

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



Heft 2 (2020)

**Macht und Ohnmacht in der Pädagogik
bei psychosozialen Beeinträchtigungen**

Bibliografie:

Tijs Bolz und Manfred Wittrock:
Unsichere Bindungsrepräsentationen und
psychosoziale Auffälligkeiten von Schülerinnen und
Schülern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt der
Emotionalen und Sozialen Entwicklung.
Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 2 (2), 122-134.
<https://doi.org/10.35468/5819-09>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.esse-zeitschrift.net>
<https://doi.org/10.35468/5819>

ISSN 2629-0170

**Unsichere Bindungsrepräsentationen und
psychosoziale Auffälligkeiten von Schülerinnen und
Schülern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt der
Emotionalen und Sozialen Entwicklung**

Tijs Bolz und Manfred Wittrock

Abstract

Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit psychosozialen Auffälligkeiten weisen unsichere oder desorganisierte Bindungsrepräsentationen auf (z.B. Julius, 2001). Das Ziel der vorliegenden Studie ist es, den Zusammenhang zwischen unsicheren Bindungsrepräsentationen und psychosozialen Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt der Emotionalen und sozialen Entwicklung zu untersuchen. Die explorativen Ergebnisse deuten unter anderem darauf hin, dass externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme vor allem in einem signifikanten Zusammenhang mit ängstlichen Bindungsrepräsentationen stehen. Des Weiteren legen die Ergebnisse nahe, dass die Ausprägungen ängstlicher Bindungsrepräsentationen bei Schülerinnen signifikant höher sind als bei Schülern. Auf Grundlage dieser Ergebnisse werden Implikationen für die sonderpädagogische Praxis und Forschung diskutiert.

Keywords

Bindung, psychosoziale Auffälligkeiten, Beziehung, Verstehen

1 Gegenstandsverständnis

Eine grundlegende Aufgabe im Förderschwerpunkt der Emotionalen und sozialen Entwicklung (EsE) ist es, die Bedingungen des Entstehens und Verfestigens von Störungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung zu verstehen und zu erklären (KMK, 2000). Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit psychosozialen Auffälligkeiten können von tiefgreifenden negativen Beziehungserfahrungen oder Bindungs- und Beziehungsabbrüchen betroffen sein. Diese sind Risikofaktoren für die psychosoziale Entwicklung (Kißgen, 2010). Dabei lassen sich Aspekte wie „gestörte familiäre Interaktionsmodi“, „Gewalt und sexualisierte Gewalt“ sowie „Trennung und Verlust“ als übergeordnete Kennzeichen von Beziehungserfahrungen der Zielgruppe zusammenfassen (Zimmermann & Herz, 2015, S. 150). Darüber hinaus kann es zu einer Repräsentation der beeinträchtigten Beziehungs- und Bindungsverhaltensweisen in pädagogischen Settings sowie Beziehungen kommen (Julius, 2009; Langer, 2019).

Im Rahmen einer Vielzahl an Publikationen in der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ wird die Bedeutsamkeit des Beitrags bindungstheoretischer Konzepte sowie empirischer Befunde aus der Bindungsforschung für das professionelle Handeln in (außer-)schulischen Arbeitsfeldern zur Förderung von jungen Menschen mit psychosozialen Beeinträchtigungen betont (Julius, 2009; Dlugosch, 2010; Bleher & Hoanzel, 2018) und in verschiedenen praxisorientierten Handbüchern und „Ratgebern“ berücksichtigt (Müller, 2018).

Ausgehend von den Aufgaben im Förderschwerpunkt EsE können die Grundannahmen der Bindungstheorie (Bowlby, 1969; Ainsworth, 1969) sowie Erkenntnisse der Bindungsforschung einen Beitrag dazu leisten,

- Bedingungen für das *Entstehen* einer Störung der emotionalen und sozialen Entwicklung, ihrer *Eigendynamik* und *inneren Logik* zu *verstehen*,
- unterschiedliche *Ausprägungen* von Verhaltensweisen zu *beschreiben*
- und *bindungsrelevante Aspekte* in der *zielgerichteten Förderung* und *Unterstützung* zu berücksichtigen (Bolz, Wittrock & Koglin, 2019).

Um jedoch eine individuelle Passung zwischen den Bedarfen des jungen Menschen und einer zielgerichteten und abgestimmten Förderung und Unterstützung zu ermöglichen und dem Entstehen bzw. Verfestigen von (ver-)störenden Verhaltensweisen im Unterricht entgegenzuwirken, bedarf es möglichst differenzierter und fundierter wissenschaftlicher Erkenntnisse zu der Zielgruppe.

1.1 Psychosoziale Auffälligkeiten

Die Beschreibung der Phänomenbereiche innerhalb der Zielgruppe im Schwerpunkt EsE erfolgt sehr unterschiedlich und unterliegt einer „Definitions- sowie Operationalisierungsproblematik“ (Willmann, 2014). Empirische Forschungen beziehen sich meist auf das Konstrukt der psychischen Störung, welches in der Regel psychosoziale Auffälligkeiten auf der Verhaltensebene mit einschließt. Unter Berücksichtigung nationaler sowie internationaler Befunde treten psychische Störungen bei 15-20% aller Kinder und Jugendlichen auf und äußern sich sowohl in externalisierenden sowie internalisierenden Verhaltensproblemen (Ravens-Sieberer et al. 2015; Klipker, Baumgarten, Göbel, Lampert & Hölling, 2018). Psychosoziale Auffälligkeiten werden durch Risikofaktoren, wie familiäre Belastung, Elternkonflikte, Missbrauch, psychische Erkrankungen der Eltern sowie einen niedrigen sozioökonomischen Status begünstigt (Klasen et al., 2016).

Anknüpfend an den fachwissenschaftlichen Diskurs sowie der (sonder-)pädagogischen Arbeit im Handlungsfeld liegt diesem Beitrag eine *Interaktionistische Perspektive* (Seitz, 1992; Stein, 2019) zugrunde. Eine Verhaltensstörung wird dabei nicht als intra-individuelle Störung einer Person, sondern als Störung des Funktionsgleichgewichtes zwischen Person und Umwelt definiert.

Ausgehend von diesem „Störungsverständnis“ wird im Rahmen dieses Beitrags mit dem Begriff der psychosozialen Auffälligkeiten gearbeitet und somit personenbezogene Merkmale fokussiert. Situationsspezifische Faktoren und die Beobachter-Wahrnehmung sollten jedoch gleichberechtigt Berücksichtigung finden.

1.2 Bindungsrepräsentationen

Auf der Grundlage der Annahme, dass Menschen von Geburt an nach dem Aufbau emotionaler Beziehungen streben, leitet Bowlby (1969) bindungstheoretische Grundannahmen ab, die innerhalb des Beitrags nur verkürzt dargestellt und wie folgt zusammengefasst werden können:

- Bindung an eine Bezugsperson dient der Herstellung und Aufrechterhaltung physischer und psychischer Nähe.
- Die Bestrebungen nach physischer und psychischer Nähe sind im Bindungsverhaltenssystem organisiert und äußern sich durch Bindungsverhaltensweisen.
- Die Erfahrung der Präsenz einer primären Bindungsperson schützt vor Angstentwicklung.
- Vertrauen in die Zuverlässigkeit/Verfügbarkeit der Bindungsperson beeinflusst die Bildung eines inneren Arbeitsmodells (Skript oder Konzept von Beziehung).

Unter Berücksichtigung verschiedener Publikationen des Fachgebiets EsE (Julius, 2009; Langer, 2019) werden die Grundlagen der Bindungstheorie im Rahmen dieses Beitrags nicht weiter differenziert beschrieben.

Innerhalb aktueller oder vergangener Studien sowie im Praxisfeld werden verschiedene Begriffe zur Beschreibung von Bindung nicht immer ganz trennscharf verwendet. Dies hat Auswirkungen auf die Auswahl und Verwendung von Erhebungsinstrumenten und die Interpretation der Ergebnisse. Der nachfolgend dargestellten Studie liegt der Begriff der Bindungsrepräsentation zugrunde.

Zimmermann (2019) definiert Bindungsrepräsentation auf evaluativ-deklarativer Ebene als die Organisation bindungsrelevanter Erinnerungen und Bewertungen von Erfahrungen mit den Bindungspersonen. Im Fokus steht die Reflexion und Bewertung eines inneren Bildes von erlebter Bindungs- und Beziehungserfahrung. Die Erfassung von Bindungsrepräsentation auf expliziter Ebene erfolgt häufig mithilfe von Fragebögen. Für eine direkte Abbildung von Bindungsmustern bzw. -typen sind Fragebogenverfahren jedoch ungeeignet (Höger, 2002). Dennoch lassen sich bestimmte bindungsrelevante Aspekte der Selbst- und Fremdwahrnehmung mithilfe standardisierter Verfahren erfassen.

Eine Vielzahl empirischer Forschung aus bindungstheoretischer Perspektive basieren auf einem kategorialen Verständnis von Bindungsstilen. Individuen können auf dieser Grundlage einem der vier Bindungsstile *unsicher-ambivalent*, *unsicher-vermeidend*, *sicher* oder *desorganisiert gebunden* zugeordnet werden.

Zunehmend im Fokus internationaler Studien steht ein kontinuierlich-dimensionales Verständnis von Bindung (Shaver & Mikulincer 2002; Brenning & Braet, 2012). Individuelle Unterschiede der Bindung repräsentieren sich demnach entlang der zwei fundamentalen Bin-

dungsdimensionen bindungsbezogene Angst und bindungsbezogene Vermeidung (Brennan, Clark & Shaver, 1998). Auf dem Kontinuum zwischen diesen beiden Bindungsdimensionen lassen sich ebenfalls die vier kategorialen Bindungsstile zuordnen.

2 Forschungsstand: Zusammenhang von unsicheren Bindungsrepräsentationen und psychosozialen Auffälligkeiten

Insbesondere in der Fachdisziplin der Entwicklungspsychologie besteht bereits eine breite Evidenzbasis bezüglich der Bedeutsamkeit bindungstheoretischer Erkenntnisse für die sozial-emotionale Entwicklung. In einer Vielzahl englischsprachiger Studien konnten signifikante Zusammenhänge zwischen unsicherer Bindung und externalisierenden sowie internalisierenden Verhaltensproblemen nachgewiesen werden (Fearon, Bakermans-Kranenburg, van Ijzendoorn, Lapsley & Roisman, 2010; Groh, Roisman, Van Ijzendoorn, Bakermans-Kranenburg & Fearon, 2012; Madigan, Brumariu, Villani & Atkinson, 2016).

Im sonderpädagogischen Forschungsfeld bestehen vereinzelt empirische Befunde zu diesem Gegenstandsbereich. So gibt Julius (2001) einen Überblick über deskriptive Ergebnisse zur Verteilung der Bindungsorganisation von Schülerinnen und Schülern der ersten bis fünften Klassenstufe von Schulen für Erziehungshilfe.

Ergebnisse von Franke und Kißgen (2018) deuten auf starke Unterschiede zwischen den Ausprägungen externalisierender Verhaltensprobleme und einzelner Bindungsmuster hin. Des Weiteren fordern die Autoren, dass zukünftige Forschung spezifische Konstrukte bzw. Störungsformen zur Untersuchung des Einflusses von Bindung auf psychosoziale Beeinträchtigungen heranziehen müssen, um fundierte Erkenntnisse zur Ätiologie von Störungen aus bindungstheoretischer Perspektive ableiten zu können (Franke & Kißgen, 2018).

Langer (2019) bestätigt im Rahmen eines psychologisch-physiologisch ausgerichteten Einzelfalldesigns u.a. den Zusammenhang zwischen den Bindungsstrategien von fünf unsicher-desorganisiert gebundenen Kindern und komplementären, nicht feinfühligsten Reaktionen der jeweiligen Grundschullehrkräfte.

Eindeutige geschlechtsspezifische Unterschiede zu einzelnen Bindungstypen bzw. -repräsentationen lassen sich aus empirischen Studien nur bedingt ableiten. Tremblay und Sullivan (2010) weisen nach, dass Jungen signifikant höhere Werte beim vermeidenden Bindungsstil aufweisen. Tarantino et al. (2017) konnten hingegen keine Zusammenhänge zwischen Bindungsstilen und dem Geschlecht nachweisen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass bisher nur vereinzelte empirische Befunde im deutschen Sprachraum für den Förderschwerpunkt EsE aus sonderpädagogischer Perspektive bestehen. Darüber hinaus liegt der Fokus der Studien zumeist auf der frühen Kindheit oder dem Jugend- oder Erwachsenenalter. Eine differenzierte Betrachtung verschiedener Ausprägungen internalisierender sowie externalisierender Verhaltensprobleme im Zusammenhang mit Bindungsrepräsentationen könnte ebenfalls weiterführende Erkenntnisse bringen.

3 Empirische Überprüfung: Unsichere Bindungsrepräsentationen und psychosoziale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt der Emotionalen und sozialen Entwicklung

3.1 Fragestellung

Ausgehend von dem Forschungsstand und unter Berücksichtigung der Relevanz für das praktische Handlungsfeld lassen sich folgende übergeordnete Fragestellungen ableiten:

1. Besteht ein Zusammenhang zwischen unsicheren Bindungsrepräsentationen und psychosozialen Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in der Emotionalen und sozialen Entwicklung?
2. Bestehen geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung unsicherer Bindungsrepräsentationen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in der Emotionalen und sozialen Entwicklung?

3.2 Stichprobe und Design

Die vorliegenden Querschnittsanalysen beziehen sich auf eine ad-hoc Stichprobe mit $N=129$ (29 Mädchen) Schülerinnen und Schüler aus Förderschulen mit dem Schwerpunkt der Emotionalen und sozialen Entwicklung in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Im Rahmen der Stichprobenrekrutierung wurden zehn Förderschulen mit dem Schwerpunkt der Emotionalen und sozialen Entwicklung in den genannten Bundesländern kontaktiert. Acht von ihnen nahmen an der Erhebung teil. Das Alter der Schülerinnen und Schüler variiert zwischen sieben und 15 Jahren ($M=10,56$; $SD = 1.64$).

3.3 Erhebungsinstrumente

Bindungsrepräsentationen

In den meisten deutschsprachigen Studien werden *Bindungsmuster*, *Bindungsstile* oder *Bindungsrepräsentationen* mit (teil-)projektiven Verfahren und mit einem kategorialen Verständnis von Bindung erhoben. Im Rahmen der vorliegenden Studie erfolgt die Erfassung der Bindungsrepräsentationen auf expliziter Ebene in Form standardisierter Selbsteinschätzungsfragebögen durch die deutschsprachige Adaption des Bindungsfragebogens „Experiences in Close Relationships Scale-Revised“ (ECR-RC, Brenning, Soenens, Braet & Bosmans, 2011). Dem Verfahren liegt das bereits kurz beschriebene zweidimensionale Verständnis von Bindung zugrunde und knüpft damit an Erkenntnisse aus aktuellen internationalen Studien an. Es erfasst in diesem Datensatz reliabel ($\alpha = .85$) die Ausprägung *bindungsbezogene Angst* mit 16 Items und reliabel ($\alpha = .86$) die Ausprägung *bindungsbezogene Vermeidung* mit ebenfalls 16 Items. Die Einschätzung der einzelnen Items erfolgt auf einer 7-Punkte Likert-Skala (1 = stimme überhaupt nicht zu bis 7 = stimme sehr zu). Die psychometrische Qualität des Verfahrens wurde in verschiedenen englischsprachigen Studien bereits überprüft (Brenning, Petegem, Vanhalst & Soenens, 2014; Marci et al. 2018).

Psychosoziale Auffälligkeiten

Zur Erfassung psychosozialer Auffälligkeiten wurden ausgewählte Problemskalen der Child Behavior Checklist (CBCL/6-18R; Döpfner, Plück & Kinnen, 2014) herangezogen. Unter Berücksichtigung des aktuellen (sonder-)pädagogischen sowie psychologischen Fachdiskurses handelt es sich bei diesen Skalen um ein breit eingesetztes sowie psychometrisch gut

überprüftes Verfahren (Döpfner et al., 2014). Die Einschätzung erfolgte aus Perspektive der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. Unter Berücksichtigung einer interaktionistischen Perspektive müssen jedoch ebenfalls Einschätzungen der Lehrkräfte sowie der Schülerinnen und Schüler selbst herangezogen werden, um einem möglichst ganzheitlichen Ansatz annähernd gerecht zu werden.

Folgende Problemskalen wurden bei dieser Befragung berücksichtigt und können laut Manual (Döpfner et al., 2014) übergeordnet zu den Skalen internalisierende sowie externalisierende Probleme (Skalen zweiter Ordnung) zusammengefasst werden. Externalisierende Probleme werden mit den Skalen Aufmerksamkeitsprobleme ($\alpha = .75$), regelverletzendes Verhalten ($\alpha = .74$), aggressives Verhalten ($\alpha = .83$) erfasst. Zusätzlich zu diesen Skalen findet die Skala soziale Probleme ($\alpha = .81$) Berücksichtigung. Internalisierende Probleme werden mit den Skalen körperliche Beschwerden ($\alpha = .70$), ängstlich-depressive Auffälligkeiten ($\alpha = .82$) sowie sozialer Rückzug ($\alpha = .80$) erfasst. Zusätzlich zu diesen Skalen findet die Skala Denk-, Schlaf- und repetitive Probleme Berücksichtigung. Die Einschätzung der Items erfolgt auf einer dreistufigen Skala (0 = nicht zutreffend, 1 = etwas oder manchmal zutreffend, 2 = genau oder häufig zutreffend).

3.4 Datenanalyse

Zur deskriptiven Analyse und Beschreibung der Daten wurden die Maße zentraler Tendenz, Mittelwert und Standardabweichungen ermittelt. Zur Prüfung geschlechtsspezifischer Unterschiede wurde der nicht-parametrische Wilcoxon-Mann-Whitney-Test (U-Test) verwendet. Zur Analyse des Zusammenhangs zwischen unsicheren Bindungsrepräsentationen und psychosozialen Auffälligkeiten wurden die Korrelationen zwischen den Mittelwerten der Skalen bindungsbezogener Angst und bindungsbezogener Vermeidung mit den verschiedenen Problemskalen berechnet. Aufgrund nicht gegebener Normalverteilung wurde die Rangkorrelation nach Spearman herangezogen.

3.5 Ergebnisse

Zur besseren Übersicht und Lesbarkeit wird der Zusammenhang zwischen unsicheren Bindungsrepräsentationen und externalisierenden Problemen in der Korrelationstabelle 1 sowie internalisierenden Problemen in Korrelationstabelle 2 dargestellt. Ergänzend werden die zusammengefassten Skalen zweiter Ordnung in die Korrelationsanalyse einbezogen.

Zusammenhangsanalysen

Die Daten zeigen verschiedene signifikante Zusammenhänge zwischen den Skalen zur unsicheren Bindungsrepräsentation und externalisierenden Verhaltensproblemen (Tab. 1).

Höhere Werte auf der Skala bindungsbezogene Angst stehen in einem signifikanten Zusammenhang mit höheren Werten auf den Problemskalen regelverletzendes Verhalten ($p < .01$), aggressives Verhalten ($p < .01$) sowie der Gesamtskala externalisierende Verhaltensprobleme ($p < .01$). Die Effekte liegen insgesamt im kleinen bis moderaten Bereich. Keine signifikanten Zusammenhänge sind zwischen den Ausprägungen bindungsbezogener Angst und den Skalen Aufmerksamkeitsprobleme sowie soziale Probleme ($p < .1$) erkennbar.

Hohe Ausprägungen auf der Skala bindungsbezogener Vermeidung stehen in einem signifikanten Zusammenhang mit der Gesamtskala externalisierender Probleme ($p < .05$). Dieser Zusammenhang weist jedoch einen geringen Effekt auf ($r = .26$). Keine weiteren externali-

sierenden Problemskalen stehen in einem signifikanten Zusammenhang mit Ausprägungen bindungsbezogener Vermeidung.

Tab. 1: Korrelationen (Spearman), Mittelwerte und Standardabweichungen der zwei Bindungsrepräsentationen und ausgewählten Problemskalen zu externalisierenden Problemen (inkl. Soziale Probleme)

Skala	2	3	4	5	6	7	M (SD)
<i>Bindungsrepräsentationen</i>							
1 bindungsbezog. Angst	.27*	.11	.30**	.20	.22**	.25**	2.46 (0.99)
2 bindungsbezog. Vermeidung	-	-.02	.08	.03	.10	.26*	3.10 (1.40)
<i>Psy.soz. Auf.</i>							
3 Aufmerksamkeitsprobleme	-	-	.49***	.65***	.55***	.58***	0.87 (0.37)
4 regelverletzendes Verhalten	-	-	-	.58***	.72***	.88***	0.35 (0.22)
5 soziale Probleme	-	-	-	-	.64***	.66***	0.52 (0.33)
6 Aggressives Verhalten	-	-	-	-	-	.97***	0.73 (0.39)
7 extern. Prob.	-	-	-	-	-	-	0.55 (0.29)

Anmerkungen: bindungsbezog. = bindungsbezogene; psy.soz. Auf. = psychosoziale Auffälligkeiten; extern. Prob. = externalisierende Probleme; kleiner Effekt: $r = .10$; mittlerer Effekt: ab $r = .30$; großer Effekt: ab $r = .50$ nach Cohen 1988 * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, zusätzlich durch Fettdruck hervorgehoben: für die Fragestellung relevant

Zwischen den Ausprägungen unsicherer Bindungsrepräsentationen und internalisierenden Problemen lassen sich ebenfalls signifikante Zusammenhänge beobachten (Tab. 2).

Höhere Werte auf der Skala bindungsbezogene Angst stehen in einem signifikanten Zusammenhang mit ängstlich-depressiven Auffälligkeiten ($p < .01$) sowie Denk-, Schlaf-, und repetitiven Problemen ($p < .01$). Ein hoch signifikanter Zusammenhang wird zwischen bindungsbezogener Angst und körperlichen Beschwerden ($p < .001$) ersichtlich. Insgesamt gehen hohe Werte auf der Skala bindungsbezogener Angst mit hohen Ausprägungen der Gesamtskala zu internalisierenden Problemen ($p < .001$) einher. Die Effekte bei den Skalen, die signifikante Zusammenhänge aufweisen, liegen im moderaten Bereich. Zwischen der Skala bindungsbezogener Angst sowie sozialer Rückzug konnte im Rahmen dieser Studie kein signifikanter Zusammenhang beobachtet werden. Erwartungswidrig stehen höhere Werte auf der Skala bindungsbezogener Vermeidung im signifikanten Zusammenhang mit höheren Werten auf der Problemskala ängstlich-depressive Auffälligkeiten ($p < .05$). Dieser Zusammenhang weist jedoch einen geringen Effekt auf ($r = .22$).

Tab. 2: Korrelationen (Spearman), Mittelwerte und Standardabweichungen der zwei Bindungsrepräsentationen und ausgewählten Problemskalen zu internalisierenden Problemen (inkl. Denk-, Schlaf- und repetitive Probleme)

Skala	2	3	4	5	6	7	M (SD)
<i>Bindungsrepräsentationen</i>							
1 bindungsbezog. Angst	.27*	.31**	.08	.42***	.30**	.32***	2.46 (0.99)
2 bindungsbezog. Vermeidung	-	.22*	.18	.08	.15	.20*	3.10 (1.40)
<i>Psy.soz. Auf.</i>							
3 ängstlich-depressiv	-	-	.59***	.60***	.48***	.92***	0.44 (0.37)
4 sozialer Rückzug	-	-	-	.42***	.41***	.79***	0.40 (0.37)
5 körperliche Beschwerden	-	-	-	-	.49***	.77***	0.21 (0.24)
6 Den.-, Schl.- u. Rep. Prob.	-	-	-	-	-	.55***	0.26 (0.28)
7 int. Prob. Ges.	-	-	-	-	-	-	0.35 (0.28)

Anmerkungen: bindungsbezog. = bindungsbezogene; psy.soz. Auf. = psychosoziale Auffälligkeiten; Den.-, Schl.- u. Rep. Prob. = Denk-Schlaf und Repetitive Probleme; int. Prob. Ges. = internalisierende Probleme Gesamt; kleiner Effekt: $r = .10$; mittlerer Effekt: ab $r = .30$; großer Effekt: ab $r = .50$ nach Cohen 1988; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, zusätzlich durch Fettdruck hervorgehoben: für die Fragestellung relevant.

Geschlechtsspezifische Unterschiede – Bindungsrepräsentationen

Die Verteilung der beiden Gruppen hinsichtlich der Ausprägung bindungsbezogener Angst unterscheidet sich voneinander (Kolmogorov-Smirnov $p < .05$). Es besteht ein signifikanter Unterschied in der Ausprägung bindungsbezogener Angst zwischen Schülern ($Md = 1.50$) und Schülerinnen ($Md = 2.1$), $U = 1105.000$, $Z = -1.99$, $p < .05$, $r = -0.20$. Es liegt somit ein kleiner negativer Effekt vor. Mädchen zeigen signifikant höhere Werte bei der Skala bindungsbezogene Angst. Einen signifikant geschlechtsspezifischen Unterschied zwischen Schülern ($Md = 2.80$) und Schülerinnen ($Md = 3.1$) hinsichtlich der Ausprägung bindungsbezogener Vermeidung konnte im Rahmen dieser Studien nicht nachgewiesen werden.

4 Limitationen

Im Rahmen der hier dargestellten Studie wurden explorative Querschnittsergebnisse zu Zusammenhängen zwischen verschiedenen Konstrukten dargestellt. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass Querschnittsanalysen zu Beziehungen keine Aussagen zu kausalen Effekten ermöglichen. Es bedarf somit verstärkter Grundlagenforschung im sonderpädagogischen Handlungsfeld zu den hier bearbeiteten Fragestellungen und Konstrukten. Des Weiteren könnte mithilfe multivariater Analysen der Daten Störvariablen kontrolliert und weitere Erkenntnisse gewonnen werden.

Das hier verwendete Instrument ECR-RC stellt eine ökonomische Form der Befragung dar und bietet die Möglichkeit dimensional zwischen den unsicheren Bindungsrepräsentationen ängstlich und vermeidend zu differenzieren. In zukünftigen Studien sollte jedoch die psychometrische Güte des Verfahrens im deutschen Sprachraum überprüft werden. Darüber hinaus müssen diagnostische Zugänge genutzt werden, die zu einer verstehend-reflexiven Perspektive auf Beziehungsdynamiken beitragen. Baumann (2009) sowie Zimmermann (2014) stellen gewinnbringende Ansätze der Diagnostik dar, die für die Analyse von Bindungs- und Beziehungsdynamiken im Rahmen schwer belasteter Lebenslagen gleichberechtigt mit herangezogen werden sollten, um vor allem implizite Bindungsrepräsentationen betrachten zu können. Die Verwendung standardisierter Fragebögen zur Erfassung von Bindungsmustern bzw. Bindungsrepräsentationen muss ebenfalls kritisch reflektiert betrachtet werden. Um die Qualität von Bindung gezielt zu erfassen, müssten „[...] internale Arbeitsmodelle von Bindung und Fürsorge, die das jeweilige Verhaltenssystem steuern, über bindungsrelevante Stressoren aktiviert werden [...]“ (Langer & Eisfeld, 2019, S. 147). Wie dies im Kindes- und Jugendalter vor dem Hintergrund forschungsethischer Aspekte umgesetzt werden kann, bleibt zu klären. Um einen möglichen Methoden-Bias zu reduzieren, müssen Multi-Informant Ansätze unter Berücksichtigung verschiedener Forschungsparadigmen herangezogen werden. Nachfolgende Untersuchungen sollten neben ausgewählten personenbezogenen Merkmalen, ebenfalls situationsbezogene Faktoren sowie Aspekte der Beobachter-Wahrnehmung in die Betrachtung einbezogen werden, um dem Anspruch eines möglichst multifaktoriellen sowie interaktionistischen Verständnisses von „Störung“ Rechnung zu tragen.

5 Diskussion der Ergebnisse sowie Implikation für die (sonder-)pädagogische Forschung und Praxis

Die dargestellten, explorativen Ergebnisse unterstreichen zunächst die Bedeutsamkeit bindungstheoretischer Erkenntnisse für die Fachdisziplin „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ und knüpfen an bereits bestehende theoretische Annahmen und empirische Erkenntnisse an. Zunächst können die Ergebnisse in das Modell von Zimmermann (2000) zur Wirkung früher Bindungserfahrungen auf die sozial-emotionale Entwicklung eingeordnet werden und deuten auf den grundlegenden Zusammenhang zwischen unsicheren Bindungsrepräsentationen und einzelnen Ausprägungen psychosozialer Auffälligkeiten hin.

Die empirischen Ergebnisse unterstreichen Erkenntnisse aus englischsprachigen Studien (Metaanalyse: Groh et al. 2012).

Die dimensionale Unterscheidung zwischen den beiden unsicheren Bindungsrepräsentationen sowie die Ausdifferenzierung verschiedener externalisierender sowie internalisierender Verhaltensprobleme im Rahmen der durchgeführten Studie ermöglicht eine differenziertere Analyse einzelner Zusammenhänge.

Externalisierende Verhaltensprobleme, wie regelverletzendes Verhalten sowie aggressives Verhalten stehen im signifikanten Zusammenhang mit ängstlichen Bindungsrepräsentationen und gehen z. B. mit empirischen Ergebnissen von Crawford et al. (2006) einher.

Besonders eindeutig ist der Zusammenhang von ängstlichen Bindungsrepräsentationen und internalisierenden Verhaltensproblemen. Die Ergebnisse sind bei der Gesamtskala sowie körperlichen Beschwerden hoch signifikant. Insgesamt deuten diese Ergebnisse darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler mit hoher Ausprägung bindungsbezogener Angst Situationen

möglicherweise mit bestimmten externalisierenden sowie internalisierenden Verhaltensweisen bewältigen.

Des Weiteren legen die Ergebnisse einen schwachen, signifikanten Zusammenhang zwischen vermeidenden Bindungsrepräsentationen und internalisierenden sowie externalisierenden Verhaltensproblemen nahe und gehen einher mit empirischen Ergebnissen von Groh und Kollegen (2012) sowie Pasco Fearon und Belsky (2011).

Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, dass die Ausprägungen bindungsbezogener Angst bei Schülerinnen signifikant höher sind. Diese geschlechtsspezifischen Unterschiede gilt es ebenfalls weiter zu prüfen und ggf. für das sonderpädagogische Handlungsfeld nutzbar zu machen. Das grundlegende Wissen über bindungsrelevante Aspekte sowie insbesondere die Betrachtung der Beziehungserfahrung der Schülerinnen und Schüler leistet einen übergeordneten Beitrag zum Verstehen und Erklären von „Verhaltensstörungen“.

Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte nehmen bestimmte psychosoziale Belastungen wie beispielsweise Angst seltener wahr oder ziehen andere Erklärungsmuster für das (ver-)störende Verhalten heran (Conley, Marchant & Caldarella, 2014).

Die Ergebnisse dieser Studie bieten einen explorativen Ansatzpunkt, psychosoziale Auffälligkeiten vor dem Hintergrund bindungsbezogener Angst sowie bindungsbezogener Vermeidung differenzierter einzuordnen und (sonder-)pädagogische Förderung und Unterstützung darauf individuell abzustimmen. Sie leisten einen ersten Beitrag auf Grundlage eines dimensional-Verständnisses von Bindung für das sonderpädagogische Handlungsfeld.

In zukünftigen Untersuchungen sollten jedoch moderierende bzw. medierende Faktoren mit kontrolliert werden, um eine breitere empirische Evidenz zur Ätiologie zu erlangen und für abgestimmte pädagogische Förder- und Unterstützungsmaßnahmen nutzbar zu machen.

Grundsätzlich muss die schulische Förderung einen sichernden und haltgebenden Ansatz verfolgen, für den das Wissen über unterschiedliche bindungsrelevante Aspekte einen wichtigen Beitrag leisten kann. Im Rahmen von sichernden und haltenden Interventionsmaßnahmen ist eine Anpassung der Verhaltensweisen von Lehrkräften an die jeweiligen Bindungsrepräsentationen von Schülerinnen und Schülern sowie der Reflexion der eigenen Bindungserfahrungen unabdingbar. Der Ansatz der metakognitionsbasierten Pädagogik (Gingelmaier & Schwarzer, 2019) könnte unter anderem in diesem Zusammenhang hilfreiche Impulse für das Wahrnehmen sowie Verstehen und somit professionelle, beziehungsorientierte Handeln bieten.

Da die Gestaltung positiver Beziehungen im schulischen Setting u.a. von einem feinfühligem, responsiven Lehrerhandeln abhängt (Langer & Einfeld, 2019), können die dargestellten empirischen Ergebnisse dieser Studie dazu beitragen, bindungsbezogene Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern differenziert wahrzunehmen und unmittelbar darauf zu reagieren. Das Explorationsbedürfnis der Schülerinnen und Schüler könnte beispielsweise unter Berücksichtigung der individuellen Bindungsrepräsentationen unterstützt und Stress reguliert werden.

Die Erforschung der Bindungsrepräsentation von Schülerinnen und Schülern kann einen Beitrag zur Betrachtung emotionaler und sozialer Dimensionen im Unterricht leisten. „Ohne die Berücksichtigung dieser Dimensionen bleibt der Unterricht im Förderschwerpunkt risikant und letztlich inhaltsleer“ (Budnik, Unger & Fingerle, 2003, S. 165).

Literatur

- Ainsworth, M. (1969). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant mother relationship. *Child Development*, 40, 969-1025.
- Baumann, M. (2009). *Verstehende Subjektlogische Diagnostik bei Verhaltensstörungen*. Hamburg: Tredition.
- Blcher, W. & Hoanzl, M. (2018). Elterliche Erziehung – Aspekte, Herausforderungen und Probleme. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 82-119). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bolz, T., Wittrock, M. & Koglin, U. (2019). Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der Emotionalen und sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70, 560-571.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss. Vol. 1: Attachment. New York: Basic Books.
- Brennan, K. A., Clark, C. L. & Shaver, P. R. (1998). Self-report measurement of adult attachment: An integrative overview. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Hrsg.), *Attachment theory and close relationships* (S. 46-76). New York, US: Guilford Press.
- Brenning, K., Soenens, B., Braet, C. & Bosmans, G. (2011). An adaption of the experiences Close Relationship Scale Revised for use with children and adolescents. *Journal of Social and Personal Relationship*, 28 (8), 1048-1072.
- Brenning, K. & Braet, C. (2012). The emotion regulation model of attachment. An emotion- specific approach. *Personal Relationships*, 107-123.
- Brenning, K., Van Petegem, S., Vanhalst, J. & Soenens, B. (2014). The psychometric qualities of short version on the Experiences in Close Relationships Scale – Revised Child version. *Personality and Individual Differences*, 68, 118-123.
- Budnik, I., Unger, N. & Fingerle, M. (2003). Arbeitsfelder in der schulischen Erziehungshilfe. In G. Opp (Hrsg.), *Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe* (S. 145-198). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Conley, L., Marchant, M. & Caldarella, P. (2014). A Comparison of Teacher Perceptions and Research-Based Categories of Student Behavior Difficulties. *Education*, 134, 439-451.
- Crawford, T. N., Shaver, P. R., Cohen, P., Pilkonis, P.A., Gillath, O. & Kasen, S. (2006). Self-reported attachment, interpersonal aggression, and personality disorder in a prospective community sample of adolescents and adults. *Journal of Personality Disorders*, 20, 331-351.
- Glugosch, A. (2010). Bindung und Exploration im Kontext des Selbst. Eine Perspektivenerweiterung (nicht nur) für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61 (9), 324-330.
- Döpfner, M., Plück, J. & Kinnen, C. (2014). *CBCL/6-18R - Child Behavior Checklist - deutsche Fassung Revision*, Göttingen et al.: Hogrefe.
- Fearon, R., Bakermans-Kranenburg, M., van Ijzendoorn, M., Lapsley, A. & Roisman, G. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: a meta-analytic study. *Child Development*, 81, 435-456.
- Franke, S. & Kißgen, R. (2018). Bindungsrepräsentation und externalisierende Verhaltensauffälligkeiten von Grundschulkindern mit ADHS. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 67 (4), 315-332.
- Gingelmaier, S. & Schwarzer, N.-H. (2019). Beziehung, Beziehungsgestaltung und Mentalisieren. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 25 (3), 12-18.
- Groh, A., Roisman, G., Van Ijzendoorn, M., Bakermans-Kranenburg, M. & Fearon, R. (2012). The significance of insecure and disorganized attachment for children's internalizing symptoms: A meta-analytic study. *Child Development*, 83, 591-610.
- Höger, D. & Buschkämper, S. (2002). Der Bielefelder Fragebogen zu Partnerschaftserwartungen: Ein alternativer Vorschlag zur Operationalisierung von Bindungsmustern mittels Fragebögen. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23 (1), 83-98.
- Julius, H. (2001). Die Bindungsorganisation von Kindern, die an Erziehungshilfeschulen unterrichtet werden. *Sonderpädagogik*, 31 (2), 74-93.
- Julius, H. (2009). Bindungsgeleitete Interventionen in der schulischen Erziehungshilfe. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 293-317). Göttingen: Hogrefe.
- Kißen, R. (2010). Frühe Risiken und Präventionsintervention aus Sicht der Bindungstheorie. In R. Kißen & N. Hein (Hrsg.), *Frühe Risiken und Frühe Hilfen. Grundlagen, Diagnostik, Prävention* (S. 132-147). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Klasen, F., Petermann, F., Meyrose, A.-K., Bakermann, C. O., Haller A.-C., Schlank, R. & Ravens-Sieberer, U. (2016). Verlauf psychischer Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 25, 10-20.
- Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, T. & Hölling, H. (2018). Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3, 37-45.

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000). Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf
- Langer, J. (2019). *Bindung und Schule. Psychologische und physiologische Mechanismen bei der Transmission von Bindung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Langer, J. & Eisfeld, M. (2019). Repräsentationen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrpersonen. *Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen – ESE*, 1, 138-149.
- Madigan, S., Brumariu, L., Villani, V. & Atkinson, L. (2016). Representational and Questionnaire Measures of Attachment: A Meta-Analysis of Relations to Child Internalizing and Externalizing Problems. *Psychological Bulletin*, 142, 367-399.
- Marci, T., Moscardino, U. & Altoé, G. (2018). The Brief Experience in Close Relationships Scale – Revised child version (ECR-RC): Factor structure and invariance across middle childhood and early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 43 (5), 1–15. doi: 10.1177/0165025418785975
- Müller, T. (2018). *Kinder mit auffälligem Verhalten unterrichten. Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Pasco Fearon, R. M. & Belsky, J. (2011). Infant-mother attachment and the growth of externalizing problems across the primary-school years. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 52, 782-791.
- Ravens-Sieberer, U., Otto, C., Kriston, L., Rothenberger, A., Döpfner, M., Herpertz-Dahlmann, B., Barkman, C. ... BELLA study group (2015). The longitudinal BELLA study: Design, methods and first results on the course of mental health problems. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 24, 651–663.
- Shaver, P. R. & Mikulincer, M. (2002). Attachment-related psychodynamics. *Attachment and Human Development*, 4, 133–161.
- Seitz, W. (1992). Problemlagen und Vorgehensweisen der Diagnostik im Rahmen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In G. Hansen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Diagnostik* (S. 107-139). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Tarantino, S., De Ranieri, C., Dionisi, C., Gagliardi, V., Paniccia, M. F., Capuano, A. ... Valieriani, M. (2017). Role of the attachment style in determining the association between headache features and psychological symptoms in migraine children and adolescents. An analytical observational case control study, *Headache*, 57, 266-275.
- Tremblay, I., Sullivan, M.J. (2010). Attachment and pain outcome in adolescents: the mediation role of pain catastrophizing and anxiety, *J. Pain*, 22, 160-171.
- Willmann, M. (2014). >>Verhaltensoriginalität<< als pädagogischer Leitbegriff? – Überlegungen zu den Risiken und Nebenwirkungen einer sonderpädagogischen Dekategorisierung in Inklusion am Beispiel emotional-sozialer Schwierigkeiten und Verhaltensstörungen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 69 (3), 261-272.
- Zimmermann, P. (2000). Bindung, interne Arbeitsmodelle und Emotionsregulation: Die Rolle von Bindungserfahrungen im Risiko-Schutz-Modell. *Frühförderung interdisziplinär*, 19, 119-129.
- Zimmermann, D. (2014). Trauma und Traumapädagogik in der Schule. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 3, 308-321.
- Zimmermann, P. (2019). Bindungsrepräsentation. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Zimmermann, D. & Herz, B. (2015). Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektive auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 144-169). Stuttgart: Kohlhammer.