

Richartz, Alfred; Krapf, Almut; Hoffmann, Karen
Die Qualität der Trainer-Kind-Beziehung aus der Perspektive der Bindungsforschung. Bindungen und bindungstypische Prozesse bei Kindern im Leistungssport

Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 6, S. 826-836



Quellenangabe/ Reference:

Richartz, Alfred; Krapf, Almut; Hoffmann, Karen: Die Qualität der Trainer-Kind-Beziehung aus der Perspektive der Bindungsforschung. Bindungen und bindungstypische Prozesse bei Kindern im Leistungssport - In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 6, S. 826-836 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-119969 - DOI: 10.25656/01:11996

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-119969>

<https://doi.org/10.25656/01:11996>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2013

■ *Thementeil*

**Bildung und Bindung – verbindende
und ambivalente Aspekte**

■ *Allgemeiner Teil*

Das französische Zentralabitur – ein Modell für Deutschland?

Bildungsverläufe in der Sekundarstufe. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zu Wechseln der Schulform und des Bildungsgangs

Qualität und Vergleichbarkeit durch Bildungsstandards und zentrale Prüfungen? Ein bundesweiter Vergleich von Prüfungsanforderungen im Fach Mathematik zum Erwerb des Mittleren Schulabschlusses

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung und Bindung – verbindende und ambivalente Aspekte

Rudolf Tippelt

Bildung und Bindung – verbindende und ambivalente Aspekte.

Einführung in den Thementeil 791

Ute Ziegenhain/Gabriele Gloger-Tippelt

Bindung und Handlungssteuerung als frühe emotionale
und kognitive Voraussetzungen von Bildung

793

Daniela Mayer/Kathrin Beckh/Julia Berkic/Fabienne Becker-Stoll

Erzieherin-Kind-Beziehungen und kindliche Entwicklung:

Der Einfluss von Geschlecht und Migrationshintergrund 803

Elena Harwardt-Heinecke/Lieselotte Ahnert

Bindungserfahrungen in Kindergarten und Schule
in ihrer Wirkung auf die Schulbewährung –

Zusammenfassende Ergebnisse aus der BSB-Studie 817

Alfred Richartz/Almut Krapf/Karen Hoffmann

Die Qualität der Trainer-Kind-Beziehung aus der Perspektive
der Bindungsforschung. Bindungen und bindungstypische Prozesse
bei Kindern im Leistungssport

826

Lothar Krappmann

Bindung in Kinderbeziehungen? 837

Jörg M. Fegert/Tanja Besier

Entwicklungspsychopathologische Überlegungen
zur mangelnden Integration von bindungstheoretischen,
pädagogischen und familienrechtlichen Aspekten

848

<i>Rudolf Tippelt</i>	
Bildung und Bindung – eine ambivalente, unsicher-vermeidende oder sichere Beziehung?	858

Allgemeiner Teil

<i>Rainer Bölling</i>	
Das französische Zentralabitur – ein Modell für Deutschland?	868

<i>Hartmut Ditton</i>	
Bildungsverläufe in der Sekundarstufe. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zu Wechseln der Schulform und des Bildungsgangs	887

<i>Svenja Mareike Kühn/Christina Drüke-Noe</i>	
Qualität und Vergleichbarkeit durch Bildungsstandards und zentrale Prüfungen? Ein bundesweiter Vergleich von Prüfungsanforderungen im Fach Mathematik zum Erwerb des Mittleren Schulabschlusses	912

Besprechungen

<i>Jürgen Oelkers</i>	
Sebastian Müller-Rolli: Erziehung und Kommunikation – Von Rousseau bis heute	933

<i>Heinz-Elmar Tenorth</i>	
Sabine Schmidt-Lauff (Hrsg.): Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung	935

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	939
-------------------------------------	-----

Impressum	U3
-----------------	----

Table of Contents

Topic: Education and Attachment – Connecting and Ambivalent Aspects

Rudolf Tippelt

Education and Attachment – Connecting and Ambivalent Aspects.

Introduction 791

Ute Ziegenhain/Gabriele Gloger-Tippelt

Attachment and Action Control as Early Emotional
and Cognitive Prerequisites of Education

..... 793

Daniela Mayer/Kathrin Beckh/Julia Berkic/Fabienne Becker-Stoll

Student-Teacher Relationships and Child Development:

The impact of gender and migration background 803

Elena Harwardt-Heinecke/Lieselotte Ahnert

Attachment Experiences in Kindergarten and School
and their Effect on School Achievement:

Summary results of the BSB study 817

Alfred Richartz/Almut Krapf/Karen Hoffmann

The Quality of Coach-Child Relationships from the Perspective
of Research on Attachment – Attachment and attachment-specific
processes among children in competitive sports

..... 826

Lothar Krappmann

Attachment in Child Relationships? 837

Jörg M. Fegert/Tanja Besier

Developmental-Psychopathological Considerations
on the Deficient Integration of Aspects of the Theory of Attachment,
of Pedagogics, and of Family Law

..... 848

Rudolf Tippelt

Education and Attachment – An ambivalent, insecure-avoiding
or secure relationship?

..... 858

Contributions

Rainer Bölling

The French Central Baccalaureate – a Model for Germany? 868

Hartmut Ditton

Educational Careers in Secondary Education.
Results of a longitudinal study on the changes
between school types and courses of education 887

Svenja Mareike Kühn/Christina Driike-Noe

Quality and Comparability through Educational Standards
and Central Exams? – A nation-wide comparison
between examination requirements in the field of mathematics
when acquiring the intermediate leaving certificate 912

Book Reviews 933

New Books 939

Impressum U3

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Kohlhammer Verlags, Stuttgart, und das Jahresinhaltsverzeichnis 2013 bei.

Mitteilungen der Redaktion

Herr Christian Krause hat zum 30. April 2013 die Redaktionsassistentenz der Zeitschrift für Pädagogik abgegeben. Die Herausgeber und Herausgeberinnen und die Redaktion danken ihm für seinen großen Einsatz und die sehr gute Zusammenarbeit. Die Arbeit wird fortgeführt von Frau Anne-Katrin Wintergerst.

Begutachtung 2012/2013

Die Herausgeber und Herausgeberinnen sowie die Redaktion der Zeitschrift für Pädagogik danken den folgenden externen Gutachterinnen und Gutachtern für die Beurteilung eingereicherter Manuskripte von August 2012 bis Juli 2013.

Cordula Artelt	Silke Hertel	Carsten Quesel
Jürgen Baumert	Jan Hochweber	Sandra Rademacher
Klaus Beck	Andreas Hoffmann-Ocon	Frank-Olaf Radtke
Andrea Bertschi-Kaufmann	Michael-Sebastian Honig	Dominique Rauch
Horst Biedermann	Stefan Hopmann	Norbert Ricken
Gérard Bless	Till-Sebastian Idel	Peter Rieker
Sigrid Blömeke	Reinhold Jäger	Silke Rönnebeck
Georg Breidenstein	Stepanka Kadera	Martin Rothland
Ines Maria Breinbauer	Heinz Kindler	Wolfgang Sander
Malte Brinkmann	Rüdiger Kießgen	Uwe Sandfuchs
Andrea Burgener Woeffray	Olaf Köller	Alfred Schäfer
Claus H. Carstensen	Michael Krelle	Bernhard Schmidt-Hertha
Rita Casale	Winfried Kronig	Wolfgang Schröer
Lucien Criblez	Marianne Krüger-Potratz	Angelika Speck-Hamdan
Andreas Dörpinghaus	Peter Labudde	Gita Steiner-Khamsi
Albert Düggele	Brigitte Latzko	Elsbeth Stern
Franz Eberle	Miriam Leuchter	Afra Sturm
Hans-Werner Fuchs	Katharina Maag Merki	Werner Thole
Axel Gehrmann	Kai Maaz	Klaus-Jürgen Tillmann
Johannes Giesinger	Nele McElvany	Ulrich Trautwein
Kerstin Göbel	Astrid Messerschmidt	Ali Ünlü
Mechtild Gomolla	Käte Meyer-Drawe	Peter Vogel
Frithjof Grell	Urs Moser	Aiga von Hippel
Carola Gropp	Hans-Rüdiger Müller	Hans-Jürgen von Wensierski
Andreas Gruschka	Johannes Naumann	Eva-Verena Wendt
Petra Hanke	Alois Niggli	Ludger Wößmann
Tina Hascher	Arnd-Michael Nohl	Christoph Wulf
Ingeborg Hedderich	Fritz Oser	Klaus Zierer
Helmut Heid	Berit Ötsch	Jörg Zirfas
Aiso Heinze	Ilka Parchmann	Bernd Zymek
Catrin Heite	Matthias Proske	

Die Qualität der Trainer-Kind-Beziehung aus der Perspektive der Bindungsforschung

Bindungen und bindungstypische Prozesse bei Kindern im Leistungssport

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht die Konkordanz von Bindungsmustern gegenüber Eltern einerseits und Trainern andererseits bei Kindern im Leistungssport. Die Bindungsmuster werden durch ein Geschichtenergänzungsverfahren rekonstruiert. Die Übereinstimmung zwischen beiden Bindungsmustern ist im Vergleich zu thematisch verwandten Untersuchungen mit Vorschul- und Primarschulpädagogen ungewöhnlich stark. Es wird damit gezeigt, dass bindungstypische Regulationsprozesse auch in hoch instruktions- und aufgabenorientierten Settings eine wichtige Rolle spielen. Als Einflussgrößen werden in Verbindung mit weiteren Daten die wahrgenommene Fürsorglichkeit und Kompetenz der Lehrkräfte sowie Besonderheiten des Handlungsfeldes Leistungssport diskutiert.

Schlagnworte: Bindungsforschung, Leistungssport, Affektregulation, Trainer-Kind-Beziehung, Beziehungsqualität

1. Einleitung

Bei den Olympischen Spielen 2012 in London hat der deutsche Turner Fabian Hambüchen die Finalentscheidungen in mehreren Disziplinen erreicht. Er musste bei seinen dritten olympischen Wettkämpfen allerdings mit einem besonderen Handicap antreten: Sein Trainer hatte keine Akkreditierung erhalten und durfte den Innenraum der Wettkampfstätte nicht betreten. Dem Athleten war so die physische Nähe zu seinem Trainer verwehrt. Zwar stand mit dem Bundestrainer ein fachlich kompetenter Betreuer zur Verfügung, dennoch ersannen Heimtrainer und Athlet eine Ersatzlösung: Der Trainer saß inmitten der Zuschauer, informierte aber vor jedem Start den Athleten, wo genau er zu finden sei. So konnte der Athlet jederzeit Blickkontakt mit seinem Trainer herstellen, was ihn nach eigenen Angaben wirksam bestärkt und beruhigt hat.

Die Episode wirft Licht auf eine wenig beachtete Funktion der Beziehung zwischen Athleten und ihren Trainern. Von Trainern wird erwartet, dass sie Lern- und Übungsprozesse steuern und durch instrumentelle Hilfen die Bewältigung schwieriger Situationen unterstützen. Instrumentelle Hilfen hätte in obiger Episode der Bundestrainer kompetent geben können. Wichtiger aber war dem Athleten offenbar die physische Nähe eines bestimmten Menschen, seines persönlichen Trainers, und die entscheidende Aufgabe dieser Nähe lag in der Regulation von Emotionen in einer hoch belastenden Situation. Exakt diese regulatorische Funktion einer Beziehung wird in der Bindungstheorie als „secure-base-effect“ beschrieben und kann als ein Kernkonzept der Bindungsforschung

gelten (Grossmann & Grossmann, 2004; Cassidy, 2008). Es ist auch gut bekannt, dass der Blickkontakt mit der Bindungsperson in späteren Entwicklungsstufen an die Stelle der physischen Nähe treten kann (Gloger-Tippelt & König, 2009).

Die obige Episode lässt darauf schließen, dass bindungstypische Mechanismen in der Beziehung zwischen Leistungssportlern und Trainern sowohl ubiquitär wie von hoher Bedeutung sind. In diesem Fall handelt es sich bei dem infrage stehenden persönlichen Trainer allerdings um den Vater des Athleten, der seit der Kindheit die Karriere seines Sohnes begleitet. Die Rollen der familialen Bindungsperson und des Trainers sind hier also in einer Person vereint. Sind unsere Schlussfolgerungen also voreilig oder reflektieren sie doch Prozesse, die ganz allgemein die Qualität der Beziehung von Athleten und Trainern charakterisieren? Wir werden im Folgenden untersuchen, ob sich bei Kindern im Leistungssport bindungstypische Repräsentationen der Beziehung zu ihren Trainern feststellen lassen und in welchem Maß diese mit den Bindungsmustern zu den Eltern zusammenhängen.

Die Untersuchung der Beziehungsqualität zwischen Trainern und Kindern ist aus mehreren Gründen über den Rahmen der Sportpädagogik hinaus von Interesse. Der Qualität der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden wird in der empirischen Bildungsforschung eine große Bedeutung zugemessen – von einigen Autoren stärker aus normativen Gründen (Helmke, 2009), andere unterstreichen Zusammenhänge zu Lernergebnissen (Hattie, 2009). Weiterhin sind in der Trainer-Athlet-Beziehung einige sozialökologische Strukturmerkmale besonders stark ausgeprägt, die die Übertragbarkeit bindungstheoretischer Konzepte von der Eltern- auf die Lehrerbeziehung problematisch erscheinen lassen (Verschueren & Koomen, 2012; Jerome, Hamre & Pianta, 2009). Wie in der Beziehung zu Lehrern müssen Kinder um die Aufmerksamkeit des Trainers mit anderen konkurrieren. Die Rolle des Trainers ist stark instruktional bestimmt – seine Hauptaufgabe ist noch stärker als bei Lehrern die Herbeiführung von Leistungsverbesserungen. Kinder arbeiten meist wechselnd mit mehreren Trainern, die für Teilbereiche zuständig sind. Die emotionalen Investitionen von Trainern in die Beziehungen erscheinen nachrangig, und generell sind die Normen des Handlungsfeldes Leistungssport durch Zielgerichtetheit und Überbietung, aber auch durch Kooperation geprägt. Im Unterschied dazu sind die Beziehungen zu familialen Bindungsfiguren bestimmt durch Kontinuität, personale Unaustauschbarkeit, hohe emotionale Investitionen und geringe Konkurrenz mit anderen Kindern sowie einen hohen Fürsorgeanteil bei geringen Instruktionszielen (Howes & Matheson, 1992). Da in der Trainerrolle diese Strukturunterschiede zu familialen Bindungsfiguren noch stärker hervortreten als in der Lehrerrolle, könnte an diesem Beispiel das Gewicht dieser Unterschiede besonders deutlich werden.

2. Theoretische Prämissen

Es gehört zu den Grundlagen der Bindungstheorie, dass Kinder die Erfahrungen internalisieren, die sie mit Bezugspersonen in emotional belastenden Situationen machen,

also wenn sie beunruhigt, aufgewühlt oder traurig sind. Über viele Interaktionszyklen hinweg entwickelt sich so ein Erwartungsmuster, ein internes Arbeitsmodell (Bretherton & Munholland, 2008). Dieses Arbeitsmodell formt die Erwartung, ob die Bezugsperson zugänglich und hilfreich oder zurückweisend agieren wird, es organisiert in der Folge auch die Muster, mit denen Kinder ihre Unterstützungsbedürfnisse zeigen. Erfährt das Kind in der Regel aufmerksame und kompetente Hilfe, wenn es Unterstützungsbedürfnisse signalisiert, wird es seine Bedürfnisse offen kommunizieren und optimistisch Hilfe erwarten. Ein solches sicheres Beziehungsmuster hat entwicklungsbezogene Vorteile – auch im Verhältnis zu Lehrpersonen: Diese können Unterstützungsbedarf leichter erkennen und intervenieren, eine optimistische Erwartung macht erfolgreiche Interaktionszirkel wahrscheinlicher und unterstützt exploratives Verhalten (Grossmann & Grossmann, 2004). Reagiert die Bezugsperson häufig zurückweisend oder entwertend, entwickelt sich ein unsicher-vermeidendes Arbeitsmodell: Anzeichen von Angst und Hilflosigkeit werden unterdrückt, um Enttäuschungen zu vermeiden. Schwankende und unvorhersagbare Reaktionen der Fürsorgeperson führen zu einem unsicher-ambivalenten Arbeitsmodell – gesteigerte Bedürfnisartikulation soll die Abwendung oder den Rückzug der Bindungsfigur verhindern (Gloger-Tippelt & König, 2009).

Internale Arbeitsmodelle reflektieren die Erfahrungen mit spezifischen Bezugspersonen. Tatsächlich können Kinder unterschiedliche Arbeitsmodelle gegenüber Mutter und Vater entwickeln (König, Gloger-Tippelt & Zweyer, 2007). Bowlby war davon ausgegangen, dass diese Arbeitsmodelle im Verlauf der Kindheit integriert und auf weitere Personen generalisiert werden. Findet also eine Übertragung von Beziehungsmustern aus der Familie auf die Beziehung zu Lehrern statt oder wird ein je spezifisches Muster mit jedem Pädagogen entwickelt?

Die Bindungsforschung hat in den letzten Jahren eine große Zahl von Studien vorgelegt, die die Beziehung zu Pädagogen im vorschulischen Bereich und zu Lehrern untersuchen. Howes und Ritchie (1999) konnten zeigen, dass typische Verhaltensrepertoires sicherer und unsicherer Arbeitsmodelle auch in den Beziehungen zu Erzieherinnen aktualisiert werden. Insgesamt besteht weitgehender Konsens, dass die bindungstypischen Prozesse der Regulation des Sicherheitsgefühls auch in den Beziehungen zu Erzieherinnen und Lehrern beobachtet werden können und dass ihre Ausprägung ein Gütemaß für die spezifische Beziehungsqualität darstellt (Sabol & Pianta, 2012; Verschueren & Koomen, 2012). Für erziehungswissenschaftliche Überlegungen spielt dabei eine nachgeordnete Rolle, ob man hier von voll entwickelten Bindungsbeziehungen sprechen will oder lediglich von einer Bindungskomponente (Cassidy, 2008), von bindungsähnlichen Phänomenen (Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006) oder Bindungsprozessen (Howes & Spieker, 2008). Konsequenzenreich sind in jedem Fall die Fragen, wie stark die Konkordanz der Beziehungsmuster zu Eltern und Pädagogen ausfällt und welche Faktoren die Qualität der Schüler-Lehrer-Beziehung beeinflussen.

Die verwickelten Zusammenhänge, die viele Studien offenlegen, lassen nur differenzierte und wegen der methodischen Schwierigkeiten zurückhaltende Antworten angezeigt erscheinen. Ahnert et al. (2006) konstatieren in einer Meta-Analyse signifikante Zusammenhänge zwischen Eltern- und Erzieherinnen-Bindungen im Vorschulbereich,

allerdings mit kleinen bis moderaten Effektstärken. Die Beziehungsqualität zwischen Lehrern und Kindern im Vergleich zur Elternbindung ist intensiv in der Forschungsgruppe um Pianta untersucht worden, und auch hier werden kleine bis moderate Zusammenhänge berichtet (Sabol & Pianta, 2012). Im Lauf des Schulbesuchs schwächen sich diese Zusammenhänge ab, und für die längsschnittliche Entwicklung scheinen Bindungsmaße gegenüber der Mutter keinen signifikanten Einfluss auf die Beziehungsqualität zu Lehrern zu haben (Jerome et al., 2009). Man kann also für jüngere Kinder eine Übertragung von Beziehungsmustern von Eltern auf Erzieherinnen und Lehrer annehmen, muss jedoch mit dem Alter zunehmend stärkere Einflüsse anderer Faktoren in Rechnung stellen. Dabei erscheinen auf personaler Ebene die Feinfühligkeit der Pädagogen (Sabol & Pianta, 2012) relevant und auf struktureller Ebene Kontextfaktoren wie die Gruppengröße (Ahnert et al., 2006) sowie Normen und Ziele des jeweiligen Handlungsfeldes (Howes & Matheson, 1992).

3. Forschungsmethoden

3.1 Erhebungsverfahren

In diesem Beitrag werden Daten aus zwei Studien zur Situation von Kindern im Leistungssport zusammengeführt, die vom Bundesinstitut für Sportwissenschaft (BISp) gefördert wurden.¹ Die Datenerhebung fand über das Bundesgebiet verteilt in den Trainingsgruppen der Kinder statt, jeweils in separaten, geeigneten Räumlichkeiten der Trainingsstätten. Als Erhebungsverfahren wurden das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung sowie ein Fragebogen für Kinder eingesetzt.

Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung (GEV-B)

Die Bindungsqualität zu den Eltern wurde mit dem Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung (GEV-B; Gloger-Tippelt & König, 2009) ermittelt. Da Arbeitsmodelle – versteht man sie als Scripts – größtenteils zum impliziten Wissen gehören, können sie nicht durch Selbstbericht verlässlich erhoben werden. Über die Initiierung einer thematisch einschlägigen Narration aber, die das entsprechende Arbeitsmodell oder Script in Funktion setzt, lässt sich bei sorgfältiger Analyse das zugrunde liegende Muster rekonstruieren. Im GEV-B geschieht dies durch standardisierte Geschichtenanfänge. Die Geschichten thematisieren Alltagssituationen, die in der mittleren Kindheit bindungstypische dyadische Regulationsprozesse aktivieren: ein Missgeschick, körperlicher Schmerz, Angst sowie Trennung von und Wiedervereinigung mit den Bindungsfiguren. Versuchsleiter spielen diese Plots bis zum Kulminationspunkt, um die Probanden dann zu bitten, die Geschichte zu Ende zu führen. Die Spielsequenzen werden videografiert und mit einem standardisierten Verfahren ausgewertet. Im Ergebnis wird die Bindungssicherheit durch

1 (1) Ressourcenförderung Kinderleistungssport (VF:07/11/69/2004-2006); (2) Evaluation Turn-Talentschulen des DTB (IIA1-071104/2009-2011).

einen fünffach gestuften Bindungssicherheitswert (0 = hoch unsicher bis 4 = sehr sicher) und die kategoriale Zuordnung des Bindungstyps bestimmt (A = unsicher-vermeidend; B = sicher; C = unsicher-ambivalent; D = desorganisiert).

Das Verfahren hat sich in vielen Studien bewährt. Sowohl die drei Versuchsleiter wie die drei Rater waren in diesem Verfahren trainiert und zertifiziert. In beiden Studien wurden Reliabilitätskontrollen vorgenommen; sie ergaben hohe Übereinstimmungen (Studie 1: $k = .62$, $p < .01$; Studie 2: $k = .92$, $p < .001$).

Sportszenenerweiterung zum GEV-B (GEV-B-Sp)

Für die Untersuchung der Beziehungsqualität zum Trainer wurden fünf Geschichtenstämme neu entwickelt, die deutlich kontrastiert zum familialen Kontext der GEV-B-Plots im Feld des Leistungssports situiert wurden. Thematisch werden identische Problemstellungen inszeniert: Schmerz, Angst, Trennung und Wiedervereinigung. Detailliert wurden die Verletzungs- und Angst-Plots jeweils an die Spezifik verschiedener Sportarten angepasst. Als Bezugsperson fungiert nun eine Trainerin/ein Trainer. Kontexttypische Ausstattungsmerkmale sollten die Differenz zur Familie weiter hervorheben (Sportkleidung, passende Sportgeräte). Die Trennungs-/Wiedervereinigungs-Plots sind für alle Sportarten gleich: Während die Identifikationsfigur bei einem Wettkampf auf den eigenen Start wartet, verlässt der Trainer die Wettkampfstätte (Trennung) und kehrt erst danach wieder zurück (Wiedervereinigung). Mit den beiden letzten Geschichten wird also jene Problemsituation bearbeitet, die im Mittelpunkt unserer Eingangsepisode stand.

Wie beim GEV-B werden ein Bindungssicherheitswert zwischen 0 und 4 vergeben und eine kategoriale Einordnung der Bindungstypen vorgenommen (vgl. detailliert Richartz, Hoffmann & Sallen, 2009). Die Erweiterung wurde in enger Zusammenarbeit mit den Verfasserinnen des GEV-B entwickelt; das Durchführungs- und Auswertungsmanual orientiert sich eng am Originalverfahren. Es wurden fünf Pre-Tests und insgesamt zehn Doppelpatings mit einer Entwicklerin des GEV-B durchgeführt.

Quantitative Erhebungen

In beiden o. a. Studien wurde eine größere Stichprobe leistungssportlich engagierter Kinder ($N_{\text{Ges}} = 852$) mit einem Fragebogen befragt, der u. a. die Fürsorglichkeit von Eltern und Trainern (Skalen nach Saldern & Littig, 1987) sowie verschiedene Facetten des Selbstkonzepts (u. a. Selbstwertgefühl nach Marsh, 1988, sportbezogenes und schulisches Selbstkonzept nach Harter, 1985) erhebt. Diese Skalen sind erprobt und in der Forschung weit verbreitet. Die Probanden der zweiten Studie (Kunstturnen, $N_2 = 263$) wurden zudem zur wahrgenommenen Kompetenz der Trainer, zu deren Gerechtigkeit und zur Stärke ihrer Motivation für leistungssportliche Ziele befragt (Eigenkonstruktion). Die Befragung wurde durch trainierte Testleiter jeweils im Rahmen eines Besuchs in der Trainingszeit durchgeführt.

3.2 Stichprobe

Die Probanden für die GEV-B nahmen an der o. g. Fragebogenbefragung teil und wurden von ihren Trainern für die Teilnahme an diesem zusätzlichen Erhebungsschritt vorgeschlagen. Die Kinder mussten zwei Auswahlbedingungen entsprechen: mindestens ein Jahr Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Trainer und regelmäßige Wettkampfteilnahme. Insgesamt nahmen $N = 53$ Kinder im Alter zwischen 7 und 11 Jahren ($M = 8.59$) teil, davon 29 Mädchen (= 55 %). Es sind die Sportarten Schwimmen ($n = 6$), Wasserspringen ($n = 6$), Rhythmische Sportgymnastik ($n = 4$) und Kunstturnen ($n = 37$) vertreten. Das Übergewicht des Kunstturnens kam zustande, weil die zweite Studie ausschließlich auf diese Sportart bezogen war. Sozialökologische Merkmale wie Trainingsumfang, Gruppengröße, Lern-/Anstrengungsaufwand und Schmerz-/Verletzungsgefahr variieren kaum zwischen den Sportarten Kunstturnen, RSG und Wasserspringen, wohl aber im Vergleich zum Schwimmen. Bei sechs Kindern führte mangelnde Datenqualität in der Sportszenenerweiterung zum Ausschluss, sodass hier nur $N = 47$ Fälle vorliegen.

4. Ergebnisse

Die Tabelle 1 zeigt – differenziert nach Geschlecht – die Häufigkeitsverteilung der Bindungsmuster gegenüber den Eltern. Im Gesamtüberblick imponiert ein hoher Anteil an unsicher-vermeidenden Bindungen, insbesondere beeinflusst durch die Jungen. Der Anteil von einem Drittel sicherer Bindungen erscheint niedrig, bewegt sich aber durchaus im Rahmen anderer Stichproben, die mit dem GEV-B erhoben wurden (Gloger-Tippelt, 2012). Jungen und Mädchen weisen in dieser Stichprobe erkennbare Unterschiede auf. Diese sind kongruent zu anderen GEV-B-Stichproben: Mädchen haben höhere Anteile an sicheren und ambivalenten Bindungen, Jungen höhere Anteile an unsicher-vermeidenden und desorganisierten (vgl. Gloger-Tippelt & König, 2009, S. 130). Eine Prüfung zeigt, dass die statistische Signifikanz knapp verfehlt wird. Dies gilt auch, wenn man unabhängig von den Bindungstypen sichere/unsichere Bindungen kontrastiert oder die Bindungssicherheitswerte auf Geschlechtsunterschiede prüft.

Geschlecht	Bindungstyp GEV-B Eltern				Gesamt
	A-vermeidend	B-sicher	C-ambivalent	D-desorganisiert	
männlich	15 (63 %)	5 (21 %)	2 (8 %)	2 (8 %)	24 (100 %)
weiblich	11 (38 %)	13 (45 %)	5 (17 %)	0 (0 %)	29 (100 %)
Gesamt	26 (49 %)	18 (34 %)	7 (13 %)	2 (4 %)	53 (100 %)

Prüfung auf Geschlechtsunterschiede mit exakter Test nach Fisher: n. s. ($p = .065$)

Tab. 1: Häufigkeitsverteilung Bindungstyp: GEV-B \times Geschlecht ($N = 53$)

Geschlecht	Bindungstyp GEV-B-Sp Trainer				Gesamt
	A-vermeidend	B-sicher	C-ambivalent	D-desorganisiert	
männlich	11 (51%)	6 (29%)	2 (10%)	2 (10%)	21 (100%)
weiblich	8 (31%)	12 (44%)	6 (23%)	0 (0%)	26 (100%)
Gesamt	19 (40%)	18 (38%)	8 (17%)	2 (5%)	47 (100%)

Prüfung auf Geschlechtsunterschiede mit exakter Test nach Fisher: n. s. ($p = .118$)

Tab. 2: Häufigkeitsverteilung Bindungstyp: GEV-B-Sp \times Geschlecht ($N = 47$)

Geschlecht	Bindungssicherheitswert GEV-B-Sp Trainer				Gesamt
	sehr unsicher	unsicher	sicher	sehr sicher	
männlich	2 (10%)	15 (71%)	4 (19%)	0 (0%)	21 (100%)
weiblich	3 (12%)	10 (39%)	5 (19%)	8 (31%)	26 (100%)
Gesamt	5 (11%)	25 (53%)	9 (19%)	8 (17%)	47 (100%)

Prüfung auf Geschlechtsunterschiede mit U-Test (Mann & Whitney) ($Z = -2.059, p = .04$)

Tab. 3: Häufigkeitsverteilung Bindungssicherheitswert: GEV-B-Sp \times Geschlecht ($N = 47$)

Bindungstyp GEV-B Eltern	Bindungstyp GEV-B-Sp Trainer				Gesamt
	A-vermeidend	B-sicher	C-ambivalent	D-desorganisiert	
A-vermeidend	17	2	2	0	21
B-sicher	2	16	0	0	18
C-ambivalent	0	0	6	0	6
D-desorganisiert	0	0	0	2	2
Gesamt	19	18	8	2	47

Übereinstimmung der Bindungstypen: 87%; Kappa: $k = .80$ ($p = .001$).

Tab. 4: Häufigkeitsverteilung Bindungstyp: GEV-B \times GEV-B-Sp ($N = 47$)

In der Tabelle 2 werden die Bindungseinschätzungen gegenüber dem Trainer (GEV-B-Sp) dokumentiert. Im Unterschied zu anderen Studien mit extrafamilialen Fürsorgepersonen (Ahnert et al., 2006) zeigt sich im Vergleich zu den Elternbeziehungen ein geringfügig höherer Anteil an sicheren und ein geringerer Anteil an unsicher-vermeidenden Bindungen. Es sind auch tendenzielle Geschlechtsunterschiede ablesbar, aber die statistische Signifikanz wird deutlich verfehlt. Die Analyse des Bindungssicherheitswerts zeigt allerdings einen signifikanten Geschlechtsunterschied (Tabelle 3) in der erwarteten Richtung: Mädchen erreichen höhere Bindungssicherheitswerte als Jungen.

Die Tabelle 4 zeigt die Übereinstimmungen zwischen Bindungsklassifizierungen einerseits zu den Eltern (GEV-B), andererseits zu den Trainern (GEV-B-Sp). Die Konkordanz ist außerordentlich hoch. Auch die Bindungssicherheitswerte zu Eltern und Trainern korrelieren hoch miteinander (Spearman's $r = .875$; $p < .000$).

Die Konkordanz der Bindungsmuster übertrifft die vorliegenden Befunde thematisch analoger Untersuchungen zu Erzieherinnen und Lehrern deutlich. Dies ist besonders erstaunlich, weil die im Vergleich zur Lehrerrolle noch stärker instruktionsorientierte Rolle des Pädagogen im Leistungssport und die leistungsbezogenen Normen des Handlungsfeldes eher konfliktreichere und emotional distanziertere Beziehungen und damit weniger Übereinstimmung zur Elternbindung erwarten lassen.

Zur Interpretation können Ergebnisse aus den quantitativen Daten beitragen. Die Einschätzungen der Fürsorglichkeit von Eltern und Trainern korrelieren bei der vergleichsweise kleinen GEV-B-Stichprobe ($N = 53$) moderat miteinander ($r = .323$; $p = .02$). In der Gesamtstichprobe der zweiten Studie, 263 Kinder aus dem Kunstturnen, wird der Zusammenhang noch deutlicher ($r = .377$; $p > .000$). Dabei wird die Fürsorglichkeit insgesamt sehr positiv bewertet: Der Mittelwert für die Fürsorglichkeit der Eltern liegt bei $M = 3.43$ (bei einer Werteskala von 1 bis 4), der für die Trainer sogar bei $M = 3.59$.

Die Kinder aus dem Kunstturnen beurteilen ihre Trainer zudem als sehr gerecht ($M = 3.51$ bei einer Werteskala 1-4) und als fachlich hochkompetent ($M = 3.71$), sie zeigen sich zudem überaus motiviert für Trainings- und Wettkampfziele (Zustimmung $M = 3.23$ bis $M = 3.31$ bei einer Werteskala 1-4).

Für die kleine GEV-B-Stichprobe lassen sich die theoretisch erwarteten Zusammenhänge zwischen Bindungssicherheit und Facetten des Selbstkonzepts nicht feststellen. Da diese Effekte generell schwach ausfallen und auch in anderen Studien offen bleiben (König et al., 2007), ist dies erwartbar. In der Gesamtstichprobe aber hängt die Fürsorglichkeit sowohl von Eltern wie Trainern gering bis moderat mit dem Selbstwertgefühl (Eltern: $r = .38$; Trainer: $r = .30$), dem sportlichen Selbstkonzept ($r = .29$; $r = .39$) und dem schulischen Selbstkonzept ($r = .28$; $r = .22$) zusammen. Auch hier zeigt sich also Kongruenz in der Eltern- und Trainerbeziehung.

5. Diskussion

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen zunächst, dass die von der Bindungsforschung in den Mittelpunkt gerückten dyadischen Regulationsprozesse zwischen Kindern und Be-

zugspersonen zur Bewältigung von Ängsten, Belastungen und Unsicherheiten auch in pädagogischen Kontexten aktiviert werden, die besonders stark auf Leistungszuwachs und Instruktion ausgerichtet sind. Dies zeigen die Arbeitsmodelle der Probanden sowohl für die Wiederherstellung des Sicherheitsgefühls (secure base) als auch für die unterstützende Begleitung des explorativen Verhaltens (Affektregulation im Wettkampf). Die Konzepte und Befunde der Bindungsforschung erweisen sich damit auch für derartige Lehr-Lern-Settings als relevant.

Die hohe Übereinstimmung zwischen familialen Bindungsmustern und der Beziehungsqualität in der Trainerbeziehung übertrifft die vorliegenden Befunde zu Erzieherinnen- und Lehrerbeziehungen. Möglicherweise spielen erhebungsmethodische Probleme eine Rolle, da die Bindungsmuster zwar separat, aber in unmittelbarem zeitlichem Zusammenhang erhoben wurden. Dadurch könnten – trotz der großen Unterschiede auf der erzählerischen Oberfläche – Interaktionsmuster der Elternbeziehung die Sportszenen beeinflusst haben und die Zusammenhänge übertrieben ausfallen.

Es wurden weitere Daten hinzugezogen, die im Sinne einer Triangulierung relevante Aspekte des Handlungsfeldes beleuchten. Die Fürsorglichkeit von Eltern und Trainern wird von den Kindern sehr ähnlich und hoch positiv eingeschätzt. Beide Maße zeigen einen moderaten Zusammenhang und hängen auch, wie von der Bindungsforschung postuliert, mit verschiedenen Facetten des Selbstkonzepts der Kinder zusammen. Die Kinder beurteilen ihre Trainer weiterhin als hoch kompetent und gerecht. Es entsteht so das Bild des Leistungssports als eines Handlungs- und Beziehungskontextes, den die Kinder freiwillig und motiviert aufsuchen und in dem sie sich an herausfordernden Aufgaben erproben, die teils wegen ihrer Schwierigkeit und Gefährlichkeit, teils wegen ihres Wettkampfcharakters intensive Affekte mobilisieren. Vor allem die kompositorischen Sportarten zeichnen sich aus durch atemberaubende Wagnisse, die Ängste vor Schmerz und Verletzungen aktivieren. Es liegt deshalb nahe, dass die Kinder dabei häufiger und intensiver bindungsthematisch relevante Situationen erleben (Angst, Schmerz, Enttäuschung) als etwa in der Schule. Schließlich stellen die Kinder fest, dass die familialen Bindungsfiguren für das Handlungsfeld Leistungssport weniger kompetent sind als die Trainer und daher auch die bindungstypische Rolle einer stärkeren und weiseren Schutzfigur (Grossmann & Grossmann, 2004) weniger gut ausfüllen können. In diesem Kontext werden Trainer als Bezugspersonen weitgehend positiv und wirkungsvoll wahrgenommen. Weil situationsbedingt das Bedrohlichkeitsniveau der Aufgaben das der Schule (und des Alltagslebens) regelmäßig weit übertrifft, könnten die Mechanismen der dyadischen Regulation des Sicherheitsgefühls also häufig aktiviert werden – auch bei eigentlich distanzierterer Beziehung. Diese spezifischen Kontextbedingungen könnten besonders günstig für die Übertragung familialer Bindungsmuster sein und damit die hohe Konkordanz der Bindungsmuster mitbedingen.

Literatur

- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with non-parental care providers: A meta-analysis. *Child Development, 77*, 664-679.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (2008). Internal working models in attachment relationships: Elaborating a central construct in attachment theory. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2. Aufl., S. 102-127). New York: Guilford Press.
- Cassidy, J. (2008). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2. Aufl., S. 3-22). New York: Guilford Press.
- Gloger-Tippelt, G. (2012). *Lessons from Attachment Narratives for Clinical Practice* (Vortrag auf der Summer School Attachment in Childhood – Challenges for Educational and Clinical Practice).
- Gloger-Tippelt, G., & König, L. (2009). *Bindung in der mittleren Kindheit. Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung (GEV-B) für 5-8-jährige Kinder*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Grossmann, K., & Grossmann, K. E. (2004). *Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (2. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Howes, C., & Matheson, C. (1992). Contextual constraints on the concordance of mother-child and teacher-child relationships. In R. C. Pianta (Hrsg.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives: New directions for child development* (S. 25-40). San Francisco: Jossey-Bass.
- Howes, C., & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development & Psychopathology, 11*, 251-268.
- Howes, C., & Spieker, S. (2008). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2. Aufl., S. 317-332). New York: Guilford Press.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development, 18*(4), 916-944.
- König, L., Gloger-Tippelt, G., & Zweyer, K. (2007). Bindungsverhalten zu Mutter und Vater und Bindungsrepräsentationen bei Kindern im Alter von fünf und sieben Jahren. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 56*, 445-462.
- Marsh, H. W. (1988). *Self description questionnaire: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept. A test manual and a research monograph*. San Antonio: Psychological Corporation.
- Richartz, A., Hoffmann, K., & Sallen, J. (2009). *Kinder im Leistungssport. Chronische Belastungen und protektive Ressourcen*. Schorndorf: Hofmann.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development, 14*(3), 213-231.
- Saldern, M., & Littig, K. E. (1987). *Landauer Skalen zum Sozialklima (LASSO)*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development, 14*(3), 233-248.

Abstract: The authors examine the concordance of patterns of attachment between children in competitive sports and their parents, on the one hand, and their coaches, on the other. Attachment patterns are reconstructed through a procedure of story supplementation. The concordance between the two patterns of attachment is unusually strong compared to thematically related studies among preschool- and primary-school teachers. Thus, it is shown that attachment-specific processes of regulation play an important role in highly instruction- and task-oriented settings, too. In connection with other data, the perceived solicitousness and competence of the teachers as well as peculiarities of the action field „competitive sports“ are discussed as cause variables.

Keywords: Attachment Research, Competitive Sport, Affect Regulation, Coach-Child Relationship, Relationship Quality

Anschrift des Autors/der Autorinnen

Prof. Dr. Alfred Richartz, Universität Hamburg, Fakultät EPB, Fachbereich Bewegungswissenschaft, Abt. Bewegungs- und Sportpädagogik, Mollerstraße 10, 20148 Hamburg, Deutschland

E-Mail: alfred.richartz@uni-hamburg.de

Almut Krapf, Universität Leipzig, Sportwissenschaftliche Fakultät, Institut für Sportpsychologie und Sportpädagogik, Fachbereich Sportpädagogik, Jahnallee 59, 04109 Leipzig, Deutschland

E-Mail: krapf@uni-leipzig.de

Dipl.-Soz. Karen Hoffmann, Universität Hamburg, Fakultät EPB, Fachbereich Bewegungswissenschaft, Abt. Bewegungs- und Sportpädagogik, Mollerstraße 10, 20148 Hamburg, Deutschland

E-Mail: karen.hoffmann@uni-hamburg.de