



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Mentalisierungsfähigkeit von Tagesmüttern in ihrer
Auswirkung auf die Beziehung zum Tageskind

Verfasserin

Isabelle Langer

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 15. Juli 2013

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuerin: Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert

Danksagung

Die Idee für diese Arbeit entstand im Rahmen des Tagespflege-Projekts (TAPRO), einem Forschungsprojekt der Universität Wien, an der Fakultät für Entwicklungspsychologie.

Ich möchte mich an dieser Stelle bei all jenen bedanken, die mich auf dem Weg zu dieser Arbeit unterstützt haben.

Zunächst bei Univ. Prof. DDr. Lieselotte Ahnert, die es mir ermöglichte, an diesem Projekt mitzuarbeiten, das mir wertvolle Einblicke in die Forschungspraxis bot und durch das ich mich nicht nur fachlich, sondern auch persönlich weiter entwickeln konnte.

Außerdem möchte ich mich bei Dipl. Psych. Tina Eckstein und Mag. Barbara Supper für die angenehme fachliche, sowie zwischenmenschliche Zusammenarbeit bedanken.

Mein Dank gilt auch meiner Projektgruppe für das gemeinsame Wirken bei der Ausarbeitung des Kodiersystems und darüber hinaus für die gegenseitige Unterstützung in dieser emotionalen Zeit, durch die ich viel Energie und Freude für das Verfassen meiner Arbeit gewinnen konnte.

Vielen Dank an meine fleißigen Lektoren, die mir bei der Vollendung dieser Arbeit sehr geholfen haben.

Ganz besonders möchte ich mich bei meinen Eltern bedanken, die mir diese schöne und sorgenfreie Studienzeit erst ermöglicht haben und mich immer mit viel Kraft und liebevoller Unterstützung begleitet haben. Ich danke meiner Mutter für ihre wertvollen Anregungen und unsere konstruktiven Gespräche zu dieser Arbeit, die mir dabei geholfen haben meinen eigenen Weg zu finden.

Ich danke von ganzem Herzen meinem Freund Philip dafür, dass er immer für mich da war und mich nicht nur in dieser intensiven Phase meines Lebens begleitet hat.

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit untersucht die Zusammenhänge zwischen der Mentalisierungsfähigkeit von Tagesmüttern und den Interaktions- und Bindungsprozessen in der Kindertagespflege an 123 österreichischen Kleinkindern (12-40 Lebensmonate). Basierend auf einer detaillierten Abbildung des Interaktionsgeschehens anhand von Videoanalysen bezog diese Arbeit die Mentalisierungsfähigkeit von Tagesmüttern, erfasst mit dem Parent Development Interview, als einen möglichen Faktor für beziehungsförderliche Interaktionen mit ein. Auch wurde der Stellenwert der Mentalisierungsfähigkeit von Tagesmüttern in der Entwicklung einer sicheren Bindung mit dem Tageskind, erhoben mittels Attachment Q-Sort, untersucht. Erwartungsgemäß kristallisierten sich intensive, sensitive und stimulierende Betreuungsstrategien sowie die körperliche Verfügbarkeit von Tagesmüttern als förderlich für eine Beziehung heraus, in der Kinder vermehrt positive Strategien wie Kontaktsuche und Kooperation zum Austausch nutzten. Die Mentalisierungsfähigkeit der Tagesmütter zu kindlichen Ablehnungsgefühlen und zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind wirkte sich insbesondere auf die Dauer ihrer affektiven Dialoge mit dem Tageskind aus. Auf der anderen Seite diente die Reflexion zu positiven Inhalten mutmaßlich einer Kompensation gegenüber gegenwärtigen Interaktionsdefiziten. Die Wahrnehmung der Tagesmütter über das Tageskind als ein mentales Wesen stellte sich als ein wichtiger Faktor in der Entstehung einer sicheren Bindung heraus. Eine sichere Bindungsbeziehung zeichnete sich durch die Freude an interpersoneller Kommunikation sowie einen geringen Bedarf nach Emotionsregulation des Kindes aus. Zukünftige Forschung sollte die Mentalisierungsfähigkeit von Tagesmüttern als einen wichtigen Faktor außerfamiliärer Betreuungsqualität integrieren, um ein noch differenzierteres Verständnis frühkindlicher Betreuung zu bekommen. In der Praxis sollten Betreuungspersonen im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsprogrammen für die individuellen Bedürfnisse von Kindern sensibilisiert werden, um eine entwicklungsangemessene Betreuung zu bieten.

Abstract

This paper will set the mentalization capabilities of day care professionals in relation with the processes of interaction and attachment of 123 Austrian toddlers ranging in age from 12 to 40 months. Based on videos showing the evolution in interaction in detail, it examines whether the mentalization capability of a day care professional, which is measured through the Parent Development Interview, has a positive effect on interaction and therefore on the relationship. Additionally, the impact of the mentalization capability on the attachment is measured through the Attachment Q-Sort. As expected, day care professionals parenting with an intensive interaction, being physically available as well as stimulating and approaching the child in a sensitive way had closer relationships with “their” children; these children showed positive strategies, like approaching their day care professional and cooperating. With day care professionals mentalizing rejection from the child or other negative interaction, a reciprocal effect is observed in terms of the duration of the affective interaction. In contrast, mentalization of positive messages by the day care professional seems helpful to compensate for shortcomings in interaction. This leads to the conclusion that day care professionals perceiving “their” children as mental subjects are crucial for the children’s positive attachment. Children being positively attached were more communicative, and their emotional self-regulation was distinctively better. Further research should consider the effects of the ability of day care professionals for mentalizing on the relationships with “their” children, in order to understand these effects on children engaged with early childhood professional day care in more detail. Finally, these findings are supposed to be part of any further education for day care professionals in order that these “external parents” better understand the children’s needs. Professional day care needs to be more sensitive; it is supposed to explicitly consider the stages of development.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theorie.....	2
2.1. Das Interaktionsgeschehen in der außerfamiliären Betreuung	2
2.1.1. Merkmale beziehungsförderlicher Interaktion	3
2.2. Bindungstheoretische Grundlagen.....	5
2.2.1. Die Bindung zu einer außerfamiliären Betreuungsperson.....	7
2.3. Mentalisierungsfähigkeit	9
2.3.1. Bisherige Forschung	10
2.3.2. Mentalisierungsfähigkeit bei außerfamiliären Betreuungspersonen.....	13
2.3.2.1. Perspektiven von außerfamiliären Betreuungspersonen zu ihrer Arbeit mit Kindern	13
3. Zusammenfassung und globale Fragestellungen.....	16
4. Methodik.....	20
4.1. Untersuchungsdesign	20
4.2. Stichprobe	21
4.3. Methoden der Datenerhebung	21
4.3.1. Videoanalysen	22
4.3.1.1. Interaktionsintensität.....	23
4.3.1.2. Körperliche Nähe	24
4.3.1.3. Betreuungsstrategien der Tagesmutter	24
4.3.1.4. Verhaltensstrategien des Kindes	26
4.3.1.5. Explorative Faktorenanalyse	27
4.3.2. Attachment Q-Sort (AQS).....	30
4.3.2.1. Globale Bindungsqualität.....	30
4.3.2.2. Bindungskomponenten	31
4.3.3. Parent Development Interview (PDI)	32
4.3.3.1. PDI-Globalwert	34
4.3.3.2. PDI-Indizes	34
5. Hypothesen	36
5.1. Interaktionsgeschehen	36
5.2. Mentalisierungsfähigkeit und Interaktionsgeschehen	37
5.3. Mentalisierungsfähigkeit und Bindungsqualität.....	38

6. Ergebnisse	39
6.1. Voranalysen	39
6.1.1. Voranalysen - Interaktionsgeschehen	39
6.1.2. Voranalysen - Bindungsqualität.....	40
6.1.3. Voranalysen - Mentalisierungsfähigkeit.....	40
6.2. Ergebnisse - Interaktionsgeschehen.....	41
6.3. Ergebnisse - Mentalisierungsfähigkeit und Interaktionsgeschehen	45
6.4. Ergebnisse - Mentalisierungsfähigkeit und Bindungsqualität.....	49
7. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse.....	53
7.1. Interaktionsgeschehen.....	53
7.2. Mentalisierungsfähigkeit und Interaktionsgeschehen	55
7.3. Mentalisierungsfähigkeit und Bindungsqualität.....	58
7.4. Grenzen der vorliegenden Studie	60
7.5. Praktische Implikationen	61
8. Zusammenfassung.....	62
9. Literaturverzeichnis	67
10. Abbildungsverzeichnis	71
11. Tabellenverzeichnis	71
12. Abkürzungsverzeichnis	71
13. Anhang	73
14. Erklärung.....	121
15. Curriculum Vitae.....	123

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Entwicklung und Natur von Beziehungen, die Kinder im Rahmen einer außerfamiliären Betreuung mit ihren Tagesmüttern erleben. Es wird damit ein aktuelles Thema aufgegriffen, denn viele Kinder verbringen in der heutigen Zeit schon sehr früh einen bedeutenden Teil ihres Lebens in einer außerfamiliären Betreuungseinrichtung, wo sie von ihrer primären Bezugsperson vorübergehend getrennt sind. Gründe hierfür sind beispielsweise der Wunsch von Frauen, nach ihrer Mutterschaft möglichst bald ihre Arbeit wieder aufzunehmen, sowie ein deutlicher Anstieg von alleinerziehenden Müttern (Statistik Austria, 2012), die die finanzielle Situation ihrer Familie mit einem schnellen Wiedereinstieg in das Berufsleben sichern müssen. Durch diesen aktuellen Trendwechsel werden gesellschaftliche sowie wissenschaftliche Diskussionen angeregt, die Fragen und Sorgen beinhalten, inwieweit sich frühe außerfamiliäre Betreuungserfahrungen auf die kindliche Entwicklung auswirken. Empirische Studien belegen, dass die Beziehung zwischen Kindern und ihren außerfamiliären Betreuungspersonen die spätere kindliche Entwicklung langfristig beeinflusst (Belsky et al., 2007; NICHD Early Child Care Research Network, 2006).

Aus gegebenem Anlass soll es ein Ziel dieser Arbeit sein, die Interaktionsprozesse zwischen Tagesmüttern und Kindern zu erkunden und dadurch in der Auswirkung auf ihre Beziehung bestmöglich zu beschreiben. Anschließend wird die Natur der beobachteten Interaktionsprozesse genauer beleuchtet: Welche Faktoren können für das Entstehen oder Fernbleiben beziehungsförderlicher Interaktionsprozesse in der Kindertagespflege identifiziert werden? Im Rahmen dieser Arbeit wird die Mentalisierungsfähigkeit von Tagesmüttern als möglicher Faktor in diesem Kontext analysiert. Explizit gemeint sind die Fähigkeiten von Tagesmüttern, ihre eigenen Gedanken, Gefühle, Vorstellungen und Wünsche sowie die individuellen mentalen Zustände ihrer Tageskinder zu verstehen. Können Tagesmütter die Welt mit den Augen ihrer Tageskinder betrachten und wirkt sich diese Fähigkeit auf ihre Interaktionen aus?

Diese Überlegungen gehen auf das Konzept der Mentalisierungsfähigkeit von Fonagy et al. (1991) zurück, welches bisher in der Literatur vor allem mit mütterlicher Sensitivität (Rosenblum et al., 2008; Grienemberger et al., 2005; Slade, 2005), adäquater mütterlicher Emotionsregulation (Fonagy et al., 2011, S.44; Rosenblum et al., 2008; Slade, 2005), affektiver Kommunikation (Grienemberger et al., 2005) sowie mit sicheren Mutter-Kind-Bindungen (Grienemberger et al., 2005; Slade et al., 2005) assoziiert wird. Inwieweit sich

dieses Konzept auch auf Beziehungen in der Kindertagespflege übertragen lässt, soll mit Hilfe der vorliegenden Arbeit untersucht werden.

Bisherige Forschungen, die die Perspektiven von außerfamiliären Betreuungspersonen zu ihrer Arbeit mit Kindern erkunden, geben bereits erste Hinweise darauf, dass sich eine hohe Mentalisierungsfähigkeit auch bei außerfamiliären Betreuungspersonen positiv auf ihre Betreuungsqualität (u.a. Brownlee et al., 2000; Stott & Bowman, 1996), insbesondere auf den emotionalen Gehalt ihrer Interaktionen (Hughes-Belding et al., 2012; Malberg et al., 2012) auswirkt.

Neben ihrer möglichen Auswirkung auf das *Interaktionsgeschehen* in der Kindertagespflege sollen auch mögliche Einflüsse der *Mentalisierungsfähigkeit* von Tagesmüttern auf die *Bindungsqualität* zum Tageskind betrachtet werden. Forschungen belegen ohne Zweifel, dass auch außerfamiliäre Betreuungspersonen für die Kinder in ihrer Betreuung eine Bindungsperson repräsentieren können (u.a. Ahnert et al., 2006; Barnas & Cummings, 1994; Goossens & Ijzendoorn, 1990) und dass Kinder bei stabiler Betreuung diese als sichere Basis nutzen (Barnas & Cummings, 1994), um ihre Umwelt zu explorieren sowie in belastenden Situationen sich Schutz und Trost einholen zu können (Anderson et al., 1981). Die Beantwortung der Frage, ob - parallel zur Mutter-Kind-Beziehung (Griesenberger et al., 2005; Slade et al., 2005) - die Qualität der Tagesmutter-Kind-Bindung mit der Fähigkeit der Tagesmutter, über das Kind als ein mentales Wesen zu reflektieren, in Zusammenhang steht, kann als ein weiteres Ziel dieser Arbeit angesehen werden.

2. Theorie

2.1. Das Interaktionsgeschehen in der außerfamiliären Betreuung

In diesem Kapitel werden die Beziehungen zwischen Kindern und ihren außerfamiliären Betreuungspersonen, im Speziellen die vom Kind direkt erlebten Interaktionen mit seiner Betreuungsperson, erkundet sowie Merkmale herausgearbeitet, welche empirischen Forschungsergebnissen zufolge eine positive Interaktion und Beziehung in der außerfamiliären Kinderbetreuung unterstützen.

2.1.1. Merkmale beziehungsförderlicher Interaktion

Merkmale, wie etwa eine hohe *Interaktionsintensität* (engl. Involvement), *Sensitivität* und *Stimulierung* sowie auch die *körperliche Verfügbarkeit* einer Betreuungsperson, werden in der Literatur mit positiven BetreuerInnen-Kind-Beziehungen assoziiert, die die Bindungssicherheit des Kindes begünstigen und sich in der Folge positiv auf die kindliche Entwicklung auswirken. Studien, welche diese Merkmale als beziehungsförderlich identifizierten, werden nachstehend erläutert.

Beobachtungen von Vorschulkindern mit ihren Erzieherinnen¹ offenbarten, dass Kinder bei einer besonders intensiven Betreuung durch ihre Erzieherinnen Verhaltensweisen zeigen, die auf eine Bindung zur Erzieherin schließen lassen, wie beispielsweise mehr Kontaktsuche und Interaktion, Exploration und Positionswechsel. Wurde hingegen eine niedrige Interaktionsintensität der Erzieherin beobachtet, interagierten die Kinder sogar häufiger mit einer ihnen fremden Person als mit ihrer Erzieherin (Anderson et al., 1981). Ebenso belegen Ritchie & Howes (2003) sowie Howes & Hamilton (1992), dass Erzieherinnen mit einer hohen Interaktionsintensität die Beziehung zum Kind positiver gestalten. Minimale Interaktionsintensitäten hingegen wirkten der Entwicklung einer positiven Beziehung entgegen (Ritchie & Howes, 2003). Die Resultate von Elicker et al. (1999) und Howes & Smith (1995) lassen diese Ergebnisse auch auf den Kontext der Kindertagespflege ausweiten: Kinder, deren Tagesmütter nicht nur auf kindliche Signale reagieren, sondern die Kinder zu weiterer Interaktion und Exploration anregen und so im Sinne einer hohen Interaktionsintensität eine reziproke Beziehung mit den Kindern fördern, werden eher als sicher gebunden klassifiziert.

Als ein weiteres Merkmal, welches die Wahrscheinlichkeit einer positiven Beziehung zum Kind erhöht, wird die warme, sensitive, individualisierte Interaktion von außerfamiliären Betreuungspersonen beschrieben (Ritchie & Howes, 2003; Howes & Smith, 1995; Howes & Hamilton, 1992; Goossens & Van Ijzendoorn, 1990). Diese Erkenntnisse sind konsistent mit den umfangreichen Forschungen zu Mutter-Kind-Beziehungen, die annehmen, dass warme, verlässliche und sensitive Mütter sichere Bindungen zu ihren Kindern entwickeln (Bretherton, 1985). Ahnert et al. (2006) weisen in ihrer Metaanalyse darauf hin, dass der Beziehungsverlauf von Kindern zu ihren Tagesmüttern dem von Mutter-Kind-Beziehungen ähnelt: Die dyadische Sensitivität von Tagesmüttern, welche sich durch die kleinen Grup-

¹ Da die große Mehrheit der außerfamiliären Erziehungspersonen in der frühkindlichen Betreuung weiblich ist, wurde die feminine Berufsbeschreibung verwendet.

pengrößen in der Kindertagespflege erklären lässt, konnte fast ausschließlich die Bindungssicherheit der Kinder vorhersagen. Im Gegensatz dazu konnte die Bindungssicherheit von Kindern in Kinderkrippen am besten durch die gruppenbezogene Sensitivität der Erzieherinnen vorhergesagt werden, was durch die größeren Gruppen in Kinderkrippen erklärbar ist. Howes et al. (1998) beobachteten sogar, wie sich die Sensitivität von Tagesmüttern durch eine Intervention, im Sinne eines spezifischen Trainings für Tagesmütter, erhöhte und die Kinder in der Folge bei einer Messung 6 Monate danach auch eine sicherere Bindung zu ihren Tagesmüttern aufwiesen. Howes et al. (1992) fanden darüber hinaus, dass die Sensitivität von Erzieherinnen den Grad ihrer Interaktionsintensität vorhersagte. Mit ihrer Studie untermauern Ritchie & Howes (2003) die vorangegangene These, nach der Erzieherinnen vor allem während hoher Interaktionsintensitäten positive Betreuungsstrategien einsetzen, während sie bei niedrigen Interaktionsintensitäten viel mehr Strategien wie Verhaltensmanagement und -kontrolle anwendeten.

Booth et al. (2003) schließen aufgrund ihrer Beobachtungen an 24-26 Monate alten Kindern, dass neben der Sensitivität auch die Stimulierung, die die Betreuungsperson den Kindern im Rahmen ihrer Betreuung bietet, einen weiteren wichtigen Prädiktor in der Entwicklung von positiven Beziehungen darstellt. Analog dazu beschreiben Howes et al. (1992) es als eine wichtige Aufgabe von außerfamiliären Betreuungspersonen, Kinder durch neue Ideen und Konzepte anzuregen und sie darin zu unterstützen, ihre Umwelt zu explorieren. Erfahren Kinder eine solch hohe Betreuungsqualität durch ihre außerfamiliäre Bezugsperson, sind sie auch kooperativer (De Schipper, 2006; Howes & Olenick, 1986) und zufriedener (De Schipper et al., 2006).

Neben den emotionalen Aspekten, die eine positive Beziehung zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen ausmachen, soll anschließend noch auf physische Aspekte der Beziehung, die körperliche Nähe und die Körperkontakte zwischen Betreuungspersonen und Kindern eingegangen werden.

Schon Mary Ainsworth (1969) beschrieb sowohl die emotionale als auch die körperliche Verfügbarkeit als ein Merkmal einer einfühlsamen Bezugsperson, die vom Kind als „sichere Basis“ aufgesucht werden kann. Studien belegen, dass Kinder von ihrer außerfamiliären Betreuungsperson körperliche Nähe erwarten und auch aktiv suchen, besonders wenn sie belastet sind (Barnas & Cummings, 1994). Howes & Smith (1995) konzentrierten sich in ihrer Beobachtungsstudie im Rahmen der Kindertagespflege auf den Grad der körperlichen Nähe zwischen Kindern und ihren Tagesmüttern. Sicher gebundene Kinder verbrachten insgesamt mehr Zeit in der Nähe ihrer Tagesmutter als unsicher gebundene Kinder. Davon ausgehend kann die körperliche Verfügbarkeit einer außerfamiliären Be-

betreuungsperson als ein weiteres Merkmal angesehen werden, das eine positive Beziehung zum Kind begünstigt.

In diesem Kapitel wurden Interaktionsmerkmale der außerfamiliären Betreuung herausgearbeitet, die Forschungsergebnissen zu Folge einen entscheidenden Beitrag zur Entwicklung von positiven Beziehungen zwischen Kindern und ihren Betreuungspersonen leisten. Nachstehend werden nun die Annahmen der Bindungstheorie erläutert, die nach Bowlby (1974, S.236) die Qualität der Interaktionen zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen reflektieren.

2.2. Bindungstheoretische Grundlagen

Die Bindungstheorie gehört zu einem der wichtigsten Konzepte der Entwicklungspsychologie mit dem Ziel, die Einflüsse der Interaktion zwischen dem Kind und seiner Bindungsperson auf die kindliche Entwicklung zu untersuchen.

Bevor die theoretischen Grundlagen der Bindungstheorie erläutert werden, soll auf deren einflussreichste Begründer eingegangen werden. John Bowlby, britischer Psychiater und Psychoanalytiker, führte mit seinem ethologischen Konzept von Bindung in den siebziger Jahren die Bindungstheorie ein. Gemeinsam mit Mary Ainsworth, die in den fünfziger Jahren in Afrika wegweisende empirische Eltern-Kind-Studien durchführte, legten Bowlby's Werke den Grundstein für die Bindungstheorie als eine fundierte psychosoziale Entwicklungstheorie.

Bowlby geht in seiner Theorie von Verhaltensbeobachtungen aus und definiert Bindung als ein „dauerhaftes, weitgehend stabiles und situationsunabhängiges Merkmal des Bindungssuchenden“, welches ein „durch spezifische Faktoren gesteuertes starkes Kontaktbedürfnis gegenüber bestimmten Personen“ voraussetzt. Neben dem Begriff Bindung definiert er in Abgrenzung dazu Bindungsverhalten als sämtliche auf Nähe ausgerichtete Verhaltensweisen des Betreffenden, die bei Angst, Müdigkeit, Erkrankung und entsprechendem Zuwendungs- oder Versorgungsbedürfnis am deutlichsten werden (Bowlby, 2008, S.21). Innerhalb der ersten 12 Monate manifestiert sich bereits eine Bindung zwischen dem Baby und seiner primären Bezugsperson (Bowlby, 1974, S.177), die meist die Mutter ist.

Bowlbys Theorie betrachtet die emotionale Bindung des Säuglings zu seiner Bezugsperson als eine in der Evolution entstandene Reaktion, die dem Überleben dient und durch ein behaviorales Kontrollsystem erklärt werden kann. Dieses Kontrollsystem hat das Ziel,

eine Balance zwischen dem Bindungs- und Explorationsverhalten des Kindes herzustellen (Waters & Deane, 1985): In gewohnten Situationen und in Abwesenheit von unkontrollierbaren Erregungszuständen ermöglicht diese Balance dem Kind ein eigenständiges Explorieren seiner Umwelt mit punktuellen Rückversicherungen bei seiner Bezugsperson. In unkontrollierbaren Erregungszuständen sucht das Kind dann die körperliche Nähe zu seiner Bezugsperson, in der Hoffnung, dass diese ihm Trost gibt und seine emotionale Balance wiederherstellt. Mit der Zeit entwickelt sich auf diese Weise eine emotionale Bindung, die sowohl von den kognitiven und emotionalen Fähigkeiten des Kindes wie auch von der warmen und einfühlsamen Pflege seiner Bezugsperson unterstützt wird.

Indem die Bezugsperson die Bedürfnisse des Kindes wahrnimmt, interpretiert sowie angemessen und prompt auf sie reagiert, fördert sie die Entwicklung eines emotionalen Bandes zum Kind (Bowlby, 2008, S.30). Gemäß dem Konzept der Feinfühligkeit von Mary Ainsworth (1969) kann dies nur gelingen, wenn die Bindungsperson aus der Sicht des Kindes handelt: Das Kind kann auf diese Weise fühlen, ob es verstanden wurde oder nicht (Bowlby, 2008, S.30). Die Umsetzung der Feinfühligkeit verlangt von der Bindungsperson eine hohe geistige Flexibilität und Kompromissbereitschaft. Denn sie muss nach Grossmann (2008, S.32) das Kind mit seiner individuellen Eigenart annehmen, mit dem Kind kooperieren und ihre eigenen Pläne mit seinen Bedürfnissen in Einklang bringen. Dies bedeutet, dass die Mutter ihr Kind als eine eigene Persönlichkeit respektiert, die über eigene Gefühle, Gedanken und Motivationen verfügt.

Die mütterliche Feinfühligkeit fördert die Ausbildung sogenannter „innerer Arbeitsmodelle“, welche ein Set von spezifischen Erwartungen des Kindes an die Verfügbarkeit seiner Bindungspersonen darstellt mit der Wahrscheinlichkeit, dass diese ihm in stressreichen Situationen Schutz und Trost bietet (Bowlby, 2008, S. 106).

Nachfolgende Studien deuten heute darauf hin, dass sich das „innere Arbeitsmodell“ auch auf alle zukünftigen engen Beziehungen auswirkt. Beispielsweise belegen Fonagy et al. (1991) in einer breitgefächerten empirischen Studie, dass sich die mentalen Repräsentationen von Eltern aus ihrer Kindheit, gemessen mit dem Adult-Attachment-Interview, auf die Bindungssicherheit ihres Kindes auswirken. Die AutorInnen gehen dabei davon aus, dass die kindliche Bindungsqualität aus den Fähigkeiten von Eltern resultiert, sich in die vermuteten seelischen Zustände ihres Kindes hineinversetzen zu können und diese Einfühlung auch in ihren Interaktionen mit dem Kind zu berücksichtigen. Diese Fähigkeit wird als Mentalisierungsfähigkeit bezeichnet und bildet einen wichtigen Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit. Ausführlicher wird diese Thematik in Kapitel 2.3. aufgegriffen.

Zuvor soll aber noch auf weiterführende Bindungsforschungen eingegangen werden, die sich mit der Entwicklung und Notwendigkeit von Bindungen auch im außerfamiliären Kontext auseinandersetzen.

2.2.1. Die Bindung zu einer außerfamiliären Betreuungsperson

Schon sehr früh schreibt Bowlby (1974, S.306) darüber, dass Kinder eine Hierarchie von Bindungsbeziehungen entwickeln, in welcher die Bindung zur Mutter meist an erster Stelle steht. Er beschreibt, wie Schaffer und Emerson (1964, zit. n. Bowlby, 1974, S. 304) beobachten konnten, dass von 85 Kindern im ersten Lebensjahr zu Beginn der Studie 19% ihr Bindungsverhalten an mehr als nur eine Person richteten. Weitere vier Monate später hatte nicht nur die Hälfte der Kinder auch eine Bindung zu einer alternativen Bindungsperson entwickelt, sondern einige Kinder verfügten darüber hinaus sogar über fünf oder mehr Bindungspersonen. Mit 18 Monaten hatten nur mehr 13% der Kinder eine exklusive Bindungsbeziehung mit ihrer primären Bezugsperson, was darauf schließen lässt, dass es sehr ungewöhnlich ist, mit 18 Monaten nur eine einzige Bindungsbeziehung entwickelt zu haben.

Ähnlich beobachtete Ainsworth in Uganda (1967, S.351 ff.), dass fast alle 9-10 Monate alten Kinder, die eine Bindung zur Mutter entwickelt hatten, noch weitere Bindungen aufwiesen - zum Vater, zu den Großeltern, zu älteren Geschwistern oder zu einem anderen Erwachsenen im Haushalt.

Auch wenn diese Beispiele durchaus die frühe Bindung von Kleinkindern zu alternativen Bindungspersonen berücksichtigen, lag der primäre Fokus der Bindungsforschung lange Zeit auf der Mutter-Kind-Beziehung. Die Relevanz multipler Bindungsbeziehungen für das Kind ist in den letzten Jahren aber bedeutend gestiegen, da viele Frauen bereits während des ersten Lebensjahres ihres Kindes ihre Arbeit wieder aufnehmen.

Bisherige Forschung dazu belegt ohne Zweifel, dass Kinder Bindungen zu alternativen Betreuungspersonen entwickeln (Ahnert et al., 2006; Barnas & Cummings, 1994; Goossens & Van Ijzendoorn, 1990; Anderson et al., 1981).

Barnas & Cummings (1994) konnten beispielsweise zeigen, dass Erzieherinnen im Kontext einer stabilen Betreuung von den Kindern als sichere Basis genutzt werden. Kinder suchten häufiger den Kontakt zur Erzieherin und in belastenden Situationen benutzten sie häufiger bindungsbezogene Strategien, um sich Trost einzuholen, wenn die Betreuung durch die Erzieherin stabil war. Auf der anderen Seite konnten die stabil betreuenden Erzieherinnen die Kinder auch besser trösten und ihnen die Sicherheit und Nähe bieten, die

die Kinder bei ihnen aktiv suchten. Die AutorInnen belegen damit, dass Erzieherinnen die Fähigkeit dazu haben, für Kinder eine Bindungsperson zu repräsentieren, und dass diese Bindung dem Kind emotionale Unterstützung in der Bewältigung der Fremdbetreuung spendet.

Auch Goossens & Van Ijzendoorn (1990) zeigen in ihrer Studie auf, dass Kinder zu ihren Erzieherinnen Bindungen aufbauen können und dass Erzieherinnen nicht häufiger unsichere Bindungsbeziehungen zu den Kindern in ihrer Betreuung entwickeln als deren Mütter und Väter. Ferner waren die Erzieherinnen, mit denen Kinder eine sichere Bindung entwickelt hatten, sensitiver in der Interaktion: Sie nahmen die Signale der Kinder besser wahr, interpretierten diese richtig, reagierten angemessen und prompt. Erzieherinnen hatten sogar höhere Ausprägungen in ihrer Sensitivität während Freispielsituationen als die Mütter und Väter der Kinder.

Anderson et al. (1981) beobachteten Verhaltensweisen von Vorschulkindern, die an die Erzieherin in der Tagesbetreuung sowie im Vergleich dazu an eine ganz und gar fremde Person gerichtet wurden. Kinder weinten mehr, wenn ihre Erzieherin den Raum verließ und suchten intensiver nach ihr als in einer vergleichbaren Situation mit einer ihnen unbekannten Person.

Auch insgesamt äußerten Kinder bei einer verfügbaren und interaktionsintensiven Betreuung durch ihre Erzieherin mehr Bindungsverhaltensweisen, wie etwa Kontaktsuche und Interaktion, Exploration und Positionswechsel, als bei einer ähnlich intensiven Betreuung durch eine fremde Person. Dies lässt darauf schließen, dass das Kind zu seiner Erzieherin bereits eine Bindung entwickelt hat und diese auch als sichere Basis nutzt, um seine Umwelt zu explorieren sowie in belastenden Situationen sich Schutz und Trost einzuholen.

Aufgrund der dargelegten Studien kann davon ausgegangen werden, dass auch eine außerfamiliäre Betreuungsperson für ein Kind als Bindungsperson, als „sichere Basis“ fungieren kann.

Die bisherigen theoretischen Ausführungen konnten beziehungsförderliche Interaktionsmerkmale in der außerfamiliären Betreuung identifizieren (siehe Kapitel 2.1.1.) und darlegen, dass Kinder neben einer primären Bindung auch sekundäre Bindungen zu außerfamiliären Betreuungspersonen entwickeln können (siehe Kapitel 2.2.1.).

Wie kommt es aber dazu, dass Betreuungspersonen sich mehr oder weniger auf die Bedürfnisse von Kindern einlassen können, mehr oder weniger entwicklungsangemessen

und sensitiv agieren und resultierend daraus eine mehr oder weniger sichere Bindung zum Kind entwickeln?

Mit Hilfe des Konzepts der Mentalisierungsfähigkeit, das in der Forschung bisher mit spezifischen Interaktionsmerkmalen von Betreuungspersonen und auch der Bindungsqualität von Kindern zu ihren Eltern in Verbindung gebracht wurde, soll eine Auseinandersetzung mit diesen Fragen möglich werden.

2.3. Mentalisierungsfähigkeit

„The world we live in can only make sense if we invoke constructs such as wishes, beliefs, regrets, values, or purposes to understand the mental world of the other as well as the mental world of the self.“ (Fonagy et al., 1991, S.203)

Die AutorInnen beschreiben das natürliche und lebenswichtige Bedürfnis des Menschen, die eigenen mentalen Erfahrungen und die mentalen Erfahrungen von anderen zu verstehen, um Erleben und Verhalten als vorhersagbar und sinnvoll zu erleben. Als mentale Zustände werden Gedanken, Wünsche, Gefühle, Motive oder Überzeugungen bezeichnet. Wären Menschen nicht dazu in der Lage, die dem Verhalten zugrunde liegenden mentalen Zustände zu verstehen, so würden sie nur auf das Verhalten ihrer Mitmenschen reagieren und nicht auf deren mentale Zustände. Nach Fonagy et al. (2011, S.31) liegt der Entwicklung sozialer Beziehungen die Fähigkeit zu mentalisieren zugrunde: die Fähigkeit, eigenes Verhalten und das Verhalten anderer vor dem Hintergrund von mentalen Zuständen zu verstehen und plausibel zu interpretieren.

Die intensive Erforschung dieses Konstrukts wurde durch die von Van Ijzendoorn (1995) entdeckte „intergenerationale Transmissionslücke der Bindung“ motiviert: In seiner Metaanalyse konnte die mütterliche Sensitivität nur 23% der Varianz des Zusammenhangs zwischen elterlicher Bindungsrepräsentation und kindlicher Bindungssicherheit erklären. Infolgedessen standen ForscherInnen vor der Frage, welche anderen Prozesse noch für die intergenerationale Bindungstransmission verantwortlich sind. Das Konzept der Mentalisierungsfähigkeit ist an jenes der Sensitivität angelehnt, welches die Fähigkeit der Bezugsperson meint, kindliche Signale wahrzunehmen, sie richtig zu interpretieren sowie adäquat und prompt zu reagieren. Neben der Wahrnehmung kindlicher Signale und deren kognitiver Interpretation beinhaltet die Mentalisierungsfähigkeit noch eine emotionale Komponente, welche das Zuschreiben und angemessene Umgehen mit den eigenen mentalen Zuständen und jenen des Kindes mit einschließt.

Zur Überwindung der „Transmissionslücke“ nehmen Sharp & Fonagy (2008) an, dass eine sichere Bindung des Kindes durch angemessene Mentalisierungsfähigkeiten des Eltern teils entsteht und diese wiederum die Fähigkeiten des Kindes fördern, Verhalten im Fokus von mentalen Zuständen zu verstehen.

Werden nun explizit die Mentalisierungsfähigkeiten einer Mutter im Kontext ihrer Bindungsbeziehung zum Kind betrachtet, so wird von „mütterlicher Mentalisierungsfähigkeit“ gesprochen (Slade, 2005): von der Fähigkeit der Mutter, auf der einen Seite die Perspektive ihres Kindes einnehmen zu können (kognitive Komponente), auf der anderen Seite ihre Fähigkeit, die mentalen Erfahrungen ihres Kindes sowie die eigenen zu erleben, zu verstehen und zu regulieren, ohne von ihnen überwältigt zu werden (emotionale Komponente). So schafft es der sensitive Erwachsene sich emotional zu engagieren, ohne von seinen Emotionen überwältigt zu werden und dabei den eigenen mentalen Erfahrungen und denen des eigenen Kindes einen Sinn zu geben, um auf diese Weise eine emotionale Beziehung zu entwickeln. Je höher die Mentalisierungsfähigkeit ausgeprägt ist, desto eher gelingt die Entwicklung intimer und wechselseitiger Beziehungen (Fonagy et al., 2011, S.32). Die Fähigkeit der Mutter, die mentalen Zustände ihres Kindes zu verstehen und ihr Verhalten dementsprechend auf die kindlichen Bedürfnisse abzustimmen, wird in der Forschung unter dem Begriff „Reflective Functioning“ (RF; Slade et al., 2004) operationalisiert.

2.3.1. Bisherige Forschung

Auf der Grundlage von empirischen Beobachtungen und theoretischen Weiterentwicklungen nehmen Forscher an, dass die Fähigkeit, interpersonelles Verhalten unter dem Blickwinkel mentaler Zustände zu begreifen, eine wesentliche Rolle in der Organisation des Selbst und der Regulierung von Affekten spielt und auch im Kontext früher Bindungsbeziehungen ausschlaggebend ist. Erstmals untersuchten Fonagy et al. (1991) in einer groß angelegten empirischen Studie den Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit des Kindes und der Fähigkeit der Mutter und des Vaters, ihre als Kinder erlebten Beziehungen zu den eigenen Eltern unter dem Aspekt mentaler Zustände zu verstehen. Die Reflexionsfähigkeit des Elternteils zu den Erfahrungserfahrungen in ihrer Kindheit wurde noch vor der Geburt des Kindes mit dem Adult-Attachment-Interview erfasst. Zur Erfassung der Bindungssicherheit des Kindes wurde 12 bis 18 Monate nach der Geburt des Kindes der Fremde-Situations-Test (Ainsworth et al., 1978) durchgeführt. Die Ergebnisse demonstrieren, dass die Fähigkeit der Mutter und des Vaters, vor der Geburt ihres Kindes

die eigenen Erziehungserfahrungen im Hinblick auf mentale Zustände zu beschreiben, positiv mit der Bindungssicherheit ihres Kindes zusammenhängt. Die vorgestellte Studie legt nahe, dass die Fähigkeit, Verhalten im Fokus von mentalen Zuständen zu verstehen, eine ausschlaggebende Determinante in der Entwicklung von sicheren Beziehungen darstellt. Im Zuge der Auswertung entwickelten Fonagy et al. (1998) die RF-Skala zur Messung von RF mit dem Adult-Attachment-Interview. Anhand dessen konnte die Reflexionsfähigkeit des Elternteils zu den eigenen Erziehungserfahrungen eingeschätzt werden, weniger hingegen wurden die Reflexionen des Elternteils explizit zu den Gefühlen, Gedanken und Wünschen des Kindes erfasst.

Um die Reflexionen von Eltern zu sich selbst, ihrem Kind und zu ihrer aktuellen Eltern-Kind-Beziehung zu erfassen, wurde das Parent Development Interview (PDI; Slade et al., 2004; Fonagy et al., 1998; Aber et al., 1985) entwickelt. Es wird angenommen, dass gerade dieser direkte Zugang zu elterlichen Vorstellungen über ihr Kind und deren sich entwickelnde Beziehung eng mit der Bindungssicherheit des Kindes zusammenhängt. In einer Studie konnten Slade et al. (2005) tatsächlich diese postulierten positiven Zusammenhänge zwischen mütterlichem RF und der Bindungssicherheit des Kindes finden.

Die Ergebnisse stützen die Annahme, dass die Wahrnehmung von Eltern über ihr Kind als ein mentales Wesen ein wichtiger Faktor in der Entstehung einer sicheren Bindung ist. Zu hinterfragen bleibt jedoch, wie sich das mentale Einfühlungsvermögen von Eltern in der sicheren Bindung zum Kind manifestiert.

Grienenberger et al. (2005) untersuchten in ihrer Studie die Auswirkungen mütterlicher Mentalisierungsfähigkeiten auf ihre Interaktionen. Es kristallisierte sich ein positiver Zusammenhang zwischen geringem mütterlichem RF, gemessen mit dem Parent Development Interview, und gestörter affektiver Mutter-Kind-Kommunikation heraus. Hingegen können Mütter, die den mentalen Erfahrungen ihres Kindes einen Platz geben, als emotional engagiert und zugleich ausreichend kontrolliert beschrieben werden, welche überdies die Emotionen ihres Kindes angemessen regulieren. Die AutorInnen nehmen an, dass die Fähigkeit der Bezugsperson zu RF sehr eng mit ihren Reaktionen auf kindliches Bindungsverhalten gekoppelt ist, insbesondere in Situationen erhöhter Affektivität. Ferner dokumentieren sie einen Zusammenhang zwischen mütterlichem RF und der Bindungssicherheit des Kindes, welcher jedoch verschwindet, sobald das mütterliche Verhalten als Kovariate hinzugefügt wird.

Diese Studie leistet einen wichtigen Beitrag zur Beantwortung der Frage, in welcher Art und Weise sich mütterliches RF in der Beziehung zum Kind manifestiert. Es kann davon ausgegangen werden, dass das mentale Verständnis einer Mutter für ihr Kind in ihrer In-

teraktion sichtbar wird, insbesondere in ihrem emotionalen Engagement und sich auf diesem Weg auf die Bindungssicherheit des Kindes auswirkt.

Diese Thematik soll nun anschließend noch differenzierter betrachtet werden. Insbesondere soll auf die Mentalisierungsfähigkeit in ihrer Auswirkung auf die affektiven Kommunikationen zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen eingegangen werden sowie deren Bedeutung für die Affektregulierung des Kindes erläutert werden.

Fonagy et al. (2011, S. 44) beschreiben, wie der affektive Austausch zwischen dem Kind und seiner Bindungsperson für das Kind zu einer einzigartigen Quelle von Information über seine inneren Zustände wird. Dies wird den AutorInnen zu Folge nur möglich, wenn die Bezugsperson sensitiv und hochkontingent auf ihr Kind reagiert und es schafft, die Repräsentationen ihres eigenen Affekts und die Emotionen ihres Kindes zu koordinieren. Demnach sucht der weinende oder verzweifelte Säugling in der Reaktion seiner Mutter eine Repräsentation seines mentalen Zustandes, um diese zu internalisieren und als Strategie zur Affektregulation nutzen zu können. Es liegt nahe, dass Kinder durch die sensitiven und kontingenten Reaktionen ihrer Bezugsperson ein Verständnis für ihre innere Welt und damit Strategien für die Regulierung ihrer Affekte entwickeln und ihr Bedarf nach externer Affektregulation mit der Zeit sinkt. Neben den eigenen Gedanken und Affekten lernen Kinder durch die sensitive Pflege ihrer Bezugsperson auch die Gedanken und Affekte von anderen Menschen zu lesen, wodurch deren Verhalten bedeutsam und vorhersagbar wird. Je besser das Kind lernt, das Verhalten anderer Personen zu verstehen, desto besser gelingt es ihm, auf bestimmte interpersonale Transaktionen zu reagieren (Fonagy et al., 2011, S.32). Es kann nachstehend davon ausgegangen werden, dass die Mentalisierungsfähigkeit der Bezugsperson die Fähigkeiten des Kindes zur Affektregulation und zur interpersonellen Kommunikation fördert.

Konform mit bisher vorgestellten Annahmen (Fonagy et al., 2011, S.44; Grienberger et al., 2008) belegen auch Rosenblum et al. (2008) positive Zusammenhänge zwischen der Reflexionsfähigkeit von Müttern, gemessen mit dem Working Model of the Child Interview, und dem Grad ihrer Sensitivität in den Interaktionen mit ihrem Kind.

Zusammenfassend kann postuliert werden, dass ein reflektierter Erwachsener sein Verständnis für die mentalen Erfahrungen seines Kindes nutzt, um sein Verhalten dementsprechend auf die kindlichen Bedürfnisse anzupassen. RF kann als eine zentrale Voraussetzung dafür gesehen werden, dass eine Mutter sensitiv und adäquat auf die Bedürfnisse ihres Kindes reagiert. Auf diesem Wege kann die reflektierte, sensitive Mutter eine sichere Beziehung mit ihrem Kind gestalten, in welcher das Kind seine eigenen Gedanken

und Affekte verstehen und regulieren sowie auch die mentalen Zustände seiner Mitmenschen berücksichtigen lernt.

2.3.2. Mentalisierungsfähigkeit bei außerfamiliären Betreuungspersonen

Inwieweit sich das Konzept der Mentalisierungsfähigkeit auch auf den außerfamiliären Kontext übertragen lässt, ist bisher noch nicht erforscht. Angenommen, eine außerfamiliäre Betreuungsperson verfügt über solche mentalen Fähigkeiten, die ihr dabei helfen, kindliches Verhalten vor dem Hintergrund von Gefühlen, Gedanken und Motiven zu verstehen, wird sie ihre mentalen Fähigkeiten in der Interaktion mit Kindern, welche nicht ihre eigenen sind, auch anwenden? Oder steht für außerfamiliäre Betreuungspersonen eher die Routine ihrer Tätigkeit im Vordergrund und weniger die Motivation, ein Verständnis für die individuellen kindlichen Bedürfnisse zu erlangen?

Themenverwandte Studien geben Hinweise darauf, dass sich ein hohes RF auch bei außerfamiliären Betreuungspersonen positiv auf ihre Betreuungsqualität auswirken könnte. Diese sollen vor dem bisher erläuterten theoretischen Hintergrund zu RF (siehe Kapitel 2.3.) sowie zum Interaktions- und Bindungsgeschehen (siehe Kapitel 2.1. und 2.2) im nächsten Kapitel ausführlicher dargestellt werden.

Es werden Überlegungen und Theorien sowie empirische Studien vorgestellt, die die Perspektiven von außerfamiliären Betreuungspersonen zu ihrer Arbeit mit Kindern erkunden.

2.3.2.1. Perspektiven von außerfamiliären Betreuungspersonen zu ihrer Arbeit mit Kindern

Um eine persönliche Beziehung mit einem Kind zu entwickeln, sollten außerfamiliäre Betreuungspersonen die subjektiven Erfahrungen eines Kindes - seine Motive, Emotionen, Gedanken und Erwartungen - verstehen (Stott & Bowman, 1996).

Stott und Bowman beschreiben, dass die Reflexion über die Betreuungsrealität einen wichtigen Bestandteil einer jeden außerfamiliären Betreuungstätigkeit darstellt, da die Betreuungsperson nur so auch persönliche Beziehungen zu den Kindern in ihrer Betreuung aufbauen und eine an den kindlichen Interessen und Bedürfnissen orientierte Praxis ausüben kann.

Ähnlich charakterisiert Noddings (2005) die Rolle einer Betreuungsperson als Fähigkeit, die eigene Perspektive zu verlassen und die Perspektive eines Anderen einnehmen zu können. Demnach bekommt die Betreuungsperson erst ein Verständnis für die dem Kind

ganz eigenen Bedürfnisse, wenn sie die Perspektive des Kindes einnimmt, nach Booth et al. (2003) eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung einer sicheren Bindung. Hédervári-Heller (2007) nennt in diesem Kontext die Orientierungsqualität als ein wichtiges Qualitätsmerkmal in der Kindertagespflege: Denn Orientierungsqualität meint, dass sich die Tagesmutter im Rahmen ihrer Tätigkeit an den Bedürfnissen und Rechten der Kinder orientiert. Die Umsetzung einer hohen Orientierungsqualität im Betreuungsalltag fordert von der Tagesmutter die Fähigkeit, die Welt aus den Augen des individuellen Kindes zu betrachten und ihre eigenen Gedanken und Überzeugungen dabei unterzuordnen. Konform mit diesen Überlegungen zeigt Hao (2000), dass VorschullehrerInnen, die dazu in der Lage waren über die Arbeit mit ihren SchülerInnen zu reflektieren, eher entwicklungsangemessene Tätigkeiten durchführen. In Betrachtung aller möglichen Prädiktorvariablen sagte die Reflexionsfähigkeit der LehrerInnen deren entwicklungsangemessene Tätigkeiten am besten vorher.

Eines wird aus den bisherigen Ausführungen deutlich: Die Bedürfnisse von Kindern adäquat wahrzunehmen verlangt von einer Betreuungsperson eine hohe geistige Flexibilität, die es ihr ermöglicht, eigene Wünsche mit denen des Kindes in Einklang zu bringen. Mit Hilfe von empirischen Arbeiten können die dargelegten Theorien wie folgt untermauert werden.

Rosenthal (1991) belegt, dass die Einstellungen von Tagesmüttern zu ihrer Tätigkeit und zur kindlichen Entwicklung ihre Interaktionsqualität vorhersagen können. Tagesmütter, denen ihr Einfluss auf die kindliche Entwicklung bewusst war, initiierten häufiger positive Interaktionen mit den Kindern, hingegen konnte mehr negatives, bestrafendes Verhalten von Tagesmüttern beobachtet werden, wenn sie sich selbst als autoritär und wenig an den kindlichen Bedürfnissen orientiert beschrieben.

Analog dazu berichten zwei weitere Studien (Abbott-Shim et al., 2000; Stipek & Byler, 1997), die sich auf die Beziehungen zwischen LehrerInnen und ihren SchülerInnen konzentrieren, dass LehrerInnen, die über kindorientierte Einstellungen verfügten, ihren SchülerInnen eine höhere Betreuungsqualität boten (Abbott-Shim et al., 2000) und mehr kindzentrierte Aktivitäten initiierten (Stipek & Byler, 1997).

Eine aktuelle Studie, die sich mit den Einstellungen von Tagesmüttern im Zusammenhang mit der Qualität ihrer Betreuung für Kinder im Alter von 20 bis 50 Monaten beschäftigt und an die Ergebnisse der bisher vorgestellten Studien anknüpft, ist jene von Hughes-Belding et al. (2012). Die Einstellungen der Tagesmütter wurden in einem Interview u.a. anhand der Skala *Modernity* erhoben, die abbildet, inwieweit die Einstellungen der Tagesmütter am individuellen Kind und an einer entwicklungsangemessenen Kindeserziehung orien-

tiert oder aber eher traditionell und autoritär sind. Unter Kontrolle der strukturellen Faktoren erreichten Tagesmütter, die über mehr kindorientierte Einstellungen hinsichtlich der Kindeserziehung verfügten, höhere Werte in ihrer globalen Betreuungsqualität und in ihrer Sensitivität. Auch diese Ergebnisse zeigen den wichtigen Stellenwert einer am individuellen Kind orientierten Betreuungspraxis auf, welche demnach als eine Voraussetzung für qualitativ hochwertige und sensitive Tagesmutter-Kind-Interaktionen angesehen werden kann. Die Studie stützt des Weiteren die Ergebnisse der umfangreichen NICHD-Studie (NICHD Early Child Care Research Network, 1996), die bereits belegte, dass außerfamiliäre Betreuungspersonen sensibler, engagierter und stimulierender mit 6 Monate alten Kindern interagierten, wenn sie über kindorientierte Einstellungen zur Kinderbetreuung, ebenfalls erhoben anhand der Skala *Modernity*, verfügten.

Im Kontext der Krippenbetreuung untersuchten Brownlee et al. (2000) die Auswirkungen der Reflexionen von Erzieherinnen auf ihre Interaktionen. Aufgenommene Videosequenzen von Erzieherinnen-Kind-Interaktionen sollten Reflexionen der Erzieherinnen zur Kinderbetreuung in einem Interview provozieren. Die Analysen offenbarten, dass Erzieherinnen, welche über ein Verständnis für die entwicklungsangemessenen Bedürfnisse von Kindern verfügten und ein Bewusstsein über ihre Betreuungspraxis hatten, auch eine höhere Betreuungsqualität boten. Die AutorInnen fassen zusammen, dass man Betreuungspersonen zukünftig darin unterstützen sollte, über ihre Tätigkeit und die Bedürfnisse von Kindern sowie den Einfluss ihrer Betreuungspraxis auf die kindliche Entwicklung zu reflektieren, um auf diesem Wege die Betreuungsqualität zu erhöhen.

Einen weiteren wichtigen Beitrag hinsichtlich der vorgestellten Thematik liefern Malberg et al. (2012) mit ihrer Interventionsstudie an Schulen. Sie förderten im Rahmen eines integrativen psychotherapeutischen Ansatzes in Schulen die Mentalisierungsfähigkeiten von Eltern und LehrerInnen, um deren Verständnis für die Bedürfnisse ihrer Kinder bzw. ihrer SchülerInnen zu unterstützen. Im Zuge der Evaluation des Projekts berichten Malberg et al., dass Eltern wie auch LehrerInnen ein höheres Maß an Verständnis für die jeweiligen Kinder bzw. SchülerInnen an den Tag legten und folglich zu entwicklungsangemessenen sensiblen Interaktionen fähig waren. Eine erwachsene Person, die über ausreichende Mentalisierungsfähigkeiten verfügt, beschreiben die AutorInnen als jemanden, mit dem ein Kind interpersonellen Austausch erfahren kann und der dem Kind die Möglichkeit bietet, seine eigenen, individuellen mentalen Zustände in einer sicheren und regulierenden Beziehung zu erleben.

Betrachtet man die hier angeführten theoretischen Überlegungen und empirischen Ergebnisse, so kann davon ausgegangen werden, dass auch außerfamiliäre Betreuungspersonen in ihrer Betreuung Kenntnisse über die individuellen Bedürfnisse der Kinder brauchen, um entwicklungsangemessene, sensitive Interaktionen zu bieten sowie eine positive Beziehung zum Kind zu entwickeln.

3. Zusammenfassung und globale Fragestellungen

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den Beziehungen, welche Kinder im Rahmen der Kindertagespflege mit ihren Tagesmüttern entwickeln und greift damit ein sehr aktuelles Thema auf: Immer früher verbringen Kinder in der heutigen Zeit einen bedeutenden Teil ihres Lebens in einer Betreuungseinrichtung, in der sie vorübergehend von ihrer primären Bezugsperson getrennt sind. Kinder sind in dieser Zeit darauf angewiesen, dass sich jemand angemessen und liebevoll um ihre Bedürfnisse und Wünsche sorgt, bis ihre primäre Bezugsperson wieder verfügbar ist. Empirische Studien belegen, dass die Beziehungen zwischen Kindern und ihren außerfamiliären Betreuungspersonen die spätere kindliche Entwicklung entscheidend beeinflussen (Belsky et al., 2007; NICHD Early Child Care Research Network, 2006). Insbesondere die vom Kind direkt erlebten Interaktionen mit seiner Betreuungsperson werden als ausschlaggebend hinsichtlich der Entwicklung einer positiven Beziehung angesehen. Die Identifizierung beziehungsförderlicher Interaktionsmerkmale in der außerfamiliären Betreuung (siehe Kapitel 2.1.1.) bildet wie folgt die theoretische Grundlage für die erste Forschungsfrage, in der die Interaktionsprozesse in der Tagespflege möglichst detailliert abgebildet werden sollen.

Es wird davon ausgegangen, dass sich eine hohe Interaktionsintensität von Seiten der Tagesmutter positiv auf die Interaktionsprozesse mit dem Kind auswirkt (u.a. Ritchie & Howes, 2003; Elicker et al., 1999; Howes & Smith, 1995). Die Tagesmutter reagiert dann nicht nur auf kindliche Bedürfnisse, sondern sie animiert das Kind auch zu reziproken Interaktionen mit ihr. Studien legen nahe, dass Kinder bei einer besonders intensiven Betreuung durch ihre Erzieherin Verhaltensweisen zeigen, die auf eine Bindung zu ihr schließen lassen (Anderson et al., 1981).

Neben einer hohen Interaktionsintensität werden auch warme, sensitive und individualisierte Interaktionen von Betreuungspersonen mit positiven Beziehungen zum Kind assoziiert (Ritchie & Howes, 2003; Howes & Smith, 1995; Howes & Hamilton, 1992; Goossens & Van Ijzendoorn, 1990). Ferner erhöht die Stimulierung, die die Betreuungspersonen den

Kindern im Rahmen ihrer Betreuung bieten, die Wahrscheinlichkeit eines emotionalen Bandes zum Kind (Booth et al., 2003). In diesem Kontext verweisen Howes et al. (1992) darauf, wie wichtig es für die Entwicklung einer Beziehung ist, dass Betreuungspersonen Kinder anhand neuer Ideen und Konzepte anregen und sie darin unterstützen ihre Umwelt zu explorieren.

Aufgrund der bisherigen Ausführungen wird in dieser Arbeit postuliert, dass sich interaktionsintensive, sensitive und stimulierende Betreuungsstrategien von Tagesmüttern positiv auf die Interaktionsprozesse mit den Kindern auswirken, indem auch Kinder auf mehr positive Verhaltensstrategien zurückgreifen. Auf der anderen Seite wird vermutet, dass sich minimale Interaktionsintensitäten von Tagesmüttern und fehlende sensitive und stimulierende Pflege negativ auf die Interaktionsprozesse auswirken, Kinder demnach auch weniger positive Verhaltensstrategien zur Interaktion nutzen.

Überdies gibt es in der Literatur Hinweise darauf, dass die Interaktionsintensität einer Betreuungsperson ihren Gebrauch positiver (Ritchie & Howes, 2003; Howes et al., 1992) und negativer (Ritchie & Howes, 2003) Betreuungsstrategien vorhersagt: Positive Strategien werden dabei mit einer hohen Intensität der Interaktion assoziiert, während negative Strategien eher während niedriger Interaktionsintensitäten auftreten.

Davon ausgehend werden in der vorliegenden Arbeit positive Zusammenhänge zwischen der Interaktionsintensität und dem Gebrauch positiver Betreuungsstrategien sowie negative Zusammenhänge zwischen der Interaktionsintensität und dem Gebrauch negativer Betreuungsstrategien von Tagesmüttern erwartet.

Neben den emotionalen Aspekten, die eine positive Beziehung zwischen Kindern und ihren Betreuungspersonen fördern, spielen auch physische Aspekte, wie die körperliche Nähe und die Körperkontakte zwischen Betreuungspersonen und Kindern, eine Rolle in der Beziehungsgestaltung (Ainsworth, 1969). Studien belegen, dass Kinder die körperliche Nähe ihrer außerfamiliären Betreuungsperson erwarten und auch suchen (Barnas & Cummings, 1994) und dass diese ein Merkmal einer sicheren Bindung (Howes & Smith, 1995) darstellt. Daran angelehnt wird ein positiver Zusammenhang zwischen der körperlichen Verfügbarkeit einer Tagesmutter und den positiven Strategien erwartet, welche ein Kind zur Interaktion mit ihr verwendet. Außerdem liegt es aufgrund der dargelegten Studien nahe, dass körperlich verfügbare Tagesmütter auch mehr positive Betreuungsstrategien einsetzen sowie den Kindern eine interaktionsintensivere Betreuung anbieten.

Nachdem sich die erste Forschungsfrage explizit mit den Interaktionsprozessen in der Kindertagespflege befasst, hinterfragt die zweite Forschungsfrage deren Natur. Explizit soll die Mentalisierungsfähigkeit von Tagesmüttern als ein möglicher Faktor in der Entste-

hung beziehungsförderlicher Interaktionsprozesse analysiert werden. Mentalisierungsfähigkeit meint die Fähigkeit, eigenes Verhalten und das Verhalten anderer vor dem Hintergrund von mentalen Zuständen zu verstehen und plausibel zu interpretieren (Fonagy et al., 2011, S.32). In der Forschung operationalisiert unter dem Begriff „Reflective Functioning“ (RF, Fonagy et al., 1998), wurde das Konstrukt bisher in Eltern-Kind-Beziehungen (siehe Kapitel 2.3.1.), nicht aber im außerfamiliären Kontext erforscht. In der Literatur werden Zusammenhänge zwischen hohem mütterlichen RF und Sensitivität (Rosenblum et al., 2008; Grienberger et al., 2005; Slade, 2005), affektiver Kommunikation (Grienberger et al., 2005), adäquater Emotionsregulation (Fonagy et al., 2011, S.44; Rosenblum et al., 2008; Slade, 2005) sowie der Bindungssicherheit des Kindes (Grienberger et al., 2005; Slade et al., 2005) aufgezeigt.

Inwieweit sich dieses Konzept auch auf Tagesmütter übertragen lässt, soll mit Hilfe dieser Arbeit überprüft werden. Es gibt in der Literatur bereits erste Hinweise darauf, dass sich ein hohes RF auch bei außerfamiliären Betreuungspersonen positiv auf ihre Interaktionen auswirken könnte (siehe Kapitel 2.3.2.1.). Beispielsweise beschreiben Stott & Bowman (1996), dass außerfamiliäre Betreuungspersonen die subjektiven Erfahrungen von Kindern verstehen sollten, um persönliche Beziehungen mit ihnen entwickeln zu können. Auf eine ähnliche Art und Weise betonen Hédervári-Heller (2007), Noddings (2005) sowie Booth et al. (2003) die Bedeutung von Mentalisierungsfähigkeiten außerfamiliärer Betreuungspersonen: Nur indem sie „in die Schuhe des Kindes schlüpft“, die Perspektive des Kindes einnimmt, und verstehen kann, was das individuelle Kind im Rahmen ihrer Betreuung braucht, kann die außerfamiliäre Betreuungsperson dem Kind eine qualitativ hochwertige und entwicklungsorientierte Pflege bieten. Hao (2000) konnte diese Annahmen in seiner Studie an VorschullehrerInnen bereits früh untermauern, in welcher sich deren Reflexionsfähigkeit zu ihrer Arbeit mit Kindern als bester Prädiktor für ihre entwicklungsangemessenen Interaktionen herauskristallisierte. Weitere Studien belegen analog dazu, dass LehrerInnen mit mehr kindorientierten Einstellungen eine höhere Betreuungsqualität bieten (Abbott-Shim et al., 2000), mehr kindzentrierte Aktivitäten initiieren (Stipek & Byler, 1997), und dass Erzieherinnen, die über ein Bewusstsein ihrer Betreuungspraxis verfügen, qualitativ hochwertigere Interaktionen durchführen (Brownlee et al., 2000).

Eine aktuelle Studie (Hughes-Belding et al., 2012) knüpft an die vorherigen Ergebnisse an und offenbart, dass Tagesmütter, welche sich am individuellen Kind und an einer entwicklungsangemessenen Kindeserziehung orientieren, nicht nur eine höhere Betreuungsqualität aufweisen, sondern auch sensibler mit den Kindern in ihrer Betreuung interagieren und sie kann darüber hinaus die Ergebnisse der umfangreichen NICHD-Studie (NICHD

Early Child Care Research Network, 1996) stützen. Dass gerade dem emotionalen Gehalt von Interaktionen reflektierter Betreuungspersonen besondere Bedeutung zukommen sollte, unterstreichen auch Malberg et al. (2012) in einer Interventionsstudie an Schulen. Unter Berücksichtigung all dieser Ausführungen wird in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen, dass sich ein hohes RF von Tagesmüttern positiv auf ihre Interaktionsprozesse mit den Kindern auswirkt. Insbesondere wird vermutet, dass die Interaktionen zwischen reflektierten Tagesmüttern und ihren Tageskindern durch affektive Momente gekennzeichnet sind, in denen das Teilen von Emotionen im Vordergrund steht.

Grienenberger et al. (2005) gehen den Ergebnissen ihrer Studie zu Folge davon aus, dass das mentale Verständnis einer Mutter für ihr Kind in ihrer Interaktion sichtbar wird, insbesondere in ihrem emotionalen Engagement, und sich auf diesem Weg auf die Bindungssicherheit des Kindes auswirkt. Analog dazu belegen Slade et al. (2005) positive Zusammenhänge zwischen mütterlichem RF und sicheren Mutter-Kind-Bindungen (siehe Kapitel 2.3.1.).

Können diese Prozesse auf die Beziehungen in der Kindertagespflege übertragen werden? Spielt die Wahrnehmung von Tagesmüttern über das Tageskind als ein mentales Wesen auch eine Rolle in der Entstehung einer sicheren Tagesmutter-Kind-Bindung? Der Beantwortung dieser Punkte soll in der dritten Forschungsfrage nachgegangen werden.

Wie in Kapitel 2.2.1. erläutert, belegt die bisherige Forschung ohne Zweifel, dass Kinder auch Bindungen zu alternativen Betreuungspersonen entwickeln (Ahnert et al., 2006; Barnas & Cummings, 1994; Goossens & Van Ijzendoorn, 1990; Anderson et al., 1981) und diese bei stabiler Betreuung auch als sichere Basis nutzen können (Barnas & Cummings, 1994), um ihre Umwelt zu explorieren sowie in belastenden Situationen sich Schutz und Trost einzuholen (Anderson et al., 1981).

Vorausgegangene Ausführungen deuten darauf hin, dass Tagesmütter die Fähigkeit dazu haben, eine Bindungsperson zu repräsentieren, die aus der Sicht eines Kindes handeln kann. Davon ausgehend wird postuliert, dass Kinder, die von ihrer Tagesmutter in ihren individuellen Gefühlen und Gedanken verstanden werden, eher eine emotionale Bindung entwickeln als Kinder, die aufgrund mangelnden mentalen Einfühlungsvermögens ihrer Tagesmutter nicht wissen, ob sie verstanden werden oder nicht.

Neben der globalen Bindungsqualität sollen auch spezifische Dimensionen kindlichen Bindungsverhaltens betrachtet werden, die eine noch tiefergehende Analyse der ablaufenden Beziehungsprozesse ermöglicht. Hinsichtlich des Konzepts der Mentalisierungsfähigkeit soll vor allem auf kindliche Bindungsmuster eingegangen werden, die über den *Bedarf des Kindes nach Emotionsregulation* sowie die *Freude des Kindes an der Kom-*

munication mit der Tagesmutter Aufschluss geben. Fonagy et al. (2011, S.32) beschreiben, wie Kinder durch die sensitiven und kontingenten Reaktionen ihrer reflektierten Bezugsperson ein Verständnis für ihre innere Welt und damit Strategien für die Regulierung ihrer Affekte entwickeln und mit der Zeit ihr Bedarf nach externer Affektregulation sinkt (siehe Kapitel 2.3.1.). Neben den eigenen Gedanken und Affekten lernen Kinder durch die sensitive Pflege ihrer Bezugsperson auch die Gedanken und Affekte von anderen Menschen zu lesen, wodurch deren Verhalten bedeutsam und vorhersagbar wird. Daher ist davon auszugehen, dass ein Kind erst durch das mentale Einfühlungsvermögen seiner Bezugsperson einen Sinn in seinen eigenen mentalen Erfahrungen erkennt, welcher ihm infolgedessen Freude an interpersoneller Kommunikation ermöglicht. Daran anschließend wird in dieser Arbeit angenommen, dass die Mentalisierungsfähigkeit der Tagesmutter die Fähigkeiten des Kindes zur Affektregulation und Freude an der Kommunikation fördert.

Abschließend nun die Forschungsfragen im Überblick:

1. Wie lässt sich das Interaktionsgeschehen in der Kindertagespflege beschreiben?
2. Gibt es Zusammenhänge zwischen der Mentalisierungsfähigkeit der Tagesmutter und dem Interaktionsgeschehen in der Kindertagespflege?
3. Wie gestalten sich die Zusammenhänge zwischen der Mentalisierungsfähigkeit der Tagesmutter und der Tagesmutter-Kind-Bindungsqualität?

Im Anschluss wird der empirische Teil dieser Arbeit vorgestellt.

4. Methodik

4.1. Untersuchungsdesign

In der vorliegenden Arbeit werden Daten aus dem Tagespflege-Projekt „TAPRO“ verwendet, einem Forschungsprojekt der Universität Wien, welches wie folgt vorgestellt und in seinem Inhalt beschrieben wird.

Das „TAPRO“ wurde am Institut für Entwicklungspsychologie der Fakultät für Psychologie in Wien durchgeführt und untersucht Kinder, die ausschließlich von ihren Eltern betreut werden und vergleicht sie mit jenen, die gemeinsam von ihren Eltern und Tagesmüttern

erzogen werden. Um die Einflüsse familiärer und außerfamiliärer Betreuung auf die kindliche Entwicklung zu untersuchen, wurden verschiedene Erhebungsmethoden verwendet. Die Methoden reichten von Interviews und Fragebögen bei den Eltern und Tagesmüttern über Entwicklungstests bei den Kindern bis hin zu Videoanalysen des Betreuungs- und Spielverhaltens sowie Speichelproben zur Erfassung des Stressmanagements der Kinder. Die Datenerhebung, welche im Zeitraum von Mai 2010 bis Juni 2012 erfolgte, umfasst eine Gesamtstichprobe von 196 Kindern in der Tagesbetreuung und 109 Kindern, die ausschließlich familiär betreut werden.

4.2. Stichprobe

Für die vorliegende Arbeit wurden ausschließlich Kinder in die Stichprobe aufgenommen, die gemeinsam von ihren Eltern und schon mindestens drei Monate von einer Tagesmutter betreut wurden. Die Gesamtstichprobe dieser Arbeit umfasst 123 Kinder, welche ein Alter von 12,47 bis 39,53 Lebensmonaten aufweisen ($MW = 20,62$; $SD = 4,77$). Davon sind 61 Kinder männlich, mit einer Altersspanne von 12,47 bis 32,10 Lebensmonaten ($MW = 20,45$; $SD = 4,72$) und 62 Kinder weiblich, mit einer Altersspanne von 12,53 bis 39,53 Lebensmonaten ($MW = 20,81$; $SD = 4,82$).

Zur Bearbeitung der zweiten und dritten Forschungsfrage wurden nur 66 Kinder der Gesamtstichprobe mit in die Analysen einbezogen, da die Auswertung der Daten zu diesem Zeitpunkt noch nicht vollständig abgeschlossen war. Innerhalb dieser Teilstichprobe befinden sich Kinder mit einem Alter von 12,53 bis 29,10 Lebensmonaten ($MW = 20,05$; $SD = 4,02$). Davon sind 32 der Kinder männlich mit einer Altersspanne von 12,57 bis 29,10 Lebensmonaten ($MW = 20,62$; $SD = 4,60$) und 34 Kinder weiblich mit einer Altersspanne von 12,53 bis 24,77 Lebensmonaten ($MW = 19,51$; $SD = 3,36$).

4.3. Methoden der Datenerhebung

In dieser Arbeit soll das Interaktionsgeschehen in der Kindertagespflege bestmöglich beschrieben werden und Unterschiede in der Mentalisierungsfähigkeit von Tagesmüttern in ihrer Auswirkung auf das Interaktions- und Bindungsgeschehen in der Betreuung analysiert werden. In ihrem natürlichen Umfeld wurden die Interaktionen zwischen Tagesmüttern und ihren Tageskindern mittels Videoanalysen erfasst, sowie die Bindungsqualität der

Kinder zu ihren Tagesmüttern mittels einer deutschen Version des Attachment Q-Sorts (Ahnert et al., 2012) erhoben. Die Mentalisierungsfähigkeit der Tagesmütter wurde anhand des Parent-Development-Interviews (Slade et al., 2004; Fonagy et al., 1998; Aber et al., 1985) eingeschätzt.

Auf die verwendeten Erhebungsinstrumente wird wie folgt ausführlicher eingegangen.

4.3.1. Videoanalysen

Die Erfassung des Interaktionsgeschehens in der Kindertagespflege erfolgte über Videoaufnahmen. Diese Aufnahmen beinhalten freie Spielsituationen zwischen einer Tagesmutter und einem bestimmten Tageskind sowie teilweise noch weiteren anwesenden mitbetreuten Kindern. Um möglichst informative Videoausschnitte zu erhalten, wurden die gefilmten Sequenzen vor der Analyse geschnitten, sodass möglichst viele und qualitativ hochwertige Interaktionen zwischen Tagesmutter und Kind verwertet werden konnten. Nach dem Schnittvorgang wiesen die Videoaufnahmen eine Filmlänge von 16 Minuten auf. Im weiteren Verlauf wurden die Videosequenzen im Hinblick auf das Interaktionsverhalten von Tagesmutter und Kind anhand eines im Rahmen des Projekts speziell entwickelten Kodiersystems analysiert (siehe Anhang A.1). Die Kodierung der Videos erfolgte mit der Computersoftware „INTERACT 9.1.7“ (Mangold International, 2009), einem professionellen und flexiblen Auswertungsprogramm, mit dem man alle Arten von Verhaltensdaten mikroanalytisch sammeln und analysieren kann. Um eine gute Übereinstimmung der zwei Beobachterinnen in den Kodierungen zu erzielen, wurde eine mehrmonatige Reliabilitätsphase durchgeführt. Die Inter-Rater-Reliabilität wurde anhand des Cohen's Kappa über die Software-Version „INTERACT 9.1.7“ (Mangold International, 2009) für jede einzelne Kategorie des Kodiersystems anhand von 16 Videos berechnet. Diese Arbeit bediente sich der Informationen über die Interaktionsintensität, die körperliche Nähe, die Betreuungsstrategien der Tagesmutter sowie die kindlichen Verhaltensstrategien aus den Videosequenzen der Tagesmutter-Kind-Interaktionen.

Die Inter-Rater-Reliabilitäten betrugen $MW = .82$; $SD = .09$; $Range = .66 - 1$ für die Codes der Kategorie Interaktionsintensität, $MW = .85$; $SD = .09$; $Range = .67 - 1$ für die Codes der Kategorie körperliche Nähe, $MW = .74$; $SD = .09$; $Range = .62 - 1$ für die Codes der Kategorie Betreuungsstrategien der Tagesmutter und $MW = .76$; $SD = .08$; $Range = .60 - .91$ für die Codes der Kategorie kindliche Verhaltensstrategien.

Die verwendeten Kategorien werden nun im Detail erläutert.

4.3.1.1. Interaktionsintensität

Die Interaktionsintensität beschreibt, wie intensiv sich die Tagesmutter dem Tageskind in einer Interaktionssituation zuwendet (in Anlehnung an Ritchie & Howes, 2003; Howes & Smith, 1995). Sie gibt einen Hinweis darauf, mit welchen grundlegenden Strategien die Tagesmutter das Tageskind betreut. Die Kodierung dieser Kategorie bezieht sich auf die Intensität der Interaktion, unabhängig davon, ob diese Interaktion positiv oder negativ konnotiert ist. Es wurden sog. Dauercodes vergeben, die eine bestimmte Zeitspanne markieren und sich gegenseitig ausschließen. Zur Bearbeitung der Forschungsfragen dieser Arbeit wurden nicht alle Codes dieser Kategorie verwendet. Die Codes, die in die Analysen mit einbezogen wurden, werden wie folgt beschrieben.

Ist die Tagesmutter in der Nähe des Kindes und hat es im Blickfeld, aber interagiert nicht mit ihm, wird *Monitor* kodiert. Die Blickrichtung und Körperhaltung der Tagesmutter sind dem Kind zugewandt, während sie es beobachtet.

Beschränkt sich die Interaktion zwischen der Tagesmutter und dem Kind auf alltägliche Routinehandlungen, wie z.B. Naseputzen, Flasche geben, Hose raufziehen oder dient der Gefahrenabwendung, wird der Code *Routine Interaction* vergeben.

Reagiert die Tagesmutter nicht nur auf kindliche Bemerkungen und Verhaltensweisen, sondern animiert das Kind zu weiterer Interaktion mit ihr und reagiert das Kind in der Folge auch auf die Tagesmutter, wird *Intense Interaction* kodiert. Die Kodierung bildet eine wechselseitige, anregende Kommunikation zwischen Tagesmutter und Kind ab, welche sich nicht nur an der Oberfläche des Geschehens abspielt, sondern tiefergehend ist.

Zur Bearbeitung der Forschungsfragen wurden die vorgestellten drei Codes dieser Kategorie verwendet, wobei zwei Codes davon zu einer neuen Variablen zusammengefasst wurden: Die Codes *Monitor* und *Routine Interaction* bilden eine eher geringe Interaktionsintensität ab, bei der die Beobachtung und Routine der Tagesmutter vordergründig sind, und werden folglich zu der Variable *Routine-Monitoring* zusammengefasst. Es wurde überdies entschieden, den Begriff *Interaktionsintensität* nachstehend durch die *Intense Interaction* abzubilden, die den Ausführungen zu Folge in ihrer hohen Ausprägung tiefergehende, interaktive Interaktionen zwischen Tagesmutter und Kind repräsentiert und gering ausgeprägt einen Mangel daran aufzeigt.

4.3.1.2. Körperliche Nähe

Die körperliche Nähe zwischen Tagesmutter und Tageskind während einer Interaktion wird in dieser Kategorie erfasst. Der Körperkontakt kann sowohl von der Tagesmutter als auch vom Kind initiiert werden.

Die körperliche Nähe wird im Rahmen dieser Arbeit durch den Dauercode *Closeness* abgebildet, während dem sich das Tageskind in unmittelbarer Nähe zur Tagesmutter aufhält und kurze, wenig intensive Körperkontakte stattfinden, z.B. legt das Kind seine Hand auf jene der Tagesmutter oder die Tagesmutter streichelt über den Kopf des Kindes. Das Kind ist der Tagesmutter zugewandt und akzeptiert den Körperkontakt.

Wurde *Closeness* kodiert, wird von nun an vom *Kuschelfaktor* gesprochen.

4.3.1.3. Betreuungsstrategien der Tagesmutter

In dieser Kategorie werden die Betreuungsstrategien der Tagesmutter gegenüber dem Tageskind erfasst (in Anlehnung an De Schipper et al., 2006; Howes et al., 1992; Howes, 1983). Zu den nonverbalen Strategien der Tagesmutter können bei Vorkommen zusätzlich noch verbale Strategien spezifiziert werden. Die Codes wurden ebenfalls als Dauer-codes vergeben. Zuerst werden die nonverbalen Strategien der Tagesmutter vorgestellt, die in der vorliegenden Arbeit von Relevanz sind.

Ist die Tagesmutter dazu in der Lage, sich emotional auf das Tageskind einzulassen, wird der Code *Affective engaged* vergeben. Die Tagesmutter zeigt dem Kind etwas freudig, animiert es so zur affektiven Kommunikation mit ihr oder sie erfreut sich an der Interaktion des Kindes. Das Teilen von Emotionen steht hier im Vordergrund.

Regt die Tagesmutter das Kind auf eine nonverbale Art und Weise an, z.B. unterstützt sie das Kind beim explorieren oder nimmt Spielzeug vom Tageskind an, wird der Code *Structured functioning* vergeben.

Ignoriert die Tagesmutter das kindliche Angebot oder nimmt dieses bewusst oder unbewusst nicht wahr, folgt der Code *Ignoring*.

Für die Arbeit von Relevanz ist ferner die verbale Strategie *Explaining/Stimulating* der Tagesmutter: Sie gibt dem Tageskind Erklärungen (z.B. wie etwas funktioniert oder erklärt eine Situation) oder regt verbal die kindlichen Aktivitäten an (z.B. macht Vorschläge oder stellt interaktionsfördernde Fragen).

Da es sich bei den Betreuungsstrategien um sehr detaillierte und kleinteilige Beobachtungen handelt, erfolgte im nächsten Schritt die Zusammenfassung einzelner Codes zu neuen Variablen, die für die Bearbeitung der Forschungsfragen sinnvoll erschien.

Analysiert werden sollen die Betreuungsstrategien der Tagesmutter in ihren positiven und negativen Facetten.

Erstere werden nachstehend als sensitiv oder stimulierend beschrieben. Die sensitive Betreuungsstrategie der Tagesmutter wird durch den Code *Affective engaged* abgebildet, während die Stimulierung eine Kombination aus nonverbaler Anregung, *Structured functioning* und verbaler Anregung, *Explaining/Stimulating*, darstellt.

Der Code *Ignoring* beschreibt eine negative Betreuungsstrategie der Tagesmutter.

Um mögliche Zusammenhänge zwischen den Betreuungsstrategien der Tagesmutter aufzudecken, werden die im letzten Schritt neu gebildeten Variablen in den nun folgenden Analysen mittels Spearman-Korrelationen genauer betrachtet.

Zur Veranschaulichung werden die Interkorrelationen in der nachstehenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 1
Interkorrelationen der Betreuungsstrategien von Tagesmüttern

Spearman-Korrelationen	Betreuungsstrategie sensitiv	Betreuungsstrategie stimulierend	Betreuungsstrategie ignorierend
Betreuungsstrategie sensitiv	$r = 1$	$r = .52^{**}$	$r = -.30^{*}$
Betreuungsstrategie stimulierend	$r = .52^{**}$	$r = 1$	$r = -.43^{**}$
Betreuungsstrategie ignorierend	$r = -.30^{**}$	$r = -.43^{*}$	$r = 1$

Anmerkung: $^{**}p(\text{zweiseitig}) < .001$, $^{*}p(\text{zweiseitig}) < .01$.

Die Korrelationsmatrix offenbart positive Zusammenhänge zwischen sensitiven und stimulierenden Betreuungsstrategien von Tagesmüttern, während die negative Betreuungsstrategie *Ignoring* einen Gegenpol dazu bildet. Dementsprechend wird fortan von *positiven Betreuungsstrategien* gesprochen, wenn die Tagesmutter sensitiv oder stimulierend mit dem Tageskind interagiert und von *negativer Betreuungsstrategie*, sobald die Tagesmutter die kindlichen Angebote ignoriert.

Trotzdem können die Betreuungsstrategien der Tagesmutter im Rahmen der Auswertung auch detaillierter analysiert werden, indem beispielsweise anstatt der globalen Betrachtung

tung positiver Betreuungsstrategien spezifisch auf die sensitiven bzw. stimulierenden Strategien fokussiert wird.

4.3.1.4. Verhaltensstrategien des Kindes

Diese Kategorie beschreibt, welche Verhaltensstrategien das Tageskind einsetzt, wenn es mit der Tagesmutter in Kontakt steht (in Anlehnung an Howes et al., 1998; Pederson & Moran, 1995; Barnas & Cummings, 1994). Folgende für die Arbeit relevanten Codes wurden als Dauercodes vergeben und schließen sich gegenseitig aus.

Bestand mind. 20 Sekunden kein Kontakt zwischen der Tagesmutter und dem Tageskind und nimmt das Kind von sich aus den Kontakt zur Tagesmutter auf, wird der Code *Contact-Seeking* vergeben.

Fordert das Kind Trost ein und sucht dabei bewusst den Kontakt zur Tagesmutter, folgt die Kodierung *Contact-Seeking when distressed*.

Während des Codes *Affective Sharing* zeigt das Kind freudig etwas der Tagesmutter und möchte ein Erlebnis mit ihr teilen. Oder das Kind freut sich über die Interaktionsangebote der Tagesmutter. Das Teilen der Emotionen steht während dieser Interaktion im Vordergrund.

Gibt oder zeigt das Kind der Tagesmutter z.B. ein Spielzeug, stellt Fragen und bezieht die Tagesmutter immer wieder mit in seine Interaktionen ein, wird *Sharing* kodiert.

Complying wird kodiert, sobald das Tageskind die von der Tagesmutter vorgeschlagenen Spielsachen oder Tätigkeiten annimmt.

Weist das Kind die Vorschläge und Anweisungen der Tagesmutter hingegen zurück, folgt der Code *Rejecting*.

Der Code *Demanding* wird vergeben, wenn das Tageskind im Mittelpunkt der Tagesmutter stehen möchte und sie bei Aktivitäten mit anderen Kindern unterbricht.

Da es sich, analog zu den Betreuungsstrategien der Tagesmutter, bei den kindlichen Verhaltensstrategien um sehr detaillierte und kleinteilige Beobachtungen handelt, folgt auch hier eine sinnvolle Zusammenfassung einzelner Codes zu neuen Variablen.

Auch die kindlichen Verhaltensstrategien sollen im ersten Schritt in ihren positiven und negativen Zügen betrachtet werden, wobei zunächst auf Erstere eingegangen wird.

Kontaktsuchende Strategien des Kindes gegenüber der Tagesmutter sollen anhand der Codes *Contact-Seeking*, *Contact-Seeking when distressed*, *Affective Sharing*, *Sharing* und *Demanding* beschrieben werden.

Neben dem aktiven kontaktsuchenden Verhalten kann das Kind auch die Vorschläge der Tagesmutter akzeptieren und mit ihr kooperieren, abgebildet durch den Code *Complying*. Der Code *Rejecting* bildet eine negative kindliche Verhaltensstrategie ab, die jedoch in den Videosequenzen kaum beobachtet wurde und aus diesem Grund aus den weiteren Analysen ausgeschlossen wurde.

Nachdem die Betreuungsstrategien der Tagesmutter korrelativ untersucht wurden, werden anschließend auch die beiden Strategien des Kindes auf Zusammenhänge hin überprüft. Die resultierende Interkorrelation wird in der nachstehenden Tabelle veranschaulicht.

Tabelle 2
Interkorrelation der kindlichen Verhaltensstrategien

Spearman-Korrelation	Verhaltensstrategie kooperierend
Verhaltensstrategie kontaktsuchend	$r = .30^*$

Anmerkung: $*p(\text{zweiseitig}) < .01$.

Es resultiert ein positiver Zusammenhang zwischen den kontaktsuchenden Strategien des Kindes und seiner Kooperation gegenüber der Tagesmutter, weshalb diese Verhaltensstrategien fortan als *positive kindliche Verhaltensstrategien* zusammengefasst werden. Eine differenzierte Analyse einzelner Codes im Rahmen der Auswertung ist weiterhin möglich.

Außerdem wurde die Variable *affektive Kommunikation* gebildet, welche die Dauer von *Affective Sharing* des Kindes und der *sensitiven Betreuungsstrategie* der Tagesmutter summiert und damit auf die gefühlsbetonen Interaktionen zwischen den beiden Interaktionspartnern abzielt.

4.3.1.5. Explorative Faktorenanalyse

Um das Interaktionsgeschehen auf einer noch globaleren Ebene beschreiben zu können, wurden die bisher herausgearbeiteten Strategien von Tagesmutter und Kind faktorenan-

lytisch untersucht mit dem Ziel, die Zusammenhänge zwischen den Variablen *positive Betreuungsstrategien*, *negative Betreuungsstrategie* und *positive kindliche Verhaltensstrategien* mit einem einzigen, neuen Faktor abzubilden, der das Wechselspiel der beiden Interaktionspartner adäquat abbildet.

Zuerst wurden die Zusammenhänge zwischen den Strategien der beiden Interaktionspartner mittels Spearman-Korrelationen analysiert. Die graphische Darstellung dessen folgt.

Tabelle 3
Interkorrelationen der Betreuungsstrategien von Tagesmüttern und der kindlichen Verhaltensstrategien

Spearman-Korrelationen	positive Betreuungsstrategien	negative Betreuungsstrategie	positive kindliche Verhaltensstrategien
positive Betreuungsstrategien	1	$r = -.43^{**}$	$r = .83^{**}$
negative Betreuungsstrategie	$r = -.43^{**}$	1	$r = -.28^*$
positive kindliche Verhaltensstrategien	$r = .83^{**}$	$r = -.28^*$	1

Anmerkung: $^{**}p(\text{zweiseitig}) < .001$, $^*p(\text{zweiseitig}) < .01$.

Positive Zusammenhänge zwischen den *positiven Betreuungsstrategien* der Tagesmutter (sensitiv und stimulierend) und den *positiven kindlichen Verhaltensstrategien* (kontaktsuchend und kooperierend) stehen im Kontrast zu der *negativen Betreuungsstrategie* der Tagesmutter (ignorierend).

Aufgrund der starken Zusammenhänge zwischen den Variablen erscheint eine Faktorenanalyse sinnvoll mit dem Ziel, die Variablen auf eine bzw. wenige Zieldimension(en) zu reduzieren und so eine globale Beschreibung der Interaktionsprozesse zu ermöglichen.

Nachdem die Voraussetzungen für eine Faktorenanalyse angenommen werden konnten (siehe Anhang Tab. A.2.1) wurde zur Faktorenextraktion das Verfahren der Hauptkomponentenanalyse gewählt.

Es wurde nur eine Komponente extrahiert, weshalb keine Rotation der Faktorenlösung durchgeführt wurde.

Die erklärte Gesamtvarianz des Faktors, sowie die Kommunalitäten und Ladungen der einzelnen Komponenten werden wie folgt aufgezeigt.

Tabelle 4

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Kommunalität	Ladung
positive Betreuungsstrategien	.88	.90
negative Betreuungsstrategie	.26	-.51
positive kindliche Verhaltensstrategien	.88	.92
Erklärte Gesamtvarianz	66.30%	

Die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse legen nahe, die Zusammenhänge zwischen den Variablen *positive Betreuungsstrategien*, *negative Betreuungsstrategie* und *positive kindliche Verhaltensstrategien* durch einen Faktor zu erklären. Dieser Faktor bildet die positiven und negativen Facetten der Tagesmutter-Kind-Interaktionen auf einer globalen Ebene ab und wird fortan als *globale Interaktionsqualität* bezeichnet.

Tabelle 5

Videoanalysen - Ein Überblick

Kategorie	Code	Neue Variable differenziert	Neue Variable global
Interaktionsintensität	Monitor + Routine Interaction	Routine-Monitoring	
Interaktionsintensität	Intense Interaction	Interaktionsintensität	
Körperliche Nähe	Closeness	Kuschelfaktor	
Betreuungsstrategien der Tagesmutter	Affective Engaged	Sensitiv	Positive Betreuungsstrategien
Betreuungsstrategien der Tagesmutter	Structured functioning + Explaining/Stimulating	Stimulierend	
Betreuungsstrategien der Tagesmutter	Ignoring	Ignorierend	Negative Betreuungsstrategie
Kindliche Verhaltensstrategien	Contact-Seeking + Contact-Seeking when Distressed + Affective Sharing + Sharing + Demanding	Kontaktsuchend	Positive kindliche Verhaltensstrategien
Kindliche Verhaltensstrategien	Complying	Kooperierend	
			Neue Variable Explorative Faktorenanalyse globale Interaktionsqualität

4.3.2. Attachment Q-Sort (AQS)

Die Bindungssicherheit von Kindern zu ihrer Tagesmutter wurde in der vorliegenden Arbeit mit der deutschen Version des Attachment Q-Sorts (AQS; Ahnert et al., 2012) erhoben. Das Beobachtungsverfahren stellt eine gute Alternative zum „Fremde-Situations-Test“ (Ainsworth et al., 1978) dar, der vorrangig auf die Trennungsbelastung von Kindern sowie deren Bewältigung mithilfe der Bindungsbeziehung fokussiert und im Labor durchgeführt wird. Der AQS wurde in seiner ursprünglichen Version von Waters & Deane (1985) entwickelt und erfasst hingegen eine große Bandbreite an kindlichen Bindungs- und Explorationsverhaltensweisen im natürlichen Kontext, die entsprechend dem „Bindungskontrollsystem“ auf eine sichere oder unsichere Bindung zur Bezugsperson schließen lassen. Eine Bindungsbeziehung kann demnach durch bestimmte Verhaltensweisen beschrieben werden, welche die Stressreduktion, Sicherheit, Zuwendung und Assistenz unterstützen sowie die Explorationsunterstützung fördern.

Die Durchführung des Beobachtungsverfahrens basiert auf der Q-Sort-Methode, bei der Items durch einen Sortierungsprozess anhand von 9 Kategorien zusammengefasst werden: Es gibt insgesamt 90 Items (siehe Anhang B.2), die anhand einer Skala von 1-9 eingeschätzt werden. Items, die das Kind sehr gut beschreiben, erhalten auf der Skala eine 9, wohingegen Items, die das Kind gegenteilig beschreiben, mit einer 1 beurteilt werden (Waters, 1995). Bei dieser Erhebungsmethode kann eine Inter-Rater-Reliabilität von $MW = .786$ berichtet werden.

4.3.2.1. Globale Bindungsqualität

Um das Itemprofil des Kindes auszuwerten, wird das sogenannte *Kriterium-Q-Sort* herangezogen, welches einen Vergleich zum *sicher gebundenen Idealkind* herstellt: Der resultierende Korrelationskoeffizient liegt auf einem Kontinuum von -1 bis +1, wobei -1 einer perfekten negativen Korrelation und +1 einer perfekten positiven Korrelation mit dem *sicher gebundenen Idealkind* entspricht (Van Ijzendoorn et al., 2004).

Auf diese Weise wird jedem Kind ein *globaler Bindungssicherheitswert* zugeordnet, der aussagt, in welchem Ausmaß sein Itemprofil dem eines *sicher gebundenen Idealkindes* entspricht.

4.3.2.2. Bindungskomponenten

Hinter den Aussagen der Items stehen spezifische Dimensionen kindlichen Bindungsverhaltens, die anhand des Bindungskomponentenmodells (Ahnert et al., in Vorb.) eine differenziertere Betrachtung der Tagesmutter-Kind-Beziehung ermöglichen.

Das Modell besteht aus insgesamt 8 Komponenten (siehe Anhang B.1) von denen zur Bearbeitung der vorliegenden Arbeit 2 Komponenten herangezogen wurden, die wie folgt ausführlicher beschrieben werden.

Tabelle 6
Bindungskomponenten Freude an Kommunikation und Bedarf nach Emotionsregulation

Bindungskomponente	Itembeispiel	Itemnummer
Freude an Kommunikation	Wenn die Tagesmutter lacht oder etwas lobt, was das Kind getan hat, dann macht das Kind es immer wieder	87
Bedarf nach Emotionsregulation	Das Kind weint, um die Tagesmutter dazu zu bringen, etwas zu tun, was es will.	81

Empfindet das Kind *Freude an der Kommunikation* mit der Tagesmutter, so ist die Kommunikation nicht nur offen und herzlich, sondern auch hochgradig individuell ausgebildet und damit typisch für die jeweilige Bindungsbeziehung. Was dem anderen gefällt, wie man mit ihm am besten kommuniziert und die Kommunikation aufrechterhält, ist bekannt und bereits vielfach erprobt. Spezifische Grundmuster der Kommunikation werden ständig variiert und erweitert. Das Kind ahmt nicht nur die Bindungsperson selbst gern nach, sondern versucht sie auch dazu zu bringen, dass es selbst nachgeahmt wird.

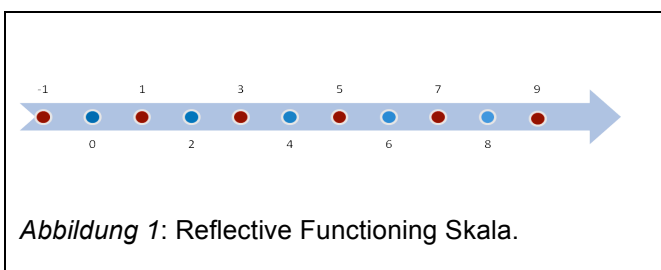
Ein geringer *Bedarf nach Emotionsregulation* des Kindes wird wie folgt abgebildet: Unter dem Einfluss der Bindungsperson kann das Kind seine Emotionen besser in den Griff bekommen, d.h. sie gezielt anzeigen, unterdrücken oder anpassen. Im Beisein und unter Aufsicht seiner Bindungsperson werden positive wie auch negative Emotionen angemessen geäußert und/oder reguliert. Hat das Kind hingegen einen hohen Bedarf nach Emotionsregulation, so wirkt es im Beisein seiner Bindungsperson unausgeglichen. Wenn es unbedingt etwas haben möchte, setzt es negative Emotionen ein, ist fordernd und ungeduldig solange, bis es bekommt, was es möchte.

4.3.3. Parent Development Interview (PDI)

Das Parent Development Interview (Slade et al., 2004; Fonagy et al., 1998; Aber et al., 1985) ist ein semistrukturiertes Interview, welches beabsichtigt, die Reflexionsfähigkeit von Bezugspersonen zu sich selbst, zu ihrem Kind sowie zu ihrer aktuellen Beziehung zu erfassen. Im Rahmen des Tagespflege-Projekts wurde eine PDI-Version entwickelt, die - analog zur Mentalisierungsfähigkeit der Mutter - jene der Tagesmutter anhand von 53 Items erhebt (siehe Anhang C.1).

Durch Fragen zur aktuellen Beziehung zum Tageskind, bei denen die Tagesmutter dazu aufgefordert wird Beispiele aus ihrem alltäglichen Leben zu berichten, soll erfasst werden, wie sie sich selbst und das Tageskind wahrnimmt. Diese Fähigkeit wird durch den Begriff Reflective Functioning (RF) operationalisiert und erfasst demnach die Fähigkeit von Personen, das eigene Verhalten und das Verhalten anderer vor dem Hintergrund von Gedanken, Gefühlen und Wünschen zu verstehen. Im Interview drückt sich Reflective Functioning durch die Benennung von mental states wie folgt aus: „Ich denke...“ oder „Ich fühle...“. Diese Aussagen stehen im Kontrast zu sogenannten physical states wie beispielsweise „Ich bin hungrig...“ oder „Ich bin müde...“. Mental states zeigen sich jedoch nicht nur durch ihren einfachen sprachlichen Ausdruck, sondern lassen bei der interviewten Person auch ein Bewusstsein für deren Bedeutung und Natur erkennen, welches verschiedenen Mentalisierungstypen zugeordnet werden kann.

Es werden vier Mentalisierungstypen unterschieden, die wiederum in mehrere Subtypen unterteilt werden können. Die generellen Typen beziehen sich auf A) ein Bewusstsein über die Eigenschaften mentaler Zustände, B) explizite Bemühungen, mentale Zustände herauszuarbeiten, die dem Verhalten zugrunde liegen, C) ein Verständnis für die Veränderungen von mentalen Zuständen über die Zeit und D) mentale Zustände in Bezug auf den Interviewer. Die Auswertung der einzelnen Fragen erfolgt auf Grundlage der Reflective Functioning Skala (RF-Skala; Fonagy et al., 1998) und ist abhängig von der vergebenen Anzahl an Mentalisierungstypen.



Der Gesamtwert für jede einzelne Frage kann auf der RF-Skala, einem Kontinuum von -1 bis 9, vergeben werden.

Die Beurteilung von -1 auf der RF-Skala beschreibt eine völlig unreflektierte, ablehnende oder feindliche Aussage, während ein Wert von 1 eine passive und eher anschauliche Beschreibung der interviewten Person ohne die Miteinbeziehung von mental states widerspiegelt. Ab einem Wert von 3 sind mental states der interviewten Person in ihren Beschreibungen zu finden, die jedoch auf keine Reflexionsfähigkeit schließen lassen. Wird die RF-Fähigkeit einer Person mit dem Wert 4 eingeschätzt kann von einer ansatzweisen Mentalisierungsfähigkeit ausgegangen werden, während ein Wert von 5 bereits auf eine durchschnittliche Mentalisierungsfähigkeit hindeutet. Wird der Wert 9 vergeben, verfügt die interviewte Person über eine außergewöhnliche Mentalisierungsfähigkeit.

Auch für das Gesamturteil am Ende des Interviews wird diese Skala herangezogen.

Zur Veranschaulichung werden nachstehend Aussagen von interviewten Personen erläutert, denen nach Einschätzungen anhand der RF-Skala unterschiedliche Mentalisierungsfähigkeiten zugesprochen werden (Fonagy et al., 1998).

„He’s just a baby so how could we possibly be alike? You’ve met him. I don’t see how you could possibly ask me that question.“ Dies spiegelt eine völlig ablehnende, bizarre und nicht reflektierte Aussage wider, die dem Wert von -1 auf der RF-Skala entspricht.

Eine ansatzweise Fähigkeit zu RF und einen Wert von 4 auf der Skala repräsentiert folgende Aussage: „She’s very expressive in nonverbal ways. There are a lot of things she does physically to communicate what she needs. She can point to things or if she’s tired, she’ll rub her eyes.“

„He was very upset and I could tell he didn’t understand why I wouldn’t take him back from the babysitter.“ Diese Aussage stammt von einer Person, welche die Zusammenhänge zwischen Mentalisierung und Verhalten versteht und damit durchschnittliche RF-Fähigkeiten mit einem Wert von 5 auf der Skala aufweist.

Ein außergewöhnliches RF repräsentiert diese Aussage: „Oh, I feel guilty all the time, and my ways of handling it are not always so productive. I feel really guilty for leaving her and going to work and I think about it a lot during the day when I’m going to work and I think about it a lot during the day when I’m gone. It makes me feel terrible and I think my guilt has a big impact on her.“ Die interviewte Person hat ein umfassendes Verständnis dafür, dass Personen durch mentale Zustände anderer Personen beeinflusst werden können, und erzählt über ihre Beziehung zum Tageskind äußerst authentisch.

Für dieses Verfahren kann eine Inter-Rater-Reliabilität von $MW = .67$ berichtet werden.

4.3.3.1. PDI-Globalwert

Die Auswertung des PDI's erfolgt in drei Schritten: Im ersten Schritt wird das Interview im Ganzen gelesen. Mental states werden bei jeder Frage gekennzeichnet, unabhängig davon, ob es sich um eine Permit Question oder um eine Demand Question handelt.

Demand Questions sind insbesondere dazu geeignet, Mentalisierungen bei der interviewten Person hervorzurufen. Ebenso kodiert werden Permit Questions, die für den Gesamteindruck der Mentalisierungsleistung einer Person relevant sind. Im zweiten Schritt wird dann nach erneuter Durchsicht und Kodierung aller Fragen die Kodierung der Demand Questions im Auswertungsprotokoll (siehe Anhang C.2) vermerkt. Darauf folgt im dritten Schritt die Bildung eines globalen Werts (*PDI-Globalwert*), zunächst nur anhand der Demand Questions. Zum Gesamturteil verhelfen schließlich auch die Permit Questions.

4.3.3.2. PDI-Indizes

Um neben dem *PDI-Globalwert* auch Aussagen zu spezifischen Mentalisierungsinhalten zu erhalten, wurden 7 der insgesamt 12 Demand Questions im Rahmen dieser Arbeit inhaltlich zu 3 PDI-Indizes zusammengefasst. Es wurde sich ganz bewusst dazu entschieden, die Reflexion der Tagesmutter zu kindlichen Ablehnungsgefühlen, zu negativen sowie zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind differenzierter zu betrachten, um die Verfügbarkeit und die damit verbundene Reflexion unmittelbarer Erlebnisse mit dem Tageskind von der Tagesmutter zu fordern. Welche Erinnerungen hat die Tagesmutter an ganz bestimmte Ereignisse mit dem Kind und wie präsent sind ihr diese Momente? Kann sie ihre Erinnerungen kohärent und vor dem Hintergrund von mentalen Zuständen im Interview beschreiben? Ziel ist es, durch die Ausdifferenzierung des PDI-Globalwerts zu spezifischen Mentalisierungsinhalten eine noch detailliertere Erfassung der unmittelbaren mentalen Repräsentationen von Tagesmüttern zu den erlebten Erfahrungen mit dem Tageskind zu erheben.

Die Zusammenfassung der ausgewählten Demand Questions zu PDI-Indizes wird nun erläutert.

Die *mentale Reflexion zu kindlichen Ablehnungsgefühlen* wird durch folgende zwei Demand Questions abgebildet:

- (1) „Was denken Sie, gab es Situationen, in denen sich <...>² jemals abgelehnt gefühlt haben könnte?“
- (2) „Wenn <...> verärgert oder aufgebracht ist, was tut er/sie dann?
 - A) Wie fühlen Sie sich dabei?
 - B) Was machen Sie dann?“

Die *mentale Reflexion zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind* wird durch die nachstehenden 4 Demand Questions beschrieben:

- (1) „Nun würde ich Sie bitten, mir eine Situation bzw. ein Ereignis aus der vergangenen Woche zu beschreiben, wo Sie und <...> überhaupt nicht aufeinander eingespielt waren.
 - A) Wie haben Sie sich dabei gefühlt?
 - B) Wie denken Sie hat <...> sich dabei gefühlt?“
- (2) „Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt, eine Situation aus den vergangenen 1-2 Wochen, in denen Sie sich als Tagesmutter verärgert gefühlt haben.
 - A) Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um?
 - B) Wenn Sie verärgert sind, wie wirkt sich das auf <...> aus?“
- (3) „Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt, eine Situation aus den vergangenen 1-2 Wochen, in denen Sie sich als Tagesmutter schuldig gefühlt haben.
 - A) Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um?
 - B) Welche Auswirkungen haben diese Gefühle auf <...>?“
- (4) „Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt, eine Situation aus den vergangenen 1-2 Wochen, in denen Sie das Gefühl hatten, als Tagesmutter Unterstützung zu benötigen.
 - A) Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um?
 - B) Welche Auswirkungen haben diese Gefühle auf <...>?“

Um die *mentale Reflexion zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind* abzubilden, wurde folgende Demand Question herangezogen:

- (1) „Bitte beschreiben Sie mir eine Situation oder ein Ereignis der vergangenen Woche, wo Sie und <...> richtig gut aufeinander eingespielt waren.
 - A) Wie haben Sie sich dabei gefühlt?
 - B) Wie denken Sie hat <...> sich dabei gefühlt?“

² <...> = Name des jeweiligen Tageskindes

5. Hypothesen

In Kapitel 3 wurden bereits die globalen Fragestellungen dieser Arbeit aus der Theorie abgeleitet und erläutert. In diesem Abschnitt folgt nun die Ausdifferenzierung der Fragestellungen zu einzelnen Hypothesen.

Alle formulierten Hypothesen stellen Alternativhypothesen dar, die im Kontrast zur jeweiligen Nullhypothese stehen.

5.1. Interaktionsgeschehen

Zusammenhänge zwischen Betreuungsstrategien und kindlichen Verhaltensstrategien

H 1.1 Bei Sensitivität und Stimulation der Tagesmutter zeigen Kinder mehr Kontaktsuche und Kooperation.

H 1.2 Bei ignorierendem Verhalten der Tagesmutter zeigen Kinder weniger Kontaktsuche und Kooperation.

Zusammenhänge zwischen Interaktionsqualität und Interaktionsintensität

H 1.3 Bei einer hohen Interaktionsintensität der Tagesmutter steigt die globale Interaktionsqualität.

H 1.4 Während hoher Interaktionsintensitäten zeigen Tagesmütter mehr Sensitivität und Stimulation.

H 1.5 Während hoher Interaktionsintensitäten zeigen Tagesmütter weniger ignorierendes Verhalten.

H 1.6 Bei einer hohen Interaktionsintensität der Tagesmutter zeigen Kinder mehr Kontaktsuche und Kooperation.

Zusammenhänge zwischen Interaktionsqualität und Kuschelfaktor

H 1.7 Bei einer hohen globalen Interaktionsqualität steigt der Kuschelfaktor.

H 1.8 Bei Sensitivität und Stimulation der Tagesmutter steigt der Kuschelfaktor.

H 1.9 Bei einem hohen Kuschelfaktor zeigen Kinder mehr Kontaktsuche und Kooperation.

Zusammenhang zwischen Intensität und Kuschelfaktor

H 1.10 Bei einer hohen Interaktionsintensität der Tagesmutter steigt der Kuschelfaktor.

Zusammenhänge mit Routine Monitoring

H 1.11 Bei einem hohen Routine-Monitoring der Tagesmutter zeigen Kinder weniger Kontaktsuche und Kooperation.

H 1.12 Bei einem hohen Routine-Monitoring der Tagesmutter sinkt der Kuschelfaktor.

5.2. Mentalisierungsfähigkeit und Interaktionsgeschehen

PDI Global & Differenziert - Vorhersage der globalen Interaktionsqualität

H 2.1 Die globale Interaktionsqualität kann durch die Mentalisierungsfähigkeit der Tagesmutter vorhergesagt werden.

PDI Differenziert - Unterschiede in der Sensitivität der Tagesmutter

H 2.2 Tagesmütter, die zu kindlichen Ablehnungsgefühlen reflektieren, sind sensibler in der Interaktion mit dem Tageskind als Tagesmütter, die nicht zu kindlichen Ablehnungsgefühlen reflektieren.

H 2.3 Tagesmütter, die zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren, sind sensibler in der Interaktion mit dem Tageskind als Tagesmütter, die nicht zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren.

H 2.4 Tagesmütter, die zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren, sind sensibler in der Interaktion mit dem Tageskind als Tagesmütter, die nicht zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren.

PDI Differenziert - Unterschiede im kindlichen Affective Sharing

H 2.5 Bei Tagesmüttern, die zu kindlichen Ablehnungsgefühlen reflektieren, zeigen Kinder mehr Affective Sharing als bei Tagesmüttern, die nicht zu kindlichen Ablehnungsgefühlen reflektieren.

H 2.6 Bei Tagesmüttern, die zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren, zeigen Kinder mehr Affective Sharing als bei Tagesmüttern, die nicht zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren.

H 2.7 Bei Tagesmüttern, die zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren, zeigen Kinder mehr Affective Sharing als bei Tagesmüttern, die nicht zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren.

PDI Differenziert - Unterschiede in der affektiven Kommunikation

H 2.8 Bei Tagesmüttern, die zu kindlichen Ablehnungsgefühlen reflektieren, findet mehr affektive Kommunikation zwischen Tagesmutter und Kind statt als bei Tagesmüttern, die nicht zu kindlichen Ablehnungsgefühlen reflektieren.

H 2.9 Bei Tagesmüttern, die zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren, findet mehr affektive Kommunikation zwischen Tagesmutter und Kind statt als bei Tagesmüttern, die nicht zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren.

H 2.10 Bei Tagesmüttern, die zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren, findet mehr affektive Kommunikation zwischen Tagesmutter und Kind statt als bei Tagesmüttern, die nicht zu positiven Interaktionserfahrungen reflektieren.

5.3. Mentalisierungsfähigkeit und Bindungsqualität

PDI Global - Unterschiede im globalen Bindungssicherheitswert

H 3.1 Bei reflektierten Tagesmüttern ist die Bindungsqualität zum Tageskind höher als bei nicht reflektierten Tagesmüttern.

PDI Differenziert - Unterschiede im globalen Bindungssicherheitswert

H 3.2 Tagesmütter, die zu kindlichen Ablehnungsgefühlen reflektieren, verfügen über eine höhere Bindungsqualität zum Tageskind als Tagesmütter, die nicht zu kindlichen Ablehnungsgefühlen reflektieren.

H 3.3 Tagesmütter, die zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren, verfügen über eine höhere Bindungsqualität zum Tageskind als Tagesmütter, die nicht zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren.

H 3.4 Tagesmütter, die zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren, verfügen über eine höhere Bindungsqualität zum Tageskind als Tagesmütter, die nicht zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren.

PDI Global - Unterschiede in den Bindungskomponenten

H 3.5 Bei reflektierten Tagesmüttern ist die Freude an Kommunikation des Kindes höher als bei nicht reflektierten Tagesmüttern.

H 3.6 Bei reflektierten Tagesmüttern ist der Bedarf nach Emotionsregulation des Kindes geringer als bei nicht reflektierten Tagesmüttern.

6. Ergebnisse

Die statistische Auswertung erfolgte anhand der Statistiksoftware SPSS (Version 21.0). Mit dem Kolmogorov-Smirnov Test (K-S Test) sowie mit Hilfe von Normalverteilungsdigrammen konnte die Normalverteilung der Daten überprüft werden. Zur Kontrolle der Varianzhomogenität wurde der Levene-Test herangezogen.

Als statistisch signifikant gilt ein Ergebnis ab einem Wert von $p \leq .05$, wobei Werte von $p \leq .01$ eine hohe und Werte von $p \leq .001$ eine sehr hohe Signifikanz aufweisen. Ergebnisse mit den Werten $p \leq .10$ werden als tendenziell signifikant interpretiert. Um bei signifikanten Mittelwertunterschieden auch die praktische Relevanz der Ergebnisse zu verdeutlichen, wurde in diesen Fällen die Effektstärke nach Cohen's d berechnet. Sie gibt die relative Größe des Effektes an, wonach bei $d \geq .20$ von einem kleinen, bei $d \geq .50$ von einem mittleren und bei $d \geq .80$ von einem großen Effekt auszugehen ist (Field, 2009, S. 332 ff.).

6.1. Voranalysen

Sämtliche deskriptive Maße wie MW, SD, Min. und Max. der verwendeten Daten sind im Anhang unter D.1.1, D.2.1 und D.3.1 zu finden.

6.1.1. Voranalysen - Interaktionsgeschehen

Die Annahme einer Normalverteilung kann für die Variablen *Routine-Monitoring* und *globale Interaktionsqualität* beibehalten werden. Alle anderen relevanten Interaktionsdaten sind nicht normalverteilt (siehe Anhang Tab. D.1.1).

Anschließend wurden Zusammenhänge der relevanten Daten mit den Variablen *Gruppengröße*, *Geschlecht* und *Alter des Kindes* untersucht, um diese gegebenenfalls als Kovariaten in den Analysen zu berücksichtigen (siehe Anhang Tab. D.1.2).

Hinsichtlich der Variable *Gruppengröße* konnten signifikante Zusammenhänge mit der *globalen Interaktionsqualität*, der *Interaktionsintensität*, dem *Kuschelfaktor*, den *positiven Betreuungsstrategien*, der *negativen Betreuungsstrategie* und den *positiven kindlichen Verhaltensstrategien* ermittelt werden. Eine differenziertere Betrachtung hinsichtlich relevanter Variablen offenbarte außerdem signifikante Zusammenhänge zwischen der *Gruppengröße* und der *sensitiven Betreuungsstrategie*, der *stimulierenden Betreuungsstrate-*

gie, dem kindlichen *Affective Sharing*, sowie der *affektiven Kommunikation* zwischen Tagesmutter und Kind.

Berücksichtigung findet die Kovariate *Gruppengröße* demnach in den Analysen zu allen Hypothesen der ersten Forschungsfrage sowie in der Auswertung zu Hypothese 2.1.

Zwischen der Variable *Geschlecht des Kindes* und der *negativen Betreuungsstrategie* der Tagesmutter zeigte sich ein schwacher signifikanter Zusammenhang.

Das *Geschlecht des Kindes* wird demnach als Kovariate in den Analysen der Hypothesen 1.1.2 und 1.2.3 berücksichtigt.

Das *Alter des Kindes* korrelierte signifikant mit der *negativen Betreuungsstrategie* der Tagesmutter und den *positiven kindlichen Verhaltensstrategien*.

In den Analysen zu H 1.1.1, H 1.1.2, H 1.2.3, H 1.2.4, H 1.3.3 und H 1.6 wird folglich das *Alter des Kindes* als Kovariate miteinbezogen.

6.1.2. Voranalysen - Bindungsqualität

Der *globale Bindungssicherheitswert* und die Bindungskomponente *Freude an Kommunikation* können als normalverteilt angenommen werden, während die Normalverteilungsannahme hinsichtlich der Bindungskomponente *Bedarf nach Emotionsregulation* verworfen werden muss (siehe Anhang Tab. D.2.1).

Es konnten keine signifikanten Zusammenhänge der Daten mit den Variablen *Gruppengröße*, *Alter* und *Geschlecht des Kindes* ermittelt werden (siehe Anhang Tab. D.2.2).

6.1.3. Voranalysen - Mentalisierungsfähigkeit

Der *PDI-Globalwert* wird als normalverteilt angenommen (siehe Anhang D.3.3).

Hinsichtlich den Verteilungen der PDI-Indizes *mentale Reflexion zu kindlichen Ablehnungsgefühlen*, *mentale Reflexion zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind* und *mentale Reflexion zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind* wird die Normalverteilungsannahme verworfen (siehe Anhang Tab. D.3.1 und D.3.4).

Bezüglich der Variablen *Gruppengröße*, *Alter* und *Geschlecht des Kindes* konnten keine signifikanten Zusammenhänge gefunden werden (siehe Anhang Tab. D.3.2).

Um Unterschiede zwischen reflektierten und nicht reflektierten Tagesmüttern zu untersuchen, wurden die Tagesmütter hinsichtlich des PDI-Globalwerts sowie auch in Bezug auf die drei PDI-Indizes in zwei Gruppen eingeteilt.

Ab einem PDI-Globalwert von 4 kann eine ansatzweise Fähigkeit zur Mentalisierung angenommen werden (Fonagy et al., 1998). Davon ausgehend gehören Tagesmütter mit einem *PDI-Globalwert* < 4 der Gruppe der nicht reflektierten Tagesmüttern an, während Tagesmütter mit einem PDI-Globalwert ≥ 4 die Gruppe der reflektierten Tagesmütter repräsentieren.

Da die PDI-Indizes im Rahmen dieser Arbeit neu gebildet wurden, gibt es in der Literatur keine Hinweise darauf, ab welchem Wert eine Tagesmutter als reflektiert bzw. nicht reflektiert einzuschätzen ist. Zur Gruppeneinteilung wurde sich hier an den statistischen Verteilungen der einzelnen Indizes orientiert (siehe Anhang D.3.4). Hinsichtlich der *mental*en *Reflexion zu kindlichen Ablehnungsgefühlen* ergeben sich folgende zwei Gruppen: Tagesmütter mit einem Wert < 12 gelten als nicht reflektiert, während Tagesmütter mit einem Wert ≥ 12 der reflektierten Gruppe angehören. Die Gruppeneinteilung bezüglich der *mental*en *Reflexion zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind* ist wie folgt: Tagesmütter mit einem Wert < 20 werden als nicht reflektiert klassifiziert, während Tagesmütter mit einem Wert ≥ 20 die Reflektierten repräsentieren. Und Tagesmütter, die hinsichtlich der *mental*en *Reflexion zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind* einen Wert < 12 haben, gelten als nicht reflektiert, während Tagesmütter mit einem Wert ≥ 12 die reflektierte Gruppe repräsentieren.

6.2. Ergebnisse - Interaktionsgeschehen

Im ersten Hypothesenkomplex soll das Interaktionsgeschehen in der Kindertagespflege exploriert und dadurch bestmöglich beschrieben werden. Die verwendeten Daten wurden aus den Kodierungen der Verhaltensbeobachtungen in der Kindertagespflege gewonnen (siehe Kapitel 4.3.1.).

In den ersten beiden Hypothesen geht es darum, die Zusammenhänge zwischen den Betreuungsstrategien der Tagesmutter und den Verhaltensstrategien des Kindes zu untersuchen. Zur Überprüfung beider Hypothesen wurden partielle Korrelationen berechnet.

H 1.1 Bei Sensitivität und Stimulation der Tagesmutter zeigen Kinder mehr Kontaktsuche und Kooperation.

In der ersten Hypothese wurden die beiden Variablen *positive Betreuungsstrategien* und *positive kindliche Verhaltensstrategien* korreliert, wobei die *Gruppengröße* und das *Alter des Kindes* als Kovariaten berücksichtigt wurden. Es zeigt sich ein starker signifikanter Zusammenhang mit $r = .83$, p (einseitig) $< .001$, wonach die Hypothese angenommen werden kann: Kinder zeigen vermehrt kontaktsuchende- und kooperierende Strategien, wenn ihre Tagesmutter sie sensitiv und stimulierend betreut.

H 1.2 Bei ignorierendem Verhalten der Tagesmutter zeigen Kinder weniger Kontaktsuche und Kooperation.

Die zweite Hypothese überprüft den Zusammenhang zwischen der *negativen Betreuungsstrategie* der Tagesmutter und den *positiven kindlichen Verhaltensstrategien*, wobei die *Gruppengröße*, das *Alter* und das *Geschlecht des Kindes* als Kovariaten mit in die Analyse aufgenommen wurden. Es resultiert ein schwacher negativer signifikanter Zusammenhang von $r = -.17$, p (einseitig) $< .05$, dem zufolge die Hypothese angenommen werden kann: Kinder äußern weniger Kontaktsuche und Kooperation gegenüber ihrer Tagesmutter, wenn die Tagesmutter die Bedürfnisse des Kindes öfter ignoriert.

Die nachstehenden vier Hypothesen befassen sich mit Zusammenhängen zwischen der Interaktionsqualität und der Interaktionsintensität und wurden anhand partieller Korrelationen analysiert.

H 1.3 Bei einer hohen Interaktionsintensität der Tagesmutter steigt die globale Interaktionsqualität.

Es zeigt sich ein starker signifikanter Zusammenhang zwischen den beiden Variablen *Interaktionsintensität* und *globale Interaktionsqualität* unter Berücksichtigung der Kovariate *Gruppengröße*, $r = .81$, p (einseitig) $< .001$.

Die Hypothese kann angenommen werden: Bei einer hohen Interaktionsintensität der Tagesmutter steigt die globale Interaktionsqualität.

H 1.4 Während hoher Interaktionsintensitäten zeigen Tagesmütter mehr Sensitivität und Stimulation.

Bei der vierten Hypothese kristallisiert sich ein starker signifikanter Zusammenhang zwischen den beiden Variablen *Interaktionsintensität* und *positive Betreuungsstrategien* heraus, bei dem die *Gruppengröße* und das *Alter des Kindes* als Kovariaten einbezogen wurden, $r = .85$, p (einseitig) $< .001$.

Die Hypothese kann angenommen werden: Während hoher Interaktionsintensitäten verfolgen Tagesmütter mehr sensitive und stimulierende Betreuungsstrategien.

H 1.5 Während hoher Interaktionsintensitäten zeigen Tagesmütter weniger ignorierendes Verhalten.

Die beiden Variablen *Interaktionsintensität* und *negative Betreuungsstrategie* wurden unter Berücksichtigung der Kovariaten *Gruppengröße*, *Alter* und *Geschlecht des Kindes* korreliert und es resultiert ein negativer Zusammenhang von $r = -.22$, p (einseitig) $< .01$. Die Hypothese kann angenommen werden, dass Tagesmütter während hoher Interaktionsintensitäten selten ignorierende Betreuungsstrategien anwenden.

H 1.6 Bei einer hohen Interaktionsintensität der Tagesmutter zeigen Kinder mehr Kontaktsuche und Kooperation.

Die Korrelation der beiden Variablen *Interaktionsintensität* und *positive kindliche Verhaltensstrategien* belegt unter Berücksichtigung der Kovariaten *Gruppengröße* und *Alter des Kindes* einen starken signifikanten Zusammenhang mit $r = .72$, p (einseitig) $< .001$. Die Hypothese kann angenommen werden: Betreuen Tagesmütter ihre Kinder mit einer hohen Interaktionsintensität, zeigen Kinder mehr Kontaktsuche und Kooperation.

Die folgenden 3 Hypothesen befassen sich mit Zusammenhängen zwischen der Interaktionsqualität und dem Kuschelfaktor und wurden mittels partieller Korrelationen berechnet.

H 1.7 Bei einer hohen globalen Interaktionsqualität steigt der Kuschelfaktor.

Unter Einbeziehung der Kovariate *Gruppengröße* wurden die beiden Variablen *globale Interaktionsqualität* und *Kuschelfaktor* korreliert und es offenbarte sich ein signifikanter Zusammenhang von $r = .37$, p (einseitig) $< .001$. Demnach kann die Hypothese angenommen werden: Bei einer hohen globalen Interaktionsqualität steigt der Kuschelfaktor.

H 1.8 Bei Sensitivität und Stimulation der Tagesmutter steigt der Kuschelfaktor.

Bei Korrelation der beiden Variablen *positive Betreuungsstrategien* und *Kuschelfaktor*, unter Berücksichtigung der Kovariaten *Gruppengröße* und *Alter des Kindes*, zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang mit $r = .37$, p (einseitig) $< .001$. Die Hypothese wird folglich angenommen: Tagesmütter, die einen sensitiven und stimulierenden Betreuungsstil aufweisen, kuscheln mehr mit ihren Tageskindern.

H 1.9 Bei einem hohen Kuschelfaktor zeigen Kinder mehr Kontaktsuche und Kooperation. Die Korrelation der Variablen *Kuschelfaktor* und *positive kindliche Verhaltensstrategien* deutet bei Einbeziehung der Kovariaten *Gruppengröße* und *Alter des Kindes* auf einen signifikanten Zusammenhang von $r = .42$, p (einseitig) $< .001$ hin. Die Hypothese wird angenommen: Kinder zeigen umso mehr kontaktsuchende- und kooperierende Strategien, je mehr ihre Tagesmutter mit ihnen kuschelt.

Die nachfolgende Hypothese untersucht mittels partieller Korrelation den Zusammenhang zwischen der Interaktionsintensität und dem Kuschelfaktor.

H 1.10 Bei einer hohen Interaktionsintensität der Tagesmutter steigt der Kuschelfaktor. Es wurde eine partielle Korrelation zwischen den Variablen *Interaktionsintensität* und *Kuschelfaktor*, unter Berücksichtigung der Kovariate *Gruppengröße*, berechnet und es resultiert ein signifikanter Zusammenhang von $r = .32$, p (einseitig) $< .001$. Die Hypothese wird angenommen: Während hoher Interaktionsintensitäten steigt der Kuschelfaktor.

Mit dem Routine-Monitoring der Tagesmutter befassen sich die nachstehenden beiden Hypothesen. Auch hier wurden partielle Korrelationen berechnet.

H 1.11 Bei einem hohen Routine-Monitoring der Tagesmutter zeigen Kinder weniger Kontaktsuche und Kooperation.

Bei der Korrelation der Variablen *Routine-Monitoring* und *positive kindliche Verhaltensstrategien* kann unter Einbeziehung der Kovariaten *Gruppengröße* und *Alter des Kindes* ein starker negativer signifikanter Zusammenhang berichtet werden, $r = -.64$, p (einseitig) $< .001$. Die Hypothese wird angenommen: Während hohem Routine-Monitoring der Tagesmutter zeigen Kinder weniger Kontaktsuche und Kooperation.

H 1.12 Bei einem hohen Routine-Monitoring der Tagesmutter sinkt der Kuschelfaktor.

Die Variablen *Routine Monitoring* und *Kuschelfaktor* wurden unter Berücksichtigung der Kovariate *Gruppengröße* korreliert und es ergibt sich ein signifikanter Zusammenhang von $r = -.30$, p (einseitig) $< .001$. Die Hypothese wird demnach angenommen: Während hohem Routine-Monitoring der Tagesmutter sinkt der Kuschelfaktor.

6.3. Ergebnisse - Mentalisierungsfähigkeit und Interaktionsgeschehen

Der zweite Hypothesenkomplex bezieht sich auf mögliche Zusammenhänge zwischen dem Interaktionsgeschehen, das bereits in Kapitel 6.2. ausführlich erkundet wurde, und der Mentalisierungsfähigkeit der Tagesmutter. Die Mentalisierungsfähigkeit der Tagesmutter kann global mit dem PDI-Globalwert und auch differenziert mit den sogenannten PDI-Indizes betrachtet werden (siehe Kapitel 4.3.3.).

Der PDI-Globalwert bezieht sich auf die allgemeine Mentalisierungsfähigkeit der Tagesmutter, während sich die PDI-Indizes auf spezielle Mentalisierungsinhalte beziehen (mentale Reflexion zu kindlichen Ablehnungsgefühlen, zu negativen und zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind).

Die erste Hypothese untersucht, ob die *globale Interaktionsqualität* durch die Mentalisierungsfähigkeit der Tagesmutter, operationalisiert anhand des *PDI-Globalwerts* sowie anhand der drei *PDI-Indizes*, unter Berücksichtigung der Kovariate *Gruppengröße* vorhergesagt werden kann. Nach Kontrolle aller Voraussetzungen (siehe Anhang E) konnte zur Prüfung der Hypothese eine Multiple lineare Regression mittels *Einschluss-Methode* berechnet werden.

H 2.1 Die globale Interaktionsqualität kann durch die Mentalisierungsfähigkeit der Tagesmutter vorhergesagt werden.

Tabelle 7
Multiple lineare Regression zur Vorhersage der globalen Interaktionsqualität

	B	SE B	β
PDI-Globalwert	.032	.19	.04
PDI-Index Mentale Reflexion zu kindlichen Ablehnungsgefühlen	.012	.02	.23
PDI-Index Mentale Reflexion zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind	-.02	.03	-.18
PDI-Index Mentale Reflexion zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind	-.17	.10	-.23*
Kovariate Gruppengröße	-.25	.10	-.32**

Anmerkung: $R = .39$, $R^2 = .15$, Korrigiertes $R^2 = .08$. ** $p < .05$, * $p < .10$.

Im nächsten Abschnitt werden Unterschiede zwischen reflektierten Tagesmüttern und nicht reflektierten Tagesmüttern hinsichtlich der Interaktionsprozesse in der Kindertagespflege untersucht. Die Kriterien, anhand welcher die Tagesmütter als reflektiert bzw. nicht reflektiert klassifiziert werden, wurden in Kapitel 6.1.3. ausführlich erläutert. In den folgenden Hypothesen wird es um eine differenzierte Betrachtung der Thematik gehen: Der Fokus liegt auf den PDI-Indizes (mentale Reflexion zu kindlichen Ablehnungsgefühlen, zu negativen und zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind) sowie auf spezifischen Verhaltensweisen von Tagesmutter und Kind, die in der Literatur mit dem Konzept der Mentalisierungsfähigkeit assoziiert werden und in Kapitel 4.3.1. bereits eingeführt wurden: die *Sensitivität* der Tagesmutter, *Affective Sharing* des Kindes und die *affektive Kommunikation* zwischen Tagesmutter und Kind.

Da die Normalverteilung der Daten nicht angenommen werden kann (siehe Kapitel 6.1.1.), wurden alle folgenden Hypothesen mittels des parameterfreien U-Tests nach Mann und Whitney berechnet.

Während die Gruppenzugehörigkeit der Tagesmutter (reflektiert vs. nicht reflektiert) immer die UV darstellt, variiert die AV, indem sie jeweils ein spezifisches Interaktionsmerkmal abbildet.

Die ersten drei Hypothesen beziehen sich in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit der Tagesmutter (reflektiert vs. nicht reflektiert) auf die AV *Sensitivität* der Tagesmutter.

H 2.2 Tagesmütter, die zu kindlichen Ablehnungsgefühlen reflektieren, sind sensitiver in der Interaktion mit dem Tageskind als Tagesmütter, die nicht zu kindlichen Ablehnungsgefühlen reflektieren.

Hinsichtlich der AV *Sensitivität* der Tagesmutter unterscheiden sich reflektierte Tagesmütter (Mittlerer Rang = 40.79) tendenziell signifikant von nicht reflektierten Tagesmüttern (Mittlerer Rang = 31.54), $U = 262.000$, $z = -1.61$, p (einseitig) = .05.

Die Hypothese kann als tendenziell signifikant angenommen werden: Tagesmütter, die zu kindlichen Ablehnungsgefühlen reflektieren, sind tendenziell sensitiver in der Interaktion mit dem Tageskind als Tagesmütter, die nicht zu kindlichen Ablehnungsgefühlen reflektieren.

H 2.3 Tagesmütter, die zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren, sind sensitiver in der Interaktion mit dem Tageskind als Tagesmütter, die nicht zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren.

Reflektierte Tagesmütter (Mittlerer Rang = 40.53) unterscheiden sich auch hinsichtlich der Reflexion zu negativen Interaktionserfahrungen tendenziell signifikant von nicht reflektierten Tagesmüttern (Mittlerer Rang = 31.43) in der AV, ihrer *Sensitivität*, $U = 277.000$, $z = -1.63$, p (einseitig) = .05.

Die Hypothese kann folglich als tendenziell signifikant angenommen werden: Tagesmütter, die zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren, sind tendenziell sensibler in der Interaktion mit dem Tageskind als Tagesmütter, die nicht zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren.

H 2.4 Tagesmütter, die zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren, sind sensibler in der Interaktion mit dem Tageskind als Tagesmütter, die nicht zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren.

Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen Tagesmüttern, die zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren (Mittlerer Rang = 30.97) und Tagesmüttern, die nicht zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren (Mittlerer Rang = 34.52) in der AV *Sensitivität*, $U = 398.500$, $z = -.69$, p (einseitig) > .05.

Die Hypothese wird verworfen: Tagesmütter, die zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren, sind nicht sensibler in der Interaktion mit dem Tageskind als Tagesmütter, die nicht zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren.

Die AV *Affective Sharing* des Kindes wird in den nächsten drei Hypothesen hinsichtlich der Gruppenzugehörigkeit der Tagesmutter (reflektiert vs. nicht reflektiert) untersucht.

H 2.5 Bei Tagesmüttern, die zu kindlichen Ablehnungsgefühlen reflektieren, zeigen Kinder mehr Affective Sharing als bei Tagesmüttern, die nicht zu kindlichen Ablehnungsgefühlen reflektieren.

Es gibt einen signifikanten Unterschied in der AV *Affective Sharing* zwischen der reflektierten Gruppe (Mittlerer Rang = 41.43) und der nicht reflektierten Gruppe (Mittlerer Rang = 31.37), $U = 253.000$, $z = -1.77$, p (einseitig) < .05.

Die Hypothese kann angenommen werden: Bei Tagesmüttern, die zu kindlichen Ablehnungsgefühlen reflektieren, zeigen Kinder mehr Affective Sharing als bei Tagesmüttern, die nicht zu kindlichen Ablehnungsgefühlen reflektieren.

H 2.6 Bei Tagesmüttern, die zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren, zeigen Kinder mehr Affective Sharing als bei Tagesmüttern, die nicht zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren.

Es resultiert ein signifikanter Unterschied in der AV *Affective Sharing* zwischen den reflektierten Tagesmüttern (Mittlerer Rang = 40.80) und den nicht reflektierten Tagesmüttern (Mittlerer Rang = 31.35), $U = 273.000$, $z = -1.71$, p (einseitig) $< .05$.

Die Hypothese kann angenommen werden: Bei Tagesmüttern, die zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren, zeigen Kinder mehr Affective Sharing als bei Tagesmüttern, die nicht zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren.

H 2.7 Bei Tagesmüttern, die zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren, zeigen Kinder mehr Affective Sharing als bei Tagesmüttern, die nicht zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren.

Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen Tagesmüttern, die zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren (Mittlerer Rang = 30.66), und Tagesmüttern, die nicht zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren (Mittlerer Rang = 34.65) in der AV *Affective Sharing*, $U = 392.500$, $z = -.78$, p (einseitig) $> .05$.

Die Hypothese wird verworfen: Bei Tagesmüttern, die zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren, zeigen Kinder nicht mehr Affective Sharing als bei Tagesmüttern, die nicht zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren.

In den nachstehenden drei Hypothesen werden Unterschiede zwischen reflektierten Tagesmüttern und nicht reflektierten Tagesmüttern hinsichtlich der AV *affektive Kommunikation* zwischen Tagesmutter und Kind analysiert.

H 2.8 Bei Tagesmüttern, die zu kindlichen Ablehnungsgefühlen reflektieren, findet mehr affektive Kommunikation zwischen Tagesmutter und Kind statt als bei Tagesmüttern, die nicht zu kindlichen Ablehnungsgefühlen reflektieren.

Hinsichtlich der AV *affektive Kommunikation* unterscheiden sich Tagesmütter der reflektierten Gruppe (Mittlerer Rang = 40.46) tendenziell signifikant von Tagesmüttern der nicht reflektierten Gruppe (Mittlerer Rang = 31.63), $U = 266.500$, $z = -1.54$, p (einseitig) $= .06$.

Die Hypothese kann davon ausgehend als tendenziell signifikant angenommen werden: Bei Tagesmüttern, die zu kindlichen Ablehnungsgefühlen reflektieren, findet tendenziell

mehr affektive Kommunikation zwischen Tagesmutter und Kind statt als bei Tagesmüttern, die nicht zu kindlichen Ablehnungsgefühlen reflektieren.

H 2.9 Bei Tagesmüttern, die zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren, findet mehr affektive Kommunikation zwischen Tagesmutter und Kind statt als bei Tagesmüttern, die nicht zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren.

Hinsichtlich der AV *affektive Kommunikation* zeigt sich ein tendenziell signifikanter Unterschied zwischen reflektierten Tagesmüttern (Mittlerer Rang = 40.03) und nicht reflektierten Tagesmüttern (Mittlerer Rang = 31.58), $U = 284.500$, $z = -1.51$, p (einseitig) = .07.

Auch diese Hypothese kann als tendenziell signifikant angenommen werden: Bei Tagesmüttern, die zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren, findet tendenziell mehr affektive Kommunikation zwischen Tagesmutter und Kind statt als bei Tagesmüttern, die nicht zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren.

H 2.10 Bei Tagesmüttern, die zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren, findet mehr affektive Kommunikation zwischen Tagesmutter und Kind statt als bei Tagesmüttern, die nicht zu positiven Interaktionserfahrungen reflektieren.

Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen Tagesmüttern, die zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren (Mittlerer Rang = 30.39), und Tagesmüttern, die nicht zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren (Mittlerer Rang = 34.76) in der AV *affektive Kommunikation*, $U = 387.500$, $z = -.84$, p (einseitig) > .05.

Die Hypothese wird verworfen: Bei Tagesmüttern, die zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren, findet nicht mehr affektive Kommunikation statt als bei Tagesmüttern, die nicht zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren.

6.4. Ergebnisse - Mentalisierungsfähigkeit und Bindungsqualität

Im dritten Hypothesenkomplex dieser Arbeit geht es darum, ob sich reflektierte Tagesmütter hinsichtlich ihrer Bindungsqualität zum Tageskind von nicht reflektierten Tagesmüttern unterscheiden.

Die Mentalisierungsfähigkeit der Tagesmutter wird sowohl global mit dem PDI-Globalwert als auch differenziert anhand der PDI-Indizes (mentale Reflexion zu kindlichen Ablehnungsgefühlen, zu negativen und zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind) betrachtet (siehe Kapitel 4.3.3.).

Auch die Bindungsqualität wird global mit dem globalen Bindungssicherheitswert sowie differenziert anhand der Bindungskomponenten Freude an Kommunikation und Bedarf nach Emotionsregulation (siehe Kapitel 4.3.2.) analysiert.

Die Gruppenzugehörigkeit der Tagesmutter (reflektiert vs. nicht reflektiert) stellt jeweils die UV dar, während die AV stets durch die globale Bindungsqualität bzw. die Bindungskomponenten repräsentiert wird.

Die erste Hypothese untersucht Unterschiede zwischen reflektierten Tagesmüttern und nicht reflektierten Tagesmüttern (bezogen auf den PDI-Globalwert) in der globalen Bindungssicherheit des Kindes. Die Normalverteilung der *AV globaler Bindungssicherheitswert* (siehe Kapitel 6.1.2.) und die Varianzhomogenität ($F = .84$, $p > .05$) können angenommen werden, weshalb ein t-Test für unabhängige Stichproben berechnet wird.

H 3.1 Bei reflektierten Tagesmüttern ist die Bindungsqualität zum Tageskind höher als bei nicht reflektierten Tagesmüttern.

Hinsichtlich der *AV globaler Bindungssicherheitswert* unterscheiden sich reflektierte Tagesmütter ($MW = .524$, $SD = .16$) signifikant von nicht reflektierten Tagesmüttern ($MW = .442$, $SD = .19$), $t(64) = -1.89$, p (einseitig) $< .05$ mit einer Effektstärke von $d = .48$ (kleiner bis mittlerer Effekt nach Cohen).

Die Hypothese kann angenommen werden: Bei reflektierten Tagesmüttern ist die Bindungsqualität zum Tageskind höher als bei nicht reflektierten Tagesmüttern.

In den folgenden drei Hypothesen werden reflektierte Tagesmütter mit nicht reflektierten Tagesmüttern hinsichtlich der drei PDI-Indizes verglichen und die Auswirkungen auf die globale Bindungssicherheit des Kindes untersucht.

Die Annahme einer Normalverteilung für die *AV globaler Bindungssicherheitswert* (siehe Kapitel 6.1.2.) sowie die Homogenität der Varianzen ($F = .01$, $p > .05$) kann angenommen werden, weshalb auch zur Auswertung der folgenden Hypothese ein t-Test für unabhängige Stichproben herangezogen wird.

H 3.2 Tagesmütter, die zu kindlichen Ablehnungsgefühlen reflektieren, verfügen über eine höhere Bindungsqualität zum Tageskind als Tagesmütter, die nicht zu kindlichen Ablehnungsgefühlen reflektieren.

Es gibt keinen signifikanten Unterschied in der *AV globaler Bindungssicherheitswert* zwischen reflektierten Tagesmüttern (MW = .51, SD = .18) und nicht reflektierten Tagesmüttern (MW = 0.47, SD = .18), $t(64) = -.75$, p (einseitig) > .05.

Die Hypothese wird demzufolge verworfen: Tagesmütter, die zu kindlichen Ablehnungsgefühlen reflektieren, verfügen über keine höhere Bindungsqualität zum Tageskind als Tagesmütter, die nicht zu kindlichen Ablehnungsgefühlen reflektieren.

Ebenso kann die nachstehende Hypothese mittels t-Test für unabhängige Stichproben berechnet werden, da die Voraussetzungen einer Normalverteilung der *AV globaler Bindungssicherheitswert* (siehe Kapitel 6.1.2.) und der Varianzhomogenität ($F = .07$, $p > .05$) gegeben sind.

H 3.3 Tagesmütter, die zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren, verfügen über eine höhere Bindungsqualität zum Tageskind als Tagesmütter, die nicht zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren.

Auch hier gibt es keinen signifikanten Unterschied in der *AV globaler Bindungssicherheitswert* zwischen reflektierten Tagesmüttern (MW = .49, SD = .18) und nicht reflektierten Tagesmüttern (MW = .47, SD = .18), $t(64) = -.39$, p (einseitig) > .05.

Die Hypothese wird verworfen: Tagesmütter, die zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren, verfügen über keine höhere Bindungsqualität zum Tageskind als Tagesmütter, die nicht zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren.

Auch die folgende Hypothese konnte aufgrund angenommener Normalverteilung der *AV globaler Bindungssicherheitswert* (siehe Kapitel 6.1.2.) und kontrollierter Varianzhomogenität ($F = .12$, $p > .05$) mittels t-Test für unabhängige Stichproben berechnet werden.

H 3.4 Tagesmütter, die zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren, verfügen über eine höhere Bindungsqualität zum Tageskind als Tagesmütter, die nicht zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren.

Hinsichtlich der *AV globaler Bindungssicherheitswert* resultiert ein signifikanter Unterschied zwischen reflektierten Tagesmüttern (MW = .55, SD = .17) und nicht reflektierten

Tagesmüttern (MW = .45, SD = .18), $t(64) = -2.10$, p (einseitig) < .05 mit einer Effektstärke von $d = .58$ (mittlerer Effekt nach Cohen).

Die Hypothese kann angenommen werden: Tagesmütter, die zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren, verfügen über eine höhere Bindungsqualität zum Tageskind als Tagesmütter, die nicht zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektieren.

Die beiden nachstehenden Hypothesen befassen sich mit Unterschieden in den Bindungskomponenten zwischen reflektierten Tagesmüttern und nicht reflektierten Tagesmüttern (bezogen auf den PDI-Globalwert).

Die Normalverteilung der AV *Freude an Kommunikation* (siehe Kapitel 6.1.2.) und die Varianzhomogenität ($F = .20$, $p > .05$) können angenommen werden, weshalb die nachfolgende Hypothese mit einem t-Test für unabhängige Stichproben berechnet werden kann.

H 3.5 Bei reflektierten Tagesmüttern ist die Freude an Kommunikation des Kindes höher als bei nicht reflektierten Tagesmüttern.

Reflektierte Tagesmütter (MW = 5.94, SD = 1.56) unterscheiden sich hinsichtlich der AV *Freude an Kommunikation des Kindes* tendenziell signifikant von nicht reflektierten Tagesmüttern (MW = 5.35, SD = 1.39), $t(64) = -1.62$, p (einseitig) = .06 mit einer Effektstärke von $d = .41$ (kleiner Effekt nach Cohen).

Die Hypothese kann davon ausgehend als tendenziell signifikant angenommen werden: Bei reflektierten Tagesmüttern ist die Freude an Kommunikation des Kindes tendenziell höher als bei nicht reflektierten Tagesmüttern.

Da die AV *Bedarf nach Emotionsregulation* nicht normalverteilt ist (siehe Kapitel 6.1.2.), wird die nachstehende Hypothese mittels U-Test nach Mann und Whitney überprüft.

H 3.6 Bei reflektierten Tagesmüttern ist der Bedarf nach Emotionsregulation des Kindes geringer als bei nicht reflektierten Tagesmüttern.

Hinsichtlich der AV *Bedarf nach Emotionsregulation des Kindes* unterscheiden sich reflektierte Tagesmütter (Mittlerer Rang = 27.50) signifikant von nicht reflektierten Tagesmüttern (Mittlerer Rang = 37.92), $U = 364.000$, $z = -2.18$, p (einseitig) < .05.

Die Hypothese kann angenommen werden: Bei reflektierten Tagesmüttern ist der Bedarf nach Emotionsregulation des Kindes geringer als bei nicht reflektierten Tagesmüttern.

7. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Die vorliegende Arbeit beschäftigte sich mit den Beziehungen, die Kinder im Rahmen der Kindertagespflege zu ihren Tagesmüttern entwickeln und identifizierte zentrale Merkmale hinsichtlich der Entwicklung von positiven Tagesmutter-Kind-Beziehungen. Von ganz besonderem Interesse war das Konstrukt der Mentalisierungsfähigkeit, welches in dieser Arbeit erstmals im Kontext der Kindertagespflege untersucht wurde. Die Ergebnisse belegen, dass die Mentalisierungsfähigkeit von Tagesmüttern eine wichtige Rolle in der Beziehungsgestaltung mit dem Tageskind spielt und zukünftig ausgiebiger erforscht werden sollte, um ein noch differenzierteres Verständnis frühkindlicher Betreuung zu erlangen.

7.1. Interaktionsgeschehen

Durch den Einsatz eines speziell entwickelten Beobachtungsverfahrens konnten detaillierte Informationen über die Interaktionen zwischen Tagesmutter und Kind gewonnen werden, die im Rahmen des ersten Hypothesenkomplexes analysiert wurden.

Die Ergebnisse belegen Zusammenhänge zwischen den *Betreuungsstrategien von Tagesmüttern* und den *Verhaltensstrategien der Kinder*: Bei sensibler und stimulierender Betreuung durch die Tagesmutter zeigen Kinder vermehrt Kontaktsuche und Kooperation. Hingegen wenden Kinder weniger kontaktsuchende und kooperierende Verhaltensstrategien in der Interaktion an, wenn die Tagesmutter die kindlichen Bedürfnisse im Rahmen der Betreuung öfter ignoriert. Konform mit diesen Ergebnissen berichten Studien, dass Kinder, die eine hohe Betreuungsqualität ihrer Bezugsperson erfahren, kooperativer (De Schipper, 2006; Howes & Olenick, 1986) und zufriedener sind (De Schipper et al., 2006). Es ergibt sich das Bild eines für beide Seiten lohnenden Dialogs, in welchem das Kind Kontakt zur Tagesmutter aufnimmt sowie mit ihr kooperiert und die Tagesmutter auf der anderen Seite sensitiv und stimulierend auf die kindlichen Bedürfnisse eingeht.

Ein weiteres Ergebnis dieser Arbeit belegt starke Zusammenhänge zwischen der *Interaktionsintensität* und der *Interaktionsqualität*: Tagesmütter und Kinder tauschen vor allem während hoher Interaktionsintensitäten positive Interaktionen miteinander aus. Kinder, deren Tagesmütter nicht nur auf kindliche Signale reagierten, sondern die Kinder zu weiterer Interaktion und Exploration anregten und so im Sinne einer hohen Interaktionsintensität eine reziproke Beziehung mit den Kindern förderten, zeigten mehr Kontaktsuche und Kooperation. Analog dazu konnten Anderson et al. (1981) belegen, dass eine hohe Inter-

aktionsintensität der Betreuungsperson mit kindlichen Verhaltensweisen zusammenhängt, die auf eine Bindung zur Betreuungsperson schließen lassen, wie z.B. mehr Kontaktaufnahme und Interaktion, Exploration und Positionswechsel.

Auf der anderen Seite wenden auch Tagesmütter, ausgehend von den Ergebnissen dieser Arbeit, während hoher Interaktionsintensitäten mehr positive Betreuungsstrategien wie Sensitivität und Stimulierung an. Konsistent damit berichten Howes et al. (1992) positive Zusammenhänge zwischen der Sensitivität und der Interaktionsintensität von Erzieherinnen. Ähnlich Ritchie & Howes (2003), die beobachteten, dass Erzieherinnen vor allem während hoher Interaktionsintensitäten positive Betreuungsstrategien einsetzten, während sie bei niedrigen Interaktionsintensitäten eher negative Strategien anwendeten. Konform damit wurden auch in der vorliegenden Studie vermehrt negative Verhaltensweisen von Tagesmüttern im Sinne von *Ignoring* beobachtet, sobald die Interaktionsintensität nachließ.

Diese Arbeit unterstützt somit die Ergebnisse von zahlreichen Studien, welche belegen, dass eine hohe Interaktionsintensität als ein Merkmal positiver Beziehungen zwischen Kindern und ihren außerfamiliären Betreuungspersonen angesehen werden kann (Ritchie & Howes, 2003; Elicker et al., 1999; Howes & Smith, 1995; Howes & Hamilton, 1992). In diesem Kontext weisen Jaffe et al. (2001) jedoch darauf hin, dass die Interaktionsintensität einen gewissen Rahmen nicht überschreiten sollte, da zu intensive Interaktionen von Erwachsenen einer positiven Beziehung zum Kind sogar entgegenwirken. Denn es ist den AutorInnen zu Folge die moderate Erwachsenen-Kind-Interaktion, aufgrund derer die Bindungssicherheit vorhergesagt werden kann und nicht die enge, restriktive Interaktion, in welcher der Erwachsene auf die meisten Signale des Kindes reagiert und ihm keinen Platz für Neuheit, Ungewissheit oder Spiel mehr lässt. Daran angelehnt sollten Tagesmütter auch die Grenzen ihrer Fürsorge begreifen und Kinder in ihrer Betreuung in einem angemessenen Rahmen intensiv betreuen, der den Kindern noch genug eigenen Raum zur Exploration und Erkundung ihrer Umwelt ermöglicht. Eine überstimulierende Betreuung hingegen würde die Kinder in ihrer eigenständigen Entwicklung gefährden und zu übermäßiger Abhängigkeit in der Beziehung an die Betreuungsperson führen.

Die starken positiven Zusammenhänge zwischen der Interaktionsintensität der Tagesmütter und den positiven kindlichen Verhaltensstrategien wie Kontaktsuche und Kooperation lassen jedoch darauf schließen, dass die Tagesmütter im Rahmen dieser Arbeit eine überwiegend intensive und zugleich auch den Bedürfnissen der Kinder angemessene Pflege boten. Auf diese Weise konnten auch die Kinder ihre eigenen Erfahrungen ma-

chen, indem sie von sich aus Interaktionsangebote an die Tagesmutter richteten oder in ihre Vorschläge einwilligten.

Im weiteren Verlauf wurden die Zusammenhänge zwischen der *Interaktionsqualität* bzw. *Interaktionsintensität* und dem *Kuschelfaktor* analysiert. Ein hoher Kuschelfaktor konnte vor allem während hoher Interaktionsintensitäten wie auch bei sensitiven und stimulierenden Betreuungsstrategien der Tagesmütter und während kontaktsuchenden und kooperierenden Strategien der Kinder beobachtet werden. Diese Ergebnisse stützen die These, dass neben der emotionalen Verfügbarkeit auch die körperliche Verfügbarkeit von Betreuungspersonen eine wichtige Rolle in der Entwicklung positiver Interaktionen mit dem Kind spielt (Ainsworth, 1969; Barnas & Cummings, 1994; Howes & Smith, 1995). Der *Kuschelfaktor*, den das Kind mit seiner Betreuungsperson erlebt, gestaltet die wechselseitigen Interaktionen mit der Tagesmutter somit zusätzlich positiv aus.

Hinsichtlich dem *Routine-Monitoring* der Tagesmutter können folgende Ergebnisse berichtet werden: Während hoher Routine-Monitoring-Sequenzen der Tagesmutter sinkt der Kuschelfaktor und Kinder wenden weniger positive Verhaltensstrategien wie Kontaktsuche und Kooperation an. Dies lässt sich mit bisherigen Forschungsergebnissen gut vereinbaren, welche davon ausgehen, dass niedrige Interaktionsintensitäten (wie etwa *Routine-Monitoring*) einer positiven Beziehung mit dem Kind entgegenwirken (Ritchie & Howes, 2003). Differenzierter kann den Ergebnissen dieser Arbeit zu Folge außerdem entnommen werden, dass Kinder Routinesituationen, wie beispielsweise auf dem Wickeltisch oder während des Essens bzw. Trinkens, kaum zum Austausch mit der Tagesmutter nutzen, da während dieser Routine-Monitoring-Sequenzen wenig kontaktsuchendes und kooperierendes Verhalten von Kindern beobachtet wurde. Es sind andere Situationen, wie jene, in denen sie eine intensive Interaktionsintensität durch ihre Tagesmutter erfahren, in denen Kinder die Interaktion mit der Tagesmutter suchen und bewilligen, wie es die starken positiven Zusammenhänge zwischen der Interaktionsintensität der Tagesmutter und den positiven kindlichen Verhaltensstrategien belegen.

7.2. Mentalisierungsfähigkeit und Interaktionsgeschehen

Der zweite Hypothesenkomplex konzentrierte sich auf die Zusammenhänge zwischen den beobachteten Tagesmutter-Kind-Interaktionen, die bereits in Kapitel 7.1. ausführlich analysiert wurden, und der im Parent Development Interview erfassten Mentalisierungsfähigkeit von Tagesmüttern.

Die *globale Interaktionsqualität* in der Kindertagespflege konnte nicht signifikant durch die Mentalisierungsfähigkeit der Tagesmutter vorhergesagt werden, operationalisiert anhand des PDI-Globalwerts sowie der drei PDI-Indizes: mentale Reflexion zu kindlichen Ablehnungsgefühlen, zu negativen und zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind. Nur die Kovariate *Gruppengröße* konnte die globale Interaktionsqualität signifikant vorhersagen: In größeren Gruppen kann demnach eine schlechtere globale Interaktionsqualität berichtet werden als in kleineren Gruppen. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass Tagesmütter in kleineren Gruppen mehr Zeit für individuelle Interaktionen mit Kindern haben, als dies in größeren Gruppen der Fall ist. Die Qualität der individuellen Interaktionen zwischen Tagesmutter und Kind, wie sie hier anhand der *globalen Interaktionsqualität* erhoben wurde, ist folglich in einer kleinen Kindergruppe wesentlich höher, da es zu mehr individuellem Austausch kommen kann. In größeren Gruppen spielt laut Ahnert et al. (2006) weniger die individuelle als die gruppenbezogene Sensitivität der Erzieherin eine wichtige Rolle, welche es ihr erlaubt, die Bedürfnisse eines Kindes unter Einbeziehung der Anforderungen der Gruppe zu berücksichtigen.

Hinsichtlich des Einflusses der Mentalisierungsfähigkeit von Tagesmüttern auf die *globale Interaktionsqualität* zeigte sich jedoch folgender tendenziell signifikanter Trend: Tagesmütter reflektieren um so mehr zu *positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind*, je niedriger die globale Interaktionsqualität ist, d.h. je weniger positive Interaktionen tatsächlich geschehen.

Ein möglicher Grund dafür könnte sein, dass es gerade dieser Mangel an Qualität in der Interaktion mit dem Kind ist, der die Tagesmutter dazu bringt, zu positiven Erlebnissen mit dem Kind zu reflektieren. Die Präsenz solch positiver Erfahrungen mit dem Kind in ihrem Gedächtnis könnte davon ausgehend den Wunsch der Tagesmutter ausdrücken, die Qualität ihrer Interaktionen mit dem Kind zu verbessern. Dieser Interpretationsansatz stellt eine Art Kompensationsmodell dar: Das, was die Tagesmutter in der Interaktion mit dem Kind gerade nicht erleben kann, kompensiert sie durch ihre Reflexionen. Sie ist im Parent Development Interview dazu fähig Situationen zu beschreiben, in denen sie mit dem Tageskind richtig gut eingespielt war, und in diesen Situationen begreift sie auch ihr eigenes Verhalten sowie das Verhalten des Kindes vor dem Hintergrund von mentalen Zuständen, aber sie erlebt diese geschilderten Situationen derzeit offensichtlich nicht in der Realität. Anhand der reflektierten, kohärenten und authentischen Beschreibungen der Tagesmutter zu positiven Erlebnissen mit dem Kind muss jedoch davon ausgegangen werden, dass es diese Erfahrungen gab und dass sie ihr trotz des derzeitigen Mangels in der Interaktion sehr präsent sind. Gründe, warum die Interaktion in diesen Tagesmutter-Kind-Paarungen

derzeit nicht gelingt, können vielfältig sein. Zentral scheint an diesem Punkt jedoch zu sein, dass den Tagesmüttern dieser Mangel soweit bewusst ist, dass sie die positiven Erfahrungen mit dem Kind mental als sehr verfügbar und präsent erleben. Dies könnte eine gute Basis dafür bilden, dass Tagesmütter die erlebten und mental präsenten positiven Erfahrungen mit dem Kind erneut in ihrer Interaktion umsetzen können. Noch weiterführend wird auf diese Thesen im Rahmen von Kapitel 7.3. eingegangen.

Eine noch differenzierte Betrachtung der Zusammenhänge zwischen dem Interaktionsgeschehen und der Mentalisierungsfähigkeit der Tagesmutter offenbart folgende Unterschiede zwischen reflektierten und nicht reflektierten Tagesmüttern: Tagesmütter, die zu *kindlichen Ablehnungsgefühlen* und zu *negativen Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind* reflektierten, waren tendenziell sensibler, hatten Kinder, die mehr Emotionen mit ihnen teilten, und es fand tendenziell mehr affektive Kommunikation statt.

Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass nicht nur Mütter (Rosenblum et al., 2008; Grienberger et al., 2005; Slade, 2005), sondern auch Tagesmütter mit einer hohen Mentalisierungsfähigkeit sensibler mit Kindern interagieren als Tagesmütter mit einem geringen mentalen Einfühlungsvermögen. Konsistent damit konnten auch bisherige Studien bereits erste Hinweise liefern, dass ein hohes RF bei außerfamiliären Betreuungspersonen einen positiven Einfluss auf ihre Betreuungsqualität, insbesondere auf den emotionalen Gehalt ihrer Interaktionen hat (Hughes-Belding et al., 2012; Malberg et al., 2012). Handelt die Tagesmutter aus der Sicht des Kindes und nimmt so die individuellen Bedürfnisse des Kindes wahr, kann sie in einer sensiblen Art und Weise auf die kindlichen Angebote reagieren. Das Kind fühlt sich durch diese Art der Betreuung in seiner Eigenart verstanden und erwidert den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit zu Folge das emotionale Engagement der Tagesmutter: Das Kind teilt seine Emotionen mit der Tagesmutter, zeigt ihr gerne Dinge oder reagiert mit Freude auf die Angebote der Tagesmutter. Es ist das Teilen der Emotionen, welches die Interaktion zwischen reflektierten Tagesmüttern mit ihren Tageskindern kennzeichnet.

In der vorliegenden Arbeit können diese Annahmen jedoch nur für Tagesmütter bestätigt werden, die zu negativen Inhalten reflektieren.

Hinsichtlich der *mental Reflexionen zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind* konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen reflektierten und nicht reflektierten Tagesmüttern in ihrer Sensibilität, den affektiven Interaktionen des Kindes und der affektiven Kommunikation zwischen Tagesmutter und Kind gefunden werden.

In der Forschungsliteratur gibt es Hinweise darauf, dass gerade Reflexionen zu negativen und schmerzhaften Erfahrungen eine hohe Mentalisierungsfähigkeit der Betroffenen er-

fordern: RF ermöglicht es, ambivalente und schmerzhaft Gefühle zu tolerieren, ohne das Verlangen zu haben, diese ungewollten emotionalen Erfahrungen abzuspalten oder zu leugnen (Rosenblum et al., 2008). Auch Grienberger et al. (2005), Slade (2005) und Slade et al. (2005) weisen darauf hin, dass vor allem unreflektierte Menschen schmerzhaft, negative Erfahrungen eher abwehren als sie zuzulassen.

Betrachtet man die Ergebnisse im Überblick, ergibt sich folgendes Bild: Tagesmütter, die zu *positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind* reflektieren, kompensieren durch ihre Reflexionen mutmaßlich den Mangel, den sie in der Interaktion mit dem Tageskind erleben (*geringe globale Interaktionsqualität*). Auf der anderen Seite sind es die Tagesmütter, die zu *negativen Inhalten* reflektieren, die sich mit schmerzhaften und negativen Erlebnissen auseinandersetzen können, welche positive Erlebnisse mit dem Kind tatsächlich auch erleben (im Sinne *affektiver Kommunikation*). Diese Tagesmütter haben positive Erlebnisse mit dem Kind und verspüren aus diesem Grund möglicherweise keinen Bedarf, über diese zu reflektieren. Man könnte annehmen, dass es sich diese Tagesmütter „leisten“ können, über die negativen Aspekte der Beziehung zum Kind zu reflektieren. Denn die Auseinandersetzung mit negativen und schmerzhaften Erfahrungen erfordert einen hohen Grad an Reflexionsfähigkeit von der Tagesmutter, die es ihr erlaubt, Gefühle wie Schmerz, Schuld, Wut oder Trauer zuzulassen anstatt sie abzuwehren.

Es soll noch angemerkt werden, dass sich reflektierte Tagesmütter in ihren *stimulierenden Betreuungsstrategien* nicht signifikant von nicht reflektierten Tagesmüttern unterscheiden (siehe Anhang F). Dieses Ergebnis untermauert die bereits geäußerte Vermutung, dass sich die Mentalisierungsfähigkeit einer Tagesmutter vor allem in dem emotionalen Gehalt ihrer Interaktionen mit dem Tageskind auswirkt.

7.3. Mentalisierungsfähigkeit und Bindungsqualität

Im dritten Komplex dieser Arbeit wurde die Mentalisierungsfähigkeit von Tagesmüttern in Abhängigkeit von der Bindungsqualität des Tageskindes analysiert.

Die Annahme, dass die *globale Bindungsqualität des Kindes* bei reflektierten Tagesmüttern höher ist als bei nicht reflektierten Tagesmüttern, analog zur Mutter-Kind-Beziehung (Grienberger et al., 2005; Slade et al., 2005), konnte durch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bestätigt werden. Gelingt es der Tagesmutter, das Kind als ein selbstständiges Wesen mit eigenen Gedanken und Gefühlen anzunehmen und ihre eigenen Pläne mit den kindlichen Bedürfnissen in Einklang zu bringen, stärkt sie auf diese Weise das emotionale Band zum Tageskind. Das Konstrukt der Mentalisierungsfähigkeit, welches

bisher vor allem im Kontext der Mutter-Kind-Bindung erforscht wurde, spielt demzufolge auch eine wichtige Rolle in der Entwicklung der Tagesmutter-Kind-Bindung und sollte zukünftig auch entsprechende Berücksichtigung finden.

Eine differenziertere Betrachtung der Mentalisierungsfähigkeit im Sinne einer Analyse spezifischer Mentalisierungsinhalte kann diese Annahmen größtenteils untermauern.

Hinsichtlich der *Reflexion zu negativen Inhalten* konnten zwar keine signifikanten Unterschiede zwischen reflektierten und nicht reflektierten Tagesmüttern gefunden werden, jedoch deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Kinder eher zu den reflektierten Tagesmüttern eine sichere Bindung aufbauen, als zu den nicht reflektierten Tagesmüttern (siehe Kapitel 6.4.).

Tagesmütter, die über *positive Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind* reflektieren und dementsprechend einen Zugang zu positiven Erfahrungen mit dem Tageskind haben, verfügen über eine signifikant höhere Bindungsqualität zum Tageskind als Tagesmütter, denen keine positiven Erlebnisse präsent sind. Dieses Ergebnis knüpft überdies an das in Kapitel 7.2. zur Interpretation entwickelte Kompensationsmodell an: Denn die Tagesmütter, die zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Kind reflektieren, weil sie mutmaßlich einen Mangel in der Interaktion verspüren, haben eine sichere Bindung zum Kind entwickelt. Man könnte annehmen, dass die Tagesmutter auf diese Weise, d.h. mit Hilfe ihrer Reflexionen zu Positivem, versucht die positiven Interaktionen mit dem Kind langfristig wieder herzustellen und dadurch ihre sichere Bindung zum Kind aufrechtzuerhalten.

Durch die differenzierte Betrachtung der globalen Bindungsqualität anhand der Bindungskomponenten (Ahnert et al., in Vorb., siehe Anhang B.1) *Freude an Kommunikation* und *Bedarf nach Emotionsregulation* konnte das kindliche Bindungsverhalten im Kontext der Tagesmutter-Kind-Beziehung noch detaillierter hinsichtlich der Thematik dieser Arbeit analysiert werden.

Die postulierte Hypothese, dass Kinder reflektierter Tagesmütter mehr Freude an der Kommunikation erfahren als Kinder nicht reflektierter Tagesmütter, konnte mit einer tendenziellen Signifikanz angenommen werden. Anhand den Ausführungen von Fonagy et al. (2011, S.32) können die Ergebnisse dahingehend interpretiert werden, dass ein Kind erst dann ein Verständnis für die Gedanken, Gefühle und Motive, welche hinter dem Verhalten stehen, erlangen kann, wenn seine Bezugsperson diese in der Interaktion mit ihm berücksichtigt. Begreift die Bezugsperson das Kind als ein von ihr unabhängiges mentales Wesen, dann kann auch das Kind verstehen, dass es über eigene mentale Erfahrungen verfügt, die seinem Verhalten zugrunde liegen. Dadurch erlebt das Kind sein eigenes Verhalten und das Verhalten anderer Menschen als vorhersagbar und sinnvoll, wodurch

es interpersonelle Interaktionen mit Freude erleben kann. Indem die Bezugsperson aus der Sicht des Kindes handelt, fühlt sich das Kind verstanden und es kann ein wechselseitiger, auf die Entwicklung und die Bedürfnisse des Kindes abgestimmter Dialog beginnen. Versteht das Kind, dass es eigene Gefühle und Gedanken hat, die sein Verhalten steuern, so kann es auch eigene Strategien zur Affektregulation entwickeln (Fonagy et al. 2011, S.32). Ausgehend von dieser Überlegung konnten die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bestätigen, dass Kinder reflektierter Tagesmütter signifikant weniger Bedarf nach Emotionsregulation haben als Kinder nicht reflektierter Tagesmütter (analog zur Mutter-Kind-Beziehung, vgl. dazu Rosenblum et al., 2008; Slade, 2005). Die Tatsache, dass das Kind seine eigenen Emotionen im Beisein seiner Tagesmutter schon selber in den Griff bekommen kann, sie gezielt anzeigen, unterdrücken oder anpassen kann, entspannt die Beziehung zur Tagesmutter und bietet Raum für eine offene und flexible Tagesmutter-Kind-Beziehung.

7.4. Grenzen der vorliegenden Studie

In dieser Arbeit wurden die Tagesmutter-Kind-Interaktionen mikroanalytisch anhand eines speziell entwickelten Kodiersystems erhoben. Diese Vorgehensweise birgt sowohl Vor- als auch Nachteile, auf die nachstehend ausführlicher eingegangen wird.

Ein Kritikpunkt bezieht sich auf die „nichtteilnehmend-offene“ Beobachtungsform. Hier muss damit gerechnet werden, dass die Tagesmutter über Ziel und Zweck der Beobachtung spekuliert und sich möglicherweise im Sinne der „sozialen Erwünschtheit“ verhält, was die Ergebnisse verfälschen könnte. Die Anwesenheit fremder Personen könnte sich ferner auch auf das kindliche Verhalten ausgewirkt haben: Eventuell ist das Kind irritiert und verhält sich zurückhaltender, als es normalerweise der Fall ist. Der eigentliche Vorteil einer Feldbeobachtung, bei der die Interaktionen nicht von einer künstlichen Umgebung beeinflusst werden, birgt jedoch auch Nachteile. Gerade Kinder der hier verwendeten Altersstichprobe sind motorisch sehr aktiv, weshalb nicht alle Sequenzen ausnahmslos vollständig aufgenommen werden konnten und es dadurch teilweise auch zu Informationsverlusten kam. Und schließlich repräsentieren die 30-minütigen gefilmten Videosequenzen nur Momentaufnahmen einer Tagesmutter-Kind-Interaktion, deren Generalisierbarkeit kritisch betrachtet werden sollte.

Nach diesen Kritikpunkten soll nachstehend auch noch auf die Vorteile des verwendeten Beobachtungsverfahrens gegenüber Fragebögen für die Beschreibung von Verhalten eingegangen werden. Infolge der umfangreichen und exakten Verhaltenskodierung konn-

ten die Interaktionen zwischen Tagesmüttern und Tageskindern sehr detailliert abgebildet werden. Auch war es möglich, aufgrund der vermittelten Beobachtungform problematische Szenen mehrmals zu betrachten, um so abschließend zu einem adäquaten Urteil zu kommen. So konnte auch das gleiche Videomaterial durch mehrere Beobachterinnen bearbeitet werden, um zur Sicherstellung der Reliabilität des Verfahrens eine Inter-Rater-Reliabilität zu berechnen. Die guten bis sehr guten Inter-Rater-Reliabilitäten (siehe Kapitel 4.3.1.) unterstützen die praktische Anwendbarkeit und Aussagekraft des Erhebungsinstruments.

Auch der Attachment Q-Sort zur Erfassung der Tagesmutter-Kind-Bindungsqualität stellt ein Beobachtungsverfahren dar, bei dem es sehr wichtig für die BeobachterInnen ist, soweit mit den Q-Sort-Items vertraut zu sein, um zu erkennen, was das zu bewertende Verhalten ist. Aufgrund der guten Inter-Rater-Reliabilität (siehe Kapitel 4.3.2.) kann auch hier die Interpretation der Ergebnisse als valide und wissenschaftlich abgesichert werden.

Hinsichtlich der Auswertung des Parent Development Interviews muss darauf hingewiesen werden, dass es in den Analysen durch die Gruppenbildung der Tagesmütter (reflektiert vs. nicht reflektiert) möglicherweise zu einem Informationsverlust gekommen ist. Dieser könnte dadurch entstehen, dass die einzelnen Werte durch alleinige Betrachtung der Gruppen verlorengehen.

Als letzter Punkt soll noch die eher geringe Stichprobengröße bei der Bearbeitung der zweiten und dritten Forschungsfrage ($n = 66$ Tagesmutter-Kind-Paare) kritisiert werden, der zufolge die Genauigkeit der Parameterschätzungen verringert sein könnte.

7.5. Praktische Implikationen

Das mentale Einfühlungsvermögen von Tagesmüttern hat einen systematischen Einfluss auf deren Beziehungsgestaltung mit dem Tageskind. Neben prozessualen Merkmalen außerfamiliärer Betreuungsqualität, wie einer hohen Interaktionsintensität, einem hohen Kuschelfaktor, sensitiven und stimulierenden Betreuungsstrategien sowie kindlichen kontaktsuchenden und kooperierenden Verhaltensstrategien (siehe Kapitel 7.1.), sollten zukünftige Studien auch die Mentalisierungsfähigkeit von Tagesmüttern als einen wichtigen Faktor integrieren (siehe Kapitel 7.2. und 7.3.). Die bisherige Forschung in diesem Feld ist sehr rar und sollte weiter ausgebaut werden, um ein noch differenzierteres Verständnis frühkindlicher Betreuung zu erlangen. Ebenso sollten psychologisch geschulte FachbetreuerInnen im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsprogrammen diesen Aspekt außerfamiliärer Betreuungsqualität aufgreifen, um das Verständnis außerfamiliärer Betreuungs-

personen für die kindlichen Bedürfnisse zu schärfen und um sie in die Lage zu versetzen, die frühkindliche Entwicklung adäquat und fördernd zu begleiten. Die Studie von Malberg et al. (2012) zeigt auf, dass es durchaus möglich ist, Mentalisierungsfähigkeiten von Betreuungspersonen innerhalb von professionell geleiteten Workshops zu aktivieren und dass diese Aktivierung sich äußerst positiv auf die Interaktion und Beziehung mit den Kindern auswirkt. Inwieweit die Analyse spezifischer Mentalisierungsinhalte gegenüber der allgemeinen Mentalisierungsfähigkeit einer Person auch tatsächlich gewinnbringend ist, müssen weitere Forschungen zeigen.

Es wäre überdies interessant zu betrachten, ob das mentale Einfühlungsvermögen auch bei anderen Typen von außerfamiliären Betreuungspersonen, wie Erzieherinnen oder LehrerInnen, eine Rolle spielt.

8. Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit entstand in Verbindung mit dem am Institut für Entwicklungspsychologie der Universität Wien laufenden Tagespflege-Projekt (TAPRO), das die Einflüsse familiärer und außerfamiliärer Betreuung auf die kindliche Entwicklung untersucht.

Um die Interaktionsprozesse in der Kindertagespflege möglichst detailliert und vollständig abzubilden, wurden 16-minütige Videosequenzen anhand der Computersoftware „INTER-ACT 9.1.7“ (Mangold International, 2009) und mit Hilfe eines speziell entwickelten Kodiersystems analysiert mit dem Ziel, möglichst authentische Interaktionen zwischen 123 österreichischen Kleinkindern (12,47 bis 39,53 Lebensmonate) und ihren Tagesmüttern in ihrer gewohnten Umgebung zu gewinnen.

Analog dazu, dass sich eine hohe Betreuungsqualität von Betreuungspersonen positiv auf die Kooperation (De Schipper, 2006; Howes & Olenick, 1986) und Zufriedenheit (De Schipper et al., 2006) von Kindern auswirkt, belegt diese Arbeit, dass Kinder bei sensibler und stimulierender Betreuung durch ihre Tagesmütter vermehrt positive Strategien wie Kontaktsuche und Kooperation einsetzen. Ignoriert die Tagesmutter hingegen die kindlichen Bedürfnisse, so erfährt sie auch weniger Kontaktsuche und Kooperation durch das Tageskind. Dass sensitive (Ritchie & Howes, 2003; Howes & Smith, 1995; Howes & Hamilton, 1992; Goossens & Van Ijzendoorn, 1990) und stimulierende (Booth et al., 2003; Howes et al., 1992) Interaktionen von Betreuungspersonen eine beziehungsförderliche Wirkung haben, ist bereits vielfach belegt.

Auch die Annahme, dass sich hohe Interaktionsintensitäten von Betreuungspersonen positiv auf ihre Beziehung zum Kind auswirken (Ritchie & Howes, 2003; Elicker et al., 1999; Howes & Smith, 1995; Howes & Hamilton, 1992) kann durch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bestätigt werden: Reagiert die Betreuungsperson nicht nur auf die kindlichen Bedürfnisse, sondern animiert das Kind auch zu interaktiven Interaktionen mit ihr, kann ein qualitativ hochwertiger und wechselseitiger Austausch zwischen Tagesmutter und Tageskind beobachtet werden. Sinkt hingegen die Interaktionsintensität, so setzt die Tagesmutter konsistent mit bisherigen Forschungsergebnissen nicht nur weniger positive Strategien zur Betreuung ein (Ritchie & Howes, 2003; Howes et al., 1992), sondern wendet auch mehr negative Strategien an (Ritchie & Howes, 2003), indem sie die kindlichen Bedürfnisse häufiger ignoriert. Ebenso zeigen Kinder während geringer Interaktionsintensitäten sowie auch in den Routine-Monitoring-Sequenzen weniger Kontaktsuche und Kooperation und nutzen eher die durch ihre Tagesmutter intensiv gestalteten Situationen zum Austausch, ähnlich Anderson et al. (1981). Neben den emotionalen Prozessen spielt nicht nur den Ergebnissen dieser Arbeit zufolge (Howes & Smith, 1995; Barnas & Cummings, 1994; Ainsworth, 1969) auch der Kuschelfaktor in der Beziehung zwischen Kindern und ihren Betreuungspersonen eine wichtige Rolle: Ist die Tagesmutter für das Kind körperlich verfügbar, hält sich das Kind gerne in der Nähe der Tagesmutter auf und akzeptiert den Körperkontakt mit ihr, so steigt die Intensität sowie die Qualität ihrer Interaktion. Es kann folglich davon ausgegangen werden, dass nicht nur die emotionale, sondern auch die körperliche Verfügbarkeit der Tagesmutter einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung einer positiven Beziehung mit dem Kind leistet. Analog dazu konnte ein geringer Kuschelfaktor bei geringer Interaktionsintensität der Tagesmutter im Sinne von geringer Involvierung und wenig Engagement vor allem auch während Routine-Monitoring-Sequenzen beobachtet werden.

Hängen die beobachteten Interaktionsprozesse in der Kindertagespflege mit den Mentalisierungsfähigkeiten von Tagesmüttern zusammen? Darauf, dass das mentale Einfühlungsvermögen von Betreuungspersonen einen positiven Einfluss auf die gebotene Betreuungsqualität nimmt, weisen bereits einige Studien hin (u.a. Hughes-Belding et al., 2012; Abbott-Shim et al., 2000; Brownlee et al., 2000; Stipek & Byler, 1997; Rosenthal, 1991;), besonders die Qualität des emotionalen Austauschs zwischen Kindern und ihren reflektierten Betreuungspersonen wird hervorgehoben (Hughes-Belding et al., 2012; Malberg et al., 2012).

Mit Hilfe des Parent Development Interviews (Slade et al., 2004; Fonagy et al., 1998; Aber et al., 1985) konnte die Mentalisierungsfähigkeit von 66 Tagesmüttern hinsichtlich ihrer

Tageskinder (12,53 bis 29,10 Lebensmonate) erfasst werden. Um neben der globalen Mentalisierungsfähigkeit der Tagesmütter (PDI-Globalwert) auch spezifische Mentalisierungsinhalte zu analysieren, wurden sog. PDI-Indizes gebildet. Diese sollten die Reflexionsfähigkeit von Tagesmüttern zu kindlichen Ablehnungsgefühlen abbilden sowie zu negativen und zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind.

Als einzig signifikanter Prädiktor für die globale Interaktionsqualität in der Kindertagespflege stellte sich die Kovariate Gruppengröße heraus: In kleineren Gruppen ist die globale Interaktionsqualität demnach höher als in größeren Gruppen, was sich dadurch erklären lässt, dass Tagesmütter in kleineren Gruppen mehr Zeit für die individuelle und intensive Pflege der Kinder haben. Hinsichtlich des Einflusses der Mentalisierungsfähigkeit von Tagesmüttern auf die globale Interaktionsqualität konnte jedoch eine tendenzielle Signifikanz berichtet werden: Je mehr die Tagesmütter zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektierten, umso geringer war die Qualität ihrer Interaktion. Diesbezüglich wurde vermutet, dass Tagesmütter die Defizite in der Interaktion durch ihre Reflexionen zu eben diesen kompensieren. Demnach verfügen diese Tagesmütter über ein Bewusstsein ihrer Defizite in der Interaktion und nutzen ihre Reflexionen dazu, ihre Interaktionen langfristig erneut positiv zu gestalten. Untermauert wird dieser Interpretationsansatz mit den Ergebnissen, die zur dritten Forschungsfrage vorliegen. Demnach haben Tagesmütter, die zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Kind reflektieren, eine höhere Bindungsqualität zum Kind.

Auf der anderen Seite erlebten Tagesmütter, die zu negativen Inhalten wie zu kindlichen Ablehnungsgefühlen und zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind reflektierten, positive emotionsreiche Erfahrungen mit ihrem Tageskind: Sie waren tendenziell sensibler, hatten Tageskinder, die mehr Emotionen mit ihnen teilten, und es fand tendenziell mehr affektive Kommunikation statt, als bei Tagesmüttern, die nicht zu negativen Inhalten reflektierten. Davon ausgehend besteht bei diesen Tagesmüttern offenbar kein Bedarf, über positive Erfahrungen mit dem Kind zu reflektieren, weil sie genug positive Interaktionen erleben. Sie können es sich „leisten“, zu negativen Aspekten der Beziehung zu reflektieren, was Theorien zufolge auch einen weit höheren Grad an Mentalisierungsfähigkeit erfordert als die Reflexion zu Positivem: Unreflektierte Menschen würden gerade schmerzhafteste, negative Erfahrungen eher abwehren als sie zulassen (Griesenberger et al., 2005; Slade, 2005; Slade et al., 2005). Während sich die Mentalisierungsfähigkeit von Tagesmüttern demnach gerade in emotionalen und reziproken Tagesmutter-Kind-Interaktionen äußerte, konnte ihre Bedeutung in keinen Zusammenhang mit stimulierenden Betreuungsstrategien gebracht werden.

Wirkt sich das mentale Einfühlungsvermögen auch auf die Bindung zum Tageskind aus? Die Ergebnisse belegen - analog zu Mutter-Kind-Beziehungen (Grienemberger et al., 2005; Slade et al., 2005) -, dass reflektierte Tagesmütter über eine höhere Bindungsqualität zum Tageskind verfügen als nicht reflektierte Tagesmütter, ermittelt anhand des Attachment Q-Sorts (dt. Version, Ahnert et al., 2012). Diese Ergebnisse stützen die Annahme, dass die Wahrnehmung von Tagesmüttern über das Tageskind als ein mentales Wesen ein wichtiger Faktor in der Entstehung einer sicheren Bindung ist. Betrachtet man das Bindungsverhalten des Kindes differenzierter, so wird dies an einem geringen Bedarf nach Emotionsregulation sowie der Freude an der Kommunikation mit der Tagesmutter deutlich.

Um eine hohe Qualität außerfamiliärer Betreuung für Kleinkinder zu gewährleisten, sollten Aus- und Weiterbildungsprogramme die dargestellten Aspekte zukünftig integrieren, um das Verständnis außerfamiliärer Betreuungspersonen für die kindlichen Bedürfnisse zu schärfen und so eine sensitive und entwicklungsangemessene Betreuungspraxis zu fördern. Auch sollte künftig weiter erforscht werden, inwieweit RF im außerfamiliären Betreuungskontext eine Rolle spielt, um auf diese Weise ein noch differenzierteres Verständnis frühkindlicher Betreuung zu bekommen.

9. Literaturverzeichnis

- Abbott-Shim, M., Lambert, R., & McCarty, F. (2000). Structural model of Head Start classroom quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 115-134.
- Aber, J.L., Slade, A., Berger, B. Bresgi, I. & Kaplan, M. (1985). *The Parent Development Interview*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Ahnert, L., Eckstein-Madry, T., Kappler, G., Supper, B., & Harwardt, E., (in Vorb.). *Multiple attachments towards maternal and nonmaternal care providers throughout the preschool years: features and functions*.
- Ahnert, L., Eckstein-Madry, T., Supper, B., Bohlen, I. & Suess, G. (2012). AQS [German]: *Der Attachment Q-Sort nach deutscher Übersetzung und Erprobung*. Unveröffentlichtes Arbeitsmaterial des Arbeitsbereichs Entwicklung der Fakultät Psychologie der Universität Wien.
- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77(3), 664-679.
- Ainsworth, M.D. (1967). *Infancy in Uganda. Infant care and the growth of love*. Baltimore: The Johns Hopkins Press.
- Ainsworth, M. D. (1969). *Maternal sensitivity scales*. Abgerufen am 2.Juni 2013, URL: <http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/measures/content/maternalsensitivityscales.pdf>
- Ainsworth, M.D., Blehar, M. C., Waters, E. C., & Wall, S. N. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, Nj: Erlbaum.
- Anderson, C.W., Nagle, R.J., Roberts, W.A. & Smith, J.W. (1981). Attachment to Substitute Caregivers as a Function of Center Quality and Caregiver Involvement. *Child Development*, 52(1),53-61.
- Barnas, M. V., & Cummings, E. M. (1994). Caregiver stability and toddlers' attachment-related behavior towards caregivers in day care. *Infant Behavior and Development*, 17(2), 141-147.
- Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K. & Owen, M. T. (2007): Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78(2), 681-701.
- Bowlby, J. (1974). *Attachment and loss: Volume 1: Attachment* (3., neu bearbeitete Aufl.). London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Bowlby, J. (2009). *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendungen der Bindungstheorie*. München: Reinhardt.
- Booth, C. L., Kelly, J. F., Spieker, S. J., & Zuckerman, T. G. (2003). Toddlers' attachment security to child-care providers: The Safe and Secure Scale. *Early Education and Development*, 14(1), 83-100.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. *Monographs of the Society for Research in Child development*, 50(1-2), 3-35.
- Brownlee, J., Berthelsen, D., Irving, K., Boulton-Lewis, G., & McCrindle, A. (2000). Caregivers' beliefs about practice in infant child care programmes. *International Journal of Early Years Education*, 8(2), 155-165.

- De Schipper, E. J., Marianne Riksen - Walraven, J., & Geurts, S. A. (2006). Effects of Child-Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child - Care Centers: An Experimental Study. *Child Development*, 77(4), 861-874.
- Elicker, J., Fortner-Wood, C., & Noppe, I. C. (1999). The context of infant attachment in family child care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(2), 319-336.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS*. London: SAGE Publications Ltd.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L. & Target, M. (2011). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst* (4. neu bearbeitete Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G.S. & Higgitt, A.C. (1991). The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health Journal*, 12(3), 201-218.
- Fonagy, P., Target, M., Steele, H., & Steele, M. (1998). *Reflective-functioning manual, version 5.0, for application to adult attachment interviews*. London: University College London.
- Grienenberger, J. F., Kelly, K. & Slade, A. (2005). Maternal reflective functioning, mother-infant affective communication, and infant attachment: Exploring the link between mental states and observed caregiving behavior in the intergenerational transmission of attachment. *Attachment & Human Development*, 7(3), 299-311.
- Goossens, F. A., & Ijzendoorn, M. H. (1990). Quality of infants' attachments to professional caregivers: Relation to infant - parent attachment and day - care characteristics. *Child Development*, 61(3), 832-837.
- Grossmann, K.E. (2008). Theoretische und historische Perspektiven der Bindungsforschung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (21-38). München: Reinhardt.
- Hao, Y. (2000). *Relationships between teachers' use of reflection and other selected variables and preschool teachers' engagement in developmentally appropriate practice*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Hédervári-Heller, É. (2007). Tagesbetreuung in der frühen Kindheit: Bindungs-und Eingewöhnungsprozesse. In A. Eggert-Schmid Noerr (Hrsg.) *Frühe Beziehungserfahrungen: Die Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung* (94-117). Gießen: Psycho-sozialer-Verlag.
- Howes, C. (1983). Caregiver Behavior in Center and Family Day Care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4(1), 99-107.
- Howes, C., Galinsky, E., & Kontos, S. (1998). Child care caregiver sensitivity and attachment. *Social Development*, 7(1), 25-36.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. *Child development*, 63(4), 859-866.
- Howes, C., & Olenick, M. (1986). Family and child care influences on toddler's compliance. *Child Development*, 57(1), 202-216.
- Howes, C., & Smith, E. W. (1995). Children and their child care caregivers: Profiles of relationships. *Social Development*, 4(1), 44-61.
- Howes, C., Whitebook, M., & Phillips, D. (1992). Teacher characteristics and effective teaching in child care: Findings from the National Child Care Staffing Study. *Child and Youth Care Forum*, 21(6), 399-414.

- Hughes-Belding, K., Hegland, S., Stein, A., Sideris, J., & Bryant, D. (2012). Predictors of Global Quality in Family Child Care Homes: Structural and Belief Characteristics. *Early Education & Development, 23*(5), 697-712.
- Jaffe, J., Beebe, B., Feldstein, S., Crown, C. L., Jasnow, M. D., Rochat, P., & Stern, D. N. (2001). Rhythms of dialogue in infancy: Coordinated timing in development. *Monographs of the society for research in child development, i*-149.
- Malberg, N. T., Stafler, N., & Geater, E. (2012). Putting the Pieces of the Puzzle Together: A Mentalization-Based Approach to Early Intervention in Primary Schools. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy, 11*(3), 190-204.
- NICHD, Early Child Care Research Network. (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly, 11*(3), 269-306.
- NICHD, Early Child Care Research Network (2006). *Findings for Children up to Age 4 1/2 Years (05-4318)*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education, 35*(2), 147-159.
- Pederson, D. R., Moran, G., Sitko, C., Campbell, K., Ghesquire, K., & Acton, H. (1990). Maternal sensitivity and the security of infant - mother attachment: AQ - sort study. *Child Development, 61*(6), 1974-1983.
- Ritchie, S., & Howes, C. (2003). Program practices, caregiver stability, and child-caregiver relationships. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*(5), 497-516.
- Rosenblum, K. L., McDonough, S.C., Sameroff, A.J. & Muzik, M. (2008). Reflection in thought and action: Maternal parenting reflectivity predicts mind-minded comments and interactive behavior. *Infant Mental Health Journal, 29*(4), 362-376.
- Rosenthal, M. K. (1991). Behaviors and beliefs of caregivers in family day care: The effects of background and work environment. *Early Childhood Research Quarterly, 6*(2), 263-283.
- Sharp, C., & Fonagy, P. (2008). The parent's capacity to treat the child as a psychological agent: Constructs, measures and implications for developmental psychopathology. *Social Development, 17*(3), 737-754.
- Slade, A. (2005). Parental reflective functioning: An Introduction. *Attachment & Human Development, 7*(3), 269-281.
- Slade, A., Aber, J.L., Bresgi, I., Berger, B. & Kaplan, M. (2004). *The Parent Development Interview - Revised*. Unveröffentlichtes Protokoll. The City University of New York.
- Slade, A., Bernbach, E., Grienemberger, J., Levy, D.W. & Locker, A. (2005). *Addendum to Fonagy, Target, Steele & Steele reflective functioning scoring manual for use with the Parent Development Interview*. Unveröffentlichtes Manuskript. New York, NY: The City College and Graduate Center of the City University New York.
- Slade, A., Grienemberger, J., Bernbach, E., Levy, D. & Locker, A. (2005). Maternal reflective functioning, attachment, and the transmission gap: A preliminary study. *Attachment & Human Development, 7*(3), 283-298.
- Statistik Austria (2012). *Haushalte, Familien, Lebensformen*. Abgerufen am 7.Juni 2013, URL: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/haushalte_familien_lebensformen/familien/index.html

- Stipek, D. J., & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach?. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 305-325.
- Stott, F., & Bowman, B. (1996). Child development knowledge: A slippery base for practice. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(2), 169-183.
- Van Ijzendoorn, M.H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological bulletin*, 117(3), 387-387.
- Van IJzendoorn, M. H., Vereijken, C. M., Bakermans - Kranenburg, M. J., & Marianne Riksen-Walraven, J. (2004). Assessing attachment security with the attachment Q sort: Meta - analytic evidence for the validity of the observer AQS. *Child development*, 75(4), 1188-1213.
- Waters, E. (1995). The Attachment Q-Set (Version 3.0). *Monographs of the society for research in child development*, 60(2-3), 234-246.
- Waters, E. & Deane, K.E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. *Monographs of the society for Research in child development*, 50(1-2), 41-65.

10. Abbildungsverzeichnis

ABB. 1: Die Reflective Functioning Skala.....	S.32
---	------

11. Tabellenverzeichnis

TAB. 1: Interkorrelationen der Betreuungsstrategien von Tagesmüttern.....	S.25
TAB. 2: Interkorrelation der kindlichen Verhaltensstrategien.....	S.27
TAB. 3: Interkorrelationen der Betreuungsstrategien von Tagesmüttern und der kindlichen Verhaltensstrategien.....	S.28
TAB. 4: Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Erklärte Gesamtvarianz.....	S.29
TAB. 5 Videoanalysen – Ein Überblick.....	S.29
TAB. 6: Bindungskomponenten Freude an Kommunikation und Bedarf nach Emotionsregulation.....	S.31
TAB. 7: Multiple lineare Regression zur Vorhersage der globalen Interaktionsqualität..	S.45

12. Abkürzungsverzeichnis

AQS = Attachment Q-Sort
AV = abhängige Variable
d = Effektstärke
D = Teststatistik für den Kolmogorov-Smirnov Test
H = Hypothese
K-S Test = Kolmogorov-Smirnov Test
MW = Mittelwert
SD = Standardabweichung
Max. = Maximum
Min. = Minimum
n = Stichprobenumfang
n.s. = nicht signifikant
p = Signifikanz
PDI = Parent Development Interview
r = Zusammenhangsmaß
R = multiple Korrelation des Kriteriums mit den jeweiligen Prädiktoren
R² = erklärte Gesamtvarianz am Kriterium durch die jeweiligen Prädiktoren
RF = Reflective Functionin
UV = unabhängige Variable
VIF = Varianzinflationsfaktor
< = kleiner
≤ = kleiner gleich
> = größer
≥ = größer gleich

13. Anhang

Kodiersystem: Caregiver-Child Interaction

Allgemeine Kodierregeln

- Das Kodiersystem „Caregiver-Child Interaction“ wird auf die Tagesmutter-ProjektKind-Videos angewendet.
- Es werden Dauercodes, die eine Zeitspanne angeben, und Punktcodes, die ein Ereignis angeben, vergeben.
- Als Peers werden jene Kinder definiert, die ähnlich alt und im selben Kontext betreut werden. Interaktionen mit deutlich älteren Kindern (Schulkinder, ab 6 Jahre) und Geschwisterkindern werden ignoriert und nicht kodiert.
- Weitere erwachsene Personen (z.B. andere Mütter, Tagesväter etc.), die mit dem ProjektKind interagieren, werden bei der Kodierung ignoriert.
- Kodiert wird vom Minute 1:00 bis 16:00: Die Kontextminuten zu Beginn und am Ende des Videos werden bei den Kodierungen nicht berücksichtigt.

Interaktion: Eine Interaktion ist ein wechselseitiger Prozess, bei dem die Interaktionspartner sich verschiedener Kommunikationssignale bedienen (z.B. Blickkontakt, verbaler Kontakt, Körperkontakt).

Die Kategorien

Das Kodiersystem „Caregiver-Child Interaction“ beinhaltet folgende Kategorien:

- | | | | |
|------|---------------------------|----|----------------------------------|
| I. | Context of Interaction | A. | Caregiver's Behavioral Qualities |
| II. | Interactional Intensity | B. | Child's Behavioral Qualities |
| III. | Interactional Orientation | | |
| IV. | Physical Proximity | | |

Kodiersystem: Caregiver-Child Interaction

I. Context of Interaction

Der Kontext beschreibt, mit was oder wen das Projektkind in Interaktion steht bzw. beschäftigt. Der Interaktionskontext ist grundlegend, um die anderen Kodierungen interpretieren zu können. Folgende Codes werden als **Dauercodes** kodiert und können parallel vergeben werden. Ein Code dauert mind. 1 Sekunde an.

Code	Beschreibung	Taste	Kodierregel
Peer-interaction	Das Projektkind beschäftigt sich mit den Peers. Das Projektkind oder der Peer nimmt Kontakt auf, gibt etwas, spricht mit dem anderen usw. und der andere reagiert darauf (z.B. nimmt Spielzeug an, lacht, ...). Ein reines Zu- oder Anschauen wird nicht kodiert.	q	Kurze Unterbrechungen (unter 5 Sekunden) werden ignoriert.
Caregiver-interaction	Kinder über 6 Jahre (Schulkinder) werden nicht als Peer gesehen, d.h. Interaktionen mit diesen Kindern werden nicht kodiert. Zwischen Projektkind und der Tagesmutter findet eine Interaktion statt, d.h. jemand nimmt Kontakt auf, zeigt oder gibt etwas, unterstützt den anderen, spricht mit dem anderen etc. Eine unmittelbare Reaktion des anderen ist nicht zwingend notwendig. Ein reines Zu- oder Anschauen wird nicht kodiert.	w	
Object/Play	Das Projektkind ist mit Objekten beschäftigt – es probiert sie aus, exploriert, hantiert mit ihnen, spielt mit ihnen. Als Objekt wird nicht nur Spielzeug gezählt, sondern auch andere Objekte, mit denen das Kind spielerisch/explorativ umgeht (z.B. Löffel als Musikinstrument, Stuhl als Wippe verwenden, Bilderbuch anschauen etc.). Oder: Das Projektkind ist motorisch aktiv; es hüpf, springt, fährt Bobbycar, rutscht etc. Ein Objekt nur in der Hand halten oder einfaches Gehen (oder Herumschlendern) wird nicht kodiert. Keine Unterbrechung des Codes bei Positionswechsel, um besser an das Spielzeug heran zu kommen.	e	

Finale Version
Juli 2012

Kodiersystem: Caregiver-Child Interaction

II. Interactional Intensity

Die Interaktionsintensität beschreibt, wie intensiv sich die Tagesmutter dem Projektkind in einer Interaktionssituation zuwendet (in Anlehnung an *Howes & Smith, 1995; Ritchie & Howes, 2003*). Sie gibt einen Hinweis darauf, mit welchen grundlegenden Strategien die Tagesmutter das Projektkind betreut. Die nachfolgenden Codes beziehen sich auf die Intensität der Interaktion, unabhängig, ob diese Interaktion positiv (Freude) oder negativ (Ermahnen, Trösten) konnotiert ist. Folgende Codes werden **durchgängig als Dauercodes** vergeben und **schließen sich gegenseitig aus**.

Code	Beschreibung	Taste	Kodierregel
Not codable	Die Tagesmutter ist nicht im Bild und es findet keine Interaktion zwischen ihr und dem Projektkind statt. ODER: Die Tagesmutter für das Kind nicht unmittelbar verfügbar ist, z.B. telefoniert sie, macht die Tür auf, redet mit anderen Eltern.	0	Dieser Code dauert mindestens 5 Sekunden.
None	Zwischen der Tagesmutter und dem Projektkind findet keine Interaktion statt. Wenn die Tagesmutter im Bild ist, interagiert sie nicht mit dem Projektkind und hat es nicht im Blickfeld.	1	
Monitor	Die Tagesmutter ist in der Nähe des Projektkindes, und hat es im Blickfeld, aber interagiert nicht mit ihm. Sie kann nach dem Projektkind oder es beobachten. Die Blickrichtung/Körperhaltung der Tagesmutter ist in Richtung des Projektkindes gerichtet.	2	
Routine Interaction	Die Interaktion zwischen Tagesmutter und Projektkind beschränkt sich auf alltägliche Routinehandlungen (wie z.B. Nase putzen, Flasche geben, Hose raufziehen, Kind auffordern mitzukommen, Namen des Kindes rufen; kurze Reaktion, wenn sich das Kind weh getan hat) oder dient einer Gefahrenabwehrung. Das Kind kann dabei die Routinehandlung einfordern (z.B. Flasche geben) oder auch nicht (z.B. Naseputzen). Die Interaktion ist meist kurz.	3	Diese Codes dauern mindestens eine Sekunde.
Simple Interaction	Die Tagesmutter initiiert eine einfache Interaktion mit dem Projektkind. Dies inkludiert: - Kommentare der Tagesmutter („Eine Giraffe hast du da“) - Antworten in einfachen Sätzen, wenn das Kind etwas fragt/zeigt („Genau, das ist auch ein blauer Baustein“ ; „Ja, die Mama ist arbeiten“) - einfache Fragen („Bist du fertig?“) - Informationsfragen („Was tust du gerade?“) - Einfache Hilfestellungen während der Exploration (z.B. ein Baustein geben) - Anregung der kindlichen Exploration, ohne dass die Tagesmutter mitexploriert (z.B. auf ein Puzzleteil zeigen, oder eines geben) - Einfaches Zurechtweisen bei Fehlverhalten (bei Wegnehmen von Spielzeug „So was macht man nicht“) Wichtig ist, dass keine vertiefende Interaktion nachfolgen muss bzw. die Interaktion oberflächlich bleibt. Das Kind kann auf die Kommentare der Tagesmutter oder Äußerungen eine Reaktion zeigen (zeigen, geben, Blickkontakt), muss aber nicht.	4	Kurze Unterbrechungen durch Monitor (unter 10 Sekunden) werden ignoriert.
Intense Interaction	Die Tagesmutter reagiert nicht nur auf kindliche Bemerkungen und Verhaltensweisen, sondern animiert das Projektkind zu weiterer Interaktion mit ihr, z.B. durch weitere Anregungen (zur gemeinsamen Exploration), Vorschläge, interaktionsaufrechterhaltende Fragen, Erklärungen, Zurechtweisen von Fehlverhalten mit Erklärungen. Das Kind reagiert auf die Tagesmutter (z.B. geben, zeigen, Blickkontakt, annehmen etc.). Oder die Tagesmutter und das Kind spielen interaktiv (z.B. gegenseitige Imitation)	5	Routinehandlungen (routine interaction), die den Kriterien einer höheren Kategorie entsprechen (simple oder intense), werden auch höherwertig kodiert.

Finale Version
Juli 2012

Kodiersystem: Caregiver-Child Interaction

III. Interactional Orientation

Die Interaktionsorientierung beschreibt, welchen Fokus die Tagesmutter auf die Bedürfnisse eines einzelnen Kindes als auch auf die Bedürfnisse der Gruppe (inkl. Kinder, die älter als 6 Jahre sind) hat (in Anlehnung an *Ahmert, Pinquart & Lamb, 2006; de Schipper, Riksen-Walraven & Geurts, 2006; Rosenthal, 1991*). Folgende Codes werden als **Dauercodes** vergeben und **schließen sich gegenseitig aus**. Ein Code dauert mind. 1 Sekunde an.

Code	Beschreibung	Taste	Kodierregel
Individual-oriented / Projektkind	Die Tagesmutter wendet sich dem Projektkind zu; sie spricht das Projektkind direkt mit Namen an oder kümmert sich nur um das Projektkind (z.B. etwas geben, etwas annehmen, etwas anbieten, Hilfestellung geben, Körperkontakt aufnehmen etc.).	r	Ist die Tagesmutter nicht im Bild, redet aber mit dem Kind, werden nur eindeutige Äußerungen kodiert. <i>Zum Beispiel:</i> Die Tagesmutter nennt den Namen des Projektkindes („Tim, nimm mal den blauen Baustein“), dann kann „individual-oriented/PK“ vergeben werden. Spricht sie eine Gruppe von Kindern an („Schaut mal her“), kann „group-oriented“ vergeben werden, usw.
Individual-oriented / other child	Die Tagesmutter wendet sich einem anderen Kind zu.	t	
Group-oriented / Projektkind	Die Tagesmutter kümmert sich um eine Gruppe von Kindern, in der das Projektkind eingebunden ist. Sie ist in der Lage sich mehreren Kindern gleichzeitig zuzuwenden und interagiert hin und wieder mit den Kindern (inkl. Projektkind). Innerhalb von 10 Sekunden muss die Tagesmutter ein anderes Kind einbeziehen (sprechen, geben, zeigen etc.) und innerhalb von 20 Sekunden muss die Tagesmutter das Projektkind erneut einbeziehen.	z	
Group-oriented / other children	Die Tagesmutter wendet sich einer Gruppe von Kindern zu, in der das Projektkind NICHT eingebunden ist. Kurze Unterbrechungen durch „individual-oriented/other child“ (unter 10 Sekunden) werden ignoriert.	u	

IV. Physical Proximity

Die körperliche Nähe zwischen Tagesmutter und Projektkind während einer Interaktion wird in dieser Unterategorie erfasst. Dieser Körperkontakt kann von der Tagesmutter oder vom Kind initiiert sein. Folgende Codes werden als **Dauercodes** vergeben und **schließen sich gegenseitig aus**. Ein Code dauert mind. 1 Sekunde an.

Code	Beschreibung	Taste	Kodierregel
Intense	Das Projektkind hat großflächigen Körperkontakt zur Tagesmutter (z.B. auf dem Schoß sitzen, getragen werden, sich ankscheln).	i	
Closeness	Das Projektkind ist in unmittelbarer Nähe der Tagesmutter und kurze, wenig intensive Körperkontakte finden statt, z.B. Hand auf die Tagesmutter legen, über den Kopf des Projektkindes streicheln, Hand halten, (zufällige) Körperkontakte beim gemeinsamen Explorieren eines Gegenstandes, bewusst mit dem Spielzeug die Tagesmutter berühren. Das Projektkind ist der Tagesmutter zugewandt und akzeptiert den Körperkontakt.	o	Kurze Unterbrechungen (unter 5 Sekunden) werden ignoriert.
Nearby	Das Projektkind ist in der Nähe der Tagesmutter und es findet kein Körperkontakt zwischen ihnen statt. Sie können einander zugewandt sein (z.B. interagieren), müssen aber nicht.	p	

Finale Version
Juli 2012

Kodiersystem: Caregiver-Child Interaction

A. Caregiver's Behavioral Qualities

Die Verhaltensweisen der Tagesmutter gegenüber dem Projektkind werden in dieser Kategorie erfasst (in Anlehnung an *Howes, 1983; Howes, Whitebook & Phillips, 1992; de Schipper, Riksen-Walraven & Geurts, 2006*). Folgende Codes werden als **Dauercodes** vergeben. Ein Code dauert mind. 1 Sekunde an. Folgende verbale und nonverbale Verhaltensweisen beziehen sich direkt auf das Projektkind oder auf eine Gruppe, in die das Projektkind inkludiert ist.

Folgende **Verhaltensweisen schließen sich gegenseitig aus**:

Code	Beschreibung	Taste	Kodierregel
Affective engaged	Die Tagesmutter ist in der Lage, sich emotional auf das Projektkind einzulassen (z.B. durch Lachen, liebevolle Gesten wie z.B. streicheln, etc.). Die Tagesmutter zeigt dem Kind etwas freudig und animiert es so zum Affective Sharing ODER sie erfreut sich an der Interaktion/dem Verhalten des Kindes.	a	
Soothing	Die Tagesmutter reagiert auf kindliches Unwohlsein, z.B. wendet sich dem Kind zu, wenn es sich weh getan hat/ erschreckt hat / missgestimmt ist; sie tröstet es, nimmt es auf etc.	s	Kurze Unterbrechungen (unter 5 Sekunden) werden ignoriert.
Structured functioning	Die Tagesmutter unterstützt nonverbal das Explorieren bzw. die Tätigkeiten des Projektkindes: sie regt eine neue Aktivität an, gibt Hilfestellungen (ohne das kindliche Spiel zu lenken; z.B. reicht Spielzeug, bietet neues Spielzeug an) oder nimmt Spielzeug vom Projektkind an. Verbale Anregungen werden mit den verbalen Strategien kodiert.	d	
Correcting	Die Tagesmutter geht auf das soziale Fehlverhalten des Projektkindes ein und versucht es zu unterbinden.	f	
Ignoring	Die Tagesmutter ignoriert das kindliche Angebot oder nimmt dieses nicht wahr (bewusst oder unbewusst).	g	
Punitive	Die Tagesmutter ist dem Projektkind gegenüber fordernd, damit das Kind das tut, was sie möchte. Sie kann dem Projektkind drohen oder sogar bestrafen; z.B. mit Ausschließen vom Spielgeschehen, Wegnehmen von Spielsachen.	h	

Zu den Verhaltensweisen können noch folgende **verbale Strategien** spezifiziert werden. Sie können aber auch ohne einen der 6 Verhaltensweisen vergeben werden.

Code	Beschreibung	Taste	Kodierregel
Directing	Die Tagesmutter gibt dem Projektkind Anweisungen; z.B. „Komm her“, „Gib mir das“.	j	
Commentating	Die Tagesmutter kommentiert die Aktivitäten des Projektkindes („Ah, mit der Ente spielst du.“) oder eine Situation, in der das Projektkind involviert ist („Schauen wir mal, wer kommt denn da?“ , z.B. beim Anziehen „Jetzt noch die Hose und dann bist du fertig.“). Oder wiederholt die kindlichen Aussagen oder macht eine Feststellung („Das ist ein Brot. Ein Wurstbrot kann man damit machen“).	k	Kann zu den anderen Codes parallel vergeben werden. Kurze Unterbrechungen (unter 5 Sekunden) werden ignoriert.
Explaining/ Stimulating	Die Tagesmutter gibt dem Projektkind Erklärungen (z.B. wie etwas funktioniert oder erklärt eine Situation). Sie begründet dabei oder regt verbal die kindlichen Aktivitäten an (macht Vorschläge, stellt Interaktionsfördernde Fragen).	l	

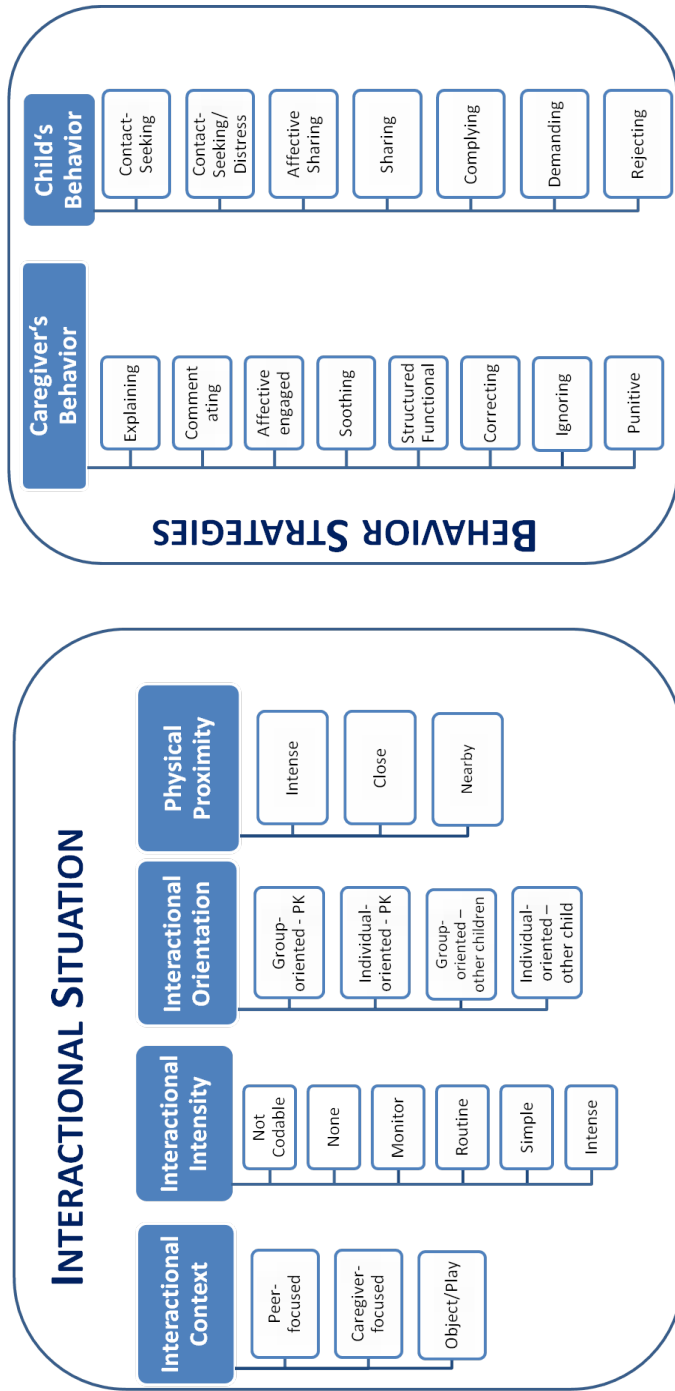
Finale Version
Juli 2012

Kodiersystem: Caregiver-Child Interaction

B. Child's Behavioral Strategies			
Diese Kategorie beschreibt, welche Verhaltensstrategie das Projektkind einsetzt, wenn es mit der Tagesmutter in Kontakt steht (in Anlehnung an <i>Barnas & Cummings, 1994; Pederson & Moran, 1995; Howes, Galinsky & Kontos, 1998</i>). Folgende Codes werden als Dauercodes vergeben und schließen sich gegenseitig aus . Ein Code dauert mind. 1 Sekunde an.			
Code	Beschreibung	Taste	Kodierregel
Contact-Seeking	Das Projektkind nimmt Kontakt zur Tagesmutter auf, indem es z.B. ein Spielzeug zeigt, zur Tagesmutter hingeht und auf sich aufmerksam macht, mit dem Finger aus etwas zeigt, etc. Zwischen Tagesmutter und Kind bestand vorher für 20 Sekunden kein Kontakt.	y	
Contact-Seeking when distressed	Das Projektkind fordert sich Trost ein, z.B. es hat sich weh getan, oder ist verstimmt nach einem Konflikt mit einem anderen Kind, oder es hat sich erschreckt etc. Das Projektkind sucht dabei bewusst den Kontakt zur Tagesmutter (z.B. geht zu ihr hin, schaut sie auffordernd an, streckt die Arme aus etc.).	x	
Affective Sharing	Das Projektkind zeigt freudig der Tagesmutter etwas und möchte ein Erlebnis mit ihr teilen (z.B. freudig ein Spielzeug zeigen) ODER das Projektkind reagiert freudig auf etwas, was die Tagesmutter mit ihm tut (z.B. necken, scherzen). Das Teilen der Emotion steht im Vordergrund.	c	
Sharing	Das Projektkind hält den Kontakt zur Tagesmutter aufrecht; z.B. während einer bestehenden Interaktion gibt oder zeigt es der Tagesmutter Spielzeug oder eine Aktivität oder stellt Fragen. Es bezieht die Tagesmutter immer wieder mit ein.	v	
Complying	Das Projektkind nimmt die von der Tagesmutter vorgeschlagenen Spielsachen oder Tätigkeiten an. Es nimmt selbstständig Blickkontakt auf, akzeptiert Körperkontakt bzw. initiiert ihn selbst, antwortet spontan auf Fragen/Anregungen der Tagesmutter. Der Code wird solange vergeben, wie die Situation anhält und das Kind compliant ist: - bei <i>Bilderbuch</i>: solange das Kind zuhört und zuschaut; - bei <i>allgemeinen Spielvorschlügen</i> (z.B. Magst du mit den Bausteinen spielen?): solange, wie das Kind mit dem ersten Teil hantiert. - bei <i>spezifischen Spielvorschlügen</i> (z.B. Geben von Bausteinen oder einzelnen Teilen): solange das Kind damit umgeht/hantiert; - bei <i>Aufforderung</i>: solange das Kind dieser folgt.	b	Kurze Unterbrechungen (unter 5 Sekunden) werden ignoriert.
Rejecting	Das Projektkind akzeptiert die Vorschläge und/oder Anweisungen von der Tagesmutter als auch den Körperkontakt nicht. Das Kind folgt den Anweisungen nicht. Es führt sein Spiel/seine Tätigkeit fort oder wechselt das Spiel/die Tätigkeit. Es vermeidet den Blickkontakt mit der Tagesmutter bzw. nimmt Blickkontakt/Körperkontakt nur nach Aufforderung an. Der Code wird vergeben: - bei <i>Vorschlägen</i> (z.B. Magst du mit den Bausteinen spielen?): wenn das Kind die Anweisung direkt ablehnt (z.B. Nein sagen, Spielzeug wegschlagen, Hand wegziehen, wegdrehen, weggehen, Gesicht verziehen etc.). Das Kind muss den Vorschlag bewusst wahrgenommen haben. - bei <i>Anweisungen</i>: wenn das Kind auf die Anweisungen nicht reagiert oder sie direkt ablehnt.	n	
Demanding	Das Projektkind möchte im Mittelpunkt der Tagesmutter stehen: es unterbricht sie bei Aktivitäten mit anderen Kindern, reagiert eifersüchtig, wird trotzig/quengelt, schubst oder haut andere Kinder oder drängt sich dazwischen. Die Verhaltensweisen werden auch zur Kontaktaufnahme und/oder zum Aufrechterhalten der Interaktion vom Projektkind eingesetzt.	m	

Finale Version
Juli 2012

Kodiersystem: Caregiver-Child Interaction



A.2 Explorative Faktorenanalyse zur Bildung der Variable *globale Interaktionsqualität*

Tabelle A.2.1
Voraussetzungen für eine Faktorenanalyse

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.	.54
Bartlett-Test auf Sphärizität:	
Ungefähres Chi-Quadrat	159.220
df	3
Signifikanz nach Bartlett	.00

Anmerkung: Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium ≥ 5 , Bartlett-Test $p \leq .05$.

B Attachment Q-Sort

B.1 Das 8-Komponentenmodell (Ahnert et al., in Vorb.)

Multiple attachments towards maternal and non-maternal care providers throughout the preschool years: features and functions

Lieselotte Ahnert, Tina Eckstein-Madry, Gregor Kappler, Barbara Supper & Elena Harwardt
University of Vienna/Austria

Maike Gappa
University of Cologne/Germany

Sophie Müller-Bauer & Janine Pieper
Applied University of Magdeburg-Stendal/Germany

- 35 Items eingeschlossen
- Explorative Analyse: oblimine Faktorenanalyse (PFA) (Stand: 23.02.2012)
- Konfirmatorische Analyse: RMSEA = .046 (CFI = .916; TLI = .906) (Stand: 23.02.2012)

1. Secure base activation [Bedarf nach Sicherheit] $\alpha = .84$

Item	Beschreibung	Ladung: EFA	Ladung: Ipsative CFA
14	When child finds something new to play with, he carries it to mother or shows it to her from across the room. Low: Plays with the new object quietly or goes where he won't be interrupted. Wenn es etwas Neues zum Spielen findet, bringt das Kind es zur Mutter oder zeigt es ihr von Weitem. <i>*Niedrig: Das Kind spielt mit dem neuen Gegenstand stillschweigend oder geht dahin, wo es nicht gestört wird.</i>	.29	.57
21	Child keeps track of mother's location when he plays around the house. Calls to her now and then notices her go from room to room. Notices if she changes activities Middle if child isn't allowed or doesn't have room, to play away from mom. Low: Doesn't keep track. Das Kind achtet beim Spiel darauf, wo die Mutter ist. Es ruft sie von Zeit zu Zeit und merkt, wenn sie in ein anderes Zimmer geht oder andere Tätigkeiten beginnt. <i>**Mittel: Wenn sich das Kind nicht von der Mutter entfernen darf oder keinen Platz hat, weiter weg von ihr zu spielen.</i> <i>*Niedrig: Das Kind achtet überhaupt nicht darauf, wo die Mutter ist.</i>	.85	.85
25 (-)	Child is easy for mother to lose track of when he is playing out of her sight. Middle if never plays out of sight. Low: Talks and calls when out of sight. Easy to find; easy to keep track of what child is doing. Für die Mutter ist das Kind leicht aus den Augen zu verlieren, wenn es außerhalb ihrer Sichtweite spielt. <i>**Mittel: Das Kind spielt niemals außer Sichtweite.</i> <i>*Niedrig: Das Kind redet oder ruft, wenn es außer Sichtweite ist. Es ist leicht, das Kind im Auge zu behalten.</i>	-.46	-.63
35 (-)	Child is independent with mother. Prefers to play on his own; leaves mother easily when he wants to play. Middle allowed or not enough room to play. Low: Prefers playing with or near mother. Das Kind ist auf sich bezogen (ist unabhängig von der Mutter). Es spielt lieber allein und löst sich leicht von der Mutter, wenn es spielen möchte.	-.33	-.46

	**Mittel: Wenn das Kind allein spielen soll oder wenig Platz zum Spielen hat. *Niedrig: Das Kind zieht es vor, mit der Mutter oder in ihrer Nähe zu spielen.		
36	Child clearly shows a pattern of using mother as a base from which to explore. Moves out to play; Returns or plays near her; moves out to play again, etc. Low: Always away unless retrieved, or always stays near. Das Kind benutzt seine Mutter als Basis zum Erkunden der Umgebung: Es entfernt sich, um zu spielen, kommt in ihre Nähe zurück, bewegt sich wieder weg, um zu spielen usw. *Niedrig: Das Kind ist dauernd unterwegs (es sei denn, es wird zurückgeholt) oder es ist immer in der Nähe.	.52	.42
43	Child stays closer to mother or returns to her more often than the simple task of keeping track of her requires. Low: Doesn't keep close track of mother's location or behavior. Das Kind bleibt näher bei der Mutter oder kehrt öfter zu ihr zurück, als dies überhaupt erforderlich ist, um den Kontakt aufrechtzuerhalten. *Niedrig: Das Kind verfolgt nicht, was die Mutter tut oder wo sie ist.	.68	.84
90	If mother moves very far, child follows along and continues his play in the area she has moved to. (Doesn't have to be called or carried along; doesn't stop play or get upset.) Middle if child isn't allowed or doesn't have room to move very far away. Low: Child may or may not continue play but does not adjust location when mom moves. Wenn die Mutter sich sehr weit entfernt hat, folgt das Kind und spielt dort weiter, wo sie hingegangen ist. (Es muss nicht hingetragen oder dorthin gerufen werden; es reagiert dann auch nicht verärgert oder hört auf zu spielen.) ** Mittel: Das Kind darf sich nicht sehr weit wegbewegen oder es ist nicht genügend Platz dafür da. *Niedrig: Das Kind bleibt dort wo es ist, auch wenn die Mutter weggeht (egal, ob es dann weiterspielt oder aufhört).	.64	.69

2. Enjoyment of physical contact [Freude am Körperkontakt] $\alpha = .84$

Item	Beschreibung	Ladung: EFA	Ladung: Ipsative CFA
11	Child often hugs or cuddles against mother, without her asking or inviting him to do so. Low: Child doesn't hug or cuddle much, unless mother hugs him first or asks him to give her a hug. Das Kind umarmt die Mutter oft oder kuschelt mit ihr, ohne dass es dazu aufgefordert wurde. *Niedrig: Das Kind schmust oder kuschelt kaum, außer wenn es umarmt wird oder um eine Umarmung gebeten wird.	.89	.80
28	Child enjoys relaxing in mother's lap. Middle: If child never sits still. Low: Prefers to relax on the floor or on furniture. Das Kind ruht sich gerne auf dem Schoß der Mutter aus. **Mittel: Das Kind sitzt niemals still. *Niedrig: Das Kind ruht sich lieber auf dem Boden oder im Sessel, Sofa, Stuhl oder ähnlichem aus.	.71	.80
44	Child asks for and enjoys having mother hold, hug, and cuddle him. Low: Not especially eager for this. Tolerates it but doesn't seek it; or wiggles to be put down. Das Kind verlangt und genießt es auch, von der Mutter gehalten sowie	.88	.84

	umarmt zu werden und mit ihr zu schmusen. <i>**Mittel: Das Kind hat während der Beobachtung keinen Körperkontakt zur Mutter.</i> <i>*Niedrig: Das Kind ist am Körperkontakt nicht besonders interessiert; toleriert ihn, aber sucht nicht danach; oder das Kind windet sich, um abgesetzt zu werden.</i>		
53	Child puts his arms around mother or puts his hand on her shoulder when she picks him up. Low: Accepts being picked up but doesn't especially help or hold on. Wenn das Kind von der Mutter auf den Arm genommen wird, legt es seinen Arm um sie oder seine Hand auf ihre Schulter. <i>*Niedrig: Das Kind lässt sich auf den Arm nehmen, hilft dabei aber nicht unbedingt mit und hält sich auch nicht fest.</i>	.42	.62
64	Child enjoys climbing all over mother when they play. Low: Doesn't especially want a lot of close contact when they play. Das Kind turnt gerne auf der Mutter herum, wenn sie zusammen spielen. <i>*Niedrig: Das Kind will keinen engen Kontakt im Spiel.</i>	.57	.67

3. Social receptiveness towards others [Interesse an Fremdkontakten] $\alpha = .79$

Item	Beschreibung	Ladung: EFA	Ladung: Ipsative CFA
15	Child is willing to talk to new people, show them toys, or show them what he can do, if mother asks him to. Low: Mother's suggestion does not increase willingness to engage new people. Wenn die Mutter es darum bittet, spricht das Kind mit unbekannten Erwachsenen, zeigt ihnen Spielzeug oder etwas, was es schon kann. <i>*Niedrig: Auch wenn die Mutter das Kind bittet, ist es kaum bereit, sich auf unbekannte Erwachsene einzulassen.</i>	.49	.43
50 (-)	Child's initial reaction when people visit the home is to ignore or avoid them, even if he eventually warms up to them. Low: Initial reaction s to approach and interact. Die erste Reaktion des Kindes auf Besuch ist, ihn zu ignorieren oder zu meiden (auch wenn das Kind schließlich doch mit ihm warm wird). <i>*Niedrig: Die erste Reaktion des Kindes auf Besuch ist, sich anzunähern und in Kontakt zu treten.</i>	-.66	-.67
51	Child enjoys climbing all over visitors when he plays with them. Middle if he won't play with visitors. Low: Doesn't seek close contact with visitors when he plays with them. Das Kind turnt auf Besuchern herum, wenn es mit ihnen spielt. <i>**Mittel: Das Kind spielt nicht mit Besuchern.</i> <i>*Niedrig: Das Kind sucht beim Spielen keinen engen Kontakt zu den Besuchern.</i>	.35	.42
58 (-)	Child largely ignores adults who visit the home Finds his own activities more interesting. Low: Finds visitors quite interesting, even if he is a bit shy at first. Das Kind ignoriert Besucher weitgehend; es findet seine eigenen Aktivitäten interessanter. <i>*Niedrig: Das Kind interessiert sich durchaus für Besucher, auch wenn es zunächst etwas scheu ist.</i>	-.74	-.68
66	Child easily grows fond of adults who visit his home and are friendly to him. Low: Doesn't grow fond of new people very easily. Das Kind ist Erwachsenen, die zu Besuch kommen und freundlich zu ihm	.80	.81

	sind, schnell zugeneigt. <i>*Niedrig: Das Kind fasst nicht gleich Zuneigung zu unbekannten Erwachsenen.</i>		
67	When the family has visitors, child wants them to pay a lot of attention to him. Low: Does not particularly seek attention from visitors. Wenn Besucher kommen, will das Kind viel Aufmerksamkeit von ihnen. <i>*Niedrig: Das Kind sucht nicht sonderlich nach der Aufmerksamkeit von Besuchern.</i>	.70	.71

4. Balance of emotions [Bedarf nach Emotionsregulation] $\alpha = .82$

Item	Beschreibung	Ladung: EFA	Ladung: Ipsative CFA
2	When child returns to mother after playing, he is sometimes fussy for no clear reason. Low: Child is happy or affectionate when he returns to mother between or after play times. Wenn das Kind nach dem Spiel zur Mutter kommt, ist es manchmal ohne ersichtlichen Grund quengelig. <i>*Niedrig: Das Kind ist fröhlich und herzlich, wenn es nach oder auch während dem Spiel zur Mutter kommt.</i>	-.30	-.39
6	When child is near mother and sees something he wants to play with, he fusses or tries to drag mother over to it. Low: Goes to what he wants without fussing or dragging mother along. Wenn das Kind in der Nähe der Mutter ist und etwas sieht, mit dem es spielen möchte, fängt es an zu quengeln oder versucht, die Mutter dorthin zu zerren. <i>*Niedrig: Das Kind versucht selbst zu bekommen, was es will, ohne zu quengeln oder die Mutter dorthin zu zerren.</i>	-.57	-.67
38	Child is demanding and impatient with mother. Fussess and persists unless she does what he wants right away. Low: Child waits a reasonable time if mother doesn't respond immediately. Das Kind ist gegenüber der Mutter fordernd und ungeduldig. Es quengelt und drängt so lange, bis die Mutter tut, was es möchte. <i>*Niedrig: Das Kind wartet eine angemessene Zeit, sollte die Mutter nicht gleich reagieren.</i>	-.86	-.91
74	When mother doesn't do what child wants right away, child behaves as if mom were not going to do it at all. (Fusses, gets angry, walks off to other activities, etc.) Low: Waits a reasonable time, as if he expects mother will shortly do what he asked. Wenn die Mutter nicht sofort tut, was das Kind will, dann benimmt es sich, als würde die Mutter es überhaupt nicht machen (es quengelt, wird ärgerlich, geht zu anderen Tätigkeiten über usw.). <i>*Niedrig: Das Kind wartet eine angemessene Zeit ab, als wenn es davon ausgeht, dass die Mutter seinem Wunsch bald nachkommt.</i>	-.83	-.86
81	Child cries as a way of getting mother to what he wants. Low: Mainly cries because of genuine discomfort (tired, sad, afraid, etc.). Das Kind weint, um die Mutter dazu zu bringen, etwas zu tun, was es will. <i>**Mittel: Das Kind weint nicht.</i> <i>*Niedrig: Das Kind weint hauptsächlich dann, wenn es müde, traurig, ängstlich usw. ist.</i>	-.69	-.72

5. Regulation of Actions [Übereinstimmung im Handeln] $\alpha = .83$

Item	Beschreibung	Ladung: EFA	Ladung: Ipsative CFA
1	Child readily shares with mother or lets her hold things if she asks to. Low: Refuses. Das Kind beschäftigt sich mit der Mutter bereitwillig oder überlässt ihr die Gegenstände, wenn sie darum bittet. <i>*Niedrig: Das Kind weigert sich.</i>	.67	.62
18	Child follows mother's suggestions readily, even when they are clearly suggestions rather than orders. Low: Ignores or refuses unless ordered. Das Kind folgt den Hinweisen der Mutter bereitwillig, auch wenn es eindeutig Vorschläge und keine Anweisungen sind. <i>*Niedrig: Das Kind lehnt die Vorschläge ab oder ignoriert sie (kann dabei jedoch Anweisungen folgen).</i>	.66	.73
19	When mother tells child to bring or give her something, he obeys. (Do not count refusals that are playful or part of a game unless they are clearly disobedient) Low: Mother has to take the object or raise her voice to get it away from him. Wenn die Mutter dem Kind sagt, es solle ihr etwas bringen oder geben, dann gehorcht es. (Weigerungen, die spielerisch gemeint sind, werden nicht gewertet, außer das Kind ist deutlich ungehorsam.) <i>*Niedrig: Die Mutter muss sich den Gegenstand selbst nehmen oder ihn mit erhobener Stimme einfordern.</i>	.78	.81
32	When mother says "No" or punishes him, child stops misbehaving (at least at that time). Doesn't have to be told twice. Low: Child persists in misbehavior. Wenn die Mutter „Nein“ sagt oder das Kind bestraft, dann beendet das Kind das unerwünschte Verhalten (zumindest dieses Mal). Es muss nicht zweimal ermahnt werden. <i>*Niedrig: Das Kind lässt sich von seinem Verhalten nicht abbringen.</i>	.45	.63
41	When mother says to follow her, child does so. (Do not count refusals or delays that are playful or part of a game unless they clearly become disobedient.) Low: Child ignores or refuses. Wenn die Mutter das Kind auffordert zu gehorchen, folgt es. (Wenn sich das Kind spielerisch weigert, wird dies nicht gewertet, außer das Kind wird deutlich ungehorsam.) <i>*Niedrig: Das Kind ignoriert die Aufforderungen oder verweigert sie.</i>	.62	.65

6. Demands for exclusive attention [Bedarf nach Aufmerksamkeit] $\alpha = .83$

Item	Beschreibung	Ladung: EFA	Ladung: Ipsative CFA
23	When mother sits with other family members, or is affectionate with them, child tries to get mom's affection for himself. Low: Lets her be affectionate with others. May join in but not in a jealous way. Wenn die Mutter mit anderen Kindern herzlich ist oder nur mit ihnen zusammen sitzt, versucht das Kind die Zuneigung der Mutter für sich zu bekommen. <i>*Niedrig: Das Kind lässt die Mutter mit Anderen herzlich sein; es greift vielleicht ein, aber nicht auf eine eifersüchtige Art.</i>	.79	.80
31	Child wants to be the center of mother's attention. If mom is busy or talking to someone, he interrupts.	.89	.92

	Low: Doesn't notice or doesn't mind not being the center of mother's attention. Das Kind will im Zentrum der Aufmerksamkeit der Mutter stehen. Wenn die Mutter beschäftigt ist oder mit jemand anderem redet, unterbricht oder stört es. <i>*Niedrig: Das Kind bemerkt es nicht (oder stört sich nicht daran), wenn es nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit der Mutter steht.</i>		
--	--	--	--

7. Shared exploration [Bedarf nach Explorationsunterstützung] $\alpha = .77$

Item	Beschreibung	Ladung: EFA	Ladung: Ipsative CFA
35 (-)	Child is independent with mother. Prefers to play on his own; leaves mother easily when he wants to play. Middle allowed or not enough room to play. Low: Prefers playing with or near mother. Das Kind ist auf sich bezogen (ist unabhängig von der Mutter). Es spielt lieber allein und löst sich leicht von der Mutter, wenn es spielen möchte. <i>**Mittel: Wenn das Kind allein spielen soll oder wenig Platz zum Spielen hat.</i> <i>*Niedrig: Das Kind zieht es vor, mit der Mutter oder in ihrer Nähe zu spielen.</i>	-.45	-.38
59 (-)	When child finishes with an activity or toy, he generally finds something else to do without returning to mother between activities. Low: When finished with an activity or toy, he returns to mother for play, affection or help finding more to do. Wenn das Kind mit einer Sache fertig ist oder das Spielzeug beiseite legt, dann findet es meist etwas anderes zu tun, ohne zunächst zur Mutter zurückzukehren. <i>**Mittel: Die Mutter ist so aktiv, dass das Kind keine Möglichkeit hat, selbstständig zu agieren.</i> <i>*Niedrig: Wenn das Kind mit einer Sache fertig ist, kehrt es zur Mutter zurück (um zu spielen oder Zuneigung und Anregung zu bekommen).</i>	-.62	-.81
83	When child is bored, he goes to mother looking for something to do. Low: Wanders around or just does nothing for a while, until something comes up. Wenn das Kind Langeweile hat, geht es zur Mutter, um nach einer Beschäftigung zu suchen. <i>*Niedrig: Das Kind wandert herum oder tut für eine Weile nichts, solange bis sich etwas ergibt.</i>	.60	.72

8. Turn-taking in communication [Freude an Kommunikation] $\alpha = .62$

Item	Beschreibung	Ladung: EFA	Ladung: Ipsative CFA
55	Child copies a number of behaviors or way of doing things from watching mother's behavior. Low: Doesn't noticeably copy mother's behavior. Das Kind ahmt zahlreiche Verhaltensweisen oder Umgangsweisen nach, die es bei der Mutter beobachtet. <i>*Niedrig: Das Kind ahmt das Verhalten der Mutter nicht merklich nach.</i>	.62	.66
86	Child tries to get mother to imitate him, or quickly notices and enjoys it when mom imitates him on her own. Low: Doesn't show any particular interest in this such engagement. Das Kind versucht die Mutter dazu zu bewegen, es nachzuahmen. Oder:	.59	.63

	Wenn die Mutter das Kind nachahmt, merkt es dies schnell und freut sich darüber. <i>*Niedrig: Das Kind zeigt kein besonderes Interesse an derartigen Situationen.</i>		
87	If mother laughs at or approves of something the child has done, he repeats again and again. Low: Child is not particularly influenced this way. Wenn die Mutter lacht oder etwas lobt, was das Kind getan hat, dann macht das Kind es immer wieder. <i>*Niedrig: Das Kind ist auf diese Weise nicht sonderlich zu beeinflussen.</i>	.58	.59

B.2 Beobachtungsprotokoll

AQS^[G]

Attachment Q-Sort [Geman]

Ahnert, Eckstein-Madry, Supper, Bohlen & Suess (2012)
Deutsche Übertragung des AQS nach Waters (1995)

(Version: Erzieherin-Kind-Bindung)

Datum: _____
Name des Kindes: _____
Name der Erzieherin: _____
Name des Beobachters: _____
Orte der Beobachtung: _____
Zeitraum (von – bis): _____

Beobachtungsprotokoll-E

ITEM	Vermerk
1. Das Kind beschäftigt sich mit der Erzieherin bereitwillig oder überlässt ihr die Gegenstände, wenn sie darum bittet. <i>*Niedrig: Das Kind weigert sich.</i>	
2. Wenn das Kind nach dem Spiel zur Erzieherin kommt, ist es manchmal ohne ersichtlichen Grund quengelig. <i>*Niedrig: Das Kind ist fröhlich und herzlich, wenn es nach oder auch während dem Spiel zur Erzieherin kommt.</i>	
3. Das Kind lässt sich auch von anderen Erwachsenen (neben der Erzieherin) trösten, wenn es aufgeregt ist oder sich wehgetan hat. <i>*Niedrig: Die Erzieherin ist die einzige, von der sich das Kind trösten lässt.</i>	
4. Das Kind geht behutsam mit Spielzeugen (und Haustieren) um.	
5. Das Kind interessiert sich mehr für Menschen als für Gegenstände. <i>*Niedrig: Das Kind interessiert sich mehr für Gegenstände als für Menschen.</i>	
6. Wenn das Kind in der Nähe der Erzieherin ist und etwas sieht, mit dem es spielen möchte, fängt es an zu quengeln oder versucht, die Erzieherin dorthin zu zerren. <i>*Niedrig: Das Kind versucht selbst zu bekommen, was es will, ohne zu quengeln oder die Erzieherin dorthin zu zerren.</i>	
7. Das Kind lacht oder lächelt schnell mit vielen verschiedenen Menschen. <i>*Niedrig: Die Erzieherin kann das Kind leichter zum Lächeln oder Lachen bringen als andere.</i>	
8. Wenn das Kind weint, dann weint es heftig. <i>*Niedrig: Das Kind wimmert, schluchzt und weint kaum merklich oder ein heftiges Weinen dauert nicht sehr lange.</i>	
9. Das Kind ist meistens unbeschwert und spielerisch. <i>*Niedrig: Das Kind neigt in größeren Zeitabständen dazu, ernst, traurig oder leicht ärgerlich zu sein.</i>	
10. Das Kind weint häufig oder wehrt sich, wenn die Erzieherin es zum Schlafen hinlegen oder ins Bett bringen will. <i>*Niedrig: Das Kind weint nicht und sträubt sich auch nicht, wenn es zu Bett gebracht wird.</i>	

11. Das Kind umarmt die Erzieherin oft oder kuschelt mit ihr, ohne dass es dazu aufgefordert wurde. <i>*Niedrig: Das Kind schmust oder kuschelt kaum, außer wenn es umarmt wird oder um eine Umarmung gebeten wird.</i>	
12. Das Kind gewöhnt sich schnell an Menschen oder Gegenstände, bei denen es zunächst schüchtern oder ängstlich war. <i>**Mittel: Das Kind ist nie schüchtern oder ängstlich.</i> <i>*Niedrig: Das Kind gewöhnt sich nur langsam an Menschen und Gegenstände.</i>	
13. Sobald die Erzieherin den Raum verlassen will, regt das Kind sich auf und weint sogar weiter oder wird ärgerlich, wenn die Erzieherin gegangen ist. <i>**Mittel: Das Kind regt sich nicht auf, wenn die Erzieherin den Raum verlässt.</i> <i>*Niedrig: Das Kind hört sofort auf zu weinen, wenn die Erzieherin den Raum verlassen hat.</i>	
14. Wenn es etwas Neues zum Spielen findet, bringt das Kind es zur Erzieherin oder zeigt es ihr von Weitem. <i>*Niedrig: Das Kind spielt mit dem neuen Gegenstand stillschweigend oder geht dahin, wo es nicht gestört wird.</i>	
15. Wenn die Erzieherin es darum bittet, spricht das Kind mit unbekannten Erwachsenen, zeigt ihnen Spielzeug oder etwas, was es schon kann. <i>*Niedrig: Auch wenn die Erzieherin das Kind bittet, ist es kaum bereit, sich auf unbekannte Erwachsene einzulassen.</i>	
16. Das Kind bevorzugt zum Spielen Nachbildungen von Lebewesen (Puppen, Stofftiere o.ä.). <i>*Niedrig: Das Kind bevorzugt zum Spielen Bälle, Klötze, Töpfe, Pfannen usw.</i>	
17. Das Kind verliert schnell das Interesse an unbekannten Erwachsenen, wenn sie etwas tun, was es nicht mag.	
18. Das Kind folgt den Hinweisen der Erzieherin bereitwillig, auch wenn es eindeutig Vorschläge und keine Anweisungen sind. <i>*Niedrig: Das Kind lehnt die Vorschläge ab oder ignoriert sie (kann dabei jedoch Anweisungen folgen).</i>	
19. Wenn die Erzieherin dem Kind sagt, es solle ihr etwas bringen oder geben, dann gehorcht es. (Weigerungen, die spielerisch gemeint sind, werden nicht gewertet, außer das Kind ist deutlich ungehorsam.) <i>*Niedrig: Die Erzieherin muss sich den Gegenstand selbst nehmen oder ihn mit erhobener Stimme einfordern.</i>	
20. Dem Kind scheint es nichts auszumachen, wenn es sich erschreckt, stößt oder hinfällt. <i>*Niedrig: Das Kind weint, wenn es sich nur leicht stößt, stürzt oder erschreckt.</i>	
21. Das Kind achtet beim Spiel darauf, wo die Erzieherin ist. Es ruft sie von Zeit zu Zeit und merkt, wenn sie in ein anderes Zimmer geht oder andere Tätigkeiten beginnt. <i>**Mittel: Wenn sich das Kind nicht von der Erzieherin entfernen darf oder keinen Platz hat, weiter weg von ihr zu spielen.</i> <i>*Niedrig: Das Kind achtet überhaupt nicht darauf, wo die Erzieherin ist.</i>	

22. Das Kind benimmt sich wie es liebevolle Eltern tun, wenn es mit Puppen, Haustieren oder anderen Kindern spielt. <i>**Mittel: Wenn das Kind keine Puppen, Tiere oder andere Kleinkinder um sich hat oder nicht mit ihnen spielt.</i> <i>*Niedrig: Das Kind spielt in anderer Weise mit Puppen, Tieren oder anderen Kindern.</i>	
23. Wenn die Erzieherin mit anderen Kindern herzlich ist oder nur mit ihnen zusammen sitzt, versucht das Kind die Zuneigung der Erzieherin für sich zu bekommen. <i>*Niedrig: Das Kind lässt die Erzieherin mit Anderen herzlich sein; es greift vielleicht ein, aber nicht auf eine eifersüchtige Art.</i>	
24. Wenn die Erzieherin das Kind ermahnt oder mit erhobener Stimme spricht, dann wirkt es aufgeregt, traurig oder schämt sich, weil es die Erzieherin verärgert hat. <i>**Mittel: Das Kind erschrickt nur wegen der lauten Stimme oder hat Angst vor Strafe.</i> <i>*Niedrig: Das Kind ist in solchen Situationen weder aufgeregt, traurig noch beschämt.</i>	
25. Für die Erzieherin ist das Kind leicht aus den Augen zu verlieren, wenn es außerhalb ihrer Sichtweite spielt. <i>**Mittel: Das Kind spielt niemals außer Sichtweite.</i> <i>*Niedrig: Das Kind redet oder ruft, wenn es außer Sichtweite ist. Es ist leicht, das Kind im Auge zu behalten.</i>	
26. Das Kind weint, wenn die Erzieherin weggeht (zur Pause, zum Telefon.....). <i>*Niedrig: Das Kind weint in solchen Situationen nicht.</i>	
27. Das Kind lacht, wenn die Erzieherin es neckt. <i>**Mittel: Die Erzieherin neckt das Kind niemals beim Spielen oder während einer Unterhaltung.</i> <i>*Niedrig: Das Kind reagiert ärgerlich, wenn die Erzieherin es neckt.</i>	
28. Das Kind ruht sich gerne auf dem Schoß der Erzieherin aus. <i>**Mittel: Das Kind sitzt niemals still.</i> <i>*Niedrig: Das Kind ruht sich lieber auf dem Boden oder im Sessel, Sofa, Stuhl oder ähnlichem aus.</i>	
29. Manchmal ist das Kind in etwas so vertieft, dass es nicht zu hören scheint, wenn es angesprochen wird. <i>*Niedrig: Selbst wenn es völlig ins Spiel vertieft ist, merkt das Kind, wenn es angesprochen wird.</i>	
30. Das Kind ärgert sich leicht über Spielzeug. <i>*Niedrig: Das Kind ärgert sich nicht so leicht über Spielzeug.</i>	
31. Das Kind will im Zentrum der Aufmerksamkeit der Erzieherin stehen. Wenn die Erzieherin beschäftigt ist oder mit jemand anderem redet, unterbricht oder stört es. <i>*Niedrig: Das Kind bemerkt es nicht (oder stört sich nicht daran), wenn es nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit der Erzieherin steht.</i>	
32. Wenn die Erzieherin „Nein“ sagt oder das Kind bestraft, dann beendet das Kind das unerwünschte Verhalten (zumindest dieses Mal). Es muss nicht zweimal ermahnt werden. <i>*Niedrig: Das Kind lässt sich von seinem Verhalten nicht abbringen.</i>	

33. Das Kind macht den Eindruck (oder macht ganz deutlich), dass es vom Arm abgesetzt werden möchte, widersetzt sich dem allerdings dann oder will gleich wieder hochgehoben werden. <i>*Niedrig: Das Kind fängt gleich an zu spielen, wenn es abgesetzt wird.</i>	
34. Wenn sich das Kind aufregt, weil die Erzieherin weggeht, dann bleibt es da sitzen wo es ist und weint; es folgt der Erzieherin nicht nach. <i>**Mittel: Das Kind ist niemals aufgeregt, wenn die Erzieherin weggeht.</i> <i>*Niedrig: Wenn sich das Kind aufregt (oder schon weint), folgt es auch der Erzieherin nach.</i>	
35. Das Kind ist auf sich bezogen (ist unabhängig von der Erzieherin). Es spielt lieber allein und löst sich leicht von der Erzieherin, wenn es spielen möchte. <i>**Mittel: Wenn das Kind allein spielen soll oder wenig Platz zum Spielen hat.</i> <i>*Niedrig: Das Kind zieht es vor, mit der Erzieherin oder in ihrer Nähe zu spielen.</i>	
36. Das Kind benutzt seine Erzieherin als Basis zum Erkunden der Umgebung: Es entfernt sich, um zu spielen, kommt in ihre Nähe zurück, bewegt sich wieder weg, um zu spielen usw. <i>*Niedrig: Das Kind ist dauernd unterwegs (es sei denn, es wird zurückgeholt) oder es ist immer in der Nähe.</i>	
37. Das Kind ist sehr aktiv; es ist ständig in Bewegung und liebt eher aktive als ruhige Spiele. <i>*Niedrig: Das Kind hat ein niedriges Aktivierungsniveau und bevorzugt ruhige Aktivitäten.</i>	
38. Das Kind ist gegenüber der Erzieherin fordernd und ungeduldig. Es quengelt und drängt so lange, bis die Erzieherin tut, was es möchte. <i>*Niedrig: Das Kind wartet eine angemessene Zeit, sollte die Erzieherin nicht gleich reagieren.</i>	
39. Das Kind ist oft ernst und sachlich nüchtern, wenn es abseits von der Erzieherin oder allein mit seinem Spielzeug spielt. <i>*Niedrig: Das Kind albert herum und lacht, wenn es abseits von der Erzieherin oder allein mit seinem Spielzeug spielt.</i>	
40. Das Kind untersucht neue Gegenstände oder Spielzeug sehr genau. Es versucht, sie in unterschiedlicher Weise zu verwenden oder sie auseinanderzunehmen. <i>*Niedrig: Neue Gegenstände oder Spielzeuge werden normalerweise nur kurz betrachtet. (Es kann allerdings sein, dass das Kind sich ihnen später wieder zuwendet.)</i>	
41. Wenn die Erzieherin das Kind auffordert zu gehorchen, folgt es. (Wenn sich das Kind spielerisch weigert, wird dies nicht gewertet, außer das Kind wird deutlich ungehorsam.) <i>*Niedrig: Das Kind ignoriert die Aufforderungen oder verweigert sie.</i>	
42. Das Kind erkennt, wenn die Erzieherin aufgebracht ist. Es wird dann selbst still oder aufgebracht, versucht die Erzieherin zu trösten, fragt, ob etwas nicht in Ordnung ist, usw. <i>*Niedrig: Das Kind bemerkt nichts, spielt weiter, benimmt sich, als ob alles in Ordnung wäre.</i>	
43. Das Kind bleibt näher bei der Erzieherin oder kehrt öfter zu ihr zurück, als dies überhaupt erforderlich ist, um den Kontakt aufrechtzuerhalten. <i>*Niedrig: Das Kind verfolgt nicht, was die Erzieherin tut oder wo sie ist.</i>	

44. Das Kind verlangt und genießt es auch, von der Erzieherin gehalten sowie umarmt zu werden und mit ihr zu schmusen. <i>**Mittel: Das Kind hat während der Beobachtung keinen Körperkontakt zur Erzieherin.</i> <i>*Niedrig: Das Kind ist am Körperkontakt nicht besonders interessiert; toleriert ihn, aber sucht nicht danach; oder das Kind windet sich, um abgesetzt zu werden.</i>	
45. Das Kind tanzt und singt gerne zu Musik. <i>*Niedrig: Das Kind mag weder Musik, noch lehnt es sie ab.</i>	
46. Das Kind geht und rennt umher, ohne sich zu stoßen, hinzufallen oder zu stolpern. <i>*Niedrig: Stoßen, Hinfallen oder Stolpern kommen täglich öfter vor (auch ohne sich dabei zu verletzen).</i>	
47. Das Kind toleriert und genießt es, wenn es im Spiel etwas lauter oder „wilder“ wird, solange die Erzieherin dabei lächelt und zeigt, dass es Spaß ist. <i>*Niedrig: Das Kind ist aufgeregt/verärgert, auch wenn die Erzieherin deutlich macht, dass die Aktionen lustig gemeint oder unbedenklich sind.</i>	
48. Wenn es darum gebeten wird, gibt oder zeigt das Kind bereitwillig unbekannten Erwachsenen Gegenstände, die es hat. <i>*Niedrig: Wenn das Kind angesprochen wird, gibt es nicht so einfach unbekannten Erwachsenen etwas ab.</i>	
49. Wenn unbekannter Besuch kommt, läuft das Kind mit einem schüchternen Lächeln zur Erzieherin. <i>**Mittel: Das Kind läuft nicht zur Erzieherin, wenn Besuch kommt.</i> <i>*Niedrig: Auch wenn das Kind gegenüber dem Besuch letztlich auftaut, läuft es zunächst beunruhigt oder weinend zur Erzieherin.</i>	
50. Die erste Reaktion des Kindes auf Besuch ist, ihn zu ignorieren oder zu meiden (auch wenn das Kind schließlich doch mit ihm warm wird). <i>*Niedrig: Die erste Reaktion des Kindes auf Besuch ist, sich anzunähern und in Kontakt zu treten.</i>	
51. Das Kind turnt auf Besuchern herum, wenn es mit ihnen spielt. <i>**Mittel: Das Kind spielt nicht mit Besuchern.</i> <i>*Niedrig: Das Kind sucht beim Spielen keinen engen Kontakt zu den Besuchern.</i>	
52. Dem Kind fällt es schwer, mit kleinen Gegenständen umzugehen oder kleine Dinge zusammenzusetzen. <i>*Niedrig: Das Kind ist sehr geschickt mit kleinen Dingen (Stiften usw.).</i>	
53. Wenn das Kind von der Erzieherin auf den Arm genommen wird, legt es seinen Arm um sie oder seine Hand auf ihre Schulter. <i>*Niedrig: Das Kind lässt sich auf den Arm nehmen, hilft dabei aber nicht unbedingt mit und hält sich auch nicht fest.</i>	
54. Das Kind scheint zu erwarten, dass sich die Erzieherin in seine Tätigkeiten einmischt, auch wenn sie ihm einfach nur helfen will. <i>*Niedrig: Das Kind akzeptiert die Hilfe der Erzieherin, sofern sie nicht tatsächlich einschränkend ist.</i>	
55. Das Kind ahmt zahlreiche Verhaltensweisen oder Umgangsweisen nach, die es bei der Erzieherin beobachtet. <i>*Niedrig: Das Kind ahmt das Verhalten der Erzieherin nicht merklich nach.</i>	

56. Wenn eine Tätigkeit dem Kind schwierig zu sein scheint, zieht es sich zurück oder verliert das Interesse. <i>*Niedrig: Das Kind denkt, schwierige Aufgaben bewältigen zu können.</i>	
57. Das Kind ist furchtlos. <i>*Niedrig: Das Kind ist vorsichtig oder ängstlich.</i>	
58. Das Kind ignoriert Besucher weitgehend; es findet seine eigenen Aktivitäten interessanter. <i>*Niedrig: Das Kind interessiert sich durchaus für Besucher, auch wenn es zunächst etwas scheu ist.</i>	
59. Wenn das Kind mit einer Sache fertig ist oder das Spielzeug beiseite legt, dann findet es meist etwas anderes zu tun, ohne zunächst zur Erzieherin zurückzukehren. <i>**Mittel: Die Erzieherin ist so aktiv, dass das Kind keine Möglichkeit hat, selbstständig zu agieren.</i> <i>*Niedrig: Wenn das Kind mit einer Sache fertig ist, kehrt es zur Erzieherin zurück (um zu spielen oder Zuneigung und Anregung zu bekommen).</i>	
60. Wenn die Erzieherin versichert, dass alles in Ordnung ist, dann spielt das Kind mit Dingen, die es ursprünglich vorsichtig oder ängstlich gemacht hatten. <i>**Mittel: Das Kind ist niemals ängstlich oder vorsichtig.</i> <i>*Niedrig: Das Kind akzeptiert es nicht, was die Erzieherin ihm zusichern will.</i>	
61. Das Kind ist im Spiel mit der Erzieherin ausgelassen, es stößt, kratzt oder beißt (ohne der Erzieherin notwendigerweise weh tun zu wollen). <i>**Mittel: Das Spiel ist nie ausgelassen.</i> <i>*Niedrig: Das Kind spielt ausgelassen, jedoch ohne der Erzieherin weh zu tun.</i>	
62. Wenn das Kind gute Laune hat, bleibt dies wahrscheinlich den ganzen Tag so. <i>*Niedrig: Die gute Laune kann schnell wechseln.</i>	
63. Noch bevor das Kind etwas selbst ausprobiert, versucht es Hilfe zu bekommen. <i>*Niedrig: Das Kind ist selbstsicher; es probiert Dinge selbst aus, bevor es um Hilfe bittet.</i>	
64. Das Kind turnt gerne auf der Erzieherin herum, wenn sie zusammen spielen. <i>*Niedrig: Das Kind will keinen engen Kontakt im Spiel.</i>	
65. Das Kind reagiert schnell verärgert, wenn die Erzieherin es dazu bringen will, von einer zur nächsten Tätigkeit zu wechseln (auch wenn das Kind die neue Tätigkeit normalerweise mag). <i>*Niedrig: Das Kind geht bereitwillig zu anderen Tätigkeiten über, wenn die Erzieherin dies vorschlägt.</i>	
66. Das Kind ist Erwachsenen, die zu Besuch kommen und freundlich zu ihm sind, schnell zugeneigt. <i>*Niedrig: Das Kind fasst nicht gleich Zuneigung zu unbekannten Erwachsenen.</i>	
67. Wenn Besucher kommen, will das Kind viel Aufmerksamkeit von ihnen. <i>*Niedrig: Das Kind sucht nicht sonderlich nach der Aufmerksamkeit von Besuchern.</i>	
68. Im Allgemeinen ist das Kind aktiver als die Erzieherin. <i>*Niedrig: Im Allgemeinen ist das Kind weniger aktiv als die Erzieherin.</i>	

69. Das Kind bittet die Erzieherin selten um Hilfe. <i>**Mittel: Das Kind ist noch zu jung dazu.</i> <i>*Niedrig: Das Kind bittet die Erzieherin oft um Hilfe.</i>	
70. Das Kind begrüßt die Erzieherin freudig, wenn sie den Raum betritt. (Zeigt ihr Spielzeug, gestikuliert oder ruft nach ihr.) <i>*Niedrig: Das Kind begrüßt die Erzieherin nicht, es sei denn, die Erzieherin hat es zuerst begrüßt.</i>	
71. Nachdem das Kind verängstigt oder verärgert war, hört es auf zu weinen oder beruhigt sich schnell, wenn die Erzieherin es auf den Arm nimmt. <i>*Niedrig: Das Kind ist nicht so leicht zu beruhigen.</i>	
72. Wenn Besucher über etwas lachen oder loben, was das Kind getan hat, dann macht es das immer wieder. <i>*Niedrig: Besucher beeinflussen das Kind kaum auf diese Weise.</i>	
73. Das Kind hat einen Objektbegleiter (Schmusetier, Schmusedecke), den es herumträgt, mit ins Bett nimmt oder festhält, wenn es verstimmt ist. (Wenn das Kind jünger als zwei Jahre ist, sind Flasche oder Schnuller keine Objektbegleiter.) <i>*Niedrig: Das Kind hat keinen Objektbegleiter, oder es hat einen und benutzt ihn kaum.</i>	
74. Wenn die Erzieherin nicht sofort tut, was das Kind will, dann benimmt es sich, als würde die Erzieherin es überhaupt nicht machen (es quengelt, wird ärgerlich, geht zu anderen Tätigkeiten über usw.). <i>*Niedrig: Das Kind wartet eine angemessene Zeit ab, als wenn es davon ausgeht, dass die Erzieherin seinem Wunsch bald nachkommt.</i>	
75. Das Kind ist ärgerlich oder weint, wenn die Erzieherin aus dem Zimmer geht. (Das Kind kann ihr auch hinterherlaufen.) <i>*Niedrig: Das Kind bemerkt, wenn die Erzieherin den Raum verlässt, folgt ihr möglicherweise nach, ist aber nicht aufgeregt.</i>	
76. Wenn das Kind die Wahl hat, spielt es lieber mit Spielzeugen als mit Erwachsenen. <i>*Niedrig: Das Kind spielt lieber mit Erwachsenen als mit Spielzeugen.</i>	
77. Wenn die Erzieherin um etwas bittet, dann versteht das Kind gleich, was sie will. (Egal, ob es dann gehorcht oder nicht.) <i>** Mittel: Das Kind ist zu jung, um zu verstehen, was die Erzieherin will.</i> <i>*Niedrig: Das Kind ist stellenweise ratlos oder zu langsam, um zu verstehen, was die Erzieherin will.</i>	
78. Das Kind lässt sich auch von anderen Personen als der Erzieherin gern halten oder umarmen. <i>*Niedrig: Das Kind ist nicht besonders interessiert an solchen Kontakten.</i>	
79. Das Kind ärgert sich leicht über die Erzieherin. <i>*Niedrig: Das Kind ärgert sich kaum über die Erzieherin, es sei denn, die Erzieherin ist sehr aufdringlich oder das Kind ist sehr müde.</i>	
80. Das Kind benutzt den Gesichtsausdruck der Erzieherin als verlässliche Informationsquelle, wenn etwas gefährlich oder bedrohlich aussieht. <i>*Niedrig: Das Kind bewertet die Situation selbst, ohne zunächst den Ausdruck der Erzieherin zu prüfen.</i>	
81. Das Kind weint, um die Erzieherin dazu zu bringen, etwas zu tun, was es will. <i>**Mittel: Das Kind weint nicht.</i> <i>*Niedrig: Das Kind weint hauptsächlich dann, wenn es müde, traurig, ängstlich usw. ist.</i>	

82. Im Spiel verbringt das Kind die meiste Zeit mit ein paar wenigen Spielzeugen oder Beschäftigungen. <i>*Niedrig: Das Kind untersucht eine Reihe unterschiedlicher Spielzeuge und spielt (kurz) mit ihnen.</i>	
83. Wenn das Kind Langeweile hat, geht es zur Erzieherin, um nach einer Beschäftigung zu suchen. <i>*Niedrig: Das Kind wandert herum oder tut für eine Weile nichts, solange bis sich etwas ergibt.</i>	
84. Das Kind ist zumindest in der KiTa bemüht, sauber und ordentlich zu sein. <i>*Niedrig: Ständig bekleckert und beschmiert das Kind sich selbst und den Fußboden.</i>	
85. Das Kind fühlt sich zu neuen Beschäftigungen oder Spielzeugen stark hingezogen. <i>*Niedrig: Neue Dinge lenken das Kind von den vertrauten Spielzeugen oder Beschäftigungen kaum ab.</i>	
86. Das Kind versucht die Erzieherin dazu zu bewegen, es nachzuahmen. Oder: Wenn die Erzieherin das Kind nachahmt, merkt es dies schnell und freut sich darüber. <i>*Niedrig: Das Kind zeigt kein besonderes Interesse an derartigen Situationen.</i>	
87. Wenn die Erzieherin lacht oder etwas lobt, was das Kind getan hat, dann macht das Kind es immer wieder. <i>*Niedrig: Das Kind ist auf diese Weise nicht sonderlich zu beeinflussen.</i>	
88. Wenn sich das Kind über irgendetwas geärgert hat, bleibt es da, wo es ist und weint. <i>*Niedrig: Das Kind geht zur Erzieherin, wenn es weint; es wartet nicht darauf, dass die Erzieherin zu ihm kommt.</i>	
89. Wenn das Kind mit etwas spielt, ist sein Gesichtsausdruck klar und leicht zu erfassen. <i>*Niedrig: Der Gesichtsausdruck des Kindes ist nicht besonders eindeutig oder kaum unterscheidbar.</i>	
90. Wenn die Erzieherin sich sehr weit entfernt hat, folgt das Kind und spielt dort weiter, wo sie hingegangen ist. (Es muss nicht hingetragen oder dorthin gerufen werden; es reagiert dann auch nicht verärgert oder hört auf zu spielen.) <i>** Mittel: Das Kind darf sich nicht sehr weit wegbewegen oder es ist nicht genügend Platz dafür da.</i> <i>*Niedrig: Das Kind bleibt dort wo es ist, auch wenn die Erzieherin weggeht (egal, ob es dann weiterspielt oder aufhört).</i>	

INTERVIEWLEITFADEN TAGESMÜTTER

Einleitung

Liebe Frau <.....>, ich möchte Ihnen heute ein paar Fragen zu <.....> und Ihnen stellen. Wenn es Ihnen Recht ist, würde ich das Gespräch gerne aufzeichnen. Selbstverständlich wird die Tonbandaufnahme nur für unsere Studienzwecke verwendet und Ihre Anonymität bleibt natürlich gewahrt. Mir ist noch wichtig zu erwähnen, dass es keine falschen oder richtigen Antworten auf meine Fragen gibt – mich interessieren Ihre Sicht der Dinge und Ihre Einschätzungen. Haben Sie noch Fragen - sonst würden wir nun mit dem Interview und der Tonbandaufnahme starten?

Wichtige Informationen am Anfang der Aufnahme

- Datum und Uhrzeit
- Name des Projektkindes, Name der Tagesmutter & Name des Interviewers

Zur Tagesmutter

1. Wann haben Sie Ihre erste Erfahrung mit dem Betreuen von Kindern gemacht? (Anm.: eventuell nachhaken mit: eigene Geschwister mit aufziehen, Babysitting, etc.)
 - a. Wie haben Sie sich dabei gefühlt?
 - b. Welche speziellen Erlebnisse haben Sie gemacht? Bitte erzählen Sie mir eines, das für Sie prägend oder besonders war?
2. Warum haben Sie sich entschieden Tagesmutter zu werden? Wie sind Sie dazu gekommen?
3. Welche Vorstellungen hatten Sie von dem Berufsfeld? Nebenfrage: Was hat Sie damals angezogen? Was ließ Sie eher zögern?
4. Wenn Sie die Tätigkeit als Tagesmutter mit anderen beruflichen Aktivitäten vergleichen, in denen Sie tätig waren, was ist besonders bzw. speziell am Tagesmuttersein? Nebenfrage: Was sind Vorteile, was Nachteile des Tagesmutterseins aus Ihrer Sicht im Vergleich zu anderen Berufen?
5. Was gelingt Ihnen in Ihrer Tagesmuttertätigkeit gut, was gelingt Ihnen weniger gut? Was sind Ihre Stärken, was sind Ihre Schwächen – allgemein und als Tagesmutter?
6. Wie hat Ihre Familie (auch die eigenen Kinder) Ihren Wunsch Tagesmutter zu werden aufgenommen und erlebt?
7. Wie steht Ihre Familie heute dazu?
8. Wie haben sich Ihr Alltag und Ihr Familienleben durch das Tagesmuttersein verändert?

Zum Kind

9. Um ein Gefühl für <.....> als Person zu bekommen, würde ich Sie bitten mir Ihr Kind zu beschreiben
 - a. Was ist das Beste an <.....>?
 - b. Was versuchen Sie <.....> beizubringen?
10. Sie haben mir einiges erzählt: Wenn Sie jetzt <...> mit 3 charakteristischen Eigenschaften beschreiben sollen, welche wären das?
(Pause) Nun wollen wir noch einmal auf jede Eigenschaft zurückkommen. Fällt Ihnen zu <...> (Anm.: Jede Eigenschaft nochmals nennen) ein spezielles Erlebnis bzw. ein bestimmtes Ereignis ein.
Ereignis ein.
11. Welche Informationen hatten Sie über <.....> vor Ihrem ersten Treffen?
12. Könnten Sie mir eine kurze Beschreibung von <.....> geben, als er/sie zum ersten Mal zu Ihnen gebracht wurde?
 - a. Gibt es irgendwelche Veränderungen seit dieser „ersten Phase“?

13. Wie würden Sie die Beziehung zu <.....> Eltern beschreiben?
 - a. Wie gut funktioniert der Informationsaustausch zwischen Ihnen und den Eltern?
14. In einer „normalen/durchschnittlichen“ Woche, was würden Sie als die Lieblingsmomente und Lieblingsbeschäftigungen von <....> beschreiben?
15. Und was sind die Zeiten und Dinge, mit denen <.....> die meisten Probleme hat; was sind die Dinge, die es nicht so gerne mag?
16. Jetzt 2 schwierige Fragen: Was mögen Sie am meisten an <.....>?
17. Was mögen Sie am wenigsten an <.....>?

Zur Beziehung

18. Ich würde Sie bitten mir drei Eigenschaftswörter zu nennen, die Ihrem Gefühl nach **die Beziehung** zwischen Ihnen und <.....> beschreiben.
 - a. Bitte sagen Sie mir, wieso Sie gerade das Eigenschaftswort ... (Anm.: Jede Eigenschaft nochmals nennen) gewählt haben. Bitte erzählen Sie mir ein spezielles Erlebnis, ein bestimmtes Ereignis dafür.
19. Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt bzw. ein Ereignis aus der vergangenen Woche, wo Sie und <.....> richtig gut aufeinander eingespielt waren?
 - a. Wie haben Sie sich dabei gefühlt?
 - b. Wie denken Sie hat <.....> sich dabei gefühlt?
20. Nun würde ich Sie bitten mir einen Zeitpunkt bzw. ein Ereignis aus der vergangenen Woche zu beschreiben, wo Sie und <.....> überhaupt nicht aufeinander eingespielt waren?
 - a. Wie haben Sie sich dabei gefühlt?
 - b. Wie denken Sie hat <.....> sich dabei gefühlt?
21. Was denken Sie: Wie hat sich Ihre Beziehung zu <....> auf die Entwicklung und Persönlichkeit des Kindes ausgewirkt?

Zu affektiven Erfahrungen

22. Nun zu Ihnen, was für eine Art von Person sind Sie? Können Sie mir 3 Eigenschaften nennen, die Sie beschreiben?
(Pause) Kommen wir noch einmal auf jede Eigenschaft zurück. Fällt Ihnen zu <...> (Anm.: Jede Eigenschaft nochmals nennen) ein spezielles Erlebnis, irgendein bestimmtes Ereignis ein?
23. Jetzt geht es um Ihre Gefühle als Tagesmutter. Können Sie mir 3 Eigenschaften nennen, die Sie als Tagesmutter beschreiben?
Nun wollen wir noch einmal auf jede Eigenschaft zurückkommen. Fällt Ihnen zu <...> (Anm.: Jede Eigenschaft nochmals nennen) ein spezielles Erlebnis bzw. ein bestimmtes Ereignis ein.
24. Was macht Ihnen am meisten Freude am Tagesmutter-sein?
25. Was sind die größten Mühen und Schwierigkeiten dabei?
26. Wenn Sie sich um <.....> Sorgen machen, worüber sorgen Sie sich am meisten?
27. Hat und wenn ja wie hat Sie die Betreuung von <.....> verändert?
28. Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt, eine Situation der vergangenen 1-2 Wochen in denen Sie sich als Tagesmutter, verärgert gefühlt haben.
 - a. Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um?
 - b. Wenn Sie verärgert sind, wie wirkt sich das auf <...> aus?

29. Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt, eine Situation der vergangenen 1-2 Wochen in denen Sie sich, als Tagesmutter, schuldig gefühlt haben.
 - a. Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um?
 - b. Welche Auswirkungen haben diese Gefühle auf Ihr Kind?
30. Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt der vergangenen 1-2 Wochen in denen Sie das Gefühl gehabt haben, als Tagesmutter, Unterstützung zu benötigen.
 - a. Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um?
 - b. Welche Auswirkungen haben diese Gefühle auf <...>?
31. Wenn <...> aufgebracht ist, was macht er/sie dann?
 - a. Wie fühlen Sie sich dabei?
 - b. Was machen Sie in diesen Situationen?
32. Wie einfach oder schwer ist es Ihrer Meinung nach vorauszusagen was <...> verärgern wird, bzw. in eine schlechte Stimmung versetzt.
33. Wie fühlen Sie sich, wenn <...> sich weigert etwas zu tun, oder Sie provoziert?
34. Bitte beschreiben Sie mir eine Situation in der letzten Woche als <...> besonders aggressiv war – entweder Ihnen gegenüber, oder gegenüber einem Spielzeug, oder sich selbst.
 - a. Wie haben Sie sich in dieser Situation gefühlt?
 - b. Wie haben Sie die Situation bewältigt?
35. Was denken Sie: Gab es Situationen, in denen sich ihr <...> jemals abgelehnt gefühlt haben könnte?

Erziehungserfahrung

Jetzt würde ich Ihnen gerne ein paar Fragen zu Ihren eigenen Erziehungserfahrungen stellen, die Ihr Verhalten als Tagesmutter beeinflusst haben könnte.

36. Ich bitte Sie mir drei Eigenschaften zu nennen, die die Beziehung zwischen Ihnen und Ihrer Mutter beschreiben, von dem frühesten Zeitpunkt weg, an den Sie sich erinnern können. Jetzt möchte ich noch einmal auf jede Eigenschaft zurückkommen. Fällt Ihnen zu <...> (Anm.: Jede Eigenschaft nochmals nennen) ein spezielles Erlebnis bzw. ein bestimmtes Ereignis ein.
37. Und jetzt würde ich Sie bitten mir drei Eigenschaften zu nennen, die die Beziehung zwischen Ihnen und Ihrem Vater beschreiben, von dem frühesten Zeitpunkt weg, an den Sie sich erinnern können. Jetzt wieder zurück zu den einzelnen Eigenschaften, die Sie mir gerade aufgezählt haben. Fällt Ihnen zu <...> (Anm.: Jede Eigenschaft nochmals nennen) ein spezielles Erlebnis bzw. ein bestimmtes Ereignis ein.
38. Haben Sie sich als Kind von Ihren Eltern jemals abgelehnt oder verletzt gefühlt (emotional oder physisch)?
39. Wenn Sie an Ihre Kindheit zurückdenken: Warum denken Sie, dass sich Ihre Eltern so verhalten haben, wie Sie es getan haben?
40. Im Vergleich zu Ihrer Mutter, wie möchten Sie selbst als Mutter nicht sein.
41. Wie ist es im Vergleich zu Ihrem Vater?
42. Wie ähnlich bzw. unähnlich sind Sie Ihrer Mutter im Elternverhalten?
43. Und wie ähnlich bzw. unähnlich sind Sie Ihrem Vater?

Zur Anpassung des Kindes

Jetzt kommen wir wieder zu <...> zurück.

44. Bitte schätzen Sie <.....> bzgl. körperlicher Zuwendung ein. Wie und wie häufig zeigt er/sie körperliche Zuwendung Ihnen gegenüber? (Anm.: eventuell nachhacken mit: nie – selten – nur als Routine – häufig – ständig)
45. Kuschtelt <.....> eher gerne oder eher nicht so gerne mit Ihnen?
 - a. Hat sich das im Laufe der Zeit verändert? Wenn ja wie?
46. Wann braucht <...> Ihre Aufmerksamkeit? Wie fühlen Sie sich wenn das passiert?
47. Was denken Sie sind Dinge bei denen er/sie Unterstützung/Hilfe braucht?
48. Wenn <...> Dinge alleine tut, bei welchen Dingen fühlt er/sie sich wohl? (Zusatz: Was macht <...> gerne alleine?) Wie fühlen Sie sich dabei?
49. Und was passiert, wenn <...> bestimmte Dinge alleine nicht machen kann? Wie geht es Ihnen dabei?
50. Haben oder hatten Sie jemals die Befürchtung, dass <.....> zu schnell zu freundlich ist, bei fremden Erwachsenen?
 - a. Hat sich das im Laufe der Betreuung von <.....> geändert? Wenn ja, wie?
51. Was denken Sie, wie leicht oder schwer es <.....> fällt sich von Ihnen „bemuttern“ zu lassen?
 - a. Hat sich das im Laufe der Betreuung von <.....> geändert? Wenn ja, wie?
52. Inwieweit haben Sie das Gefühl <.....> versucht Sie und das was Sie tun zu kontrollieren bzw. zu steuern?
 - a. Hat sich das im Laufe der Betreuung von <.....> geändert? Wenn ja, wie?
53. Wie versteht sich <.....> mit den anderen Kindern?
 - a. Gibt oder kam es zu Verschiebungen im Machtgleichgewicht zwischen den Kindern?

Parent Development Interview- Auswertungsblatt

Kindkürzel:	
TM-Kürzel (Beziehung zum Kind):	
VG/KG:	
Interviewerin:	
Datum Interview:	
Kodiererin:	
Datum Kodierung:	

Overall Score:

1) Demand Questions

Frage	Variablenname	Typen	RF-Score	Anmerkung
aufeinander eingespielt	click			
Nicht aufeinander eingespielt	nclick			
Beziehung beeinflusst Persönlichkeit	relat_affect_personal			
Freude am Tagesmuttersein	joy			
Mühen und Schwierigkeiten am Tagesmuttersein	diffic			
Veränderung seit Projektkindbetreuung	change			
Verärgerung	angry			
Schuld	guilt			
Unterstützung	needy			
Kind verärgert	upset			
Kind abgelehnt gefühlt	reject			
Familiengeschichte	parents			

2) Permit Questions

Frage	Variablenname	Typen	RF-Score	Anmerkung
Erste Erfahrungen mit Kinderbetreuung	first_exp			
Warum Tagesmutter	why_TM			
Vorstellung Beruf	conception_TM			
Vergleich andere Tätigkeiten	comparison			
Stärken/Schwächen TM	strenght/weakness			
Reaktion Familie	fam_react			
Familie heute	fam_today			
Veränderung Alltag	change_dailyroutine			
Beschreibung des Kindes	desc_child			
Beschreibung Kind- 3 Eigenschaften	desc_child3ad			
Vorinformation	info_before			
Erstes Treffen	first_meet			
Beziehung zu Eltern	rel_parents			
Lieblingsmomente „normale/durchschnittliche“ Woche	favtim			
Zeiten/Dinge meisten Probleme	trouble			
Am meisten am Kind mögen	likemost			
Am wenigsten am Kind mögen	likeleast			
Beziehung zwischen TM und Kind- 3 Eigenschaftswörter	rel3adj			
Beschreibung TM als Person- 3 Eigenschaften	descperson			
Beschreibung TM als TM- 3 Eigenschaften	descTM			
Meisten Sorgen	worry			

Frage	Variablenname	Typen	RF-Score	Anmerkung
Vorhersage, was Kind verärgert wird	descangr			
Gefühl, wenn Kind verärgert ist/provoziert	prov			
Kind besonders aggressiv	aggr			
Einschätzung körperliche Zuwendung	cudd			
Kuschelt gerne/nicht gerne	cuddlik			
Kind braucht Aufmerksamkeit	attent			
Kind braucht Unterstützung/Hilfe	help			
Kind tut Dinge alleine- fühlt sich wohl	alone			
Kind kann bestimmte Dinge nicht alleine	nalone			
Zu freundlich bei Fremden	friend_strangers			
„Bemuttern“ lassen	dry_nurse			
Kind versucht kontrollieren steuern	child_control			
Kind versteht sich mit anderen	childwithothers			

Generelle Bemerkungen / Anmerkungen:

Zusatzangaben PDI

Wortanzahl:	
Dauer der Aufnahme:	

Nachfragen von Interviewerin

1	2	3	4	5
Keine Nachfragen	Einige, wenige Nachfragen / Zwischenfragen, die dem besseren Verständnis dienen (NICHT SUGGESTIV)	Viele Nachfragen und Erklärungen (NICHT SUGGESTIV)	Wenige suggestive Nachfragen	Viele suggestive Nachfragen

Unmittelbarkeit der Nachfragen

1	2	3
Interviewerin lässt wenig Zeit zum Antworten	Interviewerin lässt ausreichend Zeit zum Antworten	Interviewerin lässt viel Zeit zum Antworten

Störfaktoren

1	2	3
Keine Störfaktoren	Wenige Störfaktoren	Viele Störfaktoren

Redefluss der interviewten Person

1	2	3
Keine bzw. kaum Pausen, Person spricht sehr flüssig	Immer wieder kurze Nachdenkpausen, zögernde Antworten	Viele und lang andauernde Nachdenkpausen

D Voranalysen

D.1 Voranalysen - Interaktionsgeschehen

Tabelle D.1.1
Deskriptive Statistik

Spearman-Korrelationen	MW	SD	Min.	Max.	NV
Routine-Monitoring	7,05 Min.	3,33 Min.	0,28 Min.	14,31 Min.	D(123) = .061 p > .05
Interaktionsintensität	2,12 Min.	2,77 Min.	0 Min.	11,91 Min.	D(123) = .222 p < .001
Kuschelfaktor	1,59 Min.	1,66 Min.	0 Min.	8,74 Min.	D(123) = .170 p < .05
Globale Interaktionsqualität	0	1	1.87	2.91	D(123) = .098 p > .05
positive Betreuungsstrategien	5,91 Min.	4,32 Min.	0 Min.	19,59 Min.	D(123) = .128 p < .05
negative Betreuungsstrategie	0,02 Min.	0,05 Min.	0 Min.	0,27 Min.	D(123) = .418 p < .001
positive kindliche Verhaltensstrategien	3,77 Min.	2,46 Min.	0,37 Min.	11,42 Min.	D(123) = .148 p < .05
Betreuungsstrategie sensitiv	0,18 Min.	0,33 Min.	0 Min.	2,19 Min.	D(123) = .289 p < .001
Betreuungsstrategie stimulierend	5,72 Min.	4,13 Min.	0 Min.	18,14 Min.	D(123) = .130 p < .05
Affective Sharing des Kindes	0,15 Min.	0,35 Min.	0 Min.	3,05 Min.	D(123) = .336 p < .001
Affektive Kommunikation	0,33 Min.	0,65 Min.	0 Min.	5,24 Min.	D(123) = .307 p < .001

Anmerkung: p > .05 entspricht einer Normalverteilung der Daten.

Tabelle D.1.2*Korrelationen mit Gruppengröße, Geschlecht und Alter des Kindes*

Spearman-Korrelationen	Gruppengröße	Geschlecht des Kindes	Alter des Kindes
Routine-Monitoring	$r = .17$ n.s.	$r = .04$ n.s.	$r = -.08$ n.s.
Interaktionsintensität	$r = -.32$ $p < .01$	$r = -.08$ n.s.	$r = .14$ n.s.
Kuschelfaktor	$r = -.20$ $p < .05$	$r = -.02$ n.s.	$r = -.18$ n.s.
Globale Interaktionsqualität	$r = -.31$ $p < .01$	$r = -.12$ n.s.	$r = .18$ n.s.
positive Betreuungsstrategien	$r = -.30$ $p < .01$	$r = -.14$ n.s.	$r = .12$ n.s.
negative Betreuungsstrategie	$r = .25$ $p < .01$	$r = .18$ $p < .05$	$r = -.19$ $p < .05$
positive kindliche Verhaltensstrategien	$r = -.27$ $p < .01$	$r = -.08$ n.s.	$r = .19$ $p < .05$
Betreuungsstrategie sensitiv	$r = -.308$ $p < .01$	$r = .01$ n.s.	$r = .02$ n.s.
Betreuungsstrategie stimulierend	$r = -.29$ $p < .01$	$r = -.15$ n.s.	$r = .12$ n.s.
Affective Sharing des Kindes	$r = -.21$ $p < .05$	$r = -.01$ n.s.	$r = .01$ n.s.
Affektive Kommunikation	$r = -.27$ $p < .01$	$r = .00$ n.s.	$r = .03$ n.s.

D.2 Voranalysen - Bindungsqualität

Tabelle D.2.1
Deskriptive Statistik

Spearman-Korrelationen	MW	SD	Min.	Max.	NV
Globaler Bindungssicherheitswert	.49	.19	-.04	1	D(123) = .068 p > .05
Bindungskomponente Freude an Kommunikation	5.69	1.56	2.50	8.83	D(123) = .061 p > .05
Bindungskomponente Bedarf n. Emotionsregulation	2.79	1.27	1.10	8.20	D(123) = .180 p < .001

Anmerkung: p > .05 entspricht einer Normalverteilung der Daten.

Tabelle D.2.2
Korrelationen mit Gruppengröße, Geschlecht und Alter des Kindes

Spearman-Korrelationen	Gruppengröße	Geschlecht des Kindes	Alter des Kindes
Globaler Bindungssicherheitswert	r = -.07 n.s.	r = .08 n.s.	r = -.04 n.s.
Bindungskomponente Freude an Kommunikation	r = -.07 n.s.	r = -.01 n.s.	r = .07 n.s.
Bindungskomponente Bedarf n. Emotionsregulation	r = -.01 n.s.	r = -.06 n.s.	r = -.07 n.s.

D.3 Voranalysen - Mentalisierungsfähigkeit

Tabelle D.3.1
Deskriptive Statistik

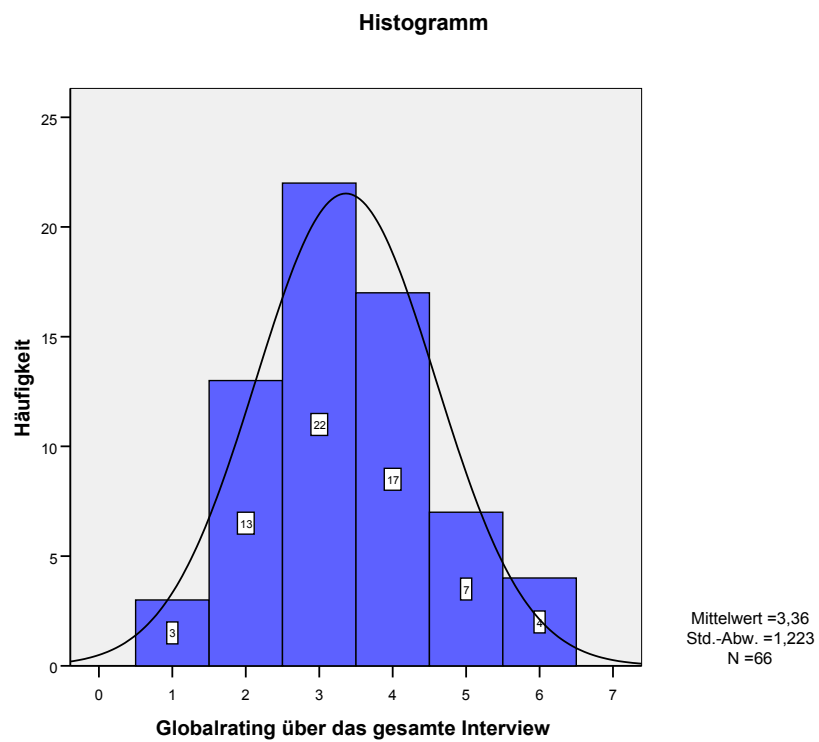
Spearman-Korrelationen	MW	SD	Min.	Max.	NV
PDI-Globalwert	3.36	1.22.	1	6	D(66) = .193 p < .05
PDI-Index Mentale Reflexion zu kindlichen Ablehnungsgefühlen	12.96	20.03	0	52.50	D(66) = .442 p < .001
PDI-Index Mentale Reflexion zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Kind	8.34	11.22	0	50.50	D(66) = .392 p < .001
PDI-Index Mentale Reflexion zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Kind	3.02	1.40	1	7	D(66) = .216 p < .05

Anmerkung: p > .05 entspricht einer Normalverteilung der Daten.

Tabelle D.3.2
Korrelationen mit Gruppengröße, Geschlecht und Alter des Kindes

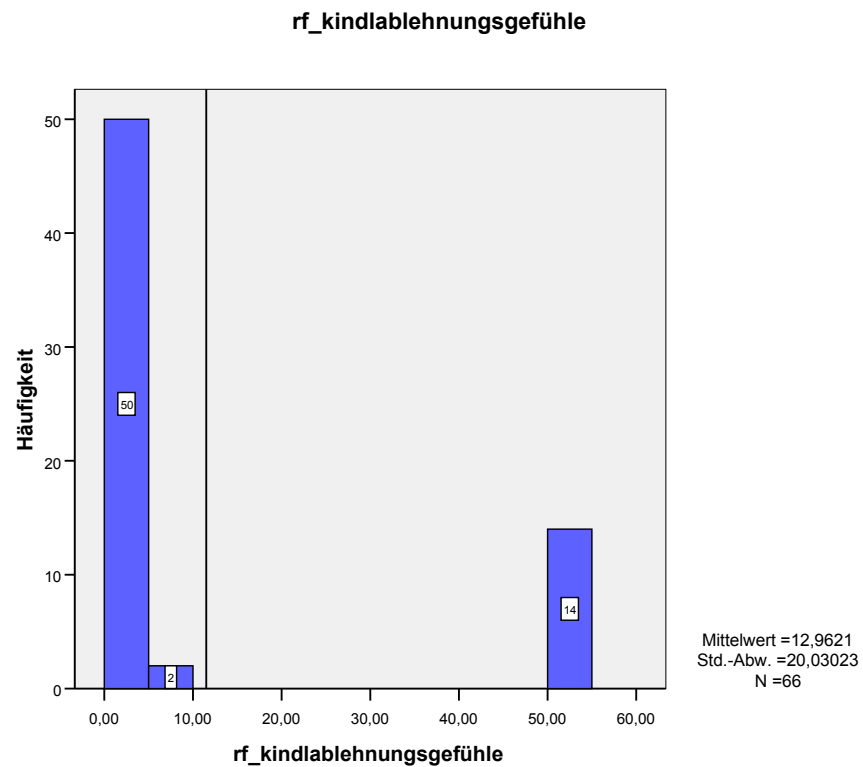
Spearman-Korrelationen	Gruppengröße	Geschlecht des Kindes	Alter des Kindes
PDI-Globalwert	r = .09 n.s.	r = -.05 n.s.	r = .06 n.s.
PDI-Index Mentale Reflexion zu kindlichen Ablehnungsgefühlen	r = .04 n.s.	r = -.16 n.s.	r = .22 n.s.
PDI-Index Mentale Reflexion zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Kind	r = -.08 n.s.	r = -.13 n.s.	r = .06 n.s.
PDI-Index Mentale Reflexion zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Kind	r = .10 n.s.	r = .14 n.s.	r = -.03 n.s.

D.3.3 Verteilung des PDI-Globalwerts



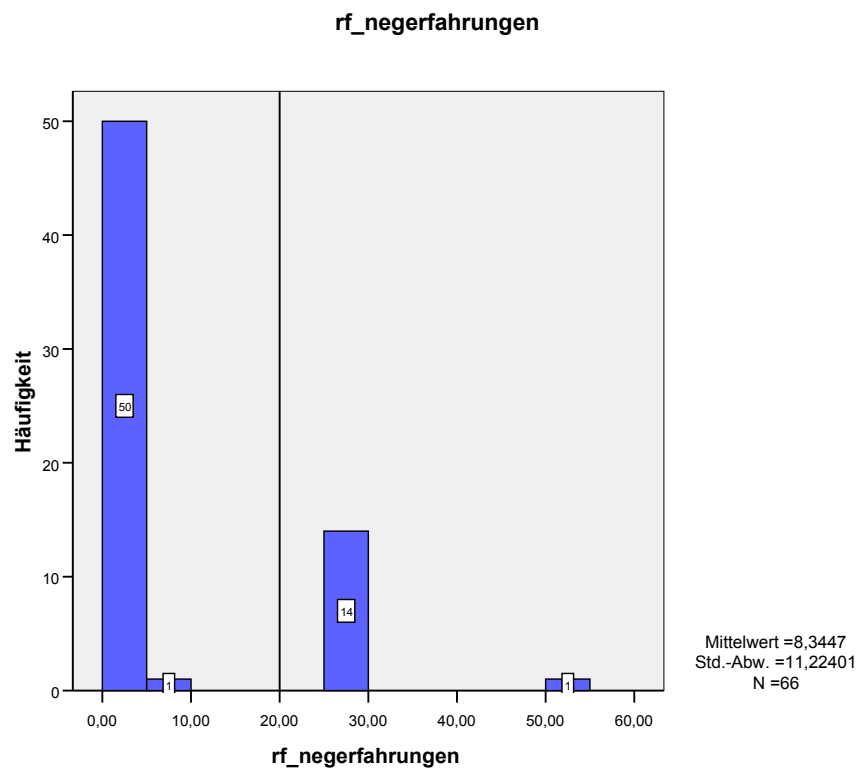
D.3.4 Verteilungen der PDI-Indizes und Gruppenbildung

PDI-Index *mentale Reflexion zu kindlichen Ablehnungsgefühlen*



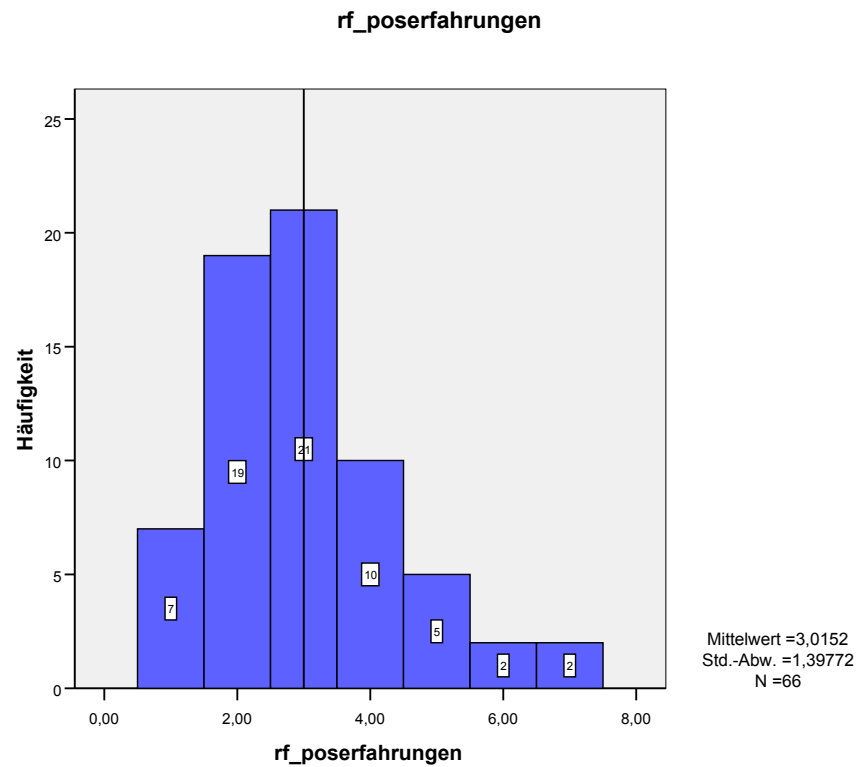
RF	N
nicht reflektiert (RF 0 bis 11)	52
reflektiert (RF 11,5 bis 52,50)	14

PDI-Index *mentale Reflexion zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind*



RF	N
nicht reflektiert (RF 0 bis 20)	51
reflektiert (RF 20,1 bis 50,50)	15

PDI-Index *mentale Reflexion zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Tageskind*



RF	N
nicht reflektiert (RF 0 bis 3)	47
reflektiert (RF 3,1 bis 7)	19

E Voraussetzungen für eine Multiple lineare Regression zur Vorhersage der *globalen Interaktionsqualität*

Tabelle E.1
Kollinearitätsstatistik

Modell	Toleranz	VIF
PDI-Globalwert	.75	1.33
PDI-Index Mentale Reflexion zu kindlichen Ablehnungsgefühlen	.13	7.64
PDI-Index Mentale Reflexion zu negativen Interaktionserfahrungen mit dem Kind	.14	7.30
PDI-Index Mentale Reflexion zu positiven Interaktionserfahrungen mit dem Kind	.81	1.23
Kovariate Gruppengröße	1.0	1.01

Anmerkung: Toleranz > 1, VIF < 10 (Field, 2009, S.242).

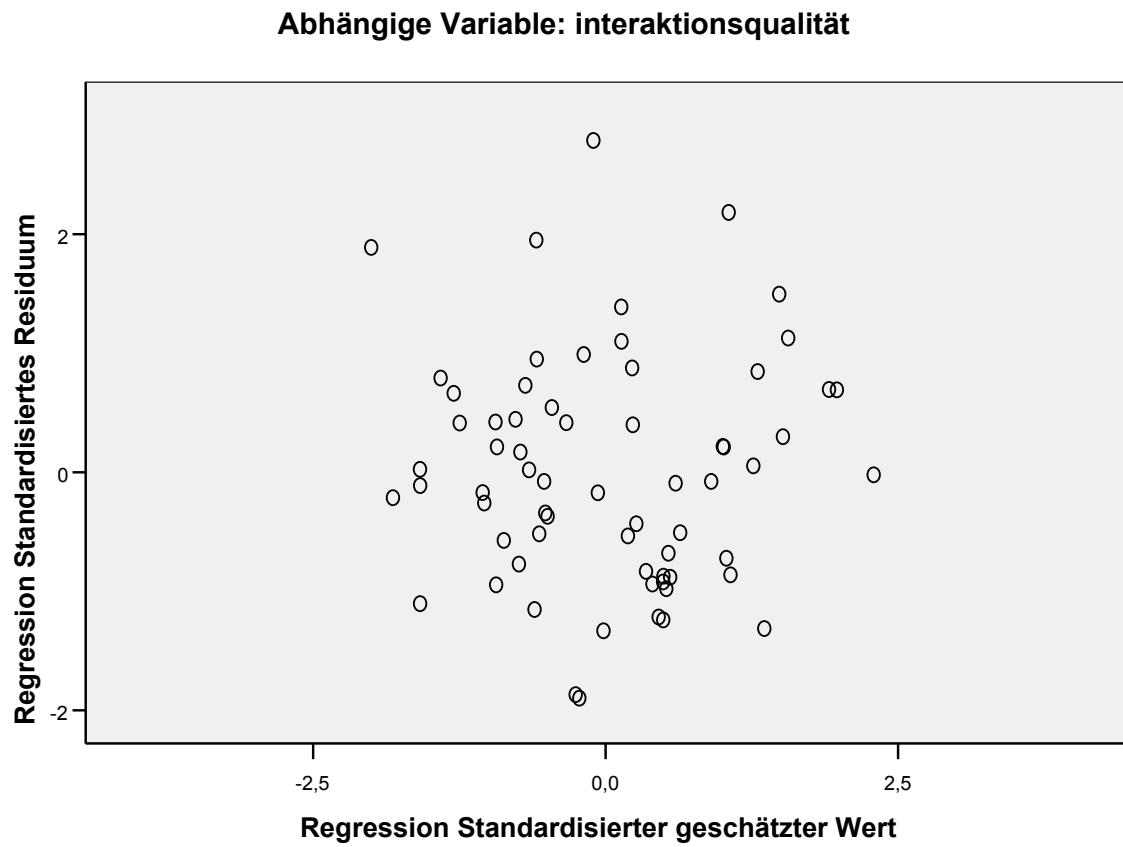
Tabelle E.2
Durbin-Watson-Statistik

Durbin-Watson-Statistik	
Modell	1.87

Anmerkung: Durbin-Watson-Statistik ≥ 1 und ≤ 3 (Field, 2009, S.236).

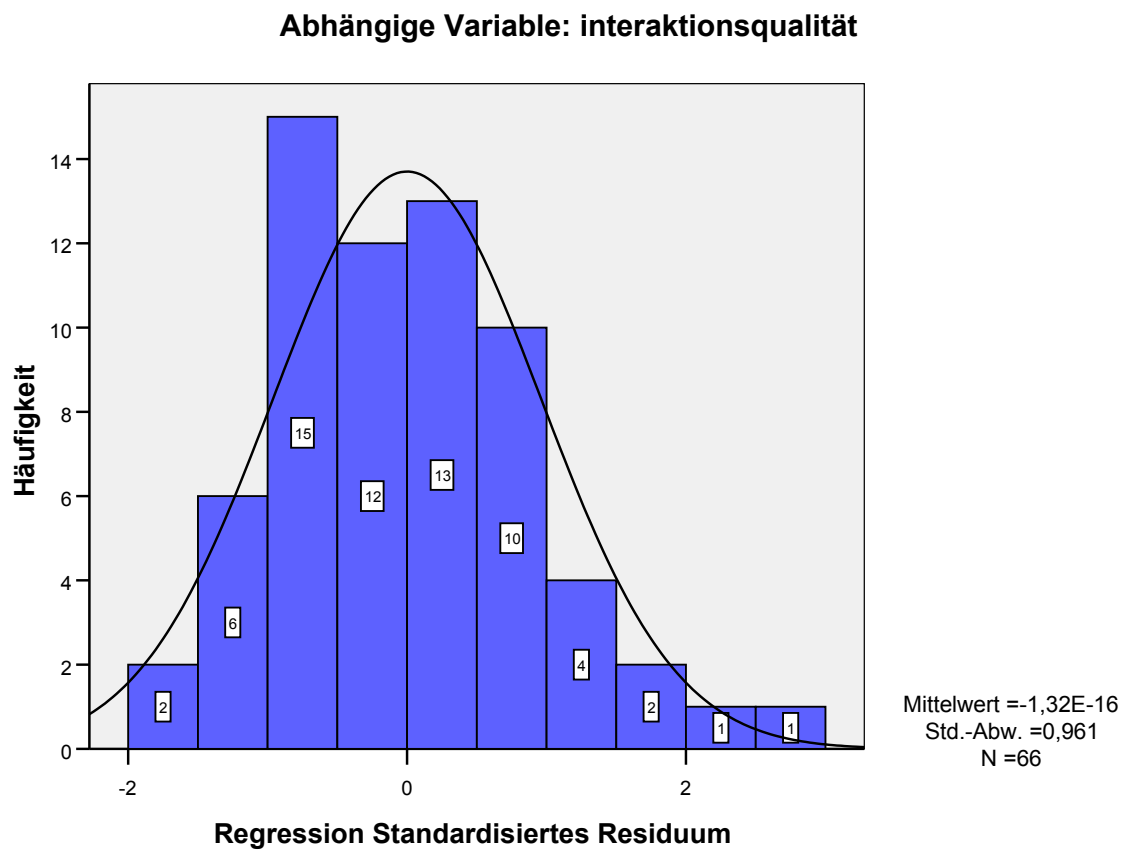
E.3 Kontrolle der Homoskedastizität

Streudiagramm



E.4.1 Kontrolle der Normalverteilung der Residuen

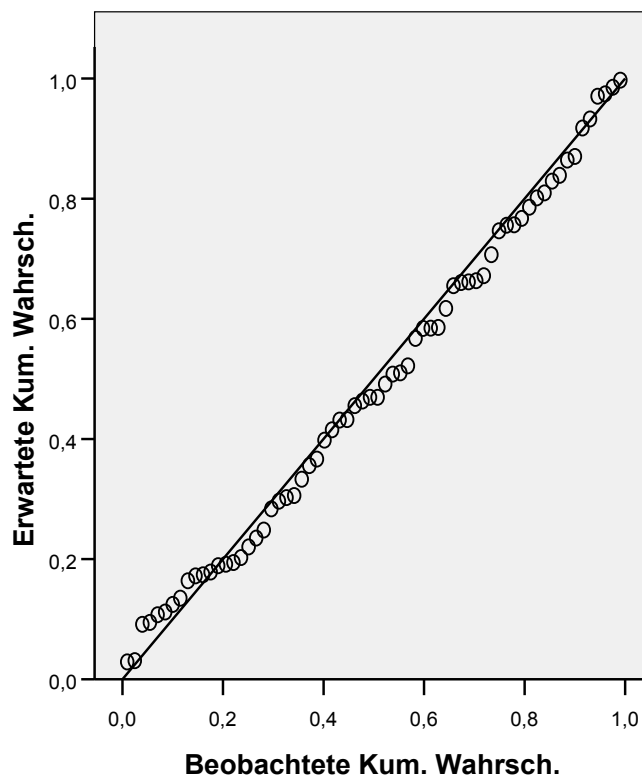
Histogramm



E.4.2 Kontrolle der Normalverteilung der Residuen

P-P-Diagramm von Standardisiertes Residuum

Abhängige Variable: interaktionsqualität



F Keine signifikanten Unterschiede in den stimulierenden Betreuungsstrategien zwischen reflektierten und nicht reflektierten Tagesmüttern (in Bezug auf die PDI-Indizes)

Tabelle F.1.1
Ränge

U-Test	Gruppen PDI-Index Mentale Reflexion zu kindlichen Ablehnungsgefühlen	N	Mittlerer Rang
stimulierende Betreuungsstrategie	nicht reflektiert	52	33.10
	reflektiert	14	35

Tabelle F.1.2
Teststatistik

U-Test	stimulierende Betreuungsstrategie
U	343.000
Z	-.33
p (einseitig)	n.s.

Tabelle F.2.1
Ränge

U-Test	Gruppen PDI-Index Mentale Reflexion zu negativen Interaktionserfahrungen	N	Mittlerer Rang
stimulierende Betreuungsstrategie	nicht reflektiert	51	33.53
	reflektiert	15	33.40

Tabelle F.2.2
Teststatistik

U-Test	stimulierende Betreuungsstrategie
U	381.000
Z	-.02
p (einseitig)	n.s.

Tabelle F.3.1
Ränge

U-Test	Gruppen PDI-Index Mentale Reflexion zu positiven Interaktionserfahrungen	N	Mittlerer Rang
stimulierende Betreuungsstrategie	nicht reflektiert	47	34.53
	reflektiert	19	30.95

Tabelle F.3.2
Teststatistik

U-Test	stimulierende Betreuungsstrategie
U	398.000
Z	-.69
p (einseitig)	n.s.

14. Erklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde daher weder an einer anderen Stelle eingereicht noch von anderen Personen vorgelegt.“

Wien, 15. Juli 2013

Isabelle Langer

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Isabelle Langer', with a long horizontal stroke extending to the right.

Curriculum Vitae

Isabelle Langer

Neustiftgasse 67-69/15
1070 Wien
Österreich

+43 69917166338
Langer.Isabelle@gmail.com

Geboren am 03.01.1989 in Frankfurt am Main

Schulische Ausbildung

1995 – 1999 Anna-Schmidt-Schule (Montessori-Grundschule) in Frankfurt am Main

1999 – 2008 Anna-Schmidt-Schule (Gymnasium) in Frankfurt am Main
Abschluss: Abitur

Studium

WS 2008/2009 Diplomstudium Psychologie an der Universität Wien
Fachrichtung Angewandte Kinder- und Jugendpsychologie

Berufspraktische Tätigkeiten

Juli 2008 **Sprachreiseleiterin** English Communication School in Malta
○ Betreuung Jugendlicher im Alter von 12-18 Jahren

Aug. 2009 **Kinderreiseleiterin** in Walsrode/Vethem (Deutschland)
○ Betreuung Kinder und Jugendlicher im Alter von 8-14 Jahren

Feb. 2010 **Freizeitpädagogin- und Animateurin** „Wiener Kinderfreunde“
○ Kinderbetreuung und Animation

Feb. 2010 **Diplom Step- und Aerobictrainerin** Bodystyle Fitnessstudio, Holmes Place, Femme Fitness und Club Danube Wien
○ Durchführung von Aerobic-, Step-, Dance- Toning- & Power-Plate-Kursen

Juli/Aug. 2010 **Kinderreiseleiterin** in Walsrode/Vethem und auf Rügen (Deutschland)
○ Betreuung Kinder und Jugendlicher im Alter von 8-14 Jahren

Praktika

- Jan. - Feb. 2004 **Betriebspraktikum** Maritim Hotel Frankfurt am Main
- Service und Housekeeping
- Jan. 2006 **Sozialpraktikum** Hermann-Luppe-Haus Frankfurt am Main
- Pädagogischer Umgang mit verhaltensauffälligen SchülerInnen, Hort- und Hausaufgabenbetreuung
- Juli - Sept. 2011 **6-Wochen-Praktikum im Rahmen des Psychologiestudiums**
Zentrum für Autismus und spezielle Entwicklungsstörungen (ZASPE)
- Pädagogischer Umgang mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Autismus und Asperger-Syndrom, Durchführung kognitiver Fördereinheiten, Hort- und Sommerferienbetreuung
- Feb. - Mai 2012 **Freiwilliges Praktikum am Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport der Universität Wien** Abteilung Sportpsychologie
- Mitwirkung an verschiedenen Forschungsprojekten, Durchführung psychologischer Diagnostik bei SpitzensportlerInnen in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Bundesnetzwerk Sportpsychologie (ÖBS), Durchführung von Entspannungstechniken
- März 2012 **Projektmitarbeit am Fachdidaktikzentrum für Bewegung und Sport der Universität Wien** zum Thema Dopingprävention in Kooperation mit der NADA (National Anti-Doping Agentur Austria)
- Erstellung von Lehr-/Lernmaterialien zur Dopingprävention für ausgewählte Zielgruppen (SchülerInnen, LeistungssportlerInnen, LehrerInnen), Planung von konkreten Unterrichtseinheiten zu ausgewählten Themen
- Mai - Okt. 2012 **Freiwilliges Praktikum „147 RAT AUF DRAHT“**, die ORF-Telefonhilfe und Österreichs Notruf für Kinder, Jugendliche und deren Bezugspersonen
- Telefonische Beratung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen bei verschiedensten Problemen und Anfragen, monatliche Team- und PraktikantInnensupervisionen, fachspezifische Fortbildungen
- Juni 2012 **Freiwilliges Praktikum an der Universitätsklinik für Kinder- und Jugendheilkunde** Klinische Abteilung für Neonatologie, Intensivmedizin und Neuropädiatrie
- Durchführung neuropsychologischer Aufmerksamkeitsdiagnostik und begleitender standardisierter Verhaltensbeobachtung bei Kindern im Alter von 5-6 Jahren im Rahmen eines wissenschaftlichen Projekts zur Untersuchung der Aufmerksamkeit von Kindern und Jugendlichen

Sprachkenntnisse

Deutsch	Muttersprache
Englisch	Fließend
Französisch	Sehr gute Kenntnisse
Spanisch	Grundkenntnisse

Zusätzliche Qualifikationen

Sept. 2007	Führerschein Klasse B
April 2009	Ausbildung zur Kinderreiseleiterin Ausbildungsinstitut: RUF Jugendreisen/RUF Akademie
Sept. 2010	Diplom Step- und Aerobic-Trainerin (B-Lizenz): Aerobic, Step, Toning Ausbildungsinstitut: Safs & Beta
Feb. 2011	Erste-Hilfe-Grundkurs gemäß §26 ASchG und §40 ASchV, inkl. Ausbildung zur Frühdefibrillation für ErsthelferInnen Ausbildungsinstitut: Wiener Rotes Kreuz
Mai 2012	Interne Ausbildung im Bereich Spielbus - Mobile Animation Ausbildungsinstitut: „Wiener Kinderfreunde“

Computerkenntnisse

Gute Kenntnisse der Betriebssysteme Windows und Apple und aller gängigen Software-Anwendungen für Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, Präsentation und Internet wie z.B. Word, Excel, Powerpoint und andere Standardprogramme

Kenntnisse im Umgang mit dem Statistik-Programm SPSS, erworben im Rahmen des Studiums

Wien, 7.Juli 2013

Isabelle Langer

