



**BINDUNG, SELBSTKONZEPT UND ERZIEHUNG IM
VORSCHULALTER: EINE ZUSAMMENHANGSANALYSE
BEIM KERNFAMILIENMODELL**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Dr.phil.,

genehmigt durch die Fakultät

für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften der

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

von Dipl.-Psych. Annika Falkner

geb. am 27. März 1978 in Wernigerode

Gutachter: Prof. Dr. Urs Fuhrer

Gutachter: Prof. Dr. Siegfried Hoppe-Graff

eingereicht am 16. März 2007

Verteidigung der Dissertation am 09. Juli 2007

Danksagung

Die Durchführung dieses Forschungsprojektes und die damit verbundene Anfertigung der Dissertationsschrift wurden durch eine Vielzahl von engagierten Menschen unterstützt, ohne die die Umsetzung des Projektes nicht möglich gewesen wäre und denen ich an dieser Stelle herzlich danken möchte.

Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater Prof. Dr. Urs Fuhrer. Als Abteilungsleiter der Abteilung für Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie der Universität Magdeburg betreut er meine wissenschaftliche Ausbildung seit Beginn meines Psychologiestudiums und ermöglichte mir während meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Hilfskraft, als Diplomandin und später als Doktorandin und wissenschaftliche Mitarbeiterin seiner Abteilung eine kontinuierliche und sorgfältige Ausbildung im wissenschaftlichen Bereich. Seine hohe Loyalität und der Vertrauensvorschuss, den ich durch ihn erfahren habe, gaben mir den Mut, das Forschungsvorhaben anzugehen.

Des Weiteren möchte ich Angelika Greulich, M.A. sowie Cand.-Psych. Peggy Prieße herzlich für ihre Unterstützung danken. Das außerordentliche Engagement der beiden (ehemaligen) Studentinnen sowie deren Sensibilität im Umgang mit den Familien ermöglichten eine reibungslose und den wissenschaftlichen Anforderungen entsprechende Datenerhebung.

Meinem ehemaligen Kollegen PD Dr. Haci-Halil Uslucan und meiner Freundin bzw. Kollegin Dr. Aristi Born bin für deren Anregungen und Ideen in allen Projektphasen dankbar. Diesen stetigen Diskurs über das Thema und die anstehenden Herausforderungen habe ich als sehr hilfreich und fruchtbar erlebt.

Meiner Kollegin Dr. Jeanne Rademacher möchte ich dafür danken, dass sie mir die Nutzung der Räume bzw. der Technik des DIEZ e.V. für meine Datenerhe-

bung ermöglichte. Dirk Thomas, M.A. danke ich sehr für die wertvollen Hinweise bezüglich der Datenauswertung. Prof. Dr. Gottfried Spangler von der Universität Erlangen/ Nürnberg ermöglichte mir unkompliziert das Erlernen der Methode des Geschichtenergänzungsverfahrens zur Bindungsdiagnostik, was für mich von ungemein hohem Wert war bzw. noch immer ist.

Große Unterstützung im Zuge des Dissertationsprojektes habe ich jedoch nicht nur von meinem Doktorvater und meinen Kollegen erfahren, sondern auch von meinem Familien- und Freundeskreis. Mein ganz besonderer Dank gilt hierbei meinem Lebensgefährten Dipl.-Ing. Andreas Franke und meinen Eltern Dr. Gerd Falkner und Regina Falkner. Die Liebe und das ausgeprägte Vertrauen von Andreas' Seite sind als Quelle von Kraft und Rückhalt für mich von unschätzbarem Wert. Darüber hinaus waren mir seine hervorragenden Software-Kenntnisse bei der Verschriftlichung der Arbeit mit dem Textsatzprogramm LaTeX eine enorme Hilfe. Von ebenfalls unschätzbarem Wert ist die Leistung meiner Eltern, die mir diese Ausbildung ermöglichten und mir den hohen Wert von Bildung vermitteln konnten. Durch meinen Vater, der selbst wissenschaftlich tätig ist, bekam ich schon früh einen Einblick in die wissenschaftliche Arbeit, was von großem Vorteil für meine Laufbahn an der Universität war. Meine Mutter, eine erfahrene Kindertagesstättenleiterin, weckte in mir das Interesse für Kinder und Erziehung und trug damit zu meiner thematischen Orientierung bei. Ihnen möchte ich ebenfalls herzlichst danken.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	i
Abbildungsverzeichnis	vii
Tabellenverzeichnis	viii
Zusammenfassung	1
1 Einleitung	2
2 Theoretischer Hintergrund	4
2.1 Emotionale Bindung und Bindungsrepräsentation in der Kindheit	4
2.1.1 Was ist emotionale Bindung?	4
2.1.2 Die Entstehung von Bindung	8
2.1.3 Einflussfaktoren der kindlichen Bindung	11
2.2 Das Selbstkonzept in der Kindheit	15
2.2.1 Was ist das Selbst bzw. Selbstkonzept?	15
2.2.2 Die Entwicklung des Selbstkonzeptes in der Kindheit	17
2.2.3 Probleme der Messung des kindlichen Selbstkonzeptes und Geschlechterunterschiede	20

2.3	Grundlagen der familiären Erziehung	22
2.3.1	Was ist Erziehung?	22
2.3.2	Erziehung im familiären Kontext	23
2.4	Empirische Befunde zu den Zusammenhängen zwischen Bindung, Selbstkonzept und familiärer Erziehung im Vor- und Grundschulalter	31
2.4.1	Bindung und Selbstkonzept	31
2.4.2	Bindung und familiäre Erziehung	36
2.4.3	Selbstkonzept und familiäre Erziehung	38
3	Fragestellung, theoretisches Rahmenmodell und Hypothesen	41
4	Methodik	48
4.1	Stichprobe	48
4.2	Messinstrumente	53
4.2.1	Messung der kindlichen Bindungsrepräsentation	53
4.2.2	Messung des kindlichen Selbstkonzeptes	60
4.2.3	Messung der elterlichen Erziehungseinstellungen	62
4.2.4	Messung der Sprach- und Kognitionsentwicklung	65
4.3	Durchführung der Untersuchung	66
5	Ergebnisse	69
5.1	Deskriptive Ergebnisse	69
5.1.1	Kindliche Bindungsrepräsentation	69
5.1.2	Kindliches Selbstkonzept	70
5.1.3	Elterliche Erziehungseinstellungen	70

5.1.4	Kindliche kognitive und sprachliche Kompetenzen	72
5.2	Zusammenhänge mit demographischen Variablen sowie kognitiven und sprachlichen Kompetenzen der Kinder	73
5.2.1	Kindliche Bindungsrepräsentation	73
5.2.2	Kindliches Selbstkonzept	74
5.2.3	Elterliche Erziehungseinstellungen	75
5.3	Zusammenhänge zwischen kindlicher Bindungsrepräsentation, kind- lichem Selbstkonzept und elterlichen Erziehungseinstellungen . . .	76
5.3.1	Bindungsrepräsentation und Selbstkonzept	76
5.3.2	Bindungsrepräsentation und Erziehungseinstellungen . . .	77
5.3.3	Erziehungseinstellungen und Selbstkonzept	79
6	Diskussion und Ausblick	82
6.1	Diskussion der deskriptiven Ergebnisse und der Zusammenhänge mit den demographischen Variablen	82
6.2	Diskussion der Zusammenhänge zwischen Bindungsrepräsentation und Selbstkonzept	86
6.3	Diskussion der Zusammenhänge zwischen Bindungsrepräsentation und Erziehungseinstellungen	88
6.4	Diskussion der Zusammenhänge zwischen Erziehungseinstellungen und Selbstkonzept	91
6.5	Gesamtdiskussion und Ausblick auf zukünftige Forschungsarbeiten	96
7	Praktische Implikationen der Studie	100
	Literatur	103
	Literatur	103

Abbildungsverzeichnis

2.1	Modell der familiären Erziehung nach Darling und Steinberg (1993)	25
3.1	Theoretisches Rahmenmodell	44
4.1	Geschwisterverteilung	49
4.2	Dauer des KiTa-Besuchs	50
4.3	Dauer der zusätzlichen externen Betreuung	51
4.4	Versuchsmaterial, Puppen	54
4.5	Versuchsmaterial, Inventar	54
5.1	Verteilung der Bindungsmuster	70

Tabellenverzeichnis

4.1	Übersicht Kategorien und Codes	57
4.2	Skalenmittelwerte und Reliabilitäten (Harter & Pike, 1984)	61
4.3	Itemverteilung der Gesamtskala	62
5.1	Mittelwerte und Standardabweichungen der elterlichen Erziehungseinstellungen	71
5.2	Mittelwerte, Standardabweichungen und Median der mütterlichen und väterlichen Erziehungseinstellungen	71
5.3	Mittelwerte und Standardabweichungen der väterlichen Skalen Wärme und Wertschätzung sowie Konfliktvermeidung und soziale Erwünschtheit	76
5.4	Mittelwerte und Standardabweichungen der väterlichen Skalen Wärme und Wertschätzung, Überbehütung und Sorge	78

*Das Ziel aller Erziehung ist, daß der Mensch von
der Gebundenheit zur Verbundenheit komme.*

Martin Buber (1878 - 1965), österreichischer Sozial- und Religionsphilosoph

Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, inwieweit sich direkte Zusammenhänge zwischen der elterlichen Erziehung und der kindlichen Bindungsrepräsentation bzw. dem kindlichen Selbstkonzept im Vorschulalter finden lassen. Im Rahmen der Studie wurden 32 Kernfamilien untersucht. Das Geschlechterverhältnis der Kinder ist mit jeweils 16 Jungen und Mädchen ausgeglichen. Für die Datenerhebung wurden der Fragebogen zu den elterlichen Erziehungseinstellungen, das Geschichtenergänzungsverfahren zur Messung der kindlichen Bindungsrepräsentation und die Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance zur Erfassung des kindlichen Selbstkonzeptes eingesetzt. Die Ergebnisse der Studie zeigen interessante Zusammenhänge zwischen den Konstrukten und weisen auf die enorme Bedeutung einer geschlechts- und elternspezifischen Betrachtung hin. Darüber hinaus wird die hohe Relevanz einer gemeinsamen Betrachtung der mütterlichen und väterlichen Daten im Hinblick auf die Zusammenhänge mit den kindlichen Variablen deutlich, was für die Ausweitung einer ganzheitlich orientierten Forschung spricht. Die vorliegende Arbeit stellt somit eine richtungsweisende Basis für weiterführende Forschungsarbeiten im Schnittfeld von Bindungs-, Selbstkonzept- und Erziehungsforschung dar und lässt erste Implikationen für die praktische Arbeit mit Familien erkennen.

Kapitel 1

Einleitung

Das Thema Familie und die Frage einer effektiven Familienförderung ist heute aktueller denn je. Die Tatsache, dass Deutschland eine der niedrigsten Geburtenraten der Welt aufweist und Eltern in immer stärkerem Maße über Karrierenachteile sowie Überforderung bei der Kindeserziehung berichten, hat die Thematik zu einem zentralen Feld der Politik werden lassen. Die Medien berichten von einer steigenden Zahl an Kindeswohlgefährdungen und der Ruf nach einer angemessenen Förderung von Kindern und Familien wird stetig lauter. Um der Aufgabe einer effektiven Unterstützung von Kindern und Familien gerecht werden zu können, bedarf es umfangreichen Wissens über die kindliche Entwicklung im familiären Kontext. Als primäre Sozialisationsinstanz kommt der Familie - insbesondere in den ersten Lebensjahren - eine herausragende Bedeutung zu. Die Erfahrungen, die ein Kind in den ersten Jahren mit seinen Eltern macht, stellen eine enorm wichtige Basis für alle folgenden Entwicklungsschritte dar und bedürfen daher der besonderen Aufmerksamkeit. Zu diesen Erfahrungen im familiären Kontext gehören die Erfahrungen mit den elterlichen Erziehungspraktiken sowie den damit verbundenen Erziehungseinstellungen als eine Grundlage elterlichen Handelns. Die Erziehungseinstellungen erfassen die elterlichen Ziele sowie wahrgenommene Möglichkeiten und Grenzen von Erziehung und Erziehungsmaßnahmen. Sie stellen damit einen zentralen Einflussfaktor für die kindliche Entwicklung dar. Der Entwicklungsfortschritt, den Kinder in verschiedenen Altersphasen durchlaufen, steht mit dem elterlichen Handeln in direktem Zusammenhang. Ein besonders

enger Zusammenhang mit dem elterlichen Verhalten zeigt sich mit der emotionalen Entwicklung des Kindes sowie mit der Entwicklung des Selbst. Die Erfahrung eines an den kindlichen Bedürfnissen orientierten, feinfühligem Umgangs der Eltern mit dem Kind bzw. die fehlende Erfahrung eines derartigen Umgangs fördern eine bestimmte Sicht des Kindes von sich selbst und von zwischenmenschlichen Beziehungen. Diese Sicht wiederum hat Auswirkungen auf die soziale und kognitive Entwicklung des Kindes. Im Bereich des Vorschulalters gibt es bezüglich der Klärung dieser Zusammenhänge noch viele ungeklärte Fragen.

Ein Feld, welches in Forschung und Praxis in der Psychologie dabei eine zunehmende Bedeutung erlangt, ist die systemisch-kontextualistische Sichtweise. Die isolierte Untersuchung einzelner Teilsysteme (z.B. der Mutter-Kind-Dyade) weicht nach und nach einer ganzheitlich orientierten Betrachtung. Im Rahmen der kontextualistisch ausgerichteten Entwicklungspsychologie wird das Kind als Mitglied mehrerer Subsysteme gesehen, die ein komplexes Gesamtsystem ergeben. Das entsprechende Ziel von Forschung und Praxis ist die Berücksichtigung möglichst vieler dieser Subsysteme, um ein Verständnis für das Zusammenwirken der einzelnen Teilsysteme und deren sensibles Gleichgewicht zu bekommen.

Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag für das Verständnis der Zusammenhänge zwischen Erziehung als wichtigem Bereich auf elterlicher Seite und Bindung sowie Selbstkonzept als wichtige Entwicklungsbereiche auf kindlicher Seite. Um das Wissen über das Zusammenwirken einzelner Teilsysteme im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtungsweise auszubauen, werden sowohl die väterlichen als auch die mütterlichen Erziehungseinstellungen einbezogen. Darüber hinaus findet das kindliche Geschlecht eine besondere Berücksichtigung, da dies im Erziehungsbereich eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielt und trotz der damit verbundenen praktischen Relevanz in der Forschung häufig keine größere Beachtung erfährt.

Kapitel 2

Theoretischer Hintergrund

2.1 Emotionale Bindung und Bindungsrepräsentation in der Kindheit

2.1.1 Was ist emotionale Bindung?

Der Aufbau von emotionalen Bindungen zu anderen Menschen gehört zu den menschlichen Grundbedürfnissen und bestimmt seit jeher einen bedeutenden Teil unseres Lebens. Die wissenschaftliche Untersuchung emotionaler Bindungen und die gedankliche Verarbeitung von Bindungs- und Beziehungserfahrungen stellt daher einen wichtigen Bereich psychologischer Forschung dar. Bei genauerer Betrachtung ist festzustellen, dass der Begriff Bindung allgemeiner Natur ist und sich im psychologischen Sinne auf den Zustand und die Qualität einer Bindung zu einer anderen Person bezieht. Aus der Bindungsqualität resultiert ein entsprechendes Bindungsverhalten, das durch eine tatsächliche oder drohende Trennung von der Bindungsfigur ausgelöst wird und alle Verhaltensweisen umfasst, die Nähe zu der entsprechenden Person herstellen bzw. aufrechterhalten (Holmes, 2002). In den ersten Lebensjahren hat die Bindung zu einer Bezugsperson insofern eine besondere Bedeutung, da sie den Schutz des noch relativ hilflosen Kindes sowie die notwendigen Lernprozesse (z.B. den Erwerb sozialer Kompetenzen) ge-

währleistet. Nach Weiss (1982) ist eine Bindungsbeziehung durch folgende drei Schlüsselmerkmale gekennzeichnet:

- Die Suche nach Nähe zu einer bevorzugten Person
Hat ein Kind das Gefühl, sich in einer bedrohlichen bzw. angstausslösenden Situation zu befinden, sucht es den schnellstmöglichen Kontakt zur primären Bezugsperson. Sie kann das Kind besser als jede andere Person trösten. Allerdings bedeutet diese Annahme nicht, dass die bevorzugte Person die einzige ist, die das Kind generell trösten und beruhigen kann. Nach Holmes (2002) ist das Bindungssystem eines kleinen Kindes am ehesten mit einem Hierarchiesystem vergleichbar, in dem eine Hauptbindungsperson an der Spitze steht, gefolgt von weiteren Bindungspersonen, die im Falle der Abwesenheit der primären Bezugsperson das Kind in bedrohlichen Situationen ebenso beruhigen können.
- Das Vorhandensein einer sicheren Basis
Um die Umwelt explorieren zu können, bedarf es bei einem Kind des Gefühls, jederzeit sicher zur Bezugsperson zurückkehren zu können, was Ainsworth (1969) als sichere Basis bezeichnet. Ist diese nicht vorhanden, hat das Kind Angst, seinem Neugiertrieb nachzugeben und sich von der Bindungsperson zu entfernen, woraus eine Handlungsunfähigkeit resultiert.
- Der Protest gegen Trennung
Ein herausragendes Zeichen für Bindung ist die Reaktion auf eine Trennungssituation. Sicher gebundene Kinder zeigen protestierende Verhaltensweisen als Hauptreaktion auf eine Trennung und erleben positive Gefühle bei der Anwesenheit der Bindungsperson.

Nach Bowlby (1969) kann Bindungsverhalten durch zwei Ursachen ausgelöst werden. Zum einen, wenn sich das Kind in einer Gefahrensituation befindet bzw. einen bestimmten Reiz als bedrohlich wahrnimmt. Zum anderen, wenn primäre Bedürfnisse unbefriedigt sind und das Kind z.B. Hunger oder Müdigkeit verspürt bzw. von Schmerzen oder Unwohlsein geplagt ist. Somit kann das Bindungssy-

stem sowohl durch äußere Umweltreize als auch durch innere, vom Kind ausgehende Faktoren aktiviert werden. Gemeinsam ist beiden Ursachen jedoch, dass sie für das Kind mit Gefahr und unbefriedigten Bedürfnissen einhergehen. Die entsprechende Bindungsperson, die von dem Kind mit seinem Wunsch nach Nähe angesprochen werden soll, kann in unterschiedlicher Weise darauf reagieren. Durch stetes feinfühliges Eingehen auf diesen Wunsch kann sie zu einer verlässlichen, sicheren Bindungsfigur werden. Andererseits kann sie dem Kind auch durch unbeständige, schwankende Reaktionen oder stete Unzugänglichkeit das Bild einer nicht verfügbaren und zurückweisenden Person vermitteln. Anhand dieser Reaktionen entwickeln sich beim Kind nach und nach Erwartungen in Bezug auf das zukünftige Verhalten der Bindungsperson und es bildet eine sogenannte Bindungsrepräsentation aus.

Die Annahme, dass Bindungsverhalten z.B. durch Trennungen und bedrohlich empfundene Reize ausgelöst wird, machten sich Ainsworth, Blehar, Waters, und Wall (1978) zunutze, um ein Verfahren zur empirischen Erfassung des Bindungsstatus' im Kleinkindalter zu entwickeln. Der sogenannte "Fremde-Situation-Test" gliedert sich in acht einzelne Episoden und ist für den Einsatz bei Kindern im Alter von 12 bis 18 Monaten geeignet. Die Beschreibung dieses diagnostischen Verfahrens sowie der Ergebnisse ist für die weitere wissenschaftliche Betrachtung des Bindungskonstruktes essenziell, da der Fremde-Situation-Test den Weg zur systematischen empirischen Erforschung emotionaler Bindung entscheidend ebnete. Im Verlauf dieses Verfahrens wird das Kind mit zwei Trennungen bzw. Wiedervereinigungen von Seiten der Bezugsperson sowie mit der zwischenzeitlichen Anwesenheit eines Fremden konfrontiert. Im Rahmen einer standardisierten Beobachtung wird das Verhalten des Kindes - insbesondere bei den Wiedervereinigungssequenzen - aufgezeichnet und ausgewertet.

Mittels dieser Methode konnten Ainsworth et al. (1978) drei Bindungstypen identifizieren. Die Gruppe der sicher gebundenen Kinder (B-Kinder) zeigt zunächst kaum Kummer, wenn die Bezugsperson den Raum verlässt, da sie offenbar darauf vertrauen, dass diese bald wiederkommt. Im weiteren Verlauf der Trennung sind Kummer und Vermissensgefühle zu beobachten. Erscheint die Bindungsperson wieder, wird sie freudig begrüßt und das Kind lässt sich schnell von ihr trösten. Im Anschluss spielt es entspannt weiter und bezieht die Bindungsperson häufig

in das Spiel ein. Im deutschsprachigen Raum liegt die Quote an sicher gebundenen Kindern in Stichproben stabiler Mittelschichtsfamilien bei 59% (Gloger-Tippelt, Vetter, & Rauh, 2000); in Stichproben, in denen die Kinder biologischen und/ oder sozialen Risiken ausgesetzt sind (z.B. Frühgeburt), beträgt die Quote weniger als 50% (Asendorpf & Banse, 2000). Eine weitere Gruppe, die von Ainsworth et al. (1978) klassifiziert wurde, ist die der unsicher-vermeidenden Kinder (A-Kinder), die während der Trennungsepisoden kaum Kummer zeigen, und die sich gegenüber der Bindungsperson und der fremden Person fast gleich verhalten. Bei Rückkehr der Bezugsperson wird diese ignoriert oder nur beiläufig begrüßt und in das weitere Spiel nicht einbezogen. Dieses Verhalten weist darauf hin, dass das Kind nicht auf den Trost seiner Bezugsperson vertraut bzw. eher mit Abweisung rechnet und es daher vorzieht, seine Gefühle zu verbergen bzw. nicht mit der Bindungsperson zu interagieren. Dass aber auch für diese Kinder - auch wenn äußerlich nicht sichtbar - die Trennung eine sehr belastende Situation darstellt, zeigen die bei physiologischen Untersuchungen festgestellten erhöhten Cortisolwerte während und nach der Trennungsphase in der Fremden Situation (Spangler & Grossmann, 1993). Bei sicher gebundenen Kindern konnte ein derart erhöhter Cortisolspiegel, welcher auf Stress und fehlende Bewältigungsstrategien hindeutet, über einen längeren Zeitraum auch nach der Wiedervereinigung mit der Mutter nicht verzeichnet werden. Ein dritter Bindungstyp umfasst die Gruppe der unsicher-ambivalent gebundenen Kinder (C-Kinder), die bei Trennung von der Bindungsperson deutlichen Kummer bis hin zu tiefer Trauer und Verzweiflung zeigen. Auch bei der Wiedervereinigung mit der Bezugsperson ist das Kind nur schwer zu beruhigen und das Verhalten gegenüber der Bindungsperson ist ausgeprägt ambivalent. So ist einerseits ein stark klammerndes Verhalten zu beobachten, dem ein abweisendes Verhalten andererseits gegenüber steht. Beide Verhaltenstendenzen treten abwechselnd auf und zeugen von einem offenbar starken Bedürfnis nach Nähe gepaart mit Wut über den Weggang der Bezugsperson. Die Ergebnisse von Untersuchungen im deutschsprachigen Raum weisen - entsprechend dem generellen Trend in westlichen Kulturen - auf einen höheren Prozentsatz an unsicher-vermeidenden Bindungen hin (ca. 29%), während bei nur ca. 8% der Kinder ein unsicher ambivalentes Muster beobachtet werden kann (Gloger-Tippelt et al., 2000).

Den drei soeben beschriebenen Bindungstypen, die sich auf die Bindungssicherheit der Kinder beziehen, wurde später noch ein weiterer Bindungsstatus hinzugefügt, der sich auf den Organisationsaspekt eines Bindungssystems bezieht - die sogenannte Bindungsdesorganisation (D-Status) (Main & Solomon, 1986). Kinder mit Bindungsdesorganisation können sich für keine klare Verhaltensstrategie während der Trennung bzw. Wiedervereinigung entscheiden und wirken daher widersprüchlich bzw. desorientiert. Sie verhalten sich unentschlossen, brechen Verhaltenssequenzen vorzeitig ab und zeigen darüber hinaus Schwierigkeiten, ihre Aufmerksamkeit zu fokussieren (z.B. auf die Bezugsperson). Mitunter kann man bizarre Verhaltensweisen oder ein Erstarren der Kinder beobachten, wodurch der Eindruck eines Trancezustandes entsteht.

Hervorzuheben ist, dass Bindungssicherheit und -organisation zwei unterschiedliche Aspekte des kindlichen Bindungssystems darstellen und eine Bindungsdesorganisation daher nicht zwingend mit einer unsicheren Bindung einhergehen muss. Auch wenn der Fall sehr selten ist, so kann doch auch ein sicher gebundenes Kind eine Bindungsdesorganisation aufweisen. Die Prävalenz für Bindungsdesorganisation liegt im deutschsprachigen Raum bei 20% (Gloger-Tippelt et al., 2000) und stimmt damit mit ähnlichen Quoten aus dem angloamerikanischen Raum überein (Main, 1995).

2.1.2 Die Entstehung von Bindung

Das Entstehen von Bindungen kann man nicht nur beim Menschen, sondern auch bei vielen anderen Säugetieren beobachten. Bowlby (1969) führt hierzu erklärend evolutionsbiologische Gründe an, nach denen Bindung einen besseren Schutz vor Gefahren sowie höhere Überlebenschancen gewährleistet und dementsprechend einen Selektionsvorteil bietet. Ein anderer Erklärungsansatz, nach dem Bindung durch das wiederholte Befriedigen primärer Bedürfnisse entsteht, stammt von Dollard und Miller (1950). Demnach wird eine Bindungsperson, die stetig die primären Bedürfnisse des Kindes, wie z.B. Hunger, befriedigt, mit einem positiven Gefühl - nämlich dem Beseitigen eines Bedürfnisses - verbunden und die damit einhergehende Nähe zur Bindungsfigur wird mit der Zeit selbst zu einem

Bedürfnis. Dieser Erklärungsansatz ist allerdings durch ein Experiment von Harlow (1958) widerlegt worden. Hierbei konnten Affenbabys zwischen einer "Drahtmutter", an der eine Flasche mit Nahrung hing, und einer "Stoffmutter", die mit einem flauschigen Fell, aber ohne Nahrungsflasche ausgestattet war, wählen. Die Affenbabys bevorzugten in Gefahrensituationen eindeutig die "Stoffmutter" und hielten sich nur für die kurze Zeit der Nahrungsaufnahme bei der "Drahtmutter" auf. Dies lässt den Schluss zu, dass eine Befriedigung der primären physiologischen Bedürfnisse nicht ausreichend für den Aufbau einer Bindung ist. Auf die entscheidenden Einflussfaktoren bezüglich der Bindung beim Menschen wird in Kapitel 2.1.3 näher eingegangen.

Die Bindungsentwicklung beim Menschen verläuft nach Ainsworth et al. (1978) in vier Etappen. Während einer Vorphase (1), die etwa die ersten drei Lebensmonate umfasst, unterscheidet das Kind noch nicht zwischen verschiedenen Personen. Es ist für soziale Signale aller Personen empfänglich und sendet derartige Signale ohne personenspezifische Unterscheidung an die Umwelt. Diese Undifferenziertheit verringert sich zunehmend. Ab dem dritten bis vierten Lebensmonat ist das Stadium der differenziellen Ansprechbarkeit (2) zu beobachten. Das Kind wendet sich nun bevorzugt an spezifische Personen und ist für Signale dieser Personen besonders ansprechbar. Wenn das Kind ab dem ca. siebten Lebensmonat auf Grund der fortgeschrittenen motorischen Entwicklung in der Lage ist, sich aktiv in die Nähe seiner Bezugsperson zu bringen, wird von einer zielgerichteten Bindung (3) gesprochen. Ein Kind in diesem Stadium kann das Bindungsverhalten der Bindungsperson bereits aktiv beeinflussen, weshalb die Bindungsbeziehung zu diesem Zeitpunkt erstmalig als reziproke (wechselseitige) Beziehung bezeichnet wird (Holmes, 2002). Mit Erreichen des dritten bis vierten Lebensjahres entwickelt sich eine sogenannte zielkorrigierte Partnerschaft (4). Je nach situativen Gegebenheiten versucht das Kind, die Absichten seiner Bezugsperson zu identifizieren und das Geschehen zum Zwecke des Erreichens eigener Ziele (z.B. Nähe) zu beeinflussen. Nach Bowlby (1973) wird das Verhalten von der Bezugsperson und dem Kind schließlich zu einem Bindungsverhaltenssystem synchronisiert, in dem Aussehen und Verhalten beider Beteiligten wechselseitig als Signalreiz für die Verhaltensmuster des jeweils Anderen dienen. Beide Partner in dem System erwarten eine entsprechende Reaktion des Anderen auf das eigene Verhalten.

Ein Schlüsselkonzept im Zusammenhang mit der Bindungsentwicklung ist das von Bowlby (1973) formulierte innere Arbeitsmodell. Dabei handelt es sich um mentale Repräsentationen der Welt, der Bezugspersonen, des Selbst sowie der Beziehungen zwischen diesen Teilsystemen (Bretherton, 1991). Die Entwicklung eines solchen inneren Arbeitsmodells ist im Rahmen der emotionalen Bindung zentral, da eine innere Repräsentation von Bindung es ermöglicht, bindungsrelevante Situationen zu interpretieren, Verhaltensweisen des Bindungspartners vorherzusagen und entsprechend zu reagieren. Nach Bowlby (1973) liegt der Ursprung der inneren Arbeitsmodelle in den Interaktionen, die ein Kind mit den Bezugspersonen hat. Je nachdem, welche Reaktionen und Verhaltensweisen es erfährt, führen diese Interaktionen zu einer allgemeinen Vorstellung über Bindung bzw. zwischenmenschliche Beziehungen. In der heutigen Bindungsforschung wird davon ausgegangen, dass diese geistigen Repräsentationen in Form von Ereignisschemata - sogenannte Skripts - im Gedächtnis gespeichert werden (Bretherton, 1991). Ereignisschemata enthalten Vorstellungen bzw. Vorannahmen über bestimmte Situationen und Menschen wie auch deren Beziehung untereinander und erlauben eine entsprechende Vorhersage über die Ereignisse. Somit können spezifische Reaktionen vorausschauend geplant und ausgeführt werden. So wird ein Kind, welches gelernt hat, dass seine Eltern stets tröstend zu Stelle sind, wenn es Kummer hat, bei einer Verletzung oder einem Missgeschick erneut seine Eltern aufsuchen, da es sich deren Trost und Hilfe sicher sein kann. Andererseits wird ein Kind, welches aus Erfahrung nicht auf diese Unterstützung bauen kann, in einer solchen Situation nicht den Trost der Eltern suchen, sondern wird seinen Kummer eher verbergen oder herunterspielen. Darüber, wann die inneren Arbeitsmodelle ausgebildet werden, gibt es keine einheitliche Vorstellung unter den Bindungsforschern. Main, Kaplan, und Cassidy (1985) gehen davon aus, dass bereits Säuglinge gegen Ende des ersten Lebensjahres über eine mentale Bindungsrepräsentation verfügen.

Im Rahmen der Bindungsforschung gibt es unterschiedliche Auffassungen darüber, wie stabil die in der frühen Kindheit aufgebauten inneren Arbeitsmodelle sind. Bowlby (1973) vermutete, dass die Bindungsqualität mit fortschreitendem Alter zunehmend stabiler und veränderungsresistenter wird. Des Weiteren vertrat er den Standpunkt, dass eine Veränderung des inneren Arbeitsmodells in den

ersten Lebensjahren auf Grund der noch herrschenden Labilität am wahrscheinlichsten möglich ist. Er geht davon aus, dass

die Zeitspanne zwischen dem sechsten Monat und etwa dem fünften Lebensjahr auch die sensitivste Periode in Bezug auf die Entwicklung von Erwartungen hinsichtlich der Verfügbarkeit der Bindungsfiguren ist; [...] ferner, dass die Sensitivität in dieser Hinsicht auch im darauffolgenden Jahrzehnt, wenngleich in einem sich ständig verringerndem Maße, fortbesteht. (S. 246f.)

Doch Bowlby (1973) hob auch hervor, dass jederzeit verändernde Einflüsse auftreten können, die auf ein entwickeltes inneres Arbeitsmodell destabilisierend wirken können. Entsprechend lehnte Bowlby die Annahme ab, dass innere Arbeitsmodelle in sogenannten "kritischen Zeitfenstern" aufgebaut werden und danach bestehen bleiben. Die Ergebnisse von Längsschnittuntersuchungen zeigen, dass die Übereinstimmung der Bindungsmuster bei Kindern mit 12 bzw. 18 Monaten nur dann hoch (80%) war, wenn sich deren Lebensumstände in der Zwischenzeit nicht verändert hatten (Sroufe, Egeland, & Kreutzer, 1990). Befunde von Murray und Cooper (1996) bestätigen, dass es sich bei der Bindungsentwicklung um einen dynamischen Prozess handelt, in dem unter bestimmten situativen Bedingungen Veränderungen möglich sind. Daher wird von einer tendenziellen Kontinuität gesprochen, die jedoch von der Stabilität bzw. Instabilität der kindlichen Umwelt abhängt.

2.1.3 Einflussfaktoren der kindlichen Bindung

Elterliches Verhalten

Im Rahmen der Bindungsforschung gilt es als unumstritten, dass das elterliche Verhalten einer der bedeutsamsten Einflussfaktoren für die kindliche Bindungsentwicklung ist. Insbesondere der elterlichen Feinfühligkeit wird dabei eine besondere Relevanz zugeschrieben. Nachdem Ainsworth et al. (1978) die mütterliche Feinfühligkeit als Hauptprädiktor der kindlichen Bindung bezeichnet hatten, folgten viele Studien, die den Einfluss der mütterlichen Sensitivität untersuchten. Un-

ter Feinfühligkeit bzw. Sensitivität wird die Promptheit und Angemessenheit der Reaktion der Bezugsperson auf die kindlichen Signale verstanden. Die Ergebnisse einer Metaanalyse von De Wolff und IJzendoorn (1997), in die 66 verschiedene Studien einfließen, zeigen, dass der Einfluss der mütterlichen Sensitivität zwar bedeutsam ist, die Effektgrößen jedoch eher moderat sind. Die Gesamteffektgröße der Feinfühligkeit betrug $r = .22$. Als wichtiger Moderator des Einflusses erwies sich der sozioökonomische Status der untersuchten Mutter-Kind-Paare. Während die Effektgröße bei Mittelschichtfamilien mit $r = .27$ etwas höher lag, ordnete sich der Effekt bei Unterschichtstichproben mit $r = .15$ deutlich darunter ein. Entsprechend scheinen bei Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status andere Einflussfaktoren bedeutsam zu werden. Als ebenfalls wichtiger Moderator stellte sich das Alter der untersuchten Kinder heraus. Entgegen der im Vorfeld aufgestellten Hypothese der Autoren erwies sich der Effekt bei älteren Kindern (älter als 12 Monate) als größer ($r = .27$) als bei jüngeren Kindern ($r = .20$). Der Einfluss der väterlichen Feinfühligkeit wurde bisher weitaus weniger untersucht. Die Ergebnisse der in der Metaanalyse betrachteten Studien deuten jedoch darauf hin, dass dieser Einfluss - verglichen mit der mütterlichen Feinfühligkeit - geringer ($r = .13$), aber dennoch signifikant ist.

Neben der elterlichen Feinfühligkeit erwiesen sich in der Untersuchung von De Wolff und IJzendoorn (1997) zwei weitere Aspekte elterlichen Verhaltens als bedeutsame Einflussfaktoren. Einen bezeichnen die Autoren als "Synchronität" und beziehen sich damit auf das "Ausmaß der Reziprozität und Gegenseitigkeit in der Interaktion zwischen Mutter und Kind" (S. 13) (Isabella, Belsky, & Von Eye, 1989). Ein zweiter - ähnlicher - Aspekt wird als "Wechselseitigkeit" bezeichnet. Mütter, deren Verhalten gegenüber ihrem Kind durch hohe "Wechselseitigkeit" gekennzeichnet ist, zeigen häufigen positiven Austausch mit ihrem Kind und beteiligen sich gemeinsam an denselben Tätigkeiten. Des Weiteren sind diese Mütter in der Lage, die Aufmerksamkeit bzw. den Erregungszustand des Kindes zu steuern und es gut zu unterhalten. Die Effektgrößen der beiden Aspekte elterlichen Verhaltens liegen mit $r = .26$ (Synchronität) und $r = .32$ (Wechselseitigkeit) oberhalb der von der mütterlichen Feinfühligkeit. Es ist allerdings anzumerken, dass jeweils nur drei (Wechselseitigkeit) bzw. sechs (Synchronität) Studien in die Metaanalyse einbezogen werden konnten, während bezüglich der mütterlichen Sensitivität

die Befunde aus 30 Untersuchungen einfließen.

Ein weiterer bedeutsamer Parameter elterlichen Verhaltens mit einer Effektgröße von $r = .16$ wird von De Wolff und IJzendoorn (1997) als "Unterstützung" bezeichnet. Mütter, deren Verhalten unterstützend ist, fördern ihr Kind aufmerksam in seinen Bemühungen und sind für es verfügbar, wenn es Hilfe dabei braucht.

Die berichteten Ergebnisse der Metaanalyse zeigen, dass es über den Aspekt der Feinfühligkeit hinaus weitere wichtige elterliche Verhaltensparameter gibt, die die Bindungsentwicklung bedeutsam sowohl direkt als auch indirekt über moderierende Variablen beeinflussen. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass es nur wenige Untersuchungen gibt, die den Einfluss des väterlichen Verhaltens thematisieren und die Erkenntnisse über die Zusammenhänge zwischen elterlichem Verhalten und kindlicher Bindung somit hauptsächlich auf den Parametern mütterlichen Verhaltens basieren.

Persönlichkeit der Eltern und elterliche Partnerschaft

Der Einfluss der elterlichen Persönlichkeitsmerkmale sowie der Partnerschaftsqualität und -zufriedenheit ist bisher erst wenig erforscht worden. Es wird vermutet, dass der Einfluss dieser Variablen durch Aspekte elterlichen Erziehungsverhaltens moderiert wird (Cummings & Cummings, 2002). Owen und Cox (1997) konnten demonstrieren, dass eheliche Konflikte bei den Eltern deren Erziehungsverhalten und Feinfühligkeit beeinflusst, was sich wiederum auf die Bindungsentwicklung bei den Kinder auswirkt. Die Kinder von Eltern mit häufigen Konflikten zeigten öfters eine Bindungsdesorganisation (D-Status) als andere Kinder. Darüber hinaus weisen einige Studien auf einen deutlichen Zusammenhang zwischen der psychischen Gesundheit der Eltern und der Bindungsrepräsentation der Kinder hin. Auch hier wird vermutet, dass dieser Zusammenhang durch das elterliche Erziehungsverhalten moderiert wird. Befunde von Easterbrooks, Biesecker, und Lyons-Ruth (2000) zeigen, dass depressive Mütter weniger feinfühlig gegenüber den Signalen ihrer Kinder sind und entsprechend häufiger Kinder mit unsicherem und/ oder desorganisiertem Bindungsmuster haben.

Auf Grund der wenigen empirischen Untersuchungen zu dieser Thematik ist unklar, welche weiteren direkten und indirekten Zusammenhänge es zwischen der kindlichen Bindung und der elterlichen Persönlichkeit sowie Partnerschaft gibt.

Cummings, Davis, und Campbell (2000) fordern daher, die Forschungsbemühungen auszuweiten und anhand größerer Stichproben komplexere Modelle zu überprüfen, die weitere systemische Zusammenhänge berücksichtigen.

Kindliches Temperament

Die Forschungsbemühungen zum Einfluss kindlicher Persönlichkeitsmerkmale auf die Bindung richteten sich in der Vergangenheit vorrangig auf Aspekte des kindlichen Temperaments. Nach Belsky (1999) lassen sich die Forschungsmeinungen zu diesem Thema in zwei verschiedene Gruppen zusammenfassen. Eine Gruppe von Wissenschaftlern, z.B. Sroufe (1985), geht davon aus, dass das kindliche Temperament keinen direkten Einfluss auf die Bindungsqualität hat und auch ein "schwieriges" Kind durch die "richtige" Pflege und Erziehung zu einem sicher gebundenen Kind werden kann. Die andere Forschergruppe, z.B. Kagan (1982), vermutet direkte Effekte des kindlichen Temperaments auf die Bindungsentwicklung. Nach Ansicht der Vertreter dieser Meinung beeinflusst insbesondere die Irritierbarkeit des Kindes die Mutter-Kind-Interaktion, was wiederum Auswirkungen auf die Bindungsentwicklung hat. Eine Metaanalyse, welche die Ergebnisse von 18 empirischen Studien zu diesem Thema einbezieht, zeigt, dass es direkte Zusammenhänge zwischen Bindungsunsicherheit und der kindlichen Neigung zu Irritationen bzw. Besorgtheit gibt (Goldsmith & Alansky, 1987). Allerdings weist Belsky (1999) im Zusammenhang mit der Debatte über den Einfluss des kindlichen Temperaments darauf hin, dass die Forschung hierzu das Temperament des Kindes meist mehr oder weniger als fixe Eigenschaft behandelt hat, obwohl sich dieses empirisch nachweisbar über die Entwicklung ändert (Rothbart & Bates, 1997). Entsprechend ändert sich auch die Eltern-Kind-Interaktion und gefundene Zusammenhänge zwischen Temperament und Bindungssicherheit müssen somit sowohl als Effekte des Temperaments auf die Bindung als auch als Effekte des Temperaments auf die elterliche Pflege und Erziehung interpretiert werden.

2.2 Das Selbstkonzept in der Kindheit

2.2.1 Was ist das Selbst bzw. Selbstkonzept?

Nach Filipp und Klauer (1986) zeichnet sich das Selbst durch eine spezifische Dualität aus, in der es als erkennendes Subjekt und als Objekt der Erkenntnis gleichzeitig auftritt (self as process vs. self as product). Entsprechend schwierig ist es, eine angemessene Definition zu finden. Sozialpsychologisch betrachtet, wird das Selbst allgemein als primär sozial vermittelte Konstruktion definiert, die vorrangig im interpersonellen Raum spezifisch verortet ist (Kihlstrom, Marchese-Foster, & Klein, 1997). Es beinhaltet Wissen über sich selbst, weshalb auch von einem selbstbezogenen Wissenssystem bzw. der Gesamtheit mentaler Repräsentationen von Selbstwissen gesprochen wird (Filipp, 1979). Dieses Wissenssystem wiederum ist bereichsspezifisch organisiert und wird als Selbstkonzept bezeichnet. Innerhalb dieser "Theorie der eigenen Person" (Epstein, 1979) hat das entsprechende Individuum Wissen über sich selbst gespeichert und domänenspezifisch organisiert. Dabei sind bestimmte Domänen und Wissensbereiche für das Individuum von größerer Bedeutung (zentral), während andere wiederum von geringerer Relevanz sind (peripher). Neben diesem kognitiven Aspekt des Selbst ist die affektiv-evaluative Komponente von enormer Wichtigkeit. So ist das Wissen über sich selbst mit Emotionen verknüpft, die aus der Bewertung des Inhaltes sowie der Bedeutung des entsprechenden Wissensbereiches resultieren (Filipp & Mayer, 2005). Es entsteht ein sogenanntes Selbstwertgefühl. Darüber hinaus wird in neueren Arbeiten zunehmend auf den dynamischen Aspekt des Selbst hingewiesen (Habermas & Bluck, 2000). Danach steht ein Individuum in einem ständigen Dialog mit sich selbst wie auch mit anderen Personen und konstruiert sein Selbstwissen stetig neu bzw. aktualisiert das vorhandene Wissen. Das Selbstwissen wird dabei als eine diskursive Konstruktion betrachtet und ist als eine mehr oder weniger kohärente Erzählung über sich selbst repräsentiert, was auch als Selbsterzählung bzw. self-narrative bezeichnet wird (Filipp & Mayer, 2005). Nach Habermas und Bluck (2000) entstehen diese self-narratives in der Adoleszenz und werden als Versuche der individuellen Sinndeutung aufgefasst bzw. als Suche nach Erklärungen dafür, wie und warum man zu der Person wurde, die

man ist.

Der Aufbau und die (Re-)Konstruktion des Selbst setzt das Vorhandensein von Wissensquellen voraus, aus denen das relevante selbstbezogene Wissen gewonnen werden kann. Die notwendigen Wissensquellen befinden sich vorrangig im sozialen Nahbereich eines Menschen und sind insbesondere für Kinder bzw. deren Selbstentwicklung von zentraler Bedeutung. Eine Möglichkeit, Informationen aus dem sozialen Umfeld zu erhalten, sind direkte sprachliche Rückmeldungen über das Selbst, wie z.B. "Du bist aber ein mutiges Kind." (Filipp, 1979). Eine andere Form ist der indirekte Informationsgewinn durch Wahrnehmung der Reaktionen aus dem sozialen Umfeld auf das eigene Verhalten. Diese Reaktionen gestatten es, Wissen darüber zu gewinnen, welche Wirkungen bestimmte Verhaltensweisen und Äußerungen bei anderen Menschen hervorrufen. Eng damit verknüpft ist auch die Möglichkeit zu sozialen Vergleichsprozessen, die eine weitere wichtige Form des selbstbezogenen Informationsgewinns darstellen. Speziell im Vor- und Grundschulalter ist dies eine enorm wichtige Quelle zur Gewinnung von Wissen über sich selbst.

Mit fortschreitendem Alter wird es schließlich möglich, das eigene Handeln selbst zu beobachten und sich bestimmte Merkmale reflexiv zuzuschreiben. Dadurch gelingt es auch, Veränderungen in einem selbst über die Zeit zu beobachten und mittels dieser temporalen Vergleiche Entwicklung wahrzunehmen (Filipp & Mayer, 2005). Der aktuelle Zustand wird somit vor dem Hintergrund der erinnerten früheren Zustände wahrgenommen und bewertet. Diese Form des Informationsgewinns selbstbezogenen Wissens benötigt nicht zwingend die Rückmeldung aus dem sozialen Nahbereich. Die Bewertung und Rekonstruktion bestimmter Facetten des Selbst geschieht jedoch auch vor dem Hintergrund eines Ideal-Selbst, welches gewünscht und angestrebt wird. Daher kann auch diese idealisierte Form des Selbst als Quelle wichtigen Wissens angesehen werden.

Auf welche Quelle das jeweilige Individuum zurückgreift, hängt vom Entwicklungsstand und situativen Faktoren ab. Unbestritten ist, dass Menschen vom frühen Kindheitsalter an Situationen aufsuchen, die ihnen Rückmeldung über sich selbst und über ihre Fähigkeiten geben (Filipp & Mayer, 2005). Die Verarbeitung der selbstbezogenen Information erfolgt dabei vorrangig nach Prinzipien, die eine Aufrechterhaltung oder Steigerung des Selbstwertgefühls ermöglichen und dem

Bedürfnis nach Kontinuität entgegenkommen. Nach Banaji und Prentice (1994) haben die Verarbeitungsstrategien entsprechend ihrem Zweck unterschiedliche Wurzeln. Die Autoren vermuten, dass die Strategien der Selbstwerterhöhung eher im affektiven Subsystem verankert sind, während die der Konsistenzmaximierung hauptsächlich im kognitiven Subsystem wurzeln.

Die mentale Repräsentation selbstbezogenen Wissens unterscheidet sich nach Filipp und Mayer (2005) prinzipiell nicht von der über andere Personen und Objekte. Somit handelt es sich beim Selbstkonzept um ein dynamisches Gedächtnissystem, das sowohl semantisch-abstraktes Wissen in Form generalisierter Eigenschaften enthält als auch episodisch-konkretes Wissen, welches sich auf bestimmte Situationen der Vergangenheit bezieht. Darüber hinaus wird vermutet, dass das Selbstkonzept als eine Sammlung miteinander verbundener Selbstschemata organisiert ist (Markus, 1977), die einen kontextübergreifenden "Selbst-Prototyp" sowie weitere kontextspezifische Schemata enthält. Je nach situativem Kontext werden schließlich bestimmte Aspekte des Selbst aktiviert und dem Bewusstsein zugänglich gemacht (Hannover, 1997).

2.2.2 Die Entwicklung des Selbstkonzeptes in der Kindheit

Eine notwendige Voraussetzung für die Entwicklung eines eigenen Selbst ist die Wahrnehmung eines Individuums, eine von der Umwelt distinkte Einheit darzustellen (Fuhrer, Marx, Holländer, & Möbes, 2000). Aus den Befunden von Meltzoff und Moore (1983) lässt sich schließen, dass offenbar bereits Neugeborene diese Fähigkeit besitzen. Sie imitieren schon im Alter von nur wenigen Stunden die mimischen Gesten Erwachsener und rufen mit ihren Handlungen wiederum entsprechende Reaktionen der Umwelt hervor. Lernen die Säuglinge, dass sie mit bestimmtem Verhalten konsistent spezifische Reaktionen der Außenwelt hervorrufen können, bildet sich ein grundlegendes Gefühl von Kontrolle heraus (Butterworth, 1990), welches bedeutend für weitere Entwicklungsschritte ist (z.B. Bindungsentwicklung) und als "existenzielles Selbst" (Butterworth, 1990) oder als "self as agency" (Harter, 1988) bezeichnet wird. Dieser erste Schritt in der Selbstentwicklung verdeutlicht, welche herausragende Stellung die soziale Umwelt in der

kindlichen Entwicklung einnimmt. Ohne das stetige Feedback der Außenwelt wäre es dem Kind nicht möglich, in Interaktion mit der Umwelt selbstbezogenes Wissen durch soziale Ko-Konstruktion aufzubauen.

Wichtige Hinweise zum Aufbau dieses selbstbezogenen Wissens in der frühen Kindheit liefern die experimentellen Studien zum visuellen Selbsterkennen. So deuten neuere Untersuchungen darauf hin, dass Kinder früher als bisher angenommen differenzielle Reaktionen auf das eigene Gesicht und das Anderer zeigen (Bahrick, Moss, & Fadil, 1996). Die Befunde von Bahrick et al. (1996) belegen, dass Säuglinge im Alter von bereits drei Monaten beim Schauen eines Videofilms, der sowohl sie selbst als auch ein anderes Kinder zeigt, signifikant länger das Gesicht des anderen Kindes ansehen. Die eigentliche Fähigkeit zur visuellen Selbsterkennung erreichen Kinder im Alter von 18-22 Monaten. Howe und Courage (1993) bezeichnen dies als fundamentalen Meilenstein der kindlichen Selbstentwicklung. Kinder, denen unbemerkt ein roter Punkt im Gesicht angebracht wurde und die sich anschließend im Spiegel betrachten, berühren nicht das Spiegelbild, sondern die Stelle im eigenen Gesicht, wo der Punkt angebracht wurde. Sie begreifen sich und das Spiegelbild als dieselbe Person und haben darüber hinaus ein inneres Bild von ihrem Gesicht, das sie mit dem aktuellen Bild abgleichen (Filipp & Mayer, 2005). Ein weiterer Entwicklungsschritt, der zeitlich mit dem zum visuellen Selbsterkennen zusammenfällt, ist die sich entwickelnde Fähigkeit, die Handlungsabsicht einer anderen Person erschließen zu können, ohne dass diese ihr Handlungsziel bereits erreicht hat. Für die soziale Interaktion ist dies insofern bedeutsam, als dass das Kind nun frühzeitig - vor Abschluss einer Handlung - in den Handlungsablauf einer anderen Person eingreifen bzw. anderweitig darauf reagieren kann.

Um das zweite Lebensjahr herum durchlaufen Kinder wichtige Entwicklungen im Bereich der Sprache und der Kognition. Harter (1998) weist darauf hin, dass die Sprachentwicklung für die Ausprägung des Selbstkonzeptes von besonderer Relevanz ist, da Sprache eine Basis für die Repräsentation des Selbst ist. Sie ermöglicht u.a. die Verwendung von Personalpronomen sowie den Aufbau eines autobiographischen Gedächtnisses, welches wiederum grundlegend für die Konstruktion einer persönlichen Lebensgeschichte ist.

Um das dritte bis vierte Lebensjahr herum beginnen selbstbezogene Gefühle, wie

Scham oder Peinlichkeit, aufzutreten, die zu einer wichtigen Informationsquelle für Kinder werden und von Lewis (1991) im Sinne eines "moralischen Selbst" betrachtet werden. Entsprechend sind Kinder nun in der Lage, die eigene Person aus Sicht einer anderen Person zu sehen, und ein Bild darüber zu entwickeln, was andere Personen von ihm erwarten. Die damit einhergehende Ausbildung eines "Soll-" bzw. "Ideal-Selbst" stellt sicher, dass die Kinder für die weitere Entwicklung Leitbilder im Sinne von "self-guides" haben (Harter, 1998). Bezüglich der Geschlechtsspezifität des Selbst ist es an dieser Stelle wichtig zu erwähnen, dass sich Kinder im Alter von ca. drei Jahren in die Kategorie "männlich" oder "weiblich" einordnen (Yee & Brown, 1994). Auch wenn ein eigentliches Konzept von "männlich - weiblich" schon zu einem früheren Zeitpunkt existiert, wird es jedoch erst jetzt auf die eigene Person im Sinne einer Geschlechterzuordnung angewandt. Unklar ist allerdings, ab wann Kinder beginnen, sich entsprechende geschlechtsrollenkongruente Eigenschaften zuzuschreiben (gendered self-concept) (Hannover, 2000).

Im weiteren Verlauf der Selbstkonzeptentwicklung beginnen Kinder im frühen Vorschulalter, sich anhand konkreter beobachtbarer Verhaltensweisen zu beschreiben, welche Fischer (1980) als "single representations" bezeichnet. Werden die einzelnen Beschreibungen zunehmend gruppiert, so spricht Fischer (1980) von "representational mappings". Harter (1998) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es für Kinder in diesem Stadium schwer ist, zwischen tatsächlichen und gewünschten Eigenschaften zu unterscheiden. Auch wenn bereits erste soziale Vergleiche stattfinden, herrscht eine ausgeprägte Neigung vor, sich selbst unrealistisch positiv darzustellen. Darüber hinaus wird das Denken der Kinder in diesem Stadium als unidimensional bezeichnet, womit die Einordnung aller Handlungen in ein "gut-oder-schlecht" Schema gemeint ist. Erst im Schulalter, wenn das kindliche Selbstkonzept multidimensionaler und abstrakter wird, werden die Einschätzungen realistischer. So werden im späten Grundschulalter soziale Vergleichsprozesse deutlich wichtiger und um das zehnte Lebensjahr herum werden psychologische Attribute zur Beschreibung von sich selbst und anderen genutzt. Leahy (1985) bezeichnet dies als "subjektives Selbst", da im Gegensatz zum Vorschulalter keine objektiven Handlungen als Grundlage der Selbstbeschreibung genutzt werden, sondern Gefühle, Einstellungen, Motivationen. Im Jugendalter

schließlich wird das Selbst sehr differenziert wahrgenommen und konfligierende Eigenschaften können integriert werden sowie in ihrer Variation über Situation und Zeit betrachtet werden (Leahy, 1985).

2.2.3 Probleme der Messung des kindlichen Selbstkonzeptes und Geschlechterunterschiede

Die Messung des Selbstkonzeptes bei Kindern im Vorschulalter erfordert die Berücksichtigung einiger Besonderheiten, die hier berichtet werden sollen, da sie einen wichtigen Einfluss auf die Datenauswertung und -interpretation der vorliegenden Studie haben.

Ein bedeutsames Ergebnis, welches konsistent in allen empirischen Arbeiten zum kindlichen Selbstkonzept im Vorschulalter gefunden wird, ist die Tendenz der Kinder, sich unrealistisch positiv einzuschätzen. Sie vermischen ihre Vorstellungen von einem Ideal-Selbst mit dem des realen Selbst. Harter und Pike (1984) stellen diese Tendenz insbesondere bei den Kompetenzskalen ihres Instruments (PSPCSA) fest und begründen dies mit den unterschiedlichen Wissensquellen, die von den Kindern genutzt werden, um die eigene Kompetenz bzw. Akzeptanz einzuschätzen. So basiere die Beurteilung der sozialen Akzeptanz vorrangig auf Feedback-Prozessen aus dem sozialen Umfeld, während die Einschätzung der eigenen Kompetenz in erster Linie durch die Beurteilung eigener Fähigkeiten und Handlungen erfolgt. Entsprechend leichter fällt es, die Sicht von der eigenen Kompetenz positiv zu verzerren. Marsh, Craven, und Debus (1998) konnten in ihrer Studie mit 396 Vorschulkindern ebenfalls eine Tendenz zu einer positiven Verzerrung des Selbstkonzeptes feststellen, die dabei generell bei allen untersuchten Selbstkonzeptbereichen auftrat. In der Folge kann sich die Interpretation der Daten zum Selbstkonzept als schwierig herausstellen, da nicht geklärt werden kann, ob mittlere bis niedrige Selbstkonzeptwerte ein Zeichen für ein negatives Selbstbild ist oder ob dies auf einen besseren Zugang zu einem realistischeren Selbst hindeutet.

Eine weiterer wichtiger Punkt betrifft Besonderheiten der von Harter und Pike (1984) konstruierten und in der Dissertationsstudie eingesetzten Pictorial Scale

of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children (PSPCSA) zur Messung des kindlichen Selbstkonzeptes im Vorschulalter. Basierend auf den Befunden ihrer Studie mit 146 Vorschulkindern und 44 Grundschulkindern empfehlen die Autorinnen, für die Verwendung des Instruments die vier Subskalen "Kognitive Kompetenz", "Physische Kompetenz", "Peerakzeptanz" und "Mütterliche Akzeptanz" zu jeweils einer globalen Kompetenz- und Akzeptanzskala zusammenzufassen. Die daraus resultierende höhere Anzahl an Items pro Skala und die höheren internen Konsistenzen (Reliabilität) der Items erlauben nach Angaben von Harter und Pike (1984) fundiertere Aussagen. Neuere Arbeiten bestätigen diesen Befund (Mantzicopoulos, French, & Maller, 2004) und liefern auf Grund der niedrigen Reliabilitäten der Items der Kompetenz-Skala zudem Hinweise dafür, dass diese für ältere Vorschulkinder (sechs Jahre) zu leicht sind und somit nicht mehr gut zwischen den Kindern differenzieren.

Darüber hinaus gibt es uneinheitliche Ergebnisse zu möglichen Geschlechterunterschieden in Bezug auf das Selbstkonzept im Vorschulalter. Marsh (1989) berichtet von moderaten Geschlechterunterschieden, die je nach betrachteter Facette des Selbstkonzeptes unterschiedlich ausfallen. So kann bei Jungen ein höherer Selbstwert und eine positivere Beurteilung des globalen Selbstkonzeptes festgestellt werden. Auch bezüglich der physischen und kognitiven Kompetenz sowie des Erscheinungsbildes beurteilen sich Jungen positiver. Mädchen dagegen schätzen ihre verbalen und sozialen Kompetenzen positiver als ihre männlichen Altersgenossen ein. Andere Untersuchungen kommen zu davon abweichenden Befunden, nach denen Mädchen ihr Erscheinungsbild positiver einschätzen und in den anderen Selbstkonzeptbereichen keinerlei Geschlechterunterschiede auftreten (Marsh et al., 1998). Die Ergebnisse einer Metaanalyse von Wilgenbusch und Merrell (1999), in welche 22 verschiedene Datensätze einfließen, belegen zum einen, dass die Befunde zu Geschlechtsunterschieden im Selbstkonzept uneinheitlich sind und in der Summe Mädchen und Jungen in gleich vielen Bereichen höhere bzw. niedrigere Werte aufweisen. Zum anderen wird deutlich, dass in den meisten betrachteten Bereichen keine Geschlechtsunterschiede auftreten und die wenigen vorhandenen Unterschiede von kleinen Effektstärken gekennzeichnet sind.

2.3 Grundlagen der familiären Erziehung

2.3.1 Was ist Erziehung?

Der Begriff "Erziehung" wird in Wissenschaft und Praxis sehr häufig verwendet, wobei sich die Auffassungen darüber, was dieser Begriff beinhaltet, deutlich unterscheiden. Nach Fuhrer (2005) lassen sich in der vorhandenen Erziehungsliteratur vier grundlegende Arten von Erziehungsbegriffen finden, die entsprechend unterschiedliche Bedeutungen haben. In der Gruppe der normativen Erziehungsbegriffe stehen die angestrebten Ziele von Erziehung im Vordergrund. Präskriptive Erziehungsbegriffe dagegen beinhalten eher Handlungsanweisungen und -empfehlungen zur Erreichung dieser Ziele. Davon abzugrenzen sind die deskriptiven Erziehungsbegriffe, die entsprechend ihrer Bezeichnung einen beschreibenden Charakter haben und erzieherisches Handeln empirisch zu erforschen versuchen. Mit prozessualen Erziehungsbegriffen schließlich wird Erziehung durch den Vorgang selbst definiert, wodurch erzieherische Interaktionen im Mittelpunkt stehen. Über diese Systematisierung hinaus ordnen sich die meisten verwendeten Erziehungsbegriffe zwischen zwei grundlegenden Verständnissen von Erziehung ein (Fuhrer, 2005). Eines versteht Erziehung als "kultürliches Machen" (S. 31), bei dem der Erzieher gleich einem Handwerker einen Zweck mit Hilfe bestimmter Mittel erreicht. Die andere Gruppe von Erziehungsbegriffen versteht Erziehung mehr oder weniger als "begleitendes Wachsenlassen" (S. 31), wobei sich das Kind selbst entfaltet und der Erziehende diesen Prozess begleitet. Mit dem Ziel, einige dieser verschiedenen Erziehungsbegriffe zu integrieren, hat Brezinka (1990) den Versuch einer Definition von Erziehung unternommen. Hierin wird Erziehung als soziale Handlung zwischen Personen beschrieben, die einem bestimmten Ziel - nämlich dem entsprechenden Erziehungsziel - dient. Allgemein formuliert, soll mit diesen Handlungen die psychische Disposition wie auch die psychische Entwicklung eines Menschen dauerhaft gefördert werden. Geleitet werden die erzieherischen Handlungen wie auch die dahinter liegenden Ziele durch die in einer Kultur verankerten Normen und Werte (Fuhrer, 2005). Der Erziehende hat somit eine Intention, mit bestimmten Mitteln eine gewünschte Entwicklung beim zu Erziehenden zu erreichen. Die damit erzielten Veränderungen sollen dementspre-

chend eine gewisse Stabilität und Dauerhaftigkeit aufweisen, weshalb in diesem Zusammenhang auch von nachhaltigen Veränderungen gesprochen wird (Krapp, Prenzel, & Weidenmann, 2001). Nachhaltigkeit bedeutet jedoch nicht, dass damit ein Endzustand erreicht worden ist, der sich nicht mehr ändert. Es handelt sich vielmehr um einen lebenslangen Prozess, bei dem sich immer wieder Veränderungen ereignen können. Die Beziehung zwischen dem Erzieher und dem zu Erziehenden ist dabei keine unidirektionale, sondern eine bidirektionale Beziehung. Die Richtung der Einflussnahme verläuft sowohl von den Eltern zum Kind als auch umgekehrt. Es handelt sich um einen interaktiven Prozess, bei dem die kindlichen Reaktionen auf die elterlichen Erziehungshandlungen gleich einem Feedback rückwirken und die nachfolgenden Aktionen beeinflussen. Einen entscheidenden Beitrag zu der Art und dem Ablauf der Prozesse leisten der situative Kontext und der gesellschaftlich-historische Rahmen. So wird die kindliche Reaktion auf das erzieherische Handeln im schulischen Bereich seitens der Lehrer vermutlich anders bewertet als im häuslichen Umfeld seitens der Eltern. Des Weiteren wird diese Bewertung und die darauf folgenden Handlungen in einem anderen kulturellen Kontext ebenfalls anders ausfallen, da wiederum andere Normen und Werte in der Gesellschaft vorherrschen.

2.3.2 Erziehung im familiären Kontext

Nach Parke und Buriel (1997) haben Eltern im Wesentlichen drei Funktionen im Umgang mit ihren Kindern zu erfüllen: die des Interaktionspartners, die des Erziehers und die des Arrangeurs von Entwicklungsgelegenheiten. Die drei Funktionen weisen enge Wechselwirkungen auf und bedingen sich gegenseitig. Mit ihrem Wirken als Interaktionspartner schaffen Eltern die notwendige Basis für den Aufbau einer Eltern-Kind-Beziehung. Art, Dauer und Häufigkeit der Interaktionen bestimmen dabei in entscheidendem Maße, wie diese Beziehung beschaffen ist bzw. welche Qualität sie besitzt. Die Interaktionen sind auch Voraussetzung dafür, dass Eltern als Erzieher und als Arrangeure von Entwicklungsgelegenheiten aktiv werden können. Das entscheidende Merkmal der Erzieherfunktion ist die Intentionalität der Handlungen. Wenn Eltern erzieherisch handeln, verbinden sie damit

eine ausdrückliche Absicht und setzen zum Erreichen dieser Absicht bestimmte instrumentelle Handlungen ein, die ihrer Meinung nach zielführend sind (Schneewind, 2000). So können Eltern beispielsweise wünschen, dass Kinder bestimmte Verhaltensweisen äußern oder unterlassen, und bei entsprechender Äußerung oder Unterlassung dies loben und wertschätzen. Im Laufe der Entwicklung werden Kinder dann zunehmend zur Selbststeuerung und -erziehung fähig, wodurch die Eltern entlastet werden und eine eher unterstützende Funktion einnehmen. Die Unterstützung der Eltern ist dabei umso größer, je mehr die von den Kindern ausgehenden Impulse in Richtung der elterlichen Erziehungsziele tendieren.

Die dritte Funktion, die Eltern im Umgang mit ihren Kindern einnehmen - das Arrangieren von Entwicklungsgelegenheiten - ist eng mit der Erziehungsfunktion verbunden, jedoch weniger durch das "Zudringlichkeitsproblem" (Schneewind, 2000, S. 195) belastet. Durch das Schaffen von Erfahrungs- und Entwicklungsgelegenheiten bietet sich Eltern die Möglichkeit, auf indirektem Wege die von ihnen beabsichtigten Entwicklungsziele zu erreichen. So können die Eltern zum einen Entwicklungsangebote schaffen, die dem jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes entsprechen und zugleich Fortschritte ermöglichen (z.B. erste Buchstabenspiele für Kinder kurz vor oder nach der Einschulung). Zum anderen können Eltern bestimmte Entwicklungsumwelten aussuchen oder auch ausklammern, die für das Kind und dessen Weiterentwicklung förderlich bzw. hinderlich sind. Dazu gehört z.B., dem Kind den Eintritt in einen Sportverein zu ermöglichen, wo es Freunde findet, mit denen es ein förderliches Hobby ausüben kann. Dies bedeutet jedoch auch, bestimmte Kontakte (z.B. zu delinquenten Kindern und Jugendlichen) einzuschränken oder gar zu unterbinden, da sie die Entwicklung deutlich gefährden könnten. Darüber hinaus geht es beim Arrangieren von Entwicklungsgelegenheiten aber auch darum, negative Bedingungen des Aufwachsens zu vermeiden oder zu entschärfen (Domke, 1997). Dies betrifft insbesondere die elterliche Paarbeziehung, die die kindliche Entwicklung direkt wie auch indirekt beeinflusst. Sowohl die direkte Beobachtung heftiger elterlicher Konflikte als auch die negativen Auswirkungen auf die Erziehungsleistung der Eltern wirkt sich negativ auf die soziale und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder aus (Walper, 1997).

Darling und Steinberg (1993) haben den Versuch unternommen, familiäre Erziehung mittels eines Modells näher zu beschreiben. Nach dem systemisch - kontex-

tualistischen Modell elterlichen Erziehungsverhaltens müssen drei Kernaspekte näher betrachtet werden: die Erziehungsziele und -stile sowie das Erziehungsverhalten (siehe Abb. 2.1).

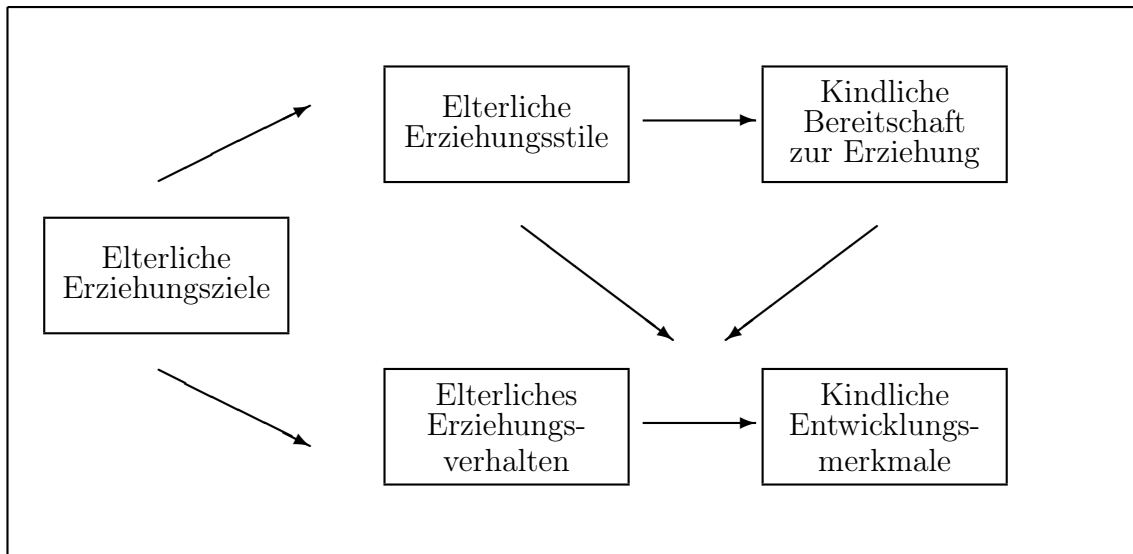


Abbildung 2.1: Modell der familiären Erziehung nach Darling und Steinberg (1993)

Eine systemisch-kontextualistische Sichtweise unterstellt, dass Verhalten durch hochkomplexe, dynamische Wechselwirkungen zwischen der Person und den sie umgebenden Systemen (z.B. Familie) bzw. Außenfaktoren (z.B. sozioökonomischer Status) zustande kommt. Insofern interagieren die im Modell beschriebenen familiären Aspekte mit intrapersonellen Parametern und Faktoren des außerfamiliären Kontextes. Bei genauerer Betrachtung der in dem Modell angenommenen Beziehungen zeigt sich, dass die von den Eltern vertretenen Erziehungsstile und das praktizierte Erziehungsverhalten von den angestrebten Erziehungszielen und -werten abhängt. Der Erziehungsstil bezieht sich dabei auf eine Klasse theoretischer Konstruktionen, mit denen relativ stabile Tendenzen von Eltern beschrieben werden, in bestimmten erziehungsrelevanten Situationen bestimmte kindbezoge-

ne Verhaltensweisen zu zeigen (Krohne & Hock, 1994). Diese Klasse theoretischer Konstruktionen variiert von Elternpaar zu Elternpaar und kann auch zwischen beiden Elternteilen unterschiedlich sein. Der elterliche Erziehungsstil beeinflusst darüber hinaus die kindliche Bereitschaft, sich erziehen zu lassen. Somit kann ein Kind durch den von ihm erlebten Erziehungsstil zugänglicher für elterliches Erziehungsverhalten werden, aber auch ablehnender. Das von den Eltern praktizierte Erziehungsverhalten wiederum bewirkt die Ausbildung von Entwicklungsmerkmalen beim Kind. Die Art und Weise sowie die Intensität, mit der sich das elterliche Erziehungsverhalten auf die kindliche Entwicklung niederschlägt, wird durch den Erziehungsstil der Eltern und durch die kindliche Bereitschaft, sich erziehen zu lassen, beeinflusst, weshalb an dieser Stelle von einem moderierenden Einfluss des Erziehungsstils und der kindlichen Bereitschaft zur Erziehung gesprochen wird. Das Modell von Darling und Steinberg (1993) macht deutlich, wie komplex die Beziehungen zwischen den beteiligten Variablen sind, und es lässt erahnen, um wieviel schwieriger ein umfassenderes Modell wäre, das Persönlichkeitsfaktoren sowie außerfamiliäre und zusätzliche innerfamiliäre Aspekte berücksichtigt.

Von enormer Bedeutung für die Erziehungsforschung der letzten Jahrzehnte ist das bereits angesprochene Konzept des Erziehungsstils. Ausgehend von der Annahme, dass unterschiedliche Führungsstile bei Gruppenleitern von Jugendlichen zu unterschiedlichem Verhalten in der Gruppe beim Lösen einer gemeinsamen Aufgabe führt, haben Lewin und Mitarbeiter in den 1930er Jahren im Rahmen einer Studie untersucht, wie sich ein autoritärer, demokratischer oder Laisser-faire Führungsstil auf die Aggressivität der Jugendlichen auswirkt (Lewin, Lippitt, & White, 1939). Dabei beobachteten die Wissenschaftler in der demokratisch geführten Gruppe, in der der Gruppenleiter motivierend und unterstützend einwirkte, die Entscheidungen aber bei der Gruppe beließ, weniger feindselig-aggressive Handlungen als in den anderen beiden Gruppen. Sowohl in der Laisser-faire-Gruppe, in der der Gruppenleiter sehr viel Freiheit ließ, viel lobte und nur auf ausdrückliche Aufforderung Kritik äußerte, als auch in der autoritär geführten Gruppe mit einem sehr kontrollierenden Gruppenleiter zeigten sich mehr Feindseligkeiten unter den Schülern. In der letztgenannten Gruppe, in der die wesentlichen Entscheidungen vom Gruppenleiter getroffen wurden, ließen sich darüber

hinaus Hemmungen aggressiven Verhaltens beobachten, die jedoch abrupt verschwanden, wenn der Leiter den Raum verließ und entsprechend mit einem Anstieg des aggressiven Verhaltens einherging.

Nachdem die Gruppe um Lewin diese Zusammenhänge zwischen Führungsstil und Verhalten bei Jugendlichen aufzeigen konnte, wurde im weiteren Verlauf der Erziehungsforschung untersucht, ob sich derartige Befunde auch bei Lehrern und Eltern finden lassen. Dabei fand eine zunehmende Abkehr von dem Typen-Konzept statt und es kristallisierten sich die Erziehungsstil-Dimensionen heraus, die dann mehr und mehr zum Forschungsgegenstand wurden (Fuhrer, 2005).

Einen maßgeblichen Beitrag hierzu leisteten die Untersuchungen von Baumrind (1966). In einer Studie mit Vorschulkindern beschäftigte sich die Wissenschaftlerin damit, inwieweit sich Zusammenhänge zwischen elterlichem und kindlichem Verhalten finden lassen. Die Erziehungsstildimensionen, die einbezogen wurden, sind Kontrolle (elterliche Bemühungen, das kindliche Handeln zu beeinflussen), Anforderungen an die Reife (Erwartungen der Eltern an das intellektuelle, soziale sowie emotionale Leistungsniveau), Klarheit der Eltern-Kind-Kommunikation (Ausmaß, mit dem Eltern ihrer Erziehung eine schlüssige Argumentation unterlegen und dabei in partnerschaftlicher Weise die kindlichen Gefühle und Meinungen berücksichtigen) und Zuwendung (Ausmaß an Wärme und Anteilnahme gegenüber dem Kind). Es zeigte sich, dass Eltern von so genannten kompetenten Kindern in allen Erziehungsdimensionen hohe Werte aufwiesen. In die Gruppe der kompetenten Kinder fielen dabei jene Kinder, bei denen in den Bereichen Selbstständigkeit, Reife, Selbstvertrauen, Exploration, Freundlichkeit und Leistungsorientierung hohe Ausprägungen beobachtet werden konnten. Der beschriebene Erziehungsstil der Eltern dieser kompetenten Kinder wird als autoritativ (Baumrind, 1966) bezeichnet. Davon abzugrenzen ist der autoritäre Erziehungsstil, der sich durch hohe Werte auf der Kontrolldimension auszeichnet, jedoch durch wenig Wärme und Unterstützung geprägt ist. Die Kinder dieser Eltern werden als mäßig selbstbewusst und zurückgezogen beschrieben. Eine dritte Gruppe von Kindern, die den geringsten Reifegrad aufweist, ist die Gruppe von Kindern permissiv erziehender Eltern. Ein permissiver Erziehungsstil ist durch hohe Werte auf der Wärme- bzw. Zuwendungsdimension gekennzeichnet, während die Ausprägungen auf der Kontrolldimension und bezüglich der elterlichen Anforderungen an die

Reife auffallend gering sind. Baumrind (1971) untersuchte die beschriebenen Zusammenhänge mittels zwei verschiedener methodischer Zugänge, indem in der einen Studie zuerst die Kinder untersucht bzw. gruppiert wurden und anschließend die Eltern in ihrem Erziehungsverhalten bewertet wurden. In der zweiten Studie ging Baumrind umgekehrt vor und erhob entsprechend zuerst die Erziehungsdaten der Eltern und untersuchte im Anschluss die Kinder der nach Erziehungsstil gruppierten Eltern. Unabhängig vom methodischen Vorgehen, erwiesen sich die Kinder autoritativer Eltern als die kompetentesten. Die Mädchen dieser Gruppe zeigten sich unabhängiger, zielgerichteter, dominanter und leistungsorientierter. Bei den Jungen ließ sich ein sozial verantwortlicheres, freundlicheres und kooperativeres Verhalten beobachten.

In einer Folgeuntersuchung, bei der die Kinder im Alter von neun Jahren erneut untersucht wurden, kristallisierten sich zwei Hauptdimensionen heraus, auf denen sich die Erziehungsvariablen der Eltern anordnen ließen: Forderung bzw. Kontrolle und emotionale Unterstützung. Die Kombination beider Erziehungsstildimensionen ergibt vier entsprechende Erziehungsstile. Der autoritative Erziehungsstil zeichnet sich hierbei durch ein hohes Maß an emotionaler Unterstützung und an Kontrolle aus. Diese Eltern gewähren Autonomie, setzen jedoch auch notwendige Grenzen. Sie sind konsequent im Durchsetzen elterlicher Ziele, respektieren jedoch auch die Gefühle und den Willen der Kinder. Auch in dieser Folgeuntersuchung schnitten die Kinder autoritativer Eltern bezüglich der Auswirkungen am besten ab. Sie zeigten soziale Kompetenz, Reaktionsbereitschaft, Zielgerichtetheit, Leistungsorientierung und intellektuelle Leistungsfähigkeit. Der autoritäre Erziehungsstil ist durch viel Kontrolle und hohe Forderungen, jedoch durch wenig emotionale Unterstützung gekennzeichnet. Die Eltern dieser Gruppe betonen Gehorsam und haben vergleichsweise wenig Interesse an Autonomie und partnerschaftlichem Austausch mit dem Kind. Das gegenteilige Muster ist der permissive Erziehungsstil, bei dem ein hohes Maß an emotionaler Unterstützung vorliegt, jedoch wenig Kontrolle ausgeübt wird und wenig Anforderungen an das Kind gestellt werden. Diese Eltern gewähren dem Kind ein höchstmögliches Maß an Freiheit und sehen es nicht als ihre Aufgabe an, Grenzen zu setzen bzw. in das Verhalten der Kinder einzugreifen. Die vierte Gruppe umfasst Eltern mit einem vernachlässigenden Erziehungsstil, der sich sowohl durch wenig emotionale

Unterstützung als auch durch wenig Forderungen und Kontrolle auszeichnet. Eltern dieser Gruppe nehmen ihre Erziehungsverantwortung nicht wahr und zeigen wenig Interesse an einer gelingenden Entwicklung des Kindes.

Die Untersuchungen von Baumrind (1966, 1971) lösten eine rege Diskussion und viel Forschungstätigkeit aus. So wurde kritisiert, dass nur etwa 10% der Eltern in Baumrinds Stichprobe das autoritative Muster aufweisen (Fuhrer, 2005). Darüber hinaus zweifelte Lewis (1981) an, dass eine autoritative Erziehung mit strenger Kontrolle einhergehen muss und dass diese Kontrolle zudem mit eher nicht so günstigen Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung einhergeht. Bemerkenswert ist des Weiteren, dass sich die von Baumrind hervorgehobenen positiven Auswirkungen des autoritativen Erziehungsstils in neueren Arbeiten nicht mehr finden lassen (Weiss & Schwarz, 1996). In der Folge wurden Anstrengungen unternommen, die Erziehungsdimensionen mittels neuerer methodischer Verfahren weiter zu differenzieren (Fuhrer, 2005). Dabei stellte es sich als sinnvoll heraus, die Kontrolldimension aufzuschlüsseln und die Dimension der Verhaltenskontrolle von der der psychologischen Kontrolle abzugrenzen. Das Konzept der Verhaltenskontrolle bezieht sich dabei auf die Regulation des kindlichen Verhaltens durch eine konsequente und konsistente Disziplinierung seitens der Eltern. Psychologische Kontrolle dagegen meint die Regulation kindlichen Verhaltens durch psychologische Mittel, wie z.B. Liebesentzug.

Die Untersuchung der Auswirkungen verschiedener Ausprägungen auf diesen Erziehungsdimensionen zeigt zum einen, dass die elterliche Unterstützung der erklärungskräftigste Prädiktor für Unterschiede im kindlichen Verhalten ist. Zum anderen zeigt sich, dass eine hohe Verhaltenskontrolle mit weniger externalisierendem Problemverhalten einhergeht und eine hohe psychologische Kontrolle dagegen internalisierendes Problemverhalten fördert. Entsprechend erweist sich eine Kombination aus hoher emotionaler Unterstützung, hoher Verhaltenskontrolle und geringer psychologischer Kontrolle als besonders entwicklungsförderlich für die Kinder. In diesem Zusammenhang muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass diese Zusammenhänge kontextspezifisch sind und daher in Abhängigkeit von der vorherrschenden Umwelt variieren. So kann ein stärker lenkender, autoritärer Erziehungsstil in einem sozial schwachen, delinquenzbelasteten Milieu durchaus förderlich sein und eher zu einer positiven Entwicklung führen, als ein partner-

schaftlicher, stärker autonomiegewährender Stil (Walker-Barnes & Mason, 2001). Auch das Geschlecht des Kindes scheint den von den Eltern praktizierten Erziehungsstil zu beeinflussen (Eickhoff, Hasenberg, & Zinnecker, 1999). Zwar geben Eltern ähnliche Erziehungsziele und -einstellungen für Söhne und Töchter an, doch in der praktischen Umsetzung sind deutliche Unterschiede zu erkennen. So erziehen Mütter offenbar geschlechtsstereotyper und beaufsichtigen darüber hinaus ihre Töchter stärker als ihre Söhne. In einer Studie mit über 300 Vorschulkindern und deren Eltern konnten Russell et al. (1998) bei den Müttern eine stärkere Identifikation mit dem autoritativen Erziehungsstil feststellen. Väter identifizierten sich dagegen mehr mit dem autoritären Erziehungsstil - vor allem wenn es sich bei ihrem Kind um einen Sohn handelte. Handelte es sich jedoch um eine Tochter, konnte eine stärker ausgeprägte Identifikation mit dem permissiven Erziehungsmuster bei den Vätern beobachtet werden. Fuhrer (2005) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es notwendig ist, Erziehung und deren Wirkung differenzierter im Hinblick auf die Unterschiede zwischen Vätern und Müttern zu betrachten und die spezifischen Einflüsse auf Söhne und Töchter stärker zu berücksichtigen.

Bei näherer Betrachtung der elterlichen Interaktion mit ihren Kindern lassen sich deutliche Geschlechtsunterschiede feststellen. Pedersen und Robson (1969) beobachteten einen Zusammenhang zwischen der Frequenz, mit der sich Väter mit ihren Kleinkindern beschäftigen, und der Reaktion von Söhnen auf die Heimkehr des Vaters von der Arbeit. Väter, die sich häufig mit ihren Söhnen beschäftigten, wurden von diesen positiv und freudig begrüßt. Töchter begrüßten ihre Väter freudig, wenn diese häufig ihre Sorge über das Wohlergehen ihrer Töchter ausdrückten. Im Vorschulalter zeigt sich, dass Väter - insbesondere mit ihren Söhnen - eher körperbetontes Spiel (z.B. Raufen und Kempeln) bevorzugen (MacDonald & Parke, 1984). Insgesamt werden die Mütter mehr als Quelle der Beruhigung angesehen, während Väter eher zu Mut und Herausforderung animieren (Lamb & Lewis, 2004).

Obwohl die Unterschiede in den Interaktionen zwischen Müttern und Vätern mit ihren Kindern bereits untersucht wurde, gibt es kaum Befunde, die einen Hinweis darauf liefern, wie sich bestimmte Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Erziehungseinstellungen bzw. im Erziehungsverhalten auf die Kinder auswirken.

So ist es möglich, dass eine unterschiedliche Erziehung in bestimmten Bereichen sehr wertvoll ist und die von den Kindern wahrgenommenen Differenzen zwischen Mutter und Vater förderlich sind. In anderen Bereichen wiederum könnten eventuelle Unterschiede Entwicklungsrisiken für die Kinder bedeuten. In dem Fall ist es wichtig, dass die Eltern beide an einem Strang ziehen. Stimmen sich die Eltern bezüglich bestimmter Erziehungsbemühungen ab und koordinieren ihre dahingehenden Erziehungshandlungen, wird von einer sogenannten "Elternallianz" (Schneewind & Pekrun, 1994) gesprochen.

2.4 Empirische Befunde zu den Zusammenhängen zwischen Bindung, Selbstkonzept und familiärer Erziehung im Vor- und Grundschulalter

2.4.1 Bindung und Selbstkonzept

Bei Betrachtung der Forschungsarbeiten, die das Selbstkonzept und die Bindungsrepräsentation im Vorschulalter in Beziehung setzen und die Zusammenhänge zwischen beiden Konstrukten untersuchen, fällt auf, dass es zum einen nur relativ wenig publizierte Studien zu dem Thema gibt und dass es sich zum anderen um ein recht junges Forschungsfeld handelt. Ein wichtiger Grund hierfür könnten die methodischen Schwierigkeiten sein, die sich bei der Messung beider Konstrukte in dieser Altersgruppe auftun. Bezüglich der Erfassung des kindlichen Selbstkonzeptes im Vorschulalter wird kontrovers diskutiert, wie bereichsspezifisch das Selbstkonzept in diesem Alter ist und ob es bereits einen messbaren globalen Selbstwert gibt (z.B. Harter, 1983, 1985; Marsh et al. 1998, 2002) . Zudem zeigt die Selbstkonzeptforschung in diesem Altersbereich eine deutliche Tendenz der Kinder, sich sehr positiv einzuschätzen bzw. sich als perfekt zu beurteilen (z.B. Philipp, in press; Harter, 1984; Marsh, 1998) . Entsprechend schwierig gestaltet sich die Messung, da häufig nur ungenügend zwischen den Kindern bezüglich ihres Selbstkonzeptes differenziert werden kann.

In der Bindungsforschung wurden Ende der 80er Jahre und in den 90er Jahren

Instrumente zur Bindungsdiagnostik bei Vorschulkindern entwickelt, die in ihrem theoretischen Ansatz jedoch verschieden sind. Messinstrumente, die Bindung auf der Verhaltensebene erfassen - ähnlich dem "Fremde-Situations-Test" im Kleinkindalter - basieren auf der Annahme, dass auch Vorschulkinder ihr inneres Arbeitsmodell von Bindung direkt in Verhalten umsetzen (z.B. Main & Cassidy, 1988). Messinstrumente, die Bindung dagegen auf Basis der symbolischen Erfassung der mentalen Repräsentation erfassen, wurden auf Grundlage der Annahme entwickelt, dass Kinder im Vorschulalter ihre inneren Arbeitsmodelle nicht mehr in direktes Verhalten umsetzen (z.B. Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die methodische Umsetzung der Untersuchung von Zusammenhängen zwischen Bindung und Selbstkonzept im Vorschulalter nicht unproblematisch ist.

Eine Studie, die sich der Thematik empirisch genähert hat, ist die von Cassidy (1988). Anhand einer Stichprobe von 52 sechsjährigen Kindern und ihren Müttern wurde untersucht, inwieweit sich Zusammenhänge zwischen der Mutter-Kind-Bindung und dem kindlichen Selbst finden lassen. Um den bereits beschriebenen methodischen Problemen zu begegnen, kamen mehrere Verfahren zur Messung zum Einsatz. Die Erfassung der Mutter-Kind-Bindung erfolgte sowohl auf der Verhaltensebene (Beobachtung einer Trennungs-Wiedervereinigungs-Szene) als auch auf der repräsentativen Ebene (Geschichtenergänzung durch die Kinder). Für die Messung des kindlichen Selbst wurde zum einen ein Interview mit den Kindern durchgeführt, um den Selbstwert zu erfassen, zum anderen wurde die Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance (PSPCSA) einschließlich der Subskala für den globalen Selbstwert eingesetzt, um sowohl den Selbstwert als auch das Selbstkonzept bezüglich wahrgenommener Kompetenz und Akzeptanz zu erheben. Des Weiteren kam ein Puppeninterview zum Einsatz, um zu erfassen, welche Sicht nach Meinung des Kindes "bedeutsame Andere" von ihm haben (Wahrnehmung der Außenperspektive). Die Ergebnisse der Studie zeigen signifikante Zusammenhänge zwischen der Mutter-Kind-Bindung und dem kindlichen Selbst. Sicher gebundene Kinder betrachten sich demnach als kompetenter und akzeptierter als unsicher gebundene Kinder. Die Korrelationen zwischen den Skalen "Kognitive und physische Kompetenz", "Mütterliche und Peerakzeptanz" sowie dem Gesamtscore der PSPCSA (Harter & Pike, 1984) und

der Bindungssicherheit liegen zwischen $r = .24$ und $r = .30$. Des Weiteren weisen die sicher gebundenen Kinder einen höheren Selbstwert auf und haben eine positivere Sicht von sich selbst. Sie sind darüber hinaus in der Lage, sowohl Stärken als auch Schwächen von sich zu benennen. Die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder zeigen dagegen eine Tendenz, sich im Puppeninterview als sehr perfekt darzustellen. Die Frage, die sich auf Grund dieses Befundes stellt, ist, ob dies einen wirklich hohen Selbstwert unsicher-vermeidender Kinder widerspiegelt oder ob es sich dabei um einen Schutzmechanismus handelt, da diese Kinder schon die kleinste Schwäche als bedrohlich erleben und dies eher als ein Zeichen besonderer Verwundbarkeit zu werten ist. Cassidy (1988) tendiert zu letzterer Erklärung und argumentiert, dass Ainsworth et al. (1978) annahmen, Vermeidung sei ein Abwehrmechanismus der Kinder, weshalb auch bezüglich dieses Befundes von dieser Erklärung ausgegangen werden kann. Bei den unsicher-ambivalent gebundenen Kinder zeigen sich bezüglich ihres Selbst keine besonderen Tendenzen.

Verschuren, Marcoen, und Schoefs (1996) haben einen Teil der Ergebnisse von Cassidy (1988) im Rahmen ihrer Studie zu replizieren versucht. Anhand von 50 Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren und deren Müttern wurde untersucht, inwieweit sich die von Cassidy (1988) berichteten Befunde zur Bindungsrepräsentation und zur Repräsentation des kindlichen Selbst wiederfinden lassen. Die Mutter-Kind-Bindung wurde auf repräsentativer Ebene mittels der Geschichten-ergänzung durch das Kind erfasst und die Repräsentation des Selbst durch das bereits beschriebene Puppeninterview (Cassidy, 1988). Die Auswertung des Puppeninterviews wurde von Verschuren et al. (1996) allerdings modifiziert, so dass bezüglich des inneren Arbeitsmodells des Selbst zwei unterschiedliche Dimensionen erfasst wurden: Positivität vs. Negativität, mit der sich das Kind betrachtet (generelle affektive Tönung) und Offenheit gegenüber Schwächen. Darüber hinaus wurde im Rahmen der Untersuchung der Wortschatz der Kinder getestet, um eventuelle Einflüsse aus dem sprachlichen Bereich zu kontrollieren. Da sich zwischen dem kindlichen Wortschatz und den Ergebnissen im Puppeninterview wie auch bei der Bindungsmessung Zusammenhänge zeigten, wurde im weiteren Verlauf der Auswertung die Wortschatzvariable konstant gehalten. Analog zu den Befunden von Cassidy (1988) zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit und der Positivität bzw. Negativität, mit der

sich die Kinder selbst betrachten. Sicher gebundene Kinder schätzen sich positiver ein ($r = .54$) als unsicher gebundene Kinder. Der in der Studie von Cassidy (1988) gefundene Zusammenhang zwischen einer unsicher-vermeidenden Bindung und der kindlichen Tendenz, sich als perfekt einzuschätzen, konnte von Verschuren et al. (1996) allerdings nicht repliziert werden. Ein jeweils gleicher Anteil an sicher gebundenen Kindern konnte kleinere Schwächen zugeben bzw. beurteilte sich als perfekt und ohne Schwächen. Ein nach Ansicht der Autoren interessantes Ergebnis ist, dass alle Kinder, die ein negatives Selbstbild haben und sich darüber hinaus als perfekt bzw. ohne Schwächen beurteilen, eine unsichere Bindung aufweisen. Dabei waren die beiden Typen unsicherer Bindung - vermeidend und ambivalent - gleichermaßen vertreten. Verschuren et al. (1996) interpretieren diesen Befund als Hinweis darauf, dass unsicher gebundene Kinder mit zwei inkonsistenten inneren Arbeitsmodellen des Selbst operieren. Sie beschreiben sich als perfekt und fehlerlos, obwohl die generelle affektive Tönung in Verbindung mit ihrem Selbstbild eher negativ ist. Dass die sicher gebundenen Kinder in dieser Studie zu gleichem Anteil Offenheit bzw. fehlende Offenheit gegenüber Schwächen zeigen, führen Verschuren et al. (1996) auf unbekannte Faktoren zurück und betonen, dass für sie die generell positive Einschätzung des Selbstbildes bei sicher gebundenen Kindern das entscheidende Ergebnis sei.

In einer Folgestudie anhand einer Stichprobe von 50 Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren wurde anschließend untersucht, wie sich die Zusammenhänge zwischen kindlicher Bindung und Selbst gestalten, wenn die Bindungsrepräsentation differenziert nach Mutter-Kind- und Vater-Kind-Bindung betrachtet wird (Verschuren & Marcoen, 1999). Hierbei kamen die gleichen Verfahren wie in der vorherigen Studie zum Einsatz; zum Teil wurden zusätzliche Messinstrumente genutzt. Die Geschichten zur Erfassung der Bindungsrepräsentation wurden so gestaltet, dass in dem Verfahren zur Messung der Mutter-Kind-Bindung die Mutter im Zentrum der Geschichten stand und bei der Messung der Vater-Kind-Bindung entsprechend der Vater. Für die Erfassung des kindlichen Selbst kamen zusätzlich zu dem Puppeninterview die Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children (Harter & Pike, 1984) und die Behavioral Rating Scale of Presented Self-Esteem (Haltiwanger, 1989), die von den Erziehern im Kindergarten bearbeitet wurde, zum Einsatz. Die Ergebnisse zeigen

einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Mutter-Kind-Bindung und der Positivität bzw. Negativität, mit der sich die Kinder betrachten. So haben Kinder mit sicherer Mutter-Kind-Bindung eine generell positivere Sicht von sich selbst. Die Vater-Kind-Bindung dagegen korreliert signifikant mit der sozioemotionalen Kompetenz des Kindes und dem von den Erziehern im Kindergarten beobachteten Selbstwert. Die Autoren sehen die Befunde als Beleg für einen differenziellen Einfluss von Müttern und Vätern auf die Kinder. Sie betonen, dass die Resultate der Studie weder als Hinweis auf eine Dominanz der Mutter-Kind-Bindung noch als Hinweis auf eine Dominanz der Vater-Kind-Bindung zu verstehen seien. Darüber hinaus stützen die Daten von Verschueren und Marcoen (1999) teilweise die Hypothese, dass eine sichere Bindung zu einem Elternteil eine unsichere Bindung zu einem anderen Elternteil puffern kann. Diese Zusammenhänge konnten allerdings bei Kontrolle der verbalen Kompetenz der Kinder nicht aufrechterhalten werden.

Vor dem Hintergrund der Arbeiten von Cassidy (1988) und Verschueren et al. (1996, 1999) untersuchten Easterbrooks und Abeles (2000) unter Einsatz anderer Messinstrumente, inwieweit sich Zusammenhänge zwischen dem Selbst, der Bindungsrepräsentation und kindlichen Verhaltensparametern bei achtjährigen Kindern finden lassen. Die Variablen wurden anhand einer Stichprobe von 85 Kindern erhoben. Die Messung der Bindung erfolgte auf repräsentativer Ebene unter Verwendung des Separation Anxiety Tests (SAT) (Klagsbrun & Bowlby, 1976), der konzipiert wurde, um die kindliche Repräsentation der Mutter-Kind-Bindung zu erheben. Das kindliche Selbst wurde mittels eines Interviews sowie mittels einer Unterskala des Depression Profiles for Children and Adolescents (Harter & Nowakowski, 1987) zum Selbstwert erfasst. Das Interview zum kindlichen Selbst wurde im Hinblick darauf ausgewertet, wie leicht oder schwer die Kinder Zugang zu den Stärken und Schwächen von sich selbst haben, und wie positiv oder negativ sie sich betrachten. Des Weiteren wurden eventuell vorhandene Verhaltensprobleme und die Peerkompetenz erhoben; vorhandene Zusammenhänge mit der verbalen Kompetenz wurden kontrolliert. Die Ergebnisse zeigen einen bemerkenswert deutlichen Zusammenhang zwischen der Bindungsrepräsentation und der Leichtigkeit, mit der die Kinder Zugang zu ihren Stärken und Schwächen haben ($r = .42$). Den sicher gebundenen Kindern fällt es demnach deutlich leichter, eigene Stärken und

Schwächen zu benennen als unsicher gebundenen Kindern. Innerhalb der Gruppe der unsicher gebundenen Kinder wiederum scheint es für die unsicher-ambivalent gebundenen Kinder am schwersten, Zugang zu ihren Stärken und Schwächen zu erhalten. Zwischen kindlichem Selbstwert und der Positivität bzw. Negativität, mit der sich die Kinder betrachten, zeigen sich bei Kontrolle der verbalen Kompetenz keine signifikanten Zusammenhänge. Die Befunde von Easterbrooks und Abeles (2000) weisen darauf hin, dass eine sichere Bindung nicht prinzipiell mit einem höheren Selbstwert oder einer positiveren Sicht von sich selbst einhergehen muss, sondern dass eine sichere Bindungsrepräsentation offenbar den Zugang zu Aspekten des Selbst bzw. zu den eigenen Stärken und Schwächen gleichermaßen ermöglicht. Vor dem Hintergrund der Untersuchungen von Cassidy (1988) und Verschueren et al. (1996, 1999) betonen die Autorinnen, dass ihre Ergebnisse nicht zwingend gegen die Befunde der vorherigen Untersuchungen sprechen. Sie betrachten die vorliegende Studie zum einen als Ergänzung zu den vorherigen, da andere Messinstrumente zum Einsatz kamen, und sehen ihre Untersuchung zum anderen als Beleg dafür, dass sich die Selbstentwicklung in diesem Altersbereich sehr intensiv vollzieht. In den Studien von Cassidy (1988) und Verschueren et al. (1996, 1999) wurden vier- bis sechsjährige Kinder untersucht, während die Stichprobe von Easterbrooks und Abeles (2000) achtjährige Kinder enthält. Die zum Teil unterschiedlichen Resultate der Arbeiten sind nach Ansicht von Easterbrooks und Abeles (2000) somit auch Ausdruck der unterschiedlichen Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder im Bereich der Selbstentwicklung.

2.4.2 Bindung und familiäre Erziehung

Die Forschungslage auf dem Gebiet der Bindungs- und Erziehungsforschung ähnelt der Situation im Bereich der Bindungs- und Selbstkonzeptforschung. Der Unterschied besteht darin, dass bezüglich der Forschung zu den Zusammenhängen zwischen Bindung und Erziehung im Vor- und Grundschulalter noch weniger empirische Arbeiten existieren als zu den Zusammenhängen zwischen Bindung und Selbstkonzept. Empirische Studien, die Bindung und elterliches Verhalten in Beziehung setzen, konzentrieren sich vorrangig auf den Lebensabschnitt der

frühen Kindheit (De Wolff & van IJzendoorn, 1997) und beziehen sich dabei in der Regel nicht auf erzieherisches Verhalten, sondern auf die Pflege des Kindes und die allgemeine Interaktion zwischen Elternteil und Kind. Cummings und Cummings (2002) betonen in ihrer konzeptionellen Arbeit zu Bindung und elterlichem Erziehungsverhalten die enorme Wichtigkeit empirischer Studien zu den Zusammenhängen zwischen beiden Konstrukten und fordern die Aufnahme einer intensiven Forschungsarbeit zu dem Thema bzw. den Ausbau bereits vorhandener Forschungstätigkeiten. Für ihre Forderung führen die Autoren verschiedene Argumente an. Zum einen weisen sie darauf hin, dass die Stabilität der Bindungsrepräsentation über die Zeit nur erwartet werden kann, wenn die umgebenden Kontextfaktoren in der familiären Umwelt des Kindes konstant bleiben. Zu diesen Kontextfaktoren zählt das elterliche Verhalten. Entsprechend naheliegend ist die Annahme, dass die elterliche Erziehung die Bindungsentwicklung entscheidend beeinflusst. Zum anderen argumentieren Cummings und Cummings (2002) mit Forschungsbefunden zu der Beziehung zwischen elterlichem Verhalten und kindlicher Bindung in der frühen Kindheit; diese zeigen deutliche Belege für die Existenz von Zusammenhängen zwischen den beiden Konstrukten. Daher sei anzunehmen, dass entsprechende Zusammenhänge auch nach dem Lebensabschnitt der frühen Kindheit zu finden seien. Darüber hinaus weisen die Autoren darauf hin, dass die vermuteten Einflüsse nicht nur direkter Natur sein müssen, sondern auch auf indirektem Wege wirksam werden können. Grusec und Goodnow (1994) konnten zeigen, dass eine positive emotionale Beziehung zwischen Eltern und Kindern die Effektivität elterlicher Erziehung erhöht. Zu einem ähnlichen Befund kommt die Arbeit von Kochanska, Aksan, Knaack, und Rhines (2004). Auch die gefundenen Zusammenhänge zwischen der elterlichen Paarbeziehung und der kindlichen Bindung (Owen & Cox, 1997) können möglicherweise durch die elterliche Erziehung und Sensitivität moderiert werden.

Aktuell konnten keinerlei publizierte empirische Arbeiten gefunden werden, die die kindliche Bindungsrepräsentation und die elterliche Erziehung im Vor- oder Grundschulalter direkt miteinander in Beziehung setzen. Die Studien, die sich im weiteren Sinne mit den Zusammenhängen zwischen Bindung und Erziehung beschäftigen, thematisieren vor allem die elterliche Bindungsrepräsentation und deren Einfluss auf das Verhalten als Eltern bzw. auf kindliche Variablen (z.B.

Cohn, Cowan, Cowan, & Pearson, 1992). Befunde aus der Forschung in der frühen Kindheit (erstes und zweites Lebensjahr) weisen darauf hin, dass ein warmes, unterstützendes und nicht-straftendes mütterliches Verhalten die Entwicklung einer sicheren Bindung bei Kindern fördert (Egeland & Sroufe, 1981). Entsprechende empirische Arbeiten zu väterlichem Erziehungsverhalten und der kindlichen Bindung in der frühen Kindheit konnten nicht gefunden werden. Dies gilt auch für Studien, die sich mit der Relevanz eventuell vorhandener Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der mütterlichen und väterlichen Erziehung und deren Bedeutung für die Bindung befassen. Dass derartige Unterschiede bedeutungsvoll sein können, zeigen die Befunde von Grossmann et al. (2002), nach denen insbesondere dem feinfühligem väterlichen Spiel mit dem Nachwuchs eine herausragende Bedeutung zukommt. Grossmann und Grossmann (2004) weisen dabei mit Bezug auf diese Ergebnisse auf die Rolle der Unterschiede in der mütterlichen und väterlichen Feinfühligkeit für die kindliche Bindungsentwicklung hin.

2.4.3 Selbstkonzept und familiäre Erziehung

Nachdem in den 1960er Jahren - u.a. ausgelöst durch die Arbeiten von Diana Baumrind (1966; 1971) - auf dem Gebiet der Erziehungsforschung eine rege Forschungstätigkeit stattfand und neues Wissen über die Zusammenhänge zwischen elterlicher Erziehung und kindlichen Variablen gewonnen wurde, sank in der Folge die Anzahl empirischer Arbeiten zu Erziehung und deren Auswirkungen. In den letzten Jahren wurden die Forschungsaktivitäten auf dem Gebiet jedoch wieder intensiviert. Auf Grund der deutlichen Fortschritte im methodischen Bereich konnten komplexere Zusammenhänge in Bezug auf elterliche Erziehung aufgedeckt werden. Zu den bedeutenden Arbeiten der 1960er Jahre, in denen die Zusammenhänge zwischen familiärer Erziehung und kindlichen Variablen untersucht wurden, zählt die Studie von Coopersmith (1967). Darin geht der Autor der Frage nach, inwieweit der elterliche Erziehungsstil mit dem Selbstwert bei Kindern im Grundschulalter korreliert. Die Befunde der Studie weisen darauf hin, dass ein autoritärer Erziehungsstil mit einem geringen Selbstwertgefühl bei den Söhnen einhergeht, während eine autoritative Erziehung dagegen mit einem hohen

Selbstwertgefühl bei diesen korreliert ist. Maccoby und Martin (1983) schließen aus den Ergebnissen, dass weder eine streng autoritäre Kontrolle noch übermäßige Freiheit bzw. Permissivität seitens der Eltern ein hohes Selbstwertgefühl fördern. Vielmehr ist es die Kombination aus begründeter Grenzsetzung und einem gewissen Maß an Freiheit, was eine positive Selbstwertentwicklung unterstützt. Das Wissen über die Zusammenhänge zwischen familiärer Erziehung und dem kindlichen Selbst wurde in jüngster Zeit durch neue Studien erweitert. Kim, Kwon, und Lee (2004) untersuchten 208 Vorschulkinder hinsichtlich des nicht-akademischen Selbstkonzeptes und dessen Einflussfaktoren. Unter dem nicht-akademischen Selbstkonzept (Marsh, 1990) fassen die Autoren das kindliche Selbstkonzept bezüglich der Peer-Beziehungen, der Beziehungen zu den Eltern sowie einen Gesamtwert für den globalen Selbstwert zusammen. Die Befunde zeigen u.a. einen direkten Zusammenhang zwischen dem kindlichen nicht-akademischen Selbstkonzept und dem mütterlichen Erziehungsverhalten hinsichtlich der Emotionalität ($r = .62$). Dabei ist zu erwähnen, dass das mütterliche Erziehungsverhalten mittels eines Interviews aus Sicht des Kindes erhoben wurde, was eine bedeutende Neuerung gegenüber vorherigen Untersuchungen darstellt.

Weitere wichtige Erkenntnisse über die Zusammenhänge zwischen familiärer Erziehung und kindlichem Selbst entstanden durch den Einbezug der Väter in die Forschungsarbeit. Es wurde deutlich, dass nicht nur der Erziehungsstil an sich ein bedeutsamer Einflussfaktor für die Entwicklung des kindlichen Selbstkonzeptes ist, sondern dass es darüber hinaus einen Unterschied zwischen der mütterlichen und väterlichen Erziehung gibt, und diese Unterschiede wiederum differenzielle Auswirkungen in Abhängigkeit vom Geschlecht des Kindes haben. So konnten Farver und Wimbarti (1995) anhand einer Studie mit Vorschulkindern zeigen, dass Väter gegenüber Söhnen eher strenger reagieren und diese eher bestrafen als sie es bei Töchtern tun. Bei Zurechtweisungen und anderen Formen der Ausübung von Kontrolle bevorzugen sie einen eher direkten Sprachstil, während Mütter eher mit Fragen und Vorschlägen agieren (McLaughlin, 1983). Paquette (2004) vermutet hinter dem strengeren Erziehungsstil der Väter gegenüber den Söhnen eine protektive Funktion, da diese Art der Erziehung dem aggressiveren, impulsiveren und riskanteren Verhalten der Jungen begegnet und vor eventuellen negativen Auswirkungen schützt. Allerdings sei in diesem Zusammenhang auch auf

die Bedeutsamkeit väterlicher Wärme verwiesen. Die Forschungsergebnisse von MacDonald und Parke (1984) weisen darauf hin, dass andere ablehnende, aggressive Jungen signifikant seltener berichten, einen mit Wärme erziehenden Vater zu haben. Ein vergleichbarer Befund bezüglich der mütterlichen Erziehung konnte nicht gefunden werden.

Eine für die zukünftige Forschungsarbeit richtungsweisende Untersuchung führten Doyle und Markiewicz (2004) durch. Auch wenn das Durchschnittsalter der untersuchten Stichprobe in dem Zeitraum der frühen Adoleszenz anzusiedeln ist (13 Jahre) und somit außerhalb des Vor- und Grundschulalters liegt, zeigen die Ergebnisse hoch bedeutsame Zusammenhänge zwischen der familiären Erziehung und dem kindlichen Selbst auf und sollen daher an dieser Stelle vorgestellt werden. Im Rahmen der Studie wurden 163 Jugendliche zu zwei Messzeitpunkten u.a. hinsichtlich der von ihnen erlebten elterlichen Erziehung, ihrer Bindung zu Mutter und Vater und zu ihrem Selbstwert befragt. Die Befunde zeigen, dass die von den Jugendlichen wahrgenommene elterliche Wärme eine Steigerung des Selbstwertes vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt vorhersagen kann. Die emotionale Bindung zu Mutter und Vater stellt hierbei allerdings einen wichtigen Moderator dar. Bei Kontrolle der Bindungsvariable lässt sich der Zusammenhang zwischen der elterlichen Wärme und dem Selbstwert nicht mehr finden. Dabei kommt einer vermeidenden Bindung zur Mutter und einer ängstlichen Bindung zum Vater eine besondere Bedeutung zu. So zeigt sich, dass eine verringerte elterliche Wärme mit einer vermeidenden Bindung zur Mutter und einer ängstlichen Bindung zum Vater einhergeht. Die Autorinnen schließen aus ihren Ergebnissen, dass die elterliche Erziehung offenbar die emotionale Bindung zwischen Eltern und Kind beeinflusst, was wiederum bedeutsam für die kindliche Einschätzung des eigenen Wertes ist. Die Befunde der Studie von Doyle und Markiewicz (2004) unterstreichen die Relevanz einer differenziellen Betrachtung und betonen darüber hinaus die Notwendigkeit von Längsschnittuntersuchungen.

Kapitel 3

Fragestellung, theoretisches Rahmenmodell und Hypothesen

Die theoretischen Betrachtungen der Konstrukte Bindung, Selbstkonzept und Erziehung zeigen, wie zentral diese Themen in ihrem Zusammenspiel für die kindliche Entwicklung im Vorschulalter sind. Auf Grund der bedeutenden Entwicklungsfortschritte, die Kinder in diesem Altersabschnitt im emotionalen wie auch kognitiven Bereich erzielen, werden auch bezüglich der mentalen Repräsentationen deutliche Veränderungen erkennbar. Da diese Entwicklungen zu einem großen Teil im familiären Sozialisationskontext stattfinden und der familiären Erziehung dabei eine besondere Bedeutung zukommt, ergibt sich die Notwendigkeit, die Zusammenhänge zwischen diesen Konstrukten bei Familien mit Vorschulkindern näher zu untersuchen. Auf diese Weise wird es möglich, das Wissen über die kindliche Entwicklung im familiären Kontext zu erweitern und Ideen bzw. Konzepte zu entwickeln, wie Kinder und deren Familien unterstützt werden können bzw. wie eine positive Entwicklung bei Vorschulkindern gefördert werden kann. Verschiedene Untersuchungen verdeutlichen, wie stark die kindlichen Erfahrungen mit der elterlichen Erziehung und die mentalen Repräsentationen von Bindung und Selbst die spätere Entwicklung beeinflussen (z.B. Thompson, 1999). Entsprechend sinnvoll ist es, zu einem möglichst frühen Zeitpunkt etwas über die Zusammenhänge zu wissen und daraus Empfehlungen abzuleiten, wie die kindliche und familiäre Entwicklung positiv beeinflusst bzw. gefördert werden kann.

Aus den bereits vorliegenden Forschungsarbeiten lassen sich verschiedene Implikationen ableiten. Zum einen wird deutlich, dass es sinnvoll ist, die kindliche Bindung, das Selbstkonzept und die familiäre Erziehung miteinander in Beziehung zu setzen. Die Befunde bisheriger Studien weisen darauf hin, dass es bedeutsame Zusammenhänge zwischen den drei Konstrukten gibt und dass diese wichtige Hinweise für die praktische Arbeit mit Kindern und Familien liefern. Zum anderen wird deutlich, dass die Betrachtung dieser Zusammenhänge - insbesondere aus systemischer Perspektive - trotz der offenkundigen Relevanz bisher nur sehr wenig beforscht wurden, was vor allem für den Bereich des Vorschulalters gilt.

Bei Betrachtung der Befunde zur kindlichen Bindungsrepräsentation und zum kindlichen Selbstkonzept in dem Altersbereich fällt die Heterogenität der Ergebnisse auf. Gemeinsam ist den Studien, dass sie alle auf Zusammenhänge zwischen Bindung und Selbstkonzept hinweisen. Ein uneinheitliches Bild ergibt sich jedoch bezüglich der genaueren Spezifikation dieser Zusammenhänge. Hierin weichen die Ergebnisse der vorliegenden Studien zum Teil erheblich voneinander ab.

Die Befunde zum kindlichen Selbstkonzept und der elterlichen Erziehung im Vorschulalter sind ebenfalls uneinheitlich. Deutlich wird aus den Studien, dass eine geschlechtsspezifische Betrachtung notwendig ist sowie eine differenzierte Betrachtung der mütterlichen bzw. väterlichen Erziehung. Des Weiteren zeigt sich mit Blick auf die kindliche Selbstkonzeptentwicklung eine offensichtliche Bedeutsamkeit des Faktors "Wärme" in der Erziehung. Über die Bedeutsamkeit anderer Faktoren der Erziehung sowie über die genaueren Zusammenhänge zwischen mütterlicher bzw. väterlicher Erziehung und dem kindlichen Selbst gibt es uneinheitliche Ergebnisse oder es existieren keine Forschungsarbeiten in diesem Altersbereich dazu. Eine Forschungsarbeit aus dem Jugendbereich weist zudem auf die Relevanz von möglichen Moderatoren in der Beziehung zwischen beiden Konstrukten hin (Doyle & Markiewicz, 2004).

Bezüglich der Zusammenhänge zwischen kindlicher Bindung und familiärer Erziehung herrscht eine absolute Forschungslücke im Bereich des Vorschulalters vor. Es sind bisher keine Studien bekannt, die beide Konstrukte miteinander direkt in Beziehung setzen und sich empirisch dieser Thematik nähern.

Ebenfalls uneinheitlich in der Befundlage gestaltet sich der Einfluss des kindlichen Geschlechts wie auch der differenzierte Einfluss von Mutter und Vater auf

die Zusammenhänge. Häufig werden diese Variablen vernachlässigt bzw. eventuell vorhandene Unterschiede werden nicht diskutiert. Vor dem Hintergrund bestehender Unterschiede in der Interaktion zwischen den Elternteilen und den Töchtern bzw. Söhnen erscheint dies sinnvoll und beachtenswert. Ein besseres Verständnis für diese Zusammenhänge ermöglicht eine gezieltere Stärkung bestimmter Eltern-Kind-Dyaden wie auch des Gesamtsystems. Darüber hinaus lassen sich Rückschlüsse auf die veränderten Bedingungen des Aufwachsens in nicht-traditionellen Lebensformen, in denen z.B. ein Elternteil abwesend ist, schließen. Auch die Kenntnis darüber, in welchen Erziehungsbereichen Unterschiede zwischen Mutter und Vater wertvoll bzw. förderlich sind und in welchen diese eher ein Entwicklungsrisiko darstellen, ist von hohem Interesse und hat praktische Implikationen.

Theoretisches Rahmenmodell

Vor dem Hintergrund dieser Forschungslage und mit Blick auf die Möglichkeiten, die sich für die Umsetzung eines auf zwei Jahren angelegten Dissertationsprojektes bieten, soll geprüft werden, inwieweit sich Zusammenhänge zwischen den Konstrukten Bindung, Selbstkonzept und Erziehung finden lassen und wie sich diese Zusammenhänge bei differenzierterer Betrachtung darstellen. Auf Grund der geringen Anzahl an vorliegenden Forschungsarbeiten und der Uneinheitlichkeit der Ergebnisse wird das zugrundeliegende theoretische Rahmenmodell der eigenen Studie bewusst allgemein gehalten. Eine Spezifizierung der Annahmen erfolgt im Rahmen der Hypothesenformulierung.

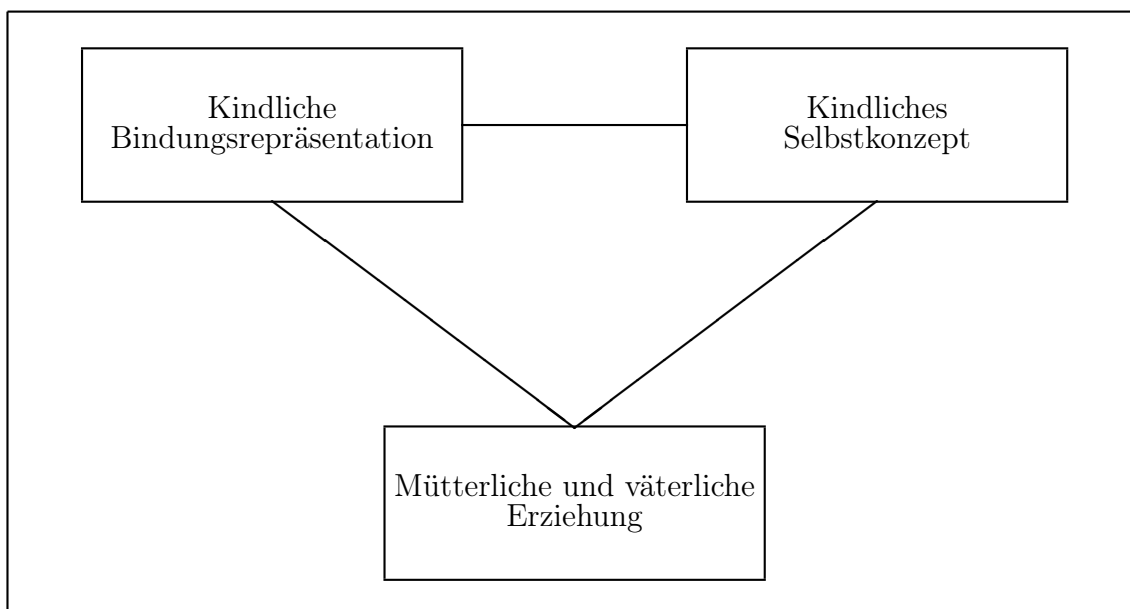


Abbildung 3.1: Theoretisches Rahmenmodell

Das theoretische Rahmenmodell in Abb. 3.1 zeigt, dass die Annahme von Zusammenhängen zwischen den Konstrukten kindliche Bindung, kindliches Selbstkonzept und elterliche Erziehung Ausgangspunkt für die Durchführung der eigenen Studie ist. Auf Grundlage bereits vorliegender empirischer Befunde und theoretischer Vorüberlegungen werden folgende **Hypothesen** aufgestellt:

Bindung und Selbstkonzept

1. *Es gibt Zusammenhänge zwischen der kindlichen Bindungssicherheit und dem kindlichen Selbstkonzept. Die erwarteten Zusammenhänge werden nicht näher spezifiziert, da die heterogene Befundlage bisheriger Untersuchungen keine gerichteten Effekte erwarten lässt.*
2. *Bezüglich des Zusammenhanges werden Geschlechterunterschiede erwartet. Die Ergebnisse früherer Untersuchungen weisen auf Geschlechterunterschiede*

de beim kindlichen Selbstkonzept hin, weshalb auch bezüglich des Zusammenhanges zwischen Bindung und Selbstkonzept Geschlechterunterschiede erwartet werden. Auch hier gilt, dass diese Hypothese auf Grund fehlender entsprechender Befunde nicht weiter spezifiziert wird.

Bindung und Erziehung

3. *Die mütterliche und väterliche Ausprägung auf der Skala "Wärme/ Wertschätzung" hängt mit der kindlichen Bindungssicherheit zusammen. Genauer wird erwartet, dass eine hohe Ausprägung auf der Skala "Wärme/ Wertschätzung" mit einer sicheren Bindung beim Kind einhergeht. Der dargestellte Zusammenhang wird sowohl bei den Jungen als auch bei den Mädchen erwartet.* Forschungsbefunde aus der frühen Kindheit weisen auf einen Zusammenhang zwischen der elterlichen Wärme und der kindlichen Bindungssicherheit hin. Obwohl es keine vergleichbaren publizierten Ergebnisse aus dem Vorschulbereich gibt, wird angenommen, dass dieser Zusammenhang analog auch bei Vorschulkindern zu finden ist. In der Untersuchung zu diesen Zusammenhängen in der frühen Kindheit wurde lediglich die mütterliche Wärme in ihren Auswirkungen auf die kindliche Bindung thematisiert. Der gefundene Zusammenhang wird in der eigenen Studie jedoch auch in Bezug auf die väterliche Ausprägung von "Wärme/ Wertschätzung" angenommen.
4. *Es gibt Zusammenhänge zwischen der mütterlichen und väterlichen Ausprägung auf den Skalen "Überbehütung", "Sorge" und "Konfliktvermeidung und soziale Erwünschtheit" und der kindlichen Bindungssicherheit. Genauer wird erwartet, dass bezüglich dieser Zusammenhänge Unterschiede in Abhängigkeit davon auftreten, ob es sich bei dem Kind um eine Tochter oder einen Sohn handelt.* Da keinerlei differenzierte Untersuchungen zu den Zusammenhängen zwischen Erziehung und Bindung im Vorschulalter vorliegen, wird explorativ ein Zusammenhang zwischen den einzelnen Erziehungsskalen und der Bindungssicherheit angenommen. Da einige Untersuchungen zur elterlichen Erziehung eine Geschlechtsspezifität hinsichtlich Söhnen und Töchtern aufgezeigt haben, werden auch bezüglich dieser Zusammenhänge Geschlechterunterschiede erwartet.

-
5. *Es gibt Zusammenhänge zwischen der kindlichen Bindungsrepräsentation und der Ähnlichkeit bzw. Unähnlichkeit der mütterlichen und väterlichen Ausprägungen auf allen Erziehungsskalen. Des Weiteren wird erwartet, dass diese Zusammenhänge in Abhängigkeit vom kindlichen Geschlecht variieren.* Im Sinne einer systemischen Sichtweise ist es sinnvoll, die mütterlichen und väterlichen Ausprägungen auf den Erziehungsskalen gemeinsam zu betrachten und eventuell vorhandenen Übereinstimmungen und Unterschiede in Beziehung zur kindlichen Bindungsrepräsentation zu setzen. Da diesbezüglich bisher noch keinerlei empirische Erkenntnisse vorliegen, wird im Sinne eines explorativen Vorgehens ein Zusammenhang zwischen allen elterlichen Distanzen auf den Erziehungsskalen und der kindlichen Bindung angenommen. Das gleiche gilt für den Einfluss des kindlichen Geschlechts - auf Grund nachgewiesener Interaktionsunterschiede zwischen den Eltern und den Töchtern bzw. Söhnen, jedoch fehlender Befunde in dem spezifischen Bereich, wird ein genereller Geschlechterunterschied angenommen.

Selbstkonzept und Erziehung

6. *Die mütterlichen und väterlichen Ausprägungen auf der Skala "Wärme und Wertschätzung" hängen positiv mit der kindlichen Ausprägung auf der Selbstkonzeptskala zusammen. Hinsichtlich dieses Zusammenhangs werden Unterschiede in Abhängigkeit von der Betrachtung des Elternteils (Mutter versus Vater) sowie von der Betrachtung des kindlichen Geschlechts erwartet.* Befunde aus dem frühen Jugendalter weisen darauf hin, dass ein positiver Zusammenhang zwischen der elterlichen Wärme und dem kindlichen Selbstkonzept besteht. Entsprechend wird vermutet, dass auch im Vorschulalter ein derartiger Zusammenhang zu finden ist. Die differenziellen Einflüsse eines jeweiligen Elternteils sowie der Einfluss des kindlichen Geschlechts sind unklar. Diesbezüglich unterscheiden sich die Ergebnisse vorliegender Forschungsarbeiten, weshalb dieser Teil der Hypothese allgemein bzw. explorativ gehalten wird.
7. *Die mütterlichen und väterlichen Ausprägungen auf den Skalen "Überbehütung", "Sorge" sowie "Konfliktvermeidung und soziale Erwünschtheit" hängen*

gen mit der kindlichen Ausprägung auf der Selbstkonzeptskala zusammen. Hinsichtlich dieser Zusammenhänge werden Unterschiede in Abhängigkeit von der Betrachtung des Elternteils (Mutter versus Vater) sowie des kindlichen Geschlechts erwartet. Die Befundlage zu den anderen Erziehungsbereichen ist unzureichend bzw. nicht vorhanden und wird daher nicht weiter differenziert. Auf Grund der Unterschiede in der Interaktion zwischen Müttern und Vätern mit Söhnen versus Töchtern wird jedoch von geschlechts- und elternspezifischen Zusammenhängen ausgegangen.

8. *Es gibt Zusammenhänge zwischen dem kindlichen Selbstkonzept und der Ähnlichkeit bzw. Unähnlichkeit der mütterlichen und väterlichen Ausprägungen auf allen Erziehungsskalen. Des Weiteren wird erwartet, dass diese Zusammenhänge in Abhängigkeit vom kindlichen Geschlecht variieren.* Eine systemische Sichtweise impliziert die gemeinsame Betrachtung der mütterlichen und väterlichen Ausprägungen auf den Erziehungsskalen in ihrer Beziehung zum kindlichen Selbstkonzept. Die Geschlechterunterschiede werden entsprechend der Erklärung aus der vorangegangenen Hypothese erwartet. Die Zusammenhänge werden nicht näher spezifiziert, da die Datenanalyse auf Grund bisher fehlender empirischer Befunde zu diesem speziellen Thema explorativ erfolgt.

Kapitel 4

Methodik

4.1 Stichprobe

Die für die Datenanalyse verwendete Stichprobe besteht aus 32 Kernfamilien aus Magdeburg und dem angrenzenden Umland. Die untersuchte Gesamtstichprobe ist mit 38 Familien etwas größer, doch im Sinne eines korrekten methodischen Vorgehens war es notwendig, die Stief- und Einelternfamilien für die Datenanalyse aus der Stichprobe zu entfernen. Wie der Begriff Kernfamilie impliziert, handelt es sich bei den in der Stichprobe verbleibenden Familien um die in einem Haushalt lebenden leiblichen Eltern und dem Vorschulkind. Die Geschlechterverteilung unter den Kindern ist ausgeglichen; es wurden 16 Jungen und 16 Mädchen untersucht. Das Vorhandensein von Geschwisterkindern wurde im Rahmen der Erfragung demographischer Daten mit erfasst.

Die Rekrutierung der Stichprobe erfolgte über Aushänge und Informationsveranstaltungen in Kindergärten sowie durch private Kontakte von Untersuchungsteilnehmern zu anderen Familien mit Vorschulkindern, die über diese Kontakte von der Studie erfuhren und sich um eine Teilnahme bewarben.

Die Kinder der Stichprobe waren im Durchschnitt 5,7 Jahre alt; das jüngste Kind war 5,0 Jahre alt, das älteste 6,6 Jahre. Die Hälfte der untersuchten Kinder waren Einzelkinder und hatten somit keine Geschwister, während die andere Hälfte vorwiegend ein Geschwisterkind hatte (siehe Abb. 4.1). Verglichen mit

der momentan vorherrschenden Familienstruktur bzw. -größe in Sachsen-Anhalt kann die Stichprobe diesbezüglich als annähernd repräsentativ angesehen werden. Nach Angaben des Instituts für sozialwissenschaftliche Information und Studien (ISIS) leben in Sachsen-Anhalt derzeit 44,8% aller Kinder als Einzelkinder in den Haushalten, 46,5% leben mit einem Geschwisterkind zusammen und 7% mit zwei Geschwistern. Der etwas höhere Anteil an Einzelkindern in der Untersuchungsstichprobe ist mit der Tatsache zu erklären, dass der größte Teil der untersuchten Familien in der Stadt lebt und dort nach Angaben des ISIS ein höherer Prozentsatz an Kindern (51,4%) als Einzelkind lebt.

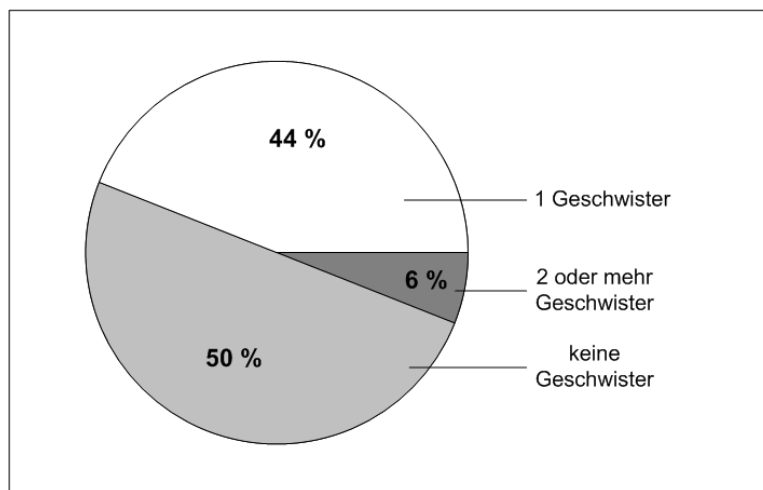


Abbildung 4.1: Geschwisterverteilung

Alle Kinder besuchten zum Untersuchungszeitpunkt einen Kindergarten. Nach Angaben des Ministeriums für Gesundheit und Soziales in Sachsen-Anhalt besuchten 2001 ca. 90% aller Kinder hierzulande einen Kindergarten, wodurch der Anteil an Kindergartenkindern in der untersuchten Stichprobe verglichen mit dem Durchschnitt als etwas höher eingestuft werden muss. Allerdings ist auch hier zu vermuten, dass der Prozentsatz an Kindern, die den Kindergarten besuchen, in den Städten etwas größer ist als auf dem Land. Bezüglich der Häufigkeit und Dauer, mit der die untersuchten Kinder den Kindergarten besuchen, ist festzustellen, dass alle Kinder täglich in der Einrichtung betreut werden, jedoch eine unterschiedlich lange Zeitdauer. Der größte Anteil - ca. 69% - wird zwischen vier und acht Stunden betreut, während 25% länger als acht Stunden und ca. 6%

weniger als vier Stunden betreut wird (siehe Abb. 4.2). Leider liegen hierzu keine repräsentativen Zahlen aus Sachsen-Anhalt vor, jedoch ist nach Angaben der verschiedenen Leiterinnen der Einrichtungen bzw. der Leiter der Trägervereine davon auszugehen, dass diese Verteilung der Häufigkeit und Dauer des Kindergartenbesuchs zum Untersuchungszeitpunkt als repräsentativ betrachtet werden kann. Allerdings sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass sich die Betreuungsdauer und -häufigkeit auf Grund der veränderten Gesetzgebung in Sachsen-Anhalt inzwischen deutlich verändert hat und weniger Kinder ganztags betreut werden.

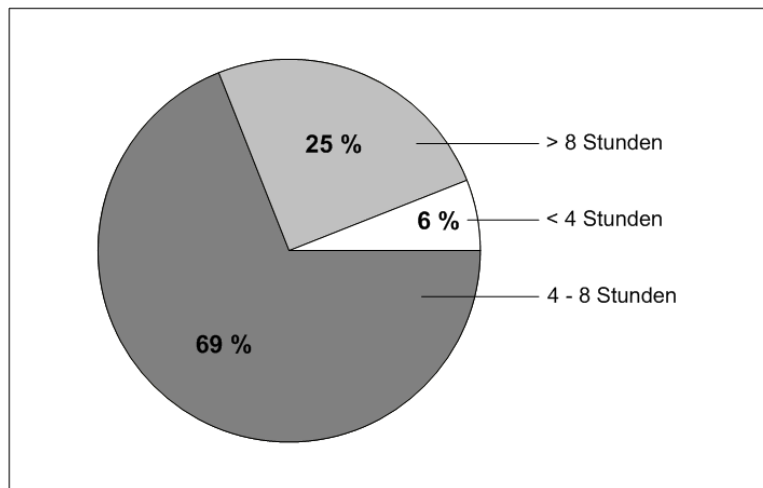


Abbildung 4.2: Dauer des KiTa-Besuchs

Darüber hinaus werden 75% der untersuchten Kinder von einer zusätzlichen externen Person betreut, welche in der Regel ein Großelternmitglied des Kindes ist. Bei einem Kind der Stichprobe handelte es sich bei dieser Betreuungsperson um das ältere Geschwisterkind. Bei ca. 92% der zusätzlich extern betreuten Kinder findet diese Betreuung zwei- bis dreimal in der Woche oder seltener statt. Nur 6% der Kinder wird täglich zusätzlich zum Kindergartenbesuch extern betreut. Die Dauer dieser externen Betreuung schwankt zwischen weniger als vier Stunden bei ca. 47% der zusätzlich betreuten Kinder, über vier bis acht Stunden bei 19% und mehr als acht Stunden bei ca. 9% der Kinder (siehe Abb. 4.3). Leider liegen auch hierzu keinerlei repräsentative Angaben vor, die es ermöglichen, die Repräsentativität der Stichprobe hinsichtlich dieser Daten zu beurteilen. Jedoch ist auch hier davon auszugehen, dass sich die Häufigkeit und Dauer zusätzlicher externer

Betreuung auf Grund der veränderten Gesetzeslage in der Zwischenzeit deutlich in Richtung einer häufigeren und längeren externen Betreuung verschoben hat.

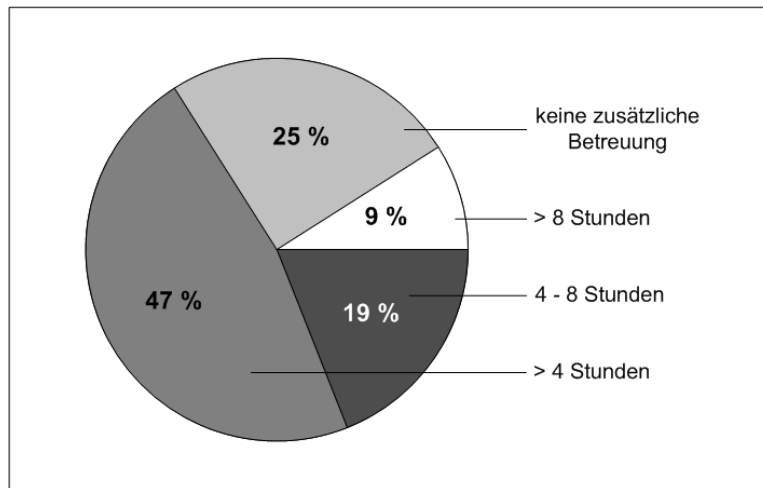


Abbildung 4.3: Dauer der zusätzlichen externen Betreuung

Die Mütter in der untersuchten Stichprobe waren zum Untersuchungszeitpunkt durchschnittlich 33,8 Jahre alt (27 - 40 Jahre). Daraus folgt, dass die Mütter ihre Kinder der Stichprobe mit durchschnittlich 28 Jahren bekommen haben. Verglichen mit dem Durchschnittsalter deutscher Frauen bei Geburt des ersten Kindes, welches nach Angaben des Statistischen Bundesamtes derzeit bei ca. 29 Jahren liegt, und unter Berücksichtigung der Tatsache, dass es sich bei dem untersuchten Vorschulkind nicht durchgängig um das erstgeborene Kind handelt (25% der Mütter hat bereits ein älteres Kind), liegt das mittlere Alter der Mütter in der untersuchten Stichprobe etwas unterhalb des momentanen deutschen Durchschnitts. Allerdings soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass das Durchschnittsalter der Erstgebärenden in den letzten Jahren stetig gestiegen ist und in dem Zeitraum, in dem die Kinder der Stichprobe geboren wurden, entsprechend niedriger lag.

Etwa 63% der Mütter haben einen Realschulabschluss und ca. 37% das Abitur bzw. die Fachhochschulreife. Bezüglich der Repräsentativität sind diese Daten sehr schwer zu beurteilen, da ein Teil der Mütter in der Stichprobe die Schulbildung im Schulsystem der DDR absolviert hat, während der andere Teil auf Grund der politischen Wende in der DDR und der damit einhergehenden

Wiedervereinigung mit der ehemaligen BRD den Schulabschluss im Rahmen des gesamtdeutschen Schulsystems erworben hat. Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes verließen in der ehemaligen DDR etwa 11% der Schüler die Schule mit dem Abitur (1970), während der heutige Anteil an Abiturienten in Abhängigkeit vom jeweiligen Bundesland bei 30-40% (Durchschnitt: 37%) liegt (1998). Darüber hinaus hat ein beträchtlicher Anteil junger Menschen in der DDR das Abitur bzw. die FH-Reife später im Rahmen der Berufsausbildung erworben und aus den Angaben des Statistischen Bundesamtes geht nicht hervor, ob dies in den Daten berücksichtigt wurde. Vor diesem Hintergrund wird vermutet, dass die Mütter mit Abitur oder Fachhochschulreife in der Stichprobe leicht überrepräsentiert sind.

Ein weiteres wichtiges Charakteristikum und zudem von großer Relevanz für die untersuchte Fragestellung ist die Verteilung von Erwerbstätigkeit versus Erwerbslosigkeit in der Stichprobe. Unter den untersuchten Müttern gibt es keine, die von momentaner Arbeitslosigkeit betroffen ist. Nach Angaben der Bundesagentur für Arbeit und der Regionaldirektion von Sachsen-Anhalt lag die Arbeitslosenquote in Sachsen-Anhalt im September 2006 bei 17,5%. Damit wird deutlich, dass der Anteil der erwerbstätigen Mütter in der Stichprobe stark überrepräsentiert sind bzw. ein Anteil erwerbsloser Mütter völlig fehlt.

Die Väter der Stichprobe waren im Mittel zum Untersuchungszeitpunkt 36,0 Jahre (30 - 44 Jahre) alt, was auf ein Alter von ca. 30 Jahren bei Geburt des Kindes schließen lässt. Bezüglich der Repräsentativität dieser Altersverteilung können ähnliche Schlüsse wie bereits bei den Müttern gezogen werden. Auch hier gilt, dass unter Berücksichtigung bereits vorhandener älterer Kinder bei einem Teil der Väter in der Stichprobe das mittlere Alter leicht unterhalb des Durchschnitts in Sachsen-Anhalt liegt. Diese Annahme wird durch die Tatsache gestützt, dass das Durchschnittsalter deutscher Männer bei Geburt des ersten Kindes nach Angaben des Statistischen Bundesamtes bei derzeit ca. 32 Jahren liegt. Jedoch ist auch hier - wie bereits bei den Müttern - davon auszugehen, dass das durchschnittliche Alter bei Geburt des ersten Kindes in den letzten Jahren stetig gestiegen ist und daher vor einigen Jahren noch etwas niedriger lag.

Mit Sicht auf die Schulbildung fällt auf, dass bei den Vätern der Stichprobe ein geringerer Teil das Abitur oder die FH-Reife erworben hat als bei den Müttern.

Etwa 28% haben die Schule mit Hochschul- oder Fachhochschulreife verlassen, während ca. 72% einen Realschulabschluss erworben haben. Bei der Beurteilung der Repräsentativität dieser Verteilung stellen sich die gleichen Hindernisse wie sie bereits bei den Müttern aufgezeigt wurden. Unter Berücksichtigung dieser beschriebenen Besonderheiten ist die Verteilung der Schulbildungsabschlüsse in der Väterstichprobe als repräsentativer als in der Mütterstichprobe zu beurteilen. Möglicherweise ist die Stichprobe der Väter bezüglich der Schulbildung sogar als repräsentativ zu bezeichnen.

Mit Blick auf die Erwerbstätigkeit unter den Vätern ist auch hier eine deutliche Überrepräsentation der erwerbstätigen Väter festzustellen. 97% der untersuchten Väter gingen zum Untersuchungszeitpunkt einem Erwerb nach, während nur 3% eine Erwerbslosigkeit angaben; dies entspricht einem Untersuchungsteilnehmer. Darüber hinaus ist zu erwähnen, dass alle Teilnehmer der Untersuchung zu diesem Zeitpunkt die deutsche Staatsbürgerschaft trugen und in Deutschland aufgewachsen sind (demographischer Fragebogen siehe Anhang A).

4.2 Messinstrumente

4.2.1 Messung der kindlichen Bindungsrepräsentation

Die kindliche Bindungsrepräsentation wurde qualitativ unter Einsatz eines Geschichtenergänzungsverfahrens (Attachment Story Completion Task) erfasst. Dieses Verfahren, welches ursprünglich von Bretherton, Ridgeway, und Cassidy (1990) entwickelt wurde und in der deutschen Version von Geyer, Wietek, und Spangler (1999) überarbeitet wurde, ermöglicht eine Erfassung der Bindungsrepräsentation von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren. Dabei werden den Kindern mit Hilfe von kleinen Puppen (siehe Abb. 4.4) kurze Geschichtenstämme (story stem) mit bindungsrelevantem Inhalt dargeboten, welche von den Kindern fortgesetzt werden sollen.



Abbildung 4.4: Versuchsmaterial, Puppen



Abbildung 4.5: Versuchsmaterial, Inventar

Die ursprüngliche Version des Verfahrens von Bretherton et al. (1990) beinhaltet fünf verschiedene Geschichten; in der deutschen Version nach Überarbeitung werden vier Geschichten dargeboten (Geyer et al., 1999). Im Vorfeld erfolgt die Präsentation einer Warm-up-Geschichte, die keinerlei bindungsrelevanten Inhalt enthält und dazu dient, das Kind mit den Versuchsmaterialien und der Versuchssituation vertraut zu machen. Die im Anschluss daran dargebotene erste Geschichte mit bindungsrelevantem Inhalt handelt von einer Familie, die im Park spazierengeht und eines der beiden Kinder der Familie sich beim Klettern auf einen Felsen verletzt (Schmerz als Auslöser von Bindungs-/ Fürsorgeverhalten). In der zweiten Geschichte soll das Kind der Familie ins Bett gehen und sieht in seinem Zimmer plötzlich Monster, woraufhin es die Eltern ruft (Angst als Auslöser von Bindungs-/ Fürsorgeverhalten). Im Rahmen der dritten Geschichte wird eine Trennungssituation dargestellt, nach der die Eltern für einen Tag verreisen und am nächsten Tag zurückkommen wollen. In der Zeit ihrer Abwesenheit soll eine Babysitterin die Kinder beaufsichtigen (Trennungssituation und deren Bewältigung). Die vierte Geschichte schließlich thematisiert die Rückkehr der Eltern (Verhalten bei Rückkehr der Bezugspersonen) (für einen vollständigen Überblick über das Verfahren und den genauen Geschichteninhalt siehe Anhang B).

Der Versuchsleiter ermuntert das Kind, die Geschichten fortzusetzen und bietet erst dann eine neue Geschichte dar, wenn das Kind eigeninitiiert oder auf Nachfrage des Versuchsleiters bekundet, seine Geschichte beendet zu haben. Die Reihenfolge, mit der die Geschichten dargeboten werden, ist festgelegt und erfolgt nach einem standardisierten Ablauf. Die beschriebene Reihenfolge der Geschichten soll eine steigende Aktivierung des kindlichen Bindungssystems gewährleisten, da die in den Geschichten behandelten Themen den Bindungsaspekt mit zunehmender Intensität ansprechen.

Das gesamte Geschehen im Versuchsraum wurde per Videokamera aufgezeichnet und durch einen Kodierer nach einem speziellen standardisierten Leitfaden kodiert bzw. protokolliert. Berücksichtigt werden dabei die verbalen Äußerungen des Kindes, durchgeführte Spielhandlungen und das Verhalten sowie die Mimik des Kindes während der Geschichten. Im Anschluss erfolgte auf Grundlage dieser Kriterien eine Klassifikation in die Kategorien "sicher gebunden" (B), "unsicher-vermeidend gebunden" (A) und "unsicher-ambivalent gebunden" (C). Darüber

hinaus wurde beurteilt, ob bei dem entsprechenden Kind eine Bindungsdesorganisation (D-Status) vorliegt.

Kodierung der Videoaufzeichnungen des Geschichtenergänzungsverfahrens

Die Kodierung der Geschichten auf Grundlage der Videoaufzeichnungen erfolgte nach dem von Geyer et al. (1999) entwickelten Kodierverfahren (siehe Anhang C). Ziel dieses Verfahrens ist die Klassifikation des entsprechenden Kindes bezüglich der Bindungssicherheit (A-, B- oder C-Status) und der Bindungsorganisation (vorhandener vs. nicht vorhandener D-Status). Zur Gewährleistung der Objektivität ist es eine Voraussetzung für den Kodierungsprozess, dass es sich bei dem Versuchsleiter und dem Kodierer nicht um die gleiche Person handelt. Der Kodierer muss darüber hinaus in dem Kodierverfahren ausführlich geschult worden sein und zum Nachweis seiner Fähigkeiten zu einer reliablen Kodierung eine ausreichend hohe Interraterreliabilität mit einem Eichbeobachter haben. Im vorliegenden Fall ist die Beobachterübereinstimmung zwischen dem eingesetzten Beobachter und dem Eichbeobachter mit 89% bei der Bindungssicherheit und 84% bei der Bindungsdesorganisation als zufrieden stellend einzustufen.

Im Rahmen des Kodierungsprozesses wird jede Geschichte einzeln kodiert. Um zu gewährleisten, dass ein möglichst detaillierter Überblick über das Geschehen sowie über den Zeitpunkt des Geschehens entsteht, wurde für jede Geschichte eine Kodierungstabelle verwendet, die - ähnlich einem Protokoll - einen solchen Überblick ermöglicht (siehe Anhang D). Auf Grundlage der Kodierungstabellen wird schließlich eine tabellarische Übersicht über alle Geschichten des entsprechenden Kindes erarbeitet (siehe Anhang E), welche dann die eigentliche Bindungsklassifikation ermöglicht.

Die Kodierung beginnt, sobald der Versuchsleiter den Geschichtenstamm erzählt hat und das Kind von ihm aufgefordert wurde, fortzufahren. Sofern das Kind bereits vor diesem Zeitpunkt beginnt, die Geschichte weiterzuerzählen bzw. -zuspielen, wird dies ebenfalls kodiert und entsprechend in der Kodierungstabelle vermerkt. Die Kodierung endet, wenn das Kind selbst oder auf Nachfrage des Versuchsleiters erklärt, seine Geschichte sei zu Ende.

Für die Bindungsklassifikation des Kindes sind drei Hauptkategorien im Rahmen des Kodierungsprozesses entscheidend (siehe Tab. 4.1).

Tabelle 4.1: Übersicht Kategorien und Codes

Kategorie	Inhalt/ Bedeutung der Kategorie
Lösung	Erkennung und Lösung des präsentierten Problems
Erzählprozess	Verbale/ logische Brüche in der Erzählung
Kohärenz	Schlüssigkeit/ Fluss der Erzählung
<i>Inhaltscodes (Beziehung)</i>	Bedürfnisse, Fürsorge, Ablehnung
<i>Inhaltscodes (Erziehung)</i>	Tadel, Bestrafung, Un-/ Gehorsam
<i>Inhaltscodes (Gefühle)</i>	ausgedrückte Gefühle der Figuren
<i>Inhaltscodes (Aktivitäten)</i>	gemeinsame Aktivitäten der Figuren
<i>Inhaltscodes (spezifisch)</i>	geschichtsspezifische Items
<i>Ebene</i>	Spiel-, Erzähl-, Metaebene
<i>Emotionale Betroffenheit</i>	beobachtete Emotionen beim Kind
<i>Beginn/ Dauer</i>	Beginn/ Dauer der Geschichtenergänzung

Die wichtigste Kategorie betrifft die vom Kind vorgeschlagene *Lösung* der präsentierten Problematik. Sicher gebundene Kinder präsentieren mehrheitlich adäquate Lösungen, wie z.B. Fürsorge und Verarztung durch die Eltern im Fall des verletzten Knies (Knie-Geschichte), Trost und Zuwendung bei Angst vor den Monstern (Monster-Geschichte), Überwindung der Trennungsangst beim Wegfahren der Eltern (Trennungsgeschichte) und freudige Begrüßung zwischen Eltern und Kindern bei Rückkehr der Eltern (Wiedersehensgeschichte). Unsicher gebundene Kinder tendieren dagegen dazu, keine oder inadäquate Lösungen anzubieten, wie z.B. die wütende Aufforderung der Eltern sofort wieder aufzustehen und eine anschließende Bestrafung als Reaktion auf das vom Kind ausgedrückte Bedürfnis nach Fürsorge in der Knie-Geschichte, Ignoranz bzw. Nicht-Reaktion seitens der Eltern in der Knie- und Monster-Geschichte und keinerlei verbaler oder physischer Kontakt beim Wiedersehen mit den Eltern in der Wiedersehensgeschichte. Die zweite wichtige Kategorie im Zuge des Kodierungsprozesses betrifft eventuell vorhandene *Besonderheiten im Erzählprozess*. Sicher gebundene Kinder erzählen ihre Geschichten schlüssig und ohne logische Brüche bzw. Brüche im verbalen Fluss. Bei unsicher-vermeidend gebundenen Kindern dagegen lassen sich häufig lange Erzählpausen beobachten (deutliche Brüche im verbalen Fluss), die von abwehrenden Verhaltensweisen begleitet sind (z.B. demonstratives Wegschauen, abweisende Körperhaltung, bei ermunternden Fragen des Versuchsleiters die Antwort verweigern). Kennzeichnend für unsicher-ambivalent gebundene Kinder und Kinder mit Bindungsdesorganisation sind logische Brüche im Erzählprozess. Die

Erzählungen wirken wiederholt oder dauerhaft zusammenhangslos und enthalten mitunter bizarres Geschehen (z.B. plötzliches Ertrinken der Familie in einem Fluss nachdem das verletzte Knie in der Knie-Geschichte bereits erfolgreich verarztet bzw. das Kind angemessen versorgt wurde).

Die dritte wichtige Kategorie im Kodierungsprozess hängt eng mit den Besonderheiten im Erzählprozess zusammen und bezieht sich auf die *Kohärenz* der kindlichen Geschichte. Die Erzählungen von Kindern mit sicherer Bindung weisen - wie bereits erwähnt wurde - keine logischen oder verbalen Brüche auf und wirken schlüssig, weshalb diese Geschichten entsprechend als kohärent bezeichnet werden. Die Geschichten der unsicher gebundenen bzw. desorganisierten Kinder sind in Abhängigkeit von Häufigkeit und Ausmaß des zusammenhangslosen bzw. bizarren Geschehens leicht bis stark inkohärent.

Unterstützend für die Beurteilung der Geschichten hinsichtlich der drei Hauptkategorien werden verschiedene Inhaltscodes genutzt, die eine Einordnung bzw. Kodierung des verbalen Geschehens und der Spielhandlung des Kindes ermöglichen (siehe Tab. 4.1). Hierzu zählen zum einen Codes auf der Beziehungsebene, wie z.B. das Ausdrücken von Bedürfnissen einer Figur gegenüber einer anderen, Fürsorge- und Abweisungsverhalten als Reaktion auf ausgedrückte Bedürfnisse, gemeinsame Unternehmungen verschiedener Figuren bzw. der Ausschluss bestimmter Figuren aus diesen Unternehmungen. Zum anderen zählen Codes, die das elterliche Erziehungsverhalten betreffen, zu diesen Inhaltscodes, wie z.B. verbale Zu-rechtweisungen und Bestrafungen seitens der Elternfiguren sowie Gehorsam oder Ungehorsam seitens der Kindfiguren als Reaktion auf elterliche Aufforderungen. Weitere wichtige Codes auf der Inhaltsebene betreffen die von den Figuren ausgedrückten Gefühle im Rahmen der Erzähl- oder Spielhandlung (z.B. Zuneigung, Ärger, Aggressionen, Trauer). Darüber hinaus zählen zu den Inhaltscodes bestimmte geschichtsspezifische Items, die z.B. auf ausgeprägte Trennungsangst in der Trennungsgeschichte schließen lassen.

Ebenfalls unterstützend für die Beurteilung der Geschichten hinsichtlich der Hauptkategorien sind die Protokollierung der Ebenen, auf denen sich das Kind während seiner Erzählung bewegt, sowie die Protokollierung und Einschätzung der emotionalen Betroffenheit des Kindes während der Geschichte (siehe Tab. 4.1). Bezüglich der Ebenen werden die Spiel-, Erzähl- und Metaebene unterschieden. Auf

der Spielebene spielt das Kind die von ihm erdachte Handlung und kommentiert diese in der Regel verbal. Auf der Erzählebene berichtet und erzählt das Kind seine Fortsetzung der Geschichte, drückt diese jedoch nicht spielerisch unter Nutzung der Puppenfiguren aus. Nutzt das Kind bei seiner Erzählung die Metaebene spricht es "außenstehend" über das Geschehen bzw. über den Geschichtenverlauf, z.B. über die Kleidung der Puppen, die Herkunft des Autos in Trennungs- und Wiedersehensgeschichte oder Gegenstände im Untersuchungsraum. Die Nutzung der Metaebene wird des öfteren von unsicher-vermeidend gebundenen Kindern bevorzugt, da es vom eigentlichen Geschichtsinhalt ablenkt und somit ermöglicht, sich damit nicht näher befassen zu müssen. Die Einschätzung der emotionalen Betroffenheit des Kindes ermöglicht Rückschlüsse auf die Emotionen, die vom Kind während einzelner Geschichtsabschnitte empfunden werden. So kann aus der Mimik, dem Blickverhalten und der Körperhaltung des Kindes auf positive Emotionen (z.B. durch Lächeln, Lachen), auf Ärger (z.B. durch Stirnrunzeln, Aufeinanderpressen der Lippen), auf Trauer bzw. Kummer (z.B. durch gesenkten Blick und leicht nach unten gezogenen Mundwinkeln) und auf Unbehagen (z.B. durch angespannte Körperhaltung, auf die Lippen beißen, Unruhe, Körperadapto- ren) geschlossen werden. Die Situationen, in denen die Emotionen beobachtbar sind, sowie die Intensität und Dauer können bei unzureichenden Informationen durch die drei Hauptkategorien wichtige Hinweise zur Bindungsklassifikation des Kindes liefern. Der Gefühlsausdruck sicher gebundener Kinder scheint adäquat zu dem berichteten Geschichtsinhalt. Unsicher-ambivalent gebundene Kinder dagegen zeigen viel Ärger und bezogen auf das Geschehen in der Erzählung ambivalente oder inadäquate Emotionen (z.B. Lachen beim Ausüben massiver physischer Gewalt einer Figur gegenüber einer anderen). Als eher affektarm können häufig die Beobachtungen bei unsicher-vermeidend gebundenen Kindern bezeichnet werden. Sie zeigen wenig beobachtbare Emotionen, lassen jedoch oftmals viel Unbehagen während der gesamten Untersuchungssituation erkennen.

Darüber hinaus kann die Betrachtung der Dauer und des Beginns der Geschichtenergänzung zusätzliche Hinweise für die Bindungsklassifikation geben. Dies gilt insbesondere bei der Differenzierung zwischen unsicher gebundenen Kindern. So sind die Erzählungen der Kinder mit unsicher-vermeidendem Muster häufig auffallend kurz und der Beginn der Geschichtenergänzung findet erst nach einiger

Verzögerung statt. Unsicher-ambivalent gebundene Kinder dagegen beginnen mit ihren Geschichten in der Regel sofort und erzählen oft sehr lange Geschichten (häufig mit wiederholt zusammenhanglosem Geschehen).

Die Verwendung dieser beschriebenen Inhaltscodes sowie der verschiedenen Ebenen durch das Kind, die Dauer bzw. der Beginn der Geschichte und die mit dem Geschehen einhergehenden Emotionen dienen nicht nur der Unterstützung zur Beurteilung der drei Hauptkategorien (Lösung, Besonderheiten im Erzählprozess und Kohärenz), sondern liefern darüber hinaus wichtige Zusatzinformationen für den Fall, dass die Informationen der drei Hauptkategorien für die Klassifikation des Bindungsstils nicht ausreichend sind.

4.2.2 Messung des kindlichen Selbstkonzeptes

Um verschiedene Facetten des kindlichen Selbstkonzeptes zu erfassen, wurde die "Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children (PSPCSA)" (Harter & Pike, 1984) eingesetzt. Das Messinstrument erhebt bei Vorschulkindern die Einschätzung der eigenen Kompetenz in den Bereichen "kognitive Kompetenz" und "physische Kompetenz" sowie die erlebte Akzeptanz im Peerbereich ("Peer-Akzeptanz") und seitens der Mutter ("mütterliche Akzeptanz"). Der Fragebogen, der in einem Bildformat erstellt wurde, ermöglicht ein vierstufiges Rating. Auf den Bildern ist jeweils ein Kind zu sehen, das allein oder gemeinsam mit einer/ mehreren anderen Person(en) eine bestimmte Aktivität ausübt. Das Geschlecht des Kindes auf dem Bild stimmt dabei mit dem Geschlecht des untersuchten Kindes überein. Pro Item werden zwei verschiedene Varianten des Bildes mit dem entsprechenden Inhalt präsentiert. Der Versuchsleiter erklärt dem Kind, was auf den Bildern geschieht und fragt schließlich, welchem Kind es ähnlicher sei (siehe Anhang F). Ein Beispielitem wäre: "Schau mal, das Kind auf diesem Bild kann schon sehr gut puzzeln (*VL zeigt auf entsprechendes Bild*). Das Kind auf diesem Bild kann noch nicht so gut puzzeln (*VL deutet auf anderes Bild*). Wie ist das bei Dir? Kannst Du eher gut puzzeln oder eher nicht so gut?" Nachdem sich das Kind dem eher gut oder weniger gut puzzelndem Kind zugeordnet hat, fragt der VL nach einer differenzierteren Einordnung: "Du sagst,

dass Du eher gut puzzeln kannst. Kannst Du das denn sehr gut (*Kreuz in großem Kreis*) oder einfach nur gut/ ziemlich gut (*Kreuz in kleinem Kreis*)?"

Harter und Pike (1984) weisen darauf hin, dass mit dem Instrument keine Messung des globalen Selbstwerts per se möglich ist. Vielmehr handelt es sich um die Erfassung der kindlichen Wahrnehmung einiger spezifischer Domänen des Selbst. Den theoretischen Annahmen der Autorinnen folgend, sind diese Domänen mit dem globalen Selbstwert verknüpft. Die internen Konsistenzen als Maß für die Reliabilität wurden von Harter und Pike (1984) als akzeptabel eingestuft (siehe Tab. 4.2). Cronbach's alpha für die Skalen "Kognitive Kompetenz" und "Physische Kompetenz" lagen in ihrer Untersuchung bei $\alpha = .52$ bzw. $\alpha = .55$. Die Werte für "Mütterliche Akzeptanz" und "Peerakzeptanz" lagen mit $\alpha = .81$ bzw. $\alpha = .75$ etwas höher. Die Autorinnen plädieren angesichts der Ergebnisse einer Faktorenanalyse für die Anwendung einer 2-Faktoren-Lösung mit einer Skala "Kompetenz" (kognitive und physische Kompetenz) und einer Skala "Akzeptanz" (Mütterliche und Peerakzeptanz). Die interne Konsistenz der Gesamtskala "Kompetenz" lag in der Untersuchung von Harter und Pike (1984) bei $\alpha = .66$, die der Skala "Akzeptanz" bei $\alpha = .87$. Die von den Autorinnen ermittelten Skalenmittelwerte weisen insbesondere bei den Kompetenzskalen auf eine zu geringe Itemschwierigkeit hin (siehe Tab. 4.2). Der Mittelwert für die Skalen "Kognitive Kompetenz" und "Physische Kompetenz" betrug $M = 3.6$ bzw. $M = 3.4$. Der Skalenmittelwert für die Skalen "Peerakzeptanz" und "Mütterliche Akzeptanz" lag bei $M = 2.9$ und deutet damit ebenso auf eine rechtsschiefe Verteilung hin, die jedoch nicht so stark ausgeprägt ist wie bei den Kompetenzskalen. Harter und Pike (1984) geben keine Skalenmittelwerte für die Gesamtskalen "Kompetenz" und "Akzeptanz" an.

Tabelle 4.2: Skalenmittelwerte und Reliabilitäten (Harter & Pike, 1984)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Cronbach's Alpha</i>
Kognitive Kompetenz	3.6	.41	.52
Physische Kompetenz	3.4	.35	.55
Peerakzeptanz	2.9	.56	.75
Mütterliche Akzeptanz	2.9	.56	.81

Die berichteten Werte beziehen sich auf die Untersuchungsgruppe, die altersmäßig der Stichprobe der vorliegenden Untersuchung entsprechen.

Die Item- und Skalenanalyse des Instruments bei der eigenen Stichprobe zeigte völlig unzureichende Reliabilitäten für die Kompetenzskalen. Die Werte von $\alpha = .57$ auf der Skala "Kognitive Kompetenz" und $\alpha = .46$ auf der Skala "Physische Kompetenz" verdeutlichen, dass ein Einsatz dieser Skalen in der Form nicht zulässig ist bzw. keine gesicherten Ergebnisse zu erwarten sind. Die Zuverlässigkeit der Akzeptanzskalen liegt mit $\alpha = .77$ für den Bereich "Peerakzeptanz" und $\alpha = .73$ für den Bereich "Mütterliche Akzeptanz" höher. In Anbetracht der unzureichenden Reliabilitäten der Kompetenzskalen und der Notwendigkeit eines zuverlässigen Instruments wurde sich entschieden, für die Datenanalyse eine Gesamtskala einzusetzen. Diese erlaubt keine Aussagen zu spezifischen Domänen des Selbstkonzeptes, ermöglicht jedoch den Einbezug eines globalen Selbstkonzeptwertes.

Tabelle 4.3: Itemverteilung der Gesamtskala

Skala	Itemanzahl
kognitive Kompetenz	3
physische Kompetenz	1
Peer-Akzeptanz	5
mütterliche Akzeptanz	4

Die Items der Gesamtskala entstammen allen vier Selbstkonzeptbereichen, wobei die Items der Akzeptanzskalen überrepräsentiert sind (siehe Tab. 4.3). Dies ist in der geringen Schwierigkeit vieler Items der Kompetenzsskalen begründet, wodurch diese Items zwischen den Kindern kaum differenzieren. Die Reliabilität der Gesamtskala ist mit $\alpha = .82$ als zufriedenstellend einzustufen.

4.2.3 Messung der elterlichen Erziehungseinstellungen

Die Messung der elterlichen Erziehungseinstellungen erfolgte mittels des gleichnamigen Fragebogens (Questionnaire on Parental Attitudes) von Goldberg und Easterbrooks (1988). Der Fragebogen beinhaltet 65 Aussagen zur Kindeserziehung, bezüglich derer die Eltern entscheiden sollen, inwieweit sie diesen Aussagen zustimmen bzw. sie ablehnen (siehe Anhang G). Als Antwortformat wählten die Autorinnen eine sechsstufige Likert-Skala ("das lehne ich völlig ab" bis "ich stimme völlig zu"). Die Originalversion des Fragebogens von Goldberg und Easterbrooks

(1988) beinhaltet drei verschiedene Subskalen. Die Skala "Wärme und Respekt" ($n = 23$ Items, $\alpha = .89$) entspricht nach Angaben der Autorinnen einer autoritativen Erziehungseinstellung, nach der Wärme und Respekt gegenüber dem Kind mit Unterstützung bei der Bewältigung von Aufgaben und dem Fördern von Autonomiebemühungen einhergehen. Die Skala "Strenge und Überbehütung" ($n = 16$ Items, $\alpha = .73$) spiegelt eine autoritäre Erziehungseinstellung wider und zeichnet sich durch Zustimmung zu strikten Regeln und hohe Kontrolle aus. Die dritte Subskala "Eltern-Kind-Konflikte und Ärger" ($n = 10$ Items, $\alpha = .69$) steht als Indikator der Konflikthäufigkeit und -intensität in der Eltern-Kind-Interaktion. Die von Goldberg und Easterbrooks (1988) vorgeschlagenen Skalen erwiesen sich in der vorliegenden Stichprobe als nicht einsetzbar, worauf die als absolut unbefriedigend einzuschätzenden Reliabilitäten hinwiesen. Diese lagen zwischen $\alpha = .46$ und $\alpha = .62$. Daher wurde es notwendig, die Skalenstruktur zu überarbeiten und mittels einer eigenen Faktorenanalyse anhand der Daten von 89 Vätern und Müttern zu optimieren.

Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die Stichprobengröße für ein derartiges methodisches Verfahren sehr klein ist, wurde sehr konservativ vorgegangen. Als Verfahren wurde die Hauptachsenanalyse gewählt, als Rotationsform wurde unter Annahme von Korrelationen zwischen den Faktoren eine obliques Verfahren gewählt (Oblimin-Methode). Bei der Extraktion der Faktoren und dazugehörigen Items wurden nach Costello und Osborne (2005) Scree-Test, Faktorladungen und -struktur einbezogen. Demnach wird - sofern nach dem Kaiser-Guttman-Kriterium zu viele Faktoren entstehen - mittels Analyse des Scree-Tests die Faktorenanzahl oberhalb des so genannten "Knick" (bedeutsamer Eigenwertabfall) als Richtwert genutzt. Im Folgenden werden die Faktorladungen sowie die Faktorstruktur der entsprechenden Lösung näher betrachtet. Das gleiche gilt für die benachbarten Lösungen.

Im Rahmen der Faktorenanalyse in der vorliegenden Stichprobe legte der Scree-Plot eine Fünf-Faktoren-Lösung nahe, da sich fünf Faktoren oberhalb des Knicks befanden. Entsprechend wurde die Analyse der Faktorladungen bzw. der Faktorstruktur für die Vier-, Fünf- und Sechs-Faktoren-Lösung vorgenommen. Während Costello und Osborne (2005) eine Mindestladung von .30 für die Items empfehlen, plädiert Stevens (1992) für eine Mindestladung von .40. Unter Berücksichtigung

der geringen Stichprobengröße wurde in der vorliegenden Studie ein konservatives Vorgehen gewählt und nur Items mit Ladungen oberhalb .40 ausgewählt. Als zulässige Nebenladung wurde ein Grenzwert von .25 festgelegt. Dies entspricht einem etwas konservativeren Vorgehen als das, welches Costello und Osborne (2005) vorschlagen. Die genannten Autoren weisen zudem darauf hin, dass eine Skala aus mindestens vier Items bestehen sollte, da anderenfalls die Reliabilität gefährdet sei, und dass bei der Wahl der Faktorenlösung auch inhaltliche Aspekte eine wichtige Rolle spielen sollten.

In der für die vorliegende Studie auf Basis dieser Kriterien entwickelten deutschen Version des Fragebogens von Goldberg und Easterbrooks (1988) erwies sich die Extraktion von vier Faktoren als die beste Lösung. Die Subskala "Wärme und Wertschätzung" beinhaltet sieben Items ($\alpha = .80$) und entspricht inhaltlich der Kombination aus Wärme und Zugewandtheit sowie Unterstützung bei der Bewältigung von Aufgaben. Beispielitems sind "Ich finde es interessant und pädagogisch wertvoll, für längere Zeitperioden mit meinem Kind zusammen zu sein.", "Ich ermutige mein Kind dazu, immer sein Bestes zu tun.". Die Subskala "Überbehütung" umfasst acht Items ($\alpha = .69$) und betont stark behütendes elterliches Verhalten sowie die Ablehnung gegenüber dem kindlichen Übernehmen von kleinen Aufgaben und Pflichten (Beispielitems: "Ich versuche mein Kind von Familien und Kindern fernzuhalten, bei denen andere Werte und Einstellungen herrschen.", "Ich versuche mein Kind von Raufereien abzuhalten."). Die dritte Subskala "Sorge" erfasst die Ausprägung elterlicher Besorgtheit bezüglich des kindlichen Wohlergehens und wird mittels sechs Items gemessen ($\alpha = .63$). Beispielhafte Items sind "Ich mache mir um die schlimmen und traurigen Dinge Sorgen, die meinem Kind passieren könnten, wenn es größer wird.", "Ich Sorge mich um die Gesundheit meines Kindes.". Die vierte Subskala ist "Konfliktvermeidung und soziale Erwünschtheit", welche sechs Items umfasst ($\alpha = .71$). Diese Skala erfasst, inwieweit Eltern manchmal auftretende Konflikte oder manchmal auftretendes inkonsequentes Verhalten zugeben. Beispielitems der Subskala sind "Es passiert nicht, dass ich vergesse, wenn ich meinem Kind etwas versprochen habe." sowie "Ich drohe Bestrafungen nicht öfter an, als ich sie dann wirklich ausführe.".

4.2.4 Messung der Sprach- und Kognitionsentwicklung

Da es sich bei der Bindungsrepräsentation um eine mentale Repräsentation handelt, gibt es einen klaren Bezug zur Kognition. Darüber hinaus erfordert die Erhebung der Bindungsrepräsentation mittels des Geschichtenergänzungsverfahrens sprachliche Fertigkeiten, wodurch es notwendig wird, eventuelle Einflüsse der Bindungsklassifikation durch die kindliche Sprachkompetenz zu kontrollieren. Die Untersuchungen von Verschuren et al. (1996) und Verschuren und Marcoen (1999) zeigen anhand ihrer Ergebnisse, wie bedeutsam die Kontrolle der Sprachkompetenz bei dem Einsatz des Geschichtenergänzens ist. Um entsprechende Einflüsse bei der Messung der Bindungsrepräsentation zu kontrollieren, wurden der kognitive sowie der sprachliche Entwicklungsstand der Vorschulkinder erhoben. Die Messung des kognitiven Entwicklungsniveaus erfolgte mittels zweier Subskalen des Wiener Entwicklungstests (WET) (Kastner-Koller & Deimann, 1998). Der WET, bei dem es sich um einen allgemeinen Entwicklungstest handelt, wurde zur Messung der Entwicklung verschiedener Funktionsbereiche von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren konzipiert. Die verwendeten Subskalen umfassen die Tests zum Bereich "Kognitive Entwicklung" sowie "Lernen und Gedächtnis". Im Speziellen werden das induktive und analoge Denken, die Orientierung in der Lebenswelt sowie das phonologische und visuell-räumliche Gedächtnis erfasst. Für die Auswertung und Interpretation werden Normwerttabellen zu Hilfe genommen, die anhand einer großen Eichstichprobe erstellt wurden und eine Einordnung der Leistungen des Kindes in die entsprechende Altersnorm ermöglichen. Für die weitere Auswertung der kindlichen Daten wurde erfasst, inwieweit eine bestimmte Anzahl an Testwerten des Kindes außerhalb des Altersdurchschnitts lagen. Dies umfasst alle Werte, die oberhalb bzw. unterhalb einer Standardabweichung vom Mittelwert in der entsprechenden Altersgruppe liegen. Sofern sich die Mehrzahl der Werte unterhalb dieses Altersdurchschnitts einordnete, wurde dem Kind der Wert "1" für den kognitiven Entwicklungsstand zugeordnet. Lag die Mehrzahl der Leistungen im Altersdurchschnitt, wurde der Wert "2", bei Werten oberhalb dieses Bereichs der Wert "3" vergeben.

Die Messung des sprachlichen Entwicklungsstandes erfolgte unter Einsatz der Subskalen aus dem Bereich "Sprache" des Wiener Entwicklungstests (Kastner-

Koller & Deimann, 1998) sowie unter Verwendung zweier Skalen des Heidelberger Sprachentwicklungstests (H-S-E-T)(Grimm & Schöler, 1991). Die verwendeten Untertests des WET erfassen die Fähigkeiten zur sprachlichen Begriffsbildung sowie das Verständnis für grammatikalische Strukturformen. Der Heidelberger Sprachentwicklungstest dient der Diagnose des Entwicklungsstandes der sprachlichen Fähigkeiten und ist für Kinder im Alter von drei bis neun Jahren einsetzbar. Die in der vorliegenden Stichprobe eingesetzten Skalen umfassen die Bereiche "Satzbedeutung" und "Interaktive Bedeutung der Sprache". Diese Bereiche werden mit Blick auf den Einsatz des Geschichtenergänzungsverfahrens als besonders relevant erachtet. Die verwendeten Untertests beziehen sich auf die Satzbildung, die Korrektur semantisch inkonsistenter Sätze, die Benennungsflexibilität (Fähigkeit, eine gleichbleibende Person unter Berücksichtigung ihrer Beziehungen zu anderen Personen variabel zu benennen), das In-Beziehung-Setzen verbaler und nonverbaler Information (Fähigkeit des Kindes zu Empathie bzw. zur Zuordnung bestimmter verbaler Äußerungen zu einem entsprechenden Gesichtsausdruck) sowie auf die Enkodierung und Dekodierung gesetzter Intentionen (Fähigkeit, auf einen sprachlich vorgegebenen Inhalt unter Beachtung rollenspezifischer Merkmale sprachlich variabel reagieren zu können; Kind muss dabei empathisch und kognitiv eine andere Perspektive einnehmen). Auch für den H-S-E-T gilt, dass die Auswertung unter Anwendung altersspezifischer Normtabellen erfolgt. Die weitere Auswertung und Kodierung der gezeigten sprachlichen Leistungen verlief analog zu dem Verfahren bei der Beurteilung des kognitiven Entwicklungsstandes. Kindern mit vorwiegend unterdurchschnittlichen Leistungen in ihrer Altersgruppe wurde der Wert "1" zugeordnet, Kindern mit vorrangig überdurchschnittlichen Leistungen der Wert "3". Kinder, deren Leistungen sich größtenteils im Altersdurchschnitt einordneten, erhielten den Wert "2".

4.3 Durchführung der Untersuchung

Die Durchführung der Untersuchung fand in den Räumen des Instituts für Psychologie der Universität Magdeburg statt. Das hier ansässige Familienberatungszentrum des DIEZ e.V. (Diagnostik-, Interventions- und Evaluationszentrum)

bietet auf Grund der kinder- und familienfreundlichen Ausstattung sowie der Möglichkeit zur Videoübertragung und -aufnahme sehr gute Bedingungen für eine derartige Studie. Die Rekrutierung der Stichprobe erfolgte in Kindertagesstätten verschiedener Stadtteile Magdeburgs. Im Rahmen von Elternabenden wurden Informationsveranstaltungen durchgeführt und die Eltern hatten die Möglichkeit, sich zur Teilnahme anzumelden. Im Bewusstsein des Aufwandes, den eine Teilnahme für die Familie bedeutet, wurde den Eltern angeboten, eine schriftliche Rückmeldung über die Ergebnisse des Sprach- und Kognitionstests ihres Kindes zu bekommen. Darüber hinaus erhielten die Kinder die Möglichkeit, einen Schnupperkurs im Kinderkarate zu besuchen.

Die Erhebung der demographischen Angaben, der elterlichen Erziehungseinstellungen, der kindlichen Bindungsrepräsentation sowie des kindlichen Selbstkonzeptes erfolgte im Zuge eines gemeinsamen Termins mit der kompletten Kernfamilie, jedoch ohne eventuell vorhandene Geschwisterkinder. Die Untersuchung der kindlichen kognitiven und sprachlichen Kompetenzen wurde im Rahmen eines zweiten Termins durchgeführt. Der Zeitrahmen für beide Untersuchungstermine umfasste jeweils 1,5-2 Stunden.

Nach Ankunft der Familie zum ersten Erhebungstermin wurden alle Familienmitglieder nach der Begrüßung mit den Räumlichkeiten vertraut gemacht und es erfolgte ein kurzes Gespräch zum weiteren Ablauf. Diese Begrüßungs- und Aufwärmphase wurde in Abhängigkeit von der Bereitschaft des Kindes, mit dem Versuchsleiter in einen separaten Raum zu gehen, unterschiedlich lang ausgedehnt. Erst wenn sich das Kind wohl fühlte und dem Beginn der Untersuchung zustimmte, begann die eigentliche Erhebung. Während diesem ersten Termin zur Erziehungs-, Bindungs- und Selbstkonzeptmessung waren stets zwei Versuchsleiter (VL) gleichzeitig tätig, um das Verfahren für die Familie nicht unnötig lang werden zu lassen. Ein VL befand sich hierbei in einem separaten Raum zusammen mit dem Kind und führte das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindungsmessung sowie das Verfahren von Harter und Pike (1984) zur Erhebung des Selbstkonzeptes durch. In einem angrenzenden Raum befanden sich die Eltern zusammen mit dem zweiten VL und bearbeiteten den Fragebogen zu den Erziehungseinstellungen. Dabei wurde vom VL darauf geachtet, dass die Eltern keine Möglichkeit zur Kommunikation und gegenseitigen Abstimmung hatten.

Lediglich die Bearbeitung des demographischen Fragebogens durfte gemeinsam durchgeführt werden.

Um sowohl den Eltern als auch den Kindern ein Gefühl der Kontrolle und Sicherheit zu geben, wurde die Untersuchung des Kindes per Videoübertragung in den Raum der Eltern übertragen, ohne jedoch den Ton anzustellen. Somit konnten die Eltern nicht die Geschichten der Kinder hören, hatten jedoch immer die Möglichkeit ein Auge auf das Geschehen im Nebenraum zu werfen. Den Kindern wiederum war bewusst, dass ihre Eltern sie trotz der Abwesenheit nicht ganz allein lassen (ohne sie jedoch hören zu können) und jederzeit erscheinen können, wenn etwas Unvorhergesehenes passiert. Im Anschluss an die Untersuchung wurde keine Rückmeldung zu eventuellen Befunden gegeben. Insbesondere die häufige Bitte der Eltern etwas über die Geschichtenergänzungen des Kindes zu erfahren, wurde mit Hinweis auf die Zusicherung gegenüber dem Kind, dass die Eltern nichts erfahren würden, abgelehnt.

Im Rahmen eines zweiten Termins wurde die Messung der kindlichen Sprach- und Kognitionskompetenz durchgeführt. Auch hier befand sich der VL zusammen mit dem Kind in einem separaten Raum, um Ablenkung durch die Anwesenheit des begleitenden Elternteils zu vermeiden. Nach Abschluss dieser zweiten Erhebung erhielten die Kinder ein kleines Geschenk. Die Rückmeldung über die Leistungen beim Sprach- und Kognitionstest erfolgte - sofern erwünscht - schriftlich per Post einige Tage nach Abschluss der Untersuchung. Der Schnupperkurs im Kinderkarate wurde für die interessierten Kinder nach Abschluss der Datenerhebung in den Räumen des Budo-Karate-Clubs Magdeburg e.V. durchgeführt.

Kapitel 5

Ergebnisse

5.1 Deskriptive Ergebnisse

5.1.1 Kindliche Bindungsrepräsentation

Die Klassifikation der Bindungsrepräsentation wurde nach dem bekannten ABCD-Schema vorgenommen. Das A-Bindungsmuster bezeichnet die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder, der B-Bindungsstil die sicher gebundene Gruppe und das C-Muster die unsicher-ambivalent gebundenen Kinder. Der D-Status bezieht sich auf eine vorhandene versus nicht vorhandene Bindungsdesorganisation des Kindes. In der Untersuchungsstichprobe konnten rund 53% der Kinder als "sicher" klassifiziert werden, etwa 41% wurde das unsicher-vermeidende Muster zugeordnet und ca. 6% der untersuchten Kinder zeigten eine unsicher-ambivalente Bindungsrepräsentation (siehe Abb. 5.1). Bei keinem Kind der vorliegenden Stichprobe konnte eine Bindungsdesorganisation beobachtet werden.

Auf Grund der geringen Anzahl an Kindern mit unsicher-ambivalentem Bindungsmuster wird bei den folgenden Analysen keine Differenzierung zwischen unsicher-vermeidend und unsicher-ambivalent gebundenen Kindern vorgenommen. Im Folgenden wird daher nur noch von einer sicheren versus unsicheren Bindungsrepräsentation gesprochen.

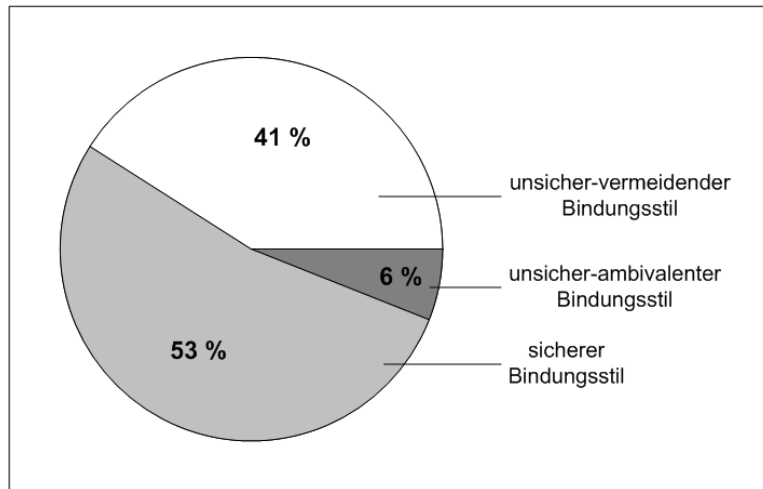


Abbildung 5.1: Verteilung der Bindungsmuster

5.1.2 Kindliches Selbstkonzept

Wie bereits berichtet, wird in der vorliegenden Studie mit einer Gesamtskala "Selbstkonzept" gearbeitet. Der mit den kindlichen Daten errechnete Skalenmittelwert deutet - wie bereits in der Studie von Harter und Pike (1984) - auf eine leicht rechtsschiefe Verteilung hin, die jedoch nicht stark ausgeprägt ist. Der Mittelwert der Gesamtskala "Selbstkonzept" beträgt $M = 2.9$; die Standardabweichung beträgt $SD = .53$. Trotz der schwachen Rechtsschiefe zeigt die statistische Prüfung der Verteilungsform (Kolmogorov-Smirnov-Test) keine signifikante Abweichung von der Normalverteilung.

5.1.3 Elterliche Erziehungseinstellungen

Die mit den elterlichen Daten errechneten Mittelwerte der vier Erziehungsskalen deuten auf eine leicht bzw. teilweise ausgeprägt rechtsschiefe Verteilung dreier Skalen hin (siehe Tab. 5.1). Die Skalen "Wärme und Wertschätzung" sowie "Sorge" weisen mit den Mittelwerten von $M = 5.1$ ($SD = .63$) bzw. $M = 5.0$ ($SD = .59$) eine deutliche Schiefe auf. Die statistische Prüfung der Verteilungsform mittels des Kolmogorov-Smirnov-Tests bestätigt, dass die Verteilungen der beiden Skalen signifikant von der Normalverteilung abweichen. Die Werte auf den Skalen "Überbehütung" und "Konfliktvermeidung und soziale Erwünschtheit" sind

annähernd normalverteilt und weisen Mittelwerte von $M = 3.1$ ($SD = .74$) bzw. $M = 4.1$ ($SD = .79$) auf.

Tabelle 5.1: Mittelwerte und Standardabweichungen der elterlichen Erziehungseinstellungen

	Wärme und Wertschätzung	Überbehütung	Sorge	Konfliktvermeidung und soziale Erwünschtheit
<i>M (SD)</i>	5.1 (.63)	3.1 (.74)	5.0 (.59)	4.1 (.79)

Die Betrachtung der Interkorrelationen zeigt einen schwachen Zusammenhang zwischen den Skalen "Überbehütung" und "Sorge" ($r = .20$, $p < .01$). Da zwei der vier Skalen nicht normalverteilt sind, wurde bei der Berechnung der Interkorrelationen auf nonparametrische Verfahren zurückgegriffen; bei dem angegebenen Korrelationskoeffizienten handelt es sich um den Rangkorrelationskoeffizienten nach Spearman. Weitere statistische bedeutsame Interkorrelationen zwischen den Erziehungsskalen konnten nicht gefunden werden.

Im weiteren Verlauf wurden die mütterlichen und väterlichen Werte auf den Erziehungsskalen differenziert betrachtet, da der systemische Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit eines solches Vorgehen erfordert (siehe Tab. 5.2). Auf Grund der Abweichung von der Normalverteilung bei zwei der vier Skalen und des dadurch bedingten Einsatzes nonparametrischer Verfahren werden auch die Medianwerte berichtet.

Tabelle 5.2: Mittelwerte, Standardabweichungen und Median der mütterlichen und väterlichen Erziehungseinstellungen

	Wärme und Wertschätzung	Überbehütung	Sorge	Konfliktvermeidung und soziale Erwünschtheit
Mutter (n = 32)				
<i>M (SD)</i>	5.1 (.49)	3.2 (.68)	5.1 (.55)	4.0 (.75)
<i>Md</i>	5.3	3.1	5.3	4.0
Vater (n = 32)				
<i>M (SD)</i>	4.9 (.75)	3.0 (.75)	4.8 (.57)	4.1 (.79)
<i>Md</i>	5.1	3	4.9	4.1

Die statistische Prüfung auf signifikante Zusammenhänge bzw. Unterschiede zwi-

schen den mütterlichen und väterlichen Werten erfolgt auf Grund des besonderen Interesses für das kindliche Geschlecht auch geschlechtsspezifisch. Bei den für die Datenanalyse verwendeten nonparametrischen Unterschiedstests handelt es sich um den U-Test nach Mann-Whitney bzw. den Wilcoxon-Test. Nach Bortz (1999) geht die Verteilung der U- und T-Werte ab einer Stichprobengröße von $n > 10$ in eine Normalverteilung über, weshalb im Text stets die z -Werte als statistische Prüfgröße angegeben werden. Die Prüfung von Zusammenhängen zwischen den mütterlichen und väterlichen Ausprägungen auf den Erziehungsskalen zeigt keine statistisch bedeutsamen Korrelationen zwischen den Werten von Mutter und Vater. Das gilt sowohl für die Eltern der Jungenstichprobe als auch für die der Mädchenstichprobe. Die Überprüfung eventuell vorhandener Unterschiede zeigt, dass sich Mütter und Väter auf der Skala "Sorge" signifikant voneinander unterscheiden ($z = -2.23$, $p < .05$). Die geschlechtsspezifische Unterschiedsanalyse verdeutlicht, dass dieser Unterschied durch die Mädchenstichprobe ($n = 16$) hervorgerufen wird. Während sich in der Jungenstichprobe ($n = 16$) dieser Unterschied nicht mehr als statistisch bedeutsam darstellt ($z = -.76$, $p < .45$), ist er in der Mädchenstichprobe eindeutig nachzuweisen ($z = -2.24$, $p < .05$). Mütter von Töchtern weisen mit $M = 5.25$ ($SD = .50$) deutlich höhere Werte auf der Skala auf als die Väter der Töchter mit $M = 4.76$ ($SD = .57$). Bezüglich der anderen Erziehungsvariablen haben sich keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen Müttern und Vätern ergeben.

5.1.4 Kindliche kognitive und sprachliche Kompetenzen

Die auf Basis der Ergebnisse in den Tests zur Sprach- und Kognitionsentwicklung erfolgte Einordnung der Kinder der Leistungsgruppen zeigt, dass 68% der Kinder eine altersgerechte kognitive Entwicklung aufweisen. Rund 19% der Kinder erreichten überdurchschnittliche Leistungen und rund 13% unterdurchschnittliche Ergebnisse bei den Kognitionstests. Bezüglich der sprachlichen Entwicklung zeigen 69% der Kinder eine altersgerechte Sprachentwicklung; die Leistungen von 22% der Mädchen und Jungen waren überdurchschnittlich, die von 9% unterdurchschnittlich. Die statistische Analyse zeigt keine geschlechtsspezifischen Un-

terschiede bei den Leistungen im Sprach- und Kognitionstest.

5.2 Zusammenhänge mit demographischen Variablen sowie kognitiven und sprachlichen Kompetenzen der Kinder

Im folgenden Abschnitt wird berichtet, inwieweit sich zwischen den demographischen Angaben der Eltern bzw. des Kindes und den drei betrachteten Konstrukten Bindung, Erziehung und Selbstkonzept Zusammenhänge ergeben haben. Dabei werden auch die Angaben zur externen Betreuung der Kinder einbezogen, wie z.B. Dauer und Häufigkeit des Kindergartenbesuchs bzw. der Betreuung durch Großeltern etc. Bei der statistischen Analyse mußte auf die varianzanalytische Untersuchung teilweise verzichtet werden, da - wie bereits berichtet - zwei der vier Erziehungsskalen von der Normalverteilung abweichen. Da die abhängige Variable in einer Varianzanalyse Intervallskalenniveau haben muss, wurden die Skalen, die nicht normalverteilt sind, mit nonparametrischen Verfahren auf eventuelle Zusammenhänge geprüft.

5.2.1 Kindliche Bindungsrepräsentation

Die Prüfung von Zusammenhängen zwischen den demographischen Angaben und der kindlichen Bindungsrepräsentation zeigt einen signifikanten Unterschied zwischen Kindern mit Geschwisterkind(ern) und ohne Geschwistern. In Bezug auf diesen Unterschied spielt das Geschlecht des Kindes eine entscheidende Rolle. Die differenzierte statistische Betrachtung verdeutlicht, dass in der Gruppe der Kinder ohne Geschwisterkind die kindliche Bindungsrepräsentation signifikant mit dem Geschlecht des Kindes zusammenhängt ($\phi = .49$, $p < .05$). Demnach weisen Jungen ohne Geschwisterkinder ($n = 7$) signifikant häufiger eine unsichere Bindungsrepräsentation auf als Mädchen ohne Geschwister ($n = 9$). In der Gruppe der Kinder mit Geschwistern lässt sich ein derartiger Zusammenhang nicht finden.

Zwischen den anderen demographischen Variablen und der kindlichen Bindungsrepräsentation haben sich keine weiteren statistisch bedeutsamen Zusammenhänge ergeben. Dies betrifft auf kindlicher Seite sowohl eventuell vorhandene Krankheiten oder Behinderungen beim Kind wie auch Angaben zur Kinderbetreuung in öffentlichen Einrichtungen (z.B. Häufigkeit und Dauer des Kindergartenbesuchs) bzw. zur sonstigen externen Betreuung (z.B. durch die Großeltern). Auch die gemessenen kognitiven und sprachlichen Kompetenzen der Kinder zeigen keine Zusammenhänge mit der kindlichen Bindungsrepräsentation.

5.2.2 Kindliches Selbstkonzept

Die nähere Betrachtung möglicher Zusammenhänge zwischen dem kindlichen Selbstkonzept und den demographischen Angaben verdeutlicht, dass das Vorhandensein von kritischen Lebensereignissen in den letzten fünf Jahren bei der Mutter mit der Ausprägung des Selbstkonzeptes bei dem Kind einhergeht ($F(1,31) = 4.5$, $p < .05$). Die Gruppe von Kindern, deren Mütter angaben, in den letzten fünf Jahren ein kritisches Lebensereignis erfahren zu haben ($n = 10$), wiesen mit $M = 2.6$ ($SD = .45$) eine signifikant geringere Ausprägung auf der Selbstkonzeptskala auf als Kinder, deren Mütter kein kritisches Lebensereignis benannten ($n = 22$) und deren Mittelwert bei $M = 3.0$ ($SD = .53$) liegt ($z = -2.11$, $p < .05$). Das kindliche Geschlecht spielte bei diesem Zusammenhang keine Rolle. Die Unterschiedsanalyse wurde auf Grund der geringen Teilstichprobe der Mütter mit kritischem Lebensereignis nonparametrisch vorgenommen.

Weitere signifikante Zusammenhänge zwischen den demographischen Angaben sowie den Angaben zur externen Betreuung des Kindes und dem kindlichen Selbstkonzept haben sich nicht gezeigt. Das gleiche gilt für die kindlichen kognitiven und sprachlichen Kompetenzen, die keine erkennbaren Zusammenhänge mit dem Selbstkonzept aufweisen.

5.2.3 Elterliche Erziehungseinstellungen

Die statistische Prüfung möglicher Zusammenhänge der elterlichen Erziehungsparameter mit demographischen Angaben bzw. Angaben zur externen Kinderbetreuung zeigt einige signifikante Ergebnisse. Als bedeutsam erweisen sich hierbei das Vorhandensein von Geschwistern sowie eventuell vorhandene Krankheiten und Behinderungen bei Müttern und Kindern. Für die nach der varianzanalytischen Prüfung vorgenommenen Unterschiedstest zur Spezifizierung der Ergebnisse wurden nonparametrische Verfahren verwendet, da die Erziehungsskalen teilweise nicht normalverteilt sind und die zum Teil geringe Besetzung der Teilstichproben dies nahelegt. Die Ergebnisse der Varianzanalyse zeigen für die väterliche Ausprägung auf der Skala "Konfliktvermeidung und soziale Erwünschtheit" sowie für die mütterliche Ausprägung auf der Skala "Überbehütung" jeweils einen Haupteffekt der Variable "Vorhandensein von Geschwistern" ($F(1,31) = 3.8, p < .05$ bzw. $F(1,31) = 4.3, p < .05$). Die zur Spezifizierung eingesetzten Unterschiedstests verdeutlichen, dass Väter von Kindern ohne Geschwister ($n = 16$) signifikant geringere Werte auf der Skala "Konfliktvermeidung und soziale Erwünschtheit" haben ($M = 3.82; SD = .74$) als Väter mit mehr als einem Kind ($n = 16$) ($M = 4.56; SD = .73$) ($z = -2.45, p < .05$). Des Weiteren zeigt sich, dass Mütter von Einzelkindern ($n = 16$) geringere Werte auf der Skala "Überbehütung" aufweisen ($M = 2.96; SD = .65$) als Mütter von mehr als einem Kind ($n = 16$) ($M = 3.63; SD = .61$) ($z = -2.65, p < .05$). Das Geschlecht und das Alter der Geschwisterkinder spielt bei den aufgezeigten Unterschieden keine bedeutsame Rolle.

Für die weitere Analyse wurden die der Skalenqualität entsprechenden Unterschiedstests eingesetzt, da die im Folgenden betrachteten Erziehungsdimensionen nicht normalverteilt sind und eine entsprechende varianzanalytische Betrachtung nicht möglich ist. Bezüglich der väterlichen Skala "Sorge" und dem Vorhandensein von chronischen Krankheiten oder Behinderungen beim Kind zeigt sich, dass Väter von gesunden Kinder ($n = 27$) mit $M = 4.98$ ($SD = .56$) höhere Werte auf der Skala "Sorge" aufweisen als Väter von Kindern mit chronischen Krankheiten oder Behinderungen ($n = 5$), deren Mittelwert bei $M = 4.33$ ($SD = .29$) liegt ($z = -2.59, p < .01$).

Ein weiterer signifikanter Zusammenhang betrifft die väterlichen Erziehungsbe-
 reiche "Wärme und Wertschätzung" sowie "Konfliktvermeidung und soziale Er-
 wünschtheit" und dem Vorhandensein von chronischen Krankheiten oder Behin-
 derungen bei der Mutter. Väter von Familien, in denen die Mütter eine chronische
 Krankheit oder Behinderung haben ($n = 9$), weisen signifikant geringere Werte
 auf der Skala "Wärme und Wertschätzung" ($z = -2.22, p < .05$) und signifikant
 höhere Werte auf der Skala "Konfliktvermeidung und soziale Erwünschtheit" (z
 $= -2.10, p < .05$) auf als Väter, deren Frauen bzw. Lebensgefährtinnen keine
 chronische Krankheit oder Behinderung angeben ($n = 23$) (siehe Tab. 5.3). Die

Tabelle 5.3: Mittelwerte und Standardabweichungen der väterlichen Skalen Wär-
 me und Wertschätzung sowie Konfliktvermeidung und soziale Erwünschtheit

	Wärme und Wertschätzung Vater	Konfliktvermeidung und soziale Erwünschtheit Vater
chron. Krankheit/ Behinderung der Mutter	5.2 (.34)	3.95 (.69)
keine chron. Krankheit/ Behinderung der Mutter	4.33 (1.23)	4.73 (.84)

weitere Prüfung möglicher Zusammenhänge zwischen persönlichen Angaben der
 Untersuchungsteilnehmer und den Skalen zu Erziehungseinstellungen ergab keine
 zusätzlichen signifikanten Ergebnisse.

5.3 Zusammenhänge zwischen kindlicher Bindungs- repräsentation, kindlichem Selbstkonzept und elterlichen Erziehungseinstellungen

5.3.1 Bindungsrepräsentation und Selbstkonzept

Um Aufschluss über eventuelle Zusammenhänge zwischen dem Selbstkonzept
 und der Bindungsrepräsentation bei den Kindern zu erhalten, wurde sowohl ge-
 schlechtsspezifisch als auch geschlechtsunspezifisch ein Unterschiedstest vorge-
 nommen. Für die geschlechtsunspezifische Testung, bei der alle 32 Kinder in die

Analyse einzogen wurden, wurde ein t-Test durchgeführt, da es sich bei der Verteilung der Selbstkonzept-Werte um eine Normalverteilung handelt. Für die geschlechtsspezifische Analyse wurde dagegen auf ein nonparametrisches Verfahren zurückgegriffen, da die statistische Prüfung für jeweils 16 Kinder (16 Jungen, 16 Mädchen) erfolgte und die geringe Stichprobengröße einen entsprechenden U-Test nach Mann-Whitney nahelegt.

Weder die geschlechtsspezifische noch die geschlechtsunspezifische Betrachtung von Unterschieden im kindlichen Selbstkonzept in Abhängigkeit von einer sicheren bzw. unsicheren Bindungsrepräsentation zeigt signifikante Ergebnisse. Somit können in den vorliegenden Daten keine Zusammenhänge zwischen Selbstkonzept und Bindungsrepräsentation nachgewiesen werden.

5.3.2 Bindungsrepräsentation und Erziehungseinstellungen

Um zu überprüfen, inwieweit sich Zusammenhänge zwischen der kindlichen Bindungsrepräsentation und den elterlichen Erziehungseinstellungen finden lassen, wurde für die normalverteilten Erziehungsvariablen eine entsprechende Varianzanalyse berechnet, während für die von der Normalverteilung abweichenden Variablen "Wärme und Wertschätzung" sowie "Sorge" eine direkte Zusammenhangs- bzw. Unterschiedsanalyse durchgeführt wurde. Darüber hinaus wurde für alle Erziehungsskalen ein Differenzwert zwischen den mütterlichen und väterlichen Werten gebildet (sog. elterliche Distanz), um Aufschluss darüber zu erhalten, inwiefern die kindlichen Bindungsrepräsentation mit der elterlichen Übereinstimmung bzw. mit Unterschieden zwischen den Eltern in den Erziehungseinstellungen zusammenhängt. Diesbezüglich wurde ebenfalls eine varianzanalytische Prüfung vorgenommen.

Die Ergebnisse der Varianzanalyse zeigen einen tendenziellen Interaktionseffekt "Kindliche Bindungsrepräsentation x Geschlecht" ($F(1,31) = 2.8, p < .10$) für die väterliche Ausprägung auf der Skala "Überbehütung" sowie für die elterliche Distanz auf dieser Skala ($F(1,31) = 4.5, p < .05$). Die nähere statistische Analyse, die auf Grund der geringen Teilstichprobengröße nonparametrisch durchgeführt wurde, zeigt einen signifikanten Unterschied auf der Skala "Überbehütung"

zwischen Vätern von Töchtern mit sicherer Bindung und Vätern von Töchtern mit unsicherer Bindungsrepräsentation ($z = -2.01, p < .05$). Während Väter von sicher gebundenen Töchtern ($n = 10$) einen Mittelwert von $M = 3.24$ ($SD = .82$) aufweisen, liegt der von Vätern unsicher gebundener Töchtern ($n = 6$) bei $M = 2.35$ ($SD = .28$) (siehe Tab. 5.4). Der mittels der Varianzanalyse aufgezeigte Zusammenhang zwischen der elterlichen Distanz auf der Skala "Überbehütung" und der kindlichen Bindungsrepräsentation in Abhängigkeit vom Geschlecht betrifft die Söhne. Mit Blick auf die mütterlichen und väterlichen Ausprägungen auf der Skala zeigt sich, dass die Väter von sicher gebundenen Söhnen ($n = 7$) mit $M = 3.12$ ($SD = .89$) deutlich niedrigere Werte haben als die Mütter mit $M = 3.63$ ($SD = .70$); dieser Unterschied verfehlt jedoch die statistische Signifikanz. Die direkte Zusammenhangs- bzw. Unterschiedsanalyse für die nicht normalverteilten Variablen zeigt ebenfalls geschlechtsspezifische Zusammenhänge. Für die Mädchen der Stichprobe zeigt sich, dass sich deren Väter in Abhängigkeit von deren Bindungsrepräsentation signifikant auf den Skalen "Wärme und Wertschätzung" sowie "Sorge" unterscheiden. Die Ergebnisse der U-Tests nach Mann-Whitney, mit denen die Unterschiede in den väterlichen Erziehungseinstellungen in Abhängigkeit von einer sicheren versus unsicheren Bindung getestet wurden, verdeutlichen, dass Väter von sicher gebundenen Töchtern ($n = 10$) mit $M = 5.27$ ($SD = .20$) bzw. $M = 4.9$ ($SD = .82$) auf den Skalen "Wärme und Wertschätzung" bzw. "Sorge" deutlich höhere Werte haben als Väter von Töchtern mit unsicherer Bindungsrepräsentation ($n = 6$), deren Mittelwerte bei $M = 4.97$ ($SD = .33$) bzw. $M = 4.52$ ($SD = .65$) lagen (siehe Tab. 5.4). Bei den Unterschieden handelt es sich mit $z = -1.61, p < .10$ und $z = -1.70, p < .10$ um tendenzielle Unterschiede, die auf dem 10%-Niveau signifikant sind.

Tabelle 5.4: Mittelwerte und Standardabweichungen der väterlichen Skalen Wärme und Wertschätzung, Überbehütung und Sorge

	sicher gebundene Töchter	unsicher gebundene Töchte
väterliche Werte Wärme und Wertschätzung	5.27 (.20)	4.9 (.33)
väterliche Werte Überbehütung	3.24 (.26)	2.35 (.28)
väterliche Werte Sorge	4.9 (.65)	4.52 (. 34)

Darüber hinaus zeigt sich ein weiterer Zusammenhang zwischen der elterlichen Distanz auf der Skala "Wärme und Wertschätzung" und der Bindungsrepräsentation der Söhne. Eltern sicher gebundener Jungen ($n = 7$) weisen dabei mit einer mittleren Distanz von $M = 1.0$ ($SD = .64$) eine signifikant größere Distanz auf als Eltern von unsicher gebundenen Jungen ($n = 9$), deren mittlere Distanz bei $M = .46$ ($SD = .40$) liegt ($z = -1.93$, $p < .05$). Zur Spezifizierung und Aufklärung dieses Befunds wurden die mütterlichen und väterlichen Ausprägungen einer genaueren Betrachtung unterzogen. Im Ergebnis zeigt sich, dass Väter von Söhnen mit sicherer Bindungsrepräsentation mit $M = 4.35$ ($SD = .46$) deutlich geringere Werte auf der Skala "Wärme und Wertschätzung" aufweisen als die Mütter mit $M = 5.10$ ($SD = .66$); dieser Unterschied erweist sich bei der Durchführung des entsprechenden Unterschiedstests als statistisch tendenziell bedeutsam ($z = -1.69$, $p < .10$).

Weitere geschlechtsspezifische Zusammenhänge zwischen den elterlichen Erziehungseinstellungen und der kindlichen Bindungsrepräsentation haben sich nicht ergeben. Dies gilt auch für geschlechtsunspezifische Zusammenhänge, welche anhand der vorliegenden Ergebnisse keine statistisch signifikante Bedeutung haben.

5.3.3 Erziehungseinstellungen und Selbstkonzept

Für die statistische Prüfung der Zusammenhänge zwischen den elterlichen Erziehungseinstellungen und dem kindlichen Selbstkonzept wurden im ersten Schritt Korrelationen berechnet. Da die Werte der kindlichen Selbstkonzeptskala normalverteilt sind und zwei der vier Erziehungsskalen ebenfalls der Normalverteilung entsprechen, wurden diese Korrelationen parametrisch ermittelt. Zusammenhänge zwischen dem kindlichen Selbstkonzept und den nicht normalverteilten Erziehungsskalen wurden nonparametrisch ermittelt. Die im Text berichteten Korrelationen werden jedoch einheitlich mit r angegeben. In einem zweiten Schritt der Datenanalyse wurden die Werte der Mütter und Väter auf den Erziehungsskalen mittels eines Medianschnittes in zwei Gruppen eingeteilt - eine mit "hoher Ausprägung" auf der entsprechenden Skala und eine mit "niedriger Ausprägung". Für die Skalen, für die sich signifikante Korrelationen mit dem kindlichen Selbst-

konzept ergeben haben, wurden im Anschluss entsprechende Unterschiedstests berechnet.

Die zunächst vorgenommene geschlechtsunspezifische Zusammenhangsanalyse zeigt keine signifikanten Korrelationen zwischen den elterlichen Erziehungseinstellungen und dem kindlichen Selbstkonzept. Die geschlechtsspezifische statistische Analyse dagegen zeigt, dass es bei Jungen einen signifikanten Zusammenhang zwischen der mütterlichen Skala "Überbehütung" und dem Selbstkonzept der Söhne gibt ($r = -.48, p < .05$). Für die Mädchen der Stichprobe kann eine statistisch bedeutsame Korrelation zwischen der mütterlichen Ausprägung auf der Skala "Konfliktvermeidung und soziale Erwünschtheit" und dem Selbstkonzept der Töchter aufgezeigt werden ($r = .51, p < .05$).

In einem zweiten Schritt der Datenanalyse wurde eine nähere Betrachtung der signifikanten Korrelationen in der Jungen- bzw. Mädchenstichprobe vorgenommen. Nachdem die mütterlichen und väterlichen Werte auf den Erziehungsskalen mittels Mediansplit in eine "hohe" versus "niedrige" Ausprägung eingeteilt wurden, erfolgte eine Unterschiedsanalyse. Diese sollte Aufschluss über signifikante Unterschiede zwischen den kindlichen Selbstkonzeptwerten in Abhängigkeit von einer hohen bzw. niedrigen Ausprägung auf der jeweiligen Erziehungsskala des entsprechenden Elternteils geben. Die Betrachtung der Mittelwerte für das Selbstkonzept in der Jungenstichprobe zeigt, dass Söhne von Müttern mit niedriger Ausprägung auf der Skala "Überbehütung" ($n = 6$) mit $M = 3.01$ ($SD = .57$) höhere Selbstkonzeptwerte aufweisen als Söhne von Müttern mit hoher Ausprägung im Bereich "Überbehütung" ($n = 10$), deren Mittelwert bei $M = 2.66$ ($SD = .50$) liegt. Dieser Unterschied verfehlt jedoch bei Durchführung des entsprechenden Tests nach Mann-Whitney die statistische Signifikanz. Die Analyse der Selbstkonzeptwerte in der Mädchenstichprobe in Abhängigkeit von der mütterlichen Ausprägung auf der Skala "Konfliktvermeidung und soziale Erwünschtheit" verdeutlicht, dass Töchter von Müttern mit niedriger Ausprägung in dem Bereich ($n = 7$) deutlich geringere Werte auf der Selbstkonzeptskala aufweisen ($M = 2.67; SD = .38$) als Töchter von Müttern mit hohen Ausprägungen ($n = 9$) ($M = 3.25; SD = .50$). Die Prüfung der statistischen Bedeutsamkeit dieses Unterschieds zeigt, dass das Signifikanzniveau von 5% nur knapp verfehlt wird und dieser Unterschied als tendenziell signifikant einzustufen ist ($z = -1.87, p < .10$).

Weitere bedeutsame Zusammenhänge zwischen den elterlichen Erziehungseinstellungen und dem kindlichen Selbstkonzept haben sich nicht ergeben. Das gilt auch für die elterlichen Distanzen in den verschiedenen Erziehungsbereichen, die ein Maß für die Übereinstimmungen bzw. Unterschiede zwischen Müttern und Vätern in den Erziehungseinstellungen darstellen.

Kapitel 6

Diskussion und Ausblick

In der vorliegenden Studie wurde untersucht, inwieweit sich unter Berücksichtigung einer ganzheitlich orientierten Betrachtungsweise Zusammenhänge zwischen den elterlichen Erziehungseinstellungen, dem kindlichen Selbstkonzept und der kindlichen Bindungsrepräsentation finden lassen. Im Fokus steht dabei nicht nur das Ziel einer Präzisierung bereits vorhandener Ergebnisse bzw. die Beleuchtung des noch weitgehend unerforschten Zusammenhangs zwischen Erziehung und Bindung, sondern es werden mit der Betrachtung der differenziellen Sichtweisen von Mutter und Vater sowie der besonderen Berücksichtigung des kindlichen Geschlechts neue Wege in der Erforschung kindlicher und familiärer Entwicklung gegangen. Im Folgenden soll zunächst eine interpretative Betrachtung der Teilergebnisse erfolgen, bevor schließlich eine Gesamtdiskussion aller Ergebnisse und ein Ausblick auf zukünftige Forschungsarbeiten erfolgt.

6.1 Diskussion der deskriptiven Ergebnisse und der Zusammenhänge mit den demographischen Variablen

Bevor die Zusammenhänge zwischen den drei betrachteten Konstrukten näher beleuchtet und diskutiert werden, soll eine kurze Einschätzung der deskripti-

ven Ergebnisse bzw. der Zusammenhänge mit den demographischen Variablen vorgenommen werden. Bezüglich der deskriptiven Ergebnisse haben sich weder im Bereich der elterlichen Erziehungseinstellungen noch in den Bereichen des kindlichen Selbstkonzeptes sowie der Bindungsrepräsentation besondere Überraschungen ergeben. Die schwache Interkorrelation zwischen den Erziehungsskalen "Überbehütung" und "Sorge" war erwartbar und ist inhaltlich auf Grund der Tatsache, dass es sich um benachbarte Konstrukte handelt, gut begründbar. Auch der Befund, nach dem die Mütter von Töchtern eine höhere Ausprägung auf der Skala "Sorge" aufweisen als die Väter, schließt an vorhandene Forschungsergebnisse an. Sowohl Gildemeister (1988) als auch Eickhoff et al. (1999) konnten in ihren Arbeiten zur geschlechtsdifferenzierenden Erziehung belegen, dass Mütter von Töchtern besser über deren Tun informiert sind und sie stärker beaufsichtigen als sie dies bei Söhnen tun bzw. als dies Väter im Allgemeinen tun.

Mit Blick auf die Verteilung der Bindungsmuster kann festgestellt werden, dass mit rund 53% sicher gebundenen Kindern und rund 47% unsicher gebundenen Kindern die Ergebnisse anderer Studien, nach denen im deutschen Sprachraum das unsichere Bindungsmuster etwas häufiger gefunden wird, bestätigen. Dieser Trend bestätigt sich auch bei Einsatz des Geschichtenergänzungsverfahrens, bei dem die Auftretenshäufigkeit des unsicheren Bindungsmusters im deutschen Sprachraum sogar noch höher ist als in Studien, in denen der "Fremde-Situations-Test" eingesetzt wurde (Gloger-Tippelt, Gomille, König, & Vetter, 2002).

Bei Betrachtung der Zusammenhänge mit den demographischen Variablen fallen dagegen einige interessante Befunde auf. So zeigen Jungen ohne Geschwisterkinder signifikant häufiger eine unsichere Bindungsrepräsentation als Jungen, die Geschwisterkinder haben. In der Forschungsliteratur konnte diesbezüglich kein vergleichbares Ergebnis gefunden werden. Studien, die Bindung und Geschwister thematisieren, konzentrieren sich vorrangig auf die Konkordanz der Bindungsqualität sowie auf die Auswirkungen der Bindungsqualität auf die Geschwisterbeziehung (z.B. Volling & Belsky, 1992). Möglicherweise handelt es sich um einen stichprobenspezifischen Befund, was auch unter Berücksichtigung der geringen Stichprobengröße naheliegend erscheint. Sollte dieses Ergebnis anhand einer größeren Stichprobe repliziert werden können, kämen Überlegungen in Betracht, wie z.B. positive Auswirkungen eines nicht so ausgeprägten Fokus' auf ein Kind -

speziell auf einen Jungen - wegen des Vorhandenseins von Geschwistern.

Ein ebenfalls interessanter Befund betrifft das kindliche Selbstkonzept, das in der Gruppe der Kinder, deren Mütter berichten, ein kritisches Lebensereignis in den letzten fünf Jahren erlebt zu haben, deutlich geringer ist als bei den anderen Kindern, deren Mütter kein solches Ereignis berichten. Auch diesbezüglich ist kein vergleichbares Ergebnis aus der Literatur bekannt. Denkbar wäre, dass das Auftreten von kritischen Lebensereignissen Aufmerksamkeitskapazitäten sowie Zeit- und Energieressourcen beansprucht, die anderenfalls - zumindest teilweise - den Kindern zur Verfügung stehen würden. Die hohe Belastung führt unter Umständen zu einer reduzierten Feinfühligkeit und reduziertem geduldgigen Auseinandersetzen mit dem Kind, was wiederum ein positives Selbstkonzept des Kindes beeinträchtigen könnte. Insbesondere der Tatsache, dass die Selbstkonzeptmessung u.a. mittels Items zur mütterlichen Akzeptanz durchgeführt wurde, kommt diesbezüglich eine wichtige Bedeutung zu. Möglicherweise ist die wahrgenommene mütterliche Akzeptanz auf Seiten der Kinder verringert und das Gesamtselfkonzept entsprechend beeinträchtigt.

Die Betrachtung signifikanter Zusammenhänge zwischen den elterlichen Erziehungseinstellungen und den demographischen Angaben weist auf die Bedeutsamkeit des Vorhandenseins von Geschwistern hin sowie auf die Rolle von chronischen Krankheiten bzw. Behinderungen bei Müttern und Kindern. Dabei weisen Väter von Einzelkindern geringere Werte auf der Skala "Konfliktvermeidung und soziale Erwünschtheit" auf; Mütter von Einzelkindern geben weniger überbehütende Erziehungseinstellungen an. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass in fast allen untersuchten Familien beide Elternteile voll erwerbstätig waren, kommt der Anzahl der Kinder eine besondere Bedeutung für die Einschätzung der elterlichen Belastung zu. Durch die Ankunft eines zweiten bzw. dritten Kindes wird das Familiensystem deutlich komplexer und die Belastungen für die Eltern spürbar höher (Brüderl, 1989). Entsprechend denkbar wäre, dass Eltern von einem Kind gelassener und weniger belastet sind und daher ein geringeres Maß an Konfliktvermeidung und Überbehütung zeigen. Möglicherweise sind diese Bereiche für das jeweilige Elternteil in diesem Zusammenhang besonders relevant, weshalb sich der Unterschied nur für jeweils einen Erziehungsbereich ergibt und die anderen Bereiche nicht betroffen sind.

Ein eher unerwarteter Befund stellt die vergleichsweise geringer ausgeprägte väterliche "Sorge" in Familien mit Kindern dar, die chronische Krankheiten oder Behinderungen haben. An dieser Stelle soll jedoch nochmal ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass die Teilstichprobe der nicht gesunden Kinder eine Stichprobengröße von fünf Kindern umfasst und das Ergebnis entsprechend vor diesem Hintergrund betrachtet werden muss. Somit ist es durchaus möglich, dass es sich hierbei um einen Zufallsbefund handelt, der einer vorsichtigen Interpretation bedarf. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse von Eickhoff et al. (1999), nach denen Väter ihre Kinder generell weniger beaufsichtigen und sich sorgen als Mütter, ist es denkbar, dass sich Väter von nicht gesunden Kindern bewusst weniger sorgen, da sie sich der Gefahr einer zu starken Sorge und Behütung bewusst sind. Möglicherweise nehmen sie auch eine ausgeprägte Sorge bei anderen Familienmitgliedern wahr und tendieren in ihrem eigenen Verhalten in die entgegengesetzte Richtung, um eine übermäßige Besorgnis bzw. Behütung zu vermeiden oder auszugleichen.

Ein aus systemischer Perspektive bedeutsames Ergebnis stellt der Zusammenhang zwischen den väterlichen Erziehungseinstellungen und dem Vorhandensein von chronischen Krankheiten und Behinderungen bei den Müttern dar. In Familien, in denen Mütter eine chronische Krankheit oder Behinderung angeben, weisen die Väter geringere Werte auf der Skala "Wärme und Wertschätzung" und höhere Werte auf der Skala "Konfliktvermeidung und soziale Erwünschtheit" auf. Es ist davon auszugehen, dass sich Väter, deren Partnerinnen nicht gesund sind, um diese sorgen und einen größeren Teil ihrer Aufmerksamkeit der Partnerin und deren Gesundheit widmen. Entsprechend weniger Aufmerksamkeitsressourcen stehen den Kindern zur Verfügung und entsprechend geforderter - unter Umständen auch belasteter - sind die Väter. Die Erziehungseinstellungen der Väter sind deshalb durch weniger Wärme und eine höhere Konfliktvermeidung gekennzeichnet. Die Bereiche "Sorge" und "Überbehütung" sind von den Auswirkungen nicht betroffen, da die Sorge um die Partnerin und deren Gesundheitszustand vermutlich zu eher behütenderen Einstellungen gegenüber den Kindern führt anstatt einen Abfall in diesem Bereich zu verursachen.

6.2 Diskussion der Zusammenhänge zwischen Bindungsrepräsentation und Selbstkonzept

Die Betrachtung der Ergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen Bindungsrepräsentation und Selbstkonzept bei den Kindern zeigt überraschenderweise keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den Konstrukten. Damit konnten die ersten beiden Hypothesen, die im Vorfeld der Untersuchung aufgestellt wurden, und nach denen sowohl geschlechtsspezifische als auch geschlechtsunspezifische Zusammenhänge zwischen Bindung und Selbstkonzept erwartet wurden, nicht bestätigt werden. Vor dem Hintergrund der Befunde vorheriger Forschungsarbeiten zu dem Thema, nach denen sich das kindliche Selbst in Abhängigkeit von der Bindungsrepräsentation unterscheidet, erstaunt dieses Ergebnis zunächst. Doch bei genauerer Betrachtung der angewendeten Methodik fallen deutliche Unterschiede zwischen den vorangegangenen Studien und der aktuellen Untersuchung auf.

Die Korrelationen zwischen dem kindlichen Selbstkonzept und der Bindung, die Cassidy (1988) in ihrer Arbeit berichtet, beziehen sich auf das beobachtete Verhalten der Kinder während der Trennungs-Wiedervereinigungs-Situation. Die Daten des Geschichtenergänzungsverfahrens hingegen zeigen keine Zusammenhänge mit den kindlichen Werten auf den Selbstkonzeptskalen (PSPCSA) nach Harter und Pike (1984). Somit zeigten sich in der Studie von Cassidy (1988) zwar Korrelationen zwischen dem Bindungsverhalten und dem Selbstkonzept, jedoch nicht zwischen der mit dem Geschichtenergänzungsverfahren gemessenen Bindungsrepräsentation und dem Selbstkonzept. Die Bindungsrepräsentation korrelierte dagegen mit dem Puppeninterview, das den kindlichen Selbstwert sowie die Offenheit gegenüber eigenen Schwächen erhebt. Auch in den Arbeiten von Verschuren et al. (1996) und Verschuren und Marcoen (1999) konnte lediglich ein Zusammenhang zwischen der mit dem Geschichtenergänzungsverfahren erhobenen Bindungsrepräsentation und der Offenheit gegenüber eigenen Schwächen im Puppeninterview gefunden werden. Entsprechende Zusammenhänge mit dem Selbstkonzept, wie es die PSPCSA (Harter & Pike, 1984) erfasst, zeigten sich nicht.

Die Ergebnisse von Easterbrooks und Abeles (2000) deuten - auch wenn hier andere Verfahren zur Datenerhebung eingesetzt wurden - in eine ähnliche Richtung. Die Bindungsrepräsentation der Kinder, die in dieser Arbeit mit dem Separation-Anxiety-Test erhoben wurde, korrelierte mit der Leichtigkeit, mit der Kinder Zugang zu ihren eigenen Stärken und Schwächen haben. Die Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance (Harter & Pike, 1984) kam in dieser Studie nicht zum Einsatz.

Offensichtlich gibt es zwar Zusammenhänge zwischen Bindung und Selbst im Vorschulalter, die jedoch nicht unabhängig von den eingesetzten Verfahren aufgezeigt werden können. Das Selbstkonzept, wie es mit den Skalen von Harter und Pike (1984) erfasst wird, misst die Einschätzung der Kinder ihrer Fähigkeiten und wahrgenommenen Akzeptanz, erhebt aber nicht explizit die Fähigkeit der Kinder, eigene Schwächen erkennen und zugeben zu können. Dies scheint jedoch speziell im Vorschulalter von hoher Bedeutsamkeit zu sein. Die Tendenz der Kinder, sich in diesem Alter unrealistisch positiv einzuschätzen (z.B. Marsh, Craven & Debus, 1998), erfordert offensichtlich eine Differenzierung über die Erhebung des Zugangs zu eigenen Schwächen. Erst bei Einsatz derartiger Verfahren werden Zusammenhänge mit der auf Repräsentationsebene erhobenen Bindung sichtbar. Da in der vorliegenden Arbeit die Selbstkonzeptmessung jedoch ausschließlich durch die PSPCSA nach Harter und Pike (1984) erfolgte und keine Erfassung des expliziten Zugangs zu Schwächen vorgenommen wurde, zeigten sich - analog zu den Ergebnissen vorheriger Arbeiten - keine Zusammenhänge mit der Bindungsrepräsentation.

Der Tatsache, dass in der vorliegenden Studie aus methodischen Gründen eine Gesamtskala "Selbstkonzept" verwendet wurde und auf eine bereichsspezifische Auswertung auf Grund der inakzeptablen Reliabilitäten verzichtet wurde, wird dabei eine eher geringere Bedeutung beigemessen. So ist es zwar möglich, dass die veränderte Skalenstruktur eventuelle Zusammenhänge zwischen Bindung und Selbstkonzept verdeckt und dass sich bei bereichsspezifischer Betrachtung entsprechende Korrelationen zeigen würden, doch vor dem Hintergrund der Tatsache, dass in keiner vorherigen Arbeit Zusammenhänge zwischen der Bindungsrepräsentation und dem Selbstkonzept, wie es die PSPCSA erhebt, gefunden wurden, erscheint dies unwahrscheinlich. Bei einer gemeinsamen Betrachtung der Ergeb-

nisse sowohl der vorliegenden Studie als auch vorheriger Arbeiten wird deutlich, dass eine parallele Bindungsmessung auf der Repräsentationsebene und auf der Verhaltensebene von großer Bedeutung ist. Speziell die Befunde von Cassidy (1988) zeigen, dass die gemessene Bindungsrepräsentation nicht in direktes Verhalten umgesetzt wird und sich auch entsprechend unterschiedliche Zusammenhänge mit anderen Konstrukten ergeben.

Der Befund, nach dem sich auch bei geschlechtsspezifischer Prüfung keine Zusammenhänge zwischen Bindungsrepräsentation und Selbstkonzept zeigen, ordnet sich in die Ergebnisse vorheriger Studien ein. In keiner der Arbeiten, die die Zusammenhänge zwischen den Konstrukten Bindung und Selbst untersucht haben, wurden Geschlechterunterschiede gefunden. Die Annahme von geschlechtsspezifischen Befunden basierte auf den Ergebnissen von Arbeiten, die Geschlechterunterschiede beim kindlichen Selbstkonzept im Vorschulalter zeigen (Marsh, 1989). In der vorliegenden Studie konnten jedoch keine Geschlechterunterschiede beim Selbstkonzept festgestellt werden und auch keine entsprechenden geschlechtsspezifischen Zusammenhänge zwischen Bindung und Selbstkonzept.

6.3 Diskussion der Zusammenhänge zwischen Bindungsrepräsentation und Erziehungseinstellungen

Bezüglich der Zusammenhänge zwischen elterlicher Erziehung und kindlicher Bindungsrepräsentation wurde auf Grund fehlender Forschungsarbeiten zu diesem Thema hypothetisch von existierenden Zusammenhängen zwischen allen Erziehungsbereichen und der kindlichen Bindung ausgegangen. Dieser eher explorative Charakter der Hypothesen wurde dadurch spezifiziert, indem angenommen wurde, dass die Zusammenhänge eltern- und geschlechtsspezifisch sind und die Ähnlichkeit bzw. Unähnlichkeit der elterlichen Einstellungen eine Rolle spielt. Des Weiteren erfolgte eine Spezifizierung der Hypothese zu den Zusammenhängen zwischen dem Erziehungsbereich "Wärme und Wertschätzung" und der kindlichen Bindung. Genauer wurde diesbezüglich angenommen, dass eine hohe Ausprägung

auf der "Wärme"-Skala mit einer sicheren Bindungsrepräsentation einhergeht. Auf Basis der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit können diese Hypothesen jeweils zum Teil als bestätigt betrachtet werden. Damit können die theoretischen Annahmen von Cummings und Cummings (2002), nach denen direkte Zusammenhänge zwischen Erziehung und Bindung existieren, durch empirische Daten erstmals gestützt werden. Des Weiteren wird deutlich, dass auch die Vermutung einer Geschlechts- und Elternspezifität durch die vorliegenden Ergebnisse bestätigt werden kann. So zeigen sich keine geschlechtsunspezifischen Beziehungen zwischen den beiden Konstrukten. Bei geschlechtsspezifischer Betrachtung erweisen sich die väterlichen Erziehungseinstellungen für die Töchter als sehr bedeutsam. Die Väter sicher gebundener Mädchen haben deutlich höhere Werte im Bereich der "Überbehütung" sowie tendenziell höhere Ausprägungen in den Bereichen "Sorge" und "Wärme und Wertschätzung". Mit den Erziehungseinstellungen der Mütter ließen sich dagegen keine statistisch signifikanten Zusammenhänge mit der Bindungsrepräsentation der Mädchen finden.

Für die Bindung der Jungen erweist sich bei geschlechtsspezifischer Betrachtung die Kombination verschiedener Ausprägungen in bestimmten Bereichen der mütterlichen und väterlichen Erziehung als bedeutsam. Hohe elterliche Distanzen auf den Skalen "Wärme und Wertschätzung" sowie "Überbehütung" gehen mit einer sicheren Bindungsrepräsentation bei den Söhnen einher. Im Speziellen heißt das, hohe Ausprägungen auf diesen Skalen bei den Müttern und niedrige Werte bei den Vätern treten vorrangig bei sicher gebundenen Söhnen auf, während die Werte der Eltern unsicher gebundener Söhne in diesen Erziehungsbereichen vergleichbar sind. Statistisch betrachtet kommt dabei vor allem der elterlichen Distanz im Bereich "Wärme und Wertschätzung" eine tendenzielle Bedeutsamkeit zu.

Die Befunde zu den Zusammenhängen zwischen elterlicher Erziehung und kindlicher Bindung legen mehrere Implikationen nahe. Zum einen zeigt sich die enorme Bedeutsamkeit des Vaters für die Bindungsrepräsentation der Kinder - insbesondere der Mädchen. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass in der zurückliegenden Bindungsforschung mehrheitlich die Bedeutung der Mutter thematisiert wurde und entsprechende Arbeiten zum Einfluss der Väter selten sind, ist dies ein richtungsweisendes Ergebnis. Zum anderen zeigt sich die Notwendigkeit einer ganzheitlich orientierten Forschung in diesem Bereich, die nicht nur die Sichtwei-

se eines Elternteils berücksichtigt. Insbesondere für die Jungen der Stichprobe konnten die Zusammenhänge zwischen Erziehung und Bindung erst aufgedeckt werden, indem die Erziehungseinstellungen beider Eltern kombiniert betrachtet wurden. Des Weiteren wird deutlich, dass die besondere Relevanz eines warmen mütterlichen Verhaltens, wie es Egeland und Sroufe (1981) in ihrer Arbeit zur frühen Kindheit berichten, aus den vorliegenden Daten zum Vorschulalter nicht mehr abgeleitet werden kann.

Inhaltlich stellt sich die Frage, warum eine hohe Bindungssicherheit bei den Mädchen mit einer warmen, behütenden väterlichen Erziehung einhergeht, während bei den Jungen offensichtlich die Kombination einer warmen bzw. behütenden mütterlichen Erziehung und einer weniger warmen und behütenden Erziehung des Vaters mit einer sicheren Bindung zusammenhängt. Eine mögliche Antwort liefern Ergebnisse von Forschungsarbeiten zur eltern- und geschlechtsspezifischen Interaktion im Vorschulalter. Wie MacDonald und Parke (1984) und Jacklin, DiPietro, und Maccoby (1984) berichten, ist das väterliche Verhalten gegenüber Söhnen durch mehr körperbetontes und herausforderndes Spiel (z.B. Kempeln und Raufen) gekennzeichnet. Ihren Töchtern gegenüber verhalten sich Väter dagegen wärmer und sorgender. Nach Lamb und Lewis (2004) werden Mütter von ihren Söhnen eher als Quelle der Beruhigung betrachtet, während die Väter als Spielgefährten bevorzugt werden. Bei dieser Form des herausfordernden Spiels der Väter mit den Söhnen spielt auch eine besondere Form der Feinfühligkeit eine wichtige Rolle, wie z.B. das "Gewinnen-lassen" des Sohnes in bestimmten Situationen oder das "Stärke-zeigen" in anderen Situationen. Mit der in der vorliegenden Arbeit verwendeten Skala "Wärme und Wertschätzung" wird *diese* Form der Feinfühligkeit bzw. der Interaktion jedoch nicht erfasst; die eingesetzte Skala erhebt vorrangig die Weise, mit der Mütter Wärme signalisieren. Vor diesem Hintergrund ist es erklärbar, warum die Kombination einer hohen Ausprägung auf der Skala "Wärme und Wertschätzung" bei der Mutter und einer geringen Ausprägung bei dem Vater mit einer sicheren Bindungsrepräsentation bei den Söhnen einhergehen. In diesem Zusammenhang sei darauf verwiesen, dass auch die Ergebnisse der Studie von Grossmann et al. (2002) die Bedeutung des feinfühligsten, herausfordernden väterlichen Spiels für die Bindungssicherheit belegen. Der bei den Jungen der Stichprobe aufgezeigte Zusammenhang zwischen der elterlichen

Distanz im Bereich Wärme und der kindlichen Bindung kann zudem als Hinweis verstanden werden, dass es im Sinne einer positiven Entwicklung auch wertvoller Unterschiede zwischen den Eltern bedarf und eine hohe elterliche Übereinstimmung in allen Gebieten der Erziehung nicht immer eine positive Entwicklung fördert.

Ein unerwartetes Ergebnis der Studie stellt das vollständige Fehlen von Zusammenhängen zwischen einzelnen mütterlichen Erziehungseinstellungen und der kindlichen Bindung dar. Möglich ist zum einen, dass im Vorschulalter der väterlichen Erziehung sowie der Kombination mütterlicher und väterlicher Erziehung in bestimmten Bereichen eine höhere Relevanz für die kindliche Bindungsrepräsentation zukommt als der mütterlichen Erziehung. Denkbar ist aber auch, dass dieses Ergebnis eine Folge methodischer Besonderheiten ist und eventuell vorhandene Zusammenhänge zwischen mütterlicher Erziehung und kindlicher Bindung daher nicht aufgedeckt werden konnten. So wurden in der aktuellen Studie lediglich die Erziehungseinstellungen erhoben und es liegen keine Daten zum tatsächlichen Erziehungsverhalten vor. Bei Beobachtung und Auswertung von tatsächlichen Erziehungssituationen würde sich das Bild möglicherweise anders darstellen. Des Weiteren kommt auch die schon mehrfach erwähnte geringe Stichprobengröße als Grund in Betracht. Die Daten von 32 Familien liefern nur begrenzte Optionen zur Datenauswertung, weshalb bestimmte Analysen nicht durchgeführt bzw. bestimmte Zusammenhänge eventuell nicht aufgedeckt werden konnten. Auch das eingesetzte Erziehungsinstrument an sich kommt als Erklärung infrage, denn es handelt sich dabei um ein Instrument, welches im deutschen Sprachraum noch nicht eingesetzt wurde und anhand einer relativ kleinen Stichprobe überarbeitet werden musste.

6.4 Diskussion der Zusammenhänge zwischen Erziehungseinstellungen und Selbstkonzept

Bei der im Vorfeld der Studie durchgeführten hypothetischen Betrachtung der Zusammenhänge zwischen Erziehung und kindlichem Selbstkonzept wurden - analog

zu den Hypothesen bezüglich Erziehung und Bindung - geschlechts- und elternspezifische Zusammenhänge zwischen den einzelnen Erziehungsskalen und dem kindlichen Selbstkonzept erwartet. Diese explorativen Hypothesen wurden dahingehend spezifiziert, als dass neben der Geschlechts- und Elternspezifität eine bestimmte Richtung des Zusammenhangs zwischen den elterlichen Ausprägungen auf der Skala "Wärme und Wertschätzung" und der kindlichen Ausprägung auf der Selbstkonzeptskala angenommen wurde. Genauer wurde erwartet, dass die mütterlichen und väterlichen Werte auf der Skala "Wärme und Wertschätzung" positiv mit den kindlichen Werten auf der Selbstkonzeptskala korrelieren, wobei bezüglich dieses Zusammenhangs eine Geschlechtsspezifität unterstellt wurde.

Die Ergebnisse zeigen, dass die sechste Hypothese, nach der eine positive Korrelation zwischen den mütterlichen bzw. väterlichen Werten auf der "Wärme"-Skala und dem kindlichen Selbstkonzept erwartet wird, verworfen werden muss. Diesbezüglich haben sich keine signifikanten Zusammenhänge ergeben. Ebenso verworfen werden muss die achte Hypothese, die Zusammenhänge zwischen der Ähnlichkeit bzw. Unähnlichkeit der elterlichen Erziehungseinstellungen und dem kindlichen Selbstkonzept unterstellt. Auch hier haben sich keine statistisch bedeutsamen Ergebnisse gezeigt. Die siebte Hypothese, nach der es geschlechts- und elternspezifische Zusammenhänge zwischen den anderen Erziehungsbereichen und dem kindlichen Selbstkonzept gibt, kann jedoch als teilweise bestätigt betrachtet werden. So weisen Jungen, deren Mütter weniger überbehütend sind, höhere Selbstkonzeptwerte auf als Söhne von Müttern, die stärker überbehütend sind. Des Weiteren gehen höhere Selbstkonzeptwerte bei Töchtern mit höheren mütterlichen Werten auf der Skala "Konfliktvermeidung und soziale Erwünschtheit" einher, während Mütter mit niedrigen Werten in diesem Bereich auch eher Töchter mit niedrigeren Selbstkonzeptwerten haben.

Auffallend an diesen Befunden ist - im Gegensatz zu dem Bereich Bindung und Erziehung - die Relevanz der mütterlichen Erziehung, während es keine signifikanten Zusammenhänge mit den väterlichen Daten bzw. mit den elterlichen Distanzen gibt. Deutlich wird jedoch auch, dass sich insgesamt sehr wenig Zusammenhänge zwischen der elterlichen Erziehung und dem kindlichen Selbstkonzept zeigen. Der Vergleich mit anderen Studien zeigt, dass es bezüglich des methodischen Vorgehens große Unterschiede gibt, weshalb die Ergebnisse anderer Untersuchungen

nur bedingt zur Ergebnisinterpretation herangezogen werden können. In der Arbeit von Coopersmith (1967), in der Zusammenhänge zwischen dem kindlichen Selbstwert und einer autoritären versus autoritativen Erziehung berichtet werden, erfolgt keine Betrachtung einzelner Erziehungsbereiche, sondern verschiedener Erziehungsstile. Darüber hinaus thematisiert die Studie den kindlichen Selbstwert und nicht das Selbstkonzept, was bezüglich des Anteils an kognitiven und emotionalen Aspekten relevant ist. Auch die Befunde von Kim et al. (2004) sind nicht direkt mit der vorliegenden Studie vergleichbar, denn sie beruhen auf Daten zum mütterlichen Erziehungsverhalten und beziehen weder väterliche Daten noch die Erziehungseinstellungen ein. Darüber hinaus wurde das mütterliche Erziehungsverhalten aus Sicht des Kindes erhoben, was einen bedeutsamen Fakt darstellt. Somit gibt es zwischen den einzelnen Studien - auch im Vergleich mit der aktuellen Untersuchung - sowohl konzeptionell als auch methodisch große Unterschiede. Gemeinsam ist allen Arbeiten, dass sie direkte Zusammenhänge zwischen elterlicher Erziehung und kindlichem Selbstkonzept zeigen. Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Methodik lässt dies den Schluss der Existenz direkter Zusammenhänge zwischen den Konstrukten zu. Bezüglich der Spezifizierung der Zusammenhänge werden allerdings Fragen aufgeworfen, die eben gerade auf Grund der unterschiedlichen Methodik nicht geklärt werden können. So scheint mit Blick auf die Ergebnisse von Kim et al. (2004) die mütterliche Erziehung für die Ausprägung des kindlichen Selbstkonzeptes bedeutsam zu sein. Da in der Studie von Kim et al. (2004) die väterlichen Daten jedoch nicht einbezogen wurden, bleibt die Frage, ob die väterliche Erziehung tatsächlich irrelevant für das kindliche Selbstkonzept ist, offen. Ähnlich wie bei den fehlenden Zusammenhängen zwischen der kindlichen Bindung und der mütterlichen Erziehung ist es möglich, dass die Zusammenhänge zwischen den väterlichen Erziehungseinstellungen und dem kindlichen Selbstkonzept durchaus existieren, jedoch auf Grund methodischer Besonderheiten nicht aufgezeigt werden konnten.

Die inhaltliche Betrachtung der signifikanten Zusammenhänge zwischen den elterlichen Erziehungsbereichen und dem kindlichen Selbstkonzept in der vorliegenden Stichprobe zeigt, dass für das Selbstkonzept der Mädchen die mütterlichen Werte auf der Skala "Konfliktvermeidung und soziale Erwünschtheit" bedeutsam sind, während die Selbstkonzeptwerte der Jungen mit der mütterlichen "Über-

behütung" einhergehen. Dabei muss insbesondere das Ergebnis der Jungen mit Vorsicht interpretiert werden, weil der entsprechende Unterschiedstest die statistische Signifikanz verfehlt hat. Die inhaltliche Interpretation dieser Befunde ist insofern schwierig, als dass Kinder - wie in verschiedenen Studien bereits mehrfach beobachtet werden konnte (z.B. Marsh, Craven & Debus, 1998) - im Vorschulalter die Neigung haben, sich unrealistisch positiv zu betrachten. Entsprechend schwierig ist es, eine hohe bzw. niedrige Ausprägung des Selbstkonzeptes im Zusammenhang mit der Erziehung einzuschätzen. So kann ein hoher Wert auf der Selbstkonzeptskala auf der einen Seite positiv bewertet werden; auf der anderen Seite könnte das aber auch bedeuten, dass das Kind keinen Zugang zu einem realistischen Selbst hat - in dem Fall wäre ein mittlerer Wert auf der Selbstkonzeptskala positiver zu beurteilen als ein hoher Wert.

Der Zusammenhang in der Mädchenstichprobe, nach dem hohe Selbstkonzeptwerte mit hohen mütterlichen Ausprägungen auf der Skala "Konfliktvermeidung und soziale Erwünschtheit" einhergehen, erstaunt, wenn die hohen Selbstkonzeptwerte der Töchter positiv beurteilt werden. In dem Fall stellt sich die Frage, warum die mütterliche Vermeidung von Konflikten und die Neigung zu sozial erwünschtem Verhalten mit einem hohen kindlichen Selbstkonzept einhergehen. Auf Grund der Tatsache, dass sich die Selbstkonzeptwerte der Mädchen, deren Mütter geringe Ausprägungen auf der Skala "Konfliktvermeidung und soziale Erwünschtheit" aufweisen, im eher mittleren Bereich einordnen, wird jedoch für die andere Erklärung plädiert. Die geringe Ausprägung der Mütter auf der Skala geht demnach positiverweise mit einem realistischeren Selbstkonzept der Töchter einher. Diese Erklärung erscheint zum einen deshalb plausibler, als dass eine aktive Auseinandersetzung mit Konfliktthemen eine angemessenere Auseinandersetzung mit dem Selbst fördert. Zum anderen legen Befunde aus der Forschung zu Bindung und Selbstkonzept die Annahme dieser Erklärung nahe. So zeigen die Ergebnisse von Easterbrooks und Abeles (2000), dass Kinder mit einer sicheren Bindung einen deutlich leichteren Zugang zu den bei ihnen vorhandenen Stärken *und* Schwächen haben. Vor dem Hintergrund, dass es sich bei einer sicheren Bindung um einen positiven, protektiven Entwicklungsfaktor beim Kind handelt, und eine geringe Konfliktvermeidung bzw. soziale Erwünschtheit in der mütterlichen Erziehung ebenfalls als positiv und förderlich betrachtet werden kann, scheint die Annahme

eines realistischeren Selbstkonzeptes als Erklärungsgrundlage plausibler.

Bezüglich des Zusammenhangs in der Jungenstichprobe stellt sich ein ähnliches Problem. Auch hier ist es möglich, dass eine stärker behütende Mutter in der Erziehung auf der einen Seite den Zugang zu einem realistischen Selbst fördert, oder - bei Betrachtung von der anderen Seite - die stärkere Behütung im negativen Sinne zu einem niedrigeren Selbstkonzept führt. Im Gegensatz zu dem Befund in der Mädchenstichprobe, wo klar für eine der beiden Interpretationsmöglichkeiten plädiert wird, soll hier keine bestimmte Sichtweise bevorzugt werden. Der geringere Abstand der Selbstkonzeptwerte zwischen den Jungen, deren Mütter höhere Werte auf der Skala "Überbehütung" haben, und denen, deren Mütter geringere Ausprägungen aufweisen, wie auch die fehlende statistische Signifikanz dieses Unterschieds lassen dies nicht zu.

Abgesehen von schon angesprochenen methodischen Besonderheiten der vorliegenden Arbeit, wodurch möglicherweise weitere eventuell vorhandene Zusammenhänge nicht aufgezeigt werden können, soll jedoch an dieser Stelle auch nochmal Bezug auf die Arbeit von Doyle und Markiewicz (2004) genommen werden. Die Autoren konnten mit ihrer Untersuchung zeigen, dass Zusammenhänge zwischen elterlicher Wärme und kindlichem Selbstwert nur dann sichtbar werden, wenn Bindung als Moderator fungiert. Entsprechend möglich ist es, dass die fehlenden Zusammenhänge zwischen den elterlichen Werten auf der Skala "Wärme und Wertschätzung" und dem kindlichen Selbstkonzept auf der fehlenden Berücksichtigung von Bindung als Moderator beruht. Die geringe Stichprobengröße erlaubt keine derartige Moderatoranalyse, weshalb ein entsprechender Zusammenhang nicht geprüft werden kann. Auch wenn die Daten von Doyle und Markiewicz (2004) auf der Befragung von Jugendlichen basieren, ist es durchaus denkbar, dass derartige Moderatoreffekte auch im Vorschulalter zu finden sind und Bindung die Effektivität von Erziehung entscheidend beeinflusst.

6.5 Gesamtdiskussion und Ausblick auf zukünftige Forschungsarbeiten

Die gemeinsame Betrachtung aller Ergebnisse dieser Studie verdeutlicht insbesondere zwei Aspekte. Erstens zeigt sich, wie enorm bedeutsam eine ganzheitliche Orientierung für die familien- und erziehungspsychologische Forschung ist. Insbesondere die differenzierte Betrachtung der elterlichen Sichtweisen erwies sich als wichtiger Schritt, um Einblick in die Zusammenhänge zwischen Erziehung, Bindung und Selbstkonzept zu erhalten. Dies ermöglicht nicht nur Hinweise bezüglich der Einflüsse, die ein bestimmtes Elternteil hat, sondern es offenbaren sich auch Zusammenhänge, die nur bei gemeinsamer Betrachtung der Sichtweisen von Mutter und Vater erkennbar werden. Es ist davon auszugehen, dass die Berücksichtigung der Perspektiven mehrerer Familienmitglieder generell für die Erforschung familienpsychologisch relevanter Konstrukte sinnvoll ist und ein derart ganzheitlich orientiertes Vorgehen daher stärker Eingang in zukünftigen Arbeiten finden sollte. Zweitens wird deutlich, dass dem kindlichen Geschlecht eine besondere Bedeutung bezüglich der elterlichen Erziehung zukommt. Wie bereits Befunde anderer Studien gezeigt haben (z.B. Farver & Wimbarti, 1995; Lamb & Lewis, 2004), interagieren Mütter und Väter unterschiedlich mit Söhnen und Töchtern und entsprechend differenziert müssen auch die Zusammenhänge zwischen der elterlichen Erziehung und kindlichen Variablen betrachtet werden.

Die Daten der vorliegenden Untersuchung zeigen einige interessante, nicht erwartete Befunde. So weisen die Zusammenhänge zwischen Erziehung und Bindung auf die hohe Bedeutung der väterlichen Erziehung sowie die Relevanz von Unterschieden zwischen der mütterlichen und väterlichen Erziehung hin. Die Ergebnisse zu Erziehung und kindlichem Selbstkonzept offenbaren wiederum die Bedeutung der mütterlichen Erziehung. Bezüglich der Relevanz der Erziehungsbereiche zeigt sich, dass nicht nur - wie erwartet - die elterliche Wärme und Wertschätzung bedeutsam ist, sondern auch das Ausmaß der Behütung bzw. Überbehütung. Mit Blick auf die demographischen Variablen wird deutlich, dass eventuell aufgetretenen kritischen Lebensereignissen oder Krankheiten bei der Mutter oder den Kindern sowie dem Vorhandensein von Geschwistern eine wichtige Rolle zukommt.

Auch hier spiegelt sich die große Bedeutung einer ganzheitlichen Sichtweise - wie sie auch dem systemisch-kontextualistischen Ansatz eigen ist - wider. So zeigen sich entsprechende Auswirkungen eines kritischen Lebensereignisses oder einer Krankheit der Mutter nicht nur beim kindlichen Selbstkonzept, sondern auch in einigen Bereichen der väterlichen Erziehung. Die väterliche Erziehung wiederum wirkt auf die Kinder und somit ist das gesamte System betroffen. Ebenso verhält es sich mit den Einflüssen der Kinderzahl auf die elterliche Erziehung. Die Veränderungen in den elterlichen Erziehungseinstellungen, die bei Eltern mit mehr als einem Kind gemessen wurden, betreffen wiederum das ganze System der Kernfamilie.

Der Bereich der Zusammenhänge zwischen kindlicher Bindung und kindlichem Selbstkonzept stellt insofern einen etwas besonderen Bereich dar, als dass hierbei keine familienpsychologische bzw. ganzheitlich orientierte Betrachtung thematisiert wird. Bei diesem Bereich handelt es sich um die Überprüfung und Klärung einiger bereits vorhandener Forschungsbefunde. Dabei haben die vorliegenden Ergebnisse insofern zu einer Klärung beigetragen, als dass sie die Bedeutung der eingesetzten Methodik hervorheben. So zeigen sich konsistent keine Zusammenhänge zwischen dem mittels Fragebogen von Harter und Pike (1984) erhobenen Selbstkonzept und der auf der Repräsentationsebene gemessenen Bindung. Entsprechend entscheidet die Methodik der Bindungsmessung (Repräsentations- versus Verhaltensebene) sowie die Methodik der Messung des kindlichen Selbst (Selbstkonzept versus Selbstwert versus Zugang zu eigenen Schwächen) über Muster und Stärke des Zusammenhangs. Die Anbindung an eine ganzheitlich orientierte Familienpsychologie erhält dieser Bereich zum einen durch das Bindungskonstrukt an sich, da es sich bei der Bindung im Kindesalter um ein familiäres Konstrukt handelt. Zum anderen wurde geprüft, inwieweit den demographischen Angaben aller teilnehmenden Familienmitglieder eine Bedeutung zukommt, die sich jedoch nicht gezeigt hat.

Ein ebenfalls beachtenswertes Ergebnis der Untersuchung ist, dass keine Zusammenhänge zwischen den drei Konstrukten Bindung, Erziehung, Selbstkonzept und der Häufigkeit bzw. Dauer der externen Betreuung der Kinder gemessen werden konnten. Alle Kinder der Stichprobe haben zum Zeitpunkt der Messung einen Kindergarten besucht, weshalb nicht getestet werden konnte, inwieweit dem Kin-

dergartenbesuch an sich eine Bedeutung zukommt. Doch die Tatsache, dass auch der Dauer und Häufigkeit des Kindergartenbesuchs wie auch der Dauer und Häufigkeit einer zusätzlichen externen Betreuung keine Bedeutung zukommt, unterstreicht die Relevanz einer guten Qualität der direkten Eltern-Kind-Interaktion und weniger die einer hohen Quantität der elterlichen Betreuung. Dieses Ergebnis ordnet sich in die Befunde der großen Studie des NICHD (National Institute for Child Health and Development) (1997) ein, die zu einem vergleichbaren Schluss führen.

So interessant die Befunde der vorliegenden Untersuchung auch sind, sie müssen als Basis für zukünftige Forschungsarbeiten bzw. als ersten richtungsweisenden Schritt betrachtet werden. Die Gültigkeit der Ergebnisse erhält durch die schon mehrfach erwähnte geringe Stichprobengröße entscheidende Einschränkungen. Bedingt durch die geschlechtsspezifische Auswertung betrug die Größe der Teilstichproben jeweils 16 Familien. Für bestimmte Analysen mussten diese Stichproben teilweise nochmals geteilt werden, so dass eine Prüfung der Ergebnisse anhand einer deutlich größeren Stichprobe unerlässlich ist. Dies würde auch den Einsatz komplexerer Analyseverfahren erlauben, wodurch auf Grundlage der Daten genauere Aussagen, z.B. über den Einfluss bestimmter Moderatoren, getätigt werden könnten. Die Durchführung von längsschnittlich angelegten Studien würde darüber hinaus umfassende Informationen zu kausalen Zusammenhängen liefern, was eine enorme Erweiterung des Wissens ermöglichen würde.

Des Weiteren ist es wichtig, dass in folgenden Untersuchungen nicht nur die Erziehungseinstellungen, sondern auch das Erziehungshandeln erhoben wird. Auch wenn die Erziehungseinstellungen und das Erziehungshandeln korrelieren, werden nicht alle Einstellungen in entsprechende Handlungen umgesetzt. Von daher käme der Beobachtung von Erziehungssituationen eine wichtige Bedeutung zu. Darüber hinaus könnte die Optimierung des Fragebogens zu den elterlichen Erziehungseinstellungen wichtige zusätzliche Informationen liefern. Das Instrument aus dem amerikanischen Sprachraum wurde im deutschen Sprachraum bisher noch nicht eingesetzt und musste in der vorliegenden Untersuchung anhand einer relativ kleinen Stichprobe überarbeitet werden.

Nicht zuletzt müssen auch regionale Besonderheiten als eventuelle Einflussquelle berücksichtigt werden. Die Erhebung der Daten erfolgte ausschließlich in Sachsen-

Anhalt und möglicherweise existieren Unterschiede zwischen den Regionen. Allein die Tatsache, dass alle untersuchten Kinder eine Kindertagesstätte besuchen, stellt ein bedeutsames Merkmal dar, das charakteristisch für die neuen Bundesländer ist.

Vor diesem Hintergrund ist diese Studie als ein erster Schritt in Richtung einer ganzheitlich orientierten Forschung zu den Zusammenhängen zwischen familiärer Erziehung, kindlicher Bindung und kindlichem Selbstkonzept zu verstehen. Sie liefert erste empirische Einblicke in diesen Bereich und ermutigt mit ihren interessanten Ergebnissen zur Ausweitung und Intensivierung der Forschungstätigkeit auf diesem Gebiet. Dabei gilt es zum einen, die Daten- und Befundlage bei den Kernfamilien zu erweitern bzw. zu überprüfen sowie eventuell vorhandene Interaktions- und Moderatoreffekte aufzudecken. Zum anderen ist es aber auch von hohem Interesse, die Forschung auf andere Familienformen auszudehnen (z.B. Stief- und Einelternfamilien) und weitere Variablen, wie z.B. die elterliche bzw. kindliche Persönlichkeit sowie Geschwisterbeziehungen, zu berücksichtigen. Im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtungsweise sollte der Anspruch, möglichst mehrere Subsysteme einzubeziehen, um ein Verständnis für die Zusammenhänge zwischen familienpsychologisch relevanten Konstrukten auf Seiten der Eltern und Kinder zu gewinnen, bestehen bleiben.

Kapitel 7

Praktische Implikationen der Studie

Im Anschluss an die wissenschaftliche Diskussion der Ergebnisse der Forschungsarbeit sollen einige Bemerkungen zu möglichen praktischen Implikationen erfolgen. Die empirische Prüfung der Zusammenhänge zwischen der kindlichen Bindungsrepräsentation bzw. dem Selbstkonzept und den elterlichen Erziehungseinstellungen unter Berücksichtigung der mütterlichen und väterlichen Sichtweise belegt klar die Bedeutsamkeit beider Eltern für die kindliche Entwicklung sowie die Relevanz des kindlichen Geschlechts. Diese Befunde können praktisch betrachtet in verschiedenen Anwendungsbereichen genutzt werden, von denen die Bereiche der familiären Prävention und Intervention sowie der Familienrechtsprechung die zentralen sind und daher näher betrachtet werden sollen.

Das Gebiet der familiären Prävention befindet sich in Deutschland noch im Aufbau. Länger bestehende Präventionsprogramme richten sich vorwiegend an Paare und zielen auf den Erhalt einer hohen Partnerschaftsqualität (z.B. EPL - Ein partnerschaftliches Lernprogramm (Thurmaier, 1997)) ab. Programmen, die Erziehung und Kinder einbeziehen, wurde erst in den letzten Jahren verstärkt Beachtung geschenkt (z.B. Triple P (Markie-Dadds, Sanders, & Turner, 2003), Freiheit in Grenzen (Schneewind, 2003)). Bei näherer Betrachtung dieser Programme fällt auf, dass insbesondere das Positive Parenting Program (Triple P) eine ganzheitliche Perspektive weitgehend unberücksichtigt lässt und vorwiegend verhaltenstherapeutisch orientiert ist (für eine Übersicht vgl. Fuhrer, 2005). Differenzielle Unterschiede zwischen den Eltern sowie Geschlechtsunterschiede bei den

Kindern werden nicht einbezogen. Das Programm "Freiheit in Grenzen", welches in Form einer interaktiven CD-ROM verbreitet wird, berücksichtigt dagegen erste systemische Aspekte (Schneewind, 2003) und betont die Bedeutsamkeit der Interaktion zwischen *beiden* Eltern und den Kindern.

Die Befunde der vorliegenden Studie zeigen, dass diese Bemühungen deutlich ausgebaut werden müssen. Die gemeinsame Betrachtung der Eltern im Sinne eines "Elternteams", das zusammen agiert und trotzdem wertvolle Unterschiede vermittelt bzw. verkörpert, ist unerlässlich. Darüber hinaus sollten Eltern dafür sensibilisiert werden, dass das Geschlecht ihres Kindes eine wichtige Rolle spielt und entsprechende Unterschiede in der Interaktion nicht nur zulässig, sondern zum Teil sogar förderlich sind. Diese Aspekte müssen auch auf dem Gebiet der familiären Intervention stärkere Berücksichtigung finden. Abgesehen von den systemisch orientierten familientherapeutischen Ansätzen werden im Rahmen der Intervention selten ganzheitliche sowie geschlechtsspezifische Gesichtspunkte berücksichtigt. Insbesondere in dem großen Sektor der praktizierten familiären Intervention von öffentlichen Ämtern (z.B. Jugendamt) findet wenig elternspezifische Arbeit statt. In der Regel obliegt es den Mitarbeitern selbst, sich in diesem Bereich schulen zu lassen und eine bestimmte Arbeitsweise zu praktizieren. Über die Spezifika einzelner Dyaden (z.B. der Vater-Tochter-Dyade) und die Bedeutung einer bestimmten Kombination von elterlichem Verhalten im Sinne einer ganzheitlichen Perspektive, wie sie die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit belegen, sind Jugendamtsmitarbeiter (z.B. Mitarbeiter der sozialpädagogischen Familienhilfe bzw. SPFH) nicht informiert. Eine entsprechende Schulung würde eine differenzierte Arbeit mit den Familien ermöglichen.

Ein spezieller Anwendungsbereich, für den die Befunde der Untersuchung bedeutsam sind, ist die Familienrechtssprechung bzw. die Familiengesetzgebung. Auch wenn mit der am 01.07.1998 in Kraft getretenen Kindschaftsrechtsreform wichtige Schritte in Richtung Anerkennung der Bedeutsamkeit *beider* Eltern unternommen wurden, existieren noch deutliche Defizite in der Rechtssprechung. Im Rahmen der veränderten Gesetzgebung wird u.a. das gemeinsame elterliche Sorgerecht als der juristische Regelfall für eheliche Kinder betrachtet und das Kind hat ein explizites Recht auf Umgang mit beiden Eltern. Im Fall nicht-ehelich geborener Kinder gilt das gemeinsame Sorgerecht jedoch nur, wenn der Kindesvater

dies anstrebt und die Kindesmutter dem zustimmt (BVerfG, Urteil vom 29. Januar 2003, Az.: 1 BvL 20/99). Das heißt, es obliegt nach wie vor der Mutter zu bestimmen, wie weitreichend der Einfluss des Vaters sein soll.

Mit Blick auf die Umsetzung der Gesetze in den Familiengerichten fällt auf, dass trotz der Gesetzesänderungen häufig kein regelmäßiger Umgang zwischen dem Kind und dem nicht sorgeberechtigten Elternteil stattfindet. Auf Grund der Bedeutsamkeit beider Eltern für die kindliche Entwicklung wäre es jedoch notwendig, dass alle Kinder - sofern keine Kindeswohlgefährdung vorliegt - die Möglichkeit zu regelmäßigem Umgang mit Mutter *und* Vater haben. Hierzu müssen sowohl die diesbezüglichen gesetzlichen Grundlagen ausgebaut werden als auch die Möglichkeiten zur Umsetzung. Eine weitere Option, die in diesem Zusammenhang in Betracht zu ziehen ist, ist die Einführung einer Pflicht zu Beratung oder Mediation im Fall einer Trennung eines Paares mit Kind(ern). Diese Beratung sollte auf das Fortbestehen einer konstruktiven Elternbeziehung und den Kontakt des Kindes mit beiden Eltern abzielen. Auf diese Weise kann eine positive Entwicklung des Sohnes bzw. der Tochter durch die Unterstützung beider Eltern gefördert werden und die wertvollen Unterschiede zwischen Mutter und Vater in die kindliche Entwicklung einfließen.

Literatur

- Ainsworth, M. (1969). Object relations, dependency and attachment: A theoretical review of infant-mother relationship. *Child Development*, 40, 969–1025.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Asendorpf, J., Banse, R. (2000). *Psychologie der Beziehung*. Bern: Hans Huber.
- Bahrnick, L., Moss, L., Fadil, C. (1996). Development of visual self-recognition in infancy. *Ecological Psychology*, 8, 189-208.
- Banaji, M., Prentice, D. (1994). The self in social contexts. *Annual Review of Psychology*, 45, 297-325.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1971). Note: Harmonious parents and their preschool children. *Developmental psychology*, 4, 99-102.
- Belsky, J. (1999). Interactional and contextual determinants of attachment security. In J. Cassidy P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 249–264). New York: Guilford Press.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss (Vol. 1: Attachment)*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss (Vol. 2: Separation, anxiety and anger)*. New York: Basic Books.
- Bretherton, I. (1991). Pouring new wine into old bottles: The social self as internal working model. In M. Gunnar L. Sroufe (Eds.), *Self processes and development: The Minnesota Symposia on child development* (pp. 1–41). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 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. Greenberg, D. Cicchetti, E. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 273–308). Chicago: The University of Chicago Press.
- Brezinka, W. (1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft* (Vol. 5). Mün-

- chen: Reinhardt.
- Brüderl, L. (1989). *Entwicklungspsychologische Analyse des Übergangs zur Erst- und Zweitelternschaft*. Regensburg: Roderer.
- Butterworth, G. (1990). Self-perception in infancy. In D. Cicchetti M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 119–137). Chicago: Chicago Press.
- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development, 59*, 121-134.
- Cohn, D., Cowan, P., Cowan, C., Pearson, J. (1992). Mothers' and fathers' working models of childhood attachment relationships, parenting styles, and child behavior. *Development and Psychopathology, 4*, 417-431.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman & Co.
- Costello, A., Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 10*, 1-9.
- Cummings, E., Cummings, J. (2002). Parenting and attachment. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (pp. 35–58). London: Erlbaum.
- Cummings, E., Davis, P., Campbell, S. (2000). *Developmental psychopathology and family process*. New York: Guilford.
- Darling, N., Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*, 487–496.
- De Wolff, M., IJzendoorn, M. van. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development, 68*(4), 571-591.
- Dollard, J., Miller, N. (1950). *Personality and Psychotherapy*. New York: McGraw Hill.
- Domke, H. (1997). Gar nicht erzoegen - und doch ausgezeichnet erzogen. Überlegungen zur Gestaltung familialer Bedingungen des Aufwachsens. In H. Macha L. Mauermann (Hrsg.), *Brennpunkte der Familienerziehung* (S. 74–97). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Doyle, A.-B., Markiewicz, D. (2004). *Contributions of parenting and attachment to self-esteem and adjustment in early adolescence*. (Talk presented

- at the third international biennial self research conference "Self-concept, motivation and identity")
- Easterbrooks, M., Abeles, R. (2000). Windows to the self in eight-year-olds: Bridges to attachment representations and behavioral adjustment. *Attachment and Human Development*, 2, 85-106.
- Easterbrooks, M., Biesecker, G., Lyons-Ruth, K. (2000). Infancy predictors of emotional availability in middle childhood: The roles of attachment security and maternal depressive symptomatology. *Attachment and Human Development*, 2(2), 170-187.
- Egeland, B., Sroufe, L. (1981). Attachment and early maltreatment. *Child Development*, 52, 44-52.
- Eickhoff, C., Hasenberg, R., Zinnecker, J. (1999). Geschlechtsdifferenzierende Erziehung in der Familie. In R. Silbereisen J. Zinnecker (Hrsg.), *Entwicklung im sozialen Wandel* (S. 299–316). Weinheim: Beltz-PVU.
- Epstein, S. (1979). The stability of behavior: On predicting most of the people much of the time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1097-1126.
- Farver, A., Wimbarti, S. (1995). Paternal participation in toddlers' pretend play. *Social Development*, 4, 17-31.
- Filipp, S.-H. (1979). Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In S.-H. Philipp (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung: Probleme, Befunde, Perspektiven* (S. 129–152). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Filipp, S.-H., Klauer, T. (1986). Conceptions of self over the life span: Reflections on the dialectics of change. In M. Baltes P. Baltes (Eds.), *The psychology of aging and control* (pp. 167–205). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Filipp, S.-H., Mayer, A.-K. (2005). Selbstkonzept-Entwicklung. In J. Asendorpf H. Rauh (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Serie Entwicklungspsychologie. Band 1: Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung*. Göttingen:Hogrefe.
- Fischer, K. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87, 477-531.
- Fuhrer, U. (2005). *Lehrbuch Erziehungspsychologie*. Bern: Huber.

- Fuhrer, U., Marx, A., Holländer, A., Möbes, J. (2000). Selbstbildentwicklung in Kindheit und Jugend. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 39–57). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Geyer, M., Wietek, M., Spangler, G. (1999). *Der Story-Completion-Task - Eine Methode zur Erfassung der Bindungsrepräsentation von Kindern*.
- Gildemeister, R. (1988). Geschlechtsspezifische Sozialisation: Neuere Beiträge und Perspektiven zur Entstehung des weiblichen Sozialcharakters. *Soziale Welt, 39*, 486-503.
- Gloger-Tippelt, G., Gomille, B., König, L., Vetter, J. (2002). Attachment representations in 6-year-olds: Related longitudinally to the quality of attachment in infancy and mothers attachment representations. *Attachment and Human Development, 4*, 318-339.
- Gloger-Tippelt, G., Vetter, J., Rauh, H. (2000). Untersuchungen mit der "Fremden Situation" in deutschsprachigen Ländern: Ein Überblick. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 47*, 87-98.
- Goldberg, W., Easterbrooks, M. (1988). Maternal employment when children are young. In A. Gottfried A. Gottfried (Eds.), *Maternal employment and children's development: Longitudinal research* (pp. 121–154). New York:Plenum.
- Goldsmith, H., Alansky, J. (1987). Maternal and infant temperamental predictors of attachment: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 805-816.
- Grimm, H., Schöler, H. (1991). *Heidelberger Sprachentwicklungstest* (Vol. 2). Göttingen: Hogrefe.
- Grossmann, K., Grossmann, K. (2004). Väter als Bindungsperson, Helfer beim Explorieren und Herausforderer. In K. Grossmann K. Grossmann (Hrsg.), *Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit* (S. 217–239). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grossmann, K., Grossmann, K., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Englisch, H., Zimmermann, P. (2002). The uniqueness of the child-father attachment relationship: Father's sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year longitudinal study. *Social Development, 11*, 307-331.
- Grusec, J., Goodnow, J. (1994). Impact of parental discipline methods on the

- child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.
- Habermas, T., Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126, 748-769.
- Haltiwanger, J. (1989). *Behavioral referents of presented self-esteem in young children*. (Poster presented at the biennial meetings of the society of research in child development, Kansas City, Missouri)
- Hannover, B. (1997). *Das dynamische Selbst*. Bern: Huber.
- Hannover, B. (2000). Development of the self in gendered contexts. In T. Eckes H. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 177-206). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Harlow, H. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13, 673-685.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. Hetherington P. Mussen (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality, and Social Development* (pp. 275-385). New York: Wiley.
- Harter, S. (1985). Competence as dimensions of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. In R. Leahy (Ed.), *The development of self* (pp. 55-122). New York: Academic Press.
- Harter, S. (1988). Developmental processes in the construction of the self. In T. Yawkey J. Johnson (Eds.), *Integrative processes and socialization* (pp. 45-78). Hilldale, NJ: Erlbaum.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon S. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 553-617). New York: Wiley.
- Harter, S., Nowakowski, M. (1987). *The dimensions of depression profile for children and adolescents*. (Unpublished manuscript from the University of Denver, Colorado)
- Harter, S., Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Holmes, J. (2002). *John Bowlby und die Bindungstheorie*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Howe, M., Courage, M. (1993). On resolving the enigma of infantile amnesia. *Psychological Bulletin*, 113, 305-326.

- Isabella, R., Belsky, J., Von Eye, A. (1989). Origins of infant-mother attachment: an examination of interactional synchrony during the infant's first year. *Developmental Psychology*, 25, 12-21.
- Jacklin, C., DiPietro, J., Maccoby, E. (1984). Sex-typing behavior and sex-typing pressure in child-parent interaction. *Archives of Sexual Behavior*, 13, 413-425.
- Kagan, J. (1982). *Psychological research on the human infant: An evaluative summary*. New York: W.T. Grant Foundation.
- Kastner-Koller, U., Deimann, P. (1998). *Der Wiener Entwicklungstest*. Göttingen: Hogrefe.
- Kihlstrom, J., Marchese-Foster, L., Klein, S. (1997). Situating the self in interpersonal space. In U. Neisser D. Jopling (Eds.), *The conceptual self in context: Culture, experience, self understanding. the emory symposia in cognition* (pp. 154-175). New York: Cambridge University Press.
- Kim, E.-J., Kwon, S.-S., Lee, K.-O. (2004). *Explaining nonacademic self-concept of young children*. (Talk presented at the third international biennial self research conference "Self-concept, motivation and identity")
- Klagsbrun, M., Bowlby, J. (1976). Responses to separation from parents: A clinical test for young children. *British Journal of Projective Psychology*, 21, 7-21.
- Kochanska, G., Aksan, N., Knaack, A., Rhines, H. (2004). Maternal parenting and children's conscience: Early security as moderator. *Child Development*, 75(4), 1229-1242.
- Krapp, A., Prenzel, M., Weidenmann, B. (2001). Geschichte, Gegenstandsbereich und Aufgaben der Pädagogischen Psychologie. In A. Krapp B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 1-29). Weinheim: Beltz-PVU.
- Krohne, H., Hock, M. (1994). *Elterliche Erziehung und Angstentwicklung bei Kindern*. Bern: Huber.
- Lamb, M., Lewis, C. (2004). The development and significance of father-child relationships in two-parent families. In M. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (pp. 272-306). New York: Wiley.
- Leahy, R. (1985). *The development of the self*. London: Academic Press Inc.
- Lewin, K., Lippitt, R., White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in

- experimentally created social climates: *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Lewis, C. (1981). The effects of parental firm control: A reinterpretation of findings. *Psychological Bulletin*, 90, 547-563.
- Lewis, M. (1991). Ways of knowing: Objective self-awareness or consciousness. *Developmental review*, 11, 231-243.
- Maccoby, E., Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. Mussen E. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality, and Social Development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- MacDonald, K., Parke, R. (1984). Bridging the gap: Parent-child play interactions and peer interactive competence. *Child Development*, 55, 1265-1277.
- Main, M. (1995). Desorganisation im Bindungsverhalten. In G. Spangler P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 120-139). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Main, M., Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age six: Predictable from infant attachment classifications and stable over a one-month period. *Developmental Psychology*, 24, 415-426.
- Main, M., Kaplan, N., Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton E. Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory and research* (pp. 66-106). Monographs of the Society for Research in Child Development.
- Main, M., Solomon, J. (1986). Discovery of a new, insecure disorganized/ disoriented attachment pattern. In T. Brazelton M. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy* (pp. 95-124). Norwood, NJ: Ablex.
- Mantzicopoulos, P., French, B., Maller, S. (2004). Factor structure of the pictorial scale of perceived competence and social acceptance with two pre-elementary samples. *Child Development*, 75, 1214-1228.
- Markie-Dadds, C., Sanders, M., Turner, K. (2003). *Das Triple P Elternarbeitsbuch: Der Ratgeber zur positiven Erziehung mit praktischen Übungen*. Münster: PAG Institut für Psychologie AG.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.

- Marsh, H. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 81*, 417-430.
- Marsh, H. (1990). A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review, 2*, 77-172.
- Marsh, H., Craven, R., Debus, R. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multicohort-multioccasion study. *Child Development, 69*, 1030-1053.
- Marsh, H., Ellis, L., Craven, R. (2002). How do preschool children feel about themselves? unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology, 38*, 376-393.
- McLaughlin, B. (1983). Child compliance to parental control technique. *Developmental Psychology, 19*, 667-673.
- Meltzoff, A., Moore, M. (1983). Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child Development, 54*, 702-709.
- Murray, L., Cooper, P. (1996). The impact of postpartum depression on child development. *International review of Psychiatry, 8*, 55-63.
- NICHD. (1997). The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD Study of Early Child Care. *Child Development, 68*, 860-879.
- Owen, M., Cox, M. (1997). Marital conflict and the development of infant-parent attachment relationships. *Journal of Family Psychology, 11*, 152-164.
- Paquette, D. (2004). Theorizing the father-child relationship: Mechanisms and developmental outcomes. *Human Development, 47*, 193-219.
- Parke, R., Buriel, R. (1997). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In W. Damon N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 463-552). New York: Wiley.
- Pedersen, F., Robson, K. (1969). Father participation in infancy. *American Journal of Orthopsychiatry, 39*, 466-472.
- Rothbart, M., Bates, J. (1997). Temperament. In W. Damon N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 308-418). New York: Wiley.

- Russell, A., Aloa, V., Feder, T., Glover, A., Miller, H., Palmer, G. (1998). Sex-based differences in parenting styles in a sample with preschool children. *Australian Journal of Psychology*, 50, 89-99.
- Schneewind, K. (2000). Kinder und elterliche Erziehung. In A. Lange W. Lauterbach (Hrsg.), *Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn des 21sten Jahrhunderts* (S. 187–208). Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Schneewind, K. (2003). *Freiheit in Grenzen: Eine interaktive CD-ROM zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen für Eltern mit Kindern zwischen 6 und 12 Jahren*.
- Schneewind, K., Pekrun, R. (1994). Theorien der Erziehungs- und Sozialisationspsychologie. In K. Schneewind (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Serie: Pädagogische Psychologie. Band 1: Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (S. 3–39). Göttingen: Hogrefe.
- Spangler, G., Grossmann, K. (1993). Biobehavioral organization in securely and insecurely attached infants. *Child Development*, 64, 1439-1450.
- Sroufe, L. (1985). Attachment classification from the perspective of infant-caregiver relationships and infant temperament. *Child Development*, 56, 1-14.
- Sroufe, L., Egeland, B., Kreutzer, T. (1990). The fate of early experience following developmental change: Longitudinal approaches to individual adaptation in childhood. *Child Development*, 61, 1363-1373.
- Stevens, J. (1992). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Thompson, R. (1999). Early attachment and later development. In J. Cassidy P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (pp. 265–286). New York: The Guilford Press.
- Thurmaier, F. (1997). *Ehevorbereitung - ein Partnerschaftliches Lernprogramm (EPL). Methodik, Inhalte und Effektivität eines präventiven Paarkommunikationstrainings*. München: Institut für Forschung und Ausbildung in Kommunikationstherapie.
- Verschuere, K., Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and to father. *Child Development*, 70, 183-201.

- Verschuren, K., Marcoen, A., Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development, 67*, 2493-2511.
- Volling, B., Belsky, J. (1992). The contribution of mother-child and father-child relationships to the quality of sibling interaction: A longitudinal study. *Child Development, 63*, 1209-1222.
- Walker-Barnes, C., Mason, C. (2001). Ethnic differences in the effect of parenting on gang involvement and gang delinquency: A longitudinal, hierarchical linear modeling perspective. *Child Development, 72*, 1814-1831.
- Walper, S. (1997). Wenn Kinder arm sind - Familienarmut und ihre Betroffenen. In L. Böhnisch K. Lenz (Hrsg.), *Familien. Eine interdisziplinäre Einführung* (S. 265–281). Weinheim: Juventa.
- Weiss, L., Schwarz, J. (1996). The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, adjustment, and substance use. *Child Development, 67*, 2101-2114.
- Weiss, R. (1982). Attachment in adult life. In C. Parkes J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Attachment across the life cycle* (pp. 66–76). London: Routhledge.
- Wilgenbusch, T., Merrell, K. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly, 14*, 101-120.
- Yee, M., Brown, R. (1994). The development of gender differentiation in young children. *British Journal of Social Psychology, 33*, 183-196.

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, die vorliegende Dissertation selbstständig verfasst und keine außer den angegebenen Hilfsmitteln und Quellen verwendet zu haben. Diese Arbeit wurde bisher noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegt.

Annika Falkner