

IMPLIZITE BINDUNGSDIAGNOSTIK

UNTERSUCHUNGEN ZUM ZUSAMMENHANG ZWISCHEN IMPLIZITEN EINSTELLUNGEN ZU
PRIMÄREN BEZUGSPERSONEN UND INNEREN ARBEITSMODELLEN VON BINDUNG

INAUGURAL-DISSERTATION
ZUR ERLANGUNG DER DOKTORWÜRDE DER
FAKULTÄT FÜR HUMANWISSENSCHAFTEN
DER
JULIUS-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT WÜRZBURG

VORGELEGT VON:

PIERRE WALTHER

AUS

FULDA

WÜRZBURG

2022

Erstgutachter
Zweitgutachter

Professor Dr. Stephan Ellinger
Professor Dr. Oliver Hechler

Betreuer
Tag des Kolloquiums

Professor Dr. Stephan Ellinger
16.02.2022

„WE WOULD NOT BE HUMAN IF WE WEREN'T MOVED IN SOME WAY BY CHILDREN
WHO HAVE EXPERIENCED TRAUMA AND LOSS.“

BOMBÈR, 2007

Zusammenfassung

Die Bindungstheorie und daraus resultierende Annahmen und Diagnostika haben aufgrund ihrer breiten empirischen Absicherung auch weit über die Tradition der Psychoanalyse hinaus ihren Platz in Theorie und Praxis gefunden. Im Bereich der Bindungsdiagnostik sind gegenwärtig vermehrt projektive Verfahren, Interviewverfahren oder Fragebogenverfahren im Einsatz, die entweder zeit- und kostenintensiv in der Durchführung sind oder den Gegenstand Bindung nur unzureichend abbilden. Die hier vorgestellte Untersuchung begegnet dem Forschungsfeld der Bindungsdiagnostik durch die Nutzung impliziter Verfahren. An 15 Kindern aus dem Förderschwerpunkt Lernen und 70 einer Regelgrundschule wurden implizite Einstellungen zu Mutter und Vater, sowie zur Präferenz von Nähe und Spiel erhoben und in Zusammenhang zur Bindungsorganisation gesetzt. Dabei wird aufgezeigt, dass implizite Einstellungen, gemessen durch den Impliziten Assoziationstest (IAT), in einem engen Zusammenhang mit der Bindungsorganisation stehen und deshalb auch für bindungsdiagnostische Prozesse von Relevanz sein können.

Abstract

Attachment theory and the resulting assumptions and measurements have had a huge impact on theory and practice of many domains far beyond psychoanalytic tradition. In the field of attachment diagnostics there are projective measurements, interviews or questionnaires which all show different advantages and problems. Interviews and projective measurements are known as “gold standard” in identifying attachment patterns but show huge economically problems because of the necessary manpower. Also, as in all projective measurements, reliability is a problem because everything depends on the coder and his or her interpretation of what is said by the subject. Questionnaires, in contrast, usually do not have problems with reliability, are fast and easy to use, but usually fail to identify attachment patterns. This project tries to identify attachment by using implicit measurements. It could be shown that implicit attitudes measured by several Implicit Association Tests (for example mother vs. others, closeness vs. play) relate to attachment patterns of school-age-children (N=70, primary school). Results are being discussed.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Theoretische und empirische Grundlagen	11
2.1	Bindungstheorie und Bindungsforschung	11
2.1.1	Grundlagen der Bindungstheorie	11
2.1.2	Bindungsforschung	16
2.1.2.1	Die Fremde Situation und die Entdeckung der Bindungsmuster	18
2.1.2.1.1	Innere Arbeitsmodelle, die Basis von Bindungsmustern	28
2.1.2.2	Bindung über den Lebenslauf	30
2.1.2.3	Bindung und Verhalten	36
2.1.2.4	Bindung und Lernen	44
2.1.2.5	Bindung und Sonderpädagogik	56
2.1.3	Bindungsorientierte Intervention	63
2.1.3.1	Schulische Bindungsintervention	63
2.1.4	Bindungsdiagnostik	77
2.1.4.1	Verfahren zur Diagnostik von Bindung in der Kindheit	78
2.1.4.1.1	Doll-Play (Geschichtenergänzungsverfahren)	78
2.1.4.2	Verfahren zur Diagnostik von Bindung im Schulalter und der Adoleszenz	84
2.1.4.2.1	Der Separation-Anxiety-Test (SAT)	84
2.1.4.2.2	Das Child Attachment Interview	91
2.1.4.3	Verfahren zur Diagnostik von Bindung im Erwachsenenalter	94
2.1.4.3.1	Das Adult Attachment Interview (AAI)	94
2.1.4.3.2	Das Adult Attachment Projective (AAP)	99
2.1.4.4	Bindungsfragebögen	103
2.2	Zwischenüberlegung	107
2.3	Der implizite Assoziationstest	111
2.4	Der implizite Assoziationstest und Bindungsorganisation	122
2.5	Implizite Assoziationen und Sonderpädagogik	129
3	Empirischer Teil	132
3.1	Hypothesen	132
3.2	Studiendesign	132
3.2.1	Ablauf	132
3.2.2	Instrumente	134
3.2.2.1	Implizite Verfahren	134
3.2.2.1.1	Auswahl der Zielkategorien	134
3.2.2.1.2	Einstellung Mutter & Vater	138
3.2.2.1.3	Angst Mutter & Vater	141
3.2.2.1.4	IAT Nähe versus Ferne/Spiel	143
3.2.2.2	Explizite Verfahren	146
3.2.2.2.1	Fragebogen für Lehrkräfte	146
3.2.2.2.2	Inventory of Parent and Peer Attachment	148

3.2.2.2.3	Self-Rating.....	152
3.2.2.2.4	Bindungsorganisation	153
3.2.2.2.4.1	Begründung der Auswahl	153
3.2.2.2.4.2	Anmerkung zur Auswertung	154
3.3	Prüfung des Verständnisses	156
3.3.1	Stimuli-Vortestung	156
3.4	Prätest der impliziten & expliziten Verfahren	159
3.4.1	Hardware	159
3.4.2	Beschreibung der Stichprobe.....	160
3.4.3	Ergebnisse der verwendeten Verfahren.....	161
3.5	Haupt- und Posttest der impliziten & expliziten Verfahren	168
3.5.1	Instrumente	168
3.5.2	Stichprobe.....	168
3.5.3	Ergebnisse.....	169
3.5.3.1	Ergebnisse der expliziten Verfahren.....	169
3.5.3.1.1	Ergebnisse des Bindungsfragebogens für Lehrkräfte (BinLe)	169
3.5.3.1.2	Ergebnisse des Inventory of Parent and Peer Attachment – Revised (IPPA-R).....	177
3.5.3.1.3	Ergebnisse der Adaption des Fragebogens zur Eltern-Kind-Beziehung	181
3.5.3.2	Ergebnisse der impliziten Verfahren (IATs)	188
3.5.3.3	Ergebnisse der Bindungsinterviews (SATs).....	192
3.5.3.4	Zusammenhänge zwischen den Instrumenten	195
3.5.3.4.1	Zusammenhänge zwischen impliziter und expliziter Einstellung	195
3.5.3.4.2	Zusammenhänge zwischen Selbst- und Fremdsicht.....	197
3.5.3.4.3	Zusammenhänge zwischen Fremdsicht und impliziter Einstellung	200
3.5.3.4.4	Zusammenhänge zwischen Fremdsicht und Bindung	201
3.5.3.4.5	Zusammenhänge zwischen expliziter Einstellung und Bindung	205
3.5.3.4.6	Zusammenhänge zwischen impliziter Einstellung und Bindung	206
4	Diskussion.....	211
4.1	Durchführung von IATs im Kindesalter.....	211
4.2	Zur Prävalenz der Bindungsmuster in der Stichprobe.....	212
4.3	Implizite Bindungsdiagnostik und der IAT-Effekt.....	215
4.4	Gegenstand der Diagnostik.....	218
5	Implikationen für Theorie und Praxis.....	219
5.1	Zur Notwendigkeit bindungsorientierter Prä- und Intervention	223
6	Literaturverzeichnis	230

1 Einleitung

Sonderpädagogisches Handeln kennzeichnet sich heute, wie schon seit Beginn der Hilfsschule, durch einen fast selbstverständlichen Umgang mit Konzepten und Erkenntnissen der Bezugswissenschaften in Theorie und Praxis (siehe dazu beispielhaft Ellger-Rüttgardt, 2008). Insbesondere die sonderpädagogische Diagnostik, die nach Breitenbach (2021, p. 15) *„von Heil- und Sonderpädagogen gar als wesentlicher Kompetenzbereich ihrer Profession betrachtet“* wird, ist ein guter Beleg für den steten Einsatz von Methoden und Verfahren der Psychologie im sonderpädagogischen Alltag. Die hier vorliegende Ausarbeitung steht in dieser Tradition, indem sie Inhalte der Psychoanalyse, der Entwicklungspsychologie und Sozialpsychologie im Kontext der sonderpädagogischen Diagnostik betrachtet und kombiniert. Im Detail geht es um die Identifizierung von inneren Abbildern der Eltern-Kind-Beziehung und ihren Auswirkungen auf schulische Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozesse.

Wenngleich die Lehrkraft-Kind-Beziehung zu den prädominierenden Faktoren für Schulleistungen gehört (Hattie, 2003), ist diese selten im Fokus sonderpädagogischer Diagnostik. Zwar verweist beispielsweise Breitenbach (2020) darauf, dass es *„zu einer diagnostischen Selbstverständlichkeit geworden [ist] Lernen und Verhalten im sozialen und situativen Kontext zu betrachten“* (Breitenbach, 2020, p. 70), man darf aber auch die ehrliche Frage stellen, welchen Stellenwert die zahlreichen Beobachtungen und Informationen zum Elternhaus, zu Lehrkraft-Kind- oder Peer-Beziehungen oder zu protektiven und Risikofaktoren denn tatsächlich für die spätere Interpretation der Testergebnisse und Förderoptionen haben. In der Regel zeigt sich die Praxis gut darin, über die Beobachtungen hinweg, auf die mitunter greifbareren Normwerte standardisierter diagnostischer Verfahren zu fokussieren. Die beeinträchtigten Umstände, die eine erhebliche Varianz der festgestellten Normabweichungen aufzuklären vermögen, finden allenfalls am Rande noch Beachtung, wie beispielhaft auch die Untersuchung von Degenhardt et al. (2004 in Schuck et al., 2006) zeigt.

Die Fürsorge für die Nachkommen ist ein dem Menschen angeborenes Verhalten, weshalb das große Interesse an der Beziehung zwischen Eltern und Kindern

innerhalb und außerhalb der Fachwissenschaften nicht verwundert, wie die Erfolge diverser Erziehungsratgeber und die international geführte Diskussion um das „Kuschelhormon“ oder „Bindungshormon“ Oxytocin, das positiv auf unsere physische und psychische Gesundheit wirkt (Carter et al., 2020), zeigen.

Auch im Setting Schule spielen Beziehungen eine zentrale Rolle. Seien es die Beziehungen innerhalb der Peer, Beziehungen zwischen Lehrkräften oder Beziehungen zwischen Lehrkräften und der Schülerschaft. Selbstverständlich wird diesen Beziehungen auch Rechnung getragen, ist doch Schule seit jeher nicht nur Ort der Wissensvermittlung, sondern auch Ort der Erziehung und – wenn man den Lehrplänen glauben darf – Lebens-, Lern- und Handlungsraum (Hessisches Kultusministerium, 2009).

Ohnehin kann die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülerinnen oder Schülern, insbesondere an Grund- und Förderschulen aufgrund der geringen Klassengrößen und dem Entwicklungsstand der Kinder, nicht lediglich Wissensvermittlung sein, sondern sie ist immer auch eine Form von Beziehungserfahrung. Kinder lernen *„in der Schule bekanntlich besser, wenn ihre Beziehungen dort gut sind und sie sich daher wohl fühlen“* (Schleiffer, 2005, p. 159). So ist es nicht verwunderlich, dass man einen *„deutlichen Zusammenhang der alltäglichen Lehrer-Kind-Interaktionen im Klassenzimmer und der positiven Entwicklung aller Kinder“* (Pianta et al., 2007, p. 198) findet. Veränderungen auf der Beziehungsebene, also beispielsweise das achtsame und einfühlsame Verhalten, können damit sowohl zu einem positiven Schulklima als auch wesentlich zu Motivation und Leistung der Schüler und Schülerinnen beitragen (Fleischer, 2004). Wenn auch die Beziehung zwischen Lehrkraft und Kind selbstverständlich nicht der Eltern-Kind-Beziehung gleichzusetzen ist, stellt die Lehrkraft eine erwachsene Bezugsperson dar, welche die Schülerinnen und Schüler über einen wesentlichen Zeitraum ihrer Entwicklung begleitet (im Zuge der Ganztagschulentwicklung noch mehr als bisher) und ihnen so Möglichkeiten bieten kann, neue Beziehungserfahrungen zu sammeln und diese in ihr bisheriges Beziehungsmodell zu integrieren. Negative Beziehungserfahrungen können so zwar nicht ungeschehen gemacht werden, allerdings mag deren Einfluss auf zukünftige Beziehungen, durch die Konfrontation mit inkompatiblen Verhaltensweisen anderer Personen geschmälert werden. Die Lehrkraft nimmt

folgerichtig nicht den Platz der primären Bezugsperson ein, sondern kann das Beziehungskonzept durch eine zusätzliche sekundäre Bezugsperson erweitern, die selbstverständlich auch im Sinne einer Bindungshierarchie eine hohe Bedeutung, ähnlich wie die primäre Bindungsfigur, haben kann (Brisch, 2020). So halten auch Grossmann und Grossmann (2007, p. 294) fest: *„Vor allem Lehrer können Beziehungsrisiken entgegenwirken, und sichere Schüler-Lehrer Beziehungen gehören zu den häufigsten Schutzfaktoren für Kompetenz, selbst in Risikogruppen.“*

Mit Blick auf die Klientel der Sonderpädagogik, die sich einem multifaktoriellen Bedingungsgefüge von Benachteiligungen ausgesetzt sieht (vgl. hierzu beispielsweise Ellinger, 2013, 2019), gewinnt daher die Anbahnung von stabilen Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie besonders an Brisanz. Sehr alltagspraktisch, nämlich durch gelebte Theorie, verweist Hiller (1997, p. 18) auf die besondere Bedeutung des erwachsenen Gegenübers und beschreibt dabei auch die Funktion ebendieses als eine Art Ressource sowohl für lebenspraktische Sachverhalte als auch zur emotionalen Stabilisierung. So fordert er für diese Klientel erwachsene Personen, *„die als ihre Freunde unter anderem in der Lage sind, wichtige Kontakte anzubahnen, sie in die Besorgungen des täglichen Lebens qualifiziert einführen. [...] Unsere Schüler brauchen die Nähe von lebenserfahrenen Menschen, die bereit und fähig sind, ihnen mit praktischer Sympathie und Solidarität zu helfen, negative Erlebnisse zu verarbeiten und belastende Erfahrungen und Situationen durchzustehen.“* Ebendiese Funktion von Lehrkräften betonen auch Grossmann und Grossmann (2007): *„Lehrer sind vorbildhafte Modelle für den Umgang mit Gefühlen! Ein feinfühlig responsiver, wohlwollender Lehrer ist eine Ressource für psychologische Anpassungsfähigkeit im Bereich Schule, wo Kindern und Jugendlichen sehr viel an kognitivem Lernen abverlangt wird.“* (Grossmann & Grossmann, 2007, p. 295) Die besondere Bedeutung einer vertrauensvollen Beziehung für Lern- und Entwicklungsprozesse betont die Wichtigkeit der Anbahnung positiver Beziehungserfahrungen in Schule.

Beziehungserfahrungen seitens der Kinder und daraus resultierende Erwartungen an Verhaltensweisen der Bezugspersonen sind ein wesentliches Element der Bindungstheorie (Bowlby, 1969, 1973, 1982). Diese geht davon aus, dass Erfahrungen mit den primären Bezugspersonen in früher Kindheit in inneren

Arbeitsmodellen abgebildet werden, welche unter anderem der Vorhersage des Beziehungsverhaltens anderer Personen dienen. Diese mentalen Modelle äußern sich auf der Verhaltensebene als sogenannte Bindungsmuster, ohne deren Entdeckung durch die Arbeitsgruppe um Mary Ainsworth (Ainsworth et al., 1978) die Bindungstheorie sicherlich nie ihren heutigen Stellenwert in Theorie und Praxis erreicht hätte. Auf erster Ebene lassen sich diese in sichere und unsichere Muster unterscheiden. Von Schülern und Schülerinnen an Förderschulen für Erziehungshilfe ist seit längerem bekannt, dass sie ein erhöhtes Aufkommen von unsicheren Bindungsmustern aufweisen (Julius, 2001a); im Förderschwerpunkt Lernen finden sich ähnliche Verschiebungen in der Verteilung (Günther, 2012), wenngleich für beide Gruppen echte Prävalenzuntersuchungen ausstehen (Schleiffer, 2002). Aufgrund eines starken Zusammenhangs zwischen Bindung, Lernen und Verhalten (siehe dazu Kapitel 2.1.2.3) sind bindungstheoretisch orientierte Interventionen in Schule und im Besonderen an Förderschulen allerdings auch ohne den Nachweis an großer Stichprobe indiziert.

Trotz der Tatsache, dass die Bindungstheorie der psychoanalytischen Tradition entstammt, ist zu konstatieren, dass sie seit langem im pädagogischen Diskurs angekommen ist. Dabei liegt eine Auseinandersetzung mit Elementen der Bindungstheorie insbesondere im Bereich der Frühförderung nahe, wie beispielsweise auch die Untersuchung von Wilson-Ali, Barratt-Pugh & Knaus (2019) an 488 Frühpädagogen in Australien zeigt. Diese geben mit überragender Mehrheit (91%) an, über Kenntnisse zum Themenbereich Bindung und Phasen der Bindungsentwicklung zu verfügen (Wilson-Ali et al., 2019, 222). Auch zahlreiche (sonder)pädagogische Publikationen (vgl. exemplarisch Dlugosch, 2010; Ellinger, 2007; Hechler, 2018; Julius, 2001a, 2008; Schleiffer, 2005, 2009b; Schleiffer & Müller, 2002; Walther, 2009a, 2009c) weisen auf eine intensive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Bindung im Kontext von Schule oder anderen pädagogischen Einrichtungen hin. Hechler (2018) sieht die Rezeption der Bindungstheorie im deutschsprachigen Raum derzeit noch begrenzt, räumt aber auch ein, dass es *„eigentlich nicht schwer [fällt], deren pädagogische Relevanz zu erkennen.“* (p. 118). Dlugosch (2010) leitet ihre Ausführungen in der Zeitschrift für Heilpädagogik, die eine breite Leserschaft in Forschung wie auch Praxis anspricht, gar mit der Frage *„Bindung als neues Leitparadigma?“* ein, und sieht im Gegensatz zu Hechler (2018)

sehr wohl ein steigendes Interesse an bindungstheoretischen Erklärungsmodellen. Den Grund für den gegenwärtigen „*Boom*“ der Bindungstheorie im pädagogischen Diskurs vermutet Dlugosch (2010) unter Verweis auf Datler (2003) und Dornes (2003) darin, dass Bindung etwas bezeichne, was in „*den gesellschaftlichen Zuständen heute eher abhanden gekommen zu sein scheint*“ (p. 324), was ein Problem fokussiert, das auch der populärwissenschaftliche und in Nordamerika sehr erfolgreiche Ratgeber von Neufeld und Maté (2006) „*Hold on to your kids*“ beschreibt. Die Vermutung einer sich verändernden Gesellschaft liegt nahe, und sicherlich ist das Bild von Schule, insbesondere seit der medialen Präsenz der schulischen Gewalttaten im In- und Ausland, ein anderes als vor einigen Dekaden. Vielleicht ist die Ursache für den gegenwärtigen Boom aber auch in einer der Pädagogik anhaftenden verhaltenen Rezeption der Psychoanalyse zu suchen und die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Bindung als längst überfällig zu begreifen.

Pädagogisches Handeln im Setting Schule ist zum großen Teil durch eine dyadische Beziehung zwischen einem Erwachsenen und einem Kind oder Jugendlichen gekennzeichnet. Keine Theorie neben der Bindungstheorie, und insbesondere keine empirisch in dem Maße abgesicherte Theorie, vermag die dyadische Beziehung zwischen Erwachsenen und Kind derart nachvollziehbar und für jeden beobachtbar zu beschreiben und zu erklären.

Bindungsmuster sind zwar über den Lebenslauf, und im inter- und transgenerationalen Sinne sogar darüber hinaus, relativ stabil, unterliegen aber der Veränderbarkeit (Magai et al., 2016, p. 537), weshalb neben der Deutung der Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler oder Schülerin auch einer bindungsorientierten Intervention eine große Bedeutung zukommt. Einigkeit herrscht weitgehend darüber, dass eine Veränderung einer Bindungsorganisation entweder durch eine Reflexion vergangener Beziehungserfahrungen, sowie deren Neubewertung und Neuintegration, oder durch mit bisherigen Beziehungserfahrungen inkompatiblen Verhaltensweisen anderer Personen initiiert wird (Bowlby, 1988). Dabei ist zu beachten, dass diese Arbeitsmodelle von Bindung für das Individuum den Zweck haben, die Welt erklärbar zu machen und Verhalten anderer Personen vorherzusehen. Aufgrund dieser weitreichenden Bedeutung strebt das Arbeitsmodell nach Bestätigung, was bedeutet, dass Erfahrungen mit anderen

Personen im Spiegel dieses Arbeitsmodells betrachtet und, sofern möglich, auch an dieses Arbeitsmodell angepasst werden. Erst eine zeitlich überdauernde Konfrontation mit zu dem bisherigen Arbeitsmodell inkompatiblen Verhaltensweisen kann langfristig, mangels Erklärwerts des bestehenden Modells, zu einer Anpassung führen. *„In der Regel braucht es dazu nur ein ständiges Einführen von kleinen Modifikationen, was gewöhnlich ein so gradueller Prozess ist, dass er fast nicht wahrgenommen wird.“* (Bowlby, 2006a, p. 89) Dabei ist eine Anpassung von unsicherer Bindung zu sicherer ebenso möglich wie der umgekehrte Fall (beispielsweise durch traumatische Ereignisse, die von dem Individuum nicht ausreichend verarbeitet werden).

Es ist offensichtlich, dass die Reflexion und Verarbeitung vergangener Beziehungserfahrungen vermehrt therapeutischer Natur sind. Die Stärke der Pädagogik, insbesondere der pädagogischen Arbeit in Schule, liegt in der Möglichkeit, die Kinder und Jugendlichen über lange Zeit mit inkompatiblen Verhaltensweisen zu konfrontieren und somit eine Veränderung der Arbeitsmodelle zu forcieren. Keine Institution neben der Schule hat derart großen Einfluss auf das Erleben und Handeln von Kindern und Jugendlichen, was die Notwendigkeit eines bindungsorientierten Vorgehens in der Schule unterstreicht.

Aufgrund der Tatsache, dass bindungstheoretische Interventionen oftmals ein fast gegensätzliches Vorgehen gegenüber verhaltensmodifikatorischen Strategien erfordern (Bombèr, 2008), kann das Wissen um die Bindungstheorie und im Speziellen die Bindungsforschung einen erheblichen Mehrwert für die Planung und Durchführung von Prä- und Interventionen im Setting Schule darstellen. In Gesprächen mit Lehrkräften und insbesondere mit denjenigen, die im Förderschwerpunkt emotionale Entwicklung tätig sind, wird deutlich, dass diese bindungstheoretische Kenntnisse als durchaus wertvoll und praktikabel für ihre pädagogische Tätigkeit sehen. Das Wissen um innere Arbeitsmodelle entlastet die Lehrkräfte insofern, als dass Verhalten weniger auf sich und die aktuelle Situation bezogen, sondern vielmehr als ein Produkt vergangener Beziehungserfahrungen begriffen wird. Um allerdings bindungsorientierte Interventionen spezifisch an die jeweiligen Bedürfnisse des Kindes anpassen zu können, ist eine Diagnostik der

inneren Arbeitsmodelle erforderlich. Dies stellt derzeit eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar.

Kernprobleme der Integration von bindungsdiagnostischen Verfahren in schulischer Diagnostik sind gegenwärtig vor allem Zeit- und Kostenökonomie und/oder eingeschränkte Zuverlässigkeit der Verfahren. Eingeschränkte Zeit- und Kostenökonomie deshalb, weil valide Verfahren sehr zeitaufwendig sind und spezielle Fort- und Weiterbildungen erfordern. In der Regel handelt es sich hierbei um Interviewverfahren, die teilweise durch Bildstimuli einen Erzählanreiz bieten. Neben der Durchführung, die bei den meisten Verfahren etwa eine Zeitstunde erfordert, ist eine Transkription und eine Auswertung notwendig, sodass damit entweder seitens der Testleitung ein hoher Zeitaufwand oder – sofern es möglich ist diese Tätigkeiten extern durchführen zu lassen – ein hoher Kostenaufwand verbunden ist. Mit der Auswertung der Verfahren offenbart sich das zweite Problem der Anwendung bindungsdiagnostischer Verfahren in schulischer Diagnostik. Aufgrund des Deutungsspielraumes projektiver Verfahren wäre zumindest eine kollegiale Absicherung notwendig, um die Zuverlässigkeit des Ergebnisses zu gewährleisten. Umgangen wird diese Grundvoraussetzung bei den meisten Verfahren durch intensive Fortbildung sowie einer Reliabilitätsprüfung der auswertenden Personen (eine vorher definierte Mindestquote von Interviews muss richtig kodiert werden). Ohne bestandene Prüfung ist eine Auswertung bei den meisten Verfahren daher nicht zulässig.

Einen alternativen Ansatz verfolgen Bindungsfragebögen, welche zeit- und kostenökonomisch sind, und weniger Probleme mit Reliabilität und Objektivität aufweisen. Die in den letzten Dekaden entwickelten Verfahren zeigten allerdings nur geringe Übereinstimmungen zu validen Interviewverfahren, sodass man mittlerweile davon ausgeht, dass Bindungsfragebögen ein anderes Konstrukt messen als Bindungsinterviews (beispielsweise Partnerschaftsbindung im Erwachsenenalter). Der Grund für die mangelnde Übereinstimmung wird darin gesehen, dass bindungsdiagnostische Verfahren darauf ausgelegt sind, anhand von Wort- oder Bildstimuli das Unbewusste zu überraschen und damit eher unreflektiertes Material erfassen (George & Solomon, 1996). Der hohe Grad der Reflexion, der expliziten

Verfahren unterliegt, macht es daher unmöglich auf die Ebene der Bindungsorganisation vorzudringen.

Ein Verfahren, welches kosten- und zeitökonomisch anzuwenden ist und zudem ein anderes Konstrukt als explizite Verfahren (Fragebögen) abzubilden vermag, bietet die Forschung rund um den Impliziten Assoziationstest (Implicit Association Test (IAT) (Greenwald et al., 1998)). Dieses Verfahren zielt darauf ab, anhand von Diskriminierungsaufgaben, bei denen Stimuli übergeordneten Kategorien zugeordnet werden, und der Messung der Zuordnungszeiten, implizite Einstellungen abzubilden. Bindung kann, wenn auch stark vereinfacht dargestellt, als eine Einstellung, genauer als eine Einstellung gegenüber Bezugspersonen, verstanden werden. Auf Basis dieser Grundüberlegung entstand die hier vorgestellte Studie, die den Zusammenhang zwischen Bindung und impliziter Einstellung gegenüber primären Bezugspersonen prüft, und somit den Versuch unternimmt, einen alternativen Ansatz zur Diagnostik von inneren Arbeitsmodellen zu beschreiben.

Die Vorteile eines impliziten, computergestützten Verfahrens gegenüber herkömmlichen Methoden besteht insbesondere darin, dass eine Möglichkeit eröffnet wird, Bindungsdiagnostik deutungsfrei und an großer Stichprobe durchzuführen. Wie bereits skizziert, stehen Prävalenzuntersuchungen von inneren Arbeitsmodellen in sonderpädagogischen Förderschwerpunkten aus, was eine Vielzahl von Autoren (sicherlich zurecht) nicht davon abhält, Prävalenzverschiebungen gegenüber der Regelschule zu unterstellen. Der Grund hierfür ist in dem immensen Aufwand zu suchen, den eine Diagnostik von Bindungsmustern an großer Stichprobe erfordert. Ein valides Verfahren, welches gleichsam das Nebengütekriterium der Ökonomie erfüllt, würde neben einfachen Prävalenzuntersuchungen auch die Möglichkeit offerieren, die Entwicklung und Evaluation bindungstheoretischer Prä- und Interventionsprogramme zu unterstützen. Auch die Erhöhung der Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität aufgrund der computergestützten Erhebung ist mit Blick auf die Bedeutung des Konstruktes Bindung besonders zu begrüßen.

Zusammenfassend bietet die Entwicklung eines alternativen bindungsdiagnostischen Verfahrens auf Basis impliziter Einstellungen demnach einen erheblichen Fortschritt für

- die Evaluation von bindungstheoretischen Prä- und Interventionsprogrammen,
- bindungstheoretische Forschung (beispielsweise Prävalenzuntersuchungen, Prüfen von Zusammenhangs- und Unterschiedshypothesen im Zusammenhang mit Bindungsorganisation),
- die Evaluation von Schulklima, Klassenklima, Prävalenzen von Bindungsmustern innerhalb einzelner Schulklassen, sowie
- schulische Diagnostik (insbesondere im Bereich der emotionalen Entwicklung)

und somit große Chancen für die (sonder)pädagogische Praxis und pädagogische und psychologische Forschung.

Die vorliegende Ausarbeitung beschreibt die Entwicklung von fünf impliziten Testverfahren, einem Fragebogen für Lehrkräfte und einem Self-Rating, und zeigt Zusammenhänge zwischen impliziten und expliziten Verfahren und der Bindungsorganisation der Stichprobe auf. Als Zielgruppe wurden Kinder im Grundschulalter gewählt, da hier der Bedarf an zuverlässigen Diagnostika am größten scheint. Aufgrund der Tatsache, dass zum Untersuchungszeitpunkt kein Screeningverfahren aus Lehrkraftsicht für die Bindungsorganisation im Grundschulalter vorliegt, war es nicht möglich, die Kinder vorab auszuwählen und somit die Bindungsgruppen hinsichtlich ihrer Anzahl zu homogenisieren.

Für den Prätest, welcher der Überprüfung des Verständnisses und der ersten Exploration der Verfahren diente, wurden 15 Kinder aus dem Förderschwerpunkt Lernen ausgewählt. Sowohl der Haupt- als auch der Posttest fanden an einer Grundschule statt (Totalerhebung nach Zustimmung durch Eltern; N = 70). Bedingt durch die Vielzahl der Testverfahren und insbesondere aufgrund der Tatsache, dass es erforderlich war, mit jedem Kind ein Bindungsinterview durchzuführen, war es nicht möglich die Stichprobe zu erweitern. Die vorliegende Studie ist daher als Grundlagenforschung zu verstehen, sodass die Forschung rund um implizite

Bindungsdiagnostik im Grundschulalter durch diese Ausarbeitung lediglich als eröffnet betrachtet werden kann.

Der Einleitung schließen sich ein Überblick über die Bindungstheorie sowie theoretische Überlegungen und empirische Untersuchungen zu den Themen Bindung und Verhalten sowie Bindung und Lernen, als Brückenschlag zwischen Bindung und Sonderpädagogik, an. Nach einer Darstellung zentraler bindungsdiagnostischer Verfahren wird der Implizite Assoziationstest zum Verständnis der weiteren Ausführungen erläutert und erste Studien zu Bindung und impliziter Einstellung skizziert. Es folgt die Darstellung der Ergebnisse von Prä-, Haupt- und Posttest und deren Diskussion. Den Abschluss bildet ein Ausblick auf Implikationen der Ergebnisse für die (sonder)pädagogische Praxis und Forschung.

2 Theoretische und empirische Grundlagen

2.1 Bindungstheorie und Bindungsforschung

2.1.1 Grundlagen der Bindungstheorie

Die Bindungstheorie (Bowlby, 1969, 1973, 1982) postuliert ein dem Menschen angeborenes Bindungsverhaltenssystem, welches den Zweck hat, unabhängig von dem Bedürfnis nach Nahrung und Sexualität, die Nähe zur Bezugsperson aufrecht zu erhalten oder aufzusuchen. Dabei verhält es sich korrespondierend zum Fürsorgeverhaltenssystem seitens der primären Bezugsperson (siehe beispielhaft Cassidy, 2016, p. 10), da Bindungsverhalten nur dann einen evolutionären Vorteil bringt, wenn es beantwortet wird, und komplementär zum Explorationssystem, das von der Bezugsperson wegführt und Umwelterfahrungen ermöglicht (p. 8).

John Bowlby, der geistige Vater der Bindungstheorie, führte in den 40er Jahren des letzten Jahrhunderts eine Untersuchung an jugendlichen Dieben durch (Bowlby, 1944), die sicherlich fundamental und prägend für Bowlbys weitere Forschungen und seine Theorie zur Eltern-Kind-Beziehung war. In der Gruppe der jugendlichen Diebe fielen Bowlby einige scheinbar gefühllose Persönlichkeiten auf. Er stellte fest, dass *“fourteen of the 44 thieves were distinguished from the remainder by their remarkable lack of affection or warmth of feeling for anyone.”* (Bowlby, 1944, p. 38). Auf der Suche nach Erklärungen für dieses auffällige Verhalten fand Bowlby einen Zusammenhang zwischen mütterlicher Deprivation, späterer Delinquenz und bereits erwähnter Gefühllosigkeit. Wenngleich Bowlbys Interpretation einer Korrelation als ein kausaler Verursachungsfaktor kritisiert wird, ist diese Untersuchung wohl als der Beginn für Bowlbys Interesse an dem lebenslangen Band zwischen Mutter und Kind zu verstehen. So eröffnete sich durch diese Studie die Frage, warum die Beziehung zur Mutter so entscheidend für die Entwicklung der Kinder ist, beziehungsweise wodurch das starke Band zwischen der Mutter und dem Kind und die tiefgreifenden Auswirkungen auf die Persönlichkeit zu erklären sind.

Ausgelöst durch die aufgrund des zweiten Weltkriegs wachsende Anzahl von Waisenkindern, führte er im Auftrag der WHO eine Studie zum Zusammenhang zwischen mütterlicher Pflege und psychischer Gesundheit durch (Bowlby, 1951).

Auch hier bestätigt sich Bowlbys Bild von der Wichtigkeit der primären Bezugsperson, indem er feststellt, dass mütterliche Nähe und Zuneigung protektive Faktoren für psychische Gesundheit und Wohlbefinden sind. So verweist er erneut auf die pathogene Wirkung von Deprivation.

„The same is true of the consumption of tubercular-infected milk or exposure to the virus of infantile paralysis. In both these cases a sufficient proportion of children is so severely damaged that no one would dream of intentionally exposing a child to those hazards. Deprivation of maternal care in early childhood falls into the same category of dangers.“

(Bowlby, 1951, p. 95)

Ungeachtet der scheinbaren Hyperbel der Gleichsetzung des Entzugs der mütterlichen Pflege mit lebensbedrohlichen Krankheiten, wird anhand dieses Vergleichs die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit der Mutter-Kind-Beziehung und ihren Folgen für die spätere Entwicklung aus Sicht von Bowlby deutlich. So herrschte nach Bowlby in der Psychoanalyse Einigkeit darüber, dass *„die erste menschliche Beziehung des Kindes der Grundstein zu seiner Persönlichkeit ist“*. *„Noch nicht einig ist man über das Wesen und den Ursprung dieser Beziehung.“* (Bowlby, 2006a, p. 176). Die Psychoanalyse und Psychologie (vornehmlich die sozialen Lerntheorien) seiner Zeit erklärten das Band zwischen Mutter und Kind durch a) die Befriedigung physiologischer Bedürfnisse (Sekundärtriebtheorie), b) eine angeborene Neigung, sich an der menschlichen Brust zu orientieren, und die Mutter damit zu verbinden (Theorie des Objektsaugens), c) eine angeborene Neigung sich anzuklammern, was zu einem nahrungsunabhängigen Bedürfnis zu einem Objekt führt (Theorie des primären Objektanklammerns) und d) eine Sehnsucht in den Mutterleib zurückzukehren (Bowlby, 2006a, pp. 176-177). Besondere Bedeutung, aufgrund großer Verbreitung und Anerkennung, hatte für Bowlby die Auseinandersetzung mit der Sekundärtriebtheorie. Anerkannte, bestehende Theorien, die Psychoanalyse und die sozialen Lerntheorien erklärten die kindliche Annäherung an die Mutter mit der Notwendigkeit gefüttert zu werden, also als einen Sekundärtrieb. Bowlby allerdings ging die Sekundärtriebtheorie nicht weit genug. Er war vielmehr der Meinung, dass die kindliche Annäherung an die Mutter dem Kind Schutz vor Gefahren der Umwelt biete (Bowlby, 2006a, p. 219), damit das Überleben des Kindes sicherte und folgerichtig Primärcharakter haben muss.

„Die hier vertretene Hypothese unterscheidet sich von allen, die oben aufgeführt sind, und stützt sich auf die schon beschriebene Instinkttheorie. Sie postuliert das Band zwischen Kind und Mutter als Produkt der Aktivität einer Anzahl von Verhaltenssystemen, deren voraussehbares Ergebnis die Nähe zur Mutter ist.“ (Bowlby, 2006a, p. 177)

Unterstützung für seine Theorie eines von dem Bedürfnis nach Nahrung und Sexualität unabhängigen Bindungsverhaltenssystems sucht Bowlby in der Ethologie. Insbesondere die frühen Arbeiten von Konrad Lorenz (1935) zur Prägung und Harry Harlow (1958) nutzt er zur Festigung seiner Theorie. Sowohl Lorenz als auch Harlow widmeten sich unter anderem der Klärung des Unterschiedes zwischen dem Bedürfnis nach Nahrung und nach Nähe. Die Untersuchungen von Konrad Lorenz *„beweisen ganz eindeutig, dass sich Bindungsverhalten bei Jungenten und –gänsen entwickelt, ohne dass die Jungtiere Futter oder irgendeine andere der gängigen Belohnungen erhalten.“* (Bowlby, 2006a, p. 206) Ebenso verhält es sich mit den Ergebnissen von Harlow, die nachweisen, dass es eine klare Präferenz von Rhesusaffen gibt, sich an eine nicht fütternde Stoff/Fellpuppe zu klammern, als an eine fütternde Drahtpuppe (Harlow, 1958). *„Alle Experimente bewiesen, dass ‚Kontaktkomfort‘ zu Bindungsverhalten führte, Futter hingegen nicht.“* (Bowlby, 2006a, p. 209) In Auseinandersetzung mit der Sekundärtriebtheorie schlussfolgert Bowlby daher, dass

„alles darauf hindeutet, dass die Sekundärtriebtheorie in ihrer Anwendung auf die kindliche Bindung, wie immer sie formuliert ist, falsch ist und dass sogar bei Säugetieren die Nahrung nur eine nebensächliche Rolle für die Entwicklung und Aufrechterhaltung des Bindungsverhaltens spielt.“
(Bowlby, 2006a, p. 218)

Erstmals formuliert wurde die Bindungstheorie 1957 in Bowlbys Vortrag *„the nature of a child's tie to a mother“* (publiziert in Bowlby, 1958), in dem er für die damalige Zeit revolutionäre Thesen präsentierte. Seine Vorstellung, dass bereits Säuglinge in der Lage sind, soziale Beziehungen einzugehen, dass Füttern nichts mit der Liebe eines Kindes zu seiner Mutter zu tun hat und Bindung unabhängig von dem

Bedürfnis nach Nahrung oder Sexualität ist, ging weit über die Vorstellung der Psychoanalyse der 50er Jahre hinaus (Bretherton, 2002).

Whereas sucking is closely related to food-intake and crying may be so, the remaining three [following, clinging, smiling] are non-oral in character and not directly related to food. In the normal course of development they become integrated and focused on a single mother figure: as such they form the basis of what I shall call 'attachment behavior'." (Bowlby, 1958, p. 351)

In seinem zweiten Vortrag „*Separation Anxiety*“ (Bowlby, 1960; Bowlby, 1959 in Bretherton, 1992) verwies er darauf, dass Trennungsangst dann erlebt wird, „*wenn das Bindungsverhaltenssystem des Kindes aktiviert, aber nicht ‚abgestellt‘ werden kann*“ (Bretherton, 2002, p. 36). Zusätzlich stellte er die These auf, dass Kinder, die keinen Trennungsschmerz zeigen, trotzdem Trennungsschmerz erleben und dieses Verhalten daher nicht als Selbstständigkeit, sondern vielmehr als Abwehrprozess, gewertet werden kann. Es ist bemerkenswert, wie deutlich diese frühen Ideen ihre Bestätigung in der Empirie der Folgedekaden finden werden. Den Abschluss der Trilogie seiner Vorträge vor der psychoanalytischen Gesellschaft bildet „*Grief and mourning in infancy and early childhood*“ (1959) bei dem Bowlby darauf verwies, dass bereits ein Kleinkind in der Lage ist, Trauer über den Verlust eines Liebesobjektes zu empfinden, während die Psychoanalyse davon ausging, dass es der kindliche Narzissmus dem Kinde unmöglich mache (Bretherton, 2002). Trotz Bowlbys relativ konkreten Vorstellungen, sollte es noch über 20 Jahre dauern, bis die Bindungstheorie in der Trilogie „*Attachment*“, „*Separation*“ und „*Loss*“ veröffentlicht wurde (Bretherton, 2002).

Nach Bowlby (2006a) äußert sich Bindung über den Lebenslauf durch komplexer werdende Verhaltensformen, die sich in zwei Hauptklassen gruppieren lassen. Ein erstes Kennzeichen von Bindung ist aufgrund der eingeschränkten Möglichkeiten des Kleinkindes die Nähe zur Mutter aktiv aufzusuchen „*Signalverhalten, das bewirkt, dass die Mutter zum Kind kommt*“ (Bowlby, 2006a, p. 237). Durch zunehmende Beweglichkeit des Kindes äußert sich Bindung auch durch „*Annäherungsverhalten, das bewirkt, dass das Kind zur Mutter kommt*“ (Bowlby, 2006a, p. 237). Als

Signalverhalten seitens des Kindes nennt Bowlby (Bowlby, 2006a, p. 237f) „Schreien“, was gemeinhin mit Hunger oder Schmerz assoziiert ist, sowie „Lächeln und Schwätzeln“, was zumeist auf eine Zufriedenheit des Kindes hinweist. Während Schreien akute Verhaltensänderungen der Mutter initiiert, beschreibt Bowlby (2006a) die Funktion des Lächelns und Schwätzeln als eine eher langfristige Auswirkung auf die Mutter im Sinne einer Positivierung der Beziehung in Unterstützung „*mütterlichen Liebesverhaltens*“ (Bowlby, 2006a, p. 238). Während die Hauptformen des Annäherungsverhaltens, Nachfolgen und Annähern, eine gewisse Beweglichkeit des Kindes voraussetzen, beschreibt Bowlby (2006a) auch das Anklammern des Kindes an die Mutter und das Saugen an der Brust oder das Festhalten derselben als Annäherungsverhalten. Grund hierfür ist, dass die Brust zweierlei Bedürfnisse befriedigt: Nahrung und Bindung (Bowlby, 2006a).

Bowlby unterscheidet vier Phasen der Entwicklung der menschlichen Bindung (Bowlby, 2006a). In der ersten Phase (Orientierung und Signale ohne Unterscheidung der Figur – 0 bis 12 Wochen) ist die Fähigkeit des Kindes Personen voneinander zu unterscheiden begrenzt, allerdings ist das Kleinkind in der Lage, spezifische Bindungsverhaltensweisen, wie „*Mit-den-Augen-Verfolgen, Greifen und Langen, Lächeln und Schwätzeln*“ zu äußern (Bowlby, 2006a, p. 257). In Phase zwei (Orientierung und Signale, die sich auf eine (oder mehrere) unterschiedene Person (Personen) richten – 12 Wochen bis 6 Monate) richtet sich dieses Verhalten mehr „*auf die Mutterfigur als auf andere Personen*“ (Bowlby, 2006a, p. 257). Die dritte Phase (Aufrechterhaltung der Nähe zu einer unterschiedenen Figur durch Fortbewegung und Signale) ist geprägt von einem direkten Nähesuchen des Kleinkindes bezogen auf die Hauptbindungsfigur. Andere Personen werden als Nebenbindungsfiguren gewählt und fremde Personen rufen „*Alarm- oder Rückzugsreaktionen hervor*“ (Bowlby, 2006a, p. 257). In der abschließenden Phase der Bindungsentwicklung, Phase vier (Bildung einer zielkorrigierten Partnerschaft – ca. 2. bis 3. Lebensjahr), wird das Kind zunehmend flexibler in seinen Strategien und gewinnt „*Einblick in die Gefühle und Motive seiner Mutter*“ (Bowlby, 2006a, p. 258).

Wenngleich Bowlby in Zusammenhang mit Bindung zumeist von der Mutter als primärer Bezugsperson ausgeht, sieht er – wie im letzten Absatz angedeutet – auch

andere, den Kindern vertraute Personen als Bindungsfiguren. Er klassifiziert diese in Haupt- und Nebenbindungsfiguren im Sinne einer Bindungshierarchie. Bei der Hauptbindungsfigur handelt es sich in der Regel um die Mutter, da diese in westlichen Industriegesellschaften mehrheitlich mit der frühen Pflege des Säuglings betraut ist, wobei Untersuchungen belegen, dass Kinder auch gegenüber Vätern, Großeltern oder Geschwistern primäre Bindungen ausbilden können (Bowlby, 2006a, p. 199). Interessanterweise ist hierbei nicht nur die Quantität der Interaktion zwischen Bindungsfigur und Kind von Bedeutung, sondern scheinbar vielmehr die Qualität. So *„sind die Hauptbindungsfiguren des Kibbuzkindes seine Eltern – eine Tatsache, über die sich alle Beobachter einig sind.“* (Bowlby, 2006a, p. 302) Die Kibbuz, ein Kollektiv in Israel, ist aus Sicht der Bindungsforschung deshalb interessant, da hier die Kleinfamilie aufgelöst, und die Kinderbetreuung zum großen Teil durch Betreuungspersonen in Gruppen gewährleistet wird; die Eltern verbringen also nur einen geringen Teil der Zeit mit dem Nachwuchs. Spiro (1954 in Bowlby, 2006a, p. 303) vermutet, dass die Eltern dem Kind *„eine gewisse Sicherheit und Liebe [geben], die ihm sonst niemand gibt“*, da die Betreuungspersonen angesichts der Tatsache, dass mehrere Kinder zu versorgen sind, nicht in der Lage sind, auf mehr als rudimentäre, wahrscheinlich vorwiegend biogene Bedürfnisse (wie beispielsweise Hunger), einzugehen. Ähnlich verhält es sich mit Kindern, die sich trotz geringerer Zeit, die sie mit dem Vater verbringen, eher an diesen binden als an die Mutter, die den Hauptteil des Tages mit der Pflege und der Betreuung des Kindes verbringt. Hier zeigte sich in einer Untersuchung von Schaffers und Emersons (1964, in Bowlby 2006a), dass dies insbesondere bei den Vätern geschieht, die oft nicht da sind, aber in der Zeit, in der sie die Möglichkeit der Interaktion mit den Kindern haben, diese auch intensiv nutzen, was die Notwendigkeit der Qualität der Interaktion betont.

2.1.2 Bindungsforschung

Die Bindungstheorie stützt sich weitgehend auf ethologische Befunde, was sie angreifbar macht und in dieser Reduktion sicherlich dazu geführt hätte, dass sie nicht den Stellenwert erreicht, der ihr heute in psychologischer und pädagogischer Theorie und Praxis immanent ist. Für das wachsende Interesse an der Bindungstheorie und eine explosionsartige Entwicklung bindungsorientierter Forschung in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts sind insbesondere die Studien von Mary Ainsworth (Ainsworth, 1963, 1967; Ainsworth et al., 1978) verantwortlich. Mary Ainsworth hat

den theoretischen Überlegungen Bowlbys durch Beobachtung der Mutter-Kind-Dyade in Uganda und Baltimore ein empirisches Gesicht gegeben. Dabei ist einzuschränken, dass Bowlby kein reiner Theoretiker war. Letztlich fußten seine Überlegungen stets auf seinen Beobachtungen, wie auch die bereits erwähnte Studie zu 44 jugendlichen Dieben (Bowlby, 1944) zeigt, die Grundstein seiner Überlegungen war. Auch seine WHO-Studie und der Film „*a two-year-old goes to hospital*“ (Bowlby & Robertson, 1952) verdeutlichen den starken empirischen Bezug Bowlbys. Seine Fähigkeit zur Beobachtung geht beispielhaft auch aus den Beschreibungen der Reaktionen der Kinder auf die Trennung von der Mutter im Rahmen eines Krankenhausaufenthalts hervor. So skizziert Bowlby (1953, 27) vier unterschiedliche Verhaltensweisen (Feindselige Reaktionen, Forderndes/Abhängiges Verhalten, oberflächliche Bindungen an beliebige Erwachsene, stereotype Bewegungen), die überraschende Ähnlichkeiten zu den typischen Verhaltensmustern der Bindungsmuster nach Ainsworth et al. (1978) aufweisen.

In ihrer Untersuchung in Uganda entwickelte Ainsworth (1963, 1967) einen Katalog zur Analyse des kindlichen Verhaltens, durch den sie die Bindung des Kindes an die Mutter zu spezifizieren versuchte. Sie klassifizierte die beobachteten Unterschiede in drei Gruppen: sicher gebundene Kinder, unsicher gebundene Kinder und noch nicht gebundene Kinder (Bretherton, 2002).

Tabelle 1 Ainsworths (1967) Katalog kindlichen Bindungsverhaltens

-
1. Differential crying
 2. Differential smiling
 3. Differential vocalization
 4. Crying when the mother leaves
 5. Following
 6. Visual motor orientation
 7. Greeting through smiling, crowing, and general excitement
 8. Lifting arms in greeting
 9. Clapping hands in greeting
 10. Scrambling over the mother
 11. Burying the face in the mother's lap
 12. Approach through locomotion
 13. Embracing, hugging, kissing
 14. Exploration away from the mother as a secure base
 15. Flight to the mother as a haven of safety
 16. Clinging
-

Ainsworth (1974) sieht in der Feinfühligkeit der Mutter einen starken Prädiktor für die Qualität der Mutter-Kind-Dyade. Sie beschreibt Feinfühligkeit als a) die Wahrnehmung der Signale des Säuglings, b) die richtige Interpretation seiner Reaktionen, c) die Angemessenheit sowie d) die Promptheit der Reaktionen (Ainsworth, 2003, 1974, p. 414). Für ihre Uganda-Studie differenzierte sie mütterliche Feinfühligkeit anhand einer 9-Punkte-Skala. Die Skala zur Analyse der mütterlichen Feinfühligkeit reicht von hochgradiger Feinfühligkeit (9), die von einer prompten und angemessenen Reaktion auf die Signale des Säuglings ausgeht, bis hin zu hochgradiger Unfeinfühligkeit (1), die der Mutter eine Orientierung an eigenen Wünschen, sowie verzögerte, fragmentierte und unangemessene Reaktionen bescheinigt (Ainsworth, 2003, 1974, pp. 418-421). Die Vereinbarkeit der eigenen Zielsetzungen mit den Wünschen des Säuglings schien dabei eher auf Zufall zu beruhen, als geplanten Handlungen zu unterstehen. Ainsworth konnte an den 26 Mutter-Kind-Dyaden (26 Mütter, 28 Kinder) ihrer Uganda-Studie zeigen, dass die Feinfühligkeit der Mutter in direktem Zusammenhang zu der Klassifikation der drei Gruppen (sicher, unsicher, noch nicht gebunden) steht (Bretherton, 2002).

Ihre systematischen Beobachtungen der Mutter-Kind-Dyade setzte Ainsworth nach ihrer Rückkehr aus Uganda in Baltimore fort. Hier entstand ein für die Bindungsdiagnostik und –forschung zentrales Instrument zur Beobachtung von Bindungsverhalten; die Fremde Situation.

2.1.2.1 Die Fremde Situation und die Entdeckung der Bindungsmuster

Bei der Fremden Situation (Strange Situation) handelt es sich um eine standardisierte Laborsituation zur Diagnostik von Bindungsmustern in der frühen Kindheit. Sie wurde von Ainsworth et al. (1978) im Rahmen der Baltimore-Studien mit dem Ziel entwickelt, die Balance zwischen Explorations- und Bindungsverhalten festzuhalten (Solomon & George, 1999).

Der Fremden Situation kommt innerhalb der Bindungsdiagnostik eine besondere Rolle zu. Zum einen wurden hier die Bindungsmuster erstmals identifiziert, zum anderen handelt es sich nahezu um die einzige Form der Bindungsdiagnostik (neben beispielsweise der Clown Situation, bei der die Reaktion des Kindes auf einen fremden Clown beobachtet wird), in der Bindungsverhalten und die damit verbundenen Bindungsmuster direkt beobachtet werden können und nicht beispielsweise aus sprachlichen Mustern identifiziert werden müssen.

Wahrscheinlich aus diesem Grund ist die Fremde Situation zu dem Verfahren geworden, an dem sich die Erhebungsinstrumente für höhere Altersgruppen messen müssen (Weinfield et al., 1999).

Die Fremde Situation beginnt mit einer einminütigen Initialphase, in der Mutter und Kind einen Raum betreten, in dem sich Stühle sowie Spielzeug befinden und der durch eine einseitig durchsichtige Scheibe Beobachtung ermöglicht. In den folgenden sieben dreiminütigen Episoden interagieren Mutter und Kind, teilweise zusätzlich mit einer fremden Person (Versuchsleitung). Besondere Bedeutung kommt hierbei zwei Trennungs- und Wiedervereinigungsepisoden zwischen Mutter und Kind zu. Während in der ersten Trennungsphase die Versuchsleitung beim Kind bleibt und es notfalls tröstet, ist das Kind in der zweiten Trennungsphase alleine im Raum. Die Trennungsphasen sind für das Kind zwar sehr belastend, allerdings, wie auch die Wiedervereinigungsphasen, entscheidend für die Klassifikation des Bindungsmusters.

Tabelle 2 Episoden der fremden Situation (Solomon & George, 1999)

Episode	Dauer (Minuten)	Beschreibung (Personen: Beschreibung)
1	1	Mutter, Kind: Betreten Raum
2	3	Mutter, Kind: Kind hat Möglichkeit zu explorieren, Mutter assistiert, wenn nötig
3	3	Mutter, Kind, Fremde: Fremde Person betritt Raum, spielt mit Kind in letzter Minute der Episode
4	3	Kind, Fremde: Mutter verlässt Raum. (Erste Trennungsphase)
5	3	Mutter, Kind: Mutter kehrt zurück, Fremde geht leise (Erste Wiedervereinigung)
6	3	Kind: Mutter geht, lässt Kind allein. (Zweite Trennungsphase)
7	3	Kind, Fremde: Fremde Person betritt den Raum, bleibt bei Kind
8	3	Mutter, Kind: Mutter kommt wieder, Fremde Person geht (Zweite Wiedervereinigung)

Ainsworth et al. (1978) waren in der Lage, drei Gruppen anhand der Reaktion auf Trennung und Wiederkehr zu unterscheiden. Diese drei Gruppen sind bis heute Grundlage der Bindungsdiagnostik, die sogenannten organisierten Bindungsmuster sicher (B), unsicher-vermeidend (A) und unsicher-ambivalent (C).

Sicher gebundene Kinder (Balanced – B) beginnen in der zweiten Episode schnell den Raum zu explorieren, zeigen also wenig Furcht und ein ausgeprägtes Bedürfnis zu explorieren. Bereits während der Exploration kann man erkennen, dass diese Kinder ihre Mutter als sichere Basis nutzen, indem sie beispielsweise ihre Mutter in

das Spiel einbeziehen (ihr ein Spielzeug bringen) oder sich stetig rückversichern, indem sie regelmäßig Blickkontakt herstellen; ihr Spiel ist also kooperativ. Insbesondere beim Betreten des Raumes durch eine fremde Person in Phase 3 ist diese Rückversicherung zu beobachten. Das Kind ist dort in der Lage, sich schnell an die fremde Person zu gewöhnen und schließt diese in sein Spiel ein. Innerhalb der folgenden Trennungsphasen zeigen sich die Kinder belastet, was sich in Weinen oder zur Tür laufen und nach der Mutter rufen äußert. Die fremde Person, die zumindest in der ersten Phase bei dem Kind ist, zeigt sich nur kurzfristig in der Lage, das Kind zu beruhigen oder mit Spielzeug abzulenken. Besonders deutlich werden die Reaktionen in der zweiten Trennungsphase (Solomon & George, 1999). Sicher gebundene Kinder können in der ersten Phase relativ unbelastet wirken, zeigen ihren Trennungsschmerz dann aber in der zweiten Phase vergleichsweise deutlich. Besonders an diesen Kindern ist die ausgeprägte Fähigkeit, ihre Eltern als sicheren Hafen und sichere Basis zu nutzen. In den Wiedervereinigungsepisoden lassen sich die Kinder relativ schnell beruhigen, und sind dann wieder in der Lage zu explorieren. Das komplementäre Zusammenspiel zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten wird hier besonders deutlich.

Ähnliches Verhalten zu Beginn der Fremden Situation zeigen unsicher-vermeidend gebundene Kinder (Avoidant – A). Diese sind ebenso wie sicher gebundene Kinder in der Lage, den Raum zu explorieren und sich mit dem Spielzeug zu beschäftigen. Im Unterschied zu sicher gebundenen Kindern zeigen diese aber in den Trennungsphasen keinen oder nur sehr geringen Trennungsschmerz, vermeiden in der Wiedervereinigungsepisode aktiv den Blickkontakt zur Mutter und fokussieren sich auf das Spielzeug (Solomon & George, 1999). Für einen Außenstehenden wirken diese Kinder in der Fremden Situation sehr selbstständig und damit keineswegs unsicher, sodass man davon ausgehen könnte, dass die Kinder aufgrund höherer kognitiver oder emotionaler Reife durch die Laborsituation nicht oder nur gering gestresst werden und deshalb auch kein Bindungsverhalten zeigen. Empirische Untersuchungen zum Cortisolspiegel der Bindungsgruppen in der Fremden Situation zeigen allerdings ein anderes Bild. Beispielsweise finden Gunnar et al. (1989) keine Unterschiede zwischen den Gruppen und auch Spangler und Grossmann (1993) können keine signifikanten Unterschiede zwischen den organisierten Strategien aufzeigen. Vermeidend gebundene Kinder sind demnach

ebenso wie sicher gebundene Kinder durch die Fremde Situation belastet, ihr Bindungsverhaltenssystem bleibt aber zu Gunsten des Explorationsverhaltens deaktiviert. Durch diese physiologischen Messungen bestätigt sich scheinbar Bowlbys (1969) These, dass es sich bei der Souveränität vermeidend gebundener Kinder eher um einen Abwehrprozess handelt.

Besonderheiten bei der Messung von Cortisolwerten finden sich aber bei ambivalent gebundenen Kindern. Während Gunnar et al. (1989) keine Unterschiede zwischen den organisierten Bindungsmustern finden, sprechen Luijk et al. (2010) von einem besonderen Risiko ambivalenter Bindung für erhöhte Cortisolwerte in der Fremden Situation. Sie sehen in der Kombination aus unsicher-ambivalenter Bindung und FKBP5-Gen Polymorphismen, also unterschiedlicher Sequenzvariationen, gar ein Doppelrisiko für erhöhte Cortisolwerte. Der Unterschied von unsicher-ambivalent gebundenen Kindern (Crying – C) zu den anderen beiden organisierten Bindungsgruppen ist bereits in der Initialphase zu sehen, in der sie nicht wie die anderen Kinder beginnen, souverän den Raum und das Spielzeug zu erkunden. Sie bleiben vorwiegend bei der Mutter und verhalten sich passiv und wirken verunsichert. Ebenso wie sicher gebundene Kinder zeigen sich diese Kinder innerhalb der Trennungssituationen belastet, allerdings in stärkerem Ausmaß. Besonders prägnant wird der Unterschied nicht nur durch die Passivität in der Initialphase, sondern auch durch das Verhalten, das Namensgeber für diese Bindungsstrategie war: Die Ambivalenz. Während sicher gebundene Kinder aktiv die Nähe zur Bezugsperson in der Wiedervereinigungsphase suchen und sich von der Mutter trösten lassen, zeigen ambivalente Kinder oftmals Annäherungsverhalten/ Kontaktsuche in Kombination mit aggressivem Verhalten, was sich beispielsweise durch ein Treten oder Schlagen der Mutter bei zeitgleichem Wunsch nach Nähe äußert. Ambivalente Kinder lassen sich im Unterschied zu sicheren nicht so schnell trösten, ihr Bindungsverhaltenssystem bleibt also auch in der Wiedervereinigungsepisode aktiviert (Solomon & George, 1999). Offenbar ist hier aber auch eine Gen-Umwelt-Interaktion von Relevanz.

In der Fremden Situation fand sich eine Gruppe von Kindern, die den drei organisierten Bindungsmustern (A-B-C) nicht eindeutig zuzuordnen waren (Anteil etwa 15% in Normalstichproben, in Risikostichproben deutlich höher (Solomon & George, 1999)). Es waren Main & Solomon (1986), die eine Reihe von Merkmalen

fanden, die diese Kinder als eigenständige Gruppe auszeichneten (Solomon & George, 1999). Die von Main & Solomon identifizierte Gruppe einte ein Mangel an zielorientiertem Verhalten bis hin zu Verhaltensauffälligkeiten (Stereotypien, Bewegungsabbrüche, etc.), was auf ein inkohärentes Bindungsmuster zurückgeführt wurde. Aufgrund der beobachteten Verhaltensweisen wurden die Kinder als desorientiert beziehungsweise desorganisiert (Disorganized – D) bezeichnet. Dabei ist zu beachten, dass Bindungsdesorganisation keine klassische Bindungsverhaltenstrategie darstellt, sondern vielmehr als ein Zusammenbruch organisierter Strategien zu verstehen ist und somit nur eingeschränkt als Bindungsmuster zu begreifen ist. Aus diesem Grund wird in den meisten bindungsdiagnostischen Verfahren in der Auswertung versucht, eine alternative, organisierte, Strategie zu identifizieren.

Tabelle 3 Spezifische Bindungsmuster (aus dem Englischen nach van Rosmalen et al., 2014)

Muster	Beschreibung
A1	Offensichtliche Vermeidung der Bezugsperson in den Wiedervereinigungsepisoden (ignorieren, wegdrehen & -krabbeln, sich nur mit dem Spielzeug beschäftigen). Keine Versuche, sich der Bezugsperson anzunähern oder Abbruch der Annäherung. Das Verhalten gegenüber der fremden Person kann der Annäherung an die Bezugsperson ähneln.
A2	Begrüßt die Bezugsperson oder nähert sich an, ist aber mit Weg-/Umdrehen oder Ignorieren gepaart. Anzeichen von Kontaktaufnahme können präsent sein, allerdings bleibt die Vermeidung dominant.
B1	Begrüßung bei der Wiedervereinigung findet eher durch positive Interaktion aus der Ferne statt. Geringe Bemühungen Kontakt aufrechtzuerhalten, wenn Kinder hochgenommen werden. Geringe Trauer während der Trennung und geringe Vermeidung bei der Wiedervereinigung kann auftreten.
B2	Tendenz, sich der Bezugsperson zu nähern und sie zu begrüßen, aber kaum Körperkontakt. Etwas Vermeidung in erster Wiedervereinigung möglich, aber nicht in zweiter. Kein Bemühen Kontakt aufrechtzuerhalten, wenn sie hochgenommen werden.
B3	Aktives Suchen nach Körperkontakt in der Wiedervereinigung und Bemühen ihn aufrechtzuerhalten. Die Suche nach Trost wird seitens der Bezugsperson so lange erwidert, bis das Kind beruhigt ist und wieder exploriert. Kaum vermeidendes oder widerständiges Verhalten.
B4	Klare Kontaktsuche, vor allem in der Wiedervereinigung, aber weniger eindeutig und effektiv wie bei B3-Kindern. Die unzureichende Sicherheit und Komfort in Anwesenheit der Bezugsperson führt zur mangelnden Fähigkeit der Exploration nach der Trennung. Widerstand gegenüber der Bezugsperson kann auftreten.
C1	Sucht ausdrücklich Nähe und Kontakt bei der Wiedervereinigung, gemischt mit widerständigem, zornigem Verhalten. Stark belastet durch Trennungssituation. Fängt häufig nicht wieder von selbst an zu spielen.
C2	Sehr passives Verhalten mit sehr geringer Exploration in allen Episoden. Wenig Kontaktsuche und Aufrechterhaltung von Kontakt. Weint, weil es hochgenommen werden will. Der Widerstand ist nicht so stark wie bei C1-Kindern, allerdings wird dieser selbst bei Körperkontakt mit der Bezugsperson aufrechterhalten.

Die Auswertung des kindlichen Bindungsverhaltens in der Fremden Situation ist vergleichsweise komplex, da nicht alle Bindungstypen derart prototypisch wie just skizziert sind. Tabelle 3 zeigt eindrücklich, dass eine große Bandbreite von Subklassifikationen existieren, die eine Auswertung erschweren.

Die Reliabilität der Auswertung der Fremden Situation wird wie in den meisten bindungsdiagnostischen Verfahren durch intensive Schulung und Prüfung der auswertenden Personen gewährleistet. Von Ainsworth oder ihren Studierenden trainierte Personen erreichten eine Übereinstimmung von 85-95%, was als sehr hoch einzuschätzen ist. In der Originalstudie von Ainsworth und Bell gar 100% (Solomon & George, 1999). Auch die prognostische Validität scheint gut. So findet sich beispielsweise eine Übereinstimmung hinsichtlich sicherer und unsicherer Klassifikation zwischen der Fremden Situation im Alter von 18 Monaten und dem Adult Attachment Interview (AAI) im Alter von 20 Jahren von 72-77% (Solomon & George, 1999). Die Validität wird zusätzlich durch die umfangreichen Daten aus den Hausbesuchen der Baltimore-Studie gestützt, die Unterschiede in der Mutter-Kind-Interaktion im häuslichen Umfeld in Zusammenhang mit dem Verhalten in der Fremden Situation setzen. So zeichnen sich Mütter sicherer Kinder durch hohe Sensitivität (promptes und adäquates Reagieren auf Signale des Kleinkindes), Akzeptanz (vs. Zurückweisung), Kooperation und Zugänglichkeit aus. Mütter vermeidender Kinder gaben ihren Kindern wenig körperliche Nähe und verhielten sich zurückweisend, während Mütter ambivalenter Kinder sich inkonsistent und wenig responsiv gegenüber den Signalen des Kleinkindes zeigten (Solomon & George, 1999).

Die Studien von Ainsworth et al. (1978) gelten als Geburtsstunde der Bindungsforschung und trugen damit wesentlich zur Entwicklung der Bindungstheorie bei. Insbesondere deshalb, weil die im Rahmen der Baltimore-Studie gefundenen Bindungsmuster rund um den Globus in fast allen Kulturen nachgewiesen werden konnten, wengleich sich die Prävalenzen teils unterschieden (van Ijzendoorn & Sagi, 1999). In der Originalpublikation von Ainsworth et al. (1978) zeichnete sich bereits ab, dass eine sichere Bindungsorganisation am häufigsten auftritt. Mehr als zwei Drittel der Kinder waren sicher gebunden; vermeidende Bindung kommt etwa doppelt so häufig wie ambivalente Bindung vor. Diese Ergebnisse konnten in zahlreichen Studien bestätigt werden. Dabei finden sich

mittlerweile mehrere Metaanalysen, die nicht nur die drei organisierten Muster, sondern auch die Desorganisation ausweisen.

Bakermans-Kranenburg & van Ijzendoorn (2009) finden in ihrer Metaanalyse über mehr als 10000 Erwachsenenbindungsinterviews (Adult Attachment Interview – AAI) eine ähnliche Verteilung. Beim AAI (siehe Kap. 2.1.4.3.1) handelt es sich um die Referenz der Bindungsdiagnostik im Erwachsenenalter. Dies ist erwähnenswert, weil bei Erhebungen an adulter Population häufig auf ökonomische Verfahren, wie beispielsweise Bindungsfragebögen (zur Problematik von Bindungsfragebögen siehe Kap. 2.1.4.4), ausgewichen wird und Untersuchungen mit „echten“ bindungsdiagnostischen Verfahren daher eine besondere Bedeutung bei der Beurteilung von Prävalenzen, sowie Zusammenhängen und Unterschieden zukommt. Bei den Müttern aus einem nicht-klinischen Sample finden sie 58% sichere Bindungsmuster, Vermeidung tritt mit 23% und Ambivalenz mit 19% auf. Unter Einbeziehung der Bindungsdesorganisation finden sich 18% desorganisierte Bindungen. Der Einfluss des Geschlechts scheint marginal bis nicht vorhanden, obwohl man mutmaßen könnte, dass man bei Männern aufgrund anderer Rollenerwartungen mehr vermeidende Bindungen als bei Frauen findet; zudem ist die Verteilung unabhängig von dem Land der Stichprobenziehung und der Sprache der Testpersonen (Bakermans-Kranenburg & van Ijzendoorn, 2009). Bemerkenswert, insbesondere für die Beurteilung europäischer Prävalenzen, ist eine Meta-Analyse von Cassibba et al. (2013) über 2258 Erwachsene und 627 Kinder aus Italien. Sie konstatieren, dass in allen nicht-klinischen Studien die sichere Bindungsorganisation am häufigsten vorkommt (Cassibba et al., 2013). Unter Berücksichtigung aller Bindungsmuster finden sie in der Elternpopulation (N=301) 19% vermeidende, 60% sichere, 11% ambivalente und 10% desorganisierte Personen. Unter Ausschluss der Desorganisation ändert sich die Verteilung (N=568) zu 22% vermeidend, 59% sicher und 19% ambivalent (Cassibba et al., 2013). Die Autoren bemerken, dass es sich bei Italien um ein interessantes Forschungsfeld handelt, da es repräsentativ für eine westliche Gesellschaft ist, allerdings ein starker familiärer Bezug und ein Hang zur Unabhängigkeit besteht. Auch die katholische Prägung des Landes sehen sie aus bindungstheoretischer Sicht bedeutend, da sie im katholischen Glauben eine Ressource zur Verarbeitung von Verlust verstehen, was auch einen geringeren Anteil an Desorganisation im Vergleich zu US-Populationen

erklären kann (Cassibba et al., 2013). Im Vergleich zu US-Populationen wiederum erhöht ist der Anteil vermeidender Bindung. Sie führen das auf einen Erziehungsstil zurück, der auf frühe Unabhängigkeit setzt.

Bindungsorientierte Untersuchungen in Deutschland haben lange Tradition. Bereits 1985 replizierten Grossmann et al. (1985) Ainsworths Beobachtungsstudien zur Feinfühligkeit an einem Sample von 54 deutschen Mutter-Kind-Dyaden, von denen im späteren Verlauf 49 mittels der Fremden Situation mit der Mutter und 46 mit dem Vater getestet wurden. Sie beschreiben deutsche Mütter als weniger zärtlich und liebevoll, mit kürzeren Halteepisoden und häufigeren störendem Hochnehmen (Grossmann et al., 1985). Zu ähnlichen Abweichungen kommen Ahnert, Meischner & Schmidt (2000) bei einer ostdeutschen Strichprobe (N=38) mit einer Häufigkeit vermeidender Bindung von 42%, weitere 24% in den sicheren Subgruppen B1 und B2, die eine Tendenz zu vermeidender Bindung aufweisen. Ambivalente Bindung kam lediglich bei 10% der Stichprobe vor. Aus bindungstheoretischer Sicht ist das Deutschland des letzten Jahrhunderts ein interessanter Forschungsgegenstand. Neben den kritischen Lebensereignissen, die während des zweiten Weltkrieges (Tod, Verlust, Gefangenschaft, Misshandlung, Missbrauch, ...) auf die Mehrheitsgesellschaft gewirkt haben (und im Sinne eines Second-Generation-Effekts persistieren), sind auch die Folgen der Entbehrungen der Nachkriegsjahre bis heute in der Gesellschaft spürbar. Während Krieg und Vertreibung zumindest außerhalb Europas bis heute leider kein Alleinstellungsmerkmal Deutschlands ist, zeichnet sich die deutsche Nachkriegsgeschichte zusätzlich durch die Aufteilung des Landes unter den Siegermächten aus, die sich nicht nur in Differenzen innerhalb der Verwaltung äußert, sondern grundlegende gesellschaftliche Veränderung, bis hin zu Bildung und Erziehung verursachte. Zu nennen ist in diesem Kontext insbesondere der Umgang mit berufstätigen Frauen und die damit verbundene Fremdunterbringung der Kinder bereits in frühen Jahren, welche sich sowohl quantitativ als auch qualitativ unterschied. Quantitativ dahingehend, dass sich mehr als die Hälfte der Kinder in Ostdeutschland unter drei Jahren in Betreuungseinrichtungen befand (58%; Ahnert & Lamb, 2001), ein Wert, von dem wir auch 30 Jahre nach der Wiedervereinigung in Gesamtdeutschland noch weit entfernt sind. Der Unterschied zwischen Ost- und Westdeutschland besteht dabei bis heute. In ostdeutschen Bundesländern liegt die Betreuungsquote mit 52,1% weit über westdeutschen Verhältnissen (30,3%) (Destatis, 2019). Dabei ist anzumerken, dass das Bildungssystem der DDR und damit

auch die frühkindliche Bildung in Kinderkrippe und -garten „von seiner Struktur und seinem Aufbau her betrachtet, ein modernes und zeitgemäßes“ (Schenker & Trautmann, 2018, 291) war, allerdings die frühe Fremdunterbringung als Risikofaktor für eine sichere Bindungsgenese verstanden werden kann, worauf beispielsweise Daten von Kindern aus einer Fremdbetreuung aus Polen (Liz, 2000) oder bei den Kibbuz in Israel (Oppenheim et al., 1990; Sagi et al., 1985), bei denen eine frühe Fremdbetreuung kulturelle Praxis ist, hinweisen. Beide beobachten eine erhöhte Prävalenz unsicherer (vorwiegend ambivalenter) Bindungsmuster.

Daten aus Prävalenzuntersuchungen bezüglich der Bindungsorganisation in Deutschland stützen diese Hypothese, da es zu Verschiebungen in der Verteilung der Bindungsmuster zwischen Ost- und Westdeutschland kommt. So finden Ahnert, Meischner & Schmidt (2000, 69) in ihrer Untersuchung aus September 1989, also kurz vor dem Mauerfall, an 38 Ost-Berliner Familien einen stark erhöhten Anteil unsicher-vermeidender Bindung (A1/A2 42%) im Vergleich zu einer russischen Population (Moskau, A1/A2 18%). Der Effekt wird aber stark durch die Größe der Familie moderiert. Das ostdeutsche Sample bestand mehrheitlich aus 2-3 Familienmitgliedern, während das russische Sample vorwiegend aus mittleren (4-5 Familienmitglieder) und großen (6-9 Familienmitgliedern) Familien bestand. Auch scheint eine Verteilung hin zu ambivalenter Bindung in Russland üblicher als in Deutschland zu sein. So finden beispielsweise Pleshkova & Muhamedrahimov (2010) in ihrer Untersuchung in St. Petersburg eine starke Verschiebung der Prävalenz von sicherer Bindung (8%) zu unsicher-ambivalenter Bindung (33%), gleichwohl der Tatsache, dass es sich nicht um eine Risikostichprobe handelte.

Ahnert et al. (2000) stellen fest, dass in ihrer Untersuchung in Ostdeutschland mit zunehmender Größe der Familie, die Wahrscheinlichkeit für die Entwicklung einer A1/A2-Bindung abnahm. Dies ist leicht nachvollziehbar, da mit steigender Personenanzahl die Wahrscheinlichkeit der Bedürfnisbefriedigung, im Sinne einer Verfügbarkeitsprüfung der Personen innerhalb der Bindungshierarchie, steigt. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die kleinste Gruppe mit zwei bis drei Personen mit hoher Wahrscheinlichkeit auch aus Einelternfamilien besteht, erklärt das mitunter die zur Vermeidung verschobenen Prävalenzen aufgrund der eingeschränkten Verfügbarkeit der primären Bindungsfigur.

Die bereits angesprochenen Verschiebungen der Verteilung in russischen Samples zu Gunsten der ambivalenten Bindungsorganisation finden sich auch in Japan und bei den Kibbuz in Israel. Sagi et al. (1985) finden in ihrer Untersuchung an 86 Kleinkindern ein stark erhöhtes Aufkommen ambivalenter Bindung. Während es sich bei dem ambivalenten Bindungsverhalten in anderen Kulturkreisen (USA, Deutschland, Italien...) um das seltenste Muster handelt, tritt dies bei den Kibbuz, wie auch in Japan vergleichsweise häufig auf. In einer japanischen Untersuchung findet Takahashi (1986) mit 68,33% sicherer Bindung zwar bekannte Häufigkeiten, allerdings ist keines der 60 Kinder im Alter von 12 Monaten vermeidend gebunden. Alle verbleibenden 19 Kinder waren dem ambivalenten Bindungstyp zuzuordnen. Gleiches Bild ergibt sich bei Miyake, Chen & Campos (1985). Es wird davon ausgegangen, dass es höchst ungewöhnlich für japanische Kinder in diesem Alter war, von der Mutter getrennt zu sein. Deshalb gestaltet sich die Fremde Situation als eine zu belastende Situation für diese Kinder, was zu einer Überrepräsentation des C-Typus‘ führt (Miyake et al., 1985). Ujiie (1985) titulierte seine Ausarbeitung gar „*Is the strange Situation too strange for Japanese children?*“ und konstatierte, dass *“the Strange Situation created a distress so intense in some infants that they could not easily recover from the distress even by reunion with their mothers.”* (Ujiie, 1985, p. 6) 30 Jahre später erscheint eine Untersuchung von Kondo-Ikemura et al. (2018), die sowohl die Bindungsorganisation japanischer Kinder mittels der Fremden Situation, als auch die der Mütter mit dem AAI zur Überprüfung der Transmission, erhob. Diese Untersuchung kommt zu überraschenden Ergebnissen. Seitens der Kinder findet sich ein ähnliches Bild, wie in der Untersuchung von Takahashi (1986). 68,9% der Population sind der sicheren Bindung zuzuordnen, 2,2% der vermeidenden und 22,2% der ambivalenten Bindung (Kondo-Ikemura et al., 2018, p. 5). Seitens der Mütter, und das ist das eigentlich Überraschende, findet mehrheitlich eine Weitergabe der sicheren oder unsicheren Bindung statt; die Mütter in dem Sample sind aber in 20% der Fälle vermeidend. Die Erklärung von früheren Studien, dass die Mutter-Kind-Trennung aufgrund der ungewohnten Trennungssituation kulturspezifisch zu stärkerer Aktivierung führt, reicht den Autoren nicht aus, da die Frauen berufstätig waren und somit die Trennung keine Besonderheit darstellt. Vielmehr sehen sie kulturelle Unterschiede in der Erziehung ursächlich, die sich mit Beginn des Schulalters und dem damit verbundenen institutionellen Drang nach Selbstständigkeit ändern könnten (Kondo-Ikemura et al., 2018). Inwieweit diese

Überlegungen auch auf westliche Gesellschaften übertragen werden können, ist fraglich. Zweifelsfrei kann der Eintritt in die Schule und die damit verbundene Notwendigkeit der Anpassung an die Verhaltenserwartungen der Lehrkraft unter Umständen einen nicht unerheblichen Stressor auch für sichere Dyaden darstellen. Da die Anforderungen asiatischer Länder an Disziplin und Ordnung der Schülerschaft allerdings ungleich höher sind als beispielsweise in Deutschland, sollte der Einfluss dieses kritischen Lebensereignisses allerdings moderater ausfallen.

Untersuchungen mittels der Fremden Situation finden sich aus zahlreichen Kulturkreisen. Wenngleich es kulturspezifische Besonderheiten geben mag, kann festgehalten werden, dass es Muster sicherer und unsicherer bis hin zu desorganisierter Bindung in allen Kulturkreisen gibt. Die von Ainsworth et al. (1978) formulierten Bindungsmuster scheinen sich weltweit replizieren zu lassen, was Bowlbys Hypothese eines angeborenen Bindungsverhaltenssystems sichert.

Während die Fremde Situation ursprünglich an Kleinkindern angewandt wurde, erstreckt sich ihre Anwendung mittlerweile bis hin ins Vorschulalter, dann allerdings unter Anpassung der Auswertung, beispielsweise mit dem Auswertungssystem nach Cassidy & Marvin (1992) oder Crittenden (1994) (für einen Vergleich siehe Crittenden et al., 2007), da sich Vorschulkinder altersbedingt in ihrer Bindungsentwicklung von Kleinkindern unterscheiden (Solomon & George, 2016).

2.1.2.1.1 Innere Arbeitsmodelle, die Basis von Bindungsmustern

Die Untersuchungen von Ainsworth et al. (1978) weisen auf einen starken Zusammenhang zwischen dem kindlichen Verhalten in der Fremden Situation und den Beobachtungen der Mutter-Kind-Dyade im häuslichen Umfeld hin. Man kann daher festhalten, dass die Interaktion zwischen primärer Bezugsperson und Kind maßgeblich die Ausformung spezifischer Bindungsverhaltensstrategien und daraus resultierender Muster determiniert. Die auf der Verhaltensebene zu beobachtenden Muster sind als Produkt innerer Arbeitsmodelle zu verstehen.

Der Begriff des inneren Arbeitsmodells geht zurück auf Craik (1943), der annimmt, dass Menschen externe Begebenheiten in internalen Modellen abbilden, in der Lage sind, diese zu reflektieren und die eigenen Handlungen darauf anzupassen.

„By a model we thus mean any physical or chemical system which has similar relation-structure to that of the process imitates. By ‚relation-structure‘ I do not mean some obscure nonphysical entity which attends the model, but the fact that it is a physical working model which works in the same way as the process it parallels. ... 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 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.“ (Craig 1943 in Bretherton & Munholland, 1999)

Innere Arbeitsmodelle eröffnen dem Menschen daher die Möglichkeit, aus vergangenen Erfahrungen ein subjektiv gefärbtes Bild der Wirklichkeit als Basis für die Steuerung eigener Handlungen im Sinne einer Vorausplanung und Abwägung möglicher Konsequenzen zu nutzen. Bowlby überträgt dieses Konzept auf Bindung, indem er davon ausgeht, dass Erfahrungen im Umgang mit primären Bezugspersonen in geistigen Repräsentationen abgelegt, und eigenes Verhalten auf Basis dieser Repräsentation adaptiert wird. Nach Bowlby (2006a) ist es für das Kleinkind überlebenswichtig, das Verhalten ihm nahestehender Personen vorherzusehen, um eigene Verhaltensstrategien zielkorrigiert darauf anpassen zu können. Diese zielkorrigierten Verhaltenspläne wiederum

„können große Strukturvariationen aufweisen, und zwar von einfachen, schnell ausgeführten bis zu viel komplexeren Organisationen. Der jeweilige Komplexitätsgrad eines Plans hängt teils vom gewählten gesetzten Ziel, teils von der Einschätzung der Situation ab, die zwischen dem Planer und seiner Bindungsfigur entstanden ist, und teilweise auch von seinem Geschick, einen Plan zu finden, der dieser Situation entspricht. Einerlei, ob es sich um einen einfachen oder komplizierteren Plan handelt, kann dieser nur mit Bezug auf Arbeitsmodelle von Umwelt und Organismus 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, 2006a, p. 334)

Mit dem inneren Arbeitsmodell, das uns in die Lage versetzt „gewissermaßen Experimente in kleinem Maßstab im Kopf“ (Bowlby, 2006a, p. 87) durchzuführen, beschreibt Bowlby eine aktive, dynamische Konstruktion. Zwangsläufig unterliegt diese Konstruktion der Anpassung, da neue Erfahrungen im ständigen Abgleich mit der Wirklichkeitskonstruktion des Modells bewertet werden müssen. So bemerkt Bowlby (2006):

„Zum einen muss das Modell in Übereinstimmung mit den Daten, die zur Verfügung stehen oder verfügbar gemacht werden können, aufgebaut sein. Zum anderen muss das Modell, soll es in neuen Situationen gebrauchsfertig sein, erfinderisch erweitert werden, um mögliche Realitäten ebenso wie schon erfahrene einzuschließen. Drittens muss jedes Modell, einerlei, ob es auf eine Erfahrungswelt oder auf eine Möglichkeitswelt anwendbar ist, auf seine innere Folgerichtigkeit [...] geprüft werden.“ (Bowlby, 2006a, p. 88)

Innere Arbeitsmodelle dienen dem Menschen somit dazu, ihm die Welt erklärbar zu machen und seine eigenen Handlungsstrategien bestmöglich hinsichtlich erwarteter Konsequenzen zu evaluieren. Bezogen auf Bindung skizziert ein inneres Arbeitsmodell daher eine Vorstellung von menschlichen Beziehungen, die durch die Erfahrungen im Umgang mit den primären Bezugspersonen entstanden ist und im Laufe des Lebens durch neue Erfahrungen erweitert wird. Im Kern sind innere Arbeitsmodelle daher als geistige Repräsentationen vergangener Beziehungserfahrungen zu verstehen, *„die sowohl affektive, als auch kognitive Komponenten enthalten“* (Bretherton, 1985 in Fremmer-Bombik, 2002, p. 112), Verhalten beeinflussen und *„wahrscheinlich aus generalisierten Erlebnisrepräsentationen geformt“* (Bretherton, 1985 in Fremmer-Bombik, 2002, p. 112) werden.

Hierbei verhalten sich innere Arbeitsmodelle ähnlich wie Schemata der kognitiven Entwicklung nach Piaget (1972), mit dem Unterschied, dass hier emotionale (Beziehungs-)Erfahrungen dem Prozess der Assimilation, Akkomodation und Adaption unterliegen. In der Tradition der „Theory of Mind“, aber mit stärkerer Anlehnung an die Bindungstheorie, beschreiben Fonagy et al. (2004, p. 33) das Konzept der Mentalisierung als Fähigkeit *„zu ‚lesen‘ was in den Köpfen anderer vorgeht.“* Dabei sind aus bindungstheoretischer Perspektive beide Komponenten der Theory of Mind relevant, die affektive, wie auch die kognitive. Denn in der Vorhersage von Verhaltensweisen anderer Personen spielen sowohl affektive als auch kognitive Modellierungsprozesse eine Rolle, um die prognostische Validität der inneren Arbeitsmodelle zu erhöhen.

2.1.2.2 Bindung über den Lebenslauf

Aufgrund der Tatsache, dass die Bindungstheorie im Kern die Eltern-Kind-Dyade fokussiert, und in diesem Zusammenhang zumeist vom Kleinkind gesprochen wird, das sich an die primäre Bezugsperson bindet, könnte man davon ausgehen, dass

Bindung etwas ist, das nur im Kleinkindalter unser Beziehungsverhalten dominiert und ab einem gewissen Alter keine weitere Rolle mehr für die menschliche Entwicklung spielt. Das Gegenteil ist der Fall: Bindungsverhalten begleitet uns von unserer Geburt, bis hin zu unserem Tod als eine Art lebenslanges, unsichtbares Band zwischen dem Individuum und seinen primären Bezugspersonen (Bowlby, 1973). Während sich Bindungsverhalten zu Beginn auf die Pflegeperson, also die primäre Bindungsperson, richtet, gewinnen mit zunehmendem Alter andere Bindungsfiguren an Bedeutung; im Jugendalter die Peer, im Erwachsenenalter der Partner oder die Partnerin und eigene Kinder (bei denen es im späteren Verlauf zudem zu einer Rollenumkehr kommen kann). Streng genommen kann man den Beginn erster Bindungsbeziehung auch in vorgeburtliche Bereiche und das Ende über den Tod hinaus charakterisieren, da die Tradierung von Bindungsmustern über Generationen hinweg stattfindet (van Ijzendoorn, 1995). Wenngleich die Effekte für die Transmission sicherer Bindungen höher sind als für desorganisierte (Verhage et al., 2016), sollte die pathogene Wirkung von Desorganisation auf Folgegenerationen im Kontext transgenerationaler Traumata nicht unterschätzt werden. Dies geht so weit, dass ein traumatischer Krankenhausaufenthalt der Mutter in ihrer eigenen Kindheit die Prävalenz desorganisierter Bindungen bei den Nachkommen verdoppelt, der Verlust einer primären Bindungsfigur der Mutter vor dem siebten Lebensjahr diese sogar verzehnfacht (Grossmann & Grossmann, 2004, p. 449).

Die aus dem Kindesalter bekannten Bindungsmuster können über die gesamte Lebensspanne, und somit auch im Erwachsenenalter, nachgewiesen werden. Allerdings ist an dieser Stelle einzuschränken, dass weniger objektive Beobachtungsmaße wie die Fremde Situation verwendet werden, als vielmehr die Bindungsorganisation aus sprachlichen Mustern geschlossen werden muss. Bindungsdiagnostik verschiebt sich also von einer konkreten Verhaltensebene auf eine Ebene geistiger Repräsentation. Aufgrund dieser Tatsache ist es indiziert, eher vom inneren Arbeitsmodell oder von Bindungsorganisation als von einem Bindungsmuster zu sprechen, da die Manifestation im Verhalten im Erwachsenenalter weitaus differenzierter als im Kindesalter ist.

Bedingt durch die Unterschiede in der Äußerung der inneren Arbeitsmodelle gegenüber dem Kindesalter werden im Erwachsenenalter häufig alternative

Bezeichnungen für die Bindungsgruppen verwendet (wenngleich sich in zahlreichen Publikationen auch die klassischen Bezeichnungen finden lassen). So bezeichnet man beispielsweise sicher gebundene Erwachsene aufgrund ihrer Fähigkeit offen über Beziehungen zu reden und diese auch aus einer gewissen Distanz zu betrachten und gegebenenfalls neu zu integrieren als „free to evaluate“ (F). Ambivalente Personen äußern sich in der Reflexion der Eltern-Kind-Beziehung häufig stark involviert und wenig autonom, weshalb man sie auch verstrickt (enmeshed - E) nennt. Die aus dem Kindesalter bekannte scheinbare Selbstständigkeit und geringe Wertschätzung von Bindung zeigt sich bei erwachsenen vermeidenden Personen insbesondere durch eine Abwertung beziehungsweise Ablehnung von Bindung, weshalb diese Personen auch als ablehnend/dismissing (Ds) bezeichnet werden.

Tabelle 4 Vergleich der Bezeichnungen der Bindungsmuster im Kindes- und Erwachsenenalter

Kindesalter	Erwachsenenalter
Sicher/Secure (Balanced – B)	Sicher/Secure (Free to evaluate/explore – F)
Vermeidend/Avoidant (A)	Vermeidend/Dismissing (Ds)
Ambivalent/Ambivalent (Crying – C)	Verstrickt/Preoccupied (Enmeshed – E)
Desorganisiert/Disorganized (D)	Unverarbeitet/Unresolved (U)

Im Jugendalter verändert sich die Eltern-Kind-Beziehung durch ein zunehmendes Autonomiebedürfnis des Subjektes von einer asymmetrischen zu einer eher symmetrischen Beziehung (Zimmermann & Becker-Stoll, 2001). Im Kontext dieser Veränderung bleiben die inneren Arbeitsmodelle von Bindung allerdings von Bedeutung, wiewohl diese Phase der Entwicklung in erhöhtem Maße eine Anpassungsleistung erfordert. Besonderer Bedeutung im Jugendalter kommt dem Erreichen der formal-operationalen Phase (Piaget, 1972) zu, in der sich abstraktes und hypothetisches Denken entwickelt und das Individuum somit in der Lage ist, Gedanken und Gefühle zu reflektieren, zu adaptieren und neu zu integrieren. Aus bindungstheoretischer Sicht ist hierbei nicht nur das Arbeitsmodell über das Verhalten der Bezugspersonen von Bedeutung, sondern auch das Selbstbild, welches in dieser Phase Veränderung erfahren kann.

„Ein Schlüsselmerkmal des Versuchsmodells von der Welt, das sich jeder schafft, ist die Vorstellung von dem, was seine Bindungsfiguren sind, wo er sie finden kann, und wie sie wahrscheinlich reagieren. In ähnlicher Weise ist das Schlüsselmerkmal des Versuchsmodells vom Selbst, das sich jeder schafft, die Vorstellung, wie akzeptabel oder unakzeptabel er in den Augen seiner Bindungsfiguren ist.“ (Bowlby, 2006b, p. 195)

So bemerken Zimmermann und Becker-Stoll (2001), dass die Betrachtung der Eltern als eigenständige Personen mit Eigenheiten und Fehlern auch dabei helfe, negative Erfahrungen im Umgang mit den Eltern nicht als Ablehnung der Person, sondern als durch bestimmte Rahmenbedingungen bedingt zu betrachten. Diese Neubewertung vergangener Beziehungserfahrungen ist ein wichtiger Schritt hin zu einer Korrektur des inneren Arbeitsmodells. So ist es möglich, dass Personen trotz negativer Ausgangsbedingungen ein sicheres Arbeitsmodell allein durch ihre Fähigkeit der Reflexion und adäquater Attribuierung negativer Erfahrungen entwickeln. Dieser Wechsel, der neben der Reflexion auch durch zeitlich überdauernde, inkompatible Verhaltensweisen anderer Personen initiiert werden kann, wird als „earned security“ (Pearson et al., 1994) (verdient sicher) bezeichnet. Hierbei handelt es sich um ein Phänomen, das sich durch eine hohe Kohärenz in AAI-Interviews (Kap. 2.1.4.3.1), aber geringe Skalenwerte in der mütterlichen und väterlichen Loving-Skala sowie hohe Werte in Zurückweisung und Vernachlässigung darstellt (Roisman et al., 2002, p. 1208). Die Widersprüchlichkeit dieses Sachverhaltes ist bemerkenswert. Kohärenz, also unter anderem die Fähigkeit adäquat auf die Fragen des Interviewers zu antworten, gilt als ein zentraler Faktor von Bindungssicherheit; hohe Anteile bei Zurückweisung und Vernachlässigung, wie auch geringe Werte in den Loving-Skalen allerdings nicht. Hier ist also von einer Auseinandersetzung mit ungünstigen Bindungserfahrungen, sowie deren Neubewertung und Integration auszugehen, was die Terminologie der „verdienten“ Sicherheit erklärt.

Im Jugendalter finden sich vergleichbare Prävalenzen hinsichtlich der Verteilung der Bindungsmuster, wie sie für das Kleinkindalter oder auch das Erwachsenenalter bekannt sind. Auch finden sich Unterschiede im Verhalten zwischen den Bindungsgruppen. So zeigen sich beispielsweise sicher gebundene Jugendliche als Ich-flexibler, sowie weniger ängstlich und feindselig aus Peer-Sicht und beschreiben sich als weniger belastet als unsicher-vermeidende oder verstrickte Jugendliche. Zudem weisen sicher gebundene Jugendliche ein positiveres Selbstbild und bessere Peer-Beziehungen auf (Zimmermann & Becker-Stoll, 2001). Allerdings ist einzuschränken, dass diese ähnlichen Verteilungen nicht mit einer vollkommenen Stabilität über den Lebenslauf gleichzusetzen sind. Neben dem bereits skizzierten Wechsel von unsicherer zu sicherer Bindung ist auch der umgekehrte Weg möglich, beispielsweise durch schwerwiegende Beziehungstraumata, die gar einen Wechsel zu

desorganisierter Bindung möglich machen. Die Konkordanz zwischen der Bindungsorganisation in der Kindheit und im Jugendalter, insbesondere in der frühen Adoleszenz, ist eher gering. Zimmermann und Iwanski (2014, p. 23) finden unter sieben Studien, die Bindung zur Mutter im ersten Lebensjahr mit der Bindungsorganisation im Jugendalter vergleichen, lediglich zwei, die einen signifikanten Zusammenhang herstellen können. In der späteren Adoleszenz und im Erwachsenenalter finden sich größere Übereinstimmungen zu den Mustern der Kindheit, weshalb Allen & Land (1999) von einer strukturellen Kontinuität von Bindung von Kindheit zum Erwachsenenalter ausgehen, die sich aber im Jugendalter anderweitig äußert. Auch ein diagnostisches Problem der Erhebung mittels Interviewverfahren aufgrund des zunehmenden Autonomiebedürfnisses der Jugendlichen sehen sie als möglich an. So ist denkbar, dass ebendieses Autonomiebedürfnis zur Folge hat, dass beispielsweise in den hypothetischen Geschichten des AAPs (vgl. Kap 2.1.4.3.2) weniger Kontakt zur Bezugsperson aufgenommen wird, sondern mehr mit sich selbst ausgemacht wird und so eine (falsch)-unsicher-vermeidende Bindung diagnostiziert wird.

Im Erwachsenenalter gewinnt die Bindung an einen Partner zunehmend an Bedeutung, allerdings scheint diese auch durch die Eltern-Kind-Beziehung determiniert. So treten die Kombinationen sicher-sicher, vermeidend-verstrickt und unverarbeitet-unverarbeitet vermehrt auf (Sydow & Ullmeyer, 2001) und auch die Charakteristika adulter Bindungsmuster erinnern an das kindliche Pendant (siehe Tabelle 5). Das vermehrte Aufkommen der Kombination vermeidend und verstrickt erstaunt, da diese Menschen komplett gegensätzliche Vorstellungen von Beziehung aufweisen und somit ihr Handeln als Paar deshalb ein hohes Konfliktpotential aufweist. Überraschenderweise zeichnen sich diese Beziehungen durch eine hohe Stabilität aus (Sydow & Ullmeyer, 2001). Hierbei ist bei einem großen Teil dieser Beziehungen von einem vermeidenden Mann und einer verstrickten Frau auszugehen, da sich die Beziehungen von ambivalenten Männern am instabilsten zeigen. Die Beziehungsqualität wiederum ist *„enger verknüpft mit der Bindungshaltung des Mannes als mit der Frau. [...] Auch in der (nicht bindungsbezogenen) Partnerschaftsinterviewforschung wurde belegt, dass der wichtigste Prädiktor von Scheidung ein Faktor ist, der sich auf den beziehungsbezogenen ‚state of mind‘ des Mannes bezieht“* (Sydow & Ullmeyer,

2001). Die Stabilität der vermeidend-verstrickten Kombination könnte also durch die Charakteristika des vermeidenden Mannes, also durch ein geringes Interesse an Beziehung und damit verbundener geringer Änderungsmotivation, erklärt werden. Vielleicht befriedigen die komplementären Partner aber auch ein emotionales Bedürfnis des jeweils anderen und die Stabilität ist daher auch der Faszination am Gegensatz geschuldet.

Tabelle 5 Kennzeichen der Bindungsgruppen im Erwachsenenalter nach Bierhoff & Grau (1999)

Unsicher-Vermeidend	Sicher	Unsicher-Ambivalent
- sind besonders frustriert	- glücklicher und zufriedener	- beschäftigen sich ständig mit
- sind ambivalent insofern, als	als unsichere Personen	der Partnerschaft
dass sie sich über ihre	- stärker an den Partner	- suchen extreme Nähe und
Gefühle unklar sind	gebunden und umsorgen	verlieben sich oft auf den
- haben wenig Vertrauen	diesen mehr	ersten Blick
- akzeptieren den Partner oft	- verfügen über konstruktive	- erleben ein Durcheinander
nicht so, wie er ist	Konfliktlösungsmöglichkeiten	von Gefühlen
- legen Wert darauf, sich selbst	- sind bindungsbereit	- sind besonders eifersüchtig
zu genügen	- investieren viel in ihre	und klammernd
- sind wenig bindungsbereit	Partnerschaft	- idealisieren den Partner und
	- sind zärtlich	sind von ihm abhängig
	- haben eher positive	- haben sehr wenig Vertrauen
	Kommunikation und wenig	in den Partner
	verletzende Streitereien	

Die bereits angesprochene Möglichkeit der Veränderung von Bindung macht deutlich, dass der Zusammenhang zwischen kindlicher und erwachsener Bindungsorganisation nicht kausal ist. Dennoch neigen Bindungsmuster, wahrscheinlich aufgrund ihrer Verortung außerhalb des Bewusstseins, zu Stabilität. Langzeitstudien zeigen deshalb ein uneinheitliches Bild von keinerlei bis zu hoher Übereinstimmung. Die Ursache für die differente Datenlage vermuten Allen & Land (1999) in der Möglichkeit der Veränderung der Bindungsorganisation durch externe Einflüsse. Beispielsweise verbessert sich die Übereinstimmungsrate in einer Untersuchung von Waters et al. (1995 in Allen & Land, 1999) zwischen der Fremden Situation und dem AAI durch Ausschluss der Personen, die zwischen den Messpunkten tiefgreifende kritische Lebensereignisse erlebt haben, von 70% auf 78%. Für die ausgeschlossene Gruppe fand sich kein Zusammenhang zwischen kindlicher und erwachsener Bindungsorganisation (Allen & Land, 1999). Anzumerken ist allerdings, dass zwischen der Eltern- und Kindgeneration durchaus eine gewisse Konkordanz festzustellen ist. Ursächlich ist hierfür sehr wahrscheinlich, dass die Muster der Eltern auch ihr Erziehungsverhalten beeinflussen. So finden sich Unterschiede hinsichtlich der Erwartungen an Kinder und an das Elterndasein

zwischen den Bindungsgruppen bereits bevor sie letztendlich Eltern werden (Simpson, 1999). Die Beeinflussung von Erziehungszielen und -stilen ist dann nur ein weiterer logischer Schritt.

2.1.2.3 Bindung und Verhalten

Die unterschiedlichen Reaktionen der Kinder auf die Trennung von und Wiedervereinigung mit der Mutter in der Fremden Situation machen deutlich, dass die unterliegenden inneren Arbeitsmodelle Verhalten zwar unbewusst, aber direkt beeinflussen. Im Kindesalter manifestieren sich diese inneren Arbeitsmodelle folglich auf der Verhaltensebene, in späteren Jahren, bis hin ins Erwachsenenalter, wird anhand sprachlicher Muster auf die Bindungsorganisation rückgeschlossen. Die Beeinflussung des Verhaltens ist im Erwachsenenalter also weniger subtil zu erkennen, was den Nachweis eines Bindungsverhaltenssystems im Erwachsenenalter und eine Diagnostik der Arbeitsmodelle erschwert. Die Forschung rund um Bindung im Erwachsenenalter, insbesondere in Zusammenhang mit dem AAI, zeigt allerdings, dass sich verschiedene Arbeitsmodelle von Bindung über den gesamten Lebenslauf nachweisen lassen. Bierhoff & Grau (1999) beschreiben sicher gebundene Erwachsene als glücklicher und zufriedener als unsichere, sowie in ihrer Kommunikation positiver und konstruktiver in Konfliktlösungen (Tabelle 5). Auch zwischen den unsicheren Strategien lassen sich Unterschiede finden. Während vermeidend gebundene Personen frustrierter sind, den Partner oft nicht so akzeptieren, wie er ist und darauf Wert legen, sich selbst zu genügen, beschäftigen sich ambivalente Erwachsene vorwiegend mit Partnerschaft, idealisieren den Partner häufig, zeigen aber zugleich wenig Vertrauen. Wenn also organisierte Bindung Einfluss auf das Verhalten in zwischenmenschlichen Beziehungen im Erwachsenenalter hat, ist es naheliegend, dass auch desorganisierte Bindung tiefgreifende Auswirkungen auf das emotionale Wohlbefinden aufweist. Insbesondere leichtere Formen von Verhaltensstörungen, bis hin zu psychiatrisch relevanten Syndromen stehen deshalb sowohl im Kindesalter als auch im Erwachsenenalter häufig in direktem oder indirektem Zusammenhang mit Bindung. Auch zeigen manche Störungen jenseits einer reaktiven Bindungsstörung, die den Zusammenhang bereits im Namen trägt, in ihren diagnostischen Kriterien klaren Bindungsbezug. So wird beispielsweise die Borderline-Störung im DSM-V als *„ein Muster instabiler und intensiver zwischenmenschlicher Beziehungen, das durch einen Wechsel zwischen den Extremen der Idealisierung und Entwertung*

gekennzeichnet ist“ (American Psychiatric Association, 2015, 909) beschrieben, und kennzeichnet sich unter anderem durch ein „*verzweifeltes Bemühen, tatsächliches oder vermutetes Verlassenwerden zu vermeiden*“ (p. 909). Bereits die diagnostischen Kriterien machen daher deutlich, dass eine hohe Prävalenz ambivalenter oder desorganisierter Personen innerhalb dieser Population zu vermuten ist. Aus diesem Grund wundern die Ergebnisse von Patrick et al. (1994) und Fonagy et al. (1996) keineswegs, die größtenteils (bei Patrick et al. sogar ausschließlich) präokkupierte Personen (äquivalent zu Ambivalenz im Kindesalter) unter Beschränkung auf die drei organisierten Strategien aufzeigen. Unter Berücksichtigung der Desorganisation finden sich bei Fonagy et al. (1996) nahezu ausschließlich desorganisierte Muster, was angesichts der vermuteten Bedingungsfaktoren für eine Borderline-Störung, die auch schwerwiegende Beziehungstraumata beinhalten (siehe exemplarisch Walther, 2009b), nicht verwundert. Ähnliche Verteilung der Bindungsmuster wie bei der Borderline-Störung findet sich bei der Antisozialen Persönlichkeitsstörung, welche sich – zumindest in der DSM-IV-Klassifikation, die der Studie zugrunde lag – unter anderem durch eine „*geringe Frustrationstoleranz und impulsiv-aggressives Verhalten*“ (Saß et al., 2003) sowie eine „*Beziehungsschwäche und Bindungsstörung*“ (Saß et al., 2003) auszeichnet. Aufgrund der hohen Prävalenz familiärer Bedingungsfaktoren bei psychiatrischen Erkrankungen ist eine Parallele zur Bindungsorganisation naheliegend. Dabei ist zu beachten, dass psychische Erkrankungen auch vice versa Einfluss auf die Bindungsorganisation im Sinne eines Stressors haben. Weitgehend einig ist sich die Forschungslandschaft allerdings darüber, dass der Einfluss der Eltern-Kind-Beziehung auf das psychische Wohlbefinden bei der Mehrheit der Störungsbilder weit größer ist als der umgekehrte Fall.

Im Bereich der externalisierenden Verhaltensstörungen finden sich verlässliche Zusammenhänge zwischen Aggressionen und Bindungsqualität (Parens, 2010). In einer Untersuchung von Lyons-Ruth et al. (1993) weist sich desorganisierte Bindung gar als stärkster Prädiktor für feindseliges Verhalten gegenüber der Peer aus; 71% der als feindselig eingeschätzten Vorschüler und Vorschülerinnen wurden desorganisiert klassifiziert (Lyons-Ruth et al., 1993). Überraschend ist dieser Zusammenhang nicht, schließlich ist beispielsweise ein Merkmal unsicher-ambivalenter Kinder in der Fremden Situation Ärger beziehungsweise aggressives

Verhalten gegenüber der Bezugsperson gepaart mit dem Wunsch nach Nähe, was die Ambivalenz dieses Bindungsmusters ausmacht. Parens (1993 nach Brisch, 2010) bemerkt, dass bereits im Säuglingsalter feindselig-aggressives Verhalten festzustellen ist, wenn das Kind durch Nicht-Beantwortung elementarer Bedürfnisse massiv frustriert wurde. Aggressives Verhalten in Zusammenhang mit Bindungsorganisation zu bringen ist daher mehr als naheliegend, handelt es sich doch um eine vergleichsweise logische Konsequenz aus überdauernder Frustration, die sich letztendlich in einem unsicheren Bindungsmuster manifestiert. Neben dieser logischen Konsequenz aus überdauernder Frustration findet sich eine weitere Parallele in einem gemeinsamen Risikofaktor für Aggressionen und desorganisierter Bindung: Die Misshandlung durch Bezugspersonen, die sowohl vermehrt zu desorganisierter Bindung (Carlson et al., 1989) als auch zu Aggressionen führt. Somit ist der Zusammenhang zwischen Bindung und Aggressionen sowohl mit der Frustrations-Aggressions-Hypothese (Dollard et al., 1939), als auch mit einer lerntheoretischen Sichtweise (Bandura et al., 1963) kompatibel. Vergleichbare Zusammenhänge wie mit aggressiven Störungen finden sich mit späterer Delinquenz. Hierbei ist erneut darauf zu verweisen, dass die Wurzeln der Bindungstheorie in einer frühen Studie an jugendlichen Dieben (Bowlby, 1944) liegen, deren partielle Gefühllosigkeit in Kombination mit mütterlicher Ablehnung Bowlby über die Wichtigkeit der Eltern-Kind-Beziehung nachdenken ließen. Wie auch bei aggressivem Verhalten finden sich gemeinsame Risikofaktoren für Delinquenz und Bindungsdesorganisation. Die Pittsburgh Youth Study (Loeber et al., 2012) zeigt, dass sich delinquente Jugendliche unter anderem durch einen niedrigeren IQ und eine höhere Emotionalität ausweisen. Zudem ist häufig die Kommunikation mit den Eltern gestört und es findet sich ein erhöhtes Maß an Gewalt durch die Mutter sowie Substanzmissbrauch und psychischer Auffälligkeiten der Mutter. Alle hier aufgeführten Befunde der Pittsburgh Youth Study sind gleichsam Risikofaktoren für eine unsichere beziehungsweise desorganisierte Bindung, weshalb ein Zusammenhang zwischen Delinquenz und Bindung nicht überrascht. Ebenso verhält es sich mit internalisierenden Störungen wie Angststörungen oder Depressionen (Dozier et al., 1999). Angststörungen sind vermutlich deshalb mit Bindung verknüpft, weil das Bindungssystem unter anderem durch Angst aktiviert wird und sich somit, durch Nicht-Beantwortung des elementaren Bedürfnisses nach Schutz, etwaige Ängste manifestieren. Auch beschreibt Mary Main desorganisierte

Kinder in der Clown-Situation (Main & Weston, 1981) mit „*the look of fear with nowhere to go*” (Main, 2002, p. 128) was das Dilemma, in dem sich diese Kinder befinden, gut darstellt. Der angstausslösende Reiz kann durch die Bezugsperson nicht gemildert werden, weil die Bezugsperson oftmals selbst mit Angst besetzt ist oder sich zumindest ungeeignet darstellt, dem Kind in ängstigen Situationen ein Gefühl der Sicherheit zu bieten. Dabei ist festzuhalten, dass sich hochunsichere Bindung sowohl durch Angst *vor der* Bindungsperson (in Folge der Interaktion zwischen Eltern und Kind) als auch durch Angst *der* Bindungsperson (im Sinne einer Transmission traumatischer Erfahrungen) einstellen kann. Infolgedessen bilden die mit Bindung in Zusammenhang stehenden Angststörungen ein breites Spektrum, von spezifischen Angststörungen wie Agoraphobien (De Ruiter & Van Ijzendoorn, 1992; Liotti, 1991; Strodl & Noller, 2003), der Störung mit Trennungsangst, bis hin zu generalisierten Angststörungen, ab (Dozier et al., 1999). Die hohen Komorbiditätsraten zwischen Angststörungen und Depressionen (Döpfner et al., 2000) allein sind sicher nicht ursächlich für den Zusammenhang zwischen Bindungsorganisation und Depressionen (Fonagy et al., 1996). Vielmehr ist anzunehmen, dass gemeinsame Risikofaktoren für Angst und Depression den Zusammenhang mit Bindung moderieren. So gelten „*als auslösende Momente für depressive Störungen bei Kindern [...] Belastungen durch Stress, Trennungs- und Verlusterlebnisse, Gefühle der Ablehnung durch die Eltern und [...] depressives Verhalten bei den Eltern selbst*“ (Myschker, 2009, p. 502), was die Bedeutung von Beziehungstraumata für die Ausformung einer Depression unterstreicht. Ebendiese ist sogar höher als zunächst angenommen werden kann, da selbst die Transmission einer elterlichen Depression auf die Kinder (bei der man leicht genetische Dispositionen unterstellen kann) abhängig von dem Bindungsmuster der Kinder ist. Milan et al. (2009) kommen beispielsweise zu dem Schluss, dass die depressiven Symptome der Mutter lediglich dann eine Vorhersagekraft für kindliche Depressionen haben, wenn diese unsicher gebunden waren. Auch die Kompensation von Stressoren durch Nahrungsaufnahme oder -entzug und deren pathologische Manifestation in Essstörungen gestaltet sich in ähnlichem Maße durch die Interaktion zwischen Eltern und Kind konfundiert. So stellen beispielsweise Fonagy et al. (1996) ein stark erhöhtes Aufkommen desorganisierter Bindung innerhalb einer Population von Menschen mit Essstörungen fest.

Zwar finden sich überproportional häufig unsichere oder desorganisierte Muster in klinischen Populationen, allerdings würde ein rein bindungsorientierter Fokus hinsichtlich Diagnostik und Intervention der Vielfalt psychischer Auffälligkeiten nicht gerecht. Es ist gefährlich und deshalb nicht zulässig psychische Erkrankungen geschlossen als Beziehungsstörungen zu stigmatisieren. Zu groß ist die Gefahr, eine Variable mit einer gewissen Varianzaufklärung mit einem kausalen Verursachungsfaktor zu verwechseln. Als Beispiel sei die Diskussion rund um ADHS angeführt, die von einigen Autoren als Beziehungsstörung beschrieben wird (vgl. beispielhaft Dammasch, 2007). Es finden sich Zusammenhänge zwischen ADHS und Bindungsorganisation, die Prävalenzen desorganisierter und unsicherer Muster sind sowohl auf Seiten der Mütter, als auch der Kinder stark erhöht (Clarke et al., 2002; Kißgen & Franke, 2018; Kißgen et al., 2009; Kummetat, 2007). Ähnliche Ergebnisse zeigen sich auch unter Verwendung dimensionaler Maße, wie dem Bindungsfragebogen „Experiences in close Relationships (ECR) (siehe Kapitel 2.1.4.4). Özyurt et al. (2017) finden in ihrer Untersuchung signifikante Unterschiede zwischen ADHS-Betroffenen und einer Kontrollgruppe in beiden Skalen (Angst und Vermeidung) der ECR; Menschen mit ADHS zeigen sich also auch in diesen expliziten Maßen unsicher.

Bemerkenswert im Kontext der Gemeinsamkeiten zwischen ADHS und Bindung ist auch die hohe Prävalenz unsicher-ambivalenter Bindung, die sich beispielsweise in der Untersuchung von Rampp et al. (2020) findet und für deutsche Verhältnisse mit 41% der Stichprobe sehr atypisch ist. Allerdings ist auch klar, dass eine ADHS einen responsiven Umgang seitens der Bezugspersonen erschwert, und somit die ADHS die Eltern-Kind-Beziehung wahrscheinlich in gleichem Maße beeinflusst, wie umgekehrt. Die Kausalität bleibt ungeklärt. Dennoch ist es nicht verwunderlich, dass auch die Eltern-Seite in erhöhtem Maße von unsicherer Bindung betroffen zu sein scheint. In einer Untersuchung von Darling Rasmussen et al. (2019) finden sich in 60 Mutter-Kind-Dyaden mit von ADHS betroffenen Kindern lediglich 23% sichere Bindungen seitens der Mütter im AAI. Theoriekongruent sind auch lediglich 15% der Kinder der Stichprobe sicher gebunden. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Schuhmann (2015), die Mutter-Kind-Dyaden von Kindern mit ADHS und Kindern mit ADHS in Kombination mit einer Störung des Sozialverhaltens (SSV) verglich. Während sich die ADHS-Gruppe durch eine vergleichsweise normale Verteilung der Bindungsorganisation auszeichnete, findet sich bei der Gruppe mit der SSV bei über

der Hälfte der Mütter ein unverarbeiteter Bindungsstatus. Ein ähnliches Bild ergibt sich in der Untersuchung von Schwarz (2015), der in seiner Stichprobe von Jungen mit ADHS und SSV eine deutlich erhöhte Prävalenz unsicher-ambivalenter und desorganisierter Bindung gegenüber Jungen mit einfacher ADHS findet.

Die Datenlage macht deutlich, dass es einen starken Zusammenhang zwischen ADHS und Bindung gibt. Die Vermutung, ADHS als Beziehungsstörung zu sehen, scheint allerdings angesichts der Vielzahl an Verursachungsfaktoren überzogen, insbesondere weil die genetische Disposition immer noch die meiste Varianz erklärt. Im Zuge dieser Debatte sei auch auf die Autismus-Spektrums-Störung (ASS) verwiesen, die aufgrund der Störung der sozialen Kommunikation häufig und über lange Zeit in Zusammenhang mit einer Beziehungsstörung und damit auch Bindung gebracht wurde. Mittlerweile ist sich die Forschungslandschaft wiederum einig, dass auch Kinder mit Autismus sichere Bindungen zu ihren Eltern entwickeln können, was unter anderem durch die Metaanalyse von Rutgers et al. (2004) bestätigt wurde. Hier zeigt sich, dass sogar ein großer Anteil von Kindern mit ASS eine sichere Bindung aufweist. Unsichere Bindung scheint über die Komorbidität von ASS und geistiger Behinderung moderiert zu werden, was einen weiteren Risikofaktor darstellt. Ebenso wie Kinder ohne ASS unterscheiden sich organisierte und desorganisierte Kinder mit ASS. Beispielsweise stellen Inbal et al. (2009) bei organisierten Bindungsmustern höhere Werte in Messverfahren für symbolisches Spiel als bei desorganisierten Kindern mit ASS fest, sodass davon ausgegangen werden kann, dass eine sichere Bindung auch für Kinder mit autistischen Störungen ein protektiver Faktor für eine positive Entwicklung darstellt.

Die Umstände, die zur Ausformung einer desorganisierten Bindung führen, also verschiedene Formen von Beziehungstraumata wie Vernachlässigung, körperliche und seelische Misshandlung wie auch im Extremfall Missbrauch, finden sich überproportional häufig in Zusammenhang mit Verhaltensstörungen jeglicher Art (Julius, 2001b). So können die kindlichen Opfer von Misshandlungen *„die gesamte Vielfalt von Symptomen zeigen, welche den Verhaltensstörungen zugerechnet werden“* (Myschker & Stein, 2018, p. 146). Aufgrund dieser Parallele verwundert eine hohe Komorbidität zwischen desorganisierter Bindung und Verhaltensstörungen nicht. Dabei ist in einem Modell von Risiko- und Schutzfaktoren eine unsichere Bindung, im speziellen eine desorganisierte Bindung, als Risikofaktor hinsichtlich

der Ausformung psychischer Erkrankungen anzusehen. Nach Fingerle (2007) geht das Bindungskonzept gar über das Konzept der Risiko- und Schutzfaktoren hinaus. Bindung definiere „*Konstellationen von personalen und sozialen Ressourcen, die über das Passungsverhältnis funktional verknüpft sind und nicht additiv, sondern interaktiv aufeinander bezogen sind*“ (Fingerle, 2007, p. 303). Eine sichere Bindung sei „*in einem umfassenderen Sinne Ressource als ein positives Selbstkonzept oder zeitweilige Unterstützungsangebote in der Gemeinde, denn sie stellt sowohl eine zuverlässige Umwelt als auch adaptive Erwartungshaltung für die interaktive Kompetenzentwicklung des Kindes dar*“ (p. 303). Bindung ist zwar zweifelsohne ein protektiver Faktor, allerdings, wie Fingerle (2007) postuliert, sicherlich ein spezieller, weil in hohem Maße varianzaufklärender Faktor, der vielmehr ein Produkt aus intraindividuellen Variablen und deren Interaktion mit der Umwelt skizziert. So stellt sich die Frage, ob diese umfassendere Ressource nicht im Kern das beschreibt, was gemeinhin unter Resilienz (Werner & Smith, 1992), also der psychischen Widerstandsfähigkeit eines Individuums gegenüber negativen Umwelteinflüssen, verstanden wird. Ein Gros der Persönlichkeitseigenschaften von Hochrisikokindern, die adaptive Copingstrategien entwickeln (beispielsweise niedrige Emotionalität, aktiv, sozial, (über-)durchschnittliche Intelligenz, Autonomie, positives Selbstkonzept, Fähigkeit Hilfe einzufordern, etc. (Werner, 2007)) sind überproportional häufig bei Kindern zu finden, die eine sichere Bindungsorganisation aufweisen. Die hohen Zusammenhänge zwischen Bindung und protektiven, wie auch Risikofaktoren und Verhaltensstörungen lassen vermuten, dass Bindung vielmehr eine entscheidend moderierende Variable, eine Art Konglomerat an Ressourcen, und nicht nur eine Variable von vielen ist. Es ist also anzunehmen, dass Bindung die Verarbeitung kritischer Lebensereignisse durch die Summe an Kompetenzen (Hilfe einfordern, Selbstvertrauen, etc.) begünstigt. So vermuten auch Aspelmeier et al. (2007) aufgrund der Ergebnisse ihrer Untersuchung an sexuell missbrauchten Frauen, dass eine sichere Bindung zu den Eltern zum Teil vor den negativen Auswirkungen von extrafamiliärem sexuellem Missbrauch in der Kindheit schützt. Somit ist anzunehmen, dass die Verarbeitung kritischer Lebensereignisse wesentlich von der Bindungsorganisation abhängt (siehe Abbildung 1)

Abbildung 1 Verarbeitung kritischer Lebensereignisse und Bindung

Sichere Bindung (B)	Vermeidende Bindung (A)	Ambivalente Bindung (C)	Desorganisierte Bindung (D)
Positive Prognose		Negative Prognose	
<ul style="list-style-type: none"> • in der Lage, Hilfe einzufordern • hohes Selbstvertrauen • niedrige Emotionalität • soziales Netzwerk • Eltern verfügbar 	<ul style="list-style-type: none"> • Präferieren eigenständige Lösung ohne Zuhilfenahme anderer Personen => hohe Kompetenz notwendig • Eltern wahrscheinlich wenig unterstützend 	<ul style="list-style-type: none"> • bereits stark durch Bindungsgegenstand belastet => Ressourcen eingeschränkt • Eltern als inkonsistent erlebt => familien-interne Hilfe fragmentiert 	<ul style="list-style-type: none"> • oft bereits durch Traumaverarbeitung belastet => kaum Ressourcen zur Bewältigung weiterer kritischer Lebensereignisse vorhanden • Eltern häufig selbst geängstigt / ängstigend => familien-interne Hilfe unwahrscheinlich

Fearon, Bakersman-Kranenburg, Lapsley & Roisman Fearon et al. (2010) bestätigen in ihrer Meta-Analyse (n=5947 Testpersonen, 69 Studien) den Zusammenhang zwischen Bindungsorganisation und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten. Sie finden zwar kleine, aber äußerst robuste Effektstärken zwischen Unsicherheit und diesen Verhaltensstörungen (d=0,31). Anzumerken ist, dass es sich hierbei um den Vergleich zwischen Bindungssicherheit und -unsicherheit handelt.

Desorganisation, also der Zusammenbruch organisierter Strategien und damit wohl der eigentliche Gegenpol zu Sicherheit, wurde nicht in allen Studien erhoben und wird in der Regel der unsicheren Bindung zugeordnet. Diese Einschränkung verdeutlicht die Brisanz der Ergebnisse ihrer Meta-Analyse; mehrheitlich wird also nicht Bindungssicherheit mit Desorganisation, sondern mit organisierten Strategien verglichen. Bedenkt man, dass sich dieser Personenkreis häufig kaum unterscheidet (insbesondere unsicher-vermeidend gebundene Personen sind von sicheren Personen in westlichen Industriegesellschaften kaum zu differenzieren) sind selbst diese niedrigen Effekte beeindruckend. Die Effekte werden maßgeblich durch das Geschlecht der Testpersonen moderiert. Während sich bei einer Reduktion auf männliche Teilnehmer höhere Effektstärken finden, gehen diese bei den weiblichen Teilnehmerinnen gegen Null (Fearon et al., 2010). Dieser Befund ist kongruent zu den Erkenntnissen aus Prävalenzuntersuchungen zu Verhaltensauffälligkeiten, bei denen deutlich wird, dass bereits im Jugendalter Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen bezüglich des Aufkommens von internalisierenden Störungen (Mädchen zeigen höhere Werte) und sogar vom Kindesalter an hinsichtlich externalisierenden Störungen (Jungen zeigen höhere Werte) bestehen (Leve et al., 2005). Ein weiterer Moderator für die Effekte scheint die Stichprobengewinnung zu sein; in klinischen Samples steigt die Effektstärke auf moderate d=0.49 (Fearon et al., 2010).

Inbesondere jene Störungen, die in starkem Zusammenhang mit Beziehungstraumata (beispielsweise Misshandlung, Missbrauch, Verlust) stehen, sind prädestiniert für eine Ausformung desorganisierter Bindung. So finden beispielsweise Charest, Hébert & Bernier (2019) in ihrer Untersuchung an 258 Vorschulkindern mit Missbrauchserfahrungen einen signifikant erhöhten Anteil desorganisierter Bindungsorganisation. Der Einfluss mütterlicher Missbrauchserfahrungen auf die Bindungsorganisation der Kinder, der beispielsweise bei Grossmann & Grossmann (2004) zu finden war, war hier allerdings nicht signifikant.

Als Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass Bindung in einem engen Zusammenhang mit Verhalten und damit auch Verhaltensauffälligkeiten steht. Nicht zwangsläufig müssen klinische Syndrome allerdings mit Bindungsdesorganisation einhergehen. Beispielsweise stellen Bakermans-Kranenburg und van Ijzendoorn (2009, p. 242) fest, dass eine depressive Symptomatik mit Unsicherheit einhergeht, aber nicht mit unverarbeitetem Trauma oder Verlust (U-Kategorie, analog zu Bindungsdesorganisation im Erwachsenenalter), wiederum Erwachsene mit Erfahrungen von Misshandlung/Missbrauch oder posttraumatischen Belastungsstörungen mehrheitlich unverarbeitet, also desorganisiert, waren. Bindung scheint eine umfassende Ressource, im Sinne eines emotionalen Puffers, darzustellen, welche die Verarbeitung kritischer Lebensereignisse begünstigt. Eine Förderung sicherer Bindungsbeziehungen in Prä- und Intervention ist daher indiziert.

2.1.2.4 Bindung und Lernen

Aufgrund der Auswirkungen der Bindungsorganisation auf das Explorationssystem, die beispielsweise in der Fremden Situation deutlich werden, ist ein Zusammenhang zwischen Bindung und Lernen naheliegend. Die Bezugspersonen sicher gebundener Kinder haben sich über die Dauer als feinfühlig gegenüber den Bindungs- und Explorationsbedürfnissen des Kindes dargestellt. Infolgedessen erwarten diese in der Fremden Situation einen guten Ausgang, weshalb sie von Beginn an relativ wenig belastet und in der Wiedervereinigungsphase vergleichsweise schnell wieder in der Lage sind, sich der Exploration zu widmen. Nach Schleiffer (2005, p. 162) unter Verweis auf Grossmann (1999) kennzeichnet ein sicheres Kind, *„dass es im Vertrauen auf die Verfügbarkeit der Bindungsperson kompetent mit Neuem umgeht, d.h. sich angemessen, also weder über- noch unvorsichtig den ungewohnten*

Anforderungen stellt.“ Seitens der Bezugsperson ist ein feinfühliges Verhalten von Bedeutung, um eine sichere Bindungsentwicklung zu ermöglichen. Dabei meint Feinfühligkeit, die Bedürfnisse des Kindes korrekt zu deuten und angemessen und prompt darauf zu reagieren. Die Bedürfnisbefriedigung beschränkt sich dabei nicht auf die Bindungsbedürfnisse, sondern auch auf die Explorationsbedürfnisse des Kindes, sodass eine ständig umsorgende, klammernde Bezugsperson nicht als feinfühlig fehlinterpretiert werden darf. Die Bezugspersonen stellen in einer sicheren Bindungsbeziehung eine sichere Basis (secure base) für das Kind dar; sie unterstützen das Kind also in neuen und herausfordernden Situationen und regulieren damit auch sein Bedürfnis nach Exploration. Im Umkehrschluss bilden die Eltern sicherer Dyaden aber auch einen sicheren Hafen (safe haven), in den das Kind bei Bedarf, also bei Aktivierung des Bindungssystems, wieder zurückkehren kann (Kobak et al., 2016, p. 27). Dieses umfassende Konzept der Feinfühligkeit erklärt auch, warum unsicher gebundene Kinder sich ebenso hinsichtlich ihrer kognitiven und nicht nur in ihrer emotionalen Entwicklung von sicheren Peers unterscheiden. Cowan et al. (2005) können gar einen Zusammenhang zwischen dem AAI, das Bindung der Mutter anhand der Beziehung mit den Großeltern beschreibt, und frühen Schulleistungen der Kinder herstellen; hier zeigt sich erneut die transgenerationale Stabilität. In einer Studie von Jacobsen & Hofmann (1997) zeigen sichere gebundene Schülerinnen und Schüler (9, 12, 15 Jahre) aus Sicht der Lehrkräfte eine höhere Aufmerksamkeitsspanne, waren selbstsicherer und wiesen bessere schulische Leistungen auf als unsichere. Diese Unterschiede lassen sich auch in späterem Alter finden, so weisen beispielsweise Larose, Bernier & Tarabulsy (2005) sicher gebundenen Jugendlichen/jungen Erwachsenen bessere Lernvoraussetzungen als unsicheren Kindern nach. Die durchschnittlichen Noten sicher gebundener Personen waren in dieser Untersuchung am höchsten und zeigten sich am resistantesten. Vermeidend gebundene Personen zeigten hier die schlechtesten Werte, die, wie auch bei ambivalenten Personen, über die ersten drei Semester im College stärker abfielen als die sicherer Personen.

Im Zusammenhang zwischen Bindung und Lernen sprechen Aber & Allen (1987, p. 411) von einer „*secure readiness to learn*“, was die besondere Bedeutung einer sicheren Bindungsentwicklung für die kognitive Entwicklung verdeutlicht. In ihrer Untersuchung an 190 Kindern stellten sie unter anderem fest, dass misshandelte

Kinder signifikant geringere Werte innerhalb eines Faktors, bestehend aus Motivation, IQ und Unabhängigkeit, aufwiesen als andere (Aber & Allen, 1987).

Insbesondere der Einfluss der Bindungsorganisation auf die kognitiven Fähigkeiten wird stark diskutiert, da die Ergebnisse recht uneinheitlich sind. In ihrer Metaanalyse finden van Ijzendoorn, Dijkstra & Bus (1995) im Mittel lediglich einen geringen Zusammenhang zwischen Bindung und den Werten der Kinder in Bayley Entwicklungsskalen (Bayley, 1969). Während ein Großteil der Studien keine Zusammenhänge aufweisen, können Main (1983) sowie Matas, Arend & Sroufe (1978) signifikante Zusammenhänge aufzeigen. Gleiches Bild zeichnet sich bei dem Zusammenhang zwischen Bindung und Intelligenzmaßen ab, bei denen in lediglich drei der betrachteten zwölf Studien ein signifikanter Zusammenhang entsteht (van Ijzendoorn et al., 1995). In einer groß angelegten Studie des National Institute of Health and Human Development (O'Connor & McCartney, 2007) an 1364 Kindern konnte ein hoch signifikanter negativer Einfluss der Bindungsorganisation ambivalenter Kinder auf die kognitiven Fähigkeiten in der ersten Klasse nachgewiesen werden. Die Autoren gehen davon aus, dass vermeidende Bindung nicht als Risikofaktor für die kognitive Entwicklung angesehen werden kann, wohl aber ambivalente Bindung (O'Connor & McCartney, 2007). Sie vermuten, dass das kontinuierlich aktivierte Bindungssystem der ambivalenten Kinder zu Lasten der Exploration, im Sinne einer eingeschränkten Möglichkeit sich auf Personen und Objekte in der Umgebung einzulassen, geht (O'Connor & McCartney, 2007). Überträgt man diese Erkenntnis auf die recht heterogene Datenlage der anderen Studien, ist anzunehmen, dass sich die Gruppen weniger in sicher versus unsicher trennen lassen und somit ein Vergleich nach dieser Diskriminierung nicht sinnvoll erscheint, sondern Subtypen unsicherer Bindung aufgrund individueller Stärken und Schwächen für sich betrachtet werden sollten. Die Vorstellung, dass sich unsicher-vermeidende, unsicher-ambivalente und teils auch desorganisiert gebundene Personen als Gruppe einen, ist höchst widersprüchlich.

Trotz der mangelnden Eindeutigkeit scheint Bindung und Intelligenz zumindest schwach korreliert. Weitgehend unklar ist, welche Variable die andere bedingt oder ob dieser Zusammenhang gar über eine weitere Variable moderiert wird. Die höhere Feinfühligkeit seitens der Bezugspersonen sowie die Spiel- und Bindungsangebote

könnten zu einer höheren kognitiven Leistungsfähigkeit führen. Allerdings ist auch denkbar, dass Kinder mit hoher Intelligenz besser in der Lage sind, ihre Bedürfnisse zu befriedigen, beziehungsweise ihre Strategien anzupassen (van Ijzendoorn et al., 1995). Bestätigung bekommt diese Hypothese unter anderem durch die Untersuchungen von Stievenart et al. (2011), die in ihrem Modell einen zwar schwachen, aber signifikanten Einfluss des „Reasoning IQ“ auf die Bindungssicherheit feststellen. Der Faktor „Reasoning“ ist stark mit fluider Intelligenz, also einer Form kognitiver Fähigkeiten, die vorwiegend durch Anlagefaktoren und weniger durch Umwelteinflüsse determiniert ist, verknüpft. Das macht den Faktor durch die dyadische Interaktion kaum förderbar, weshalb die Wirkrichtung vom „Reasoning-Faktor“ auf Bindungssicherheit nachvollziehbarer ist als vice versa.

Ein Unterschied zwischen unsicheren und sicheren Kindern scheint auch darin zu bestehen, dass sicher gebundene Kinder eher in der Lage sind, ihre kognitiven Fähigkeiten zu nutzen. In einer Untersuchung von Belsky et al. (1984 in Grossmann & Grossmann, 2004) spielten sichere Kinder auch spontan auf hohem Niveau, während unsichere Kinder eher die Anregung der Spielleitung benötigten. Ebenso denkbar ist, dass die Unterschiede in den kognitiven Leistungen durch Unterschiede in für diese Testverfahren relevanten Leistungsbereichen, wie beispielsweise visuelle Wahrnehmung, Konzentration, Motivation und Vorwissen zu tun haben. So können Hazen & Durett (1982) feststellen, dass sich 2-3-jährige sichere Kinder von unsicheren neben einer höheren Selbstständigkeit auch durch eine bessere räumliche Vorstellungsfähigkeit auszeichnen. Wacha (2010) kann einen signifikanten Zusammenhang zwischen Bindungsorganisation und kristalliner Intelligenz nachweisen. Für das globale Intelligenzmaß findet sich hier allerdings kein Zusammenhang. Die kristalline Intelligenz ist im Gegensatz zur fluiden Intelligenz stark sozialisationsabhängig (Cattel, 1963), was die Vermutung bestätigt, dass die Zusammenhänge zwischen Bindungsorganisation und Intelligenz scheinbar mehr über das Verhalten der primären Bezugspersonen zu erklären sind als durch genetische Dispositionen.

Nicht zu vernachlässigen ist zugleich, dass sich die Testsituation selbst, ungeachtet der tatsächlichen Leistungssituation, insbesondere für einen unsicher-ambivalenten und desorganisierten Personenkreis herausfordernd darstellt. Während bei sicher gebundenen Personen analog zur Fremden Situation von einer geringen Belastung

durch die Testsituation (nicht im Sinne von Leistung, sondern von positiven Erwartungshaltungen) auszugehen ist, kann von unsicheren Personen eine stärkere Belastung durch die Situation selbst angenommen werden. Dies wiederum impliziert, dass dieser Personenkreis erhöhte Schwierigkeiten mit dem Abruf der eigentlichen Leistungen haben wird, sodass hier ein systematischer Messfehler vorliegen könnte. Letztendlich ist die hochstandardisierte Laborsituation, in der in der Regel Intelligenzmessungen durchgeführt würden, unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die Testleitung in der Regel keine Bezugsperson des Kindes ist, gewissermaßen selbst eine Art Fremde Situation.

Als eine weitere, fundamentale Variable für gute Leistungen in Intelligenztests gilt eine ausreichende Konzentration oder Aufmerksamkeit. Auch hier zeichnen sich Unterschiede zwischen sicheren und unsicheren Personen ab. Wie bereits im Kapitel 2.1.2.3 skizziert, findet sich innerhalb der Population von ADHS-Betroffenen ein erhöhtes Maß an unsicherer und desorganisierter Bindungsorganisation. Vice versa bedeutet dies auch, dass Prävalenzverschiebungen von ADHS im Personenkreis mit unsicherer Bindungsorganisation gegenüber der Norm wahrscheinlich sind. Die Kernsymptomatik von ADHS umfasst die Bereiche Hyperaktivität/Impulsivität und Aufmerksamkeitsstörungen (American Psychiatric Association, 2015), sodass davon ausgegangen werden muss, dass sich unsichere Personen durch geringere Konzentrationsleistungen auszeichnen, die wiederum moderierender Faktor bei der Diagnostik von kognitiven Leistungen sind. Unterschiede in der Konzentration finden sich allerdings auch unabhängig von einer ADHS-Diagnose. Grossmann & Grossmann (2004, p. 279) verweisen auf eine Untersuchung im Rahmen der Regensburger Längsschnittstudie zur Konzentration Fünfjähriger im Spiel. Kinder mit sicherer Bindung zu beiden Elternteilen spielten mehr als doppelt so lange konzentriert als Kinder mit vermeidender Bindungsqualität. Dabei ist besonders imposant, dass Grossmann & Grossmann (2004) sichere Bindung von vermeidender Bindung diskriminieren und nicht von ambivalenter oder desorganisierter Bindung. Aufgrund des überaktivierten Explorationssystem der unsicher-vermeidenden Kinder könnte man ausgedehnt konzentrierte Spielphasen unterstellen. Sicher gebundene Kinder scheinen allerdings selbst dieser Gruppe weit überlegen. Der Zusammenhang zwischen Bindung und Lernen beziehungsweise kognitiver Entwicklung kann nach van Ijzendoorn et al. (1995) durch mehrere weithin

anerkannte Hypothesen erklärt werden. Die Bindungs-Lehr-Hypothese (attachment-teaching hypothesis) geht davon aus, dass in sicheren Dyaden die Eltern eher in der Lage sind, das Kind zu leiten und ihm etwas beizubringen.

Die mangelnden Fähigkeiten unsicherer Eltern das Kind im Spiel zu leiten, zeigt sich in einer der zahlreichen Teilstudien der Regensburger Längsschnittstudie (Grossmann et al., 2005; Spangler & Grossmann, 1995; Zimmermann et al., 2000; Zimmermann & Suess, 1999), in der das Spiel sicherer und unsicher-vermeidender Dyaden unter Berücksichtigung des Zustandes des Kindes (geringe Konzentration versus hohe Konzentration) untersucht wurde. Hierbei wurde auch deutlich, dass die Bezugspersonen sicherer Dyaden häufiger Spielangebote machten, wenn das Kind unkonzentriert war; Eltern unsicher-vermeidender Dyaden taten dies, wenn das Kind bereits konzentriert spielte (Grossmann & Grossmann, 2004). In diesem Kontext zeigt sich die Feinfühligkeit sicherer Bezugspersonen, die dem Kind dann Anleitung offerieren, wenn es die Situation erfordert, während unsichere Bezugspersonen das Kind durch die Intervention in Phasen hoher Konzentration verunsichern. Die höhere Wachsamkeit und Konzentration demonstrieren sichere Kinder schon früh, wie Bus & van Ijzendoorn (1988b) in Untersuchungen an Mutter-Kind-Dyaden (Alter der Kinder 1,5 bis 5,5 Jahre) zeigen konnten. Während einer gemeinsamen Leseaufgabe (zwei Bücher) zeigten sich die Kinder in sicheren Dyaden weniger abgelenkt und gaben seltener Anlass gemäßregelt zu werden (Bus & Van Ijzendoorn, 1988b). Zudem wiesen sie auch ein höheres Interesse an Leseinstruktionen auf. Bus und van Ijzendoorn (1995) stellen zudem fest, dass sichere Dyaden häufiger lesen. Die Gruppe, die häufiger liest (also auch die mit dem höheren Anteil sicherer Dyaden) unterscheidet sich zusätzlich von der Gruppe, die weniger liest durch die Art und Weise, wie über das Buch kommuniziert wird. Bei letztgenannter findet sich weniger positive Kommunikation über die Inhalte des Buches und mehr irrelevante Interaktionen, wie Ermahnungen (Bus & van Ijzendoorn, 1995). Es steht außer Frage, dass in dem gemeinsamen Lesen und dem Vorlesen mehr steckt als die rein kognitive Anregung. Vielmehr bilden sich hier auch in gewisser Art und Weise bindungsrelevante Situationen ab.

Aus Sicht der Bindungs-Lehr-Hypothese ist das sicher gebundene Kind wiederum im Kontrast zu beispielsweise unsicher-ambivalenten Kindern eher in der Lage, sich dem Lerngegenstand zu widmen, weil es sich nicht von bindungsbezogenen

Aspekten der Situation ablenken lässt (van Ijzendoorn et al., 1995). Unter Verweis auf Gersten et al. (1986) vermuten sie, dass das konsistent responsive Verhalten der Eltern das Kommunikationsverhalten und linguistische Fähigkeiten des Kindes beeinflusst. So weisen beispielsweise auch Korntheuer, Lissmann & Lohaus (2007) unsicheren Kindern eine geringere kognitive Entwicklung und eine schlechtere rezeptive Sprachentwicklung und Sprachproduktion, sowie schlechteres Sprachverständnis nach. Sie betonen, dass diese Unterschiede, da an gesunden Mittelschichtsstichproben erhoben, unter dem Einfluss zusätzlicher Risiken vermutlich noch zunehmen könnten und deshalb die Wichtigkeit früher Prä- und Intervention unterstreiche (Korntheuer et al., 2007). Auch Stievenart et al. (2011) können einen Einfluss von Bindungssicherheit und –desorganisation auf das Sprachverständnis nachweisen. Ohnehin scheinen sprachliche Kompetenzen einen nicht unerheblichen Erklärwert für die unterschiedlichen Schulleistungen sicherer und unsicherer Kinder zu haben. In der Metaanalyse von van Ijzendoorn et al. (1995) finden sich in vier von sieben Studien signifikante Unterschiede zwischen sicheren und unsicheren Kindern, allerdings sind die Studien kaum vergleichbar, da sie sehr unterschiedliche Fertigkeiten untersuchen. Beispielsweise finden Bretherton et al. (1979; in van Ijzendoorn et al., 1995) keinen Unterschied bei der Anzahl zu erkennender Wörter im Alter von 12 Monaten, während Gersten et al. (1986; in van Ijzendoorn et al., 1995) im Alter von 24 Monaten signifikante Unterschiede, $r(40) = .41, p < .001$, im MLU (mean length of utterance), also der Anzahl verwendeter Morpheme, aufzeigen können.

Besondere Betonung erfährt in diesem Kontext sicherlich die Annahme von Korntheuer et al. (2007), der von einer Progression der Diskrepanzen zwischen unsicheren und sicheren Kindern ausgeht, wenn sie zusätzlichen Risiken ausgesetzt sind. Gerade für die Sonderpädagogik, deren Klientel eine Vielzahl von internalen und externalen Entwicklungshemmnissen aufweist, sollte daher verstärkt Augenmerk auf eine bindungsorientierte Förderung gelegt werden.

Die Bindungs-Explorations-Hypothese (attachment-exploration-hypothesis) geht davon aus, dass sicher gebundene Kinder mehr in der Lage sind, zu explorieren, weil sie sich weniger mit bindungsbezogenen Reizen beschäftigen und auch bei aufregenden Erlebnissen nicht sofort das Bindungssystem aktiviert wird. So ist

festzustellen, dass sich unsicher-ambivalente Kinder von vermeidenden und sicheren Kindern durch eine erhöhte Problemwahrnehmung unterscheiden (Schwark et al., 2000), Sachverhalte um sie herum also als problematischer wahrnehmen, als sie vielleicht sind, was sicherlich zu eingeschränkten Explorationsmöglichkeiten führen kann. O'Connor & McCartney (2007) finden in ihrer Untersuchung schlechtere kognitive Fähigkeiten unsicherer Kinder und vermuten, dass diese aufgrund des permanent aktivierten Bindungssystems nicht in der Lage sind, sich auf die Interaktion mit Menschen und Objekten einzulassen. Einzuschränken ist sicherlich, dass dies primär für unsicher-ambivalent gebundene Kinder gilt, wenngleich nicht zu vernachlässigen ist, dass auch bei unsicher-vermeidend gebundenen Kindern die Exploration, wahrscheinlich aufgrund eingeschränkter Copingstrategien, gehemmt sein kann (siehe beispielsweise die Unterschiede im Spiel Fünfjähriger). Das höhere Interesse sicherer Kinder an Lerninhalten zeigt sich auch gut in einer Untersuchung von Bus & van Ijzendoorn (1988a). Diese erhoben die Bindungsorganisation von 77 Kindern im Alter von 24 Monaten mit Hilfe der Fremden Situation. Drei Jahre später wurden die Mütter von 65 dieser Kinder bezüglich des Interesses am Lesen seitens der Kinder befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass sichere Kinder ein höheres Interesse an geschriebenem Material haben als unsichere, unabhängig von ihrer Intelligenz (Bus & van Ijzendoorn, 1988a). Hier mögen allerdings auch zusätzliche moderierende Faktoren eine Rolle gespielt haben. Beispielsweise ist es denkbar, dass in sicheren Dyaden dem gemeinsamen Lesen ein höherer Stellenwert entgegengebracht, somit mehr gemeinsame Lesezeit eingesetzt wird, was den Leseerwerb emotional bedeutsamer für die Kinder gestaltet.

Die dritte Hypothese, die Soziale-Netzwerk Hypothese (social-network hypothesis), begründet eine bessere kognitive Entwicklung durch bessere Freundschaftsbeziehungen. Aufgrund der Tatsache, dass sichere Kinder bessere Peer-Beziehungen aufweisen, würden sie aus diesen Beziehungen auch mehr kognitive Anregung erfahren (van Ijzendoorn et al., 1995). Sicher gebundene Kinder zeichnen sich durch eine ausbalancierte Fähigkeit zur Bindung und Exploration aus. Das macht es für Dritte leicht „anzudocken“, da die Offenheit für Neues und das Interesse am Gegenstand sicherer Kinder eine Bühne für gemeinsames Spiel bieten kann. Das ist auch auf das Interesse am Gegenüber zu übertragen. Sicher gebundene Kinder zeigen ein höheres Engagement in Interaktion mit anderen zu treten und sind

aufgrund der responsiven Interaktion mit der Bezugsperson kompetenter in sozialen Interaktionen (Kerns & Brumariu, 2018). Dabei scheint insbesondere die Qualität der Freundschaftsbeziehungen den entscheidenden Unterschied zwischen sicheren und unsicheren Kindern zu machen. Während sichere gebundene Kinder nicht mehr Freundschaftsbeziehungen aufweisen als unsichere, schneiden diese in Maßen, die Unterstützung, Gemeinschaft, Ansprechbarkeit/Entgegenkommen oder Konflikt messen, besser ab (Kerns & Brumariu, 2018), sodass man von intensiveren Freundschaftsbeziehungen ausgehen muss.

Die besondere Bedeutung der Peer wird insbesondere in der Adoleszenz deutlich, wenn die Ablösung von den Eltern zur Intensivierung von Peer-Beziehungen führt und Freundschaften zu temporäreren Bindungsfiguren werden. Hier ist zu erwarten, dass die Erfahrung aus dem Umgang mit den primären Bezugspersonen auf die Peer übertragen wird und deshalb auch der Peer mit Ablehnung oder einem intensivierten Nähesuchen in Kombination mit feindseligem Verhalten begegnet werden kann. Die Vermeidung kann, sofern sich die Peer nicht über den Sachgegenstand nähert, zu einer stärkeren Isolation dieser Klientel führen. So zeigen sich beispielsweise vermeidend gebundene Kinder in einer Untersuchung von Shulman, Elicker und Sroufe (1994 in Kerns & Brumariu, 2018) als am stärksten von der Peer isoliert. Der Antagonist, die ambivalente Bindung, wiederum macht es potenziellen Freunden schwierig, die Bedürfnisse dieser Klientel ausreichend zu befriedigen. In der ständigen Suche nach Bestätigung vergangener Bindungserfahrung, führt die Überaktivierung des Bindungsverhaltenssystems zu einer Situation, die durch Freunde kaum zufriedenstellend beantwortet werden kann und möchte.

Infolgedessen zeigen sich ambivalent gebundene Kinder wiederum am wenigsten wirkmächtig in ihren Peer-Beziehungen (Sroufe, 1983 in Kerns & Brumariu, 2018). Dabei ist es fast schon ironisch, dass offene Unterrichtsformen und die Arbeit in Kleingruppen und Projekten, die als Differenzierung gerade den Kindern zugutekommen sollen, die Schwierigkeiten mit dem lehrkraftzentrierten Unterricht aufweisen, vielleicht gerade ebendiese benachteiligen.

Die vierte Hypothese, die Bindungs-Kooperations-Hypothese (attachment-cooperation hypothesis), geht davon aus, dass sichere Kinder besser in der Lage sind, sich kooperativ gegenüber der Testleitung zu verhalten und die Testung weniger belastend empfinden, sondern sie eher als ein Spiel zu betrachten. Viele

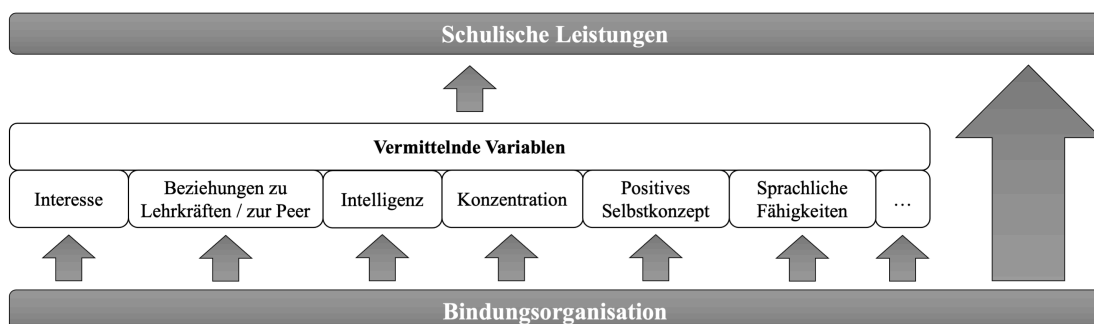
Testverfahren erfordern eine Kommunikation zwischen Testleitung und Testperson. Bessere kognitive Leistungen resultieren deshalb auch aus einem besseren Umgang mit der Testsituation (van Ijzendoorn et al., 1995). Analog zur Fremden Situation erwarten sicher gebundene Kinder einen guten Ausgang, sodass sie wahrscheinlich in Testsituationen weniger gestresst sind und damit bessere Möglichkeiten aufweisen gute Leistungen zu erbringen. Für die sonderpädagogische Diagnostik ist dieses Erklärungsmodell des empirischen Zusammenhangs von kognitiven Leistungen und Bindungsorganisation von großer Bedeutung, da diese einen nicht unerheblichen Messfehler impliziert, der durch geringe Modifikationen der Versuchsdurchführung minimiert werden kann. So ist auf Basis dieser Hypothese beispielsweise eine verlängerte Eingewöhnungsphase für die Testpersonen indiziert, um den unterschiedlichen Adaptionleistungen der Bindungstypen gerecht zu werden.

Während die vier dargestellten Hypothesen allesamt davon ausgehen, dass die Bindungsentwicklung die kognitiven Fähigkeiten beeinflusst räumen die Autoren, wie bereits angedeutet, auch die Möglichkeit ein, dass eine bessere kognitive Entwicklung Kinder eher in die Lage versetzen kann, ihre Bindungsbedürfnisse durchzusetzen (van Ijzendoorn et al., 1995). Kinder mit hohen kognitiven Fähigkeiten könnten eher in der Lage sein, eine bessere Passung zwischen den Bedürfnissen und Reaktionen der Eltern und eigenen Bedürfnissen im Sinne einer besseren Adaption der eigenen Strategien zu verwirklichen. Im Kontrast dazu ist allerdings auch nicht zu vernachlässigen, dass eine kognitive Beeinträchtigung und damit verbundene Schulleistungsprobleme oder eine geistige Behinderung einen zusätzlichen Stressor für die Eltern-Kind-Beziehung darstellt und somit wahrscheinlich ebenso Einfluss auf das Erziehungsverhalten der Eltern (beispielsweise überbehütend oder ablehnend) und damit die Bindungsorganisation des Kindes hat.

Kongruent stellen beispielsweise Roach et al. (1998) fest, dass Mütter von Kindern mit Down-Syndrom im Kontrast zu Müttern normal entwickelter Kinder direkter in Spielphasen waren. Niederhofer (2001) bestätigt die Hypothese durch eine geringe Prävalenz sicherer Bindungsmuster bei geistig behinderten Kindern. Rauh (2007) wiederum verweist darauf, dass die Fremde Situation für Kinder mit Down-Syndrom nicht uneingeschränkt valide ist. In ihrer Untersuchung „*verfügten die meisten*

Kinder mit desorganisierter Bindung über eine sichere Basisstrategie, die sie aber nicht durchhalten konnten“ (Rauh, 2007, p. 182). Es stellt sich daher die Frage, wie Prävalenzuntersuchungen im Zusammenhang mit Behinderungen beurteilt werden können, wenn sich Symptome der Behinderung, wie beispielsweise Verhaltensstereotypien, mit der Klassifikation einer Desorganisation überschneiden (so könnte beispielsweise Kopfnicken Ausdruck von Desorganisation, aber auch von einer Behinderung sein). Als besonders problematisch für Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen sieht Rauh (2007) ein vermeidendes Muster, da „gerade über die direkte Interaktion und Kommunikation [...] ihr Lernen und auch ihre Entwicklung über eine lange Zeitstrecke gestützt und gefördert“ (p. 183) wird und vermeidende Kinder eher versuchen Probleme selbst und für sich zu lösen. Sie konnte feststellen, dass die vermeidenden Kinder häufig ehrgeizige Eltern aufwiesen, was beispielsweise an einer hohen Anzahl an Therapien zu erkennen war. Diese Kinder entwickelten sich zunächst schneller als andere, allerdings änderte sich dies im weiteren Entwicklungsverlauf, in dem selbst desorganisierte Kinder eine bessere Entwicklung hinsichtlich der Sprache und kognitiver Fähigkeiten zeigten (Rauh, 2007). Ihrer Meinung nach benötigen „behinderte und vulnerable Kinder [...] die kompetente, stützende, schützende und begleitende Interaktion mit einem Erwachsenen viel intensiver“ (p. 187). In Konsequenz dessen ist nachvollziehbar, dass das erhöhte Bedürfnis seitens des Kindes, ähnlich wie bei Kindern mit schwierigem Temperament (Vaughn & Bost, 1999), es herausfordernder macht dieses stets feinfühlig zu umsorgen, was wiederum erhöhte Prävalenzen unsicherer Bindung zu erklären vermag.

Abbildung 2 Möglicher Einfluss der Bindungsorganisation auf die Schulischen Leistungen



Als Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass Bindung in engem Zusammenhang mit Lernen und damit schulischen Leistungen steht. Im Kern ist dies

wahrscheinlich durch die Vertrauensbeziehung mit den Eltern zu erklären, die Sicherheit für die Exploration bietet und damit den Kindern bessere Voraussetzungen für Schule als Explorationsinstanz gibt. Zweifelsfrei ist der Zusammenhang allerdings nicht monokausal, sondern über eine Vielzahl von Faktoren zu beschreiben (siehe Abbildung 2). Ob Zusammenhänge zwischen Bindungsorganisation und schulischen Leistungen allerdings durch die Vielzahl der Faktoren moderiert wird, ob sich sichere Bindung und kognitive Leistungen addieren und dadurch ein Zusammenhang entsteht oder ob einzelne Variablen von der Bindungsorganisation beeinflusst werden und diese wiederum die schulischen Leistungen beeinflussen, ist nicht eindeutig geklärt. Für den Zusammenhang zwischen Bindung, Aggressionen und Selbstvertrauen haben Gomez & McLaren (2007) verschiedene Modelle geprüft und kommen zu dem Schluss, dass Bindung und Selbstvertrauen additiv wirken, es allerdings auch einen Einfluss der Bindungsorganisation auf das Selbstvertrauen gibt und dieses damit als vermittelnde Variable auftritt. Der Umweg über vermittelnde Variablen scheint für den Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und Bindungsorganisation die meiste Varianz aufzuklären. Dabei spielen sicherlich die Vorkenntnisse sicherer Kinder aufgrund besserer sprachlicher Fertigkeiten, ihr höheres Interesse am Lerngegenstand und ein besseres Durchhaltevermögen basierend auf höherer Frustrationstoleranz die größte Rolle. Aufgrund des schwachen Zusammenhangs zwischen Bindung und kognitiven Fähigkeiten und den Hinweisen, dass dieser eher durch kristalline als durch fluide Intelligenz zustande kommt, sollte der Einfluss der kognitiven Fähigkeiten nicht überbewertet und der Fokus eher auf die Förderung der anderen Moderatoren gelegt werden.

Die hohe Selbstständigkeit vermeidender Kinder ist zunächst positiv im Hinblick auf schulische Anforderungen zu verstehen, allerdings steht diese Selbstständigkeit einer positiven Entwicklung im Weg, wenn die Grenzen eigener Handlungsfähigkeiten erreicht sind und eigentlich Hilfe eingefordert werden müsste, wie im Extremfall die Untersuchungen von Rauh (2007) zeigen, in denen diese Kinder die ungünstigste Prognose aufwiesen. Die Schwierigkeiten unsicher-ambivalenter Kinder wiederum sind in der Überaktivierung des Bindungsverhaltenssystems zu sehen, was sie in ihrer Exploration hindert. Auch lässt dieser Fokus sie schnell unselbständig und verzögert wirken, was sich sicherlich auch auf das Verhalten der Lehrkraft ihnen gegenüber auswirkt. Neben der Anhänglichkeit stellt auch die von außen betrachtet

scheinbar unpassende Divergenz in ihrem Verhalten, also die permanenten Frustrationen und damit verbundene Aggressionen gegenüber der Lehrkraft und der Peer, einen Risikofaktor für die Beziehung zwischen Lehrkraft und Kind dar.

Das Zusammenspiel zwischen Lehrkraft, Lernenden und Lerninhalt lässt sich gut durch Hechlers (2018) Darstellung des Lerndreiecks unter Berücksichtigung bindungstheoretischer Überlegungen beschreiben. Hechler (2018) skizziert unter Verweis auf Geddes (2006) Unterschiede im Lerndreieck zwischen sicheren, unsicheren und desorganisierten Kindern. Bei sicher gebundenen Kindern ist diese reziproke Beziehung der drei Akteure ungestört. Sowohl die Beziehungs- als auch die Sachebene ist für das Kind von Bedeutung. Nach Hechler (2018, p. 120) *„oszillieren [die Kinder] je nach Bedarf zwischen Bezugnahme auf den Lehrer bzw. die Lehrerin und Bezugnahme auf das Thema.“* Im Gegensatz dazu nähern sich Lehrkraft und Kind im Lerndreieck vermeidender Kinder nur über den Lerngegenstand; Beziehungsaspekte sind außen vor. Dies mag im Sinne schulischer Lernförderung vorerst positiv klingen, birgt aber bei Lernwiderständen, die durch das Kind nicht sofort selbst überwunden werden können (vgl. hierzu Ellinger, 2013), das Risiko einer Manifestation ebendieser durch die eingeschränkte Fähigkeit Hilfe einzufordern. Ambivalent gebundene Kinder zeichnen sich wiederum im Lerndreieck durch ein Ausblenden der Sachebene aus. Das aktivierte Bindungssystem und der damit verbundene Wunsch nach Nähe und die resultierende Verärgerung durch Nichtbeantwortung führen letztendlich zu einer retardierten Explorationsfähigkeit. Hechler (2018) weist darauf hin, dass die Verärgerung dieser Kinder häufig auch in offene Feindseligkeit mündet. Eine Ablehnung dieser Kinder durch die Lehrkraft wird damit nicht nur durch das intensive Einfordern von Nähe und Beachtung, sondern auch durch die offen demonstrierte Verärgerung, forciert. Die dadurch generierte Ablehnung bestätigt das Kind zusätzlich in seinen Erwartungen, wodurch sich der Teufelskreis schließt.

2.1.2.5 Bindung und Sonderpädagogik

Die Bedeutung von Bindung für Lern- und Erziehungsprozesse rechtfertigt die Frage nach der Prävalenz von Bindungsmustern in sonderpädagogischen Schwerpunkten, da hier in besonderem Maße Lernen und/oder Verhalten beeinträchtigt sind.

Während sich für kleinere sonderpädagogische Disziplinen, wie Beeinträchtigungen der Sprache, des Hörens, des Sehens oder des Körpers sicherlich in gleichem Maße

wie für die drei größten Schwerpunktbereiche, gute Gründe für ein erhöhtes Aufkommen unsicherer Bindungsmuster finden ließen (beispielsweise Ablehnung durch die Eltern, Stigmatisierungsprozesse, Umweltwahrnehmung etc.), scheint die Datenlage für die Bereiche Lernen, Verhalten und Geistige Entwicklung umfassender, was die Reduktion auf diese Schwerpunkte in den folgenden Ausführungen begründet.

Naheliegend sind Prävalenzverschiebungen im Vergleich zur Norm für den Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung (ESE), da hier ein hohes Maß an klinisch relevanten Verhaltensauffälligkeiten auftritt. Diese Verhaltensauffälligkeiten sind aufgrund der Tatsache, dass diese oft eine Beziehungskomponente aufweisen, in hohem Maße mit unsicherer und desorganisierter Bindung assoziiert (vgl. Kap. 2.1.2.3.). Aufgrund des Ausmaßes an Verhaltensauffälligkeiten an Schulen mit dem Schwerpunkt ESE ist es daher nicht überraschend, dass sich an diesen ein stark erhöhter Anteil desorganisierter Bindungen findet. Echte Prävalenzuntersuchungen stehen allerdings aus. Das gilt sowohl für diesen Schwerpunkt als auch für sämtliche anderen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte. Grund hierfür mag der hohe diagnostische Aufwand sein, der mit der Erhebung von Bindungsmustern einhergeht. Ein erster Trend für den Bereich ESE zeichnet sich in einer Untersuchung von Julius (2001a) ab, die zwar mit einer recht geringen Stichprobengröße ($N = 43$) nur eingeschränkt aussagekräftig ist, allerdings eine beeindruckende Verteilung zeigt. Nach Julius konnten lediglich 7% der untersuchten Kinder dem sicheren Bindungstyp zugeordnet werden. 21% der Untersuchungsgruppe stellten sich als unsicher-vermeidend heraus, 7% als unsicher-ambivalent. Die größte Gruppe, mit 63% der Untersuchungsgruppe, stellt an den untersuchten Förderschulen für Erziehungshilfe die der desorganisierten/desorientierten Kinder dar (Julius, 2001a). In der Untersuchung wurde der Separation-Anxiety-Test (SAT vgl. Kapitel 2.1.4.2.1) verwendet. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Kittel (2008) in Ihrer Diplomarbeit bei ähnlichem Studiendesign wie Julius (allerdings wurden neben Kindern im Grundschulalter auch Jugendliche einbezogen). Sie findet bei einer Stichprobe von $N=37$ (alle männlich) über 70% desorganisierte Bindungen in ihrer Population von Schülern eines sonderpädagogischen Zentrums für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche in Wien (Kittel, 2008). Sie verwendet die gleichen Daten wie Taumer (2004), sodass die beiden Studien als eine gewertet werden müssen. Interessant an

den Daten von Kittel & Taumer (Kittel, 2008; Taumer, 2004) ist neben den Hinweisen auf die Prävalenz innerhalb der Schülerschaft auch, dass Bindungsmuster von Lehrkräften erhoben wurden. Mit der Einschränkung, dass die Population vorselektiert wurde (den Lehrkräften war die Studie bekannt und sie nahmen freiwillig teil) und die Stichprobe nicht allzu groß ist (N=15) wird doch zumindest ein erstes Bild, eine grobe Skizze, vom pädagogischen Personal in Sondererziehungsschulen gezeichnet. Taumer (2004, 138) führt aus, dass „von den fünfzehn interviewten Lehrern [...] 40% über eine sicher autonome Bindungsrepräsentation, ein Drittel [...] als unsicher distanziert und ein Fünftel als unsicher verstrickt klassifiziert“ wurde. „Nur ein Lehrer (7%) wurde als nicht klassifizierbar eingestuft.“ (Taumer, 2004, 138) Die Daten weisen auf eine annähernde Normalverteilung der Bindungsrepräsentationen innerhalb des Lehrkörpers hin. Interessant ist aber, unter Wahrung des geringen Impacts der Untersuchung aufgrund der geringen Stichprobengröße, dass lediglich 40% eine sichere Bindungsorganisation aufweisen und präokkupierte Personen mit knapp 20% im Vergleich zur Gesamtgesellschaft überrepräsentiert sind. Dass dies ein Spezifikum der Lehrkräfte im Schwerpunkt Sonderpädagogik sein könnte, darauf verweisen die Daten von Fasslabend (2015) an 64 Lehrkräften von Mittelschulen und Gymnasien. Lediglich 3,1% der Untersuchungsstichprobe waren hier dem unsicher-präokkupierten Bindungstypus zuzuordnen. Einzuschränken ist allerdings, dass bei Fasslabend (2015) kein Interviewverfahren, sondern Bindungsfragebögen (das Relationship Questionnaire nach Bartholomew & Horowitz, 1991)) eingesetzt wurden. Dennoch zeichnet sich sowohl in Schülerschaft als auch im Lehrkörper an Schulen mit dem Schwerpunkt ESE Handlungsbedarf hinsichtlich bindungsorientierter Intervention ab.

Ähnlich wie im Förderschwerpunkt ESE, ist auch von Kindern und Jugendlichen an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen von einer zur unsicheren und desorganisierten Bindung verschobenen Prävalenz von Bindungsmustern auszugehen. Neben dem erhöhten Aufkommen von Verhaltensauffälligkeiten, welches zwar nicht das Ausmaß der Schulen mit Schwerpunkt ESE erreicht, aber dennoch stark erhöht ist (Grietens & Ghesquière, 2002; Mand, 2004; Walther, 2009d), sind vor allem die Lerndefizite sowie das Konglomerat an Risikofaktoren zu nennen, welche die Klientel im Förderschwerpunkt Lernen auszeichnen und damit

die Wahrscheinlichkeit sicherer Bindungsorganisation schmälern. Als Risikofaktoren mit erhöhter Prävalenz innerhalb dieser Klientel ist vor allem der niedrige soziale Status, Armut, Einelternfamilien, Wohnraumknappheit, Alkoholismus der Eltern sowie monetäre Probleme erwähnenswert (vgl. dazu beispielhaft Ellinger, 2013; Myschker, 2009). Selbstverständlich ist dies eine Pauschalisierung, die nicht jedem Individuum gerecht werden kann. Vorurteilsfrei festzustellen ist aber, dass Kinder und Jugendliche an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen tendenziell einer höheren Anzahl von Entwicklungsrisiken ausgesetzt sind. Nicht zuletzt geht dem Wechsel zur Förderschule eine oft jahrelange Auseinandersetzung mit Schulleistungsproblemen, Stigmatisierungen, Versagensängsten, der Abwendung der Peer, dem Verlust von Peer-Beziehungen durch Klassenwiederholungen und prognostischen Stressoren („Was soll aus dir mal werden?“) voraus, die es dem Individuum erschweren ein positives Selbstkonzept zu entwickeln. Der Wechsel zur Förderschule ist dann oft nur noch der finale Schritt, der allerdings ebenso mit Ängsten und Sorgen besetzt sein kann. Kurzum ist festzuhalten, dass allein der Wechsel der Schulform für viele Schülerinnen und Schüler ein kritisches Lebensereignis darstellt, welches für sich genommen bereits ein hohes Maß an Unterstützung erfordert und in der Retrospektive den responsiven Umgang der Eltern mit dem Kind erschwert haben mag.

So verwundern die Ergebnisse von Günther (2012) keineswegs, die in Förderschulen für Kinder mit Lernbeeinträchtigungen (N= 63) einen stark erhöhten Anteil desorganisierter Bindung findet. In ihrer Untersuchung mittels dem Geschichtenergänzungsverfahren (Gloger-Tippelt & König, 2009) zeichnet sich die Gruppe der desorganisierten Kinder als die stärkste Gruppe aus. Mit 35% liegt diese nennenswert über sicherer (B=27%), unsicher-vermeidender (A=27%) und ambivalenter (C=11%) Bindung. Auch hier zeichnet sich ein Geschlechtseffekt ab. Jungen mit unsicherer Bindungsorganisation scheinen eher vermeidende Muster (A=33%, C=2,8%) aufzuweisen, bei Mädchen mit unsicherer Bindungsorganisation finden sich zu nahezu gleichen Teilen vermeidende und ambivalente Muster (A=18,5%, C=22,2%) (Günther, 2012, p. 114). Im Vergleich zu einer Regelschule kommt Günther (2012) zu dem Ergebnis, dass desorganisierte Bindungsmuster doppelt so häufig auftreten.

In ähnlichem Maße, wie die Eltern-Kind-Beziehung durch zusätzliche Stressoren bei Kindern mit Lernbeeinträchtigungen erschwert wird, ist dies bei Kindern mit geistiger Behinderung der Fall. Dabei beginnen die Interferenzen der Eltern-Kind-Beziehungen oft bereits vorgeburtlich bei pränataler Diagnosestellung. Rauh (2004) skizziert mehrere Beeinträchtigungen seitens der Eltern behinderter Kinder, die negative Auswirkungen auf die Eltern-Kind-Beziehung haben können. Diese sind „emotionale Beeinträchtigungen“, „Beeinträchtigungen in Stimulation und Erziehungsstil“, „Beeinträchtigungen des 'Lesens' des kindlichen Verhaltens“ und die „Erschwerung der Diagnose von Entwicklungsfortschritten“ (Rauh, 2004, pp. 313-314). Rauh verweist darauf, dass Eltern mit Diagnosestellung häufig einen Schock erleben und Gefühle der Ablehnung bis hin zur Feindseligkeit aufkommen können. Sie beschreibt zudem Automatismen in der Erziehung, dem Kind weniger zuzutrauen, indem sie Lernumgebungen zu stark strukturieren oder zu viele beziehungsweise zu wenige Stimuli anbieten. Auch die Interpretation des kindlichen Verhaltens ist häufig weniger intuitiv, da es ebenso wie die Entwicklung von der Norm abweicht und deshalb schwierig einzuschätzen ist (Rauh, 2004). Hinzu kommt, dass in Populationen mit schwerwiegenden Beeinträchtigungen die Diagnosestellung durch mögliche Einschränkungen erschwert wird. So kann potenziell desorganisiertes Verhalten (beispielsweise stereotype Bewegungen) auch lediglich Ausdruck eines Syndroms sein, das mit Eltern-Kind-Beziehung kaum korreliert. Leicht nachvollziehbar ist auch, dass die kindliche Annäherung an die Mutter oder die Kontaktaufnahme bei Kindern mit Mehrfachbehinderungen deutlich erschwert sein kann, obwohl die Eltern-Kind-Beziehung keine Hinweise auf Störungen gibt.

Als Beispiel dient die Untersuchung von Capps, Sigman & Mundy (1994), deren 15 autistische Kinder mittels der Fremden Situation alle als desorganisiert klassifiziert werden (allerdings kodieren sie in 40% der Fälle ein alternatives sicheres Muster). Auch die Metaanalyse (N=287) von Rutgers, Bakermans-Kranenburg, van Ijzendoorn & van Bercklaer-Onnes (2004) bestätigen das Aufkommen sicherer Bindungsmuster in der Population autistischer Kinder; mit 53% sind diese annähernd normalverteilt. Ebenso bekräftigt sich die Einschätzung, dass unsichere Bindungsmuster überproportional häufig auftauchen, allerdings mit einer interessanten Einschränkung: dieser Effekt war sowohl in Gruppen mit höherer geistiger Entwicklung als auch in Gruppen mit geringeren autistischen Symptomen

nicht nachweisbar (Rutgers et al., 2004). Zusammenfassend stellen Teague, Gray, Tonge & Newman (2017) in ihrem Review fest, dass in den untersuchten Studien 40-63% sichere Bindungen bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) auftauchen und es damit ausreichende Hinweise zu der Feststellung gibt, dass Kinder mit ASS sichere Bindungen entwickeln können. Je nach Erklärungsmodell für Autismus-Spektrum-Störungen wurde lange Zeit angenommen, dass sichere Bindungen nicht möglich sind, da ASS als sozial-emotionale Störung verstanden wurde (Teague et al., 2017). Das Auftreten sicherer Bindung stützt daher Modelle, die Autismus als Beeinträchtigungen der Aufmerksamkeit und Aktivierung des Zentralen Nervensystems begreifen. In der Diagnostik von Bindung bei ASS konfundieren Spezifika der Störung die Interpretation des Verhaltens in der Fremden Situation, was folgerichtig zu Fehleinschätzungen der Bindungsorganisation führt. In einer Untersuchung von Rozga et al. (2018) mittels der Fremden Situation, in der die Autoren bei der Klassifikation typische Verhaltensweisen von Kindern mit Autismus von der Bindungsklassifikation getrennt haben, finden sich beispielsweise kongruent zu anderen Untersuchungen 45% sicher gebundene Kinder. Desorganisation kommt auch in dieser Population vor, allerdings wird ein Großteil dem Störungsbild selbst zugeordnet, was separat als „D-Autism“ (Rozga et al., 2018) klassifiziert wurde, weshalb das Aufkommen desorganisierter Bindungsorganisation mit lediglich 5 von 30 Kindern relativ gering ausfällt. Auf den ersten Blick mag die Anpassung der Klassifikation an ein Störungsbild verwundern, da man mutmaßen kann, dass unter Exkludieren der Symptomatik einer Behinderung, Beeinträchtigung oder Störung, zwangsläufig eine Normalverteilung der Prävalenz von Bindungsmustern, auch in klinischen Stichproben, erreicht wird. Kritisch anzumerken ist hier vor allen Dingen, dass eine scharfe Trennung zwischen Symptomen einer Störung und desorganisierter Bindung schwierig, wenn nicht gar unmöglich ist, da in manchen Fällen auch gemeinsame Verursachungsbedingungen angenommen werden können. Dennoch zeigt das Vorgehen von Rozga et al. (2018), wie diffizil die Diagnostik von Bindungsmustern bei Beeinträchtigungen ist und vorsichtig evaluiert werden muss, welche Verhaltensweisen tatsächlich symptomatisch für das Bindungsverhaltenssystem für spezifische Populationen sind. Dabei ist nur schwach zu erahnen, wie komplex diese Unterscheidung erst auf Basis geistiger Repräsentation von Bindungserfahrungen wird, die den Schwerpunkt der Bindungsdiagnostik in der späten Kindheit bis ins Erwachsenenalter bildet, wenn sie

auf der Verhaltensebene, also bei direkt beobachtbarem Bindungsverhalten, bereits derart vielschichtig ist. Auch ist die Frage, ob nicht bereits milde Verlaufsformen intellektueller Beeinträchtigung falsch-negative Klassifikationen der Bindungsorganisation begünstigen, da auf Ebene der Bindungsdiagnostik mittels sprachlicher Verfahren häufig Elemente wie die Kohärenz des Transkripts als Kennzeichen sicherer Bindung gelten. Insbesondere zu dem Zeitpunkt, an dem die Diagnosestellung losgelöst von der Verhaltensebene erfolgt, ist daher mit besonders kritischem Blick auf die Reliabilität der gewonnenen Ergebnisse zu schauen. Die Schwierigkeit der Identifikation, beziehungsweise die Konfundierungen mit Verhaltensweisen, die der intellektuellen Beeinträchtigung zuzuordnen sind, erschwert die Diagnose von Bindungsdesorganisation und damit auch Beziehungstraumata. So stellen auch Hollins und Sinason (2000) anhand von Fallvignetten, in denen traumatische Inhalte anhand von Flashbacks und Gedächtnisverlust deutlich werden, dar, dass traumatische Symptome bei Menschen mit Lernbehinderungen signifikant unterschätzt werden (p. 34)

Wenngleich Förderschulen aufgrund der selektierten Klientel ungünstige Prävalenzen von Bindungsmustern provozieren, muss auch jenseits der Förderschulen Bindung als entscheidender Faktor für eine gelungene Beziehung zwischen Lehrkraft und Kind mitbedacht werden. Die Metaanalyse von Gloger-Tippelt & Vetter (2000) über Bindungsmuster in der Fremden Situation in Deutschland (15 Studien, N = 593) weist einen Anteil von Kindern mit desorganisierter Bindung von etwa 19,9% auf. Gleichwohl der Tatsache, dass sich von dieser Population ein Teil auf Förderschulen befindet, ist klar, dass sich ein Gros dieser Kinder an Regelschulen wiederfinden muss. Allerdings ist dies auch nur der Extremfall unsicherer Bindung. Der Umgang mit organisierten, aber unsicheren mentalen Modellen von Bindung muss angesichts von Häufigkeiten über 50% unsicherer Bindung als alltäglich beurteilt werden, was die Notwendigkeit bindungsorientierter Ausbildung und Intervention für alle Schulformen unterstreicht.

Nicht zu vernachlässigen ist zudem, dass es innerhalb einer dyadischen Beziehung noch ein zweites Individuum gibt, bei dem eine sichere Bindungsorganisation nicht vorausgesetzt werden kann. Während man davon ausgehen kann, dass sichere Lehrkräfte auch in der Lage sind, eine sichere Lernumgebung zu gestalten, in der

sowohl die emotionalen wie auch die kognitiven Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung sind, kann das nicht auf Lehrkräfte mit unsicherer Bindungsorganisation übertragen werden. Vielmehr ist zu erwarten, dass ambivalente Lehrkräfte eher auf die Beziehungsebene mit den Lernenden als auf den Lerngegenstand fixiert sind und vermeidende Lehrkräfte zu sehr auf den Lerngegenstand und Leistungsvergleiche Wert legen (Kepalaité, 2012). Verschiebungen im Lerndreieck, wie sie Hechler (2018) beschreibt, sind also nicht nur durch die Lernenden, sondern auch durch die Lehrenden determiniert.

2.1.3 Bindungsorientierte Intervention

Die Bedeutung der Bindungstheorie für pädagogische Interaktionen ergibt sich bereits aus ihrem Fokus auf dyadische Beziehungen, die einen großen Teil pädagogischer Arbeit ausmachen. Die Bindungstheorie selbst, also die Feststellung, dass jeder Mensch über ein ihm angeborenes Bindungsverhaltenssystem verfügt, impliziert keinen unmittelbaren pädagogischen Handlungsimpuls. Vielmehr sind die Ergebnisse der Bindungsforschung im Allgemeinen und die Entdeckung der Bindungsmuster für pädagogische Prä- und Interventionen von Bedeutung. Die Tatsache, dass die Responsivität der primären Bezugspersonen entscheidenden Einfluss auf die Bindungsentwicklung und damit auf Lernen und Verhalten hat, und dass diese Bindungsentwicklung nicht in frühkindlicher Entwicklung ihren Abschluss findet, sondern ein Leben lang andauert (wenngleich sich diese Erfahrungen manifestieren), birgt eine große Chance für bindungsorientierte Intervention in pädagogischen Settings.

Bindungsmuster unterliegen, wie bereits angedeutet, der Veränderbarkeit. Zum einen geschieht dies durch das Subjekt selbst, also durch die Reflexion und Neubewertung von Beziehungserfahrungen, zum anderen durch, zu dem bestehenden Arbeitsmodell inkompatiblen, Verhaltensweisen anderer Personen. Während die Veränderung durch das Subjekt gut im Kontext therapeutischer Begleitung initiiert werden kann (Bowlby, 1988), ist ein pädagogisches Setting geradezu prädestiniert zur Anbahnung alternativer Beziehungserfahrungen.

2.1.3.1 Schulische Bindungsintervention

Schule ist die Sozialisationsinstanz, die den größten Anteil institutionalisierter Zeit im Leben der Kinder und Jugendlichen gestaltet. Damit kommt ihr eine besondere Bedeutung für bindungsorientierte Interventionen zu. „*Die Schule oder die*

Universität, eine Arbeitsgruppe oder ein religiöser oder politischer Verband kann für viele Menschen zu einer untergeordneten Bindungs-,Figur‘ werden, für manchen auch zur zentralen Bindungs-,Figur‘.“ (Bowlby, 2006a, p. 203)

Im Gegensatz zu verhaltensmodifikatorischen Maßnahmen ist eine bindungsorientierte Intervention weniger situativ, sondern mehr als ein zeitlich überdauerndes Gesamtkonzept, mit Interventionsmöglichkeiten auf individueller Ebene im Kleinen bis hin zu systemischen Überlegungen im Großen, zu verstehen. Wenngleich die Mehrheit der Interventionen im direkten dyadischen Umgang geschehen, muss dieser in ein Rahmenkonzept eingearbeitet werden, das es den Lehrkräften ermöglicht, ihre Erfahrungen im Umgang mit bindungsbenachteiligten Kindern (Walther, 2009c), beispielsweise im Rahmen kollegialer Fallberatung, theoriegeleitet zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen. Insbesondere bei Kindern mit desorganisierter Bindungsstruktur ist es aufgrund tiefgreifender Beziehungstraumata von besonderer Bedeutung, das Klassenzimmer zu öffnen und multiprofessionelle Teams für den Einzelfall zusammenzustellen, um die Lehrkraft zu entlasten und zugleich bestmögliche Förderung für die Schülerinnen und Schüler zu garantieren. Bombèr (2015d) spricht in diesem Zusammenhang vom „Team Pupil“, also einem Zusammenschluss von vier bis fünf Personen, die aus dem Umfeld des Kindes stammen, an es glauben und unterstützen. Dazu gehört eine zentrale Vertrauensperson in der Schule, der sogenannte „Key Adult“, der „Senior Manager“, der Richtlinien- und Weisungskompetenz hat, ein oder zwei „Key Teacher“, zumeist die Klassenlehrkraft, sowie die Eltern oder Betreuer. Ziel eines solchen Teams ist es, den Schülern und Schülerinnen eine sichere Basis zu bieten, von der aus eine bestmögliche Entwicklung innerhalb der Explorationsinstanz Schule gewährleistet werden kann.

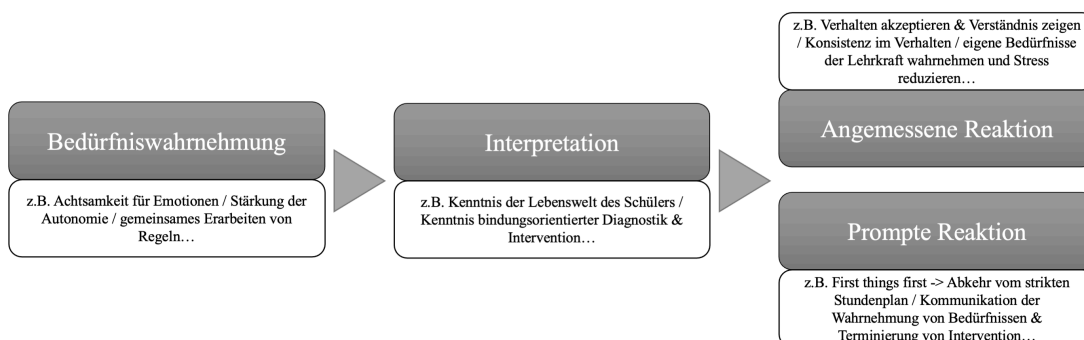
Tabelle 6 Personen des "Team Pupil" in Schule (nach Bombèr, 2015)

	Mögliche Personen	Zentrale Funktionen
Key Adult	Schulbegleitung, pädagogisches und nichtpädagogisches Personal, Vertrauenslehrkraft, Beratungslehrkraft, Förderlehrkraft	Zentraler Ansprechpartner des Kindes. Verantwortlich dafür, ein Gefühl der Sicherheit zu generieren. Anwalt des Kindes.
Senior Manager	Schulleitung, Stufenleitung	Sicherstellung von Aus- und Weiterbildung/ Ressourcen. Koordinierung. Eltern- & Netzwerkarbeit.
Key Teacher	Klassenlehrkraft, Lehrkraft mit hohem Stundensatz	Enge Zusammenarbeit mit dem „Key Adult“. Beziehungsarbeit. Bereitstellen einer sicheren, angstfreien Lernumgebung.

„Pupil“ im „Team Pupil“ ist das Kind, das aus bindungstheoretischer Sicht besonderen Bedarf hat und an dem sich die Zusammenstellung des Teams orientiert. Zwar kann es sein, dass Personen aus diesem Team für mehrere Schülerinnen und Schüler zuständig sind, es handelt sich aber explizit nicht um eine statische Arbeitsgruppe, die, wann immer ein Kind oder Jugendlicher zusätzliche Unterstützung benötigt, einspringt, sondern ein personengebundenes, individualisiertes Team, ein Team Tobias oder ein Team Marie, mit den Personen, die diesem Schüler oder dieser Schülerin das beste Entwicklungspotential bieten können. Damit wird schnell deutlich, dass es, im Gegensatz zu manch anderen Tätigkeitsbereichen an Schulen, wie beispielsweise einer Zuständigkeit für die Schulverwaltungssoftware, hier nicht reicht, einen kleinen Teil des Lehrkörpers fortzubilden, sondern dass eine ernstgemeinte Bindungsorientierung tiefgreifende Veränderungen im System erfordert, was eine Auseinandersetzung mit dem Potential von Feinfühligkeit einer Schule notwendig macht.

Für die Charakterisierung einer feinfühligten Schule kann auf das Konzept von Ainsworth (1967) rekurriert werden, was sich zwar auf die Eltern-Kleinkind-Dyade bezieht, aber dennoch gute Anknüpfungspunkte für Verhaltensweisen auch über das Kleinkindalter hinaus bietet. Im Kern kann es auf vier Bereiche reduziert werden: (1) Bedürfniswahrnehmung, (2) Interpretation, (3) prompte und (4) angemessene Reaktion (vgl. beispielhaft Grossmann & Grossmann, 2004, p. 119). Diese vier Leitmotive lassen sich auf pädagogische Interaktionsprozesse von der Kindheit, bis ins Erwachsenenalter übertragen.

Abbildung 3 Anwendung von Ainsworths (1974) Konzept der Feinfühligkeit auf Schule (eigene Darstellung)



Im Korsett schulischer Leistungsanforderungen an Lernende und Lehrkräfte ist eine Offenheit für die Wahrnehmung von individuellen Bedürfnislagen insbesondere an Förderschulen, deren Klientel sich häufig durch eine Vielzahl unterschiedlicher Formen der Benachteiligung ausweist (vgl. dazu exemplarisch Ellinger, 2013), eine besondere Aufgabe. Dabei spielen selbst profane Fragen nach der Befriedigung biogener Motive, wie Hunger, Durst oder Schlaf in einer Gruppe von Kindern und Jugendlichen, die in erhöhtem Maße von Armut bedroht ist, tendenziell eine größere Rolle als bei dem Klientel an Regelschulen. Diesen Bedürfnissen kann und sollte mit ebenso profanen Mitteln unbürokratisch begegnet werden (beispielsweise durch das Angebot eines kostenlosen Frühstücks in der Schule).

Grundlage einer feinfühligem Schule ist die Wahrnehmung der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler. In vielerlei Hinsicht wird bereits auf deren Bedürfnisse in Schule Rücksicht genommen. Offene Unterrichtsformen, Wochenplanarbeit, Schulparlamente, das gemeinsame Aufstellen von Klassen- und Schulregeln, Mitgestaltung der Räumlichkeiten, regelmäßiger Wechsel von Lern- und Entspannungsphasen, um nur einige Beispiele zu nennen, gehören zur alltäglichen Arbeit von Lehrkräften. Um allerdings dem Einzelfall in der täglichen Arbeit gerecht zu werden, muss der Einzelfall auch Raum und Zeit bekommen. Einige Schulen sehen eine Begrüßung der Schülerschaft mit Handschlag vor; im schweizerischen Kanton Basel-Landschaft wurde dies sogar zur Pflicht (Bleisch, 2016). Wenngleich das schweizerische Beispiel eher ein Antagonist feinfühligem Verhaltens ist, weil es hier um erzieherische Maßnahmen ging, ist das Händeschütteln dennoch ein gutes Beispiel für die Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen durch die Lehrkraft, da es neben der Ritualisierung des Schulalltag, die Möglichkeit bietet, eine Einschätzung der Befindlichkeit dieser vorzunehmen. So können bereits vor Unterrichtsbeginn potenzielle Unterrichtsstörungen durch ein kurzes Gespräch minimiert werden. Der erhöhten Infektionsgefahr durch Händeschütteln, die seit der Corona-Krise das kollektive Bewusstsein dominiert, kann beispielsweise durch individuelle Ansprache, ein kurzes „Guten Morgen“ und eine Nachfrage zur Befindlichkeit, oder individuelle Grußformen begegnet werden. In dieser kleinen Begegnung am Morgen steckt weit mehr als der diagnostische Input für die Lehrkraft. Diese allmorgendliche Sequenz signalisiert den Kindern und Jugendlichen, dass sie wahrgenommen wurden und schafft einen Bezugspunkt zur

Vorhersage des Tagesablaufes, was Unsicherheiten und Ängste reduzieren kann. Julius (2008, p. 576) verweist darauf, dass das Verhalten einer Lehrkraft „*durch so viel Regelmäßigkeit und Konsistenz wie möglich charakterisiert sein*“ muss.

Unvorhergesehenes schafft Unsicherheit, was insbesondere für Kinder mit ausgeprägten Beziehungstraumata ein großes Problem darstellt. Aber auch für organisierte Bindungsstrategien kommt der Reduktion von Unsicherheiten und Ängsten im Rahmen der Bindungsintervention eine große Bedeutung zu, da Angst als ein zentraler Auslöser des Bindungssystems gilt, was sich wiederum komplementär zum Explorationssystem verhält und somit neuen Lernerfahrungen entgegensteht.

Für eine Verbesserung der Wahrnehmung von Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler ist der „Key Adult“ (Bombèr, 2015a) prädestiniert. Diese Person ist die primäre Bezugsperson für Kinder und Jugendliche in Schule, mit der Aufgabe, die Bindungsbedürfnisse zu befriedigen, damit diese sich „*sicher genug fühlen, neugierig zu sein, um offen für Lernerfahrungen zu werden*“ (aus dem Englischen nach Bombèr, 2015a, p. 10). Dieses Konzept einer Vertrauensperson in der Schule, die Zeit für die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen hat und wöchentliche Einzelphasen mit diesen verbringt, mag in Zeiten von Lehrkräftemangel und Rationierung befremdlich klingen. Mit der Bezeichnung des „Key Adults“ beschränkt Bombèr (2015a) diese Bezugsperson aber keineswegs nur auf Lehrkräfte, sondern offeriert beispielsweise auch den Einsatz einer Schulbegleitung, wie sie auch in Deutschland zum Einsatz kommt. Wahrscheinlich ist es Aufgabe der Verantwortlichen im System Schule kreativ nach potenziellen Anknüpfungspunkten für Schülerinnen und Schüler zu suchen. Dabei kann auch der Blick auf nicht-pädagogisches Personal fallen. Häufig wird die Schülerschaft in Schulen beispielsweise für Hausmeisterdienste eingesetzt. Insbesondere für Schülerinnen und Schüler an Förderschulen bieten diese Personen wahrscheinlich leichtere Identifizierungsmöglichkeiten als Lehrkräfte, zu denen meist ein ungünstiges biographisches Passungsverhältnis besteht. Es ist sicherlich notwendig, bindungsorientierte Interventionen so ressourcenschonend wie möglich zu integrieren, da der Aufwand in der Summe vergleichsweise hoch ist. Ein denkbarer Ansatz für den „Key Adult“ können daher auch Lehrkräfte im mobilen Dienst an Regelschulen (beispielsweise das hessische BFZ oder der bayerische MSD) sein, die neben systemischen Aufgaben einen Teil ihrer Stunden für die individuelle

Betreuung investieren könnten und dies auch heute schon tun:

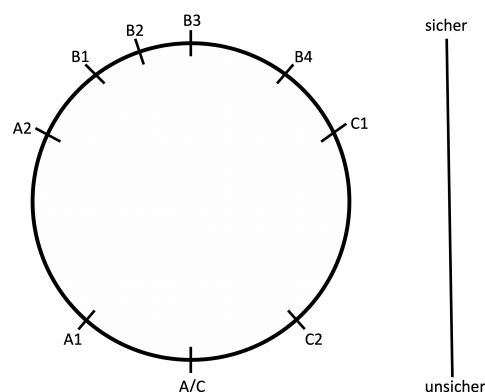
Schullaufbahnberatung, Klärung von Konflikten, Kommunikation mit Lehrkräften bei ungerechtfertigter Behandlung und Benotung, kurzum: Die Tätigkeit als Anwalt des Kindes gehört auch heute schon zum Alltag der Lehrkräfte.

Die Wahrnehmung der Bedürfnisse ist aber nur dann hilfreich, wenn diese auch beantwortet werden können. Dabei ist bindungstheoretisch betrachtet von allgemeinen Ratschlägen bis hin zu konkreten Interventionen für einzelne Bindungstypen ein breites Spektrum der Intervention denkbar. Die eben dargestellte Ritualisierung von Schule, beispielsweise durch den Handschlag zur Begrüßung, hält Julius (2008) insbesondere für ambivalent gebundene Kinder dienlich, um diesen Kindern die Möglichkeit der Vorhersagbarkeit von Verhalten zu verdeutlichen. Aus bindungstheoretischen Überlegungen muss man der Eltern-Kind-Dyade ambivalenter Kinder unterstellen, dass sich diese durch geringe Konstanz auszeichnete. Das Verhalten von Bindungsfiguren ist infolgedessen wenig berechenbar, was die Notwendigkeit einer berechenbaren Schule forciert. Ellinger (2007, p. 165) spricht in Zusammenhang mit Ganztagschulen von „*ganztägig institutionalisierten Kontrollpunkte(n) für Zuverlässigkeit*“ und sieht diese ähnlich wie Julius (2008) insbesondere für ambivalent gebundene Kinder als besonders profitabel an. Diese Zuverlässigkeit kann nach Julius (2008) auch über die Schulzeit hinaus demonstriert werden. So ist es denkbar, dass für längere Trennungsphasen (beispielsweise Ferien) Übergangsobjekte, analog zu Winnicotts (1953) „*transitional objects*“ des Kleinkindalters, eingesetzt werden, also dem Kind ein persönlicher Gegenstand der Lehrkraft mitgegeben wird oder auch die Möglichkeit des Kontakts, beispielsweise über digitale Medien, gegeben wird. Damit kann es gelingen, dass die Lehrkraft auch in Phasen institutionalisierter Trennung, beispielsweise am Nachmittag, in den Ferien, bei einem Schulwechsel, im Übergang Schule/Beruf oder bei Schulschließungen im Kontext von Infektionsschutzmaßnahmen, für die Schülerschaft präsent und verfügbar repräsentiert bleibt. Diese Übergangsobjekte funktionieren selbstverständlich auch in die andere Richtung. Kinder, die ausgeprägte Trennungsangst zeigen, also beispielsweise schulphobische Kinder, könnten durch Gegenstände der Eltern über den Schultag begleitet werden. Eine weitere Problematik, die den Umgang mit Personen mit ambivalenten Bindungsmuster erschwert, ist, dass diese zwar in hohem Maß Bindungsbedürfnisse

äußern, was sie leicht anhänglich und unselbstständig werden lässt, aber zugleich auch auf Bezugspersonen mit Ärger und Aggressionen reagieren. Dieser Ärger kann im Sinne der Frustration-Aggressions-Hypothese (Dollard et al., 1939) durch die Unfähigkeit der Bezugsperson (in diesem Fall die Lehrkraft), die beträchtlichen Bindungsbedürfnisse dieser Klientel zu befriedigen, erklärt werden. Der aufkommende Ärger darf seitens der Lehrkraft keineswegs zur Ablehnung der Schülerinnen und Schüler führen, sondern muss losgelöst von der eigenen Person als eine Art Spiegelbild vergangener Beziehungserfahrungen betrachtet werden. Als konkrete Intervention schlägt Julius (2008) den Perspektivwechsel vor. Seiner Ansicht nach kann die Lehrkraft signalisieren, dass sie sehr wohl versteht, warum sich so verhalten wird, beziehungsweise eine Interpretation des Verhaltens anbieten, zudem aber verdeutlichen, warum sie im Moment nicht in der Lage ist, diese Bedürfnisse zu befriedigen.

Wichtig scheint im Abbau der vorherrschenden Ängste das schrittweise Herstellen von Distanz, hin zu einer normalen Aktivierung und Deaktivierung des Bindungssystems im Sinne einer Homöostase von Bindungs- und Explorationsverhalten zu sein. Ohnehin scheint sich Bindungsintervention gut als die Orientierung an der Herstellung eines förderlichen Verhältnisses zwischen Nähe und Distanz beschreiben zu lassen. Im Kontrast zu ambivalent gebundenen Kindern, bei denen zunehmende Distanz initiiert werden muss, sind vermeidend gebundene Kinder nämlich beispielsweise nach Julius (2008) durch Lern- oder Spielsituationen zu fördern, in denen die Lehrkraft schrittweise die Rolle des Versorgers einnimmt und so dem Kind deutlich macht, dass sie sorgend und feinfühlig ist. Über das Spiel findet so eine Annäherung an die Bindungsbedürfnisse der Kinder statt.

Abbildung 4 Bindungsmuster in einem Sicherheitskontinuum nach Cummings, M.(1990)



Bei den Empfehlungen für einzelne Bindungstypen ist anzumerken, dass es fraglich ist, ob es tatsächlich Handlungsstrategien gibt, die für einen Bindungstyp exklusiv gelten und – wenn es so ist – wie eine Diagnostik von Bindungsmustern im Bereich Schule erfolgen kann und sollte. Damit in dieser Denke eine bindungsgeleitete Intervention von Erfolg sein kann, müsste das Verhalten der schulischen Bezugsperson auf die Schülerinnen und Schüler zugeschnitten sein. Folgerichtig müssten bindungsdiagnostische Verfahren Teil schulischer Diagnostik werden, was sich aufgrund des Deutungscharakters projektiver Verfahren (und auch ethischer Bedenken) verbietet. Dabei stellt sich die Frage mit dem Blick auf das Sicherheitskontinuum (Cummings, 1990), das einen nahezu fließenden Übergang von vermeidender zu ambivalenter Bindung postuliert (Abbildung 4), wie feinmaschig eine Diagnostik zu erfolgen hätte und wie spezifisch die Interventionen formuliert sein müssten. Können sich die Interventionen für einen B2-Typus tatsächlich von einem A2-Typus unterscheiden? Diese Hyperkategorisierung (Wocken, 2019), die mit der Prototyporientierung der Bindungsdiagnostik einhergeht, könnte einer erfolgreichen Implementierung bindungsorientierter Intervention sogar im Wege stehen, da die postulierte Feinmaschigkeit auf interessiertes Personal an Regel- und Förderschulen aufgrund der Komplexität des Gegenstandes eher abschreckend wirken mag. Wenngleich die meisten Autorinnen und Autoren, auch in der Pädagogik, Bindungsinterventionen zurecht prototypisch betrachten und scherenschnittartige Fallvignetten zeichnen (siehe beispielhaft Ellinger, 2007; Julius, 2008; Walther, 2009a), um dies zu illustrieren, bleibt fraglich, ob diese Unterscheidung überhaupt gerechtfertigt ist. Eher ist anzunehmen, dass ein konsistentes Verhalten der Lehrkraft für die Bindungstypen unisono als Schlüssel für eine gelungene Lehrkraft-Kind-Beziehung zu begreifen ist und es weitere allgemeine Empfehlungen geben muss, deren Anwendbarkeit durch die Lehrkraft im Umgang mit allen Bindungsmustern dienlich sind.

Zweifelsfrei gilt dies auch für desorganisierte Kinder. Hier darf aber nicht vergessen werden, dass in diesen Biographien nicht lediglich mangelnde Responsivität der Bezugspersonen unterstellt werden kann, sondern oftmals schwerwiegende Beziehungstraumata die pädagogische Arbeit begleiten. Im Sinne des „Team Pupils“ (Bombèr, 2015a) ist spätestens bei dieser Teilpopulation die Unterstützung durch externe Professionelle indiziert. Denkbar ist die permanente Installation der Schulpsychologie an besonders prekären Standorten oder die enge Zusammenarbeit

mit der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie im Umkreis. Für Schüler und Schülerinnen mit desorganisierter Bindungsstruktur ist die stete Verfügbarkeit einer Bezugsperson in Schule von ungleich höherer Bedeutung, da hier nicht nur ein Gleichgewicht zwischen Aktivierung und Deaktivierung des Bindungssystems vordringlich ist, sondern begleitende Syndrome, wie internalisierende und externalisierende Störungen, eine Auseinandersetzung erfordern. Häufig sind es ebendiese Syndrome, deren Symptomatik erst dazu führt, dass sich die Konflikte zwischen Lehrkraft und Schüler oder Schülerin manifestieren und sich die Abwärtsspirale in Gang setzt, bis dann letztendlich ein Konglomerat an Leistungsversagen und Verhaltensauffälligkeiten dazu führt, dass Unterstützung durch Förderzentren oder mobile Dienste eingefordert wird. Hier forciert sich die eingangs formulierte Feststellung, dass bindungsorientierte Intervention eher als Schulkonzept denn als situative Intervention zu sehen ist; nur so ist der präventive Charakter herzustellen.

Der Lehrkraft kommt im Rahmen bindungsorientierter Intervention in Schule wohl die größte Rolle zu. Verursacht durch den geringeren Betreuungsschlüssel an Förderschulen, sowie dem oftmals vorherrschenden Prinzip einer Klassenlehrkraft mit einer Vielzahl an Unterrichtsstunden in einer Lerngruppe, ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Lehrkraft zu einer Bindungsfigur für die Kinder und Jugendlichen an Förderschulen wird, besonders hoch. Aufgrund dieser zentralen Rolle sollte der Fokus der Lehrkraft nicht nur auf dem Kind, sondern auch auf sich selbst sein. Ebenso wie das Verhalten des Kindes oder Jugendlichen einer Interpretation bedarf, erfordert ein professioneller Umgang auch die Reflexion eigener Gefühle und Handlungen im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern. Es scheint natürlich, dass manche unserer Schützlinge uns mehr am Herzen liegen als andere, dass man manchen mehr Zeit widmet, oder dass es mit manchen schlichtweg leichter fällt ein Gespräch in der Pause zu führen. Lehrkräfte bringen zwar einen Teil ihrer Persönlichkeit mit in die Schule, was angesichts eines notwendigen authentischen Umgangs auch zweckdienlich ist, allerdings sind sie dort nicht Privatperson, was zumindest eine Reflexion der Beziehung zu jenen Kindern und Jugendlichen erfordert, die ein Anknüpfen erschweren. Diese ungünstigen Passungsverhältnisse sind vor allem bei der Population zu erwarten, die von der Lehrkraft als sekundäre Bezugsperson am meisten profitieren würde, dies aber nur

eingeschränkt zeigen kann. Dass Lehrkräfte, oder bereits Erzieher und Erzieherinnen, die Lehrkraft-Kind-Beziehungen mit sicher gebundenen Kindern positiver wahrnehmen als mit unsicheren ist bekannt. Beispielsweise können O'Connor und McCartney (2006) bei Kindern mit 15, 24, 36 und 54 Monaten zeigen, dass unsichere Bindung ein negativer Prädiktor für die Qualität der Lehrkraft/Erzieher/Erzieherin-Kind-Beziehung aus Erwachsenensicht ist. Bindungsintervention ist daher in gewissem Maße auch die Vermittlung bindungstheoretischer Grundlagen, um eigene Gefühle wahrzunehmen, zu reflektieren, um eigenes Verhalten im Umgang mit herausfordernden Beziehungen bindungsgeleitet zu adaptieren.

Hechler (2018, p. 136) stellt in diesem Kontext fest: *„Bindungsmuster reinszenieren sich also interpersonell im Rahmen der Lehrer-Schüler-Beziehung, und die Gegenübertragungsgefühle des Lehrers und der Lehrerin geben einen Hinweis auf die Art und Dynamik des internalen Arbeitsmodells des Kindes.“* Dies kann dadurch ergänzt werden, dass innerhalb dieses Zusammenspiels von Übertragung und Gegenübertragung in gleichem Maße das innere Arbeitsmodell der Lehrkraft interagiert und die Beziehung mitgestaltet, was eine Reflexion der Beziehungserfahrungen und -erwartungen der Lehrkraft gebietet. Und wenngleich möglich ist, dass sich innerhalb des Lehrkörpers auch in Deutschland (wo eine vermeidende Bindung gesamtgesellschaftlich gehäuft vorkommt) eine schiefe Verteilung der Bindungsmuster hin zu sicherer Bindung findet, wie es beispielsweise bei Psychotherapeuten und -therapeutinnen der Fall zu sein scheint (Schauenburg et al., 2006), wird unsichere und desorganisierte Bindung immer zu einem gewissen Teil auch den erwachsenen Part der schulischen Dyade dominieren. Wie Ellinger (2013, p. 105) feststellt gehört Reflexionsvermögen *„zu den zentralen pädagogischen Kompetenzen eines Professionellen.“* Aufgrund der Tatsache, dass diese Reflexion allerdings maßgeblich durch das innere Arbeitsmodell konfundiert ist (beispielsweise findet seitens vermeidend gebundener Personen häufig eine Idealisierung der Beziehungen statt), sollte Lehrkräften hier Hilfe angeboten werden. Im Konzept des „Team Pupil“ wäre hier das Leitungspersonal (Bombèr, 2015b) verantwortlich für entsprechenden Rückhalt, Ressourcen und Beratung zu sorgen.

Bombèr (2015c) schlägt zurecht vor, dass man sich als Lehrkraft die Frage stellen sollte, warum man eigentlich den Beruf gewählt hat, welche eigenen Beziehungserfahrungen vielleicht ursächlich für diese Entscheidung waren und wie

diese eigenen Beziehungserfahrungen die Interaktion mit den Kindern und Jugendlichen im pädagogischen Alltag determinieren. Nach Trost et al. (2014), die zwar lediglich mit Bindungsfragebögen und nicht mit projektiven bindungsdiagnostischen Verfahren arbeiten, zeigen sich beispielsweise deutliche Unterschiede in den Bindungsstilen zwischen Studierenden im Bereich Maschinenbau und im Bereich Soziale Arbeit. Letztgenannte zeigen eine mehr als doppelt so hohe Prävalenz sicherer Bindungsstile. Auch ein Blick auf die Motive der Berufswahl im Allgemeinen lohnt sich. So finden Kiel et al. (2015) über alle Lehrämter hinweg den Wunsch pädagogisch zu arbeiten und individuell zu fördern, allerdings sind auch andere Dinge, wie die Verträglichkeit mit der Familienplanung, der sichere Arbeitsplatz und die relativ freie Zeiteinteilung Gründe, ein Lehramtsstudium aufzunehmen. Nach Weiß et al. (2015) gilt dies auch für Studierende im Förderschwerpunkt Lernen, also in einer Population, die in hohem Maße auf unsichere und desorganisierte Kinder und Jugendliche treffen wird. Erfreulich aus bindungstheoretischer Sicht ist, dass die drei identifizierten Motivcluster allesamt hohe Werte in den Bereichen „Pädagogisches Arbeiten“ und „Schüler fördern“ aufweisen und nur ein sehr geringer Teil die Berufswahl als Notlösung identifiziert (Weiß et al., 2015, p. 602). Erfreulich deshalb, weil man hier eine hohe intrinsische Motivation an der Arbeit mit und der individuellen Förderung von den Schülern und Schülerinnen unterstellen kann, was zwar keine hinreichende, aber eine notwendige Bedingung für eine gelungene Beziehung zu sein scheint. Schwarzer und Gingelmaier (2021) bestätigen die Ergebnisse von Weiß et al. (2015) durch einen Vergleich zwischen Studierenden im Lehramt Sekundarstufe und im Lehramt für Soziale und Emotionale Entwicklung. Auch hier zeigt sich, dass die sonderpädagogischen Kräfte mehr an der individuellen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen interessiert sind, was insbesondere mit Blick auf die Hochrisikoklientel an Förderschulen mit diesem Schwerpunkt ein erfreuliches Ergebnis ist. So unterstreicht auch Ellinger (2013), dass man mit Kindern nur dann gut arbeiten kann, „wenn man sie gut leiden kann“ (p. 104) beziehungsweise „wenn man sie liebt“ (p. 104). Das grundlegende Interesse am Beruf, die Freude an der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen ist zusätzlich als protektiver Faktor für die Lehrkräftegesundheit, beispielsweise als Burn-Out-Prävention, aber vor allen Dingen als grundlegend für die Lehrkraft-Kind-Beziehung zu verstehen. Lehrkräfte, die wenig Freude an ihrem Beruf haben, die gestresst sind, die aufgrund administrativer

Vorgaben wenig Zeit für die Arbeit am Kind haben, haben keine Ressourcen, um feinfühlig zu sein. Aus diesem Grund ist es von großer Wichtigkeit im Rahmen bindungsorientierter Intervention den Blick auch weg von der Schülerschaft zu führen und das Umfeld zu betrachten.

Insbesondere in der Arbeit mit (Hoch)Risikofamilien sollte daher ein bindungsorientierter Fokus auch die Elternarbeit begleiten. Dabei sollte bewusst sein, dass es sich hierbei nicht nur um eine konkrete Intervention am Einzelfall handelt, sondern auch potenzielle Geschwisterkinder, sowie auch die transgenerationale Stabilität mitbedacht werden. Ellinger (2013, p. 67f) beispielsweise beschreibt die Schülerschaft im Schwerpunkt Lernen als aus Familien mit überdurchschnittlicher Kinderzahl kommend, was die Wahrscheinlichkeit des Vorhandenseins von Geschwisterkindern erhöht. Im Sinne einer Frühprävention sollte über den Einsatz von Förderprogrammen zur Steigerung der elterlichen Feinfühligkeit auch im Rahmen der Elternberatung durch Schule, beispielsweise durch eine Weiterleitung zu entsprechenden Trainern, nachgedacht werden. Besondere Bekanntheit hat in diesem Kontext von Erickson und Egeland entwickelte STEEP-Programm (Steps towards effective and enjoyable parenting - Egeland & Erickson, 2004) erlangt, an dem sich der Arbeitsaufwand erahnen lässt, der mit bindungsorientierter Intervention verbunden ist. Hier werden zweiwöchentliche Hausbesuche (vorgeburtlich und in den ersten zwei Jahren nach der Geburt) mit monatlichen Videotrainings, zweiwöchigen Mutter-Kind-Gruppen und etwa halbjährlichen Familiennächten kombiniert, bei denen auch weitere Familienmitglieder wie Großeltern teilnehmen (Suess et al., 2018). Im Kern geht es um die Generierung von realistischen Erwartungen an Schwangerschaft, Geburt und Eltern-Kind-Beziehungen sowie die Vermittlung von Kenntnissen zur kindlichen Entwicklung und einer Förderung feinfühligem und vorhersagbarem Verhalten der Eltern (siehe beispielhaft Kißgen, 2009). Ähnlichen Fokus haben auch weitere Programme, wie die Circle of Security-Intervention (Cooper et al., 2005; Marvin et al., 2002) oder das im deutschsprachigen Raum vergleichsweise populäre Triple P (Sanders & Markie-Dadds, 1996). Neben der bindungsorientierten Erziehungsberatung und der Unterstützung bei der Interpretation kindlicher Bedürfnisse kann bindungsorientierte Intervention aber auch sehr nah an recht klassischen Tätigkeitsfeldern sonderpädagogischer Fachkräfte sein. Man denke nur an Unterstützung bei der Strukturierung des Familienalltags

oder bei der Kommunikation mit anderen Institutionen sowie an das Schaffen von Verständnis für kindliche Verhaltensweisen im Rahmen von Förderplangesprächen oder Elternabenden. Mit anderen Worten: Bindungsorientierte Intervention findet statt, allerdings häufig, ohne sie bindungstheoretisch zu reflektieren.

Bombèr (2015e) beschreibt Elternarbeit im Kontext von bindungsorientierter Intervention allerdings nicht unidirektional, sondern sieht in den Eltern eine eigenständige Rolle im „Team Pupil“. Beispielsweise können die Eltern mit dem Kind den Schultag reflektieren und auch die Punkte identifizieren, die den Kindern in Schule Sicherheit verschaffen. Auch kann, ähnlich wie bei Lehrkräften über den Nachmittag oder die Ferien, an die stete Verfügbarkeit von Eltern durch Übergangsobjekte (ein Schal, ein Freundschaftsarmband) oder kleine Gesten (beispielsweise eine Nachricht in der Brotdose), erinnert werden (Bombèr, 2015e, pp. 37-38). Ohnehin ist zu erwarten, dass die Akzeptanz für Maßnahmen seitens der Eltern durch Wahrnehmung als kompetente Dritte und Fachleute für ihr Kind höher ausfallen wird, als wenn Schule belehrend auftritt. Die schwierige Rolle der Elternarbeit wird auch in der Äußerung von Suess & Scheuerer-Englisch (2009, p. 255) deutlich, dass in der Elternarbeit nicht Neutralität, sondern Parteilichkeit gefordert ist; genauer eine *“vielgerichtete Parteilichkeit”*, die also auch ein Parteilergreifen für die Anliegen der Eltern gegenüber des Kindes einnehmen und daher recht konfliktbehaftet sein kann.

Die Schülerinnen und Schüler sind zwar häufig der Kern bindungsorientierter Intervention, allerdings mehr als Adressat von Handlungen Dritter.

Bindungsintervention ist allerdings auch unter Berücksichtigung der transgenerationalen Stabilität von Bindung in einem Verständnis des Individuums als selbstständig handelndes Subjekt zu sehen. Besondere Bedeutung haben Programme, welche die Eltern-Kind-Interaktion aus Elternsicht in den Fokus nehmen, aber bereits die Kinder und Jugendlichen adressieren. Ein Beispiel hierfür ist B.A.S.E. - Babywatching, im deutschsprachigen Raum insbesondere durch die Arbeitsgruppe um Brisch (2007) vorangetrieben. Hierbei wird die Interaktion zwischen Mutter und Säugling durch Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter beobachtet und Verhalten verbalisiert, damit bereits frühzeitig empathisches Verhalten gefördert wird. Diese Förderung der Wahrnehmung kindlicher Bedürfnisse und der Signale des Säuglings ist neben unsicheren Schülerinnen und Schülern vor allem auch für jene mit intellektuellen Beeinträchtigungen von großer Bedeutung und deshalb gerade für

Förderschulen indiziert. Dass dies gelingen kann, können Person et al. (2019) beispielhaft an einer Population von jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung zeigen. In ihrer Untersuchung lässt sich durch einen Erziehungsratgeber das Wissen um Bindungsverhalten signifikant verbessern. Ob sich hierdurch allerdings Effekte auf das spätere Erziehungsverhalten ableiten lassen, bleibt unbeantwortet.

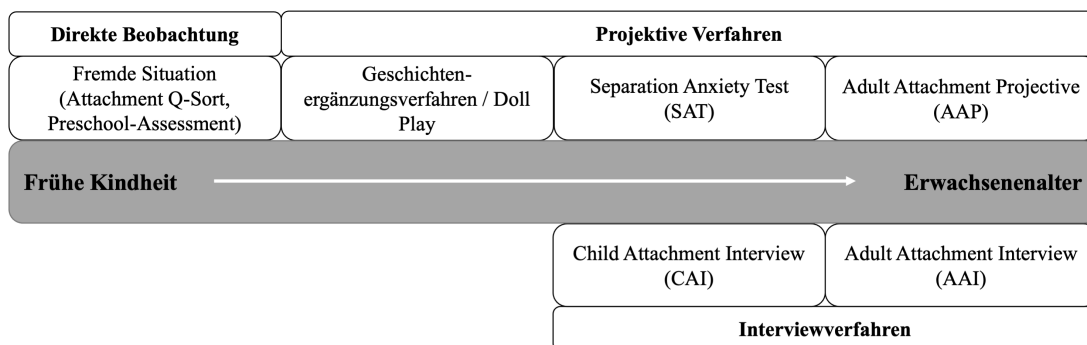
Wie voran bereits skizziert, offerieren auch mehrere Trainingsprogramme zielgerichtete bindungsorientierte Intervention. Ohne Zweifel ist die Forschung rund um bindungsorientierte Interventionen beeindruckend. Einige Gruppen, wie beispielsweise die Gruppe um Juffer et al. (2018) arbeiten seit über 30 Jahren (und hier könnte der Satz bereits enden) mit Video-Feedback. Dabei wird deutlich, dass nicht nur der personelle Aufwand enorm ist, sondern auch die Mittel der Technik in sinnstiftender Weise eingesetzt werden, um den Erfolg der Intervention zu begünstigen. Video-Feedback wurde gezielt eingesetzt, weil die Arbeit mit Videos anderer Eltern-Kind-Dyaden die Identifizierung und damit Adaption seitens der Teilnehmenden erschwert oder gar unmöglich gemacht haben. Diese Probleme tauchten bei Video-Feedback nicht auf (Juffer et al., 2018, p. 3). Wenn also die Vermittlung von Wissen rund um eine gelungene Eltern-Kind-Beziehung sowie die Arbeit am Modell nur geringe Erfolge zeigt, sollte überlegt werden, ob Bindungsintervention im Setting Schule nicht in ähnlichem Maße geschehen muss. Die primäre Tätigkeit einer Lehrkraft ist Unterrichten – und daran orientiert sich zurecht auch die Ausbildung in den ersten beiden Phasen. Rückmeldung zum Unterricht seitens der Auszubildenden konzentriert sich deshalb vorwiegend auf didaktisch-methodische Aspekte, wenngleich Klassenklima, Atmosphäre, Verhalten der Schülerschaft und Ähnliches selbstverständlich auch Thema sind. Die Frage ist, ob ein Fokus auf eine bindungsgerechte Interaktion im Klassenraum nicht Teil der dritten Phase der Ausbildung werden könnte und sollte. Mit sonderpädagogischem Blick ist insbesondere auf die Population von Menschen mit mittleren und schweren Entwicklungsverzögerungen respektive intellektuellen Beeinträchtigungen zu schauen, da hier die Bedeutung der Lehrkraft, des Erziehers oder des Betreuers als potentielle Bindungsfigur ungleich höher ist, als bei Kindern und Jugendlichen ohne diese Formen der Beeinträchtigung, was auch De Schipper et al. (2006) anhand ihrer Ergebnisse zum Bindungs- und Explorationsverhalten von Kindern mit geistiger Behinderung betonen.

2.1.4 Bindungsdiagnostik

Zum besseren Verständnis der Klassifikation von Bindungsorganisation durch bindungsdiagnostische Verfahren werden im Folgenden einige Diagnostika nach Lebensspanne exemplarisch erörtert. Dabei ist anzumerken, dass diese Aufstellung bei weitem nicht vollständig ist, sondern vielmehr einen eng gefassten Fokus auf die wohl geläufigsten Verfahren widerspiegelt. Die Fremde Situation, als der Standard im Kleinkind- bis in das Vorschulalter, wurde bereits in Kapitel 2.1.2.1 in Zusammenhang mit der Entdeckung der Bindungsmuster dargestellt, weshalb an dieser Stelle darauf verzichtet wird.

Innerhalb der Fremden Situation ist Bindungsverhalten und das damit verbundene Zusammenspiel zwischen Bindung und Exploration direkt beobachtbar. Mit zunehmendem Lebensalter und steigender Autonomie des Individuums gestaltet sich die direkte Interaktion zwischen den primären Bezugspersonen und dem Individuum weniger notwendig, da die Beziehungserfahrungen als innere Arbeitsmodelle, also geistige Repräsentationen, abgebildet sind, die situativ genutzt werden können und sich mehr auf einer symbolischen Ebene, denn in konkreten Verhaltensäußerungen niederschlagen. Diese inneren Arbeitsmodelle sind Gegenstand der Bindungsdiagnostik über die Fremde Situation hinaus.

Abbildung 5 Geläufige bindungsdiagnostische Verfahren über den Lebenslauf



Im Unterschied zur Fremden Situation, die ihre Faszination insbesondere dadurch generiert, dass Bindungsverhalten direkt beobachtet werden kann, muss in den anschließenden Verfahren auf Bindung immer durch eine Beurteilung von sprachlichem Material, gegebenenfalls unterstützt durch videographierte Reaktionen auf Stimuli, ausgewichen werden. Das erschwert die Diagnostik, insbesondere die Auswertungsobjektivität, da der projektive Charakter der Mehrzahl der Verfahren eine individuelle Deutung zulässt, beziehungsweise sogar erfordert. Doch

wenngleich die Auswertung sicherlich die höchsten Ansprüche an den Diagnostiker stellt, ist bereits bei der Datenerhebung das Fehlerpotential hoch (beispielsweise durch das Auslassen vorgegebener Nachfragen, durch die Herstellung ungünstiger Untersuchungssituationen, etc.).

2.1.4.1 Verfahren zur Diagnostik von Bindung in der Kindheit

2.1.4.1.1 Doll-Play (Geschichtenergänzungsverfahren)

Geschichtenergänzungsverfahren basieren auf Geschichtenanfängen, die in der Regel Konfliktpotential aufweisen. Dabei wird das natürliche Verhalten des Kindes, Erlebnisse im Spiel zu verarbeiten, genutzt, um auf der symbolischen Ebene Einblick in die innere Welt des Kindes zu bekommen. Gestützt wird der Erzählprozess in der Regel durch Spielzeug (Puppen), das es dem Kind erleichtern soll, Konstellationen darzustellen und die Handlung zu abstrahieren. Ein populäres Beispiel für Geschichtenanfänge aus Familienkonstellationen ist die MacArthur Story Stem Battery (Bretheron et al., 1996), deren Inhalte von bindungsrelevanten Situationen über moralische Dilemmata bis hin zu ödipalen Konflikten reichen. So geht es beispielsweise im ersten Bild um eine Situation, in der ein Kind seinen Saft am Frühstückstisch verschüttet. Vorab wird dem Kind die Situation erläutert (Familie möchte Saft trinken) und das Kind anschließend aufgefordert, die Puppen für die Aufgabe, um den Tisch zu platzieren. Nachdem der Interviewer die Geschichte fortsetzt, indem er erklärt (und anhand der Puppen demonstriert), dass das Kind seinen Saft auf den ganzen Boden verschüttet, ist es Aufgabe des Kindes, die Geschichte fortzusetzen („*Show me and tell me what happens now.*“) (Bretheron et al., 1996).

Die MacArthur-Story-Stems eignen sich auch für die Diagnostik von inneren Arbeitsmodellen von Bindung, wie Bretheron, Ridgeway & Cassidy (1990) durch die Entwicklung und Evaluation des Attachment-Story-Completion-Task (ASCT) zeigen. Der ASCT ist die Basis für mehrere Weiterentwicklungen und Adaptionen im Bereich der Geschichtenergänzungsverfahren und ist in mehreren Sprachen verfügbar (für eine Übersicht siehe Robinson, 2007). Dabei finden in der Regel leichte Adaptionen statt. Beispielsweise werden die Geschichten geringfügig modifiziert oder die Anzahl der verwendeten Bilder unterscheidet sich zwischen den Versionen. So verwenden Gloger-Tippelt & König (2009, Beschreibung in diesem

Kapitel) im GEV-B sieben Geschichten, analog zu denen des ASCT (Tabelle 7), während sich beispielsweise bei Weber & von Klitzing (2004) elf finden.

Tabelle 7 Aufbau des ASCT (in Anlehnung an Bretherton & Kissgen, 2009, 112f)

Geschichte	Kurzbeschreibung
1 Kindergeburtstag	Die Geschichte hat Eisbrecherfunktion und dient der Gewöhnung an den Erzählprozess.
2 Verschütteter Saft	Kind verschüttet Saft auf dem Boden.
3 Verletztes Knie	Kind fällt im Park von einem Felsen und schlägt sich das Knie auf.
4 Monster im Kinderzimmer	Kind wird aufgefordert ins Bett zu gehen. Es stellt erschrocken fest, dass ein Monster im Zimmer ist.
5 Trennungsgeschichte	Eltern verreisen über Nacht. Die Großmutter passt auf die Kinder auf.
6 Wiedersehen	Eltern kommen am nächsten Tag wieder.
7 Familienausflug	Untersuchungskind kann eine freie Szene gestalten, in der die Familie gemeinsam etwas unternimmt.

In den Geschichten bekommt das Kind die Möglichkeit, seine Ideen und Erwartungen zum Ausgang zu formulieren und zu spielen. Dem Spiel kommt insbesondere bei jungen Testpersonen eine große Bedeutung zu, da der Abstraktionsgrad im Spiel deutlich geringer ist als bei rein sprachlichem Material. Im Vergleich zu bildgestützten, sprachlichen Verfahren, wie dem Separation-Anxiety-Test (siehe Kap 2.1.4.2.1) oder dem Adult Attachment Projective (siehe Kap 2.1.4.3.2) sind die durch das Puppenspiel gestützten Geschichtenstamm-Untersuchungen näher an dem direkt gezeigten Bindungsverhalten in der Fremden Situation und deshalb wahrscheinlich besser zur Diagnostik geeignet. Gestützt werden diese Überlegungen beispielsweise durch die Untersuchungen von Mize & Ladd (1988), welche die Äußerungen von Kindern zu hypothetischen sozialen Situationen mit Einschätzungen der Lehrkräfte und beobachtenden Personen verglichen, indem sie die Kinder auf Bildstimuli verbal reagieren oder eine Puppenszenarie spielen ließen. Hierbei zeigte sich, dass die Spielsituationen mit Puppen den abstrakt verbalen Geschichten hinsichtlich der Übereinstimmungen zu den Fremdratings überlegen war. Diese Überlegenheit mag auch der Grund sein, warum diese Verfahren bereits in der frühen Kindheit eingesetzt werden können. So zeigen beispielsweise die Untersuchungen von Wolf et al. (1984), dass bereits dreijährige Kinder in der Lage sind, den Puppen im Spiel einfache Emotionen

zuzuschreiben und ihnen bereits im Alter von vier Jahren sogar Denkprozesse und planerisches Handeln unterstellen. Kongruent zu diesen Beobachtungen findet sich das Einstiegsalter der Bindungsdiagnostik mittels Puppenspiels meist bei fünf Jahren (wobei auch Erhebungen ab drei Jahren möglich sind). Grundsätzlich ist zu konstatieren, dass die Geschichtenstamm-Untersuchungen insbesondere für jüngere Kinder eine Brücke zwischen der Diagnostik auf der Verhaltensebene, wie sie in der Fremden Situation geschieht, und der sprachlichen Repräsentation (beispielsweise SAT, AAP) sein können.

Die Geschichten des ASCT bedienen mehrere Komponenten bindungsrelevanter Situationen. Dabei taucht beispielsweise die Bindungsfigur als Autoritätsfigur auf (Verschütteter Saft), oder es erfolgen Aktivierungen des Bindungssystems durch Schmerz (Verletztes Knie), Angst (Monster) oder Trennung von Bezugspersonen (Trennungsgeschichte/Wiederssehen) (Bretheron & Ridgeway, 1990, 300), sodass ein breites Spektrum dyadischer und triadischer Interaktion abgebildet wird und somit ein guter Einblick in das familiäre Weltbild des Kindes gegeben werden kann. Im deutschsprachigen Raum hat sich rund um die Arbeitsgruppe von Gabriele Gloger-Tippelt das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5-8-jähriger Kinder (GEV-B) (Gloger-Tippelt & König, 2009) etabliert. Dabei handelt es sich um eine deutsche Übersetzung des ASCTs mit leichten Adaptionen. Vor allem werden kulturelle Unterschiede zwischen Nordamerika und Deutschland angeführt, die eine Anpassung an hiesige Gepflogenheiten erforderten. Die Autorinnen betonen beispielsweise, dass es für deutsche Kinder im Gegensatz zu amerikanischen Kindern nicht üblich sei, allein ins Bett zu gehen und deshalb eine Geschichte zu einem späteren Zeitpunkt (als das Kind bereits im Bett war) beginnen musste (Gloger-Tippelt & König, 2009, 66f) (Anmerkung: Im ASCT geht es alleine ins Bett). Auch verletzt sich das Kind im GEV-B beim Spielen im Wald und nicht im Park, sodass nicht nur Unterschiede im Erziehungsverhalten zwischen Deutschland und den USA, sondern auch kulturspezifische Phänomene bedacht wurden.

Zur Initiierung des Erzählprozesses stehen im GEV-B kleine Puppen zur Verfügung, die es ermöglichen die unterschiedlichen Konstellationen (inkl. Großeltern, Geschlecht der Kindespuppe ist kongruent zum Geschlecht des Kindes) darzustellen. Der Einsatz der „Puppen“ mag abschrecken, insbesondere wenn man den großen

Altersbereich und die potenziellen Ressentiments der männlichen Probanden im Hinterkopf hat. Und auch wenn einige Studien zur Verwendung von Geschichtenergänzungsverfahren keinen Geschlechtseffekt finden, ist die Verwendung von Puppen nicht unkritisch zu sehen. Neben sozialisatorischen Faktoren, also Geschlechtsstereotypen, die auf das elterliche Erziehungsverhalten wirken, scheint es auch individuumszentrierte Faktoren zu geben, die Mädchen eher mit Puppen spielen lassen als Jungen. Beispielsweise zeigen schon die Untersuchungen von Snow et al. (1983), dass in Vater-Kind-Dyaden, bei denen die Kinder erst 12 Monate alt sind, sowohl die Väter Unterschiede in ihrem Interaktionsverhalten zu Söhnen oder Töchtern zeigen, als auch umgekehrt. Deshalb verwundert es auch nicht, dass Pierrehumbert et al. (2009) in ihrer Untersuchung mittels des ASCT in fünf Ländern mit über 600 Teilnehmenden geringere Sicherheit und mehr Deaktivierung (vermeidende Bindung) und Desorganisation bei den Jungen als bei den Mädchen finden. Auch Gloger-Tippelt et al. (2008) kommen in ihrer umfangreichen Meta-Analyse in Deutschland zu ähnlichen Ergebnissen. Dabei können diese Effekte sicherlich nicht nur auf die Verwendung von Puppen reduziert werden, sondern sind auch Produkt unterschiedlicher Erziehungsstile und -ziele hinsichtlich der Geschlechter (Bindungssicherheit erfordert in diesen Verfahren also vielleicht eine gendergerechte Auswertung), dennoch sollte den Puppen eine gewisse Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Beim GEV-B handelt es sich nicht um einen festgelegten Figurensatz, sondern je nach Forschergruppe werden auch kommerzielle Puppen, wie beispielweise Playmobil- oder Duplo-Figuren eingesetzt. Sogar eine Verwendung von Tierfiguren ist möglich, um beispielsweise bei stark traumatisierten Kindern die Distanz zu vergrößern (Gloger-Tippelt & König, 2009, p. 76). Deshalb sollte bei der Anpassung der Figuren an das Geschlecht des Kindes auch auf die Eignung der Figuren für den Entwicklungsstand Rücksicht genommen werden, um die Akzeptanz auch älterer – männlicher – Kinder zu gewährleisten. Eine Ablehnung der Figuren könnte nämlich auch als Vermeidung von Bindungsinhalten fehlinterpretiert werden. Eine gute Lösung scheint die Verwendung computergestützter Verfahren zu sein, da diese über die Geschlechter hinweg in der Regel motiviert angenommen werden. So digitalisierten Minnis et al. (2010) das Manchester Child Attachment Story Task (MCAST) (Green et al., 2000), ein doll-play Verfahren für Kinder im frühen Schulalter, und konnten damit eine Standardisierung der Interviewsituation

vornehmen, was vor allen Dingen Einflüsse des Interviewers auf die Versuchssituation minimiert, aber zugleich auch eine Loslösung vom klassischen Puppenspiel, hin zu einer zeitgemäßen und potentiell geschlechtsneutraleren Präsentationsform darstellt. Sie finden in ihrer Untersuchung moderate Übereinstimmungen zwischen den Klassifikationen des MCAST und dem CMCAST, sodass die computergestützte Form eine probate Alternative zu sein scheint und im Einzelfall vielleicht eine bessere Darbietungsform darstellen mag.

Das GEV-B bedient sich der Szenen des ASCT. Die interviewende Person spielt dem Kind die jeweiligen Anfänge unter deutlicher Kontrastierung der Stimmen vor und das Kind setzt sie fort. Die Äußerungen werden videographiert und Inhalte im Nachgang transkribiert.

Die Auswertung des GEV-B umfasst einen globalen Bindungssicherheitswert (0-4), der über alle Geschichten gemittelt wird und die Identifikation von Bindungsstrategien zur Festlegung einer Bindungsklassifikation (Gloger-Tippelt & König, 2009, p. 91). Für die Vergabe des Bindungssicherheitswerts wird innerhalb der Narrative nach Hinweisen für unsichere Bindungsrepräsentationen gesucht (beispielsweise Ärger, unklare Sprache, Bestrafung...), welche dann zu einer Abwertung des Bindungssicherheitswertes führen. Im Gegenzug müssen wiederum bestimmte positive Handlungen der Bezugspersonen auftauchen, damit eine hohe Bewertung überhaupt möglich ist. Beispielsweise muss in der ersten Geschichte (Saft) neuer Saft eingeschenkt oder angeboten werden oder in der zweiten Geschichte das verletzte Knie sofort versorgt werden oder zumindest tröstende Worte oder Handlungen gefunden werden, um höhere Werte zu erhalten (Gloger-Tippelt & König, 2009, pp. 106-107).

Die Identifizierung der Bindungsstrategien im GEV-B lässt eine Orientierung an den Verhaltensweisen der Kinder in der Fremden Situation erkennen. So zeigen Kinder mit vermeidender Bindungsstrategie beispielsweise eine Minimierungsstrategie, also ein Leugnen oder Umgehen der bindungsrelevanten Situation und das Ausbleiben des Bindungsverhaltens (Gloger-Tippelt & König, 2009, p. 117). Auch die anderen inneren Arbeitsmodelle zeigen sich als Blaupausen der Fremden Situation. So formulieren sicher gebundene Kinder im GEV-B beispielsweise kohärente, kurze und klare Handlungen, welche die Situation zufriedenstellend auflösen und ambivalent gebundene Kinder eher ausufernde Geschichten, die wenig relevante

Inhalte beschreiben und auch Formen von Ärger gegenüber Bezugspersonen und Vorwürfen seitens der Bezugspersonen aufzeigen (Gloger-Tippelt & König, 2009, pp. 115-119). Gleiches gilt für die Desorganisation, die sich charakteristisch durch beispielsweise Katastrophenphantasien, harte Bestrafungen auf der inhaltlichen Ebene oder auf der Verhaltensebene durch Spielblockaden oder langem Schweigen zeigt (Gloger-Tippelt & König, 2009, pp. 119-120).

Das Geschichtenergänzungsverfahren ist als deutschsprachige Variante des MCAST mit kulturspezifischen Adaptionen zu verstehen. Deshalb sind Erkenntnisse zu Reliabilität und Validität auch aus englischsprachigen Untersuchungen zumindest tendenziell zu übertragen.

Obgleich methodische Unterschiede zwischen den Geschichtenergänzungsverfahren und anderen anerkannten bindungsdiagnostischen Verfahren, wie beispielsweise der Fremden Situation, bestehen, finden sich zufriedenstellende bis hohe Zusammenhänge (George & Solomon, 2016), sodass diese als valide Verfahren zur Diagnostik von Bindungsmustern begriffen werden können. Dabei gelingt die Unterscheidung zwischen sicherer und unsicherer Bindung in der Regel besser als die Unterscheidung innerhalb der unsicheren Bindung. Grundsätzlich gelten Geschichtenergänzungsverfahren als valide Instrumente zur Identifikation von Bindungsklassifikationen (George & Solomon, 2016). In ihrer Meta-Analyse zur Identifikation von Bindungsdesorganisation im MCAST kommen Allen et al. (2018) zu dem Schluss, dass die Inter-Rater-Reliabilität akzeptabel ist. Auch zeigt sich die Prävalenz der Bindungsdesorganisation in „known groups“ auf dem Niveau anderer Verfahren, wenngleich die Zusammenhänge zwischen Bindungsdesorganisation und einigen Variablen, wie beispielsweise Misshandlung, nicht zufriedenstellend ausfielen. Tendenziell scheint das MCAST die Prävalenz desorganisierter Bindung zu überschätzen. Während in Risikogruppen (beispielsweise psychische Erkrankungen der Eltern, Armut) eine Prävalenz von 23% identifiziert wurde, finden sich in den Nicht-Risikogruppen nahezu ähnliche Werte; auch hier liegt der D-Anteil bei immerhin 16,2% (Allen et al., 2018). Die potenzielle Überidentifikation darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass Geschichtenergänzungsverfahren die Beziehungstraumata zu triggern scheinen und sie dadurch auch versprachlicht werden oder zumindest diagnostisch relevant werden. So finden sich in der Untersuchung von Langevin et al. (2020) zu Narrativen sexuell missbrauchter Kinder

im Alter bis 6,5 Jahre in den MacArthur-Geschichten der Versuchsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe beispielsweise geringere Hinweise auf Empathie, Hilfe und Trost. Insbesondere in den Geschichten, die Angst beinhalten, werden diese Unterschiede zwischen Kindern mit Missbrauchserfahrungen zur Kontrollgruppe besonders deutlich. Der diagnostische Wert dieser hypothetischen Geschichten steht außerfrage.

2.1.4.2 Verfahren zur Diagnostik von Bindung im Schulalter und der Adoleszenz

2.1.4.2.1 Der Separation-Anxiety-Test (SAT)

Als Vorreiter im Bereich der bildunterstützten projektiven Verfahren zur Bindungsdiagnostik gilt der Separation-Anxiety-Test (SAT) (Hansburg, 1972). Ursprünglich an und für Jugendliche entwickelt, wurde er bereits frühzeitig durch Klagsbrun & Bowlby (1976) für 4-7-jährige Kinder adaptiert.

Bei der Entwicklung des SATs ging Hansburg (1972) davon aus,

“(1) that pictures of separation experiences can stimulate children sufficiently to be able to project their reactions, (2) that children can select and report reactions to separation which genuinely reflect how they feel, (3) that these reported reactions will show patterns which can be useful in diagnosis and treatment of separation problems, (4) that it will help to reveal what mechanisms of defence against separation anxiety are mobilized, (5) that the nature of object relations, whether symbiotic on one end or isolated on the other end, will be revealed, and (6) that aspects of the capacity for autonomy will be shown in which can be useful in treatment.” (Hansburg, 1972)

Analog zu den in Kapitel 2.1.4.1.1 vorgestellten Geschichtenergänzungsverfahren wird im SAT eine potenziell bedrohliche beziehungsweise konfliktbehaftete Situation kreiert, die es seitens des Kindes erfordert, eine adaptive Lösungsstrategie zu formulieren. Im Unterschied zu diesen wiederum, findet die Lösung beziehungsweise der Fortgang der Geschichte, abgesehen von der Nutzung des Bildes, um darauf zu deuten, auf rein sprachlicher Ebene statt.

Der SAT nach Hansburg (1972) besteht aus 12 Bildern, die verschiedene Trennungssituationen darstellen. Diese reichen von relativ kurzfristigen und milden Trennungsphasen, wie beispielsweise dem Gang zur Schule, bis hin zu Verlust von Bezugspersonen, wie im Bild „Junge und Vater stehen am Sarg der Mutter“, welches

mit „*Der Richter schickt das Kind in ein Heim*“ zu den stärksten Trennungsszenen des SATs nach Hansburg (1972) gehört. Dabei wird schnell deutlich, dass der ursprüngliche SAT nach Hansburg, ähnlich wie die MacArthur-Story-Stems, eine breite Auswahl an Szenerien bietet, die wiederum von anderen Autoren für ihre Diagnostika verwendet wurden.

In der adaptierten Version von Klagsbrun und Bowlby (1976, p. 8) werden die Kinder aufgefordert zu sechs Photographien, auf denen bindungsrelevante Situationen dargestellt sind, eine hypothetische Geschichte zu konstruieren. Zur leichteren Identifikation gibt es unterschiedliche Versionen für Jungen und Mädchen. Die Photographien sind angelehnt an den SAT von Hansburg (1972), allerdings wurde zur Erhöhung der Akzeptanz seitens der jüngeren Population (Hansburgs Verfahren orientierte sich an Adoleszenten, während Klagsbrun und Bowlby mit Vier- bis Siebenjährigen arbeiteten) von den ursprünglichen Tintenzeichnungen auf echte Photographien umgestiegen. Heutzutage würde man wahrscheinlich gerade bei jüngeren Kindern von der Darstellung realer Personen absehen. Die Identifizierung ist, wie man beispielsweise aus den Studien zum Modellernen von Bandura (1965, p. 22) weiß, gleichsam möglich und ängstigt die Kinder wahrscheinlich nicht so wie real dargestellte Situationen. Nach einer Einstiegssequenz, in der sich das Kind an die Versuchssituation gewöhnen kann, werden dem Kind die Bilder vorgelegt. Das Kind wird aufgefordert auf die Frage „*Wie fühlt sich der Junge/das Mädchen*“ zu antworten. Sollte es dem Kind nicht gelingen, auf die Frage adäquat zu antworten, werden ihm eine Reihe von Alternativen angeboten („*Fühlt der kleine Junge sich einsam oder fühlt er sich traurig oder fühlt er sich verärgert...*“) (Klagsbrun & Bowlby, 1976, p. 8). In der Auswertung werden die Äußerungen der Kinder 14 Kategorien zugeordnet, die wiederum eine Zuordnung zu bindungsorientierten Indices finden.

Tabelle 8 Bilder im SAT von Klagsbrun und Bowlby 1976

Bild	Inhalt
1 Ausgehen	Eltern gehen abends aus und lassen das Kind zuhause.
2 Wochenendausflug	Mutter (Vater) verreist über das Wochenende und lässt das Kind bei der Tante.
3 Schule	Kind ist den ersten Tag in der Schule, verabschiedet sich von dem Elternteil.
4 Urlaub	Eltern verreisen für zwei Wochen und geben dem Kind kurz vor Abreise ein besonderes Spielzeug.
5 Park	Eltern schicken das Kind zum Spielen, damit sie sich unterhalten können.
6 Bett	Vater/Mutter bringt das Kind ins Bett und verlässt den Raum.

In ihrer Dissertationsschrift hat Kaplan (1987) ein Auswertungssystem für den SAT entwickelt, mit dem sie die vier Bindungsgruppen identifizieren konnte. Die Inter-Rater-Reliabilität lag in ihrer Untersuchung bei 76% und auch die Übereinstimmung zu den Ergebnissen der Untersuchungsstichprobe war mit 68% ($Kappa = .58$) nicht zufriedenstellend. Wenngleich sich die Kennwerte ihres Verfahrens unbefriedigend darstellten, gilt ihre Arbeit bis heute als wichtige Basis für aktuelle Forschung und Entwicklungen innerhalb der Bindungsdiagnostik (Solomon & George, 1999). Im nächsten Schritt der Entwicklung des SATs wurden die Stimuli von Jacobsen et al. (1994) geändert. Durch das Einbeziehen längerer Trennungsszenen ist es wahrscheinlich, dass das Bindungssystem der Kinder eher aktiviert wurde und somit die Inhalte der SAT-Transkripte beeinflusste. Jacobsen et al. (1992) kamen in ihrer Untersuchung auf eine gute Inter-Rater-Reliabilität von .80-.87 und auch die Stabilität über ein Jahr ist mit einem Kappa-Wert von .78 zufriedenstellend. In deutscher Adaption liegt der SAT seit 1997 vor (Jacobsen & Ziegenhain, 1997). Jacobsen et al. (1992) evaluierten den generierten SAT an einer Population, die sechs Jahre zuvor mittels der Fremden Situation klassifiziert wurde. In der Diskriminierung von sicherer und unsicherer Bindung gelang ihnen eine Übereinstimmung von 89%. Bei 80% war die Übereinstimmung auch innerhalb der Subklassifikationen identisch, was als guter Zusammenhang interpretiert wird und der Konkordanz zwischen Fremder Situation und anderer bindungsdiagnostischer Verfahren entspricht (Jacobsen & Hofmann, 1997).

Der SAT eignet sich in der Version von Jacobsen et al. (1992) aufgrund der längeren Trennungsszenen auch für ältere Kinder als ursprünglich von Klagsbrun & Bowlby (1976) intendiert (bei Klagsbrun & Bowlby lag das Durchschnittsalter bei 5;1 Jahren), da man davon ausgehen kann, dass die längeren Trennungsszenen auch das Bindungssystem älterer Kinder aktiviert. In dem halbstrukturierten Interview soll das

Kind Fragen zu acht Bildern mit bindungsrelevanten Situationen beantworten. Leitfragen sind Äußerungen zu Gedanken und Gefühlen des Kindes, zur Ursache der dargestellten Situation und zu deren Fortgang. Auch der persönlichen Erfahrung des Kindes wird Rechnung getragen, indem es nach eigenen ähnlichen Erlebnissen gefragt wird. Die Transkription erfolgt verbatim mit der Ausnahme, dass auffällige Verhaltensweisen, sowie Stereotypen mitkodiert werden. Die Bilder, deren Reihenfolge vorgegeben ist, stellen verschiedene Trennungssituationen dar, die von leichter (beispielsweise „Kind geht in die Schule und verabschiedet sich von seiner Mutter“) über mittlere (beispielsweise „Kind geht auf Klassenfahrt“) bis hin zu starker Aktivierung des Bindungssystems („Eltern streiten sich“, „Eltern verreisen für vier Wochen“) reichen.

Tabelle 9 Bildstimuli des SATs nach Jacobsen und Ziegenhain (1997)

Bild	Beschreibung
1 Kind geht morgens zur Schule	Kind mit Schulranzen blickt zur Mutter im Hauseingang.
2 Mutter kommt ins Krankenhaus	Kind sitzt auf Treppe, beobachtet Sanitäter, die Mutter in Krankenwagen bringen.
3 Kind geht in eine neue Schulklasse	Kind in Schule läuft von einer Klasse zur anderen.
4 Eltern verreisen für vier Wochen	Eltern steigen in ein Auto ein. Kind beobachtet sie durch ein Fenster. Großmutter ist bei dem Kind.
5 Kind geht auf Klassenfahrt	Kind steigt in Bus, Eltern stehen daneben.
6 Streit der Eltern	Vater verlässt Wohnung. Mutter und Kind stehen daneben.
7 Kind läuft weg	Kind mit Rucksack steigt aus dem Fenster.
8 Kind wird ins Bett gebracht	Kind liegt im Bett, Mutter verlässt den Raum.

Anhand von zwei Skalen, der Overall-Security und der Solution Score, werden die Aussagen des Kindes auf einer 9-Punkte-Skala verortet. Besondere Bedeutung kommt den Bildern zu, die längere Trennungssituationen darstellen, da nur für diese eine Solution Score vergeben wird. Die Solution Score beschreibt die dominante Strategie der Kinder mit den Trennungssituationen umzugehen und reicht von negativen Lösungen (destruktive Aktivitäten, endgültige Trennung) über keine oder passiven Lösungen hin zu konstruktiven Lösungen (Versuch, die Trennung zu verhindern, einfache & komplexere positive Aktivitäten). Die Overall-Security wird für jedes Bild einzeln und dann zusammenfassend als globaler Kennwert ermittelt. Die Overall-Security beschreibt dabei die Inhalte der Geschichten, insbesondere die dargestellten Gefühle und Gedanken des Kindes und die Bereitschaft des Kindes sich auf die Interviewsituation einzulassen sowie die Elaboriertheit des Plots.

Hohe Werte (7-9) sprechen eher für einen sicheren Bindungstyp, niedrige für unsichere Bindungsmuster (vgl. Jacobsen & Ziegenhain, 1997).

Sicher gebundene Kinder zeigen im SAT einen angemessenen Ausdruck positiver und negativer Gefühle und liefern elaborierte Begründungen für die Gefühle und ihr Handeln. Nach Julius (2009) äußern sicher gebundene Kinder häufiger eigene Gefühle als andere Gruppen. Aus eigenen Untersuchungen kann diese Annahme nicht bestätigt werden. Sicher gebundene Kinder äußern zwar häufig ein relativ breites Spektrum positiver und negativer Gefühle, allerdings scheint der Unterschied zu unsicher gebundenen Kindern mehr ein qualitativer als ein quantitativer zu sein. So gelingt sicher gebundenen Kindern im Gegensatz zu beispielsweise unsicher-ambivalenten Kindern eine Kontrastierung der hypothetischen Figur und sich selbst („*Ich würde mich gut fühlen, aber ich denke ihr geht es schlecht.*“).

Ärger und/oder Wut wird in den Interviews sicher gebundener Kinder weder bewusst vermieden noch exzessiv ausgelebt. Ähnlich der Namensgebung des Bindungsmusters dieser Kinder (balanced) zeigt sich das ausgeglichene Zusammenspiel zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten auch in einem differenzierten Bild von der Eltern-Kind-Beziehung ohne unbegründete Idealisierung oder Abwertung. Sie sind in der Lage, zu einer Vielzahl der Bilder konstruktive Problemlösungen anzubieten und versuchen die Trennung zu den Bindungsfiguren zu verhindern und/oder sind in der Lage, soziale Unterstützung (beispielsweise durch die Großmutter) einzufordern. Der Ausgang der Geschichten ist meist positiv.

Ähnlich wie bei sicher gebundenen Kindern in der Fremden Situation wird ein guter Ausgang erwartet. Der SAT unterscheidet drei Subtypen sicherer Bindung, dem prototypischen B3, einem tendenziell vermeidenden B2 und eher ambivalenten B4. So zeigt sich im Unterschied zum sicheren Prototyp bei B4-Kindern eine „*gewisse Verletzlichkeit, Sensibilität oder Passivität*“ (Jacobsen & Ziegenhain, 1997) in ihren Antworten. Auch sind sie schneller ablenkbar oder generieren eher phantasievolle beziehungsweise niedliche Lösungsstrategien und können auch minimale Feindseligkeiten zeigen (Jacobsen & Ziegenhain, 1997). B2-Kinder wiederum ähneln zwar A-Kindern, nennen aber vermehrt aktive Lösungen, welche soziale Aktivitäten beinhalten, allerdings nicht in dem Ausmaß wie B3 oder B4-Kinder (Jacobsen & Ziegenhain, 1997).

Unsicher-Ambivalente Kinder (C) sind im SAT zwar in der Lage, Gefühle zu benennen, und auch Begründungen und Lösungsvorschläge zu liefern (Jacobsen & Ziegenhain, 1997), allerdings nicht in der Bandbreite und Elaboration sicherer Kinder. Zudem werden bei ambivalenten Kindern oftmals gegensätzliche Strategien miteinander kombiniert und/oder negative Gefühle wie Ärger oder auch destruktives Verhalten gegenüber der Bindungsfigur geäußert (Jacobsen & Ziegenhain, 1997). Wie auch in der Fremden Situation können also Aggressionen gegenüber der Bindungsfigur, gemischt mit dem Wunsch nach Nähe auftauchen, was den ambivalenten Charakter auch auf sprachlicher Repräsentationsebene unterstreicht. Die Kinder alternieren also auch sprachlich zwischen dem fortwährenden Wunsch nach Nähe zur Bezugsperson und den negativen Gefühlen, die aus vielen Episoden der Zurückweisung resultieren.

Im Unterschied zu sicher gebundenen Kindern äußern sich die mit vermeidender Bindung im SAT bezüglich der Gefühle des dargestellten Kindes meist mit negativen Zuordnungen. Ihre Begründungen sind allerdings nicht so überlegt, wie die der sicher gebundenen Kinder. Besonders deutlich wird der Unterschied zu sicher gebundenen Kindern dadurch, dass A-Kinder zwar eine Situation als potenziell belastend erkennen, aber besonders hilflos dabei sind, adäquate konstruktive Lösungsstrategien zu entfalten. Dabei können sie *„darauf bestehen, dass sie nicht wissen, wie das Kind sich in den Trennungssituationen verhalten kann, oder Antworten geben, die passiv sind in der Hinsicht, daß das Kind unfähig ist, das Bedürfnis nach Nähe zur Bezugsperson zu äußern“* (Jacobsen & Ziegenhain, 1997, p. 107). Der SAT unterscheidet zwischen einer extremen Form der Vermeidung (A1), die für eine ganz besondere Unfähigkeit steht, konstruktive Lösungen zu nennen und eine extreme Passivität aufweist, also beispielsweise häufig *„ich weiß nicht“* antworten, und einer milderen Form (A2), deren Antworten elaborierter ausfallen, aber manchmal die Situation ändern anstatt eine Lösung zu generieren (Jacobsen & Ziegenhain, 1997).

Neben den organisierten Bindungsstrategien finden sich in den SAT-Transkripten auch Anzeichen von Desorganisation. Desorganisierte Kinder im SAT *„erwecken den Eindruck, von etwas Unerklärlichem eingeschüchtert zu sein, und sind unfähig sich dagegen zu wehren“* (Jacobsen & Ziegenhain, 1997, p. 116). Auf der Verhaltensebene äußern sich diese Kinder beispielsweise durch Phantasiesprache,

dem Schlagen von Gegenständen, despektierlichem Verhalten gegenüber dem Interviewer, extremer Stimmlosigkeit oder ausgeprägtem Widerstand (Jacobsen & Ziegenhain, 1997). Die Verweigerung kann vielfältig sein, das bedeutet, dass sie sich sowohl als der direkte Hinweis, dass das Kind sich mit dem Bild nicht auseinandersetzen möchte, als auch durch alternative Handlungen, wie das Bedürfnis auf Toilette zu gehen oder das Interview zu beenden, äußern kann (Julius, 2009, p. 133). Die Transkripte einiger Kinder weisen zudem Katastrophenphantasien, wie beispielsweise den Tod der Charaktere, schlimme Unfälle oder Ähnliches auf. Sie stellen sich vor, dass „*die Bindungsfigur oder das Kind selbst ernsthaft verletzt oder getötet werden, oder daß der Zugang zur Bindungsfigur freiwillig oder unfreiwillig durch Barrieren blockiert wird*“ (Jacobsen & Ziegenhain, 1997, pp. 117-118). Diese Desorganisation zeigt sich bereits in den ursprünglichen Transkripten von Klagsbrun und Bowlby (1976). 13 Kinder der Untersuchungsstichprobe (N=82) zeigen Anzeichen von Desorganisation beispielsweise in Form von Angst („*he is scared*“, „*he might get killed*“) oder einer endgültigen Trennung zu den Eltern („*they're never going to come back*“) (Klagsbrun & Bowlby, 1976, p. 23).

Da es sich bei der Bindungsdesorganisation um einen Zusammenbruch organisierter Strategien handelt und sie deshalb keine eigenständige Bindungsverhaltensstrategie darstellt, wird im SAT nach Möglichkeit, wie in vielen anderen bindungsdiagnostischen Verfahren auch, eine organisierte Strategie neben der Desorganisation klassifiziert.

Eine visuelle Verortung der Bindungssubkategorien im SAT findet sich im Kontinuum der Bindungsmuster (Julius, 2001a), welches von starker Vermeidung (A1) über eine prototypisch sichere Bindung (B3) bis hin zu Ambivalenz (C) reicht. Dabei lehnt es sich stark an das Modell von Cummings (1990) an, verortet aber zugleich die Desorganisation. Diese findet sich bei Julius (2001) außerhalb des Kontinuums, da sie in Kombination mit einer organisierten Strategie auftritt. Während es das Auswertungsmanual im Falle des Auftretens von Desorganisationsmarkern vorsieht, eine „D“-Klassifikation zu vergeben, nutzen einige Forscher (siehe exemplarisch Julius (2001a)) bei geringen Anzeichen von Desorganisation eine „d“-Klassifikation (also beispielsweise A/d statt D/A), um kenntlich zu machen, dass geringe Desorganisationsmarker vorhanden sind, diese

aber nicht zur Klassifikation eines D-Musters ausreichen. Diese Vorgehensweise scheint empirisch begründbar. Exemplarisch kann Julius (2001a) in seiner Untersuchung anhand der Child Dissociative Checklist (CDC) darlegen, dass jene mit „d“ klassifizierten Testpersonen eine geringere dissoziative Symptomatik als die mit „D“ klassifizierten und eine höhere dissoziative Symptomatik als organisierte Bindungsmuster zeigen. Sowohl für Forschungszwecke als auch für pädagogische Interventionsplanung scheint diese Vorgehensweise daher sinnvoll, da hier Risikokinder frühzeitig identifiziert werden können. Auch mag der Schweregrad der Desorganisation für Interventionsplanung im Sinne eines Dringlichkeitsansatzes von Relevanz sein. Neben der Stärkung der Validität der klein-d-Kategorie sind Julius' Feststellungen der Rangfolge der dissoziativen Ausprägungen zwischen Groß-D, Klein-d und organisierten Mustern aber auch für die Diagnostik der Bindungsdesorganisation durch den Separation-Anxiety-Test im Allgemeinen von Bedeutung, da die Korrelation zwischen den CDC-Skalen und der Bindungsdesorganisation, wenn auch nur ordinalskaliert, auch die Validität der Diagnostik von Bindungsdesorganisation im SAT betont. Der SAT kann also als valides Verfahren der Diagnostik von Bindungsorganisation und -desorganisation begriffen werden, das zudem aufgrund der Darbietung hypothetischer Geschichtenstämme einerseits in der Tradition der Geschichtenergänzungsverfahren des Doll Plays steht, andererseits aber auch der sprachlichen Abstraktionsfähigkeit älterer Kinder gerecht wird.

2.1.4.2.2 Das Child Attachment Interview

Das Child-Attachment-Interview (CAI) ist aus dem Anspruch entstanden, ein reliables Messinstrument zur Erfassung der Bindungsrepräsentation von Kindern, äquivalent zum AAI (siehe Kapitel 2.1.4.3.1), zu entwickeln. Die Grundannahme ist, dass auch Kinder in der Lage sind, direkte Fragen zur Bindungsbeziehung zu beantworten und es daher nicht notwendig ist, auf semi-projektive Verfahren wie beispielsweise den SAT auszuweichen. Gestützt wird diese Behauptung durch Studien von Ammanti et al. (1990, 2003 in Target et al., 2003), die ein leicht verändertes AAI an Prä-Adoleszenten Jugendlichen verwendeten, und Trowell (in Target et al., 2003), der ebenfalls das AAI an sexuell missbrauchten Prä-Adoleszenten Mädchen mit akzeptablen Ergebnissen angewandt hat. Der Vorteil eines direkten Interviewverfahrens im Kindesalter liegt im Vergleich zum SAT darin, dass dieses weniger Deutungscharakter aufweist und deutlich differenziertere

Informationen über das Kind, dessen familiären Hintergrund und Beziehungsrepräsentation offenlegt, was insbesondere für die Eingangsdiagnostik im therapeutischen Setting oder bei Sorgerechtsentscheidungen von Bedeutung sein kann.

Die Entwicklung des CAIs war stark an den Erkenntnissen des AAI orientiert. Im Unterschied zum AAI ist es beim CAI stärker von Nöten, das Bindungssystem der Kinder zu aktivieren, um bindungsrelevante Informationen zu erhalten. Zusätzlich bezieht sich das CAI verständlicherweise auf aktuelle Bindungserfahrung und kontrastiert sich hier vom AAI, welches eine geistige Repräsentation vergangener Beziehungserfahrungen und deren jetzige Bewertung und Verarbeitung erfasst. Die Fragen des CAIs reichen von anamnestischen Daten (beispielweise wer mit dem Kind zusammenwohnt oder ob es Verlusterfahrungen hat) bis hin zu Transferfragen, wie etwa in welchen Punkten das Kind gerne wie seine Eltern wäre und in welchen nicht. Zentral sind allerdings, wie auch im AAI, die Fragen, die sich mit der erlebten Eltern-Kind-Beziehung auseinandersetzen. So wird das Kind gebeten, je drei Adjektive zu nennen, welche die Beziehung zu Mutter und Vater beschreiben. Analog zum AAI ist es die Aufgabe der interviewten Person, konkrete Beispiele für diese Adjektive zu nennen (Shmueli-Goetz et al., 2004). Neben diesen konkreten Fragen zu Mutter und Vater werden Trennungs-, Verlust-, Missbrauchs- und Misshandlungserfahrungen erhoben, sowie das Kind über Gefühle von Zurückweisung oder Ungeliebtheit befragt.

Bei der Erstellung des Auswertungsprotokolls des CAIs gingen Target et al. (2003) nicht davon aus, dass die Kodierregeln des AAI übernommen werden können. Sie sind der Meinung, dass Bindungsmuster nur getrennt für Mutter und Vater erfasst werden können und stützen sich bei der Auswertung auf das Konzept der Relationship Episodes (REs) (Luborsky & Crits-Christoph, 1990). Die Auswertung des CAIs fußt auf mehreren Skalen, die von der auswertenden Person anhand einer 9-Punkte Skala zu bewerten sind. Die Skala „emotionale Offenheit“ beschreibt die Fähigkeit des Kindes, eigene Gefühle und die anderer Personen zu nennen und zu beschreiben. In der Skala „Balance“ wird bewertet, ob das Kind ein ausgeglichenes Bild der Bezugspersonen aufweist (also nicht nur positiv oder negativ über ein oder beide Elternteile spricht). Die dritte Skala „Verwendung von Beispielen“ prüft,

inwieweit das Kind in der Lage ist, für die genannten Adjektive zu Mutter und Vater konkrete Beispiele zu nennen. Die Mehrheit der Skalen des CAIs erfassen den aktuellen (globalen) Bindungsstatus, während drei der Skalen „verstrickter Ärger“, „Ablehnung“ und „Idealisierung“ getrennt für Mutter und Vater ausgewertet werden (Target et al., 2003). Während Ärger typisch für ambivalente Bindungsmuster ist, finden sich Anzeichen von Idealisierung und Ablehnung, kongruent zu anderen bindungsdiagnostischen Verfahren, eher bei vermeidenden Personen. Weitere Skalen sind „Konfliktlösungen“, „Desorganisation/Desorientierung“ und „Kohärenz“. Die Skala „Konfliktlösungen“ beschreibt den Umgang mit Streit mit den Eltern (je eine Frage zu Mutter und Vater beschäftigt sich mit Streit), also ob und wie dieser aufgelöst wurde oder persistiert. „Desorganisation/Desorientierung“ äußert sich sowohl auf der Verhaltensebene als auch durch sprachliche Muster (beispielsweise lange Pausen). Aktuell wird diese Skala nicht wie die anderen Skalen durch neun Punkte unterschieden, sondern lediglich festgestellt, ob ein Marker von Desorientierung oder Desorganisation auftritt, da dies in der Regel zu der Klassifikation „Desorganisiert“ führt (Shmueli-Goetz et al., 2004). Für die Skala Kohärenz gibt es positive und negative Indices. Während beispielsweise ein reflexives Selbst zur Aufwertung führt, resultieren unter anderem Inkonsistenzen im Narrativ in Abwertung (Shmueli-Goetz et al., 2004). Kohärenz beschreibt also ähnlich wie im AAI die Art und Weise, in der das Kind in der Lage ist, über Beziehungen zu sprechen. Neben der Bewertung des Transkripts durch die genannten Skalen findet auch eine rudimentäre Verhaltensanalyse statt, weshalb die Durchführung eines CAIs videographiert werden muss.

Die Zuordnung zu den Bindungsmustern erfolgt getrennt für Mutter und Vater analog zu den Skalen. Sicher gebundene Kinder zeichnen sich durch hohe Werte in den Skalen „emotionale Offenheit“, „Balance“, „Verwendung von Beispielen“, „Konfliktlösungen“ und „Kohärenz“ aus. Unsicher-ambivalente Kinder durch hohe Werte in der Skala „Ärger“. Unsicher-vermeidende durch hohe Werte in den Skalen „Ablehnung“ und/oder „Idealisierung“. Treten Anzeichen von Desorganisation auf, so wird (sofern möglich) neben der D-Klassifikation eine zusätzliche organisierte Strategie kodiert.

Die Evaluation des Instruments zeigt insgesamt zufriedenstellende Werte. Die interne Konsistenz der „State-of-Mind“-Skalen liegt bei einem beachtlichen Alpha von .92. Bei den Skalen die getrennt für Mutter und Vater vorliegen ist es allerdings eher mäßig (Mutter = .65; Vater = .55). Die Inter-Rater-Reliabilität des Verfahrens ist durchwachsen. Sie reicht bei zwei auswertenden Personen (N = 50) von .54 (Kappa) in der 4-way-classification bis zu .84 bei der Unterscheidung zwischen sicher und unsicher. Die Schwierigkeit des Verfahrens scheint weniger in der Identifizierung der Desorganisation zu liegen, da hier die Kappa-Koeffizienten von .79 (Mutter) bis .88 (Vater) reichen, sondern vielmehr in der Unterscheidung, ob es sich um eine vermeidende oder eine ambivalente Bindung handelt. Die Werte der 3-way-classification liegen mit Kappa-Werten von .58 (Mutter) und .66 (Vater) in etwa auf dem Niveau derer der 4-way-classification. (Target et al., 2003) Man kann daher konstatieren, dass sich das CAI sehr wohl zur Unterscheidung zwischen sicherer, unsicherer und desorganisierter Bindung eignet, lediglich leichte Schwierigkeiten bei der Differenzierung zwischen vermeidender und ambivalenter Bindung vorliegen (bezogen auf die Inter-Rater-Reliabilität). Eine Steigerung der Inter-Rater-Reliabilität wird mittlerweile durch aufwändige Fortbildungen mit anschließenden Reliabilitätsprüfungen sichergestellt. Aktuellere Untersuchungen zu den psychometrischen Eigenschaften zeigen daher deutlich bessere Übereinstimmungen insbesondere zwischen geschulten Experten (Shmueli-Goetz et al., 2008). Die Test-Retest-Reliabilität ist sowohl für einen Zeitraum von drei Monaten, als auch über ein Jahr, ausreichend bis gut (Target et al., 2003). Gleiches gilt für den Vergleich der CAI-Klassifikation mit dem AAI der Eltern; in 64% der Fälle finden sich Übereinstimmungen zwischen den Hauptbindungsgruppen der Mutter-Kind-Dyade (Target et al., 2003), sodass das CAI als valides Verfahren der Bindungsdiagnostik begriffen werden kann.

2.1.4.3 Verfahren zur Diagnostik von Bindung im Erwachsenenalter

2.1.4.3.1 Das Adult Attachment Interview (AAI)

Bei Adult Attachment Interview (AAI) handelt es sich um den „gold standard“ (George & West, 2006), also die Referenz der Bindungsdiagnostik im Erwachsenenalter. Das halbstandardisierte Interview wurde von George, Kaplan und Main (George et al., 1984/1985/1986) entwickelt, das dazugehörige Auswertungssystem von Main und Goldwyn (1985-1998). Seine Entwicklung

begann in den 80er Jahren mit der Befragung von Eltern, deren Kinder fünf Jahre vorher in der Fremden Situation beobachtet und klassifiziert worden waren. Durch die Berichte über eigene Kindheitserfahrungen, welche mit Ratingskalen erfasst wurden, konnte ein enger Zusammenhang zwischen elterlichen Bindungsrepräsentationen und den kindlichen Bindungsmustern in der Fremden Situation hergestellt werden (Gloger-Tippelt, 2001a).

Im AAI wird nicht die aktuelle Bindungsorganisation der interviewten Person (beispielsweise der Partnerschaftsbeziehung), sondern die Beziehung zu den Eltern retrospektiv in der Kindheit und die Bewertung dieser in der Jetztzeit, erfasst. Dies geschieht durch eine Beschreibung der familiären Verhältnisse der Kindheit und eine Auseinandersetzung mit erinnerten spezifischen Situationen sowie deren Integration und Bewertung im Erwachsenenalter. Während bei der Diagnostik von Bindung im Erwachsenenalter häufig bindungsnahe Konzepte im diagnostischen Fokus sind (beispielsweise Partnerschaftsbindung), erfasst das AAI daher die aktuelle Repräsentation der erlebten Eltern-Kind-Beziehung.

Nach einer Orientierungsfrage, die sowohl den Erzählprozess initiiert als auch zugleich die aktuelle Situation beleuchtet, folgt die Frage nach der erlebten Eltern-Kind-Beziehung und der Aufforderung je fünf Adjektive zu nennen, welche die Beziehung zur Mutter und zum Vater beschreiben. Nach Nennung dieser Adjektive wird die Person gebeten, für jedes dieser Beispiele ein episodisches Beispiel zu nennen, um die getroffenen Aussagen zu stützen beziehungsweise zu belegen. Neben diesen recht offenen Fragen, werden im AAI auch Zurückweisung, Trennungen, Disziplinierungen, Misshandlung und Missbrauch sowie Trauer thematisiert (Hesse, 1999) .

Die vier Hauptklassifikationen, die im AAI vergeben werden, entsprechen denen, die auch im Kindesalter in der Fremden Situation zu beobachten waren. Sicher gebundene Erwachsene werden „autonom“ („free to explore“; „freely valuing“ – F), unsicher-vermeidende als „vermeidend“ (dismissing – Ds), unsicher-ambivalente als „präokkupiert“ oder „verstrickt“ (preoccupied, enmeshed - E) und der desorganisierte Bindungstyp als „unverarbeitet“ (unresolved – U) bezeichnet. Auch das AAI lässt, wie bereits bei der Darstellung der Fremden Situation skizziert, eine weitere Aufteilung zu. So sind verschiedene Formen einer vermeidenden, sicheren

oder ambivalenten Bindung klassifizierbar, um verschiedenen Ausprägungen unsicherer und sicherer Bindung Raum zu geben. Vergleichbar ist diese Form der Klassifizierung mit dem Sicherheitskontinuum nach Cummings (1990), welches ebenso einen Übergang von vermeidender über sichere hin zu ambivalenter Bindung vorsieht.

Die Auswertung erfolgt anhand mehrerer Schritte. So werden in einem ersten Schritt die Erfahrungen mit Mutter und Vater unter Zuhilfenahme von neunstufigen Ratingskalen bewertet. Diese sind Liebe, Zurückweisung, Rollenumkehr/Involvierung, Leistungsdruck und Vernachlässigung (Gloger-Tippelt, 2001a). Im zweiten Schritt wird der mentale Verarbeitungszustand anhand der Skalen Idealisierung, Ärger und Abwertung bezogen auf Bindungspersonen, sowie bezogen auf Bindungserfahrungen durch die Skalen Abwertung, fehlende Erinnerung, traumatischer Gedächtnisverlust, metakognitive Prozesse, Passivität, Angst vor Verlust, unverarbeiteter Verlust, unverarbeitetes Trauma, Kohärenz des Transkripts und des Bewusstseins, erschlossen (Gloger-Tippelt, 2001a). Die Skala „Kohärenz des Transkriptes“ fußt auf den Maximen nach Grice (1975), an denen die Qualität der Interaktion gemessen wird. So beschreibt Hesse (1996) die zentrale Aufgabe der interviewten Personen im AAI als die Fähigkeit, zugleich Erinnerungen an Bindungserfahrungen zu reflektieren und zu äußern und dabei kohärent im Sinne von Grices Maximen zu bleiben, weshalb dieser Skala eine besondere Bedeutung zukommt. Der dritte Schritt dient der Klassifikation der Bindungsmuster äquivalent zu den kindlichen Vorbildern. Insgesamt dauert die Auswertung eines deutschen AAI-Interviews etwa fünf bis sechs Stunden, was auch in etwa der Auswertungszeit in anderen Sprachen entspricht (Gloger-Tippelt, 2001a), sodass der diagnostische Aufwand als sehr hoch eingeschätzt werden kann.

In ihren AAI-Transkripten zeichnen sich sicher gebundene Personen dadurch aus, dass sie Beziehung wertschätzen, und ihren Einfluss auf ihr aktuelles Leben nicht negieren, aber zugleich relativ unabhängig und objektiv erscheinen (Hesse, 1999). Sie haben ein autonomes, sicheres Modell von Beziehung und Bindung entwickelt, was die Bezeichnung der sicheren Bindung im Erwachsenenalter als „autonom“ erklärt (Gloger-Tippelt, 2001a).

Wenn ein oder beide Elternteile positiv beschrieben werden, dann finden sicher gebundene Personen auch Beispiele, die diese Aussagen stützen. Negative

Beschreibungen wirken reflektiert und oftmals verzeihend (Hesse, 1999) und nicht durch Ärger oder den Versuch, den Interviewer auf seine Seite zu ziehen, konfundiert. Sicher gebundene Personen können negative Erfahrungen äußern, sind aber auch fähig, diese durch eine humorvolle Erzählweise auszubalancieren (Hesse, 1999). Entscheidend ist daher nicht, wie gut oder schlecht die Beziehungserfahrungen dieser Personen waren, sondern lediglich, wie diese heute bewertet werden (Gloger-Tippelt, 2001a). Der Erzählstil der Personen ist kohärent im Sinne eines kooperativen Prinzips (Ziegenhain, 2001). Sie bleiben also vorwiegend beim Thema, schmücken dies nicht unnötig aus und fallen nicht durch sprachliche Aussetzer wie Stottern oder Ähnlichem auf. Aus diesem Grund erreichen diese Personen hohe Werte in den Skalen „Kohärenz des Transkripts“ und „metakognitive Prozesse“ (Gloger-Tippelt, 2001a).

Bei unsicher vermeidenden Personen (Dismissing – Ds) finden sich Anzeichen, die Bedeutung von Bindungsbeziehungen zu schmälern oder zu negieren. Im Kontrast dazu werden die Eltern idealisiert, also auch negative Erfahrungen mit diesen als normal und unbedeutend gekennzeichnet oder positive Gegebenheiten nicht durch Beispiele belegt (Hesse, 1999). Vermeidende Personen fallen also insbesondere dadurch auf, dass sie den Eltern zwar vornehmlich positive Attribute zuschreiben, ihnen allerdings kein konkretes Beispiel einfällt, das diese positive Beziehung für den Außenstehenden nachvollziehbar beschreibt. Sie scheinen nur wenige oder vage Erinnerungen an die Beziehungen ihrer Kindheit zu haben und betonen eigene Stärke oder Unabhängigkeit (Gloger-Tippelt, 2001a). Die Ausführungen dieser Personen sind auf der inhaltlichen Ebene im Wesentlichen durch die Knappheit und die Geringschätzung von Beziehung sowie die Vermeidung von emotionalen Themen geprägt (Gloger-Tippelt, 2001b). Eine niedrige Kohärenz des Transkriptes in Kombination mit hoher Idealisierung und fehlender Erinnerung ist typisch für die Transkripte unsicher-vermeidender Personen (Gloger-Tippelt, 2001a).

Unsicher-ambivalente Personen, die im Erwachsenenalter auch als präokkupiert oder verstrickt (preoccupied, enmeshed – E) bezeichnet werden, berichten meist sehr detailliert über die Erfahrungen in der Kindheit (Gomille, 2001). Die Transkripte erzeugen ein eher verwirrtes und subjektiv gefärbtes Bild, Diskussionen sind wenig fruchtbar und unpräzise (Hesse, 1999) und verletzen so schnell Grice's Maximen des Diskurses. Die Personen erwecken den Eindruck, als seien sie „*in ihren Erinnerungen bzw. in ihrer Vergangenheit*“ gefangen (Gomille, 2001, p. 202) und

auf der Suche „nach Bestätigung ihrer Ansichten und Anerkennung ihrer Person“ (Gomille, 2001, p. 202). Neben der Verstricktheit in ihrer Kindheit äußern einige ambivalente Personen Ärger und scheinen diesen bis zu einem gewissen Punkt wieder zu erleben, sind also sehr involviert in der Beschreibung oder übertragen diese Erfahrungen auf aktuelle Partnerschaften. Auch vermögen diese Personen es, zwischen zwei vollkommen gegensätzlichen Sichtweisen auf Bezugspersonen zu oszillieren, teils innerhalb eines Satzes (Hesse, 1999).

Desorganisation, der unverarbeitete Bindungsstatus (unresolved – U) im Erwachsenenalter, äußert sich im AAI insbesondere durch auffällige Aussetzer bei der Kontrolle von Gedankengängen oder der Sprache (Hesse, 1999). In der Regel sind unverarbeitete Verlusterfahrungen oder unverarbeitete Missbrauchserfahrungen für eine Klassifikation des unverarbeiteten Bindungsstatus im AAI verantwortlich. Dabei ist weniger der Sachverhalt selbst von Interesse, also weniger, ob die Person diesen Erfahrungen ausgesetzt war, sondern vielmehr, ob „*diese potentiell traumatischen Bindungserfahrungen unverarbeitet bleiben.*“ (Hauser, 2001, p. 228). Unverarbeiteter Verlust äußert sich (1) durch kognitive Desorientierung, also widersprüchliche Zeitangaben oder räumliche Angaben sowie der Verwechslung der toten Person mit sich selbst, (2) durch sprachliche Marker, wie eine ungewöhnliche Detailgenauigkeit, poetische Umschreibungen, Schweigen oder unvollständige Sätze und dem Versuch das Thema zu wechseln, durch (3) Extremreaktionen in Zusammenhang mit dem Tod und (4) Transmission von unverarbeiteten Verlusterfahrungen (Hauser, 2001). Ebenso wie unverarbeiteter Tod führt auch unverarbeiteter Missbrauch, der sich durch kognitive Desorientierung, Auffälligkeiten in der Sprache, Verwirrtheit oder Irrationalität in Zusammenhang mit dem Ereignis äußert, zu einer U-Klassifikation im AAI (Hauser, 2001). Die Retest-Reliabilität des AAI scheint ausreichend. So findet sich im Zwei-Monats-Retest eine Übereinstimmung der organisierten Strategien (3-way) von 78% bis hin zu einer Vier-Jahres-Retest-Übereinstimmung von 70% der organisierten Strategien (3-way) beziehungsweise 90% für die Unterscheidung hinsichtlich sicher und unsicher (2-way) (Hesse, 1999). Auch die Übereinstimmung zur Fremden Situation gilt als gut, war diese ja bereits bei der Entwicklung des AAIs Thema. So zeigen zwei Langzeitstudien Übereinstimmung von 63-64% in der 3-way Klassifikation, auch der Fremden Situation der Kinder im Vergleich zum AAI der Eltern findet sich

eine hohe Deckung (Hesse, 1999). Die Inter-Rater-Reliabilität wird wie in anderen Verfahren der Bindungsdiagnostik durch intensive Schulungen sichergestellt. Ein Phänomen, das im Kontext der Entwicklung der AAI-Transkripte auftaucht, ist, dass einige Personen trotz schwierigen Eltern-Kind-Beziehungen oder anderen unerwünschten Erfahrungen wie Verlust oder Trennung, in der Lage waren, einen kohärenten und kollaborativen Erzählstil im AAI zu pflegen (Hesse, 2016, p. 570). Die Transkripte dieser Teilpopulation führten zur Erweiterung der AAI-Klassifikation um die Kategorie „earned secure“ (verdient sicher), welche deutlich macht, dass trotz ungünstiger Entwicklungsbedingungen die Ausformung von adaptiven Strategien möglich ist, was für den Themenbereich der Bindungsintervention von großer Bedeutung ist (vgl. Hesse, 2016, p. 571).

2.1.4.3.2 Das Adult Attachment Projective (AAP)

Das Adult Attachment Projective (George & West, 2001, 2006) ist ein halbprojektives Verfahren zur Bindungsdiagnostik im Erwachsenen- und Jugendalter. Im Unterschied zum AAI werden die Personen nicht über Erfahrungen in der Herkunftsfamilie befragt, sondern aufgefordert, hypothetische Geschichten zu Bildern mit bindungsrelevantem Inhalt, ähnlich dem Separation-Anxiety-Test, zu konstruieren.

Tabelle 10 Abfolge der Bilder des AAPs (George & West, 2006)

Bild	Beschreibung
1. Neutral	Zwei Kinder spielen mit einem Ball.
2. Child at Window	Ein Mädchen steht vor einem Fenster und schaut nach draußen.
3. Departure	Zwei Personen stehen an einem Bahnsteig.
4. Bench	Eine Person sitzt allein auf einer Bank. Die Arme befinden sich auf den Knien.
5. Bed	Ein Kind liegt im Bett und streckt die Arme aus. Die Mutter sitzt am Fußende.
6. Ambulance	Kind und weitere Person (Großmutter) beobachten wie eine Person in einen Krankenwagen gebracht wird.
7. Cemetery	Ein Mann steht vor einem Grab.
8. Child in Corner	Ein Kind steht in einer Ecke und hat die Arme über dem Kopf.

Die acht Bilder (siehe Tabelle 10) werden in festgelegter Reihenfolge präsentiert und beinhalten sowohl dyadische Bilder als auch Bilder, die einzelne Personen darstellen. Lediglich sieben der Bilder beinhalten bindungsrelevante Situationen, das erste Bild (zwei spielende Kinder), hat Eisbrecher-Funktion, um den Erzählprozess zu initiieren. Die restlichen Bilder thematisieren Inhalte wie Tod, Trennung, zu-Bett-

bringen, Verletzungen und Alleinsein. Die interviewten Personen werden gebeten darzustellen, wie sich die abgebildeten Personen fühlen, was sie denken, was zu der dargestellten Situation geführt hat und wie die Geschichte weitergeht.

Die Auswertung des Transkripts geschieht vorwiegend auf inhaltlicher Ebene, wenngleich die Kohärenz des Transkripts ähnlich wie im AAI über lange Zeit auch im AAP eine große Rolle spielte. Bislang galten auch Grices (1975) Maximen Qualität, Quantität, Relevanz und Modalität, welche von der auswertenden Person auf einer Skala von 0 (nicht kohärent) bis 2 (sehr kohärent) beurteilt wurden. Abzüge gab es insbesondere für ein zu langes (oder zu kurzes) oder unverständliches Transkript, sowohl inhaltlich (keine vollständige Geschichte) als auch sprachlich (unvollständige Sätze etc.). Die Analyse der Kohärenz, sowie das Einfließen von eigenen Erfahrungen in die hypothetische Geschichte und Abwehrprozesse wurden für alle Bilder (ausgenommen dem Eisbrecher) kodiert. 2008 wurde die Auswertung des AAPs an diesem Punkt verändert, sodass Kohärenz des Transkripts nicht mehr kodiert wird. George ist der Meinung, dass die für Bindungssicherheit wichtige Diskurskohärenz im AAI sich von der Kohärenz der Bindungsgeschichten im AAP deutlich unterscheidet, weshalb sie aus den Auswertungsrichtlinien entfernt wurde (George, 2008 – persönliche Mitteilung).

Nachdem die Kohärenz des Transkripts als wichtiger Prädiktor sicherer Bindung aus den AAP-Auswertungsrichtlinien entfernt wurde, reduziert sich die Unterscheidung zwischen sicherer und unsicherer Bindung auf die Faktoren Agency, Connectedness und Synchrony, welche im Folgenden dargestellt werden.

Agency meint eine innere Kraft, die es dem dargestellten Charakter erlaubt zu handeln oder aktiv zu denken und wird lediglich in jenen Bildern kodiert, die den Charakter allein darstellen. Man unterscheidet im AAP zwischen two-level und one-level-Agency. One-Level-Agency meint, dass der Charakter in der Geschichte fähig ist Handlungen zu vollziehen, die für ihn zur Auflösung der Situation führen (capacity to act – CTA). Diese beschriebenen Handlungen müssen spezifisch sein („mit ihrem Partner essen gehen“ statt „was machen“) oder einen spezifischen Ort beschreiben, an den die Person geht, um als CTA gewertet werden zu können (beispielsweise „nach Hause gehen“ statt „weggehen“). Two-Level-Agency äußert sich in zwei Formen. Zum einen in Form eines Hafens der Sicherheit (Haven of

Savety – HOS) oder durch eine internalisierte sichere Basis (internalized secure base – ISB). Ein HOS taucht zumeist in den Geschichten auf, in denen der Charakter als Kind repräsentiert ist und meint, dass er in der Lage ist, andere spezifische Personen aus dem Bindungssystem oder Affiliativen-System zu nutzen, um die Situation aufzulösen und wieder zu explorieren. Eine weitere Form des HOS ist, wenn die Geschichte eine Trennungssituation aufgrund eines Streits darstellt und die Person aktiv versucht die Beziehung wieder herzustellen, beispielweise durch eine Entschuldigung. Die ISB äußert sich am häufigsten, wenn ein Charakter als Erwachsener dargestellt wird und geht auf das Konzept der sicheren Basis zurück. Die Grundannahme ist, dass erwachsene Personen die Sicherheit der Bindungsfigur internalisiert haben und daher in der Lage sind, auf der Ebene der Repräsentation darauf zurückzugreifen. Eine ISB äußert sich in AAP-Transkripten in der Regel dadurch, dass ein Charakter aktiv als denkend, beziehungsweise den Sachverhalt reflektierend, beschrieben wird. Zu unterscheiden ist lediglich, ob das Denken wirklich einen aktiven Prozess beschreibt, oder ob es dem Grad der Aktivierung des Bindungssystems unangemessen ist, wie beispielsweise ein Sinnieren darüber, dass Friedhöfe wichtig sind, wenn das Bindungssystem durch den Verlust einer nahestehenden Person bereits stark aktiviert ist.

Connectedness wird ebenso lediglich für die Bilder kodiert, die einen Charakter allein darstellen. Connectedness beschreibt den Wunsch der abgebildeten Person in Kontakt mit anderen zu treten. Dabei wird unterschieden, ob der Charakter in eigener Aktivität beschrieben (Skalenwert 1), eine zerbrochene Beziehung beziehungsweise eine Beziehung zu anderen Personen (Skalenwert 2) oder zu Bindungs- und Freundschaftspersonen dargestellt wird (Skalenwert 3). Das Konzept der Connectedness beschreibt, inwiefern Bindung für die interviewte Person von Bedeutung ist und dient der Unterscheidung zwischen sicherer und unsicherer Bindung. Da im Bild „Cemetery“ dieser Wunsch oft auf einen unverarbeiteten Tod rückschließen lässt und im Bild „Child in Corner“ Misshandlung bis hin zum Missbrauch häufig thematisiert wird, wird dieser positive Marker in diesen Geschichten nicht kodiert, da die Konnotation eine andere ist. Das bedeutet, dass diese Marker in diesen Geschichten selbstverständlich vorkommen, aber nicht als Indiz für eine sichere Bindungsorganisation fehlinterpretiert werden dürfen.

Für dyadische Bilder wird ein Wert in der Skala Synchrony vergeben. Synchrony meint, dass die abgebildeten Personen gemäß einer Goal-Corrected-Partnership agieren, dass Erwachsene die dargestellten Kinder schützen oder trösten und keine Rollenumkehr vorliegt.

Neben den positiven Indices, die vornehmlich der Unterscheidung zwischen sicherer und unsicherer Bindung dienen, werden im AAP auch eine Reihe Abwehrprozesse kodiert. Unterschieden werden Marker der kognitiven Abtrennung (E), der Deaktivierung (Ds) und segregierte Systeme (SS). Kognitive Abtrennung findet sich bei allen Bindungstypen, gilt aber charakteristisch für Ambivalenz im Bindungsverhalten. Hierzu gehören beispielweise unvollendete Geschichten, vage Beschreibungen, Zurückhaltung oder Ärger. Deaktivierung klassifiziert sich wiederum durch Zurückweisung, der Beschreibung von Autorität, Macht oder sozialen Rollen sowie Distanzierung. Diese Form der Abwehr ist typisch für vermeidend gebundene Menschen und kann wie die Exploration der Kinder in der Fremden Situation verstanden werden, da diese Aktivitäten die Deaktivierung des Bindungssystems initiieren. Im Entscheidungsprozess, welche unsichere Form von Bindung vorliegt (Ambivalenz oder Vermeidung) gilt die Regel, dass in drei oder mehr Geschichten Marker von Deaktivierung vorkommen müssen, um eine vermeidende Bindung zu kodieren. Die dritte Form von Abwehr ist typisch für Bindungsdesorganisation und führt, sofern diese Marker nicht aufgelöst werden können, zu einer desorganisierten Klassifikation, also zu einem unverarbeiteten Bindungsstatus. Zu diesen segregierten Systemen gehören unter anderem Beschreibungen von großer Gefahr (Tod, Katastrophe, etc.), Hilflosigkeit, Isolation oder erhebliche Schwierigkeiten die Geschichte fertig zu erzählen bis hin zur Verweigerung (George & West, 2006).

Die konvergente Validität des AAPs fällt gut aus. Im Vergleich mit dem AAI, welches als Standard der Erwachsenenendiagnostik gilt, finden sich hohe Übereinstimmung (2-way 97%, 4-way 90%). Auch die Inter-Rater-Reliabilität ist sehr zufriedenstellend (2-way 99%, 4-way 90%), was sicherlich den notwendigen Schulungen und der Reliabilitätsprüfung der Auswertenden geschuldet ist. Der 3-Monate-Retest führt in 84% der Fälle zu gleicher Bindungsklassifikation (George & West, 2006). Angesicht der Tatsache, dass es sich bei Bindung um ein relativ stabiles

Konstrukt handelt, ist dieser Wert nicht überragend. An dieser Stelle ist allerdings einzuschränken, dass bindungsdiagnostische Verfahren die Aufgabe haben, das Unbewusste zu überraschen, was bei einer Retestung natürlich schwierig ist und geringe Übereinstimmungen zu erklären vermag. Wenn es die Aufgabe eines Bildstimulus ist, das Bindungssystem zu aktivieren, wird es ihm bei einer ersten Präsentation leichter gelingen als bei mehrmaliger Darbietung. Unterschiedliche Reaktionen der Testpersonen sind die logische Folge, deren unterschiedlicher diagnostischer Wert wiederum Einfluss auf die Klassifikation haben mag. Geringe Test/Retest-Reliabilitäten sind demnach aller Wahrscheinlichkeit der grundlegenden Konstruktion bindungsdiagnostischer Verfahren und weniger ihrer Reliabilität geschuldet.

2.1.4.4 Bindungsfragebögen

Parallel zu den projektiven Verfahren der Bindungsdiagnostik sind innerhalb der letzten zwei Dekaden eine nahezu unüberschaubare Anzahl Fragebögen entstanden, die sich in der Bindungsdiagnostik mehr oder weniger etabliert haben.

Das große Interesse an der Messung von Bindung via Fragebögen ist leicht nachzuvollziehen. Im Gegensatz zu den üblichen projektiven Verfahren zeichnen sich Fragebögen insbesondere durch zwei Faktoren aus: Sie sind erstens ökonomisch, was es ermöglicht die Bindungsorganisation größerer Stichproben zu erfassen, und zweitens sind die durch Fragebögen entstehenden Mittelwerte deutlich präziser als die kategoriale Zuordnung zu einem der vier Bindungsmuster (zumindest bei dimensional angelegten Fragebögen).

Fragebogenverfahren haben gegenüber den projektiven Methoden allerdings auch Nachteile. Sie unterliegen in größerem Maße als Interviewverfahren der Reflexion und damit der sozialen Erwünschtheit und Antworttendenzen. Dies mag auch erklären, warum die Ergebnisse von Bindungsfragebögen in der Regel nur gering mit denen des AAI zusammenhängen (Hesse, 1999). Ein weiteres Manko ist, dass sich die bindungstheoretische Fragebogenforschung in der Regel auf Partnerschaftsbindungen und nicht auf Eltern-Kind-Beziehungen bezieht. Natürlich ist es nicht unüblich, dass sich die Erfahrungen mit den primären Bezugspersonen auch auf Partnerschaftsbeziehungen auswirken, allerdings ist dieser Zusammenhang nicht kausal, was ebenfalls die geringen Korrelationen zwischen AAI und Fragebogenverfahren erklärt.

Um also die Güte eines Fragebogens im Vergleich mit projektiven Verfahren zu beurteilen, müssen vorab folgende Fragen geklärt werden: Erstens, ob der Fragebogen eine kategoriale Zuordnung zu einer Bindungskategorie überhaupt zulässt oder ob es sich um einen dimensionalen Fragebogen handelt und zweitens, ob der Fragebogen sich auf Partnerschaftsbindung bezieht oder auf die Eltern-Kind-Beziehung. Versucht man also das AAI mit einem Fragebogen zu vergleichen, muss dieser eine kategoriale Zuordnung zulassen und zudem die Eltern-Kind-Beziehung thematisieren. Selbst wenn diese Kriterien erfüllt sind, ist zu bedenken, dass das AAI die erlebte Beziehung zu den Bezugspersonen retrospektiv erfasst und die aktuelle Bewertung dieser Beziehungserfahrungen evaluiert. Es ist bei einem geeigneten Fragebogen möglich, negative Beziehungserfahrungen zu erfassen, allerdings können sich die AAI-Klassifikationen trotzdem unterscheiden, da diese negativen Beziehungserfahrungen integriert und somit verarbeitet wurden. Kausalität kann nicht unterstellt werden.

Ein weiteres großes Problem in diesem Vergleich scheint die Erfassung einer desorganisierten Bindung (unverarbeiteter Bindungsstatus) zu sein, da projektive Verfahren vielmehr überraschen und potenziell unverarbeitete Erfahrungen offenlegen. Abgetrennte Systeme werden erst durch diese forcierte Konfrontation deutlich, was mit Fragebogenverfahren nur sehr eingeschränkt möglich ist. Trotz alledem sind Fragebogenverfahren zumindest für die Bindungen von erwachsenen Partnern durchaus ein respektablem Ansatz, weshalb einige Vertreter im Folgenden vorgestellt werden sollen.

Im Wesentlichen unterscheidet man kategoriale und dimensionale Bindungsfragebögen. Tendenziell kann behauptet werden, dass neuere Verfahren eher dimensional und frühe Vertreter eher kategorial zuordnen, wobei Abweichungen vorkommen.

Die ersten Fragebögen zur Partnerschaftsbindung orientierten sich an den Bindungsstilen im Erwachsenenalter „secure“, „avoidant“ und „ambivalent“ (Hazan & Shaver, 1987). Den Urvater der Fragebogenforschung stellen die Adult Attachment Scales (AAS) (Hazan & Shaver, 1987, 1990) dar, allerdings handelt es sich hierbei auch um den methodisch fragwürdigsten Fragebogen. Auf Basis theoretischer Überlegungen leiteten sie aus den von Ainsworth et al. (1978)

bekanntesten Bindungsmustern drei Konzepte zur Partnerschaftsbindung ab. Bei dem entstandenen AAS handelt es sich um einen Ein-Item-Fragebogen, bestehend aus drei prototypischen Beschreibungen, aus denen die zutreffendste ausgewählt werden muss. Die Zuordnung zu einer der drei Prototypen bestimmt dann das Bindungsmuster (sicher, vermeidend, verstrickt). Das Konzept der Bindungsstile Erwachsener wurde von Bartholomew und Horowitz (1991) überarbeitet, indem die Kategorie „avoidant“ in „fearful“ und „dismissing“ aufgeteilt wurde. „Fearful“ meint, dass sich die betreffenden Personen zwar ihrer Bindungsbedürfnisse bewusst sind, diese aber aus Angst vor Zurückweisung nicht zeigen. Personen mit dem Bindungsstil „dismissing“ zeichnen sich in der Regel durch eine Abwehr/Vermeidung bindungsrelevanter Gefühle aus. In ihrem „Four-Category Attachment Measure“ (AAS4) finden sich diese vier Bindungsstile Erwachsener wieder. Die Konstruktion ist analog dem AAS, lediglich mit dem Unterschied, dass nicht drei, sondern die vier skizzierten Prototypen zur Auswahl stehen.

Die neuere Fragebogenforschung ist beeinflusst durch die Feststellung von Brennan et al. (1998), dass weitgehend Konsens darüber herrscht, dass dem Bindungsverhalten zwei Dimensionen untergeordnet sind – Angst und Vermeidung. Aus diesem Grund entstanden eine Reihe Fragebogenmaße, die nicht versuchen, die Antworten in das Vier-Kategorien-System zu übernehmen, sondern die Ausprägung von Vermeidung und Angst zu messen. Eine Mischform aus dimensional und kategorialen Fragebögen stellt das Adult Attachment Questionnaire (AAQ, Feeney & Noller, 1992) dar. Feeney und Noller (1992) orientierten sich bei der Entwicklung ihres Fragebogens sowohl an den Kategorien von Hazan und Shaver (1987), integrierten aber auch die Skalen Vermeidung und Angst.

Um der Unübersichtlichkeit der englischsprachigen veröffentlichten Bindungsfragebögen entgegenzuwirken, haben Brennan et al. (1998) eine Art Metafragebogen aus allen bisher veröffentlichten englischsprachigen Bindungsfragebögen konstruiert und die gewonnenen 323 Items an 1086 Studierenden überprüft. Sie konnten zwei Faktoren extrahieren, welche sie Angst und Vermeidung nannten. Die extrahierten Faktoren zeigen nur geringe Korrelationen und sind somit weitgehend unabhängig voneinander. Die jeweils 18 Items mit höchster Ladung wurden schließlich für die Experiences in Close

Relationships (ECR) verwendet, die im englischsprachigen Raum weitgehend anerkannt ist (Sydow & Ullmeyer, 2001). In deutscher Version wurde die ECR von Neumann et al. (2007) adaptiert und evaluiert. Es finden sich hohe Übereinstimmungen zum Bindungsfragebogen von Grau (1999), was zeigt, dass der Bindungsfragebogen auch im deutschen Sprachraum als zuverlässiges Instrument anzusehen ist (Neumann et al., 2007). Eine revidierte Fassung der ECR wurde von Fraley et al. (2000) eingeführt und ist seitdem unter ECR-R bekannt. Im Unterschied zur ECR sind die Items der ECR-R auf Basis der Item-Response-Theorie und nicht der klassischen Testtheorie ausgewählt worden (Fraley et al., 2000). Eine deutsche Übersetzung wurde unter dem Kürzel ECR-RD von Ehrenthal et al. (2008) veröffentlicht. Inwieweit man von den Dimensionen Angst und Vermeidung in Partnerschaften auf ein Bindungsmuster schließen kann, steht nicht fest. Man geht davon aus, dass diese beiden Dimensionen dem Bindungsstil unterliegen (Brennan et al., 1998) und somit auch eine Zuordnung zu einem Bindungsmuster möglich sein sollte. Zu erwarten ist, dass bei geringer Ausprägung beider Skalen eher eine sichere Partnerschaftsbindung vorliegt, bei hoher Vermeidung eine unsicher-vermeidende und bei hoher Angst eine unsicher-verstrickte Partnerschaftsbindung. Bei hoher Ausprägung in beiden Skalen ist eine Zuordnung zum ängstlichen Bindungstyp (fearful) am wahrscheinlichsten, wenn auch nicht gesichert.

Die Forschung zu Fragebögen zur Eltern-Kind-Beziehung, beziehungsweise Fragebögen, die sich an Kinder und Jugendliche richten, ist deutlich geringer ausgeprägt als die Forschung zur Paarbeziehung. Ein Beispiel stellt eine Adaption der ECR dar (ECR-RC), die mittels kindgerecht formulierten Items, ebenso wie die Erwachsenenversion, die Dimensionen Angst und Vermeidung abbildet (Brenning et al., 2011). Eine deutsche Übersetzung und Validierung liegen allerdings nicht vor. Im deutschsprachigen Raum erscheint der „Fragebogen zur Eltern-Kind-Beziehung für Kinder“ (Schacht et al., 2007) nennenswert. Anhand von 22 Items soll die Beziehung der Kinder zu ihren Eltern auf einer vier-stufigen Antwortskala erfasst werden. Eine Faktorenanalyse ergab fünf Faktoren: Zuwendung, Lenkung, fehlende Grenzsetzung, Zutrauen und Ablehnung. Eine Clusteranalyse kategorisierte sechs Beziehungstypen. Typ 1 zeichnet sich durch ein geringes Maß elterlicher Lenkung bei gleichzeitig geringem Vertrauen aus, Typ 2 beschreibt sowohl Zuwendung als auch Ablehnung in gleichem Maß, Typ 3 beschreibt eine optimale Eltern-Kind-

Beziehung, Typ 4 zeichnet sich durch eine deutlich höhere Lenkung der Eltern aus bei geringer ausgeprägter elterlicher Zuwendung, Typ 5 durch hohe elterliche Zuwendung bei gleichzeitig hoher Handlungsfreiheit und Typ 6 durch ein hohes Maß elterlicher Ablehnung und einem geringen Maß an Zuwendung (Schacht et al., 2007). Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung handelte es sich um den einzigen deutschsprachigen Selbstauskunftsfragebogen, in dem die wahrgenommene Eltern-Kind-Beziehung erfasst wird (Schacht et al., 2007). Und auch heute finden sich eher Verfahren, welche die Beziehung aus Elternsicht einschätzen und nicht aus der Perspektive der Kinder.

Im Jugendalter gilt das Inventory of Parent and Peer Attachment (Armsden & Greenberg, 1987) als das probateste Mittel. Hier werden sowohl Einstellungen zu Eltern als auch zur Peer abgefragt. In revidierter Form (Gullone & Robinson, 2005), mit vereinfachter Itemstruktur ist es auch in jüngeren Populationen einzusetzen. Eine Darstellung des IPPAs erfolgt in Zusammenhang mit den in der Untersuchung eingesetzten Instrumenten.

2.2 Zwischenüberlegung

Der Zusammenhang zwischen Bindungsorganisation, Lernen & Verhalten macht die besondere Bedeutung von Interventionen auf Ebene der Bindungsorganisation deutlich. Diese Interventionen sind dabei im Gegensatz zu verhaltensmodifikatorischen Maßnahmen eher als kausale Behandlung zu verstehen, da hier grundlegende protektive Faktoren gefördert werden und nicht lediglich symptomatisch interveniert wird. Eine nicht zu unterschätzende Schwierigkeit liegt allerdings in der Evaluation von bindungsorientierter Intervention, da diese stark von dem Verständnis von Bindung, genauer von Bindungsmustern, abhängt. Die Bindungstheorie versucht menschliches Verhalten anhand von inneren Arbeitsmodellen zu erklären, welche von projektiven Verfahren (beispielsweise SAT, AAI, AAP), Verhaltensanalysen oder Selbstberichtsmaßen identifiziert werden. Die gegenwärtige Praxis ist eine kategoriale Betrachtung von Bindung (von Fragebögen, welche den Dimensionen Angst und Vermeidung unterliegen abgesehen), was die Möglichkeiten einer Diagnostik auf zuvor definierte Bindungsmuster, ähnlich wie eine Summe von Symptomen einem Syndrom zugeordnet werden, reduziert. Angesichts der Komplexität menschlichen Verhaltens

stellt dies allerdings eine nicht unerhebliche Datenreduktion dar.

Bindungsinterventionen müssen sich an diesen kategorialen Zuordnungen messen, was zum einen zu verfälschten Werten führt und zum anderen die Effizienz der Förderung vielleicht zu Unrecht in Frage stellt. Verfälschte Werte sind deshalb zu erwarten, weil Bindungsverhalten zu komplex ist, um es in vier einfachen Kategorien prototypisch darzustellen. In mehreren bindungsdiagnostischen Verfahren, auch bereits in der Fremden Situation (vgl. beispielsweise van Rosmalen et al., 2014), ist daher eine Zuordnung zu mehr als den vier bekannten Bindungsmustern möglich bzw. notwendig, um das Spektrum von Äußerungen abbilden zu können. So spricht Julius (2003) von einem Kontinuum der Bindungsmuster im SAT, also einem fließenden Übergang von einer stark vermeidenden Bindung, über eine sichere Bindung hin zu ambivalenter Bindung. Dabei ist anzumerken, dass eine schwach vermeidende Person (A2) einer sicheren Person (B2) ähnlicher sein kann als dem stark vermeidenden Typus (A1). Im Bereich der Erwachsenenendiagnostik ist es innerhalb des AAI schon seit langem üblich, Subklassifikationen zu vergeben, von Ds1-Ds3 (vermeidender Bindungstyp) über F1-F5 (Sicherer Bindungstyp) bis E1-E3 (ambivalenter Bindungstyp) (Strauss et al. 2002); insgesamt also bereits 11 unterschiedliche organisierte Klassifikationsmöglichkeiten.

Wenn also Bindung, zunehmend nach der frühen Kindheit, nicht eindeutig vier Kategorien zuzuordnen ist, darf die Frage gestellt werden, ob das Konstrukt der kategorialen Bindungsmuster aus den frühen Mutter-Kind-Beobachtungen überhaupt auf die späte Kindheit, die Adoleszenz oder das Erwachsenenalter zu übertragen, respektive haltbar, ist. Vielmehr scheint es so, dass jeder Mensch, abgesehen von einigen prototypischen Extremfällen, sowohl Anzeichen von Vermeidung als auch von Ambivalenz und sicherer Bindung zeigen kann. Am Beispiel des AAPs, als ein reliables Maß der Bindungsdiagnostik im Erwachsenenalter, kann gezeigt werden, dass Abwehrprozesse der kognitiven Abtrennung, welche dem verstrickten (also ambivalenten) Bindungstypus zugeordnet werden, ebenso bei vermeidenden Personen zu finden sind. Umgekehrt finden sich Marker der Deaktivierung, die für vermeidende Bindung stehen auch bei Personen mit verstrickter Bindung. Der Unterschied, der im Sinne des Kontinuums der Bindungsmuster eine vollständig gegensätzliche Klassifikation ausmacht, ist mehr ein quantitativer denn ein qualitativer. Vermeidende Menschen zeigen in mindestens drei der acht Geschichten

im AAP Abwehrprozesse der Deaktivierung. Ist es nur in zwei Geschichten der Fall, so ist der Bindungstyp ambivalent. Zwar wird die Qualität der Interaktion zwischen Mutter und Kind als ursächlich für die Bindungsorganisation angenommen, streng genommen ist allerdings auch dieser Unterschied zwischen den unsicheren Strategien ein quantitativer. Etwas reduziert könnte man behaupten, dass ambivalent gebundene Kinder und vermeidend gebundene Kinder qualitativ gesehen die gleichen Erfahrungen (die einer nicht-responsiven Bezugsperson) gemacht haben. Vermeidend gebundene Kinder haben lediglich häufiger Episoden der Zurückweisung erlebt, was in ihrer primären Copingstrategie, der Vermeidung bindungsrelevanter Inhalte, mündet.

Die Tatsache, dass die vier Bindungsprototypen nicht ausreichen scheinen, und Quantität scheinbar ebenso von Bedeutung ist wie Qualität, rechtfertigt die Frage, ob sich Menschen wirklich anhand von vier Bindungsprototypen unterscheiden lassen oder ob nicht vielmehr Unterschiede in der Häufigkeit spezifischer Bindungsverhaltensstrategien eine Diskriminierung ermöglichen. Es gibt also eventuell kein dem Verhalten unterliegendes typisches Bindungsmuster einzelner Personen, sondern es überwiegt lediglich eine bestimmte Verhaltensstrategie etwas mehr als eine andere. Dies lässt die Behauptung zu, dass Bindung kein kategoriales Konstrukt, sondern vielmehr ein dimensionales ist, was die Messbarkeit der Ausprägungen impliziert. Wie bereits im Zusammenhang mit der Bindungsfragebogenforschung erwähnt, ist man hier von einer prototyporientierten Diagnostik abgekommen und geht mittlerweile davon aus, dass dem Bindungsstil im Erwachsenenalter zwei Dimensionen unterliegen, Angst und Vermeidung, und dass die Zuordnung dieser Dimensionen zu einem Bindungstyp nur unzureichend gelingt. Der Grund mag darin verankert sein, dass eher ein fließender Übergang zwischen unsicherer und sicherer Bindung besteht (wie es auch das Kontinuum deutlich macht), der Unterschied zwischen einer A2 oder B2 Klassifikation marginal ist und gerade diese Subgruppen einem nicht unerheblichen Messfehler unterliegen, und deshalb ein dimensionales Verfahren an dem Cut der jeweiligen Kategorie scheitern muss.

Die Frage, ob Bindung insbesondere in der Adoleszenz und im Erwachsenenalter kategorial oder dimensional zu verstehen ist, erfährt seine Berechtigung auch dadurch, dass eine kategoriale Zuordnung die Schwierigkeit der Evaluation von

Bindungsinterventionen erhöht. Bindungsinterventionen können sich bei der Verwendung von prototyporientierten Verfahren lediglich an dem Anteil der danach als „earned secure“ zu bezeichnenden Personen messen. Eine Bindungsintervention ist dann erfolgreich, wenn es gelingt, unsicher gebundenen Kindern (über einen längeren Zeitraum) alternative Bindungsstrategien zu vermitteln und den Kindern den Wechsel von einer unsicheren Bindung hin zu einer sicheren Bindung zu ermöglichen. Geht man davon aus, und die Bindungsforschung bestätigt dies, dass sich vermeidende Menschen oder ambivalente Menschen untereinander zwar ähneln, die Unterschiede aber erheblich sein können, nehmen wir mit einer kategorialen Zuordnung zum Bindungsmuster eine erhebliche Datenreduktion vor. Ein unendliches Potential von Ausprägungen reduzieren wir vereinfacht auf vier Bindungskategorien, was es uns unmöglich macht zu unterscheiden, ob eine Person vielleicht stärkere Ausprägungen von Vermeidung zeigt als eine andere. Die Stichproben, mit denen wir arbeiten sind – selbst wenn zwei unterschiedliche Interventionen lediglich bei vermeidend gebundenen Menschen ansetzen würden – nicht, oder nur sehr eingeschränkt vergleichbar. Das bedeutet in der Folge auch, dass Bindungsinterventionen nicht oder nur anhand der Untersuchungen an sehr großen Populationen oder anhand weiterer Verfahren, die mit dem Bindungsstil assoziierten Konzepten (beispielsweise Selbstvertrauen, Empathie) ansetzen, miteinander vergleichbar sind.

Ganz gleich ob man Bindung kategorial oder dimensional versteht, sollte zumindest dem Potential einer dimensional Darstellung Beachtung geschenkt werden. Die gegenwärtige Praxis, sich stur an kategorialen Bindungsmustern zu orientieren und den Erfolg oder Misserfolg eines Instruments an der konvergenten Validität mit anderen prototyporientierten Verfahren zu messen, ist angesichts der Überlegungen zu den dem Bindungstyp unterliegenden Dimensionen unangemessen, da sie unter Umständen potente Verfahren zu Unrecht in Frage stellen. Ein Verfahren, welches die Möglichkeit bietet Ausprägungen eines Merkmals, also bestimmter Bindungsverhaltensstrategien oder Einstellungen, abzubilden, sollte auch primär genau dieses Interesse verfolgen. Erst im zweiten Schritt ist zu prüfen, inwieweit diese Dimensionen auf einen Bindungsstil zu adaptieren sind.

Ein solches Verfahren soll im Rahmen dieser Untersuchung entwickelt und evaluiert werden, allerdings soll kein Fragebogenmaß verwendet, sondern eine Messung von Bindung auf impliziter Ebene ermöglicht werden. Da die Beantwortung von Items eines Fragebogens immer der Reflexion unterliegt, unterliegt diese gleichsam der Fähigkeit zur Introspektion und der Bereitschaft wahrheitsgemäß zu antworten. Klassische Selbstberichtsmaße werden daher von verzerrenden Faktoren beeinflusst, welche an der Gültigkeit der Messung des zu erhebenden Konstrukts zweifeln lassen. Ziel der Studie ist es daher, ein implizites Verfahren zur Einstellung gegenüber primären Bezugspersonen zu entwickeln, das in der Lage ist, Einstellungen weitgehend frei von reflexiven Prozessen abzubilden. Ein Verfahren, welches diesem Anspruch genügt, ist der Implizite Assoziationstest (IAT, Greenwald et al., 1998).

2.3 Der implizite Assoziationstest

„The IAT procedure seeks to measure implicit attitudes by measuring their underlying automatic evaluation.“ (Greenwald et al., 1998)

Beim IAT (Greenwald et al., 1998) handelt es sich um ein Verfahren, welches darauf abzielt, implizite Einstellungen anhand von Reaktionszeiten auf Diskriminierungsaufgaben abzubilden. Innerhalb der Fachwissenschaft bestätigt eine Vielzahl von Studien mit breitem Themenbereich den Impact der Untersuchungen von Greenwald et. al. (1998). Gleichwohl der Tatsache, dass es sich um ein spezielles Verfahren der Sozialpsychologie handelt und die Forschung rund um den IAT noch als recht jung zu bezeichnen ist, kann konstatiert werden, dass er bereits in den Populärwissenschaften angekommen ist. So konnten die Besucher der Internetseite des Wissenschaftsmagazins *Quarks* bereits vor etwa 10 Jahren mittels eines IATs herausfinden, ob sie Männer oder Frauen stärker mit Karriere assoziieren, und Wikipedia (2020) listet den IAT bei den klassischen Experimenten der Psychologie.

Im IAT werden den Testpersonen Stimuli präsentiert, welche in möglichst kurzer Zeit übergeordneten Kategorien zugeordnet werden sollen. Dabei ist ein klassischer IAT in der Regel in Training- und Testblöcke unterteilt.

Tabelle 11 Schematische Darstellung eines 7-Block-IATs (in Anlehnung an Lane et al. 2007)

Block	Art	Linke Taste	Rechte Taste
1	Training	Blume	Insekt
2	Training	Gut	Schlecht
3	Training	Blume	Insekt
		Gut	Schlecht
4	Test	Blume	Insekt
		Gut	Schlecht
5	Training	Schlecht	Gut
6	Training	Blume	Insekt
		Schlecht	Gut
7	Test	Blume	Insekt
		Schlecht	Gut

Tabelle 11 stellt den Ablauf eines 7-Block-IATs zur Einstellung zu Blumen und Insekten dar. Erkennbar ist, dass sich je zwei Kategorien eine Antworttaste, also je ein „target-concept“ (Greenwald et al., 1998), in diesem Fall Blumen und Insekten, und eine der „attribute dimensions“ (Greenwald et al., 1998) teilen. Im hier skizzierten Fall sind die Attributdimensionen „gut“ vs. „schlecht“, allerdings wäre es auch möglich auf Kategorien wie „angenehm“ vs. „unangenehm“ oder „mag ich“ vs. „mag ich nicht“ auszuweichen. Aus der Formulierung der Attributdimensionen ist der Bezug zum Probanden herstellbar beziehungsweise eine individuelle Bewertung der Zielkategorien abzuleiten. Die Zielkategorien bestimmen das zu messende Konstrukt und sind nahezu beliebig wählbar. Folgerichtig finden sich unterschiedlichste IATs zu Rassismus („Black“ vs. „White“, „Deutsch“ vs. „Türkisch“), Angst ("Anxiety" vs. "Calmness", Egloff & Schmukle, 2002), Selbstvertrauen ("Self" vs. "Others" "Pleasant" vs. "Unpleasant", Karpinski, 2004), Präferenz von Präsidentschaftskandidaten, Geschlechtsstereotypen, Körperbild, Religion, Alter und vielem mehr (siehe exemplarisch Lane et al., 2007, pp. 67-68). Dabei ist anzumerken, dass den Möglichkeiten der Durchführung kaum Grenzen gesetzt sind, wie das Beispiel der Soziosexualität zeigt. In diesem IAT wurden die Kategorien „Fremde/Fremder“ und „Partner“ sowie „Sex“ und „Konversation“ verwendet ("Stranger" vs. "Partner" "Sex" vs. "Conversation", Penke et al., 2006) und damit nur indirekter Bezug zur Testperson hergestellt. Im Wesentlichen versucht ein IAT also anhand der Reaktionszeitmessung der Zuordnungsaufgaben, eine Relation zwischen vier Kategorien abzubilden, die auch losgelöst von der eigenen Person sein können.

Wie Tabelle 11 verdeutlicht, beginnt ein IAT mit dem Training der Zuordnung der Stimuli zu den jeweiligen Kategorien. Im Beispiel des „Blumen vs. Insekten“-IATs ist es also Aufgabe der Testperson, die jeweiligen Wort- oder Bildstimuli (beispielsweise Tulpe, Rose, Biene, Käfer) mittels der Antworttasten der korrekten Kategorie zuzuordnen. Erscheint also beispielsweise der Wortstimulus „Tulpe“ in der Mitte des Bildschirms, so ist die linke Taste zu drücken. Im zweiten Trainingsblock wird Gleiches für die anderen beiden Kategorien durchgeführt, um das Stimulusmaterial dieser Kategorien ebenfalls kennenzulernen. Im Testblock vier (sowie dem direkt vorausgehenden Trainingsblock drei) wird die Besonderheit des IATs deutlich. Hier teilen je zwei Kategorien eine Antworttaste. Die Testperson muss also sowohl Blumen als auch mit der Kategorie „gut“ assoziierte Wörter mit der linken Taste zuordnen, Insekten und Wörter der Kategorie „schlecht“ mit der rechten. In den Blöcken sechs und sieben sind die Kategorien gegenteilig verknüpft, Blumen und Items der Kategorie „schlecht“ sind mit der linken Taste zuzuordnen. Durch Messung der Reaktionszeiten jeder Zuordnung, ist es möglich abzuleiten, welche Zuordnung der Testperson leichter gelingt (also ob es ihr beispielsweise leichter fällt die Stimuli korrekt zuzuordnen, wenn sich „Blume“ und „Gut“ eine Antworttaste teilen oder wenn „Blume“ und „schlecht“ eine Antwortalternative bilden). Dabei liegt dem IAT eine einfache Annahme zugrunde: *„If concepts are highly associated, the IAT's sorting task will be easier when the two associated concepts share the same response.“* (Greenwald & Nosek, 2001, p. 85) Je stärker die Kategorien einer Antworttaste miteinander verknüpft sind, desto einfacher gelingt die Zuordnung mittels einer Antworttaste. Das Maß der Verknüpfung wird IAT-Effekt bezeichnet. Zur Berechnung des IAT-Effekts wird seit geraumer Zeit der „improved algorithm“ (Greenwald et al., 2003) empfohlen. Im Unterschied zum konventionellen Algorithmus werden hier zusätzlich zu den Testblöcken (B4 & B7) die vorausgehenden Trainingsblöcke (B3 & B6) einbezogen. Reaktionszeiten größer zehn Sekunden und Teilnehmer, die mehr als 10% Reaktionszeiten unter 300ms aufweisen, werden ausgeschlossen. Grund für den Ausschluss ist, dass diese schnellen Reaktionszeiten wohl auf mangelnde Sorgfalt bei der Bearbeitung zurückzuführen sind, da diese auf ein willkürliches Drücken der Antworttasten hinweisen. Nach Berechnung der Mittelwerte für jeden Block und je einer gemeinsamen Standardabweichung für die Testblöcke (B4 & B7) und Trainingsblöcke (B3 & B6) werden die Reaktionszeiten falscher Zuordnung mit dem

jeweiligen Blockmittelwert zuzüglich einer Strafzeit von 600ms ersetzt und anschließend erneut Mittelwerte berechnet. Die Differenzen der Mittelwerte der Trainings- und Testblöcke werden durch ihre Standardabweichung geteilt und bilden den IAT-Effekt der jeweiligen Test- und Trainingsphasen. Deren Mittelwert stellt den IAT-Effekt (auch D-measure) des durchgeführten Verfahrens, also des gesamten Tests, dar (Greenwald et al., 2003). Im Wesentlichen handelt es sich dabei also um die Differenz der Reaktionszeiten der kongruenten und inkongruenten Bedingung, die durch die Standardabweichung der Reaktionszeiten geteilt wird. Gegenüber dem konventionellen Algorithmus zeigt der verbesserte Algorithmus unter anderem höhere Zusammenhänge zu expliziten Maßen (Greenwald et al., 2003), also beispielsweise Selbstauskünften, vergleichbarer Konstrukte.

Durch die Geschwindigkeit der Zuordnung und damit verbundener mangelnder Möglichkeiten der Reflexion, soll zudem spontanes Antwortverhalten erzwungen werden. Der große Vorteil dieses Verfahrens liegt somit darin, dass mit impliziten Einstellungen eine Ebene erreicht wird, die im Gegensatz zu expliziten Einstellungen vergleichsweise gering durch Faktoren wie soziale Erwünschtheit oder der Introspektionsfähigkeit der Person konfundiert sind. Wahrscheinlich aus diesem Grund fällt der Versuch, Einstellungen durch bewusste Manipulation der Antworten zu verändern, im IAT schwerer als in expliziten Verfahren (Steffens, 2004), auch wenn es selbstverständlich möglich ist, sofern die IAT-Prozedur bekannt ist und man bewusst hohe Latenzen in bestimmten Blöcken erzeugt (Klaus & Bluemke, 2005).

Die Reihenfolge, in der kongruente und inkongruente Blöcke durchgeführt werden, ist im IAT recht beliebig, wenngleich in den meisten Untersuchungen die kongruente Bedingung vor der inkongruenten durchgeführt wird. Bereits in der Ur-Veröffentlichung von Greenwald et al. (1998) war zu erkennen, dass IAT-Effekte etwas höher ausfielen, wenn die kongruente Bedingung zuerst durchgeführt wurde ($M=117,0\text{ms}$ versus $83,3\text{ms}$), auch wenn dieser Unterschied nicht signifikant war. Diese Unterschiede werden von Mierke und Klauer (2001, 2003) durch Aufgabenwechselkosten erklärt, die innerhalb der inkompatiblen Bedingung höher ausfallen, als in der kompatiblen. Back et al. (2005) konnten ebenfalls Reihenfolgeeffekte feststellen, allerdings beschränkten sich diese auf einen IAT-Effekt, der nach konventionellem Algorithmus berechnet wurde. Bei der

Verwendung des improved IAT-Effekts (D-measure) konnte die methodenspezifische Varianz reduziert werden.

Die Reliabilitäten von IATs fallen in der Regel akzeptabel oder sogar gut aus, was darauf hindeutet, dass ein großer Anteil der Gesamtvarianz eines IATs systematische und stabile interindividuelle Unterschiede widerspiegelt (Rothermund & Wentura, 2007). Dabei ist allerdings zu beachten, dass die interne Konsistenz ($AM=.79$ über 50 Studien, Hofmann et al., 2005) zumeist deutlich besser ausfällt als die Retest-Reliabilität ($r=.25$ bis $.69$, Lane et al., 2007), sodass fraglich ist, ob der IAT wirklich stabile implizite Einstellungen misst, oder ob die Messergebnisse zumindest bei Versuchswiederholungen durch verzerrende Faktoren (beispielsweise Motivation, Konzentration etc.) oder geringere Aufgabenwechselkosten aufgrund von Training konfundiert sind. Auch ist die Frage erlaubt, inwiefern der IAT vergleichsweise stabile Persönlichkeitseigenschaften (traits) messen kann oder lediglich volatile Zustände (states) misst.

Chancen und Schwierigkeiten des IATs liegen in seiner geringen Übereinstimmung zu expliziten Verfahren. Einerseits erschwert dies die Validierung, andererseits ist die konzeptionelle Divergenz zwischen impliziten und expliziten Verfahren aufgrund der Theorie durchaus gewollt und erwartbar (Greenwald et al., 1998, p. 1470). Mit Blick auf unterschiedliche Gedächtnissysteme (siehe überblicksartig Gerrig, 2018) ist zu mutmaßen, dass es ein implizites Maß wie der IAT vermag, prozedurale Wissensinhalte zu erfassen, während explizite Verfahren eher deklaratives Wissen abbilden; niedrige Zusammenhänge sind daher nicht überraschend.

Untersuchungen zum IAT und dessen Korrelation zu expliziten Verfahren zeigen ernüchternde Ergebnisse. In einer umfangreichen Metaanalyse von Hofmann et al. (2005) fand sich in über 126 Studien lediglich ein mittlerer Zusammenhang zwischen den expliziten Maßen und dem verwendeten IAT. Sie stellen eine durchschnittliche Korrelation von $.191$ ($.240$ nach Korrektur des Messfehlers) mit einer recht erheblichen Spannweite von Korrelationen nahe Null ($.011$) bis zu moderaten Zusammenhängen ($.471$) fest. Während sie einen Publikationsbias weitgehend ausschließen, schlussfolgern sie, dass explizite und implizite Verfahren durchaus in Verbindung stehen, es aber beträchtliche Unterschiede in der Stärke des

Zusammenhangs gibt (Hofmann et al., 2005). Dabei scheint es relativ unerheblich, welches Konstrukt der IAT misst, da sowohl Themen, bei denen man eine recht stabile Einstellung unterstellen mag, als auch Themen, die volatil scheinen teils hohe, teils niedrige Übereinstimmungen zeigen. So zeigt die Präferenz von Zahlen gegenüber Buchstaben oder Familie gegenüber Karriere ähnlich geringe Übereinstimmungen (für eine Übersicht siehe beispielsweise Nosek, 2007, p. 66). Die Hauptprobleme impliziter Verfahren scheinen neben teils eingeschränkter Reliabilität in der nicht zufriedenstellenden konvergenten Validität zu liegen, was sich nicht auf den Zusammenhang zu den expliziten Verfahren beschränkt, sondern auch für die Interkorrelationen der impliziten Verfahren gilt (LeBel & Paunonen, 2011).

Auch in eigener Untersuchung (Fingerle, Walther & Banse, 2007) war der Zusammenhang zwischen expliziten Maßen und einem Aggressions-IAT überhaupt erst durch Reduktion der Stichprobe auf die weiblichen Teilnehmerinnen signifikant. Dieser Effekt der Moderatorvariable Geschlecht ist auch in anderen Untersuchungen, wie beispielsweise zu den Themen Körpergewicht (Grover et al., 2003) und Ängstlichkeit (Egloff & Schmukle, 2004) feststellbar gewesen. Ursache hierfür mag sein, dass *„Selbstbewertungen bei Frauen zugänglicher sind als bei Männern, da Selbstbewertungen affektiv konnotiert sind und Frauen stärker auf ihre Gefühle achten als Männer.“* (Gschwendner et al., 2006, p. 25).

Der zwar vorhandene, aber sehr geringe Zusammenhang zwischen dem IAT und expliziten Verfahren rechtfertigt die Frage danach, was der IAT eigentlich misst, beziehungsweise, ob der IAT überhaupt als valides Maß anzusehen ist. Dabei geht man davon aus, dass der IAT die Stärke assoziativer Verknüpfungen zwischen Konzepten misst. Da es sich hierbei allerdings um ein relatives Maß handelt (beispielweise werden Blumen in Relation zu Insekten gesetzt) kann also nicht von der Messung einer absoluten Stärke eines Konzeptes gesprochen werden. Es wäre denkbar, dass sowohl die Einstellung zu Blumen als auch zu Insekten positiv (oder negativ) besetzt ist, was in einem IAT-Effekt nahe Null mündet. Anhand dieses Effektes ist also nicht abzulesen, ob jemand eine positive oder negative Einstellung zu Insekten hat, sondern lediglich, in welchem Verhältnis diese zur Einstellung gegenüber Blumen steht.

Diese Relation macht deutlich, dass die Wahl der Kategorien in einem IAT sorgfältig zu durchdenken ist, also versucht werden sollte einen weitgehend neutral besetzten Gegenpol zu finden, was eine erhebliche Schwierigkeit darstellt, da nicht davon auszugehen ist, eine Kategorie zu finden, die von allen Testpersonen in gleichem Maße neutral besetzt ist. Da in vielen IATs die Dimension „Andere“ als Kontrast zum Selbst Verwendung findet, nahmen sich Karpinski et al. (2004) der Frage an, inwieweit diese Kategorie einen probaten Pol zum Selbst bildet, oder ob diese durch positive oder negative Einstellung zu verzerrten Werten im IAT führt. Dazu verglichen sie mehrere IATs, teils mit positiven Kategorien (beispielsweise Santa), teils mit negativen Kategorien (beispielsweise Hitler). Sie stellten fest, dass die Kategorie Andere weitgehend neutral besetzt ist, da die positiven Assoziationen mit dem Selbst geringer waren, wenn die Andere-Kategorie mit Santa ausgetauscht wurde und höher, wenn Hitler den Platz der Andere-Kategorie einnahm. Gleichwohl dieses Nachweises bleibt das Problem, dass weiterhin ungeklärt ist, wie das unspezifische Andere vom Individuum interpretiert wird und ob nicht im Einzelfall beispielsweise ein negatives Selbstkonzept durch eine ausgeprägte Fremdenangst ausgeglichen wird. Einen Ausweg aus diesem Dilemma stellt eine IAT-Variante dar, die auf einen Gegenpol verzichtet; ein Single-Category IAT (Karpinski & Steinman, 2006) oder Single-Attribute IAT (Penke et al., 2006), die entweder nur eine Kategorie (neben zwei Attributen) oder nur ein Attribut (neben zwei Kategorien) aufweisen. Auch eine Beschränkung auf die Kategorien oder die Attribute ist möglich, wie der Simple-IAT (Banse & Fischer, 2002) zeigt.

Ein Versuch, Konfundierungen durch extrapersonale Assoziationen im IAT zu vermeiden, wurde durch die Personalisierung eines IATs durch Olson & Fazio (2004) unternommen. Anstelle der Attribute angenehm und unangenehm wurde von ihnen „Mag ich“ (I like) und „Mag ich nicht“ (I don't like) verwendet. In ihrer Untersuchung zeigte eine personalisierte IAT-Version gute Performance. Im Vergleich zu einem klassischen IAT konnte insbesondere im „Apfel versus Süßigkeiten (Apple-Candy)“-IAT nach Karpinski & Hilton (2001) ein deutlich größerer Zusammenhang mit expliziten Verfahren, unter anderem einem semantischen Differential, sowohl mit dem konventionellen, als auch mit dem verbesserten Algorithmus festgestellt werden. In einem Bush vs. Gore-IAT konnten zwar auch mit einem klassischen IAT gute Übereinstimmung mit expliziten Maßen

erzielt werden, allerdings zeigte sich auch hier die personalisierte Version überlegen. Die von Olson & Fazio (2004) durchgeführte Veränderung der Attributkategorien ist äußerst unaufwendig, allerdings scheint die Wirkung enorm. Sie kommen zu dem Schluss, dass eine personalisierte Version den Fokus mehr auf personale Assoziationen legt und somit eine stabilere Basis zur Interpretation der Effekte sowie deren Bedeutung liefern.

Neben der Messung der Stärke assoziativer Verknüpfungen, gibt es zur Erklärung des IAT-Effekts alternative Modelle. Bereits angesprochen wurden Aufgabenwechselkosten, die in der inkongruenten Bedingung höher ausfallen als in der kongruenten. Mierke & Klauer (2001) können in zwei Experimenten nachweisen, dass der IAT-Effekt zum Teil durch Aufgabenwechselkosten moderiert wird und niedriger ausfällt, wenn Aufgabenwechselkosten reduziert werden. Rothermund & Wentura (2001) vermuten Figur-Grund-Asymmetrien als ursächlich für den IAT-Effekt. Beim IAT, als binäre Klassifikationsaufgabe, würde die salientere der beiden Kategorien fokussiert, sodass aus dem IAT eine unipolare visuelle Klassifikationsaufgabe würde. Ihre Hypothese stützen sie, indem sie einen Alt vs. Jung-IAT-Effekt durch eine vorangehende Detektionsaufgabe, welche die Figur-Grund-Asymmetrien durch die Suche nach typisch jungen Namen umkehrte, invertieren konnten (Rothermund & Wentura, 2001). Dabei gehen Rothermund & Wentura (2001) nicht davon aus, dass Salienz-Asymmetrien allein für den IAT-Effekt verantwortlich sind, allerdings machen ihre Untersuchungen klar, dass die Salienz einer Kategorie erheblichen Einfluss auf den IAT haben kann (Rothermund & Wentura, 2001, 2004). Greenwald et al. (2005) waren nicht in der Lage, die Ergebnisse von Rothermund & Wentura (2004) zu replizieren, räumen allerdings ein, dass Salienz-Asymmetrien in gewissem Rahmen in Zusammenhang mit IAT-Effekten stehen können, während Rothermund, Wentura & de Houwer (2005) die Bedeutung von Salienz-Asymmetrien weitaus höher einschätzen. Eine weitere Vermutung hinsichtlich des Entstehens von IAT-Effekten ist, dass ein IAT weniger individuelle Einstellung als vielmehr kulturelles Wissen widerspiegelt. Karpinski & Hilton (2001) gehen davon aus, dass ein IAT wenig über die Einstellungen und Überzeugungen eines Individuums, sondern mehr über die Gesellschaft oder Kultur, in der die Person lebt, aussagen könne. So sei nicht zweifelsfrei zu behaupten, dass ein stark negativer IAT-Effekt in einem IAT zu

schwarzen und weißen Menschen, auf tiefgreifende rassistische Attitüden schließen lasse. Er könne auch dadurch erklärt werden, dass das Individuum in einer Umgebung lebe, in der schwarze Menschen gegenüber weißen Menschen abgewertet werden (Karpinski & Hilton, 2001, p. 786). Die Messung kulturellen Wissens mag eine Vielzahl der gefundenen IAT-Effekte erklären, fraglich bleibt allerdings, ob nicht auch diese Einstellungen, Stereotypen, Vorurteile oder Attitüden, ungeachtet ihres sozialisatorischen Ursprungs, Internalisierung finden und deshalb eben in gleichem Maße als implizite Einstellung zu verstehen sind.

Die Frage nach dem Ursprung von IAT-Effekten ist stark mit der Frage verknüpft, was ein IAT misst, also mit der Frage nach der Validität von IAT-Untersuchungen. Während die interne Konsistenz meist gut und die Test-Retest-Stabilität meist unbefriedigend ist, also die Reliabilität des Verfahrens nicht immer überzeugt, scheint der IAT vergleichsweise gute Validität aufzuweisen. Dabei ist zu beachten, dass die konvergente Validität mit expliziten Verfahren zwar häufig unbefriedigend ist, der IAT aber gut dazu geeignet scheint, zwischen Gruppen zu unterscheiden (Greenwald et al., 1998) und spontanes Verhalten vorherzusagen (Asendorpf et al., 2002). Die Unterscheidung nach bekannten Gruppen (known groups), bei denen Unterschiede in Personenmerkmalen bekannt sind, ist eine anerkannte Methode zur Bestimmung der Kriteriumsvalidität (Döring & Bortz, 2016, p. 471). Bereits in der Ur-Veröffentlichung von Greenwald et al. (1998) konnte gezeigt werden, dass verschiedene ethnische Gruppen ihre eigene gegenüber einer anderen bevorzugen. So zeigen Japaner oder Japanerinnen eine positivere Einstellung zu Personen ihres Landes als gegenüber Koreanern oder Koreanerinnen. Auch weiße Personen aus den USA präferieren ihre Ethnie gegenüber schwarzen Personen. Teachman & Woody (2003) finden ein erhöhtes Maß impliziter Angst bei Spinnenphobikern und Spinnenphobikerinnen gegenüber einer Kontrollgruppe und können zudem zeigen, dass sich diese nach der Therapie reduzierte. Populär sind auch IAT-Untersuchungen zum Wahlverhalten, bei denen auch ein höherer Zusammenhang zu expliziten Verfahren gefunden werden konnte.

Ein vergleichsweise gängiges Stereotyp konnten Nosek, Banaji & Greenwald (2002) in einer Untersuchung an Studierenden bestätigen. In ihrer Studie zeigten Frauen eine deutlich stärkere implizite Präferenz von Sprache und Kunst gegenüber Mathematik als Männer. Sowohl Frauen als auch Männer verbanden Mathematik auf der impliziten Ebene stärker mit dem männlichen Geschlecht als mit dem

weiblichen. Dieser Trend war sogar bei Frauen zu finden, die Hauptfächer mit hohem mathematischem Anteil gewählt hatten. Die Differenzierungsfähigkeit des IATs zwischen den „known groups“ scheint eine große Stärke des Verfahrens zu sein und ist als ein Beleg für seine Validität zu verstehen.

In ihrer Meta-Analyse an 184 Untersuchungen zur prognostischen Validität von IATs finden Greenwald et al. (Greenwald et al., 2009) im gewichteten Mittel eine zufriedenstellende Vorhersagekraft für implizite ($r = .274$), wie für explizite Verfahren ($r = .361$). Sie konnten zudem feststellen, dass „(a) *predictive validity of self-report measures (but not of IAT measures) was sharply reduced when research topics were socially sensitive, (b) IAT measures had greater predictive validity than did self-report measures for criterion measures involving interracial behavior and other intergroup behavior, and (c) both IAT and self-report measures showed incremental predictive validity with respect to each other.*“ (Greenwald et al., 2009, p. 28). Es zeigt sich also, dass sowohl implizite, als auch explizite Verfahren in der Lage waren, einen gewissen Anteil der Varianz zu erklären, und zwar unabhängig voneinander. Je stärker implizite und explizite Verfahren korreliert waren, desto höher war allerdings auch ihre individuelle Vorhersagekraft (Greenwald et al., 2009). IATs scheinen dabei besser geeignet, um sozial sensitive Konstrukte zu messen.

Ebenso wie die Wahl der Kategorien ist die Wahl der Stimuli im IAT von Bedeutung, wengleich der IAT-Effekt maßgeblich über die Kategorie und nicht über die Stimuli entsteht. Als Beleg hierfür können die Untersuchungen von Mitchell et al. (2003) gelten, die IAT-Effekte zu männlichen schwarzen Sportlern und männlichen weißen Politikern verglichen. Dabei konnten sie zeigen, dass es zu Konfundierungen der Kategorien untereinander kommen kann. In ihrer Untersuchung konnten sie, wie auch schon zahlreiche IAT-Untersuchungen zuvor, eine starke Präferenz für weiße Targets in Kontrast zu schwarzen Targets aufzeigen. Zusätzlich machte ihre Untersuchung aber auch deutlich, dass es zu unterschiedlichen IAT-Effekten kommen kann, wenn die Kategorisierungsaufgabe wechselt. In dem Experiment von Mitchell et al. (2003) gelang es den Testpersonen beispielsweise leichter, schwarze Sportler und „schlecht“ gemeinsam zuzuordnen, wenn die Zuordnung zur Ethnie erfolgte, als wenn die Zuordnung nach Beruf zu vollziehen war; bei weißen Politikern und „schlecht“ war es genau umgekehrt.

Die Problematik der Generierung geeigneter Stimuli führte letztendlich zu dem Versuch, die Kategorien und Ableitungen dieser selbst als Stimulusmaterial zu nutzen. Diesen Ansatz überprüften Steffens et al. (2008) mit dem „Concept Association Task“ (CAT). In ihrer Untersuchung verglichen sie die IAT-Effekte zweier konventioneller IATs zur Einstellung gegenüber Deutschen versus Ausländern (Neonazis versus Türken; Westdeutsche versus Ostdeutsche) mit einem CAT-Design. Während für die konventionellen IATs mehrere Stimuli zur Auswahl standen, wurde für den CAT lediglich die Kategorie selbst als Stimulus verwendet. Am Beispiel des Neonazis versus Türken-IATs bestanden die Items eines klassischen IATs aus „salutieren“, „Flaggen“, „Berlin“, „Muskeln“ und „Bier“ für die Kategorie Neonazis, und „Bauchtanz“, „Basar“, „Ägäisches Meer“, „Raki“ und „Ayran“ für die Kategorie der Türken. Im CAT wurden als Stimuli lediglich „Neonazis“ und „Türken“, äquivalent zu den Kategorien, verwendet. In ihrer Untersuchung konnten Steffens et al. (2008) dem CAT eine bessere Performance hinsichtlich der Übereinstimmung mit spontanen Beurteilungen und einem Response-Window-Priming (RWP) gegenüber den klassischen Verfahren nachweisen. Die Ergebnisse von Steffens et al. (2008) lassen in Übereinstimmung mit bestehenden Untersuchungen den Schluss zu, dass die Auswahl der Stimuli im IAT erheblichen Einfluss auf die Effektstärke hat. Die Schlussfolgerungen, dass die Kategorien selbst als Stimuli verwendet werden können, vereinfacht den sonst aufwendigen Prozess der Stimulusauswahl. Steffens et al. (2008) geben allerdings zu bedenken, dass die Verwendung der Kategorien als Stimuli auch zu Fehlinterpretation führen könnte. Beispielsweise wäre in einem Rassismus-IAT mit den Kategorien „Schwarz“ und „Weiß“ eine Assoziation mit Farben statt mit Ethnie möglich, was dann nicht mehr im Zusammenhang mit einer Einstellung gegenüber bestimmten Ethnien steht. Auch der CAT kann daher die Einzelfallentscheidung, welche Form von IAT für ein bestimmtes Konstrukt zum Einsatz kommen soll, lediglich um eine weitere Möglichkeit ergänzen. Für den Simple-IAT (Banse & Fischer, 2002), der auch in einem der hier verwendeten IATs Einsatz findet, sind die Ergebnisse des CATs von Bedeutung, weil gezeigt werden konnte, dass einfachste, den Kategorien entsprechende Stimuli, für ein IAT-Design ausreichend, wenn nicht gar komplexeren Ableitungen überlegen sind.

Bei dem Design eines klassischen IATs sind mehrere Entscheidungen zu treffen. Die wohl wichtigste ist die Entscheidung welche Kategorien, welche Attribute und welche Stimuli verwendet werden. Wenngleich zunächst offensichtlich scheint, welche Kategorien und Attribute und damit auch Stimuli verwendet werden, ist diese Entscheidung in vielen Fällen weniger trivial als man zunächst annehmen mag. Insbesondere in der Arbeit mit Kindern ist zu bedenken, dass diese zum einen über einen anderen Wortschatz verfügen und zum anderen auch Bildstimuli anders wahrnehmen als Erwachsene. Als ein Beispiel ist ein Bildstimulus aus einem Aggressions-IAT (Fingerle et al., 2009) zu nennen, der eine Mobbing-Szene zeigte. Von Kindern wurde dieses Bild oft nicht als aggressiv erkannt. Um die richtigen Stimuli auszuwählen ist es daher erforderlich, einen Pool von Bildern zu erstellen und diese von Kindern bewerten zu lassen oder individualisierte Stimuli, durch eine individuelle Auswahl, zu verwenden. Die Untersuchungen von Steffens et al. (2008) zeigen allerdings klar, dass es möglich ist, einfachste Ableitungen der Kategorien zu verwenden, was die Möglichkeiten der Stimuligenerierung für die Durchführung mit Kindern erleichtern sollte.

Zusammenfassend scheinen IATs a) eine gute interne Konsistenz bei fragwürdiger Test/Retest-Stabilität, b) eine geringe Kriteriumsvalidität aufgrund unzureichender Übereinstimmung zu expliziten (und auch anderen impliziten) Verfahren, c) eine gute prognostische Validität, insbesondere bei der Vorhersage spontanen Verhaltens, und d) vergleichsweise gute Objektivität, aufzuweisen. Die Gütekriterien von IATs erreichen zwar häufig nicht das Niveau expliziter Verfahren (LeBel & Paunonen, 2011), allerdings scheinen IATs eine Diagnostik anderweitiger Konstrukte als explizite Verfahren zu ermöglichen, was sie attraktiv für bindungsdiagnostische Untersuchungen macht.

2.4 Der implizite Assoziationstest und Bindungsorganisation

Implizite Maße haben einen gewissen Charme und mögen den Anschein erwecken, in die behavioristische „Black Box“ hineinschauen zu können. Das Konzept der impliziten Einstellung erinnert auch an die von der Bindungstheorie postulierten inneren Arbeitsmodelle, die unser Verhalten unbewusst steuern, was insbesondere für Situationen gilt, in denen wir spontan handeln müssen. Schließlich sind die

Schwierigkeiten mit psychometrischen Eigenschaften der Verfahren auch etwas, was den üblicherweise projektiven Verfahren der Bindungsdiagnostik gemein ist. Auch hier finden sich in der Regel insbesondere Probleme mit der Objektivität und der Reliabilität, wenngleich durch intensive Schulungen von Versuchsleitung und auswertenden Personen versucht wird, diese zu verringern. In Summe scheint ein IAT, bei allen Problemen, die diese Art der Diagnostik hat, insbesondere aufgrund seiner prognostischen Validität hinsichtlich spontanen Verhaltens, eine vielversprechende Alternative zu bestehenden Verfahren der Bindungsdiagnostik darzustellen, weshalb eine grundlegende Auseinandersetzung mit IATs im Kontext von Bindungsdiagnostik indiziert ist. Sicherlich ist weitere Forschung rund um die Mechaniken und Wirkweisen von IATs zu leisten, allerdings rechtfertigt die konzeptionelle Nähe der impliziten Einstellung zum Arbeitsmodell auch den Versuch ebendiesem mittels Reaktionszeitmessungen auf die Spur zu kommen. Aus diesem Grund ist es Ziel dieser Ausarbeitung die Zusammenhänge zwischen impliziten Einstellungen und Bindungsorganisation näher zu beleuchten.

Die Verbindung zwischen impliziter Einstellungsmessung mittels eines IATs und Bindungsdiagnostik ist weniger innovativ als man zunächst annehmen mag. Sicherlich wirkt die Herleitung einer Beziehung zwischen Eltern und Kind durch Interpretation der Reaktionszeiten auf Zuordnungsaufgaben ein wenig befremdlich. Bedeutend in Zusammenhang mit der Durchführung von IATs ist allerdings, dass hier nicht ein abstraktes Merkmal interpretiert wird, sondern Verhalten, welches durch Stimulusmaterial beeinflusst wird. Dabei ist der Unterschied zu bestehenden Verfahren der Bindungsdiagnostik marginal, da auch hier in zahlreichen Verfahren Stimuli verwendet werden, auf welche die Testperson vergleichsweise spontan, beispielsweise durch das Erzählen einer Geschichte, reagieren muss. Eben dieser Umstand mag eine weitere Parallele zwischen bindungsdiagnostischen Verfahren und impliziten Messmethoden erklären: Die Tatsache, dass es nur geringe Zusammenhänge mit Selbstberichtsankünften gibt. Es ist davon auszugehen, dass auch die halbstrukturierten Verfahren der Bindungsdiagnostik eine implizite Repräsentationsebene erreichen und somit die Durchführung eines IATs lediglich eine Adaption der Instrumente und weniger eine eigene Forschungsrichtung im Bereich der Bindungsdiagnostik darstellen. So konstatieren Vargas et al. (2007, p. 106): *“Partially structured measures and those based on performance on objective*

tasks are both implicit, and both rely on the tendency for attitudes to influence perceptions of and response to attitude objects“, und auch Greenwald und Banaji (1995, p. 20) stellen fest, dass *„research on latency decomposition, projective tests, and miscellaneous other procedures indicate that indirect measurement of individual differences in implicit social cognition is possible.“*. Der IAT und die zahlreichen Verfahren der Bindungsdiagnostik sollten daher eine ähnliche Ebene erreichen. Trotz dieser offensichtlichen Ähnlichkeiten und der Notwendigkeit der Ökonomisierung bindungsdiagnostischer Verfahren zu Forschungszwecken, ist die Datenlage bezüglich dem Impliziten Assoziationstest und Bindungsorganisation lediglich als rudimentär zu bezeichnen, weshalb der Forschungszweig, der implizite Assoziationstests und Bindung verbindet, im Moment auf den Zusammenhang zwischen der Eltern-Kind-Beziehung, Bindung und spezifische IATs zu erweitern ist. Als ein Beispiel ist eine Untersuchung von DeHart et al. (2006) anzuführen, die nachweisen konnten, dass Kinder, die von ihren Eltern mehr umsorgt wurden, einen höheren impliziten Selbstwert aufwiesen als andere. Interessanterweise wiesen aber die Kinder geringere Werte auf, die von ihren Eltern überbehütet wurden, was aus bindungstheoretischer Sichtweise durch einen ambivalenten Bindungstypus zu erklären ist. Trotz der Zusammenhänge aus Untersuchungen wie der von DeHart et al. (2006) finden sich nur wenige Untersuchungen, die versucht haben den IAT als bindungsdiagnostisches Maß zu etablieren. Dabei ist unklar, ob dieser Forschungsrichtung bislang wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde, oder ob der Publikationsbias hierfür verantwortlich ist. Bislang sind insbesondere die Arbeiten von Zimmermann und Maier (2003) sowie Zayas und Shoda (2005) zu nennen, die allerdings beide nicht an der Identifizierung kindlicher Bindungsrepräsentationen ansetzten, sondern für Jugendliche und Erwachsene entworfen wurden.

Vielversprechend klingen die Ergebnisse von Zimmermann und Maier (2003) an Jugendlichen und Erwachsenen. Sie konstruierten einen IAT zum Thema Vertrauen gegenüber Mutter und Vater und evaluierten diesen an Jugendlichen (N = 55) hinsichtlich seiner Test-Retest-Reliabilität. Die explizite Ebene wurde mittels Fragebogen erhoben. Die Test-Retest-Reliabilität war akzeptabel, die Ergebnisse des IATs zeigten erwartungsgemäß nur geringe Abhängigkeit von expliziten Maßen. In einer zweiten Studie an Erwachsenen (N = 40) überprüften sie mittels dem AAI, ob die *„Bindungsrepräsentation auf impliziter Ebene durch den IAT mit der Erfassung*

von Bindung durch das Erwachsenenbindungsinterview übereinstimmt“

(Zimmermann & Maier, 2003, p. 1) und fanden signifikante Zusammenhänge zwischen dem AAI und der impliziten, aber nicht mit der expliziten Repräsentation. Weitere Forschung hinsichtlich Bindung und dem IAT kommt von Zayas und Shoda (2005). Zu beachten ist bei ihnen aber, dass diese keinen Bindungs-IAT entwickelten, sondern der Fragestellung nachgingen, ob automatische Reaktionen auf die mentale Repräsentation des Partners, der Mutter und des Selbst mit „romantic attachment“, also der Partnerschaftsbindung, assoziiert sind (Zayas & Shoda, 2005, p. 1011). Dazu verwendeten sie innerhalb der IATs personalisierte Kategorien (Name des Partners, der Mutter, oder der eigene Name) wie auch Stimuli, die von den jeweiligen Testpersonen selbst erstellt wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass eine sichere Bindung positiv mit dem Partner-IAT korrelierte, unsichere Bindungsmuster wiederum mehrheitlich einen negativen Zusammenhang oder keinen Zusammenhang aufwiesen (Zayas & Shoda, 2005, p. 1017). Eine Verbindung zwischen den IATs und Partnerschaftsbindung (Hazan & Shaver, 1987) bezüglich der sicheren Bindungsklassifikation konnte also aufgezeigt werden. Die drei unsicheren Strategien unterschieden sich allerdings nicht signifikant voneinander (Zayas & Shoda, 2005, p. 1023). Zumindest konnte also ein Unterschied zwischen sicheren und unsicheren Bindungsmustern entdeckt werden, was für die Entwicklung eines Bindungs-IATs spricht. Einzuschränken ist allerdings, dass das verwendete Messinstrument kein bindungsdiagnostisches Verfahren im klassischen Sinne ist, sondern es sich um einen Bindungsfragebogen handelt (zur Problematik von Bindungsfragebögen siehe Kapitel 2.1.4.4). Damit wird lediglich eine explizite Repräsentationsebene von Bindung mit den Ergebnissen des IATs verglichen, die wiederum nur mäßig mit der Bindungsorganisation, welche durch projektive Verfahren erhoben wird, zusammenhängt.

Auch Dewitte & de Houwer (2008) verwendeten einen IAT in Zusammenhang mit einem Bindungsfragebogen (der ECR). In ihrer Untersuchung zu impliziter Einstellung zu Nähe-, Distanz und Bindung bei Erwachsenen konnten sie feststellen, dass Vermeidung mit impliziter Präferenz von Distanz assoziiert war. Dewitte & de Houwer (2008) nutzen den IAT zur Identifikation impliziter Einstellung zu Nähe und Distanz und dem Zusammenhang zu Bindungsstilen. Bei der Konzeption des IATs entschieden sie sich für motivationale Kategorien „Mag ich“ sowie „Mag ich nicht“

und „Nähe“ sowie „Distanz“. Jeder der Kategorien waren vier Wörter assoziiert, die den Testpersonen in einem klassischen 5-Blöcke-IAT präsentiert wurden. Als bindungsdiagnostisches Verfahren kam die ECR in einer niederländischen Adaption zum Einsatz. Auch die WHOTO-Skala (Fraley & Davis, 1997), ein Kurzfragebogen mit sechs Items, wurde zur Identifikation der primären Bezugsperson verwendet. An studentischer Stichprobe (N=49 & 44) wurden zwei Untersuchungen durchgeführt, wobei im zweiten Experiment vor der IAT-Durchführung ein bedrohlicher Kontext geprimed wurde. Dazu wurden die Teilnehmenden gebeten, sich eine Situation vorzustellen, in der die Bindungsfigur für ein bis zwei Jahre verweist, und im Anschluss die Gedanken und Gefühle, die mit dieser Situation assoziiert sind, aufzuschreiben. Während das Priming keinerlei signifikante Effekte auf den IAT-Score zeigte, konnten sie einen signifikanten Effekt von Bindungsvermeidung (eine Skala der ECR) auf den IAT-Score finden ($\beta = -.32$; $p < .10$) (Dewitte & de Houwer, 2008). In einem weiteren Experiment (N=46) depersonalisierten sie den IAT durch Austausch der Kategorien „Mag ich“ und „Mag ich nicht“ durch „positiv“ und „negativ“ mit vergleichbaren Ergebnissen ($\beta = -.33$; $p < .05$).

Auch Veletanlic (2007) verwendete die ECR in Zusammenhang mit mehreren IATs. In seiner Untersuchung finden sich zumindest schwache bis moderate negative Zusammenhänge zwischen der Skala Vermeidung und implizitem Selbstvertrauen ($r = -.47$, $p < .01$), gemessen durch den Self-Esteem-IAT (Greenwald et al., 1998), sowie dem impliziten „Model of Self“ ($r = -.35$, $p < .05$) in Anlehnung an das Four-Category-Model von Bartholomew und Horowitz (1991). Hierzu verwendete er die Kategorien „self“ vs. „other“ sowie „loveable“ vs. „unlovable“. Die von ihm erstellten IATs korrelierten zwar untereinander, allerdings nicht mit der Bindungsorganisation in expliziten Verfahren.

Ren et al. (2011) führten eine vergleichbare Untersuchung an einem chinesischen Sample (N=56) durch. Als Maße der Bindungsorganisation kamen die ECR und das Relationship Questionnaire (Bartholomew & Horowitz, 1991) zum Einsatz. Im Vergleich mit einem IAT zum Selbst- und Fremdkonzept zeigten sich signifikante Zusammenhänge zwischen den IATs, aber auch zu einigen expliziten Maßen. So fanden sie beispielsweise mittlere negative Zusammenhänge zwischen dem impliziten Selbstkonzept und den Skalen Angst ($-.34$; $p > .01$) der ECR sowie dem

impliziten Fremdkonzept und beiden ECR-Skalen sowie dem Selbst- und Fremdkonzept im Relationship Questionnaire (Ren et al., 2011).

Auch die Untersuchung von De Carli et al. (2015) weist auf einen Zusammenhang zwischen Bindungsorganisation und impliziten Einstellungen hin. In ihrer Untersuchung konnte der Bindungsstil im ECR-R die Ausrichtung eines Single-Target-IATs zum Thema „Mutter“ vorhersagen. In ihrer Untersuchung zeigten sie Teilnehmenden kurze Videos einer dyadischen Interaktion der drei organisierten Bindungsgruppen. Die Werte in ihrem IAT korrespondierten mit dem Bindungsstil; sahen die Testpersonen zu ihrem Bindungsstil kongruente Videos, so fielen auch die Werte im IAT höher aus.

Zusammenfassend konnte bis auf die Untersuchung von Zimmermann & Maier (2003), zu der leider wenig Informationen zu finden sind, allerdings keine Studie gefunden werden, die IATs als bindungsdiagnostisches Verfahren begreift und dieses mittels anerkannten projektiven bindungsdiagnostischen Verfahren validiert. Ein Grund mag die eingangs skizzierte hohe Hürde sein, die mit der Durchführung bindungsdiagnostischer Verfahren verbunden ist. Die Ergebnisse machen allerdings Hoffnung, dass Unterschiede zwischen sicheren und unsicheren Personen gefunden werden können. Wie trennscharf jedoch die Kategorisierung hinsichtlich organisiert und desorganisiert sein wird, und ob sich vielleicht auch unterschiedliche IAT-Effekte für die einzelnen organisierten Bindungsmuster charakterisieren lassen, ist nur durch die Entwicklung und Evaluation eines solchen Verfahrens zu beantworten. Denkbar wäre, dass sich ebenfalls vier Gruppen identifizieren lassen. Erwartet werden sowohl positive als auch negative IAT-Effekte, eine weitere Gruppe könnte sich bei IAT-Effekten nahe dem Nullpunkt klassifizieren lassen. Es wäre zudem möglich, dass sich Personen mit einer hohen Inkonsistenz innerhalb ihres Antwortverhaltens und unter Berücksichtigung externer Maße als Gruppe identifizieren lassen. Diese Vermutung stützt sich auf eigene Erfahrungen in der Entwicklung und Evaluation eines Aggressions-IATs (Fingerle et al., 2009), bei dem die Gruppe der Inkonsistenten durch einen hohen Prozentsatz familiärer Gewalterfahrungen als Gruppe identifizierbar gemacht werden konnte. Dieser Effekt ist bei der Evaluation eines Bindungs-IATs ebenso möglich.

Am nächsten an der hier vorgestellten Untersuchung ist die Studie von Petrowski, Schurig et al. (2019), welche die durch das Adult Attachment Interview erhobene Bindungsorganisation mit der impliziten Einstellung zur Mutter von Personen mit

einer Panikstörung und gesunden Personen verglich. Sie finden zwar eine positivere implizite Einstellung zur Mutter innerhalb der Population der sicheren Personen, allerdings sind die Bindungsmuster im IAT nicht äquivalent zu den Bindungsmustern im AAI. Der IAT differenziert also scheinbar in einer anderen Art und Weise als das AAI. Für die Teilpopulation der Personen mit einer Panikstörung moderierte eine positivere Einstellung zur Mutter den Therapieerfolg positiv (Petrowski, Schmalbach, et al., 2019), was für die Validität des Verfahrens spricht.

Intensiver beforscht scheinen die Zusammenhänge zwischen Priming-Verfahren und Bindungsorganisation, was aufgrund der Tatsache, dass es sich beim Priming ebenfalls um ein implizites Verfahren handelt, an dieser Stelle nennenswert ist. Der IAT weist aber eine etwa zweimal höhere Sensitivität auf (Greenwald et al., 1998), weshalb er innerhalb der impliziten Verfahren derzeit als das Mittel der Wahl anzusehen ist.

Beim Priming geht man davon aus, dass ein vorangehender Reiz die Bewertung eines nachfolgenden beeinflusst. So konnte beispielsweise Palmer (1975) zeigen, dass die Identifikation von Objekten leichter gelingt, wenn vorab eine passende Szenerie dargeboten wurde (also beispielsweise eine Küchenszenerie für einen zu erkennenden Laib Brot).

Bezogen auf bindungsrelevante Themen konnten beispielsweise Mikulincer, Giilath & Shaver (2002) in einer Untersuchung aufzeigen, dass der Zugriff auf mentale Repräsentationen von Bindungsfiguren durch Priming von bedrohlichen Wörtern leichter gelingt. Im Vergleich zu einem Priming mit neutralen Wörtern zeigt sich eine signifikant verbesserte Reaktionszeit (etwa 7%) hinsichtlich der Zuordnung von Namen von Bindungsfiguren, aber nicht für andere nahe Personen, bekannte Personen oder unbekannte Personen. Sie kommen zu dem Schluss, dass auch im Erwachsenenalter Bedrohungen zu einer Aktivierung der kognitiven Repräsentationen von Bindungsfiguren führen (Mikulincer et al., 2002). Man könnte daher mutmaßen, dass durch die bedrohlichen Inhalte auch im Erwachsenenalter eine Aktivierung des Bindungssystems erfolgt, was sich wiederum in veränderten Latenzen niederschlägt. Eine profanere Deutung mag die Erklärung der geringeren Reaktionszeiten durch eine Voraktivierung sein, was das Überschreiten der Aktivierungsschwelle erleichtert. Während die Zeitersparnis bei den Namen der

Bindungsfiguren dadurch erklärt werden kann, erklärt diese Hypothese aber nicht ausreichend, warum der Effekt ausschließlich bei Bindungsfiguren auftritt.

2.5 Implizite Assoziationen und Sonderpädagogik

Wenn man die Rezeption der Bindungstheorie in der Pädagogik als Verhalten bezeichnet, gilt dies in noch stärkerem Maße für den impliziten Assoziationstest. Dieser ist aufgrund seiner sozialpsychologischen Tradition ebenfalls nur in wenigen (sonder)pädagogischen Publikationen zu finden. Dabei ist die Relevanz kaum zu negieren, ist doch beispielsweise die Forschung rund um Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen immer wieder Thema der Sonderpädagogik. Hier deutet sich an, dass es ähnlich wie bei Einstellungen gegenüber anderen Hautfarben Unterschiede zwischen der expliziten und impliziten Repräsentationsebene gibt.

Lüke & Grosche (2018) entwickelten einen Single-Target-IAT zum Themenbereich inklusive Erziehung und testeten diesen an 163 Lehrkräften in Ausbildung. Sie finden schwache, aber signifikante Zusammenhänge zu expliziten Verfahren und konstatieren, dass weitere Forschung in diesem Zusammenhang notwendig ist. Wüthrich & Sahli Lozano (2018) können diese Ergebnisse untermauern. Auch in ihrem Sample weisen Lehrkräfte in der Ausbildung zur Förderschullehrkraft positivere implizite Einstellungen zu Menschen mit Behinderungen auf als angehende Grundschullehrkräfte, was die Validität des Verfahrens stützt.

Ähnlich gestalten sich die Untersuchungen von Thomas et al. (2014), die mehrere implizite Assoziationstests zu Menschen mit Behinderungen an gleicher Population anwandten. Ihre Ergebnisse, die mit der geringen Übereinstimmung zwischen impliziten und expliziten Verfahren konsistent zur IAT-Literatur sind, zeigen aber Zusammenhänge zwischen den impliziten Verfahren auf, sodass von einem gemeinsamen Konstrukt ausgegangen werden kann. Auch die Beziehung zu einer Skala zur sozialen Erwünschtheit und der „Interaction With Disabled Persons Scale (IDP)“ (Gething, 1994), der Skala, die explizite Einstellungen zu Menschen mit Behinderungen am besten abbildete (Thomas et al., 2014), stützen die Wertigkeit eines reaktionszeitbasierten Instrumentes in der sonderpädagogischen Einstellungsforschung. Während die explizite Repräsentationsebene mehr und mehr durch eine Aufwertung von Menschen mit Behinderungen im gesellschaftlichen Dialog konfundiert ist, bleibt fraglich, ob und wie zeitig diese gesellschaftlichen

Veränderungen auch so weit internalisiert werden, dass sie die implizite Repräsentationsebene erreichen. So ist beispielsweise die Untersuchung von McDonnal et al. (2019) zu nennen, in der mittels eines IATs gezeigt werden konnte, dass Arbeitgeber (N=450) eine deutlich stärkere Kompetenzerwartung bei sehenden als bei blinden Personen aufweisen. Das ist insbesondere deshalb bedeutsam und kritisch, weil dieser implizite Bias weder nach außen sichtbar noch den Entscheidungsträgern selbst bewusst ist.

Teilweise waren auch klassische IATs in Verwendung, aber mit Fokus auf implizite Einstellungen von Lehrkräften. Glock et. al. (2019) legen beispielsweise den Fokus auf die Einstellungen von Lehrkräften zu ethnischen Minderheiten und kommen zu interessanten Ergebnissen. Lehrkräfte, die an Schulen mit einer hohen ethnischen Diversität unterrichten, zeigen eine positivere implizite Einstellung gegenüber ethnischen Minderheiten als Lehrkräfte, die an Schulen mit geringer Diversität arbeiten. Während dies noch wenig überrascht, ist die Feststellung, dass es bei Referendaren genau umgekehrt ist, imposant. Referendare, die eine hohe ethnische Diversität in Schule vermuten, zeigen auch negativere Einstellungen gegenüber ethnischen Minderheiten. Der tatsächliche Kontakt, der durch die tägliche Arbeit vermittelt wird, führt wahrscheinlich zu einer Positivierung der impliziten Einstellung (Glock et al., 2019). Da es sich aber nicht um einen Längsschnitt handelt, ist vielleicht auch die Wahl der Schule durch die implizite Einstellung konfundiert. Lehrkräfte mit positiver Einstellung zu ethnischen Minderheiten könnten sich also eher für die Arbeit in Schulen entscheiden, die eine höhere Diversität aufweisen. Ebenso kein Längsschnitt, aber dennoch beeindruckend, sind die Untersuchungen von Thompson (2020), in denen sich ein klarer Trend abzeichnet, dass sich die Dauer des Studiums der Teilnehmenden positiv auf die Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen auswirkt. In ihrer Untersuchung an 115 College-Studierenden findet sich eine Abnahme des impliziten Bias (aus einem IAT zur Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung) in Abhängigkeit der Collegezeit und nicht vom Alter. Die Untersuchung von Hein et al. (2011) wiederum an Studierenden der Sonderpädagogik in Deutschland zeigt trotz der Studienwahl und der Kontakte der Studierenden mit Behinderungen einen negativen Bias. Auch sind sie nicht in der Lage, mittels der Qualität und Quantität der Erfahrungen der Studierenden mit Menschen mit Behinderungen die implizite Einstellung vorherzusehen. Zweifelsfrei scheint das Feld der impliziten und expliziten Einstellungsforschung auch im

Kontext von Menschen mit Behinderungen ein relevantes Forschungsthema zu sein, wie es beispielsweise auch Murch et al. (2018) feststellen. Auch in ihrer Untersuchung finden sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den demographischen Variablen (Geschlecht, Alter, Bildung, Nähe und Häufigkeit) und einem IAT zur Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderungen.

3 Empirischer Teil

3.1 Hypothesen

Zentrale Hypothese dieser Forschungsarbeit ist, dass implizite Einstellung zu Mutter und Vater in Zusammenhang mit der Bindungsorganisation der Kinder stehen. Dabei wird erwartet, dass die implizite Einstellung gegenüber der Mutter mehr Varianz hinsichtlich der Bindungsorganisation erklärt als die implizite Einstellung gegenüber dem Vater. Grund für diese Annahme ist, dass in westlichen Industriegesellschaften in der Regel die Mutter mit der frühen Pflege des Kleinkindes betraut ist und somit die Wahrscheinlichkeit, dass die Mutter als primäre und der Vater als sekundäre Bindungsfigur repräsentiert ist, deutlich höher ist als umgekehrt. Somit ist davon auszugehen, dass die Beziehung zur Mutter in höherem Maße das innere Arbeitsmodell mitbestimmt. Aufgrund der Tatsache, dass implizite Einstellung und innere Arbeitsmodelle ähnliche Konstrukte beschreiben, und dass implizite Einstellung nicht durch verzerrende Faktoren wie soziale Erwünschtheit konfundiert ist, wird davon ausgegangen, dass die implizite Einstellung in höherem Maße mit der Bindungsorganisation der Kinder zusammenhängt als die explizite Einstellung. Aus gleichem Grund wird eine geringe Korrelation zwischen impliziter und expliziter Einstellung erwartet.

- I) Implizite Einstellung zu Mutter und Vater stehen in Zusammenhang mit der Bindungsorganisation der Kinder.
- II) Der Zusammenhang zwischen Mutter-IATs und Bindung ist größer als zwischen Vater-IATs und Bindung.
- III) Der Zusammenhang zwischen impliziten Verfahren und Bindung ist größer als zwischen expliziten Verfahren und Bindung.

3.2 Studiendesign

3.2.1 Ablauf

Die Studie dient der Entwicklung und Evaluation mehrerer impliziter Verfahren. Zur Sicherstellung der Validität wurden zudem explizite Verfahren adaptiert beziehungsweise erstellt, wenn keine zufriedenstellende Alternative geboten wurde. Da es für die Entwicklung von IATs notwendig ist, Stimuli zu vorab definierten

Kategorien zu generieren und hier keine Vorarbeiten vorliegen, die diesen Prozess beschleunigen würden, wurden diese Stimuli vorab an kleiner Stichprobe evaluiert. Die erzeugten IATs wurden nach Auswahl der Items in einem Prätest überprüft. Kern dieses Prätests war nicht eine potenzielle Übereinstimmung zu expliziten oder bindungsdiagnostischen Verfahren zu eruieren, sondern lediglich die Überprüfung des Verständnisses eines komplexen Verfahrens an einer Population von Kindern mit Lernbeeinträchtigungen. Dabei ist festzuhalten, dass IATs vorwiegend an adulter Population angewandt werden und daher der Absicherung der fehlerfreien Durchführung an junger Stichprobe eine besondere Rolle zukommt. Die Überprüfung des Verständnisses wurde daher an einer vergleichsweise jungen Population (7-9 Jahre) von Schülerinnen und Schülern einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen durchgeführt. Nach leichter Adaption der Verfahren war das Ziel des Haupttestes, die Gütekriterien der IATs zu sichern und Zusammenhänge mit der Bindungsorganisation herzustellen. Dazu wurde die Stichprobe teilweise erweitert, um die Skalenstruktur eines Lehrerscreenings zu überprüfen. Für den Posttest, der insbesondere die Retest-Reliabilität sichern sollte, wurden alle Kinder ausgewählt, die im Haupttest Interesse bekundeten, erneut an der Untersuchung teilnehmen zu wollen. Zwischen Haupt- und Posttest lag ein halbes Jahr.

Abbildung 6 Untersuchungsdesign

Phase	Stimuli-Vortestung (N=10 FS)	Prätest (N=14 FS)	Haupttest (N=70-133 GS)	Posttest (N=60 GS)
Primäre Ziele	Auswahl der besten Repräsentanten der Kategorien	Prüfen der Verfahren auf Verständnis, Auswahl geeigneter Eingabegeräte	Überprüfung der Zusammenhänge der Verfahren	Retest-Reliabilität
Inhalte	Wort- und Bildstimuli	5 IATs, Selbst-Auskünfte	5 IATs, Selbst-Auskünfte, Fremd-Auskünfte, SAT	5 IATs, Selbst-Auskünfte, Fremd-Auskünfte

Anmerkung: FS = Förderschwerpunkt Lernen, GS = Grundschule

3.2.2 Instrumente

3.2.2.1 Implizite Verfahren

3.2.2.1.1 Auswahl der Zielkategorien

Die Auswahl der Zielkategorien (Targets) ist zentrales Element bei der Entwicklung eines impliziten Assoziationstests, da durch diese erst die Ausrichtung des IATs bestimmt wird. In den meisten Fällen müssen diesem Prozess aufgrund der durch die Ausrichtung festgelegten Eindeutigkeit keine großen Überlegungen gewidmet werden. Beispielsweise ist es bei einem mit Wortstimuli arbeitenden IAT zum Thema Aggression naheliegend die Dimensionen „Aggressiv“ versus „Friedlich“, bei einem Rassismus-IAT „Weiß“ versus „Schwarz“ oder „Deutsch“ versus „Türkisch“ und bei einem IAT zur Einstellung gegenüber Kandidaten der amerikanischen Präsidentschaftswahl im Jahr 2020 die beiden Bewerber „Trump“ und „Biden“ als Kategorien zu verwenden.

Diese Polarisierung offeriert das in der hier durchgeführten Untersuchung zu messende Konstrukt allerdings nicht. Zentrale Frage ist daher, was ein IAT für Bindung diskriminieren muss, um Bindung abzubilden. Noch dazu muss es möglich sein, diese Diskriminierung anhand von einfachsten Wort- oder Bildstimuli zu vollziehen, damit auch Kinder mit Schwierigkeiten im Lesen in der Lage sind, das Verfahren durchzuführen. Aus einem relativ komplexen Konstrukt sollen also prägnante Kategorien abgeleitet werden, die dieses Konstrukt bipolar beschreiben können. Nach Bowlby (1969, 1973) ist eine Bindungsbeziehung wesentlich durch das Suchen nach Nähe zu den Bezugspersonen, dem Vorhandensein von Trennungsschmerz beziehungsweise -protest und dem Nutzen der Eltern als sichere Basis und sicheren Hafen geprägt. Die verschiedenen bindungsdiagnostischen Verfahren unterscheiden teils an sehr unterschiedlichen Kriterien zwischen sicherer und unsicherer Bindung und auch die Unterscheidung zwischen unsicher-vermeidend und unsicher-ambivalent differiert sehr, wie auch im Kapitel 2.1.4 gezeigt wurde. So ist es beispielsweise beim SAT der Fall, dass insbesondere anhand der Offenheit der Kinder, beziehungsweise deren Fähigkeit über Gefühle und Gedanken zu sprechen und den spezifischen Lösungsvorschlägen, eine Unterscheidung ermöglicht wird. Im AAP wiederum, als ebenfalls an Bildstimuli ausgerichtetem Verfahren, werden

deutlich sensiblere Abwehrprozesse identifiziert, wobei auch hier die Elemente einer Bindungsbeziehung nach Bowlby Berücksichtigung finden.

Orientiert an den Kategorien nach Bowlby müsste ein IAT an dem Aufsuchen von Nähe, der Responsivität der Bindungsfigur und Trennungsschmerz ansetzen. Wenngleich dies augenscheinlich leicht zu bewerkstelligen ist, ergibt sich bei näherer Betrachtung erneut das Problem, dass sowohl der sichere Hafen als auch die sichere Basis lediglich Konstrukte sind und eine ganze Reihe von Verhaltensweisen summiert. Ein IAT muss also entweder lediglich an einigen dieser Kennzeichen ansetzen oder an anderen Dimensionen orientiert sein. Bezogen auf Partnerschaftsbindung liefern insbesondere die ECR und in der deutschen Version der BoBi (Neumann et al., 2007), sowie deren Revisionen ECR-R und ECR-RD (Ehrenthal et al., 2008) ein anderes Verständnis von Bindung; nämlich zwei Dimensionen die dem Bindungsstil unterliegen: Angst und Vermeidung. Ein dimensionales Verständnis kommt der Identifikation mittels IAT entgegen.

Unter dem Bewusstsein der Schwierigkeiten, die sich bei dem Versuch ergeben, Bindung als ein bipolares Konstrukt abzubilden, ist versucht worden, diese durch die Verwendung mehrerer IATs zu umgehen. Es wurde daher je ein IAT zur Einstellung und Angst gegenüber den Bezugspersonen und ein weiterer zum Verhältnis von Nähe und Ferne erstellt. Dieser wiederum erfuhr im Rahmen des Verständnis-Vortests eine Umwidmung in Nähe versus Spiel.

Tabelle 12 Darstellung der IATs und vermutete Ausprägungen der Bindungsprototypen

	Vermeidend (A)	Sicher (B)	Ambivalent (C)
Mutter-IAT	neutral	positiv	neutral-negativ
Vater-IAT	neutral	positiv	neutral-negativ
Angst-Mutter	neutral-ängstlich	positiv	neutral-ängstlich
Angst-Vater	neutral-ängstlich	positiv	neutral-ängstlich
Nähe/Spiel	Spiel	neutral/Nähe	Nähe

Bei den IATs zur Einstellung zu Mutter und Vater wird bei sicher gebundenen Kindern mit einer positiven impliziten Einstellung gerechnet. Auch ist zu erwarten, dass die Angst-IATs positiv ausfallen (im Sinne einer Repräsentation der Eltern als beruhigend und nicht ängstigend). Es ist zudem damit zu rechnen, dass der Nähe-

Spiel-IAT vergleichsweise neutral mit einer Präferenz zur Nähe ausfällt. Unsichere Kinder könnten sich durch eine weniger positive implizite Einstellung, sowie stärkere Angst auszeichnen. In der Differenzierung zwischen ambivalenter Bindung und vermeidender Bindung wird insbesondere der IAT zur Unterscheidung zwischen der Präferenz von Spiel und Nähe bedeutsam sein. Hier wird vermutet, dass sich die primäre Copingstrategie der vermeidenden Kinder, also die Exploration, in einer Präferenz des Spiels abbildet. Ambivalent gebundene Kinder sollten aufgrund der Überaktivierung des Bindungsverhaltenssystems stets eine Präferenz der Nähe zeigen.

Ein weiteres Problem beim Zuschnitt des IATs auf ein bestimmtes Konstrukt ist, dass ein IAT der zwischen zwei Polen diskriminiert, nur eingeschränkt den Anspruch erfüllen kann, die Ausprägung eines komplexen Konstrukts abzubilden. Vielmehr ist es so, dass man lediglich in der Lage ist, die Relation zwischen zwei Polen zu messen, was bedeutet, dass die Eindeutigkeit eines Effektes erheblich von der Eindeutigkeit der Pole abhängt. In eigener Untersuchung im Kontext eines Aggressions-IATs (Fingerle et al., 2009) entstand beispielsweise Erklärungsbedarf zwischen geringen Zusammenhängen des IAT-Effekts mit expliziten Verfahren. Während zwei Moderatoren (Geschlecht und Alter) identifiziert werden konnten, entstand zeitgleich die Überlegung, ob ein IAT zu Aggression nicht lediglich die Relation zwischen einem aggressivem Selbstkonzept und einem aggressivem Fremdkonzept messen kann und nicht das Maß impliziter Aggression. Diese Problematik wurde, wie bereits dargelegt, von Karpinski (2004) formuliert und anhand der negativ besetzten Kategorie „Hitler“ gezeigt. Pinter und Greenwald (2005) zeigen in ähnlicher Untersuchung, dass die Zusammenhänge zwischen der „Andere“ und „Hitler“-Kategorie weitgehend durch Reihenfolgeeffekte zu erklären sind. Sie kommen zu dem Schluss, dass die Kategorie „Andere“ im IAT weitgehend neutral besetzt ist, weisen aber darauf hin, dass auch die Kategorienplanung der „Anderen“-Kategorie auf Basis der Forschungsfrage gut durchdacht sein sollte (Pinter & Greenwald, 2005).

In dem hier vorliegenden Fall ist die Frage, ob das Fremdkonzept Einfluss auf den IAT-Effekt hat, für mehrere IATs zu klären. Begreift man innere Arbeitsmodelle als zweckdienlich im Sinne einer Interpretation des Verhaltens anderer Personen mit

dem Ziel deren Verhalten vorherzusehen, wird klar, dass sichere Bindung nicht impliziert, dass man eine negative Einstellung gegenüber anderen Personen aufweist. Im Gegenteil: Man muss davon ausgehen, dass andere Menschen bei sicher gebundenen Personen ebenso positiv besetzt sind, da erwartet werden kann, dass die positiven Erfahrungen mit den primären Personen auf neue Beziehungserfahrungen übertragen werden.

Für den Eltern vs. Fremde-IAT ist es dennoch durchaus sinnvoll den eigenen Bezug zu Eltern in Relation mit Fremden zu setzen. Bei einer sicheren Bindung zeichnet sich das Fremdkonzept zwar nicht unbedingt durch negative Einstellungen aus, allerdings sollten die primären Bezugspersonen einen deutlich positiveren Effekt als andere Personen aufweisen. So wird beispielsweise in der Fremden Situation die fremde Person zwar durchaus zur Deaktivierung des Bindungsverhaltenssystems genutzt (beispielsweise indem die Aufforderung zum Spiel angenommen wird), allerdings zeigt sich ein deutlicher Unterschied zum Verhalten gegenüber den primären Bezugspersonen.

In den IATs zu Angst gegenüber den Bezugspersonen wurde, um die Problematik des Fremdkonzeptes zu umgehen, zunächst auf einen Single-Target-IAT ausgewichen. Da für die Kategorien „Angst“ und „Beruhigend“ allerdings Bildstimuli verwendet wurden (während für die Kategorien Mutter & Vater Wortstimuli zum Einsatz kamen), kam es während der Durchführung des Verständnistests zu Problemen. Die betreffenden Kinder verstanden schnell, dass alle Wortstimuli auf eine Seite sortiert werden müssen und konzentrierten sich vorwiegend auf die Zuordnung der Bilder. Aus diesem Grund kann davon ausgegangen werden, dass die Kategorie Mutter beziehungsweise Vater keinen Einfluss auf die Latenzen hatte. Um dieses Problem zu vermeiden, wurde im Haupttest auf einen Single-Target-IAT verzichtet und anstelle dessen ein IAT mit zwei Targetkategorien verwendet. Als Fremdkonzept wurde allerdings, wie im Einstellungs-IAT auch, die weitgehend neutral besetzte Kategorie „Andere“ gewählt. Keine Rolle spielt das Fremdkonzept für den IAT zu Nähe versus Ferne/Spiel, da die Kategorien „Angenehm“ versus „Unangenehm“ verwendet werden.

In Summe ist festzuhalten, dass der Versuch, Bindung mittels eines einzigen Bindungs-IATs abzubilden, schnell verworfen wurde. Vielmehr verlangt die

Komplexität des Konstruktes vergleichsweise eindeutig nach einer Vielschichtigkeit der impliziten Messmethodik. Die IATs werden im Folgenden genauer vorgestellt.

3.2.2.1.2 Einstellung Mutter & Vater

Ein zentraler Bestandteil sicherer Bindung ist eine positive Einstellung gegenüber den primären Bezugspersonen, weshalb außerfrage steht, dass ein potenzieller Bindungs-IAT die geistige Repräsentation der erlebten Eltern-Kind-Beziehung erheben muss. Sicher gebundene Kinder unterscheiden sich von ambivalent gebundenen Kindern in der Fremden Situation nicht nur dadurch, dass sie relativ schnell wieder in der Lage sind, sich zu beruhigen, sondern zeigen in der Regel weniger Trennungsschmerz beim Verlassen des Raumes durch die Mutter. Der Grund wird darin vermutet, dass diese Kinder ein positives Bild von den Bezugspersonen haben, da diese weitgehend responsiv auf ihre Bindungsbedürfnisse eingegangen sind und daher ein guter Ausgang der Situation von den Kindern erwartet wird. Die Bindungsfigur bleibt also für das Kind verfügbar, auch wenn sie den Raum verlassen hat (Fremmer-Bombik, 2002, p. 114). Im Kontrast dazu zeigen ambivalent gebundene Kinder erheblichen Trennungsschmerz, da die Bindungsfiguren als unberechenbar repräsentiert sind. Vermeidend gebundene Kinder wiederum zeigen auf expliziter Repräsentationsebene häufig ein verzerrt positives Bild von den Bezugspersonen, da sie wenig Belege für die positiv eingeschätzte Eltern-Kind-Beziehung anführen können; sie neigen also zur Idealisierung. Zu vermuten ist, dass diese Idealisierung auf impliziter Ebene nicht auftritt. Ein IAT, der die Repräsentation der Bezugspersonen, beziehungsweise die Einstellung gegenüber den Bezugspersonen auf der impliziten Ebene identifizieren kann, sollte also bereits in der Lage sein, zwischen sicherer und unsicherer Bindung zu differenzieren. Denkbar wäre, dass sowohl unsicher-ambivalente Kinder als auch unsicher-vermeidende Kinder eine negativere implizite Einstellung als sicher gebundene Kinder aufweisen. Auch wäre eine Diskrepanz zwischen impliziter und expliziter Einstellung denkbar, um zwischen den Gruppen zu differenzieren.

Auch in anderen bindungsdiagnostischen Verfahren, beispielsweise dem CAI, stellt sich die Einstellung gegenüber Mutter und Vater als sehr bedeutend heraus. Die erste Frage des CAIs ist „*Can you tell me three words, that describe your relationship with your Mum?*“, die in gleicher Manier für die Beziehung zum Vater gestellt wird. Beide Fragen sind in Zusammenhang mit der Beschreibung dieser Adjektive zentral

für die Auswertung. Auch im AAP ist ein zentrales Kriterium der Auswertung, wie stark es der Person gelingt, Kontakt zu Bezugspersonen aufzunehmen. Die Beziehung/Einstellung zu Bezugspersonen scheint daher für eine Diagnostik von Bindungsmustern und damit auch für eine implizite Bindungsdiagnostik unerlässlich.

Eine der beiden Target-Kategorien muss daher zwangsläufig auf die Eltern verweisen, welche wiederum in Kontrast zu anderen Personen in Bezug auf positive oder negative Einstellungen diskriminiert werden. Da Kinder unterschiedliche Bindungsmuster gegenüber verschiedenen Bezugspersonen aufbauen können, weshalb einige Verfahren auch unterschiedliche Bindungsmuster für Vater und Mutter ausweisen, können Eltern nicht gemeinsam behandelt werden, sondern es muss je ein IAT für die Mutter, und einer für den Vater erstellt werden, um den verschiedenen Orientierungen gerecht zu werden. Die verwendeten Kategorien für die Einstellung gegenüber Bezugspersonen sind daher „Mutter/Vater“ versus „Andere“ & „gut“ versus „schlecht“.

Als Gegenpol wurde bewusst die Kategorie Andere gewählt, da diese weitgehend neutral besetzt ist. Selbstverständlich besteht die Gefahr, dass diese zu positiv repräsentiert ist (also beispielsweise gedanklich durch andere Familienmitglieder besetzt wird), die Alternative „Fremde“ scheint allerdings zu eindeutig negativ konnotiert, da Kindern bereits sehr früh die potenzielle Bedrohlichkeit induziert wird, die von fremden Personen ausgeht. Eine Kategorie mit eindeutig negativer Konnotation würde die andere Kategorie für alle Bindungsmuster positivieren und damit die Daten verzerren. Eine Unterscheidung zwischen den Gruppen wäre dann nicht mehr möglich. Die Verwendung der Attribut-Kategorien „gut“ und „schlecht“ mag simplifiziert wirken, allerdings handelt es sich zum einen um gängige Praxis im IAT-Design (im Englischen werden häufig die Pole „good“ und „bad“ verwendet) und andererseits kommt dies dem eingeschränkten Sichtwortschatz der jungen Population entgegen.

Neben der Auswahl der Kategorien ist die Auswahl der Stimuli von Bedeutung. Dabei muss insbesondere Augenmerk darauf gelegt werden, dass diese durch die Kategorien gut repräsentiert werden. Dies kann sichergestellt werden, indem man aus einem Pool von Items jene auswählt, die durch die Probanden leicht zu sortieren sind (Greenwald et al., 2019), also beispielsweise durch schnelle Reaktionszeiten und

geringe Fehlerquoten zugeordnet werden, wie es in der hier dargestellten Untersuchung auch durchgeführt wurde.

Wenngleich aufgrund etwaigem geringen Sichtwortschatz die Verwendung von Wortstimuli vermieden werden sollte, ist dies bei der Diskriminierung der Eltern gegenüber anderen Personen nur unter höchst aufwendiger Personalisierung des IATs zu leisten (beispielsweise durch Verwendung von Bildern der eigenen Eltern des Kindes vs. andere, unbekannte Menschen). Die Kategorien Mutter und Vater haben allerdings den Vorteil, dass es verhältnismäßig einfache Wörter gibt, die diesen Kategorien zuzuordnen sind und bereits von Kindern im Vorschulalter oder zu Anfang der Grundschule erkannt werden sollten. Zusätzlich zur visuellen Darbietung werden die Wörter mit Audiostimuli gepaart, um den Rekodierungsprozess zu unterstützen (siehe Kapitel 3.3.1).

Auch die Attributdimensionen „gut“ und „schlecht“ lassen sich nur schwierig durch Bildstimuli beschreiben, da die Präferenzen unterschiedliche sind. Aus diesen Gründen wurde sowohl für die Zielkategorien als auch für die Attributdimensionen auf Wortstimuli ausgewichen, die allerdings durch eine akustische Hinterlegung auch für legeschwache Kinder und Nichtleser sortierbar wurden. Die verwendeten Stimuli (siehe Tabelle 13) zeichnen sich dadurch aus, dass sie sehr kurz sind (bis auf das Wort „Andere“ haben die Stimuli maximal zwei Silben) und auch dem Wortschatz junger Kinder entsprechen. Für die Kategorie „Andere“ ist davon auszugehen, dass es sich nicht um ein personenzentriertes Konstrukt handelt, weshalb es hier nicht von Nöten ist zwischen Geschlechtern zu differenzieren.

Tabelle 13 Stimuli des Mutter/Vater-Einstellung-IATs

Kategorie	Stimuli
Mutter	Mutter, Mutti, Mama, Mami
Vater	Vater, Vati, Papa, Papi
Gut	gut, toll, lieb, nett
Schlecht	böse, schlecht, gemein, fies
Andere	Andere, Fremde, fremd, Fremder

Inwieweit diese beiden IAT-Effekte in Zusammenhang mit einem generalisierten Bindungsmuster gebracht werden können, ist noch unklar. Es wird bei einigen Kindern der Fall sein, dass eher das Bindungsmuster zum Vater als generalisiertes

Konzept internalisiert wurde, während beim Großteil wahrscheinlich die Mutter-Kind-Dyade verinnerlicht ist. Zusätzlich ist ein Zusammenhang über explizite Maße denkbar. Beispielsweise könnte bei ambivalent gebundenen Kindern ein Widerspruch zwischen expliziter Repräsentation im Fragebogen (positiv) und impliziter Repräsentation der Eltern im IAT erkennbar sein.

Tabelle 14 Blöcke des Mutter/Vater-Einstellungs-IAT

Block / Trials	Art	Linke Taste	Rechte Taste
1 / 15	Training	Mutter oder Vater	Andere
2 / 15	Training	Gut	Schlecht
3 / 20	Training	Mutter oder Vater / Gut	Andere / Schlecht
4 / 60	Test	Mutter oder Vater / Gut	Andere / Schlecht
5 / 40	Training	Schlecht	Gut
6 / 20	Training	Andere / Schlecht	Mutter oder Vater / Gut
7 / 60	Test	Andere / Schlecht	Mutter oder Vater / Gut

3.2.2.1.3 Angst Mutter & Vater

Aus der Fremden Situation ist bekannt, dass Kinder mit desorganisierter Bindung Zusammenbrüche verschiedener organisierter Verhaltensstrategien zeigen. So ist es durchaus möglich, dass desorganisierte Kinder im IAT zur Einstellung gegenüber Bezugspersonen sowohl positive als auch negative Werte zeigen. Eine Vermutung aus der Forschung rund um die Fremde Situation ist allerdings, dass der Grund für die Verhaltenszusammenbrüche der Kinder in der Ambivalenz des Verhältnisses zur Bezugsperson zu suchen ist. Die Bindungsfigur ist zeitgleich Ort des Trostes (Nähe) und angstausslösendes Moment. Die Ambivalenz der Beziehung und die resultierenden Verhaltenszusammenbrüche können sich durchaus im IAT zur Einstellung gegenüber Bezugspersonen abbilden, allerdings ist die Vermutung, dass dies nicht durch einheitliche Werte im negativen Bereich sichtbar wird, sondern vielmehr in der Inkonsistenz im Antwortverhalten gesucht werden muss. Verhaltensabbrüche in der Fremden Situation sind im Wesentlichen nichts anderes als inkonsistentes Verhalten im IAT. Trotz dieser begründeten Annahme soll in einem speziellen Angst-IAT überprüft werden, inwieweit die Bindungsfiguren angstbesetzt sind. Vorab wurde der Angst-IAT als Single-Target-IAT konzipiert, um keine Interferenzen bei sozial ängstlichen Kindern zu bekommen. Dabei stellte sich aber heraus, dass sich die Kombination von Wort- und Bildstimuli hierfür nicht eignet.

Die Kategorien des IAT zur Angst gegenüber Bezugspersonen sind daher:

- Mutter & Andere vs. Angst & Beruhigend
- Vater & Andere vs. Angst & Beruhigend

Die Kombination von Nomen und Adjektiv als Attributdimensionen ist sicherlich nicht optimal, allerdings schien die Valenz des Nomens „Ruhe“ nicht eindeutig und das Adjektiv „ängstlich“ zu abstrakt für die junge Klientel.

Tabelle 15 Blöcke des Mutter/Vater-Angst-IATs

Block / Trials	Art	Linke Taste	Rechte Taste
1 / 15	Training	Mutter	Andere
2 / 25	Training	Beruhigend	Angst
3 / 20	Training	Mutter / Beruhigend	Andere / Angst
4 / 60	Test	Mutter / Beruhigend	Andere / Angst
5 / 40	Training	Angst	Ruhe
6 / 20	Training	Mutter / Angst	Andere / Beruhigend
7 / 60	Test	Mutter / Angst	Andere / Beruhigend

Als Stimuli kommen die aus dem Einstellungs-IAT bekannten Wortstimuli für Mutter/Vater & Andere zum Einsatz. Die Attributdimensionen werden über Bildstimuli erhoben, die in einem Vortest auf ihre Eignung geprüft werden. Grund für die Kombination aus Wort- und Bildstimuli ist sprachliche Komplexität der Attributdimensionen, da es im Gegensatz zu den Targetkategorie nicht möglich schien einen Stimuluspool zu generieren, der auch bei Kindern zu Beginn der Schullaufbahn, bei Kindern mit Lernbeeinträchtigungen oder mit Migrationshintergrund gesichert ist.

Abgesehen von dem physiologisch ähnlich ablaufenden Prozess der Angst, ist der Stimulus, der diese auslöst, bei Menschen verschieden. Es muss daher nach eindeutig angstauslösenden Situationen gesucht werden, was aber wiederum durch die Tatsache eingeschränkt wird, dass man die Kinder in der Situation nicht überbelasten sollte. Das Stimulusmaterial muss folgerichtig eine schmale Grenze zwischen dem Auslösen der Angst und einer Traumatisierung bedienen.

Die Bildstimuli umfassten daher Kinder, die eindeutig entspannt waren, also in die Kamera lächelten. Die Bilder der Angst-Kategorie zeigten Kinder in Abwehrhaltung, also mit schützend positionierten Armen, mit vor dem Gesicht verschränkten Händen oder bedrohliche Szenerien wie einen nach einem Kind greifenden Schatten.

Der entstandene Bilderpool wurde anhand einer kleinen Stichprobe (N = 10) von Schülerinnen und Schülern aus dem Förderschwerpunkt Lernen auf die besten fünf Bilder je Kategorie reduziert.

Abbildung 7 Bilder der Kategorie „Beruhigend“



Abbildung 8 Bilder der Kategorie „Angst“



Diese Reduzierung erfolgte anhand einer einfachen Diskriminierungsaufgabe der Bilder zu den Kategorien und Messung der Reaktionszeiten. Die Bilder wurden anschließend anhand eines zweistufigen Auswahlprozesses ausgewählt. Dabei wurden im ersten Schritt all jene Bilder aussortiert, die eine hohe Fehlerrate ($>1s$) aufwiesen, also deren Auswahl scheinbar nicht eindeutig gelang, und im zweiten Schritt jene Bilder selektiert, welche die geringsten Zuordnungszeiten aufwiesen, auch wenn diese teils recht ähnliche Sachverhalte darstellten.

3.2.2.1.4 IAT Nähe versus Ferne/Spiel

Unsicher-ambivalente und unsicher-vermeidende Kinder unterscheiden sich in ihren Copingstrategien erheblich voneinander. Während ambivalente Kinder in der Fremden Situation mit erheblichem Trennungsschmerz reagieren, ist es bei vermeidend gebundenen Kindern der Fall, dass diese kaum Anzeichen von Stress zeigen. Ihre Strategie mit einem aktivierten Bindungsmuster fertig zu werden ist Bindung zu vermeiden, um vor weiterer Enttäuschung geschützt zu sein. Ein IAT, der das Verhältnis der Einstellung zu (emotionaler) Nähe und Ferne abbildet, könnte also zwischen unsicher vermeidenden Kindern und unsicher-ambivalenten Kindern diskriminieren. Die Kategorien für das Verhältnis von Nähe und Ferne sind daher Nah vs. Fern & Angenehm vs. Unangenehm.

Beim IAT zum Verhältnis von emotionaler Nähe und Ferne wurde auf einen Simple-IAT (Banse & Fischer, 2002), mit dem Ziel die Durchführung für die Kinder möglichst einfach zu halten, ausgewichen. Im Kontrast zu einem „echten“ IAT müssen die Kinder im Simple-IAT lediglich Bilder zu zwei Attributdimensionen sortieren. Der Bezug zum Selbst entsteht über die Anpassung der Targets. So müssen die Testpersonen im Aggressions-Simple-IAT (Banse & Fischer, 2002) friedliches und aggressives Bildmaterial zu den Kategorien Ich und Andere (Me vs. Others) sortieren. Friedliche Bilder wie aggressive Bilder werden dabei je zweimal dem Selbst oder anderen Personen zugeordnet.

Für den hier eingesetzten IAT bedeutet dies, dass Bildstimuli der Kategorien Nah und Fern in Verbindung mit der eigenen Person beziehungsweise eigenen Präferenzen gebracht werden müssen. Da sich im Kontext der Unterscheidung zwischen Nähe und Ferne keine Unterscheidung in „Ich“ versus „Andere“ anbietet (unter anderem, weil die Schnittmenge der Konnotationen der Begriffe zu groß ist) generiert sich der Zusammenhang zum Subjekt durch die Kategorien „angenehm“ und „unangenehm“. Die Aufgabe der Kinder ist es also nach anfänglicher Zuordnung der Begriffe zu den Kategorien „Nah“ und „Fern“ in einem zweiten Schritt die Zuordnung zu den Kategorien „angenehm“ und „unangenehm“ durchzuführen, und zwar je einmal im Trainings- und Testblock sowie für die kongruente und die inkongruente Bedingung. Das notwendige Bildmaterial für die einzelnen Kategorien wurde anhand mehrerer Internetsuchmaschinen zusammengetragen. Für die Kategorien „Nah“ und „Fern“, wurden Suchwörter zu emotionaler Nähe und Ferne sowohl in Deutsch als auch in Englisch verwendet (beispielsweise Distanz, Kuscheln, Umarmung, Hug, etc.) und das Material anhand der Qualität und Eindeutigkeit vorselektiert.

Wie bereits bei der Auswahl der Zielkategorien beschrieben, erfuhr der IAT zu Einstellungen zu emotionaler Nähe/Ferne eine Adaption. Die Kategorie „Fern“ schien für die Kinder der Untersuchungsstichprobe zu abstrakt, sodass der IAT zu Nähe versus Spiel abgewandelt wurde (für eine genauere Darstellung des Sachverhaltes siehe Kapitel 3.3.1). Dies scheint nicht nur terminologisch einfacher, sondern entspricht thematisch auch eher den primären Copingstrategien sicherer, unsicher-ambivalenter und unsicher-vermeidender Kinder, sodass neben der

sprachlichen Vereinfachung die inhaltliche Ausrichtung sogar besser zum Zusammenspiel zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten und damit zu zentralen Bindungsverhaltensstrategien passt.

Tabelle 16 Blöcke des Simple-IATs zum Verhältnis von Nähe und Spiel

Block / Trials / Art	Linke Taste / Beschriftung	Rechte Taste / Beschriftung
1 / 20 / Training	Nähe / Nähe	Spielen
2 / 20 / Training	Spielen / Spielen	Nähe
3 / 20 / Training	Nähe / Angenehm	Spielen / Unangenehm
4 / 60 / Test	Nähe / Angenehm	Spielen / Unangenehm
5 / 20 / Training	Spielen / Angenehm	Nähe / Unangenehm
6 / 60 / Test	Spielen / Angenehm	Nähe / Unangenehm

Der Ablauf des Simple IATs bleibt gleich (siehe Tabelle 16). Die Bilder, die eigentlich eine emotionale Distanz abbilden sollten, wurden entfernt und durch Bilder spielender Kinder ersetzt. Dabei wurde besonderes Augenmerk darauf gelegt, dass die abgebildeten Kinder beider Kategorien nicht überschwänglich positive Gesichtsausdrücke aufwiesen, sondern eher neutral-positive Ausdrücke zeigten. Nach der Zuordnung der Stimuli zu den Kategorien Nähe und Spiel erfolgt der Austausch der Beschriftungen in den Blöcken drei bis sechs, was es seitens der Testpersonen erfordert, das Stimulusmaterial zu den Attributdimensionen (angenehm/unangenehm) zuzuordnen und damit den Bezug zum Selbst herzustellen. Der neu generierte Bildersatz wurde nach der gleichen Vorgehensweise, wie die anderen Bildstimuli auf Eignung geprüft.

Wenngleich die Konzeption des Simple-IATs daran orientiert ist, den Teilnehmenden die Zuordnung möglichst einfach zu gestalten, wirft eben diese einige Fragen auf. Die mangelnde empirische Absicherung (Fingerle et al., 2009) lässt offen, ob ein Simple-IAT wirklich in der Lage ist, implizite Einstellung abzubilden. Es ist zum einen denkbar, dass die Testpersonen generell Schwierigkeiten haben, die Assoziation zwischen den Stimuli und den anderslautenden Kategorien herzustellen und zum anderen, dass lediglich eine imaginäre Zuordnung zu den eigentlichen Zielkategorien und nicht zu den konstruierten Targets durchgeführt wird. Für das Beispiel des Simple-IATs zur Erhebung der primären Copingstrategie bei aktiviertem Bindungssystem ist beispielsweise denkbar, dass weniger anhand der Kategorien „Angenehm“ vs. „Unangenehm“ sortiert wird, sondern vielmehr eine „Eselsbrücke“ hergestellt wird,

in Form der imaginären Kategorien „Spielen“ vs. „Nähe“. Der Zuordnungsprozess ist daher eventuell nicht wie intendiert „Ordne den Stimulus der Kategorie „Spiel“ zu „Angenehm““, sondern „Ordne den Stimulus der Kategorie „Spiel“ nach links und „Nähe“ nach rechts“. Um diese Möglichkeit der Zuordnung nicht zu forcieren, wurde darauf geachtet, dass Instruktionen diese Form der Zuordnung nicht unterstützen. Vor der Durchführung wurde erklärt, dass alle Bilder, die beispielsweise Kinder zeigen, die allein spielen, zu „Angenehm“ sortiert werden müssen. Während der Zuordnung wurde bei erhöhter Fehlerquote die Anweisung „Spielende Kinder müssen nach angenehm“ wiederholt. Trotz dieser aufmerksamen Instruktion ist allerdings nicht auszuschließen, dass die Kinder weiterhin die Bilder lediglich in die Kategorien „rechts“ und „links“ zuordnen. Eine Überprüfung dieser Überlegungen wurde nach den ersten Datenerhebungen am Ende jeder Bearbeitung durchgeführt. Die Kinder wurden aufgefordert den Prozess der Zuordnung verbal zu beschreiben. Allesamt beschrieben eine Zuordnung zu angenehm oder unangenehm und nicht nach links oder rechts. Man kann also davon ausgehen, dass tatsächlich eine Zuordnung zu den Targetkategorien und damit zur eigenen Person erfolgt.

3.2.2.2 Explizite Verfahren

3.2.2.2.1 Fragebogen für Lehrkräfte

Die zu impliziten Maßen und im Speziellen zum Impliziten Assoziationstest vorhandene Literatur weist auf einen geringen Zusammenhang zwischen impliziten und expliziten Verfahren hin (spezifischer siehe Kapitel 2.3). Während sich zwischen impliziten und expliziten Verfahren nur geringe Zusammenhänge finden, scheint der Implizite Assoziationstest allerdings gut geeignet um spontanes, und damit weniger reflektiertes Verhalten vorherzusagen. Ein Self-Rating für Kinder im Grundschulalter ist aufgrund mehrerer Faktoren schwierig. Zum einen erfordert die Beantwortung der Fragen eine nicht unwesentliche Fähigkeit zur Introspektion und zum anderen müssen die Befragten wahrheitsgemäß antworten wollen. Dabei ist die „Soziale Erwünschtheit“ nur einer von vielen möglichen konfundierenden Faktoren. Besondere Bedeutung erfährt dieser Faktor dadurch, dass die Fragen im schulischen Setting gestellt und aufgrund etwaiger Lese- und Verständnisprobleme durch einen Erwachsenen vorgetragen wurden. Sozial erwünschtes Antwortverhalten wird also sehr wahrscheinlich durch die real anwesende Person noch zusätzlich provoziert. Es wurde zwar versucht die unterrichtsähnliche Abfragesituation für die Kinder so

angenehm wie möglich zu gestalten, auch wurden sie darauf hingewiesen, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt, es ist allerdings nicht davon auszugehen, dass sich alle von dieser schulähnlichen Situation lösen konnten. Ungeachtet von moderierenden, verzerrenden Faktoren muss attestiert werden, dass dieses Antwortverhalten im Selbstrating reflektiert und weniger spontan erfolgt, weshalb kein großer Zusammenhang zwischen impliziten und expliziten Verfahren erwartet werden kann. Aus diesem Grund wurde neben dem Self-Rating ein Fremd-Rating durch die beteiligten Lehrkräfte, mit dem Ziel der Identifizierung eher spontanen Unterrichts- und Schulverhaltens, durchgeführt. Selbstverständlich beantworten auch die Lehrkräfte die Items des Fragebogens nicht spontan, allerdings hat dies für das Fremd-Rating keine wesentliche Bedeutung, da im Fremd-Rating Verhaltenskomponenten der Schülerinnen und Schüler und nicht Einstellungen erhoben werden; ein reflexiver Arbeitsstil ist daher sogar wünschenswert.

Da zum Zeitpunkt der Datenerhebung kein Fragebogen über das Bindungsverhalten von Kindern im Grundschulalter gefunden werden konnte, wurde auf Basis theoretischer Überlegungen, ein Itempool von 49 Fragen formuliert, der bindungsrelevante Verhaltensstrategien im Setting Schule beschreibt und mittels einer sechsstufigen Likert-Skala beantwortet wurde (Beschriftung der Pole mit „trifft überhaupt nicht zu“ und „trifft vollkommen zu“). Bei der Generierung der Fragen wurde darauf geachtet, dass diese möglichst kurz und prägnant formuliert und Doppeldeutigkeiten sowie doppelte Verneinungen vermieden wurden. Sicherlich hätte auf einen Fragebogen ausgewichen werden können, der kindliches Verhalten im Kontext psychischer Auffälligkeiten misst beziehungsweise andere mit Bindungsorganisation assoziierte Konstrukte abfragt; denkbar wäre in diesem Zusammenhang die Verwendung der Teachers-Report-Form (TRF, Döpfner et al., 2014) oder des Fragebogens zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu, Goodman, 2005) als breit angelegte Screeningverfahren, oder die Erfassung der Emotionsregulation, beispielsweise mittels der FEEL-KJ (Grob & Smolenski, 2005). Da es sich hierbei zwar um mit der Bindungsorganisation verwandte Konzepte handelt, aber Bindung durch die Fragebögen nur unzureichend abgebildet wird, wurde davon abgesehen alternative Fragebögen zu verwenden.

3.2.2.2 Inventory of Parent and Peer Attachment

Das Inventory of Parent and Peer Attachment (Armsden & Greenberg, 1983; Armsden & Greenberg, 1987) hat eine lange Tradition im Bereich der Bindungsdiagnostik in der Adoleszenz. Ursprünglich entwickelt wurde es an 88 Jugendlichen/jungen Erwachsenen im Altersbereich zwischen 17 und 20 Jahren. Anhand einer 5-stufigen Likert-Skala beantworteten die Teilnehmenden 77 Fragen zur wahrgenommenen Beziehung zu den Eltern (45 Items) und zur Peer (32 Items) (Armsden & Greenberg, 1983). Aus acht resultierenden Faktoren wurden drei Skalen gebildet. Trust (10 Items, Alpha = .91), Communication (10 Items, Alpha = .91) und Alienation (7 Items, Alpha = .72) (Armsden & Greenberg, 1987). Bereits in der Erstveröffentlichung finden sich Zusammenhänge zu bindungsrelevanten Konstrukten, wie beispielsweise Wohlbefinden, Selbstvertrauen und Lebenszufriedenheit (Andretta et al., 2017; Armsden & Greenberg, 1983). Besonders beeindruckend ist, dass selbst bei Personen im College-Alter, die wahrgenommene Eltern-Kind-Beziehung maßgeblich zum Wohlbefinden beiträgt, die Stabilität von Bindung über den Lebenslauf also auch in dem IPPA deutlich wird. Im Vergleich des originalen IPPAs und der revised-Version fällt auf, dass die Skalen beider Instrumente vergleichsweise gute interne Konsistenzen aufweisen. Jene der Originalpublikation fallen etwas höher aus, was allerdings mit der im Mittel älteren Stichprobe zusammenhängen mag (Gullone & Robinson, 2005). Das IPPA hat über die Jahre zahlreiche Adaptionen und Übersetzungen erfahren. Auch im deutschsprachigen Raum, findet das IPPA und seine Revision regelmäßige Anwendung, zur „Messung der Bindung der Kinder zu ihren Müttern“ (Walser, 2007), zur Erfassung von Bindungssicherheit (Beetz, 2013) oder zur Messung von „Bindung an Eltern und Freunde“ (Petermann et al., 2012). Die verschiedenen Termini beziehungsweise Formulierungen machen deutlich, dass der Umgang mit Bindungsfragebögen aufgrund der Erfassung einer expliziten Repräsentationsebene von Bindung schwierig ist und deshalb nicht von Bindungsmustern oder von der Erfassung innerer Arbeitsmodelle gesprochen werden kann. Unisono zu dieser Feststellung finden sich auch nur geringe Übereinstimmungen zur Bindungssicherheit im IPPA. Zu erwarten ist daher auch nur ein geringer Zusammenhang zu impliziten Maßen wie dem IAT. In einem Priming-Verfahren finden Maier, Bernier, Pekrun, Zimmermann & Grossmann (2004) beispielsweise geringe Zusammenhänge zum AAI, allerdings keine Zusammenhänge zu den Skalen

des IPPAs beziehungsweise lediglich einen schwachen aber signifikanten Zusammenhang zwischen der Skala Sicherheit zur Mutter im IPPA und dem Priming-Effekt zur Beziehung zu den Eltern. Dieser Effekt gestaltet sich aber nicht wie erwartet, sondern gegensätzlich zur ursprünglichen Annahme. „*Subjects with higher self-rated security to mother needed more time to answer sentences like ‘My mother/father loves me’ with Yes or sentences like ‘My mother/father hates me’ with No, when primed with maternal rejection compared to the neutral condition.*“ (Maier et al., 2004, p. 184) Für das Vater-IPPA tritt dieser Effekt nicht auf.

Gullone & Robertson (2005) prüften in ihrer Adaption des IPPA (IPPA-R) auch die Einsetzbarkeit für jüngere Kinder durch sprachliche Vereinfachung. Anhand der Zuordnung der Items zu den Originalskalen des IPPA konnte gezeigt werden, dass sich die internen Konsistenzen nur marginal zwischen den Altersgruppen unterscheiden. Den größten Unterschied zeigte die Skala „Trust“ im Bereich der Peer-Beziehungen auf (Children Alpha = .80; Adolescents Alpha = .86). Im Vergleich zur Originalpublikation fällt auf, dass die internen Konsistenzen des IPPA-R insgesamt etwas niedriger ausfallen; und zwar sowohl für eine jüngere als auch für eine ältere Stichprobe. Dies ist aber wahrscheinlich dennoch weniger dem Verfahren, sondern der Stichprobe geschuldet, da selbst die ältere Gruppe im IPPA-R noch ein geringeres Alter aufwies als die Population des ursprünglichen IPPAs. Die Interkorrelationen der Skalen des IPPA-R wiederum zeigen ein von dem IPPA gewohntes Bild, was die Validität unterstreicht. Für die jüngere Stichprobe fallen diese im Bereich der Bindung an die Eltern etwas geringer aus. Dieser Unterschied ist beim Peer-Attachment nicht so pauschal feststellbar.

Eine Kurzversion des IPPA (Raja et al., 1992), welche trotz geringerer Itemzahl (12 Items) eine hohe Übereinstimmung zu den Skalen des IPPA zeigt, wurde von Gomez & McLaren (2007) personalisiert. Sie lösten die Eltern-Kategorie in Vater und Mutter auf und waren so in der Lage, Bindung für einzelne Bezugspersonen auf Ebene expliziter Repräsentation zu erfassen. Interessanterweise zeigen sich zwar hoch signifikante Interkorrelationen, allerdings fallen diese vergleichsweise moderat aus (.38, $p < .001$). Insgesamt stellt sich die Einschätzung der Bindung zur Mutter positiver dar als die zum Vater. Der Mittelwert der Skala „Attachment with mother“ lag mit einem Mittelwert von 37,42 (SD 6,72) deutlich über der Bindung zum Vater (AM 33,83; SD 7,65) (Gomez & McLaren, 2007). Bedeutend zeigt sich in ihrer Untersuchung auch die Rolle des Zusammenspiels zwischen Mutter- und

Vaterbindung, Selbstvertrauen und Aggressionen. Mutter- und Vaterbindung zeigten sich, wie auch Selbstvertrauen, zur Vorhersage von aggressivem Verhalten geeignet (Gomez & McLaren, 2007). In einer weiteren Adaption personalisierten sie das IPPA-R hinsichtlich Mutter und Vater. Die neutrale Eltern-Kategorie wurde aufgelöst.

Zwar bietet sich eine Orientierung am IPPA-R aufgrund der Personalisierung an, da die IATs ebenfalls personenbezogen formuliert sind, allerdings hat das IPPA mit der Eltern-Kategorie auch Vorteile. Zum einen trägt die profane Feststellung, dass es eine lange Tradition in der Bindungsforschung aufweist und zahlreiche Studien Zusammenhänge zu bindungsrelevanten Verhaltensbereichen nachweisen können. Zum anderen bleibt bei einer Personalisierung die Frage offen, welche der Personen für das generalisierte Bindungsmuster der Testpersonen maßgebend war. Zwar ist mehrheitlich davon auszugehen, dass in westlichen Gesellschaften die Mutter mit der frühen Pflege des Kindes betraut war, allerdings könnte ebenso der Vater, Großeltern, pädagogische Fachkräfte oder Geschwister die Bindungshierarchie des Kindes anführen, sodass ein Zusammenhang des expliziten Maßes mit der Bindungsorganisation durch die Personalisierung geschmälert werden könnte. Die Differenzierung in Mutter und Vater mag durchaus Vorteile für die Sensitivität der Skalen bringen, ein globales Bindungsmaß, auch aus Selbstsicht, offeriert allerdings wahrscheinlich eher ein Abbild von dominierenden Verhaltensstrategien.

Für die hier vorliegende Untersuchung wurde sich sowohl an dem IPPA als auch an dem IPPA-R orientiert, also sowohl die Eltern-Kategorie verwendet als auch aufgrund der jüngeren Population teilweise eine Vereinfachung der Sprache vorgenommen. Um den unterschiedlichen Einstellungen zu Mutter und Vater auf der expliziten Repräsentationsebene dennoch Rechnung tragen zu können, wurden Items des Self-Ratings personengebunden formuliert.

Tabelle 17 Übersetzung und sprachliche Vereinfachung des IPPAs

	IPPA (Armsden & Greenberg, 1987)	Übersetzung für die Verwendung in der Studie	IPPA-R (Gullone & Robertson, 2005)*
1	My parents respect my feelings.	Meine Eltern respektieren meine Gefühle.	
2	I feel my parents are successful as parents.	Meine Eltern sind gute Eltern.	My parents are good parents.
3	I wish I had different parents.	Manchmal wünsche ich mir, dass ich andere Eltern hätte.	
4	My parents accept me as I am.	Meine Eltern mögen mich so wie ich bin.	
5	I have to rely on myself when I have a problem to solve.	Wenn ich ein Problem habe kann ich mich nicht auf meine Eltern verlassen.	I can depend on my parents to help me solve a problem (R)
6	I like to get my parents' point of view on things I'm concerned about.	Die Meinung meiner Eltern ist mir wichtig.	I like to get my parents' view on things I'm worried about.
7	I feel it's no use letting my feelings show.	Es hilft mir nicht, wenn ich meine Gefühle zeige.	It helps to show my feelings when I'm upset (R).
8	My parents sense when I'm upset about something.	Meine Eltern merken es, wenn ich wegen etwas besorgt bin.	My parents can tell when I'm upset about something.
9	Talking over my problems with my parents makes me feel ashamed or foolish.	Ich schäme mich, mit meinen Eltern über meine Probleme zu reden.	I feel silly or ashamed when I talk about my problems with my parents.
10	My parents expect too much from me.	Meine Eltern erwarten zu viel von mir.	
11	I get upset easily at home.	Zu Hause rege ich mich leicht auf.	I easily get upset at home.
12	I get upset a lot more than my parents know about.	Ich Sorge mich über mehr Dinge als meine Eltern wissen.	
13	When we discuss things, my parents consider my point of view.	Meine Eltern interessiert es, was ich denke.	When I talk about things with my parents they listen to what I think.
14	My parents trust my judgment.	Meine Eltern interessieren sich für meine Meinung.	My parents listen to my opinions.
15	My parents have their own problems, so I don't bother them with mine.	Meine Eltern haben eigene Probleme.	
		Ich nerve meine Eltern nicht gerne mit meinen Problemen.**	
16	My parents help me to understand myself better.	Meine Eltern helfen mir, mich selbst besser zu verstehen.	
17	I tell my parents about my problems and troubles.	Ich erzähle meinen Eltern meine Probleme und Sorgen.	
18	I feel angry with my parents.	Ich bin wütend auf meine Eltern.	
19	I don't get much attention at home.	Ich bekomme wenig Aufmerksamkeit zu Hause.	
20	My parents encourage me to talk about my difficulties.	Meine Eltern möchten, dass ich über meine Sorgen spreche.	My parents support me to talk about my worries.
21	My parents understand me.	Meine Eltern verstehen mich.	
22	I don't know whom I can depend on these days.	Ich weiß nicht, auf wen ich mich verlassen kann.	I don't know who I can depend on.
23	When I am angry about something, my parents try to be understanding.	Wenn ich verärgert bin, versuchen meine Eltern es zu verstehen.	When I am angry about something, my parents try to understand.
24	I trust my parents.	Ich vertraue meinen Eltern.	
25	My parents don't understand what I'm going through these days.	Meine Eltern verstehen meine Probleme nicht.	My parents understand my problems (R).
26	I can count on my parents when I need to get something off my chest.	Wenn ich über ein Problem reden muss, kann ich mich auf meine Eltern verlassen.	I can count on my parents when I need to talk about a problem.
27	I feel that no one understands me.	Niemand versteht mich.	No one understands me.
28	If my parents know something is bothering me, they ask me about it.	Wenn meine Eltern wissen, dass mit mir etwas nicht in Ordnung ist, dann fragen sie mich danach.	If my parents know that I am upset about something, they ask me about it.

* Die hier gezeigte Itemnummerierung stimmt nicht mit der Originalpublikation überein, damit die sprachlichen Unterschiede aufgezeigt werden können.

**Item 15 konnte nicht in der kombinierten Form abgefragt werden, da die Kinder scheinbar nicht in der Lage waren, das gestufte Fragenformat zu verstehen. Weitere Erklärungen sind in der Dokumentation des Prätests zu finden.

3.2.2.2.3 Self-Rating

Nachdem entschieden wurde das IPPA in der Eltern-Version zu verwenden, sollte zusätzlich ein personengebundener Fragebogen formuliert werden. Aufgrund zu erwartender motivationaler Defizite wurde davon abgesehen, die Items des IPPA erneut in personengebundener Variante zu präsentieren. Ein Fragebogen, der an deutscher Stichprobe von Kindern im Grundschulalter evaluiert wurde, ist der Fragebogen zur Eltern-Kind-Beziehung für Kinder (Schacht et al., 2007), der zum Zeitpunkt seiner Entwicklung der einzige Selbstauskunftsfragebogen für vorpubertäre Kinder zur Erhebung der wahrgenommenen Eltern-Kind-Beziehung war (Schacht et al., 2007, p. 144).

Der FEB-K wurde an 371 Kindern der vierten Klassen erhoben. Die 22 Items konnten fünf Skalen (Zuwendung, Lenkung, fehlende Grenzsetzung, Zutrauen, Ablehnung) zugeordnet werden. Trotz der vergleichsweise alten Grundschulstichprobe (vorwiegend 9-10-jährige Kinder), fallen die internen Konsistenzen nur mittelmäßig aus (Cronbachs Alpha zwischen .58 und .77). Für die aktuelle Untersuchung wurden seine Items von der abstrakten Kategorie Familie zu einer personengebundenen Version für Mutter und Vater umformuliert. Dabei wurde lediglich das Nomen Familie durch Mutter oder Vater ersetzt. Die Verwendung des FEB-Ks ist nicht unkritisch zu sehen. In einer Untersuchung von Griepenstroh (2018) finden sich beispielsweise keine signifikanten Unterschiede zum erlebten Erziehungsverhalten, erhoben mit dem FEB-K zwischen Eltern mit einer psychischen Erkrankung und gesunden Eltern. Dieser Umstand mag der abstrakten Elternkategorie geschuldet sein (was in dieser Untersuchung weniger ein Problem wäre), oder auch der Tatsache, dass die Anwendung von Selbstberichtsmaßen im Kindesalter besonderen Schwierigkeiten, wie beispielweise einer eingeschränkten Introspektionsfähigkeit, unterliegt.

Meine Mutter hilft mir, wenn ich in Schwierigkeiten stecke. (FEB-K)
Meine Mutter ist stolz auf mich. (FEB-K)
Bei meiner Mutter kann ich alles machen, was ich will. (FEB-K)
Meine Mutter lässt mich bestimmte Dinge selber machen. (FEB-K)
Bei meiner Mutter muss ich bestimmte Regeln einhalten. (FEB-K)
Meine Mutter verbietet mir nichts. (FEB-K)
Meine Mutter achtet streng darauf, dass ich ihre Regeln und Vorschriften einhalte. (FEB-K)
Ich werde von meiner Mutter oft beschimpft. (FEB-K)
Meine Mutter wird nie böse auf mich. (FEB-K)
Meine Mutter verbringt gerne Zeit mit mir. (FEB-K)
Ich werde meistens sehr freundlich und liebevoll von meiner Mutter behandelt. (FEB-K)
Meine Mutter sieht es gerne, wenn ich auch mal etwas ohne sie unternehme. (FEB-K)
Wenn ich jemanden brauche, ist meine Mutter auch immer für mich da. (FEB-K)
Meine Mutter schimpft nie mit mir. (FEB-K)
Bei meiner Mutter kann ich viele Dinge selbst entscheiden. (FEB-K)
Meine Mutter will ständig, dass ich mich ändere. (FEB-K)
Meine Mutter traut mir zu, dass ich bestimmte Dinge schon ganz alleine kann. (FEB-K)
Mit meiner Mutter gibt es Streit über Sachen, die ich mache. (FEB-K)
Meine Mutter traut mir zu, dass ich bestimmte Dinge schon ohne Hilfe kann. (FEB-K).
Meine Mutter erlaubt mir alles was ich will. (FEB-K)
Meine Mutter hat klare Regeln und Vorschriften, wie ich mich zu verhalten habe. (FEB-K)
Meine Mutter findet es in Ordnung, dass ich in manchen Dingen ganz anders bin als sie. (FEB-K)
Meiner Mutter ist es egal, was ich mache.
Ich streite mich häufig mit meiner Mutter.
Meine Mutter ist gerne mit mir zusammen.
Meine Mutter spielt oft mit mir.
Meine Mutter weint oft.
Manchmal habe ich Angst vor meiner Mutter.
Meine Mutter ist manchmal wirklich böse zu mir.
Ich habe Angst, dass meiner Mutter etwas zustoßen könnte.
Ich werde von meiner Mutter geschlagen.
Meine Mutter schimpft manchmal mit mir, obwohl ich nichts gemacht habe.
Meine Mutter verhält sich oft anders als ich denke.
Meiner Mutter geht es oft nicht gut.
Wenn es mir schlecht geht, kümmert sich meine Mutter sofort um mich.
Meine Mutter sagt manchmal, dass Sie mich gar nicht haben will.
Manchmal denke ich, dass meine Mutter mich gar nicht lieb hat.

3.2.2.2.4 Bindungsorganisation

3.2.2.2.4.1 Begründung der Auswahl

Für die Erhebung der Bindungsorganisation im Schulalter gelten im Wesentlichen zwei Verfahren als geeignet; der Separation-Anxiety-Test (SAT) und das Child Attachment Interview (CAI). Wenngleich einige Autoren und insbesondere Entwickler der Verfahren der Meinung sind, dass Puppenspiel-Verfahren ebenso für das Grundschulalter geeignet seien (persönliche Mitteilung von Carol George bezüglich des Doll Plays), wurde vermutet, dass die Durchführung der Puppenspielaufgabe für viele Kinder im Grundschulalter, insbesondere beim männlichen Geschlecht auf Abneigung stoßen könnte, weshalb ein

Interviewverfahren vorgezogen wurde. Ohnehin ist zu konstatieren, dass diese Altersspanne keine Referenz, wie beispielsweise das AAI für das Erwachsenenalter, kennt (Bosman & Kerns, 2015).

In der Entscheidung, ob der SAT oder das CAI zum Einsatz kommen sollen, wurde sich aus folgenden Gründen für das bildgestützte SAT-Verfahren entschieden:

- 1.) Der SAT ist zur Diagnostik eines generalisierten Bindungsmusters ebenso gut geeignet wie das CAI.
- 2.) Sehr junge Kinder könnten mit dem CAI überfordert sein.
- 3.) Direkte Fragen nach der Beziehung zu Mutter und Vater belasten die Kinder unnötig, da diese anamnestischen Daten für die Untersuchung nicht von Bedeutung sind.
- 4.) Der SAT ist aufgrund kürzerer Durchführungszeiten zeit- und aufgrund nicht notwendiger Videographie kostenökonomischer.
- 5.) Die Tatsache, dass beim SAT keine Videoaufnahmen notwendig sind, erleichtert die notwendige Genehmigung und ist aus Datenschutzgründen zu favorisieren.

Ohne Zweifel birgt das CAI den Vorteil, dass Bindungsmuster zu Mutter und Vater getrennt voneinander erfasst werden und somit kein generalisiertes Bindungsmuster, sondern spezifische Bindungsmuster zu den Eltern vorliegen. Hier ist allerdings einzuschränken, dass diese nur selten voneinander abweichen. Ein weiterer Vorteil des CAIs liegt ähnlich wie beim AAI in der hohen Informationsfülle. Anzumerken ist indes, dass es sich bei der Diagnostik im Rahmen der hier durchgeführten Untersuchung nicht um eine klinische Eingangsdagnostik handelt, aus der sich weitere Informationen für die therapeutische Arbeit ableiten ließen, sondern lediglich das Bindungsmuster der Kinder erfasst werden soll. Aus diesem Grund kommt der Vorteil des CAIs an dieser Stelle nicht zu tragen und die mildere Form der Datenerhebung (der SAT) ist zu bevorzugen.

3.2.2.2.4.2 Anmerkung zur Auswertung

Bei der Auswertung der SATs wurde nach dem Manual von Jacobsen und Ziegenhain (1997) vorgegangen. Nach umfangreichen Recherchen stellte sich heraus, dass für die Durchführung und Auswertung des SATs kein Training angeboten wird, was auch von Henri Julius (2005, persönliche Mitteilung), der

intensiv mit dem SAT arbeitet, und Ute Ziegenhain (2008, persönliche Mitteilung), die gemeinsam mit Theresa Jacobsen für die deutschsprachige Adaption verantwortlich ist, bestätigt werden konnte.

Um ausreichend Erfahrung im Umgang mit dem SAT zu gewinnen, wurde vom Autor eine Bindungsforschungsgruppe aus Teilnehmenden eines Seminars zum Thema Bindungstheorie und Bindungsdiagnostik eingerichtet, in der SATs gemeinsam ausgewertet und besprochen wurden. Zudem wurde bereits vor Beginn der Ausarbeitung ein Seminar bei Henri Julius besucht, welches sich mit der Auswertung von SATs beschäftigte. Zur weiteren Festigung der bindungsdiagnostischen Kenntnisse nahm der Autor an einem zweiwöchigen Training zum Adult Attachment Projective (AAP) teil und führte anschließend die einjährige Reliabilitätsprüfung durch. Das AAP ist zwar, wie sich bereits aus dem Namen schließen lässt, ein Instrument der Erwachsenenbindungsdiagnostik, allerdings werden, vergleichbar mit dem SAT, Bilder zur Aktivierung des Bindungssystems eingesetzt. Zusätzlich nahm der Autor an einer Fortbildung zum Child Attachment Interview teil und absolvierte auch hier die Reliabilitätsprüfung mit einer hohen Übereinstimmung, sodass man ihm insgesamt gute Kenntnisse in der Auswertung verschiedener bindungsdiagnostischer Verfahren bescheinigen kann.

Bei der Auswertung des SATs werden sechs organisierte Bindungsmuster unterschieden (A1, A2, B2, B3, B4, C), zusätzlich die Desorganisation (D), die in Kombination mit jedem anderen Muster auftreten kann. Da aufgrund eines relativ kleinen Samples zu erwarten ist, dass nicht alle Kategorien ausreichend gefüllt werden können, werden die beiden vermeidenden Muster A1 und A2 zur Kategorie vermeidend (A) kombiniert und die drei sicheren Muster B2, B3 und B4 zu sicher (B) zusammengefasst. Grund hierfür ist, dass diese Zuordnung innerhalb des Manuals vorgegeben wird und die Abweichungen der B2 und B4 Muster zum Prototyp B3 marginal sind. Auch sind die Muster der Vermeidung sowohl in A1, wie in A2 deutlich, weshalb auch hier eine gemeinsame Betrachtung sinnvoll erscheint. Außerdem wird in der Literatur nahezu ausschließlich von vier Bindungsmustern gesprochen (A, B, C, D), weshalb diese Zuordnung auch die Interpretation der Daten vereinfacht.

Zur Steigerung der Auswertungsobjektivität erfolgte die Auswertung der SATs erst sechs Monate nach Datenerhebung. Zusätzlich wurden die Transkripte lediglich unter dem Namen der Subjektnummer gespeichert und sämtliche Namen aus den Transkripten entfernt, sodass weitgehend blind kodiert werden konnte.

3.3 Prüfung des Verständnisses

3.3.1 Stimuli-Vortestung

Vor Durchführung des eigentlichen Prätests, der klären sollte, ob die teilnehmenden Kinder in der Lage sind, die zu leistenden Aufgaben zufriedenstellend zu absolvieren, fand eine Auswahl der Stimuli für die entwickelten IATs statt. Hierbei handelte es sich sowohl um Wort- als auch um Bildstimuli.

Die Auswahl der Wortstimuli orientierte sich stark an zwei Vorgaben. Zum einen sollten die Wörter kurz und zum anderen leicht verständlich sein. Aus diesem Grund wurden die Wortstimuli vorab generiert und lediglich ihr Verständnis überprüft. Dies geschah an 10 Kindern einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen der ersten Jahrgangsstufe (7-9 Jahre, 60% männlich). In Einzeltestung wurden die Stimuli nacheinander vorgelesen und durch die Kinder erklärt. Die Wortstimuli konnten von neun der Kinder korrekt und prompt erklärt werden. Einem Schüler gelang dies nicht. Hier ist allerdings anzumerken, dass die Defizite im Wortschatz bei diesem Schüler aufgrund des Migrationshintergrundes so ausgeprägt waren, dass er durchaus als Nicht-Sprecher bezeichnet werden kann. Insgesamt ist die Auswahl der Wortstimuli daher als gelungen zu beurteilen.

Für die Verwendung im IAT wurden die Wörter sowohl visuell präsentiert als auch akustisch hinterlegt. Gerade bei jungen Kindern und Kindern mit Förderbedarf ist es notwendig, die Wörter zusätzlich zu der visuellen Darstellung vorzulesen, da selbst einfache Wörter, wie beispielsweise „Mama“ nicht notwendigerweise im Sichtwortschatz der Population vorhanden sind. Da die Intention der durchgeführten IATs nicht eine Überprüfung der Rekodierungsgeschwindigkeit war, wurde sich für diese Doppelpräsentation entschieden. Aufgrund der großen Bedeutung der Stimuli für Einstellungsmessung, wurde versucht, die akustische Präsentation so neutral wie möglich, das heißt weitgehend emotionslos und ohne Betonung zu formulieren. Zusätzlich zu der neutralen Aussprache wurden die Tonaufnahmen normalisiert, was bedeutet, dass sich die Lautstärke der Dateien nur marginal – nicht wahrnehmbar –

unterschied. Damit visueller und akustischer Reiz zeitgleich erfolgt, wurden die Anfänge der Sound-Files knapp beschnitten, sodass der akustische Stimulus direkt nach Anforderung vorgelesen wird und kein Vorlauf die Darbietung verzögert. Die Präsentation der Stimuli konnte so deutlich unter einer Sekunde erfolgen.

Für den IAT zur Angst gegenüber Bezugspersonen wurden 40 Bilder auf ihre Eignung getestet. Dazu wurde eine Zuordnungsaufgabe am PC programmiert, bei denen die Kinder die Bilder zu den Kategorien „Angst“ versus „Beruhigend“ diskriminieren mussten (100 Zuordnungen je Kind). Nach Abschluss des Bildervortests gingen die fünf Bilder je Kategorie ein, welche die geringsten Fehlerquoten und (sofern gleiche Fehlerzahl) die kürzesten Zuordnungszeiten erforderten. Dieser Auswahl folgend lag der schlechteste Bildstimulus mit 86% korrekter Zuordnungen, unter Berücksichtigung der kurzen mittleren Reaktionszeiten von 1697 Millisekunden, immer noch im absolut zu tolerierenden Bereich, wenn man die Population bedenkt. Es konnte hinsichtlich der Zuordnung der Bilder zu den jeweiligen Kategorien kein Unterschied in den Reaktionszeiten zwischen Bildern der Kategorie „Angst“ und der Kategorie „Beruhigend“ gefunden werden. Es ist daher von einer vergleichbaren Aktivierung der Bilder auszugehen.

Für den IAT zu „Nähe“ versus „Spiel“ wurden zwei Vortests zur Generierung des Bildmaterials aufgrund einer Änderung der Kategorien vorgenommen. Ursprünglich war für die Differenzierung zwischen sicherer und unsicherer Bindung eine Identifizierung des Verhältnisses zwischen emotionaler Nähe und emotionaler Ferne intendiert. Hierzu wurden Bilder selektiert, die Menschen in dyadischen Beziehungen zeigten und entweder glücklich und zufrieden schienen oder sich stritten beziehungsweise sich offensichtlich nichts mehr zu sagen hatten. Bei der Selektion der Bilder wurde allerdings nicht auf extreme Szenen von Harmonie vs. Misshandlungen oder Ähnlichem ausgewichen, sondern die Bilder thematisierten eine eher unterschwellige Distanz zwischen den abgebildeten Personen. Ein Beispiel zeigt Abbildung 9. Die verschränkten Arme, der verärgerte Gesichtsausdruck und die Abgewandtheit der abgebildeten Personen sollten für das erwachsene Auge die Zuordnung zur Kategorie „Fern“ (Streit, Distanz, etc.) vergleichsweise leicht ermöglichen.

Abbildung 9 Ungeeignetes Bild für die Kategorie Fern



Im Bildervortest wurde allerdings deutlich, dass dieser bewusst schmale Grat der Unterscheidung den Kindern große Schwierigkeiten machte. Die Kategorien „Nah“ und „Fern“ wurden trotz einer differenzierten Erklärung mehr auf die räumliche Aufteilung der Personen übertragen und weniger auf die Stimmung im Bild. Diese Verständnisprobleme zeigten sich in hohen Fehlerraten innerhalb der Kategorie „Fern“ und höheren mittleren Latenzen. Für eine intuitive Zuordnung der Bilder, was erforderlich ist, um in einem IAT aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, war diese Kategorienbildung nicht ausreichend.

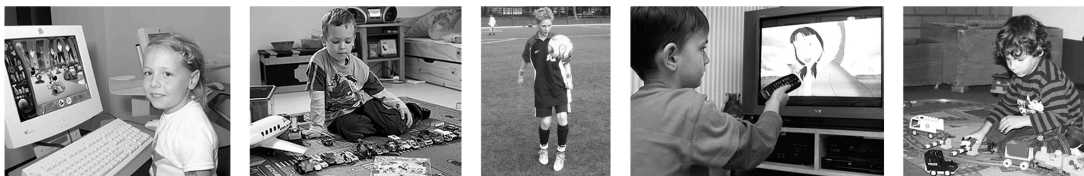
Wie bereits in Kapitel 3.2.2.1.4 dargestellt, wurde deutlich, dass der „Nah“ vs. „Fern“ – IAT bereits vor dem Prätest eine Überarbeitung erfordert. Da die primäre Copingstrategie aber als essenziell für die Klassifikation der Bindungsmuster angesehen wird, wurde der IAT allerdings lediglich modifiziert. Anstelle emotionaler Nähe und Ferne wurde ein IAT zu „Nähe“ vs. „Spiel“ erstellt. Die Kategorie „Nähe“ wird durch Bilder repräsentiert, die Kinder in positiver Interaktion mit Erwachsenen (den Eltern) zeigen. Die Kategorie „Spiel“ zeigt Kinder in einfachen positiven Aktivitäten, wie Computer/Fußball spielen. Die Unterscheidung ist daher ein Fokus auf die Interaktion mit den Eltern, also dem Aufsuchen der Eltern im Sinne eines sicheren Hafens, oder einfache positive Aktivitäten im Sinne einer Deaktivierung, wie man sie beispielsweise auch gut im AAP in den Bildbeschreibungen sehen kann. Die Durchführung einfacher positiver Aktivitäten (beispielsweise Fußballspielen) bei aktiviertem Bindungssystem ist ein Charakteristikum für Personen mit vermeidender Bindung. Aufgrund der Untersuchungssituation sollte das Bindungssystem der Kinder aktiviert sein, sodass sich Unterschiede zeigen sollten. Kinder mit sicherer und ambivalenter Bindung sollten hier eine eindeutige Präferenz zu Nähe zeigen, während man bei Kindern mit vermeidender Bindung auch Präferenzen der einfachen positiven Aktivitäten beobachten könnte. Die beiden Kategorien entsprechen den zentralen Elementen des Bindungssystems – Bindung und Exploration. Während die Nähe eine Repräsentation des aktivierten

Bindungssystem und dem Aufsuchen der Bezugsperson ist, steht das Spiel als klassisches Element der Exploration komplementär zum Bindungssystem. Der Zusammenhang zwischen einer Präferenz zu Nähe oder Exploration sollte Rückschlüsse auf die primäre Copingstrategie bei aktiviertem Bindungssystem zulassen. Aus einem Pool von 16 Items zur Kategorie Spiel wurden nach gleicher Vorgehensweise wie bei dem Angst-IAT je fünf Items ausgewählt. Die Fehlerrate lag bei allen Bildern unter 10% bei einer mittleren Reaktionszeit von 1444 Millisekunden.

Abbildung 10 Bilder der Kategorie Nähe



Abbildung 11 Bilder der Kategorie Spiel



3.4 Prätest der impliziten & expliziten Verfahren

3.4.1 Hardware

Für die Durchführung der IATs kam ein Intel-basierter mobiler Windows-Computer zum Einsatz. Hintergrundprozesse wurden so weit wie möglich abgeschaltet, das Gerät am Stromnetz ohne Energiesparmodi betrieben, sodass für die Erhebung die volle Rechenkapazität zur Verfügung stand. Als Software zur Messung der Reaktionszeiten wurde Inquisit verwendet, das sich als ein Standard etabliert hat und aufgrund der leistungsorientierten Programmierung gut geeignet ist.

Bei der Wahl des Eingabegerätes wurden vorab mehrere Alternativen an kleiner Stichprobe (N = 10) evaluiert. Diese waren a) ein Joystick, b) zwei Computermäuse und c) eine USB-Tastatur. Der Joystick fand Einsatz, weil die Kinder den Umgang mit Spieleingabegeräten aus ihrer Freizeit gewohnt sind. Anstelle des Drucks auf eine Taste wurde der Joystick nach links oder rechts bewegt. Wahrscheinlich aufgrund der hohen Geläufigkeit dieser Form der Eingabe stieß der Joystick bei den

Kindern der Untersuchungsgruppe auf hohe Akzeptanz. Allerdings offenbarten sich auch schnell Probleme. Zum einen zeigte sich ein hohes Maß an Ablenkung (die Kinder spielten mit dem Gerät), zum anderen eine eingeschränkte Stabilität (zwei Joysticks brachen innerhalb von einer Woche, gleichwohl der Tatsache, dass es sich um qualitativ hochwertige und hochpreisige Geräte handelte). Die zweite Variante sollte für die Kinder die Möglichkeit bieten, den Abstand der Tasten für rechts oder links selbst zu wählen. Hierzu kamen zwei Computermäuse zum Einsatz, deren zweite Taste abgeschaltet, und die relevante Taste farblich markiert wurde. Zwar kam diese Variante bei den Kindern gut an und wirkte weitaus professioneller als die Tastatur-Version, allerdings ließ sich in der Beobachtung der IAT-Durchführung feststellen, dass viele Kinder die Reaktion durch Ziehen der Maus (also dem Bewegen in eine Richtung) einleiteten. Dies führte dazu, dass aus der unbewussten Zuordnung eine bewusste wurde, da die Kinder nicht mehr intuitiv zuordnen konnten, sondern den Tastendruck wohlüberlegt vollzogen, nachdem ihnen ihre fehlerhafte Eingabe (das Ziehen der Maus) bewusst wurde. Dieses intentionale Wischen beziehungsweise das Führen der Maus hätte auch zur Eingabe verwendet werden können, allerdings ist anzunehmen, dass bei einer Zuordnung allein durch Mausbewegung zu viele Eingabefehler geschehen. Als vielversprechendste Methode stellte sich die Verwendung einer externen Tastatur heraus. Aus einer handelsüblichen USB-Tastatur wurden sämtliche Tasten bis auf die beiden Tasten „a“ und „ä“, die für die Zuordnung verwendet wurden, und einer Taste zum Starten der Messung (Numblock 9) entfernt. Die beiden Tasten zur Zuordnung wurden in Signalfarbe lackiert, die restliche Tastatur mit schwarzer Folie abgeklebt, sodass keine Verwechslung der Tasten möglich war.

3.4.2 Beschreibung der Stichprobe

Im Prätest standen weniger Zusammenhänge zwischen impliziten und expliziten Verfahren und der Bindungsorganisation im Vordergrund, sondern vielmehr die Frage, inwieweit es Kindern mit Lernschwächen gelingt, die Aufgaben zu bearbeiten. Die Stichprobe des Prätests rekrutierte sich deshalb aus einer Vollerhebung einer Grundstufen- und einer Mittelstufenklasse einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Vorab wurden die Eltern über das Vorhaben informiert und um die Teilnahme ihrer Kinder gebeten. Der Rücklauf lag bei 72,72%. Wahrscheinlich aufgrund des eher ländlichen Einzugsgebietes lag der Migrationshintergrund der Stichprobe bei lediglich 6%; nur ein Schüler war

nichtdeutscher Herkunft. Das mittlere Alter der Teilnehmenden lag bei 9;4 Jahren, bei einer Bandbreite von 7 bis 11 Jahren. 75% der Probanden waren männlich. Die Überrepräsentation des männlichen Geschlechts ist der Schulform geschuldet und kein Stichprobenfehler.

3.4.3 Ergebnisse der verwendeten Verfahren

Die Berechnung der internen Konsistenz von IAT-Verfahren ist uneinheitlich und oft schwierig nachzuvollziehen. So berechnen beispielsweise Egloff und Schmukle (2002) Cronbachs Alpha über 58 Differenzen der Reaktionszeiten der Testblöcke, Geschwender et al. (2008) vierteln die Testblöcke und berechnen daraus einzelne IAT-Effekte und Steffens et al. (2008) berechnen Differenzen für jedes Stimulusitem in den kongruenten vs. der inkongruenten Bedingung. Die fehlende Einheitlichkeit macht es schwer die hohen internen Konsistenzen, die in der Literatur berichtet werden (Alpha = .70-.90, Egloff & Schmukle, 2004; Greenwald et al., 2003) zu beurteilen, da je nach Berechnungsmethode die Ergebnisse stark variieren und das Gütekriterium Reliabilität damit etwas ad absurdum geführt wird.

Aufgrund großer Differenzen zwischen Trainings- und Testblöcken wurde die Konsistenz im Prätest nicht anhand des Vergleichs dieser Blöcke, sondern reduziert auf die Testblöcke bestimmt. Gründe für die großen Unterschiede zwischen Training- und Testblöcken sind aller Wahrscheinlichkeit in der Art der Testdurchführung zu suchen. So wird den Kindern verbal zu Beginn der Trainingsphase die Aufgabe erklärt, während in häufig publizierten Internetstudien lediglich Erläuterungen in Textform vorgeschaltet sind. Zusätzlich ist zu erwarten, dass das Instruktionsverständnis bei Kindern mit Förderbedarf Lernen (oder generell im Grundschulalter) ein anderes ist als an studentischen Stichproben. Die Testblöcke wurden in zwei gleich große Hälften (Split-Half nach Zeit) geteilt und für jede Hälfte ein IAT-Effekt berechnet. Die Berechnung des Effektes orientierte sich an dem Improved Scoring Algorithmus nach Greenwald et al. (2003), mit dem Unterschied, dass die echten und nicht die durch Zeitstrafen manipulierten Reaktionszeiten verwendet wurden. Für die Berechnung der Konsistenz wurden die Ergebnisse der Kinder verwendet, von denen die Gültigkeit der einzelnen IATs nicht bereits bei der Durchführung aufgrund von Störungen, Müdigkeit oder ausgeprägter Hyperkinetik angezweifelt wurde.

Tabelle 19 Darstellung der internen Konsistenzen der IATs im Prätest

	Einstellung Mutter (N=11)	Einstellung Vater (N=11)	Angst Mutter (N = 12)	Angst Vater (N = 9)	Nähe vs. Spiel (N = 14)
Cronbachs Alpha	.879	.813	.854	.802	.595

Tabelle 19 zeigt, dass die Konsistenzen aller IATs zufriedenstellend ausfallen, da Werte größer .80 in der Regel als gut beurteilt werden (Bortz & Döring, 2003). Eine Ausnahme bildet der IAT zum Verhältnis von Nähe und Spiel, der unzureichende Konsistenz aufweist.

Als Grund für die Abweichung des Nähe/Spiel-IATs kommen folgende Faktoren in Betracht: a) Beim Nähe/Spiel-IAT handelt es sich um ein bislang unzureichend evaluiertes Verfahren, einen Simple-IAT. b) Vor dem Nähe/Spiel-IAT wurde ein Bindungsinterview, der Separation-Anxiety-Test, durchgeführt.

Bindungsdiagnostische Verfahren haben das Ziel, das Unbewusste zu überraschen und so Material darzulegen, welches nicht durch reflexive Elemente konfundiert ist. In einem IAT zur primären Copingstrategie bei aktiviertem Bindungssystem (Verhältnis Nähe vs. Spiel) ist zu erwarten, dass sich Kinder mit desorganisierter Bindung desorganisiert, mit anderen Worten inkonsistent, verhalten. Die schlechte interne Konsistenz des Verfahrens sollte daher nicht überbewertet werden, sondern ist wahrscheinlich dem erwarteten hohen Anteil unsicher und desorganisiert gebundener Kinder im Förderschwerpunkt Lernen geschuldet.

c) die geringe Stichprobengröße macht die Ergebnisse anfällig für Ausreißer.

d) Aufgrund vermuteter Konzentrationsschwächen seitens der Schülerschaft wurde die Trialzahl der Testblöcke im Nähe/Spiel-IAT auf 40 reduziert, was das Verfahren anfälliger macht. Da sich im Prätest herausstellte, dass die Sorge weitgehend unbegründet war, wird die Trialzahl im Haupttest erhöht.

Die eingeschränkte interne Konsistenz des Nähe/Spiel-IATs sollte daher an diesem Punkt nicht überbewertet werden, da im Haupttest von einer Steigerung auszugehen ist.

Aufgrund der sehr geringen Stichprobe des Vortests wurde auf einen Retest der Verfahren verzichtet. Ohnehin ist bekannt, dass IAT-Verfahren nur geringe Retest-Stabilität aufweisen (vgl. hierzu exemplarisch Greenwald & Farnham, 2000; Greenwald et al., 1998; Steffens & Buchner, 2003). Bedingt durch die erhöhte Schwierigkeit, die ein IAT-Task für Kinder und insbesondere Kinder mit Lernschwierigkeiten im Kontrast zu Erwachsenen (beispielsweise Studierenden)

darstellt, ist zu erwarten, dass die Test-Retest-Stabilität der Verfahren nicht sonderlich hoch ausfallen wird. Zudem bietet die Durchführung innerhalb der Schule erhebliches Potential für Störungen und damit Ablenkung, die sich wiederum in veränderten Latenzzeiten niederschlagen.

Wenngleich sich die Stichprobengröße nicht für Gruppenvergleiche anbietet, wurden Zusammenhänge zwischen den impliziten und expliziten Verfahren berechnet, um bereits erste Trends identifizieren zu können.

Tabelle 20 Korrelationen zwischen impliziten und expliziten Verfahren im Prätest

	Faktor 1 – Zuwendung	Faktor 2 – Lenkung	Faktor 3 – Fehl. Grenzsetz.	Faktor 4 - Zutrauen	Faktor 5 - Ablehnung
IAT Einstellung Mutter N = 15	.086	.346	.528*	.009	-.452
konsistente IATs N = 11	.45	-.302	.22	-.387	-.425

*Anmerkung: * <.05; konsistente IATs = wenig Angst bei positiver Einstellung*

Tabelle 20 stellt Zusammenhänge zwischen dem IAT zur Einstellung Mutter und dem FEB-K dar. Ein Schüler wurde aus der Berechnung aufgrund erheblicher Verständnisprobleme (keine deutsche Sprache) aus der Analyse ausgeschlossen. Es zeigt sich ein signifikanter ($p < .05$) Zusammenhang zwischen einer positiven Einstellung zur Mutter und der Skala „Fehlende Grenzsetzung“. Die Skala „Fehlende Grenzsetzung“ beinhaltet Items wie „Meine Mutter erlaubt mir alles was ich will“, ist also aus Kindersicht nicht unbedingt negativ zu verstehen, sodass dieser Zusammenhang durchaus theoriekongruent ist. Auch der moderate negative Zusammenhang (-.45) zwischen positiver Einstellung zur Mutter und Ablehnung spricht für das Verfahren. Überraschend sind allerdings die Nullkorrelationen zwischen der impliziten Einstellung und den Skalen Zuwendung und Zutrauen. Eine Reduktion der Stichprobe auf die Kinder, die ein konsistentes Verhältnis zwischen Einstellung zur Mutter und Angst gegenüber der Mutter zeigen (Positive Einstellung und wenig Angst) ergibt ein anders Bild. Hier zeigen sich zwar keine signifikanten Zusammenhänge, allerdings durchaus beachtenswerte und theoriekongruente Korrelationen. Es bleibt aber bei der Feststellung, dass die Stichprobe des Prä-Tests zu klein ist, um verlässliche Aussagen treffen zu können.

Neben der Selektion der Stichprobe hinsichtlich ihrer Konsistenz zwischen den einzelnen IATs moderiert auch der Berechnungsmodus des IAT-Effekts den Zusammenhang stark.

Tabelle 21 vergleicht drei Berechnungsmodi anhand des Nähe/Spiel-IATs. Während die erste Zeile die konventionelle Berechnung darstellt, ist in der zweiten Zeile ein IAT-Effekt ohne die ersten fünf Trials berechnet worden (da die Kinder sich hier noch auf die Aufgabenstellung anpassen müssen). Die letzte Zeile unterscheidet sich von der konventionellen Berechnung von der Behandlung der langen Latenzzeiten. Während im konventionellen Algorithmus alle Zeiten größer als zehn Sekunden als Störungen betrachtet werden, sind in diesem Modus Latenzzeiten, die mehr als zwei Standardabweichungen vom individuellen Mittelwert abweichen, berücksichtigt.

Tabelle 21 Vergleich der Korrelationen dreier IAT-Scores zur Einstellung zu Trost und Spiel mit den Summenscores des FEB-Ks

	Faktor 1 – Zuwendung	Faktor 2 – Lenkung	Faktor 3 – Fehl. Grenzsetz.	Faktor 4 - Zutrauen	Faktor 5 - Ablehnung
Improved IAT Effekt	-.007	.381	-.094	-.008	-.386
IAT-Effekt ohne erste 5 Trials Nähe vs. Spiel	.116	.030	-.285	.289	-.067
IAT-Effekt Störung = 2s Nähe vs. Spiel	.468	.019	-.304	.094	-.427

Offensichtlich scheint die Behandlung der Reaktionszeiten, die zwei Standardabweichungen vom Mittelwert abweichen, als Störungen die Performance des IATs zu Nähe und Spiel deutlich zu verbessern; zumindest mit Blick auf den Zusammenhang zwischen impliziten und expliziten Verfahren. Eine hohe Zuwendung seitens der Familie führt dann zum Aufsuchen von Nähe (Faktor 1), eine hohe Ablehnung und fehlende Grenzsetzung zu Exploration.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die IATs in Zusammenhang mit expliziten Maßen versprechende Ergebnisse liefern, deren Aussagekraft aber aufgrund der geringen Stichprobe zu gering ist. Ein Vergleich mit der Bindungsorganisation war aus gleichem Grund und aufgrund eingeschränkter Varianz der Bindungsmuster (ein großer Anteil der Teilnehmenden zeigte Anzeichen

von Desorganisation) nicht möglich. Die Durchführung des Haupttests scheint aufgrund der Datenlage gerechtfertigt, weshalb sich entschieden wurde, die Ergebnisse an größerer Stichprobe zu prüfen.

Was bereits im Prätest deutlich wurde ist, dass auch Kinder mit Lernbeeinträchtigungen in der Lage sind, die doch recht monotonen und langwierigen Zuordnungsaufgaben zu absolvieren. Wahrscheinlich kommt hier die hohe Motivation zum Tragen, die häufig mit digitalen Medien einhergeht. Inwieweit das allerdings auch zukünftig gilt, wenn Kinder mehr und mehr medial gesättigt sind, ist fraglich. Bemerkenswert war auch, dass die Kinder im Prätest nicht durch Konzentrationsschwierigkeiten auffielen, wengleich man dies bei Kindern mit Aufmerksamkeitsproblemen, die in Förderschulen vermutlich vermehrt vorkommen, unterstellen darf.

Bei der Konzeption der Verfahren wurde damit gerechnet, dass sowohl die Selbstratings als auch das Bindungsinterview zu Belastungsreaktionen seitens der Kinder führen. Grund für die Annahme ist, dass teils sehr intime Fragen zur Beziehung mit den primären Bezugspersonen gestellt werden und nicht bei allen Kindern von einer positiven Eltern-Kind-Beziehung ausgegangen werden kann. Dass bereits von den Bildstimuli ein gewisses Potential für Verunsicherungen ausgeht, wurde bei der Konzeption nicht bedacht. Als Beispiel sei ein Schüler genannt, der während der IAT Durchführung wiederholt fragte, wer denn den Kindern Angst einjage. In der Pause zwischen den Blöcken stellte er seine Frage erneut. Er bezieht sich auf das Bild, bei dem ein Kind im Bett zu sehen ist und zwei Hände (Schatten) auf dem Kind zu sehen sind. Auf die Nachfrage, was seiner Meinung nach den Kindern Angst mache, vermutete er, dass es wohl der Vater sei. Sowohl im Bindungsinterview (der Schüler wird als D klassifiziert) als auch im Self-Rating finden sich hierzu Parallelen. Beispielsweise beschreibt er im SAT in der Bett-Geschichte von persönlichen Erfahrungen, dass er Augen vertrieben hatte, die er einem Geist zuordnete, weil sie für ihn nicht menschlich waren. Auch behauptete er im Self-Rating, dass er einen Unfall seines Großvaters vom Himmel aus gesehen habe (in seiner vorgeburtlichen Zeit). Wie sich später herausstellte, wurde dieser Schüler in der Kindheit von seinem Vater missbraucht. Die Reaktionen im bindungsdiagnostischen Verfahren, dem Selfrating, aber auch im IAT zeigen, dass

im Umgang mit diesen Themen in Risikopopulationen besondere Sensibilität indiziert ist. Aus diesem Grund wurde die Erhebung der Daten ausschließlich vom Autor selbst durchgeführt und sowohl vor als auch nach der Durchführung der Verfahren ausreichend Zeit für etwaige Schwierigkeiten eingeplant. Wenngleich der Anteil an desorganisiert gebundenen Kindern im Haupttest aufgrund der anderen Population geringer ausfallen muss und auch Verständnisprobleme in geringerem Maße zu erwarten sind, gilt dieses Vorgehen auch für den Haupttest.

Die Kinder der dritten und vierten Jahrgangsstufe (der Mittelstufe) kamen allesamt sehr gut mit der Testdurchführung zurecht. Im Gegensatz zu denen der ersten und zweiten Klassen (der Grundstufe) erweckten sie eher den Eindruck den Fragebogen zur Eltern-Kind-Beziehung, welcher Teil des Self-Ratings ist, zu verstehen. Trotzdem ist eine Differenzierung in vier Antwortformate, wie es der FEB-K vorsieht, scheinbar eine für Kinder mit Lernbeeinträchtigungen nicht leistbare Aufgabe. Die meisten Fragen werden vorwiegend mit „Ja“ und „Nein“ beantwortet. Erst die Nachfrage (bei „Ja“ ob total oder ziemlich zutreffend, bei „Nein“ ob gar nicht oder teilweise), erlaubt eine Differenzierung in die geforderte vierstufige Skalierung. Sinnvoller wäre wahrscheinlich eine Differenzierung in „oft“, „manchmal“ und „gar nicht“. Um jedoch näher an den Vorgaben der Autoren zu bleiben, wird weiterhin das vierstufige Format verwendet und nachgefragt. Ein genaues Nachfragen ist ohnehin erforderlich, da die Antworten oft nicht der Intention der Testpersonen entsprechen. Ein Beispiel ist die Frage „Meine Familie verbietet mir nichts“. Ein „stimmt total“ wird oft sowohl als Bestätigung, aber ebenso auch als Dementi gegeben. Während einige Kinder sagen möchten, dass die Eltern ihnen viel verbieten, wird von anderen wiederum auf Nachfrage bestätigt, dass die Eltern ihnen wenig verbieten. Zur weiteren Vereinfachung wurden die Antwortmöglichkeiten anhand einer Karte visualisiert und eine Skalierung mittels zustimmenden und ablehnenden Daumens vorgenommen (von zwei Daumen nach unten bis zwei Daumen nach oben).

Gewalterfahrungen stehen in engem Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten, Verhaltensauffälligkeiten wiederum in engem Zusammenhang mit der Bindungsorganisation. Elterliche Erziehungsgewalt steht aber nicht nur über die vermittelnde Variable der Verhaltensauffälligkeiten, sondern auch in einem direkten

Zusammenhang zu Bindung. Nicht zu vergessen ist, dass elterliche Gewalt in jedem Fall ein inadäquates Verhalten ist. Ergänzend zum FEB-K wurden die Kinder gefragt, ob sie Gewalterfahrungen haben (Wurdest Du schon mal geschlagen?). Unabhängig von der Antwort der Kinder, wird diese Frage anschließend weiter ausdifferenziert auf die primären Bezugspersonen und die Geschwister. Grund hierfür ist, dass die Kinder häufig eine allgemeine Frage nach diesen Erfahrungen nicht bestätigen, obwohl familiäre Gewalterfahrungen vorliegen. Eher zufällig wurde die Frage um die vermutete Ursache für die Gewaltanwendung ergänzt, da einer der Schüler von selbst versucht hat zu erklären, warum seine Eltern ihn schlagen. Dieser führt ohne Aufforderung aus:

Schüler: „Jo mein mein Papa schlägt mich oft, aber das das der kann da nichts für. Die schlagen mich nur, wenn wenn wenn es nicht mehr geht.“

Interviewer: „Wenn was nicht mehr geht?“ Schüler: „Wenn wenn ich mich nicht benehmen kann, dann können die nicht mehr anders“.

Die Äußerungen weisen klar auf einen internalen Attributionsstil elterlicher Erziehungsgewalt hin. Aufgrund der Äußerungen wurde das Self-Rating um die Ursache elterlicher Gewalt ergänzt. Der Attributionsstil mag mit Bindung zusammenzuhängen und auch etwaige Inkompatibilitäten zwischen elterlicher Erziehungsgewalt und der impliziten Ängstlichkeit gegenüber den Eltern erklären. Durchaus denkbar wäre ein positives implizites und explizites Bild der Eltern bezogen auf Angst, obwohl die Kinder von den Eltern Gewalt erfahren.

3.5 Haupt- und Posttest der impliziten & expliziten Verfahren

3.5.1 Instrumente

Für die Durchführung des Haupttests kamen die gleichen Verfahren zum Einsatz, wie für den Prätest. Das Self-Rating, welches auf dem Fragebogen zur Eltern-Kind-Beziehung basierte, wurde aufgrund der Tatsache, dass es akzeptable Übereinstimmung zur Mutter zeigte und nicht zum Vater, in eine personenspezifische Version umformuliert. Während im Prätest alle Fragen mit „Eltern“ formuliert waren, wurde in Haupt- und Posttest, wie bei der Beschreibung der Instrumente skizziert, „Mutter“ und „Vater“ verwendet.

3.5.2 Stichprobe

Nach Prüfung des Verständnisses im Prätest an Kindern aus dem Förderschwerpunkt Lernen wurde der Haupttest an Schülerinnen und Schülern der Klassen 1 bis 3 (Posttest Klassen 2-4) durchgeführt. Grund hierfür ist eine erwartete höhere Varianz hinsichtlich der Verteilung der Bindungsorganisation der Kinder, die sich an die bekannten Prävalenzen aus Nicht-Risikopopulationen annähern sollte. Zur Generierung der Stichprobe wurde den Lehrkräften das Projekt präsentiert, die Teilnahme an der Studie von der Konferenz beschlossen und die Bereitschaft einzelner Lehrkräfte signalisiert. Die Eltern wurden um Genehmigung gebeten, der Rücklauf war mit 69,36% akzeptabel.

Das Alter der Kinder aus den Klassen 1 bis 3 betrug während des Haupttests durchschnittlich 7;10 Jahre (Min: 6; Max: 9); 38,6% waren weiblich. Sie alle gaben an, die deutsche Staatsbürgerschaft zu besitzen, allerdings wurden von 20% der Kinder mindestens ein Elternteil als Nicht-Deutsch ausgewiesen.

Tabelle 22 Wichtigste Bezugsperson der Kinder (N = 70)

	Eltern	Mutter	Vater	Geschwister	Andere
N(%)	21 (30)	34 (48,6)	4 (5,7)	4 (5,7)	7 (10)

75,7% gaben an, dass sich die Mutter als sie klein waren hauptsächlich um sie gekümmert habe. Die mit 48,6% größte Gruppe gibt kongruent die Mutter als wichtigste Person in ihrem Leben an (Eltern 30%; Andere 8,6%; Vater 5,7%). Über

¾ der Stichprobe (82,9%) lebt nach eigener Aussage mit beiden Elternteilen zusammen. 14,3% erlebten die Scheidung der Eltern; 2,9% den Tod eines Elternteils.

Tabelle 23 Verlusterfahrungen der Kinder (N=70)

	Großeltern	Mutter	Vater	Nein	Andere
N(%)	20 (28,6)	0 (0)	2 (2,9)	36 (51,4)	4 (5,7)

Wie bereits bei der Beschreibung des Self-Ratings angedeutet, gab es einige Kinder, die physische Gewalt durch Bindungspersonen erfahren. Die Prävalenz ist für Nicht-Risikostichproben beachtlich und unterstreicht die Notwendigkeit bindungsgeleiteter Prä- und Intervention, auch in Regelschulen mit unauffälligen Profilen.

Tabelle 24 Antworten auf die Frage "Ich werde von meiner Mutter/meinem Vater geschlagen."

	Mutter selten	Mutter oft	Mutter sehr oft	Vater selten	Vater oft	Vater sehr oft
N(%)	27 (20,1)	5 (3,7)	2 (1,5)	20 (14,9)	5 (3,7)	2 (1,5)

Für den Posttest wurden die Teilnehmenden des Haupttests gefragt, ob sie Lust haben, erneut an der Studie zu partizipieren. Nahezu alle stimmten einer erneuten Teilnahme zu, sodass sich die Stichprobe im Retest nur unwesentlich reduzierte.

3.5.3 Ergebnisse

3.5.3.1 Ergebnisse der expliziten Verfahren

3.5.3.1.1 Ergebnisse des Bindungsfragebogens für Lehrkräfte (BinLe)

Zum Untersuchungszeitpunkt konnte kein zufriedenstellender Fragebogen gefunden werden, der Bindungsverhalten von Kindern im Grundschulalter aus Lehrkraftsicht zuverlässig erfasst. Für die Abfrage der Fremdsicht wurden 49 Fragen zu bindungsrelevanten Verhaltensweisen mittels eines Fragebogens (Paper/Pencil) an die betreffenden Lehrkräfte gerichtet. Die Formulierung der Fragen leitet sich aus empirischen Untersuchungen zum Verhalten von Kindern im Grundschulalter ab, beruht aber im Wesentlichen auf theoretischen Annahmen. Aufgrund des umfangreichen Itempools wurde die Stichprobe durch Kinder im gleichen Altersspektrum erweitert. Insgesamt konnten so 133 Fragebögen zur Analyse herangezogen werden.

Die Prüfung der faktorenanalytischen Eignung der Variablen zeigt ein insgesamt zufriedenstellendes MSA (measure of sampling adequacy), wobei vier Variablen nahe an der kritischen Grenze ($< 0,5$) sind. Hierbei handelt es sich um die Frage „Sorgt sich häufig um seine Familie“ (.579), „Ist ängstlich“ (.507), „Ist nicht gerne allein“ (.516) und „Sucht Körperkontakt“ (.503). Eine Beurteilung des Mittelwertes und der Varianz der Items zeigt im Vergleich zu den anderen Variablen keine Auffälligkeiten. Da alle vier Items in Bezug zu ambivalenter und/oder desorganisierter Bindung gesehen werden, wird trotz eines eher kläglichen MSA davon abgesehen, sie aus der Analyse auszuschließen. Unter Verwendung aller zur Verfügung stehenden Variablen ergibt sich ein Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMO) von .753, was als relativ gut zu beurteilen ist.

Eine Hauptkomponenten-Analyse führt unter Verwendung des Kaiser-Kriteriums (Eigenwerte > 1) zu einer Faktorenzahl von elf, bei einer erklärten Gesamtvarianz von 77,398%. Sowohl der Scree-Test als auch eine erste Analyse der Itemladungen je Faktor sprechen allerdings für eine geringere Anzahl von Faktoren. Im Screeplot ist ein klarer Elbow bei sechs Faktoren zu erkennen, weshalb entschieden wurde, sechs Faktoren zu erzwingen. Ohnehin besteht weitgehend Konsens darüber, dass die Bestimmung der Faktoren nach Eigenwerten zu den ungenauesten Methoden gehört, da in der Regel zu viele Faktoren extrahiert werden (Costello & Osborne, 2005; Fabrigar et al., 1999). Nach Ausschluss aller Items, die auf keiner der sechs Faktoren ausreichende Ladungen zeigten, erklären sechs Faktoren 68,268% der Gesamtvarianz bei verbleibenden 43 Items; das KMO steigt auf gute .812.

Die rotierte Matrix (siehe Tabelle 25) zeigt sechs inhaltlich gut interpretierbare Faktoren mit akzeptablen Ladungen. Fünf dieser Faktoren sind unipolar, lediglich der erste Faktor weist eine bipolare Charakteristik auf. Die aus Faktor 1 resultierende Skala beinhaltet Items, die stark am positiven Umgang des Kindes mit anderen Personen orientiert sind (beispielsweise Hilfsbereitschaft). Durch Umpolung der positiv ladenden Items konnte die Skala als prosoziales Verhalten interpretiert werden, weshalb sie zur weiteren Verwendung mit „Prosozial“ betitelt wurde. Skala 2 beinhaltet Items, die auf eine geringe Belastbarkeit des Kindes verweisen. Von acht Items lädt ein Item („Ist schnell frustriert“) stärker auf Faktor 3, weshalb dieses der dritten Skala zugeordnet wurde. Die verbliebenen sieben Items wurden der

Skala „Überforderung“ zugeordnet. Der Grund für diese Doppelladung ist wahrscheinlich in einer unsaubereren Formulierung des Items zu finden. Bei der Generierung des Itempools sollte dieses Item eher auf Überforderung hinweisen. Ignoriert man allerdings das Adjektiv „schnell“, so ist das Item leicht mit der Vorstellung eines von Kummer und Trauer geplagten Kindes zu assoziieren, was die höhere Ladung auf Faktor 3 erklärt. Die dritte Skala beinhaltet Items, die eher auf internalisierende Störungen beziehungsweise Sorgen und Trauer hinweisen. Als Arbeitstitel wurde deshalb „Kummer“ gewählt. Faktor 4 wiederum beinhaltet Items, die sich eher auf externalisierende Störungen, genauer Aggressionen und Wut, beziehen. Aus diesem Grund wurde die Skala mit „Wut“ titulierte. Die Items des Faktors 5 wiederum weisen auf einen klaren Wunsch nach Nähe hin. Im Unterschied zur Skala 1 (Prosozial) sind die Items weniger klar positiv konnotiert, sondern können durchaus als störend interpretiert werden. Aufgrund dieses scheinbar übertriebenen Wunsches nach Nähe zu Bezugspersonen wurde die Skala „Klammern“ genannt. Ein Item dieser Skala (kommt besser mit Erwachsenen als mit Gleichaltrigen aus) zeigt eine relativ hohe Ladung auf Faktor 1 (Prosozial). Hier ist davon auszugehen, dass einige Lehrkräfte dieses Item recht positiv im Sinne von „kommt gut mit Erwachsenen aus“ interpretiert haben. In der formulierten Form ist es allerdings klarer der Skala 5 zuzuordnen (was die Ladungen bestätigen). Die sechste Skala weist auf Vernachlässigung des Kindes durch seine primären Bezugspersonen hin, weshalb diese den Titel „Vernachlässigung“ bekommen hat. Insgesamt lassen sich aus dem Lehrkrafrating sechs inhaltlich gut interpretierbare Skalen ableiten, von denen erwartet wird, dass Unterschiede zwischen den Bindungsgruppen erkennbar sind. Von einer Prüfung des Model-Fits mittels einer CFA wurde aufgrund des sehr ungünstigen Verhältnisses zwischen zu schätzenden Parametern und der Stichprobengröße abgesehen, da bereits bei einem N:q unter 10:1 die Aussagekraft der Ergebnisse stark anzuzweifeln ist; empfohlen wird gar eine Ratio von 20:1 (Jackson, 2003). Eine typische Stichprobengröße für eine CFA liegt bei etwa 200, bei komplexen Modellen ist selbst diese zu klein (Kline, 2011).

Tabelle 25 Rotierte Komponentenmatrix des Fragebogens für Lehrkräfte (Hauptkomponentenanalyse, Varimax, 8 Iterationen)

	Komponente					
	1	2	3	4	5	6
...ist hilfsbereit	-.874					
...hilft anderen	-.845					
...teilt gerne	-.834					
...ist rücksichtsvoll	-.749					
...ist nett zu Anderen	-.699					
...kommt nicht gut mit Gleichaltrigen aus	.690					
...ist freundlich zu anderen Kindern	-.688					
...ist eher Einzelgänger	.664					
...wird von anderen Schülern gemieden	.610					
...redet offen über Gefühle/Gedanken	-.604					
...vermeidet Nähe zu Bezugspersonen	.483					
...hat wenig Durchhaltevermögen		.866				
...ist schnell erschöpft		.861				
...ist unselbstständig		.829				
...benötigt viel Unterstützung		.816				
...wirkt abwesend		.807				
...wirkt unangemessen kleinkindhaft		.665				
...scheint wenig selbstbewusst		.650				
...ist unglücklich			.855			
...hat viele Sorgen			.828			
...ist oft traurig			.816			
...ist schnell frustriert		.482	.569			
...sorgt sich häufig um seine Familie			.543			
...wirkt nervös			.519			
...hat häufig Wutausbrüche				.855		
...verhält sich aggressiv/verärgert gegenüber Lehrkraft				.739		
...ist aggressiv gegenüber Mitschülern oder jüngeren Kindern				.729		
...reagiert aggressiv auf Zurückweisung				.714		
...ist oft gereizt				.673		
...ignoriert Bezugspersonen				.605		
...ist anhänglich					.783	
...sucht Körperkontakt					.778	
...klammert					.764	
...erwartet besonders behandelt zu werden					.645	
...sucht Nähe					.619	
...ist überangepasst					.566	
...kommt besser mit Erwachsenen als mit Mitschülern aus					.549	
...kommt häufig schmutzig zur Schule						.791
...wirkt vernachlässigt						.747
...kommt häufig zu spät zur Schule						.700
...verhält sich ungewöhnlich sexualisiert						.591

Eine Überprüfung der internen Konsistenz der durch die Faktorenanalyse gewonnenen Skalen ist insgesamt zufriedenstellend. Im Retest, der ein halbes Jahr nach dem Haupttest durchgeführt wurde, bestätigt sich dieses Bild. Eine Ausnahme stellt die Skala „Vernachlässigung“ dar, die eine unzureichende Konsistenz aufweist.

Tabelle 26 Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) der Skalen des Fragebogens für Lehrkräfte

	Prosozial	Überforderung	Kummer	Wut	Klammern	Vernachlässigung
Interne Konsistenz (N=133)	.912	.928	.855	.870	.822	.772
Interne Konsistenz Retest (N=41)	.912	.900	.822	.822	.785	.375

Die eklatanten Abweichungen der internen Konsistenz der Skala „Vernachlässigung“ vermag verwundern, da lediglich sechs Monate zwischen den Testungen liegen. In der Vielzahl möglicher Ursachen erklärt, neben der Reduktion der Teilnehmenden (der Retest wurde nur an etwa einem Drittel der Population durchgeführt), vor allen Dingen die Itemebene die meiste Varianz. Der Blick auf die Formulierung der Items macht deutlich, dass sich sowohl zeitlich relativ stabile als auch recht volatile Sachverhalte die Skala teilen. Insbesondere Items wie „...kommt häufig schmutzig zur Schule“ und „...kommt häufig zu spät zur Schule“ unterliegen sicherlich starken (auch jahreszeitbedingten) Schwankungen, die sich unabhängig von weiteren Items in der Skala entwickeln. Die Tatsache, dass die Skala lediglich aus vier Items besteht, macht sie zudem in Kombination mit der geringen Stichprobengröße im Retest sensibel für Ausreißer.

Tabelle 27 Retest-Reliabilität (0,5 Jahre) des Fragebogens für Lehrkräfte (N=41)

	Prosoz	Überford	Kummer	Wut	Klammern	Vernachlässigung
r(Test/Retest)	.686**	.810**	.593**	.736**	.496**	-.025

Anmerkung: ** < .01

In Konsequenz dessen ist daher auch die Retest-Reliabilität der Skala „Vernachlässigung“ gering; der Koeffizient macht deutlich, dass kein Zusammenhang besteht. Die anderen Skalen zeigen wiederum gute bis sehr gute Zusammenhänge. Zu berücksichtigen ist auch, dass das Personenmerkmal selbst Veränderung erfahren haben kann. Der geringste Zusammenhang der ersten fünf Skalen findet sich in der Skala „Klammern“. Diesen könnte man beispielsweise mit einer zunehmenden Autonomie der Kinder erklären (Altersdurchschnitt 7,83 Jahre; Min = 6), ebenso wie Kummer mehr als *State* denn als *Trait* betrachtet werden kann. Aufgrund der Tatsache, dass zwischen den Testzeitpunkten eine recht erhebliche Zeitspanne für das Entwicklungsalter liegt, und dass akute Erlebnisse der Gefahr der Generalisierung unterliegen, ist das Verfahren insgesamt als reliabel zu bezeichnen.

Auch die inhaltliche Validität ist aufgrund der Tatsache, dass die Benennung der Skalen aus den Daten direkt abgeleitet wurde, nicht unbedingt anzuzweifeln. Inwieweit der Fragebogen allerdings in Bezug zur Bindungsorganisation der Kinder steht und man somit von einem validen „Bindungsfragebogen“ sprechen kann, kann nur durch den Vergleich mit der Bindungsorganisation geklärt werden (siehe Kapitel 3.5.3.4.4). Erfreulich ist, dass einige Skalen inhaltslogisch in direktem Bezug zu Bindung stehen, beispielsweise ist zu erwarten, dass sich sicher gebundene Kinder prosozialer verhalten als andere. Auch ist anzunehmen, dass sich ambivalent gebundene Kinder auffälliger in der Skala „Klammern“ abbilden. Die Objektivität war im Rahmen der Untersuchung nur eingeschränkt zu überprüfen, da in den beteiligten Klassen das Klassenlehrkraftprinzip herrscht. Mit anderen Worten: Keine weitere Lehrkraft kennt die Kinder gut genug. Zwei Klassen wiederum wechselten in diesem Zeitraum die Lehrkräfte, sodass zumindest ein kleiner Teil der Population zur Bestimmung der Objektivität herangezogen werden kann. Zu berücksichtigen sind allerdings zwei Faktoren: Erstens sind die Ergebnisse durch die Retest-Reliabilität konfundiert und zweitens durch die Tatsache, dass die Lehrkräfte die Kinder zum Testzeitpunkt noch nicht lange kannten (weniger als ein Schulhalbjahr).

Tabelle 28 Inter-Rater-Reliabilität des Fragebogens für Lehrkräfte (konfundiert durch Retest-Reliabilität); N = 27

Prosozial	Überforderung	Kummer	Wut	Klammern	Vernachlässigung
.35	.72**	-.03	.45*	.39*	.39*

*Anmerkung: * < .05 ** < .01*

Umso beeindruckender sind die teils hohen Übereinstimmungen. Interessanterweise zeigt die Skala „Überforderung“ die höchste Übereinstimmung (.72), was angesichts der Tatsache, dass Leistungen im schulischen Umfeld als erstes auffallen, nicht verwundert. Auch die Übereinstimmung hinsichtlich externalisierender Störungen („Wut“) spricht für die Annahme, dass das Instrument relativ objektiv misst. Die Tatsache, dass die Skala „Kummer“ keine Übereinstimmungen zeigt, ist aufgrund der Gegebenheit, dass die „neuen“ Lehrkräfte die Kinder noch nicht ausreichend kennen, nicht verwunderlich, da diese Symptome eher nach innen gerichtet sind. Insgesamt ist die Inter-Rater-Reliabilität unter Berücksichtigung der oben genannten Schwierigkeiten als durchaus beachtlich zu betrachten.

Tabelle 29 Deskriptive Statistik der Skalen des Fragebogens für Lehrkräfte (N = 133)

	AM (s)	Min	Max
1 Prosozial	3,92 (0,88)	1,18	5
2 Überforderung	1,27 (1,28)	0	5
3 Kummer	0,76 (0,92)	0	4,67
4 Wut	0,39 (0,68)	0	3,83
5 Klammern	1,11 (0,89)	0	4,14
6 Vernachlässigung	0,14 (0,49)	0	4,25

Anmerkung: AM = Mittelwert; s = Standardabweichung; Min = Minimaler Wert der Skala; Max = Maximaler Wert der Skala

Betrachtet man die Mittelwerte und die Standardabweichungen der Skalen wird deutlich, dass die Varianz nicht sonderlich hoch ist. Auf der anderen Seite zeigen die Mindest- und Maximalwerte der Skalen doch eine gewisse Sensitivität (Skalierung = 0 bis 5). Zu berücksichtigen ist, dass es sich um Grundschulklassen handelt, in denen ein deutliches Übergewicht an sicheren Bindungsmustern zu erwarten ist und somit für unsichere Bindungsmuster „typische“ Attribute, wie beispielsweise das Klammern für ambivalent gebundene Kinder, nur einen kleinen Teil der Stichprobe ausmacht.

Tabelle 30 Interkorrelationen der Skalen des Fragebogens für Lehrkräfte (N = 133)

	1	2	3	4	5	6
1 Prosozial	1	-.36**	-.26**	-.43**	-.091	-.251**
2 Überforderung		1	.53**	.26**	.27**	.29**
3 Kummer			1	.46**	.36**	.42**
4 Wut				1	.28**	.28**
5 Klammern					1	.00
6 Vernachlässigung						1

Anmerkung: ** $p < .01$

Die Interkorrelationen der Skalen bestätigen durch theoriekongruente Zusammenhänge die Qualität des Verfahrens. Der stärkste Zusammenhang (.53, $p < .01$) findet sich zwischen „Überforderung“ und „Kummer“, was nicht überrascht. Ohnehin zeigt die Skala „Kummer“ einen großen Zusammenhang zu anderen Skalen. Kinder, die hier erhöhte Werte zeigen, werden als weniger prosozial, wütender sowie vernachlässigter angesehen und klammern eher an Bezugspersonen als andere. Kinder wiederum, die als prosozial angesehen werden, werden als weniger aggressiv, weniger überfordert und weniger vernachlässigt beschrieben und zeigen zudem geringere Werte in der Skala „Kummer“.

Tabelle 31 Zusammenhang der Skalen des Fragebogens für Lehrkräfte mit dem biologischen Geschlecht

	Prosozial	Überforderung	Kummer	Wut	Klammern	Vernachlässigung
M (N=43)	4,00 (0,86)	1,29 (1,44)	0,41 (0,60)	0,39 (0,82)	0,76 (0,60)	0,07 (0,21)
W (N=26)	4,2 (0,81)	1,05 (1,01)	0,46 (0,55)	0,13 (0,32)	1,47 (1,13)	0,04 (0,12)
Sig (2-seitig)	.342	.454	.714	.075	.005	.494

Hinweis: Darstellung innerhalb der Skalen = AM(SD)

Ein T-Test für unabhängige Stichproben wurde zum Vergleich der Werte des Fragebogens für Lehrkräfte hinsichtlich des Faktors Geschlecht durchgeführt. Es konnte ein signifikanter Unterschied in der Skala „Klammern“ gefunden werden. Jungen (M=0.76, SD=0.60) zeigen demnach signifikant niedrigere Werte in dieser Skala als Mädchen (M=1.47, SD=1.13), $t(33.8)=-2.968$, $p = .005$. In der Skala „Wut/Aggression“ ist ein umgekehrter Trend zu erkennen, da hier die Jungen (M=0.39, SD = 0.81) höhere Werte als die Mädchen (M=0.13, SD = 0.32) zeigen, $t(59.87)=1,81$, $p=.075$. Das ist angesichts der aus anderen Studien bekannten Unterschiede der Geschlechter nicht überraschend, da Mädchen eher indirekte, Jungs eher direkte Formen von Aggressionen zeigen (Björkqvist, 2018). Die anderen Skalen weisen keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts auf. Mädchen werden tendenziell etwas prosozialer und weniger überfordert als Jungen dargestellt, die Unterschiede sind aber marginal.

Tabelle 32 Zusammenhang der Skalen des Fragebogens für Lehrkräfte mit dem Alter

	Prosoz.	Überford.	Kummer	Wut	Klammern	Vernachl.
R(Alter)	-.06	-.13	-.18	-.27*	-.17	-.32**

Anmerkung: ** $p < .01$ * $p < .05$

Hinsichtlich des Alters und den Skalen des Fragebogens für Lehrkräfte lassen sich nur in zwei Skalen signifikante Zusammenhänge finden. Jüngere Kinder weisen höhere Werte in den Skalen „Wut/Aggression“ und „Vernachlässigung“ auf als ältere Kinder. Der Trend in der Skala „Vernachlässigung“ lässt mehrere Interpretationen zu. Zum einen ist es denkbar, dass Lehrkräfte bei jüngeren Kindern vermehrt Augenmerk darauflegen, dass diese korrekt gekleidet sind, die Items also einen anderen Stellenwert haben und deshalb höher bewertet werden. Zum anderen ist der Spieltrieb jüngerer Kinder sicherlich ausgeprägter, was die Wahrscheinlichkeit mit

schmutziger Kleidung in die Schule zu kommen erhöht. Bezüglich der Skala „Wut/Aggression“ ist der negative Trend recht überraschend. Ein Streudiagramm macht deutlich, dass der Zusammenhang mehr über die Klassenstufe, als über das Alter moderiert wird. Bestätigt wird dieser Trend durch einen höheren Zusammenhang zwischen „Wut/Aggression“ und der Klassenstufe ($r=-.37^{**}$) als zwischen „Wut/Aggression“ und dem Alter der Kinder ($r=-.27^*$). Dieser Zusammenhang wiederum zwischen Klassenstufe und den Werten der Skala „Wut/Aggression“ kann als ein erworbenes Regelwissen der Kinder in höheren Schulklassen interpretiert werden, weshalb die Kinder aus Sicht der Lehrkräfte bezogen auf externale Problematiken unauffälliger wirken mögen.

Als Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass sich aus den ursprünglich 49 Items des Fragebogens für Lehrkräfte zu bindungsrelevanten Verhaltensbereichen sechs inhaltlich gut interpretierbare Skalen ableiten lassen, die sich durch zufriedenstellende interne Konsistenzen, Test/Retest- und Inter-Rater-Reliabilitäten ausweisen. Diesen Skalen waren 43 Items des Fragebogens durch ausreichende Ladungen zuzuordnen. Auch die Interkorrelationen der Skalen zeigen logisch begründbare Zusammenhänge, weshalb das Verfahren insgesamt als vielversprechend beurteilt wird.

3.5.3.1.2 Ergebnisse des Inventory of Parent and Peer Attachment – Revised (IPPA-R)

Wie bereits in der Darstellung der Instrumente skizziert, hat das IPPA (Armsden & Greenberg, 1987) eine lange Tradition in der Bindungsfragebogenforschung, ist in zahlreichen Studien zum Einsatz gekommen (für eine Übersicht siehe Greenberg & Armsden, 2009) und unterlag mehreren Adaptionen. Aufgrund der eher komplexen Itemformulierung findet das IPPA allerdings eher in der Adoleszenz Anwendung, weshalb Gullone und Robinson (2005) eine Überarbeitung der Items unter dem Gesichtspunkt der Vereinfachung vornahmen, um das IPPA auch bei jüngeren Kindern einsetzen zu können. Ihre Untersuchung an 9-15-Jährigen weist das IPPA-R gute psychometrische Eigenschaften auf (Gullone & Robinson, 2005). Zusätzlich zur Vereinfachung werden die Items in dem IPPA-R getrennt für Mutter und Vater erfasst und nicht, wie in der Originalpublikation, kombiniert (Gullone & Robinson, 2005). Für die hier durchgeführte Untersuchung wurde das IPPA-R, wie in Kapitel 3.2.2.2.2 gezeigt, ins Deutsche übersetzt (im Folgenden IPPA-R-DE), da zum

Untersuchungszeitpunkt keine deutsche Adaption vorlag. Wenngleich das IPPA-R sowohl Items zur Eltern-Kind-Beziehung als auch zu Peer-Beziehungen aufweist, wurde in der hier vorliegenden Untersuchung auf die Durchführung der Peer-Items verzichtet, da das IPPA in Relation zu den impliziten Einstellungen gegenüber den primären Bezugspersonen und nicht gegenüber den Peers gesetzt werden soll.

Die 28 Items des IPPA-R werden analog der Originalskalen des IPPA zu Skalen zusammengefasst (Communication, Trust, Alienation). Hierbei handelt es sich um Summenskalen, wovon in der hier vorliegenden Untersuchung allerdings abgesehen wird, da aufgrund besserer Interpretationsmöglichkeiten und unterschiedlicher Anzahl der Items je Skala (Communication 10, Trust 10, Alienation 8) ein Mittelwert angebracht scheint. Neben den einzelnen Skalen ist es auch möglich einen Gesamtwert zu ermitteln, der aus der Summe der positiven Skalen „Communication“ und „Trust“ abzüglich der Skala „Alienation“ gebildet wird (Armsden & Greenberg, 1987). Für die hier durchgeführte Untersuchung wurde der übergeordnete Gesamtfaktor durch den Mittelwert der drei Skalen (Alienation wurde umgepolt) gebildet.

Bei der Durchführung des IPPA-R-DE offenbarten sich Probleme mit der Beantwortung eines Items (15 – Meine Eltern haben eigene Probleme, weshalb ich sie nicht gerne mit meinen Problemen nerve). Die Kinder der Untersuchungsstichprobe antworteten nahezu ausnahmslos bereits auf die Aussage „Meine Eltern haben eigene Probleme“. Dieses vorschnelle Antworten mag dem Umstand geschuldet sein, dass ihnen die Fragen vorgelesen wurden und sie somit nicht erkennen konnten, dass die Frage danach noch weiter geht. Keines der Kinder revidierte seine vorschnell getroffene Aussage, nachdem die Frage komplett vorgelesen wurde. Die inhaltliche Ausrichtung der Frage intendiert einen Hinweis auf die Fähigkeit des Kindes, sich mit eigenen Problemen an die Eltern zu wenden und wird folgerichtig in umkodierter Form dem Faktor „Communication“ zugeordnet. Für den Haupttest wurde die Frage in Teilen abgefragt. „Meine Eltern haben eigene Probleme“ (Item 15) und „Ich nerve meine Eltern nicht gerne mit meinen Problemen“ (Item 16) wurden zu zwei eigenständigen Fragen. In Übereinstimmung mit den Erfahrungen aus dem Prätest kann Item 15 als kongruente Antwort zum IPPA-R interpretiert werden. Dennoch ist mehr als fraglich, ob die

Intention der Autoren durch diese Abfrage erfüllt werden kann. Die Analyse der Daten bestätigt die beobachteten Probleme mit diesem Item. Die Item-Skala-Korrelation zeigt, dass beide Items keinen Zusammenhang zur Skala aufweisen (-.023 und .036). Durch Ausschluss der Items verbessert sich die interne Konsistenz der Skala von .682 auf .754, weshalb entschieden wurde, die Skala ohne die Items zu verwenden. Da auch nach dem Ausschluss neun Items in der Skala verbleiben, und unabhängig davon entschieden wurde Mittelwerte, statt Summenscores für die Skalen zu bilden, fällt dieses Item nicht stark ins Gewicht.

Tabelle 33 Interne Konsistenzen des IPPA-R-DE

	Trust	Communication	Alienation
Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha)	.774	.754	.689

Verglichen mit der Population der hier vorgestellten Untersuchung, die jünger als die ursprüngliche Stichprobe ist und bei der die Fragen vorgelesen wurden, weisen die Skalen für Gruppenvergleiche relativ zufriedenstellende interne Konsistenzen auf, wenngleich diese geringer als in der Evaluationsstudie des IPPA-R ausfallen (Gullone & Robinson, 2005); in Anbetracht der Tatsache, dass sich Präsentationsform und Alter der Stichprobe unterscheiden ist dies kein Makel, da jüngere Populationen herausfordernder für die Diagnostik mit Selbstberichtsmaßen sind.

Tabelle 34 Deskriptive Statistik der Skalen des IPPA-R-DE (N=70)

	Min	Max	Mean	s
Communication	0,56	3	2,08	0,56
Trust	0,50	3	2,28	0,48
Alienation	0	3	0,95	0,60
Gesamt	0,50	2,96	2,13	0,46

Anmerkung: Min/Max = Minimaler/Maximaler Skalenwert, Mean = Mittelwert, s = Standardabweichung

Analog zur Annahme, dass sich in der vorliegenden Stichprobe vermehrt sicher gebundene Kinder finden werden, da es sich nicht um eine Risikostichprobe handelt, zeigt die deskriptive Statistik der Skalen einen vergleichsweise hohen Mittelwert innerhalb der Skalen, die für eine positive Eltern-Kind-Beziehung stehen. Die Skala „Alienation“ zeigt einen deutlich geringeren Mittelwert als die Skalen „Communication“ und „Trust“. Die Kinder der Untersuchungsgruppe nehmen die

Beziehung zu den Eltern daher als kommunikativ, vertrauensvoll und wenig distanziert wahr.

Tabelle 35 Interkorrelationen des IPPA-R-DE (N=70)

	1	2	3
Communication	1	,68**	-,48**
Trust		1	-,51**
Alienation			1

Anmerkung: ** $p < .01$

Auch die Interkorrelationen der Skalen zeigen erwartete Zusammenhänge. Beziehungen, in denen offen über Probleme und Sorgen geredet wird, werden als vertrauensvoller und weniger distanziert angesehen. Eine vertrauensvolle Beziehung zeichnet sich zudem, aus Sicht der Kinder, durch wenig Distanz aus.

Tabelle 36 Retest-Reliabilität des IPPA-R-DE (N = 65; 0,5 Jahre)

	Communication	Trust	Alienation	Gesamt
r(Test/Retest)	.478**	.656**	.151	.540**

Anmerkung: ** $p < .01$

Mit Ausnahme der Skala „Alienation“ zeigt auch der Retest der Verfahren zufriedenstellende Zusammenhänge. Als Grund für den geringen Zusammenhang der Skala kann angenommen werden, dass diese Skala mehr akute Gefühle thematisiert (beispielsweise Wut), die anders als das Erziehungsverhalten der Eltern höheren Schwankungen unterliegen. Auch ist die interne Konsistenz der Skala geringer als die der anderen beiden Skalen, was hohe Retest-Reliabilitäten ohnehin erschwert.

Während sich für das Alter kein Zusammenhang zu den Skalen der IPPA herstellen ließ, scheint das Geschlecht der Teilnehmenden ein Moderator zu sein. Wenngleich die Unterschiede in den Skalen „Trust“ und „Alienation“ marginal sind, zeigen die Teilnehmerinnen insbesondere in der Skala „Communication“ höhere Werte (AM=2,29, s = 0,58) als die männlichen Probanden (AM=2,00, s = 0,54), was einem schwachen Effekt entspricht ($d_{\text{Cohen}} = 0.34$).

3.5.3.1.3 Ergebnisse der Adaption des Fragebogens zur Eltern-Kind-Beziehung

Da die Adaption des Fragebogens zur Eltern-Kind-Beziehung sich lediglich auf eine Umwandlung einer allgemeinen Eltern-Version in eine personengebundene Version beschränkt, liegt es nahe, die Skalen anhand der Originalfaktoren zu bilden (wie es beispielsweise auch von Gullone & Robinson (2005) bei der Revision der IPPA taten). Das Problem hierbei ist, dass die Stichprobe für eine Überprüfung der Faktoren anhand einer konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) nicht ausreicht, weshalb Fit-Maße nur eingeschränkt zu interpretieren wären. Die direkte Übernahme ohne eine Überprüfung des Fits wird für fahrlässig erachtet, da eine personengebundene Version eines Verfahrens andere Konstrukte beinhalten kann als eine vergleichsweise neutrale Eltern-Kategorie. Eine Analyse der internen Konsistenz der Originalskalen liefert zudem unzureichende Werte (Cronbachs Alpha ,621-,696), weshalb davon abgesehen wurde, diese weiter zu verwenden. In der Folge wurden die Skalen mittels explorativer Faktorenanalyse (EFA) neu konstruiert. Da die Skalenstruktur des FEB-K Auflösung erfährt, wurden neben den Fragen des FEB-K weitere Items inkludiert. Für die Analyse wurden alle Items mit einem MSA unter .50 ausgeschlossen. Nach Ausschluss dieser Variablen liegt das KMO bei .707, was zumindest für eine relativ gute Eignung des Datensatzes spricht.

Eine Hauptkomponenten-Analyse führt nach dem Kaiser-Kriterium (Eigenwerte >1) zu 7 Faktoren bei 65,134% erklärter Gesamtvarianz. Der Scree-Test spricht für eine Drei-Faktoren-Lösung, zudem finden sich nur wenige Items in den hinteren Faktoren der 7-Faktoren-Lösung. Eine erzwungene Drei Faktoren-Lösung führt zu einem Ausschluss einiger Variablen aufgrund zu geringer Ladungen, sodass am Ende nur 19 Items den Faktoren sinnvoll zugeordnet werden konnten. Die drei Faktoren erklären 49,96% der Gesamtvarianz, das KMO verbessert sich auf .764.

Die aus Faktor 1 konstruierte Skala umfasst Items (siehe Tabelle 37), die auf Unterstützung seitens der Mutter schließen lassen und insgesamt auf ein positives Bild der Beziehung zwischen Mutter und Kind verweisen. Von den sieben Items der Skala zeigen zwei Items eine Doppelladung auf einem weiteren Faktor. Das Item „Meine Mutter spielt oft mit mir“ lädt negativ auf Faktor 2, das Item „Ich werde meistens sehr freundlich und liebevoll von meiner Mutter behandelt“ positiv auf Faktor 3. Beide Items passen sowohl aufgrund ihrer Ladungshöhe als auch aufgrund

ihrer inhaltlichen Ausrichtung eher zu Skala 1, die aufgrund der Ausrichtung der Items „Unterstützung“ genannt wurde. Skala 2 wiederum beschreibt ein gegenteiliges Bild der Beziehung zwischen Mutter und Kind. Hier finden sich vorwiegend Items, die auf Streit und Beschimpfungen schließen lassen. Die 9 Items wurden zur weiteren Verarbeitung unter der Skala „Streit“ summiert. Der dritte Faktor umfasst lediglich drei Items, die auf eine stark ausgeprägte Autonomie schließen lassen, weshalb die Skala diese Bezeichnung trägt. Allerdings ist diese Skala nicht nur positiv zu bewerten, da die Items ebenso auf eine eingeschränkte Fähigkeit der Bezugspersonen hinweisen, Grenzen zu setzen. Die erwähnte Doppelladung des Items „Ich werde meistens sehr freundlich und liebevoll von meiner Mutter behandelt“ zeigt allerdings, dass die Skala seitens der Kinder positiv konnotiert scheint.

Tabelle 37 Rotierte Komponentenmatrix (Hauptkomponenten, Varimax, 4 Iterationen) des Self-Ratings zur Einstellung Mutter

	Komponente		
	1	2	3
Meine Mutter ist gerne mit mir zusammen.	.828		
Wenn ich jemanden brauche, ist meine Mutter auch immer für mich da.	.749		
Wenn es mir schlecht geht, kümmert sich meine Mutter sofort um mich.	.709		
Meine Mutter hilft mir, wenn ich in Schwierigkeiten stecke.	.695		
Meine Mutter verbringt gerne Zeit mit mir.	.622	-.449	
Meine Mutter spielt oft mit mir.	.574		
Ich werde meistens sehr freundlich und liebevoll von meiner Mutter behandelt.	.491		.437
Ich streite mich häufig mit meiner Mutter.		.753	
Ich werde von meiner Mutter oft beschimpft.		.726	
Meine Mutter ist manchmal wirklich böse zu mir.		.642	
Manchmal denke ich, dass meine Mutter mich gar nicht lieb hat.		.609	
Meine Mutter will ständig, dass ich mich ändere.		.559	
Ich werde von meiner Mutter geschlagen.		.538	
Mit meiner Mutter gibt es Streit über Sachen, die ich mache.		.516	
Meine Mutter sagt manchmal, dass Sie mich gar nicht haben will.		.432	
Meine Mutter ist stolz auf mich.		-.412	
Meine Mutter erlaubt mir alles, was ich will.			.706
Meine Mutter traut mir zu, dass ich bestimmte Dinge schon ohne Hilfe kann.			.676
Bei meiner Mutter kann ich viele Dinge selbst entscheiden.			.654

Der Doppelcharakter der Skala und die geringe Anzahl von Items erklärt wahrscheinlich die geringe interne Konsistenz der Skala (Tabelle 38), was dafür spricht, die Skala „Autonomie“ zu verwerfen und nicht für weitere Analysen zu berücksichtigen. Die beiden anderen Skalen zeigen wiederum für Gruppenvergleiche ausreichende Konsistenzen.

Tabelle 38 Interne Konsistenz der Skalen des Self-Ratings zur Einstellung Mutter (N=69)

	Unterstützung	Streit	Autonomie
Cronbachs Alpha	.827	.785	.587

Auch die Test-Retest-Reliabilität (0,5 Jahre) weist darauf hin, dass mit dem Self-Rating relativ stabile Konstrukte gemessen werden. Überraschend ist unter Berücksichtigung der eingeschränkten Konsistenz der hohe Zusammenhang der Skala „Autonomie“. Dass sich wiederum der Zusammenhang der Skala „Streit“ zwar hoch signifikant, aber nicht allzu hoch darstellt, verwundert nicht unbedingt, da die Wahrnehmung von Streit mit den Bezugspersonen sehr stark von akuten Gegebenheiten abhängt.

Tabelle 39 Test-Retest-Reliabilität des Self-Ratings zur Einstellung Mutter (N=69)

	Unterstützung	Streit	Autonomie
r(Test/Retest)	.717**	.361**	.532**

*Anmerkung: ** $p < .01$*

Ebenso die Interkorrelationen zwischen den drei Skalen des Self-Ratings zur Einstellung gegenüber der Mutter zeigen erwartbare Zusammenhänge. Eine positiv erlebte Beziehung zeichnet sich durch wenig Streit und hohe Autonomie aus; zwischen „Streit“ und „Autonomie“ zeigt sich nur ein schwach negativer, nicht signifikanter Zusammenhang. Hier hätte man durchaus einen höheren negativen Zusammenhang vermuten können, da ein hohes Maß an Freiheiten wenig Anlass zu Streit bietet. Scheinbar ist allerdings bei einem Teil der Kinder die erlebte Autonomie nicht frei von Streitigkeiten. Auch ist denkbar, dass die eingeschränkte Konsistenz der Skala ursächlich für die geringen Übereinstimmungen ist.

Tabelle 40 Interkorrelationen der Skalen des Self-Ratings Einstellung Mutter

	1	2	3
1 Unterstützung	1	-.47**	.32**
2 Streit		1	-.21
3 Autonomie			1

Anmerkung: ** $p < .01$

Ein Blick auf die deskriptive Statistik der Skalen (Tabelle 41) weist auf eine Stichprobe hin, die ein hohes Maß an Unterstützung seitens der Mutter, wenig Streit und moderate Autonomie erlebt. Angesichts der Tatsache, dass es sich nicht um eine Risikostichprobe handelt und ein hoher Anteil an sicher gebundenen Kindern erwartet wird, sind diese Werte nicht überraschend. Die eingeschränkte Varianz ist wahrscheinlich weniger dem Verfahren als mehr der Stichprobe geschuldet.

Tabelle 41 Deskriptive Statistik der Skalen des Self-Ratings Einstellung Mutter (N=69)

	AM (s)	Min	Max
Unterstützung	2,23 (0,62)	0,14	3
Streit	0,88 (0,55)	0	2,44
Autonomie	1,16 (0,69)	0	3

Anmerkung: AM = Mittelwert, s = Standardabweichung, Min = Mindestwert, Max = Maximalwert; Skalierung = 0-3

Für die Analyse der Originalfaktoren des FEB-K für die Vater-Variante ergibt sich ein ähnliches Bild wie für die Mutter-Items. Die interne Konsistenz ist hier zwar zumindest für zwei Skalen akzeptabel („Zuwendung“ .763; „Grenzen“ .836), die anderen Skalen liegen allerdings unter .700. Als vielsprechend stellen sich hingegen die Skalen der Mutter-EFA heraus. Während die Skala „Grenzsetzung“ eine unzureichende Konsistenz aufweist, liegen die Skalen „Unterstützung“ (.829) und Streit (.817) im absolut zufriedenstellenden Bereich. Trotz reduziertem Itempool ist die Ratio der Schätzer gegenüber der Stichprobe immer noch zu ungünstig, um die Skalen anhand einer CFA zu überprüfen. Da Mutter und Vater unterschiedliche Bezugspersonen sind und sich daher auch positive, wie negative Einstellung durch andere Attribute darstellen können, wurde für die Vater-Items ebenfalls eine EFA durchgeführt.

Tabelle 42 Rotierte Komponentenmatrix (Hauptkomponenten, Varimax, 5 Iterationen) des Self-Ratings zur Einstellung Vater.

	Komponente		
	1	2	3
Mein Vater verbringt gerne Zeit mit mir.	.752		
Ich werde meistens sehr freundlich und liebevoll von meinem Vater behandelt.	.752		
Mein Vater ist gerne mit mir zusammen.	.720	-.419	
Wenn es mir schlecht geht, kümmert sich mein Vater sofort um mich.	.672		
Mein Vater spielt oft mit mir.	.667		
Mein Vater ist stolz auf mich.	.622	-.439	
Ich streite mich häufig mit meinem Vater.	-.571		
Mein Vater hilft mir, wenn ich in Schwierigkeiten stecke.	.505		
Mein Vater traut mir zu, dass ich bestimmte Dinge schon ganz alleine kann.	.498	-.489	
Manchmal habe ich Angst vor meinem Vater.		.874	
Manchmal denke ich, dass mein Vater mich gar nicht lieb hat.		.864	
Mein Vater sagt manchmal, dass er mich gar nicht haben will.		.667	.402
Ich werde von meinem Vater geschlagen.		.414	
Meinem Vater ist es egal, was ich mache.			.816
Mein Vater wird nie böse auf mich.			.606
Bei meinem Vater kann ich viele Dinge selbst entscheiden.			.592

Analog zur Vorgehensweise bei der Mutter-EFA wurden Items mit unzureichendem MSA ausgeschlossen. Der reduzierte Itempool zeichnet sich durch eine zufriedenstellende Eignung aus ($KMO = .781$). Während das Kaiser-Kriterium (Eigenwerte > 1) eine Vier-Faktoren-Lösung ergibt, wurde auf Basis des Screeplots eine Drei-Faktoren-Lösung erzwungen, die 56,46% der Gesamtvarianz erklärt. Faktor 1 (8 Items) beschreibt analog zur EFA der Mutter-Items eine eher positive Beziehung zum Vater, die sich durch ein liebevolles Zusammensein, wenig Streit und Unterstützung auszeichnet. Faktor 2 (4 Items) weist eher auf ein Gefühl der Lieblosigkeit und Angst hin. In Faktor 3 finden sich drei Items, die auf fehlende Grenzsetzung und Autonomie verweisen.

Tabelle 43 Interne Konsistenz der Skalen des Self-Ratings zur Einstellung Vater

	Unterstützung	Angst/Ablehnung	Autonomie
Cronbachs Alpha	.858	.737	.521

Die interne Konsistenz der ersten beiden Skalen ist zufriedenstellend, lediglich die Skala „Autonomie“ kann wie auch bei den Mutter-Items keine zufriedenstellenden Werte liefern. Umso überraschender ist die hohe Retest-Reliabilität der Skala, insbesondere unter dem Gesichtspunkt, dass diese nur aus drei Items besteht und daher sensibler für Veränderungen sein müsste. Vielleicht liegt es aber daran, dass

die Items eher generalisierte Beziehungskonzepte beschreiben, und daher resistenter gegenüber Veränderungen sind.

Tabelle 44 Retest/Reliabilität der Skalen des Self-Ratings zur Einstellung Vater (0,5 Jahre)

	Unterstützung	Angst/Ablehnung	Autonomie
Test/Retest	.596**	.612**	.531**

Anmerkung: ** $p < .01$

Auch die Interkorrelationen der Skalen bestätigen erwartete Zusammenhänge. Kinder, welche die Beziehung zum Vater als von Unterstützung geprägt beschreiben, äußern wenig Angst. Der schwache Zusammenhang zur Skala „Autonomie“ ist durch die Tatsache zu erklären, dass die Skala nicht durchweg positiv konnotiert ist, sondern sich ebenso durch fehlende Grenzsetzung auszeichnet („Meinem Vater ist es egal, was ich mache“).

Tabelle 45 Interkorrelationen der Einstellung-Vater Skalen

	1	2	3
1 Unterstützung	1	-.49**	.28*
2 Angst		1	-.08
3 Autonomie			1

Anmerkung: ** $p < .01$ * $p < .05$

Die deskriptive Statistik der Skalen weist erneut darauf hin, dass es sich nicht um eine Risikostichprobe handelt. Die Mehrheit der Kinder der Untersuchungsgruppe erlebt die Beziehung zum Vater als unterstützend und von wenig Angst geprägt. Gleichwohl der Tatsache, dass die Varianz nicht sonderlich ausgeprägt ist, wird zumindest in der Skala „Autonomie“ die Bandbreite voll ausgeschöpft. Innerhalb der Skala „Zuneigung“ wird von keinem der Kinder der Mindestwert (0), innerhalb der Skala „Angst“ von keinem der Höchstwert (3) erreicht.

Tabelle 46 Deskriptive Statistik der Skalen des Self-Ratings Einstellung Vater (N=63)

	AM (s)	Min	Max
Unterstützung	2,22 (0,61)	0,33	3
Angst/Ablehnung	0,53 (0,62)	0	2,25
Autonomie	0,80 (0,70)	0	3

Anmerkung: AM = Mittelwert, s = Standardabweichung, Min = Mindestwert, Max = Maximalwert; Skalierung = 0-3

Im Vergleich zwischen den Skalen zur Einstellung Mutter und Vater zeichnet sich trotz unterschiedlicher Items der Trend ab, dass hohe Übereinstimmung zwischen den Konzepten besteht. Der hohe Zusammenhang zwischen mütterlicher und väterlicher Unterstützung weist auf ein weitgehend konsistentes Erziehungsverhalten der Eltern gegenüber den Kindern hin. Erfahren Kinder die Mutter als unterstützend, so gilt das für die Mehrheit auch für den Vater. Ebenso besteht zwischen den Eltern weitgehend Konsens über Regeln und Verbote (Skala „Autonomie“). Auch die Skalen „Vater-Angst“ und „Mutter-Streit“ scheinen ähnliche Konstrukte zu beschreiben.

Überraschend ist die hohe Übereinstimmung zwischen den Skalen trotz der Tatsache, dass unterschiedliche Personen beschrieben werden, nicht, da innere Arbeitsmodelle Verhalten und damit auch die Wahl des Partners beeinflussen. So treten die Paarungen sicher-sicher, vermeidend-ambivalent und unresolved-unresolved gehäuft auf (Sydow & Ullmeyer, 2001), weshalb man auch von einer hohen Übereinstimmung von Erziehungsstilen und Erziehungszielen ausgehen muss.

Tabelle 47 Vergleich der Skalen Mutter und Vater

	Mutter Unterstützung	Mutter Streit	Mutter Autonomie
Vater Unterstützung	.77**	-.51**	.30*
Vater Angst/Ablehnung	-.52**	.68**	.02
Vater Autonomie	.30*	-.31*	.44**

Anmerkung: ** $p < .01$ * $p < .05$

Weitere Validierung erfahren die Skalen zu Mutter und Vater im Vergleich mit dem IPPA. Es zeichnet sich ab, dass die Skala „Unterstützung“ (Mutter & Vater) ähnliche Konstrukte wie die Skalen „Trust“ und „Communication“ und somit auch der Gesamtscore des IPPA misst. Die Skala „Alienation“ zeigt einen moderat negativen Zusammenhang zu der Skala Unterstützung und moderat positiven zu „Angst“ und „Streit“. Da sich der Gesamtscore des IPPA aus den drei Skalen errechnet (und etwas stabiler ist) ist es nicht überraschend, dass sich hier der höchste Zusammenhang zur Skala „Unterstützung“ findet.

Tabelle 48 Vergleich der Vater und Mutter-Skalen mit dem IPPA

		Self-Rating Vater			Self-Rating Mutter		
		Unter- stützung	Angst/ Ablehn.	Auto- nomie	Unter- stützung	Streit	Auto- nomie.
IPPA	Trust	.66**	-.52**	-.01	.63**	-.49**	.05
	Communication	.67**	-.47**	.09	.66**	-.47**	.17
	Alienation	-.47**	.57**	.00	-.59**	.52**	.05
	Gesamtscore	.70**	-.59**	.03	.74**	-.59**	.07

Anmerkung: ** $p < .01$; $N = 63$ (Vater) 69 (Mutter)

Es konnten keine signifikanten Unterschiede oder Zusammenhänge zwischen den Skalen der Self-Ratings und dem Geschlecht, dem Alter oder der Klassenstufe der Kinder festgestellt werden. Tendenziell zeigen sich schwache, aber eben nicht signifikante Trends, dass ältere Kinder höhere Werte in den Skalen der IPPA aufweisen.

3.5.3.2 Ergebnisse der impliziten Verfahren (IATs)

Die internen Konsistenzen der IATs fallen für Gruppenvergleiche zufriedenstellend aus. Ausnahme bilden die IATs „Angst Vater“ und „Nähe / Spiel“, die beide Werte unter .70 aufweisen. Zu berücksichtigen ist hierbei allerdings, dass die interne Konsistenz aller fünf IATs durch einige wenige Subjects deutlich verschlechtert wird. Ursächlich könnte sein, dass auch Subjects in die Berechnung der Konsistenz aufgenommen wurden, bei denen es Störungen während der Versuchsdurchführung gab (beispielsweise durch Betreten des Raumes durch andere Personen oder Durchsagen der Schulleitung). Zu sehen ist dieser Einfluss auf das Gesamtergebnis durch Ausschluss von Personen mit ungewöhnlich hohen Inkonsistenzen in den Reaktionszeiten. Wie in Tabelle 49 gut zu sehen ist, kann durch den Ausschluss von Testpersonen, die Abweichungen in den Reaktionszeiten aufweisen, die mehr als zwei Standardabweichungen vom Mittelwert der Stichprobe entfernt liegen ($\text{Alpha} < 2s$), die interne Konsistenz der Verfahren deutlich verbessert werden. Bedenkt man, dass es sich hierbei um lediglich ein bis fünf Personen handelt, wird klar, wie sensitiv die Skalen für Ausreißerwerte sind.

Die Konsistenz der IATs entspricht zwar nicht uneingeschränkt den hohen Werten aus anderen Publikationen, allerdings ist sie unter Berücksichtigung der Spezifika der Untersuchung (Kindesalter, Schulsetting) durchaus als beachtlich und ausreichend zu interpretieren.

Tabelle 49 Interne Konsistenz (Odd/Even) der IATS

	Einstellung Mutter	Einstellung Vater	Angst Mutter	Angst Vater	Nähe vs. Spiel
Alpha (N)	.774 (69)	.785 (64)	.789 (68)	.682 (61)	.638 (68)
Alpha <2s (N)	.816 (66)	.837 (60)	.869 (63)	.690 (60)	.731 (65)

Bei Betrachtung der deskriptiven Statistik der IATs fällt auf, dass nur geringe negative Werte auftauchen. Dieses Phänomen ist tatsächlich weniger überraschend, als man zunächst annehmen kann. Wie bereits dargelegt bildet der IAT nicht wirklich die Einstellung zu den primären Bezugspersonen ab, sondern lediglich in Relation zu anderen Personen. Tatsächlich befinden sich bei den vier Verfahren zu den Bezugspersonen maximal je vier Werte im negativen Bereich, sodass man bei diesen Kindern wahrscheinlich eher von Fehlern bei der Durchführung ausgehen muss als von einem zuverlässig negativen Ergebnis. Beim Nähe/Spiel-IAT zeigt sich ein anderes Bild. Was der Mittelwert bereits andeutet, bestätigt auch die Auszählung der Häufigkeiten. Fast die Hälfte der Werte liegt hier im negativen Bereich.

Tabelle 50 Deskriptive Statistik der IATs (improved algorithm)

	N	Min	Max	Mean (SD)
Einstellung Mutter	69	-0,61	1,37	0,69 (0,41)
Einstellung Vater	64	-0,10	1,85	0,73 (0,38)
Angst Mutter	68	-1,11	1,49	0,48 (0,38)
Angst Vater	61	-0,43	1,34	0,46 (0,35)
Nähe / Spiel	68	-1,15	0,74	0,02 (0,32)

Die Retestung der Verfahren zeigt angesichts in der Literatur berichteter Zusammenhänge von .25 bis .69 (Lane et al., 2007) ein zwar bekanntes, aber trotzdem unerfreuliches Bild. Eine Meta-Analyse von Rae & Olson (2018) zu IAT-Effekten bei Kindern im Alter von 6-11, was also der Untersuchungsgruppe eher entspricht, bestätigt das Problem der unzureichenden Retest-Reliabilitäten zusätzlich. Sie finden bei einem Gesamt-N von 519 Kindern eine mittlere Retest-Reliabilität zwischen 0.34 und 0.48.

Tabelle 51 Retest-Reliabilität der impliziten Verfahren

	Einstellung Mutter (0,5 Jahre)	Einstellung Vater (0,5 Jahre)	Angst Mutter (0,5 Jahre)	Angst Vater (0,5 Jahre)	Nähe/Spiel (same Session)
R(Test/Retest) (N)	.11 (64)	.36** (52)	.41** (55)	-.15 (49)	.31** (66)
R(Test/Retest) (N) (ohne Klasse 1)	.39** (49)	.38** (43)	.45** (42)	.07 (39)	.28* (51)

Anmerkung: * $p < .05$ ** $p < .01$

Ohne die Kinder der ersten Klasse wird der Zusammenhang bei der Mehrheit der Verfahren zwar stärker, allerdings ist er auch dann nicht als ausreichend zu interpretieren. Insbesondere bei der Retestung des Einstellung-Mutter-IATs wird durch den Ausschluss von Kindern der ersten Klasse ein deutlicher besserer Zusammenhang generiert. Grund hierfür mag sein, dass dieser IAT in der Abfolge als erstes durchgeführt wurde und somit die Aufgabenstellung die schwierigste war. Für die folgenden IATs kann ein gewisses Training angenommen werden. Implizite Einstellung, beziehungsweise das, was ein IAT misst, scheint dennoch ein recht flüchtiges Konstrukt zu sein, welches sich über die Zeit (0,5 Jahre) durchaus verändern kann. Dies zeigte sich auch in einem längsschnittlichen Untersuchungsdesign von Gawronski et al. (2017), bei denen die impliziten Verfahren schlechtere Stabilität als die expliziten aufwiesen. Dies stehe im Kontrast zur Vorstellung, dass implizite Maße eher auf frühen Erfahrungen basieren und damit stark in der Person verankert sind (Gawronski et al., 2017, p. 310). Es ist allerdings auch anzunehmen, dass die Motivation in zweiter Durchführung sinkt. Bereits bei den Folgeverfahren (also den Verfahren nach dem Einstellung-Mutter-IAT) war den Kindern schon häufig klar, was als nächstes passiert. Dies hat zum einen Einfluss auf die Motivation, aber auch auf das Überraschungsmoment, auf das viele bindungsdiagnostische Verfahren angewiesen sind.

Die Tatsache, dass zwischen Testung und Retestung des Vater-IATs kein Zusammenhang besteht, ist eigenartig, da zumindest geringe Übereinstimmungen zu erwarten gewesen wären. Es ist denkbar, dass Ängste gegenüber Bezugspersonen, sofern diese nicht bereits pathologisch sind, sich sehr volatil gestalten, also situativ, vielleicht im Kontext von elterlicher Erziehungsgewalt oder Mäßigung auftauchen. Der geringere Zusammenhang des Nähe/Spiel-IATs mag aufgrund der Tatsache, dass dieser am gleichen Tag wiederholt wurde, überraschen. Allerdings ist anzumerken,

dass zwischen erster und zweiter Testung ein Bindungsinterview durchgeführt wurde, das sicherlich bei einigen Kindern zu einer Aktivierung des Bindungsverhaltenssystems geführt haben mag. Dies ist allerdings nicht zu belegen. Während sich zwar leichte Mittelwertverschiebungen hin zu Nähe finden (.03 im Haupttest zu .09 im Retest), stellen sich diese im T-Test als nicht signifikant heraus ($t(65) = -1,560, p = .121$). Auch mag Konzentration und Motivation eine Rolle spielen. Unter Reduzierung auf sichere und unsicher-vermeidende Kinder, also jene, deren Kontrastierung im Nähe/Spiel-IAT am logistischen scheint, verbessert sich der Zusammenhang zwischen Test und Retest auf .45 ($p < .01$).

Die Interkorrelationen der IATs zeigen erwartete negative Zusammenhänge zwischen den jeweils inkompatiblen Konstrukten Einstellung und Angst. Kinder mit positiver Einstellung gegenüber den Bezugspersonen zeichnen sich durch geringe Angst vor ebendiesen aus (Mutter = -.55; Vater = -.53). Der zwar auf dem Niveau von .05 signifikante Zusammenhang zwischen der Einstellung zu Mutter und Vater weist auf ähnliche Einstellungen gegenüber Mutter und Vater hin, allerdings macht er auch deutlich, dass es sich um unterschiedliche Personen und damit unterschiedliche Konstrukte handelt. Gleiches gilt für den Zusammenhang zwischen der Angst gegenüber Vater und Mutter. Der geringe bis moderate Zusammenhang zwischen Mutter und Vater-Bindung ist auch aus Fragebogenstudien bekannt (Sydow, 2001). Überraschend ist aber, dass der IAT zur Einstellung gegenüber Nähe und Spiel keinerlei Zusammenhänge mit den anderen Verfahren zeigt. Einige Kinder scheinen demnach eine positive Einstellung gegenüber Bezugspersonen aufzuweisen, aber im Nähe/Spiel-IAT keine Präferenz zu zeigen. Diese Nullkorrelationen könnten sich natürlich über die Art des IATs erklären (es handelt sich, wie bereits beschreiben um einen Simple-IAT), es wäre also ein Messfehler denkbar, oder dadurch, dass es sich um ein eigenständiges Konstrukt handelt, was dem IAT besondere Bedeutung im Kontext der Identifizierung von Bindungsmustern zukommen lassen würde. Insbesondere zwischen sicher gebundenen Kindern und unsicher-vermeidenden Kindern könnten sich, trotz einer positiven Einstellung gegenüber Bezugspersonen, an dieser Stelle Unterschiede feststellen lassen, da vermeidend gebundene Personen eine Präferenz zur Exploration zeigen könnten.

Tabelle 52 Interkorrelationen der IATs

	1	2	3	4	5
1 Einstellung Mutter	1	.31*	-.55**	-.25*	.17
2 Einstellung Vater		1	-.38**	-.53**	-.09
3 Angst Mutter			1	.41**	-.10
4 Angst Vater				1	-.08
5 Nähe / Spiel					1

Anmerkungen: * $p < .05$ ** $p < .01$

3.5.3.3 Ergebnisse der Bindungsinterviews (SATs)

Zur Erhebung der Bindungsorganisation der Kinder wurde der Separation-Anxiety-Test (SAT) durchgeführt. Die Verteilung der Bindungsmuster nach Hauptgruppen zeigt eine typische Prävalenz für Normalpopulationen.

Tabelle 53 Verteilung der Bindungsmuster der Hauptgruppen

	Vermeidend (A)	Sicher (B)	Ambivalent (C)	Desorganisiert (D)
N(%)	16 (27,6)	32 (55,2)	5 (8,6)	5 (8,6)

Anzumerken ist, dass ein großer Teil der Kinder (N=13) eine zusätzliche „d“-Klassifikation aufweist, was auf leichte Anzeichen von Desorganisation hinweist. Konkret bedeutet dies, in der hier vorgestellten Untersuchung, dass einige Kinder leichte Katastrophenphantasien aufwiesen, die dem Auswerter allerdings nicht für die Klassifikation einer Desorganisation ausreichten. Insbesondere die Vorstellung der Kinder, dass die Mutter in der Krankenhaus-Szenerie sterben könnte, ist als zu geringe Belastung einzuschätzen, um in Zusammenhang mit Desorganisation gebracht zu werden, sondern eine durchaus natürliche Verlustangst in einer bedrohlichen Situation. Auch in anderen bindungsdiagnostischen Verfahren gibt es Ausnahmen von generellen Kodierregeln, wenn die skizzierte Situation direkt auf ein potenzielles Trauma oder eine Bewältigungsstrategie hinweist. Beispielweise wird im Adult Attachment Projective, welches ähnlich aufgebaut ist wie der SAT, bei dem Bild „Bahnhof“ eine auf vermeidende Bindungsorganisation hinweisende „Geschäftsreise“ oder im Bild „Friedhof“ der Marker für abgetrennte Systeme „Tod“ nicht kodiert, weil das Bild dies forciert; eine Kodierregel, die mit Einschränkung auch auf den SAT übertragen werden kann. Aufgrund der Tatsache, dass Unklarheit besteht, wie mit der Gruppe der „d“-Klassifikationen umzugehen ist, wird der

Vergleich mit anderen Verfahren ebenso mit einer Stichprobe durchgeführt, in der die „d“-Klassifikationen ihren organisierten Strategien zugeordnet werden.

Tabelle 54 Bindungsmuster spezifisch

Bindungsmuster	Anzahl	Prozent
A1	2	2,86
A2	13	18,57
B2	11	15,71
B3	11	15,71
B4	10	14,29
C	5	7,14
A1/d	4	5,71
A2/d	2	2,86
B2/d	1	1,43
B3/d	1	1,43
B4/d	4	5,71
C/d	1	1,43
D	1	1,43
D/A1	1	1,43
D/A2	1	1,43
D/B4	2	2,86

Es konnten keine Unterschiede hinsichtlich der Bindungsorganisation zwischen Kindern mit deutschen Eltern und Kindern, deren Eltern migriert sind, festgestellt werden. Während dieses Ergebnis vorerst überrascht, da man aufgrund erhöhter Risikofaktoren von Kindern mit Migrationshintergrund von Unterschieden in der Verteilung ausgehen kann, muss die Tatsache Berücksichtigung finden, dass es sich um Kinder einer Regelschule handelt, die scheinbar nicht durch Lerndefizite und/oder Verhaltensauffälligkeiten aufgefallen sind. Auch bei der Gruppe der hier erhobenen Kinder mit Migrationshintergrund handelt es sich daher um unauffällige Kinder.

Im Vergleich zwischen den Kindern, die angaben, dass die Mutter oder die Eltern sich hauptsächlich um sie kümmerten, zu anderen Kindern, zeigen sich Unterschiede in der Verteilung (mehr als 50% der Kinder, die andere Personen angaben, waren vermeidend gebunden). Allerdings gaben auch lediglich sechs der Kinder an, dass andere Personen mit der frühen Pflege betraut waren, sodass dieser Unterschied, wenn er auch theoriekongruent ist, zufällig zustande gekommen sein mag. Deutliche

Unterschiede in der Verteilung finden sich auch bei Kindern, die ihre Mutter, ihren Vater oder ihre Eltern als wichtigste Person in ihrem Leben sehen, gegenüber Kindern, die andere Personen (Geschwister, Großeltern, etc.) angaben (N = 10). Die zweite Gruppe zeichnet sich ebenfalls durch einen hohen Anteil unsicher-vermeidender Bindung aus (60%).

Tabelle 55 Kreuztabelle Bindungsorganisation und Nennung der wichtigsten Person

		Bindungsklassifikation		Gesamt
		A	B	
Wichtigste Person im Leben	Eltern	10	28	38
	Andere	6	4	10
	Gesamt	16	32	48

Anmerkung: $\chi^2 = 4,042$ ($df=1$; Sig = .044); Eltern summiert die Angabe der Eltern oder eines Elternteils (Mutter, Vater)

Mit Blick auf die Kreuztabelle (Tabelle 55) wird deutlich, dass sich trotz der geringen Stichprobe und der Einschränkung, dass die erwartete Häufigkeit in einer der Zellen 3,33 ist (und damit der χ^2 -Test streng genommen nicht durchführbar ist, da man von einer minimalen erwarteten Häufigkeit von 5 ausgeht) ein Trend abzeichnet. Mit einer Signifikanz von .044 finden sich Unterschiede zwischen den Gruppen, die auch reduziert auf die relativen Werte recht deutlich ausfallen.

Während sich bei lediglich 12,5% der Klientel, welche die Eltern oder ein Elternteil als wichtigste Person angeben, ein unsicher-vermeidendes Bindungsmuster findet, gilt dies für 37,5% der Kinder, die eine andere Person angeben.

Zusätzlich findet sich ein Unterschied zwischen Jungen und Mädchen bezogen auf die unsicher-organisierten Strategien. Jungen scheinen, wenn sie unsicher gebunden sind, eher vermeidende, Mädchen eher ambivalente Strategien zu entwickeln. Diese Ergebnisse entsprechen denen von Schleiffer (2009a) in einer Untersuchung mit dem Adult Attachment Interview (AAI). In seiner Studie „*wurden die Jungen eher als unsicher-distanziert, die Mädchen eher als unsicher-verstrickt klassifiziert*“ (Schleiffer, 2009a). Auch die Ergebnisse von Günther (2012) an vergleichbarer Population, sowie die Metaanalyse von Gloger-Tippelt et al. (2008) sind mit diesem Ergebnis konform.

Sicherlich ist es naheliegend, dass Mädchen aufgrund von Geschlechtsstereotypen andere Erziehung erfahren als Jungen und somit Bindung für Mädchen eine andere Rolle spielen könnte als für Jungen. Beispielsweise wäre eine Erziehung der Jungen hin zu hoher Selbstständigkeit & Härte denkbar, was eine vermeidende Bindung rechtfertigte. Der in der hier vorgestellten Untersuchung beobachtete Unterschied wird allerdings weniger im Geschlecht als vielmehr in moderierenden Variablen gesehen, da die Mädchen in der Stichprobe einen deutlich höheren Anteil von Verlusterfahrungen (25,9% leben mit nur einem Elternteil zusammen) als die Jungen (11,6%) aufweisen und somit dieser Moderator mehr Varianz aufklären dürfte als das Geschlecht.

3.5.3.4 Zusammenhänge zwischen den Instrumenten

3.5.3.4.1 Zusammenhänge zwischen impliziter und expliziter Einstellung

Die Konvergenz zwischen impliziter und expliziter Einstellung gestaltet sich, wie bereits skizziert, eher gering. Dies bestätigt sich auch in dieser Untersuchung. Unter Verwendung des kompletten Datensatzes gestalten sich die Variablen der IATs zur Mutter nahezu vollständig unkorreliert mit den kongruenten expliziten Maßen. Einzig zur Skala „Autonomie“ finden sich hoch signifikante aber immer noch schwach negative Zusammenhänge zur Einstellung gegenüber der Mutter auf impliziter Ebene.

Unter Reduktion des Datensatzes auf konsistente IATs (analog zur Vorgehensweise im Prätest) steigt der Zusammenhang sogar noch leicht an. Da es sich hierbei allerdings um eine Skala mit sehr geringer interner Konsistenz und Stabilität handelt, sollte der Zusammenhang nicht überbewertet werden. Auch die Skala „Trust“ des IPPA zeigt bei reduzierter Stichprobe leichte, aber signifikante, Zusammenhänge zur Einstellung Mutter.

Tabelle 56 Zusammenhänge zwischen impliziter und expliziter Einstellung zur Mutter

	IPPA			Self-Rating Mutter		
	Trust	Communication	Alienation	Unterstützung	Streit	Autonomie
IAT Einstellung Mutter (69)	.121	.119	-.167	-.080	-.039	-.310**
IAT Angst Mutter (68)	.136	.080	-.153	-.075	-.002	-.165
IAT Einstellung Mutter # (66)	.252*	.174	-.167	.008	-.013	-.358**
IAT Nähe / Spiel (64)	-,184	-,003	-,149	-,023	-,044	-,021

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$ # Die reduzierte Stichprobe bezieht sich auf konsistente IATs (<2s).

Ein ähnlich desolates Bild ergibt sich für die Zusammenhänge zwischen expliziter und impliziter Einstellung zum Vater. Auch hier präsentieren sich die Verfahren unkorreliert. Es ist davon auszugehen, dass die hier erhobene implizite Einstellung weder für die Mutter noch für den Vater mit den expliziten Verfahren zusammenhängt.

Tabelle 57 Zusammenhänge zwischen impliziter und expliziter Einstellung zum Vater

	IPPA			Self-Rating Vater		
	Trust	Communication	Alienation	Unterstützung	Streit	Fehl. Grenzsetzung
IAT Einstellung Vater (64)	.062	-.051	-.002	.013	-.172	.150
IAT Angst Vater (61)	-.008	-.006	-.082	-.059	-.133	.005

Diese Unkorreliertheit mag trotz der geringen Zusammenhänge, die in empirischen Untersuchungen mit dem IAT berichtet werden, überraschen, da man zwischen der Einstellung zu Bezugspersonen auf impliziter und expliziter Ebene einen Zusammenhang erwarten kann. Gründe für den fehlenden Zusammenhang können sein, dass die Abfragesituation stark durch soziale Erwünschtheit konfundiert ist und deshalb auch Kinder mit einer schlechteren impliziten Einstellung positive explizite Einstellungen vorgeben. Auch denkbar ist, dass dies weniger bewusst geschieht, sondern auf der Ebene expliziter Repräsentation tatsächlich so abgebildet ist (wie beispielsweise auch unsicher vermeidende Kinder ihre Eltern idealisieren). Der größte Moderator dieses Zusammenhangs mag aber vielmehr die Tatsache sein, dass der IAT nicht wirklich die Einstellung gegenüber Bezugspersonen, sondern nur im

Kontrast zu anderen Personen abbildet. In dieser Logik ist ein Zusammenhang eigentlich kaum möglich, da mit einem positiven Erleben der Eltern-Kind-Beziehung die Erwartung an das Verhalten anderer Personen in der Regel ebenso positiviert wird. Einem ansteigenden IAT-Effekt bei der Einstellung zu den Bezugspersonen unterliegen also zwei Erklärungen: Eine positivere Einstellung zu den Bezugspersonen oder eine negativere Einstellung gegenüber anderen Personen. Eine Korrelation zu einer Skala, die lediglich eine der Komponenten misst, ist daher unwahrscheinlich.

3.5.3.4.2 Zusammenhänge zwischen Selbst- und Fremdsicht

Zur Bewertung des Vergleichs zwischen Selbst- und Fremdsicht muss eingeschränkt werden, dass im Fremdrating konkrete, beobachtbare Verhaltensweisen und nicht vermutete Einstellungen gegenüber den Bezugspersonen abgefragt wurden. Der Fragebogen für Lehrkräfte (BinLe) erfasst daher andere Konstrukte als das Self-Rating. Besondere Berücksichtigung muss dies auch daher finden, weil auch unsichere Kinder die Eltern idealisieren und somit eine positive Einstellung vermitteln.

Tabelle 58 Zusammenhänge zwischen den Skalen der Self-Ratings und dem Fragebogen für Lehrkräfte (BinLe)

		Self-Ratings					
		Mutter Unter- stützung	Mutter Streit	Mutter Fehl. Grenz.	Vater Zu- neigung	Vater Angst	Vater Autonom
BinLe	Prosoziales Verhalten	.232	.014	.160	.132	-.028	-.043
	Überforderung	.343	-.312	.553**	.390	-.298	.260
Kummer		-.073	.098	.094	-.058	-.010	.126
		.316	-.024	.210	.291	-.069	.286
Wut/Aggression		-.010	.288*	-.095	.030	.051	.143
		-.076	.571**	-.355	-.085	.531**	-.034
Klammern		-.176	-.023	.083	-.064	.110	.085
		-.225	-.039	-.411*	-.121	.273	-.338
Vernachlässigung		-.056	.220	-.017	.102	.219	.125
		-.076	.419*	-.259	-.040	.482*	-.153
		-.208	.117	.189	-.124	.028	.011
		-.326	-.145	.047	-	-	-

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$ kursiv = Teilpopulation der 3. und vierten Klassen ($N=25$)

Auch wurde im Self-Rating deutlich, dass die Beantwortung der Items insbesondere für die jüngeren Kinder der Stichprobe vergleichsweise schwierig scheint, was sich, wie in Kapitel 3.4.3 skizziert, beispielsweise durch Antworttendenzen zu den Polen oder vorschnelles Antworten äußerte. Dies scheint wiederum kein Spezifikum der aktuellen Untersuchung zu sein, sondern ist wohl dem Entwicklungsstand und damit

verbundener Fähigkeit zur Introspektion und Differenzierung zuzuordnen. In der Folge verwundert es nicht, dass der Zusammenhang zwischen dem BinLe und der Selbstsicht durch das Alter der Kinder (hier durch die Unterteilung zwischen der Gesamtstichprobe und den dritten und vierten Klassen verdeutlicht) moderiert wird. Wie in Tabelle 58 zu erkennen ist, finden sich kaum Zusammenhänge zwischen der Sicht der Lehrkräfte und der Selbstsicht. Einzig die Kinder, die einen höheren Wert in der Skala „Streit“ mit der Mutter aufweisen, zeigen auch signifikant erhöhte Werte in der Skala „Kummer“ im Lehrkraftfragebogen. Unter Reduzierung der Stichprobe auf die dritten und vierten Klassen ergibt sich ein anderes Bild. Wenngleich die Stichprobe deutlich reduziert wurde und dadurch signifikante Zusammenhänge unwahrscheinlicher werden, finden sich in allen Skalen, außer in der wenig reliablen Skala „Vernachlässigung“, des Lehrkraftratings signifikante Zusammenhänge. Doch auch ohne den Blick auf die Signifikanzen ist erkennbar, dass sich für die ältere Stichprobe sinnvolle Zusammenhänge ergeben. Kinder, die ihre Mutter als unterstützend erleben, zeigen sich prosozialer, weniger überfordert, weniger aggressiv/wütend und weniger vernachlässigt. Ähnliche logisch begründbare Zusammenhänge finden sich auch in den anderen Skalen.

Tabelle 59 Vergleich des Fragebogens für Lehrkräfte (BinLe) mit dem IPPA

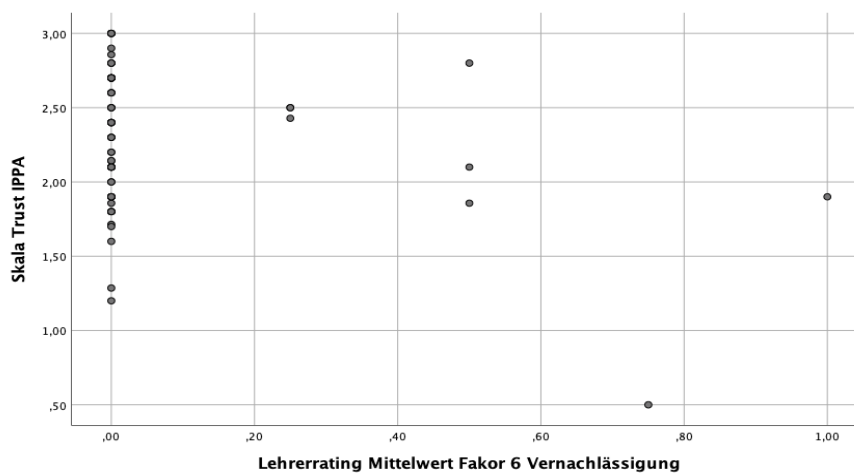
N=69		IPPA			
		Trust	Communication	Alienation	Gesamt
BinLe	Prosoziales Verhalten	.063 <i>.192</i>	.117 <i>.192</i>	-.032 <i>.124</i>	.085 <i>.089</i>
	Überforderung	-.054 <i>.033</i>	-.078 <i>.077</i>	.097 <i>-.119</i>	-.091 <i>-.119</i>
	Kummer	-.065 <i>-.263</i>	-.083 <i>-.305</i>	.121 <i>.162</i>	-.107 <i>-.284</i>
	Wut/Aggression	-.063 <i>.207</i>	-.121 <i>.008</i>	.015 <i>-.203</i>	-.079 <i>.157</i>
	Klammern	-.038 <i>-.017</i>	.082 <i>-.044</i>	.124 <i>-.111</i>	-.030 <i>.024</i>
	Vernachlässigung	-.271* <i>.034</i>	-.149 <i>.098</i>	.251* <i>.374</i>	-.262* <i>-.110</i>

Anmerkung: * $p < .05$ kursiv = Teilpopulation der 3. und vierten Klassen (N=25)

Der Vergleich zwischen expliziter Repräsentation der Eltern im Self-Rating und den Verhaltensbereichen im Fremd-Rating zeigt wiederum kaum Übereinstimmungen. Lediglich innerhalb der Skala „Vernachlässigung“ findet sich ein schwach negativer, aber signifikanter Zusammenhang zur Skala „Trust“, wie auch ein positiver zur Skala „Alienation“ (Tabelle 59). Eine mögliche Interpretation dieses Zusammenhangs ist, dass die Skala „Alienation“ vermehrt konkrete Handlungen beinhaltet

(beispielsweise „Zu Hause rege ich mich leicht auf“; „Ich bekomme zu wenig Aufmerksamkeit zu Hause“), die auch mit Vernachlässigung assoziiert werden könnten. Aufgrund des schwachen Zusammenhangs sollte dieser nicht überbewertet werden, da er aller Wahrscheinlichkeit nach durch Ausreißerwerte generiert wird, die in Kombination mit der geringen Varianz der Skala für Scheinzusammenhänge sorgen. Eine visuelle Inspektion des Zusammenhangs anhand eines Streudiagramms bestätigt diese Annahme.

Abbildung 12 Streudiagramm des Faktors Vernachlässigung des BinLe und der Skala Trust der IPPA



Dabei ist gut zu erkennen, dass sich die große Mehrheit der Kinder im Faktor Vernachlässigung des Fragebogens für Lehrkräfte durch den Wert 0 abbildet und dennoch eine große Varianz in der Skala „Trust“ des IPPA aufweisen. Insbesondere der geringe „Trust“-Wert (0,5) eines Kindes in Kombination mit einem „hohen“ Wert im Faktor „Vernachlässigung“ (um 0,75) scheint für den Zusammenhang zu sorgen. Die Zusammenhänge zwischen Selbst- und Fremdsicht werden daher insgesamt als nicht vorhanden interpretiert. Weitere Unterstützung erfährt diese Hypothese durch die Verbesserung der Zusammenhänge durch Reduktion auf die älteren Kinder (Tabelle 59, kursiv), wie es auch schon bei den Faktoren des personengebundenen Self-Ratings zu sehen war. Der Zusammenhang der Skala „Vernachlässigung“ mit der Selbstsicht verschwindet nahezu vollständig; lediglich mit der Skala „Alienation“ wird er sogar etwas deutlicher, was sich im Graph allerdings ebenso wie bei der Skala „Trust“ als Scheinzusammenhang offenbart. Lediglich ein Wert weicht im Fragebogen für Lehrkräfte von 0 ab (0,25!), was mit einem „Alienation“-Wert von 2 zu einer Korrelation führt.

3.5.3.4.3 Zusammenhänge zwischen Fremdsicht und impliziter Einstellung

Während im Vergleich zwischen expliziter Einstellung und impliziter Einstellung, keine oder nur geringe Zusammenhänge erwartbar sind, kann dies von einer Fremdsicht nicht angenommen werden. Da postuliert wird, dass innere Arbeitsmodelle von Bindung Verhalten beeinflussen, ist anzunehmen, dass dieses Verhalten auch von anderen Personen wahrgenommen wird. Im Zuge dieser Überlegung sollte, sofern implizite Einstellungen mit Bindung assoziiert sind, auch ein schwacher Zusammenhang zu Fremdbeurteilungen feststellbar sein.

Tabelle 60 Zusammenhänge zwischen den IATs und dem Bindungsfragebogen für Lehrkräfte

IAT (N)	Prosoziales Verhalten	Überforderung	Kummer	Wut / Aggression	Klammern	Vernachlässigung
EM (68)	.205#	-.230#	-.239*	-.261*	-.017	-.171
AM (67)	.019	-.008	.045	-.148	-.029	-.079
EV (64)	.114	.035	-.054	-.089	-.085	.039
AV (61)	-.070	-.103	-.079	-.064	-.186	-.161
NS (67)	.048	.004	-.193	-.103	-.120	-.219#

Anmerkung: * $p < .05$ # $p < .10$; EM = Einstellung Mutter, AM = Angst Mutter, EV = Einstellung Vater, AV = Angst Vater, NS = Nähe/Spiel

Die Darstellung der Zusammenhänge zwischen impliziten Maßen und der Fremdbeurteilung durch den BinLe (Tabelle 60) offenbart theoriekongruent daher auch schwache Korrelationen zwischen der Einstellung zur Mutter, dem Nähe/Spiel-IAT und den Skalen des BinLe. Kinder, die eine positive implizite Einstellung im Mutter-IAT aufweisen, zeigen prosozialeres Verhalten ($<.10$), sich weniger überfordert ($<.10$), weniger Kummer ($<.05$) und weniger Wut/Aggression. Außerdem tendieren Kinder, die im BinLe als vernachlässigt auffallen, im Nähe/Spiel-IAT eher zum Spiel. Wenngleich die Korrelationen allesamt schwach ausfallen, sind sie alle theoriekongruent, was für die Validität der Verfahren spricht, da sie ein gemeinsames Konstrukt zu messen scheinen oder zumindest darauf hinweisen. Für die anderen Verfahren finden sich keinerlei Zusammenhänge. Dies unterstreicht die besondere Bedeutung der Mutter-Kind-Beziehung, mag aber vor allem aus dem Umstand resultieren, dass die Mutter diejenige Person war, die bei dieser Stichprobe mehrheitlich mit der frühen Pflege der Kinder betraut war. Lediglich 8,5% der Stichprobe geben andere Personen als die Mutter (75,7%) oder Eltern (15,7%) an. Kongruent hierzu bestimmen 52,3% der Population die Mutter als wichtigste Person in ihrem Leben, weitere 32,3% die Eltern. Der Vater wird lediglich

von vier Kindern (6,2%) als wichtigste Person angegeben, was die fehlenden Korrelationen erklären mag.

3.5.3.4.4 Zusammenhänge zwischen Fremdsicht und Bindung

Aus dem Bindungsfragebogen für Lehrkräfte (BinLe) ließen sich sechs gut interpretierbare Faktoren extrahieren, die ausreichende Reliabilität aufwiesen. Da die Faktoren inhaltlich in starken Zusammenhang zu bindungsrelevanten Konstrukten stehen, ist der Fragebogen auch als augenscheinvalide zu bezeichnen. Das Hauptinteresse gilt aber der Konvergenz zu der Bindungsorganisation der Stichprobe. Neben möglicher Unterschiede innerhalb der Skalen ist auch denkbar, dass sich Bindungsmuster durch Profile über die Skalen hinweg abbilden.

Eine eindeutige Profilierung innerhalb der Skalen auf theoretischer Basis ist nicht vorzunehmen. Sicher gebundene Kinder sollten sich durch hohe Werte im prosozialen Verhalten, niedrige Überforderung und Klammern auszeichnen. Für die anderen Bindungsgruppen ist die Zuordnung nicht eindeutig. Beispielsweise kann eine Rollenkehr in Form von kontrollierend-fürsorglichem Verhalten auch als prosoziales Verhalten fehlgedeutet werden und deshalb die Skala „prosoziales Verhalten“ beeinflussen. Zusätzlich ist zu bedenken, dass Desorganisation nur ein Zusammenbruch organisierter Strategien ist und deshalb immer auch eine organisierte Strategie das Verhalten determiniert. Eine Konfundierung durch theoretisch drei mögliche organisierte Strategien (selbst eine sichere organisierte Strategie ist denkbar) führt zur Erhöhung der Heterogenität der Gruppe der desorganisierten Kinder und damit zu erhöhten Schwierigkeiten bei der Bestimmung eines homogenen Profils beziehungsweise der Gemeinsamkeiten.

Nach Analyse der Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Skalen (Tabelle 61) lässt sich feststellen, dass keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen erkennbar sind, wenngleich tendenziell sinnstiftende Differenzen zwischen den Bindungsgruppen auftauchen. Als Beispiel sei die Skala „Prosoziales Verhalten“ genannt, in der sich durchaus respektable Unterschiede zwischen sicheren und unsicher-vermeidenden Kindern abzeichnen. Dieser Unterschied, der sich nur zwischen sicher und unsicher-vermeidenden Kindern und nicht zwischen sicher und unsicher-ambivalenten Kindern findet, ist konsistent zu früheren Untersuchungen. So ergibt sich beispielsweise in einer Studie von Rydell, Bohlin & Thorell (2005) das

gleiche Bild. In ihrer Studie mittels einem Geschichtenergänzungsverfahren zeigten sich die Jungen kongruent zu dieser Untersuchung prosozialer als die Mädchen im Rating der Lehrkräfte. Für ambivalent gebundene Kinder galt dies jedoch nicht. Auch die Skala „Überforderung“ entspricht den Erwartungen. Sicher gebundene Kinder stellen sich aus Sicht der Lehrkräfte gegenüber allen Gruppen als am wenigsten überfordert dar. Auch dieser Unterschied ist allerdings nicht signifikant, $t(46)=1,477$, $p=.147$.

Tabelle 61 Mittelwerte (Standardabweichung) der Skalen des BinLe bezogen auf die Bindungsmuster

	Prosoziales Verhalten	Überforderung	Kummer	Wut / Aggression	Klammern	Vernachlässigung
A (N=16)	3,88 (0,65)	1,42 (1,55)	0,50 (0,78)	0,94 (0,60)	0,94 (0,6)	0,03 (0,13)
B (N=32)	4,24 (0,93)	0,88 (1,01)	0,36 (0,48)	0,20 (0,69)	1,07 (1,09)	0,04 (0,18)
C (N=5)	4,22 (0,84)	1,94 (1,50)	0,37 (0,43)	0,53 (0,68)	1,31 (0,81)	0,20 (0,33)
D (N=4)	3,77 (0,78)	1,29 (0,94)	0,38 (0,44)	0,54 (1,08)	1,04 (0,43)	0,13 (0,25)

Wenngleich die Unterschiede keine statistische Signifikanz aufweisen, lassen sich die Profile in ordinalskalierte Form gut abbilden (Tabelle 62). Obwohl die Verortung im Rang selbstverständliche größere Abstände zwischen den Bindungsgruppen suggeriert als tatsächlich vorhanden sind, zeigt die visuelle Inspektion der Daten doch, dass der Fragebogen für Lehrkräfte durchaus ein Konzept zu messen scheint, das mit Bindung assoziiert ist.

Kinder mit geringen Anzeichen desorganisierter Bindung (klein „d“) wurden für den Vergleich ausgeschlossen, da dies eine Besonderheit in der SAT-Klassifikation ist, die empirisch wenig belastbar ist. Die Probleme der Überlagerung der Desorganisation durch ein organisiertes Muster sind hier sicher noch ausgeprägter als bei der genuin desorganisierten Bindung; das Abbilden eines homogenen Profils daher noch unwahrscheinlicher.

Tabelle 62 Werte des BinLe in ordinalskalierte Darstellung

1	B	C	A	A	C	C
2	C	A		C, D	B, D	D
3	A	D	B, C, D			
4	D	B		B	A	A, B
Rang	PV	ÜF	KU	W/A	KL	VN

Anmerkung: PV = Prosoziales Verhalten, ÜF = Überforderung, KU = Kummer, W/A = Wut/Aggression, KL = Klammern, VN = Vernachlässigung; A = Vermeidend, B = Sicher, C = Ambivalent, D = Desorganisiert

Bedenkt man, dass lediglich eine der Skalen positiv konnotiert ist (Skala 1 – „Prosoziales Verhalten“), ist die Darstellung recht imposant. Sicher gebundene Kinder zeigen die höchsten Werte innerhalb der Skala „Prosoziales Verhalten“ und die geringsten Werte in allen negativ ausgerichteten Skalen. Wenngleich wenig Klarheit über die Motive des gesteigerten Altruismus‘ herrscht – beispielsweise könnten hier soziale Skripte aus den Bindungserfahrungen der Kinder wirken oder schlicht Erwartungen an einen Mehrwert für das Individuum vordringlich sein – entspricht die Wahrnehmung sicher gebundener Kinder als prosozial weitgehend den bisherigen empirischen Befunden (Gross et al., 2017). Auch die niedrigen Werte in den anderen Skalen überraschen nicht, da sich sicher gebundene Kinder in der Regel durch bessere Schulleistungen und ein geringeres Ausmaß an Verhaltensauffälligkeiten auszeichnen.

Auch für unsicher-ambivalente Kinder ergibt sich ein theoriekongruentes Bild. Neben relativ hohen Werten im Bereich des prosozialen Verhaltens, zeigen sich auch in den Skalen „Überforderung“, „Wut/Aggression“, „Klammern“ und „Vernachlässigung“ höhere Werte als sichere Kinder. Betrachtet man die Bindungshistorie dieser Kinder, so ist dies nicht sonderlich überraschend, da sich das elterliche Fürsorgeverhalten in der Regel durch Instabilität und wenig Konstanz auszeichnete. In der Folge ist das Bindungssystem überaktiviert, was die hohen Werte in der Skala „Klammern“ erklärt. Wut und Aggression resultieren im ambivalenten Typus aus dem immer fortwährenden Kreislauf des Suchens nach Nähe und der Enttäuschung, dass dieses Suchen nicht zu einem positiven Ergebnis führt. Erhöhte Werte im BinLe sind also als die logische Fortsetzung der aggressiven Verhaltensweisen, die ambivalente Kinder in der Fremden Situation beispielsweise durch das Schlagen der Bezugspersonen äußern, zu sehen.

Die dritte organisierte Gruppe, die der vermeidend gebundenen Kinder, verhält sich teils widersprüchlich zu den angestellten theoretischen Überlegungen. Während sie sich zwar wenig prosozial zeigen, zeichnet die Skala „Kummer“ ein atypisches Bild. Kinder mit vermeidendem Bindungsmuster zeigen hier höhere Werte als desorganisierte und auch – und das ist das eigentlich überraschende – als ambivalente Kinder. Hier ist allerdings zu berücksichtigen, dass sich a) die Werte kaum von sicher gebundenen Kindern unterscheiden und b) die Skala negativ konnotiert ist und somit eine Art Halo-Effekt (Thorndike, 1920), also eine

Verzerrung der Skala durch eine Überlagerung aus anderen Verhaltensbereichen, ursächlich sein könnte.

Wie erwartet zeigen sich desorganisierte Kinder im BinLe als am wenigsten prosozial. Auch der hohe Rang bei „Wut/Aggression“ steht in Zusammenhang mit den theoretischen Überlegungen. Allerdings muss, ähnlich wie bei unsicher-ambivalent gebundenen Kindern der geringe Stichprobenumfang in der Interpretation berücksichtigt werden. Zudem ist zu bedenken, dass die vorherrschende organisierte Strategie der Kinder die Identifizierung einheitlicher Profile erschwert. Es ist also denkbar, dass sich ambivalent-desorganisierte Kinder von sicher-desorganisierten Kindern auch im Urteil der Lehrkräfte unterscheiden und somit nicht von einer homogenen Gruppe ausgegangen werden kann.

In Summe zeigt der BinLe zwar keine signifikanten Unterschiede zwischen den Bindungsgruppen auf, allerdings sprechen die skizzierten Profile für eine gewisse inhaltliche Validität und stärken damit das Verfahren. Im Gegenzug kann auch festgehalten werden, dass die Bindungsklassifikation der Kinder (durch den SAT) aufgrund der Ergebnisse Unterstützung erfährt. Da es sich um ein projektives Verfahren handelt, ist eine Verifizierung der Messwerte durch weitere Maße zur Steigerung der Validität des Verfahrens durchaus wünschenswert.

Die geringe Übereinstimmung zwischen Bindungsorganisation und externen Verfahren war zu erwarten, da dieser Umstand auch in anderen Untersuchungen auftauchte. Als Beispiel seien die Ergebnisse aus einer Langzeitstudie von Priddis & Howieson (2012) genannt, die bei einer Kohorte von 136 Vorschulkindern weder im Querschnitt noch im Sieben-Jahres-Längsschnitt einen Zusammenhang zwischen Bindungsorganisation und Ratings von Lehrkräften und Eltern aufzeigten. Einzig in der Selbstsicht zeigten sich signifikante Unterschiede (im Besonderen bei internalisierenden Problemen (siehe Priddis & Howieson, 2012, 53)) zwischen unsicher gebundenen Adoleszenten und der sicheren Peer.

3.5.3.4.5 Zusammenhänge zwischen expliziter Einstellung und Bindung

Ähnlich wie im Vergleich zwischen Fremdsicht und Bindungsorganisation deuten sich in der Selbstsicht Profile an, denen allerdings ebenfalls keine signifikanten Abweichungen zugrunde liegen. Wie Tabelle 63 zeigt, präsentieren sich unsicher-vermeidende Kinder nahezu äquivalent zu sicher gebundenen Kindern, sind also im Selbstbericht nicht voneinander zu unterscheiden. Zwar zeigen sicher gebundene Kinder minimal höhere Werte in der Skala „Vater Zuneigung“, die positive Sicht auf die Eltern scheint also etwas intensiver ausgeprägt, der Unterschied könnte aber auf Zufall beruhen. Dieser Trend festigt sich allerdings unter Reduktion der Stichprobe auf die dritten und vierten Klassen (das Phänomen wurde im Kontext der Selbstberichtsdarstellung bereits skizziert), was allerdings aufgrund der sehr kleinen Stichprobe nicht überinterpretiert werden sollte. Unter Reduktion auf die dritten und vierten Klassen befinden sich lediglich fünf Kinder in der A-Gruppe und 15 in der B-Gruppe. In dieser Selektion ändern sich die Werte der Skalen „Mutter-Unterstützung“ (A=2,25; B=2,46) und „Vater-Zuneigung“ (A=2,18; B=2,51) in die erwartete Richtung.

Tabelle 63 Mittelwerte (Standardabweichungen) der Skalen des Selbst-Ratings nach Bindungsmustern

	Mutter Unter- stützung	Mutter Streit	Mutter Autonomie	Vater Zuneigung	Vater Angst	Vater Autonomie
A (N=15)	2,37 (0,5)	0,84 (0,48)	1,22 (0,92)	2,26 (0,49)	0,48 (0,65)	0,81 (0,75)
B (N=32)	2,35 (0,51)	0,89 (0,58)	1,10 (0,57)	2,36 (0,54)	0,54 (0,56)	0,75 (0,64)
C (N=5)	2,14 (1,12)	0,75 (0,72)	2,0 (0,52)	2,35 (1,03)	0,80 (0,86)	1,00 (0,58)
D (N=5)	1,8 (0,64)	0,75 (0,37)	0,87 (0,38)	1,69 (0,46)	0,31 (0,31)	0,83 (0,63)

Ein Item des Self-Ratings erfragte körperliche Misshandlung/Züchtigung. Neun der 69 Kinder gaben auf die Frage „Ich werde von meiner Mutter/meinem Vater geschlagen“ an, dass dies oft oder sehr oft vorkomme. Mit 13% ist dies eine recht hohe Prävalenz für eine Nicht-Risikostichprobe. Mit Blick auf die Bindungsorganisation wird deutlich, dass die Kinder der Regelschulstichprobe Gewalterfahrungen eher mit vermeidender Bindung (B2 und A2 tendieren zu vermeidender Bindung) kompensieren. Kein Kind mit ausgeprägten Gewalterfahrungen (Antwort „oft“ oder „sehr oft“) zeigt den Prototyp sicherer Bindung (B3).

Tabelle 64 Gewalterfahrungen der Stichprobe und Bindungsorganisation

	A2	B2	B4	B4/d
Gewalterfahrungen oft oder sehr oft (N=9)	3 (33,3%)	4 (44,4%)	1 (11,1%)	1 (11,1%)

3.5.3.4.6 Zusammenhänge zwischen impliziter Einstellung und Bindung

Die Auswertung der impliziten Einstellung der Teilnehmenden nach Bindungsmustern offenbart geringe Unterschiede zwischen den Gruppen. Der Vergleich zwischen impliziter Einstellung und Bindungsorganisation gestaltet sich, ähnlich wie bereits beim Selbst- und Fremdrating aufgrund der ungünstigen Prävalenz der Bindungsmuster, schwierig. Um die Performanz der IATs zu bewerten, bietet es sich daher an, den Vergleich auf die beiden Gruppen mit der höchsten Prävalenz, also auf vermeidende (A) und sichere Kinder (B), zu beschränken.

Tabelle 65 Deskriptive Statistiken der IATs nach Bindungsgruppen

		EM	EV	AM	AV	NS
A	AM (SD)	0,36 (0,53)	,74 (0,54)	,28 (0,55)	0,49 (0,38)	-0,10 (0,28)
	N	15	15	14	15	16
B	AM (SD)	0,81 (0,24)	0,75 (0,33)	0,50 (0,27)	0,52 (0,39)	0,08 (0,34)
	N	32	28	32	27	32
C	AM (SD)	,57 (0,40)	,70 (0,36)	0,33 (0,33)	0,30 (0,30)	-0,06 (0,30)
	N	5	5	5	5	4
D	AM (SD)	,96 (0,19)	0,72 (0,31)	0,70 (0,28)	0,41 (0,20)	0,14 (0,47)
	N	5	4	5	4	5
d	AM (SD)	,73 (0,47)	,70 (0,32)	,65(0,39)	,40 (0,25)	,01 (0,24)
	N	12	12	12	10	11

Hinweis: EM/EV = Einstellung Mutter/Vater AM/AV = Angst Mutter/Vater, NS = Nähe/Spiel

Bedeutsam scheinen insbesondere der IAT zur Einstellung zur Mutter sowie zur Angst gegenüber der Mutter zu sein, da sich diese für die Mehrheit der Untersuchungspopulation als primäre Bezugsperson herausgestellt hat. Im Gegensatz zu den Vater-IATs finden sich bei den Mutter IATs Unterschiede zwischen den vermeidenden und sicheren Kindern. Sichere Kinder zeigen einen positiveren IAT-Effekt als vermeidende Kinder ($t(16.87)=-3.188, p < .01$). Sie zeigen zudem tendenziell weniger implizite Angst ($t(44)=-1.852, p = .071$), da auch in der Skala

Angst positive Werte für eine positive Einstellung stehen, und sind tendenziell eher zwischen Exploration und Bindung im Nähe/Spiel-IAT ausbalanciert als vermeidende Kinder, die eine leichte Tendenz zum Spiel aufweisen ($t(46)=-1.906$, $p = .063$).

Tabelle 66 Unterschiede hinsichtlich der impliziten Einstellung und der Bindungsmuster der Hauptbindungsgruppen

		EM	EV	AM	AV	NS
A	AM (SD)	0,36 (0,53)	,74 (0,54)	,28 (0,55)	0,49 (0,38)	-0,10 (0,28)
	N	15 **	15	14 #	15	16 #
B	AM (SD)	0,81 (0,24)	0,75 (0,33)	0,50 (0,27)	0,52 (0,39)	0,08 (0,34)
	N	32 **	28	32 #	27	32 #

Hinweis: EM/EV = Einstellung Mutter/Vater AM/AV = Angst Mutter/Vater, NS = Nähe/Spiel. ** $p < .01$ # $p < .10$

Eine logistische Regression der beiden IATs (Einstellung Mutter, Nähe/Spiel) verdeutlicht die Performanz der impliziten Verfahren gegenüber den expliziten. Den Nachteil des etablierten MacFadden's- R^2 , nicht von 0 bis 1 zu variieren, vermag Nagelkerke's- R^2 auszugleichen, weshalb es sich als die beste Lösung zur Beurteilung des Regressionsmodells erwiesen hat (Diaz-Bone, 2018). Mit einem R^2 von .446 ist die Modellgüte als mittelmäßig bis gut zu beurteilen. Urban und Mayerl (2018) weisen gar darauf hin, dass „Pseudo- R^2 - Koeffizienten oberhalb von 0,40 in der Forschungspraxis äußerst selten [sind] und Pseudo- R^2 - Werte zwischen 0,20 und 0,40 [...] oftmals als hoch zufriedenstellend gewertet [werden]“ (p. 417). Diese Feststellung bezieht sich zwar nicht auf Nagelkerkes- R^2 , aber beispielsweise auf Cox & Snells- R^2 , was Nagelkerkes- R^2 zugrunde liegt und hier mit ,333 zufriedenstellend ausfällt. Unter Einbeziehung des IATs zur Einstellung Vater kann Nagelkerkes- R^2 sogar auf .557 erhöht werden (Cox & Snell = ,401), was für eine gute Anpassungsverbesserung des vollständigen Modells, sowohl für die Integration von zwei als auch von drei IATs spricht.

Tabelle 67 Logistische Regression der IATs zur Einstellung Mutter & Nähe/Spiel bezogen auf die Bindungsklassifikation ohne desorganisierte Anteile

		Vorhergesagt		
Schritt 1		Bindungsklassifikationen		Prozentsatz
	<u>Beobachtet</u>	A	B	der Richtigen
	Bindungsklassifikationen A	11	4	73,3
	B	3	29	90,6
	Gesamtprozentsatz			85,1

Anmerkung: Trennwert = ,500

Tabelle 68 Variablen in Regressionsgleichung (implizite Einstellungen, Bindungsklassifikation, improved Algorithm)

		Regressions- koeffizientß	Standard- fehler	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Schritt 1	Einstellung Mutter	4,297	1,361	9,961	1	.002	73,474
	Nähe / Spiel	3,140	1,427	4,843	1	.028	23,099
	Konstante	-1,990	,930	4,577	1	.032	,137

Ungeachtet der Berechnungsmethode ist festzuhalten, dass es mittels zweier IATs zu einer korrekten Vorhersage von mehr als 85% der Fälle kommt (Tabelle 67, Tabelle 68). Das ist aus drei Gründen besonders imposant. Erstens wird hier zwischen vermeidender und sicherer Bindung differenziert. Diese Bindungstypen sind sowohl in ihrer Wirkung nach außen als auch in ihrer expliziten Einstellung gegenüber Bezugspersonen kaum voneinander zu unterscheiden (wie auch Selbst- und Fremdrating deutlich gemacht haben). Die scheinbare Souveränität der vermeidenden Kinder in der Fremden Situation, wie auch in anderen bindungsdiagnostischen Verfahren erschweren die Abgrenzung von sicherer Bindung. Zweitens entspricht eine korrekte Zuordnung von 85% häufig dem, was von auswertenden Personen im Rahmen der Reliabilitätsprüfung in bindungsdiagnostischen Verfahren erwartet wird; und zwar über alle Bindungsmuster hinweg, was das Erreichen dieses Ziels massiv vereinfacht.

Der IAT wäre also ein reliabler Coder. Das ist ein beeindruckendes Zwischenfazit.

Drittens würden diese zwei IATs für eine Bindungsklassifikation gerade einmal fünf Minuten benötigen; inklusive Durchführung und Auswertung. Zum Vergleich: Für ein ökonomisches Verfahren im Kindesalter, den hier eingesetzten SAT, benötigen

geübte Personen für den gesamten Prozess etwa zwei bis drei Stunden. Dass die Testpersonen zusätzlich durch die Zuordnungsaufgaben am PC deutlich weniger belastet werden, ist ein positiver Nebeneffekt, der insbesondere ethische Einwände gegenüber einer Bindungstestung reduziert. Zusätzlich erweitert sich das Anwendungsfeld enorm, da für eine Testdurchführung keine speziellen Kenntnisse erforderlich sind.

Wie bereits bei der Modellgüte skizziert wurde, ist diese durch Einbeziehen der Einstellung zum Vater zu manipulieren. Diese Manipulation führt, neben der Verbesserung der Güte, auch zu einer höheren Vorhersagekraft des Modells (Tabelle 69). Bedingt durch die Tatsache, dass für einige Kinder kein Vater-IAT durchgeführt wurde (aufgrund von früher Trennung oder Verlust des Vaters durch Tod wurde davon abgesehen diese zu erheben) findet aber auch eine Stichprobenreduktion statt. Man könnte also mutmaßen, dass diese Verbesserung der korrekten Lösungen auf die Veränderung der Stichprobe zurückzuführen ist. Um dies zu überprüfen, wurden die IATs zur Einstellung Mutter und Nähe vs. Spiel mit der Population der zweiten Modellrechnung überprüft. Sowohl Nagelkerkes- R^2 (,432), als auch der Prozentsatz der Richtigen (83,3%) sinkt durch diese Reduktion. Der Einstellung-Vater-IAT scheint also tatsächlich einen positiven Einfluss auf das Modell zu haben, wenngleich dieser Einfluss gering negativ und zudem – wahrscheinlich bedingt durch die Stichprobengröße – nicht signifikant ist.

Tabelle 69 Logistische Regression der IATs zur Einstellung Mutter, Nähe/Spiel und Einstellung Vater bezogen auf die Bindungsklassifikation ohne desorganisierte Anteile

		Vorhergesagt					
Schritt 1		Bindungsklassifikationen		Prozentsatz			
		A	B	der			
<u>Beobachtet</u>				Richtigen			
Bindungsklassifikationen	A	11	3	78,6			
	B	1	27	96,4			
Gesamtprozentsatz				90,5			
		Regressions- koeffizientß	Standard- fehler	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Schritt 1	Einstellung Mutter	4,957	1,551	10,213	1	.001	142,098
	Nähe / Spiel	5,381	2,224	5,852	1	.016	217,258
	Einstellung Vater	-1,488	1,119	1,770	1	.183	,226
	Konstante	-1,710	1,174	2,122	1	.145	,181

In Summe ist zu konstatieren, dass sowohl die Lösung mit zwei IATs, als auch die Lösung unter Einbeziehung des Vater-IATs zufriedenstellende Vorhersagekraft haben. Ein Maß, das im Kontext von Inter-Rater-Reliabilitäten häufig herangezogen wird, ist Cohens Kappa, da es die Matrix auch unter Berücksichtigung der Zufallswahrscheinlichkeit für richtige Lösungen beurteilt. Für die Lösung mit zwei IATs beträgt dies 0,62, für die Drei-IAT-Lösung sogar 0,78, was gemeinhin als starke Übereinstimmung zwischen zwei Ratern (in diesem Fall dem Separation-Anxiety-Test und dem Modell) interpretiert wird.

4 Diskussion

4.1 Durchführung von IATs im Kindesalter

In der hier vorgestellten Untersuchung wurden fünf IATs mit Kindern im Grundschulalter durchgeführt und evaluiert. Dabei wurde sich sowohl mit klassischen IATs, als auch mit Single-Target-IATs und einem Simple-IAT der Bindungsorganisation der Kinder genähert. Diese fünf IATs wurden getrennt für Mutter und Vater angewandt. Neben den unterschiedlichen Varianten wurden drei Eingabegeräte (Maus, Tastatur, Joystick) auf ihre Eignung überprüft, von denen sich lediglich die Tastaturvariante als sinnvoll erwiesen hat (zu den Gründen siehe Kapitel 3.4.1).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass etwaige Bedenken der Überforderung junger Kinder mit der Durchführung eines IATs weitgehend unbegründet waren und somit implizite Einstellungsforschung mittels IATs bei Kindern im Grundschulalter ihre Berechtigung hat. In Summe zeichnet sich ein positiver Trend für die Durchführung von IATs mit Kindern ab, sofern ein Überangebot das Interesse nicht zu sehr beeinträchtigt. So zeigten sich die Kinder der Untersuchungsstichprobe in der Regel motiviert bei der Bearbeitung der impliziten Verfahren und erledigten die an sie gestellten Aufgaben bereitwillig. Dabei muss aber auch eingeräumt werden, dass die Spezifika des Settings (bspw. Einzeldurchführung mit erwachsener Person) auch ohne diese speziellen computergestützten Verfahren meist eine hohe Testbereitschaft seitens der Kinder generieren, weshalb die positiven Erfahrungen im Einsatz der Instrumente nicht zwangsläufig nur für die impliziten Verfahren gilt, sondern der Untersuchungssituation selbst geschuldet sein mögen. Unter „Überangebot“ ist zu verstehen, dass eine Präsentation gleichartiger IATs im Kontext einer Testbatterie wahrscheinlich zu motivationalen Problemen führt, welche wiederum die IAT-Durchführung negativ beeinflussen. Einerseits ist trotz zunehmender medialer Sättigung in der Population die digitale Präsentation des Stimulusmaterials als motivierend einzuschätzen, andererseits wird den Kinder während der Durchführung schnell klar, dass der Unterhaltungscharakter eines IATs nicht mit dem der ihnen bekannten Videospiele vergleichbar ist. Diese motivationalen Faktoren erklären sicherlich einen großen Teil der Probleme, die in Zusammenhang mit der IAT-Auswertung aufgetaucht und bereits aus der Literatur als eine der Schwächen

impliziter Messungen bekannt sind (bspw. Retest-Reliabilität und Interkorrelationen).

Im Vergleich der unterschiedlichen IAT Varianten ist erkennbar, dass ein wortgebundener IAT mit akustischer Unterstützung für die beteiligten Kinder am einfachsten durchzuführen war. Dies ist überraschend, weil man davon hätte ausgehen können, dass die bildgestützten Varianten der jungen Population entgegenkommen, was auch ein Grund dafür war diese einzusetzen. Bilder unterliegen aber immer einer gewissen Interpretation (die wie im Kapitel 3.3.1 beschrieben auch falsch sein kann), sind also trotz sorgfältiger Auswahl nie eindeutig und führen wohl deshalb zu höheren Latenzen. Weitere Beeinflussung erfahren die Reaktionszeiten wohl durch ein erhöhtes Erregungsniveau der Bilder im Kontrast zu einfachen Wortstimuli. Bilder laden schlichtweg eher zum Betrachten (und teilweise sogar zum Kommentieren) ein, was hohe Latenzen provoziert, welche wiederum den Messfehler erhöhen. Die Auswahl des IATs und der Stimuli ist allerdings nicht unwesentlich von dem zu messenden Konstrukt abhängig (wie in Kap. 3.2.2.1.1 beschrieben), sodass ein Ausweichen auf einen wortgebundenen IAT oft nur unter starker Personalisierung der Stimuli (bspw. Namen der Eltern) möglich ist, was wiederum andere Probleme erzeugt. Durch die Individualisierung der Items entfällt gegenwärtig beispielsweise die Möglichkeit, die Rekodierung dieser durch akustische Stimuli zu erleichtern, weshalb die Personalisierung der Items ebenso sorgfältig evaluiert werden muss, wie die IATs an sich, insbesondere wenn die Instrumente bei Kindern mit Lernschwierigkeiten eingesetzt werden sollen. In diesem Zusammenhang darf auch gemutmaßt werden, dass die unterschiedlichen Längen, die mit den unterschiedlichen Vornamen der Bezugspersonen einhergehen, zusätzlich die Gefahr bergen, dass der IAT zu einer visuellen Klassifikationsaufgabe verkommt, die Zuordnung also nur nach Wortlänge und nicht nach semantischen Kriterien vorgenommen wird.

4.2 Zur Prävalenz der Bindungsmuster in der Stichprobe

Aufgrund der zwar für eine Nicht-Risikopopulation nicht ungewöhnlichen, aber für Gruppenvergleiche dennoch ungünstigen Prävalenz der Bindungsmuster, musste der Vergleich der Bindungsorganisation und der expliziten wie impliziten Verfahren auf sichere und unsicher-vermeidende Kinder reduziert werden. Dies ist angesichts der

Tatsache, dass vermeidende und sichere Kinder die Gruppen darstellen, die sich von außen betrachtet – zumindest im Setting Schule – kaum unterscheiden, besonders ungünstig für die Beurteilung der Verfahren (insbesondere der expliziten Verfahren), da aufgrund der Ähnlichkeit der Population nur geringe Varianzen in den Verfahren auftreten und somit die Effekte der Bindungsorganisation auf das Testverhalten geringer ausfallen, als sie es über alle Bindungsmuster hinweg vermutlich tun würden. So zeigten sich auch im Fragebogen für Lehrkräfte zwar, auf Basis der visuellen Inspektion der Daten, gut unterscheidbare Profile (hinsichtlich der Ausprägung der Skalen), allerdings finden sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen bezogen auf die Bindungsorganisation. Dies würde sich unter einer ausgewogenen Verteilung der Bindungsmuster, auch über unsicher ambivalent gebundene Kinder und desorganisiert gebundene Kinder hinweg, wahrscheinlich in anderer Art und Weise abbilden.

Dieser offenkundige Makel der Untersuchung gestaltet sich auf den zweiten Blick marginaler als zunächst angenommen. Unsicher-vermeidende Bindung ist nicht nur in der Stichprobe, sondern in westlichen Gesellschaften grundsätzlich, die am häufigsten vorkommende Form unsicherer Bindung. Aus diesem Grund ergibt sich hierzulande eine besondere Bedeutung und damit auch eine gesteigerte Notwendigkeit der Orientierung bindungstheoretischer Intervention an den Bedürfnissen vermeidend gebundener Kinder. Erhöhte Prävalenzen in Nicht-Risikostichproben sind also sowohl zu erwarten (was zudem für die Validität der SAT-Diagnostik dieser Erhebung spricht) als auch aufgrund der gesamtgesellschaftlichen Prävalenzen als wünschenswert bei der Beurteilung von Diagnostika und Interventionen einzuschätzen. Auf der anderen Seite darf aus gleichem Grund aber auch vermerkt werden, dass vermeidende Bindung in einer Gesellschaft wie Deutschland – etwas überspitzt formuliert – kein ernsthaftes Problem darzustellen scheint. So stellt auch Brisch (2020, p. 314) fest, dass *„unser heutiges Schulsystem, auch unsere Gesellschaft insgesamt, im wesentlich bindungsvermeidend organisiert und angelegt ist. Ein Schüler, der wenig auf Beziehungen achtet, wenige Bindungen eingeht, sich kognitiv und leistungsorientiert verhält, ist der eher geförderte und geschätzte ‚Prototyp‘ des Schülers.“* Die protektive Wirkung sicherer Bindung, auch über das Kindes- und Jugendalter hinaus,

sollte allerdings die besondere Bedeutung einer Bindungsorientierung in der Pädagogik unterstreichen.

Wirft man einen Blick auf die frühe Identifizierung von Bindungsmustern, die Fremde Situation, so wird schnell deutlich, dass vermeidend gebundene Kinder nicht nur in expliziten Verfahren, sondern auch auf der Verhaltensebene kaum von sicher gebundenen Kindern zu unterscheiden sind. Erst die Kontrolle von Herzfrequenz und Cortisolspiegel (vgl. Hane & Fox, 2016, p. 230) macht deutlich, dass das Erscheinungsbild unsicher-vermeidender Bindung nicht souveräne Kinder zeigt, sondern lediglich den Mangel an alternativen, nächesuchenden Copingstrategien offenlegt. Eben diese scheinbare Souveränität erschwert die Diagnostik nicht nur in alltäglichen Beobachtungen, sondern auch in bindungsdiagnostischen Verfahren. Nach außen dargestellte Souveränität ist nämlich kein Alleinstellungsmerkmal unsicher-vermeidender Kinder und Erwachsener, sondern vielmehr – zumindest, wenn es sich nicht nur um eine Copingstrategie handelt – ein Ausdruck sicherer Bindungsorganisation, da sich hier die sichere Basis abbildet, die es dem Individuum ermöglicht, die Welt zu explorieren.

Als Zwischenfazit kann also festgehalten werden, dass vermeidende Personen von außen betrachtet kaum Unterschiede zu sicheren Personen zeigen. Diese Ähnlichkeit auf Verhaltensebene sowie in expliziter Repräsentation macht die Erkenntnisse aus der impliziten Diagnostik umso beeindruckender. Wenngleich die Stichprobe eben aufgrund der hohen Anforderungen der bindungsdiagnostischen Verfahren eher als klein zu umschreiben ist, zeigen die impliziten Verfahren eine bemerkenswerte Performanz, die eine tiefergehende Auseinandersetzung mit der Thematik rechtfertigt. Die Möglichkeit, anhand von zwei IATs über 85% der A und B-Kinder und mittels drei IATs über 90% korrekt zu diskriminieren, unterstreicht die Validität des Verfahrens. Vor allem gilt das unter Feststellung der Tatsache, dass 15 Selbstberichtskalen nicht in der Lage sind, einen Unterschied zwischen den Bindungsgruppen auszumachen. Auch das Nebengütekriterium der Ökonomie ist angesichts der Tatsache, dass für die Durchführung und Auswertung lediglich 15 Minuten benötigt werden, in hohem Maße erfüllt. Kurzum: Die Leistungsdaten der IATs sind angesichts der geringen Kosten und des geringen Aufwands zu gut, um sie im Kontext bindungsdiagnostischer Verfahren zu vernachlässigen. Selbst die als besonders ökonomisch geltenden Bindungsfragebögen sind weder zeit- noch

kostenökonomischer als die hier vorgestellten Bindungs-IATs – bei fragwürdiger Validität.

4.3 Implizite Bindungsdiagnostik und der IAT-Effekt

Im Kontext der Auseinandersetzung mit den Unterschieden der Bindungsgruppen hinsichtlich ihrer impliziten Einstellung ist auch die Frage zu stellen, ob der IAT-Effekt das richtige Maß zur Auswertung impliziter Assoziationstests ist. Dabei soll an dieser Stelle kein Vorschlag für alternative Berechnungsmethoden skizziert werden, wenngleich auch hier die methodische Bandbreite groß ist, sondern vielmehr die Frage eröffnet werden, ob im Rahmen einer IAT-Untersuchung auch andere Phänomene auftauchen, die einen diagnostischen Mehrwert haben. Mit Blick auf bindungsdiagnostische Verfahren ist insbesondere die Inkonsistenz im Antwortverhalten, sowohl auf sprachlich-inhaltlicher Ebene als auch auf Ebene des Verhaltens zu nennen, die in der Unterscheidung zwischen sicherer und unsicherer und vor allen Dingen organisierter und desorganisierter Bindung von Bedeutung ist. Diese Inkonsistenz könnte sich in gleicher Manier auch in impliziten Verfahren abbilden. So wären Unterschiede bezogen auf die Inkonsistenz zwischen den Bindungsgruppen a) innerhalb eines IATs, b) zwischen IATs oder c) im Vergleich mit expliziten Einstellungen denkbar.

Ad a) Ein IAT-Effekt generiert sich aus der Differenz der Mittelwerte der Test- und Trainingsblöcke und deren Standardabweichungen zwischen kongruenter und inkongruenter Bedingung. Innerhalb der jeweiligen Trainings- und Testblöcke finden sich eher homogene Latenzen. Große Abweichungen sind für gewöhnlich nicht zu identifizieren, sofern keine Auffälligkeiten bei der Versuchsdurchführung (bspw. ein Abschweifen des Kindes, Störungen durch Dritte, etc.) auftauchen. Dennoch variieren die Standardabweichungen interpersonell recht erheblich, was aufzeigt, dass einige Kinder größere Schwierigkeiten hatten, gleichmäßig schnell zu antworten.

Dies mag zum einen durch unterschiedliche Kompetenzen (bspw. Motivation, Konzentration, Verarbeitungsgeschwindigkeit, Kapazität des Arbeitsgedächtnisses) zu erklären sein, aber ebenso in der thematischen Ausrichtung der IATs gründen. Die Parallelen zwischen einer inkonsistenten impliziten Einstellung und einer ambivalenten geistigen Repräsentation der Bindungsfigur liegen auf der Hand, da

einer ambivalenten Repräsentation in der Regel auch inkonsistentes Verhalten der Bezugsperson vorausgeht.

Gestützt wird diese Annahme durch eine Analyse des Antwortverhaltens im Einstellung-Mutter-IAT. Vergleicht man die Stichprobe hinsichtlich der Homogenität des Antwortprofils (gleichartige Reaktionszeiten) nach Bindungsgruppen zeigt sich eine überraschende Verteilung. Von den zehn inkonsistentesten Personen im Einstellung-Mutter-IAT sind sieben dem ambivalenten Bindungstyp (C) oder dem sicheren Bindungstyp mit Tendenz zur ambivalenten Bindung (B4) zuzuordnen, zwei weitere dem vermeidenden Typus (A1, A2) und lediglich einer dem Prototyp sicherer Bindung (B3). Aufgrund des sehr geringen Aufkommens unsicher ambivalenter Bindung in der Stichprobe ist das mehr als imponant. Fast die Hälfte der ambivalenten und B4-Kinder gehören zu den zehn inkonsistentesten Personen im Mutter-IAT. Zweifelsfrei können diese Prävalenzverschiebungen bedingt durch die geringen Gesamtzahl auch auf Zufall beruhen, wenngleich dies insbesondere aufgrund der theoretischen Absicherung nicht sehr wahrscheinlich ist.

Neben den erhöhten Standardabweichungen der Reaktionszeiten könnte auch die Fehlerquote der Zuordnungen diagnostisch relevant sein. Beispielsweise mag eine hohe Fehlerrate, die erst in der Testbedingung und nicht in der einfachen Zuordnung des Stimulusmaterials auftaucht, ein Hinweis auf desorganisierte oder ambivalente Bindung sein. Ähnlich wie beispielsweise in der CDC die Klein-d-Kategorie geringere dissoziative Symptome als die genuin desorganisierte D-Kategorie, aber höhere Werte als organisierte Bindungsmuster zeigt, könnten Fehler im IAT Ausdruck dissoziativer Symptomatik sein.

Ad b) Gleiche Überlegung gilt für die Inkonsistenz zwischen den impliziten Verfahren. Innerhalb der Batterie der IATs gibt es logisch begründbare Zusammenhänge. So geht beispielsweise eine positive implizite Einstellung zur Mutter tendenziell auch mit geringerer impliziter Angst einher. Diese Zusammenhänge gestalten sich allerdings nicht bei allen Teilnehmenden gleichartig aus, was (neben einer Alternativhypothese, dass einige Kinder schlicht keine Lust auf weitere implizite Verfahren hatten und deshalb keine korrekte Messung erfolgt ist) bedeutet, dass einige Kinder eine positive Einstellung zur Bezugsperson

aufweisen, diese aber zugleich auch ängstlich besetzt ist oder eine neutrale beziehungsweise negative Einstellung zur Bezugsperson zeigen, diese aber wiederum nicht mit Angst assoziiert ist. Beides ist aus bindungsdiagnostischer Sicht erklärbar. Eine neutrale oder negative Einstellung zur Bezugsperson muss diese nicht zwangsläufig mit Angst besetzen, sondern könnte – im Falle von A-Kindern – auch lediglich aus der Distanziertheit und der geringen Relevanz emotionaler Nähe resultieren. Hohe Angstwerte bei positiver Einstellung könnten wiederum auf Katastrophenphantasien und Angst vor Verlust hinweisen. Diese Angstwerte könnte man also eher als Angst um, denn als Angst vor der Bezugsperson deuten.

Ad c) Erweitert man den diagnostischen Radius um die expliziten Verfahren gilt hier gleiches, wie für den Vergleich der impliziten Verfahren. So wäre beispielsweise eine positive explizite Einstellung bei neutraler oder negativer Einstellung gegenüber den Bezugspersonen denkbar. Dieses Phänomen findet sich in Interviewverfahren, wie beispielsweise dem CAI oder dem AAI, als Idealisierung der Bezugspersonen, was gemeinhin mit vermeidender Bindung verknüpft wird.

Als Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass Inkonsistenz sich also nicht nur in schwankenden Reaktionszeiten, in langen Pausen, in starken Differenzen zwischen Teilen der Test- oder Trainingsblöcke äußern könnte, sondern auch über die Verfahren hinweg ihren Ausdruck gestalten könnte. Für die weitere Entwicklung von impliziten Verfahren im Rahmen der Bindungsdiagnostik ist festzuhalten, dass diese nicht mit einer Berechnung des IAT-Effekts enden sollten. Ähnlich wie bei standardisierten Leistungstests, bei denen der Interpretation von Standardwerten in der Regel eine qualitative Auseinandersetzung mit den Leistungen folgt, erstreckt sich die diagnostische Relevanz von IAT-Untersuchungen sehr wahrscheinlich ebenso wenig auf den reinen IAT-Effekt.

4.4 Gegenstand der Diagnostik

Wenngleich die theoriekongruenten Zusammenhänge zwischen den IAT-Maßen für eine hohe Validität des Verfahrens sprechen, könnte man dem IAT auch unterstellen, dass er nicht die Einstellung zur Mutter misst, sondern ein anderes Konstrukt, welches durch die Bindungsorganisation lediglich konfundiert ist. Das gemeinsame Auftreten sicherer Bindung und positiver Einstellung gegenüber der Mutter wäre also lediglich Koinzidenz und beispielsweise durch bessere Leistungen sicher gebundener Kinder moderiert. So wäre es denkbar, dass unsicher gebundene Kinder größere Schwierigkeiten haben, sich auf die Versuchssituation einzulassen (beispielsweise da sie im Gegensatz zu sicheren Kindern keinen guten Ausgang erwarten), was zu höheren Latenzen in der kongruenten Bedingung führen würde und damit zu einer negativeren Einstellung zur Mutter. Auch könnten höhere kognitive Leistungen, ein besseres Arbeitsgedächtnis oder höhere Konzentrationsfähigkeit moderierende Variablen sein. Diese „besseren“ Leistungen der sicheren Kinder würden (von dem Einlassen auf die Versuchssituation abgesehen) allerdings bedeuten, dass diese Kinder auch weniger Schwierigkeiten haben mit der inkongruenten Bedingung zurecht zu kommen; die Aufgabenwechselkosten und damit auch die IAT-Effekte müssten also niedriger ausfallen, was wiederum den Einstellungs-IAT zuungunsten der positiven Einstellung beeinflussen würde. Zusammenfassend kann man daher festhalten, dass es sehr wohl moderierende Faktoren gibt, welche die positive Einstellung der sicheren Kinder generieren könnten. Diese konfundierenden Faktoren sollten allerdings in allen durchgeführten IATs auftreten oder zumindest sollte ihr Einfluss über die Testbatterie hinweg geringer werden. Das ist jedoch nicht zu beobachten. Die beiden IATs, die besonders gut geeignet sind zwischen sicheren und unsicher-vermeidenden Kindern zu differenzieren, befanden sich jeweils am Anfang und am Ende der IAT-Reihe. Serialitätseffekte und damit auch Konfundierung durch die kognitive Leistungsfähigkeit der Kinder sind daher eher unwahrscheinlich.

Nicht unwesentlich im Kontext von Serialitätseffekten scheint aber eine Eigenschaft von IATs zu sein, die auch anderen bindungsdiagnostischen Verfahren dienlich ist: er überrascht. In der Diagnostik im Rahmen von Schulleistungsuntersuchungen oder auch in der Selbstdiagnostik im Internet spielen implizite Verfahren kaum eine Rolle. Die Erfahrungen der Testpersonen mit einem solchen Verfahren sind also

beschränkt. In der Erstdurchführung des IATs ist also davon auszugehen, dass sich diese Überraschung auch diagnostisch abzeichnet und so zur Auswertung gelangt. In den Folgeverfahren gelingt dies wohl nicht mehr, sofern sie strukturell ähnlich sind. Dieses Phänomen könnte auch ursächlich für die geringe Test/Retest-Reliabilität der Verfahren sein. Wenn die Position des Verfahrens innerhalb der Testbatterie von Bedeutung ist, dann muss die Hierarchie der Informationen in zukünftigen IAT-Untersuchungen vorsichtig evaluiert werden. Für den konkreten Fall der Bindungs-IATs könnte also die primäre Bezugsperson, beispielsweise unter Verwendung der WHOTO-Skala von Fraley und Davis (1997), identifiziert werden und mit diesem IAT begonnen werden.

5 Implikationen für Theorie und Praxis

Die hier vorgestellte Untersuchung hat deutlich gemacht, dass es gerechtfertigt ist, implizite Einstellungen von Kindern mittels eines Impliziten Assoziationstest zu erforschen. Die skizzierten Ergebnisse weisen zudem auf einen deutlichen Zusammenhang zwischen Bindung und impliziter Einstellung zur Mutter sowie der Präferenz von Nähe & Spiel hin. Aufgrund der geringen Stichprobengröße ist es allerdings notwendig, diese Ergebnisse an umfangreichere Stichprobe zu replizieren. Besondere Sorgfalt muss dabei auf die Stichprobenauswahl gelegt werden. Während sicher und vermeidend gebundene Kinder in einer Normalpopulation in ausreichendem Maße zu finden sind, ist es notwendig, ambivalent gebundene Kinder vorab zu screenen. Hier eignet sich unter Umständen der in Zusammenhang mit der Untersuchung entwickelte Fragebogen für Lehrkräfte. Zwar finden sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen, allerdings weisen die Mittelwerte einiger Skalen auf einen klaren Trend hin, sodass davon auszugehen ist, dass eine Stichprobenselektion anhand dieses Screenings ökonomischer als eine Zufallsauswahl ist.

Ohnehin hat sich der Fragebogen für Lehrkräfte im Vergleich mit der Bindungsorganisation überzeugend dargestellt. Die Inhaltsvalidität scheint auch ohne signifikante Zusammenhänge gegeben und die – zwar wenig belastbaren aber vorhandenen – Profile der Bindungsstile innerhalb der ermittelten Skalen rechtfertigen eine weitere Validierung des Verfahrens. In diesem Zusammenhang sollte auch über eine Erweiterung des Item-Pools für die Skala „Vernachlässigung“ nachgedacht werden oder eine Ergänzung um weitere bindungsrelevante Skalen

vorgenommen werden. Infrage kommt hier der Blick auf dissoziative Symptome oder externalisierende wie internalisierende Störungen.

Wie bereits erwähnt offeriert die computergestützte Durchführung von diagnostischen Verfahren im Allgemeinen erhebliche Verbesserungen im Hauptgütekriterium Objektivität und im Nebengütekriterium Ökonomie. Für die Diagnostik von inneren Arbeitsmodellen im Speziellen ist neben der Objektivität der Auswertung und Interpretation auch die weitgehende Befreiung des diagnostischen Prozesses von kristallinen Fertigkeiten, wie der Sprachkompetenz der Kinder, ein entscheidender Vorteil. Insbesondere im Kontext der Diagnostik von Bindungsmustern im Förderschwerpunkt Lernen ist der Verzicht auf eine Klassifikation anhand sprachlicher Marker, wie der Kohärenz des Diskurses, eine nicht zu unterschätzende Verbesserung.

Der Vorteil von ökonomischen bindungsdiagnostischen Verfahren zeigt sich allerdings weniger in der Einzelfalldiagnostik, sondern vielmehr dann, wenn große Stichproben anfallen und/oder die Bindungsorganisation der Stichprobe mehrfach erhoben werden muss. Zu nennen sind hier insbesondere Verlaufsmessungen im Kontext bindungsorientierter Intervention, sei es also beispielsweise im Zusammenhang mit der Evaluation von Trainingsprogrammen bis hin zu Schulkonzepten für Risikokinder. Hierfür bietet die hier vorgestellte Studie allerdings keine direkte Lösung. Bindungs-IATs scheinen zwar das Unbewusste ähnlich zu überraschen wie bindungsdiagnostische Verfahren, was wahrscheinlich ursächlich für die gefundenen Zusammenhänge ist. Dieser positive Befund impliziert aber auch, dass Verlaufsmessungen schwierig sind, wenn der Überraschungseffekt beim zweiten Mal ausbleibt. Die mangelnde Retest-Reliabilität, die IAT-Verfahren ungeachtet ihrer Ausrichtung aufweisen, macht eine zuverlässige Verlaufsmessung ohnehin unmöglich, da Effekte dann besser durch den Messfehler, als durch die Intervention erklärt werden können.

Dennoch sind auch für den IAT im Kontext bindungsorientierter Forschung Einsatzmöglichkeiten zu finden, wengleich man aufgrund der methodischen Einschränkungen die Ergebnisse noch recht vorsichtig evaluieren muss. Diese sind beispielsweise a) Prävalenzuntersuchungen an spezifischen Populationen, b) die

Überprüfung von Zusammenhangs- und Unterschiedshypothesen, c)
Verlaufsmessung für einen der Messzeitpunkte oder d) als Screeningverfahren (für Risikokinder).

Ad a) Die Feststellung von Prävalenzen von inneren Arbeitsmodellen für bestimmte Populationen scheidet meist an dem immensen Aufwand, der in Zusammenhang mit bindungsdiagnostischen Verfahren betrieben wird. Selbst bei dem SAT, der in dieser Untersuchung verwendet wurde und der zu den ökonomischeren Bindungsinterviews gehört, ist bei geübter Testleitung von einem Arbeitsaufwand von zwei bis drei Stunden je Testperson auszugehen. Eine Feststellung der Verteilung von Bindungsmustern an aussagekräftigen Stichproben wird so kaum leistbar. Sicherlich wird auch hier die Digitalisierung Fortschritte bringen, indem beispielsweise die Transkription automatisiert erfolgt und bestimmte Signalwörter und -phrasen durch die Software markiert werden, um es den auswertenden Personen leichter zu machen. Auch kann die Durchführung des Interviews durch Videospiele übernommen werden, wie es beispielsweise im CMCAST (Minnis et al., 2010) geschieht. Es bleibt allerdings noch ein langwieriger Prozess, der auch mittelfristig den Antworten auf profane Fragen nach der Verteilung von Bindungsmustern in einem sonderpädagogischen Schwerpunkt oder zu regionalen Besonderheiten im Wege stehen wird. Zusätzlich ist gerade im Zusammenhang mit der Diagnostik von Bindungsmustern auch die Frage zu beantworten, ob die Forschungsfrage im Verhältnis zu den potenziellen Belastungen für die Teilnehmenden steht, die durch das Bindungsinterview entstehen. Auch aus diesem Grund ist ein Verfahren wie der IAT, der sehr wahrscheinlich keine außergewöhnlichen Belastungen generiert, zu bevorzugen, wenn das einzige Ziel der Diagnostik die Identifizierung des Bindungsmusters ist.

Ad b) Auch für die Überprüfung von Zusammenhangs- und Unterschiedshypothesen spielt die eingeschränkte Retest-Reliabilität des Verfahrens eine untergeordnete Rolle. Die interne Konsistenz und damit die Messgenauigkeit der Verfahren ist sehr hoch, weshalb durchaus Vergleiche zwischen der bindungsbezogenen impliziten Einstellung der Stichprobe und anderen Konstrukten zulässig sind. Denkbar sind Zusammenhänge zwischen der Bindungsorganisation und psychischen Erkrankungen (z.B. Borderline, Angst/Depression) oder Störungen der Entwicklung, bei denen

bereits Hinweise vorliegen, aber sich auch hier die Studien meist durch sehr kleine Stichproben auszeichnen.

Ad c) Der Bedarf an alternativen Diagnostika für Verlaufsmessung im Kontext der Evaluation von bindungstheoretischen Interventionen ist hoch. Während man Wiederholungsmessungen mittels IATs wie erwähnt aufgrund der geringen Retest-Reliabilität ausschließen kann, ist es denkbar, den IAT für einen der Messzeitpunkte einzusetzen. Aufgrund der dimensional orientierten Orientierung des Verfahrens könnte sogar ein diagnostischer Mehrwert gegenüber einer Ersteinschätzung mit projektiven Verfahren entstehen, da keine Datenreduktion wie bei einer kategorialen Zuordnung zu vier Bindungsmustern vorgenommen wird. Es ist deshalb sogar denkbar, dass bindungsorientierte Intervention auch durch eine Art Schweregrad unsicherer Bindung moderiert wird, der sich eventuell durch die Ausprägung impliziter Einstellungen abbilden lässt.

Ad d) Zur Verifizierung oder Falsifizierung von Hypothesen im Kontext der Bindungsforschung sowie zur Evaluation bindungsorientierter Förderung und Diagnostik sind häufig spezifische Populationen nötig. Beispielsweise könnten besonders Kinder mit ambivalenter oder desorganisierter Bindung aufgrund der eher negativen Prognose im Fokus stehen. Da es sich insbesondere bei der Ambivalenz um ein seltenes Bindungsmuster handelt, ist für die Generierung einer ausreichenden Untersuchungsgruppe ein sehr großer Aufwand nötig, um diese mit klassischen projektiven Verfahren zu identifizieren. Hier könnte der IAT helfen, indem er als ökonomisches Screeningverfahren zur Generierung einer Vorauswahl eingesetzt wird. Einer Zufallsauswahl scheint diese Vorgehensweise weit überlegen, wie auch der RATZ-Index von 0,875 (bezogen auf vermeidende Bindung im Kontrast zu sicherer Bindung) zeigt, der für eine deutliche Verbesserung der Vorhersagegüte spricht (Marx & Lenhard, 2010).

Aber nicht nur zur Vereinfachung der Stichprobenziehung in Forschungskontexten, sondern auch für die Prävention ist ein Screening dienlich. Der Identifikation von Risikokindern kommt in vielerlei Bereichen eine große Bedeutung zu. Dabei reicht das Anwendungsspektrum von körperlichen Auffälligkeiten über Störungen der Entwicklung bis hin zu psychischen Auffälligkeiten. Der IAT könnte zur Identifikation von Risikokindern beitragen, indem er mit der Einschätzung der

Bindungsorganisation einen Bereich thematisiert, der weitreichende Folgen für verschiedene Lebensbereiche und damit hohe Relevanz aufweist.

5.1 Zur Notwendigkeit bindungsorientierter Prä- und Intervention

Erneut bestätigt wurde durch diese Untersuchung, dass auch an Regelschulen ein hoher Anteil unsicherer Kinder, teils mit desorganisierter Symptomatik, zu finden ist und – das ist das eigentlich prekäre – diese Kinder im Urteil der Lehrkräfte relativ unauffällig sind. In der Identifizierung von Risikokindern wäre mittel- bis langfristig ein Einsatzzweck auch impliziter Verfahren zu sehen. Zweifelsfrei gilt es aber, pädagogisches Personal sensibler für bindungsorientierte Diagnostik und Intervention zu machen, damit Kinder mit tiefgreifenden Traumata früher identifiziert werden können. Wie auch die Bremer Jugendstudie zeigt, leiden weit mehr Jugendliche an internalisierenden Störungen als identifiziert werden. So geben beispielsweise auch 22,5% der Jugendlichen an, mindestens ein traumatisches Ereignis (beispielsweise körperliche Angriffe/Verletzungen) erlebt zu haben (Essau et al., 1999). Auch in der hier durchgeführten Untersuchung gibt jedes vierte Kind an, von Mutter und/oder Vater geschlagen worden zu sein; und das quantifiziert nur eines von einer Vielzahl potenzieller Beziehungstraumata, die Kinder und Jugendliche auch in Nicht-Risikopopulationen erleiden. Mit Blick auf die Potenzierung von Stressoren, die seit Beginn der coronabedingten Einschränkungen auf Familien wirken, dürfen negative Auswirkungen auf die Responsivität von Bezugspersonen und eine Steigerung der Prävalenz ebendieser Beziehungstraumata unterstellt werden, worauf auch die Kriminalstatistik des Jahres 2020 hinweist (Bundesministerium des Innern für Bau und Heimat, 2021). Hinzu kommen die Auswirkungen auf die psychische Gesundheit der Schülerinnen und Schüler. Hier wird vor allen Dingen die soziale Isolation genannt und in diesem Kontext die protektive Funktion der Institution Schule oft übersehen. „*Schools have long served as a de facto mental health system for many children and adolescents*“ (Golberstein et al., 2020, p. 819). Diese Feststellung von Golberstein et al. (2020) betont die Wichtigkeit einer institutionalisierten Fürsorge, und nicht nur eines institutionalisierten Lernraumes, insbesondere für Kinder, die in prekären Lebenslagen aufwachsen.

Vermessen wäre es sicherlich, der aktuellen Untersuchung einen großen Impact auf die (sonder-)pädagogische Praxis zu unterstellen. Aus eigener Erfahrung und Berufspraxis an Schulen mit Förderschwerpunkt Lernen, wie auch in beratender Tätigkeit in Regelschulen kann behauptet werden, dass Lehrkräfte weniger an entwicklungspsychologischen Erklärungsmodellen oder sozialpsychologischen Diagnostika, sondern vielmehr an alltagspraktischen Hilfestellungen interessiert sind. Dabei ist die Unterstellung eines Desinteresses wahrscheinlich vorschnell und vielmehr ein vergleichsweise stiefmütterlicher Umgang mit der dritten Phase der Ausbildung der Lehrkräfte ursächlich. Solange Lehrkräfte weiterhin auf einer Vielzahl an Nebenkriegsschauplätzen kämpfen müssen, bleibt das Kerngeschäft, also die Arbeit am Kind, auf der Strecke und die Notwendigkeit und Anwendung schneller Hilfen statt langfristiger pädagogischer Überlegungen persistiert nicht nur, sondern grassiert. Das Interesse an Modellen, die Verhalten der Schülerschaft erklären, scheint bei Lehrkräften aller Schulformen groß. Vielleicht ist hier aber auch die häufig vermutete steigende Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten an Regelschulen ursächlich, was die Notwendigkeit gangbarer Interventionen erhöht.

Im Rahmen der ersten Phase der Ausbildung der Lehrkräfte ist das Ausbildungsprogramm von Hechler (2018) zu nennen, dessen klar bindungstheoretischer Fokus den Blick auf die Lehrkraft-Kind-Beziehung legt und nicht nur eine symptomatische Intervention durch den Einsatz von Förderprogrammen implementiert. Dabei muss eingestanden werden, dass die Diagnostik mit standardisierten Verfahren ebenso wie die Orientierung an evidenzbasierter Förderung zum Standardrepertoire einer jeden Lehrkraft gehört und gehören muss. In der Sonderpädagogik gilt das sogar in besonderem Maße, aber sicher nicht als Alleinstellungsmerkmal.

Die bindungsorientierte Prä- und Intervention wiederum muss die Basis für die Lehrkraft-Kind-Interaktion bilden, da hier der Fokus auf dem Syndrom und nicht nur auf dem Symptom liegt. Bindungsintervention kann deshalb auch keine schnelle Hilfe sein (hier finden sich dann wieder symptomatische Maßnahmen), sondern erfordert eine konzeptionelle Änderung des Alltags der Schüler und Schülerinnen in und um Schule. Kleine Klassen, verlässliche, zeitlich überdauernde Bezugspersonen und qualifiziertes Personal sind Notwendigkeiten, die jenseits der Interventionsebene der Lehrkraft liegen, wie im Kapitel 2.1.3.1 verdeutlicht wurde.

Dabei muss auch die Frage erlaubt sein, worin eigentlich der Erziehungsauftrag von (Regel)Schule liegt, beziehungsweise ob dieser erfüllt werden kann, wenn eine Lehrkraft ab Klasse eins bereits weit mehr als zwanzig Kinder in ein enges Korsett von Lerninhalten und organisatorischen Vorgaben zwingen muss. Erziehung reduziert sich dann auf die Wahrung der „Kompetenzen“ Stillsitzen, Zuhören und Umsetzen von Arbeitsaufträgen. Hier kann auch eine noch so feinfühligke Lehrkraft nicht dauerhaft responsiv auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen. Eine Passung zwischen den intraindividuellen Voraussetzungen der Kinder und den Reaktionen der Lehrkraft mutiert mehr und mehr zum Zufall.

Nicht aus den Augen verlieren sollte man zudem die Tatsache, dass das Antwortverhalten der Lehrkraft in ähnlichem Maße durch die individuellen Bindungserfahrungen determiniert ist wie das Verhalten der Kinder und Jugendlichen. Zwar fehlen verlässliche Untersuchungen zur Prävalenz von Bindungsmustern bei (Förderschul)Lehrkräften, allerdings ist eine Normabweichung zugunsten sicherer Bindungsstile nicht unbedingt wahrscheinlich. So findet beispielsweise Langer (2019) in ihrer Untersuchung zur Transmission von Bindung auf die Lehrkraft-Kind-Beziehung in drei von vier Fällen sichere Bindungsmuster seitens der Lehrkräfte. Dies ist allerdings zugleich die Stichprobengröße und eine der sicheren Lehrkräfte zeigte zudem noch einen ergänzenden unverarbeiteten Bindungsstatus (Langer, 2019, p. 186), was der Bindungsdesorganisation im Kindesalter entspricht. Von einer mit gesamtgesellschaftlichen Verhältnissen vergleichbaren Verteilung unsicherer und sicherer Bindung innerhalb des Lehrkörpers ist grundsätzlich auszugehen, also auch von den Abweichungen von sicheren und organisierten Mustern. Von Bedeutung ist dies insbesondere, weil man davon ausgehen muss, dass eine sichere Bindung seitens der Lehrkraft feinfühligke Reaktionen auf das Verhalten der Schüler und Schülerinnen begünstigt. Ein besonderer Bonus vermag von Menschen mit earned secure Status ausgehen. Wenngleich man eingestehen muss, dass „verdient“ sicher nicht dasselbe ist wie genuin sichere Bindung, scheint dieser Personenkreis aufgrund der Tatsache, dass sie in der Lage waren, ungünstige Beziehungserfahrungen oder -traumata organisiert sicher zu verarbeiten, geradezu prädestiniert als Identifikationsfigur für Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Milieus. Die sonst aufgrund der biographischen

Diversität als so ungünstig formulierten Passungsverhältnisse zwischen Lehrkraft und Schülerinnen oder Schülern an Förderschulen könnten sich dadurch annähern. Zuordnungsaufgaben am PC zur Diagnostik von Bindungsmustern einzusetzen, mag angesichts klassischer Vorgehensweisen der Bindungsdiagnostik, die sich vorwiegend auf Interviewverfahren stützt, befremdlich wirken. Diese Technisierung wiederum ist mit Blick auf die zahlreichen Online-Tests, oder zumindest computergestützten Verfahren, der Persönlichkeitsdiagnostik tatsächlich weniger innovativ, als man vorschnell annehmen mag. Auch im Kontext der Bindungstheorie sinniert Bowlby bereits vor nahezu 70 Jahren über den Einsatz computergestützter Verfahren.

„Besides the use of all psychological methods, there is good reason to include some types of physical measurement. [...] So too will the study of graphs, which can now be made by a machine showing the rhythmic electrical discharges from the brain itself. (Bowlby, 1953, p. 70)

Und wenngleich sich seine Äußerungen auf EEG-Messungen beziehen, wird deutlich, dass die Tradition der Bindungstheorie schon in ihren frühen Jahren nicht nur psychoanalytisch, sondern auch unter Einbeziehung der Werkzeuge, Methoden und Erkenntnisse der Zeit operierte. Die Verwendung von Reaktionszeitmessungen steht in dieser Tradition. Ein Vorteil der IAT-Messungen sind die geringen Anforderungen an die Hard- und Software der Endgeräte, was es sogar ermöglicht, internetbasierte Messungen durchzuführen, wie es beispielsweise bei „Project Implicit“ (Ratliff et al., 2020) möglich ist. So ist eine Kombination aus expliziten (beispielsweise Online-Fragebögen) und impliziten Verfahren im Sinne einer umfangreichen Testbatterie mit unmittelbarer Auswertung leicht zu realisieren.

Dies ist allerdings nicht als uneingeschränkt sinnvoll zu erachten. Die begrenzte Retest-Reliabilität der Verfahren und die damit verbundene Frage, ob wir überhaupt in der Lage sind, Trait-Variablen mit dem IAT zu messen, verbietet den Einsatz der Verfahren in der Einzelfalldiagnostik. Noch dazu birgt die freie Verfügbarmachung für bindungsdiagnostisch nicht-ausgebildete Personen oder auch für die Selbstdiagnostik eine gewisse Gefahr für Fehlinterpretationen und infolgedessen auch Fehlentscheidungen. In diesem Zusammenhang sei auf Konsequenzen

verwiesen, die fremdinduzierte Erinnerungen, wie sie beispielsweise in therapeutischen Settings möglich sind, auf die Realitätsvorstellung von Personen haben können (siehe hierzu exemplarisch Loftus, 1979, 1996). Die Diagnostik eines unsicheren oder gar desorganisierten Bindungsmusters könnte die erlebte Eltern-Kind-Beziehung in gleichem Maße infrage stellen und gegebenenfalls zu unangemessenen Neuinterpretationen einladen. Eine Loslösung der Bindungsdiagnostik von einem geschützten Rahmen, in dem die Ergebnisse professionell ausgewertet, gerahmt und verarbeitet werden können, verbietet sich, da es sich bei Bindungsmustern um relativ stabile Persönlichkeitseigenschaften handelt. Fehldiagnosen können also für das Individuum ähnlich verheerende Auswirkungen haben, wie beispielsweise die Feststellung von kognitiver Leistungsfähigkeit mittels IQ-Tests, deren Strahlkraft im positiven wie im negativen Sinne biographisch einschneiden kann. In Summe ist man geneigt zu behaupten, dass kein diagnostisches Verfahren derart essenzielle Konstrukte und Vorstellungen von der Welt offenlegt und gegebenenfalls falsifiziert und deshalb von keinem Diagnostikum eine vergleichbar große Gefahr für die Selbstdiagnostik ausgeht.

Auch für das professionelle Gegenüber hat das Wissen um die Bindungsorganisation der Kinder nicht nur Vorteile. Langlois (2017) vergleicht beispielsweise die Kenntnis über das Bindungsmuster der Klienten in therapeutischen Settings mit einem Navigationsgerät, welches eine gewisse Richtung vorgibt, der tatsächliche Weg allerdings durch das Fingerspitzengefühl und den gesunden Menschenverstand der Therapeuten und Therapeutinnen zu evaluieren ist. Was man also bei aller Bedeutung, die Bindung und Bindungsdiagnostik für pädagogische Prozesse haben mag, nicht vernachlässigen darf, ist, dass Bindung nur ein Baustein (wenn auch ein zentraler) in einer Vielzahl von Informationen und Handlungsoptionen ist und eine Übergeneralisierung ebendieser Bedeutung wiederum zu einem Risiko für die Gestaltung der Lehrkraft-Kind-Beziehung werden kann. Stichworte in diesem Zusammenhang sind der Pygmalion-Effekt (Rosenthal & Jacobsen, 1971) beziehungsweise die selbsterfüllende Prophezeiung (Merton, 1948). Der potenziell negative Output, der mit unsicheren und im Speziellen desorganisierten Bindungsmustern assoziiert ist, könnte als negativer Prädiktor auch die Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler oder Schülerin beeinflussen und somit wiederum die Folgen unsicherer/desorganisierter Bindung verstärken.

Die Kenntnis der Bindungsorganisation eines Einzelnen mag also nicht unbedingt notwendig oder sogar hinderlich sein, allerdings sollte das Wissen um bindungstheoretische Erklärungsmodelle und Handlungsoptionen zum selbstverständlichen Handwerkszeug von Pädagoginnen und Pädagogen gehören. Dabei ist anzumerken, dass dieses Wissen auch zur Psychohygiene der Lehrkraft beitragen kann, da beispielsweise ablehnendes Verhalten der Kinder und Jugendlichen auch losgelöst von den eigenen Bemühungen als Spiegel vergangener Beziehungserfahrungen begriffen werden kann. So resümiert beispielsweise auch Felten (2020), dass man im Idealfall sogar feststelle, dass man in der Situation der Kinder gleichsam handeln würde. *„Wer das [die Funktion der Störungen] durchschaut, ist erleichtert, weil nicht mehr persönlich verstrickt“* (Felten, 2020, p. 102).

Die Untersuchung von Berg und Trost (2014) an 283 Fachkräften aus Erziehungsberatungsstellen zeigt allerdings, dass die Bindungstheorie und ihre Implikationen noch nicht ausreichend in der Pädagogik angekommen sind. Hier gaben nahezu alle Teilnehmenden an, über Kenntnisse der Bindungstheorie (98,8%) und der Bindungsdiagnostik (94%) zu verfügen und gestanden ihr auch eine hohe Relevanz zu (keiner der Teilnehmenden hielt sie für irrelevant für die tägliche Arbeit). Dieses Ergebnis erfreut, muss allerdings unter dem Gesichtspunkt betrachtet werden, dass es sich hier um hoch spezialisierte Professionelle handelt (über ein Fünftel der Stichprobe besteht aus approbierten Kinder- und Jugendlichentherapeuten und -therapeutinnen) und deshalb ein hoher Kenntnisstand psychologischer Basistheorien erwartet werden kann. Deshalb muss man auch eingestehen, dass dies nicht ohne Weiteres auf Lehrkräfte übertragen werden kann, weshalb diese Ergebnisse nicht ausreichen, um die Forderung nach bindungsgeleiteter Fortbildung zu negieren. Im Gegenteil: Neben der Tatsache, dass man von Lehrkräften geringere Kenntnisse der Entwicklungspsychologie erwarten kann als von Therapeutinnen und Therapeuten, erfährt das Thema noch dadurch zusätzliche Brisanz, dass die Personen in der Stichprobe von Berg & Trost (2014) auf die Frage nach der Terminologie der Bindungstheorie mit wenig Substanziellem aufwarten können. Zwar nennen etwa zwei Drittel mindestens ein Bindungsmuster, aber lediglich ein Viertel verweist auf ein theoretisches Konzept wie beispielsweise Feinfühligkeit, Explorationsverhalten oder Ähnliches (Berg & Trost, 2014, 247).

Auch die hohen Fallzahlen derer, die angeben über Kenntnisse der Bindungsdiagnostik zu verfügen, relativieren sich, wenn im Anschluss 57,7% der Befragten kein einziges Verfahren der Bindungsdiagnostik (die Fremde Situation eingeschlossen) nennen können (Berg & Trost, 2014, 249). Man darf also die Frage stellen, wie groß der Einfluss der Bindungstheorie auf die alltägliche Arbeit ist und wie sich dieser gestaltet, wenn grundlegende Konzepte nicht bekannt sind.

Mit Blick auf Schule wird schnell deutlich, dass die Arbeit von Lehrkräften nicht therapeutischer Natur ist. Damit ist aber auch klar, dass Übertragung der Ergebnisse von Berg und Trost (2014) auf schulische Gepflogenheiten bereits ein Euphemismus wäre. Vielmehr muss vermutet werden, dass sich der Lehrkörper an Regel- wie auch an Förderschulen in viel geringerem Maße durch praxistaugliche Kenntnisse der Bindungstheorie und bindungsorientierter Intervention auszeichnet.

Die hier dargestellte Untersuchung ändert an diesem Sachverhalt nichts, macht aber mit dem Fokus auf eine Vereinfachung bindungsdiagnostischer Verfahren den ersten Schritt hin zu einer Standardisierung und Objektivierung der Diagnostik innerer Arbeitsmodelle. Unter anderem aufgrund des hohen Deutungscharakters projektiver Testverfahren, denen sich die Bindungsdiagnostik bedient, verbietet sich der Einsatz ebendieser im Kontext schulischer Diagnostik. Mit einer computergestützten Durchführung wird dieser Deutungscharakter weitgehend entfernt und die Diagnostik von Bindungsmustern, losgelöst von der teils sehr aufwändigen Kategorisierung und Interpretation einzelner Äußerungen der Testpersonen auf sprachlicher und der Verhaltensebene, möglich. Damit unterscheidet sich eine solche Bindungsdiagnostik rein formal nicht grundlegend von einer Diagnostik der Schulleistungen mittels Leistungstests anhand der Interpretation von Standardwerten. Das offeriert unter Beachtung der dargestellten Einschränkungen grundlegend die Möglichkeit, bindungsdiagnostische Informationen auch im Kontext schulischer Diagnostik anzubringen.

6 Literaturverzeichnis

- Aber, L. J., & Allen, J. P. (1987). Effects of Maltreatment on Young Children's Socioemotional Development: An Attachment Theory Perspective. *Developmental Psychology*, 23(3), 406-414.
- Ahnert, L., & Lamb, M. (2001). The east german child care system: Associations with caretaking and caretaking beliefs, and children's early attachment and adjustment. *American Behavioral Scientist*, 44(1), 1843-1863.
- Ahnert, L., Meischner, T., & Schmidt, A. (2000). Maternal sensitivity and attachment in East German and Russian family networks. In P. M. Crittenden & A. H. Claussen (Eds.), (pp. 61-74).
- Ainsworth, M. (1963). The development of infant-mother interaction among the Ganda. In B. M. Foss (Ed.), *Determinants of infant behavior* (pp. 67-104).
- Ainsworth, M. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love*. John Hopkins University Press.
- Ainsworth, M. (2003, 1974). Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit (S. Tschernich, Trans.). In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Eds.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (pp. 414-421).
- Ainsworth, M., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Erlbaum.
- Allen, B., Bendixsen, B., Fenerci, R. B., & Green, J. (2018). Assessing disorganized attachment representations: A systematic psychometric review and meta-analysis of the Manchester Child Attachment Story Task. *Attachment & Human Development*, 20(6), 553-577.
- Allen, J. P., & Land, D. (1999). Attachment in Adolescence. In J. Cassidy & P. J. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 319-335).
- American Psychiatric Association. (2015). *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-5*. Hogrefe.
- Andretta, J. R., McKay, M. T., Harvey, S. A., & Perry, J. L. (2017). Inventory of parent and peer attachment-revised scores in adolescents: A psychometric and person-oriented study. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 66(3), 527-540.
- Armsden, G., & Greenberg, M. T. (1983). *The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual Differences and Their Relationship to Psychological Well-being in Adolescence*. Annual Meeting of the Western Psychological Association, San Francisco.

- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual Differences and Their Relationship to Psychological Well-Being in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427-454.
- Asendorpf, J. B., Banse, R., & Mücke, D. (2002). Double dissociation between implicit and explicit personality self-concept: The case of shy behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 83(2), 380-393.
- Aspelmeier, J. E., Elliot, A. N., & Smith, C. H. (2007). Childhood sexual abuse, attachment and trauma symptoms in college females: The moderating role of attachment. *Child Abuse & Neglect*, 31, 549-566.
- Back, M. D., Schmukle, S. C., & Egloff, B. (2005). Measuring Task-Switching Ability in the Implicit Association Test. *Experimental Psychology*, 52(3), 167-179.
- Bakermans-Kranenburg, M. J., & van Ijzendoorn, M. H. (2009). The first 10,000 adult attachment interviews: Distributions of adult attachment representations in clinical and non-clinical groups. *Attachment & Human Development*, 11(3), 223-263.
- Bandura, A. (1965). Vicarious processes: A case of no-trial learning. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 1-55.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582.
- Banse, R., & Fischer, I. (2002). *Implicit and explicit aggressiveness and the prediction of aggressive behavior*. Poster presented at the 11th European Conference on Personality by the European Society for Personality Psychology.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
- Bayley, N. (1969). *Manual for the Bayley Scales of Infant Development*. Psychological Corporation.
- Beetz, A. (2013). Bindung und Emotionsregulationsstrategien bei Jugendlichen mit und ohne emotionale Störungen und Verhaltensauffälligkeiten. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 144-159.
- Berg, M., & Trost, A. (2014). Bindungswissen in der Erziehungsberatung - Befunde und Perspektiven für die diagnostische und therapeutische Arbeit mit Familien. In A. Trost (Ed.), *Bindungsorientierung in der sozialen Arbeit* (pp. 239-257).
- Bierhoff, H. W., & Grau, I. (1999). *Romantische Beziehungen*. Hans Huber.

- Björkqvist, K. (2018). Gender differences in aggression. *Current Opinion in Psychology*, 19, 39-42.
- Bleisch, P. (2016). Der „Fall Therwil“ – (Nicht-)Händeschütteln in der Schule als Frage berufsethischen Handelns. *Religion und Gesellschaft*, 3, 102-107.
- Bombèr, L. M. (2008). *Inside I'm Hurting. Practical strategies for supporting children with attachment difficulties in schools*. Worth Publishing Ltd.
- Bombèr, L. M. (2015a). *Book 1 The Key Adult in School*. Worth Publishing Ltd.
- Bombèr, L. M. (2015b). *Book 2 The Senior Manager in School*. Worth Publishing Ltd.
- Bombèr, L. M. (2015c). *Book 3 The Key Teacher in School*. Worth Publishing Ltd.
- Bombèr, L. M. (2015d). *Book 4 The Team Pupil in School*. Worth Publishing Ltd.
- Bombèr, L. M. (2015e). *Book 5 The Parent and Carer in School*. Worth Publishing Ltd.
- Bortz, J., & Döring, N. (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation* (Vol. 3). Springer-Verlag.
- Bosman, G., & Kerns, K. A. (2015). Attachment in middle childhood: Progress and prospects. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 148, 1-14.
- Bowlby, J. (1944). Fourty-Four Juvenile Thieves: Their Characters and Home-Life. *International Journal of Psychoanalysis*, 25, 19-52.
- Bowlby, J. (1951). Maternal Care and Mental Health. A report prepared on behalf of the World Health Organization as a contribution to the United Nations programme for the welfare of homeless children. *Bulletin of the World Health Organization*, 3, 355-534.
- Bowlby, J. (1953). *Child Care and the growth of love*. Penguin.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 350-373.
- Bowlby, J. (1960). Separation Anxiety. *International Journal of Psycho-Analysis*, 41, 89-113.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss Vol 1: Attachment*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss Vol 2. Separation: Anxiety and Anger*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss Vol 3. Loss: Sadness And Depression*. Basic Books.

- Bowlby, J. (1988). Attachment, communication, and the therapeutic process. In J. Bowlby (Ed.), *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development* (pp. 137-157).
- Bowlby, J. (2006a). *Bindung*. Ernst Reinhardt GmbH & Co. Kg Verlag.
- Bowlby, J. (2006b). *Trennung - Angst und Zorn*. Ernst Reinhardt GmbH & Co. Kg Verlag.
- Bowlby, J., & Robertson, J. (1952). *A Two-Year-Old Goes to Hospital* J. Bowlby & J. Robertson
- Breitenbach, E. (2020). *Diagnostik. Eine Einführung*. Springer VS.
- Breitenbach, E. (2021). *Psychologie in der Heil- und Sonderpädagogik*. Kohlhammer GmbH.
- Brennan, K. A., Clark, C. L., & Shaver, P. R. (1998). Self-report Measurement of Adult Attachment. An Integrative Overview. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment Theory and Close Relationships* (pp. 46-76).
- Brenning, K., Soenens, B., Braet, C., & Bosmans, G. (2011). An adaptation of the Experiences in Close Relationships Scale-Revised for use with children and adolescents. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(8), 1048-1072.
- Bretherton, I., Oppenheim, D., Buchsbaum, H., & Emde, R. (1996). *The MacArthur Story Stem Battery*. University of Wisconsin-Madison.
- Bretherton, I., & Ridgeway, D. (1990). Appendix: Story Completion Tasks to Assess Young Children's Internal Working Models of Child and Parents in the attachment Relationship. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the Preschool Years* (pp. 300-305).
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28(5), 759-775.
- Bretherton, I. (2002). Die Geschichte der Bindungstheorie. In G. Spangler & P. Zimmermann (Eds.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung*.
- Bretherton, I., & Kissgen, R. (2009). Diagnostik der Bindungsqualität im Kindergarten- und Vorschulalter - Die Attachment Story Completion Task (ASCT). In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera, & R. Kissgen (Eds.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Intervention* (pp. S 107-120).
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (1999). Internal working models in attachment relationships. A construct revisited. In J. Cassidy & P. J. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 89-111).

- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 273-779).
- Brisch, K.-H. (2007). Prävention von emotionalen und Bindungsstörungen. In W. von Suchodoletz (Ed.), *Prävention von Entwicklungsstörungen* (pp. 167-181).
- Brisch, K. H. (2010). Prävention von aggressiven Störungen in der kindlichen Entwicklung. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Eds.), *Bindung, Angst und Aggression. Theorie, Therapie und Prävention*.
- Brisch, K. H. (2020). *Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie*. Klett-Cotta.
- Bundesministerium des Innern für Bau und Heimat. (2021). Polizeiliche Kriminalstatistik 2020 - Ausgewählte Zahlen im Überblick. https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/sicherheit/pks-2020.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Bus, A., & van Ijzendoorn, M. H. (1995). Mothers reading to their 3-year-olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly, 30*(4), 998-1015.
- Bus, A. G., & van Ijzendoorn, M. H. (1988a). Attachment and Early Reading: A longitudinal Study. *Journal of Genetic Psychology, 149*(2), 199-210.
- Bus, A. G., & Van Ijzendoorn, M. H. (1988b). Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy: A cross-sectional study. *Child Development, 59*(5), 1262-1272.
- Capps, L., Sigman, M., & Mundy, P. (1994). Attachment security in children with autism. *Development and Psychopathology, 6*(2), 249-261.
- Carlson, V., Chicchetti, D., Barnett, D., & Braunwald, K. (1989). Disorganized/Disorientated Attachment Relationships in Maltreated Infants. *Development Psychology, 25*(4), 525-531.
- Carter, C. S., Kenkel, W. M., MacLean, E. L., Wilson, S. R., Perkeybile, A. M., Yee, J. R., Ferris, C. F., Nazarloo, H. P., Porges, S. W., Davis, J. M., Connelly, J. J., & Kingsbury, M. A. (2020). Is Oxytocin “Nature’s Medicine”? *Pharmacological Reviews, 72*(4), 829-861.
- Cassibba, R., Sette, G., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van Ijzendoorn, M. H. (2013). Attachment the Italian way: In search of specific patterns of infant and adult attachments in Italian typical and atypical samples. *European Psychologist, 18*(1), 47-58.

- Cassidy, J. (2016). The Nature of a Child's Tie. In J. Cassidy & P. J. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 3-24).
- Cassidy, J., & Marvin, R. S. (1992). *Attachment organization in preschool children: Procedures and coding manual*. Unpublished Manuscript. MacArthur Working Group on Attachment.
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1-22.
- Charest, F., Hébert, M., Bernier, A., Langevin, R., & Miljkovitch, R. (2019). Behavior problems in sexually abused preschoolers over a 1-year period: The mediating role of attachment representations. *Development and Psychopathology*, 31(2), 471-481.
- Clarke, L., Ungerer, J., Chahoud, K., Johnson, S., & Stiefel, I. (2002). Attention deficit hyperactivity disorder is associated with attachment insecurity. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7(2), 179-198.
- Cooper, G., Hoffman, K., Powell, B., & Marvin, R. (2005). *The Circle of Security Intervention: Differential Diagnosis and Differential Treatment*. Guilford Press.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Cowan, P. A., Bradburn, I., & Cowan, C. P. (2005). Parents' working models of attachment: The intergenerational context of parenting and children's adaption to school. In P. A. Cowan, C. P. Cowan, J. C. Ablow, V. K. Johnson, & J. R. Measelle (Eds.), *The family context of parenting in children's adaption to elementary school* (pp. 209-235).
- Craik, K. (1943). *The Nature of Explanation*. University Press.
- Crittenden, P. M. (1994). *Preschool Assessment of Attachment*. Unpublished - Family Relations Institute.
- Crittenden, P. M., Claussen, A. H., & Kozłowska, K. (2007). Choosing a Valid Assessment of Attachment for Clinical Use: A Comparative Study. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 28(2), 78-87.
- Cummings, E. M. (1990). Classification of attachment on a continuum of felt security. Illustrations from the study of children of depressed parents. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years. Theory, research and intervention* (pp. 311-338).
- Dammasch, F. (2007). "Immer vorwärts und nie zurück". ADHS: Krankheit oder Beziehungsstörung? *Psychoanalyse Aktuell. Online-Zeitung der Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung DPV*.

- Darling Rasmussen, P., Bilenberg, N., Shmueli-Goetz, Y., Simonsen, E., Bojesen, A. B., & Storebø, O. J. (2019). Attachment representations in mothers and their children diagnosed with ADHD: Distribution, transmission and impact on treatment outcome. *Journal of Child and Family Studies*, 28(4), 1018-1028.
- Datler, W. (2003). Ist Bindungstheorie von psychoanalytischer Relevanz? In U. Finger-Trescher & H. Krebs (Eds.), *Psychoanalytische Pädagogik, Band 16* (pp. S 71-108).
- De Carli, P., Tagini, A., Sarracino, D., Santona, A., & Parolin, L. (2015). Implicit Attitude Toward Caregiving: The Moderating Role of Adult Attachment Styles. *Front Psychol*, 6, 1906.
- De Ruiter, C., & Van Ijzendoorn, M. H. (1992). Agoraphobia and anxious-ambivalent attachment: An integrative review. *Journal of Anxiety Disorders*, 6(4), 365-381.
- De Schipper, J. C., Stolk, J., & Schuengel, C. (2006). Professional caretakers as attachment figures in day care centers for children with intellectual disability and behavior problems. *Research in Developmental Disabilities*, 27(2), 203-216.
- DeHart, T., Pelham, B. W., & Tennen, H. (2006). What lies beneath: Parenting style and implicit self-esteem. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42, 1-17.
- Destatis. (2019). Kindertagesbetreuung unter Dreijähriger im März 2019: +3,7 % gegenüber dem Vorjahr. *Pressemitteilung Nr. 379 vom 26. September 2019*. Retrieved 21.12.2019, from https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/09/PD19_379_225.html
- Dewitte, M., & de Houwer, J. (2008). Proximity and Distance Goals in Adult Attachment. *European Journal of Personality*, 22, 675-694.
- Diaz-Bone, R. (2018). *Statistik für Soziologen* (Vol. 3). UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Dlugosch, A. (2010). Bindung und Exploration im Kontext des Selbst - Eine Perspektivenerweiterung (nicht nur) für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*(9), 324-330.
- Dollard, J., Doob, L. W., & Miller, N. E. (1939). *Frustration and Aggression*. Yale University-Press.
- Döpfner, M., Lehmkuhl, G., & Plück, J. (2000). Internalisierende Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse der PAK-KID-Studie. *Kindheit und Entwicklung*(3), 133-142.

- Döpfner, M., Plück, J., & Claudia, K. (2014). *CBCL/6-18R, TRF/6-18R, YSR/11-18R. Deutsche Schulalter-Formen der Child Behavior Checklist von Thomas M. Achenbach*. Hogrefe.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer.
- Dornes, M. (2003). *Die frühe Kindheit: Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre*. Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Dozier, M., Stovall, K. C., & Albus, K. E. (1999). Attachment and Psychopathology in Adulthood. In J. Cassidy & P. J. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications*.
- Egeland, B., & Erickson, M. F. (2004). Lessons from STEEP. In *Treating parent-infant relationship problems: Strategies for intervention* (pp. (2004), p 2213-2516).
- Egloff, B., & Schmukle, S. C. (2002). Predictive Validity of an Implicit Association Test for Assessing Anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*(83(6)), 1441-1455.
- Egloff, B., & Schmukle, S. C. (2004). Gender differences in implicit and explicit anxiety measures. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1807-1815.
- Ehrenthal, J. C., Dinger, U., Lamla, A., Funken, B., & Schauenburg, H. (2008). Evaluation der deutschsprachigen Version des Bindungsfragebogens "Experiences in Close Relationships - Revised" (ECR-RD). *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*.
- Ellger-Rüttgardt. (2008). *Geschichte der Sonderpädagogik*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Ellinger, S. (2007). Störungen im Bindungsverhalten. In S. Ellinger, K. Koch, & J. Schroeder (Eds.), *Risikokinder in der Ganztagschule. Ein Praxishandbuch*.
- Ellinger, S. (2013). *Förderung bei sozialer Benachteiligung*. Kohlhammer.
- Ellinger, S. (2019). Differenz macht dumm. Soziologische Dimensionen schulischen Lernversagens. *Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 4/5, 29-35.
- Essau, C. A., Conradt, J., & Petermann, F. (1999). Häufigkeit der Posttraumatischen Belastungsstörung bei Jugendlichen: Ergebnisse der Bremer Jugendstudie *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 27, 37-45.
- Fabrigar, I. R., Wegner, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*(4), 272-299.

- Fasslabend, M. (2015). *Bindungsrepräsentationen von Pädagogen und ihr Einfluss auf die Lehrer-Schüler-Beziehung*. UCN Branch Campus am Interuniversitären Kolleg für Gesundheit und Entwicklung.
- Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Lapsley, A.-M., & Roisman, G. I. (2010). The Significance of Insecure Attachment and Disorganization in the Development of Children's Externalizing Behavior: A Meta-Analytic Study. *Child Development, 81*(2), 435-456.
- Feeney, J. A., & Noller, P. (1992). Attachment style and romantic love: Relationship dissolution. *Australian Journal of Psychology, 44*, 69-74.
- Felten, M. (2020). *Unterricht ist Beziehungssache*. Reclam.
- Fingerle, M. (2007). Der "riskante" Begriff der Resilienz - Überlegungen zur Resilienzförderung im Sinne der Organisation von Passungsverhältnissen. In G. Opp & M. Fingerle (Eds.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (pp. 299-310).
- Fingerle, M., Walther, P., & Banse, R. (2009). A "simple"-IAT for measuring implicit aggressive self-concept of children with literacy problems. *Vortrag auf dem 13. Biennial Meeting der European Association for Learning and Instruction (EARLI), August 2009. Amsterdam*.
- Fleischer, T. (2004). Personzentrierte Kultur verbessert Schulklima und Leistungsfähigkeit von Schülern und Lehrern. *Gesprächspsychotherapie und Personzentrierte Beratung, 35*, 9-14.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2004). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Klett-Cotta.
- Fonagy, P., Leigh, T., Steele, M., Howard, S., Kennedy, R., & Greta, M. (1996). The Relation of Attachment Status, Psychiatric Classification, and Response to Psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64*(1), 22-31.
- Fraley, C. R., & Davis, K. E. (1997). Attachment formation and transfer in young adults' close friendships and romantic relationships. *Personal Relationships, 4*, 131-144.
- Fraley, C. R., Waller, N. G., & Brennan, K. A. (2000). An Item Response Theory Analysis of Self-Report Measures of Adult Attachment. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*(2), 350-365.
- Fremmer-Bombik, E. (2002). Innere Arbeitsmodelle von Bindung. In G. Spangler & P. Zimmermann (Eds.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung*.
- Gawronski, B., Morrison, M., Phillips, C. E., & Galdi, S. (2017). Temporal Stability of Implicit and Explicit Measures: A Longitudinal Analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin, 43*(3), 300-312.

- Geddes, H. (2006). *Attachment in the Classroom. The link between children's early experience, emotional well-being and performance in school*. Worth Publishing.
- George, C., Kaplan, N., & Main, M. (1984/1985/1986). *The Berkley Adult Attachment Interview*. Unpublished Protocol, Dept Psychology, University of California.
- George, C., & Solomon, J. (1996). Representational models of relationships: Links between caregiving and attachment. *Infant Mental Health Journal*, 10, 222-237.
- George, C., & Solomon, J. (2016). The attachment doll play assessment: Predictive validity with concurrent mother-child interaction and maternal caregiving representations. *Frontiers in Psychology*, 7.
- George, C., & West, M. (2001). Das Erwachsenen-Bindungs-Projektiv (Adult Attachment Projektive): Ein neues Messverfahren für Bindung im Erwachsenenalter. In G. Gloger-Tippelt (Ed.), *Bindung im Erwachsenenalter* (pp. 295-321).
- George, C., & West, M. (2006). *Adult Attachment Projective. Protocol and Classification Scoring System*. Unpublished Manuscript.
- Gerrig, R. J. (2018). *Psychologie* (Vol. 21). Pearson Studium.
- Gersten, M., Coster, W., Schneider-Rosen, K., Carlson, V., & Cicchetti, D. (1986). Socio-Emotional Bases of communicative functioning: quality of attachment, Language Development, and Early Maltreatment. *Advances in developmental psychology*, 105-119.
- Geschwender, T., Hoffmann, M. T., & Schmitt, M. (2008). Differential Stability - The Effects of Acute and Chronic Construct Accessibility on the Temporal Stability of the Implicit Association Test. *Journal of Individual Differences*, 29(2), 70-79.
- Gething, L. (1994). The Interaction with Disabled Persons Scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9(5), 23-42.
- Glock, S., Kovacs, C., & Pit-ten Cate, I. (2019). Teachers' attitudes towards ethnic minority students: Effects of schools' cultural diversity. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 616-634.
- Gloger-Tippelt, G. (2001a). Das Adult Attachment Interview: Durchführung und Auswertung. In G. Gloger-Tippelt (Ed.), *Bindung im Erwachsenenalter* (pp. 102-120).
- Gloger-Tippelt, G. (2001b). Unsicher-distanzierende mentale Bindungsmodelle. In G. Gloger-Tippelt (Ed.), *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis*. (pp. 174-200).

- Gloger-Tippelt, G., Kappler, G., & König, L. (2008). *Distribution of attachment quality using the Attachment Story Completion Task in children aged 3 to 9 years from German samples - Gender and age effects.*
- Gloger-Tippelt, G., & König, L. (2009). *Bindung in der mittleren Kindheit. Das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV-B).* BetzPVU.
- Gloger-Tippelt, G., & Vetter, J. (2000). Untersuchungen mit der "Fremden Situation" in deutschsprachigen Ländern: Ein Überblick. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 47*, 87-98.
- Golberstein, E., Wen, H., & Miller, B. F. (2020). Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) and Mental Health for Children and Adolescents. *JAMA Pediatrics, 174*(9), 819-820.
- Gomez, R., & McLaren, S. (2007). The Inter-Relations of Mother and Father Attachment, Self-Esteem and Aggression During Late Adolescence. *Aggressive Behavior, 33*, 160-169.
- Gomille, B. (2001). Unsicher-präokkupierte mentale Bindungsmodelle. In G. Gloger-Tippelt (Ed.), *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis.* (pp. 201-225).
- Goodman, R. (2005). *Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu).* Retrieved 2021 from <https://www.sdqinfo.org/>
- Grau, I. (1999). Skalen zur Erfassung von Bindungsrepräsentationen in Paarbeziehungen. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*(20(2)), 142-152.
- Green, J., Stanley, C., Smith, V., & Goldwyn, R. (2000). A new method of evaluating attachment representations in the young school-age children: The Manchester Child Attachment Story Task (MCAST). *Attachment & Human Development, 2*(1), 48-70.
- Greenberg, M. T., & Armsden, G. (2009). *Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA) - Manual.*
- Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review, 102*, 4-27.
- Greenwald, A. G., Brendl, M., Cai, H., Charlesworth, T., Cvencek, D., Dovidio, J. F., Friese, M., Hahn, A., Hehman, E., Hofmann, W., Hughes, S., Hussey, I., Jordan, C., Jost, J., Kirby, T., Lai, C. K., Lang, J. W. B., Lindgren, K. P., Maison, D., Ostafin, B. D., Rae, J. R., Ratliff, K. A., Smith, C. T., Spruyt, A., & Wiers, R. W. (2019). The Implicit Association Test at age 20: What is known and what is not known about implicit bias. <https://psyarxiv.com/bf97c>

- Greenwald, A. G., & Farnham, S. D. (2000). Using the Implicit Association Test to Measure Self-Esteem and Self-Concept. *Journal of Personality and Social Psychology*(79(6)), 1022-1038.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring Individual Differences in Implicit Cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*(74(6)), 1464-1480.
- Greenwald, A. G., & Nosek, B. A. (2001). Health of the Implicit Association Test at Age 3. *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie*, 48, 85-93.
- Greenwald, A. G., Nosek, B. A., & Banaji, M. R. (2003). Understanding and Using the Implicit Association Test: I. An Improved Scoring Algorithm. *Journal of Personality and Social Psychology*(85(2)), 197-216.
- Greenwald, A. G., Nosek, B. A., Banaji, M. R., & Klauer, K. C. (2005). Validity of the salience asymmetry interpretation of the implicit association test: Comment on Rothermund and Wentura (2004). *Journal of Experimental Psychology General*, 134(3), 420-425.
- Greenwald, A. G., Poehlman, A. T., Uhlmann, E. L., & Banaji, M. R. (2009). Understanding and using the implicit association test: III. Meta-Analysis of predictive validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(1), 17-41.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. In P. Cole & J. I. Moran (Eds.), *Syntax and Semantics* (Vol. 3, pp. 41-58).
- Griepenstroh, J. (2018). *Familien mit einem psychisch erkrankten Elternteil: Eine Untersuchung zu beziehungsorientierten Merkmalen sowie kindlicher und elterlicher Emotionsregulation*. Universität Bielefeld.
- Grietens, H., & Ghesquière, P. (2002). Verhaltensauffälligkeiten 6-12jähriger Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen. In U. Schröder & M. Wittrock (Eds.), *Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis* (pp. 149-159).
- Grob, A., & Smolenski, C. (2005). *FEEL-KJ Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen*. Huber / Hogrefe.
- Gross, J. T., Stern, J. A., Brett, B. E., & Cassidy, J. (2017). The multifaceted nature of prosocial behavior in children: Links with attachment theory and research. *Social Development*, 26, 661-678.
- Grossmann, K., & Grossmann, K. E. (2004). *Bindungen - das Gefüge psychischer Sicherheit*. Klett-Cotta.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., & Kindler, H. (2005). Early Care and the Roots of Attachment and Partnership Representations: The Bielefeld and Regensburg Longitudinal Studies. In *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (pp. 98-429).

- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Spangler, G., Suess, G. J., & Unzner, L. (1985). Maternal sensitivity and newborns' orientation responses as related to quality of attachment in northern Germany. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2), 233-256.
- Grossmann, K. E., & Grossmann, K. (2007). Die Entwicklung von Bindungen: Psychische Sicherheit als Voraussetzung für psychologische Anpassungsfähigkeit. In G. Opp & M. Fingerle (Eds.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*.
- Grover, V. P., Keel, P. K., & Mitchell, J. P. (2003). Gender differences in implicit weight identity. *International Journal of Eating Disorders*, 34(1), 125-135.
- Gschwendner, T., Hofmann, W., & Schmitt, M. (2006). Moderatoren der Konsistenz implizit und explizit erfasster Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale. *Psychologische Rundschau*, 57(1), 13-33.
- Gullone, E., & Robinson, K. (2005). The Inventory of Parent and Peer Attachment - Revised (IPPA-R) for children: A psychometric investigation. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 67-79.
- Gunnar, M. R., Mangelsdorf, S., Larson, M., & Hertsgaard, L. (1989). Attachment, temperament and adrenocortical activity in infancy: A study of psychoendocrine regulation. *Developmental Psychology*, 25, 355-363.
- Günther, C. (2012). *Bindung und Lernbehinderung. Der Einfluss von Bindungsqualität auf Beziehungsgestaltung und Sozialverhalten*. Waxmann.
- Hane, A. A., & Fox, N. A. (2016). Studying the Biology of Human Attachment. In J. Cassidy & P. J. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications* (Vol. Third Edition, pp. 223-241).
- Hansburg, H. G. (1972). *Adolescent Separation Anxiety. A method for the Study of Adolescent Separation Problems*. Bannerstone House.
- Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13, 673-685.
- Hattie, J. A. C. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER research Conference, Melbourne, Australia.
- Hauser, S. (2001). Trauma - Der unverarbeitete Bindungsstatus im Adult Attachment Interview. In G. Gloger-Tippelt (Ed.), *Bindung im Erwachsenenalter* (pp. 227-250).
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1987). Romantic Love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511-524.
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1990). Love and work: An attachment theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(2), 270-280.

- Hazan, N. L., & Durrett, M. E. (1982). Relationship of Security of Attachment to Exploration and Cognitive Mapping Abilities in 2-Year-Olds. *Developmental Psychology, 18*(5), 751-759.
- Hechler, O. (2018). *Feinfühlig unterrichten. Lehrerpersönlichkeit - Beziehungsgestaltung - Lernerfolg. 1. Auflage.* Verlag W. Kohlhammer.
- Hein, S., Grumm, M., & Fingerle, M. (2011). Is contact with people with disabilities a guarantee for positive implicit and explicit attitudes? *European Journal of Special Needs Education, 26*(4), 509-522.
- Hesse, E. (1996). Discourse, memory, and the Adult Attachment Interview: A note with emphasis on the emerging cannot classify category. *Infant Mental Health Journal, 17*, 4-11.
- Hesse, E. (1999). The Adult Attachment Interview. Historical and Current Perspectives. In J. Cassidy & P. J. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 395-433).
- Hesse, E. (2016). The Adult Attachment Interview. Protocol, Method of Analysis, and Selected Empirical Studies: 1985-2015. In J. Cassidy & P. J. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 553-597).
- Hessisches Kultusministerium. (2009). *Lehrplan. Einführung. Schule für Lernhilfe.* Hessisches Kultusministerium.
- Hiller, G. G. (1997). *Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen.* Armin Vaas Verlag.
- Hofmann, W., Gawronski, B., Gschwendner, T., Le, H., & Schmitt, M. (2005). A Meta-Analysis on the Correlation Between the Implicit Association Test and Explicit Self-Report Measures. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31*(10), 1369-1385.
- Hollins, S., & Sinason, V. (2000). Psychotherapy, learning disabilities and trauma: New perspectives. *The British Journal of Psychiatry, 176*, 22-36.
- Inbal, M., Oppenheim, D., Nina, K.-K., Smadar, D., & Nunt, Y. (2009). Attachment and symbolic play in preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Development Disorders, 39*(9), 1321-1328.
- Jackson, D. L. (2003). Revisiting sample size and number of parameter estimates: Some support for the N:q hypothesis. *Structural Equation Modeling, 10*, 128-141.
- Jacobsen, T., Edelstein, W., & Hofmann, V. (1994). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Developmental Psychology, 30*, 112-124.

- Jacobsen, T., & Hofmann, V. (1997). Children's Attachment Representations: Longitudinal Relations to School Behavior and Academic Competency in Middle Childhood and Adolescence. *Developmental Psychology*, 33(4), 703-710.
- Jacobsen, T., & Ziegenhain, U. (1997). *Der Separation Anxiety Test - SAT*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Jacobsen, T., Ziegenhain, U., Müller, B., Rottmann, U., Hofmann, V., & Edelstein, W. (1992). *Predicting stability of mother-child attachment patterns in day-care children from infancy to age six*. Fifth World Congress of infant Psychiatry and Allied Disciplines, Chicago.
- Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van Ijzendoorn, M. H. (2018). Video-feedback intervention to promote positive parenting and sensitive discipline: Development and meta-analytic evidence for its effectiveness. In *Handbook of attachment-based interventions* (pp. 1-26).
- Julius, H. (2001a). Die Bindungsorganisation von Kindern, die an Erziehungshilfeschulen unterrichtet werden. *Sonderpädagogik*, 31(2), 74-93.
- Julius, H. (2001b). Die Prävalenz von Gewalt-, Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen bei Kindern, die an Schulen für Erziehungshilfe unterrichtet werden. *Heilpädagogische Forschung*(2), 88-97.
- Julius, H. (2003). Bindungsorganisation und kindliches Narrativ. In H. Scheuer-Englisch, G. J. Suess, & W.-K. Pfeifer (Eds.), *Wege zur Sicherheit. Bindungswissen in Diagnostik und Intervention* (pp. 223-240).
- Julius, H. (2008). Bindungsgeleitete Interventionen. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius, & C. Klicpera (Eds.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Band 3* (pp. 570-584).
- Julius, H. (2009). Diagnostik der Bindungsqualität im Grundschulalter - Der Separation Anxiety Test (SAT). In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera, & R. Kißgen (Eds.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (pp. 121-137).
- Kaplan, N. (1987). *Individual Differences in six-year-olds thoughts about separation: Predicted from attachment to mother at one year of age*. Unveröffentlichte Dissertation. University of California at Berkeley.
- Karpinski, A. (2004). Measuring self-esteem using the Implicit Association Test: The role of the other. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 22-34.
- Karpinski, A., & Hilton, J. L. (2001). Attitudes and the Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 774-778.
- Karpinski, A., & Steinman, R. B. (2006). The single category implicit association test as a measure of implicit social cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 16-32.

- Kepalaité, A. (2012). Links between teachers' attachment style and social interest. *Social Welfare Interdisciplinary Approach*, 2(1).
- Kerns, K. A., & Brumariu, L. E. (2018). Attachment in Middle Childhood. In J. Cassidy & P. J. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 349-365).
- Kiel, E., Heimlich, U., Markowetz, R., & Weiß, S. (2015). Gemeinsam und doch unterschiedlich - Ein Vergleich der Berufswahlmotive von Studierenden der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen und der Regelschularten. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 300-319.
- Kißgen, R. (2009). Interventionen auf bindungstheoretischer Basis in Hochrisikofamilien - Das STEEP - Programm. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera, & R. Kißgen (Eds.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Intervention* (pp. 233-252).
- Kißgen, R., & Franke, S. (2018). Bindungsrepräsentation und externalisierende Verhaltensauffälligkeiten von Grundschulkindern mit ADHS. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 67, 315-332.
- Kißgen, R., Krischer, M., Kummetat, V., Spiess, R., Schleiffer, R., & Sevecke, K. (2009). Attachment Representation in Mothers of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Psychopathology*, 42, 201-208.
- Kittel, B. (2008). *Lehrer-Schüler-Beziehung auf Grundlage der Bindungstheorie bei verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen*. Diplomarbeit: Universität Wien.
- Klagsbrun, M., & Bowlby, J. (1976). Responses to separation from parents: A clinical test for young children. *British Journal of Projective Psychology*, 21, 7-21.
- Klaus, F., & Bluemke, M. (2005). Faking the IAT: Aided and Unaided Response Control on the Implicit Association Test. *Basic and Applied Social Psychology*, 27(4), 307-316.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (Vol. Third Edition). The Guilford Press.
- Kobak, R., Zajac, K., & Madsen, S. (2016). Attachment Disruptions, Reparative Processes, and Psychopathology. In J. Cassidy & P. J. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications* (Vol. 3, pp. 25-39).
- Kondo-Ikemura, K., Behrens, K. Y., Umemura, T., & Nakano, S. (2018). Japanese mothers' prebirth Adult Attachment Interview predicts their infants' response to the Strange Situation Procedure: The strange situation in Japan revisited three decades later. *Developmental Psychology*, 54(11), 2007-2015.

- Korntheuer, P., Lissmann, I., & Lohaus, A. (2007). Bindungssicherheit und die Entwicklung von Sprache und Kognition. *Kindheit und Entwicklung, 16*(3), 180-189.
- Kummetat, V. (2007). *Bindung und ADHS. Kindliche und elterliche Bindungsrepräsentanzen bei Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung*. Dissertationsschrift Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.
- Lane, K. A., Banaji, M. R., Nosek, B. A., & Greenwald, A. G. (2007). Understanding and Using the Implicit Association Test: IV What we know (so far) about the Method. In B. Wittenbrink & N. Schwarz (Eds.), *Implicit Measures of Attitudes* (pp. 59-102).
- Langer, J. (2019). *Bindung in der Schule. Psychologische und physiologische Mechanismen bei der Transmission von Bindung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Langevin, R., Cossette, L., & Hebert, M. (2020). Emotion Dysregulation in Sexually Abused Preschoolers: Insights from a Story Completion Task. *Journal of Child Sexual Abuse, 29*(4), 468-489.
- Langlois, R. (2017). Attachment Theory in Adolescent Counselling. *BU Journal of Graduate Studies in Education, 9*(1), 19-23.
- Larose, S., Bernier, A., & Tarabulsky, G. M. (2005). Attachment State of Mind, Learning Dispositions, and Academic Performance During the College Transition. *Development Psychology, 41*(1), 281-289.
- LeBel, E. P., & Paunonen, S. V. (2011). Sexy but often unreliable: The impact of unreliability on the replicability of experimental findings with implicit measures. *Personality and Social Psychology Bulletin, 37*(4), 570-583.
- Leve, L. D., Kim, H. K., & Pears, K. C. (2005). Childhood Temperament and Family Environment as Predictors of Internalizing and Externalizing Trajectories from Ages 5 to 17. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33*(5), 505-520.
- Liotti, G. (1991). Insecure attachment and agoraphobia. In *Attachment across the life cycle* (pp. 216-522).
- Liz, S. (2000). Characteristics of attachment behavior in institution-reared children. In P. M. Crittenden & A. H. Claussen (Eds.), *The organization of attachment relationships. Maturation, Culture, and Context* (pp. 141-170).
- Loeber, R., Menting, B., Lynam, D. R., Moffitt, T. E., Stouthamer-Loeber, M., Stallings, R., Farrington, D. P., & Pardini, D. (2012). Findings from the Pittsburgh Youth Study: Cognitive impulsivity and intelligence as predictors of the age-crime curve. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 51*(11), 1136-1149.
- Loftus, E. (1979, 1996). *Creating false memories*. Harvard University Press.

- Lorenz, K. (1935). Der Kumpan in der Umwelt des Vogels. Der Artgenosse als auslösendes Moment sozialer Verhaltensweisen. *Journal of Ornithology*, 83(2), 137-213.
- Luborsky, L., & Crits-Christoph, P. (1990). *Understanding transference. The CCRT method*. Basic Books.
- Luijk, M. P., Velders, F. P., Tharner, A., van Ijzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Jaddoe, V. W., Hofman, A., Verhulst, F. C., & Tiemeier, H. (2010). FKBP5 and resistant attachment predict cortisol reactivity in infants: gene-environment interaction. *Psychoneuroendocrinology*, 35(10), 1454-1461.
- Lüke, T., & Grosche, M. (2018). Implicitly measuring attitudes towards inclusive education: a new attitude test based on single-target implicit associations. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 427-436.
- Lyons-Ruth, K., Alpern, L., & Repacholi, B. (1993). Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictor of hostile-aggressive behavior in the preschool classroom. *Child Development*, 64(2), 572-585.
- Magai, C., Frías, M. T., & Shaver, P. J. (2016). Attachment in Middle and Later Life. In J. Cassidy & P. J. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 534-552).
- Maier, M. A., Bernier, A., Pekrun, R., Zimmermann, P., & Grossmann, K. E. (2004). Attachment working models as unconscious structures: An experimental test. Intern wirksame Bindungsmodelle als unbewusste Strukturen: Ein experimenteller Test. *International Journal of Behavioral Development*, 28(2), 180-189.
- Main, M. (1983). Exploration, play, and cognitive functioning related to infant-mother attachment. *Infant Behavior and Development*, 6(2-3), 167-174.
- Main, M. (2002). Desorganisation im Bindungsverhalten. In G. Spangler & P. Zimmermann (Eds.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung, Anwendung* (pp. 120-139).
- Main, M., & Goldwyn, R. (1985-1998). *Adult Attachment scoring and classification systems. Assessing attachment through discourse, drawings and reunion*. Cambridge University.
- Main, M., & Weston, D. R. (1981). The quality of the toddler's relationship to mother and to father: Related to conflict behavior and the readiness to establish new relationships. *Child Development*, 52, 932-940.
- Mand, J. (2004). Über den Zusammenhang von Lern- und Verhaltensproblemen – Ergebnisse einer Lehrerbefragung in Schulen für Lernbehinderte aus drei Städten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*(7), 319-324.

- Marvin, R., Cooper, G., Hoffman, K., & Powell, B. (2002). The Circle of Security project: Attachment-based intervention with caregiver-pre-school child dyads. *Attachment & Human Development*, 4(1), 107-124.
- Marx, P., & Lenhard, W. (2010). Diagnostische Merkmale von Screeningverfahren. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Eds.), *Frühprognose schulischer Kompetenzen*.
- Matas, L., Arend, R. A., & Sroufe, A. (1978). Continuity of adaption in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49, 547-556.
- McDonnal, M. C., Cmar, J. L., Antonelli, K., & Markoski, K. M. (2019). Professionals' Implicit Attitudes about the Competence of People Who Are Blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 113(4), 341-354.
- Merton, R. K. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193-210.
- Mierke, J., & Klauer, K. C. (2001). Implicit Association Measurement with the IAT: Evidence for Effects of Executive Control Processes. *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie*, 48(2), 107-122.
- Mierke, J., & Klauer, K. C. (2003). Method-Specific Variance in the Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(6), 1180-1192.
- Mikulincer, M., Gillath, O., & Shaver, P. R. (2002). Activation of the attachment system in adulthood: Threat-related primes increase the accessibility of mental representations of attachment figures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(4), 881-895.
- Milan, S., Snow, S., & Belay, S. (2009). Depressive Symptoms in Mothers and Children: Preschool Attachment as a Moderator of Risk. *Developmental Psychology*, 45(4), 1019-1033.
- Minnis, H., Read, W., Connolly, B., Burston, A., Schumm, T.-S., Putter-Lareman, S., & Green, J. (2010). The Computerised Manchester Child Attachment Story Task: A novel medium for assessing attachment patterns. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 19(4), 233-242.
- Mitchell, J. P., Nosek, B. A., & Banaji, M. R. (2003). Contextual Variations in Implicit Evaluation. *Journal of Experimental Psychology General*, 132(3), 455-469.
- Miyake, K., Chen, S.-j., & Campos, J. J. (1985). Infant temperament, mother's mode of interaction, and attachment in Japan: An interim report. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2), 276-297.

- Mize, J., & Ladd, G. W. (1988). Predicting preschoolers' peer behavior and status from their interpersonal strategies: A comparison of verbal and enactive responses to hypothetical social dilemmas. *Developmental Psychology, 24*(6), 782-788.
- Murch, A. J., Choudhury, T., Wilson, M., Collerton, E., Patel, M., & Scior, K. (2018). Explicit and implicit attitudes towards people with intellectual disabilities: The role of contact and participant demographics. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 31*(5), 778-784.
- Myschker, N. (2009). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen - Ursachen - Hilfreiche Maßnahmen* (Vol. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Kohlhammer.
- Myschker, N., & Stein, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen : Erscheinungsformen - Ursachen - hilfreiche Maßnahmen* (Vol. 8., erweiterte und aktualisierte Auflage). Kohlhammer.
- Neufeld, G., & Maté, G. (2006). *Hold On to Your Kids. Why Parents need to matter more than Peers*. Ballentine Books.
- Neumann, E., Rohmann, E., & Bierhoff, H.-W. (2007). Entwicklung und Validierung von Skalen zur Erfassung von Vermeidung und Angst in Partnerschaften. Der Bochumer Bindungsfragebogen. *Diagnostica, 53*(1), 33-47.
- Niederhofer, H. (2001). Bindungsunterschiede zwischen geistig behinderten und nicht behinderten Kindern. *Fruhforderung interdisziplinär, 4*, 166-169.
- Nosek, B. A. (2007). Implicit-explicit relations. *Current Directions in Psychological Science, 16*(2), 65-69.
- Nosek, B. A., Banaji, M. R., & Greenwald, A. G. (2002). Math = Male, Me = Female, Therefore Math ≠ Me. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*(1), 44-59.
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 87-98.
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Attachment and cognitive skills: An investigation of mediating mechanisms. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*, 458-476.
- Olson, M. A., & Fazio, R. H. (2004). Reducing the Influence of Extrapersonal Associations on the Implicit Association Test: Personalizing the IAT. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(5), 653–667.
- Oppenheim, D., Sagi, A., & Lamb, M. E. (1990). Infant-adult attachments on the kibbutz and their relation to socioemotional development four years later. In *Annual progress in child psychiatry and child development, 1989* (pp. (1990), p 1992-1651).

- Özyurt, G., Öztürk, Y., & Akay, A. (2017). Relation of emotion regulation and empathy skills with maternal emotion regulation and attachment in children diagnosed with ADHD. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *18*(6), 611-620.
- Palmer, S. E. (1975). The effects of contextual scenes on the identification of objects. *Memory & Cognition*, *3*(5), 519-526.
- Parens, H. (2010). Bindung, Aggression und die Prävention bössartiger Vorurteile. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Eds.), *Bindung, Angst und Aggression. Theorie, Therapie und Prävention*.
- Patrick, M., Hobson, R. P., Castle, D., Howard, R., & Maughan, B. (1994). Personality disorder and the mental representation of early social experience. *Developmental Psychology*, *6*, 375-388.
- Pearson, J. L., Cohn, D. A., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (1994). Earned- and continuous-security in adult attachment: Relation to depressive symptomatology and parenting style. *Development and Psychopathology*, *6*(2), 359-373.
- Pearson, T., Chaisty, F., & Stenfert Kroese, B. (2019). Teaching young adults with intellectual disabilities about early parent-child attachment behaviors using an educational DVD. *International Journal of Developmental Disabilities*(3), 143-151.
- Penke, L., Eichstaedt, J., & Asendorpf, J. B. (2006). Single-Attribute Implicit Association Tests (SA-IAT) for the Assessment of Unipolar Constructs. The Case of Sociosexuality. *Experimental Psychology*, *53*(4), 283-291.
- Petermann, F., Jascenoka, J., Koglin, U., Karpinski, N., Petermann, U., & Kullik, A. (2012). Zur Lebenszeitprävalenz Affektiver Störungen im Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung*, *21*(4), 209-218.
- Petrowski, K., Schmalbach, B., Schurig, S., Imhoff, R., Banse, R., & Strauss, B. (2019). Implicit Attachment Schemas and Therapy Outcome for Panic Disorder Treated with Manualized Confrontation Therapy. *Psychopathology*, *52*(3), 184-190.
- Petrowski, K., Schurig, S., Kirchmann, H., Singh, S., Banse, R., Imhoff, R., & Strauss, B. (2019). Incongruence Between Implicit Attachment Schemes and Unconscious Attachment Representations. *J Nerv Ment Dis*, *207*(6), 423-428.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, *15*, 1-12.
- Pianta, R. C., Stuhlmann, M. W., & Hamre, B. K. (2007). Der Einfluss von Erwachsenen-Kind-Beziehungen auf Resilienzprozesse im Vorschulalter und in der Grundschule. In M. Fingerle & G. Opp (Eds.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. (pp. 192-211).

- Pierrehumbert, B., Santelices, M. P., Ibáñez, M., Alberdi, M., Ongari, B., Roskam, I., Stievenart, M., Spencer, R., Rodríguez, A. F., & Borghini, A. (2009). Gender and attachment representations in the preschool years: Comparisons between five countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 40*(4), 543-566.
- Pinter, B., & Greenwald, A. G. (2005). Clarifying the Role of the "Other" Category in the Self-Esteem IAT. *Experimental Psychology, 52*(1), 74-79.
- Pleshkova, N. L., & Muhamedrahimov, J. (2010). Quality of attachment in St. Petersburg (Russian Federation): A sample of family-reared infants. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 15*(3), 355-362.
- Priddis, L., & Howieson, N. (2012). Insecure attachment patterns at five years. What do they tell us? *Early Child Development and Care, 182*(1), 45-58.
- Rae, J. R., & Olson, K. R. (2018). Test-retest reliability and predictive validity of the Implicit Association Test in children. *Developmental Psychology, 54*(2), 308-330.
- Raja, S. N., McGhee, R., & Stanton, W. R. (1992). Perceived attachments to parents and peers and psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 21*, 471-485.
- Rampp, G., Roesler, C., & Peter, J. (2020). Bindungsrepräsentationen, belastende Lebensereignisse und ADHS bei Jungen im Alter von 6 bis 10 Jahren. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 69*(1), 40-59.
- Ratliff, K. A., Bar-Anan, Y., Lai, C. K., Smith, C. T., Nosek, B. A., & Greenwald, A. G. (2020). *Project Implicit*. Retrieved 14.09.2020 from <https://implicit.harvard.edu/implicit/takeatest.html>
- Rauh, H. (2004). Kindliche Behinderung und Bindungsentwicklung. In L. Ahnert (Ed.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (pp. 313-331).
- Rauh, H. (2007). Resilienz und Bindung bei Kindern mit Behinderung. In G. Opp & M. Fingerle (Eds.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (pp. 175-191).
- Ren, Z., Wang, D., Yang, A., Li, M., & T. Higgins, L. (2011). Implicit and explicit measures of adult attachment to mothers in a Chinese context. *Social Behavior and Personality, 39*, 701-712.
- Roach, M. A., Stevenson Barratt, M., Milller, J. F., & Leavitt, L. A. (1998). The structure of mother-child play: Young children with down syndrome and typically developing children. *Developmental Psychology, 34*(1), 77-87.
- Robinson, J. L. (2007). Story stem narratives with young children: Moving to clinical research and practice. *Attachment & Human Development, 9*(3), 179-185.

- Roisman, G. I., Padrón, E., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (2002). Earned-secure attachment status in retrospect and prospect. *Child Development, 73*(4), 1204-1219.
- Rosenthal, R., & Jacobsen, L. (1971). *Pygmalion im Unterricht: Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler*. Beltz.
- Rothermund, K., & Wentura, D. (2001). Figure-Ground asymmetries in the implicit association test (IAT). *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie, 48*(2), 94-106.
- Rothermund, K., & Wentura, D. (2004). Underlying Processes in the Implicit Association Test: Dissociating Salience From Associations. *Journal of Experimental Psychology General, 133*(2), 139-165.
- Rothermund, K., & Wentura, D. (2007). Paradigms we live by. A plea for more basic research on the implicit association test. In B. Wittenbrink & N. Schwarz (Eds.), *Implicit measures of attitudes* (pp. 195-215).
- Rothermund, K., Wentura, D., & de Houwer, J. (2005). Validity of the salience asymmetry account of the implicit association test: Reply to Greenwald, Nosek, Banaji, and Klauer (2005). *Journal of Experimental Psychology General, 134*(3), 426-430.
- Rozga, A., Hesse, E., Main, M., Duschinsky, R., Beckwith, L., & Sigman, M. (2018). A short-term longitudinal study of correlates and sequelae of attachment security in autism. *Attachment & Human Development, 20*(2), 160-180.
- Rutgers, A. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., van Ijzendoorn, M. H., & van Berckelaer-Onnes, I. A. (2004). Autism and attachment: A meta-analytic review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(6), 1123-1134.
- Rydell, A.-M., Bohlin, G., & Thorell, L. B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment & Human Development, 7*(2), 187-204.
- Sagi, A., Lamb, M. E., Lewkowicz, K. S., Shoham, R., Dvir, R., & Estes, D. (1985). Security of infant–mother, –father, and –metapelet attachments among kibbutz-reared Israeli children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 50*(1-2), 257-275.
- Sanders, M. R., & Markie-Dadds, C. (1996). Triple P: A multilevel family intervention program for children with disruptive behaviour disorders. In *Early intervention & prevention in mental health* (pp. (1996), p 1959-1345).
- Saß, H., Wittchen, H.-U., & Zaudig, M. (2003). *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen. (DSM-IV-TR): Textrevision*. Hogrefe-Verlag.

- Schacht, M., Richter-Appelt, H., & Schimmelmann, B. G. (2007). Der Fragebogen zur Eltern-Kind-Beziehung für Kinder: Grundlagen und erste Ergebnisse. *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 57, 136-144.
- Schauenburg, H., Dinger, U., & Buchheim, A. (2006). Attachment patterns in psychotherapists. *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie*, 52(4), 358-372.
- Schenker, I., & Trautmann, T. (2018). Didaktik in Kindergarten und Kinderkrippe in der DDR. In I. Schenker (Ed.), *Didaktik in Kindertageseinrichtungen. Eine systemisch-konstruktivistische Perspektive*.
- Schleiffer, R. (2002). Desorganisierte Bindung als gemeinsamer Risikofaktor für Dissozialität und Lernbehinderung. In U. Schröder & M. Wittrock (Eds.), *Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis* (pp. 108-120).
- Schleiffer, R. (2005). Bindung und Lernen. In S. Ellinger & M. Wittrock (Eds.), *Sonderpädagogik in der Regelschule. Konzepte - Forschung - Praxis* (pp. 159-178).
- Schleiffer, R. (2009a). *Der heimliche Wunsch nach Nähe. Bindungstheorie und Heimerziehung* (Vol. 4. Auflage). Juventa Verlag.
- Schleiffer, R. (2009b). Konsequenzen unsicherer Bindungsqualität: Verhaltensauffälligkeiten und Schulleistungsprobleme. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera, & R. Kißgen (Eds.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (pp. 39-64).
- Schleiffer, R., & Müller, S. (2002). Heimkinder haben Schwierigkeiten, sich zu binden. *neue caritas*, 103(20), 24-31.
- Schuck, K. D., Knebel, U. v., Lemke, W., & Schwohl, J. (2006). Rahmenbedingungen und diagnostische Umsetzung zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Hamburg und Schleswig-Holstein. In U. Petermann & F. Petermann (Eds.), *Diagnostik sonderpädagogischen Förderbedarfs* (pp. 37-66).
- Schuhmann, F. (2015). *Bindungsrepräsentationen bei Müttern von Jungen mit hyperkinetischen Störungen und Bindungstransmission zwischen Mutter und Sohn*. Universität Ulm.
- Schwark, B., Schmidt, S., & Strauß, B. (2000). Eine Pilotstudie zum Zusammenhang von Bindungsmustern und Problemwahrnehmung bei neun- bis elfjährigen Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 49(5), 340-350.
- Schwarz, F. (2015). *Bindungsrepräsentation bei Jungen im Alter von fünf bis elf Jahren mit ADHS und Störung des Sozialverhaltens*. Universität Ulm.

- Schwarzer, N., & Gingelmaier, S. (2021). Berufswahlmotivation von Sonderpädagogik-Studierenden im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung und Studierenden im Lehramt Sekundarstufe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72, 67-77.
- Shmueli-Goetz, Y., Target, M., Datta, A., & Fonagy, P. (2004). *Child Attachment Interview (CAI). Coding and classification manual. Version V - October 2004*. Unpublished. University College London.
- Shmueli-Goetz, Y., Target, M., Fonagy, P., & Datta, A. (2008). The Child Attachment Interview: A psychometric study of reliability and discriminant validity. *Developmental Psychology*, 44(4), 939-956.
- Simpson, J. A. (1999). Attachment Theory in Modern Evolutionary Perspective. In J. Cassidy & P. J. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 115-140).
- Snow, M. E., Jacklin, C. N., & Maccoby, E. E. (1983). Sex-of-child differences in father-child interaction at one year of age. *Child Development*, 54(1), 227-232.
- Solomon, J., & George, C. (1999). The Measurement of Attachment Security in Infancy and Childhood. In J. Cassidy & P. J. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 287-316).
- Solomon, J., & George, C. (2016). The Measurement of Attachment Security and Related Constructs in Infancy and Early Childhood. In J. Cassidy & P. J. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 366-398).
- Spangler, G., & Grossmann, K. (1993). Biobehavioral organization in securely and insecurely attached infants. *Child Development*, 64, 1439-1450.
- Spangler, G., & Grossmann, K. (1995). Zwanzig Jahre Bindungsforschung in Bielefeld und Regensburg. In G. Spangler & P. Zimmermann (Eds.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (pp. 50-63).
- Steffens, M. C. (2004). Is the Implicit Association Test Immune to Faking? *Experimental Psychology*, 51(3), 165-179.
- Steffens, M. C., & Buchner, A. (2003). Implicit Association Test: Separating Transsituationally Stable and Variable Components of Attitudes towards Gay Men. *Experimental Psychology*, 50(1), 33-48.
- Steffens, M. C., Kirschbaum, M., & Glados, P. (2008). Avoiding stimulus confounds in Implicit Association Tests by using the concepts as stimuli. *British Journal of Social Psychology*, 47, 217-243.

- Stievenart, M., Roskam, I., Meunier, J. C., & van de Moortele, G. (2011). The reciprocal relation between children's attachment representations and their cognitive ability. *International Journal of Behavioral Development, 35*(1), 58-66.
- Strodl, E., & Noller, P. (2003). The relationship of adult attachment dimensions to depression and agoraphobia. *Personal Relationships, 10*(2), 171-185.
- Suess, G. J., Erickson, M. F., Egeland, B., Scheuerer-Englisch, H., & Hartmann, H. P. (2018). Steps toward effective, enjoyable parenting: Lessons from 30 years of implementation, adaptation, and evaluation. In *Handbook of attachment-based interventions* (pp. (2018), p 2104-2629).
- Suess, G. J., & Scheuerer-Englisch, H. (2009). Bindungstheoretische Arbeit mit Eltern und Pflegeeltern. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera, & R. Kißgen (Eds.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Intervention* (pp. 253-276).
- Sydow, K. v. (2001). Forschungsmethoden zur Erhebung von Partnerschaftsbindung. In G. Gloger-Tippelt (Ed.), *Bindung im Erwachsenenalter* (pp. 275-294).
- Sydow, K. v., & Ullmeyer, M. (2001). Paarbeziehung und Bindung. Eine Meta-Inhaltsanalyse von 63 Studien publiziert zwischen 1987 und 1997. *Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie*(51), 1-15.
- Takahashi, K. (1986). Examining the strange-situation procedure with Japanese mothers and 12-month-old infants. *Developmental Psychology, 22*(2), 265-270.
- Target, M., Fonagy, P., & Shmueli-Goetz, Y. (2003). Attachment representations in school-age children: the development of the child attachment interview(CAI). *Journal Of Child Psychotherapy*(29(2)), 171-186.
- Taumer, A. (2004). *Klinische Bindungsforschung an einer Sondererziehungsschule. Videogestützte Evaluation eines bindungstheoretisch orientierten Lehrertrainings*. Universität Wien.
- Teachman, B., & Woody, S. (2003). Automatic processing in spider phobia: Implicit fear associations over the course of treatment. *Journal of Abnormal Psychology, 112*, 100-109.
- Teague, S. J., Gray, K. M., Tonge, B. J., & Newman, L. K. (2017). Attachment in children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 35*, 35-50.
- Thomas, A., Vaughn, E. D., Doyle, A., & Bubb, R. (2014). Implicit Association Tests of Attitudes Toward Persons With Disabilities. *Journal of Experimental Education, 82*(2), 184-204.
- Thompson, C. (2020). *Factors Influencing College Students Implicit and Explicit Biases Towards Those with Intellectual Developmental Disabilities*. <https://scholarlycommons.susqu.edu/ssd/2020/posters/35>

- Thorndike, E. L. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4(1), 25-29.
- Trost, A., Boychynek, A., Kreutz, D., & Weisleder, S. (2014). Ein Aachener Bindungsblick auf Herz und Verstand - Bindungsstile von Studierenden des Maschinenbaus und der Sozialen Arbeit - Ergebnisse und Konsequenzen. In A. Trost (Ed.), *Bindungsorientierung in der Sozialen Arbeit* (pp. 197-210).
- Ujiie, T. (1985). Is the strange situation too strange for Japanese infants? *Research & Clinical Center for Child Development*, 8(Annual Rpt), 23-29.
- Urban, D., & Mayerl, J. (2018). *Angewandte Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Praxis*. Springer VS.
- van Ijzendoorn, M. H. (1995). Adult Attachment Representations, Parental Responsiveness, and Infant Attachment: A Meta-Analysis on the Predictive Validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, 117(3), 387-403.
- van Ijzendoorn, M. H., Dijkstra, J., & Bus, A. G. (1995). Attachment, Intelligence, and Language: A Meta-analysis. *Social Development*, 4(2), 115-128.
- van Ijzendoorn, M. H., & Sagi, A. (1999). Cross-Cultural Patterns of Attachment. Universal and Contextual Dimensions. In J. Cassidy & P. J. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 713-734).
- van Rosmalen, L., van Ijzendoorn, M. H., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2014). *ABC + D of attachment theory: The strange situation procedure as the gold standard of attachment assessment*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Vargas, P. T., Sekaquaptewa, D., & Hippel, W. v. (2007). Armed only with paper and pencil. "Low-Tech" measures of implicit attitudes. In B. Wittenbrink & N. Schwarz (Eds.), *Implicit Measures of Attitudes* (pp. 103-124).
- Vaughn, B. E., & Bost, K. K. (1999). Attachment and Temperament. Redundant, Independent, or Interacting Influences on Interpersonal Adaption and Personality Development? In J. Cassidy & P. J. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 198-225).
- Veletanlic, M. (2007). *Assessing attachment models using the implicit association test*. Unpublished student thesis.
- Verhage, M. L., Schuengel, C., Madigan, S., Fearon, R. M. P., Oosterman, M., Cassibba, R., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van Ijzendoorn, M. H. (2016). Narrowing the transmission gap: A synthesis of three decades of research on intergenerational transmission of attachment. *Psychological Bulletin*, 142(4), 337-366.

- Wacha, V. H. (2010). Attachment patterns relationship to intelligence and academic achievement in school-age children. *Dissertation Abstracts International Section B: The Sciences and Engineering*, 71(5-B), 3385.
- Walser, M. (2007). Geschwisterbindung als protektives Entwicklungsingrediens. *Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 345-348.
- Walther, P. (2009a). Bindungsstörungen. In S. Ellinger, E.-M. Hoffart, & G. Möhrlein (Eds.), *Ganztagsschule für traumatisierte Kinder und Jugendliche* (pp. 190-201).
- Walther, P. (2009b). Borderline. In S. Ellinger, E.-M. Hoffart, & G. Möhrlein (Eds.), *Ganztagsschule für traumatisierte Kinder und Jugendliche* (pp. 73-83).
- Walther, P. (2009c). Förderung bindungsunsicherer Schülerinnen und Schüler an Ganztagschulen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 12, 496-503.
- Walther, P. (2009d). Verhaltensauffälligkeiten an Förderschulen für Lernhilfe - Ergebnisse einer Lehrerbefragung. *Online Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, 50-68.
- Weber, M., & von Klitzing, K. (2004). Die Geschichtenstamm-Untersuchung in der klinischen Anwendung bei jüngeren Kindern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 53(5), 333-346.
- Weinfield, N. S., Sroufe, A., Egeland, B., & Carlson, E. A. (1999). The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. In J. Cassidy & P. J. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 68-88).
- Weiß, S., Heimlich, U., Markowetz, R., & Kiel, E. (2015). Motivprofile angehender Lehrer im Förderschwerpunkt Lernen - Eine Clusteranalyse. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 12, 596-608.
- Werner, E. E. (2007). Resilienz: Ein Überblick über internationale Längsschnittstudien. In G. Opp & M. Fingerle (Eds.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (pp. 311-326).
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the Odds. High Risk Children from Birth to Adulthood*. Cornell University Press.
- Wikipedia. (2020). *Liste der klassischen Experimente der Psychologie*. Retrieved 21.09.2020 from https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_klassischen_Experimente_in_der_Psychologie
- Wilson-Ali, N., Barratt-Pugh, C., & Knaus, M. (2019). Multiple perspectives on attachment theory: Investigating educators' knowledge and understanding. *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(3), 215-229.

- Winnicott, D. W. (1953). Transitional objects and transitional phenomena; a study of the first not-me possession. *The International Journal of Psychoanalysis*, 34, 89-97.
- Wocken, H. (2019). Das Phantom der Nonkategorisierung. Wider die Hyperkategorisierung im pädagogischen Umgang mit Verschiedenen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88(3), 171-177.
- Wolf, D. P., Rygh, J., & Altshuler, J. (1984). Agency and Experience: Actions and States in Play Narratives. In I. Bretheron (Ed.), *Symbolic Play. The Development of Social Understanding* (pp. 195-217).
- Wüthrich, S., & Lozano, C. S. (2018). Measuring implicit attitudes with the inclusion ST-IAT: A replication and further validation. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 16(1), 59-73.
- Zayas, V., & Shoda, Y. (2005). Do Automatic Reactions elicited by Thoughts of Romantic Partner, Mother, and Self Relate to Adult Romantic Attachment? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(8), 1011-1025.
- Ziegenhain, U. (2001). Sichere mentale Bindungsmodelle. In G. Gloger-Tippelt (Ed.), *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis*. (pp. 154-173).
- Zimmermann, P., & Becker-Stoll, F. (2001). Bindungsrepräsentationen im Jugendalter. In G. Gloger-Tippelt (Ed.), *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis*. (pp. 251-274).
- Zimmermann, P., Becker-Stoll, F., Grossmann, K., Grossmann, K. E., Scheuerer-Englisch, H., & Wartner, U. (2000). Längsschnittliche Bindungsentwicklung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47(2), 99-117.
- Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2014). Bindung und Autonomie im Jugendalter. In K. H. Brisch (Ed.), *Bindung und Jugend. Individualität, Gruppen und Autonomie* (pp. S 12-35).
- Zimmermann, P., & Maier, M. (2003). *Implizite und explizite Bindungsrepräsentationen 7*. Arbeitstagung der Fachgruppe Differentielle Psychologie, Persönlichkeitspsychologie und Psychologische Diagnostik der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Halle.
- Zimmermann, P., & Suess, G. J. (1999). Bindung und Anpassung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter: Ergebnisse der Bielefelder und Regensburger Längsschnittstudie. *Kindheit und Entwicklung*, 8, 36-48.