

**Seniorinnenpädagogik im Kontext der
bindungsgeleiteten Intervention**

Bachelorarbeit

aus den Studienfachbereichen Psychologie und Schulpraktische Studien
zur Erlangung des akademischen Grades
„Bachelor of Education“ (BEd)
an der Stiftung Private Pädagogische Hochschule Burgenland

Betreuer: Harald Mandl MAS

Eingereicht von: Nina Huemayer (Matrikelnr. 1196065)

Viktoria Rieschl (Matrikelnr. 1196101)

Eisenstadt, März 2014

Vorwort

Bevor wir unsere Bachelorarbeit vorstellen, möchten wir uns beim gesamten Forschungsteam der Pädagogischen Hochschule Burgenland bedanken, das uns von Beginn an herzlich aufgenommen und uns bei Fragen und Hürden stets unterstützt und beraten hat. Ein besonderer Dank gilt dabei unserem Betreuer Harald Mandl, der uns mit der Teilnahme an diesem Projekt das Sammeln zahlreicher Erfahrungen ermöglichte.

Obwohl – oder aber gerade weil – das Mitwirken von mehreren Personen auch öfter spontane Änderungen mit sich brachte, welche für uns manchmal kurzzeitig zu Stresssituationen führten, verloren wir nie den Ansporn mit Freude weiterzuarbeiten.

Da wir mit unserer Bachelorarbeit den Grundstein für das Projekt legten, kam uns eine überaus verantwortungsvolle Position im Forschungsteam zuteil, welche wir sowohl mit Ehrfurcht, aber auch großer Euphorie gerne annahmen.

Der Tatsache, dass wir diese Arbeit zu zweit verfassen werden, traten wir vorerst mit gemischten Gefühlen entgegen. Wir wussten, dass es zusätzliche Überlegungen, etwa hinsichtlich der Ausweisung von Textteilen sowie der fortwährenden Kooperation, mit sich bringen wird. Das gemeinsame Forschen und Schreiben hat jedoch Gegenteiliges bewiesen, da uns speziell die wechselseitige Motivation und Unterstützung das Verfassen dieser Arbeit erleichterte.

„Last but not least“ richten wir ein besonderes Dankeschön auch an unsere Familien, die uns als ruhender Pol stets unterstützend zur Seite standen und uns emotionalen Rückhalt gaben.

Abstrakt

Die vorliegende Arbeit liegt dem aktuellen Forschungsprojekt zu Seniorinnenpädagogik im Kontext der bindungsgeleiteten Intervention zugrunde.

Unsichere Bindungsmuster führen bei Kindern häufig zu dissozialem Verhalten und Lernstörungen. Da Schüler diese Bindungserfahrungen in die Schule mitbringen, stehen Lehrer im Umgang mit solchen Kindern vor einer besonderen Herausforderung. Auch wenn Lehrpersonen bemüht sind, die kindliche Entwicklung bestmöglich zu fördern, fällt ihnen die feinfühligere Reaktion auf bindungsrelevante Verhaltensweisen nicht immer leicht. Stattdessen zeigen sie auf jenes Verhalten der Kinder häufig komplementäre Reaktionen.

Diese Arbeit soll die Möglichkeit des Einsatzes von Seniorinnen im schulischen Bereich hinsichtlich der positiven Auswirkung auf die Entwicklung des unsicher gebundenen Kindes verdeutlichen. Zunächst wird im theoretischen Teil Aufschluss über die Bindungsforschung und intergeneratives Lernen gegeben. Danach konzentriert sich die Arbeit auf die Thematik der Sympathie, welche die Grundlage für unsere empirische Untersuchung darstellt.

Abschließend folgt der empirische Teil, der auf die Identifikation von Gemeinsamkeiten der jeweils vier eruierten Studentinnen und Seniorinnen mit den höchsten Sympathiewerten abzielt. Dieser gliedert sich in die Vorstellung der Protagonistinnen, die Beschreibung des genauen Verlaufs der Befragung sowie die Darstellung, Interpretation und Zusammenfassung der Ergebnisse.

Abstract

The present bachelor thesis underlies the actual research project concerning the senior pedagogics in the course of attachment-based intervention.

Unstable attachment patterns of children often lead to dissocial behaviour and learning disorders. The fact that children bring along their attachment experiences poses a challenge for teachers in social intercourses with them. Even if teachers aim to support the children's development at their best the sensitive reaction on attachment-

relevant behaviour patterns turns out to be not that easy. Instead of that they are showing complementary reactions in many cases.

This bachelor thesis shall clarify the possibility of the involvement of seniors in school concerning the positive affect on the development of unstable attached children. Initially the theoretical part shall give information about the attachment research and intergenerational learning. Afterwards the work concentrates on the topic of sympathy which represents the basis for our empirical survey.

The concluding empirical part is targeting on the identification of commonalities of each of the four students and seniors with the highest marks of sympathy. This part is subdivided into the presentation of the protagonists, the description of the exact process of the survey as well as the exposition, interpretation and summary of the results.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	II
Abstrakt.....	III
Abstract.....	III
Einleitung.....	1
I. Theoretische Grundlagen	4
1 Bindung.....	4
1.1 Begriffserklärung	4
1.2 Die Bindungstheorie und ihre Entwicklung	5
1.3 Die Bindungsentwicklung	8
1.4 Das Konzept der Verhaltenssysteme und der inneren Arbeitsmodelle	11
1.5 Die vier Bindungsmuster	16
1.5.1 Die sichere Bindung („Typ B“ - „balanced“)	19
1.5.2 Die unsicher vermeidende Bindung („Typ A“ – „avoidant“)	20
1.5.3 Die unsicher ambivalente Bindung („Typ C“ – „crying“)	21
1.5.4 Die desorganisierte oder desorientierte Bindung („Typ D“ – „disorganized or disoriented“).	22
1.6 Auswirkungen von Bindungsmustern auf die weitere Entwicklung des Kindes.....	24
1.6.1 Zur Stabilität von Bindungsmustern.....	24
1.6.2 Konsequenzen unsicherer Bindung.....	28
1.6.2.1 Dissoziale Verhaltensstörung	29
1.6.2.2 Lernstörung	30
1.6.2.3 Schlussfolgerung.....	35

1.7	Transmission von Bindungsmustern	36
1.7.1	Transmission von Bindungsmustern in der Eltern-Kind-Beziehung	36
1.7.2	Transmission von Bindungsmustern in der Lehrer-Schüler-Beziehung	38
1.7.3	Schlussfolgerung.....	40
1.8	Bindungsgeleitete Interventionen.....	41
1.8.1	Kreis der Sicherheit nach Marvin	42
1.8.2	Das STEEP- Programm (“Steps Toward Effective, Enjoyable Parenting“)	43
1.8.3	Bindungsgeleitete Interventionen im schulischen Bereich	45
1.9	Unterbrechung der Transmission von Bindungsmustern	46
1.9.1	Die Mensch-Tier-Beziehung im Kontext der Bindungstheorie.....	46
1.9.2	Warum Tiere auf Menschen Wirkung haben – Geisteswissenschaftliche Erklärungsansätze.....	46
1.9.3	Tiergestützte Pädagogik – Begriffserklärung und ihre Bedeutung in der Schule.....	49
2	Intergeneratives Lernen	51
2.1	Begriffserklärung – Generation	51
2.2	Begriffserklärung – Intergeneratives Lernen.....	53
2.3	Ein aktueller Ansatz – die gesellschaftliche Relevanz von intergenerativem Lernen	54
2.3.1	Demografische Veränderungen und Nachhaltigkeit	54
2.3.2	Wandlungsprozesse der Familie und Wohnsituation	57
2.3.3	Altersbilder und Vorurteile zwischen den Generationen.....	59
2.3.4	Schlussfolgerung.....	61
2.4	Schule als Begegnungsraum der Generationen	62
2.4.1	Intergenerative Lernbegegnungen brauchen die Unterstützung der Lehrkräfte	63
2.4.2	Intentionen intergenerativen Lernens	64
2.4.3	Überlegungen zu intergenerativem Lernen im Kontext der bindungsgeleiteten Intervention – Senioren als Coachs/Lernbegleiter	64

3 Sympathie	68
3.1 Definition von Sympathie	68
3.2 Die Entstehung von Sympathie	70
3.3 Neurobiologische Aspekte der Sympathie	73
3.3.1 Die Bedeutung der Spiegelneuronen	74
3.4 Gesichtsausdruck, Emotionserkennung und Sympathie	78
II. Empirische Untersuchung	81
4 Hintergrund.....	81
5 Fragestellung und Zielsetzung	82
6 Methodische Vorgehensweise.....	82
6.1 Auswahl der Protagonistinnen	82
6.2 Fragebogen.....	82
6.3 Ablauf der Befragung.....	84
7 Darstellung und Auswertung der Daten	86
7.1 Fotos der Protagonistinnen	86
7.2 Datendarstellung der Fragebögen.....	94
7.3 Berechnung der Sympathie-Mittelwerte	102
7.4 Platzierung der Protagonistinnen entsprechend ihrer erhobenen Sympathie-Mittelwerte	103

8 Interpretation und Zusammenfassung der Ergebnisse	105
9 Zusammenfassung.....	108
Literaturverzeichnis	110
Abbildungsverzeichnis	121
Tabellenverzeichnis	123
Anhang.....	124

Einleitung

Diese Bachelorarbeit befasst sich mit der ersten Phase des Forschungsprojektes zur Unterbrechung der Transmission von Bindungsmustern im Kontext von Schule und Unterricht. Auf dieses Projekt aufmerksam gemacht wurden wir von unserem Betreuer Harald Mandl, welcher die interne Projektleitung innehat und unser Interesse für diese Thematik auf Anhieb weckte.

Die Idee des Forschungsprojektes entstand in Kooperation der Pädagogischen Hochschule Burgenland mit der Universität Rostock, wobei auch das Ausbildungsinstitut für Bindungsgeleitete Interventionen in Berlin (AIBIPI) sich als externer Partner beteiligte. Als Leiter des externen Forschungsteams an der Universität Rostock fungiert Univ. Prof. Dr. Henri Julius.

Im beschriebenen Projekt soll untersucht werden, ob sich über den Umweg einer Beziehung zu einer Großmutter eher sichere Bindungsbeziehungen zwischen Kindern und ihren Lehrern anbahnen lassen. Dieser Zugang scheint zunächst ungewöhnlich, lässt sich aber durch die Vermutung begründen, dass in der Beziehung zu einer Großmutter nur selten Bindungsmuster transmittiert werden.

Die bisherigen narrativen Daten legen nahe, dass Kinder eher eine positive Beziehung zu einer ihnen fremden Großmutter entwickeln. Diese Ergebnisse basieren allerdings nur auf ersten Fragebogendaten. Nun soll zum ersten Mal untersucht werden, ob sich sichere Bindungsprozesse zwischen Kindern und Großmüttern auch auf der Verhaltensebene sowie auf neurobiologischer Ebene nachweisen lassen. Sollte sich diese Hypothese verifizieren, würde der Arbeit von ausgebildeten Großmüttern bei der Veränderung der Beziehungsmuster unsicher gebundener Kinder im schulischen Bereich wesentlich mehr Bedeutung zukommen. Indem Großmütter die Schüler so für sichere Bindungserfahrungen offen machen, wäre es eine Erleichterung für Lehrer, eine sichere Beziehung zu diesen Kinder aufzubauen, die als enorm wichtiger Prädiktor für eine schulische Entwicklung im kognitiven, emotionalen und sozialen Bereich gilt.

Die Methode hinsichtlich der zweiten Phase des Forschungsprojektes stützt sich auf ein Figurenspiel (Julius et al., 2009), bei dem die Kinder zweimal wöchentlich über

einen Zeitraum von sechs Wochen jeweils mit einer Großmutter oder einer Studentin eine 15-minütige Spielsituation verbringen. Um eine Vergleichbarkeit hinsichtlich der Effekte von Großmüttern und Studierenden zu ermöglichen, sollten sowohl die Großmütter als auch die Studentinnen sicher gebunden sein und zudem ähnlich hohe Sympathiewerte besitzen.

Deshalb ist es Ziel der vorliegenden Bachelorarbeit, zwei sicher gebundene Seniorinnen sowie zwei sicher gebundene Studentinnen, die über die höchsten Sympathiewerte verfügen, zu eruiieren und auf Gemeinsamkeiten zu untersuchen. Zur Erhebung der Sympathiewerte wurde die Methode des Fragebogens herangezogen.

Die Bachelorarbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil.

In Kapitel 1 der vorliegenden Arbeit wird zunächst der theoretische Hintergrund der Bindung erläutert. Dieser umfasst die Grundlagen der Bindungstheorie und die Bindungsentwicklung. Im Anschluss werden auch die Konzepte der Verhaltenssysteme und jene der inneren Arbeitsmodelle sowie die vier Bindungsmuster und deren Auswirkung auf die Entwicklung des Kindes beschrieben. Darüber hinaus wird auch auf das Phänomen der Transmission beziehungsweise der Unterbrechung der Transmission von Bindungsmustern besonderes Augenmerk gelegt. Ferner wird auf die Möglichkeiten der bindungsgeleiteten Intervention eingegangen.

Im Hinblick auf Seniorinnenpädagogik wird im zweiten Kapitel die Thematik des intergenerativen Lernens behandelt. Die Aktualität des Themas spiegelt sich in den Kapiteln der gesellschaftlichen Relevanz und der Institution Schule als Begegnungsraum der Generationen wider.

Aufgrund der Materie unserer quantitativen Untersuchung befasst sich der dritte und letzte Abschnitt des theoretischen Teils mit der Definition, der Entstehung sowie den neurobiologischen Aspekten von Sympathie. Abschließend dienen Erklärungsansätze zum Gesichtsausdruck und der Emotionserkennung im Kontext der Sympathie als Überleitung zu unserer empirischen Untersuchung.

Im Anschluss daran wird der empirische Teil zur Erhebung der Sympathiewerte präsentiert. Der allgemeinen Projektbeschreibung, welche den Hintergrund, die Zielsetzung und die methodische Vorgehensweise der quantitativen Untersuchung mittels

Fragebogen beinhaltet, folgt die Darstellung, Auswertung, Interpretation und Zusammenfassung der Ergebnisse.

Um einer klar strukturierten Textausweisung gerecht zu werden, wählten wir die Schriftfarben Grau und Schwarz, während Grau für Nina Huemayer und Schwarz für Viktoria Rieschl steht. Dabei gilt es zu beachten, dass das Vorwort, der Abstrakt, die Einleitung, die empirische Untersuchung sowie die Zusammenfassung der vorliegenden Arbeit gemeinsam verfasst wurden.

Anmerkung: In der folgenden Arbeit werden zum Zweck der besseren Lesbarkeit die Bezeichnungen Schüler, Lehrer, Jugendlicher, Pädagoge, Berater, Therapeut, Teilnehmer, Studenten und Senioren synonym für beide Geschlechter verwendet.

I. Theoretische Grundlagen

1 Bindung

1.1 Begriffserklärung

Der Mensch gilt als soziales Wesen, das ein angeborenes Bedürfnis nach sozialem Kontakt und emotionalem Austausch verspürt. Als bedeutendes Konzept der Entwicklungspsychologie befasst sich die Bindungstheorie im Wesentlichen mit der menschlichen Neigung, emotionale Beziehungen aufzubauen und einzugehen. (vgl. Berg 2013, S. 21)

Im Lexikon für Psychologie und Pädagogik definiert Stangl „Bindung“ („attachment“) als „emotionales Band zwischen einem sehr kleinen Kind und seiner Bezugsperson, wobei das Kind die Nähe zur Bezugsperson sucht und auf Trennung mit Kummer und Schmerz reagiert“ (Stangl o. J.). Gloger-Tippelt und König beschreiben Bindung „als spezifisch emotionales Band, das sich zwischen zwei Personen, insbesondere zwischen Kleinkindern und ihren Fürsorgepersonen, in der Regel den Eltern, entwickelt (Gloger-Tippelt/König 2009, S. 4). In Anlehnung an diese ist Bindung, „ein Gefühlsband zwischen Kind und Bindungsperson, das einzigartig und von besonderer Qualität ist. Es wird durch die Beziehung organisiert und verbindet beide Partner über längere Zeit und unabhängig von ihrem Aufenthaltsort“ (Gloger-Tippelt/König 2009, S. 4). Unter Bezugnahme auf Lengning und Lüpschen wird Bindung als „enge emotionale, länger andauernde Beziehung zu bestimmten Menschen, die nach Möglichkeit sowohl Schutz bieten als auch unterstützend wirken“ definiert (Lengning/Lüpschen 2012, S. 11). Bindung wird folglich als Teil von Beziehungssystemen verstanden und ist in allen Kulturen zu beobachten. In diesem sich selbst regulierenden System stehen die Teilnehmer, meist Mutter und Säugling, in Wechselbeziehung zueinander. (vgl. Brisch 2000, S. 35)

In Anlehnung an den deutschen Dichter Johann Wolfgang von Goethe verhüllen Lengning und Lüpschen die Bedeutung von Bindung in eine poetische Hülle von Worten: „Zwei Dinge sollen Kinder von ihren Eltern bekommen: Wurzeln und Flügel.“. Dieses Zitat bietet eine prägnant aussagekräftige Beschreibung der zentralen Aspekte und Gedanken der Bindungstheorie. Demnach erhält das Kind von seinen Eltern oder seinen vertrauten primären Bezugspersonen Wurzeln, die dem Schützling eine sichere Basis für Schutz und Verlässlichkeit bieten. Aufgrund dieses Gefühls der Si-

cherheit kann es seine Flügel ausbreiten, um die Welt zu erkunden. (vgl. Lening/Lüpschen 2012, S. 7)

1.2 Die Bindungstheorie und ihre Entwicklung

„Die Bindungstheorie bietet ein Konzept zur Beschreibung und Erklärung von Beziehungsmustern und –prozessen“ (Denk 2003, S. 12). Sie thematisiert dabei die Bedingungen, welche die Entwicklung emotionaler Beziehungen ermöglichen sowie Unterbrechungen oder Beeinträchtigungen, die mit diesem Prozess verbunden sind. Darüber hinaus setzt sich die Bindungstheorie mit der Entstehung und Veränderung von Bindungen zwischen Lebewesen im Lebenslauf auseinander und knüpft dabei an den Zusammenhang zu frühen Bindungserfahrungen an. (vgl. Brisch 2000, S.35) Im Hinblick darauf sind die Untersuchung der Auswirkungen der Bindungsqualität und der Einfluss des Verhaltens der Bindungspersonen auf die Entwicklung sowie die Kontinuität oder Diskontinuität von Bindung zentrale Schwerpunkte der Bindungsforschung.

Der englische Kinder- und Jugendpsychiater, John Bowlby (1907-1990), der Begründer der Bindungstheorie, beschrieb diese mit folgenden Worten: „Die Bindungstheorie begreift das Streben nach engen emotionalen Beziehungen als spezifisch menschliches, schon beim Neugeborenen angelegtes, bis ins hohe Alter vorhandenes Grundelement“ (Bowlby 2008, S. 98). Bowlby entwarf in den 1950er Jahren ein eigenständiges Konzept der Bindung, da er die klassischen Theorien der Psychoanalyse als nicht zufriedenstellend empfand. Lerntheoretische und psychoanalytische Ansätze erklären die Mutter-Kind-Bindung anhand der klassischen Triebtheorie nach Freud und der Theorie der Objektbeziehungen nach Klein. Aus Sicht dieser Theorien erfolgt die Entwicklung der emotionalen Beziehung dadurch, dass die Mutter das Kind ernährt. Holmes beschreibt in seinem Werk „John Bowlby und die Bindungstheorie“ die Libido „als Band, das Mutter und Kind verbindet“, wobei die Mutterfigur „das Instrument der Entladung der Libido des Kindes“ repräsentiert, indem das Kind oral den Trieb der Nahrungsaufnahme im Zuge eines Spannungsaufbaus befriedigt. Die Mutter dient dabei als Quelle der Befriedigung, indem das Kind beim Stillen durch Saugen an der Brust der Mutter seinen Nahrungstrieb befriedigt. Demnach erzeugt die Abwesenheit der Mutter oder deren Brust aufgrund der nicht entladenen Libido eine innere Spannung im Säugling, welche vom Kind als Angst empfunden wird.

(Holmes 2006, S. 82f) Diese sogenannte Theorie der „berechnenden Liebe“ ist folglich der Ansicht, dass die Liebe des Kindes zur Mutter durch das befriedigte Bedürfnis nach Nahrung und die damit einhergehende Reduktion der inneren Spannung, die vom Baby als Angst empfunden wird, entsteht (vgl. Holmes 2006, S. 83; Julius 2009, S. 13). Die Theorie der Objektbeziehungen geht davon aus, dass das Kind ab dem Zeitpunkt der Geburt sowohl physisch als auch psychisch mit der Mutter und deren Brust verbunden ist. So wird ein Zusammenhang zwischen dem Füttern und der Entwicklung mentaler Strukturen im Kind angenommen. Die Brust der Mutter steht dabei als Symbol für das „gute Objekt“ beziehungsweise das „böse Objekt“. Das „gute Objekt“ symbolisiert jene Brust, die das Kind nährt und sein Bedürfnis nach Nahrung befriedigt. Das „böse Objekt“ hingegen wird von der leeren, abwesenden Brust, welche dem Nahrungstrieb nicht nachkommen kann, verkörpert und ist zusätzlich mit der unzufriedenen Reaktion des Kindes besetzt.

John Bowlby orientierte sich bei der Entwicklung seines Erklärungsansatzes zu Bindung sowohl an den Erkenntnissen der Ethologie als auch an der Kritik an psychoanalytischen Theorien. Hierbei verknüpfte er psychoanalytische Ansätze mit evolutionistischen, ethologischen, entwicklungspsychologischen und kognitionspsychologischen Erkenntnissen. (vgl. Bowlby 2008, S. 97)

In seiner Trilogie, die in den 1970er Jahren veröffentlicht wurde, erläuterte und verarbeitete er die Themen Bindung, Trennung und Verlust im Kontext der zahlreichen Erkenntnisse mehrerer Wissensgebiete (vgl. Holmes 2006, S. 84ff). Dabei distanzierete er sich von den klassischen psychoanalytischen Abhängigkeitstheorien, da sie seiner Ansicht nach das Konzept der Bindung auf das instinktive Nahrungsbedürfnis und den damit verbundenen Vorgang des Fütterns beschränken (vgl. ebd., S. 83). Trotz seiner Kritik schätzt Bowlby die Bedeutung der psychoanalytischen Modelle und erläutert, dass „trotz der großen Bedeutung des Nahrungs- beziehungsweise Sexualtriebes, die Bindung, ihrer lebenswichtigen Schutzfunktion wegen, als solche eigenständig ist“ (Bowlby 2008, S. 98).

Auf der Suche nach alternativen Ansätzen zur Erklärung des menschlichen Bindungsverhaltens bot ihm vor allem die Ethologie im Zuge ihrer Verhaltensexperimente aufschlussreiche Antworten auf ungeklärte Fragen. Dabei waren für ihn insbesondere die Verhaltensstudien von Rhesusaffen von großer Bedeutung, die seinen Ansatz, Bindung als eigenständiges psychisches Band zu sehen, bestärkten. Diese Af-

fenversuche wurden vom amerikanischen Psychologen und Verhaltensforscher Harry Harlow (1957) durchgeführt, indem er Rhesusäffchen bei der Geburt von ihrer Mutter trennte und sie mit Hilfe von aus Draht angefertigten „Ersatzmüttern“ großzog. Dabei galt es zwei Mutterfiguren zu unterscheiden: Eine „Mutter“ bestand aus Draht, wobei an diese ein Fläschchen voll Nahrung gebunden war. Die andere hatte zwar kein Fläschchen, war jedoch mit einem weichen Stoff umhüllt. Interessanterweise bevorzugten die Äffchen die flauschige Mutterfigur, obwohl diese nicht das Fläschchen mit Nahrung besaß, welches den Nahrungstrieb der Jungen befriedigt. Anhand dieses Versuchs gewann man daher die Erkenntnis, dass das Bindungssystem nicht von der Nahrungsaufnahme abhängt. (vgl. Holmes 2006, S. 84)

Auch Konrad Lorenz prägte Bowlbys Sichtweise im Zuge seiner Versuche mit Graugänsen. Aufgrund der Beobachtung von ängstlichem Verhalten wie Piepsen oder Suchen nach der Mutterfigur bei der Trennung von der Mutter, wurde die Erkenntnis gewonnen, dass eine angeborene Bindung zwischen der Mutter und den Jungen besteht, die nicht vom Fütterungsprozess abhängt. (vgl. ebd., S. 84) Weiters trugen die Erfahrungen im Zuge seiner Arbeit mit elternlosen Heimkindern zu seinem Erkenntnisgewinn bei. Dabei konnte er die Reaktionen der Kinder auf längere Trennungen von ihren Eltern sowie das Phänomen des Hospitalismus beobachten. (vgl. Julius 2009, S. 13; Kauer 2003, S. 7)

Die amerikanische Entwicklungspsychologin Mary Ainsworth knüpfte an Bowlbys Ansätze an und erweiterte die Bindungstheorie durch zentrale Aspekte der Sicherheitstheorie. So belegte sie im Zuge der „Fremden Situation“ (1970) die Bedeutung der Balance von Bindung und Exploration. Demnach gilt eine sichere Bindung zwischen dem Kind und der Bezugsperson als Voraussetzung für ein intaktes Explorationsverhalten. Fühlt sich das Kind dementsprechend sicher und beschützt, erkundet es in vertrauter Atmosphäre seine Umgebung. (vgl. Lengning/Lüpschen 2012, S. 10)

Grundsätzlich kann die Bindungstheorie als räumliche Theorie gesehen werden. *„Wenn ich einem geliebten Menschen nahe bin, fühle ich mich gut; wenn ich weit weg bin, habe ich Angst, bin traurig oder einsam“* (Holmes 2006, S. 87).

Bowlbys ethologisch geprägte Theorie besagt, dass „Menschen artspezifische Verhaltensweisen entwickelt haben, deren Hauptziel darin besteht, die Nähe eines Kleinkindes zu seiner primären Bezugsperson herzustellen“ (Julius 2009, S. 13). Die Entwicklung dieser bindungsbezogenen Verhaltensweisen beginnt bereits nach der

Geburt und ermöglicht dem Säugling, Nähe zur Bindungsperson herzustellen und deren Zuwendung zu suchen. Dabei unterscheidet man zwischen dem Annäherungsverhalten, das Verhaltensweisen wie Nachlaufen oder Festklammern meint und dem Signalverhalten, welches das Ziel der Annäherung verfolgt. (vgl. Gloger-Tippelt/König 2009, S. 6)

Das Bindungsverhalten des Kindes wird vor allem durch Weinen, Lächeln, Brabbeln, Rufen, das Suchen von Nähe, oder auch durch das Festklammern an die Bezugsperson zum Ausdruck gebracht. Die Aktivierung des Bindungsverhaltens erfolgt durch die tatsächliche oder drohende Trennung sowie durch bevorstehende Gefahr. Indem die Bindungsperson diese Signale wahrnimmt, darauf reagiert und so dem Kind emotionale Sicherheit bietet, entsteht ein interaktives Bindungssystem, welches sich selbst reguliert. (vgl. Stegmaier 2008)

1.3 Die Bindungsentwicklung

In Anlehnung an Bowlby und Ainsworth umfasst die Entwicklung von Bindung vier Phasen, wobei die ersten drei im Säuglingsalter angesiedelt sind (vgl. Jungmann/Reichenbach 2013, S. 20).

Die erste Phase wird als Vor-Bindungsphase bezeichnet und erstreckt sich über die ersten drei Lebensmonate des Säuglings. Zu diesem Zeitpunkt ist die zuverlässige Befriedigung der körperlichen Bedürfnisse des Babys durch Bezugspersonen von zentraler Bedeutung. Diese bringt es mittels angeborener Signalverhaltensweisen wie Weinen, Klammern, Lächeln, Augenkontakt, Festsaugen oder Schreien zum Ausdruck. Zudem strebt es mit zunehmendem Alter die Nähe und Zuwendung der Bezugsperson an. (vgl. Lengning/Lüpschen 2012, S. 14) Da der Säugling zu diesem Zeitpunkt noch nicht fähig ist, Personen in seiner Umgebung zu unterscheiden, hat noch keine eindeutige Festlegung der primären Bezugspersonen stattgefunden (vgl. Holmes 2006, S. 94). In der Regel stellen die Eltern diese dar. Indem das Baby umsorgt, gefüttert und gepflegt wird, erfährt es sowohl die von ihm verlangte Erfüllung seiner Bedürfnisse, als auch die körperliche Nähe und baut im Zuge dessen eine Bindung zu den primären Bezugspersonen auf (vgl. Jungmann/Reichenbach 2013, S. 21).

Im Alter von drei Monaten knüpft die beginnende Bindung an die Vor- Bindungsphase an. Charakteristisch für diese Entwicklungsphase ist die personenunterscheidende beziehungsweise personenbezogene Ansprechbarkeit. In dieser Altersstufe ist der Säugling fähig zwischen vertrauten und unbekanntem Personen zu unterscheiden. Diese Differenzierung ermöglicht es ihm, seine Signale in bindungsbezogenen Situationen an ausgewählte Personen zu senden. Der Säugling zeigt somit ein aktives Bindungsverhalten auf. Meist sind es die Eltern, oder auch die primären Bezugspersonen, denen das Baby vertraut, da sie seine Bedürfnisse wahrnehmen und befriedigen. Darüber hinaus schenken sie ihm viel Nähe sowie Liebe und vermitteln ihm das Gefühl von Sicherheit. (vgl. Jungmann/Reichenbach 2013, S. 21) Zusammenfassend lassen sich die ersten beiden Phasen der Bindungsentwicklung mit Hilfe der Schlagwörter „Orientierung und Mustererkennung“ beschreiben (vgl. Holmes 2006, S. 94).

Im Alter von sieben Monaten bis hin zum dritten Lebensjahr findet die eigentliche Bindungsphase statt. Diese Phase geht mit einigen kognitiven Entwicklungsprozessen einher. So ist sie geprägt durch den Erwerb der Personenpermanenz¹, des erweiterten Raum- und Zeitverständnisses, der Sprachfähigkeit sowie der Entwicklung der Lokomotion² und des Selbst- Andere- Konzepts. Anhand dieses erweiterten Fähigkeitsspektrums bietet sich dem Säugling beziehungsweise Kleinkind eine erweiterte Bandbreite an aktiven Bindungsverhaltensweisen in Interaktionen mit der Bezugsperson. Die entwickelte Lokomotion etwa ermöglicht dem Kind aktiv die Nähe der Bindungsperson zu suchen. Auch auf der sprachlichen Entwicklungsebene vollziehen sich viele Fortschritte, die dem Kind den Ausdruck seiner Bedürfnisse erleichtern. Vor allem die Entwicklung der Sprache und des zielgerichteten Verhaltens ermöglichen den „geplanten“ Ausdruck des eigenen Bindungsverhaltens im Hinblick auf das erwartete Verhalten der Bezugsperson. Dieser Entwicklungsfortschritt in vielen kognitiven Bereichen hat zur Folge, dass es an Selbstständigkeit gewinnt und sich seine Fixierung auf die Bindungsperson löst. Darüber hinaus kann sich das Kind aufgrund dieser erworbenen Fähigkeiten und einer sicheren Basis unbeschwert der Exploration seiner Umwelt widmen. (vgl. Lengning/Lüpschen 2012, S. 14ff) Weiters stehen die erworbene Selbstwahrnehmung sowie das Ich-Bewusstsein in Zusammenhang mit dem veränderten Bindungsverhalten des Kindes, da es sich selbst als

¹ Unter Personenpermanenz versteht man die kognitive Fähigkeit, zu wissen, dass die Person existiert, auch wenn sie sich außerhalb des Wahrnehmungsbereichs befindet.

² bezeichnet die Fähigkeit, sich selbstständig fortzubewegen.

eigenständig wahrnimmt. Außerdem wird in dieser Phase der Bindungsentwicklung der Vorgang des „Fremdelns“ deutlich erkennbar. Dieser wird durch die erworbene Differenzierungsfähigkeit des Kindes ermöglicht und meint jenes Verhalten des Säuglings, sich vor fremden Personen zu fürchten oder diesen mit Ablehnung zu begegnen. In diesen Situationen sucht es stark nach der Nähe der primären Bezugspersonen, die ihm das Gefühl von Schutz und Sicherheit bieten (vgl. Herbst 2009).

Bei einem Alter von ungefähr drei Jahren setzt schließlich die letzte Phase, jene der zielkorrigierten Partnerschaft, ein. In dieser findet die Entwicklung einer reziproken³ Beziehung statt, da das Kind aufgrund seiner verminderten egozentrischen Perspektive erkennt, dass „die Eltern auch Wesen mit eigenen Zielen und Plänen sind“ (Holmes 2006, S. 99). Indem sich das Kind in seine Bezugsperson hineinversetzt, versucht deren Sichtweise zu verstehen und gemeinsam mit der Bindungsfigur eine adäquate Lösung anzustrebt, entwickelt sich eine wechselseitige Beziehung. Für diesen Prozess des interaktiven Verhandeln wird eine dem Alter entsprechende soziale und sprachliche Entwicklung vorausgesetzt (vgl. Herbst 2009). Jungmann und Reichenbach beschreiben diesen Vorgang wie folgt: „Aushandlungsprozesse im Rahmen einer zielkorrigierten Partnerschaft bleiben allerdings ein Leben lang Entwicklungsthema“ (Jungmann/Reichenbach 2013, S. 25).

Trotz des enormen Voranschreitens der Selbstständigkeit des Kindes sind Unterstützung, Nähe und Kommunikation durch die Bezugsperson von großer Bedeutung für die Entwicklung und Aufrechterhaltung einer emotionalen Beziehung zwischen dem Kind und den primären Bindungspersonen. Auch gemeinsame Erlebnisse verdeutlichen dem Kind das Interesse der Bindungsfigur an seiner Person und verbinden einander.

Im Kindergarten- und Schulalter stellen nicht nur die Eltern, die meistens als primäre Bindungsfiguren gelten, sondern auch die Pädagogen wichtige Bezugspersonen für die Kinder dar. Deshalb ist es wichtig, dass diese eine Beziehung zu den Kindern aufbauen, indem sie ihre Signale in bindungsrelevanten Situationen wahrnehmen und feinfühlig darauf reagieren. Vermittelt der Lehrer dem Schüler Desinteresse oder Ablehnung, mündet dies in Enttäuschung. Im Schulalter nimmt aber auch das Verlangen nach freundschaftlichen Beziehungen zu, da diese dem Kind ein Gefühl von Akzeptanz und Sicherheit geben. Im Jugendalter steht die Bindungsentwicklung im

³ wechselseitigen

Zusammenhang mit den Konzepten der Selbstverwirklichung und Identitätsentwicklung. In dieser Lebensphase steht die Entwicklung von Beziehungen und Bindungen zu Peers im Vordergrund. Im Zuge dessen löst sich der Jugendliche zunehmend von seinen primären Bezugspersonen. Auf diese Auflösung reagieren sowohl Jugendliche als auch Eltern mit Verwirrung. In manchen Fällen hat dieser Ablösungsprozess sogar psychosomatische Störungen aufgrund der erhöhten emotionalen Verletzlichkeit und Labilität zur Folge. (vgl. Jungmann/Reichenbach 2013, S. 26f)

1.4 Das Konzept der Verhaltenssysteme und der inneren Arbeitsmodelle

Das Bindungsverhalten beschreibt jene Verhaltensweisen, welche den Aufbau und die Aufrechterhaltung von physischer oder emotionaler Nähe zwischen Kind und Bindungsfigur zum Ziel haben. Wie bereits in Kapitel 1.2 erläutert, bedient sich das Kind dafür diverser Bindungsverhaltensweisen, die in Annäherungsverhalten und Signalverhalten unterteilt werden. (vgl. Gloger-Tippelt/König 2009, S. 6, Lening/Lüpschen 2012, S. 11)

Bindung und das Bindungsverhalten basieren auf dem Verhaltenssystem der Bindung, das sich auf die Bindungspersonen bezieht (vgl. Holmes 2006, S. 88). All die Verhaltensweisen, welche der Säugling im ersten Lebensjahr erfährt, werden in das Bindungsverhaltenssystem integriert (vgl. Julius 2009, S. 13).

Gemäß der Bindungstheorie erfolgt die Organisation und Steuerung des menschlichen Bindungsverhaltens durch einen Regelkreis, welcher im Zentralnervensystem angesiedelt ist. Bowlby vergleicht diesen Prozess mit der Regulierung der Körpertemperatur. „Ähnlich wie bei der physiologischen Homöostase⁴ steuert demnach der für das Bindungsverhalten zuständige Regelkreis, über zunehmend verfeinerte Kommunikationsmethoden, die individuelle Nähe beziehungsweise Distanz zur jeweiligen Bindungsfigur und stellt damit eine Art Umwelt- Homöostase her“ (Bowlby 2008, S. 100).

⁴ Nach dem Prinzip der Homöostase befindet sich jeder Organismus im Optimalzustand in einem biologischen Gleichgewicht. Jedes Lebewesen strebt nach der Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung dieser Balance.

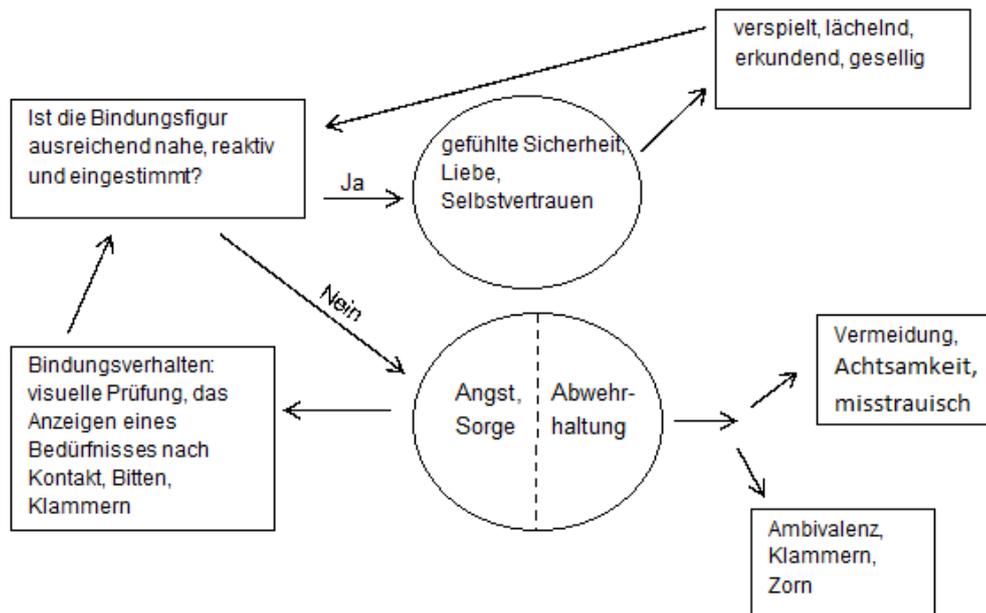


Abbildung 1: Das Verhaltenssystem der Bindung (nach Holmes 2006, S. 98)

Die Organisation der Verhaltensweisen orientiert sich entsprechend der Situation und der Entwicklungsphase an einem Sollwert hinsichtlich Körperkontakt und Nähe. Bei Unterschreitung dieses Sollwerts wird das Bindungsverhaltenssystem des Kindes aktiviert und demnach zeigt es Bindungsverhalten. Bei Erreichung des Sollwerts wird hingegen das Explorationsverhalten des Kindes aufgrund des Gefühls von Sicherheit aktiviert. (vgl. Gloger-Tippelt/König 2009, S. 6)

Bowlby beschreibt im Zuge seiner Theorie zwei weitere Verhaltenssysteme, welche in Zusammenhang mit dem Bindungsverhaltenssystem stehen und die Beziehungs- und Bindungsentwicklung beeinflussen. Komplementär zum Bindungsverhalten ist das Fürsorgeverhaltenssystem der Bezugspersonen, das die Reaktionen auf Bindungsverhaltensweisen des Kindes reguliert. Gloger-Tippelt und König nehmen bei der Begriffserläuterung des Fürsorgeverhaltens Bezug auf John Bowlby: „Nach meinem Verständnis besteht der Kern der Elternschaft darin, dass beide Eltern eine sichere Basis zur Verfügung stellen, von der aus Kinder oder Jugendliche „Entdeckungsreisen“ in die Welt unternehmen, zu der sie jederzeit zurückkehren können, in der Gewissheit, willkommen zu sein, körperlich versorgt und emotional unterstützt zu werden, bei Sorgen getröstet und bei Ängsten beruhigt zu werden“ (Bowlby 1988; zitiert nach Gloger-Tippelt/König 2009, S. 4). Eine intakte Bindungsbeziehung zwischen der primären Bezugsperson und dem gebundenen Kind gibt der gebundenen

Person Sicherheit und Schutz. Diese beiden Komponenten ermöglichen dem Kind, ein Explorationsverhalten zu entwickeln und so seine Umwelt zu erkunden (vgl. ebd., S. 4). Antithetisch zum Bindungsverhalten des Kindes steht das Explorationsverhaltenssystem. „Obwohl das Bindungssystem und das Explorationssystem entgegengesetzten Motivationen entspringen, stehen sie wechselseitig in Abhängigkeit zueinander“ (Brisch 2000, S. 38). Die Aktivierung des Explorationssystems erfolgt, sobald eine emotionale Sicherheit von der Bezugsperson gegeben ist und sich das Kind aufgrund seiner befriedigten Bindungsbedürfnisse sicher fühlt. Dann geht das Kind dem Drang, seine Umwelt zu erkunden nach. Fühlt sich das Kind jedoch verängstigt, erschrocken oder müde, steigt das Gefühl der Unsicherheit und hat die Deaktivierung des Explorationsverhaltenssystems zur Folge. Im Gegenzug wird das Bindungsverhaltenssystem aktiviert, da das Kind die Nähe nach der Bezugsperson sucht. (vgl. Julius 2009, S. 13f; Brisch 2000, S. 38)

Bindungs-Explorations-Balance

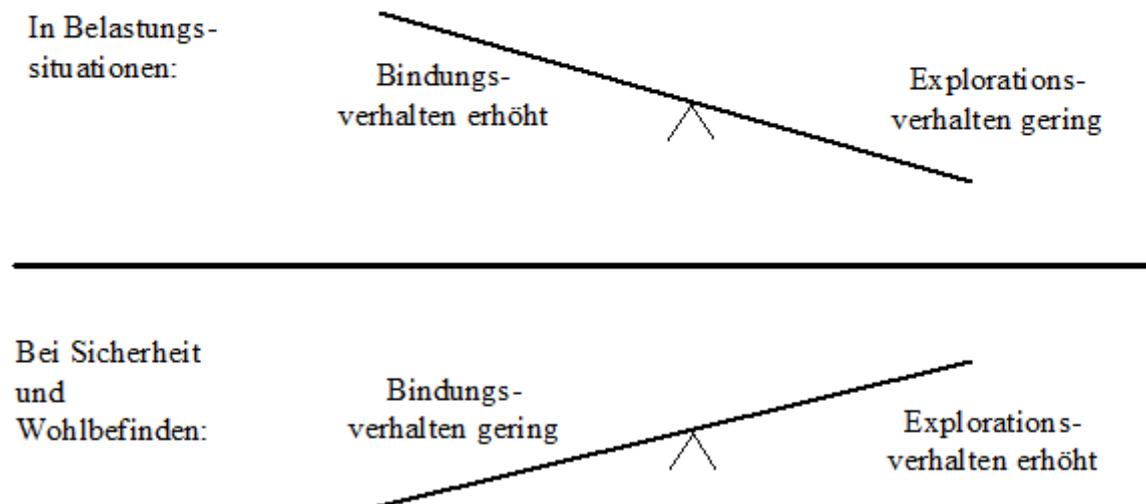


Abbildung 2: Balance zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten (Fischer 2014)

Mary Ainsworth prägte erstmals die Bezeichnung der „sicheren Basis“ im Zuge ihrer Beschreibung der emotionalen Umgebung, welche die Bindungsperson für das gebundene Kind schafft. „Die „sichere Basis“, die dem Kind von der Bindungsfigur geboten wird, dient somit als Sprungbrett für Neugierde und Explorationsverhalten“

(Holmes 2006, S. 91), da sie im Fall einer Gefahrensituation dem Kind Rückhalt sichert.

Hinsichtlich des Bindungsverhaltens nimmt außerdem das Konzept der inneren Arbeitsmodelle eine zentrale Rolle ein. Dieses entwickelt sich im Zuge des Bindungsverhaltens und bindungsrelevanter Interaktionen zwischen der Bindungsfigur und der gebundenen Person. Das Kleinkind sammelt im Laufe seiner Entwicklung, insbesondere im ersten Lebensjahr, zahlreiche interaktive Erlebnisse durch Bindungserfahrungen mit seiner Bezugsperson. Die wiederholten Interaktionsmuster werden vom gebundenen Kind als Schemata von sich und der Bindungsperson abgespeichert und verinnerlicht. (vgl. ebd., S. 100)

Die inneren Arbeitsmodelle von Bindung beinhalten sowohl bewusste als auch unbewusste Bindungsrepräsentationen. Darüber hinaus enthalten diese bindungsbezogenen Gedächtnisinhalte sowohl kognitive als auch emotionale Komponenten, wie etwa Gefühle oder Bewertungen, die in Zusammenhang mit den erwähnten Bindungserfahrungen stehen. Einerseits erfüllt das innere Arbeitsmodell den bedeutenden Zweck, das Bindungsverhalten der Bezugsperson vorherzusagen, zu deuten und zu interpretieren. Andererseits dienen die inneren Arbeitsmodelle vor allem der Steuerung und Regulation des Verhaltens des Kindes zur dessen Bezugsperson sowie der eigenen Gedanken und Gefühle. (vgl. Stegmaier 2008)

Das Konzept des inneren Arbeitsmodells symbolisiert folglich ein System der inneren Repräsentation von Bindung im Kontext bindungsrelevanter Erlebnisse.

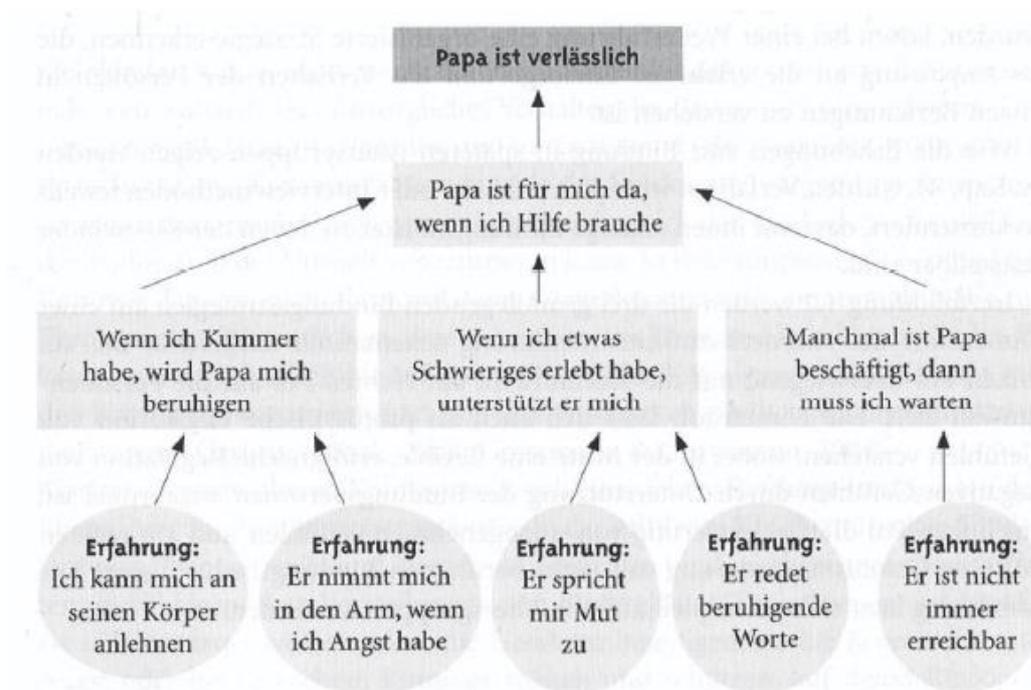


Abbildung 3: Schematische Darstellung des Prozesses der Verallgemeinerung von konkreten Ereignisrepräsentationen im Inneren Arbeitsmodell der Bindung (Gloger-Tippelt/König 2009, S. 11)

Holmes beschreibt dies wie folgt: „Ein sicher gebundenes Kind wird das interne Arbeitsmodell einer feinfühlig, liebevollen und zuverlässigen Bindungsperson ab speichern, und eines Ichs, das der Aufmerksamkeit und Liebe würdig ist. Diese Annahmen werden sich dann auf alle anderen Beziehungen auswirken“ (Holmes 2006, S. 100). Die Vorstellungen der Bindungsperson und des Selbst stehen in Wechselbeziehung zueinander (vgl. Gloger-Tippelt/König 2009, S. 7).

Zu Beginn ist das Arbeitsmodell noch flexibel, wobei es mit fortschreitender Entwicklung an Stabilität gewinnt. Auf der Basis dieser inneren Arbeitsmodelle, welche als Repräsentationsmodelle gelten, bildet sich je nach Art der Bindungserfahrungen ein sicheres oder unsicheres Bindungsmuster. Darüber hinaus erläutert Brisch, dass „eine sichere Bindungsrepräsentation als Teil der psychischen Struktur zu einer psychischen Stabilität beiträgt“ (Brisch 2000, S. 37), da das Kind ein positives Selbstbild entwickelt.

1.5 Die vier Bindungsmuster

Da die Bandbreite an Bindungserfahrungen enorm groß ist, variiert auch die Art der Bindungsqualität. Hinsichtlich der Bindungsqualität ist der Aspekt der Feinfühligkeit von zentraler Bedeutung. Feinfühligkeit meint die Fähigkeit der Bezugsperson, bindungsrelevante Signalverhaltensweisen des Kindes zu erkennen, sie richtig zu interpretieren, angemessen darauf zu reagieren und somit bindungsbezogene Bedürfnisse des Kindes zu befriedigen. Die Feinfühligkeit der Bindungsperson wirkt sich daher positiv auf die Bindungsqualität aus. Die feinfühlige Beantwortung jener Bedürfnisse durch die Bezugsperson begünstigt somit die Entwicklung einer sicheren Bindung. Eine überhaupt nicht, oder unzureichend beziehungsweise nicht konsistent vorhandene Wahrnehmung der Bedürfnisse des Kindes in bindungsrelevanten Interaktionssituationen hat hingegen negative Auswirkungen auf die Bindungsqualität. Hierbei münden jene frustrierenden Erfahrungen seitens des Kindes zumeist in unsicherer Bindung. (vgl. Brisch 2000, S. 36) Darüber hinaus übt auch das Temperament des Kindes Einfluss auf die Bindungsqualität aus, indem es sich auf die Qualität der Interaktion zwischen dem Kind und der Bezugsperson auswirkt (vgl. Lengening/Lüpschen 2012, S. 27ff).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich unterschiedliche Bindungserfahrungen in der Bindungsqualität widerspiegeln. Die Differenzierung der Bindungsqualität erfolgt in vier Kategorien von Bindungsmustern. Man unterscheidet die sichere, die unsicher vermeidende, die unsicher ambivalente und die desorganisierte Bindung. Mittelschichtstichproben zufolge besteht eine Häufigkeit von 55 bis 65 Prozent der Menschen mit sicherer, 20 bis 30 Prozent mit unsicher- vermeidender und 10 bis 20 Prozent mit unsicher- ambivalenter Bindung. Im Zuge von Risikostichproben wurde herausgefunden, dass der Prozentsatz von Menschen mit desorganisierter oder desorientierter Bindung bis zu 80 Prozent betragen kann. (vgl. Kißgen 2009, S. 101)

Zur Ermittlung der Bindungsqualität dienen sogenannte „Erhebungsverfahren“, die einer kontinuierlichen Erweiterung unterliegen. So bringt die fortwährende Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse im Rahmen der Bindungsforschung eine Vielzahl an Methoden zur Erfassung der Bindungsmuster hervor. Dabei stellt das zunehmende Wissen hinsichtlich der menschlichen Entwicklung, das in direktem Zu-

sammenhang mit den individuellen Bindungserfahrungen steht, einen zentralen Aspekt dar. (vgl. Gloger-Tippelt/König 2009, S. 51; George et al. 2009, S. 199)

Grundsätzlich unterscheidet die Bindungsdiagnostik drei altersgemäße Methoden zur Erhebung der Bindungsqualität, die in der anschließenden Grafik skizziert werden.

12 – 18 Monate	Fremde Situation – Kleinkinder	
2,5 – 5,5 Jahre	Fremde Situation – Kindergarten- und Vorschulalter Attachment Q Sort	Beobachtungsverfahren
5 – 8 Jahre	Geschichtenergänzungsverfahren Trennungsbilder	projektive Verfahren
8 – 14 Jahre	Child Attachment Interview Bindungsinterview für späte Kindheit	
ab 16 Jahre	Adult Attachment Interview vereinfacht für Jugendliche	Interviewverfahren
ab 18 Jahre	Adult Attachment Interview	

Abbildung 4: Wesentliche Erhebungsverfahren zur Bindung über die Lebensspanne (nach Gloger-Tippelt/König 2009, S. 52)

Im Alter von ein bis fünf Jahren werden sogenannte Beobachtungsverfahren zur Ermittlung der Bindungssicherheit angewandt. Als eines der bedeutendsten Instrumente zur Feststellung der Bindungsqualität im Säuglingsalter gilt die „Fremden Situation“ nach Mary Ainsworth (1970- 1978). Diese gleicht einer Laborsituation, in der das Kind mit diversen Stressoren, welche das Bindungsverhaltenssystem aktivieren, konfrontiert wird. Anhand von Videoaufzeichnungen wird schließlich die Fähigkeit des Kindes, die Bezugsperson in der Interaktion zur Regulation des aktivierten Bindungsverhaltenssystems zu nutzen, analysiert. Im Fall der funktionierenden Regulation des Bindungsverhaltenssystems durch den Kontakt zur Bindungsfigur besteht eine sichere Bindung. Als weiteres Beobachtungsverfahren zur Ermittlung der emotionalen Qualität der Eltern- Kind- Beziehung dient der „Attachment Q- Sort“ nach Waters, der in Anlehnung an die „Fremden Situation“ die Erfassung von „sicherem Basisverhalten“ zum Ziel hat. (vgl. ebd., S. 55; Kißgen 2009, S. 91)

Der Einsatz von projektiven Verfahren erfolgt ungefähr im Alter von fünf bis acht Jahren. Methoden dieser Art eruieren die Bindungsrepräsentationen im Rahmen des symbolischen Spiels beziehungsweise in Geschichtsergänzungsverfahren oder Bildern mit abgebildeten Trennungssituationen. Die Effektivität dieser Methoden begründet sich vor allem darin, dass sich die Bindungserfahrungen des Kindes in den erzählten oder gespielten Geschichten widerspiegeln. Als international anerkanntes Geschichtenergänzungsverfahren gilt das "Attachment Story Completion Task (ASCT)". Ein Symbolspiel, bei dem das Kind die Rolle einer Spielfigur einnimmt und die Geschichte verbal, mimisch und gestisch begleitet. Ein bildgestütztes projektives Erhebungsverfahren im Rahmen von Trennungsbildern stellt der "Separation Anxiety Test (SAT)" dar. Bei diesem Test werden den Kindern acht Fragen in Bezug auf die ihnen gezeigten Bilder gestellt, die eine Trennungssituation von Kind und Bezugsperson darstellen. Angesichts der Erfassung der Bindungsqualität besteht das Ziel darin, dass die befragten Kinder diese Situation mit eigenen Bindungserfahrungen assoziieren und davon erzählen. Dies setzt gute sprachliche Fähigkeiten voraus. (vgl. ebd., S. 56ff; Julius 2009, S. 121ff)

Ab einem Alter von acht Jahren können aufgrund der fortgeschrittenen Sprachkompetenz schließlich auch Interviewverfahren eingesetzt werden. In Anlehnung an das "Adult Attachment Interview" wurde das "Child Attachment Interview" entwickelt. Im Zuge dessen werden der Person Fragen über ihre Beziehung zu ihren Bezugspersonen und auch über ihre Bindungserfahrungen gestellt. Das Interview wird auch mit Elementen des projektiven Verfahrens verknüpft, da acht Bilder, die bindungsrelevante Szenen abbilden, eingesetzt werden. Die Anordnung dieser Bilder erfolgt so, dass das Bindungsverhaltenssystem des Probanden kontinuierlich stärker aktiviert wird. Die abschließende Interviewanalyse erfolgt anhand von Klassifikationsskalen der Bindungsmuster. (vgl. ebd., S. 58ff; George et al. 2009, S. 199ff)

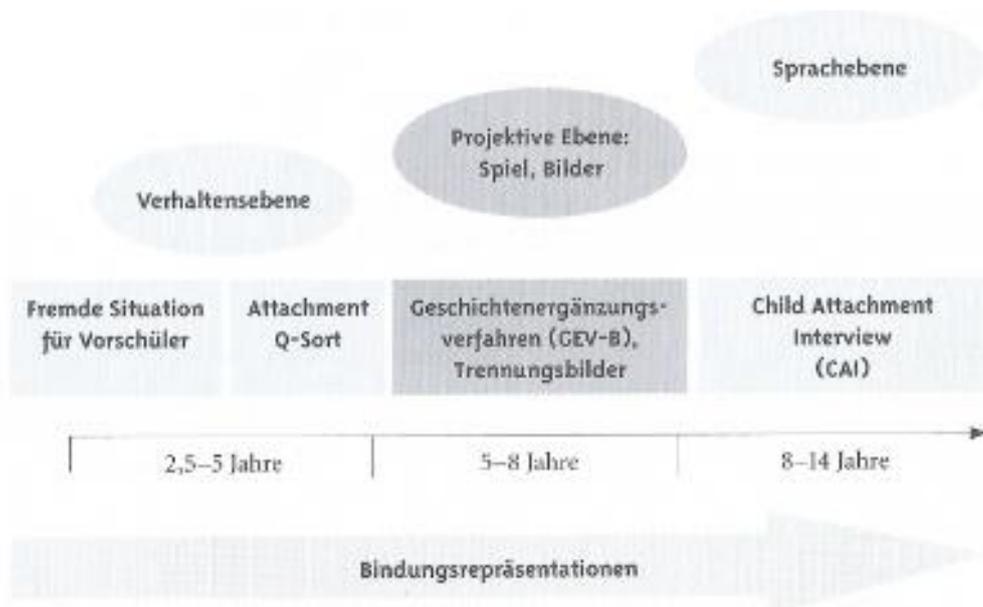


Abbildung 5: Einordnung der Erhebungsverfahren zur Bindung in der mittleren Kindheit (Gloger-Tippelt/König 2009, S. 59)

1.5.1 Die sichere Bindung („Typ B“ - „balanced“)

Die Entwicklung einer sicheren Bindung erfolgt, wenn das Kind die Bezugsperson in der bindungsbezogenen Interaktion als feinfühlig wahrnimmt. Wie bereits in Kapitel 1.5 angeführt wurde, erfährt das Kind bei Aktivierung des Bindungsverhaltenssystems eine feinfühlige Beantwortung seiner Signalverhaltensweisen, wenn die Bindungsperson diese erkennt, korrekt deutet und angemessen darauf reagiert. Ein sicher gebundenes Kind nimmt seine Bezugsperson als verfügbar, unterstützend und feinfühlig wahr. Dem Kind wird aufgrund der Befriedigung seiner emotionalen Bedürfnisse eine „sichere Basis“ durch die Bezugsperson geboten. Das aktivierte Bindungsverhaltenssystem wird folglich durch die Bindungsperson reguliert. Das innere Arbeitsmodell sicher gebundener Kinder weist eine dazugehörige Repräsentation der Bindungsfigur auf. Sie wird im inneren Arbeitsmodell entsprechend jener beschriebenen Eigenschaften als zuverlässig abgespeichert. Somit ist das Bindungsverhalten der Bezugsperson vorhersagbar und das Kind kann bei Aktivierung des Bindungsverhaltenssystems aufgrund seiner Signale auf die feinfühlige Reaktion der Bezugsperson zählen. (vgl. Kißgen 2009, S. 98)

In belastenden oder bedrohlichen Stress- oder Angstsituationen ist bei Kindern des Bindungstyps „B“ ein deutliches Bindungsverhalten erkennbar. So bringen sie etwa Emotionen wie Angst, Ärger oder auch Trauer zum Ausdruck. Im Falle einer Trennung ist das Kind besonders gestresst und Verhaltensweisen wie Rufen, Suchen oder Weinen treten zum Vorschein. Im Zuge dieses Bindungsverhaltens signalisiert das Kind der Bezugsperson, dass es ihre Nähe, Unterstützung oder auch deren Trost benötigt. Kehrt die Mutter nach der Trennungsphase wieder zurück, drückt das sicher gebundene Kind Freude aus und sucht die körperliche Nähe. Darüber hinaus ist bei sicher gebundenen Kindern ein intaktes Explorationsverhalten zu beobachten, da es aufgrund seiner emotionalen Sicherheit beruhigt seine Umwelt erkunden kann. (vgl. Stegmaier 2008)

Ein sicher gebundenes Kind kann seine Gefühle aufgrund des Vertrauens, das sich im Zuge der sicheren Bindung entwickelt, offen zum Ausdruck bringen, ohne sich um die Stabilität der sicheren Beziehung zur Bezugsperson zu sorgen. Darüber hinaus entwickelt es auf Basis der sicheren Bindung ein positives Selbstkonzept (vgl. Denk 2003, S. 27).

1.5.2 Die unsicher vermeidende Bindung („Typ A“ – „avoidant“)

Im Gegensatz zum Bindungstyp „B“ bieten Bezugspersonen unsicher vermeidend gebundenen Kindern in Bindungsinteraktionen kaum feinfühlig oder zuverlässige Unterstützung. In bindungsrelevanten Stresssituationen werden die Signale des Kindes entweder zu spät oder überhaupt nicht wahrgenommen. Darüber hinaus werden die Bindungsverhaltensweisen des Kindes häufig falsch oder überhaupt nicht interpretiert. Auch die Reaktion auf die Signalverhaltensweisen tritt entweder verspätet oder fehlerhaft auf. In manchen Bindungssituationen bleibt sie sogar gänzlich aus. Aufgrund dieser Bindungserfahrungen ist dem Kind bewusst, wie seine Mutter wahrscheinlich reagieren wird. Daher kann es das Bindungsverhalten der Bezugsperson errahnen und vermeidet es ihre Nähe zu suchen, um Enttäuschung vorzubeugen. (vgl. Kißgen 2009, S. 99)

Einem Kind mit unsicher vermeidender Bindung wird kaum Rückhalt oder Unterstützung durch die Bindungsperson geboten. Bei der Suche nach Nähe stößt das Kind zumeist auf Zurückweisung und Ablehnung, woraus ein vermeidendes Bindungsver-

halten des Kindes resultiert. Die Bezugsperson wird daher im inneren Arbeitsmodell des Kindes als unzuverlässig und zurückweisend repräsentiert. (vgl. Stegmaier 2008)

In bindungsbezogenen Angst- oder Stresssituationen sind bei einem Kind des Bindungstyps „A“ kaum Bindungssignale zu beobachten, da es diese aufgrund der befürchteten Zurückweisung seitens der Bindungsperson und aus Angst vor Enttäuschung unterdrückt und sie nicht offen zum Ausdruck bringt. Daher scheint es in Trennungssituationen, als ob das Kind seine Bindungsfigur nicht vermisst, indem es weder Signale durch Rufen oder Suchen setzt. Im Gegenzug erweckt es den Eindruck, als ob das Kind seinen Fokus starr auf die Erkundung seiner Umwelt legt, um sich so von der belastenden oder bedrohlichen Situation abzulenken. (vgl. ebd.) Anhand dieses Verhaltens ist deutlich erkennbar, dass das Kind bei der Regulierung seines aktivierten Bindungsverhaltenssystems auf sich selbst gestellt ist.

Die Unterdrückung der Emotionen und der Bindungssignale hat zudem eine hohe emotionale Belastung zur Folge. Ein derart vermeidendes Bindungsverhalten dient dem Kind als Schutz vor immer wieder kehrender Enttäuschung. Außerdem vermeidet das Kind, seinem Bedürfnis nach Nähe und Körperkontakt nachzugehen, um keine Zurückweisung der Bezugsperson zu erfahren. (vgl. ebd.)

1.5.3 Die unsicher ambivalente Bindung („Typ C“ – „crying“)

Unsicher ambivalent gebundenen Kindern fehlt es vor allem an Stabilität und Beständigkeit. Ihre Bezugspersonen reagieren in bindungsrelevanten Situationen gelegentlich feinfühlig und gelegentlich nachlässig, verspätet oder sogar überhaupt nicht auf ihre Bindungssignale. Diese Unbeständigkeit hinsichtlich seiner Bindungserfahrungen hat zur Folge, dass das Kind die Reaktion auf seine Bindungssignale nicht vorhersehen kann und somit kaum eine Entwicklung der Erwartungshaltung in Bezug auf das Bindungsverhalten der Bezugsperson möglich ist. Im inneren Arbeitsmodell des Kindes ist die Bindungsfigur aufgrund der Unbeständigkeit der Wahrnehmung und Beantwortung seiner Bindungssignale als unberechenbar verinnerlicht.

Das Verhalten des Kindes ist in bindungsrelevanten Situationen in sich widersprüchlich. Einerseits sucht es die Nähe der Bezugsperson, andererseits wirkt es unsicher, verärgert und wütend. Dieses aggressive und abweisende Verhalten kommt insbesondere zum Vorschein, wenn die Bindungsperson versucht das Kind zu trösten. In

Trennungssituationen wirkt das Kind immens gestresst, scheint sehr anhänglich und auf die Bezugsperson fixiert zu sein. Es unterliegt dabei seiner Trennungsangst und versucht sich an die Bindungsperson zu klammern. (vgl. Bowlby 2008, S. 101)

Bei ihrer wiederkehrenden Anwesenheit reagiert das Kind hingegen plötzlich mit Wut und Ärger. An diesem zwiespältigen Verhalten wird das Resultat der fehlenden Beständigkeit aufgrund des enorm wechselhaften Bindungsverhaltens der Bindungsfigur ersichtlich.

Indem das Kind auf diese Weise keine Stabilität erfährt, ist auch keine verlässliche Regulation des Bindungsverhaltenssystems möglich. Darüber hinaus ist die Entfaltung des für die Entwicklung bedeutenden Explorationssystems eingeschränkt. Das Kind erkundigt sich fortwährend nach der Anwesenheit seiner Bezugsperson und kann folglich seine Umwelt nicht in Ruhe entdecken und erforschen. (vgl. Kißgen 2009, S. 99f; Stegmaier 2008)

1.5.4 Die desorganisierte oder desorientierte Bindung („Typ D“ – „disorganized or disoriented“)

Die Entdeckung des desorganisierten beziehungsweise desorientierten Bindungsmusters fand in den 1980er Jahren statt, als die Bindungsforschung im Zuge von Untersuchungen missbrauchter Kleinkinder auf diese Bindungsklassifikation stieß. Grund dafür war, dass die Verhaltensmuster der Kinder entsprechend der „Fremden Situation“ keiner der bereits bekannten Bindungstypen zugeordnet werden konnten. (vgl. Kauer 2003, S. 16)

Der desorganisierten Bindung liegt die Erfahrung eines traumatischen Erlebnisses zu Grunde. Dies kann durch Vernachlässigung, Misshandlung, Missbrauch oder ein anderes Trauma in einer bindungsrelevanten Situation entstehen. Dabei gilt zu unterscheiden, ob ein derartig belastendes Erlebnis dem Kind selbst oder der Bezugsperson widerfahren ist. Letzteres bezieht sich auf jene gravierenden traumatischen Erfahrungen aus der Kindheit der Bindungsperson, die verdrängt beziehungsweise nicht verarbeitet wurden. Nach Stegmaier erfolgt möglicherweise durch die Interaktion mit dem Kind eine „Reaktivierung der traumatischen Erfahrungen, die bedrohlich und ängstigend sind und die unbewusst bleiben“ (Stegmaier 2008).

In bindungsrelevanten Situationen ist bei einem Kind dieses Bindungstyps ein ambivalentes, konfuse sowie inkonsistentes Verhalten zu beobachten. Einerseits möchte es seinem Bedürfnis nach Nähe nachgehen, andererseits begegnet es der Bezugsperson mit Ablehnung. Das Kind ist aufgrund der Unbeständigkeit der Reaktionen der Bindungsperson verwirrt und kann somit deren Bindungsverhalten auch nicht erahnen. Dies bedingt zusätzlich Stress für das Kind. Im inneren Arbeitsmodell wird die Bezugsperson folglich als unzuverlässig und unerreichbar abgespeichert (vgl. Stegmaier 2008). Bei der Wahrnehmung der zurückgekehrten Bezugsperson nach einer Phase der Trennung scheint das Kind regelrecht zu erstarren („freezing“). Es wirkt enorm verwirrt und zeigt stereotype Verhaltensweisen auf. (vgl. Holmes 2006, S. 129)

Obwohl ein desorganisiert gebundenes Kind die Entwicklung eines organisierten Bindungsmusters anstrebt, bleibt ihm dies wegen der gestörten emotionalen Beziehung zu seiner Bezugsperson verwehrt. Da die Bindungsperson für die traumatischen Erfahrungen des Kindes verantwortlich ist und folglich Gefühle der Angst in ihm auslöst, ist es dem Kind nicht möglich eine stabile und sichere Bindung zu seiner Bezugsperson aufzubauen. Darüber hinaus kann sich die Bindungsdesorganisation negativ auf die emotionale Entwicklung des Kindes auswirken. (vgl. Kißgen 2009, S. 100, 101)

Die folgende Grafik beschreibt die Auswirkung der Bindungserfahrungen auf die erläuterten Bindungsmuster.

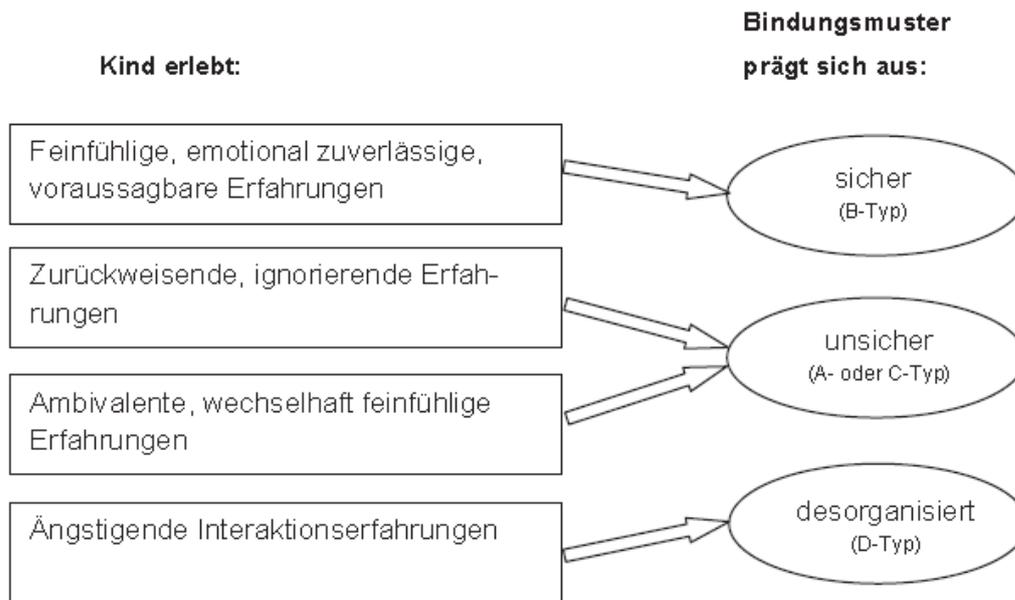


Abbildung 6: Interaktionserfahrungen und Bindungsmuster (Berg 2013, S. 33)

1.6 Auswirkungen von Bindungsmustern auf die weitere Entwicklung des Kindes

1.6.1 Zur Stabilität von Bindungsmustern

Als Begründer der Bindungsforschung und einer der Pioniere der Entwicklungspsychopathologie⁵ zeigt John Bowlby bereits frühes Interesse an der Untersuchung von normalem wie auch auffälligem Verhalten von Jugendlichen. In seiner ersten wissenschaftlichen Studie (1944) führte er das delinquente Verhalten von 44 jugendlichen Dieben auf frühe Erfahrungen, nämlich eine frühe Trennung von deren Eltern, zurück. Trotz dieser Erkenntnis begrenzte er sein Urteil hinsichtlich der späteren Entwicklung des Kindes nicht auf eben diese besondere Bedeutung der frühen Erfahrungen. (vgl. Schleiffer 2009, S. 39)

⁵ befasst sich mit von der Norm abweichenden Entwicklungsverläufen (vgl. Schleiffer 2009, S. 39)

Jungmann und Reichenbach (2013) ergänzen diese Ausführungen mit der Erläuterung von Bowlby's Bild eines „Rangierbahnhofs“ (1973). Diese Metapher besagt, dass sich das Kind in seiner Entwicklung entlang eines von frühen Erfahrungen bestimmten Gleises bewegt, „das Teil eines fächerartig auseinander laufenden und miteinander durch Weichen verbundenen Gleissystems ist. Je weiter dieses Gleis von der ‚richtigen Spur‘ (= positive Entwicklung) wegführt und je länger das Kind bereits darauf unterwegs ist, desto schwerer wird die Rückkehr auf die ‚richtige Spur‘.“ (Jungmann/Reichenbach 2013, S. 32) Demnach könne ein einmal eingeschlagener Entwicklungspfad nicht mehr leicht verlassen werden. Schleiffer (2009) erklärt sich dies in Anlehnung an Waddington's Beobachtung von „homöorhetischen Kräften“ (1957): Zum einen neigt die Umwelt dazu, das Verhalten des Kindes unverändert wahrzunehmen und das Verhalten des Kindes folglich durchaus vorurteilsbehaftet zu bewerten, zum anderen tendiert das Kind selbst dazu, sich seine Umgebungen passend zu seinen Verhaltensdispositionen auszusuchen. Eine Entwicklungslogik im psychosozialen Bereich wäre unter Berücksichtigung der Qualität früherer Bindungsbeziehungen also durchaus erkennbar. (vgl. Schleiffer 2009, S. 39)

Die Bindungsforschung hat aber eindrücklich gezeigt, dass positive und negative Lebensereignisse die Qualität des Bindungsverhaltens – einhergehend mit Entwicklungsberatung und pädagogischer Intervention – verändern können (vgl. Jungmann/Reichenbach 2013, S. 33). Ebenso erklärt Gneuß (2008), dass eine Veränderung des Bindungsmusters des Kindes nicht unmöglich ist (vgl. ebd., S 73). Gründe für eine eventuelle Kontinuität oder Diskontinuität sieht sie insbesondere in Eltern-Kind-Beziehungen. „Je nachdem wie Eltern ihr Kind von Anfang an behandeln, wird das Kind sich verhalten. Bleibt das elterliche Verhalten unverändert, so wird auch das Bindungsmuster des Kindes stabil bleiben.“ (ebd., S. 73)

Auch Brisch (2000) schreibt der Bindungsrepräsentation der Mutter oder des Vaters eine relevante Bedeutung zur Entwicklung des Bindungsmusters des Kindes zu (vgl. ebd., S. 57). Julius (2009) hebt ebenfalls hervor, dass ein Wechsel der Bindungsqualität durch tiefgreifende Veränderungen in den Beziehungen des Kindes zu seinen Bindungsfiguren grundsätzlich möglich ist, sowohl von unsicher zu sicher als auch umgekehrt (vgl. ebd., S. 295). Ergebnisse von Zimmermann (1997) zeigen z.B. die Scheidung oder Trennung von Eltern, psychische oder lebensbedrohliche Erkrankungen oder den Verlust eines Elternteils als Risikofaktoren zur Transformation einer sicheren in eine unsichere Bindung auf. Hingegen kann durch das Hinzukommen

einer zusätzlichen Bezugsperson in die Familie oder feinfühleres Verhalten der Mutter gegenüber dem Kind ein Wechsel des Bindungsmusters von unsicher zu sicher auftreten. (vgl. Julius 2009, S. 295)

Einen ähnlichen Ansatz verfolgt Kißgen (2009) in seinem Beitrag „Kontinuität und Diskontinuität von Bindung“, in dem er besonders die Komplexität dieser Thematik betont (vgl. ebd., S. 65). In Anlehnung an Rauh (1997) wird in eben diesem Beitrag von Kißgen erläutert, dass es sich bei den Begriffen Kontinuität, Stabilität, Diskontinuität, Instabilität, Plastizität und weiteren vergleichbaren Begriffen im Kontext der Bindungsforschung lediglich um Modelle handelt, „die auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen mit unterschiedlichen Komplexitätsgraden an das manifest beobachtbare Verhalten angelegt werden.“ (Rauh 1997 zit. nach Kißgen 2009, S. 65f)

Im Folgenden werden zur Kontinuität und Diskontinuität von Bindungsmustern die Ergebnisse von zwei Längsschnittstudien von Reifgeborenen vorgestellt.

Brisch (2000) zeigt in seinem Buch „Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie“ die Auswertung der in Bielefeld und in Regensburg durchgeführten Studien (Grossmann et al. 1993) auf, dessen Ergebnisse bei gesunden, reifgeborenen Kindern vom zwölften Lebensmonat bis zum fünften Lebensjahr auf eine relative Stabilität in ihren Bindungsqualitäten schließen lassen. Es wird erörtert, dass sich dabei das Verhalten der Kinder jeweils entsprechend ihres vorherrschenden Bindungsmusters unterscheidet. (vgl. Brisch 2000, S. 55)

Während *sicher gebundene* Kinder vom Kindergartenalter bis zum sechsten Lebensjahr auf konfliktreiche Situationen beziehungsweise auf Trennungsszenen thematisierende, vorgelegte Bilder häufig mit bindungsbezogenen Lösungsvorschlägen reagieren, handeln *bindungsvermeidende* Kinder in solchen Situationen eher gegenteilig. Diese Kinder vermeiden das Sprechen über ihre bindungsrelevanten Affekte oder haben beim Betrachten von bildhaft dargestellten Trennungssituationen Schwierigkeiten beim Finden von Lösungsvorschlägen. (vgl. Brisch 2000, S. 56⁶)

⁶ In Anlehnung an

Suess, G. J./Grossmann, K. E./Sroufe, L. A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaption in preschool: From dyadic to individual organization of self. *International Journal of Behavioral Development*, 15, pp. 43 – 65;

Geiger, U. (1991). Reaktionen sechsjähriger Kinder in imaginären Trennungssituationen. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Regensburg: Institut für Psychologie

Kontinuitäten zeigten sich auch bei der Nachuntersuchung, bei der Familien der Bielefelder Stichprobe interviewt wurden. Mit zwölf Monaten sicher gebundene, zum Zeitpunkt der Nachuntersuchung nunmehr zehn Jahre alte Kinder, deren Mütter ebenfalls eine sichere Bindungsrepräsentation aufwiesen, berichteten bei dieser Untersuchung stärker über bindungsbezogenes Lösen von Alltagsproblemen als unsicher gebundene Kinder. Weiters traten diese sicher gebundenen Kinder mit Gleichaltrigen seltener in Konflikte, sahen Freundschaftsbeziehungen realistischer und konnten sich eher vorstellen, in belastenden Situationen mit elterlichem Beistand rechnen zu können. (vgl. Brisch 2000, S. 56; Jungmann/Reichenbach 2013, S. 33) „Dabei stellte sich heraus, dass die Repräsentation der emotionalen Unterstützung durch die Eltern nicht mit der frühen Bindungsqualität zusammenhängt, sondern mit der aktuellen emotionalen Verfügbarkeit und Unterstützung der Eltern aus der Sicht der Kinder.“ (Jungmann/Reichenbach 2013, S. 33f)

Zusammenfassend soll erwähnt werden, dass Jungmann und Reichenbach (2013) auf der Grundlage dieser beiden Studien also nicht von einer Stabilität von Bindungsverhaltensstrategien bis in die späte Kindheit, zumindest aber von der frühen Kindheit bis zum Alter von sechs Jahren ausgehen. Eine hohe Wahrscheinlichkeit zur Kontinuität von der späten Kindheit bis zum Jugendalter sehen sie auf der Ebene der Bindungsrepräsentation. (vgl. ebd., S. 34)

Inzwischen gibt es unterschiedliche Methoden, die Entwicklung von Bindungsmustern im Lauf des Lebens zu untersuchen (vgl. Kapitel 1.5). Die folgende Tabelle soll einen Überblick über die Klassifizierung sowie die Messung von Bindungsmustern vom Kleinkind- bis ins Erwachsenenalter ermöglichen.

	Schwangere Mütter	Babys 0 – 1	Einjährige	Zweijährige	Sechsjährige	Sechsjährige	Zehnjährige
Klassifizierung	sicher	feinfühligere Mütter, häufigerer Blickkontakt; nehmen die Kinder schneller auf	sicher	rufen bei Bedarf nach der Mutter; verwenden Hilfsmittel zuversichtlich	konzentriertes Spiel, sozial resilient	können mit der Vorstellung von Trennung umgehen	kohärente Erinnerung; Geschichte über bewältigte Konflikte
	unsicher-verstrickt	inkonsistente Mütter	unsicher-ambivalent	unbeholfene, schwach ausgeprägte Abhängigkeit	unterkontrolliert	verschiedene Reaktionen	inkohärente Geschichte; unbewältigte Traurigkeit
	unsicher-abweisend	wenig feinfühligere Mütter, „zweckmäßige“ Behandlung der Kinder	unsicher-vermeidend	feindselig und distanziert gegenüber Gleichaltrigen	überkontrolliert	zeichnen Bilder mit leeren Gesichtern, keine Hände, unbewältigte Traurigkeit	wenig Erinnerung und wenig Selbstbewusstheit
Test	AAI	Beobachtung von Müttern und Kindern	Fremde Situation	Beobachtungen in Kindergärten	direkte Beobachtung, wiederholte Fremde Situation	Spielaufgaben, Bildergänzung	erzählte Autobiografie
Literatur	Fonagy et al. 1991	Ainsworth et al. 1978	Ainsworth et al. 1978	Bretherton 1985	Grossmann/ Grossmann 1991	Main et al. 1985	Main 1991

Abbildung 7: Die Kontinuität von sicherer und unsicherer Bindung (nach Holmes 2002, S. 141)

Im nächsten Kapitel schließt sich ein Überblick über die Auswirkungen unsicherer Bindung im Entwicklungsverlauf des Kindes an.

1.6.2 Konsequenzen unsicherer Bindung

Aus entwicklungspsychopathologischer Perspektive beschreibt Schleiffer (2009) in seinem Beitrag „Konsequenzen unsicherer Bindungsqualität: Verhaltensauffälligkeiten und Schulleistungsprobleme“ „zwei schon quantitativ bedeutsame prototypische Entwicklungspfade“ (ebd. 2009, S. 51) von unsicherer Bindung. Zum einen spricht er dabei von einer *dissozialen Verhaltensstörung*, zum anderen von einer *Lernstörung* (vgl. Schleiffer 2009, S.51).

Im Anschluss werden die wichtigsten Überlegungen zu diesen beiden Entwicklungspfaden herausgearbeitet.

1.6.2.1 *Dissoziale Verhaltensstörung*

Den Begriff *Dissozialität* definiert Schleiffer als „lang anhaltende bis stabile und sich auf weite Verhaltensbereiche erstreckende Neigung, von den in der Gesellschaft bestehenden normativen Verhaltenserwartungen in negativer Weise abzuweichen.“ (Schleiffer 2009, S. 51)

Wenn in diesem Zusammenhang von dissozialen Kindern gesprochen wird, sind demnach Kinder gemeint, deren Verhalten und Einstellungen widersprüchlich zu den von der sie umgebenden Gesellschaft definierten Normen stehen (vgl. Rauchfleisch 1999).

In Anlehnung an Patterson (1996) betrachtet Schleiffer (2009) insbesondere die Gruppe von ‚early starters‘⁷ als eigentliche Problemfälle. Dieser Gruppe wären die Mehrzahl aller Delikte zuzuschreiben. Während der von ineffizientem Erziehungsverhalten geprägten Eltern-Kind-Beziehung diesbezüglich eine zentrale Bedeutung zukommt, sind Nebenumstände in der Familie, wie etwa Armut, soziale Benachteiligung oder elterliche psychische Störungen, nur mit einem gleichzeitigen Ausbleiben von Disziplin und Aufsicht seitens der Eltern von Relevanz. (vgl. ebd. S. 52)

Darüber hinaus kommt nach Schleiffer (2009) auch der Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit⁸ eine zentrale Rolle zu. Durch eine von mangelnder Feinfühligkeit und Vernachlässigung geprägte Erziehung seitens der Eltern wird dem Kind ein unzureichendes Angebot an emotional bedeutsamen Interaktionen geboten. Erhöht wird die Wahrscheinlichkeit eines Auftretens von dissozial-aggressivem Verhalten eindeutig durch Vernachlässigung, Misshandlung und sexuellem Missbrauch. (vgl. ebd., S. 52)

Feindselige Kommunikation und harte, an emotionaler Wärme mangelnde Erziehungsmaßnahmen führen immer wieder zur Untergrabung der Autonomie des Kin-

⁷ „Gruppe von dissozialen Kindern und Jugendlichen, deren Verhaltensauffälligkeiten schon seit der frühen Kindheit bestehen und die bis in das Erwachsenenalter andauern“ (Schleiffer 2009, S. 51)

⁸ „Mentalisierungsfähigkeit oder reflexive Funktion (RF) beschreibt die Fähigkeit, mentale Prozesse wie Gefühle, Vorstellungen, Wünsche in sich und in anderen psychisch zu repräsentieren und zu verstehen“ (Leithner-Dziubas 2005, S. 1).

des. Dadurch wird negative Kommunikation in der Familie regelhaft verstärkt, prosoziales Verhalten hingegen wenig bis kaum beachtet und belohnt. Eine hinreichende Beachtung und Einflussmöglichkeit in familiären Kommunikationen findet das dissoziale Kind nur in aggressivem und ‚ungezogenem‘ Verhalten. Folglich führt eine solche Eltern-Kind-Interaktion zum Ausbleiben einer entsprechenden Erfahrungsbasis seitens des Kindes, die zur Entwicklung eines schlüssigen, inneren Arbeitsmodells von Bindung notwendig ist. (vgl. ebd., S. 52f)

Auf der Grundlage der dargestellten Ausführungen wird es dem Kind aufgrund unklarer Motivationslagen schwer gemacht, eine ‚gesunde‘ Mentalisierungsfähigkeit auszubilden. Es setzt vermehrt aggressives Verhalten ein, da gerade aggressivem Handeln eine vorhersehbare Kausalität zuzuschreiben ist. (vgl. ebd., S. 53).

In diesem Kontext beschreibt Schleiffer (2009) auf Bezugnahme zu der Arbeitsgruppe um Dodge (1993) weiters, dass dissozial sozialisierende Kinder ihre Aufmerksamkeit verstärkt auf aggressive Sachverhalte beziehungsweise auf Sachverhalte, die sie als aggressiv interpretieren können, richten. Außerdem würden nach Sroufe & Fleeson (1988) auch unklare, zweifelhafte Sachverhalte von diesen Kindern als Angriff erlebt, den es abzuwehren gilt. Infolgedessen führe diese einseitige Attribution nicht nur zu einer Unbeliebtheit bei Altersgenossen sondern auch bei Erziehern und Lehrern. (vgl. ebd., S. 53)

Überlegungen und Thesen zur Transmission von Bindungsmustern in der Lehrer-Schüler-Beziehung werden in Kapitel 1.7.2 dargelegt. Zunächst wird aber der Dissozialität als mögliche Konsequenz von unsicherer Bindung noch eine weitere mögliche Auswirkung gegenübergestellt – die Lernstörung.

1.6.2.2 *Lernstörung*

„The young student may enter school with a new lunchbox but he/she also brings along ‘old feelings’, reflecting the accumulation of all experiences from the previous five years.” (Erickson & Pianta 1989, S. 37)

Das vorangehende Zitat soll die Aussage Schleiffers (2009), „[...] Lernstörungen entwickeln sich in der Regel in der frühen intrafamiliären Kommunikation“ (ebd., S. 53) noch eingehender verdeutlichen. Auch Erickson und Pianta verdeutlichen, „dass Bindungssicherheit als protektiver Faktor wirken kann, der den Aufbau neuer stabiler Beziehungen zu Lehrkräften und Klassenkameraden unterstützt und dazu führt, dass die Lernumgebung mit ausreichender Neugier, Enthusiasmus und Vertrauen erkundet werden kann.“ (Günther 2012, S. 55)

Es wird davon ausgegangen, dass lerngestörte und lernbehinderte Kinder in ihrem familiären Umfeld unzureichend auf eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht vorbereitet wurden, was darauf schließen lässt, dass Lernbeeinträchtigungen bei diesen Kindern bereits vor Schuleintritt vorhanden sind (vgl. Schleiffer 2009, S. 53f).

Jungmann und Reichenbach (2013) präsentieren in ihrem Werk „Bindungstheorie und pädagogisches Handeln. Ein Praxisleitfaden“ ein Fallbeispiel nach Geddes (2007), welches das Verhalten eines unsicher-vermeidend gebundenen Schülers, genannt Bernhard, illustriert. Um einen Einblick in die umfassende Ausführung Jungmanns und Reichenbachs zu geben, werden im Folgenden die für diese Arbeit wichtigsten Punkte herausgearbeitet.

Ihre Interpretation dieses Beispiels stützt sich zum Teil auf die Darlegung Geddes (2007) und hat gezeigt, dass unsicher-vermeidend gebundene Kinder wie Bernhard in ihren primären Bindungsbeziehungen gelernt haben, in unsicheren, angstausslösenden Situationen keinesfalls Gefühle und das Bedürfnis nach Nähe und Kontakt zu zeigen. Das Kind begrenze die zum Lehrer zugelassene Nähe dahingehend, als dass es weder den Wunsch nach emotionaler Verbundenheit noch Ängste vor Abweisungen verspüren müsse. Diese Unterdrückung von Gefühlen führe folglich zu einem distanzierten Verhalten des Kindes gegenüber der Lehrkraft bei gleichzeitiger starker aber einfallloser Fixierung auf die Lernaufgabe. Unternimmt der Lehrer Annäherungsversuche auf der Beziehungsebene, führt diese emotionale Nähe beim unsicher-vermeidenden Kind in der Regel zur Verstärkung der Angst vor Ablehnung und es reagiert mit starkem Vermeidungsverhalten. In Anlehnung an Schleiffer (2005) sprechen Jungmann und Reichenbach (2013) diesbezüglich von einer „frustrierenden und konfliktgeladenen“ Lehrer-Schüler-Beziehung. (vgl. ebd., S. 129f)

Eine andere Möglichkeit sehen Jungmann und Reichenbach (2013) auch darin, dass der Lehrer das oben erklärte aufgabenkonzentrierte Verhalten des unsicher-vermeidend gebundenen Schülers fälschlicherweise auch als Unabhängigkeit und/oder Selbstständigkeit interpretieren könnte (vgl. ebd., S. 30) und dieser somit davon ausgeht, dass der Schüler die Aufgabe auch ohne seine Hilfe lösen kann. Zielgerichtete Fördermaßnahmen zur Bewältigung der Lernblockade würden dem Schüler in diesem Falle verwehrt bleiben.

Um das Zusammenwirken der im Lernprozess beteiligten Komponenten – Schüler, Lehrer, Lernaufgabe – zu verdeutlichen, werden im Folgenden die Lerndreiecke (nach Geddes 2007) der unterschiedlichen Bindungsmuster von Schülern illustriert.

Schüler mit sicherem Bindungsmuster

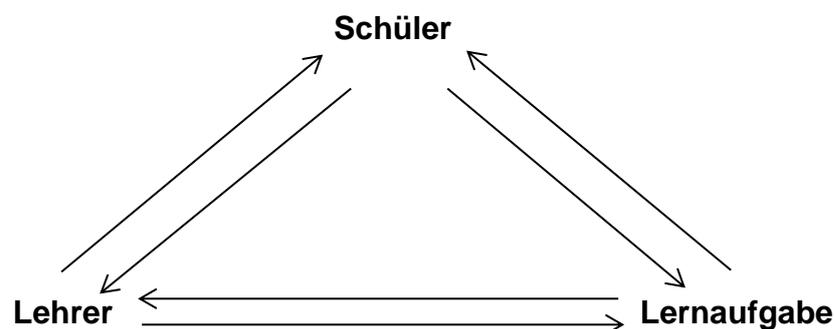


Abbildung 8: Das Lerndreieck sicher gebundener Kinder (Typ B)

(nach Jungmann/Reichenbach 2013, S. 128)

Sicher gebundene Schüler besitzen ein positives Selbstbild. Sie zeigen in der Regel Interesse an Ihrer Umwelt, haben positiv-unterstützende Erwartungen an die Lehrperson und nehmen neue Lernaufgaben gerne und herausfordernd an. Schule wird von ihnen als sichere Basis erlebt (vgl. Jungmann/Reichenbach 2013, S. 128).

Schüler mit unsicher-vermeidendem Bindungsmuster

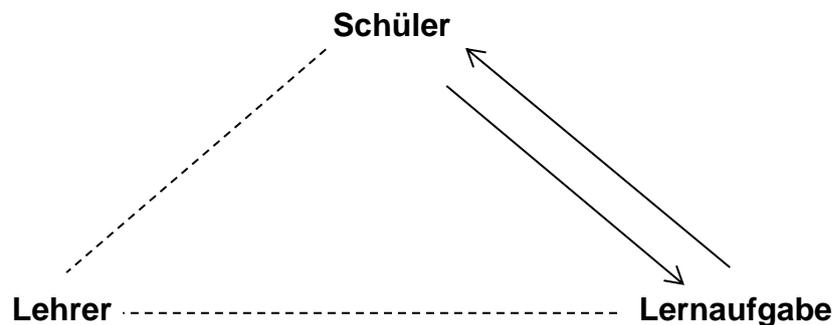


Abbildung 9: Das Lerndreieck unsicher-vermeidend gebundener Kinder (Typ A)

(nach Jungmann/Reichenbach 2013, S. 132)

Emotionale Nähe des Lehrers wird von unsicher-vermeidend gebundenen Schülern nur schwer ertragen, was auch das Fallbeispiel ‚Bernhard‘ (weiter oben im Text) demonstriert. Ergo werden von solchen Kindern auch Unterstützungs- und Hilfsangebote durch den Lehrer zurückgewiesen. Durch die starke Konzentration auf die Lernaufgabe fungiert diese als emotionale Sicherheitszone zwischen Schüler und Lehrer, wobei Feindseligkeiten und Aggressionen, die durch eben diese Aufgabe ausgelöst werden, auf die Lehrperson (oder andere Personen) übertragen werden. (vgl. Universität Würzburg, S. 3)

Schüler mit unsicher-ambivalentem Bindungsmuster

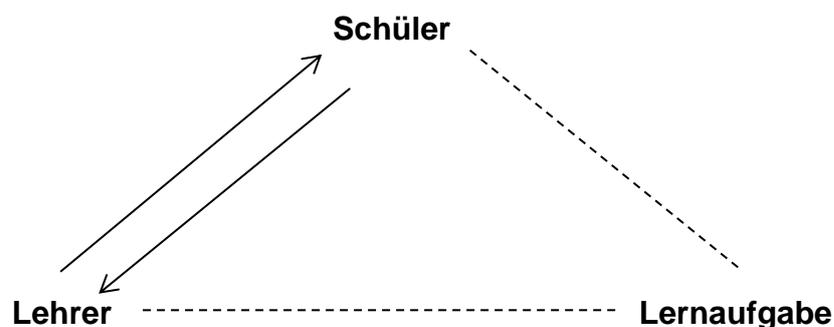


Abbildung 10: Das Lerndreieck unsicher-ambivalent gebundener Kinder (Typ C)

(nach Jungmann/Reichenbach 2013, S. 137)

Unsicher-ambivalent gebundene Kinder haben das Verhalten ihrer primären Bezugsperson als wenig feinfühlig, unzuverlässig und unvorhersehbar erlebt. In der Mutter-Kind-Interaktion wurden nicht die Bedürfnisse des Kindes, sondern jene der Mutter priorisiert, was beim Kind zu der Entwicklung einer Unsicherheit hinsichtlich der Feinfühligkeit der Bezugsperson führt. Es entsteht ein Zwiespalt zwischen dem Wunsch nach Nähe und dem Ärger darüber, dass dieser nicht adäquat erfüllt wird. Infolgedessen sucht das Kind zum einen die ständige Aufmerksamkeit des Lehrers und bringt gleichzeitig zum anderen Feindseligkeiten und Aggressionen gegenüber diesem zum Ausdruck. Die Konzentration auf eine Lernaufgabe fällt dem unsicher-ambivalent gebundenen Kind schwer, da es bei einer selbstständigen Beschäftigung den Verlust der Aufmerksamkeit des Lehrers befürchtet. (vgl. Jungmann/Reichenbach 2013, S. 133; Universität Würzburg, S. 6)

Schüler mit desorganisiertem Bindungsmuster

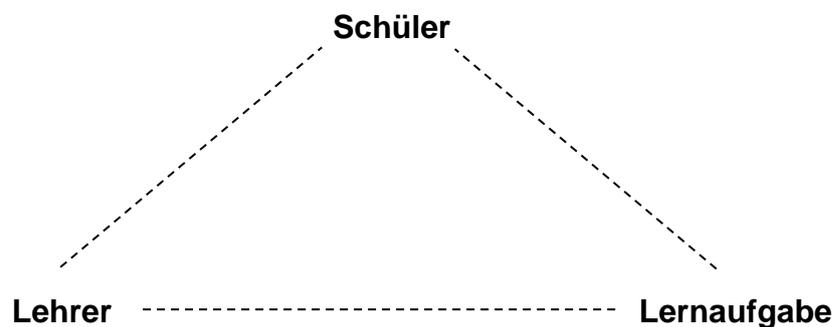


Abbildung 11: Das Lerndreieck desorganisiert gebundener Kinder (Typ D)

(nach Jungmann/Reichenbach 2013, S. 40)

Während unsicher-vermeidend sowie unsicher-ambivalent gebundene Kinder meist eindeutige Verhaltensstrategien zeigen, sind die Muster von desorganisiert gebundenen Kindern nicht immer klar erkennbar. Es wird davon ausgegangen, dass frühe Vernachlässigungs- oder Misshandlungserfahrungen (z.B. elterliche Auseinandersetzung mit Gewaltausübung, Drogen- und/oder Alkoholkonsum, häufig wechselnde Bezugspersonen) zu der Entwicklung von Desorganisation führen. (vgl. Jungmann/Reichenbach 2013, S. 137)

In der Schule äußert sich dieses Bindungsmuster durch kontrollierendes, tonangebendes, aber auch aggressives Verhalten, das als Kompensator für extreme Angst gewählt wird. Zumal desorganisiert gebundene Schüler die Anerkennung der Autorität des Lehrers Schwierigkeiten bereitet, werden auch Anweisungen des Lehrers selten befolgt. Situationen, die ein Gefühl von Hilflosigkeit, Erniedrigung oder Beleidigung auslösen können, werden bestmöglich vermieden. Infolgedessen werden auch Lernaufgaben, die starke Ängste vor Versagen hervorrufen, von diesen Schülern weitgehend abgelehnt und der Schüler behauptet stattdessen, bereits alles zu können und zu wissen. (Universität Würzburg, S. 11)

Zur Entwicklung des Explorationsverhaltens

Im Zusammenhang mit Lernstörung beziehungsweise Lernbehinderung ist auch die Priorität der Entwicklung des *Explorationsverhaltens* zu thematisieren. Nach Schleifer (2009) setzt erfolgreiches Lernen auch immer eine entsprechende Bereitschaft zur Exploration von Neuem voraus. Sicher gebundene Kinder genießen die Konfrontation mit neuen Informationen, da sie aufgrund ihrer Bindungssicherheit das nötige Vertrauen besitzen, um in bindungsrelevanten Situationen auf Hilfe zurückzugreifen. (vgl. ebd., S. 54) „Sie haben zu lernen gelernt“ (ebd., S. 54).

Während diese Kinder demnach auf der Basis des Vertrauens frühe Explorations- und Lernerfahrungen in der Familie in ihr inneres Arbeitsmodell integrieren konnten, blieben diese Erfahrungen bei Kindern mit Bindungsstörungen aus. Ohne hinreichendes Vertrauen wird Neues immer wieder als zu großer Unterschied zum eigenen, unsicheren Selbstkonzept gesehen und Lernen im Sinne einer Informationskontrolle verweigert. (ebd., S. 54f)

1.6.2.3 Schlussfolgerung

Somit ist zu schlussfolgern, dass dissoziales Verhalten und Lernstörungen häufig beobachtete Konsequenzen von unsicheren Bindungsmustern darstellen, wobei unterschiedliche Bindungsmuster auch individuelle Unterschiede im Verhaltensmuster bedingen. Es wird davon ausgegangen, dass diese ihren gemeinsamen Ausgangspunkt in frühen familiären Beziehungsstrukturen haben. Nach Schleiffer (2009) macht es daher auch Sinn zu behaupten, dass Dissozialität und Lernstörungen nicht selten

miteinander in Verbindung stehen: „Lernbehinderte sind erziehungsschwierig, weil sie keinen Sinn in dem ausmachen können, was ihre Erzieher meinen, ihnen zur Vorbereitung für das spätere Leben anbieten zu sollen. [...] Dissoziale beziehungsweise erziehungsschwierige Kinder sind ebenso aufgrund ihrer nur allzu unsicheren Bindung in ihrem Lernen behindert.“ (ebd., S. 55)

Nach Dornes (1999) ist jedoch zu berücksichtigen, dass unsichere Bindungsorganisationen nicht zwangsläufig zu psychischen Beeinträchtigungen führen. Ein unsicheres Bindungsmuster erhöht die Verletzbarkeit gegenüber Belastungen und bildet somit einen Risikofaktor, wobei einer sicheren Bindung eine Pufferwirkung für potenziell schädigende Einflüsse aus der Umwelt zugeschrieben wird. (vgl. Julius 2009, S. 294)

1.7 Transmission von Bindungsmustern

1.7.1 Transmission von Bindungsmustern in der Eltern-Kind-Beziehung

In der psychologischen Fachliteratur sowie auch in dieser Arbeit ist unter *Transmission von Bindung* die Übertragbarkeit von Bindungsmustern durch die primäre Bezugsperson zu verstehen (vgl. Jungmann/Reichenbach 2013, S. 35).

Die folgenden Ausführungen zielen auf eine Klärung des Zusammenhangs zwischen dem internalen Arbeitsmodell der Eltern (als primäre Bezugspersonen) und der Bindungsqualität des Kindes.

Auf der Grundlage der bisherigen Ausführungen wird davon ausgegangen, dass das Bindungsmuster des Kindes durch das elterliche Verhalten dem Kind gegenüber und die elterlichen Bindungsrepräsentationen entscheidend geprägt wird (vgl. Kapitel 1.6.1). Eine lebenswichtige Bedeutung schreibt Bowlby (2001) diesbezüglich der mütterlichen Fürsorge in den ersten Jahren zu. Als Grundlage für die Entwicklung einer späteren seelischen Gesundheit sieht er eine warmherzige, intime und stetige Beziehung zwischen Säugling wie Kleinkind zur Mutter beziehungsweise einer gleich-bleibenden Mutter-Ersatz-Person. (vgl. Bowlby 2001, S. 11)

Schon im Jahr 1953 behauptete Bowlby, „[...] dass eine längere Deprivation der mütterlichen Fürsorge bei einem kleinen Kind schwer wiegende und weit reichende Aus-

wirkungen auf seinen Charakter und somit auf den gesamten Rest seines Lebens haben könnte“ (Bowlby 1953 zit. nach Holmes 2002, S. 55).

Um Zusammenhänge zwischen Bindungserfahrungen aufseiten der Eltern und den Bindungsqualitäten des Kindes zu untersuchen, konstruierte die Entwicklungspsychologin Mary Main in Zusammenarbeit mit Carol George das Adult-Attachment-Interview (AAI; George et al., 1984; 1996). Dabei spricht der Elternteil in einem qualitativ offenen Interview über seine Bindungserfahrungen etwa während Trennungen oder Verlusten. Main's Untersuchungen mit dem AAI brachten Ergebnisse, die maßgeblich auf eine intergenerationale Transmission hinweisen. (vgl. Koch 2010, S. 38)

Weiters wird diese Theorie untermauert von der empirischen Erhebung von Miriam und Howard Steele (Fonagy/Steele/Steele 1991; Steele/Steele 1994), in der mit Schwangeren und deren Partnern das AAI durchgeführt wurde. Es konnte mit hoher Zuverlässigkeit vorausgesagt werden, welche Bindungsmuster deren Kinder mit einem Jahr aufweisen würden. (vgl. Brisch 2000, S. 54)

Zusammenhänge auf der Ebene der Bindungsrepräsentation fanden auch Ergebnisse von Längsschnittstudien (Zimmermann et al. 1995), die Kinder bis zum Jugendalter hin auf die Stabilität ihrer Bindungsklassifikation untersucht haben. Wurde bei diesen 16-jährigen Jugendlichen eine sichere Bindungsrepräsentation festgestellt, waren auffällig häufig auch deren Mütter sicher gebunden. Der gleiche Zusammenhang zeigte sich auch bei Jugendlichen mit einer unsicheren Repräsentation von Bindung. (vgl. Brisch 2000, S. 56).

In Anlehnung an Main et al. (1985), Ainsworth/Eichberg (1991), Fremmer-Bombik (1987) und Schwarz (1990) hebt Gneuß (2008) hervor, dass mehrere Untersuchungen die transgenerationale Weitergabe von Bindungsmustern dahingehend bestätigen, als eine generationsübergreifende Stabilität von 75% bis zu 82% für Mütter und 60% bis zu 68% für Väter nachgewiesen werden konnte (vgl. Gneuß 2008, S. 72). Diese Zahlen rechtfertigen die Aussage, dass „z.B. unsicher gebundene Kinder meistens auch Bezugspersonen mit einer unsicheren Bindungsrepräsentation haben“ (ebd., S. 73).

Da diese Bachelorarbeit dem Aspekt der Transmission von Bindungsmustern im Kontext von Schule und Unterricht unterliegt, sollen im Folgenden Antworten auf die Frage der Transmission von Bindungsmustern in der *Lehrer-Schüler-Beziehung* gegeben werden.

1.7.2 Transmission von Bindungsmustern in der Lehrer-Schüler-Beziehung

„Man könnte meinen, dass die Beziehung von Kindern zu ihren Eltern in der Schule nicht so eine große Rolle spielt, denn die Lehrkraft sollte sich ja soweit wie möglich immer unterstützend und fürsorglich verhalten, also anders als die Eltern unsicher gebundener Kinder" (Beetz 2013, S. 87).

Aus bindungstheoretischer Sicht kommt der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler jedoch dahingehend eine enorme Bedeutung zu, als davon ausgegangen wird, dass Kinder ihre familiären Bindungserfahrungen auch auf Bezugspersonen außerhalb des häuslichen Kontexts – demnach auch auf Lehrkräfte – übertragen (vgl. Beetz 2013, S. 87; Julius 2009, S. 296).

Achatz (2007) folgend konnten „bei Vergleichen zwischen der familiären und der schulischen Ebene [...] wiederholt signifikante Zusammenhänge gefunden werden, die auf Transmissionsprozesse von bindungsrelevanten Inhalten zwischen beiden Ebenen hindeuten. Die Ergebnisse sprechen demnach für die Hypothese, dass die familiären Beziehungen der untersuchten Kinder nicht nur internalisiert, sondern darüber hinaus in die Lehrer-Schüler-Beziehung eingebracht werden und die Beziehungsqualität zwischen Lehrer und Schüler in essentiellem Ausmaß bestimmen.“ (Achatz 2007).

Die vorherrschende Bindungsqualität des Kindes in der Interaktion mit dem Lehrer findet ihre Relevanz im Einsatz von bereits bekannten Bindungsstrategien seitens des Kindes: „Sobald die Übertragung einsetzt (und das ist bei 95% der Kinder der Fall), wenden die Kinder in diesen neuen Beziehungen die gleichen Beziehungsstrategien an wie in den bisherigen Primärbeziehungen“ (Julius 2011, S. 29).

Wurde das Kind im Elternhaus z.B. emotional vernachlässigt, zurückgewiesen oder physisch misshandelt, erwartet das Kind demnach auch von neuen Bezugspersonen, dass diese es in der gleichen Form behandeln. Hieraus ergibt sich, dass Kontaktauf-

nahmen seitens des Lehrers vom Kind ignoriert werden, um sich vor der Angst der Zurückweisung oder der Enttäuschung unbefriedigter Nähe und Sicherheit zu schützen. Empirischen Daten zufolge zeigen die Personen der neuen Beziehungen – in diesem Fall der Lehrer – auf jenes Verhalten der Kinder fast immer komplementäre Reaktionen. Bleibt das erwartete Verhalten vom Lehrer jedoch aus, fordert das Kind den Lehrer durch Provokationen wie Beleidigungen, Beschimpfungen oder physische Angriffe regelrecht dazu auf, ein solches zu zeigen. (vgl. Julius 2011, S. 29)

Durch dieses „Austesten“ (ebd., S. 29) möchte das Kind feststellen, ob der Lehrer sein positives Verhalten auch wirklich beibehält. In den meisten Fällen führt dies dazu, dass das Bindungsmuster des Kindes abermals stabilisiert wird, weil der Lehrer das Kind z.B. zurückweist, maßregelt oder gar anschreit und somit komplementäres Verhalten zeigt (vgl. ebd., S. 29).

Jungmann und Reichenbach (2013) betonen in Anlehnung an Garnezy (1984), dass die Beziehung zum Lehrer vor allem für Kinder mit hohem Risikofaktor eine bedeutende Basis von Selbstwert und Sicherheit darstellt (vgl. ebd., S. 37).

Aufgabe von Pädagogen ist daher, im Umgang mit bindungsunsicheren Kindern ein Verhalten zu zeigen, das die Kontinuität beziehungsweise Stabilität von unsicheren Bindungsmustern nicht zulässt.

Die Student-Teacher-Relationship-Scale als Untersuchungsinstrument zur Erfassung der Qualität von Lehrer-Schüler-Beziehungen

Die *Student-Teacher-Relationship-Scale (STRS)* von Pianta (2001) ist ein Untersuchungsinstrument, bei dem pädagogische Fachkräfte ihre Beziehung zu einem speziellen Kind einschätzen. Dieser Fragebogen ist das derzeit am häufigsten eingesetzte Verfahren zur Erfassung der Qualität von Lehrer-Schüler-Beziehungen (vgl. Glüer 2013, S. 71).

In der amerikanischen Originalversion besteht die Skala aus 16 Items mit folgenden drei Subskalen: Konflikt (*Conflict*), emotionale Nähe (*Closeness*) und Abhängigkeit (*Dependency*) (vgl. ebd., S. 224). Indem die pädagogische Fachkraft bestimmten Aussagen in einem stärkeren beziehungsweise weniger starkem Ausmaß zustimmt, wird letztendlich die Qualität der Lehrer-Kind-Beziehung bestimmt. Zusätzlich soll der

Pädagoge in zwei Items auch angeben (Freitext), welchen Einflussfaktoren sie/er Veränderungen der Lehrer-Kind-Beziehung über den Zeitraum eines Schuljahres zuschreibt (vgl. Jungmann/Reichenbach 2013, S. 37f).

In ihrem Werk nennen Jungmann und Reichenbach (2013) etwa die Items „Der Schüler vertraut mir“, „Der Schüler nimmt meine Hilfe und Unterstützung in Anspruch“ und „Ich würde die Beziehung zu diesem Schüler als herzlich bezeichnen“ als Beispiel für eine sicherere Lehrer-Kind-Beziehung. Als Beispielitems für eine unsichere Beziehung wird „Der Schüler versucht den Kontakt mit mir zu vermeiden“, „Der Schüler misstraut mir“ sowie „Der Schüler braucht ständig Bestätigung von mir“ angeführt. (vgl. ebd., S. 38)

1.7.3 Schlussfolgerung

Es sollte also darauf hingesteuert werden, dass Lehrer Kindern mit unsicherem Bindungsmuster möglichst feinfühliges Verhalten entgegenbringen. Dafür bedarf es zum einen des Wahrnehmens, richtigen Verstehens und angemessenen Interpretierens von Bindungsbedürfnissen, aber zum anderen auch, dass der Lehrer hinsichtlich seines Zuwendungsverhaltens als verlässliche Stütze fungiert, in seinem Verhalten konsistent bleibt und dem Kind eine positive Wertschätzung entgegenbringt (vgl. Ettrich 2004, S. 89).

Ebenso erklärt Julius (2009), dass das durch Nicht-Feinfühligkeit gekennzeichnete Fürsorgeverhalten der Bezugsperson in erster Linie für das unsichere Bindungsmuster bei den betroffenen Kindern verantwortlich ist. Wenn nach Julius in diesem Kontext von „Nicht-Feinfühligkeit“ gesprochen wird, ist damit „ein fehlendes Verständnis für die kindlichen Bindungsbedürfnisse, Unzuverlässigkeit beziehungsweise Inkonsistenz im Verhalten (bei ambivalent gebundenen Kindern), sowie zurückweisendes Verhalten (bei vermeidend gebundenen Kindern) und Nicht-Wertschätzung des Kindes“ (ebd., S. 296) gemeint.

Somit ist zu schlussfolgern, dass pädagogische Strategien darauf abzielen sollten, unsicher gebundenen Kindern Diskontinuitätserfahrungen in ihren Beziehungen mit Lehrern zu ermöglichen. Nur dann gelingt es dem Kind, sich durch neue Bindungser-

lebnisse von frühen Bindungsmustern zu lösen und sein internes Arbeitsmodell als kostbar, schätzenswert und liebenswürdig aufzubauen.

1.8 Bindungsgeleitete Interventionen

Seit Ende der 1980er Jahre stellt die Bindungstheorie ein bedeutendes Konzept innerhalb der entwicklungspsychologischen Forschung dar. In diesem Kontext etabliert sich der bindungstheoretische Ansatz im Bereich der Erziehungsberatung sowohl damals, als auch derzeit enorm, indem er eine fundierte Basis für bindungsgeleitete Präventions- und Interventionsprogramme bildet. (vgl. Gloger-Tippelt/König 2009, S. 34)

Das Ziel bindungsorientierter Präventions- und Interventionskonzepte besteht in der Veränderung der Bindungsqualität unsicher gebundener Kinder, die eine Verbesserung der bindungsrelevanten Interaktion zwischen dem Kind und dessen Bezugsperson bedingt. Diese Zielsetzung ist aufgrund der Tatsache, dass Bindungsmuster, trotz ihrer Tendenz zu Stabilität, durch eine Veränderung der Lebensumstände beziehungsweise der Beziehung zwischen Bindungsperson und Kind, erreichbar. (vgl. Julius et al. 2009, S. 225; Lengning/Lüpschen 2012, S. 82)

Im Zentrum der bindungsgeleiteten Intervention stehen insbesondere die Bezugspersonen, die im Zuge des jeweiligen Programms versuchen sowohl ihr Fürsorgeverhalten beziehungsweise ihre Kompetenz der Feinfühligkeit zu verbessern, als auch ihre eigenen Bindungserfahrungen zu reflektieren und verarbeiten. Unter Berücksichtigung dieser Komponenten ist eine Veränderung der Beziehung zwischen Bindungsperson und Kind und der Bindungsqualität des Kindes möglich. So soll die Bezugsperson einen Ort der Sicherheit für das Kind repräsentieren. Mit dem heutigen Stand der Forschung und Wissenschaft geht einher, dass eine Vielzahl an Präventions- und Interventionskonzepten existiert. Diese unterscheiden sich in ihrem therapeutischen Ansatz, ihrer Dauer, als auch in ihrem Setting (Einzel-, Gruppentherapie oder auch Hausbesuche). Sie verfügen aber auch über gemeinsame Faktoren, wie der Verbesserung der elterlichen Feinfühligkeit, der ressourcenorientierten Vorgehensweise oder der unabdingbaren Rolle des Therapeuten oder Beraters. Der Aspekt der Ressourcenorientierung stellt einen immens wichtigen Schwerpunkt dar, da die Fokussierung auf die bereits vorhandenen Kompetenzen der Bezugsperson und des Kindes aufgrund der Wertschätzung notwendig ist. Indem Defizite nicht als solche, sondern

als Missverständnisse benannt werden, wird in anerkennender Form an den Potenzialen der Bezugsperson und des Kindes gearbeitet. Weiters nimmt der Berater oder auch der Therapeut eine vorbildliche Rolle ein, indem sie mit gutem Beispiel vorangeht und den Teilnehmern ein Gefühl der Sicherheit und Unterstützung bietet. Im Anschluss werden zwei der effektivsten bindungsgeleiteten Präventions- und Interventionsprogramme skizziert, welche die Aspekte der Feinfühligkeit und der Verfügbarkeit der Bezugsperson im Kontext der Bedürfnisbefriedigung des Kindes als Grundlage sicherer Bindung sehen. (vgl. Gloger-Tippelt/König 2009, S. 48f; Lengning/Lüpschen 2012, S. 82ff)

1.8.1 Kreis der Sicherheit nach Marvin

Unter Bezugnahme auf Marvin (2003) beschreiben Lengning und Lüpschen den Kreis der Sicherheit als ein bindungsorientiertes Präventions- und Interventionskonzept, das sich besonders für das Kleinkind- und Vorschulalter eignet. „Es soll die Bezugspersonen dabei unterstützen, ihren Kindern eine sichere Basis sowie einen sicheren Hafen zu bieten“ (Lengning/Lüpschen 2012, S. 83).

Dieses Interventionsprogramm umfasst zwanzig Wochen und findet in Gruppentreffen à 75 Minuten einmal pro Woche statt. Es gliedert sich in drei Phasen, wobei den Teilnehmern in den Meetings der ersten Phase die wichtigsten Aspekte der Bindungstheorie nahegebracht werden und ein Bewusstsein hinsichtlich der Stärken und Schwächen ihrer Beziehung angebahnt wird. Nach und nach sollen diese ein Verständnis für die emotionalen Bindungsbedürfnisse ihrer Sprösslinge entwickeln und die Relevanz des feinfühlig-fürsorgeverhaltens erkennen.

Die folgende Grafik dient der Veranschaulichung des Konzepts des sicheren Hafens, das diesem Programm zu Grunde liegt.

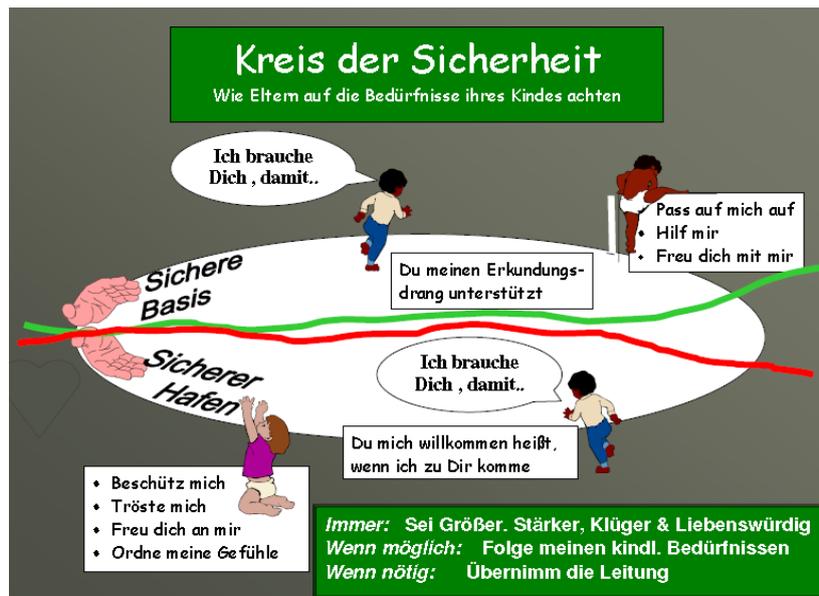


Abbildung 12: Kreis der Sicherheit (Lengning/Lüpschen 2012 nach Scheuerer- Englisch et al. 2003, S. 27)

Im Rahmen der zweiten Phase sollen die Bezugspersonen an ihrer Wahrnehmungs- und Reaktionsfähigkeit hinsichtlich der Bindungsverhaltenssignale des Kindes arbeiten, indem sie ihre Beobachtungsfertigkeit nach dem Prinzip „seeing and guessing“ nutzen. Anhand von Videoaufzeichnungen bindungsrelevanter Situationen mit ihrem Kind soll die Problematik der Interaktion identifiziert werden. Darüber hinaus gilt es, die Reflexionsbereitschaft und -kompetenz in Bezug auf bindungsrelevante Interaktionen und eigene Bindungserfahrungen, die sich auf das Fürsorgeverhalten der Bezugsperson auswirken, zu verbessern. Das Ziel dieser Phase besteht in der individuellen Festlegung und Anwendung von Strategien, die eine sichere Bindung des Kindes begünstigen und fördern. In der abschließenden dritten Phase werden den Bezugspersonen, mit Hilfe von Videoaufzeichnungen der Fremden Situation, die Fortschritte und positiven Veränderungen der emotionalen Beziehung zu ihrem Kind bewusst gemacht. (vgl. ebd., S. 84f)

1.8.2 Das STEEP- Programm (“Steps Toward Effective, Enjoyable Parenting“)

Dieses Interventionsprogramm ist für Hochrisikofamilien konzipiert und erstreckt sich in der Regel über ein Jahr. Es verläuft im Rahmen von Hausbesuchen und Gruppensitzungen. Als Begründer des STEEP- Programms gelten Egeland und Erickson (1986), die es im Zuge des Minnesota Parent Child Projects entwickelt haben. Im

deutschsprachigen Raum werden Kißgen und Suess (2005) als Vertreter angesehen. Das besondere an diesem Konzept ist, dass es unter Einbeziehung der Familie stattfindet. Kißgen begründet dies mit folgenden Worten:

„Kindliche Fähigkeiten werden niemals isoliert sondern in einem spezifischen Kontext, in der Regel in der Familie erlernt, erprobt und gefördert. Folglich sind frühe soziale und emotionale Probleme nicht nur untrennbar mit dem familiären Kontext verbunden. Da sie dort zumeist auch ihren Ursprung haben, sollten präventive Angebote für Familien, deren Kinder problematische Verhaltensweisen entwickeln, auch an diesem Kontext ansetzen und sowohl das Kind als auch dessen Bezugspersonen in das präventive Angebot einbeziehen“ (Kißgen 2009, S. 233).

Gemäß dem Leitgedanken „Schritte zu einer effektiven, Freude bereitenden Elternschaft“ steht die Unterstützung der Bezugspersonen ab dem Zeitpunkt der Schwangerschaft im Vordergrund. Folglich sollen die Bindungspersonen in ihrer verantwortungsvollen Rolle und ihrem Selbstbewusstsein bestärkt werden. Dabei ist der Fokus auf die Nutzung der individuellen Stärken der Beziehung und die Kompetenzen der Bezugsperson gerichtet, welche der Förderung der Bindungssicherheit und der Verbesserung der Bindungsqualität dient. Videoaufzeichnungen bindungsrelevanter Situationen ermöglichen außerdem eine kritische Reflexion des Bindungsverhaltens. Im Hinblick auf die Verbesserung der Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson steht sowohl die Förderung der Feinfühligkeit der Bezugsperson, als auch eine Perspektivenübernahme im Rahmen der Videobeobachtung im Vordergrund. Infolgedessen findet die Entwicklung individuell adäquater Handlungsstrategien statt, welche sich positiv auf die Bindungsqualität auswirkt. Darüber hinaus ist es Ziel dieses Programms, die Bezugspersonen zu einer Reflexion ihrer eigenen Bindungserfahrung zu führen, mit der Absicht, dass sie diese Erfahrungen in der Beziehung und somit in bindungsrelevanten Interaktionen mit ihrem Kind beeinflussen. Abschließend ist es von Relevanz, dass die Gestaltung eines strukturierten Alltags von enormer Bedeutung für Menschen aus Risikofamilien ist. (vgl. Kißgen 2009, S. 239 ff; Lengning/Lüpschen 2012, S. 88 ff)

1.8.3 Bindungsgeleitete Interventionen im schulischen Bereich

Kinder kommen mit einer Bandbreite an Erfahrungen und Vorwissen in die Schule. Von besonderer Bedeutung sind dabei die emotionalen und auch bindungsrelevanten Erfahrungen, die sich im Sozialverhalten widerspiegeln. Aufgrund ihrer Professionalität nimmt die Lehrperson aus Sicht der Bindungstheorie eine enorm wichtige Rolle ein, da sie von vielen Kindern als Bezugsperson wahrgenommen wird (vgl. Julius 2009, S. 293 ff).

Insbesondere für unsicher gebundene Schüler ist es wichtig, neue, positiv besetzte Bindungserfahrungen zu sammeln, da sie (in der Regel) zu Hause auf Diskontinuität, Ablehnung oder Zurückweisung stoßen. In diesem Kontext kann die Lehrperson die Bindungsqualität des Kindes positiv beeinflussen, indem sie feinfühlig auf seine Signale reagiert, seine Bedürfnisse wahrnimmt, versteht und angemessen reagiert. Vielen Schülern fehlt es zudem an Konstanz und Zuverlässigkeit, die ihnen im Rahmen eines geregelten Schulalltags und dem Einsatz von Ritualen in der Schule geboten werden können. Manche Kinder versuchen durch auffälliges und auch unangemessenes Verhalten die Aufmerksamkeit der Lehrer auf sich zu ziehen. In diesem Fall ist es wichtig, diesen Schülern nicht mit Zurückweisung zu begegnen sondern ihnen klare Grenzen zu schaffen. (vgl. ebd., S. 296ff)

Im Kontext der vorliegenden Arbeit, die den ersten Teil eines Forschungsprojekts darstellt, ist dieses Kapitel von nennenswerter Bedeutung, da es aufzeigt, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung die positive Veränderung der Bindungsqualität eines Kindes bewirken kann. Dies ist dann möglich, wenn dem Kind das Gefühl vermittelt wird, dass es liebenswert und wertvoll ist. Aufgrund der neuen Bindungserfahrungen kann es sich von seinem Bindungsmuster lösen und das Bild einer fürsorglichen, wertschätzenden Bezugsperson im inneren Arbeitsmodell aufnehmen (vgl. ebd., S. 297ff).

Im nächsten Kapitel werden zur Unterbrechung der Transmission von Bindungsmustern mögliche Wirkungen durch den Einsatz von Tieren im schulischen Unterricht dargelegt.

1.9 Unterbrechung der Transmission von Bindungsmustern

1.9.1 Die Mensch-Tier-Beziehung im Kontext der Bindungstheorie

Uneingeschränkte Akzeptanz – Irrelevanz von Äußerlichkeiten, Sozialstatus oder Herkunft – ist ein Aspekt, den sich ein Mensch in Beziehungen wünscht. Die Interaktion mit Tieren kann dieses Gefühl im Menschen auslösen. Beetz (2013) behauptet, dass (aus der Sichtweise des Menschen betrachtet) die Entwicklung einer sicheren Bindung zwischen Mensch und Tier eher stattfindet, als zwischen Mensch und Mensch. In der Mensch-Tier-Beziehung spielt die Erwartung von Zurückweisung kaum eine Rolle. Es findet eine von Normen unabhängige bedingungslose Akzeptanz statt. (vgl. ebd., S. 92)

Insbesondere unsicher gebundene Personen werden in der Interaktion mit anderen Menschen meist von negativen Erwartungshaltungen aufseiten ihres Gegenübers beherrscht (vgl. Kapitel 1.7.2). Die Tatsache, dass Tiere üblicherweise nicht den negativen Erwartungen unsicher gebundener Personen entsprechend reagieren und sie sich auch vom Aussehen und Verhalten her klar vom Menschen unterscheiden rechtfertigt die Aussage, dass eine Transmission von Bindungsmustern auf dieser Ebene möglicherweise nicht stattfindet (vgl. Beetz 2013, S. 92).

1.9.2 Warum Tiere auf Menschen Wirkung haben – Geisteswissenschaftliche Erklärungsansätze

Ende der 1960er Jahre veröffentlichte der Psychotherapeut Boris Levinson als einer der Ersten wissenschaftliche Artikel und Bücher zu psychotherapeutischen Interventionen von Tieren. Damals setzte er seinen Hund ‚Jingles‘ gezielt in der Psychotherapie mit Kindern ein und erkannte, dass dieser für die Beziehung zwischen Patient und Therapeut dahingehend förderlich wirkte, als das Tier die Rolle eines ‚Eisbrechers‘ und ‚Brückenbauers‘ einnahm (vgl. Beetz 2013, S. 12f; Greiffenhagen, 1991, S.169). Levinsons Veröffentlichungen legten Ende der 1960er Jahre den Grundstein für einen weiterführenden Einsatz von Tieren in verschiedenen sozialen Einrichtungen (vgl. Beetz 2013, S. 13; Agsten 2009, S. 21).

Inzwischen existiert eine Reihe von Untersuchungen, die positive Wirkungen von Tieren auf Menschen bestätigen. Nach Beetz (2013) erfolgten diese Untersuchungen primär in Bezug auf Heimtierhaltung und tiergestützte Interventionen, wobei deren Ergebnisse nachweisen, dass insbesondere der aktive Kontakt mit Tieren die allgemeine Gesundheit, Stimmung, soziale Interaktion, Entspannung und das Wohlbefinden, aber vor allem psychologische und physiologische Anzeichen von Stress günstig beeinflusst (vgl. ebd., S. 60).

Als möglichen Erklärungsansatz für die positive Wirkung von Tieren auf Menschen sieht Agsten (2009) in Anlehnung an das Handbuch der Tiergestützten Interventionen von Vernooij/Schneider (2008) die *Biophilie-Hypothese*⁹. „Diese ererbte emotionale Affinität zur Natur ist ein Erklärungsansatz dafür, dass [...] die Begegnungen mit Tieren allgemein positive Wirkungen erzielen und in vielfältiger Weise gesundheitsfördernd wirken können“ (Agsten 2009, S. 29f).

Auch Olbrich (2003) führt in seinem Buch aus, dass in einem von Kellert und Wilson herausgegebenen Sammelwerk (1993) belegt wird, „[...] dass Menschen das Bedürfnis haben, mit anderen Formen des Lebens in Verbindung zu sein [...]“ (Olbrich 2003, S. 69).

Einen anderen Ansatz verfolgt Rothacker mit seiner *Theorie der Schichtenlehre der Person* (1938). Diese Schichtenlehre besagt, dass die Psyche des Menschen aus vier Schichten besteht. Olbrich (2003) berichtet in seinem Buch, dass die unterste Schicht von Rothacker als „Vitalschicht“ bezeichnet wird und in ihr basale Lebensprozesse stattfinden. Die nächstfolgende Schicht ist die „Schicht der beseelten Tiefenperson“, die für Emotionen, Stimmungen, Triebe, Instinkte und Affekte verantwortlich ist. Den beiden obersten Schichten („Personenschicht“ und „Ich-Schicht“) schreibt Rothacker den Sitz von Charakter und Persönlichkeit sowie von Organisations- und Kontrollfunktionen zu. (vgl. Olbrich 2003, S. 52f)

⁹ (wörtlich übersetzt) bios = ‚Leben‘; philia = ‚Liebe
„Der Soziobiologe Edward O. Wilson hat in seinem 1984 erschienenen Buch ‚Biophilia: The Human Bond with Other Species‘ ausgeführt, dass sich Menschen in der Evolution doch stets zusammen mit anderen Lebewesen entwickelt haben. [...] Der Begriff beschreibt die Menschen inhärente Affinität zur Vielfalt von Lebewesen in ihrer Umgebung ebenso wie zu ökologischen Settings, welche die Entwicklung von Leben ermöglichen“ (Olbrich 2003, S. 69).

Kasenbacher (2010) stützt ihre Behauptung, dass das Verhalten von Kindern größtenteils auf der „Schicht der beseelten Tiefenperson“ stattfindet ebenfalls auf Olbrich (2003), der in seinem Buch erläutert, dass elementare Bedürfnisse eines jeden Menschen, wie etwa das Bedürfnis nach sozialer Verbundenheit mit anderen Lebewesen, aus dieser Schicht entspringen (vgl. Kasenbacher 2010, S. 11f). Das kindliche Verhalten wird noch stark von Affekten, Emotionen, Instinkten, Reizen, Stimmungen und Trieben bestimmt und weist somit große Ähnlichkeiten zu dem Verhalten von Tieren auf. Demnach würden Kinder und Tiere auf der gleichen Schicht der Personen miteinander kommunizieren, wodurch wiederum die positive Wirkung von Tieren auf Kinder auf plausible Art erklärt werden kann (vgl. Olbrich 2003, S. 53; Kasenbacher 2010, S. 12).

Abschließend wird auch noch ein zusammenfassender Überblick über die *Theorie der Bewusstseinsentwicklung* des Psychiaters Carl Gustav Jung (1931) aufgezeigt, welche einen weiteren möglichen Erklärungsansatz für die Wirkung von Tieren auf den Menschen liefert.

Jung stellt die These auf, dass ein Mensch im Säuglingsalter noch tief mit dem Unbewussten und der Natur verbunden ist und der Instinkt sein Handeln bestimmt (vgl. Olbrich 2003, S. 54). Ähnlich wie Sigmund Freud geht C. G. Jung „von einer Begrenzung oder gar Beschränkung des Ich aus. Für ihn ist das Ich zwar das Zentrum des Bewusstseins. Aber trotz dieser Zentralität erfasst es nur einen kleinen Ausschnitt aus der Realität.“ (Olbrich 2003, S. 54)

Folgt man Olbrichs Ausführungen noch weiter, habe der Mensch intrauterin kein Bewusstsein. Dieses entwickle sich selbst, indem das Kind in den ersten Lebensjahren in das „Unbewusste“ hinein arbeite und dabei von seinem Instinkt abweiche sowie es sich diesem entgegenseetze (vgl. ebd., S. 54).

„Instinkt ist Natur und will Natur. Bewusstsein hingegen kann nur Kultur oder deren Negation wollen, ...insofern wir noch Natur sind, sind wir unbewusst und leben in der Sicherheit des problemlosen Instinktes.“

(Jung 1931, S. 221 zit. nach Olbrich 2003, S. 54f)

Folglich schreibt Jung der Entwicklung einer gesunden menschlichen Psyche eine unabdingbare Zusammenführung von bewussten und unbewussten Vorgängen innerhalb der Person zu (vgl. Olbrich 2003, S. 56).

Im Anschluss gilt es nun die Frage zu klären, inwieweit dem Einsatz von Tieren auch im schulischen Kontext Bedeutung beigemessen werden kann.

1.9.3 Tiergestützte Pädagogik – Begriffserklärung und ihre Bedeutung in der Schule

Bei dem Begriff tiergestützte Pädagogik handelt es sich um einen Unterbegriff der allgemeinen tiergestützten Interventionen, bei dem der Einsatz von Tieren auf ein – die Bildung und/oder Erziehung betreffendes – pädagogisches Ziel ausgerichtet ist (vgl. Beetz 2013, S. 14).

„Ziel der tiergestützten Pädagogik ist das Initiieren von Lernprozessen im sozio-emotionalen Bereich nach konkreten Zielvorgaben. Die Durchführenden haben eine Qualifikation im (sonder-)pädagogischen Bereich und führen ein spezifisch trainiertes Tier. Die Intervention erstreckt sich über einen längeren festgelegten Zeitraum. Die Einheiten sollen mit Bezug auf die Zielvorgaben protokolliert werden.“ (Kirchpfering 2012, S. 13).

Doch wie ist diese Theorie der tiergestützten Pädagogik nun auf die Praxis umlegbar?

Bernd Retzlaff (2002) initiierte das Projekt „Schule mit Jule“, bei dem in der Ernst-Leitz-Schule in Sulzburg regelmäßig eine Labradorhündin im Klassenzimmer anwesend war. Schwarzkopfs und Olbrichs (2003) Zusammenfassung der Ergebnisse dieses Projekts lassen erkennen, dass Jule nicht nur eine freundliche, lockere Atmosphäre im Klassenzimmer entstehen ließ, sondern weiters auch körperliche Aggressionen deutlich zurückgingen, die Kinder emotional aufgeschlossen und spontaner reagierten und auch die Rolle des Lehrers, als der für den Hund Verantwortliche, im Positiven erweitert wurde. Sein liebevoller Umgang mit Jule wurde von den Schülern als Modell seiner Beziehungen zu diesen selbst wahrgenommen, womit Retzlaff mit seinem Projekt letztendlich sogar auch einen Teil zur Erziehung zur Nächstenliebe beitragen konnte. (vgl. ebd., S. 259f)

Ferner werden die oben beschriebenen Effekte von Tieren im Klassenzimmer dahingehend ergänzt, als scheue, eingeschüchterte oder traurige Kinder eher Kontakte zu Tieren als zu Erwachsenen (Lehrern) oder Klassenkameraden aufsuchen und mit welcher Sensibilität auch Tiere auf gerade solche Kinder zugehen (vgl. ebd., S. 260). Dieser Umgang mit Tieren, ihre Versorgung sowie auch die freundliche Resonanz auf Zuwendung erlaubt den Kindern „ein Wiederentdecken von immateriellen Werten, die in einer hochentwickelten Leistungsgesellschaft zu selten erfahren werden.“ (ebd., S. 260)

Ähnliche Ergebnisse liefert die empirische Erhebung des Projekts „Schulhund¹⁰ Rosi in der Volksschule Mattersburg“ (Werfring 2012). Durchgeführt wurde diese Untersuchung in der damaligen 3b, die sich aus 13 Mädchen und 10 Buben zusammensetzte. Nach Werfring (2012) herrschten zum Zeitpunkt des Projektstarts schwerwiegende soziale Konflikte in der Klasse und es war anzunehmen, „dass sich die Kinder durch den Schulhund in ihrem Verhalten positiv verändern und durch das Tier Erfolge im biologisch-physischen, im sozial-emotionalen, im psychologischen, im kognitiven und im sprachlichen Bereich erzielt werden.“ (ebd., S. 47)

Durch die Auswertung der durchgeführten Beobachtungen sowie Befragung der Lehrerin und Befragungen der Eltern mittels Fragebogen konnte Werfring (2012) eine positive Entwicklung der Kinder in den verschiedensten Bereichen nachweisen: „Rosi bewirkt nicht nur eine Milderung von Problemverhalten der Schüler, sondern fördert ebenso Eigenschaften wie Verantwortungsbewusstsein, Zuverlässigkeit, Ausgeglichenheit und Aufmerksamkeit.“ (ebd., S. 66)

¹⁰ „Der Schulhund (Präsenzhund) verbringt regelmäßig eine gewisse Zeit im Klassenraum und im Unterricht. Er wird von einer für den pädagogischen Hunde-Einsatz ausgebildeten Lehrperson geführt. Der Hund ist speziell auf seine Eignung getestet, entsprechend ausgebildet und wird regelmäßig im Einsatzort Schule überprüft. Zu den wichtigsten pädagogischen Zielsetzungen des Einsatzes von Schulhunden zählt ihr Beitrag zur Verbesserung des sozialen Gefüges in der Klasse, der Lehrer-Schüler-Beziehung, des Klassenklimas und der individuellen sozialen Kompetenz der Schüler“ (Beetz 2013, S. 16).

2 Intergeneratives Lernen

2.1 Begriffserklärung – Generation

Den Ausführungen Jacobs (2010) folgend findet der Begriff „Generation“ seinen Ursprung im lateinischen *generatio*, das dem Wort *genesis* (aus dem Griechischen) gleichkommt und die „Entstehung, Erzeugung und Zeugung von Lebendigem und Unlebendigem“ (Zirfas/Wulf 2004, S. 409 zit. nach Jacobs 2010, S. 33) bezeichnet. Die Beschreibung einer „Generation“ im Spätlateinischen belief sich dabei ausschließlich auf die eigene Nachkommenschaft (vgl. Pfeifer 1995, S. 423).

Während der Begriff *gentes* (Singular: *gens*) zu Römerzeiten meist das Zusammenfügen mehrerer Familien zur gemeinsamen Verwaltung von Besitztümern oder zum Vollziehen religiöser Rituale bezeichnete, lässt der Gebrauch des Generationenbegriffs in der heutigen Zeit weitaus mehr Spielraum zu. In der alltäglichen Sprache der heutigen Gesellschaft unterliegt der Generationenbegriff selten einer begriffstheoretischen Eingrenzung, sondern wird als Ausdruck einer bestimmten Altersgruppe verwendet. (vgl. Jacobs 2010., S. 33)

Im Kontext dieser Arbeit wird unter dem Begriff „Generation“ demnach „eine soziale Gruppe verstanden, die sich durch die Zugehörigkeit zu einer Altersgruppe, durch gemeinsame zeitgeschichtlich geprägte Erfahrungen und durch gemeinsame Handlungsmuster konstituiert.“ (Paschen/Rakhkockhine 2012, S. 251)

Nach Höpflinger (2008a) werden „in der Forschungsliteratur zu Generationenfragen zumindest vier Kategorien von Generationen unterschieden und festgehalten:

- a) Generationen als Kategorien zur Unterscheidung von Abstammungsfolgen in Familien (Kinder-Eltern-Großeltern) (*genealogischer beziehungsweise familial-verwandtschaftlicher Generationenbegriff*),
- b) Generationen als pädagogisch-anthropologische Grundkategorien von Lern- und Erziehungsprozessen (*pädagogischer Generationenbegriff*), wobei in modernen Gesellschaften auch ältere Menschen der lernenden Generation angehören,
- c) Generationen als Kategorien zur Unterscheidung historisch und/oder sozialer Gruppierungen mit gemeinsamem sozio-historischem Hintergrund (*zeitgeschichtlich-gesellschaftliche Generationen*), in Anlehnung an Karl Mannheim (1928/64).

- d) Generationen als Kategorien wohlfahrtsstaatlicher Verteilungsprozesse zwischen Altersgruppen und/oder Geburtskohorten, namentlich bei der Altersvorsorge (Stichwort: Generationenvertrag) (*Wohlfahrtsgenerationen*).“ (ebd., S. 1)

Da das Eingehen auf alle vier Kategorien den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, beschränken sich die folgenden Ausführungen auf die Definition des Generationenbegriffs im pädagogischen Sinne.

Zum pädagogischen Generationenbegriff

Kontinuität von Kulturellem, Sozialem und Wirtschaftlichem innerhalb einer menschlichen Gesellschaft kann nur durch die Vermittlung von Normen, Fertigkeiten und Kenntnissen von der älteren an die jüngere Generation garantiert werden. Im Zuge dessen herrscht bei diesem Vorgang auch immer ein Verhältnis zwischen den jeweiligen Generationen vor, nämlich der vermittelnden Generation zum einen sowie der aneignenden Generation zum anderen. (vgl. Höpflinger 2008b)

„Der pädagogische Generationenbegriff spricht das Verhältnis zwischen vermittelnder und aneignender Generation an“ (ebd.).

In Anlehnung an Liebau (1997) und Höpflinger (1999) führt Uhlendorff (2008) in seiner Definition des pädagogischen Generationenbegriffs aus, dass es sich dabei um „Erziehung und Weitergabe von Wissen als Verhältnis zwischen vermittelnder und aneignender Generation, z.B. Lehrer-Schüler-Beziehung“ (ebd., S. 135) handelt.

Diskussionen hinsichtlich der Verwendung des Generationsbegriffs in der Lehrer-Schüler-Relation stellt auch Franz (2007) dahingehend fest, als diese Interpretation eine intensive Zweierbeziehung, nämlich jene zwischen Erzieher (primär als Vermittler von Wissen) und Zögling (primär als Wissenserwerber), umfasst (vgl. Schmidt, B. et al., S. 146).

Hieraus ergibt sich jedenfalls, dass der Auffassung Sünkels (1997), die da heißt, dass der pädagogische Generationenbegriff immer vom Erziehungsbegriff¹¹ abgeleitet würde (vgl. Jacobs 2010, S. 43), zuzustimmen ist.

¹¹ „Um Erziehung handle es sich immer dann, wenn nicht-genetische Tätigkeitsdispositionen vermittelt und angeeignet werden“ (Jacobs 2010, S. 44).

Abschließend gilt es anzumerken, dass dem pädagogischen Generationenbegriff vor allem im 19. Jahrhundert Bedeutung beigemessen wurde, während in neueren Studien zu Kindheit in diesem Kontext eher der Begriff 'âgenerationing'¹² Verwendung findet (vgl. Höpflinger 2008b).

2.2 Begriffserklärung – Intergeneratives Lernen

Das Literaturstudium hat gezeigt, dass im Zusammenhang mit generationsübergreifendem Lernen sowohl von „intergenerativem Lernen“ als auch von „intergeneratio-nellem Lernen“ und „intergenerationalem Lernen“ gesprochen wird. Wie Pa-schen/Rakhkockine (2012) betonen, sind zwischen diesen Begriffen lediglich mini-male Unterschiede zu verzeichnen, deren Gemeinsamkeit jedoch die Beschreibung einer „Lernbeziehung zwischen den mindestens zwei Generationen“ (ebd., S. 251) darstellt. Demnach werden auch in dieser Arbeit die genannten drei Begriffe syno-nym verwendet.

Unter Bezugnahme auf Steinhoff (1998) liefert Meese (2005) in seinem Artikel eine ähnliche, jedoch ausführlichere Formulierung zur Definition: „Im Kern wird intergene-rationelles Lernen als kritisch-reflexiver Dialog verstanden, in dem die Kohorten ler-nen, sich zum Thema über ihre spezifisch unterschiedlichen Standpunkte und Sicht-weisen sowie über deren Entstehungsbedingungen und Geltungsansprüche zu ver-ständigen.“ (Steinhoff 1998, S. 158 zit. nach Meese 2005, S. 40)

Generationsübergreifende Didaktik clustert Meese (2005) in drei verschiedene Zu-gänge: Voneinander / miteinander / übereinander lernen (vgl. ebd., S. 39f).

Es folgt eine Darstellung, die auf die Beschreibung der einzelnen Zugänge abzielt.

¹² „Unter 'âgenerationing' werden Prozesse kultureller Praxis gefasst, mittels derer in Schulen und Familien - als wichtige Sozialisations- und Erziehungsinstanzen - die sozialen Positionen von Kindern und Erwachsenen ge-genseitig bestimmt werden“ (Höpflinger 2008b, o.S.).

	voneinander lernen	miteinander lernen	übereinander lernen
Wissen	Expertenwissen liegt bei den Generationen	Expertenwissen liegt außerhalb [z.B. Dozenten] oder wird gemeinsam erarbeitet	generationsspezifische Lebenserfahrungen und Umgang mit Wissen werden ausgetauscht
Didaktik	Mentorenprogramme / Juniorexperten	thematische Arbeitskreise / Seniorenstudium	Oral History / Beschreibung der aktuellen Lebenswelt
beispielhafte Umsetzung	Bewerbungstraining; Internetkurs	Solartechnik	gegenseitiges Biographie-Schreiben

Abbildung 13: Voneinander / miteinander / übereinander Lernen (nach Meese 2005, S. 40)

Zumal im Zuge der gegenständlichen Abhandlung Vorarbeiten zur späteren Erhebung der Effekte des Einsatzes von Seniorinnen in Grundschulen geleistet werden, ist in diesem Konnex das Prinzip des „voneinander Lernens“, bei dem „zwei Generationen aufeinander [treffen], wobei die eine Generation explizit die andere unterstützt, informiert oder unterrichtet“ (ebd., S. 39) von primärer Bedeutung.

Bevor im Anschluss intergeneratives Lernen in Schulen thematisiert wird, gilt es zunächst die gesellschaftliche Aktualität von intergenerativen Dialogen zu thematisieren.

2.3 Ein aktueller Ansatz – die gesellschaftliche Relevanz von intergenerativem Lernen

2.3.1 Demografische Veränderungen und Nachhaltigkeit

Die Diskussion über das Verhältnis der Generationen erlangt derzeit eine immer größer werdende Präsenz in der Öffentlichkeit. Medien machen uns bei jeder Gelegenheit darauf aufmerksam, dass die Gesellschaft altert. Immer öfter wird dabei von „Jung gegen Alt“, von „Rentenlast“, vom „Altenheer“ und sogar von einem „Krieg der Generationen“ gesprochen (vgl. Jacobs 2010, S. 2). Ausschlaggebend für derartige

Publizierungen ist die zu beobachtende demografische Entwicklung in allen europäischen Staaten. „Unterschiede [zwischen einzelnen Staaten] bestehen zwar in der Geschwindigkeit demografischer Wandlungsprozesse, nicht jedoch in der grundsätzlichen Richtung, nach der in Zukunft eine Mehrheit an älteren einer Minderheit an jüngeren Menschen gegenübersteht.“ (Franz 2012, S. 257)

Ebenso sprechen sich Marquard/Schabacker-Bock/Stadelhofer (2008) über eine zunehmende Lebenserwartung bei gleichzeitiger Abnahme der Geburtenrate aus (vgl. ebd., S. 14).

Steigenberger (2013) führt in ihrem Artikel „Demografische Entwicklung in Österreich. Mehr ältere und weniger jüngere Menschen“ konkrete Zahlen zu dieser Behauptung an: „Die *Lebenserwartung* steigt im Durchschnitt um zwei Jahre pro Jahrzehnt. Derzeit liegt sie bei 77,7 Jahren bei Männern und 83,1 Jahren bei Frauen. Die ‚*Fertilitätsrate*‘ in Österreich liegt bei 1,44 Kindern pro Frau, was deutlich unter dem Reproduktionsniveau liegt.“ (ebd.)

Mit der nachfolgenden Tabelle der Entwicklung der österreichischen Bevölkerung seit 1981 (STATISTIK AUSTRIA, o. J.) wird diese Theorie der „alternden Gesellschaft“ untermauert.

Bevölkerung im Jahresdurchschnitt seit 1981 nach breiten Altersgruppen sowie demographische Abhängigkeitsquotienten - Österreich

Jahr	Insgesamt	Nach Altersgruppen				Jugendquotient 1)	Altersquotient 2)	Gesamtquotient 3)
		0 bis 19 Jahre	20 bis 64 Jahre	65 Jahre und älter	dar.: 75 Jahre und älter			
1981	7.568.710	2.172.002	4.252.896	1.143.812	459.788	51,1	26,9	78,0
1982	7.574.140	2.137.541	4.320.439	1.116.160	469.569	49,5	25,8	75,3
1983	7.561.910	2.093.035	4.381.908	1.086.967	477.294	47,8	24,8	72,6
1984	7.561.434	2.049.558	4.440.848	1.071.028	486.015	46,2	24,1	70,3
1985	7.564.984	2.008.527	4.482.642	1.073.815	495.758	44,8	24,0	68,8
1986	7.569.794	1.969.797	4.513.866	1.086.131	504.125	43,6	24,1	67,7
1987	7.574.586	1.931.326	4.541.093	1.102.167	513.712	42,5	24,3	66,8
1988	7.585.317	1.895.438	4.571.567	1.118.312	523.573	41,5	24,5	65,9
1989	7.619.566	1.870.685	4.616.027	1.132.854	531.022	40,5	24,5	65,1
1990	7.677.850	1.859.455	4.671.783	1.146.612	530.433	39,8	24,5	64,3
1991	7.754.891	1.860.494	4.735.517	1.158.880	518.822	39,3	24,5	63,8
1992	7.840.709	1.870.456	4.800.915	1.169.338	502.717	39,0	24,4	63,3
1993	7.905.632	1.878.434	4.847.217	1.179.981	487.156	38,8	24,3	63,1
1994	7.936.118	1.877.700	4.867.149	1.191.269	480.856	38,6	24,5	63,1
1995	7.948.278	1.873.469	4.872.361	1.202.448	488.360	38,5	24,7	63,1
1996	7.959.016	1.871.323	4.875.459	1.212.234	503.205	38,4	24,9	63,2
1997	7.968.041	1.868.846	4.878.862	1.220.333	519.999	38,3	25,0	63,3
1998	7.976.789	1.864.746	4.885.077	1.226.966	536.806	38,2	25,1	63,3
1999	7.992.323	1.859.988	4.900.645	1.231.690	552.481	38,0	25,1	63,1
2000	8.011.566	1.850.715	4.925.011	1.235.840	567.703	37,6	25,1	62,7
2001	8.042.293	1.835.949	4.962.728	1.243.616	584.464	37,0	25,1	62,1
2002	8.082.121	1.823.572	5.008.716	1.249.833	597.931	36,4	25,0	61,4
2003	8.118.245	1.815.514	5.048.935	1.253.796	606.465	36,0	24,8	60,8
2004	8.169.441	1.811.018	5.074.962	1.283.461	618.569	35,7	25,3	61,0
2005	8.225.278	1.805.880	5.085.034	1.334.364	631.335	35,5	26,2	61,8
2006	8.267.948	1.796.894	5.093.202	1.377.852	643.915	35,3	27,1	62,3
2007	8.295.189	1.784.063	5.098.762	1.412.364	654.206	35,0	27,7	62,7
2008	8.321.541	1.769.934	5.115.121	1.436.486	661.617	34,6	28,1	62,7
2009	8.341.483	1.753.787	5.125.754	1.461.942	666.548	34,2	28,5	62,7
2010	8.361.069	1.737.068	5.146.399	1.477.602	671.582	33,8	28,7	62,5
2011	8.388.534	1.720.275	5.184.364	1.483.895	676.335	33,2	28,6	61,8
2012	8.426.311	1.705.025	5.209.025	1.512.261	680.468	32,7	29,0	61,8

Abbildung 14: Statistik des Bevölkerungsstandes; revidierte Ergebnisse von 2007 bis 2011. Erstellt am 15.07.2013. 1) Bevölkerung 0 bis 19 Jahre auf 100 Personen im Alter von 20 bis 64 Jahren. - 2) Bevölkerung 65 Jahre und älter auf 100 Personen im Alter von 20 bis 64 Jahren. - 3) Bevölkerung 0 bis 19 Jahre und 65 Jahre und älter auf 100 Personen im Alter von 20 bis 64 Jahren. (STATISTIK AUSTRIA, o. J.)

Während die Zahl der Personen unter 15 Jahren innerhalb der letzten Jahre in vielen Regionen gesunken ist, hat sich der Anteil der nicht-mehr-erwerbsfähigen Bevölkerungsgruppe (65 Jahre und älter) enorm erhöht (vgl. STATISTIK AUSTRIA, o. J.). Insbesondere in den Stadttagglomerationen wurden Zuwächse in der erwerbsfähigen Gruppe der Bevölkerung nach Angaben von STATISTIK AUSTRIA vor allem durch Zuwanderungen aus dem In- und Ausland registriert (vgl. ebd.). „In ländlichen Gebieten war dagegen ein Rückgang der erwerbsfähigen Bevölkerung in unterschiedlichem Ausmaß zu beobachten.“ (ebd.)

Ferner bringt auch die Globalisierung und die rasante Entwicklung in Wissenschaft und Technik ökologische, wirtschaftliche und soziale Herausforderungen mit sich, deren Anforderungen sich jeder einzelne Mensch in Zukunft mehr und mehr stellen wird müssen (vgl. Marquard/Schabacker-Bock/Stadelhofer 2008, S. 14).

Um unter diesen Bedingungen auch nachkommenden Generationen ein ansehnliches Leben ermöglichen zu können, betont Wieland (2009) hierzu die Unumgänglichkeit der verstärkten Umstellung auf „nachhaltige und generationengerechte Wirtschafts-, Produktions- und Konsumprozesse“ (ebd., S. 5).

Auch Franz et al. (2009) fokussieren das Erreichen von „Nachhaltigkeit¹³“ als Mittelpunkt intergenerativen Lernens, wofür sie diesbezüglich insbesondere der Bildung eine bedeutende Rolle zuschreiben, zumal „Menschen sich nicht naturwüchsig nachhaltig verhalten“ (ebd., S. 13).

Hieraus ergibt sich, dass ein konstruktives Miteinander der Generationen, bei dem die Erfahrungen der Älteren in das aktuelle Wissen und die Spontaneität der Jüngeren integriert werden, notwendig scheint, um den Herausforderungen einer schnelllebigem Zeit entsprechend begegnen zu können (vgl. Marquard et al. 2008, S. 18).

2.3.2 Wandlungsprozesse der Familie und Wohnsituation

Familienstrukturen ändern sich nicht nur dahingehend, dass in der Zahl der Alleinerziehenden und Patchwork-Familien ein Wachstum zu verzeichnen ist, sondern Fami-

¹³ „Dauerhafte (nachhaltige) Entwicklung ist Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Weltkommission 1987).

lien auch merklich kleiner werden und oft weitläufig verstreut leben. Aufgrund der Mobilität sind größere Distanzen zwischen Familienmitgliedern, vor allem zwischen den einzelnen Generationen, keine Seltenheit mehr. (vgl. Marquard et al. 2008, S. 15)

Erhebungen zufolge waren im Jahr 2006 von circa 39,2 Millionen Haushalten in Deutschland nur 0,7 % Dreigenerationenhaushalte, in welchen Großeltern, Eltern und Kinder in einem Haushalt lebten. Der Großteil, nämlich 68 %, belief sich auf Ein-generationen- und 31 % auf Zweigenerationenhaushalte. (vgl. Stein 2012, S. 275)

Den Ausführungen Franz et al. (2009) folgend gehen immer mehr Erziehungswissenschaftler demnach davon aus, „dass die Möglichkeiten für implizites mitgängiges Lernen zwischen den Generationen einer Familie abnehmen, da die Generationen immer seltener unter einem Dach wohnen.“ (ebd., S. 121)

Weiters stellt Stein (2012) fest, dass auch *Nachbarschaften* zunehmend altershomogen aufgebaut sind. Als Beispiele hierfür nennt sie etwa die Eigenheimsiedlungen der 1950er und 1960er Jahre mit einer Wohnbevölkerung von durchschnittlich über 65 Jahren sowie die Entwicklung hin zu ausgewiesenen Baugebieten, in welchen Familien mit kleinen Kindern in altershomogener Struktur leben. Kontaktmöglichkeiten zwischen Jung und Alt werden durch diese Wohnsituation keinesfalls verstärkt. (vgl. ebd., S. 276)

Ebenso richten sich *Institutionen* wie Kinderkrippen, Kindergärten, Schulen, Seniorenwohnanlagen oder Altentreffs jeweils an eine spezielle Altersgruppe und tragen somit zur weiteren Segregierung der Altersgruppen bei (vgl. ebd., S. 276).

Intergeneratives Lernen würde demnach nicht (mehr) einfach so „passieren“, sondern bedürfe des expliziten Arrangements von intergenerativen Begegnungen und Lernmöglichkeiten.

2.3.3 Altersbilder und Vorurteile zwischen den Generationen

Unter *Altersbildern* werden „allgemeine Vorstellungen über das Alter, über die im Alternsprozess zu erwartenden Veränderungen und über die für ältere Menschen mutmaßlich charakteristischen Eigenschaften“ (BMFSFJ 2001, S. 64) verstanden.

Wann aber ist ein Mensch alt? Es ist anzunehmen, dass Antworten auf diese Frage zwischen einzelnen Individuen stark variieren. Auffallend ist jedoch, dass dem Begriff „alt“ im alltäglichen Sprachgebrauch eher negative als positive Eigenschaften zur Last gelegt werden.

Jacobs (2010) führt in diesem Zusammenhang etwa Ausdrücke wie „Greis“ oder „Altenheim“ an, die in der Gesellschaft tatsächlich vor allem auf Negatives schließen lassen. Denkt man jedoch an „alten Käse“ oder „alten Wein“, werden dem Begriff durchwegs auch positive Aspekte zugeschrieben. (vgl. ebd., S. 21)

Als Merkmale, an denen man festmachen könne ob ein Mensch alt sei, werden im sechsten Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland (2010) z.B. *soziale Statusübergänge* (Eintritt in den Ruhestand, Großelternschaft) und die *körperliche Verfassung* (Gesundheitszustand, äußeres Erscheinungsbild) genannt (vgl. BMFSJ 2010 S. 251). Eine eindeutige Interpretation der Verwendung dieser Merkmale steht jedoch im wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskurs (vgl. ebd., S. 251).

Obgleich das Altern nicht nur einen psychologischen sowie biologischen Prozess zur Folge hat, sondern immer auch sozio-kulturell beeinflusst wird, könnte man an dieser Stelle zur Beantwortung der Frage, wann ein Mensch alt ist, auch das Sprichwort „*man ist so alt wie man sich fühlt*“ aufgreifen (vgl. Jacobs 2010, S. 22).

Dessen ungeachtet herrschen zwischen den Generationen oft *Vorurteile*, wobei diese durch die starke Trennung entlang bestimmter Alterslinien (vgl. Kapitel 2.3.2) noch zusätzlich verstärkt werden dürften.

In ihrem Artikel beschreibt Stein (2012) eine im Rahmen des ersten Altenberichts vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ 1996) finanzierte Repräsentativerhebung zur Frage, ob ältere Menschen genauso aktiv sein könnten wie Jüngere. Während 77 % der 60- bis 69-Jährigen diese Aussage bejah-

ten, lag die Zustimmung aufseiten der 14- bis 19-Jährigen nur bei 54 %. (vgl. Stein 2012, S. 277)

Zudem führt Stein aus, dass „das Altersbild Jüngerer [...] mit Begriffen wie Passivität, Unselbstständigkeit, Krankheit, Kräfteabnahme und Abbau belegt“ (ebd., S. 277) ist.

Vor dem Hintergrund der empirischen Erhebung dieser Bachelorarbeit scheint die folgende Studie von Stein (2011) von besonderer Bedeutung zu sein. In dieser Studie wurden 370 Studierende des ersten Semesters des Bachelors Combined Studies der Universität Vechta (Studienziel Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen) gebeten, Assoziationen zum Begriff „Alter“ zu notieren. Insgesamt wurden dabei 1166 Assoziationen gefunden, wobei 45 % einen negativen, 34 % einen neutralen und nur 21 % einen positiven Charakter aufwiesen. (vgl. Stein 2012, S. 277)

Mit der Auflistung möglicher Faktoren, die die Einstellung zum Alter beeinflussen, bezieht sich Stein (2012) auf Lehr (1983), Heckhausen/Lang (1996), Filipp/Mayer (1999) und hebt diesbezüglich die Sozialisation in Kindheit und Jugend, die soziale Schicht und Schulbildung, die stereotype Darstellung Älterer in Medien, das Wertesystem der Gesellschaft (Jugendlichkeitsideal) sowie die Angst vor Krankheit und Tod hervor (vgl. ebd., S. 277f).

Hinsichtlich möglicher Zukunftsprognosen sei als abschließende empirische Erhebung noch die Shell Jugendstudie (2010) erwähnt. Ergebnisse zeigen, dass 52 % der Zwölf- bis 25-Jährigen zum Zeitpunkt der Befragung ein eher angespanntes Verhältnis zwischen Jung und Alt und vergleichsweise nur 43 % ein harmonisches Verhältnis zwischen diesen wahrnehmen. Die Zahl der Jungen, die mit einer zunehmenden Verschlechterung des Verhältnisses zwischen Jung und Alt rechnen liegt bei 39 %. (vgl. Stein 2012, S. 278)

Das Verhältnis der Generationen greift auch Hentig (1993) in seinem Buch „Die Schule neu denken“ insofern auf, als er Passagen aus Marya Mannes Roman „They“ (1968) wie folgt erläutert:

„Die Jungen ‚They‘ verbannen in einer nicht sehr fernen Zukunft die Alten über 50 Jahren, weil diese sich besserwisserisch und unfruchtbar aller Neuerung entgegenstellen [...]. Die Jungen sind kultur- und vergangenheitsfeindlich, hedonistisch und gereizt gegenüber allem, was ihnen Disziplin und Rücksicht abfordert. Darum sind ihnen die Alten unerträglich. Diesen bekommt ihre Verbannung unerwartet gut: Sie messen sich nun nicht mehr an den Jüngeren, nehmen sich selbst als jung wahr [...] und leben ein reiches Leben. Aber so wird es nicht kommen. Die Alten bauen überall ihre Macht aus – mit der Stimmenmehrheit und aus den Machtpositionen heraus, über die sie verfügen – und haben die Jungen längst in ‚Quarantäne‘ gesteckt: in Schulen, Hochschulen, Berufsschulen, in Arbeitslosigkeit.“

(Hentig 1993, S. 98).

Diese Worte spiegeln die Relevanz von intergenerationalen Begegnungen sichtlich wider.

2.3.4 Schlussfolgerung

Auf der Grundlage dieser aktuellen Ansätze finden intergenerative Lernbegegnungen demnach verschiedenartige Anknüpfungspunkte, die auch von der Öffentlichkeit zunehmend wahrgenommen worden sein dürften. Vielfach dürfte auch von Lehrern die Notwendigkeit zur Reaktion auf die Veränderungen der demografischen Entwicklung sowie der Familienstruktur erkannt worden sein, zumal ein wachsendes Interesse an intergenerativen Lernvorhaben in Schulen beobachtet werden kann. Inwiefern das Einbinden von Senioren in den schulischen Unterricht in der Praxis tatsächlich an Bedeutung findet, soll im nachfolgenden Kapitel erläutert werden.

2.4 Schule als Begegnungsraum der Generationen

Zu Beginn wird unter Verwendung des Zitats von Hentig (1993) nochmals auf die aktuelle gesellschaftliche Situation hingewiesen (vgl. auch Kapitel 2.3):

„Im Jahre 2030 wird jeder dritte Einwohner Deutschlands 60 Jahre und älter sein; gleichzeitig wird der Anteil der Jugend, also der Menschen bis zum Alter von 19, auf weniger als 20 Prozent schrumpfen. [...] Es ist [...] eindrucksvoll zu vernehmen, dass in 40 Jahren auf 100 Erwerbstätige 74 Rentner kommen, während es heute 36 sind.“ (ebd., S. 97).

Inwiefern die Institution Schule auf diesen unnatürlichen Altersaufbau zu reagieren vermag, wird im Folgenden zu ermitteln sein.

Nach Fend (1981) stellt die gesellschaftliche Integration der nachwachsenden Generation, deren Gelingen die Vermittlung von entsprechenden „Normen, Werten und Interpretationsmustern“ zugrunde liegt, eine von vielen Funktionen der Schule dar (vgl. ebd., S. 16). Aufgrund der Verschiebung der Altersstruktur und den daraus resultierenden Veränderungen in den gesellschaftlichen Generationsverhältnissen wäre jedoch das Überdenken der gegenwärtig vorhandenen Handlungs- und Interpretationsmuster wünschenswert.

Die Institution Schule könnte etwa als Begegnungsraum der Generationen genutzt werden, um ein Fortbestehen der Gesellschaft mit ihren Traditionen, Werten, kulturellen und sozialen Mustern sicherzustellen (vgl. Jacobs 2010, S. 116f).

Bezugnehmend auf die in der Gesellschaft vorherrschenden Altersbilder sind diese häufig von negativen Eigenschaften geprägt (vgl. Kapitel 2.3.3). Verschiedene Ansichten über das Leben im Alter dürften letztlich jedoch sicher nicht unbeträchtlich von der jeweils individuellen Lebensweise abhängig sein.

So erläutern Marquard et al. (2008), dass sich das Erscheinungsbild von Senioren zunehmend verändert und viele Menschen im Ruhestand noch geistig fit, aktiv, sportlich und mobil sind und soziale Kontakte, Kultur, Weiterbildung und gesellschaftliches

Engagement für sie eine wichtige Rolle einnimmt (vgl. ebd., S. 52). Die Weitergabe ihres Wissens und ihrer Kompetenzen an Kinder und Jugendliche stellt für einen Teil der Senioren eine gern angenommene Möglichkeit dar, um ihr Leben auch noch im Alter abwechslungsreich und lukrativ zu gestalten (vgl. ebd., S. 15).

Als Experten zur Umsetzung des theoretisch einsichtigen Modells „Schule als Begegnungsraum der Generationen“ sieht Hentig (1993) vor allem die Pädagogen unter uns (vgl. ebd., S. 98).

Antworten auf die Frage, wie solch eine praktische Umsetzung am ehesten gelingen könnte, sollen anhand nachfolgender Beispiele gegeben werden.

2.4.1 Intergenerative Lernbegegnungen brauchen die Unterstützung der Lehrkräfte

Die erfolgreiche Umsetzung von intergenerativen Begegnungen im schulischen Umfeld ist maßgeblich vom Engagement der Lehrkräfte abhängig. Sie fungieren als zentrale Kontaktperson zwischen Schule und außerschulischen Partnern, als verfügbare Ansprech- und Gesprächspartner sowie als Experten zur Sicherstellung der thematischen und fachspezifischen Einbindung des intergenerationellen Lernvorhabens in das schulische Curriculum. Des Weiteren geben sie organisatorische und strukturelle Hilfestellungen und unterstützen die Qualität der Lernangebote durch fachkundige Rückmeldungen. Als „Bindeglied“ zu den Schülern bereiten sie die Zöglinge fachlich und emotional auf die Lernbegegnung vor, kümmern sich um die Nachbereitung und stehen als vertraute Gesprächspartner auch bei Problemen stets zur Verfügung. (vgl. Marquard et al. 2008, S. 25f)

Doch auch für die Senioren gelten bestimmte Regeln, deren Einhaltung von den Lehrpersonen erwartet wird. „Zentrale Erwartungen sind zum Beispiel, dass

- sie in ihrer Person, Funktion und Autorität als Lehrkraft akzeptiert werden;
- die schulischen Regeln beachtet werden;
- die externen Experten qualifiziert sind (fachlich und sozial);
- Absprachen eingehalten werden (Zeiten, Orte, inhaltliche Absprachen etc.);
- auch kritische Rückmeldungen akzeptiert werden.“ (ebd., S. 26).

Erwartungen, die Senioren in diesen Prozess mitbringen, sind etwa Unterstützung und Rückmeldungen zu ihrer Arbeit. Nur auf Basis der Klärung beidseitiger Ansprüche und Erwartungen sowie gegenseitiger Akzeptanz und Anerkennung kann zukünftig gelingende Kooperation stattfinden. (vgl. ebd., S. 27)

2.4.2 Intentionen intergenerativen Lernens

Wie in Kapitel 2.2 dargelegt, gliedert sich generationsübergreifende Didaktik in drei verschiedene Zugänge: Von-, mit- und übereinander Lernen. Die aktuelle Literatur zeigt, dass immer mehr Projekte und Initiativen, basierend auf eben diesen Zugängen, realisiert werden. Vordergründig scheint die didaktisch angeleitete Zusammenführung von Jung und Alt einen intergenerationellen Perspektivenwechsel als Ziel zu haben. Erreichen von Nachhaltigkeit, Abbau von Vorurteilen gegenüber der jeweils anderen Generation oder auch, wie Jacobs (2010) definiert, „Konstruktion intergenerativer Brückenschläge“ (ebd., S. 60) dürften Intentionen sein, die gegenwärtig arrangierte Projekte ins Leben rufen.

Nach wie vor offen bleibt die Frage, wie intergeneratives Lernen im *Kontext der bindungsgeleiteten Intervention* anwendbar wäre. Bislang liegen (zumindest im deutschsprachigen Raum) noch wenige bis keine theoretischen Konzepte zur Umsetzung intergenerativer Arbeit im spezifischen Zusammenhang mit Schule und Bindung vor. Unter Rückgriff der Methode des Voneinander Lernens werden diesbezüglich nachfolgende Überlegungen in Aussicht gestellt.

2.4.3 Überlegungen zu intergenerativem Lernen im Kontext der bindungsgeleiteten Intervention – Senioren als Coachs/Lernbegleiter

Nach Marquard et al. (2008) zeichnen sich Senioren als Coachs/Lernbegleiter zum einen durch ihr Engagement für die zu betreuenden Kinder und zum anderen durch eine längerfristige Begleitung von diesen aus. Erwartungshaltungen an die Senioren existieren dahingehend, als sie in ihrer Rolle Position beziehen und auf der Seite der zu Betreuenden stehen sollen. Dies heißt jedoch nicht, alles ihre Schützlinge Betreffende unkritisch zu bejahen. (vgl. ebd., S. 42)

Im Mittelpunkt solcher Lernpartnerschaften stehen in erster Linie „Persönlichkeitsstärkung, Motivationsförderung, Leistungsunterstützung oder andere gezielte Fördermaßnahmen (zum Beispiel bei Schwach- oder Hochbegabten)“ (ebd., S. 42).

In Abhängigkeit von dem Ziel der Lernpartnerschaft können Senioren ihre Unterstützung jedoch individuell auf die Bedürfnisse des Kindes ausrichten (vgl. ebd., S. 44).

Beispiel aus dem Patenschaftsprogramm „biffy“

L. war 11 Jahre alt und wollte gerne Sport treiben. Er war etwas pummelig und wurde ständig gehänselt. Er wusste nicht, welcher Sport ihm liegt. Verschiedene Sportarten zu erproben traute er sich nicht. Er war glücklich, schließlich in Begleitung seines Paten verschiedene Sportangebote erkunden zu können. Gemeinsam hatten sie viel Spaß beim Flusssurfen.

(Marquard et al. 2008, S. 43)

In nachfolgender Tabelle wird die Modellbeschreibung eines vom Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Ulm (ZAWiW) durchgeführten Projektes dargestellt. Das Förderspektrum reichte dabei von der Begabtenförderung bis hin zur Unterstützung bei Verhaltensauffälligkeiten durch speziell geschulte Paten. (vgl. Marquard et al., S. 133)

TITEL	BIG FRIENDS FOR YOUNGSTERS (biffy)
Arbeitsform	Einzelpatenschaften ¹⁴
Inhalt	individuell ausgerichtete Förderung Jugendlicher (Lernförderung, Persönlichkeitsstärkung, Begabtenförderung, gemeinsame Interessen verfolgen etc.) in Form von Patenschaften
Zeitraumen	meist wöchentliche Treffen der Patenpaare über längere Zeitspannen (mittlerer Wert 1 Jahr)
Durchgeführt	<ul style="list-style-type: none"> – mit 30 Jugendlichen zwischen 10 und 16 Jahren, alle Schultypen – von 25 Senioren/Seniorinnen – unterstützt durch ein Supervisionsteam
Seniorinnen und Senioren als	Coach
Geeignet	für alle Kinder/Jugendlichen ab 10 Jahre
Materialien	Arbeitsblätter (Fragebogen, Verträge etc.) (zu beziehen über das ZAWiW) weiterführende Informationen unter <ul style="list-style-type: none"> – http://www.biffy.de – http://www.biffy-ulm.de

Abbildung 15: Deutschlandweites (abgeschlossenes) Modellprojekt der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, um intensiv Kinder und Jugendliche zu fördern (nach Marquard et al. 2008, S. 133)

Den Hintergrund dieses Projektes sieht biffy Berlin darin, dass junge Menschen früher oft auf Förderer aus dem familiären Kreis zurückgreifen konnten. Da diese Möglichkeit heute nicht allen Kindern gegeben ist, können Bedürfnisse nach Verbundenheit, Austausch, Orientierung und Unterstützung nicht ausreichend gelebt werden. Indem Ältere sie mit ihrem Erfahrungsschatz und Engagement begleiten, sollen die Heranwachsenden Austausch, Förderung und Rückhalt finden. (vgl. biffy Berlin o. J.)

¹⁴ Jedes am Programm beteiligte Kind hatte jeweils einen eigenen Paten

Hieraus ergibt sich, dass intergeneratives Lernen demnach nicht nur das Erlangen eines besseren Verständnisses für die jeweils andere Generation ermöglicht, sondern auch die Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Kindern mit Lernstörungen mit einschließt.

Auch Jacobs (2010) weist darauf hin, dass „der thematischen und inhaltlichen Ausrichtung intergenerativer Projekte kaum Grenzen gesetzt [sind], so dass auch andere Themenbereiche zum Tragen kommen können, wie zum Beispiel [...] Konfliktbewältigung und Gewaltprävention“ (Jacobs 2010, S. 127f).

Da Kinder mit unsicheren Bindungsmustern ebenfalls weitgehend Verhaltens- und Lernstörungen aufweisen (vgl. Kap. 1.6.2), wäre eine umfassende Untersuchung im Kontext der bindungsgeleiteten Intervention durch intergeneratives Lernen wünschenswert. Mit dem dieser Arbeit zugrundeliegenden Forschungsprojekt soll nun der erste Schritt gesetzt werden, um zukünftig auch weitere Untersuchungen diesbezüglich anzuregen.

3 Sympathie

3.1 Definition von Sympathie

“Sympathy is to enter into the feelings of another, and to act them out, as if they were our own” (Bain 1868 zit. nach Eisler 2004).

Aus etymologischer Sicht¹⁵ stammt das Wort „Sympathie“ aus dem Altgriechischen und leitet sich von „sympátheia“ ab. Dabei hat die Vorsilbe „sym“ die Bedeutung „zusammen oder gemeinsam“ inne. Unter dem griechischen Wort „pathos“ versteht man Begeisterung, Leidenschaft oder auch den Zustand des Ergriffenseins. Im Hinblick darauf bezeichnet Frank Naumann Sympathie als Gefühl der gemeinsamen Begeisterung. (vgl. Naumann 2013, S. 24)

Carsten Seel beschreibt Sympathie als „emotionales Bewertungsmuster, das mit Begriffen wie Ausstrahlung, gemeinsamer Draht oder gleicher Wellenlänge umschrieben werden kann“ (Seel 2002). Der Psychiater Othmar Mäser sieht Sympathie als Zuneigung, die aus einer gefühlsmäßigen Übereinstimmung resultiert. Er erklärt Sympathie als psychologisches Resonanzphänomen, das durch bestimmte Reize, Gefühle, Empfindungen, als auch Assoziationen ausgelöst wird. Das Gegenteil von Sympathie ist die Antipathie, die unter anderem als Abneigung bezeichnet wird. (vgl. Mäser 2013)

Im Wörterbuch der philosophischen Begriffe wird Sympathie als allgemeine gefühlsmäßige Zuneigung zu jemandem definiert, wobei häufig nicht erkennbar ist welche Motivation dieser zu Grunde liegt. Darüber hinaus wird Sympathie als Miterleben von Gefühlen anderer durch unwillkürliche Nachahmung sowie durch den Prozess des „Einfühlens“ in deren Gemüts- beziehungsweise Gefühlszustand beschrieben. Denn der Anblick der zum Ausdruck gebrachten Gefühle anderer ruft unmittelbar analoge Gefühle im Selbst hervor. Diese werden auch als „Mitleid“ oder „Mitfreude“ bezeichnet. (vgl. Eisler 2004)

¹⁵ Der Begriff Etymologie bezeichnet die Lehre von der Herkunft und sprachgeschichtlichen Entwicklung der Wörter und ihrer Verwandtschaft mit den herkunftsgleichen Wörtern in anderen Sprachen.

In seinem Werk „Wesen und Formen der Sympathie“ beschreibt Max Scheler Sympathie mit dem Synonym „Mitgefühl“. Er erläutert, dass jene Vorgänge, die auch als Mitfreude oder Mitleid bezeichnet werden, auf der Teilnahme und der Verständlichkeit der Erlebnisse anderer Wesen basieren. Im Zuge dessen führt er den Terminus der „Sympathieethik“ an, die im Mitgefühl den höchsten sittlichen Wert erkennt. (vgl. Scheler 2013, S. 1)

Scheler unterscheidet in diesem Zusammenhang Mitgefühl strikt von dem Vorgang des Nachfühlers, der sich auf die Wahrnehmung von Erlebnissen beschränkt und somit als Voraussetzung für Mitgefühl gilt. Abschließend definiert Scheler „Mitgefühl“ wie folgt: „Echtes Mitgefühl bekundet sich nun aber gerade darin, daß es Natur und Existenz des Anderen und seine Individualität mit einbezieht in den Gegenstand des Mitleids und der Mitfreude“ (ebd., S. 43).

In der Psychologie werden die Bezeichnungen „Sympathie“ und „Empathie“ häufig synonym verwendet. Da beide Termini Begriffe der zwischenmenschlichen Verbindung oder Beziehung darstellen, überschneiden sie sich in ihrer Bedeutung. Grundsätzlich unterscheiden sie sich dadurch, dass Sympathie als das Verständnis der Gefühle eines anderen gilt und Empathie als Vorgang des Einfühlens beschrieben wird. Folglich wird Empathie als Voraussetzung für Sympathie verstanden.

In einem Lexikon für Psychologie wird Sympathie als „Zuneigung oder jener Eindruck, dass die Gefühle und Einstellungen eines anderen den eigenen gleichgerichtet sind, manchmal auch als Erwartung der harmonischen Ergänzung des eigenen Wesens“ beschrieben. Ergänzend wird erläutert, dass der Mensch „aus vielen kleinen Anzeichen unbewusst auf eine Wesensart schließt, die der eigenen entspricht“ (Papadakis 2009).

Der Psychiater Dr. Othmar Mäser vertritt ebenso die Ansicht, dass „einem nur das sympathisch ist, mit dem man gefühlsmäßig übereinstimmt. Dies weist darauf hin, dass auf der Ebene des Nervensystems in den Personen, die sich gegenseitig sympathisch sind, ähnliche neuronale Muster ablaufen. Es kommt also zu einem ‚Gleichklang‘ der Seelen, zu einem Gleichklang des Erlebens“ (Mäser 2013).

Diese Definitionen korrelieren mit dem Ansatz von Elisabeth Pinel, einer Professorin der Pennsylvania State University, und ihren Kollegen. Denn auch sie sah die subjektive Ähnlichkeit¹⁶ als Schlüssel zur Sympathie. (vgl. Naumann 2013, S. 22ff)

Dem amerikanischen Sozialpsychologen Donn Byrne (1973) gelang es mit Hilfe einer Fragebogenstudie ebenso, den Zusammenhang von Ähnlichkeit und Sympathiewert nachzuweisen. Im Zuge seines Versuchs fand er heraus, dass die teilnehmenden Studenten jene fremden Personen, welche die Fragebögen ausgefüllt hatten, umso sympathischer fanden umso mehr deren Antworten mit ihrer eigenen Meinung übereinstimmten. In der Wissenschaft wird dieses Prinzip als „I- Sharing“¹⁷ bezeichnet. (vgl. ebd., S. 19ff)

Sympathie gilt als erlernte soziale Fähigkeit, die in Kohärenz mit der Entwicklung der sozialen Intelligenz bereits in den ersten Lebensjahren erworben wird. Sie umfasst eine Vielfalt an einfühlsamen zwischenmenschlichen Verhaltensweisen, die im Laufe des Lebens erweitert wird. Das Phänomen der Sympathie basiert auf der Fähigkeit, im ersten Augenblick Vertrauen zu erwecken. (vgl. ebd., S. 14ff)

In Anlehnung an Scheler werden Sympathie und Mitgefühl ebenso als angeborene Funktionen verstanden, denen sich ein soziales Wesen im Laufe seiner Entwicklung bedient. Anlehnend an Darwin beschrieb er die Entstehung sympathischer Gefühle als Konsequenz der Entstehung und Entwicklung des Instinktes der Geselligkeit. (vgl. Scheler 2013, S. 154ff).

3.2 Die Entstehung von Sympathie

Viele Wissenschaften, wie etwa die Psychologie, Biologie oder Soziologie widmen sich dem Phänomen der Sympathie. Angesichts der Sympathieforschung steht insbesondere die zentrale Frage nach ihrer Entstehung im Vordergrund.

Der Thematik der Sympathie begegnet der österreichische Schriftsteller Wolf Haas wie folgt:

„Sympathisch ist ein Mensch, weil man nicht zu viel über ihn weiß“
(Haas 2006 zit. nach Naumann 2013, S. 24).

¹⁶ Zwei Personen ähneln sich in ihren Ansichten, Einstellungen, Vorlieben und Abneigungen.

¹⁷ „I- Sharing“ bedeutet „am Ich eines anderen teilhaben.“

Aus diesem Zitat lässt sich die Annahme schließen, dass Sympathie mit Oberflächlichkeit verbunden ist und nicht lange währt. Dies würde allerdings bedeuten, dass innige soziale Beziehungen, wie Freundschaft oder Liebe, nicht entstehen könnten, da Sympathie einen wichtigen Grundstein dafür legt. Diese Interpretation verliert somit an wissenschaftlicher Anerkennung. In Bezug auf die Entstehung von Sympathie hingegen verbirgt sich eine wissenschaftlich belegte Theorie hinter Wolf Haas Worten. Obwohl das Gegenüber noch unbekannt ist, entscheidet sich der Mensch binnen Sekunden, ob er der Person mit Zuneigung oder Ablehnung begegnet. (vgl. Naumann 2013, S. 19 ff)

Mika führt als Grund für die vorhandene oder ausbleibende Sympathie gegenüber einer Person das Prinzip der „inneren Einstellung“ unter Bezugnahme auf Zimbardo und Gerrig an:

„Viele unserer Einstellungen sind durch Konditionierungsprozesse, die außerhalb unseres Bewusstseins stattfinden, entstanden. Einstellungen werden oft als die gelernten Tendenzen eines Individuums definiert, auf bestimmte Zielreize- Menschen, Ideen oder Gegenstände- mit positiven oder negativen Bewertungen zu reagieren, mit denen wiederum bestimmte Gefühle und Überzeugungen zusammenhängen“ (Zimbardo/Gerrig, 2004 zit. nach Mika 2009, S. 16).

Das Gefühl der Verbundenheit entsteht häufig spontan und unbewusst, sodass der Grund für die vorherrschende Sympathie gegenüber einer Person nicht eindeutig erkennbar ist. Sobald das Gegenüber auf die entsprechend erwartete Weise reagiert, erfährt man das bestätigende Gefühl der Zusammengehörigkeit. (vgl. Papadakis 2009)

Sympathie ist folglich ein wechselseitiger Prozess zwischen zwei Interaktionspartnern (vgl. Naumann 2013, S. 183ff).

Die Annahme, dass sich aufeinander treffende Menschen gegenseitig einem Sympathietest unterziehen, wollten zwei amerikanische Forscher der Princeton Universität, Janine Willis und Alex Todorov, in einem Experiment beweisen. Im Zuge dieses Experiments wurde erkannt, dass dieser Bewertungsprozess nur eine Zehntelsekunde dauert. Sie fanden sogar heraus, dass für die Bestimmung des Sympathiefaktors ein kurzer Blick auf ein Foto ausreicht, um die abgebildete Person als sympathisch, attraktiv, vertrauenswürdig oder unsympathisch zu bewerten. Im Hinblick darauf ist der

prägende erste Eindruck, der von einer Person gewonnen wird, von zentraler Bedeutung. Diesem Phänomen gingen auch Forscher nach, indem sie die Zuverlässigkeit des ersten Eindrucks im Zuge von Persönlichkeitstests überprüften. Dabei verglichen sie die ersten Eindrücke fotografierten Personen mit den Testergebnissen. Das Ergebnis bestätigte ihre Annahme, da der erste Eindruck zu ungefähr siebzig Prozent mit späteren Einschätzungen übereinstimmte. Als Erklärungsansatz für diesen spontanen und unbewussten Bewertungsprozess zieht Naumann eine der bedeutendsten Fähigkeiten unserer Vorfahren heran. Um als Lebewesen im Zeitalter der Jäger und Sammler zu überleben, mussten unsere Vorfahren binnen einer Sekunde entscheiden, ob Fremde gute oder böse Absichten im Sinn hatten. Im Falle eines zu lange andauernden Einschätzungsprozesses bestand ein relativ hohes Risiko das Leben zu verlieren. (vgl. ebd., S. 10ff)

Die Entstehung von Sympathie- oder auch Antipathie- Urteilen basiert unter anderem auf Schlüsselreizen wie persönlichen Merkmalen oder dem äußeren Erscheinungsbild (vgl. Seel 2002). Folgt man den Erläuterungen von Mika, gilt das Aussehen von Personen als zentraler Faktor für die Entstehung von Sympathie (vgl. Mika 2009, S. 18). Naumann hingegen misst der Attraktivitätskomponente keine Bedeutung zu: „Sympathie entsteht weder aus Attraktivität noch aus Kompetenz. [...] Es handelt sich um eine erlernte soziale Fähigkeit“ (Naumann 2013, S. 14).

Ruch und Zimbardo präzisierten jene Komponenten, die für die Entstehung von Sympathie von besonderer Relevanz sind. Im Zuge dessen arbeiteten sie sechs grundlegende Charaktermerkmale heraus. Dazu zählen sie emotionale Wärme, Sachlichkeit, Konfliktfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Bereitschaft zu Nähe und Sicherheit. Die ersten vier Charakterzüge sind selbsterklärend. Unter dem Begriff „Bereitschaft zu Nähe“ wird die emotionale Nähe, welche aufgrund des vorhandenen Einfühlens entsteht, verstanden. Indem beide Interaktionspartner versuchen die Gefühle des anderen zu verstehen, aber den jeweils anderen keine „richtigen“ Gefühle vorzuschreiben beziehungsweise aufzuzwingen, ist eine emotionale Nähe gegeben. Diese beinhaltet allerdings einen notwendigen persönlichen Freiraum. Der Terminus „Sicherheit“ beschreibt das vorhersehbare Verhalten jener Menschen, welche anderen schnell das Gefühl von Sicherheit und Vertrauen vermitteln. Aus diesem Grund gilt Vertrauen als grundlegende Komponente für die Entstehung von Sympathie. Der Mensch vermittelt und erweckt Vertrauen mit Hilfe von Körpersignalen, wie einer offenen Haltung, einem Lächeln oder auch durch Blickkontakt. (vgl. ebd., S. 25ff)

3.3 Neurobiologische Aspekte der Sympathie

Die Gesichtswahrnehmung ist Gegenstand zahlreicher Studien der Neurowissenschaften, insbesondere der Wahrnehmungs- und Sozialpsychologie. Im Zuge der visuellen Wahrnehmung dient sie dem menschlichen Wesen zur Informationsentnahme seiner Umwelt. (vgl. Papadakis 2010)

Unter Bezugnahme auf Städtler liegt der Forschungsschwerpunkt auf der Verarbeitung, Speicherung und Klassifikation von Gesichtern. In diesem Zusammenhang erläutert er, dass die Abspeicherung von diversen Gesichtern im Gehirn insofern erfolgt, als der Mensch ein Muster des durchschnittlichen Gesichtes entwirft und sich daran orientiert, indem er andere mit diesem Prototyp vergleicht. (vgl. Städtler 1998, S. 401 f)

Stangl definiert „Gesichtserkennung“ im Lexikon für Psychologie und Pädagogik als angeborene Fähigkeit. Sein Erklärungsansatz deckt sich mit Städtlers. Denn auch er erläutert, in Anlehnung an die Gestaltpsychologie¹⁸, dass die Gesichtserkennung anhand festgelegter Muster beziehungsweise Kategorien erfolgt. Im Zuge neurobiologischer Untersuchungen wurde erkannt, dass ungefähr fünfzig bis hundert Gehirnzellen, welche miteinander verbunden sind, an diesem automatischen Denkprozess beteiligt sind. Folgt man den Erläuterungen von Stangl, bewirkt die Wahrnehmung eines Gesichts einen Erkennungsprozess. Dieser ermöglicht dem menschlichen Gehirn, den wahrgenommenen Gesichtsausdruck in Sekundenbruchteilen zu analysieren und zu interpretieren. Darüber hinaus assoziiert der Mensch mögliche Charakterzüge beziehungsweise Persönlichkeitseigenschaften anhand der Mimik des Gegenübers. In diesem Zusammenhang betont auch Mika die erhebliche Relevanz der Gesichtswahrnehmung im Kontext der sozialen Interaktion. Außerdem findet infolgedessen die für diese Arbeit relevante Sympathiebewertung statt. (vgl. ebd.; Stangl o. J.)

Die neurobiologischen Prozesse der Sympathie stehen in engem Zusammenhang mit jenen der Emotion, da die Emotionserkennung einen zentralen Aspekt der Entstehung von Sympathie darstellt. Nach Konecny und Leitner werden Emotionen als Gefühle definiert, die als Reaktionen auf ein inneres oder äußeres Geschehen verstanden werden. Aus neurobiologischer Sicht sind sowohl der Hypothalamus als auch das limbische System und insbesondere der Mandelkern an emotionalen Reak-

¹⁸ Ist die Fähigkeit, Strukturen anhand von Sinneseindrücken visuell wahrzunehmen.

tionen beteiligt. Das limbische System wird als Zentrum der Gefühle gesehen. (vgl. Konecny/Leitner 2006, S. 161ff)

Im Fokus der Emotionsbildung steht die Amygdala, die aufgrund ihrer Form auch als Mandelkern bezeichnet wird, da sie am Prozess der Speicherung von emotionalen Erlebnissen beteiligt ist. (vgl. ebd.) Darüber hinaus obliegt ihr die emotionale Bewertung wahrgenommener Reize. Folgedessen ist sie auch an der Entstehung von Sympathiegefühlen beteiligt (vgl. Mika 2009, S. 21).

3.3.1 Die Bedeutung der Spiegelneuronen

Aus entwicklungspsychologischer Sicht erfolgt die Entstehung von Sympathie, wie in Kapitel 2.1 erläutert, schon in den ersten Lebensjahren. So zeigen sich bereits in frühen Interaktionen von Kind und Bezugsperson die ersten Anzeichen von Sympathie. Dahingehend wird beim Kind eine motorische sowie affektive Nachahmung erkennbar, die als Reaktion auf das Gegenüber verstanden wird (vgl. Mika 2009, S. 24).

Dieses nachahmende Verhalten wird auch als „Spiegeln“ bezeichnet und dient der Befriedigung des emotionalen Bedürfnisses des Kindes. Aus neurobiologischer Sicht sind die sogenannten Spiegelneuronen für diese Fähigkeit verantwortlich, die spätestens im vierten Lebensjahr vollständig entwickelt sind. (vgl. Kaufmann 2012) Scheler erläutert in Bezug darauf, dass der Prozess der Nachahmung nicht ausschließlich aufgrund der visuellen Wahrnehmung stattfindet, da der Impuls für das Nachahmungsverhalten auch auf der Erfassung und dem Verständnis von Emotionsausdrücken basiert (vgl. Scheler 2013, S. 7).

Im Kontext der vorliegenden Arbeit ist das Phänomen der Spiegelneuronen von besonderer Relevanz, da sie die biologische Basis der Sympathie darstellen. Die Entdeckung dieser Nervenzellen erfolgte im Jahr 1996 von Giacomo Rizzolatti und seinem Forschungsteam an der Universität Parma. Das eigentliche Ziel der Forschung bestand darin, mit Hilfe von Schimpansen¹⁹ herauszufinden, wie zielgerichtete Handlungen im Gehirn geplant und umgesetzt werden. Indem die Makaken im narkotisierten Zustand an feine Messfühler angeschlossen wurden, konnte man ihre Gehirnströme messen. Infolgedessen war es auch möglich, die Frequenz der abgefeuerten

¹⁹ Die Untersuchungen wurden deshalb an Affen durchgeführt, da deren Gehirnstrukturen jenem des Menschen ähneln.

Signale zu erheben und einzelne handlungssteuernde Neuronen konkreten Handlungsprozessen zuzuordnen. Im Zuge dieses Forschungsprojekts machten die Wissenschaftler die sensationelle Beobachtung, dass die Nervenzellen nicht nur bei selbstständiger Betätigung (Greifen nach einer Nuss) aktiv waren, sondern auch bei Beobachtung der ausgeführten Handlung durch einen anderen Affen oder einen Mitarbeiter des Teams reagierten, indem sie Signale aussandten. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass der beobachtete Handlungsvorgang im Gehirn des Schimpansen „gespiegelt“ worden ist. Das Forscherteam benannte diese Nervenzellen folglich als „Spiegelneuronen“. (vgl. Bauer 2006, S. 21f; Kaufmann 2012; Naumann 2013, S. 23f)

Unter Bezugnahme auf Bauer werden „Nervenzellen, die im eigenen Körper ein bestimmtes Programm realisieren können, die aber auch dann aktiv werden, wenn man beobachtet oder auf andere Weise miterlebt, wie ein anderes Individuum dieses Programm in die Tat umsetzt, als Spiegelneurone bezeichnet“ (Bauer 2006, S. 23). Folgt man den Erläuterungen von Bauer, bewirkt nicht nur die Beobachtung einer Handlung, sondern jede Art der Wahrnehmung von Vorgängen, das „Abfeuern“ der Spiegelneuronen. Dahingehend führt sowohl die Wahrnehmung von Beobachtetem oder Gehörtem, als auch die bloße Vorstellung eines Handlungsprozesses, zu deren Aktivierung. Folglich stellt die Entdeckung der Spiegelneuronen insofern einen Meilenstein in der Hirnforschung dar, als sie die Existenz einer neurobiologischen Resonanz begründet. Wie eben in Anlehnung an Bauer angeführt, zeigt sich diese dadurch, dass eine Aktivierung der handlungssteuernden Nervenzellen auch dann stattfindet, wenn eine Aktion eines anderen lediglich beobachtet und nicht selbst ausgeführt wird. Dabei wird jenes neuronale Programm aktiviert, welches den Beobachter die wahrgenommene Handlung selbst ausführen lassen könnte. (vgl. ebd., S. 23f)

Nach Kaufmann stellen „Spiegelneuronen ein Resonanzsystem im Gehirn dar, das Gefühle und Stimmungen anderer Menschen beim Empfänger zum Erklingen bringt und zur Erklärung von Intuition und Mitgefühl dient“ (Kaufmann 2012). Indem die Spiegelneuronen durch die Wahrnehmung eines Handlungsvorgangs Signale aussenden und auf die gleiche Weise reagieren als ob selbst agiert wurde, ermöglichen sie es dem Menschen, sich in sein Gegenüber hinein zu versetzen und einzufühlen (vgl. ebd.).

Unter Bezugnahme auf Bauer findet dieser Prozess der inneren Simulation wie folgt statt: „Indem er das, was er beobachtet, unbewusst als inneres Simulationsprogramm erlebt, versteht er, und zwar spontan und ohne nachzudenken, was der andere tut“ (Bauer 2006, S. 27).

Jene typischen, immer wieder kehrenden Erfahrungen werden im menschlichen Gehirn von den handlungssteuernden Nervenzellen gespeichert. Infolgedessen beinhalten Spiegelneurone eine Sammlung an Erfahrungen, die es dem Menschen ermöglicht, Verhaltensweisen anderer zu erwarten und somit Situationen vorherzusehen. In diesem Zusammenhang spricht man von Intuition, einem Gefühl der Ahnung. Zusammenfassend bieten Spiegelneurone nicht nur Gewissheit, sondern auch Orientierung in zwischenmenschlichen Situationen. Diese Funktionen sind hinsichtlich der Bandbreite an mehrdeutigen Alltagszenarien von enormer Relevanz, da sich der Mensch bei der Interpretation von zwischenmenschlichem Verhalten an seinen gesammelten Erfahrungen orientiert. Nichts desto trotz ist er vor Irrtümern nicht gefeit. (vgl. ebd., S. 28ff)

Die Fähigkeit der Intuition konnte anhand eines erweiterten Beobachtungsexperiments an Affen unter der Leitung von Alessandra Umiltá, einer Mitarbeiterin des Forschungsteams von Giacomo Rizzolatti, bewiesen werden. Indem dem Affen die Sicht auf den Handlungsvorgang mittels einer Platte genommen wurde, konnte das Tier lediglich beobachten, wie die Hand einer Person dahinter verschwindet, um nach der Nuss zu greifen. Obwohl der Schimpanse nur Teile der Handlungssequenz wahrnehmen konnte, wurden seine Spiegelneurone aufgrund der bereits abgespeicherten gesamten Handlung aktiviert. Daraus zog das Forschungsteam die Schlussfolgerung, dass beobachtete Aktionsabschnitte angesichts der Erwartung zu einer gesamten Handlungssequenz zusammengesetzt werden können. Rückblickend belegt dieses Experiment nicht nur die Existenz der intuitiven Ahnung, sondern auch die Tatsache, dass Spiegelneurone bei vorgestellten Handlungsprozessen aktiviert werden. (vgl. ebd., S. 29ff)

In Anlehnung an das Lexikon für Psychologie und Pädagogik kann ergänzt werden, dass „Spiegelneurone im Gehirn des zuschauenden oder beteiligten Menschen nicht nur Handlungen nachbilden, sondern auch Empfindungen und Gefühle. Es sind also Gesamteindrücke, die man von anderen Menschen gewinnt, und Emotionen,

Motivationen, Handlungsstrategien etc. von Menschen, mit denen man intensiv zu tun hat, hinterlassen so eine Art inneres Bild“ (Stangl o. J.).

Die Erläuterungen von Bauer korrelieren mit dieser Definition insofern, als sie die Bedeutung der Spiegelneuronen hinsichtlich der Aktivierung der neurobiologischen Resonanz infolge von Wahrnehmungen anderer Personen nennen. Zudem gelten nicht nur konkrete Handlungen, sondern auch andere Verhaltensaspekte wie Körperbewegungen, Blickkontakt, Mimik oder auch die Stimme als Auslöser für Spiegelreaktionen. Die dafür zuständigen Spiegelneuronen sind sowohl in den Netzwerken des prämotorischen Systems als auch in den Emotionszentren des Gehirns angesiedelt. Es gilt zu beachten, dass erstere der Handlungsplanung und letztere der Wahrnehmung von Gefühlen dienen. In Bezug auf den Ansatz nach Bauer lässt sich festhalten, dass auf der Basis von typischen Resonanzmustern, welche durch Mitmenschen hervorgerufen werden, ein inneres Bild dieses Menschen gebildet wird. Dieses ist geprägt von seinen Eigenschaften, Gefühlen, Vorstellungen und auch Handlungen. (vgl. Bauer 2006, S. 85 ff)

In diesem Kontext existiert ein weiteres Phänomen, das der Neurobiologie obliegt. So versuchen viele Wissenschaftler der Frage nach der Trennung der Vorstellung von sich selbst und jener anderer Personen im Gehirn nachzugehen. Bis dato existiert die bedeutende Erkenntnis einer Forschergruppe unter der Leitung von Jean Decety, dass jene Vorstellungen in unterschiedlichen Gehirnhälften angesiedelt sind. Demnach befinden sich jene Handlungen und Vorstellungen, die das Selbst betreffen, in der linken Hemisphäre. Die Repräsentationen der Mitmenschen werden in der rechten Gehirnhälfte abgespeichert. (vgl. ebd., S. 89 ff)

Zusammenfassend sind Spiegelneuronen im Kontext der Sympathie von enormer Bedeutung. Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels angeführt stellen sie die biologische Basis für die Entstehung von Sympathie dar. In diesem Zusammenhang ist auch die Empathiefähigkeit von Relevanz, da nicht nur der adäquate Ausdruck von Gefühlen, sondern auch die Bereitschaft, Spiegelungen anderer Menschen im Selbst zuzulassen und sich somit in andere Personen einzufühlen, als Voraussetzung für Sympathie gilt. In Anlehnung an Bauer findet eine Übertragung eines Sympathieeffekts nur dann statt, „wenn die Person spontan und authentisch ist, das heißt, wenn ihr Ausdruck in Einklang mit ihrer tatsächlichen inneren Stimmung steht“ (Bauer 2006, S. 49).

Darüber hinaus beeinflusst die Wahrnehmung der vorhandenen oder fehlenden Übereinstimmung von Mimik und Körpersprache den sympathiebezogenen Bewertungsprozess. (vgl. ebd. S. 49)

3.4 Gesichtsausdruck, Emotionserkennung und Sympathie

„*Imago est animi vultus*²⁰.“ Bereits Cicero beschrieb das Gesicht als Abbildung der Seele beziehungsweise des Gemüts.

Dieses Zitat hebt die Bedeutung des Gesichtsausdrucks im Zusammenhang mit der Persönlichkeit beziehungsweise dem Charakter sowie der sympathischen Ausstrahlung hervor.

Emotionen sind unentbehrliche Bestandteile jeder zwischenmenschlichen Beziehung. Sie werden mit Hilfe der Mimik, Haltung, Körpersprache, und vor allem der Stimme zum Ausdruck gebracht. In der vorliegenden Arbeit liegt der Schwerpunkt im Kontext der Sympathie auf dem Aspekt des Gesichtsausdrucks.

Indes ist im Hinblick auf den emotionalen Ausdruck von der Relevanz der Körpersprache nicht abzusehen. So postulierten etwa amerikanische Psychologen im „Science Magazine“, im Zuge einer Untersuchung erkannt zu haben, dass sich intensive Gefühle vor allem in der Körperhaltung widerspiegeln.

“These findings challenge standard models of emotion expression and highlight the role of the body in expressing and perceiving emotions” (Aviezer; Trope; Todorov 2012). Entgegen der gegenwärtigen Ansicht, dass der Gesichtsausdruck als wichtigstes Medium des Emotionsausdrucks dient, bewies die Forschergruppe somit die gleichwertige Bedeutung der Körpersprache im Hinblick auf eine möglichst zuverlässige Interpretation der zum Ausdruck gebrachten Gefühle.

Der amerikanische Psychologe Paul Ekman gilt als Experte auf dem Gebiet der Emotionsforschung. Im Zuge seiner Erforschung von Mimik und Gestik postulierte er, dass der Mensch über ungefähr 10 000 Gesichtsausdrücke verfügt. Infolgedessen gelang es dem Emotionspsychologen sieben sogenannte „Basisemotionen“ zu ermitteln, die da wären Trauer, Zorn, Angst, Verachtung, Überraschung, Ekel und Freude. Er erläuterte, dass jeder dieser Emotionen ein universal charakteristischer Gesichtsausdruck

²⁰ Dies ist die wörtliche Übersetzung aus dem Lateinischen. Eine freiere Form wäre: Die Abbildung des Charakters ist das Gesicht.

ausdruck zugeschrieben werden kann. Die klassische Einteilung in positive und negative Gefühle ist allerdings mit Vorsicht zu genießen, da negativ klassifizierte Emotionen nicht unbedingt als negativ empfunden werden. Insofern ist eine feinfühligere Interpretation der zum Ausdruck gebrachten Gefühle maßgebend für das innere Bild beziehungsweise die Einschätzung einer Person. (vgl. Ekman 2010, S. 77f)

In diesem Sinn, aber auch in Bezug auf die sympathische Ausstrahlung wird dem Gesichtsausdruck große Bedeutung beigemessen. Das kommt, wie bereits erwähnt, daher, dass die Mimik insbesondere der nonverbalen Kommunikation sowie dem Gefühlsausdruck dient. In Anlehnung an das Lexikon der Psychologie von Städtler ist der Gesichtsausdruck von Stirn, Augenbrauen, Augen, Nase, Mund, Wangen und dem Unterkiefer geprägt. Die Funktion der Mimik besteht einerseits im Bereich der nonverbalen Kommunikation, andererseits wirkt sie in verbalen Interaktionen unterstützend, indem sie das Gespräch mittels adäquater Gesichtsausdrücke begleitet. Im Fokus der Mimik stehen vor allem die Augen und der Mund, da sie die ausdrucksstärkste Wirkung erzielen. Diese Annahme wurde anhand zahlreicher Studien bewiesen. Städtler belegt die Bedeutung jener Gesichtselemente in Anbetracht der Tatsache, dass sogar in simplen Experimenten mit „Strichzeichen- Gesichtern“ eine Veränderung des Gesichtsausdrucks aufgrund der differenzierten Darstellung von Augen und Mund erkennbar ist. (vgl. Städtler 1998, S. 399)

Im Kontext der Sympathie spielt der lächelnde Gesichtsausdruck eine wesentliche Rolle, da ein Lächeln positive Emotionen widerspiegelt. Es gilt allerdings zu beachten, dass kein Lächeln dem anderen gleicht, da eine Vielfalt an diversen Arten des Lächelns existiert. Grundsätzlich unterscheidet man zwischen dem „wahren“ und dem „aufgesetzten“ Lächeln. Letzteres geht zumeist mit der sozialen Norm der Höflichkeit einher. Darüber hinaus kann ein Lächeln auch mit Emotionen wie Zorn, Ekel oder Verachtung kombiniert sein. Diese Form wird als „Mischlächeln“ bezeichnet. Die Unterscheidung des tatsächlichen und vorgetäuschten Lächelns gelang erstmals dem französischen Neurologen Duchenne de Boulogne vor mehr als hundert Jahren. Er gewann seine Erkenntnis im Laufe einer Untersuchung der Gesichtsmuskeln, indem er beobachtete, dass bei einem echten Lächeln nicht nur der Mund lächelt, sondern auch eine Aktivierung jener Muskeln rund um das Auge stattfindet. (vgl. Ekman 2010, S. 282f)

Diesen wissenschaftlichen Fortschritt dokumentierte der Neurologe mit folgenden Worten:

„Das Gefühl echter Freude drückt sich im Gesicht durch das Zusammenspiel der Kontraktionen vom Musculus zygomaticus major und dem Musculus orbicularis oculi aus. Ersterer gehorcht dem Willen, der zweite aber wird allein durch die süßen Emotionen der Seele ins Spiel gebracht [...] Falsche Freude und vorgetäushtes Lachen können die Kontraktion des Letzteren nicht bewirken. [...] Der Muskel, der das Auge umgibt, gehorcht dem Willen nicht, er wird nur durch ein echtes Gefühl ins Spiel gebracht, durch eine angenehme Emotion. Seine Unbeweglichkeit bei einem Lächeln entlarvt den falschen Freund“ (Duchenne de Boulogne 1862 zit. nach Ekman 2010, S. 285).

Die Erkenntnis von Duchenne de Boulogne korreliert mit dem Ansatz von Naumann, der das Zusammenziehen der Augenringmuskeln und damit verbundene Lachfalten in den Augenwinkeln Begleiterscheinungen des „echten“ Lächelns beschreibt. Mit einem „aufgesetzten“ Lächeln hingegen assoziiert er „kalte“ Augen, die das wahre Gefühl der Freude nicht zum Ausdruck bringen. (vgl. Naumann 2013, S. 150)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Wahrnehmung und Interpretation positiver sowie negativer Emotionen, die sich unter anderem im Gesichtsausdruck widerspiegeln, zu den wesentlichsten Aspekten der Sympathie zählen.

II. Empirische Untersuchung

4 Hintergrund

„Man könnte meinen, dass die Beziehung von Kindern zu ihren Eltern in der Schule nicht so eine große Rolle spielt, denn die Lehrkraft sollte sich ja soweit wie möglich immer unterstützend und fürsorglich verhalten, also anders als die Eltern unsicher gebundener Kinder“ (Beetz 2013, S. 87).

Es wird jedoch davon ausgegangen, dass Kinder ihre familiären Bindungserfahrungen auch auf Bezugspersonen außerhalb des häuslichen Kontexts übertragen. Demnach würde auch in der Schule eine Transmission von Bindungsmustern in der Lehrer-Schüler-Interaktion stattfinden.

Die vorliegende Bachelorarbeit liegt dem „Forschungsprojekt zur Unterbrechung der Transmission von Bindungsmustern im Kontext von Schule und Unterricht“ zugrunde. Im Speziellen befasst sie sich mit der Theorie der Bindungs- und Sympathieforschung, intergenerativem Lernen sowie der Eruierung der jeweils vier Erwachsenen mittleren Alters (Studentinnen) und Seniorinnen mit den höchsten Sympathiewerten. Diese Erhebung stellt die Basis zur weiteren Forschungsarbeit dar.

Auf der Grundlage der bisherigen narrativen Daten, welche eine Entwicklung einer positiven Beziehung zwischen dem Kind und einer ihm fremden Großmutter nahelegen, soll im Zuge des vorliegenden Forschungsprojektes untersucht werden, ob sichere Bindungsprozesse zwischen Kindern und Großmüttern auf der Verhaltensebene sowie auf neurobiologischer Ebene erfolgen. Ließe sich diese Annahme bestätigen, könnten Seniorinnen die Lehrarbeit insofern erleichtern, als sie unsicher gebundene Kinder für sichere Bindungserfahrungen öffnen, wovon folglich auch die Lehrer-Schüler-Interaktion profitieren würde.

In diesem Kontext würde dem Einsatz von Seniorinnen im schulischen Bereich enorme Bedeutung beigemessen werden, da sich die Unterbrechung der Transmission von unsicheren, hin zu sicheren Bindungsmustern auf die weitere kognitive, emotionale und soziale Entwicklung des Kindes positiv auswirkt.

5 Fragestellung und Zielsetzung

Um Vergleiche hinsichtlich des Bindungsverhaltens unsicher und desorganisiert gebundener Kinder in Interaktionen mit Großmüttern und angehenden Volksschullehrerinnen anstellen zu können, gilt die Ermittlung der Sympathiewerte jener vier Studentinnen und Seniorinnen als Voraussetzung. Weiters soll untersucht werden inwieweit eben jene Protagonistinnen – auf der Grundlage der Sympathieforschung – über Gemeinsamkeiten verfügen.

Demnach ergibt sich für die Empirie dieser Arbeit folgende Fragestellung:

„Inwieweit weisen die jeweils vier eruierten Studentinnen und Seniorinnen mit den höchsten Sympathiewerten Gemeinsamkeiten auf?“

6 Methodische Vorgehensweise

6.1 Auswahl der Protagonistinnen

In den Findungsprozess der insgesamt vierzehn Protagonistinnen war das gesamte Forschungsteam der Pädagogischen Hochschule Burgenland involviert. Bei den Erwachsenen mittleren Alters handelt es sich um Lehramtsstudierende des ersten Semesters (zum Zeitpunkt des Projektstarts) der PH Burgenland. Dabei wurde berücksichtigt, dass diese die Altersgrenze von 25 Jahren nicht überschreiten. Während diese sieben engagierten Studentinnen aufgrund ihrer Ausbildung pädagogisches Wissen mitbringen, war diese Voraussetzung bei der Auswahl der Seniorinnen irrelevant. Einziges Kriterium stellte ein Mindestalter von 60 Jahren dar.

Hierbei gilt es das Engagement und die freiwillige Teilnahme der Protagonistinnen zu unterstreichen.

6.2 Fragebogen

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage wurde der Fragebogen mit einer Ratingskala als quantitatives Messinstrument gewählt.

„Die Befragten werden gebeten, diejenige Stufe der Ratingskala anzukreuzen, die ihrem persönlichen Empfinden hinsichtlich der Merkmalsausprägung bei dem zu beurteilenden Gegenstand entspricht“ (Hussy et al. 2010, S. 75).

„Wohl kaum ein Format wird in schriftlichen Befragungen häufiger verwendet als das Rating. Ratingverfahren verlangen von den Befragten, einen Gegenstand (sich selbst, andere Personen, unbelebte Objekte, Sachverhalte) hinsichtlich eines bestimmten Merkmals auf einer Skala zu beurteilen (z.B. Stimmung, Sympathie etc.). Ratingskalen geben gleich große markierte Abschnitte des Merkmalskontinuums vor.“ (ebd.)

Es wurde eine unipolare Ratingskala mit numerischen Marken, die von -5 (überhaupt nicht sympathisch) bis +5 (sehr sympathisch) reichten, herangezogen. „Ausschließlich numerische Marken haben den Vorteil, dass sie eindeutig sind und dass die Abstände zwischen den Stufen der Ratingskala gleich sind“ (ebd., S. 76).

Insgesamt beinhaltete die Ratingskala des in dieser Untersuchung verwendeten Fragebogens demnach elf Stufen. Bewusst wurde eine ungerade Anzahl von Stufen eingesetzt, um die „0“ als neutrale Urteilmöglichkeit zur Verfügung zu stellen.

Die Zielgruppe bestand aus 100 Studenten. Um geschlechtsspezifischen Bewertungstendenzen gerecht zu werden, richtete sich die Umfrage an 50 weibliche sowie 50 männliche Studenten. Die „survey“ vollzog sich in Form einer schriftlichen Befragung, da diese im Vergleich zu Interviews einen höheren Grad an Standardisierung aufweist (vgl. ebd., S. 72).

Bei der Formulierung der Fragestellung fiel die Entscheidung auf eine geschlossene Frage:

„Auf einer Skala von -5 bis +5: Wie sympathisch ist Ihnen die auf dem Foto abgebildete Person?“

Hinsichtlich der Urteilstendenz ist der *Primacy-Effekt* von Relevanz, der in Zusammenhang mit der Reihenfolge der zu beurteilenden Objekte steht. „Wenn anfängliche Urteile folgende, ähnliche Urteile gleichsinnig beeinflussen, spricht man vom *Primacy-Effekt*“ (ebd., S. 77). Sofern zuerst Objekte mit nicht neutraler beziehungsweise

extremer Merkmalsausprägung beurteilt werden, tritt diese Verzerrung auf. Um dem Primacy-Effekt entgegen zu wirken, beinhaltete der Fragebogen selbst keine Fotos der Protagonistinnen, sondern wurden diese den Probanden in variierender Reihenfolge zur Bewertung vorgelegt (vgl. Kapitel 6.3).

Da diese Umfrage zur Erhebung von Sympathiewerten den Aspekt einer psychologischen Studie einnimmt, war zu Beginn der Planung auch die *Reaktivität* der Erhebungsmethode zu beachten.

„Reaktivität bei psychologischen Datenerhebungen bedeutet die Veränderungsweise Verzerrung der erhobenen Daten alleine aufgrund der Kenntnis der untersuchten Personen darüber, dass sie Gegenstand einer Untersuchung sind. Aufgrund von Reaktivität verändert sich die Beschaffenheit des zu erforschenden Gegenstands in der Psychologie des menschlichen Erlebens beziehungsweise psychischer Vorgänge.“ (ebd., S. 55)

Hussy et al. führen die Zusicherung von Anonymität als eine mögliche Maßnahme zur weitgehenden Verhinderung von Reaktivität an. Dabei wird den Versuchsteilnehmern Anonymität zugesichert und die enorme Wichtigkeit unverfälschter Aussagen betont. In diesem Zusammenhang wird erwähnt, dass insbesondere bei Umfragen, die persönliche Meinungen, Einstellungen oder andere sensible Daten erfordern, jene Maßnahmen unabdingbar sind. (vgl. ebd., S. 57f)

Der Fragebogen umfasste zwar demografische Daten, diese wurden im Ausmaß der vorliegenden empirischen Untersuchung bei der Auswertung jedoch nicht berücksichtigt.

6.3 Ablauf der Befragung

Die Konstanz des schematischen Ablaufs der Befragung war von immenser Bedeutung, da die Probanden unter standardisierten Bedingungen an die Fotos der Protagonistinnen sowie die Fragebögen herantreten sollten.

Aus diesem Grund ist auch der Ablauf der Befragung zu thematisieren, welcher im Folgenden skizziert wird:

1. Bei der Befragung mittels Fragebogen waren drei Personen beteiligt. Dabei fungierten wir selbst als Befrager und je ein Student als Befragter

2. Zunächst galt es sich vorzustellen sowie den Hintergrund der Befragung zu präsentieren:

„Wir sind Studentinnen an der Pädagogischen Hochschule Burgenland und arbeiten gerade an unserer Bachelorarbeit. Ein Teil unserer Arbeit besteht aus der Erhebung von Sympathiewerten. Würdest du dich dazu bereit erklären, einen Fragebogen auszufüllen?“

3. Nach deren Zustimmung folgte die Erklärung der genauen Vorgehensweise der Befragung:

„Wir werden dir gleich vierzehn Fotos von weiblichen Personen zeigen. Du sollst spontan entscheiden, wie sympathisch dir diese Person ist. Die Skala reicht von -5 (überhaupt nicht sympathisch) bis +5 (sehr sympathisch). Macht die Person einen neutralen Eindruck auf dich, wäre die 0 anzukreuzen. Bevor wir dir ein Foto zeigen, nennen wir die Nummer der jeweiligen Protagonistin. Suche diese Nummer bitte am Fragebogen und kreuze dann den von dir gewählten Sympathiewert an.“

4. Im Anschluss an die Bewertung der Fotos füllten die Studenten die demografischen Angaben aus.

5. Abschließend bedankten wir uns für die Teilnahme.

7 Darstellung und Auswertung der Daten

7.1 Fotos der Protagonistinnen



Abbildung 16: Protagonistin 1



Abbildung 17: Protagonistin 2



Abbildung 18: Protagonistin 3



Abbildung 19: Protagonistin 4



Abbildung 20: Protagonistin 5



Abbildung 21: Protagonistin 6



Abbildung 22: Protagonistin 7



Abbildung 23: Protagonistin 8



Abbildung 24: Protagonistin 9



Abbildung 25: Protagonistin 10



Abbildung 26: Protagonistin 11



Abbildung 27: Protagonistin 12



Abbildung 28: Protagonistin 13



Abbildung 29: Protagonistin 14

7.2 Datendarstellung der Fragebögen

Protagonistin 1



Sympathiewert lt. Fragebogen	Anzahl der angekreuzten Marke
-5	0
-4	1
-3	1
-2	1
-1	2
0	8
1	10
2	22
3	24
4	22
5	9
Summe:	100

Tabelle 1: Datendarstellung Protagonistin 1

Protagonistin 2



Sympathiewert lt. Fragebogen	Anzahl der angekreuzten Marke
-5	0
-4	0
-3	0
-2	2
-1	4
0	11
1	21
2	17
3	31
4	13
5	1
Summe:	100

Tabelle 2: Datendarstellung Protagonistin 2

Protagonistin 3



Sympathiewert lt. Fragebogen	Anzahl der angekreuzten Marke
-5	0
-4	0
-3	0
-2	1
-1	6
0	11
1	13
2	17
3	29
4	17
5	6
Summe:	100

Tabelle 3: Datendarstellung Protagonistin 3

Protagonistin 4



Sympathiewert lt. Fragebogen	Anzahl der angekreuzten Marke
-5	1
-4	4
-3	4
-2	7
-1	17
0	27
1	16
2	8
3	10
4	5
5	1
Summe:	100

Tabelle 4: Datendarstellung Protagonistin 4

Protagonistin 5



Sympathiewert lt. Fragebogen	Anzahl der angekreuzten Marke
-5	1
-4	2
-3	1
-2	11
-1	6
0	20
1	18
2	12
3	9
4	11
5	9
Summe:	100

Tabelle 5: Datendarstellung Protagonistin 5

Protagonistin 6



Sympathiewert lt. Fragebogen	Anzahl der angekreuzten Marke
-5	0
-4	0
-3	2
-2	5
-1	5
0	7
1	15
2	25
3	24
4	14
5	3
Summe:	100

Tabelle 6: Datendarstellung Protagonistin 6

Protagonistin 7



Sympathiewert lt. Fragebogen	Anzahl der angekreuzten Marke
-5	0
-4	2
-3	7
-2	4
-1	7
0	17
1	21
2	20
3	14
4	7
5	1
Summe:	100

Tabelle 7: Datendarstellung Protagonistin 7

Protagonistin 8



Sympathiewert lt. Fragebogen	Anzahl der angekreuzten Marke
-5	5
-4	5
-3	9
-2	4
-1	16
0	14
1	16
2	14
3	12
4	3
5	2
Summe:	100

Tabelle 8: Datendarstellung Protagonistin 8

Protagonistin 9



Sympathiewert lt. Fragebogen	Anzahl der angekreuzten Marke
-5	1
-4	3
-3	8
-2	16
-1	14
0	22
1	12
2	14
3	2
4	4
5	4
Summe:	100

Tabelle 9: Datendarstellung Protagonistin 9

Protagonistin 10



Sympathiewert lt. Fragebogen	Anzahl der angekreuzten Marke
-5	0
-4	1
-3	0
-2	2
-1	4
0	6
1	14
2	22
3	28
4	14
5	9
Summe:	100

Tabelle 10: Datendarstellung Protagonistin 10

Protagonistin 11



Sympathiewert lt. Fragebogen	Anzahl der angekreuzten Marke
-5	0
-4	1
-3	2
-2	2
-1	1
0	2
1	5
2	16
3	21
4	30
5	20
Summe:	100

Tabelle 11: Datendarstellung Protagonistin 11

Protagonistin 12



Sympathiewert lt. Fragebogen	Anzahl der angekreuzten Marke
-5	0
-4	0
-3	2
-2	3
-1	5
0	10
1	19
2	19
3	23
4	11
5	8
Summe:	100

Tabelle 12: Datendarstellung Protagonistin 12

Protagonistin 13



Sympathiewert lt. Fragebogen	Anzahl der angekreuzten Marke
-5	1
-4	4
-3	8
-2	13
-1	16
0	13
1	16
2	13
3	10
4	5
5	1
Summe:	100

Tabelle 13: Datendarstellung Protagonistin 13

Protagonistin 14



Sympathiewert lt. Fragebogen	Anzahl der angekreuzten Marke
-5	2
-4	7
-3	8
-2	7
-1	15
0	16
1	18
2	22
3	2
4	3
5	0
Summe:	100

Tabelle 14: Datendarstellung Protagonistin 14

Die Auswertung der mittels Fragebögen erhobenen Daten zeigt eindeutig, dass *Protagonistin 11* die meisten positiven Sympathiewerte zugeschrieben wurden. Mit insgesamt 20 „+5“-Bewertungen gilt sie als „Spitzenreiterin“.

Auch die *Protagonistinnen 1, 2, 3, 6, 10 und 12* weisen die Tendenz einer überwiegend positiven Sympathiebewertung auf. Während *Protagonistin 6* insgesamt zwölf Beurteilungen im negativen Bereich erhielt, kreuzten die Probanden bei den *Protagonistinnen 1, 2 und 3* maximal sieben Marken im Minusbereich an. Daraus resultierend kann festgehalten werden, dass trotz überwiegend positiver Beurteilung die Anzahl der negativen Bewertungen ausschlaggebend für die Platzierung war. So nimmt *Protagonistin 6* innerhalb des Rankings Platz 6 ein, wobei *Protagonistin 1* mit nur fünf negativen Bewertungen Rang 2 erreichte.

Auffällig ist weiters, dass 31 Probanden *Protagonistin 2* den Sympathiewert „+3“ zugeordnet haben, was der Höchstzahl einer gewählten Marke entspricht.

Die neutrale Marke „0“ als Höchstwert erteten die *Protagonistinnen 4, 5, und 9*. Dabei gilt es zu erwähnen, dass *Protagonistin 9* trotz Tendenz zur Mitte durchaus auch viele negative Beurteilungen bekam, was sich letztendlich auch in der erreichten Platzierung (Platz 13) widerspiegelt.

Bei *Protagonistinnen 7 und 13* halten sich die positiven und negativen Sympathieurteile die Waage. Die Sympathiewerte von *Protagonistin 14* bewegen sich vorwiegend im Bereich „-4“ bis „+2“.

Obwohl lediglich bei *Protagonistin 8* die Höchstzahl einer angekreuzten Sympathiemarke im negativen Bereich liegt, ist diese nicht die Letztplatzierte. Als Grund dafür kann der Ausgleich der Werte „-1“ und „+1“ sowie die ebenfalls zum Minusbereich entgegenwirkende positive Beurteilung herangezogen werden.

Abschließend lässt die Auswertung erkennen, dass alle Protagonistinnen eine eher homogene Beurteilungsstatistik aufweisen, was die Vernachlässigung von Extremwerten bedingt. Lediglich *Protagonistin 11* wurde von 20 der insgesamt 100 Befragten mit dem Maximalwert „+5“ eingeschätzt.

7.3 Berechnung der Sympathie-Mittelwerte

Die Summe der Sympathiewerte je Protagonistin ergibt sich aus der Addition der insgesamt 100 ermittelten Marken. Diese wurde durch die Anzahl aller Fragebögen (=100) dividiert, woraus sich sodann der Mittelwert ergab.

$$\text{Mittelwert (MW)} = \frac{\text{Summe der Sympathiewerte}}{\text{Summe der Fragebögen}}$$

	Summe	MW
Protagonistin 1	248	2,48
Protagonistin 2	197	1,97
Protagonistin 3	224	2,24
Protagonistin 4	23	0,23
Protagonistin 5	114	1,14
Protagonistin 6	187	1,87
Protagonistin 7	92	0,92
Protagonistin 8	6	0,06
Protagonistin 9	-5	-0,05
Protagonistin 10	231	2,31
Protagonistin 11	305	3,05
Protagonistin 12	193	1,93
Protagonistin 13	10	0,1
Protagonistin 14	-11	-0,11

Studentin

Seniorin

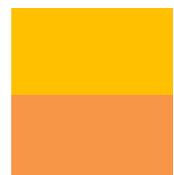


Tabelle 15: Berechnung der Sympathie-Mittelwerte

7.4 Platzierung der Protagonistinnen entsprechend ihrer erhobenen Sympathie-Mittelwerte

Durch die Berechnung des Mittelwertes ergibt sich die Platzierung, wobei die Höhe des Mittelwertes den Rang der Platzierung wie folgt bestimmt:

		Summe	MW
Nr. 1	Protagonistin 11	305	3,05
Nr. 2	Protagonistin 1	248	2,48
Nr. 3	Protagonistin 10	231	2,31
Nr. 4	Protagonistin 3	224	2,24
Nr. 5	Protagonistin 2	197	1,97
Nr. 6	Protagonistin 12	193	1,93
Nr. 7	Protagonistin 6	187	1,87
Nr. 8	Protagonistin 5	114	1,14
Nr. 9	Protagonistin 7	92	0,92
Nr. 10	Protagonistin 4	23	0,23
Nr. 11	Protagonistin 13	10	0,1
Nr. 12	Protagonistin 8	6	0,06
Nr. 13	Protagonistin 9	-5	-0,05
Nr. 14	Protagonistin 14	-11	-0,11

Studentin



Seniorin



Tabelle 16: Platzierung der Protagonistinnen entsprechend ihrer erhobenen Sympathie-Mittelwerte

Platzierung Studentinnen			
Nr. 1	Protagonistin 11	305	3,05
Nr. 2	Protagonistin 1	248	2,48
Nr. 3	Protagonistin 10	231	2,31
Nr. 4	Protagonistin 3	224	2,24
Nr. 5	Protagonistin 2	197	1,97
Nr. 6	Protagonistin 6	187	1,87
Nr. 7	Protagonistin 4	23	0,23

	Protagonistin 11	Protagonistin 1	Protagonistin 10	Protagonistin 3
				
Platzierung	Nr. 1	Nr. 2	Nr. 3	Nr. 4

Tabelle 17: Platzierung Studentinnen

Platzierung Seniorinnen			
Nr. 1	Protagonistin 12	193	1,93
Nr. 2	Protagonistin 5	114	1,14
Nr. 3	Protagonistin 7	92	0,92
Nr. 4	Protagonistin 13	10	0,1
Nr. 5	Protagonistin 8	6	0,06
Nr. 6	Protagonistin 9	-5	-0,05
Nr. 7	Protagonistin 14	-11	-0,11

	Protagonistin 12	Protagonistin 5	Protagonistin 7	Protagonistin 13
				
Platzierung	Nr. 1	Nr. 2	Nr. 3	Nr. 4

Tabelle 18: Platzierung Seniorinnen

8 Interpretation und Zusammenfassung der Ergebnisse

„Eine Sekunde genügt. Schon wissen wir, ob uns ein Mensch, den wir zum ersten Mal sehen, sympathisch ist. Ein Blick in sein Gesicht verrät es. Wir müssen ihm nicht einmal direkt gegenüberstehen – sogar ein Foto bewirkt, dass wir uns ein Bild von ihm machen.“ (P.M. Magazin o. J.)

Dieses Zitat beschreibt die Vorgehensweise der gegenständlichen Umfrage. Es bleibt zu spekulieren, welche Kriterien Probanden für die jeweilige Sympathiebeurteilung der auf den Fotos abgebildeten weiblichen Personen heranzogen. Die folgende Interpretation der Ergebnisse setzt sich mit möglichen Faktoren diesbezüglich auseinander.

In Anlehnung an Eisler und Mäser (vgl. Kapitel 3.1) entsteht Sympathie aufgrund gefühlsmäßiger Zuneigung. Diese Annahme war auch bei der vorliegenden empirischen Untersuchung von Relevanz, da die Probanden die vierzehn abgebildeten Protagonistinnen individuell entsprechend ihrer Gefühle, Empfindungen und Assoziationen eingeschätzt haben dürften.

Nach Ekman spielt im Kontext der Sympathie auch der lächelnde Gesichtsausdruck eine wesentliche Rolle, da dieser positive Emotionen widerspiegelt. Dabei gilt es jedoch zwischen dem wahren und dem aufgesetzten Lächeln zu unterscheiden. (vgl. Kapitel 3.4) Auch das Resultat der Auswertung lässt insofern auf eine Verifizierung dieser Hypothese schließen, als ein ehrlicheres Lächeln bei höher platzierten Protagonistinnen vermehrt wahrgenommen werden konnte. Doch nicht nur der Mund alleine, sondern auch die Augen sind ein wichtiges Medium des lächelnden Gesichtsausdrucks. Zumal auch dieses Kriterium auf den Fotos eben dieser höher Platzierten erkannt werden konnte, wird die beschriebene Mutmaßung in ihrer Gültigkeit zusätzlich bestärkt.

Bezugnehmend auf die neurobiologischen Aspekte der Sympathie speichert der Mensch ein Muster des durchschnittlichen Gesichtes im Gehirn ab, welches durch den Vergleich dieses Prototyps mit anderen wahrgenommenen Gesichtern der Orientierung zu Gute kommt. Gemäß dieser wissenschaftlichen Erkenntnis ließe sich das

Gesicht von Protagonistin 11, die am sympathischsten bewertet wurde, am ehesten einem Durchschnittsgesicht zuschreiben. In diesem Kontext gilt es jedoch zu betonen, dass die Zielgruppe der Befragung für diese Schlussfolgerung ausschlaggebend sein dürfte.

Wünschenswert wäre in diesem Zusammenhang eine Umfrage etwa mit Senioren in der Rolle als Probanden, um einen Vergleich der Resultate anstellen zu können.

Studentinnen und Seniorinnen im Vergleich

Als markante Merkmale der vier bestplatzierten Studentinnen können die dunkle Haarfarbe und der sich ähnelnde Typ gesehen werden. Hingegen weisen *Protagonistin 2, 4 und 6* aufgrund blonder und roter Haarfarbe sowie einer korpulenteren Figur ein differierendes Erscheinungsbild auf. Im Gegensatz zu *Protagonistin 4*, bei der sich das herzliche Lächeln nicht in den Augen widerspiegelt, sind bei *Protagonistin 6 und 2* diesbezüglich keine Unterschiede zu den höchstplatzierten Studentinnen zu erkennen. Die Untersuchung des Aspekts der Kleidung ergab keinerlei Übereinstimmung und dürfte für die sympathische Ausstrahlung daher nicht von gravierender Bedeutung sein.

Platz 1 bei den Seniorinnen erreichte *Protagonistin 12*, bei der ein ehrliches Lächeln das Gesicht deutlich zum Strahlen bringt. Dies wird zusätzlich durch die Bildung von Lachfalten rund um die Augen unterstrichen.

Die Stellung der Augenbrauen als weiterer Träger des Gesichtsausdrucks (vgl. Kapitel 3.4) wird vor allem bei *Protagonistin 13* sichtbar. Im Vergleich zu den anderen Seniorinnen findet man eine geradlinige Augenbrauenform vor, die trotz vorhandenen Lächelns einen strengeren Blick verursacht.

Weiters ist auffallend, dass die *Protagonistinnen 8 und 13*, welche im Ranking die Plätze 11 und 12 einnehmen, als einzige mit geschlossenem Mund lächeln. Dies könnte als gehemmt wahrgenommenes Lächeln interpretiert werden, das schließlich zu einer niedrigen Sympathiebewertung führt. So auch bei *Protagonistin 14*, deren

Gesichtsausdruck aufgrund nicht nach oben gezogener Mundwinkel sowie ausdrucksloser Augen ebenfalls kein eindeutig wahres Lächeln signalisiert.

Interessant wäre es, den Stellenwert der Haarfarbe näher zu ergründen, da zwei der Seniorinnen gräuliches Haar haben und eben diese unter den Top 3 liegen. Grundsätzlich gilt es zu erwähnen, dass alle teilnehmenden Seniorinnen kurzes Haar tragen. Auch hier war kein Zusammenhang von Kleidung und Sympathie vorzufinden.

Überraschend waren die Sympathiebewertungen der Seniorinnen im Gegensatz zu den Studentinnen. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass Seniorinnen bei der Probandenzielgruppe von Studenten als weniger sympathisch empfunden werden als weibliche Personen in deren Alter. Dies manifestiert sich merklich in der Platzierung der *Protagonistin 12*, die als bestbeurteilte Seniorin im Gesamtranking lediglich Platz 6 einnimmt. Zudem werden auch die letzten vier Plätze von den insgesamt sieben Seniorinnen belegt.

Die gewonnene Erkenntnis im Zuge dieser empirischen Untersuchung korreliert durchaus mit der Theorie der Generationsproblematik, welche Vorurteile von Jüngeren gegenüber Älteren besagt. Die wissenschaftlich belegte Assoziation von negativen Charaktereigenschaften im Zusammenhang mit Alter dürfte auch auf die Beurteilung von Sympathiewerten Einfluss nehmen.

9 Zusammenfassung

Verhaltensauffälligkeiten und Lernstörungen bei Kindern gehen oft mit unsicheren Bindungserfahrungen in deren Entwicklung einher. Diese erweisen sich nicht nur als Hürden im Lernprozess des Kindes sondern stellen auch für die Lehrperson im Umgang mit diesen Herausforderungen dar. Nach einer ausgiebigen Auseinandersetzung mit der themenspezifischen Literatur hat sich gezeigt, dass vorhandene Bindungsmuster sowohl in familiären Beziehungen als auch in Beziehungen zu anderen Bezugspersonen, demnach auch zu Lehrern, transmittiert werden, eine Veränderung von Bindungsmustern jedoch nicht unmöglich ist. Diesbezüglich bieten Präventions- und Interventionsprojekte Konzepte zur Veränderung der Bindungsqualität, dessen grundlegende Voraussetzung die Bereitschaft zur Verbesserung des Fürsorgeverhaltens ist. Um einer Transmission unsicherer Bindungsmuster entgegen zu wirken ist es daher wichtig, dass Pädagogen eine sichere Beziehung zu den Kindern aufbauen, indem sie ihre Signale in bindungsrelevanten Situationen wahrnehmen und feinfühlig darauf reagieren.

Inzwischen existiert eine Reihe von wissenschaftlichen Untersuchungen, die eine positive Wirkung von Tieren auf Menschen belegt. Infolgedessen nimmt tiergestützte Intervention im schulischen Bereich heutzutage bereits einen bedeutenden Stellenwert ein. Dagegen liegen kaum wissenschaftlich anerkannte intergenerative Projekte im Sinne der bindungsgeleiteten Intervention vor. Es ist jedoch davon auszugehen, dass Seniorinnen in jenem Prozess der Unterbrechung der Transmission von Bindungsmustern eine ähnliche Wirkung wie Tiere erzielen. Wissenschaftliche Belege hierfür sollen erstmals anhand des dieser Bachelorarbeit zugrunde liegenden Forschungsprojektes erbracht werden.

Der erste Schritt des Projektes, der zugleich das Thema dieser Bachelorarbeit darstellt bestand darin, von jeweils sieben Studentinnen und Seniorinnen jene mit ähnlich hohen Sympathiewerten im Zuge einer quantitativen Umfrage ausfindig zu machen. Als Messinstrument zur Erhebung von Sympathiewerten wurde ein Fragebogen mit unipolarer Ratingskala und numerischen Marken von -5 (überhaupt nicht sympathisch) bis +5 (sehr sympathisch) herangezogen. Der Zielgruppe von 100 Studenten wurde folgende geschlossene Frage gestellt:

Auf einer Skala von -5 bis +5: Wie sympathisch ist Ihnen die auf dem Foto abgebildete Person?

Nach der Darstellung der erhobenen Daten folgte die Auswertung mittels Berechnung der einzelnen Mittelwerte, welche im Ranking der Protagonistinnen ersichtlich sind. Anhand dieses Gesamtrankings gehen die Protagonistinnen 11, 1, 10, und 3 als die am sympathischsten Bewerteten hervor. Unter den Studentinnen erwiesen sich die Protagonistinnen 11 und 1 als die zwei Höchstplatzierten, während unter den Seniorinnen die Protagonistinnen 12 und 5 die beiden höchsten Plätze einnehmen.

Die anschließende Interpretation unterstreicht vor allem die Gültigkeit der im Theorie-Teil herangezogenen wissenschaftlichen Ausführungen des lächelnden Gesichtsausdrucks als übertragendes Medium von Sympathie. Dieser Grundsatz wurde insbesondere von Ekman belegt, der den ehrlich lächelnden Gesichtsausdruck als Widerspiegelung positiver Emotionen sieht. Als markantestes Merkmal eines ehrlichen Lächelns identifizierten wir den Ausdruck der Augen, der durch Lachfalten in dieser Region zusätzlich verstärkt wird. Korrelationen zwischen Theoretischem und Empirischem ließen sich auch in der intergenerativen Thematik hinsichtlich des Bestehens von Vorurteilen gegenüber dem Begriff „Alter“ dahingehend festmachen, als Studierende Fotos der Studentinnen eine höhere Sympathiemarke zuwies als jenen der Seniorinnen.

Der weitere Verlauf des Projektes unter Miteinbeziehung der in dieser Untersuchung ermittelten Protagonistinnen bleibt spannend abzuwarten.

Literaturverzeichnis

Achatz, A. (2007). Bindung von Kindern zu ihren Eltern und Lehrern. [WWW-Dokument] Quelle: <http://www.beck-shop.de/Achatz-Alexander-Bindung-Kindern-Eltern-Lehrern/productview.aspx?product=964327>. Letzter Zugriff: 05.02.2014

Agsten, L. (2009). Hundegestützte Pädagogik in der Schule. Hunde in die Schulen – und alles wird gut!?. Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Aviezer, H. / Trope, Y. & Todorov, A. (30.11.2012). Body Cues, Not Facial Expressions, Discriminate Between Intense Positive and Negative Emotions. Quelle: <http://www.sciencemag.org/content/338/6111/1225>. Letzter Zugriff: 03.02.2014

Bain, A. (1868). Mental and Moral Science. A Compendium of Psychology and Ethics. London: Longmans, Green and Co.

Bauer, J. (2006). Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. (20. Auflage). München: Wilhelm Heyne Verlag.

Beetz, A. (2013). Hunde im Schulalltag. Grundlagen und Praxis. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Berg, M. (2013). Bindungswissen und Bindungsdiagnostik in der Erziehungsberatung. Fragen – Befunde – Perspektiven. (1. Auflage). Coburg: ZKS- Verlag.

biffy Berlin - Big Friends for Youngsters (o. J.). [WWW-Dokument]. Quelle: <http://www.biffy.de/index.php?id=120>. Letzter Zugriff: 05.02.2014

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2001). Dritter Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Alter und Gesellschaft. Berlin.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2010). Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Altersbilder in der Gesellschaft. Berlin.

Bowlby, J. (1953). The roots of parenthood. Convocation Lecture of the National Children's Home (July).

Bowlby, J. (1988). A Secure Base. Parent – child attachment and healthy human development. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (2001). Frühe Bindung und kindliche Entwicklung. (4. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Bowlby, J.(2008). Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. (2. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Brisch, K. H. (2000). Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie. (3. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.

Denk, C. (2003). Bindung und Scheidung. Bindungsmuster fünf- bis achtjähriger Kinder von geschiedenen und nicht geschiedenen Eltern. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien.

Duchenne de Boulogne, G. B. (1990). The Mechanism of Human Facial Expression. (Original- Publikation 1862). New York: Cambridge University Press.

Ebster, C. & Stalzer, L. (2013). Wissenschaftliches Arbeiten für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler. (4. Auflage). Wien: facultas wuv Universitätsverlag.

Eisler, R. (14.11.2004). Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Sympathie. Quelle: <http://www.textlog.de/cgi-bin/search/proxy.cgi?terms=Sympathie&url=http%3A%2F%2Fwww.textlog.de%2F5154.html>. Letzter Zugriff: 24.01.2014

Ekman, P. (2010). Gefühle lesen. Wie sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren. (2. Auflage). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Erikson, M. & Pianta, R. (1989). New lunchbox, old feelings: What kids bring to school. *Early Education and Development*, 1, S. 35 – 49.

Etrich, C. (2004). Bindungsstörungen und Möglichkeiten der therapeutischen Einflussnahme. In: Etrich, K.-U. (Hrsg.). *Bindungsentwicklung und Bindungsstörung*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag, S. 85 – 91.

Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. (2. Auflage). München: U & S Verlag.

Fischer, U. (06.07.2009). Bindungstheoretische Impulse für eine inklusive Pädagogik-Ansätze zur Kompetenz- Autonomieentwicklung in der heilpädagogischen Arbeit. Quelle: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/150/150>. Letzter Zugriff: 21.1.2014

Franz, J. (2007). Schleichender Systemumbau durch den demografischen Wandel. Intergenerationelles Lernen auf dem Vormarsch? In: *Hessische Blätter für Volksbildung*. 57. Jahrgang, Heft 1, S. 63 – 71.

Franz, J. / Frieters, N. / Scheunpflug, A. / Tolksdorf, M. & Antz, E.-M. (2009). *Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Franz, J. (2012). Intergenerationelle Lernarrangements in der Bildungsarbeit – Empirische Befunde und theoretische Reflexionen. In: *Bildung und Erziehung*. 65. Jahrgang, Heft 3, S. 257 – 274.

George, C. / Kißgen, R. & West, M. (2009). Diagnostik der Bindungsqualität im Jugendalter – Das Adult Attachment Projective (AAP). In: Julius, H. / Gasteiger-Klicpera, B. & Kißgen, R. (Hrsg.) *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, S. 199- 222.

Gloger-Tippelt, G. & König, L. (2009). Bindung in der mittleren Kindheit: Das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8- jähriger Kinder (GEV- B). (1. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Glüer, M. (2013). Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft. Eine Studie in Kindergarten und Grundschule. Berlin: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gneuß, A. (2008). Die Bedeutung der Bindungstheorie für den schulischen Kontext. Saarbrücken: VDM Verlag.

Greiffenhagen, S. (1991). Tiere als Therapie. Neue Wege in Erziehung und Heilung. München: Droemer Knauer.

Günther, C. (2012). Bindung und Lernbehinderung. Der Einfluss von Bindungsqualität auf Beziehungsgestaltung und Sozialverhalten. Münster: Waxmann.

Haas, W. (2006). Das Wetter vor 15 Jahren. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Hentig, H. von (1993). Die Schule neu denken. München: Carl Hanser Verlag.

Herbst, T. (2009). Phasen der Bindungsentwicklung. Quelle: <http://www.sicherebindung.at/bindungsentwicklung.htm>. Letzter Zugriff: 11.01. 2014

Holmes, J. (2002). John Bowlby und die Bindungstheorie. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Holmes, J. (2006). John Bowlby und die Bindungstheorie. (2. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Höpflinger, F. (2008a). Generationen in Familie und Gesellschaft – Zusammenfassung des Generationenberichts Schweiz. Quelle:

<http://www.hoepflinger.com/fhtop/Generationenbericht-Summary.pdf>. Letzter Zugriff: 31.01.2014

Höpflinger, F. (2008b). Generationenfrage: Konzepte und theoretische Ansätze. Quelle: <http://www.hoepflinger.com/fhtop/fhgenerat1C.html>. Letzter Zugriff: 31.01.2014

Hussy, W. / Schreier, M. & Echterhoff, G. (2010). Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften. Berlin: Springer-Verlag

Jacobs, T. (2010). Dialog der Generationen. Leben. Gesellschaft. Schule. Plädoyer für eine intergenerative Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Julius, H. (2009). Bindung und familiäre Gewalt-, Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen. In: Julius, H.; Gasteiger-Klicpera, B.; Kißgen, R. (Hrsg.) Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, S. 13-26.

Julius, H. (2009). Diagnostik der Bindungsqualität im Grundschulalter- Der Separation Anxiety Test (SAT). In: Julius, H.; Gasteiger-Klicpera, B.; Kißgen, R. (Hrsg.) Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, S. 121- 137.

Julius, H. / Gasteiger- Klicpera, B. & Kißgen, R. (2009). Interventionen. Einführung. In: Julius, H. / Gasteiger-Klicpera, B. & Kißgen, R. (Hrsg.) Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, S. 225-231.

Julius, H. (2009). Bindungsgeleitete Interventionen in der schulischen Erziehungshilfe. In: Julius, H. / Gasteiger-Klicpera, B. & Kißgen, R. (Hrsg.) Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 293 – 316.

Julius, H. (2011). Wie gehe ich mit meinen Schülerinnen und Schülern um? Bindungsgeleitete Interventionen als Grundelement gelingender Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehungen. Quelle: http://www.schulpsychologie.at/intern/protokoll_lrefapr2011.pdf. Letzter Zugriff: 15.01.2014

Jung, C. G. (1931). Seelenprobleme der Gegenwart. Zürich: Rascher.

Jungmann, T. & Reichenbach, C. (2013). Bindungstheorie und pädagogisches Handeln. Ein Praxisleitfaden. (3. Auflage). Dortmund: LÖR Druck GmbH.

Kasenbacher, K. (2010). Tiere im Dienste der Pädagogik. Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von Tieren zur Unterstützung bei pädagogischen Aufgaben im sonderpädagogischen Zentrum. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien.

Kauer, V. (2003). Die Beziehung zwischen Bindungsmuster und Freundschaft bei Verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien.

Kaufmann, S. (05.10.2012). Spiegelneuronen. Quelle: http://www.planetwissen.de/natur_technik/forschungszweige/spiegelneuronen/index.jsp. Letzter Zugriff: 24.01.2014

Kaufmann, S. (05.10.2012). Spiegelneuronen und die Liebe. Quelle: http://www.planet-wissen.de/natur_technik/forschungszweige/spiegelneuronen/spiegelneuronen_und_liebe.jsp. Letzter Zugriff: 24.01.2014

Kirchpfering, M. (2012). Hunde in der Sozialen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Kißgen, Rüdiger (2009). Kontinuität und Diskontinuität von Bindung. In: Julius, H. / Gasteiger-Klicpera, B. / Kißgen, R. (Hrsg.) Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 65 – 84.

Kißgen, R. (2009). Diagnostik der Bindungsqualität in der frühen Kindheit – Die Fremden Situation. In: Julius, H. / Gasteiger-Klicpera, B. & Kißgen, R. (Hrsg.) Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, S. 91 – 105.

Kißgen, R. (2009). Interventionen auf bindungstheoretischer Basis in Hochrisikofamilien- Das STEEP- Programm. In: Julius, H. / Gasteiger-Klicpera, B. & Kißgen, R. (Hrsg.) Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, S. 233- 251.

Koch, S. (2010). Mentalisierungsfähigkeit der Mutter und kindliche Bindung. Unveröffentlichte Dissertation. Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

Konecny, E. & Leitner, M. (2006). Psychologie. (9. Auflage). Wien: Braumüller, Universitäts- Verlagsbuchhandlung Ges.m.b.H.

Leithner-Dziubas, K. (2005). Die Mentalisierungsfähigkeit bei Patientinnen mit chronischen Unterbauchschmerzen. Ein psychoanalytischer Untersuchungsansatz in der Psychosomatik. Quelle:

http://marianneringlerpreis.eu/data/pdf_projekt/d296c101daa88a51f6ca8cfc1ac79b50.pdf. Letzter Zugriff: 05.02.2014

Lengning, A. & Lüpschen N. (2012). Bindung. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG.

Marquard, M. / Schabacker-Bock, M. & Stadelhofer, C. (2008). Alt und Jung im Lern- austausch. Eine Arbeitshilfe für intergenerationelle Lernprojekte. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Mäser, O. (11.6.2013). Sympathie. Quelle: <http://www.psychiater-psychotherapie.com/?p=25431&lang=de>. Letzter Zugriff: 27.1.2014

Meese, A (2005). Lernen im Austausch der Generationen. In: DIE Zeitschrift. Heft 2, S. 39 – 41.

Menninghaus, W. (2007). Das Versprechen der Schönheit. (1. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Mika, C. (2009). Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Gesichtsausdruck und Sympathie- sowie Attraktivitätsbeurteilung. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien.

Miró, A. (o. J.). Eine Einführung in die Bindungstheorie von John Bowlby. Quelle: http://www.alexandermiro.de/Publikationen/Eine_Einfuehrung_in_die_Bindungstheorie_von_John_Bowlby/. Letzter Zugriff: 7.1.2014

Naumann, F. (2013). Die Kunst der Sympathie. Die selbstbewusste Art, sich beliebt zu machen. (3. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Olbrich E. (2003). Zur Ethik der Mensch-Tier Beziehung aus der Sicht der Verhaltensforschung. In: Olbrich E., Otterstedt C. (Hrsg.) Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart: Kosmos Verlags-GmbH, S. 32 – 57.

Ostermayer, E. (2006). Die Bedeutung und Notwendigkeit von sicherer Bindung und Beziehung für eine gesunde Entwicklung aus Perspektive der Soziologie und Sozialpsychologie. Quelle: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1496.html>. Letzter Zugriff: 7.1.2014

Papadakis, A. (2009). Das Psychologie- Lexikon. Sympathie. Quelle: <http://www.psychology48.com/deu/d/sympathie/sympathie.htm>. Letzter Zugriff: 24.01.2014

Papadakis, A. (2010). Das Psychologie- Lexikon. Gesichtswahrnehmung. Quelle: <http://www.psychology48.com/deu/d/gesichtswahrnehmung/gesichtswahrnehmung.htm>. Letzter Zugriff: 3.2.2014

Paschen, H. & Rakhkockhine (2012). Intergeneratives Lernen. Einleitung zu diesem Heft. In: Bildung und Erziehung. 65. Jahrgang, Heft 3, S. 251 – 256.

Pfeifer, W. (1995). Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Berlin: Dtv.

P.M. Magazin (o. J.). Der Code unseres Gesichts. [WWW-Dokument].Quelle: <http://www.pm-magazin.de/a/der-code-unseres-gesichts>. Letzter Zugriff: 13.02.2014

Rauchfleisch, U. (1999). Aussenseiter der Gesellschaft. Psychodynamik und Möglichkeiten zur Psychotherapie Straffälliger. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Quelle: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/dissozialitaet/>. Letzter Zugriff: 11.01.2014

Rauh, H. (1997). Kontinuität und Diskontinuität in der Entwicklung. Ein Kommentar und eine Ergänzung. In: Keller, H. (Hrsg.). Handbuch der Kleinkindforschung. Bern: Huber, S. 261 – 272.

Sasse, M. (2009). Die Bedeutsamkeit früher Bindungserfahrungen für das Miteinander zwischen Helfer und Klient in der Heimerziehung. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Hochschule Neubrandenburg.

Scheler, M. (2013). Wesen und Formen der Sympathie. (Nachdruck des Originals von 1923). Paderborn: Salzwasser Verlag GmbH.

Schleiffer, R. (2009). Konsequenzen unsicherer Bindungsqualität: Verhaltensauffälligkeiten und Schulleistungsprobleme. In: Julius, H. / Gasteiger-Klicpera, B. / Kißgen, R. (Hrsg.) Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 39 – 64.

Schmidt, B. / Schnurr, S. & Tippelt, R. (2009). Intergeneratives Lernen. In: Tippelt, R. / Schmidt, B. / Schnurr, S. / Sinner, S. & Theisen, C. (Hrsg.). Bildung Älterer: Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann.

Schwarzkopf, A. & Olbrich, E. (2003). Lernen mit Tieren. In: Olbrich E. & Otterstedt C. (Hrsg.) Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Stuttgart: Kosmos Verlags-GmbH, S. 253 – 267.

Seel, C. (2002). Kommunikation und Sympathie. Quelle: <http://www.carstenseel.de/studium/kowi/sympathie.pdf>. Letzter Zugriff: 27.1.2014

Stangl, W. (o. J.). Bindung. Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Quelle: <http://lexikon.stangl.eu/1996/bindung/>. Letzter Zugriff: 7.1.2014

Stangl, W. (o. J.). Spiegelneuronen. Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Quelle: <http://lexikon.stangl.eu/932/spiegelneuronen/>. Letzter Zugriff: 28.1.2014

Stangl, W. (o. J.). Gesichtserkennung. Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Quelle: <http://lexikon.stangl.eu/7347/gesichtserkennung/>. Letzter Zugriff: 3.2.2014

Städtler, T. (1998). Lexikon der Psychologie. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

STATISTIK AUSTRIA. Bundesanstalt Statistik Austria. [WWW-Dokument] Quelle: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_alter_geschlecht/. Letzter Zugriff: 01.02.2014

Stegmaier, S. (2008). Grundlagen der Bindungstheorie. Quelle: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1722.html>. Letzter Zugriff: 7.1.2014

Steigenberger, K. (2013). Demografische Entwicklung in Österreich. Mehr ältere und weniger jüngere Menschen. Quelle: https://www.wko.at/Content.Node/Interessenvertretung/Standort-und-Innovation/Demografische_Entwicklung_in_Oesterreich.html. Letzter Zugriff: 01.02.2014

Stein, M. (2012). Wirksamkeit und Effekte intergenerativer Lernprojekte in Schulen: erste Ergebnisse des Programms „Begegnung der Generationen“. In: Bildung und Erziehung. 65. Jahrgang, Heft 3, S. 275 – 292.

Steinhoff, B. (1998). Intergenerationelles Lernen im Studium – Probleme und Konsequenzen aus allgemeinbildender Sicht. In: Veelken, L. / B Gösken, E. / Pfaff, M. (Hrsg.). Jung und Alt. Beiträge und Perspektiven zu intergenerativen Beziehungen. Dortmunder Beiträge zur angewandten Gerontologie 6. Hannover.

Tüchler, M.(2008). Die Bindungstheorie und ihre pädagogische Relevanz für die Kinder- und Jugendpsychiatrie. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien.

Uhlendorff, H. (2008). Alt und Jung außerhalb und innerhalb der Familie. In: Hoffmann, D. / Schubarth, W. / Lohmann, M. (Hrsg.). Jungsein in einer alternden Gesellschaft: Bestandsaufnahme und Perspektiven für das Zusammenleben der Generationen (Jugendforschung). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Universität Würzburg (o. J.). [WWW-Dokument]. Quelle: https://wuecampus2.uni-wuerzburg.de/moodle/pluginfile.php/109774/mod_resource/content/1/Bindung%20und%20Bildung.pdf. Letzter Zugriff: 26.01.2014

Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (1987). Brundtland Bericht: Unsere gemeinsame Zukunft. Quelle: http://www.nachhaltigkeit.info/artikel/brundtland_report_563.htm?sid=16aa6c862c36d6f6ba025cd03e390d32. Letzter Zugriff: 01.02.2014

Werfring, C (2012). Tiergestützte Intervention. Schulhund „Rosi“ in der Volksschule Mattersburg. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Stiftung private Pädagogische Hochschule Burgenland

Wieland, L. (2009). Vorwort. In: Franz, J. / Frieters, N. / Scheunpflug, A. / Tolksdorf, M. / Antz, E.-M. (Hrsg.). Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 5 – 6.

Zimbardo, P.G. & Gerrig, R.J. (2004). Psychologie. München: Pearson Studium.

Zirfas, J. & Wulf, C. (2004). Generation. In: Benner, D. (Hrsg.). Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 409 – 421.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Das Verhaltenssystem der Bindung.....	12
Abbildung 2:	Balance zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten	13
Abbildung 3:	Schematische Darstellung des Prozesses der Verallgemeinerung von konkreten Ereignisrepräsentationen im Inneren Arbeitsmodell der Bindung	15
Abbildung 4:	Wesentliche Erhebungsverfahren zur Bindung über die Lebensspanne	17
Abbildung 5:	Einordnung der Erhebungsverfahren zur Bindung in der mittleren Kindheit	19
Abbildung 6:	Interaktionserfahrungen und Bindungsmuster	24
Abbildung 7:	Die Kontinuität von sicherer und unsicherer Bindung.....	28
Abbildung 8:	Das Lerndreieck sicher gebundener Kinder (Typ B)	32
Abbildung 9:	Das Lerndreieck unsicher-vermeidend gebundener Kinder (Typ A)	33
Abbildung 10:	Das Lerndreieck unsicher-ambivalent gebundener Kinder (Typ C)	33
Abbildung 11:	Das Lerndreieck desorganisiert gebundener Kinder (Typ D)	34
Abbildung 12:	Kreis der Sicherheit.....	43
Abbildung 13:	Voneinander / miteinander / übereinander Lernen	54
Abbildung 14:	Statistik des Bevölkerungsstandes; revidierte Ergebnisse von 2007 bis 2011	56

Abbildung 15:	Deutschlandweites (abgeschlossenes) Modellprojekt der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, um intensiv Kinder und Jugendliche zu fördern.....	66
Abbildung 16:	Protagonistin 1	86
Abbildung 17:	Protagonistin 2	87
Abbildung 18:	Protagonistin 3	87
Abbildung 19:	Protagonistin 4	88
Abbildung 20:	Protagonistin 5	88
Abbildung 21:	Protagonistin 6	89
Abbildung 22:	Protagonistin 7	89
Abbildung 23:	Protagonistin 8	90
Abbildung 24:	Protagonistin 9	90
Abbildung 25:	Protagonistin 10	91
Abbildung 26:	Protagonistin 11	91
Abbildung 27:	Protagonistin 12	92
Abbildung 28:	Protagonistin 13	92
Abbildung 29:	Protagonistin 14	93

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Datendarstellung: Protagonistin 1	94
Tabelle 2:	Datendarstellung: Protagonistin 2	94
Tabelle 3:	Datendarstellung: Protagonistin 3	95
Tabelle 4:	Datendarstellung: Protagonistin 4	95
Tabelle 5:	Datendarstellung: Protagonistin 5	96
Tabelle 6:	Datendarstellung: Protagonistin 6	96
Tabelle 7:	Datendarstellung: Protagonistin 7	97
Tabelle 8:	Datendarstellung: Protagonistin 8	97
Tabelle 9:	Datendarstellung: Protagonistin 9	98
Tabelle 10:	Datendarstellung: Protagonistin 10	98
Tabelle 11:	Datendarstellung: Protagonistin 11	99
Tabelle 12:	Datendarstellung: Protagonistin 12	99
Tabelle 13:	Datendarstellung: Protagonistin 13	100
Tabelle 14:	Datendarstellung: Protagonistin 14	100
Tabelle 15:	Berechnung der Sympathie-Mittelwerte	102
Tabelle 16:	Platzierung der Protagonistinnen entsprechend ihrer erhobenen Sympathie-Mittelwerte.....	103
Tabelle 17:	Platzierung Studentinnen	104
Tabelle 18:	Platzierung Seniorinnen	104

Anhang

Forschungsprojekt zur Unterbrechung der Transmission von Bindungsmustern im Kontext von Schule und Unterricht

Univ. Prof. Dr. Henri Julius
Ausbildungsinstitut für
Bindungsgeleitete Interventionen AIBIPI
Auerhahnbalz 45
14169 Berlin



Bindung und Entwicklung

Menschliche Entwicklung vollzieht sich in Beziehungen. Das ist eine der zentralen Erkenntnisse der letzten Dekade in der Psychologie. Das Wachstum des menschlichen Gehirns wurde im Laufe der Evolution insbesondere durch die hohe Sozialorganisation unserer Spezies gefördert. Und auch die individuelle Entwicklung eines Menschen ist maßgeblich von der Beziehungsqualität abhängig. Das gilt natürlich insbesondere für die Kindheit, in der sich das Gehirn entwickelt und in der die Abhängigkeit von Beziehungen am größten ist.

Was aber passiert, wenn die Beziehungen zwischen Kindern und ihren Eltern nicht gelingen? Welche Auswirkungen hat das auf die Entwicklung eines Kindes?

Nach dem derzeitigen Stand des Wissens lässt sich diese Frage am besten auf dem Hintergrund des Bindungskonzepts beantworten.

Im psychologischen Sinne bezeichnet Bindung die besondere Beziehung eines Kindes zu seinen Eltern oder zu Personen, die es beständig betreuen. Bindungen sind selektiv und spezifisch, in den Emotionen verankert und verbinden das Individuum mit anderen, besonderen Personen über Raum und Zeit hinweg (Grossmann & Grossmann, 2004). Für eine psychisch gesunde Entwicklung besteht die Notwendigkeit, mindestens eine sichere Bindung aufzubauen, deren Funktion es ist, Schutz und Sicherheit zu geben und gegen Stress zu schützen. Der Schutz vor Stress wird in einer Bindungsbeziehung in erster Linie durch die emotionale Unterstützung seitens der Bindungsfigur gewährleistet (Julius, Gasteiger-Klicpera & Kißgen, 2009). Ein sicher gebundenes Kind vertraut darauf, dass eine Bindungsfigur in einer belastenden

Situation verfügbar ist und feinfühlig auf seine Bedürfnisse reagiert. Deshalb äußert das Kind seine Bedürfnisse nach Nähe beziehungsweise signalisiert seinen Stress, der durch die Bindungsfigur herunterreguliert werden kann. Eine solche sichere Bindung ist der beste Prädiktor für eine gelingende Entwicklung sowie für ein hohes Maß psychischer Gesundheit.

Kinder, die eine gestörte Beziehung zu ihren Eltern haben, weil sie von ihnen z.B. vernachlässigt, überbehütet, inkonsistent behandelt oder gar misshandelt oder getrennt werden, entwickeln in der Regel sog. unsichere Bindungsmuster. Diese Kinder entwickeln Beziehungskonzepte, die sie von ihren Bezugsfiguren haben, in denen diese als zurückweisend, unzuverlässig oder gar gefährlich (wenn diese z.B. das Kind misshandelt) abgebildet sind. Um sich zu schützen, suchen betroffene Kinder entweder keine Nähe mehr zu ihren Bezugsfiguren, um weitere Zurückweisung zu vermeiden (das sog. vermeidende Muster), sie klammern an ihren Bezugsfiguren, weil sie versuchen, deren inkonsistentes Verhalten durch ständige Nähe zu kompensieren (das ambivalente Muster) oder sie kontrollieren ihre Bindungsfiguren, um so weiteren Misshandlungen oder Vernachlässigungen zu entgehen (das desorganisierte Muster).

Unsicher und insbesondere desorganisiert gebundenen Kindern fällt es schwer, beziehungsweise es ist ihnen unmöglich, in stresshaften Situation soziale Unterstützung von anderen Menschen anzunehmen um somit ihren Stress zu regulieren.

Unsichere und insbesondere desorganisierte Bindungsmuster sowie chronischer Stress stellen Hochrisikofaktor für die Entwicklung einer großen Bandbreite von körperlichen und psychischen Störungen dar.

Die Verteilung der Bindungsmuster zeigt, dass etwa 35% der Kinder von unsicherer Bindung und 10% von desorganisierter Bindung betroffen sind (Van Ijzendoorn & Sagi-Schwartz, 2008).

Die Effekte unsicherer Bindung

Zusammenfassend zeigen die bisherigen Daten, dass unsicher und insbesondere desorganisiert gebundene Kinder im Vergleich zu sicher gebundenen Kindern im Vor- und Grundschulalter geringere Sozialkompetenzen ausgebildet haben. Sie zeigen weniger empathische Reaktionen (Sroufe, 1983), verfügen über weniger effektive Konfliktlösungsstrategien und interpretieren soziale Konfliktsituationen eher feindselig, während sicher gebundene durch Kinder mehr Optimismus in ihrer sozialen

Wahrnehmung auffallen (Suess, Grossmann & Sroufe, 1992). Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass unsicher gebundene Kinder –im Gegensatz zu sicher gebundenen –hochsignifikant häufiger feindseliges und aggressives Verhalten gegenüber anderen zeigen (Sroufe & Fleesen, 1988). Sicher gebundene Kinder hingegen verfügen eher über ein festes Freundschaftsnetz und haben häufiger einen besten Freund sowie weniger Probleme mit Gleichaltrigen (Dodge & Frame, 1982). Außerhalb diesen Auffälligkeiten im Sozialbereich fallen unsicher gebundene Kinder durch mehr Ängstlichkeit, Hilflosigkeit und Depressivität, einen häufigeren Einsatz vermeidender Bewältigungsstrategien sowie Problemen im Lernen auf (z.B. Dodge, 1983; Kobak & Sceery, 1988; Kobak, Sudler, & Gamble, 1993; Papini, Roggman & Anderson, 1991; Zimmermann, 1997). Die Probleme im Lernen scheinen v.a. allem auf die chronisch erhöhte Aktivierung der Stressachsen zurückzugehen. Dabei scheint die endokrine Stressachse eine zentrale Rolle zu spielen, denn durch eine erhöhte Ausschüttung des Hormons Kortisol werden exekutive Funktion des Frontalhirns behindert, so dass insbesondere Formen des höheren Lernens -wie z.B. das problemlösende Lernen – beeinträchtigt sind.

Die vorgestellten Ergebnisse legen auf eindrucksvolle Weise einen Zusammenhang zwischen unsicheren Bindungsqualitäten und einer großen Bandbreite von Symptomen nahe. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass diese Symptome nicht unbedingt eine direkte Folge unsicherer Bindung sein müssen. Vielmehr ist anzunehmen, dass sie im Sinne des Risiko-Schutzmodells der Entwicklungspsychopathologie mit unsicherer Bindung assoziiert sind. Demnach führt eine unsichere Bindungsorganisation nicht zwangsläufig zu einer psychischen Störung, sondern sie bildet einen Risikofaktor, durch den die Vulnerabilität gegenüber Belastungen erhöht wird. Einer sicheren Bindung hingegen wird eine Pufferwirkung für potentiell schädigende Einflüsse aus der Umwelt zugeschrieben (Dornes, 1999).

Bindung und Neurobiologie

Die stressreduzierenden Effekte von sozialer Unterstützung beruhen wahrscheinlich auf der Aktivierung des Oxytozinsystems (Beetz, Uvnäs-Moberg, Julius & Kotrschal, 2012). Insbesondere dann, wenn es zu Körperkontakt in einer vertrauten Beziehung kommt, wird das Hormon Oxytozin freigesetzt. Da Oxytozin die Aktivierung der Stress-Systeme reduziert (indem z.B. das Hormon Kortisol gehemmt wird), reduziert sich der Stress von Individuen, die in einer belastenden Situation die Nähe zu einer

vertrauten Bindungsfigur suchen und von dieser (psychisch und körperlich) getröstet werden.

Aber Oxytozin hemmt nicht nur die Stress-Systeme. Oxytozin erhöht zudem die Fähigkeit, sowie die die Bereitschaft, sozial angemessen zu interagieren. So bewirkt ein höherer Oxytozinspiegel beispielsweise eine geringere soziale Ängstlichkeit, eine höhere Empathie, sowie ein höheres Vertrauen in andere (Uvnäs-Moberg, 2009).

So ist es denn auch nicht verwunderlich, dass sichere gebundene Individuen einen höheren Oxytozinspiegel haben als unsicher gebundene. Vermittelt über die stress-reduzierende Wirkung dieses Hormons haben sicher gebundene Menschen zudem einen niedrigeren Kortisolspiegel als unsicher gebundene Personen (Julius et al. (2013).

Auch aus neurobiologischer Sicht dürften unsicher gebundene Kinder deshalb ein erhöhtes Risiko für stressbedingte Störungen (wie z.B. Lernstörungen) sowie sozial-emotionale Störungen haben, bedingt doch ein niedrigerer Oxytozinspiegel, dass wesentliche Bausteine für gelingende Sozialbeziehungen (wie Empathie und Vertrauen) nur bedingt aktiviert werden.

Transmission von Bindung

Pädagogisches Ziel müsste es also sein, dass unsicher und desorganisiert gebundene Kinder in der Beziehung zum Lehrer eine sichere Bindung entwickeln, um so die Grundlagen für eine fördernde soziale, emotionale und kognitive Entwicklung zu legen.

Diesem Vorhaben steht jedoch ein gewichtiges Problem entgegen. Denn Bindungsverhalten wird durch bereits bestehende Bindungsmodelle gesteuert. Deshalb besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass Kinder in neuen

Bindungsbeziehungen die gleichen Bindungsstrategien einsetzen, wie in den bisherigen Bindungsbeziehungen. So wird sich z.B. ein Kind mit einem vermeidenden Bindungsmuster von einem Lehrer emotional zurückziehen und die Versuche dieser neuen Bezugsperson nach Kontaktaufnahme ignorieren. Diese Strategie hat das Kind gelernt, um die Zurückweisung, die es erwartet, zu vermeiden. Ebenso vermeidet es die Belastung, die mit der Enttäuschung unbefriedigter Nähe und Sicherheit verknüpft ist.

Auf die gleiche Weise wird auch das ambivalente Bindungsmuster auf neue Bindungsfiguren übertragen. So hat beispielsweise Julius (2001) gezeigt, dass viele

ambivalent gebundene Kinder permanent versuchen, in der Schule Nähe zum Lehrer herzustellen, beziehungsweise aufrechtzuerhalten. Selbst im Grundschulalter sind diese Kinder häufig noch sehr kleinkindhaft und anhänglich. Diese Strategie spiegelt ihre Erwartungen wider, dass Bindungsfiguren, wenn sie benötigt werden, weder zuverlässig noch verfügbar sind. Sich an diese Bezugsfiguren zu klammern, garantiert deren Verfügbarkeit.

Gleiches gilt für die Bindungsdesorganisation. Etwa ab dem 5. Lebensjahr zeigen die meisten desorganisiert gebundenen Kinder entweder kontrollierend-fürsorgliches oder kontrollierend-straftendes Verhalten gegenüber ihren Bindungsfiguren (Julius et al., 2009; Motti, 1986). Das kontrollierende Verhalten dieser Kinder ist durch die Erwartungen motiviert, dass deren Bindungsfiguren entweder misshandelnd oder vernachlässigend sind, oder dass die Gefahr besteht, diese zu verlieren. Indem das Kind andere kontrolliert, versucht es, seine Gefühle von Hilflosigkeit zu kompensieren, die mit diesen Personen assoziiert sind. Das kontrollierende Verhalten reflektiert zudem die Strategie des Kindes, andere daran zu hindern, es selbst zu kontrollieren. Somit dient das kontrollierende Verhalten auch dazu, die Angst und den Stress des Kindes zu reduzieren

Wenn eine Übertragung der in der Familie erworbenen Bindungsqualität auf außerschulische Betreuungspersonen, wie z.B. Lehrerinnen und Lehrer, stattfindet, stellt sich als nächstes die Frage nach den Reaktionen dieser Personen auf das Beziehungsverhalten der Kinder. Eine inzwischen breite, empirische Datenbasis zeigt, dass diese neuen Bezugspersonen fast immer komplementär auf das Beziehungsverhalten der Kinder reagieren. So konnten Julius et al. (2009) zeigen, dass das Rückzugsverhalten vermeidend gebundener Kinder bei Lehrern ein Gefühl der Zurückweisung auslöst. Dies führt dazu, dass der Lehrer -wie das Kind auch -weitere Zurückweisungen vermeidet, sich dem Kind nicht mehr annähert und eine emotionale Distanz zu ihm hält. Aufgrund dieses komplementären Verhaltens wird das vermeidende Bindungsmuster des Kindes zementiert.

Und auch das ambivalente Bindungsmuster scheint sich in der Beziehung von Lehrern und Schülern häufig zu reetablieren. So zeigen etwa die Daten von Julius (2001), dass Lehrer durch das ständige Bedürfnis ambivalent gebundener Kinder überfordert sind, zumal die Lehrkraft natürlich noch für weitere Kinder in der Klasse verantwortlich ist. Die meisten Lehrer kommen deshalb schnell in die Lage, dass sie zurückweisend auf die Wünsche des Kindes nach Nähe und Kontakt reagieren müs-

sen. Die meisten Lehrer fühlen sich jedoch schlecht, wenn sie ein Kind zurückweisen und kommen deshalb den Bedürfnissen des ambivalent gebundenen Kindes nach Nähe erneut entgegen, womit ein neuer Zyklus von Fürsorge und Zurückweisung beginnt.

Weiters hat Julius (in Vorb.) drei verschiedene Arten von Reaktionen seitens professioneller Fürsorgepersonen (z.B. Lehrern) auf das kontrollierende Verhalten von Bindungsdesorganisierten Kindern beschrieben: ignorieren, akzeptieren oder Gegenkontrolle ausüben. Während das kontrollierende Verhalten durch Akzeptanz verstärkt wird, erhöht insbesondere die Gegenkontrolle seitens der Bindungsfigur den Stress des Kindes. Das wiederum führt zu verstärkten Kontrollversuchen seitens des Kindes. Und so wird auch dieses Muster im Schulalltag sehr häufig unwillentlich gefestigt statt aufgelöst.

Komplementäres Verhalten in Beziehungen – und das sei an dieser Stelle herausgestellt – ist im menschlichen Beziehungsverhalten der Normalfall und stellt keineswegs ein Versagen der Lehrkräfte dar. Bei sicher gebundenen Kindern ist komplementäres Beziehungsverhalten seitens der Lehrer/innen angemessen und entwicklungsfördernd. So wenden sich z.B. Kinder, die in gesunden, familiären Beziehungen aufgewachsen sind, in emotional belastenden schulischen Situationen vertrauensvoll an die Lehrperson und erhalten - als komplementäre Reaktion - soziale Unterstützung von ihr.

Da es aber auch bei unsicherer und desorganisierter Bindung auf Seiten der Kinder zu komplementärem Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer kommt, werden diese unsicheren Muster zementiert. Da die Beziehungsqualität zwischen Lehrer und Kind einer der wichtigsten Prädiktoren für den Schulerfolg eines Kindes ist, liegt hier ein Hochrisikofaktor vor, der die weitere kognitive und sozial-emotionale Entwicklung des Kindes gefährdet.

Pädagogisches Ziel muss es also sein, bisherige unsichere beziehungsweise desorganisierte Muster nicht weiter zu zementieren, sondern dem Kind in der Beziehung zum Lehrer neue, sichere Beziehungserfahrungen ermöglichen.

Aus neurobiologischer Sicht wird dies durch den eher niedrigen Oxytozinspiegel sowie der damit einhergehenden, erhöhten Aktivierung der Stressachsen erschwert, da Kinder mit einer solchen Regulation kaum offen für sichere Bindungsbeziehungen sind (Julius et al. 2013).

Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass es sehr ressourcen- und zeitintensiv ist, bei einer solchen Regulation der zugrundeliegenden, biologischen Systeme eine sichere Bindung zum Kind herzustellen. Die notwendigen Ressourcen lassen sich jedoch dramatisch reduzieren (bis zu 70%), wenn es gelingt, die neurobiologische Regulation von unsicher gebundenen Kindern so umzustellen, dass sie in der Arbeit mit dem Lehrer beziehungsöffener werden.

Wie aber lässt sich eine solche Offenheit für sichere Bindungserfahrungen herstellen?

Fragestellung

Im vorliegenden Projekt soll untersucht werden, ob sich über den Umweg einer Beziehung zu einer Großmutter sichere Bindungsbeziehungen zwischen Kindern und ihren Lehrern eher anbahnen lassen. Dieser zunächst ungewöhnlich anmutende Zugang begründet sich dadurch, dass es in der Beziehung zu einer Großmutter eher keine der beschriebenen Transmissionsprozesse zu geben scheint. Unsichere Bindungen werden zwar auf andere Erwachsene übertragen (die dazu tendieren, sich wiederum komplementär zu verhalten), scheinbar aber nicht auf Großmütter. Die bisherigen narrativen Daten legen nahe, dass ungeachtet des internalisierten Bindungsmusters – ob es nun sicher, unsicher oder hochunsicher ist - Kinder eher eine positive Beziehung zu einer ihr fremdem Großmutter entwickeln. Diese Ergebnisse basieren allerdings nur auf ersten Fragenbogendaten. In dem vorliegenden Projekt soll zum ersten Mal untersucht werden, ob sich sichere Bindungsprozesse zwischen Kindern und Großmüttern auch auf der Verhaltensebene sowie auf neurobiologischer Ebene nachweisen lassen. Ließe sich das bestätigen, käme der Arbeit mit ausgebildeten älteren Menschen der schulischen Arbeit eine große Bedeutung bei der Veränderung der maladaptiven Beziehungsmuster unsicher gebundener Kinder zu. Großmütter könnten die Kinder für sichere Bindungserfahrungen offen machen und es Lehrern so extrem erleichtern, eine sichere Beziehung zu diesen Kindern aufzubauen, die wiederum der wichtigste Prädiktor für eine schulische Entwicklung sowohl im kognitiven als auch im emotionalen und sozialen Bereich ist. Mit den gleichen Ressourcen könnten so wesentlich mehr betroffene Kinder erreicht werden.

Methoden

Hypothesen

Gelingt es Großmüttern eher als Erwachsenen mittleren Alters, sicheres Bindungsverhalten beim Kind zu aktivieren? Lässt sich die Transmission unsicherer Bindung so brechen?

Stichprobe:

An der vorliegenden Studie sollen 10 Buben und 10 Mädchen im Alter von 6-8 Jahren teilnehmen. Die 20 Kinder werden der Untersuchungs- und Kontrollgruppe randomisiert zugeteilt. Die Untersuchungsgruppe wird von den Großmüttern begleitet, die Kontrollgruppe von den Erwachsenen mittleren Alters. Da alle Kinder einen unsicheren beziehungsweise desorganisierten Bindungsstatus aufweisen müssen, ist es notwendig, sie aus einer größeren Stichprobe auszuwählen. Die Auswahl erfolgt aufgrund des Bindungsstatus der Kinder, der mit dem Separation Anxiety Test (s.u.) erhoben wird.

Untersuchungsdesign: Um vergleichen zu können, ob sich unsicher und desorganisiert gebundene Kinder Großmüttern eher öffnen als Erwachsenen mittleren Alters, soll ihr Bindungsverhalten in weitgehend standardisierten Situationen erhoben werden. Da sich Bindungsverhalten besonders deutlich im Figurenspiel manifestiert (Julius et al., 2009) sollen die Kinder zweimal wöchentlich über einen Zeitraum von sechs Wochen jeweils in einer Eins-zu-eins-Situation entweder mit einer Großmutter oder einer Erwachsenen eine 15-minütige Spielsituation verbringen. Als Spielsetting eignen sich für diesen Zweck besonders gut Figuren nebst Zubehör, mit denen sich soziale Situationen abbilden lassen (z.B. Playmobil Zoo, oder Playmobil Indianer). Während des Spieles wird eine vorher festgelegte Stresssituation hergestellt. So erkrankt z.B. beim Zoospiel ein Tier und muss versorgt werden.

Um eine Vergleichbarkeit hinsichtlich der Effekte von Großmüttern und Erwachsenen mittleren Alters zu gewährleisten, sollten sowohl die Großmütter als auch die Erwachsenen mittleren Alters sicher gebunden sein und zudem gleiche Sympathiewerte besitzen. Das Bindungsmuster soll mit dem AAP erhoben werden, die Sympathiewerte durch eine Einschätzung von Fotos der Protagonisten durch 80 Studenten. Um Großmütter und Erwachsene mittleren Alters gleicher Bindung und Sympathiewerte zu identifizieren, muss zuvor eine größere Stichprobe mit diesen Instrumenten untersucht werden.

Messinstrumente

Separation Anxiety Test (SAT): Um sicherzustellen, dass nur unsicher gebundene Kinder in die Stichprobe aufgenommen werden, sollen alle Kinder mit dem Separation Anxiety Test (SAT) diagnostiziert werden. Der SAT ist ein halbstandardisiertes Interviewverfahren (Hansburg, 1972; Julius, Kißgen & Gasteiger-Klicpera, 2009; Klagsbrun & Bowlby 1976) zur Erfassung kindlicher Bindungsmuster im Grundschulalter. Im Verlauf des Interviews werden den Kindern acht Bildkarten vorgelegt, auf denen Trennungssituation unterschiedlicher Schweregrade dargestellt sind. Die Kinder werden gebeten, standardisierte Fragen zu diesen Bildern zu beantworten, aus deren Antworten sich die unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen isolieren lassen. Der SAT hat eine akzeptable Reliabilität, eine hohe Konvergenz zu anderen bindungsdiagnostischen Verfahren sowie eine gute Konstruktvalidität hinsichtlich der Unterscheidung desorganisierter und organisierter Bindungsmuster.

Verhaltensbeobachtung: Das Verhalten der Kinder in der Untersuchungs- und Kontrollgruppe wird in allen Sitzungen videographiert. Mit zwei unterschiedlich platzierten Videokameras soll insbesondere das Bindungsverhalten der beteiligten Kinder erfasst werden. Dabei soll das zu erstellende Kodiersystem in erster Linie Items (wie z.B. Körperkontakt oder aggressives Verhalten) enthalten, die als Indikatoren einer erhöhten, beziehungsweise niedrigeren Oxytozinausschüttung in Frage kommen. Die Kodierung des Verhaltens basiert auf 5 Standbildern pro Sekunde. So lassen sich sowohl Häufigkeiten als auch Dauer der einzelnen Verhaltensweisen erfassen. Die verschiedenen Verhaltensparameter sollen von speziell geschulten Mitarbeitern kodiert.

Speichelcortisol: Um den Stress der Kinder in Untersuchungs- und Kontrollgruppe zu erheben, soll bei allen Kindern Speichelcortisol erhoben werden. Speichelcortisol gilt als reliables und valides Maß für die Konzentration von freiem Cortisol im Plasma (Vining & McGinley, 1987) und damit als reliabler Indikator einer physiologischen Stressreaktion. In der vorliegenden Untersuchung sollen die Speichelproben mittels standardisierter Salivetten® (Sarstedt) erhoben werden. Bei den Salivetten handelt es sich um kleine Watteröllchen, die von den Kindern für etwa 30 Sekunden gekaut und dann in ein kleines Plastikröhrchen gesteckt werden. Bis zur Analyse im Labor des Instituts für Klinische Chemie und Laboratoriumsmedizin am Universitätsklinikum Rostock sollen die Speichelproben bei minus 20 Grad Celsius aufbewahrt werden. Die quantitative Bestimmung des Cortisols im Speichel soll durch einen immunologi-

schen in vitro Test (Roche Diagnostics, 2008) erfolgen. Während jeder Interventions-einheit sollen drei Speichelproben erhoben werden.

AAP

Die Bindungsmuster der Großmütter und Erwachsenen mittleren Alters sollen mit dem Adult Attachment Projective (AAP) (George, West & Pettem 1997, 1999) erhoben werden. Das AAP ist ein bildgestütztes, projektives Verfahren, das es erlaubt, die Bindungsrepräsentationen im Erwachsenenalter ökonomisch aber dennoch qualitativ hochwertig zu erfassen. Bei diesem Verfahren werden der interviewten Person nacheinander acht Bilder vorgelegt, auf denen Menschen in bindungsrelevanten Situationen zu sehen sind (mit Ausnahme des Aufwämbildes). Die Bilder sind so gestaltet, dass die bindungsrelevanten Themen zwar erkennbar sind, aber jegliche Details fehlen. Menschen werden beispielsweise nur als Silhouetten abgebildet. So lassen die Bilder viel Raum für Interpretationen sowie für die Projektion eigener Ideen, Gefühle und Gedanken, die mit bindungsrelevanten Erfahrungen beziehungsweise dem internalen Arbeitsmodell von Bindung assoziiert sind. Die interviewte Person wird gebeten, eine Geschichte zu jedem Bild zu erzählen, die durch folgende Leitfragen strukturiert ist: was geschieht auf dem Bild? was hat zu der Szene geführt, was denkt und fühlt die abgebildete Person (beziehungsweise was denken und fühlen die abgebildeten Personen)? und was könnte als nächstes geschehen? Das Narrativ wird transkribiert und mithilfe eines komplexen Kodierungssystems interpretiert. Die mithilfe des Kodierungssystems erhobenen Daten werden integriert und zu einer sicheren, unsicheren oder desorganisierten Bindungsklassifikation verdichtet. Das AAP hat eine sehr gute Reliabilität, eine hohe Konvergenz zu anderen bindungsdiagnostischen Verfahren sowie eine gute Konstruktvalidität hinsichtlich der Unterscheidung der vier Bindungsmuster.

Da (hoch-)unsichere Bindungsmuster mit einer Reihe von Symptomen assoziiert sind, die typisch für Schüler von Erziehungshilfeschulen sind, liegt es nahe, Interventionen zu entwickeln, die auf die internalisierten Beziehungskonzepte dieser Kinder fokussieren. Ziel solcher Interventionen müsste es sein, die unsicheren Bindungsmuster der Kinder zu verändern.

Das ist umso wichtiger, als es in natürlichen Settings eher eine umgekehrte Dynamik gibt. Demnach scheint es eine stark erhöhte Wahrscheinlichkeit zu geben, dass sich die Beziehungsmuster zwischen Eltern und Kindern in der Beziehung der Kinder zu

ihren Kindergärtnerinnen, Heimerziehern und Lehrern reetablieren (Achatz, 2007; Aschauer, 2006; Camras & Sachs, 1991; Goossens & van IJzendoorn, 1990; Howes & Hamilton, 1992; Julius, 2001, 2003, 2009). Das ist insbesondere für jene Kinder tragisch, die hochunsichere Bindungsmuster entwickelt haben, da diese Muster ein Hochrisikofaktor für deren weitere Entwicklung sind und somit auch in schulischen und außerschulischen Settings zumeist noch zementiert werden.

Zusammenfassend zeigen die referierten Ergebnisse, dass Kinder, die in Schulen für Erziehungshilfe beschult werden, unter einer hohen Prävalenz von familiärer Gewalt, Verlust und Vernachlässigung leiden und dass sich diese Erfahrungen in den internalisierten Beziehungsmustern dieser Kinder in Form von unsicheren Bindungsmustern widerspiegeln, wobei ein Großteil der unsicher gebundenen Kinder durch eine hochunsichere Bindungsorganisation charakterisiert ist. Da zudem (hoch-) unsichere Bindungsmuster mit einer Reihe von Symptomen assoziiert sind, die typisch für Schüler von Erziehungshilfeschoolen sind, liegt es nahe, Interventionen zu entwickeln, die auf die internalisierten Beziehungskonzepte dieser Kinder fokussieren. Ziel solcher Interventionen müsste es sein, die unsicheren Bindungsmuster der Kinder zu verändern. Die ersten beiden der nun vorzustellenden Projekte sind solchen Interventionen gewidmet.

Datenanalyse

Die Kodierung des Verhaltens soll mit Hilfe des Programms „Solomon“ (Péter, 2010) erfolgen. Die Daten der vorliegenden Untersuchung werden mittels nicht parametrischer Verfahren (Mann-Whitney U Test, Spearman's Rho) mit SPSS 20.00 analysiert.

Fragebogen zur Erhebung von Sympathiewerten

1. Auf einer Skala von -5 bis +5: Wie sympathisch ist Ihnen die auf dem Foto abgebildete Person?

-5 (überhaupt nicht sympathisch)

+5 (sehr sympathisch)

Protagonistin 1

-5 -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4 +5

Protagonistin 2

-5 -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4 +5

Protagonistin 3

-5 -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4 +5

Protagonistin 4

-5 -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4 +5

Protagonistin 5

-5 -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4 +5

Protagonistin 6

-5 -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4 +5

Protagonistin 7

-5 -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4 +5

Protagonistin 8

-5 -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4 +5

Protagonistin 9

-5 -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4 +5

Protagonistin 10

-5 -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4 +5

Protagonistin 11

-5 -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4 +5

Protagonistin 12

-5 -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4 +5

Protagonistin 13

-5 -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4 +5

Protagonistin 14

-5 -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4 +5

2. Demografische Angaben

Geschlecht: weiblich männlich

Alter: unter 20 20-25 26-30 31-40 älter als 40

Wohnort (PLZ): _____

Studienlehrgang: _____

Auswertung der Fragebögen

	Protagonistin 1 	Protagonistin 2 	Protagonistin 3 	Protagonistin 4 
Proband 1	1	3	3	2
Proband 2	5	0	2	3
Proband 3	4	1	4	3
Proband 4	-1	3	0	3
Proband 5	4	3	5	4
Proband 6	5	4	5	1
Proband 7	-1	1	1	-1
Proband 8	3	3	0	2
Proband 9	5	3	3	3
Proband 10	4	0	0	-1
Proband 11	5	3	3	-3
Proband 12	3	2	1	0
Proband 13	1	3	0	1
Proband 14	2	3	2	1
Proband 15	5	3	3	1
Proband 16	1	3	2	0
Proband 17	4	3	4	3
Proband 18	2	4	5	-4
Proband 19	5	3	4	0
Proband 20	3	1	4	-2
Proband 21	3	1	1	1
Proband 22	2	2	3	1
Proband 23	4	1	4	1
Proband 24	3	3	3	1
Proband 25	0	0	5	2
Proband 26	2	1	2	-1
Proband 27	3	1	1	0
Proband 28	3	4	-2	0
Proband 29	2	4	3	0
Proband 30	1	1	1	0
Proband 31	3	3	4	2
Proband 32	3	2	3	0
Proband 33	4	3	0	4
Proband 34	3	3	0	-3
Proband 35	2	2	4	-1
Proband 36	1	1	1	-1
Proband 37	4	0	3	2
Proband 38	2	2	4	-4
Proband 39	2	2	3	-3
Proband 40	3	-2	1	-3
Proband 41	3	3	3	-2

Proband 42	2	4	2	3
Proband 43	0	3	2	0
Proband 44	3	0	4	0
Proband 45	1	-2	-1	0
Proband 46	4	3	5	5
Proband 47	2	1	4	4
Proband 48	2	0	4	0
Proband 49	3	-1	0	-2
Proband 50	2	3	3	1
Proband 51	1	2	4	1
Proband 52	3	4	2	-4
Proband 53	0	-1	5	-2
Proband 54	3	3	3	-1
Proband 55	0	3	-1	4
Proband 56	-4	2	3	1
Proband 57	1	0	1	-2
Proband 58	4	2	3	2
Proband 59	4	2	-1	0
Proband 60	4	3	3	2
Proband 61	5	4	4	0
Proband 62	1	3	3	0
Proband 63	2	1	1	-1
Proband 64	4	3	2	-1
Proband 65	3	4	-1	-1
Proband 66	2	2	1	1
Proband 67	2	3	2	0
Proband 68	2	2	3	0
Proband 69	2	0	3	0
Proband 70	4	1	3	3
Proband 71	4	5	2	0
Proband 72	-2	1	4	1
Proband 73	2	4	4	1
Proband 74	4	2	-1	3
Proband 75	1	-1	3	0
Proband 76	3	1	0	-1
Proband 77	2	3	3	0
Proband 78	0	1	0	0
Proband 79	3	4	4	4
Proband 80	2	2	0	1
Proband 81	5	1	3	-2
Proband 82	4	3	3	2
Proband 83	4	2	1	0
Proband 84	2	3	2	3
Proband 85	3	4	1	3
Proband 86	3	1	3	-1
Proband 87	4	0	2	-1
Proband 88	0	0	2	1
Proband 89	4	0	3	0
Proband 90	3	3	2	0

Proband 91	5	-1	2	-1
Proband 92	0	1	3	-1
Proband 93	4	2	3	0
Proband 94	-3	4	0	-5
Proband 95	4	1	3	-1
Proband 96	3	2	2	-4
Proband 97	4	3	1	-2
Proband 98	3	4	2	-1
Proband 99	2	1	4	0
Proband 100	0	1	-1	-1
Summe	248	197	224	23

	Protagonistin 5 	Protagonistin 6 	Protagonistin 7 	Protagonistin 8 
Proband 1	3	1	0	1
Proband 2	4	4	2	2
Proband 3	3	2	2	0
Proband 4	5	-2	5	1
Proband 5	5	-1	3	1
Proband 6	4	3	2	3
Proband 7	-2	-1	2	-1
Proband 8	5	4	4	5
Proband 9	5	2	3	0
Proband 10	2	3	0	-4
Proband 11	5	2	1	-3
Proband 12	0	1	0	-2
Proband 13	-1	4	1	0
Proband 14	1	2	1	2
Proband 15	2	1	0	2
Proband 16	-2	2	1	-3
Proband 17	1	4	2	2
Proband 18	-1	-3	1	-1
Proband 19	1	3	2	3
Proband 20	2	3	0	0
Proband 21	-4	3	1	-3
Proband 22	-2	3	1	-1
Proband 23	3	3	2	2
Proband 24	2	1	2	-1
Proband 25	-2	-1	-3	3
Proband 26	4	-1	0	1
Proband 27	0	3	1	2
Proband 28	4	3	-4	3
Proband 29	0	2	1	3
Proband 30	1	2	-3	-1

Proband 31	5	2	0	-1
Proband 32	1	4	0	1
Proband 33	5	0	0	-5
Proband 34	1	2	-2	-5
Proband 35	1	-3	2	-1
Proband 36	0	1	1	-1
Proband 37	2	5	-3	-4
Proband 38	3	3	1	3
Proband 39	3	0	-3	-4
Proband 40	0	2	3	-5
Proband 41	0	4	1	1
Proband 42	-1	2	1	4
Proband 43	4	0	-1	-3
Proband 44	-1	2	3	1
Proband 45	4	2	0	-1
Proband 46	4	5	0	3
Proband 47	2	1	0	-1
Proband 48	3	3	-1	1
Proband 49	2	2	3	3
Proband 50	1	2	2	2
Proband 51	1	4	4	1
Proband 52	1	4	-2	0
Proband 53	1	5	-1	1
Proband 54	-3	4	3	-3
Proband 55	0	1	2	-4
Proband 56	4	-2	-4	-1
Proband 57	-2	-2	1	1
Proband 58	-2	4	0	0
Proband 59	1	2	-3	4
Proband 60	2	2	2	2
Proband 61	0	3	4	-1
Proband 62	0	1	1	2
Proband 63	-2	0	0	3
Proband 64	-2	3	-3	3
Proband 65	-4	3	-1	0
Proband 66	0	1	1	1
Proband 67	3	4	1	1
Proband 68	0	1	4	0
Proband 69	2	4	3	4
Proband 70	1	1	3	0
Proband 71	0	4	-2	-3
Proband 72	-1	1	1	0
Proband 73	1	2	4	2
Proband 74	4	2	-3	-5
Proband 75	3	1	2	0
Proband 76	2	2	2	-2
Proband 77	-1	1	2	0
Proband 78	0	-1	2	-4
Proband 79	4	3	3	2

Proband 80	0	0	-1	-3
Proband 81	1	3	0	0
Proband 82	0	4	4	1
Proband 83	-2	0	-2	1
Proband 84	4	0	2	-1
Proband 85	3	3	3	3
Proband 86	2	2	0	2
Proband 87	-2	3	2	5
Proband 88	0	2	3	-1
Proband 89	0	2	0	2
Proband 90	1	3	1	-2
Proband 91	-2	3	3	-1
Proband 92	1	3	3	0
Proband 93	0	3	2	1
Proband 94	0	-2	2	-5
Proband 95	2	3	1	-2
Proband 96	-5	2	1	-3
Proband 97	5	3	-1	2
Proband 98	1	1	3	-1
Proband 99	5	-2	4	-3
Proband 100	0	2	-1	3
Summe	114	187	92	6

	Protagonistin 9 	Protagonistin 10 	Protagonistin 11 	Protagonistin 12 
Proband 1	1	3	3	3
Proband 2	4	3	5	5
Proband 3	0	2	4	3
Proband 4	5	0	5	2
Proband 5	4	3	5	5
Proband 6	0	3	4	1
Proband 7	0	0	4	2
Proband 8	2	4	5	2
Proband 9	1	4	5	4
Proband 10	-3	-2	5	3
Proband 11	0	2	5	5
Proband 12	0	1	2	1
Proband 13	-3	2	4	0
Proband 14	0	1	3	2
Proband 15	2	1	4	3
Proband 16	0	1	2	1
Proband 17	2	3	4	3
Proband 18	0	2	-2	3
Proband 19	1	4	5	2

Proband 20	-1	1	2	-2
Proband 21	-2	4	4	-3
Proband 22	2	2	3	2
Proband 23	2	4	4	3
Proband 24	-1	3	3	1
Proband 25	1	2	4	2
Proband 26	0	3	4	2
Proband 27	0	3	3	0
Proband 28	-2	4	5	3
Proband 29	-1	2	4	1
Proband 30	0	3	2	0
Proband 31	1	4	0	5
Proband 32	0	4	4	4
Proband 33	-3	5	5	3
Proband 34	-2	3	4	-1
Proband 35	-2	1	-2	3
Proband 36	0	2	2	1
Proband 37	-2	0	1	2
Proband 38	0	3	3	-1
Proband 39	-1	2	1	4
Proband 40	0	4	5	4
Proband 41	1	2	2	2
Proband 42	-1	3	3	-2
Proband 43	0	-1	4	1
Proband 44	-1	2	3	5
Proband 45	-2	0	3	5
Proband 46	-2	5	3	1
Proband 47	1	0	4	5
Proband 48	-2	5	4	3
Proband 49	2	4	5	3
Proband 50	2	4	4	2
Proband 51	1	3	4	2
Proband 52	2	1	5	4
Proband 53	-1	2	2	1
Proband 54	-1	3	4	0
Proband 55	-3	-1	2	3
Proband 56	5	-1	-1	4
Proband 57	-2	2	2	4
Proband 58	0	2	4	3
Proband 59	2	5	3	3
Proband 60	2	3	4	3
Proband 61	1	3	5	1
Proband 62	2	3	4	0
Proband 63	-4	1	5	-2
Proband 64	-3	1	5	0
Proband 65	-3	-4	-3	1
Proband 66	-1	2	2	1
Proband 67	-2	2	2	1
Proband 68	-2	3	5	4

Proband 69	-1	3	4	3
Proband 70	-1	2	3	4
Proband 71	-2	5	5	1
Proband 72	2	0	4	1
Proband 73	0	2	3	2
Proband 74	-4	1	5	3
Proband 75	3	5	4	4
Proband 76	0	2	4	1
Proband 77	0	3	1	2
Proband 78	0	2	1	0
Proband 79	4	5	3	5
Proband 80	-2	2	3	1
Proband 81	-3	-1	4	1
Proband 82	-1	4	3	-1
Proband 83	-1	3	5	-3
Proband 84	3	4	2	3
Proband 85	5	4	4	4
Proband 86	-2	3	2	0
Proband 87	0	3	2	2
Proband 88	1	1	3	2
Proband 89	-3	5	4	-1
Proband 90	-2	3	3	1
Proband 91	-2	3	4	-1
Proband 92	2	2	3	3
Proband 93	1	1	3	3
Proband 94	-5	3	-4	0
Proband 95	4	1	2	3
Proband 96	-4	-2	3	2
Proband 97	1	3	1	2
Proband 98	2	3	2	2
Proband 99	5	5	-3	3
Proband 100	-1	1	0	0
Summe	-5	231	305	193

	Protagonistin 13 	Protagonistin 14 
Proband 1	0	0
Proband 2	3	1
Proband 3	2	2
Proband 4	-1	-1
Proband 5	3	2
Proband 6	-1	2
Proband 7	-4	1
Proband 8	3	2

Proband 9	2	3
Proband 10	-2	2
Proband 11	2	1
Proband 12	0	0
Proband 13	-2	1
Proband 14	1	1
Proband 15	4	-1
Proband 16	-2	-4
Proband 17	1	2
Proband 18	0	-3
Proband 19	4	3
Proband 20	1	-2
Proband 21	-1	-3
Proband 22	0	0
Proband 23	2	2
Proband 24	2	1
Proband 25	1	-1
Proband 26	3	1
Proband 27	3	1
Proband 28	1	0
Proband 29	3	-1
Proband 30	5	-3
Proband 31	1	0
Proband 32	1	0
Proband 33	2	-3
Proband 34	-1	-4
Proband 35	-1	-4
Proband 36	-1	-1
Proband 37	-5	-5
Proband 38	1	2
Proband 39	-2	1
Proband 40	-2	-1
Proband 41	-1	0
Proband 42	-2	-1
Proband 43	-1	0
Proband 44	4	2
Proband 45	3	-4
Proband 46	2	0
Proband 47	-2	-1
Proband 48	-1	-1
Proband 49	-3	-2
Proband 50	1	2
Proband 51	2	1
Proband 52	-2	-4
Proband 53	3	1
Proband 54	0	2
Proband 55	-4	-2
Proband 56	-3	-3
Proband 57	1	1

Proband 58	-2	-1
Proband 59	-3	-4
Proband 60	3	2
Proband 61	-1	2
Proband 62	2	0
Proband 63	-2	-2
Proband 64	0	-1
Proband 65	-1	2
Proband 66	0	0
Proband 67	0	2
Proband 68	1	2
Proband 69	-2	2
Proband 70	-3	1
Proband 71	2	0
Proband 72	-1	-2
Proband 73	0	0
Proband 74	-3	1
Proband 75	1	0
Proband 76	-1	2
Proband 77	-1	2
Proband 78	0	-2
Proband 79	4	4
Proband 80	0	-2
Proband 81	-4	-3
Proband 82	1	2
Proband 83	2	0
Proband 84	2	4
Proband 85	1	-4
Proband 86	-1	-1
Proband 87	1	0
Proband 88	0	1
Proband 89	-3	-3
Proband 90	-2	-1
Proband 91	4	1
Proband 92	2	-1
Proband 93	0	1
Proband 94	-1	-5
Proband 95	-3	-1
Proband 96	-4	-3
Proband 97	-2	2
Proband 98	-3	1
Proband 99	3	4
Proband 100	1	2
Summe	10	-11