

Zulauf Logoz, Marina

Bindung, Vertrauen und Selbstvertrauen

Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 6, S. 784-798



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Zulauf Logoz, Marina: Bindung, Vertrauen und Selbstvertrauen - In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 6, S. 784-798 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-104750

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2012

■ *Thementeil*

Vertrauen als pädagogische Grundkategorie

■ *Allgemeiner Teil*

Ferne Spiegel? Durkheim, Schumpeter und Weber und die Wertedebatte in den 1970er und 80er Jahren

Ethnische Stereotype im Kindergarten? Erzieherinnenhaltungen gegenüber Zuwanderern aus der Türkei

Publizieren als Netzwerkstrategie. Die Gesamtausgabe der Werke Pestalozzis bei Cotta

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Vertrauen als pädagogische Grundkategorie

Melanie Fabel-Lamla/Nicole Welter

Vertrauen als pädagogische Grundkategorie. Einführung in den Thementeil 769

Sylke Bartmann/Nicolle Pfaff/Nicole Welter

Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung 772

Marina Zulauf Logoz

Bindung, Vertrauen und Selbstvertrauen 784

Melanie Fabel-Lamla/Sandra Tiefel/Maren Zeller

Vertrauen und Profession. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf
theoretische Ansätze und empirische Analysen 799

Inka Bormann

Vertrauen in Institutionen der Bildung oder: Vertrauen ist gut – ist Evidenz
besser? 812

Birgit Bütow

Sexuelle Gewalt in der Heimerziehung. Ein Versuch, die pädagogische Kategorie
des Vertrauens in die Analyse einzuführen 824

Allgemeiner Teil

Achim Leschinsky/Patrick Ressler

Ferne Spiegel? Durkheim, Schumpeter und Weber und die Wertedebatte in den
1970er und 80er Jahren 837

Jens Kratzmann/Sanna Pohlmann-Rother
Ethnische Stereotype im Kindergarten? Erzieherinnenhaltungen gegenüber
Zuwanderern aus der Türkei 855

Barbara Caluori/Rebekka Horlacher/Daniel Tröhler
Publizieren als Netzwerkstrategie. Die Gesamtausgabe der Werke Pestalozzis
bei Cotta 877

Besprechungen

Kai S. Cortina
Herbert Altrichter/Katharina Maag Merki (Hrsg): Handbuch Neue Steuerung
im Schulsystem 898

Robert Kreitz
Kirsten Meyer: Bildung 900

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 904

Impressum U 3

Table of Contents

Topic: Trust as a Fundamental Pedagogical Category

Melanie Fabel-Lamla/Nicole Welter

Trust as a Fundamental Pedagogical Category. An introduction 769

Sylke Bartmann/Nicolle Pfaff/Nicole Welter

Trust in Educational Research 772

Marina Zulauf Logoz

Bonding, Trust, and Self-Confidence 784

Melanie Fabel-Lamla/Sandra Tiefel/Maren Zeller

Trust and Profession. An educational-scientific perspective on theoretical approaches and empirical analyses 799

Inka Bormann

Confidence in Institutions of Education or: Trust is good – is evidence better? ... 812

Birgit Bütow

Sexual Violence in Residential Education. An attempt at introducing the pedagogical category of trust into the analysis 824

Contributions

Achim Leschinsky/Patrick Ressler

Distant Mirrors? Durkheim, Schumpeter, and Weber and the debate on values during the 1970s and 80s 837

Jens Kratzmann/Sanna Pohlmann-Rother

Ethnic Stereotypes in Kindergarten? Attitudes of kindergarten teachers towards immigrants from Turkey 855

Barbara Caluori/Rebekka Horlacher/Daniel Tröhler

Publishing as Network Strategy. Cotta's complete edition of Pestalozzi's works 877

Book Reviews	898
New Books	904
Impressum	U3

Preiserhöhung ab Heft 1/13

Ab Heft 1/2013 wird der Abopreis nur für institutionelle Abnehmer auf EUR 174,00 für 6 Hefte im Jahr (zzgl. Versandkosten), bzw. EUR 199,00 für 6 Hefte + 1 Beiheft im Jahr (zzgl. Versandkosten) angehoben.

Mitteilungen der Redaktion

Frau Dr. Berit Ötsch hat zum 31. Juli 2012 die Redaktionsassistentenz der Zeitschrift für Pädagogik abgegeben. Die Herausgeber und die Redaktion danken ihr für drei Jahre großes Engagement und hervorragende Zusammenarbeit. Die Arbeit wird fortgeführt von Herrn Christian Krause.

Mit dem 1. Januar 2013 erscheint die Zeitschrift für Pädagogik im Verlag Beltz Juventa.

Begutachtung 2011/2012

Die Herausgeber und Herausgeberinnen sowie die Redaktion der Zeitschrift für Pädagogik danken den folgenden Gutachterinnen und Gutachtern für die Beurteilung eingereicherter Manuskripte von August 2011 bis Juli 2012.

Frank Achtenhagen	Mechthild Gomolla	Georg Lind
Stefan Albisser	Philipp Gonon	Vanessa Lux
Thomas Alkemeyer	Cornelia Gräsel	Kai Maaz
Herbert Altrichter	Hans-Ulrich Grunder	Christoph Maeder
Klaus Beck	Andrea Haenni-Hoti	Christine Mayer
Roland Becker-Lenz	Martin Hartmann	Klaus Meisel
Fabienne Becker-Stoll	Helmut Heid	Gabriele Mentges
Matthias Baer	Martin Heinrich	Astrid Messerschmidt
Franz Baeriswyl	Friederike Heinzl	Gerhard Minnameier
Dietrich Benner	Stephanie Hellekamps	Roland Mugerauer
Esther Berner	Anna Henkel	Markus Neuenschwander
Horst Biedermann	Aiga von Hippel	Fritz Oser
Inka Bormann	Stephan Hirschauer	Fritz Osterwalder
Dorit Bosse	Andreas Hoffmann-Ocon	Jürgen Overhoff
Walter Brehm	Rebekka Horlacher	Christine Pauli
Friedhelm Brüggem	Klaus-Peter Horn	Karl-Josef Pazzini
Micha Brumlik	Wolfgang Jütte	Birgit Pepin
Anton Bucher	Jochen Kade	Manuela Pietraß
Ute Clement	Bernhard Kalicki	Brita Rang
Michael Corsten	Gisela Kammermeyer	Alexandra Retkowski
Isabell Diehm	Wassilis Kassis	Norbert Ricken
Daniel Dietschi	Heidemarie Kemnitz	Markus Rieger-Ladich
Hartmut Ditton	Elke Kleinau	Carsten Rohlfs
Franz Eberle	Uta Klusmann	Charlotte Röhner
Thomas Eckert	Michael Knoll	Bettina Rösken
Edgar Forster	Hans-Christoph Koller	Hans-Günther Roßbach
Barbara Friebertshäuser	Susanne Kraft	Jörg Ruhloff
Eckhardt Fuchs	Volker Kraft	Wolfgang Sander
Detlev Garz	Sabine Krolak-Schwerdt	Alfred Schäfer
Wolfgang Gippert	Marianne Krüger-Potratz	Niclas Schaper
Edith Glaser	Volker Ladenthin	Pia Schmid
André Gogoll	Alfred Langewand	Joel Schmidt

Bernhard Schmidt-Hertha
Friedemann Schmoll
Barbara Schneider-Taylor
Bernard Schneuwly
Josef Schrader
Knut Schwippert
Astrid Seltrecht
Stefanie Stadler Elmer

Krassimir Stojanov
Claudia Strobel
Barbara Thies
Frank Tosch
Ulrich Trautwein
Rainer Treptow
Daniel Tröhler
Stefan Ufer

Florian Waldow
Gabi Weigand
Gabriele Weiss
Christine Wiezorek
Egbert Witte
Stefan C. Wolter
Christoph Wulf
Jörg Zirfas

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Waxmann Verlags, Münster, des Kohlhammer Verlags, Stuttgart, des Juventa Verlags Weinheim und das Jahresarhaltsverzeichnis 2012 bei.

Bindung, Vertrauen und Selbstvertrauen

Zusammenfassung: Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der These, dass Entstehung und Entwicklung sowohl von zwischenmenschlichem Vertrauen als auch von Selbstvertrauen grundsätzlich mit der Bindungsentwicklung zusammenhängen. Die im Verhalten von Kleinkindern beobachtbare Bindungsqualität wird als erster Ausdruck der Ausprägung interpersonellen Vertrauens beschrieben. Die mentale Repräsentation von Bindung entwickelt sich zu einer generalisierten, erfahrungsbasierten Einstellung gegenüber dem Bezugspersonenkontext eines Kindes. Sie erweitert sich im Laufe der menschlichen Entwicklung immer expliziter zu einer Theorie über die Vertrauenswürdigkeit und das Wohlwollen der sozialen Umwelt und spielt eine wichtige Rolle für das Selbstkonzept. Inwieweit sich bei Kindern mit sicherer bzw. unsicherer Bindungsqualität Unterschiede im beobachteten Selbstvertrauen und in ihren Selbstaussagen zu Vertrauensbeziehungen feststellen lassen, zeigen Ergebnisse unserer Studie mit Neunjährigen.

1. Einleitung

Eine Untersuchung des Konstruktes „Vertrauen“ zieht die Frage nach sich, auf wen oder was sich Vertrauen bezieht. Die vorliegende Arbeit verfolgt einen psychologischen und vor allem entwicklungspsychologischen Zugang zu diesem Themenbereich mit dem Fokus auf der sozial-emotionalen Bedeutung von Vertrauen. Folgende Aspekte (inter)personellen Vertrauens lassen sich aus psychologischer Sicht unterscheiden:

1. Vertrauen in eine bestimmte Person als Merkmal der Beziehung einer Person zu einer anderen Person, i.S.v. *Vertrauensbeziehungen*.
2. Vertrauen in sich selbst als Persönlichkeitsdimension *Selbstvertrauen* und als Teil des Selbstkonzeptes.
3. Vertrauen in die soziale Umwelt als *Einstellung* und allgemeine Persönlichkeitsdimension.

Bierhoff und Rohmann (2010) führen aus, dass sich die Aspekte ‚Vertrauen als Glaubwürdigkeit‘ und ‚Vertrauen als Zuschreibung von Wohlwollen‘ unterscheiden lassen bzw. nach Webber (2008) eine kognitive (Verlässlichkeit) und eine affektive Dimension (offene Kommunikation) des Vertrauens unterscheidbar sind. Interpersonelles Vertrauen (Bierhoff & Rohmann, 2010, S. 72) entstehe in der Kindheit. Auch Neubauer (2010) stellt fest, dass die Entwicklung interpersonellen Vertrauens eng mit der Entwicklung eines Selbstkonzeptes als Theorie über sich selbst verknüpft sei. Das Vertrauen in andere Menschen konstituiert als Kontrollerwartung einen wichtigen Aspekt des Selbstkonzeptes. Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, das Selbstvertrauen, stellt einen weiteren zentralen Aspekt des Selbstkonzeptes dar.

Trotz der Bedeutung, die dem Konstrukt Vertrauen aus psychologischer Sicht zugeschrieben wird, besteht ein Mangel an diagnostischen Verfahren zur Messung von Vertrauen und Selbstvertrauen, insbesondere bei Kindern. Die Test-Datenbank PSYNDEX der Zentralstelle für psychologische Information und Dokumentation ZPID listet 16 Verfahren zur Erfassung von Vertrauen, von denen sich elf auf interpersonales Vertrauen oder Selbstvertrauen beziehen. Nur fünf davon wurden für Kinder oder Jugendliche konzipiert. Fast alle Tests wurden für Forschungszwecke entwickelt und nur knapp ein Drittel kommt in der Praxis zum Einsatz. Die Erfassung von Vertrauen ist somit ein vernachlässigter Bereich in der psychologischen Diagnostik.

Interpersonelles Vertrauen und Selbstvertrauen stellen hingegen in der Bindungstheorie zentrale Aspekte dar, werden als eng mit Bindungssicherheit verknüpft diskutiert und mit Methoden der Bindungsforschung empirisch untersucht. Bowlby, Begründer der Bindungstheorie, fasste Vertrauen und Bindung explizit als eng miteinander zusammenhängende Konzepte auf: „Die Dimension Sicherheit-Unsicherheit als Messwert der Bindung eines Kindes sollte dem Kliniker einleuchten. Sie bezieht sich eindeutig auf dasselbe Kindheitsmerkmal, das Bendek (1938) als ‚Vertrauensbeziehung‘ bezeichnet, [...] und Erikson (1950) als ‚basic trust‘ (Grundvertrauen)“ (Bowlby, 1969/1984, S. 310). Bowlby bezeichnet hiermit die Sicherheit einer Bindung einerseits als Pendant zum Ausmaß des Vertrauens, das ein Kind in die Beziehung zu einer Bezugsperson hat, und andererseits als Grundlage für sein Selbstvertrauen und sein Selbstkonzept. Der folgende Teil des Aufsatzes arbeitet für die Vertrauensforschung relevante Ergebnisse der neueren Bindungsforschung auf. Der dritte Teil berichtet über eine Studie, in der wir durch die Untersuchung von Selbstvertrauen und Vertrauensbeziehungen bei sicher bzw. unsicher gebundenen Schulkindern den postulierten Zusammenhang in einer Längsschnittstudie zu überprüfen versucht haben. In Abschnitt 4 werden diese Ergebnisse hinsichtlich ihrer Relevanz für die sozio-emotionale und schulische Entwicklung diskutiert.

2. Bindungssicherheit, Emotionsregulation und Vertrauen

Die Entwicklung von Vertrauen beginnt aus Perspektive der Bindungsforschung in der Interaktion der Hauptbezugspersonen mit dem Kind, setzt sich im sozialen Lernen des Kindes fort und wird Teil des Selbstkonzeptes und der Persönlichkeit.

2.1 *Der Aufbau einer primären Bindung*

Der Aufbau von Bindungsbeziehungen ab der Geburt ist an den vom Säugling zunehmend spezifisch gegenüber ausgewählten Personen gezeigten Bindungsverhaltensweisen beobachtbar, wie Anblicken und Anlächeln, gerichtete Laute, gerichtetes Weinen, Greifen nach und Festhalten an einer Person und schließlich durch Hinterher-Krabbeln, -Rutschen und -Laufen. Bereits mit 6 Monaten ist erkennbar, dass ein Kind bestimmte

Personen bevorzugt, insbesondere in Situationen, in denen es Trost und Zuwendung benötigt. Die Erwartungshaltung des Kindes darüber, mit welcher Effizienz die Mutterfigur sein Sicherheitsbedürfnis befriedigen kann und eine Trostquelle ist, bezeichnete Bowlby mit dem Begriff „*inner working model*“. Internale Arbeitsmodelle von Bindung sind Einstellungen und Erwartungen, die ihren Anfang nehmen, wenn das Kind die Reaktionen der Hauptbezugspersonen auf seine Signale zu antizipieren beginnt. Je höher die Kontiguität zwischen *eigenen Signalen, Reaktionen der Bezugspersonen* und der *resultierenden Verbesserung des eigenen Befindens* ist, desto intensiver erfährt ein Kind, dass seine Bindungsfigur ihm gegenüber zuverlässig wohlwollend ist. An Bowlbys theoretisches Konzept anknüpfend untersuchten Ainsworth, Blehar, Waters und Wall (1978) in Feldstudien, Hausbeobachtungen und Laborexperimenten die Bindungsentwicklung während des ersten Lebensjahres. Sie stellten fest, dass die Bindungsbeziehung zur Hauptfigur mit ca. 12 Monaten drei unterschiedliche Beziehungsqualitäten (sicher gebunden (B), unsicher-vermeidend gebunden (A), unsicher-ambivalent gebunden (C)) erkennen ließ. Ainsworth erstellte mit dem Fremde-Situations-Test (FST) für Einjährige das erste valide und reliable Verfahren zur Messung der Bindungsqualität. Für eine sichere Bindung ist nach Ainsworth zuverlässige *Feinfühligkeit* ausschlaggebend, d.h. die Fähigkeit, Signale des Kindes gut wahrzunehmen, richtig zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren. Nachdem sich das Verhalten von etwa 10% der Kinder nicht in Ainsworths Klassifikationssystem einordnen ließ, vervollständigte Main (1996) das Auswertungssystem des Fremde-Situations-Tests. Sie identifizierte das Fehlen einer organisierten Strategie unter Stress, was zu desorganisiertem Verhalten gegenüber der Bezugsperson führt (unsicher-desorganisierte Bindung (D)). Bei der Entstehung spielen Verhaltensweisen der Mutter eine Rolle, die das Kind ängstigen und ggf. chronisch traumatisieren. Mit desorganisierter Bindung steht empirisch nicht die elterliche Feinfühligkeit in Zusammenhang, sondern inkohärentes und ängstigendes Elternverhalten (Solomon & George, 2011, S. 7).

2.2 Der Zusammenhang zwischen Bindungsqualität und Emotionsregulation

Cassidy (1994, S. 230) beschreibt die entscheidende Funktion der Bindungsqualität für die Entwicklung von *Emotionsregulation*. Sie bezeichnet den Prozess, durch den sich beim Kind oder Erwachsenen ein irritierender, v.a. negativ getönter Gefühlszustand wieder verändert, wobei das Individuum die Wiederherstellung von Wohlbefinden und Ausgeglichenheit anstrebt. Je besser die Äußerung negativer Gefühle dazu führt, dass der Säugling Fürsorge erfährt, und je mehr er altersentsprechend darin unterstützt wird, durch eigene Aktivität und Selbstfürsorge unangenehme Gefühle zu beenden, desto besser kann er sowohl eine sichere Bindung als auch eine altersgerechte Emotionsregulationsstrategie entwickeln. Dieser Lernprozess zielt auf den Erwerb von emotionaler Selbstregulation und Selbstkontrolle ab. Unzureichende Responsivität der Hauptbezugsperson führt hingegen zur Entstehung einer unsicheren Bindungsqualität und dazu, dass der Säugling unter bindungsrelevanter Belastung stärker oder länger in

einen Aktivationszustand gerät. Eine unsichere Bindung begünstigt wiederum die Aufrechterhaltung solcher Aktivierungszustände, weil das Kind sich weniger auf beruhigende Unterstützung seiner Bindungsfigur verlässt, sondern sich quasi auf Eigenaktivität vorbereitet. Unsicher gebundene Kinder zeigen in experimentellen Trennungssituationen auf physiologischer Ebene Stressreaktionen, die länger anhalten als bei sicher gebundenen Kindern (Nachmias, Gunnar, Mangelsdorf, Parritz & Buss, 1996). Dabei gehen auch Vermeidungsverhalten und scheinbare Gleichgültigkeit mit psychophysiologischen Stressreaktionen einher (Zelenko et al., 2005).

2.3 Vertrauensentwicklung als Korrelat der Bindungsentwicklung

Aus Sicht der Bindungsforschung beinhaltet ein sicheres internes Arbeitsmodell von Bindung Wohlwollen und Zuverlässigkeit als Erwartung an die Bindungsfigur und kann als frühe Form interpersonellen Vertrauens aufgefasst werden. Die Zuschreibung einer sicheren Bindung wird daher mit einer hohen Ausprägung von Vertrauen, aber auch von Selbstvertrauen, wie weiter unten ausgeführt wird, gleichgesetzt. Bereits Ainsworth dokumentierte, dass bestimmte Kinder offenbar kaum die Erfahrung gemacht haben, dass ihre Bindungssignale zuverlässig beantwortet werden, und vermutete als Folge einen *Mangel an Vertrauen in die eigene Fähigkeit*, das eigene Geschick wirksam beeinflussen zu können: „An infant whose mother almost never responds contingently to his signals must have a profound lack of *confidence* in his ability to have any effective control of what happens to him“ (Ainsworth et al., 1978, S. 315-316). Eine unsichere Bindungsqualität bedeutet eine *geringere Ausprägung interpersonales Vertrauens*, weil diese Kinder weniger konsistent dem Kind angepasste Fürsorge erfahren haben.

2.4 Zum Zusammenhang von Bindungsstörung und diffusem bzw. fehlendem Vertrauen

Bei der „Bindungsstörung“ als kinderpsychiatrischem Störungsbild (WHO: ICD-10 F94.1 und F94.2) besteht eine pathologische Entwicklung. Die betroffenen Kinder können durch grobe Vernachlässigung und/oder multiple Beziehungssabbrüche im ersten Lebensjahr keine Bindung ausbilden. Bischof (1985, S. 212-214) geht in seiner Theorie der sozialen Motivation davon aus, dass ein „Individualdetektor“ (oder mehrere) während der Entwicklung auf bestimmte Personen programmiert werde. Die resultierende primäre Vertraulichkeit stelle das Ergebnis eines Prozesses dar, der zur Brutpflege befähige. Demnach ist es während der ersten Lebensjahre notwendig, von bestimmten Menschen ausreichend kontinuierlich betreut zu werden, um spezifische Eigenschaften und Verhalten dieser Bezugspersonen speichern zu können. Dies bildet die Grundlage dafür, auch später ausgewählte Personen als „eng zu mir gehörend“ erkennen und empfinden zu können, was wiederum die Voraussetzung dafür ist, später eigene Kinder adäquat zu

betreuen. Eine Schlussfolgerung aus dieser grundlegenden Modellvorstellung über Bindung ist, dass die „Programmierung des Individualdetektors“ auf bestimmte Personen durch häufige Wechsel der Hauptbezugsperson in den ersten Lebensjahren empfindlich und grundlegend gestört werden und dadurch eine Bindungsstörung sensu ICD-10 (F 94.1 reaktive Bindungsstörung; F 94.2 Bindungsstörung mit Enthemmung) entstehen kann. Es wird bei Kindern ohne primäre Bindung deutlich, dass eine grundlegend gestörte Bindungsentwicklung zwangsläufig mit besonderen Auffälligkeiten im interpersonellen Vertrauen einhergeht. Diese bestehen darin, dass z.B. kontextübergreifend ausgesprochen zutrauliches Verhalten fast allen, auch ganz fremden Personen, gegenüber gezeigt wird, und dass diese Kinder bei Angst, Unsicherheit, Kummer oder Schmerz nicht an ausgewählte Bezugspersonen appellieren, sondern an eine beliebige Person oder auch gar keine Hilfe suchen („enthemmter Typ“). Kinder mit dem selteneren „gehemmten Typ“ einer Bindungsstörung verhalten sich Beziehungsangeboten gegenüber furchtsam, zurückgezogen und misstrauisch bis apathisch. Bei beiden klinischen Störungsbildern erscheint das Verhalten gerade hinsichtlich der Dimension Vertrauen extrem abweichend, indem die Kinder extreme Zutraulichkeit oder extremes Misstrauen gegenüber späteren Beziehungsangeboten zeigen.

2.5 Mentale Repräsentation von Bindung als Grundlage der Entwicklung interpersonellen Vertrauens und Selbstvertrauens

Im Kleinkindalter bezieht sich Bindungsqualität zunächst auf die Beziehung zu einer bestimmten Bezugsperson, wobei ein Kind unterschiedliche Beziehungsqualitäten zu verschiedenen Bindungsfiguren (Mutter, Vater, enge Verwandte, Erzieherinnen) entwickeln kann. Etwa im Alter von 4 Jahren hat ein Kind eine intuitive Erwartungshaltung darüber ausgebildet, wie verfügbar und unterstützend seine soziale Umwelt insgesamt ist und wie es in dieser sozialen Umwelt aufgehoben ist. Diese sog. „mentale Repräsentation von Bindung“ stellt eine auch kognitiv verankerte Dimension des Vertrauens dar. Sie geht damit einher, dass 3- bis 5-jährige Kinder bereits Schlussfolgerungen darüber anstellen können, was andere Menschen in einer bestimmten Situation denken (sog. „*Theory of Mind*“, Perner, 1991), zu sozialer Perspektivenübernahme fähig sind und diese Gedanken verbal äußern können. Ab diesem Zeitpunkt ist die Bindungsqualität weniger unmittelbar in der Interaktion mit Bindungspersonen beobachtbar, was die Entwicklung neuer diagnostischer Verfahren erforderlich gemacht hat. Bei älteren Kindern wird das Bindungssystem über Bildvorlagen, Puppengeschichten oder Interviewfragen aktiviert und die spezifische Form der Emotionsregulation bestimmt. Etabliert haben sich der von Bowlby (Klagsbrun & Bowlby, 1976) für Schulanfänger entwickelte Separation Anxiety Test (eine Fotoserie), die von Bretherton und Ridgeway (1990) für Kindergartenkinder konzipierte Attachment Story Completion Task (dt. Gloger-Tippelt & König, 2010) sowie im letzten Jahrzehnt Bindungsinterviews für ältere Kinder, wie z.B. das Child Attachment Interview von Shmueli-Goetz, Target, Fonagy und Datta (2008). Insbesondere die Forschergruppe um Sroufe (Weinfield, Sroufe, Ege-

land & Carlson, 2008) beschäftigte sich intensiv mit den Auswirkungen der Bindungsmuster auf die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern. Sie stellten fest, dass der Bindungsqualität eine wesentliche Bedeutung für die soziale Kompetenz und somit für die Resilienzentwicklung zukommt. Einen besonderen Stellenwert erhielt dabei die desorganisierte Bindung, da dieser Bindungsstatus deutlicher mit klinischen Symptomen assoziiert ist als unsicher-vermeidende und unsicher-ambivalente Bindungsmuster (DeKlyen & Greenberg, 2008). Kinder mit sicherer Bindungsqualität (*B-Muster*) haben Vertrauen darin entwickelt, dass der Ausdruck ihrer Gefühle sinnvoll und hilfreich für die Regulation ihres Befindens ist, wirken emotional offen und flexibel. Kinder mit unsicher-vermeidender Bindungsqualität (*A-Muster*) haben die Erfahrung gemacht, dass starke Bedürfnisse nach Nähe zurückgewiesen werden, aber positive und neutrale Gefühle von der Umwelt akzeptiert werden. Sie lernen, negative Gefühle durch Ablenkung oder Unterdrückung selbst zu regulieren, nehmen aber innere Anspannung in Kauf. Diese Kinder wirken reserviert bis feindselig und einzelgängerisch. Kinder mit unsicher-ambivalenter Bindungsqualität (*C-Muster*) haben die Erfahrung gemacht, dass die Reaktionen ihrer Bezugsperson wechselhaft und wenig auf ihre Bedürfnisse abgestimmt sind. Auch diese Kinder haben nur partielles Vertrauen in ihre soziale Umwelt und lernen, dass erst angestrengte Gefühlsäußerungen beachtet und beantwortet werden. Ihr Pendeln zwischen aggressivem und hilfeheischem Verhalten wirkt unreif, aber auch anspruchsvoll. Kinder mit hoch-unsicherer, desorganisierter Bindungsqualität (*D-Muster*) erleben, dass Bindungsfiguren Gefühle des Kindes nicht regulieren können und starke negative Gefühle überwältigend und beängstigend werden. Im Vorschulalter reagieren solche Kinder auf Bindungsmaterial blockiert, verstört oder mit Gewalt- und Katastrophenfantasien. Hilflosigkeit und Verstörtheit unter Stress führen dazu, dass „D-Kinder“ dysfunktionale Kontrollstrategien entwickeln, indem sie sich im Schulalter unter Belastung der Bindungsfigur gegenüber sehr fürsorglich oder kontrollierend verhalten. Diese Rollenumkehr (Solomon & George, 2011, S. 139) kann als Merkmal einer beeinträchtigten Vertrauensentwicklung in hilflose und/oder beängstigende Bezugspersonen aufgefasst werden.

Wenn auch in den letzten Jahren einige Arbeiten aus der Vertrauensforschung explizit Bezug auf die Bindungsforschung nehmen (z.B. Neubauer, 2010, S. 13-14; Bierhoff & Rohmann, 2010, S. 72-75), liegen nur wenige empirische Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen interpersonellem Vertrauen, Selbstvertrauen und internaler Bindungsrepräsentation vor (Kassebaum, 2004). Kerns (2008) stellt einen überraschenden Mangel an Studien fest, die Bindung mit dem Selbstkonzept, sozial-kognitiven Prozessen und der emotionalen Entwicklung in Beziehung setzen. Schließlich gehen neue Übersichtsarbeiten zur Emotionsregulationsdiagnostik und zur Neurobiologie des Vertrauens gar nicht auf Ergebnisse der Bindungsforschung ein (Kullik & Petermann, 2011; Schipper & Petermann, 2011). Weinfield et al. (2008, S. 85) konzeptualisieren hingegen die Schlüsselstellung der Bindungsqualität für den Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit, Vertrauen in die Welt, Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen: Kinder, die konsistent feinfühlig behandelt wurden, wachsen so auf, dass sie die Welt als gut und responsiv sehen und sich selbst als einer solchen Behandlung wert. Wenn kleine Kin-

der ihre Bedürfnisse sensitiven und responsiven Betreuungspersonen signalisieren und diese die Bedürfnisse des Kindes stillen, können Kinder das Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeit entwickeln, die Welt zu beeinflussen und Ziele zu erreichen. Dieses *Selbstvertrauen* erlaube es sicher gebundenen Kindern, sich autonom zu verhalten und daran zu glauben, dass ihre Anstrengungen zum Ziel führen werden (Weinfield et al., 2008, S. 86). Kerns (2008) führt aus, dass die Aufrechterhaltung eines positiven Selbstbildes in der mittleren Kindheit damit zusammenzuhängen scheint, dass die soziale Informationsverarbeitung über sich und andere bei sicher gebundenen Kindern einen positiven ‚bias‘ aufweist. Für dieses Modell gibt es auch für das Erwachsenenalter bestätigende Hinweise. Kassebaum (2004) stellt einen direkten Zusammenhang zwischen (Selbstbeurteilungen) der Bindungsrepräsentation und interpersonellem Vertrauen bei Erwachsenen fest. Seine Ergebnisse zeigten, dass Personen mit dem *Selbstbild einer sicheren Bindungserfahrung* ihren Freunden, ihrem Partner, ihren Nachbarn und auch ihren Mitmenschen allgemein mehr vertrauten als Personen, die angaben, einen *anklammernden Bindungsstil* zu haben. Personen mit abweisendem Bindungsstil vertrauten ihren Mitmenschen allgemein weniger als sicher Gebundene. Auch Personen mit *ängstlichem Bindungsstil* vertrauten ihrem Partner und allgemein ihren Mitmenschen weniger als diejenigen mit sicherer Bindungserfahrung, beurteilten sich jedoch als „vertrauensseliger“ bzw. „leichtgläubiger“ als sicher Gebundene. Je ähnlicher sich die Probanden einem Bindungsstil beschrieben, desto stärker wurden die genannten Zusammenhänge statistisch. Vertrauen als sichere Bindungsrepräsentation ist von Leichtgläubigkeit abzugrenzen, bei der dem Urteil anderer Priorität über das eigene Erleben gegeben wird (ängstlicher Bindungsstil).

3. Bindungsqualität, Selbstvertrauen und Vertrauensbeziehungen bei Schulkindern

In Anbetracht des oben beschriebenen Mangels an Untersuchungen interessierte uns, inwieweit sich ein unsicher-desorganisierter Bindungsstatus bei Kleinkindern auf ihr späteres Selbstvertrauen und auf wichtige Vertrauensbeziehungen wie z.B. zu Lehrern und zu Gleichaltrigen auswirken würde (Buchmann & Frei, 2002). Wir führten daher an einer Stichprobe Zürcher Kinder (Mw 9,2; Sd 3,12), die im Alter von 12 Monaten mit dem Fremde-Situations-Test untersucht worden waren, mit 9 Jahren eine Nachuntersuchung durch. Relevante Variablen waren das Selbstvertrauen der Kinder, enge Freundschaften zu Gleichaltrigen, das Verhältnis zu ihrem Klassenlehrer, sowie ihre aktuelle Bindungsqualität als Kontrollvariable. Wir nahmen an, dass eine sichere Bindungsrepräsentation es Schulkindern leichter ermöglicht, eine feste Freundschaft zu einem peer aufzubauen, und ein sicheres internes Bindungsmodell auf den oder die Klassenlehrer/-in als Bezugsperson generalisiert wird. Wir gingen von den folgenden Hypothesen aus:

- 1) Unsicher-desorganisiert gebundene Kinder haben ein weniger gut entwickeltes Selbstvertrauen als sicher gebundene Kinder.

- 2) Unsicher-desorganisiert gebundene Kinder sind weniger gut in der Lage, eine besondere, enge und vertrauensvolle peer-Beziehung aufzubauen („beste(r) Freund(in)“), als sicher gebundene Kinder.
- 3) Unsicher-desorganisiert gebundene Kinder haben eine weniger gute Beziehung zu ihrem/ihrer Klassenlehrer(in) als sicher gebundene Kinder.

Für unsere Nachuntersuchung (t2) konnten 32 von ursprünglich 50 Kindern aus der Stadt Zürich rekrutiert werden. Die Familien waren für die erste Untersuchung (t1) anhand der Geburtsanzeigen in der Tageszeitung kontaktiert worden und hatten freiwillig teilgenommen. 37% der Väter und 19% der Mütter hatten ein Universitätsstudium absolviert, 21% bzw. 12% waren Studenten oder Angestellte in gehobener Position, 23% bzw. 44% waren einfache Angestellte, je 19% hatten manuelle Berufe, kein Vater, aber 7% der Mütter waren ohne Berufsausbildung.

Nur 40% der untersuchten Einjährigen waren sicher gebunden (Zulauf Logoz, 1997). Bei einem großen Teil der Kinder waren von einer externen Beurteilerin (Prof. U. Ziegenhain) Indikatoren für einen desorganisierten Bindungsstatus festgestellt worden (50%). Diese Kinder (DB; desorganisiert mit Zusatzklassifikation B) unterschieden sich in der Anzahl ihrer Geschwister und ihrer sozialen Herkunft nicht von den sicher gebundenen (B). Im Alter von einem Jahr als unsicher-vermeidend klassifizierte Kinder wurden nicht in die Auswertung einbezogen. In Tab. 1 werden die Bindungsklassifikation mit 12 Monaten dargestellt und die Anzahl dieser Kinder, die mit 9 Jahren erneut teilnahmen.

	12 Monate alt (t1)		Teilnahme mit 9 Jahren (t2)		
	Sicher (B)	Desorganisiert (DB)	Sicher (B)	Desorganisiert (D)	
M (24)	13	11	8	6	M (14)
W (22)	8	14	6	12	W (18)
<i>N(t1)=46</i>	21	25	14	18	<i>N(t2)=32</i>

Tab. 1: Anzahl der Kinder zu beiden Untersuchungszeitpunkten

Verschueren, Marcoen & Schoefs (1996) bestätigen die Vermutung, dass die Erfassung des Selbstwerts anhand expliziter Aussagen eines Kindes über sich selbst insofern problematisch ist, als seine Selbstaussagen von der Tendenz zur sozialen Erwünschtheit geprägt sein und gerade auch ein schwaches Selbstwertgefühl überkompensieren könnten. Aus diesem Grund entwickelten wir das Beobachtungsinstrument „*Ratingskala für selbstsicheres Verhalten und Selbstvertrauen*“ für 9- bis 12-Jährige (Zulauf Logoz,

Buchmann & Frei, 2002). Das Verhalten des Kindes wird in einer strukturierten Gesprächssituation beobachtet und anhand folgender fünf Beobachtungskategorien beurteilt: Offenheit des Antwortverhaltens, Sprache und Stimme, Gesichtsausdruck, Körperausdruck, Stimmung. Jede Kategorie besteht aus einer dreistufigen Skala (1 = unsicher, 2 = mäßig sicher, 3 = selbstsicher wirkend). Der Beobachtungsbogen enthält für jede Beobachtungskategorie eine allgemeine Beschreibung der Einstufungen sowie detaillierte Verhaltenskriterien, anhand derer die Punktwerte vergeben werden. Die resultierenden Scores werden zu einem Gesamtwert aufsummiert, der proportional zur beobachteten Selbstsicherheit/dem Selbstvertrauen des Kindes zu verstehen ist (die vollständige Originalskala ist bei der Autorin erhältlich). Die Kappa-Koeffizienten der fünf Kategorien wurden während der Revisionen überprüft und fielen in der endgültigen Version gut bis sehr gut aus ($\kappa = 0.76-0.95$). Beim Separation Anxiety Test (Klagsbrun & Bowlby, 1976; Kaplan, 1987) werden eine Reihe von Fotos oder Zeichnungen vorgelegt, in denen ein gleichaltriges Kind (Junge bzw. Mädchen) unterschiedliche Trennungssituationen erlebt. Die standardisierten Fragen des Interviewers beziehen sich auf die vermuteten Gefühle des abgebildeten Kindes und auf die dem Kind im Bild zugeschriebenen Bewältigungsstrategien. Zur Bestimmung von Bindungssicherheit werden die Flexibilität des Emotionsausdrucks (Skala ‚security‘) und die Lösungsstrategien (Skala ‚coping‘) sowie v.a. die Inanspruchnahme vertrauenswürdiger anderer Menschen ausgewertet.

Die Kinder nahmen zu Hause zunächst an einem halbstündigen, videografierten Gespräch mit einer Studentin oder einem Studenten (je nach Geschlecht des Kindes) teil. Sie wurden u.a. zu ihren sozialen Beziehungen befragt: Gibt es eine(n) beste(n) Freund(in)? Wie ist das Verhältnis zu den Geschwistern? Wie ist der Kontakt zum/zur Klassenlehrer(in)? Wie ist das Verhältnis zu den Eltern? Gibt es andere wichtige erwachsene Bezugsperson(en)? Anschließend wurde der Separation Anxiety Test (SAT) zur erneuten Erfassung der Bindungsrepräsentation durchgeführt. Die Auswertung erfolgte blind anhand anonymisierter Videoaufnahmen und Protokolle.

		9 Jahre		Gesamt
		B	D	
12 Monate	B	9 (64%)	5 (36%)	14 (100%)
	DB	5 (28%)	13 (72%)	18 (100%)
Gesamt		14	18	32

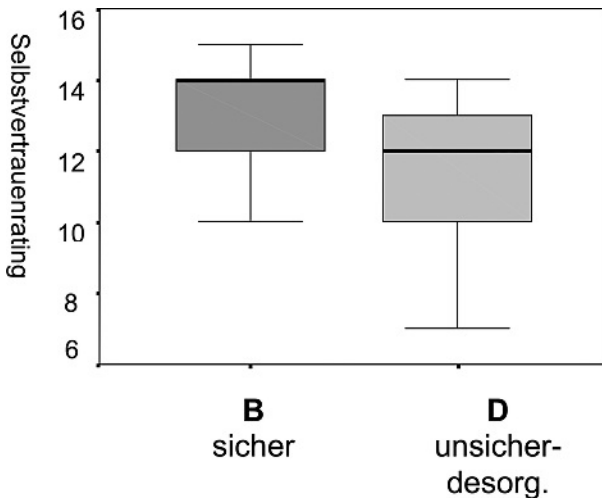
Tab. 2: Stabilität bzw. Veränderung der Bindung

a) Stabilität der Bindung

In Bezug auf die Stabilität der Bindungsqualität zeigte sich, dass 72% der mit einem Jahr desorganisiert gebundenen Kinder mit dem Separation Anxiety Test (SAT) im Alter von neun Jahren auf der Repräsentationsebene wiederum als desorganisiert beurteilt wurden (s. Tab. 2). Dies entspricht etwa den Ergebnissen anderer Autoren (Jacobsen & Hofmann, 1997), die eine Stabilität der Bindungsdesorganisation von 72-87% zwischen ein und sechs Jahren berichten.

b) Selbstvertrauen-Ratings

Sicher gebundene Neunjährige erhielten signifikant höhere *Selbstvertrauen-Ratings* als desorganisiert gebundene Neunjährige (Abb. 1). Entgegen der Erwartung hatten aber die Kinder, die mit einem Jahr sicher gebunden waren, mit 9 Jahren kein höheres Selbstvertrauen als die Kinder, die mit einem Jahr desorganisiert gebunden waren. Dies ging darauf zurück, dass zehn Kinder (32%) zwischen dem Kleinkindalter und dem frühen Schulalter ihre Bindungsklassifikation „gewechselt“ hatten. Für das Selbstvertrauen mit 9 Jahren war somit die aktuelle Bindungsrepräsentation ausschlaggebend und nicht die Bindungsrepräsentation der frühen Kindheit.



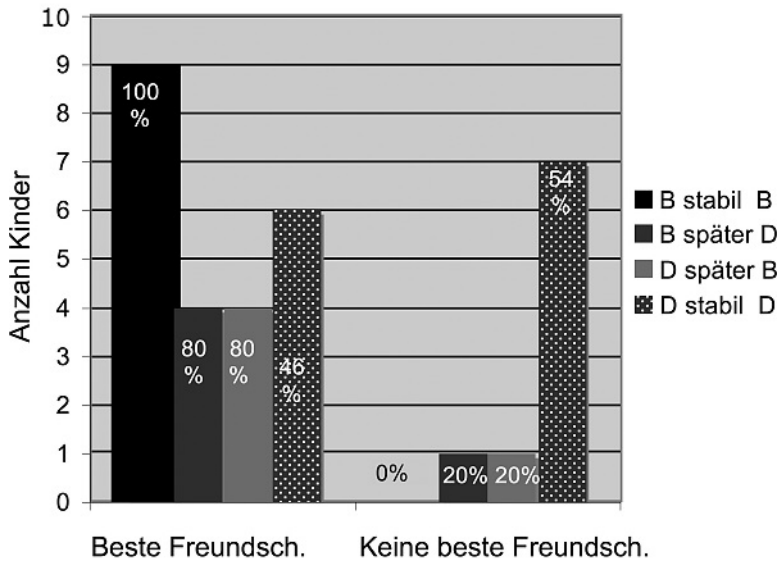
$p > 0.05$, U-Test

Abb. 1: Bindung und Selbstvertrauen mit 9 Jahren

c) Gleichaltrigenbeziehung

Sämtliche Kinder, die mit einem und mit 9 Jahren sicher gebunden waren, hatten eine enge Freundschaft gebildet, während weniger als die Hälfte der Kinder mit stabil desorganisierter Bindung eine beste Freundschaft hatten. Zudem gaben die mit 9 Jahren als

Bindung, Stabilität & enge Freundschaft



T1: $p < 0.006$, T2: $p < 0.03$; Fisher's exact test (B vs D).

Abb. 2: Bindung und Freundschaft

Bindung und Beziehung zum Klassenlehrer

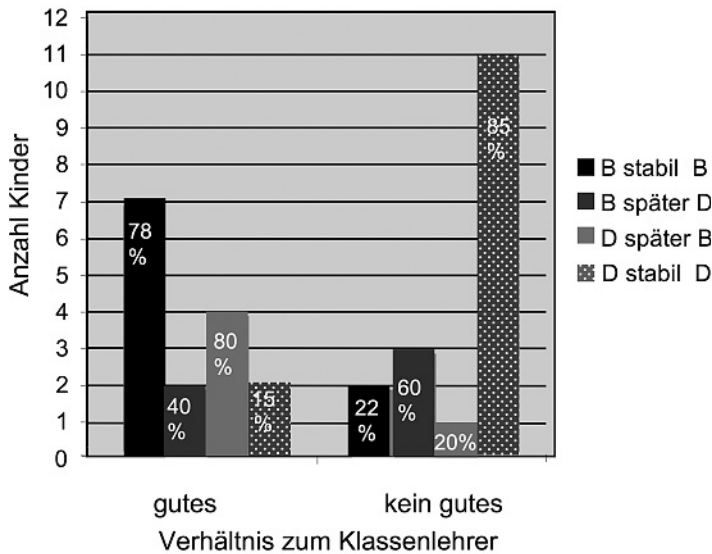


Abb. 3: Bindung und Beziehung zum Klassenlehrer

unsicher-desorganisiert beurteilten Kinder signifikant seltener an, einen besten Freund zu haben (Abb. 2).

Das Ergebnis einer binären logistischen Regression zeigte außerdem, dass die *mit einem Jahr erfasste ‚Anzahl D-Indikatoren‘* statistisch damit zusammenhing, ob die Kinder mit 9 Jahren eine(n) beste(n) Freund(in) hatten oder nicht. Je mehr „D-Indikatoren“ im Alter von einem Jahr registriert worden waren, desto seltener berichteten die Kinder mit 9 Jahren tendenziell eine „beste Freundschaft“ ($e\beta = .776$, $p = .07$).

Die ROC-Analyse ergab, dass die „Anzahl D-Indikatoren“ mit 73%iger Wahrscheinlichkeit die Gruppenzuteilung „Beste(r) Freund(in) vs. kein(e) beste(r) Freund(in)“ signifikant voraussagte ($p = .05$).

d) Beziehung zum/r Klassenlehrer/-in

Die mit 9 Jahren als unsicher-D beurteilten Kinder berichteten signifikant öfter, kein gutes *Verhältnis zu ihrer Lehrperson* zu haben (Abb. 3).

Insbesondere berichteten zehn von elf Kindern, die im SAT spezifisch den D-Indikator „Furcht“ zeigten, von einem schlechten Kontakt zur Lehrperson ($p < .01$).

4. Diskussion

Unsere Hypothese, dass Kinder mit unsicher-desorganisierter Bindung ein geringeres Selbstvertrauen zeigen als sicher gebundene Kinder, konnte bestätigt werden, allerdings v.a. ausgehend von der aktuellen Bindungsqualität mit 9 Jahren. Es bestätigte sich auch, dass eine sichere Bindungsqualität bereits im Alter von 9 Jahren dazu führt, eine enge Freundschaft einzugehen und diese als bevorzugt wahrzunehmen. Bemerkenswert ist einerseits, dass dies für sämtliche Kinder mit stabil sicherer Bindung zutraf, und dass andererseits die Wahrscheinlichkeit einer engen Freundschaft sank, je stärker das desorganisierte Bindungsverhalten in der frühen Kindheit ausgeprägt war. Auch die Annahme, dass sich eine unsichere Bindung auf die erlebte Beziehungsqualität zu einer außerfamiliären Bezugsperson mit der Rolle eines Mentors negativ auswirken würde, bestätigte sich. Eine vom Kind als nicht gut eingeschätzte Klassenlehrerbeziehung war mit einer zu beiden Messzeitpunkten desorganisierten Bindung verbunden. Die signifikante Beziehung zwischen dem „Furcht-Index“ bei desorganisiert gebundenen Kindern, dem Fehlen enger Freundschaft einerseits und der von den Kindern als schlecht wahrgenommenen Lehrerbeziehung andererseits kann als Hinweis auf ein angstbesetztes Bindungsmodell gewertet werden, das nach dem Kleinkindalter auch auf andere wichtige Sozialpartner generalisiert wird. Eine wenig vertrauensvolle Grundhaltung des Kindes kann die Interaktion mit Letzteren negativ beeinflussen. Aus pädagogischer Perspektive ist dieser Prozess z.B. für die schulische Entwicklung sehr relevant.

Bei einem Schüler wird das Fehlen einer *sicheren Basis* in Form von Vertrauen zur Lehrperson die Neugier im Denken und Verhalten beeinträchtigen, die für erfolgreiches Lernen und Schulerfolg Voraussetzung ist. Jacobsen & Hofmann (1997) zeigten in einer Längsschnittuntersuchung, dass Kinder mit desorganisierter Bindung bei gleicher

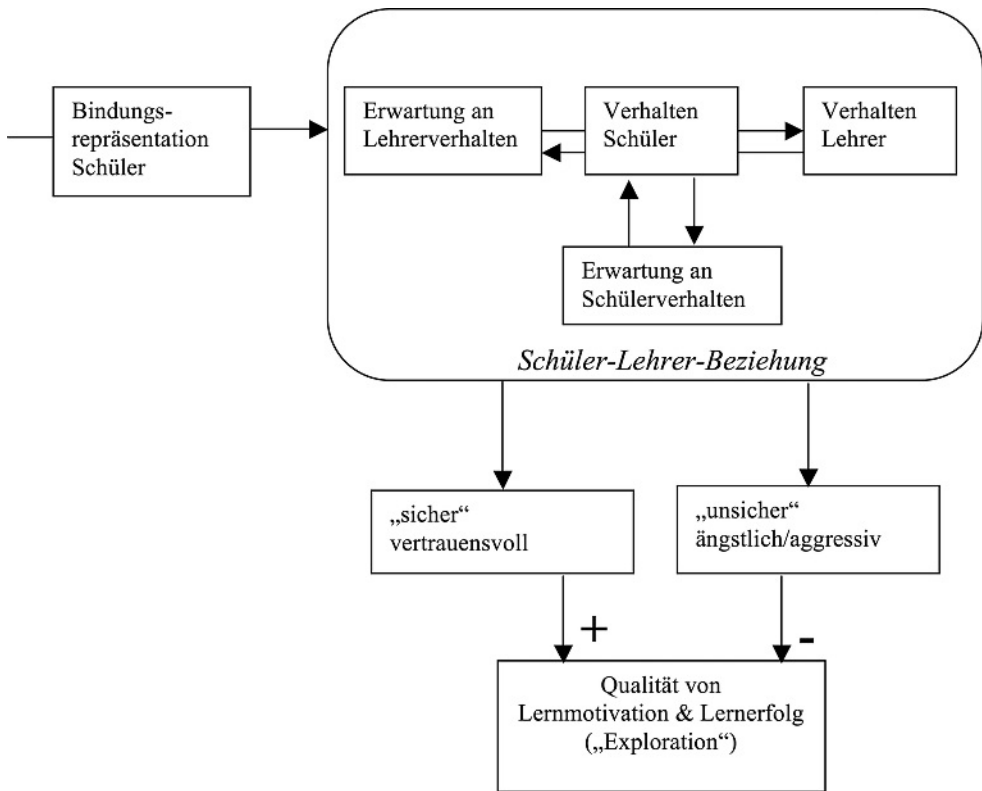


Abb. 4: Bindungsrepräsentation, Schüler-Klassenlehrer-Beziehung und Lernen

Intelligenz später schlechtere Leistungen in logischen Denkaufgaben zeigten und das Selbstwertgefühl dabei als Mediator fungierte. Abb. 4 veranschaulicht modellhaft, wie die Bindungsrepräsentation des Schülers zu einem positiven, lernförderlichen Prozess oder aber einem verunsichernden, lernhemmenden Prozess beitragen könnte.

Kritisch anzumerken ist die begrenzte Aussagekraft der Studie durch die geringe Stichprobengröße. Es wäre bei einer Replikation von Vorteil, zusätzlich erprobte Fragebögen zur Erfassung von interpersonellem Vertrauen, Selbstsicherheit und Selbstkonzept einzusetzen, was der Validierung der Selbstvertrauensskala zugutekäme. Gleich große Gruppen von Kindern mit unsicher-vermeidender und mit unsicher-ambivalenter Bindung würden differenziertere Erkenntnisse bezüglich der Entwicklung von Selbstvertrauen und Vertrauensbeziehungen erlauben. Der hohe Anteil an DB-Kindern in der risikoarmen Stichprobe wirft Fragen nach der Ursache auf. Eine mögliche Erklärung wäre ein Selektionseffekt durch die freiwillige Teilnahme. Andererseits wurde der persönliche Erfahrungshintergrund der Eltern nicht untersucht und ungelöste traumatische Erfahrungen sind nicht auszuschließen.

Zusammenfassend lässt sich an den Ergebnissen der Studie erkennen, dass von der Vertrauensbeziehung in der frühen Kindheit ausgehend ein sozialer Lernprozess in

Gang zu kommen scheint, der positive und vertrauensvolle Beziehungserfahrungen ermöglicht und vermutlich in eine Wechselwirkung mit dem beobachtbaren Selbstvertrauen tritt. Bei Kindern mit hoch-unsicherer Bindung im Schulalter zeigte sich auf subklinischem Niveau ein Defizit hinsichtlich wichtiger Resilienzfaktoren, was sich schulisches und sozial ungünstig auswirken könnte.

Literatur

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Bierhoff, H. W., & Rohmann, E. (2010). Psychologie des Vertrauens. In M. Maring (Hrsg.), *Vertrauen – zwischen sozialem Kitt und der Senkung von Transaktionskosten. Schriftenreihe des Zentrums für Technik- und Wirtschaftsethik*, 3 (S. 73-92). Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.
- Bischof, N. (1985). *Das Rätsel Ödipus. Die biologischen Wurzeln des Urkonflikts von Intimität und Autonomie*. München: Piper.
- Bowlby, J. (1969/1984). *Bindung*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bretherton, I., & Ridgeway, D. (1990). Assessing Internal Working Models of the Attachment Relationship. An Attachment Story Completion Task for 3-Year-Olds. In M. Greenberg, D. Cicchetti & M. Cummings (Hrsg.), *Attachment in the preschool years* (S. 161-182). Chicago: University of Chicago Press.
- Buchmann, R., & Frei, H. (2002). *Auswirkungen der desorganisierten Mutterbindung mit einem Jahr auf den sozio-emotionalen Entwicklungsstand mit 9 Jahren* (Lizentiatsarbeit). Zürich: Universität Zürich.
- Cassidy, J. (1994). Emotion Regulation: Influences of Attachment Relationships. In N. Fox (Hrsg.), *The Development of Emotion Regulation. Biological and Behavioral Considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 228-249.
- DeKlyen, M., & Greenberg, M. T. (2008). Attachment and Psychopathology in Children. In J. Cassidy & P. Shaver (Hrsg.), *Handbook of Attachment* (2. Aufl., S. 637-665). New York: Guilford.
- Gloger-Tippelt, G., & König, L. (2010). *Bindung in der mittleren Kindheit*. Weinheim: Beltz/PVU.
- Jacobsen, T., & Hofmann, V. (1997). Children's attachment representations: Longitudinal relations to school behavior and academic competency in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 33, 703-710.
- Kaplan, N. (1987). *Individual differences in six-year-olds thoughts about separation: Predicted from attachment to mother at one year* (Dissertation). Los Angeles: University of California at Los Angeles.
- Kassebaum, U. (2004). *Interpersonelles Vertrauen. Entwicklung eines Inventars zur Erfassung spezifischer Aspekte des Konstrukts* (Dissertation). Hamburg: Universität Hamburg.
- Kerns, K. (2008). Attachment in Middle Childhood. In J. Cassidy & P. Shaver (Hrsg.), *Handbook of Attachment* (2. Aufl., S. 366-382). New York: Guilford.
- Klagsbrun, M., & Bowlby, J. (1976). Responses to separation from parents: a clinical test for young children. *Projective Psychology*, 21(2), 7-27.
- Kullik, A., & Petermann, F. (2011). Zum gegenwärtigen Stand der Emotionsregulationsdiagnostik im Säuglings- und Kleinkindalter. *Diagnostica*, 57(4), 165-178.
- Main, M. (1996). Introduction to the special section on attachment and psychopathology. *Journal of consulting and clinical psychology*, 64(2), 237-243.
- Nachmias, M., Gunnar, M., Mangelsdorf, S., Parritz, R., & Buss, K. (1996). Behavioral inhibition and stress reactivity: The moderating role of attachment security. *Child Development*, 67, 508-522.

- Neubauer, W. (2010). Vertrauen in der frühen Kindheit. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Vertrauensforschung 2010: A state of the art. Psychologie und Gesellschaft*, 9 (S. 11-26). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge: MIT Press.
- Schipper, M., & Petermann, F. (2011). Trust – a Subject for Social Neuroscience? *Zeitschrift für Neuropsychologie*, 22(4), 245-255.
- Shmueli-Goetz, Y., Target, M., Fonagy, P., & Datta, A. (2008). The Child Attachment Interview: A psychometric study of reliability and discriminant validity. *Developmental Psychology*, 44(4), 939-956.
- Solomon, J., & George, C. (2011). *Disorganized Attachment and Caregiving*. New York: Guilford.
- Verschueren, K., Marcoen, A., & Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development*, 67, 2493-2511.
- Webber, S. (2008). Development of cognitive and affective trust in teams. *Small Group Research*, 39(6), 746-769.
- Weinfeld, N., Sroufe, L. A., Egeland, B., & Carlson, E. (2008). Individual Differences in Infant-Caregiver-Attachment. In J. Cassidy & P. Shaver (Hrsg.), *Handbook of Attachment* (2. Aufl., S. 78-101). New York: Guilford.
- Zelenko, M., Kraemer, H., Huffmann, L., Gschwendt, M., Pageler, N., & Steiner, H. (2005). Heart rate correlates of attachment status in young mothers and their infants. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44(5), 470-476.
- Zulauf Logoz, M. (1997). *Die desorganisierte Mutterbindung bei einjährigen Kindern. Die motivationspsychologische Bedeutung der D-Klassifikation im „Fremde-Situations-Test“* (Psychoanalyse im Dialog, 6). Bern: Peter Lang.
- Zulauf Logoz, M., Buchmann, R., & Frei, H. (2002). Ratingskala für selbstsicheres Verhalten. In R. Buchmann & H. Frei, *Auswirkungen der desorganisierten Mutterbindung mit einem Jahr auf den sozio-emotionalen Entwicklungsstand mit 9 Jahren* (Lizentiatsarbeit). Zürich: Universität Zürich.

Abstract: The present contribution is concerned with the thesis that the emergence and development of both interpersonal trust and self-confidence is fundamentally interrelated with the development of attachment. Attachment quality observed in the behavior of young children is described as a first expression of the formation of inter-personal trust. The mental representation of attachment develops into a generalized, experience-based attitude towards a child's social context of significant others. In the course of human development, it is extended ever more explicitly into a theory on trust-worthiness and benevolence of the social environment, and it plays an important role with regard to the self-concept. The results of our study on 9-year-old children indicate in how far differences between children with secure or insecure attachment can be identified in regard to their observed self-confidence and to their state-ments about trustful relationships.

Anschrift der Autorin

Dr. phil., Dipl.-Psych. Marina Zulauf Logoz, Zentrum für Kinder- und Jugendpsychiatrie der Universität Zürich, Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst Kanton Zürich, Neumünsterallee 3, 8032 Zürich, Schweiz
E-Mail: marina.zulauf-logoz@kjpdzh.ch