

„Theory of Attachment“:
Allgemeine Entwicklung und individuelle Unterschiede

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
des Fachbereichs 06 Psychologie und Sportwissenschaft
der Justus-Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von
Andrea Charlotte Delius
Gießen
2004

Meiner Familie

Mein herzlichster Dank gilt all jenen, die durch ihre fachliche und emotionale Unterstützung zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben. Besonders danken möchte ich Herrn Prof. Gottfried Spangler, der mich zu dieser Arbeit anregte und der den theoretischen und inhaltlichen Hintergrund der Arbeit entscheidend mitprägte. Ausgesprochen dankbar bin ich ihm für seine klaren, zielführenden Anregungen und für seine Zeit zu Diskussionen in allen Phasen dieser Arbeit. Bei Bärbel Geserick und Ina Bovenschen möchte ich mich ganz herzlich für ihre Diskussionsbereitschaft und ihre kritischen Anmerkungen zu früheren Versionen der Arbeit bedanken. Ina Bovenschen, Laura Henning, Leonie Jäschke, Marta Oleownik und Viola Stecher danke ich für ihre verlässliche Mitarbeit bei den Datenerhebungen und ihren feinfühligem Umgang mit den Stichprobenfamilien. Mein ganz besonderer Dank gilt natürlich den Familien, insbesondere den Kindern, die an dieser Untersuchung teilgenommen haben. Ohne sie hätte diese Studie nicht stattfinden können. Darüber hinaus möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die in unterschiedlichsten Formen zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben: Herrn Prof. Stiensmeier-Pelster, Frau Pfanschilling, dem Team der Werkstatt der Universität Giessen, dreizehn Kindergärten der Stadt Giessen, Karla Delius, Maria Delius, Wolfram Delius, Christoph Brochhausen, Brigitte Brochhausen, Elke Oberhausen und Andreas Wagner. Mein Mann Christoph Brochhausen und mein Sohn Jacob Valentin mussten vor allem in den letzten Monaten häufiger ohne mich auskommen. Dafür, dass sie mich dadurch bei dieser Arbeit unterstützt haben und mich zum Glück dennoch häufig wieder von meinem Schreibtisch weggeholt haben, möchte ich mich ganz besonders herzlich bei ihnen bedanken.

Inhaltsverzeichnis

I. Das innere Arbeitsmodell von Bindung: Normative Entwicklung im Vorschulalter	9
1. Theoretische Grundlagen	10
1.1 Die Bindungstheorie	10
1.1.1 Grundzüge der Bindungstheorie	10
1.1.2 Innere Arbeitsmodelle von Bindung	12
1.1.2.1 Merkmale innerer Arbeitsmodelle	12
1.1.2.2 Aufbau und Entwicklung innerer Arbeitsmodelle von Bindung	13
1.1.3 Phasen der Bindungsentwicklung	15
1.1.3.1 Phase 1: Orientierung und Signale ohne Unterscheidung der Figur	15
1.1.3.2 Phase 2: Orientierung und Signale, die sich auf eine oder mehrere unterschiedene Person(en) richten	18
1.1.3.3 Phase 3: Aufrechterhaltung der Nähe zu einer unterschiedenen Figur durch Fortbewegung und durch Signale	19
1.1.3.4 Phase 4: Bildung einer zielkorrigierten Partnerschaft	22
1.2 Theorien der kognitiven Entwicklung als theoretischer Rahmen zur Beschreibung der Entwicklung innerer Arbeitsmodelle von Bindung	26
1.2.1 Bereichsspezifische Ansätze	26
1.2.1.1 „Theory of mind“: Das Verständnis mentaler Zustände aus der Sicht der Theorie-Theorie	28
1.2.1.2 Entwicklung der „theory of mind“	29
1.2.1.3 Die Bedeutung der „theory of mind“-Forschung für die Bindungstheorie	33
1.2.1.4 Entwicklung der „theory of attachment“	34
1.2.2 Modell der sozialen Informationsverarbeitung	39
1.2.2.1 Beschreibung des Modells	39
1.2.2.2 Die Bedeutung des Modells der sozialen Informationsverarbeitung für die Bindungstheorie	43
1.3 Entwicklung des inneren Arbeitsmodells von Bindung und seiner Komponenten zum Zeitpunkt der zielkorrigierten Partnerschaft: Fragestellung der vorliegenden Arbeit	48
2. Methoden	52
2.1 Studiendesign	52
2.2 Stichprobe	53
2.2.1 Messzeitpunkt I	53
2.2.2 Längsschnitt und Messzeitpunkt II	54
2.2.3 Demographische Variablen der Stichprobenfamilien	55
2.3 Datenerhebung	56
2.3.1 Überblick über die Erhebungsverfahren	56
2.3.2 Ablauf der Datenerhebung	57
2.3.3 Beschreibung der Erhebungsverfahren	58
2.3.3.1 Bilderbuch zur Erfassung von Vorstellungen und Erwartungen von Bindung	58
2.3.3.2 Emotionsskala	61
2.3.4 Aufzeichnungstechnik	62
2.4 Datenauswertung	62
2.4.1 Auswertung der Bilderbuchgeschichten	62
2.4.1.1 Beschreibung der Kategorien: Fragen und Hilfestellungen der Versuchsleiterin	63
2.4.1.2 Beschreibung der Kategorien: Antworten der Kinder	64
2.4.2 Beobachterübereinstimmung	68
2.4.3 Auswertung der Emotionsskala	68
2.4.3.1 Verständnis der Emotionsskala	69
2.4.3.2 Auswertung der zu den einzelnen Geschichten gezeigten Gesichter	70

2.4.3.3	Beobachterübereinstimmung	70
2.5	Verwendete Verfahren für die statistische Auswertung	71
2.6	Definition der verwendeten Variablen	73
3.	Ergebnisse	74
3.1	Wissen über Bindung: Anzahl genannter Handlungsalternativen	74
3.1.1	Querschnittsdaten aus Messzeitpunkt I	74
3.1.1.1	Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern	80
3.1.1.2	Wie verändern sich die Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern in bindungsrelevanten Situationen im Alter von 3 bis 6 Jahren?	75
3.1.1.3	Fehlende Vorstellungen über Handlungsmöglichkeiten von Kindern	77
3.1.1.4	Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen	78
3.1.1.5	Wie verändern sich die Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen in bindungsrelevanten Situationen im Alter von 3 bis 6 Jahren?	79
3.1.1.6	Fehlende Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen	80
3.1.1.7	Wissen über Bindung: Eigene vs. fremde Mutter-Kind-Dyade	82
3.1.2	Querschnittsdaten aus Messzeitpunkt II	84
3.1.2.1	Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern	84
3.1.2.2	Wie verändern sich die Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern in bindungsrelevanten Situationen im Alter von 3 bis 7 Jahren?	85
3.1.2.3	Fehlende Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern	86
3.1.2.4	Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen	88
3.1.2.5	Wie verändern sich die Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen in bindungsrelevanten Situationen im Alter von 3 bis 7 Jahren?	88
3.1.2.6	Fehlende Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen	90
3.1.2.7	Wissen über Bindung: Eigene vs. fremde Mutter-Kind-Dyade	91
3.1.3	Ergebnisse der Längsschnittanalyse	92
3.1.3.1	Zusammenhänge zwischen der Anzahl der Handlungen zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt	93
3.1.3.2	Längsschnittliche Entwicklung der Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern und der Erwartungen an das Verhalten von Bezugspersonen	94
3.2	Wissen über Bindung: Qualität der genannten Handlungsalternativen	97
3.2.1	Querschnittsdaten aus Messzeitpunkt I	98
3.2.1.1	Vergleich der Qualitäten der eigenen Handlungsmöglichkeiten mit der Qualität der Handlungsmöglichkeiten anderer Kinder	98
3.2.1.2	Vergleich der Qualitäten der Handlungsmöglichkeiten der eigenen Bindungsperson mit der Qualität der Handlungsmöglichkeiten von Bindungspersonen anderer Kinder	99
3.2.2	Querschnittsdaten aus Messzeitpunkt II	100
3.2.2.1	Vergleich der Qualitäten der eigenen Handlungsmöglichkeiten mit der Qualität der Handlungsmöglichkeiten anderer Kinder	100
3.2.2.2	Vergleich der Qualitäten der Handlungsmöglichkeiten der eigenen Bindungsperson mit der Qualität der Handlungsmöglichkeiten von Bindungspersonen anderer Kinder	101
3.2.3	Verwendung der Handlungsqualitäten für die Beschreibung des Verhaltens von Kindern und von Bindungspersonen in bindungsrelevanten Situationen	101
3.2.3.1	Querschnittsdaten aus Messzeitpunkt I	102
3.2.3.1.1	Statistische Kennwerte der kindlichen Handlungsqualitäten	102
3.2.3.1.2	Altersunterschiede in der Verwendung der Handlungsqualitäten	103
3.2.3.1.3	Statistische Kennwerte der Handlungsqualitäten der Bezugspersonen	104
3.2.3.1.4	Altersunterschiede in der Verwendung der Handlungsqualitäten	105
3.2.3.2	Querschnittsdaten aus Messzeitpunkt II	106
3.2.3.2.1	Statistische Kennwerte der kindlichen Handlungsqualitäten	106
3.2.3.2.2	Altersunterschiede in der Verwendung der Handlungsqualitäten	107
3.2.3.2.3	Statistische Kennwerte der Handlungsqualitäten der Bezugspersonen	108
3.2.3.2.4	Altersunterschiede in der Verwendung der Handlungsqualitäten	108

3.2.4	Ergebnisse der Längsschnittanalyse	110
3.2.4.1	Zusammenhänge zwischen der Qualität der Handlungen zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt	110
3.2.4.2	Entwicklungsbedingte Veränderungen in der Verwendung der Handlungsqualitäten im Längsschnitt	112
3.3	Wissen über Bindung: Verständnis der Emotionen	116
3.3.1	Querschnittdaten aus Messzeitpunkt I: Altersabhängige Veränderungen in der Beurteilung der Emotionen von Kindern und Bezugspersonen	116
3.3.2	Querschnittdaten aus Messzeitpunkt II: Altersabhängige Veränderungen in der Beurteilung der Emotionen von Kindern und Bezugspersonen	119
3.4	Methodische Aspekte: Einfluss von Störvariablen auf die Ergebnisse	121
3.4.1	Reihenfolgeeffekt	121
3.4.2	Anzahl der Fragen und Hilfestellungen	122
3.4.3	Effekte der Methode	122
3.4.3.1	Anzahl der Fragen zur eigenen Mutter-Kind-Dyade und zu fremden Mutter-Kind-Dyaden	122
3.4.3.2	Anzahl der Fragen und Hilfestellungen zu ersten und zum zweiten Messzeitpunkt	123
4.	Diskussion	124
4.1	Fähigkeit zur Perspektivenübernahme	124
4.2	Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern und Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen	128
4.2.1	Differenzierung des Bindungswissens im Vorschulalter	128
4.2.2	Qualität der Handlungsstrategien von Kindern und von Bindungspersonen	138
4.3	Längsschnittliche Befunde	143
4.4	Emotionswahrnehmung und Emotionsverständnis	144
4.5	Methodische Anmerkungen	149
II.	Das innere Arbeitsmodell von Bindung: Differentielle Entwicklung im Vorschulalter	152
1.	Theoretische Grundlagen	152
1.1	Individuelle Unterschiede in der Bindungsqualität	152
1.2	Entwicklung individueller Unterschiede in der Bindungsqualität	153
1.3	Individuelle Unterschiede in der Bindungsqualität im Vorschulalter	155
1.4	Konsequenzen individueller Bindungsunterschiede auf die sozio-emotionale und die sozial-kognitive Entwicklung	156
1.4.1	Bindungserfahrungen und emotionale Entwicklung	156
1.4.2	Bindungserfahrungen und die Entwicklung der „theory of mind“ im Vorschulalter	158
1.4.3	Bindungserfahrungen und Informationsverarbeitung	160
1.5	Individuelle Unterschiede in der Entwicklung des inneren Arbeitsmodells von Bindung und seiner Komponenten im Vorschulalter: Fragestellung der vorliegenden Arbeit	161
2.	Methoden	165
2.1	Beschreibung des Geschichtenergänzungsverfahrens	165
2.2	Aufzeichnungstechnik	166
2.3	Auswertung des Geschichtenergänzungsverfahrens	166

2.4	Verwendete statistische Verfahren	168
2.5	Definition der verwendeten Variablen	169
3.	Ergebnisse	170
3.1	Bindungsrepräsentation der Vorschulkinder	170
3.2	Zusammenhang zwischen dem Wissen über Bindung und der Bindungsrepräsentation	171
3.2.1	Querschnittsdaten aus Messzeitpunkt I	171
3.2.1.1	Unterschiede in den Vorstellungen über Handlungsmöglichkeiten von Kindern in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation der Kinder	172
3.2.1.2	Fehlende Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern: Zusammenhänge zur Bindungsrepräsentation	173
3.2.1.3	Veränderungen in den Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern bei Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren in Abhängigkeit ihrer Bindungsrepräsentation	174
3.2.1.4	Unterschiede in den Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation der Kinder	176
3.2.1.5	Fehlende Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen: Zusammenhänge zur Bindungsrepräsentation	178
3.2.1.6	Veränderungen in den Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen bei Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren in Abhängigkeit ihrer Bindungsrepräsentation	179
3.2.1.7	Unterschiede in den Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern und in den Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen in Abhängigkeit von der Bindungsdesorganisation	181
3.2.1.8	Fehlende Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern und von Bindungspersonen: Zusammenhänge zur Bindungsdesorganisation	182
3.2.2	Querschnittsdaten aus Messzeitpunkt II	183
3.2.2.1	Unterschiede in den Vorstellungen über Handlungsmöglichkeiten von Kindern in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation	184
3.2.2.2	Fehlende Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern: Zusammenhänge zur Bindungsrepräsentation	185
3.2.2.3	Veränderungen in den Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern bei Kindern im Alter von 3 bis 7 Jahren in Abhängigkeit ihrer Bindungsrepräsentation	186
3.2.2.4	Unterschiede in den Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation der Kinder	188
3.2.2.5	Fehlende Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen: Zusammenhänge zur Bindungsrepräsentation	189
3.2.2.6	Veränderungen in den Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen bei Kindern im Alter von 3 bis 7 Jahren in Abhängigkeit ihrer Bindungsrepräsentation	191
3.2.2.7	Unterschiede in den Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern und in den Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen in Abhängigkeit von der Bindungsdesorganisation	192
3.2.2.8	Fehlende Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern und von Bindungspersonen: Zusammenhänge zur Bindungsdesorganisation	193
3.2.3	Längsschnittliche Befunde	194
3.2.3.1	Zusammenhänge zwischen der Anzahl genannter Handlungen zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation	195
3.2.3.2	Längsschnittliche Entwicklung der „Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ und der „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation	196
3.3	Unterschiede in der Qualität der kindlichen Aussagen in Abhängigkeit von der Bindungsrepräsentation der Kinder	199
3.3.1	Vergleich der Qualitäten zur eigenen Mutter-Kind-Dyade mit den Qualitäten zu fremden Mutter-Kind-Dyaden in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation der Kinder	200

3.3.1.1	Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern und Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen (Messzeitpunkt I)	200
3.3.1.2	Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern und Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen (Messzeitpunkt II)	202
3.3.2	Qualitative Unterschiede in den Aussagen der Kinder in Abhängigkeit ihrer Bindungsrepräsentation	204
3.3.2.1	Qualitative Unterschiede im Wissen der Kinder über Bindung in Abhängigkeit ihrer Bindungsrepräsentation (Messzeitpunkt I)	204
3.3.2.2	Qualitative Unterschiede im Wissen der Kinder über Bindung in Abhängigkeit ihrer Bindungsorganisation (Messzeitpunkt I)	205
3.3.2.3	Qualitative Unterschiede im Wissen der Kinder über Bindung in Abhängigkeit ihrer Bindungsrepräsentation (Messzeitpunkt II)	206
3.3.2.4	Qualitative Unterschiede im Wissen der Kinder über Bindung in Abhängigkeit ihrer Bindungsorganisation (Messzeitpunkt II)	207
3.4	Unterschiede im Emotionsverständnis in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation	208
3.4.1	Beurteilung der Emotionen von Kindern und Bindungspersonen in bindungsrelevanten Situationen in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation der Kinder (Messzeitpunkt I)	208
3.4.2	Beurteilung der Emotionen von Kindern und Bindungspersonen in bindungsrelevanten Situationen in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation der Kinder (Messzeitpunkt II)	211
4.	Diskussion	214
4.1	Die Verteilung der Bindungsrepräsentation der Vorschulkinder	214
4.2	Wissen über Bindung in Abhängigkeit von der Bindungsrepräsentation bzw. der Bindungsorganisation der Kinder	214
4.3	Individuelle Unterschiede in der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme in Abhängigkeit von der Bindungsrepräsentation	226
4.4	Individuelle Unterschiede im Emotionsverständnis der Kinder in Abhängigkeit ihrer Bindungsrepräsentation	228
III.	Zusammenfassende Diskussion	230
IV.	Zusammenfassung	238
V.	Summary	239
VI.	Literaturverzeichnis	240
VII.	Anhang	252

I. Das innere Arbeitsmodell von Bindung: Normative Entwicklung im Vorschulalter

„Läßt sich nun also nichts weiter sagen über die Entwicklungen der Organisation von Bindungsverhalten, die im zweiten und dritten Lebensjahr auftreten? Zweifellos schon, aber vielleicht doch nicht sehr viel mehr. In Wahrheit bleibt die am wenigsten studierte Phase der menschlichen Entwicklung die Phase, in der sich das Kind all die Fähigkeiten erwirbt, die es am ehesten zum Menschen machen. Hier lässt sich noch ein Kontinent erobern“ (Bowlby, 1986, S. 326).

Ziel der folgenden Arbeit ist es, den allgemeinen Verlauf der Entwicklung von Bindung zu beschreiben. Dies geschieht unter Einbeziehung sozial-kognitiver Theorien, die sich in erster Linie mit dem allgemeinen Entwicklungsverlauf beschäftigen. Theoretische Grundlage dieser Arbeit bilden dazu zum einen die Bindungstheorie (Bowlby, 1969), zum anderen Theorien der kognitiven Entwicklung aus den Bereichen der Informationsverarbeitung (Crick & Dodge, 1994) sowie der „theory-of-mind“-Forschung (Carey, 1985; Gopnik & Meltzoff, 1998).

Die Bindungstheorie (Bowlby, 1969; Grossmann et al., 2003; Spangler & Zimmermann, 1995) befasst sich mit den Auswirkungen frühkindlicher Bindungserfahrungen auf die Entwicklung der Persönlichkeit. Es wird postuliert, dass jeder Mensch im Laufe der Entwicklung durch die Interaktionen mit seinen Bezugspersonen ein „Inneres Arbeitsmodell“ („Internal Working Model“ (IWM)) (Bowlby, 1969) von sich selbst, den Bindungspersonen sowie den Interaktionen mit diesen Bindungspersonen entwickelt. Die Bindungstheorie geht davon aus, dass die *“dyadischen Erfahrungen [...] im Laufe der Entwicklung zunehmend als Pläne mit gesetzten Zielen organisiert [werden] und als “Arbeitsmodelle” der Umwelt, der Bindungsperson und der eigenen Person, also inneren “kognitiven Landkarten” von bindungsrelevanten Erfahrungen, entworfen”* werden (Grossmann et al., 1997, S.60).

Dabei liegt der Schwerpunkt der klassischen Bindungsforschung in erster Linie auf der Erfassung und der Beschreibung von Unterschieden in der Organisation von Bindung, die durch unterschiedliche Bindungserfahrungen entstehen und sich in unterschiedlichen Verhaltens- bzw. Repräsentationsmustern manifestieren. Auch Annahmen über Stabilität und Kontinuität von Bindungsunterschieden basieren auf der Konzeption des IWM. So liegen viele Untersuchungen über Bindungsunterschiede von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter vor; dagegen wurde keine genaue Beschreibung der allgemeinen Entwicklung des IWM und seiner Komponenten vorgenommen. Dies wurde auch von Ainsworth (1988) bedauert: *“Attachment researchers have perhaps swung too far toward an individual-difference emphasis and too far away from a normative developmental emphasis. Both are important, and now ... we should give much more attention to developmental changes in the nature of attachment itself”* (S. 10).

Wenig Beachtung fanden insbesondere alterstypische Veränderungen in der Bindungsentwicklung bzw. die Beschreibung des Entwicklungsverlaufs von Bindung. Auf diesem Gebiet stellen sich eine Vielzahl von Fragen, die es zu beantworten gilt: Wozu muss ein Kind zu welchem Alterszeitpunkt (kognitiv und emotional) in der Lage sein, um Bindungen entwickeln zu

können? Welche Mechanismen liegen der Bindungsentwicklung zugrunde? Was kennzeichnet eine Bindung zu jedem Alterszeitpunkt? Wie ist das innere Arbeitsmodell von Bindung zu verschiedenen Alterszeitpunkten beschaffen?

Da innere Arbeitsmodelle von Bindung neben emotionalen Komponenten, vor allem auch kognitive Komponenten beinhalten (Bretherton, 1985), können kognitive Modelle, die sich in erster Linie mit allgemeinen Entwicklungsveränderungen beschäftigen, einen theoretischen Rahmen zur Beschreibung des inneren Arbeitsmodells von Bindung bilden. Dabei wurde zum einen das Modell der sozialen Informationsverarbeitung von Crick und Dodge (1994) bzw. eine erweiterte Version dessen von Lemerise und Arsenio (2000) herangezogen, um Komponenten des IWM zu konzeptualisieren und deren Zusammenwirken zu erklären. Zum anderen eignen sich Ansätze zur bereichsspezifischen kognitiven Entwicklung, besonders die „theory-of-mind“-Forschung (Carey, 1985; Gopnik & Wellman, 1994; Gopnik & Meltzoff, 1998), um die Entwicklung des IWM und seiner Komponenten über das Kleinkind- und Vorschulalter hinaus zu beschreiben (Spangler & Delius, 2002).

Da die Bindungsforschung in der Tradition steht, vor allem individuelle Unterschiede in der Bindungsorganisation zu untersuchen und dementsprechend bei der Bearbeitung der oben genannten Fragestellung nach der allgemeinen Entwicklung immer wieder auch die Frage nach individuellen Unterschieden in der Beschaffenheit des inneren Arbeitsmodells von Bindung auftauchte, schließt sich dem ersten Teil der Arbeit ein zweiter Teil an. Im zweiten Teil der Arbeit wird untersucht, ob sich das innere Arbeitsmodell von Bindung in Abhängigkeit der aktuellen Bindungsrepräsentation unterschiedlich entwickelt.

Beide Aspekte der Arbeit werden getrennt voneinander vorgestellt, d.h. zunächst werden die theoretischen Grundlagen, die Methode, die Ergebnisse sowie die Diskussion der Ergebnisse zur allgemeinen Entwicklung dargestellt, anschließend zu den individuellen Unterschieden. An diese beiden Teile schließt sich eine zusammenfassende Diskussion an.

1. Theoretische Grundlagen

Im Folgenden soll zunächst auf wesentliche Merkmale der Bindungstheorie eingegangen werden. Besondere Beachtung findet dabei die Beschreibung der allgemeinen Entwicklung von Bindung von der Geburt bis zum Ende des Vorschulalters. Anschließend werden die beiden genannten kognitiven Theorien beschrieben und deren Anwendbarkeit auf die Bindungstheorie dargestellt. Damit überleitend wird auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit eingegangen.

1.1 Die Bindungstheorie

1.1.1 Grundzüge der Bindungstheorie

Die Bindungstheorie, die von John Bowlby begründet wurde (Bowlby, 1969; Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978), stellt eine motivational-emotionale Entwicklungstheorie dar (Spangler,

1992). Sie vereint evolutionsbiologisches Denken mit traditionell entwicklungspsychologischem und klinisch-psychologischem Wissen (Grossmann, et al., 2003). Es wird davon ausgegangen, dass es bestimmte biologisch verankerte Verhaltenssysteme gibt, die im Laufe der Entwicklung aufgrund individueller Interaktionserfahrungen auf spezifische Weise organisiert werden. Neben den sozialen und emotionalen Erfahrungen spielen für die Organisation von Bindung auch kognitive Elemente eine Rolle. Bindung wird als ein affektives Band verstanden, das heißt als „... *a relatively long-lived tie in which the partner is important as a unique individual, interchangeable with none other, from whom inexplicable involuntary separation would cause distress, and whose loss would occasion grief*“ (Ainsworth, 1985, S.799).

Zu den phylogenetisch angelegten Verhaltenssystemen, die der Eltern-Kind-Bindung (zur Arterhaltung) zugrunde liegen, zählen das Bindungsverhaltenssystem und das Pflegeverhaltenssystem. Das Bindungsverhaltenssystem existiert nach Bowlby (1995) als Steuerungssystem, das in Analogie zur physiologischen Homöostase funktioniert; es erhält die Beziehung einer Person zu ihrer Bindungsfigur innerhalb gewisser Entfernungs- und Verfügbarkeitsgrenzen aufrecht. Die Funktion von Bindung ist Schutz, was nahe legt, dass ein solches Verhalten grundlegende Überlebensfunktion und deshalb einen primären Status hat (Grossmann & Grossmann, 1994). Ist das Kind ängstlich, verunsichert, misstrauisch, krank, müde, hungrig, einsam, verlassen oder fremd, wird Bindungsverhalten aktiviert. Durch Trost oder Rückversicherung seitens der Bindungsfigur (Pflegeverhaltenssystem) kann das Bindungsverhalten des Kindes wieder beendet werden (Bowlby, 1995). Es wird angenommen, dass eine einmal aufgebaute Bindung über einen sehr langen Zeitraum hinweg zu Stabilität neigt; Bindungen können aber auch durch weitere Bindungen ergänzt oder abgelöst werden (Ainsworth, 1985). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass zwar die Ausbildung einer Bindungsbeziehung zwischen dem Kind und einer Bezugsperson phylogenetisch angelegt ist, die Qualität dieser Beziehung sich jedoch ontogenetisch unterschiedlich entwickelt (Grossmann et al., 2003); es handelt sich also nicht um ein genetisch festgelegtes instinktiv ablaufendes Programm, sondern um ein flexibles System, in dem (Neu-)Anpassungen möglich sind (Bowlby, 1969; Grossmann & Grossmann, 1994).

Neben dem Bindungsverhaltenssystem und dem Pflegeverhaltenssystem ist eine weitere wichtige Komponente der Natur des Menschen, die Umwelt zu erkunden, zu spielen und mit Gleichaltrigen in Kontakt zu treten (Bowlby, 1995). Das Explorationsverhalten mit sozialer Neugier, Spielfreude, Unternehmungslust, etc. besteht antithetisch zum Bindungsverhalten. Dabei dient die Bezugsperson dem Kind als sichere Basis, von der aus es explorieren kann. Bowlby sieht dieses Erkunden von einer sicheren Basis aus als typisches Interaktionsmuster zwischen Eltern und Kind (Bowlby, 1995). Ist das Bindungsverhaltenssystem deaktiviert, so kann das Kind die Umgebung erkunden. Eine Aktivierung des Bindungsverhaltenssystems führt dagegen unmittelbar zur Deaktivierung des Explorationsverhaltenssystems.

„Damit die verschiedenen Systeme wirkungsvoll operieren können, baut jeder Partner im Geist Arbeitsmodelle von sich und dem anderen auf, sowie den Mustern der Interaktionen, die sich

zwischen ihnen entwickelt haben“ (Grossmann & Grossmann, 1994, S. 28). Auf das Konzept des inneren Arbeitsmodells von Bindung wird im Folgenden eingegangen.

1.1.2 Innere Arbeitsmodelle von Bindung

1.1.2.1 Merkmale innerer Arbeitsmodelle

Damit das Bindungssteuerungssystem des Kindes effektiv funktionieren kann, muss es so viele Informationen wie möglich über die eigene Person und über seine Bindungsfigur zur Verfügung haben (Bowlby, 1969). Ein Kind besitzt am Ende seines ersten Lebensjahres bereits ein ziemlich genaues Wissen über sich selbst, seine unmittelbare Umwelt und darüber, wie seine Bezugsperson in verschiedenen Situationen reagieren wird. Die Bindungstheorie geht davon aus, dass dieses Wissen im sogenannten inneren Arbeitsmodell von Bindung (IWM) gespeichert wird. *„Ein Modell im Gehirn wird zur Übermittlung, Speicherung und Manipulation von Informationen verwendet, mit deren Hilfe Vorhersagen darüber gemacht werden können, wie ... gesetzte Ziele zu erreichen“* sind (Bowlby, 1986, S. 86). Spangler und Zimmermann (1999) unterscheiden drei Organisationsebenen innerer Arbeitsmodelle, also drei Ebenen, wie dieses Wissen der Kinder gespeichert ist. Bereits bei Neugeborenen existiert ein Bindungssystem, das reflexartig organisiert ist; Bindungsverhalten wird hier unspezifisch gegenüber verschiedenen Personen gezeigt. Auf der nächsten Ebene verfügt ein Kind über prozedurales Wissen, das es im Laufe spezifischer Interaktionserfahrungen erworben hat. Dadurch „weiß“ es, wie es sich verhalten soll, wenn es ängstlich oder traurig ist, um die Bindungs-Explorations-Balance aufrechtzuerhalten. Die dritte Ebene (Ebene der kognitiven Repräsentationen) geht schließlich über das implizite emotionale und/oder motivationale Level hinaus. Nun wird deklaratives Wissen in Form expliziter Repräsentationen über die Bindungspersonen und ihre Verfügbarkeit sowie über das Selbst in das IWM eingeschlossen. Eine mögliche Annahme im Sinne eines Entwicklungsmodells besteht darin, dass sich die drei Ebenen zwar nacheinander entwickeln, keine der Ebenen jedoch durch die nachfolgenden ersetzt wird, sondern dass sie drei verschiedene Systeme darstellen, die nach der Kindheit mehr oder weniger koordiniert sind (Spangler & Zimmermann, 1999).

Damit ist in den Arbeitsmodellen prozedurales und deklaratives Wissen organisiert (Spangler & Zimmermann, 1999); neben affektiven Komponenten beinhalten sie auch kognitive Komponenten (Bretherton, 1985). Arbeitsmodelle stellen integrative Komponenten von Verhaltenssystemen dar und beeinflussen aktiv das Verhalten (Bowlby, 1969). Mit dem IWM entstehen Regeln- und Regelsysteme, nach denen das eigene Verhalten geleitet wird und Erfahrungen eingeschätzt werden. Außerdem entstehen Regeln, nach denen die Aufmerksamkeit und das Gedächtnis ausgerichtet und organisiert werden und die dem Individuum dazu dienen, seine Erkenntnis über die eigene Person in Bindungsbeziehungen zu erweitern oder zu begrenzen.

Bowlby nimmt an, dass bindungsrelevante Ereignisse einen Einfluss auf die Ausbildung innerer Arbeitsmodelle der eigenen Person in Bindungsbeziehungen ausüben (Bowlby, 1969). Weiterhin wird davon ausgegangen, dass innere Arbeitsmodelle aktive Konstruktionen sind, die im Prinzip jederzeit neu strukturiert werden können (Main, Kaplan, Cassidy, 1985). Da einmal organisierte

Modelle aber dazu tendieren, außerhalb des Bewusstseins zu wirken, und zu Stabilität neigen, ist eine Umstrukturierung sehr schwierig (Bowlby, 1969). In der Kindheit sind Neukonstruktionen vermutlich nur durch konkrete Erlebnisse möglich. Später, wenn die Person zu Metakognition in der Lage ist, sie also das Bindungssystem und seine Funktionsweise gedanklich von außen betrachten kann, kann eine Umstrukturierung auch dadurch erzielt werden, dass bisherige bindungsrelevante Erfahrungen und Erlebnisse so reflektiert werden, dass sie in ein neues Arbeitsmodell integriert werden können (Fremmer-Bombik, 1995).

Die wichtigste Funktion innerer Arbeitsmodelle ist es, Ereignisse in der Realität zu simulieren bzw. vorwegzunehmen. Dadurch wird es einem Individuum möglich, sein Verhalten einsichtig und vorausschauend zu planen (Bowlby, 1969). Es wird angenommen, dass es für verschiedene Bindungspersonen auch verschiedene Arbeitsmodelle gibt. Die einzelnen Bindungspersonen erfordern eine unterschiedliche Anpassung. Die verschiedenen Erfahrungen werden in ein Gesamtmodell davon integriert, wie die Umwelt funktioniert und wie die Bindungspersonen in dieser Umwelt reagieren. Bowlby (1986) spricht in diesem Zusammenhang auch von einem „Umweltmodell“. Gelingt diese Integration gut, so entsteht eine kohärente, anpassungsfähige Abbildung der Wirklichkeit (Fremmer-Bombik, 1995).

1.1.2.2 Aufbau und Entwicklung innerer Arbeitsmodelle von Bindung

Es gibt verschiedene Annahmen über die Struktur und die Entwicklung von inneren Arbeitsmodellen, auf die im Folgenden eingegangen wird.

Bowlby (1969) beschreibt vier normative Phasen der Bindungsentwicklung (vgl. Punkt I 1.1.3). Er nimmt an, dass sich Arbeitsmodelle in der gemeinsamen Interaktionsgeschichte mit den Bindungsfiguren entwickeln, zunehmend differenzierter werden und im Laufe der Entwicklung als Pläne mit gesetzten Zielen organisiert werden. Er verwendet die Metapher eines „Inneren Arbeitsmodells“ von sich selbst und von anderen, um den dynamischen und funktionalen Aspekt der Repräsentation zu unterstreichen. Seine Theorie enthält neben den psychodynamischen Aspekten aber auch Aspekte der Informationsverarbeitung und der kognitiven Psychologie (Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990). Inspiriert von Craik (1943) und auch von Piaget (1969) ist Bowlby der Meinung, dass die Konstruktion eines solchen Modells eine natürliche Konsequenz der menschlichen Fähigkeit ist, Repräsentationen der Welt zu konstruieren. *„If the organism carries a „small-scale model“ of external reality and of its own possible actions within its head, it is able to try out various alternatives, conclude which is the best of them, react to future situations before they arise, utilize the knowledge of past events in dealing with the present and future, and in every way to react in a much fuller, safer and more competent manner to the emergencies which face it“* (Craik, 1943, S. 61). Ein wichtiger Aspekt von Arbeitsmodellen ist, dass sie sich in ihrer raum-zeitlichen Struktur auf repräsentierte Ereignisse, Handlungen, Ziele und Konzepte beziehen. Craik (1943) ist der Ansicht, dass Arbeitsmodelle nicht jeden Aspekt der Realität beinhalten müssen, um brauchbare Vorhersagen über alternative Verhaltensweisen oder Ereignisse machen zu können, sondern dass sie die Beziehungsstruktur („relational-structure“) dieser Aspekte erhalten müssen.

Johnson-Laird (1983) bezieht Craiks Konzeption eines Arbeitsmodells auf eine evolutionäre Perspektive. Seiner Ansicht nach haben Arbeitsmodelle ihren Ursprung in den Prozessen, die dem Überleben dienen, indem sie einem Organismus erlauben, einsichtig und vorausschauend zu handeln. Diese Sichtweise steht mit Bowlbys Konzeption der Bindungstheorie in Einklang: *"Je adäquater ein Modell, desto genauer seine Voraussagen, und je umfassender ein Modell, desto größer die Zahl der Situationen, auf die seine Voraussagen zutreffen"* (Bowlby, 1986, S. 86). Bowlby ist der Ansicht, dass Arbeitsmodelle von sich selbst sowie von den Hauptbindungsfiguren von entscheidender Bedeutung sind, um das Verhalten des Bindungspartners zu interpretieren und vorherzusagen sowie unmittelbare und zukünftige Reaktionen zu planen.

Über Bowlbys Konzeption des inneren Arbeitsmodells hinaus werden Theorien von Ereignisrepräsentationen herangezogen, um den Aufbau und die Organisation von inneren Arbeitsmodellen zu erklären (z.B. Bretherton & Munholland, 1999). Diese Theorien gehen davon aus, dass die Bildung von Repräsentation von Schemata oder Skripten geleitet werden. In diesen Schemata oder Skripten werden Informationen über wiederholt auftretende ähnliche Ereignisse im Leben einer Person zusammengefasst (Mandler, 1983). Ein Skript, das sowohl prozedurale als auch deklarative Aspekte von Wissens-elementen über Ereignisabläufe enthält, wird automatisch aufgerufen, wenn ein aktuelles Ereignis dem Skript ähnelt. Dadurch ist das Individuum mehr oder weniger gut dazu in der Lage, Vorhersagen darüber zu machen, was als nächstes geschehen wird (Schank, 1977). Skripte helfen einem Individuum also, die Situation zu bewerten (deklarative Aspekte), sie wirken aber auch verhaltenssteuernd (prozedurale Aspekte).

Komplexere Ereignisse, die im episodischen oder im autobiographischen Gedächtnis gespeichert sind, werden in kleinere Einheiten zerlegt und gespeichert. Diese Einheiten können dann in einer neuen Abfolge aufgerufen werden oder mit anderen Einheiten neu verknüpft werden (Schank, 1982). Dadurch ist das System in der Lage, Repräsentationen zu bilden, die Ereignisstrukturen aus der realen Welt simulieren, ohne dass das Individuum exakt diese Situation bereits erlebt haben muss. Schank postuliert damit ein Gedächtnissystem, das aus einer vielfach untereinander verbundenen Hierarchie von Schemata besteht, die von sehr erfahrungsnah bis zu sehr erfahrungsfremd angeordnet sind. Bereits existierende Schemata bestimmen, wie neue Erfahrungen dekodiert und verarbeitet werden. Darüber hinaus können aber auch neue Schemata konstruiert werden, wenn ein neues, anfangs unerwartetes Ereignis mehrere Male hintereinander auftritt (Bretherton et al., 1990).

Nelson (1986) postuliert ähnlich sequentiell organisierte Strukturen, die sie Ereignisschemata („event schemas“) nennt. Diese repräsentieren, „... *who does what to whom, when, where, why, and how*“ (Bretherton & Munholland, 1999, S. 95). Ein Schema, also eine organisierte Repräsentation von vergangenen Verhalten und Erfahrungen, auf deren Basis neue Erfahrungen interpretiert werden (Baldwin, 1992), bildet einen Baustein, von dem aus Kinder ihr repräsentationales System aufbauen (Nelson, 1986). Abstraktere Konzepte wie „die Mutterrolle“ oder „was Mütter im allgemeinen machen“, werden dann vermutlich durch weitere Verarbeitung der Ereignisschemata vermittelt (Bretherton & Munholland, 1999).

Betrachtet man den Aufbau und die Organisation von inneren Arbeitsmodellen von Bindung im Kontext von Schemata- oder Skripttheorien, können die Erfahrungen, die ein Kind in einer bestimmten Situation macht, als Skript über diese Beziehung angesehen werden. In diesem Skript werden so viele Informationen wie möglich über die Bindungsperson, sowie über das Selbst in dieser Bindungsbeziehung gespeichert. Damit entstehen Repräsentationen, durch die das Kind Situationen innerhalb dieser Bindungsbeziehung vorwegnehmen bzw. simulieren kann und mit denen es sein Verhalten einsichtig und vorausschauend planen kann.

1.1.3 Phasen der Bindungsentwicklung

Bereits Bowlby hat sich grundlegend mit dem Thema der allgemeinen Bindungsentwicklung beschäftigt. Wie bereits erwähnt, ging er davon aus, dass bei jedem Menschen von Geburt an eine Reihe sofort aktivierbarer Verhaltenssysteme, darunter das Bindungsverhaltenssystem, angelegt sind, die durch bestimmte Reize aktiviert, und durch bestimmte andere Reize deaktiviert werden können. Er beschrieb auf Grund theoretischer Annahmen und Beobachtungen vier Phasen der Bindungsentwicklung von der Geburt bis etwa zu dem Beginn des vierten Lebensjahres, betonte dabei allerdings, dass die einzelnen Phasen nicht scharf voneinander abzugrenzen sind (Bowlby, 1969).

1.1.3.1 Phase 1: Orientierung und Signale ohne Unterscheidung der Figur

Bereits während der ersten Phase, die von der Geburt bis etwa zum zweiten oder dritten Lebensmonat dauert, reagiert das Baby bevorzugt auf soziale Reize. Dies zeigt sich vor allem durch deutliches Orientierungsverhalten des Babys gegenüber Menschen sowie durch Weinen, Saugen, Festhalten, etwas später auch durch Lallen und Lächeln. Alle diese Verhaltensweisen haben das Ziel, die Nähe zu einer Person herzustellen oder aufrecht zu erhalten, indem sie deren Verhalten beeinflussen; somit sind sie Bindungsverhaltensweisen. Bowlby (1969) betonte, dass die Signale des Babys dabei noch unspezifisch gegenüber beliebigen Personen gezeigt werden, die sich ihm gegenüber auf ähnliche Weise verhalten. Die Fähigkeit des Babys zwischen den Personen zu unterscheiden, ist auf olfaktorische sowie auf auditive Reize beschränkt. Es baut allerdings schon erste Erwartungen bezüglich des Verhaltens der Bindungsperson auf.

Forschungsergebnisse aus dem Bereich der kognitiven Entwicklung bestätigen diese Annahmen. Betrachtet man das *sensorische System*, so ist nach Bowlby (1969) vermutlich das visuelle sowie das auditive System von besonderer Bedeutung für die Bindungsentwicklung, da beide für die Orientierung und für die Unterscheidung von Personen entscheidend sind. Das *visuelle System* ist bei der Geburt noch relativ schlecht entwickelt. Ab der Geburt oder kurz danach sind Babys jedoch bereits zur visuellen Orientierung in der Lage. Sie bevorzugen bestimmte Reizmuster und verfolgen diese ab 2 bis 3 Wochen mit den Augen. So betrachten Neugeborene eine gesichtsähnliche Schablone länger als eine Schablone mit den gleichen Merkmalen, die aber nicht entsprechend dem menschlichen Gesicht angeordnet sind (Goren, Sarty & Wu, 1975). Ab 4 Wochen zeigen Säuglinge eine deutliche Präferenz für menschliche Gesichter gegenüber anderen Objekten

(Wolff, 1959). Neugeborene scheinen evolutionär mit den kognitiven Fähigkeiten ausgestattet zu sein, die es ihnen ermöglichen, Bindungen zu anderen aufzubauen. Sie richten ihre Aufmerksamkeit bevorzugt auf größere Objekte, die sich bewegen, hell-dunkel Kontraste, auf die menschliche Sprache und auf die Synchronizität zwischen dem Gesichtsausdruck und der Sprache (Flavell, Miller & Miller, 2001).

Das *auditive System* ist bereits ab der Geburt sehr gut entwickelt. Der Säugling reagiert auf sanfte Geräusche bereits 24 Stunden nach der Geburt mit einer verfolgenden Bewegung (Wolff, 1959). Dabei ist das Baby gegenüber der menschlichen Stimme besonders responsiv (Papoušek, 1994). Unmittelbar nach der Geburt kann es die Stimme der Mutter von anderen Stimmen unterscheiden (De Casper & Fifer, 1980). Dies gibt Hinweise darauf, dass bereits das ungeborene Kind hören kann.¹

Neben den Fähigkeiten im sensorischen Bereich nannte Bowlby weitere Formen des Bindungsverhaltens.

Weinen und *Lachen* wird beim Neugeborenen durch relativ automatische spezifische Bedingungen aktiviert und beendet, die mit der Zeit selektiver werden und in komplexe Verhaltenssysteme integriert werden. Dabei wird Lachen in erster Linie durch soziale Reize ausgelöst und verstärkt, Weinen durch soziale Reize beendet (Bowlby, 1986).

Langen, Greifen und Festhalten ist bei der Geburt zunächst in Form von Reflexen ausgebildet. Nach Prechtl (1993) kann das *motorische Repertoire* zunächst als weitgehend fötal beschrieben werden. Erst ab etwa dem dritten Lebensmonat, wenn Verknüpfungen zwischen dem motorischen und dem visuellen System bestehen, kann das Baby seine Hand- und Armbewegungen auf das, was es sieht, einstellen (Piaget, 1969). Alle diese Verhaltensweisen bilden für den Säugling wichtige Voraussetzungen für den späteren Aufbau einer Bindung zu den Bezugspersonen.

Von besonderer Bedeutung für den Aufbau von Bindungsbeziehungen ist die *sozial-kognitive Entwicklung*. Rochat und Striano (1999) sehen in dem Erwerb sozialer Kognitionen, der spätestens mit der Geburt beginnt, den „... *process by which individuals develop the ability to monitor, control, and predict the behaviour of others*“ (S. 8). Bereits im Alter von 2 Monaten postulieren sie eine primäre Intersubjektivität (Rochat & Striano, 1999). Unter Intersubjektivität werden geteilte Erfahrungen durch reziproke Interaktionen verstanden (Stern, 1985). Emotionen bilden die Grundlage für die Erfahrung von Intersubjektivität, da sie Hauptdeterminanten von Verhalten bilden und besonders wichtig sind, um das Verhalten anderer zu beeinflussen, vorherzusagen und zu kontrollieren. Intersubjektivität wird als Basis für das Verständnis davon angesehen, was das Verhalten anderer leitet. Eine Voraussetzung für den Erwerb einer primären Intersubjektivität ist die Differenzierungsleistung, also die Fähigkeit, zwischen dem Selbst und der Umwelt zu unterscheiden (Flavell et al., 2001; Rochat & Striano, 1999).

Neugeborene erwerben diese Fähigkeit durch intime „face-to-face“-Interaktionen. In verschiedenen Studien konnte gezeigt werden, dass schon Neugeborene über eine rudimentäre

¹ Ab etwa der 36. Schwangerschaftswoche ist das Hörorgan ausgereift. Die Hörzellen reagieren elektrophysiologisch wie beim erwachsenen Menschen (Leibermann, Sohmer & Szabo, 1973).

Differenzierungsleistung zwischen dem Selbst und der Umwelt verfügen. Sie reagieren z.B. bei taktiler Stimulation durch andere mit vermehrtem Saugen im Vergleich zu spontaner Selbststimulation durch Hand-Mund-Koordination (Rochat & Hespos, 1997). Dies kann als Hinweis dafür gesehen werden, dass Säuglinge zwischen den Erfahrungen, die von ihnen selbst ausgehen und denen, die von der Umwelt ausgehen, unterscheiden können. Auch Studien über Imitationsleistungen Neugeborener (Meltzoff & Moore, 1977) weisen auf ihre Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen dem Selbst und der Umwelt hin. Die Entwicklung der Differenzierungsleistung kann also ab der Geburt festgestellt werden, sie ist am Ende des ersten Lebensjahres jedoch noch lange nicht abgeschlossen (Flavell et al., 2001; Rochat & Striano, 1999).

Funktionell gesehen besteht das Verhaltensrepertoire eines Neugeborenen aus ziel-orientierten Handlungssystemen. Spezifische Umweltmerkmale lösen dabei bestimmte Handlungen aus. Neugeborenen wird zunächst kein explizites Bewusstsein über zielorientierte Verhaltensweisen zugeschrieben; sie planen ihr Verhalten nicht, sondern reagieren direkt auf wenige bestimmte Reize aus der Umwelt. Auch die Unterscheidung zwischen Selbst und Umwelt scheint nicht bewusst zu sein. Neugeborene richten ihr Verhalten lediglich auf andere aus, zeigen dabei aber nicht genuin reziprokes Verhalten. Deshalb bezeichnen Rochat und Striano (1999) diesen Zustand Neugeborener gegenüber anderen Personen und der Umwelt als „attentional“.

Ab dem zweiten Lebensmonat verändert sich das Verhalten des Säuglings drastisch. Rochat und Striano (1999) sprechen hier von einer „Zwei-Monats-Revolution“. Die Zeit, in der sich das Baby in einem aufmerksamen Wachstatus befindet, verlängert sich (Wolff, 1987). Ab 6 Wochen zeigen Säuglinge zum ersten mal ein *Lächeln*, das durch äußere Stimuli ausgelöst wurde und nach außen gerichtet ist. Auch seine regulatorischen Fähigkeiten verändern sich und *Weinen* bekommt zunehmend eine kommunikative Funktion (z.B. Brazelton, 1962; Murray & Trevarthen, 1985; Denham, 1998). Bereits im Alter von 2 bis 3 Monaten reagieren Kinder zudem sensitiv auf die Kontingenz im Verhalten der Mutter ihnen gegenüber. Murray und Trevarthen (1985) filmten die Mutter in einer „face-to-face“- Interaktion mit ihrem Baby. Die Babys, die ihre Mutter lediglich über ein Videobild sehen konnten, reagierten positiv auf dieses kontingente Verhalten. Später spielten sie den Babys die Videos erneut vor: auf das inkontingente Verhalten der Mutter reagierten sie mit Desinteresse oder Abwenden. Kinder bilden also bereits erste Erwartungen darüber, welches Verhalten gegenüber ihrem eigenen Verhalten stimmig ist.

Zusätzlich erweitern sich ab diesem Alter auch die *kognitiven Fähigkeiten* des Säuglings. Während Neugeborene vor allem den äußeren Rand einer gesichtsähnlichen Schablone betrachten, beginnen bereits zweimonatige Kinder, auf die inneren Merkmale des Gesichts zu fokussieren (Maurer & Salapatek, 1976). Dadurch sind Babys immer mehr in der Lage, wichtige Informationen über die Stimmung und Emotionen anderer zu erfassen. Rochat und Striano (1999) bezeichnen den Zustand, in dem sich Babys ab 2 Monaten befinden als „contemplative“. Das Baby baut Erwartungen auf, wie sich Menschen in seiner Umwelt verhalten und wer diese Personen sind. Dadurch lernen sie systematisch, Vorlieben und Abneigungen von Personen zu antizipieren und zu kontrollieren (Rochat & Striano, 1999).

In der Bindungsforschung geht man davon aus, dass das *innere Arbeitsmodell von Bindung* in dieser Phase noch extrem einfach in Form von Reiz-Reaktionsketten strukturiert ist; es ist evtl. auf internale "on-again, off-again" Erfahrungen begrenzt, die mit der Aktivierung und Beendigung von individuellem Verhalten assoziiert sind (Marvin & Britner, 1999). Das Funktionieren des inneren Arbeitsmodells ist in der frühen Kindheit an aktuelle Erfahrungen gebunden. Man kann sich das Arbeitsmodell zu diesem Zeitpunkt auch als reflexartig organisiertes Bindungsmodul vorstellen, das die Nähe zu einer (noch unspezifischen) Person garantieren soll (Spangler & Zimmermann, 1999). Aus diesen noch sehr einfachen Strukturen des inneren Arbeitsmodells entwickeln sich "*all die genau unterschiedenen und verfeinerten Systeme, die später in der Kindheit - und fürs ganze Leben - die Bindung an bestimmte Figuren vermitteln*" (Bowlby, 1986, S. 247). So werden in den ersten Lebenswochen bestimmte Formen der Interaktion zwischen dem Baby und seinen Bezugspersonen häufig wiederholt. Wenn die Kontaktaufnahmen und Reaktionen der Bezugsperson gegenüber dem Baby fein abgestimmt sind, entstehen stabile Interaktionsformen.

1.1.3.2 Phase 2: Orientierung und Signale, die sich auf eine oder mehrere unterschiedene Person(en) richten

Nach Bowlby (1986) beginnt die zweite Phase etwa in der zwölften Lebenswoche und endet um den sechsten Lebensmonat, sie kann aber auch wesentlich länger anhalten. Das Baby verhält sich in dieser Zeit ebenso freundlich, wie in der ersten Phase, es richtet sein Verhalten und seine Signale jetzt aber vermehrt auf die Bindungsfigur (Bindungsfiguren). Es bilden sich nun also eine oder mehrere Hauptbezugspersonen heraus.

Marvin und Britner (1999) beschreiben als charakteristisches Merkmal in dieser Phase die Verantwortung, die ein Kind dafür übernimmt, die Nähe zu den Bindungsfiguren herzustellen und aufrechtzuerhalten. Dies zeigt sich darin, dass ein Kind zunehmend mehr *Kontrolle* über die Interaktion mit seinen Bezugspersonen übernimmt, indem es Bindungsverhalten und soziale Interaktionen aktiv *initiiert*. Es reagiert also nicht mehr nur passiv auf das Verhalten von Bindungspersonen.

Ein weiteres wesentliches Merkmal dieser Phase ist „*die Beschränkung der Variationsbreite der Reize (...), die bei der Auslösung und Beendigung einer Reaktion effektiv sind*“ (Bowlby, 1986, S. 275f). Zwischen dem Baby und seinen Bezugspersonen haben sich stabile Interaktionsformen entwickelt, die ständig wiederholt werden. Dadurch werden die Reize, durch die die Verhaltenssysteme aktiviert oder deaktiviert werden, allmählich auf bekannte Bedingungen beschränkt. Das Baby kann jetzt seine Bezugspersonen von anderen Personen unterscheiden. In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres beginnen Kinder unterschiedliche Erwartungen an verschiedene Personen zu richten, was sich z.B. in den unterschiedlichen Reaktionen der Kinder gegenüber ihrer Mutter oder ihrem Vater äußert (Lamb, 1981).

Während dieser Phase erwirbt ein Kind ein gewisses Verständnis dafür, dass eine *Kontinuität in der Interaktion* mit der Bezugsperson besteht, die sich in den relativ komplexen Verhaltenssequenzen zeigt. Es ist aber noch (lange) nicht in der Lage, internal mit Vorstellungen,

Zielen und Intentionen zu operieren, um einen Plan zu fassen, mit dem es gesetzte Ziele erreichen kann (Bowlby, 1969; Marvin & Britner, 1999).

Forschungsergebnisse aus dem Bereich der sozial-kognitiven Entwicklung beschreiben ähnliche Veränderungen in sozialen Situationen. Wenn Kinder im Alter von 2 Monaten beginnen, reziprok auf die „face-to-face“-Interaktionen der Bezugspersonen zu reagieren, verändern sich diese Interaktionen drastisch. Zu dem Zeitpunkt, ab dem Eltern das reziproke Verhalten ihrer Kinder wahrnehmen, entwickeln sie „*a new sense of their infant as a psychological entity in need of emotional attunement in the context of positive social exchange*“ (Rochat & Striano, 1999, S. 19). Durch diese Interaktionen erweitert sich das Verständnis des Babys von Emotionen und Stimmungen; es ist zunehmend mehr in der Lage, das Verhalten anderer zu beobachten, zu kontrollieren und vorherzusagen. Ziel in der Interaktion zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen ist nun nicht mehr nur die Pflege des Säuglings, sondern auch, eine gemeinsame, befriedigende und spielerische Erfahrung aufzubauen. Babys erwerben nun vermehrt Erwartungen darüber, wie sich andere in „face-to-face“-Interaktionen ihnen gegenüber verhalten.

Darüber hinaus werden Personen anhand *psychologischer Merkmale* identifiziert, wie z.B. die zeitliche Abstimmung und Dynamik der Reziprozität (Rochat & Striano, 1999). Rochat, Querido und Striano (1999) stellten fest, dass Kinder ab 4 Monaten aufmerksam gegenüber dem Routineverhalten ihrer Interaktionspartner sind und synchron auf Regelmäßigkeiten und organisierte Verhaltensweisen der Partner reagieren. Darüber hinaus konnte in sogenannten „still-face“-Experimenten demonstriert werden, dass Kinder zwischen 2 und 6 Monaten bestimmte Erwartungen in dyadischen „face-to-face“-Interaktionen erwerben (Cohn, Campbell & Ross, 1991). Rochat, Querido und Striano (1999) fanden heraus, dass zweimonatige Kinder sich selbst von anderen unterscheiden können, andere aber unspezifisch wahrgenommen werden. Dagegen zeigen vier- bis sechsmonatige Kinder ein Verständnis sozialer Hinweisreize, wie z.B. das Erkennen von Routinehandlungen oder kontingente emotionale Ausdrücke eines Interaktionspartners. Ab 6 Monaten schließlich können Babys momentane „face-to-face“-Interaktionen mit der Qualität und den Merkmalen vergangener Interaktionen in Verbindung bringen. Dadurch erwerben Kinder eine Vielzahl sozialer Erwartungen, wie sich andere ihnen gegenüber verhalten.

Bezüglich der Organisation des *inneren Arbeitsmodells* von Bindung wird angenommen, dass die relativ einfachen Verhaltenssysteme, die in der ersten Phase der Bindungsentwicklung entwickelt wurden, in komplexere kettenverbundene Abfolgen von Verhaltenssystemen integriert werden (Marvin & Britner, 1999; Bowlby, 1986).

1.1.3.3 Phase 3: Aufrechterhaltung der Nähe zu einer unterschiedenen Figur durch Fortbewegung und durch Signale

In der dritten Phase, die etwa mit dem sechsten Lebensmonat beginnt, werden die kindlichen Signale differenzierter. Das Baby besitzt nun die Fähigkeit, nach der Pflegeperson zu suchen, sofern diese auf Laute nicht reagiert und zeigt Kummer, wenn es von der Bezugsperson getrennt ist. Es ist

in der Lage, der Bindungsfigur zu folgen, begrüßt sie bei ihrer Wiederkehr und verwendet die Bindungsperson als „sichere Basis“, von der aus exploriert werden kann (Bowlby, 1986). Fremde werden nun mit größerer Vorsicht behandelt und rufen früher oder später Alarm- und Rückzugsreaktionen hervor. Einige der Systeme, die das Verhalten eines Kindes gegenüber seiner Bindungsperson steuern, werden auf einer zielkorrigierten Basis organisiert; dadurch wird die Bindung des Kindes an diese Bindungsperson deutlich (Bowlby, 1986).

Ainsworth (1967) misst der Entwicklung *motorischer Fähigkeiten* in der dritten Phase der Bindungsentwicklung besondere Bedeutung bei. Sie beschreibt wesentliche Formen des Bindungsverhaltens, wie es sich unter anderem in der Fremden Situation äußert (vgl. Punkt II 1.1). Das Kind kann sich nun selbst auf die Bindungsperson zu- oder von ihr wegbewegen. Ebenso sind Campos, Kermoian und Zumbahlen (1992) der Ansicht, dass die motorischen Fähigkeiten eines Kindes einen bedeutenden Einfluss auf seine wachsende soziale Persönlichkeit haben. Kinder können selbständig bestimmte Ziele erreichen, handeln auf unerprobte und manchmal gefährliche Weise und bewegen sich von den Eltern weg. Die Eltern reagieren darauf, indem sie die Aktionen ihres Kindes steuern, Verbote aussprechen und von ihren Babys zunehmend willfähiges Verhalten erwarten.

Marvin und Britner (1999) beschreiben als weitere wesentliche Veränderungen während dieser Phase die Zunahme der kognitiven Fähigkeiten des Kindes sowie einen Fortschritt in ihren kommunikativen Fertigkeiten. Zunächst soll auf die Veränderungen bezüglich der *kognitiven Fähigkeiten* eingegangen werden.

Bowlby (1986) ist der Ansicht, dass ein Kind ein inneres Bild von einem "gesetzten Ziel" hat, das es erreichen möchte. Das Kind kann nun internal mit dem verfügbaren Verhalten operieren und ein bestimmtes Verhalten auswählen, das das gewünschte Ziel wahrscheinlich werden lässt. In einem „... *zielkorrigierten System(s) folgt das voraussehbare Ereignis auf die Aktivierung, weil das System so strukturiert ist, daß es ständig die Diskrepanzen zwischen dem gesetzten Ziel und der Leistung feststellt*“ (Bowlby, 1986, S. 235).

Ab der dritten Phase der Bindungsentwicklung spielen zunächst zielorientierte, später zielkorrigierte Systeme eine immer größere und letztlich dominierende Rolle gegenüber Systemen, die als einfachere Strukturen organisiert sind. In der ersten und zweiten Phase der Bindungsentwicklung erreicht das Baby zum Beispiel die Nähe der Mutter durch Lächeln oder Weinen; dabei scheinen beide Verhaltensweisen evolutionär angepasst zu sein. Es besteht auf der Seite des Säuglings keine Variationstendenz entsprechend der gegebenen Situation; das Verhalten ist also noch nicht zielkorrigiert. Ab der dritten Phase kommt es dann häufig vor, dass ein Kind z.B. in Anwesenheit der Mutter zufrieden spielt, sie dabei immer wieder beobachtet und sein Spiel unterbricht, um ihr zu folgen, wenn sie sich wegbewegt. Bowlby (1986) erklärt dieses Verhalten so, dass es „*von einem System gesteuert wird, das nicht aktiv ist, solange die Mutter in Sichtweite oder Kontaktnähe ist, und aktiviert zu werden pflegt, sobald diese Bedingungen sich verändern*“ (S. 235). Er verweist in diesem Zusammenhang auf Kontroll- oder Regelungstheorien (Bowlby, 1986). Was als "gesetztes Ziel" bestimmt wird, ist abhängig von der aktuellen Situation (Verunsicherung,

Hunger, Müdigkeit) und der Interaktionsgeschichte des Babys mit der betreffenden Bezugsperson (Bowlby, 1986).

Die Fähigkeit des Kindes, Bindungsverhalten auf zielorientierter Basis zu organisieren, impliziert auch, dass das Kind jetzt eine internale Vorstellung von seinen Bindungspersonen hat, die unabhängig von der direkten Wahrnehmung ist, dass es also über Objektpermanenz verfügt (Marvin & Britner, 1999).

Neben diesen kognitiven Fähigkeiten erwerben die Kinder während dieser Phase auch zunehmend *kommunikative Fertigkeiten*. Verbale und nonverbale Signale werden in zielorientierter Weise eingesetzt. Damit sind sie ein Teil des Repertoires von Plänen, um gesetzte Ziele zu erreichen. Solche Ziele bestehen häufig darin, das Verhalten des Partners zu beeinflussen, um z.B. Objekte zu erhalten oder zurückzuweisen, oder die Aufmerksamkeit von anderen zu erregen oder aufrechtzuerhalten. Außerdem kann es das Ziel sein, die geteilte Aufmerksamkeit ("joint attention") mit anderen zu erlangen oder aufrechtzuerhalten, um gemeinsame Erfahrungen ("shared experiences") zu machen (Bruner, 1981). Auf diesen Punkt wird im Folgenden näher eingegangen.

Nach Rochat und Striano (1999) zeigen sich die wachsenden kognitiven und damit einhergehenden kommunikativen Fähigkeiten der Kinder ab dem Alter von etwa 9 Monaten in erster Linie in der Entwicklung triadischer Interaktionen und dem Erwerb einer sekundären Intersubjektivität. Sie sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Neun-Monats-Revolution“. Kinder erkennen zunehmend mentale Zustände bei anderen Personen: andere werden nicht mehr nur als interaktive, emotionale Einheiten angesehen, sondern als intentional Handelnde (Thompson, 1998). Dieses Verständnis erwerben sie vermutlich durch die Beobachtung und die Analyse der Konsequenzen des Verhaltens anderer, das sie unabhängig von sich selbst betrachten (Rochat & Striano, 1999).

Als Kennzeichen für den Beginn einer sekundären Intersubjektivität gelten folgende Verhaltensweisen: 1) Kinder verfolgen die Zeigegestik (Murphy & Messer, 1977) und die Blickrichtung (Scaife & Bruner, 1975) anderer. 2) Sie lenken das Verhalten anderer auf ein interessiertes Objekt („joint attention“); dazu müssen sie ihre eigene Perspektive und ihre eigene Aufmerksamkeit in Bezug auf ein Objekt mit der Perspektive und der Aufmerksamkeit anderer koordinieren (Baldwin & Moses, 1994). 3) Kinder überprüfen mit etwa 14 Monaten, ob der Interaktionspartner ihre Zeigegeste verfolgt und dort hinblickt, wo sie hinzeigen („joint engagement“) und setzen zunehmend Erwachsene ein, um an ein sonst für sie nicht erreichbares Ziel heranzukommen („joint activities“) (Baldwin & Moses, 1994). 4) Kinder reagieren auf neue oder uneindeutige Situationen, indem sie den emotionalen Ausdruck Erwachsener berücksichtigen („social referencing“) (Campos & Sternberg, 1991).

„Social referencing“ gewinnt innerhalb der Bindungsbeziehung zunehmend an Bedeutung: Kinder explorieren vermehrt ihre Umwelt und bewegen sich dabei zunehmend weiter von ihren Eltern weg; die soziale Bezugnahme ermöglicht es ihnen, die regulatorischen Bemühungen der Eltern (Warnungen, Verbote, Ermunterungen) zu verfolgen (Campos et al., 1992). Somit ist „social referencing“ bedeutsam für das „secure-base“-Verhalten der Kinder (Baldwin & Moses, 1996). In

der Literatur besteht Diskussion darüber, ob dieses Verhalten tatsächlich die bewusste Informationssuche eines Kindes widerspiegelt, oder ob darin nicht eher die Verwendung von Umweltreizen deutlich wird, die nicht zielgerichtet ist, sondern durch Nähesuchen oder „affective sharing“ ausgelöst wurde (Baldwin & Moses, 1996; Moore & Corkum, 1994). Konsens besteht jedoch darüber, dass „social referencing“ die wachsenden Fähigkeiten eines Kindes reflektiert, Bedeutung aus den gemeinsamen Aktivitäten mit Erwachsenen zu gewinnen (Thompson, 1998). Zudem gehört „social referencing“ zu den Kompetenzen, durch die ein Kind nicht nur die Emotionen, sondern auch die Wünsche und Ziele anderer verstehen lernt und somit ein elaborierteres psychologisches Verständnis von anderen Menschen erwirbt (Thompson, 1998).

Die genannten Veränderungen betreffen auch Veränderungen des *inneren Arbeitsmodells von Bindung* in dieser Phase. Das Kleinkind hat nun getrennte Arbeitsmodelle von sich selbst und von seinen Bindungspersonen (Marvin & Britner, 1999). Man nimmt an, dass diese Modelle aus Plänen oder Vorstellungen bestehen, die hierarchisch angeordnet sind, und auf der neu erworbenen Fähigkeit basieren, internal mit diesen Vorstellungen zu operieren (Bretherton & Munholland, 1999). Der Inhalt der inneren Arbeitsmodelle entstand aus bereits vorhandenen, stabilen kettenverbundenen Sequenzen von Verhaltensweisen sowie aus neu stabilisierten Verhaltensweisen, die mit den wachsenden motorischen, kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten des Kindes entwickelt wurden. Marvin und Britner (1999) betonen allerdings, dass das innere Arbeitsmodell auch während dieser Phase der Bindungsentwicklung noch relativ primitiv ist, da das Kind Vorstellungen über das Selbst sowie Vorstellungen über die Bindungsperson(en) nur auf der Verhaltensebene bilden kann. Ein Kind verfügt also über prozedurales Wissen darüber, wie es sich in bindungsrelevanten Situationen verhalten soll, um die Bindungs-Explorations-Balance aufrechtzuerhalten (Spangler & Zimmermann, 1999). Es hat zu diesem Zeitpunkt jedoch noch nicht verstanden, dass die Bindungsperson eigene Wahrnehmungen und Ziele hat, die sich von denen des Kindes unterscheiden können (Bowlby, 1969). Zudem handelt es sich bei den gespeicherten Verhaltenssequenzen um relativ kurze Abfolgen von Verhaltensweisen; das Kind ist also zu langfristig orientiertem Handeln noch nicht fähig.

1.1.3.4 Phase 4: Bildung einer zielkorrigierten Partnerschaft

Ab der dritten Phase der Bindungsentwicklung ist das Kind zu einem zielkorrigierten Handeln in der Lage; dabei beachtet es allerdings lediglich seine eigenen Ziele. Durch die ständige Interaktion mit seinen Bezugspersonen sowie durch die Errungenschaften vor allem in seiner kognitiven Entwicklung erfährt das Kind mit zunehmendem Alter, dass auch die Bindungspersonen eigene Gefühle, Pläne und Ziele haben, die nicht immer mit den eigenen Motiven übereinstimmen müssen. Das Kind ist also ab diesem Alter zu einer einfachen Perspektivenübernahme fähig. Zudem kann es mit seinen wachsenden Fähigkeiten klare eigene Wünsche vermitteln und mit der Bezugsperson unterschiedliche Ziele aushandeln. Nun kann es eine wirkliche Partnerschaft eingehen, indem es sein Handeln nicht nur an den eigenen Zielen und Plänen orientiert, sondern auch an denen der Bindungspersonen. Diese vierte Phase, die etwa mit dem dritten Lebensjahr

beginnt, nennt Bowlby (1986) die Phase der zielkorrigierten Partnerschaft zwischen dem Kind und seiner Bindungsperson.

Ab dem Vorschulalter treten zahlreiche Veränderungen in den Verhaltensweisen und -möglichkeiten der Kinder auf. Zu diesen gehören unter anderem Veränderungen im Bindungsverhalten sowie Veränderungen der kommunikativen und der kognitiven Fähigkeiten.

Bowlby (1986) betont, dass *Bindungsverhalten* auch über die Kindheit hinaus anhält. „*Während das Ergebnis des Verhaltens so ziemlich dasselbe bleibt, werden die Mittel, wodurch es erreicht wird, zunehmend differenzierter*“ (S. 319). Bindungsverhalten wird im Alter von 2 bis 3 Jahren nicht weniger häufig oder weniger intensiv gezeigt als mit einem Jahr. Zweijährige Kinder scheinen genauso viel Nähe und Kontakt zu ihren Bindungspersonen zu suchen und aufrechtzuerhalten, wie einjährige; zugleich explorieren sie aber mit zunehmenden kognitiven und motorischen Fähigkeiten ihre Umwelt mehr (Marvin & Britner, 1999). In Trennungssituationen sind Zweijährige genauso gestresst wie Einjährige, allerdings sind sie nun mehr und mehr dazu in der Lage, nach der Bindungsperson zu rufen oder zu suchen, statt nur zu weinen. Auch drei- bis vierjährige Kinder können durch kürzere Trennungen verstört sein, sie sind aber in diesem Alter eher bereit, mit fremden Erwachsenen alleine gelassen zu werden, ohne dass dabei das Bindungsverhaltenssystem aktiviert wird (Marvin, 1977). Bei der Rückkehr der Bindungsperson suchen ein- bis zweijährige Kinder ihren Körperkontakt, dreijährige weniger, sie spielen aber vermehrt in der Nähe der Mutter (Marvin, 1977). Marvin und Greenberg (1982) konnten zeigen, dass vierjährige Kinder bei einer Trennungssituation nicht mehr oder kaum noch gestresst schienen. Im Laufe des Vorschulalters kommt es also zunehmend zu einer Abnahme von physischer Nähe und Kontakt. Dies bedeutet aber nicht, dass das ältere Kind an seine Bezugspersonen weniger stark gebunden ist. An Stelle der körperlichen Nähe tritt nun mehr und mehr die emotionale Verbundenheit in den Vordergrund.

Die wachsenden *kommunikativen Fähigkeiten* des Kindes zählen zu den weiteren wesentlichen Veränderungen in diesem Altersabschnitt. Am Ende des zweiten Lebensjahres sprechen Kinder nicht nur über äußere Ereignisse, sondern zunehmend auch über ihre inneren Zustände, wie zum Beispiel Gefühle und Wünsche (Bretherton, McNew, Snyder & Bates, 1981). Darüber hinaus konnten Bretherton und Beeghly (1982) zeigen, dass Kinder zuerst über ihre eigenen Gefühlszustände sprechen, bevor sie die Gefühle anderer verbalisieren. Dunn (1994) stellte fest, dass Kinder mit 2 bis 3 Jahren zunehmend dazu in der Lage sind, sich an Gefühle und Verhaltensweisen von Familienmitgliedern zu erinnern, sie zu verstehen und darüber zu sprechen. Damit sind Kinder bereits im Alter von 3 Jahren fähig, relativ komplexe Regeln der sozialen Interaktion zu verstehen, Gefühle und Ziele anderer zu interpretieren und diese Regeln auch anzuwenden, um die Gefühle, Pläne und Ziele ihrer Interaktionspartner beeinflussen zu können (Dunn, 1994; Bretherton & Beeghly, 1982). Mit 4 Jahren können fast alle Kinder über die Gefühle, Ziele und Pläne ihrer Interaktionspartner nachdenken und kommunizieren (Lewis & Mitchell, 1994). Jüngere Vorschulkinder unterscheiden zunächst relativ ungenau lediglich zwischen Situationen, in denen man „fröhlich“ ist und solchen, in denen man „traurig“ ist (Denham, 1998). Mit zunehmendem Alter können jedoch immer mehr Emotionen voneinander unterschieden werden, so dass bis Ende des

Vorschulalters den meisten Kinder die grundlegenden Emotionsausdrücke bekannt sind. Begriffe, die komplexere Emotionen (zum Beispiel Verlegenheit oder Neid) beschreiben, können jedoch selbst von sechsjährigen Kindern noch nicht mit typischen Situationen in Verbindung gebracht werden (Schmidt-Atzert, 1996).

Zu den wesentlichsten Veränderungen im Vorschulalter, mit denen auch die bisher genannten sicherlich einhergehen, zählen weiterhin Veränderungen in den *kognitiven Fähigkeiten*. Bowlby (1986) betont, dass zielkorrigierte Verhaltenspläne eine große Strukturvariation aufweisen können. Dabei ist der Komplexitätsgrad eines Plans abhängig von dem gesetzten Ziel des Kindes, seiner Einschätzung der Situation sowie von der Fähigkeit des Kindes, einen geeigneten Plan zu finden, der dieser Situation entspricht. Pläne können nur mit Bezug auf innere Arbeitsmodelle vom Selbst und der Umwelt entworfen werden. *„Es lässt sich also sagen, daß bei einem Kind die Bildung und Verfeinerung von Arbeitsmodellen gleichzeitig mit dem Beginn und der Entwicklung der Fähigkeit zu planen auftritt“* (Bowlby, 1986, S. 320).

Bowlbys Modell der Informationsverarbeitung bei Vorschulkindern bezieht sich in erster Linie auf Piagets Annahme des präoperationalen Stadiums und der zunehmenden Fähigkeit des Kindes, folgerichtige Schlüsse über die Ziele anderer zu ziehen (Marvin & Britner, 1999). Heute wird Bowlbys Modell jedoch eher mit aktuelleren kognitiven Theorien, wie Skripttheorien oder Theorien von Ereignisrepräsentationen in Zusammenhang gebracht (Bretherton & Munholland, 1999). Darauf wurde unter Punkt I 1.1.2.2 ausführlicher eingegangen. Wie bereits in den vorausgehenden drei Phasen beschrieben wurde, sind die frühesten Versuche eines Kindes, das Verhalten seiner Bindungsperson zu verändern, relativ primitiv; es äußert sich z.B. darin, dass ein Kind seine Mutter in eine bestimmte Richtung zieht, um sie in seiner Nähe zu behalten. Mit zunehmendem Alter lernt das Kind, dass die Bindungsperson selbst gesetzte Ziele hat. Dabei versteht es langsam auch, dass sich die Ziele der Bindungsperson teilweise verändern lassen. Das Verhalten des Kindes wird komplexer. Marvin (1977) nennt als eine der wichtigsten Komponenten des inneren Arbeitsmodells im Vorschulalter die Fähigkeit des Kindes, einen vorhandenen Plan zu unterdrücken, um einen komplexeren Plan formulieren zu können, mit dem ein gesetztes Ziele dann erreicht werden soll. So kann z. B. ein Kind, das lieber bei seiner Mutter bleiben möchte, anstatt in den Kindergarten zu gehen, das Ziel der Mutter, arbeiten zu gehen, in den eigenen Plan integrieren, also sein eigenes Ziel (Nähe zur Mutter) aufschieben, und mit ihr aushandeln, wie der Nachmittag gemeinsam verbracht werden wird.

Ein Kind in diesem Alter ist mittels seiner kommunikativen und kognitiven Fähigkeiten dazu in der Lage, den Plan der Bindungsperson in seinen eigenen Plan einzusetzen, so dass es zusammen mit seiner Bindungsperson mit einer gemeinsamen Ziel-Plan-Hierarchie (= Partnerschaft) interagieren kann. Bowlby (1986) betont aber, dass die Pläne des Kindes, mit denen es versucht, die der Bindungsperson zu verändern oder mit denen es die Pläne der Bindungsperson in Einklang bringen

möchte, auch falsch angelegt sein können, da es noch über ein unzureichend funktionierendes Arbeitsmodell von seiner Bindungsperson verfügt².

Dabei bildet die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme eine notwendige Voraussetzung, um zu erkennen, dass die Bindungsperson eigene Pläne und Ziele hat. Mit seinem klassischen „Drei-Berge-Versuch“ gelangte Piaget (1983) zu dem Schluss, dass Kinder bis zu dem Alter von 7 bis 8 Jahren nicht in der Lage sind, ihr Denken zu dezentrieren und somit nicht die Perspektive anderer übernehmen zu können. Nachfolgende Untersuchungen zeigten jedoch, dass Piaget die Fähigkeiten der Kinder unterschätzte, da seine Aufgaben zu komplex und zu wenig kindgerecht waren (Donaldson, 1991). Verwendet man dagegen Aufgaben, die eher der Erfahrungswelt der Kinder entsprechen, sind bereits Kinder ab 3½ Jahren zu einer Perspektivenübernahme fähig (Hughes, 1975).

Marvin und Britner (1999) differenzieren bei der vierten Phase der Bindungsentwicklung zwei Entwicklungsstufen in der Interaktion zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson, von denen erst die zweite Stufe die eigentliche zielkorrigierte Partnerschaft darstellt. Eine Vorstufe bildet die *beginnende Partnerschaft* („emergent partnership“), die sich ungefähr um den dritten Geburtstag des Kindes herum entwickelt. Dabei kann das Kind - wie oben beschrieben - Pläne unterdrücken, um komplexere Pläne zu erzeugen. Körperliche Nähe spielt hier noch eine sehr wesentliche Rolle, das Kind kann aber das Bedürfnis nach Nähe gegebenenfalls zurückstellen und Bindungsverhalten aufschieben. Es ist zu diesem Zeitpunkt allerdings noch nicht in der Lage, die eigenen Ziele und Pläne mit denen der Bindungsperson auf repräsentationaler Ebene zu koordinieren. Die inneren Arbeitsmodelle von Bindung bestehen zu diesem Zeitpunkt bereits aus komplexen Netzwerken von Ereignisschemata (Bretherton, 1993), aber das Kind ist noch nicht fähig, interne Operationen an diesem Netzwerk durchzuführen. Es kann lediglich durch sein Verhalten das Netzwerk beeinflussen (Marvin & Britner, 1999).

Mit ungefähr 4 Jahren kommt es in Bezug auf die Fähigkeiten des Kindes zur Informationsverarbeitung zu einer weiteren hierarchischen Reorganisation (Marvin, 1977). Das Kind ist nun in der Lage, internal in einer zielkorrigierten Weise an dem bereits existierenden Netzwerk von Ereignisrepräsentationen zu operieren. Es kann nun auf repräsentationaler Ebene seine eigenen Ziele und Pläne mit denen der Bindungsperson simultan koordinieren. Dadurch ist es in der Lage, die Perspektive der Bindungsperson getrennt von der eigenen zu betrachten. Es erkennt, ob es sich um ein gemeinsames Ziel oder um konkurrierende Ziele handelt und es ist fähig, einen Plan zu entwickeln, mit dem eine gemeinsame Perspektive konstruiert werden kann. Nach Marvin und Britner (1999) ist dies der Beginn der eigentlichen *zielkorrigierten Partnerschaft* („goal-corrected partnership“). Das Kind kann also auf zielkorrigierte Weise mit der Bindungsperson um Ausmaß und Zeitpunkt der Nähe verhandeln und ist zunehmend weniger auf körperliche Nähe zur Regulation

² Bowlby (1986) nennt dazu das Beispiel eines kleinen Jungen, dem seine Mutter ein Messer weggenommen hat und dieser nun versucht, das Messer zurückzubekommen, indem er der Mutter seinen Teddybären anbietet.

von Emotionen angewiesen. Eine Zusammenarbeit von Kind und Bezugsperson ist nun also möglich, bei der sich beide Seiten an die Ziele des anderen anpassen müssen, um einen gemeinsamen Plan zu entwickeln (Bowlby, 1986).

Das Kind muss also über eine Reihe kognitiver Fähigkeiten verfügen, um einen Plan auszudenken, dessen gesetztes Ziel die Änderung des gesetzten Ziels einer anderen Person ist. *„Zuerst braucht es dazu die Fähigkeit, einem anderen Ziele und Pläne zuzusprechen, zweitens die Fähigkeit, aus gegebenen Anzeichen die möglichen Ziele eines anderen abzuleiten und drittens das Geschick, einen Plan zu finden, der die gewünschte Veränderung im gesetzten Ziel der anderen Person wahrscheinlich werden lässt“* (Bowlby, 1986, S. 320f).

1.2 Theorien der kognitiven Entwicklung als theoretischer Rahmen zur Beschreibung der Entwicklung innerer Arbeitsmodelle von Bindung

Da das innere Arbeitsmodell von Bindung neben emotionalen Komponenten vor allem auch kognitive Komponenten beinhaltet, können kognitive Modelle, die sich in erster Linie mit dem allgemeinen Entwicklungsverlauf beschäftigen, einen theoretischen Rahmen zur Beschreibung der Entwicklung des inneren Arbeitsmodells bilden. Zum einen eignen sich bereichsspezifische Ansätze, besonders die „theory of mind“-Forschung (Wellman, Cross & Watson, 2001; Gopnik & Wellman, 1994; Hirschfeld & Gelman, 1994), um die Entwicklung des inneren Arbeitsmodells über das Kleinkind- und Vorschulalter hinaus zu beschreiben. Zum anderen wurde das Modell der sozialen Informationsverarbeitung von Crick und Dodge (1994) bzw. eine erweiterte Version dessen von Lemerise und Arsenio (2000) herangezogen, um Komponenten des inneren Arbeitsmodells zu konzeptualisieren und das Zusammenwirken dieser Komponenten zu erklären.

In jüngster Zeit haben auch andere Forscher wie Bretherton und Mitarbeiter (1999), Harris (1996) und Thompson und Mitarbeiter (2003) den Nutzen in einer Verknüpfung der Bindungstheorie mit sozial-kognitiven Theorien gesehen, um das Verständnis des inneren Arbeitsmodells von Bindung zu erweitern. Darauf wird unter Punkt I 1.2.1.3 eingegangen.

Im Folgenden werden die beiden genannten kognitiven Theorien vorgestellt. Anschließend wird jeweils in Form einer Synthese dargestellt, welchen Beitrag die genannte kognitive Theorie zur Beschreibung und Erklärung der allgemeinen Bindungsentwicklung leisten kann.

1.2.1 Bereichsspezifische Ansätze

Eine „theory of mind“ zu haben, bedeutet, dass ein Mensch sich selbst und andere im Sinne von mentalen Zuständen - wie Wünschen, Emotionen, Überzeugungen, Intentionen und anderer innerer Erfahrungen, die sich im menschlichen Handeln manifestieren - begreift (Wellman et al., 2001). Wesentlich sind also die Vorstellungen, die Kinder über die psychologischen Zustände von sich selbst und von anderen haben. Der Erwerb einer „theory of mind“ wird als Grundlage für das Verständnis anderer Personen und für das Verständnis sozialer Ereignisse angesehen (Lewis & Mitchell, 1994).

Für die Entwicklung einer „theory of mind“ liegen sehr detaillierte Beschreibungen von der Geburt bis zum Ende des Vorschulalters vor (Sodian, 2003). Man geht davon aus, dass sich in diesem Zeitraum grundlegende Konzepte über psychologische Zustände entwickeln; die mentalen Zustände „Wünsche“ und „Überzeugungen“ bilden zusammen mit „Handlungen“ das Kernstück einer „theory of mind“ (Wellman, 1991). Mit Hilfe dieser Konzepte ist es möglich, menschliches Handeln zu verstehen und vorherzusagen: Menschen führen typischerweise bestimmte *Handlungen* aus, weil sie der *Überzeugung* sind, dass diese Handlungen ihre *Wünsche* befriedigen (Wellman, 1991).

Einige Forscher beschreiben die Entwicklung einer „theory of mind“ mittels der „Theorie-Theorie“. Sie gehen davon aus, dass Wissen über wichtige Inhaltsbereiche theorieähnlich organisiert ist (Hirschfeld & Gelman, 1994). Jeder Mensch bildet im Laufe seiner Entwicklung zunehmend komplexere physikalische, biologische und psychologische Theorien, die in Auseinandersetzung mit der jeweiligen Erfahrungswelt geprüft und revidiert werden. Carey (1985) stellte die These auf, dass die kognitive Entwicklung eines Kindes als Theoriewandel in Analogie zum Paradigmawechsel (Kuhn, 1962) betrachtet werden könne. Sie nimmt an, dass im Laufe der Entwicklung fundamentale Veränderungen des Denkens über bestimmte Inhaltsbereiche stattfinden.

Zwischen 2½ und 4 Jahren vollzieht sich ein Wandel in der „theory of mind“ eines Kindes. Während zweijährige Kinder zunächst über eine „Wunsch-Theorie“ („desire-theory“) verfügen, die noch keine Repräsentationen von Überzeugungen umfasst, verändert sich diese im Lauf des Vorschulalters zu einer „Überzeugungs-Wunsch-Theorie“ („belief-desire-theory“) (Bartsch & Wellman, 1995). Kinder beginnen etwa mit 4 Jahren zu realisieren, dass das was der Handelnde denkt (also seine Repräsentationen von der Welt, weniger die Welt selbst) seine Handlungen bestimmt (Gopnik & Wellman, 1994). Ältere Kinder verstehen also, dass Menschen sowohl in einer mentalen als auch in einer realen Welt leben (Wellman et al., 2001). Dieser Wechsel von einer mentalistischen Theorie zu einer anderen folgt keinem Alles-oder-Nichts-Gesetz, sondern scheint eher einer graduellen Veränderung zu unterliegen (Gopnik & Wellman, 1994). So befinden sich dreijährige Kinder in einer intermittierenden Phase („desire-belief-theory“, Bartsch & Wellman, 1995), in der sie beginnen, Repräsentationen von dem Konzept Wunsch und nicht-repräsentationale Konzepte von Überzeugungen zu entwickeln. Unter Punkt I 1.2.1.2 wird auf die Entwicklung der „theory of mind“ genauer eingegangen.

Neben dem Ansatz der Theorie-Theorie bestehen eine Reihe anderer Theorien, die die Entwicklung einer „theory of mind“ erklären. Da es dem Ziel und dem Umfang dieser Arbeit nicht gerecht werden würde, auf alle Theorien explizit einzugehen, soll hier lediglich ein kurzer Überblick über einige alternative Sichtweisen gegeben werden.

Die „modularity-theory“ (Leslie, 1994) geht nicht davon aus, dass Kinder überhaupt eine Theorie über mentale Repräsentationen erwerben. Sie postuliert dagegen, dass es eine spezifische angeborene Grundlage für die „theory of mind“ des Menschen gibt. Das Wissen der Kinder über mentale Zustände („mind“) wird durch die neurologische Reifung dreier sukzessiv auftretender, domänenspezifischer (und aus Elementen zusammengesetzter) Mechanismen erworben. Diese

Mechanismen führen dazu, dass Kinder handelnde von nicht-handelnden Objekten unterscheiden können. Erfahrung spielt dabei nur eine untergeordnete Rolle.

Auch die „nativist theory“ (Fodor, 1992) geht von biologischen Mechanismen aus. Es wird postuliert, dass die „theory of mind“ angeboren ist und sich deshalb die Theorien junger Kinder nicht wesentlich von den Theorien Erwachsener unterscheiden. Sowohl Kinder als auch Erwachsene verstehen, dass menschliches Verhalten durch Wünsche und Überzeugungen verursacht wird. Die kindliche Theorie unterscheidet sich von der Theorie Erwachsener lediglich in dem Umfang mentaler Zustände, die erkannt werden: Kinder verstehen Konzepte wie Wünsche und Überzeugungen, Erwachsene dagegen zusätzlich Konzepte wie Hoffnungen, Vermutungen und Sehnsüchte.

Harris (1992) schlägt eine weitere Theorie vor, die „simulation theory“. Kinder sind in der Lage, das Verhalten, die Gedanken und die Emotionen anderer vorherzusagen, indem sie sich hineinversetzen in das, was andere denken und fühlen. Die wachsende Fähigkeit der Kinder, korrekte Vorhersagen machen zu können und mentale Zustände erklären zu können, spiegelt einen elaborierteren mentalen Simulationsprozess wider. Je häufiger Kinder in Situationen kommen, in denen sie sich in andere hineinversetzen müssen, desto größer werden ihre Fähigkeiten in der mentalen Simulation. Erfahrungen spielen also eine sehr große Rolle.

Neben den genannten Sichtweisen gibt es weitere Annahmen. Einige Forscher sind der Ansicht, dass jüngeren Kindern weniger die Kompetenz fehlt, korrekte Vorhersagen über die mentalen Zustände anderer machen zu können, als vielmehr die Performanz. Dies wird durch begrenzte Gedächtnisleistungen oder durch die Unfähigkeit, eine dominante Antwort zu unterdrücken, hervorgerufen (einen Überblick geben Flavell & Miller, 1998). Flavell (1999) nennt in einem Überblicksartikel die „Theorie-Theorie“ die überzeugendste Theorie, ist aber auch der Ansicht, dass Aspekte aller Theorien in eine Theorie integriert werden sollten, die adäquat sind, das Verständnis mentaler Zustände zu beschreiben.

1.2.1.1 „Theory of mind“: Das Verständnis mentaler Zustände aus der Sicht der Theorie- Theorie

Der Ansatz der „Theorie-Theorie“ postuliert, dass Kinder intuitiv eine Theorie über mentale Zustände bilden, die einer Theorie im wissenschaftlichen Sinne gleicht. Es wird angenommen, dass sowohl der intuitiven Theorie eines Kindes als auch den wissenschaftlichen Theorien ähnliche kognitive Prozesse unterliegen, die mit fundamentalen konzeptuellen Veränderungen einhergehen (Gopnik & Meltzoff, 1998). Theorien basieren auf Konstrukten (wie z.B. „Wünsche“ und „Überzeugungen“), die sich von empirischen Typologien unterscheiden. Während empirische Typologien (Ordnungen, Regeln, Beweise oder Erfahrungen) die Erfahrungen selbst abbilden, liefern Theorien (abstrakte Einheiten, Ereignisse oder Gültigkeiten) kohärente Erklärungen, Vorhersagen und Interpretationen für eine Reihe vergleichbarer Phänomene oder empirischer Probleme; sie sind häufig nicht beobachtbar (Gopnik & Wellman, 1994).

Gopnik und Wellman (1994) beschreiben 1) strukturelle, 2) funktionale und 3) dynamische Merkmale von Theorien. Zu den *strukturellen Merkmalen* (1) zählen *Abstraktheit* und *Kohärenz*.

Unter *Abstraktheit* versteht man, dass Theorien abstrakte Einheiten und Gesetze postulieren, die empirische Probleme oder Phänomene erklären; sie sind in einem von den Phänomenen unterschiedlichen Vokabular formuliert. *Kohärenz* betrifft die Annahme, dass theoretische Konstrukte nicht unabhängig voneinander sind, sondern in Systemen zusammen arbeiten, die gesetzmäßigen Strukturen folgen: Veränderungen an einem Teil der Theorie führen zu Veränderungen an anderen Teilen der Theorie.

Funktionale Merkmale (2) von Theorien betreffen die *Erklärung*, *Vorhersage* und *Interpretation*. Kohärenz und Abstraktheit einer Theorie geben dieser eine *erklärende Kraft*. Theorien können über eine Vielzahl ähnlicher oder miteinander verbundener Ereignisse *Vorhersagen* machen, auch wenn manche dieser Ereignisse in der ursprünglichen Fassung der Theorie keine Rolle spielten. Einige Vorhersagen, die mittels einer Theorie getroffen werden, sind korrekt, andere nicht und manche Ereignisse lassen sich mit einer Theorie nicht vorhersagen. Zudem führen Theorien zu *Interpretationen* der Ereignisse (Gopnik & Meltzoff, 1998).

Zuletzt betreffen die *dynamischen Merkmale* (3) von Theorien die *Theoriebildung*, *-prüfung* und *-revision*. Eine Theorie wird dann verändert, wenn sie durch Beweise oder Gegenbeweise abgelehnt oder revidiert wird. Dabei werden die Gegenbeweise durch die interpretativen Mechanismen der Theorie zunächst neu bewertet, bevor eine Theorie schließlich verändert wird (Kuhn, 1977; Gopnik & Wellman, 1994). Anfangs werden nur sehr geringe Veränderungen in der konzeptuellen Struktur vorgenommen. Erst später wird deutlich, dass auch eine neue Idee eine alternative Erklärung für einen Sachverhalt darstellen kann, der zentral in der ersten Theorie war (Gopnik & Wellman, 1994; Gopnik & Meltzoff, 1998).

1.2.1.2 Entwicklung der „theory of mind“

Es wird angenommen, dass sich das Verständnis mentaler Zustände - also die „theory of mind“- bei Kindern durch drei aufeinanderfolgende, zunehmend akkuratere Theorien entwickelt. Wie bereits erwähnt folgt der Wechsel von einer mentalistischen Theorie zu einer anderen keinem Alles-oder-Nichts-Gesetz, sondern scheint eher einer graduellen Veränderung zu unterliegen (Gopnik & Wellman, 1994). Entsprechend der Veränderung in wissenschaftlichen Theorien wird angenommen, dass Kinder zunächst bestimmte Gegenbeweise ignorieren, in einem nächsten Schritt Hilfshypothesen konstruieren, die nur zu bestimmten Aspekten des Gegenbeweises passen und erst dann eine neue Theorie bilden, die sie zunächst aber kontextspezifisch anwenden.

Im Folgenden werden diese drei Theorien beschrieben, dabei wird jeweils auch auf die Merkmale von Theorien (Erklärung, Vorhersage und Interpretation) eingegangen.

1) Wunsch-Wahrnehmungs-Theorie

Die Theorie zweijähriger Kinder („desire-theory“) beruht auf den Konzepten „Wunsch“ und „Wahrnehmung“. Diese beiden Konzepte bilden erklärende Einheiten, die Searle (1983) „world-to-mind“ und „mind-to-world“ nennt. „Wünsche“ beinhalten ein Verständnis darüber, dass das was im Kopf ist, das was in der Welt ist, verändern kann. „Wahrnehmung“ beinhaltet ein Verständnis darüber, dass das, was im Kopf ist, abhängig ist von dem, was in der Welt ist. Beide Zustände sind

anfangs nicht-repräsentational; Wünsche sind zunächst etwas ähnliches wie Antriebe (Wellman & Woolley, 1990), Wahrnehmungen werden verstanden als das Bewusstsein von Objekten oder visuellem Kontakt mit diesen Objekten (Flavell, 1988). Ein Kind versteht also, dass Menschen subjektiv mit Objekten verbunden sind. Dieses Verständnis gleicht dabei vermutlich einer inneren Erfahrung, etwas zu wollen, zu sehen, zu fühlen, etc. und nicht einem Verständnis darüber, dass Menschen diese Dinge mental repräsentieren (Flavell, 1999). Kinder brauchen keine komplexe repräsentationale Beziehung zwischen diesen mentalen Zuständen und der Welt herzustellen; sie scheinen Wünsche und Wahrnehmungen als einfache kausale Verbindungen zwischen den mentalen Zuständen (mind) und der Welt wahrzunehmen. Das Denken von Kindern in diesem Alter ist dabei noch an konkrete Erfahrungen in der Realität gebunden. Sie verstehen zu diesem Zeitpunkt jedoch bereits, dass Handlungen intentional und zielgerichtet sind.

Bereits mit dieser Wunsch-Wahrnehmungs-Theorie können Kinder Situationen *erklären*. Einige Forscher untersuchten die Fähigkeit von Vorschulkindern, Erklärungen über bestimmte Sachverhalte abzugeben („open-ended explanation-tasks“, Bartsch & Wellman, 1989; Wellman & Bannerjee, 1991). In diesen Untersuchungen wird den Kindern eine Handlung präsentiert („Jane is looking for her kitty under the piano“). Sie werden aufgefordert, diese Situation zu erklären („Why is she doing that?“). Zweijährige äußern häufig Wünsche („she want’s the kitty“), selten oder nie Überzeugungen („she thinks its under the piano“).

Diese Theorie erlaubt es zweijährigen Kindern auch *Vorhersagen* über die eigenen zielgerichteten Handlungen und Wahrnehmungen und über die anderer zu machen: Wenn eine Person einen Keks möchte und sie diesen Keks auf dem Regal liegen sieht, wird sie zu dem Regal gehen, um den Keks zu holen. Wenn sie ihn nicht will oder ihn nicht sieht, wird sie dies nicht tun (Gopnik & Wellman, 1994). Zudem sind sie in der Lage zu verstehen, dass Wünsche erfüllt werden können oder nicht. Mit diesem Verständnis können sie vorhersagen, dass die Erfüllung eines Wunsches zu Freude, die Nicht-Erfüllung zu Traurigkeit führen wird (Astington & Gopnik, 1991).

2) Intermittierende Phase (Wunsch-Überzeugungs-Theorie)

Dreijährige Kinder beginnen Repräsentationen von den Konzepten Wunsch und Wahrnehmung sowie nicht-repräsentationale Konzepte von Überzeugungen zu entwickeln (Bartsch & Wellman, 1995). Überzeugungen umfassen zunächst in erster Linie direkte kausale Verbindungen zwischen Objekten und den mentalen Zuständen (mind) und scheinen eine relativ einfache Erweiterung der früheren nicht-repräsentationalen theoretischen Konstrukte zu sein (Gopnik & Wellman, 1994).

Vermutlich werden repräsentationale Aspekte des Konzepts „Wunsch“ früher verstanden als solche des Konzepts „Überzeugung“. Dreijährige können wesentlich besser veränderte Wünsche für ein und dasselbe Objekt erkennen und angeben als veränderte Überzeugungen über den selben Zustand einer Gegebenheit (Gopnik & Slaughter, 1991). Vergleichbar damit können Kinder eher erkennen, dass zwei Menschen unterschiedliche Wünsche oder Vorlieben bezüglich eines Objektes haben, als dass sie zwei verschiedene Überzeugungen über das gleiche Objekt besitzen (Flavell, Flavell, Green & Moses, 1990).

In den bereits erwähnten „open-ended explanation tasks“ (Bartsch & Wellman, 1989; Wellman & Bannerjee, 1991) beziehen dreijährige Kinder ihre Antworten sowohl auf Wünsche als auch auf Überzeugungen, das heißt, ihre Theorie liefert verschiedene *Erklärungen*.

Der wohl bekannteste Beleg dafür, dass Kinder anfangs ein nicht-repräsentationales Wissen von Überzeugungen haben, wird in ihrem Missverständnis von Situationen, die Fehlinterpretationen beinhalten, deutlich. In vielen Studien konnte gezeigt werden, dass jüngere Kinder konsistent falsche *Vorhersagen* machen, nämlich immer dann, wenn ihre nicht-repräsentationale Wunsch-Wahrnehmungs-Theorie zusammenbricht. Wimmer und Perner (1983) präsentierten Vorschulkindern die Geschichte des Protagonisten „Maxi“. Im ersten Teil der Geschichte können die Kinder beobachten, wie Maxi ein Objekt (Schokolade) an einen bestimmten Platz legt. Dann verlässt Maxi den Raum. Die Kinder sehen, wie in Maxis' Abwesenheit eine andere Person die Schokolade an einen anderen Ort legt. Anschließend werden sie gefragt, wo Maxi nach der Schokolade suchen wird. Dreijährige Kinder beantworten diese Testfrage konsistent falsch; sie geben typischerweise den Ort an, an dem sich die Schokolade aktuell wirklich befindet. Dabei verbessert sich ihre Leistung auch dann nicht, wenn ihre spontane Handlungstendenz unterbrochen wird und sie dazu angehalten werden, nachzudenken. Die Fehler der dreijährigen Kinder sind auch nicht auf mangelnde Gedächtnisleistung zurückzuführen; auch wenn man sie ausdrücklich darauf hinweist, dass Maxi nicht sehen konnte, wie die Schokolade an einen anderen Ort gelegt wurde, kommen Kinder zwischen 3 und 3½ Jahren nicht zur korrekten Lösung (Perner, 1991).

Das gleiche Phänomen zeigt sich, wenn man Kindern eine Smartiesdose vorlegt und sie fragt, was darin sei; sie antworten, dass sich Smarties darin befänden. Zeigt man ihnen dann, dass in Wirklichkeit Stifte darin sind und fragt sie anschließend, was jemand anderes, der noch nicht gesehen hat, was in der Dose ist, sagen wird, antworten dreijährige Kinder typischerweise, jemand anderes sei der Ansicht, dass Stifte in der Dose sind ("candy-pencil-task"). Sie verhalten sich so, als bestehe eine einfache und zuverlässige Verbindung zwischen den realen Zuständen in der Welt und unseren mentalen Zuständen darüber (Woolley & Wellman, 1993). Die Schwierigkeiten, die jüngere Kinder bei diesen Aufgaben haben, scheinen dabei nichts mit Gedächtnisleistung, Aufmerksamkeit oder Sprachverständnis zu tun zu haben. Allen Aufgaben zur „falschen Überzeugung“ ist gemeinsam, dass sie die gleiche theoretische Konzeption im Gedächtnis hervorzurufen scheinen. Solange die Kinder aber noch keine Repräsentation des Konzepts „Überzeugung“ entwickelt haben, sind sie nicht in der Lage, die entsprechende Aufgabe zu lösen (Gopnik & Wellman, 1994).

Zu diesem Zeitpunkt scheinen Kinder falsche Überzeugungen nur dann zu verstehen, wenn sie besonders deutliche Gegenbeweise für ihre Theorie wahrnehmen (Gopnik & Wellman, 1994). In einer Untersuchung von Mitchell und Lacohee (1991) werden dreijährige Kinder, die mit der "candy-pencil"-Aufgabe konfrontiert wurden, aufgefordert, ihre erste Überzeugung zu malen (also Smarties); später wurden sie mit ihrem eigenen Bild konfrontiert und gefragt, was ihrer ersten Überzeugung nach der Inhalt der Box war. Viele Kinder machen dann nicht mehr den Fehler, die falsche Überzeugung als richtige anzugeben. Allerdings denken diese dreijährigen Kinder häufig nicht in Begriffen von Fehlinterpretationen oder falschen Überzeugungen. Wenn sie Handlungen

vorhersagen, machen sie dies konsistent so, als ob die Wünsche des Handelnden zusammen mit den objektiven Fakten die Handlung bestimmen. Die Rolle der falschen Überzeugung wird dabei missachtet. Die fortgeschrittenen repräsentationalen Aspekte der Überzeugung funktionieren also anfangs eher wie eine Art Hilfhypothese als wirklich wie eine Theorie: Sie werden verwendet, um klare Gegenbeweise zu erklären, aber dienen nicht generell dazu, neue Vorhersagen zu machen (Gopnik & Wellman, 1994).

Ein weiteres Merkmal einer Theorie ist, dass sie zu *Interpretationen* führt. Die Antworten, die Kinder in den einzelnen Aufgaben geben, zeigen sehr stark interpretative Effekte. Stellt man sich vor, dass man Kinder mit Objekten oder Situationen konfrontiert, die in Widerspruch zu ihrer Wunsch-Wahrnehmungs-Theorie stehen, müssten sie, wenn sie nur ihre empirischen Erfahrungen oder Beobachtungen wiedergeben, die neue Situation korrekt berichten. Dies ist aber nicht der Fall: Kinder missinterpretieren Ereignisse oder stellen diese konsistent falsch dar, wenn diese mit ihren theoretischen Konzepten in Konflikt stehen (Gopnik & Wellman, 1994). Zeigt man einem dreijährigen Kind beispielsweise eine blaue Tasse, stimmt es zu, dass die Tasse blau und nicht weiß ist. Das Kind kann beobachten, wie die Tasse vom Versuchsleiter hinter einem Sichtschirm versteckt wird. In diesem Moment kommt ein anderer Erwachsener in den Raum und sagt "Ich kann die Tasse nicht sehen, ich denke, dass sie weiß ist". Fragt man Kinder nun, welche Farbe die Tasse nach der Überzeugung des hinzugekommenen Erwachsenen habe, antworten sie, dass der Erwachsene denke, die Tasse sei blau. Die Kinder sind also nicht in der Lage, dem Erwachsenen eine falsche Überzeugung zuzuschreiben (Flavell, Flavell, Green & Moses, 1990). Dies zeigt sich auch in anderen "False-belief"-Aufgaben. In den klassischen Aufgaben geht es darum, dass Kinder die Überzeugung eines anderen falsch interpretieren. Gopnik und Astington (1988) änderten diese Aufgaben ab und fragten die Kinder statt dessen nach ihren eigenen falschen Überzeugungen. Im oben beschriebenen "Candy-pencil-task" (Woolley & Wellman, 1993) würde die Frage nun lauten "When you first saw the box, before we opened it, what did you think, was inside?". Dreijährige Kinder nennen auch hier nicht ihre eigene falsche Überzeugung, sondern antworten, dass sie von Anfang an der Meinung waren, dass Stifte in der Box enthalten seien. Viele Dreijährige interpretieren Überzeugungen in Form einer restriktiven, nicht-repräsentationalen Theorie. Wenn ihre Erfahrungen zu der Theorie passen, berichten sie sie korrekt; wenn ihre Erfahrungen nicht zur Theorie passen, geben sie sie falsch wieder, um sie zur Theorie passend zu machen (Gopnik & Wellman, 1994).

3) Überzeugungs-Wunsch-Theorie

Falsche Überzeugungen zu verstehen, beinhaltet die Entwicklung einer kohärenten, weitläufig anwendbaren Theorie. In dem beschriebenen Übergangsstadium kann es also sein, dass man Teile oder einzelne Aspekte der Theorie anwendet, ohne jedoch die gesamte Vorhersagekraft der Theorie zu nutzen (Gopnik & Wellman, 1994). Gopnik und Wellman (1994) sind der Ansicht, dass Kinder in dem Übergangsstadium von 2½ bis 5 Jahren alle Anzeichen eines Wechsels von einer Theorie zu einer anderen zeigen. Auch wenn sie die Theorie zunächst vor Gegenbeweisen schützen, werden sie

durch die Kraft der Gegenbeweise immer mehr zu einer Veränderung der Theorie gedrängt. Zunächst geschieht dies nur bei besonders hervorstechenden Gegenbeweisen. Das zentrale Konzept der neuen Theorie - Repräsentationen von Überzeugungen - wird zuerst als Modifikation der bereits vorhandenen Konzepte der früheren Theorie (Wunsch, Wahrnehmung) auftreten. Mit dem Alter von 4 oder 5 Jahren ist die alte Theorie durch die neue ersetzt worden (Gopnik & Wellman, 1994). Nach der vollständigen Veränderung der Theorie kommt es zur Reorganisation des Wissens, so dass neue theoretische Einheiten eine zentrale Rolle spielen (Gopnik & Meltzoff, 1998).

In den „open-ended-explanation-tasks“ beziehen sich einige vier- bis fünfjährige Kinder in ihrer *Erklärung*, warum jemand eine bestimmte Handlung ausgeführt hat, konsistent auf den repräsentationalen Charakter der Zustände „Wunsch“ und „Überzeugung“.

In den beschriebenen „false-belief“-Aufgaben verstehen Kinder zwischen 4 und 5 Jahren, dass Maxi eine Überzeugung hat, von der sie selbst wissen, dass sie falsch ist. Aus Maxis' falscher Überzeugung leiten sie dann eine korrekte *Handlungsvorhersage* ab (Maxi sucht die Schokolade an dem Ort, an den er sie gelegt hat und nicht an dem Ort, an dem sich die Schokolade aktuell befindet) (Wimmer & Perner, 1983). Kinder *interpretieren* Situationen nun auf der Basis ihrer neu erworbenen „Überzeugungs-Wunsch-Theorie“ (Gopnik & Wellman, 1994).

1.2.1.3 Die Bedeutung der „theory of mind“-Forschung für die Bindungstheorie

Der Ansatz der „Theorie-Theorie“ scheint besonders geeignet zu sein, die Entwicklung von Bindung, wie sie Bowlby (1969) mit den vier Phasen beschrieben hat, zu erklären. So wie die „theory of mind“ das psychologische Alltagsverständnis von Kindern beschreibt, kann das innere Arbeitsmodell von Bindung als "Theorie von Bindung" („theory of attachment“, Spangler & Delius, 2002) verstanden werden, mit der die Kinder ihr Wissen über Bindung erwerben. Demnach entwickeln Kinder aufgrund ihrer Erfahrungen in bindungsrelevanten Situationen zunehmend komplexere Theorien über sich selbst, ihre Bindungspersonen und die Interaktionen mit diesen Bindungspersonen. Diese Theorien beinhalten Wissen über die emotionale Bedeutung bindungsrelevanter Situationen und über die eigenen Handlungsmöglichkeiten sowie Wissen über die Gefühle und die typischen Reaktionen der Bindungsperson(en). Es gibt deutliche Parallelen in der Beschreibung der Entwicklung sozial-kognitiver Fähigkeiten von Kindern während der vier Phasen der Bindungsentwicklung und der Theorienbildung, wie sie in der „theory-of-mind“-Forschung postuliert wird. Darauf wird unter Punkt I 1.2.1.4 explizit eingegangen.

Wie bereits erwähnt, erachten es auch andere Forscher als sinnvoll, das innere Arbeitsmodell von Bindung mit Hilfe sozial-kognitiver Theorien zu erklären. Bretherton und Munholland (1999) verweisen z.B. auf die Möglichkeit, die Eltern-Kind-Interaktion zum Zeitpunkt der zielkorrigierten Partnerschaft „in terms of the 'interplay of working models'“ (S. 99) zu untersuchen. Angeregt durch die Befunde aus der „theory of mind“-Forschung schlagen sie vor, wechselseitige Zuschreibungen und Fehlattritionen in dieser Eltern-Kind-Interaktion zu untersuchen.

Thompson, Laible und Ontai (2003) beschreiben innere Arbeitsmodelle von Bindung im Sinne wachsender Repräsentationen. Arbeitsmodelle verändern sich demnach durch zunehmende kognitive

Fähigkeiten, die zu ausgereifteren Repräsentationen führen. Eine markante Veränderung tritt im Vorschulalter ein, wenn es die zunehmenden sprachlichen Fähigkeiten dem Kind ermöglichen, seine bindungsrelevanten Erfahrungen elaborierter und langanhaltender zu repräsentieren. Die Autoren ziehen die Parallele zur „theory of mind“-Entwicklung, in der sich zeigte, dass das Verständnis von Gefühlen, Gedanken und Überzeugungen anderer zwischen 3 und 5 Jahren stark ansteigt (Wellman et al., 2001).

Harris (1996) bezieht sich in einem theoretischen Artikel explizit auf eine Verbindung zwischen der Bindungsforschung und der „theory of mind“-Forschung. Zentral in beiden Theorien ist die Annahme, dass menschliches Verhalten planvoll und vorhersagbar ist und dass es durch die Ziele, die ein Handelnder hat, erklärt werden kann. Zum Zeitpunkt der zielkorrigierten Partnerschaft hat ein Kind ein Verständnis darüber entwickelt, dass die Bindungsperson Ziele und Motive für ihr Handeln hat. Dieses Verständnis wird ihm durch die „theory of mind“-Entwicklung ermöglicht, die zu einem Verständnis der Gefühle und Überzeugungen anderer führt (Wellman et al., 2001). Besonders bedeutsam für die zielkorrigierte Partnerschaft ist auch das Verständnis der reziproken, komplementären Natur von Interaktionen, wie es z.B. durch Kompromisse zur Konfliktlösung deutlich wird (Harris, 1996).

1.2.1.4 Entwicklung der „theory of attachment“

Im Folgenden wird die Entwicklung des inneren Arbeitsmodells als Entwicklung einer „theory of attachment“ beschrieben. Dabei werden Parallelen zur „theory of mind“-Entwicklung gezogen, da bestimmte kognitive Kompetenzen, die im Laufe der „theory of mind“-Entwicklung erworben werden, auch Voraussetzung für die Entwicklung der „theory of attachment“ sein können. Umgekehrt können aber auch individuelle Unterschiede in der Bindungsentwicklung einen Einfluss auf „theory of mind“-Kompetenzen haben. Auf diesen Aspekt wird im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit eingegangen.

Phase 1 und 2 der Bindungsentwicklung (0-3 Monate; 3-6 Monate)

Ein Baby reagiert bereits in der ersten Phase der Bindungsentwicklung (vgl. Punkt I 1.1.3.1) bevorzugt auf soziale Reize, was sich besonders deutlich in seinem Orientierungsverhalten gegenüber Menschen zeigt. Die Fähigkeit zwischen Personen zu unterscheiden ist stark begrenzt, es baut allerdings schon erste Erwartungen bezüglich des Verhaltens der Bindungsperson auf (Bowlby, 1969). In der zweiten Phase der Bindungsentwicklung gleicht das Verhalten des Babys zu weiten Teilen dem der ersten Phase, es richtet seine Signale nun aber vermehrt auf eine oder mehrere Hauptbindungspersonen.

Kinder scheinen in diesem Alter bereits über eine vage Vorstellung von inneren psychologischen Zuständen zu verfügen; dies wird als Grundlage für den Erwerb einer „theory of mind“ angesehen (Gopnik & Wellman, 1994). Die bereits angesprochene Differenzierungsleistung (Flavell et al., 2001) (vgl. Punkt I 1.1.3.1), also die Unterscheidung zwischen sich selbst und anderen sowie zwischen anderen Personen, bildet die Grundlage für eine „primäre Intersubjektivität“, die

Kinder ab dem Alter von zwei Monaten erworben haben (Rochat & Striano, 1999). Dadurch wird es dem Kind möglich, auf Grund reziproker Interaktionen geteilte Erfahrungen mit seinen Bezugspersonen zu machen. Dies wiederum bildet die Grundlage dafür, das ein Kind erste Erwartungen an das Verhalten anderer aufbauen kann.

Das Verhaltensrepertoire Neugeborener umfasst Handlungssysteme, die gegenüber spezifischen Merkmalen der Umwelt zielorientiert sind und bestimmte Handlungen erfordern. Neugeborene zeigen dabei zunächst kein explizites Bewusstsein über zielorientierte Verhaltensweisen, sondern reagieren direkt auf wenige bestimmte Verhaltensweisen aus der Umwelt (Rochat & Striano, 1999). Mit der Zwei-Monats-Revolution (vgl. Punkt I 1.1.3.1) verändert sich das Verhalten des Babys drastisch; es beginnt nun erste Erwartungen darüber aufzubauen, wie sich Menschen seiner Umwelt verhalten. Das Baby erwirbt in den folgenden Monaten nun auch ein erstes Verständnis von Emotionen und Stimmungen. Dadurch wird es ihm möglich, Vorlieben und Abneigungen von Personen zu antizipieren und zu kontrollieren (Rochat & Striano, 1999) und deren Verhalten vorherzusagen. Ab sechs Monaten schließlich können Babys Merkmale momentaner Interaktionen mit denen vergangener Interaktionen in Verbindung bringen, wodurch Kinder Erwartungen darüber aufbauen, wie sich Personen ihnen gegenüber verhalten (Rochat, Querido & Striano, 1999).

Ein Baby hat also bereits mit 6 Monaten wesentliche Vorläufer für eine „Theorie von Bindung“ entwickelt. Die Vorläufer erlauben es ihm, Erwartungen darüber aufzubauen, wie sich seine Bindungsperson(en) ihm gegenüber verhalten. Diese Erwartungen führen später dazu, dass ein Kind bestimmte (bindungsrelevante) Situationen erklären und Vorhersagen über den Ausgang dieser Situationen machen kann.

Phase 3 der Bindungsentwicklung (ca. 6 Monate bis drittes Lebensjahr)

In der dritten Phase der Bindungsentwicklung werden die kindlichen Signale differenzierter; es besitzt nun die Fähigkeit, nach der Bindungsperson zu suchen, und zeigt Kummer, wenn es von ihr getrennt ist. Mit circa einem Jahr hat sich eine spezifische Bindung des Kindes an spezifische Bindungspersonen entwickelt.

Im Alter von 6 bis 18 Monaten erwerben Kinder eine Reihe kognitiver Fähigkeiten, die es ihnen ermöglichen, verbale und nonverbale Signale in zielgerichteter Weise einzusetzen, so dass gesetzte Ziele erreicht werden können (vgl. Punkt I 1.1.3.3). Besonders hervorzuheben sind hier Phänomene, wie „social referencing“ und „joint attention“, die auch als Vorläufer einer „theory of mind“ angesehen werden. Dabei suchen neun Monate alte Kinder Informationen über die psychologische Beziehung anderer zu bestimmten Objekten (Wellman, 1993; Flavell, 1999). Voraussetzung dafür ist, dass sie ihre eigene Perspektive und ihre eigene Aufmerksamkeit in Bezug auf ein Objekt mit der Perspektive und der Aufmerksamkeit anderer koordinieren. Andere Personen werden nun als intentional Handelnde angesehen (Rochat & Striano, 1999). Die Annahme innerhalb der „theory of mind“-Forschung, dass Kinder bereits in diesem Alter „Mentalisten“ und keine „Behavioristen“ sind, erscheint deshalb plausibel. Der „Mentalismus“ der Kinder scheint der Ausgangspunkt für ihr psychologisches Wissen zu sein (Gopnik & Wellman, 1994).

Am Ende des ersten Lebensjahres haben Kinder ein gewisses Verständnis für ein autonom handelndes Selbst erworben, das sich sowohl psychologisch als auch physisch von anderen autonom handelnden Individuen unterscheidet. Zugleich weiß das Kind aber, dass es auf unterschiedliche Art mit anderen verbunden ist. Dies wird durch gemeinsame Imitationen, Geben-Nehmen-Spiele und durch die Befriedigung von eigenen Bedürfnissen durch feinfühligere andere Personen deutlich (Flavell et al., 2001). Eine der wichtigsten Errungenschaften am Ende des ersten Lebensjahres ist aber der Aufbau einer emotionalen Bindung zu spezifischen Bezugspersonen. Durch deren konsistentes Verhalten wird es dem Kind ermöglicht, ihr Verhalten in bindungsrelevanten Situationen zu antizipieren (Flavell et al., 2001).

Ab circa 18 Monaten beginnen Kinder immer mehr zu verstehen, dass auch die Handlungen anderer zielgerichtet sind. In einer Studie konnte gezeigt werden, dass Kinder in diesem Alter folgern können, welche Handlung ein anderer durchführen möchte, auch wenn die Versuche des anderen, die Handlung tatsächlich durchzuführen, nicht erfolgreich sind, das heißt die intendierte Handlung nicht gezeigt wurde (Meltzoff, 1995; Morgan & Rochat, 1997). Ebenfalls mit 18 Monaten sind Kinder dazu in der Lage, einem Versuchsleiter eine Speise zu reichen, auf die er mit Freude reagiert hat, statt einer, auf die er Ekel geäußert hat, auch wenn das Kind selbst die andere Speise bevorzugt hätte (Repacholi & Gopnik, 1997). Die Autoren interpretierten die Befunde dahingehend, dass Kinder die Fähigkeit besitzen, die Intentionen und Wünsche anderer Personen wahrzunehmen, also ihren Egozentrismus zu überwinden und die Wünsche anderer mit deren Emotionen zu verknüpfen. Ab diesem Alter beginnen Kinder auch Bedingungen zu identifizieren, die bei anderen bestimmte Emotionen hervorrufen, oder bestehende Emotionen zu verändern, indem sie z.B. Geschwister trösten (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner & Chapman, 1992).

Ab circa 2 Jahren hat ein Kind eine „desire-theory“ entwickelt, mit der es Situationen erklären kann und Vorhersagen über zielgerichtete Handlungen und Wahrnehmungen von sich selbst und von anderen machen kann (Wellman & Woolley, 1990). Dies spiegelt sich auch in der sich entwickelnden Sprache wider. Mit 18 bis 25 Monaten beginnen Kinder Worte für Wünsche angemessen zu verwenden (Bartsch & Wellman, 1995), mit 2 bis 3 Jahren verwenden sie Begriffe, um emotionale Zustände zu beschreiben (Bretherton & Beehly, 1982).

Das Verhalten eines einjährigen Kindes in bindungsrelevanten Situationen lässt sich mit den Begriffen der „Wunsch-Wahrnehmungstheorie“ beschreiben: Ist das Kind verunsichert, soll Nähe zur Bindungsperson hergestellt werden (Wunsch). Die Wahrnehmung des Kindes gibt Auskunft darüber, ob der Wunsch erfüllt ist oder nicht. Wünsche und Wahrnehmungen bilden eine kausale Verbindung, die Vorhersagekraft besitzt. Dabei können mehrere solche Wunsch-Wahrnehmungsverbindungen nebeneinander stehen; dies spiegelt die Erfahrungen mit verschiedenen Bindungspersonen wider. Das (Bindungs-)Verhalten, das ein Kind in der „Fremden Situation“ zeigt, lässt sich mittels solcher kausaler Verbindungen erklären.

Auch im Alter von ein bis zwei Jahren ist das Denken des Kindes noch an konkrete Erfahrungen gebunden; dabei werden die Vorstellungen von psychologischen Zuständen zunehmend genauer. Durch die Erweiterung der kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten ist das Kind in der

dritten Phase der Bindungsentwicklung in der Lage, sein Verhalten zielorientiert zu steuern. Die Pläne der Bindungsperson können zumindest indirekt abgeschätzt werden. Die Arbeitsmodelle des Kindes werden zwar komplexer, bleiben aber insofern noch primitiv, als dass das Kind sowohl die eigenen Handlungen als auch die Vorstellungen über die Handlungen der Bindungsperson nur auf der Verhaltensebene erfassen kann.

Phase 4 der Bindungsentwicklung (ab circa 3 Jahren)

Ein Kind versteht in der vierten Phase, dass seine Bindungspersonen eigene Gefühle, Pläne und Ziele haben, die nicht immer mit den eigenen Motiven übereinstimmen müssen. Es ist nun zu einer einfachen Perspektivenübernahme fähig und kann Pläne mit der Bindungsperson auf zielkorrigierte Weise aushandeln.

Dreijährige Kindern haben ein ausgereifteres mentales Verständnis entwickelt. Besonders deutlich tritt dies durch ihre sprachlichen Fähigkeiten hervor. Während Kinder unter 3 Jahren vor allem Gebrauch von Ausdrücken für Wünsche und Wahrnehmungen machen (Bretherton & Beeghly, 1982), verwenden sie um den dritten Geburtstag auch andere kognitive mentale Begriffe wie Denken, Wissen, Erinnern, glaubhaft machen oder Träumen (Shatz, Wellman & Silber, 1983). Zudem beginnen sie in diesem Alter Begriffe von Überzeugungen (Moses, 1993) sowie repräsentationale, aber fiktive mentale Zustände wie Ausreden, Träume und Vorstellungen zu gebrauchen (Woolley & Wellman, 1993).

Zu dem Zeitpunkt, zu dem diese Konzepte zum ersten Mal in der Sprache der Kinder deutlich werden, sind sie noch stark an der frühen Wunsch-Wahrnehmungs-Theorie orientiert; die Kinder befinden sich in einer intermittierenden Phase, in der sie Repräsentationen des Konzeptes Wunsch sowie nicht-repräsentationale Konzepte von Überzeugungen entwickeln (Bartsch & Wellman, 1995).

Vergleicht man die „theory-of-mind“-Entwicklung mit dem Beginn der vierten Phase der Bindungsentwicklung, wird deutlich, dass auch hier Kinder anfangs noch nicht in der Lage sind, eigene Ziele und Pläne mit denen der Bindungsperson auf repräsentationaler Ebene zu koordinieren („emergent partnership“) (Marvin & Britner, 1999). Das Denken des Kindes ist also auch hier noch an konkrete Erfahrungen gebunden. Dennoch können die Kinder nun anderen Überzeugungen zuschreiben, indem sie verstehen, dass auch Bindungspersonen eigene Ziele und Pläne haben.

Wie bereits erwähnt, beginnen Kinder im Laufe des vierten Lebensjahres repräsentationale Aspekte von Wunsch und Wahrnehmung zu verstehen. In der Theorie eines Erwachsenen sind Wunsch und Wahrnehmung repräsentational: was wir sehen und wollen ist nicht das Ding selbst, sondern das Ding, so wie wir es repräsentiert haben (Gopnik & Wellman, 1994). Mit 4 bis 5 Jahren haben Kinder ein „representational model of mind“ (Flavell, 1988; Ferguson & Gopnik, 1988; Perner, 1991) entwickelt, das heißt, dass alle psychologischen Funktionen durch Repräsentationen vermittelt werden. Diese Repräsentationen können sich mit der Zeit verändern und sie können bei Personen mit sehr unterschiedlichen Erfahrungen sehr unterschiedlich sein. Diese neue einheitliche Sichtweise bereitet nicht nur neue Erklärungen, Vorhersagen und Interpretationen, sondern auch eine revidierte Sichtweise von Phänomenen, die früher mit der Wunsch-Wahrnehmungs-Theorie aufgenommen und bewertet wurden (Gopnik & Wellman, 1994).

Mit dem Fortschreiten der vierten Phase der Bindungsentwicklung lassen sich hier deutliche Parallelen erkennen. Kinder verstehen mit circa 4 Jahren, dass andere eigene Überzeugungen, Ziele und Pläne haben, die nicht mit den eigenen übereinstimmen müssen. Sie können nun die eigenen Ziele und Pläne mit denen anderer auf repräsentationaler Ebene koordinieren („goal-corrected partnership“) (Marvin & Britner, 1999). Im bereits genannten Beispiel, in dem ein Kind lieber bei seiner Mutter bleiben möchte, anstatt in den Kindergarten zu gehen, kann es das Ziel der Mutter, arbeiten zu gehen, auf repräsentationaler Ebene in den eigenen Plan nach Nähe einbeziehen. Die Mutter kann erklären, dass sie arbeiten gehen möchte und nicht einfach zu Hause bleiben kann und zusammen können Mutter und Kind Pläne über den gemeinsamen Nachmittag machen.

Zusammenfassend ist die „theory of attachment“, die ein Kind bis zum Ende des Vorschulalters entwickelt, in den ersten beiden Lebensjahren noch stark an Wahrnehmungen und Wünsche gebunden. Das Kind macht in den Interaktionen mit spezifischen Bindungspersonen spezifische Erfahrungen. Dabei können mehrere Theorien von Wünschen (Nähe und Schutz) und Wahrnehmungen (Ziel erreicht?) nebeneinander stehen, entsprechend der Erfahrungen, die ein Kind mit seinen verschiedenen Bindungspersonen gemacht hat. Die Wünsche und Wahrnehmungen eines Kindes stellen dabei einfache kausale Verbindungen zwischen den mentalen Zuständen des Kindes und der Welt dar. Mit ca. 2 Jahren werden die Vorstellungen des Kindes über psychologische Zustände genauer, es ist jedoch noch an konkrete Erfahrungen in der Realität gebunden. Zunehmend gewinnt aber auch die Sprache an Bedeutung, so dass Wünsche und Wahrnehmungen des Kindes ausgedrückt und kommuniziert werden können.

Mit zunehmendem Alter erwirbt es ein Verständnis von Überzeugungen. Mit ca. 4 bis 5 Jahren entwickelt ein Kind ein „representational model of mind“ (Perner, 1991). Das bedeutet, dass nun alle psychischen Funktionen durch Repräsentationen vermittelt werden. Die Theorie eines Kindes verändert sich damit von einer „Wunsch-Wahrnehmungs-Theorie“ hin zu einer „Theorie von Überzeugungen“. Somit können Kinder Verhalten anderer in sehr unterschiedlichen Situationen vorhersagen. Diese Vorhersagen können dabei auch über die Situationen hinausgehen, die Kinder aktuell erfahren haben.

Kennzeichnend für eine zielkorrigierte Partnerschaft ist, dass das Kind versteht, dass die Bindungsperson eigene Ziele und Überzeugungen hat, die sich von denen des Kindes unterscheiden können. Das Kind muss also neben den eigenen Überzeugungen auch die der Bindungsperson wahrnehmen und verstehen, also aus seiner eigenen Sichtweise heraustreten und die Perspektive der Bindungsperson mit einbeziehen. Die Fähigkeiten, die ein Kind in der Entwicklung der „theory of mind“ erwirbt, nämlich Repräsentationen von Überzeugungen zu bilden, zu verstehen, dass andere eigene Überzeugungen haben und dass Überzeugungen von dem abhängen, was eine Person über eine Situation weiß, ermöglichen dem Kind eine „echte“ Partnerschaft einzugehen.

Auch über den Zeitpunkt der zielkorrigierten Partnerschaft hinaus könnte die „theory-of-mind“-Forschung einen Erklärungsrahmen dafür bieten, wie sich innere Arbeitsmodelle entwickeln und verändern können. Da sich die vorliegende Arbeit jedoch mit der Entwicklung im Vorschulalter befasst, soll dieser Aspekt hier nicht weiter ausgeführt werden.

1.2.2 Modell der sozialen Informationsverarbeitung

Im Folgenden wird zunächst das Modell der sozialen Informationsverarbeitung von Crick und Dodge (1994) bzw. eine erweiterte Version dessen von Lemerise und Arsenio (2000) herangezogen, um Komponenten des inneren Arbeitsmodells zum Zeitpunkt der zielkorrigierten Partnerschaft zu konzeptualisieren und das Zusammenwirken dieser Komponenten zu erklären. Anschließend wird auch dieses Modell auf die Informationsverarbeitung in bindungsrelevanten Situationen übertragen.

1.2.2.1 Beschreibung des Modells

Crick und Dodge (1994) entwickelten ein Modell, das die Anpassung von Kindern in sozialen Situationen erklärt. Sie konzipierten ein zirkuläres Modell, um dem komplexen Ablauf der Informationsverarbeitung gerecht zu werden (Abbildung 1). Bei der Konfrontation mit bestimmten Stimuli beginnt der Verarbeitungsprozess, der mehrere Schritte umfasst. Am Ende dieses Prozesses steht die Ausführung einer Handlung.

Die Autoren nehmen an, dass die einzelnen Verarbeitungsschritte sehr schnell ablaufen und dass viele Informationen parallel verarbeitet werden. Zudem ermöglichen Feedback-Schleifen, dass ein bereits durchlaufener Verarbeitungsschritt erneut bearbeitet werden kann. Ein Individuum ist sich der einzelnen Informationsverarbeitungsschritte keineswegs immer bewusst; nur sehr selten wird über die sozialen Stimuli reflektiert. In den meisten Fällen läuft die Informationsverarbeitung automatisch ab (Crick & Dodge, 1994).

Datenbank

Eine wesentliche Grundannahme des Modells ist, dass Kinder biologisch begrenzte Fähigkeiten zur Informationsverarbeitung haben. Die selektive Aufmerksamkeit und die Wahrnehmung der Kinder sowie ihre Gedächtniskapazität und ihre Verarbeitungsgeschwindigkeit beschränken, was sie in bestimmten Situationen bemerken und verarbeiten. Die Autoren gehen außerdem davon aus, dass Interaktionserfahrungen, erlernte Regeln und soziales Wissen in Form von Schemata oder Skripten gespeichert sind. In einer sozialen Situation erhält ein Kind verschiedene Hinweisreize; seine Verhaltensreaktion wird als Funktion der Verarbeitung dieser Hinweisreize angesehen. Die gespeicherten Schemata ermöglichen eine schnellere Informationsverarbeitung und erleichtern die Interpretation der Hinweisreize, sie sind gleichzeitig aber auch die Ursache für Wahrnehmungsverzerrungen und Fehlentscheidungen (Crick & Dodge, 1994). Auf die Datenbank wird während jedes Schrittes der Informationsverarbeitung zurückgegriffen, dabei wird diese auch ständig aktualisiert.

Lemerise und Arsenio (2000) fügen den *kognitiven Komponenten* dieser Datenbank *affektive Komponenten* hinzu. Sie gehen davon aus, dass die Emotionalität eines Kindes, also die Intensität, mit der es Emotionen erlebt und seine Fähigkeit, Emotionen zu regulieren, ein wichtiger Aspekt der biologischen Dispositionen ist. Ebenso wie die kognitiven Komponenten beeinflussen auch die affektiven Komponenten jeden Schritt der sozialen Informationsverarbeitung und damit die Entscheidungen, die ein Kind in einer sozialen Situation trifft. Im Sinne von funktionalistischen

Theorien haben Emotionen zum einen eine interpsychische Funktion, indem sie Informationen über intendierte oder wahrscheinliche Verhaltensweisen und zugrundeliegende mentale Prozesse des Gegenübers liefern. Zum anderen haben Emotionen aber auch eine intrapsychische Funktion, indem sie Verhalten und Kognitionen organisieren und motivieren und somit als Grundlage für ein adaptives, zielkorrigiertes Verhalten dienen (Lazarus, 1991; Malatesta, 1990; Saarni, Mumme & Campos, 1998).

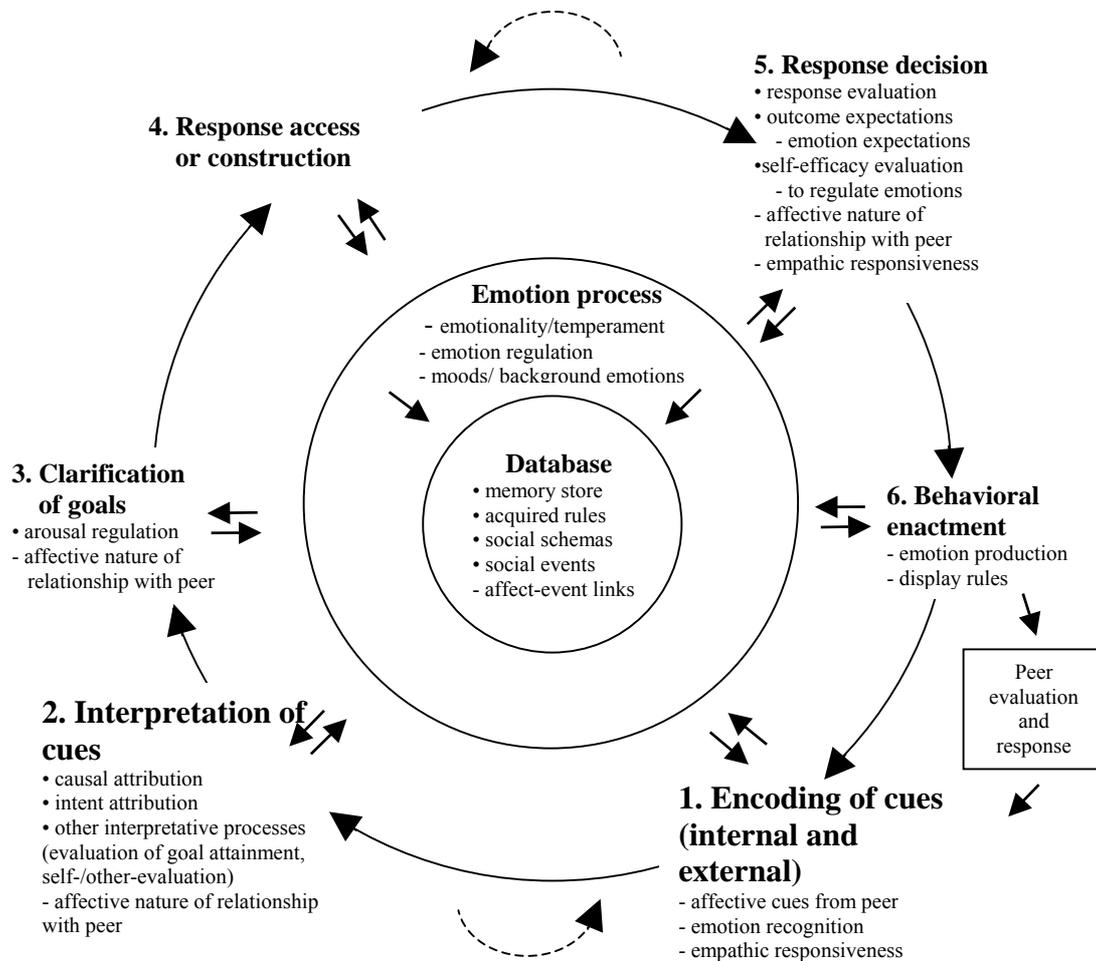


Abbildung 1: Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge (1994) einschließlich der Erweiterung des Modells um emotionale Prozesse von Lemerise und Arsenio (2000). (Mit Punkten gekennzeichnete Aspekte entstammen dem Modell von Crick und Dodge, Striche symbolisieren die Erweiterung von Lemerise und Arsenio).

Im Prozess der Informationsverarbeitung werden bestimmte Schritte durchlaufen, auf die im Folgenden eingegangen wird.

1) *Enkodierung und 2) Interpretation der Hinweisreize*

Im ersten und zweiten Schritt der Informationsverarbeitung werden internale und externale Hinweisreize enkodiert und interpretiert. Crick und Dodge (1994) nehmen an, dass Kinder gegenüber internalen und/ oder situativen Hinweisreizen (Cues) selektiv aufmerksam sind.

Die Interpretation dieser Cues wird durch verschiedene Prozesse beeinflusst. Diese Prozesse beinhalten (a) das Verständnis der in der Situation aufgetretenen Emotionen, (b) eine Kausalanalyse der Ereignisse, die in der Situation aufgetreten sind sowie (c) Folgerungen über die Perspektiven anderer in dieser Situation (einschließlich der Zuschreibung ihrer Absichten). Steinberg und Dodge (1983) konfrontierten Kinder in einer Untersuchung zu Absichtszuweisungen hypothetisch mit einer uneindeutigen Situation, in der ein Kind einen Turm, den ein anderes Kind gerade fertig gebaut hatte, umstieß. Sozial unangepasste, aggressive Kinder tendierten eher als nicht-aggressive Kinder dazu, dem Kind in der Geschichte zu unterstellen, es hätte den Turm absichtlich umgestoßen. Die soziale Fehlanpassung bei Kindern hängt also unter anderem damit zusammen, dass sie dem Interaktionspartner in uneindeutigen, negativen Situationen absichtliches Verhalten unterstellen.

Neben den genannten Prozessen erfassen Kinder, (d) ob in bisherigen Interaktionssituationen ihre gesetzten Ziele erreicht wurden; zudem bewerten sie, (e) wie exakt sie das Verhalten der Interaktionspartner und ihrer Selbstwirksamkeitserwartung in vergangenen Interaktionen eingeschätzt haben. Dazu wird ein Kind seine vorhergesagten Erwartungen mit den tatsächlichen Reaktionen der anderen vergleichen; dieser Vergleich kann auch dazu führen, dass ursprüngliche Annahmen verändert oder neue Überzeugungen entwickelt werden (Crick & Dodge, 1994). Schließlich wird angenommen, dass Kinder (f) sich selbst und ihre Interaktionspartner an Hand der aktuellen Interaktionssituation bewerten, indem sie z.B. ihre soziale Kompetenz einschätzen. Durch den Zugriff auf die Datenbank wird diese Evaluation durch vergangene Interaktionserfahrungen beeinflusst. Ein Kind, das in mehreren Situationen sein gesetztes Ziel nicht erreichte und von seinen Interaktionspartnern häufig abgelehnt wurde, wird ein allgemeines Schema der eigenen sozialen Inkompetenz sowie ein negatives Bild von anderen entwickeln und dementsprechend die aktuelle Situation negativ einschätzen (Crick & Dodge, 1994).

Lemerise und Arsenio (2000) betonen, dass die Enkodierung und Interpretation eigener emotionaler Hinweisreize zu einer Veränderung der erfahrenen diskreten Emotion oder zu einer Veränderung der bereits existierenden Stimmung führen kann. Ebenso stellen auch affektive Hinweisreize der Interaktionspartner eine wichtige Informationsquelle dar. Zieht man die Annahmen funktionalistischer Theorien heran (Magai & McFadden, 1995), wird deutlich, dass affektive Signale eine wechselseitige regulatorische Funktion haben, wodurch das Verhalten an den Interaktionspartner angepasst werden kann. Demnach kommt diese wechselseitige regulatorische Funktion bei vertrauten Interaktionspartnern besonders zu tragen. Dabei kann auch die Qualität der emotionalen Bindung zwischen den beiden Interaktionspartnern die Enkodierung beeinflussen. Vermutlich werden eher solche Informationen wahrgenommen, die mit der aktuellen Stimmung übereinstimmen (Lemerise & Arsenio, 2000).

3) Zielklärung

Im dritten Schritt der Informationsverarbeitung wird ein Ziel geklärt bzw. ausgewählt. Ziele sind dabei definiert als "*focused arousal states that function as orientations toward producing (or wanting to produce) particular outcomes*" (Crick & Dodge, 1994, S. 76). Ziele können internal (z.B. Emotionen aufrechtzuerhalten oder zu regulieren) oder external (z.B. sich mit einem Widersacher zu

versöhnen oder Freundschaft zu schließen) sein. Die Autoren nehmen an, dass Kinder eine bestimmte Zielorientierung an eine soziale Situation herantragen; genauso ist es aber möglich, dass sie als Reaktion auf den unmittelbaren sozialen Stimulus gesetzte Ziele verwerfen und neue aufstellen.

Nach Lemerise und Arsenio (2000) können Emotionen bestimmte Ziele energetisieren, ebenso kann die Auswahl eines Zieles Emotionen oder Stimmungen verändern. Die Emotionalität des Kindes und die affektiven Hinweisreize des Interaktionspartners sowie die Qualität des emotionalen Bandes zwischen dem Kind und seinem Interaktionspartner können die Zielauswahl beeinflussen. Die Autoren gehen davon aus, dass Ziele, die innerhalb einer sozialen Beziehung gesetzt werden, sowohl emotional als auch kognitiv komplexer sind als Ziele außerhalb einer Beziehung, weil sie verschiedene kognitive und affektive Perspektiven erfordern (Lemerise & Arsenio, 2000).³

4) Zugriff auf eine Reaktion oder Neukonstruktion einer Reaktion

Im Anschluss an die Zielklärung werden verschiedenen Reaktionsmöglichkeiten generiert und im Hinblick auf ihre Effizienz evaluiert. Dabei greifen Kinder auf mögliche Verhaltensweisen aus dem Gedächtnisinhalt zurück, oder sie konstruieren ein neues Verhalten als Antwort auf eine neue soziale Situation, die sie vorher noch nicht erlebt haben. Diese Reaktionen können durch das ausgewählte Ziel beeinflusst sein, müssen dies aber nicht (Crick & Dodge, 1994). Pettit, Dodge und Brown (1988) untersuchten den Zusammenhang zwischen der Generierung von Handlungsstrategien und der sozialen Anpassung von Kindern. Sie konnten zeigen, dass unbeliebte Kinder weniger Handlungsmöglichkeiten und zugleich häufiger ineffektive, irrelevante oder ungenaue Strategien zu vorgegebenen Situationen nennen. Sie unterscheiden sich also sowohl hinsichtlich der Qualität als auch der Quantität der generierten Handlungsalternativen von sozial angepassten Kindern.

5) Auswahl einer Reaktion

Im nächsten Schritt der Informationsverarbeitung schließlich wird eine Reaktion ausgewählt. Dazu evaluieren Kinder die vorher gewählten oder konstruierten Reaktionen und wählen die am positivsten bewertete für ihr Verhalten aus. Crick und Dodge (1994) gehen davon aus, dass viele Faktoren in diesen Bewertungsprozess einfließen. Dazu gehören zum einen die Bewertung über die Angemessenheit der gewählten Reaktion (response-evaluation). Diese erfolgt mittels einer spezifischen Bewertungsdimension, die auf moralischen Regeln und Werten beruht. Studien haben gezeigt, dass zurückgewiesene, sozial unangepasste Kinder aggressive Reaktionen in einer hypothetischen Situation positiver bewerteten und kompetente (z.B. prosoziale) Strategien negativer als ihre sozial besser angepassten Peers (Crick & Ladd, 1993). Zum zweiten gehen die Erwartung über das Handlungsergebnis (outcome expectations) in den Bewertungsprozess mit ein. Hierunter versteht man die Erwartungen des Kindes bezüglich der Folgen einer bestimmten Reaktion. Von besonderer Bedeutung sind dabei die möglichen Reaktionen des Interaktionspartners auf eine

³ Ein Ziel innerhalb einer Beziehung kann z.B. der Wunsch nach (emotionaler) Nähe der Bezugsperson sein, Beispiel für ein Ziel außerhalb einer Beziehung wäre der Wunsch, auch auf der Schaukel zu sitzen, auf der ein fremdes Kind gerade schaukelt.

ausgeführte Handlung des Kindes (Crick & Dodge, 1994). Drittens ist auch die Selbstwirksamkeitserwartung (self-efficacy evaluation) des Kindes entscheidend für den Bewertungsprozess. Ein Kind wird eher solche Handlungen auswählen, bei denen es das Vertrauen in sich selbst hat, die gewählte Strategie auch tatsächlich ausführen zu können.

Lemerise und Arsenio (2000) beschreiben die Bedeutung von Emotionen für den vierten und fünften Schritt der Informationsverarbeitung folgendermaßen: die Fähigkeit der Kinder, Emotionen zu regulieren, hat einen Einfluss auf die Anzahl der Reaktionsmöglichkeiten, die generiert werden. Daneben spielen aber insbesondere auch die Erwartungen, die Kinder über die emotionalen Konsequenzen der Reaktionen haben, eine wichtige Rolle im Bewertungsprozess. Auch bei diesem Schritt der Informationsverarbeitung motiviert die emotionale Bindung zwischen dem Kind und seinem Interaktionspartner das Kind, verschiedene Perspektiven und Antwortmöglichkeiten in die Bewertung mit einzubeziehen.

6) *Verhaltensreaktion*

Im letzten Schritt des Modells kommt es schließlich zur behavioralen Umsetzung der ausgewählten Reaktion (Crick & Dodge, 1994). Auch auf diesen Schritt kann die Emotionalität des Kindes einen Einfluss haben (Lemerise & Arsenio, 2000). Die Fähigkeit, Emotionen flexibel (also der Situation angemessen) zu zeigen, erfordert die Kontrolle über die eigene Expressivität und außerdem Sensitivität gegenüber der Situation aus mehreren Perspektiven.

Darüber hinaus bilden auch die eigenen emotionalen Hinweisreize und die der Interaktionspartner eine anhaltende Informationsquelle darüber, wie die Begegnung verläuft, so dass das Kind noch Anpassungen seiner Verhaltensreaktion vornehmen kann. Emotionale Hinweisreize können dem Kind auch Informationen über den Erfolg oder Misserfolg seiner Verhaltensreaktion liefern. Schließlich sind Emotionen ein Teil dessen, was das Kind in seinem sozialen Wissen repräsentiert (Lemerise & Arsenio, 2000).

Soziale Interaktionen und mentale Verarbeitungen hören natürlich an dieser Stelle nicht auf; nachfolgende Prozesse können als wiederkehrender Prozess oder Kreisreaktion der Verarbeitungsstufen angesehen werden (Crick & Dodge, 1994).

1.2.2.2 Die Bedeutung des Modells der sozialen Informationsverarbeitung für die Bindungstheorie

Das Modell von Crick und Dodge (1994) ist per se kein Entwicklungsmodell. Es wurde entwickelt, um unterschiedliche Verhaltensweisen in sozialen Situationen zu verstehen, nicht, um Vorhersagen über altersbedingte Veränderungen in der sozialen Informationsverarbeitung machen zu können. Dennoch weisen die Autoren darauf hin, dass es entwicklungsbedingte Veränderungen im Bereich der sozialen Informationsverarbeitung gibt, die in erster Linie durch den Zuwachs an kognitiven Fähigkeiten sowie durch eine Zunahme der Verarbeitungsgeschwindigkeit begründet ist. Die wichtigste Veränderung im Bereich der kognitiven Fähigkeiten liegt für Crick und Dodge (1994) in der Veränderung der Datenbasis: im Laufe ihrer Entwicklung machen Kinder vermehrt Erfahrungen im Umgang mit sozialen Situationen. Diese Veränderungen sind dabei sowohl

quantitativer als auch qualitativer Natur: ein Kind erweitert durch neue Erfahrungen zum einen sein Verhaltensrepertoire und erwirbt neue Handlungsstrategien, zum anderen lernt es zunehmend mehr adäquate Verhaltensweisen kennen. Durch eine Erhöhung der Verarbeitungsgeschwindigkeit lernen Kinder zudem, komplexere Informationen effizienter zu verarbeiten (Crick & Dodge, 1994).

Das Modell der sozialen Informationsverarbeitung von Crick und Dodge (1994) bzw. die erweiterte Version von Lemerise und Arsenio (2000) (vgl. Punkt I 1.2.2.1) eignet sich also weniger, um den Verlauf der Bindungsentwicklung zu beschreiben, es bietet jedoch eine Möglichkeit, die Organisation des inneren Arbeitsmodells im Vorschulalter, also zum Zeitpunkt der zielkorrigierten Partnerschaft (Bowlby, 1969), zu konzeptualisieren (vgl. Abbildung 2). Dabei steht die Frage im Vordergrund, wie das IWM zu diesem Entwicklungszeitpunkt organisiert sein muss, damit ein Kind kognitiv zu einer zielkorrigierten Partnerschaft in der Lage ist.

Bis zur dritten Phase der Bindungsentwicklung stehen die Bedürfnisse des Kindes im Vordergrund der Beziehung. Ab der Phase der zielkorrigierten Partnerschaft lernt das Kind, dass nicht nur es selbst, sondern auch seine Bindungspersonen Gefühle, Interessen und Ziele haben, und es beginnt zu verstehen, dass diese nicht unbedingt mit den eigenen Motiven übereinstimmen müssen (Bowlby, 1969). Das Kind orientiert nun sein Handeln (um ein gesetztes Ziel zu erreichen) nicht mehr nur an den eigenen Plänen, sondern auch an denen der Bindungsperson. Bindung besteht weiterhin als ein wesentlicher Faktor in der Entwicklung des Kindes, beruht jetzt aber nicht mehr allein auf der physischen Anwesenheit der Bindungsfigur, sondern auf der „kognitiven Repräsentation ihrer Verfügbarkeit“ (Bowlby, 1969).

Datenbank

Die Bindungstheorie geht davon aus, dass sich innere Arbeitsmodelle durch die Interaktionserfahrungen mit den Bindungspersonen entwickeln. Mit dem Arbeitsmodell entstehen Regeln und Regelsysteme, von denen das eigene Verhalten geleitet wird. Arbeitsmodelle wirken mit der Zeit als interpretative Filter, mit denen Erfahrungen eingeschätzt werden. Kinder lernen also in der Interaktion mit ihren Bezugspersonen, soziale Hinweisreize zu nutzen, um das eigene Verhalten in bestimmten Situationen daran auszurichten. Dabei dient ihnen das sich entwickelnde innere Arbeitsmodell als Grundlage zur Interpretation der Reize. Crick und Dodge (1994) verweisen auf die Ähnlichkeit internaler Arbeitsmodelle von Bindung mit der *Datenbank*, die ihrem Modell zugrunde liegt: beide beruhen auf den Erfahrungen, die ein Kind in sozialen Situationen gemacht hat (Crittenden & Ainsworth, 1989). Das IWM bezieht sich dabei zunächst allerdings auf die spezifischen Erfahrungen eines Kindes mit seinen Bindungspersonen.

Wie unter Punkt I 1.2.2.1 dargestellt wurde, erweitern Lemerise und Arsenio (2000) die Datenbank um emotionale Prozesse. Die Emotionalität eines Individuums beeinflusst jeden Schritt der sozialen Informationsverarbeitung und damit auch die Entscheidungen, die die betreffende Person in sozialen Situationen trifft. Die Autoren verweisen auf die interpsychische Funktion (Informationen über intendierte oder wahrscheinliche Verhaltensweisen des

Gegenübers) sowie auf die intrapsychische Funktion (Grundlage für ein adaptives, zielkorrigiertes Verhalten) von Emotionen.

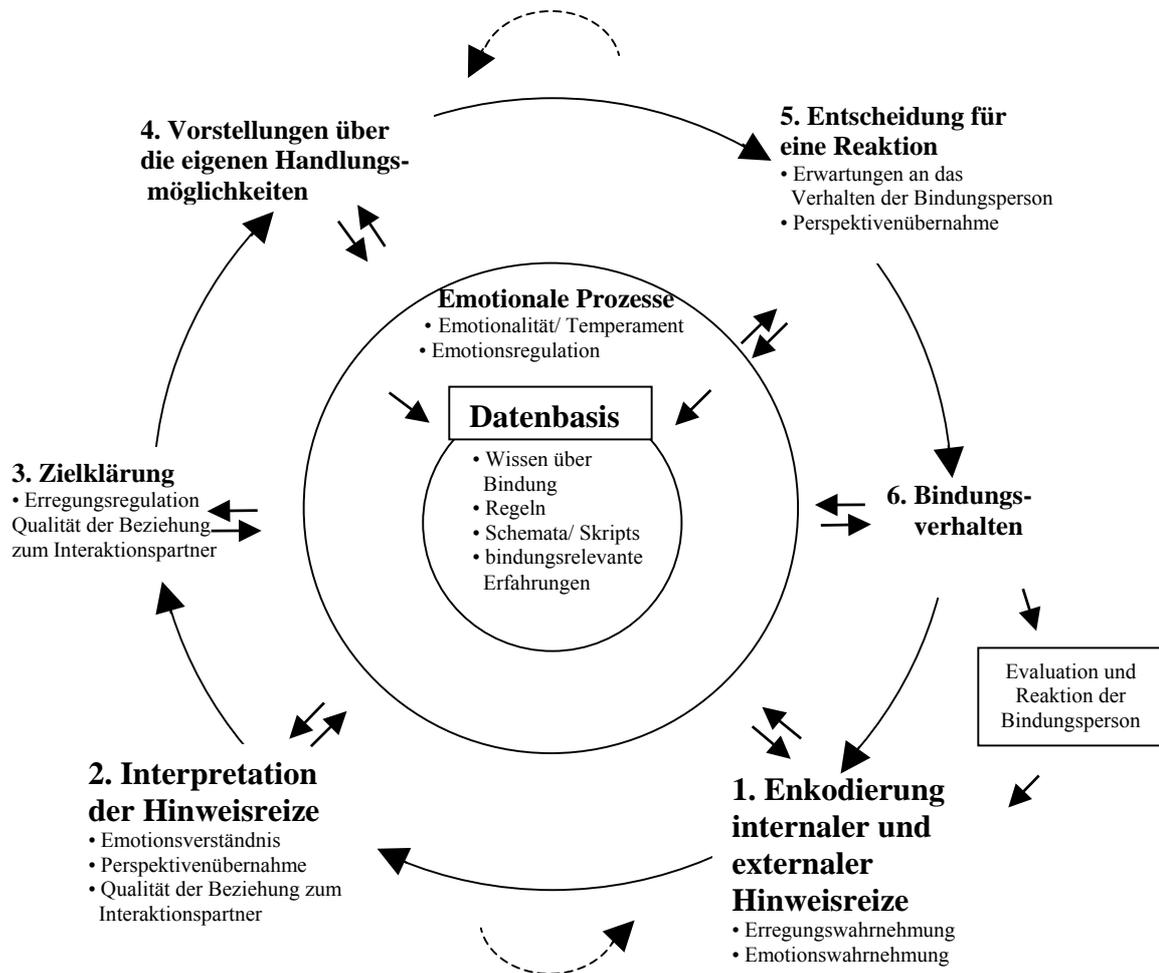


Abbildung 2: Funktionsweise des inneren Arbeitsmodells von Bindung: Schritte der Informationsverarbeitung in bindungsrelevanten Situationen zum Zeitpunkt der zielkorrigierten Partnerschaft (in Anlehnung an das Modell von Crick und Dodge, 1994 bzw. von Lemerise und Arsenio, 2000).

Auch das IWM besteht sowohl aus emotionalen als auch aus kognitiven Komponenten; damit wird es möglich, Ereignisse in der Realität zu simulieren bzw. vorwegzunehmen und somit Verhalten vorausschauend zu planen (Bowlby, 1969). Nach Bowlby werden Emotionen als bewusste oder unbewusste Bewertungsprozesse verstanden, die für das Individuum „... eine Art Warnsystem für seine eigenen inneren Zustände, Antriebe und Situationen [darstellen]. Weil sie gewöhnlich durch ein bestimmtes Mienenspiel, Körperhaltung und Bewegungsansätze begleitet sind, vermitteln sie dem Menschen seiner Umwelt wertvolle Informationen“ (Bowlby, 1969, S. 107). In der Bindungstheorie wird davon ausgegangen, dass frühe Erfahrungen beim Aufbau von Bindungen dazu beitragen, wie emotionale Erfahrungen organisiert und reguliert werden und somit langfristige Auswirkungen auf die emotionale Integrität der betreffenden Individuen haben (Grossmann et al., 1989). So konnte in einer Untersuchung z.B. gezeigt werden, dass dreijährige Kinder ihre Traurigkeit über eine Niederlage in einem Turmbauspiel offener zeigen konnten, wenn sie mit einem Jahr sicher gebunden

waren, als Kinder, die mit einem Jahr einer unsicheren Bindungsqualität zugeordnet worden waren (Lütkenhaus, Grossmann & Grossmann, 1985).⁴

Schritte der Informationsverarbeitung

Im Folgenden wird auf die Bedeutung der sechs Schritte der Informationsverarbeitung für die Funktionsweise des inneren Arbeitsmodells von Bindung eingegangen.

Lemerise und Arsenio (2000) betonen, dass sowohl die Enkodierung und die Interpretation eigener emotionaler Reize als auch die affektiven Signale der Interaktionspartner eine wichtige Informationsquelle darstellen. Im Sinne der funktionalistischen Theorien haben affektive Signale eine wechselseitig regulatorische Funktion (Magai & McFadden, 1995). Dadurch kann das Verhalten an den Interaktionspartner angepasst werden. Bei vertrauten Interaktionspartnern sollte diese wechselseitige regulatorische Funktion besonders bedeutsam sein. Vermutlich werden auch eher solche Informationen wahrgenommen, die mit der aktuellen Stimmung übereinstimmen (Lemerise & Arsenio, 2000).

Überträgt man diese Befunde auf bindungsrelevante Situationen, bedeutet dies, dass ein Kind die wahrgenommenen Emotionen, entsprechend seiner bisherigen Erfahrungen und kognitiven Errungenschaften, interpretiert. Thompson et al. (2003) konnten in verschiedenen Studien zeigen, dass die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung sowie die Qualität der Eltern-Kind-Konversationen einen Einfluss auf das wachsende Emotionsverständnis eines Kindes haben. Dreijährige Kinder mit einer unsicheren Bindungsqualität konnten sich in einer Untersuchung von Belsky, Spritz und Crinc (1996) besser an emotional negative Ereignisse aus einem zuvor beobachteten Puppenspiel erinnern, Kinder mit einer sicheren Bindungsrepräsentation hingegen erinnerten sich vermehrt an emotional positive Ereignisse. Die Autoren interpretieren diesen Befund dahingehend, dass unsicher gebundene Kinder gegenüber negativen Emotionen sensitiv sind und ihre Informationsverarbeitung dadurch beeinflusst wird.

Für die Interpretation der Emotionen (in bindungsrelevanten Situationen) wird ein Kind zudem einschätzen, warum es zu einem bestimmten Ereignis gekommen ist (vgl. Crick & Dodge, 1994). Dabei ist die Fähigkeit, auch die Perspektive der Bindungspersonen übernehmen zu können, von besonderer Bedeutung. Das Konzept der zielkorrigierten Partnerschaft beinhaltet, dass ein Kind bereits ein mentales Modell von sich selbst, seiner Bindungsperson sowie den Interaktionen mit dieser Bindungsperson entwickelt hat; dadurch ist es in der Lage, diese Repräsentationen mit in den Bewertungsprozess einzubeziehen (vgl. Punkt I 1.1.3.4).

Weiterhin wird die Interpretation des Kindes durch seine Einschätzung darüber, ob seine Ziele in vergangenen Interaktionen mit dieser Bindungsperson erreicht wurden, beeinflusst. So wird z.B. angenommen, dass unsicher-vermeidende Kinder ihre Bindungsperson häufig - vor allem in belastenden Situationen - als zurückweisend erlebt haben. Dementsprechend entwickeln sie ein

⁴ Erst im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit wird explizit auf die Entwicklung und auf die Bedeutung von Unterschieden in der Bindungsorganisation eingegangen (vgl. Punkt II 1.1-1.3). Dennoch wird zur Beschreibung des Modells der Informationsverarbeitung bereits hier auf einige Studien verwiesen, die sich mit individuellen Unterschieden in der Bindungsqualität der Kinder befassen.

Modell von ihrer Bindungsperson als wenig unterstützend (Bretherton, 1990). Dieses Modell wird an die aktuelle Interaktionssituation herangetragen.

Bei diesen Interpretationsprozessen greift das Kind auf Inhalte aus dem IWM zurück, die ihm als Bewertungsgrundlage dienen. Dadurch wird die Bedeutung vergangener Erfahrungen mit vertrauten Bindungspersonen in Form spezifischer Interaktionsmuster besonders deutlich. Dies kann auch als Erklärungsansatz dafür dienen, warum ein einmal gebildetes IWM zu Stabilität neigt (Bowlby, 1969), da eher solche Informationen wahrgenommen werden, die zu den erlebten Erfahrungen passen.

Im nächsten Schritt folgt die Zielklärung. Als Ziel in bindungsrelevanten Situationen kann die Erregungsregulation bzw. die Deaktivierung des Bindungsverhaltenssystems angenommen werden. Was als „gesetztes Ziel“ bestimmt wird, ist abhängig von der aktuellen Situation (Verunsicherung, Hunger, etc.) und der Interaktionsgeschichte des Kindes mit der betreffenden Bindungsperson (Bowlby, 1969). Lemerise und Arsenio (2000) heben hervor, dass die Art des emotionalen Bandes zwischen dem Kind und seinem Interaktionspartner die Zielauswahl eines Kindes beeinflussen kann. Überträgt man dies auf das Verhalten einjähriger Kinder in der „Fremden Situation“, kann damit erklärt werden, warum beispielsweise ein sicher gebundenes Kind seine Erregung durch Nähesuchen reguliert, ein vermeidend gebundenes Kind dieses Nähesuchen hingegen vermeidet, da es gelernt hat, sein Bindungsverhaltenssystem dadurch besser deaktivieren zu können. Auch zum Zeitpunkt der zielkorrigierten Partnerschaft können die gesetzten Ziele entsprechend der Bindungstypen variieren.

Damit ein Kind sein gesetztes Ziel erreichen kann, benötigt es Vorstellungen über seine eigenen Handlungsmöglichkeiten. Für die Auswahl einer Strategie kann es auf bisherige Handlungen aus vergangenen Interaktionen mit der Bezugsperson, die im IWM gespeichert sind, zurückgreifen. Bei der Konfrontation mit unbekanntem Situationen werden neue Handlungsstrategien entwickelt. Die Anzahl der Handlungsmöglichkeiten, die Kinder generieren können, sollte aufgrund der Erweiterung der kognitiven Fähigkeiten mit zunehmendem Alter ansteigen (Crick & Dodge, 1994).

Eine ausgewählte Handlungsstrategie muss im nächsten Schritt unter Berücksichtigung verschiedener Faktoren (vgl. Punkt I 1.2.2.1) im Hinblick auf ihre Effektivität bewertet werden. In bindungsrelevanten Situationen erscheint dabei das erwartete Verhalten der Bindungsperson als Reaktion auf das ausgewählte Verhalten von besonderer Bedeutung. Aus Sicht der Bindungstheorie können Kinder erst zum Zeitpunkt der zielkorrigierten Partnerschaft abschätzen, welche Ziele und Pläne die Bezugsperson hat und diese in ihr Handeln mit einbeziehen (Marvin & Britner, 1999). Marvin und Greenberg (1982) befragten drei- bis vierjährige Kinder zu ihren Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen. Die Kinder wurden in einer Trennungssituation (ähnlich der „Fremden Situation“) unter anderem gefragt, woher sie wissen, dass ihre Mutter wieder kommt, ob sie die Rückkehr der Mutter beeinflussen können und ob die Mutter auch dann wiederkommen würde, wenn sie dies nicht möchte. Die Ergebnisse zeigten, dass die meisten Vierjährigen in der Lage sind, bestimmte Schlussfolgerungen über die Ziele und Gedanken anderer zu ziehen, auch

wenn diese ihren eigenen Zielen widersprechen. Dreijährige haben diese Fähigkeit größtenteils noch nicht erworben.

Wie unter Punkt I 1.2.2.1 beschrieben, betonen Lemerise und Arsenio (2000) auch die Bedeutung von Emotionen im vierten und fünften Schritt der Informationsverarbeitung. Besonders wichtig erscheint in bindungsrelevanten Situationen ihre Annahme, dass die Fähigkeit der Kinder, Emotionen zu regulieren, einen Einfluss auf die Anzahl der Handlungsalternativen hat, die Kinder in bestimmten Situationen generieren können. Zudem gehen sie davon aus, dass die emotionale Bindung zwischen dem Kind und seinem Interaktionspartner das Kind motiviert, verschiedene Perspektiven und Reaktionsmöglichkeiten in die Bewertung mit einzubeziehen.

Im letzten Schritt des Modells kommt es zur behavioralen Umsetzung der ausgewählten Reaktion (Crick & Dodge, 1994), die sich im aktuellen Bindungsverhalten des Kindes äußert (Delius, Spangler, Bovenschen, Jäschke & Stecher, 2000). Die Annahmen von Lemerise und Arsenio (2000) bezüglich der Emotionalität der Kinder sowie der Qualität der emotionalen Bindung zu ihren Interaktionspartnern können Hinweise für individuelle Unterschiede in der Informationsverarbeitung in bindungsrelevanten Situationen geben.

1.3 Entwicklung des inneren Arbeitsmodells von Bindung und seiner Komponenten zum Zeitpunkt der zielkorrigierten Partnerschaft: Fragestellung der vorliegenden Arbeit

Das zu Beginn der Arbeit auf Seite 9 angeführte Zitat von Bowlby, in dem er die mangelnde empirische Untersuchung der Bindungsentwicklung nach dem Ende des Kleinkindalters anprangert, lässt sich als Leitsatz für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit verstehen. Bowlby beschäftigte sich unter anderem ausführlich mit der Frage, wie sich Bindungen von der Geburt an entwickeln und sieht in den (sozial-)kognitiven und kommunikativen Errungenschaften eines Kindes in den ersten Lebensjahren die Grundlage für die Fähigkeit, Pläne und Modelle zu entwickeln und letztlich auch dafür, sein Verhalten nicht nur an den eigenen Plänen und Zielen auszurichten, sondern die der Bindungsperson mit einzubeziehen und so einen gemeinsamen (zielkorrigierten) Plan zu entwerfen.

In der Bindungsforschung besteht bislang ein klares Defizit an Forschungsarbeiten, die sich mit der allgemeinen Bindungsentwicklung beschäftigen. Es existiert kaum empirisch fundiertes Wissen über die Phasen der Bindungsentwicklung, so wie Bowlby sie postuliert hat. Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit befasst sich in Anlehnung an das Zitat Bowlbys' mit der Phase der zielkorrigierten Partnerschaft, da dies die Phase ist, die noch am wenigsten untersucht wurde, zu der sich aber zugleich das Denken und Verhalten des Kindes ganz entscheidend verändert. Diese Veränderungen betreffen die Bindungsbeziehungen eines Kindes in besonderen Maßen. Einerseits werden in der vorliegenden Arbeit die kognitiven Voraussetzungen für eine zielkorrigierte Partnerschaft und damit der Beginn dieser Phase untersucht. Zudem ist anzunehmen, dass die Bindungsentwicklung im Alter von drei Jahren mit der vierten Phase der Bindungsentwicklung noch nicht abgeschlossen ist. Deshalb wird die Entwicklung der Phase der zielkorrigierten Partnerschaft während des gesamten Vorschulalters und zu Beginn des Schulalters untersucht.

Um welche (kognitiven und kommunikativen) Errungenschaften handelt es sich aber, die ein Kind befähigen, eine zielkorrigierte Partnerschaft einzugehen? Was kennzeichnet Bindung im Vorschulalter und, damit zusammenhängend, aus welchen Komponenten besteht das innere Arbeitsmodell von Bindung zum Zeitpunkt der zielkorrigierten Partnerschaft?

Ausgehend von Bowlbys (1969) Konzeptualisierung der Phase der zielkorrigierten Partnerschaft lassen sich, unter zu Hilfenahme des Modells zur Informationsverarbeitung in sozialen Situationen (Crick & Dodge, 1994), vier Komponenten des inneren Arbeitsmodells von Bindung ableiten, über die ein Kind verfügen muss, um eine zielkorrigierte Partnerschaft zu entwickeln. 1) Das Kind muss Vorstellungen darüber haben, wie es sich selbst in bindungsrelevanten Situationen verhalten kann, 2) es muss bestimmte Erwartungen darüber haben, wie die Bindungsperson in solchen Situationen auf das Bindungsverhalten des Kindes reagieren wird, 3) es muss die Perspektive der Bindungsperson übernehmen können und 4) es muss, um solche Situationen einschätzen zu können, sowohl die eigenen Gefühle als auch die der Bindungsperson wahrnehmen und verstehen können.

Fragestellung

Ziel der Arbeit ist es, die Entwicklung des inneren Arbeitsmodells von Bindung im Vorschulalter zu beschreiben. Was kennzeichnet Bindung im Alter von 3 bis 7 Jahren, zu einem Alter also, zu dem Bowlby (1969) annahm, dass sich eine zielkorrigierte Partnerschaft entwickelt hat?

1) Lassen sich die vier genannten Wissenskomponenten als Bestandteile des inneren Arbeitsmodells von Bindung (der „theory of attachment“) feststellen? Lässt sich eine Veränderung in den Wissenskomponenten nachweisen, die eine zunehmende Differenzierung des inneren Arbeitsmodells von Bindung aufzeigt?

Aus dieser ersten allgemeinen Frage lassen sich spezifische Fragen bezüglich der einzelnen Wissenskomponenten ableiten. Bezüglich der Komponenten „Vorstellungen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten“ und „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“, sowie damit einhergehend auch bezüglich der Komponente „Perspektivenübernahme“ sollen folgende Fragen beantwortet werden:

2) Wie entwickelt sich das Wissen über Bindung innerhalb der eigenen Mutter-Kind-Dyade im Vorschulalter bzw. mit Eintritt in das Schulalter?

Mit dieser Frage soll untersucht werden, ob das Wissen der Kinder über Handlungsmöglichkeiten in bindungsrelevanten Situationen mit zunehmendem Alter differenzierter wird. Im Modell der Informationsverarbeitung von Crick und Dodge (1994) wird angenommen, dass Kinder mit zunehmendem Alter mehr eigene Handlungsalternativen generieren können. Je mehr Verständnis die Kinder auch über die mentalen Zustände anderer erwerben (Wellman et al., 2001) desto differenzierter sollte ihr Wissen auch über das Verhalten der eigenen Bindungsperson werden.

Interessant erscheint hierbei auch die Frage, ob die Vorstellungen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten und die Erwartungen an das Verhalten der Bindungsperson ähnlich differenziert sind, oder ob Kinder im Laufe des Vorschulalters zu jedem Alterszeitpunkt mehr eigene Handlungsalternativen angeben können als Handlungen der eigenen Bindungsperson.

3) *Unterscheidet sich die Qualität der Handlungsalternativen, die Kinder in bindungsrelevanten Situationen nennen, in Abhängigkeit vom Alter der Kinder?*

Bowlby (1986) betont, dass *Bindungsverhalten* auch über die Kindheit hinaus anhält, dass aber „... die Mittel, wodurch es erreicht wird, zunehmend differenzierter“ (S. 319) werden. Mit der genannten Frage soll untersucht werden, ob sich auch auf repräsentationaler Ebene eine Differenzierung im Wissen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten sowie die der Bindungsperson zeigt und es somit Unterschiede in der Qualität der genannten Handlungen in Abhängigkeit vom Alter der Kinder gibt.

4) *Ist das Wissen der Kinder über die eigene Mutter-Kind-Dyade differenzierter als über fremde Mutter-Kind-Dyaden?*

In der Bindungstheorie wird davon ausgegangen, dass nur bindungsrelevante Ereignisse einen Einfluss auf die Ausbildung innerer Arbeitsmodelle der eigenen Person in Bindungsbeziehungen ausüben (Bowlby, 1969). Generalisieren Kinder das Wissen über Bindung, das sie innerhalb ihrer eigenen Bindungsbeziehungen erworben haben? Gehen sie also davon aus, dass sich andere Kinder und deren Bindungspersonen in bindungsrelevanten Situationen ähnlich wie sie selbst und wie ihre eigene Bindungsperson verhalten? Ab welchem Alter können Kinder auch die Perspektive anderer Mutter-Kind-Dyaden übernehmen? Ist das Wissen über die Handlungsmöglichkeiten anderer Kinder dabei (hinsichtlich Quantität und Qualität) differenzierter als über das Verhalten anderer Bindungspersonen?

Neben den drei genannten Komponenten wurde als weitere Komponente das „Emotionsverständnis“ konzipiert. Auch hier ist die Komponente „Perspektivenübernahme“ ein Bestandteil, wenn es darum geht, die Emotionen anderer zu verstehen.

5) *Wie bewerten die Kinder die Emotionen von Kindern und von Bindungspersonen in bindungsrelevanten Situationen?*

Emotionen spielen nach Bowlby (1969) eine zentrale Rolle in der Informationsverarbeitung in bindungsrelevanten Situationen, da sie dem Individuum Informationen über die inneren Zustände seiner Bindungspersonen vermitteln. Deshalb ist es interessant zu prüfen, ob die Kinder Emotionen bei Kindern und Bindungspersonen in bindungsrelevanten Situationen wahrnehmen und wie sie diese bewerten.

In der Literatur wird deutlich, dass sich während des Vorschulalters markante Veränderungen im Emotionsverständnis der Kinder zeigen (z.B. Michalson & Lewis, 1985; Denham & Couchoud, 1990). Deshalb soll auch in der vorliegenden Studie geprüft werden,

- 6) *ab welchem Alter Kinder die Emotionen von Kindern und von Bindungspersonen in bindungsrelevanten Situationen wahrnehmen und verstehen können und*
- 7) *ob es mit zunehmendem Alter der Kinder Hinweise auf Veränderungen des Emotionsverständnisses gibt.*

Zudem soll geprüft werden, ob die Befunde zu den genannten Fragen replizierbar sind.

- 8) *Lassen sich die Befunde zu den genannten Fragen in einer zweiten Querschnittuntersuchung replizieren?*

Wenn in der ersten Querschnittuntersuchungen systematische Altersunterschiede in den einzelnen Komponenten nachweisbar sind, sollten sie, wenn es sich tatsächlich um entwicklungsbedingte Veränderungen handelt, in der zweiten Querschnittuntersuchung replizierbar sein.

- 9) *Werden die Befunde zur Entwicklung der Komponenten des inneren Arbeitsmodells von Bindung auch im Längsschnitt (über ein Jahr) bestätigt?*

Die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit werden mittels eines kombinierten Quer-/Längsschnittdesigns geprüft. Dies ermöglicht es, neben dem Vergleich der Befunde aus den beiden Querschnittstudien auch die Entwicklung der einzelnen Komponenten im Längsschnitt zu analysieren. Das hat den Vorteil, dass sich die in den Quer- und Längsschnittmethoden eintretende Konfundierung zwischen Alters- und Testzeitdifferenzen vermeiden oder zumindest kontrollieren lässt (Schaie, 1965; Baltes, 1968). Da es durch die Verwendung eines Messwiederholungsdesigns im Längsschnitt auch zu einer Reduktion der Fehlervarianz kommt, könnten die Befunde der beiden Querschnittuntersuchungen gegebenenfalls statistisch noch deutlicher abgesichert werden.

2. Methoden

2.1 Studiendesign

Der vorliegenden Untersuchung liegt ein kombiniertes Quer-Längsschnittdesign zugrunde. Der Vorteil dieses Designs gegenüber Quer- bzw. Längsschnittstudien liegt nach Schaie (1965) darin, dass mögliche Fehlerquellen minimiert werden können.

In Querschnittstudien werden Daten zu einem Messzeitpunkt bei verschiedenen Altersgruppen analysiert. Die Stichproben entstammen demnach aus verschiedenen Kohorten. Mögliche Kohorteneffekte, selektive Populationsveränderungen und die Konfundierung von Alter und Kohorte erschweren die Interpretation der Daten (Petermann & Rudinger, 2003). Zudem sind Querschnittstudien statistisch weniger effizient als die Längsschnittmethode, da bei der Verwendung von unabhängigen Stichproben in den verschiedenen Altersgruppen die interindividuellen Differenzen als Fehlervarianzen in die Berechnung eingehen. Damit verringert sich (besonders bei geringen Altersunterschieden zwischen den Gruppen) die Wahrscheinlichkeit, Altersunterschiede statistisch nachweisen zu können.

Demgegenüber gehen Längsschnittstudien von einer Stichprobe aus und untersuchen diese zu mehreren Messzeitpunkten; somit können intraindividuelle Veränderungen untersucht werden. Darüber hinaus ermöglichen sie gegebenenfalls die Feststellung von Stabilität oder Kontinuität eines Entwicklungsmerkmals, und die Altersgruppen einer Längsschnittstichprobe sind untereinander leichter zu vergleichen. Zudem ist die Längsschnittmethode durch die wiederholte Messung der gleichen Individuen statistisch effizienter. Nachteile von Längsschnittstudien bilden unter anderem die vergleichsweise schwierige Stichprobengewinnung, systematische Drop-outs, Testungseffekte sowie die Konfundierung von Alters- und Testzeitunterschieden (Trautner, 1997).

Bei der Kombination beider Methoden in sequentiellen Stichprobenplänen lassen sich die in Quer- bzw. Längsschnittmethoden eintretenden Konfundierungen zwischen Alters-, Kohorten- und Testzeitdifferenzen vermeiden oder zumindest kontrollieren (Schaie, 1965; Baltes, 1968). Nach dem Sequenzmodell von Schaie ist *Entwicklung* (oder Verhalten) eine Funktion von *Alter* (reifungsbedingte Einflüsse durch neurophysiologische Prozesse), *Kohorte* (Umwelteinflüsse, die auf alle Mitglieder einer Kohorte gleichermaßen einwirken) und *Testzeit* (Einflüsse, die sich aus den Lebensbedingungen ergeben). Damit soll eine Präzisierung des Begriffs „Lebensalter“ erreicht werden und eine genauere Analyse der manchmal widersprüchlichen Befunde aus Quer- und Längsschnittstudien ermöglicht werden.

Die Daten der vorliegenden Studie wurden zu zwei Zeitpunkten erhoben. Die erste Erhebungswelle fand von Oktober 1999 bis April 2000 statt, die zweite Erhebung wurde im Zeitraum von November 2000 bis März 2001 durchgeführt. Dabei wurden zum ersten Erhebungszeitpunkt Kinder aus vier Altersgruppen (von 3;0 bis 6;6 Jahren) untersucht, ein Jahr später wurde mit den selben Kinder eine erneute Datenerhebung durchgeführt. Bei diesem zweiten Termin wurden zusätzlich zu den ursprünglichen Familien weitere Familien mit Kindern im Alter

von 3;0 bis 3;6 Jahren angeworben, so dass Kinder im Alter von 3;0 bis 3;6 Jahren in beiden Querschnittstudien vertreten waren. Tabelle 1 gibt einen Überblick über das verwendete Quer-/Längsschnittdesign.

Tabelle 1: Überblick über das kombinierte Quer-/Längsschnittdesign: Verteilung der Kinder auf die vier bzw. fünf Altersgruppen zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt

Altersgruppe	Querschnitt				
	Alter (Jahre; Monate)				
	3;0-3;6	3;7-4;6	4;7-5;6	5;7-6;6	6;7-7;6
	1	2	3	4	5
Datenerhebung I	18	23	24	21	--
Längsschnitt Datenerhebung II ¹	17 ²	17	21	21	19

¹ Die gegebenen Altersgruppen bestehen jeweils aus den Kindern der vorausgehenden Altersgruppe aus Datenerhebung I.

² Nicht aus der ursprünglichen Stichprobe.

2.2 Stichprobe

2.2.1 Messzeitpunkt I

Die Stichprobe der ersten Querschnittuntersuchung umfasst 89 Familien aus Gießen und der näheren Umgebung. Von diesen 89 Kindern konnten 41 Mädchen und 45 Jungen im Alter zwischen 3;0 und 6;6 Jahren in die Analyse einbezogen werden (vgl. Tabelle 2); bei einem Kind fiel während der Videoaufnahme der Ton aus, und zwei Kinder weigerten sich, die Fragen der Versuchsleiterin zu beantworten.

Tabelle 2: Verteilung der Stichprobe auf die Altersgruppen zu den beiden Messzeitpunkten und im Längsschnitt (getrennt für Mädchen und Jungen)

Alter (Jahre; Monate)	Messzeitpunkt I		Messzeitpunkt II		Alters- gruppe ¹	Längsschnitt	
	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen		Mädchen	Jungen
3;0-3;6	10	8	10	7	1	10	6
3;7-4;6	11	12	11	6	2	11	10
4;7-5;6	10	14	11	10	3	9	12
5;7-6;6	10	11	9	12	4	8	11
6;7-7;6	--	--	8	11			

¹ Altersgruppe 1 = Kinder waren zu Messzeitpunkt I 3;0-3;6 Jahre und zu Messzeitpunkt II 3;7-4;6 Jahre alt; entsprechendes gilt für die Altersgruppen 2 bis 4.

Die Stichprobengewinnung fand im Zeitraum von September bis November 1999 statt. Dazu wurden zunächst 21 Kindergärten im Stadtbereich Gießen mit der Bitte um Unterstützung angeschrieben. In 13 dieser Kindergärten erhielten die Untersucherinnen die Erlaubnis, die Eltern anzusprechen, ihnen den Gegenstand und das Ziel der Studie zu erklären und sie zu fragen, ob sie Interesse hätten, an dieser Studie teilzunehmen. Bei deren Einwilligung wurde die Adresse notiert und kurz darauf telefonisch ein Termin zur Untersuchung vereinbart. Zusätzlich wurden einige Familien durch Aushänge an der Universität sowie durch Mundpropaganda angeworben. Als Anreiz

zur Teilnahme wurde den Kindern ein kleines Geschenk sowie eine Urkunde in Aussicht gestellt und den Eltern zugesichert, allgemeine Informationen über die Studie zu erhalten.

Voraussetzung zur Teilnahme an der Studie war, dass die Kinder deutsch sprachen, da in erster Linie sprachliches Material verwendet wurde. Zudem mussten sie einer der gewünschten Altersgruppen angehören. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass etwa gleich viele Mädchen und Jungen in jeder Altersgruppe vertreten waren.

Um zu kontrollieren, dass die Kinder den sprachlichen Anforderungen der einzelnen Aufgaben gewachsen waren, wurden die Untertests „Wortschatz“ und „Rätsel“ der deutschen Version der „Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC)“ (Melchers & Preuß, 1991) durchgeführt. Der Untertest Wortschatz kann bei Kindern im Alter von 2;6 bis 4;11 Jahren angewendet werden und soll die Sprachentwicklung und dabei vor allem das sprachliche Ausdrucksvermögen der Kinder erfassen. *„Der Untertest Rätsel misst die Fähigkeit des Kindes, den Namen eines konkreten oder abstrakten sprachlichen Konzepts herzuleiten und zu nennen, von dem ihm einige Charakteristika vorgegeben werden“* (Melchers & Preuß, 1991, S. 73). Er kann für Kinder im Alter von 3;0 bis 12;5 Jahren angewendet werden. Die Auswertung der Untertests erfolgte nach den Vorgaben im Testhandbuch (Melchers & Preuß, 1991). Für den Untertest „Rätsel“ konnte für alle Kinder ein Standardwert errechnet werden, der Untertest „Wortschatz“ hingegen konnte nur bei Kindern bis 4;11 Jahren ausgewertet werden. In die Analyse der vorliegenden Arbeit wurden nur die Kinder eingeschlossen, bei denen der Standardwert bzw. der Mittelwert aus den beiden Untertests normgerecht war. Zum ersten Messzeitpunkt erfüllten alle Kinder diese Kriterien.

2.2.2 Längsschnitt und Messzeitpunkt II

Für die zweite Erhebungswelle wurden alle Familien der ursprünglichen Stichprobe erneut angeschrieben. Die Familien erhielten eine Zusammenfassung allgemeiner Ergebnisse aus der ersten Datenerhebung sowie einen Brief, der über das Ziel einer nächsten Erhebungswelle aufklärte. Zusätzlich wurden auch die Kinder mit einem altersangemessenen Brief persönlich eingeladen. Bei Interesse wurde mit den Familien telefonisch ein Termin vereinbart, wobei der erste Termin möglichst genau ein Jahr zurückliegen sollte. Von den 86 Kindern, die zum ersten Termin in die Analyse gingen, konnten 77 Kinder (89%) im Alter von 4;1 bis 7;6 Jahren für eine zweite Teilnahme gewonnen werden. Vier Familien waren unbekannt verzogen und fünf Familien wollten aus persönlichen Gründen nicht mehr an der Untersuchung teilnehmen. Somit gingen 77 Kinder (38 Mädchen und 39 Jungen) in die Längsschnittanalyse ein (vgl. Tabelle 2).

Die drei Kinder, die beim ersten Termin nicht in die Analyse eingeschlossen werden konnten, erschienen zum zweiten Termin wieder; von diesen mussten zwei erneut aus der Analyse ausgeschlossen werden, da sie sich weigerten, auf die Fragen der Versuchsleiterin zu antworten bzw. die Kriterien für das Sprachverständnis nicht erfüllten (vgl. Punkt I 2.2.1). Ein Kind konnte jedoch in die Querschnittanalyse zum zweiten Erhebungszeitpunkt eingeschlossen werden. Zusätzlich zu dieser bereits bestehenden Stichprobe wurden zum zweiten Untersuchungszeitpunkt Kinder im Alter

von 3;0 bis 3;6 Jahren angeworben. Dazu wurde das Stadtbüro Gießen um die Adressen von Kindern gebeten, die im Zeitraum von 01.09.1997 bis 31.01.1998 geboren wurden. Angeschrieben wurden dann 41 Familien, deren Telefonnummer im Telefonbuch zu finden war. In einem persönlichen Telefongespräch wurden die Familien über den Inhalt und das Ziel der Studie aufgeklärt und bei Interesse wurde ein Termin vereinbart. So konnten 22 Kinder angeworben werden, von denen 17 (11 Mädchen und 6 Jungen) in die Auswertung einbezogen wurden. Fünf Kinder mussten ausgeschlossen werden, da sie sich weigerten, an der Datenerhebung teilzunehmen (vier Kinder) oder den sprachlichen Anforderungen nicht genügten (ein Kind) (vgl. Punkt I 2.2.1).

2.2.3 Demographische Variablen der Stichprobenfamilien

Angaben zu den demographischen Daten der Stichprobenfamilien wurden zu beiden Erhebungszeitpunkten mit Hilfe eines Fragebogens gesammelt (Tabelle 3).

Tabelle 3: Demographische Variablen der Stichprobenfamilien zum ersten Messzeitpunkt ($N=86$), zum zweiten Messzeitpunkt ($N=95$) und der Längsschnittstichprobe¹ ($N=77$) (absolute Häufigkeiten)

		Messzeitpunkt I		Messzeitpunkt II		Längsschnitt	
Geschwister	Keine	30		30		24	
	1-3 jüngere	24		29		24	
	1-3 ältere	20		25		19	
	Jüngere und ältere	12		10		9	
Kindergarten/ Schule	Nein	0		4		0	
	Halbtags	52		38		33	
	Mittagübergreifend	6		14		7	
	Ganztags	29		15		13	
Familiensituation	Schule	0		23		23	
	Zusammenlebend	64		72		56	
	Getrenntlebend	22		22		20	
Schulbildung Eltern		Mutter	Vater	Mutter	Vater	Mutter	Vater
	Abgeschlossenes Studium	36	42	39	47	32	36
	Höhere Schule	24	24	25	23	21	20
	Mittlere Reife	20	7	21	8	15	5
	Hauptschulabschluss	4	5	6	8	6	7
Berufstätigkeit	Keinen Abschluss	2	0	2	1	1	1
	Nicht berufstätig	34	4	35	3	28	2
	Halbtags	39	10	50	16	40	12
	Ganztags	10	63	7	65	6	54
Gesamtnetto- einkommen ²	< 1500 DM	wurde nicht Erhoben		3		3	
	1500 – 3000 DM			14		11	
	3000 – 5000 DM			40		30	
	5000 – 7000 DM			23		20	
	> 7000 DM			8		7	

¹ Erhoben zum zweiten Messzeitpunkt.

² Das Erziehungsgeld wurde nicht mit eingeschlossen, da es sich nur um ein zeitlich befristetes Einkommen handelt.

Die Verteilungen sind in allen drei Stichproben⁵ relativ ähnlich: etwa ein Drittel der Kinder waren Einzelkinder, zwei Drittel hatten ein oder mehrere Geschwister. Alle Kinder besuchten zum Zeitpunkt der ersten Erhebung einen Kindergarten, eingeschult war zu diesem Zeitpunkt noch kein Kind. Zum Zeitpunkt der zweiten Datenerhebung besuchten vier Kinder noch keinen Kindergarten, 24% waren bereits eingeschult. In etwa drei Viertel der Familien in allen drei Stichproben lebten die Eltern zusammen. Die überwiegende Mehrheit der Eltern hatte einen höheren Schulabschluss, etwa 40% der Mütter und 50% der Väter absolvierten anschließend einen abgeschlossenen Hochschulabschluss. Dieser relativ hohe Anteil an Akademikern kann auf der Tatsache beruhen, dass Gießen eine relativ kleine Stadt mit einer großen Universität ist. Insgesamt waren jedoch trotz der leicht schiefen Verteilung alle Schichtgruppen vertreten. Knapp 60% der Mütter und etwa 85% der Väter waren berufstätig. Das monatliche Gesamtnettoeinkommen lag bei etwa 40% der Familien zwischen 3000 DM und 5000 DM und bei etwa 25% zwischen 5000 DM und 7000 DM. Etwa 18% der Familien lebten mit einem Gesamtnettoeinkommen unter 3000 DM, knapp 9% mit einem Gesamtnettoeinkommen über 7000 DM.

2.3 Datenerhebung

2.3.1 Überblick über die Erhebungsverfahren

Zu beiden Messzeitpunkten wurde mit den Kindern das „*Bilderbuch zur Erfassung von Vorstellungen und Erwartungen von Bindung bei Kindern im Vorschulalter*“ (Delius, Bovenschen, Jäschke, Stecher & Spangler, 2000) durchgeführt. Zusätzlich wurden in der ersten Datenerhebung zwei Untertests des *K-ABC* (Melchers & Preuß, 1991) zum Sprachverständnis und zur Sprachproduktion angewendet (vgl. Punkt I 2.2.1). Neben dem Bilderbuch wurde am zweiten Untersuchungstermin die Bindungsrepräsentation der Kinder mit dem *Geschichtenergänzungsverfahren* (Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990) erhoben. Zudem wurden bei den Kindern, die an der ersten Studie nicht teilgenommen hatten, die zwei Untertests des *K-ABC* zum Sprachverständnis und zur Sprachproduktion durchgeführt.⁶

Die Mütter⁷ wurden zu beiden Messzeitpunkten nochmals genau über das Untersuchungsziel aufgeklärt; zudem bekamen sie einen *Fragebogen zu den demographischen Variablen* vorgelegt.⁸

⁵ Gemeint ist hier die Stichprobe zu Messzeitpunkt I, die um die Dreijährigen erweiterte Stichprobe zu Messzeitpunkt II sowie die Stichprobe, die in die Längsschnittanalyse eingegangen ist.

⁶ Zusätzlich wurden zum ersten Termin verschiedene „*false-belief*“-Aufgaben (nach Wimmer & Perner, 1983) und zum zweiten Termin eine *standardisierte Trennungs- und Wiedervereinigungssituation* (nach Main & Cassidy, 1988) sowie eine *Interaktionssituation zwischen Mutter und Kind* (nach Geserick, in Vorbereitung) durchgeführt, die aber nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind und auf die deshalb nicht näher eingegangen wird.

⁷ Bei der ersten Datenerhebung erschienen 6 Kinder mit ihrem Vater, bei der zweiten Datenerhebung waren es 12 Kinder. In diesen Fällen wurden alle Untersuchungen, die hier mit der Mutter angegeben sind, mit dem Vater durchgeführt. Der Einfachheit halber wird im Folgenden jedoch immer nur von „Mutter“ gesprochen.

⁸ Darüber hinaus wurden die Mütter zu beiden Untersuchungszeitpunkten gebeten, mit Hilfe des „*California-Child-Q-Sort*“ (Göttert & Asendorpf, 1989) die Persönlichkeit ihres Kindes zu beschreiben. Zusätzlich wurde in der ersten Datenerhebung das „*Adult-Attachment-Projective*“ (George, West &

2.3.2 Ablauf der Datenerhebung

Beide Erhebungen fanden in der Abteilung für Entwicklungspsychologie an der Justus-Liebig-Universität Gießen statt. Jede Familie wurde von zwei Versuchsleiterinnen in einem speziell für die Untersuchung kindgerecht eingerichteten Raum begrüßt. Das Kind hatte zunächst die Gelegenheit, den Raum und die Versuchsleiterin (VL1), die die Untersuchungen mit dem Kind durchführte, kennen zu lernen. Nur in Ausnahmefällen entsprach VL1 zum ersten Messzeitpunkt auch VL1 in der zweiten Untersuchung. Die zweite Versuchsleiterin (VL2) hielt sich mit der Mutter des Kindes möglichst im Hintergrund. VL1 erklärte dem Kind kurz den Sinn und den Ablauf der Untersuchung. Wenn das Kind zustimmte, verließ die Mutter anschließend mit VL2 den Raum und ging in das nahegelegene Büro der Autorin. Kurz vor Verlassen des Raumes wurde die Videoaufnahme durch VL2 gestartet. War das Kind nicht bereit, die Mutter gehen zu lassen, blieben die Mutter und VL2 ebenfalls in dem Untersuchungsraum des Kindes und setzten sich hinter eine Trennwand, so dass das Kind die Mutter zwar nicht sehen konnte, aber jederzeit rufen oder gegebenenfalls auch hinter die Trennwand gehen konnte. Dies betrifft sechs Familien zum ersten Messzeitpunkt und vier Familien zum zweiten Messzeitpunkt. Lediglich in drei Ausnahmefällen (bei Datenerhebung I) setzte sich die Mutter direkt neben das Kind an den Untersuchungstisch. Bei neun Kindern wurde in der zweiten Datenerhebung die Interaktionssituation vorgezogen, da eine Trennung zunächst schwierig war. Wenn möglich, verließ die Mutter anschließend den Raum, so dass dann in der beschriebenen Reihenfolge fortgefahren werden konnte.

Vor jeder neuen Situation wurde dem Kind die Aufgabe erklärt. Nach dem Bilderbuch fand in beiden Untersuchungen eine 10- bis 15minütige Pause statt, in der das Kind im Raum herumlaufen konnte und ein Getränk und Kekse gereicht bekam. Am Ende der Untersuchung wurde die Mutter wieder in das Untersuchungszimmer des Kindes gebeten. Das Kind erhielt ein kleines Geschenk als Dankeschön für sein Mitmachen und eine Urkunde mit einem Sofortbild des Kindes⁹.

VL2 erklärte in der Zwischenzeit der Mutter zunächst noch einmal genau das Ziel der Untersuchung. Dabei war der Mutter auch Gelegenheit gegeben, Fragen zu stellen. Anschließend wurden mit der Mutter die oben beschriebenen Situationen durchgeführt. Am Ende der Untersuchungen erhielt die Mutter eine Fahrtkostenpauschale von 10.- DM sowie die Zusage, nach Abschluss der Auswertungen eine allgemeine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse sowie nach dem zweiten Messzeitpunkt eine Videokassette mit Ausschnitten aus der Untersuchung des eigenen Kindes zugesendet zu bekommen. Die Gesamtzeit der Untersuchung (einschließlich Aufwärmphase, Pause und Verabschiedung) dauerte bei der ersten Datenerhebung etwa 1¾ Stunden, bei der zweiten Datenerhebung etwa 2¼ Stunden.

Pettem, 1997) durchgeführt, in der zweiten Erhebung wurde den Eltern ein „Fragebogen über das Verhalten von Mutter und Kind“ (Delius, 2000) vorgelegt. Die genannten Erhebungsverfahren sind jedoch nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit.

⁹ Die Idee der Urkunde übernahmen wir von Beate Sodian (Universität München). Die Urkunde wurde allen Kindern nach der ersten Datenerhebung überreicht. Auch die Teilstichprobe der zweiten Querschnittuntersuchung (die 3;0–3;6jährigen Kinder) erhielt eine Urkunde.

2.3.3 Beschreibung der Erhebungsverfahren

2.3.3.1 Bilderbuch zur Erfassung von Vorstellungen und Erwartungen von Bindung

Das „*Bilderbuch zur Erfassung von Vorstellungen und Erwartungen von Bindung bei Kindern im Vorschulalter*“ (Delius, et al., 2000) ist ein speziell für die vorliegende Arbeit entwickeltes Verfahren, mit dem „Vorstellungen über Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ sowie „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ in bindungsrelevanten Situationen erhoben werden können. Das Bilderbuch wurde in Anlehnung an das Geschichtenergänzungsverfahren von Bretherton et al. (1990) konzipiert. Wie auch in deren Verfahren werden den Kindern in dieser neuen Methode Geschichtenanfänge vorgegeben, zu denen sie anschließend befragt werden. Während mit dem Verfahren von Bretherton und Mitarbeitern jedoch Unterschiede in der Bindungsrepräsentation der Kinder erfasst werden sollen, erhält man mit dem für diese Arbeit entwickelten Bilderbuch Informationen über das allgemeine Wissen eines Kindes über Bindung.

Das Bilderbuch besteht aus sechs bindungsrelevanten Geschichten sowie einer neutralen „warm-up“ Geschichte; darüber hinaus gehört zu dem Bilderbuch eine Emotionskala mit fünf Gesichtern, mit der die Emotionen der Protagonisten eingeschätzt werden sollen (vgl. Punkt I 2.3.3.2). Zu jeder Geschichte existieren zwei Bilder, die den Verlauf der Geschichte illustrieren. Das Geschlecht der Hauptfiguren in den Geschichten soll jeweils dem Geschlecht des untersuchten Kindes entsprechen, so dass zwei Versionen des Bilderbuchs vorliegen. Tabelle 4 gibt die verwendeten Themen mit einer kurzen Beschreibung wieder. Im Anhang (Punkt VII 1) sind die Geschichten vollständig wiedergegeben sowie exemplarisch zwei Illustrationen abgebildet.

Tabelle 4: Themen und Kurzbeschreibung der Bilderbuchgeschichten

Themen	Beschreibung
„Warm-up“ – Geschichte	Lisa/Daniel geht mit ihren/seinen Eltern ins Schwimmbad
Schmerz	Lisa/Daniel wacht in der Nacht mit Bauchschmerzen auf
Trennung	Lisa/Daniel verliert ihre/seine Mutter im Kaufhaus
Wiedervereinigung	Lisa/Daniel findet ihre/seine Mutter im Kaufhaus wieder
Angst	Lisa/Daniel hört nachts ein unheimliches Geräusch
Verunsicherung	Lisa/Daniel wird auf einem Fest von einer fremden Frau angesprochen
Traurigkeit	Lisa/Daniel verliert ihren/seinen Lieblingstедdy im Zoo

Jede der sechs bindungsrelevanten Geschichten liegt in zwei Varianten vor: mit der einen Version werden die Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern abgefragt, mit der anderen die Erwartungen an das Verhalten von Bezugspersonen. Die Hauptfigur in den Geschichten (Lisa/Daniel) wird in beiden Versionen mit den in Tabelle 4 genannten Themen konfrontiert; die

Geschichten sind dabei in beiden Varianten identisch, sie werden lediglich an unterschiedlicher Stelle abgebrochen. Soll ein Kind zu den Handlungsmöglichkeiten von Kindern befragt werden, wird eine Geschichte bis zu der Stelle erzählt, an der eine Handlung des Protagonisten notwendig wird, um die Situation zu lösen; dabei werden keine Handlungsmöglichkeiten vorgegeben. Im Falle der Variante, in der Kinder zu den Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen befragt werden, wird die selbe Geschichte ergänzt, in dem die Mutter als Bezugsperson von Daniel/Lisa in die Geschichte einbezogen wird, so dass von ihr eine Handlung gefordert ist, um die Situation zu lösen. Auch hier werden keine Vorgaben gemacht.

Jedes Kind wurde zu sechs Geschichten befragt; dabei wurden bei drei der sechs bindungsrelevanten Geschichten Fragen zu den Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern gestellt, bei den anderen drei Geschichten Fragen zu den Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen. Dabei wurde die Reihenfolge, in der die Geschichten präsentiert wurden, systematisch variiert, so dass für Mädchen und für Jungen jeweils vier Versionen des Bilderbuchs vorliegen (Tabelle 5).

Tabelle 5: Definition der Bilderbuchversionen

Version	Perspektive und Reihenfolge der Präsentation der Geschichten
1	<i>Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern</i> in den Geschichten Schmerz, Trennung, Wiedervereinigung <i>Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen</i> in den Geschichten Angst, Verunsicherung, Traurigkeit
2	<i>Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern</i> in den Geschichten Angst, Verunsicherung, Traurigkeit <i>Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen</i> in den Geschichten Schmerz, Trennung, Wiedervereinigung
3	<i>Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen</i> in den Geschichten Schmerz, Trennung, Wiedervereinigung <i>Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern</i> in den Geschichten Angst, Verunsicherung, Traurigkeit
4	<i>Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen</i> in den Geschichten Angst, Verunsicherung, Traurigkeit <i>Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern</i> in den Geschichten Schmerz, Trennung, Wiedervereinigung

Die Befragung wurde standardisiert durchgeführt. Dabei bekam jedes Kind eine feste Anzahl an Fragen zu den eigenen Handlungsmöglichkeiten bzw. zu denen anderer Kinder sowie zu den Erwartungen an das Verhalten der eigenen Bindungsperson bzw. das Verhalten der Bindungspersonen anderer Kinder. Mit diesen Fragen sollte festgestellt werden, wie viele Handlungsalternativen ein Kind kennt und ob es neben den Handlungsalternativen in der eigenen Bindungsbeziehung auch andere Alternativen nennen kann. Zusätzlich wurde dem Kind vor dem Bilderbuch und vor dem Geschichtenergänzungsverfahren versichert, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt.

In Tabelle 6 ist das Frageschema des ersten Messzeitpunkt für die Geschichte „Lisa ist krank“ in der Version „Vorstellung über die eigenen Handlungsmöglichkeiten“ exemplarisch aufgeführt. Die genannten Aufforderungsfragen wurden nur dann benötigt, wenn ein Kind die Fragen nicht

spontan beantwortet hat. Neben diesen vorgegebenen Fragen konnten die Versuchsleiterinnen zusätzlich mit bis zu zwei Prompts (vgl. Punkt I 2.4.1.1) nachfragen.

Tabelle 6: Frageschema der ersten Datenerhebung, exemplarisch für die Geschichte „Schmerz“, in der Version „Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ für Mädchen

Frage nach eigenen Handlungsalternativen	Was machst du denn, wenn du nachts aufwachst und Bauchschmerzen hast?
1. Aufforderungsfrage	Schau mal, auf dem Bild wacht Lisa in der Nacht mit schrecklichen Bauchschmerzen auf. Was machst du denn, wenn du Bauchschmerzen hast?
2. Aufforderungsfrage	Was macht denn die Lisa, wenn sie Bauchschmerzen hat?
<i>Frage nach weiteren eigenen Handlungen</i>	Was kannst Du noch machen?
1. Aufforderungsfrage	Gibt es denn noch etwas anderes, was Du machen kannst, außer ... (Wiederholung der Antwort von oben)?
2. Aufforderungsfrage	Gibt es denn noch was anderes, was Lisa machen kann?
Frage nach Handlungen von bester Freundin	Was macht denn ... (<i>Name der besten Freundin einfügen</i>), wenn sie nachts aufwacht und Bauchschmerzen hat?
Frage nach Handlungen von anderen Kindern	Was machen denn andere Kinder, wenn sie nachts aufwachen und Bauchschmerzen haben?

Tabelle 7: Frageschema der zweiten Datenerhebung, exemplarisch für die Geschichte „Schmerz“, in der Version „Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ für Mädchen

Frage nach eigenen Handlungsalternativen	Was machst Du denn, wenn Du nachts aufwachst und Bauchschmerzen hast?
Aufforderungsfrage	Stell Dir mal vor, Du wachst in der Nacht mit schrecklichen Bauchschmerzen auf. Was machst Du dann?
<i>Frage nach weiteren eigenen Handlungen</i>	Was kannst Du noch machen?
Aufforderungsfrage	Gibt es denn noch etwas anderes, was Du machen kannst, außer ... (Wiederholung der Antwort von oben)?
Frage nach Handlungen des Protagonisten	Guck mal, auf dem Bild hat Lisa ganz schreckliche Bauchschmerzen. Was macht denn Lisa, wenn sie solche Bauchschmerzen hat?
Aufforderungsfrage	Hier siehst Du wie Lisa nachts im Bett sitzt und schreckliche Bauchschmerzen hat. Was macht sie denn jetzt?
Frage nach weiteren Handlungen des Protagonisten	Gibt es noch etwas anderes, was Lisa außerdem noch machen kann?
Aufforderungsfrage	Was kann Lisa noch machen, außer ...?
Frage nach Handlungen von anderen Kindern (z.B. beste/r Freund/in)	Was machen denn andere Kinder (z.B. <i>Name der besten Freundin</i>), wenn sie nachts aufwachen und Bauchschmerzen haben?
Aufforderungsfrage	Was können denn andere Kinder machen, wenn sie in der Nacht Bauchschmerzen bekommen?
Frage nach weiteren Handlungen von anderen Kindern	Was können denn andere Kinder (z.B. <i>Name der besten Freundin</i>) außerdem noch machen?
Aufforderungsfrage	Du hast mir doch gerade erzählt, dass andere Kinder ... machen. Fällt Dir denn noch etwas ein, was andere Kinder machen können?

Da nach der Auswertung der ersten Datenerhebung der Eindruck entstand, dass Kinder für sich selbst und für den Protagonisten der Geschichte sehr unterschiedliche Antworten gaben, schien es sinnvoll, in der zweiten Datenerhebung gezielt nach den Protagonisten zu fragen und dies nicht mehr als Aufforderungsfrage für die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu verwenden. Deshalb wurde das Frageschema leicht abgewandelt, die revidierte Version ist in Tabelle 7 dargestellt. Die Veränderung des Frageschemas wurde in den statistischen Analysen berücksichtigt.

Die Durchführung des Bilderbuchs zusammen mit der Emotionsskala dauerte etwa 30 Minuten.

2.3.3.2 Emotionsskala

Neben den „Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ und den „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ sind auch die „Emotionswahrnehmung“ und das „Emotionsverständnis“ Voraussetzungen für die Fähigkeit zu einer zielkorrigierten Partnerschaft. Um diese Komponente zu erfassen, wurde den Kindern nach Beantwortung der Fragen zu jeder Geschichte im Bilderbuch eine Emotionsskala vorgelegt. Mit dieser sollte erhoben werden, inwiefern die Kinder dazu in der Lage sind, Gefühle von Kindern und von Bindungspersonen einzuschätzen. Die Kinder wurden zu den Emotionen des Protagonisten in der Geschichte bzw. der Mutter des Protagonisten befragt. (Beispiel: „Siehst du, hier ist Lisa in der Nacht mit schrecklichen Bauchschmerzen aufgewacht. Wie geht es ihr denn jetzt? Schieb den Pfeil unter das Gesicht, dass am besten dazu passt“). Um diese Aufgabe möglichst einfach und attraktiv zu gestalten, konzipierten Delius und Mitarbeiter (2000) in Anlehnung an Helmke (1993) eine Emotionsskala. Die verwendete Emotionsskala ist im Anhang unter Punkt VII 2 abgebildet.

Tabelle 8: Erklärung der Gesichter auf der Emotionsskala

Gesicht	Erklärung
	„Dem Gesicht hier geht es sehr gut. Siehst Du, es ist sehr fröhlich und lacht ganz arg.“
	„Und dem Gesicht hier, dem geht es noch ein bisschen gut. Das Gesicht ist immer noch fröhlich, aber nicht mehr ganz so fröhlich, wie das erste. Siehst Du, es lacht nicht mehr so arg, wie das erste, aber es lacht immer noch.“
	„Das Gesicht hier, dass guckt ganz normal. Schau, es weiß nicht so genau, ob es fröhlich oder traurig oder ärgerlich sein soll. Es ist nicht richtig traurig und auch nicht richtig fröhlich.“
	„Das nächste Gesicht hier ist ein bisschen traurig. Dem geht es ein bisschen schlecht. Siehst Du, es weint ein bisschen.“
	„Und dem letzten Gesicht hier, dem geht es ganz schlecht. Das ist sehr traurig. Schau, es weint ganz arg.“

Dabei handelt es sich um ein Holzbrett, auf dem nebeneinander in gradueller Abstufung fünf Gesichter für die Stimmungen von „sehr positiv“ bis „sehr negativ“ dargestellt sind. Die beiden

ersten Gesichter stellen positive Valenzen dar, das Gesicht in der Mitte soll einen neutralen Gesichtsausdruck kennzeichnen und die beiden letzten Gesichter negative Valenzen. Die Abstufungen wurden durch systematische Variation von Mund- und Augenbrauenformen erreicht (Helmke, 1993). Auf eine differenziertere Auswahl der Emotionen wurde verzichtet, um die jüngsten Kinder nicht zu überfordern. Unter den Gesichtern ist eine Metallschiene angebracht, auf der sich ein großer roter Holzpfeil hin- und herschieben lässt. Um zu gewährleisten, dass die Kinder den Umgang mit der Emotionsskala verstanden hatten, wurde vor Beginn der ersten Geschichte jedes einzelne Gesicht auf standardisierte Weise erklärt, und die Kinder wurden befragt, was die einzelnen Gesichter bedeuten. Tabelle 8 gibt die Erklärungen zu den einzelnen Gesichtern wieder.

Um zu prüfen, ob das Kind das jeweilige Gesicht verstanden hatte, wurde es zu jedem Gesicht befragt („Sieh mal dieses Gesicht (*auf ein Gesicht zeigen*). Wie geht es dem denn?“). Sollte das Kind zu einem oder mehreren Gesichtern nicht die richtige Antwort gegeben haben, wurden ihm zu diesen Gesichtern an Hand von Beispielsituationen noch bis zu zwei weitere Erklärungen gegeben (z.B. „Schau mal, wenn der Max/die Anna Geburtstag hat und schöne Geschenke bekommen hat und Freunde zu Besuch kommen, dann ist der Max/die Anna ganz glücklich. Da geht es ihm/ihr sehr gut und er/sie freut sich sehr. Schau, dann guckt er/sie so.“ (Gesicht 1)) und das Verständnis der Kinder erneut überprüft.

Die Antworten der Kinder zu jeder Geschichte wurden protokolliert.

2.3.4 Aufzeichnungstechnik

Alle unter Punkt I 2.3.3 beschriebenen Beobachtungssituationen wurden videographiert. Die Kamera war hinter der Trennwand in dem Untersuchungsraum des Kindes fest installiert; in der Trennwand befand sich ein Fenster mit einem Vorhang (ähnlich einem Kasperltheater), durch das die Aufnahme stattfinden konnte, ohne dass die Kamera dabei für die Kinder deutlich sichtbar war, was möglicherweise zu Ablenkung geführt hätte. Bei der zweiten Datenerhebung wurde für die Trennungs- und Wiedervereinigungssituation mit zwei Kameras gearbeitet, um möglichst den ganzen Untersuchungsraum aufnehmen zu können. Die beiden Kamerabilder wurden simultan zu einem Bild zusammengemischt (split-screen-Verfahren) und aufgezeichnet.¹⁰

Für die Auswertung des Bilderbuchs wurden alle Fragen der Versuchsleiterinnen und alle Antworten der Kinder nachträglich von den Videoaufnahmen wörtlich transkribiert. Für die Auswertung der Emotionsskala und der Untertests des K-ABC standen die Protokollbögen zur Verfügung.

2.4. Datenauswertung

2.4.1 Auswertung der Bilderbuchgeschichten

Um die Bilderbuchgeschichten auszuwerten, wurde von Delius, Bovenschen, Jäschke, Stecher und Spangler (2000) ein Analyseverfahren entwickelt, das eine qualitative Analyse der Repräsentation kindlicher Handlungsmöglichkeiten sowie der Erwartungen an das Verhalten von

¹⁰ Selbstverständlich waren die Familien darüber informiert, dass Videoaufnahmen gemacht wurden.

Bezugspersonen ermöglicht. Im Anschluss an die qualitative Auswertung erfolgte eine quantitative Analyse hinsichtlich der von den Kindern genannten Handlungsalternativen. Im Folgenden werden die Kategorien zur Kodierung der Fragen und Hilfestellungen der Versuchsleiterinnen sowie die Kategorien zur Kodierung der Antworten der Kinder näher erläutert (Tabelle 9). Eine ausführliche Beschreibung aller Kategorien findet sich im Methodenmanual (Delius et al., 2000).

Tabelle 9: Überblick über die verwendeten Kategorien für die Fragen und Hilfestellungen der Versuchsleiterinnen sowie über die verwendeten Kategorien für die Antworten der Kinder

Fragen der Versuchsleiterin	Beschreibung
Standardfragen	Fragen nach eigenen Handlungen Fragen nach Handlungen anderer Kinder Fragen nach Handlungen der Bezugsperson Fragen nach Handlungen von Bezugspersonen anderer Kinder
Aufforderungsfragen	Zu den eigenen Handlungen Zu den Handlungen anderer Kinder Zu den Handlungen der Bezugsperson Zu den Handlungen der Bezugspersonen anderer Kinder
Hilfestellungen (Prompts)	Wiederholung Aufforderung Verständnis Erklärung
Antworten der Kinder	Beschreibung
Handlungsmöglichkeiten Von Kindern	Bewältigung der Situation ohne Hilfe anderer Personen Suche nach Unterstützung der Bezugsperson Suche nach Unterstützung anderer Personen Passives Verhalten Emotionale Bewältigung Nicht angemessenes Verhalten Phantasiehandlungen
Handlungsmöglichkeiten von Bezugspersonen	Situationszentrierte Unterstützung Kindzentrierte Unterstützung Ablehnendes Verhalten Passives Verhalten Emotionale Bewältigung Nicht angemessenes Verhalten Phantasiehandlungen
Keine Handlungsalternative Genannt	Unkenntnis/Verleugnung der Situation Ausweichende Antwort/Ablenkung Keine Angaben
Aussage nicht klassifizierbar	

2.4.1.1 Beschreibung der Kategorien: Fragen und Hilfestellungen der Versuchsleiterin

Die Kinder wurden in standardisierter Form zu den Bindungsgeschichten befragt. Den Versuchsleiterinnen waren bestimmte Standardfragen vorgegeben; in Abhängigkeit der Antworten der Kinder konnten sie Zusatzfragen bzw. Prompts stellen. Im Folgenden werden die einzelnen Fragen erläutert.

Standardfragen der Versuchsleiterin

Die Standardfragen der Versuchsleiterin sind in Tabelle 9 beschrieben. Jede dieser Standardfragen wurde zweimal gestellt; mit der zweiten Frage sollten jeweils weitere

Handlungsmöglichkeiten erfasst werden, die den Kindern möglicherweise auf die erneute Nachfrage einfallen. Die Fragen nach den Handlungsmöglichkeiten der Protagonisten (Kind, Bindungsperson) in der Geschichte wurden nur in der zweiten Datenerhebung als Standardfrage gestellt, in der ersten Datenerhebung wurden diese Fragen lediglich als Aufforderungsfragen verwendet.¹¹

Aufforderungsfragen der Versuchsleiterin

Nach jeder Standardfrage konnte eine Aufforderungsfrage gestellt werden, falls das Kind nicht spontan auf die Standardfrage geantwortet hat. In der ersten Untersuchung gab es zwei Arten von Aufforderungsfragen: die einen bezogen sich auf die eigenen Handlungen des Kindes bzw. auf die Handlungen der eigenen Bezugsperson des Kindes, die anderen bezogen sich dagegen auf die Handlungen des Kindes aus der Geschichte bzw. auf dessen Bezugsperson. Beide Fragen konnten gestellt werden. In der zweiten Untersuchung wurde, wenn nötig, nur eine Aufforderungsfrage gestellt, diese wiederholte im Wesentlichen die entsprechende Standardfrage.

Hilfestellungen (Prompts) der Versuchsleiterin

Neben den vorgegebenen Standardfragen wurden die Hilfestellungen (Prompts) der Versuchsleiterin kodiert, um einen möglichen Zusammenhang zwischen Anzahl der zusätzlichen Fragen der Versuchsleiterin und der Anzahl der von den Kindern genannten Handlungsalternativen untersuchen zu können. Dabei wurden vier Arten von Prompts definiert (in Anlehnung an Geyer, Wietek & Spangler, 1999): Wiederholungs-Prompt, Verständnis-Prompt, Aufforderungs-Prompt und Erklärungs-Prompt.

2.4.1.2 Beschreibung der Kategorien: Antworten der Kinder

Handlungsmöglichkeiten des Kindes

In dieser Kategorie werden alle von den Kindern genannten Handlungsmöglichkeiten zusammengefasst, die ihnen bei der Bewältigung der in der Geschichte beschriebenen Situation helfen. Ursprünglich wurden neun Unterkategorien gebildet, denen die Antworten der Kinder zugeordnet wurden. Die Kategorien „positive emotionale Bewältigung“ und „negative emotionale Bewältigung“ wurden nach der Analyse auf Grund ihrer geringen Auftretenshäufigkeit zu einer Kategorie „emotionale Bewältigung“ zusammengefasst, die Kategorien „Irrelevante Handlungen“ und „Bizarre Handlungen“ zu einer Kategorie „Nicht angemessene Strategien“, so dass in die statistischen Analysen nur sieben Kategorien eingingen.

Einige Unterkategorien sind aus der Bindungsforschung ableitbare Handlungen, die für das Kind Reaktionsmöglichkeiten in einer bindungsrelevanten Situation darstellen.

¹¹ Für die statistischen Analysen in der vorliegenden Arbeit wurden die Antworten der Kinder zu den Protagonisten allerdings weder zum ersten noch zum zweiten Messzeitpunkt berücksichtigt.

a) Bewältigung der Situation ohne Hilfe anderer Personen

Unter „Bewältigung der Situation ohne Hilfe anderer Personen“ werden Strategien verstanden, mit denen die Kindern die Situation alleine, d.h. ohne die Unterstützung anderer Personen lösen.

b) Suche nach Unterstützung der Bezugsperson

„Suche nach Unterstützung der Bezugsperson“ umfasst alle Antworten, in denen die Kinder Handlungen beschreiben, die darauf ausgerichtet sind, die Hilfe bzw. die Nähe der Bezugsperson zu suchen, um die Situation zu bewältigen. Mit dieser Kategorie wird nicht unterschieden, ob die Kinder Trost in Form von körperlicher Nähe oder lediglich den Kontakt oder den Dialog (emotionale Unterstützung) mit der Bezugsperson suchen.

c) Suche nach Unterstützung anderer Personen

In dieser Kategorie werden Strategien eingeordnet, in denen die Kinder die Nähe anderer Personen suchen bzw. die Situation mit deren Hilfe bewältigen.

d) Passives Verhalten

Unter „Passives Verhalten“ werden alle Strategien verstanden, mit denen die Kinder der beschriebenen Situation ausweichen, indem sie sie ignorieren oder überhaupt nicht handeln.

e) Emotionale Bewältigung

Mit dieser Kategorie werden einerseits „Negative Emotionen“ erfasst, also Antworten, die erkennen lassen, dass die Kinder in der Situation Gefühle wie Traurigkeit oder Angst empfinden. Andererseits enthält diese Kategorie auch „Positive Emotionen“, also alle Antworten, mit denen die Kinder positive Gefühle zum Ausdruck bringen.

f) Phantasiehandlungen

Handlungen der Kinder, die eine Lösung der beschriebenen Situation darstellen, die aber nur in der Phantasie der Kinder und nicht in der Realität durchführbar sind, werden in diese Unterkategorie eingestuft.

g) Nicht angemessene Strategien

In diese Kategorie fallen einerseits „Irrelevante Handlungen“. Hierunter werden die von den Kindern genannten Strategien zusammengefasst, die in keiner Form zur Bewältigung der Situation beitragen. Im Gegensatz zu Phantasiehandlungen sind irrelevante Handlungen in der Realität zwar durchführbar, aber für die beschriebene Situation nicht adäquat, um zur Lösung des Problems beizutragen.

Andererseits zählen auch „Bizarre Handlungen“ zu dieser Kategorie. Damit sind Handlungen der Kinder gemeint, die einen extrem negativen Tonus erkennen lassen. Beispiele für solche Handlungen sind Gewaltakte und Verletzungen.

Handlungsmöglichkeiten der Bezugsperson

In dieser Kategorie werden alle Äußerungen eingestuft, in denen die Kinder Handlungen der Bezugspersonen beschreiben. Hierunter fallen alle Verhaltensweisen, die eine mögliche Strategie darstellen, mit der eine Bezugsperson auf das Bindungsverhalten des Kindes reagieren kann. Ursprünglich wurden auch hier neun Unterkategorien gebildet, denen die Antworten der Kinder zugeordnet wurden. Wie bei den kindlichen Handlungsalternativen wurden wiederum die Kategorien „Positive Emotion“ und „Negative Emotion“ zu einer Kategorie „emotionale Bewältigung“, und die Kategorien „Irrelevante Handlungen“ und „Bizarre Handlungen“ zu einer Kategorie „Nicht angemessene Strategien“ zusammengefasst.

Einige Unterkategorien sind aus der Bindungsforschung ableitbar, die für die Bezugsperson adäquate Reaktionsmöglichkeiten auf das Bindungsverhalten des Kindes darstellen.

a) Situationszentrierte Unterstützung

Diese Kategorie umfasst positive Verhaltensweisen der Bezugsperson, mit denen sie versucht, dem Kind bei der Bewältigung der Situation zu helfen. In diese Kategorie fallen Handlungen der Bezugsperson, die dem Kind bei der Bewältigung der jeweiligen Situation helfen sollen. Der Fokus der Handlung liegt dabei auf der Suche nach geeigneten Strategien zur Lösung der Situation. Die Aufmerksamkeit der Bezugsperson konzentriert sich also auf die Situation.

b) Kindzentrierte Unterstützung

In dieser Kategorie werden alle Handlungen der Bezugsperson erfasst, mit denen sich die Bezugsperson dem Kind zuwendet, z.B. mit dem Kind spricht oder versucht, dem Kind durch Nähe und Trost Sicherheit zu geben. Diese Handlungen sollen dem Kind auch helfen, die jeweilige Situation zu bewältigen, die Aufmerksamkeit der Bezugsperson konzentriert sich aber im Gegensatz zu „Situationszentrierte Unterstützung“ auf das Kind.

c) Ablehnendes Verhalten gegenüber dem Kind

In diese Unterkategorie fallen alle Handlungen der Bezugsperson, mit denen sie sich ablehnend oder sogar aggressiv gegenüber dem Kind verhält. So werden hier z.B. Antworten eingeordnet, in denen die Bezugsperson das Kind körperlich und/oder durch verbale Äußerungen bestraft und so eine negative Haltung gegenüber dem Kind ausdrückt.

d) Passives Verhalten gegenüber dem Kind

Passives Verhalten gegenüber dem Kind bedeutet, dass die Bezugsperson nicht auf das Bindungsverhalten des Kindes reagiert, indem sie entweder ihre vorherigen Tätigkeiten weiterführt, ohne sie zu unterbrechen, oder überhaupt nicht handelt.

e) Emotionale Bewältigung

Zu dieser Kategorie zählen einerseits die „Negativen Emotionen“ der Bezugsperson. Hier werden alle Antworten eingeordnet, die erkennen lassen, dass die Bezugsperson Gefühle wie Traurigkeit oder Angst empfindet.

Zudem werden mit dieser Kategorie aber auch die „Positiven Emotionen“ der Bezugsperson kodiert, also alle Antworten, in denen die Kinder positive Emotionen der Bezugsperson beschreiben.

f) Phantasiehandlungen

Handlungen der Bezugsperson, die eine Lösung der beschriebenen Situation darstellen, aber nur in der Phantasie der Kinder und nicht in der Realität durchführbar sind, werden in dieser Unterkategorie eingestuft.

g) Nicht angemessene Strategien

In dieser Kategorie sind „Irrelevante Handlungen“ und „Bizarre Handlungen“ zusammengefasst. „Irrelevante Handlungen“ sind Handlungen der Bezugsperson, die als Reaktion auf die gegebene Situation ungeeignet sind, und somit in keiner Weise zur Lösung der beschriebenen Situation beitragen. Im Gegensatz zu Phantasiehandlungen sind irrelevante Handlungen in der Realität zwar durchführbar, aber für die beschriebene Situation nicht adäquat, um zur Lösung des Problems beizutragen.

Unter „Bizarre Handlungen der Bezugsperson“ werden Handlungen der Bezugsperson zusammengefasst, die einen extrem negativen Tonus erkennen lassen. Beispiele für solche Handlungen sind Gewaltakte und Verletzungen.

Keine Handlungsalternativen genannt

In diese Kategorie fallen alle Antworten, in denen von den Kindern keine Handlungsalternativen zur Lösung der beschriebenen Situation genannt werden. Dazu zählen Aussagen, mit denen Kinder angeben, die in den Geschichten beschriebene Situation noch nie erlebt zu haben, oder mit denen sie von der Situation ablenken.

Viele Kinder antworten auf die Fragen nach den Handlungsmöglichkeiten anderer Kinder bzw. anderer Bezugspersonen, indem sie lediglich sagen „Die machen das Gleiche wie ich“ oder „Die machen das Gleiche wie meine Mama“. Somit werden weder neue Handlungsmöglichkeiten genannt noch bereits beschriebene Handlungen wiederholt. Da in diesen Fällen nicht deutlich wird, auf welche der vorher genannten Handlungen sich „Das Gleiche“ bezieht, werden auch diese Aussagen in dieser Kategorie kodiert. Zuletzt zählen auch die Antwort „Weiß ich nicht“ oder überhaupt keine Antwort zu dieser Kategorie.

Aussage nicht klassifizierbar

Diese Kategorie ist als Restkategorie gedacht, in der all diejenigen Antworten einsortiert werden, deren Bedeutung nicht eindeutig feststellbar ist und die deshalb nicht in eine der anderen fünf Kategorien eingeordnet werden können.

2.4.2 Beobachterübereinstimmung

Um die Reliabilität des Kodiersystems zu überprüfen, wurde für beide Datenerhebungen Beobachterübereinstimmungen für jede Kategorie durchgeführt. Für die Berechnung der Übereinstimmung wurden zum ersten Untersuchungszeitpunkt 48 Geschichten aus 16 nach Alter und Geschlecht kontrollierten, sonst aber zufällig ausgewählten Transkripten von zwei Beobachterinnen unabhängig voneinander ausgewertet. In der zweiten Datenerhebung wurden 20 Geschichten aus 10 zufällig ausgewählten (nach Alter und Geschlecht kontrollierten) Transkripten von drei Beobachterinnen unabhängig analysiert.¹²

Als Maß für die Beobachterübereinstimmung wurde jeweils der Prozentwert der Übereinstimmung sowie Cohen's Kappa berechnet. Die Übereinstimmungskoeffizienten für beide Erhebungszeitpunkte sind in Tabelle 10 dargestellt. Für den zweiten Messzeitpunkt wurden Durchschnittswerte für die drei Beobachterpaare gebildet, da die Unterschiede zwischen den Beobachterpaaren sehr gering waren. Wie zu erkennen ist, konnten sowohl in der ersten als auch in der zweiten Datenerhebung zufriedenstellende Übereinstimmungswerte erzielt werden. Die Prozentwerte liegen zwischen 82% und 99%, das niedrigste Kappa beträgt .74. Der geforderte Mindestwert für Kappa ($> .60$) wurde somit für alle Kategorien erreicht.

Tabelle 10: Beobachterübereinstimmung für die Bilderbuchkategorien zu beiden Messzeitpunkten

	Messzeitpunkt I		Messzeitpunkt II	
	Übereinstimmung	Kappa	Übereinstimmung	Kappa
Fragen/ Prompts	95%	.95	95%	.94
Handlungen Kind	88%	.84	85%	.81
Handlungen Bezugsperson	82%	.76	80%	.74
Perspektive	92%	.88	91%	.88
Keine Handlung genannt	86%	.81	91%	.86

2.4.3 Auswertung der Emotionsskala

Bevor mit dem Bilderbuch begonnen wurde, wurde den Kindern zunächst der Umgang mit der Emotionsskala erklärt und ihr Verständnis der Emotionsskala überprüft. Nach jeder Geschichte

¹² Die Auswertungen wurden in der ersten Datenerhebung von Ina Bovenschen und Leonie Jäschke, in der zweiten Datenerhebung von Andrea Delius, Ina Bovenschen und Leonie Jäschke vorgenommen.

sollten die Kinder eines der Gesichter auf der Emotionsskala auswählen und damit die Emotionen in der Geschichte einschätzen. Im Folgenden wird die Auswertung beider Aspekte beschrieben.

2.4.3.1 Verständnis der Emotionsskala

In die statistischen Analysen sollten nur die emotionalen Einschätzungen der Kinder eingehen, bei denen davon ausgegangen werden konnte, dass sie die Emotionsskala auch tatsächlich verstanden hatten und somit die in den Geschichten von den Kindern ausgewählten Gesichter auch valide sind. Zu diesem Zweck wurde nachträglich das Verständnisniveau der Kinder eingeschätzt. Wie bereits erwähnt, wurden die Kinder vor Beginn des Bilderbuchs gefragt, was jedes einzelne Gesicht der Emotionsskala bedeutet. Die Erklärung der Emotionsskala sowie die Antworten der Kinder auf die Fragen wurden videographiert. An Hand dieser Videos konnte die nachträgliche Einschätzung mit den folgenden vier Kategorien erfolgen:

a) Nicht verstanden

Sowohl die beiden Standardbeispiele als auch alle zusätzlichen Beispiele werden falsch gelöst. Das Kind benennt alle Gesichter falsch.

b) Zum Teil verstanden

Eines oder beide Standardbeispiele werden falsch gelöst. Zusatzbeispiele werden trotz mehrmaliger Erklärung der Gesichter nur teilweise korrekt gelöst. Bei der Abfrage der einzelnen Gesichter wird mindestens eins mit seiner richtigen Bedeutung benannt.

c) Mit Zusatzerklärung vollständig verstanden

Eines oder beide Standardbeispiele werden falsch gelöst, allerdings werden alle im Anschluss gestellten Zusatzbeispiele von den Kindern richtig erklärt. Bei der Abfrage der einzelnen Gesichter werden mindestens drei Gesichter korrekt benannt, nach einer weiteren Erklärung werden alle Gesichter richtig bezeichnet.

d) Sofort verstanden

Beide Standardbeispiele werden korrekt gelöst. Die Bedeutung der Gesichter wird nur einmal erklärt. Eventuell können die Kinder sogar die richtige Bezeichnung für ein Gesicht nennen, bevor die Versuchsleiterin die Bedeutung der einzelnen Gesichter erläutert hat.

In Abbildung 3 ist die Verteilung des Verständnisniveaus getrennt für jede Altersgruppe zu beiden Messzeitpunkten dargestellt. Wie zu erwarten war, zeigte sich, dass das Verständnisniveau mit steigendem Alter zunimmt. Alle Kinder der ältesten Altersgruppe verstanden die Emotionsskala, ab dem Alter von 3;7 bis 4;6 Jahren verstanden alle Kinder die Emotionsskala zumindest teilweise. Lediglich zwei der jüngsten Kinder zum ersten Messzeitpunkt und eins zum zweiten Messzeitpunkt verstanden die Emotionsskala gar nicht; diese Kinder wurden von den folgenden statistischen Analysen zur Emotionsskala ausgeschlossen.

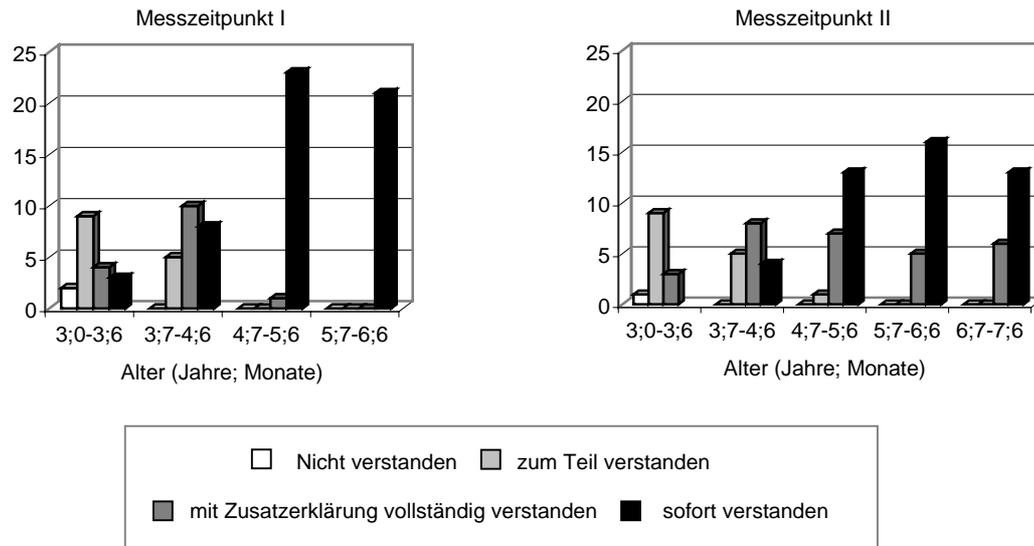


Abbildung 3: Verständnisniveau der Emotionskala zu beiden Messzeitpunkten

2.4.3.2 Auswertung der zu den einzelnen Geschichten gezeigten Gesichter

Bei der Analyse der Protokolle, in denen vermerkt wurde, welche Gesichter die Kinder zu den einzelnen Geschichten wählten, zeigte sich, dass sich die Kinder in den allermeisten Fällen direkt für ein Gesicht entschieden. Für die statistischen Analysen wurden den fünf Gesichtern der Emotionskala die Werte auf einer Skala von 1 („sehr positiv“) bis 5 („sehr negativ“) zugeordnet.

Es kam aber auch vor, dass Kinder ihre Wahl von selbst oder auch durch Nachfragen der Versuchsleiterin änderten oder dass sie mehrere Gesichter für eine Geschichte auswählten. Deshalb wurden die folgenden Regeln aufgestellt, nach denen entschieden wurde, welches Gesicht in die Analyse eingeht.

Falls sich ein Kind zunächst für ein Gesicht entschieden hat, sich dann aber spontan verbesserte und ein anderes Gesicht auswählte, wird das zuletzt genannte Gesicht gewertet. Falls ein Kind jedoch seine erste Wahl aufgrund eines Kommentars der Versuchsleiterin änderte, wird das zuletzt genannte Gesicht direkt vor dem Kommentar der Versuchsleiterin verwendet. Nannte ein Kind zwei Gesichter zu einer Geschichte, ohne sich letztendlich auf eins der beiden Gesichter festzulegen, werden für die statistische Auswertung die Werte zwischen den beiden Gesichtern gemittelt. Falls ein Kind bereits während der Fragen zu den Handlungsmöglichkeiten ein Gesicht auswählte, wurde manchmal die Frage nach den Emotionen nicht mehr separat gestellt; für die Auswertung wird dann das bereits gewählte Gesicht verwendet.

2.4.3.3 Beobachterübereinstimmung

Für die Kategorien zum Verständnis der Emotionskala (vgl. Punkt I 2.4.3.1) wurde zum Zeitpunkt der ersten Datenerhebung anhand von 24 zufällig ausgewählten Videos (nach Geschlecht, Alter und Versuchsleiterin kontrolliert) die Übereinstimmung zwischen zwei Beobachtern berechnet. Es ergab sich eine prozentuale Übereinstimmung von 87% sowie ein Kappa-Wert von .90. Für die

zweite Datenerhebung wurde von einer Beobachterin eine Übereinstimmung von 94% bei einem Kappa von .91 mit 18 zufällig ausgewählten Videos der ersten Datenerhebung erzielt.

Um zu prüfen, ob die Regeln zur Auswahl der von den Kindern genannten Gesichter (vgl. Punkt I 2.4.3.2) zu reliablen Entscheidungen führen, wurde nach der ersten Datenerhebung anhand von 16 Transkripten ein Übereinstimmungskoeffizient zwischen zwei Beobachtern berechnet. Es ergab sich eine prozentuale Übereinstimmung von 100%, Kappa betrug 1.0.

2.5 Verwendete Verfahren für die statistische Auswertung

Alle statistischen Analysen erfolgten mit Hilfe des Programmpaketes SPSS für Windows Version 11.0.1 (2001).

Auf Grund des explorativen Charakters der vorliegenden Untersuchung wurde häufig eine sehr detaillierte Beschreibung der Daten auf deskriptiver Ebene vorgenommen. Darüber hinaus wurden in allen Fällen, in denen sowohl Alters- als auch Bindungsunterschiede gleichzeitig betrachtet wurden, ausschließlich deskriptive Daten verwendet, da die Gruppengrößen teilweise sehr gering ausfielen.

Zur Analyse von Alters- oder Bindungsunterschieden wurden in erster Linie parametrische Verfahren verwendet. Bei der Auswahl eines geeigneten statistischen Tests stellt sich grundsätzlich die Frage nach der Verwendung parametrischer oder nicht-parametrischer Verfahren. Die Voraussetzungen für nicht-parametrische Verfahren beschränken sich auf die Unabhängigkeit der Daten sowie (bei Ordinaldaten) auf eine den beobachteten Variablen zugrundeliegende stetige Verteilung. Dagegen müssen die Daten, um die Voraussetzungen für parametrische Verfahren zu erfüllen, unabhängig voneinander, normalverteilt und mindestens intervallskaliert sein. Der Vorteil parametrischer Verfahren liegt in ihrer größeren Teststärke (Power) und darin, dass multivariat bzw. multifaktoriell getestet werden kann (Diehl & Arbinger, 2001).

In der vorliegenden Arbeit ist die Unabhängigkeit der Daten voll gewährleistet, da sämtliche Datenerhebungen für alle Versuchspersonen getrennt durchgeführt wurden. Die Voraussetzungen der Normalverteilung sowie des Intervallskalenniveaus sind hingegen nicht immer erfüllt. Die Verletzung der Normalverteilungsannahme wirkt sich nach Stevens (1992) allerdings nur geringfügig (um ca. 2%) auf die Wahrscheinlichkeit des Alpha-Fehlers (Verwerfen der Nullhypothese, obwohl sie richtig ist) aus.

Für die Auswertung des Datenmaterials wurden zum einen Häufigkeitsparameter verwendet (wie viele Antworten nennen die Kinder insgesamt und innerhalb einer bestimmten Kategorie), die das Kriterium der Intervallskalierung erfüllen dürften, zum anderen wurden aber (für die Einschätzung des Verständnisniveaus der Emotionsskala) Ratingskalen verwendet, die Ordinalskalen darstellen. Streng genommen dürften also für einen Teil der Daten keine parametrischen Verfahren angewendet werden, um zu vermeiden, dass der Alpha-Fehler in unbekannter Weise ansteigt.

Einen Nachteil nicht-parametrischer Tests stellt neben einer etwas geringeren Teststärke vor allem aber die Tatsache dar, dass man nur einfache statistische Verfahren zur Überprüfung

univariater/einfaktorieller Zusammenhänge anwenden kann. Zumindest für die Längsschnittuntersuchungen werden aber auch mehrfaktorielle Verfahren (Varianzanalysen mit Messwiederholung) benötigt. Auch für die Querschnittuntersuchungen ist das mehrfaktorielle Design univariaten Tests vorzuziehen, um eine Inflation des Alpha-Fehlers zu vermeiden. Bei der statistischen Analyse wurde deshalb versucht, die Anzahl der Einzeltests möglichst gering zu halten, um eine Inflation des Alpha-Fehlers zu vermeiden.

Cohen und Cohen (1983) sind der Ansicht, dass es als Verhaltensforscher sinnvoll sein kann, sich bestimmter statistischer Verfahren auch dann zu bedienen, wenn dabei einige Voraussetzungen verletzt werden; die Befunde bedürfen dabei jedoch einer besonders vorsichtigen Interpretation. Sie rechtfertigen ihren Standpunkt mit dem Hinweis auf die Robustheit statistischer Verfahren.

Aufgrund der genannten Aspekte wurde für die vorliegende Arbeit folgende Vorgehensweise angewendet: statistische Berechnungen wurden mittels parametrischer Verfahren durchgeführt. Vor der Analyse wurde für die verwendeten Variablen geprüft, ob die Normalverteilungsannahme verletzt wurde. Dies war bei einigen Variablen der Fall. Dennoch wurden auch dann parametrische Verfahren angewendet, die Befunde wurden jedoch zur Kontrolle mit Hilfe nicht-parametrischer Verfahren überprüft. Beide Vorgehensweisen führten immer zu den selben Ergebnissen.

Statistische Zusammenhänge bis zu einem Signifikanzniveau von 5% wurden als bedeutsam erachtet, bei einem Signifikanzniveau kleiner oder gleich 10% wurden von tendenziellen Zusammenhängen ausgegangen. Bei kleinen Stichproben steigt der Beta-Fehler (Nullhypothese wird beibehalten, obwohl sie richtig ist) stark an; deshalb wird in der Literatur bei kleinen Stichprobengrößen empfohlen, ein größeres Alpha-Niveau zu wählen, damit sich die Teststärke, die sich umgekehrt proportional zum Beta-Fehler verhält, nicht zu sehr verringert (Stevens, 1992). Die Teststärke gibt an, mit welcher Wahrscheinlichkeit ein Signifikanztest zugunsten einer spezifischen Alternativhypothese entscheidet. Bei kleineren Stichprobengrößen verringert sich die Teststärke, da der Standardfehler größer wird und sich die Merkmalsstreuung vergrößert. Durch die Wahl des Alpha-Wertes wird somit nicht nur über die Höhe einer Fehlerwahrscheinlichkeit entschieden, sondern immer auch abgewogen, welcher Fehler (Alpha oder Beta) für den vorliegenden Fall bedeutsamer erscheint (Franks & Huck, 1986).

Bei den statistischen Analysen wurde entsprechend der zu untersuchenden Hypothese eine einseitige oder eine zweiseitige Fragestellung angenommen. Zweiseitige Tests haben im allgemeinen eine geringere Teststärke als einseitige Tests.

2.6 Definition der verwendeten Variablen

In Abbildung 4 sind die verwendeten Variablen zur Untersuchung des Wissens über Bindung im Vorschulalter für beide Untersuchungszeitpunkte zusammenfassend dargestellt.

<p>Bilderbuch</p> <p>(Messzeitpunkt I und Messzeitpunkt II)</p> <p><i>Anzahl genannter Handlungsalternativen</i></p> <p>Vorstellung über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern¹</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ausschließlich eigene Handlungen - Ausschließlich Handlungen anderer Kinder - Eigene Handlungen gesamt - Handlungen anderer Kinder gesamt <p>Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen²</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ausschließlich eigene Bindungsperson - Ausschließlich Bindungspersonen anderer Kinder - Eigene Bindungsperson gesamt - Bindungspersonen anderer Kinder gesamt <p><i>Qualität der genannten Handlungsalternativen</i></p> <table border="0"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Kind</th> <th style="text-align: center;">Bindungsperson</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Bewältigung ohne Hilfe</td> <td>Kindzentriertes Verhalten</td> </tr> <tr> <td>Suche nach Unterstützung der Bindungsperson</td> <td>Situationszentriertes Verhalten</td> </tr> <tr> <td>Suche nach Unterstützung anderer Personen</td> <td>Ablehnendes Verhalten</td> </tr> <tr> <td>Passives Verhalten</td> <td>Passives Verhalten</td> </tr> <tr> <td>Phantasiehandlungen</td> <td>Phantasiehandlungen</td> </tr> <tr> <td>Emotionale Bewältigung</td> <td>Emotionale Bewältigung</td> </tr> <tr> <td>Nicht angemessene Strategien</td> <td>Nicht angemessene Strategien</td> </tr> </tbody> </table> <p><i>Anzahl der Fragen/ Prompts der Versuchsleiter</i></p>		Kind	Bindungsperson	Bewältigung ohne Hilfe	Kindzentriertes Verhalten	Suche nach Unterstützung der Bindungsperson	Situationszentriertes Verhalten	Suche nach Unterstützung anderer Personen	Ablehnendes Verhalten	Passives Verhalten	Passives Verhalten	Phantasiehandlungen	Phantasiehandlungen	Emotionale Bewältigung	Emotionale Bewältigung	Nicht angemessene Strategien	Nicht angemessene Strategien
Kind	Bindungsperson																
Bewältigung ohne Hilfe	Kindzentriertes Verhalten																
Suche nach Unterstützung der Bindungsperson	Situationszentriertes Verhalten																
Suche nach Unterstützung anderer Personen	Ablehnendes Verhalten																
Passives Verhalten	Passives Verhalten																
Phantasiehandlungen	Phantasiehandlungen																
Emotionale Bewältigung	Emotionale Bewältigung																
Nicht angemessene Strategien	Nicht angemessene Strategien																
<p>Emotionsverständnis</p> <p><i>Beurteilung der Emotionen in den Geschichten</i></p> <p>(1) sehr positiv (2) positiv (3) neutral (4) negativ (5) sehr negativ</p>																	

¹ „Ausschließlich eigene Handlungen“ kennzeichnet die Handlungen, die Kinder ausschließlich zu sich selbst nennen, „ausschließlich Handlungen anderer Kinder“ Handlungen, die Kinder nur zu anderen Kindern nennen. „Eigene Handlungen gesamt“ kennzeichnet den Anteil an Strategien, den die Kinder insgesamt zu sich selbst nennen, unabhängig davon, ob eine oder mehrere dieser Strategien auch für andere Kinder verwendet werden. Entsprechend kennzeichnet „Handlungen anderer Kinder gesamt“ das Wissen, das Kinder insgesamt über die Handlungsmöglichkeiten anderer Kinder haben, auch wenn sie eine oder mehrere dieser Strategien bereits zu sich selbst angegeben haben.

² Entsprechend der „Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ gelten die Bezeichnungen auch für die „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“.

Abbildung 4: Gesamtüberblick über die erhobenen Variablen

3. Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse zur allgemeinen Bindungsentwicklung gliedert sich in zwei Teile; zunächst wird auf die Frage eingegangen, wie sich der Umfang des Wissens von Bindung im Vorschulalter entwickelt, anschließend werden Veränderungen hinsichtlich der Qualität der genannten Äußerungen untersucht. Jeder dieser Aspekte ist in drei Abschnitte unterteilt, indem die Ergebnisse zunächst für die erste Querschnittuntersuchung, dann für die zweite Querschnittuntersuchung dargestellt werden. Anschließend werden längsschnittliche Befunde präsentiert.

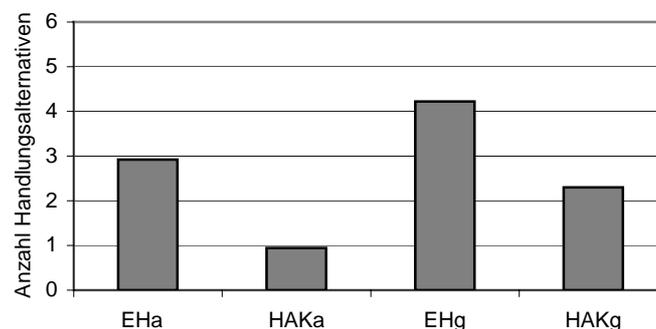
3.1 Wissen über Bindung: Anzahl genannter Handlungsalternativen

Ein Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, aufzuzeigen, wie sich das Wissen über Bindung im Vorschulalter entwickelt. Es wird angenommen, dass das innere Arbeitsmodell von Bindung aus mindestens vier Komponenten zusammengesetzt ist (vgl. Punkt I 1.3). Im folgenden Abschnitt werden drei der vier Komponenten untersucht, nämlich die „Vorstellungen über Handlungsmöglichkeiten von Kindern“, die „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ sowie das „Emotionsverständnis“. Die Komponente „Perspektivenübernahme“ wurde nicht als einzelne Variable erhoben, kann aber indirekt über das Wissen der Kinder über die eigene Bindungsperson und über andere Kinder und deren Bindungspersonen erfasst werden.

3.1.1 Querschnittsdaten aus Messzeitpunkt I

3.1.1.1 Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern

Um zu prüfen, wie differenziert das Wissen von Vorschulkindern über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern in bindungsrelevanten Situationen ist, wird zunächst deskriptiv dargestellt, wie viele Handlungen sie zu sich selbst und zu anderen Kindern nennen (vgl. Abbildung 5).



EHa – Eigene Handlungen ausschließlich EHg – Eigene Handlungen gesamt
 HAKa – Handlungen anderer Kinder ausschließlich HAKg – Handlungen anderer Kinder gesamt

Abbildung 5: Mittelwerte der Anzahl der Handlungsalternativen über die Gesamtstichprobe ($N = 86$)

Aus der Abbildung wird ersichtlich, dass das Wissen der Kinder über die eigenen Handlungsmöglichkeiten (EHg) differenzierter war als das Wissen über die Handlungsmöglichkeiten anderer Kinder (HAKg). Zudem wird deutlich, dass die Kinder relativ viele Handlungen ausschließlich zu sich selbst (EHa) nannten, dagegen verwendeten sie relativ wenige Handlungen ausschließlich zu anderen Kindern (HAKa), um deren Verhalten zu beschreiben (vgl. auch Tab. 11).

3.1.1.2 Wie verändern sich die Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern in bindungsrelevanten Situationen im Alter von 3 bis 6 Jahren?

Um analysieren zu können, wie sich das innere Arbeitsmodell von Bindung im Vorschulalter entwickelt, sind zunächst in Tabelle 11 die Mittelwerte und Standardabweichungen für die einzelnen Bereiche getrennt für jede Altersgruppe dargestellt. In der Gesamtstichprobe zeigte sich, dass die Kinder mehr Handlungen zu sich selbst nannten als zu anderen Kindern. Dieses Muster war auch bei allen vier Altersgruppen zu finden. Auffallend sind über alle Altersgruppen und Bereiche hinweg die relativ hohen Standardabweichungen, die auf individuelle Unterschiede hinweisen.

Tabelle 11: Mittelwerte und Standardabweichungen der Anzahl der Handlungen für die Gesamtstichprobe und für die einzelnen Altersgruppen

Alter (Gruppe)	EHa			HAKa		EHg		HAKg	
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
3;0-3;6 (1)	18	1.56	1.50	0.78	0.88	2.17	1.54	1.72	1.71
3;7-4;6 (2)	23	2.65	1.64	0.61	0.94	3.70	1.74	1.78	1.93
4;7-5;6 (3)	24	3.33	1.86	0.92	1.41	4.96	1.88	2.50	2.09
5;7-6;6 (4)	21	3.90	1.81	1.48	1.40	5.71	1.52	3.14	1.80
insgesamt	86	2.92	1.89	0.94	1.22	4.22	2.11	2.30	1.95

EHa – Eigene Handlungen ausschließlich EHg – Eigene Handlungen gesamt
HAKa – Handlungen anderer Kinder ausschließlich HAKg – Handlungen anderer Kinder gesamt

Um zu prüfen, ob das Wissen der Kinder mit zunehmendem Alter differenzierter wird, wurde für die Handlungen, die Kinder ausschließlich zu sich selbst bzw. ausschließlich zu anderen Kindern nannten und für die Handlungen, die sie insgesamt zu sich selbst bzw. insgesamt zu anderen Kindern angaben, jeweils eine zweifaktorielle Varianzanalyse (MANOVA) mit dem Messwiederholungsfaktor Perspektive (eigene Handlungen, Handlungen anderer Kinder) und dem festen Faktor Alter (Altersgruppe 1-4) berechnet. Bezüglich der Handlungen, die Kinder ausschließlich zu sich selbst (EHa) und ausschließlich zu anderen Kindern (HAKa) nannten, zeigten sich signifikante Haupteffekte für die Faktoren Alter ($F(3,82) = 7.29, p = .000$) und Perspektive ($F(1,82) = 75.93, p = .000$) sowie eine signifikante Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren ($F(3,82) = 2.83, p = .043$). Post-hoc ANOVAS zeigten, dass der Alterseffekt auf die Aussagen der Kinder zu den eigenen Handlungsmöglichkeiten zurückgeht ($F(3,82) = 6.71, p = .000$): 3;0 bis 3;6jährige Kinder nannten signifikant weniger Handlungen ausschließlich zu sich selbst als Kinder aller anderen Altersgruppen (Duncan, $p \leq .05$) und das Wissen der 3;7 bis 4;6jährigen Kinder ist in Bezug auf die Handlungsmöglichkeiten, die sie ausschließlich zu sich selbst angaben, noch weniger differenziert als das Wissen der 5;7 bis 6;6jährigen Kinder (Duncan, $p \leq .05$). Kinder aller Altersgruppen nannten

relativ wenige Handlungen ausschließlich zu anderen Kindern, hier zeigten sich daher keine Altersunterschiede ($F(3,82) = 2.10, p = .106$).

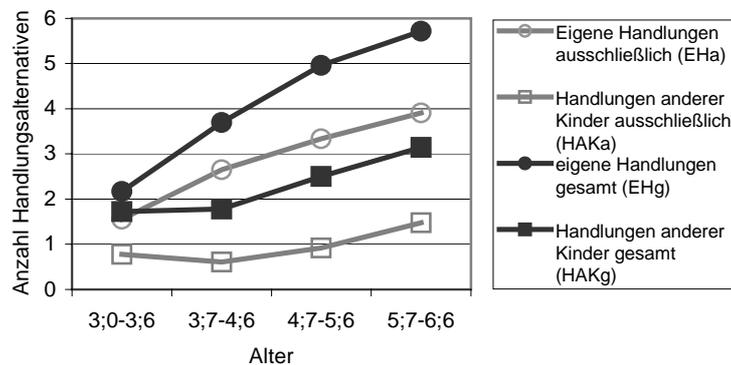


Abbildung 6: Veränderung der „Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ im Vorschulalter

Bezüglich des Haupteffekts für den Faktor Perspektive geht aus Abbildung 6 hervor, dass Kinder aller Altersgruppen mehr Handlungen ausschließlich zu sich selbst berichteten (EHa) als Handlungen ausschließlich zu anderen Kindern (HAKa). Post-hoc t -Tests für gepaarte Stichproben zeigten, dass dieser Unterschied zwar für alle Altersgruppen signifikant ist, bei den jüngsten Kindern jedoch weniger deutlich ausfiel ($t(17) = 2.18, p = .044$) als bei den Kindern der anderen Altersgruppen (Gruppe 2: $t(22) = 5.11, p = .000$; Gruppe 3: $t(23) = 5.32, p = .000$; Gruppe 4: $t(20) = 4.90, p = .000$).

Für die Anzahl der Handlungen, die Kinder insgesamt zu sich selbst (EHg) bzw. insgesamt zu anderen Kindern (HAKg) nannten, ergab die MANOVA signifikante Haupteffekte für die Faktoren Alter ($F(3,82) = 11.61, p = .000$) und Perspektive ($F(1,82) = 61.03, p = .000$) sowie eine signifikante Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren ($F(3,82) = 3.86, p = .012$). Post-hoc ANOVAS zeigten dabei einen signifikanten Alterseffekt für die eigenen Handlungsmöglichkeiten (EHg) ($F(3,82) = 16.56, p = .000$) und einen tendenziellen Alterseffekt für die Handlungen anderer Kinder (HAKg) ($F(3,82) = 2.59, p = .058$). Das Wissen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten stieg zwischen 3;0 bis 3;6 Jahren und 3;7 bis 4;6 Jahren (Duncan, $p \leq .01$) sowie zwischen 3;7 bis 4;6 Jahren und 4;7 bis 5;6 Jahren am deutlichsten an (Duncan, $p \leq .05$). Das Wissen über Handlungsmöglichkeiten anderer Kinder wurde dagegen erst etwas später zwischen 3;7 bis 4;6 Jahren und 5;7 bis 6;6 Jahren differenzierter (Duncan, $p \leq .05$) (vgl. Abbildung 6).

Mit dem dargestellten Haupteffekt für den Faktor Perspektive (s.o.) wurde deutlich, dass die Kinder insgesamt mehr eigene Handlungen nannten als Handlungen zu anderen Kindern (vgl. Abbildung 6). Die anschließend durchgeführten t -Tests für gepaarte Stichproben ergaben, dass dieser Befund mit Ausnahme der jüngsten Kinder ($t(17) = .97, p = .346$) für alle Altersgruppen zutrifft (Gruppe 2: $t(22) = 4.22, p = .000$; Gruppe 3: $t(23) = 5.32, p = .000$; Gruppe 4: $t(20) = 5.19, p = .000$).

3.1.1.3 Fehlende Vorstellungen über Handlungsmöglichkeiten von Kindern

Unter Punkt I 3.1.1.2 konnte gezeigt werden, dass die Vorstellungen der Kinder über ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten und über die anderer Kinder in bindungsrelevanten Situationen mit dem Alter umfassender werden. Zusätzlich zu der Anzahl der genannten Handlungen erscheint jedoch auch interessant, ob es Kinder gibt, die über keinerlei Wissen bezüglich der Handlungsmöglichkeiten von Kindern verfügen und ob sich dies gegebenenfalls im Entwicklungsverlauf verändert.¹³

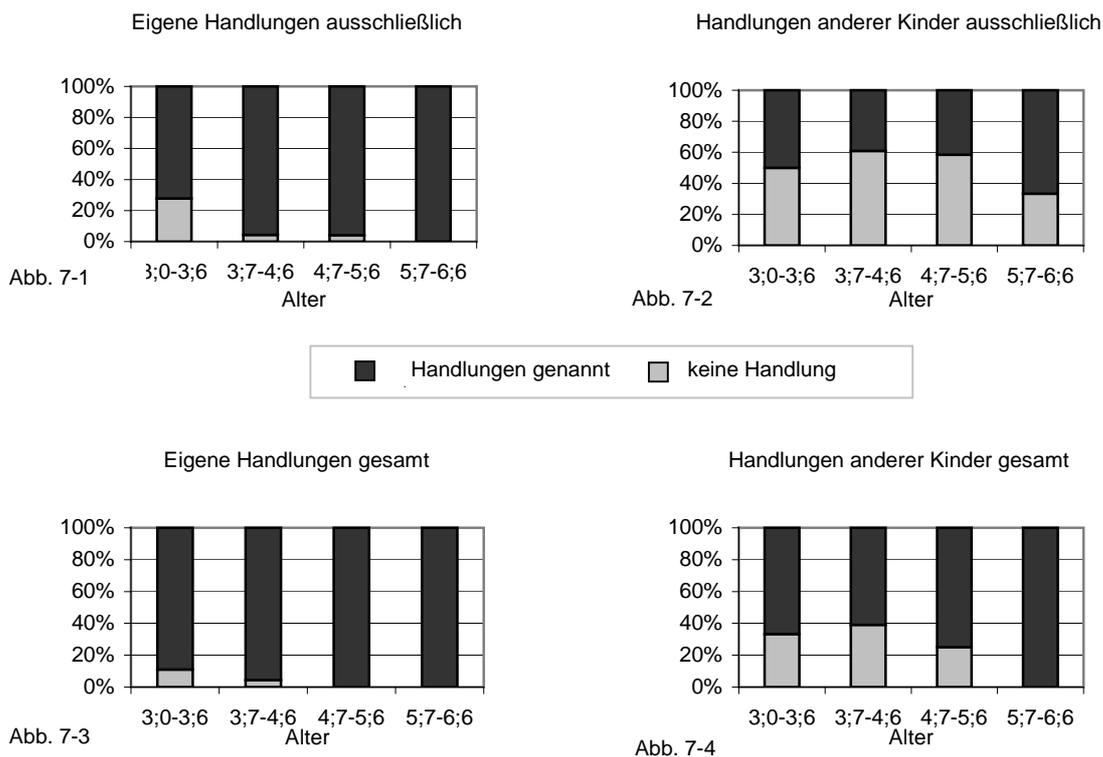


Abbildung 7.1-7.4: Verhältnis der Kinder pro Altersgruppe, die keine bzw. eine oder mehrere Handlung(en) zu den „Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ nannten.

Über 90% aller Kinder konnten mindestens eine Handlungsmöglichkeit ausschließlich zu sich selbst nennen. Aus Abbildung 7-1 geht dabei ein Unterschied zwischen den Altersgruppen hervor: 28% der 3;0 bis 3;6jährigen Kinder gaben keine Handlungen ausschließlich zu sich selbst an, während es in den übrigen Altersgruppen nur zwischen 0% und 4% (also nicht mehr als ein Kind) waren. Mehr als die Hälfte der Kinder aller Altersgruppen nannte dagegen keinerlei Handlungen ausschließlich zu anderen Kindern. Auch hier lässt sich auf deskriptiver Ebene ein leichter

¹³Um Redundanzen zu vermeiden, wurde von einer statistischen Überprüfung abgesehen. Die Unterschiede zwischen den Altersgruppen bezüglich der Anzahl der genannten Handlungen wurden unter Punkt I 3.1.1.2 ausführlich dargestellt. In die Mittelwertberechnung gingen dort auch die Kinder ein, die keine Handlungen nannten. Entsprechend wurde auch bei fehlenden Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen auf eine statistische Überprüfung verzichtet (vgl. Punkt I 3.1.1.6).

Entwicklungstrend feststellen: während dies auf 50% bis 60% aller Kinder zwischen 3;0 und 5;6 Jahren zutraf, betraf es nur etwa 30% der 5;7 bis 6;6jährigen Kinder (Abbildung 7-2).

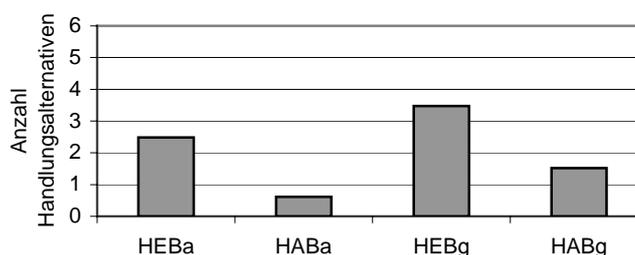
Abbildung 7-3 verdeutlicht, dass fast alle Kinder mindestens eine Handlung insgesamt zu sich selbst nannten; lediglich drei Kinder zwischen 3;0 und 4;6 Jahren gaben keine Handlungsstrategie zu sich selbst an. Wie schon bezüglich der Handlungen ausschließlich zu anderen Kindern ergab sich auch für die Handlungen, die die Kinder insgesamt zu anderen Kindern angaben, ein anderes Bild: etwa ein Drittel aller Kinder zwischen 3;0 und 5;6 Jahren kannte keine mögliche Strategie, um das Verhalten anderer Kinder zu beschreiben. Hier scheint sich ein leichter Entwicklungstrend abzuzeichnen, da alle Kinder der ältesten Gruppe mindestens eine Handlung anderer Kindern nannten (Abbildung 7-4).

Zusammenfassung

Das Wissen der Kinder über die eigenen Handlungsmöglichkeiten war differenzierter als das Wissen über die Handlungsmöglichkeiten anderer Kinder. Während das Wissen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten zwischen 3 und 4 Jahren bzw. noch einmal zwischen 4 und 5 Jahren besonders stark zunahm, zeigte sich eine erste Veränderung bezüglich des Wissens über die Handlungsmöglichkeiten anderer Kinder erst zwischen 4 und 5 Jahren. Zudem konnte dargestellt werden, dass fast alle Kinder mindestens eine Handlungsmöglichkeit zu sich selbst nannten und dass der (deutlich höhere) Anteil der Kinder, die gar kein Wissen über andere Kinder hatten, mit dem Alter abnahm.

3.1.1.4 Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen

Im folgenden Abschnitt wird untersucht, wie sich das innere Arbeitsmodell von Bindung bezüglich der Komponente „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ im Vorschulalter verändert. Zunächst wird deskriptiv dargestellt, wie viele Handlungen die Kinder zur eigenen Bindungsperson und zu den Bindungspersonen anderer Kinder nennen (vgl. Abbildung 8).



HEBa– Eigene Bindungsperson ausschließlich
HABa– Bindungsperson anderer Kinder ausschließlich

HEBg– Eigene Bindungsperson gesamt
HABg– Bindungspersonen anderer Kinder gesamt

Abbildung 8: Mittelwerte der Anzahl der Handlungsalternativen über die Gesamtstichprobe ($N=86$)

Für die Gesamtstichprobe zeigte sich, dass Kinder durchschnittlich zwei Handlungen mehr zur eigenen Bindungsperson („Handlungen Eigene Bindungsperson gesamt“ - HEBg) als zu den Bindungspersonen anderer Kinder („Handlungen Andere Bindungspersonen gesamt“ - HABg)

nannten; während die Kinder auch Handlungen ausschließlich zu ihrer eigenen Bindungsperson angaben („Handlungen Eigene Bindungsperson ausschließlich“ - HEBa), war ihr Wissen über Strategien, die ausschließlich das Verhalten von Bindungspersonen anderer Kinder („Handlungen Andere Bindungspersonen ausschließlich“ - HABa) beschreiben, relativ gering (Abbildung 8, Tabelle 12).

3.1.1.5 Wie verändern sich die Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen in bindungsrelevanten Situationen im Alter von 3 bis 6 Jahren?

In Tabelle 12 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der Handlungsalternativen zu den einzelnen Bereichen für die Gesamtstichprobe und getrennt für jede Altersgruppe dargestellt. Wie schon in der Gesamtstichprobe, wurde auch in den einzelnen Altersgruppen deutlich, dass die Kinder mehr Handlungen zur eigenen Bindungsperson nannten als zu den Bindungspersonen anderer Kinder. Auffallend sind wiederum die relativ hohen Standardabweichungen über alle Altersgruppen und Bereiche hinweg, was einen Hinweis auf individuelle Unterschiede gibt.

Tabelle 12: Mittelwerte und Standardabweichungen der Anzahl der Handlungen für die Gesamtstichprobe und für die einzelnen Altersgruppen

Alter (Gruppe)	n	HEBa		HABa		HEBg		HABg	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
3;0-3;6 (1)	18	1.89	1.60	0.33	0.59	2.94	2.10	1.33	1.41
3;7-4;6 (2)	23	1.87	2.18	0.70	1.02	2.52	2.09	1.30	1.43
4;7-5;6 (3)	24	2.42	1.25	0.42	0.78	3.79	1.56	1.58	1.38
5;7-6;6 (4)	21	3.76	2.51	1.00	1.22	4.62	2.71	1.86	1.93
Insgesamt	86	2.49	2.06	0.62	0.96	3.48	2.25	1.52	1.54

HEBa– Eigene Bindungsperson ausschließlich
HABa– Bindungsperson anderer Kinder ausschließlich
HEBg– Eigene Bindungsperson gesamt
HABg– Bindungspersonen anderer Kinder gesamt

Um zu prüfen, wie sich das Wissen der Kinder über das Verhalten von Bezugspersonen in bindungsrelevanten Situationen entwickelt, wurde für die Anzahl der Handlungen, die Kinder ausschließlich zu ihrer eigenen Bindungsperson bzw. ausschließlich zu den Bindungspersonen anderer Kinder nannten und für die Anzahl der Handlungen, die sie insgesamt zu ihrer eigenen Bindungsperson bzw. insgesamt zu den Bindungspersonen anderer Kinder angaben, jeweils eine zweifaktorielle Varianzanalyse (MANOVA) mit dem Messwiederholungsfaktor Perspektive (eigene Bindungsperson, Bindungspersonen anderer Kinder) und dem festen Faktor Alter (Altersgruppe 1-4) berechnet. Für die Handlungen, die Kinder ausschließlich zu ihrer eigenen (HEBa) bzw. ausschließlich zu anderen (HABa) Bindungspersonen angaben, zeigten sich signifikante Haupteffekte für die Faktoren Alter ($F(3,82) = 5.27, p = .002$) und Perspektive ($F(1,82) = 69.91, p = .000$) sowie eine tendenziell signifikante Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren ($F(3,82) = 2.35, p = .079$).

Post-hoc ANOVAS ergaben, dass der Alterseffekt in erster Linie auf die Aussagen der Kinder zu den Handlungsmöglichkeiten der eigenen Bindungsperson zurückgeht (HEBa) ($F(3,82) = 4.36, p = .007$). Die ältesten Kinder nannten signifikant mehr Handlungen ausschließlich zur eigenen

Bindungsperson als Kinder der übrigen Altersgruppen (Duncan, $p \leq .05$). Für die Aussagen der Kinder zu den Handlungen der Bindungspersonen anderer Kinder wurden keine signifikanten Altersunterschiede gefunden.

Aus Abbildung 9 geht hervor, dass Kinder aller Altersgruppen mehr Handlungen zur eigenen Bindungsperson angaben als zu den Bindungspersonen anderer Kinder (Haupteffekt für den Faktor Perspektive). Anschließend berechnete t -Tests für gepaarte Stichproben für die einzelnen Altersgruppen ergaben, dass dieser Befund für alle Kinder unabhängig von ihrem Alter gültig ist (Gruppe 1: $t(17) = 4.64, p = .000$; Gruppe 2: $t(22) = 2.24, p = .036$; Gruppe 3: $t(23) = 7.83, p = .000$; Gruppe 4: $t(20) = 4.79, p = .000$).

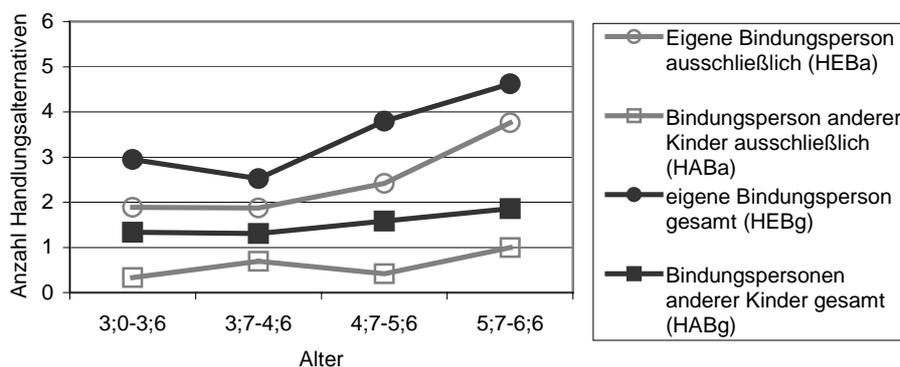


Abbildung 9: Veränderung der „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ im Vorschulalter

Bezüglich der Handlungen, die Kinder insgesamt zur eigenen bzw. insgesamt zu anderen Bindungspersonen nannten, ergab die MANOVA signifikante Haupteffekte für die Faktoren Alter ($F(3,82) = 3.18, p = .028$) und Perspektive ($F(1,82) = 72.37, p = .000$); zudem lag eine tendenzielle Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren vor ($F(3,82) = 2.23, p = .090$). Post-hoc ANOVAS zeigten, dass nur das Wissen über die Handlungsmöglichkeiten der eigenen Bezugsperson mit dem Alter signifikant zunahm ($F(3,82) = 4.09, p = .009$). Der anschließend durchgeführte Post-hoc-Test (Duncan) ergab, dass die ältesten Kinder mehr Handlungen der eigenen Bindungsperson kannten als die 3;0 bis 5;6jährigen Kinder ($p \leq .05$).

Mit dem Haupteffekt für den Faktor Perspektive wurde deutlich, dass Kinder mehr Handlungen zur eigenen Bindungsperson nannten, als zu Bindungspersonen anderer Kinder (vgl. Abbildung 9). Die anschließend durchgeführten t -Tests für gepaarte Stichproben ergaben, dass dies für alle Altersgruppen zutrifft (Gruppe 1: $t(17) = 5.50, p = .000$; Gruppe 2: $t(22) = 2.33, p = .029$; Gruppe 3: $t(23) = 7.49, p = .000$; Gruppe 4: $t(20) = 4.56, p = .000$).

3.1.1.6 Fehlende Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen

Unter Punkt I 3.1.1.3 wurde deutlich, dass einige Kinder gar keine Handlungsalternativen zu sich selbst oder zu anderen Kindern nannten. Im Folgenden soll dargestellt werden, wie groß der Anteil der Kinder in den einzelnen Altersgruppen war, der keinerlei Handlungsstrategien der eigenen

Bindungspersonen oder der Bindungspersonen anderer Kinder angab. Bezüglich der Handlungen, die Kinder ausschließlich zur eigenen Bezugsperson nannten, zeigte sich auf deskriptiver Ebene ein leichter Entwicklungstrend: zwischen 22% und 26% der Kinder der beiden jüngsten Altersgruppen gaben keine Handlungen zur eigenen Bezugsperson an, dagegen waren es nur zwischen 4% und 9% der älteren Kinder (Abbildung 10-1).

Ein ähnliches Bild ergab sich für die Handlungen, die Kinder insgesamt zur eigenen Bezugsperson nannten; zwischen 11% und 17% der jüngeren Kinder und nur 4% bis 5% der älteren Kinder nannten keinerlei Handlungen der eigenen Bindungsperson (Abbildung 10-3).

Aus den Abbildungen 10-2 und 10-4 geht zudem hervor, dass weniger als die Hälfte der Kinder aller Altersgruppen Handlungen ausschließlich zu anderen Bezugspersonen (60%) angaben und nur etwa zwei Drittel der Kinder Handlungen insgesamt zu den Bezugspersonen anderer Kinder nannten. Hierbei ergab sich für alle Altersgruppen ein relativ ähnliches Bild, jedoch mit einer Tendenz zu altersabhängigen Veränderungen.

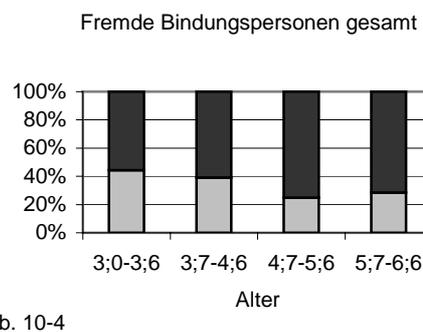
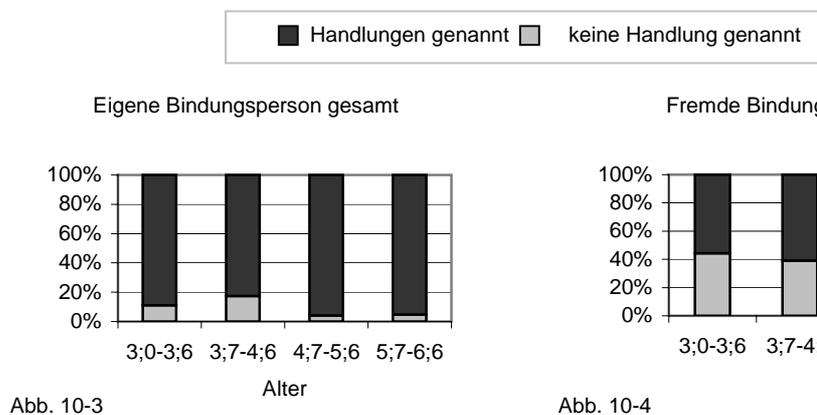
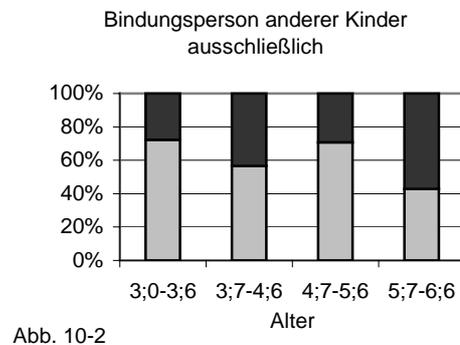
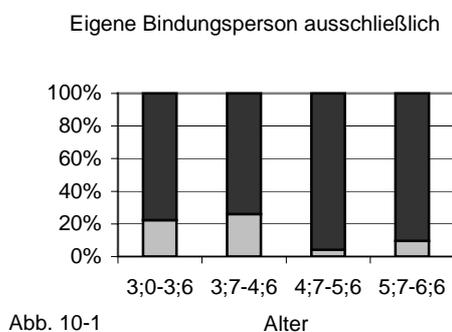


Abbildung 10.1 - 10.4: Verhältnis der Kinder pro Altersgruppe, die keine bzw. eine oder mehrere Handlungen zu den „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ nannten.

Zusammenfassung

Die genannten Befunde zu der Komponente „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ weisen darauf hin, dass Kinder unabhängig von ihrem Alter mehr Handlungen der eigenen Bindungsperson kannten als Handlungen der Bindungspersonen anderer Kinder. Zudem zeigte sich, dass das Wissen der Kinder über die Handlungsweisen der eigenen Bindungsperson zwischen 4 und 5 Jahren differenzierter wurde (etwa ein Jahr später also als das Wissen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten), das Wissen über die Handlungsmöglichkeiten fremder Bindungspersonen

jedoch während des gesamten Vorschulalters relativ undifferenziert blieb. Während nur durchschnittlich 9% der Kinder aller Altersgruppen keinerlei Handlungen zur eigenen Bezugsperson benennen konnten, gaben 34% aller Kinder keine Verhaltensstrategie zu den Bezugspersonen anderer Kinder an.

3.1.1.7 Wissen über Bindung: Eigene vs. fremde Mutter-Kind-Dyade

Mit den vorgestellten Ergebnissen wurde deutlich, dass Vorschulkinder mit zunehmendem Alter differenzierte Kenntnisse über die eigenen Handlungsmöglichkeiten sowie über die Handlungsmöglichkeiten der eigenen Bezugsperson in bindungsrelevanten Situationen besitzen. Zudem erwerben sie mit steigendem Alter ein größeres Wissen über die Handlungsmöglichkeiten anderer Kinder. Für die Kenntnisse über das Verhalten von Bindungspersonen anderer Kinder liegen jedoch keine Altersunterschiede vor.

Interessant ist jedoch auch, ob das Wissen über Bindung innerhalb der eigenen Dyade generell differenzierter ist als das Wissen über fremde Mutter-Kind-Dyaden, d.h., ob Kinder nicht nur mehr über sich selbst wissen als über andere Kinder, sondern auch mehr über die eigene Bindungsperson als über andere Kinder. Dazu wurde für die Anzahl der Handlungen, die Kinder insgesamt zu sich selbst und zur eigenen Bindungsperson bzw. insgesamt zu anderen Kindern und deren Bindungspersonen nannten, eine dreifaktorielle Varianzanalyse (MANOVA) mit den Messwiederholungsfaktoren Perspektive (eigene vs. fremde Dyade) und Person (Kind, Bindungsperson (BP)) und dem festen Faktor Alter (Altersgruppe 1-4) berechnet.

Für die Anzahl genannter Handlungsalternativen traten hoch signifikante Haupteffekte für die Faktoren Alter ($F(3,82) = 8.51, p = .000$), Perspektive ($F(1,82) = 94.95, p = .000$) und Person ($F(1,82) = 18.54, p = .000$) auf. Zudem ergab die MANOVA signifikante Wechselwirkungen zwischen den Faktoren Alter und Perspektive ($F(3,82) = 3.41, p = .021$) und Alter und Person ($F(3,82) = 3.16, p = .029$), sowie einen tendenziellen Effekt für die Dreifachinteraktion zwischen Person, Perspektive und Alter ($F(3,82) = 2.28, p = .086$).

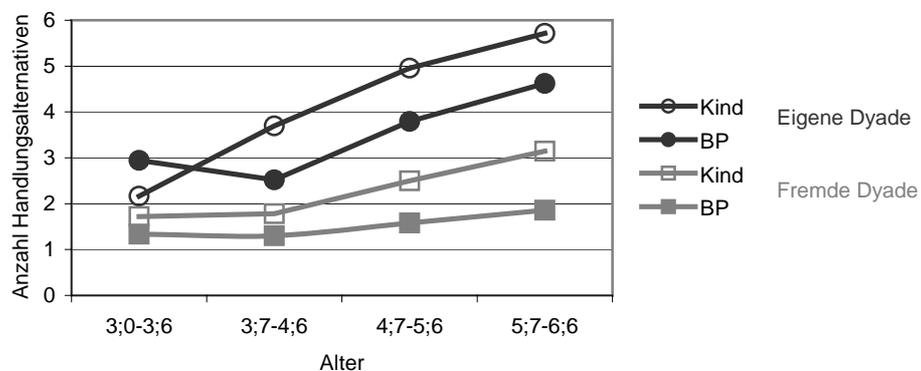


Abbildung 11: Wissen über Bindung innerhalb der eigenen Dyade und innerhalb fremder Dyaden (BP = Bindungsperson)

Auf den Haupteffekt für den Faktor Alter wurde bereits unter Punkt I 3.1.1.2 und I 3.1.1.5 ausführlich eingegangen.

Der Haupteffekt für Perspektive entspricht ebenfalls den Ergebnissen der vorausgehenden Analysen, die getrennt für die „Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ und für die „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ durchgeführt wurden. Mit dem Haupteffekt für den Faktor Perspektive wurde deutlich, dass Kinder insgesamt mehr Handlungen zur eigenen Mutter-Kind-Dyade als zu fremden Mutter-Kind-Dyaden angaben (vgl. Abbildung 11). Da die MANOVA zusätzlich eine signifikante Wechselwirkung zwischen den Faktoren Alter und Perspektive ergab, wurde mit Paarweisen Mittelwertsvergleichen geprüft, ob Kinder aller Altersgruppen über ein differenzierteres Wissen über die eigene Dyade verfügten als über fremde Dyaden (Tabelle 13). Die *t*-Werte wurden für alle Altersgruppen signifikant. Mit zunehmendem Alter der Kinder wurden die *t*-Werte immer größer. Das Wissen der älteren Kinder über die eigene Dyade unterschied sich noch deutlicher von ihrem Wissen über fremde Dyaden als es bei jüngeren Kindern der Fall war.

Tabelle 13: *t*-Test für gepaarte Stichproben für Eigene vs. Fremde Dyaden

Alter (Gruppe)	<i>n</i>	Eigene Dyade		Fremde Dyade		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
3;0-3;6 (1)	18	5.11	3.23	3.05	2.69	3.17	17	.006
3;7-4;6 (2)	23	6.22	3.54	3.09	2.81	3.73	22	.001
4;7-5;6 (3)	24	8.75	2.67	4.08	3.17	7.37	23	.000
5;7-6;6 (4)	21	10.33	3.82	5.00	2.76	5.84	20	.000

Bezüglich des Haupteffekts für den Faktor Person zeigte sich, dass die Kinder differenziertere „Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ hatten als „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“. Da keine Wechselwirkung zwischen den Faktoren Person und Dyade gefunden wurde, kann davon ausgegangen werden, dass dieser Effekt sowohl für die eigene Mutter-Kind-Dyade als auch für fremde Dyaden gültig ist.

Die MANOVA ergab zusätzlich eine signifikante Wechselwirkung zwischen den Faktoren Alter und Person sowie einen tendenziellen Effekt für die Dreifachinteraktion zwischen Person, Perspektive und Alter. Um zu prüfen, auf welche Altersgruppen dieser Effekt zurückgeht (dass mehr kindliche Handlungen genannt wurden als Handlungen von Bezugspersonen), wurden für beide Dyaden getrennt für jede Altersgruppe paarweise Mittelwertsvergleiche vorgenommen (Tabelle 14).

Tabelle 14: *t*-Test für gepaarte Stichproben für Handlungen Kind vs. Handlungen Bindungspersonen (BP) getrennt für jede Dyade

Alter	<i>n</i>	Eigene Dyade							Fremde Dyade						
		Kind		BP		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Kind		BP		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
3;0-3;6	18	2.17	1.54	2.94	2.10	-1.87	17	.079	1.72	1.71	1.33	1.41	1.02	17	.321
3;7-4;6	23	3.69	1.74	2.52	2.09	3.76	22	.001	1.78	1.93	1.30	1.43	1.20	22	.241
4;7-5;6	24	4.96	1.88	3.79	1.56	2.62	23	.015	2.50	2.08	1.58	1.38	2.88	23	.008
5;7-6;6	21	5.71	1.52	4.62	2.71	2.32	20	.031	3.14	1.80	1.86	1.93	2.34	20	.029

Innerhalb der eigenen Dyade nannten 3;7 bis 6;6jährige Kinder signifikant mehr Handlungen zu sich selbst als zur eigenen Bindungsperson. Für die jüngsten Kinder zeigte sich ein tendenzieller Effekt in umgekehrter Richtung. Innerhalb fremder Dyaden traten signifikante Unterschiede in der erwarteten Richtung erst ab 4;7 Jahren auf.

Zusammenfassung

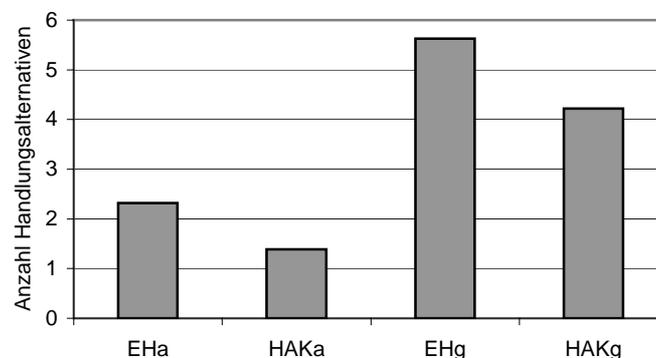
Die genannten Befunde verdeutlichen, dass das Wissen der Kinder über Bindung innerhalb der eigenen Dyade differenzierter war als innerhalb fremder Dyaden. Innerhalb jeder Dyade wussten die Kinder im allgemeinen mehr über Verhaltensstrategien von Kindern als von Bezugspersonen; hier zeigten sich jedoch einzelne Altersunterschiede. Innerhalb der eigenen Dyade trat dieser Befund bereits bei Kindern ab 3½ Jahren auf, innerhalb fremder Dyaden erst ein Jahr später, also bei Kindern ab 4½ Jahren.

3.1.2 Querschnittsdaten aus Messzeitpunkt II

Im Folgenden wird auf die Ergebnisse der zweiten Querschnittuntersuchung eingegangen. Die 3;7 bis 4;6jährigen Kinder dieser Untersuchung sind die Kinder, die bereits an der ersten Studie teilgenommen haben. Die 3;0 bis 3;6jährigen Kinder wurden für die zweite Untersuchung neu hinzugewonnen (vgl. Punkt I 2.1).

3.1.2.1 Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern

Um eine Vorstellung zu vermitteln, mit welcher Häufigkeit die Kinder Handlungen zu den einzelnen Bereichen nannten, werden in Abbildung 12 Mittelwerte über die Gesamtstichprobe dargestellt. Es wird deutlich, dass die Kinder zu sich selbst (EHa, EHg) mehr Handlungen angaben als zu anderen Kindern (HAKa, HAKg). Es fällt auf, dass die Kinder weniger Handlungen ausschließlich zu sich selbst oder ausschließlich zu anderen Kindern nannten.



EHa – Eigene Handlungen ausschließlich EHg – Eigene Handlungen gesamt
 HAKa – Handlungen anderer Kinder ausschließlich HAKg – Handlungen anderer Kinder gesamt

Abbildung 12: Mittelwerte der Anzahl der Handlungsalternativen über die Gesamtstichprobe (N=95)

3.1.2.2 Wie verändern sich die Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern in bindungsrelevanten Situationen im Alter von 3 bis 7 Jahren?

Zum Zeitpunkt der ersten Datenerhebung zeigten sich Altersunterschiede im Hinblick auf das Wissen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern. Im Folgenden soll geprüft werden, ob sich ähnliche Unterschiede auch für den zweiten Messzeitpunkt nachweisen lassen und ob sich das Wissen der Kinder über Bindung zum Zeitpunkt des Schuleintritts weiter verändert.

Tabelle 15: Mittelwerte und Standardabweichungen der Anzahl genannter Handlungen für die Gesamtstichprobe und für die einzelnen Altersgruppen

Alter (Gruppe)	n	Eha		HAKa		EHg		HAKg	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
3;0-3;6 (1)	17	2.00	2.06	0.59	1.00	3.18	2.81	1.71	1.99
3;7-4;6 (2)	17	2.24	1.64	1.76	1.85	5.06	2.01	3.53	2.24
4;7-5;6 (3)	21	2.52	1.81	1.81	2.14	5.48	2.23	4.48	2.98
5;7-6;6 (4)	21	2.67	1.62	1.33	1.15	6.67	2.03	4.90	3.13
6;7-7;6 (5)	19	2.05	1.43	1.37	2.24	7.37	1.86	6.05	2.93
insgesamt	95	2.32	1.70	1.39	1.78	5.63	2.58	4.22	3.03

EHa – Eigene Handlungen ausschließlich

EHg – Eigene Handlungen gesamt

HAKa – Handlungen anderer Kinder ausschließlich

HAKg – Handlungen anderer Kinder gesamt

In Tabelle 15 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Anzahl der Handlungsalternativen getrennt für jede Altersgruppe dargestellt. Wie in der Gesamtstichprobe nannten die Kinder auch innerhalb jeder Altersgruppe die meisten Strategien zu sich selbst und weniger zu anderen Kindern. Bemerkenswert ist, dass die jüngsten Kinder noch kaum Strategien ausschließlich zu anderen Kindern angaben.

Um zu prüfen, wie sich das Wissen der Kinder über Bindung von 3 bis 7 Jahren verändert, wurde für die Anzahl der Handlungen, die Kinder ausschließlich zu sich selbst bzw. ausschließlich zu anderen Kindern nannten und für die Anzahl der Handlungen, die sie insgesamt zu sich selbst bzw. insgesamt zu anderen Kindern angaben, jeweils eine zweifaktorielle Varianzanalyse (MANOVA) mit dem Messwiederholungsfaktor Perspektive (eigene Handlungen, Handlungen anderer Kinder) und dem festen Faktor Alter (Altersgruppe 1-5) berechnet.

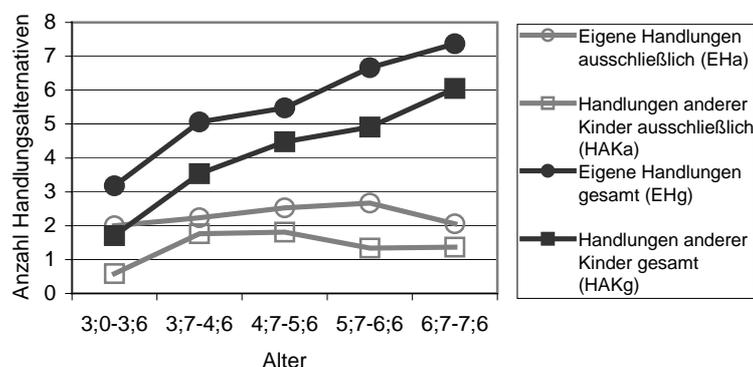


Abbildung 13: Veränderung der „Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ im Entwicklungsverlauf

Für die Anzahl der Handlungen, die Kinder ausschließlich zu sich selbst bzw. ausschließlich zu anderen Kindern nannten, ergab sich ein signifikanter Haupteffekt für den Faktor Perspektive ($F(1,90) = 23.94, p = .000$). Kinder aller Altersgruppen gaben mehr Handlungen ausschließlich zu sich selbst als ausschließlich zu anderen Kindern an. Weder für den Faktor Alter noch für die Interaktion der beiden Faktoren lagen signifikante Befunde vor.

Bezüglich der Handlungen, die Kinder insgesamt zu sich selbst bzw. insgesamt zu anderen Kindern nannten, ergab die MANOVA signifikante Effekte für die beiden Faktoren Alter ($F(4,90) = 9.46, p = .000$) und Perspektive ($F(1,90) = 39.64, p = .000$), eine Wechselwirkung lag nicht vor.

Auch wenn keine statistisch bedeutsame Interaktion zwischen den beiden Faktoren gefunden wurde, wurde mit Post-hoc Analysen (ANOVA), getrennt für die eigenen Handlungen und für die Handlungen anderer Kinder, geprüft, zwischen welchen Altersgruppen signifikante Unterschiede bestehen. Diese Vorgehensweise wurde deshalb gewählt, da die altersspezifischen Veränderungen im Wissen über Bindung für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit von besonderem Interesse sind. Es zeigten sich signifikante Alterseffekte sowohl für die eigenen Handlungen ($F(4,90) = 9.73, p = .000$) als auch für die Handlungen anderer Kinder ($F(4,90) = 6.38, p = .000$). Anschließend durchgeführte Post-hoc-Tests (Duncan) ergaben, dass sich in Bezug auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten alle Altersgruppen voneinander unterschieden. Das Wissen der Kinder wurde also von Altersgruppe zu Altersgruppe differenzierter. Hinsichtlich der Handlungsmöglichkeiten anderer Kinder wurde deutlich, dass das Wissen der Kinder lediglich zwischen 4;7 bis 6;6 Jahren *nicht* signifikant zunahm ($p \leq .05$).

Mit dem Haupteffekt für den Faktor Perspektive zeigte sich, dass das Wissen der Kinder über sich selbst differenzierter war als das Wissen über andere Kinder (vgl. Abbildung 13).

3.1.2.3 Fehlende Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern

Unter Punkt I 3.1.2.2 konnte gezeigt werden, dass das Wissen über Bindung mit dem Alter differenzierter wurde. Einige Kinder nannten zum Zeitpunkt der ersten Datenerhebung keinerlei Handlungen zu sich selbst oder zu anderen Kindern; deshalb soll nun dargestellt werden, ob es auch innerhalb der zweiten Querschnittuntersuchung Kinder gibt, die über keine Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern verfügten und ob dies gegebenenfalls einem Entwicklungstrend unterliegt.¹⁴

16% aller Kinder nannten keine Handlungen ausschließlich zu sich selbst; auf deskriptiver Ebene zeigte sich, dass dabei die jüngsten Kinder am häufigsten keine Handlungen angaben (Abbildung 14-1). Dagegen machten 42% aller Kinder keine Angaben ausschließlich zu anderen Kindern. Auch hier zeichnete sich auf deskriptiver Ebene ein Entwicklungstrend ab: 71% der dreijährigen Kinder gaben keine Handlungen ausschließlich zu anderen Kindern an gegenüber 29% bis 47% der Kinder aus den übrigen Altersgruppen (Abbildung 14-2). Betrachtet man die

¹⁴ Wie bereits für die Befunde zum ersten Messzeitpunkt erläutert wurde (vgl. Punkt I 3.1.1.3), wurde hier und bei fehlenden Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen (vgl. Punkt I 3.1.2.6) keine statistische Überprüfung durchgeführt.

Handlungen, die Kinder insgesamt zu sich oder zu anderen Kindern nannten, zeigte sich ein anderes Bild. Nur zwei der jüngsten Kinder nannten keine Handlungen zu sich selbst, während alle anderen Kinder mindestens eine Angabe machten (Abbildung 14-3). Auch zu den Handlungen anderer Kinder (insgesamt), machten fast alle Kinder eine Aussage; lediglich 11% aller Kinder verfügten über kein Wissen über die Verhaltensmöglichkeiten anderer Kinder. Dabei zeigte sich auf deskriptiver Ebene ein deutlicher Entwicklungstrend (Abbildung 14-4). Ein größerer Anteil der jüngsten Kinder (41%) nannte keine Handlungen zu anderen Kindern als Kinder aller anderen Altersgruppen (0% bis 12%).

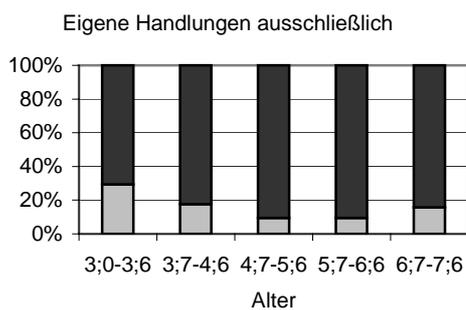


Abb. 14-1

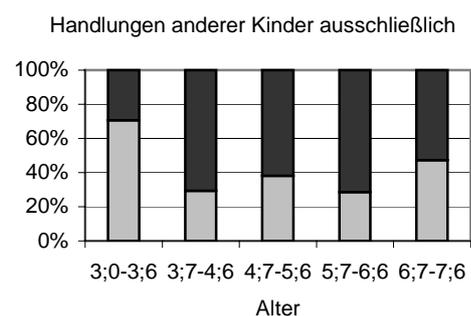


Abb. 14-2

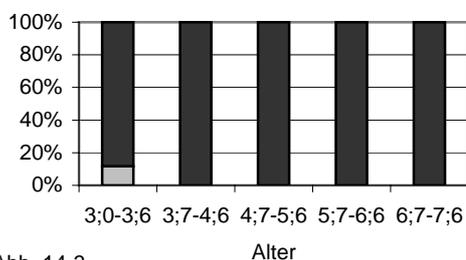


Abb. 14-3

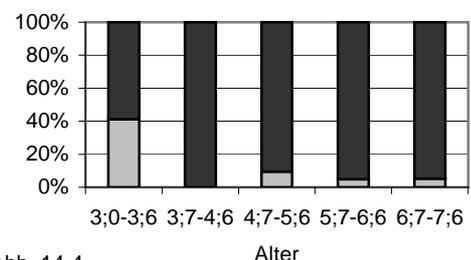


Abb. 14-4

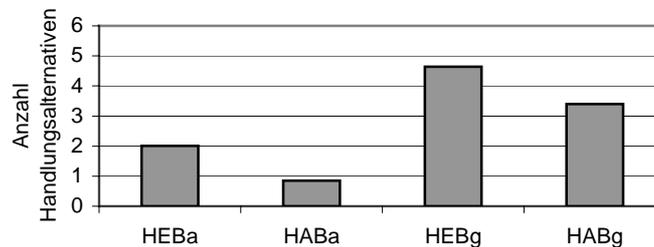
Abbildung 14.1 – 14.4: Verhältnis der Kinder pro Altersgruppe, die keine bzw. eine oder mehrere Handlungen zu den „Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ nannten

Zusammenfassung

Die Daten zu den „Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ in bindungsrelevanten Situationen stellen dar, dass das Wissen der Kinder über die eigenen Handlungsmöglichkeiten differenzierter war als das Wissen über die Handlungsstrategien anderer Kinder. Die Analysen zeigten, dass das Wissen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten ab 3 Jahren kontinuierlich wuchs; auch die Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten anderer Kinder wurden ab 3 Jahren differenzierter, der Zuwachs verlief jedoch weniger stark. Zudem wurde deutlich, dass fast alle Kinder mindestens eine Handlung zu sich selbst und zu anderen Kindern nannten, lediglich die jüngsten Kinder bildeten hier eine Ausnahme.

3.1.2.4 Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse zu der Komponente „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ zum zweiten Untersuchungszeitpunkt vorgestellt.



HEBa – eigene Bindungsperson ausschließlich

HABa – Bindungsperson anderer Kinder ausschließlich

HEBg – eigene Bindungsperson gesamt

HABg – Bindungspersonen anderer Kinder gesamt

Abbildung 15: Mittelwerte der Anzahl der Handlungsalternativen über die Gesamtstichprobe ($N=95$)

In Abbildung 15 sind die Mittelwerte der genannten Handlungen zu den verschiedenen Bereichen über die Gesamtstichprobe dargestellt. Konsistent mit den Befunden der ersten Datenerhebung nannten die Kinder wieder mehr Handlungen zur eigenen Bindungsperson als zu den Bindungspersonen anderer Kinder. Dabei gaben sie auffallend wenige Handlungen ausschließlich zur eigenen Bindungsperson und ausschließlich zu den Bindungspersonen anderer Kinder an (vgl. Tabelle 16).

Tabelle 16: Mittelwerte und Standardabweichungen der Anzahl genannter Handlungen für die Gesamtstichprobe und für die einzelnen Altersgruppen

Alter (Gruppe)	<i>n</i>	HEBa		HABa		HEBg		HABg	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
3;0-3;6 (1)	17	1.47	1.77	0.65	1.11	2.47	2.00	1.53	1.81
3;7-4;6 (2)	17	1.88	1.62	0.65	0.93	3.41	1.87	2.24	1.68
4;7-5;6 (3)	21	1.90	1.37	1.00	1.05	4.62	2.29	3.48	3.01
5;7-6;6 (4)	21	2.43	2.34	1.00	0.95	6.00	1.82	4.43	2.86
6;7-7;6 (5)	19	2.26	1.48	0.89	0.94	6.21	1.58	4.89	2.26
insgesamt	95	2.01	1.75	0.85	0.99	4.64	2.37	3.40	2.69

HEBa– Eigene Bindungsperson ausschließlich

HABa– Bindungsperson anderer Kinder ausschließlich

HEBg– Eigene Bindungsperson gesamt

HABg– Bindungspersonen anderer Kinder gesamt

3.1.2.5 Wie verändern sich die Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen in bindungsrelevanten Situationen im Alter von 3 bis 7 Jahren?

In Tabelle 16 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der Anzahl der Handlungen für die einzelnen Bereiche getrennt für jede Altersgruppe dargestellt. In der Gesamtstichprobe wurde deutlich, dass die Kinder mehr Handlungen zur eigenen Bindungsperson als zu den Bindungspersonen anderer Kinder nannten. Dieser Befund trifft auch für die einzelnen

Altersgruppen zu. Die hohen Standardabweichungen in allen Altersgruppen weisen auf individuelle Unterschiede hin.

Um zu prüfen, wie sich das Wissen der Kinder über die „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ im Entwicklungsverlauf verändert, wurde für die Anzahl der Handlungen, die Kinder ausschließlich zur eigenen Bindungsperson bzw. ausschließlich zu den Bindungspersonen anderer Kinder angaben und für die Anzahl der Handlungen, die sie insgesamt zur eigenen bzw. insgesamt zu den Bindungspersonen anderer Kinder nannten, jeweils eine zweifaktorielle Varianzanalyse (MANOVA) mit dem Messwiederholungsfaktor Perspektive (Handlungen der eigenen Bindungsperson, Handlungen der Bindungspersonen anderer Kinder) und dem festen Faktor Alter (Altersgruppe 1-5) berechnet.

Für die Handlungen, die Kinder ausschließlich zur eigenen Bindungsperson bzw. ausschließlich zu fremden Bindungspersonen angaben, ergab sich ein signifikanter Haupteffekt für den Faktor Perspektive ($F(1,90) = 31.87, p = .000$). Aus Abbildung 16 geht hervor, dass Kinder aller Altersgruppen mehr Handlungen ausschließlich zur eigenen Bindungsperson als ausschließlich zu den Bindungspersonen anderer Kinder nannten.

Weder für den Faktor Alter noch für eine Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren lagen signifikante Befunde vor. Das Wissen ausschließlich über die eigene Bindungsperson und ausschließlich über die Bindungspersonen anderer Kinder blieb also über das gesamte Vorschulalter konstant relativ undifferenziert.

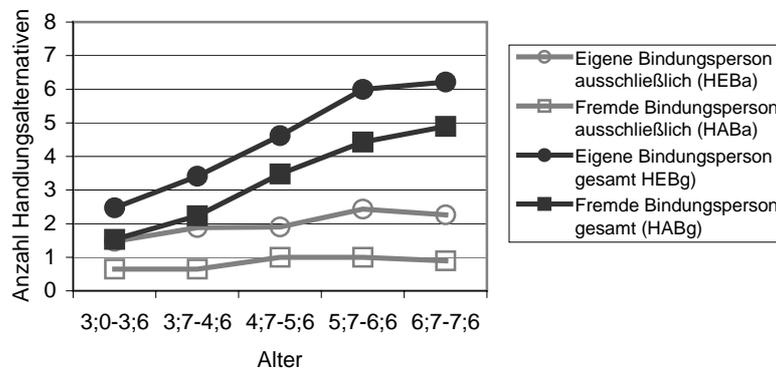


Abbildung 16: Veränderungen der „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ im Entwicklungsverlauf

Für die Handlungen, die die Kinder insgesamt zur eigenen Bindungsperson bzw. insgesamt zu den Bindungspersonen anderer Kinder nannten, ergab die MANOVA signifikante Haupteffekte für die Faktoren Perspektive ($F(1,90) = 28.14, p = .000$) und Alter ($F(4,90) = 11.79, p = .000$). Aus Abbildung 16 geht deutlich hervor, dass das Wissen der Kinder aller Altersgruppen über die eigene Bindungsperson differenzierter war als über die Bindungspersonen anderer Kinder. Da eine wesentliche Frage der vorliegenden Untersuchung darin besteht, zwischen welchen Altersgruppen Unterschiede im Wissen über Bindung bestehen und ob sich dies für die Erwartungen an das Verhalten der eigenen Bindungsperson von den Erwartungen an das Verhalten fremder Bezugspersonen unterscheidet, wurden trotz fehlender Wechselwirkung Post-hoc ANOVAS mit dem

Faktor Alter für die Handlungen der eigenen Bezugsperson (HEBg) und für die Handlungen der Bezugspersonen anderer Kinder (HABg) berechnet. Es ergaben sich hochsignifikante Effekte für die Anzahl der Handlungen sowohl zur eigenen Bindungsperson ($F(4,90) = 12.80, p = .000$) als auch zu den Bindungspersonen anderer Kinder ($F(4,90) = 6.21, p = .000$). Der Post-hoc-Test (Duncan) zeigte, dass die jüngsten Kinder sowohl zur eigenen als auch zu fremden Bindungspersonen weniger Handlungen nannten als 4;7 bis 7;6jährige Kinder, und die 3;7 bis 4;6jährigen Kinder weniger Handlungen angaben als die 5;7 bis 7;6jährigen Kinder. Zudem berichteten die 4;7 bis 5;6jährigen Kinder weniger Handlungen zur eigenen Bindungsperson als die ältesten Kinder ($p \leq .05$).

3.1.2.6 Fehlende Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen

Wie bei der Komponente „Vorstellungen über Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ gezeigt werden konnte, gab es einige Kinder, die zu einem oder mehreren Bereich(en) keinerlei Handlungen nannten. Im Folgenden wird dargestellt, ob dies auch auf die Komponente „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ zutrifft.

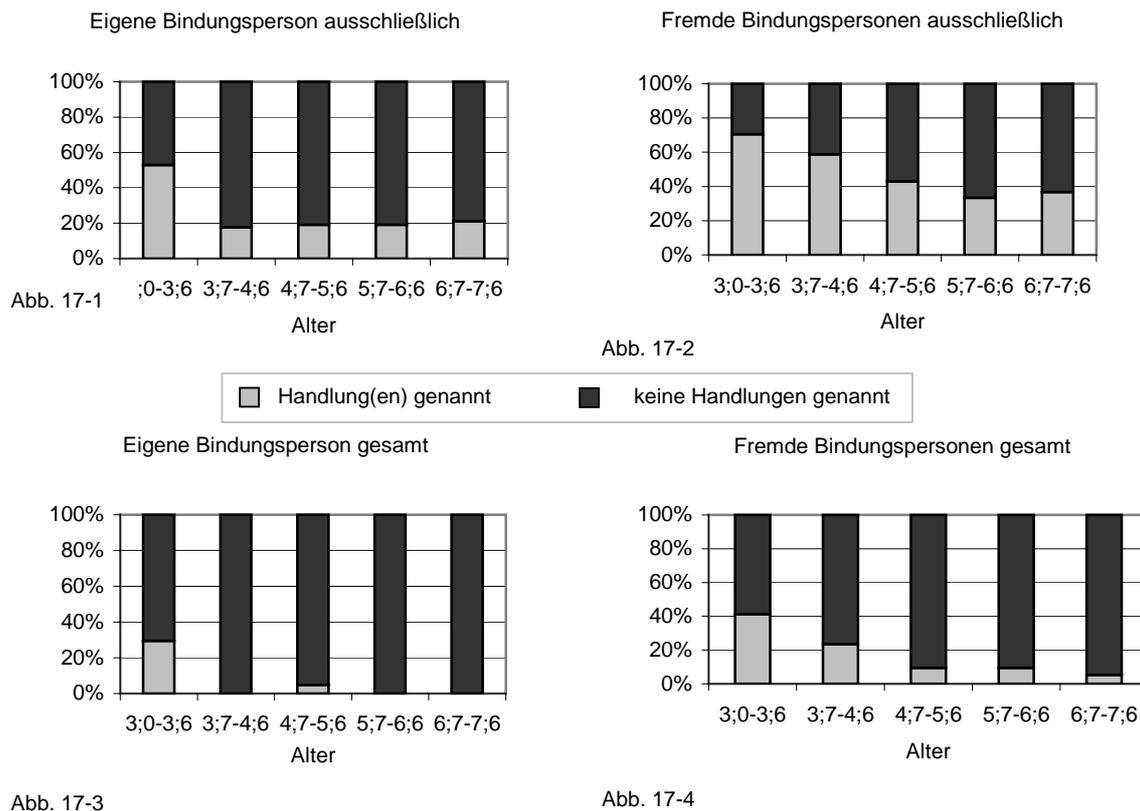


Abbildung 17.1 – 17.4: Verhältnis der Kinder pro Altersgruppe, die keine bzw. eine oder mehrere Handlungen zu den „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ nannten.

Ein Viertel aller Kinder gab keine Handlung ausschließlich zur eigenen Bindungsperson an; wie in Abbildung 17-1 zu erkennen ist, nannten 52% der jüngsten Kinder und lediglich zwischen 19% und 21% der Kinder aller anderen Altersgruppen keine Handlungen ausschließlich zur eigenen

Bindungsperson; es zeigte sich also auf deskriptiver Ebene ein deutlicher Entwicklungstrend. Wesentlich mehr Kinder aller Altersgruppen (47%) machten keine Angaben ausschließlich zu dem Verhalten der Bezugspersonen anderer Kinder. Auf deskriptiver Ebene wurde allerdings deutlich, dass mit zunehmendem Alter immer mehr Kinder mindestens eine Handlungsalternative zu den Bindungspersonen anderer Kinder nannten (Abbildung 17-2).

Betrachtet man die Anzahl der Handlungen, die Kinder insgesamt zur eigenen bzw. zu fremden Bezugspersonen angaben, zeigte sich in Bezug auf die eigene Bindungsperson, dass 94% aller Kinder mindestens eine mögliche Verhaltensstrategie kannten. Auch hier deutete sich ein Entwicklungstrend an: während 29% der jüngsten Kinder keine Handlungen nannten, gaben nur zwischen 0% und 6% der Kinder der anderen Altersgruppen keine Handlung zur eigenen Bindungsperson an (Abbildung 17-3). 85% aller Kinder nannten auch mindestens eine Handlung zu den Bindungspersonen anderer Kinder. Aus Abbildung 17-4 geht hervor, dass zwischen 24% und 41% der Kinder der beiden jüngeren Altersgruppen keine Handlungen berichteten, während in den anderen drei Altersgruppen nur zwischen 5% und 9% der Kinder keine Handlungen nannten.

Zusammenfassung

Kinder aller Altersgruppen kannten insgesamt mehr Handlungsalternativen der eigenen Bindungsperson als der Bindungspersonen anderer Kinder. In beiden Bereichen nahm das Wissen der Kinder vor allem zwischen 3 und 4 Jahren und zwischen 4 und 5 Jahren zu. Zudem wurde das Wissen über die Verhaltensmöglichkeiten der eigenen Bindungsperson zwischen 5 und 6 Jahren differenzierter. Während 17% aller Kinder keine Handlungsstrategien der Bindungspersonen anderer Kinder berichteten, machten nur 6% aller Kinder keine Angaben über das Verhalten ihrer eigenen Bindungsperson.

3.1.2.7 Wissen über Bindung: Eigene vs. fremde Mutter-Kind-Dyade

Bislang wurden die Daten der zweiten Querschnittuntersuchung getrennt für die „Vorstellungen der Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ und für die „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ vorgestellt. Um nun zu untersuchen, ob das Wissen der Kinder über Bindung innerhalb der eigenen Mutter-Kind-Dyade differenzierter war als über andere Mutter-Kind-Dyaden, wurde für die Anzahl der Handlungen, die Kinder insgesamt zu sich selbst und zur eigenen Bezugsperson bzw. insgesamt zu anderen Kindern und deren Bezugspersonen nannten, eine dreifaktorielle Varianzanalyse (MANOVA) mit den Messwiederholungsfaktoren Perspektive (eigene vs. fremde Dyade) und Person (Kind, Bindungsperson) und dem festen Faktor Alter (Altersgruppe 1-5) berechnet.

Für die Anzahl der Handlungsalternativen wurden für die drei Faktoren Alter ($F(4,90) = 12.37$, $p = .000$), Perspektive ($F(1,90) = 62.98$, $p = .000$) und Person ($F(1,90) = 26.91$, $p = .000$) signifikante Haupteffekte gefunden. Signifikante Wechselwirkungen zwischen den Faktoren lagen dagegen nicht vor.

Der Haupteffekt für den Faktor Alter wurde bereits unter Punkt I 3.1.2.2 und I 3.1.2.5 ausführlich dargestellt.

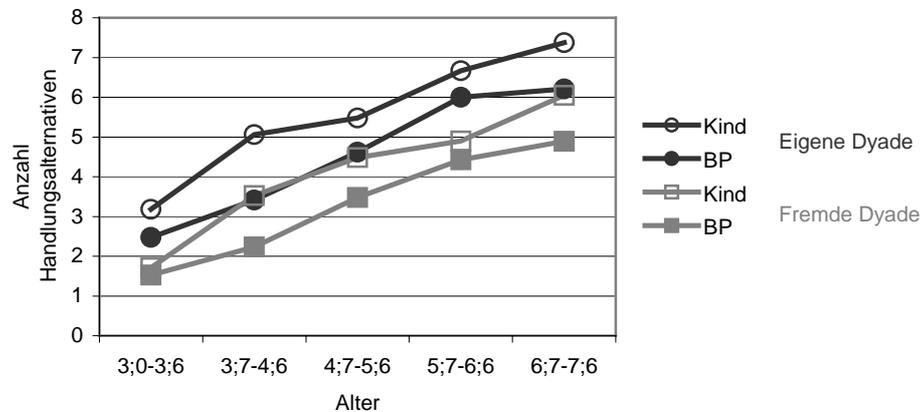


Abbildung 18: Wissen über Bindung innerhalb der eigenen Mutter-Kind-Dyade und innerhalb fremder Mutter-Kind-Dyaden (BP = Bindungsperson)

Zudem trat ein hoch signifikanter Haupteffekt für den Faktor Perspektive auf, der in den vorausgehenden Analysen sowohl für die „Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ als auch für die „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ gefunden wurde. Aus Abbildung 18 geht hervor, dass das Wissen der Kinder über die eigene Mutter-Kind-Dyade differenzierter war als über andere Mutter-Kind-Dyaden. Da keine Wechselwirkung für die Faktoren Alter und Perspektive vorlag, kann davon ausgegangen werden, dass dieser Befund für alle Altersgruppen gültig ist.

Der Haupteffekt für den Faktor Person zeigte, dass das Wissen der Kinder über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern differenzierter war als über die Verhaltensstrategien von Bindungspersonen.

Zusammenfassung

Die Befunde weisen daraufhin, dass das Wissen der Kinder über Bindung innerhalb der eigenen Dyade differenzierter war als ihr Wissen über fremde Mutter-Kind-Dyaden. Innerhalb jeder Dyade war die Kenntnis der Kinder über die Verhaltensmöglichkeiten von Kindern größer als über das Verhalten von Bindungspersonen.

3.1.3 Ergebnisse der Längsschnittanalyse

Der vorliegenden Arbeit liegt ein kombiniertes Quer-Längsschnitt-Design zugrunde. Dies bietet den Vorteil, nicht nur auf deskriptiver Ebene die beiden Querschnittsuntersuchungen zu vergleichen und zu prüfen, ob sich die Befunde replizieren lassen, sondern ermöglicht auch, statistisch zu testen, ob sich die im Querschnitt aufgezeigten Befunde auch im Längsschnitt nachweisen lassen.

Im Folgenden wird auf die längsschnittliche Entwicklung des Wissens von Bindung eingegangen. Dabei wurden nur die Daten der Kinder in die Berechnungen eingeschlossen, die zu beiden Messzeitpunkten an der Untersuchung teilnahmen (vgl. Punkt I 2.1). Zudem wurden nur die Aussagen in den Analysen berücksichtigt, die Kinder *insgesamt* zu Kindern (EHg, HAKg) bzw. *insgesamt* zu Bindungspersonen (HEBg, HABg) nannten, da diese Bereiche den Umfang des Wissens der Kinder wiedergeben. Hier zeigten sich auch die deutlichsten Altersunterschiede.

3.1.3.1 Zusammenhänge zwischen der Anzahl der Handlungen zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt

Zunächst soll geprüft werden, ob sich die Anzahl der Handlungen, die Kinder zum zweiten Messzeitpunkt zu einem der vier Bereiche (eigene Handlungen, Handlungen anderer Kinder, Handlungen der eigenen Bezugsperson, Handlungen der Bezugsperson anderer Kinder) nannten aus der Anzahl der genannten Handlungen des entsprechenden Bereichs zum ersten Messzeitpunkt vorhersagen lässt. Da in den beiden Querschnittuntersuchungen Alterseffekte deutlich wurden, wurde die Variable Alter für die folgende Berechnung kontrolliert.

Für die Gesamtstichprobe zeigten sich unabhängig vom Alter der Kinder signifikante Zusammenhänge zwischen den beiden Messzeitpunkten für die Anzahl der Handlungen innerhalb der eigenen Dyade. Ein gegenteiliges Bild wurde hingegen für fremde Mutter-Kind-Dyaden deutlich: hier lässt sich die Anzahl der Handlungen (Kind und Bezugsperson) zum zweiten Messzeitpunkt nicht durch die Anzahl der Handlungen zum ersten Messzeitpunkt vorhersagen (Tabelle 17).

Aufgrund der teilweise sehr großen Altersunterschiede in beiden Querschnittuntersuchungen wurde anschließend geprüft, ob dieser Befund auch für die einzelnen Altersgruppen gültig ist (Tabelle 17; vgl. auch Tabelle 18 für Mittelwerte und Standardabweichungen in der Längsschnittstichprobe). Während sich auch in den einzelnen Altersgruppen die Anzahl der Handlungen bezüglich fremder Mutter-Kind-Dyaden zum zweiten Messzeitpunkt nicht durch die Anzahl der entsprechenden Handlungen zum ersten Messzeitpunkt vorhersagen ließ, ergaben sich für die Anzahl der genannten Handlungen innerhalb der eigenen Mutter-Kind-Dyade unterschiedliche Befunde in den einzelnen Altersgruppen. Die Anzahl der eigenen Handlungsmöglichkeiten lässt sich nur für die Altersgruppen 2 und 3 vorhersagen, die Anzahl der Handlungen der eigenen Bindungsperson nur für die Altersgruppe 2 und tendenziell für die Altersgruppe 4. Die Angaben, die die 4;7 bis 5;6jährigen Kinder zum zweiten Messzeitpunkt zu sich selbst und zu ihrer eigenen Bezugsperson machen, lässt sich also durch die Anzahl der entsprechenden Handlungen vorhersagen, die sie mit 3;7 bis 4;6 Jahren zum ersten Messzeitpunkt nannten. Das Wissen der 5;7 bis 6;6jährigen Kinder über die eigenen Handlungsmöglichkeiten zum zweiten Messzeitpunkt lässt sich durch ihre Aussagen beim ersten Messzeitpunkt vorhersagen. Zuletzt besteht auch ein Zusammenhang zwischen der Anzahl der Handlungen, die die 6;7 bis

7;6jährigen Kinder zum zweiten Messzeitpunkt bezüglich ihrer eigenen Bindungsperson nannten, und ihren Angaben, die sie mit 5;7 bis 6;6 Jahren zum ersten Messzeitpunkt machten.

Tabelle 17: (Partial)korrelationen¹ zwischen den beiden Messzeitpunkten für die Anzahl der eigenen Handlungen, der Handlungen anderer Kinder, der Handlungen der eigenen Bindungsperson (BP) und der Handlungen fremder Bindungspersonen (BP)

Korrelationen zwischen Messzeitpunkt I und II	Eigene Handlungen	Handlungen anderer Kinder	Handlungen eigene BP	Handlungen fremde BP
Gesamtstichprobe (N=77)	.466***	-.007	.304**	.003
Altersgruppe 1 (n=16)	.252	-.403	.396+	-.282
Altersgruppe 2 (n=21)	.594**	.131	.556**	-.104
Altersgruppe 3 (n=21)	.556**	-.023	-.238	-.061
Altersgruppe 4 (n=21)	.356+	.080	.405*	.315+

¹ Für die Gesamtstichprobe: Pearson-Korrelationen (kontrolliert für Alter); einseitig

Für die einzelnen Altersgruppen: Pearson-Korrelationen; einseitig

+ $p \leq .10$ * $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

3.1.3.2 Längsschnittliche Entwicklung der Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern und der Erwartungen an das Verhalten von Bezugspersonen

In Tabelle 18 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der Anzahl der Handlungsmöglichkeiten von Kindern und Bindungspersonen zu beiden Messzeitpunkten getrennt für jede Altersgruppe dargestellt.

Tabelle 18: Mittelwerte und Standardabweichungen zu den Messzeitpunkten I und II (Handlungen Kind und Handlungen Bindungsperson) für die Längsschnittstichprobe

Altersgruppe		Eigene Handlungen ¹⁵		Handlungen anderer Kinder		Handlungen eigene BP		Handlungen fremde BP	
		I*	II*	I	II	I	II	I	II
		1 (n=16)	<i>M</i>	2.31	5.00	1.62	3.69	3.06	3.50
	<i>SD</i>	1.54	2.07	1.78	2.21	2.17	1.90	1.40	1.73
2 (n=21)	<i>M</i>	3.67	5.48	1.86	4.48	2.62	4.62	1.28	3.48
	<i>SD</i>	1.82	2.23	1.98	2.98	2.15	2.29	1.42	3.01
3 (n=21)	<i>M</i>	4.81	6.67	2.48	4.90	3.81	6.00	1.67	4.43
	<i>SD</i>	1.89	2.03	2.13	3.13	1.50	1.82	1.42	2.86
4 (n=19)	<i>M</i>	5.79	7.37	3.26	6.05	4.63	6.21	1.84	4.89
	<i>SD</i>	1.55	1.86	1.82	2.93	2.81	1.58	2.01	2.26
insgesamt (N=77)	<i>M</i>	4.22	6.17	2.32	4.82	3.53	5.15	1.53	3.83
	<i>SD</i>	2.10	2.21	2.01	2.93	2.29	2.16	1.57	2.70

* Messzeitpunkt I, Messzeitpunkt II

¹⁵ Exemplarisch für die Anzahl genannter „eigener Handlungen“ sei die Leseart beschrieben: Von oben nach unten gelesen beinhaltet die linke Spalte die Daten zum ersten Messzeitpunkt, die rechte Spalte die Daten zum zweiten Messzeitpunkt. Von links nach rechts gelesen erhält man die Daten im Längsschnitt; Altersgruppe 1 bedeutet dann, dass die Kinder zum ersten Messzeitpunkt 3;0 bis 3;6 Jahre alt waren, zum zweiten Termin 3;7 bis 4;6 Jahre, usw.

Es fällt auf, dass in den beiden Querschnittuntersuchungen die Werte von Altersgruppe zu Altersgruppe ähnlicher ansteigen als zwischen den entsprechenden Altersgruppen im Längsschnittvergleich. Hier wird deutlich, dass die Kinder jeder Altersgruppe zum Zeitpunkt der zweiten Datenerhebung mehr Antworten gaben als zum ersten Messzeitpunkt. Auf diesen Effekt wird unter Punkt I 3.4.3.2 näher eingegangen. Bei der Interpretation der folgenden Ergebnisse muss grundsätzlich berücksichtigt werden, dass Alters- und Methodeneffekte konfundiert sein können.

Um zu prüfen, ob die in den beiden Querschnittuntersuchungen aufgezeigten Alterseffekte auch im Längsschnitt bestätigt werden können, wurde für die vier Bereiche (Eigene Handlungen, Handlungen anderer Kinder, Handlungen der eigenen Bezugsperson, Handlungen der Bezugspersonen anderer Kinder) jeweils eine zweifaktorielle Varianzanalyse (MANOVA) mit dem Messwiederholungsfaktor „Alter im Längsschnitt“ (Messzeitpunkt I, Messzeitpunkt II) und dem festen Faktor „Alter im Querschnitt“ (Gruppe 1-4) berechnet.

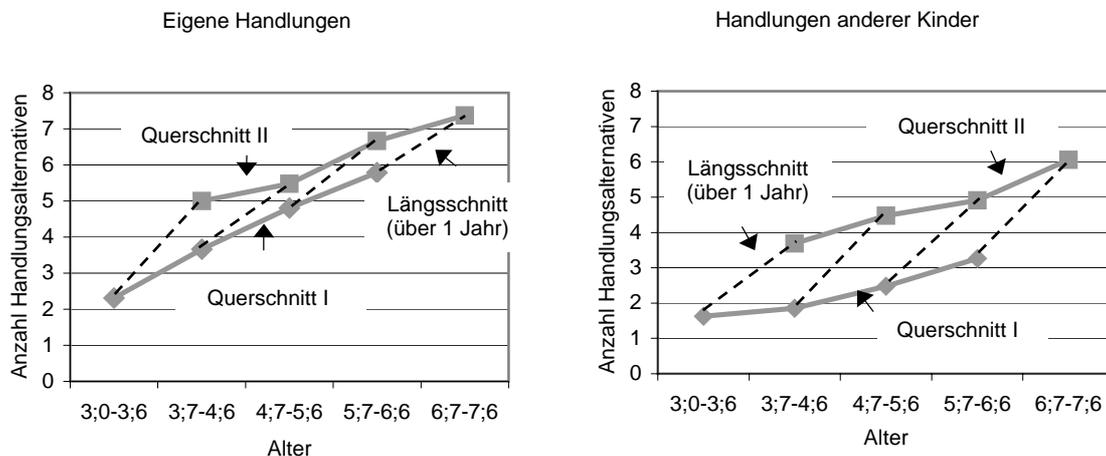


Abbildung 29: Querschnitt I, Querschnitt II und Längsschnitt für die „Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern“

In Bezug auf die Handlungen, die Kinder zu sich selbst nannten („Eigene Handlungen“), traten hochsignifikante Effekte für die Faktoren „Alter im Längsschnitt“ ($F(1,73) = 77.48, p = .000$) und „Alter im Querschnitt“ ($F(3,73) = 11.24, p = .000$) auf. Mit dem Haupteffekt für „Alter im Längsschnitt“ wurde deutlich, dass zum zweiten Messzeitpunkt mehr Handlungen genannt wurden als zum ersten Messzeitpunkt. In Abbildung 19 ist dieser Effekt graphisch durch die gestrichelten Linien dargestellt. Der im Querschnitt gefundene Effekt, dass Kinder mit zunehmendem Alter über ein größeres Wissen über Bindung verfügen, zeigte sich also auch im Längsschnitt. Da keine Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren Alter und Erhebungswelle gefunden wurde, kann davon ausgegangen werden, dass dieser Effekt für alle Altersgruppen gültig ist.

Bezüglich des Haupteffekts für den Faktor „Alter im Querschnitt“ wurde deutlich, dass Kinder mit zunehmendem Alter im Mittel (von Querschnitt I und II) mehr Handlungsalternativen nannten. Die fehlende Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren spricht für vergleichbare Effekte in den beiden Querschnittuntersuchungen.

In den Querschnittuntersuchungen zeigte sich, dass auch das Wissen über die Handlungsmöglichkeiten anderer Kinder mit dem Alter anstieg. Wie schon für das Wissen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten ergab die MANOVA auch in Bezug auf das Wissen über die Handlungsmöglichkeiten anderer Kinder signifikante Effekte für die Faktoren „Alter im Längsschnitt“ ($F(1,73) = 38.37, p = .000$) und „Alter im Querschnitt“ ($F(3,73) = 4.421, p = .007$); eine statistisch bedeutsame Wechselwirkung lag nicht vor. Die Kinder nannten zum zweiten Messzeitpunkt wiederum mehr Handlungen als zum ersten Messzeitpunkt; dies deutet darauf hin, dass die in den Querschnittuntersuchungen aufgezeigten Befunde auch im Längsschnitt bestätigt werden können (Abbildung 19). Da auch hier keine Wechselwirkung zwischen den Faktoren Alter und Erhebungswelle vorliegt, kann davon ausgegangen werden, dass dieser Befund auf alle Altersgruppen zutrifft. Bezüglich des Haupteffekts für den Faktor „Alter im Querschnitt“ wurde deutlich, dass das Wissen der Kinder im Mittel über die beiden Messzeitpunkte mit zunehmendem Alter ansteigt. Hier spricht das Fehlen einer Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren wiederum dafür, dass die beiden Querschnittuntersuchungen vergleichbare Effekte ergaben.

Wie für die „Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ soll nun auch für die „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ geprüft werden, ob sich die in den beiden Querschnittuntersuchungen gezeigten Effekte im Längsschnitt bestätigen lassen. In Bezug auf das Wissen über die „Handlungsmöglichkeiten der eigenen Bindungsperson“ nannten die Kinder in beiden Querschnittuntersuchungen mit zunehmendem Alter mehr Handlungsmöglichkeiten. In der Längsschnittuntersuchung wurden hochsignifikante Effekte für die Faktoren „Alter im Längsschnitt“ ($F(1,73) = 91.57, p = .000$) und „Alter im Querschnitt“ ($F(3,73) = 6.86, p = .000$) gefunden. Eine statistisch signifikante Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren lag nicht vor ($F(3,73) = 5.38, p = .145$). Kinder berichteten zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung mehr Handlungsalternativen als zum ersten Messzeitpunkt.

Zudem zeigte der Haupteffekt für den Faktor „Alter im Querschnitt“, dass das Wissen der Kinder (im Mittel über beide Erhebungen) mit zunehmendem Alter anstieg. Auch hier erkennt man in Abbildung 20, dass trotz des Fehlens einer signifikanten Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren die beiden Querschnittuntersuchungen in Bezug auf die jüngste Altersgruppe nicht ganz vergleichbar sind.

Zuletzt wurde geprüft, wie sich das Wissen über die „Handlungsmöglichkeiten der Bindungspersonen anderer Kinder“ im Längsschnitt entwickelt. Diesbezüglich konnten nur in der zweiten Querschnittuntersuchung Alterseffekte nachgewiesen werden. Wie auch in den anderen Bereichen zeigten sich in der Längsschnittuntersuchung signifikante Haupteffekte für die Faktoren „Alter im Längsschnitt“ ($F(1,73) = 41.99, p = .000$) und „Alter im Querschnitt“ ($F(3,73) = 3.89, p = .012$). Eine signifikante Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren trat nicht auf ($F(3,73) = 1.66, p = .182$). Die Kinder nannten zum Zeitpunkt der zweiten Querschnittuntersuchung signifikant mehr Handlungsalternativen als zum Zeitpunkt der ersten Untersuchung. Abbildung 20 lässt zusammen mit dem Signifikanzwert der Wechselwirkung jedoch vermuten, dass der Haupteffekt für „Alter

im Längsschnitt“ für die jüngsten Kinder nicht gültig ist. Der anschließend durchgeführte t -Test für gepaarte Stichproben (Altersgruppe 1) bestätigte diese Annahme ($t(15) = -1.49, p = .157$).

Der Haupteffekt „Alter im Querschnitt“ verdeutlicht, dass das Wissen der Kinder (im Mittel über beide Untersuchungen) mit dem Alter differenzierter wurde. Obwohl keine statistisch bedeutsame Wechselwirkung vorlag, führten die beiden Querschnittuntersuchungen dennoch nicht zu vergleichbaren Alterseffekten. Hier führten die wesentlich höheren Werte der zweiten Datenerhebung und die vergleichsweise niedrigen Werte des ersten Messzeitpunkts dazu, dass auch im Mittel über beide Untersuchungen Alterseffekte gefunden wurden.

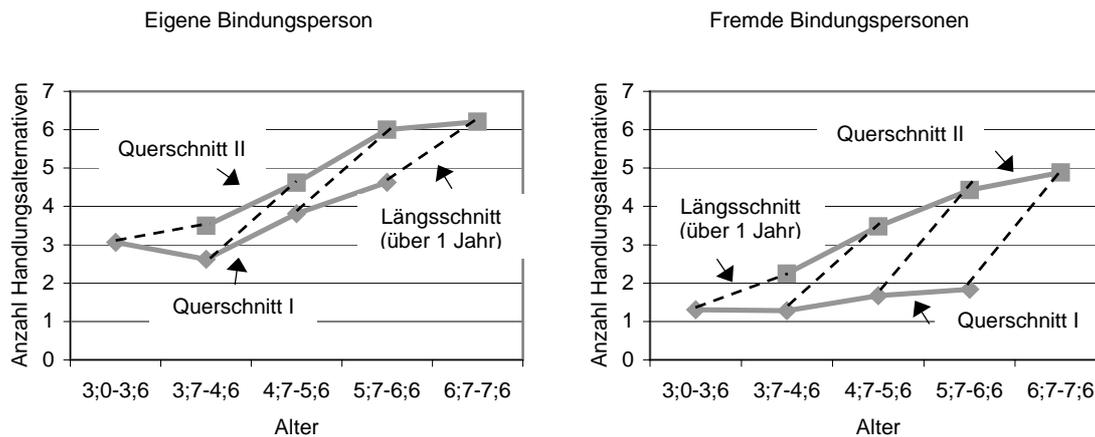


Abbildung 20: Querschnitt I, Querschnitt II und Längsschnitt für die „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“

Zusammenfassung

Bei dem Vergleich der beiden Querschnittuntersuchungen wurde deutlich, dass Kinder zum Zeitpunkt der zweiten Untersuchung mehr Handlungsalternativen berichteten als zum ersten Erhebungszeitpunkt. Dennoch zeigten sich in beiden Studien vergleichbare Ergebnisse bezüglich der Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern sowie über die Erwartungen an das Verhalten der eigenen Bindungsperson. Während sich in der zweiten Untersuchung jedoch auch Altersunterschiede in den Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen anderer Kinder nachweisen ließen, konnte dieser Befund in der ersten Untersuchung nicht gefunden werden. Sowohl für die „Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ als auch für die „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ zeigten sich im Längsschnitt deutlichere Effekte als in den Querschnittuntersuchungen.

3.2 Wissen über Bindung: Qualität der genannten Handlungsalternativen

Nachdem im ersten Teil der Ergebnisse auf den Umfang des Wissens der Kinder über Bindung eingegangen wurde, soll im folgenden Abschnitt die Qualität der kindlichen Aussagen untersucht werden. Wie die Ergebnisse zeigten, war das Wissen der Kinder innerhalb der eigenen Mutter-Kind-Dyade differenzierter als das Wissen über fremde Dyaden. Unterscheidet sich das Wissen über die

Dyaden aber auch hinsichtlich der Qualität der Aussagen, die die Kinder treffen oder besteht ein Zusammenhang zwischen diesen beiden Bereichen? Zudem soll untersucht werden, ob es altersabhängige Veränderungen in der Qualität der einzelnen Handlungsstrategien gibt. Zunächst werden die Ergebnisse der ersten Querschnittuntersuchung präsentiert, anschließend die der zweiten Untersuchung. Zuletzt werden wiederum längsschnittliche Ergebnisse vorgestellt. Für die folgenden Analysen wurden ausschließlich die Handlungen, die Kinder insgesamt zu Kindern (selbst bzw. andere Kinder) und insgesamt zu Bindungspersonen (eigene bzw. fremde Bindungspersonen) nannten, verwendet.

3.2.1 Querschnittsdaten aus Messzeitpunkt I

3.2.1.1 Vergleich der Qualität der eigenen Handlungsmöglichkeiten mit der Qualität der Handlungsmöglichkeiten anderer Kinder

Um der Frage nachzugehen, ob sich die Handlungsqualitäten für die Beschreibung des eigenen Verhaltens von der Beschreibung des Verhaltens anderer Kinder unterscheiden, wurden die Antworten der Kinder zu sich selbst mit der Qualität der Antworten zu anderen Kindern verglichen. Wie in den vorausgehenden Punkten gezeigt wurde, unterschied sich die Anzahl der Handlungsalternativen, die Kinder zu sich selbst nannten, zum Teil stark von der, die sie zu anderen Kindern angaben. Deshalb werden im Folgenden für den Vergleich der Handlungsqualitäten zu den einzelnen Bereichen (eigene Handlungen, Handlungen anderer Kinder) relative Werte verwendet. Da nicht alle Kinder zu jedem Bereich mindestens eine Handlung nannten, reduzierte sich die Stichprobengröße bei der Verwendung relativer Werte bei den eigenen Handlungen von 86 auf 83 Versuchspersonen, bei den Handlungen anderer Kinder auf 65 Versuchspersonen.

In Tabelle 19 sind die relativen Mittelwerte und Standardabweichungen für die Anzahl der Handlungen zu sich selbst bzw. zu anderen Kindern für die einzelnen Qualitäten dargestellt.

Tabelle 19: Mittelwertsunterschiede¹ für die einzelnen Handlungsqualitäten getrennt für die eigenen Handlungen und die Handlungen anderer Kinder

Handlungsqualität	Eigene Handlungen (n=83)		Handlungen anderer Kinder (n=65)		t	df	p
	M	SD	M	SD			
Suche nach Unterstützung der BP ²	.37	.28	.34	.33	.18	63	.860
Suche nach Unterstützung anderer Personen	.05	.10	.03	.11	1.44	63	.155
Bewältigung der Situation ohne Hilfe	.32	.26	.31	.31	.61	63	.543
Emotionale Bewältigung	.09	.18	.15	.29	-1.26	63	.213
Phantasiehandlungen	.02	.12	.03	.13	-.51	63	.612
Passives Verhalten	.07	.16	.08	.21	-.51	63	.612
Nicht angemessene Strategien	.06	.17	.06	.17	.10	63	.922

¹ t-Test für gepaarte Stichproben (n=64)

² Bindungsperson

Auf deskriptiver Ebene zeigte sich, dass die Kinder, relativiert an der Gesamtzahl der Handlungen zu dem entsprechenden Bereich (selbst bzw. andere Kinder), für sich selbst und für

andere Kinder die einzelnen Handlungsqualitäten zu etwa gleichen Anteilen verwendeten. *t*-Tests für gepaarte Stichproben wiesen in der Gesamtstichprobe in keiner der verwendeten Handlungsqualitäten auf signifikante Mittelwertsunterschiede hin (Tabelle 19).

3.2.1.2 Vergleich der Qualität der Handlungsmöglichkeiten der eigenen Bindungsperson mit der Qualität der Handlungsmöglichkeiten von Bindungspersonen anderer Kinder

Im Folgenden soll auch für die „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ untersucht werden, ob die Kinder die einzelnen Handlungsqualitäten zur Beschreibung des Verhaltens der eigenen Bindungsperson und zur Beschreibung des Verhaltens der Bindungspersonen anderer Kinder unterschiedlich häufig verwendeten. Auch hier reduzierte sich die Stichprobengröße bei der Verwendung relativer Werte für die Handlungen der eigenen Bindungsperson von 86 auf 78 Versuchspersonen, für die Handlungen der Bindungspersonen anderer Kinder auf 57 Versuchspersonen. In Tabelle 20 sind die relativen Mittelwerte und Standardabweichungen für die Handlungsqualitäten zu den beiden Bereichen dargestellt. Auffallend sind auch hier wieder die hohen Standardabweichungen.

Tabelle 20: Mittelwertsunterschiede¹ für die einzelnen Handlungsqualitäten getrennt für die Handlungen der eigenen Bindungsperson und die der Bindungspersonen anderer Kinder

Handlungsqualität	Eigene Bindungsperson (<i>n</i> =78)		Fremde Bindungspersonen (<i>n</i> =57)		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Situationszentriertes Verhalten	.44	.33	.39	.37	.28	53	.781
Kindzentriertes Verhalten	.18	.22	.20	.31	-.32	53	.751
Ablehnendes Verhalten	.05	.13	.09	.24	-1.96	53	.055
Emotionale Bewältigung	.06	.14	.11	.25	-1.20	53	.237
Phantasiehandlungen	.03	.13	.02	.09	-.66	53	.509
Passives Verhalten	.13	.26	.16	.31	.12	53	.982
Nicht angemessene Strategien	.09	.19	.02	.10	3.38	53	.001

¹ *t*-Test für gepaarte Stichproben (*n*=54)

t-Tests für gepaarte Stichproben ergaben einen signifikanten Mittelwertsunterschied in der Verwendung der Kategorie „Nicht angemessene Strategien“ ($p = .001$). Die Kinder der Gesamtstichprobe verwendeten diese Kategorie häufiger zur Beschreibung des Verhaltens der eigenen Bezugsperson als zur Beschreibung des Verhaltens der Bezugspersonen anderer Kinder. Zudem verwendeten sie die Kategorie „Ablehnendes Verhalten“ tendenziell häufiger zur Beschreibung des Verhaltens anderer Bezugspersonen anstatt als mögliche Verhaltensstrategie der eigenen Bezugsperson ($p = .055$). Alle übrigen Kategorien nannten die Kinder etwa gleich häufig, um das Verhalten der eigenen bzw. fremder Bezugspersonen zu beschreiben.

Zusammenfassung

Die Daten des ersten Untersuchungszeitpunktes weisen daraufhin, dass die Kinder sowohl für sich selbst als auch für andere Kinder die einzelnen Handlungsqualitäten etwa zu gleichen Anteilen

verwendeten. Auch zur eigenen Bindungsperson und zu den Bindungspersonen anderer Kinder nannten die Kinder im Wesentlichen die einzelnen Handlungsqualitäten etwa gleich häufig. Ausnahmen bildeten lediglich die Kategorie „Nicht angemessene Strategien“ und tendenziell die Kategorie „Ablehnendes Verhalten“. Allerdings waren auch hier die Effekte sehr gering.

3.2.2 Querschnittsdaten aus Messzeitpunkt II

Entsprechend der ersten Untersuchung soll nun auch für die zweite Erhebungswelle geprüft werden, ob Kinder im Hinblick auf die verschiedenen Handlungsqualitäten zwischen sich selbst und anderen Kindern bzw. zwischen der eigenen Bindungsperson und fremden Bindungspersonen differenzierten.

3.2.2.1 Vergleich der Qualität der eigenen Handlungsmöglichkeiten mit der Qualität der Handlungsmöglichkeiten anderer Kinder

Auch bei der zweiten Querschnittuntersuchung nannten nicht alle Kinder zu jedem Bereich (eigene Handlungen, Handlungen anderer Kinder) mindestens eine Handlung, so dass sich die Stichprobe bei der Verwendung relativer Werte für die eigenen Handlungen von ursprünglich 95 Kindern auf 93 Versuchspersonen, für die Handlungen anderer Kinder auf 84 Versuchspersonen reduzierte.

Tabelle 21: Mittelwertsunterschiede¹ für die einzelnen Handlungsqualitäten getrennt für die eigenen Handlungen und die Handlungen anderer Kinder

Handlungsqualität	Eigene Handlungen (n=93)		Handlungen anderer Kinder (n=84)		t	df	p
	M	SD	M	SD			
Suche nach Unterstützung der BP ²	.33	.23	.31	.29	.75	83	.455
Suche nach Unterstützung anderer Personen	.08	.12	.12	.19	-1.53	83	.130
Bewältigung der Situation ohne Hilfe	.36	.24	.31	.28	1.41	83	.162
Emotionale Bewältigung	.08	.18	.08	.18	-.15	83	.882
Phantasiehandlungen	.03	.12	.01	.05	.91	83	.364
Passives Verhalten	.08	.18	.11	.20	-1.50	83	.136
Nicht angemessene Strategien	.05	.13	.06	.14	-.46	83	.646

¹ t-Test für gepaarte Stichproben (n=84)

² Bindungsperson

Auf deskriptiver Ebene zeigte sich, dass die Kinder sowohl für die eigenen Handlungen als auch für die Handlungen anderer Kinder die einzelnen Handlungsqualitäten etwa zu gleichen Teilen verwendeten. Auffallend sind die relativ hohen Standardabweichungen bei allen Handlungsqualitäten (Tabelle 21). Auch die statistische Überprüfung (t-Tests) ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen dem Anteil der Handlungsqualitäten, die Kinder zu sich nannten und dem Anteil der entsprechenden Handlungsqualitäten, die sie zur Beschreibung des Verhaltens anderer Kinder angaben (Tabelle 21).

3.2.2.2 Vergleich der Qualität der Handlungsmöglichkeiten der eigenen Bindungsperson mit der Qualität der Handlungsmöglichkeiten von Bindungspersonen anderer Kinder

Zuletzt wird auf die Beschreibung der Verhaltensweisen von Bindungspersonen eingegangen. Bei der Verwendung relativer Werte verringerte sich hier die Stichprobengröße für die Handlungen der eigenen Bindungsperson von ursprünglich 95 Versuchspersonen auf 89, für die Handlungen der Bindungspersonen anderer Kinder auf 79 Versuchspersonen.

Aus Tabelle 22 geht hervor, dass die Kinder die einzelnen Qualitäten weitgehend zu gleichen Anteilen nannten, um das Verhalten der eigenen und fremder Bezugspersonen zu beschreiben. Dies wurde durch die paarweise durchgeführten Mittelwertsvergleiche für die Handlungsqualitäten für die eigene Bindungsperson und für fremde Bindungspersonen bestätigt. Es traten keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den sich entsprechenden Handlungsqualitäten auf.

Tabelle 22: Mittelwertsunterschiede¹ für die einzelnen Handlungsqualitäten getrennt für die Handlungsmöglichkeiten der eigenen Bindungsperson und die der Bindungspersonen anderer Kinder

Handlungsqualität	Eigene Bindungsperson (n=89)		Fremde Bindungspersonen (n=79)		t	df	p
	M	SD	M	SD			
Situationszentriertes Verhalten	.55	.27	.55	.28	-.40	76	.688
Kindzentriertes Verhalten	.12	.16	.12	.19	.50	76	.616
Ablehnendes Verhalten	.06	.12	.06	.15	.06	76	.951
Emotionale Bewältigung	.07	.15	.07	.14	.28	76	.776
Phantasiehandlungen	.02	.08	.03	.14	-.75	76	.454
Passives Verhalten	.12	.19	.11	.22	.60	76	.545
Nicht angemessene Strategien	.07	.17	.06	.16	-.16	76	.874

¹ t-Test für gepaarte Stichproben (n=77)

Zusammenfassung

Die dargestellten Befunde verdeutlichen, dass die Kinder (der Gesamtstichprobe) in der Verwendung der einzelnen Handlungsqualitäten sowohl bezüglich der kindlichen Handlungen als auch in Bezug auf die Handlungen der Bindungsperson nicht zwischen den beiden Bereichen (eigene vs. fremde Dyade) differenzierten.

3.2.3 Verwendung der Handlungsqualitäten für die Beschreibung des Verhaltens von Kindern und von Bindungspersonen in bindungsrelevanten Situationen

Im letzten Abschnitt konnte gezeigt werden, dass die Kinder in der Gesamtstichprobe für die eigene und für fremde Mutter-Kind-Dyaden die einzelnen Handlungsqualitäten weitgehend zu gleichen Anteilen verwendeten. Deshalb wurden für die folgenden Untersuchungen die Aussagen, die Kinder zu sich selbst nannten mit denen, die sie zu anderen Kindern angaben, zusammengefasst. Dementsprechend wurden auch die Handlungen der eigenen Bindungsperson mit den Handlungen der Bindungspersonen anderer Kinder zusammengefasst. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, da

statistische Analysen bezüglich des Alters aufgrund geringer Auftretenshäufigkeiten sonst nicht hätten durchgeführt werden können.

Im folgenden Abschnitt wird geprüft, ob Kinder in ihrem Entwicklungsverlauf bestimmte Handlungsqualitäten mehr oder weniger häufig verwendeten. Für jede Querschnittuntersuchung werden erst die Ergebnisse zu den „Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ beschrieben, anschließend werden die Ergebnisse zu den „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ präsentiert.

3.2.3.1 Querschnittsdaten aus Messzeitpunkt I

Um eine Vorstellung über die verwendeten Handlungsqualitäten zu vermitteln, werden zunächst ihre statistischen Kennwerte dargestellt. Anschließend wird ihre altersübergreifende Entwicklung präsentiert. Für die Darstellung der statistischen Kennwerte wurden absolute Häufigkeiten verwendet. Da unter Punkt I 3.1.1.2 gezeigt wurde, dass Kinder mit zunehmendem Alter insgesamt mehr Handlungsalternativen nannten, wurden für alle weiteren Berechnungen relative Werte verwendet, da nun von Interesse ist, zu welchen Anteilen Kinder in einem bestimmten Alter einzelne Handlungsqualitäten verwendeten, unabhängig von der Gesamtzahl der Handlungen, die sie nannten. Da nicht alle Kinder zu jedem Bereich eine Handlung angaben, reduzierte sich die Stichprobengröße bei der Verwendung relativer Werte dementsprechend.

3.2.3.1.1 Statistische Kennwerte der kindlichen Handlungsqualitäten

In Tabelle 23 sind die statistischen Kennwerte der einzelnen Handlungsqualitäten für die Gesamtstichprobe dargestellt.

Tabelle 23: Statistische Kennwerte für die Handlungsqualitäten (Summe über alle Geschichten) ($N=86$)

	Σ	<i>MIN</i>	<i>MAX</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Suche nach Unterstützung der Bindungsperson	189	0	8	2.20	1.71
Suche nach Unterstützung anderer Personen	30	0	2	0.35	0.66
Bewältigung ohne Hilfe	191	0	7	2.22	1.87
Emotionale Bewältigung	63	0	6	0.73	1.19
Phantasiehandlungen	12	0	2	0.14	0.38
Passives Verhalten	39	0	4	0.45	0.89
Nicht angemessene Strategien	34	0	5	0.92	0.92

Es wurde deutlich, dass die Handlungsqualitäten „Bewältigung ohne Hilfe“ und „Suche nach Unterstützung der Bindungsperson“ weitaus häufiger verwendet wurden als alle anderen Strategien. Mit deutlichem Abstand wurde die Qualität „Emotionale Bewältigung“ als mögliche Verhaltensstrategie genannt. Die Qualitäten „Passives Verhalten“, „Nicht angemessene Strategien“ und „Suche nach Unterstützung von anderen Personen“ wurden von den übrigen Strategien am häufigsten verwendet. Am wenigsten nannten die Kinder „Phantasiehandlungen“. Bemerkenswert sind die hohen Standardabweichungen, die auf individuelle Unterschiede hinweisen.

3.2.3.1.2 Altersunterschiede in der Verwendung der Handlungsqualitäten

Im folgenden Abschnitt wird geprüft, ob es bezüglich der verwendeten Handlungsqualitäten Altersunterschiede gibt, ob also Kinder in ihrem Entwicklungsverlauf bestimmte Handlungsqualitäten mehr oder weniger häufig verwendeten. Wie bereits erwähnt, wurden für diese Berechnungen relative Werte verwendet, um Artefakte ausschließen zu können, die dadurch entstehen, dass ältere Kinder insgesamt mehr Handlungen angaben als jüngere Kinder. In Tabelle 24 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für die einzelnen Handlungsqualitäten getrennt für jede Altersgruppe dargestellt. Auch hier fallen allgemein die hohen Standardabweichungen auf.

Tabelle 24: Altersunterschiede in der Verwendung der Handlungsqualitäten ($n=84$)

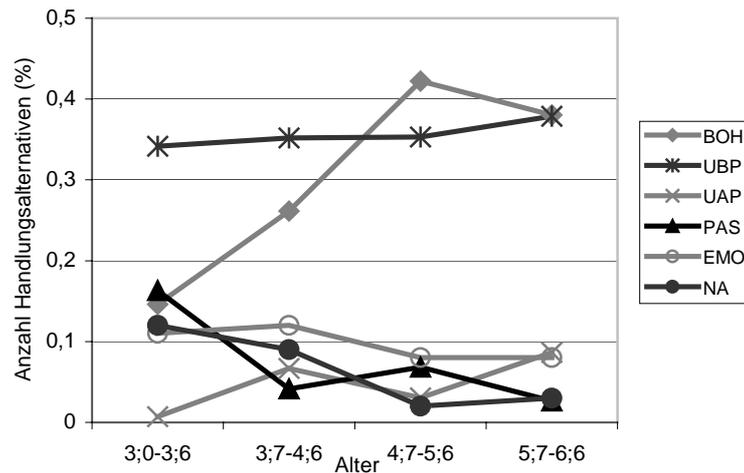
	<i>n</i>	UBP		UAP		BOH		EMO		PHA		PAS		NA	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
3;0-3;6	17	.36	.37	.01	.03	.15	.18	.11	.19	.07	.24	.17	.31	.12	.27
3;7-4;6	22	.37	.27	.07	.14	.27	.26	.12	.16	.01	.04	.04	.10	.09	.14
4;7-5;6	24	.35	.26	.03	.07	.42	.24	.08	.12	.03	.06	.07	.10	.02	.05
5;7-6;6	21	.38	.22	.09	.10	.38	.21	.08	.10	.00	.02	.03	.07	.03	.11
UBP –	Suche nach Unterstützung der Bindungsperson						PHA –		Phantasiehandlungen						
UAP –	Suche nach Unterstützung anderer Personen						PAS –		Passives Verhalten						
BOH –	Bewältigung ohne Hilfe						NA –		Nicht angemessene Strategien						
EMO –	Emotionale Bewältigung														

Aus Abbildung 21 geht hervor, dass die Qualität „Suche nach Unterstützung der Bindungsperson“ von allen Kindern und die Kategorie „Bewältigung ohne Hilfe“ von den 3;7 bis 6;6jährigen Kindern häufiger verwendet wurden als die übrigen Kategorien.

Um zu prüfen, ob signifikante Altersunterschiede in der Verwendung einzelner Handlungsqualitäten bestehen, wurden für alle Kategorien mit Ausnahme der Phantasiehandlungen¹⁶ einfaktorielle Varianzanalysen¹⁷ (ANOVA) mit dem Faktor Alter berechnet. Signifikante Alterseffekte zeigten sich für die Handlungsqualitäten „Bewältigung ohne Hilfe“ ($F(3,80) = 5.34$, $p = .002$), „Passives Verhalten“ ($F(3,80) = 3.04$, $p = .034$) und „Suche nach Unterstützung anderer Personen“ ($F(3,80) = 2.74$, $p = .049$). Während die jüngsten Kinder die Kategorie „Bewältigung ohne Hilfe“ seltener als mögliche Handlungsstrategien angaben als die beiden ältesten Altersgruppen (Duncan, $p \leq .01$) und die Kategorie „Suche nach Unterstützung anderer Personen“ seltener nannten als die ältesten Kinder ($p \leq .05$), nannten sie häufiger als alle anderen Gruppen die Strategie „Passives Verhalten“ als mögliche Form der Bewältigung ($p \leq .05$). Die Befunde zeigten also einen altersabhängigen Anstieg für die Kategorien „Bewältigung ohne Hilfe“ und „Suche nach Unterstützung anderer Personen“ sowie eine altersabhängige Abnahme für die Kategorie „Passives Verhalten“ (vgl. auch Abbildung 21).

¹⁶ Diese Kategorie kam in den einzelnen Altersgruppen so selten vor, dass auf eine statistische Analyse verzichtet wurde. Dies gilt auch für die Kategorie „Phantasiehandlungen (Bindungsperson)“ (vgl. Punkt I 3.2.3.1.4). Diese Vorgehensweise wurde auch für die Analyse des zweiten Messzeitpunktes angewendet (vgl. Punkt I 3.2.3.2.2 bzw. I 3.2.3.2.3).

¹⁷ Da die einzelnen Kategorien in so unterschiedlich hoher Auftretenshäufigkeit vorliegen, wurden an dieser Stelle mehrere einfaktorielle Varianzanalysen einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung vorgezogen.



BOH - Bewältigung ohne Hilfe
 UBP - Suche nach Unterstützung der Bindungsperson
 UAP - Suche nach Unterstützung anderer Personen
 PAS - Passives Verhalten
 EMO - Emotionale Bewältigung
 NA - Nicht angemessene Strategien

Abbildung 21: Altersunterschiede in der Verwendung der Handlungsqualitäten ($n=84$)

3.2.3.1.3 Statistische Kennwerte der Handlungsqualitäten der Bezugspersonen

Im Folgenden wird auf die Komponente „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ eingegangen. In Tabelle 25 sind die statistischen Kennwerte der einzelnen Handlungsqualitäten (absolute Häufigkeiten) über die Gesamtstichprobe dargestellt.

Weitaus am häufigsten wurde die Strategie „Situationszentriertes Verhalten“ genannt, die Kategorie „Kindzentriertes Verhalten“ wurde etwa halb so oft verwendet. Von den übrigen Qualitäten wurde die Strategie „Passives Verhalten“ zur Beschreibung des Verhaltens von Bindungspersonen noch relativ häufig angegeben, die Handlungsqualitäten „Emotionale Bewältigung“, „Ablehnendes Verhalten“ und „Nicht angemessene Strategien“ wurden dagegen relativ selten genannt. „Phantasiehandlungen“ kamen mit insgesamt 11 Handlungen in der Gesamtstichprobe sehr selten vor. Wie schon bei den kindlichen Handlungen sind auch hier die Standardabweichungen im allgemeinen sehr hoch.

Tabelle 25: Statistische Kennwerte für die Handlungsqualitäten (Summe über alle Geschichten) ($N=86$)

	Σ	MIN	MAX	M	SD
Situationszentriertes Verhalten	177	0	6	2.06	1.81
Kindzentriertes Verhalten	83	0	5	0.96	1.28
Ablehnendes Verhalten	34	0	7	0.39	1.08
Emotionale Bewältigung	35	0	5	0.41	0.99
Phantasiehandlungen	11	0	2	0.13	0.37
Passives Verhalten	53	0	5	0.62	1.09
Nicht angemessene Strategien	33	0	4	0.38	0.88

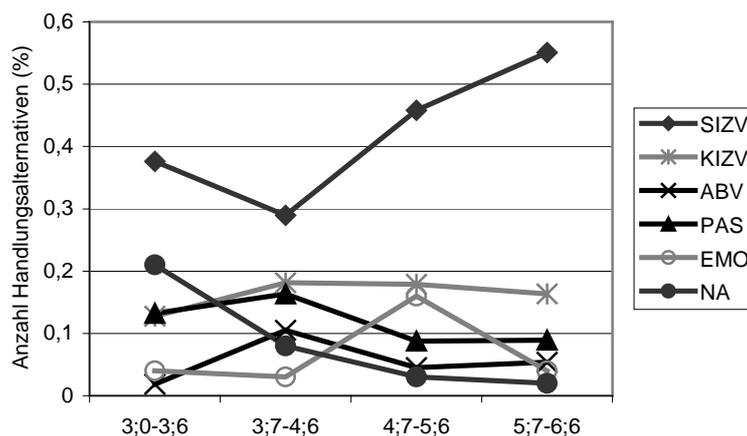
3.2.3.1.4 Altersunterschiede in der Verwendung der Handlungsqualitäten

In Tabelle 26 sind die relativen Mittel und Standardabweichungen für die einzelnen Handlungsqualitäten getrennt für jede Altersgruppe dargestellt. Auf deskriptiver Ebene zeigten sich kaum systematische Altersunterschiede, die einem bestimmten Entwicklungstrend folgten. Aus Abbildung 22 geht hervor, dass Kinder jeder Altersstufe „Situationszentriertes Verhalten“ häufiger als alle anderen Handlungsqualitäten als mögliches Verhalten von Bindungspersonen ansehen.

Tabelle 26: Altersunterschiede in der Verwendung der Handlungsqualitäten ($n=84$)

	<i>n</i>	SIZV		KIZV		ABV		EMO		PHA		PAS		NA	
		<i>M</i>	<i>SD</i>												
3;0-3;6	17	.42	.42	.14	.19	.02	.08	.04	.10	.01	.06	.15	.29	.21	.29
3;7-4;6	22	.33	.30	.21	.31	.12	.23	.03	.11	.04	.08	.19	.28	.08	.15
4;7-5;6	24	.46	.31	.18	.18	.04	.12	.16	.26	.01	.03	.09	.17	.03	.07
5;7-6;6	21	.55	.29	.16	.19	.05	.12	.04	.10	.08	.23	.09	.15	.02	.08

SIZV – Situationszentriertes Verhalten PHA – Phantasiehandlungen
 KIZV – Kindzentriertes Verhalten PAS – Passives Verhalten
 ABV – Ablehnendes Verhalten NA – Nicht angemessene Strategien
 EMO – Emotionale Bewältigung



SIZV – Situationszentriertes Verhalten PHA – Phantasiehandlungen
 KIZV – Kindzentriertes Verhalten PAS – Passives Verhalten
 ABV – Ablehnendes Verhalten NA – Nicht angemessene Strategien

Abbildung 22: Altersunterschiede in der Verwendung der Handlungsqualitäten ($n=84$)

Um zu prüfen, ob signifikante Altersunterschiede in der Verwendung einzelner Handlungsqualitäten bestehen, wurden für die einzelnen Handlungsqualitäten mit Ausnahme der Kategorie „Phantasiehandlungen“ einfaktorielles Varianzanalysen (ANOVA) mit dem Faktor Alter berechnet. Lediglich für die Verwendung „Nicht angemessener Strategien“ zeigte sich ein signifikanter Alterseffekt ($F(3,77) = 5.16, p = .003$). Die jüngsten Kinder nannten zur Beschreibung des Verhaltens von Bindungspersonen häufiger „Nicht angemessene Strategien“ als alle anderen Kinder (Duncan, $p \leq .05$). Für die Kategorie „Nicht angemessene Strategien“ konnte also ein altersabhängiges Absinken festgestellt werden. Aufgrund der Mittelwertsunterschiede hätte man auch einen Alterseffekt in der Kategorie „Situationszentriertes Verhalten“ erwarten können. Hier trat

jedoch kein statistisch bedeutsamer Effekt auf ($F(3,77) = 1.54, p = .210$). Die Ursache für den fehlenden Effekt könnte in den sehr hohen Standardabweichungen bei den einzelnen Altersgruppen liegen.

Zusammenfassung

Die Kinder verwendeten zur Beschreibung der kindlichen Verhaltensweisen in erster Linie die Kategorien „Suche nach Unterstützung der Bindungsperson“ und „Bewältigung ohne Hilfe“ und zur Beschreibung des Verhaltens von Bindungspersonen die Kategorien „Situationszentriertes Verhalten“ und „Kindzentriertes Verhalten“. Alle anderen Kategorien nannten sie deutlich seltener. Zudem zeigte sich, dass Kinder mit zunehmendem Alter vermehrt die Qualitäten „Suche nach Unterstützung anderer Personen“ und „Bewältigung der Situation ohne Hilfe“ sowie seltener die Kategorie „Passives Verhalten (Kind)“ und „Nicht angemessene Strategien (Bindungsperson)“ verwendeten. Für die anderen Qualitäten lagen keine statistisch bedeutsamen Altersunterschiede vor.

3.2.3.2 Querschnittsdaten aus Messzeitpunkt II

Analog der Darstellung der Ergebnisse der ersten Erhebungswelle wird auch für die zweite Querschnittsuntersuchung zunächst auf die „Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten“ von Kindern eingegangen, anschließend auf die „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“.

3.2.3.2.1 Statistische Kennwerte der kindlichen Handlungsqualitäten

Um eine Vorstellung über die verwendeten Handlungsqualitäten zu vermitteln, sind in Tabelle 27 die statistischen Kennwerte der einzelnen Handlungsqualitäten für die Gesamtstichprobe dargestellt. Für diese Berechnung wurden absolute Werte verwendet.

Tabelle 27: Statistische Kennwerte für die Handlungsqualitäten (Summe über alle Geschichten) ($N=95$)

	Σ	MIN	MAX	M	SD
Suche nach Unterstützung der Bindungsperson	296	0	9	3.11	2.24
Suche nach Unterstützung anderer Personen	93	0	6	0.98	1.25
Bewältigung ohne Hilfe	326	0	10	3.43	2.53
Emotionale Bewältigung	74	0	9	0.78	1.48
Phantasiehandlungen	22	0	4	0.23	0.64
Passives Verhalten	73	0	5	0.77	1.11
Nicht angemessene Strategien	58	0	8	0.61	1.43

Die Kategorien „Bewältigung ohne Hilfe“ und „Suche nach Unterstützung der Bindungsperson“ wurden weitaus am häufigsten verwendet. Mit großem Abstand wurden die Kategorien „Suche nach Unterstützung anderer Personen“ und „Passives Verhalten“ sowie „Emotionale Bewältigung“ und „Nicht angemessene Strategien“ von den übrigen Kategorien genannt. „Phantasiehandlungen“ kamen in der Gesamtstichprobe nur sehr selten vor. Es zeigten sich hohe Standardabweichungen in allen Kategorien, die auf individuelle Unterschiede hinweisen.

3.2.3.2.2 Altersunterschiede in der Verwendung der Handlungsqualitäten

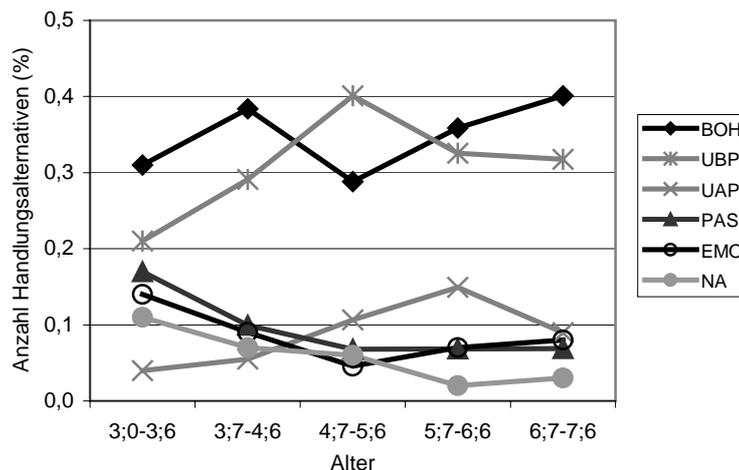
Unter Punkt I 3.1.2.2 konnte gezeigt werden, dass Kinder mit zunehmendem Alter mehr Handlungsalternativen nannten. Im folgenden Abschnitt soll geprüft werden, ob Kinder unterschiedlichen Alters auch die einzelnen Handlungsqualitäten verschieden häufig angaben. Für diese Berechnungen wurden wieder relative Werte verwendet (vgl. Punkt I 3.2.3.1). Dabei verringerte sich die Stichprobengröße von 95 auf 93 Versuchspersonen. In Tabelle 28 sind die relativen Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Handlungsqualitäten getrennt für jede Altersgruppe dargestellt.

Tabelle 28: Altersunterschiede in der Verwendung der Handlungsqualitäten ($n=93$)

	<i>n</i>	UBP		UAP		BOH		EMO		PHA		PAS		NA	
		<i>M</i>	<i>SD</i>												
3;0-3;6	15	.21	.24	.04	.09	.31	.33	.14	.28	.10	.26	.17	.31	.11	.16
3;7-4;6	17	.29	.23	.06	.16	.38	.20	.09	.14	.01	.03	.10	.14	.07	.13
4;7-5;6	21	.40	.17	.11	.13	.29	.18	.05	.12	.01	.04	.07	.12	.06	.13
5;7-6;6	21	.33	.18	.15	.13	.36	.21	.07	.14	.02	.06	.07	.09	.02	.06
6;7-7;6	19	.32	.12	.09	.07	.40	.19	.08	.09	.02	.06	.07	.09	.03	.06

UBP – Suche nach Unterstützung der Bindungsperson
 UAP – Suche nach Unterstützung anderer Personen
 BOH – Bewältigung ohne Hilfe
 EMO – Emotionale Bewältigung
 PHA – Phantasiehandlungen
 PAS – Passives Verhalten
 NA – Nicht angemessene Strategien

Aus Abbildung 23 geht hervor, dass die Handlungsqualitäten „Bewältigung ohne Hilfe“ und „Suche nach Unterstützung der Bindungsperson“ häufiger verwendet wurden als andere Handlungskategorien. Um zu prüfen, ob statistisch bedeutsame Altersunterschiede vorliegen, wurden für die einzelnen Handlungsqualitäten mit Ausnahme der Kategorie „Phantasiehandlungen“ einfaktorielle Varianzanalysen (ANOVA) mit dem Faktor Alter berechnet.



UBP – Suche nach Unterstützung der Bindungsperson
 UAP – Suche nach Unterstützung anderer Personen
 BOH – Bewältigung ohne Hilfe
 PHA – Phantasiehandlungen
 PAS – Passives Verhalten
 NA – Nicht angemessene Strategien

Abbildung 23: Altersunterschiede in der Verwendung der Handlungsqualitäten ($n=93$)

Tendenzielle Alterseffekte ergaben sich lediglich in den Kategorien „Suche nach Unterstützung anderer Personen“ ($F(4,88) = 2.45, p = .052$) und „Suche nach Unterstützung der Bindungsperson“ ($F(4,88) = 2.39, p = .057$). Erstere wurde von Kindern im Alter von 3;0 bis 4;6 Jahren seltener verwendet als von den 5;7 bis 6;6jährigen Kindern, letztere nannten die jüngsten Kinder seltener als 4;7 bis 5;6jährige Kinder (Duncan, $p \leq .05$).

3.2.3.2.3 Statistische Kennwerte der Handlungsqualitäten der Bezugspersonen

In Tabelle 29 sind die statistischen Kennwerte für die Handlungsqualitäten der Komponente „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ für die Gesamtstichprobe dargestellt. Bei den angegebenen Häufigkeiten handelt es sich wiederum um absolute Werte.

Tabelle 29: Statistische Kennwerte für die Handlungsqualitäten (Summe über alle Geschichten ($N=95$))

	Σ	MIN	MAX	M	SD
Situationszentriertes Verhalten	418	0	16	4.40	3.12
Kindzentriertes Verhalten	101	0	7	1.06	1.43
Ablehnendes Verhalten	48	0	5	0.50	1.09
Emotionale Bewältigung	54	0	3	0.57	0.95
Phantasiehandlungen	19	0	2	0.20	0.52
Passives Verhalten	82	0	7	0.86	1.45
Nicht angemessene Strategien	47	0	6	0.49	1.01

Die Kinder sahen „Situationszentriertes Verhalten“ weitaus am häufigsten als mögliche Handlungsstrategie von Bindungspersonen an. „Kindzentriertes Verhalten“ und „Passives Verhalten“ wurden von den übrigen Kategorien am häufigsten verwendet, gefolgt von den Strategien „Emotionale Bewältigung“, „Ablehnendes Verhalten“ und „Nicht angemessene Strategien“. „Phantasiehandlungen“ wurden von allen Kindern nur sehr selten genannt. Die Standardabweichungen sind in allen Kategorien sehr hoch.

3.2.3.2.4 Altersunterschiede in der Verwendung der Handlungsqualitäten

Im folgenden Abschnitt wird untersucht, ob Kinder unterschiedlichen Alters die einzelnen Handlungsqualitäten zum Verhalten von Bindungspersonen verschieden häufig verwendeten. Für diese Berechnungen wurden wieder relative Werte verwendet (vgl. dazu Punkt I 3.2.3.1); dadurch reduzierte sich die Stichprobengröße von 95 auf 91 Versuchspersonen.

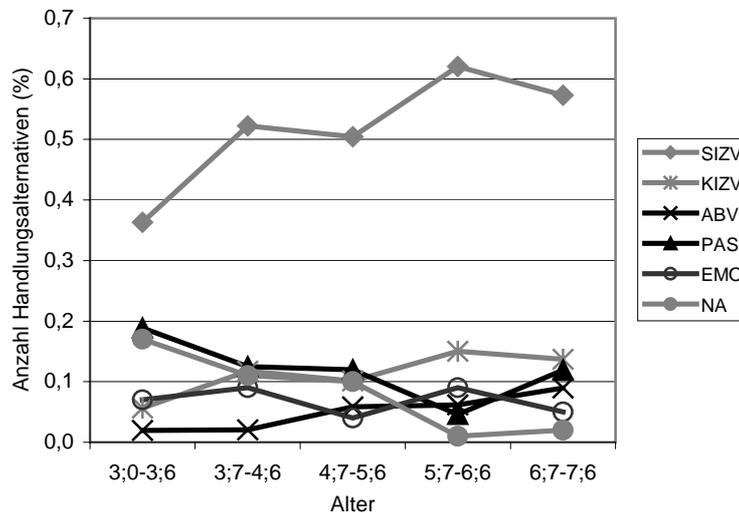
Tabelle 30: Altersunterschiede in der Verwendung der Handlungsqualitäten ($n=91$)

	n	SIZV		KIZV		ABV		EMO		PHA		PAS		NA	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
3;0-3;6	14	.44	.38	.07	.14	.02	.09	.07	.02	.00	.00	.23	.31	.17	.20
3;7-4;6	17	.52	.28	.12	.16	.02	.06	.09	.14	.03	.07	.13	.20	.11	.26
4;7-5;6	20	.53	.23	.11	.13	.06	.16	.04	.09	.04	.10	.12	.14	.10	.15
5;7-6;6	21	.62	.23	.15	.12	.06	.12	.09	.11	.03	.08	.05	.09	.01	.02
6;7-7;6	19	.57	.13	.14	.14	.09	.11	.05	.07	.02	.06	.12	.17	.02	.05

SIZV – Situationszentriertes Verhalten PHA – Phantasiehandlungen
KIZV – Kindzentriertes Verhalten PAS – Passives Verhalten
ABV – Ablehnendes Verhalten NA – Nicht angemessene Strategien
EMO – Emotionale Bewältigung

In Tabelle 30 sind die relativen Mittelwerte und Standardabweichungen für die Handlungsqualitäten zu den „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ getrennt für jede Altersgruppe dargestellt.

Aus Abbildung 24 geht hervor, dass Kinder aller Altersgruppen „Situationszentriertes Verhalten“ häufiger verwendeten als alle anderen Strategien.



SIZV -	Situationszentriertes Verhalten	PAS -	Passives Verhalten
KIZV -	Kindzentriertes Verhalten	EMO -	Emotionale Bewältigung
ABV -	Ablehnendes Verhalten	NA -	Nicht angemessenes Verhalten

Abbildung 24: Altersunterschiede in der Verwendung einzelner Handlungsqualitäten Bindungsperson ($n = 93$)

Um zu prüfen, ob sich Altersunterschiede in den einzelnen Handlungsqualitäten als statistisch bedeutsam erwiesen, wurden für alle Kategorien mit Ausnahme der „Phantasiehandlungen“ einfaktorielles Varianzanalysen (ANOVA) mit dem Faktor Alter berechnet. Alterseffekte zeigten sich tendenziell für die Kategorie „Passives Verhalten“ ($F(4,86) = 2.05, p = .095$) und signifikant für die Kategorie „Nicht angemessene Strategien“ ($F(4,86) = 3.35, p = .013$). Die jüngsten Kindern nannten häufiger „Passives Verhalten“ als die ältesten Kinder (Duncan, $p \leq .05$) und häufiger „Nicht angemessene Strategien“ als die 5;7 bis 7;6jährigen Kinder als mögliches Verhalten von Bezugspersonen in bindungsrelevanten Situationen. Die Mittelwerte in Tabelle 30 ließen vermuten, dass auch für die Kategorie „Situationszentriertes Verhalten“ signifikante Altersunterschiede deutlich werden müssten. Die ANOVA ergab hier jedoch keinen statistisch bedeutsamen Befund; Ursache dafür könnten die hohen Standardabweichungen in den einzelnen Altersgruppen sein.

Zusammenfassung

Es zeigte sich, dass die Kinder in erster Linie die Kategorien „Suche nach Unterstützung der Bindungsperson“ und „Bewältigung ohne Hilfe“ verwendeten, um Verhaltensweisen von Kindern zu beschreiben. Zur Beschreibung des Verhaltens von Bindungspersonen nannten sie vor allem die Kategorie „Situationszentriertes Verhalten“. Alle anderen Kategorien wurden deutlich seltener

genannt. Zudem zeigte sich, dass Kinder mit zunehmendem Alter vermehrt die Qualitäten „Suche nach Unterstützung der Bindungsperson“ und „Suche nach Unterstützung anderer Personen“, sowie seltener die Kategorie „Passives Verhalten (Bindungsperson)“ und „Nicht angemessene Strategien (Bindungsperson)“ angaben. Für die übrigen Qualitäten liegen keine statistisch bedeutsamen Altersunterschiede vor.

3.2.4 Ergebnisse der Längsschnittanalyse

Dank des zugrundeliegenden Quer-Längsschnitt-Designs bietet sich die Möglichkeit, nicht nur auf deskriptiver Ebene die beiden Querschnittuntersuchungen zu vergleichen und zu prüfen, ob sich die Befunde replizieren lassen, sondern es ermöglicht auch, statistisch zu testen, ob sich die im Querschnitt aufgezeigten Befunde im Längsschnitt nachweisen lassen.

Im Folgenden werden entwicklungsbedingte Veränderungen in der Verwendung einzelner Handlungsqualitäten an Hand der Längsschnittstichprobe untersucht. Dabei wurden nur die Daten der Kinder in die Berechnungen eingeschlossen, die zu beiden Messzeitpunkten an der Untersuchung teilnahmen (vgl. Punkt I 2.1).

3.2.4.1 Zusammenhänge zwischen der Qualität der Handlungen zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt

Zunächst soll geprüft werden, ob sich die Verwendung bestimmter Handlungsqualitäten zum zweiten Messzeitpunkt aus der Verwendung bestimmter Handlungsqualitäten zum ersten Messzeitpunkt vorhersagen lässt. Da sich für die Verwendung einiger Handlungsqualitäten Altersunterschiede zeigten, wurde für die folgenden Korrelationsanalysen in der Gesamtstichprobe die Variable Alter kontrolliert. Zudem wurden Zusammenhänge getrennt für jede Altersgruppe berechnet.

Für die Verwendung der Handlungsqualitäten zur Beschreibung des Verhaltens von Kindern zeigten sich in der Gesamtstichprobe zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt signifikante Zusammenhänge zwischen den sich entsprechenden Qualitäten mit Ausnahme der Kategorien „Phantasiehandlungen“ und „Nicht angemessene Strategien“ (Tabelle 31). Die Kinder verwendeten also in der ersten und in der zweiten Querschnittuntersuchung häufig die gleichen Kategorien, um Verhalten von Kindern in bindungsrelevanten Situationen zu beschreiben.

Anschließend wurde geprüft, ob diese Zusammenhänge für alle Altersgruppen bestehen. Es zeigte sich, dass mit Ausnahme der Kategorie „Bewältigung der Situation ohne Hilfe“ bei den jüngsten Kindern keinerlei Vorhersagen für die kindlichen Handlungsqualitäten vom ersten auf den zweiten Messzeitpunkt gemacht werden konnten. Für die Altersgruppe 2 bestehen in etwa die gleichen Zusammenhänge wie in der Gesamtstichprobe, einzige Ausnahme bildet hier die Kategorie „Passives Verhalten“, für die keine Zusammenhänge vorliegen. Bei Kindern der Altersgruppe 3 lässt sich die Anzahl der Handlungsqualitäten zum zweiten Messzeitpunkt nur in

den Kategorien „Bewältigung ohne Hilfe“, „Suche nach Unterstützung der Bindungsperson“ sowie tendenziell in der Kategorie „Suche nach Unterstützung anderer Personen“ aus der Anzahl der Handlungsalternativen in den entsprechenden Kategorien zum ersten Messzeitpunkt vorhersagen. Damit stimmten die Befunde für diese Altersgruppen relativ wenig mit den Befunden der Gesamtstichprobe überein. Dagegen bestehen für die Altersgruppe 4 wiederum annähernd die gleichen Zusammenhänge wie in der Gesamtstichprobe. Einzige Ausnahmen bildeten hier die Kategorien „Emotionale Bewältigung“ (Kind) sowie tendenziell „Suche nach Unterstützung der Bindungsperson“. Allgemein zeigte sich, dass für die jüngste Altersgruppe die wenigsten Vorhersagen gemacht werden konnten, für die Altersgruppen 2, 3 und 4 hingegen (einige) Vorhersagen möglich waren.

Tabelle 31: Korrelationen¹ zwischen den kindlichen Handlungsqualitäten zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt sowie zwischen den Handlungsqualitäten von Bindungspersonen zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt

Kindliche Handlungsqualitäten							
Korrelation zwischen Messzeitpunkt I und II	UBP	UAP	BOH	EMO	PHA	PAS	NA
Gesamtstichprobe	.31**	.33**	.57***	.32**	-.04	.23*	-.12
Altergruppe 1 (n=15)	-.21	-.10	.57*	.30	-.11	.33	-.29
Altergruppe 2 (n=20)	.60**	.60**	.71***	.62**	.07	.05	.07
Altergruppe 3 (n=21)	.65***	.34+	.60**	.06	-.05	.14	-.17
Altergruppe 4 (n=19)	.32+	.50*	.54**	.29	-.10	.45*	-.13
Handlungsqualitäten von Bindungspersonen							
Korrelation zwischen Messzeitpunkt I und II	SIZV	KIZV	ABV	EMO	PHA	PAS	NA
Gesamtstichprobe	.09	-.09	.21+	-.01	.30*	-.09	-.05
Altergruppe 1 (n=14)	.13	.06	-.08	-.21	-.13	-.12	-.15
Altergruppe 2 (n=18)	-.07	-.36	.18	-.03	.67***	-.24	.19
Altergruppe 3 (n=21)	.25	.27	.27	-.18	.09	-.19	-.15
Altergruppe 4 (n=19)	-.00	-.21	.18	.43*	.54**	.16	-.09

¹ Gesamtstichprobe (grau unterlegt): Partial-Korrelationen; einseitig; n=72 bei kindlichen Handlungsqualitäten und n=69 bei Handlungsqualitäten von Bindungspersonen

einzelne Altersgruppen: Pearson-Korrelationen; einseitig

+ $p \leq .10$ * $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

UBP –	Suche nach Unterstützung der Bindungsperson	PHA –	Phantasiehandlungen
UAP –	Suche nach Unterstützung anderer Personen	PAS –	Passives Verhalten
BOH –	Bewältigung ohne Hilfe	NA –	Nicht angemessene Strategien
EMO –	Emotionale Bewältigung	SIZV –	Situationszentriertes Verhalten
KIZV –	Kindzentriertes Verhalten	ABV –	Ablehnendes Verhalten

Für die Komponente „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ zeigte sich ein ganz anderes Bild; es ergaben sich in der Gesamtstichprobe kaum signifikante Korrelationen zwischen den sich entsprechenden Handlungsqualitäten zu beiden Messzeitpunkten (Tabelle 31). Mit Ausnahme der Kategorien „Phantasiehandlungen“ und „Ablehnendes Verhalten“ verwendeten die Kinder beim zweiten Untersuchungszeitpunkt andere Kategorien, um das Verhalten von Bezugspersonen zu beschreiben, als bei der ersten Untersuchung.

Auch in den einzelnen Altersgruppen zeigte sich ein sehr ähnliches Bild. In Altersgruppe 1 und 3 waren keinerlei Vorhersagen möglich. Für Altersgruppe 2 bestand wie in der Gesamtstichprobe lediglich ein Zusammenhang zwischen den beiden Messzeitpunkten für die Kategorie „Phantasiehandlungen“, für Altersgruppe 4 zusätzlich für die Kategorie „Emotionale Bewältigung“.

3.2.4.2 Entwicklungsbedingte Veränderungen in der Verwendung der Handlungsqualitäten im Längsschnitt

Um zu prüfen, ob sich die Befunde der beiden Querschnittuntersuchungen auch im Längsschnitt replizieren lassen, wurden zweifaktorielle Varianzanalysen (MANOVA) mit dem Messwiederholungsfaktor „Alter im Längsschnitt“ (Messzeitpunkt I, Messzeitpunkt II) und dem festen Faktor „Alter im Querschnitt“ (Gruppe 1 bis 4) für die relativen Häufigkeiten der einzelnen Handlungsqualitäten (Kind und Bezugspersonen) berechnet.

Da die Mittelwerte und Standardabweichungen in der Längsschnittstichprobe nicht stark von den Werten in den beiden Querschnittstichproben abweichen, wurden sie an dieser Stelle nicht dargestellt; die entsprechenden Werte finden sich im Anhang (Punkt VII 3).

In der ersten Querschnittuntersuchung wurde ein Alterseffekt für die Handlungsqualität „Bewältigung ohne Hilfe“ gefunden. Dieser Effekt hat sich im Längsschnitt bestätigt. Die MANOVA ergab einen signifikanten Haupteffekt für den Faktor „Alter im Längsschnitt“ ($F(1,71) = 4.16, p = .045$), einen tendenziellen Effekt für den Faktor „Alter im Querschnitt“ ($F(3,71) = 2.29, p = .086$) sowie eine signifikante Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren ($F(3,71) = 5.31, p = .002$). Die Befunde sind hinsichtlich einer Zu- und einer Abnahme weder im Längsschnitt noch in den beiden Querschnittuntersuchungen einheitlich; der Haupteffekt „Alter im Querschnitt“ weist jedoch auf eine Zunahme der Qualität „Bewältigung ohne Hilfe“ über das Vorschulalter hinweg hin. Die Wechselwirkung beider Faktoren weist darauf hin, dass sich der Alterseffekt zu beiden Messzeitpunkten an unterschiedlichen Stellen zeigt (vgl. dazu auch Abbildung 25).

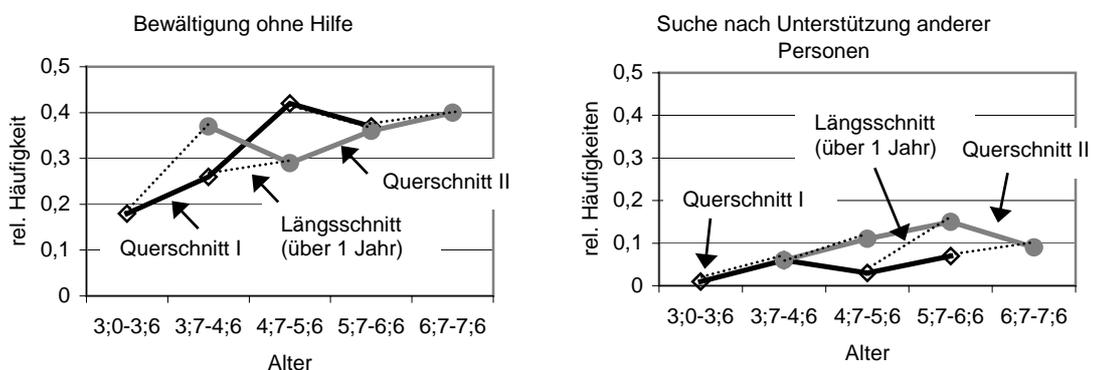


Abbildung 25: Querschnitt I, Querschnitt II und Längsschnitt für die Verwendung der Kategorien „Bewältigung ohne Hilfe“ und „Suche nach Unterstützung anderer Personen“

Sowohl in der ersten als auch in der zweiten Querschnittuntersuchung konnte gezeigt werden, dass Kinder mit zunehmendem Alter häufiger die Strategie „Suche nach Unterstützung anderer

Personen“ verwendeten. In der ersten Querschnittuntersuchung bildeten die 3;7 bis 4;6jährigen Kinder und in der zweiten Querschnittuntersuchung die 6;7 bis 7;6jährigen Kinder eine Ausnahme, bei denen jeweils eine geringe Abnahme dieser Strategie zu verzeichnen war. In der MANOVA trat ein signifikanter Haupteffekt für den Faktor „Alter im Längsschnitt“ ($F(1,71) = 16.97, p = .000$) sowie eine tendenzielle Wechselwirkung zwischen den Faktoren „Alter im Längsschnitt“ und „Alter im Querschnitt“ auf ($F(3,71) = 2.45, p = .071$). Ein signifikanter Effekt für den Faktor „Alter im Querschnitt“ lag nicht vor. Im Längsschnitt nahm die Verwendung der Strategie „Suche nach Unterstützung anderer Personen“ stärker zu als in den beiden Querschnittuntersuchungen. Während sich im Längsschnitt eine leichte Zunahme in der Verwendung dieser Kategorie von 5;7 bis 6;6 Jahren nach 6;7 bis 7;6 Jahren abzeichnete, nahm die Verwendung in der zweiten Querschnittuntersuchung in diesem Alterszeitraum leicht ab (Abbildung 25).

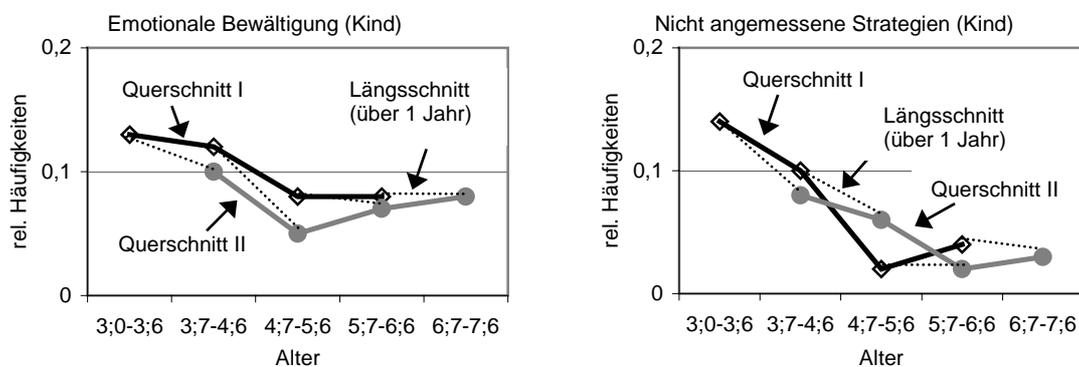


Abbildung 26: Querschnitt I, Querschnitt II und Längsschnitt für die Verwendung der Kategorien „Emotionale Bewältigung (Kind)“ und „Nicht angemessene Strategien (Kind)“

Während sich zu den beiden Messzeitpunkten in der Querschnittanalyse keine Alterseffekte für die Kategorie „Emotionale Bewältigung (Kind)“ feststellen ließen, ergab die MANOVA für die Kategorie „Emotionale Bewältigung (Kind)“ in der Längsschnittanalyse einen tendenziellen Haupteffekt für den Faktor „Alter im Längsschnitt“ ($F(1,71) = 3.14, p = .081$). Dagegen lag weder ein Haupteffekt für den Faktor „Alter im Querschnitt“ noch eine signifikante Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren vor. Die Anzahl der Handlungen zu dieser Kategorie nahm von Altersgruppe zu Altersgruppe im Längsschnitt tendenziell ab (Abb. 26).

Für die Verwendung „Nicht angemessener Strategien“ (Kind) ergab die MANOVA ausschließlich einen signifikanten Haupteffekt für den Faktor „Alter im Querschnitt“ ($F(3,71) = 3.30, p = .025$). Sowohl in der ersten als auch in der zweiten Querschnittuntersuchung zeigten sich für diese Kategorie keine Alterseffekte. Insofern wurde der Befund in der Längsschnittanalyse bestätigt, da sich auch kein Effekt für den Faktor „Alter im Längsschnitt“ ergab. Gemittelt über beide Querschnittuntersuchungen ergab sich jedoch ein signifikanter Effekt: mit zunehmendem Alter nahm die Verwendung „Nicht angemessener Strategien (Kind)“ ab (Abbildung 26).

In der ersten Querschnittuntersuchung wurde zusätzlich ein Alterseffekt für die Verwendung der Kategorie „Passives Verhalten (Kind)“ gefunden, in der zweiten Querschnittuntersuchung signifikante Altersunterschiede in der Verwendung der Kategorien „Suche nach Unterstützung der

Bindungsperson“ und „Passives Verhalten (Bindungsperson)“. Diese Effekte konnten im Längsschnitt nicht bestätigt werden. Wie schon in den beiden Querschnittsanalysen wurde auch in der Längsschnittanalyse wegen der geringen Auftretenshäufigkeit auf die statistische Überprüfung der Kategorie „Phantasiehandlungen“ verzichtet.

Bezüglich der Handlungsqualitäten der Bezugsperson zeigten sich für die Kategorie „Situationszentriertes Verhalten“ weder zum ersten noch zum zweiten Messzeitpunkt signifikante Altersunterschiede. Auf deskriptiver Ebene wurde in beiden Querschnittstudien jedoch eine leichte Zunahme in der Verwendung dieser Kategorie über den Entwicklungsverlauf hinweg deutlich. In der Längsschnittanalyse konnte ein signifikanter Haupteffekt für den Faktor „Alter im Längsschnitt“ gefunden werden ($F(1,68) = 8.76, p = .004$). Ein Haupteffekt für den Faktor „Alter im Querschnitt“ sowie eine signifikante Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren lag nicht vor. Im Längsschnitt über ein Jahr nahm die Verwendung dieser Handlungsqualität zu (Abbildung 27).

Für die Kategorie „Emotionale Bewältigung“ ergab die MANOVA einen signifikanten Haupteffekt für den Faktor „Alter im Querschnitt“ ($F(3,68) = 3.52, p = .020$). Weder für den Faktor „Alter im Längsschnitt“ noch für die Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren lagen signifikante Effekte vor. Sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt traten für diese Kategorie keine signifikanten Alterseffekte auf und auch auf deskriptiver Ebene fand sich keine systematische Entwicklung in Abhängigkeit des Alters (Abbildung 27).

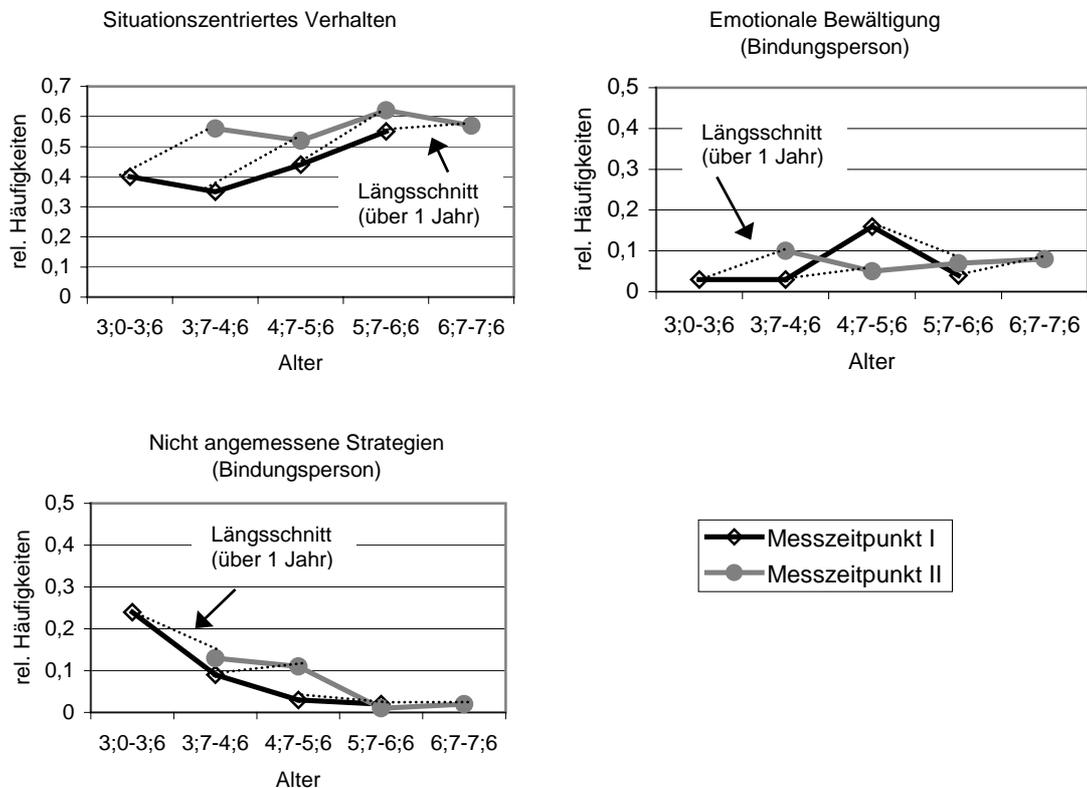


Abbildung 27: Querschnitt I, Querschnitt II und Längsschnitt für die Verwendung der Kategorien „Situationszentriertes Verhalten“, „Emotionale Bewältigung (Bindungsperson)“ und „Nicht angemessene Strategien (Bindungsperson)“

Zu beiden Messzeitpunkten konnte gezeigt werden, dass die Kinder mit zunehmendem Alter die Kategorie „Nicht angemessene Strategien (Bezugsperson)“ weniger verwendeten. Dieser Effekt konnte im Längsschnitt nicht nachgewiesen werden. Für den Faktor „Alter im Längsschnitt“ zeigte sich kein Effekt, für den Faktor „Alter im Querschnitt“ trat jedoch ein hochsignifikanter Effekt auf ($F(3,68) = 8.77, p = .000$). Eine Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren lag nicht vor. Aus Abbildung 27 geht hervor, dass die Kinder im Längsschnitt von 3;0 bis 3;6 Jahren nach 3;7 bis 4;6 Jahren deutlich seltener die Kategorie „Nicht angemessene Strategien (Bindungsperson)“ verwendeten; dies entspricht in etwa dem Verlauf der ersten Datenerhebung für diesen Alterszeitraum. Für die übrigen längsschnittlichen Verläufe lässt sich jedoch diese Abnahme nicht mehr nachweisen, hier traten kaum Veränderungen innerhalb eines Jahres auf. Im Mittel über beide Querschnittsanalysen zeigte sich eine deutliche Abnahme in der Verwendung dieser Kategorie. Dies kam durch den Haupteffekt „Alter im Querschnitt“ deutlich zum Ausdruck.

Zum zweiten Messzeitpunkt wurden zudem signifikante Altersunterschiede in der Verwendung der Kategorie „Passives Verhalten (Bindungsperson)“ gefunden. Dieser Effekt konnte im Längsschnitt nicht bestätigt werden. Auch für die Kategorien „Kindzentriertes Verhalten“ und „Ablehnendes Verhalten“ wurden in der Längsschnittanalyse keine Effekte gefunden. Wie schon bei den kindlichen Handlungsqualitäten wurde auch bei den Handlungen der Bezugsperson darauf verzichtet, die Kategorie „Phantasiehandlungen“ im Hinblick auf ihre längsschnittliche Entwicklung statistisch zu prüfen.

Zusammenfassung

In beiden Untersuchungen verwendeten die Kinder zur Beschreibung des Verhaltens der eigenen und der fremden Dyaden ähnliche Handlungsqualitäten. Die Kategorien „Bewältigung der Situation ohne Hilfe“, „Suche nach Unterstützung der Bindungsperson“ und „Situationszentriertes Verhalten“ wurde in beiden Untersuchungen am häufigsten verwendet; in der ersten Datenerhebung wurde auch die Kategorie „Kindzentriertes Verhalten“ sehr häufig genannt. Altersabhängige Veränderungen zeigten sich in beiden Studien bezüglich der Kategorien „Suche nach Unterstützung anderer Personen“ und „Nicht angemessenes Verhalten (Bindungsperson)“. In der ersten Untersuchung konnten zudem Altersunterschiede in den Kategorien „Bewältigung der Situation ohne Hilfe“ und „Passives Verhalten (Kind)“ nachgewiesen werden, in der zweiten Untersuchung wurden zusätzlich Altersunterschiede in den Kategorien „Suche nach Unterstützung der Bindungsperson“ und „Passives Verhalten (Bindungsperson)“ gefunden. Im Längsschnitt konnten die Alterseffekte nur in den Kategorien „Suche nach Unterstützung anderer Personen“ und „Bewältigung der Situation ohne Hilfe“ bestätigt werden. Die Verwendung der kindlichen Handlungsqualitäten zum zweiten Messzeitpunkt ließen sich weitgehend durch die Verwendung der kindlichen Handlungsqualitäten zum ersten Messzeitpunkt vorhersagen. Dagegen bestanden zwischen der Verwendung der Handlungsqualitäten zur Beschreibung des Verhaltens von Bindungspersonen zu den beiden Messzeitpunkten kaum Zusammenhänge.

3.3 Wissen über Bindung: Verständnis der Emotionen

Zu beiden Messzeitpunkten wurden die Kinder nach jeder Geschichte gebeten, mit Hilfe der unter Punkt I 2.3.3.2 beschriebenen Emotionsskala die Emotionen der Protagonisten in der Geschichte (Kind oder Bindungsperson) einzuschätzen. Für die statistischen Analysen wurden den fünf Gesichtern der Emotionsskala die Werte 1 („sehr positiv“) bis 5 („sehr negativ“) zugeordnet. Eine Ausnahme bildet die Geschichte „Wiedervereinigung“; hier wurde die Zuordnung invertiert, so dass der Wert 5 einer sehr positiven Einschätzung entspricht. Wie auch bei den anderen Geschichten stellt ein hoher Skalenwert also auch in der Geschichte „Wiedervereinigung“ einen Hinweis auf ein angemessenes Emotionsverständnis dar.

Im Folgenden wird die emotionale Einschätzung der Kinder getrennt für die einzelnen Altersgruppen dargestellt. Für die Einschätzung der Emotionen des Kindes („Wie geht es Lisa/Daniel in der Geschichte?“) wurden alle Geschichten mit Ausnahme der Geschichte „Verunsicherung“ zusammengefasst. Dies ist gerechtfertigt, da alle Geschichten einen negativen Tonus haben und eine ähnliche emotionale Einschätzung erwarten lassen.¹⁸ Die Geschichte „Verunsicherung“ führte zu einer unsystematischen Einschätzung in allen Altersgruppen und wird deshalb gesondert dargestellt. Für die Einschätzung der Emotionen von Bindungspersonen wurden zum einen die Geschichten Trennung und Wiedervereinigung, zum anderen die Geschichten Schmerz, Angst und Traurigkeit zusammengefasst. Auch hier wird die Geschichte Verunsicherung gesondert dargestellt. Hier wurden die Geschichten in drei Blöcken zusammengefasst, da die Geschichten Trennung und Wiedervereinigung zu einer relativ eindeutigen Einschätzung in den einzelnen Altersgruppen führten, die übrigen Geschichten hingegen eher zu unsystematischen Einschätzungen.

3.3.1 Querschnittsdaten aus Messzeitpunkt I: Altersabhängige Veränderungen in der Beurteilung der Emotionen von Kindern und Bezugspersonen

Die Beurteilung der Emotionen der Protagonisten werden in Abbildung 28 graphisch dargestellt. Für diese Darstellung wurden relative Werte verwendet, da unterschiedliche Gruppengrößen vorliegen. Anschließend wurde für die zusammengefassten Geschichten eine einfaktorische Varianzanalyse (ANOVA) mit dem Faktor Altersgruppe berechnet. Die Mittelwerte und Standardabweichungen der Emotionsbeurteilungen sind in Tabelle 32 dargestellt. Da die Kinder jeweils zu drei Geschichten nach den „Vorstellungen über Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ und zu den anderen drei Geschichten zu den „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ befragt wurden, variiert die Stichprobengröße.

In Abbildung 28-1 ist die emotionale Einschätzung der Kinder für die Emotionen der Protagonisten in den Bilderbuchgeschichten mit Ausnahme der Geschichte „Verunsicherung“ dargestellt. Es zeigte sich, dass Kinder mit zunehmendem Alter die Geschichten adäquater

¹⁸ Durch die Invertierung ist dies auch für die Geschichte „Wiedervereinigung“ gültig.

einschätzten. Die Geschichten Schmerz, Trennung, Angst und Trauer beurteilten älter Kinder negativer, die Geschichte Wiedervereinigung positiver als jüngere Kinder. Kinder der jüngsten Altersgruppe beurteilten die Emotionen hingegen weniger eindeutig. Die ANOVA ergab einen signifikanten Altersunterschied zwischen den Gruppen ($F(3,71) = 4.84, p = .004$); der Post-hoc-Test (Duncan) zeigte, dass 4;7 bis 6;6jährige Kinder die Emotion des Protagonisten im Mittel über die fünf Geschichten negativer (bzw. positiver in Hinblick auf die Wiedervereinigungsgeschichte) einschätzten als die jüngeren Kinder ($p \leq .05$).

Tabelle 32: Mittelwerte und Standardabweichungen der Beurteilung der Emotionen von Kindern und Bindungspersonen getrennt für jede Altersgruppe

	Kind						Bindungsperson								
	Schmerz, Angst, Trennung, Trauer, Wieder- vereinigung			Verun- sicherung			Trennung, Wieder- vereinigung			Angst, Trauer, Schmerz			Verun- sicherung		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
3;0-3;6	3.4	0.92	14	3.6	1.14	5	3.7	1.15	5	2.8	0.99	14	2.9	1.36	9
3;7-4;6	3.7	1.16	21	2.4	1.01	9	4.4	0.60	9	2.8	1.41	21	2.6	1.21	11
4;7-5;6	4.3	0.63	21	2.6	0.85	14	4.7	0.38	14	3.3	0.88	21	2.1	0.69	7
5;7-6;6	4.4	0.76	19	2.9	0.99	8	4.1	0.74	8	3.6	0.92	19	2.3	1.01	11

Von allen Altersgruppen wurden die Emotionen in der Verunsicherungsgeschichte (Abbildung 28-2) sehr unsystematisch eingeschätzt. Die jüngsten und die ältesten Kinder beurteilten die Situation eher neutral bis negativ, die 3;7 bis 5;6 jährigen Kinder hingegen eher neutral bis positiv. Die ANOVA ergab keine signifikanten Altersunterschiede.

Aus Abbildung 28-3 geht hervor, dass die Emotionen in der Trennungsgeschichte von den Kindern aller Altersgruppen weitgehend negativ beurteilt wurden bzw. die Emotionen in der Wiedervereinigungsgeschichte weitgehend positiv eingeschätzt wurden. Vor allem die jüngsten Kinder, aber auch einige der ältesten Kinder gaben jedoch eine neutrale Einschätzung der Emotionen ab. Die ANOVA ergab einen signifikanten Altersunterschied zwischen den Gruppen ($F(3,32) = 3.54, p = .025$); Kinder im Alter von 4;7 bis 5;6 Jahren schätzen die Emotionen der Bindungspersonen in den Geschichten negativer (bzw. positiver im Falle der Wiedervereinigungsgeschichte) ein als die jüngsten Kinder (Duncan, $p \leq .05$).

Die Emotionen der Bezugsperson in den Geschichten Angst, Trauer und Schmerz (Abbildung 28-4) wurden von den Kindern aller Altersgruppen uneindeutig bewertet. Deutlich wurde aber, dass die Kategorie „Neutral“ unabhängig von dem Alter der Kinder häufig verwendet wurde. Eine leichte Entwicklungstendenz wurde deutlich: während jüngere Kinder die Emotionen der Bezugsperson eher neutral bis positiv einschätzen, beurteilten ältere Kinder die Emotionen eher neutral bis negativ. Dementsprechend ergab die ANOVA einen tendenziellen Unterschied zwischen den Altersgruppen ($F(3,71) = 2.50, p = .066$). Kinder im Alter von 3;7 bis 4;6 Jahren beurteilten die Emotionen der Bezugsperson etwas positiver als 4;7 bis 5;6jährige Kinder (Duncan, $p = .10$).

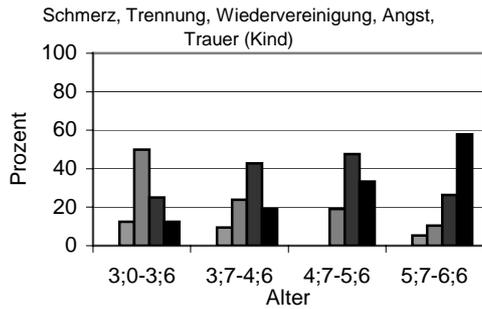


Abb. 28-1

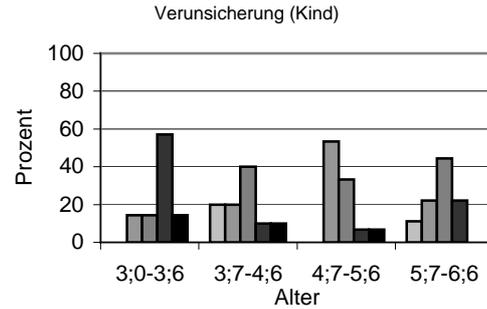


Abb. 28-2

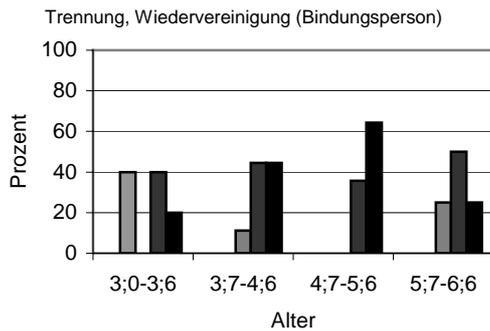


Abb. 28-3

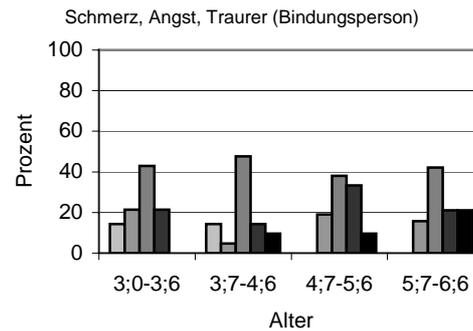


Abb. 28-4

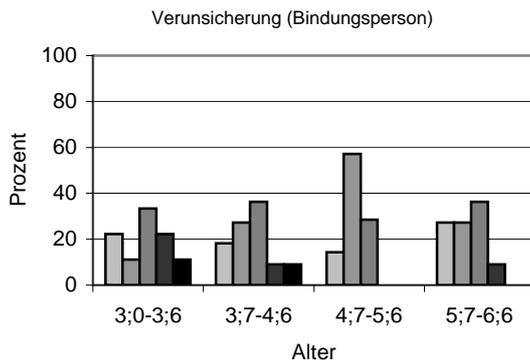


Abb. 28-5

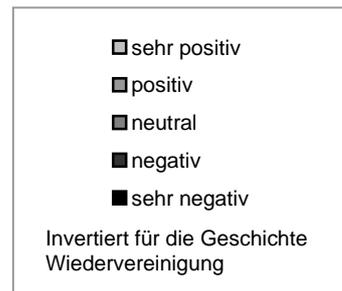


Abb. 28-1 – 28-5: Beurteilung der Emotionen des Kindes und der Bindungsperson in den zusammengefassten Geschichten für Kinder der vier Altersgruppen

Zuletzt ist in Abbildung 28-5 die Beurteilung der Emotionen der Bezugsperson in der Verunsicherungsgeschichte dargestellt. Auch hier verwendeten Kinder aller Altersgruppen häufig die Kategorie „neutral“, um die Emotionen der Bezugsperson zu beschreiben. Während wenige Kinder der beiden jüngeren Altersgruppen teilweise negative Kategorien angaben, kam dies bei den Kindern der beiden älteren Gruppen gar nicht bzw. ein einziges Mal vor. Insgesamt zeichnete sich jedoch in den einzelnen Altersgruppen eine uneindeutige Beurteilung ab, eine systematische Veränderung der Emotionsbeurteilung mit zunehmendem Alter wurde nicht gefunden, dementsprechend liegen keine signifikanten Gruppenunterschiede vor.

3.3.2 Querschnittsdaten aus Messzeitpunkt II: Altersabhängige Veränderungen in der Beurteilung der Emotionen von Kindern und Bezugspersonen

Entsprechend der Darstellung der Befund zum ersten Messzeitpunkt werden im Folgenden auch die Ergebnisse der Einschätzung der Emotionen von Kindern und Bezugspersonen für den zweiten Messzeitpunkt vorgenommen. Für die graphische Darstellung wurden wiederum relative Werte verwendet, da unterschiedliche Gruppengrößen vorliegen. Anschließend wurde für jeden Block zusammengefasster Geschichten eine einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) mit dem Faktor Altersgruppe berechnet. Die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Einschätzung der Emotionen sind in Tabelle 33 angegeben.

Tabelle 33: Mittelwerte und Standardabweichungen der Emotionsbeurteilungen für Kind und Bindungsperson getrennt für jede Altersgruppe

	Kind						Bindungsperson								
	Schmerz, Angst, Trennung, Trauer, Wieder- vereinigung			Verun- sicherung			Trennung, Wieder- vereinigung			Angst, Trauer, Schmerz			Verun- sicherung		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
3;0-3;6	3.2	1.18	12	2.1	1.68	7	4.2	0.65	8	2.3	1.32	12	2.0	1.82	4
3;7-4;6	4.3	0.80	17	3.1	0.83	8	4.6	0.73	8	3.0	1.09	17	2.9	1.17	9
4;7-5;6	4.3	0.76	21	3.4	1.43	10	4.4	0.74	10	3.0	1.02	21	3.1	1.22	11
5;7-6;6	4.5	0.65	21	3.1	1.76	13	4.5	0.84	13	3.5	1.11	21	2.2	1.04	8
6;7-7;6	4.7	0.41	19	3.0	0.00	8	4.5	0.71	8	3.7	0.60	19	2.0	0.63	11

In Abbildung 29-1 ist die emotionale Einschätzung der Kinder für die Geschichten Schmerz, Trennung, Wiedervereinigung, Angst und Trauer zusammenfassend dargestellt. Es wird deutlich, dass die Kinder mit zunehmendem Alter die Geschichten eindeutiger negativ (bzw. positiv in der Wiedervereinigungsgeschichte) einschätzten. Kinder der beiden jüngsten Altersgruppe beurteilten die Emotionen in den Situationen hingegen weniger eindeutig positiv bzw. negativ. Die ANOVA ergab einen signifikanten Altersunterschied ($F(4,85) = 8.07, p = .000$). Der Post-hoc-Test (Duncan) gab an, dass die jüngsten Kinder die Emotionen der Protagonisten positiver einschätzten (bzw. negativer in der Wiedervereinigungsgeschichte) als Kinder aller anderen Altersgruppen ($p \leq .05$).

Die Emotion des Protagonisten in der Verunsicherungsgeschichte wurde mit Ausnahme der ältesten Kinder von allen übrigen Kindern sehr unsystematisch beurteilt. Ab 6;7 Jahren schätzten die Kinder die Emotion des Protagonisten eher neutral ein (Abbildung 29-2). Die Varianzanalysen ergaben keine signifikanten Altersunterschiede; es ist jedoch wahrscheinlich, dass es sich hierbei um ein Artefakt handelt, da dem neutralen Gesicht auf der Emotionskala der Wert 3 zugeordnet wurde, der dem Mittelwert zwischen den sehr positiven und den sehr negativen Gesichtern entspricht, die unsystematische Beurteilung der jüngeren Kinder nähert sich also diesem Mittelwert.

Die Emotion der Bezugsperson wurde in der Trennungsgeschichte von den Kindern aller Altersgruppen systematisch negativ bzw. in der Wiedervereinigungsgeschichte systematisch positiv

eingeschätzt (Abbildung 29-3). Es zeigte sich wenig Varianz in der Beurteilung, dementsprechend ergab die ANOVA keine signifikanten Mittelwertsunterschiede.

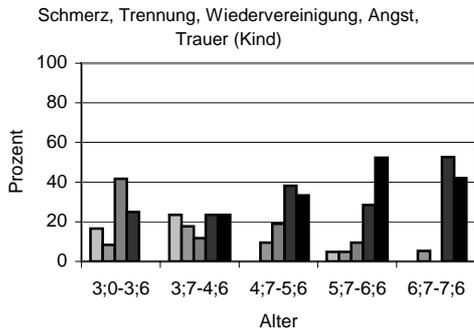


Abb. 29-1

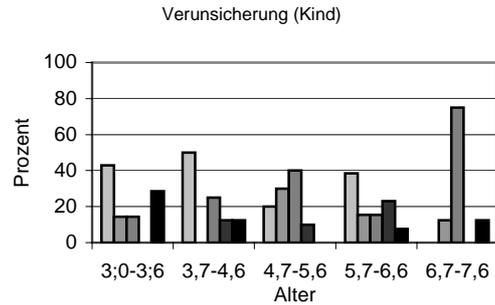


Abb. 29-2

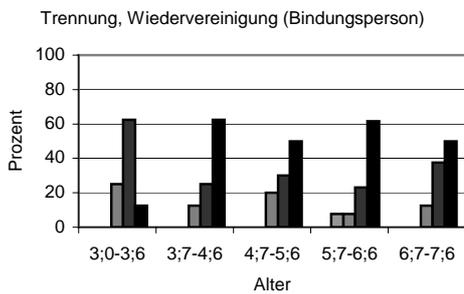


Abb. 29-3

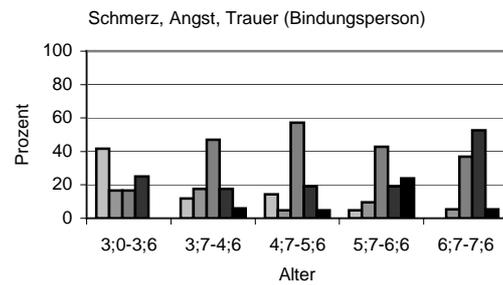


Abb. 29-4

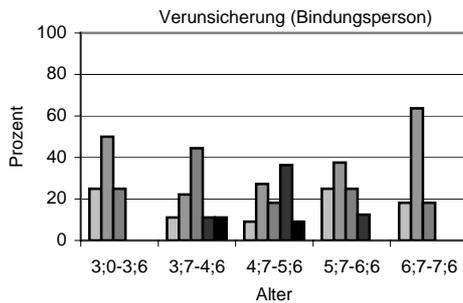


Abb. 29-5

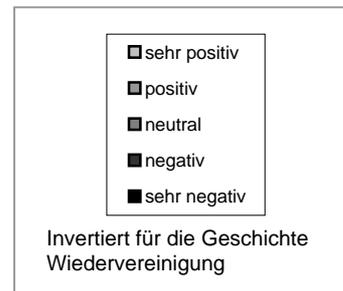


Abb. 29-1 – 29-5: Beurteilung der Emotionen des Kindes und der Bindungsperson in den zusammengefassten Geschichten für Kinder der vier Altersgruppen

Aus Abbildung 29-4 geht hervor, dass Kinder aller Altersgruppen in den Geschichten Schmerz, Angst und Traurigkeit keine eindeutige Einschätzung vornahmen. Ab 3;7 Jahren schrieben die Kinder den Bezugspersonen häufiger eine neutrale Emotion zu. Kinder der beiden ältesten Gruppen beurteilten die Emotionen eher neutral bis negativ, Kinder der jüngsten beiden Gruppen eher neutral bis positiv. Die Varianzanalyse ergab einen signifikanten Unterschied zwischen den Altersgruppen ($F(4,85) = 4.14, p = .004$). 3;0 bis 3;6jährige Kinder beurteilten die Emotionen der Bezugsperson in den drei Geschichten positiver als alle anderen Kinder (Duncan, $p \leq .05$).

Auch in der Verunsicherungsgeschichte verwendeten Kinder aller Altersgruppen häufig die Kategorie „neutral“, um die Emotion der Bezugsperson des Protagonisten zu beschreiben (Abbildung 29-5). Vor allem bei Kindern im Alter von 3;7 bis 6;6 Jahren zeichnete sich jedoch eine unsystematische Beurteilung ab. Die ältesten und jüngsten Kinder hingegen schätzten die Emotion

eindeutiger als positiv bis neutral ein. Dementsprechend ergab die ANOVA einen tendenziellen Alterseffekt ($F(4,38) = 2.28, p = .078$).

3.4 Methodische Aspekte: Einfluss von Störvariablen auf die Ergebnisse

Im Folgenden soll untersucht werden, ob die Anzahl der Antworten, die die Kinder zu den Bilderbuchgeschichten gegeben haben, von der Reihenfolge der dargebotenen Geschichten, von der Anzahl der gestellten Fragen und Hilfestellungen der Versuchsleiterinnen sowie von der etwas unterschiedlichen methodischen Vorgehensweise zu den beiden Messzeitpunkten beeinflusst wurde.

3.4.1 Reihenfolgeeffekt

Die Untersuchung wurde so konzipiert, dass jeweils die Versuchsgruppen 1 und 4 sowie die Versuchsgruppen 2 und 3 bei den gleichen drei Geschichten zu den Vorstellungen über Handlungsmöglichkeiten von Kindern und bei den anderen drei Geschichten zu den Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen befragt wurden, jedoch in unterschiedlicher Reihenfolge (vgl. Punkt I 2.3.3.1). Um zu überprüfen, ob es im Verlauf der Untersuchung zu einem Ermüdungseffekt gekommen ist, wurden *t*-Tests für unabhängige Stichproben berechnet. Mit den *t*-Tests wurde die Versuchsgruppe 1 mit der Versuchsgruppe 4 und die Versuchsgruppe 2 mit der Versuchsgruppe 3 verglichen.

Zum ersten Erhebungszeitpunkt zeigte sich kein Reihenfolgeeffekt. Zum zweiten Messzeitpunkt hingegen unterschieden sich die Gruppen 1 und 4 in Bezug auf die kindlichen Handlungen tendenziell voneinander ($t(41.403) = -1.92, p = .061$); Kinder der Versuchsgruppe 1 nannten tendenziell weniger Handlungen als Kinder der Gruppe 4. Dieser Befund ist jedoch nicht auf einen Ermüdungseffekt zurückzuführen, da die Kinder der Versuchsgruppe 1 in den ersten drei Geschichten zu kindlichen Handlungen befragt wurden, die Kinder der Versuchsgruppe 4 jedoch erst zu den letzten drei Geschichten. Ein signifikanter Unterschied zeigte sich zudem zwischen Versuchsgruppe 1 und Versuchsgruppe 4 hinsichtlich der Handlungsmöglichkeiten der Bezugsperson ($t(45) = -3.06, p = .004$). Hier nannten wiederum die Kinder der Gruppe 4 mehr Handlungen als die Kinder der Gruppe 1. Dies könnte für einen Ermüdungseffekt sprechen, da die Kinder der Gruppe 4 zuerst zu den Handlungen der Bindungsperson befragt wurden, die Kinder der Gruppe 1 jedoch erst in der zweiten Hälfte der Befragung. Zu beachten ist jedoch auch, dass der Anteil an 3;0 bis 3;6jährigen in Gruppe 1 dreimal so hoch ist wie in Gruppe 4. Wie gezeigt wurde, ist gerade bei den jüngsten Kindern das Wissen über Verhaltensstrategien der Bezugsperson sehr begrenzt.

Von einem Ermüdungseffekt ist somit insgesamt nicht auszugehen.

3.4.2 Anzahl der Fragen und Hilfestellungen

Die Befragung der Kinder wurde in halbstrukturierter Form durchgeführt (vgl. Punkt I 2.3.3.1). Dadurch ist es möglich, dass die Anzahl gestellter Fragen und Prompts zwischen den Kindern und den Versuchsleiterinnen variiert. Die Anzahl zu stellender Fragen war zwar vorgegeben, aber die Situation mit den Kindern und deren Antworten oder Gegenfragen konnten gelegentlich dazu führen, dass die Versuchsleiterinnen von den Vorgaben abweichen mussten.

Um auszuschließen, dass den Kindern in Abhängigkeit ihres Alters mehr oder weniger Fragen und Hilfestellungen gegeben wurden, wurden für die Anzahl der gestellten Fragen und Prompts einfaktorielle Varianzanalysen (ANOVA) mit dem Faktor Alter berechnet. Weder zum ersten noch zum zweiten Messzeitpunkt wurden signifikante Altersunterschiede für die Anzahl gestellter Fragen und Prompts gefunden. Das Alter der Kinder hatte also keinen Einfluss auf die Anzahl gestellter Fragen und Hilfestellungen der Versuchsleiter.

3.4.3 Effekte der Methode

3.4.3.1 Anzahl der Fragen zur eigenen Mutter-Kind-Dyade und zur fremden Mutter-Kind-Dyade

Zu beiden Messzeitpunkten war das Wissen der Kinder über die eigene Mutter-Kind-Dyade differenzierter als über fremde Mutter-Kind-Dyaden. Um ausschließen zu können, dass es sich hierbei um einen Methodeneffekt handelt, wurden *t*-Tests für gepaarte Stichproben für die Anzahl gestellter Fragen zu den „Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ und zu den „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ berechnet, und zwar jeweils für die eigene und für fremde Dyaden, zu beiden Messzeitpunkten.

Für den ersten Messzeitpunkt ergaben sich keine signifikanten Unterschiede in der Anzahl genannter Fragen zu den eigenen Handlungsmöglichkeiten und zu denen anderer Kinder bzw. zu den Handlungen der eigenen und fremder Bezugspersonen. Dagegen unterschied sich sowohl die Anzahl der Fragen zu den eigenen Handlungsmöglichkeiten und denen anderer Kinder ($t(94) = 3.39$, $p = .001$) als auch die Anzahl der Fragen zur eigenen Bindungsperson und zu fremden Bindungspersonen ($t(94) = 5.35$, $p = .000$) zum zweiten Messzeitpunkt signifikant voneinander. Den Kindern wurde im Mittel eine Frage mehr zu sich selbst als zu anderen Kindern, und 1.2 Fragen mehr zur eigenen Bindungsperson als zu fremden Bindungspersonen gestellt.

Die Ergebnisse der ersten Querschnittuntersuchung zeigten einen deutlicheren Unterschied zwischen dem Wissen der Kinder über die eigene und über fremde Dyaden, obwohl den Kindern gleich viele Fragen zur eigenen und zur fremden Dyade gestellt wurden. In der zweiten Querschnittuntersuchung wurden den Kindern zwar mehr Fragen zur eigenen Dyade gestellt als zu fremden Dyaden, die Unterschiede im Wissen der Kinder über eigene und fremde Dyaden waren jedoch geringer. Von einem Einfluss der Anzahl der Fragen auf das Wissen der Kinder über sich und andere ist also insgesamt nicht auszugehen.

3.4.3.2 Anzahl der Fragen und Hilfestellungen zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt

Unter Punkt I 3.1.3 zeigte sich, dass Kinder aller Altersgruppen zum zweiten Messzeitpunkt deutlich mehr Alternativen zu den Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern und zu den Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen angaben als zum ersten Messzeitpunkt. Zu beiden Messzeitpunkten zeigte sich eine Differenzierung des Wissens der Kinder über Bindung mit zunehmendem Alter. Dieser Effekt trat im Längsschnitt noch deutlicher auf. Im Folgenden wird untersucht, ob den Kindern zum zweiten Messzeitpunkt mehr Fragen und Hilfestellungen gestellt wurden als zum ersten Messzeitpunkt, so dass in der Längsschnittanalyse der Daten möglicherweise Alters- und Methodeneffekte konfundiert sind.

Tabelle 34: Anzahl gestellter Fragen und Prompts zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt¹

		Messzeitpunkt I		Messzeitpunkt II		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Fragen	Eigene Handlungen	5.43	0.78	7.66	1.31	-15.61	76	.000
	Andere Kinder	5.26	1.29	5.96	2.15	-2.64	76	.010
	Eigene BP	5.03	1.13	7.27	1.42	-12.02	76	.000
	Fremde BP	5.09	1.43	5.86	1.85	-3.24	76	.020
Prompts	Eigene Handlungen	8.70	5.57	10.13	3.65	-2.20	76	.031
	Andere Kinder	5.25	5.39	10.09	4.48	-6.53	76	.000
	Eigene BP	9.19	5.62	10.92	3.86	-2.29	76	.025
	Fremde BP	5.28	4.82	9.74	3.81	-6.61	76	.000

¹ *t*-Test ($n = 77$); Messzeitpunkt I: $N = 86$; Messzeitpunkt II: $N = 95$

Tabelle 34 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der Anzahl gestellter Fragen und Prompts zu beiden Messzeitpunkten. Auf deskriptiver Ebene wurde deutlich, dass den Kindern zum zweiten Messzeitpunkt mehr Fragen und Prompts gestellt wurden als zum ersten Messzeitpunkt. Mit *t*-Tests für gepaarte Stichproben wurden die deskriptiven Befunde bestätigt.

Diese Befunde verdeutlichen, dass zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt hinsichtlich der Anzahl gestellter Fragen und Hilfestellungen unterschiedlich vorgegangen wurde. Aus diesem Grund ist es möglich, dass die in den Längsschnittanalysen aufgezeigten Befunde teilweise auch auf den Methodeneffekt zurückgehen können, dass also Alters- und Methodeneffekte konfundiert sein können.

4. Diskussion

Der erste Teil der vorliegenden Arbeit hatte das Ziel, die allgemeine Entwicklung des inneren Arbeitsmodells von Bindung über das Kleinkindalter hinaus zu beschreiben. Dazu wurden vier Komponenten des inneren Arbeitsmodells konzeptionalisiert und deren Entwicklung im Vorschulalter untersucht. Die Diskussion der Befunde gliedert sich nach diesen vier Komponenten.

4.1 Fähigkeit zur Perspektivenübernahme

Die Komponente „Perspektivenübernahme“ wurde in der vorliegenden Arbeit nicht separat untersucht. Sie lässt sich aber indirekt durch das Wissen der Kinder über die eigene Bezugsperson sowie über andere Mutter-Kind-Dyaden erfassen.

In diesem Abschnitt wird kurz auf wesentliche Aspekte des Konzepts „Perspektivenübernahme“ eingegangen¹⁹ und es werden die Befunde zum Wissen über die eigene Mutter-Kind-Dyade und über fremde Mutter-Kind-Dyaden diskutiert. Auf die Vorstellungen über die Handlungen anderer Kinder sowie auf die Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen wird unter Punkt I 4.2 explizit eingegangen. Dabei werden auch Aspekte der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme aufgegriffen.

In der Beschreibung der Phase der zielkorrigierten Partnerschaft ist die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ein ganz wesentlicher Aspekt. Nur wenn ein Kind die kognitiven Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme erworben hat, ist es in der Lage zu erkennen, dass seine Bezugsperson eigene Pläne und Ziele hat, die mit denen des Kindes nicht übereinstimmen müssen (Bowlby, 1986). Piaget (1983) gelangte an Hand von Studien mit Vorschul- und Schulkindern (bekannt als „Drei-Berge-Versuch“) zu dem Schluss, dass Kinder bis zu 8 Jahren nicht dazu in der Lage sind, ihr Denken zu dezentrieren und somit nicht die Perspektive anderer übernehmen können. Nachfolgende Untersuchungen verwendeten einen ähnlichen Aufbau, der aber eher der Erfahrungswelt des Kindes entsprach. Diese zeigten, dass die Kinder wesentlich früher, nämlich bereits im Alter von 3 bis 3½ Jahren die Perspektive anderer übernehmen können (Hughes, 1975; Donaldson, 1991). Studien aus dem Bereich der „theory of mind“-Forschung unterstützen diesen Befund: ab etwa 3 Jahren beginnen Kinder Repräsentationen der Konzepte Wunsch und Wahrnehmung sowie nicht-repräsentationale Konzepte von Überzeugungen zu entwickeln (Bartsch & Wellman, 1995) (intermittierende Phase in der Entwicklung der „theory of mind“). Damit können sie ab diesem Alter erkennen, dass zwei Menschen ähnliche oder verschiedene Wünsche oder Vorlieben bezüglich eines Objekts haben, und beginnen etwas später (mit etwa 4 Jahren) auch zu verstehen, dass zwei Menschen verschiedene Überzeugungen über das gleiche Objekt besitzen können (Flavell et al., 1990; Perner, 1983; Woolley & Wellman, 1993). Im Alter von 3 bis 3½ Jahren verstehen Kinder falsche Überzeugungen aber nur dann, wenn die Gegenbeweise für ihre

¹⁹ Im Theorieteil wurde im Rahmen der Beschreibung der sozial-kognitiven Entwicklung bereits auf wesentliche Aspekte der Perspektivenübernahme eingegangen. Zum besseren Verständnis werden in der Diskussion theoretische Aspekte teilweise wieder aufgegriffen oder neu dargestellt.

Theorie besonders deutlich sind (Gopnik & Wellman, 1994); das heißt, dass sie nur dann erkennen können, dass eine andere Person eine andere Überzeugung hat als sie selbst, wenn dies besonders deutlich in Erscheinung tritt.

Bowlby (1969) nahm an, dass die Phase der zielkorrigierten Partnerschaft etwa mit 3 Jahren beginnt. Die Befunde von Hughes (1975) und die der „theory of mind“-Forschung weisen darauf hin, dass Kinder etwa ab diesem Alter zu einer einfachen Perspektivenübernahme in der Lage sind, wenn die Situation der Erfahrungswelt des Kindes entspricht, wenn es darum geht, Wünsche (noch nicht Überzeugungen) anderer zu verstehen, oder wenn besonders deutlich wird, dass andere Personen eine andere Überzeugung haben als sie selbst. Marvin und Britner (1999) differenzieren zwei Entwicklungsstufen in der vierten Phase der Bindungsentwicklung. Die erste Stufe, die sich etwa um den dritten Geburtstag des Kindes entwickelt, bezeichnen sie mit dem Begriff „emergent partnership“. Zu diesem Zeitpunkt kann ein Kind Bindungsverhalten aufschieben und die Pläne der Bezugsperson in seinen eigenen Plan von Nähe einbeziehen, es ist aber noch nicht in der Lage, auf repräsentationaler Ebene einen gemeinsamen Plan zu entwerfen. Dies steht im Einklang mit den Befunden der „theory of mind“-Forschung, nach denen Kinder in der intermittierenden Phase der Theorieentwicklung zwar repräsentationale Konzepte von Wünschen, nicht aber von Überzeugungen entwickelt haben (Gopnik & Wellman, 1994). Sie realisieren noch nicht, dass das, was der Handelnde denkt (also seine Repräsentationen von der Welt), seine Handlungen bestimmt (Bartsch & Wellman, 1995). Erst die zweite Stufe, die etwa mit 4 Jahren beginnt, beschreibt die eigentliche zielkorrigierte Partnerschaft (Marvin & Britner, 1999). Jetzt kann das Kind seine eigenen Ziele und Pläne mit denen der Bindungsperson auf repräsentationaler Ebene simultan koordinieren, so dass es die Perspektive der Bindungsperson getrennt von der eigenen betrachten kann, erkennen kann, ob es sich um gemeinsame oder konkurrierende Ziele handelt und in der Lage ist, einen Plan zu entwickeln, mit dem eine gemeinsame Perspektive konstruiert werden kann. Auch dies stimmt mit Ergebnissen der „theory of mind“-Forschung überein, nach denen ein Kind mit etwa 4 Jahren eine „Überzeugungs-Wunsch-Theorie“ entwickelt, deren Hauptmerkmal die Fähigkeit, Repräsentationen der eigenen Überzeugungen und der Überzeugungen anderer zu bilden (Gopnik & Wellman, 1994) und mit Hilfe dieser Repräsentationen korrekte Handlungsvorhersagen zu machen, ist (Wimmer & Perner, 1983).

In der vorliegenden Studie wurden die Kinder neben ihren Vorstellungen zu den eigenen Handlungsmöglichkeiten auch zu den Erwartungen an das Verhalten der eigenen Bindungsperson sowie nach ihrem Wissen über das Verhalten anderer Mutter-Kind-Dyaden in bindungsrelevanten Situationen befragt. Um diese Fragen beantworten zu können, müssen die Kinder also die Perspektive der eigenen Bindungsperson, anderer Kinder und deren Bindungspersonen übernehmen können. Im Folgenden werden die Ergebnisse zum Vergleich des Wissens über die eigene Mutter-Kind-Dyade mit dem Wissen über andere Mutter-Kind-Dyaden diskutiert.

Zu beiden Messzeitpunkten konnte gezeigt werden, dass das Wissen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten in bindungsrelevanten Situationen in allen untersuchten Altersstufen

differenzierter war als das Wissen über die Handlungsmöglichkeiten anderer Kinder, und dass das Wissen über die Verhaltensweisen der eigenen Bindungsperson größer war als das Wissen über das Verhalten der Bezugspersonen anderer Kinder.²⁰ Zudem wurde dargestellt, dass das Wissen der Kinder aller Altersgruppen in beiden Untersuchungen über die eigene Mutter-Kind-Dyade differenzierter war als über fremde Mutter-Kind-Dyaden. Im Längsschnitt konnten die beschriebenen Effekte bestätigt werden.

Das Wissen der Kinder über die eigene Dyade war also differenzierter als über fremde Mutter-Kind-Dyaden. Dieser Befund steht in Einklang mit Annahmen aus der Bindungsforschung. Um die Funktion, den Aufbau und die Wirkungsweise von inneren Arbeitsmodellen zu erklären, werden unter anderem Theorien von Ereignisrepräsentationen herangezogen (Bretherton & Munholland, 1999). Nelson (1986) nimmt an, dass Ereignisschemata die Bausteine sind, aus denen ein Kind grundlegende Repräsentationen aufbaut. Abstrakte Konzepte wie „die Mutterrolle“ oder „was Mütter im allgemeinen machen“ werden vermutlich durch die weitere Verarbeitung der Ereignisschemata vermittelt. Die von Schank (1982) postulierte Zergliederung komplexer Ereignisschemata in kleinere Einheiten und gegebenenfalls deren Neuordnung innerhalb einer Ereignisabfolge kann erklären, warum Erfahrungen mit Bindungspersonen auch allgemeinere, normativ funktionierende Arbeitsmodelle (z.B. über die Mutterrolle) beeinflussen können, oder allgemeiner, wie das autobiographische Gedächtnis in einer Vielzahl genereller Wissensstrukturen verinnerlicht wird (Bretherton et al., 1990). Eine bestimmte Erfahrung wie z.B. eine Bindungserfahrung eines Kindes mit seinem Vater wird als „erfahrungsnahes“ Schema vom Fürsorgeverhalten des Vaters diesem Kind gegenüber gespeichert („Mein Vater hat mich in seine Arme genommen, weil ich verängstigt war“). Die gleiche Erfahrung kann aber auch als übergeordnetes Schema davon gespeichert werden, was der Vater macht, wenn das Kind traurig oder verunsichert ist („Wenn ich ängstlich bin, beschützt mich mein Vater“). Dieses Schema kann dann wiederum in ein allgemeines (übergeordnetes) Schema von der Unterstützung des Vaters eingebettet werden („Mein Vater ist immer da, wenn ich ihn brauche“). Diese Schema-Netzwerke, die unterschiedliche Aspekte der Beziehung des Kindes zu seinem Vater repräsentieren, bilden dann das Arbeitsmodell über den Vater und geben einen Input in ein („erfahrungsfernes“) Arbeitsmodell von der Vaterrolle im allgemeinen. Diese Arbeitsmodelle leiten auch, was ein Kind in Beziehungen zu anderen erwartet und können Arbeitsmodelle über die Natur des Menschen als vertrauensvoll oder abweisend beeinflussen (Bretherton & Munholland, 1999).

Nach diesen Annahmen entsprechen in der vorliegenden Untersuchung die Vorstellungen, die ein Kind über seine eigenen Handlungsmöglichkeiten hat, den „erfahrungsnahen“ Schemata. Allgemeinere Konzepte, wie „das Verhalten von Kindern in bindungsrelevanten Situationen“ bilden „erfahrungsferne“ Schemata. Gleiches lässt sich auf die Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen übertragen: die Erfahrungen eines Kindes mit seiner eigenen Bindungsperson

²⁰ Der Unterschied in der Differenzierung des Wissens wurde lediglich für die jüngsten Kinder in der ersten Studie in Bezug auf die Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern statistisch nicht bedeutsam. In der zweiten Untersuchung war der Unterschied bezüglich der Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen nur tendenziell signifikant.

sind „erfahrungsnah“, das Wissen über die Verhaltensmöglichkeiten anderer Bindungspersonen („das was Bindungspersonen in bindungsrelevanten Situationen machen“) entspricht dem „erfahrungsfernen“ Schema. Es kann angenommen werden, dass erfahrungsnahe Gedächtnisinhalte differenzierter und leichter abrufbar sind, was dazu beitragen kann, dass Kinder mehr eigene Handlungsmöglichkeiten bzw. mehr Handlungen der eigenen Bindungsperson generieren können.

Zu beiden Messzeitpunkten wurde ein in diesem Zusammenhang sehr interessantes Ergebnis gefunden: Kinder aller Altersgruppen berichteten mehr Handlungen zur eigenen Mutter-Kind-Dyade als zu fremden Mutter-Kind-Dyaden. Das Wissen über die eigene Bindungsbeziehung war also differenzierter als das Wissen über die Bindungsbeziehungen anderer Kinder. Besonders aufschlussreich ist hierbei, dass die Kinder aller Altersgruppen zu beiden Messzeitpunkten die meisten Handlungen zu sich selbst nannten, etwas weniger Handlungen zur eigenen Bindungsperson. Noch weniger Handlungen gaben sie allerdings zu anderen Kindern und die wenigsten zu den Bindungspersonen anderer Kinder an. Sie scheinen sich also leichter in die Lage der eigenen Bindungsperson hinversetzen zu können als in die Handlungsweisen anderer Kinder oder deren Bezugspersonen. Hier lässt sich also eine Hierarchie der Gedächtnisinhalte hinsichtlich der Nähe der Erfahrungen feststellen.

Man könnte annehmen, dass der Unterschied zwischen dem Wissen über die eigene Dyade und über fremde Dyaden mit zunehmendem Alter geringer wird, da Kinder mit steigendem Alter eher dazu in der Lage sind, sich in andere hineinzuversetzen (Hughes, 1975; Flavell et al., 2001). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung machen aber deutlich, dass der Unterschied bestehen bleibt bzw. mit zunehmendem Alter sogar noch größer wird. Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme steigert sich zwar mit Verlauf des Vorschulalters, was dadurch deutlich wird, dass die Kinder (zum zweiten Messzeitpunkt) mit steigendem Alter mehr Handlungen auch zur fremden Dyade nennen. Neben dieser Fähigkeit scheinen aber auch die Erfahrungen eines Kindes einen Einfluss darauf zu haben, wie differenziert sein Wissen über Bindung ist. Da die Erfahrung besonders über die eigene Mutter-Kind-Dyade wachsen, bleibt das Wissen auch bei den ältesten Kindern über die eigene Dyade differenzierter als über fremde Dyaden.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchungen sind bezüglich der jüngsten Kinder teilweise inkonsistent. Zum ersten Messzeitpunkt gaben sie zwar auf deskriptiver Ebene etwas mehr Handlungsalternativen zu sich selbst als zu anderen Kindern an, dieser Befund wurde jedoch nicht signifikant. In der zweiten Untersuchung nannten sie nur tendenziell mehr Handlungen der eigenen Bindungsperson als Handlungen von Bindungspersonen anderer Kinder. Das Arbeitsmodell kleiner Kinder ist nach Spangler und Zimmermann (1999) noch auf affektiv-prozeduraler Ebene organisiert. Das Wissen über Bindung ist also an die eigenen Erfahrungen gebunden und in seiner Variationsbreite stark eingeschränkt. Es ist anzunehmen, dass die jüngsten Kinder kaum zwischen sich und anderen unterscheiden und somit die eigenen Erfahrungen auch als Grundlage für die Beschreibung des Verhaltens anderer Kinder verwenden. Das allgemeine Bindungswissen der jüngsten Kinder scheint also noch ihrem individuellen Wissen über die eigenen Bindungsbeziehungen zu entsprechen.

Die „theory of attachment“, die ein Kind bis dahin entwickelt hat, erklärt also Phänomene entsprechend der eigenen Erfahrungen. Erst im Laufe des Vorschulalters entwickelt sich daraus eine abstraktere Theorie, die auch Verhaltensweisen beinhaltet, die in der eigenen Bindungsbeziehung keine Rolle spielten. Dies wird zum einen darin deutlich, dass Kinder mit zunehmendem Alter auch über andere Beziehungen ein differenzierteres Wissen erworben haben, vor allem aber darin, dass sie mit zunehmendem Alter auch Handlungen ausschließlich über andere Dyaden kennen, die sie für die eigene Dyade nicht angegeben haben.

4.2 Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern und Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen

4.2.1 Differenzierung des Bindungswissens im Vorschulalter

Zwei weitere Komponenten des inneren Arbeitsmodells von Bindung, die mit Hilfe des Modells von Crick und Dodge (1994) konzipiert wurden, betreffen die „Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ und die „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“. Im Prozess der Informationsverarbeitung werden, nachdem ein Ziel ausgewählt wurde, verschiedene Reaktionsmöglichkeiten generiert und im Hinblick auf ihre Effizienz evaluiert. Dabei kann zum einen auf mögliche Verhaltensweisen aus dem Gedächtnisinhalt zurückgegriffen werden, zum anderen können aber auch entsprechend der aktuellen Situation neue Strategien konstruiert werden (Crick & Dodge, 1994). Die Auswahl des eigenen Verhaltens richtet sich dabei vor allem nach den Erwartungen an die Reaktionen des Interaktionspartners auf dieses Verhalten (Crick & Dodge, 1994).

Mit Hilfe der in der Einleitung dargestellten Befunde aus der sozial-kognitiven Entwicklung, aus der „theory of mind“-Forschung und der Annahmen über das innere Arbeitsmodell von Bindung sowie aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung lassen sich folgende Thesen über die Veränderungen der „Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ und der „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ formulieren, auf die anschließend explizit eingegangen wird. 1) Im Laufe des Vorschulalters zeichnet sich eine Zunahme im Wissen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern und von Bindungspersonen ab, da zunehmend Repräsentationen über psychologische Funktionen gebildet werden (Bowlby, 1969; Perner, 1991). Mit der Bildung von Repräsentationen verändert sich auch die Organisation des inneren Arbeitsmodells von Bindung (Bowlby, 1969; Spangler & Zimmermann, 1999). Dies ermöglicht spezifischere Bewertungsprozesse und führt zu einer größeren Variationsbreite alternativer Handlungsmöglichkeiten. 2) Das Wissen über die eigene Dyade ist während des gesamten Vorschulalters differenzierter als das Wissen über fremde Dyaden. 3) Bereits die jüngsten Kinder können auf ihre Erfahrungen zurückgreifen, um Handlungsalternativen zu generieren. Deshalb bestehen keine fehlenden Vorstellungen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten und über die Handlungen der eigenen Bindungsperson. Fehlende Vorstellungen über fremde Mutter-Kind-Dyaden

nehmen im Laufe des Vorschulalters ab. 4) Versteht man die Entwicklung des inneren Arbeitsmodells von Bindung als Entwicklung einer „theory of attachment“, zeichnet sich eine Wissenszunahme über die eigene Bindungsbeziehung deshalb ab, da Kinder mit zunehmendem Alter elaboriertere Theorien entwickeln (in Analogie zur Entwicklung einer „theory of mind“, Gopnik & Wellman, 1994). Mit diesen zunehmend abstrakteren Theorien sind Kinder immer mehr in der Lage, auch Handlungsmöglichkeiten anderer Mutter-Kind-Dyaden zu generieren. 5) Hohe Standardabweichungen in den einzelnen Altersgruppen sprechen dafür, dass das Alter nicht die einzige Einflussvariable auf die Entwicklung einer „theory of attachment“ ist.

1) Organisation des inneren Arbeitsmodells im Vorschulalter: Bildung von Repräsentationen

Crick und Dodge (1994) nehmen an, dass die Anzahl generierter Handlungsmöglichkeiten im Prozess der Informationsverarbeitung aufgrund der Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten mit zunehmendem Alter ansteigen sollte. Eine der wesentlichsten kognitiven Errungenschaften im Vorschulalter ist die Bildung von Repräsentationen über psychologische Funktionen („representational model of mind“, Perner, 1991). Perner (1991) beschreibt drei Ebenen von Repräsentationen, die sich der Reihe nach entwickeln. Die jeweils untere Ebene bildet dabei die Voraussetzung für die Entwicklung der nächst höheren Ebene. *Primäre Repräsentationen*, die sich im ersten Lebensjahr entwickeln, erlauben es dem Kind, ausschließlich reale Situationen zu begreifen (= aktuelle Erfahrungen). Dagegen ermöglichen es *sekundäre Repräsentationen*, die sich ab dem zweiten Lebensjahr entwickeln, verschiedene Situationen zu verstehen. Bei diesen Situationen kann es sich um bereits vergangene Ereignisse oder um Vorhersagen über die Zukunft handeln. Daneben kann es sowohl reale als auch vorgestellte Situationen betreffen. Mit etwa 4 Jahren entwickelt ein Kind zudem *Metarepräsentationen*. Diese ermöglichen es ihm, zu verstehen, dass jemand anderes etwas repräsentiert.

Die Fähigkeit, Repräsentationen zu bilden, hat einen großen Einfluss auf den Umfang des Wissens der Kinder über Bindung. Auch Bowlby (1969) betonte die wesentliche Bedeutung von Repräsentationen in der Bindungsentwicklung. Er argumentierte, dass Bindungsverhalten über das Kleinkindalter hinaus anhält, dass aber die Mittel, durch die ein Ziel erreicht wird, zunehmend differenzierter werden. Auf der Stufe der zielkorrigierten Partnerschaft ist nicht mehr die körperliche Nähe der Bezugsperson das entscheidende Ziel, sondern die kognitive Repräsentation ihrer Verfügbarkeit, wenn das Kind ihre Hilfe braucht (Ainsworth, 1990).

Damit führt die Bildung von Repräsentationen auch zu einer neuen Organisationsebene des inneren Arbeitsmodells von Bindung. Bei Kleinkindern (am Ende des ersten Lebensjahres) ist das Wissen über Bindung auf affektiv-prozeduraler Ebene organisiert (Spangler & Zimmermann, 1999). Durch spezifische Interaktionserfahrungen „weiß“ ein Kind, wie es sich in bindungsrelevanten Situationen verhalten soll, um die Bindungs-Explorations-Balance aufrecht zu erhalten. Die Verhaltensstrategie, die ein Kind dabei auswählt, ist durch implizite Erwartungen an die Verhaltensreaktionen der Bindungsperson determiniert. Das Wissen über Bindung ist also an die eigenen Erfahrungen gebunden und in seiner Variationsbreite stark eingeschränkt (vgl. *primäre*

Repräsentationen, Perner, 1991). Mit dem Beginn des symbolischen Denkens erlangt ein Kind die Fähigkeit, psychische Zustände und Handlungsoptionen zu repräsentieren und sie mental zu verknüpfen (vgl. *sekundäre Repräsentationen* und *Metarepräsentationen*, Perner, 1991). Dies ermöglicht spezifischere Bewertungsprozesse und vergrößert die Variationsbreite alternativer Reaktionsmöglichkeiten (Bowlby, 1969; Spangler & Zimmermann, 1999; Spangler & Delius, 2002).

In der vorliegenden Untersuchung wurde zu beiden Messzeitpunkten deutlich, dass das Wissen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten im Laufe des Vorschulalters ansteigt. In der ersten Untersuchung waren die Unterschiede im Umfang des Wissens der Kinder zwischen 3 und 4 Jahren sowie zwischen 4 und 5 Jahren signifikant; in der zweiten Studie zeigte sich hingegen ab dem Alter von 3 Jahren zwischen allen Altersgruppen ein signifikanter Wissenszuwachs. Schon die jüngsten Kinder verfügten also über Bindungswissen. Fast alle dreijährigen Kinder konnten mindestens eine Handlungsmöglichkeit zu sich selbst angeben. Der Mittelwert (über drei Geschichten) lag zum ersten Messzeitpunkt bei etwa zwei und zum zweiten Messzeitpunkt bei etwa drei Handlungsalternativen. Damit wurde deutlich, dass bereits Dreijährige über Wissen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten verfügten, dieses Wissen jedoch noch sehr stark eingeschränkt war. Denkbar ist, dass die Kinder diesen Alters nur die Strategie nennen, mit der sie in der gegebenen Situation auch tatsächlich reagieren würden, da sie noch keine Repräsentationen über alternative Strategien gebildet haben, sondern sehr stark auf die Verhaltensebene angewiesen sind. Für nachfolgende Untersuchungen wäre es deshalb interessant zu prüfen, ob die angegebenen Strategien der Kinder mit ihrem tatsächlichen Verhalten übereinstimmen, oder ob sie bereits über Bindungswissen verfügen, das außerhalb ihrer eigenen Erfahrungen liegt.

Mit der vorliegenden Untersuchung konnte eine Differenzierung des Wissens über das gesamte Vorschulalter festgestellt werden. Bei jüngeren Kindern scheinen die Vorstellungen über sich selbst in Bindungsbeziehungen noch nicht so weit entwickelt zu sein wie bei älteren Kindern. Mit zunehmendem Alter wird das Wissen der Kinder über die Handlungsmöglichkeiten, mit denen sie ein gesetztes Ziel erreichen können, differenzierter. Sie sind nicht mehr ausschließlich auf die Verhaltensebene angewiesen, um Vorstellungen über Handlungsmöglichkeiten generieren zu können, sondern können zudem repräsentierte Strategien abrufen und diese auf die aktuelle Situation anpassen oder entsprechend der aktuellen Situation neue Verhaltensweisen generieren.

Darüber hinaus kann ein Kind zunehmend auch psychische Zustände und Handlungsoptionen der Bindungsperson repräsentieren (= *Metarepräsentation*, Perner, 1991). Bowlby (1986) nahm an, dass die Phase der zielkorrigierten Partnerschaft zwischen dem zweiten und dem dritten Geburtstag des Kindes beginnt. Nach Marvin und Britner (1999) geht der Übertritt in diese Phase mit grundlegenden kognitiven Veränderungen einher, die auch die Fähigkeit eines Kindes betreffen, Metarepräsentationen zu bilden. In Studien von Marvin (1977) sowie von Marvin und Greenberg (1982) konnte gezeigt werden, dass die meisten Kinder aus sozial risikoarmem Umfeld erst um ihren vierten Geburtstag herum die Stufe der zielkorrigierten Partnerschaft erreichten, da sie erst zu diesem Zeitpunkt über die notwendigen kognitiven Voraussetzungen verfügten. Die Kinder konnten aufgrund ihres Verhaltens in einer Trennungssituation den Phasen der Bindungsentwicklung

zugeordnet werden. Zudem konnte nachgewiesen werden, dass die Fähigkeit, Schlussfolgerungen über die Einflussvariablen auf die Handlungen der Bindungsperson zu ziehen, eng mit den Phasen der Bindungsentwicklung zusammenhängt. Kinder auf der Stufe der zielkorrigierten Partnerschaft konnten aufgrund ihrer erweiterten kognitiven Fähigkeiten und ihrer Erfahrungen schließen, dass ihre Bindungsperson eigene Ziele verfolgt, die nicht immer von ihrem Willen beeinflusst werden können. Die meisten Dreijährigen waren dazu noch nicht in der Lage (Marvin & Britner, 1982).

Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigten, dass das Wissen der Kinder über das Verhalten der eigenen Bezugsperson zwischen 4 und 5 Jahren besonders stark zunahm, also ein Jahr später als das Wissen bezüglich der eigenen Handlungsalternativen. Diese Befunde weisen wie die Ergebnisse von Marvin und Britner (1982) darauf hin, dass ab dem Alter von 4 Jahren entscheidende Veränderungen in der Organisation des inneren Arbeitsmodells stattfinden, die auch den Beginn der Phase der zielkorrigierten Partnerschaft betreffen.

Zu beiden Messzeitpunkten der vorliegenden Untersuchung zeigte sich jedoch auch, dass schon dreijährige Kinder über gewisse Erwartungen an das Verhalten ihrer eigenen Bindungsperson verfügten. Fast alle Kinder hatten zumindest ein geringfügiges Wissen darüber, wie sich ihre Bezugsperson in bindungsrelevanten Situationen verhält. Dies wird darin deutlich, dass fast alle Kinder mindestens eine Handlungsmöglichkeit der eigenen Bindungsperson nennen konnten. In der zweiten Untersuchung konnte zudem bereits zwischen 3 und 4 Jahren eine signifikante Differenzierung des Wissens nachgewiesen werden. Nach Marvin und Britner (1999) entwickelt sich etwa um den dritten Geburtstag des Kindes herum die Stufe der „beginnenden Partnerschaft“, die eine Vorstufe der zielkorrigierten Partnerschaft darstellt. Innere Arbeitsmodelle bestehen zu diesem Zeitpunkt bereits aus komplexen Netzwerken von Ereignisschemata (Bretherton, 1993), das Kind kann aber noch keine internalen Operationen an diesem Netzwerk durchführen, sondern das Netzwerk nur durch sein Verhalten beeinflussen (Bretherton, 1993; Marvin & Britner, 1999). Kinder können in diesem Alter Verhalten der Bindungsperson berichten, so wie es in den Ereignisschemata repräsentiert ist, also Verhalten, das sie selbst konkret erlebt haben. Dies könnte erklären, warum jüngere Kinder zu beiden Messzeitpunkten weniger Handlungen angaben als ältere Kinder. Nach Marvin und Britner (1999) beginnt die eigentliche Phase der zielkorrigierten Partnerschaft erst mit etwa 4 Jahren, nämlich dann, wenn ein Kind in der Lage ist, sein eigenes Verhalten mit einem konkurrierenden Plan der Bindungsperson in Einklang zu bringen und so einen gemeinsamen Plan zu entwerfen. Dazu muss ein Kind sowohl die eigenen Pläne als auch die der Bindungsperson repräsentiert haben und es muss diese Repräsentationen miteinander verknüpfen können. In der vorliegenden Arbeit wurde das theoretische Wissen der Kinder untersucht, nicht ihr aktuelles Verhalten. Um zu klären, ob die Differenzierung des Wissens über die eigene Bindungsperson zwischen 4 und 5 Jahren als Hinweis dafür angesehen werden kann, dass ein Kind die notwendigen Voraussetzungen erworben hat, um einen gemeinsamen Plan entwerfen zu können, sind weitere Untersuchungen notwendig.

Zusammenfassend zeigten die Ergebnisse, dass im Wissen der Kinder über die eigene Mutter-Kind-Dyade mit etwa 4 Jahren entscheidende Veränderungen auftreten. Diese Veränderungen

können dadurch erklärt werden, dass Kinder ab diesem Alter in der Lage sind, sowohl sekundäre Repräsentationen als auch Metarepräsentationen (Perner, 1991) zu bilden. Das innere Arbeitsmodell von Bindung ist auf repräsentationaler Ebene organisiert. Auch dreijährige Kinder verfügten über Bindungswissen, dieses Wissen war jedoch noch stark eingeschränkt. Entsprechend der Annahmen über die Organisation des inneren Arbeitsmodells ist es wahrscheinlich, dass die jüngsten Kinder vor allem Erfahrungen auf affektiv-prozeduraler Ebene berichten (vgl. Spangler & Zimmermann, 1999) und damit auf das Wissen aus ihren eigenen erlebten Erfahrungen beschränkt sind.

2) Das Wissen über die eigene Dyade ist differenzierter als das Wissen über fremde Dyaden

Im letzten Abschnitt wurde die Organisation des inneren Arbeitsmodells im Vorschulalter beschrieben. Dabei wurde lediglich das Wissen der Kinder über die eigene Mutter-Kind-Dyade diskutiert. In der vorliegenden Arbeit wurde jedoch auch das Wissen der Kinder über fremde Mutter-Kind-Dyaden untersucht. Darauf wird in den folgenden Punkten eingegangen.

Wie unter Punkt I 4.1 bereits ausführlich dargestellt wurde, war das Wissen der Kinder über die eigene Mutter-Kind-Dyade während des gesamten Vorschulalters differenzierter als das Wissen über fremde Dyaden. Dies trifft auch zu, wenn man die Komponenten „Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ und „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ getrennt betrachtet. Auch wenn sich das Wissen über die Handlungsmöglichkeiten anderer Kinder etwa parallel zu dem Wissen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten entwickelte, so lag es doch deutlich auf einem niedrigeren Niveau. Entsprechendes gilt für das Wissen über das Verhalten von Bindungspersonen. Unter Punkt I 4.1 wurde diskutiert, dass unter anderem die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (vgl. Hughes, 1975; Donaldson, 1991) einen Einfluss auf die Anzahl generierter Handlungsmöglichkeiten zu anderen Personen hat. Darüber hinaus wurde angesprochen, dass ein Kind zunächst „erfahrungsnahe“ Repräsentationen bildet, bevor diese auch in Form von allgemeineren („erfahrungsferneren“) Konzepten repräsentiert werden (vgl. Bretherton & Munholland, 1999). Zudem kann mit der Entwicklung einer „theory of attachment“ erklärt werden, warum das Wissen über die eigene Dyade differenzierter ist als das Wissen über fremde Dyaden. Darauf wird unter Punkt 4) in diesem Abschnitt eingegangen.

3) Fehlende Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern und von Bezugspersonen

Im Alter von 3 Jahren haben Kinder bereits einige Erfahrungen in ihren Bindungsbeziehungen gesammelt. In diesem Alter sind sie in der Lage, primäre und sekundäre Repräsentationen zu bilden (Perner, 1991). Deshalb ist in der vorliegenden Untersuchung zu erwarten, dass alle Kinder, also auch die jüngsten, gewisse Vorstellungen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten und über die der eigenen Bindungsperson in bindungsrelevanten Situationen besitzen. Entsprechend dieser Annahme zeigte sich, dass fast alle Kinder mindestens eine eigene Handlungsalternative nennen konnten.²¹ Die überwiegende Mehrheit der Kinder (zwischen 80% und 90%) konnte bereits im Alter

²¹ Eine Ausnahme bildeten lediglich 2 von 17 Kindern der jüngsten Altersgruppe zum zweiten Messzeitpunkt, die keinerlei Handlungen zu sich selbst angaben. Da sich der Effekt zum ersten

von 3 bis 3½ Jahren Angaben zum Verhalten der eigenen Bindungsperson machen. Fast alle Kinder konnten sich also bereits mit 3 Jahren in das Verhalten der eigenen Bindungsperson hineinversetzen. Wahrscheinlich ist, dass diese Kinder Verhaltensweisen der Bindungsperson berichten, die sie selbst schon erlebt haben und beobachten konnten. Sie generieren also vermutlich keine neuen Verhaltensweisen. Allerdings waren noch nicht alle Dreijährigen in der Lage, Verhaltensweisen der eigenen Bindungsperson anzugeben. Das Alter ist also nicht der einzige Einflussfaktor auf die Fähigkeit, „Erwartungen an das Verhalten der eigenen Bindungsperson“ benennen zu können. Darauf wird im zweiten Teil der Arbeit eingegangen.

Nachfolgende Untersuchungen mit jüngeren Kindern könnten klären, ab welchem Alter die Kinder frühestens in der Lage sind, Vorstellungen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten und über das Verhalten der eigenen Bindungsperson zu generieren.

Wie dargestellt wurde, nannten bereits einige der jüngsten Kinder auch Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten anderer Kinder und deren Bindungspersonen. Diese Vorstellungen wurden im Laufe des Vorschulalters differenzierter. Um sicher zu stellen, dass die Kinder tatsächlich über Wissen über die Handlungsmöglichkeiten anderer Kinder und deren Bindungspersonen verfügten statt lediglich ihre eigenen Erfahrungen auf die anderer zu übertragen, wurde in der Datenanalyse neben der Anzahl der Handlungen, die sie *insgesamt* zu anderen Kindern bzw. *insgesamt* zu anderen Bindungspersonen nannten, auch die Anzahl der Handlungen, die Kinder *ausschließlich* zu anderen Kindern bzw. *ausschließlich* zu anderen Bindungspersonen angaben, erfasst. Die Ergebnisse zeigten, dass nur wenige der jüngsten Kinder Handlungen ausschließlich zu anderen Kindern nennen konnten. Der Anteil der Kinder, die über kein Wissen ausschließlich über andere Kinder verfügten, war in der jüngsten Altersgruppe sehr hoch und sank zu beiden Messzeitpunkten mit zunehmendem Alter ab.

Etwa ein Viertel aller Kinder konnte zudem keine Angaben zu den Handlungen anderer Bindungspersonen machen. Auch hier zeigte sich (zum zweiten Messzeitpunkt), dass der Anteil der Kinder, die über kein Wissen verfügten, mit zunehmendem Alter abnahm.

Zusammenfassend verdeutlichen die Ergebnisse, dass schon Dreijährige über Wissen über die eigene Dyade verfügten. Da dieses Wissen noch stark an die eigenen Erfahrungen gebunden ist, war es jedoch noch relativ undifferenziert. Der Anteil der Kinder, die über keine Vorstellungen über fremde Dyaden verfügten, war wesentlich höher als bezüglich der eigenen Dyade. Vor allem den jüngsten Kindern fehlte das Wissen über fremde Dyaden.

Die Befunde sprechen dafür, dass das Wissen eines Kindes über Bindung zunehmend elaborierter wird und zunehmend auch Situationen, die außerhalb der eigenen Erfahrungen liegen, umfasst. Ein Kind erwirbt demnach mit der Fähigkeit, Repräsentationen zu bilden, zunehmend neben dem Wissen über sich selbst in Bindungsbeziehungen auch ein allgemeines Wissen über Bindung. Darauf wird im nächsten Abschnitt explizit eingegangen.

4) Entwicklung einer „theory of attachment“

Messzeitpunkt nicht zeigte und da die überwiegende Mehrheit der jüngsten Kinder auch zum zweiten Messzeitpunkt Angaben machen konnte, kann dieser Befund jedoch außer Acht gelassen werden.

In der Einleitung dieser Arbeit wurde vorgeschlagen, die Entwicklung des inneren Arbeitsmodells von Bindung - in Analogie zur Entwicklung einer „theory of mind“ (Gopnik & Wellman, 1994) - als Entwicklung einer „theory of attachment“ zu beschreiben. Die Differenzierung des Wissens der Kinder über Bindung im Laufe des Vorschulalters lässt sich dann dadurch erklären, dass Kinder zunehmend elaboriertere Theorien über Bindung entwickeln. Mit diesen zunehmend abstrakteren Theorien sind die Kinder allmählich auch in der Lage, Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten anderer Mutter-Kind-Dyaden zu generieren.

Innerhalb der „theory of mind“-Forschung wird postuliert, dass etwa zwischen 3 und 4 Jahren ein Wechsel von einer „Wunsch-Wahrnehmungs-Theorie“ zu einer „Wunsch-Überzeugungs-Theorie“ stattfindet. Ein wesentliches Merkmal der neuen Theorie ist, dass Kinder repräsentationale Konzepte von „Wunsch“ und „Wahrnehmung“, später auch von „Überzeugung“ erwerben (Bartsch & Wellman, 1995). Diese Repräsentationen können sich mit der Zeit verändern und sind abhängig von den Erfahrungen, die eine Person gemacht hat. Mit Hilfe der „theory of mind“, die ein Kind entwickelt, kann es Situationen erklären und interpretieren sowie Handlungen anderer Personen zunehmend vorhersagen (Gopnik & Wellman, 1994).

In der vorliegenden Untersuchung sollte sich demnach eine Differenzierung des Wissens über die *eigenen Handlungsmöglichkeiten* abzeichnen, da die Kinder in der Lage sind, verschiedene repräsentierte Strategien darüber, wie sie in bindungsrelevanten Situationen handeln können, abzurufen und gegebenenfalls bestehende Strategien auf die aktuelle Situation anzupassen oder neue Strategien zu entwickeln. Eine signifikante Differenzierung des Wissens zeigte sich in der ersten Untersuchung zwischen 3 und 4 Jahren sowie zwischen 4 und 5 Jahren, in der zweiten Studie wurde ein signifikanter Wissenszuwachs ab dem Alter von 3 Jahren zwischen allen Altersgruppen deutlich. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass auch bezüglich einer „theory of attachment“ ein Theorienwandel stattfindet, mit dem es möglich wird, mehrere alternative Handlungsmöglichkeiten zu generieren. Die Kompetenzen, die ein Kind innerhalb der „theory of mind“-Entwicklung erwirbt, haben einen Einfluss auf die Entwicklung der „theory of attachment“. Die Fähigkeit, Repräsentationen über das eigene Verhalten und über mögliche Reaktionen der Bindungsperson zu bilden, ermöglicht spezifischere Bewertungsprozesse und vergrößert die Variationsbreite alternativer Reaktionsmöglichkeiten (Bowlby, 1969; Spangler & Zimmermann, 1999; Spangler & Delius, 2002). Wesentliche Veränderungen werden in dem Alter deutlich, in dem sich auch die „theory of mind“ eines Kindes verändert. Weitere Untersuchungen mit feineren Altersgruppen sind allerdings nötig, um zu klären, wann genau die Veränderungen, die sich im Wissensanstieg zeigten, stattfinden.

Betrachtet man das innere Arbeitsmodell als „theory of attachment“, so sollte das Wissen der Kinder über Bindung zunehmend auch Wissen über die eigene Bindungsperson und über andere Beziehungen beinhalten. Das Wissen über die *eigene Bindungsperson* wurde im Laufe des Vorschulalters differenzierter. Zum ersten Messzeitpunkt konnte ein Anstieg zwischen 4 und 5 Jahren verzeichnet werden, ein Jahr später also, als bezüglich der eigenen Handlungen. In der zweiten Untersuchung zeigte sich dagegen insgesamt eine deutlichere Differenzierung zwischen allen Altersgruppen. Im Bereich der „theory of mind“-Forschung konnte nachgewiesen werden, dass

um den vierten Geburtstag des Kindes herum viele kognitive Veränderungen auftreten, die einen großen Einfluss auf das Verständnis der Kinder über andere Personen haben (z.B. Gopnik & Wellman, 1994). Die Fähigkeit, Metarepräsentationen zu bilden (Perner, 1991) und das Verständnis, dass andere Personen eigene Wünsche (Moore, Jarrold, Russell, Lumb, Sapp & MacCallum, 1995) und Überzeugungen (Wimmer & Perner, 1983) haben, befähigt die Kinder im Laufe des Vorschulalters immer mehr dazu, mehrere mögliche Handlungsalternativen der eigenen Bindungsperson anzugeben. Möglich ist es, dass jüngere Kinder dabei vor allem konkret erlebtes Verhalten der eigenen Bindungsperson wiedergeben. Je älter ein Kind wird, desto elaborierter wird seine Theorie. Damit lässt sich die Theorie auch auf solche Situationen übertragen, die selbst noch nicht erlebt wurden. Hier sind weitere Untersuchungen nötig, um zu prüfen, ob jüngere Kinder tatsächlich lediglich die Strategien nennen, die ihrer Realität entsprechen und ältere Kinder zunehmend auch Strategien angeben, die sie selbst nicht in ihren tatsächlichen Verhaltensweisen zeigen würden.

Kennzeichen für eine Theorie sind unter anderem die strukturellen Merkmale „Abstraktheit“ und „Kohärenz“ (vgl. Punkt I 1.2.1.1). Die Theorie, die ein Kind über Bindung entwickelt, sollte auf Grund dieser Merkmale auch auf Situationen übertragbar sein, die das Kind selbst so noch nicht erlebt hat. Mit dem Theorienwandel und damit mit der Fähigkeit, Repräsentationen bilden zu können und sich zunehmend auch in andere Personen hineinversetzen zu können, sollte es auch bezüglich des Wissens über fremde Mutter-Kind-Dyaden im Verlauf des Vorschulalters zu einem Anstieg kommen.

Um Handlungsmöglichkeiten anderer Kinder und Bindungspersonen generieren zu können, muss sich ein Kind in deren Lage hineinversetzen, das heißt, es muss ein gewisses Verständnis von den Zielen und Plänen anderer erworben haben. Mit der Entwicklung der „theory of mind“ verstehen Kinder ab etwa 4½ Jahren, dass andere eigene Überzeugungen, Ziele und Pläne haben, die nicht mit den eigenen übereinstimmen müssen (Flavell, 1988; Perner, 1991). In den Aufgaben zur falschen Überzeugung (Wimmer & Perner, 1983; Woolley & Wellman, 1993) gelingt es Kindern ab etwa 4 Jahren zur korrekten Lösung zu kommen; erst dann können sie anderen eine Überzeugung zusprechen, die sich von der eigenen unterscheidet.

Zum ersten Messzeitpunkt zeigte sich ein signifikanter Wissensanstieg über die *Handlungsmöglichkeiten anderer Kinder* zwischen 4 und 5 Jahren, erst ein Jahr später also als über die eigenen Handlungsmöglichkeiten. Dieser Befund kann entsprechend der Annahmen der „theory of mind“-Forschung damit erklärt werden, dass die Kinder zunächst die Fähigkeit entwickeln müssen, anderen Kindern Ziele und Überzeugungen zuzusprechen.

Zum zweiten Messzeitpunkt wurde jedoch bereits zwischen 3 und 4 Jahren eine Differenzierung des Wissens über die Handlungsmöglichkeiten anderer Kinder deutlich, zu dem Zeitpunkt also, zu dem auch das Wissen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten ansteigt. Dieser frühere Anstieg lässt sich dadurch erklären, dass den Kindern zum zweiten Messzeitpunkt signifikant mehr Fragen gestellt wurden (vgl. Punkt I 3.4.3.2), was zum einen dazu führte, dass sie insgesamt mehr Antworten gaben, zum anderen aber auch dazu, dass die Unterschiede zwischen den

Altersgruppen deutlicher wurden und somit ein signifikanter Anstieg des Wissens schon bei den jüngsten Kindern zu verzeichnen war. In der „theory of mind“-Forschung gibt es Hinweise, dass Kinder dann in der Lage sind, falsche Überzeugungen zu verstehen, wenn sie besonders deutlich hervorgehoben werden (Gopnik & Wellman, 1994). Es wird eine intermittierende Phase postuliert, in der die kindlichen Theorien nicht genau voneinander abgrenzbar und die Übergänge von einer Theorie zu einer anderen fließend sind (Gopnik & Wellman, 1994). Eventuell hat in der zweiten Untersuchung das vermehrte Nachfragen mit der Betonung auf den Handlungen anderer Kinder („*Du hast mir ja schon gesagt, was du gemacht hast, aber was machen denn andere Kinder, z.B. deine beste Freundin, wenn sie nachts aufwacht und Bauchschmerzen hat?*“) dazu geführt, dass den Kindern der Unterschied zwischen den eigenen Handlungen (Selbst) und denen anderer Kinder (Andere) deutlicher wurde.

Auch die bereits dargestellten fehlenden Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten anderer Kinder, die bei etwa einem Viertel der jüngsten Kinder festgestellt wurden, sprechen für eine intermittierende Phase in der Entwicklung einer „theory of attachment“. Für die Entwicklung einer „Theorie von Bindung“ bedeutet dies, dass sie erst allmählich auch auf andere Bereiche, die außerhalb der eigenen Erfahrung liegen, übertragbar ist. Eine Verallgemeinerung der Theorie, die den Kindern erlaubt, auch andere Situationen zu erklären und Vorhersagen darüber zu treffen, findet also erst nach und nach statt. Auch hier sind weitere Untersuchungen nötig, um die genauen Entwicklungsschritte zu untersuchen und um zu untersuchen, ob Kinder bestimmte Situationen, die ihrer eigenen Erfahrungswelt eher entsprechen, mit ihrer Theorie besser erklären oder vorhersagen können als andere Situationen, die ihrer Erfahrung weniger nah sind.

Hinsichtlich der *Erwartungen an das Verhalten der Bindungspersonen anderer Kinder* liegen zu beiden Messzeitpunkten sehr unterschiedliche Befunde vor. Während das Wissen der Kinder in der ersten Studie über das gesamte Vorschulalter hinweg relativ undifferenziert blieb, konnte in der zweiten Untersuchung ein signifikanter Wissenszuwachs zwischen 3 und 4 Jahren sowie zwischen 4 und 5 Jahren nachgewiesen werden.

Betrachtet man die Befunde der ersten Studie, könnte man annehmen, dass das Wissen der Kinder aufgrund ihrer mangelnden Erfahrung mit den Bindungspersonen anderer Kinder während der gesamten Vorschulzeit relativ eingeschränkt bleibt. Die Antworten der Kinder würden widerspiegeln, dass die Kinder tatsächlich nichts über Verhaltensmöglichkeiten fremder Bindungspersonen wissen und keine abstrakten Konzepte, wie „die Mutterrolle“ auf die Bindungspersonen anderer Kinder übertragen und abrufen können oder aber noch keine abstrakten Konzepte entwickelt haben (vgl. Bretherton et al., 1990). Dies steht im Widerspruch zu den Parallelen, die sich zwischen der Entwicklung der „theory of mind“ und der „theory of attachment“ aufzeigen ließen. Demnach sollte die Theorie im Laufe des Vorschulalters mit dem Erwerb des Verständnisses von „Überzeugungen“ auch auf Situationen übertragbar sein, die außerhalb der eigenen Erfahrung liegen.

Zum zweiten Messzeitpunkt verlief der Wissenszuwachs parallel zu der Entwicklung des Wissens über das Verhalten der eigenen Bindungsperson und parallel zu den Vorstellungen über die

Handlungsmöglichkeiten von Kindern, allerdings auf einem niedrigeren Niveau. Treffen die Annahmen über innere Arbeitsmodelle als Netzwerke von Ereignisschemata zu (Bretherton & Munholland, 1999), scheinen hier die Kinder abstraktere („erfahrungsfernere“) Konzepte entwickelt zu haben und diese auf die Bindungspersonen anderer Kinder übertragen zu können.

Mit der Entwicklung einer „theory of mind“ erwirbt ein Kind generell ein Verständnis von Personen und deren Überzeugungen, Zielen und Plänen (z.B. Wellman et al., 2001). So ist anzunehmen, dass Kinder zu dem Zeitpunkt, zu dem sie eine zielkorrigierte Partnerschaft mit ihrer Bindungsperson eingehen können, auch allgemein ein Verständnis von dem möglichen Verhalten von Bindungspersonen erwerben. Dass sie dennoch weniger Handlungen zu fremden Bindungspersonen als zu ihrer eigenen Bindungsperson angaben, kann auf die vermehrten gemeinsamen Erfahrungen mit der eigenen Bindungsperson zurückgeführt werden und damit auch darauf, dass „erfahrungsnahe“ Erlebnisse leichter abrufbar sind. Zudem ist es möglich, dass die Verallgemeinerung der Theorie zunächst noch nicht so ausgereift ist und sich die Theorie nicht ohne weiteres auf andere Dyaden übertragen lässt.

Es liegen also sehr unterschiedliche Befunde zu beiden Messzeitpunkten vor. Die Interpretation der Ergebnisse des ersten Messzeitpunkts wird durch die Befunde zum zweiten Messzeitpunkt nicht bestätigt. Eine wahrscheinliche Erklärung ist, dass bei der ersten Untersuchung die Anzahl der Fragen nicht ausreichte, um solche abstrakten Konzepte abrufen zu können. Der Anteil der Kinder, die keinerlei Wissen über das Verhalten der Bindungspersonen anderer Kinder äußerten, ist zum ersten Messzeitpunkt doppelt so hoch wie zum zweiten Messzeitpunkt. Auch dies spricht dafür, dass den Kindern bei der ersten Untersuchung zu wenig Fragen gestellt wurden, um ihr Wissen abrufen zu können. Da es sich in der zweiten Studie mit Ausnahme der jüngsten Kinder um die gleichen Versuchspersonen handelt, kann es kein Effekt der Stichprobe sein.

Wahrscheinlich ist also, dass die Ergebnisse zum zweiten Messzeitpunkt eher der Realität entsprechen und dass Unterschiede in der methodischen Vorgehensweise (Anzahl der Fragen) dazu führten, dass die Kinder mehr Wissen abrufen konnten (Anzahl der Antworten). Die Befunde zu beiden Messzeitpunkten deuten daraufhin, dass das Wissen über die Bezugspersonen anderer Kinder nicht so ohne weiteres verfügbar ist und es mehr Aufwand bedarf, es abzurufen.

Insgesamt weisen die Befunde der vorliegenden Arbeit darauf hin, dass sich die Entwicklung des inneren Arbeitsmodells von Bindung als Entwicklung einer „theory of attachment“ beschreiben lässt. Dabei ließen sich wesentliche Parallelen zur „theory of mind“-Entwicklung feststellen. Durch die Bildung zunehmend abstrakterer Theorien wird eine Verallgemeinerung des Bindungswissens möglich, so dass die Kinder auch Vorhersagen über fremde Mutter-Kind-Dyaden machen können.

5) Das Alter ist nicht der einzige Einflussfaktor auf die Entwicklung einer „theory of attachment“

Die hohen Standardabweichungen innerhalb der einzelnen Altersgruppen lassen darauf schließen, dass das Alter nicht die einzige Komponente für den Beginn der zielkorrigierten Partnerschaft ist. Die Grenzen für den Beginn der Fähigkeit, sich in andere hineinversetzen zu können, scheinen fließend zu sein. Zudem zeigte sich in der vorliegenden Arbeit, dass zu beiden

Messzeitpunkten einige Dreijährige bereits ihre Erwartungen an das Verhalten der eigenen Bindungsperson äußern konnten. Zum zweiten Messzeitpunkt zeigte sich ein deutlicher Anstieg der Erwartungen zwischen 3 und 4 Jahren, zum ersten Messzeitpunkt erst ein Jahr später. Andere Untersuchungen ergaben, dass einige Kinder bereits mit 3 Jahren in der Lage sind, komplexe Regeln der sozialen Interaktion zu verstehen, Gefühle und Ziele anderer zu interpretieren und diese Regeln anzuwenden, um die Gefühle, Pläne und Ziele ihrer Interaktionspartner zu beeinflussen (Dunn, 1994; Bretherton & Beeghly, 1982). Dies war abhängig vom Kommunikationsstil der Eltern ihren Kindern gegenüber, z.B. ob Eltern Emotionsausdrücke verwendeten, um Kindern Verhalten in bestimmten Situationen zu erklären. Mit 4 Jahren können fast alle Kinder über die Gefühle, Ziele und Pläne ihrer Interaktionspartner nachdenken und kommunizieren (Lewis & Mitchell, 1994). In zahlreichen Studien wurde zudem der Zusammenhang zwischen der Anzahl genannter Handlungen und der sozialen Anpassung von Kindern untersucht (vgl. Crick & Dodge, 1994; Petit, Dodge & Brown, 1988).

Im zweiten Teil der Arbeit wird untersucht, inwiefern auch Unterschiede in der Entwicklung einer „theory of attachment“ in Zusammenhang zu individuellen Unterschieden in der Bindungsqualität der Kinder stehen.

4.2.2 Qualität der Handlungsstrategien von Kindern und von Bindungspersonen

Da sich die Kinder zu beiden Messzeitpunkten in Abhängigkeit ihres Alters teilweise stark in der Anzahl der Handlungen unterschieden, die sie zur eigenen Mutter-Kind-Dyade oder zu fremden Mutter-Kind-Dyaden nannten, wurden für die Analyse der Handlungsqualitäten relative Werte verwendet. Dadurch verringerte sich die Stichprobengröße entsprechend der Anzahl der Kinder, die keine Handlungen zu einem der vier Bereiche (eigene Handlungen, andere Kinder, eigene Bezugsperson, fremde Bezugspersonen) angaben. Bei der Interpretation der Befunde zur Qualität der genannten Handlungsalternativen ist demnach zu beachten, dass sich alle Aussagen nur auf die Kinder einer Altersgruppe beziehen, die mindestens eine Handlung zu dem entsprechenden Bereich angaben.

Zu beiden Messzeitpunkten unterschieden sich die Aussagen, die Kinder zu sich selbst trafen hinsichtlich ihrer Qualität nicht signifikant von den Aussagen, die sie zu anderen Kindern machten. Das Gleiche trifft für die Qualität der Handlungen der eigenen Bindungsperson und fremder Bindungspersonen zu. Die Kinder nahmen für andere Kinder also ähnliche Verhaltensweisen in bindungsrelevanten Situationen an, wie für sich selbst, und für fremde Bindungspersonen ähnliches Verhalten wie für die eigene Bindungsperson.²²

Bezogen auf den Umfang des Wissens zeigte sich, dass die Unterschiede zwischen der eigenen Dyade und fremder Dyaden für die jüngsten Kinder am geringsten waren. Dementsprechend hätte

²² Zum ersten Messzeitpunkt gaben sie lediglich für die eigene Bezugsperson häufiger „Nicht angemessene Strategien“ an und die Bezugspersonen anderer Kinder beschrieben sie tendenziell häufiger als „ablehnend“. Die gefundenen Unterschiede zum ersten Messzeitpunkt haben eher zufälligen Charakter, da sie in der zweiten Untersuchung nicht repliziert wurden.

man erwarten können, dass für die jüngsten Kinder auch die geringsten Unterschiede in der Verwendung der einzelnen Handlungsqualitäten vorliegen. Es wird angenommen, dass innere Arbeitsmodelle junger Kinder auf affektiv-prozeduraler Ebene organisiert sind (Spangler & Zimmermann, 1999). Demnach berichten sie in hypothetischen Situationen ihre eigenen Erfahrungen und scheinen diese auch auf das Verhalten anderer Kinder zu übertragen. In einer nachfolgenden Untersuchung könnte geklärt werden, ob Kinder zwischen der eigenen und fremder Dyaden unterscheiden, wenn man sie nach dem tatsächlichen Verhalten der eigenen Dyade in bindungsrelevanten Situationen fragen würde. Es ist anzunehmen, dass ältere Kinder dann für die eigene Dyade und für fremde Dyaden zunehmend qualitativ unterschiedliche Handlungsstrategien verwenden, da sie unterschiedliche Verhaltensweisen beobachten und repräsentieren konnten.

Die Kinder nannten also zu fremden Mutter-Kind-Dyaden eher die Handlungen, die der eigenen Erfahrungswelt entsprechen. Allerdings gaben sie auch einige Handlungen ausschließlich zur eigenen bzw. ausschließlich zu fremden Bindungspersonen an. Dies spricht dafür, dass sie zumindest teilweise zwischen der eigenen Dyade und fremden Dyaden differenzierten.

Da kaum qualitative Unterschiede zwischen den eigenen Handlungen und denen anderer Kinder bzw. zwischen den Handlungen der eigenen und fremder Bindungspersonen vorliegen, wurden jeweils die kindlichen Handlungen und die Handlungen von Bindungspersonen zusammengefasst. Dadurch erhält man höhere Auftretenshäufigkeiten der einzelnen Handlungskategorien und kann damit altersabhängige Veränderungen auch statistisch überprüfen, anstatt sie nur deskriptiv abzubilden.

Aufgrund von Befunden aus der Bindungsforschung und der sozial-kognitiven Entwicklung lassen sich wiederum Thesen formulieren, die zunächst benannt und anschließend mit Hilfe der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit diskutiert werden. 1) Da es sich bei den Bilderbuchgeschichten um bindungsrelevante Situationen handelt, sollten Kinder aller Altersgruppen versuchen, die Situation aktiv sinnvoll zu lösen. Die Aufgabe der Bindungspersonen ist es, das Kind (in allen Altersgruppen) in diesen Situationen feinfühlig zu unterstützen (Ainsworth & Bell, 1977). Deshalb wird erwartet, dass vor allem solche Strategien genannt werden, mit denen zum Ausdruck kommt, dass die Kinder die Situation alleine bewältigen oder aber Hilfe anderer Personen suchen und mit denen unterstützendes Verhalten der Bindungsperson deutlich wird. Dies sollte für Kinder aller Altersgruppen zutreffen. 2) Die Autonomieentwicklung ist ein wesentliches Entwicklungsthema im Vorschulalter (Sroufe, 1979). Deshalb werden die Kinder mit zunehmendem Alter vor allem Strategien nennen, in denen ihre Selbständigkeit zum Ausdruck kommt. Zu einer gelungenen Autonomieentwicklung gehört jedoch auch die Verbundenheit mit den Bezugspersonen (Waters & Sroufe, 1983; Deci & Ryan, 1990). Daher spielt auch unterstützendes Verhalten der Bezugspersonen noch eine sehr wesentliche Rolle. 3) Mit der Fähigkeit der Kinder, Repräsentationen bilden zu können, und damit mit der Fähigkeit, sich die beschriebenen Situationen und vor allem alternative Reaktionsmöglichkeiten vorstellen zu können, sollten nicht angemessene und passive Strategien mit zunehmendem Alter abnehmen.

1) Bewältigung von bindungsrelevanten Situationen als Ziel für Kinder und Bindungspersonen

Zu beiden Messzeitpunkten zeigte sich, dass Kinder aller Altersgruppen am häufigsten die Kategorien „Bewältigung ohne Hilfe“ und „Suche nach Unterstützung der Bindungsperson“ nannten, um das Verhalten von Kindern zu beschreiben, und „Situationszentriertes Verhalten“ und „Kindzentriertes Verhalten“, um das Verhalten von Bindungspersonen darzustellen. Kinder aller Altersgruppen suchten also überwiegend nach einer Lösung der Situation und beschrieben Bindungspersonen vor allem als unterstützend in diesen Situationen. Mit diesen konstruktiven Verhaltensweisen soll das Bindungsverhaltenssystem des Kindes deaktiviert werden und das Kind das Gefühl der Sicherheit wiedererlangen (Grossmann et al., 2003).

Jüngere Kinder nannten neben diesen angemessenen Strategien vermehrt auch unangemessene Verhaltensweisen. Auf die Altersunterschiede, die für manche Kategorien gefunden wurden, wird in den folgenden beiden Punkten eingegangen. Insgesamt (also für alle Handlungsqualitäten zu beiden Messzeitpunkten) zeigten sich jedoch relativ wenige altersabhängige Veränderungen in der Qualität der genannten Handlungsstrategien. Die Veränderungen, die gefunden wurden, weisen darauf hin, dass ältere Kinder vermehrt sinnvolle Strategien nennen, die dazu beitragen können, das eigene Ziel zu erreichen und sich zudem weniger passiv verhalten als jüngere Kinder. Das Wissen der Kinder über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern wird also im Verlauf des Vorschulalters sowohl differenzierter als auch adäquater in Bezug auf die gegebenen bindungsrelevanten Situationen.

2) Autonomie und Verbundenheit in der Entwicklung der zielkorrigierten Partnerschaft

Nach Sroufe (1979) gehört die Individuation (Autonomieentwicklung) zu den wesentlichen Entwicklungsthemen im Vorschulalter. Dabei ist Autonomie nicht gleichzusetzen mit Loslösung. Waters und Sroufe (1983) sehen in einem „... kompetente[n] Individuum ... jemand, der fähig ist, Ressourcen aus der Umwelt und der eigenen Person zu nutzen, um ein gutes Entwicklungsergebnis zu erreichen“ (S. 81). Auch Deci und Ryan (1990) und Ryan und Lynch (1989) sehen die Komponenten Autonomie und Verbundenheit für die Entwicklung der Persönlichkeit im optimalen Fall miteinander verknüpft. In der vorliegenden Untersuchung wurden die Handlungsqualitäten „Suche nach Unterstützung der Bindungsperson“ und „Bewältigung der Situation ohne Hilfe“ am häufigsten zur Beschreibung des kindlichen Verhaltens verwendet. Die beiden Kategorien spiegeln wesentliche Komponenten der wachsenden Autonomieentwicklung wider.²³ Zum ersten Messzeitpunkt zeigte sich mit steigendem Alter eine Zunahme der Kategorie „Bewältigung der Situation ohne Hilfe“, zum zweiten Messzeitpunkt zeigte sich auf deskriptiver Ebene ebenfalls ein Anstieg zwischen 4½ und 7½ Jahren. Dies entspricht den Annahmen Sroufes (1979), nach denen ein Kind im Vorschulalter zunehmend dazu in der Lage sein sollte, bestimmte Aufgaben alleine zu bewältigen. Für die Kategorie „Suche nach Unterstützung der Bindungsperson“ zeigten sich zum ersten Messzeitpunkt keine Altersunterschiede, zum zweiten Messzeitpunkt wurde hingegen ein Unterschied zwischen den 3 bis 3½-jährigen und den 3½ bis 5½-jährigen Kindern deutlich. Dieser

²³ Auf diesen Aspekt wird unter Punkt II 4.2 im Zusammenhang mit individuellen Unterschieden in der Bindungsorganisation noch einmal eingegangen.

Altersunterschied wurde so nicht erwartet. Allerdings nannten auch die jüngsten Kinder am häufigsten die beiden genannten Kategorien. In der vorliegenden Untersuchung wurde das Wissen der Kinder über Bindung untersucht, also ihre Repräsentationen darüber, nicht ihr aktuelles Verhalten. Neben den angemessenen Kategorien gaben die jüngsten Kinder auch häufig nicht angemessene Strategien an. Vermutlich haben die jüngsten Kinder weniger alternative Verhaltensmöglichkeiten repräsentiert und sind noch nicht in der Lage, verschiedene neue Strategien zu generieren (Spangler & Delius, 2002; Crick & Dodge, 1994; Perner, 1991), so dass sie lediglich ihr eigenes Verhalten in dieser Situation berichten und daneben Verhaltensweisen abrufen, die mit der vorliegenden Situation nicht in Zusammenhang stehen. Es ist also möglich, dass der Altersunterschied in erster Linie dadurch zustande gekommen ist, dass ältere Kinder mehrere verschiedene Handlungsmöglichkeiten generieren konnten. Nachfolgende Untersuchungen, in denen das aktuelle Verhalten der Kinder in bindungsrelevanten Situationen untersucht wird, könnten klären, ob ältere Kinder tatsächlich vermehrt die Unterstützung der Bindungsperson suchen, oder ob nicht gerade die jüngeren Kinder vor allem dieses Verhalten zeigen.

Nach Marvin und Britner (1999) definieren Kinder Bindung vor der zielkorrigierten Partnerschaft über die körperliche Nähe zur Bezugsperson. Um sich sicher und geborgen zu fühlen, ist die körperliche Nähe noch unerlässlich. Zum Zeitpunkt der zielkorrigierten Partnerschaft erreicht die Beziehung eine andere Ebene, auf der die Bindung für ein Kind unabhängig von räumlich-zeitlichen Dimensionen besteht. Wichtig ist nun die kognitive Repräsentation der Verfügbarkeit der Bindungsperson (Ainsworth, 1990). Diese neu erworbene Beziehungsebene ist die Voraussetzung dafür, dass Kinder Autonomie (im Sinne Sroufes, 1979) entwickeln können.

Vor allem zum zweiten Messzeitpunkt wurden auch Handlungen der Kategorie „Suche nach Unterstützung anderer Personen“ relativ häufig genannt. Die Kategorie wurde so definiert, dass „andere Personen“ alle Personen außer den direkten Bindungspersonen sind. Wenn ein Kind zum Zeitpunkt der zielkorrigierten Partnerschaft repräsentiert hat, dass die Bindungsperson prinzipiell verfügbar ist, auch wenn sie es in einer aktuellen Situation nicht ist, kann Bindungsverhalten auch aufgeschoben oder ein Ziel neu verhandelt werden. Zudem kann die Unterstützung durch andere Personen im Vorschulalter zunehmend eine Rolle spielen und sinnvoll sein, wenn die Bindungsperson nicht anwesend ist (z.B. im Kindergarten).

Die Entwicklung einer zielkorrigierten Partnerschaft und die Autonomieentwicklung ermöglichen es einem Kind also, selbständig zu handeln, ohne dabei auf die Verbundenheit zur Bindungsperson verzichten zu müssen. Auf der Seite des Kindes äußert sich dies in selbständigen Versuchen, eine Situation zu lösen oder darin, dass es Unterstützung in seiner Umwelt sucht, wenn ihm die eigenständige Lösung nicht gelingt. Auch Bindungspersonen müssen ihr Verhalten den Veränderungen im Verhalten und in den Bedürfnissen des Kindes anpassen. Feinfühliges Verhalten einer Bindungsperson bedeutet unter anderem, angemessen auf die Bedürfnisse ihres Kindes zu reagieren (Ainsworth & Bell, 1977). Mit dem Beginn der zielkorrigierten Partnerschaft kann das Kind auf zielkorrigierte Weise mit der Bindungsperson um Ausmaß und Zeitpunkt der Nähe verhandeln und ist zunehmend weniger auf körperliche Nähe zur Regulation von Emotionen

angewiesen (Bowlby, 1969). Die Bedürfnisse des Kindes verändern sich also und feinfühliges Verhalten der Bindungsperson spiegelt sich immer mehr in situationszentriertem Verhalten wider und nicht mehr nur ausschließlich in der körperlichen Nähe. Marvin und Greenberg (1982) konnten zeigen, dass es im Laufe des Vorschulalters zunehmend zu einer Abnahme von physischer Nähe und Kontakt nach einer Trennungssituation kommt. In der vorliegenden Untersuchung wurde deutlich, dass die Kinder die Bindungspersonen in erster Linie als „situationszentriert unterstützend“, aber auch als „kindzentriert unterstützend“ beschrieben. Auf deskriptiver Ebene zeigte sich zu beiden Messzeitpunkten, dass Kinder mit zunehmendem Alter deutlich mehr situationszentrierte Verhaltensweisen nannten. Kindzentriertes Verhalten wurde hingegen von allen Altersgruppen etwa gleich häufig genannt. Die Befunde verdeutlichen also, dass sich die Bindungspersonen den Autonomiebestrebungen des Kindes anpassen und zunehmend mehr situationszentriertes Verhalten zeigen, also nicht mehr so sehr auf das Kind fokussieren.

Dennoch bleibt die Zuwendung zum Kind auch im Vorschulalter von Bedeutung (Bowlby, 1969), was sich in dem relativ hohen Anteil „kindzentrierter Verhaltensweisen“ zeigt. Neben der körperlichen Zuwendung („die Mama nimmt mich in den Arm“) fällt auch die emotionale Nähe in diese Kategorie („die Mama tröstet mich“). Mit den wachsenden kommunikativen Fähigkeiten eines Kindes gewinnt der verbale Trost an Bedeutung. Für die vorliegenden Ergebnisse lässt sich keine Aussage darüber treffen, welche Art „kindzentrierter Verhaltensweisen“ die Kinder nannten. Hierfür wäre nachträglich eine feinere Analyse notwendig. Damit könnte geprüft werden, ob Kinder tatsächlich mit zunehmendem Alter auch in ihren Vorstellungen weniger die körperliche Nähe der Bezugsperson suchen.

3) Abnahme nicht angemessener Strategien mit zunehmendem Alter

Im Laufe des Vorschulalters sind Kinder immer mehr in der Lage, Repräsentationen zu bilden (Perner, 1991). Damit können sie sich die beschriebenen Situationen im Bilderbuch und alternative Reaktionsmöglichkeiten auf diese Situationen vorstellen. Mit zunehmendem Alter sollte es deshalb zu einer Abnahme nicht angemessener und passiver Strategien kommen.

Handlungen der Kategorie „Passives Verhalten“ spiegeln Situationen wider, in denen Kinder angeben, dass Kinder oder Bindungspersonen in einer bindungsrelevanten Situation „nichts“ machen. Mit diesen Handlungen kann kein Ziel (Erregungsregulation im Modell nach Crick und Dodge, 1994) erreicht werden. Es wird vielmehr deutlich, dass Kinder einen für sie negativen Zustand leugnen oder aber keine Möglichkeit sehen, diesen Zustand zu verändern.

Die altersabhängige Abnahme der Kategorie „Passives Verhalten“ spricht dafür, dass Kinder vermehrt nach Lösungen der Situation suchen und sich in bindungsrelevanten Situationen nicht passiv verhalten. Genauso erwarten sie von Bindungspersonen immer weniger passives Verhalten. Sich passiv zu verhalten kann bedeuten, dass die Kinder sich nicht vorstellen können, was Kinder oder Bindungspersonen in der entsprechenden Situation machen können. Umgekehrt ausgedrückt kann die zunehmende Differenzierung des Bindungswissens mit einer Abnahme der Kategorie „Passives Verhalten“ einhergehen. Mit den wachsenden kognitiven Fähigkeiten sind die Kinder eher

in der Lage, sich in die entsprechenden Situationen und in die Bindungspersonen hineinzusetzen und damit handlungsorientiertere Strategien zu generieren.

Möglicherweise lässt sich dieses Ergebnis auch mit den geringeren kommunikativen und kognitiven Fähigkeiten jüngerer Kinder erklären: Antworteten die Kinder z.B. auf die Frage „*Was macht Deine Mama, wenn... ?*“ mit „*nichts*“, wurde dies als „passives Verhalten der Bezugsperson“ kodiert. Die kurze Antwort „*nichts*“ erfordert von den Kindern viel weniger kognitiven Aufwand, als sich tatsächlich zu überlegen, wie die Mutter handeln würde. Trifft diese Interpretation zu, erwarten jüngere Kinder also eventuell nicht mehr Passivität von ihrer Bezugsperson, sondern es handelt sich um ein Methodenartefakt.

Auch für die Kategorie „Nicht angemessene Strategien“ zeigte sich bezüglich der Handlungen von Bindungspersonen zu beiden Messzeitpunkten eine statistisch bedeutsame Abnahme mit zunehmendem Alter. Jüngere Kinder nannten häufiger Strategien, die in anderen Situationen sinnvoll sein können („*die Mama putzt*“), die aber in bindungsrelevanten Situationen nicht zur Lösung der Situation beitragen. Die Ursache hierfür scheint weniger in der Qualität der Handlungen zu liegen als vielmehr in der zunehmenden kommunikativen und kognitiven Entwicklung der Kinder. Vermutlich können jüngere Kinder auf repräsentationaler Ebene schlechter aus den verschiedenen Handlungsmöglichkeiten von Bindungspersonen eine präzise Erwartung auswählen, die für die geschilderte Situation angemessen wäre.

4.3 Längsschnittliche Befunde

Wie dargestellt wurde, wurde auch in den Längsschnittdaten deutlich, dass die Kinder zum zweiten Messzeitpunkt (also ein Jahr später) mehr Handlungen sowohl zur eigenen Mutter-Kind-Dyade als auch zu fremden Mutter-Kind-Dyaden nannten als zum ersten Messzeitpunkt. Dieser Befund spricht dafür, dass die in den beiden Querschnittuntersuchungen gefundenen Effekte auch im Längsschnitt nachweisbar sind. Auf die Interpretation dieser Befunde wurde unter Punkt I 4.1 und I 4.2 bereits ausführlich eingegangen.

Innerhalb der Längsschnittstichprobe zeigte sich ein signifikanter Wissenszuwachs in allen Altersgruppen. Damit entsprechen die Befunde eher denen des zweiten Messzeitpunkts. Da den Kindern zum zweiten Messzeitpunkt jedoch mehr Fragen gestellt wurden als zum ersten Messzeitpunkt, ist anzunehmen, dass Alters- und Methodeneffekte konfundiert sind. Dieser Aspekt wird unter Punkt I 4.5 noch einmal aufgegriffen.

Für die Gesamtstichprobe ergaben die Partialkorrelationen (kontrolliert für das Alter), dass sich die Anzahl der Handlungen zum zweiten Messzeitpunkt für die eigene Mutter-Kind-Dyade, nicht aber für fremde Mutter-Kind-Dyaden, aus der Anzahl der Handlungen zum ersten Messzeitpunkt vorhersagen lässt. Trotz bestehender Mittelwertunterschiede zwischen den Altersgruppen weisen diese Korrelationen darauf hin, dass individuelle Unterschiede über ein Jahr bezüglich der eigenen Dyade bestehen bleiben.

In der vorliegenden Untersuchung wurde zudem geprüft, ob die Qualität der kindlichen Aussagen über ein Jahr stabil bleibt, oder ob auch hier Veränderungen, wie sie für einige

Handlungsqualitäten in den beiden Querschnittuntersuchungen nachgewiesen wurden, deutlich werden. Es zeigte sich, dass sich die Verwendung der kindlichen Handlungsqualitäten zum zweiten Messzeitpunkt zum Großteil durch die Verwendung der Handlungsqualitäten zum ersten Messzeitpunkt vorhersagen lässt. Das Wissen über die Qualität der Handlungsmöglichkeiten von Kindern ist also über ein Jahr relativ stabil. Das Gegenteil ist für die Handlungen von Bindungspersonen der Fall, hier fanden sich kaum Zusammenhänge in der Verwendung der Handlungsqualitäten zu beiden Messzeitpunkten. Das Wissen über kindliche Handlungsmöglichkeiten scheint also gefestigter zu sein als das Wissen über das mögliche Verhalten von Bindungspersonen.

Zu beiden Messzeitpunkten fanden sich insgesamt relativ wenige altersabhängige Veränderungen in der Verwendung der einzelnen Handlungsqualitäten. Die meisten der gefundenen Veränderungen betrafen Unterschiede zwischen den jüngsten Kindern und den beiden ältesten Gruppen, das heißt auch hier machten sich die Veränderungen nicht über ein Jahr bemerkbar.

Die Befunde sprechen dafür, dass das Wissen der Kinder bezüglich der Qualität der Handlungen von Kindern über ein Jahr stabil bleibt, ihr Wissen über die Qualität der Handlungen von Bindungspersonen hingegen sehr instabil ist. Interessant wäre hier die weitere Entwicklung im Längsschnitt zu untersuchen. Möglicherweise wären die entsprechenden Veränderungen, die in den beiden Querschnittuntersuchungen deutlich wurden, auch im Längsschnitt replizierbar.

Andererseits ist es aber auch möglich, dass die meisten Kinder über die Handlungsweisen von Kindern bereits sehr konsistente Vorstellungen gebildet haben. Hierzu sind insbesondere die Befunde der vorliegenden Untersuchung interessant, nach denen die oben für die Gesamtstichprobe genannten Befunde über die Stabilität in der Verwendung der einzelnen Handlungsqualitäten für die jüngsten Kinder (mit Ausnahme der Kategorie „Bewältigung der Situation ohne Hilfe“) noch nicht zutreffen. Über Bindungspersonen scheinen hingegen alle Kinder (also auch die ältesten) noch keine konsistenten Erwartungen gebildet zu haben.

Im Verlauf des Vorschulalters scheinen Kinder also relativ früh eine konsistente Vorstellung über Handlungsmöglichkeiten von Kindern zu entwickeln, dagegen ließen sich keine stabilen Erwartungen über die Qualität des Verhaltens von Bindungspersonen darstellen. Hier sind weitere Untersuchungen erforderlich, die prüfen, ab welchem Alter Kinder ein stabiles Wissen über das mögliche Verhalten von Bindungspersonen erwerben.

4.4 Emotionswahrnehmung und Emotionsverständnis

Bowlby (1995) verstand Emotionen als bewusste oder unbewusste Bewertungsprozesse, die dem Individuum zur Verhaltenssteuerung dienen. Somit wurde in der vorliegenden Arbeit die Wahrnehmung und das Verständnis von Emotionen als vierte Komponente des inneren Arbeitsmodells von Bindung konzipiert (vgl. Punkt I 1.3). Neben der eigenen Emotionalität, also der Intensität, mit der ein Kind Emotionen erlebt und seiner Fähigkeit, Emotionen zu regulieren, ist es im Prozess der Informationsverarbeitung bedeutsam, auch emotionale Hinweisreize des Interaktionspartners wahrzunehmen und zu verstehen (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio,

2000). Dementsprechend wurden die Kinder sowohl nach den Emotionen von Kindern als auch nach den Emotionen von Bindungspersonen in den Bilderbuchgeschichten befragt.

Die Kinder sollten in der vorliegenden Untersuchung die Emotionen an Hand einer Emotionsskala einschätzen. Darüber hinaus nannten die Kinder sowohl Handlungsqualitäten zu Kindern als auch zu Bindungspersonen, die der Kategorie „emotionale Bewältigung“ zugeordnet wurden. Auf letzteres wird zunächst eingegangen, anschließend werden die Befunde zur Emotionsskala diskutiert.

Die Kategorie „Emotionale Bewältigung“ wurde sowohl in Bezug auf die kindlichen Handlungen als auch bezüglich der Handlungen von Bindungspersonen relativ häufig genannt. Diese Kategorie umfasst positive und negative emotionale Zustände und beschreibt Handlungen, bei denen die Kinder die Gefühle von Kindern oder von Bindungspersonen in der gegebenen Situation äußern und/oder den Ausdruck von Emotionen als Handlungsstrategie angeben (z.B. „*wenn ich Angst hab', weine ich*“). Der Fähigkeit zur emotionalen Regulation wird in der Bindungsforschung besondere Bedeutung beigemessen (z.B. Sroufe, Cooper & DeHart, 1996; Kobak & Seceery, 1988; Spangler & Zimmermann, 1999; Geserick (in Vorbereitung)). Sroufe et al. (1996) verstehen unter emotionaler Regulation „*the capacity to control and direct emotional expression, to maintain organized behavior in the presence of strong emotions, and to be guided by emotional experiences*“ (S. 381). Im Vordergrund steht also die Fähigkeit, eigene Emotionen zur Handlungssteuerung zu verwenden. Dazu gehört auch, abzuschätzen, wie die Umwelt auf die geäußerten Emotionen am wahrscheinlichsten reagieren wird. Auch Lemerise und Arsenio (2000) betonen die Bedeutung der Emotionalität eines Kindes für die Auswahl eines bestimmten Verhaltens in einer sozialen Situation. In der vorliegenden Studie wurde deutlich, dass die „emotionale Bewältigung“ eine relativ große Rolle spielt, da diese Strategie von den Kindern noch relativ häufig verwendet wurde. Altersabhängige Veränderungen ließen sich zu keinem der beiden Messzeitpunkte feststellen. Diese waren auch nicht zu erwarten, da es in jedem Alter adäquat sein kann, die eigenen Emotionen auszudrücken und als Handlungssteuerung zu verwenden. In der Bindungsforschung werden unterschiedliche Regulationsstile weniger mit dem Alter, sondern vor allem mit individuellen Unterschieden in der Bindungsorganisation in Zusammenhang gebracht. Darauf wird unter Punkt II 4.2 noch explizit eingegangen.

Neben der Frage nach möglichen Handlungsalternativen, bei der nur einige Kinder emotionale Strategien angaben, wurden die Kinder mit Hilfe einer Emotionsskala explizit nach den Emotionen von Kindern und Bezugspersonen in bindungsrelevanten Situationen befragt. Um die Kinder nicht zu überfordern, wurde die Skala so konzipiert, dass keine Emotionsqualitäten, sondern lediglich eine Abstufung affektiver Valenzen von „sehr positiv“ bis „sehr negativ“ verwendet wurde. Um zu gewährleisten, dass alle Kinder den Umgang mit der Emotionsskala verstehen, wurde diese zu Beginn der Untersuchung genau erklärt und das Verständnis durch halb-standardisierte Fragen überprüft. Kinder, die die Emotionsskala nicht verstanden, wurden von den Analysen

ausgeschlossen. Dies betraf lediglich zwei der jüngsten Kinder zum ersten Messzeitpunkt und ein Kind (3;0 bis 3;6 Jahre) zum zweiten Messzeitpunkt.

Im Folgenden wird zunächst auf die altersabhängigen Veränderungen in der Wahrnehmung und dem Verständnis von Emotionen von Kindern in bindungsrelevanten Situationen eingegangen, anschließend auf die Einschätzung, die Kinder bezüglich der Emotionen von Bindungspersonen vornehmen.

Die Ergebnisse der beiden Messzeitpunkte zum Emotionsverständnis von Kindern in bindungsrelevanten Situationen stimmen im Wesentlichen überein. Die Beurteilung der Kinder in den Geschichten „Schmerz“, „Trennung“, „Wiedervereinigung“, „Angst“ und „Traurigkeit“ wurde zusammengefasst. Es zeigte sich, dass jüngere Kinder (von 3 bis 3½ Jahren zum zweiten Messzeitpunkt bzw. bis 4½ Jahren zum ersten Messzeitpunkt) die Emotionen der Protagonisten in den fünf Geschichten relativ unsystematisch (sowohl positiv als auch negativ) bewerteten, Kinder ab etwa 4 Jahren jedoch eher zu einer negativen Beurteilung (bzw. positiven im Fall der Wiedervereinigungsgeschichte) kamen. Die Geschichte „Verunsicherung“ hingegen wurde von Kindern aller Altersgruppen unsystematisch beurteilt.²⁴

Die Befunde sprechen dafür, dass die Fähigkeit jüngerer Kinder, Emotionen von Kindern einzuschätzen, noch weniger weit entwickelt ist als die älterer Kinder. Ein Entwicklungsschritt zeichnet sich zwischen 3 und 4 bzw. 5 Jahren ab.

Diese Ergebnisse stimmen mit Untersuchungen in der Literatur zum Emotionsausdruck und zum Emotionsvokabular überein. In einer Studie von Michalson und Lewis (1985) sollten Kinder die auf Fotos dargestellten Gesichtsausdrücke für Glück, Überraschung, Wut, Angst, Traurigkeit und Ekel benennen. Dreijährige beschrieben die Gesichter vor allem mit den Attributen „glücklich“ und „traurig“, mehr als die Hälfte der Vierjährigen bezeichneten die Gesichter korrekt als „glücklich“, „traurig“ oder „wütend“, bei den Fünfjährigen waren es schon über 80 Prozent. Ekel und Angst wurden kaum erkannt oder den Kindern fehlten die richtigen Worte für diese Emotionen. Während 3jährige Kinder also eher Valenzen von Emotionen beschreiben, entwickelt sich bis zum Alter von 5 Jahren die Fähigkeit, die meisten Emotionen korrekt zuzuordnen. Veränderte man allerdings die Vorgehensweise so, dass der Versuchsleiter eine Emotion nannte, zeigten bereits über 80 Prozent der Zweijährigen richtig auf das glückliche bzw. auf das traurige Gesicht und über 40 Prozent der Kinder dieser Altersgruppe auch auf das wütende bzw. überraschte Gesicht. Mit 4 Jahren konnten die Kinder auf diese Weise auch die Emotionen Ekel und Angst korrekt zuordnen. In einer ähnlichen Studie von Denham und Couchoud (1990) zeigte sich, dass die Kinder leichter positive Emotionen

²⁴Die Verunsicherungsgeschichte wurde aus der zusammenfassenden Analyse ausgeschlossen, da festgestellt wurde, dass sie bei Kindern aller Altersgruppen zu einer unsystematischen Beurteilung der Emotionen führte, was auf die geschilderte Situation zurückgeführt werden kann. In der Geschichte ist der Protagonist zusammen mit seinen Eltern bei den Nachbarn eingeladen, wo sich nur Erwachsene befinden. Auf dieser Einladung wird der Protagonist von einer fremden Frau angesprochen. Scheinbar wirkt die geschilderte Situation nicht auf alle Kinder verunsichernd.

erkennen können als negative. Von den negativen Gesichtsausdrücken konnten sie am besten den traurigen erkennen.

Brody und Harrison (1987) schilderten Vorschulkindern einfache emotionsauslösende Situationen (ohne dabei zusätzliches bildliches Material zu verwenden) und fragten sie im Anschluss, was sie in dieser Situation empfinden würden. Dabei zeigte sich, dass die Fähigkeit, die Emotionen Angst, Traurigkeit und Wut richtig mit den vorgegebenen Situationsschilderungen in Verbindung zu bringen, im Alter zwischen 4 und 7 Jahren stark ansteigt.

Bereits Borke (1971) untersuchte die Fähigkeit von 3 bis 7jährigen Kindern, Anlässe für verschiedene Emotionen zu verstehen. Ähnlich wie in der vorliegenden Untersuchung mussten die Kinder typischen Situationen, wie z.B. „ins Bett müssen“ oder „Verlust eines Spielzeugs“, Emotionen (Fotos) zuordnen, die dem Gefühl entsprechen, das sie selbst in dieser Situation erleben würden. Schon die jüngsten Kinder konnten mehrheitlich den Situationen, die Freude auslösen sollten, den positiven Gesichtsausdruck zuordnen. Deutliche Anstiege entsprechend der erwarteten Zuschreibungen zeigten sich mit dem Alter bei Angst. Bei den Emotionen Ärger und Trauer wurde eine leichte Zunahme deutlich, die jedoch stark abhängig von der vorgegebenen Situation war.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen die genannten Befunde aus der Literatur; ein Anstieg der erwarteten Zuordnungen ist ab etwa 4 Jahren darstellbar. Allerdings ist zu beachten, dass die Befunde je nach der methodischen Vorgehensweise teilweise auch bei 2- bis 3jährigen Kindern schon korrekte Zuschreibungen aufzeigen (z.B. Michalson & Lewis, 1985). Gerade der positive Gesichtsausdruck wurde auch von jüngeren Kindern häufiger korrekt erkannt. In der vorliegenden Untersuchung würde man nur in der Geschichte „Wiedervereinigung“ eine positive Emotionszuschreibung erwarten. In ihrer Diplomarbeit analysierte Jäschke (2000) die Emotionszuschreibungen zum Zeitpunkt der ersten Datenerhebung detailliert für die einzelnen Geschichten. Hier wurde auf deskriptiver Ebene deutlich, dass bereits die 3 bis 3½jährigen Kinder die Situation weitgehend als neutral bis positiv beurteilten und Kinder ab 3½ Jahren die Situation relativ eindeutig positiv beurteilten, insgesamt also etwas früher als in den hier dargestellten Ergebnissen für die fünf zusammengefassten Geschichten.

Die in der vorliegenden Studie verwendete Emotionsskala verzichtet auf die Darstellung spezifischer Emotionen und stellt eine graduelle Abstufung affektiver Valenzen von „sehr positiv“ bis „sehr negativ“ dar. In der Untersuchung von Michalson und Lewis (1985) und Denham und Couchoud (1990) wurde deutlich, dass bereits einige Dreijährige zwischen „glücklich“ und „traurig“ unterscheiden. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass jüngere Vorschulkinder zunächst noch relativ ungenau zwischen Situationen, in denen man „fröhlich“ ist und Situationen, in denen man „traurig“ ist, unterscheiden.

Auch für die Beurteilung der Emotionen von Bindungspersonen stimmen die Ergebnisse zu beiden Messzeitpunkten weitgehend überein. Die Emotionen in der Geschichte „Trennung“ werden von den meisten Kindern negativ, die Emotionen in der Geschichte „Wiedervereinigung“ positiv eingeschätzt. Systematische Altersunterschiede liegen nicht vor. Die zusammengefassten Geschichten „Schmerz“, „Angst“ und „Traurigkeit“ wurden von allen Altersgruppen relativ

uneindeutig sowohl positiv als auch negativ bewertet, allerdings wurde das neutrale Gesicht in allen Altersstufen häufig gewählt. Die jüngsten Kinder beurteilten die Situationen etwas positiver als ältere Kinder. Auch in der Verunsicherungsgeschichte wird die Emotion der Bezugsperson zwar häufig neutral, insgesamt aber uneindeutig eingeschätzt; systematische Altersunterschiede liegen auch hier nicht vor.

Die unsystematische Beurteilung der Emotionen in den Geschichten verdeutlicht, dass es Kindern auch am Ende des Vorschulalters noch schwer fällt, die Emotionen der Bezugsperson zu beurteilen. Allerdings trifft dieser Befund auf die Trennungs- und Wiedervereinigungsgeschichte nicht zu. Die Fähigkeit, die Emotionen der Bezugsperson einschätzen zu können, scheint also abhängig vom Kontext zu sein.

Verglichen mit der Einschätzung der Emotionen von Kindern in bindungsrelevanten Situationen fällt den Vorschulkindern die Beurteilung der Emotionen der Bezugsperson also wesentlich schwerer. Dies steht in Einklang mit Befunden von Bretherton und Beeghly (1982), nach denen Kinder zuerst über ihre eigenen Gefühlszustände sprechen, bevor sie die Gefühle anderer verbalisieren.

Andererseits konnte Dunn (1994) zeigen, dass Kinder bereits mit 2 bis 3 Jahren zunehmend in der Lage sind, sich an Gefühle und Verhaltensweisen von Familienmitgliedern zu erinnern, sie zu verstehen und zu verbalisieren. Auch andere Untersuchungen ergaben, dass Kinder bereits während des Vorschulalters in der Lage sind, emotionsauslösende Situationen zu erkennen und zu beurteilen, wie sich jemand in der gegebenen Situation fühlt (z.B. Brody & Harrison, 1987; Laible & Thompson, 1998). Mit 4 Jahren können fast alle Kinder über die Gefühle, Ziele und Pläne ihrer Interaktionspartner nachdenken und kommunizieren (Lewis & Mitchell, 1994).

Im Bereich der „theory of mind“-Forschung reanalysierten Wellman, Harris, Banerjee und Sinclair (1995) Daten einer linguistischen Längsschnittstudie, die Datenmaterial zweijähriger Kinder in der Unterhaltung mit ihren Eltern und Geschwistern über einen Zeitraum von drei Jahren umfasst. Bereits zweijährige Kinder verwendeten die Worte „Freude“, „Trauer“, „Ärger“ und „Angst“, um ihren eigenen Zustand oder den anderer zu beschreiben. Ab 3 Jahren nannten sie auch komplexere Emotionen wie Überraschung oder Hass. Mit zunehmendem Alter nahm der Anteil komplexer Äußerungen zu, in denen die Kinder zwischen der Ursache und dem Objekt einer Emotion unterschieden. Wenn einem Kind ein Spielzeug weggenommen wird (=Ursache für Emotion), ist es ärgerlich auf die Person (=Objekt), die das Spielzeug weggenommen hat. Die weitere Analyse der Kontexte, auf die sich die genannten Emotionen der Kinder beziehen, verdeutlichte, dass bereits Zweijährige Emotionen als internale Zustände verstehen, die sich von Person zu Person unterscheiden und nicht ausschließlich durch die Situation, in der sie entstehen, zu erklären sind.

Auffallend ist, dass die Kinder die Emotionen der Bezugsperson in den Geschichten, in denen die Bezugsperson nicht direkt „betroffen“ ist, sehr unsystematisch beurteilten. In den Geschichten „Trennung“ und „Wiedervereinigung“ hingegen ist die Bezugsperson selbst involviert; in diesen Geschichten fiel die Beurteilung schon bei den jüngsten Kindern wesentlich eindeutiger aus. Wenn die Bezugsperson in einer Geschichte nicht direkt involviert ist, ergibt sich die Frage, ob eine

eindeutige Einschätzung ihrer Emotionen überhaupt möglich ist. Es ist unwahrscheinlich, dass eine Bezugsperson ein trauriges bzw. negatives Gesicht macht, wenn sich das Kind ängstigt; genauso wenig ist aber zu erwarten, dass es ihr in dieser Situation gut geht. Man würde erwarten, dass die Mutter in dieser Situation mit dem Kind mitfühlt, innerlich also emotional involviert ist. Dies nach außen zu zeigen wäre für das Kind aber wenig hilfreich und würde nicht dazu beitragen, die Erregung zu regulieren und Sicherheit wieder herzustellen. Es ist also möglich, dass die Schwierigkeit der Kinder, die Emotionen der Bezugsperson zu beurteilen, daher rührt, dass diese nach außen eine andere Emotion zeigt, als sie innen wirklich empfindet. Über diese Differenzierungsleistung scheinen Vorschulkinder noch nicht zu verfügen. Steele, Steele, Croft und Fonagy (1999) konnten an einer Stichprobe mit 6jährigen Kindern zeigen, dass nur ein Teil der Kinder in der Lage war, die Innenwelt der Gefühle von dem äußeren Erscheinen zu unterscheiden. Allerdings können bereits Drei- bis Fünfjährige zwischen einem wirklichen und einem gezeigten Gefühl unterschieden, wenn man die Aufgabe vereinfacht, indem man die erlebte Emotion und die Motive des Protagonisten, seine Gefühle nicht zu zeigen, explizit erwähnt (Banerjee, 1997).

Die Befunde der vorliegenden Arbeit lassen sich wie folgt zusammenfassen: Bereits dreijährige Kinder sind in der Lage, die Emotionen von Bezugspersonen zu verstehen, wenn die Situationen eindeutige Emotionen nahe legen und die Bindungsperson erwartungsgemäß die Emotionen nach außen zeigt, die sie auch innen fühlt. Sind die Situationen dagegen weniger eindeutig und die Emotionen der Bindungsperson wenig offensichtlich, haben die Kinder scheinbar noch gegen Ende des Vorschulalters Schwierigkeiten, die Emotionen von Bezugspersonen einzuschätzen.

4.5 Methodische Anmerkungen

Das „Bilderbuch zur Erfassung von Vorstellungen und Erwartungen von Bindung zum Zeitpunkt der zielkorrigierten Partnerschaft“ wurde eigens für die vorliegende Fragestellung entwickelt. Die Thematik der Geschichten orientiert sich in weiten Teilen an Geschichten, die sich in der Bindungsforschung bereits bewährt haben (z.B. Bretherton et al., 1990). Um festzustellen, ob das Bilderbuch geeignet ist, Bindungswissen bei Vorschulkindern zu erfassen, wurde zum Zeitpunkt der ersten Datenerhebung eine detaillierte Analyse der einzelnen Bilderbuchgeschichten durchgeführt (vgl. Jäschke, 2000 für die kindlichen Handlungen bzw. Bovenschen, 2000 für die Handlungen von Bezugspersonen). Die Analyse verdeutlichte, dass sich mit Ausnahme der Geschichte „Verunsicherung“ alle Geschichten eigneten, um die Vorstellungen und Erwartungen von Kindern erfassen zu können. In diesen Geschichten nannten die Kinder fast immer Handlungen, die darauf schließen ließen, dass die Situation von den Kindern als bindungsrelevant erlebt wird. Zudem gaben sie nur selten an, die Situation nicht zu kennen. In der Verunsicherungsgeschichte hingegen beschrieben die Kinder häufiger Verhaltensweisen, die eher darauf hindeuten, dass sie die Situation nicht als belastend oder verunsichernd erleben. Für zukünftige Untersuchungen wäre also zu überlegen, diese Geschichte entweder wegzulassen, was den Vorteil hätte, die Dauer des Verfahrens einzuschränken. Eine andere Möglichkeit wäre, die Verunsicherungsgeschichte durch

eine andere Geschichte zu ersetzen, was den Vorteil böte, dass man die Kinder weiterhin zu gleichen Teilen nach den Handlungsmöglichkeiten von Kindern und von Bindungspersonen befragen könnte.

Problematisch während der Durchführung der Datenerhebung schien, dass die Untersuchung sehr lange dauerte und von den Kindern ein hohes Maß an Konzentration erforderte. Um einen Ermüdungseffekt auszuschließen, wurde die Reihenfolge, in der die Geschichten dargeboten wurden, variiert (vgl. Punkt I 2.3.3.1). Zu beiden Messzeitpunkten zeigte sich jedoch insgesamt kein Ermüdungseffekt; die Kinder nannten etwa gleich viele Handlungen zu Beginn und am Ende der Untersuchung. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass die Kinder nicht durch den Umfang des Bilderbuchs überfordert werden.

Problematischer scheint der Aspekt der Reihenfolge, in der den Kindern die einzelnen Fragen gestellt wurden: die Kinder wurden jeweils zuerst zu sich selbst (bzw. zur eigenen Bindungsperson) und erst danach zu anderen Kindern (bzw. zu den Bindungspersonen anderer Kinder) befragt. Methodisch kam dies dadurch zustande, dass bereits die Reihenfolge zwischen den Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern und den Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen variiert wurde, und ebenso die Darbietung der sechs Geschichten, so dass bereits vier Versionen des Bilderbuchs vorliegen (vgl. Punkt I 2.3.3.1, Tab. 5). Eine weitere Variation hätte also zu einer erheblichen Reduktion der Gruppengrößen geführt.

Ein weiterer Grund für die Entscheidung, immer zuerst nach der eigenen Dyade zu fragen, war, dass nicht auszuschließen ist, dass Kinder bei der zweiten Fragengruppe (hier also zur fremden Dyade) die Antworten der ersten Fragengruppe (hier also zur eigenen Dyade) wiederholen. Da zunächst das Bindungswissen über die eigene Dyade von besonderem Interesse war, schien es der geringere Mangel zu sein, immer zuerst nach der eigenen Dyade zu fragen und demnach mit einer größeren Wahrscheinlichkeit tatsächlich Informationen über die eigene Dyade zu bekommen. Wie die Datenanalysen zeigten, stellte sich das Problem als geringer dar, als zunächst angenommen, da die Kinder jeweils einen Teil der Antworten ausschließlich zur eigenen Dyade bzw. ausschließlich zu fremden Dyaden nannte, sie also sehr wohl zwischen eigen und fremd unterschieden.

Für weitere Untersuchungen, in denen das Bilderbuch verwendet wird, wäre es allerdings zu überlegen, ob man nicht auf die Variation der Geschichten verzichten könnte, da sich gezeigt hat, dass mit keinem Ermüdungseffekt über die sechs Geschichten zu rechnen ist. Statt dessen könnte dann die Reihenfolge der Fragengruppen (eigene vs. fremde Dyade) variiert werden.

Ein weiteres Problem für die Interpretation der Befunde stellt die Tatsache dar, dass den Kindern zum zweiten Messzeitpunkt im Durchschnitt eine Frage mehr zur eigenen Dyade als zu fremden Dyaden gestellt wurde. Zum ersten Messzeitpunkt hingegen wurde das Frageschema von den Versuchsleiterinnen eingehalten und es fanden sich keine Unterschiede in der Anzahl der Fragen zwischen den beiden Dyaden. Da aber sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt gefunden wurde, dass das Wissen der Kinder über die eigene Dyade differenzierter ist als über fremde Dyaden, die Befunde zu beiden Messzeitpunkt also vergleichbar sind, stellt dies für die Diskussion der Ergebnisse kein besonderes Problem dar. Zudem zeigten die Ergebnisse zum ersten Messzeitpunkt deutliche Unterschiede zwischen der Anzahl der Handlungen zur eigenen und zu

fremden Dyade; zum zweiten Messzeitpunkt nähern sich dagegen die Häufigkeiten von eigener und fremder Dyade an, obwohl nach der eigenen Dyade signifikant mehr gefragt wurde. Die Anzahl der Fragen kann also nicht der einzige Einflussfaktor auf die Anzahl der Antworten sein.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Kinder zum zweiten Messzeitpunkt in allen Bereichen deutlich mehr Antworten nannten als zum ersten Messzeitpunkt. Wie unter Punkt I 3.4.3.2 dargestellt wurde, wurden den Kindern zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung signifikant mehr Fragen und Hilfestellungen gestellt als zur ersten Erhebungswelle. Dementsprechend ist die höhere Anzahl an Antworten der Kinder zum zweiten Messzeitpunkt mit der höheren Anzahl an Fragen in Zusammenhang zu stellen. Da die Anzahl der Fragen in allen Bereichen zum zweiten Messzeitpunkt höher war, ergibt sich für den Vergleich der beiden Querschnittuntersuchungen kein besonderes Problem. Die unterschiedlichen Befunde, die sich fanden, weisen sogar darauf hin, dass Kinder nur dann bestimmtes Bindungswissen auch äußern oder abrufen können, wenn sie entsprechend deutlich dazu aufgefordert werden (vgl. Punkt I 4.2).

Die Interpretation der Längsschnittbefunde hingegen erweist sich als etwas problematischer. Es ist zu vermuten, dass hierbei Methoden- und Alterseffekte konfundiert sind. Die Kinder nennen nach einem Jahr signifikant mehr Handlungsalternativen. Da die Effekte wesentlich deutlicher sind als zu den beiden Messzeitpunkten, ist anzunehmen, dass der Methodeneffekt einen Einfluss hat. Da aber die Befunde insbesondere mit denen des zweiten Messzeitpunkts vergleichbar sind, wird deutlich, dass vor allem das Alter einen großen Einfluss auf die Entwicklung des Bindungswissens hat und dies auch im Längsschnitt deutlich wurde. Zudem weisen die gefundenen längsschnittlichen Korrelationen daraufhin, dass trotz der Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Messzeitpunkten individuelle Unterschiede erhalten bleiben, was die Problematik weiterhin abmildert.

Ein letzter Kritikpunkt betrifft die Emotionsskala. In der vorliegenden Untersuchung wurde nicht nach den eigenen Emotionen bzw. denen der eigenen Bindungsperson in bindungsrelevanten Situationen gefragt, sondern nach denen der Protagonisten in der Geschichte. Im Sinne projektiver Verfahren bestand die Annahme, dass die Kinder ihre eigenen Gefühle auf die der Protagonisten übertragen. Da aber Wissen über Bindung im Allgemeinen und nicht die Repräsentation der eigenen Bindungsbeziehung untersucht werden sollte, wäre es sicherlich sinnvoller gewesen, auch für die Emotionsskala die Unterteilung in eigene und fremde Mutter-Kind-Dyaden beizubehalten und die entsprechenden Fragen zu stellen. Damit könnte auch untersucht werden, inwiefern Kinder zwischen den eigenen Emotionen und denen anderer Kinder bzw. zwischen den Emotionen der eigenen Bindungsperson und denen fremder Bezugspersonen differenzieren.

II. Das innere Arbeitsmodell von Bindung: Differentielle Entwicklung im Vorschulalter

“...assessing quality of attachment...tells us little about either the developmental changes or change in life circumstances ... there is surely much more to be done to increase our understanding of the way in which representational or working models develop and operate” (Ainsworth, 1988, S. 10f).

1. Theoretische Grundlagen

Der erste Teil der Untersuchung hatte das Ziel, die Entwicklung des inneren Arbeitsmodells von Bindung im Allgemeinen zu beschreiben. Die Bindungsforschung steht jedoch in der Tradition, vor allem nach individuellen Unterschieden in der Bindungsorganisation zu forschen. Zahlreiche Studien zeigten, dass es zwischen dem sicheren (B), dem unsicher-ambivalenten (C) und dem unsicher-vermeidenden (A) Bindungsmuster sowie der Bindungsdesorganisation (D) Unterschiede in sehr verschiedenen Bereichen gibt, die z.B. Auswirkungen auf die spätere Persönlichkeitsentwicklung haben (vgl. Grossmann et al., 2003). Dieser Tradition folgend soll untersucht werden, ob sich das innere Arbeitsmodell von Bindung in Abhängigkeit der aktuellen Bindungsrepräsentation unterschiedlich entwickelt, oder ob die unter Punkt I beschriebene Entwicklung für alle Bindungsgruppen gleichermaßen gültig ist.

Unterschiede werden mit dem Modell der sozialen Informationsverarbeitung (Crick & Dodge, 1994) sowie mit kognitiven Ansätzen zur Entwicklung bereichsspezifischen Wissens (z.B. Gopnik & Meltzoff, 1998) in Zusammenhang gebracht. Auch bei diesen Ansätzen wurden teilweise individuelle Unterschiede in der sozialen Informationsverarbeitung bzw. in der Fähigkeit psychologische Zustände zu verstehen, gefunden, die sich mit Erfahrungen in intimen Beziehungen in der (frühen) Kindheit erklären lassen (z.B. Fonagy, Steele, Steele & Holder, in Vorbereitung; Symons & Clark, 2000).

1.1 Individuelle Unterschiede in der Bindungsqualität²⁵

Während der Aufbau einer Bindungsbeziehung zwischen dem Kind und einer Bezugsperson phylogenetisch angelegt ist, entwickelt sich die Qualität dieser Beziehung ontogenetisch unterschiedlich (Grossmann et al., 2003). Dies zeigt sich in der Art der kindlichen Verhaltensorganisation in emotional bedeutsamen (also bindungsrelevanten) Situationen (Ainsworth & Wittig, 1969).

Mary Ainsworth beobachtete das Zusammenspiel von Explorations- und Bindungsverhalten am Ende des ersten Lebensjahres in Belastungssituationen. Damit gelang es ihr eine standardisierte Laborsituation zu schaffen, die sogenannte „Fremde Situation“, mit der die Qualität der Bindung eines Kindes zu seiner Bezugsperson erfasst wird (Ainsworth & Wittig, 1969). In dieser Situation

²⁵ Ein Überblick über die wesentlichen Aspekte der Bindungstheorie wurde im ersten Teil der Arbeit gegeben. Im vorliegenden Teil werden lediglich für die Fragestellung relevante Aspekte beschrieben, die nicht bereits unter Punkt I angesprochen wurden.

wird das Verhalten von 12 bis 18 Monate alten Kindern in einer fremden Umgebung bei dem Kontakt zu einer fremden Person, bei zweimaliger kurzer Trennung von einem Elternteil sowie der anschließenden Wiedervereinigung beobachtet. Diese Episoden sollen zunehmend das Bindungsverhaltenssystem eines Kindes aktivieren und somit Bindungsverhalten auslösen. Die Strategien, nach denen die Kinder mit dieser Belastung umgehen, lassen sich in die drei Hauptgruppen „sicher“ (B), „unsicher-vermeidend“ (A) und „unsicher-ambivalent“ (C) einteilen.

Ein sicher gebundenes Kind zeigt in der „Fremden Situation“ eine ausgewogene Balance zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten. Bei der Trennung äußert das Kind Bindungsverhalten, bei der Wiedervereinigung begrüßt es die Bindungsperson und sucht gegebenenfalls Trost bei ihr. Auch negative Gefühle können offen kommuniziert werden. Nach der Wiedervereinigung lassen sie sich schnell trösten, so dass sie relativ rasch wieder zum Spiel zurückkehren können.

Für Kinder mit einem unsicheren Bindungsmuster stellt die Bindungsperson scheinbar keine Quelle für ihre emotionale Sicherheit dar. Die Grundelemente einer unsicher-vermeidenden Bindung sind (zumindest oberflächlich) ein ausgeprägtes Explorationsverhalten während der gesamten Situation auf Kosten des Bindungsverhaltens. Bei der Wiedervereinigung ignorieren die Kinder die Mutter und vermeiden deutlich den Kontakt zu ihr. Negative Gefühle werden verborgen, positive Emotionen hingegen werden gezeigt (Main, 1995). Physiologische Messungen von Herzschlagfrequenz und Cortisolspiegel zeigen jedoch, dass auch diese Kinder in der „Fremden Situation“ belastet sind, ihr Verhalten also nicht als frühe Selbständigkeit interpretiert werden kann (Spangler & Grossmann, 1993). Unsicher-ambivalent gebundene Kinder explorieren während der gesamten Situation kaum, äußern dagegen sehr starkes Bindungsverhalten. Charakteristisch ist die starke Ambivalenz zwischen dem Nähesuchen zur Bindungsperson und dem Widerstand gerade gegen diese Nähe. Sie lassen sich in der Wiedervereinigung nur schwer von der Mutter beruhigen und finden erst mit Verzögerung zur Exploration zurück.

Neben diesen drei Bindungsmustern wird eine viertes Muster (D) unterschieden, in der Kinder desorientiertes und/oder desorganisiertes Verhalten zeigen (Main & Solomon, 1990). Dazu gehören stereotype Verhaltensweisen, plötzliches völliges Erstarren oder zielverfehlendes Verhalten. Auch auf physiologischer Ebene sind Stressreaktionen nachweisbar (Spangler & Grossmann, 1993; Spangler & Grossmann, 1999). Bindungsdesorganisation steht in einem orthogonalen Verhältnis zu den ursprünglichen drei Bindungsklassifikationen. Dieses Muster wird als Unterbrechung des organisierten Verhaltens angesehen und stellt deshalb keine eigenständige Kategorie dar. Das Verhalten der Kinder in der „Fremden Situation“ kann in Hinblick auf beide Dimensionen (Bindungssicherheit und Desorganisation) beschrieben werden. Das desorganisierte Bindungsmuster kann mit allen drei Hauptklassifikationen (ABC) auftreten.

1.2 Entwicklung individueller Unterschiede in der Bindungsqualität

Als Ursache für individuelle Unterschiede in der Bindungssicherheit werden in erster Linie spezifische Erfahrungen eines Kindes mit seiner Bezugsperson diskutiert. Nach Ainsworth und Bell

(1977) ist vor allem die Feinfühligkeit der Mutter den Signalen ihres Babys gegenüber von besonderer Bedeutung. Feinfühligkeit ist die Fähigkeit der Mutter, die Signale des Kindes wahrzunehmen, zu interpretieren und prompt und angemessen darauf zu reagieren. Bei ihren Verhaltensbeobachtungen in Uganda (Ainsworth, 1967) und später in Baltimore, USA, (Ainsworth et al., 1978) konnte Ainsworth deutliche Unterschiede in der Zugänglichkeit und in der Verfügbarkeit der Mütter gegenüber ihren Kindern feststellen und zeigte, dass sich dies auf das Verhalten der Kinder auswirkte. Mütter von sicher gebundenen Kindern reagierten besonders feinfühlig auf die Signale ihrer Kinder; Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Strategie hatten eher Mütter, die sich den Signalen ihres Kindes gegenüber weniger feinfühlig verhielten und vor allem auf negative Gefühlsäußerungen ihres Kindes ablehnend reagierten. Dies legt die Interpretation nahe, dass unsicher-vermeidend gebundene Kinder gelernt haben, ihre Gefühle nicht zu zeigen, um dadurch die Nähe zu ihrer Bindungsperson nicht weiter zu gefährden. Mütter von unsicher-ambivalent gebundenen Kindern sind in ihrem Verhalten und ihrer Feinfühligkeit inkonsistent; ihre Kinder scheinen die Erfahrung gemacht zu haben, dass sie sich auf die Zuverlässigkeit der Mutter in ihrer Rolle als sichere Basis nicht kontinuierlich verlassen können und dass ihre Verfügbarkeit nur bedingt vorhersagbar ist (Ainsworth et al., 1978). Durch mehrere nachfolgende Beobachtungsstudien (z.B. Grossmann, Grossmann Spangler, Suess & Unzner, 1985; Spangler, 1992) sowie Interventionsstudien (van den Boom, 1994) kann der Einfluss der mütterlichen Feinfühligkeit auf die Bindungssicherheit als gesichert gelten.

Da die mütterliche Feinfühligkeit bezüglich der Bindungssicherheit des Kindes aber nur einen Teil der Varianz aufklärt (van IJzendoorn, 1995), wird zum Beispiel auch die Disposition des Kindes als möglicher Einflussfaktor auf die Entwicklung von Bindungsunterschieden diskutiert. Gegen eine genetische Komponente spricht bislang die statistische Unabhängigkeit der Bindungsqualitäten eines Kindes zu beiden Elternteilen (Grossmann, Grossmann, Huber & Wartner, 1981). Grossmann et al. (1985) konnten jedoch zeigen, dass mangelnde Orientierungsfähigkeit im Neugeborenenalter mit einer unsicheren Bindungsqualität zu beiden Elternteilen im zweiten Lebensjahr zusammenhängt (vgl. auch Egeland & Farber, 1984). Kindliche Dispositionen scheinen also auch einen Einfluss auf die Bindungssicherheit zu haben.

Ergebnisse aus der empirischen Bindungsforschung belegen die Weitergabe der Bindungsqualität von den Eltern auf ihre Kinder. In diesem Sinne könnte das feinfühlige Verhalten der Mutter und die damit verbundene Bindungsqualität des Kindes auf das Arbeitsmodell der Mutter zurückgeführt werden (Fremmer-Bombik, 1995). Die Tradierung von Bindung konnte zwischen 75% und 82% für die Mütter und zwischen 60% und 68% für die Väter nachgewiesen werden (Main et al., 1985; Fremmer-Bombik, 1987; van IJzendoorn, 1995).

Ein möglicher Erklärungsansatz für das desorganisierte Bindungsmuster besteht darin, dass ein unverarbeitetes Trauma der Mutter dazu führen könnte, dass sie selbst verängstigt ist oder aber auf das Kind beängstigend wirkt; dadurch fehlt dem Kind die sichere Basis und der Orientierungspunkt (Main & Hesse, 1992). In einer Meta-Analyse von van IJzendoorn (1995) konnte jedoch lediglich bei etwas mehr als der Hälfte der Mütter desorganisierter Kinder ein unverarbeitetes Trauma

festgestellt werden. Dagegen konnte beängstigendes mütterliches Verhalten einen Teil der Varianz bezüglich der Bindungsdesorganisation eines Kindes aufklären (Schuengel, Bakermans-Kranenburg & van IJzendoorn, 1999). Spangler, Grossmann, Grossmann und Fremmer-Bombik (2000) interpretieren die Befunde aus drei Längsschnittstudien dahingehend, dass Bindungsdesorganisation eine starke individuelle Komponente beinhaltet, anders als Bindungssicherheit, die ein Beziehungskonstrukt darstellt. Sie konnten einen Zusammenhang zwischen Bindungsdesorganisation der Kinder und mangelnder Fähigkeit zur Zustandsregulierung sowie mangelnder Orientierungsfähigkeit als Neugeborene darstellen. Befunde einer Studie von Lakatos, Toth, Nemoda, Ney, Sasvari-Szekely und Gervai (2000) unterstützen diese Annahme, da sie auf eine genetische Grundlage von Desorganisation hindeuten.

1.3 Individuelle Unterschiede in der Bindungsqualität im Vorschulalter

Aufbauend auf den frühen Bindungserfahrungen entwickelt ein Kind Repräsentationen, die in Form eines inneren Arbeitsmodells von Bindung gespeichert sind.²⁶ Dabei spielen nicht nur die direkten Repräsentation der elterlichen Fürsorge eine Rolle, sondern auch sekundäre Repräsentationen von Erfahrungen, die durch Sprache vermittelt werden (Thompson et al., 2003).

Im Vorschulalter kann Bindungssicherheit auf zwei Ebenen erfasst werden: ähnlich wie in der „Fremden Situation“ kann das Verhalten eines Kindes seinen Bindungspersonen gegenüber in bindungsrelevanten Situationen beobachtet werden (Verhaltensebene) (z.B. Main & Cassidy, 1988; Cassidy & Marvin, 1999). Andererseits legen Annahmen über das innere Arbeitsmodell zu Ereignisrepräsentationen die Vermutung nahe, dass innere Arbeitsmodelle über das Selbst und über die Bindungspersonen ab der frühen Kindheit (ca. 3 Jahre) über die Repräsentationen eines Kindes erfasst werden können (Bretherton et al., 1990); die Bindungserfahrungen eines Kindes, so wie es sie repräsentiert hat, können also ab diesem Alter erhoben werden (Repräsentationsebene) (Klagsbrun & Bowlby, 1976; Bretherton et al., 1990).

Um im Vorschulalter die Bindungsrepräsentation erfassen zu können, wurden verschiedene Verfahren entwickelt, die im Folgenden kurz beschrieben werden.

Der von Hansburg (1972) entwickelte Separation Anxiety Task (SAT) für Jugendliche wurde von Klagsbrun und Bowlby (1976) für Kinder im Alter von 4 bis 7 Jahren modifiziert. Hierbei handelt es sich um ein projektives Verfahren, bei dem Kinder zu Bildern befragt werden, bei denen Trennungserlebnisse unterschiedlichen Ausmaßes abgebildet sind (z.B. Kind wird zu Bett gebracht; Eltern fahren alleine in den Urlaub). Die Kinder werden zu den Gefühlen, Gedanken und Handlungsmöglichkeiten des Protagonisten und nach eigenen entsprechenden Erlebnissen und Gefühlen befragt. Main et al. (1985) entwickelten ein Auswerteverfahren, um die Bindungssicherheit der Kinder erfassen zu können. Bindungssicherheit äußert sich darin, dass Kinder in der Lage sind, offen über Gefühle zu sprechen und hypothetisch stressende Situationen konstruktiv zu lösen.

²⁶ Auf das innere Arbeitsmodell wurde im ersten Teil der Arbeit ausführlich eingegangen.

Bretherton und Mitarbeiter (1990) erarbeiteten ein Geschichtenergänzungsverfahren, mit dem die Bindungsrepräsentation schon bei dreijährigen Kindern erfasst werden kann. Dieses Verfahren besteht aus fünf Geschichten mit bindungsrelevanten Inhalten (z.B. Schmerz, Trennung, Wiedervereinigung), zu denen den Kindern mit einer Puppenfamilie standardisierte Geschichtenanfänge vorgespielt werden. Die Kinder werden anschließend aufgefordert, die Geschichten zu Ende zu erzählen und zu spielen. Die Art der Geschichtenergänzung verdeutlicht, inwieweit sich das Kind als eine Person sieht, die Teil einer sicheren Bindungsbeziehung ist. Zudem kann mit dem Verfahren festgestellt werden, ob sich ein Kind akzeptiert, wertvoll, sicher und beschützt fühlt und ob es in der Lage ist, Konfliktsituationen erfolgreich zu lösen (Cassidy, 1990).²⁷

Bretherton und Mitarbeiter (1990) entwickelten ein Klassifikationssystem, nach dem die Kinder anhand bestimmter Kriterien den einzelnen Bindungsgruppen (ABCD) zugeordnet werden können. Kennzeichnend für eine sichere (B) Bindungsrepräsentation sind z.B. positive, resiliente Lösungsvorschläge, während unsicher-vermeidende (A) Kinder die Geschichtenfortführung und das Thema in der Geschichte vermeiden. Für unsicher-ambivalente (C) Kinder konnten keine konsistenten Verhaltensweisen identifiziert werden. Ein Kind wird dann als desorganisiert (D) klassifiziert, wenn es nur vereinzelt Antworten gibt oder desorganisierte Verhaltensweisen zeigt.

1.4 Konsequenzen individueller Bindungsunterschiede für die sozio-emotionale und die sozial-kognitive Entwicklung

Frühkindliche individuelle Unterschiede in der Bindungsqualität weisen im weiteren Entwicklungsverlauf eine gewisse Kontinuität auf; zudem besitzen sie auch langfristige Konsequenzen für das individuelle Verhalten bzw. die Verhaltensregulation, besonders im sozioemotionalen Bereich (Spangler, 1999), es lassen sich aber auch bezüglich sozial-kognitiver Fähigkeiten Zusammenhänge nachweisen (z.B. Symons & Clark, 2000).

1.4.1 Bindungserfahrungen und emotionale Entwicklung

Emotionen spielen im Bindungsprozess und in der interpersonalen Kommunikation eine entscheidende Rolle (Magai, 1995), so dass die Bindungstheorie auch als Theorie der Affektregulation bezeichnet werden kann (Kobak, 1986; Sroufe & Waters, 1977). Nach Bowlby (1995) werden Emotionen als bewusste oder unbewusste Bewertungsprozesse verstanden, die dem Individuum zur Verhaltenssteuerung dienen, indem sie ihm in einer gegebenen Situation Informationen darüber liefern, inwiefern sie die Befriedigung eigener Ziele fördert oder hindert (vgl. auch Holodynski & Friedlmeier, 1999). In der Bindungstheorie wird davon ausgegangen, dass frühe Erfahrungen beim Aufbau von Bindungen dazu beitragen, wie emotionale Erfahrungen organisiert und reguliert werden und somit langfristige Auswirkungen auf die emotionale Integrität der

²⁷ Neben den genannten Verfahren gibt es weitere Puppenspielsysteme, um die Bindungsrepräsentation bei Vorschulkindern zu erfassen (z.B. Green, Stanley, Smith & Goldwyn, 2000). Da die in der vorliegenden Arbeit verwendete Methode jedoch auf dem Geschichtenergänzungsverfahren und der Auswertemethode von Bretherton et al. (1990) beruht, wird auf diese Systeme nicht weiter eingegangen.

betreffenden Individuen haben (Grossmann, Fremmer-Bombik, Friedl, Grossmann, Spangler & Suess, 1989). Dabei wird emotionale Integrität und Kohärenz verstanden als „... die Fähigkeit, negative und positive Gefühle auf ihre externen Ursachen zurückzuführen, als gegeben zu akzeptieren und die erlebten Konflikte durch aktives, wirklichkeitsbezogenes Handeln und Kommunizieren, z.B. indem man jemanden um Hilfe bittet, zu lösen“ (Grossmann et al., 1989, S.49). Aus dieser Perspektive heraus können die verschiedenen Bindungsstrategien als Möglichkeit verstanden werden, auf emotionalen Stress zu reagieren (Kobak & Sceery, 1988).

Ein Säugling ist anfangs noch überwiegend auf eine externe Regulation durch seine Bindungspersonen angewiesen, die durch emotionale Kommunikationsprozesse gesteuert wird (Spangler, 1999). Aufbauend auf den sozialen Erfahrungen entwickelt ein Baby zunehmend die Fähigkeit zur eigenständigen emotionalen Regulation (Sroufe, 1979). In Abhängigkeit des elterlichen Interaktionsverhaltens sowie der kindlichen Verhaltensdispositionen entstehen bereits im Kleinkindalter unterschiedliche Regulationsformen, die im inneren Arbeitsmodell von Bindung organisiert sind (Spangler, 1999). Positive Bindungserfahrungen schaffen wichtige Grundlagen für die Entwicklung der Emotionsregulation. Kinder mit einer sicheren Bindung haben eher die Möglichkeit, effektive emotionale Regulationsmuster zu erwerben, die sie dann in emotional belastenden Situationen zu einer angemessenen Bewältigung befähigen (Spangler, 1999). Sicher gebundene Kinder regulieren ihre Emotionen, indem sie die Pläne und die Verhaltensgründe ihrer Bezugsperson erfragen und berücksichtigen (Crittenden, 1992).

Eine besondere Bedeutung wird der interpersonellen Kommunikation für das Emotionsverständnis des Kindes beigemessen (Magai, 1995). Bretherton (1988) konnte zeigen, dass offene oder restriktive Kommunikationsstile in der Eltern-Kind-Dyade einen signifikanten Einfluss darauf haben, wie leicht Kinder mit Emotionen in Konfliktsituationen umgehen können und was sie von ihren Eltern über Gefühle und Erfahrungen lernen können. Die Sprache der Mutter über Emotionen in Eltern-Kind-Konversationen sagt das Emotionsverständnis sowie die affektive Kompetenz von Vorschülern vorher (Brown & Dunn, 1996).

Auch unsicher-vermeidend gebundene Kinder können angemessen mit ihren Eltern kommunizieren, solange sie sich in einer nicht-belastenden Situation befinden; bei Trennungsstress oder Schwierigkeiten bzw. Konflikten mit Gleichaltrigen ist die Fähigkeit dieser Kinder, dies auch auszudrücken, erheblich eingeschränkt (Grossmann et al., 1989). Diese frühen Kommunikationsprobleme sind auch für die weitere Persönlichkeitsentwicklung von entscheidender Bedeutung (Wartner, Grossmann, Fremmer-Bombik & Suess, 1994).

Laible und Thompson (1998) konnten einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit eines Vorschulkindes und seinem Emotionsverständnis nachweisen. Kindern mit einem sicheren Bindungsmodell (erhoben mit dem Attachment Q-Sort (AQS)) gelang es besser, die Emotionen (Freude, Trauer, Ärger, Angst) anderer einzuschätzen und die Ursache für das Auftreten bestimmter Emotionen bei anderen Kindern zu erkennen, als Kindern mit einem unsicheren Modell. Unterscheidet man lediglich zwischen positiven und negativen Valenzen, zeigten sich keine Zusammenhänge zwischen dem Verständnis positiver Emotionen und der Bindungssicherheit. Für

das Verständnis negativer Emotionen wurde jedoch ein signifikanter Zusammenhang gefunden: Kinder mit einem sicheren Modell konnten negative Emotionen bei anderen besser einschätzen und deren Ursache besser erklären als Kinder mit einem unsicheren Modell. Dieser Befund ist konsistent mit den Annahmen der Bindungstheorie: Das Verständnis negativer Emotionen erfordert die Gelegenheit, in alltäglichen Situationen emotionale Erfahrungen zu teilen und zu diskutieren. Wenn sichere Kinder häufiger die Gelegenheit haben, mit ihren Eltern auch negative Gefühle, die sie erleben, zu kommunizieren, kann das einen großen Einfluss auf ihr Verständnis für die Ursache und das Ergebnis solcher Gefühle haben (Laible & Thompson, 1998).

1.4.2 Bindungserfahrungen und die Entwicklung der „theory of mind“ im Vorschulalter

Im Vorschulalter haben innere Arbeitsmodelle von Bindung vermutlich einen besonders großen Einfluss auf die Selbstregulation und auf das Emotionsverständnis eines Kindes (Thompson et al., 2003). In diesem Zeitraum entwickelt sich auch die „theory of mind“ rapide, Kinder erlangen also zunehmend ein ausgereifteres Verständnis von mentalen Zuständen.

Individuelle Unterschiede in der „theory of mind“-Entwicklung werden erst seit kurzem untersucht: Jenkins und Astington (1996) fanden z.B. einen positiven Einfluss der Anzahl und des Alters von Geschwistern auf die Performanz in Aufgaben zur falschen Überzeugung („false-belief-tasks“). Dieser Befund wird dahingehend interpretiert, dass Kinder von ihren Geschwistern und ihren Eltern in Situationen, in denen Verhalten oder Emotionen erklärt werden, lernen; dies kann sich positiv auf das soziale Verständnis und die metakognitiven Fähigkeiten des Kindes auswirken (Jenkins & Astington, 1996).

Auch im Zusammenhang mit der Bindungssicherheit werden Unterschiede in der „theory of mind“-Entwicklung diskutiert. In einer Querschnittstudie wurde bei Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren ein positiver Einfluss der Bindungssicherheit (erhoben mit dem SAT) und dem Verständnis von Überzeugung und Emotionen gefunden (Fonagy, Redfern & Charman, 1997).

Fonagy et al. (in Vorbereitung) führten in einer Längsschnittstudie bei 12monatigen Babys die „Fremde Situation“ mit der Mutter durch, im Alter von 18 Monaten mit dem Vater. Als die Kinder 5 Jahre alt waren, wurde die Bindungsqualität in einer modifizierten „Fremden Situation“ erneut erhoben. Zudem bekamen sie eine kognitiv-emotionale Aufgabe vorgelegt, in der es darum ging, die Emotionen von einer Person auf der Basis von deren falschen Überzeugungen vorherzusagen.²⁸ Die Bindung zur Mutter mit einem Jahr hatte einen signifikanten Einfluss auf die Performanz der Kinder in der kognitiv-emotionalen Aufgabe, die Bindung zur Mutter mit 5 Jahren dagegen nicht. Eine sichere Bindung zum Vater mit einem und mit 5 Jahren war mit einer besseren Performanz in dem Test verbunden.

Meins, Fernyhough, Russell und Clark-Carter (1998) fanden in einer Längsschnittstudie einen Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit eines Kindes mit einem Jahr und seiner Performanz in „theory of mind“-Aufgaben mit 4 und 5 Jahren. Mit einem Jahr sicher gebundene

²⁸ Dabei handelt es sich um eine komplexere Aufgabe als die Standardaufgaben zu falschen Überzeugungen, da sie eine affektiv-interpersonelle Komponente beinhaltet.

Kinder lösten „false-belief“-Aufgaben mit 4 Jahren besser als mit einem Jahr unsicher gebundene Kinder.

Symons und Clark (2000) untersuchten den Einfluss der frühen Mutter-Kind-Beziehung auf die Entwicklung des sozialen Verständnisses im Vorschulalter, was sich in der Performanz in „theory of mind“-Aufgaben zeigt. Neben der Bindungssicherheit (erhoben mit dem Attachment Q-Sort, AQS) der Kinder mit 2 Jahren erfassten sie auch den mütterlichen emotionalen Stress (Depression, Angst, Probleme in der Erziehung, etc.) sowie die Feinfühligkeit der Mutter. Als die Kinder 5 Jahre alt waren, wurde die Bindungssicherheit erneut erhoben (AQS) und es wurden drei „theory of mind“-Aufgaben durchgeführt: 1) „appearance-reality“-Aufgaben, 2) Standard-„false-belief“-Aufgaben (Lokalisierung von Objekten) und 3) modifizierte „false-belief“-Aufgaben (Lokalisierung von Bezugspersonen). Es zeigte sich, dass alle Kinder die Aufgaben der ersten und zweiten Gruppe besser lösen konnten als die Aufgaben der dritten Gruppe. Zudem konnte ein Zusammenhang zwischen der Performanz in den Standard-„false-belief“-Aufgaben und der Bindungssicherheit mit 5 Jahren festgestellt werden sowie ein Zusammenhang zwischen der Feinfühligkeit der Mutter sowie dem mütterlichen Stress und der Performanz der Kinder in den modifizierten „false-belief“-Aufgaben.

Die Befunde stützen die Annahme, dass das Verständnis, das Kinder von sozialen Ereignissen und mentalen Zuständen erwerben, durch ihre Interaktionsgeschichte beeinflusst wird (Brown & Dunn, 1996). Bezugspersonen bilden dabei einen interpretativen Rahmen, in dem die Bedeutung gemeinsamer Erfahrungen und persönlicher Ereignisse des Kindes geklärt werden kann (Nelson, 1993). Ein einfacher verbaler Austausch wird auf junge Kinder, deren direkte Repräsentationen der Erfahrungen eventuell noch unvollständig sind, besonders einflussreich sein. Die vermittelte verbalisierte Struktur der Mutter schafft Klarheit und Organisation auf Seiten des Kindes. Besonders bedeutsam ist das für die Bereiche, in denen es darum geht, die Motive, Gefühle und Gedanken von Individuen zu verstehen (Thompson et al., 2003).

Nach Bowlby (1969) lernen Kinder das Verhalten anderer zu verstehen (zielkorrigierte Partnerschaft), da dies adaptiv ist. Ein Kind entwickelt Erwartungen darüber, wie sich die Bindungsperson in bestimmten Situationen verhalten wird und wie sie reagieren wird (Vygotsky, 1986). In der Bindungsforschung wird angenommen, dass der Stil der elterlichen Konversation einen signifikanten Einfluss auf das sich entwickelnde IWM eines jungen Kindes hat (Bretherton, 1988). Light (1979) untersuchte die Fähigkeit zur konzeptionellen Perspektivenübernahme vierjähriger Kinder. Es zeigte sich, dass einige Kinder in diesem Alter die Fähigkeit voll erreicht hatten, während andere lediglich über moderate oder geringe Performanz verfügten. Befunde aus Interviewdaten mit den Müttern ließen erkennen, dass ein Zusammenhang zwischen der Performanz der Kinder und der Einschätzung der Mütter über ihren Erziehungsstil besteht. Mütter, die die Perspektive und Interessen des Kindes in Alltagssituationen berücksichtigten, hatten Kinder, die gut in den Aufgaben zur Perspektivenübernahme abschnitten. Kinder von Müttern mit einem autoritären Erziehungsstil schnitten dagegen wesentlich schlechter in den kognitiven Aufgaben zur Perspektivenübernahme ab. Light (1979) ist der Ansicht, dass die Befunde möglicherweise das Bewusstsein der Kinder für

unterschiedliche Perspektiven und die Notwendigkeit, sich diesen unterschiedlichen Perspektiven anzupassen, reflektieren. Innere Arbeitsmodelle von Bindung können in diesem Sinne als eine „co-construction“ von Mutter und Kind (Thompson, 2003) verstanden werden.

Welch-Ross (1997) untersuchte den Einfluss der Mutter-Kind-Konversationen über vergangene Ereignisse auf die „theory of mind“-Entwicklung. Je mehr die Mütter Gedanken, Gefühle und Motive von Individuen klären, desto elaborierter ist das Verständnis der Kinder über diese mentalen Zustände.

In diesem Sinne kann auch die höhere Performanz in „false-belief“-Aufgaben von Kindern mit einer sicheren Bindung verstanden werden, da sie häufiger die Gelegenheit haben, mit ihren Bindungspersonen über (positive und negative) Emotionen, Gedanken, Motive und Verhaltensweisen von Individuen zu kommunizieren. Symons und Clark (2000) fanden in ihrer Studie, dass die mütterliche Feinfühligkeit die Performanz in „false-belief“-Aufgaben deutlicher vorhersagt als die frühe oder die aktuelle Bindungsqualität der Kinder. Sroufe (1996) ist der Ansicht, dass Kinder, die eine feinfühlig und responsive Beziehung mit ihren Bindungspersonen erlebt haben, empathischer der Perspektive anderer gegenüber sind. Dies kann auch bedeutsam für die „theory of mind“-Entwicklung sein (Symons & Clark, 2000).

1.4.3 Bindungserfahrungen und Informationsverarbeitung

Aus der Sicht der kognitiven Entwicklungspsychologie können Beziehungserfahrungen zu individuellen Unterschieden in der „theory of mind“-Entwicklung und zu Unterschieden im informationssuchenden Verhalten beitragen (Baldwin & Moses, 1996). Aus der Sicht der Sozialentwicklung sind Arbeitsmodelle von Beziehungen und die metakognitive Entwicklung Konsequenzen der frühen Bindungssicherheit (Bretherton, 1985; Meins, 1997). Kognitive und soziale Bereiche ergänzen sich also zunehmend (Symons & Clark, 2000).

In der Bindungstheorie wird angenommen, dass Bindung die Verarbeitung bindungsrelevanter Informationen beeinflusst. Dadurch wird dem Individuum psychologischer Schutz gewährt und die Beziehung zur Bindungsperson aufrecht erhalten. Somit ist dieser Einfluss adaptiv (Bowlby, 1980). Eine Person, deren Bemühungen um Unterstützung und Fürsorge konstant zurückgewiesen wurden, wird eine unbewusste Strategie entwickeln, die Aufmerksamkeit oder das Gedächtnis für bindungsrelevante Stimuli zu reduzieren (Main, 1995). Dadurch wird das Bindungssystem nur dann aktiviert, wenn es unbedingt notwendig ist.

In einer Studie von Kirsh und Cassidy (1997) wurde der Zusammenhang zwischen der Bindungsqualität und Aufmerksamkeits- sowie Gedächtnisprozessen untersucht. Es zeigte sich, dass 3½-jährige Kinder, die mit einem Jahr unsicher gebunden waren, häufiger ihre Aufmerksamkeit von Bildern mit Mutter-Kind-Dyaden abwendeten als Kinder mit einer sicheren Bindung. Zudem erinnerten sich sicher gebundene Kinder besser an responsive Geschichteninhalte als Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Bindung, und an Geschichten mit zurückweisendem Inhalt besser als unsicher-ambivalent gebundene Kinder. Die Ergebnisse stimmen teilweise mit der Annahme von Main (1995) überein, nach der sich unsicher-vermeidende Kinder von bindungsrelevanten Stimuli

abwenden. Das Verhalten unsicher-ambivalent gebundener Kinder kann mit der Annahme von Main allerdings nicht erklärt werden. Es zeigte sich aber, dass sicher und unsicher gebundene Kinder Informationen unterschiedlich verarbeiten.

1.5 Individuelle Unterschiede in der Entwicklung des inneren Arbeitsmodells von Bindung und seiner Komponenten im Vorschulalter: Fragestellung der vorliegenden Arbeit

Im ersten Teil der Untersuchung wurde dargestellt, dass bei Kindern im Verlauf des Vorschulalters zunehmend Wissenskomponenten feststellbar sind, die als Bestandteile eines inneren Arbeitsmodells von Bindung gelten können. Es zeigte sich also eine zunehmende Differenzierung des inneren Arbeitsmodells von Bindung (einer „Theorie von Bindung“). Deutliche Entwicklungsschritte zeichneten sich zwischen 3 und 4 sowie zwischen 4 und 5 Jahren ab, also zu einem Zeitpunkt, in dem auch die Performanz in „theory of mind“-Aufgaben stark zunimmt.

Es traten jedoch auch deutliche individuelle Unterschiede zwischen den Kindern auf, die sowohl den Umfang als auch die Qualität der Wissenskomponenten betreffen. In der Literatur wird deutlich, dass sicher gebundene Kinder früher als unsicher gebundene Kinder in der Lage sind, falsche Überzeugungen und emotionale Zustände anderer zu verstehen (z.B. Laible & Thompson, 1998; Symons & Clark, 2000); zudem wurden Unterschiede in der Informationsverarbeitung festgestellt (Kirsh & Cassidy, 1997). Wie unter Punkt I 1.2.2.1 beschrieben, betonen Lemerise und Arsenio (2000) die Bedeutung von Emotionen im vierten und fünften Schritt der Informationsverarbeitung. Besonders wichtig erscheint in bindungsrelevanten Situationen ihre Annahme, dass die Fähigkeit der Kinder, Emotionen zu regulieren, einen Einfluss auf die Anzahl der Handlungsalternativen hat, die Kinder in bestimmten Situationen generieren können. Zudem gehen sie davon aus, dass die emotionale Bindung zwischen dem Kind und seinem Interaktionspartner das Kind motiviert, verschiedene Perspektiven und Reaktionsmöglichkeiten in die Bewertung mit einzubeziehen.

Aus diesen Aspekten lässt sich folgende Frage ableiten:

1) Lassen sich Unterschiede im Auftreten der einzelnen Arbeitsmodellkomponenten in Abhängigkeit individueller Bindungsunterschiede nachweisen oder folgt die Bindungsentwicklung einem allgemeinen Pfad? Zeigen sich Unterschiede zwischen den Bindungsgruppen hinsichtlich der Fähigkeit, eigene Bewältigungsmöglichkeiten zu nennen, Gefühle wahrzunehmen und zu verstehen und die Perspektive anderer zu übernehmen, wie es sich in den Erwartungen eines Kindes an das Verhalten von Bindungspersonen zeigt?

Im ersten Teil der Untersuchung zeigten sich systematische Altersunterschiede im Auftreten der Arbeitsmodellkomponenten, die für entwicklungsbedingte Veränderungen sprechen. Die individuellen Unterschiede, die zwischen den Kindern deutlich wurden, sind aufgrund ihres Ausmaßes nicht als reine Fehlervarianz zu bewerten. Das innere Arbeitsmodell von Bindung wurde in der Literatur üblicherweise differentiell konzeptualisiert; dieser Tradition folgend kann eine

unterschiedliche Entwicklung der Wissenskomponenten des inneren Arbeitsmodells auf Unterschiede in der erfahrenen Qualität der Bindung zurückgeführt werden. Ausgehend von bindungstheoretischen Annahmen lassen sich folgende Hypothesen ableiten.

Das Arbeitsmodell eines sicheren Kindes ist differenzierter, da die Kinder aufgrund ihrer zuverlässigen Erfahrungen mit einer feinfühligem Bindungsperson ein konsistentes Wissen über die Bindungsbeziehung erwerben konnten. Innerhalb dieser Beziehung werden auch negative Gefühle offen kommuniziert, so dass davon ausgegangen werden kann, dass ein Kind mit einem sicheren Arbeitsmodell Emotionen von sich und anderen einschätzen und verstehen kann. Durch die Kommunikation bindungsrelevanter Themen sollten die Kinder auch wissen, welche Reaktionen der Bindungsperson möglich sind. Auch Kinder mit einem unsicher-ambivalenten Modell sollten über ein relativ großes Wissen über eigene Handlungsmöglichkeiten und über mögliche Reaktionen der Bezugsperson verfügen, da diese Kinder eher inkonsistente Erfahrungen (mit größerer Variationsbreite) gemacht haben. Kinder mit einem unsicher-vermeidenden bzw. mit einem desorganisierten Modell werden aufgrund der erfahrenen Zurückweisung bzw. aufgrund mangelnder Organisation des Bindungsverhaltens über ein weniger differenziertes Bindungswissen verfügen.

Die Unterschiede zwischen den Bindungsgruppen betreffen sowohl das Niveau des Wissens über Bindung als auch die Geschwindigkeit, mit der sich dieses Wissen entwickelt.

2) Neben dem Umfang des Wissens der Kinder ist es auch von Interesse, ob sich das Wissen der Kinder qualitativ in Abhängigkeit ihrer Bindungsrepräsentation unterscheidet. „Bindungsunterschiede äußern sich ... langfristig in der Qualität der emotionalen Regulation, die vor allem in der Fähigkeit zum Ausdruck kommt, auftretende Emotionen zur Aktivierung von angemessenen individuellen und sozialen Bewältigungsmechanismen zu nutzen“ (Spangler, 1999, S.196).

Daraus lassen sich die folgenden Fragen ableiten:

Zeichnen sich solche Unterschiede in der Qualität der emotionalen Regulation auch im Wissen der Kinder über Handlungsmöglichkeiten in bindungsrelevanten Situationen ab, wenn man die Bindungsrepräsentation der Kinder berücksichtigt?

Es wird erwartet, dass sich auch die Qualität der Wissenskomponenten in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation der Kinder unterscheidet, da die Qualität der Erfahrung, die ein Kind in seiner Bindungsbeziehung gemacht hat, auch in seinem Wissen über Bindung zum Ausdruck kommen sollte. Nach Sroufe (1979) gehört die Autonomieentwicklung zu den wesentlichen Aufgaben im Vorschulalter. Besonders kompetent ist ein Individuum dann, wenn es sowohl Ressourcen aus der Umwelt als auch aus der eigenen Person nutzt, um ein Ziel zu erreichen. Die sichere Bindung wird als Basis für eine positive Autonomieentwicklung angesehen (Sroufe, 1979). Deshalb sollten Kinder mit einem sicheren Modell vor allem eigene Handlungsmöglichkeiten nennen, die einerseits die Nutzung sozialer Ressourcen, andererseits aber auch Bewältigungsstrategien ohne Hilfe anderer umfassen. Bindungspersonen sollten als unterstützend

und wenig zurückweisend beschrieben werden. Kinder mit einem vermeidenden Modell sollten dagegen weniger auf die Unterstützung anderer zurückgreifen und häufiger die Situation ohne Hilfe lösen oder aber passives Verhalten als mögliche Bewältigungsstrategie für sich selbst nennen. Bindungspersonen sollten sie vermehrt als zurückweisend und passiv beschreiben. Im Gegensatz dazu sollten Kinder mit einem unsicher-ambivalenten Modell häufiger die Nutzung sozialer Ressourcen und weniger die eigenständige Bewältigung als Beschreibung des kindlichen Verhaltens nennen und inkonsistente Erwartungen an das elterliche Verhalten angeben.

Zeigen sich in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation Unterschiede in der Fähigkeit der Kinder, Emotionen von Kindern und Bindungspersonen wahrzunehmen und einzuschätzen?

Es wird angenommen, dass Kinder mit einer sicheren Bindungsrepräsentation die Emotionen von Kindern in bindungsrelevanten Situationen adäquat einschätzen können, da sie in ihrer Interaktionsgeschichte gelernt haben, emotionale Erfahrungen zu teilen und zu kommunizieren (Laible & Thompson, 1998). Auch die Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation sollten Emotionen wahrnehmen und in ihrer Valenz richtig einschätzen können. In der Bindungsforschung wird jedoch angenommen, dass die Informationsverarbeitung unsicher-ambivalenter Kinder stark von negativen Emotionen beeinflusst wird. Dies führt zu einer „Aufschaukelung der Emotionen“ (Spangler & Zimmermann, 1999). Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit erwartet, dass diese Kinder die Emotionen von Kindern negativer einschätzen als Kinder mit einer sicheren Repräsentation. Die Zurückweisung, die Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Modell bei der Äußerung von negativen Emotionen erfahren haben, führt dazu, dass sie nur eingeschränkte Fähigkeiten besitzen, Emotionen wahrzunehmen und zu kommunizieren (Spangler & Zimmermann, 1999). Dementsprechend wird erwartet, dass diese Kinder die Emotionen von Kindern in bindungsrelevanten Situationen positiver einschätzen als Kinder mit einer sicheren Bindungsrepräsentation. Da die Bindungsdesorganisation vor allem in solchen Situationen festgestellt werden kann, in denen das Bindungsverhaltenssystem stark aktiviert ist, wird erwartet, dass sich desorganisiert klassifizierte Kinder in den vorliegenden hypothetischen Situationen nicht von Kindern, die als nicht-desorganisiert klassifiziert wurden, unterscheiden.

Da sich in den vorliegenden Bilderbuchgeschichten primär die Kinder und nicht die Bezugspersonen in emotional belastenden Situationen befinden, liegen keine spezifischen Erwartungen über die Einschätzung der Emotionen der Bezugspersonen in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation der Kinder vor.

3) *Geht die Fähigkeit, sich auch in die Perspektive anderer Mutter-Kind-Dyaden hineinversetzen zu können, mit Unterschieden in der Bindungsrepräsentation der Kinder einher? Ist das Wissen der Kinder über die Handlungsmöglichkeiten anderer Dyaden und die Einschätzung der Emotionen anderer Mütter und Kinder in bindungsrelevanten Situationen abhängig von der Bindungsrepräsentation des Kindes?*

Entsprechend der kognitiven Entwicklung wird erwartet, dass die jüngsten Kinder über ein sehr geringes Wissen über andere Dyaden verfügen. Da bei Kindern mit einem sicheren Modell früher „theory of mind“-Kompetenzen gefunden wurden (z.B. Laible & Thompson, 1998; Symons & Clark, 2000), sollten sie auch eher als Kinder mit einem unsicheren Modell zwischen der eigenen Bindungsbeziehung und der anderer Eltern-Kind-Dyaden unterscheiden können. Zudem sollten Kinder mit einer sicheren Bindungsrepräsentation zunächst über ein differenzierteres Wissen auch über fremde Mutter-Kind-Dyaden verfügen als Kinder mit einer unsicheren Repräsentation.

Da die Kinder im Laufe des Vorschulalters Erfahrungen in verschiedenen Bindungsbeziehungen machen und zunehmend auch andere Eltern-Kind-Dyaden in bindungsrelevanten Situationen erleben könnten, sollten die Unterschiede im (allgemeinen) Wissen über Bindung zwischen den Bindungsgruppen mit zunehmendem Alter geringer werden.

2. Methoden

Das Studiendesign, die Stichprobe und die verwendeten statistischen Verfahren sowie das „Bilderbuch zur Erfassung von Vorstellungen und Erwartungen von Bindung bei Kindern im Vorschulalter“ wurden im ersten Teil der Arbeit ausführlich beschrieben. Für die Erfassung individueller Unterschiede in der Bindungsrepräsentation wurde in der zweiten Querschnittstudie das Geschichtenergänzungsverfahren (Bretherton et al., 1990) verwendet.

2.1 Beschreibung des Geschichtenergänzungsverfahrens

Im Folgenden soll das von Bretherton et al. (1990) entwickelte Geschichtenergänzungsverfahren beschrieben werden. Wie bereits erwähnt, handelt es sich hierbei um ein projektives Verfahren, bei dem den Kindern mit Hilfe einer Puppenfamilie Geschichtenanfänge vorgespielt werden. Es besteht aus fünf bindungsrelevanten Geschichten, die den Kindern in standardisierter Form und Reihenfolge erzählt und vorgespielt werden. Die Kinder werden nach jeder Geschichte aufgefordert, die Geschichte fortzuführen. In Tabelle 35 sind die Themen dargestellt, die in den einzelnen Geschichten angesprochen werden.

Tabelle 35: Geschichten und Themen des Geschichtenergänzungsverfahrens

Geschichte	Themen
Geburtstagsfest	„warm-up“- Geschichte
Verschütteter Saft	Bindungsfiguren als Autorität
Verletztes Knie	Schmerz als Auslöser von Bindungs- und Fürsorgeverhalten
Monster	Angst als Auslöser von Bindungs- und Fürsorgeverhalten
Trennung	Trennungsangst und ihre Bewältigung
Wiedervereinigung	Bindungsverhalten bei der Rückkehr der Bindungsfiguren

Zu Beginn dieses Verfahrens wurde den Kindern kurz die Vorgehensweise erläutert und die einzelnen Figuren wurden vorgestellt. Bei Bretherton et al. (1990) besteht die Puppenfamilie aus Vater, Mutter, zwei gleichgeschlechtlichen Kindern (entsprechend dem Geschlecht der Versuchsperson) sowie einer Oma. Die Figur der Oma wurde in der vorliegenden Arbeit durch die Figur einer Babysitterin ersetzt, da davon ausgegangen werden kann, dass die Oma in vielen Familien eine weitere Bindungsfigur darstellt und dadurch das Bindungssystem nicht stark aktiviert wird. Eine Babysitterin symbolisiert dagegen eher eine weniger vertraute Person. Die Kinder wurden gebeten, die Namen der Figuren zu wiederholen. Anschließend begann die Versuchsleiterin die „warm-up“- Geschichte zu erzählen und vorzuspielen und forderte das Kind auf, die Geschichte spielerisch und verbal fortzusetzen. Mit dieser ersten Geschichte sollte das Kind mit der Aufgabenstellung und mit dem Material vertraut gemacht werden. Darüber hinaus wurde das Kind aufgefordert, eine der beiden Kinderfiguren als das Kind auszuwählen, das in der Geschichte Geburtstag hat. Diese Figur diente in den weiteren Geschichten als Identifikationsfigur für das Kind. Die Geschichte „verschütteter Saft“ wurde in der vorliegenden Arbeit ausgelassen, um die Kinder durch die Vielzahl und die Dauer der Aufgaben nicht zu überfordern. Zudem erschien die

Geschichte für die Klassifikation nicht unbedingt notwendig. Wenn ein Kind in einer Geschichte das zentrale Thema nicht oder kaum angesprochen hat, nicht weiter wusste oder dem Versuchsleiter eine Aussage oder eine Handlung unklar erschien, wurde in standardisierter Form nachgefragt (Geyer, Wietek & Spangler, 1999). Die Durchführung des Geschichtenergänzungsverfahrens dauerte zwischen 20 und 30 Minuten.

2.2 Aufzeichnungstechnik

Wie bereits im Methodenteil zur allgemeinen Entwicklung unter Punkt I 2.3.4 beschrieben wurde, wurden alle Beobachtungssituationen videographiert. Das Geschichtenergänzungsverfahren wurde auf der Grundlage des videographierten Materials ausgewertet.

2.3 Auswertung des Geschichtenergänzungsverfahrens

Das Geschichtenergänzungsverfahren (Bretherton et al., 1990) ist ein projektives Verfahren, mit dem die Bindungsrepräsentation bei Kindern im Vorschulalter erfasst werden kann. Aufbauend auf diesem Verfahren entwickelten Geyer et al. (1999) eine Auswertemethode für den deutschsprachigen Raum. Diese Methode basiert auf den von Bretherton et al. (1990) vorgeschlagenen Analysekriterien und ermöglicht es zum einen, eine Klassifikation des Bindungsmusters in „sicher“ (B), „unsicher-vermeidend“ (A) und „unsicher-ambivalent“ (C), sowie zum anderen die Klassifikation der Bindungsorganisation in „desorganisiert“ (D) und „nicht-desorganisiert“ (nicht-D), vorzunehmen. Zum anderen liefert diese Methode zusätzlich Rangskalen für Kohärenz und Lösungsgüte sowie weitere Kategorien zur Einordnung des Erzählprozesses (Vermeiden des Geschichteninhalts, Zusammenhangslosigkeit und Bizarres Geschehen), die jeweils Hinweise auf eine Klassifikation liefern. Im Folgenden wird auf die für die vorliegende Arbeit verwendeten Skalen im Überblick eingegangen. Eine genaue Beschreibung der „*Methode zur Erfassung der Bindungsrepräsentation von 6-jährigen Kindern*“ findet sich bei Geyer et al. (1999).

Skala: Kohärenz

Kohärenz beschreibt eine logisch verbundene, konsistente, klar artikulierte und verständliche Art des Sprechens und Denkens. Main und Goldwyn (1985) entwickelten für die Auswertung des Adult Attachment Interview eine Kohärenzskala. Inzwischen hat sich „Kohärenz“ als wesentliches Merkmal vieler Methoden zur Erfassung der Bindungsrepräsentation entwickelt. So wird auch für das Geschichtenergänzungsverfahren zur Erfassung der Bindungsrepräsentation bei Kindern eine Kohärenzskala verwendet, die eine klare, nachvollziehbare Strategie bei der Geschichtenerzählung erheben soll. Um die Kohärenz der Geschichtenerzählung zu erfassen, wurde jede Geschichte auf einer Skala von 1 (sehr kohärent) bis 5 (inkohärent) bewertet. Eine Geschichte ist dabei *sehr kohärent*, wenn der Geschichtskern angesprochen wird, Widersprüche im Geschichtsverlauf und im affektiven Ton vermieden werden und die Geschichte vollständig mit einer positiven Lösung erzählt wird. Wenn ein Kind dagegen die Geschichtenerzählung weitgehend vermeidet oder bizarre oder zusammenhangslose Handlungen beschreibt, wird die Geschichte als *inkohärent* gewertet. *Etwas*

kohärent ist eine Geschichte dann, wenn die Kohärenz überwiegt und angebrachte Lösungen genannt werden, im Spielverhalten jedoch zeitliche oder logische Fehler auftreten. Die Skalenpunkte 2 und 4 sind Zwischenkategorien.

Mit der Definition dieser Skala wird deutlich, dass die Skala „Kohärenz“ und die folgende Skala „Lösungsgüte“ nicht vollständig unabhängig voneinander sind.

Skala: Lösungsgüte

Diese Skala dient zur Erfassung konstruktiver Handlungsmöglichkeiten in bindungsrelevanten Situationen. Eine Geschichte wurde dann als *gelöst* bezeichnet, wenn das präsentierte Problem anerkannt und gelöst wurde; dabei dient eine Tabelle als Orientierungshilfe dafür, welcher Inhalt eine Lösung für die jeweilige Geschichte darstellt. Eine Geschichte ist *ansatzweise gelöst* bzw. *gelöst mit bizarrem Ende*, wenn das Problem zwar benannt wird, aber nur ansatzweise gelöst wird bzw. ein bizarres Ende einer Geschichte erzählt wird, nachdem sie gelöst wurde. Wird in einer Geschichte das Problem nicht benannt oder nicht beachtet, wird sie als *ungelöst* gewertet.

Skala: Auffälligkeiten im Erzählprozess

Neben den beiden Rangskalen *Lösungsgüte* und *Kohärenz* wurde die Skala *Auffälligkeiten im Erzählprozess* in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt. Damit soll beurteilt werden, wie ein Kind mit der Anforderung, die bindungsrelevanten Inhalte zu ergänzen, umgehen kann. Die Kategorie besteht aus den drei Unterkategorien *Vermeidung*, *Zusammenhangslose Geschehen* und *Bizarre negative Geschehen*, auf die im Folgenden eingegangen werden soll.

- *Vermeidung*: Hiermit wird erfasst, ob ein Kind die Fortführung der Geschichte vermeidet, in dem es das Problem in der Geschichte verleugnet, vom Thema ablenkt, oder sich selbst physisch zurückzieht.

- *Zusammenhangslose Geschehen*: Dies bezeichnet „eine oder mehrere zusammenhangslose Handlungen, welche folgewidrig sind, oder wenig Sinn innerhalb des Kontextes der Originalgeschichte ergeben“ (Geyer et al., 1999).

- *Bizarre negative Geschehen*: Hiermit wurden seltsam oder eigenartig wirkende Geschichteninhalte erfasst, die meistens mit Unfall oder Tod endeten.

Bindungssicherheit und Bindungsorganisation²⁹

Anhand der genannten Skalen ist es möglich, die Bindungssicherheit sowie die Bindungs(des)organisation zu erheben. Die Bindungsrepräsentation eines Kindes wird dann als „sicher“ klassifiziert, wenn es kohärente Geschichten erzählt, diese löst und es keine besonderen Auffälligkeiten im Erzählprozess gibt. Wenn ein Kind weniger kohärente Geschichten erzählt, die zumindest teilweise nicht gelöst werden und das Auftreten von Vermeidung in zwei oder mehr Geschichten registriert wird, führt dies zu einer Klassifikation in ein „unsicher-vermeidendes“ Bindungsmuster. Werden Merkmale für Vermeidung in zwei Geschichten festgestellt, in den

²⁹ Die hier beschriebenen Kriterien zur Klassifikation in die vier Bindungsgruppen weichen teilweise von der ursprünglich entwickelten Methode ab, da für die vorliegende Arbeit eine Geschichte weniger verwendet wurde.

anderen beiden aber nicht, wird zusätzlich besonders auf die Kohärenz und die Lösungsgüte der beiden Geschichten ohne Vermeidung geachtet; sind diese sehr inkohärent und nur eine der beiden Geschichten ist richtig gelöst, gilt dies als zusätzlicher Marker für Vermeidung. Ein „unsicher-ambivalentes“ Bindungsmuster liegt vor, wenn ein Kind teilweise gelöste Geschichten erzählt, die häufig zusammenhanglose Geschehen beinhalten.

Zusätzlich zu den drei Bindungsgruppen können die Kinder hinsichtlich ihrer Bindungsorganisation vs. -desorganisation klassifiziert werden. Dabei wird ein Kind dann als desorganisiert bezeichnet, wenn sich im Verlauf der präsentierten Geschichten ein Abfall der Bindungssicherheit zeigt, die meisten Geschichten ungelöst sind, die Geschichten als inkohärent bewertet werden und der Erzählprozess in mindestens zwei Geschichten bizarr oder zusammenhanglos ist.

Die Auswertung wurde von Michaela Geyer, die an der Methodenentwicklung mitwirkte und trainierte Beobachterin ist, vorgenommen. Die Beobachterübereinstimmung, die an einer anderen Stichprobe berechnet wurde, entspricht für die Skala Kohärenz einem Kappa von .73, für die Skala Lösungsgüte einem Kappa von .94 und für den Erzählprozess einem Kappa von .77. Für die Einteilung der Kinder in die Bindungssicherheit wurde ein Kappa von .84 und für die Klassifikation in Bindungsdesorganisation von 1.00 erreicht. Somit liegen für alle Skalen ausreichend hohe Kappa-Werte vor.

2.4 Verwendete statistische Verfahren

Auf die statistische Vorgehensweise wurde bereits im Methodenteil zur allgemeinen Entwicklung unter Punkt I 2.6 ausführlich eingegangen. Da die dort beschriebene Vorgehensweise auch für die vorliegende Situation Gültigkeit besitzt, wird an dieser Stelle nicht noch einmal darauf eingegangen.

2.5 Definition der verwendeten Variablen

In Abbildung 30 sind die verwendeten Variablen zu beiden Untersuchungszeitpunkten zusammenfassend dargestellt.

Bilderbuch	
(Messzeitpunkt I und Messzeitpunkt II)	
<i>Anzahl genannter Handlungsalternativen</i>	
Vorstellung über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern ¹	
<ul style="list-style-type: none"> - Ausschließlich eigene Handlungen - Ausschließlich Handlungen anderer Kinder - Eigene Handlungen gesamt - Handlungen anderer Kinder gesamt 	
Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen ¹	
<ul style="list-style-type: none"> - Ausschließlich eigene Bindungsperson - Ausschließlich Bindungspersonen anderer Kinder - Eigene Bindungsperson gesamt - Bindungspersonen anderer Kinder gesamt 	
<i>Qualität der genannten Handlungsalternativen</i>	
Kind	Bindungsperson
Bewältigung ohne Hilfe	Kindzentriertes Verhalten
Suche nach Unterstützung der Bindungsperson	Situationszentriertes Verhalten
Suche nach Unterstützung anderer Personen	Ablehnendes Verhalten
Passives Verhalten	Passives Verhalten
Phantasiehandlungen	Phantasiehandlungen
Emotionale Bewältigung	Emotionale Bewältigung
Nicht angemessene Strategien	Nicht angemessene Strategien
<i>Anzahl der Fragen/ Prompts der Versuchsleiter</i>	
Emotionsverständnis	
<i>Beurteilung der Emotionen in den Geschichten</i>	(1) sehr positiv (2) positiv (3) neutral (4) negativ (5) sehr negativ
Geschichtenergänzungsverfahren	
Bindungsrepräsentation	(B) sicher (A) unsicher-vermeidend (C) unsicher-ambivalent (D) desorganisiert

¹ Die verwendeten Variablen entsprechen den Bilderbuchvariablen aus dem ersten Teil der Arbeit und wurden unter Punkt I 2.5 näher erläutert.

Abbildung 30: Gesamtüberblick über die erhobenen Variablen

Versuchsleiter: Wenn du deine Mama im Kaufhaus wiederfindest, was machst du denn dann?

Anna (3 Jahre): Dann dreh ich mich hier hin und, und ruf, ..., und dann sag ich „Oh Mama. Oh meine liebe Mama“, kuschel ich mich an sie, sag ich dann zu meiner Mama.*

Versuchsleiter: Was macht deine Mama, wenn du sie nachts aufweckst, weil dir der Bauch weh tut?

Max (4 Jahre): Ich wecke meine Mama dann gar nicht auf.*

3. Ergebnisse

Im Folgenden soll untersucht werden, ob sich das innere Arbeitsmodell von Bindung in Abhängigkeit der Bindungssicherheit bzw. der Bindungsorganisation unterschiedlich entwickelt, oder ob die unter Punkt I beschriebene Entwicklung für alle Bindungsgruppen gleichermaßen gültig ist. Zunächst werden die Ergebnisse zu den Komponenten „Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ sowie „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ zu beiden Messzeitpunkten dargestellt und längsschnittliche Befunde werden präsentiert. Anschließend wird auf die Ergebnisse zur Komponente „Emotionsverständnis“ zu beiden Untersuchungszeitpunkten eingegangen.

Zuvor wird die Auftretenshäufigkeit der drei Bindungsmuster sowie der Bindungsdesorganisation dargestellt.

3.1 Bindungsrepräsentation der Vorschulkinder

Die Bindungsrepräsentation der Kinder wurde zum zweiten Messzeitpunkt mit dem Geschichtenergänzungsverfahren (vgl. Punkt II 2.1 und II 2.3) erhoben. 55% der Kinder wurden als sicher, 17% als unsicher-vermeidend und 21% als unsicher-ambivalent klassifiziert (Tabelle 36). Für die Interpretation der folgenden Befunde müssen die unterschiedlichen Gruppengrößen berücksichtigt werden.

Tabelle 36: Auftretenshäufigkeit der Bindungsgruppen getrennt für die fünf Altersgruppen (Messzeitpunkt II)

Alter	Bindungsrepräsentation				gesamt
	sicher	unsicher-vermeidend	unsicher-ambivalent	nicht klassifizierbar	
3;0-3;6	4	2	4	5	15
3;7-4;6	10	3	3	0	16
4;7-5;6	11	5	5	0	21
5;7-6;6	11	4	5	0	21
6;7-7;6	15	2	2	1	19
Gesamt	51	16	19	6	92

In Tabelle 36 ist dargestellt, wie sich die Kinder verschiedener Altersgruppen auf die Bindungsrepräsentationsgruppen zum zweiten Messzeitpunkt verteilen. Der Chi-Quadrat-Test zeigte, dass die Verteilung der Bindungsgruppen abhängig vom Alter der Kinder ist ($\chi^2(12) = 27.28$;

* Name geändert

$p = .007$). Dieser Befund geht auf die Gruppe der nicht klassifizierbaren Kinder zurück, in die fast nur Kinder der jüngsten Altersgruppe fallen. Schließt man diese Kinder von der Berechnung aus, zeigte sich, dass die Verteilung zufällig ist ($\chi^2(8) = 5.92$; $p = .657$). Die nicht klassifizierbaren Kinder wurden aus allen weiteren Analysen ausgeschlossen. Für die Berechnungen des Zusammenhangs zwischen dem allgemeinen Wissen über Bindung und individueller Bindungsunterschiede zum zweiten Messzeitpunkt besteht die Stichprobe also aus 86 Versuchspersonen; für den ersten Messzeitpunkt verringert sich die Stichprobengröße um 10 Kinder auf 76 Versuchspersonen, da die 3;0 bis 3;6-jährigen Kinder vom zweiten Messzeitpunkt an der ersten Untersuchung nicht teilgenommen haben.

Die Kinder wurden zusätzlich hinsichtlich ihrer Bindungsorganisation vs. Bindungsdesorganisation klassifiziert (vgl. Tabelle 37). Dabei gibt der Chi-Quadrat-Test über die Gesamtstichprobe an, dass die Klassifikation der Bindungsorganisation (D vs. Nicht-D) nicht unabhängig von der Verteilung auf die Bindungsgruppen (A,B,C) ist ($\chi^2(2) = 13.45$; $p = .001$). Kinder, die als unsicher-ambivalent eingestuft wurden, wurden überzufällig häufiger als desorganisiert klassifiziert als Kinder mit einer sicheren oder einer unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentation.

Tabelle 37: Auftretenshäufigkeit der Bindungsdesorganisation pro Altersgruppe (in Klammern angegeben ist jeweils die ABC-Klassifikation)

Alter	Desorganisiert (D)	organisiert (nicht-D)	gesamt
3;0-3;6	1 (C)	9	10
3;7-4;6	1 (C)	15	16
4;7-5;6	3 (A,A,C)	18	21
5;7-6;6	5 (B,C,C,C,C)	15	20
6;7-7;6	1 (B)	18	19
Gesamt	11	75	86

Alle folgenden Analysen wurden einmal in Hinblick auf die Bindungssicherheit und zum anderen auch hinsichtlich der Bindungsorganisation („desorganisiert (D)“ vs. „organisiert (nicht-D)“) durchgeführt.

3.2 Zusammenhang zwischen dem Wissen über Bindung und der Bindungsrepräsentation

3.2.1 Querschnittsdaten aus Messzeitpunkt I

Da man davon ausgehen kann, dass die Bindungsrepräsentation über ein Jahr stabil ist (z.B. Grossmann et al., 2003), soll zunächst untersucht werden, ob der Umfang des Wissens der Kinder über Bindung zum ersten Messzeitpunkt abhängig von der Bindungsrepräsentation der Kinder ist. Dabei wird zuerst wieder auf die Komponente „Vorstellungen über Handlungsmöglichkeiten von Kindern“, anschließend auf die Komponente „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ eingegangen.

3.2.1.1 Unterschiede in den Vorstellungen über Handlungsmöglichkeiten von Kindern in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation der Kinder

Im ersten Teil der Arbeit konnte gezeigt werden, dass das Wissen der Kinder mit zunehmendem Alter differenzierter wird (vgl. Punkt I 3.1). Dabei fielen auch die hohen Standardabweichungen innerhalb jeder Altersgruppe auf, die einen Hinweis auf individuelle Unterschiede darstellen. Im Folgenden soll geprüft werden, ob sich ein Teil der Varianz durch eine unterschiedliche Klassifikation in der Bindungsrepräsentation aufklären lässt. Es wird untersucht, ob sich Kinder mit unterschiedlicher Bindungsrepräsentation darin unterscheiden, wie differenziert ihr Wissen über Bindung ist. In Tabelle 38 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für die drei Bindungsgruppen über die Gesamtstichprobe dargestellt. Auffallend sind die hohen Standardabweichungen innerhalb der drei Bindungsgruppen.

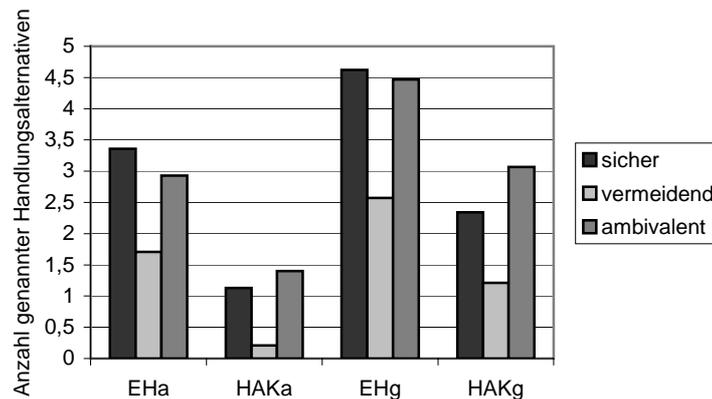
Tabelle 38: Mittelwerte und Standardabweichungen der Anzahl der Handlungen zu den „Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ in Abhängigkeit einer sicheren, einer unsicher-vermeidenden oder einer unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation ($n=76$)

Bindungs- repräsen- tation	<i>n</i>	ausschließlich eigene Handlungen		ausschließlich Handlungen anderer Kinder		eigene Handlungen gesamt		Handlungen anderer Kinder gesamt	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
sicher	47	3.36	1.93	1.13	1.31	4.62	2.04	2.34	1.88
vermeidend	14	1.71	1.38	0.21	0.43	2.57	1.40	1.21	1.85
ambivalent	15	2.93	1.83	1.40	1.40	4.47	2.26	3.07	2.09

Um zu prüfen, ob sich Kinder in Abhängigkeit ihrer Bindungsrepräsentation darin unterscheiden, wie differenziert ihr Wissen über Bindung ist, wurden für die Handlungen, die Kinder ausschließlich zu sich selbst bzw. ausschließlich zu anderen Kindern nannten und für die Handlungen, die sie insgesamt zu sich selbst bzw. insgesamt zu anderen Kindern angaben jeweils eine zweifaktorielle Varianzanalyse (MANOVA) mit dem Messwiederholungsfaktor Perspektive (eigene Handlungen, Handlungen anderer Kinder) und dem festen Faktor Bindungsrepräsentation (A, B, C) berechnet. Bezüglich der Handlungen, die Kinder ausschließlich zu sich selbst bzw. ausschließlich zu anderen Kindern nannten, zeigten sich signifikante Haupteffekte für die Faktoren Perspektive ($F(1,73) = 37.20, p = .000$) und Bindungsrepräsentation ($F(2,73) = 7.36, p = .001$). Eine signifikante Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren lag nicht vor. Bezüglich des Haupteffekts für Perspektive geht aus Tabelle 40 hervor, dass alle Kinder mehr Handlungen ausschließlich zu sich selbst als Handlungen ausschließlich zu anderen Kindern angaben. Der Post-hoc-Test (Duncan) zeigte, dass das Wissen der Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentation sowohl ausschließlich über sich selbst als auch ausschließlich über andere Kinder weniger differenziert war als das Wissen der Kinder mit einer sicheren oder einer unsicher-ambivalenten Repräsentation ($p \leq .01$) (vgl. Abbildung 31).

Für die Anzahl der Handlungen, die Kinder insgesamt zu sich selbst bzw. insgesamt zu anderen Kindern nannten, ergaben sich entsprechende Ergebnisse: Die MANOVA zeigte signifikante Haupteffekte für die Faktoren Perspektive ($F(1,73) = 30.52, p = .000$) und Bindungsrepräsentation

($F(2,73) = 6.43, p = .003$). Eine signifikante Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren lag nicht vor. Aus Tabelle 40 wird deutlich, dass Kinder aller Bindungsgruppen mehr Handlungen insgesamt zu sich selbst angaben als insgesamt zu anderen Kindern. Der Post-hoc-Test (Duncan) gab an, dass Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentation signifikant weniger Handlungen sowohl insgesamt zu sich selbst als auch insgesamt zu anderen Kindern nannten als Kinder mit einer sicheren oder unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation ($p \leq .01$) (vgl. Abbildung 31).



EHa – ausschließlich eigene Handlungen
HAKa – ausschließlich Handlungen anderer Kinder

EHg – eigene Handlungen gesamt
HAKg – Handlungen anderer Kinder gesamt

Abbildung 31: Anzahl genannter Handlungsalternativen zu den Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation

3.2.1.2 Fehlende Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern: Zusammenhänge zur Bindungsrepräsentation

Im letzten Abschnitt wurde gezeigt, dass Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentation über ein weniger differenziertes Wissen über Bindung verfügten als Kinder mit einem sicheren oder einem unsicher-ambivalenten Modell. In diese Berechnungen gingen auch die Kinder ein, die gar keine Handlungen zu einem der vier Bereiche nannten. Im folgenden Abschnitt wird dargestellt, wie viele Kinder der jeweiligen Bindungsgruppe keine Handlung zu einem Bereich nannten und ob sich die Bindungsgruppen auch dahingehend voneinander unterscheiden.

Abbildung 32-1 verdeutlicht, dass über 90% der Kinder mit einer unsicher-ambivalenten oder einer sicheren Bindungsrepräsentation mindestens eine Strategie ausschließlich zu den eigenen Handlungsmöglichkeiten angaben, dagegen nur knapp 80% der Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentation. Ein ähnliches Bild zeigte sich, wenn man die Handlungen betrachtet, die Kinder insgesamt zu sich selbst nannten (Abbildung 32-3): fast 100% der Kinder mit einer sicheren oder einer unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation gaben hierzu mindestens eine Handlung an, gegenüber 90% der Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Repräsentation.

Zwischen den drei Bindungsgruppen wurden die Unterschiede bezüglich der Handlungen, die zu anderen Kindern genannte wurden, besonders deutlich. Knapp 80% der Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Repräsentation nannten keinerlei Handlungen ausschließlich zu anderen Kindern und etwa 60% der Kinder dieser Gruppe gab auch insgesamt keine Handlungen zu anderen Kindern an. Dagegen machten nur etwa 40% der Kinder mit einer sicheren oder einer unsicher-ambivalenten Repräsentation keinerlei Angaben ausschließlich zu anderen Kindern bzw. nur etwa 16% keine Angaben insgesamt zu anderen Kindern (vgl. Abbildung 32-2 und Abbildung 32-4).

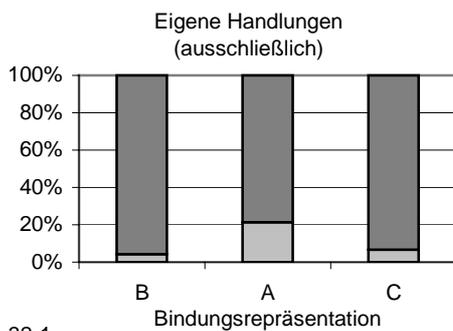


Abb. 32-1

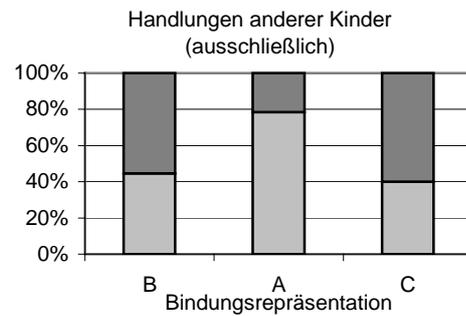


Abb. 32-2

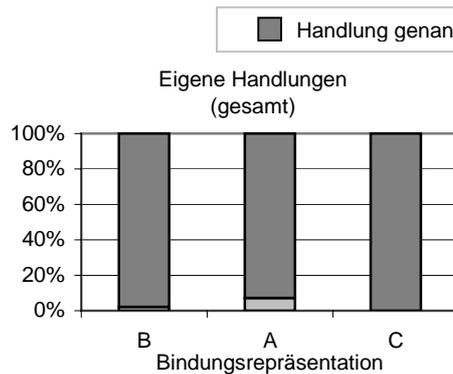


Abb. 32-3

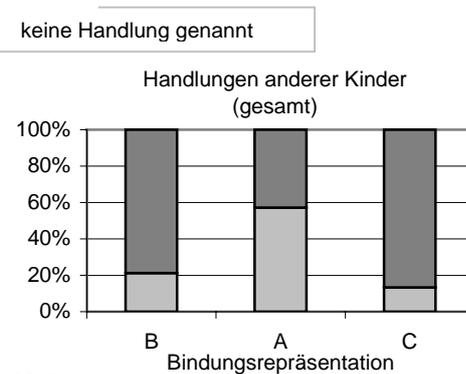


Abb. 32-4

Abbildung 32-1–32-4: Anteil der Kinder mit einer sicheren (B), einer unsicher-vermeidenden (A), oder einer unsicher-ambivalenten (C) Bindungsrepräsentation, die keine bzw. eine oder mehrere Handlung(en) zu den „Vorstellungen über Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ nannten.

3.2.1.3 Veränderungen in den Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern bei Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren in Abhängigkeit ihrer Bindungsrepräsentation

Um Aussagen darüber zu machen, wie differenziert das Wissen von Kindern über Bindung in Abhängigkeit von ihrer Bindungsrepräsentation zu verschiedenen Alterszeitpunkten ist, soll im Folgenden graphisch dargestellt werden, wie sich das innere Arbeitsmodell von Bindung bei Kindern mit einer sicheren, einer unsicher-vermeidenden oder einer unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation (im Querschnitt) entwickelt. Von einer statistischen Überprüfung der deskriptiv dargestellten Befunde wurde abgesehen, da bei der Unterteilung der Kinder in Bindungs- und Altersgruppen zum Teil sehr geringe Fallzahlen vorhanden sind. Zunächst wird auf die Entwicklung des Wissens über die eigene Handlungsmöglichkeiten eingegangen, anschließend auf die Entwicklung des Wissens über die Handlungsmöglichkeiten anderer Kinder (Tabelle 39). Für die

Darstellung wurde die Anzahl der Handlungen, die Kinder insgesamt zu sich selbst bzw. insgesamt zu anderen Kindern nannten, verwendet, da dies den Umfang des Wissens der Kinder widerspiegelt.

Tabelle 39: Veränderungen in den „Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ im Vorschulalter in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation ($n=76$)

Alter	Eigene Handlungsmöglichkeiten						Handlungen anderer Kinder					
	sicher (B)		vermeidend (A)		ambivalent (C)		sicher (B)		vermeidend (A)		ambivalent (C)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
3;0-3;6	2.80	1.55	1.33	1.53	1.67	1.15	1.70	1.49	0.67	1.15	2.33	3.21
3;7-4;6	3.73	1.74	2.60	1.14	4.60	2.30	1.18	1.33	1.20	2.17	4.00	1.73
4;7-5;6	5.27	1.79	2.75	1.26	5.40	1.82	2.73	2.15	0.75	1.50	2.60	1.82
5;7-6;6	6.00	1.51	4.00	1.41	6.00	1.41	3.33	1.76	3.00	2.83	3.00	2.83
<i>n</i> : 3;0-3;6 B = 10 A = 3 C = 3 <i>n</i> : 3;7-4;6 B = 11 A = 5 C = 5 <i>n</i> : 4;7-5;6 B = 11 A = 4 C = 5 <i>n</i> : 5;7-6;6 B = 15 A = 2 C = 2												

Das Wissen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten in bindungsrelevanten Situationen nahm bei allen Kindern unabhängig von ihrer Bindungsrepräsentation mit dem Alter zu. Kinder mit einer sicheren Bindungsrepräsentation nannten mit steigendem Alter kontinuierlich mehr Handlungen; ihr Wissen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten war im Alter von 3;0 bis 3;6 Jahren gegenüber dem Wissen der Kinder mit einer unsicheren Bindungsrepräsentation schon relativ differenziert. Bei Kindern mit einer unsicher-ambivalenten Repräsentation fand ein starker Wissenszuwachs zwischen 3;0 bis 4;6 Jahren statt. Ab 4;7 Jahren entsprach der Entwicklungsverlauf in etwa dem der Kinder mit einer sicheren Bindungsrepräsentation. Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Repräsentation gaben zu jedem Alterszeitpunkt weniger Handlungsalternativen als die anderen Kinder an; zudem nahm das Wissen im gesamten Vorschulalter etwas weniger zu als bei den beiden anderen Gruppen (vgl. Abbildung 33).

Betrachtet man das Wissen über die Handlungsmöglichkeiten anderer Kinder (Tabelle 39), so fällt zunächst auf, dass die Entwicklung innerhalb der einzelnen Bindungsgruppen zwar unterschiedlich verlief, alle Kinder jedoch im Alter von 5;7 bis 6;6 Jahren etwa gleich viele Handlungen nannten. Kinder mit einer vermeidenden Repräsentation gaben von allen Bindungsgruppen die wenigsten Handlungsalternativen an, der deutlichste Wissenszuwachs fand bei ihnen zwischen 4;7 bis 6;6 Jahren statt. Es fällt auf, dass Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Repräsentation im Alter von 3;7 bis 4;6 Jahren etwa drei Handlungsalternativen mehr nannten als Kinder mit einer anderen Bindungsrepräsentation. Ab 4;7 Jahren verlief die Entwicklung wieder in etwa parallel zu der Entwicklung der Kinder mit einem sicheren Modell (Abbildung 33).

Grundsätzlich sind bei der Interpretation der Befunde die teilweise sehr geringen Gruppengrößen sowie die relativ hohen Standardabweichungen in den einzelnen Gruppen zu beachten. Da sich zum Teil aber ein eindeutiger Entwicklungstrend über das gesamte Vorschulalter abzeichnet, sind die Befunde trotz teilweise geringer Gruppengrößen interpretierbar.

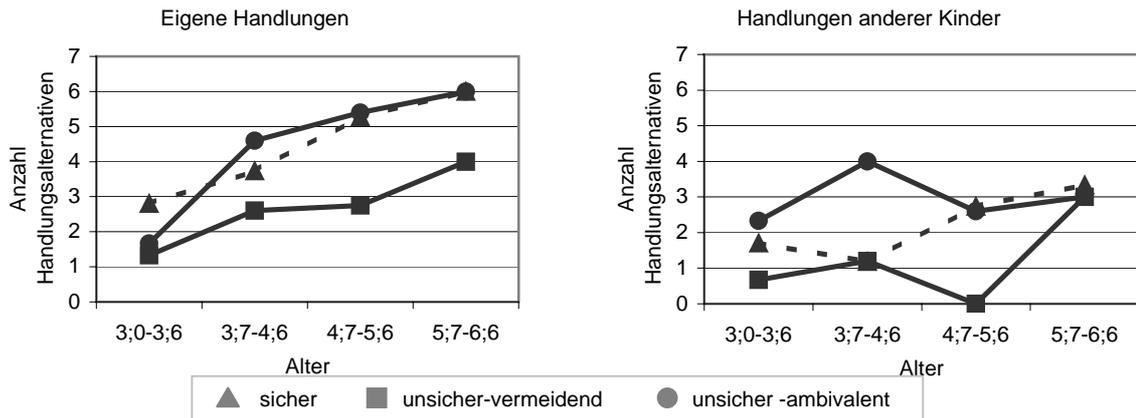


Abbildung 33: Wissen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten und die Handlungsmöglichkeiten anderer Kinder in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation im Entwicklungsverlauf

Zusammenfassung

Kinder aller Bindungsgruppen nannten mehr Handlungsalternativen zu sich selbst als zu anderen Kindern. Das Wissen der Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentation war bezüglich der eigenen Handlungsmöglichkeiten sowie bezüglich der Handlungsalternativen anderer Kinder weniger differenziert als das Wissen der Kinder mit einer sicheren oder einer unsicher-ambivalenten Repräsentation. Zudem nannte auch ein größerer Anteil der Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Repräsentation keinerlei Handlungen zu anderen Kindern. Dementsprechend entwickelten sich die „Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ bei Kindern mit einem unsicher-vermeidenden Modell etwas langsamer als bei den anderen Kindern. Der Entwicklungsverlauf bei Kindern mit einer sicheren oder einer unsicher-ambivalenten Repräsentation verlief dagegen relativ ähnlich. Die Unterschiede zwischen den drei Gruppen nahmen bezüglich des Wissens über die Handlungen anderer Kinder mit dem Alter ab.

3.2.1.4 Unterschiede in den Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation der Kinder

In Tabelle 40 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der Anzahl der Handlungen zu den „Erwartungen an das Verhalten von Bezugspersonen“ in Abhängigkeit von der Bindungsrepräsentation der Kinder über die Gesamtstichprobe dargestellt.

Tabelle 40: Mittelwerte und Standardabweichungen der Anzahl genannter Handlungen zu den Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen in Abhängigkeit einer sicheren, einer unsicher-vermeidenden oder einer unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation (n=76)

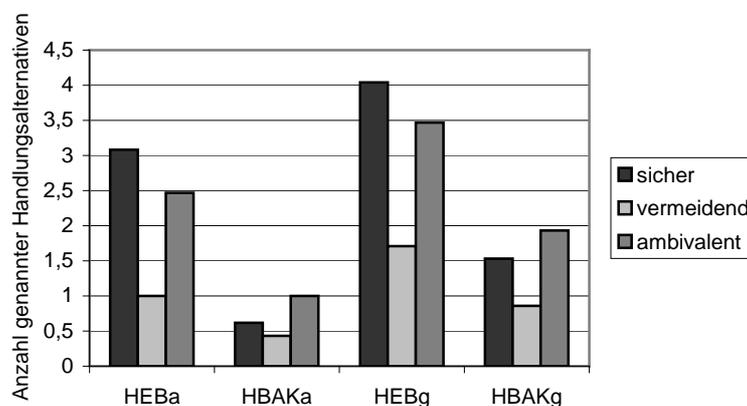
Bindungsrepräsentation	n	ausschließlich eigene Bindungsperson		ausschließlich Bindungspersonen anderer Kinder		eigene Bindungsperson gesamt		andere Bindungspersonen gesamt	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
sicher	47	3.08	2.17	0.62	0.85	4.04	2.33	1.53	1.46
vermeidend	14	1.00	1.24	0.43	1.09	1.71	1.49	0.86	1.29
ambivalent	15	2.47	1.88	1.00	1.31	3.47	1.96	1.93	1.83

Auf deskriptiver Ebene zeigte sich, dass Kinder aller Bindungsgruppen mehr Alternativen zur eigenen Bindungsperson angaben als zu den Bindungspersonen anderer Kinder. Auffällig sind die hohen Standardabweichungen bei allen drei Bindungsgruppen.

Um zu prüfen, ob sich Kinder in Abhängigkeit von ihrer Bindungsrepräsentation darin unterscheiden, wie viele Alternativen sie zu den „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ nannten, wurden für die Handlungen, die sie ausschließlich zur eigenen Bindungsperson und ausschließlich zu den Bindungspersonen anderer Kinder bzw. insgesamt zur eigenen Bindungsperson und insgesamt zu den Bindungspersonen anderer Kinder angaben, jeweils eine zweifaktorielle Varianzanalyse (MANOVA) mit dem Messwiederholungsfaktor Perspektive (eigene Bindungsperson, Bindungsperson anderer Kinder) und dem festen Faktor Bindungsrepräsentation (A, B, C) berechnet.

Für die Handlungen, die Kinder ausschließlich zur eigenen Bindungsperson und ausschließlich zu den Bindungspersonen anderer Kinder nannten, zeigten sich signifikante Haupteffekte für die Faktoren Perspektive ($F(1,73) = 30.11, p = .000$) und Bindungsrepräsentation ($F(2,73) = 5.04, p = .009$). Die MANOVA ergab zudem eine signifikante Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren ($F(2,73) = 5.04, p = .009$).

Post-hoc ANOVAS verdeutlichten, dass der Haupteffekt für den Faktor Bindungsrepräsentation auf die Handlungen, die Kinder ausschließlich zur eigenen Bindungsperson nannten, zurückgeht ($F(2,73) = 5.99, p = .004$): das Wissen der Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Modell war signifikant weniger differenziert als das Wissen der Kinder mit einem sicheren oder einem unsicher-ambivalenten Modell (Duncan, $p \leq .05$) (vgl. Abbildung 34).



HEBa - ausschließlich eigene Bindungsperson HEBg - eigene Bindungsperson gesamt
 HBAKa - ausschließlich fremde Bindungspersonen HBAKg - fremde Bindungspersonen gesamt

Abbildung 34: Anzahl Handlungsalternativen zu den „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation

Aus Tabelle 40 geht hervor, dass Kinder unabhängig von ihrer Bindungsrepräsentation mehr Handlungen zur eigenen Bindungsperson nannten als zu den Bindungspersonen anderer Kinder. Dieser Unterschied war allerdings für Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Repräsentation weniger deutlich als für die Kinder der beiden anderen Gruppen. Dies lässt vermuten, dass der

Haupteffekt für den Faktor Perspektive auf Kinder mit einer sicheren oder einer unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation zurückgeht. *t*-Tests für gepaarte Stichproben bestätigten diese Annahme: Kinder mit einem sicheren Modell ($t(46) = 7.57, p = .000$) und Kinder mit einem unsicher-ambivalenten Modell ($t(14) = 3.37, p = .005$) gaben signifikant mehr Handlungen ausschließlich zur eigenen Bindungsperson an als zu den Bindungspersonen anderer Kinder. Im Gegensatz dazu wurde dieser Unterschied bei Kindern mit einer unsicher-vermeidenden Repräsentation nicht signifikant ($t(13) = 1.23, p = .241$).

Für die Anzahl der Handlungen, die Kinder insgesamt zur eigenen Bindungsperson und insgesamt zu den Bindungspersonen anderer Kinder nannten, wurden sehr ähnliche Befunde wie für die Anzahl der Handlungen ausschließlich zur eigenen bzw. zu fremden Bindungspersonen gefunden. Die MANOVA ergab signifikante Haupteffekte für die Faktoren Perspektive ($F(1,73) = 33.63, p = .000$) und Bindungsrepräsentation ($F(2,73) = 5.47, p = .006$) sowie eine signifikante Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren ($F(2,73) = 3.77, p = .028$).

Post-hoc ANOVAS zeigten, dass der Haupteffekt für den Faktor Bindungsrepräsentation auf die Handlungen zur eigenen Bindungsperson zurückgeht ($F(2,73) = 5.99, p = .004$). Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentation gaben signifikant weniger Handlungen an als Kinder mit einer sicheren oder einer unsicher-ambivalenten Repräsentation (Duncan, $p \leq .05$) (Abb. 34).

Tabelle 40 gibt an, dass das Wissen der Kinder aller Bindungsgruppen über die eigene Bindungsperson größer war als das Wissen über die Bindungspersonen anderer Kinder (Haupteffekt für den Faktor Perspektive). Der Unterschied zwischen den Handlungen, die sie insgesamt zur eigenen Bindungsperson und insgesamt zu den Bindungspersonen anderer Kinder nannten war wiederum bei den Kindern mit einer unsicher-vermeidenden Repräsentation am geringsten. Dementsprechend zeigte sich auch im *t*-Test (für gepaarte Stichproben) für diese Kinder kein signifikanter Effekt ($t(13) = 1.71, p = .111$). Dagegen ergaben die *t*-Tests für Kinder mit einem unsicher-ambivalenten ($t(14) = 3.44, p = .005$) und einem sicheren Modell ($t(46) = 7.54, p = .000$) signifikante Effekte.

3.2.1.5 Fehlende Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen: Zusammenhänge zur Bindungsrepräsentation

Im letzten Abschnitt konnte gezeigt werden, dass Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentation über ein weniger differenziertes Wissen über das Verhalten der eigenen Bindungsperson verfügten als Kinder mit einem sicheren oder einem unsicher-ambivalenten Modell. In diese Berechnungen flossen auch die Kinder mit ein, die gar keine Handlungen zu den einzelnen Bereichen nannten. Im folgenden Abschnitt soll nun untersucht werden, wie hoch der Anteil der Kinder in den einzelnen Bindungsgruppen ist, die über kein Wissen zu einem der vier Bereiche verfügten und ob sich die Bindungsgruppen dahingehend unterscheiden.

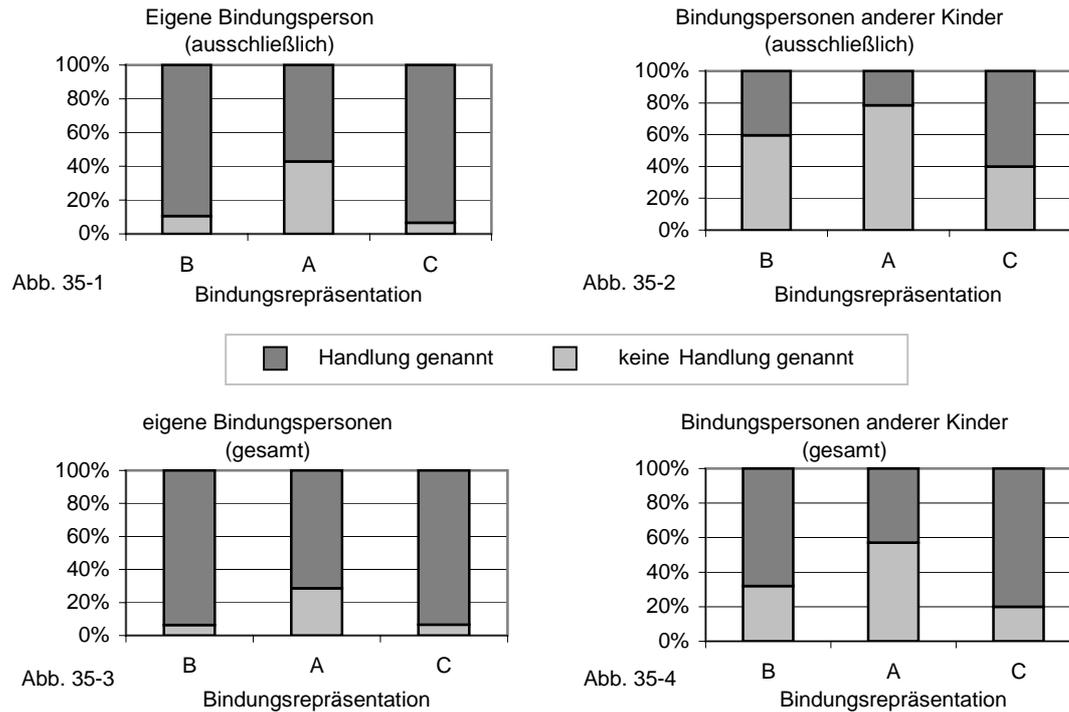


Abb. 35-1–35-4 Verhältnis der Kinder mit einer sicheren (B), einer unsicher-vermeidenden (A), oder einer unsicher-ambivalenten (C) Bindungsrepräsentation, die zu den „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ keine bzw. mindestens eine Handlung(en) genannt haben.

Abbildung 35-1 und 35-3 zeigen, dass die überwiegende Mehrheit (84% bzw. 89%) aller Kinder mindestens eine Handlung (ausschließlich bzw. insgesamt) zur eigenen Bindungsperson nannte. Zudem wird deutlich, dass weniger Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentation überhaupt eine Handlung ausschließlich zur eigenen Bindungsperson (57%) und zur eigenen Bindungsperson insgesamt (71%) angaben als Kinder mit einem sicheren (89% bzw. 94%) oder einem unsicher-ambivalenten Modell (93%). Im Gegensatz zu den Erwartungen an das Verhalten der eigenen Bindungsperson gaben wesentlich weniger Kinder mindestens eine Handlung ausschließlich (41%) bzw. insgesamt (66%) zu den Bindungspersonen anderer Kinder an. Dabei unterschieden sich die drei Bindungsgruppen nicht besonders deutlich voneinander, aber auch hier nannten mehr Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentation keine Handlungen als Kinder der beiden anderen Bindungsgruppen (Abbildung 35-2, 35-4). Wie die MANOVA unter Punkt II 3.2.1.4 zeigte, sind die Unterschiede zwischen den Bindungsgruppen lediglich in Bezug auf das Wissen über die eigene Bindungsperson bedeutsam, wenn man die Anzahl der Handlungen betrachtet, die die Kinder zu den Bereichen nannten.

3.2.1.6 Veränderungen in den Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen bei Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren in Abhängigkeit ihrer Bindungsrepräsentation

Im Folgenden soll untersucht werden, wie sich das Wissen der Kinder über Bindung in Abhängigkeit von ihrer Bindungsrepräsentation im Vorschulalter (im Querschnitt) entwickelt. Aus den unter Punkt II 3.2.1.3 genannten Gründen wurde auch hier von einer statistischen Überprüfung

abgesehen. Für die Darstellung wurde wiederum die Anzahl der Handlungen, die Kinder insgesamt zur eigenen Bindungsperson bzw. insgesamt zu den Bindungspersonen anderer Kinder nannten, verwendet. In Tabelle 41 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ im Vorschulalter für die drei Bindungsgruppen dargestellt.

Tabelle 41: Veränderungen in den „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ im Vorschulalter in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation (n = 76)

Alter	Eigene Bindungsperson						Bindungspersonen anderer Kinder					
	sicher (B)		vermeidend (A)		ambivalent (C)		sicher (B)		vermeidend (A)		Ambivalent (C)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
3;0-3;6	3.70	2.26	1.00	1.73	3.00	1.00	1.40	1.50	0.67	1.15	1.67	1.53
3;7-4;6	3.00	2.28	1.14	1.14	3.00	2.55	1.09	1.58	1.60	1.82	1.40	0.55
4;7-5;6	4.09	1.76	3.25	0.96	3.20	0.84	1.82	0.87	0.25	0.50	1.80	1.79
5;7-6;6	5.00	2.59	0.50	0.71	6.00	2.83	1.73	1.71	0.50	0.71	4.00	4.24
	n: 3;0-3;6 B = 10		A = 3		C = 3		n: 3;7-4;6 B = 11		A = 5		C = 5	
	n: 4;7-5;6 B = 11		A = 4		C = 5		n: 5;7-6;6 B = 15		A = 2		C = 2	

Abbildung 36 beschreibt die Veränderung im Wissen über das Verhalten der eigenen Bindungsperson im Entwicklungsverlauf. Kinder mit einem sicheren Modell gaben zu jedem Alterszeitpunkt relativ viele Handlungsalternativen an; die Unterschiede zwischen den einzelnen Altersgruppen waren dabei gering, dennoch zeichnete sich ein Anstieg des Wissens mit zunehmendem Alter ab.

Ein relativ ähnliches Bild ergab sich für Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation: Auch bei ihnen war das Wissen zu jedem Alterszeitpunkt relativ differenziert, die 3;0 bis 5;6jährigen Kinder unterschieden sich jedoch nicht voneinander; ein starker Wissenszuwachs trat zwischen 4;7 bis 6;6 Jahren auf. Die ältesten Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation nannten verglichen mit allen anderen Kindern die meisten Handlungen. Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Modell gaben insgesamt die wenigsten Handlungsalternativen an. Ihr Wissen stieg zwischen 3;0 und 5;6 Jahren kontinuierlich an, die ältesten Kinder nannten dagegen kaum Handlungsalternativen der eigenen Bindungsperson.

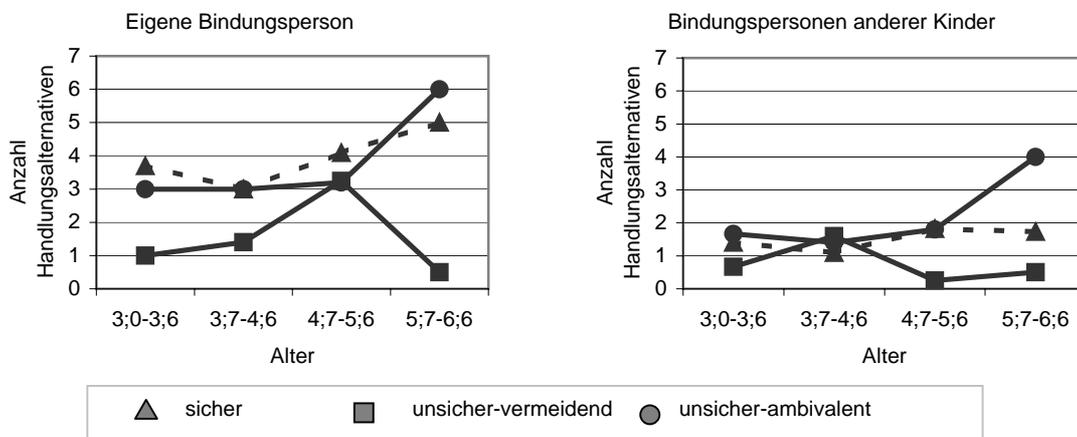


Abbildung 36: Wissen über die Handlungsmöglichkeiten der eigenen Bindungsperson und über die Bindungspersonen anderer Kinder in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation im Entwicklungsverlauf

Etwas anders sehen die Veränderungen im Wissen über das Verhalten der Bindungspersonen anderer Kinder aus (vgl. Tabelle 41). Betrachtet man in Abbildung 36, wie sich das Wissen in diesem Bereich verändert, wird deutlich, dass die Entwicklung bei Kindern mit einer unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation zwischen 3;0 und 5;6 Jahren relativ ähnlich verlief wie bei Kindern mit einem sicheren Modell. Die Altersgruppen unterschieden sich in dieser Zeit kaum voneinander. Von den ältesten Kindern nannten diejenigen mit einer unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation jedoch deutlich mehr Handlungsalternativen, als Kinder mit einer sicheren Repräsentation. Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Modell gaben zwischen 3;0 und 4;6 Jahren ähnlich wenige Handlungen wie die übrigen Kinder an. Auffallend ist jedoch, dass die Anzahl genannter Handlungsalternativen zwischen 3;7 bis 5;6 Jahren abnahm.

Für die Interpretation der Befunde sei noch einmal auf die teilweise sehr geringen Gruppengrößen hingewiesen.

Zusammenfassung

Kinder aller Bindungsgruppen gaben mehr Handlungen zur eigenen Bindungsperson als zu den Bindungspersonen anderer Kinder an. Die Erwartungen der Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Repräsentation über das Verhalten der eigenen Bindungsperson waren weniger differenziert als das Wissen der Kinder mit einer sicheren oder einer unsicher-ambivalenten Repräsentation. Zudem nannte auch ein größerer Anteil der Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Modell keinerlei Handlungen zur eigenen Bindungsperson und zu den Bindungspersonen anderer Kinder. Das Wissen der Kinder mit einer sicheren oder einer unsicher-ambivalenten Repräsentation über das Verhalten von Bindungspersonen entwickelte sich im Vorschulalter relativ ähnlich, das Wissen über die Bindungspersonen anderer Kinder war bei Kindern mit einer ambivalenten Repräsentation im Alter von 5;7 bis 6;6 Jahren jedoch etwas ausgeprägter als bei Kindern mit einer sicheren Repräsentation. Kinder mit einem vermeidenden Modell nannten zu allen Alterszeitpunkten die wenigsten Alternativen. Der Unterschied zwischen den drei Gruppen war bei den ältesten Kindern am größten.

3.2.1.7 Unterschiede in den Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern und in den Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen in Abhängigkeit der Bindungsdesorganisation

Zusätzlich zur Klassifikation in die drei Bindungsgruppen wurden die Kinder auch hinsichtlich ihrer Bindungsdesorganisation beurteilt. Im Folgenden wird geprüft, ob das Wissen der Kinder über Bindung in Abhängigkeit der Klassifikation „organisiert“ vs. „desorganisiert“ variiert. Für die Interpretation der folgenden Befunde muss jedoch beachtet werden, dass den Analysen sehr unterschiedliche Gruppengrößen zugrunde liegen. In Tabelle 42 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Anzahl genannter Handlungen zur eigenen und zur fremden Dyade für „organisierte“ und für „desorganisierte“ Kinder dargestellt. Auffallend sind auch hier die hohen Standardabweichungen.

Es wurden jeweils für die Handlungen, die Kinder ausschließlich zu sich selbst bzw. ausschließlich zu anderen Kindern nannten und für die Handlungen, die sie insgesamt zu sich selbst

bzw. insgesamt zu anderen Kindernangaben, eine zweifaktorielle Varianzanalyse (MANOVA) mit dem Messwiederholungsfaktor Perspektive (eigene Handlungen, Handlungen anderer Kinder) und dem festen Faktor Bindungsorganisation (organisiert, desorganisiert) berechnet. Genauso wurde hinsichtlich der Handlungen von Bindungspersonen verfahren.

Alle vier MANOVAS ergaben lediglich einen signifikanten Haupteffekt für den Faktor Perspektive. Die entsprechende Teststatistik ist in Tabelle 43 zusammengestellt. In keinem Fall lag ein Haupteffekt für den Faktor Bindungsorganisation oder eine Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren vor. Bezüglich der Haupteffekte für den Faktor Perspektive geht aus Tabelle 42 hervor, dass sowohl organisierte als auch desorganisierte Kinder mehr Handlungen ausschließlich bzw. insgesamt zu sich selbst als Handlungen ausschließlich bzw. insgesamt zu anderen Kindernangaben.

Tabelle 42: Mittelwerte und Standardabweichungen der Anzahl der Handlungsmöglichkeiten von Kindern und Bindungspersonen in Abhängigkeit der Bindungsorganisation (nicht-D) vs. der Bindungsdesorganisation (D) ($n = 76$)

Bindungsorganisation	<i>n</i>	ausschließlich eigene Handlungen		ausschließlich Handlungen anderer Kinder		eigene Handlungen gesamt		Handlungen anderer Kinder gesamt	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
organisiert	66	2.92	1.95	1.04	1.29	4.24	2.08	2.39	2.03
desorganisiert	10	3.30	1.64	0.80	1.35	4.00	2.40	1.50	1.43
	<i>n</i>	ausschließlich eigene Bindungsperson		ausschließlich andere Bindungspersonen		eigene Bindungsperson gesamt		fremde Bindungsperson gesamt	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
organisiert	66	2.71	2.12	.65	1.03	3.62	2.36	1.51	1.58
desorganisiert	10	1.70	1.25	.70	.82	2.70	1.49	1.30	1.16

Der entsprechende Befund zeigte sich für die Handlungen der Bindungspersonen: sowohl organisierte als auch desorganisierte Kinder nannten mehr Handlungen ausschließlich bzw. insgesamt zur eigenen Bindungspersonen als Handlungen ausschließlich bzw. insgesamt zu den Bindungspersonen anderer Kinder.

Tabelle 43: Haupteffekte für den Faktor Perspektive (MANOVA)

Haupteffekte für den Faktor Perspektive	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Handlungen Kind (ausschließlich)	35.45	1.74	.000
Handlungen Kind (insgesamt)	31.08	1.74	.000
Handlungen Bindungsperson (ausschließlich)	17.61	1.74	.000
Handlungen Bindungsperson (insgesamt)	22.15	1.74	.000

3.2.1.8 Fehlende Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern und von Bindungspersonen: Zusammenhänge zur Bindungsdesorganisation

In keiner der vier im letzten Abschnitt dargestellten zweifaktoriellen Varianzanalysen konnten Unterschiede zwischen den organisiert und den desorganisiert klassifizierten Kindern in ihrem Wissen über Bindung gefunden werden.

Tabelle 44 zeigt, dass sich auch hinsichtlich fehlender Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern und fehlender Erwartungen an das Verhalten von Bezugspersonen keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den organisiert und den desorganisiert klassifizierten Kindern darstellen ließen. Unabhängig davon, ob Kinder als organisiert oder als desorganisiert klassifiziert wurden, nannten sie wesentlich häufiger keine Handlungsalternativen zu fremden Dyaden als zur eigenen Dyade.

Alle desorganisierten Kinder und mehr als 90% der organisierten Kinder nannten mindestens eine Handlung zu sich selbst. Dagegen nannten etwa 50% der organisierten Kinder und 60% der desorganisierten Kinder keine Handlung ausschließlich zu anderen Kindern und 25% der organisierten und 40% der desorganisierten Kinder keinerlei Handlungen insgesamt zu anderen Kindern.

Auf deskriptiver Ebene wurde deutlich, dass 20% der desorganisierten Kinder und 15% der organisierten Kinder keine Handlung ausschließlich zur eigenen Bindungsperson nannten. Demgegenüber gaben 60% der organisierten Kinder und 50% der desorganisierten Kinder keine Handlung ausschließlich zu den Bindungspersonen anderer Kinder an. Nur etwa 10% der Kinder beider Gruppen nannten keinerlei Handlung insgesamt zur eigenen Bindungsperson und etwa 30% aller Kinder gaben keine Handlung zu den Bindungspersonen anderer Kinder an.

Tabelle 44: Verhältnis der Kinder mit einer organisierten oder einer desorganisierten Bindungsrepräsentation, die keine bzw. mindestens eine Handlungsmöglichkeiten zu Kindern und zu Bindungspersonen nennen konnten

Wissen über Handlungsmöglichkeiten	Perspektive organisiert		Perspektive desorganisiert		Perspektive organisiert		Desorganisiert		
Nein	EHa	6	0	HEBa	10	2			
Ja		60	10		56	8			
Nein	HAKa	32	6	HABa	40	5			
Ja		34	4		26	5			
Nein	EHg	2	0	HEBg	7	1			
Ja		64	10		59	9			
Nein	HAKg	16	4	HABg	23	3			
Ja		50	6		43	7			
EHa – Eigene Handlungen ausschließlich				EHg – Eigene Handlungen gesamt					
HAKa – Handlungen anderer Kinder ausschließlich				HAKg – Handlungen anderer Kinder gesamt					
HEBa – Eigene Bindungsperson ausschließlich				HEBg – Eigene Bindungsperson gesamt					
HABa – Bindungsperson anderer Kinder ausschl.				HABg – Bindungspersonen anderer Kinder					

3.2.2 Querschnittsdaten aus Messzeitpunkt II

Im Folgenden wird entsprechend der Darstellung zum ersten Messzeitpunkt auch für den zweiten Messzeitpunkt geprüft, ob das Wissen der Kinder über Bindung in Abhängigkeit von ihrer Bindungsrepräsentation verschieden stark differenziert ist und ob es sich unterschiedlich entwickelt. Die Bindungsrepräsentation der Kinder wurde zum zweiten Messzeitpunkt erhoben, also zeitgleich mit den im Folgenden beschriebenen Befunden zum Bilderbuch. Zunächst wird wieder auf die

„Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern“, anschließend auf die „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ eingegangen.

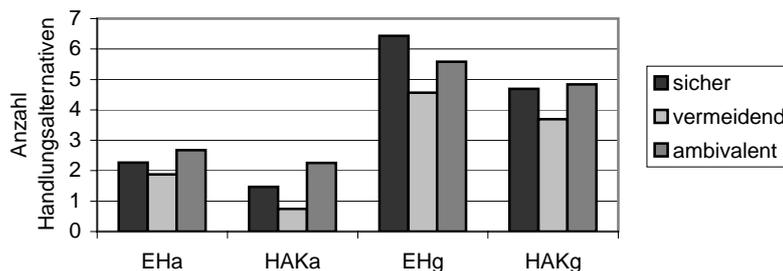
3.2.2.1 Unterschiede in den Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation

In Tabelle 45 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Anzahl der Handlungen zu den „Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ in Abhängigkeit von der Bindungsrepräsentation dargestellt. Auffallend hoch sind die Standardabweichungen in allen Bereichen und in allen Bindungsgruppen.

Tabelle 45: Mittelwerte und Standardabweichungen der Anzahl der Handlungen zu den „Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ in Abhängigkeit einer sicheren, einer unsicher-vermeidenden oder einer unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation (N=86)

Bindungsrepräsentation	n	ausschließlich eigene Handlungen		ausschließlich Handlungen anderer Kinder		eigene Handlungen gesamt		Handlungen anderer Kinder gesamt	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
sicher	51	2.27	1.63	1.47	1.83	6.43	2.22	4.69	2.83
vermeidend	16	1.88	1.36	0.75	0.93	4.56	2.13	3.69	3.05
ambivalent	19	2.68	1.92	2.26	2.10	5.58	2.89	4.84	3.34

Mit zweifaktoriellen Varianzanalysen (MANOVA) mit dem Messwiederholungsfaktor Perspektive (eigene Handlungen, Handlungen anderer Kinder) und dem festen Faktor Bindungsrepräsentation wurde jeweils geprüft, ob sich Kinder mit unterschiedlicher Bindungsrepräsentation darin unterscheiden, wie umfangreich ihr Wissen ausschließlich über die eigenen Handlungsmöglichkeiten und ausschließlich über die Handlungen anderer Kinder bzw. insgesamt über die eigenen Handlungen und insgesamt über die Handlungen anderer Kinder in bindungsrelevanten Situationen ist.



EHa - ausschließlich eigene Handlungen EHg - eigene Handlungen gesamt
 HAKa - ausschließlich Handlungen anderer Kinder HAKg - Handlungen anderer Kinder gesamt

Abbildung 37: Anzahl Handlungsalternativen zu den „Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation

Bezüglich der Handlungen, die Kinder ausschließlich zu sich selbst und ausschließlich zu anderen Kindern nannten, ergab die MANOVA einen signifikanten Haupteffekt für den Faktor

Perspektive ($F(1,83) = 12.86, p = .001$) sowie einen tendenziellen Haupteffekt für den Faktor Bindungsrepräsentation ($F(2,83) = 2.78, p = .068$). Eine Wechselwirkung lag nicht vor.

In Bezug auf den Haupteffekt für den Faktor Perspektive geht aus Tabelle 45 hervor, dass alle Kinder unabhängig ihrer Bindungsrepräsentation mehr Handlungen ausschließlich zu sich selbst als ausschließlich zu anderen Kindern angaben. Der Post-hoc-Test (Duncan) für den Faktor Bindungsrepräsentation zeigte, dass Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Modell weniger Handlungen zu sich selbst und zu anderen Kindern nannten als Kinder mit einem unsicher-ambivalenten Modell ($p \leq .05$) (vgl. Abbildung 37).

Betrachtet man die Handlungen, die Kinder insgesamt zu sich und zu anderen angaben, ergab die MANOVA ausschließlich einen signifikanten Haupteffekt für den Faktor Perspektive ($F(1,83) = 18.12, p = .000$). Unabhängig ihrer Bindungsrepräsentation nannten die Kinder mehr Handlungen insgesamt zu sich selbst als insgesamt zu anderen Kindern. Obwohl keine signifikante Wechselwirkung vorlag ($F(1,83) = 2.03, p = .138$), lässt Abbildung 37 vermuten, dass für die Handlungen, die Kinder insgesamt zu sich selbst nannten, dennoch Unterschiede zwischen den Bindungsgruppen bestehen. Die Post-hoc ANOVA bestätigte diese Annahme ($F(2,83) = 4.01, p = .022$). Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentation nannten signifikant weniger Handlungen zu sich selbst als Kinder mit einer sicheren Repräsentation (Duncan, $p \leq .05$).

3.2.2.2 Fehlende Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern: Zusammenhänge zur Bindungsrepräsentation

Im letzten Abschnitt wurde dargestellt, dass sich Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Modell von Kindern mit einer sicheren oder einer unsicher-ambivalenten Repräsentation darin unterscheiden, wie differenziert ihre Vorstellungen über die Verhaltensmöglichkeiten von Kindern in bindungsrelevanten Situationen sind. Nun soll geprüft werden, ob zwischen den Bindungsgruppen auch dahingehend Unterschiede bestehen, ob ein Kind überhaupt Handlungen zu den einzelnen Bereichen genannt hat.

Aus Abbildung 38-1 geht hervor, dass mehr als 80% aller Kinder mindestens eine Handlung ausschließlich zu sich selbst nannten. Dabei wurden keine Unterschiede zwischen den drei Bindungsgruppen deutlich. Dagegen gaben nur etwa 60% aller Kinder mindestens eine Handlung ausschließlich zu anderen Kindern an. Es fällt auf, dass die Hälfte der Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Repräsentation nicht über Wissen in diesem Bereich verfügten, gegenüber 20% bis 25% der Kinder der beiden anderen Bindungsgruppen (Abbildung 38-2). Fast alle Kinder nannten mindestens eine Handlung insgesamt zu sich selbst, hier wurden auf deskriptiver Ebene keine Unterschiede zwischen den Bindungsgruppen deutlich (Abbildung 38-3). Etwas mehr Kinder (knapp 10%) gaben dagegen keine Handlungen zu anderen Kindern an; auch hier wurden auf deskriptiver Ebene keine Unterschiede zwischen den drei Gruppen ersichtlich (Abbildung 38-4).

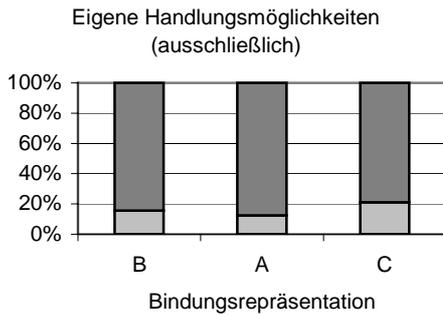


Abb. 38-1

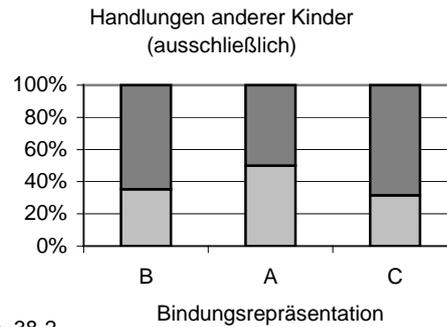


Abb. 38-2

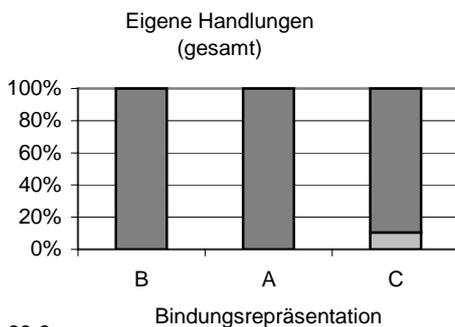


Abb. 38-3

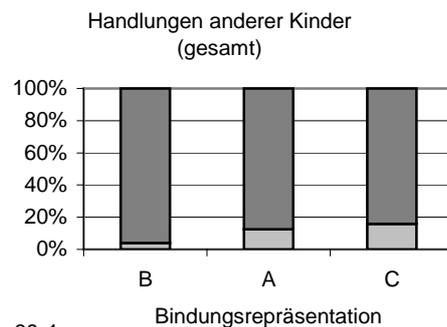


Abb. 38-4

Abb. 38-1–38-4 Verhältnis der Kinder mit einer sicheren (B), einer unsicher-vermeidenden (A) oder einer unsicher-ambivalenten (C) Bindungsrepräsentation, die zu den „Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ keine bzw. mindestens eine Handlung(en) nannten.

3.2.2.3 Veränderungen in den Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern bei Kindern im Alter von 3 bis 7 Jahren in Abhängigkeit ihrer Bindungsrepräsentation

Um Aussagen darüber machen zu können, ob das Wissen der Kinder über Bindung in Abhängigkeit von ihrer Bindungsrepräsentation unterschiedlich differenziert ist, soll im Folgenden graphisch dargestellt werden, wie sich das innere Arbeitsmodell von Bindung bei den verschiedenen Bindungsgruppen im Vorschulalter (im Querschnitt) entwickelt.

Von einer statistischen Überprüfung wurde abgesehen (vgl. Punkt II 3.2.1.3). Für die Darstellung wurde wiederum die Anzahl der Handlungen, die Kinder insgesamt zu sich selbst bzw. insgesamt zu anderen Kindern nannten, verwendet, da dies den Umfang des Wissens der Kinder widerspiegelt. Zunächst wird auf die Entwicklung des Wissens über eigene Handlungsmöglichkeiten eingegangen (Tabelle 46).

Es fällt auf, dass sich vor allem die Kinder der jüngsten Altersgruppe in Abhängigkeit von ihrer Bindungsrepräsentation bezüglich der Anzahl der Handlungsalternativen stark voneinander unterschieden, dagegen traten bei den ältesten Kinder die geringsten Unterschiede zwischen den drei Bindungsgruppen auf (vgl. Abbildung 49). Bei Kindern mit einer sicheren Bindungsrepräsentation nahm das Wissen im Laufe des Vorschulalters zu. Da aber bereits die jüngsten Kinder über ein

relativ differenziertes Wissen über Bindung verfügten, waren die Altersunterschiede insgesamt nicht besonders hoch.

Tabelle 46: Veränderungen in den „Vorstellungen über Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ im Entwicklungsverlauf in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation ($n = 86$)

Alter	Eigene Handlungsmöglichkeiten						Handlungen anderer Kinder					
	sicher		vermeidend		ambivalent		Sicher		vermeidend		Ambivalent	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
3;0-3;6	5.75	2.96	3.00	1.41	1.50	2.38	4.00	2.16	2.50	0.70	0.25	0.50
3;7-4;6	5.00	1.89	3.67	0.58	6.33	3.21	3.20	2.25	3.67	2.08	5.33	2.08
4;7-5;6	5.82	2.18	3.80	1.79	6.40	2.19	4.64	2.73	2.00	2.00	6.60	2.88
5;7-6;6	7.27	1.90	5.25	2.36	7.20	0.83	4.82	2.86	4.25	4.35	6.00	3.39
6;7-7;6	7.40	2.00	8.00	0.00	6.50	2.12	5.80	3.19	8.00	1.41	6.00	1.41

$n: 3;0-3;6B = 4$ $A = 2$ $C = 4$ $n: 3;7-4;6B = 10$ $A = 3$ $C = 3$
 $n: 4;7-5;6B = 11$ $A = 5$ $C = 5$ $n: 5;7-6;6B = 11$ $A = 4$ $C = 5$
 $n: 6;7-7;6B = 15$ $A = 2$ $C = 2$

Im Gegensatz dazu entwickelte sich bei Kindern mit einem unsicher-ambivalenten Modell erst zwischen 3;0 bis 3;6 Jahren und 3;7 bis 4;6 Jahren ein vergleichbar differenziertes Wissen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten. Der Umfang an Strategien, den Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentation nannten, erreichte erst mit 6;7 bis 7;6 Jahren das Niveau der anderen Kinder; davor gaben sie deutlich weniger eigene Handlungsmöglichkeiten an als Kinder mit einem sicheren oder einem unsicher-ambivalenten Modell.

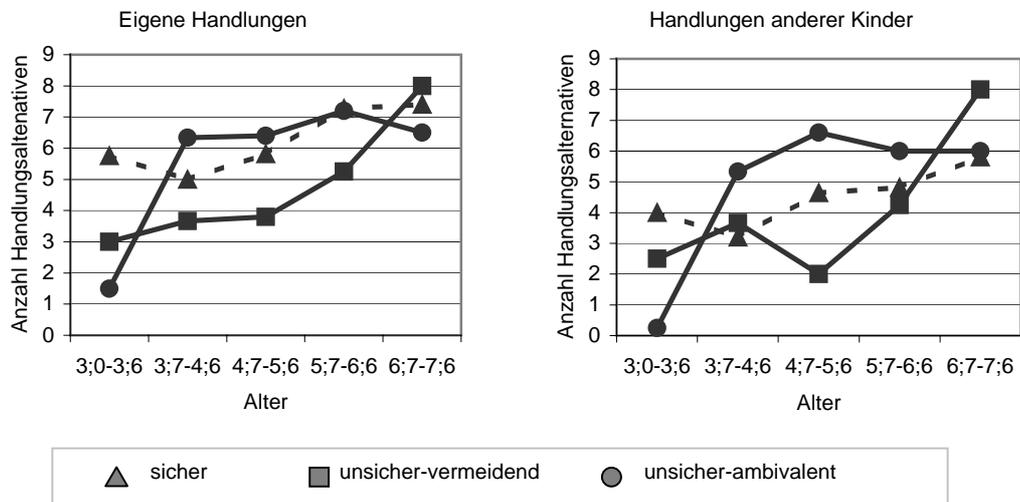


Abbildung 39: Wissen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten und die Handlungsmöglichkeiten anderer Kinder in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation im Entwicklungsverlauf ($n = 86$)

Ein ähnliches Bild zeigte sich auch für die Entwicklung des Wissens über die Handlungsmöglichkeiten anderer Kinder (Abbildung 39). Das Wissen der Kinder mit einer sicheren Bindungsrepräsentation war bereits im Alter von 3;0 bis 3;6 Jahren relativ differenziert und stieg mit dem Alter weiter an; die Unterschiede zwischen den einzelnen Altersgruppen waren dabei relativ gering. Dagegen zeigten sich bei Kindern mit einer unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation sehr große Altersunterschiede; während die 3;0 bis 3;6jährigen Kinder noch kaum Wissen über die Handlungsmöglichkeiten anderer Kinder besaßen, stieg das Wissen zwischen 3;7 und 4;6 Jahren

stark an und war damit zunächst umfangreicher als das Wissen der Kinder mit einem sicheren Modell. Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Repräsentation verfügten zwischen 3;0 und 6;6 Jahren über ein etwas weniger differenziertes Wissen als Kinder mit einer sicheren Repräsentation. Erst mit 5;7 bis 6;6 Jahren wuchs ihr Wissen stark an und überstieg dann das der anderen Kinder. Aus Abbildung 39 geht jedoch hervor, dass die Unterschiede zwischen den Bindungsgruppen bei den ältesten Kindern relativ gering waren.

Zusammenfassung

Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Repräsentation gaben weniger Handlungen ausschließlich zu anderen Kindern an als Kinder mit einem unsicher-ambivalenten Modell. Zudem war ihr Wissen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten auch weniger differenziert als das der Kinder mit einer sicheren Repräsentation. Ein größerer Anteil an Kindern mit einem unsicher-ambivalenten Modell nannte keinerlei Handlungen zu sich selbst als alle übrigen Kinder. Betrachtet man die Entwicklung der Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern (im Querschnitt) fällt auf, dass relativ große Unterschiede zwischen den Gruppen bei den jüngsten Kindern bestanden; diese Unterschiede nahmen im Laufe der Entwicklung ab und bestanden mit dem Schuleintritt kaum noch.

3.2.2.4 Unterschiede in den Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation der Kinder

In Tabelle 47 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der Anzahl der Handlungen zu den „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ in Abhängigkeit von der Bindungsrepräsentation der Kinder dargestellt. Auffällig sind wiederum die hohen Standardabweichungen bei allen drei Bindungsgruppen.

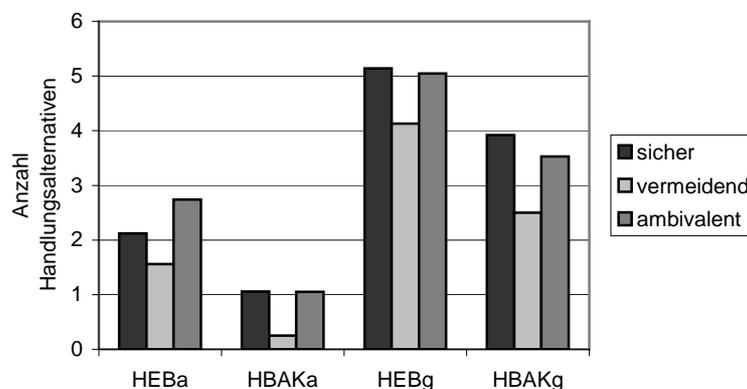
Tabelle 47: Mittelwerte und Standardabweichungen der Anzahl der Handlungen zu den „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ in Abhängigkeit einer sicheren, einer unsicher-vermeidenden oder einer unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation ($n = 86$)

Bindungs- repräsen- tation	<i>n</i>	ausschließlich eigene Bindungsperson		ausschließlich Bindungspersonen anderer Kinder		eigene Bindungsperson gesamt		andere Bindungspersonen gesamt	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
sicher	47	2.12	1.63	1.06	1.01	5.14	2.05	3.92	2.65
vermeidend	14	1.56	1.50	0.25	0.77	4.13	2.16	2.50	2.42
ambivalent	15	2.74	2.08	1.05	0.97	5.05	2.59	3.53	3.01

Um zu prüfen, ob sich Kinder in Abhängigkeit von ihrer Bindungsrepräsentation darin unterscheiden, wie viele Alternativen sie zu den „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ nannten, wurden für die Handlungen, die sie ausschließlich zur eigenen Bindungsperson und ausschließlich zu den Bindungspersonen anderer Kinder bzw. insgesamt zur eigenen Bindungsperson und insgesamt zu den Bindungspersonen anderer Kinder nannten, jeweils eine zweifaktorielle Varianzanalyse (MANOVA) mit dem Messwiederholungsfaktor Perspektive

(eigene Bindungsperson, Bindungsperson anderer Kinder) und dem festen Faktor Bindungsrepräsentation (A, B, C) berechnet.

Für die Handlungen, die Kinder ausschließlich zur eigenen Bindungsperson und ausschließlich zu den Bindungspersonen anderer Kinder angaben, zeigten sich signifikante Haupteffekte für die Faktoren Perspektive ($F(1,83) = 31.23, p = .000$) und Bindungsrepräsentation ($F(2,83) = 4.64, p = .012$). Eine signifikante Wechselwirkung lag nicht vor. Der Post-hoc-Test (Duncan) für den Faktor Bindungsrepräsentation verdeutlichte, dass das Wissen der Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentation signifikant weniger differenziert war als das Wissen der Kinder mit einer sicheren oder einer unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation ($p \leq .05$). Aus Tabelle 47 geht hervor, dass Kinder unabhängig ihrer Bindungsrepräsentation mehr Handlungen zur eigenen Bindungsperson nannten als zu den Bindungspersonen anderer Kinder (Haupteffekt für den Faktor Perspektive).



HEBa – ausschließlich eigene Bindungsperson

HBAKa – ausschließlich fremde Bindungspersonen

HEBg – eigene Bindungsperson gesamt

HBAKg – fremde Bindungspersonen gesamt

Abbildung 40: Anzahl Handlungsalternativen zu den „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation

Für die Anzahl der Handlungen, die Kinder insgesamt zur eigenen Bindungsperson und insgesamt zu den Bindungspersonen anderer Kinder angaben, ergab die MANOVA lediglich einen signifikanten Haupteffekt für den Faktor Perspektive ($F(1,83) = 27.76, p = .000$). Das Wissen der Kinder aller Bindungsgruppen war über die eigene Bindungsperson größer als das Wissen über die Bindungspersonen anderer Kinder. Abbildung 40 verdeutlicht, dass Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Modell sowohl zur eigenen Bindungsperson als auch zu den Bindungspersonen anderer Kinder weniger Handlungen nannten als Kinder der beiden anderen Bindungsgruppen. Diese Unterschiede waren jedoch nicht statistisch bedeutsam.

3.2.2.5 Fehlende Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen: Zusammenhänge zur Bindungsrepräsentation

Unter Punkt II 3.2.2.4 konnte gezeigt werden, dass sich Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentation von den übrigen Bindungsgruppen darin unterschieden, wie

differenziert ihr Wissen über die Verhaltensmöglichkeiten von Bezugspersonen in bindungsrelevanten Situationen war. Im folgenden Abschnitt soll untersucht werden, ob sich die Bindungsgruppen auch dahingehend unterscheiden, ob ein Kind überhaupt Handlungen zu den einzelnen Bereichen nannte.

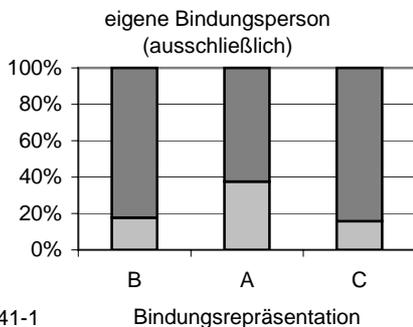


Abb. 41-1

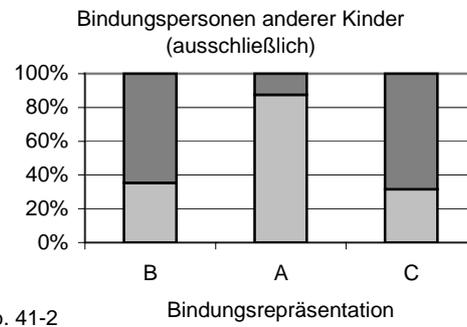


Abb. 41-2

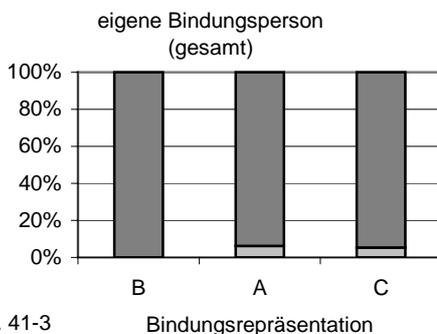


Abb. 41-3

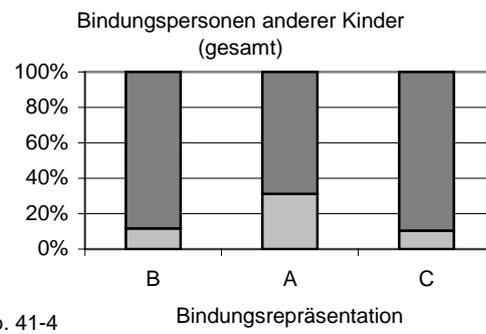


Abb. 41-4

Abb. 41-1–41-4 Verhältnis der Kinder mit einer unsicher-ambivalenten (C), einer unsicher-vermeidenden (A) oder einer sicheren (B) Bindungsrepräsentation, die zu den „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ keine bzw. mindestens eine Handlung genannt haben.

Aus Abbildung 41-1 geht hervor, dass etwa 40% der Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentation keine Handlung ausschließlich zur eigenen Bindungsperson nannte gegenüber knapp 20% der Kinder aus den beiden anderen Gruppen. Besonders deutlich wurde dieser Unterschied jedoch bezüglich der Handlungen, die Kinder ausschließlich zu den Bindungspersonen anderer Kinder angaben: fast 90% der Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Modell verfügten über kein Wissen über Handlungs-möglichkeiten ausschließlich von fremden Bindungspersonen. Dagegen traf dies nur auf knapp 40% der Kinder der beiden anderen Gruppen zu (Abbildung 41-2).

Weniger deutlich wurden die Unterschiede zwischen den drei Bindungsgruppen bezüglich der Handlungen, die Kinder insgesamt nannten. Fast alle Kinder (98%) gaben mindestens eine Handlung zur eigenen Bindungsperson (insgesamt) an; lediglich jeweils ein Kind der beiden unsicheren Gruppen nannte hierbei keinerlei Handlungen (Abbildung 41-3). Dagegen gaben etwa 30% der Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Repräsentation keine Handlung zu den Bindungspersonen anderer Kinder (insgesamt) an, gegenüber etwa 10% der Kinder der beiden anderen Gruppen (Abbildung 41-4).

3.2.2.6 Veränderungen in den Erwartungen über Handlungsmöglichkeiten von Bindungspersonen bei Kindern im Alter von 3 bis 7 Jahren in Abhängigkeit ihrer Bindungsrepräsentation

Im Folgenden wird graphisch dargestellt, wie sich das Wissen der Kinder über Bindung in Abhängigkeit von ihrer Bindungsrepräsentation (im Querschnitt) entwickelt. In Tabelle 48 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ im Vorschulalter für die drei Bindungsgruppen dargestellt.

Tabelle 48: Veränderungen in den Erwartungen über Handlungsmöglichkeiten von Bezugspersonen im Vorschulalter in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation ($n = 86$)

Alter	Eigene Bindungsperson						Bindungspersonen anderer Kinder					
	sicher		vermeidend		Ambivalent		sicher		vermeidend		ambivalent	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
3;0-3;6	3.25	1.50	4.50	0.71	2.25	1.50	2.50	2.38	1.00	1.41	1.00	1.41
3;7-4;6	3.50	2.01	2.33	0.58	4.67	2.08	2.00	1.83	2.00	2.00	3.33	1.15
4;7-5;6	5.18	2.09	3.00	2.35	5.00	2.35	4.18	2.99	1.00	1.22	4.40	3.36
5;7-6;6	5.91	2.12	6.00	0.00	6.60	1.95	4.82	2.56	4.25	3.10	3.80	4.02
6;7-7;6	6.13	1.06	5.50	3.54	7.50	3.54	4.73	2.46	5.00	1.41	6.00	1.41
<i>n:</i> 3;0-3;6B = 4	A = 2 C = 4		<i>n:</i> 3;7-4;6B = 10		A = 3 C = 3							
<i>n:</i> 4;7-5;6B = 11	A = 5 C = 5		<i>n:</i> 5;7-6;6B = 11		A = 4 C = 5							
<i>n:</i> 6;7-7;6B = 15	A = 2 C = 2											

Abbildung 42 zeigt die Veränderung des Wissens über die Handlungsmöglichkeiten der eigenen Bezugsperson über die fünf Altersgruppen hinweg. Das Wissen der Kinder mit einer sicheren und mit einer unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation stieg mit dem Alter kontinuierlich an. Dabei unterschieden sich die beiden Gruppen relativ wenig voneinander. Die Altersunterschiede traten jedoch bei Kindern mit einem unsicher-ambivalenten Modell deutlicher hervor: Während die jüngsten Kinder noch relativ wenige Handlungen zur eigenen Bezugsperson nannten, wurde ihr Wissen zwischen 3;0 bis 4;6 Jahren und zwischen 4;7 bis 6;6 Jahren erheblich differenzierter. Der stärkste Anstieg bei Kindern mit einer sicheren Bindungsrepräsentation lag dagegen zwischen 3;7 bis 5;6 Jahren. Während die jüngsten Kinder mit einem sicheren Modell etwa eine Handlungsalternative mehr angaben als die jüngsten Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation, verhielt es sich bei den ältesten Kindern genau umgekehrt.

Das Wissen der Kinder mit einer vermeidenden Bindungsrepräsentation lag mit Ausnahme der jüngsten Kinder unter dem der anderen Bindungsgruppen. Der stärkste Anstieg fand sich hier zwischen 4;7 bis 6;6 Jahren. Ab etwa 5;6 Jahren unterschieden sich die drei Gruppen nur noch geringfügig voneinander.

In Abbildung 42 ist auch das Wissen der Kinder über die Handlungsmöglichkeiten der Bezugspersonen anderer Kinder dargestellt. Wie auch bezüglich der Handlungen der eigenen Bezugsperson unterschieden sich die drei Gruppen ab dem Alter von 5;6 Jahren kaum voneinander. Kinder mit einem sicheren Modell verfügten mit 3;0 bis 3;6 Jahren über das differenzierteste Wissen; ihr Wissen nahm mit dem Alter weiter zu. Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Repräsentation berichteten zwar als Dreijährige noch weniger Handlungen als Kinder mit einer

sicheren Repräsentation, im weiteren Verlauf ihrer Entwicklung jedoch eher etwas mehr. Wie auch in den anderen Bereichen nannten die jüngeren Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Modell weniger Handlungen als Kinder der anderen Bindungsgruppen.

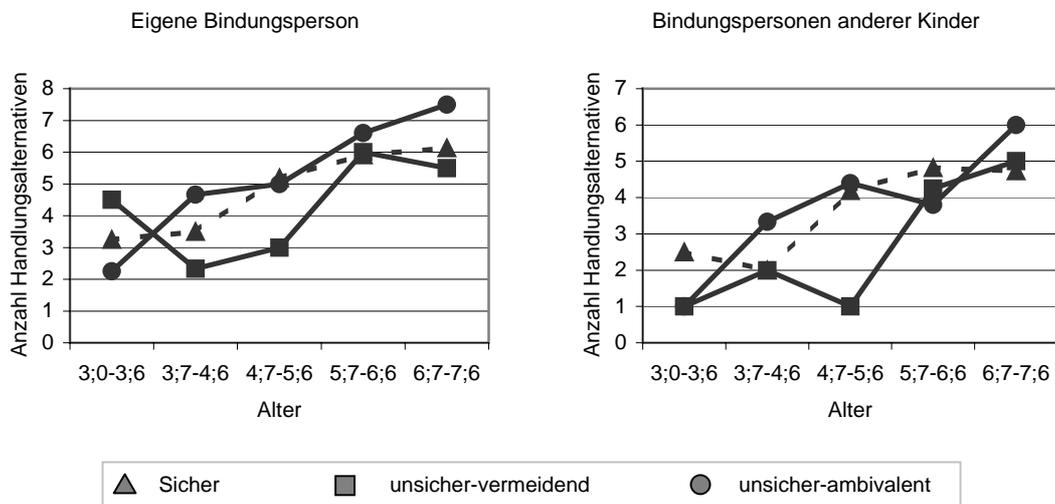


Abbildung 42: Wissen über die Handlungsmöglichkeiten der eigenen Bindungsperson und über die Bindungspersonen anderer Kinder in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation im Entwicklungsverlauf

Zusammenfassung

Unabhängig von ihrer Bindungsrepräsentation gaben alle Kinder mehr Handlungen zur eigenen Bindungsperson an als zu den Bindungspersonen anderer Kinder. Zwischen den Gruppen zeigten sich kaum Unterschiede hinsichtlich der Anzahl der Handlungen zu den einzelnen Bereichen. Lediglich in Bezug auf die Handlungen, die Kinder ausschließlich zu den Bindungspersonen anderer Kinder nannten, zeigte sich, dass Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Repräsentation weniger Handlungen angaben als alle anderen Kinder. Zu diesem Bereich nannten Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Modell auch häufiger keine Handlungen als andere Kinder. Betrachtet man die Veränderungen mit dem Alter, wurde deutlich, dass die größten Unterschiede zwischen den Gruppen bei Kindern im Alter von 3;0 bis 5;6 Jahren bestehen; am Ende des Vorschulalters und zum Zeitpunkt des Schuleintritts lagen nur noch sehr geringe Unterschiede vor.

3.2.2.7 Unterschiede in den Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern und von Bindungspersonen in Abhängigkeit von der Bindungsdesorganisation

Im Folgenden wird geprüft, ob sich das Wissen der Kinder über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern und von Bindungspersonen in bindungsrelevanten Situationen in Abhängigkeit der Klassifikation „organisiert“ vs. „desorganisiert“ unterscheidet. Für die Interpretation der folgenden Befunde muss wiederum berücksichtigt werden, dass der Berechnung unterschiedliche Gruppengrößen zugrunde liegen (Tabelle 49).

Es wurden wiederum jeweils für die Handlungen, die Kinder ausschließlich zu sich selbst bzw. ausschließlich zu anderen Kindern nannten und für die Handlungen, die sie insgesamt zu sich selbst bzw. insgesamt zu anderen Kindern angaben, eine zweifaktorielle Varianzanalyse (MANOVA) mit

dem Messwiederholungsfaktor Perspektive (eigene Handlungen, Handlungen anderer Kinder) und dem festen Faktor Bindungsorganisation (organisiert, desorganisiert) berechnet. Entsprechend wurde für die Handlungen, die Kinder ausschließlich bzw. insgesamt zur eigenen Bindungsperson und zu fremden Bindungspersonen nannten, vorgegangen, so dass insgesamt vier zweifaktorielle Varianzanalysen (MANOVAS) berechnet wurden.

Tabelle 49: Mittelwerte und Standardabweichungen der Anzahl der Handlungsmöglichkeiten von Kindern und Bindungspersonen in Abhängigkeit der Bindungsorganisation (nicht-D) vs. der Bindungsdesorganisation (D) ($n = 86$)

Bindungsorganisation	<i>n</i>	ausschließlich eigene Handlungen		ausschließlich Handlungen anderer Kinder		eigene Handlungen gesamt		Handlungen anderer Kinder gesamt	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
organisiert	66	2.31	1.71	1.52	1.84	5.91	2.41	4.65	2.88
desorganisiert	10	2.18	1.25	0.45	1.69	5.82	2.82	3.73	3.64

Bindungsorganisation	<i>n</i>	ausschließlich eigene Bindungsperson		ausschließlich Bindungspersonen anderer Kinder		eigene Bindungsperson gesamt		Bindungspersonen anderer Kinder gesamt	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
organisiert	75	2.08	1.59	0.88	1.01	4.97	2.20	3.64	2.67
desorganisiert	11	2.64	2.58	1.09	0.94	4.63	2.29	3.09	3.08

Wie schon zum ersten Messzeitpunkt ergaben alle vier MANOVAS ausschließlich einen signifikanten Haupteffekt für den Faktor Perspektive. Die entsprechende Teststatistik ist in Tabelle 50 zusammengestellt. In keinem Fall lag ein Haupteffekt für den Faktor Bindungsorganisation oder eine Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren vor. Bezüglich der Haupteffekte für den Faktor Perspektive geht aus Tabelle 50 hervor, dass sowohl organisierte als auch desorganisierte Kinder mehr Handlungen ausschließlich bzw. insgesamt zu sich selbst als Handlungen ausschließlich bzw. insgesamt zu anderen Kindern angaben. Der entsprechende Befund zeigte sich für die Handlungen der Bindungspersonen: sowohl organisierte als auch desorganisierte Kinder nannten mehr Handlungen ausschließlich bzw. insgesamt zur eigenen Bindungspersonen als Handlungen ausschließlich bzw. insgesamt zu den Bindungspersonen anderer Kinder.

Tabelle 50: Haupteffekte für den Faktor Perspektive (MANOVA)

Haupteffekte für den Faktor Perspektive	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Handlungen Kind (ausschließlich)	6.87	1.84	.010
Handlungen Kind (insgesamt)	22.81	1.84	.000
Handlungen Bindungsperson (ausschließlich)	18.48	1.84	.000
Handlungen Bindungsperson (insgesamt)	15.70	1.84	.000

3.2.2.8 Fehlende Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern und von Bezugspersonen: Zusammenhänge zur Bindungsdesorganisation

Wie im letzten Abschnitt (Punkt II 3.2.2.7) dargestellt wurde, konnten in keiner der zweifaktoriellen Varianzanalysen Unterschiede zwischen den organisiert und den desorganisiert klassifizierten Kindern in ihrem Wissen über Bindung nachgewiesen werden.

In Tabelle 51 ist zusammenfassend dargestellt, dass sich organisierte und desorganisierte Kinder auch hinsichtlich fehlender Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern und fehlender Erwartungen an das Verhalten von Bezugspersonen nicht bedeutsam voneinander unterscheiden. Unabhängig davon, ob Kinder als organisiert oder als desorganisiert klassifiziert wurden, nannten sie häufiger keine Handlungsalternativen zu fremden Dyaden als zur eigenen Dyade.

Tabelle 51: Verhältnis der Kinder mit einer organisierten oder einer desorganisierten Bindungsrepräsentation, die keine bzw. mindestens eine Handlungsmöglichkeiten zu Kindern und zu Bindungspersonen nennen konnten

Wissen über Handlungsmöglichkeiten	Perspektive organisiert		Perspektive desorganisiert		Perspektive organisiert		Perspektive desorganisiert	
Nein	EHa	12	2	HEBa	16	2		
Ja		63	9		59	9		
Nein	HAKa	27	5	HABa	35	3		
Ja		48	6		40	8		
Nein	EHg	1	1	HEBg	73	11		
Ja		74	10		2	0		
Nein	HAKg	4	3	HABg	12	1		
Ja		71	8		63	10		

EHa	– Eigene Handlungen ausschließlich	EHg	– Eigene Handlungen gesamt
HAKa	– Handlungen anderer Kinder ausschließlich	HAKg	– Handlungen anderer Kindergesamt
HEBa	– Eigene Bindungsperson ausschließlich	HEBg	– Eigene Bindungsperson gesamt
HABa	– Bindungsperson anderer Kinder ausschl.	HABg	– Bindungspersonen anderer Kinder

Zwischen den beiden Gruppen traten hinsichtlich der eigenen Handlungen keine größeren Unterschiede auf: knapp 20% der desorganisierten und der organisierten Kinder nannten keine Handlungen ausschließlich zu sich selbst und nur jeweils ein Kind aus den beiden Gruppen gab keine Handlung insgesamt zu sich selbst an. Etwa 40% der organisierten und der desorganisierten Kinder nannte keine Handlung ausschließlich zu anderen Kindern und etwas mehr desorganisierte als organisierte Kinder verfügte insgesamt über kein Wissen über das Verhalten fremder Bindungspersonen.

Auf deskriptiver Ebene wurde deutlich, dass etwa 20% der Kinder beider Gruppen keine Handlung ausschließlich zur eigenen Bindungsperson nannten. Demgegenüber gaben etwa 40% der organisierten und 30% der desorganisierten Kinder keine Handlung ausschließlich zu den Bindungspersonen anderer Kinder an. Mehr als 95% der Kinder beider Gruppen nannte mindestens eine Handlung insgesamt zur eigenen Bindungsperson, und etwas mehr organisierte Kinder (16%) als desorganisierte Kinder (9%) gaben keine Handlung zu den Bindungspersonen anderer Kinder an.

3.2.3 Längsschnittliche Befunde

Da der vorliegenden Arbeit ein Quer-Längsschnitt-Design zugrunde liegt, ist es möglich zu prüfen, ob sich die in den beiden Querschnittuntersuchungen aufgezeigten Befunde auch im Längsschnitt nachweisen lassen. Dabei wurden nur die Daten der Kinder in die Berechnungen eingeschlossen, die zu beiden Messzeitpunkten an der Untersuchung teilgenommen haben (vgl.

Punkt I 2.2 zur genauen Beschreibung der Stichprobe). Zudem wurden nur die Aussagen in den Analysen berücksichtigt, die Kinder insgesamt zu Kindern bzw. insgesamt zu Bindungspersonen machten; auf eine längsschnittliche Analyse der Handlungen, die Kinder ausschließlich zu Kindern bzw. ausschließlich zu Bindungspersonen nannten, wurde verzichtet, da sich die deutlichsten Unterschiede zwischen den Bindungsgruppen in beiden Querschnittuntersuchungen jeweils für die Gesamthandlungen (Kind bzw. Bindungsperson) ergaben und da die Gesamthandlungen den Umfang des Wissens der Kinder widerspiegeln.

Zunächst wird geprüft, ob sich für die einzelnen Bindungsgruppen die Anzahl der Handlungen zum zweiten Messzeitpunkt aus der Anzahl der Handlungen zum ersten Messzeitpunkt vorhersagen lässt; anschließend wird die Entwicklung im Längsschnitt dargestellt.

3.2.3.1 Zusammenhänge zwischen der Anzahl der Handlungen zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation

Für die Gesamtstichprobe wurde unter Punkt I 3.1.3.1 im ersten Teil der Arbeit dargestellt, dass sich die Anzahl der Handlungen, die Kinder zum zweiten Messzeitpunkt zur eigenen Dyade nannten, aus der Anzahl der Handlungen zur eigenen Dyade zum ersten Messzeitpunkt vorhersagen ließ, nicht hingegen die Anzahl der Handlungen für fremde Mutter-Kind-Dyaden. Im Folgenden wird untersucht, ob dies auch für die einzelnen Bindungsgruppen gültig ist. Da in den beiden Querschnittuntersuchungen Alterseffekte deutlich wurden (Punkt II 3.2.1 und II 3.2.2), wurde die Variable Alter für die folgende Berechnung kontrolliert.

Wie in der Gesamtstichprobe ließ sich auch in den einzelnen Bindungsgruppen die Anzahl der Handlungen bezüglich fremder Mutter-Kind-Dyaden zum zweiten Messzeitpunkt nicht durch die Anzahl der entsprechenden Handlungen zum ersten Messzeitpunkt vorhersagen. Ebenso lässt sich weder für „organisiert“ klassifizierte noch für „desorganisiert“ klassifizierte Kinder die Anzahl der Handlungen zu fremden Mutter-Kind-Dyaden zum zweiten Messzeitpunkt aus der Anzahl der Handlungen zum ersten Messzeitpunkt vorhersagen.

Tabelle 52: Partialkorrelationen¹ zwischen den beiden Messzeitpunkten für die Anzahl der eigenen Handlungen, der Handlungen anderer Kinder, der Handlungen der eigenen Bezugsperson (BP) und der Handlungen fremder Bezugspersonen (BP) in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation und der Bindungsdesorganisation der Kinder

Korrelationen zwischen Messzeitpunkt I und II	Eigene Handlungen	Handlungen anderer Kinder	Handlungen eigene BP	Handlungen fremde BP
sicher (n = 47)	.49***	-.07	.21+	-.02
unsicher-vermeidend (n = 14)	.51*	.31	.30	-.21
unsicher-ambivalent (n = 15)	.26	-.45	.55*	.06
organisiert (n = 64)	.52***	-.04	.33**	-.02
desorganisiert (n = 7)	.56+	.10	-.04	.21

¹ Pearson-Korrelationen (kontrolliert für Alter) + p ≤ .10 * p ≤ .05 **p ≤ .01 ***p ≤ .001 (einseitig) (n=76)

Dagegen ließ sich die Anzahl der Handlungen innerhalb der eigenen Mutter-Kind-Dyade zum zweiten Messzeitpunkt aus der Anzahl der Handlungen zum ersten Messzeitpunkt im Wesentlichen vorhersagen. Betrachtet man die Signifikanzwerte, ergaben sich teilweise leicht unterschiedliche Befunde in den einzelnen Bindungsgruppen. Dabei ist allerdings zu beachten, dass den einzelnen Bindungsgruppen unterschiedliche Stichprobengrößen zugrunde liegen. Die Anzahl der eigenen Handlungsmöglichkeiten lässt sich für Kinder mit einer sicheren und einer unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentation vorhersagen. Für Kinder mit einem unsicher-ambivalenten Modell wurde diese Korrelation nicht signifikant. Die Anzahl der Handlungen der eigenen Bindungsperson lässt sich für Kinder mit einer unsicher-ambivalenten und tendenziell auch für Kinder mit einer sicheren Bindungsrepräsentation vorhersagen, für Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Repräsentation wurde die Korrelation nicht signifikant. Allerdings ist diese Korrelation höher als bei Kindern mit einer sicheren Repräsentation, so dass die fehlende Signifikanz aus der geringeren Stichprobengröße resultiert (Tabelle 52).

Entsprechend den Befunden der Gesamtstichprobe ließen sich in Bezug auf die Gruppe der „organisiert“ klassifizierten Kinder Vorhersagen hinsichtlich der eigenen Mutter-Kind-Dyade machen, für die Gruppe der „desorganisiert“ klassifizierten Kinder bestand ein Zusammenhang für die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu beiden Messzeitpunkten, nicht aber für die Handlungen der eigenen Bezugsperson. Dabei ist zu beachten, dass für die Gruppe der desorganisiert klassifizierten Kinder eine sehr geringe Gruppengröße vorliegt.

3.2.3.2 Längsschnittliche Entwicklung der „Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ und der „Erwartungen an das Verhalten von Bezugspersonen“ in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation

In Tabelle 53 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der Anzahl der Handlungsmöglichkeiten von Kindern und Bindungspersonen für beide Messzeitpunkte getrennt für die drei Bindungsgruppen dargestellt.

Tabelle 53: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Messzeitpunkte I und II (Handlungen Kind und Handlungen Bindungsperson) in der Längsschnittstichprobe

Bindungs- repräsentation		Eigene Handlungen ³⁰		Handlungen anderer Kinder		Handlungen eigene BP		Handlungen fremde BP	
		I*	II*	I	II	I	II	I	II
sicher	<i>M</i>	4.62	6.49	2.34	4.74	4.04	5.30	1.53	4.04
(<i>n</i> = 47)	<i>SD</i>	2.04	2.18	1.88	2.89	2.33	2.02	1.46	2.66
vermeidend	<i>M</i>	2.57	4.79	1.21	3.86	1.71	4.07	0.86	2.71
(<i>n</i> = 14)	<i>SD</i>	1.40	2.15	1.85	3.23	1.49	2.30	1.29	2.49
ambivalent	<i>M</i>	4.47	6.67	3.07	6.07	3.47	5.80	1.93	4.20
(<i>n</i> = 15)	<i>SD</i>	2.26	1.88	2.09	2.58	1.96	2.30	1.83	2.98

* Messzeitpunkt I, Messzeitpunkt II

³⁰ Exemplarisch für die Anzahl genannter „eigener Handlungen“ sei die Leseart beschrieben: Von oben nach unten gelesen beinhaltet die linke Spalte die Daten der ersten Querschnittstudie, die rechte Spalte die Daten der zweiten Querschnittuntersuchung. Von links nach rechts gelesen erhält man die Daten im Längsschnitt.

Wie im ersten Teil der Arbeit unter Punkt I 3.1.3 ausführlich dargestellt wurde, nannten die Kinder in der Gesamtstichprobe zum zweiten Messzeitpunkt mehr Handlungen als zum ersten Messzeitpunkt. In beiden Querschnittuntersuchungen wurde deutlich, dass das Wissen der Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentation weniger differenziert ist als das Wissen der Kinder mit einem sicheren oder einem unsicher-ambivalenten Modell.

Um zu prüfen, ob die in den beiden Querschnittuntersuchungen aufgezeigten Effekte auch im Längsschnitt bestätigt werden können, wurde für die vier Bereiche (Eigene Handlungen, Handlungen anderer Kinder, Handlungen der eigenen Bindungsperson, Handlungen der Bindungspersonen anderer Kinder) jeweils eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit dem Messwiederholungsfaktor Erhebungswelle (Messzeitpunkt I, Messzeitpunkt II) und dem festen Faktor Bindungsrepräsentation (A, B, C) berechnet. In Bezug auf die Handlungen, die Kinder zu sich selbst nannten (Eigene Handlungen), traten hochsignifikante Effekte für die Faktoren Erhebungswelle ($F(1,73) = 65.59, p = .000$) und Bindungsrepräsentation ($F(3,73) = 6.15, p = .003$) auf. Mit dem Haupteffekt für Erhebungswelle wurde deutlich, dass von allen Kindern zum zweiten Messzeitpunkt mehr Handlungen genannt wurden als zum ersten Messzeitpunkt (vgl. Abbildung 43). Auf diesen Effekt wurde im ersten Teil der Arbeit (Punkt I 3.1.3) bereits ausführlich eingegangen. Da keine Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren Erhebungswelle und Bindungsrepräsentation aufgetreten ist, kann davon ausgegangen werden, dass dieser Effekt für die Kinder aller drei Bindungsgruppen gültig ist. Bezüglich des Haupteffekts für den Faktor Bindungsrepräsentation zeigte sich, dass Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Modell im Mittel (von Messzeitpunkt I und II) weniger Handlungsalternativen nannten als Kinder der beiden anderen Bindungsgruppen (Duncan, $p \leq .01$). Die fehlende Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren spricht für vergleichbare Effekte in den beiden Querschnittuntersuchungen.

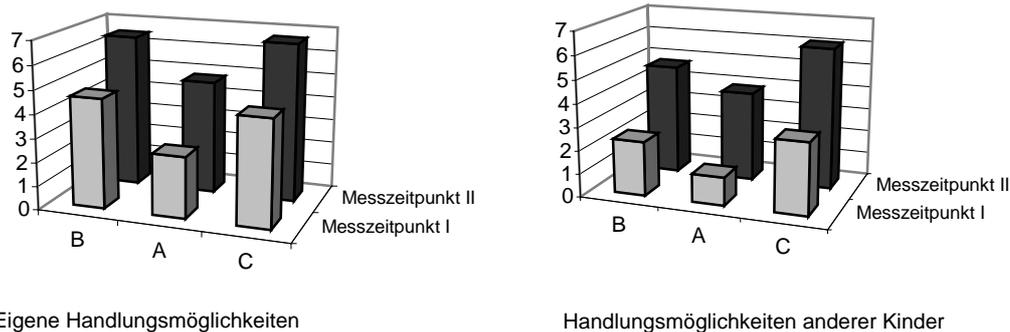


Abbildung 43: Vergleich der beiden Messzeitpunkte für die „Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation

Wie schon für das Wissen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten ergab die MANOVA auch in Bezug auf das Wissen über die Handlungsmöglichkeiten anderer Kinder signifikante Effekte für die Faktoren Erhebungswelle ($F(1,73) = 34.63, p = .000$) und Bindungsrepräsentation ($F(3,73) = 4.82, p = .011$); eine statistisch bedeutsame Wechselwirkung lag nicht vor. Die Kinder nannten zum zweiten Messzeitpunkt unabhängig von ihrer Bindungsrepräsentation wiederum mehr Handlungen zu anderen Kindern als zum ersten Messzeitpunkt (Abbildung 43). Bezüglich des Haupteffekts für

den Faktor Bindungsrepräsentation wurde deutlich, dass das Wissen der Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Modell im Mittel über die beiden Messzeitpunkte weniger differenziert war als das Wissen der übrigen Kinder (Duncan, $p \leq .01$). Die fehlende Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren spricht wiederum für vergleichbare Effekte zu den beiden Messzeitpunkten. Wie unter Punkt II 3.2.2.1 gezeigt wurde, traten für die Anzahl der Handlungen zu anderen Kindern in der zweiten Querschnittuntersuchung jedoch keine Unterschiede zwischen den Bindungsgruppen auf.

Für die Anzahl der Handlungen zur eigenen Bindungsperson ergab die MANOVA signifikante Haupteffekte für die Faktoren Erhebungswelle ($F(1,73) = 38.42$, $p = .000$) und Bindungsrepräsentation ($F(2,73) = 5.76$, $p = .005$). Kinder aller Bindungsgruppen nannten insgesamt zur eigenen Bindungsperson zum zweiten Messzeitpunkt mehr Handlungen als zum ersten Messzeitpunkt (Abbildung 44). Bezüglich des Haupteffekts für den Faktor Bindungsrepräsentation ergab der Post-hoc-Test (Duncan), dass das Wissen über die eigene Bindungsperson bei Kindern mit einem unsicher-vermeidenden Modell im Mittel über die beiden Messzeitpunkte weniger differenziert war als das Wissen der übrigen Kinder ($p \leq .01$). Hier spricht das Fehlen einer Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren wiederum dafür, dass die beiden Querschnittuntersuchungen vergleichbare Effekte ergaben. Zum zweiten Messzeitpunkt traten jedoch für die Anzahl der Handlungen zur eigenen Bindungsperson keine Unterschiede zwischen den Bindungsgruppen auf (Punkt II 3.2.2.4).

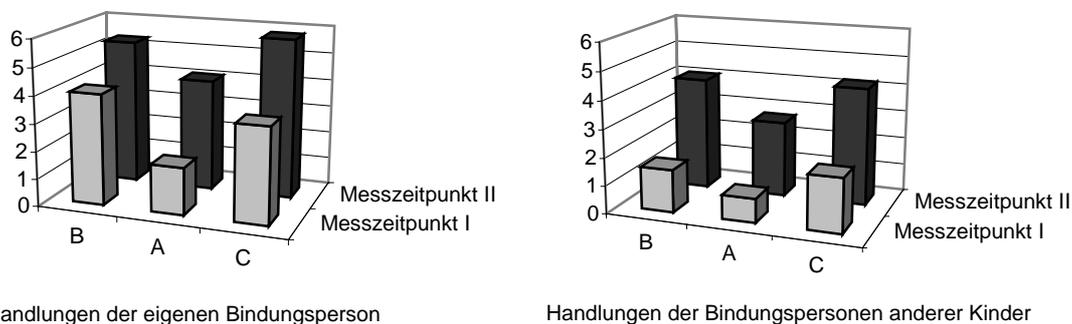


Abbildung 44: Vergleich der beiden Messzeitpunkte für die „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation

Zuletzt ist in Abbildung 44 auch die Anzahl der Handlungen zu den Bindungspersonen anderer Kinder für die einzelnen Bindungsgruppen zu beiden Messzeitpunkten dargestellt. Die MANOVA ergab einen signifikanten Haupteffekt für den Faktor Erhebungswelle ($F(1,73) = 29.20$, $p = .000$) sowie einen tendenziellen Haupteffekt für den Faktor Bindungsrepräsentation ($F(2,73) = 2.89$, $p = .062$). Eine Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren lag nicht vor. Wie auch in den anderen drei Bereichen nannten die Kinder unabhängig von ihrer Bindungsrepräsentation zum zweiten Messzeitpunkt mehr Handlungen zu den Bindungspersonen anderer Kinder als zum ersten Messzeitpunkt. Zudem deutete sich an, dass Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Modell im Mittel über beide Untersuchungen weniger Handlungsstrategien fremder Bindungspersonen angaben als Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Repräsentation. Die fehlende Wechselwirkung zwischen

den beiden Faktoren spricht für vergleichbare Effekte zu beiden Messzeitpunkten. Allerdings lagen hierfür zum ersten Messzeitpunkt lediglich auf deskriptiver Ebene Unterschiede zwischen den Bindungsgruppen vor (vgl. Punkt II 3.2.1.4).

Zusammenfassung

Unabhängig von der Bindungsrepräsentation der Kinder ließen sich zum zweiten Messzeitpunkt für die Anzahl der Handlungen bezüglich fremder Mutter-Kind-Dyaden keine signifikanten Vorhersagen aus der Anzahl genannter Handlungen zum ersten Messzeitpunkt machen. Für die eigene Mutter-Kind-Dyade waren dagegen signifikante Vorhersagen möglich. Dabei ist die Stabilität bei den drei Bindungsgruppen etwa vergleichbar.

Die MANOVAS ergaben, dass zu beiden Messzeitpunkten vergleichbare Effekte gefunden wurden. Die Kinder nannten unabhängig von ihrer Bindungsrepräsentation zum zweiten Messzeitpunkt deutlich mehr Handlungen als zum ersten Messzeitpunkt. Das Wissen der Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Modell war im Mittel über beide Untersuchungen bezüglich der eigenen Dyade sowie der Handlungsmöglichkeiten anderer Kinder weniger differenziert als das Wissen der Kinder der beiden anderen Bindungsgruppen und tendenziell weniger differenziert als das Wissen der Kinder mit einem unsicher-ambivalenten Modell bezüglich der Handlungsmöglichkeiten fremder Bindungspersonen.

3.3 Unterschiede in der Qualität der kindlichen Aussagen in Abhängigkeit von der Bindungsrepräsentation der Kinder

In den letzten beiden Abschnitten wurde untersucht, wie sich Kinder mit unterschiedlicher Bindungsrepräsentationen quantitativ in ihrem Antwortverhalten unterscheiden, das heißt, ob und wie viele Antworten sie zu den einzelnen Bereichen angaben. Aufgrund der unterschiedlichen Erfahrungen, die Kinder in Abhängigkeit ihrer Bindungsrepräsentation gemacht haben, ist zu erwarten, dass sie sich auch hinsichtlich der Qualität der Handlungen, die sie nennen, unterscheiden. Zunächst wird untersucht, ob die Kinder für die eigene Mutter-Kind-Dyade andere Handlungsqualitäten verwendeten als für andere Mutter-Kind-Dyaden. Anschließend wird geprüft, ob Unterschiede in der Verwendung der einzelnen Handlungsqualitäten in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation der Kinder bestehen. Wie unter Punkt II 3.2 dargestellt wurde, ist das Wissen der Kinder über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern und Bindungspersonen in bindungsrelevanten Situationen in Abhängigkeit von ihrer Bindungsrepräsentation unterschiedlich stark differenziert. Deshalb wurden für alle folgenden Berechnungen zu der Qualität der Aussagen der Kinder relative Werte verwendet. Für die Interpretation der Ergebnisse sei jedoch auf die unterschiedlichen und teilweise sehr geringen Stichprobengrößen hingewiesen.

3.3.1 Vergleich der Qualitäten zur eigenen Mutter-Kind-Dyade mit den Qualitäten zu fremden Mutter-Kind-Dyaden in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation der Kinder

3.3.1.1 Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern und Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen (Messzeitpunkt I)

Unter Punkt I 3.2.1 (im ersten Teil der Arbeit) wurde gezeigt, dass Kinder für die eigene und für fremde Mutter-Kind-Dyaden die einzelnen Handlungsqualitäten weitgehend zu gleichen Anteilen verwendeten. Im folgenden Abschnitt soll geprüft werden, ob Kinder in Abhängigkeit von ihrer Bindungsrepräsentation und ihrer -organisation die Handlungsalternativen zu sich selbst und zu anderen Kindern zu gleichen Anteilen verwendeten, oder ob für die einzelnen Bindungsgruppen unterschiedliche Befunde vorliegen. In Tabelle 54 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für die eigenen Handlungen und die anderer Kinder getrennt für die drei Bindungsgruppen sowie für die organisiert und die desorganisiert klassifizierten Kinder dargestellt.

Tabelle 54: Mittelwerte und Standardabweichungen der Qualität der eigenen Handlungen und der Qualität der Handlungen anderer Kinder (relative Häufigkeiten) bei Kindern mit einer sicheren (B), einer unsicher-vermeidenden (A) oder einer unsicher-ambivalenten (C) Bindungsrepräsentation sowie bei organisiert (nicht-D) und bei desorganisiert (D) klassifizierten Kindern

		Suche nach Unterstützung BP		Suche nach Unterstützung anderer Pers.		Bewältigung ohne Hilfe		Emotionale Bewältigung		Phantasiehandlungen		Passives Verhalten		Nicht angemessene Strategien	
		EH ¹	HAK ¹	EH	HAK	EH	HAK	EH	HAK	EH	HAK	EH	HAK	EH	HAK
		B	<i>M</i>	.33	.37	.07	.03	.37	.35	.09	.15	.01	.02	.05	.02
	<i>SD</i>	.23	.33	.12	.10	.26	.31	.18	.30	.04	.06	.12	.08	.18	.20
A	<i>M</i>	.56	.44	.02	.00	.19	.15	.04	.17	.02	.00	.10	.17	.05	.07
	<i>SD</i>	.40	.43	.07	.00	.26	.18	.11	.41	.07	.00	.28	.41	.12	.16
C	<i>M</i>	.31	.19	.01	.00	.26	.21	.16	.24	.08	.09	.07	.16	.12	.11
	<i>SD</i>	.30	.26	.03	.00	.24	.27	.22	.30	.26	.28	.13	.21	.18	.14
D	<i>M</i>	.49	.28	.01	.00	.30	.28	.04	.28	.00	.00	.04	.17	.10	.00
	<i>SD</i>	.35	.33	.04	.00	.28	.39	.11	.39	.00	.00	.10	.28	.24	.00
Nicht -D	<i>M</i>	.35	.35	.05	.02	.32	.30	.10	.16	.03	.04	.06	.05	.06	.08
	<i>SD</i>	.28	.33	.11	.09	.26	.29	.19	.29	.13	.15	.16	.17	.16	.19

B EH: n = 46, HAK: n = 37 A EH: n = 13, HAK: n = 6; C EH: n = 15, HAK: n = 13;

D EH: n = 10, HAK: n = 6 nicht-D EH: n = 65, HAK: n = 51

¹ EH – Eigene Handlungen, HAK – Handlungen anderer Kinder

Für jede Handlungsqualität wurde eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit dem Messwiederholungsfaktor Perspektive (eigene Handlungen, Handlungen anderer Kinder) und dem festen Faktor Bindungsgruppe (A,B,C) bzw. Bindungsorganisation (D, nicht-D) berechnet. Für die Fragestellung dieses Abschnitts ist dabei lediglich ein Haupteffekt für den Faktor Perspektive bzw. die Wechselwirkung der beiden Faktoren von Interesse. Deshalb wird an dieser Stelle nur auf diese beiden Aspekte eingegangen. Bei keiner Handlungsqualität ergab sich ein signifikanter Haupteffekt für den Faktor Perspektive oder eine Interaktion zwischen den beiden Faktoren Perspektive und Bindungsgruppe. Kinder aller Bindungsgruppen und sowohl organisiert klassifizierte als auch desorganisiert klassifizierte Kinder verwendeten also die Handlungsstrategien für sich selbst und für andere Kinder anteilig etwa gleich häufig.

Auch für die Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen soll geprüft werden, ob Kinder in Abhängigkeit von ihrer Bindungsrepräsentation und ihrer -organisation etwa die gleichen Handlungsalternativen zur Beschreibung des Verhaltens der eigenen Bindungsperson und zur Beschreibung anderer Bindungspersonen verwendeten. Entsprechend der oben für die kindlichen Handlungen beschriebenen Vorgehensweise wurden wiederum für alle Handlungsqualitäten zweifaktorielle Varianzanalysen (MANOVA) berechnet. In Tabelle 55 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Handlungen der eigenen Bezugsperson und für die Bezugspersonen anderer Kinder getrennt für die drei Bindungsgruppen und für die Gruppe der „organisiert“ und der „desorganisiert“ klassifizierten Kinder dargestellt.

Tabelle 55: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Qualität der Handlungen der eigenen Bindungsperson und der Qualität der Handlungen fremder Bindungspersonen (relative Häufigkeiten) bei Kindern mit einer sicheren (B), einer unsicher-vermeidenden (A) oder einer unsicher-ambivalenten (C) Bindungsrepräsentation sowie organisiert (nicht-D) und bei desorganisiert (D) klassifizierten Kindern

		Situations-		Kind-		Ablehnendes		Passives		Emotionale		Phantasie-		Nicht	
		zentriertes Verhalten		zentriertes Verhalten		Verhalten		Verhalten		Bewältigung		handlungen		angemessene Strategien	
		HEB	HAB	HEB	HAB	HEB	HAB	HEB	HAB	HEB	HAB	HEB	HAB	HEB	HAB
B	<i>M</i>	.47	.43	.18	.20	.05	.09	.09	.16	.05	.07	.05	.03	.09	.01
	<i>SD</i>	.32	.37	.22	.29	.13	.26	.15	.29	.14	.21	.16	.10	.20	.03
A	<i>M</i>	.41	.40	.05	.17	.00	.00	.42	.17	.06	.17	.00	.05	.06	.04
	<i>SD</i>	.44	.45	.10	.41	.00	.00	.50	.41	.12	.41	.00	.14	.12	.10
C	<i>M</i>	.32	.35	.19	.17	.10	.16	.12	.15	.04	.11	.00	.00	.18	.05
	<i>SD</i>	.28	.40	.21	.33	.17	.24	.24	.31	.09	.20	.00	.00	.24	.19
D	<i>M</i>	.18	.26	.22	.24	.10	.21	.22	.14	.05	.14	.00	.00	.16	.14
	<i>SD</i>	.24	.38	.25	.42	.15	.39	.44	.26	.11	.24	.00	.00	.21	.24
Nicht	<i>M</i>	.46	.43	.15	.18	.04	.07	.13	.16	.06	.09	.04	.03	.09	.02
	<i>SD</i>	.33	.38	.20	.29	.13	.20	.31	.20	.14	.24	.14	.10	.20	.11

B HEB: $n = 44$, HAB: $n = 32$; A HEB: $n = 10$, HAB: $n = 6$; C HEB: $n = 14$, HAB: $n = 12$;

D HEB: $n = 9$, HAB: $n = 7$; nicht-D HEB: $n = 60$, HAB: $n = 44$

¹ HEB – Handlungen eigene Bindungsperson, HAB – Handlungen der Bindungspersonen anderer Kinder

Die MANOVAS ergaben, dass alle Kinder unabhängig von ihrer Bindungsrepräsentation mehr „Nicht angemessene Strategien“ zur eigenen Bindungsperson nannten als zu fremden Bindungspersonen (Haupteffekt für den Faktor Perspektive: $F(1,44) = 5.46$, $p = .024$). Auch für organisiert und desorganisiert klassifizierte Kinder ergab die MANOVA bei der Kategorie „Nicht angemessene Strategien“ einen Haupteffekt für den Faktor Perspektive ($F(1,45) = 18.85$, $p = .000$) sowie eine signifikante Wechselwirkung für beide Faktoren ($F(1,45) = 6.61$, $p = .013$). Anschließend durchgeführte paarweise Mittelwertvergleiche zeigten, dass dieser Effekt sowohl für die Gruppe der organisiert klassifizierten ($t(41) = 2.65$, $p = .011$) als auch für die desorganisiert klassifizieren Kinder ($t(5) = 2.60$, $p = .048$) gültig ist. Darüber hinaus ergab die MANOVA einen Haupteffekt für den Faktor Perspektive in der Kategorie „Emotionale Bewältigung“ ($F(1,44) = 4.58$, $p = .038$). Unabhängig ihrer Bindungsrepräsentation gaben die Kinder diese Kategorie häufiger zu fremden Bindungspersonen an als zur eigenen Bindungsperson. Für die Kategorie „Passives Verhalten“ wurde ein Haupteffekt für den Faktor Perspektive ($F(1,44) = 3.92$, $p = .054$) und eine signifikante Interaktion zwischen den beiden Faktoren Perspektive und Bindungsgruppe gefunden ($F(2,44) = 4.50$, $p = .017$). Post-hoc t -Tests zeigten, dass Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Modell das

Verhalten der eigenen Bindungsperson tendenziell häufiger als passiv beschrieben als das Verhalten der Bindungspersonen anderer Kinder ($t(4) = 1.63, p = .085$). Zuletzt ergab sich auch ein Haupteffekt für den Faktor Perspektive für die Kategorie „Ablehnendes Verhalten“ ($F(1,45) = 7.57, p = .009$). Sowohl organisierte als auch desorganisierte Kinder beschrieben die Bindungspersonen anderer Kinder häufiger als ablehnend als die eigene Bindungsperson.

3.3.1.2 Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern und Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen (Messzeitpunkt II)

Auch zum zweiten Messzeitpunkt verwendeten die Kinder der Gesamtstichprobe die einzelnen Handlungsqualitäten zur Beschreibung der eigenen Mutter-Kind-Dyade und fremder Mutter-Kind-Dyaden etwa gleich häufig (vgl. Punkt I 3.2.2). In Tabelle 56 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für die eigenen Handlungen und die anderer Kinder nun getrennt für jede Bindungsgruppe dargestellt. Auf deskriptiver Ebene wird deutlich, dass die Unterschiede zwischen den beiden Bereichen für Kinder mit einer unsicheren Bindungsrepräsentation weitgehend größer sind als für Kinder mit einer sicheren Bindungsrepräsentation.

Tabelle 56: Mittelwerte und Standardabweichungen der Qualität der eigenen Handlungen und der Qualität der Handlungen anderer Kinder (relative Häufigkeiten) bei Kindern mit einer sicheren (B), einer unsicher-vermeidenden (A) oder einer unsicher-ambivalenten (C) Bindungsrepräsentation sowie bei organisiert (nicht-D) und bei desorganisiert (D) klassifizierten Kindern

		Suche nach Unterstützung BP		Suche nach Unterstützung anderer Pers.		Bewältigung ohne Hilfe		Emotionale Bewältigung		Phantasiehandlungen		Passives Verhalten		Nicht angemessene Strategien	
		EH ¹	HAK ¹	EH	HAK	EH	HAK	EH	HAK	EH	HAK	EH	HAK	EH	HAK
B	<i>M</i>	.33	.30	.11	.13	.37	.35	.09	.06	.03	.01	.05	.07	.03	.07
	<i>SD</i>	.20	.28	.13	.20	.20	.29	.18	.15	.07	.05	.11	.14	.09	.15
A	<i>M</i>	.39	.31	.05	.11	.36	.32	.03	.17	.00	.00	.07	.08	.10	.00
	<i>SD</i>	.30	.29	.09	.27	.26	.32	.09	.29	.00	.00	.14	.14	.18	.00
C	<i>M</i>	.33	.34	.06	.09	.35	.21	.07	.06	.01	.02	.07	.14	.07	.13
	<i>SD</i>	.22	.30	.09	.12	.24	.16	.13	.17	.04	.05	.11	.27	.12	.18
D	<i>M</i>	.34	.35	.06	.10	.35	.21	.09	.14	.01	.00	.13	.06	.04	.13
	<i>SD</i>	.21	.33	.07	.12	.20	.18	.13	.35	.03	.00	.17	.13	.09	.16
Nicht-D	<i>M</i>	.35	.31	.09	.12	.37	.33	.07	.07	.02	.01	.05	.09	.05	.06
	<i>SD</i>	.23	.28	.12	.21	.22	.29	.16	.16	.06	.05	.10	.18	.12	.14

B EH: $n = 51$, HAK: $n = 49$; A EH: $n = 16$, HAK: $n = 14$; C EH: $n = 17$, HAK: $n = 16$;

D EH: $n = 10$, HAK: $n = 8$ nicht-D: EH: $n = 74$, HAK: $n = 71$

¹ EH – Eigene Handlungen, HAK – Handlungen anderer Kinder

Für die einzelnen Handlungsqualitäten wurden zweifaktorielle Varianzanalysen (MANOVA) mit dem Messwiederholungsfaktor Perspektive (eigene Handlungen, Handlungen anderer Kinder) und dem festen Faktor Bindungsrepräsentation (A,B,C) bzw. Bindungsorganisation (D, nicht-D) durchgeführt. Die MANOVAS ergaben tendenzielle Haupteffekte für den Faktor Perspektive für die Kategorien „Passives Verhalten“ ($F(1,76) = 2.90, p = .093$) und „Bewältigung der Situation ohne Hilfe“ ($F(1,77) = 3.81, p = .054$). Kinder aller Bindungsgruppen (A,B,C) beschrieben andere Kinder häufiger passiv als sich selbst und unabhängig davon, ob Kinder als organisiert oder als

desorganisiert klassifiziert wurden, gaben sie häufiger für sich selbst an, die Situation ohne Hilfe anderer zu bewältigen als für andere Kinder.

Entsprechend der kindlichen Handlungen wurden auch für die Handlungen von Bindungspersonen zweifaktorielle Varianzanalysen (MANOVAS) mit dem Messwiederholungsfaktor Perspektive (eigene Bindungsperson, Bindungsperson anderer Kinder) und dem festen Faktor Bindungsgruppe (A,B,C) bzw. Bindungsorganisation (D, nicht-D) berechnet. In Tabelle 57 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Handlungen der eigenen Bezugsperson und für die Bezugspersonen anderer Kinder getrennt für die drei Bindungsgruppen und für die Gruppe der „organisiert“ und der „desorganisiert“ klassifizierten Kinder dargestellt.

Tabelle 57: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Qualität der Handlungen der eigenen Bindungsperson und der Qualität der Handlungen fremder Bindungspersonen (relative Häufigkeiten) bei Kindern mit einer sicheren (B), einer unsicher-vermeidenden (A) oder einer unsicher-ambivalenten (C) Bindungsrepräsentation sowie organisiert (nicht-D) und bei desorganisiert (D) klassifizierten Kindern

		Situations-zentriertes Verhalten		Kind-zentriertes Verhalten		Ablehnendes Verhalten		Passives Verhalten		Emotionale Bewältigung		Phantasie-handlungen		Nicht angemessene Strategien	
		HEB	HAB	HEB	HAB	HEB	HAB	HEB	HAB	HEB	HAB	HEB	HAB	HEB	HAB
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
C	M	.50	.48	.14	.11	.03	.07	.13	.09	.13	.18	.01	.03	.13	.18
	SD	.30	.21	.20	.18	.09	.24	.20	.18	.20	.28	.03	.12	.20	.28
A	M	.54	.73	.10	.07	.01	.03	.14	.06	.12	.00	.02	.01	.12	.00
	SD	.33	.23	.14	.09	.04	.10	.20	.15	.27	.00	.06	.05	.27	.00
B	M	.60	.55	.12	.14	.07	.07	.10	.09	.03	.04	.03	.04	.03	.04
	SD	.21	.30	.14	.21	.13	.13	.18	.17	.08	.11	.09	.16	.08	.11
D	M	.58	.59	.03	.06	.09	.05	.15	.05	.02	.02	.01	.05	.10	.17
	SD	.29	.27	.08	.16	.20	.06	.23	.16	.05	.06	.03	.16	.15	.33
Nicht -D	M	.56	.56	.13	.13	.05	.06	.11	.09	.06	.07	.03	.03	.06	.05
	SD	.23	.28	.16	.19	.09	.17	.18	.17	.11	.13	.08	.14	.17	.12

B HEB: n = 51, HAB: n = 45; A HEB: n = 15, HAB: n = 11; C HEB: n = 18, HAB: n = 17;

D HEB: n = 11, HAB: n = 10 nicht-D HEB: n = 73, HAB: n = 63

¹ HEB – Handlungen eigene Bindungsperson, HAB – Handlungen der Bindungspersonen anderer Kinder

Lediglich für die Kategorie „Passives Verhalten“ ergab die MANOVA bezüglich der Bindungsorganisation einen tendenziellen Haupteffekt für den Faktor Perspektive ($F(1,70) = 3.07$, $p = .084$). Unabhängig davon, ob die Kinder als „organisiert“ oder als „desorganisiert“ klassifiziert wurden, beschrieben sie die eigene Bindungsperson häufiger als passiv als fremde Bindungspersonen. Für alle anderen Kategorien wurden keine Unterschiede in ihrer Verwendung für die eigene und für fremde Bindungspersonen in Abhängigkeit von der Bindungsrepräsentation bzw. der -organisation der Kinder gefunden.

Zusammenfassung

In beiden Untersuchungen verwendeten die meisten Kinder die Handlungsqualitäten ähnlich häufig, um das Verhalten der eigenen Mutter-Kind-Dyade und das fremder Dyaden zu beschreiben. Zum ersten Messzeitpunkt wurden bei den Handlungen der Bindungsperson die Kategorien „Nicht angemessenes Verhalten“, „Passives Verhalten“, „Ablehnendes Verhalten“ und „Emotionale Bewältigung“ in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation bzw. der -organisation unterschiedlich

häufig verwendet. Zum zweiten Messzeitpunkt wurden Unterschiede in den Kategorien „Passives Verhalten (Kind)“ und „Bewältigung der Situation ohne Hilfe“ sowie in der Kategorie „Passives Verhalten (Bezugsperson)“ gefunden.

3.3.2 Qualitative Unterschiede in den Aussagen der Kinder in Abhängigkeit ihrer Bindungsrepräsentation

Um zu prüfen, ob signifikante Unterschiede zwischen den drei Bindungsgruppen hinsichtlich der Qualität der Aussagen zur Beschreibung des Verhaltens von Kindern und Müttern in bindungsrelevanten Situationen bestehen, wurden für die einzelnen Handlungsqualitäten (mit Ausnahme der Kategorie „Phantasiehandlungen“ aufgrund der geringen Auftretenshäufigkeit) einfaktorische Varianzanalysen mit dem Faktor Bindungsrepräsentation (A, B, C) berechnet.³¹ Auf zweifaktorielle Analysen (eigene Dyade, fremde Dyade) wurde verzichtet, um keine weiteren Datenausfälle zu erhalten, die durch die unterschiedlichen Stichprobengrößen bei den Antworten zur eigenen und zu fremden Dyaden durch die Verwendung relativer Häufigkeiten entstehen.

3.3.2.1 Qualitative Unterschiede im Wissen der Kinder über Bindung in Abhängigkeit ihrer Bindungsrepräsentation (Messzeitpunkt I)

Die meisten Unterschiede zwischen den Bindungsgruppen ergaben sich für die Handlungsmöglichkeiten der eigenen Mutter-Kind-Dyade: Die Kinder gaben die Handlungsqualitäten „Suche nach Unterstützung der Bindungsperson“ ($F(2,71) = 3.80$, $p = .027$), „Suche nach Unterstützung anderer Personen“ ($F(2,71) = 2.93$, $p = .060$), „Bewältigung der Situation ohne Hilfe“ ($F(2,71) = 3.04$, $p = .054$) sowie „Passives Verhalten (Bindungsperson)“ ($F(2,65) = 7.69$, $p = .001$) in Abhängigkeit ihrer Bindungsrepräsentation unterschiedlich häufig an.

Post-hoc-Tests (Duncan) zeigten, dass Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Modell die Kategorien „Suche nach Unterstützung der Bindungsperson“ häufiger als die Kinder der beiden anderen Gruppen bzw. die Kategorie „Bewältigung der Situation ohne Hilfe“ seltener als Kinder mit einem sicheren Modell nannten ($p \leq .05$). Dagegen gaben sie häufiger als Kinder der beiden anderen Gruppen die Kategorie „Passives Verhalten (Bindungsperson)“ an ($p \leq .01$). Kinder mit einer sicheren Bindungsrepräsentation verwendeten tendenziell häufiger die Kategorie „Suche nach Unterstützung anderer Personen“ um ihr eigenes Verhalten zu beschreiben als Kinder mit einem unsicher-ambivalenten Modell ($p \leq .10$) (vgl. Abbildung 45).

Bezüglich der Handlungen anderer Kinder ergab die ANOVA lediglich einen signifikanten Unterschied für die Kategorie „Passives Verhalten (Kind)“ ($F(2,53) = 4.38$, $p = .017$). Der Post-hoc-Test (Duncan) wies darauf hin, dass Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Modell diese

³¹ Da im letzten Abschnitt gezeigt wurde, dass die Kinder in Abhängigkeit von ihrer Bindungsrepräsentation einzelne Handlungsqualitäten für die eigene Dyade und für fremde Dyaden unterschiedlich häufig verwendeten, wurden die beiden Bereiche nicht wie im ersten Teil der Arbeit (Punkt I 3.2.3) zusammengefasst.

Strategie tendenziell häufiger nannten als Kinder mit einer sicheren Bindungsrepräsentation ($p \leq .10$).

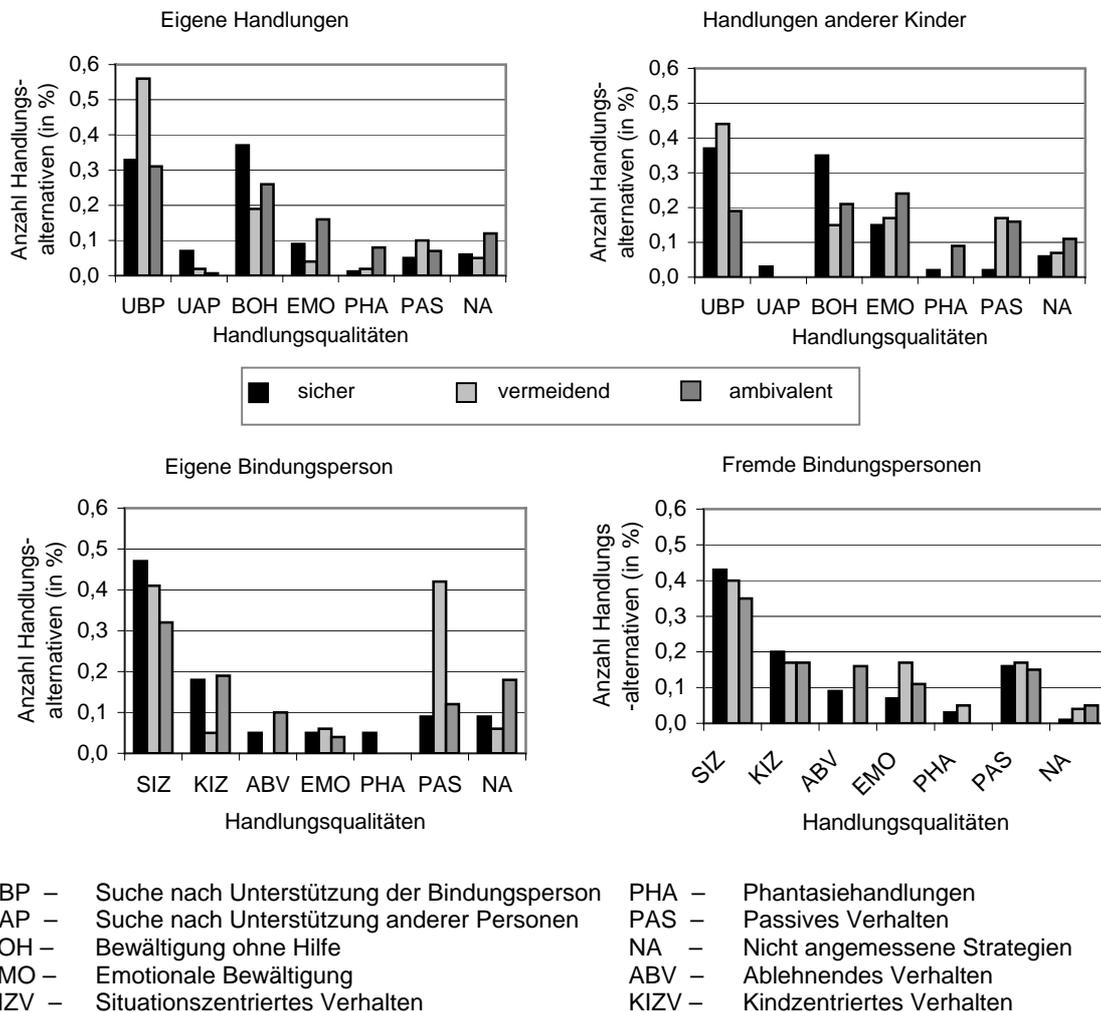


Abbildung 45: Anzahl der Handlungsqualitäten in Abhängigkeit einer sicheren (B), einer unsicher-vermeidenden (A) oder einer unsicher-ambivalenten (C) Bindungsrepräsentation (relative Häufigkeiten)

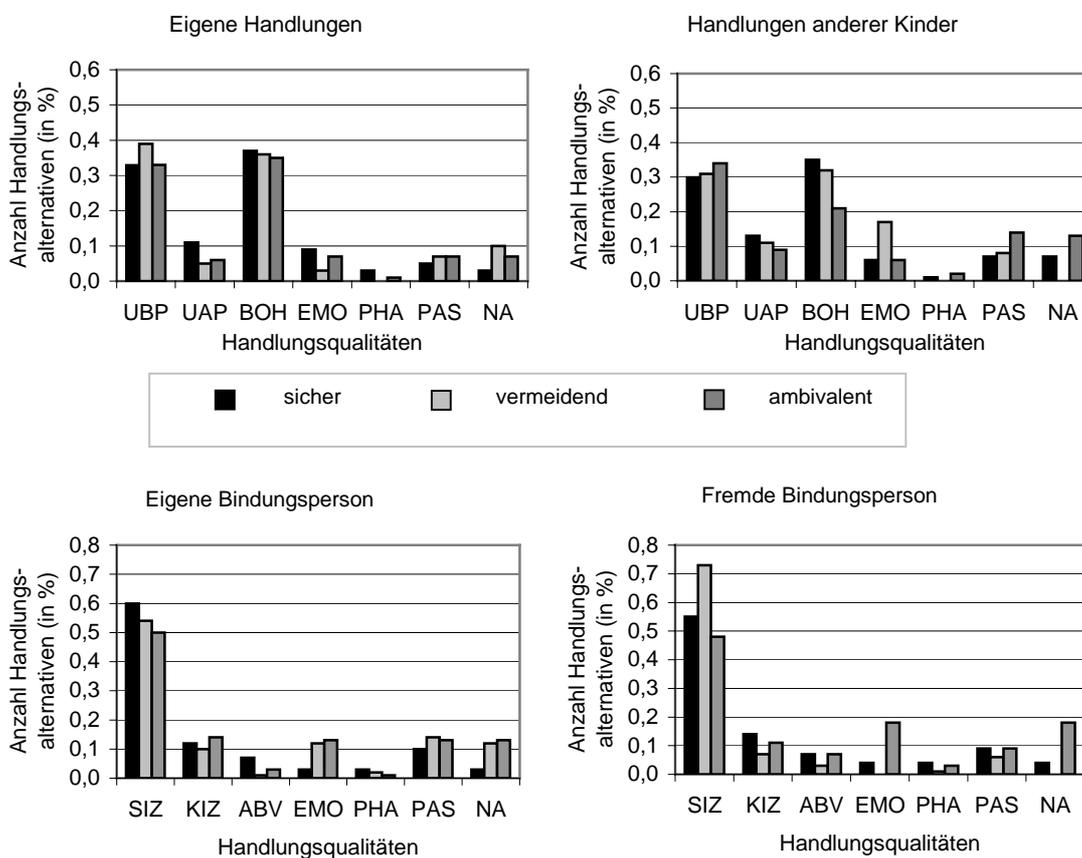
3.3.2.2 Qualitative Unterschiede im Wissen der Kinder über Bindung in Abhängigkeit ihrer Bindungsorganisation (Messzeitpunkt I)

Neben der Einteilung in die drei Bindungsgruppen wurden die Kinder auch hinsichtlich der Bindungsorganisation bzw. -desorganisation klassifiziert. Mit t -Tests für unabhängige Stichproben wurde geprüft, ob sich die Kinder in Abhängigkeit von dieser Klassifikation in der Verwendung der einzelnen Handlungsqualitäten unterscheiden. Lediglich bei drei Kategorien wurden signifikante Gruppenunterschiede gefunden. Desorganisiert klassifizierte Kinder verwendeten signifikant weniger die Kategorien „Suche nach Unterstützung anderer Personen“ ($t(35.15) = 2.28, p = .029$) als organisiert klassifizierte Kinder, um ihr eigenes Verhalten zu beschreiben, „Nicht angemessene Strategien (Kind)“ ($t(50) = 2.94, p = .005$), um das Verhalten anderer Kinder zu beschreiben sowie

„Situationszentriertes Verhalten“ ($t(67) = 2.48, p = .016$), um das Verhaltens der eigenen Bindungsperson zu beschreiben.

3.3.2.3 Qualitative Unterschiede im Wissen der Kinder über Bindung in Abhängigkeit ihrer Bindungsrepräsentation (Messzeitpunkt II)

Entsprechend der Darstellung für die erste Erhebungswelle wird nun auch für die zweite Querschnittuntersuchung mit einfaktoriellen Varianzanalysen (ANOVA) geprüft, ob und wie sich Kinder mit unterschiedlicher Bindungsrepräsentation hinsichtlich der Qualität der Handlungen voneinander unterscheiden (vgl. Abbildung 46). Insgesamt ergaben sich nur wenige (und teilweise nur tendenzielle) Unterschiede zwischen den drei Bindungsgruppen. Diese betreffen für die eigenen Handlungen die Kategorien „Suche nach Unterstützung anderer Personen“ ($F(2,81) = 2.49, p = .089$) und „Nicht angemessene Strategien“ ($F(2,81) = 2.64, p = .077$).



- | | |
|---|-----------------------------------|
| UBP – Suche nach Unterstützung der Bindungsperson | PHA – Phantasiehandlungen |
| UAP – Suche nach Unterstützung anderer Personen | PAS – Passives Verhalten |
| BOH – Bewältigung ohne Hilfe | NA – Nicht angemessene Strategien |
| EMO – Emotionale Bewältigung | ABV – Ablehnendes Verhalten |
| SIZV – Situationszentriertes Verhalten | KIZV – Kindzentriertes Verhalten |

Abbildung 46: Anzahl der Handlungsqualitäten in Abhängigkeit einer sicheren (B), einer unsicher-vermeidenden (A) oder einer unsicher-ambivalenten (C) Bindungsrepräsentation (relative Häufigkeiten)

Kinder mit einer sicheren Bindungsrepräsentation verwendeten zur Beschreibung des eigenen Verhaltens tendenziell häufiger die Strategie „Suche nach Unterstützung anderer Personen“ (Duncan, $p \leq .10$) und die „Nicht angemessenen Strategien“ tendenziell seltener ($p \leq .10$) als Kinder der beiden anderen Gruppen. Zudem gaben Kinder mit einer sicheren Bindungsrepräsentation auch für die Beschreibung des Verhaltens der eigenen Bindungsperson seltener „Nicht angemessene Strategien“ an als Kinder der beiden anderen Gruppen ($F(2,81) = 3.52$, $p = .034$, Duncan: $p \leq .05$). Bezüglich der Kategorie „Nicht angemessene Strategien“ fanden sich auch für andere Kinder ($F(2,76) = 3.10$, $p = .051$) und für die Bezugspersonen anderer Kinder ($F(2,70) = 6.26$, $p = .003$) Unterschiede zwischen den drei Bindungsgruppen. Es zeigte sich, dass Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Repräsentation die Kategorie für andere Kinder signifikant häufiger verwendeten als Kinder mit einem vermeidenden Modell (Duncan, $p \leq .05$) sowie für fremde Bezugspersonen häufiger als Kinder der beiden anderen Gruppen (Duncan, $p \leq .05$). Zuletzt zeigte sich auch für die Kategorie „Situationszentriertes Verhalten“ ein tendenzieller Unterschied zwischen den drei Bindungsgruppen ($F(2,70) = 2.93$, $p = .060$). Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Modell nannten diese Kategorie häufiger zur Beschreibung des Verhaltens fremder Bindungspersonen als Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation.

3.3.2.4 Qualitative Unterschiede im Wissen der Kinder über Bindung in Abhängigkeit ihrer Bindungsorganisation (Messzeitpunkt II)

Mit t -Tests für unabhängige Stichproben wurde geprüft, ob sich desorganisiert klassifizierte Kinder von organisiert klassifizierten Kindern in der Verwendung bestimmter Handlungsqualitäten unterscheiden. Es zeigte sich, dass organisiert klassifizierte Kinder häufiger als desorganisiert klassifizierte Kinder die Kategorien „Kindzentriertes Verhalten“ ($t(29.22) = 3.55$, $p = .001$) und „Emotionale Bewältigung (Bindungsperson)“ ($t(58.29) = 2.66$, $p = .010$) angaben, um das Verhalten der eigenen Bindungsperson zu beschreiben sowie häufiger die Kategorie „Emotionale Bewältigung (Bindungsperson)“ ($t(38.78) = 2.12$, $p = .040$), um das Verhalten fremder Bindungspersonen zu beschreiben.

Zusammenfassung

Zum ersten Messzeitpunkt wurden Bindungsunterschiede vor allem für die Verwendung einzelner Strategien zur Beschreibung der eigenen Mutter-Kind-Dyade gefunden. Dabei unterschieden sich Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Modell bei den Handlungsqualitäten „Suche nach Unterstützung der Bindungsperson“, „Bewältigung der Situation ohne Hilfe“ und „Passives Verhalten“ von den übrigen Kindern. Kinder mit einer sicheren Bindungsrepräsentation unterschieden sich von Kindern mit einem unsicher-ambivalenten Modell bezüglich der Kategorie „Suche nach Unterstützung anderer Personen“. Zudem fanden sich Unterschiede zwischen den desorganisiert klassifizierten und den organisiert klassifizierten Kindern bezüglich der Kategorien „Suche nach Unterstützung anderer Personen“ und „Situationszentriertes Verhalten“. Hinsichtlich

fremder Dyaden zeigte sich lediglich ein Unterschied zwischen Kindern mit einem unsicher-vermeidenden Modell und Kindern mit einem sicheren Modell in der Verwendung der Qualität „Passives Verhalten (Kind)“ sowie zwischen organisiert und desorganisiert klassifizierten Kindern bezüglich der Kategorie „Nicht angemessenes Verhalten (Kind)“.

Die Unterschiede, die zum zweiten Messzeitpunkt gefunden wurden, stimmen mit einer Ausnahme („Suche nach Unterstützung anderer Personen“) nicht mit denen des ersten Messzeitpunkts überein. Hier fanden sich in erster Linie Differenzen in der Verwendung der Kategorie „Nicht angemessene Strategien“: Kinder mit einem sicheren Modell nannten diese zur Beschreibung der eigenen Dyade seltener als die übrigen Kinder, Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Repräsentation zur Beschreibung fremder Dyaden häufiger als Kinder der beiden anderen Gruppen. Zudem unterschieden sich organisiert klassifizierte von desorganisiert klassifizierten Kindern in der Verwendung der Kategorien „Kindzentriertes Verhalten“ und „Emotionale Bewältigung (Bindungsperson)“ bezüglich der eigenen Bindungsperson und in der Verwendung der Strategie „Emotionale Bewältigung (Bindungsperson)“ hinsichtlich fremder Bezugspersonen.

3.4 Unterschiede im Emotionsverständnis in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation

Für die statistischen Analysen der Emotionsskala wurden den fünf Gesichtern der Emotionsskala die Werte 1 („sehr positiv“) bis 5 („sehr negativ“) zugeordnet. Eine Ausnahme bildet die Geschichte „Wiedervereinigung“, hier wurde die Zuordnung invertiert. Im Folgenden wird die emotionale Einschätzung der Kinder in Abhängigkeit ihrer Bindungsrepräsentation dargestellt. Für die Einschätzung der Emotionen des Kindes wurden alle Geschichten mit Ausnahme der Geschichte „Verunsicherung“ zusammengefasst. Für die Einschätzung der Emotionen von Bindungspersonen wurden zum einen die Geschichten Trennung und Wiedervereinigung, zum anderen die Geschichten Schmerz, Angst und Traurigkeit zusammengefasst. Auch hier wird die Geschichte Verunsicherung gesondert dargestellt.³²

3.4.1 Beurteilung der Emotionen von Kindern und Bindungspersonen in bindungsrelevanten Situationen in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation der Kinder (Messzeitpunkt I)

Die Einschätzungen der Kinder werden zunächst graphisch dargestellt. Für diese Darstellung wurden relative Werte verwendet, da unterschiedliche Gruppengrößen vorlagen. Anschließend wurden für die Geschichtenblöcke einfaktorielle Varianzanalyse mit dem Faktor Bindungsrepräsentation (A, B, C) berechnet. Die Mittelwerte und Standardabweichungen der Emotionsbeurteilungen sind in Tabelle 58 dargestellt.

³² Die Geschichten wurden entsprechend der Vorgehensweise im ersten Teil der vorliegenden Arbeit und auf Grund der dort beschriebenen Argumente zusammengefasst (vgl. Punkt I 3.3).

Tabelle 58: Mittelwerte und Standardabweichungen der Emotionsbeurteilungen für Kind und Bindungsperson in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation und der Bindungsdesorganisation¹

	Kind						Bindungsperson								
	Schmerz, Angst, Trennung, Trauer, Wiedervereinigung			Verunsicherung			Trennung, Wiedervereinigung			Angst, Trauer, Schmerz			Verunsicherung		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
sicher	4.1	0.90	47	2.8	1.10	18	4.5	0.62	18	3.3	1.00	47	2.4	1.18	29
ambivalent	3.7	1.21	15	2.8	0.67	9	4.2	0.83	9	2.9	1.47	15	2.2	0.45	5
vermeidend	3.7	0.78	14	2.7	1.22	9	4.1	1.02	9	3.0	1.14	14	3.0	1.22	5
organisiert	4.0	0.87	67	2.7	0.97	31	4.3	0.83	31	3.2	1.04	67	2.5	1.16	36
desorganisiert	3.6	1.42	10	3.2	1.17	6	4.4	0.49	6	2.5	1.51	10	2.0	0.00	3

¹Da die Kinder jeweils zu drei Geschichten nach den „Vorstellungen über Handlungsmöglichkeiten von Kindern“ und zu den anderen drei Geschichten zu den „Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen“ befragt wurden, variiert die Stichprobengröße.

In Abbildung 47-1 ist die Einschätzung der Kinder für die Emotionen der Protagonisten in den Bilderbuchgeschichten mit Ausnahme der Geschichte „Verunsicherung“ dargestellt. Es zeigte sich, dass die Kinder unabhängig von ihrer Bindungsrepräsentation die Emotionen in den Geschichten neutral bis negativ einschätzten (bzw. positiv im Hinblick auf die Wiedervereinigungsgeschichte). Dabei verwendeten Kinder mit einer sicheren Bindungsrepräsentation häufiger als andere Gruppen auch den Extremwert (sehr negativ bzw. sehr positiv für die Geschichte „Wiedervereinigung“). Die ANOVA ergab jedoch keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen.

Bezüglich der Beurteilung der Emotion des Protagonisten in der Verunsicherungsgeschichte zeichnete sich keine eindeutige Einschätzung der Kinder innerhalb einer Bindungsgruppe ab (Abbildung 47-2). Lediglich bei Kindern mit einer unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation bestand eine relativ geringe Varianz; sie beurteilen die Situation vor allem neutral. Bei Kindern mit einem unsicher-vermeidenden oder einem sicheren Modell war die Varianz innerhalb einer Gruppe sehr hoch, sie nahmen keine systematische Einschätzung vor. Die ANOVA ergab auch hier keine signifikanten Gruppenunterschiede.

Die Emotion der Bindungsperson in der Geschichte Trennung wurde von allen Kindern unabhängig ihrer Bindungsrepräsentation eher negativ, in der Geschichte Wiedervereinigung eher positiv eingeschätzt (Abbildung 47-3). Die Varianz innerhalb einer Gruppe war bei Kindern mit einer sicheren oder einer unsicher-ambivalenten Repräsentation relativ gering, bei Kindern mit einem unsicher-vermeidenden Modell hingegen etwas höher. Mit der ANOVA konnten keine Unterschiede zwischen den drei Bindungsgruppen nachgewiesen werden.

Wie aus Abbildung 47-4 hervorgeht, wurde die Emotion der Bezugsperson in den Geschichten Schmerz, Angst und Trauer von allen Kindern relativ unsystematisch eingeschätzt, das heißt die Varianz innerhalb der Gruppen war relativ hoch. Zwischen den Gruppen zeigten sich mit der ANOVA jedoch keine statistisch bedeutsamen Unterschiede.

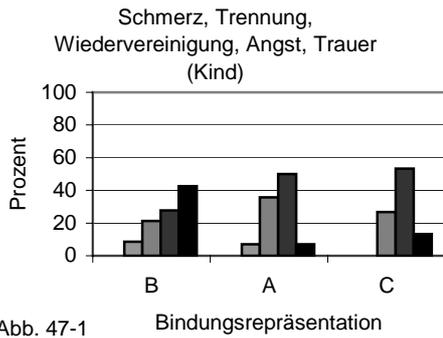


Abb. 47-1

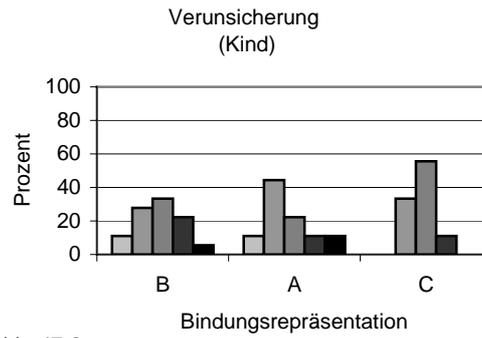


Abb. 47-2

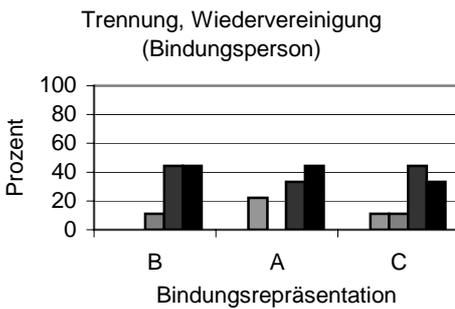


Abb. 47-3

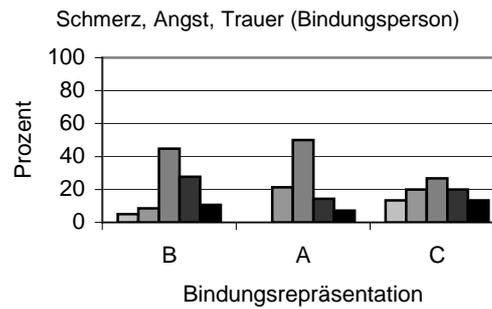


Abb. 47-4

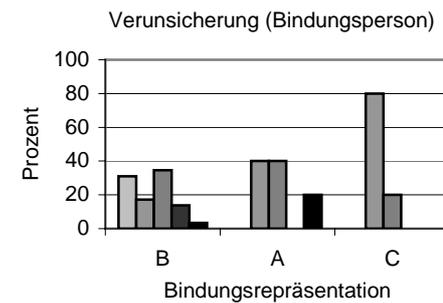


Abb. 47-5

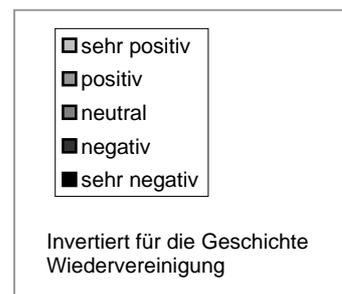


Abbildung 47-1 – 47-5: Beurteilung der Emotionen des Kindes und der Bindungsperson in den zusammengefassten Geschichten für Kinder mit einer sicheren (B), einer unsicher-vermeidenden (A) oder einer unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation

Zuletzt ist in Abbildung 47-5 die Beurteilung der Emotion der Bezugsperson in der Verunsicherungsgeschichte dargestellt. Auf deskriptiver Ebene wurde deutlich, dass die überwiegende Mehrheit (80%) der Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation die Emotion positiv beurteilten, die verbleibenden 20% gaben eine neutrale Einschätzung ab. Etwas weniger eindeutig war die Beurteilung der unsicher-vermeidenden Kinder; 80% gaben eine positive oder neutrale Einschätzung ab, 20% beurteilten die Emotion der Bezugsperson hingegen als sehr negativ. Innerhalb der Gruppe der sicheren Kinder war die Varianz am größten, hier wurden etwas mehr positive oder neutrale Einschätzungen abgegeben, aber auch negative. Die ANOVA ergab jedoch keinen Unterschied zwischen den drei Bindungsgruppen. Es ist aber möglich, dass es sich hierbei um ein Artefakt handelt, da dem neutralen Gesicht auf der Emotionsskala der Wert 3 zugeordnet wurde, der somit dem Mittelwert zwischen den sehr positiven und den sehr negativen Gesichtern entspricht, die unsystematischere Beurteilung der unsicher-vermeidenden und der sicheren Kinder sich also diesem Mittelwert nähert.

Kinder, die desorganisiert klassifiziert wurden, unterschieden sich tendenziell von organisiert klassifizierten Kindern hinsichtlich der Beurteilung der Emotionen von Bezugspersonen in den Geschichten Schmerz, Angst und Trauer ($t(75) = 1.98, p = .051$). Organisiert klassifizierte Kinder beurteilten die Emotionen in diesen Geschichten etwas positiver als desorganisiert klassifizierte Kinder. Dagegen beurteilten desorganisiert klassifizierte Kinder die Emotion der Bezugsperson in der Verunsicherungsgeschichte positiver als organisiert klassifizierte Kinder ($t(35) = 2.59, p = .014$).

3.4.2 Beurteilung der Emotionen von Kindern und Bindungspersonen in bindungsrelevanten Situationen in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation der Kinder (Messzeitpunkt II)

Entsprechend der Darstellung zum ersten Messzeitpunkt wurde für die graphische Darstellung der Einschätzungen der Kinder wiederum relative Werte verwendet. Zudem wurden für die Geschichtenblöcke einfaktorielle Varianzanalysen mit dem Faktor Bindungsrepräsentation berechnet. Die Mittelwerte und Standardabweichungen der Emotionsbeurteilungen sind in Tabelle 59 dargestellt.

Tabelle 59: Mittelwerte und Standardabweichungen der Emotionsbeurteilungen für Kind und Bindungsperson in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation und der Bindungsdesorganisation

	Kind						Bindungsperson								
	Schmerz, Angst, Trennung, Trauer, Wiedervereinigung			Verunsicherung			Trennung, Wiedervereinigung			Angst, Trauer, Schmerz			Verunsicherung		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
sicher	4.4	0.67	50	3.0	1.02	21	4.5	.74	21	3.3	1.07	50	2.6	1.15	29
ambivalent	4.1	0.94	18	3.2	1.23	10	4.4	.77	10	3.2	1.15	18	1.9	0.69	7
vermeidend	4.2	0.89	16	3.2	1.03	10	4.4	.74	11	3.0	1.00	16	2.7	1.00	6
organisiert	4.3	0.87	78	3.1	1.14	37	4.5	.70	38	3.2	1.05	78	2.5	1.11	40
desorganisiert	4.1	0.86	11	2.6	0.92	8	4.3	.75	8	3.2	1.37	11	1.7	0.58	3

In Abbildung 48-1 ist die emotionale Einschätzung der Kinder für die Emotionen der Protagonisten in den Bilderbuchgeschichten mit Ausnahme der Geschichte „Verunsicherung“ dargestellt. Es zeigte sich, dass die Kinder unabhängig von ihrer Bindungsrepräsentation die Emotionen in den Geschichten vor allem negativ einschätzten (bzw. positiv in Hinblick auf die Wiedervereinigungsgeschichte). Dementsprechend ergab die ANOVA keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen. Bezüglich der Beurteilung der Emotion des Protagonisten in der Verunsicherungsgeschichte zeichnete sich keine eindeutige Einschätzung der Kinder innerhalb einer Bindungsgruppe ab (Abbildung 48-2). Kinder mit einer unsicher-ambivalenten oder einer sicheren Bindungsrepräsentation wählten jedoch am häufigsten das neutrale Gesicht, Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Repräsentation beurteilten die Emotionen sowohl positiv, neutral als auch negativ. Die ANOVA ergab jedoch auch hier keine signifikanten Gruppenunterschiede. Es ist aber wahrscheinlich, dass es sich wiederum um ein Artefakt handelt, da dem neutralen Gesicht auf der Emotionsskala der Wert 3 zugeordnet wurde, der somit dem Mittelwert zwischen den positiven und

den negativen Gesichtern entspricht. Die Emotion der Bindungsperson in der Geschichte Trennung wurde von allen Kindern unabhängig von ihrer Bindungsrepräsentation eher negativ, in der Geschichte Wiedervereinigung eher positiv eingeschätzt (Abbildung 48-3). Die Varianz innerhalb der drei Gruppen war relativ gering. Mit der ANOVA konnten wiederum keine Unterschiede zwischen den drei Bindungsgruppen nachgewiesen werden. Wie aus Abbildung 48-4 hervorgeht, wurde die Emotion der Bezugsperson in den Geschichten Schmerz, Angst und Trauer von Kindern mit einer sicheren oder einer unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation vor allem negativ bis sehr negativ eingeschätzt, von Kindern mit einem unsicher-vermeidenden Modell vor allem neutral oder sehr negativ. Zwischen den Gruppen ergaben sich mit der ANOVA jedoch keine statistisch bedeutsamen Unterschiede.

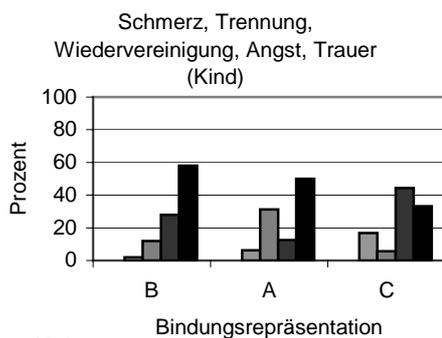


Abb. 48-1

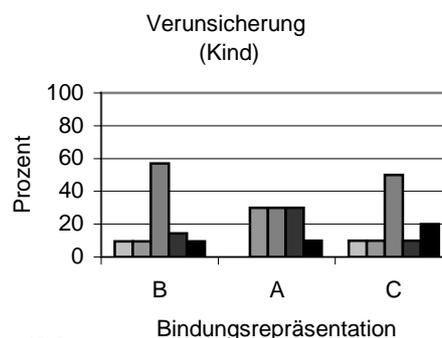


Abb. 48-2

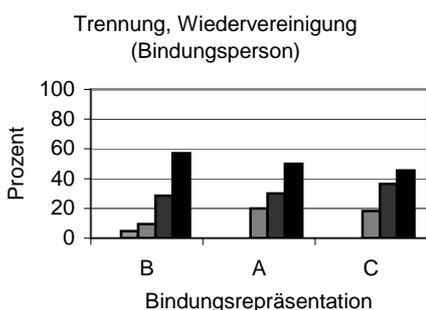


Abb. 48-3

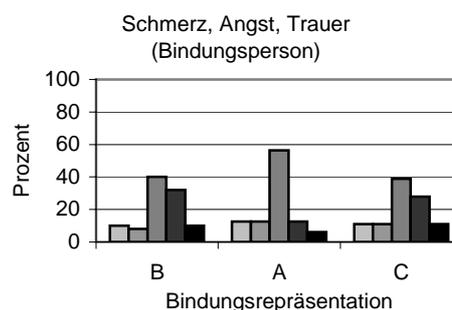


Abb. 48-4

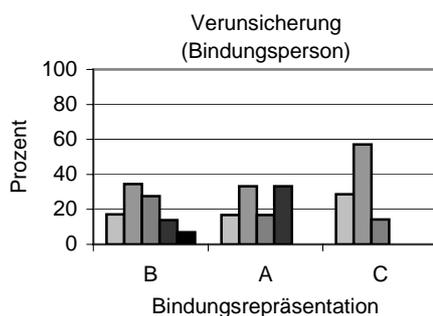


Abb. 48-5

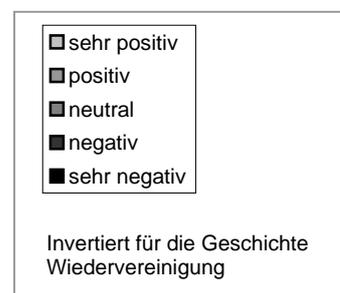


Abbildung 48-1 – 48-5: Beurteilung der Emotionen des Kindes und der Bindungsperson in den zusammengefassten Geschichten für Kinder mit einer sicheren (B), einer unsicher-vermeidenden (A) oder einer unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation

Zuletzt ist in Abbildung 48-5 die Beurteilung der Emotion der Bezugsperson in der Verunsicherungsgeschichte zusammengefasst. Auf deskriptiver Ebene wird deutlich, dass 90% der Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation die Emotion positiv beurteilten, die

verbleibenden 10% gaben eine neutrale Einschätzung ab. Dagegen war die Varianz innerhalb der Gruppe der unsicher-vermeidenden und der sicheren Kinder relativ groß, das heißt, die Kinder beurteilten die Emotion der Bezugsperson in dieser Situation nicht eindeutig positiv, neutral oder negativ. Die ANOVA ergab jedoch keinen Unterschied zwischen den drei Bindungsgruppen. Auch hier könnte es sich wiederum um ein Artefakt handeln, da für die drei Gruppen relativ ähnliche Mittelwerte vorliegen.

Zwischen den organisiert und den desorganisiert klassifizierten Kindern wurden in keiner der zusammengefassten Geschichten statistisch bedeutsamen Unterschiede in der Beurteilung der Emotionen von Kindern und Bezugspersonen gefunden.

4. Diskussion

Im Folgenden werden die dargestellten Befunde im Hinblick auf die Entwicklung der vier Komponenten des inneren Arbeitsmodells von Bindung (Perspektivenübernahme, Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern, Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen, Emotionsverständnis) diskutiert. Dabei werden nur die Ergebnisse, die mit individuellen Bindungsunterschieden in Zusammenhang stehen berücksichtigt, allgemeine Aspekte der Bindungsentwicklung wurden unter Punkt I 4 bereits diskutiert.

4.1 Die Verteilung der Bindungsrepräsentation der Vorschulkinder

In der vorliegenden Stichprobe wurde bei 55% der Kinder eine sichere Bindungsrepräsentation, bei 17% eine unsicher-vermeidende und bei 21% eine unsicher-ambivalente Bindungsrepräsentation festgestellt. 13% der Kinder wurden zudem als desorganisiert klassifiziert. Dem „normalen“ Verteilungsmuster in der Fremden Situation entsprechen in westlichen Stichproben etwa zwei Drittel Kinder mit einer sicheren Bindung (van IJzendoorn & Kroonberg, 1988). Im Gegensatz zu den meisten amerikanischen und westeuropäischen Stichproben, in denen bei den unsicheren Mustern das vermeidende Modell überwiegt, fand sich in der vorliegenden Studie ein etwas höherer Anteil an Kindern mit einem unsicher-ambivalenten Modell. Die Abweichungen sind jedoch relativ gering. Zudem handelt es sich in der vorliegenden Untersuchung um die Bindungsrepräsentation von Vorschulkindern, die mit einer anderen Methode erhoben wurde, als die Bindungsqualität mit einem Jahr in der „Fremden Situation“.

Ein Drittel der dreijährigen Kinder waren mit dem verwendeten Analysesystem nicht klassifizierbar. Dies weist darauf hin, dass das Verfahren für diese Altersgruppe evtl. noch ungeeignet ist. Allerdings konzipierten Bretherton et al. (1990) das Verfahren für Dreijährige. Das Analysesystem von Geyer et al. (1999) wurde hingegen für 5- bis 6jährige Kinder entwickelt. Vor weiteren Analysen mit jüngeren Kindern sollte in dem System deshalb der Entwicklungsstand berücksichtigt werden.

4.2 Wissen über Bindung in Abhängigkeit von der Bindungsrepräsentation bzw. der Bindungsorganisation der Kinder

Unterschiede zwischen den Bindungsgruppen betreffen zum einen das *Entwicklungsniveau*, zum anderen die *Entwicklungsgeschwindigkeit*. Das Wissen der Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Modell war weniger differenziert als das Wissen der Kinder mit einer sicheren oder einer unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation (= *Entwicklungsniveau*). Zudem war der Anteil der Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Repräsentation, die keinerlei Handlungsmöglichkeiten von Kindern oder Bezugspersonen angaben, höher als der Anteil der übrigen Kinder. Kinder mit einem sicheren oder einem unsicher-ambivalenten Modell nannten fast immer mindestens eine Handlung der eigenen Bindungsperson, ein relativ hoher Anteil aller Kinder gab hingegen keine Handlungen fremder Bezugspersonen an.

Bezüglich der *Entwicklungsgeschwindigkeit* zeigten sich vergleichbare Befunde. Allgemein wurde deutlich, dass sich das Wissen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern und Bezugspersonen bei Kindern mit einer unsicher-vermeidenden Repräsentation langsamer entwickelte als bei den anderen Kindern. Die Entwicklung bei Kindern mit einem sicheren oder einem unsicher-ambivalenten Modell verlief dagegen relativ ähnlich.

Betrachtet man die „*Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern*“ (in Hinblick auf Entwicklungsniveau und -geschwindigkeit), wurde deutlich, dass sie bei allen Kindern mit dem Alter zunahm. Bei den Dreijährigen zeigte sich, dass Kinder mit einer sicheren Repräsentation bereits über ein relativ differenziertes Wissen verfügen, das Wissen der Kinder mit einem unsicher-ambivalenten Modell hingegen erst ein Jahr später ähnlich differenziert ist. Interessant ist, dass die Unterschiede zwischen den drei Bindungsgruppen mit dem Eintritt in die Schule verschwanden (Messzeitpunkt II). Bezüglich der „*Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen*“ unterschieden sich die beiden Messzeitpunkte teilweise voneinander. Zum ersten Messzeitpunkt zeigte sich bei Kindern mit einer sicheren oder einer unsicher-ambivalenten Repräsentation ein relativ differenziertes Wissen über die eigene Bindungsperson, über fremde Bindungspersonen hingegen ein relativ eingeschränktes Wissen. Das Wissen dieser Kinder über die eigene Bindungsperson und das Wissen der Kinder mit einem ambivalenten Modell über fremde Bindungspersonen nahm vor allem zwischen 4½ und 5½ Jahren zu. Kinder mit einem vermeidenden Modell haben insgesamt nur sehr begrenzte Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen, systematische Veränderungen mit dem Alter, die einem bestimmten Entwicklungstrend folgten, zeichneten sich nicht ab.

Zum zweiten Messzeitpunkt zeigte sich bei allen Bindungsgruppen eine deutlichere Differenzierung des Wissens mit steigendem Alter. Ein Anstieg im Wissen der Kinder zeigte sich vor allem zwischen 3½ und 6½ Jahren. Die Unterschiede zwischen den drei Gruppen waren nicht so deutlich wie zum ersten Messzeitpunkt. Dennoch zeigte sich auch zum zweiten Messzeitpunkt, dass sich das Wissen der Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Modell hinsichtlich des Entwicklungsniveaus und der Entwicklungsgeschwindigkeit von dem Wissen der Kinder mit einer sicheren oder einer unsicher-ambivalenten Repräsentation unterscheidet.

Zwischen organisiert und desorganisiert klassifizierten Kindern fanden sich zu beiden Messzeitpunkten keine signifikanten Unterschiede bezüglich ihres Wissens über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern und Bezugspersonen in bindungsrelevanten Situationen.

Es wurden also Unterschiede hinsichtlich des Entwicklungsniveaus und der Entwicklungsgeschwindigkeit zwischen dem sicheren, dem unsicher-vermeidenden und dem unsicher-ambivalenten Modell gefunden. Im Folgenden wird deshalb die Entwicklung des Bindungswissens für die drei Modelle sowie für das desorganisierte Modell diskutiert.

Das sichere Arbeitsmodell

Das Wissen der Kinder mit einer sicheren Bindungsrepräsentation stieg sowohl bezüglich der eigenen Mutter-Kind-Dyade als auch bezüglich fremder Mutter-Kind-Dyaden mit dem Alter

kontinuierlich an; schon die jüngsten Kinder verfügten über ein relativ differenziertes Wissen. Kinder mit einem sicheren Modell haben zuverlässige Erfahrungen mit einer feinfühligem Bindungsfigur gemacht. Negative Gefühle können offen kommuniziert werden und werden mit Hilfe des Arbeitsmodells in eine insgesamt positive Erwartung über einen guten Ausgang integriert (Fremmer-Bombik, 1995). Durch diese zuverlässigen Erfahrungen konnte das Kind ein konsistentes Wissen über die Bindungsbeziehung erwerben. Dies ermöglicht den Kindern, eine Vielzahl eigener Handlungsmöglichkeiten zu generieren, da keine Strategie von vornherein ausgeschlossen werden muss, um die Nähe zur Bezugsperson nicht zu gefährden. Pettit und Mitarbeiter (1988) fanden einen positiven Zusammenhang zwischen der Anzahl generierter Handlungen (bezogen auf das Modell der Informationsverarbeitung in sozialen Situationen, Crick & Dodge, 1994) und prosozialem Verhalten. Waters und Sroufe (1983) weisen auf einen Zusammenhang zwischen dem Aufbau einer sicheren Bindung und der späteren sozialen Kompetenz im Umgang mit Gleichaltrigen hin.

Neben dem Wissen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten kann ein Kind mit einer sicheren Bindungsrepräsentation auch zuverlässige Vorhersagen darüber machen, welche Reaktionsmöglichkeiten auf Seiten der Bindungsperson gegeben sind. Dies wird vor allem darin deutlich, dass fast alle Kinder mit einem sicheren Modell unabhängig ihres Alters mindestens eine Handlungsmöglichkeit ihrer Bindungsperson nennen konnten.

Die Befunde von Light (1979) zur konzeptionellen Perspektivenübernahme verdeutlichen, dass die Erfahrungen, die ein Kind mit seinen Bezugspersonen macht, einen entscheidenden Einfluss auf seine Fähigkeit zur Perspektivenübernahme haben. Kinder, deren Mütter offen mit ihnen kommunizierten und die Pläne der Kinder respektierten, schnitten in den Aufgaben zur Perspektivenübernahme besser ab, als Kinder, deren Mütter sich ihnen gegenüber in erster Linie autoritär verhielten. Diese Befunde lassen den Schluss zu, dass Kinder mit einer sicheren Bindungsrepräsentation durch die Erfahrungen mit ihren Bezugspersonen eher dazu in der Lage sind, wahrzunehmen, dass ihre Interaktionspartner andere Ziele und Pläne haben können als sie selbst. Dadurch fällt es ihnen auch relativ leicht, sich in ihre Bindungspersonen hineinzusetzen und Erwartungen an das Verhalten der Bindungsperson zu generieren.

Auch ihr Wissen über die Handlungsmöglichkeiten anderer Kinder und anderer Bindungspersonen war relativ differenziert. Da das Bindungsverhalten dieser Kinder nicht ständig aktiviert ist, haben sie die Möglichkeit, ihre Umwelt zu explorieren (Ainsworth et al., 1978). Das könnte dazu führen, dass sie auch vermehrt Erfahrungen über andere Bindungsbeziehungen sammeln und alternative Handlungsstrategien kennen lernen. Zudem verwendeten sie zum Teil ihr Wissen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten, um die Strategien anderer Kinder zu beschreiben, wie es sich in der relativ hohen Anzahl der Handlungen zeigte, die Kinder *insgesamt* (auch wenn sie diese Handlungen bereits zu sich selbst genannt haben) zu anderen angaben. Allerdings nannten sie auch einige Strategien *ausschließlich* zu anderen Kindern, was dafür spricht, dass sie nicht nur ihre eigenen Erfahrungen auf andere übertragen. Ähnliches gilt für das Wissen über die Bindungspersonen anderer Kinder; etwa 70% der Kinder mit einem sicheren Modell verfügten über Wissen über fremde Bindungspersonen, aber nur etwa 40% nannten auch Handlungen *ausschließlich*

zu fremden Bindungsperson. Diese Befunde sprechen dafür, dass die Mehrheit der Kinder die eigenen Erfahrungen auf andere Bindungsbeziehungen übertragen.

Einige wenige Studien existieren, die den Zusammenhang zwischen der „theory of mind“-Performanz von Vorschulkindern und ihrer Bindungsqualität untersuchen. Diese Untersuchungen weisen in den Standardaufgaben zur falschen Überzeugung (z.B. „Maxi und die Schokolade“, Wimmer & Perner, 1983) auf eine höhere Performanz von Kindern mit einer sicheren Bindungsqualität gegenüber Kindern mit einer unsicheren Bindungsqualität hin (Fonagy et al., in Vorbereitung; Meins et al., 1998). Zudem wurde ein Zusammenhang zwischen mütterlicher Feinfühligkeit sowie mütterlichem Stress und der höheren Performanz sicher gebundener Kinder gegenüber unsicher gebundenen Kindern in modifizierten (bindungsrelevanten) Aufgaben zu falschen Überzeugungen gefunden (Symons & Clark, 2000). Die Interaktionsgeschichte der Kinder hat also einen Einfluss auf ihr Verständnis von sozialen Ereignissen und mentalen Zuständen.

Die Befunde der vorliegenden Untersuchung bestätigen bezüglich der Kinder mit einem sicheren Modell die Ergebnisse der Literatur: auch hier zeigte sich ein Zusammenhang zwischen der Anzahl generierter Handlungsmöglichkeiten und der Bindungsrepräsentation der Kinder. Kinder mit einem sicheren Modell haben ein ausgeprägteres Verständnis von sozialen Situationen. Eltern sicherer Kinder verhalten sich konsistent, dabei werden negative Ereignisse auch kommuniziert, was wiederum einen Einfluss auf das soziale Verständnis ausübt.

Die Befunde der vorliegenden Untersuchung machen deutlich, dass Kinder mit einem sicheren Modell schon früh über ein relativ differenziertes Wissen über Bindung verfügen. Dies kommt vor allem in der Anzahl generierter Handlungsmöglichkeiten dreijähriger Kinder zum Ausdruck. Zu diesem Alterszeitpunkt ist ihr Wissen differenzierter als das der anderen Kinder. Besonders deutlich wurde der Unterschied im Vergleich zu Kindern mit einem unsicher-ambivalenten Modell, deren Wissen ab dem Alter von 4 Jahren ähnlich differenziert ist wie das der Kinder mit einem sicheren Modell. Dreijährige Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Repräsentation verfügten dagegen noch über ein sehr geringes Bindungswissen. Marvin und Britner (1982) nehmen eine intermittierende Phase in der Entwicklung der zielkorrigierten Partnerschaft an. Die Befunde der vorliegenden Untersuchung sprechen dafür, dass einige Kinder früher als andere zu einer zielkorrigierten Partnerschaft in der Lage sind. Möglicherweise verfügen Kinder mit einem sicheren Modell früher als andere Kinder über die kognitiven Voraussetzungen für eine echte Partnerschaft. Dies wird durch die Befunde zum Zusammenhang zwischen einer sicheren Bindung und einer höheren Performanz in „theory of mind“-Aufgaben unterstützt (vgl. z.B. Symons & Clark, 2000).

Neben der Anzahl an Handlungsmöglichkeiten wurde auch die Qualität der Aussagen untersucht. Kinder mit einer sicheren Bindungsrepräsentation nannten vor allem die Kategorien „Suche nach Unterstützung der Bindungsperson“ und „Bewältigung der Situation ohne Hilfe“, um das Verhalten von Kindern zu beschreiben, und „situationszentriertes“ und „kindzentriertes“ Verhalten als Handlungsstrategie von Bezugspersonen. Die Kategorien „Bewältigung der Situation

ohne Hilfe“ und „Situationszentriertes Verhalten“³³ gaben sie häufiger, die Kategorie „Passives Verhalten (Kind)“ dagegen seltener an als Kinder der beiden anderen Bindungsgruppen. Sowohl für Kindern als auch für Bindungspersonen verwendeten sie sehr selten „Nicht angemessene Strategien“, um deren Verhalten zu beschreiben.

Insgesamt unterscheiden Kinder mit einem sicheren Modell bezogen auf die Qualität der genannten Handlungen wenig zwischen der eigenen und der fremden Dyade. Die wenigen Unterschiede, die gefunden wurden, sind zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt nicht vergleichbar und scheinen daher eher zufällig zu sein.

Nach Sroufe (1979) gehört die Autonomieentwicklung zu den wesentlichen Aufgaben im Vorschulalter. Besonders kompetent ist ein Individuum dann, wenn es sowohl Ressourcen aus der Umwelt, als auch aus der eigenen Person nützt, um ein Ziel zu erreichen. Die sichere Bindung wird als Basis für eine positive Autonomieentwicklung angesehen (Sroufe, 1979). Auch Ryan und Lynch (1989) sind der Ansicht, dass für die Autonomieentwicklung nicht die emotionale Loslösung von den Eltern förderlich ist, sondern im besonderen Maße die Verbundenheit zu den Eltern, auf deren Basis den Kindern die notwendige Unterstützung zur Entwicklung von Selbständigkeit gegeben werden kann.³⁴ Es wurde angenommen, dass die Erfahrungen, die Kinder mit einem sicheren Modell mit ihren Bezugspersonen gemacht haben, auch in der Qualität ihrer Vorstellungen und Erwartungen von Bindung zum Ausdruck kommen sollten. Diese Annahme wurde durch die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bestätigt. Kinder mit einer sicheren Bindungsrepräsentation gaben vor allem angemessene Strategien an, um das Verhalten von Kindern und Bindungspersonen in bindungsrelevanten Situationen zu beschreiben. Besonders häufig nannten sie Strategien der Kategorien „Bewältigung der Situation ohne Hilfe“ und „Suche nach Unterstützung der Bindungsperson“, also Strategien, in denen sowohl die eigene Kompetenz als auch der Zugriff auf soziale Ressourcen deutlich wird. Nicht angemessenes oder passives Verhalten wurde dagegen besonders wenig genannt.

Das vermeidende Arbeitsmodell

Das Wissen der Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Modell lag auf einem niedrigeren Niveau, was durch die Varianz innerhalb der beiden Messzeitpunkte deutlich wurde. Darüber hinaus verändert sich das Wissen zwischen den Alterszeitpunkten zunächst langsamer als bei den beiden anderen Gruppen. Allerdings ist es erstaunlich, wie sehr sie dieses Wissen mit dem Schuleintritt zwischen sechs und sieben Jahren aufholen.

Es wird angenommen, dass Kinder dann ein unsicher-vermeidendes Arbeitsmodell von sich selbst in Bindungsbeziehungen entwickeln, wenn sie mit ihren Bedürfnissen häufig zurückgewiesen werden, und die Bindungsperson vor allem auf negative Gefühlsäußerungen ablehnend reagiert

³³ Dies trifft für die Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen anderer Kinder zum zweiten Messzeitpunkt nicht zu; hier nannten die unsicher-vermeidenden Kinder die meisten Strategien der Kategorie „Situationszentriertes Verhalten“.

³⁴ Ryan und Lynch (1989) beschrieben die Bedeutung von Autonomie auf der Basis von Verbundenheit für Jugendliche. Meiner Ansicht nach kann dies aber auf das Vorschulalter übertragen werden, wenn man Sroufes (1979) Entwicklungsthema für Vorschulkinder (Individuation) betrachtet.

(Ainsworth et al., 1978). Die Bezugsperson eines vermeidenden Kindes zeigt wenig Variationstendenz in ihrem Verhalten. Dadurch lässt sich ihr Verhalten vom Kind relativ zuverlässig vorhersagen, und Bindungsverhalten wird unterdrückt. Diese Strategie wird in so fern als adaptiv angesehen, als dass Kinder durch ihr vermeidendes Verhalten die Nähe zur Bezugsperson nicht weiter gefährden (Main, 1982). Somit ist aber auch die Variationstendenz der kindlichen Verhaltensweisen stark eingeschränkt. Dies kann erklären, warum das Wissen der Kinder über mögliches Verhalten von Kindern und Bindungspersonen in bindungsrelevanten Situationen weniger differenziert ist als das Wissen der anderen Kinder.

Erhebt man die Bindungsrepräsentation bei Vorschulkindern mittels des Geschichten-ergänzungsverfahrens (Bretherton et al., 1990), wird bei Kindern mit einem unsicher-vermeidenden Modell deutlich, dass sie das Thema der Geschichte (also eine bindungsrelevante Situation) vermeiden, das Problem verleugnen, vom Thema ablenken oder sich selbst physisch zurückziehen (Geyer et al., 1999). In der vorliegenden Untersuchung wurde deutlich, dass Kinder mit einem vermeidenden Modell signifikant weniger Handlungen nannten als Kinder mit einem sicheren oder einem ambivalenten Modell. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass sie auch im Bilderbuch die bindungsrelevante Thematik vermeiden oder das Problem verleugnen; dies spiegelt sich in der höheren Anzahl an Kindern wider, die keine Handlungen angaben.

Zum zweiten Messzeitpunkt wurde deutlich, dass Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Modell mit dem Schuleintritt über ein ähnlich hohes Wissen verfügen wie Kinder mit einer sicheren oder einer ambivalenten Repräsentation. In der vorliegenden Untersuchung wurden die Kinder nicht danach gefragt, wie sie sich in den gegebenen Situationen *tatsächlich* verhalten würden, sondern, was sie alles *hypothetisch* machen könnten. Insofern spricht der Befund dafür, dass Kinder mit zunehmendem Alter zunehmend auch Wissen über Bindung erwerben, welches in der eigenen Bindungsbeziehung nicht angewendet wird. Voraussetzung dafür ist zum einen die Fähigkeit, Repräsentationen über Ereignisse bilden zu können, zum anderen müssen Kinder Erfahrungen über andere Kinder in Bindungsbeziehungen gesammelt haben.

Ebenfalls zum zweiten Messzeitpunkt wurde besonders deutlich, dass auch Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentation Wissen über andere Mutter-Kind-Dyaden erwerben. Der größte Wissenszuwachs findet zwischen 5 und 7 Jahren statt, zu einer Zeit also, zu der Kinder eine „theory of mind“ entwickelt haben, die auf der Repräsentation der Konzepte „Wunsch“ und „Überzeugung“ beruht. Mit dieser Theorie ist es einem Kind möglich, an Hand der Wünsche und Überzeugungen einer Person deren Verhalten vorherzusagen (Gopnik & Wellman, 1994). Möglicherweise steht das erweiterte Wissen der Kinder auch über andere Mutter-Kind-Dyaden in Zusammenhang mit ihrer „Überzeugungs-Wunsch“-Theorie. In den Untersuchungen zur „falschen Überzeugung“ gelingt es Kindern zuverlässig ab etwa 5 Jahren, dem Protagonisten eine andere Überzeugung zu unterstellen, als sie sie selbst haben (Wimmer & Perner, 1983). Entsprechend können sie nun anderen Mutter-Kind-Paaren Handlungsweisen unterstellen, die außerhalb ihrer eigenen Überzeugung für (angemessene) Handlungsstrategien in bindungsrelevanten Situationen liegen.

Die Befunde der vorliegenden Studie finden auch in Untersuchungen zur Informationsverarbeitung von Kindern Bestätigung. Pettit et al. (1988) fanden, dass sozial zurückgewiesene Kinder auf weniger Handlungsalternativen (im Modell der Informationsverarbeitung, Crick & Dodge, 1994) zurückgreifen konnten als ihre nicht zurückgewiesenen Peers. Es wird angenommen, dass auch unsicher-vermeidende Kinder mit ihren Bedürfnissen von ihren Bezugspersonen häufig zurückgewiesen wurden (Ainsworth et al., 1978). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie weisen darauf hin, dass zurückgewiesene Kinder eine begrenztere Auswahl an Strategien haben, auf die sie zurückgreifen können.

Auch die bereits erwähnten Befunde zum Zusammenhang zwischen der Performanz der Kinder in „theory of mind“-Aufgaben und der Bindungsqualität der Kinder weisen auf eine niedrigere Leistung unsicher gebundener Kinder hin (Fonagy et al., in Vorbereitung; Meins et al., 1998). Zudem fand sich ein Zusammenhang zwischen mütterlicher Feinfühligkeit und der Performanz in modifizierten (bindungsrelevanten) Aufgaben zu falschen Überzeugungen (Symons & Clark, 2000). Auch hier hat also die Interaktionsgeschichte der Kinder einen Einfluss auf das Verständnis der Kinder von sozialen Ereignissen und mentalen Zuständen. Diese Befunde unterstützen die Annahme, dass sich Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentation zunächst schlechter in andere Kinder, in die eigene oder in fremde Bezugspersonen hineinversetzen können und somit weniger Handlungsalternativen generieren können.

Interessant in diesem Zusammenhang ist auch, dass Kinder mit einem vermeidenden Modell besonders selten Handlungen *ausschließlich* zu anderen Kindern bzw. *ausschließlich* zu anderen Bezugspersonen angaben. Dies spricht dafür, dass sie nur ein sehr geringes Wissen über andere haben, das über die eigenen Erfahrungen hinausgeht. Sie scheinen die eigenen Erfahrungen sehr stark an andere Mutter-Kind-Dyaden heranzutragen bzw. scheinen sich relativ schlecht in andere hineinversetzen zu können.

Es wurde deutlich, dass sich Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Modell gegenüber Kindern der beiden anderen Gruppen auch hinsichtlich ihrer Entwicklungsgeschwindigkeit unterschieden. Sie erwarben langsamer als andere Kinder ein differenzierteres Wissen über Bindung. Die Befunde der vorliegenden Arbeit sowie die Befunde zum Zusammenhang einer unsicheren Bindungsrepräsentation und einer geringeren Performanz in „theory of mind“-Aufgaben legen den Schluss nahe, dass Kinder mit einem vermeidenden Modell später als andere Kinder zu einer echten zielkorrigierten Partnerschaft in der Lage sind.

Bei der Analyse der Qualität der kindlichen Aussagen fiel auf, dass Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Modell sehr häufig Strategien der Kategorie „Suche nach Unterstützung der Bindungsperson“ angaben. Zum ersten Messzeitpunkt nannten sie diese Handlungsqualität für sich selbst häufiger als Kinder mit einer sicheren oder einer unsicher-ambivalenten Repräsentation. Zudem gaben sie auch relativ oft Strategien der Kategorie „Bewältigung der Situation ohne Hilfe“ an, jedoch seltener als Kinder mit einer sicheren Bindungsrepräsentation. Um das Verhalten anderer Kinder zu beschreiben, verwendeten sie häufig Strategien der Kategorien „Emotionale Bewältigung“ und „Passives Verhalten“. Von Bindungspersonen erwarteten sie, dass sie sich „situationszentriert“

verhielten, von der eigenen Bindungsperson erwarteten sie (wesentlich häufiger als die Kinder der beiden anderen Gruppen) vor allem aber „passives Verhalten“.

Für einige Handlungsqualitäten fanden sich zudem Unterschiede zwischen der eigenen und fremder Mutter-Kind-Dyaden. Da diese Unterschiede jedoch zu beiden Messzeitpunkten verschiedene Handlungsqualitäten betreffen, haben sie eher zufälligen Charakter. Die einzige Ausnahme betrifft die Kategorie „Passives Verhalten (Bindungsperson)“, diese nannten sie für die eigene Bindungsperson zu beiden Messzeitpunkten häufiger als für fremde Bindungspersonen.

Wie erwartet, gaben Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Modell häufig Strategien an, mit denen deutlich wurde, dass sie auf ihre eigenen Ressourcen zurückgreifen („Bewältigung der Situation ohne Hilfe“), um eine Situation zu bewältigen. Dies steht im Einklang mit Befunden aus der Bindungsforschung, nach denen vermeidende Babys schon in der „Fremden Situation“ ihren Trennungsschmerz alleine bewältigen und nicht die Nähe der Mutter suchen (Ainsworth et al., 1978).

Demgegenüber steht der unerwartete Befund, dass diese Kinder - zum Teil sogar häufiger als Kinder der beiden anderen Gruppen - angaben, in bindungsrelevanten Situationen die Unterstützung der Bindungsperson zu suchen. In der vorliegenden Situation wurden die Kinder nicht nach ihrem *tatsächlichen* Verhalten gefragt, sondern nach *möglichen* Handlungsstrategien in dieser Situation. In diesem Sinne kann der oben genannte Befund dahingehend interpretiert werden, dass die Kinder sehr wohl Verhaltensweisen kennen, die der Kategorie „Suche nach Unterstützung der Bindungsperson“ zugeordnet werden. Dass sie diese Verhaltensweisen auch selbst anwenden würden, ist damit nicht gesagt. Im Geschichtenergänzungsverfahren (Bretherton et al., 1990) kommt unterstützungssuchendes Verhalten bei Kindern mit einer unsicher-vermeidenden Repräsentation nicht zum Ausdruck.

Ein Kennzeichen einer unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentation bei Jugendlichen und Erwachsenen ist, dass sie im Bindungsinterview die Beziehung zu ihren Eltern idealisieren (Main et al., 1985). Möglicherweise ist auch die häufige Angabe von Strategien der Kategorie „Suche nach Unterstützung der Bindungsperson“ ein erster Hinweis auf eine Idealisierung oder zumindest ein Hinweis darauf, dass vermeidende Kinder spezielle Skripten darüber abrufen, was man normalerweise macht (Bretherton et al., 1990). Zum ersten Messzeitpunkt wurde diese Strategie fast ausschließlich von den ältesten Kindern genannt. Hier wäre es möglich, dass die Fähigkeit der Kinder, Repräsentationen zu bilden, bereits so weit entwickelt ist, dass die Kinder zu Idealisierung überhaupt in der Lage sind. Die Befunde zum zweiten Messzeitpunkt sprechen aber eher gegen diese Annahme, denn hier gaben vor allem die jüngsten Kinder Handlungen dieser Kategorie an.

Darüber hinaus ist es auch möglich, dass die Kinder mit der häufigen Angabe der Strategie „Suche nach Unterstützung der Bindungsperson“ ihren Wunsch zum Ausdruck bringen, sich in belastenden Situationen der Bindungsperson zuwenden zu können. In realen Situationen wird dieser Wunsch unterdrückt und vermeidendes Verhalten gezeigt.

Entsprechend den Annahmen erwarten Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Modell von Bindungspersonen häufiger als Kinder der beiden anderen Gruppen, dass sie sich passiv dem Kind

gegenüber verhalten. Es wird angenommen, dass die erfahrenen abweisenden und passiven Verhaltensweisen seitens der Bindungsperson dem Kind gegenüber dazu führen, dass das Kind ein vermeidendes Modell entwickelt (Ainsworth et al., 1978). Nimmt man den Wunsch bzw. das Bedürfnis der unsicher-vermeidenden Kinder nach Unterstützung ernst, wird ihre missliche Lage besonders deutlich, wenn man das gleichzeitige passive Verhalten der Bindungsperson berücksichtigt. Mit den Angaben der Kinder kommt eine typische Zurückweisungssituation zum Ausdruck.

Asher, Renshaw und Geraci (1980) fanden bei der Analyse der Anpassung von Kindern in sozialen Situationen (vgl. Crick & Dodge, 1994), dass die Handlungen sozial zurückgewiesener Kinder vermeidender, weniger freundlich und aggressiver waren als bei beliebten Kindern. Diese Reaktionen führen eher zu negativen Konsequenzen für die Kinder. Dieser Befund steht im Gegensatz zu Annahmen aus der Bindungstheorie, nach denen die vermeidende Theorie als „second-best strategy“ (Main, 1982) angesehen wird. Durch sein vermeidendes Verhalten minimiert ein Kind die negativen Konsequenzen, da es die Nähe zu seiner Bezugsperson damit nicht weiter gefährdet (Fremmer-Bombik, 1995).

Das unsicher-ambivalente Arbeitsmodell

Kinder mit einem unsicher-ambivalenten Modell sehen ihre Bindungsperson als nicht berechenbar an. Sie haben die Feinfühligkeit der Bindungsperson nur sehr inkonsistent erfahren (Fremmer-Bombik, 1995). Da diese Kinder nicht vorhersagen können, wie ihre Bindungsperson gegenüber ihrem Bindungsverhalten reagieren wird, haben sie ein relativ großes Wissen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten und die Handlungen der Bindungsperson entwickelt. Wichtig erscheint hierbei wieder, das Wissen der Kinder über *mögliche* Verhaltensstrategien von den *tatsächlichen* Strategien abzugrenzen. Durch die unterschiedlichen Reaktionen der Bindungsperson erwirbt das unsicher-ambivalent gebundene Kind ein differenziertes Wissen mit einer großen Variationsbreite über mögliche eigene Verhaltensstrategien in bindungsrelevanten Situationen. In einer *aktuellen* bindungsrelevanten Situation ist das Verhalten der ambivalenten Kinder hingegen wesentlich weniger flexibel. Da ihr Bindungsverhalten sehr schnell aktiviert wird, suchen sie sehr stark die Nähe der Bezugsperson (Fremmer-Bombik, 1995).

Aus ihrer Interaktionsgeschichte lässt sich auch ihr relativ differenziertes Wissen über das Verhalten der eigenen Bindungsperson erklären. Die Eltern von Kindern mit einem unsicher-ambivalenten Modell verhalten sich am wenigsten konsistent und vorhersagbar (Ainsworth et al., 1978). Das Kind lernt also eine Vielzahl möglicher Verhaltensreaktionen der Bezugsperson kennen und erwirbt damit ein relativ großes Wissen über die eigene Bindungsperson in bindungsrelevanten Situationen. Da das Bindungsverhalten der Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation sehr schnell aktiviert wird, wäre es möglich, dass sie bindungsrelevante Erfahrungen sehr sensibel aufnehmen und Repräsentationen über unterschiedliche Verhaltensweisen von Bindungspersonen bilden.

Auch das Wissen über andere Mutter-Kind-Dyaden war bei diesen Kindern ähnlich differenziert wie bei Kindern mit einer sicheren Bindungsrepräsentation. In Untersuchungen, in

denen der Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit und der Performanz in „theory of mind“-Aufgaben untersucht wurde, wurde deutlich, dass Kinder mit einer sicheren Bindung besser in den kognitiven Aufgaben, zu deren Lösung sie sich in die Situation anderer hineinversetzen mussten, abschnitten, als Kinder mit einer unsicheren Bindung (Fonagy et al., in Vorbereitung; Symons & Clark, 2000). Demnach hätte man auch in der vorliegenden Studie erwarten können, dass sich Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation schlechter in andere Mutter-Kind-Dyaden hineinversetzen können und demnach über ein geringeres Wissen verfügen als Kinder mit einem sicheren Modell. Es muss allerdings berücksichtigt werden, dass in vielen Untersuchungen Kinder mit einer unsicher-ambivalenten und mit einer unsicher-vermeidenden Bindungsrepräsentation zur Gruppe der unsicher-gebundenen Kinder zusammengefasst werden, um größere Gruppen zu erreichen (z.B. in Fonagy et al., in Vorbereitung). Da meistens weniger ambivalente Kinder und mehr vermeidende Kinder in einer Stichprobe vorhanden sind, entsprechen die Befunde der unsicheren Kinder aber eher denen der unsicher-vermeidenden Kinder. Die Besonderheiten von Kindern mit einem unsicher-ambivalenten Muster werden auf diese Weise nicht berücksichtigt. Deshalb sind die genannten Studien zum Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit und der „theory of mind“-Performanz in Bezug auf Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Repräsentation mit Vorsicht zu interpretieren. Würde man größere Stichproben untersuchen, würde man evtl. auch dort größere Unterschiede zwischen unsicher-ambivalenten und unsicher-vermeidenden Kindern feststellen und geringere Unterschiede zwischen sicheren und unsicher-ambivalenten Kindern.

Möglicherweise übertragen Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Repräsentation sehr stark ihre Erfahrungen der eigenen Interaktionsgeschichte auch auf fremde Dyaden und verfügen deshalb über ein ziemlich differenziertes Wissen über andere Kinder und deren Bindungspersonen. Allerdings ist auch diese Interpretation nicht ganz schlüssig, da immerhin 50 bis 60 Prozent der Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation auch Handlungen *ausschließlich* zu fremden Mutter-Kind-Dyaden angaben. In diesen Fällen übertrugen sie also nicht die eigenen Erfahrungen auf andere.

Betrachtet man die Entwicklung des Wissens über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern und Bindungspersonen in bindungsrelevanten Situationen, wurde in der vorliegenden Studie deutlich, dass dreijährige Kinder mit einem unsicher-ambivalenten Modell über ein besonders geringes Wissen verfügen und das Wissen zwischen 3 und 4 Jahren stark zunimmt. Eine mögliche Erklärung wäre, dass das Bindungsverhaltenssystem der dreijährigen Kinder in dieser Untersuchungssituation, in der sie von ihrer Mutter getrennt sind, so stark aktiviert ist, dass sie ihre Aufmerksamkeit nicht auf die Fragen der Versuchsleiterin richten können. Eine andere Erklärung wäre, dass sie nicht zwischen möglichem und tatsächlichem Verhalten unterscheiden und deshalb über ein weniger variationsreiches Wissen verfügen.

Marvin und Greenberg (1982) fanden in einer Untersuchung, dass es eine „Übergangsphase“ gibt, in der bereits einige 3jährige Kinder Verhaltensmerkmale einer zielkorrigierten Partnerschaft zeigen, andere Kinder jedoch auch mit 4 Jahren noch keine echte Partnerschaft mit ihrer

Bezugsperson eingehen können. Dies stellen sie in Zusammenhang mit den kognitiven und linguistischen Fähigkeiten der Kinder. So zeigten manche Kinder zwar auf der Verhaltensebene Merkmale einer zielkorrigierten Partnerschaft, ihnen fehlten jedoch noch die entsprechenden kognitiven Fähigkeiten, um auch Fragen über das Verhalten von Müttern korrekt beantworten zu können. „Korrekt“ bedeutet in dem Fall, dass sie Antworten geben, die erkennen lassen, dass die Kinder zusätzlich zu ihrer eigenen Perspektive auch die Perspektive der Mutter einbezogen haben.³⁵ Die Studie fokussierte nicht auf individuelle Unterschiede in der Bindungssicherheit, die Autoren sind jedoch der Ansicht, dass ein Zusammenhang zu Bindungsunterschieden und dem Beginn der zielkorrigierten Partnerschaft bestehen kann.

Die Befunde der vorliegenden Untersuchung lassen sich mit den Überlegungen von Marvin und Greenberg (1982) sowie mit den gefundenen Zusammenhängen zwischen der Bindungssicherheit und der Performanz in „theory of mind“-Aufgaben (Symons & Clark, 2000) dahingehend interpretieren, dass dreijährige Kinder mit einem ambivalenten Modell auf Grund ihrer Interaktionserfahrungen noch über weniger Bindungswissen verfügen, da ihre kognitiven Voraussetzungen dazu noch nicht ausreichen. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung machen aber deutlich, dass sie diese Voraussetzungen sehr schnell erwerben und bereits mit 4 Jahren über ein ähnlich differenziertes Wissen wie Kinder mit einem sicheren Modell verfügen.

Hinsichtlich der Qualität der Äußerungen fällt bei Kindern mit einem unsicher-ambivalenten Modell auf, dass die Varianz zwischen den einzelnen Handlungsqualitäten relativ hoch ist. Sie nannten zwar, wie auch Kinder mit einem sicheren oder einem unsicher-vermeidenden Modell, am häufigsten Handlungen der Kategorien „Suche nach Unterstützung der Bindungsperson“ und „Bewältigung der Situation ohne Hilfe“, um das Verhalten von Kindern zu beschreiben und die Kategorien „Situationszentriertes“ bzw. „Kindzentriertes Verhalten“, um Bindungspersonen in bindungsrelevanten Situationen zu beschreiben, dennoch wurden auch andere Kategorien wie „Emotionale Bewältigung“, „Passives Verhalten“ oder „Nicht angemessene Strategien“ relativ häufig verwendet. Häufiger als Kinder mit einem unsicher-vermeidendem oder einem sicheren Modell gaben sie „Nicht angemessene Strategien“ an, um das Verhalten anderer Mutter-Kind-Dyaden zu beschreiben.³⁶ „Nicht angemessene Strategien“ sind vor allem solche Handlungsweisen, die in anderen Situationen sinnvoll sein können, in der vorliegenden Situation aber nicht adäquat sind, um zur Lösung des Problems beizutragen. Bedeutet die Verwendung der Kategorie „Nicht angemessene Strategien“, dass das Wissen der Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation gar nicht so differenziert ist, sondern dass sie teilweise nicht angemessene Handlungen nennen, nur um etwas zu sagen? Ein Vorschulkind wird mittels des Geschichtenergänzungsverfahrens unter anderem dann als unsicher-ambivalent klassifiziert, wenn

³⁵ Die Kinder wurden in einer Trennungssituation z.B. gefragt „Kannst du beeinflussen, dass deine Mutter zurückkommt?“. Korrekt ist eine Antwort, die erkennen lässt, dass das Kind verstanden hat, dass nur die Mutter die Kontrolle über ihr eigenes Verhalten hat, und dass das Kind lediglich indirekt Kontrolle über das Verhalten der Mutter ausüben kann, indem es z.B. nach ihr ruft.

³⁶ Diese Unterschiede sind bezüglich anderer Kinder nur für unsicher-vermeidende Kinder signifikant, hinsichtlich fremder Bezugspersonen jedoch für unsicher-vermeidende und für sichere Kinder.

die präsentierten Geschichten häufig zusammenhangloses Geschehen beinhalten. Zudem weisen endlose und häufig sehr verwickelte Geschichten auf eine unsicher-ambivalente Bindung hin (Geyer et al., 1999). Ein Merkmal dieser Kinder ist also ein gewisser Mangel an Kohärenz in den gespielten und erzählten Geschichten. Die Kinder reihen verschiedene Aspekte zusammenhanglos aneinander, nicht alle davon sind sinnvoll und häufig lösen sie das in der Geschichte dargebotene Problem nicht. In diesem Sinne könnte auch in der vorliegenden Studie die häufige Verwendung „nicht angemessener Strategien“ dafür sprechen, dass das Wissen der Kinder mit einem ambivalenten Modell zwar quantitativ ähnlich differenziert ist wie das der Kinder mit einem sicheren Modell, qualitativ jedoch weniger angemessen ist als das sicherer Kinder.

Die Tatsache, dass Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation gegenüber Kindern mit einem sicheren oder einem vermeidenden Modell jedoch nur bezüglich der fremden Mutter-Kind-Dyaden häufiger „Nicht angemessene Strategien“ nannten sowie der deskriptive Befund, dass der relative Anteil „nicht angemessener Strategien“ an der Gesamtzahl der Handlungen immer noch relativ gering war, sprechen gegen diese Annahme.

Interessant ist der Befund, dass Kinder mit einem unsicher-ambivalenten Modell gegenüber Kindern der beiden anderen Gruppen über alle Handlungsqualitäten hinweg die größte Varianz aufweisen. Zwar nannten auch ambivalente Kinder vor allem die Kategorien „Bewältigung der Situation ohne Hilfe“ und „Suche nach Unterstützung der Bindungsperson“, sie verwendeten jedoch auch die meisten anderen Kategorien relativ häufig, um Verhalten von Kindern und Bindungspersonen zu beschreiben. Mit diesem Befund wird die ganze Bandbreite an positiven und negativen Erfahrungen deutlich, die unsicher-ambivalente Kinder gemacht haben. Dieser Befund kann dahingehend interpretiert werden, dass sie tatsächlich über ein relativ breites Wissen verfügen, was dadurch entstanden sein kann, dass die Reaktion der Bindungsperson in einer bindungsrelevanten Situation für sie nicht vorhersehbar ist (Ainsworth, et al., 1978).

Bindungsdesorganisation

Hinsichtlich der Anzahl genannter Handlungsmöglichkeiten wurden keine Unterschiede zwischen organisiert klassifizierten und desorganisiert klassifizierten Kindern gefunden. Mögliche Ursache dafür liegt zum einen im geringen Stichprobenumfang bei desorganisierten Kindern gegenüber den organisiert klassifizierten Kindern. Zudem wird die D-Klassifikation als Unterbrechung des organisierten Verhaltens angesehen und stellt keine eigenständige Kategorie dar (Main et al., 1985). Das Bilderbuch beschreibt hypothetische Situationen, in denen die Kinder nach ihrem allgemeinen Wissen gefragt werden und nicht nach den tatsächlichen Handlungen. In diesen Situationen macht sich die Desorganisation nicht in der Anzahl der genannten Handlungen bemerkbar, hier scheint die Einteilung in die zugrundeliegende Bindungsqualität (ABC) ausschlaggebend zu sein.

Erwartet werden eher Sprachauffälligkeiten (Inkohärenz, Irrationalitäten) (vgl. dazu Bretherton et al., 1990) oder Unterschiede in der Qualität der genannten Handlungen. Sprachauffälligkeiten wurden in der vorliegenden Untersuchung nicht erfasst.

Bezüglich der Qualität der Handlungen lassen sich wenige Unterschiede zwischen desorganisiert und organisiert klassifizierten Kindern feststellen. Auch desorganisiert klassifizierte Kinder verwendeten vor allem die Kategorien „Suche nach Unterstützung der Bindungsperson“ und „Bewältigung der Situation ohne Hilfe“, um das Verhalten von Kindern zu beschreiben. Für andere Kinder nannten sie zusätzlich häufig Strategien der Kategorien „Passives Verhalten“ und „Emotionale Bewältigung“. Das Verhalten von Bindungspersonen beschrieben sie in erster Linie mit Handlungen der Kategorie „Situationszentriertes Verhalten“. Zudem gaben sie auch für Bindungspersonen häufig die Qualitäten „Passives Verhalten“ und „Emotionale Bewältigung“ an. Im Unterschied zu organisiert klassifizierten Kinder nannten sie zum ersten Messzeitpunkt seltener die Kategorien „Suche nach Unterstützung anderer Personen“ (für sich selbst), „Nicht angemessene Strategien (Kind)“ (für andere Kinder) und „Situationszentriertes Verhalten“ (eigene Bindungsperson). Zum zweiten Messzeitpunkt nannten sie häufiger die Kategorien „Kindzentriertes Verhalten“ (für die eigene Bindungsperson) und „Emotionale Bewältigung“ (sowohl für die eigene als auch für fremde Bezugspersonen). Da die Befunde zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt unterschiedlich sind, die Effekte teilweise relativ schwach sind und zudem die Gruppengrößen sehr unterschiedlich sind, sind die Daten mit Vorsicht zu interpretieren und teilweise auf zufällige Unterschiede zurückzuführen.

4.3 Individuelle Unterschiede in der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme in Abhängigkeit von der Bindungsrepräsentation

Für die Gesamtstichprobe wurde deutlich, dass das Wissen der Kinder über die eigene Mutter-Kind-Dyade differenzierter ist als das Wissen über fremde Dyaden (vgl. Punkt I 4.1). Diesem Befund entsprachen auch die Ergebnisse der einzelnen Bindungsgruppen zu beiden Messzeitpunkten. Unabhängig von ihrer Bindungsrepräsentation gaben alle Kinder mehr Handlungen zu sich selbst an als zu anderen Kindern und nannten häufiger keine Handlungen zu anderen Kindern als zu sich selbst. Das Gleiche gilt für desorganisiert klassifizierte Kinder. Auch bezüglich der Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen gingen die Befunde beider Messzeitpunkte in diese Richtung: Kinder mit einer sicheren oder einer unsicher-ambivalenten Repräsentation gaben mehr Handlungen zur eigenen Bindungsperson an als zu den Bindungspersonen anderer Kinder. Einzige Ausnahme bilden Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Repräsentation, bei denen sich zum ersten Messzeitpunkt das Wissen über die eigene Bindungsperson nicht von dem Wissen über die Bindungspersonen anderer Kinder unterschied. Dieser Befund konnte zum zweiten Messzeitpunkt allerdings nicht repliziert werden. Unabhängig von ihrer Bindungsrepräsentation nannten alle Kinder häufiger keine Handlungen zu fremden Bindungspersonen als zur eigenen Bindungsperson. Die Befunde der desorganisiert klassifizierten Kinder entsprechen denen der Kinder mit einem sicheren oder einem unsicher-ambivalenten Modell.

Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, die hier indirekt durch die Fähigkeit der Kinder, sich in die eigene Bezugsperson bzw. in andere Kinder und deren Bezugspersonen hineinversetzen zu können, erfasst wurde, unterscheidet sich also kaum in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation der

Kinder. Die einzige Ausnahme bilden die Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Repräsentation zum ersten Messzeitpunkt, bei denen sich das Wissen über die eigene Bindungsperson nicht von dem Wissen über die Bindungspersonen anderer Kinder unterschied. Wie gezeigt wurde, nannten diese Kinder zum ersten Messzeitpunkt insgesamt so wenige Handlungsstrategien, dass Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Bezugsperson kaum signifikant werden konnten. Zum zweiten Messzeitpunkt, zu dem den Kindern mehr Fragen gestellt wurden als zum ersten Messzeitpunkt, wurde auch bei Kindern mit einem vermeidenden Modell deutlich, dass sie sich eher in die eigene Bindungsperson hineinversetzen konnten als in Bindungspersonen anderer Kinder. Dieser Befund verdeutlicht, dass diese Kinder ihr Wissen nur dann abrufen, wenn sie vermehrt Hilfestellungen bekommen.

Die Befunde sprechen dafür, dass das Bindungswissen der unsicher-vermeidend gebundenen Kinder nicht ohne weiteres verfügbar ist. Dies kann mit Prozessen der Informationsverarbeitung in Zusammenhang gebracht werden. Kinder werden im Geschichtenergänzungsverfahren unter anderem dann als unsicher-vermeidend klassifiziert, wenn sie vermeiden, die Geschichte fortzuführen oder wenn sie das Problem in der Geschichte verleugnen (Geyer et al., 1999). Bei diesen Kindern wird Bindungsverhalten möglichst unterdrückt, da sie bei der Äußerung negativer Emotionen Zurückweisung von ihren Bindungspersonen erfahren haben. Dies kann auch die Informationsverarbeitung der Kinder beeinflussen. Kirsh und Cassidy (1997) konnten einen Zusammenhang zwischen einer unsicher-vermeidenden Bindungsqualität und geringeren Aufmerksamkeits- und Gedächtnisprozessen gegenüber bindungsrelevanten Stimuli nachweisen als bei Kindern mit einer sicheren Bindung. 3½-jährige mit einem Jahr unsicher-vermeidend gebundene Kinder konnten sich schlechter an bindungsrelevante Geschichten erinnern als mit einem Jahr sicher gebundene Kinder. Wenn Kinder also bindungsrelevante Stimuli nach Möglichkeit ignorieren oder ihre Aufmerksamkeit davon abziehen, kann dies einen Einfluss auch auf ihre Fähigkeiten haben, Bindungswissen abzurufen. Zudem kann dies dazu führen, dass es diesen Kindern schwerer fällt, in bindungsrelevanten Situationen die Perspektive anderer zu übernehmen, da durch ihre mangelnde Aufmerksamkeit diese Fähigkeit noch nicht so weit entwickelt ist. Nachfolgende Untersuchungen, die sich explizit mit der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme beschäftigen, könnten klären, ob unsicher-vermeidende Kinder diese Fähigkeit tatsächlich erst später entwickeln und ob sich dies ausschließlich auf bindungsrelevante Situationen bezieht, oder auch andere Bereiche umfasst.

Neben den genannten Unterschieden zwischen den unsicher-vermeidenden Kindern und den übrigen Kindern wurden keine weiteren Unterschiede in der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme in Anhängigkeit von der Bindungsrepräsentation der Kinder gefunden. Deshalb wird darauf verzichtet, die weiteren Befunde erneut an Hand der aktuellen Literatur zu diskutieren. Dies ist bereits ausführlich in der Diskussion zur allgemeinen Entwicklung (Punkt I 4.1) geschehen. Allerdings ist zu beachten, dass sich Kinder in ihrem Entwicklungsniveau (definiert durch die Anzahl genannter Handlungen) in den einzelnen Bereichen unterscheiden, was Rückschlüsse auch auf die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zulässt. Darauf wurde im letzten Abschnitt (Punkt II 4.2) bereits eingegangen.

4.4 Individuelle Unterschiede im Emotionsverständnis der Kinder in Abhängigkeit ihrer Bindungsrepräsentation

In der Bindungsforschung wird angenommen, dass das Verständnis negativer Emotionen die Gelegenheit erfordert, in alltäglichen Situationen emotionale Erfahrungen zu teilen und diese zu diskutieren. Laible und Thompson (1998) weisen auf einen Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit eines Kindes und seinem Emotionsverständnis hin. Kinder mit einer sicheren Bindung verstanden in einer Untersuchung negative Emotionen anderer Personen besser als Kinder mit einem unsicheren Modell. Konsistent mit der oben genannten Annahme werden die Befunde dahingehend interpretiert, dass Kinder mit einem sicheren Modell häufiger die Gelegenheit haben, mit ihren Eltern auch über erlebte negative Gefühle zu sprechen; dies wirkt sich positiv auf ihr Emotionsverständnis aus.

In der vorliegenden Untersuchung wurde dementsprechend angenommen, dass Kinder mit einer sicheren Bindungsrepräsentation die Emotionen von Kindern und Bindungspersonen in bindungsrelevanten Situationen adäquater einschätzen können, als Kinder mit einer unsicheren Repräsentation. Tatsächlich ergaben sich zu beiden Messzeitpunkten jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Bindungsgruppen (ABC).

Auf deskriptiver Ebene wurde deutlich, dass alle Kinder die zusammengefassten Geschichten Schmerz, Angst, Traurigkeit, Trennung und Wiedervereinigung³⁷ neutral bis negativ einschätzten. Kinder mit einer sicheren Bindungsrepräsentation verwendeten dabei häufiger als andere Kinder auch den Extremwert (sehr negativ). Angenommen wurde, dass Kinder mit einem unsicher-ambivalenten Modell auf Grund der „Aufschaukelung der Emotionen“ (Spangler & Zimmermann, 1999) die Emotionen der Kinder negativer beurteilen als die anderen Kinder. Eventuell ist die verwendete Skala nicht angemessen, Extremwerte bei unsicher-ambivalenten Kindern zu erfassen. Hier wäre vermutlich die Verhaltensbeobachtung in bindungsrelevanten Situationen adäquater.

In der Verunsicherungsgeschichte (Kind und Bindungsperson) bestand bei Kindern mit einem sicheren Modell und bei Kindern mit einem unsicher-vermeidenden Modell eine große Varianz in der Beurteilung der Situation. Kinder mit einem unsicher-ambivalenten Modell schätzen die Emotionen in dieser Situation häufiger neutral ein als die anderen Kinder. Diese Unterschiede waren jedoch nicht signifikant. Wie schon im ersten Teil (Punkt I 4.5) der vorliegenden Arbeit deutlich wurde, scheint die Verunsicherungsgeschichte wenig geeignet zu sein, um das Bindungsverhaltenssystem der Kinder zu aktivieren.

Bezüglich der Trennungs- und Wiedervereinigungsgeschichte zeigte sich, dass alle Kinder die Emotionen der Bindungsperson relativ eindeutig einschätzen konnten. Besonders wenig Varianz zeigte sich bei Kindern mit einer sicheren oder einer unsicher-ambivalenten Repräsentation. Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Repräsentation waren in ihrem Urteil hingegen etwas weniger eindeutig. Dieser Befund scheint in Richtung der Befunde von Laible und Thompson zu weisen (1998). Kinder mit einem vermeidenden Modell haben vermutlich am wenigsten die Gelegenheit,

³⁷ Für die Geschichte Wiedervereinigung wurde die Beurteilung invertiert. Zur Vereinfachung wird darauf verzichtet, jedes Mal hinzuzufügen, dass im Falle dieser Geschichte „negativ“ für „positiv“ steht.

über erlebte negative Gefühle zu kommunizieren. Dementsprechend schwerer fällt es ihnen, Gefühle bei anderen einzuschätzen. Allerdings sei noch einmal darauf hingewiesen, dass auch hier keine signifikanten Unterschiede vorliegen.

Wie schon im ersten Teil der Arbeit (Punkt I 4.5) diskutiert wurde, scheinen Kinder die Geschichten, in denen die Bindungsperson selbst nicht direkt betroffen ist (Schmerz, Angst, Trauer), besonders schwer beurteilen zu können. Es wurde argumentiert, dass es wenig nützlich ist, wenn die Bindungspersonen in diesen Geschichten selbst negative Emotionen zeigen, auch wenn sie vermutlich selbst nicht fröhlich sind, wenn es dem Kind schlecht geht. Unabhängig von ihrer Bindungsrepräsentation wurden diese Geschichten dementsprechend von allen Kindern unsystematisch beurteilt. Die Varianz war innerhalb jeder Gruppe relativ hoch.

Auch für desorganisiert vs. organisiert klassifizierte Kinder zeigten sich in keiner der Geschichten signifikante Unterschiede. Auf deskriptiver Ebene wurden über beide Messzeitpunkt nur unsystematische Unterschiede deutlich. Vermutlich führten auch hier die unterschiedlichen Gruppengrößen dazu, dass eventuell vorhandene Unterschiede nicht sichtbar wurden. Zudem ist es möglich, dass eher die zugrundeliegende Bindungssicherheit (ABC) ausschlaggebend für das Emotionsverständnis von Kindern ist und nicht die Tatsache, ob ein Kind zusätzlich als desorganisiert klassifiziert wurde.

Abschließend sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die Tatsache, dass keinerlei Unterschiede zwischen den Bindungsgruppen gefunden wurden, auch methodisch erklärt werden könnte. Dem neutrale Gesicht auf der Emotionsskala wurde der Wert „3“ zugewiesen. Dieser Wert entspricht jedoch dem Skalenmittelwert. Kinder, die also sowohl negative als auch positive Urteile abgeben, unterscheiden sich zwar von Kindern, die die Emotionen in erster Linie neutral einschätzen. Bei der Berechnung von Mittelwertsunterschieden würde diese Tatsache jedoch nicht statistisch bedeutsam werden.

III. Zusammenfassende Diskussion

„ ... These findings encourage speculations that for humans, as well perhaps as for other primates (Premack and Wodruff, 1978), it is as natural to attribute internal states of mind to self and others as it is to attribute spatial qualities to the world around us” (Bowlby, 1982, S. 370).

Ziel der vorliegenden Studie war die Beschreibung der allgemeinen Bindungsentwicklung. Wesentliche Annahmen in der Bindungsforschung z.B. über Stabilität und Kontinuität von Bindungsunterschieden stützen sich auf das Konzept des inneren Arbeitsmodells von Bindung. Obwohl in der Literatur zahlreiche Darstellungen von Bindungsunterschieden bis zum Erwachsenenalter vorliegen, existiert bisher keine datengestützte Beschreibung der allgemeinen Entwicklung des inneren Arbeitsmodells von Bindung und seiner Komponenten nach dem Kleinkindalter. Im ersten Teil der Arbeit wurde deshalb untersucht, aus welchen Komponenten das innere Arbeitsmodell von Bindung im Vorschulalter zusammengesetzt ist und wie sich dieses Arbeitsmodell entwickelt.

Der Tradition der Bindungsforschung folgend stand zusätzlich die Frage im Raum, ob die Entwicklung des inneren Arbeitsmodells tatsächlich einem allgemeinen Pfad folgt, oder ob sich individuelle Veränderungsmuster in Abhängigkeit von Unterschieden in der Bindungsrepräsentation zeigen. Deshalb wurde im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit das Bindungswissen der Vorschulkinder in Abhängigkeit von ihrer aktuellen Bindungsrepräsentation untersucht.

Welche Erkenntnisse erbrachten die beiden Aspekte der Untersuchung nun aber für die Entwicklung von Bindung? Wann beginnt die Phase der zielkorrigierten Partnerschaft und was beinhaltet sie? Verläuft die Bindungsentwicklung in Abhängigkeit von individuellen Unterschieden in der Bindungssicherheit unterschiedlich? Sind die verwendeten kognitiven Theorien angemessen, um Komponenten des inneren Arbeitsmodells zu konzeptionalisieren (Informationsverarbeitungstheorien) und um die Entwicklung des inneren Arbeitsmodells zu beschreiben („theory of mind“)?

Abschließend wird versucht, diese Fragen zusammenfassend mit den Erkenntnissen aus beiden Teilen der Untersuchung zu beantworten.

Was sind die (kognitiven) Voraussetzungen für eine zielkorrigierte Partnerschaft?

Diese Frage hat Bowlby (1986) mit dem bereits erwähnten Zitat beantwortet: „Zuerst braucht es [das Kind] dazu die Fähigkeit, einem anderen Ziele und Pläne zuzusprechen, zweitens die Fähigkeit, aus gegebenen Anzeichen die möglichen Ziele eines anderen abzuleiten und drittens das Geschick, einen Plan zu finden, der die gewünschte Veränderung im gesetzten Ziel der anderen Person wahrscheinlich werden lässt“ (S. 320f).

Um die kognitiven Voraussetzungen für eine zielkorrigierte Partnerschaft zu überprüfen, wurde ein Modell zur Informationsverarbeitung in sozialen Situationen (Crick & Dodge, 1994) gewählt. Mit Hilfe dieses Modells wurden Komponenten des inneren Arbeitsmodells konzipiert, die für die Fähigkeit, eine zielkorrigierte Partnerschaft eingehen zu können, gegeben sein müssen. Dieses

Modell hat sich als brauchbar erwiesen, um die Funktionsweise des inneren Arbeitsmodells theoretisch erklären und empirisch untersuchen zu können. Mit dem Modell können die kognitiven Voraussetzungen, die im oben angegebenen Zitat genannt werden, untersucht werden. Geprüft wird das Emotionsverständnis der Kinder, ihre Vorstellungen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern, ihre Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen und indirekt auch ihre Fähigkeit, die Perspektive der Bezugsperson zu übernehmen.

Unterschiedliche Vorstellungen und Erwartungen bilden und benennen zu können, setzt voraus, dass die Kinder Repräsentationen davon gebildet haben. Untersucht wurde also das „theoretische“ Wissen, das Kinder über Bindung haben. Ihr Wissen über die Handlungsmöglichkeiten von Kindern und Bindungspersonen sowie ihr Emotionsverständnis weisen darauf hin, dass sie Vorstellungen über die eigenen Ziele und Pläne haben; zusätzlich gibt es aber auch Aufschluss darüber, dass sie Pläne von anderen Kindern und von Bindungspersonen kennen, also auch deren Perspektive übernehmen können. Alle vier Komponenten des inneren Arbeitsmodells waren bei Vorschulkindern festzustellen. Dabei zeigte sich eindeutig ein Entwicklungsfortschritt mit steigendem Alter. Auf diesen Aspekt wird in der nächsten Frage Bezug genommen.

Wie dargestellt wurde, wurde das theoretische Wissen, das Kinder über Bindung haben, untersucht. Dies entspricht der Datenbasis im Modell der Informationsverarbeitung (vgl. Punkt I 1.2.2.2). Was dagegen nicht untersucht wurde, ist, ob die Kinder mit Hilfe dieser Repräsentationen auch dazu in der Lage sind, *„einen Plan zu finden, der die gewünschte Veränderung im gesetzten Ziel der anderen Person wahrscheinlich werden lässt“* (Bowlby, 1986, S. 321). Dies entspricht den einzelnen Schritten in der Informationsverarbeitung in einer bindungsrelevanten Situation (vgl. Punkt I 1.2.2.2), also dem Prozess und letztlich dem Ergebnis der Informationsverarbeitung.

Das Modell der Informationsverarbeitung in sozialen Situationen (Crick & Dodge, 1994) ist auch in der Lage, den Prozess der Informationsverarbeitung und damit die Funktionsweise des inneren Arbeitsmodells zu erklären. Feedbackschleifen und die ständige Aktualisierung der Datenbank bei jedem Schritt der Informationsverarbeitung sorgen dafür, dass das System auf neue Situationen angepasst wird. Dadurch erhält das System ständig Informationen darüber, ob das ausgeführte Verhalten zur Zielerreichung diene.

Über das Ergebnis der Informationsverarbeitung hätte am besten das Verhalten der Kinder in einer bindungsrelevanten Situation Aufschluss geben können. Auf diesen Punkt wird am Ende der Diskussion im Ausblick für zukünftige Forschungsarbeiten noch einmal Bezug genommen.

Wann beginnt die zielkorrigierte Partnerschaft und wie entwickelt sie sich weiter?

Die Befunde der vorliegenden Untersuchung stellen dar, dass bereits einige 3jährige Kinder über Vorstellungen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten sowie über beginnende Erwartungen an das Verhalten von Bindungspersonen verfügen. Deutliche Entwicklungsfortschritte waren für die eigenen Handlungen vor allem zwischen 3 und 4 Jahren, für die Handlungen der eigenen Bindungsperson vor allem zwischen 4 und 5 Jahren zu finden.

Diese Ergebnisse sowie die dargestellten Befunde aus der Literatur zur sozial-kognitiven Entwicklung und aus der Bindungsforschung (vgl. Punkt I 1.1.3) belegen weitgehend die Annahmen Bowlbys' über die Phasen der Bindungsentwicklung. Nach diesen Erkenntnissen hat ein Kind mit etwa 4 Jahren alle kognitiven Voraussetzungen für eine zielkorrigierte Partnerschaft erworben (Bowlby, 1969; Marvin & Britner, 1999; Marvin, 1977; Flavell et al., 2001).

Wie dargestellt wurde, differenzieren Marvin und Britner (1999) zwei Stufen in der Entwicklung der zielkorrigierten Partnerschaft. Mit etwa 3 Jahren entwickelt sich die „beginnende Partnerschaft“. Marvin und Greenberg (1982) sind der Ansicht, „...[that] there is a transitional developmental period during which children can behave according to the logic of a goal-corrected partnership, but do not yet have the cognitive and linguistic skills ...“ (S.58), um Repräsentationen über Verhaltensweisen innerhalb einer zielkorrigierten Partnerschaft zu bilden. Die Kinder können somit auf der Verhaltensebene Pläne unterdrücken und Bindungsverhalten aufschieben, sie können jedoch nicht auf repräsentationaler Ebene die eigenen Pläne mit denen der Bindungsperson koordinieren. Dies gelingt ihnen etwa mit vier Jahren; zu diesem Zeitpunkt beginnt die „echte“ zielkorrigierte Partnerschaft.

Die Befunde der vorliegenden Untersuchung bestätigen die Annahmen von Marvin und Britner (1999) insofern, als dass zwischen 3 und 4 bzw. 5 Jahren ein Anstieg im Wissen der Kinder über Bindung deutlich wurde. Dieser Anstieg im Wissen kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass Kinder nun begonnen haben, Repräsentationen über Verhaltensweisen zu bilden, und somit auf ein wesentlich breiteres Spektrum zurückgreifen können. Auch Perner (1991) ist der Ansicht, dass die Veränderung vom nicht-repräsentationalen Denken hin zum repräsentationalen Denken verantwortlich ist für die Fortschritte, die Kinder in ihren sozial-kognitiven Fähigkeiten machen.

Die vorliegenden Befunde sprechen zudem dafür, dass jüngere Kinder ihre Vorstellungen und Erwartungen über Handlungsmöglichkeiten von Kindern und Bindungspersonen auf der Basis ihres Verhaltens zu berichten scheinen. Sie geben also prozedurales Wissen wieder, das sie in ihren Interaktionserfahrungen erworben haben (Spangler & Zimmermann, 1999).

Erst mit etwa 4 Jahren erreichen sie die „Ebene der kognitiven Repräsentationen“ (Spangler & Zimmermann, 1999), in der deklaratives Wissen über die Bindungsperson und ihre Verfügbarkeit sowie über das Selbst in das innere Arbeitsmodell eingeschlossen sind. Dies ermöglicht es ihnen, mehrere alternative Reaktionsmöglichkeiten zu generieren und das Spektrum vorstellbarer Handlungsweisen der Bindungsperson zu erweitern. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass ab diesem Alter das Wissen der Kinder über Bindungspersonen zunahm.

Auch der Rückgang unangemessener Verhaltensweisen zwischen 3 und 5 Jahren verdeutlicht, dass das Wissen der Kinder differenzierter wird und sie klarere Vorstellungen und Erwartungen erworben haben. Eventuell nennen jüngere Kinder deshalb mehr unangemessene Strategien als ältere, weil sie noch keine Repräsentationen darüber gebildet haben, wie sich Kinder und Bindungspersonen in diesen speziellen Situationen verhalten können, sondern eher prozedurales Wissen über mögliche generelle Verhaltensweisen von Kindern und Eltern abrufen.

Zeigen sich individuelle Veränderungsmuster in der Bindungsentwicklung in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation der Kinder?

Bowlby nahm an, dass die vier Phasen der Bindungsentwicklung für alle Menschen Gültigkeit besitzen. Allerdings gab er zu bedenken, dass die einzelnen Phasen „in ungünstigen Bedingungen ... auch länger fort dauern ...“ können (Bowlby, 1986, S. 248).

In der vorliegenden Arbeit wurden zwei wesentliche Aspekte deutlich. Die Unterschiede betreffen sowohl das Entwicklungsniveau als auch die Entwicklungsgeschwindigkeit.

1) Zum Zeitpunkt der „beginnenden Partnerschaft“ (Marvin & Britner, 1999) mit 3 Jahren gibt es deutliche Unterschiede im Wissen der Kinder über Bindung in Abhängigkeit der Bindungssicherheit. Kinder mit einem sicheren Modell verfügen bereits mit 3 Jahren über ein relativ differenziertes Bindungswissen, welches im weiteren Entwicklungsverlauf kontinuierlich zunimmt. Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Bindungsrepräsentation gaben mit 3 Jahren im Vergleich zu allen anderen Kindern die wenigsten Handlungen an. Erstaunlich ist allerdings, wie schnell sie diesen Rückstand aufholen. Mit etwa 4 Jahren ist ihr Wissen ähnlich differenziert wie das der sicheren Kinder und entwickelt sich parallel zu deren Wissen weiter. Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Modell besitzen während des gesamten Vorschulalters ein relativ undifferenziertes Bindungswissen. Ein Entwicklungsfortschritt ist auch hier sichtbar, allerdings erst etwas später. Im Hinblick auf „organisiert“ vs. „desorganisiert“ klassifizierte Kinder konnten hingegen keine Unterschiede festgestellt werden.

2) Die festgestellten Unterschiede sind am Ende des Vorschulalters, mit dem Eintritt in die Schule, fast gänzlich verschwunden. Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Modell sind also in der Lage, ihren Wissensrückstand gegenüber den anderen Kindern zwischen 6 und 7 Jahren aufzuholen.

Für die Interpretation der Entstehung von Unterschieden in der Bindungsentwicklung in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation sei noch einmal auf die Studien verwiesen, die einen Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und dem Verhalten der Eltern ihren Kindern gegenüber fanden (Light, 1979) oder die einen Zusammenhang zwischen der Kompetenz in „theory of mind“-Aufgaben und der mütterlichen Feinfühligkeit (Symons & Clark, 2000) bzw. der Bindungssicherheit (Fonagy et al., in Vorbereitung; Meins et al., 1998) nachwiesen.

Besonders interessant ist aber auch der Befund, dass die festgestellten Unterschiede mit dem Eintritt in die Schule verschwinden, dass die Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Modell also in ihrem Wissen über Bindung gegenüber den sicheren und den unsicher-ambivalenten Kindern aufholen. Dieser Befund spricht dafür, dass unsicher-vermeidende Kinder eine verzögerte Entwicklung ihres inneren Arbeitsmodells bzw. der „theory of attachment“ haben.

Weitere Forschung ist nötig, um die Bedeutung dieses Befundes zu klären. In der vorliegenden Studie wurde nicht erfasst, wie sich Kinder in den gegebenen Situationen tatsächlich verhalten. Geprüft wurde ihr allgemeines Verständnis von Bindung. Grundlegend in der Bindungstheorie ist die Annahme, dass es biologisch verankerte, also phylogenetisch angelegte Verhaltenssysteme gibt (Bowlby, 1969), zu denen das Bindungs- und das Explorationsverhaltenssystem sowie das

Pflegeverhaltenssystem zählen. In diesem Zusammenhang wäre denkbar, dass das Wissen über Bindung eine Voraussetzung dafür ist, das biologisch angelegte Pflegeverhaltenssystem eines Erwachsenen zu entwickeln.

Für die Erklärung der Entwicklung einer „theory of mind“ gibt es Ansätze, die von biologischen Mechanismen ausgehen (Fodor, 1992; Leslie, 1994). Die neurologische Reifung („modularity-theory“, Leslie, 1994) ist letztlich für Entwicklungsfortschritte verantwortlich. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung können als Hinweis darauf verstanden werden, dass die unterschiedlichen Interaktionserfahrungen, welche Kinder machen, die Entwicklung einer „theory of attachment“ beschleunigen oder verlangsamen, dass aber letztlich alle Kinder eine allgemeine Theorie von Bindung erwerben, die sie anwenden können, wenn generelles Bindungswissen gefordert ist (wie in der vorliegenden Situation). Die Unterschiede in der Theorie sollten aber in persönlichen Situationen (also z.B. bei der Frage „Was machst Du *tatsächlich*, wenn Du Angst hast“ oder bei der Beobachtung des aktuellen Bindungsverhaltens) auch im Grundschulalter deutlich bleiben. Hierzu sind weitere Untersuchungen nötig.

Welchen Nutzen hat diese Studie für unser Wissen über das innere Arbeitsmodell von Bindung?

Ziel der Untersuchung war die Beschreibung der Entwicklung des inneren Arbeitsmodells von Bindung im Vorschulalter. Versteht man das innere Arbeitsmodell als „theory of attachment“, ergeben sich daraus neue Möglichkeiten, die Organisation und die Entwicklung des Arbeitsmodells zu untersuchen.

Betrachtet man die Entwicklung der „theory of attachment“ in Analogie zur Entwicklung der „theory of mind“, so lassen sich zahlreiche Verbindungen herstellen (vgl. Punkt I 1.2.1.4). Bestimmte „theory of mind“-Kompetenzen bilden die Voraussetzung für die (Weiter-) Entwicklung einer „theory of attachment“ (z.B. das Verständnis vom Konzept der Überzeugungen oder das Verständnis von konkurrierenden Wünschen (Moore et al., 1995) als Voraussetzung für den Erwerb der zielkorrigierten Partnerschaft). Umgekehrt ist es aber auch möglich, dass individuelle Unterschiede im Erwerb einer „theory of attachment“ bestimmte „theory of mind“-Kompetenzen erleichtern oder in Gang setzen (z.B. Symons & Clark, 2000).

In der vorliegenden Studie wurde die Altersspanne zwischen 3 und 7 Jahren untersucht, da zu diesem Zeitpunkt wesentliche Veränderungen erwartet wurden. Aussagen über die Entwicklung einer „theory of attachment“ können auf der Grundlage der vorliegenden Befunde im Wesentlichen nur für die Phase der zielkorrigierten Partnerschaft getroffen werden.

Abbildung 49 veranschaulicht in einem Modell, wie man sich die Entwicklung einer „theory of attachment“ (von der Geburt bis ins junge Erwachsenenalter) vorstellen kann. Dabei werden auch offene Fragen deutlich, die weiterer Untersuchungen bedürfen.

Während der ersten beiden Phasen der Bindungsentwicklung besteht zunächst ein reflexartig organisiertes Bindungssystem. Ab etwa der dritten Phase ist das Wissen auf prozeduraler Ebene organisiert (Spangler & Zimmermann, 1999). Damit hat das Kind bereits Vorläufer einer „reifen“ „theory of attachment“ entwickelt, die es ihm erlauben, Vorhersagen über das Verhalten der

Bindungsperson machen zu können und entsprechende eigene Verhaltensweisen zu aktivieren, die die Bindungs-Explorations-Balance aufrecht erhalten. Dabei ist anzunehmen, dass zunächst mehrere Vorläufertheorien parallel bestehen, wobei jede dieser Theorien die Vorhersagen über das Verhalten ganz spezifischer Bindungspersonen treffen kann.

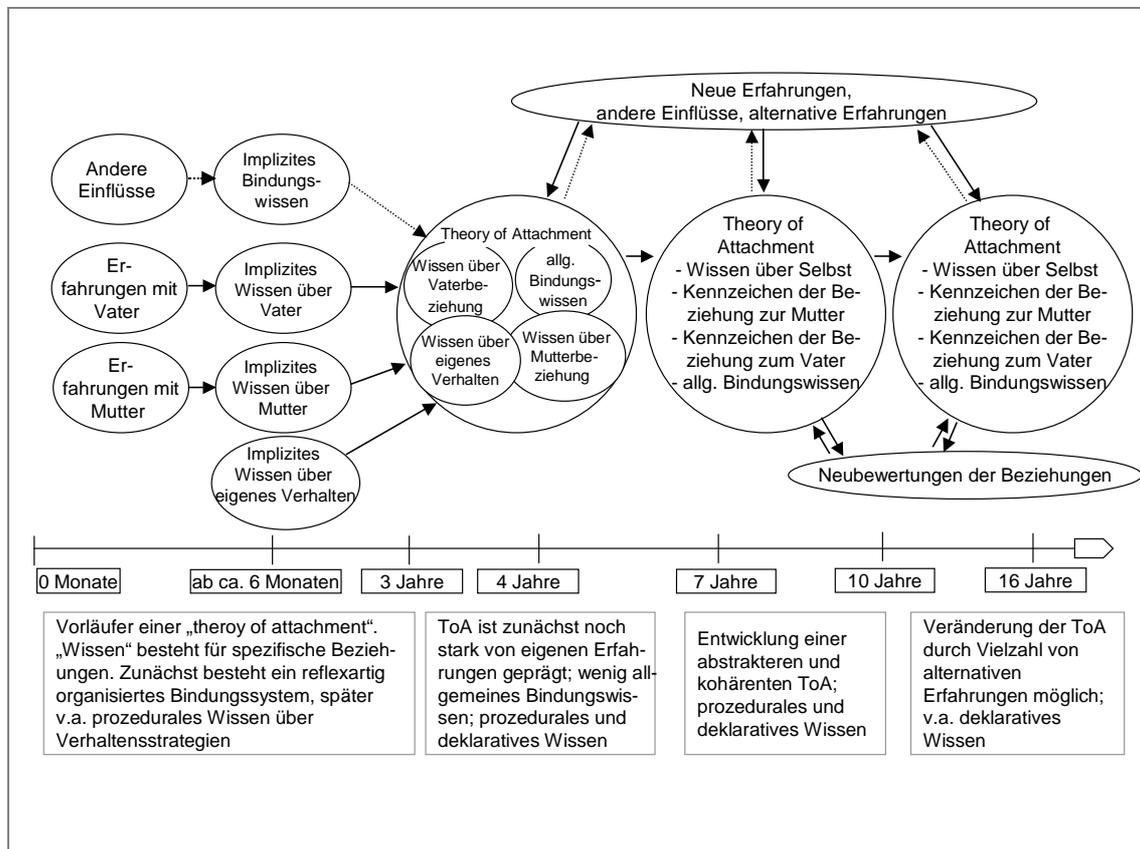


Abbildung 49: Modell zur Entwicklung einer „Theory of Attachment“ (ToA)

Mit dem Beginn der zielkorrigierten Partnerschaft beginnt sich eine „reife“ „theory of attachment“ zu entwickeln. Mit der vorliegenden Studie konnte gezeigt werden, dass Kinder zunächst über ein differenzierteres Wissen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten verfügen, bevor sie ebenfalls ein relativ differenziertes Wissen über das Verhalten der eigenen Bindungsperson erworben haben.

Entscheidende Veränderungen treten mit etwa 4 Jahren auf, zu der Zeit also, zu der sich auch die „theory of mind“ eines Kindes drastisch verändert. Zu diesem Zeitpunkt entwickeln Kinder eine „belief-desire-theory“ (Bartsch & Wellman, 1995), deren Hauptmerkmal es ist, dass nun alle psychologischen Funktionen durch Repräsentationen vermittelt werden. Damit gelingt es den Kindern, auch ihren Bindungspersonen psychologische Zustände zuzuschreiben und das eigene Verhalten mit dem der Bindungsperson abzustimmen.

Etwas später wird auch ihr Wissen über andere Mutter-Kind-Dyaden differenzierter. Dies lässt weitere Rückschlüsse auf die Entwicklung einer „theory of attachment“ zu: Während die Theorie der Kinder zunächst stark von ihren eigenen Erfahrungen geprägt ist, gelingt es ihnen zunehmend, auch Vorhersagen über andere Dyaden zu treffen. Damit sind die funktionalen Merkmale einer Theorie

erfüllt, indem die Theorie nicht nur auf die selbst erlebten Phänomene zutrifft, sondern auch Erklärungen, Vorhersagen und Interpretationen über Ereignisse liefert, die in der ursprünglichen Theorie nicht enthalten waren.

Das vorgeschlagene Modell verdeutlicht, dass sich die „theory of attachment“ auch nach dem Vorschulalter weiterentwickelt. Neue Erfahrungen, die nicht mit den bisherigen übereinstimmen, also alternative Erfahrungen darstellen, können dazu führen, dass die Theorie verändert wird. Ab dem Alter, zu dem eine Person zu Metakognition in der Lage ist, kann eine Veränderung der Theorie auch durch die Reflexion und Neubewertung von bisherigen Erfahrungen erzielt werden (vgl. Fremmer-Bombik, 1995).

Ausblick

Welche Folgerungen ergeben sich aus der vorliegenden Studie und aus dem vorgeschlagenen Modell zur Entwicklung einer „theory of attachment“ für weitere Untersuchungen?

Interessant wäre es, in nachfolgenden Untersuchungen *frühere Altersgruppen* zu wählen und somit die Vorläufer einer „theory of attachment“ erfassen zu können. Dies ist in zweierlei Hinsicht von besonderem Interesse: Zunächst können damit auch die ersten drei Phasen der allgemeinen Bindungsentwicklung untersucht werden. Zum anderen könnte eine solche Untersuchung aber auch Aufschluss darüber geben, ob sich auch in den frühen Phasen Unterschiede in der Entwicklungsgeschwindigkeit in Abhängigkeit der Bindungsqualität oder der mütterlichen Feinfühligkeit ergeben. In diesem Zusammenhang wurde bereits eine Untersuchung über die sozialkognitiven Fähigkeiten (insbesondere „social referencing“) bei einjährigen Kindern in Abhängigkeit der Bindungssicherheit durchgeführt (Usinger, 2001; Spangler & Delius, 2002).

Darüber hinaus wäre es von Interesse, den Beginn der zielkorrigierten Partnerschaft noch differenzierter zu untersuchen. Eine Möglichkeit wäre, *feinere Altersgruppen* zu definieren. In der vorliegenden Untersuchung bestand die jüngste Gruppe aus 3;0 bis 3;6jährigen Kindern. Es ist aber möglich, dass sich gerade in diesem halben Jahr Veränderungen ergeben, die hier nicht erfasst werden konnten.

Eine der wesentlichsten Voraussetzungen für eine zielkorrigierte Partnerschaft ist die Fähigkeit zur *Perspektivenübernahme*. In der vorliegenden Untersuchung wurde diese Fähigkeit nur indirekt über die Erwartungen, die Kinder an die Bindungsperson haben und über ihr Wissen über fremde Mutter-Kind-Dyaden erfasst. Eine separate Untersuchung dieser Fähigkeit in bindungsrelevanten Situationen könnte weitere wesentliche Kenntnisse über den Beginn und die Entwicklung der Phase der zielkorrigierten Partnerschaft ergeben. Für die Untersuchung der Perspektivenübernahme wäre es nützlich, hypothetisch Situationen zu schaffen, in denen zwei konkurrierende Ziele zwischen dem Kind und der Bindungsperson bestehen. Somit könnte untersucht werden, ob ein Kind diese konkurrierenden Ziele wahrnimmt und ob es in der Lage ist, einen Plan zu entwickeln, der beide Ziele berücksichtigt.

Neben den hypothetischen Situationen wäre es aber auch von besonderer Bedeutung, die *Verhaltensebene* zu erfassen. Damit würde besonders deutlich werden, ob ein Kind zielkorrigiertes Verhalten zeigt und ob es zusammen mit der Bindungsperson einen gemeinsamen Plan entwerfen kann. Hier wären also wiederum Situationen vorstellbar, die es erforderlich machen, dass ein Kind zusammen mit seiner Bindungsperson einen Plan für ein gemeinsames Ziel entwirft.

Zudem wäre es aufschlussreich, die Angaben der Kinder in den Bilderbuchgeschichten mit ihrem realen Verhalten sowie mit dem realen Verhalten der Bindungspersonen zu vergleichen. Dabei müsste im Bilderbuch neben der Frage, was das Kind in einer Situation alles machen kann, auch die Frage gestellt werden, was es tatsächlich machen würde. Einige Studien belegten einen Zusammenhang zwischen den Antworten, die Kinder in hypothetischen Situationen generieren, und dem Verhalten, das sie in realen Situationen tatsächlich zeigen (Petit et al., 1988; Dodge, Pettit, McClaskey & Brown, 1986; Asarnow & Callan, 1985)

Um *individuelle Unterschiede* in der Bindungsentwicklung zu erfassen, wäre es interessant, auch die frühe Bindungssicherheit einzubeziehen. Einige Studien fanden Zusammenhänge mit der frühen Bindungssicherheit und Kompetenzen in „theory of mind“-Aufgaben, nicht aber mit der aktuellen Bindungssicherheit (Fonagy et al., in Vorbereitung; Meins et al., 1998; Symons & Clark, 2000). Auch im Hinblick auf die individuellen Unterschiede wäre es von besonderem Interesse, das Verhalten der Kinder mit der Qualität ihrer Aussagen in Zusammenhang zu stellen.

Ich möchte diese Arbeit mit dem Zitat abschließen, mit dem sie begonnen hat. *„Lässt sich nun also nichts weiter sagen über die Entwicklung der Organisation von Bindungsverhalten, die im zweiten und dritten Lebensjahr auftreten? Zweifellos schon, aber vielleicht doch nicht sehr viel mehr. In Wahrheit bleibt die am wenigsten studierte Phase der menschlichen Entwicklung die Phase, in der sich das Kind all die Fähigkeiten erwirbt, die es am ehesten zum Menschen machen. Hier lässt sich noch ein Kontinent erobern“* (Bowlby, 1986, S. 326). Auch wenn mit der vorliegenden Arbeit und den Arbeiten von Marvin und Kollegen (Marvin, 1977; Marvin & Greenberg, 1982; Marvin & Britner, 1999) die ersten Schritte auf diesen Kontinent gesetzt wurden, bedarf es noch umfangreicher Forschung, um die Mechanismen der Bindungsentwicklung vollständig zu erfassen.

IV. Zusammenfassung

Bowlby (1969) beschreibt vier Phasen der allgemeinen Bindungsentwicklung von der Geburt bis ins Vorschulalter, während denen jedes Kind durch Interaktionserfahrungen mit der Bindungsperson ein „Inneres Arbeitsmodell“ von Bindung (IWM) entwickelt. Schwerpunkt der klassischen Bindungsforschung ist die Erfassung und Beschreibung individueller Unterschiede in der Bindungsqualität sowie deren Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung. Dagegen liegt eine genaue Beschreibung des IWM und seiner Komponenten nicht vor. In der vorliegenden Studie wurden kognitive Theorien herangezogen, um die Entwicklung des IWM im Vorschulalter zu beschreiben (Bereichsspezifische Ansätze, Wellman et al., 2003) und um Komponenten des IWM zum Zeitpunkt der zielkorrigierten Partnerschaft zu konzeptionalisieren und deren Zusammenwirken zu erklären (Informationsverarbeitungstheorie, Crick & Dodge, 1994). Darüber hinaus wurde geprüft, ob die Entwicklung des IWM einem allgemeinen Pfad folgt, oder ob sich individuelle Veränderungsmuster in Abhängigkeit der Bindungsrepräsentation der Kinder zeigen.

In einem kombinierten Quer-Längsschnittsdesign wurde bei knapp 100 3- bis 7jährigen Kindern das Wissen über Bindung im allgemeinen als Maß zur Beschreibung des IWM mittels eines dazu entwickelten Bilderbuchs erhoben. Zudem wurde ihre aktuelle Bindungsrepräsentation mit dem Geschichtenergänzungsverfahren (Bretherton et al. 1990) erfasst.

Die Ergebnisse der Quer- und Längsschnittanalysen zeigten, dass Kinder mit zunehmendem Alter differenziertere Repräsentationen über die eigene Mutter-Kind-Dyade entwickeln. Das Wissen über fremde Dyaden blieb während der gesamten Zeit weniger differenziert als das Wissen über die eigene Dyade, stieg mit dem Alter jedoch ebenfalls an. Mit zunehmendem Alter wurde das Wissen der Kinder adäquater, um das Verhalten von Kindern und Bindungspersonen zu beschreiben. Darüber hinaus konnte eine angemessenere Emotionseinschätzung im Entwicklungsverlauf festgestellt werden. Entwicklungsschritte traten zwischen 3½ und 5 Jahren auf.

Es ließen sich auch Unterschiede im Wissen der Kinder über Bindung in Abhängigkeit ihrer Bindungsrepräsentation feststellen. Kinder mit einer sicheren Bindungsrepräsentation entwickelten kontinuierlich ein differenziertes Wissen, Kinder mit einem unsicher-ambivalenten Modell erreichten erst ein Jahr später ein ähnliches Niveau und sowohl Entwicklungsniveau als auch – geschwindigkeit unsicher-vermeidender Kinder waren deutlich niedriger, erst mit 6 Jahren war ihr Wissen mit dem der anderen Kinder vergleichbar. Bezüglich der desorganisiert klassifizierten Kinder ließen sich keine Unterschiede feststellen.

Insgesamt lassen es die Befunde der vorliegenden Studie sowie theoretische Grundannahmen aus der Bindungsforschung zu, die Entwicklung des IWM im Sinne bereichsspezifischer Ansätze als Entwicklung einer „theory of attachment“ zu beschreiben.

V. Summary

Bowlby (1969) describes four phases in the normative development of the attachment behavioural system from birth to the preschool years. During these phases a child develops an “internal working model” (IWM) of attachment. Until today scientific efforts focused on the description of individual differences in the quality of attachment as well as on the effects of these differences on the personality development. In contrast, there exists no exact description of the development of the IWM and its components. In the present study the development of the IWM in the preschool years was described based on assumptions of cognitive developmental theories (domain specificity theories, Wellman et al., 2003). Cognitive components of the IWM, which enable the child to a goal-corrected partnership, were examined on the basis of information-processing models (Crick & Dodge, 1994). Furthermore, it was tested whether the development of the IWM follows a normative path or whether individual pathways depended on the quality of attachment could be examined.

In a combined cross-sectional longitudinal design the knowledge about attachment of almost 100 children aged 3 to 7 years was assessed by presenting attachment related picture-book-stories to them. In addition, the children’s actual attachment representation was assessed using the story-completion-task (Bretherton et al., 1990).

Results of cross-sectional and longitudinal analyses showed that children develop more differentiated representations about their relationship to their mother as a function of age. In contrast, there was only restricted knowledge about relationships of other child-mother-dyads, but even there an increasing differentiation became apparent. With increasing age children described the behavioural quality of children and attachment figures more adequately. Moreover, a more adequate emotion recognition during the course of development was found. In summary, significant developmental changes were found between 3½ and 5 years.

Analyses showed quantitative and qualitative differences in the knowledge concerning attachment with regard to the quality of attachment. Children classified as secure showed a continuous differentiation of their knowledge. Children classified as insecure-ambivalent developed a comparable knowledge about attachment one year later as secure children. Level and speed of development in children classified as insecure-avoidant remained lower during the preschool years than that of secure or ambivalent children. Comparable knowledge was not developed before the age of 6. Analyses showed no differences with regard to attachment disorganisation.

The data of the present study as well as theoretical assumptions from attachment theory and research allow a description of the development of the inner working model as a developing “theory of attachment” (in the sense of the theory-theory).

VI. Literaturverzeichnis

- Ainsworth, M. D. S. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Ainsworth, M. D. S. (1985). Attachments across the life span. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 61, 792-812.
- Ainsworth, M. D. S. (1988). *On Security*. Position statement. <http://www.psy.sunysb.edu/ewaters>.
- Ainsworth, M. D. S. (1990). Some considerations regarding theory and assessment relevant to attachment beyond infancy. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*. Chicago/ London: University of Chicago Press.
- Ainsworth, M. D. S. & Bell, M. S. (1977). Infant crying and maternal responsiveness: A rejoinder to Gewirtz and Boyd. *Child Development*, 48, 1208-1216.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ainsworth, M. D. S. & Wittig, B. A. (1969). Attachment and the exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation. In B. M. Foss (Eds.), *Determinants of infant behavior, Vol. 4*. London: Methuen, 113-136.
- Asarnow, J. R. & Callan, J. W. (1985). Boys with peer adjustment problems: Social cognitive processes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 80-87.
- Asher, S. R., Renshaw, P. D. & Geraci, R. L. (1980). Children's friendships and social competence. *International Journal of Linguistics*, 7, 27-39.
- Astington, J. W. & Gopnik, A. (1991). Theoretical explanations of children's understanding of the mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 7-31.
- Baldwin, M. W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112, 461-484.
- Baldwin, D. A. & Moses, L. J. (1994). Early understanding of referential intent and attentional focus: evidence from language and emotion. In: C. Lewis & P. Mitchell (Eds.). *Children's early understanding of mind: origins and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baldwin, D. A. & Moses, L. J. (1996). The ontogeny of social information-gathering. *Child Development*, 67, 1915-1939.
- Baltes, P. B. (1968). Longitudinal and cross-sectional sequences in the study of age and generation effects. *Human Development*, 11, 145-171.
- Banerjee, M. (1997). Hidden emotions: Preschoolers knowledge of appearance-reality and emotion display rules. *Social Cognition*, 15(2), 107-132.
- Bartsch, K. & Wellman, H. (1989). Young children's attribution of action to beliefs and desires. *Child Development*, 60, 946-964.
- Bartsch, K. & Wellman, H. (1995). *Children Talk about the Mind*. New York: Oxford University Press.
- Belsky, J., Spritz, B. & Crinc, K. (1996). Infant attachment and affective-cognitive information processing at age 3. *Psychological Science*, 7, 111-114.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5(2), 263-269.

- Bovenschen, I. (2000). *Erwartungen an das Verhalten von Bezugspersonen in bindungsrelevanten Situationen bei 3-6-jährigen Kindern*. Diplomarbeit. Universität Giessen.
- Bowlby, J. (1969; 1982). *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss, Vol.3: Loss, sadness, and depression*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1986). *Bindung (Orig.: Attachment, 1969)*. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bowlby, J. (1995). Bindung: Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In: G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.). *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung*. Stuttgart: Klett Cotta. S.17-26.
- Brazelton, T. B. (1962). Crying in infancy. *Paediatrics*, 29, 579-588.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 3-35.
- Bretherton, I. (1988). How to do things with one word: The ontogenesis of intentional messages making in infancy. In: M. D. Smith & J. L. Locke (Eds.). *The emergent lexicon: The child's development of a linguistic vocabulary*. Developmental Psychology Series. San Diego, CA, US: Academic Press, 225-260.
- Bretherton, I. (1990). Open communication and Internal Working Models: Their Role in the Development of Attachment Relationships. In R. A. Thompson (Ed.). *Socioemotional development: Nebraska Symposium on Motivation, Vol. 36*, 57-113.
- Bretherton, I. (1993). From dialogue to internal working models: The co-construction of self in relationships. In C. A. Nelson (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology: Vol. 26. Memory and affects in development*, 237-263. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bretherton, I. & Beeghly, M. (1982). Talking About Internal States: The Acquisition of an Explicit Theory of Mind. *Developmental Psychology, Vol. 18(6)*, 906 – 921.
- Bretherton, I., McNew, S., Snyder, L. & Bates, E. (1981). Early person knowledge as expressed in gestural and verbal communication: When do infants acquire a “theory of mind”? In M. E. Lamb & L. R. Sherrod (Eds.), *Infant social cognition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Bretherton, I. & Munholland, K. A. (1999). Internal Working Models in attachment Relationships. A Construct Revisited. In: In: J. Cassidy & Ph. R. Shaver (Eds.). *Handbook of Attachment*. New York: Guilford Press, 89-111.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., Cassidy, J. (1990). Assessing Internal Working Models of Attachment Relationship: An Attachment Story Completion Task for 3-year-olds. In: M. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.). *Attachment in the Preschool Years: Theory, Research and Intervention*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Brody, L. R. & Harrison, R. H. (1987). Developmental change in children's abilities to match an label emotionally laden situations. *Motivation and Emotion, Vol. 11(4)*, 347-365.
- Brown, J. R. & Dunn, J. (1996). Continuities in emotional understanding from 3 to 6. *Child Development*, 67, 789-802.
- Bruner, J. (1981). The social context of language acquisition. *Language and Communication, 1*, 155-178.
- Campos, J. J., Kermoian, R. & Zumbahlen, M.R. (1992). Socioemotional transformations in the family following infant crawling onset. In N. Eisenberg & R. A. Fabes (Eds.). *Emotion and its*

- regulation in early development. New directions for child development, No. 55.* The Jossey-Bass education series. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass/ Pfeiffer, 25-40.
- Campos, J. & Sternberg, C. (1981). Perception, appraisal, and emotion: The onset of social referencing. In M. E. Lamb & L. R. Sherrod (Eds.), *Infant social cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 237-314.
- Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cassidy, J. (1990). Theoretical and methodological considerations in the study of attachment and self in young children. In: M. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.). *Attachment in the Preschool Years: Theory, Research and Intervention*. Chicago: The University of Chicago Press, 87-120.
- Cassidy, J. & Marvin, R. S. (1999). *Attachment organization in preschool children: Procedures and Coding Manual*. Unpublished manuscript, J. Cassidy & R. S. Marvin with the MacArthur Working Group on Attachment, Seattle, WA.
- Cohen, J. & Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Cohn, J. F., Campbell, S. B. & Ross, S. (1991). Infant response in the still-face paradigm at 6 months predicts avoidant and secure attachment at 12 months. *Development and Psychopathology, 3(4)*, 367-376.
- Craik, K. (1943). *The nature of explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin, 115 (1)*, 74 – 101.
- Crick, N. R. & Ladd, G. W. (1993). Children's perceptions of their peer experiences: Attributions, loneliness, social anxiety, and social avoidance. *Developmental Psychology, 29*, 244-254.
- Crittenden, C. M. (1992). The quality of attachment in the preschool years. *Development and Psychopathology, 4*, 209-241.
- Crittenden, P. M. & Ainsworth, M. D. S. (1989). Child maltreatment and attachment theory. In: D. Cicchetti & V. Carlson (Eds.): *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 432-463.
- De Casper, A. J. & Fifer, W. P. (1980). Of human bonding: Newborns prefer their mother's voices. *Science, 208*, 1174-1176.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1990). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, Vol. 38*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, 237-288.
- Delius, A. (2000). *Fragebogen über das Verhalten von Mutter und Kind*. Unveröffentlicht, Universität Giessen.
- Delius, A., Bovenschen, I., Jäschke, L., Stecher, V. & Spangler, G. (2000). *Bilderbuch zur Erfassung von Vorstellungen und Erwartungen von Bindung bei Kindern im Vorschulalter*. Universität Gießen: Unveröffentlichtes Manual.
- Delius, A., Spangler, G., Bovenschen, I., Jäschke, L. & Stecher, V. (2000). *Bindungsentwicklung im Vorschulalter: Komponenten des inneren Arbeitsmodells von Bindung als Grundlage einer*

- zielkorrigierten Partnerschaft*. Vortrag beim 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford.
- Denham, S. A. & Couchoud, E. A. (1990). Young preschoolers understanding of emotion. *Child Study Journal*, 20, 171-192.
- Diehl, J. M. & Arbinger, R. (2001). *Einführung in die Inferenzstatistik*, 3. Auflage. Verlag Dietmar Klotz.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L. & Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51(2), 1-85.
- Donaldson, M. (1991). *Wie Kinder denken*. München: Serie Piper.
- Dunn, J. (1994). Changing minds and changing relationships. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, , 297-310.
- Egeland, B. & Farber, E. A. (1984). Infant-mother attachment: Factors related to its development and changes over time. *Child Development*, 55, 753 – 771.
- Flavell, J. H. (1988). The development of children's knowledge about the mind: from cognitive connections to mental representations. In J. Astington, P. Harris & D. Olson (Eds.), *Developing theories of mind*. New York: Cambridge University Press, 244-267.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive Development: Children's Knowledge About the Mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21-45.
- Flavell, J. H., Flavell, E. R., Green, F. L. & Moses, L. J. (1990). Young children's understanding of fact beliefs versus value beliefs. *Child Development*, 61, 915-918.
- Flavell, J. H. & Miller, P. H. (1998). Social cognition. In: D. Kuhn & R.S. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 2: Cognition, Perception, and Language*, New York: Wiley, 5th edition, 851-898.
- Flavell, J. H., Miller, P. & Miller, S. (2001). *Cognitive Development*. Fourth edition. Prentice Hall.
- Fodor, J. (1992). A theory of child's theory of mind. *Cognition*, 44, 283-296.
- Fonagy, P., Redfern, S. & Charman, T. (1997). The relationship between belief-desire reasoning and a projective measure of attachment security (SAT). *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 51-61.
- Fonagy, P., Steele, H., Steele, M. & Holder, J. (in Vorbereitung). *Children securely attached in infancy perform better in belief-desire reasoning task at age five*.
- Forguson, L. & Gopnik, A. (1988). The ontogeny of common sense. In J. Astington, P. Harris & D. Olson (Eds.), *Developing theories of mind*. New York: Cambridge University Press, 226- 243.
- Franks, B. D. & Huck, S. W. (1986). Why does everyone use the .05 significance level? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 57, 245-249.
- Fremmer-Bombik, E. (1987). *Beobachtungen zur Beziehungsqualität im zweiten Lebensjahr und ihre Bedeutung im Lichte mütterlicher Kindheitserinnerungen*. Dissertation, Universität Regensburg.
- Fremmer-Bombik, E. (1995). Innere Arbeitsmodelle von Bindung. In: G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.). *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung*. Stuttgart: Klett Cotta. 109-119.

- George, C., West, M. & Pettem, O. (1997). The adult attachment projective. Unpublished attachment measure and coding manual. Mills College, Oakland, CA.
- Geserick, B. (in Vorbereitung). Die Bedeutung von Bindung und mütterlicher Unterstützung für die emotionale Regulation von Vorschulkindern in Anforderungssituationen. Dissertation. Universität Giessen
- Geyer, M., Wietek, M. & Spangler, G. (1999). *Der Story-Completion-Task: Eine Methode zur Erfassung der Bindungsrepräsentation von 6-jährigen Kindern*. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Regensburg.
- Göttert, R. & Asendorpf, J. (1989). Eine deutsche Version des California-Child-Q-Sort. Kurzform. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 21, 70-82.
- Gopnik, A. & Astington, J. W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 59, 26-37.
- Gopnik, A. & Meltzoff, A. N. (1998). *Words, Thoughts, and Theories*. A Bradford Book. The MIT Press. Cambridge, Massachusetts, London, England.
- Gopnik, A. & Slaughter, V. (1991). Young children's understanding of changes in their mental states. *Child Development*, 62, 98-110.
- Gopnik, A. & Wellman, H. M. (1994). The Theory Theory. In: Lawrence A. Hirschfeld, Susan A. Gelman (Eds.), *Mapping the Mind: Domain Specificity in Cognition and Culture*. Cambridge, University Press, 257 – 293.
- Goren, C.C., Sarty, M. & Wu, P. Y. K. (1975). Visual following and pattern discrimination of face-like stimuli by newborn infants. *Paediatrics*, 56, 544-549.
- Green, J., Stanley, C., Smith, V. & Goldwyn, R. (2000). A new method of evaluating attachment representations in young school-age children: The Manchester Child Attachment Story Task. *Attachment & Human Development*, Vol.2(1), 48-71.
- Grossmann, K., Becker-Stoll, F., Grossmann, K. E., 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. neu bearbeitete Auflage. Bern: Huber.
- Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (1994). Bindungstheoretische Grundlagen psychologisch sicherer und unsicherer Entwicklung. *GWG-Zeitschrift der Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie*, 96, 26-41.
- Grossmann, K. E., Grossmann, K., Kindler, H., Scheuerer-Englisch, H., Spangler, G., Stöcker, K., Suess, G. & Zimmermann, P. (2003). Die Bindungstheorie: Modell, entwicklungspsychologische Forschung und Ergebnisse. In: H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung*. 3. neu bearbeitete Auflage. Bern: Huber.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Huber, F. & Wartner, U. (1981). German children's behavior towards their mothers at 12 months and their fathers at 18 months in Ainsworth's Strange Situation. *International Journal of Behavioral Development*, 4, 157 – 181.
- 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, 233-278.
- Grossmann, K. E., Fremmer-Bombik, E., Friedl, A., Grossmann, K., Spangler, G. & Suess, G. (1989). Die Ontogenese emotionaler Integrität und Kohärenz. In E. Roth (Hrsg.), *Denken und Fühlen*. Berlin: Springer, 36-55.
- Hansburg, H. G. (1972). *Adolescent separation anxiety: Vol.1. A method for the study of adolescent separation problems*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Harris, P. L. (1992). From simulation to folk psychology: the case for development. *Mind Lang.*, 7, 120-144.
- Harris, P. (1996). Between strange situation and false beliefs: Working models and theories of mind. In W. Koops, J. Hoeksma, D. van den Boom (Eds.), *Early mother-child interaction and attachment. Old and new approaches*. Amsterdam, Elsevier, 187 – 199.
- Helmke, A. (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7, 77-86.
- Hirschfeld, L. A. & Gelman, S. A. (1994). *Mapping the mind. Domain specificity in cognition and culture*. Cambridge University Press.
- Holodynski, M. & Friedelmeier, W. (1999). Emotionale Entwicklung und Perspektiven ihrer Erforschung. In W. Friedelmeier & M. Holodynski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Heidelberg: Spektrum, 1-26.
- Hughes, M. (1975). *Egocentrism in pre-school children*. Edinburgh University: unpublished doctoral dissertation.
- Jäschke, L. (2000). *Vorstellungen über eigene Handlungsmöglichkeiten in bindungsrelevanten Situationen bei 3-6jährigen Kindern*. Diplomarbeit. Universität Giessen.
- Jenkins, J. M. & Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with Theory of Mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32, 70-78.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kirsh, S. J. & Cassidy, J. (1997). Preschoolers' Attention to and Memory for Attachment-Relevant Information. *Child Development*, 68, 1143-1153.
- Klagsbrun, M. & Bowlby, J. (1976). Responses to separation from parents: clinical test for young children. *British Journal for Projective Psychology*, 21, 7-21.
- Kobak, R. (1986). *Attachment theory as a theory of affect regulation*. Unpublished manuscript, University of Denver.
- Kobak, R. & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation, and representations of self and others. *Child Development*, 59(1), 135-146.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1977). *The essential tension*. Chicago: University of Chicago Press.
- Laible, D. J. & Thompson, R. A. (1998). Attachment and Emotional Understanding in Preschool Children. *Developmental Psychology*, 34, 1038-1045.
- Lakatos, K., Toth, I., Nemoda, Z., Ney, K., Sasvari-Szekely, M. & Gervai, J. (2000). Dopamine D4 receptor (DRD4) gene polymorphism is associated with attachment disorganization in infants. *Molecular Psychiatry*, 5, 633-637.

- Lamb, M. E. (1981). Developing trust and perceived effectance in infancy. In L. Lipsitt (Ed.), *Advances in infancy research, Vol. 1*. New York: Ablex, 101-127.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Leibermann, A., Sohmer, H. & Szabo, G. (1973). Cochlear audiometry (electrocochleography) during the neonatal period. *Developmental Medicine and Child Neurology, 15*, 8-13.
- Lemerise, E. A. & Arsenio, W. F. (2000). An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. *Child Development, 71(1)*, 107-118.
- Leslie, A. (1994), ToMM, ToBY and agency: core architecture and domain specificity. In: L.A. Hirschfeld & S.A. Gelman (Eds.). *Mapping the Mind: Domain Specificity in Cognition and Culture*. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press, 119-148.
- Lewis, C. & Mitchell, P. (1994). *Children's early understanding of mind: Origins and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Light, P. (1979). *The development of social sensitivity*. London, Cambridge University Press.
- Lütkenhaus, P., Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (1985). Infant-mother attachment at twelve months and style of interaction with a stranger at the age of three years. *Child Development, 56*, 1538-1542.
- Magai, C. (1995). Bindung, Emotion und Persönlichkeitsentwicklung. In: G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.). *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung*. Stuttgart: Klett Cotta. 140-148.
- Magai, C. & McFadden (1995). *The role of emotions in social and personality development*. New York: Plenum Press.
- Main, M. (1982). Vermeiden im Dienst von Nähe: Ein Arbeitspapier. In K. Immelmann, G. Barlow, L. Petrinovitch & M. Main (Hrsg.). *Verhaltensentwicklung bei Mensch und Tier*. Berlin: Parey. 751 – 793.
- Main, M. (1995). Desorganisation im Bindungsverhalten. In: G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.). *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung*. Stuttgart: Klett Cotta, 120-139.
- Main, M. & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age six: Predictable from infant attachment classification and stable over a one-month period. *Developmental Psychology, 24*, 415-426.
- Main, M. & Goldwyn, R. (1985). Adult attachment classification system. Unpublished manuscript, University of California.
- Main, M. & Hesse, E. (1992). Disorganized/disoriented infant behavior in the strange situation, lapses in the monitoring of reasoning and discourse during the parents' Adult Attachment Interview, and dissociative states. In M. Ammanitit & D. Stern (Eds.), *Attachment and Psychoanalysis*. Rom: Gius, Laterza and Figli.
- Main, M. Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50*, 66-106.
- Main, M. & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth strange situation. In: M. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.).

- Attachment in the Preschool Years: Theory, Research and Intervention*. Chicago: University of Chicago Press, 121-160.
- Malatesta, C. (1990). The role of emotions in the development and organization of personality. In R. Thompson (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, Vol. 36: Socioemotional development*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1-56.
- Mandler, J. H. (1983). Representation. In J. H. Flavell & E. M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. 3. Cognitive development*. New York: John Wiley, 420-494.
- Marvin, R. S. (1977). An ethological-cognitive model for the attenuation of mother-child behaviour. In: T. M. Alloway, L. Krames & P. Pliner (Eds.), *Advances in the study of communication and affect: Vol. 3. Attachment behaviour*. New York: Plenum Press, 25 – 60.
- Marvin, R. S. & Britner, P. A. (1999). Normative Development. The Ontogeny of Attachment. In: J. Cassidy & Ph. R. Shaver (Eds.). *Handbook of Attachment*. New York: Guilford Press, 44-67.
- Marvin, R. S. & Greenberg, M. T. (1982). Preschoolers changing conceptions of their mothers: A social-cognitive study of mother-child attachment. In D. Forbes & M. T. Greenberg (Eds.), *New directions for child development: No. 18 Children's planning strategies*. San Francisco: Jossey-Bass, 47-60.
- Maurer, K. & Salapatek, P. (1976). Developmental change in the scanning of faces by young infants. *Child Development, 47(2)*, 523–527.
- Melchers, P. & Preuß, U. (1991). *Kaufman assessment battery for children: K-ABC- Deutschsprachige Fassung*. Frankfurt am Main: Swets und Zeitlinger.
- Meins, E. (1997). *Security of attachment and the social development of cognition*. Hove, UK: Psychology Press.
- Meins, E., Fernyhough, C., Russell, J. & Clark-Carter, D. (1998). Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities: A longitudinal study. *Social Development, 7*, 1-24.
- Meltzoff, A. N. (1995). Understanding the intentions of others: re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental Psychology, 31*, 838-850.
- Meltzoff, A. N. & Moore, M. K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science, 198*, 75-78.
- Michalson, L. & Lewis, M. (1985). What do children know about emotions and when do they know it? In M. Lewis & C. Saarni (Eds.), *The socialization of emotions*. New York: Plenum Press, 117-139.
- Mitchell, P. & Lacohee, H. (1991). Children's early understanding of false belief. *Cognition, 39*, 107-127.
- Moore, C. & Corkum, V. (1994). Social understanding at the end of the first year of life. *Developmental Review, Vol. 14(4)*, 349-372.
- Moore, C., Jarrold, C., Russell, J., Lumb, A., Sapp, F. & MacCallum, F. (1995). Conflicting desire and the child's theory of mind. *Cognitive Development, 10*, 467 – 482.
- Morgan, R. & Rochat, P. (1997). Intermodal calibration of the body in early infancy. *Ecological Psychology, 9(1)*, 1-24.
- Moses, L. J. (1993). Young children's understanding of belief constraints on intention. *Cognitive Development, 8*, 1-25.
- Murphy, C. M. & Messer, D. J. (1977). Mothers, infants, and pointing: A study of gesture. In H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction*. New York: Academic Press, 325 – 354.

- Murray, L. & Trevarthen, C. (1985). Emotional regulation of interaction between two-month-olds and their mothers. In T. M. Field & N. Fox (Eds.), *Social perception in infants*. Norwood, NJ: Ablex, 177-197.
- Nelson, K. (1986). *Event knowledge: Structure and function in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nelson, K. (1993). Events, narratives, memory: What develops? In C. A. Nelson (Ed.), *Memory and affect in development. Minnesota Symposia in Child Psychology, Vol. 26*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1-24.
- Papoušek, M. (1994). *Vom ersten Schrei zum ersten Wort: Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation*. Bern: Huber.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Petermann & Rudinger (2003), Quantitative und qualitative Methoden der Entwicklungspsychologie. In: R. Oerter & L. Montada. *Entwicklungspsychologie*. 5. Auflage. Beltz PVU, 999-1028.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A., Brown, M. M. (1988). Early Family Experiences, Social Problem Solving Patterns, and Children's Social Competence. *Child Development, 59*, 107–120.
- Piaget, J. (1969). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Klett, Stuttgart.
- Piaget, J. (1983). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Frankfurt/M.: Fischer
- Prechtl, H. R. F. (1993). Principles of early motor development in the human. In A. F. Kalverboer, B. Hopkins, R. Geuze (Eds.), *Motor development in early and later childhood: Longitudinal approaches*. Amsterdam: North Holland, 35-50.
- Repacholi, B. M. & Gopnik, A. (1997). Early reasoning about desires: evidence from 14- and 18-month-olds. *Developmental Psychology, 33*, 12-21.
- Rochat, P. & Hespos, S. J. (1997). Differential rooting responses by neonates: Evidence for an early sense of self. *Early Development and Parenting, 6(2)*, 105-112.
- Rochat, P., Querido, J. G., & Striano, F. (1999). Emerging sensitivity to the timing and structure of protoconversation in early infancy. *Developmental Psychology, 35(4)*, 950-957.
- Rochat, P. & Striano, T. (1999). Social-Cognitive Development in the First Year. In P. Rochat (Ed.), *Early Social Cognition in the First Month of Life*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, London, 3 – 34.
- Ryan, R. M. & Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment. Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development, 60*, 340-356.
- Saarni, C., Mumme, D. L., Campos, J. (1998). Emotional development: Action, communication, and understanding. In N. Eisenberg (Ed.), W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development (5th ed.)*. New York: Wiley, 237-309.
- Scaife, M. & Bruner, J. (1975). The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature, 253*, 265 – 266.
- Schaie, K. W. (1965). A general model for the study of developmental problems. *Psychological Bulletin, 64*, 92 – 107.
- Schank, R. C. (1982). *Dynamic memory: A theory of reminding and learning in computers and people*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt-Atzert, L. (1996). *Lehrbuch der Emotionspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Schuengel, C., Bakermans-Kranenburg, M. J. & van IJzendoorn, M. H. (1999). Frightening maternal behavior linking unresolved loss and disorganized infant attachment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*, 54 – 63.
- Searle, J. R. (1983). *Intentionality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shatz, M., Wellman, H. M., Silber, S. (1983). The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition, 14*, 301-321.
- Sodian, B. (2003). Entwicklung begrifflichen Wissens. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie*. 5. Auflage. Beltz PVU, 443 – 468.
- Spangler, G. (1992). *Sozio-emotionale Entwicklung im ersten Lebensjahr: Individuelle, soziale und physiologische Aspekte*. Universität Regensburg: Habilitationsschrift.
- Spangler, G. (1999). Frühkindliche Bindungserfahrungen und Emotionsregulation. In: M. W. Friedlmeier & M. Holodynski (Hrsg.) *Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Heidelberg: Spektrum, 176 – 196.
- Spangler, G. & Delius, A. (2002). *Kognitive Grundlagen der Bindungsentwicklung: Das Innere Arbeitsmodell von Bindung als „Theory of Attachment“*. Positionreferat beim 43. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Berlin, September 2002.
- Spangler, G. & Grossmann, K. E. (1993). Biobehavioral organization in securely and insecurely attached infants. *Child Development, 64*, 1439-1450.
- Spangler, G. & Grossmann, K. (1999). Individual and physiological correlates of attachment disorganization in infancy. In J. Solomon & C. George (Eds.), *Attachment disorganization*. Guilford Press, 95-124.
- Spangler, G., Grossmann, K., Grossmann, K. E. & Fremmer-Bombik, E. (2000). Individuelle und soziale Grundlagen von Bindungssicherheit und Bindungsdesorganisation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 47*, 203 – 220.
- Spangler, G. & Zimmermann, P. (1995). *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Spangler, G. & Zimmermann, P. (1999). Attachment representation and emotion regulation in adolescents: a psychobiological perspective on internal working models. *Attachment & Human Development, 1* (3), S. 270 – 290.
- SPSS (2001). *SPSS 11.0.1*. SPSS for Windows.
- Sroufe, L. A. (1979). The coherence of individual development. Early care, attachment, and subsequent developmental issues. *American Psychologist, 34*, 834-841.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: the organization of emotional life in the early years*. Cambridge: University of Cambridge.
- Sroufe, L. A., Cooper, R. G. & DeHart, G. B. (1996). *Child development: Its nature and course*. New York: McGraw-Hill.
- Sroufe, L. A. & Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development, 48*, 1184 – 1199.
- Steele, H., Steele, M., Croft, C. & Fonagy, P. (1999). Infant-mother attachment at one year predicts children's understanding of mixed emotions at six years. *Social Development, 8*(2), 161-178.

- Steinberg, M. D. & Dodge, K. A. (1983). Attributional bias in aggressive adolescent boys and girls. *Journal of Social and Clinical Psychology, 1*, 312-321.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- Stevens, J. (1992). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Symons, D. K. & Clark, S. E. (2000). A longitudinal study of mother-child relationship and Theory of Mind in the preschool period. *Social Development, 9(1)*, 3-23.
- Thompson, R. A. (1998). Early Sociopersonality Development. In W. Damon, N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 3, Social, Emotional, and Personality Development*. New York: Wiley. 25 - 104
- Thompson, R. A., Laible, D. J. & Ontai, L. L. (2003). Early understandings of emotion, morality, and self: Developing a working model. *Advances in Child Development and Behavior, Vol. 31*, 137-171.
- Trautner, H. M. (1997). *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Band 1: Grundlagen und Methoden*. Göttingen: Hogrefe.
- Usinger, E. (2001). *Sozialkognitive Fähigkeiten bei einjährigen Kindern in Abhängigkeit von der Bindungssicherheit*. Diplomarbeit. Universität Giessen.
- van den Boom, D. C. (1994). The influence of temperament and mothering on attachment and exploration: An experimental manipulation of sensitive responsiveness among lower class mothers with irritable infants. *Child Development, 65*, 1457-1477.
- van IJzendoorn, M. H. (1995). Adult attachment representation, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the adult attachment interview. *Psychological Bulletin, 117*, 387-403.
- van IJzendoorn, M. H. & Kroonberg, P. M. (1988). Cross-cultural patterns of attachment: A meta-analysis of the strange situation. *Child Development, 59*, 147-156.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wartner, U. G., Grossmann, K., Fremmer-Bombik, E. & Suess, G. (1994). Attachment patterns at age six in South Germany: Predictability from infancy and implications for preschool behavior. *Child Development, 65*, 1014-1027.
- Waters, E. & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as developmental construct. *Developmental Review, 3*, 79-97.
- Welch-Ross, M. K. (1997). Mother-child participation in conversation about the past: Relationship to preschoolers' theory of mind. *Developmental Psychology, 33*, 618-629.
- Wellman, H. M. (1991). From desires to beliefs: Acquisition of a theory of mind. In A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading*. Cambridge, MA: Basic Blackwell Inc, 19-38.
- Wellman, H. M. (1993). Early understanding of mind: The normal case. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flisberg, Cohen & Volkman (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from autism*. Oxford: Oxford University Press.
- Wellman, H. M. & Bannerjee, M. (1991). Mind and emotion: Children's understanding of the emotional consequences of beliefs and desires. *British Journal of Developmental Psychology, 9*, 119-124.

- Wellman, H. M., Cross, D. & Watson, J. (2001). Meta-Analysis of Theory-of-Mind Development: The Truth about False Belief. *Child Development, 72*(3), 655-684.
- Wellman, H. M., Harris, P. L., Banerjee, M. & Sinclair, A. (1995). Early understanding of emotion: Evidence from natural language. *Cognition and Emotion, 9*(2-3), 117-149.
- Wellman, H. M. & Woolley, J. D. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition, 35*, 245-275.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition, 13*, 103-128.
- Wolff, P. H. (1959). Observations on newborn infants. In: *Psychosom. Med., 21*, 110-118.
- Wolff, P. H. (1987). *The development of behavioural states and the expression of emotions in early infancy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Woolley, J. D. & Wellman, H. M. (1993). Origin and truth: Young children's understanding of imaginary mental representations. *Child Development, 64*, 1-17.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology, 28*, 126-136.

VII. Anhang

1. Bilderbuchgeschichten in den Varianten „Vorstellungen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten“ und „Erwartungen an das Verhalten der Bindungsperson“ (Version Mädchen)

1.1 Vorstellungen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten

Lisa geht ins Schwimmbad („Warm-up“ Geschichte)

Heute Nachmittag gehen Lisa und ihre Eltern ins Schwimmbad. Darauf freut sich Lisa schon den ganzen Tag. Bald ist es soweit. Die Mama packt schon alle Sachen ein: Badeanzug und Handtücher, Lisas Schwimmflügel und den bunten Ball, den man aufblasen kann.

Und schon geht es los. Während der Fahrt ist Lisa ganz ungeduldig, doch dann endlich sind sie am Schwimmbad angekommen.

Lisa ist krank (Schmerz)

Am Abend wird Lisa von ihren Eltern ins Bett gebracht. Sie bekommt noch eine Geschichte vorgelesen. Dann geben Mama und Papa Lisa einen Gutenachtkuss. Sie nimmt ihren Teddy in den Arm und ist schon bald eingeschlafen.

Mitten in der Nacht, Mama und Papa liegen auch schon im Bett, wird Lisa plötzlich wach, weil ihr der Bauch schrecklich weh tut.

Lisa verliert ihre Mama (Trennung)

Lisa geht mit ihrer Mutter in das große Kaufhaus. Mama will sich ein neues Kleid kaufen. Sie sucht sich ein paar Sachen aus. Lisa ist langweilig und versteckt sich unter dem großen Kleiderständer. Das ist so lustig: Den Kleiderständern kann man wie ein Karussell hin und her drehen. Dabei vergisst Lisa nach ihrer Mama zu schauen.

Als sie das nächste mal unter dem Kleiderständer hervorsieht, ist Mama auf einmal verschwunden.

Lisa findet ihre Mama wieder (Wiedervereinigung)

Lisa läuft weinend durch das ganze Kaufhaus und ruft nach ihrer Mama. Eine Verkäuferin versucht, Lisa zu trösten und nimmt sie an die Hand. Gemeinsam suchen sie nach Lisas Mutter.

Auf einmal hört Lisa, wie jemand ihren Namen ruft. Sie dreht sich um und sieht ihre Mama.

Lisa wacht nachts auf (Angst)

Lisa liegt in ihrem Bett und schläft tief und fest. Mitten in der Nacht wird sie auf einmal wach.

In ihrem Zimmer ist es ganz dunkel. Plötzlich hört Lisa ein lautes Knarren. Sie klammert sich ganz doll an ihren Teddy und traut sich nicht mehr, die Augen zuzumachen.

Ein Besuch bei der Nachbarin (Verunsicherung)

Heute soll Lisa mit ihren Eltern zu Frau Meier, die nebenan wohnt. Lisa möchte aber nicht hingehen, weil da lauter fremde Erwachsene sind und keine Kinder. Aber sie muss trotzdem mit. In der Wohnung von Frau Meier unterhalten sich Papa und Mama die ganze Zeit mit den anderen Leuten. Lisa steht daneben und würde am liebsten wieder nach Hause gehen.

Da kommt auf einmal eine fremde Frau auf Lisa zu und fragt sie „Na, wer bist denn Du?“

Lisa geht in den Zoo (Traurigkeit)

Lisa geht mit ihren Eltern in den Zoo. Wie immer hat sie ihren Lieblingstедdy dabei, den sie überall mit hin nimmt. Begeistert läuft Lisa durch den Zoo und sieht sich die vielen verschiedenen Tiere an.

Die Eisbären findet Lisa besonders toll. Sie beugt sich über das Geländer, damit sie den niedlichen Baby-Eisbär besser angucken kann. Plötzlich rutscht Lisa ihr Teddy aus der Hand, und der Teddy fällt ins Wasser zu den Eisbären.

1.2 Bilder für die Geschichte Trennungsangst für die „Vorstellungen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten in der Version für Mädchen



Lisa geht mit ihrer Mutter in das große Kaufhaus. Mama will sich ein neues Kleid kaufen. Sie sucht sich ein paar Sachen aus. Lisa ist langweilig und versteckt sich unter dem großen Kleiderständer. Das ist so lustig: Den Kleiderständern kann man wie ein Karussell hin und her drehen. Dabei vergisst Lisa nach ihrer Mama zu schauen.



Als sie das nächste mal unter dem Kleiderständer hervorsieht, ist Mama auf einmal verschwunden.

1.3 Erwartungen an das Verhalten der Bindungsperson

Lisa geht ins Schwimmbad (*Warm-up-Geschichte*)

Heute Nachmittag gehen Lisa und ihre Eltern ins Schwimmbad. Darauf freut sich Lisa schon den ganzen Tag. Bald ist es soweit. Die Mama packt schon alle Sachen ein: Badeanzug und Handtücher, Lisas Schwimmflügel und den bunten Ball, den man aufblasen kann. Und schon geht es los. Während der Fahrt ist Lisa ganz ungeduldig, doch dann endlich sind sie am Schwimmbad angekommen.

Lisa ist krank (*Schmerz*)

Am Abend wird Lisa von ihren Eltern ins Bett gebracht. Sie bekommt noch eine Geschichte vorgelesen. Dann geben Mama und Papa Lisa einen Gutenachtkuss. Sie nimmt ihren Teddy in den Arm und ist schon bald eingeschlafen. Mitten in der Nacht, Mama und Papa liegen auch schon im Bett, wird Lisa plötzlich wach, weil ihr der Bauch schrecklich weh tut. Sie geht in das Zimmer ihrer Eltern und weckt die Mama auf: „Mama, mir tut der Bauch so weh!“

Mama verliert Lisa (*Trennung*)

Lisa geht mit ihrer Mutter in das große Kaufhaus. Die Mama will sich ein neues Kleid kaufen. Sie sucht sich ein paar Sachen aus. Lisa ist langweilig und versteckt sich unter einem großen Kleiderständer. Das ist so lustig: Den Kleiderständer kann man wie ein Karussell hin und her drehen. Lisas Mama geht in die Umkleidekabine und probiert ein paar Kleider an. Als sie wieder aus der Umkleidekabine herauskommt, ist Lisa auf einmal verschwunden.

Mama findet Lisa wieder (*Wiedervereinigung*)

Lisa läuft weinend durch das ganze Kaufhaus und ruft nach ihrer Mama. Eine Verkäuferin versucht, Lisa zu trösten und nimmt sie an die Hand. Gemeinsam suchen sie nach Lisas Mutter. Auf einmal hört Lisa, wie jemand ihren Namen ruft. Sie dreht sich um und sieht ihre Mama.

Lisa wacht nachts auf (*Angst*)

Lisa liegt in ihrem Bett und schläft tief und fest. Mitten in der Nacht wird sie auf einmal wach. In ihrem Zimmer ist es ganz dunkel. Plötzlich hört Lisa ein lautes Knarren. Sie klammert sich ganz doll an ihren Teddy und traut sich nicht mehr, die Augen zuzumachen. Deshalb ruft Lisa ganz laut nach ihrer Mama, die im Zimmer nebenan schläft.

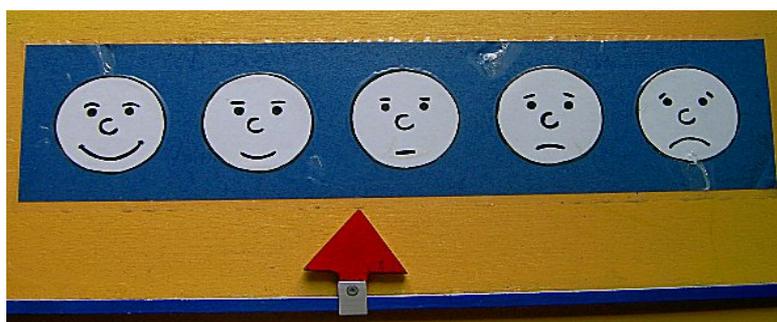
Ein Besuch bei der Nachbarin (*Verunsicherung*)

Heute soll Lisa mit ihren Eltern zu Frau Meier, die nebenan wohnt. Lisa möchte aber nicht hingehen, weil da lauter fremde Erwachsene sind und keine Kinder. Aber sie muss trotzdem mit. In der Wohnung von Frau Meier unterhalten sich Papa und Mama die ganze Zeit mit den anderen Leuten. Lisa steht daneben und würde am liebsten wieder nach Hause gehen. Da kommt auf einmal eine fremde Frau auf Lisa zu und fragt sie „Na, wer bist denn Du?“ Lisa weiß nicht, ob sie antworten soll und schaut zu ihrer Mama hoch.

Lisa geht in den Zoo (*Traurigkeit*)

Lisa geht mit ihren Eltern in den Zoo. Wie immer hat sie ihren Lieblingst Teddy dabei, den sie überall mit hin nimmt. Begeistert läuft Lisa durch den Zoo und sieht sich die vielen verschiedenen Tiere an. Die Eisbären findet Lisa besonders toll. Sie beugt sich über das Geländer, damit sie den niedlichen Baby-Eisbär besser angucken kann. Plötzlich rutscht Lisa ihr Teddy aus der Hand, und der Teddy fällt ins Wasser zu den Eisbären. Lisa schreit: „Mama, Mama, mein Teddy ist weg!“

2. Emotionsskala



3. Mittelwerte und Standardabweichungen für die einzelnen Handlungsqualitäten in der Längsschnittstichprobe für beide Messzeitpunkte

Tabelle A-1: Mittelwerte und Standardabweichungen für die kindlichen Handlungsqualitäten in der Längsschnittstichprobe für Messzeitpunkt I

Alters- gruppe	<i>n</i>	UBP		UAP		BOH		EMO		PHA		PAS		NA	
		<i>M</i>	<i>SD</i>												
1	15	.33	.35	.01	.03	.17	.19	.13	.20	.07	.26	.14	.28	.14	.28
2	20	.38	.27	.06	.13	.26	.24	.12	.17	.02	.04	.03	.09	.10	.15
3	21	.35	.27	.03	.06	.42	.25	.08	.11	.03	.06	.07	.10	.02	.06
4	19	.39	.23	.07	.10	.37	.22	.08	.11	.00	.02	.03	.08	.04	.12

UBP – Suche nach Unterstützung der Bindungsperson
 UAP – Suche nach Unterstützung anderer Personen
 BOH – Bewältigung ohne Hilfe
 EMO – Emotionale Bewältigung
 PHA – Phantasiehandlungen
 PAS – Passives Verhalten
 NA – Nicht angemessene Strategien

Tabelle A-2: Mittelwerte und Standardabweichungen für die kindlichen Handlungsqualitäten in der Längsschnittstichprobe für Messzeitpunkt II

Alters- gruppe	<i>n</i>	UBP		UAP		BOH		EMO		PHA		PAS		NA	
		<i>M</i>	<i>SD</i>												
1	16	.30	.23	.06	.17	.37	.20	.10	.15	.01	.03	.09	.13	.08	.13
2	21	.40	.17	.11	.13	.29	.18	.05	.12	.01	.04	.07	.12	.06	.13
3	21	.32	.18	.15	.13	.36	.21	.07	.14	.02	.15	.07	.09	.02	.06
4	19	.32	.11	.09	.07	.40	.19	.08	.09	.06	.13	.07	.09	.03	.06

UBP – Suche nach Unterstützung der Bindungsperson
 UAP – Suche nach Unterstützung anderer Personen
 BOH – Bewältigung ohne Hilfe
 EMO – Emotionale Bewältigung
 PHA – Phantasiehandlungen
 PAS – Passives Verhalten
 NA – Nicht angemessene Strategien

Tabelle A-3: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Handlungsqualitäten von Bindungspersonen in der Längsschnittstichprobe für Messzeitpunkt I

Alters- gruppe	<i>n</i>	SIZV		KIZV		ABV		EMO		PHA		PAS		NA	
		<i>M</i>	<i>SD</i>												
1	15	.40	.41	.16	.20	.02	.09	.03	.10	.02	.07	.12	.27	.23	.30
2	20	.35	.30	.18	.26	.10	.21	.03	.12	.04	.09	.21	.28	.09	.16
3	21	.44	.30	.17	.18	.05	.13	.16	.26	.01	.04	.10	.18	.03	.07
4	19	.55	.30	.14	.18	.06	.13	.04	.11	.08	.24	.09	.16	.02	.09

SIZV – Suche nach Unterstützung der Bindungsperson
 KIZV – Suche nach Unterstützung anderer Personen
 ABV – Bewältigung ohne Hilfe
 EMO – Emotionale Bewältigung
 PHA – Phantasiehandlungen
 PAS – Passives Verhalten
 NA – Nicht angemessene Strategien

Tabelle A-4: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Handlungsqualitäten von Bindungspersonen in der Längsschnittstichprobe für Messzeitpunkt II

Alters- gruppe	<i>n</i>	SIZV		KIZV		ABV		EMO		PHA		PAS		NA	
		<i>M</i>	<i>SD</i>												
1	15	.54	.28	.09	.12	.01	.02	.09	.14	.03	.07	.13	.20	.12	.26
2	20	.53	.23	.11	.13	.06	.16	.04	.09	.04	.10	.12	.14	.10	.15
3	21	.62	.23	.15	.12	.06	.12	.09	.11	.03	.08	.04	.09	.01	.02
4	19	.57	.12	.14	.14	.09	.11	.04	.07	.02	.06	.12	.16	.02	.04

SIZV – Suche nach Unterstützung der Bindungsperson
 KIZV – Suche nach Unterstützung anderer Personen
 ABV – Bewältigung ohne Hilfe
 EMO – Emotionale Bewältigung
 PHA – Phantasiehandlungen
 PAS – Passives Verhalten
 NA – Nicht angemessene Strategien