



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Zum Zusammenhang von Bindungssicherheit und
metakognitiven Fähigkeiten“

Verfasserin

Anke Krebs

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Bildungswissenschaft (Mag. phil.)

Wien, im Juli 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Bildungswissenschaft

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Dr. W. Datler

ZUSAMMENFASSUNG. Metakognitive Fähigkeiten können als Sammlung intuitiver Ideen über psychische und kognitive Vorgänge des Menschen verstanden werden. Diese Diplomarbeit untersucht den Zusammenhang zwischen der kindlichen Bindungsqualität und der Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten. In einer explorativen Auseinandersetzung mit der einschlägigen Literatur werden die Themenkomplexe *metakognitive Fähigkeiten* und *Bindungstheorie* vorgestellt. Weiterhin werden Theorien und Studien zum Zusammenhang von Bindungsqualität und dem Erwerb metakognitiver Fähigkeiten untersucht und diskutiert. Eine zentrale Rolle nimmt hier Fonagys *Mentalisierungstheorie* ein. Die Ergebnisse der Studien deuten darauf hin, dass zwischen Bindungssicherheit und der Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten ein Zusammenhang besteht. Es können jedoch noch keine abschließenden Aussagen über kausale Abhängigkeiten getroffen werden. Ungeachtet dessen ist die pädagogische Förderung einer sicheren Bindung ein wichtiges Ziel in der frühkindlichen Entwicklung.

ABSTRACT. Metacognition can be seen as a collection of intuitive ideas about psychological and cognitive processes of humans. This thesis investigates the influence of attachment security with respect to the development of metacognition. In an exploratory discussion of the relevant literature, the topics *metacognition* and *attachment theory* are presented. Furthermore, theories and empirical studies regarding the influence of attachment security in relation to the development of metacognition are investigated and discussed. In this context, a key role is taken by Fonagy's *theory of mentalization*. The results of these studies suggest that attachment security influences the development of metacognitive abilities; however, it is not yet possible to make final conclusions about causal dependencies. Nevertheless, an educational encouragement promoting a secure attachment is an important aim in early childhood development.

Danksagung

Mein Dank gilt

Herrn Mag. Michael Wininger für seine engagierte Betreuung
und seine konstruktiven Anregungen und Vorschläge,
Herrn Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler für seine differenzierte
Betrachtung der Arbeit und für seine wertvollen Hinweise
in Bezug auf inhaltliche und sprachliche Aspekte,
meinem Freund Christian für seine Inspiration, seinen Halt und
für seine unermüdliche Ausdauer beim Korrekturlesen,
sowie meiner Familie und meinen Freunden für ihre Unterstützung
und für die vielen gemeinsam verbrachten Stunden
während meiner Studienzeit.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
1 Forschungsfrage und Methodik	15
1.1 Problemhorizont	16
1.2 Methodik	17
1.2.1 Methodisches Vorgehen während der einzelnen Bearbeitungs- schritte	18
2 Metakognitive Fähigkeiten	21
2.1 Historischer Ausgangspunkt	22
2.2 Metakognition	23
2.2.1 Systematisierung metakognitiver Komponenten	24
2.2.2 Metakognitive Forschungsbereiche	25
2.3 Theorie des Mentalen oder „theory of mind“	26
2.3.1 Voraussetzung	27
2.3.2 Methoden zur Erhebung der „theory of mind“-Fähigkeit	28
2.4 Mentalisierung, Reflexionsfunktion und reflexive Kompetenz	31
2.4.1 Merkmale der Reflexionsfunktion	33
2.5 Begriffsverwendung und Arbeitsdefinition	35
2.6 Bedeutung metakognitiver Fähigkeiten in der Entwicklung	35
2.6.1 Beispiele für Interventionen zur Förderung metakognitiver Fä- higkeiten	36
2.7 Ansätze zum Erwerb metakognitiver Fähigkeiten	37
2.7.1 Die nativistische Modularitätstheorie	38

2.7.2	Die Theorie-Theorie	39
2.7.3	Die Simulationstheorie	39
2.7.4	Erweiterung der Theorie-Theorie und der Simulationstheorie . .	39
3	Die Bindungstheorie	43
3.1	Entwicklung der Bindungstheorie	43
3.2	Grundlagen der Bindungstheorie	45
3.2.1	Bindungsentstehung	45
3.2.2	Bindungsverhalten	47
3.3	Bindungsforschung	48
3.3.1	Historischer Überblick	48
3.3.2	Die Fremde Situation	50
3.3.3	Das Adult-Attachment-Interview	52
3.3.4	Bindungsforschung in Bezug auf Kognition	52
3.4	Bedeutung der Bindung für die Entwicklung	54
3.4.1	Beispiele für Interventionen zur Bindungsförderung	55
4	Zum Zusammenhang von Bindungssicherheit und metakognitiven Fähigkeiten	59
4.1	Die Mentalisierungstheorie	59
4.1.1	Die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit	60
4.1.2	Theoretische Bezüge	65
4.2	Empirische Untersuchungen	67
4.2.1	Eine Studie von Fonagy, Redfern u. Charman (1997)	68
4.2.2	Eine Studie von Moss et al. (1997)	70
4.2.3	Eine Studie von Meins, Fernyhough u. Russell (1998)	72
4.2.4	Eine Studie von Symons u. Clark (2000)	75
4.2.5	Eine Studie von Meins et al. (2002)	77
4.2.6	Eine Studie von Ontai u. Thompson (2008)	80

5	Diskussion der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfrage	83
5.1	Ergebnisse der Studien	83
5.1.1	Der Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit und der Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten	84
5.1.2	Der Einfluss der Intentionalität auf die Entwicklung metakogni- tiver Fähigkeiten	85
5.2	Die Untersuchungsergebnisse im Kontext der theoretischen Annahmen Fonagys	86
5.3	Beantwortung der Forschungsfrage	87
6	Fazit und Ausblick	89
6.1	Bedeutung für die Bildungswissenschaft	89
6.1.1	Neue Perspektive für pädagogische Interventionen	90
6.1.2	Berücksichtigung in Aus- und Weiterbildung von pädagogisch Tätigen	91
6.1.3	Weiterführende Untersuchungen	92
6.2	Abschließende Bemerkung	93
	Literaturverzeichnis	95
	Appendix	107

Einleitung

In dieser Diplomarbeit setze ich mich mit dem Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit eines Kindes und dessen Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten auseinander.

Der Begriff Metakognition bezeichnet im Allgemeinen Kognitionen über Kognitionen, also kognitive Vorgänge über das Gedächtnis, die Wahrnehmung, das Verhalten, das Handeln usw. (vgl. Flavell u. Wellman 1977). Personen deuten eigenes und fremdes Verhalten, indem sie sich selbst und anderen Absichten, Wünsche und Überzeugungen zuschreiben. Unter metakognitiven Fähigkeiten oder auch „theory of mind“-Fähigkeiten versteht man das Erkennen dieser mentalen Zustände und deren Anwendung zur Verhaltensdeutung (vgl. Dennett 1978, 1987). Diese Fähigkeiten können demnach als Sammlung intuitiver Ideen über psychische und kognitive Vorgänge des Menschen verstanden werden (vgl. Jokschie 2005).

Das Phänomen Metakognition steht im Interesse vieler wissenschaftlicher Betrachtungen unterschiedlicher Disziplinen, welche sich diesem aus verschiedenen Richtungen nähern. Metakognitive Fähigkeiten (bzw. deren Anwendung) werden in der Kognitionswissenschaft mit dem Begriff „Metakognition“, in der Entwicklungspsychologie mit dem Begriff „theory of mind“ und in der Psychoanalyse mit dem Begriff „Mentalisierung“ bezeichnet. Die hinter den Begriffen stehenden Konzepte sind eng verwandt, jedoch nicht identisch. In dieser Arbeit verwende ich als Überbegriff für die verwandten Konzepte den Ausdruck „metakognitive Fähigkeiten“ (vgl. Abschnitt 2.5).

Insgesamt gilt Metakognition in den Bereichen Bildung und Entwicklung als ei-

ne wichtige „Schlüsselqualifikation für erfolgreiches, lebenslanges Lernen“ (Hasselhorn 2006, S. 483). Daher ist es für die Bildungswissenschaft von Bedeutung, welche Faktoren – insbesondere welche sozialen Faktoren – die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten beeinflussen. In der vorliegenden Arbeit untersuche ich diese Einflussfaktoren, wobei das Hauptaugenmerk auf dem Zusammenhang zwischen der frühkindlichen Bindungsqualität der Eltern-Kind-Beziehung und der Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten liegt. Die zugrunde liegende Fragestellung lautet:

Welche Aussagen lassen sich anhand exemplarisch ausgewählter Literatur über den Zusammenhang zwischen der Bindungsqualität eines Kindes und dessen Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten treffen?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage findet eine explorative Auseinandersetzung mit Publikationen und Untersuchungen zu diesem Diskurs statt.

Erste Untersuchungen erforschten, ab welchem Alter Kinder metakognitive Fähigkeiten erlangen (Astington u. Gopnik 1991; Wellman 1990). Seit den 1990er Jahren liegt der Schwerpunkt der Forschung auf Untersuchungen zu verschiedenen Faktoren, welche zur Ausbildung dieser Fähigkeiten beitragen. Ein Großteil der Forschung berücksichtigt sowohl soziale als auch kognitive Entwicklungsaspekte. Studien ergaben Abhängigkeiten der metakognitiven Fähigkeiten zu verschiedenen Gesichtspunkten familiärer Interaktionen. So konnte zum Beispiel ein Zusammenhang zwischen kindlichen metakognitiven Fähigkeiten und der Größe der Familie (Perner, Ruffman u. Leekam 1994) sowie kommunikativen Aspekten in der Familie (Dunn et al. 1991) festgestellt werden. Ob diesen sozialen Faktoren eine entscheidende Rolle beim Erwerb metakognitiver Fähigkeiten zukommt, geht aus den Studien jedoch nicht hervor; sie erklären nicht, ob bzw. durch welche Mechanismen die kindliche soziale Umwelt den Erwerb metakognitiver Fähigkeiten beeinflusst.

Zum Erwerb metakognitiver Fähigkeiten existieren eine Reihe verschiedener Annahmen. Während Modularitätstheoretiker von einem angeborenen Mechanismus ausge-

hen, vermuten Vertreter der Theorie-Theorie und der Simulationstheorie, dass soziale Faktoren für die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten verantwortlich sind. Vertreter der Theorie-Theorie gehen davon aus, dass Kinder eine auf Erfahrungen beruhende Theorie von psychischen Ansichten ausbilden. Vertreter der Simulationstheorie nehmen wiederum an, dass Kinder durch Introspektion mentale Zustände anderer simulieren (vgl. Goldman 2006).

Ein weiterer Ansatz, der auf der Theorie-Theorie und der Simulationstheorie aufbaut, wurde von dem Psychologen und Psychoanalytiker Peter Fonagy entwickelt. Er nimmt an, dass „das Kind diese [metakognitive] Fähigkeit im Kontext seiner frühen sozialen Beziehungen erwirbt“ (Fonagy et al. 2004, S. 31). Neben Untersuchungsergebnissen, die einen Zusammenhang zwischen Bindungsqualität und metakognitiven Fähigkeiten nahelegen, formulieren Fonagy et al. (2004) Thesen, wie sich metakognitive Fähigkeiten in Abhängigkeit von Bindungsbeziehungen entwickeln. Sie gehen davon aus, dass frühe emotionale Beziehungserfahrungen das Kind mit einem mentalen System ausstatten, welches wiederum komplexe mentale Repräsentationen, wie beispielsweise Beziehungsrepräsentationen, hervorbringt. Daher soll Fonagys Mentalisierungstheorie in dieser Arbeit eine besondere Stellung einnehmen.

Die von dem Psychoanalytiker John Bowlby begründete Bindungstheorie beschreibt die Bindung zwischen Bezugsperson und Kind, welche durch ein komplexes emotionales Beziehungssystem charakterisiert ist. Eine solche Bindung entsteht während des ersten Lebensjahres unter annähernd jeglichen Sozialisationsbedingungen und basiert auf Erfahrungswerten von Interaktionen zwischen Säugling und Bezugsperson (vgl. Main 1993). Aus sich wiederholenden Interaktionsmustern bilden sich beim Kind mit Hilfe verschiedener kognitiver Mechanismen so genannte „mentale Repräsentationen“, die auch als „innere Arbeitsmodelle“ bezeichnet werden (vgl. Bowlby 1969). Sie bilden die Basis für Einstellungen, Wahrnehmungen und Verhalten in sozialen Interaktionen.

Die Annahme der Mentalisierungstheorie, dass metakognitive Fähigkeiten in Abhängigkeit der frühen Bindungsbeziehungen erworben werden, wurde seit den 1990er

Jahren in mehreren Studien untersucht (Moss et al. 1997; Fonagy, Redfern u. Charman 1997; Meins, Fernyhough u. Russel 1998; Symons u. Clark 2000; Meins et al. 2002; Ontai u. Thompson 2008). In 4 der 6 Studien (Moss et al. 1997; Fonagy, Redfern u. Charman 1997; Meins, Fernyhough u. Russel 1998; Symons u. Clark 2000) konnte ein Zusammenhang zwischen der kindlichen Bindungsqualität und der Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten nachgewiesen werden. Die beiden Studien (Meins et al. 2002; Ontai u. Thompson 2008), die keinen Zusammenhang zwischen kindlicher Bindungsqualität und metakognitiven Fähigkeiten nachweisen konnten, eruierten die „intentionale Einstellung“¹ der Bezugspersonen als ursächlich für die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten. Weiterhin konnten Meins et al. (2002) einen Zusammenhang zwischen der „intentionalen Einstellung“ der Bezugsperson und der Qualität der Bindungsbeziehung zwischen Kind und Bezugspersonen nachweisen. Somit kann ein Zusammenhang zwischen Bindungsqualität und metakognitiven Fähigkeiten als gesichert gelten, es können jedoch noch keine abschließenden Aussagen über kausale Abhängigkeiten getroffen werden.

Die Ergebnisse der Studien verdeutlichen, wie wichtig Bindungssicherheit für die Entwicklung des Kindes ist. Aufgabe der Bildungswissenschaft könnte es damit sein, sich näher mit Möglichkeiten der Prävention von unsicheren Bindungsbeziehungen sowie der Förderung von Bindungssicherheit zu beschäftigen. Dies gilt insbesondere für jene Disziplinen, die sich mit Aspekten geistiger und psychischer Entwicklung beschäftigen. In erster Linie sind dies die Bereiche Vorschul- und Schulpädagogik sowie Sonder-, Heil- und Förderpädagogik. Des Weiteren eröffnet ein begünstigender Einfluss der kindlichen Bindungssicherheit auf den Erwerb metakognitiver Fähigkeiten eine neue Perspektive zur Intervention metakognitiver Fähigkeiten. Inwiefern dieser Einfluss in pädagogische Praxisfelder integriert werden kann, könnte das Ziel weiterer Untersuchungen sein.

¹Der Ausdruck „intentionale Einstellung“ bezeichnet die Einstellung der Bezugsperson, dem Kind bereits intentionale Absichten zuzuschreiben, bevor solche ausgebildet sind. Meins et al. (2002, 2003) bezeichnen diese Einstellung mit dem Ausdruck „maternal mind-mindedness“, vgl. Abschnitt 4.2.

Zur Darstellung des und zur Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Bindungsqualität und metakognitiven Fähigkeiten ist diese Arbeit wie folgt gegliedert:

In Kapitel 1 beschreibe ich den Problemhorizont, formuliere die Forschungsfrage und gehe näher auf die in dieser Arbeit angewandte Methodik ein.

In Kapitel 2 setze ich mich mit dem Themenkomplex „metakognitive Fähigkeiten“ auseinander. Es erfolgt eine Darstellung der verschiedenen Konzepte von „Metakognition“, von „theory of mind“ und von „Mentalisierung“. Anschließend wird die für diese Arbeit gewählte Definition des Ausdrucks „metakognitive Fähigkeiten“ als Überbegriff für die verwandten Konzepte herausgearbeitet. Weiterhin werden verschiedene Ansätze zum Erwerb metakognitiver Fähigkeiten beschrieben.

In Kapitel 3 stelle ich die Bindungstheorie vor. Es wird die historische Entwicklung der Bindungstheorie beschrieben und auf ihre Grundlagen und Forschungsschwerpunkte eingegangen. Anschließend wird die Bedeutung der Bindungsqualität für die kindliche Entwicklung erläutert.

In den weiteren Kapiteln 4–6 erfolgt die eigentliche Analyse:

In Kapitel 4 untersuche ich den Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit und metakognitiven Fähigkeiten. Dazu stelle ich in Abschnitt 4.1 die theoretischen Annahmen der Mentalisierungstheorie von Fonagy ausführlich dar. Des Weiteren beschreibe ich in Abschnitt 4.2 verschiedene Studien, die den Zusammenhang zwischen der kindlichen Bindungssicherheit und der Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten empirisch untersuchen.

In Kapitel 5 führe ich die Ergebnisse der Studien zusammen und diskutiere diese im Kontext der theoretischen Annahmen Fonagys. Darüber hinaus erfolgt eine Auswertung des Diskurses über den Zusammenhang von Bindungsqualität und metakognitiven Fähigkeiten und somit die Beantwortung der Forschungsfrage.

Im abschließenden Kapitel 6 diskutiere ich in einem Fazit, inwieweit der untersuchte Zusammenhang für verschiedene bildungswissenschaftliche Bereiche von Interesse sein könnte.

1 Forschungsfrage und Methodik

Annahmen zum Einfluss der Bindungsqualität auf die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten kommen aus verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen. Zum einen lassen Ergebnisse aus Studien der Entwicklungspsychologie vermuten, dass sich die Bindungssicherheit von Kindern im allgemeinen positiv auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten auswirkt (vgl. Abschnitt 3.3.4) und dass damit auch ein Einfluss auf die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten zu erwarten ist. Zum anderen lassen Erkenntnisse aus Bereichen der Entwicklungspsychopathologie einen entsprechenden Zusammenhang vermuten (vgl. Fonagy, Gergely u. Target 2002).

Insgesamt scheinen über den Zusammenhang zwischen Bindungsqualität und metakognitive Fähigkeiten nur wenige, teilweise widersprüchliche Aussagen zu existieren. Ziel dieser Arbeit ist es daher, im Zuge eines explorativen Vorgehens sowohl bestehende theoretische Überlegungen zur Thematik als auch Aussagen und Ergebnisse empirischer Studien zu untersuchen.

In diesem Kapitel wird ausführlich auf die Fragestellung und das methodische Vorgehen eingegangen. In Abschnitt 1.1 wird nach eingehender Darstellung des Problemhorizonts die Forschungsfrage der Arbeit formuliert. Anschließend werden in Abschnitt 1.2 die einzelnen Arbeitsschritte und die angewandte Methodik beschrieben, durch die eine Annäherung an die Beantwortung der Forschungsfrage der Arbeit erfolgt.

1.1 Problemhorizont

Wirft man einen Blick in die Vergangenheit so gibt es zahlreiche Studien, welche sich mit der kognitiven Entwicklung im allgemeinen auseinander setzen. So wurden beispielsweise Untersuchungen zur kognitiven Entwicklung in den 1960er Jahren von Provence u. Lipton (1962) und von Spitz (1967) durchgeführt. Diese geben zwar einen umfassenden Überblick über defizitäre mentale Kapazitäten und die daraus resultierenden psychischen Folgen, sie treffen jedoch keine Aussagen über den Zusammenhang von Bindungsqualität und kognitiver Entwicklung bzw. dem Einfluss der Bindungsqualität auf die kognitive Entwicklung (vgl. Gaertner 2004, S. 40).

Es existieren mehrere Studien, in denen der direkte Zusammenhang von Bindungsrepräsentation und Metakognition erforscht wird (vgl. Fonagy, Gergely u. Target 2002; Joksches 2005). Diese untersuchen allerdings nicht die gewöhnliche kindliche Entwicklung, sondern beispielsweise Personen mit Borderline-Persönlichkeitsstörungen (Fonagy, Gergely u. Target 2002) oder delinquente Jugendliche (Joksches 2005) auf den Zusammenhang mit defizitären metakognitiven Fähigkeiten.

Ein weiteres Problem ist die uneinheitliche Verwendung der Begriffe „reflexive Kompetenzen“, „metakognitive Fähigkeiten“, „Mentalisierung“ und „theory of mind“ (vgl. Abschnitt 2.5). Eine transparente Darstellung der verwendeten Begriffe ist jedoch eine wichtige Voraussetzung wissenschaftlichen Arbeitens (vgl. Harms 2007, S. 129). Aus diesem Grund ist eine intensive Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Begriffskonzepten notwendig.

In dieser Arbeit beschäftige ich mich daher mit folgenden Problemkreisen:

In der Literatur zu metakognitiven Fähigkeiten werden unterschiedliche Begriffe für eng verwandte Konzepte uneinheitlich und unklar verwendet. In Kapitel 2 werden die uneinheitlichen Begriffskonzepte vorgestellt, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet und eine für diese Arbeit gültige Definition der Begriffe formuliert.

Eine anfängliche Betrachtung der Literatur zum beschriebenen Diskurs vermittelt den Eindruck, dass es keine einheitlichen Aussagen über den Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit und der Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten gibt. Der Fokus der Arbeit ist deshalb darauf gerichtet, theoretische Annahmen und empirische Untersuchungen zum genannten Zusammenhang zu untersuchen. Da es im Rahmen einer Diplomarbeit nicht möglich ist, die gesamte Literatur zu berücksichtigen, wird sich auf eine exemplarische Auswahl von Publikationen zur Thematik konzentriert. Hierbei handelt es sich um anerkannte und oft rezipierte Überblicksliteratur zu den Themenkomplexen „metakognitive Fähigkeiten“ und „Bindungstheorie“ sowie um aktuelle, weiterführende Literatur und Studien, welche sich mit dem Zusammenhang von Bindungsqualität und der Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten auseinander setzen.

Die entscheidende Fragestellung ergibt sich damit im Hinblick auf Aussagen über die Abhängigkeiten zwischen der Qualität der kindlichen Bindung und der Entwicklung von Metakognitionen eines Kindes. Die dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsfrage lautet:

Forschungsfrage: *Welche Aussagen lassen sich anhand exemplarisch ausgewählter Literatur über den Zusammenhang zwischen der Bindungsqualität eines Kindes und dessen Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten treffen?*

Im Folgenden wird nun dargestellt durch welches methodische Vorgehen die Annäherung an die Beantwortung der Forschungsfrage erfolgen soll.

1.2 Methodik

Der Zusammenhang von Bindungsqualität und metakognitiven Fähigkeiten wurde noch nicht ausreichend untersucht. Studien, die diesen Zusammenhang explizit untersuchen, gibt es noch zu wenige, als dass bereits allgemein gültige, validierte Aussagen

getroffen werden könnten. In dieser Arbeit findet eine explorative Auseinandersetzung mit den bisherigen Ergebnissen sowie mit dem aktuellen Diskurs statt.

Das Ziel explorativer Forschungsarbeiten ist es, theoretische Vorarbeit für spätere Untersuchungen zu leisten. Im Speziellen ist deren Aufgabe, theoretische Hintergründe aufzuarbeiten, begriffliche Voraussetzungen zu schaffen, sowie, soweit möglich, erste Hypothesen zu formulieren (vgl. Bortz u. Döring 2002). Die Aufgabe dieser Arbeit besteht insbesondere darin herauszuarbeiten, welche Aspekte zum Diskurs bereits untersucht wurden und welche Aussagen anhand deren Ergebnisse getroffen werden können.

Nachstehend wird die methodische Vorgehensweise in den einzelnen Phasen der Bearbeitung der vorliegenden Fragestellung beschrieben. Darin enthalten ist die Beschreibung der angewandten Methoden, sowie eine Erklärung einzelner Arbeitsschritte.

1.2.1 Methodisches Vorgehen während der einzelnen Bearbeitungsschritte

Explorative Verfahren sind hinsichtlich ihrer methodischen Ansätze wenig standardisiert und „lassen der Phantasie und dem Einfallsreichtum des Untersuchenden viel Spielraum“ (Bortz u. Döring 2002, S. 54). Zur Annäherung an die beschriebene Forschungsfrage setze ich mich in hermeneutischer Weise mit exemplarisch ausgewählter Literatur auseinander. Diese Auseinandersetzung mit den Texten erfolgt in mehreren Schritten:

Schritt 1: In einem ersten Schritt untersuche ich Literatur zu den unterschiedlichen Begriffskonzepten für die Fähigkeit, eigene innere Zustände und die anderer zu interpretieren (vgl. Kapitel 2). Grundlage bilden insbesondere Texte von Flavell u. Wellman² (1976; 1977), von Dennett(1978; 1987), von Fonagy u. Target (1998), von Fonagy et al. (2004) sowie Beiträge aus verschiedenen Nachschlage-

²Das Konzept der Metakognition wurde von Flavell eingeführt und wurde in Zusammenarbeit mit Wellman weiterentwickelt.

werken wie dem „Handwörterbuch pädagogische Psychologie“ von Rost (2006) und Lehrbüchern wie „Entwicklungspsychologie“ von Oerter u. Montada (2008). Die Auswahl der Texte begründet sich darin, eine möglichst breit gefächerte theoretische Analyse zum Thema Metakognition gewährleisten zu können. Ziel dieses Arbeitsschrittes ist es, die uneinheitlichen Begriffskonzepte vorzustellen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten sowie eine für diese Arbeit gültige Definition der Begriffe zu formulieren.

Schritt 2: Bevor eine Untersuchung des Zusammenhangs stattfinden kann, ist es wichtig, sich näher mit den Annahmen der Bindungstheorie zu beschäftigen. In einem zweiten Arbeitsschritt befasse ich mich daher eingehend mit Überblicksliteratur zu den Grundlagen der Bindungstheorie. Hierbei betrachte ich insbesondere die Texte von Bowlby (1969), von Spangler u. Zimmerman (1999), von Müller (2001) und von Grossmann (2003).

Schritt 3: Die Auseinandersetzung mit Texten über den Zusammenhang von Bindungsqualität und metakognitiven Fähigkeiten findet in einem dritten Arbeitsschritt statt. Einen Schwerpunkt bildet hierbei die Mentalisierungstheorie von Fonagy et al. (2004). Ich arbeite heraus, inwieweit diese Theorie die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten in Abhängigkeit von Bindungsbeziehungen beschreibt.

Schritt 4: Einen weiteren Schwerpunkt bilden empirische Studien, die diesen Zusammenhang explizit untersuchen. Ich stelle die verschiedenen Studien vor (Fonagy, Redfern u. Charman 1997; Moss et al. 1997; Meins, Fernyhough u. Russel 1998; Symons u. Clark 2000; Meins et al. 2002, 2003; Ontai u. Thompson 2008) und vergleiche ihre Methoden und Ergebnisse.

Schritt 5: In diesem abschließenden Schritt stelle ich die Ergebnisse der Arbeit vor. Zur Annäherung an die Forschungsfrage führe ich die Ergebnisse der Studien zusammen und betrachte sie im Zusammenhang der theoretischen Überlegun-

gen Fonagys. Ziel dieses Arbeitsschrittes ist es, sich der Beantwortung der Forschungsfrage zu nähern.

Im Folgenden wird die methodische Vorgehensweise in den Arbeitsschritten 1–4 beschrieben:

Zu Beginn wurde Literatur mit Hilfe verschiedener Literaturdatenbanken gesucht. Dies erfolgte anhand der Schlagwörter „Metakognition“, „Bindungstheorie“, „Studie“, „Mentalisierung“ und „theory of mind“. Die gefundene Literatur wurde gesichtet und nach ihrer Eignung gesondert. Dazu wurden die Inhaltsverzeichnisse, einleitende und abschließende Bemerkungen, sowie die Stichwortverzeichnisse nach den schon genannten Schlagwörtern durchsucht. Im Anschluss fand eine erste genauere Betrachtung der als informativ gesonderten Texte statt. Insgesamt wurden bei der Auswahl der Literatur insbesondere Artikel berücksichtigt, die von einschlägigen Fachzeitschriften zur Thematik veröffentlicht wurden. Wichtige Informationen wurden dabei auf einem speziell dafür angelegten Karteikartensystem notiert. Diese einzelnen Arbeitsschritte wiederholte ich, solange ich in der gesichteten Literatur Verweise auf weitere Texte finden konnte. Die anschließende Hauptarbeit war eine intensive hermeneutische Auseinandersetzung mit der ausgewählten Literatur.

Die Hermeneutik: Die Hermeneutik wird als verstehende und historische Methode bezeichnet und zählt, neben der Phänomenologie und der Dialektik, zu den geisteswissenschaftlichen Methoden. Die Hermeneutik setzt sich mit der Auslegung, Deutung, Interpretation und dem Verstehen von Texten auseinander. Hermeneutisches Verstehen wird als Verstehen des Sinns beschrieben. Hierbei gibt es zwei Ebenen; das elementare Verstehen einfacher, unmittelbarer, geistiger Gegebenheiten und das höhere Verstehen und Erfassen komplexer Zusammenhänge (vgl. Danner 1998, S. 41).

In diesem Sinn wird in der vorliegenden Arbeit die Literatur über den Zusammenhang von Bindungsqualität und der Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten qualitativ analysiert und sich somit hermeneutisch der Beantwortung der Forschungsfrage genähert.

2 Metakognitive Fähigkeiten

In der Einleitung wurde bereits darauf eingegangen, dass keine einheitlichen Begrifflichkeiten für die Fähigkeit existieren, eigene und fremde innere Zustände zu interpretieren. In diesem Kapitel werden die verschiedenen Konzepte metakognitiver Fähigkeiten dargestellt, es wird auf deren Bedeutung für die allgemeine kindliche Entwicklung eingegangen und es wird beschrieben, wie die unterschiedlichen Begriffe in dieser Arbeit verwendet werden. Anschließend wird im Detail auf verschiedene theoretische Ansätze für die Ausbildung metakognitiver Fähigkeiten eingegangen.

Theorien zu metakognitiven Fähigkeiten leiten sich aus verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen ab (vgl. Joksches 2005, S. 53). Daher gibt es keine einheitlichen Begrifflichkeiten. Ausdrücke wie beispielsweise „Perspektivenübernahme, metakognitive Fähigkeiten, Theorie des Innenlebens (theory of mind), Reflexive Kompetenz und Mentalisierung [werden] sehr heterogen und abhängig vom jeweiligen theoretischen Hintergrund verwendet“ (ebd., S. 81). Verstanden wird unter diesen Begriffen eine Sammlung intuitiver Ideen, die in Verbindung mit psychischen Funktionen und der Beschaffenheit von Wahrnehmungen, Zuschreibungen, Emotionen etc. stehen (vgl. ebd., S. 81). Anders ausgedrückt wird darunter die Fähigkeit des Selbst verstanden, „über eigene innere Zustände und die anderer zu reflektieren“ (Köhler 2004, S. 158).

Angesichts der diversen Begriffe für metakognitive Fähigkeiten ist eine genauere Auseinandersetzung mit deren einzelnen Konzepten sinnvoll. Nachdem in Abschnitt 2.1 auf die historischen Ausgangspunkte der bestehenden theoretischen Konzepte eingegangen wird, werden in den Abschnitten 2.2–2.4 die Konzepte „Metakognition“,

„Theorie des Mentalen“ und „Mentalisierung“ vorgestellt³. Anschließend werden in Abschnitt 2.5 die unterschiedlichen Begriffsverwendungen sowie die für diese Arbeit gewählte Definition des Ausdrucks „metakognitive Fähigkeiten“ als Überbegriff für die verwandten Konzepte herausgearbeitet. In Abschnitt 2.6 wird die Bedeutung metakognitiver Fähigkeiten für die kindliche Entwicklung erläutert und in Abschnitt 2.7 wird auf die verschiedenen Ansätze zum Erwerb metakognitiver Fähigkeiten eingegangen.

2.1 Historischer Ausgangspunkt

Eine wichtige Grundlage der bestehenden theoretischen Konzepte zu interpretativen Prozessen menschlicher Kognition bilden bereits Überlegungen Hegels: „Insbesondere in seiner Dialektik von Ich und Anderem [ist] eine wichtige Quelle zu sehen“ (Geulen 1982, S. 13). Die Einflüsse Hegels sind in Ansätzen der Soziologie, der Philosophie und der Entwicklungspsychologie wiederzufinden (vgl. Joksches 2005, S. 53). Als wichtigsten soziologischen und philosophischen Vertreter, der maßgeblich von Hegel beeinflusst wurde, ist George Herbert Mead zu nennen. Er wird allgemein als Begründer des Konzeptes der Perspektivenübernahme angesehen (vgl. Geulen 1982). In Anlehnung an die von Hegel gebildeten Begriffe *Mind*, *Self* and *Society*, erklärt Mead das schwierige gegenseitige Zusammenspiel vom „Ich“ und der Konstitution der von Gesellschaft. „Identität bezeichnet für ihn eine doppelte Leistung des individuellen Subjekts, nämlich die Übernahme sozialer Rollen und Perspektiven im symbolisch vermittelten Austausch mit anderen, in sofern die Herstellung des Gesellschaft erst auszeichnenden Gemeinsamen, und die Distanzierung von den damit entstehenden Zumutungen“ (Winkler 2002, S. 76).

Im Bereich der kognitiven Entwicklungspsychologie können Jean Piaget und seine

³Auf das Konzept der „Perspektivenübernahme“ wird in dieser Arbeit nicht näher eingegangen, weil damit zumeist die Fähigkeit beschrieben wird, das Verhalten anderer zu deuten, nicht aber das eigene Verhalten zu reflektieren. Eine Sammlung verschiedener Beiträge zum Konzept der Perspektivenübernahme findet sich bei Geulen (1982).

Ausführungen zum Egozentrismus und zur Dezentrierung sowie John H. Flavell und seine Theorien zum Begriff der Metakognition genannt werden (vgl. Jokschie 2005, S. 53f).

Als weiterer wichtiger Ausgangspunkt ist der Philosoph und Psychologe William James zu erwähnen. James Interesse galt unter anderem dem psychologischen Konstrukt der Intersubjektivität. Er verwies als erster auf die Differenzierung von Aspekten des Selbst in ein Selbst als Subjekt und ein Selbst als Objekt⁴ (vgl. Fonagy et al. 2004, S. 31). Im Folgenden werden nun die Begriffskonzepte „Metakognition“, „Theorie des Mentalen“ und „Mentalisierung“ näher vorgestellt.

2.2 Metakognition

Der Begriff „Metakognition“ wurde von Flavell (1976) eingeführt (vgl. Harms 2007; González Weil 2005). Ausschlaggebend waren Untersuchungen über die Entwicklung des Gedächtnisses und der Problemlösefähigkeit bei Kindern Anfang der 1970er Jahre. Zunächst verwendet Flavell den Begriff „Metagedächtnis“. Den generalisierten Begriff der Metakognition führt er erst später ein (vgl. Harms 2007, S. 129f).

Im Allgemeinen werden unter dem Begriff „Metakognition“ kognitive Phänomene, Aktivitäten und Erfahrungen zusammengefasst, dessen Gegenstände wiederum kognitive Funktionen oder kognitive Zustände sind (vgl. Harms 2007, S. 129f). Das Konzept der Metakognition basiert auf dem Phänomen, dass „der Mensch in der Lage ist, sein geistiges ‘Funktionieren’ [...] bewusst wahrzunehmen, darüber nachzudenken, sowie es intentional zu überwachen, zu steuern und zu bewerten“ (Christmann 1999, S. 10). Der entscheidende Aspekt zur Abgrenzung gegenüber dem Begriff der Kognition ist die Reflexivität von Metakognition. Nach Hasselhorn ist die Bewusstheit ein wesentliches Merkmal metakognitiver Vorgänge (vgl. Hasselhorn 2006, S. 480).

⁴Das Selbst als Subjekt wird von James mit *I* und das Selbst als Objekt mit *Me* bezeichnet (vgl. Fonagy et al. 2004).

Beginnend bei den Annahmen Flavells (1976) und Fortführungen von Flavell u. Wellman (1977) sowie Brown (1978) werden im Folgenden die einzelnen Komponenten von metakognitiven Vorgängen vorgestellt.

2.2.1 Systematisierung metakognitiver Komponenten

Schon Flavell (1976) differenziert metakognitive Vorgänge in zwei verschiedene Komponenten, nämlich in deklaratives Wissen und in exekutive Kontrolle. Während deklaratives Wissen individuelle Kenntnisse über eigene und fremde kognitive Prozesse und Resultate beinhaltet, bezieht sich die Komponente der exekutiven Kontrolle auf die Überwachung und Regulierung der Prozesse deklarativen Wissens (vgl. González Weil 2005, S. 29). Zur Veranschaulichung erläutert Flavell (1976) diese Differenzierung an folgendem Beispiel:

In Vorbereitung auf eine anstehende Prüfung fragst du dich, ob du einen Text ausreichend verstanden hast. Um dies herauszufinden, stellst du dir selbst Fragen zum Text (exekutive Kontrolle). Du bemerkst, dass du alle Fragen gut beantworten kannst (deklaratives Wissen) und somit gut vorbereitet bist.

Als dritte Komponente der Metakognition wurde etwas später die Sensitivität von Flavell u. Wellman (1977) gemeinsam eingeführt. Diese bezieht sich auf das Erkennen der Notwendigkeit, ob und wann kognitive Vorgänge strategisches und planvolles Handeln erfordern. Notwendig für dieses Erkennen sind demnach Selbstaufmerksamkeit und Problembewusstsein (vgl. Christmann 1999, S. 10). In Hinsicht auf das genannte Beispiel bedeutet Sensitivität also die Erkenntnis, dass man gut vorbereitet ist und somit kein weiteres planvolles Handeln – d.h. kein weiteres Lernen – erforderlich ist. Weiterhin differenzieren Flavell u. Wellman (1977) die Komponente des deklarativen Wissens in die Aspekte Aufgabenwissen, Strategiewissen und Wissen über sich selbst. Eine Erweiterung der exekutiven Komponente erfolgt durch Brown (1978) in Analyse-,

Planungs-, Überwachungs- und Bewertungsprozesse (vgl. González Weil 2005, S. 29). Eine Übersicht über weitere detaillierte Modelle findet sich bei González Weil (2005).

Die ursprüngliche Unterscheidung des Konzepts der Metakognition in eine deklarative und in eine exekutive Komponente wurde in einer Vielzahl späterer Modelle übernommen. Eine Abweichung von der gewöhnlichen Kategorisierung findet sich bei Winter (1992). Der Autor unterscheidet die Bereiche metakognitives Wissen (deklarative Komponente), metakognitive Strategien (prozedurale Komponente) und metakognitive Erfahrungen (episodische Komponente) (vgl. Christmann 1999, S. 11). Entscheidend bei dem Modell von Winter ist, dass sich die einzelnen Komponenten bedingen. Metakognitive Erfahrungen bilden demnach die Voraussetzung für metakognitives Wissen und metakognitive Strategien, wobei metakognitive Strategien wiederum metakognitives Wissen voraussetzen.

2.2.2 Metakognitive Forschungsbereiche

Im Wesentlichen wird sich bei der Erforschung metakognitiver Bereiche mit Lern- und Gedächtnisleistungen auseinander gesetzt. Eine zentrale Stellung nehmen hierbei Untersuchungen zum Einfluss des metakognitiven Wissens auf die Leistungsfähigkeit verschiedener Kompetenzen ein (vgl. Christmann 1999, S. 11). Insbesondere in der Schuldidaktik wurde sich in den letzten Jahrzehnten mit den Fragen befasst, inwiefern Lernanforderungen mit Hilfe metakognitiver Strategien bewältigt werden können und ob eine gezielte Vermittlung dieser Strategien sinnvoll ist. Bislang konnten zwar keine Effekte metakognitiver Kompetenz auf reproduktives Lernen, dafür aber sehr wohl auf konzeptuelles Verstehen nachgewiesen werden (vgl. Hasselhorn 2006, S. 483f).

Ein weiterer wichtiger Forschungsbereich bildet die Auseinandersetzung mit der Entwicklung von Metakognition auseinander. Während ursprünglich untersucht wurde, wann bestimmte Komponenten ausgebildet sind, richtet sich das Forschungsinteresse in den letzten 20 Jahren auf mögliche Einflussfaktoren auf deren Entwicklung. Als

relevant konnten bislang drei Faktoren eruiert werden: soziale Einflüsse, Eigenaktivität der Person und Reifungsmechanismen (vgl. Baker 1994). In Bezug auf soziale Einflussfaktoren konnten „zahlreiche Belege dokumentieren, dass das Verhalten von Eltern ihren Kindern gegenüber von Bedeutung“ (Hasselhorn 2006, S. 484) ist. Auf die verschiedenen Theorien der Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten wird in Abschnitt 2.7 näher eingegangen.

Essenziell werden metakognitives Wissen und metakognitive Vorgänge besonders dann, wenn der routinierte Ablauf von kognitiven Prozessen unterbrochen wird, Probleme auftreten und „es erforderlich wird, das eigene Denken und Handeln bewusst zu planen und zu kontrollieren“ (Christmann 1999, S. 11).

Insgesamt gilt Metakognition im Bereich der Bildung und Entwicklung als eine wichtige „Schlüsselqualifikation für erfolgreiches, lebenslanges Lernen“ (Hasselhorn 2006, S. 483). Damit ist die Entwicklung und Förderung der Metakognition eine zentrale Herausforderung für Bildungspolitik und Bildungseinrichtungen.

Der wohl am meisten verbreitete Ausdruck für die Fähigkeit eigene und fremde mentale Zustände zu deuten, ist der Begriff der „Theorie des Mentalen“, der sich aus dem englischen von „theory of mind“ ableitet. Dieses Konzept wird im Folgenden näher vorgestellt.

2.3 Theorie des Mentalen oder „theory of mind“

Personen deuten eigenes und fremdes Verhalten, indem sie sich selbst und anderen Absichten, Wünsche und Überzeugungen zuschreiben. Das Erkennen dieser mentalen Zustände und deren Anwendung zur Verhaltensdeutung wird in der Entwicklungspsychologie mit dem Begriff „theory of mind“ bezeichnet. Diese Theorie des Mentalen⁵

⁵Der Begriff „Theorie des Mentalen“ ist die deutsche Übersetzung für den englischen Begriff „theory of mind“. Teilweise wird der englische Begriff auch mit „Theorie des Geistes“ (vgl. Dornes 2004), „Theorie des Innenlebens“ (vgl. Joksches 2005) oder „Theorie des Denkens“ (vgl. Kern 2005)

wird den intuitiv psychologischen Theorien zugeordnet. Untersuchungen haben gezeigt, dass eine reife „theory of mind“-Fähigkeit weisen Kinder in der Regel ab einem Alter von ca. vier Jahren auf (vgl. Oerter u. Montada 2008).

2.3.1 Voraussetzung

Um anderen Menschen mentale Zustände wie Wünsche, Absichten, Gedanken und Überzeugungen zuschreiben zu können, bedarf es des Bewusstseins, dass Menschen intentionale Wesen sind. Unter Intentionalität wird die Zielgerichtetheit und Zweckbestimmtheit von menschlichem Denken und Handeln verstanden. Eingehend befasst hat sich mit diesem Phänomen der Philosoph Daniel Dennett.

Die Theorie der Intentionalität

Die Theorie der Intentionalität von Dennett (1978, 1987) setzt sich mit der Frage auseinander, inwiefern Menschen Vorhersagen über das Verhalten von Personen treffen können. Dennett kommt zu der Erkenntnis, dass menschliches Verhalten auf drei verschiedenen Ebenen gedeutet werden kann: der physikalischen Ebene, der Ebene des Gegenstandes und der intentionalen Ebene. Zum besseren Verständnis verdeutlicht Dennett seine Annahmen anhand verschiedener Perspektiven in der Betrachtung eines Schachcomputers. Die einfachste Perspektive, die physikalische, wären demnach Kenntnisse über die physikalischen Eigenschaften des Computers. Auf der Ebene des Gegenstandes würden sich die Gesichtspunkte der Gestaltung auf den Aufbau des Computers beziehen. Die Intentionalität bildet eine dritte Ebene der Deutung. Dies würde in Bezug auf das Beispiel bedeuten, den besten und vernünftigsten Zug des Computers vorherzusagen (vgl. Fonagy et al. 2004, S. 33f). Dazu werden dessen „Gedanken“ mit einbezogen. Eine Deutung bzw. Vorhersage auf der dritten Ebene der Intentionalität ist für Dennett als einzig gute und einzig verfügbare Grundlage zur Vorhersage menschlichen Verhaltens geeignet, da nur diese auf Erklärungen von Be-

übersetzt.

deutungszuständen ausgerichtet ist. Diese Überlegungen bilden einen Ansatz für die Entwicklung von Intentionalität beim Menschen, das heißt, dass Denken und Handeln zielgerichtet ist (vgl. Fonagy et al. 2004; Joksches 2005).

2.3.2 Methoden zur Erhebung der „theory of mind“-Fähigkeit

Inwiefern ein Kind in der Lage ist über eigene innere Zustände und die von anderen nachzudenken, kann anhand verschiedener methodischer Verfahren ermittelt werden. Allen diesen Methoden liegt eine Aufgabenstellung zugrunde, in der Kinder zwischen „zwei Perspektiven von ein und demselben Sachverhalt“ (Kern 2005, S. 17) – wie z. B. Überzeugungen und Wünschen – unterscheiden müssen. Die Verfahren können je nach Sachverhalt in unterschiedliche Aufgabentypen unterschieden werden. Die drei gängigsten Aufgabentypen sind „false belief“-Aufgaben, „representational change“-Aufgaben und „appearance reality distinction“-Aufgaben. Weniger häufig wird die „theory of mind“-Fähigkeit anhand von Aufgaben des kindlichen Wunschverstehens ermittelt („desire tasks“), obwohl auch hier eine Vielzahl verschiedener Aufgaben existieren (vgl. Kern 2005, S. 17ff). Die bestehenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der genannten Aufgabentypen werden im Folgenden dargestellt.

„False Belief“-Aufgaben

Am häufigsten wird zur Ermittlung der kindlichen „theory of mind“-Fähigkeit das Verfahren der „false belief“-Aufgabe verwendet⁶. Problemstellung dieses Aufgabentyps ist das Verständnis falscher Überzeugungen („false belief“).

In diesen Aufgaben wird dem Kind anhand von Bildern oder anhand eines Puppenspiels eine Geschichte dargestellt. Durch Beobachtung der Situation erlangt das Kind eine wahre Überzeugung über einen Sachverhalt, im Gegensatz zu einer Spielfigur aus der Geschichte, dessen Überzeugung über den Sachverhalt ersichtlicherweise falsch ist.

⁶Die Vorteile des Verfahrens sind die kindgerechten Inhalte und die unkomplizierte Durchführung von Aufgaben diesen Typs (vgl. Kern 2005).

Das Kind wird nun über die Überzeugungen der Spielfigur befragt. Berichtet es, dass die Spielfigur eine falsche Überzeugung besitzt, kann davon ausgegangen werden, dass es die Perspektive anderer einnehmen kann (vgl. Symons u. Clark 2000, S. 4).

Die erste „false belief“-Aufgabe wurde von Wimmer u. Perner (1983) entwickelt (vgl. Hasselhorn 2006, S. 474). Diese wird auch als „unexpected transfer task“ bezeichnet und nun als Beispiel einer „false belief“-Aufgabe beschrieben:

Maxi und die Schokolade: Dem Kind wird folgende Geschichte dargestellt: Eine Spielfigur mit dem Namen Maxi räumt nach dem Einkaufen mit seiner Mutter eine Tafel Schokolade in einen grünen Schrank. Während Maxi auf dem Spielplatz ist, holt die Mutter die Schokolade aus dem grünen Schrank. Anschließend räumt sie die Tafel Schokolade nicht in den grünen, sondern in den blauen Schrank. Dem Kind wird nun die Testfrage gestellt, wo Maxi die Schokolade suchen wird, wenn er vom Spielplatz zurück kommt.

Antwortet das Kind „im grünen Schrank“, hat es die Aufgabe richtig beantwortet (vgl. Hasselhorn 2006, S. 474).

„Representational Change“-Aufgaben

Dem Typ der „false belief“-Aufgabe sehr ähnlich ist die „representational-change“-Aufgabe. Auch diese untersucht das Verständnis von falschen Überzeugungen. Während die „false belief“-Aufgabe das Verständnis der *eigenen* richtigen Überzeugung im Unterschied zu einer falschen Überzeugung einer anderen Person untersucht, ermittelt dieser Aufgabentyp, inwiefern Kinder ihre eigenen falschen Überzeugungen erkennen können. Eine häufig verwendete „representational change“-Aufgabe ist die von Gopnik u. Astington (1988) entwickelte „Smartieaufgabe“:

Smartieaufgabe: Dem Kind wird eine Smartiespackung gezeigt. Daraufhin wird es darüber befragt, was sich in der Schachtel befindet. Für ge-

wöhnlich geben die Kinder „Smarties“ an. Daraufhin wird die Schachtel geöffnet und dem Kind wird gezeigt, dass sich in der Packung keine Smarties sondern ein Bleistift befindet. Nach dem erneuten Schließen der Smartiespackung wird dem Kind die eigentliche Testfrage gestellt, was seine Vermutung darüber war, was sich in der Packung befand, bevor es hineingeschaut hat (vgl. Kern 2005, S. 17ff).

Kinder unter vier Jahren beantworten die Frage der Smartiesaufgabe häufig mit „ein Bleistift“, während Kinder ab ca. dem 4. Lebensjahr mit „Smarties“ antworten. Mit der zusätzlichen Testfrage, was denn eine andere Person in der Schachtel vermuten würde, kann darüber hinaus – wie in „false belief“-Aufgaben – das Verständnis von falscher Überzeugungen *anderer* Personen untersucht werden (vgl. Kern 2005, S. 17ff).

„Appearance Reality Distinction“-Aufgaben

Verfahren zur Erfassung der „theory of mind“-Fähigkeit vom Typ „appearance reality distinction“ unterscheiden sich von den vorherigen Aufgabentypen dadurch, dass nicht das Verständnis falscher Überzeugungen ermittelt wird, sondern dass sie die kindliche Unterscheidungsfähigkeit zwischen der Identität bzw. Eigenschaft und dem dazu in Diskrepanz stehendem äußeren Erscheinungsbild eines Objektes erfassen. Das Ziel dieser Aufgabe besteht also in der Unterscheidung zwischen Realität und Schein. Erste Untersuchungen mit dieser Art von Aufgaben führten Flavell, Flavell u. Green (1983) durch. Die Autoren verwendeten verschiedene Trickobjekte, wie zum Beispiel eine Kerze, die aussieht wie ein Apfel. Nach einer eingangs gestellten Kontrollfrage, ob das Kind das Objekt als Apfel wahrnimmt, kann sich das Kind den Gegenstand genauer betrachten. Anschließend wird das Kind zum Aussehen und zur Identität des Objekts befragt. Kinder unter vier Jahren können bei dieser Aufgaben noch nicht zwischen dem Anschein und der eigentlichen Identität eines Objektes unterscheiden und nennen auf die Frage nach dem Aussehen die Identität des Objektes (vgl. Kern 2005, S. 19f).

Aufgaben zum Wunschverstehen

Die kindliche „theory of mind“-Fähigkeit kann ebenso an Aufgaben zum eigenen und fremden Wunschverstehen erfasst werden. Dennoch ist die Entwicklung des Wunschverständnisses, im Gegensatz zum Überzeugungsverstehen wesentlich weniger untersucht (vgl. Kern 2005, S. 44). Über das Verhältnis von Aufgaben zum Verständnis von Überzeugungen und Aufgaben zum Wunschverstehen gibt es verschiedene Ansichten. Während einige Forscher davon ausgehen, dass Aufgaben zum Wunschverstehen für Kinder leichter zu lösen sind als Aufgaben zum Überzeugungsverstehen, vertreten andere die Ansicht, dass die Anforderungen an kindliche kognitive Prozesse beim Lösen von Wunsch- bzw. Überzeugungsaufgaben gleich ist (vgl. Kern 2005, S. 43). Aufgrund des bisher geringeren Interesses an diesem Aufgabentyp im Bereich der „theory of mind“-Forschung existieren keine klassischen Aufgaben sondern eine Vielzahl unterschiedlicher Aufgabentypen. Ein Beispiel für eine Aufgabe des Wunschverstehens ist die „belief desire reasoning task“ von Harris et al. (1989).

2.4 Mentalisierung, Reflexionsfunktion und reflexive Kompetenz

Ein auf der „theory of mind“-Fähigkeit aufbauendes Konzept ist die von Fonagy et al. (2004) entwickelte Mentalisierungsfähigkeit (vgl. Joksches 2005). Die Mentalisierung ist „die Kompetenz eines Menschen, über die Ebene des Unmittelbaren nicht nur kognitiv, sondern auch affektiv hinauszugehen“ (ebd., S. 60). Nachstehend werden nun Aspekte dieses Konzeptes referiert.

Der Begriff „Mentalisierung“ wurde erstmals in den 1960er Jahren von französischen Psychoanalytikern eingeführt. Zu dieser Zeit wurde der Begriff insbesondere zur Erklärung des konkretistischen Denkstils von Patienten mit psychosomatischen Krankheiten benutzt (vgl. Taubner 2008, S. 22).

Aktuell wird der Begriff häufig im Kontext der von Fonagy et al. (2004) konzipierten Mentalisierungstheorie verwendet. In dieser wird Mentalisierung⁷ als „Fähigkeit, sich mentale Zustände im eigenen Selbst und in anderen Menschen vorzustellen“ (Fonagy et al. 2004, S. 31) definiert. Eine differenzierte Definition geben Morton u. Frith (1995, S. 363):

„Mentalisierung ist unsere Fähigkeit das Verhalten anderer Menschen vor-
auszusehen und zu erklären und zwar in Begriffen ihrer mentalen Befind-
lichkeiten, also dessen, was sie annehmen, wünschen, hoffen, beabsichtigen,
vortäuschen oder vorgeben [...]. Die Fähigkeit der Mentalisierung ist weit-
gehend unbewusst oder implizit. Sie ist eine kognitive Leistung, die dem
eigenen Verhalten und dem anderer automatisch einen Sinn gibt.“

Die „Theorie der Mentalisierung“ von Fonagy et al. (2004) enthält sowohl Annahmen zur Entwicklung der Mentalisierung als auch Thesen zu Überschneidungen mit und Auswirkungen auf andere Entwicklungskonzepte. Fonagy et al. vertreten die Annahme, dass „das Kind diese Fähigkeit im Kontext seiner frühen sozialen Beziehungen erwirbt“ (Fonagy et al. 2004, S. 31). Neben Forschungsergebnissen, die einen Zusammenhang von Bindungsqualität und metakognitiven Fähigkeiten nahelegen, formulieren sie Thesen, wie sich metakognitive Fähigkeiten in Abhängigkeit von Bindungsbeziehungen entwickeln (vgl. Fonagy et al. 2004, S. 31). Daher soll die Mentalisierungstheorie eine besondere Stellung in dieser Arbeit einnehmen. Eine ausführliche Beschreibung erfolgt in Abschnitt 4.1.

An dieser Stelle sollen nun die der Mentalisierung zugrunde liegenden Merkmale der Reflexionsfunktion dargestellt werden.

⁷In älteren Veröffentlichungen verwendet Fonagy die Begriffe „psychologisches“ oder „reflexives Selbst“ synonym anstelle von Mentalisierung (vgl. Taubner 2008).

2.4.1 Merkmale der Reflexionsfunktion

Fonagy und seine Mitarbeiter haben eine empirische Methode mit dem Namen „Reflective Self Functioning Scale“ entwickelt, mit der kognitive Prozesse, welche der Mentalisierungsfähigkeit zugrunde liegen, messbar und damit erfassbar gemacht werden können. Diese Operationalisierung der Mentalisierung bezeichnet Fonagy mit dem Begriff „reflective functioning“ (Fonagy u. Target 1998). In der deutschsprachigen Literatur wird der Begriff mit „Reflexionsfunktion“ (Fonagy et al. 2004) oder „reflexiver Kompetenz“ (Reinke 2003) übersetzt.

Während Fonagy mit dem Begriff „Reflexionsfunktion“ die vorbewusste Interpretation eigener und fremder mentaler Zustände betont, akzentuiert er mit dem Begriff „Mentalisierung“ die Fähigkeit des Repräsentierens dieser Zustände. Damit ist die Differenz zwischen beiden Begriffen subtil und hat einen eher konnotativen⁸ Charakter: Während die Reflexionsfunktion die „vorbewusste kognitive menschliche Fähigkeit“ (Taubner 2008, S. 22), die eigenem und fremden Verhalten Bedeutung verleiht, bezeichnet, kann der Begriff Mentalisierung als „aktiver Ausdruck“ (Fonagy et al. 2004, S. 32) der Reflexionsfunktion verstanden werden. Auch wenn Fonagy diese unterschiedlichen Akzentuierungen beider Begriffe beschreibt, verwendet er sie weitgehend synonym.

Begründet ist die Messbarkeit der Mentalisierung in der Annahme, „dass Erfahrungen bestimmte Überzeugungen und Emotionen hervorrufen können, dass bestimmte Überzeugungen und Wünsche in aller Regel in bestimmten Verhaltensweisen münden, dass es transaktionale Beziehungen zwischen Überzeugungen und Emotionen gibt und dass bestimmte Entwicklungsphasen oder Beziehungen mit charakteristischen Gefühlen und Überzeugungen verbunden sind“ (Fonagy et al. 2004, S. 34). Dieses Bewusstsein zeige sich in der Art und Weise der Interpretation von Prozessen in Bindungsbeziehungen.

⁸kon|no|ta|tiv [auch: '...'] (Sprachw.) die assoziative, emotionale, stilistische, wertende [Neben]bedeutung, Begleitvorstellung eines sprachlichen Zeichens betreffend; Ggs. denotativ (Duden 5, CD-Rom 2001).

Fonagy differenziert die Reflexionsfunktion in eine selbstbezügliche und eine interpersonale Komponente. Diese Komponenten helfen dem Individuum, „zwischen innerer und äußerer Realität, Als-ob- und realistischen Funktionsmodi sowie zwischen intrapersonalen geistigen und emotionalen und interpersonalen Kommunikationen zu unterscheiden“ (Fonagy et al. 2004, S. 33).

Deutlich abzugrenzen ist die Reflexionsfunktion von der Introspektion. Während Reflexionsfunktion als „ein automatisches Verfahren, das bei der Interpretation menschlichen Handelns unbewusst in Gang gesetzt wird“ (Fonagy et al. 2004, S. 35), verstanden werden kann, hat die Introspektion zum Ziel, „mentale Zustände bewusst erfassbar“ (ebd.) zu machen.

Mehrere Autoren sehen die Reflexionsfunktion in einer engen Verbindung zur „Organisation des Selbst“⁹ (vgl. Fonagy et al. 2004; Köhler 2004). Für Taubner (2008) ist Mentalisierung sogar „konstitutiver Bestandteil“ (ebd. S. 23) der Selbstorganisation.

Das Konzept der Reflexionsfunktion ist nicht nur in der psychoanalytischen sondern auch in der psychologischen Literatur zu finden (vgl. Daudert 2002, S. 54). Sie wird „in der Entwicklungspsychologie als ‘theory of mind’, Theorie des Mentalen, bezeichnet“ (Fonagy et al. 2004, S. 32). Darüber hinaus ist anzumerken, dass in der psychoanalytischen Literatur ähnliche Konzepte zu mentalen Prozessen existieren und sich „mit dem Konstrukt der auf der Reflexionsfunktion beruhenden Mentalisierung überschneiden“ (Fonagy et al. 2004, S. 35). Hier sind vor allem Melanie Kleins Konzept der depressiven Position, Wilfred Bions Begriff der Symbolisierungsfunktion und Donald W. Winnicotts Theorie des Selbst zu nennen. Diese werden von Lecours u. Bouchard (1997) beschrieben.

⁹Die Fähigkeiten zur Affektregulierung, Impulskontrolle, Selbstbeobachtung und der Selbstwirksamkeit (Erfahrung der Urheberschaft des Selbst) gelten als die Bausteine der Organisation des Selbst (vgl. Fonagy et al. 2004; Köhler 2004).

2.5 Begriffsverwendung und Arbeitsdefinition

„Die Begriffe ‚Metakognition‘, ‚metakognitive Steuerung‘, ‚Mentalisierung‘ und ‚Reflexivität‘ bzw. ‚theory of mind‘ und ‚reflective self function‘ oder auch ‚Fähigkeit zur Symbolisierung‘ werden in der Literatur weitgehend synonym verwandt“ (Daudert 2002, S. 54). Diese Aussage trifft insbesondere für die psychoanalytische und bindungstheoretische Literatur zu, wobei sich in Bezug auf bindungstheoretische Publikationen der Begriff Mentalisierung durchzusetzen scheint. In anderen wissenschaftlichen Bereichen werden wiederum andere Begriffe verwendet. So ist in der Entwicklungspsychologie von „theory of mind“ und in der Kognitionswissenschaft von Metakognition die Rede. Wie bereits von Joksches (2005, S. 53) formuliert, könne demnach unter den verschiedenen Begriffen eine „Sammlung von intuitiven Ideen“ über psychische und kognitive Vorgänge des Menschen verstanden werden.

Im Bewusstsein der bestehenden Unterschiede zwischen den einzelnen Konzepten wird in dieser Arbeit der Ausdruck „metakognitive Fähigkeiten“ als Überbegriff für „Mentalisierungsfähigkeit“, „Reflexionsfähigkeit“ und „theory of mind“-Fähigkeit verwendet. Um konsistent zu bleiben wird in entwicklungspsychologischen Kontexten der Begriff „theory of mind“-Fähigkeiten übernommen. Eine Vereinheitlichung der Begrifflichkeiten ist darin begründet, dass in dieser Arbeit der Zusammenhang zwischen metakognitiven Fähigkeiten und Bindungstheorie untersucht werden soll. Die Forschung zu diesem Zusammenhang befindet sich in einem Stadium, in dem die Unterschiede zwischen den einzelnen Konzepten vernachlässigt werden können.

2.6 Bedeutung metakognitiver Fähigkeiten in der Entwicklung

Metakognitive Fähigkeiten sind für die Ausbildung einer Reihe verschiedener Kompetenzen und Fähigkeiten relevant. So sind sie beispielsweise bedeutend für die Entwicklung der Selbstorganisation (z. B. Affektregulierung, Impulskontrolle, Selbstwahrneh-

mung und Selbstwirksamkeit), für den Erwerb sozialer Kompetenzen (z. B. Perspektivenübernahme) und für Fähigkeiten, welche lebenslanges Lernen (z. B. Problemlösestrategien, Lernstrategien) ermöglichen. Diese Kompetenzen spielen eine wichtige Rolle im gesamten Leben, da sie Verhaltensweisen in sozialen Interaktionen determinieren.

Nach Fonagy u. Target (1998) sind metakognitive Fähigkeiten wichtig um a) Verhalten deutbar und vorhersagbar zu machen, b) die Bindungssicherheit zu fördern und zu unterstützen, c) eine Differenzierung zwischen Realität und Schein zu ermöglichen, d) die Kommunikation zu verbessern und e) eine bedeutungsvolle Verbindung zwischen innerer und äußerer Welt zu ermöglichen (ebd., S. 4f).

Metakognitive Fähigkeiten scheinen demnach nicht nur für sozialkompetentes Verhalten und für Emotionsregulation eine Rolle zu spielen, sondern auch die transgenerationale Übertragung von Bindungsqualität zu beeinflussen. Main (1991) geht davon aus, dass „metakognitive und reflexive Fähigkeiten neben der Feinfühligkeit ein entscheidendes Kriterium für die transgenerationale Übertragung sicherer Bindungsmuster darstellen“ (zitiert nach Joksches 2005, S. 32). Das Entdecken weiterer Verhaltensweisen, die für die transgenerationale Übertragung von sicheren Bindungsmustern wichtig sind, würde „eine ungeahnte Möglichkeit für das beraterische und therapeutische Arbeiten mit Eltern und deren Kindern öffnen“ (Müller 2001, S. 143).

2.6.1 Beispiele für Interventionen zur Förderung metakognitiver Fähigkeiten

Die Förderung metakognitiver Fähigkeiten ist bereits in verschiedene psychologische und pädagogische Präventions- und Interventionsprogramme integriert. Zwei solcher Programme sollen nun vorgestellt werden:

„Ich kann Probleme lösen“: Das Programm „Ich kann Probleme lösen“ von Beelmann (2003) ist eine adaptierte Form des Programms „I can problem solve“ von Shure u. Spivack (1981). Zielsetzung ist die Verbesse-

rung von Problemlösestrategien und sozialer Perspektivenübernahme von Vorschulkindern mit kognitiven und sozialen Entwicklungsdefiziten. Insbesondere ist das Programm darauf ausgerichtet, die Wahrnehmung, die Benennung und den Umgang mit eigenen und fremden Gefühlen zu schulen. Die Zielgruppe sind 4–6-jährige Kinder, die durch Rollenspiele, Diskussionen und Problemanalysen im Umgang mit ihren Gefühlen gefördert werden sollen. Insgesamt werden ca. 15 Sitzungen von je 60 Minuten mit 6–10 Kindern durchgeführt.

Faustlos: Das Programm „Faustlos“ ist ein Konzept von Cierpka (2001) zur Gewaltprävention. Mit Hilfe von Interaktionsübungen, Problemgeschichten und Rollenspielen werden soziale Perspektivenübernahme, Impuls- bzw. Selbstkontrolle und die Konfliktlösefähigkeit gefördert. Das Programm richtet sich an Kindergarten- und Grundschulkinder. Je nach Alter werden 28 oder 51 Trainingseinheiten durchgeführt.

Zum Erwerb metakognitiver Fähigkeiten existieren eine Reihe verschiedener Annahmen. Gesamt betrachtet können verschiedene Grundpositionen herausgearbeitet werden. Diese werden nachstehend vorgestellt, bevor im anschließenden Kapitel eine Darstellung der Bindungstheorie erfolgt.

2.7 Ansätze zum Erwerb metakognitiver Fähigkeiten

Neben der Frage, in welchem Alter metakognitive Fähigkeiten ausgebildet werden, setzen sich viele Forscher mit Mechanismen auseinander, die der Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten zugrunde liegen. Die Aufmerksamkeit richtet sich insbesondere darauf herauszufinden, welche Faktoren für individuelle Unterschiede beim Erwerb verantwortlich sind. Hierzu bestehen eine Vielzahl von zum Teil sehr unterschiedlichen Theorien. Gesamt betrachtet haben sich aus der Debatte drei Grundpositionen herauskristallisiert: die nativistische Modularitätstheorie, die Theorie-Theorie und die

Simulationstheorie (vgl. Fonagy et al. 2004, S. 249). Keine der Theorien liefert jedoch eine ursächliche Begründung für die in Abschnitt 1.1 angesprochenen Forschungsergebnisse, nach welchen verschiedene soziale Faktoren den Erwerb metakognitiver Fähigkeiten beeinflussen. Ein Ansatz, der versucht, den Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit und dem Erwerb metakognitiver Fähigkeiten zu berücksichtigen, ist die Mentalisierungstheorie von Fonagy et al. (2004). Die Theorie-Theorie und die Simulationstheorie erweiternd, formulieren die Autoren Thesen, wie sich metakognitive Fähigkeiten in Abhängigkeit von der Qualität der frühkindlichen Bindungen entwickeln und stellen erste Untersuchungsergebnisse vor, die ihre Thesen stützen.

2.7.1 Die nativistische Modularitätstheorie

Mit dem Begriff Nativismus¹⁰ wird in der Psychologie die Annahme bezeichnet, dass bestimmte menschliche Vorstellungen und Kenntnisse (z. B. Raum- und Zeitvorstellung) angeboren sind (vgl. Duden 5, CD-Rom 2001). Wichtige Vertreter der nativistischen Modularitätstheorie sind Jerry Fodor, Alan M. Leslie und Simon Baron-Cohen. Sie nehmen an, dass den metakognitiven Fähigkeiten spezifische Areale im Gehirn zugeordnet werden können, welche die entsprechenden Kompetenzen ermöglichen. Sie gehen weiterhin davon aus, dass diese Areale, die als Module bezeichnet werden, bereits bei der Geburt angelegt sind. Manche sind zu diesem Zeitpunkt fertig ausgebildet, während es bei anderen zu einer weiteren Ausreifung in der Entwicklung kommt. So gehen Baron-Cohen u. Swettenham (1996) davon aus, dass es sich hierbei um einen angeborenen Lernmechanismus handelt, der im Laufe der Entwicklung ausreift. Leslie (1987) und Fodor (1992) wiederum postulieren, dass „metarepräsentationale“ Fähigkeiten primäre mentale Repräsentationen auf einer sekundären Ebene abbilden und dadurch Repräsentationen von Realitätsabbildungen von sich selbst und anderen ermöglichen (vgl. Leslie 1987, S. 417).

¹⁰Die Gegenannahme zum Nativismus ist die Theorie der „Tabula rasa“. Diese geht davon aus, dass der Mensch den Großteil seiner Fähigkeiten in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt erwirbt.

2.7.2 Die Theorie-Theorie

Die Theorie-Theorie postuliert, dass der Mensch mit einer ihm eigenen naiven psychologischen Theorie ausgestattet ist, die seine Einschätzung mentaler Zustände leitet und welche durch soziales Lernen ausgebildet und erweitert wird (vgl. Goldman 2006, S. 4). Vertreter dieser Theorie gehen davon aus, dass kognitive Vorläufer, welche in Abhängigkeit der sozialen Umwelt ausgebildet werden, die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten unterstützen. Sie meinen, dass Kinder im Laufe der Entwicklung durch Erfahrungen, die sie in Interaktion mit ihrer Umwelt erwerben, ein komplexes System voneinander abhängender Konzepte über psychische Zustände entwickeln und gehen somit davon aus, dass Kinder aufgrund realer, erfahrbarer Tatsachen aus ihrer Umwelt eine eigene Theorie über die Psyche entwickeln (vgl. Fonagy et al. 2004, S. 37).

2.7.3 Die Simulationstheorie

Neben der Theorie-Theorie ist die Simulationstheorie die zweite wichtige Theorie zum Erwerb metakognitiver Fähigkeiten im sozialen Kontext. Im Gegensatz zur Theorie-Theorie wird in der Simulationstheorie jedoch von einem introspektiven Ansatz ausgegangen. Wichtige Vertreter dieses Ansatzes sind Goldman und Harris. Um Verhaltensweisen anderer Personen verstehen zu können, simuliert der Mensch, wie er sich in einer gegebenen Situation verhalten würde, und projiziert das Ergebnis in andere Personen (vgl. Harris 1992; Goldman 2006). Somit beruhen metakognitive Fähigkeiten nach der Simulationstheorie auf Erfahrungen, welche durch die Simulation von inneren Zuständen anderer generiert werden.

2.7.4 Erweiterung der Theorie-Theorie und der Simulationstheorie

Der Erwerb metakognitiver Fähigkeiten wurde in einer Vielzahl empirischer Studien auf verschiedenen Ebenen untersucht. Dabei wurde herausgefunden, dass das Vorhan-

densein metakognitiver Fähigkeiten eng mit familiären Aspekten zusammenhängt. So konnten z. B. in einer groß angelegten Überblickstudie von Dunn et al. (1991) Zusammenhänge zwischen Bindungssicherheit und der Anzahl älterer Geschwister, der Art und Weise, wie über Gefühle gesprochen wird, und der Verwendung von Begriffen mentaler und intentionaler Zustände festgestellt werden. Auch zu anderen Faktoren, wie dem sozioökonomischen Status und dem Bildungsniveau der Eltern, konnte ein Zusammenhang gefunden werden (vgl. Meins, Fernyhough u. Russel 1998; Meins et al. 2002).

Während nativistische Ansätze keine Erklärungen für die Ergebnisse dieser Studien liefern, berücksichtigen sowohl Theorie-Theorie als auch Simulationstheorie soziale Aspekte. Beide Theorien können jedoch nicht hinreichend erklären, wie es zum Verständnis reifer metakognitiver Fähigkeiten kommt. So erklärt die Theorie-Theorie nicht, wie das Kind ein Konzept der Psyche aufbaut, und die Simulationstheorie lässt offen, wie Kinder die Fähigkeit zur Introspektion erlangen (vgl. Fonagy et al. 2004, S. 39).

An diesem Punkt setzt die Mentalisierungstheorie von Fonagy et al. (2004) an. Die Autoren greifen sowohl die Ansätze der Theorie-Theorie als auch die der Simulationstheorie auf und erweitern diese. Sie argumentieren, dass ein „zufriedenstellendes Modell [...] bei den kindlichen Beziehungen zu Bindungsfiguren ansetzen“ (Fonagy et al. 2004, S. 39) müsse, da die emotionale Bindungsbeziehung in der frühen Kindheit aktiv an Prozessen des kindlichen Erlebens beteiligt ist. Fonagy et al. gehen daher davon aus, dass eine sichere Bindung Bestandteil „beim Transformieren eines präreflektierenden Erlebens mentaler Zustände in ein reflektierendes Verstehen dieser Zustände“ ist. Indikatoren für einen entsprechenden Zusammenhang lieferten Untersuchungen im Bereich kindlicher Symbolisierungen, welche als Vorstufe für spätere metakognitive Fähigkeiten gelten (vgl. Leslie 1987; Harris 1992). In verschiedenen Studien konnte ein Zusammenhang zwischen kindlicher Fähigkeit zum symbolischen Spiel und dessen Bindungssicherheit nachgewiesen werden. Diese zeigen, dass Unterschiede in der kind-

lichen Fähigkeit zum symbolischen Spiel abhängig von der Bindungssicherheit sind (vgl. Meins, Fernyhough u. Russel 1998, S. 2).

Es muss jedoch beton werden, dass die Mentalisierungstheorie zwar die Theorie-Theorie und die Simulationstheorie aufgreift und frühe soziale Bindungserfahrungen für die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten verantwortlich macht, nicht jedoch auf die Ansätze der Modularitätstheorien und damit auf neurokognitive Ursachen eingeht. Die Thesen der Mentalisierungstheorie bilden zwar einen Erklärungsansatz für den Einfluss sozialer Faktoren in der kognitiven Entwicklung. Es ist im Allgemeinen allerdings davon auszugehen, dass verschiedene Faktoren ineinander greifen und gemeinsam die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten verursachen.

Das Augenmerk dieser Arbeit richtet sich ausschließlich auf den Einfluss sozialer Faktoren auf die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten, da diese sozialen Faktoren für die Bildungswissenschaft von Interesse sind und pädagogische Interventionen an diesen ansetzen können. Neurokognitive Ursachen sollen daher nicht weiter untersucht werden. Um den Ansatz von Fonagy et al. (2004) nachvollziehen zu können, wird nun im Folgenden Kapitel auf die Bindungstheorie und deren Grundannahmen sowie auf Erkenntnisse der Bindungsforschung und deren Methoden eingegangen.

3 Die Bindungstheorie

Die Bindungstheorie setzt sich mit der Entstehung von frühen emotionalen Beziehungen zwischen primärer Bezugsperson¹¹ und Säugling bzw. Kleinkind auseinander. Ausgehend von den Interaktionen zwischen Kind und Bezugsperson entwickelt sich ein Beziehungssystem, welches für die weitere Entwicklung des Kindes von großer Bedeutung ist. Die Bindungstheorie wurde Ende der 1960er Jahre von dem Psychoanalytiker John Bowlby (1969) begründet (vgl. Müller 2001, S. 128).

In Abschnitt 3.1 und in Abschnitt 3.2 wird die historische Entwicklung der Bindungstheorie beschrieben sowie auf ihre Grundlagen eingegangen. Im Anschluss wird in Abschnitt 3.3 der historische Verlauf der Bindungsforschung referiert und es werden verschiedene Methoden zur Erhebung der Qualität der kindlichen Bindung und der elterlichen Bindungseinstellung vorgestellt. Weiterhin werden kognitive Aspekte der Bindungsforschung aufgegriffen und referiert. Im abschließenden Abschnitt 3.4 wird die Bedeutung der Bindungsqualität für die kindliche Entwicklung erläutert.

3.1 Entwicklung der Bindungstheorie

Die Bindungstheorie hat ihre Ausgangspunkte in der Hospitalismusforschung¹². Nach dem II. Weltkrieg beschäftigten sich verschiedene psychoanalytische Forscher mit den

¹¹In den meisten Fällen handelt es sich bei der primären Bezugsperson um die Mutter des Kindes.

¹²Hospitalismus der; - <lat.-nlat.>: 1. (Psychol., Päd.) das Auftreten von Entwicklungsstörungen u. -rückständen bei Kindern als Folge mangelnder Zuwendung, bes. bei Heimerziehung. (Duden 5, CD-Rom 2001).

Folgen von kriegsbedingten Traumatisierungen. Neben vielen anderen waren dies René Spitz, Anna Freud und John Bowlby, wobei letzterer als Begründer der Bindungstheorie gilt (vgl. Müller 2001, S. 128).

Bowlbys Annahmen zur Entwicklung von Bindung und des Bedürfnisses nach Bindung wurden maßgeblich durch Annahmen über internalisierte Beziehungen und Objekte von Freud, S., von Fairbairn (1952), von Klein (1932) und von Winnicott (1958) beeinflusst (vgl. Joksches 2005, S. 19). Darüber hinaus wurde Bowlby von evolutionstheoretischen Aspekten von Darwin (1910) und ethologischen Studien von Lorenz (1973) inspiriert. Damit basiert die Bindungstheorie Bowlbys unter anderem auf Ansätzen aus der Biologie und aus den Sozialwissenschaften. Nach Bowlby ist Bindung ein biologischer Determinismus des Menschen, welcher dessen Fortbestehen sichert (vgl. Gaertner 2004, S. 21). Bowlby zufolge liegen jedem Individuum spezifische, lebensnotwendige Verhaltenssysteme zugrunde (Bowlby 1969), wovon eines das Bindungssystem sei. Dieses existiere lebenslang und bilde eine wesentliche Grundlage für eine gesunde psychische Entwicklung¹³ (vgl. Gaertner 2004, S. 21).

Die Bindungstheorie wurde ursprünglich, insbesondere von Vertretern der Psychoanalyse, kritisch aufgenommen; wobei ihr keine besondere Bedeutung beigemessen wurde. Erst in den 1980er Jahren nahm das Interesse an den Erkenntnissen der Bindungstheorie zu. Unter anderem erkannte die Forschung im Bereich der Psychopathologie die Notwendigkeit, den Prozess der Bindungsentwicklung beim Verständnis klinischer Störungen zu berücksichtigen (vgl. del Carmen u. Huffman 1996; Müller 2001).

Heute spielt die Bindungstheorie eine wichtige Rolle in vielen wissenschaftlichen Bereichen, die sich mit der psychologischen Entwicklung des Menschen befassen. Sie bildet den „Rahmen [...], in dem Objektbeziehungstheorie, empirische Forschung und

¹³An dieser Stelle sei angemerkt, dass eine unsichere Bindung nicht zwangsläufig zu einer psychischen Erkrankung führt. Dennoch stellt diese in der kindlichen Entwicklung ein Risikofaktor dar (vgl. Müller 2001, S. 132).

Entwicklungspsychopathologie ineinander fließen“ (Jokschie 2005, S. 18). In den genannten Bereichen gilt die Annahme, dass die in der frühen Kindheit stattfindenden Bindungserfahrungen entscheidende Grundlagen für die spätere Entwicklung darstellen, als allgemein anerkannt.

3.2 Grundlagen der Bindungstheorie

Die Bindungstheorie beschreibt die Bindung zwischen Kind und seinen Bezugspersonen. Diese Bindung ist durch ein „spezifisches emotionales und kommunikatives Beziehungssystem“ (Schmidt-Denter 2005, S. 28) charakterisiert. Als „Attachment“ wird die emotionale Beziehung des Kindes zu seinen Bezugspersonen und als „Bonding“ die emotionale Beziehung der Bezugspersonen zu ihrem Kind bezeichnet. Nach Bowlby sichert dieses Bindungsverhaltenssystem „das Überleben der Spezies“ (Rauh 2002, S. 197). Der Höhepunkt der Bindung liegt ungefähr im 2. Lebensjahr. Bowlby unterscheidet die Begriffe Bindung und Bindungsverhalten. Bindung beschreibt das besondere Beziehungssystem zwischen Bezugsperson und Kind, das je nach Situation Einfluss auf Verhalten, Emotion und Motivation ausübt. „Als Bindungsverhalten werden solche Verhaltensweisen verstanden, die sowohl auf Seiten des Kindes als auch auf Seiten der Mutter das soziale Beziehungssystem konstituieren“ (Schmidt-Denter 2005, S. 12f). Bereits Bowlby beschrieb Saugen¹⁴, Anklammern, Nachfolgen, Weinen, Schreien und Lächeln, als kindliche Bindungsverhaltensweisen.

3.2.1 Bindungsentstehung

Die Bindung zwischen einem Säugling und dessen primärer Bezugsperson entsteht während des ersten Lebensjahres unter annähernd jeglichen Sozialisationsbedingungen (vgl. Main 1993, S. 214) und basiert auf Erfahrungswerten von Interaktionen

¹⁴Das Stillen des Kindes wird als Prototyp einer frühen Interaktion zwischen Mutter und Kind verstanden (vgl. Schmidt-Denter 2005, S. 13).

zwischen Säugling und Bezugsperson. Aus sich wiederholenden Interaktionsmustern bilden sich beim Kind mit Hilfe verschiedener kognitiver Mechanismen so genannte „mentale Repräsentationen“ (Bowlby 1969), die von Craik (1943) auch als „innere Arbeitsmodelle“ bezeichnet werden. Die durch Interaktionserfahrungen gebildeten inneren Arbeitsmodelle des Kindes werden im Laufe der Jahre komplexer. Erste Repräsentationen von „integrierten, kognitiven und affektiv-emotionalen Modellen“ (Müller 2001, S. 131) liegen im Alter von zwei bis drei Jahren vor. Im weiteren Leben bestimmen diese die geistige Haltung, die Wahrnehmung, sowie das Verhalten gegenüber Bezugspersonen. Daher stellen die in frühen Jahren gebildeten „inneren Arbeitsmodelle [...] die vielleicht wichtigsten Mechanismen in der Prägung neuer Beziehungen“ (Müller 2001, S. 132) dar. Auch der Psychologe und Psychoanalytiker Peter Fonagy hebt die Bedeutung der frühen Erfahrungen mit der Umwelt hervor, „nicht weil sie die Qualität der späteren Beziehungen prägt, sondern weil sie das Individuum mit einem mentalen Verarbeitungssystem ausstattet, das dann mentale Repräsentationen (auch Beziehungsrepräsentationen) hervorbringt“ (Fonagy 2003, S. 39).

Etappen der sozial-emotionalen Bindung

Wie Ainsworth und Bowlby in Untersuchungen herausfanden, erfolgt die Entwicklung emotionaler Bindungen innerhalb der ersten zwei Lebensjahre in verschiedenen Phasen (vgl. Rauh 2002, S. 214):

- 1. Phase:** Diese erste Phase ist eigentlich eine Vorphase während der ersten 3 Lebensmonate des Säuglings. In dieser ist der Säugling noch nicht an spezifische Personen gebunden und richtet seine Signale an alle Personen.
- 2. Phase:** Mit ungefähr 3 Monaten beginnt der Säugling, seine Bedürfnisse bevorzugt an eine oder einige spezifische Bezugspersonen aus seinem näheren Umfeld zu richten.
- 3. Phase:** Diese Phase beginnt mit dem Einsetzen der Lokomotion¹⁵ und der Objekt-

¹⁵Der Begriff Lokomotion bezeichnet die beginnende Fortbewegung des Menschen. Sie setzt etwa im

und Personenpermanenz¹⁶. Das Kind ist durch seinen motorischen und kognitiven Fortschritt bereits in der Lage zu begreifen, ob Personen abwesend sind und kann die Distanz zu ihnen aktiv beeinflussen. Der Höhepunkt dieser Phase wird ungefähr im Alter von 12 bis 18 Monaten erreicht.

- 4. Phase:** Diese Phase wird auch als „zielkorrigierte Partnerschaft“ (Bowlby 1969) bezeichnet und setzt im Alter von 2–3 Jahren ein. Das Kind beginnt nun, je nach Situation, das Verhalten seiner Bezugspersonen zu beeinflussen.

3.2.2 Bindungsverhalten

Das Bindungsverhalten ist in erster Linie von den Interaktionen zwischen Eltern und Kind abhängig. Als ausschlaggebend für eine sichere Bindung wird die Sensibilität, oder auch Sensitivität, der Bezugspersonen verstanden. Der Begriff Sensitivität wurde von Ainsworth et al. (1978) begründet und beschreibt die Fähigkeit der Bezugspersonen, unmittelbar und angemessen auf kindliches Verhalten zu reagieren (vgl. Rauh 2002, S. 208).

Weitere Merkmale, die später von anderen Forschern für sensibles Verhalten herausgearbeitet wurden, sind¹⁷: positive emotionale Einstellung und Zuwendung, Gegenseitigkeit und Harmonie, emotionale Unterstützung (Verfügbarkeit) und emotionale Anteilnahme und Stimulation (Ermutigung, kognitive und emotionale Anregung) (vgl. Rauh 2002, S. 208).

Mentale Repräsentationen sowie daraus resultierendes Verhalten qualitativ zu un-

Alter von 7–8 Monaten ein (vgl. Rauh 2002).

¹⁶Die Objekt- und Personenpermanenz wird nach Piaget im Laufe der sensumotorischen Phase im Alter von 6–8 Monaten ausgebildet. Ab diesem Alter besitzen Kinder das Wissen über die permanente Existenz von Gegenständen und Objekten, unabhängig von ihrer Sichtbarkeit (vgl. Rauh 2002).

¹⁷Diese Dimensionen sind von de Wolf und Ijzendoorn (1997) aus verschiedenen Studien zur Erhebung von Sensitivität empirisch erhoben worden (vgl. Rauh 2002).

tersuchen, ist Aufgabe der empirischen Forschung. Aspekte der Bindungsforschung werden im Folgenden Abschnitt vorgestellt.

3.3 Bindungsforschung

Allgemein formuliert, wird in der Bindungsforschung untersucht, in welcher Weise sich frühkindliche Bindungserfahrungen determinierend auf die individuelle Biographie auswirken (vgl. Perrig-Chiello 1997, S. 153). Die Forschungsgebiete der Bindungstheorie sind enorm differenziert und interdisziplinär. Daher wird von einer ausführlichen Beschreibung bisheriger Erkenntnisse der Bindungsforschung abgesehen, ein solcher Überblick ist beispielsweise bei Bretherton (1999) dargestellt. An dieser Stelle werden einige wichtige Ergebnisse exemplarisch behandelt.

3.3.1 Historischer Überblick

In den 1960er und 1970er Jahren befasste sich die Bindungsforschung mit der Entstehung und Entwicklung von Bindung und Bindungsverhalten im Verlauf der frühen Kindheit. Erste Erkenntnisse wurden vorwiegend durch Beobachtungen von deprivierten Kindern oder von kindlichen Reaktionsweisen bei der Trennung von der primären Bezugsperson gewonnen. Als eine der ersten empirischen Methoden in diesem Zusammenhang entwickelte Ainsworth et al. (1978) den „Fremde-Situations-Test“ (vgl. Grossmann 2003). Dieser wird in Abschnitt 3.3.2 näher beschrieben.

In den 1980er Jahren wurden Bowlbys Konzepte über innere Arbeitsmodelle zunehmend in die Untersuchungen der Forschung integriert. Während vorher hauptsächlich den Bindungsverhaltensweisen Aufmerksamkeit geschenkt wurde, richtete sich nun der Blick zunehmend auf die mentale Repräsentation von Bindungseinstellungen, also auf die inneren Arbeitsmodelle. In der Folge wurden eine Reihe von Methoden entwickelt, die es ermöglichten, repräsentationale Bindungsaspekte des Kindes als auch repräsen-

tationale Aspekte von Bezugspersonen zu untersuchen. Die Betrachtung der mentalen Bindungsrepräsentationen führte darüber hinaus dazu, dass Aspekte transgenerationaler Übertragung von Bindungsmustern näher ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückten (vgl. Bretherton 1999, S. 45). Ausschlaggebend für das Interesse an repräsentationalen Bindungseinstellungen war die Feststellung, dass sich ab einem Alter von ca. fünf Jahren „innere Arbeitsmodelle“ nur noch begrenzt im Verhalten widerspiegeln (vgl. Fonagy 2003, S. 28). Exaktere Aussagen über den Organisationszustand von bindungsrelevanten mentalen Repräsentationen können hingegen Symbolbildungen liefern. Infolgedessen wurden eine Reihe verschiedener empirischer Methoden zur Erfassung der kindlichen Bindung auf der Repräsentationsebene entwickelt. Einige wichtige sind: der „Trennungsangsttest“ von Hansburg (1972); die von Bretherton, Ridgeway u. Cassidy (1991) sowie von Oppenheim (1989) entwickelten „Geschichtenanfänge“, die mit kleinen Handpuppen dargestellt werden und von den Kindern fortgesetzt werden müssen; die von Bretherton et al. (1989) und von George u. Solomon (1989) entworfenen Interviews zur Gegenüberstellung der kindlichen Bindungsklassifikation und der Bindung des Kindes aus elterlicher Perspektive; sowie ein „Q-sort“-Verfahren¹⁸, welches die mütterliche Bindungsrepräsentation erfasst (vgl. Bretherton 1999, S. 45).

Zur Bewertung der Bindungseinstellung von Erwachsenen gibt es ebenfalls unterschiedliche Verfahren. Eine bedeutende Rolle in der Bindungsforschung spielt das „Adult-Attachment-Interview“ von Main, Kaplan u. Cassidy (1985). Auf dieses wird in Abschnitt 3.3.3 genauer eingegangen. Ein weiteres Interview zur Erhebung der Bindungsrepräsentation von Erwachsenen bildet das „Current Relationship Interview“, welches die Bindungssicherheit oder -unsicherheit von aktuellen Beziehungen ermittelt. Des Weiteren existieren eine Vielzahl unterschiedlicher Fragebögen¹⁹ zur Erfassung verschiedener Beziehungskonstellationen (vgl. Fonagy 2003, S. 32).

¹⁸Dieses „Q-sort“-Verfahren wurde von Waters u. Deane (1985) eingeführt und wird auch als „Attachment Behavior Q-sort“-Verfahren bezeichnet.

¹⁹Bspw.: Attachment History Questionnaire, Reciprocal and Avoidant Attachment Questionnaire, Attachment Style Questionnaire, Relationship Questionnaire und Inventory of Parent and Peer Attachment Questionnaire (vgl. Fonagy 2003, S. 32).

Untersuchungen der letzten 10 Jahre sind vor allem daran interessiert, die Erkenntnisse über den Entwicklungsprozess von Bindung hinsichtlich klinischer Störungen zu berücksichtigen. Dies erfolgt zum Beispiel in Untersuchungen der Zusammenhänge zwischen Bindungsorganisation auf der einen Seite und Depression, reaktiven Bindungsstörungen, Missbrauch und Misshandlung, Essstörungen sowie Verhaltens- und emotionalen Störungen auf der anderen Seite (vgl. del Carmen u. Huffman 1996).

Abschließend sei erwähnt, dass ebenfalls eine Reihe von Untersuchungen zu Bindungen zwischen Erwachsenen²⁰ und zur kulturübergreifenden Bedeutung von bindungstheoretischen Aspektendurchgeführt wurden (vgl. Bretherton 1999).

Im Folgenden sollen nun der von Ainsworth et al. (1978) entwickelte „Fremde-Situations-Test“ und das von Main, Kaplan u. Cassidy (1985) entwickelte „Adult attachment interview“ näher beschrieben werden:

3.3.2 Die Fremde Situation

Die Fremde Situation ist ein im Labor durchgeführtes Beobachtungsverfahren, mit dem die Bindungsqualität anhand des kindlichen Verhaltens bei der Trennung von und bei der Wiedervereinigung mit der primären Bezugsperson bewertet wird. Diese Methode ist für 1–2 Jahre alte Kleinkinder konzipiert. Das Kind wird während einer Dauer von ca. 20 Minuten mit zwei verschiedenen Trennungssituationen konfrontiert. Zu Beginn betreten Bezugsperson und Kind gemeinsam ein dem Kind unbekanntes Zimmer, in dem sich verschiedene Spielsachen befinden. Kurz darauf betritt eine fremde Person den Raum. In der ersten Trennungssituation verlässt die Bezugsperson den Raum und das Kind ist mit der ihm fremden Person allein. Nach nicht mehr als drei Minuten kehrt die Bezugsperson zurück und die fremde Person verlässt den Raum. Nach weiteren drei Minuten verlässt die Bezugsperson zum zweiten Mal das Zimmer. Das Kind ist nun, für

²⁰Untersucht wurden Aspekte von Trauer bei Erwachsenen, von Trennung von Ehepartnern, von Bindungen über die Lebensspanne sowie innerhalb des gesamten Familiensystems. Ein Überblick über entsprechende Studien bietet Bretherton (1999, S. 45f).

höchstens weitere drei Minuten, ganz alleine. Abschließend betritt zuerst die fremde Person den Raum und wendet sich dem Kind zu, bevor die Wiedervereinigung mit der Bezugsperson erfolgt (vgl. Fonagy et al. 2004; Joksches 2005).

Ainsworth unterscheidet das kindliche Bindungsverhalten nach qualitativen Aspekten und klassifiziert das Verhalten in sichere (Kategorie B), unsicher-vermeidende (Kategorie A) und unsicher-ambivalente (Kategorie C) Bindungsmuster. Ein viertes desorientiert-vermeidendes Bindungsmuster (Kategorie D) wurde später von Main u. Solomon (1990) hinzugefügt. Im Folgenden werden die einzelnen Kategorien der Bindungsstile mit den jeweils spezifischen Verhaltensweisen aufgeführt, die Angaben in Prozent beziehen sich auf nicht-klinische Stichproben:

Kategorie B (sicher): Sicher gebundene Kinder reagieren unmittelbar auf die Trennung von der Bezugsperson, indem sie ihr Explorationsverhalten unterbrechen und durch Suchen, Rufen oder Weinen Bindungsverhalten zeigen. Bei der Rückkehr suchen sie erleichtert die Nähe bzw. den Körperkontakt der Bezugsperson und lassen sich schnell beruhigen sowie zum Spielen animieren. Ca. 50–60% der Kinder zeigen sichere Bindungsmuster (vgl. Joksches 2005).

Kategorie A (unsicher-vermeidend): Etwa 25–30% der Kinder zeigen kaum oder keine Reaktion auf die Abwesenheit der Bezugsperson. Auch bei dessen Wiederkehr zeigen die Kinder wenig Emotionen. Sie wenden sich weiterhin den Spielsachen zu und reagieren eher gleichgültig (vgl. Joksches 2005; Fonagy et al. 2004).

Kategorie C (unsicher-ambivalent): Kinder mit unsicher-ambivalentem Bindungsverhalten reagieren sehr emotional sowohl auf die Trennung von der Bezugsperson als auch auf dessen Wiederkehr. Bei der Wiedervereinigung suchen sie zwar die Nähe, lassen sich gleichzeitig aber schlecht beruhigen. Teilweise sind Reaktionen von Wut beobachtbar. Ungefähr 10–15% der Kinder werden als unsicher-ambivalent eingeordnet (vgl. Joksches 2005; Fonagy et al. 2004).

Kategorie D (desorganisiert-vermeidend): Verhaltensweisen von Kindern dieser Ka-

tegorie werden oft als bizarr oder seltsam beschrieben und treten in nicht-klinischen Stichproben nur vereinzelt auf. Das bizarre Verhalten äußert sich in Erstarren, selbstverletzenden Handlungen oder Kontext-unabhängigen Reaktionen, wie beispielsweise in die Hände klatschen (vgl. Joksches 2005).

3.3.3 Das Adult-Attachment-Interview

Das Adult-Attachment-Interview (AAI) wurde von Main, Kaplan u. Cassidy (1985) konzipiert. Hierbei handelt es sich um ein „halbstrukturiertes, klinisches Interview mit 20 Fragen und klärenden Nebenfragen“ (Joksches 2005, S. 27) zu Bindungserfahrungen mit den eigenen Bezugspersonen sowie Einstellungen zu gegenwärtigen Bindungsbeziehungen. Ziel des Interviews ist es, die allgemeine Bindungseinstellung von Erwachsenen und deren Auswirkung auf aktuelle Bindungsbeziehungen zu erfassen. Hauptkriterium bei der Auswertung der transkribierten Gespräche ist deren Kohärenz: Nicht inhaltliche Aspekte der Bindungserfahrungen sind entscheidend, sondern deren kohärente emotionale und kognitive Darstellung (vgl. Joksches 2005, S. 28). Zur Systematisierung der unterschiedlich kohärenten Darstellungen wird zwischen den drei Hauptklassifikationen autonom-sicher (Kategorie F), unsicher-abwehrend (Kategorie D) und unsicher-verwickelt (Kategorie E) differenziert. Eine weitere unverarbeitete bzw. ungelöste Kategorie U kann zusätzlich zu jeder Hauptklassifikation bestimmt werden. Diese wird vergeben, wenn die kindlichen Bindungserfahrungen der oder des Befragten in Zusammenhang mit Verlust oder Trauma stehen (vgl. ebd., S. 28).

3.3.4 Bindungsforschung in Bezug auf Kognition

Erste Ergebnisse zum Thema Kognition und Bindungstheorie sind aus Untersuchungen von Deprivation²¹ und Hospitalismus hervorgegangen. So hat bereits Bowlby bei

²¹De|pri|va|ti|on die; -, -en <lat.-nlat.; »Beraubung«>: 1. (Psychol.) Mangel, Verlust, Entzug von etwas Erwünschtem (z. B. fehlende Zuwendung der Mutter, Liebesentzug u. Ä. 2. Absetzung eines

seinen Untersuchungen festgestellt, dass deprivierte Kinder im späteren Leben oft geringere mentale Fähigkeiten aufweisen. Diese Ergebnisse sind in weiteren, ähnlichen Studien (Provence u. Lipton 1962; Spitz 1967) bestätigt worden. Aus den Studien geht hervor, dass sich „keinerlei Bindung zu einer Bezugsperson bei deprivierten Kindern sehr negativ auf die kognitiven Fähigkeiten auswirkt“ (Gaertner 2004, S. 40).

Exaktere Annahmen über den Zusammenhang von Bindungsrepräsentation und kognitiver Entwicklung eines Kindes formulieren Lieberman u. Pawl (1990). Ihren Ergebnissen nach können Kinder mit sicherer Bindung „besonders gut ihr kognitives Potenzial ausschöpfen“²² (Lieberman u. Pawl 1990, zit. nach Gaertner 2004, S. 40). Weitere Untersuchungen führte Beckwith (1971) durch. Sie untersuchte die kognitive Entwicklung mittels des „Cattell-Intelligenztests“. Auch laut ihren Ergebnissen bestehe „eine Beziehung zwischen der Bindungssicherheit und den verschiedenen Ausprägungen der kognitiven Entwicklung“ (ebd., zit. nach Gaertner 2004, S. 40). Um so höher die Bindungsqualität eines Kindes ist desto besser sei dessen kognitive Entwicklung. Im Gegensatz dazu konnte Connell (1978) in einer Untersuchung mittels des „Cattell-Intelligenztests“ bei 14 Monate alten Kindern keine Unterschiede zwischen sicheren und unsicheren Bindungstypen feststellen.

Im Rahmen einer Untersuchung zur Ätiologie von Borderline-Persönlichkeitsstörungen erforschten Fonagy, Gergely u. Target (2002) diese insbesondere auf den Zusammenhang von defizitären metakognitiven Fähigkeiten. Neben unsicheren Bindungsrepräsentationen stellen sie fest, dass die Betroffenen über eine verzerrte Fähigkeit der sozialen Realitätsprüfung verfügen. In engen Beziehungen charakterisiere sich das Verhalten durch „Vorherrschen primitiver defensiver Funktionsweisen“ wie „Spaltung“, „projektive Identifikation“ und „Verleugnung“ (zit. nach Jokschie 2005, S. 73). „Menschen mit einer Borderline-Persönlichkeitsorganisation sind gezwungen, sich gegen

katholischen Geistlichen (Duden 5, CD-Rom 2001).

²²Im Gegensatz dazu würden sich unsicher gebundene Kinder aus Angst vor Zurückweisung und mangelndem Selbstbewusstsein selbst einschränken (vgl. Lieberman u. Pawl 1990). Eine Überprüfung dieser Thesen wurde jedoch nicht durchgeführt (vgl. Gaertner 2004, S. 40).

Perspektivenübernahme und reflexive Kompetenz zu wehren, weil die Entwicklung von sozialer Sensibilität durch schmerzhaft, traumatische Erfahrung mit frühen Bindungspersonen gehindert wurde“ (ebd., S. 74). Diese Patienten schneiden in der Skala „reflexive Kompetenz“²³ (vgl. Fonagy 1998) besonders schlecht ab.

3.4 Bedeutung der Bindung für die Entwicklung

Nach den Erkenntnissen der Bindungsforschung spielt das Bindungssystem in der frühen Kindheit eine wichtige Rolle für die kindliche Entwicklung. Auf der Basis einer sicheren Bindung kann das Kind bedenkenlos seine Umwelt erkunden und erforschen. Dies fördert die Ausbildung verschiedener Kompetenzen und Fähigkeiten. Bei Kindern mit unsicherer Bindung ist ein solcher Kompetenzerwerb erschwert, das Kind ist quantitativ in seiner Aufnahmebereitschaft und Empfänglichkeit eingeschränkt. Dennoch ist zu betonen, dass eine unsichere Bindung nicht als alleiniger Auslöser einer pathologischen Entwicklung gilt, sie stellt jedoch einen Risikofaktor in der kindlichen Entwicklung dar.

Bindungserfahrungen spielen ebenfalls eine Rolle in der transgenerationalen Übertragung von Bindungsmustern. So konnten Untersuchungen nachweisen, dass „die Art, in der Eltern eigene Bindungs- und somit Beziehungserfahrungen verarbeitet haben, in erheblicher Weise darauf Einfluss nimmt, wie sich die Eltern-Kind-Beziehung und somit die psychischen Strukturen des Kindes entwickeln“ (Datler 2003, S. 77).

In vielen verschiedenen entwicklungspsychologischen und pädagogischen Bereichen werden bindungstheoretische Erkenntnisse bereits berücksichtigt. Als ein wichtiges Beispiel ist das „Rooming-in“²⁴ zu nennen, welches zur Prävention des psychischen

²³Diese Skala misst die Fähigkeit, mentale Zustände in Bindungszusammenhängen zu verstehen. Weiterhin erfasst sie die Genauigkeit innerer Vorstellungen über fremde und eigene mentale Zustände (vgl. Daudert 2002, S. 58).

²⁴Rooming-in [ˈrʊːmɪŋ ɪn] das; -s, -s <engl.>: (im Krankenhaus) gemeinsame Unterbringung in einem Zimmer von Mutter u. Kind nach der Geburt od. bei Krankheit des Kindes (Duden 5, CD-Rom 2001).

Hospitalismus eingeführt wurde. Weitere Einflüsse auf die Praxisgestaltung und Zielsetzung in pädagogischen Bereichen betreffen Aspekte der Heimerziehung, der Adoption, der Kindertagesbetreuung, der Begutachtung von familienrechtlichen Angelegenheiten sowie der Erziehungs- und Familienberatung (vgl. Spangler u. Zimmerman 1999).

Zur Förderung des Bindungssystems existieren verschiedene pädagogische Ansätze, z. B. im Rahmen von Resilienzprogrammen. Eine gezielte Förderung der Bindungsbeziehungen kann durch eine Vielzahl von Interventionen wie Elterntrainings und Feinfühligkeitstrainings erfolgen (vgl. Brisch 2002). Im Folgenden wird näher auf die Förderung der Bindungssicherheit im Rahmen der Erziehungs- und Familienberatung eingegangen.

3.4.1 Beispiele für Interventionen zur Bindungsförderung

Besonders gut etabliert ist die Bindungstheorie im Bereich der Erziehungs- und Familienberatung. Dies liegt vor allem daran, dass der Bereich der Jugendhilfe sich insbesondere mit Beziehungsprozessen und Problematiken der Entwicklung und Erziehung in der Familie auseinander setzt. Die grundlegenden Ansätze der Bindungstheorie stellen somit ein wichtiges Basiswissen für die Arbeit in Erziehungs- und Familienberatungsstellen dar (vgl. Scheuerer-Englisch 2007, S. 161).

Die Grundlagen der Bindungstheorie sind aus vielerlei Hinsicht für die Erziehungs- und Familienberatung interessant. Zum einen liefert die bindungstheoretische Diagnostik Möglichkeiten, Beziehungs- und Konflikt dynamiken zu erfassen (vgl. Scheuerer-Englisch 2007, S. 161). Zum anderen ermöglicht eine beziehungsbasierte Ausrichtung der Beratung vor allem eine individualisierte Förderung (vgl. Suess, Mali u. Bohlen 2008, S. 144). Darüber hinaus stehen viele Probleme, die in Erziehungs- und Familienberatungsstellen thematisierten werden, in direktem Zusammenhang mit Bindungs- und Beziehungsthematiken (vgl. Scheuerer-Englisch 2007, S. 163).

Neben diesen Faktoren liegt der Stellenwert der Bindungstheorie für psychologisch und pädagogisch Berufstätige insbesondere darin, dass sie für elementare Bindungs- und Regulationsprozesse sensibilisiert. Sie „stellt eine integrative Grundlagentheorie für das Verständnis von Beziehungen, Bedürfnissen und Motivationen des Individuums sowie sein Verhalten in Beziehungen dar“ (Scheuerer-Englisch 2007, S. 171).

Im Folgenden werden nun zwei Konzepte vorgestellt, die im Rahmen von Erziehungs- und Familienberatungsstellen eingesetzt werden um die Bindungsbeziehung zwischen Bezugspersonen und Kind zu stärken.

STEEP-Programm

Als erstes Beispiel soll an dieser Stelle das bindungsbasierte STEEP-Programm vorgestellt werden, welches von Suess, Mali u. Bohlen (2008) als ein mögliches Programm im Rahmen von Erziehungsberatung vorgestellt wird. Das komplexe, bindungstheoretische Frühinterventionsprogramm STEEP wurde 1986 von Egeland u. Erickson (2006) entwickelt und richtet sich insbesondere an Bezugspersonen, die in Hochrisikobedingungen leben. Das Programm beginnt im letzten Drittel der Schwangerschaft und endet mit dem Beginn des dritten Lebensjahrs. Das Angebot besteht aus Hausbesuchen und Gruppenangeboten. Diese haben zum Ziel, Kinder vor desorganisierten Bindungserfahrungen zu schützen und den Aufbau einer sicheren Bindungsbeziehung, die als wesentlicher Schutzfaktor der kindlichen Entwicklung gilt, zu fördern. Das STEEP-Programm basiert insbesondere auf Video-gestützten Interventionen. Neben diesen werden auch Mutter-Kind-Interaktionen, Interventionen auf Repräsentationsebene sowie Eltern-Gruppen angeboten.

SAFE-Programm

Das zweite Programm, SAFE – Sichere Ausbildung für Eltern, welches hier vorgestellt werden soll, ist ein Präventionsprogramm von Brisch (2007). Auf der Basis von Erkenntnissen der Bindungstheorie ist das Ziel des Programms eine Förderung elter-

licher Kompetenzen und somit eine Vermeidung von negativen Bindungsbeziehungen. Im Gegensatz zu STEEP ist SAFE ein universelles Programm, d.h. es ist auf keine spezielle Zielgruppe ausgerichtet. Es richtet sich an alle Eltern und werdenden Eltern und beginnt ebenfalls bereits in der Schwangerschaft. Das Programm setzt sich aus vier verschiedenen Modulen zusammen, die von der 20. Schwangerschaftswoche bis zum Ende des ersten Lebensjahrs in verschiedenen Seminareinheiten vermittelt werden. Das erste Modul besteht aus pränatalen und postnatalen Elternseminaren. In diesen werden den Eltern entwicklungspsychologische Informationen vermittelt, der Umgang mit stressigen Situationen trainiert und die Kompetenzen der Eltern geschult. Das zweite Modul ist ein Feinfühligkeitstraining mittels Video-Interaktionsanalysen. Durch die Betrachtung von Eltern-Kind-Interaktionen in der pränatalen Phase und späteren eigenen Interaktionssequenzen nach der Geburt wird die Sensitivität der Eltern für die Signale und Bedürfnisse ihres Kindes geschult. Die Möglichkeit einer telefonischen Beratung stellt das dritte Modul dar. Das vierte Modul ist eine Traumatherapie, die ebenfalls bei Bedarf angeboten wird (vgl. Brisch 2007).

4 Zum Zusammenhang von Bindungssicherheit und metakognitiven Fähigkeiten

In diesem Kapitel werden die verschiedenen Annahmen und Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen der kindlichen Bindungssicherheit und der Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten vorgestellt.

Der wichtigste Vertreter dieses Zusammenhangs ist der Psychologe und Psychoanalytiker Peter Fonagy. Zusammen mit seinen Koautoren stellt er in seiner Mentalisierungstheorie verschiedene Thesen auf, wie sich metakognitive Fähigkeiten in Abhängigkeit von Bindungsbeziehungen entwickeln (vgl. Fonagy et al. 2004, S. 31). Daher nimmt die Mentalisierungstheorie in diesem Kapitel eine besondere Stellung ein und wird in Abschnitt 4.1 ausführlich vorgestellt.

Einen weiteren Schwerpunkt in diesem Kapitel bilden empirische Studien, welche untersuchen, inwiefern Bindungsbeziehungen die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten beeinflussen. Diese werden in Abschnitt 4.2 vorgestellt.

4.1 Die Mentalisierungstheorie

Die Theorie der Mentalisierung von Fonagy et al. (2004) basiert auf unterschiedlichen Ansätzen und Ergebnissen aus wissenschaftlichen Arbeiten der Philosophie, der Kognitionswissenschaft, der Entwicklungspsychologie sowie der Psychoanalyse.

Ausgehend von der „Theorie der Intentionalität“ von Dennett (1978; 1987), nach der

menschliches Denken und Handeln zielgerichtet ist, nehmen sowohl die „Theorie des Mentalen“²⁵ der Entwicklungspsychologie als auch die „Theorie der Mentalisierung“ von Fonagy et al. (2004) an, dass dieses zielgerichtete Denken und Handeln auf individuelle Wünsche, Emotionen und Überzeugungen zurückzuführen ist. Während einige Entwicklungspsychologen von einem angeborenen Lernmechanismus ausgehen, vertreten Fonagy et al. (2004) die Annahme, dass „das Kind diese Fähigkeit im Kontext seiner frühen sozialen Beziehungen erwirbt“ (Fonagy et al. 2004, S. 31). Eine wichtige Rolle spielen hierbei die „intentionale Einstellung“²⁶ der Bezugsperson und die Qualität der Bindungsbeziehung zwischen Bezugsperson und Kind.

Im Folgenden wird die Entwicklung der Mentalisierung nach Fonagy et al. (2004) beschrieben; im Speziellen wird seine Argumentation über den Zusammenhang der frühen Bindungsbeziehungen herausgearbeitet.

4.1.1 Die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit

Nach Fonagy et al. (2004) wird die Fähigkeit zur Mentalisierung im Kontext früher sozialer Beziehungen erworben. In ihrer „Theorie der Mentalisierung“ beschreiben sie den Entwicklungsverlauf sowie dessen Überschneidungen mit anderen Entwicklungskonzepten²⁷. Darüber hinaus gehen sie davon aus, dass die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit von der Qualität früher Beziehungsinteraktionen beeinflusst wird (vgl. ebd., S. 41).

Bereits A. Freud (1963) stellte fest, dass der Erwerb metakognitiver Fähigkeiten kein eindimensionaler Prozess ist, sondern in unterschiedlichen Entwicklungslinien verläuft.

²⁵Vgl. Abschnitt 2.3.

²⁶Der Ausdruck „intentionale Einstellung“ bezeichnet die Einstellung der Bezugsperson, dem Kind bereits intentionale Absichten zuzuschreiben, bevor solche ausgebildet sind. Meins et al. (2002, 2003) bezeichnen diese Einstellung mit dem Ausdruck „maternal mind-mindedness“, vgl. Abschnitt 4.2.

²⁷Verschiedene Autoren vertreten die Annahme dass die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit in enger Verbindung zur Entwicklung des Selbst und zur Entwicklung der Affektregulierung steht (vgl. Fonagy et al. 2004; Köhler 2004; Taubner 2008).

In Anlehnung an das Konzept von A. Freud entwickelte Kennedy (1979) eine Entwicklungslinie der Einsicht als eine „Ich-Funktion des Selbstgewahrseins“ (Taubner 2008, S. 22). Diese Entwicklungslinie der Einsicht wurde von Fonagy et al. (2004) als Mentalisierungstheorie neu konzipiert (vgl. Taubner 2008, S. 22). Der Erwerb der Fähigkeit zur Mentalisierung beginnt laut Fonagy et al. in den ersten Monaten nach der Geburt und könne in verschiedene Ebenen „der Entwicklung des Verstehens von Urheberschaft und Selbstheit“ (Fonagy et al. 2004, S. 254) differenziert werden. Der Entwicklungsverlauf der Mentalisierung anhand dieser einzelnen Ebenen wird im Folgenden näher dargestellt:

Das Selbst als physikalischer und sozialer Akteur

Laut Fonagy et al. (2004) können Neugeborene ihre Handlungen noch nicht als Ursache von mentalen Zuständen verstehen. Das Selbst von Neugeborenen empfindet sich dennoch sowohl als Urheber von Handlungen, welche die physikalische Welt betreffen, als auch als sozialer Akteur in Bezug auf Handlungen, die im interaktiven Austausch mit anderen Personen erfolgen (vgl. Dornes 2004, S. 187). Für eine Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit und der Affektrepräsentation spielt der Austausch affektiver Signale zwischen primärer Bezugsperson und Säugling mittels „Face-to-face“-Interaktionen eine zentrale Rolle (vgl. Fonagy et al. 2004, S. 39). Erst durch die Wahrnehmung der Reaktionen der primären Bezugsperson auf die kindlichen inneren Zustände kommt es zu einer deutlichen Bewusstwerdung dieser Zustände auf Seiten des Kindes. In dieser frühen Vorstufe ist der Säugling noch nicht in der Lage, Gefühle der Bezugsperson zu mentalisieren. Es kann dementsprechend von „präsymbolischen Interaktionen“ (Fonagy et al. 2004, S. 40) gesprochen werden. Das vermittelnde Element in diesen Interaktionen ist der „spielerisch-markierende Umgang mit den Affekten des Säuglings“ (Dornes 2004, S. 179) und wird von Fonagy et al. auch als Affektspiegelung bezeichnet.

Das Selbst als teleologischer Akteur

Untersuchungen von Gergely u. Csibra (1996) ergaben, „dass Säuglinge im Alter von neun Monaten eine qualitativ neue Ebene des Verstehens zielgerichteter Aktionen erreichen“ (zit. nach Fonagy et al. 2004, S. 229). Die vorläufige Interpretation von Verhalten orientiert sich nach Fonagy et al. am „Prinzip des rationalen Handelns“²⁸ und könne damit als teleologisch bezeichnet werden. Diese teleologische Haltung wird sowohl auf menschliche als auch auf gegenständliche Objekte angewandt und ermögliche dem Säugling, zielgerichtetes intentionales Handeln zu verstehen ohne kausale mentale Zustände repräsentieren zu können. Entscheidend sei, dass dem sich entwickelnden teleologischen Modell des Säuglings das rationale Handeln seiner primären Bezugsperson zugrunde liegt. So würden teleologische Modelle rationales Handeln zwar repräsentieren – also eine mentale Abbildung erschaffen – die Definition des Verhaltensaspektes hänge jedoch von der Wahrnehmung der Bezugsperson und nicht von der faktischen Realität ab. Die Wahrnehmung und Deutung kindlicher Verhaltensweisen hängt entscheidend von der emotionalen Beziehung zwischen Bezugsperson und Kind ab. Aus diesem Grund argumentieren Fonagy et al. (2004, S. 41), dass „die Qualität der interpersonalen Interaktionen zwischen Säugling und Mutter die Entwicklung von teleologischen zu mentalisierenden Modellen entscheidend beeinflusst“.

Grundlagen der Erweiterung des teleologischen Standpunktes

Grundlage für die Ersetzung der teleologischen Modelle geistiger Vorgänge durch mentalisierende Modelle sind nach Fonagy repräsentationale Vernetzungen. Darunter sei die Fähigkeit zu verstehen, Affekte, Aufmerksamkeit und höherrangige Kognitionsaspekte mit anderen Menschen zu teilen. Durch die Partizipation entstehe eine Diskrepanz zwischen den Repräsentationen, die den kindlichen Selbst-Zustand durch die von der Bezugsperson erschaffene Meta-Repräsentation des kindlichen Erlebens orga-

²⁸Hinter dem „Prinzip des rationalen Handelns“ verbirgt sich die Annahme, „dass Akteure ihre Ziele auf die rationalste und effizienteste Weise verfolgen, die ihnen in Anbetracht der gegebenen realen Bedingungen zur Verfügung steht“ (Fonagy et al. 2004, S. 230).

nisieren. Die Bezugsperson gibt dem Kind mit der Meta-Repräsentation zu verstehen, dass „ihre Emotion zwar analog zu seinem Gefühl, aber nicht identisch mit diesem ist“ (Fonagy et al. 2004, S. 44). Damit kann der Prozess der Symbolbildung einsetzen. Das teleologische mentale Modell des Kindes „wird durch die Kombination des repräsentierten Selbsterlebens und der repräsentierten Reaktion der Mutter weiter ausgearbeitet, so dass es fähig ist, Affektausdrücke anderer zu verstehen und seine eigenen Emotionen zu regulieren“ (Fonagy et al. 2004, S. 44). Fonagy et al. betrachten diese repräsentationale Vernetzung von Emotionsausdrücken und von Selbsterleben „als prototypisches Beispiel für die Sensibilität der Betreuungsperson“ (Fonagy et al. 2004, S. 44).

Das Selbst als intentionaler mentaler Akteur

Im Verlauf der weiteren Entwicklung würden sich teleologische Haltungen auch für andere Bereiche als dem der Interpretation von menschlichem Verhalten ausbilden. Eine Erweiterung des teleologischen Modells durch ein mentalisierendes Modell kann nur im Hinblick auf das Verstehen menschlicher Handlungen festgestellt werden. Diese Erweiterung ist vollzogen, sobald „die Repräsentationen künftiger Zielzustände als Wünsche und Realitätsvorgaben, als Überzeugungen des Akteurs über die physikalische Realität“ (Fonagy et al. 2004, S. 41) gedacht werden könne.

Dieses mentalistische Verstehen entwickelt sich während des zweiten Lebensjahres, woraufhin das Selbst nun als intentionaler mentaler Akteur verstanden werden könne. Das Verstehen von menschlichem Verhalten ist nun insoweit ausgereift, als dass Kleinkinder anderen Menschen in Bezug auf zukünftige Handlungen vorausgehende Wünsche und Überzeugungen zuschreiben können. Damit sind Kleinkinder in der Lage, „intentionale mentale Zustände zu repräsentieren“ (Fonagy et al. 2004, S. 244) und „zielgerichtetes Handeln aufgrund erschlossener vorgängiger Intentionen vorherzusagen“ (Fonagy et al. 2004, S. 244). Zusammengefasst ausgedrückt sind Kleinkinder nun fähig, mentale Verursachung zu repräsentieren.

Das Selbst als repräsentationaler Akteur

Von einem Selbst als repräsentationalem Akteur kann in Bezug auf die Mentalisierungsfähigkeit gesprochen werden, wenn eine Reihe weiterer Kompetenzen erworben wurde. So erlangen Kinder im Alter von vier bis fünf Jahren die Fähigkeit, repräsentationale und kausale selbstbezügliche Eigenschaften intentionaler mentaler Zustände zu begreifen. Dieses reife Verstehen mentaler Urheberschaft würde darüber hinaus zur Entwicklung eines „abstrakten, zeitlich erweiterten, historisch-kausalen Konzepts des autobiographischen Selbst“ (Fonagy et al. 2004, S. 255) führen.

Das vermittelnde Element in dieser Entwicklungsphase ist das Spielen mit der Realität („playing with reality“²⁹). Durch eine spielerische Symbolisierung der Realität sammeln Kinder Erfahrungen mit eigenen und fremden mentalen Zuständen, wie beispielsweise mit Gedanken und Gefühlen. Entscheidend ist auch hier der spielerisch markierende Umgang mit den Affekten des Kindes. Die Repräsentation der Realität erfolgt in dieser Entwicklungsphase zwischen zwei verschiedenen Modi; dem „Als-ob-Modus“³⁰ („pretend mode“) und dem „Modus psychischer Äquivalenz“³¹ („psychic equivalence mode“). Die Integration beider Modi erfolgt ungefähr im Alter von 4 Jahren (vgl. Dornes 2004, S. 180ff). Diese Integration kennzeichnet eine reife Mentalisierungsfähigkeit.

²⁹Fonagy et al. (2004) behaupten in ihrer „Playing-with-reality“-Theorie, dass symbolisches Spielen einen ähnlichen Stellenwert einnimmt wie die Affektspiegelung im ersten Lebensjahr und als deren Erweiterung verstanden werden kann.

³⁰Im „Als-ob-Modus“ erfolgt eine Aufhebung der Realität. Gedanken und Gefühle werden von der Wirklichkeit durch symbolisches Spielen abgelöst und durch diese Distanzierung erfahrbar gemacht (vgl. Dornes 2004, S. 181).

³¹In diesem Modus halten Kinder „Gedanken nicht für Darstellungen oder Perspektiven auf Realität [...], sondern für Abbilder derselben“ (Dornes 2004, S. 183). Daher haben die kindlichen Gedanken eine ähnliche Wirkung wie reale Ereignisse. Zum Beispiel hat der „Gedanke an ein Krokodil unter dem Bett [...] dieselbe ängstigende Wirkung wie ein wirkliches Krokodil“ (ebd., S. 182).

4.1.2 Theoretische Bezüge

In diesem Abschnitt wird herausgearbeitet, wie nach Fonagy et al. (2004) die Bindungsbeziehung und die „intentionale Einstellung“ der Bezugsperson die kindliche Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten beeinflussen.

Der Bezug zur Bindungstheorie

Fonagy et al. (2004) stellen die Hypothese auf, dass „das Bindungssystem [...] engste mit dem Prozess der repräsentationalen Vernetzung und der Entwicklung der Reflexionsfunktion zusammen[hängt]“ (Fonagy et al. 2004, S. 48).

Wie im obigen Abschnitt dargestellt, kommt es zu einer Erweiterung der im ersten Lebensjahr ausgebildeten teleologischen Modelle. Nach Fonagy et al. vollzieht sich die Erweiterung durch eine repräsentationale Vernetzung zwischen Bezugsperson und Kind. Diese repräsentationale Vernetzung beruht auf der Fähigkeit, eigene mentale Zustände mitzuteilen und an mentalen Zuständen anderer teilzuhaben. Durch die Partizipation der Bezugsperson an kindlichen mentalen Zuständen entsteht eine Diskrepanz zwischen dem vom Kind geschaffenen Abbild des eigenen Selbsterlebens und der von der Bezugsperson erschaffenen Meta-Repräsentation. Um ein stabiles Selbstbild zu kreieren, versucht das Kind durch ständiges Abgleichen, das eigene Selbsterleben mit der repräsentierten Reaktion der primären Bezugsperson zu verknüpfen. Fonagy et al. gehen davon aus, dass dieser Prozess der „Selbstentwicklung gleichbedeutend ist mit dem Sammeln von ‚Erfahrungen des Selbst-in-Beziehungen‘“ (vgl. Fonagy et al. 2004, S. 48) und damit gleichzusetzen ist mit den von Bowlby (1969) postulierten inneren Arbeitsmodellen³². „In diesem Sinn verstanden, ist Bindung eine Fertigkeit, die in der Beziehung zu einer spezifischen Bezugsperson erworben und in ein teleologisches Verhaltensmodell enkodiert wird.“ (Fonagy et al. 2004, S. 50).

³²Innere Arbeitsmodelle sind repräsentationale mentale Modelle der Interaktionsmuster zwischen Bezugsperson und Kind (vgl. Bowlby 1969; Schmidt-Denter 2005).

Des Weiteren betrachten die Autoren die angemessene Partizipation der Betreuungsperson am emotionalen und mentalen Selbsterleben des Kindes als „prototypisches Beispiel für die Sensibilität der Betreuungsperson“ (Fonagy et al. 2004, S. 44). Damit trägt die „intentionale Einstellung“ der Bezugsperson darüber hinaus zu einer feinfühligem Betreuung des Kindes bei. Eine feinfühligem Betreuung wird von Vertretern der Bindungstheorie „als Eckpfeiler einer sicheren Bindung betrachtet“ (ebd., S. 63). Eine sichere Bindung wiederum „schafft die psychosoziale Grundlage für den Erwerb der Fähigkeit, mentale Vorgänge zu verstehen“ (ebd., S. 63).

Eine sichere Bindung im Kontext der Entstehung metakognitiver Fähigkeiten bildet damit die Basis, in der Kinder teleologische und darauf aufbauend intentionale mentale und schließlich repräsentationale Modelle ausbilden.

Der Bezug zur intentionalen Einstellung der Bezugsperson

Ein weiterer Schwerpunkt der Argumentation Fonagys et al. hinsichtlich der Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten liegt auf der „intentionalen Einstellung“ der Bezugsperson. Sie behaupten, dass „der Erwerb einer Theorie des Mentalen Bestandteil eines intersubjektiven Prozesses zwischen dem Säugling und der Bezugsperson“ (Fonagy et al. 2004, S. 61f) ist. Dieser intersubjektive Prozess ist durch eine „intentionale Einstellung“ gekennzeichnet und drückt sich dadurch aus, dass die Bezugsperson kindliches Verhalten durch die Zuschreibung mentaler Zustände, wie Wünsche, Absichten und Überzeugungen, interpretiert. Dies manifestiert sich in verbalen und nonverbalen Verhaltensweisen der Bezugsperson gegenüber dem Kind. Aus diesen Zuschreibungen erarbeitet das Kind im Laufe der Zeit teleologische Modelle in Bezug auf eigenes und fremdes Verhalten. Fonagy et al. gehen davon aus, dass die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten durch diese „komplexe[n] sprachliche[n] und quasi-sprachliche[n] Prozesse“ (ebd. S. 62) gefördert werden. Somit ist nach Fonagy et al. (2004) die „intentionale Einstellung“ der Bezugsperson eine weitere zentrale Grundlage für die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten.

4.2 Empirische Untersuchungen

Während im vorherigen Abschnitt die Thesen von Fonagy et al. (2004) über den Zusammenhang von Bindungsqualität und metakognitiven Fähigkeiten referiert wurden, werden nun Studien vorgestellt, die diesen Zusammenhang empirisch untersuchen. Dabei werden all jene Untersuchungen berücksichtigt, auf die Verweise in der ausgewählten Literatur zu finden waren und welche diesen Zusammenhang explizit untersuchen.

Erste Studien wurden Ende der 1990er Jahre von Fonagy, Redfern u. Charman (1997), von Moss et al. (1997) und von Meins, Fernyhough u. Russel (1998) durchgeführt. Auf ihrer Studie aus dem Jahr 1998 aufbauend, führten Meins et al. weitere Studien durch. In einer Studie im Jahr 2002 liegt der Fokus wiederum auf dem Verhältnis zwischen „theory of mind“-Fähigkeiten³³ und Bindungsqualität, sowie auf weiteren Aspekten der frühen sozialen Interaktion. In der Studie im Jahr 2003 liegt der Schwerpunkt auf dem Verhältnis zwischen „theory of mind“-Fähigkeiten und der „intentionalen Einstellung“ der Bezugsperson („maternal mind-mindedness“)³⁴. Da die Ergebnisse der Studien in den Jahren 2002 und 2003 in Bezug auf „theory of mind“-Fähigkeiten übereinstimmen, wird auf eine detaillierte Beschreibung der letzteren verzichtet. Weitere Untersuchungen wurden von Symons u. Clark (2000) und von Ontai u. Thompson (2008) durchgeführt.

Drei der in dieser Arbeit untersuchten Studien sind Querschnittstudien³⁵ (Fonagy, Redfern u. Charman 1997; Moss et al. 1997; Ontai u. Thompson 2008), die weiteren Studien sind über einen längeren Zeitraum als Längsschnittstudien³⁶ angelegt (Meins,

³³Vgl. Abschnitt 2.3.2.

³⁴Mit dem Ausdruck „maternal mind-mindedness“ bezeichnet Meins et al. (2002, 2003), wie stark Bezugspersonen dem Kind bereits intentionale Absichten zuschreiben, bevor diese ausgebildet sind. Dieses wird anhand elterlicher Bemerkungen zu kindlichem Verhalten gemessen, vgl. Abschnitt 4.1.2.

³⁵Eine empirische Studie wird Querschnittstudie genannt, wenn „mehrere Stichproben [...] zum selben Zeitpunkt untersucht werden“ (Bortz u. Döring 2002, S. 688).

³⁶Eine empirische Untersuchung wird Längsschnittstudie genannt, wenn „Untersuchungseinheiten

Fernyhough u. Russel 1998; Symons u. Clark 2000; Meins et al. 2002).

Um die Abhängigkeit zwischen den einzelnen statistischen Variablen zu untersuchen, wird in fast allen Studien eine bivariate Korrelationsanalyse³⁷ durchgeführt. Tabellen mit den Ergebnissen dieser Analysen sind im Appendix zusammenhängend aufgeführt. Die Ausnahme bildet die Untersuchung von Moss et al. (1997). Die Autoren kommen zu ihren Resultaten, indem sie die Kinder und ihre Mütter in verschiedene Gruppen einteilen und die Werte der Tests in den verschiedenen Gruppen auf Mittelwerte und Standardabweichungen³⁸ untersuchen und somit Abhängigkeiten feststellen können. Auch diese Ergebnisse sind im Appendix aufgeführt.

Im Folgenden werden die oben genannten Untersuchungen vorgestellt. Die Darstellung erfolgt chronologisch nach Publikationsjahr und ist wie folgt gegliedert: Einleitend wird auf das Untersuchungsdesign und die Hypothesen eingegangen, danach erfolgt eine Beschreibung der Versuchsdurchführung und der angewandten Messverfahren und abschließend werden die Ergebnisse dargelegt.

4.2.1 Eine Studie von Fonagy, Redfern u. Charman (1997)

In einer Querschnittstudie von Fonagy, Redfern u. Charman (1997) wird der Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit und „theory of mind“-Fähigkeiten von Kindergartenkindern und jungen Schulkindern untersucht. Die Autoren gehen von folgender Hypothese aus (ebd., S. 52):

„[...] we predicted that attachment security as measured by the SAT³⁹

wiederholt hinsichtlich derselben Variablen untersucht werden“ (Bortz u. Döring 2002, S. 682).

³⁷Eine bivariate Korrelation beschreibt die Abhängigkeit zwischen zwei statistischen Variablen (vgl. Bortz u. Döring 2002, S. 681).

³⁸Moss et al. (1997) gehen hierbei von einer Normalverteilung aus. Eine Normalverteilung ist ein „Verteilungstyp mit charakteristischer Glockenkurve“ (Bortz u. Döring 2002, S. 185). Diese hängt nur vom Mittelwert und von der Standardabweichung ab (vgl. Bortz u. Döring 2002, S. 185,190).

³⁹Der „Seperation Anxiety Test“ (SAT) ist ein semiprojektiver Test, mit dem die kindliche Bindungssicherheit erhoben werden kann. Dazu werden dem Kind eine Reihe von Bilder Geschichten gezeigt,

would be significantly correlated to theory of mind ability, even when age, mental age and social maturity were accounted for.“

Durchführung

Insgesamt wurden 77 Kinder im Alter von ca. 3–6 Jahren untersucht. In ein bis zwei Sitzungen wurden folgende Untersuchungen durchgeführt: Durch eine Wortschatzerhebung wurde das verbale Intelligenzalter der Kinder bestimmt. Diese wurde anhand der „British Picture Vocabulary Scale“ (BPVS) ausgewertet. Des Weiteren wurde mit einer „belief desire reasoning task“⁴⁰ die „theory of mind“-Fähigkeiten der Kinder erhoben. Das kindliche Bindungsverhalten wurde mit Hilfe des „Separation Anxiety Tests“ (SAT)³⁹ bestimmt.

Zur Auswertung der Ergebnisse wurden die Kinder zum einen in eine jüngere Gruppe (44 Kinder im Alter von 38–59 Monaten) und eine ältere Gruppe (33 Kinder im Alter von 60–75 Monaten) unterteilt. Zum anderen wurde anhand der Werte des BPVS das verbale Intelligenzalter bestimmt und die Kinder in eine Gruppe mit niedrigem verbalem Intelligenzalter von weniger als 59 Monaten und eine Gruppe mit höherem verbalem Intelligenzalter von mindestens 59 Monaten unterteilt.

Ergebnisse

Mit Hilfe einer Korrelationsanalyse konnte in dieser Studie nachgewiesen werden, dass Kinder mit höherem Lebensalter und höherem verbalen Intelligenzalter die Aufgaben zum Wunschverstehen („belief desire reasoning task“) statistisch besser lösen konnten.

in denen Trennungssituationen eines Kindes von seiner primären Bezugsperson dargestellt werden (vgl. Fonagy, Redfern u. Charman 1997).

⁴⁰Die Autoren führen in ihrer Studie zur Erhebung der „theory of mind“-Fähigkeit eine Aufgabe zum kindlichen Wunschverständnis durch, vgl. Abschnitt 2.3.2. Für eine exakte Beschreibung der Methoden wird auf Fonagy, Redfern u. Charman (1997) verwiesen.

Eine signifikant⁴¹ positive⁴² Korrelation konnte jedoch nur zwischen der „theory of mind“-Fähigkeit und dem verbalen Intelligenzalter nachgewiesen werden, nicht aber zwischen der „theory of mind“-Fähigkeit und dem Lebensalter.

Weiterhin konnte eine signifikant positive Korrelation zwischen „theory of mind“-Fähigkeit und Bindungssicherheit sowie zwischen Lebensalter und Bindungssicherheit nachgewiesen werden; nicht jedoch zwischen verbalem Intelligenzalter und Bindungssicherheit.

In der durchgeführten Regressionsanalyse⁴³ zeigte sich Bindungssicherheit als einziger signifikanter Prädiktor⁴⁴ für die „theory of mind“-Fähigkeit (vgl. Fonagy, Redfern u. Charman 1997, S. 56ff).

4.2.2 Eine Studie von Moss et al. (1997)

Eine weitere Querschnittuntersuchung führten Moss et al. (1997) durch. Sie untersuchten die Unterschiede im Verhalten von sicher und unsicher gebundenen Kindergartenkindern bei einer gemeinsamen Problembewältigung zuerst mit der Bezugsperson und anschließend mit einer fremden Person. Die Hypothese ihrer Studie lautet (ebd. S. 4):

„[...] we hypothesized that securely attached preschoolers would show grea-

⁴¹Eine Korrelation zwischen zwei statistischen Variablen wird als signifikant bezeichnet, wenn die Wahrscheinlichkeit, dass sie durch Zufall zustande kommt („Wahrscheinlichkeit bei Gültigkeit der Nullhypothese“ (Bortz u. Döring 2002, S. 690)), unter einer zuvor festgelegten Grenze liegt, üblicherweise liegt diese Grenze bei 5 % (vgl. ebd., S. 690).

⁴²Eine Korrelation zwischen zwei statistischen Variablen wird positiv genannt, wenn „hohe Ausprägungen auf dem einen Merkmal mit hohen Ausprägungen auf dem anderen Merkmal einhergehen“ (Bortz u. Döring 2002, S. 681).

⁴³Eine Regressionsanalyse ist ein auf der Korrelationsanalyse aufbauendes statistisches Verfahren zur Bestimmung der Prädiktoren bei korrelierenden statistischen Variablen (vgl. Bortz u. Döring 2002, S. 688).

⁴⁴Ein Prädiktor ist eine unabhängige statistische Variable in Korrelations- und Regressionsanalysen (vgl. Bortz u. Döring 2002, S. 687).

ter task engagement and metacognitive participation in problem-solving regulation with both partners.“

Durchführung

Insgesamt wurden 27 Kinder im Alter von 3–4 Jahren (30–54 Monaten) untersucht. In einer zweieinhalbstündigen Untersuchung im Labor der Universität wurden die Kinder während einer Planungsaufgabe („planning task“) in Interaktion mit der primären Bezugsperson und in Interaktion mit einer fremden Person beobachtet. Das verbale und nonverbale Verhalten wurde mit Hilfe des von Moss u. Parent (1988) entwickelten „Joint Problem Solving System“ ausgewertet, welches das kindliche Verhalten nach den Kategorien metakognitive Aktivität („metacognitive activity“), Objekterkundung („object exploration“) und soziale Koordinierung („social co-ordination“) beurteilt (vgl. Moss et al. 1997, S. 6). Darüber hinaus vervollständigte die Bezugsperson ein „Attachment Behavior Q-sort“-Verfahren nach Waters u. Deane (1985)⁴⁵.

Ergebnisse

Die Ergebnisse der Studie bestätigten die zuvor angenommene Hypothese. So konnte von Moss et al. (1997) ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen metakognitiven Strategien und Bindungssicherheit gefunden werden. Sicher gebundene Kinder seien somit statistisch eher in der Lage, metakognitive Strategien zu verwenden als unsicher gebundene Kinder. Insbesondere war bei sicher gebundenen Kindern die Fähigkeit stärker ausgeprägt, in der Planungsaufgabe auf Beobachtungen und Bewertungen sowohl der Bezugsperson als auch der fremden Person einzugehen. Im Gegensatz dazu zeigten als unsicher gebunden klassifizierte Kinder weniger aufgabenrelevante oder metakognitive Verhaltensweisen sowohl gemeinsam mit der Bezugsperson als auch gemeinsam mit der fremden Person.

Des Weiteren konnte ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen Bindungssi-

⁴⁵Vgl. Abschnitt 3.3.1.

cherheit und Aufgabenbeteiligung festgestellt werden. Sicher gebundene Kinder involvierten sich mehr in die Aufgabe als unsicher gebundene Kinder.

In Bezug auf den personenabhängigen Kontext zeigten sowohl sicher als auch unsicher gebundene Kinder mehr metakognitive Strategien in Interaktion mit der fremden Person als mit der Bezugsperson.

Keine Effekte konnten in Bezug auf die soziale Koordinierung („social co-ordination“) gefunden werden.

4.2.3 Eine Studie von Meins, Fernyhough u. Russell (1998)

Meins, Fernyhough u. Russel (1998) führten eine Längsschnittstudie durch, in der untersucht wurde, inwiefern die Entwicklung von symbolischen und mentalen Fähigkeiten mit der Bindungssicherheit der frühen Kindheit zusammenhängt. Die Autoren sind von folgender Hypothese ausgegangen (ebd., S. 4):

„Our main hypothesis was that mothers of securely attached children would show a greater tendency to treat their children as individuals with minds, which would in turn influence children’s ability to engage with other people on a mental level.“

Um diese Annahme zu überprüfen, spezifizierten sie die Haupthypothese in folgende Teilhypothesen (ebd., S. 4):

- a) „children classified as securely attached in infancy would show a greater ability to incorporate the verbal suggestions of an experimenter into their sequences of pretence“ (Studie I)
- b) „secure group mothers’ greater proclivity to treat their children as mental agents would be reflected in their sensitivity to their children’s current level of functioning, and their proclivity to describe their children in terms of their mental

characteristics“ (Studie II)

- c) „children receiving a secure attachment classification in infancy would perform better than their insecurely attached peers on tasks requiring an understanding of other minds“ (Studie III u. IV)

Durchführung

Insgesamt wurden 33 Kinder über einen Zeitraum von 30 Monaten untersucht. Ausgehend von einer früheren Studie von Meins (1992, vgl. Meins, Fernyhough u. Russel 1998), in der die Bindungsklassifikationen mittels des „Fremde-Situations-Tests“⁴⁶ erhoben wurden, fanden vier Folgestudien statt, in denen die oben dargestellten Teilhypothesen überprüft wurden. In Studie I wurde bei Kindern im Alter von 31 Monaten Hypothese a), im Alter der Kinder von 3 Jahren in Studie II Hypothese b) und im Alter der Kinder von 4 bzw. 5 Jahren in Studien III und IV Hypothese c) überprüft. Für diese Arbeit sind insbesondere die Follow-up Studien III u. IV interessant, auf die im Folgenden näher eingegangen wird:

Studie III: Mit vier Jahren (Altersspanne variierte von 48–50 Monate) wurden 25 Kinder aus Studie I u. II auf ihre Fähigkeiten untersucht, die Befindlichkeit einer Spielfigur in einer dargestellten Geschichte nachvollziehen zu können. Dafür wurde eine systematische Untersuchung zum Verständnis falscher Überzeugungen („false belief task“)⁴⁷ durchgeführt.

Studie IV: In Studie IV konnten im Alter von 5 Jahren (60–63 Monaten) alle 33 Kinder aus Studie I u. II hinsichtlich komplexerer Mentalisierungsfähigkeiten untersucht werden. In einer „picture identification task“⁴⁸ wurde insbesondere das

⁴⁶Vgl. Abschnitt 3.3.1.

⁴⁷Die Autoren führen in ihrer Studie eine Variante der „unexpected transfer task“ von Wimmer u. Perner (1983) durch, vgl. Abschnitt 2.3.2. Für eine exakte Beschreibung der Methoden wird auf Meins, Fernyhough u. Russel (1998) verwiesen.

⁴⁸Die „picture identification task“ wurde von Taylor, Cartwright u. Bowden (1991) entwickelt. In diesem werden dem Kind Bilder gezeigt, die nur teilweise identifiziert werden können (z. B. durch

Verständnis bezüglich des Sachverhalts getestet, dass Wissen über Personen oder Angelegenheiten abhängig ist von vorhandenen Informationen. In einer zweiten Aufgabe, der „false belief and emotion task“⁴⁹ nach Harris et al. (1989), wurde erfasst, inwiefern die Kinder in der Lage waren, Überzeugungen und mentale Zustände einer Person zu berücksichtigen. Darüber hinaus wurde die verbale Intelligenz mittels BPVS erhoben.

Ergebnisse

In den einzelnen Studien konnten die zuvor angenommenen Hypothesen bestätigt werden. So konnten Kinder, die in der frühen Kindheit als bindungssicher klassifiziert wurden, a) im Alter von 31 Monaten besser die Vorschläge des Versuchsleiter in einer Spielszene mit einbeziehen, b) im Alter von 4 Jahren Aufgaben zum Verständnis falscher Überzeugungen („unexpected transfer task“) eher lösen und c) im Alter von 5 Jahren besser verstehen, dass Wissen abhängig von vorhandenen Informationen ist. Darüber hinaus waren Mütter von Kindern mit sicherer Bindung eher fähig, ihre Kinder mit mentalen Begriffen zu beschreiben sowie einfühlsamer bei Erklärungen und Anleitungen gegenüber ihren Kindern im Alter von 3 Jahren (vgl. Meins, Fernyhough u. Russel 1998, S. 18f):

„In addition, children’s initial security of attachment was a strong predictor of performance of the unexpected transfer task at age 4, which, together with mothers’ proclivity to describe their children in mentalistic terms, in turn predicted performance on the more advanced mentalising task at age 5.“

teilweises Verdecken). Anschließend wurde das Kind befragt, was es gesehen habe, und ihm das vollständige Bild gezeigt. Die selben Bilder wurden nun im Beisein des Kindes einer Spielfigur gezeigt, woraufhin das Kind angeben sollte, was die Spielfigur über das Bild weiß (vgl. Meins, Fernyhough u. Russel 1998, S. 14).

⁴⁹Vgl. Abschnitt 2.3.2. Für eine exakte Beschreibung der Methoden wird auf Meins, Fernyhough u. Russel (1998) verwiesen.

Als nicht signifikant erwies sich der Zusammenhang zwischen Bindungsqualität und der Fähigkeit, Überzeugungen und mentale Zustände einer Person zu integrieren („false belief and emotion task“). Auch zwischen Bindungssicherheit und verbaler Intelligenz konnte kein Zusammenhang nachgewiesen werden.

4.2.4 Eine Studie von Symons u. Clark (2000)

Eine weitere Längsschnittstudie wurde von Symons u. Clark (2000) durchgeführt. In dieser untersuchen die Autoren individuelle Unterschiede in der Entstehung der „theory of mind“-Fähigkeit in Bezug auf verschiedene Aspekte der frühen Beziehung zwischen primärer Bezugsperson und Kind (ebd. S. 4):

„The goal of the present study was to examine the hypothesis that various features of early mother-child relationships in infancy contribute to the development of social understanding at the close of the preschool period as indicated by performance on theory of mind tasks.“

Durchführung

Symons u. Clark (2000) untersuchten 46 Kinder und deren primäre Bezugsperson erstmals im Alter von 2 Jahren und ein weiteres Mal im Alter von ca. 5 Jahren. Im Alter von 2 Jahren wurden im Abstand von einer Woche zwei Untersuchungen durchgeführt, wobei die erste im Labor der Universität und die zweite bei den Teilnehmern zu Hause stattfand. Hierbei wurde die Bindungssicherheit und die mütterliche Feinfühligkeit mittels des „Maternal Behavior Q-sort“-Verfahrens⁵⁰ ermittelt. In weiteren Tests wurden verschiedene Faktoren mütterlichen emotionalen Stresses („maternal emotional distress“)⁵¹ untersucht.

⁵⁰Das „Maternal Behavior Q-sort“-Verfahren wurde von Pederson et al. (1990) eingeführt und baut auf dem „Attachment Behaviour Q-sort“-Verfahren von Waters u. Deane (1985) auf.

⁵¹Zur Bewertung des mütterlichen emotionalen Stresses („maternal emotional distress“) wurden in Fragebögen Symptome von mütterlicher Depression, Angstzuständen, elterlichem Stress und

Im Alter von ca. 5 Jahren wurden sowohl der Test zur Bindungssicherheit („Maternal Behavior Q-sort“-Verfahren) als auch die Tests zum mütterlichen emotionalen Stress wiederholt. Darüber hinaus wurde die kindliche „theory of mind“-Fähigkeit mittels verschiedener Aufgaben zum Verständnis falscher Überzeugungen („false belief task“) getestet. Diese Aufgaben waren von den Typen „identity of objects“, „location of objects“ und „location of caregivers“⁵², wobei in letzteren die Objekte mit bindungsrelevanten Eigenschaften besetzt wurden (vgl. Symons u. Clark 2000, S. 10f).

Ergebnisse

Im Einzelnen konnte in der Studie nachgewiesen werden, dass 5-jährigen Kindern das Lösen von Aufgaben zum Verständnis falscher Überzeugungen hinsichtlich der verschiedenen Typen unterschiedlich schwer fällt. Das Lösen von Aufgaben vom Typ „identity of objects“ und vom Typ „location of objects“ fällt 5-jährigen Kindern wesentlich leichter als das Lösen von Aufgaben vom Typ „location of caregivers“.

Die durchgeführte Korrelationsanalyse ergab in Bezug auf Bindungssicherheit im Alter von 2 Jahren eine signifikant positive Korrelation zu mütterlicher Feinfühligkeit und eine signifikant negative⁵³ Korrelation zu mütterlichem emotionalen Stress („maternal emotional distress“). Darüber hinaus stellten die Autoren eine starke Kontinuität zwischen beiden Erhebungszeitpunkten in Bezug auf mütterlichen emotionalen Stress fest. Obwohl bei Kindern im Alter von 2 Jahren eine Tendenz zu einer negativen Korrelation zwischen mütterlicher Feinfühligkeit und mütterlichem emotionalen

Nachahmungsverhalten sowie Angaben zur sozialen Unterstützung abgefragt (vgl. Symons u. Clark 2000, S. 8).

⁵²Die von den Autoren eingesetzte „false belief“-Aufgabe vom Typ „identity of objects“ entsprach der „appearance-reality“-Aufgabe von Gopnik u. Astington (1988). Die Aufgabentypen „location of objects“ und „location of caregivers“ waren Abwandlungen der „false belief“-Aufgabe von Wimmer u. Perner (1983), vgl. Abschnitt 2.3.2. Für eine exakte Beschreibung der Methoden wird auf Symons u. Clark (2000) verwiesen.

⁵³Eine Korrelation wird negativ genannt, wenn „hohe Ausprägungen auf dem einen Merkmal mit niedrigen Ausprägungen auf dem anderen Merkmal einhergehen“ (Bortz u. Döring 2002, S. 509).

Stress festgestellt wurde, konnte diese Abhängigkeit nicht als signifikant nachgewiesen werden.

In Bezug auf die kindlichen „theory of mind“-Fähigkeiten zeigte sich, dass die primären Bezugspersonen von Kindern, die im Alter von ca. 5 Jahren die bindungsrelevante Aufgabe vom Typ „location of caregiver“ besser lösen konnten, zum Messzeitpunkt mit zwei Jahren statistisch feinfühlicher waren. Dennoch konnte weder ein Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit und Alter noch zwischen Bindungssicherheit und Aufgaben vom Typ „location of caregivers“ aufgezeigt werden. Eine positive Korrelation konnte lediglich zwischen Bindungssicherheit und der Aufgabe vom Typ „location of objects“ nachgewiesen werden, jedoch scheint diese nicht in Zusammenhang von mütterlicher Feinfühligkeit und Bindungssicherheit im Alter von 2 Jahren zu stehen.

4.2.5 Eine Studie von Meins et al. (2002)

Meins et al. (2002) führten eine Längsschnittstudie zum Zusammenhang zwischen Aspekten der frühen sozialen Interaktion und der späteren Entwicklung der „theory of mind“-Fähigkeit durch. Hierbei betrachteten sie insbesondere die Einflüsse der „intentionalen Einstellung“ der Bezugsperson und der Bindungssicherheit des Kindes (Meins et al. 2002, S. 1717):

„The general aim of the longitudinal study reported in this article was to investigate the relations between children’s ToM development and two pre-existing social factors: early maternal mind-mindedness and infant-mother security of attachment.“

Sie gingen von folgenden Teilhypothesen aus (ebd. S. 1717):

- a) „mothers’ use of mental state language to comment appropriately on their infants’ minds at 6 months would be positively correlated with ToM performance at 45 and 48 months,“

- b) „superior ToM performance at these ages would be observed in children who enjoyed a secure attachment relationship in infancy, and“
- c) „mothers' use of appropriate mental state comments would be a better predictor of later ToM performance than would infant-mother attachment security.“

Insgesamt nehmen Meins et al. (2002) an, dass die „intentionale Einstellung“ der Bezugsperson („maternal mind-mindedness“) ein signifikanterer Prädiktor für die „theory of mind“-Fähigkeit des Kindes ist als die Bindungssicherheit.

Durchführung

Es wurden 57 Kinder zu 3 Messzeitpunkten im Alter von 6 Monaten, 12 Monaten und ca. 4 Jahren, sowie deren Bezugsperson (vgl. Meins et al. 2002, S. 1718ff) untersucht.

In der ersten Untersuchung wurden die sechs Monate alten Kinder und ihre Mütter während einer 20-minütigen freien Interaktion („free-play context“) beobachtet und auf Video aufgezeichnet. Das mütterliche Verhalten wurde später hinsichtlich „intentionaler Einstellung“ und hinsichtlich mütterlicher Feinfühligkeit gegenüber dem kindlichen Verhalten ausgewertet. Die „intentionale Einstellung“ der Bezugsperson wurde anhand angemessener und unangemessener Deutung („appropriate and inappropriate mind-related comments“) des kindlichen Verhaltens in Bezug auf intentionale Absichten beurteilt.

Im Alter der Kindern von 12 Monaten wurde der „Fremde-Situations-Test“⁵⁴ durchgeführt, um anhand des kindlichen Verhaltens in Trennungssituationen die Bindungsqualität zu bewerten. Es konnten 39 der 57 Kinder als sicher klassifiziert werden.

Die kindliche „theory of mind“-Fähigkeit wurde im Alter der Kinder von 45 und 48 Monaten mittels verschiedener „theory of mind“-Aufgaben („appearance reality task“, „representational change task“ und „unexpected transfer task“)⁵⁵ erhoben. Darüber

⁵⁴Vgl. Abschnitt 3.3.1.

⁵⁵Vgl. Abschnitt 2.3.2. Für eine exakte Beschreibung der Methoden wird auf Meins et al. (2002,

hinaus wurde mit Hilfe der „British Picture Vocabulary Scale“ die verbale Intelligenz der Kinder ermittelt.

Ergebnisse

Durch eine Korrelationsanalyse konnten folgende Ergebnisse festgestellt werden: Eine signifikant positive Korrelation konnte zwischen der „theory of mind“-Fähigkeit auf der einen Seite und den Werten der BPVS, dem mütterlichen Bildungsniveau, der angemessenen mütterlichen mentalen Kommentare und der mütterlichen Sensitivität auf der anderen Seite festgestellt werden. Das heißt, Kinder mit einer höheren verbalen Intelligenz, deren Mütter ein höheres Bildungsniveau haben, feinfühlicher im Umgang mit ihren Kindern im Alter von sechs Monaten waren und kindliche mentale Zustände und Prozesse auf angemessene Weise kommentierten, erreichten statistisch höhere Werte beim Lösen der Aufgaben zur „theory of mind“-Fähigkeit⁵⁶.

Kein Zusammenhang konnte hingegen zwischen „theory of mind“-Fähigkeit und unangemessener mütterlicher Deutung kindlicher mentaler Zustände, Bindungssicherheit und der Anzahl älterer Geschwister nachgewiesen werden.

In Bezug auf die Bindungssicherheit konnte eine positive Korrelation nur zu mütterlichen „appropriate mind-related comments“ und umgekehrt, eine negative Korrelation zu mütterlichen „inappropriate mind-related comments“ festgestellt werden. Eine sichere Bindung von Kindern sei demzufolge eher möglich, wenn Mütter mentale Zustände der Kinder in angemessener Art und Weise deuten.

Auch zwischen mütterlicher Feinfühligkeit und „appropriate mind-related comments“ konnte ein positiver Zusammenhang ermittelt werden. Eine feinfühlige Mutter wäre somit eher in der Lage, die mentalen Zustände ihres Kindes zu bemerken und angemessen zu deuten. Der Vollständigkeit halber sei darauf hingewiesen, dass auch zwischen

S. 1718ff) verwiesen.

⁵⁶Es wurde eine signifikant positive Korrelation in der bivariaten Korrelationsanalyse festgestellt. So ist das „und“ in diesem Satz eher als logisches „oder“ zu lesen.

BPVS und dem Bildungsniveau der Mutter eine signifikant positive Korrelation erfasst wurde.

In der durchgeführten Regressionsanalyse konnten von den sieben untersuchten Faktoren⁵⁷ die BPVS als signifikantester Prädiktor und die „appropriate mind-related comments“ als zweit-signifikantester Prädiktor für die „theory of mind“-Fähigkeit identifiziert werden. Dagegen konnte zu allen anderen Faktoren kein signifikanter Zusammenhang ermittelt werden.

Meins et al. (2002) konnten zwei der drei Hypothesen verifizieren: So könne die „intentionale Einstellung“ der Bezugsperson („maternal mind-mindedness“) im Alter von 6 Monaten als Prädiktor für die spätere kindliche „theory of mind“-Fähigkeit betrachtet werden. Darüber hinaus sei eine „intentionale Einstellung“ der Bezugsperson im Alter von 6 Monaten ein stärkerer Prädiktor für die kindliche „theory of mind“-Fähigkeit als die Bindungssicherheit. Allerdings konnte die Bindungssicherheit nicht als signifikanter Prädiktor der „theory of mind“-Fähigkeit nachgewiesen werden.

4.2.6 Eine Studie von Ontai u. Thompson (2008)

In einer Querschnittstudie untersuchen Ontai u. Thompson (2008) den Zusammenhang von Bindungssicherheit, Mutter-Kind-Dialog und der kindlichen „theory of mind“-Fähigkeit:

„Firstly, we explore the influence of two features of mother-child conversational discourse [...]: maternal mental state references and maternal elaborative discourse style“ (ebd. S. 47).

„By examining whether or not the security of attachment interacted with maternal discourse variables in predicting children's theory of mind, we

⁵⁷Diese sieben Faktoren waren: „children's British Picture Vocabulary Scale scores“, „maternal educational level“, „number of older siblings“, „maternal sensitivity“, „inappropriate mind-related comments“, „appropriate mind-related comments“ und „attachment security“.

sought to understand the role of mother-child conversation within the context of the broader relationship they share“ (Ontai u. Thompson 2008, S. 48).

Durchführung

Die Untersuchungen fanden an zwei verschiedenen Zeitpunkten im Abstand von einer Woche statt. Dazu wurden 78 Kinder im Alter von ca. 4 Jahren sowie deren primäre Bezugsperson untersucht.

Die erste Untersuchung wurde bei den Teilnehmern zu Hause durchgeführt. Während dieses Besuchs wurde die primäre Bezugsperson in das „Attachment Behavior Q-sort“-Verfahren eingeführt, während dem Kind zwei Aufgaben zur Bestimmung der „theory of mind“-Fähigkeit gestellt wurden. Hierbei handelte es sich um die „unexpected transfer task“ von Wimmer u. Perner (1983) und um die „emotion-attribution task“⁵⁸ von Harris et al. (1989).

Die zweite Untersuchung fand eine Woche später im Labor der Universität statt. Hier führten die Mütter in Anwesenheit des Versuchsleiters das „Attachment Behavior Q-sort“-Verfahren nach Waters u. Deane (1985) durch, während die Kinder zwei Bezugspersonen-spezifische Aufgaben („caregiver-specific task“⁵⁹) zur Bestimmung der „theory of mind“-Fähigkeit durchführten. Hierzu wurden in „emotion attribution tasks“ die Rollen der Spielfiguren durch die von Mutter und Kindes ersetzt. Darüber hinaus wurde ein Gespräch zwischen Bezugsperson und Kind über ein gemeinsam erlebtes Ereignis daraufhin untersucht, inwiefern die Mutter durch ihren Gesprächsstil versucht, die Erinnerung des Kindes zu fördern („maternal elaborative discourse style“) und inwiefern die Mutter Ausdrücke mentaler Zustände („maternal mental state refe-

⁵⁸Vgl. Abschnitt 2.3.2. Für eine exakte Beschreibung der Methoden wird auf Ontai u. Thompson (2008, S. 52f) verwiesen.

⁵⁹Bei den Bezugspersonen-spezifischen Aufgaben handelt es sich um Abwandlungen der „emotion-attribution task“ von Harris et al. (1989), vgl. Abschnitt 2.3.2. Für eine exakte Beschreibung der Untersuchung wird auf (Ontai u. Thompson 2008) verwiesen.

rences“) verwendet. Anhand dieser Eigenschaften des Mutter-Kind-Gesprächs wurde gemessen, in welcher Hinsicht die Mutter ihr Kind als eine eigenständige Person mit mentalen Zuständen wahrnimmt.

Ergebnisse

In der Korrelationsanalyse konnte nur zwischen kindlicher „theory of mind“-Fähigkeit und dem unterstützenden Gesprächsstil der Mutter („maternal elaborative discourse style“) eine signifikant positive Korrelation festgestellt werden. Keine signifikanten Zusammenhänge konnten zwischen „theory of mind“-Fähigkeit und Bindungssicherheit sowie zwischen „theory of mind“-Fähigkeit und mütterlicher mentaler Zuschreibungen („maternal mental state references“) nachgewiesen werden. Interessanterweise ergab die Analyse ebenfalls keinen Zusammenhang zwischen dem unterstützenden mütterlichen Gesprächsstil und deren Zuschreibungen mentaler Zustände.

In einer anschließend durchgeführten Regressionsanalyse konnte der unterstützende Gesprächsstil der Mutter („maternal elaborative discourse style“) als signifikant positiver Prädiktor für die kindliche „theory of mind“-Fähigkeit nachgewiesen werden.

5 Diskussion der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfrage

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der in Abschnitt 4.2 vorgestellten Studien miteinander verglichen und es wird untersucht, welche Folgerungen daraus in Bezug auf die Ursächlichkeiten metakognitiver Fähigkeiten gezogen werden können. Anschließend werden die Ergebnisse der Studien im Kontext der Mentalisierungstheorie betrachtet und es wird herausgearbeitet, inwiefern die Studienergebnisse Fonagys Theorie stützen. Abschließend wird, auf diese Ergebnisse Bezug nehmend, die Forschungsfrage beantwortet.

5.1 Ergebnisse der Studien

In Abschnitt 4.2 wurden sechs wichtige Studien zum Zusammenhang von Bindungsqualität und metakognitiven Fähigkeiten vorgestellt. Die Studien wurden betreffend Untersuchungsdesign, angenommenen Hypothesen, Stichproben, angewandten Messverfahren und Ergebnissen – insbesondere der Korrelations- und Regressionsanalysen – betrachtet.

In allen Studien werden die Bindungsqualität und die metakognitiven Fähigkeiten von 3-6-jährigen Kindern untersucht. Dies hängt damit zusammen, dass im Allgemeinen davon ausgegangen wird, dass metakognitive Fähigkeiten mit ca. 4 Jahren ausgebildet sind⁶⁰. In zwei der Längsschnittstudien (Symons u. Clark 2000; Meins et

⁶⁰Vgl. Abschnitt 2.3.

al. 2002) wird die Bindungsqualität ebenfalls bei 1–2-jährigen Kindern untersucht.

Zur Erhebung der Bindungsqualität wird in drei Studien das „Attachment Behavior Q-sort“-Verfahren von Waters u. Deane (1985) bzw. eine abgewandelte Form von Pederson et al. (1990) angewendet (Moss et al. 1997; Symons u. Clark 2000; Ontai u. Thompson 2008). In anderen wird die Bindungsqualität mittels des „Fremde-Situations-Tests“⁶¹ (Meins, Fernyhough u. Russel 1998; Meins et al. 2002) oder des „Separation Anxiety Tests“ (Fonagy, Redfern u. Charman 1997) ermittelt.

Metakognitive Fähigkeiten werden überwiegend mit Hilfe klassischer „theory of mind“-Aufgaben⁶² erhoben. In einer Studie von Meins, Fernyhough u. Russel (1998) wird zusätzlich eine „picture identification task“ durchgeführt. Die Ausnahme bildet eine Studie von Moss et al. (1997). In dieser werden metakognitive Fähigkeiten anhand des kindlichen Verhaltens in einer Planungsaufgabe („planning task“) untersucht.

5.1.1 Der Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit und der Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten

Bei der Betrachtung der Ergebnisse der Studien in Bezug auf die Abhängigkeit von Bindungsqualität und metakognitiven Fähigkeiten müssen die verschiedenen untersuchten kindlichen Altersphasen getrennt betrachtet werden, da sich die Ergebnisse hinsichtlich der verschiedenen Phasen unterscheiden. Es ergibt sich demnach folgendes Bild:

3–6 Jahre: In vier der Studien kann Bindungssicherheit als signifikant positiver Prädiktor für metakognitive Fähigkeiten nachgewiesen werden (Fonagy, Redfern u. Charman 1997; Moss et al. 1997; Meins, Fernyhough u. Russel 1998; Symons u. Clark 2000), wobei Moss et al. (1997) zu diesem Ergebnis kommen, ohne eine Korrelationsanalyse durchzuführen. In zwei Studien kann kein signifikanter

⁶¹Vgl. Abschnitt 3.3.2.

⁶²Vgl. Abschnitt 2.3.2.

Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit und metakognitiven Fähigkeiten nachgewiesen werden (Meins et al. 2002; Ontai u. Thompson 2008).

1–2 Jahre: In beiden Studien, in welchen die Bindungsqualität ebenfalls in der frühen Kindheit⁶³ untersucht wird (Symons u. Clark 2000; Meins et al. 2002), kann kein signifikanter Zusammenhang zwischen der frühkindlichen Bindungssicherheit und metakognitiven Fähigkeiten im Alter von 3–6 Jahren nachgewiesen werden.

Insbesondere ist hervorzuheben, dass sich die Ergebnisse der Studie von Symons u. Clark (2000) bezüglich der Altersphasen 1–2 Jahre und 3–6 Jahre unterscheiden.

5.1.2 Der Einfluss der Intentionalität auf die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten

In den Studien von Meins et al. (2002) und von Ontai u. Thompson (2008) wird, neben dem Zusammenhang von Bindungsqualität und metakognitiven Fähigkeiten, die Frage untersucht, inwiefern eine „intentionale Einstellung“ der Bezugsperson die kindliche Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten beeinflusst.

In beiden Studien kann die „intentionale Einstellung“ der Bezugsperson als signifikant positiver Prädiktor für kindliche metakognitive Fähigkeiten nachgewiesen werden. Aufbauend auf ihrer Studie aus dem Jahr 2002 (Meins et al. 2002) führen Meins et al. (2003) eine weitere Studie durch, die dieses Ergebnis bestätigt und damit ihre Thesen weiter untermauert⁶⁴. Meins et al. (2002, 2003) untersuchen die „intentionale Einstellung“ der Bezugsperson anhand angemessener und unangemessener mütterlicher Deutung („appropriate and inappropriate mind-related comments“) des kindlichen Verhaltens in Bezug auf intentionale Absichten. Ontai u. Thompson (2008) untersu-

⁶³Mit dem Ausdruck frühe Kindheit wird in psychologischen und pädagogischen Kontexten die Altersphase 0–3 Jahre umschrieben.

⁶⁴Vgl. Abschnitt 4.2.5.

chen diese anhand des mütterlichen Gesprächsstils („elaborative discourse style“) in Bezug auf das Kind.

Neben der signifikant positiven Korrelation von „intentionaler Einstellung“ und „theory of mind“-Fähigkeit stellten Meins et al. (2002) weiterhin einen signifikant positiven Zusammenhang zwischen „intentionaler Einstellung“ und Bindungssicherheit fest. Sie interpretieren ihre Ergebnisse bezüglich „theory of mind“-Fähigkeit und intentionaler Einstellung („maternal mind-mindedness“) wie folgt:

„Moreover, these researchers demonstrated that previously identified social-environmental correlates of ToM [theory of mind] (maternal education, number of siblings, exposure to general mental state language, and attachment security) were not independent predictors once early maternal MM [mind-mindedness] had been taken into account.“

5.2 Die Untersuchungsergebnisse im Kontext der theoretischen Annahmen Fonagys

Im Folgenden werden die im vorherigen Abschnitt zusammengeführten Ergebnisse der Studien im Kontext der in Abschnitt 4.1 referierten theoretischen Annahmen Fonagys betrachtet. Es wird herausgearbeitet, inwieweit die Studienergebnisse die Mentalisierungstheorie stützen.

Fonagy et al. (2004) nehmen an, dass „das Bindungssystem [...] aufs engste mit dem Prozess der repräsentationalen Vernetzung und der Entwicklung der Reflexionsfunktion“ (ebd., S. 48) zusammenhängt. Im Speziellen gehen sie davon aus, dass „die Qualität der interpersonalen Interaktionen zwischen Säugling und Mutter die Entwicklung von teleologischen zu mentalisierenden Modellen entscheidend“ (ebd., S. 41) beeinflusst. Diese Annahmen konnten in Studien von Fonagy, Redfern u. Charman (1997), von Moss et al. (1997), von Meins, Fernyhough u. Russel (1998) und von Symons u. Clark

(2000) für Kinder im Alter von 3–6 Jahren im Wesentlichen bestätigt werden.

Auch in Studien von Meins et al. (2002) und von Ontai u. Thompson (2008) konnte die Annahme bestätigt werden, dass „die Bezugsperson die Herstellung von Mentalisierungsmodellen durch komplexe sprachliche und quasi-sprachliche Prozesse“ (Fonagy et al. 2004, S. 62) unterstützt, welche durch eine „intentionale Einstellung“ gekennzeichnet sind. So hatten in der Untersuchung von Meins et al. (2002) Kinder von Müttern mit einer stärkeren „intentionalen Einstellung“ statistisch bessere metakognitive Fähigkeiten. Bei Ontai u. Thompson (2008) zeigten jene Kinder statistisch bessere Werte beim Lösen von „false belief“-Aufgaben, deren Mütter einen unterstützenderen Gesprächsstil („elaborative discourse style“) hatten.

Fonagy et al. (2004) gehen davon aus, dass sich eine feinfühligere Betreuung und damit eine sicherere Bindung entfalten kann, „wenn die Bezugsperson das Kind als intentionales Wesen wahrnimmt“ (ebd., S. 63). Dies findet Bestätigung in der Studie von Meins et al. (2002). Weitere Untersuchungen zu diesem Zusammenhang stehen noch aus. Darüber hinaus stellen Meins et al. (2002) eine signifikant positive Abhängigkeit zwischen mütterlicher Sensitivität und angemessenen intentionalen Zuschreibungen („appropriate mind-related comments“) fest. Eine negative Korrelation zwischen Sensitivität und unangemessenen intentionalen Zuschreibungen („inappropriate mind-related comments“) konnte jedoch nicht gefunden werden.

5.3 Beantwortung der Forschungsfrage

Aus den Ergebnissen der Studien und den theoretischen Überlegungen Fonagys ergibt sich für die Beantwortung der Forschungsfrage folgendes Bild:

Es deutet vieles darauf hin, dass zwischen der Bindungssicherheit eines Kindes und dessen Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten ein Zusammenhang besteht. Untersuchungen konnten zeigen, dass sich metakognitive Fähigkeiten 3–6-jähriger Kinder

anhand ihrer vorherigen Bindungssicherheit prognostizieren lassen. Kinder mit einer eher sicheren Bindung haben statistisch besser ausgebildete metakognitive Fähigkeiten als Kinder mit einer eher unsicheren Bindung. Es ist daher davon auszugehen, dass eine sichere Bindung die Entwicklung von metakognitiven Fähigkeiten unterstützt.

Es können jedoch noch keine abschließenden Aussagen über kausale Abhängigkeiten getroffen werden:

„However, there are still problems in making causal links between attachment security and children’s later ToM performance, because it is not immediately obvious why a behaviorally based assessment of infant-mother attachment should be related to children’s ToM performance 3 years later (Meins et al. 2002, S. 1716).“

Wird – neben der Bindungssicherheit des Kindes – die „intentionale Einstellung“ der Bezugsperson („maternal mind-mindedness“) berücksichtigt, scheint Bindungssicherheit kein Prädiktor mehr für die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten zu sein. Erste Studien geben Hinweise darauf, dass die intentionale Einstellung der Bezugsperson Prädiktor sowohl für die Entstehung von Bindungssicherheit als auch für die kindliche Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten ist. Somit scheinen sowohl Bindungssicherheit als auch die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten abhängig von der elterlichen intentionalen Einstellung zu sein. Diese Ergebnisse können noch nicht als gesichert gelten und bedürfen weiterer Untersuchungen.

6 Fazit und Ausblick

Wie im vorherigen Kapitel herausgearbeitet wurde, weisen die Ergebnisse der Studien daraufhin, dass zwischen der Bindungsqualität und der kindlichen Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten ein positiver Zusammenhang besteht. Um kausale Aussagen über diesen treffen zu können, bedarf es allerdings weiterer Untersuchungen. Dieses Wissen unterstützt die bereits bekannte Erkenntnis der Bindungsforschung, nach welcher die Bindungssicherheit allgemein eine entscheidende Rolle in der kindlichen Entwicklung einnimmt (vgl. Joksches 2005). Aus diesem Wissen lässt sich für die Bildungswissenschaft ableiten, dass die Förderung einer sicheren Bindung ein wichtiges Ziel in der frühkindlichen Entwicklung sein sollte. Somit ist dieser Zusammenhang insbesondere für jene pädagogischen Teildisziplinen relevant, die sich mit Aspekten geistiger und psychischer Entwicklung beschäftigen. In erster Linie sind dies die Bereiche Vorschul- und Schulpädagogik sowie Sonder-, Heil- und Förderpädagogik.

Im Folgenden stelle ich dar, inwiefern das Wissen um diesen Zusammenhang für die Bildungswissenschaft von Relevanz ist und welche Implikationen sich für verschiedene pädagogische Aufgabenfelder ergeben.

6.1 Bedeutung für die Bildungswissenschaft

Sowohl metakognitive Fähigkeiten als auch eine sichere Bindung spielen eine wichtige Rolle in der kindlichen Entwicklung und werden bereits in verschiedenen pädagogischen Interventionen gefördert, vgl. Abschnitt 2.6 und Abschnitt 3.4. Die zentrale Bedeutung des Zusammenhangs von metakognitiven Fähigkeiten und Bindungssicher-

heit ist in seiner den Bildungsprozess des Subjekts beeinflussenden Wirkung zu sehen. Wie in dieser Arbeit referiert, stellen die in der frühen Kindheit erworbene Bindungssicherheit und die daraus resultierenden metakognitiven Fähigkeiten dem heranwachsenden Kind ein Repräsentationssystem zur Verfügung, welches ihm hilft, eigene und fremde mentale Zustände zu interpretieren. Das Aneignung, Abrufen und Anwenden von Wissen wird von diesen intersubjektiven Verarbeitungsmustern beeinflusst (vgl. Marx 2008, S. 49)⁶⁵. Daher haben Bindungsmuster und metakognitive Fähigkeiten einen Einfluss auf den Bildungsprozess und sind für die Bildungswissenschaft von Interesse: „Kindergärten, Schulen und Hochschulen sowie Institutionen der beruflichen (Aus-)Bildung schließen mit ihren Lern- und Leistungsprozessen im Idealfalle an familiär durch die Bindung, Mentalisierung und Symbolisierungsfähigkeit grundlegende Kompetenzen an und entwickeln sie im Sinne einer umfassenden (Aus-)Bildung weiter“ (Marx 2008, S. 49).

Im Weiteren werden nun einzelne Bereiche vorgestellt, für die der untersuchte Zusammenhang von Bedeutung sein könnte.

6.1.1 Neue Perspektive für pädagogische Interventionen

Ein begünstigender Einfluss der kindlichen Bindungssicherheit auf den Erwerb metakognitiver Fähigkeiten eröffnet möglicherweise eine neue Perspektive zur Förderung und Unterstützung metakognitiver Fähigkeiten. Demnach scheint es für die Bildungswissenschaft wichtig zu sein, sich mit bindungstheoretischen Aspekten auseinanderzusetzen und zu überprüfen, inwiefern diese in bereits bestehende Konzepte zur Förderung metakognitiver Fähigkeiten aufgenommen werden können.

Sollte sich weiterhin die „intentionale Einstellung“ der Bezugsperson als bindungsstärkend und als metakognitive Fähigkeiten fördernd bestätigen, stellt sich ebenfalls die Frage, inwiefern die „intentionale Einstellung“ in pädagogischen Konzepten bereits

⁶⁵Nach Marx (2008) wird der Bildungsprozess von intersubjektiven Verarbeitungsmustern, Emotionen und kontextabhängige Informationen beeinflusst.

berücksichtigt wird beziehungsweise in Zukunft berücksichtigt werden kann.

Ein solcher sinnvoller Ansatzpunkt wäre beispielsweise, neben der Feinfühligkeit⁶⁶, die „intentionale Einstellung“ explizit in bestehende Eltern-Kind-Trainings zu integrieren. So richtet sich das Programm SAFE von Brisch (2008) an Eltern und werdende Eltern, damit diese „in ihren Kompetenzen und Fähigkeiten geschult und für die Bedürfnisse ihres Kindes emotional und auch kognitiv sensibilisiert werden. Grundsätzlich sollten die Eltern die Motivation mitbringen, sich auf die emotionale Entwicklung ihres Kindes einzulassen“ (Brisch 2008, S. 320f). In diesem Programm wird die „intentionale Einstellung“ zwar im Kontext anderer Maßnahmen gefördert, jedoch nicht explizit herausgearbeitet und behandelt.

6.1.2 Berücksichtigung in Aus- und Weiterbildung von pädagogisch Tätigen

Ein weiterer wichtiger Ansatzpunkt wären professionell Tätige in pädagogischen Bereichen, insbesondere in den oben genannten Bereichen der Vorschul- und Schulpädagogik sowie der Sonder-, Heil- und Förderpädagogik. Es wäre wichtig, pädagogisch Tätigen in diesen Bereichen die zentrale Rolle sowohl der Bindungssicherheit als auch einer „intentionalen Einstellung“ in der kindlichen Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten zu vermitteln. So wäre es sinnvoll, sie in der Ausbildung mit Konzepten auszustatten, die es ihnen ermöglichen, die mentalen Zustände der ihnen anvertrauten Kinder zu erkennen und sie in „sprachlich-symbolischer Form“ (Datler 2006, S. 75) den Kindern gegenüber zu äußern. In eingehender Weise wird in einem Artikel von Datler (2006) diese Verbalisierung durch professionell Tätige an Beispielen aus der Heilpädagogik beschrieben:

„[Die Therapeutin] fuhr daher damit fort, zu Steven zu sprechen und zugleich darauf zu achten, wie er sich verhielt, um sich immer wieder neu

⁶⁶Konzepte der Feinfühligkeit sind bereits in die pädagogische Praxis aufgenommen. In verschiedenen pädagogischen Interventionen wird durch spezielle Feinfühligkeitstrainings die Sensitivität der Bezugspersonen gegenüber dem Kind gefördert (vgl. Brisch 2002; Datler u. Isopp 2004).

darum zu bemühen, das zu verstehen, was in ihnen und zwischen ihnen beiden vor sich ging“ (Datler 2006, S. 71).

Weiterhin wird von Datler die Bedeutung der Verbalisierung von mentalen Zuständen für die kindliche Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten hervorgehoben:

„Gelingt es Eltern, ihre Gedanken über ihre eigene innere Welt oder die ihrer Kinder in sprachlich-symbolischer Form zum Ausdruck zu bringen, so können sie ihre Kinder bereits in frühen Jahren bei der Ausbildung der Fähigkeit unterstützen, selbst in sprachlich-symbolischer Form darüber nachzudenken, was in ihnen und in anderen vorgeht“ (Datler 2006, S. 75).

6.1.3 Weiterführende Untersuchungen

Das Wissen um den Zusammenhang von Bindungssicherheit und metakognitiven Fähigkeiten ist allerdings nicht nur in Praxisfeldern verschiedener pädagogischer Disziplinen interessant, sondern könnte auch Einfluss auf theoretische Auseinandersetzungen haben. So könnte es hilfreich sein zu untersuchen, wie Kinder mit unzureichenden Bindungsbeziehungen in der Entwicklung von metakognitiven Fähigkeiten unterstützt werden können. Auf diese Weise könnten Faktoren eruiert werden, die unsichere Bindung in der Familie ausgleichen. In zahlreichen pädagogischen Praxisfeldern kommt es zur Ausbildung von Bindungsbeziehungen außerhalb des familiären Kontextes. So stellt sich die Frage, ob es möglich ist, diese Bindungen außerhalb der Familie durch bestimmte Veränderungen in Institutionen – wie kleinere Gruppen in Kindergärten – zu stärken, dadurch einen kompensierenden Effekt auf unsichere familiäre Bindungsbeziehungen auszuüben und die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten positiv zu beeinflussen.

Weiterhin könnte das Wissen um den diskutierten Zusammenhang in der Psychoanalytischen Pädagogik von Interesse sein, da diese sich mit den unbewussten Prozessen, die dem diskutierten Zusammenhang zugrunde liegen, auseinandersetzt:

„Zieht man in Betracht, dass Reflexion, Denken als Probehandeln, Reflexion als Instrument der Impulskontrolle und Affektregulation kognitive Leistungen darstellen und dass die Kognition erklärt, warum Affekte die eine oder auch die andere Bedeutung haben bzw. welche Bedeutung ihnen zugeschrieben wird, dann wird vielleicht klarer, aus welchen Gründen es sich für Psychoanalytiker lohnt, sich auch mit Kognitionsentwicklung zu befassen“ (Köhler 2004, S. 158).

6.2 Abschließende Bemerkung

In dieser Arbeit wurde die Bedeutung einer sicheren Bindung in der kindlichen Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten untersucht und hervorgehoben. An dieser Stelle möchte ich noch einmal betonen, dass der untersuchte Zusammenhang *einen* sozialen Ansatzpunkt für den Einfluss von sozialen Faktoren auf die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten darstellt. Es ist jedoch davon auszugehen, dass weitere soziale Faktoren diese Entwicklung ebenfalls beeinflussen (vgl. Baker 1994, sowie Abschnitt 2.2.2). An weiteren sozialen Faktoren ist hier – nach aktuellem Stand der Forschung – in erster Linie die „intentionale Einstellung“ der Bezugsperson zu nennen, auf die bereits an verschiedenen Stellen näher eingegangen wurde.

Auf der anderen Seite ist allerdings genauso davon auszugehen, dass nicht nur soziale Faktoren die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten beeinflusst, sondern auch neurokognitive Ursachen und individuelle Anlagen und Ressourcen des Kindes eine Rolle beim Erwerb spielen. Hier ist beispielsweise die in Abschnitt 2.7.1 angesprochene Modularitätstheorie zu nennen. Für die Bildungswissenschaft sind jedoch nur jene Faktoren interessant, die unmittelbaren und mittelbaren Einfluss auf pädagogische Forschungs- und Praxisfelder haben. Dies sind in erster Linie soziale Faktoren.

Literaturverzeichnis

- Ainsworth, M.D., Blehar, M.C., Waters, E., Wall, S. (1978): Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Association.
- Astington, J.W., Gopnik, A. (1991): Theoretical explanations of children's understanding of the mind. In: British Journal of Developmental Psychology, 9, 7–31.
- Baker, L. (1994): Fostering metacognitive development. In: Reese, H.W. (Hrsg.): Advances in child development and behavior. San Diego, CA: Academic Press, 25, 201–239.
- Baron-Cohen, S., Swettenham, J. (1996): The relationship between SAM and TOMM: Two hypothesis. In: Carruthers, P., Smith, P.K. (Hrsg.): Theories of theory of mind. Cambridge University Press, Cambridge, 158–168.
- Beckwith, L. (1971): Relationships between attributes of mothers and their infants' IQ scores. In: Child Development, 42, 4, 1083–1097.
- Beelmann, A. (2003): Wirksamkeit eines Problemlösetrainings bei entwicklungsverzögerten Vorschulkindern. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 17, 27–41.
- Bortz, J., Döring, N. (2002): Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin u.a.: Springer.
- Bowlby, J. (1969): Attachment and loss: Vol. 1: Attachment. Pimlico: London, 1997.

- Bretherton, I. (1999): Die Geschichte der Bindungstheorie. In: Spangler, G., Zimmermann, P. (Hrsg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart: Klett-Cotta, 3. Aufl., 27–49.
- Bretherton, I., Biringen, Z., Ridgeway, D., Maslin, M., Sherman, M. (1989): Attachment: The parental perspective. In: *Infant Mental Health Journal* (Special Issue), 10, 203–220.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., Cassidy, J. (1991): The role of internal working models in the attachment relationship: can it be assessed in 3-year-olds? In: Greenberg, M., Cicchetti, D., Cummings, E.M. (Hrsg.): *Attachment during the Preschool Years*. Chicago: University of Chicago Press.
- Brisch, K.-H. (2002): Psychotherapeutische Intervention für Eltern mit sehr kleinen Frühgeborenen: das Ulmer Modell. In: Buchheim, A., Kächele, H., Strauß, B. (Hrsg.): *Klinische Bindungsforschung. Theorien-Methoden-Ergebnisse*. Stuttgart, New York: Schattauer, 54–67.
- Brisch, K.-H. (2007): Prävention von emotionalen und Bindungsstörungen. In: von Suchodoletz (Hrsg.): *Prävention von Entwicklungsstörungen*. Göttingen: Hogrefe, 167–181.
- Brisch, K.-H. (2008): Eltern-Säuglings-Therapie. Von der Prävention zur Beratung und Therapie. In: Brisch, K.-H., Hellbrügge, T. (Hrsg.): *Der Säugling – Bindung, Neurobiologie und Gene*. Stuttgart: Klett-Cotta, 313–346.
- Brown, A.L. (1978): Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In: Glaser, R. (Hrsg.): *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 77–165.
- Carmen, R. del, Huffman, L. (1996): Epilogue: Bridging the Gap Between Research on Attachment and Psychopathology. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 2, 291–294.

- Christmann, U. (1999): Wahrnehmung, Kognition, Metakognition. In: Groeben, N. (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Zentrale Begriffsexplikationen. In: Kölner Psychologische Studien. Psych. Inst., Phil. Fak., Univ. Köln: Jahrgang IV, 1, 6–12.
- Cierpka, M. (Hrsg.) (2001): FAUSTLOS – Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3. Göttingen: Hogrefe.
- Connell, D.B. (1978): Individual differences in attachment behavior: Long term stability an relationships to language development. Dissertation Abstracts International, 57(4-B), 2859.
- Craik, K.J. (1943): The nature of explanation. Cambridge (England): University Press.
- Danner, H. (1998): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in die Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München: Reinhardt, 4. überarbeitete Aufl..
- Darwin, C. (1910): On the origin of species by means of natural selection. London u.a.: Collins.
- Datler, W. (2003): Ist Bindungstheorie von psychoanalytischer Relevanz? Über unmittelbare und mittelbare Folgen der Bindungsforschung für psychoanalytische Pädagogik. In: Finger-Trescher, U., Krebs, H. (Hrsg.): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen. Gießen: Psychosozial, 71–108.
- Datler, W. (2006): Geistig behinderte Menschen an-sprechen. Über Mentalisierungsprozesse und die Bedeutung der Thematisierung von Innerpsychischem. In: Gruntz-Stoll, J. (Hrsg.): Verwahrlost, beziehungsgestört, verhaltensoriginell: Zum Sprachwandel in der Heil- und Sonderpädagogik. Basel: Haupt, 69–91.
- Datler, W., Isopp, B. (2004): Stimulierende Feinfühligkeit in der Frühförderung. Über

- progressive Veränderungen und das Erleben von Kleinkindern in Frühförderprozessen. In: Heilpädagogik, 47, 4, 15–25.
- Daudert, E. (2002): Die Reflective Self Functioning Scale. In: Buchheim, A., Kächle, H., Strauß, B. (Hrsg.): Klinische Bindungsforschung. Theorien-Methoden-Ergebnisse. Stuttgart, New York: Schattauer, 54–67.
- Dennett, D. (1978): Brainstorms. Philosophical Essays on Mind and Psychology. Cambridge, MA: MIT Press.
- Dennett, D. (1987): The Intentional Stance. Cambridge, MA: MIT Press.
- Dornes, M. (2004): Über Mentalisierung, Affektregulierung und die Entwicklung des Selbst. In: Forum der Psychoanalyse, 20, 175–199.
- Duden 5, Das Fremdwörterbuch (2001). Mannheim: Dudenverlag, 7. Aufl..
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., Youngblade, L.M. (1991): Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. In: Child Development, 62, 1352–1366.
- Egeland, B., Erickson, M.F. (2006): Die Stärkung der Eltern-Kind-Bindung. Frühe Hilfen für die Arbeit mit Eltern von der Schwangerschaft bis zum zweiten Lebensjahr des Kindes durch das STEEP-Programm. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fairbairn, W.R.D. (1952): Das Selbst und die inneren Objektbeziehungen: eine psychoanalytische Objektbeziehungstheorie. Gießen: Psychosozial.
- Flavell, J.H. (1976): Metacognitive aspects of problem solving. In: Resnick, L.B. (Hrsg.): The nature of intelligence. Hillsdale NJ: Erlbaum, 231–235.
- Flavell, J.H., Flavell, E.R., Green, F.L. (1983): Development of the appearance reality distinction. In: Cognitive Psychology, 15, 1, 95–120.
- Flavell, J.H., Wellman, H.M. (1977): Metamemory. In: Kail, R.V., Hagen, J.W. (Hrsg.): Perspectives on the development of memory and cognition. Hillsdale: N.J., 3–33.

- Fodor, J. (1992): A theory of the child's theory of mind. In: *Cognition*, 44, 283–296.
- Fonagy, P. (1998): Die Bedeutung der Entwicklung metakognitiver Kontrolle der mentalen Repräsentanzen für die Betreuung und das Wachstum des Kindes. In: Fonagy, P., Target, M. (Hrsg.): *Frühe Bindung und psychische Entwicklung*. Gießen: Psychosozial, 49–70.
- Fonagy, P. (2003): *Bindungstheorie und Psychoanalyse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, P. (2004): *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. 2. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, P., Gergely, G., Target, M. (2002): Attachment and borderline personality disorder: A theory and some evidence. In: *Psychiatric Clinics of North America*, 23, 103–123.
- Fonagy, P., Target, M. (1998): *Reflective Functioning Manual*. Version 5, For Application to Adult Attachment Interviews.
- Fonagy, P., Redfern, S., Charman, T. (1997): The relationship between belief-desire reasoning and a projective measure of attachment security (SAT). In: *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 51–61.
- Freud, A. (1963): The Concept of Developmental Lines. In: *Psychoanalytic Study of the Child*, 18, 245–265.
- Gaertner, J. (2004): *Die Zusammenhänge zwischen Bindungstyp, Explorationsverhalten und ausgewählten Persönlichkeitsaspekten hochbegabter Kinder*. Inauguraldisertation, Ludwig-Maximilians-Universität München.
- George, C., Solomon, J. (1989): Internal working models of caregiving and security of attachment at age six. In: *Infant Mental Health Journal (Special Issue)*, 10, 222–237.

- Gergely, G., Csibra, G. (1996): Understanding rational actions in infancy: Teleological interpretations without mental attribution. Vortrag auf dem Symposium on Early Perception of Social Contingencies, Tenth Biennial International Conference on Infant Studies, (ICIS), Providence, RI.
- Geulen, D. (Hrsg.) (1982): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Giannoni, M., Corradi, M. (2006): How the mind understands other minds: cognitive psychology, attachment and reflective function. In: *Journal of Analytical Psychology*, 51, 2, 271–284.
- Goldman, A.I. (2006): *Simulating minds: the philosophy, psychology, and neuroscience of mindreading*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- González Weil, C. (2005): Zusammenhang zwischen Konzeptwechsel und Metakognition. Empirische Untersuchungen über Verstehensprozesse im Bereich Zellbiologie in der 9. Jahrgangsstufe einer chilenischen Oberschule. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Gopnik, A., Astington, J.W. (1988): Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance reality distinction. In: *Child Development*, 59, 1, 26–37.
- Grossmann, K.E. (Hrsg.) (2003): *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hansburg, H.G. (1972): *Adolescent Separation Anxiety: A Method for the Study of Adolescent Separation Problems*. Springfield, III: C.C. Thomas.
- Harms, U. (2007): Theoretische Ansätze zur Metakognition. In: Krüger, D., Vogt, H. (Hrsg.): *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden*. Berlin, Heidelberg: Springer, 129–140.

- Harris, P.L. (1992): From simulation to folk psychology: The case for development. In: *Mind and Language*, 7, 120–144.
- Harris, P.L., Johnson, C.N., Hutton, C., Andrews, G., Cooke, T. (1989): Young children's theory of mind and emotion. In: *Cognition and Emotion*, 3, 379–400.
- Hasselhorn, M. (2006): Metakognition. In: Rost, D.H. (Hrsg.): *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*. Weinheim u.a.: Beltz, 480–485.
- Joksches, G. (2005): Bindungsrepräsentationen und Metakognitive Fähigkeiten bei jugendlichen und heranwachsenden Gewalttätern. Dissertation, Freie Universität Berlin.
- Kennedy, H. (1979): The role of insight in child analysis. In: *Journal of American Psychoanalytical Association*, 27, 9–28.
- Kern, J. (2005): Zur Entwicklung des Verstehens von Wünschen und Überzeugungen: Elemente der kindlichen Theory of Mind. Dissertation, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br..
- Klein, M. (1932): Die Psychoanalyse des Kindes. In: Cycon, R. (Hrsg.): *Gesammelte Schriften*. Bd 1 & 2 (1975), *Schriften 1920–1945* (1996), *Schriften 1946–1963* (2000). Stuttgart: Frommann-Holzboog.
- Köhler, L. (2004): Frühe Störungen aus der Sicht zunehmender Mentalisierung. In: *Forum der Psychoanalyse*, 20, 158–174.
- Lecours, S., Bouchard, M.-A. (1997): Dimensions of mentalization: Outlining levels of psychic transformation. In: *International Journal of Psycho-Analysis*, 78, 855–875.
- Leslie, A.M. (1987): Pretense and representation: The origins of 'theory of mind'. In: *Psychological Review*, 94, 412–426.
- Lieberman, A.F., Pawl, J.H. (1990): Disorders of attachment and secure base behavior in the second year of life: Conceptual issues and clinical intervention. In: Greenberg,

- M.T., Cicchetti, D.: Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention. Chicago: University of Chicago Press, 375–397.
- Lorenz, K. (1973): Die Rückseite des Spiegels: Versuch eine Naturgeschichte menschlichen Erkennens. München, Zürich: Piper.
- Main, M. (1991/1993): Metacognitive Knowledge, Metacognitive Monitoring, and singular (coherent) vs. multiple (incoherent) Models of Attachment: Findings and Directions for Future Research. In: Parkes, C.M., Stevenson-Hinde, J., Marris, P. (Hrsg.): Attachment across the life cycle. London, New York: Routledge, 127–159.
- Main, M. (1993): Discourse, prediction, and recent studies in attachment: Implications for psychoanalysis. In: Journal of the American psychoanalytic Association, 41, 209–244.
- Main, M., Kaplan, N., Cassidy, J. (1985): Security in Infancy, Childhood, and Adulthood: A Move to the Level of Representation. In: Monographs of the Society for Research in Child Development, 50, 1/2, 66–104.
- Main, M., Solomon, J. (1990): Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In: Greenberg, M., Cicchetti, D., Cummings, E.M. (Hrsg.): Attachment During the Preschool Years: Theory, Research and Intervention. Chicago: University of Chicago Press, 121–160.
- Marx, R. (2008): Über die bildende Wirkung der psychoanalytischen Kur. In: Ehrenspeck, Y., Haan, G. de, Thiel, F. (Hrsg.): Bildung: Angebot oder Zumutung? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 45–64.
- Meins, E. (1992): The correlates and consequences of infant attachment behaviour. Unpublished doctoral dissertation, University of Cambridge.
- Meins, E., Fernyhough, C., Russell, J. (1998): Security of Attachment as a Predictor of Symbolic and Mentalising Abilities: A Longitudinal Study. In: Social Development, 7, 1, 1–24.

- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R. et al. (2002): Maternal Mind-Mindedness and Attachment Security as Predictors of Theory of Mind Understanding. In: *Child Development*, 73, 6, 1715–1726.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Clark-Carter, D., Gupta, M.D., Fradley, E. et al. (2003): Pathways to understanding mind: Construct validity and predictive validity of maternal mind-mindedness. In: *Child Development*, 74, 1194–1211.
- Morton, J., Frith, U. (1995): Causal modeling: a structural approach to developmental psychopathology. In: Cicchetti, D., Cohen, D. (Hrsg.): *Developmental psychopathology*. New York: John Wiley & Sons, 357–390.
- Moss, E., Parent, S. (1988): The Joint Problem Solving System. Unpublished manuscript. University of Quebec at Montreal.
- Moss, E., Gosseling, C., Parent, S., Rousseau, D., Dumont, M. (1997): Attachment and joint problem-solving experiences during the preschool period. In: *Social Development*, 6, 1, 1–17.
- Müller, K. (2001): Grundlagen der Bindungstheorie. In: *Psychoanalyse – Texte zur Sozialforschung*. 5. Jahrgang, 9, 127–151.
- Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.) (2008): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Ontai, L.L., Thompson, R.A. (2008): Attachment, Parent-Child Discourse and Theory-of-Mind Development. In: *Social Development*, 17, 1, 47–60.
- Oppenheim, D. (1989): Assessing the validity of a doll play interview for measuring attachment in preschoolers. Unpublished doctoral dissertatin, University of Utah.
- Pederson, D.R., Moran, G., Sitko, C., Campbell, K., Ghesquire, K., Acton, H. (1990): Maternal sensitivity and the security of infant-mother attachment: A Q-sort study. In: *Child Development*, 61, 1974–1983.

- Perner, J., Ruffman, T., Leekam, S.R. (1994): Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. In: *Child Development*, 65, 1228–1238.
- Perrig-Chiello, P. (1997): Über die lebenslange Bedeutung frühkindlicher Bindungserfahrung. *Kindheit und Entwicklung*, 6, 1, 153–160.
- Provence, S., Lipton, R.C. (1962): *Infants in institutions: A comparison of their development with family-reared infants during the first year of life*. New York: International Universities Press.
- Rauh, H. (2002): Vorgeburtliche Entwicklung und Frühe Kindheit. In: Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim u.a.: Beltz, 131–208.
- Reinke, E. (2003): Reflexive Kompetenz. In: Fonagy, P., Target, M. (Hrsg.): *Frühe Bindung und psychische Entwicklung*. Gießen: Psychosozial, 7–28.
- Rost, D.H. (Hrsg.): *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Scheuerer-Englisch, H. (2007): Bindungssicherheit fördern – eine Aufgabe der Erziehungs- und Familienberatung. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 2, 161–174.
- Schmidt-Denter, U. (2005): *Soziale Beziehungen im Lebenslauf*. Weinheim: Beltz.
- Shure, M., Spivack, G. (1981): *Probleme lösen im Gespräch*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spangler, G., Zimmermann, P. (Hrsg.) (1999): *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spitz, R.A. (1967): *Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Suess, G.J., Mali, A., Bohlen, U. (2008): Frühe Hilfen auf der Grundlage des bindungs-basierten STEEP-Programms im Rahmen der Erziehungsberatung. In: Scheuerer-Englisch, H., Hundsals, A., Menne, K. (Hrsg.): *Jahrbuch für Erziehungsberatung. Band 7*. Weinheim u.a.: Juventa, 113–125.

- Symons, D.K., Clark, S.E. (2000): A Longitudinal Study of Mother-Child Relationships and Theory of Mind in the Preschool Period. In: *Social Development*, 9, 1, 3–23.
- Taubner, S. (2008): Mentalisierung und Einsicht. Die reflexive Kompetenz als Operationalisierung von Einsichtsfähigkeiten. In: *Forum der Psychoanalyse*, 24, 1, 16–31.
- Taylor, M., Cartwright, B.S., Bowden, T. (1991): Perspective taking and theory of mind: Do children predict interpretive diversity as a function of differences in observers' knowledge? In: *Child Development*, 62, 1334–1351.
- Waters, E., Deane, K. (1985): Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In: Bretherton, E., Waters, E. (Hrsg.): *Growing points of attachment theory and research*. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 1–2, 66–104.
- Wellman, H. (1990): *The Child's Theory of Mind*. Cambridge, MA: Bradford Books/MIT Press.
- Wimmer, H., Perner, J. (1983): Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. In: *Cognition*, 13, 103–128.
- Winkler, M. (2002): *Klaus Mollenhauer: Ein pädagogisches Porträt*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Winnicott, D.W. (1958): *Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse*. München: Kindler, 1976.
- Winter, A. (1992): *Metakognition beim Textproduzieren*. Tübingen: Narr.

Appendix

Die folgenden Darstellungen der bivariaten Korrelationen zwischen den statistischen Variablen sind den vorgestellten Studien entnommen. Die p-Werte des α -Fehlers⁶⁷ sind wie folgt angegeben:

$\star : p < 0.1$, $\star\star : p < 0.05$, $\dagger : p < 0.025$, $\dagger\dagger : p < 0.01$, $\ddagger : p < 0.005$, $\ddagger\ddagger : p < 0.001$.

Fonagy, Redfern u. Charman (1997)

	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Chronological age (1)	.35 ^{††}	.18	.28	.51 ^{‡‡}	.36 ^{††}	.38 ^{††}	−.53 ^{††}
Verbal mental age (2)		.39 ^{††}	.27	.20	.19	.23	−.05
Social maturity (3)			.33 ^{††}	.20	.22	.11	−.15
Belief-desire task (4)				.40 ^{‡‡}	.37 ^{††}	.30 ^{††}	−.30 ^{††}
SAT score (5)					.87 ^{‡‡}	.77 ^{‡‡}	−.80 ^{‡‡}
Attachment dimension (6)						.50 ^{‡‡}	−.60 ^{‡‡}
Self-reliance dimension (7)							−.40 ^{‡‡}
Avoidance dimension (8)							

⁶⁷ Als „ α -Fehler“ wird das Ereignis bezeichnet, dass ein Test bei Gültigkeit der Nullhypothese für die Alternativhypothese entscheidet. Der p-Wert des α -Fehlers gibt die Wahrscheinlichkeit an, einen α -Fehler zu begehen (vgl. Bortz u. Döring 2002, S. 673f, S. 690).

Moss et al. (1997)

Moss et al. (1997) führten keine Korrelationsanalyse durch, sondern bestimmten Mittelwerte und Standardabweichung der einzelnen Aufgaben im Kontext von Bezugsperson bzw. fremder Person in Abhängigkeit der Bindungssicherheit. Die Zahlen geben die jeweils ermittelten Durchschnittswerte (und in Klammern die jeweils ermittelten Standardabweichungen) an. Der erste Eintrag jeder Zeile bezeichnet die Werte der Kinder im Kontext der Bezugsperson, der zweite Eintrag die Werte der Bezugsperson, der dritte Eintrag die Werte der Kinder im Kontext der fremden Person und der vierte Eintrag die Werte der fremden Person.

	Gruppe	Kontext Bezugsperson		Kontext fremde Person	
		Kind	Bez.person	Kind	fr. Person
Metacognitive activities					
Problem definition and planning	Secure	.18 (.10)	.24 (.07)	.25 (.10)	.27 (.07)
	Insecure	.19 (.21)	.24 (.09)	.21 (.22)	.25 (.12)
Monitoring and evaluation	Secure	.14 (.09)	.29 (.08)	.20 (.13)	.31 (.13)
	Insecure	.07 (.06)	.31 (.09)	.08 (.12)	.20 (.13)
Object exploration					
Non-goal oriented	Secure	.22 (.16)	.07 (.05)	.20 (.16)	.02 (.02)
	Insecure	.32 (.19)	.05 (.04)	.20 (.14)	.04 (.04)
Contextual cues	Secure	.15 (.13)	.05 (.05)	.05 (.07)	.02 (.02)
	Insecure	.11 (.09)	.06 (.05)	.07 (.07)	.03 (.03)
Social co-ordination					
Positive affect	Secure	.19 (.11)	.18 (.06)	.23 (.16)	.21 (.11)
	Insecure	.17 (.13)	.17 (.09)	.12 (.10)	.24 (.14)
Negative affect	Secure	.04 (.08)	.06 (.03)	.09 (.12)	.06 (.04)
	Insecure	.07 (.05)	.06 (.03)	.08 (.08)	.10 (.08)
Orienting partner	Secure	.05 (.05)	.09 (.04)	.03 (.04)	.10 (.08)
	Insecure	.05 (.06)	.10 (.05)	.03 (.04)	.15 (.08)
Task Engagement	Secure	.77 (.10)	—	.83 (.31)	—
	Insecure	.64 (.20)	—	.63 (.13)	—

Meins, Fernyhough u. Russel (1998)

	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Security of attachment (1)	.63 ^{††}	.55 [†]	.42 [†]	.51 [†]	.23	.09
Executive capacity (2)		.46 [†]	.54 [†]	.55 [†]	.16	.43 ^{**}
Maternal sensitivity (3)			.30	.42 ^{**}	.29	.09
Proportion of mental attributes (4)				.37	.48 [†]	.09
Unexpected transfer task (5)					.41 ^{**}	.47 ^{**}
False belief and emotion task (6)						.20
BPVS score (7)						

Symons u. Clark (2000)

	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Variablen im Alter von 24 Monaten:								
Attachment security (1)	.70 ^{††}	-.36 ^{††}	.04	.38 ^{††}	-.02	.02	.23	.16
Mat. sensitivity (2)		-.26 [*]	.06	.19	-.03	.10	.10	.35 ^{**}
Mat. emotional distress (3)			.05	-.29 ^{**}	.60 ^{††}	.02	-.03	.27 [*]
Variablen im Alter von 60 Monaten:								
Chronological age (4)				-.13	-.08	.37 ^{††}	.15	.01
Attachment security (5)					.03	.06	.30 ^{**}	.06
Mat. emotional distress (6)						.01	.14	.20
Fal. be. object identity (7)							.04	-.01
Fal. be. object location (8)								.14
Fal. be. caregiver location (9)								

Meins et al. (2002)

	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
BPVS score (1)	.55 ^{††}	-.16	-.01	.05	.16	-.10	.37 ^{††}
Mother's education (2)		-.20	.16	.03	.27	-.07	.29 ^{**}
Number of older siblings (3)			-.13	.04	-.05	-.06	-.13
Appropriate mind related comments (4)				-.08	.39 ^{††}	.42 [†]	.34 ^{††}
Inappropriate mind related comments (5)					-.05	-.54 ^{††}	-.15
Maternal sensitivity (6)						.14	.32 ^{**}
Attachment security (7)							.16
Theory of Mind score (8)							

Ontai u. Thompson (2008)

	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Gender (1)	.08	.04	.08	.17	.12
Chronological age (2)		.17	.08	.22 ^{**}	.17
Mental state references (3)			-.05	.07	-.14
Elaborative discourse (4)				.11	.30 ^{††}
Attachment security (5)					.01
Theory of mind score (6)					

Geburtsdatum 24. Jänner 1982

Ausbildung

Jun 01 Abitur am Bautechnik Fachgymnasium „Adolph Demmler“, Schwerin, Deutschland.

Okt 01 – Jun 04 Studium der Medizin an der Philipps-Universität Marburg, Deutschland.

Okt 04 – Jun 06 Studium der Erziehungswissenschaften an der Philipps-Universität Marburg, Deutschland.

Aug 06 Vordiplom in Erziehungswissenschaft an der Philipps-Universität Marburg, Deutschland.

Hauptfach: Erziehungswissenschaft

Nebenfach: Psychologie

Seit Okt 06 Studium der Bildungswissenschaften an der Universität Wien.

1. Schwerpunkt: Psychoanalytische Pädagogik

2. Schwerpunkt: Sozialpädagogik

Praxiserfahrungen

Jul 03 – Jun 05 Betreuungshelferin beim Jugendamt der Stadt Marburg, Deutschland.

Jul 05 – Sep 05 Studiumbegleitendes Praktikum in einer Armenschule in der Nähe von Quito, Ecuador.

Mär 07 Assistentin bei der Kinder- und Jugendliteraturwoche, Wien.

Aug 09 – Sep 09 Praktikum in der Abteilung für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, Sankt-Joseph-Hospital, Berlin, Deutschland.