitswertes im GEV-B. Die positive Korrelation zwischen dem internalisierenden Problemverhalten und dem Bindungssicherheitswert entspricht nicht den Erwartungen und ist nicht zu erklären.

In der Betrachtung der Bindungsgruppen in der Fremden Situation und sozialem Verhalten zeigten die sicheren, sowie die unsicher-organisiert gebundenen Kinder im linearen Kontrast jeweils tendenziell weniger externalisierendes Problemverhalten als die desorganisierten Kinder. In den Bereichen *Prosoziales Verhalten* und *Internalisierendes Problemverhalten* ergab sich zwischen den Bindungsgruppen in der Fremden Situation kein Unterschied.

Ein kompetentes Sozialverhalten sollte in dieser Studie ein ausgeprägtes prosoziales Verhalten und wenig externalisierendes und internalisierendes Problemverhalten sowie geringe indirekte Aggression beinhalten. Die Erwartungen bezüglich eines Unterschiedes zwischen den Bindungsgruppen in allen Bereichen des Sozialverhaltens konnte sowohl für das GEV-B als auch für die Fremde Situation nicht bestätigt werden. Die vorgestellten Ergebnisse widersprechen nicht den erwartungen, jedoch beziehen sie sich lediglich auf Teilbereiche des Merkmals und unterscheiden sich zusätzlich in den Verfahren zur Erfassung der Bindung. Zusätzlich bestand in vorliegender Studie die Möglichkeit, Veränderung des Selbstkonzeptes und des Sozialverhaltens der Kinder über den Schuleintritt hinaus zu untersuchen. Das Sozialverhalten erwies sich hier als zeitlich stabil.

Im Bereich des externalisierenden Problemverhaltens konnte gezeigt werden, dass die im GEV-B als sicher bzw. desorganisiert klassifizierten Kinder aus Elternsicht von Messzeitpunkt 2 zu 3 weniger externalisierendes Problemverhalten zeigten; wobei die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder hier ein höheres Ausmaß an externalisierendem Problemverhalten aufwiesen. Im Bereich *Internalisierendes Problemverhalten* ergab sich für beide Verfahren zur Erfassung der Bindung kein signifikantes Ergebnis. Auf der Skala *Externalisierendes Problemverhalten* stiegen für alle Bindungsgruppen der Fremde Situation die Mittelwerte aufgrund des Faktors Zeit an.

Das externalisierende Problemverhalten nahm bezüglich der Bindungsgruppen in der Fremden Situation für alle Kinder unabhängig von ihrem Bindungsstil zu. Auch hier ergab sich ein zeitlicher Effekt. Eine Zunahme an externalisierenden Problemverhaltensweisen zeigte sich unabhängig von der Bindungsgruppe in der Fremden Situation für alle Kinder aufgrund des zeitlichen Effektes. Für das externalisierende Problemverhalten ergaben sich Veränderungen in Abhängigkeit von der Bindungsgruppe der Kinder im GEV-B die schon im Zusammenhang zwischen Bindung und Bewältigung des Schuleintritts zuvor dargestellt und diskutiert wurden. Die Prüfung der Stabilität des Selbstkonzeptes der Kinder bezieht sich auf die Veränderung der Skalen *Selbstwert* und *Selbstkonzeptgesamtwert*. Hier zeigte sich das Merkmal Selbstkonzept als nicht stabil.

Die Ausprägung des Selbstwertes, gemessen in einem Item, stiegen für alle Bindungsgruppen im GEV-B von Messzeitpunkt 1 zu 3 an. Es zeigte sich für den Haupteffekt Zeit ein signifikantes Ergebnis: Alle Kinder hatten aufgrund der Zeit und unabhängig von ihrer Bindungsgruppe, ein höheres Selbstwertgefühl zu Messzeitpunkt 3.

Auch die Ausprägung des *Selbstkonzeptgesamtwertes* stiegen für alle Bindungsgruppen im GEV-B von Messzeitpunkt 1 zu 3 an. Die Zunahme des Selbstkonzeptgesamtwertes erwies sich allerdings als nicht signifikant.

Bezüglich der Fremden Situation fielen die Ergebnisse unterschiedlich aus. Die Ausprägung des Selbstwertes stieg für die Bindungsgruppen unsicher-vermeidend und desorganisiert in der Fremden Situation von Messzeitpunkt 1 zu 3 an. Für die sicher gebundenen Kinder veränderte sich die Selbstwerteinschätzung zwischen den beiden Messzeitpunkten nicht. In diesem Zusammenhang wurde der Haupteffekt zeit, sowie der Interaktionseffekt Zeit und Bindung identifiziert.

Bezüglich der Fremden Situation stiegen die Ausprägungen des *Selbstkonzeptgesamtwertes* für die Bindungsgruppen sicher und unsicher-vermeidend in der Fremden Situation von Messzeitpunkt 1 zu 3 an. Für die desorganisierten Kinder verschlechterte sich der Selbstkonzeptgesamtwert in diesem Zeitraum. Die Veränderungen des Selbstkonzeptgesamtwertes erwiesen sich als nicht signifikant.

Zusätzlich wurde überprüft, ob ein Unterschied zwischen der Bindungsstrategie der Kinder im GEV-B und in der Fremden Situation und der Intelligenz besteht. Die im GEV-B als sicher gebunden klassifizierten Kinder erkannten Ähnlichkeiten zwischen Bildern besseres als desorganisierte Kinder. Hier zeigte sich zwischen den Bereichen des Intelligenztests und dem Bindungssicherheitswert der Kinder im GEV-B ein unerwartetes, statistisch bedeutsames Ergebnis: Die Kinder mit hohem Bindungssicherheitswert im GEV-B hatten in den Aufgabenbereichen *Subtest Labyrinth* und *Subtest Ähnlichkeiten* bessere Ergebnisse als die Kinder mit einem niedrigen Bindungssicherheitswert im GEV-B. In der Betrachtung der Bindungsgruppen in der Fremden Situation gab es keinen signifikanten Unterschied zwischen Bindungsgruppen und der Intelligenz der Kinder. Das Ergebnis scheint zufällig. Es gibt keine Erklärung. Insgesamt wird davon ausgegangen, dass bezüglich der Intelligenz der Kinder und ihrer Bindungsstrategie keine Beziehung existiert.

In vorliegender Studie konnten die Zusammenhänge zwischen Bindungsrepräsentation, Bindungsverhalten, Sozialverhalten, Selbstkonzept und der Bewältigung des Schuleintritts deutlich gemacht werden. Zudem leistet diese Untersuchung ihren Beitrag zur Erfassung der Bindungsverteilung im Vorschulalter, einem Altersbereich, der diesbezüglich nur wenig erforscht ist. Für die zukünftige Forschung im Bereich Bindung wäre es sicherlich interessant Zusammenhänge zwischen Bindung und Leistung im Schulalter zu prüfen.

6. Literaturverzeichnis

Achenbach, T. M. & Edelbrock, C. S. (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile*. Burlington: Queen City Printers.

Achenbach, T. M. & Edelbrock, C. S. (1986). *Manual for the Teacher's Report Form and teacher version of the Child Behavior Profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.

Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist / 4-18 and 1991 profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.

Adlesic, I. (1999). The self concept for the pupils of primary schools. *Horizons of Psychology*, 8, 201-215.

Ainsworth, M. D. S. (1977). Attachment and theory and its utility in cross-cultural research. In P. H. Leiderman, S. R. Tulkin & A. Rosenfeld (Eds.), *Culture and infancy* (pp1-94). New York: Academic Press.

Ainsworth, M. D. S. (1977). Skalen zur Erfassung mütterlichen Verhaltens: Feinfühligkeit versus Unempfindlichkeit gegenüber den Signalen des Babies. In K. E. Grossmann (Hrsg.), *Entwicklung der Lernfähigkeit* (S. 96-107). München: Kindler.

Ainsworth, M. D. S. & Witting, B. A. (1969). Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation. In B. M. Foss (Ed.), *Determinants of infant behavior IV* (pp.111-136). London: Methuen.

Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. & Stayton, D. J. (1974). Infant mother attachment and social development: „Socialization“ as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M. P. M. Richards (Ed.), *The integration of a child into a social world* (pp. 99-135). Cambridge: 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.* Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist (1998). *Elterfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen; deutsche Bearbeitung der Child Behavior Checklist (CBCL/4-18). Einführung und Anleitung zur Handauswertung. 2. Auflage mit deutschen Normen, bearbeitet von M. Döpfner, J. Plück, S. Bölte, K. Lenz, P. Melchers & K. Heim.* Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik (KJFD).

Arend, R., Gove, F. L. & Sroufe, L. A. (1979). Continuity of individual adaptation from infancy to kindergarten: A predictive study of ego-resiliency and curiosity in preschoolers. *Child Development*, 50, 950-959.

Asendorpf, J.B. & Aken, M.A.G. (1993). Deutsche Version der Selbstkonzeptskalen von Harter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, Band XXV, Heft 1, 64-86.

Asendorpf, J. (2004). *Psychologie der Persönlichkeit - 3. überarbeitete und aktualisierte Auflage.* Berlin: Springer.

Baake, D. (1992). *Die 6- bis 12jährigen. Einführung in Probleme des Kindesalters.* Weinheim: Beltz.

Baldering, D. (1993). *Selbstkonzepte von Kindern im Grundschulalter: ein Vergleich zwischen psychisch auffälligen Kindern und Kindern der Normalpopulation.* Frankfurt (Main): Lang.

Bates, J. E., Maslin, C. A. & Frankel, K. A. (1985). Attachment security, mother-child interaction, and temperament as predictors of behavior- problem ratings at age three years. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, Nos. 1-2, 167-193.

Baumann, M. & Nickel, H. (1996). Einschulung und Anfangsunterricht. In J. Lompscher, G. Schultz, G. Ries & H. Nickel (Hrsg.), *Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule* (S.165-186). Berlin: Luchterhand.

Beelmann, W. (2000). Normative soziale Übergänge im Kindesalter: Differentielle Anpassungsverläufe bei Eintritt in den Kindergarten, die Grundschule oder die weiterführende Schule. *Beitrag zur Postergruppe Entwicklungsverläufe und Entwicklungsförderung im Kontext sozialer Übergänge und kritischer Lebenssituationen*. 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena.

Beelmann, W. (2000). Entwicklungsrisiken und -chancen bei der Bewältigung normativer sozialer Übergänge im Kindesalter. In C. Leyendecker & T. Horstmann (Hrsg.), *Große Pläne für kleine Leute - Grundlagen, Konzepte und Praxis der Frühförderung* (S. 71-77). München: E. Reinhardt.

Behar, L. B. (1977). The Preschool Behavior Questionnaire. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 5 (3), 265-275.

Belsky, J., Rovine, M. & Taylor, D. G. (1984). The Pennsylvania Infant and Family Developmental Project, III: The origins of individual differences in infant-mother attachment: Maternal and infant contributions. *Child Development*, 55, 718-728.

Berger, M. (1997). *Der Übergang von der Familie zum Kindergarten: Anregungen zur Gestaltung der Aufnahme in den Kindergarten*. München: E. Rheinhardt.

Bishop, S. J. & Rothbaum, F. (1992). Parents` acceptance of control needs and preschoolers` social behavior: A longitudinal study. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 24, 171-185.

Boggs, S. R., Eyberg, S. M. & Reynolds, L. A. (1990). Concurrent validity of the Eyberg Child Behavior Inventory. *Child Psychology*, 19 (1), 75-78.

Bowlby, J. (1976). *Trennung. Psychische Schäden als Folge der Trennung von Mutter und Kind.* München: Kindler.

Bowlby, J. (1982). *Attachment.* New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1995). *Elternbindung und Persönlichkeitsentwicklung.* Heidelberg: Deutscher Verlag.

Bowlby, J. (1999). Bindung: Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung, Anwendung* (S.17-26). Stuttgart: Klett-Cotta.

Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, Nos. 1-2, 3-35.

Bretherton, I (1999). Die Geschichte der Bindungstheorie. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung, Anwendung* (S.27-49). Stuttgart: Klett-Cotta.

Bretherton, I., Suess, G. J., Golby, G. & Oppenheim, D. (2001). >> Attachment Story Completion Task<< (ASCT) Methode zur Erfassung der Bindungsqualität im Kindergartenalter durch Geschichtenergänzungsverfahren im Puppenspiel. In G. Suess, H. Scheuerer-Engelisch & J. Pfeifer (Hrsg.), *Bindungstheorie und Familiendynamik* (S. 83-124). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development*, 59, 121-134.

Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationship. In N. A. Fox (Ed.), *The Development of Emotion Regulation: Biological and Behavioral Considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 2-3, Serial No. 240.

Cassidy, J. & Marvin, R. S. (1999). *Attachment Organization in Preschool Children: Procedures and Coding Manual*. Unpublished Manuscript, University of Virginia.

Chen, H. & Yue, Y. (2004). Parent-child attachment and later behavioral problems in chinese children. *Presented at the ISSBD, July 12-15, 2004, Ghent /B*.

Cohn, D. A. (1990). Child-mother attachment of six-years-olds and social competence at school. *Child Development*, 61, 152-162.

Colman, R. A. & Thompson, R. A. (2002). Attachment security and the problem solving behaviors of mothers and children. *Merrill Palmer Quarterly*, 48, 337-359.

Colwell, M. J., Laird, R. D., Mize, J. & Pettit, G. S. (2002). Contextual determinants of mothers` interventions in young children`s peer interactions. *Developmental Psychology*, 38 (4), 492-502.

Coulson, S. L. (2002). Relations between parental emotional support and control, children`s cognitive ability, and children`s helplessness: The mediating and moderating role of self-concept. *The Sciences and Engineering*, 62, 3398.

Davis-Kean, P. E. & Sandler, H. M. (2001). A meta-analysis of measures of self-esteem for young children: A framework for future measures. *Child Development*, 72 (3), 887-906.

De Wolff, M. S. & van Ijzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A metaanalysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68 (4), 571-591.

Denham, S. A., Renwick, S. M. & Holt, R. W. (1991). Working and playing together: Prediction of preschool social-emotional competence from mother child interaction. *Child Development*, 62, 242-249.

Dettenborn, H. & Schmidt-Denter, U. (1996). Soziales Lernen. In J. Lompscher, G. Schulz, G. Ries & H. Nickel (Hrsg.), *Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule* (S. 188-204). Berlin: Luchterhand.

Dodge, K. A., Pettit, G. S., Mc Claskey, C. L. & Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51, Serial No. 213, 1-66.

Döpfner, M. & Melchers, P. (1993). *Handbuch Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen . Deutsche Bearbeitung Teacher`s Report Form (TRF) der Child Behavior Checklist. Einführung und Anleitung zur Handauswertung.* Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend und Familiendiagnostik (KJFD).

Döpfner, M., Berner, W. & Lehmkuhl, G. (1994). *Handbuch: Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse zur deutschen Fassung der Teacher`s Report Form (TRF) der Child Behavior Checklist.* Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik (KJFD).

Döpfner, M., Schmeck, K., Berner, W., Lehmkuhl, G. & Poustka, F. (1994). Zur Reliabilität und faktoriellen Validität der Child Behavior Checklist – eine Analyse in einer klinischen und in einer Feldstichprobe. *Zeitschrift für Kinder und Jugendpsychiatrie*, 22, 189-205.

Doerfel-Baasen, D., Raschke, I., Rauh, H. & Weber, C. (1996). Schulanfänger im ehemaligen Ost- und Westberlin: Sozio-emotionale Anpassung und ihre Beziehung zu den Bindungsmustern der Kinder. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 45, 111-123.

Egeland, B. & Farber, E. (1984). Infant-mother attachment: Factors related to its development and changes over time. *Child Development*, 55, 753-771.

Elizur, J (1986). The stress of school entry: Parent coping behaviors and children`s adjustment to school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 625-638.

Erickson, M. F., Sroufe, L. A. & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, Nos. 1-2, 147-166.

Erikson, E.H. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.

Erikson, E.H. (1976). *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart: Klett.

Eyberg, S. M. & Ross, A. W. (1978). Assessment of child behavior problems: The validation of a new inventory. *Journal of Clinical Child Psychology*, Summer 1978, 113-116.

Eyberg, S. M. (1992). Parent and teacher behavior inventories for the assessment of conduct problem behaviors in children. In L. Van de Creek, S. Knapp & T. L. Jackson (Eds.), *Innovations in Clinical Practise: A Source Book* (Vol. 11, pp. 261-270). Sarasota: Professional Resource Press.

Feldbaum, C.L. (1980). An observational study of the assimilation of the newcomer to preschool. *Child Development*, 51, 497-507.

Fend, H. & Stöckli, G. (1977). Der Einfluss des Bildungssystems auf die Humanentwicklung: Entwicklungspsychologie der Schulzeit. In W. Hornstein, R. Bastine, H. Junker & Ch. Wulf (Hrsg.), *Beratung in der Erziehung* (S.1-28). Fischer: Funk-Kolleg.

Filipp, S.-H. (1995). *Kritische Lebensereignisse*. Weinheim: Beltz.

Fischer, W., Löwisch, D.-J. & Ruhloff, J. (1975). *Sozialverhalten und Erziehung*. Düsseldorf: Schwann.

Franke, G. (1994). *Die Symptom-Checklist von Derogatis -Deutsche Version-. Manual*. Weinheim: Beltz.

Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2002). Children`s competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38, 519-533.

Fremmer-Bombik, E. (1999). Innere Arbeitsmodelle von Bindung. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S.17-26). Stuttgart: Klett-Cotta.

Freud, A. (1980). Der Eintritt in den Kindergarten. Psychologische Voraussetzungen. In W. Spiel (Hrsg.), *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Band XI: Konsequenzen für die Pädagogik. Entwicklungsmöglichkeiten und erzieherische Modelle* (S. 560-569). Kindler: Zürich.

Garlichs, A. & Leuzinger-Bohleber, M. (1999). Lehrerinnen und Lehrer als Bezugspersonen. In A. Garlichs, & M. Leuzinger-Bohleber (Hrsg.), *Identität und Bindung -Entwicklung von Beziehungen in Familie, Schule und Gesellschaft* (S. 192-195). Weinheim: Juventa.

Gloger-Tippelt, G. (2004). Individuelle Unterschiede in der Bindung und Möglichkeiten ihrer Erhebung bei Kindern. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindungsbeziehungen. Ein Lehrbuch* (S. 82-109). München: Reinhardt.

Gloger-Tippelt, G., Gomille, B., König, L. & Vetter, J. (2002). Attachment representations in 6-year-olds: Related longitudinally to the quality of attachment in infancy and mothers' attachment representations. *Attachment & Human Development*, 4 (3), 318-339.

Gloger-Tippelt, G. & König, L. (1999/ 2000/ 2002). *Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung (GEV-B) für 5- bis 8-jährige Kinder - Manual zur Durchführung und Auswertung.* Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Düsseldorf.

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.

Greenberg, M.T. & Marvin, R.S. (1982). Reactions of preschool children to an adult stranger: A behavioral systems approach. *Child Development*, 53, 481-490.

Greenman, P. S., Scheider, B. H. & Tomada, G. (2004). Aggression, peer rejection, and school adjustment: A longitudinal study of italian schoolchildren. *Presented at the ISSBD, July 12-15 2004, Ghent/ B.*

Griebel, W. & Niesel, R. (1996). Der Prozess des Übergangs - Der Eintritt des ersten Kindes einer Familie in den Kindergarten. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 6, 334-337.

Griebel, W. & Niesel, R. (1999). Vom Kindergarten in die Schule: Ein Übergang für die ganze Familie. *Bildung, Erziehung, Betreuung*, 2, 8-13.

Grossmann, K.E. (1977). Skalen zur Erfassung mütterlichen Verhaltens von Mary D.S. Ainsworth: Feinfühligkeit versus Unempfindlichkeit gegenüber den Signalen des Babys. In K.E. Grossmann (Hrsg.), *Entwicklung der Lernfähigkeit in der sozialen Umwelt* (S. 96-107). München: Kindler.

Grossmann, K.; Becker-Stoll, F.; Grossmann, K.; Kindler, H.; Schieche, M.; Spangler, G.; Wensauer, M.; Zimmermann, P. (1997). Die Bindungstheorie - Modell, entwicklungspsychologische Forschung und Ergebnisse. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung*, 2. Auflage (S. 51-95). Bern: Verlag Hans Huber.

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 of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, Nos. 1-2, 233-256.

Grossmann, K. E., August, P., Fremmer-Bombik, E., Friedl, A., Grossmann, K., Scheuerer-Englisch, H., Spangler, G., Stephan, C. & Suess, G. (1989). Die Bindungstheorie: Modell und entwicklungspsychologische Forschung. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 51-95). Berlin: Springer.

Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (1991). Ist Kindheit doch Schicksal?. *Psychologie Heute*, 8, 21-27.

Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (1995). Frühkindliche Bindung und Entwicklung individueller Psychodynamik über den Lebenslauf. In H. Stierlin & J. Duss-von Werdt (Hrsg.), *Familiendynamik* (S. 171-189). Stuttgart: Klett-Cotta.

Grossmann, K. (1999). Kontinuität und Konsequenzen der frühen Bindungsqualität während des Vorschulalters. In G. Spangler, & P. Zimmermann, *Die Bindungstheorie - Grundlagen, Forschung und Anwendung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Grossmann, K., Grossmann, K. E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Englisch, H., & Zimmermann, P. (2002). The uniqueness of the child-father attachment relationship: Fathers` sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16- year-study. *Social Development*, 11, 307-331.

Grotloh-Amberg, H. (1971). *Beeinflussung des Verhaltens durch den Schuleintritt*. Bern: Hans Huber.

Hager, W. & Hasselhorn, M. (1997). Wirkungen der Testwiederholung und entwicklungsbedingte Leistungssteigerung bei der Durchführung des CFT 1 mit Erstklässlern. *Zeitschrift für Psychologie*, 205, 205-229.

Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, 4th Edition (pp. 276-367). New York: John Wiley & Sons.

Harter, S. & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.

Haefele, B. & Wolf-Filsinger, M. (1986). Der Kindergarteneintritt und seine Folgen. Eine Pilotstudie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 33, 99-107.

Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistung*. Göttingen: Hogrefe.

Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S.115-132). Weinheim: Beltz.

Hesse, E. & Main, M. (2002). Desorganisiertes Bindungsverhalten bei Kleinkindern, Kindern und Erwachsenen. In K. H. Brisch, K. E. Grossmann, K. Grossmann & L. Koehler (Hrsg.), *Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis* (S. 219-248). Stuttgart: Klett-Cotta.

Horn, H. A. (1992). Brücken zum Schulanfang. In H. Gürtler (Hrsg.), *Schule – Ernst des Lebens?* (S. 76-87). Maier: Ravensburg.

Howes, C. (1997). Teacher-sensitivity, children`s attachment and play with peers. *Early Education and Development*, 8, 41 – 49.

Hüttenmoser, M. (1981). *Sozialisation und Einschulung. Ein Beitrag zu einem neuen Verständnis der Schuleintrittsproblematik.* Frankfurt: Diesterweg.

Hurst, B. & Meins, E. (2004). Can parental mind-mindedness help bridge the transmission gap? *Presented at the ISSBD, July 12-15, 2004, Ghent /B.*

Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W. & Poteat, G. M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 27, 207-212.

Keller, G. & Hafner, K. (1999). *Soziales Lernen will gelernt sein.* Auer Verlag GmbH.

Keller, H. & Meyer, H. J. (1982). *Psychologie der frühen Kindheit.* Stuttgart: Kohlhammer.

Keppler, A., Stöcker, K., Grossmann, K. E., Grossmann, K. & Winter, M. (2002). Kindliche Bindungserfahrungen und Repräsentation von Partnerschaften im jungen Erwachsenenalter. In M. v. Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 157-178). Stuttgart: Kohlhammer.

Klann-Delius, G. (2002). Bindung und Sprache in der Entwicklung. In K. H. Brisch, K. E. Grossmann, K. Grossmann & L. Köhler (Hrsg.), *Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis* (S. 87-105). Stuttgart: Klett-Cotta.

Knapp, G. (1995). Kindergarten und Familie als Lebens- und Erfahrungsraum. Politik für Kind-ge-Rechte Strukturen. In G. Knapp (Hrsg.), *Bildungswissenschaftliche Fortbildungstagungen an der Universität Klagenfurt, Band 11* (S. 243-256). Wien: Döhlau Verlag.

Knörzer, W. & Grass, K. (1992). *Den Anfang der Schulzeit pädagogisch begleiten: Ein Studien- und Arbeitsbuch für den Anfangsunterricht.* Weinheim: Beltz.

Koren-Karie, N., Oppenheim, D., Dolev, S., Sher, E. & Etzion-Carasso, A. (2002). Mothers` insightfulness regarding their infants` internal experience: Relations with maternal sensitivity and infant attachment. *Developmental Psychology*, 38 (4), 534-542.

Krause, C. (1993). Strukturelle und inhaltliche Veränderungen im Selbstbild vom Kindergarten- bis Jugendalter. In C. Hanckel & W. Gangnus (Hrsg.), *Schulpsychologie heute. 1. Deutscher Psychologentag* (S. 72-83). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag

Laewen, H.-J. (1989). Nichtlineare Effekte einer Beteiligung von Eltern am Eingewöhnungsprozess von Krippenkindern: Die Qualität der Mutter- Kind-Bindung als vermittelnder Faktor. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2, 102-108.

Laewen, H.-J., Andres, B. & Hedervari, E. (2000). *Ohne Eltern geht es nicht.* Neuwied / Berlin: Luchterhand.

La Freniere, P., Masataka, N., Butovskaya, M., Chen, Q., Dessen, M., Atwanger, K., Schreiner, S., Montiroso, R. & Frigerio, A. (2002). Cross-cultural analysis of social competence and behavior problems in preschoolers. *Early Education and Development*, 13 (2), 201-219.

Leszczynski, C. & Schumann, W. (1995). *Lexikon der Psychologie*. München: Faktum.

Lewis, M., Feiring, C., Mc Guffog, C. & Jaskir, J. (1984). Predicting psychopathology in six-year-olds from early social relations. *Child Development*, 55, Chapter 6, 123-136.

Littmann, E. (1987). Zur Brauchbarkeit zweier Selbstbeurteilungsfragebögen (PF/SF) für die Diagnostik von Fehlentwicklungen im (mittleren) Schulalter. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Neue Trends in der Psychodiagnostik. Band 2- Begabungsdiagnostik-Diagnostik im Arbeitsprozess-Diagnostik um Fehlentwicklung* (S. 242-250) Berlin: Humboldt-Universität, Sekt. Psychologie, Psychodiagnostisches Zentrum.

Lompscher, J. & Ries, G. (1996). Das Kind als Lernender. In J. Lompscher, G. Schulz, G. Ries & H. Nickel (Hrsg.), *Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule* (S.47-68). Berlin: Luchterhand.

Lösel, F., Beelmann, A. & Stemmler, M. (2002). *Skalen zur Messung sozialen Problemverhaltens bei Vorschul- und Grundschulkindern. Die deutschen Versionen des Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI) und des Social Behavior Questionnaire (SBQ)*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Erlangen.

Magai, M. (1999). Bindung, Emotion und Persönlichkeitsentwicklung. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 140-148). Stuttgart: Klett-Cotta.

Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, Nos. 1-2, 66-104.

Main, M. & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6: Predictable from infant attachment classification and stable over 1-month period. *Developmental Psychology*, 24 (3), 1-12.

Main, M. & Solomon, J. (1990). Procedures for Identifying Infants as Disorganized/Disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the Preschool Years. Theory, Research, and Intervention* (pp. 121-160). The University of Chicago Press.

Main, M. (1999). Desorganisation im Bindungsverhalten. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 120-139). Stuttgart: Klett-Cotta.

Marsh, H. W., Ellis, L. A. & Craven, R. G. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology*, 38, 376-393.

Marvin, R. S. & Britner, P.A. (1999). Normative development: The ontogeny of attachment. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment -Theory, Research, And Clinical Applications* (pp. 44-67). New York: The Guilford Press.

Marvin, R., Cooper, G., Hoffman, K. & Powell, B. (2002). The Circle of Security Project: Attachment-intervention with caregiver-pre-school child dyads. *Attachment & Human Development*, 4 (1), 107-124.

Matas, L., Arend, R. A. & Sroufe, L. A. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49, 547-556.

Mc Hale, J. P., Johnson, D. & Sinclair, R. (1999). Family dynamics, preschoolers` family representations, and preschool peer relationships. *Early Education and Development*, 10, 373-401.

Meins, E. (1997a). *Security of Attachment and the Social Development of Cognition*. Hove, East Sussex: Psychology Press.

Mills, B. C. (1983). The effects of socioeconomic status on young children`s readiness for school. *Early Child Development and Care*, 11, 267-274.

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 (5), 1390-1405.

Moss, E., Cyr, C. & Dubois-Comtois, K. (2004). Security of child-attachment and mothers` integration of attachment experiences: The mediating role of mother-child discourse. *Presented at the ISSBD, July 12-15, 2004, Ghent /B.*

Neubauer, W. F. (1976). *Selbstkonzept und Identität im Kindes- und Jugendalter*. München: Ernst Reinhardt.

National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (NICHD) (2003). Social functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with current classroom experience. *Child Development*, 74 (6), 1639-1662.

Nickel, H. (1976). *Verhalten im sozialen Kontext*. Stuttgart: Klett.

Nickel, H. & Schmidt-Denter, U. (1988). *Vom Kleinkind zum Schulkind*. München: Ernst Reinhard.

Nickel, H. (1990). Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 37, 217-227.

Nickel, H. (1992). Grundsatzdiskussion 2: Die Einschulung als pädagogisch-psychologische Herausforderung. In H. Gürtler (Hrsg.), *Schule – Ernst des Lebens?* (S. 88-99). Maier: Ravensburg.

Niesel, R. & Giebel, W. (1998). Der Übergang von der Familie in den Kindergarten-Unterstützung von Kindern und Eltern. *Bildung, Erziehung, Betreuung*, 2, 4-9.

Niesel, R. & Giebel, W. (2000). *Start in den Kindergarten - Grundlagen und Hilfen zum Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte.* München: Don Bosco.

Oerter, R. (1998). Die Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*, (S. 249-309). Weinheim-Beltz.

Oerter, R. & Montada, L. (1998). *Entwicklungspsychologie.* Weinheim: Beltz.

Olbrich, E. (1995). Normative Übergänge im menschlichen Lebenslauf: Entwicklungskrisen oder Herausforderung? In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 123-138). Weinheim: Beltz.

Paetzold, B. (1988). *Familie und Schulanfang.* Bad Heilbrunn: Klinkhard.

Peery, J. C. & Aoki, E.Y. (1982). Leave-taking behavior between preschool children and their parents. *The Journal of Genetic Psychology*, 140, 71 – 81.

Pekrun, R. (2001). Familie, Schule und Entwicklung. In S. Wolper & R. Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie* (S. 84-105).Göttingen: Hogrefe

Petermann, U. (1987). *Sozialverhalten bei Grundschulern und Jugendlichen.* Frankfurt:Lang

Petersen, L. E. (1994). *Selbstkonzept und Informationsverarbeitung: der Einfluß des Selbstkonzeptes auf die Suche und Verarbeitung selbstkonzeptrelevanter Informationen und auf die Personenwahrnehmung.* Essen: Die Blaue Eule.

Petillon, H. (1993). *Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes.* Weinheim: Beltz.

Pior, R. (1998). *Selbstkonzepte von Vorschulkindern.* Münster: Waxman.

Rauh, H. (1998). Die frühe Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 167-248). Weinheim: Beltz.

Raval, V., Goldberg, S., Atkinson, L., Benoit, D., Myhal, N., Poulton, L. & Zwiers, M. (2001). Maternal attachment, maternal responsiveness and infant attachment. *Infant Behavior & Development*, 24, 281-304.

Remschmidt, H. & Walter, R. (1998). Psychische Auffälligkeiten bei Schulkindern. Eine epidemiologische Untersuchung. Göttingen: Hogrefe.

Ricks, M. H. (1985). The social transmission of parental behavior: Attachment across generations. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, Nos. 1-2, 211- 256.

Robinson, E. A., Eyberg, S. M. & Ross, A. W. (1980). Inventory of child problem behaviors. The standardization of an inventory of child conduct problem behaviors. *Journal of Clinical Child Psychology*, Spring 1980, 22-29.

Rottmann, U. & Ziegenhain, U. (1988). *Bindungsbeziehungen und außerfamiliäre Tagesbetreuung im frühen Kindesalter. Die Eingewöhnung einjähriger Kinder in die Krippe.* Dissertation, Freie Universität Berlin.

- Saarni, C. (2002).** Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. v. Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 3-30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schlichting, K. S. (2000).** Determinants of social self-concept in children. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 60 (7), 2376.
- Schmidt-Denter, U. (1996).** *Soziale Entwicklung. Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen*. Weinheim: Psychosozial Union.
- Schmidt-Denter, U. (2002).** Soziale Kompetenz. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 130-140). Bern: Hans Huber.
- Schölmerich, A. (1998).** Die Entwicklung von Spiel- und Explorationsverhalten. In H. Keller (Hrsg.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (548-563). Bern: Hans Huber.
- Schwarzer, R. (1986).** *Self-related cognitions in anxiety and motivation*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Skinner, E. A. & Wellborn, J. G. (1997).** Children's coping in the academic domain. In S. A. Wolchik & I. N. Sandler (Eds.), *Handbook of children's coping. Linking theory and intervention* (387-419). New York: Plenum Press.
- Smeekens, S., Riksen-Walraven, J. M. & Van Bakel, H. J. A. (2004).** Father-child attachment and socioemotional development in preschoolers. *Presented at the ISSBD, July 12-15, 2004, Ghent /B.*
- Solomon, J., George, C. & De Jong, A. (1995).** Children 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. (1999).** Die Rolle kindlicher Verhaltensdispositionen für die Bindungsentwicklung. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 178-190). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spangler, G. & Grossmann, K. (1999).** Zwanzig Jahre Bindungsforschung in Bielefeld und Regensburg. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 50-66). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spangler, G. & Schieche, M. (1998).** Emotional and adrenocortical responses of infants to the Strange Situation: The differential function of emotional expression. *International Journal of Behavioral Development*, 22 (4), 681-706.
- Spangler, G. & Zimmermann, P. (1999).** Bindung und Anpassung im Lebenslauf: Erklärungsansätze und empirische Grundlagen für Entwicklungsprognosen. In R. Oerter, C. von Hagen, G. Röper & G. Noam (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie- Ein Lehrbuch* (S. 170-194). Weinheim- Beltz.
- Sroufe, L. A. (1983).** Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium in Child Psychology* (pp. 41-81). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Suess, G. J. (1987).** *Auswirkungen frühkindlicher Bindungserfahrungen auf die Kompetenz im Kindergarten*. Dissertation, Universität Regensburg.
- Suess, G. J., Grossmann, K. E. & Sroufe, L. A. (1992).** Auswirkungen frühkindlicher Bindungen zur Mutter und zum Vater auf die Qualität der Anpassung im Kindergarten: Von der dyadischen zur individuellen Organisation des Selbst. *International Journal of Behavioral Development*, 15 (1), 43-65.
- Staub, E. (1981).** *Entwicklung prosozialen Verhaltens*. München: Urban & Schwarzenberg.

Steelman, L. M., Assel, M. A., Swank, P. R., Smith, K. E. & Landry, S. H. (2002). Early maternal warm responsiveness as a predictor of a child social skills: Direct and indirect paths of influence over time. *Applied Developmental Psychology*, 23, 135-156.

Steinhausen, H.-C., Winkler Metzke, C., Meier, M. & Kannenberg, R. (1997). Behavioral and emotional problems reported by parents for ages 6 to 17 in a swiss epidemiological study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 6, 136-141.

Stöckli, G. (1992). Schulische Übergänge und Emotionen in der Eltern-Kind-Beziehung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 39, 116-124.

Target, M., Shmueli-Goetz, Y. & Fonagy, P. (2002). Bindungsrepräsentanzen bei Schulkindern. Entwicklung des Bindungsinterviews für Kinder. In K.H. Brisch, K.E. Grossmann, K. Grossmann & L. Köhler (Hrsg.), *Bindung und Seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis* (S.109-123). Stuttgart: Klett-Cotta

Tonci, E., De Domini, P. & Tomada, G. (2004). Parental support and school adjustment. *Presented at the ISSBD, July 12-15, 2004, Ghent /B.*

Tremblay, R. E., Desmarais-Gervais, L., Gagnon, C. & Charlebois, P. (1987). The Preschool Behavior Questionnaire ; Stability of its factor structure between cultures, sexes, ages and socioeconomic classes. *International Journal of Behavioural Development*, 10 (4), 467-484.

Tremblay, R. E., Vitaro, F. & Gagnon, C. (1992). A prosocial scale for the Preschool Behavior Questionnaire: Concurrent and predictive correlates. *International Journal of Behavioural Development*, 15 (2), 227-245.

Van Aken, M. A. G., Helmke, A. & Schneider, W. (1997). Selbstkonzept und Leistung. Dynamik ihres Zusammenspiels. Ergebnisse aus dem Scholastik-Projekt. In F. A. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 341-350). München: Psychologie Verlags Union.

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., Dijkstra, J. & Bus, A. G. (1995). Attachment, intelligence, and language: A meta-analysis. *Social Development*, 4, 115-128.

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.

Verissimo, M. & Monteiro, L. (2004). Quality of attachment and reciprocal friendship. *Presented at the ISSBD, July 12-15, 2004, Ghent /B.*

Waibel, E. M. (1994). *Erziehung zum Selbstwert*. Donauwörth: Ludwig Auer.

Wartner, U. G., Grossmann, K., Fremmer-Bombik, E. & Suess, G. J. (1994). Attachment patterns at age six in South Germany: Predictability from infancy and implications for preschool behavior. *Child Development*, 65, 1014-1027.

Waters, E., Wippman, J. & Sroufe, L. A. (1979). Attachment, positive affect and competence in the peer group: Two studies in construct validation. *Child Development*, 50, 821-829.

Waters, E. & Deane, K. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, Nos. 1-2, 41-65.

Weigert, E. (1992). Der sogenannte Ernst des Lebens. In H. Gürtler (Hrsg.), *Schule – Ernst des Lebens?*(S. 102-113). Maier: Ravensburg.

Weiß, R. & Osterland, J. (1979). *Handanweisung zum Grundintelligenztest CFT 1 Skala 1*. Braunschweig: Westermann.

Weinfield, N.S.; Sroufe,L.A.; Egeland, B. (1997). 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: The Guilford Press.

Youngblade, L. M. & Belsky, J. (1992). Parent-child antecedents of 5-year-olds`close friendships: A longitudinal analysis. *Developmental Psychology*, 28 (49), 700-713.

Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Cumberland, A. J. & Shepard, S. A. (2002). The relation of parental warmth and responsive expressiveness to children`s empathy -related responding and social functioning. A longitudinal study. *Child Development*, 73 (3), 893-915.

Zimmer, J., Hornstein, W. & Salzmann, W. (1977). Familie, Kindergarten und Schule. In W. Hornstein, R. Bastine, H. Junker & Ch. Wulf (Hrsg.), *Beratung in der Erziehung* (S. 250-283). Fischer: Funk-Kolleg.

Zimmermann, P., Suess, G. J., Scheuerer-Englisch, H. & Grossmann, K. E. (1999). Bindung und Anpassung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter: Ergebnisse der Bielefelder und Regensburger Längsschnittstudie. *Kindheit und Entwicklung*, 8 (1), 36-48.

Zollinger, B. (2000). *Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der 3- 7 Jährigen.* Bern: Haupt.

Zweyer, K. (2005). *Möglichkeiten und Grenzen eines Screeningfragebogens zur Bindungseinschätzung durch Erzieher/innen beim Eintritt in den Kindergarten.* Dissertation, Universität Düsseldorf.

7. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Konstrukte, Instrumente, Erhebungszeitpunkte	64
Tabelle 2:	Ladungsmatrix nach Varimax Rotation und Kommunalität für den Elternfragebogen EFÜ-G (N=69)	111
Tabelle 3:	Erklärte Gesamtvarianz für den Elternfragebogen EFÜ-G nach Rotation	111
Tabelle 4:	Erklärte Gesamtvarianz für den Lehrerfragebogen nach Rotation	112
Tabelle 5:	Ladungsmatrix nach Varimax Rotation und Kommunalität für den Lehrerfragebogen (N=64)	113
Tabelle 6:	Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson zwischen den Anpassungsfaktoren aus Eltern- und Lehrersicht (N=69 (in Klammern sind die 2-seitigen Signifikanzwerte angegeben))	114
Tabelle 7:	Kreuztabelle zur Übereinstimmung der Bindungsgruppen im GEV-B und in der Fremden Situation	116
Tabelle 8:	Cohen`s Kappa zur Übereinstimmung der Bindungsgruppen im GEV-B und in der Fremden Situation	117
Tabelle 9:	Mittelwerte für die Faktorwerte des Konstruktes Bewältigung des Schuleintritts aus Eltern- und Lehrersicht nach Bindungsgruppen im GEV-B (N=64)	118
Tabelle 10:	Globaltests für das Konstrukt Bindung auf der Repräsentationsebene (GEV-B) und die Faktorwerte des Konstruktes Bewältigung des Schuleintritts (N=61)	120
Tabelle 11:	Lineare Kontraste für das Konstrukt Bindung auf Repräsentationsebene(GEV-B) und die Faktorwerte des Konstruktes Bewältigung des Schuleintritts (N=61)	121
Tabelle 12:	Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson zwischen dem Bindungssicherheitswert im GEV-B und den Faktorwerten des Konstruktes Bewältigung des Schuleintritts (N=61) (in Klammern sind die 2-seitigen Signifikanzwerte angegeben)	121

Tabelle 13:	Mittelwerte für die Faktorwerte des Konstruktes Bewältigung des Schuleintritts aus Eltern- und Lehrersicht nach Bindungskategorien in der Fremden Situation (N=68)	123/124
Tabelle 14:	Globaltests für das Konstrukt Bindung auf Verhaltensebene(Fremde Situation) und die Faktorwerte des Konstruktes Bewältigung des Schuleintritts aus Eltern- und Lehrersicht (N=68)	125
Tabelle 15:	Lineare Kontraste für das Konstrukt Bindung auf Verhaltensebene (Fremden Situation) und die Faktorwerte des Konstruktes Bewältigung des Schuleintritts aus Eltern- und Lehrersicht (N=68)	126
Tabelle 16:	Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson zwischen den Faktorwerten des Konstruktes Bewältigung des Schuleintritts aus Eltern- und Lehrersicht und den Skalen des Konstruktes Selbstkonzept, sowie für das Selbstwertitem (N=68) (in Klammern sind die 2-seitigen Signifikanzwerte angegeben)	128
Tabelle 17:	Mittelwerte für die Konstrukte Selbstkonzept und Bindung auf Repräsentationsebene im GEV-B (N=64)	130
Tabelle 18	Globaltests für das Konstrukt Bindung auf Repräsentationsebene (GEV-B) und die Skalen des Konstruktes Selbstkonzept (N=61)	131
Tabelle 19:	Lineare Kontraste für das Konstrukt Bindung auf Repräsentationsebene (GEV-B) und die Skalen des Konstruktes Selbstkonzept, sowie für das Selbstwertitem (N=61)	131/132
Tabelle 20:	Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson zwischen dem Bindungssicherheitswert im GEV-B und den Skalen des Konstruktes Selbstkonzept, sowie für das Selbstwertitem (N=64) (in Klammern sind die 2-seitigen Signifikanzwerte angegeben)	132
Tabelle 21:	Mittelwerte für die Konstrukte Selbstkonzept und Bindung auf Verhaltensebene in der Fremden Situation (N=67)	134
Tabelle 22:	Globaltests für das Konstrukt Bindung auf Verhaltensebene(Fremde Situation) und die Skalen des Konstruktes Selbstkonzept bzw. das Selbstwertitem (N=67)	135
Tabelle 23:	Lineare Kontraste für das Konstrukt Bindung auf Verhaltensebene (Fremde Situation) und die Skalen des Konstruktes Selbstkonzept bzw. das Selbstwertitem (N=67)	136

Tabelle 24:	Ladungsmatrix nach Varimax Rotation und Kommunalität für die Fragebögen zum Sozialverhalten (N=69)	138
Tabelle 25:	Erklärte Gesamtvarianz für die Hauptkomponenten des Sozialverhaltens	139
Tabelle 26:	Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson zwischen den Faktorwerten des Konstruktes Sozialverhalten und des Konstruktes Bewältigung des Schuleintritt aus (N= 69) (in Klammern sind die 2-seitigen Signifikanzwerte angegeben)	139
Tabelle 27:	Mittelwerte für die Konstrukte Sozialverhalten und Bindung auf Repräsentationsebene im GEV-B (N=64)	143
Tabelle 28:	Globaltests für die Faktorwerte des Konstruktes Sozialverhalten und das Konstrukt Bindung auf Repräsentationsebene im GEV-B (N=61)	144
Tabelle 29:	Lineare Kontraste für die Konstrukte Sozialverhalten und Bindung auf Repräsentationsebene (GEV-B) (N=61)	145
Tabelle 30:	Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson zwischen den Faktoren des Konstruktes Sozialverhalten und dem Bindungssicherheitswert im GEV-B (N=66) (in Klammern sind die 2-seitigen Signifikanzwerte angegeben)	146
Tabelle 31:	Mittelwerte für die Konstrukte Sozialverhalten und Bindung auf Verhaltensebene (Fremde Situation) (N=68)	148
Tabelle 32:	Globaltests für die Faktoren des Konstruktes Sozialverhalten und das Konstrukt Bindung (Fremde Situation) (N=68)	149
Tabelle 33:	Linearer Kontrast für die Konstrukte Sozialverhalten und Bindung auf Verhaltensebene (Fremden Situation) (N=68)	150
Tabelle 34:	Mittelwerte in den Subtests des Intelligenztests CFT-1 nach Bindungsgruppen im GEV-B getrennt (N=63)	152/153
Tabelle 35:	Globaltests für das Konstrukt Bindung auf Repräsentationsebene (GEV-B) und die Bereiche des Intelligenztests CFT-1 (N=60)	154

Tabelle 36:	Lineare Kontraste für das Konstrukt Bindung auf Repräsentationsebene (GEV-B) und die Bereiche des Intelligenztests CFT-1 (N=60)	155
Tabelle 37:	Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson zwischen dem Bindungssicherheitswert im GEV-B und den Bereichen des Intelligenztests CFT-1 (N=65) (in Klammern sind die 2-seitigen Signifikanzwerte angegeben)	155/156
Tabelle 38:	Mittelwerte in den subtests des Intelligenztests CFT-1 nach Bindungsgruppen (Fremde Situation) getrennt (N=67)	157
Tabelle 39:	Globaltests für das Konstrukt Bindung auf Verhaltensebene (Fremde Situation) und die Bereiche des Intelligenztests CFT-1 (N=67)	158
Tabelle 40:	Lineare Kontraste für das Konstrukt Bindung auf Verhaltensebene (Fremde Situation) und die Bereiche des Intelligenztests CFT-1 (N=67)	159
Tabelle 41:	Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson zwischen beiden Zeitpunkten für die Skalen des Selbstkonzeptes (N=67) (für das Selbstwertitem gilt N=64)	160
Tabelle 42:	Mittelwerte für das Konstrukt Bindung auf Repräsentationsebene (GEV-B) und das Selbstwertitem zu MZP 1 und MZP 3 (N=58)	161
Tabelle 43:	Test der Innersubjekteffekte für den Faktor Zeit und die Interaktion Zeit*Bindung (GEV-B) bezüglich des Selbstwertitemes (N= 58)	162
Tabelle 44:	Haupteffekte für das Konstrukt Bindung (GEV-B) bezüglich des Selbstwertitemes zu MZP 1 und MZP 3	162
Tabelle 45:	Mittelwerte für das Konstrukt Bindung auf Repräsentationsebene (GEV-B) und den Selbstkonzeptgesamtwert zu MZP 1 und MZP 3 (N=61)	163
Tabelle 46:	Test der Innersubjektkontraste für den Faktor Zeit und das Konstrukt Bindung (GEV-B) bezüglich des Selbstkonzeptgesamtwertes zu MZP 1 und MZP 3 (N= 61)	163

Tabelle 47:	GEV-B-Haupteffekte bezüglich des Selbstkonzeptgesamtwertes	163
Tabelle 48:	Mittelwerte für das Konstrukt Bindung (Fremde Situation) und das Selbstwertitem zu MZP 1 und MZP 3 (N=63)	164
Tabelle 49:	Test der Innersubjekteffekte für den Faktor Zeit und das Konstrukt Bindung (Fremde Situation) bezüglich des Selbstwertitems zu MZP 1 und MZP 3 (N= 63)	165
Tabelle 50:	Fremde Situation-Haupteffekte bezüglich des Selbstwertitems	165
Tabelle 51:	Mittelwerte für das Konstrukt Bindung auf Verhaltens-ebene (Fremde Situation) und den Selbstkonzeptgesamt- wert zu MZP 1 und MZP 3 (N=66)	166
Tabelle 52:	Test der Innersubjektkontraste für den Faktor Zeit und das Konstrukt Bindung (Fremde Situation) bezüglich des Selbstkonzeptgesamtwertes zu MZP 1 und MZP 3 (N= 66)	166
Tabelle 53:	Fremde Situation-Haupteffekte bezüglich des Selbstkon- zeptgesamtwertes	167
Tabelle 54:	Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson zwischen beiden Zeitpunkten für die Skalen der CBCL (N=69)	169
Tabelle 55:	Mittelwerte für das Konstrukt Bindung auf Repräsentati- onsebene (GEV-B) und die Skala Soziale Probleme zu MZP 2 und MZP 3 (N=61)	170
Tabelle 56:	Test der Innersubjekteffekte für den Faktor Zeit und die Interaktion Zeit*Bindung (GEV-B) bezüglich der Skala Soziale Probleme (N= 61)	170
Tabelle 57:	GEV-B-Haupteffekte bezüglich der Skala Soziale Prob- leme	171
Tabelle 58:	Mittelwerte für das Konstrukt Bindung auf Repräsentati- onsebene (GEV-B) und die Skala Internalisierendes Prob- lemverhalten (Rohwert) zu MZP 2 und MZP 3 (N=61)	171
Tabelle 59:	Test der Innersubjektkontraste für den Faktor Zeit und die Interaktion Zeit*Bindung (GEV-B) bezüglich der Skala Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert) (N= 61)	172
Tabelle 60:	GEV-B-Haupteffekte bezüglich der Skala Internalisie- rendes Problemverhalten (Rohwert)	172

Tabelle 61:	Mittelwerte für das Konstrukt Bindung auf Repräsentationsebene(GEV-B) und die Skala Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert) zu MZP 2 und MZP 3 (N=61)	172
Tabelle 62:	Test der Innersubjekteffekte für den Faktor Zeit und die Interaktion Zeit*Bindung (GEV-B) bezüglich der Skala Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert) (N= 61)	173
Tabelle 63:	GEV-B-Haupteffekte bezüglich der Skala Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert)	174
Tabelle 64:	Mittelwerte für das Konstrukt Bindung auf Verhaltens-ebene (Fremde Situation) und die Skala Soziale Probleme zu MZP 2 und MZP 3 (N=68)	174
Tabelle 65:	Test der Innersubjekteffekte für den Faktor Zeit und die Interaktion Zeit*Bindung (Fremde Situation) bezüglich der Skala Soziale Probleme (N= 68)	175
Tabelle 66:	Fremde Situation-Haupteffekte bezüglich der Skala Soziale Probleme	175
Tabelle 67:	Mittelwerte für das Konstrukt Bindung auf Verhaltens-ebene (Fremde Situation) und die Skala Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert) zu MZP 2 und MZP 3 (N=68)	176
Tabelle 68:	Test der Innersubjekteffekte für den Faktor Zeit und Interaktion Zeit*Bindung (Fremde Situation) bezüglich der Skala Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert) (N= 68)	177
Tabelle 69:	Fremde Situation-Haupteffekte bezüglich der Skala Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert)	177
Tabelle 70:	Mittelwerte für das Konstrukt Bindung auf Verhaltens-ebene (Fremde Situation) und die Skala Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert) zu MZP 2 und MZP 3 (N=68)	178
Tabelle 71:	Test der Innersubjektkontraste für den Faktor Zeit und der Interaktion Zeit*Bindung (Fremde Situation) bezüglich der Skala Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert) (N= 68)	178
Tabelle 72:	Fremde Situation-Haupteffekte bezüglich der Skala Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert)	179
Tabelle 73:	Überblick über signifikante Ergebnisse	185/ 186

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Das Mehrebenenmodell von Bronfenbrenner (1978)	33
Abbildung 2:	Untersuchungsdesign der längsschnittlichen Erhebung	60
Abbildung 3:	Bildungsstand der teilnehmenden Elternteile	67
Abbildung 4:	Tätigkeitsfelder und Berufsbereiche der teilnehmenden Elternteile	68
Abbildung 5:	Erwerbstätigkeit der teilnehmenden Elternteile zum 1. und 3. Messzeitpunkt	68
Abbildung 6:	Partnerschaft der teilnehmenden Elternteile zum 1. und 3. Messzeitpunkt	69
Abbildung 7:	Kinderbetreuung nach der Schule	70
Abbildung 8:	Die Auswertung im GEV-B (Gloger-Tippelt & König, 2002)	75
Abbildung 9:	Schematische Orientierungshilfe zu Identifizierung der Bindungsstrategie im Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung (GEV-B) (Gloger-Tippelt & König, 2002)	78
Abbildung 10:	Item Nr.3, Gut Schaukeln (Asendorpf & van Aken, 1993)	91
Abbildung 11:	Screepplot für die Items des Elternfragebogens EFÜ-G	110
Abbildung 12:	Screepplot für die Items des Lehrerfragebogens	112
Abbildung 13:	Verteilung der Bindungskategorien auf der Repräsentationsebene (GEV-B)	115
Abbildung 14:	Verteilung der Bindungskategorien auf der Verhaltens-ebene (Fremden Situation)	116
Abbildung 15:	Screepplot für die Skalen der Fragebögen zum Sozialverhalten	137

9. Abkürzungen

F.S	Verfahren der Fremde Situation zur Erfassung des Bindungsverhaltens
GEV-B	Geschichtenergänzungsverfahren zur Erfassung der Bindungsrepräsentation
A	Unsicher-vermeidende Bindungsstrategie
B	Sichere Bindungsstrategie
C	Unsicher-ambivalente Bindungsstrategie
D	Desorganisierte Bindungsstrategie
MZP	Messzeitpunkt
T1	Zeitpunkt der ersten Erhebung
T2	Zeitpunkt der zweiten Erhebung
T3	Zeitpunkt der dritten Erhebung

10. Anhang

Darstellung der Geschichten des GEV-Bs	246
Aufwärmgeschichte ``Geburtstagsfest``	246
``Verschütteter Saft``	246
``Verletztes Knie``	247
``Monster im Kinderzimmer``	248
``Trennungsgeschichte``	249
``Wiedersehen``	250
Entspannungsgeschichte ``Familienausflug``	250
Die Kodierung der Geschichten im GEV-B	251
Allgemeine Kodierregeln für alle Geschichten.....	251
Kodierregeln für ``Verschütteter Saft``	254
Kodierregeln für ``Verletztes Knie``	256
Kodierregeln für ``Monster im Kinderzimmer``	257
Kodierregeln für ``Trennungsgeschichte``	258
Kodierregeln für ``Wiedersehen``	260
Instruktion der Fremden Situation für die Mutter	261
Instruktion der Harter-Skala am Beispiel für Jungen	263
Einführungsinstruktion für den Intelligenztest CFT-1	264
Fragebogen zur Bewältigung des Schuleintritts für Lehrer	265
Elternfragebogen zu kritischen Lebensereignissen	270
Deskriptive Statistiken	271
Berechnungen für GEV-B mit Kategorie C	271
Tab.1: Mittelwerte, Standardabweichungen, Standardfehler, Minima, Maxima.....	271
Tab.2: Levene-Statistiken, F-Tests, Signifikanzen.....	275
Tab.3: Kontrastkoeffizienten.....	275
Tab.4. Kontraste, Kontrastwerte, T-Tests, Signifikanzen.....	276
Berechnungen für GEV-B ohne Kategorie C	279
Tab.5: Mittelwerte, Standardabweichungen, Standardfehler, Minima, Maxima.....	279
Tab.6: Levene-Statistiken, F-Tests, Signifikanzen.....	283
Tab.7: Kontrastkoeffizienten.....	283
Tab.8: Kontraste, Kontrastwerte, T-Tests, Signifikanzen.....	284

Berechnungen für Fremde Situation	287
Tab.9: Mittelwerte, Standardabweichungen, Standardfehler, Minima, Maxima.....	287
Tab.10: Levene-Statistiken, F-Tests, Signifikanzen.....	291
Tab.11: Kontrastkoeffizienten.....	291
Tab.12: Kontraste, Kontrastwerte, T-Tests, Signifikanzen.....	292
Tab.13: Korrelationen.....	296
Tab.14: Veränderung des Selbstwertitems von MZP 1 zu MZP 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen im GEV-B.....	297
Tab.15: Veränderung des Selbstkonzeptgesamtwertes von MZP 1 zu MZP 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen im GEV-B.....	297
Tab.16: Veränderung des Selbstwertitems von MZP 1 zu MZP 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen in der Fremden Situation.....	297
Tab.17: Veränderung des Selbstkonzeptgesamtwertes von MZP 1 zu MZP 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen in der Fremden Situation.....	297
Tab.18: Veränderung der Skala Soziale Probleme von MZP 2 zu MZP 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen im GEV-B.....	298
Tab.19: Veränderung der Skala Internalisierendes Problemverhalten von MZP 2 zu MZP 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen im GEV-B.....	298
Tab.20: Veränderung der Skala Externalisierendes Problemverhalten von MZP 2 zu MZP 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen im GEV-B.....	298
Tab.21: Veränderung der Skala Soziale Probleme von MZP 2 zu MZP 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen in der Fremden Situation.....	298
Tab.22: Veränderung der Skala Internalisierendes Problemverhalten von MZP 2 zu MZP 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen in der Fremden Situation.....	299
Tab.23: Veränderung der Skala Externalisierendes Problemverhalten von MZP 2 zu MZP 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen in der Fremden Situation.....	299
Tab.24: Mittelwerte der Items des EFÜ-Gs.....	299
Tab.25: Mittelwerte der Items des Lehrerfragebogens.....	300
Tab.26: Mittelwerte der Skalen zur Bildung des Konstruktes Sozialverhalten.....	300
Zeitliche Stabilität der Skala Internalisierendes Problemverhalten (T- Wert) von MZP 2 zu MZP 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen im GEV-B	301
Tab.27: Mittelwerte der Skala Internalisierendes Problemverhalten (T- Wert) für MZP 2 und 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen im GEV-B.....	301
Tab.28: Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzenmatrizen.....	301

Tab.29: Test der Innersubjekteffekte für den Faktor Zeit und die Interaktion Zeit*Bindung (GEV-B) bezüglich der Skala Internalisierendes Problemverhalten (T-Wert).....	301
Tab.30: Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen.....	301
Tab.31:GEV-B-Haupteffekte bezüglich der Skala Internalisierendes Problemverhalten (T-Wert).....	302
Zeitliche Stabilität der Skala Externalisierendes Problemverhalten (T-Wert) von MZP 2 zu MZP 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen im GEV-B.....	302
Tab.32: Mittelwerte der Skala Externalisierendes Problemverhalten (T-Wert) für MZP 2 und 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen im GEV-B....	302
Tab.33: Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzenmatrizen.....	302
Tab.34: Test der Innersubjekteffekte für den Faktor Zeit und die Interaktion Zeit*Bindung (GEV-B) bezüglich der Skala Externalisierendes Problemverhalten (T-Wert).....	302
Tab.35: Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen.....	303
Tab.36:GEV-B-Haupteffekte bezüglich der Skala Externalisierendes Problemverhalten (T-Wert).....	303
Zeitliche Stabilität der Skala Internalisierendes Problemverhalten (T-Wert) von MZP 2 zu MZP 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen in der Fremden Situation.....	303
Tab.37: Mittelwerte der Skala Internalisierendes Problemverhalten (T-Wert) für MZP 2 und 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen in der Fremden Situation.....	303
Tab.38: Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzenmatrizen.....	303
Tab.39: Test der Innersubjekteffekte für den Faktor Zeit und die Interaktion Zeit*Bindung (Fremde Situation) bezüglich der Skala Internalisierendes Problemverhalten (T-Wert).....	304
Tab.40: Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen.....	304
Tab.41: Fremde Situation-Haupteffekte bezüglich der Skala Internalisierendes Problemverhalten (T-Wert).....	304
Zeitliche Stabilität der Skala Externalisierendes Problemverhalten (T-Wert) von MZP 2 zu MZP 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen im GEV-B.....	304
Tab.42: Mittelwerte der Skala Externalisierendes Problemverhalten (T-Wert) für MZP 2 und 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen in der fremden Situation.....	304
Tab.43: Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzenmatrizen.....	305
Tab.44: Test der Innersubjekteffekte für den Faktor Zeit und die Interaktion Zeit*Bindung (Fremde Situation) bezüglich der Skala Externalisierendes Problemverhalten (T-Wert).....	305
Tab.45: Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen.....	305
Tab.46: Fremde Situation-Haupteffekte bezüglich der Skala Externalisierendes Problemverhalten (T-Wert).....	305

Darstellung der Geschichten des GEV-Bs

GEV-B Geschichte 1: Aufwärmgeschichte ``Geburtstagsfest``

Der Geschichte ``Geburtstagsfest`` liegt kein bindungsrelevantes Thema zugrunde. Sie soll als freier, spielerischer Einstieg in das GEV-B genutzt werden und das Kind in Spiellaune bringen. Beim Geburtstagsfest wird geübt, die Geschichte nach einem vom Versuchsleiter vorgegebenen Anfang weiterzuführen und die verschiedenen Figuren der Familie voneinander zu unterscheiden. Der Versuchsleiter zeigt dem Kind in der Aufwärmgeschichte, wie die Figuren sprechen, sich bewegen und hinstellen lassen. Um das Kind zum freien Spiel anzuregen und mit dem Kind ins Gespräch zu kommen, kann der Leiter fragen, wie dem Kinderfigur der Kuchen gefällt, oder ähnliches. Das Kind soll nach Beendigung der Aufwärmphase mit dem Versuchsleiter sprechen können, mit den Figuren spielen, sie anfassen und sprechen lassen, sowie frei etwas über das Geburtstagsfest erzählen können. An der Geburtstagsfeier nehmen alle Figuren teil und werden vom Kind und dem Leiter gemeinsam um den gedeckten Tisch gesetzt. Der Anfang der Geschichte lautet:

Leiter: „Weißt du was, heute ist der Geburtstag von Susanne/Jan, und Mama hat ihr/ihm diesen guten Kuchen gebacken (packt den Kuchen aus). Jetzt wird der Geburtstag gefeiert.“

Leiter: „Meinst du, du schaffst es, die ganze Familie an den Tisch zu setzen?“

Puppenmutter: Oma, Papi, Kinder, lasst uns Susannes/Jans Geburtstag feiern!“

Leiter: „Nun zeig mir und erzähle mir, wie die Geschichte weitergeht!“

(Gloger-Tippelt & König, 2002, Seite 14).

GEV-B Geschichte 2: ``Verschütteter Saft``

Das bindungsrelevante Thema in vorliegender Geschichte ist die Reaktion der Eltern auf Verstöße (Saft verschütten) des Kindes. Mutter, Vater und die beiden Kinder spielen in dieser Geschichte mit. Darüber hinaus stehen Tisch, Stühle, Geschirr und ein Krug zur Verfügung. Die Instruktion des Versuchsleiters lautet wie folgt:

Leiter: „Die ganze Familie hat Durst, und deswegen wollen sie jetzt Saft/Limo trinken. Setze die Familie einmal an den Tisch, damit alle gleich die Limo trinken können.“

Leiter: „So, nun trinkt die ganze Familie ihren Limo/Saft. Jetzt steht Susanne/Jan auf und greift über den Tisch und oh je, oh je, jetzt hat sie/er ihre/seine Limo auf den Boden verschüttet.“

(Spielen Sie, dass das Puppenkind seinen Becher so auf den Boden fallen lässt, dass das Kind es gut sehen kann.)

Leiter: „Nun zeige mir und erzähle mir, wie die Geschichte weitergeht.“

(Gloger-Tippelt & König, 2002, Seite 16).

Falls das Kind dem verschütteten Saft weiter keine Beachtung während des Spieles schenkt, darf nachgefragt werden, was mit dem Saft passiert, wer ihn aufwischt oder ähnliches.

GEV-B Geschichte 3: Verletztes Knie

Der dritten Geschichte des GEV-B liegt das bindungsrelevante Thema Schmerz/Verletzung als Auslöser von Bindungs- und Fürsorgeverhalten zugrunde. Hier soll sichtbar gemacht werden, ob und in welchem Umfang dem/der Verletzten Hilfe und Fürsorge zuteil wird. In dieser Geschichte spielen Elternfiguren und Kinderfiguren mit; als Requisiten hält der Leiter zwei kleine Äste bereit, die als Baumstämme dienen. Die Geschichte wird folgendermaßen angespielt:

Leiter: „Du kannst die Familie schon einmal aufstellen.“ (Zeigt auf die Seite des Tisches. Für den Rest der Familie ist es wichtig, dass sie etwa 30 cm von dem liegenden Baumstamm entfernt ist, auf dem das Puppenkind balancieren wird).

„Sieh mal, was ich hier habe.“

(Holt den Stock/Baumstamm heraus und platziert ihn entsprechend).

„Dies soll der Wald sein. Gehst du manchmal mit deinen Eltern im Wald spazieren?“

„Also hier ist unsere Familie und sie gehen so auf dem Weg im Wald spazieren und da liegt ein dicker Baumstamm.“

Puppenkind 1: „Mammi, Papi, guckt mal.“ (Die Kinderpuppe versucht auf dem Baumstamm zu balancieren, rutscht ab und fällt hin.)

„Aua, aua, mein Knie blutet (mit schriller Stimme).“ “

Leiter: „Nun zeige und erzähle mir, wie die Geschichte weitergeht.“ “

(Gloger-Tippelt & König, 2002, Seite 17).

Der Leiter darf, wenn das Kind den Schmerz/die Verletzung der Puppe übergeht, nach dem Knie bzw. dem Zustand der Kinderfigur fragen, um dann zur nächsten Geschichte überzuleiten.

GEV-B Geschichte 4 :`Monster im Kinderzimmer`

In vorliegender Geschichte soll durch die nächtliche Angst der Kinderfigur vor einem Monster das Bindungs- und Fürsorgeverhalten des Kindes angeregt werden. Es zeigt sich hier, inwiefern die Elternfiguren ihrem Kind Fürsorge und Trost entgegenbringen. Als Requisiten dienen ein Bettchen für die Kinderfigur, sowie zwei Sessel für die Elternfiguren.

Die Anleitung des Versuchsleiters lautet:

Leiter: „Kannst du die Familie für die nächste Geschichte aufstellen?“

(Es ist wiederum wichtig, die Familie wenigstens etwa 30 cm entfernt von dem Bett in dem `Kinderzimmer` zu platzieren.)

„Schau mal, was jetzt passiert. Pass gut auf!“ “

Puppenmutter: „(Die Mutter sieht zu dem Puppenkind und wird während sie spricht etwas hin und her bewegt).

„Es ist Schlafenszeit. Geh jetzt bitte in dein Zimmer und leg dich ins Bett.“ “

Puppenvater: „(Mit denselben Bewegungen wie Mutter, mit tiefer Stimme).

„Ich finde auch, du solltest jetzt schlafen gehen.“ “

Puppenkind: „Na gut, ich gehe.“

(Bewegen Sie das Puppenkind so, dass es ins Bett geht). “

Kommentar des Leiters: „Jan/Susanne geht ins Kinderzimmer.“ “

Puppenkind: „Springt aus dem Bett und hüpfelt aufgeregt vor dem Bett hin und her und ruft: `Mammi! Papi! In meinem Zimmer ist ein riesiges Monster! In meinem Zimmer ist ein riesiges Monster!` “ “

Leiter: „Nun zeige und erzähle mir, wie die Geschichte weitergeht.“

(Gloger-Tippelt & König, 2002, Seite 18).

Falls das Monster vom Kind nicht erwähnt wird, kann der Leiter fragen, ob die Kinderfigur noch Angst hat oder wie es sich fühlt, wenn es an das Monster zurück denkt.

Es kann dann zur nächsten Geschichte übergeleitet werden.

GEV-B Geschichte 5 : Trennungsgeschichte

In der vierten bindungsrelevanten Geschichte des GEV-B wird das Thema der Trennung/Trennungsangst und deren Bewältigung thematisiert. Darstellende Figuren sind Vater, Mutter, Oma und die beiden Kinder. Als Requisiten stehen ein Auto, Tisch und Stühle für die Figuren zur Verfügung. Wenn es im Spielverlauf zur Abreise der Eltern kommt, sollte das Kind selbst die Elternfiguren in das Auto setzen und ohne die Kinderfigur abfahren lassen.

Falls das Kind die Elternfiguren frühzeitig zurück kommen lassen möchte, sollte der Versuchsleiter bestimmt sagen, dass die Zeit der Rückkehr noch nicht gekommen ist. Will das Kind bei der Abfahrt des Autos die Eltern nicht alleine wegfahren lassen, sollte wiederholt werden, dass die Eltern jetzt alleine wegfahren. Das Auto stellt der Versuchsleiter dann am besten unter den Tisch auf dem gespielt wird. Es ist in dieser Geschichte wichtig sicherzustellen, ob das Kind die Elternfiguren wegfahren lassen kann. Die Einleitung in die Geschichte lautet hier:

Leiter: „Weißt du, wie das aussieht? Das sieht so aus, als ob Mammi und Papi gleich eine kleine Reise machen. Das Auto steht schon vor dem Haus.“

(Das Auto wird hervorgeholt).

Puppenmutter: „Hört mal zu, Kinder, euer Papi und ich gehen jetzt auf eine kleine Reise. Morgen kommen wir wieder, Oma bleibt bei euch.“

(Oma wird hervorgeholt).“

Leiter: „Nun zeige und erzähle mir, wie die Geschichte weitergeht.“

(Gloger-Tippelt, 2002, Seite 19).

GEV-B Geschichte 6 : ``Wiedersehen``

Thema dieser Geschichte ist das Bindungsverhalten des Kindes zu den Eltern nach deren Rückkehr. Mitwirkende Figuren sind hier Oma, Vater, Mutter und die beiden Kinder. Zur Verfügung stehen außerdem Tisch, Stühle und ein Auto. Wichtig ist hier, dass das Auto so vom Versuchsleiter auf dem Tisch platziert wird, daß es weit genug von den Figuren entfernt steht, für das Kind dennoch greifbar ist.

Die Spielanleitung lautet:

Leiter: „Mit neutraler Stimme: ``Jetzt ist der nächste Tag und Oma guckt aus dem Fenster und sagt: „Seht mal Kinder, ich glaube, eure Mammi und euer Papi kommen von ihrer Reise nach Hause. Ich glaube, ich kann ihr Auto sehen.``“

Leiter: „``Nun zeige mir und erzähle mir, wie es weitergeht.``“

(Gloger-Tippelt & König, 2002, Seite 20).

Falls die zurückgekommenen Eltern ignoriert werden oder das Kind die Figuren nicht aus dem Auto steigen lässt, kann der Versuchsleiter nachfragen, was die Familie nach der Rückkehr der Eltern tut.

GEV-B Geschichte 7 : ``Familienausflug``

Diese Geschichte dient der Entspannung des Kindes und stellt eine Belohnung für das gute Mitspielen dar. Als Figuren werden Vater, Mutter und die beiden Kinder benutzt. An Requisiten darf das Kind aus dem Fundus des Leiters auswählen. Der Versuchsleiter leitet mit einer Anfangsinstruktion in das Spiel ein und darf sich in dieser Geschichte aktiv am Spiel beteiligen. Ideen zur Gestaltung des Ausfluges bezüglich Ziel und Aktivitäten dürfen jetzt auch vom Versuchsleiter kommen.

Die Geschichte beginnt folgendermaßen:

Leiter: „``Hier ist die ganze Familie nach dem Frühstück in der Küche.``“

Puppenmutter: „(Glücklich zu Vati): ``Heute ist dein freier Tag, lass uns doch alle zusammen was unternehmen!``“

Puppenvater: „``Oh, ja, lass uns was unternehmen, das wird toll für die ganze Familie!``“

Puppeneltern: „``Kinder, was würdet ihr heute gern machen?``“

Leiter: „Nun zeige und erzähle mir, wie die Geschichte weitergeht.“

(Gloger-Tippelt & König, 2002, Seite 21).

Die Kodierung der Geschichten im GEV-B

Zur Auswertung des GEV-B werden Kodierungen für jede einzelne Geschichte (Saft, Knie, Monster, Trennung und Wiedersehen), in dafür vorgegebenen Tabellen durchgeführt. Innerhalb der Kodierungen unterscheidet das GEV-B zwischen allgemeinen Kategorien, die geschichtenübergreifend sind und den geschichtenspezifischen Kategorien. Jede Kategorie hat ihre festgelegte Definition bzw. ihre spezifischen Kriterien, die es zu erfüllen gilt, und grenzt sich gegenüber ihr ähnlichen Kategorien ab.

Allgemeine Kodierregeln für alle Geschichten

Ärger beim Kind (ÄK)

Diese Regel wird als C-Hinweis gehandelt und ist zu kodieren, wenn die Kinderfigur explizit ihren Ärger ausdrückt und/oder gegen die Elternfiguren rebelliert und ungezogen ist.

Ärger/Vorwurf der Erziehungsperson (ÄV)

ÄV wird kodiert, wenn die Elternfiguren die Kinderfigur schimpfen, ihr Vorwürfe machen und sich über sie ärgern. Wird vorliegende Kategorie kodiert, kann dies ein Hinweis auf eine C-Bindung sein.

Unklare, unangemessene Sprache (US)

US wird kodiert, wenn das Kind in einer für sein Alter untypischen Sprache erzählt (Babysprache, manirierte Ausdrucksweise, Nonsense-Ausdrücke oder lautmalerische Sprache). Kommen in den Erzählungen des Kindes häufig Laute, wie ``Ui``, ``Oh`` etc. vor, wird ebenfalls US kodiert. Vorliegende Kodierregel kann ein Hinweis auf eine C-Bindung sein und ist streng von temperamentvoller Erzählstruktur zu unterscheiden.

Vorliegende Kodierung kann darauf hinweisen, dass Kinder Themen, die ihnen Angst machen, abwehren.

Geschichtenverlängern; ausuferndes Erzählen (GV)

GV wird kodiert, wenn das Kind die Geschichten nicht enden lassen kann, die Geschehnisse immer wieder variiert präsentiert und sich von der Geschichte nicht lösen kann. Das Geschichtenverlängerung darf nicht durch Nachfragen des Versuchsleiters entstehen, so das sich das Kind nicht dazu veranlasst fühlt, Neues erfinden zu müssen. Für sichere gebundene Kinder ist das Geschichtenverlängern eher untypisch, da die Spielstrategie klar und eng umgrenzt ist. Zur ambivalenten und vermeidenden Bindungsstrategie differenziert das GEV-B zwei Formen des Geschichtenverlängerns:

Geschichtenverlängern ambivalent (GVA)

GVA wird kodiert, wenn das Kind sich nicht vom Bindungsthema lösen kann, die Geschichte mit Belanglosem verlängert und nicht vorgegebene Personen im Handlungsstrang auftauchen. Das ambivalente Geschichtenverlängern weist auf eine ambivalente Bindung des Kindes hin.

Geschichtenverlängern vermeidend (GVV)

GVV ist zu kodieren, wenn das Kind in ausufernder Weise die Geschichte verlängert, um vom Bindungsthema abzulenken und dieses ganz umgeht. Die Erzählung des Kindes hat nichts mehr mit dem ursprünglichen Geschichtenanfang zu tun und beruht meist auf einer Aneinanderreihung von Alltagsskripten. GVV ist immer ein Hinweis auf eine vermeidende Bindung.

Bizarres, inkohärentes, Ereignis (BIE)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn im Spielverlauf Teile der vom Kind erzählten Geschichte einen „seltsamen, bizarren“ Inhalt aufweisen. Dieser Inhalt kann sowohl logisch, als auch unlogisch sein, macht allerdings im Geschichtenverlauf wenig bis keinen Sinn und ist unpassend. Wenn das Kind Themen wie Tod, Gefahr, Gewalt oder Krankheit aufgreift, wird zusätzlich das negative Ereignis kodiert. Das BIE kann ein Hinweis auf eine D- Bindung sein.

Negatives Ereignis (NE)

Wenn das Kind in seiner Geschichte ein Ereignis beschreibt, das mit Gewalt, Tod, Gefahr und Krankheit einhergeht, wird vorliegende Kategorie kodiert. Je nach

Schweregrad des negativen Ereignisses, kann NE ein Hinweis auf eine C, A oder D-Bindung sein. NE wird nicht kodiert, wenn negative Ereignisse in der Geschichte gelöst werden und das Kind die Harmonie so wieder herstellt. Man unterscheidet zwischen zwei Formen des negativen Ereignisses:

Negatives Ereignis schwach (NE 1)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn in der Geschichte leichte Aggressionen und Unfälle vorkommen oder die Figuren von alltäglichen Gefahren oder Bedrohungen betroffen sind.

Negatives Ereignis stark (NE 2)

NE 2 wird kodiert, wenn die Familie von Gefahren, Bedrohungen, Gewalt und Unfällen mit Todesfolge betroffen sind.

Deaktivierung/Vermeidendes Erzählen (DA)

DA wird kodiert, wenn das Kind das bindungsrelevante Thema der Geschichte übergeht und vermeidet, bzw. wenn der Versuchsleiter das Spiel wieder auf das eigentliche Bindungsthema lenken muss. In dieser Kategorie kommt es dazu, dass Kinder die Nachfrage des Versuchsleiters überhören und ignorieren, das Thema schnell wechseln wollen, schweigen, oder sich die Figuren nicht mehr daran erinnern können, wie es ihnen geht, wie sie sich fühlen. Alltagsskripte lenken hier von Gefühlen, die das Bindungsthema betreffen ab. DA kann ein Hinweis auf eine A-Bindung sein. Die Kategorie DA wird allerdings nicht kodiert, wenn das Kind den Versuchsleiter darum bittet, mitzuspielen, oder Hemmungen hat, die Figuren anzufassen.

Blockierung/Erstarrung (BL)

BL wird kodiert, wenn das Kind sich weigert mitzuspielen und wie erstarrt am Tisch sitzt. Diese Kategorie deutet auf eine D-Bindung hin. Womöglich wird das Kind durch das Spiel an traumatische Ereignisse erinnert, die ihm Angst machen.

Widersprüchlichkeit (WK)

WK wird kodiert, wenn das Kind widersprüchlich/unlogisch erzählt und sich die Handlungen, Beschreibungen etc. des Kindes gegenseitig ausschließen. Es wird auch kodiert, wenn das Kind dem Leiter verschiedene Geschichtenversionen offeriert, ohne es zu bemerken.

Die WK wird nicht kodiert, wenn das Kind bewusst einen anderen Geschichtenverlauf wählt, oder sich beim Erzählen selbst verbessert (``Es war doch anders!``).

Die allgemeinen Kodierregeln weisen alle auf eine unsichere Bindung des untersuchten Kindes hin.

Kodierregeln für ``Verschütteter Saft``

Hinweise auf sichere Bindung

Neuer Saft (NS)

NS wird immer dann kodiert, wenn die Kinderfigur, nachdem sie ihren Saft verschüttet hat, ihr noch einmal Saft nachgeschenkt wird bzw. neuer Saft angeboten wird. Falls die Kinderfigur sich heimlich Saft nimmt/Saft trinkt, wird dieses Verhalten als Regelverstoß/Ungehorsam kodiert.

Neuer Saft auf Nachfrage (NSN)

Wenn auf Nachfrage des Versuchsleiters, ob die Kinderfigur noch einmal Saft nachgeschenkt bekommt, das Kind mit Ja antwortet, wird vorliegende Kategorie kodiert.

Hinweise auf unsichere Bindung

Bestrafung ohne Gewalt (BO)

Hier wird die Kinderfigur für ihr ``Vergehen`` bestraft, allerdings ohne Anwendung jeglicher körperlicher Gewalt.

Wird der Kinderfigur kein neuer Saft nachgeschenkt, wird BO nur dann kodiert, wenn diese ausbleibende Handlung explizit als Strafe beschrieben wird. Es wird nicht bei Hausarrest des Kinderfigur kodiert, hier ist die Kategorie Ausschluss zu benutzen.

Bestrafung mit Gewalt (BM)

BM wird kodiert, wenn die Kinderfigur für den verschütteten Saftes mit körperlicher Gewalt bestraft wird (Schlagen, Treten, Fesseln etc.).

Ausschluss (AS)

AS wird kodiert, wenn die Kinderfigur innerhalb der Geschichte vom Rest der Familie ausgeschlossen wird, zum Beispiel in ihr Zimmer geschickt wird.

Regelverstoß/Ungehorsam (UG)

UG wird dann kodiert, wenn die Kinderfigur gegen Regeln und Verbote verstößt (Tischsitten, Manieren etc.). Ein Regelverstoß liegt auch dann vor, wenn die Kinderfigur ihr Fehlverhalten (das Verschütten des Saftes) wiederholt und somit maximiert.

Selbstvorwürfe (SV)

Macht sich die Identifikationsfigur selbst Vorwürfe oder wertet sich ab, wird SV kodiert.

Angst vor Ärger (AÄ)

AÄ wird kodiert, wenn die Kinderfigur während des Spiels ihre Ängste vor Ärger oder Bestrafung äußert.

Kodierregeln für ``Verletztes Knie``

Hinweise auf sichere Bindungsmuster

Versorgung sofort (VE)

Vorliegende Kategorie wird kodiert, wenn die Elternfiguren noch im Wald, also unverzüglich, das blutende Knie ihres Kindes versorgen. Wird das Knie erst geraume Zeit später zum Thema bzw. versorgt, kodiert man ``Versorgung später``.

Tröstende Worte und Handlungen (TRÖ)

TRÖ wird kodiert, wenn die Kinderfigur von ihren Eltern verbal oder durch Handlungen getröstet wird (auf den Arm nehmen, ein Küsschen geben, oder ähnliches). Es wird auch kodiert, wenn die Eltern klar sagen, daß sie erst ein Pflaster von zu Hause holen müssen, um das Knie versorgen zu können. Bringen die Elternfiguren das Kind nur nach Hause, wird TRÖ nicht kodiert.

Versorgung später (VS)

Wenn erst noch andere Ereignisse zwischen Unfall und Versorgung eintreten, bevor das Knie versorgt wird, kodiert man VS.

Wird die Kinderfigur in einer Praxis oder im Krankenhaus versorgt, ist ebenfalls vorliegende Kategorie zu kodieren.

Hinweise auf unsichere Bindungsmuster

Keine Versorgung (KEIN V)

KEIN V ist dann zu kodieren, wenn das Knie nicht versorgt wird, bzw. die Verletzung ignoriert oder verleugnet wird. Diese Kategorie ist auch zu kodieren, wenn die Kinderfigur sich selbst versorgt. KEIN VE weist auf eine A-Bindung hin.

Selbstvorwürfe (SV)

SV wird dann kodiert, wenn sich die Kinderfigur selbst Vorwürfe wegen des Unfalls macht. Vorwürfe werden spontan oder auf Nachfrage des Leiters (Wie geht es dem Kind?) geäußert.

Verschlimmerung/Maximierung (VG)

VG wird kodiert, wenn sich die Verletzung am Knie durch zum Beispiel weitere Stürze verschlimmert, das Knie nicht mehr oder nur schwer abheilt. Es ist gleichgültig in dieser Kategorie, ob das Knie am Ende der Geschichte geheilt ist oder noch Probleme macht. VG wird auch kodiert, wenn anderen Familienmitgliedern ebenfalls ein Unglück geschieht. (Typisch für das C- Muster)

Kodierregeln für ``Monster im Kinderzimmer``

Hinweise auf sichere Bindungsmuster

Aktive Beseitigung (AB)

Wenn die Elternfiguren kompetent sind, das Monster beseitigen und ihr Kind beschützen, wird AB kodiert.

Alternativerklärungen (AE)

Wenn die Elternfiguren die Kinderfigur in ihr Zimmer begleiten und die Monstererscheinung alternativ erklären, wird AE kodiert.

Beruhigende Worte und/oder Handlungen (BW)

Hier tun die Elternfiguren die Monstererscheinung zwar ab, indem sie ihrem Kind beispielsweise erklären, dass keine Monster existieren. Durch Handlungen, wie das Kind ins Bett begleiten, sich zu ihm legen oder ähnliches, beruhigen die Elternfiguren ihr Kind dennoch einfühlsam.

Hinweise auf unsichere Bindungsmuster

Zurückweisung durch Eltern (ZEI)

ZEI wird kodiert, wenn die Elternfiguren die Monstererscheinung unsensibel zurückweisen (``Es gibt keine Monster!``) und nicht auf die Ängste der Kinderfigur eingehen. Die Elternfiguren bleiben im Sessel sitzen und begleiten ihr Kind nicht ins Kinderzimmer. ZEI weist auf eine A-Bindung hin.

Zurückweisung durch das Kind (ZK)

Vorliegende Kategorie wird kodiert, wenn die Kinderfigur selbst das Monster als irreal abtut. Die Zurückweisung kann sowohl auf eine A- als auch C-Bindungsstrategie des Kindes hinweisen.

Nicht schlafen, etwas anderes tun (NT)

NT wird kodiert, wenn die Kinderfigur statt zu schlafen noch etwas anderes tut. Es handelt sich dann um kontextbezogene, passende Verhaltensweisen. Es wird nicht kodiert, wenn neue Handlungen hinzu kommen, wie beim geschichtenverlängernden Erzählen.

Strafe (Androhung) (SA)

Wird Strafe angedroht, oder die Kinderfigur tatsächlich von ihren Eltern bestraft, ist diese SA zu kodieren.

Anweisung/Befehl (AW)

Es wird kodiert, wenn die Elternfiguren ihrem Kind in autoritärer Art und Weise Befehle erteilen. AW ist ein Hinweis auf eine A-Bindung.

Kind hat noch Angst vor dem Monster (KI)

Wenn die Kinderfigur am Ende der Geschichte immer noch Angst hat, die Elternfiguren ihr kein Gefühl von Sicherheit vermitteln können, wird vorliegende Kategorie kodiert. KI weist auf eine C- oder D-Bindungsstrategie

Eltern haben Angst/inkompetent (EI)

EI wird kodiert, wenn die Elternfiguren sich als unfähig erweisen und selbst am Ende der Geschichte noch Angst vor dem Monster haben.

Kodierregeln für ``Trennung``**Hinweise auf sichere Bindungsmuster****Freundliche, vertraute Interaktion mit der Oma (FI)**

Wenn nach der Abreise der Elternfiguren die Oma etwas Schönes mit den Kindern unternimmt und sie liebevoll versorgt, wird FI kodiert.

Vorschläge für Unternehmungen dürfen hier sowohl von der Oma als auch von den Kinderfiguren kommen. Die Oma muss als Bezugsperson anerkannt werden. Die Angaben des erzählenden Kindes sollten spontan, detailliert und differenziert sein. FI ist gekennzeichnet durch ein harmonisches Miteinander.

Hinweise auf unsichere Bindungsmuster

Ungeschehenmachen (UG)

Negative Gefühle, ausgelöst durch die Trennung von den Elternfiguren, werden vom Versuchskind gelöst, indem es die Eltern während der Geschichte plötzlich wieder auftauchen lässt oder diese frühzeitig zurückkommen.

Um das Gefühl der Trennung ganz zu umgehen, kann das Kind die Trennung der Elternfiguren von den Kinderfiguren auch total übergehen und/oder ignorieren. Diese Kategorie deutet auf eine A-Bindung hin.

Maximierung (MX)

MX wird kodiert, wenn das Wiederkommen der Eltern verzögert wird und das Kind die Trennung künstlich verlängert.

Gefühle in der Trennungsphase

Folgende Gefühlsäußerungen deuten auf eine abgeschwächte Bindungssicherheit hin:

Sorgen/Angst (SO)

Es wird kodiert, wenn Oma und/oder Kinderfigur Ängste über die Abwesenheit der Elternfiguren äußern und sich Sorgen machen.

Traurigkeit ohne Trost (ToTr)

ToTr wird kodiert, wenn die Kinderfigur mit ihrem Kummer und Schmerz allein bleibt und nicht von der Oma getröstet wird.

Kodierregeln ``Wiedersehen``

Hinweise auf sichere Bindungsmuster

Begrüßung/Freude (FREU)

Es wird kodiert, wenn die Kinderfigur spontan vor der eigentlichen Begrüßung verbal Freude über die Wiederkehr der Elternfiguren zeigt. Es wird dann nicht kodiert, wenn die Freude erst auf Nachfrage geäußert wird oder nur durch die Mimik des Versuchskindes gezeigt wird.

Begrüßung mit Körperkontakt (KÖ)

Es wird kodiert, wenn die Figuren sich mit Küsschen, Umarmen etc. begrüßen. KÖ muss vom Versuchskind nicht kommentiert werden, es reicht, wenn die Umarmung oder ähnliches gespielt werden.

Begrüßung verbal (VERB)

VERB wird kodiert, wenn die Figuren sich verbal begrüßen. Dies kann mit oder ohne wörtliche Rede geschehen.

Mitteilung von Erlebnissen und Gefühlen (MEG)

MEG wird kodiert, wenn sich die Figuren erzählen was sie in der Trennungszeit erlebt und gefühlt haben. Es wird nicht kodiert, wenn die Elternfiguren danach fragen, ob die Kinderfiguren brav waren und sich benommen haben. Dies würde als Gehorsam kodiert.

Vereinigung der Familie/gemeinsame Aktivität (VF)

VF wird kodiert, wenn die Familie nach Rückkehr der Eltern etwas Schönes unternimmt. Bei Handlungen nach Alltagskripten wird die Deaktivierung kodiert.

Hinweise auf unsichere Bindungsmuster**Keine Begrüßung (KEIN)**

KEIN liegt vor, wenn es nach der Rückkehr der Eltern weder eine Begrüßung, noch ein Mitteilen von Erlebnissen und Gefühlen gibt. Das Versuchskind spielt Szenen, die nichts mit der Rückkehr der Eltern zu tun haben.

Verzögerung mit Irrelevantem (VERZÖ)

Es wird kodiert, wenn das Versuchskind die Zeit des Wiedersehens mit irrelevanten Handlungen hinauszögert.

Sorgen/Angst um die Eltern (SORG)

Äußert das Kind auf Nachfrage des Leiters seine Ängste um die Eltern, wird SORG kodiert. Ein Kümmeren um die Eltern hingegen wird nicht als SORG kodiert.

Gehorsam (GE)

GE wird kodiert, wenn es innerhalb der Geschichte um den Gehorsam der Kinderfigur geht, oder Emotionen bezüglich eventueller Folgen durch die Trennung thematisiert werden.

(Gloger-Tippelt & König, 2002).

Instruktion der Fremden Situation für die Mutter

Liebe Mutter,

zu Beginn der Befragung wollen wir sehen, wie sich Ihr Kind bei kurzen Trennungen von Ihnen verhält und dies auf Video aufnehmen. Wir geben Ihnen die Erläuterung des Vorgehens hierzu schriftlich, damit Ihr Kind dadurch nicht irritiert wird und sich möglichst natürlich verhalten kann.

Sobald Sie die Erläuterungen zum Ablauf gelesen haben, werde ich Sie und Ihr Kind in einen Raum mit Spielsachen bringen. Neben diesem Raum befindet sich ein Videoraum, von dem aus wir Ihr Kind durch eine Spiegelglasscheibe filmen werden. Die ganze Beobachtung besteht aus fünf Abschnitten:

- 1.) Ihr Kind ist mit Ihnen für einige Zeit im Spielraum. Sie und Ihr Kind können dort
- 2.) machen, wozu Sie Lust haben. Ihr Kind kann sich dabei im ganzen Raum bewegen, Sie sollten aber, wenn möglich, auf dem Sofa gegenüber der Tür Platz nehmen.
- 3.) Meine Kollegin wird zu Ihnen in den Raum kommen und sich mit Ihnen und
- 4.) Ihrem Kind bekannt machen.
- 5.) Nachdem Sie ein Klopfzeichen hören, gehen Sie aus dem Spielraum heraus und schließen die Tür. Ihr Kind sollte hierbei mit meiner Kollegin im Raum bleiben. Sie können dann zu mir in den Filmraum kommen (Tür rechts neben dem Spielraum, direkt gegenüber dieses Büros) und Ihr Kind beobachten.

- 6.) Nach drei Minuten sagen wir Ihnen Bescheid und Sie sollten wieder in den Spielraum gehen.
- 7.) Nach einigen Minuten werden Sie wieder ein Klopfzeichen hören. Sie sollten dann erneut den Raum verlassen, wobei Ihr Kind für kurze Zeit alleine im Spielraum bleiben sollte. Sie können Ihrem Kind sagen, dass Sie mich kurz sprechen müssen und dann wieder zu uns in den Videoraum kommen.
- 8.) (Sollte Ihr Kind zu sehr darunter leiden ganz alleine im Spielraum zu bleiben, können wir hier die Beobachtung abbrechen.)
- 9.) Nach einigen Minuten wird zunächst meine Kollegin in den Spielraum zu ihrem Kind zurückkehren und nach kurzer Zeit dann auch Sie. Wir werden Sie dann noch einige Minuten auf Video aufnehmen und dann zu Ihnen und Ihrem Kind in den Raum kommen.

Sie müssen sich nicht alle diese Punkte merken, da wir Ihnen immer wieder zwischendurch im Videoraum sagen werden, wie es weitergeht.

Zunächst reicht es, wenn Sie daran denken,
sich auf das **Sofa gegenüber der Tür** im Spielraum zu setzen und
nach dem ersten Klopfzeichen den Raum zu verlassen.
Ihr **Kind sollte dabei mit meiner Kollegin im Raum bleiben** und
Sie können zu mir in den **Videoraum gegenüber von diesem Büro** kommen.
Ich werde Ihnen dann sagen, wie es weiter geht.

Instruktion der Harter-Skala am Beispiel für Jungen

(Text in GROSSBUCHSTABEN unbedingt wörtlich sprechen)

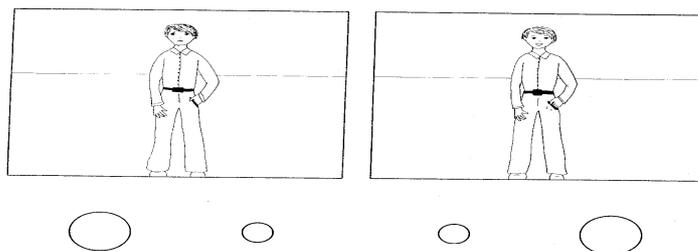
„Wir wollen jetzt zusammen ein BILDERSPIEL machen. Es heißt WELCHER JUNGE IST SO WIE DU. Ich habe hier ein paar Bilder von Jungen und werde Dir sagen, was jeder Junge in den Bildern tut. ZUM BEISPIEL IST DER JUNGE HIER (*Beispielbild links*) MEISTENS FROH, UND DER JUNGE HIER (*Beispielbild rechts*) IST MEISTENS TRAUIG. Jetzt möchte ich von Dir (*Name der Versuchsperson*), wissen: WELCHER JUNGE IST SO WIE DU, ALSO: WELCHER JUNGE IST DIR AM ÄHNLICHSTEN?“

Manchmal wird ein Kind zwischen die Bilder zeigen und sagen, dass beide so wie es sind. Dann sagt der Versuchsleiter: „JA, MANCHMAL IST BEIDES RICHTIG, aber wenn Du auswählen sollst, welchem Jungen hier DU DIE MEISTE ZEIT ÜBER AM ÄHNLICHSTEN BIST, welchen Jungen würdest Du dann wählen:

- den Jungen, DER MEISTENS FROH ist, oder den Jungen, der
- MEISTENS TRAUIG ist?“

Wenn das Kind gewählt hat, zeigt der Versuchsleiter auf die beiden Kreise unter dem Bild und fragt nach, um weitere Entscheidungen des Kindes zu erleichtern. Der Versuchsleiter beginnt mit dem größten Kreis und geht dann zum kleineren Kreis über.

Wenn das Kind z. B. auf das Beispiel „froh“ zeigte, sagt der Versuchsleiter: „BIST DU IMMER FROH (*zeigt auf den größeren Kreis*) ODER BIST DU MEISTENS FROH?“ (*zeigt auf den kleineren Kreis*). Dann werden die 25 Antworten des Kindes auf einem Antwortblatt eingetragen. Besondere, wichtige Bemerkungen des Kindes werden unter „Bemerkungen“ auf dem Antwortbogen notiert. Der Versuchsleiter liest jede Bildbeschreibung vor und zeigt auf das Bild, zur jeweiligen Beschreibung. In manchen Bildern gibt es ein zentrale Kind, dass durch einen Pfeil markiert ist. Hier muss dann auch immer auf das markierte Kind gezeigt werden.



Einführungsinstruktion für den Intelligenztest CFT1

Wir machen jetzt noch einige Rätselspiele. In diesem Heft hier sind verschiedene Rätsel aufgemalt, die Du lösen sollst. Wie Du die Rätsel lösen kannst, zeige ich Dir auf jeder Seite an ein oder zwei Beispielen. Wenn Du die Beispiele verstanden hast, darfst Du alleine weitermachen. Du sollst mir zeigen, wie gut Du schon überlegen kannst. Ich werde dir immer sagen, wann die Zeit, die Du für eine bestimmte Rätselaufgabe brauchen darfst, zu Ende ist. Wenn Du noch Zeit hast, darfst Du Dir die Aufgaben nochmal ansehen und auch verbessern. Am Ende einiger Rätselseiten gibt es manchmal Rätsel, die ein bisschen schwieriger sind als die anderen und bei denen man länger überlegen muss, um sie zu lösen. Es ist besser, ein Rätsel nicht richtig zu lösen, als es gar nicht erst zu versuchen. Probiere immer so viele Rätsel wie möglich zu lösen.

Fragebogen zur Bewältigung des Schuleintritts

Bitte beziehen Sie sich bei Ihren Antworten auf die aktuelle Situation des Kindes in der Schule. Kennzeichnen Sie die Stelle mit einem Kreuz, die Sie für zutreffend halten.

Wie schätzen Sie die **Eingewöhnung des Kindes in das Schulleben** ein?

|-----|

<p>Das Kind kann sich in der Schule problemlos zurechtfinden</p>	<p>Das Kind hat Probleme sich in der Schule zurecht-zufinden.</p>
------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------

|-----|

<p>Das Kind konnte sich schnell in das Schulleben einfügen.</p>	<p>Das Kind hatte Probleme sich in das Schulleben einzufügen</p>
-----------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------

Wie schätzen Sie die **Integration des Kindes in die Klassengemeinschaft** ein?

sehr schlecht integriert	<input type="checkbox"/>	sehr gut integriert				
	1	2	3	4	5	

Wie beschreiben Sie das Kind im **Umgang mit seinen Mitschülern**?

<p>Das Verhältnis des Kindes zu seinen Mitschülern ist konfliktreich</p>	<input type="checkbox"/>	<p>Das Verhältnis des Kindes zu seinen Mitschülern ist konfliktfrei</p>				
	1	2	3	4	5	

Dem Kind fällt es leicht, Kontakte in der Klasse zu schließen.	<input type="checkbox"/>	Das Kind findet schwer Kontakt in der Klasse.				
	1	2	3	4	5	
sucht häufig Streit	<input type="checkbox"/>	ist verträglich				
	1	2	3	4	5	
hat keine engen Freunde	<input type="checkbox"/>	hat enge Freunde				
	1	2	3	4	5	
spielt lieber allein	<input type="checkbox"/>	spielt lieber mit anderen				
	1	2	3	4	5	
ordnet sich unter	<input type="checkbox"/>	setzt sich durch				
	1	2	3	4	5	
ist still und zurückhaltend	<input type="checkbox"/>	redet viel mit anderen Kindern				
	1	2	3	4	5	

Wie schätzen Sie den **Entwicklungsstand** des Kindes im Gegensatz zu anderen Kindern ein?

weniger weit als andere	<input type="checkbox"/>	weiter als andere				
	1	2	3	4	5	

Wie verhält sich das Kind in **schwierigen Situationen**?

	<input type="checkbox"/>					
	1	2	3	4	5	
versucht es nicht allein, holt direkt Hilfe						versucht diese allein, ohne Hilfe zu lösen

Das Kind ist mir gegenüber.....

	<input type="checkbox"/>					
	1	2	3	4	5	
sehr verschlossen						sehr offen
	<input type="checkbox"/>					
	1	2	3	4	5	
sehr anhänglich						sehr selbständig
	<input type="checkbox"/>					
	1	2	3	4	5	
fordert sehr viel Aufmerksamkeit						braucht fast keine Aufmerksamkeit
	<input type="checkbox"/>					
	1	2	3	4	5	
schwer zu beruhigen bei Aufregung /Ärger						schnell zu beruhigen bei Aufregung/ Ärger
	<input type="checkbox"/>					
	1	2	3	4	5	
hat große Schwierig- keiten meine Vorgaben zu akzeptieren						akzeptiert meine Vorgaben

Wie schätzen Sie das **Arbeitsverhalten des Kindes** ein?

	<input type="checkbox"/>					
	1	2	3	4	5	
kann sich über längeren Zeitraum nicht konzentrieren						arbeitet über längeren Zeitraum konzentriert
	<input type="checkbox"/>					
	1	2	3	4	5	
leicht ablenkbar						lässt sich nicht ablenken
	<input type="checkbox"/>					
	1	2	3	4	5	
vergisst oft Aufgaben						macht Aufgaben regelmäßig und gewissenhaft

Wie schätzen Sie das **Lernverhalten** des Kindes ein?

	<input type="checkbox"/>					
	1	2	3	4	5	
meldet sich nie						meldet sich häufig
	<input type="checkbox"/>					
	1	2	3	4	5	
zeigt keine Lernfreude						zeigt Lernfreude
	<input type="checkbox"/>					
	1	2	3	4	5	
vermeidet Anstrengung						strengt sich gerne an
	<input type="checkbox"/>					
	1	2	3	4	5	
braucht ständig neue Motivation						ist von sich aus motiviert

hat große Probleme beim Lesenlernen	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	hat sehr guten Erfolg beim Lesenlernen				
hat große Probleme Schreiben zu lernen	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	hat sehr guten Erfolg beim Schreiben- lernen				
hat große Probleme beim Rechnenlernen	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	hat sehr guten Erfolg beim Rechnenlernen				

Vielen herzlichen Dank für die Beantwortung der Fragen !!

Elterfragebogen zu kritischen Lebensereignissen

Wir haben Ihnen vor einiger Zeit einige Fragen bezüglich Ihrer Lebensumstände gestellt. Bitte geben Sie uns jetzt noch einmal Auskunft darüber, ob sich seit diesem Zeitpunkt etwas in Ihrem Leben/ im Leben Ihres Kindes verändert hat.

Berufstätigkeit / Einkommen _____
Was? _____

Geschwister Was? _____

Wohnverhältnisse Was? _____

Trennung / Scheidung Was? _____

Krankheiten / Unfälle Was? _____

Todesfälle Wer / Was? _____

Kinderbetreuung Was? _____

Sonstiges Was? _____

Deskriptive Statistiken

Berechnungen für GEV-B mit Kategorie C

Tab.1: Mittelwerte, Standardabweichungen, Standardfehler, Minima, Maxima

		N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler	Minimum	Maximum
Eltern.Faktor Änderungsmaß / Belastung	0 A	27	.0544361	.96587108	.18588198	-1.69118	1.88494
	1 B	12	-.0505187	1.05554741	.30471029	-1.59648	1.49358
	2 C	3	-1.2648053	.40074327	.23136924	-1.72722	-1.01865
	3 D	22	-.1196520	.92479125	.19716616	-1.61450	1.35098
	Gesamt	64	-.0869252	.97210282	.12151285	-1.72722	1.88494
Eltern.Faktor Schulfreude	0 A	27	-.1450531	1.06739139	.20541957	-2.12504	1.70051
	1 B	12	.2011591	.85536758	.24692335	-1.45171	1.62555
	2 C	3	.6137021	.78033729	.45052794	-.28345	1.13485
	3 D	22	-.0224525	1.10707067	.23602826	-1.64610	2.21732
	Gesamt	64	-.0024277	1.02987491	.12873436	-2.12504	2.21732
Lehrer.Faktor Gutes Arbeitsver- halten	0 A	27	-.1396683	.79724398	.15342968	-1.80114	1.09349
	1 B	12	.5803696	1.08970514	.31457078	-1.70783	2.01684
	2 C	3	.4676750	.89476951	.51659542	-.16564	1.49130
	3 D	22	-.0844868	.99036539	.21114661	-2.59684	1.85313
	Gesamt	64	.0427767	.95161371	.11895171	-2.59684	2.01684
Lehrer.Faktor Gute Anpassung	0 A	27	-.1227648	.83017110	.15976650	-2.38786	1.67288
	1 B	12	.2443143	.68757328	.19848531	-1.00572	1.30049
	2 C	3	.5965993	.62649462	.36170684	-.07594	1.16366
	3 D	22	-.1038097	1.25990193	.26861199	-3.61783	1.16057
	Gesamt	64	-.0137015	.97308680	.12163585	-3.61783	1.67288
Lehrer.Faktor Durchsetzung / Soziale Aktivität	0 A	27	-.1175670	.98590954	.18973838	-1.80560	2.85501
	1 B	12	.1410667	.97076687	.28023626	-1.27938	1.99932
	2 C	3	.3237918	.95396593	.55077248	-.49840	1.36975
	3 D	22	.1588643	1.06949649	.22801742	-2.25830	1.95734
	Gesamt	64	.0466388	.99858349	.12482294	-2.25830	2.85501
Externalisierendes Problemverhalten	0 A	27	-.0395074	.86704630	.16686314	-1.51338	2.26356
	1 B	12	-.3523482	.63150838	.18230077	-1.31693	.88182
	2 C	3	-.7348031	.40370489	.23307913	-1.19398	-.43562
	3 D	22	.4083724	1.29354818	.27578540	-1.19947	3.43311
	Gesamt	64	.0232016	1.02495511	.12811939	-1.51338	3.43311

		N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler	Minimum	Maximum
Internalisierendes Problemverhalten	0 A	27	.2061877	1.12834731	.21715054	-.99431	5.24233
	1 B	12	.3235296	1.09734576	.31677644	-1.09316	2.39898
	2 C	3	-1.0419658	.23094495	.13333613	-1.23094	-.78453
	3 D	22	-.2980230	.63394188	.13515686	-1.51006	1.01436
	Gesamt	64	-.0036403	.99609189	.12451149	-1.51006	5.24233
Indirekte Aggression	0 A	27	-.1550636	.89049074	.17137502	-1.77038	2.72081
	1 B	12	.0000301	.60368782	.17426966	-.60087	1.24745
	2 C	3	.7408886	1.59916169	.92327643	-.67641	2.47461
	3 D	22	.0315513	1.13998842	.24304635	-2.17115	3.48994
	Gesamt	64	-.0198369	.97039102	.12129888	-2.17115	3.48994
Prosoziales Verhal- ten	0 A	27	-.2869109	1.02729970	.19770392	-2.39869	2.09343
	1 B	12	.6608711	.81307209	.23471369	-.67720	1.73316
	2 C	3	-.0420637	.78400752	.45264695	-.80574	.76081
	3 D	22	.0752638	1.05116066	.22410821	-2.98181	1.40939
	Gesamt	64	.0267730	1.02888138	.12861017	-2.98181	2.09343
Selbstwertitem 2	0 A	27	3.593	.5724	.1102	2	4
	1 B	12	3.333	.6513	.1880	2	4
	2 C	3	3.333	.5774	.3333	3	4
	3 D	22	3.545	.5958	.1270	2	4
	Gesamt	64	3.516	.5907	.0738	2	4
Selbstkonzept- gesamtwert 2	0 A	27	3.0818	.32757	.06304	2.21	3.63
	1 B	12	3.0531	.36760	.10612	2.50	3.88
	2 C	3	2.9016	.10464	.06041	2.79	3.00
	3 D	22	3.0176	.40097	.08549	2.17	3.83
	Gesamt	64	3.0459	.35164	.04395	2.17	3.88
Peerakzeptanz 2	0 A	27	2.7037	.53376	.10272	1.17	3.67
	1 B	12	2.6028	.63125	.18223	1.83	3.83
	2 C	3	2.7222	.09623	.05556	2.67	2.83
	3 D	22	2.5545	.67554	.14403	1.67	3.83
	Gesamt	64	2.6344	.58686	.07336	1.17	3.83
Mutterakzeptanz 2	0 A	27	2.9259	.50918	.09799	1.83	3.83
	1 B	12	2.9000	.53447	.15429	2.00	4.00
	2 C	3	2.3889	.91793	.52997	1.33	3.00
	3 D	22	2.7955	.73090	.15583	1.17	4.00

		N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler	Minimum	Maximum
Sportkompetenz 2	0 A	27	3.4259	.43690	.08408	2.50	4.00
	1 B	12	3.4583	.39006	.11260	2.67	4.00
	2 C	3	3.4333	.55478	.32030	2.80	3.83
	3 D	22	3.4439	.49048	.10457	1.83	4.00
	Gesamt	64	3.4385	.44211	.05526	1.83	4.00
Kognitive Kompetenz 2	0 A	27	3.2716	.38160	.07344	2.50	4.00
	1 B	12	3.2500	.45782	.13216	2.50	3.83
	2 C	3	3.0556	.25459	.14699	2.83	3.33
	3 D	22	3.2727	.37637	.08024	2.50	4.00
	Gesamt	64	3.2578	.38482	.04810	2.50	4.00
Subtest Substituti- on	0 A	26	9.577	2.7302	.5354	4	12
	1 B	12	10.500	1.6787	.4846	7	12
	2 C	3	10.000	3.4641	2.0000	6	12
	3 D	22	10.227	2.3891	.5094	4	12
	Gesamt	63	10.000	2.4429	.3078	4	12
Subtest Labyrinth	0 A	26	10.385	1.7453	.3423	6	12
	1 B	12	10.333	1.7753	.5125	7	12
	2 C	3	9.667	2.0817	1.2019	8	12
	3 D	22	9.818	1.7358	.3701	6	12
	Gesamt	63	10.143	1.7400	.2192	6	12
Subtest Klassifika- tionen	0 A	26	6.577	2.2658	.4444	2	10
	1 B	12	6.583	2.9683	.8569	3	12
	2 C	3	6.667	.5774	.3333	6	7
	3 D	22	7.091	2.1137	.4506	1	10
	Gesamt	63	6.762	2.2840	.2878	1	12
Subtest Ähnlich- keiten	0 A	26	8.731	1.6866	.3308	5	12
	1 B	12	9.667	1.7753	.5125	6	12
	2 C	3	9.667	.5774	.3333	9	10
	3 D	22	8.091	1.9250	.4104	5	12
	Gesamt	63	8.730	1.8246	.2299	5	12
Subtest Matrizen	0 A	26	6.538	3.2770	.6427	.0	11
	1 B	12	8.167	3.1861	.9198	2	12
	2 C	3	7.000	2.6458	1.5275	5	10
	3 D	22	6.818	2.7016	.5760	2	12
	Gesamt	63	6.968	3.0319	.3820	0	12

		N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler	Minimum	Maximum
Summe1 (Rohwert)	0 A	27	41.423	8.4578	1.6587	18	55
	1 B	12	46.083	9.5295	2.7509	27	63
	2 C	3	43.000	4.3589	2.5166	38	46
	3 D	22	42.545	6.4271	1.3703	30	51
	Gesamt	64	42.778	7.9035	.9958	18	63
IQAltersnorm Summe1	0 A	27	108.7308	14.60016	2.86333	78	139
	1 B	12	116.7500	17.55058	5.06641	86	145
	2 C	3	110.0000	7.21110	4.16333	102	116
	3 D	22	110.4091	10.65323	2.27128	90	126
	Gesamt	64	110.9048	13.76381	1.73408	78	145
Summe2 (Rohwert)	0 A	26	19.962	3.7468	.7348	10	24
	1 B	12	20.833	2.6912	.7769	16	24
	2 C	3	19.667	4.5092	2.6034	15	24
	3 D	22	20.091	3.2058	.6835	12	24
	Gesamt	63	20.159	3.3467	.4216	10	24
IQAltersnorm Summe2	0 A	26	109.9231	13.19977	2.58869	82	132
	1 B	12	112.0833	10.05854	2.90365	97	128
	2 C	3	108.3333	14.04754	8.11035	95	123
	3 D	22	109.7727	10.88875	2.32149	93	126
	Gesamt	63	110.2063	11.64828	1.46755	82	132
Summe3 (Rohwert)	0 A	26	21.846	5.9444	1.1658	8	31
	1 B	12	25.250	8.1478	2.3521	11	39
	2 C	3	23.333	2.5166	1.4530	21	26
	3 D	22	22.000	5.1270	1.0931	13	30
	Gesamt	63	22.619	6.0733	.7652	8	39
IQAltersnorm Summe3	0 A	26	105.6923	13.77177	2.70087	78	129
	1 B	12	114.5833	19.76433	5.70547	85	145
	2 C	3	107.6667	6.02771	3.48010	102	114
	3 D	22	106.0909	11.57958	2.46877	88	125
	Gesamt	63	107.6190	14.28786	1.80010	78	145

Tab.2: Levene-Statistiken, F-Tests, Signifikanzen

	Levene-Statistik	Signifikanz	F	Signifikanz
Eltern.Faktor Änderungsaus- maß / Belastung	1.074	.367	1.731	.170
Eltern.Faktor Schulfreude	.983	.407	.679	.568
Lehrer.Faktor Gutes Arbeitsverhalten	.178	.911	2.033	.119
Lehrer.Faktor Gute Anpassung	1.620	.194	.844	.475
Lehrer.Faktor Durchsetzung / Soziale Aktivität	.118	.949	.437	.728
Externalisierendes Problemverhalten	2.331	.083	2.285	.088
Internalisierendes Problemverhalten	1.200	.317	2.774	.049
Indirekte Aggression	.949	.423	.804	.497
Prosoziales Verhalten	.265	.851	2.552	.064
Selbstwertitem2	.212	.888	.636	.594
Selbstkonzeptgesamtwert 2	.846	.474	.301	.824
Peerakzeptanz 2	1.903	.139	.285	.836
Mutterakzeptanz 2	1.504	.223	.780	.510
Sportkompetenz 2	.261	.853	.016	.997
Kognitive Kompetenz 2	.704	.553	.290	.832
Subtest Substitution	2.067	.114	.479	.698
Subtest Labyrinth	.051	.985	.533	.661
Subtest Klassifikationen	1.652	.187	.226	.878
Subtest Ähnlichkeiten	1.228	.308	2.364	.080
Subtest Matrizen	.361	.781	.949	.494
Summe1 (Rohwert)	.868	.463	.209	.418
IQAltersnorm Summe1	1.318	.277	.139	.423
Summe2 (Rohwert)	.431	.731	.980	.890
IQAltersnorm Summe2	.441	.724	1.204	.936
Summe3 (Rohwert)	2.247	.092	.810	.408
IQAltersnorm Summe3	3.319	.026	.960	.316

Tab.3: Kontrastkoeffizienten

	0 A	1 B	2 C	3 D
1	-1	2	-1	0
2	0	1	0	-1
3	1	0	1	-2

Tab.4: Kontraste, Kontrastwerte, T-Tests, Signifikanzen

		Kontraste	Kontrastwert	T	Signifikanz (2-seitig)
Eltern.Faktor Änderungsmaß / Be- lastung	Varianzen sind gleich	1	1.1093319	1.384	.172
		2	.0691333	.202	.841
		3	-.9710653	-1.367	.177
	Varianzen sind nicht gleich	1	1.1093319	1.637	.122
		2	.0691333	.190	.851
		3	-.9710653	-1.968	.062
Eltern.Faktor Schulfreude	Varianzen sind gleich	1	-.0663308	-.076	.940
		2	.2236116	.600	.551
		3	.5135541	.666	.508
	Varianzen sind nicht gleich	1	-.0663308	-.095	.926
		2	.2236116	.655	.518
		3	.5135541	.751	.471
Lehrer.Faktor Gutes Arbeitsverhal- ten	Varianzen sind gleich	1	.8327324	1.069	.290
		2	.6648564	1.994	.051
		3	.4969803	.720	.474
	Varianzen sind nicht gleich	1	.8327324	1.005	.340
		2	.6648564	1.755	.094
		3	.4969803	.726	.496
Lehrer.Faktor Gute Anpassung	Varianzen sind gleich	1	.0147940	.018	.986
		2	.3481240	.993	.325
		3	.6814539	.939	.352
	Varianzen sind nicht gleich	1	.0147940	.026	.980
		2	.3481240	1.042	.305
		3	.6814539	1.022	.322
Lehrer.Faktor Durchsetzung / Soziale Aktivität	Varianzen sind gleich	1	.0759086	.089	.929
		2	-.0177975	-.049	.961
		3	-.1115037	-.148	.883
	Varianzen sind nicht gleich	1	.0759086	.094	.928
		2	-.0177975	-.049	.961
		3	-.1115037	-.151	.885
Externalisierendes Problemverhalten	Varianzen sind gleich	1	.0696141	.083	.934
		2	-.7607206	-2.130	.037
		3	-1.5910553	-2.152	.035
	Varianzen sind nicht gleich	1	.0696141	.150	.883
		2	-.7607206	-2.301	.028
		3	-1.5910553	-2.560	.017
Internalisierendes Problemverhalten	Varianzen sind gleich	1	1.4828373	1.848	.070
		2	.6215526	1.811	.075
		3	-.2397322	-.337	.737
	Varianzen sind nicht gleich	1	1.4828373	2.171	.047
		2	.6215526	1.805	.091
		3	-.2397322	-.645	.523
Indirekte Aggression	Varianzen sind gleich	1	-.5857648	-.716	.477
		2	-.0315212	-.090	.929
		3	.5227223	.722	.473
	Varianzen sind nicht gleich	1	-.5857648	-.585	.603
		2	-.0315212	-.105	.917
		3	.5227223	.494	.651
Prosoziales Verhal- ten	Varianzen sind gleich	1	1.6507168	1.982	.052
		2	.5856073	1.644	.105
		3	-.4795022	-.650	.518
	Varianzen sind nicht gleich	1	1.6507168	2.422	.040
		2	.5856073	1.805	.082
		3	-.4795022	-.719	.491

		Kontraste	Kontrastwert	T	Signifikanz (2-seitig)
Selbstwertitem 2	Varianzen sind gleich	1	-.259	-.519	.606
		2	-.212	-.992	.325
		3	-.165	-.373	.711
	Varianzen sind nicht gleich	1	-.259	-.504	.627
		2	-.212	-.935	.360
		3	-.165	-.381	.718
Selbstkonzept-gesamtwert 2	Varianzen sind gleich	1	.1228	.409	.684
		2	.0355	.277	.783
		3	-.0518	-.195	.846
	Varianzen sind nicht gleich	1	.1228	.535	.601
		2	.0355	.261	.797
		3	-.0518	-.270	.789
Peerakzeptanz 2	Varianzen sind gleich	1	-.2204	-.440	.662
		2	.0482	.225	.823
		3	.3168	.714	.478
	Varianzen sind nicht gleich	1	-.2204	-.576	.574
		2	.0482	.208	.837
		3	.3168	1.019	.317
Mutterakzeptanz 2	Varianzen sind gleich	1	.4852	.939	.352
		2	.1045	.473	.638
		3	-.2761	-.603	.549
	Varianzen sind nicht gleich	1	.4852	.781	.482
		2	.1045	.477	.637
		3	-.2761	-.443	.682
Sportkompetenz 2	Varianzen sind gleich	1	.0574	.151	.880
		2	.0144	.089	.930
		3	-.0286	-.085	.933
	Varianzen sind nicht gleich	1	.0574	.143	.892
		2	.0144	.094	.926
		3	-.0286	-.073	.945
Kognitive Kompe-tenz 2	Varianzen sind gleich	1	.1728	.526	.601
		2	-.0227	-.162	.872
		3	-.2183	-.750	.456
	Varianzen sind nicht gleich	1	.1728	.555	.588
		2	-.0227	-.147	.885
		3	-.2183	-.950	.363
Subtest Substitution	Varianzen sind gleich	1	1.423	.685	.496
		2	.273	.307	.760
		3	-.878	-.477	.635
	Varianzen sind nicht gleich	1	1.423	.623	.573
		2	.273	.388	.701
		3	-.878	-.380	.726
Subtest Labyrinth	Varianzen sind gleich	1	.615	.416	.679
		2	.515	.816	.418
		3	.415	.317	.752
	Varianzen sind nicht gleich	1	.615	.381	.717
		2	.515	.815	.424
		3	.415	.286	.789
Subtest Klassifika-tionen	Varianzen sind gleich	1	-.077	-.039	.969
		2	-.508	-.608	.546
		3	-.938	-.542	.590
	Varianzen sind nicht gleich	1	-.077	-.043	.967
		2	-.508	-.524	.607
		3	-.938	-.886	.382

Subtest Ähnlichkeiten	Varianzen sind gleich	1	.936	.631	.531
		2	1.576	2.485	.016
		3	2.216	1.685	.097
	Varianzen sind nicht gleich	1	.936	.830	.419
		2	1.576	2.400	.024
		3	2.216	2.343	.026
Subtest Matrizen	Varianzen sind gleich	1	2.795	1.093	.279
		2	1.348	1.234	.222
		3	-.098	-.043	.966
	Varianzen sind nicht gleich	1	2.795	1.129	.285
		2	1.348	1.243	.229
		3	-.098	-.049	.963
Summe1 (Rohwert)	Varianzen sind gleich	1	7.744	1.166	.248
		2	3.538	1.246	.218
		3	-.668	-.113	.910
	Varianzen sind nicht gleich	1	7.744	1.234	.236
		2	3.538	1.151	.266
		3	-.668	-.164	.873
IQAltersnorm Summe1	Varianzen sind gleich	1	14.7692	1.276	.207
		2	6.3409	1.282	.205
		3	-2.0874	-.204	.839
	Varianzen sind nicht gleich	1	14.7692	1.304	.212
		2	6.3409	1.142	.271
		3	-2.0874	-.307	.764
Summe2 (Rohwert)	Varianzen sind gleich	1	2.038	.711	.480
		2	.742	.606	.547
		3	-.554	-.218	.828
	Varianzen sind nicht gleich	1	2.038	.653	.549
		2	.742	.718	.479
		3	-.554	-.183	.865
IQAltersnorm Summe2	Varianzen sind gleich	1	5.9103	.592	.556
		2	2.3106	.541	.590
		3	-1.2890	-.146	.885
	Varianzen sind nicht gleich	1	5.9103	.574	.591
		2	2.3106	.622	.540
		3	-1.2890	-.133	.901
Summe3 (Rohwert)	Varianzen sind gleich	1	5.321	1.043	.301
		2	3.250	1.490	.141
		3	1.179	.261	.795
	Varianzen sind nicht gleich	1	5.321	1.052	.311
		2	3.250	1.253	.228
		3	1.179	.411	.686
IQAltersnorm Summe3	Varianzen sind gleich	1	15.8077	1.324	.191
		2	8.4924	1.664	.101
		3	1.1772	.111	.912
	Varianzen sind nicht gleich	1	15.8077	1.292	.217
		2	8.4924	1.366	.192
		3	1.1772	.178	.861

Deskriptive Statistiken**Berechnungen für GEV-B ohne Kategorie C**

Tab. 5: Mittelwerte, Standardabweichungen, Standardfehler, Minima, Maxima

		N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler	Minimum	Maximum
Eltern.Faktor Änderungsausmaß / Belastung	0 A	27	.0544361	.96587108	.18588198	-1.69118	1.88494
	1 B	12	-.0505187	1.05554741	.30471029	-1.59648	1.49358
	3 D	22	-.1196520	.92479125	.19716616	-1.61450	1.35098
	Gesamt	61	.95608482	.12241412	-.2738613	1.88494	1.88494
Eltern.Faktor Schulfreude	0 A	27	-.1450531	1.06739139	.20541957	-2.12504	1.70051
	1 B	12	.2011591	.85536758	.24692335	-1.45171	1.62555
	3 D	22	-.0224525	1.10707067	.23602826	-1.64610	2.21732
	Gesamt	61	-.0327292	1.03608041	.13265650	-2.12504	2.21732
Lehrer.Faktor Gutes Arbeitsver- halten	0 A	27	-.1396683	.79724398	.15342968	-1.80114	1.09349
	1 B	12	.5803696	1.08970514	.31457078	-1.70783	2.01684
	3 D	22	-.0844868	.99036539	.21114661	-2.59684	1.85313
	Gesamt	61	.0218800	.95639381	.12245368	-2.59684	2.01684
Lehrer.Faktor Gute Anpassung	0 A	27	-.1227648	.83017110	.15976650	-2.38786	1.67288
	1 B	12	.2443143	.68757328	.19848531	-1.00572	1.30049
	3 D	22	-.1038097	1.25990193	.26861199	-3.61783	1.16057
	Gesamt	61	-.0437162	.98062244	.12555584	-3.61783	1.67288
Lehrer.Faktor Durchsetzung / Soziale Aktivität	0 A	27	-.1175670	.98590954	.18973838	-1.80560	2.85501
	1 B	12	.1410667	.97076687	.28023626	-1.27938	1.99932
	3 D	22	.1588643	1.06949649	.22801742	-2.25830	1.95734
	Gesamt	61	.0330083	1.00631149	.12884498	-2.25830	2.85501
Externalisierendes Problemverhalten	0 A	27	-.0395074	.86704630	.16686314	-1.51338	2.26356
	1 B	12	-.3523482	.63150838	.18230077	-1.31693	.88182
	3 D	22	.4083724	1.29354818	.27578540	-1.19947	3.43311
	Gesamt	61	.0604806	1.03319194	.13228667	-1.51338	3.43311

		N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler	Minimum	Maximum
Internalisierendes Problemverhalten	0 A	27	.2061877	1.12834731	.21715054	-.99431	5.24233
	1 B	12	.3235296	1.09734576	.31677644	-1.09316	2.39898
	3 D	22	-.2980230	.63394188	.13515686	-1.51006	1.01436
	Gesamt	61	.0474249	.99170260	.12697451	-1.51006	5.24233
Indirekte Aggression	0 A	27	-.1550636	.89049074	.17137502	-1.77038	2.72081
	1 B	12	.0000301	.60368782	.17426966	-.60087	1.24745
	3 D	22	.0315513	1.13998842	.24304635	-2.17115	3.48994
	Gesamt	61	-.0572496	.93441936	.11964014	-2.17115	3.48994
Prosoziales Verhal- ten	0 A	27	-.2869109	1.02729970	.19770392	-2.39869	2.09343
	1 B	12	.6608711	.81307209	.23471369	-.67720	1.73316
	3 D	22	.0752638	1.05116066	.22410821	-2.98181	1.40939
	Gesamt	61	.0301584	1.04440856	.13372281	-2.98181	2.09343
Selbstwertitem 2	0 A	27	3.593	.5724	.1102	2	4
	1 B	12	3.333	.6513	.1880	2	4
	3 D	22	3.545	.5958	.1270	2	4
	Gesamt	61	3.525	.5946	.0761	2	4
Selbstkonzeptge- samtwert 2	0 A	27	3.0818	.32757	.06304	2.21	3.63
	1 B	12	3.0531	.36760	.10612	2.50	3.88
	3 D	22	3.0176	.40097	.08549	2.17	3.83
	Gesamt	61	3.0530	.35830	.04588	2.17	3.88
Peerakzeptanz 2	0 A	27	2.7037	.53376	.10272	1.17	3.67
	1 B	12	2.6028	.63125	.18223	1.83	3.83
	3 D	22	2.5545	.67554	.14403	1.67	3.83
	Gesamt	61	2.6301	.60076	.07692	1.17	3.83
Mutterakzeptanz 2	0 A	27	2.9259	.50918	.09799	1.83	3.83
	1 B	12	2.9000	.53447	.15429	2.00	4.00
	3 D	22	2.7955	.73090	.15583	1.17	4.00
	Gesamt	61	2.8738	.59607	.07632	1.17	4.00

		N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler	Minimum	Maximum
Sportkompetenz 2	0 A	27	3.4259	.43690	.08408	2.50	4.00
	1 B	12	3.4583	.39006	.11260	2.67	4.00
	3 D	22	3.4439	.49048	.10457	1.83	4.00
	Gesamt	61	3.4388	.44155	.05654	1.83	4.00
Kognitive Kompetenz 2	0 A	27	3.2716	.38160	.07344	2.50	4.00
	1 B	12	3.2500	.45782	.13216	2.50	3.83
	3 D	22	3.2727	.37637	.08024	2.50	4.00
	Gesamt	61	3.2678	.38882	.04978	2.50	4.00
Subtest Substituti- on	0 A	26	9.577	2.7302	.5354	4	12
	1 B	12	10.500	1.6787	.4846	7	12
	3 D	22	10.227	2.3891	.5094	4	12
	Gesamt	61	10.000	2.4217	.3126	4	12
Subtest Labyrinth	0 A	26	10.385	1.7453	.3423	6	12
	1 B	12	10.333	1.7753	.5125	7	12
	3 D	22	9.818	1.7358	.3701	6	12
	Gesamt	61	10.167	1.7386	.2244	6	12
Subtest Klassifika- tionen	0 A	26	6.577	2.2658	.4444	2	10
	1 B	12	6.583	2.9683	.8569	3	12
	3 D	22	7.091	2.1137	.4506	1	10
	Gesamt	61	6.767	2.3388	.3019	1	12
Subtest Ähnlich- keiten	0 A	26	8.731	1.6866	.3308	5	12
	1 B	12	9.667	1.7753	.5125	6	12
	3 D	22	8.091	1.9250	.4104	5	12
	Gesamt	61	8.683	1.8548	.2395	5	12
Subtest Matrizen	0 A	26	6.538	3.2770	.6427	.0	11
	1 B	12	8.167	3.1861	.9198	2	12
	3 D	22	6.818	2.7016	.5760	2	12
	Gesamt	61	6.967	3.0696	.3963	.0	12

		N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler	Minimum	Maximum
Summe1 (Rohwert)	0 A	26	41.423	8.4578	1.6587	18	55
	1 B	12	46.083	9.5295	2.7509	27	63
	3 D	22	42.545	6.4271	1.3703	30	51
	Gesamt	60	42.767	8.0620	1.0408	18	63
IQAltersnorm Summe1	0 A	26	108.7308	14.60016	2.86333	78	139
	1 B	12	116.7500	17.55058	5.06641	86	145
	3 D	22	110.4091	10.65323	2.27128	90	126
	Gesamt	60	110.9500	14.04524	1.81323	78	145
Summe2 (Rohwert)	0 A	26	19.962	3.7468	.7348	10	24
	1 B	12	20.833	2.6912	.7769	16	24
	3 D	22	20.091	3.2058	.6835	12	24
	Gesamt	60	20.183	3.3268	.4295	10	24
IQAltersnorm Summe2	0 A	26	109.9231	13.19977	2.58869	82	132
	1 B	12	112.0833	10.05854	2.90365	97	128
	3 D	22	109.7727	10.88875	2.32149	93	126
	Gesamt	60	110.3000	11.64925	1.50391	82	132
Summe3 (Rohwert)	0 A	26	21.846	5.9444	1.1658	8	31
	1 B	12	25.250	8.1478	2.3521	11	39
	3 D	22	22.000	5.1270	1.0931	13	30
	Gesamt	60	22.583	6.2063	.8012	8	39
IQAltersnorm Summe3	0 A	26	105.6923	13.77177	2.70087	78	129
	1 B	12	114.5833	19.76433	5.70547	85	145
	3 D	22	106.0909	11.57958	2.46877	88	125
	Gesamt	60	107.6167	14.60449	1.88543	78	145

Tab.6: Levene.Statistiken, F-Tests, Signifikanzen

	Levene-Statistik	Signifikanz	F	Signifikanz
Eltern.Faktor Änderungsausmaß / Belastung	.157	.855	.199	.820
Eltern.Faktor Schulfreude	1.032	.363	.457	.635
Lehrer.Faktor Gutes Arbeitsverhalten	.261	.771	2.714	.075
Lehrer.Faktor Gute Anpassung	2.153	.125	.639	.532
Lehrer.Faktor Durchsetzung / Soziale Aktivität	.161	.852	.535	.588
Externalisierendes Problemverhalten	2.767	.071	2.444	.096
Internalisierendes Problemverhalten	1.243	.296	2.234	.116
Indirekte Aggression	.575	.566	.263	.770
Prosoziales Verhalten	.152	.859	3.772	.029
Selbstwertitemwert 2	.140	.870	.806	.452
Selbstkonzeptgesamtwert 2	.129	.879	.189	.828
Peerakzeptanz 2	1.074	.348	.381	.685
Mutterakzeptanz 2	1.602	.210	.298	.744
Sportkompetenz 2	.294	.746	.024	.976
Kognitive Kompetenz 2	.554	.578	.015	.985
Subtest Substitution	2.680	.077	.743	.480
Subtest Labyrinth	.056	.946	.694	.504
Subtest Klassifikationen	.836	.439	.326	.723
Subtest Ähnlichkeiten	.394	.676	3.009	.057
Subtest Matrizen	.428	.654	1.204	.308
Summe1 (Rohwert)	.775	.466	1.404	.254
IQAltersnorm Summe1	1.233	.299	1.382	.259
Summe2 (Rohwert)	.563	.573	.288	.751
IQAltersnorm Summe2	.671	.515	.172	.843
Summe3 (Rohwert)	2.046	.139	1.407	.253
IQAltersnorm Summe3	3.530	.036	1.755	.182

Tab.7: Kontrast-Koeffizienten

	0 A	1 B	3 D
1	-1	1	0
2	0	1	-1
3	1	0	-1

Tab.8: Kontraste, Kontrastwerte, T-Tests, Signifikanzen

		Kontraste	Kontrastwert	T	Signifikanz (2-seitig)
Eltern.Faktor Änderungsmaß / Belastung	Varianzen sind gleich	1	-.1049547	-.312	.756
		2	.0691333	.199	.843
		3	.1740880	.625	.534
	Varianzen sind nicht gleich	1	-.1049547	-.294	.772
		2	.0691333	.190	.851
		3	.1740880	.642	.524
Eltern.Faktor Schulfreude	Varianzen sind gleich	1	.3462122	.954	.344
		2	.2236116	.596	.554
		3	-.1226006	-.408	.685
	Varianzen sind nicht gleich	1	.3462122	1.078	.291
		2	.2236116	.655	.518
		3	-.1226006	-.392	.697
Lehrer.Faktor Gutes Arbeitsverhalten	Varianzen sind gleich	1	.7200379	2.231	.030
		2	.6648564	1.992	.051
		3	-.0551815	-.207	.837
	Varianzen sind nicht gleich	1	.7200379	2.057	.056
		2	.6648564	1.755	.094
		3	-.0551815	-.211	.834
Lehrer.Faktor Gute Anpassung	Varianzen sind gleich	1	.3670790	1.072	.288
		2	.3481240	.983	.330
		3	-.0189550	-.067	.947
	Varianzen sind nicht gleich	1	.3670790	1.441	.162
		2	.3481240	1.042	.305
		3	-.0189550	-.061	.952
Lehrer.Faktor Durchsetzung / Soziale Aktivität	Varianzen sind gleich	1	.2586337	.735	.465
		2	-.0177975	-.049	.961
		3	-.2764313	-.949	.347
	Varianzen sind nicht gleich	1	.2586337	.764	.453
		2	-.0177975	-.049	.961
		3	-.2764313	-.932	.357
Externalisierendes Problemverhalten	Varianzen sind gleich	1	-.3128408	-.893	.375
		2	-.7607206	-2.100	.040
		3	-.4478798	-1.545	.128
	Varianzen sind nicht gleich	1	-.3128408	-1.266	.216
		2	-.7607206	-2.301	.028
		3	-.4478798	-1.389	.173
Internalisierendes Problemverhalten	Varianzen sind gleich	1	.1173420	.348	.729
		2	.6215526	1.782	.080
		3	.5042106	1.806	.076
	Varianzen sind nicht gleich	1	.1173420	.306	.763
		2	.6215526	1.805	.091
		3	.5042106	1.971	.055
Indirekte Aggression	Varianzen sind gleich	1	.1550937	.472	.638
		2	-.0315212	-.093	.926
		3	-.1866150	-.687	.495
	Varianzen sind nicht gleich	1	.1550937	.635	.530
		2	-.0315212	-.105	.917
		3	-.1866150	-.628	.534
Prosoziales Verhalten	Varianzen sind gleich	1	.9477820	2.734	.008
		2	.5856073	1.633	.108
		3	-.3621747	-1.262	.212
	Varianzen sind nicht gleich	1	.9477820	3.088	.005
		2	.5856073	1.805	.082
		3	-.3621747	-1.212	.232

		Kontraste	Kontrastwert	T	Signifikanz (2-seitig)
Selbstwertitem 2	Varianzen sind gleich	1	-.259	-1.253	.215
		2	-.212	-.991	.326
		3	.047	.275	.784
	Varianzen sind nicht gleich	1	-.259	-1.190	.249
		2	-.212	-.935	.360
		3	.047	.280	.781
Selbstkonzeptgesamtwert 2	Varianzen sind gleich	1	-.0287	-.228	.821
		2	.0355	.272	.786
		3	.0642	.616	.541
	Varianzen sind nicht gleich	1	-.0287	-.233	.819
		2	.0355	.261	.797
		3	.0642	.605	.549
Peerakzeptanz 2	Varianzen sind gleich	1	-.1009	-.479	.634
		2	.0482	.221	.826
		3	.1492	.855	.396
	Varianzen sind nicht gleich	1	-.1009	-.482	.635
		2	.0482	.208	.837
		3	.1492	.843	.404
Mutterakzeptanz 2	Varianzen sind gleich	1	-.0259	-.124	.902
		2	.1045	.483	.631
		3	.1305	.753	.454
	Varianzen sind nicht gleich	1	-.0259	-.142	.889
		2	.1045	.477	.637
		3	.1305	.709	.483
Sportkompetenz 2	Varianzen sind gleich	1	.0324	.208	.836
		2	.0144	.089	.929
		3	-.0180	-.140	.889
	Varianzen sind nicht gleich	1	.0324	.231	.820
		2	.0144	.094	.926
		3	-.0180	-.134	.894
Kognitive Kompetenz 2	Varianzen sind gleich	1	-.0216	-.158	.875
		2	-.0227	-.160	.873
		3	-.0011	-.010	.992
	Varianzen sind nicht gleich	1	-.0216	-.143	.888
		2	-.0227	-.147	.885
		3	-.0011	-.010	.992
Subtest Substitution	Varianzen sind gleich	1	.923	1.087	.281
		2	.273	.312	.756
		3	-.650	-.923	.360
	Varianzen sind nicht gleich	1	.923	1.278	.210
		2	.273	.388	.701
		3	-.650	-.880	.383
Subtest Labyrinth	Varianzen sind gleich	1	-.051	-.084	.933
		2	.515	.821	.415
		3	.566	1.119	.268
	Varianzen sind nicht gleich	1	-.051	-.083	.934
		2	.515	.815	.424
		3	.566	1.124	.267
Subtest Klassifikationen	Varianzen sind gleich	1	.006	.008	.994
		2	-.508	-.598	.552
		3	-.514	-.750	.456
	Varianzen sind nicht gleich	1	.006	.007	.995
		2	.508	-.524	.607
		3	-.514	-.812	.421
Subtest Ähnlichkeiten	Varianzen sind gleich	1	.936	1.494	.141
		2	1.576	2.447	.018
		3	.640	1.231	.223
	Varianzen sind nicht gleich	1	.936	1.534	.140
		2	1.576	2.400	.024
		3	.640	1.214	.232

		Kontraste	Kontrastwert	T	Signifikanz (2-seitig)
Subtest Matrizen	Varianzen sind gleich	1	1.628	1.525	.133
		2	1.348	1.228	.224
		3	-.280	-.316	.753
	Varianzen sind nicht gleich	1	1.628	1.451	.161
		2	1.348	1.243	.229
		3	-.280	-.324	.747
Summe1 (Rohwert)	Varianzen sind gleich	1	4.660	1.668	.101
		2	3.538	1.231	.223
		3	-1.122	-.484	.630
	Varianzen sind nicht gleich	1	4.660	1.451	.163
		2	3.538	1.151	.266
		3	-1.122	-.522	.604
IQAltersnorm Summe1	Varianzen sind gleich	1	8.0192	1.647	.105
		2	6.3409	1.266	.211
		3	-1.6783	-.415	.680
	Varianzen sind nicht gleich	1	8.0192	1.378	.185
		2	6.3409	1.142	.271
		3	-1.6783	-.459	.648
Summe2 (Rohwert)	Varianzen sind gleich	1	.872	.742	.461
		2	.742	.614	.541
		3	-.129	-.133	.895
	Varianzen sind nicht gleich	1	.872	.815	.422
		2	.742	.718	.479
		3	-.129	-.129	.898
IQAltersnorm Summe2	Varianzen sind gleich	1	2.1603	.524	.602
		2	2.3106	.545	.588
		3	.1503	.044	.965
	Varianzen sind nicht gleich	1	2.1603	.555	.583
		2	2.3106	.622	.540
		3	.1503	.043	.966
Summe3 (Rohwert)	Varianzen sind gleich	1	3.404	1.582	.119
		2	3.250	1.469	.147
		3	-.154	-.086	.932
	Varianzen sind nicht gleich	1	3.404	1.297	.212
		2	3.250	1.253	.228
		3	-.154	-.096	.924
IQAltersnorm Summe3	Varianzen sind gleich	1	8.8910	1.767	.083
		2	8.4924	1.641	.106
		3	-.3986	-.095	.924
	Varianzen sind nicht gleich	1	8.8910	1.408	.178
		2	8.4924	1.366	.192
		3	-.3986	-.109	.914

Deskriptive Statistiken

Berechnungen für Fremde Situation ohne Kategorie C

Tab.9: Mittelwerte, Standardabweichungen, Standardfehler, Minima, Maxima

		N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler	Minimum	Maximum
Eltern.Faktor Änderungsausmaß / Belastung	0 A	28	.0286488	1.00296136	.18954188	-1.69118	1.88494
	1 B	25	-.1865817	1.01661420	.20332284	-1.72722	1.68911
	3 D	15	.1730573	.96692235	.24965828	-1.59648	1.68163
	Gesamt	68	-.0186253	.99530497	.12069846	-1.72722	1.88494
Eltern.Faktor Schulfreude	0 A	28	.0858305	.89222309	.16861431	-1.82429	1.32774
	1 B	25	.0228978	1.13784381	.22756876	-2.12504	2.21732
	3 D	15	-.3067500	.89285161	.23053330	-1.54002	.98480
	Gesamt	68	-.0239051	.98737350	.11973662	-2.12504	2.21732
Lehrer.Faktor Gutes Arbeitsver- halten	0 A	28	.2339512	.89560124	.16925273	-1.29366	2.01684
	1 B	25	.0595800	1.01428810	.20285762	-2.47128	1.85313
	3 D	15	-.6223699	.94653487	.24439425	-2.59684	1.18961
	Gesamt	68	-.0190502	.99474160	.12063014	-2.59684	2.01684
Lehrer.Faktor Gute Anpassung	0 A	28	-.0507099	.86994045	.16440329	-2.38786	1.16366
	1 B	25	.2221589	.79570153	.15914031	-2.29827	1.67288
	3 D	15	-.2993992	1.45389326	.37539363	-3.61783	1.10593
	Gesamt	68	-.0052484	1.00647719	.12205329	-3.61783	1.67288
Lehrer.Faktor Durchsetzung / Soziale Aktivität	0 A	28	-.2380489	.92695312	.17517767	-1.75692	2.85501
	1 B	25	.3479454	1.03049851	.20609970	-2.25830	1.99932
	3 D	15	-.1218025	1.01544531	.26218685	-1.89411	1.53437
	Gesamt	68	.0030328	1.00711531	.12213067	-2.25830	2.85501
Externalisierendes Problemverhalten	0 A	28	-.1972980	.93351389	.17641754	-1.51338	2.26356
	1 B	25	-.0794494	.63269269	.12653854	-1.19947	.98973
	3 D	15	.5322008	1.44281945	.37253438	-1.03508	3.43311
	Gesamt	68	.0069476	1.00575600	.12196583	-1.51338	3.43311

		N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler	Minimum	Maximum
Internalisierendes Problemverhalten	0 A	28	.1938411	1.24371241	.23503955	-1.23094	5.24233
	1 B	25	-.0968864	.85961583	.17192317	-1.18735	2.12337
	3 D	15	-.1524319	.67343330	.17387973	-1.51006	1.01436
	Gesamt	68	.0105723	1.00354269	.12169743	-1.51006	5.24233
Indirekte Aggression	0 A	28	-.2444562	.65160896	.12314252	-1.77038	1.49738
	1 B	25	.3805526	1.21730565	.24346113	-1.13990	3.48994
	3 D	15	-.1620918	1.04292232	.26928138	-2.17115	2.34301
	Gesamt	68	.0034951	1.00701039	.12211795	-2.17115	3.48994
Prosoziales Verhal- ten	0 A	28	-.1822851	1.03459065	.19551926	-2.39869	2.09343
	1 B	25	.1558798	.82915063	.16583013	-1.31672	1.73316
	3 D	15	.0588539	1.22197526	.31551266	-2.98181	1.40939
	Gesamt	68	-.0047673	1.00664481	.12207361	-2.98181	2.09343
Selbstwertitem 2	0 A	28	3.571	.5727	.1082	2	4
	1 B	24	3.458	.6580	.1343	2	4
	3 D	15	3.600	.5071	.1309	3	4
	Gesamt	67	3.537	.5859	.0716	2	4
Selbstkonzeptge- samtwert 2	0 A	28	3.0536	.32688	.06177	2.21	3.75
	1 B	24	3.1374	.31096	.06347	2.67	3.88
	3 D	15	2.9287	.42193	.10894	2.17	3.83
	Gesamt	67	3.0556	.34824	.04254	2.17	3.88
Peerakzeptanz 2	0 A	28	2.5714	.50191	.09485	1.17	3.67
	1 B	24	2.8181	.63352	.12932	1.67	3.83
	3 D	15	2.5200	.62486	.16134	1.67	3.83
	Gesamt	67	2.6483	.58521	.07149	1.17	3.83
Mutterakzeptanz 2	0 A	28	2.8631	.49701	.09393	1.83	4.00
	1 B	24	3.0333	.57994	.11838	1.33	4.00
	3 D	15	2.6889	.80639	.20821	1.17	4.00
	Gesamt	67	2.8851	.61085	.07463	1.17	4.00

		N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler	Minimum	Maximum
Sportkompetenz 2	0 A	28	3.5000	.42552	.08042	2.50	4.00
	1 B	24	3.4569	.36785	.07509	2.80	4.00
	3 D	15	3.3733	.56991	.14715	1.83	4.00
	Gesamt	67	3.4562	.43875	.05360	1.83	4.00
Kognitive Kompetenz 2	0 A	28	3.2798	.37144	.07020	2.50	4.00
	1 B	24	3.2361	.42539	.08683	2.50	4.00
	3 D	15	3.1333	.33452	.08637	2.50	4.00
	Gesamt	67	3.2313	.38266	.04675	2.50	4.00
Subtest Substituti- on	0 A	27	9.852	2.5070	.4825	4	12
	1 B	25	10.040	2.4406	.4881	6	12
	3 D	15	10.333	2.2887	.5909	4	12
	Gesamt	67	10.030	2.4056	.2939	4	12
Subtest Labyrinth	0 A	27	10.407	1.7155	.3302	6	12
	1 B	25	9.920	1.8912	.3782	6	12
	3 D	15	9.933	1.5337	.3960	7	12
	Gesamt	67	10.119	1.7366	.2122	6	12
Subtest Klassifika- tionen	0 A	27	6.963	2.3284	.4481	3	11
	1 B	25	6.360	2.3784	.4757	1	10
	3 D	15	6.400	1.6818	.4342	4	9
	Gesamt	67	6.612	2.2085	.2698	1	11
Subtest Ähnlich- keiten	0 A	27	8.889	1.7614	.3390	5	12
	1 B	25	8.760	2.0672	.4134	4	12
	3 D	15	7.933	1.9074	.4925	5	11
	Gesamt	67	8.627	1.9215	.2347	4	12
Subtest Matrizen	0 A	27	7.148	3.7076	.7135	.0	12
	1 B	25	6.880	2.8184	.5637	.0	11
	3 D	15	6.533	2.7482	.7096	2	12
	Gesamt	67	6.910	3.1562	.3856	.0	12

		N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler	Minimum	Maximum
Summe1 (Rohwert)	0 A	27	42.889	9.2418	1.7786	18	56
	1 B	25	41.960	7.1559	1.4312	26	53
	3 D	15	42.533	7.3374	1.8945	31	63
	Gesamt	67	42.463	7.9911	.9763	18	63
IQAltersnorm Summe1	0 A	27	111.1481	15.59266	3.00081	78	139
	1 B	25	110.4000	11.86381	2.37276	91	137
	3 D	15	109.1333	13.04315	3.36773	90	145
	Gesamt	67	110.4179	13.55142	1.65557	78	145
Summe2 (Rohwert)	0 A	27	20.259	3.4035	.6550	10	24
	1 B	25	19.960	3.6226	.7245	12	24
	3 D	15	20.333	2.3805	.6146	16	24
	Gesamt	67	20.164	3.2502	.3971	10	24
IQAltersnorm Summe2	0 A	27	110.2222	12.15393	2.33902	82	132
	1 B	25	110.2000	11.21755	2.24351	93	128
	3 D	15	109.5333	10.44623	2.69721	94	126
	Gesamt	67	110.0597	11.27733	1.37775	82	132
Summe3 (Rohwert)	0 A	27	23.000	6.7880	1.3064	8	34
	1 B	25	22.000	5.6125	1.1225	7	30
	3 D	15	21.533	6.5994	1.7040	13	39
	Gesamt	67	22.299	6.2620	.7650	7	39
IQAltersnorm Summe3	0 A	27	108.5926	16.00062	3.07932	78	139
	1 B	25	106.4800	12.69225	2.53845	77	128
	3 D	15	104.7333	14.77192	3.81409	88	145
	Gesamt	67	106.9403	14.42313	1.76207	77	145

Tab.10: Levene-Statistiken, F-Tests, Signifikanzen

	Levene-Statistik	Signifikanz	F	Signifikanz
Eltern.Faktor Änderungsausmaß / Belastung	.117	.890	.659	.521
Eltern.Faktor Schulfreude	1.601	.210	.812	.448
Lehrer.Faktor Gutes Arbeitsverhalten	.042	.958	4.088	.021
Lehrer.Faktor Gute Anpassung	5.021	.009	1.320	.274
Lehrer.Faktor Durchsetzung / Soziale Aktivität	.150	.861	2.490	.091
Externalisierendes Problemverhalten	6.146	.004	2.866	.064
Internalisierendes Problemverhalten	.397	.674	.803	.452
Indirekte Aggression	3.226	.046	2.969	.058
Prosoziales Verhalten	.778	.464	.778	.463
Selbstwertitemwert 2	1.190	.311	.344	.710
Selbstkonzeptgesamtwert 2	.407	.667	1.694	.192
Peerakzeptanz 2	1.484	.234	1.643	.201
Mutterakzeptanz 2	2.801	.068	1.522	.226
Sportkompetenz 2	.535	.588	.400	.672
Kognitive Kompetenz 2	1.227	.300	.712	.495
Subtest Substitution	.588	.559	.189	.828
Subtest Labyrinth	.701	.500	.615	.544
Subtest Klassifikationen	.868	.424	.565	.571
Subtest Ähnlichkeiten	.210	.812	1.300	.280
Subtest Matrizen	2.650	.078	.180	.836
Summe1 (Rohwert)	.951	.392	.086	.918
IQAltersnorm Summe1	.947	.393	.104	.902
Summe2 (Rohwert)	1.259	.291	.079	.924
IQAltersnorm Summe2	.150	.861	.020	.980
Summe3 (Rohwert)	.671	.515	.303	.739
IQAltersnorm Summe3	1.077	.347	.358	.700

Tab.11: Kontrast-Koeffizienten

	0 A	1 B	3 D
1	-1	1	0
2	0	1	-1
3	1	0	-1

Tab.12: Kontraste, Kontrastwerte, T-Tests, Signifikanzen

		Kontraste	Kontrastwert	T	Signifikanz (2-seitig)
Eltern.Faktor Änderungsmaß / Belastung	Varianzen sind gleich	1	-.2152305	-.782	.437
		2	-.3596390	-1.101	.275
		3	-.1444086	-.451	.653
	Varianzen sind nicht gleich	1	-.2152305	-.774	.442
		2	-.3596390	-1.117	.273
		3	-.1444086	-.461	.648
Eltern.Faktor Schulfreude	Varianzen sind gleich	1	-.0629327	-.231	.818
		2	.3296478	1.019	.312
		3	.3925805	1.239	.220
	Varianzen sind nicht gleich	1	-.0629327	-.222	.825
		2	.3296478	1.018	.316
		3	.3925805	1.375	.180
Lehrer.Faktor Gutes Arbeitsverhalten	Varianzen sind gleich	1	-.1743712	-.666	.508
		2	.6819500	2.194	.032
		3	.8563212	2.812	.007
	Varianzen sind nicht gleich	1	-.1743712	-.660	.512
		2	.6819500	2.147	.040
		3	.8563212	2.881	.008
Lehrer.Faktor Gute Anpassung	Varianzen sind gleich	1	.2728688	.990	.326
		2	.5215580	1.594	.116
		3	.2486892	.776	.441
	Varianzen sind nicht gleich	1	.2728688	1.193	.239
		2	.5215580	1.279	.216
		3	.2486892	.607	.551
Lehrer.Faktor Durchsetzung / Soziale Aktivität	Varianzen sind gleich	1	.5859943	2.161	.034
		2	.4697479	1.460	.149
		3	-.1162464	-.369	.714
	Varianzen sind nicht gleich	1	.5859943	2.166	.035
		2	.4697479	1.409	.169
		3	-.1162464	-.369	.715
Externalisierendes Problemverhalten	Varianzen sind gleich	1	.1178486	.438	.663
		2	-.6116503	-1.913	.060
		3	-.7294988	-2.329	.023
	Varianzen sind nicht gleich	1	.1178486	.543	.590
		2	-.6116503	-1.555	.138
		3	-.7294988	-1.770	.092
Internalisierendes Problemverhalten	Varianzen sind gleich	1	-.2907275	-1.050	.298
		2	.0555455	.169	.866
		3	.3462730	1.075	.286
	Varianzen sind nicht gleich	1	-.2907275	-.998	.323
		2	.0555455	.227	.822
		3	.3462730	1.184	.243
Indirekte Aggression	Varianzen sind gleich	1	.6250088	2.321	.023
		2	.5426444	1.698	.094
		3	-.0823644	-.263	.793
	Varianzen sind nicht gleich	1	.6250088	2.291	.028
		2	.5426444	1.495	.144
		3	-.0823644	-.278	.784
Prosoziales Verhalten	Varianzen sind gleich	1	.3381648	1.217	.228
		2	.0970258	.294	.770
		3	-.2411390	-.746	.458
	Varianzen sind nicht gleich	1	.3381648	1.319	.193
		2	.0970258	.272	.788
		3	-.2411390	-.650	.522

		Kontraste	Kontrastwert	T	Signifikanz (2-seitig)
Selbstwertitem 2	Varianzen sind gleich	1	-.113	-.687	.495
		2	-.142	-.727	.470
		3	-.029	-.151	.881
	Varianzen sind nicht gleich	1	-.113	-.656	.515
		2	-.142	-.755	.455
		3	-.029	-.168	.867
Selbstkonzeptgesamtwert 2	Varianzen sind gleich	1	.0839	.875	.385
		2	.2087	1.840	.070
		3	.1249	1.133	.262
	Varianzen sind nicht gleich	1	.0839	.947	.348
		2	.2087	1.656	.111
		3	.1249	.997	.329
Peerakzeptanz 2	Varianzen sind gleich	1	.2466	1.530	.131
		2	.2981	1.562	.123
		3	.0514	.277	.782
	Varianzen sind nicht gleich	1	.2466	1.538	.131
		2	.2981	1.442	.160
		3	.0514	.275	.786
Mutterakzeptanz 2	Varianzen sind gleich	1	.1702	1.010	.316
		2	.3444	1.727	.089
		3	.1742	.898	.372
	Varianzen sind nicht gleich	1	.1702	1.127	.266
		2	.3444	1.438	.164
		3	.1742	.763	.455
Sportkompetenz 2	Varianzen sind gleich	1	-.0431	-.350	.728
		2	.0836	.574	.568
		3	.1267	.894	.375
	Varianzen sind nicht gleich	1	-.0431	-.391	.697
		2	.0836	.506	.618
		3	.1267	.755	.458
Kognitive Kompetenz 2	Varianzen sind gleich	1	-.0437	-.408	.684
		2	.1028	.812	.420
		3	.1464	1.191	.238
	Varianzen sind nicht gleich	1	-.0437	-.391	.698
		2	.1028	.839	.407
		3	.1464	1.316	.198
Subtest Substitution	Varianzen sind gleich	1	.188	.278	.782
		2	-.293	-.369	.714
		3	-.481	-.614	.542
	Varianzen sind nicht gleich	1	.188	.274	.785
		2	-.293	-.383	.705
		3	-.481	-.631	.533
Subtest Labyrinth	Varianzen sind gleich	1	-.487	-1.005	.319
		2	-.013	-.023	.981
		3	.474	.843	.403
	Varianzen sind nicht gleich	1	-.487	-.971	.336
		2	-.013	-.024	.981
		3	.474	.919	.365
Subtest Klassifikationen	Varianzen sind gleich	1	-.603	-.977	.332
		2	-.040	-.055	.956
		3	.563	.786	.435
	Varianzen sind nicht gleich	1	-.603	-.923	.361
		2	-.040	-.062	.951
		3	.563	.902	.373
Subtest Ähnlichkeiten	Varianzen sind gleich	1	-.129	-.243	.809
		2	.827	1.323	.190
		3	.956	1.551	.126
	Varianzen sind nicht gleich	1	-.129	-.241	.811
		2	.827	1.286	.208
		3	.956	1.598	.122

		Kontraste	Kontrastwert	T	Signifikanz (2-seitig)
Subtest Matrizen	Varianzen sind gleich	1	-.268	-.302	.763
		2	.347	.332	.741
		3	.615	.597	.552
	Varianzen sind nicht gleich	1	-.268	-.295	.769
		2	.347	.383	.705
		3	.615	.611	.545
Summe1 (Rohwert)	Varianzen sind gleich	1	-.929	-.413	.681
		2	-.573	-.217	.829
		3	.356	.136	.892
	Varianzen sind nicht gleich	1	-.929	-.407	.686
		2	-.573	-.241	.811
		3	.356	.137	.892
IQAltersnorm Summe1	Varianzen sind gleich	1	-.7481	-.196	.845
		2	1.2667	.282	.779
		3	2.0148	.455	.650
	Varianzen sind nicht gleich	1	-.7481	-.196	.846
		2	1.2667	.307	.761
		3	2.0148	.447	.658
Summe2 (Rohwert)	Varianzen sind gleich	1	-.299	-.327	.745
		2	-.373	-.347	.730
		3	-.074	-.070	.945
	Varianzen sind nicht gleich	1	-.299	-.306	.761
		2	-.373	-.393	.697
		3	-.074	-.082	.935
IQAltersnorm Summe2	Varianzen sind gleich	1	-.0222	-.007	.994
		2	.6667	.178	.859
		3	.6889	.187	.852
	Varianzen sind nicht gleich	1	-.0222	-.007	.995
		2	.6667	.190	.851
		3	.6889	.193	.848
Summe3 (Rohwert)	Varianzen sind gleich	1	-1.000	-.569	.571
		2	.467	.226	.822
		3	1.467	.720	.474
	Varianzen sind nicht gleich	1	-1.000	-.581	.564
		2	.467	.229	.821
		3	1.467	.683	.500
IQAltersnorm Summe3	Varianzen sind gleich	1	-2.1126	-.523	.603
		2	1.7467	.367	.715
		3	3.8593	.823	.414
	Varianzen sind nicht gleich	1	-2.1126	-.529	.599
		2	1.7467	.381	.706
		3	3.8593	.787	.437

		Selbstwertitem 2	Peerakzeptanz 2	Mutterakzeptanz 2
Eltern.Faktor Änderungsmaß / Belastung	Korrelation nach Pearson	.146	.008	.195
	Signifikanz (2-seitig)	.235	.949	.110
	N	68	68	68
Eltern.Faktor Schulfreude	Korrelation nach Pearson	.106	.116	.149
	Signifikanz (2-seitig)	.390	.346	.224
	N	68	68	68
Lehrer.Faktor Gutes Arbeitsverhalten	Korrelation nach Pearson	.046	-.121	-.028
	Signifikanz (2-seitig)	.712	.326	.820
	N	68	68	68
Lehrer.Faktor Gute Anpassung	Korrelation nach Pearson	-.066	.136	.208
	Signifikanz (2-seitig)	.591	.270	.089
	N	68	68	68
Lehrer.Faktor Durchsetzung / Soziale Aktivität	Korrelation nach Pearson	-.257(*)	.186	-.030
	Signifikanz (2-seitig)	.035	.129	.807
	N	68	68	68
GEV-B-Bindungssicherheitswert	Korrelation nach Pearson	-.160	.113	.169
	Signifikanz (2-seitig)	.206	.373	.182
	N	64	64	64

Tab.13: Korrelationen

		Sport- kompetenz 2	Kognitive Kompetenz 2	Selbstkonzept- gesamtwert2
Eltern.Faktor Ände- rungsmaß / Belas- tung	Korrelation nach Pearson	.059	.013	.109
	Signifikanz (2-seitig)	.632	.915	.374
	N	68	68	68
Eltern.Faktor Schul- freude	Korrelation nach Pearson	.096	.061	.161
	Signifikanz (2-seitig)	.434	.622	.189
	N	68	68	68
Lehrer.Faktor Gutes Arbeitsverhal- ten	Korrelation nach Pearson	-.130	.171	-.054
	Signifikanz (2-seitig)	.291	.162	.662
	N	68	68	68
Lehrer.Faktor Gute Anpassung	Korrelation nach Pearson	.186	-.128	.173
	Signifikanz (2-seitig)	.130	.299	.159
	N	68	68	68
Lehrer.Faktor Durchsetzung / Soziale Aktivität	Korrelation nach Pearson	-.006	.054	.078
	Signifikanz (2-seitig)	.959	.665	.528
	N	68	68	68
GEV-B - Bindungs- sicherheitswert	Korrelation nach Pearson	.092	-.020	.145
	Signifikanz (2-seitig)	.468	.873	.253
	N	64	64	64

Tab.14: Veränderung des Selbstwertitems von MZP 1 zu MZP 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen im GEV-B

Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzmatrizen

Box-M-Test	5.704
F	.894
Signifikanz	.498

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen

	F	Signifikanz
Selbstwertitem1	2.620	.082
Selbstwertitem2	.118	.889

Tab.15: Veränderung des Selbstkonzeptgesamtwertes von MZP 1 zu MZP 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen im GEV-B

Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzmatrizen

Box-M-Test	10.596
F	1.663
Signifikanz	.126

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen

	F	Signifikanz
Selbstkonzept-gesamtwert 1	3.79	.686
Selbstkonzept-gesamtwert 2	.129	.879

Tab.16: Veränderung des Selbstwertitems von MZP 1 zu MZP 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen in der Fremden Situation

Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzmatrizen

Box-M-Test	2.954
F	.466
Signifikanz	.834

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen

	F	Signifikanz
Selbstwertitem1	.022	.979
Selbstwertitem2	1.393	.256

Tab.17: Veränderung des Selbstkonzeptgesamtwertes von MZP 1 zu MZP 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen in der Fremden Situation

Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzmatrizen

Box-M-Test	13.359
F	2.166
Signifikanz	.048

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen

	F	Signifikanz
Selbstkonzept-gesamtwert 1	1.014	.369
Selbstkonzept-gesamtwert 2	.391	.678

Tab.18: Veränderung der Skala Soziale Probleme von MZP 2 zu MZP 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen im GEV-B

Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzmatrizen

Box-M-Test	2.456
F	.386
Signifikanz	.889

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen

	F	Signifikanz
Soziale Probleme 1	.289	.750
Soziale Probleme 2	.683	.509

Tab.19: Veränderung der Skala Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert) von MZP 2 zu MZP 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen im GEV-B

Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzmatrizen

Box-M-Test	15.363
F	2.412
Signifikanz	.025

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen

	F	Signifikanz
Int. Problemverh.1	.798	.455
Int. Problemverh.2	2.047	.138

Tab.20: Veränderung der Skala Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert) von MZP 2 zu MZP 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen im GEV-B

Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzmatrizen

Box-M-Test	16.484
F	2.588
Signifikanz	.017

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen

	F	Signifikanz
Ext. Problemverh.1	1.808	.173
Ext. Problemverh.2	.611	.546

Tab.21: Veränderung der Skala Soziale Probleme von MZP 2 zu MZP 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen in der Fremden Situation

Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzmatrizen

Box-M-Test	3.903
F	.619
Signifikanz	.716

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen

	F	Signifikanz
Soziale Probleme 1	.503	.607
Soziale Probleme 2	1.362	.263

Tab.22: Veränderung der Skala Internalisierendes Problemverhalten (Rohwert) von MZP 2 zu MZP 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen in der Fremden Situation

Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzmatrizen

Box-M-Test	9.424
F	1.494
Signifikanz	.176

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen

	F	Signifikanz
Int. Problemverh.1	2.432	.096
Int. Problemverh.2	.961	.388

Tab.23: Veränderung der Skala Externalisierendes Problemverhalten (Rohwert) von MZP 2 zu MZP 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen in der Fremden Situation

Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzmatrizen

Box-M-Test	3.127
F	.496
Signifikanz	.812

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen

	F	Signifikanz
Ext. Problemverh.1	.057	.944
Ext. Problemverh.2	1.059	.353

Tab.24: Mittelwerte der Items des EFÜ-Gs

Items	Mittelwert	Standardabweichung
1.) Geht gern in die Schule	4.29	.666
2.) Verhältnis zum Klassenlehrer/lehrerin	4.54	.558
3.) Verbrachte Zeit mit Hausaufgaben	28.19	13.64
4.) Veränderungen Bereich Familie	3.00	1.27
5.) Veränderungen Bereich Beziehungen	2.25	1.14
6.) Veränderungen Bereich Betreuung Lehrer	2.67	1.25
7.) Belastung Bereich Familie	2.28	1.12
8.) Belastung Bereich Beziehungen	1.87	0.84
9.) Belastung Bereich Betreuung Lehrer	2.10	1.02

Tab.25: Mittelwerte der Items des Lehrerfragebogens

	Mittelwert	Standardabweichung
Internalisierend (Elt.)	5.710	4.87
Externalisierend (Elt.)	8.710	5.31
Internalisierend (Lehr.)	3.302	3.96
Externalisierend (Lehr.)	3.048	5.20
Intensität (Elt.)	94.58	21.30
Prosoziales Verhalten	13.71	3.17
Hyperakt. /Unaufmerksam	3.50	3.34
Physische Aggression	1.24	1.46
Em. Störung/ Angstlich	2.69	2.63
Indirekte Aggression	0.577	1.35
Zerstörung/Delinquenz	0.724	0.94

Tab.26: Mittelwerte zur Bildung des Konstruktes Sozialverhalten

	Mittelwerte	Standardabweichung
1 Probleme sich zurechtzufinden	1.69	1.98
2 Probleme sich einzufügen	2.09	2.43
3 Integration in Klasse	4.06	.953
4 Keine Konflikte mit Mitschülern	4.22	1.01
5 Kontakte knüpfen schwer	2.22	.962
6 Sucht keinen Streit	4.46	.997
7 Hat Freunde	3.92	1.02
8 Mit anderen spielen	4.32	.837
9 Durchsetzen	3.36	.769
10 Reden	3.32	1.08
11 Entwicklungsstand weit	3.48	.838
12 Problemlösen ohne Hilfe	3.52	.921
13 Offen	3.81	.855
14 Selbständig	3.54	1.01
15 Braucht keine Aufmerksamkeit	3.38	1.04
16 Schnell zu beruhigen	3.93	.947
17 Akzeptiert Vorgaben	4.41	.902
18 Gute Konzentration	3.89	1.11
19 Nicht Ablenkbar	3.51	1.10
20 Aufgaben erledigen gut	4.30	.980
21 Melden häufig	3.62	1.04
22 Zeigt Lernfreude	4.10	.919
23 Strengt sich gern an	3.78	1.04
24 Motivation von sich aus	3.84	1.03
25 Lesen sehr gut	3.64	.986
26 Schreiben sehr gut	3.66	.907
27 Rechnen sehr gut	3.90	.919

Zeitliche Stabilität der Skala Internalisierendes Problemverhalten (T-Wert) von MZP 2 zu MZP 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen im GEV-B

Tab.27: Mittelwerte der Skala Internalisierendes Problemverhalten (T-Wert) für MZP 2 und 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen im GEV-B

	GEV-B Bindungsgruppen ohne C	Mittelwert	Standardabweichung	N
Internalisierendes Problemverhalten (T-Wert) MZP2	A	55.926	8.978	27
	B	58.167	9.292	12
	D	53.364	8.039	22
	Gesamt	55.443	8.749	61
Internalisierendes Problemverhalten (T-Wert) MZP3	A	56.074	7.359	27
	B	57.750	9.855	12
	D	53.045	7.194	22
	Gesamt	55.311	7.920	61

Tab.28: Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzenmatrizen

Box-M-Test	13.597
F	2.135
Signifikanz	.046

Tab.29: Test der Innersubjekteffekte für den Faktor Zeit und die Interaktion Zeit*Bindung (GEV-B) bezüglich der Skala Internalisierendes Problemverhalten (T-Wert)

	F	Signifikanz
Zeit	.051	.822
Zeit * Gev-B ohneC	.047	.954

Tab.30 Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen

	F	Signifikanz
Internalisierendes Problemverhalten (T-Wert) MZP 2	.694	.504
Internalisierendes Problemverhalten (T-Wert) MZP 3	1.241	.297

Tab.31:GEV-B-Haupteffekte bezüglich der Skala Internalisierendes Problemverhalten (T-Wert)

	F	Signifikanz
GEV-B ohne C	1.660	.199

Zeitliche Stabilität der Skala Externalisierendes Problemverhalten (T-Wert) von MZP 2 zu MZP 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen im GEV-B

Tab.32: Mittelwerte der Skala Externalisierendes Problemverhalten (T-Wert) für MZP 2 und 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen im GEV-B

	Gev-B Bindungsgruppen ohneC	Mittelwert	Standardabweichung	N
Externalisierendes Problemverhalten (T-Wert) MZP2	A	52.481	7.079	27
	B	52.083	10.095	12
	D	58.045	5.305	22
	Gesamt	54.410	7.606	61
Externalisierendes Problemverhalten (T-Wert) MZP3	A	55.444	8.290	27
	B	54.583	7.025	12
	D	56.909	5.291	22
	Gesamt	55.803	7.031	61

Tab.33: Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzenmatrizen

Box-M-Test	16.981
F	2.666
Signifikanz	.014

Tab.34: Test der Innersubjekteffekte für den Faktor Zeit und die Interaktion Zeit*Bindung (GEV-B) bezüglich der Skala Externalisierendes Problemverhalten (T-Wert)

	F	Signifikanz
Zeit	3.814	.056
Zeit * GEV-B ohneC	3.751	.029

Tab. 35: Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen

	F	Signifikanz
Externalisierendes Problemverhalten (T-Wert) MZP 2	2.177	.123
Externalisierendes Problemverhalten (T-Wert) MZP 3	.865	.426

Tab. 36: GEV-B-Haupteffekte bezüglich der Skala Internalisierendes Problemverhalten (T-Wert)

	F	Signifikanz
GEV-B ohneC	2.248	.115

Zeitliche Stabilität der Skala Internalisierendes Problemverhalten (T-Wert) von MZP 2 zu MZP 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen der Fremden Situation

Tab.37: Mittelwerte der Skala Internalisierendes Problemverhalten (T-Wert) für MZP 2 und 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen der Fremden Situation

	Fremde Situation-Bindungsgruppen	Mittelwert	Standardabweichung	N
Internalisierendes Problemverhalten (T-Wert) MZP2	A	55.500	9.359	28
	B	55.360	9.882	25
	D	53.267	7.035	15
	Gesamt	54.956	9.025	68
Internalisierendes Problemverhalten (T-Wert) MZP3	A	56.036	8.988	28
	B	53.160	8.572	25
	D	55.400	6.801	15
	Gesamt	54.838	8.382	68

Tab.38: Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzenmatrizen

Box-M-Test	5.661
F	.897
Signifikanz	.496

Tab.39: Test der Innersubjekteffekte für den Faktor Zeit und die Interaktion Zeit*Bindung (Fremde Situation) bezüglich der Skala Internalisierendes Problemverhalten (T-Wert)

	F	Signifikanz
zeit	.042	.839
zeit * Fremde Situation ohneC	2.647	.078

Tab.40: Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen

	F	Signifikanz
Internalisierendes Problemverhalten (T-Wert) MZP 2	1.906	.157
Internalisierendes Problemverhalten (T-Wert) MZP 3	.463	.631

Tab.41: Fremde Situation-Haupteffekte bezüglich der Skala Internalisierendes Problemverhalten (T-Wert)

	F	Signifikanz
Fremde Situation ohneC	.267	.766

Zeitliche Stabilität der Skala Externalisierendes Problemverhalten (T-Wert) von MZP 2 zu MZP 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen der Fremden Situation

Tab.42: Mittelwerte der Skala Externalisierendes Problemverhalten (T-Wert) für MZP 2 und 3 im Hinblick auf die Bindungsgruppen der Fremden Situation

	Fremde Situation-Bindungsgruppen	Mittelwert	Standardabweichung	N
Externalisierendes Problemverhalten (T-Wert) MZP2	A	52.357	9.015	28
	B	53.880	8.095	25
	D	54.400	7.763	15
	Gesamt	53.368	8.341	68
Externalisierendes Problemverhalten (T-Wert) MZP3	A	54.571	8.426	28
	B	55.040	7.380	25
	D	57.533	4.534	15
	Gesamt	55.397	7.333	68

Tab.43: Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzenmatrizen

Box-M-Test	7.590
F	1.203
Signifikanz	.301

Tab.44: Test der Innersubjekteffekte für den Faktor Zeit und die Interaktion Zeit*Bindung (Fremde Situation) bezüglich der Skala Externalisierendes Problemverhalten (T-Wert)

	F	Signifikanz
zeit	7.140	.010
zeit * Fremde Situation ohneC	.458	.635

Tab.45: Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen

	F	Signifikanz
Externalisierendes Problemverhalten (T-Wert) MZP 2	.130	.878
Externalisierendes Problemverhalten (T-Wert) MZP 3	1.589	.212

Tab. 46: Fremde Situation-Haupteffekte bezüglich der Skala Externalisierendes Problemverhalten (T-Wert)

	F	Signifikanz
Fremde Situation ohneC	.590	.557

Name	Kern
Vorname	Christine
Geburtstag	25.09.1978 in Aachen
Familienstand	ledig
Eltern	Vater: Prof. Dr. Hartmut Kern; Biologe Mutter: Gerda Kern-Wittmer; Lehrerin
Schullaufbahn	
1985-1989	Gem. Grundschule in Linnich
1989-1998	Mädchengymnasium Jülich mit dem Abschluss Abitur
1998	Vertiefung meiner Englischkenntnisse in Wort & Schrift in Kursen an der Boston University, Boston, Mass./USA
Hochschulausbildung	
1998-2002	Studium der Erziehungswissenschaften mit dem Abschluss Diplom Pädagogin
	<u>Studienschwerpunkte:</u> Erwachsenenbildung Pädagogische Beratung Medienpädagogik
	Nebenfächer Soziologie (Vordiplom) Psychologie (Diplom)
5/2000	Vordiplomzeugnis
5/2002	Diplomzeugnis
	<u>Thema der empirischen Diplomarbeit:</u> Bindungsmuster bei Geschwistern

