

Gloger-Tippelt, Gabriele und Reichle, Barbara

Beziehungsorientierte Diagnostik und Intervention im Kindesalter – Einführung in das Themenheft

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 56 (2007) 5, S. 395-409

urn:nbn:de:bsz-psydok-47431

Erstveröffentlichung bei:

Vandenhoeck & Ruprecht WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

PsyDok

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek
Universität des Saarlandes,
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: psydok@sulb.uni-saarland.de

Internet: psydok.sulb.uni-saarland.de/

ÜBERSICHTSARBEITEN

Beziehungsorientierte Diagnostik und Intervention im Kindesalter – Einführung in das Themenheft

Gabriele Gloger-Tippelt und Barbara Reichle

Summary

Assessment methods and preventive measures focussing on relationships

In this contribution relationship-oriented assessment methods and preventive measures during infancy and childhood are founded in an ecological and differential understanding of development in context. Using selected developmental milestones it is demonstrated that relationships as a social context play an important role particularly during early infancy. Criteria for describing well functioning and maladaptive relationships can be derived from theoretical presumptions, empirical longitudinal studies and health related clinical judgements. These criteria may serve as guidelines for interventions, especially in cases of children with a clinical diagnosis of child neglect. Possible procedures to assess the quality of relationships are discussed using methods from contributions in this issue of the journal as examples. Diagnostic and preventive procedures are seen as mutually interacting within continuous feedback loops, where assessment procedures serve to both give evidence for the efficacy of interventions and for specifying further preventive methods.

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 56/2007, 395-409

Keywords

Development in the context of relationships – assessment methods – intervention – parent-child-relationships – peer relations – attachment – psychosocial development

Zusammenfassung

Der Beitrag begründet beziehungsorientierte Diagnostik und Intervention im Kindesalter mit einem ökologischen und differenziellen Verständnis von Entwicklung im Kontext. An ausgewählten Entwicklungsschritten wird demonstriert, dass Beziehungen als sozialer Kontext vor allem für Entwicklung im frühen Kindesalter relevant sind. Kriterien für gelungene und misslungene Beziehungen können aus theoretischen Vorannahmen, empirischen Längsschnittstudien oder gesundheitsbezogenen und klinischen Wertungen gewonnen werden. Daraus lassen sich Richtlinien für Maßnahmen entwickeln, besonders in Fällen von klinischen Auffälligkeiten und Vernachlässigung von Kindern. Möglichkeiten der Erhebung von

Beziehungsqualitäten mit unterschiedlichen Methoden werden anhand der Beiträge dieses Heftes erörtert. Beziehungsorientierte Diagnostik und Intervention stehen in einem kontinuierlichen Wechselprozess, wobei die diagnostischen Prozesse sowohl zum Nachweis der Wirksamkeit der Intervention als auch zur Spezifizierung weiterer Maßnahmen dienen.

Schlagwörter

Entwicklung in Beziehungen – Diagnostik – Intervention – Eltern-Kind-Beziehung – Peerbeziehung – Bindung – psychosoziale Entwicklung

1 Entwicklung im Kontext von Beziehungen

Nach einer ökologisch und differenziell orientierten Entwicklungspsychologie ist die Entwicklung eines Individuums immer in einem Kontext zu betrachten; das heißt es wirken historische, kulturelle, familiale Bedingungen und interindividuelle, z. B. genetische oder geschlechtstypische Differenzen ebenso auf die Entwicklung ein wie reifungsbedingte und erfahrungsabhängige Veränderungen. Alle Einflussfaktoren und ihre Wechselwirkung bestimmen zusammen die Merkmale und Potentiale des Individuums und damit seinen Entwicklungsverlauf. Darüber hinaus wird dem Individuum eine Eigensteuerung zugesprochen, indem es durch Einwirkung auf die Umwelt oder durch aktive Auswahl von angemessenen Umwelten seine weitere Entwicklung zum Teil selbst gestaltet (Montada, 2002). Eine so verstandene Entwicklungspsychologie verfolgt nicht nur das Ziel, Entwicklungsprozesse zu beschreiben und zu erklären, sondern sie will diese auch beeinflussen und optimieren. Aufgrund der vielfältigen Einflussfaktoren gibt es eine erhebliche interindividuelle Variabilität im Entwicklungsstand und Entwicklungsverlauf.

Neben physikalischen und materiellen Umweltbedingungen spielen vor allem soziale Kontexte eine Rolle, also die Personen und Institutionen, mit denen und in denen ein Individuum aufwächst. Für die frühe Entwicklung eines Kindes sind dies in erster Linie die primären Bezugspersonen im System der Familie, in der Regel die Eltern, Geschwister, gelegentlich Großeltern oder weitere Betreuungspersonen. Ab dem Kindergartenalter kommen die Beziehungen zu Peers und Erziehern dazu, die wie auch später in der Schule die weitere soziale Umwelt darstellen. Die qualitativ unterschiedlichen und überdauernden sozialen Kontexte eines Individuums lassen sich gut über das *Netz seiner Beziehungen* beschreiben. Die folgende Darstellung beschränkt sich aus heuristischen Gründen auf dyadische Beziehungen. Erweitert man diese zu sozialen Netzen, so gelten die gleichen Prinzipien, allerdings erhöht sich aufgrund der mehrfachen Wechselwirkungen die Komplexität. Beziehungen betreffen eine *überindividuelle Ebene*, die man zwischen dem Verhalten eines einzelnen Individuums und der höheren Ebene der sozialen Gruppe, z. B. der Familie, Peergruppe oder dem sozialen System ansiedeln kann. Dyadische Beziehungen entstehen zwischen zwei Personen, die einander in der Regel

gut bekannt sind, wie die Mutter-Kind-, Vater-Kind-Beziehung oder Freundschaftsbeziehung. Nach Hinde (1997) entstehen Beziehungen durch eine Serie von vorauslaufenden *Interaktionen*, d. h. wechselseitig aufeinander bezogenen Verhaltensweisen zwischen den betreffenden Personen. Sie haben Erwartungen an zukünftige Interaktionen zur Folge. Jede Interaktion entsteht aus den vorherigen Verhaltensweisen und wird wiederum beeinflusst durch die Antizipation der zukünftigen Interaktionen. Beziehungen können sich in verschiedenen Dimensionen wie Reziprozität oder Komplementarität, Macht oder Intimität unterscheiden. Beziehungen haben sehr individuelle und unterschiedliche Charakteristiken, sie sind durch eine Beziehungsgeschichte zustande gekommen, an der beide Beteiligte mitgewirkt haben. Beziehungen werden mental repräsentiert, in diesen verinnerlichten Vorstellungen oder Repräsentationen organisieren Personen ihr Wissen und ihre Gefühle in der Beziehung, die wiederum handlungsleitend sind. Beziehungserfahrungen werden weitergetragen, es kommt zu einer relativen Stabilisierung von Erwartungen an neue Beziehungen (Sroufe u. Fleeson, 1988).

2 Besondere Bedeutung von Beziehungen für die Entwicklung in der frühen Kindheit

Dass sich die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen zu großen Teilen in sozialen Beziehungen vollzieht, ist ein Bestandteil grundlegender Entwicklungstheorien und hat als solcher eine lange historische Tradition (Kreppner, 2005).

Säuglingsalter

Im ersten Lebensjahr kommt Beziehungen als Kontexten der Entwicklung eine besonders große Bedeutung zu. Dies widerspricht keineswegs Annahmen über einen „kompetenten Säugling“ mit vielfältigen neurologischen und kognitiven Voraussetzungen zur Kommunikation und individuellen Temperamentsunterschieden (Rauh, 2002). Mit unterschiedlichen Untersuchungen wurde in der Entwicklungspsychologie belegt, in welcher Weise Säuglinge auf unterstützenden Körperkontakt, auf mimische, gestische, sprachliche Interaktionen mit ihrer sozialen Umwelt angewiesen sind, um sich zu orientieren. Viele Entwicklungsfortschritte in der besonderen asymmetrischen Interaktion und Kommunikation zwischen Säugling/Kleinkind und potentiell kompetenten erwachsenen Fürsorgepersonen sind mit Hilfe neuer Erhebungsmethoden erkannt worden. Moderne audio-visuelle Dokumentationsmethoden mit Film und Videotechnik ermöglichen über Aufzeichnungen von Bild, Ton und Zeitstruktur von häuslichen oder im Labor aufgezeichneten Interaktionen detaillierte Verhaltensbeobachtungen und Verhaltensmikroanalysen (mit Zeitlupe oder Zeitraffer). Die Erforschung elterlicher Kommunikation mit ihren Säuglingen hat gezeigt, dass es sich hier um sehr subtile, individuelle und sehr schnell (in Millisekunden) ablaufende Interaktionen handelt, die im günstigen Fall eng aufeinander bezogen sind und auch beim erwachsenen Gegenüber weitgehend ohne bewusste Kontrolle ablaufen. Sowohl der Säugling als auch die erwachsene Be-

zugsperson sind mit *integrativen und kommunikativen Fähigkeiten* ausgestattet, sie gehen damit eine dynamische Wechselwirkung ein. Papoušek (2000) spricht von intuitiven Verhaltensformen, die automatisch ablaufen, nicht bewusst gesteuert werden und auf dem impliziten, nicht sprachlich vermittelten prozeduralen Gedächtnis beruhen. Auf der Seite der Eltern bestehen die intuitiven elterlichen Kompetenzen z. B. in prototypischen Verhaltensweisen wie Ammensprache, einer sehr expressiven Mimik, taktilen Stimulationen u. ä., die zur Beruhigung eingesetzt werden. Sie sind genau abgestimmt auf die sensorischen und motorischen Kompetenzen der Säuglinge und unterstützen diese in ihren aktiven Versuchen, ihre Erfahrungen zu integrieren, entwicklungsbedingt beim Schlafen oder Essen ihren Zustand zu regulieren, sich affektiv nach Beunruhigungen und Schreien wieder zu beruhigen, sich auf Signale in der Umgebung zu orientieren, von einer vorsprachlichen in eine sprachliche Kommunikation überzuwechseln oder sich im Spiel zu stimulieren (Papoušek et al., 2004). Analysen gelungener face-to-face-Interaktion zeigen ein harmonisches Wechselspiel mit charakteristischen Merkmalen wie Spiegeln der Mimik, gemeinsamer Regulation des Blickkontaktes, die gemeinsame Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf Gegenstände (joint attention) mit einem Abwechseln der Interaktion (Rauh, 2002). Eltern zeigen weiter ein „affect tuning“, d. h. sie begleiten kindliche Affekte mit besonders starkem Ausdruck, es gibt ein interpersonales Timing beim rhythmischen Abwechseln mimischer und vokaler Stimulation (Beebe et al., 1997).

Kleinkindalter

Auch weitere Entwicklungsmeilensteine im Kleinkindalter können nur angemessen erreicht werden im Rahmen einer fürsorglichen Beziehung. Dazu gehören vor allem vielfältige sprachliche Fähigkeiten, kognitive Ordnungsstrukturen wie Begriffe zu entwickeln, Fähigkeiten, Emotionen zu benennen und zu regulieren, ein autobiografisches Gedächtnis für gemeinsame Erlebnisse, Empathie für den Anderen, eine theory of mind, d. h. eine Funktionsvorstellung über innerpsychische Zustände anderer zu entwickeln. Damit sind Voraussetzungen für eine Gewissensentwicklung, für die Lösung von Missverständnissen und prosoziale Kompetenzen im Umgang mit Peers geschaffen. Außer der Videotechnik sind Analysen von sprachlichen Diskursen verfeinert worden. Die Forschungen zum autobiografischen Gedächtnis belegen bei dreijährigen Kindern, wie die frühe Rekonstruktion von Erlebnissen im „*memory talk*“ mit ihren Betreuungspersonen vollzogen wird, wobei die Bildung von Ereignis-Skripts als kognitive Ankerpunkte eine Voraussetzung bildet für typische, sich wiederholende soziale Interaktionen (Nelson, 1993). Eine gemeinschaftlich von Eltern und Kindern geleistete Beschreibung von Erlebnissen und Aktivitäten verbessert z. B. im Fall von stressfreien Ereignissen die Gedächtnisleistung (Roebbers u. Schneider, 2006; Haden, 2001). Ergebnisse der neuen Emotionsforschung bei Kleinkindern belegen an Phänomenen der *Emotionsregulation* (insbesondere bei negativen Emotionen wie Enttäuschungen oder Traurigkeit) wie am *Social referencing*, dass Kleinkinder zur Verarbeitung ihrer Gefühle die Bezugspersonen benötigen. Die Entwicklung verläuft auch hier von externer zu interner Verarbeitung der Gefühle. Social referencing beschreibt eine soziale Bezugnahme, bei der Kleinkin-

der aus dem rückversichernden Blick zu ihren Bezugsperson Bewertungen von Sachverhalten entnehmen. Dies hilft ihnen z. B. eine unbekannte Umgebung einzuschätzen und ihr Verhalten danach zu orientieren. Social referencing ist vom 1. Lebensjahr bis ins Vorschulalter beobachtbar (Friedlmeier, 1999; v. Salisch u. Kunzmann, 2005). Bei der Bezugsperson setzt dies eine komplexe Affekt Abstimmung voraus, die gelingen oder bei Fehl Abstimmung auch misslingen kann, wenn beispielsweise das Gefühl des Kindes ignoriert wird (v. Salisch u. Kunzmann, 2005). Fortgeschrittene verbale Fähigkeiten erlauben es dem Kind zunehmend besser, Konflikte mit Bezugspersonen auch verbal auszuhandeln. Ein weiteres beziehungspezifisches Element sind nicht nur die fortgeschrittenen kindlichen Fähigkeiten, sondern auch die veränderten, altersgradierten Erwartungen der Eltern an kindliche Kompetenzen.

Vorschul- und Grundschulalter

Insgesamt wird davon ausgegangen, dass die in der Eltern-Kind-Beziehung erlernten Arten der Emotionsregulation und Konfliktlösungsstrategien zunächst auf Peerbeziehungen übertragen werden. Die individuelle und qualitativ unterschiedliche Art der Bindung zwischen Kind und Bezugsperson leistet für mehrere sozial-emotionale Entwicklungsbereiche einen besonderen differenziellen Beitrag, daher wird darauf im nächsten Abschnitt besonders eingegangen. Aus der Bindungstheorie können spezifische Erwartungen über Varianten der Emotionsregulation in Anforderungssituationen abgeleitet werden, die den Bindungsqualitäten entsprechen (Schmidt-Denter u. Spangler, 2005). Es konnte weiter gezeigt werden, dass im Vorschulalter qualitativ unterschiedliche emotionale Eltern-Kind-Beziehungen, erfasst über Bindungsrepräsentationen und Bindungsverhalten, systematisch mit Sozialverhalten gegenüber Peers und Verhaltensauffälligkeiten in Vorschule und Grundschule zusammenhängen (Rydell et al., 2005; Moss et al., 2006). Im Grundschulalter sagten die Bindungsqualitäten Siebenjähriger -entsprechend dem Wechselverhältnis von Bindung und Exploration - auch kognitive Leistungen im konkreten und formalen Denken nach Piaget im weiteren Entwicklungsverlauf bis zu 15 Jahren bei Kontrolle von Intelligenz und Aufmerksamkeitsschwierigkeiten voraus (Jacobsen et al., 1994).

3 Gelungene und misslungene Beziehungen

Nicht nur die entwicklungspsychologische Forschung, sondern auch die Persönlichkeits- und klinische Psychologie (Schneewind et al., 2000) weisen auf die enge Verflechtung von wiederkehrenden Interaktions- und Kommunikationsmustern auf Seiten der Kinder und ihrer Betreuungspersonen im familialen Kontext hin. Betrachtet man die erheblichen Variationen durch unterschiedliche Ressourcen auf Seiten der Eltern, die individuelle Ausstattung auf Seiten des Kindes (z. B. sein Temperament i. S. der Sensibilität oder Erregbarkeit) oder unterschiedlich förderliche Kontextbedingungen, so lässt sich eine Dimension von eindeutig *gelungenen bis zu misslungenen*

Interaktionen und Beziehungen zwischen Fürsorgepersonen und Kindern vorstellen. An den Endpunkten einer solchen Dimension können zirkuläre Prozesse von sehr harmonischen, gelungenen Interaktionen (so genannte Engelskreise) und nicht gelungenen, eskalierenden Interaktionen (Teufelskreise, Papoušek et al., 2004) beschrieben werden. Besonders die nicht gelungenen, entgleisten Interaktionen zwischen Eltern und Kindern (Vernachlässigung oder Misshandlung), zwischen (Ehe-)Partnern (eskalierender Streit, Gewalt) oder zwischen Kindern untereinander (Peeraggression, Peerablehnung und Ausschluss) sind in den Blickwinkel von praktisch arbeitenden und politischen Experten geraten. Hier setzen Ziele von Diagnostik und Intervention auf unterschiedlichen Ebenen an, die entweder als primäre Prävention die Verbesserung von Beziehungen bei allen Angehörigen der Population zum Ziel haben (daher universell, wie auf alle Erstklässler zielend, s. Roth und Reichle in diesem Heft), oder auf die Veränderung erster Auffälligkeiten bei z. B. verhaltensauffälligen, aggressiven Kindern abzielen, oder bereits eindeutig vernachlässigende Mütter mit misslungenen Beziehungen als Zielgruppe einer indizierten Intervention haben.

Eine Grenzziehung zwischen gelungenen, oder noch im Bereich der Normalität liegenden und misslungenen, als Abweichung zu sehenden Interaktionen kann nach theoretischen Vorannahmen, Bewertungen der empirischen Befunde insbesondere aus Längsschnittstudien und kulturellen, besonders gesundheitsbezogenen Normen vorgenommen werden, wie Petermann und Macha (2005) im Bereich der Entwicklungsdiagnostik zeigen. Für die hier grob gegenüber gestellten Varianten gelungener und misslungener Beziehungen müssen Kriterien genannt werden, die eindeutig und nachvollziehbar sind. Kriterien für gelungene Beziehungsformen liefern Zielvorgaben für wünschenswerte Entwicklungsergebnisse und Ziele von verschiedenen Interventionsmaßnahmen, Kriterien für ungünstige Beziehungsmuster und misslungene Interaktionen können frühe Anzeichen für erforderliche Maßnahmen darstellen. Beispiele für die drei Quellen zur Gewinnung von Kriterien, nämlich theoretische Ansätze, empirische Studien und gesundheitsbezogene, klinisch-psychologische Kategorien werden im Folgenden genannt.

Einen theoretischen Ansatzpunkt bietet die *entwicklungspsychologische Bindungstheorie und Bindungsforschung*. Sie formuliert empirisch begründete und nachvollziehbare Kriterien für günstige, entwicklungsfördernde und für weniger optimale Beziehungsformen. Insofern wird sie vorrangig zur differenziellen Beschreibung von Beziehungsqualitäten herangezogen.

Bindung bezeichnet einen spezifischen Aspekt von Beziehungen, und zwar das affektive dyadische Band zwischen dem Kleinkind und seinen Bezugspersonen. Die Bindungstheorie nimmt an, dass der Mensch in jungen Jahren, aber auch noch bis zum Schuleintritt auf Schutz, Zuwendung und Sicherheit angewiesen ist, weil dies einen Überlebensvorteil bietet. Der drohende Verlust der Bindungsperson löst Angst aus, der tatsächliche Verlust großen Kummer. Die körperliche und emotionale Verfügbarkeit der Bindungsperson stellt eine Quelle der Sicherheit und Freude dar und ermutigt

das Kind, sich seiner Umwelt zuzuwenden und Neues zu erkunden. Eine ausgewogene Balance zwischen dem Aufsuchen von Nähe auf der einen Seite und Exploration auf der anderen wird als Kennzeichen gelungener emotionaler Bindung angesehen.

Eine spezifische individuelle Bindung entsteht aus der Verarbeitung der frühen Interaktionserfahrung mit Bezugspersonen, insbesondere als Folge des Verhaltens von Bezugspersonen in Situationen, die für das Kleinkind belastend sind. Nach dem Ende des ersten Lebensjahres haben fast alle Kinder eine Bindung zu mindestens einer Person aufgebaut. Aufgrund unterschiedlicher Formen der Zuwendung bestehen allerdings ab diesem Zeitpunkt qualitativ unterschiedliche Bindungsformen, und zwar die *sichere* und verschiedene Typen der unsicheren Bindung, nämlich eine *unsicher-vermeidende*, eine *unsicher-ambivalente* und eine *Bindungsdesorganisation* (Weinfield et al., 1999). Während die Bindung im vorsprachlichen Alter auf der Verhaltensebene feststellbar ist, lassen sich zwischen 4 bis 6 Jahren innere Arbeitsmodelle, d. h. mentale Bindungsrepräsentationen nachweisen, in denen Beziehungserfahrungen kognitiv und affektiv integriert werden und die eine Steuerungsfunktion für eigenes Verhalten in Beziehungen haben (Bretherton u. Munholland, 1999). Die genannten Bindungsqualitäten sind je nach Lebensalter mit unterschiedlichen Methoden feststellbar, die unter (4) skizziert werden.

Die empirische Bindungsforschung untersucht vor allem Bedingungen und Entwicklungswege, auf denen Unterschiede in den Bindungstypen, d. h. in den ihnen zugrundeliegenden bindungsbezogenen Gefühlen, Gedanken und Verhaltensweisen, entstehen. Zahlreiche Untersuchungen besonders zur frühen Kindheit konnten die Vorteile einer sicheren Bindung für die emotionale und kognitive Persönlichkeitsentwicklung belegen (s. o.; Schmidt-Denter u. Spangler, 2005). Sichere Bindung stellt danach einen Schutzfaktor für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung dar, unterschiedliche Formen der Bindungsunsicherheit beinhalten graduell verschiedene Risikofaktoren. Allerdings ließen sich die theoretisch erwarteten Zusammenhänge nicht alle in gleichem Maße empirisch bestätigen.

Gelungene und ungünstige Beziehungsmuster zwischen Kindern im Vor- und frühen Grundschulalter werden nach Kriterien der sozialen Anpassung und sozialen Integration und dem Ausmaß von antisozialen oder sozial destruktiven Verhaltensweisen und sozialem Rückzugsverhalten beurteilt. Kulturelle und soziale Normen spielen hier eine gewichtige Rolle. Mit Trommsdorf (2005) kann prosoziales Verhalten als intendiertes Verhalten verstanden werden, mit dem freiwillig einem Anderen Gutes getan wird, antisoziales Verhalten umfasst verschiedene sozial unerwünschte Verhaltensweisen, die entweder nur sozial störend sind, destruktive Wirkung haben oder auch im rechtlichen Sinne delinquent sind. Welche Verhaltensweisen bzw. gelungene und misslungene Beziehungsmuster für Vor- und Grundschul Kinder darunter fallen, führen Roth und Reichle aus. Empirisch abgesicherte, möglichst im Längsschnitt gewonnene Kenntnisse über Entwicklungsmeilensteine in sozialen Beziehungen und ihre Vorläufer können dazu dienen, defizitär vollzogene Entwicklungsschritte bei Kindern vor allem bei ungünstigen Beziehungsmustern festzustellen. So erwies sich die Ent-

wicklung von Empathie als eine Voraussetzung für prosoziales Verhalten im Vorschulalter (Trommsdorf, 2005), fehlende sozial-kognitive Fähigkeiten als ein möglicher Vorläufer von aggressivem, destruktiven Verhalten. Beispielsweise können mangelnde Fähigkeiten zur Ärgerregulation im Kindergartenalter das Auftreten von antisozialem, aggressiven Verhalten begünstigen (Eisenberg et al., 2001).

Klinisch-psychologische Klassifikationssysteme mit Festlegungen von Symptomen für psychische Störungen (DSM-IV oder ICD-10) erfassen ebenfalls normabweichende Verhaltens- und Erlebensweisen auf Seiten der Mütter oder – soweit vorhanden – auf Seiten der Kinder für fehlgelaufene Beziehungsmuster. Beispiele stellen Bindungsstörungen im Säuglingsalter im Fall von extremen Erfahrungen in Institutionen dar, wie Ziegenhain und Kollegen (in diesem Heft) dies für Adoptionsstudien ausführen, oder entgleiste Eltern-Kind-Beziehungen, die durch bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, psychische Störungen (wie Depression) oder traumatische Erfahrungen der Eltern entstehen können.

Die Umsetzung dieser theoretischen und empirischen Ansätze für beziehungsorientierte Diagnostik in Erhebungsinstrumente ist bisher unterschiedlich gelungen. Am weitesten sind zwangsläufig die kinderpsychiatrischen Klassifikationen umgesetzt, denn sie wurden direkt für die Diagnostik entwickelt. Auch sind die Beziehungsformen zwischen Müttern und Kindern sehr viel umfangreicher erforscht als die zwischen Vätern und Kindern. In diesem Heft soll versucht werden, auch weitergehende, und zwar entwicklungspsychologisch begründete Möglichkeiten der Diagnostik und Intervention vorzustellen.

4 Möglichkeiten der Diagnostik von Beziehungsqualitäten

Um qualitativ unterschiedliche Beziehungsvarianten genauer beschreiben zu können, sind außer den theoretischen Kriterien diagnostische Erhebungsverfahren erforderlich. Das dargestellte Konzept der Beziehung, auch wenn man es auf dyadische Beziehungen zwischen nur zwei Personen verkürzt, ist empirisch nicht leicht operationalisierbar. Die Schwierigkeit liegt darin, die Qualität von Beziehungen als personübergreifende Einheit auf der beschriebenen Zwischenebene herauszufinden, nämlich zwischen individuellem Verhalten oder traits der Beteiligten (wie Persönlichkeitsmerkmalen oder kognitiven Fähigkeiten) und Kennzeichen größerer Sozialsysteme wie der Familie oder Peergruppe. Die Beziehung lässt sich empirisch nämlich nur indirekt über das Verhalten oder die Einschätzungen von Individuen erfassen. Prinzipiell kommen alle denkbaren Verfahren zur Diagnostik von Beziehungen in Frage: Die *Beobachtung des Verhaltens* der zwei beteiligten Personen, die *subjektive Einschätzung des Verhaltens* der Beteiligten durch sie selbst oder andere Beurteiler, die Erhebung der *mentalen Repräsentation über die Beziehung* bei den Beteiligten, soweit vom Entwicklungsstand möglich, entweder über das Mittel der Sprache bei älteren Kindern und Erwachsenen, oder bei jüngeren Kindern über das Mittel des Symbolspiels oder weitere projektive

Verfahren wie die Interpretation von Bildern oder Geschichten. Damit mittels dieser Zugangsweisen etwas über die Beziehung ausgesagt werden kann, muss das beobachtete oder eingeschätzte Verhalten auf einen Interaktionspartner gerichtet sein, oder es müssen psychische Zustände, Gefühle oder Gedanken des Interaktionspartners zum Gegenstand z. B. eines Interviews oder Fragebogens gemacht werden.

Beobachtungen von Beziehungen sind vor allem dann geeignet, wenn es sich um Kinder im vorsprachlichen Alter handelt oder wenn bei Erwachsenen die beschriebenen intuitiven Elternkompetenzen erfasst werden sollen. Über Verhaltensbeobachtungen durch neutrale Beurteiler ist es möglich, Verzerrungen von Antworten durch soziale Erwünschtheit zu vermeiden. Ziegenhain und Kollegen (in diesem Heft) berichten über Risikoeinschätzungen für Kindeswohlgefährdung durch Beobachtungen eines vermuteten vernachlässigenden oder inadäquaten Fürsorgeverhaltens von Eltern gegenüber einem bestimmten Säugling oder Kleinkind. Die Einschätzungen können z. B. über einen Vernachlässigungsindex mit mehreren Dimensionen (Michigan Modell) oder eine zu geringe Feinfühligkeit im Care-Index nach Crittenden gewonnen werden, der auf Videoaufzeichnungen von 3-minütigen Spielinteraktionen beruht. Auf prägnant festgelegten Dimensionen dieses Verhaltens sind jeweils cutoff-Werte für ein gegebenes Risiko festgelegt. Das dyadische Beobachtungsinstrument von Crittenden konnte in seiner Validität durch Vergleiche verschiedener Risikogruppen bestätigt werden (Crittenden, 2005). Zweyer (in diesem Heft) und König und Kolleginnen (in diesem Heft) benutzen die standardisierte Verhaltensbeobachtung im Labor, die *Fremde Situation für das Vorschulalter*. Hier wird in der vermuteten mittleren Stresssituation der Trennung von der Bindungsperson in fremder Umgebung das Verhalten des Kindes vor allem beim Wiedersehen beurteilt. Ausgewertet wird, in wieweit das Kind auf emotionalen Trost, Schutz und Verständnis der Bezugsperson vertraut (secure base Verhalten) und eine solche Erwartung in körperliche Annäherung, Mimik, Gestik, verbale Kontaktaufnahme zur Bezugsperson umsetzt oder ob dies wie bei den verschiedenen unsicheren Bindungsqualitäten nicht gelingt (Ainsworth et al., 1978; Solomon u. George, 1999). Das vorsprachliche Verhalten des Kindes lässt auf eine Speicherung der Beziehungserfahrung im prozeduralen, impliziten Gedächtnis schließen. Bei den älteren Kindern bezieht die Auswertung der FS zusätzlich den sprachlichen Dialog beim Aushandeln der Trennung und Begrüßung ein (Cassidy/Marvin System, s. Zweyer u. König et al. in diesem Heft). Die Auswertungsobjektivität in den Varianten der Fremden Situation ist bei trainierten Auswertern gut, die Konstruktvalidität wurde in mehreren Studien belegt (Gloger-Tippelt, 2004).

Fragebögen zur Beurteilung von kindlichem Verhalten in Beziehungen liegen mit verschiedenen Zielsetzungen und unterschiedlicher Validität vor. In dem Beitrag von Roth und Reichle (in diesem Heft) wird zur Evaluation eines Trainings zum einen eine persönliche Befragung von 6-7-jährigen Kindern mit Hilfe eines Fragebogens zur Sozialen Kompetenz vorgenommen, in dem das Kind direkt Angaben über die Häufigkeit der Initiierung sozialer Beziehungen und zur Gestaltung und Aufrechterhaltung von Peerbeziehungen macht. Die Reliabilität fiel hier zufrieden stellend aus, für

die Validität zumindest einiger Skalen spricht die Veränderung, die dieses Instrument nach einer einschlägigen Intervention nachwies. In derselben Interventionsstudie wurden zusätzlich, wie relativ weit verbreitet, das Sozialverhalten und das Problemverhalten der Kinder durch Eltern und Lehrer mit Hilfe eines Fragebogens eingeschätzt. Auch dieses Instrument wies gute Reliabilität auf und bewährte seine Validität durch den Nachweis von Trainingseffekten. Möglicherweise sind aber alle diese Maße anfällig für spezifische Erwartungen oder soziale Erwünschtheit und sollten daher zur Validitätssicherung nur in Kombination mit der Erfassung der sozialen Erwünschtheit verwendet werden (vgl. Roth u. Reichle in diesem Heft).

Eine deutliche Grenze von Fragebogeninstrumenten zeigte dagegen die Studie von Zweyer (in diesem Heft). Trotz gründlicher Konstruktion erwies sich der Screeningfragebogen als nicht zufriedenstellend zur Erfassung der Bindung durch Erzieherinnen beim Kindergarteneintritt. Zwar ergaben sich bei der statistischen Analyse der Fragebogenitems drei Gruppen von Bindungsmustern, jedoch stimmten die Erziehereinschätzungen nicht mit den eingeführten Instrumenten zur Erfassung des Bindungsverhaltens oder der Bindungsrepräsentation überein. Fragebögen sind offenbar zur Einschätzung des allgemeinen pro- und antisozialen Verhaltens und der Verhaltensauffälligkeiten von Kindern durch verschiedene Beurteiler geeignet, eine valide Erfassung der Bindung zwischen Kind und Bezugsperson leisten sie jedoch bisher nicht. Eine Diagnostik der Bindung kann offenbar zur Zeit nur über die aufwändigen und trainingsintensiven eingeführten Bindungsinstrumente mit Expertenauswertungen erreicht werden. Auch dieses oberflächlich negative Ergebnis trägt erheblich zum Kenntnisstand über Beziehungsdiagnostik bei, denn es zeigt die Grenzen von vermeintlich ökonomischen Screeningfragebögen an.

Interviews zur Beziehungsdiagnostik zielen vor allem darauf ab, die subjektive Sicht der betreffenden Eltern oder älteren Kinder von ihren Beziehungen offener als Fragebögen zu erfassen. Ein zentraler Aspekt der Eltern-Kind-Beziehung ist die emotionale Bindung. Aus der Bindungsforschung hat sich das Konzept des *inneren Arbeitsmodells der Bindung* oder der mentalen Bindungsrepräsentation durchgesetzt, um die aus der spezifischen Interaktion mit den einzelnen Fürsorgepersonen gewonnenen überdauernden mentalen Bindungsrepräsentationen zu bezeichnen. Es bestehen unterschiedliche Modelle und Ergebnisse darüber, wie das Innere Arbeitsmodell der Bindung organisiert ist und wie es sich in der Kindheit bildet (Bretherton, 2005; König in diesem Heft). Den methodischen Anstoß zur Erhebung von Bindungsrepräsentationen lieferte das Adult Attachment Interview (AAI), das durch spezifische Fragetechniken den Zugang zu unterschiedlichen Gedächtnissystemen (dem episodischen und dem semantischen Gedächtnis) erreichen will. Es wird unterstellt, dass das AAI ein generalisiertes, über die einzelnen Beziehungen hinausgehendes mentales Bindungsmodell abbildet (Gloger-Tippelt, 2001). Ziegenhain und Kollegen (in diesem Heft) berichten, dass die Kohärenz der berichteten Lebensgeschichte im AAI (ein zentraler Auswertungsaspekt) bei jugendlichen Müttern eine Vorhersage für die Wirksamkeit von verhaltensbezogenen Elterntrainings leisten kann. In zukünftigen Studien wird auch das analoge Child Attachment-Interview eingesetzt

werden, das postuliert, sowohl die generalisierte als auch die personspezifische Mutter- oder Vaterbindung zu erfassen (Target et al., 2003).

König und Kolleginnen (in diesem Heft) benutzen zusätzlich zur Verhaltensbeobachtung ein halb-projektives Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung (GEV-B), um die Bindungsrepräsentation bei Schuleingang zu erfassen. In dieser Altersstufe ist bisher noch nicht geklärt, wie und ob die einzelnen dyadischen Bindungserfahrungen in ein allgemeines Bindungsmodell integriert werden. In dem GEV-B können unter Einsatz von Spiel und sprachlichen Narrativen die Bindungsrepräsentationen von Kindern zwischen 5 und 8 Jahren erschlossen werden. Den Kindern werden in standardisierter Form die Anfänge von bindungsrelevanten Geschichten mit kleinen Familienfiguren vorgespielt, die sie weiterführen sollen. Aus den von den Kindern angebotenen Spiel- und Erzählstrukturen können die Bindungsrepräsentationen erschlossen werden, unter Zuhilfenahme von erprobten und validierten Auswertungsschritten. Mit dieser Methode wird Zugang zu den im deklarativen Gedächtnis gespeicherten Beziehungserfahrungen geschaffen. Sie umfassen semantische, allgemeine Wissensinhalte über Beziehungen zu Vater und Mutter und episodische, autobiografische Erinnerungen, in denen Szenen mit der individuellen Erfahrung von Unterstützung, mit feindselig-ablehnenden oder unklaren, hilflosen, selbstbezogenen oder entgleisten, explosiven Handlungsweisen der Bezugspersonen in Belastungssituationen verankert sind. Auch für dieses Verfahren kann durch Training eine gute Auswertungsobjektivität erreicht werden, die Validität konnte durch Zusammenhänge mit anderen Bindungsverfahren im Quer- und Längsschnitt und durch Bestätigung erwarteter Zusammenhänge mit anderen Merkmalen geprüft werden (Gloger-Tippelt, 2004).

In den Studien dieses Heftes wird neben der Fokussierung einzelner Verfahren für eine Kombination von unterschiedlichen Methoden plädiert, um die jeweils verschiedenen Beziehungen zu beschreiben.

5 Das Zusammenspiel von beziehungsorientierter Diagnostik und Intervention

Die Diagnostik von Beziehungen verfolgt in der Regel das Ziel, Abstufungen oder Grade von gelungenen oder nicht gelungenen Beziehungen wie Eltern-Kind-Beziehungen oder Kind-Kind-Beziehungen festzustellen und auf dieser Grundlage Interventionen zu planen. Nach dem bewährten Schema kann zwischen universellen, selektiven und indizierten Interventionen unterschieden werden, die sich in dieser Reihenfolge zunächst auf alle potentiellen Mitglieder einer Zielgruppe beziehen, die noch ohne Auffälligkeiten ist, danach auf vorselektierte Gruppen mit erster Problembelastung, und schließlich auf begrenzte, deutlich vorbelastete Zielgruppen (Hurrelmann u. Settertobulte, 2002). Prinzipiell kann das *Zusammenspiel von Diagnostik und Intervention in Form einer Feedback-Schleife* oder eines Regelkreises beschrieben werden, bei dem Interventionen immer in diagnostische Prozeduren eingebettet sind. Im ersten Schritt erfolgt in einem umschrie-

benen und genau definierten Bereich, hier z. B. der Qualität der Eltern-Kind-Beziehung, die Erfassung des Ist-Zustandes. Darauf wird im zweiten Schritt eine genau auf diesen Bereich abgestimmte Interventionsmaßnahme geplant und durchgeführt. Deren Wirksamkeit wird anschließend im dritten Schritt, wenn möglich unter Einbeziehung von Kontrollgruppen mit randomisierter Zuordnung, wiederum mittels angemessener diagnostischer Methoden geprüft, dies macht eine Form der Evaluation der Intervention aus. Dieser Ablauf kann grundsätzlich mehrfach fortgesetzt werden, wie dies in der pädagogischen und klinisch-psychologischen Praxis häufig der Fall ist. Aus den Rückmeldungen über die Art und das Ausmaß des Erfolges lassen sich die weiteren notwendigen Maßnahmen planen, die je nach Ergebnisevaluation unterschiedlich ausfallen können.

In diese Feedbackschleife im Verhältnis von Diagnostik und Intervention lassen sich die Beiträge dieses Heftes an verschiedenen Stellen einordnen.

Beziehungsorientierte Interventionen zeichnen sich dadurch aus, dass sie auf die Verbesserung der Beziehungsqualität und die Veränderung von nicht gelungenen Beziehungen zielen. Die Interventionsstudie von Roth und Reichle (in diesem Heft) setzt dieses Ziel mit dem „Ich bleibe cool“-Training bei Erstklässlern um. Das universelle Interventionsprogramm erreichte nachweislich ein erhöhtes Auftreten von prosozialem Verhalten, konstruktiven Konfliktlösungsstrategien und eine verbesserte Impulskontrolle der Kinder. In der Anlage dieser Studie wird die Wirksamkeit des Trainings durch Einschätzungen der sozialen Beziehungen der Kinder aus mehreren Beurteilerperspektiven vorgenommen, durch die Kinder selbst, die Lehrer und die Eltern. Aus den unterschiedlichen Einschätzungen ergibt sich auch ein differenzielles Wirksamkeitsprofil des Trainings. Unterschiedliche Beurteilerperspektiven sind ein zusätzlicher Aspekt beziehungsorientierter Diagnostik, da sich darin die Vielfältigkeit des sozialen Netzes und der sozialen Realität widerspiegelt. Sie liefern ebenso Anhaltspunkte zu einer möglicherweise anzuschließenden weiteren Interventionsmaßnahme, die z. B. hier auf geschlechtsspezifische Verbesserungen von Konfliktlösungsstrategien bei Mädchen und Jungen zielen könnte. Die beschriebene Feedbackschleife im Verhältnis von Diagnostik und Intervention zeigt sich in diesem Projekt in der Struktur der Prä- Postmessung von kindlichen Sozialkompetenzen bei Kontroll- und Experimentalgruppe, wobei die spätere follow-up-Messung dauerhafte Trainingseffekte einzuschätzen erlaubt.

Ein anderes Beispiel der Verflechtung von Diagnostik und Intervention führen Ziegenhain und Kollegen in ihrem Beitrag an, es bezieht sich auf eine Interventionsstudie mit jugendlichen Müttern und ihren Säuglingen, die als Maßnahme der Jugendhilfe unmittelbar praktisch und am Einzelfall orientiert ist (Ziegenhain et al., 2004). Hier erlaubt der Einsatz von videogestützter Intervention einen auf die einzelne Mutter-Kind-Dyade orientierten mehrfachen Kreislauf von Diagnostik und Intervention. Neben der videogestützten Verhaltensbeobachtung der Mutter erwies sich die Einbeziehung ihrer Bindungsrepräsentation als ausschlaggebend für die weitere Zielsetzung der entwicklungsorientierten Beratung und ihres Erfolges.

Das erklärte Ziel von Früherkennung und Screenings besteht darin, erste und diskrete Anzeichen von nicht gelungenen Eltern-Kind- oder Kind-Kind-Interaktionen oder spezifische Beziehungsformen wie die Bindungsqualitäten festzustellen, um darauf genau passende Maßnahmen zu implementieren. Die Überprüfung eines neu entwickelten Screeningfragebogens zur Bindung bei Kindergarteneintritt in der Studie von Zweyer brachte die folgenreiche Information, dass dieses Ziel in der überprüften Form nicht erreicht werden konnte. Bisher ist es danach nicht möglich, durch Erzieherinnen (ohne Schulung) beim Kindergarteneintritt die Bindungsqualität einschätzen zu lassen. Hier muss auf die eingeführten Bindungsverfahren und kostenintensive Expertenurteile zurückgegriffen werden. Die Studie von König und Kolleginnen verweist auf einen anderen Aspekt im Verhältnis von beziehungsorientierter Diagnostik und Intervention. Sie geht am Beispiel von dyadischem Bindungsverhalten zu Vater und Mutter im Alter von 5 Jahren und Spielnarrativen im Alter von 6 Jahren der Frage nach, welche dyadischen Bindungsbeziehungen sich letztlich in einem als generalisiert angenommenen Bindungsmodell durchsetzen. Wenn die Mutter- und Vaterbindung im Verhalten unabhängig voneinander ausfallen (aufgrund vermutlich unterschiedlicher Interaktionserfahrungen), jedoch beide mit der Bindungsrepräsentation mäßig hoch übereinstimmen, so hat dies Folgen für den Ansatzpunkt von Interventionen. Es sind Konstellationen denkbar, unter denen Interventionen eher auf die dyadische Bindungsrepräsentation zielen sollte, z. B. bei starker Zurückweisung oder Misshandlung durch ein Elternteil, oder wenn therapeutisch auf der Ebene der generalisierten Bindungsrepräsentation gearbeitet werden sollte, z. B. wenn es allgemein um die Schaffung von Vertrauen in die soziale Umwelt geht wie bei Traumatisierungen. Personenspezifische und generalisierte Bindungsrepräsentationen sind möglicherweise in einem offenen Netz organisiert und sollten getrennt diagnostiziert und in Beratung oder Therapie unterschieden werden.

Die Beiträge in diesem Heft verdeutlichen jeweils ausgewählte Facetten im Verhältnis von beziehungsorientierter Diagnostik und Intervention an einzelnen Altersgruppen in der Kindheit. Sie zeigen beispielhaft das Forschungspotential einer Konzeption, bei der die kindliche Entwicklung in Beziehungen im Zentrum steht. Auch wenn einige dieser Beispiele sich nicht unmittelbar in die klinische Alltagspraxis umsetzen lassen, zum Teil noch nicht hinreichend psychometrisch geprüft und in ihrer Anwendbarkeit bisher nicht mehrfach getestet wurden, so liefern sie dennoch wichtige Hinweise für das Potential und die Praxisrelevanz beziehungsorientierter Diagnostik. Dies ist umso relevanter, als die theoretische Ausgangslage ebenso wie der Bedarf in der Praxis zeigen, dass ein erweitertes Diagnoseinventar für die Erfassung von Beziehungen im Kindesalter dringend benötigt wird.

Literatur

Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E., Wall, S. (1978). Patterns of attachment. Hillsdale: Erlbaum.

- Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M.H., Juffer, F. (2003). Less is more: Meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological Bulletin*, 129, 195-215.
- Beebe, B., Lachmann, F., Jaffe, J. (1997). Mother-infant interaction structures and presymbolic self- and object representations. *Psychoanalytic Dialogues*, 7, 133-182.
- Bretherton, I. (2005). In pursuit of the internal working model construct and its relevance to attachment relationships. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, E. Waters, E. (Hrsg.), *Attachment from infancy to adulthood* (S. 13-47). New York: Guilford.
- Bretherton, I., Munholand, K. A. (1999). Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. In J. Cassidy, P. Shaver (Hrsg.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (S. 89-113). New York: Guilford.
- Crittenden, P. M. (2005). Der CARE-Index als Hilfsmittel für Früherkennung, Intervention und Forschung. *Frühförderung interdisziplinär*, 24, 99-106.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. H., Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development* 72, 1112-1134.
- Friedlmeier, W. (1999). Emotionsregulation in der Kindheit. In W. Friedlmeier, M. Holo-dynski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 198-218). Heidelberg: Springer.
- Gloger-Tippelt, G. (Hrsg.) (2001). *Bindung im Erwachsenenalter*. Bern: Huber
- Gloger-Tippelt, G. (2004). Individuelle Unterschiede in der Bindung und Möglichkeiten ihrer Erhebung bei Kindern. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 82-109). München: Ernst Reinhardt.
- Hinde, R. (1997). *Relationships: A dialectical perspective*. Hove: Erlbaum.
- Haden, C. A., Ornstein, P. A., Eckerman, C. O., Didow, S. M. (2001). Mother-child conversational interactions as events unfold: Linkages to subsequent remembering. *Child Development*, 72, 1016-1031.
- Hurrelmann, K., Sattertubolte, W. (2002). Prävention und Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und Kinderpsychotherapie* (S. 131-148, 5. korr. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Jacobsen, T., Edelstein, W., Hofmann, V. (1994). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 30, 112 - 124.
- Kreppner, K. (2005). Persönlichkeitsentwicklung in sozialen Beziehungen. In J. P. Asendorpf (Hrsg.), *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie, Serie V, Entwicklung, Bd. 3* (S. 617-675). Göttingen: Hogrefe.
- Montada, L. (2002). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In R. Oerter, L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 3-53). Weinheim: Beltz.
- Moss, E., Smolla, N., Cyr, C., Dubois-Comtois, K., Mazarello, T., Berthiaume, C. (2006). Attachment and behavior problems in middle childhood as reported by adult and child informants. *Development and Psychopathology*, 18, 425-444.
- Nelson, K. (1993). Events, narratives, memory: What develops? In C. A. Nelson (Hrsg.), *Memory and affect in development. The Minnesota Symposia on Child Psychology* (S. 1-24). Hillsdale: Erlbaum.
- Petermann, F., Macha, T. (2005). *Entwicklungsdiagnostik. Kindheit und Entwicklung*. 14, 131-139.

- Papoušek, M. (2000). Einsatz von Video in der Eltern-Säuglingsberatung und -Psychotherapie. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 49, 611-627.
- Papoušek, M., Schieche, M., Wurmser, H. (Hrsg.) (2004). *Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehungen*. Bern: Huber.
- Rauh, H. (2002). Vorgeburtliche Entwicklung und Frühe Kindheit. In R. Oerter, L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 131-208). Weinheim: Beltz.
- Roebbers, C., Schneider, W. (2006). Die Entwicklung des autobiografischen Gedächtnisses, des Augenzeugengedächtnisses und der Suggestibilität. In W. Schneider, B. Sodian (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Serie V, Entwicklung, Bd. 2, Kognitive Entwicklung* (S. 327-375). Göttingen: Hogrefe.
- Rydell, A. M., Bohlin, G., Thorell, L. B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment and Human Development*, 7, 187-204.
- Salisch, M. von, Kunzmann, U. (2005). Emotionale Entwicklung über die Lebensspanne. In J. Asendorpf (Hrsg.), *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie, Serie V, Entwicklung, Bd. 3* (S. 1-74). Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt-Denter, U., Spangler, G. (2005). Entwicklung von Beziehungen und Bindungen. In J. Asendorpf (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Serie V, Entwicklung, Bd. 3 Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 425-523). Göttingen: Hogrefe.
- Schneewind, K. A., Walper, S., Graf, J. (2000). Sozialisation in der Familie als Quelle individueller Unterschiede. In M. Amelang (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung, Serie VIII, Bd. 4. Determinanten individueller Unterschiede* (S. 249-343). Göttingen: Hogrefe.
- Solomon, J., George, C. (Hrsg.) (1999). *Attachment disorganization*. New York: Guilford.
- Sroufe, L. A., Fleeson, J. (1988). The coherence of family relationships. In R. A. Hinde, J. Stevenson-Hinde (Hrsg.), *Relationships within families. Mutual influences* (S. 27-47). Oxford: Clarendon.
- Target, M., Fonagy, P., Shmueli-Goetz, Y. (2003). Attachment representations in school-age children: The development of the child attachment interview (CAI). *Journal of Child Psychotherapy*, 29, 171-186.
- Trommsdorf, G. (2005). Entwicklung sozialer Motive: pro- und antisoziales Handeln. In J. B. Asendorpf (Hrsg.), *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie, Serie V, Entwicklung, Bd. 3* (S. 75-139). Göttingen: Hogrefe.
- Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A. (1999). The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. In J. Cassidy, P. Shaver (Hrsg.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (S. 68-88). New York: Guilford.
- Ziegenhain, U., Fries, M., Bütow, B., Derksen, B. (2004). *Entwicklungspsychologische Beratung für junge Eltern. Ein Handlungsmodell für die Jugendhilfe*. Weinheim: Juventa.

Korrespondenzadresse: Gabriele Gloger-Tippelt, Heinrich Heine-Universität, Erziehungswissenschaftliches Institut, Abteilung Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Universitätsstrasse 1, 40225 Düsseldorf;
E-Mail: gloger-tippelt@phil-fak.uni-duesseldorf.de