

3. Konsequenzen unsicherer Bindungsqualität: Verhaltensauffälligkeiten und Schulleistungsprobleme

Roland Schleiffer

1. Einleitung

John Bowlby, der Begründer der Bindungsforschung, darf zu den Pionieren der Entwicklungspsychopathologie gerechnet werden, welche sich im Unterschied zur Entwicklungspsychologie mit von der Norm abweichenden Entwicklungsverläufen befasst. Unter der Annahme, dass die Erforschung der normalen Entwicklung das Verständnis abweichender Entwicklungsverläufe ebenso erweitert, wie umgekehrt ein Wissen um pathologische Prozesse das Wissen um ungestörte Prozesse vermehrt, teilt diese Disziplin mit der Entwicklungspsychologie deren Theorien, Methoden und Forschungsstrategien. Als psychoanalytisch ausgebildeter Kinderpsychiater konzipierte Bowlby die Bindungstheorie auf der Grundlage klinischer Beobachtungen und verwies auf deren klinische Implikationen. Sein Interesse für normales wie auch für auffälliges Verhalten zeigte sich bereits früh in seiner ersten wissenschaftlichen Studie über 44 jugendliche Diebe (Bowlby, 1944), deren delinquentes Verhalten er auf eine frühe Trennung von den Eltern zurückführte.

Auch wenn Bowlby als Psychoanalytiker von der besonderen Bedeutung gerade früher Erfahrungen überzeugt war, schrieb er diesen dennoch keineswegs einen die spätere Entwicklung des Kindes determinierenden Einfluss zu. Entwicklung begriff er vielmehr als Resultat anhaltender Transaktionen zwischen dem Kind und seiner sich ständig verändernden Umwelt. Demnach ist die Entwicklung auch nie sicher vorhersehbar und eine eindeutige Kausalkette kaum jemals zu beweisen. Bestenfalls lassen sich Aussagen darüber treffen, wie hoch die Wahrscheinlichkeit ist, dass ein bestimmter Entwicklungspfad beschritten wird, sei er normativ oder von der Norm abweichend konfiguriert. Dies meint das probabilistische Modell der Entwicklungspsychopathologie. Um die große Variationsbreite von Entwicklungsverläufen zu veranschaulichen, benutzte Bowlby (1976) die Metapher der Entwicklungspfade. Allerdings ließen sich durchaus „homöorhetische Kräfte“ (Waddington, 1957) beobachten, die dazu führten, dass ein einmal eingeschlagener Entwicklungspfad nicht so leicht verlassen werde. Erklärung hierfür sei zum einen die Neigung seitens der Umwelt, ein Kind unverändert wahrzunehmen und dessen Verhalten durchaus vorurteilsbehaftet zu bewerten, zum anderen auch die Tendenz des Kindes, sich die zu seinen Verhaltensdispositionen passende Umgebung selbst auszuwählen. Auch wenn daher ein einmal eingeschlagener Entwicklungspfad keineswegs die weitere Entwicklung festlege, so erscheine dieser dennoch keinesfalls als zufällig. Vielmehr lasse sich immer wieder eine Entwicklungslogik erkennen. Insofern kommt auch der Qualität der frühen Bindungsbeziehung durchaus ein prädiktiver Wert für die weitere psychosoziale Entwicklung zu.

Die einleitenden Ausführungen sollen im Folgenden an zwei prototypischen Entwicklungsverläufen veranschaulicht werden, von denen der eine zu dissozialem Verhalten, der andere zu Lernstörungen führt. Zuerst soll beschrieben werden, welche Bindungsqualitäten sich bei Kindern und Jugendlichen unterscheiden lassen und auf welche Lebenserfahrungen diese zurückzuführen sind, wobei der Balance zwischen Bindung und Exploration besondere Bedeutung zukommt (vgl. Abschnitt 2). Sodann sollen einige empirische Befunde referiert werden (vgl. Abschnitt 3), die für einen Zusammenhang zwischen unsicherer Bindungsqualität und psychopathologischer Auffälligkeit sprechen. Vor allem auf die desorganisiert-unsichere Bindung richtet sich das entwicklungspsychopathologische Interesse. Darauf aufbauend werden die mit Dissozialität und Lernstörung einhergehenden Entwicklungsverläufe unter einem bindungstheoretischen Gesichtspunkt analysiert und in ihrer Funktion verglichen (vgl. Abschnitt 4). Abschließende Anmerkungen verweisen auf den präventiven und pädagogischen Nutzen eines solchen Ansatzes (vgl. Abschnitt 5).

2. Bindung und Bindungsqualitäten

Bei einem Kind meint Bindung seine besondere, anhaltende und emotional begründete Beziehung zu seinen Eltern oder beständigen Bezugspersonen. Insofern handelt es sich um ein wesentliches Merkmal der Eltern-Kind-Beziehung. Auch wenn dieses biologisch begründete Bedürfnis nach Nähe zu einer Bindungsperson, die in Situationen von Kummer, Angst und Stress als sichere Basis zur Verfügung steht, im Kindesalter am deutlichsten zu beobachten ist, besteht es doch lebenslang, „von der Wiege bis zum Grab“ (Bowlby, 1982, S. 159f.). Mit zunehmendem Alter besteht die Funktion des Bindungssystems dann eher darin, ein Gefühl von Sicherheit zu vermitteln, gegründet in der Überzeugung, dass eine solche Bindungsperson grundsätzlich zur Verfügung steht (Sroufe & Waters, 1977). Bindungsbeziehungen sind typisch asymmetrisch konfiguriert. Schutz und Fürsorge sind nur von einer Person zu erwarten, die als „stronger and wiser“ (Bowlby, 1982, S. 159) eingeschätzt wird.

Die Bindungsforschung unterscheidet vier Bindungsqualitäten, die sich jeweils als Ergebnis der affektiv getönten Erfahrungen des Kindes mit seiner Versorgung durch seine frühen Bezugspersonen rekonstruieren lassen. Bindungsmuster sind mithin erfahrungsabhängig. *Sicher gebundene* Kinder haben gelernt, sich auf ihre Bezugspersonen grundsätzlich verlassen zu können, da ihre Bindungs- wie auch Erkundungsbedürfnisse von diesen aufmerksam und feinfühlig wahrgenommen und beantwortet wurden. Auf dieser sicheren Basis können sie sich auch vertrauensvoll Neugier leisten, um ihre Umwelt zu explorieren. Auch können sie ihre Gefühle und Bedürfnisse offen und angstfrei zeigen und insofern sich der Hilfe von Seiten ihrer Bindungspersonen versichern. Kinder, deren frühe Bezugspersonen sich durch die Äußerung ihrer Bindungsbedürfnisse eher bedrängt fühlen, lernen hingegen, dass vor allem ihre Autonomie geschätzt wird. Sie müssen erleben, dass ihre Bezugspersonen ihnen nicht selbstverständlich zur Verfügung stehen. In Erwartung einer kommenden Enttäuschung vermeiden es daher diese *unsicher-vermeidend gebundenen* Kinder, ihren Bindungswünschen Ausdruck zu verleihen, obwohl ihr Bindungssystem durchaus aktiviert ist, wie an biologischen Parametern, etwa an der erhöhten Ausschüttung des

Stresshormons Cortisol nachgewiesen werden konnte (Spangler & Grossmann, 1999). Vor allem die Äußerung negativer Affekte suchen sie zu vermeiden. Daneben gibt es Kinder, denen es nicht gelingt, die Antwortbereitschaft ihrer Bezugsperson hinreichend sicher einzuschätzen, weil diese sich in Abhängigkeit von ihrer jeweils eigenen Befindlichkeit unterschiedlich und daher für das betreffende Kind wenig vorhersehbar verhält. Ist sie etwa selbst psychisch belastet, vermag sie die Bindungsbedürfnisse ihres Kindes kaum wahrzunehmen und auf diese feinfühlig zu reagieren. Ein solches *unsicher-ambivalent gebundenes* Kind muss dann besondere Anstrengungen unternehmen, etwa über die Maßen weinen und klammern, um sich der mütterlichen Unterstützung zu versichern. Zugunsten eines schnell aktivierten, aber dennoch schlecht regulierten Bindungssystems wird das Explorationssystem zurückgefahren. Diese Kinder können sich Neugier kaum leisten und sind vielmehr damit beschäftigt, die Verfügbarkeit ihrer Bezugsperson zu sichern. Sie schwanken zwischen einer passiven Nähe zur Bezugsperson und einer teilweise ärgerlichen Abwendung von dieser anlässlich deren Trostversuche.

Neben diesen drei „organisierten“ Bindungsqualitäten wird eine vierte Bindungsqualität unterschieden, die der *desorganisiert-unsicheren* bzw. *desorientiert-unsicheren* Bindung (Main, 1995; Main & Solomon, 1986). Die betreffenden Kinder können bei Trennungen von ihren Bezugspersonen wie etwa in der Fremden Situation (siehe Kap. 5 in diesem Band) auf keine eindeutigen, organisierten Verhaltensstrategien zurückgreifen, mit denen sie ihr aktiviertes Bindungssystem regulieren könnten. Vielmehr zeigen sie in einer solchen Situation ein widersprüchliches, bisweilen gar bizarres und insofern desorientiert anmutendes Verhalten. Sie sind sich offensichtlich nicht sicher, ob sie sich ihrer Bezugsperson annähern oder doch eher Abstand zu ihr wahren sollen (Lyons-Ruth & Jacobvitz, 2008). Während in repräsentativen Stichproben etwa 15% aller Kinder dieses zusätzliche Bindungsmuster aufweisen, findet man es bei Hochrisikogruppen, d.h. bei Kindern, die mit multiplen Risikofaktoren konfrontiert sind, in etwa 80% der Fälle (Van IJzendoorn, Schuengel & Bakermans-Kranenburg, 1999). So zeigen die meisten misshandelten und vernachlässigten Kinder dieses oftmals von akuter Angst vor der Bezugsperson geprägte Bindungsverhalten, das sich den oben beschriebenen drei „organisierten“ Bindungsmustern nicht ausschließlich zuordnen lässt. Die betroffenen Kinder befinden sich in einem kaum lösbaren Dilemma: Ihr Bindungssystem wird gerade von der Person über die Maßen aktiviert, von der sie erwarten, dass sie als Bindungsperson das Bindungssystem reguliert. Diese paradoxe Erfahrung, von einer Person, die als Bindungsperson fungiert, schlecht behandelt zu werden, ist zu widersprüchlich, als dass es gelingen könnte, kohärente Erwartungsstrukturen bezüglich künftiger Interaktionen mit dieser aufbauen zu können.

Aber auch Kinder von psychopathologisch deutlich auffälligen, etwa depressiven Müttern oder von Müttern, die selbst unter einem noch nicht verarbeiteten Bindungstrauma leiden, zeigen ein solchermaßen desorganisiertes Bindungsverhalten. In diesen Fällen lässt sich vermuten, dass sie mit der Äußerung ihrer Bindungsbedürfnisse bei ihrer Bezugsperson gerade kein Pflegeverhalten hervorrufen. Vielmehr dürften sie bei dieser leidvolle Erinnerungen provozieren, die dann deren Bindungssystem aktivieren, sodass sie als Bindungsperson zumindest zeitweilig ausfällt. Das

Kind erlebt, dass es, wiewohl selbst ängstlich, gerade mit seiner Angst die Mutter ängstigt. Diese Reaktion auf Seiten der Bindungsperson muss wiederum das Kind ängstigen (Hesse & Main, 2006; Lyons-Ruth & Spielman, 2004). Auch diese paradoxe Situation ist für das Kind kognitiv und affektiv nur schwer zu verarbeiten, ist doch in einem solchen Fall die Bezugsperson selbst die Quelle emotionaler Belastung für ihr Kind. Inwieweit auch biologische Faktoren, etwa eine eingeschränkte Regulationsfähigkeit oder ein schwieriges Temperament, ursächlich den Aufbau einer organisierten Bindungsqualität behindern, wird derzeit noch diskutiert (Spangler, Fremmer-Bombik & Grossmann, 1996). Überhaupt ist noch nicht hinreichend geklärt, inwieweit die Bindungsqualität nicht vom Temperament beeinflusst wird. Eine direkte Beziehung zwischen Temperament und Bindungsqualität scheint allerdings eher unwahrscheinlich zu sein (Sroufe, 2005; Vaughn & Bost, 1999). Dies dürfte auch für die desorganisierte Bindung gelten (Van IJzendoorn, Schuengel & Bakermans-Kranenburg, 1999). Denkbar ist allerdings, dass Interaktionen zwischen den beiden Faktoren Temperament und Bindungsqualität die Entwicklung des Kindes beeinflussen (Guttman-Steinmetz & Crowell, 2006). Nach Sroufe, Egeland, Carlson und Collins (2005) ist es dabei die mütterliche Feinfühligkeit, die eine sichere oder unsichere Bindungsqualität bedingt, wobei das Temperament darüber entscheidet, welche Art von unsicherer Bindungsqualität sich entwickelt. Bindungssicherheit ist als Beziehungskonstrukt in erster Linie Ausdruck des Vertrauens, welches das Kind in die Antwortbereitschaft seiner Bezugsperson setzt. Ein bindungssicheres Kind hat die selbstbestätigende Erfahrung machen dürfen, sowohl eine bedeutsame Adresse in der familiären Kommunikation zu sein als auch seine Bezugspersonen als Bindungspersonen adressieren zu können, wenn es deren Fürsorge bedarf.

Das Bindungsverhaltenssystem ist bei höheren Tieren und beim Menschen eines der biologisch fundierten Verhaltenssysteme mit evolutiven Vorteilen. Als primäres Motivationssystem funktioniert es nicht isoliert von anderen Verhaltenssystemen. So besteht zum Erkundungssystem ein antagonistisches Verhältnis. Ist das Bindungsverhaltenssystem aktiviert, wird die angeborene Neigung zur Exploration der Umgebung gehemmt. Eine ausreichend sichere Bindung ist die Basis für angstfreie Neugier und Erkundungsbereitschaft und damit für das Lernen. Sie setzt erst die Aufmerksamkeitsressourcen frei, die für die volle Entfaltung kognitiver Fähigkeiten nötig sind (Main, 1991). Bindungssicherheit bedeutet daher auch Explorationssicherheit, wie Grossmann, Grossmann und Zimmermann (1999) in ihrem Plädoyer für eine erweiterte Perspektive der Bindungstheorie betonen. Sie schlagen vor, das Bindungssystem nicht nur und auch nicht primär als ein Notfallsystem aufzufassen, welches ausschließlich der Affektregulierung bei Trennung oder starkem Stress dient. Vielmehr sei auch die Explorationssicherheit als ein integraler Bestandteil des Konzepts von Bindungssicherheit anzusehen (Grossmann, Grossmann, Kindler & Zimmermann, 2008). Demnach zeichnet sich ein explorationssicheres Kind dadurch aus, dass es im Vertrauen auf die Verfügbarkeit der Bindungsperson kompetent mit Neuem umgeht, d.h. sich angemessen, also weder übervorsichtig noch unvorsichtig den ungewohnten Anforderungen stellt. Man darf davon ausgehen, dass auch diese Balance zwischen Bindung und Neugier lebenslang besteht.

Ausreichend feinfühlig Eltern bieten dem Kind eine sichere Basis, von der aus es sich vertrauensvoll der Erkundung der Welt und dem Spiel widmen kann. Um eine solche sichere Explorationsbasis sein zu können, muss die feinfühlige Bindungsperson zwei Aufgaben erfüllen, die sich wechselseitig bedingen dürften: Zum einen muss sie für das Kind die Komplexität seiner Umwelt so begrenzen, dass dieses nicht überfordert wird, wenn es lernend seine Wissensstrukturen verändert. Zum anderen muss die Bindungsperson ihr Kind zu einem intelligenten, nämlich flexiblen Umgang mit Wissen und Nichtwissen (Baecker, 2004) ermutigen, setzt Intelligenz doch Einsicht in das eigene Nichtwissen wie auch in das Wissen voraus. Bei bindungsunsicheren bzw. bindungsängstlichen Kindern dürfte hingegen ein intelligenter Umgang mit Wissen und Nichtwissen eher nicht zu erwarten sein. Insofern garantiert die Bindungsperson die Sicherheit, die erst zur Wahrnehmung von Neuem motiviert. Später übernimmt dann das Kind selbst diese Filterfunktion, wenn ihm, kognitiv gereift, innere Arbeitsmodelle als Resultat seiner Lernerfahrungen zur Verfügung stehen. Damit wird das Wissen von sich selbst als Lernendem in der familiären Kommunikation zum Kern der metakognitiven Lernkonzeptionen und Lernstrategien, die später als mehr oder weniger bewusste Vorstellungen über das eigene Lernen die Lernprozesse prägen (Moss, Parent, Gosselin & Dumont, 1993). Innere Arbeitsmodelle beziehen sich daher sowohl auf das Verhalten der Bindungsfigur als auch auf das eigene Verhalten, mithin auf die Beziehung und auf die eigene Bedeutung in dieser Beziehung.

Dass ein Kind mit einer sicheren Bindungsqualität auch über ein gutes Selbstkonzept verfügt, lässt sich unschwer begründen. Das Selbstkonzept basiert auf der wahrgenommenen Anschlussfähigkeit in der frühen familiären Kommunikation. Darf das Kind erfahrungsbegründet erwarten, nicht nur in der Kommunikation ausreichend oft thematisiert zu werden, sondern sich an dieser Kommunikation auch beteiligen zu können, dann wird es einen guten Selbstwert entwickeln in der Überzeugung, der Rede wert zu sein. Ein sicher gebundenes Kind hat die Erfahrung machen können, dass es in der familiären Kommunikation vorhersehbar und damit ausreichend sicher bei seinen Bezugspersonen Gehör findet und diese erfolgreich adressieren kann, wenn es seine Bindungsbedürfnisse artikuliert. Die wiederholten Erfahrungen, dass das aktivierte Bindungssystem durch das Eingreifen der Bindungsperson als der primären Bezugsperson erfolgreich reguliert wird, erzeugen ein Gefühl von Sicherheit. Diese Erfahrungen, in Zeiten der Not, wenn das Bindungssystem aktiviert ist, sich erfolgreich an die Bindungsperson zu wenden und mithin seine Bindungsbedürfnisse an diese adressieren zu können, trägt bei zur Entwicklung einer Überzeugung von Selbstwirksamkeit, lernt das Kind doch, mit der Äußerung von Bindungsbedürfnissen aktiv und wirksam eine unangenehme Situation zum Positiven hin verändern zu können. Später wird es dann, auf diesen vertrauensbildenden Erfahrungen aufbauend, seine negativen Affekte zunehmend selbst regulieren können.

Keineswegs sind es ausschließlich Bindungserfahrungen, die das Selbstkonzept prägen. Vielmehr werden auch die internalisierten frühen Erfahrungen mit Exploration und Lernen zu integralen Bestandteilen eines inneren Arbeitsmodells von Bindung und Exploration (Grossmann et al., 1999). Für die psychische Entwicklung eines Individuums muss es daher von Bedeutung sein, ob die selbstbestätigende Anerkennung als Adressat der familiären Kommunikation ausschließlich oder überwiegend

nur in bindungsrelevanten Situationen zu erwarten ist oder doch auch anlässlich explorativen Handelns. Bindungsvermeidende Kinder dürften jedenfalls ihrer Adressierung in bindungsrelevanten Situationen eher unsicher sein. Dagegen sollten unsicher-ambivalent gebundene Kinder ihre selbstbestätigenden Erfahrungen gerade in Situationen suchen, in denen ihr Bindungssystem aktiviert ist. In einem solchen Fall wird das unsichere Bindungskonzept das Selbstkonzept stark prägen im Sinne eines *pars pro toto*, wird doch die Bezugsperson überwiegend oder gar ausschließlich als Bindungsperson wahrgenommen. Dann wird sich die Eltern-Kind-Kommunikation vorzugsweise als Notfallmechanismus konfigurieren. Das betreffende Kind wird dazu tendieren, ausreichend oft für Sorgen bei seinen es versorgenden Bezugspersonen zu sorgen. Negative Affekte werden eine solche Kommunikation bestimmen, zumal diesen ein besonders hoher Anschlusswert zukommt, während positive Affekte von Freude oder Stolz etwa anlässlich erfolgreicher explorativer Unternehmungen eher ausbleiben. Ein Kind, das gelernt hat, überwiegend und vorhersehbar als Problemkind adressiert zu werden, wird seine kommunikative Beteiligung auch in der Folgezeit, in der Phase der „zielkorrigierten Partnerschaft“, bevorzugt durch problem erzeugendes Verhalten herzustellen und aufrechtzuerhalten suchen. Eine solche Anerkennung als Problemkind setzt allerdings voraus, dass der Adressat dieser Kommunikation willens und in der Lage ist, zu helfen. Dies ist dann nicht der Fall, wenn Eltern ihr Kind vernachlässigen oder verwahrlosen lassen; – mit gravierenden Konsequenzen für das sich entwickelnde Selbstkonzept des betroffenen Kindes (Schleiffer, 2003).

3. Bindungsqualitäten und Psychopathologie

Nicht nur die frühe Bindungsqualität, sondern auch die sich entwickelnde Bewertung der eigenen Bindungserfahrungen und somit der Aufbau der so genannten Bindungsrepräsentation ist als wesentlicher Einflussfaktor auf die Fähigkeit zur effektiven Affektregulation zu werten. Vor allem für die Regulierung subjektiver Unsicherheit und negativer Gefühle innerhalb eines Beziehungskontextes ist Bindung von großer Bedeutung (Allen & Land, 1999; Zimmermann, 2002). Bei Kindern und Jugendlichen besteht ein Zusammenhang zwischen einer sicheren Bindungsrepräsentation und einer Reihe von Anpassungsvariablen, etwa der erfolgreichen Bewältigung von Belastungen, der Ausbildung eines guten Selbstwerts oder der befriedigenden Gestaltung von Beziehungen nicht nur zu Eltern oder professionellen Erziehern, sondern auch zu Gleichaltrigen, und damit auch der Gestaltung künftiger Partnerschaften. So sind sicher gebundene Kinder sozial kompetenter und kooperativer. Sie sind beliebter bei ihren Altersgenossen. Sie trauen sich mehr zu, und ihnen wird auch mehr zuge- traut. Die jeweilige Bindungsqualität im Kindes- und Jugendalter ist aber nicht nur für die aktuelle psychische Befindlichkeit von Bedeutung, sondern hat auch Einfluss auf die weitere psychosoziale Entwicklung, etwa auf das Selbstkonzept, die Bewältigungsfähigkeit und die Gestaltung sozialer Beziehungen (Grossmann & Grossmann, 2008; Zimmermann, Suess, Scheuerer-Englisch & Grossmann, 1999).

Insofern ist zu erwarten, dass bestimmte Repräsentationen von frühen Bindungserfahrungen einen Zusammenhang auch mit späterer psychopathologischer Auffällig-

keit aufweisen sollten. Eine solche Erwartung gehört denn auch zu den bereits von Bowlby (1958) formulierten Grundannahmen der Bindungstheorie. Allerdings erwies es sich in der Folgezeit als kaum möglich, eindeutige Beziehungen zwischen einem bestimmten Bindungsmuster und einer spezifischen psychopathologischen Auffälligkeit nachzuweisen, sieht man von einem Zusammenhang zwischen vermeidender Bindung und dissozialen Verhaltensauffälligkeiten sowie zwischen ambivalenter Bindung und Angststörungen ab (Sroufe, 2005). Vielmehr spricht die Befundlage dafür, in einer unsicheren Bindungsqualität einen eher generellen und unspezifischen Risikofaktor zu sehen, d.h. einen Faktor, der die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass sich bei dem betreffenden Kind zu einem späteren Zeitpunkt eine psychische Störung herausbildet. Die entwicklungspsychopathologisch motivierte Bindungsforschung hat es bei diesen Fragen mit erheblichen methodischen Problemen zu tun. So lässt sich die Frage nach einem bindungsbezogenen Risiko letztlich nur in Längsschnittstudien beantworten, die allerdings sehr aufwändig sind. Auch stammt ein Großteil der Ergebnisse aus Studien, in denen die psychopathologische Bedeutung des desorganisiert-unsicheren Bindungsmusters noch keine Berücksichtigung finden konnte, weil es noch nicht als separates Muster beschrieben worden war.

Die desorganisierte Bindungsqualität erwies sich aus entwicklungspsychopathologischer Sicht von besonderer Bedeutung, wird gerade dieser Bindungsqualität immer wieder ein besonders hohes psychosoziales Risiko beigemessen und ihr bisweilen sogar Symptomcharakter attestiert (Belsky, 1999; Claussen, Mundy, Mallik & Willoughby, 2002). Allerdings hat man zu unterscheiden zwischen Ergebnissen aus Studien, die mit Kindern durchgeführt wurden, bei denen keine gravierenden psychosozialen Risiken bestanden, und Studien mit sogenannten „Hochrisikogruppen“, d.h. mit Kindern, die multiplen Risiken ausgesetzt waren, sei es, dass ihre Eltern psychisch auffällig waren, dass es sich um junge, alleinerziehende Mütter handelte oder dass die sozioökonomische Situation der Familien als problematisch anzusehen war. Überhaupt hat man davon auszugehen, dass psychosoziale Risiken kaum jemals vereinzelt auftreten, sondern in aller Regel kumulativ wirksam werden.

So wurden etwa in der groß angelegten Studie des US-amerikanischen National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) bei über 1.000 Kindern die Beziehungen zwischen der Bindungsklassifikation, ermittelt mittels der Fremden Situation im Alter von 15 Monaten, und ihrer späteren sozialen Kompetenz und möglichen Verhaltensauffälligkeiten bis in ihr frühes Schulalter untersucht. Die Befunde dieser Studie (NICHD Early Child Research Network, 2006) dürften die oben genannten Annahmen der Bindungstheorie stützen. Demnach wurden ehemals als unsicher-vermeidend klassifizierte Kinder im Alter von 54 Monaten als weniger sozial kompetent eingeschätzt als sicher gebundene Kinder. Im Lehrerurteil wurden ihnen häufiger externalisierte Verhaltensauffälligkeiten zugeschrieben als ihren als sicher gebunden oder ambivalent-unsicher gebunden eingeschätzten Altersgenossen. Darüber hinaus berichteten die Lehrer auch von häufigeren internalisierten Verhaltensauffälligkeiten sowohl bei unsicher-vermeidenden als auch bei desorganisiert-unsicher gebundenen Kindern. Insofern bestätigte sich die Vermutung, dass sowohl eine unsicher-vermeidende wie auch desorganisierte Bindungsqualität als Risikofaktor für spätere Verhaltensauffälligkeiten fungiert. Allerdings sprechen die Be-

funde auch dafür, dass letztlich das jeweilige Erziehungsverhalten der Eltern ausschlaggebend sein dürfte. So reduzierten sich die Auffälligkeiten der ursprünglich unsicher gebundenen Kinder, wenn sich das Erziehungsverhalten ihrer Eltern verbesserte. Überhaupt ergaben sich interessante Befunde, die auf Unterschiede in der Reaktion der Kinder auf Veränderungen im elterlichen Verhalten hinwiesen. So erwies sich eine frühe sichere Bindung durchaus als protektiver Faktor. Kinder mit sicherer Bindungsqualität zeigten sich weiterhin unauffällig, auch wenn sich das Erziehungsverhalten ihrer Eltern mit der Zeit verschlechterte. Dagegen ließ sich eine frühe unsichere Bindung durchaus als Risikofaktor für externalisierte Störungen im Vorschul- wie auch im frühen Schulalter ausmachen. Während etwa unsicher-ambivalente Kinder nicht von einer positiven Änderung im Erziehungsverhalten ihrer Eltern zu profitieren schienen, reagierten desorganisiert-unsicher gebundene Kinder durchaus auf eine Verbesserung ihrer Versorgung. Die Autoren geben zu bedenken, ob es nicht vielleicht weniger die absolute Qualität des elterlichen Erziehungsverhaltens sei, welche die Kinder verunsichere und Verhaltensstörungen provoziere, denn Veränderungen im Erziehungsverhalten ihrer Eltern. Eine frühe sichere Bindungsqualität schien negative Veränderungen im Elternverhalten gewissermaßen zu puffern im Sinne eines protektiven Faktors. Jedenfalls ließ sich in dieser Studie, die mit Kindern aus einer Niedrigrisikogruppe durchgeführt wurde, für eine desorganisierte Bindungsqualität kein erhöhtes psychopathologisches Risiko im Vergleich zu anderen unsicheren Bindungsqualitäten feststellen. Die früher oft geäußerte Vermutung, wonach gerade einer Bindungsdesorganisation ein besonderes Risiko zukomme, ließ sich mithin nicht bestätigen, auch wenn die Autoren zu bedenken gaben, dass die Auftretenswahrscheinlichkeit desorganisierenden Verhaltens seitens der Eltern in einer Testsituation wie der Fremden Situation durchaus begrenzt sein dürfte. Die Befunde sprechen eher dafür, dass einer unsicheren Bindung lediglich in Verbindung mit anderen Risikofaktoren, wie etwa einer psychopathologischen Auffälligkeit eines Elternteils oder gravierender Partnerprobleme zwischen den Eltern, die Funktion eines Risikofaktors insbesondere für Dissozialität zukommt (Greenberg, Speltz & DeKlyen, 1993; Sroufe, Carlson & Levy, 1999).

Dementsprechend wurden bei Hochrisikogruppen durchaus Zusammenhänge zwischen einer unsicheren Bindungsqualität und psychopathologischen Auffälligkeiten beschrieben, auch wenn diesbezüglich die Befundlage derzeit doch noch recht unübersichtlich ist. Die Ergebnisse von Längsschnittstudien belegen für solche Kinder und Jugendliche einen Zusammenhang mit externalisierenden Störungen, also mit aggressivem und dissozialem Verhalten (Green & Goldwyn, 2002; Lyons-Ruth, Alpern & Repacholi, 1993; Lyons-Ruth, Easterbrooks & Cibelli, 1997). So sollen gerade unsicher-vermeidend gebundene Kinder zu externalisierten Verhaltensstörungen tendieren (Keller et al., 2006, zit. bei Moss, Smolla, Cyr, Dubois-Comtois, Mazzarello & Berthiaum, 2006; Munson, McMahon & Spieker, 2001; NICHD Early Child Research Network, 2001). In der bekannten Minnesota-Studie (Sroufe, 2005; Sues & Sroufe, 2005) wurde die Entwicklung einer Gruppe von Kindern alleinerziehender Mütter mit niedrigem sozioökonomischem Status bis in ihr Erwachsenenalter verfolgt. Dabei zeigte sich, dass diese Kinder im Vergleich zu Kindern der Mittelschicht

deutlich häufiger unsicher gebunden waren. Zudem waren sie auch in ihrem Verhalten auffälliger.

Ähnliche Zusammenhänge ließen sich bei desorganisiert-unsicher gebundenen Kindern beobachten. Desorganisiert wird die Bindungsbeziehung dieser Kinder deshalb genannt, weil ihr Verhalten in der Fremden Situation mit 12 Monaten keine einheitliche, organisierte Bindungsstrategie erkennen lässt (siehe Kap. 5 in diesem Band). Untersucht man diese Kinder allerdings im Alter von 6 Jahren, lassen sich nun doch Strategien erkennen, mittels derer sie ihre personale Umwelt vorhersehbarer zu gestalten versuchen. Es sieht dann so aus, als ob sie nun ihre fortgeschrittenen kognitiven und sozialen Fähigkeiten einsetzen, um die Beziehung zu ihrer Bezugsperson zu strukturieren und zu regulieren. Um deren Verfügbarkeit zu erreichen, kontrollieren sie diese. Sie tun dies auf durchaus unterschiedliche Weise (Lyons-Ruth, Bronfman & Parson, 1999). Manche Kinder zeigen etwa nach einer Trennung von der Mutter ein feindseliges und aggressives Verhalten ihr gegenüber, als ob sie diese strafen wollten ob ihrer Abwesenheit. Es entwickelt sich dann eine Kommunikation, in der negative Emotionen vorherrschen. Ein solchermaßen aggressiv- bzw. strafend-kontrollierendes Kind erreicht durch sein Verhalten, dass seine Bezugsperson sich mit ihm, wenn auch widerstrebend, beschäftigen muss. Das Bindungssystem lässt sich so allerdings nicht anhaltend deaktivieren. Andere Kinder legen dagegen ein eher fürsorgliches Verhalten gegenüber der Mutter an den Tag. Bei diesem kontrollierend-fürsorglichen Verhalten kann es zu einer Rollenumkehr kommen, bei der das Kind geradezu die Rolle einer Bindungsperson übernimmt, offenbar um zu erreichen, dass das Bindungssystem seiner Bezugsperson doch wieder deaktiviert und ihr dadurch ein mütterliches Verhalten wieder ermöglicht wird. Eigene Bindungswünsche werden hingegen verleugnet.

Es stellt sich die Frage, bei welchen Kindern nun ein strafend-kontrollierendes und bei welchen ein eher fürsorglich-kontrollierendes Verhalten zu erwarten ist. Die fürsorglich-kontrollierenden Kinder scheinen eher vernachlässigende Mütter zu haben, die ihre Kinder in Gefahrensituationen letztlich nicht unterstützen, sondern sich eher von ihnen zurückziehen. Mit ihrer Strategie versuchen diese Kinder von ihrer Mutter doch noch Aufmerksamkeit und Schutz zu erhalten. In ihrem Bemühen um Nähe wagen sie es allerdings nicht, die Aufmerksamkeit ihrer Bindungsperson durch negative Verhaltensweisen zu provozieren, weil sich diese in einem solchen Fall doch wieder ärgerlich abwenden würde. Daher setzen diese Kinder „falsch-positive Affekte“ ein, wobei eine freundliche Fassade ihnen die ausreichende Beachtung verbürgen soll. Sie organisieren ihr Verhalten in gewisser Weise um die Bedürfnisse ihrer Mütter herum und versuchen, sich irgendwie unentbehrlich zu machen. Von außen betrachtet sieht es dann so aus, als ob die Mütter von desorganisiert-kontrollierenden Kindern das Pflegeverhalten an ihre Kinder abträten. In Interviews schätzen sich solche Mütter denn auch selbst als zu hilflos ein, um ihre Kinder und sich selbst erfolgreich vor Gefahren zu schützen. Sie berichten von eigenem Kontrollverlust, von Hilflosigkeit, allgemein von einer Ineffizienz in ihrem Erziehungsverhalten. Es verwundert daher auch nicht, dass sich ein transaktionaler, selbstverstärkender Zirkel aufbaut von Hilflosigkeit auf Seiten der Mutter und Kontrollverhalten auf Seiten des Kindes.

Während fürsorglich-kontrollierende Kinder eher internalisierende Störungsmuster zeigen, tendieren die strafend-kontrollierenden Kinder eher zu externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten. Sie entwickeln sich daher häufig dissozial. Beide Verhaltensstrategien lassen sich jedoch durchaus als funktional äquivalent beschreiben insofern, als beide Male die Funktion des Verhaltens darin besteht, den Kontakt zur Bindungsperson zu sichern. Angesichts einer dauernden Aktivierung ihres Bindungssystems aber bleibt diesen Kindern zu wenig psychische Energie, um ihr Explorationssystem zu mobilisieren. Sie sind in ihrem Lernen behindert. Steht ihnen zudem von vornherein eine nur geringe intellektuelle Grundausstattung zum Lernen zur Verfügung, wird ihnen eine Lernbehinderung attestiert, da sie schulischen Anforderungen nicht entsprechen. Eine solche Schlussfolgerung legen die von Lyons-Ruth et al. (1997) berichteten Befunde nahe, nach denen es sich als möglich erwies, mit hoher Sicherheit aus dem desorganisierten Bindungsverhalten des Kleinkindes schulische Verhaltensstörungen im Alter von 7 Jahren vorherzusagen, allerdings nur dann, wenn auch eine intellektuelle Minderbegabung bestand im Sinne eines kumulativen Risikos. Dieser Zusammenhang zwischen einer desorganisiert-unsicheren Bindungsqualität einerseits und dem Lernverhalten und damit der kognitiven und intellektuellen Entwicklung andererseits dürfte sicherlich auch vermittelt werden durch das geringere Selbstvertrauen der unsicher gebundenen Kinder, die sich auf die Unterstützung ihrer Bezugspersonen eben nicht verlassen können.

Schon aufgrund der engen Beziehung zwischen dem Bindungsverhaltenssystem und dem Explorationssystem sind Zusammenhänge zwischen Bindungsqualität und Lernmotivation zu erwarten. Sicher gebundene Kinder lernen denn auch besser. Assoziationen zwischen Bindungsqualität und metakognitiven Fähigkeiten lassen sich nachweisen (Moss et al., 1995, zit. bei Fonagy, 2003). So zeigten etwa sicher gebundene 3-Jährige ein größeres Durchhaltevermögen und bewiesen eine höhere Effektivität bei einer kognitiven Aufgabe im Vergleich zu den unsicheren Kindern (Matas, Arend & Sroufe, 1978). Grossmann und Grossmann (1991) berichteten von ähnlichen Ergebnissen. Demnach machte sicher gebundenen Kindern die Lösung schwieriger Aufgaben mehr Spaß. Sie konnten sich beim Spiel besser und länger konzentrieren und zeigten dabei mehr positive Affekte als unsicher gebundene Kinder. Eine bessere Konzentrationsfähigkeit beim Spiel sicher gebundener Vorschulkinder im Vergleich zu unsicher-vermeidend gebundenen Kindern konnten auch Suess, Grossmann und Sroufe (1992) beobachten.

Dabei dürfte die elterliche Feinfühligkeit den Zusammenhang zwischen Bindung und intellektueller Entwicklung vermitteln (Ainsworth & Bell, 1974). Eine feinfühlige Mutter garantiert ihrem Kind die notwendige emotionale Basis, um sich erfolgreich kognitiven Aufgaben widmen zu können. Längsschnittlich ließen sich bei Kindern im Vorschulalter schon früh Unterschiede in der Fähigkeit beobachten, sich mit Sachthemen zu beschäftigen. Diese Unterschiede erwiesen sich auch als relativ stabil. Demnach beschäftigen sich die Kinder feinfühligere Mütter unabhängig von ihren tatsächlichen intellektuellen Fähigkeiten engagierter, erfolgszuversichtlicher und kooperativer mit den ihnen zugeordneten Aufgaben. Dadurch waren sie auch erfolgreicher (Schildbach, Loher & Riedinger, 1995). Überhaupt gibt es Zusammenhänge zwischen einer sach- und einer bindungsorientierten Beziehung zu den Eltern. In der

eher sachorientierten Beziehung geht es um die Vermittlung von Fähigkeiten und Werten bzw. um die Erlangung und Fundierung von Sachkompetenzen im Sinne von Selbstwirksamkeit. Von einer gut funktionierenden sachorientierten Beziehung lässt sich sprechen, wenn das Kind frei über seine Interessen und offen über seine Sachbeziehung mit seinen Eltern sprechen, deren Anregungen aufnehmen, dabei eigene Interessen entwickeln und diese mit Unterstützung seiner Eltern auch gestalten kann (Stephan, 1995). Dabei kann sich die sachorientierte Beziehung zur Mutter im Vergleich zu der zum Vater durchaus unterschiedlich gestalten insofern, als gerade in der Vater-Kind-Beziehung das emotionale Vertrauen und eine gute sachorientierte Beziehung eng zusammen hängen (Grossmann & Grossmann, 2004; Stephan, 1995). Dagegen sind bei der Mutter-Kind-Beziehung diese beiden Beziehungsaspekte kaum zu trennen. Im Unterschied zu den Vätern dürften daher Mütter auch eher über Kompensationsmöglichkeiten verfügen. Besteht keine optimale Bindungsbeziehung zum Kind, können sie zumindest über eine verstärkte Sachorientierung die Beziehung zu ihrem Kind befriedigend zu gestalten versuchen.

Aber und Allen (1987) sind der Frage nachgegangen, wie sich das Erkundungsverhalten entwickelt, wenn die Kinder durch ihre Bindungsperson keine hinreichende Sicherheit erhalten. Diese Autoren sprechen von einer „secure readiness to learn“. In ihrer Studie verglichen sie misshandelte mit nicht misshandelten Kindern bezüglich verschiedener sozio-emotionaler Variablen. Dabei zeigten sich die nicht misshandelten Kinder durchaus sicher, zu lernen und zu explorieren. Sie waren weniger abhängig vom Lob der Erwachsenen, zeigten sich neugierig und hatten kaum Schwierigkeiten, sich auf Neues und Unvorhersehbares einzulassen. Sie gingen flexibel an die Lösung von Problemen und bewiesen eine hohe kognitive Reife. Die misshandelten Kinder wiesen hierbei niedrige Werte auf, hohe Werte dagegen bei dem Faktor „Von Außen bestimmtes Verhalten“. Ihre Problemlösungsstrategien waren eher external orientiert, ein Verhalten, wie es bei Lernbehinderten bekannt ist. Auch suchten sie vermehrt Aufmerksamkeit und Anerkennung bei den Erwachsenen und ahmten diese vermehrt nach. Es ist davon auszugehen, dass die Balance zwischen Bindungs- und Explorationsverhaltenssystem bei diesen Kindern dauernd gefährdet ist und dass diese daher gezwungen sind, sich ständig über die jeweilige Verfassung ihrer Beziehung zur Mutter zu vergewissern. Folglich haben sie nicht genügend Aufmerksamkeit übrig, um explorieren und sich dem Lernen zuwenden zu können.

Eine in der frühen Kindheit erworbene sichere Bindung fördert die Anpassung im weiteren Entwicklungsverlauf (Egeland, 2002) und damit auch die Anpassung an die schulische Situation. Da die Lehrer-Schüler-Beziehung vor allem im Grundschulalter immer auch Bindungsaspekte beinhaltet, lassen sich durchaus Parallelen zur Eltern-Kind-Beziehung ziehen (Julius, 2001; Pianta, Steinberg & Rollins, 1995). Der Grad der Bindungssicherheit beeinflusst somit die Beziehungsfähigkeit des Schülers. Sicher gebundenen Kindern gelingt es leichter, Unterstützung zu bekommen, sowohl von den Mitschülern als auch von ihren Lehrern. Eine gute, vertrauensvolle Beziehung zum Lehrer steigert nicht nur Lernerfolg, sondern wiederum den Selbstwert (Noam & Fiore, 2004). Die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung dürfte daher für die schulischen Erfahrungen der Kinder von nicht zu unterschätzender Bedeutung sein (Pianta et al., 1995). Ein bindungssicheres Kind wird seine Lehrerin angemessen

als Wissensvermittlerin gebrauchen können und sie um Hilfe bitten, wenn sein Bindungssystem aktiviert ist, im Vertrauen darauf, dass diese ihm auch gewährt wird. Dadurch wird auf der Gegenseite auch die Selbstwirksamkeit der Lehrerin erhöht, was sich wiederum auf die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung positiv auswirkt. Ein unsicher gebundenes Kind wird dagegen eher wenig von seiner Lehrerin erwarten, wie es von sich selbst auch nicht allzu viel erwartet.

Während in den älteren Studien zum Lernverhalten lediglich zwischen sicheren und unsicheren Bindungsmustern differenziert wurde, liegen inzwischen auch Befunde vor, die für einen Zusammenhang zwischen einer desorganisierten Bindungsqualität und einer Lernstörung sprechen. Dies kann nicht überraschen, erscheint doch schon das Explorationsverhalten desorganisiert-unsicher gebundener Kleinkinder in der Fremden Situation widersprüchlicher und gehemmter als das von Kindern mit anderen Bindungsqualitäten (Main & Solomon, 1986). So beobachteten Ziegenhain, Rottmann und Rauh (1988) bei desorganisierten Kindern eine geringere Frustrationstoleranz im Beisein ihrer Mutter. Zudem verhielten sie sich aufgeregter und weniger konzentriert bei den Testungen. Sie erreichten im Alter von eineinhalb Jahren in den Bayley-Skalen insgesamt etwas niedrigere mentale Entwicklungswerte. Bei Schulkindern finden sich nicht nur Zusammenhänge zwischen einer desorganisiert-unsicheren Bindung, einer schlechten Selbstregulationsfähigkeit und einem schlechtem Selbstkonzept (Jacobsen, Edelstein & Hofmann, 1994; Jacobsen & Hofmann, 1997), sondern die schlechteren Schulleistungen dieser Schüler lassen sich auch auf schlechtere Aufmerksamkeitsleistungen (Fearon & Belsky, 2004) und darüber hinaus auch auf geringere metakognitive Fähigkeiten zurückführen (Moss, St-Laurent & Parent, 1999).

Der Zusammenhang zwischen Lernmotivation und dem Grad der Bindungssicherheit wurde inzwischen durch eine Reihe empirischer Befunde auch aus Längsschnittstudien bei desorganisiert-unsicher gebundenen Kindern abgesichert (Lyons-Ruth & Jacobvitz, 1999; Moss & St-Laurent, 2001). So fand sich etwa ein signifikanter Zusammenhang zwischen einer desorganisierten Bindung und einer schlechten Anpassung an die schulischen Erfordernisse im Alter von 7 Jahren. Es zeigte sich, dass die Mutter-Kind-Beziehung im Alter von zwei und dreieinhalb Jahren beeinträchtigt war und dass es zu Problemen im Kindergarten und später in der Schule kam. Insgesamt waren diese Kinder von Anfang an bis in ihre Adoleszenz psychopathologisch deutlich auffälliger. Dies betraf vor allem dissoziative Störungen. Eine isländische Längsschnittstudie (Jacobsen et al., 1994) ging dem Zusammenhang zwischen der Bindungsrepräsentation im Alter von 7 Jahren und der weiteren kognitiven Entwicklung bis in die Adoleszenz nach. Die desorganisiert-unsicher gebundenen Kinder erreichten mit 7 Jahren in einem nonverbalen Intelligenztest die niedrigsten Werte, hatten weniger Selbstvertrauen im Vergleich zu den sicheren und den unsicher-vermeidenden Kindern und erreichten schlechtere Schulnoten als die sicher gebundenen Kinder. Es fand sich ein deutlicher Einfluss der Bindungsrepräsentanz des Kindes mit 7 Jahren auf die formal-operationale Denkfähigkeit. Die desorganisierte Bindung war am stärksten assoziiert mit schlechter Selbstregulationsfähigkeit, schlechten Schulleistungen und niedrigem Selbstwertgefühl. Die Autoren interpretierten ihre Ergebnisse auch mit Hilfe der bereits erwähnten „Secure readiness to learn“-Hypo-

these. Die Bereitschaft des Kindes, seine Umwelt zu explorieren, entwickle sich erst auf der Basis von liebevollen Beziehungserfahrungen. Vertrauensvolle Erwartungen sicher gebundener Kinder in ihre eigenen Fähigkeiten führten zu höheren kognitiven Leistungen. Al-Yagon und Mikulincer (2004) untersuchten unter einer bindungstheoretischen Perspektive den Zusammenhang zwischen einer Lernstörung und der Beziehungsfähigkeit bei 8- bis 11-jährigen Schülern. Lag bei ihnen eine Lese-, Schreib- oder Rechenschwäche vor, fand sich deutlich häufiger ein unsicherer Bindungsstil. Diesen Kindern gegenüber fühlten sich die Lehrkräfte weniger eng verbunden. Dementsprechend erlebten die lerngestörten Schüler im Vergleich zu ihren unauffälligen Mitschülern ihre Lehrer als eher zurückweisend und wenig verfügbar. Offensichtlich hatte die Enttäuschung über den ausbleibenden Lernerfolg wie auch Lehrerfolg die Feinfühligkeit der Lehrer gemindert.

Fasst man die Ergebnisse dieser Studien zusammen, lassen sich folgende Aussagen machen: Desorganisiert-unsicher gebundene Kinder sind gehemmter in ihren Explorationsaktivitäten und weniger konzentriert, haben weniger Frustrationstoleranz und weniger Selbstvertrauen, sind in ihrer Intelligenzentwicklung retardiert und erreichen schlechtere Schulnoten. Mit anderen Worten: sie sind häufig lerngestört und lernbehindert. Eine desorganisiert-unsichere Bindungsqualität lässt sich daher als ein gemeinsamer Risikofaktor für die Entwicklung von dissozialen Verhaltensstörungen wie auch für Lernstörungen ansehen (Moss, Cyr & Dubois-Comtois, 2004).

4. Dissozialität und Lernstörung aus entwicklungspsychopathologischer Perspektive

Ist in der Entwicklungspsychopathologie von Risiko oder von protektiven Faktoren die Rede, muss man sich vergegenwärtigen, dass damit lediglich auf gruppenstatistisch nachweisbare Zusammenhänge hingewiesen wird, die daher auf den Einzelfall nicht zu übertragen sind. Daher gilt es, die Prozesse, die den bekannten Risikokonstellationen zugrunde liegen, möglichst genau zu analysieren. Die Mechanismen, die dazu führen, dass eine unsichere Bindung zu einer Verhaltensauffälligkeit führt, sind allerdings noch nicht gut verstanden. In den folgenden Überlegungen geht es um den durchaus spekulativen Versuch, zwei schon quantitativ bedeutsame prototypische Entwicklungspfade unter einer funktionalistischen Perspektive zu beschreiben, zum einen den Entwicklungspfad hin zu einer dissozialen Verhaltensstörung, zum anderen den hin zu einer Lernstörung. Die Anschlussfähigkeit eines solchen Ansatzes gerade zu Wissensbeständen der Bindungstheorie und -forschung darf insofern erwartet werden, als Bowlby die Bindungstheorie als ethologische Theorie durchaus funktionalistisch begründet hat. Bindungsverhalten hatte für ihn letztlich eine überlebenssichernde und damit die Evolution unterstützende Funktion (Bowlby, 1975).

Dissozialität meint die lang anhaltende bis stabile und sich auf weite Verhaltensbereiche erstreckende Neigung, von den in der Gesellschaft bestehenden normativen Verhaltenserwartungen in negativer Weise abzuweichen. Aus entwicklungspsychopathologischer Sicht von besonderem Interesse ist die Gruppe von dissozialen Kindern und Jugendlichen, deren Verhaltensauffälligkeiten schon seit der frühen Kindheit bestehen und die bis in das Erwachsenenalter andauern. Diese Gruppe von „early

starters“ umfasst insofern die eigentlichen Problemfälle, als sie für die Mehrzahl aller Delikte verantwortlich sind (Patterson, 1996). Bei ihnen bestehen von Anfang an gravierende Konflikte in der Eltern-Kind-Beziehung. Im Ursachenspektrum für dissoziales Verhalten kommt einem ineffizienten Erziehungsverhalten der Eltern zentrale Bedeutung zu. So erhöhen Kontextbedingungen wie etwa soziale Benachteiligung, Armut oder psychische Störungen bei den Eltern das Risiko für die Entwicklung von Dissozialität nur dann, wenn sie mit einem Fehlen von Disziplin und Aufsicht seitens der Eltern assoziiert sind (Patterson, 1996). Handelt es sich bei dem Kind zudem noch um ein hyperaktives Kind und/oder um ein Kind mit einem schwierigen Temperament, entwickelt sich schnell ein Teufelskreis (Patterson, DeGarmo & Knutson, 2000). Überhaupt sind die Erziehungspraktiken der Eltern häufig ausgesprochen hart und strafend, dabei aber immer wieder auch inkonsequent. Olweus (1979) charakterisiert das familiäre Klima, dem diese Kinder ausgesetzt sind, prägnant mit den Worten „too little love, too much freedom“. Vernachlässigung, Misshandlung bis hin zum sexuellen Missbrauch erhöhen eindeutig die Auftretenswahrscheinlichkeit dissozial-aggressiven Verhaltens. Solche Eltern verwahrlosen ihre Kinder, weil sie ihnen keine angemessene Sorge und Achtung entgegenbringen. Sie sind nicht in der Lage, genügend Empathie aufzubringen, um ausreichend feinfühlig die Bedürfnisse ihrer Kinder wahrnehmen und angemessen befriedigen zu können. Bei ihnen besteht ein Mentalisierungsdefizit. Unter „Mentalisierung“ oder „reflexiver Funktion“ wird die Fähigkeit verstanden, bei sich selbst wie auch bei anderen Menschen mentale Aktivitäten wie Gedanken, Motive, Wünsche, Vermutungen, Phantasien oder Absichten zu erkennen und das eigene Verhalten und das anderer als durch solche seelischen Zustände motiviert zu verstehen (Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2004; Fonagy, Steele, Moran, Steele & Higgitt, 1991).

Zwischen Feinfühligkeit, Mentalisierung und Bindung besteht ein enger Zusammenhang (Fonagy, 2003; Grienberger, Kelly & Slade, 2005), der bei der Sozialisation dissozialer Kinder besonders deutlich wird. Die mangelnde Feinfühligkeit verwahrlosender Eltern muss es dem Kind schwer machen, bezüglich deren Verhaltens hinreichend eindeutige Erwartungsstrukturen auszubilden. Vernachlässigende Eltern bieten ihrem Kind kein ausreichendes Angebot emotional bedeutsamer Interaktionen. Dieses erlebt sich in der familiären Kommunikation als nicht vorhersehbar adressiert. Einem solchen Kind fehlt dann schlicht die nötige Erfahrungsbasis, um ein schlüssiges, inneres Arbeitsmodell von Bindung auszubilden. Das Bindungskonzept verbleibt desorganisiert. Vor allem die Erfahrung, von den eigenen Eltern und damit von den Bindungspersonen misshandelt zu werden, ist zu widersprüchlich, als dass sich ein kohärentes Erwartungsmuster ausbilden könnte. Dadurch wird die Entwicklung der eigenen Fähigkeit zur Mentalisierung behindert, lernt das Kind doch diese Fähigkeit aus den Erfahrungen mit seinen Eltern. Das Verhalten misshandelnder Eltern bleibt dem Kind unverständlich und sinnlos. Es wird sich daher auch schwer tun, sich selbst verstehen zu lernen und eine Beziehung zwischen seinem Denken und Handeln herzustellen. Insofern impliziert desorganisierte Bindung ein desorganisiertes Selbst (Fonagy, 2000).

Diese Probleme betreffen nicht nur das eigene Handeln, sondern auch das der anderen Personen. In einem solchen Fall wird das Kind sich selbst jedenfalls kaum ein-

deutig als Ursache einer Wirkung vorstellen können. Unter einer funktionalistischen Perspektive lässt sich dissoziales Handeln als Problemlöseversuch verstehen angesichts einer ausgeprägten Unvorhersehbarkeit der interaktionalen Erfahrungen (Schleiffer, 2001). Ab dem 2. Lebensjahr lernt das Kind allmählich, Handlungen auch entgegen den Erwartungen der Eltern zu planen und durchzuführen. Die Wahrnehmung der Erwartungsenttäuschung auf Seiten der Eltern ist dann durchaus selbstbestätigend. In diesen Familien entwickelt sich eine feindselige Kommunikation, die immer wieder negativ verstärkt wird, während prosoziales Handeln regelhaft wenig beachtet und kaum belohnt wird. Konfrontiert mit einer rigiden Erziehung durch Eltern, denen es an emotionaler Wärme mangelt und die mit ihren immer wieder harten Erziehungsmethoden die Autonomie ihrer Kinder missachten, vermag das Kind mit seinem aggressiven und „ungezogenen“ Verhalten die familiäre Kommunikation zu kontrollieren und sich so doch eine Einflussmöglichkeit zu sichern. Die Aufmerksamkeit ist ihm dann hinreichend sicher. Es erreicht seine Thematisierung in der familiären Kommunikation. Zur Sicherung seiner kommunikativen Resonanz nutzt das sich dissozial sozialisierende Kind die besondere Anschlussfähigkeit negativer Affekte. Dieses Kommunikationsmuster ist als „coercive cycle“ von der Arbeitsgruppe um Patterson auch mit statistisch elaborierten Modellen genau beschrieben worden (Granic & Patterson, 2006).

Angesichts solch unklarer Motivationslagen, die dem Kind ein Mentalisieren schwer machen und es bisweilen diesbezüglich überfordern, bietet es sich an, Aggressionen einzusetzen, um eine Klärung der Verhältnisse zu erreichen. Aggressives Handeln ermöglicht schließlich eine eindeutige und vorhersehbare Kausalzuschreibung, die gerade in vernachlässigenden Familien typisch schwer vorzunehmen ist (Schleiffer, 2003). Beim Einsatz von Gewalt besteht schließlich kein Zweifel daran, wer gehandelt hat. Daher bevorzugen dissoziale Kinder und Jugendliche diesen Modus, um sich diese selbstbestätigende Erfahrung zu verschaffen. Allerdings besteht die Gefahr, dass sich ein Teufelskreis etabliert, wenn Ärger und Wut die Interaktionen zu sehr bestimmen. Da gerade dem Affekt der Wut die Funktion zukommt, die Distanz zwischen Interaktionspartnern zu vergrößern, lässt sich die Adressierung in der familiären und außerfamiliären Kommunikation durch die Provokation negativer Affekte doch nur eher kurzfristig sichern. Diese Kinder bekommen von ihren Bindungspersonen immer wieder feindselige Attribute zugesprochen und werden daher nur diese Form der Kommunikation in ihr inneres Arbeitsmodell einbauen können. Die Arbeitsgruppe um Dodge (1993) hat diese besondere Art der Informationsverarbeitung als Defizit sozial-kognitiver Fähigkeiten analysiert und die rigide, kognitive Verzerrung auch experimentell nachweisen können. Demnach richten dissoziale Kinder verstärkt ihre Aufmerksamkeit auf aggressive Sachverhalte, insbesondere auf solche, die sie als feindlich gesonnen interpretieren können. Unklare Sachverhalte werden von ihnen im Zweifelsfall als Angriff erlebt, den es abzuwehren gilt. Diese einseitige Attribution macht sie denn auch bei ihren Altersgenossen wie auch bei ihren Erziehern und Lehrern unbeliebt (Sroufe & Fleeson, 1988).

Auch Lernstörungen entwickeln sich in der Regel in der frühen intrafamiliären Kommunikation. Man kann jedenfalls davon ausgehen, dass das Lernen lerngestörter und lernbehinderter Kinder schon längere Zeit vor ihrem Eintritt in die Schule

beeinträchtigt ist. Hierfür sprechen die eindeutigen Zusammenhänge zwischen psychosozialen und insbesondere familiären Risikokonstellationen und einer verminderten kognitiven Kompetenz, die für die späteren schlechten Schulleistungen und letztlich für das Ausbleiben des Bildungserfolgs verantwortlich gemacht werden (Benkmann, 2003). Als Lernende in der familiären Kommunikation unsicher adressiert, sind diese Kinder offensichtlich schlecht auf eine erfolgreiche Teilnahme am Erziehungssystem vorbereitet.

Unterschiedliche Bindungsqualitäten bedingen individuelle Unterschiede im Vertrauen gegenüber anderen und als Folge davon im Selbstvertrauen (Grossmann & Grossmann, 2003). Insofern sind die internalisierten frühen Erfahrungen mit Exploration und Lernen in der Familie integrale Bestandteile eines inneren Arbeitsmodells von Bindung und Exploration. Damit wird das Wissen von sich selbst als Lernendem in der familiären Kommunikation zum Kern der Lernkonzeptionen, die später als mehr oder minder bewusste Vorstellungen über das eigene Lernen die Lernprozesse prägen. Innere Arbeitsmodelle beziehen sich sowohl auf das Verhalten der Bindungsfigur als auch auf das eigene Verhalten, mithin auf die Beziehung und auf die eigene Bedeutung in dieser Beziehung. Insofern beinhalten diese mentalen Repräsentanzen auch die Selbstwirksamkeitserwartungen des Kindes in seiner Rolle als lernende Person. Die Qualität der Mutter-Kind-Beziehung und damit der Grad der Bindungssicherheit beeinflusst die Lernbereitschaft des Kindes (Schleiffer, 2005a). Bindungssichere Kinder werden sich dem Risiko zu lernen aussetzen können, weil sie offen für Neues sind. Jede Information und jedes neue Wissen werden sie als positive Erwartungsenttäuschung erwarten. Bindungssicherheit bedeutet das Vertrauen, in bindungsrelevanten Situationen die nötige Hilfe zu erhalten. Aufgrund ihrer positiven Lernerfahrungen genießen es bindungssichere Kinder daher, mit Neuem konfrontiert zu werden. Sie haben zu lernen gelernt.

Unsichere Bindungskonzepte dagegen erschweren das Lernen. Unsicher-vermeidend gebundene Kinder tendieren dazu, die Bedeutung des Beziehungsaspektes beim Lernen zu verleugnen. Sie konzentrieren sich defensiv auf den Sachaspekt der pädagogischen Kommunikation und vermeiden es, Bindungsverhalten zu zeigen. Da Hilfe für sie die Gefahr von Abhängigkeit impliziert, lassen sie sich höchst ungerne helfen. Dadurch verringern sich ihre Lernmöglichkeiten. Dagegen erwarten Kinder mit unsicher-ambivalenten bzw. unsicher-verstrickten Bindungskonzepten einen Anschluss ihrer kommunikativen Beiträge eher auf der Beziehungsebene als auf der Sachebene. Wichtiger als der Inhalt ist es, wie und warum jemand ihnen etwas beizubringen sucht. Sachliche Informationen insbesondere aus der nicht personalen Umwelt werden als weniger bedeutsam wahrgenommen. Ein dauerhaft hyperaktives Bindungssystem behindert sie am Explorieren und damit am effektiven Lernen. In Ermangelung eines hinlänglichen Vertrauens sind sie ängstlich um Bindungssicherung bemüht. Ihre Abhängigkeit betonend übertreiben sie die Asymmetrie der pädagogischen Kommunikation. Besonders problematisch gestaltet sich diese bei Kindern und Jugendlichen, denen es aufgrund chaotischer Erfahrungen in der frühen Kindheit nicht gelang, eine kohärente, organisierte Bindungsrepräsentation zu entwickeln. Vis-à-vis eines ängstigenden Interaktionsverhaltens seitens ihrer Eltern haben sie gelernt, diese nicht als Vertrauenspersonen zu nutzen. Diese negativen Affekte brin-

gen das Kind dazu, sich überwiegend damit zu beschäftigen, wie der kommunikative Anschluss auf der Beziehungsseite sicherzustellen sei. Die Dauerthematisierung von Beziehungsfragen behindert die Beschäftigung mit Sachthemen und schmälert den Aufmerksamkeitsbereich. Bekanntlich ermöglichen es erst positive Affekte, sich auch anderem zuzuwenden und so für die eigene kognitive Entwicklung zu profitieren (Carver, 2003).

Lernstörungen und Dissozialität lassen sich daher immer wieder als zumindest vorläufige Endpunkte von Entwicklungspfaden beobachten, die ihren gemeinsamen Ausgangspunkt in einer unsicheren und insbesondere in einer desorganisierten Bindungsqualität der familiären Beziehung haben. Insofern macht es Sinn, unter einer funktionalistischen Perspektive beide Verhaltensmuster als Problemlösungsversuche anzusehen und gerade in dieser Funktion miteinander zu vergleichen. Beiden Verhaltensmustern kommt die Funktion zu, die Interaktion mit einer Bindungsperson allen Schwierigkeiten zum Trotz herzustellen und aufrechtzuerhalten. Es lässt sich vermuten, dass lerngestörte Kinder gelernt haben, Lernen nach Möglichkeit zu vermeiden und stattdessen an einmal erworbenem Wissen festzuhalten.

Schließlich implizieren Exploration und Neugier, der Umgang mit Neuem, ja jedes Lernen, immer ein Risiko. „Was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß“, heißt es denn auch. Informationen könnten schließlich einen zu großen Unterschied ausmachen, um das populäre Diktum von Bateson (1981) zu paraphrasieren, wonach Information als Unterschied, der einen Unterschied macht, fungiert. Ohne hinlängliches Vertrauen auf eine sichere Basis geraten Informationen zu Unterschieden, die als zu große Unterschiede ihr unsicheres Selbstkonzept gefährden könnten. Neues wird daher zu vermeiden gesucht, und Lernen im Sinne einer Informationskontrolle verweigert.

Dissoziale Kinder sind in ihrem Selbstkonzept unsicher, erleben sie sich doch in der familiären Kommunikation nicht ausreichend sicher und vorhersehbar angesprochen und adressiert (Schleiffer, 1994). Von ihrer ihnen nicht wohl gesonnenen familiären Umwelt nur unzureichend respektiert oder gar vernachlässigt, intervenieren sie daher gerade gegen jene Erziehungsabsicht, die in einer pädagogischen Kommunikation, bei der es sich schließlich um eine absichtsvolle Kommunikation handelt, mitgeteilt wird. Im außerfamiliären Bereich, vor allem später in der Schule, suchen sie ihre inneren Arbeitsmodelle, die sich in ihrer Familie bewährt haben, auch in den Interaktionen mit ihren professionellen Erziehern zu bestätigen. Sie sind nicht ausreichend sicher gebunden, um zu lernen. Allerdings ist diese Aussage nicht ganz korrekt. Schließlich ist lernen kaum zu vermeiden. Jedoch lernen diese Kinder nicht das, was von ihnen erwartet wird. Vielmehr lernen sie das, was sie zu brauchen glauben, und beschränken sich darauf, sich selbst zu sozialisieren. Insofern dürfte es nicht übertrieben sein zu behaupten, dass Lernbehinderte ebenso erziehungsschwierig sind wie Erziehungsschwierige lernbehindert. Lernbehinderte sind erziehungsschwierig, weil sie keinen Sinn in dem ausmachen können, was ihre Erzieher meinen, ihnen zur Vorbereitung für das spätere Leben anbieten zu sollen. Insofern gerät Bildung für sie zum Luxus. Dissoziale bzw. erziehungsschwierige Kinder sind ebenso aufgrund ihrer nur allzu unsicheren Bindung in ihrem Lernen behindert. Ihre „Lernbehinderung“

lässt sich mithin durchaus positiv konnotieren als ein Selbsthilfemechanismus, als eine Aktivität, die der Anpassung dient (Schleiffer, 2005b). In Ermangelung kohärenter und flexibler innerer Arbeitsmodelle zeigen diese Kinder in ihrem Verhalten und in ihren Leistungen eine übergroße Abhängigkeit von dem jeweiligen Kontext. Ohne genügendes Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten wie auch in die Antwortbereitschaft ihrer personalen Umgebung versuchen sie über die Verweigerung der eigenen Teilnahme an der pädagogischen Kommunikation, diese zumindest zu kontrollieren. Hierin dürfte auch die „Komorbidität“ von Lernbehinderung und Dissozialität, auf die letztlich die bekannt hohe Überlappung der Klientel der Sonderschulen für Erziehungshilfe und Lernbehinderung zurückzuführen ist, begründet sein. So ist bekanntlich die Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten in Sonderschulen deutlich höher als in der Regelschule (Grünke, 2004; Mand, 2004). Das Konstrukt der desorganisiert-unsicheren Bindungsqualität vermag den Zusammenhang zwischen Lernstörung bzw. Lernbehinderung und Verhaltensauffälligkeit zu begründen.

5. Präventive und therapeutische Konsequenzen – abschließende Bemerkungen

Unter den Wissenschaftsdisziplinen, die sich mit der Erforschung zwischenmenschlicher Beziehungen beschäftigen, dürfte dem bindungstheoretischen Ansatz hervorragende Bedeutung zukommen. Nach Mikula (1993, S. 302) ist *„eines der Themen, das von Vertretern verschiedener Disziplinen aufgegriffen wurde, und wo sich so etwas wie eine Integration von Erkenntnissen verschiedener Disziplinen abzeichnet, [...] das Konzept der Bindung, oder allgemeiner die Bedeutung frühkindlicher Beziehungserfahrungen für zwischenmenschliche Beziehungen in späteren Lebensphasen.“* Demnach handelt es sich bei der Bindungstheorie um eine Beziehungswissenschaft par excellence, *„die nicht nur als Erklärungsrahmen für die Dynamik von Eltern-Kind-Dyaden, sondern für vielfältige Beziehungsnetzwerke im Laufe der Entwicklung dient“* (Suess, 2003, S. 153).

Die Fähigkeit eines Individuums zur erfolgreichen Anpassung an die Umwelt und zur Erlangung psychischer Gesundheit hängt in hohem Maße von der Ausgestaltung seines Beziehungsnetzwerks ab. Dies betrifft die Beziehungen im Kindergarten, in der Schule ebenso wie die Beziehungen mit den Gleichaltrigen oder auch die Partnerschaft. Der Einfluss der personalen Umwelt beschränkt sich allerdings nicht nur auf ihre Wirkung als Risikofaktor oder protektiver Faktor, sondern er zeigt sich auch daran, inwieweit es gelingt, sich in Problemlagen der Hilfe zu versichern.

Zu den wichtigsten Ergebnissen der bereits erwähnten Minnesota-Längsschnittstudie gehört der Befund, dass die Entwicklung eines Kindes sehr stark bestimmt wird durch die Intensität und Qualität der zur Verfügung stehenden sozialen Unterstützung (Suess & Sroufe, 2005). Dieser Befund lässt sich bindungstheoretisch überzeugend begründen. Bereits Bowlby (1982) nannte als wesentliches Charakteristikum einer gesunden Persönlichkeit *„die Fähigkeit, auf andere zu vertrauen, wenn es die Situation so erfordert, sowie zu wissen, auf wen man sich verlassen kann“* (Bowlby 1989, zit. bei Schmidt & Strauß, 2002, S. 269). Insbesondere Kinder und Jugendliche, die ihre Bindungsbedürfnisse verleugnen, lehnen Hilfeangebote ab, womit sie

ihre professionellen Helfer frustrieren. Ohne zureichendes Vertrauen in die Antwortbereitschaft ihrer Bezugspersonen und damit in ihre eigene Adressabilität muss ihnen ein Eingeständnis, auf Hilfe angewiesen zu sein, zu riskant sein, fürchten sie doch, in einem solchen Fall in eine Abhängigkeit zu geraten von demjenigen, der eine solche Hilfe anbietet. Angesichts dieser Bedrohung bietet es sich an, die eigene Autonomie und das Nicht-Angewiesensein auf anderer Leute Hilfe zu betonen. Die Schul- wie auch Sozialpädagogik kennt denn auch das Hilfeparadox, wonach diejenigen, die der Hilfe am meisten bedürfen, auch am wenigsten in der Lage sind, eine solche Hilfe anzufordern und zu nutzen.

Um die Erfolgsaussichten professioneller Interventionen, seien sie präventiv oder therapeutisch ausgerichtet, zu erhöhen, kann daher eine bindungstheoretische Aufklärung der professionellen Helfer nur nützlich sein. Sie sollten zum einen zumindest über ein bindungstheoretisches Basiswissen verfügen, das ihnen erst zu einem Verständnis des Sinns und der Funktion der jeweiligen Verhaltensauffälligkeiten seitens der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen verhilft. Mindestens genauso wichtig ist ein Wissen um die eigenen Verhaltensdispositionen im Sinne einer Selbsterfahrung als Voraussetzung dafür, dass eine ausreichend gute Passung zum Adressaten der Hilfekommunikation gelingt. Zuletzt sollte eine bindungstheoretische Aufklärung auch psychohygienisch von Nutzen sein, vermag doch im Falle eines Ausbleibens des Interventionserfolges dessen wissenschaftliche Begründung die Gefahr einer persönlichen Enttäuschung und Kränkung zu begrenzen.

Literatur

- Aber, L. & Allen, J. P. (1987). Effects of maltreatment on young children's socio-emotional development: an attachment theory perspective. *Developmental Psychology*, 23, 406-414.
- Ainsworth, M. D. S. & Bell, S. M. (1974). Some contemporary patterns in the feeding situation. In A. Ambrose (Ed.), *Stimulation in Early Infancy* (pp. 133-170). London: Academic Press.
- Allen, J. P. & Land, D. (1999). Attachment in Adolescence. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment* (pp. 319-335). New York: Guilford.
- Al-Yagon, M. & Mikulincer, M. (2004). Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19, 12-19.
- Baecker, D. (2004). Erziehung im Medium der Intelligenz. <http://homepage.mac.com/baecker>. (Februar 2004).
- Bateson, G. (1981). *Ökologie des Geistes*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Belsky, J. (1999). Modern evolutionary theory and patterns of attachment. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment* (pp. 141-161). New York: Guilford.

- Benkmann, R. (2003). Diagnose der Bedingungen: Sozialisation bei Lernbeeinträchtigungen. In G. Ricken, A. Fritz. & C. Hofmann (Hrsg.), *Diagnose: Sonderpädagogischer Förderbedarf* (S. 163-173). Lengerich: Papst.
- Bowlby, J. (1944). Forty-four juvenile thieves: their characters and home-life. *International Journal of Psycho-Analysis*, 25, 19-53 und 107-128.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 787-795.
- Bowlby, J. (1975). *Bindung*. München: Kindler.
- Bowlby, J. (1976). *Trennung*. München: Kindler.
- Bowlby, J. (1982). *Das Glück und die Trauer. Herstellung und Lösung affektiver Bindungen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Carver, C. S. (2003). Pleasure as a sign you can attend to something else: Placing positive feelings within a general model of affect. *Cognition and Emotion*, 17, 241-261.
- Claussen, A. H., Mundy, P. C., Mallik, S. A. & Willoughby, J. C. (2002). Joint attention and disorganized attachment status in infants at risk. *Development and Psychopathology*, 14, 279-291.
- Dodge, K. A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorders and depression. *Annual Review of Psychology*, 44, 559-584.
- Egeland, B. (2002). Ergebnisse einer Langzeitstudie an Hoch-Risiko-Familien. In K. H. Brisch, K. E. Grossmann, K. Grossmann & L. Köhler (Hrsg.), *Bindung und seelische Entwicklungswege* (S. 305-324). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fearon, R. M. P. & Belsky, J. (2004). Attachment and attention: protection in relation to gender and cumulative social-contextual adversity. *Child Development*, 75, 1677-1693.
- Fonagy, P. (2000). *Attachment, reflective function, conduct disorders and violence*. Paper presented to the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry's Mid-Year, Puerto Vallarta, Mexico.
- Fonagy, P. (2003). *Bindungstheorie und Psychoanalyse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. & Target, M. (2004). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, P., Steele, M., Moran, G., Steele, H. & Higgitt, A. (1991). The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health Journal*, 13, 200-216.
- Granic, I. & Patterson, G. R. (2006). Toward a comprehensive model of antisocial development: a dynamic systems approach. *Psychological Review*, 13, 101-131.
- Green, J. & Goldwyn, R. (2002). Annotation: Attachment disorganization and psychopathology: new findings in attachment research and their potential implications for developmental psychopathology in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 835-846.

Universitätsbibliothek Gießen / 134.176.2.65 (2021-01-10 18:36)

- Greenberg, M. T., Speltz, M. L. & DeKlyen, M. (1993). The role of attachment in the early development of disruptive behavior problems. *Development and Psychopathology*, 5, 191-213.
- Grienberger, J., Kelly, K. & Slade, V. (2005). Maternal reflective functioning, mother-infant affective communication, and infant attachment: Exploring the link between mental states and observed caregiving behavior in the intergenerational transmission of attachment. *Attachment & Human Development*, 7, 299-311.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2003). Elternbindung und Entwicklung des Kindes in Beziehungen. In B. Herpertz-Dahlmann, F. Resch, M., Schulte-Markwort & A. Warnke (Hrsg.), *Entwicklungspsychiatrie* (S. 115-135). Stuttgart: Schattauer.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2004). *Bindungen - das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (1991). Attachment quality as an organizer of emotional and behavioral responses in a longitudinal perspective. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle* (pp. 93-114). London: Tavistock/Routledge.
- Grossmann, K. E., Grossmann, K. & Zimmermann, P. (1999). A wider view of attachment and exploration: stability and change during the years of immaturity. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment* (pp. 760-786). New York: Guilford.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Kindler, H., & Zimmermann, P. (2008). A wider view of attachment and exploration: The influence of mothers and fathers on the development of psychological security from infancy to young adulthood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 857-879). New York: Guilford.
- Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (2008). Die psychische Sicherheit in Bindungsbeziehungen. *Basis für psychologische Anpassungsfähigkeit. Familiendynamik*, 33, S. 231-259.
- Grünke, M. (2004). Die Wirksamkeit von rational-emotiver Erziehung bei lernbehinderten Schülern. *Heilpädagogische Forschung*, 30, 62-69.
- Guttman-Steinmetz, S. & Crowell, J. A. (2006). Attachment and externalizing disorders: a developmental psychopathology perspective. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45, 440-451.
- Hesse, E. & Main, M. (2006). Frightened, threatening, and dissociative parental behavior in low-risk samples. *Development and Psychopathology*, 18, 309-343.
- 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, 703-710.

- Julius, H. (2001). Bindungstheoretisch abgeleitete, schulische Interventionen für verhaltensgestörte Kinder. *Heilpädagogische Forschung*, 27, 175-187.
- Lyons-Ruth, K., Alpern, L. & Repacholi, B. (1993). Disorganized infant attachment classification and maternal psychological problems as predictors of hostile-aggressive behavior in the preschool classroom. *Child Development*, 64, 572-585.
- Lyons-Ruth, K., Bronfman, E. & Parson, E. (1999). Maternal frightened, frightening, or atypical behavior and disorganized infant attachment patterns. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64, 67-96.
- Lyons-Ruth, K., Easterbrooks, M. A. & Cibelli, C. D. (1997). Infant attachment strategies, infant mental lag, and maternal depressive symptoms: Predictors of problems at age 7. *Developmental Psychology*, 33, 681-692.
- Lyons-Ruth, K. & Jacobvitz, D. (1999). Attachment disorganization: unresolved loss, relational violence, and lapses in behavioural and attentional strategies. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment* (pp. 520-554). New York: Guilford Press.
- Lyons-Ruth, K. & Spielman, E. (2004). Disorganized infant attachment strategies and helpless-fearful profiles of parenting: integrating attachment research with clinical intervention. *Infant Mental Health Journal*, 25, 318-335.
- Lyons-Ruth, K. & D. Jacobvitz (2008). Attachment disorganization: Genetic factors, parenting contexts, and developmental transformation from infancy to adulthood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (pp. 182-192). New York: Guilford.
- Main, M. (1991). Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular (coherent) vs. multiple (incoherent) models of attachment. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle* (pp. 127-159). London: Tavistock/ Routledge.
- Main, M. (1995). Desorganisation im Bindungsverhalten. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 120-139). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Main, M. & Solomon, J. (1986). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 121-160). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Mand, J. (2004). Über den Zusammenhang von Lern- und Verhaltensproblemen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55, 319-324.
- Matas, L., Arend, R. A. & Sroufe, L. A. (1978). Continuity in adaptation in the second year. The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49, 547-556.
- Mikula, G. (1993). Epilog: Ausgewählte Anmerkungen zur Beziehungsforschung. In A. E. Auhagen & M. von Salisch (Hrsg.), *Zwischenmenschliche Beziehungen* (S. 301-307). Göttingen: Hogrefe.

Universitätsbibliothek Gießen / 134.176.2.65 (2021-01-10 18:36)

- Moss, E., Cyr, C. & Dubois-Comtois, K. (2004). Attachment at early school age and developmental risk: examining family contexts and behavior problems of controlling-caregiving, controlling-punitive, and behaviorally disorganized children. *Developmental Psychology*, 40, 519-532.
- Moss, E., Parent, S., Gosselin, C. & Dumont, M. (1993). Attachment and the development of metacognitive and collaborative strategies. *International Journal of Educational Research*, 19, 555-571.
- Moss, E., Smolla, N., Cyr, C., Dubois-Comtois, K., Mazzarello, T. & Berthiaume, C. (2006). Attachment and behavior problems in middle childhood as reported by adult and child informants. *Development and Psychopathology*, 18, 425-444.
- Moss, E. & St-Laurent, D. (2001). Attachment at school age and academic performance. *Developmental Psychology*, 37, 863-874.
- Moss, E., St-Laurent, D. & Parent, S. (1999). Disorganized attachment and developmental risk at school age. In J. Solomon & C. George (Eds.), *Attachment Disorganization* (pp. 160-186). New York: Guilford.
- Munson, J. A., McMahon, R. J. & Spieker, S. J. (2001). Structure and variability in the developmental trajectory of children's externalizing problems: impact of infant attachment, maternal depressive symptomatology, and child sex. *Development and Psychopathology*, 13, 277-296.
- NICHD Early Child Care Research Network (2001). Child care and family predictors of preschool attachment and stability from infancy. *Developmental Psychology*, 37, 847-862.
- NICHD Early Child Care Research Network (2006). Infant-mother attachment classification: risk and protection in relation to changing maternal caregiving quality. *Developmental Psychology*, 42, 38-58.
- Noam, G. G. & Fiore, N. (2004). Relationships across multiple settings: An overview. *New Directions for Youth Development*, 7, 9-16.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: a review. *Psychological Bulletin*, 86, 852-875.
- Patterson, G. R. (1996). Some characteristics of a developmental theory of early-onset delinquency. In M. F. Lenzenweger & J. J. Haugaard (Eds.), *Frontiers of Developmental Psychopathology* (pp. 81-124). New York: Oxford University Press.
- Patterson, G. R., DeGarmo, D. S. & Knutson, N. (2000). Hyperactive and antisocial behaviors: Comorbid or two points in the same process? *Development and Psychopathology*, 12, 91-106.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S. & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.
- Schildbach, B., Loher, I. & Riedinger, N. (1995). Die Bedeutung emotionaler Unterstützung bei der Bewältigung von intellektuellen Anforderungen. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 249-264). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Schleiffer, R. (1994). Zur Selbstsozialisation erziehungsschwieriger Kinder. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 63, 467-479.
- Schleiffer, R. (2001). *Der heimliche Wunsch nach Nähe. Bindungstheorie und Heim-erziehung*. Münster: Votum.
- Schleiffer, R. (2003). *Vernachlässigung von Kindern mit einer Behinderung*. http://www.kinderschutzzentren.org/ksz_a-material-stuttgart-v3_2002.html (Mai 2006).
- Schleiffer, R. (2005a). Bindung und Lernen. In S. Ellinger & M. Wittrock (Hrsg.), *Sonderpädagogik in der Regelschule* (S. 159-177). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schleiffer, R. (2005b). Über Lernvermeidung - Eine funktionale Analyse „lernbehinderter“ Kommunikation. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 3, 338-359.
- Schmidt, S. & Strauß, B. (2002). Bindung und Coping. In B. Strauß, A. Buchheim & H. Kächele (Hrsg.), *Klinische Bindungsforschung* (S. 255-271). Stuttgart: Schattauer.
- Spangler, G., Fremmer-Bombik, E. & Grossmann, K. (1996). Social and individual determinants of infant attachment security and disorganization. *Infant Mental Health Journal*, 17, 127-139.
- Spangler, G. & Grossmann, K. E. (1999). Individual and physiological correlates of attachment disorganization in infancy. In J. Solomon & C. George (Eds.), *Attachment disorganization* (pp. 95-124). New York: Guilford.
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7, 349-367.
- Sroufe, L. A., Carlson, E. A. & Levy, A. K. (1999). Implications of attachment theory for developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 11, 1-13.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A., & Collins, W. A. (2005). *The development of the person*. New York: Guilford.
- Sroufe, L. A. & Fleeson, J. (1988). The coherence of family relationships. In R. A. Hinde & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Relationships within families: Mutual influences* (pp. 27-47). Oxford: Clarendon.
- Sroufe, L. A. & Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48, 1184-1199.
- Stephan, C. (1995). Bindungsbeziehung - Spielbeziehung - Kompetenzentwicklung. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 265-280). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Suess, G. J. (2003). Stärkung der Beziehungsfähigkeit als Antwort auf Gewalt in der Gesellschaft und in der Familie. *Zentralblatt für Gynäkologie*, 125, 151-156.
- Suess, G. J., Grossmann, K. E. & Sroufe, L. A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: from dyadic to individual organization of self. *International Journal of Behavioural Development*, 15, 43-65.

Universitätsbibliothek Gießen / 134.176.2.65 (2021-01-10 18:36)

- Suess, G. J. & Sroufe, L. A. (2005). Clinical implications of The Development of the Person. *Attachment & Human Development*, 7, 381-392.
- Van IJzendoorn, M. H., Schuengel, C. & Bakermans-Kranenburg, M. (1999). Disorganized attachment in early childhood: meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology*, 11, 225-249.
- Vaughn, B. E. & Bost, K. K. (1999). Attachment and temperament: Redundant, independent, or interacting influences on interpersonal adaptation and personality development? In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment* (pp. 226-248). New York: Guilford.
- Waddington, C. H. (1957). *The Strategy of the Genes. A Discussion of Some Aspects of Theoretical Biology*. London: Allen & Unwin.
- Ziegenhain, U., Rottmann, U. & Rauh, H. (1988). *Testbarkeit von 1 ½ jährigen Kindern innerhalb des vertrauten häuslichen Settings in Abhängigkeit von Bindungssicherheit zur Mutter*. Vortrag anlässlich der 35. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Berlin.
- Zimmermann, P. (2002). Von Bindungserfahrungen zur individuellen Emotionsregulation: Das entwicklungspsychopathologische Modell der Bindungstheorie. In B. Strauß, A. Buchheim & H. Kächele (Hrsg.), *Klinische Bindungsforschung* (S. 147-161). Stuttgart: Schattauer.
- Zimmermann, P., Suess, G. J., Scheuerer-Englisch, H. & Grossmann, K. E. (1999). Bindung und Anpassung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter: Ergebnisse der Bielefelder und Regensburger Längsschnittstudie. *Kindheit und Entwicklung*, 8, 37-49.

