



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Überbehütete Kinder und die Entwicklung der Emotionsregulation

verfasst von

Lisa Reitzig

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2014

Studienkennzahl It. Studienblatt: 298

Studienrichtung It. Studienblatt: Psychologie

Betreuerin: Univ.-Prof. DDr. Liselotte Ahnert

Danksagung

Diese Diplomarbeit entstand am *Institut für Entwicklungspsychologie* der Universität Wien unter der Betreuung von Univ.-Prof. DDr. Liselotte Ahnert. Ich möchte mich hierbei bei Univ.-Prof. DDr. Liselotte Ahnert für das spannende und herausfordernde Thema meiner Diplomarbeit bedanken. Ebenfalls war es eine gute Projektarbeit mit Mag. Barbara Supper mit wertvollen Erfahrungen und ich möchte mich für die bereichernden Inputs bedanken. Ich konnte sehr viel während dem Prozess der Diplomarbeitungsbearbeitung lernen und mich weiter entwickeln. Das Durchhaltevermögen und den wichtigen Halt verdanke ich meiner Familie, meinen lieben Freunden, meinem Freund und der kompetenten Unterstützung von Bernd.

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung.....	7
2	Theoretische Grundlagen	9
2.1	Das Konstrukt Überbehütung.....	9
2.2	Überbehütung als Erziehungsstil.....	13
2.3	Die Entwicklung der Emotionsregulation in der Kindheit und die Rolle der Bezugsperson	18
2.3.1	Das Konstrukt Emotionsregulation	18
2.3.2	Erfassung der Emotionsregulation in der Kindheit	22
2.3.3	Das Frustrationserleben in der Kindheit.....	24
2.3.4	Die Entwicklung der Emotionsregulation und der Einfluss der Bezugsperson.....	27
2.3.5	Die mütterliche Feinfühligkeit und Emotionsregulation	30
2.4	Regulationsstrategien des Kindes zur Emotionsregulation	33
2.4.1	Die Entwicklung der Regulationsstrategien in der Kindheit	33
2.4.2	Einsatz der Regulationsstrategien des Kindes in einem frustrationsauslösenden Kontext	38
2.5	Emotionsregulation als Prädiktor für die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes	42
2.6	Zusammenhang zwischen Emotionsregulation und Überbehütung	43
3	Zielsetzungen, abgeleitete Fragestellungen und Hypothesen.....	45
3.1	Zielsetzungen	45
3.2	Fragestellungen und Hypothesen	47
4	Untersuchung und Methoden	48
4.1	Projektbeschreibung	48
4.2	Methoden.....	49
4.2.1	Frustrationskodiersystem.....	49
4.2.2	Mütterliche Trennungsangst.....	51
4.2.3	Attachment Q-Sort Skala	52
4.2.4	Emotional Availability Scales	53
4.2.5	Toddler-Temperament-Scale.....	54
4.2.6	Eltern-Belastungs-Inventar.....	55
4.3	Stichprobe.....	56
5	Operationalisierung von Überbehütung	57
5.1	Variablen zur Operationalisierung von Überbehütung.....	57

5.2	Hierarchische Clusteranalyse	62
5.3	Beschreibung der Typen mütterlicher Behütung.....	66
6	Statistische Analyse.....	69
6.1	Voranalysen.....	70
6.2	Unterschiede im Emotionsausdruck	71
6.3	Unterschiede in Kontakt herstellenden Verhaltensweisen	76
6.4	Unterschiede in dem Einsatz der Regulationsstrategien.....	78
7	Diskussion	80
8	Literaturverzeichnis.....	87
9	Anhang	106
	B Messinstrumente	107
	F Abstract	137
	G Lebenslauf	138

1 Einführung

Der Begriff „Überbehütung“ hat mit neomodischen Bezeichnungen wie *Helicopter Parenting* und *Hyperparenting* in den letzten Jahren gestiegene mediale Aufmerksamkeit erhalten (Brussoni & Olsen, 2012). Mit diesen Begriffen wird Bezug auf den überbehütenden elterlichen Erziehungsstil genommen, der die kindliche Unabhängigkeit mit elterlicher Kontrolle einschränkt und überfürsorgliche Sicherheitsvorkehrungen zum Wohle des Kindes vorsieht. Ebenfalls beziehen sich die psychologische Forschung und die mediale Aufmerksamkeit mit Bezeichnungen wie *Helicopter Parenting* vorwiegend auf die Überbehütung im Jugendalter und jungen Erwachsenenalter. Eine Erklärung für die hauptsächlich im Jugendalter zu verortende Forschung von Überbehütung kann darin zu sehen sein, dass gesellschaftliche Probleme im Ablösungsprozess vom Elternhaus und Eintritt in das Berufsleben der jungen Erwachsenen sichtbar werden können. In der Öffentlichkeit wird die Annahme geäußert, dass Überbehütung bereits im Kleinkindalter auftreten kann und sich bis zum Schulabschluss und in der Berufstätigkeit manifestiert (Graves, 2007). In der vorliegenden Arbeit soll die Erfassung von Überbehütung in der frühen Kindheit mittels eines explorativen Multimethodenansatzes vorgenommen und weiter untersucht werden. In den Medien wird Überbehütung vorwiegend in einem negativen Licht dargestellt. Hierbei wird in der Öffentlichkeit die Frage aufgeworfen, inwieweit sich Überbehütung negativ auf die kindliche Entwicklung auswirkt (Tierney, 2011). Mütterliche Überbehütung wird mit Konsequenzen für die kindliche Sozialisation, die sozio-emotionale Anpassung und dem Wohlbefinden wie die mentale Gesundheit in Verbindung gebracht (Thomasgard & Metz, 1997; Thomasgard, 1998; Kennedy, Rubin, Hastings & Maisel, 2004; Hastings et al., 2008). Psychologische Forschung zu Überbehütung stellt einen bisher wenig bearbeiteten Forschungsbereich dar, der sich vorwiegend auf den klinischen Bereich der Psychologie bezieht. Hierbei wird Überbehütung mit der Entwicklung von psychischen Störungen wie beispielsweise Angststörungen, internalisierenden Störungen und Depressionen in Verbindung gebracht (z.B. Rubin, Burgess & Hastings, 2002; Bayer, Sanson & Hemphill, 2006; Hastings et al., 2008; LeMoyne & Buchanan, 2011; Brussoni & Olsen, 2012). Aufgrund historischer und gesellschaftlicher Veränderungen lässt sich das gesteigerte Aufkommen des überbehüteten Erziehungsstils in der heutigen Gesellschaft begründen. Die Erziehungsstilforschung ist durch einen ständigen Wandel geprägt, wobei ersichtlich wird, dass sich die Sichtweisen, was eine angemessene Erziehung kennzeichnet, fortwährend verändern. Auch Brussoni und Olsen (2012) stimmen dem zu, dass die Entwicklung der Erziehungsstile ein fruchtbarer Boden für weitere Forschung darstellt. Während bis Ende des 19. Jahrhunderts bis zum Beginn des 20. Jahrhundert die Erziehung im europäischen Raum vorwiegend auf Autorität und Gehorsam ausgerichtet war, hat sich durch den Wertewandel der Erziehungsziele ein Erziehungsstil entwickelt, welcher durch Selbstentfaltungswerte

und eine intensive Pflege, Zuwendung und emotionale Nähe in den heutigen Eltern-Kind-Beziehungen gekennzeichnet ist (Faix, 1997; Fend, 1998; Schumacher, 2002; Trommsdorff & Nauck, 2005). In der historischen Entwicklung wird ersichtlich, dass sich der Stellenwert des Kindes verändert hat, wobei die ökonomische Absicherung durch ein Kind in den Hintergrund gerückt ist und dahingehend der psychologische Wert eines Kindes einen wichtigen Stellenwert erhalten hat (Hoffman & Hoffman, 1973; Hoffman & Manis, 1979; Nauck, 1991; Huinink, 1995; Fend, 1998; Müller, Nauck & Dieckmann, 2000; Kohli & Künemund, 2001). Eine sozioökonomische Theorie zur Erklärung dieser Veränderungen ist der *value of children approach* (Nauck, 2001). Hierbei wird dem Kind im europäischen Raum ein hoher emotionaler Wert und ein sinnstiftendes Element für ein erfülltes Leben zugesprochen (Dippelhofer-Stiem, 1995; Nauck, 2001; Meulemann, 2007). Bis Mitte des 19. Jahrhunderts stellte die Familie in den agrarischen Gesellschaften Europas eine Lebens- und Produktionsgemeinschaft dar, wobei Kinder zur Existenzsicherung und zur Pflege der Eltern im Alter bestimmt waren (Mitterauer, 1976; Fend, 1998). Eine ökonomische Absicherung und sozialer Statusgewinn ist heute durch Kinder kaum mehr gegeben. Im Allgemeinen tragen Kinder weder zur Sicherung des Familieneinkommens, noch zur Sicherheit im Alter bei. Ende des 19. Jahrhunderts sind die elterlichen und kindlichen Haushalte getrennt und Leistungen, die ursprünglich die Familie bereitstellte, werden durch Sozialsysteme erbracht (Faix, 1997; Trommsdorff & Nauck, 2005; Meulemann, 2007). Somit wird der Eltern-Kind-Beziehung ein Wert in sich selbst zugesprochen, wobei die Qualität dieser Beziehungen durch elterliches Engagement bewusst gepflegt wird (Fend, 1998). Aus der historischen Entwicklung Europas geht hervor, dass sich Eltern kaum in einem so hohen Maß mit Erziehung auseinandergesetzt haben, wie das heute der Fall ist. Das Wohl und die Bedürfnisse des Kindes stehen oftmals an erster Stelle, sodass an die Elternrolle hohe Anforderungen gestellt werden, um positiv zur Entwicklung des Kindes beitragen zu können (Huinink, 1995). Die Investitionen seitens der Eltern dem Kind gegenüber werden durch den Geburtenrückgang verstärkt. Durch den soziodemographischen Wandel zeichnet sich seit Ende des 19. Jahrhunderts die gesellschaftliche Struktur durch eine geringere Geburtenrate und die Entwicklung von Kleinfamilien aus (Müller, Nauck & Dieckmann, 2000; Haller, 2008). In Kleinfamilien kann sich verstärkt eine sehr enge emotionale Nähe von Eltern und Kind und eine hohe Identifizierung der Eltern mit ihrem Kind entwickeln (Hurrelmann, 1944). Als Konsequenz dessen befinden sich Kinder teilweise in einem Spannungsfeld zwischen Überbehütung und überzogenen Anforderungen. Hierbei besteht die Gefahr, dass sich das Kind durch eine zu starke Nähe in der Eltern-Kind-Beziehung erdrückt fühlt und sich nicht selbständig entfalten kann (Tschöppe-Scheffler, 2005).

Inwiefern sich Überbehütung auf die Entwicklung der Emotionsregulation des Kindes auswirkt soll Fokus der vorliegenden Arbeit sein. Hierbei wird Bezug genommen auf die Emotionsregulation des Kindes im Umgang mit negativen Emotionen, die einen wichtigen Meilenstein in der kindlichen

Entwicklung darstellt (Sroufe, 1996; Ramsden & Hubbard, 2002; Hastings & De, 2008). Dabei soll die Rolle der Bezugsperson auf die Entwicklung der Emotionsregulation beleuchtet werden. Ein entscheidender Entwicklungsschritt ist in dem Übergang von einer externalen zu einer internalen Emotionsregulation zu sehen. Hierbei kann die Selbstständigkeit und Autonomieentwicklung des Kindes beobachtet werden. In dieser Arbeit wird das Verhalten von überbehüteten Kindern in einer Frustrationsaufgabe beobachtet. Dieses wird verglichen mit dem Verhalten und der Fähigkeit zur Emotionsregulation von Kindern, deren Eltern sich durch ein normales Maß an behütenden Verhaltensweisen kennzeichnen. Aufgrund der soziohistorischen Veränderungen in Bezug auf den Stellenwert des Kindes kann sich auch die aktuelle Relevanz des Themas Überbehütung erklären. Laut LeMoyen und Buchanan (2011) und Brussoni und Olsen (2012) ist mehr Forschung zum Thema Überbehütung und deren Operationalisierung von überbehüteten elterlichen Verhaltensweisen nötig. Mit Forschungsergebnissen der vorliegenden Arbeit soll der Forschungsbereich zu Überbehütung bereichert werden. In einer Frustrationsaufgabe soll erforscht werden, inwieweit sich Auswirkungen eines überbehüteten Erziehungsstils in einer nicht-klinischen Ausprägung auf die Fähigkeit zur Emotionsregulation im Kleinkindalter zeigen.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Das Konstrukt Überbehütung

Die Schwierigkeit in der Abgrenzung des Konstrukts Überbehütung liegt in dem subjektiven Umgang des Begriffs Überbehütung in der Literatur (Brussoni & Olsen, 2011). Thomasgard und Metz (1993) führen dazu an, dass die Dimensionen elterlicher Überbehütung noch nie vollständig differenziert worden seien. Begriffe wie übernachsichtig, überbesorgt und überängstlich werden oft gleichbedeutend verwendet. Daher ist in der vorliegenden Arbeit das Anliegen eine möglichst umfassende Definition von Überbehütung vorzunehmen. Zur sinnvollen Einbettung der protektiven elterlichen Verhaltensweisen muss der Kontext einbezogen werden, um beurteilen zu können welche elterlichen Handlungen als normativ altersgemäß gelten (Thomasgard & Metz, 1993; LeMoyné & Buchanan, 2011). Bei überbehütendem Elternverhalten handelt es sich um elterliche Handlungen dem Kind gegenüber, die nicht altersgemäß an den Kontext angepasst sind (Thomasgard & Metz, 1993). Überbehütenden Eltern fehlt vorwiegend das Bewusstsein, dass ihre Handlungen im jeweiligen Kontext nicht an das Entwicklungsniveau des Kindes angepasst sind (Brussoni & Olsen, 2012).

In der Literatur ergibt sich eine Kontroverse dahingehend, ob bei Überbehütung eine starke oder geringe elterliche Kontrolle vorliegt (Thomasgard & Metz, 1993). Diese kann in eine verhaltensbezogene und in eine psychologische Kontrolle differenziert werden (Baumrind, 1967; Barber, 1996). Unter der verhaltensbezogenen Kontrolle wird Beaufsichtigen, Kontrollieren und

Regulieren des Kindes verstanden (Barber, Olsen & Shagle, 1994; Barber, 1996). Die psychologische Kontrolle bezieht sich auf die Hemmung der Autonomie des Kindes, um die emotionale Abhängigkeit aufrechtzuerhalten (Barber et al., 1994; Pettit, Laird, Dodge, Bates & Criss, 2001). Becker (1964) nimmt eine Abgrenzung von überbehütenden und fürsorglich-nachgiebigen Verhaltensweisen vor. Sowohl fürsorglich-nachgiebige und überbehütende Eltern zeichnen sich durch ein emotional-ängstliches Involvierendes und eine hohe Ausprägung an Wärme aus. Der Unterschied manifestiert sich bei fürsorglich-nachgiebigen Eltern in der Toleranz kindlicher Verhaltensweisen, während überbehütende Eltern dem Kind Einschränkungen setzen. Laut Beckers Differenzierung liegt bei Überbehütung eine psychologische und verhaltensbezogene Kontrolle vor. Dies stimmt mit der Beschreibung von überbehütendem Verhalten von Parker (1983) überein, wobei dieser von restriktivem und kontrollierendem Verhalten ausgeht. Thomasgard und Metz (1993) beziehen Überbehütung auf eine hohe Ausprägung von protektiven Verhaltensweisen zum Schutz des Kindes vor äußerlichen Gefahrenquellen, die bei gleichen Bedingungen bei normal behüteten Eltern nicht vorgenommen werden.

Green und Solnit (1964) sprechen von einem *Vulnerable Child Syndrome* als eine Form von Überbehütung. Hierbei werden protektive Verhaltensweisen aufgrund der Sorge um die kindliche Gesundheit vorgenommen. Bei dieser Form von Überbehütung liegt eine schwerwiegende Krankheit des Kindes vor, wodurch Eltern nachgiebig-fürsorgliche Verhaltensweisen zeigen. Bei dieser Überbehütung handelt es sich um eine klinische Ausprägung, wobei die Eltern-Kind-Beziehung oftmals durch Ängste und Schuldgefühle des Kindes gekennzeichnet ist. Dabei kann beobachtet werden, dass sich die elterlichen fürsorglich-nachgiebigen Verhaltensweisen zu kontrollierenden und darauffolgend zu erniedrigenden Verhaltensweisen verändern können (Thomasgard & Metz, 1993). Bei McShane und Hastings (2009) wird hierzu ein kritischer Kontrollfaktor genannt. Dieser Kontrollfaktor bezieht sich auf Items, welche negativen Reaktionen der Eltern in Bezug auf kindliches Verhalten, wie beispielsweise Ablehnung und Spott erfassen (McShane & Hastings, 2009). Diese negativen Reaktionen wirken sich auf die Eltern-Kind-Bindung aus, wodurch das Vertrauen in die elterliche Erreichbarkeit und Fürsorge vermindert werden kann. Der kritische Kontrollfaktor bezieht sich auf eine negative Ausprägung elterlicher Kontrolle, was dem klinischen Forschungsbereich zugeordnet wird. Hierbei können sich laut Parker (1983) Störungsbilder wie Angststörungen und affektive Störungen mit Dysthymie in der Kindheit entwickeln. Die Wirkung von Überbehütung auf das Kind muss differenziert betrachtet werden, je nachdem welche elterlichen Verhaltensweisen als überbehütend gelten.

Die Erfassung von Überbehütung in vorliegender Arbeit grenzt sich von dem kritischen Kontrollfaktor laut McShane und Hastings (2009) in klinischen Stichproben ab. Vielmehr handelt es sich bei Überbehütung um aufdringliche Verhaltensweisen, wobei Eltern voreilig in die kindliche Aktivität

eingreifen (McShane & Hastings, 2009). Daraus resultierend kann die Erfassung der nicht klinischen Ausprägung von Überbehütung klar von dem von Becker (1964) identifizierten fürsorglich-nachgiebigen Elternverhalten abgegrenzt werden.

Levy (1943) gilt als Pionier in dem Forschungsbereich der Überbehütung und hat mittels Fallstudien in einer Kinderberatungsklinik explorativ vier Charakteristika für überbehütendes Verhalten erkundet. Levy bezieht sich auf mütterliche Verhaltensweisen, die durch exzessiven, physikalischen und sozialen Kontakt zum Kind geprägt sind und durch eine Verlängerung der Kinderpflege, Hemmung von unabhängigen Verhalten, wie Selbstständigkeit und durch ein Fehlen oder ein Übermaß an mütterlicher Kontrolle gekennzeichnet sind. Die von Parker (1983) und Levy (1943) vorgenommenen Konzeptualisierungen von Überbehütung lassen sich differenzieren. Hierbei können 50%, der von Levy als überbehütend identifizierten Fälle laut Parkers Konzeptualisierung als nachgiebig-fürsorglich eingeordnet werden (Thomasgard & Metz, 1993). Dieser Unterschied lässt sich dadurch begründen, dass Levy sowohl ein Fehlen als auch ein Übermaß an mütterlicher Kontrolle zur Erfassung von Überbehütung einbezogen hat. Parker (1983) geht dagegen von stärker kontrollierenden elterlichen Verhaltensweisen bei Überbehütung aus. In der weiteren Forschung von Thomasgard und Metz (1993) werden ebenfalls vier Dimensionen überbehütender Eltern-Kind-Beziehungen erkannt. Hierbei werden überbehütende Eltern als umsichtig und überwachend beschrieben mit Schwierigkeiten bei der Trennung vom Kind. Auch wirken sie stark kontrollierend in den kindlichen Bereich ein und unabhängiges kindliches Verhalten wird entmutigt. Mittels dieser überbehütenden Verhaltensweisen wird die kindliche Unabhängigkeit eingeschränkt (McShane & Hastings, 2009). Die Zielsetzung überbehütender Verhaltensweisen ist in der Aufrechterhaltung der Nähe in der Eltern-Kind-Bindung zu sehen, wodurch die kindliche Abhängigkeit verstärkt wird (McShane & Hastings, 2009). Als übereinstimmende Faktoren, die überbehütendes Verhalten kennzeichnen wird bei Thomasgard, Metz, Edelbrock und Shonkoff (1995) Fürsorge mit Wärme und Einschränkungen mit Kontrolle des kindlichen Verhaltens genannt. In der vorliegenden Arbeit soll untersucht werden, inwiefern Mütter den überbehütenden Erziehungsstil im Kleinkindalter aufzeigen und wie stark überbehütete Verhaltensweisen in einer nicht-klinischen Stichprobe ausgeprägt sind. Auf Grundlage bisheriger Forschungsansätze zur Überbehütung lassen sich zusammenfassend folgende angeführte Komponenten für eine umfassende Definition von Überbehütung einbeziehen.

- Eine relevante Komponente des überbehütenden Erziehungsstils stellt ein hohes Maß an **Wärme und Fürsorge** der Mutter dem Kind gegenüber dar, welche vermehrt im Zusammenhang mit Überbehütung in der Literatur genannt wird (Levy, 1943; Becker, 1964; Hurrelmann & Ulich, 2002; Schumacher, 2002; Coplan, Prakash, O'Neil & Armer, 2004; Tschöppe-Scheffler, 2005; McShane & Hastings, 2009).

- Somit suchen überbehütende Mütter viel Nähe zum Kind (Levy, 1943; Arrindell, Hanewald & Kolk, 1989) und sorgen sich bei Trennung um das Kind, gekennzeichnet durch mütterliche **Trennungsängste** (Levy, 1943; Parker, Tupling & Brown, 1979; Thomasgard & Metz, 1993; Thomasgard et al., 1995; Schumacher, 2000).
- Als weitere Komponente des überbehüteten Erziehungsstils sind **kontrollierende Verhaltensweisen** der Mutter charakteristisch (Levy, 1943; Maccoby & Masters, 1970; Parker et al., 1979; Arrindell, Hanewald & Kolk, 1989; Thomasgard & Metz, 1993; Thomasgard et al., 1995; Barber & Harmon, 2002; Hurrelmann & Ulich, 2002; Rubin et al., 2002; Bögels & van Melick, 2004; Coplan et al., 2004; McShane & Hastings, 2009; Gere, Villabø, Torgersen & Kendall, 2012).
- Die Kontrolle des überbehütenden Erziehungsstils wird differenziert in **aufdringliches und protektives Verhalten**. Mit diesen Verhaltensweisen wird beschrieben, dass überbehütende Eltern das Kind in einem übertriebenen Maß beobachten und in die kindlichen Aktivitäten eingreifen. Aufdringliche Verhaltensweisen werden übereinstimmend im Zusammenhang mit einem überbehütenden Erziehungsstil genannt (Maccoby & Masters, 1970; Parker et al., 1979; Arrindell et al., 1989; Steinberg, Elmer & Mounts, 1989; Thomasgard & Metz, 1993; Barber, 1996; Biringen, Robinson & Emde, 2000; Barber & Harmon, 2002; Rubin et al., 2002; Schumacher, 2002; Ballash, Leyfer, Buckely & Woodruff-Borden, 2006; McLeod, Weisz & Wood, 2007; McShane & Hastings, 2009). Ebenfalls werden protektive und überwachende Verhaltensweisen in einem hohen Maß aufgezeigt, aus Sorge dem Kind könnte etwas zustoßen (Parker et al., 1979; Epstein, 1983; Arrindell et al., 1989; Thomasgard et al., 1995; Tschöpfe-Scheffler, 2005).
- Als Konsequenz der Kontrolle durch aufdringliches und protektives Verhalten der überbehütenden Mütter wird die **kindliche Abhängigkeit verstärkt und die Autonomie des Kindes eingeschränkt** (Levy, 1943; Arrindell et al., 1989; Steinberg, et al., 1989; Maccoby & Masters, 1970; Parker et al., 1979; Thomasgard & Metz, 1993; Thomasgard et al., 1995; Barber, 1996; Barber & Harmon, 2002; Rubin et al., 2002; Bögels & van Melick, 2004; Coplan et al., 2004; Ballsah et al., 2006; McLeod et al., 2007; McShane & Hasting, 2009). Das Konstrukt Überbehütung wird teilweise auch als Gegenpol zur Autonomieförderung des Kindes verstanden (Parker et al., 1979; Arrindell et al., 1989; Castro, de Pablo, Gómez, Arrindell & Toro, 1997; Bögels & van Melick, 2004). Durch die Nähe suchenden Verhaltensweisen überbehütender Mütter hat das Kind weniger Gelegenheit selbstständig Aufgaben und Aktivitäten auszuüben. Somit wirken überbehütende Eltern weniger unterstützend auf die Autonomieentwicklung des Kindes (Epstein, 1983).

Zusammenfassung der fünf Komponenten zur Definition von Überbehütung:

- Wärme und Fürsorge
- Trennungsängste
- Kontrolle
- Aufdringliche und protektive Verhaltensweisen
- Die kindliche Abhängigkeit wird verstärkt und die Autonomie eingeschränkt

2.2 Überbehütung als Erziehungsstil

Der elterliche Erziehungsstil wird als relativ stabiles Muster an Erziehungspraktiken dem Kind gegenüber gesehen (Darling & Steinberg, 1993; Krohne & Hock, 1994, 1998; Schumacher, 2002). Eine Bezugsperson verhält sich über verschiedene kindbezogene Situationen und Zeitpunkte hinweg charakteristisch ihrem Kind gegenüber. Laut einigen Autoren ergibt sich der Erziehungsstil aus Erziehungspraktiken in Bezug auf ein Kind, die dahinter stehenden Erziehungseinstellungen mit Meinungen und Überzeugungen und die zu verfolgenden Erziehungsziele mit Sollsetzungen in Bezug auf das kindliche Verhalten (Lukesch, 1975; Schneewind, 1975). Von einem weiteren Verhaltensbegriff ausgehend bezieht sich elterliches Erziehungsverhalten auf alle kindbezogenen Erlebnis- und Handlungsweisen, die Elternpersonen mit oder ohne bewusst intentionale Einflussnahme, wie Gestik, Emotionsausdruck und Stimmartikulierung, äußern (Schneewind, 1980).

In den letzten Jahren haben sich die theoretischen Modelle zur Entwicklung von Erziehungsstilen zu einem interaktiven Ansatz weiterentwickelt, wobei eine wechselseitige Einflussnahme von Mutter und Bezugsperson einbezogen wird (Bandura, 1983; Schneewind, Beckmann & Engfer, 1983; Maccoby, 1992; Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, & Bornstein, 2000; Lengua & Kovacs, 2005). Es wird nicht mehr von einer einseitigen Einflussnahme der elterlichen oder kindlichen Charakteristik zur Entwicklung eines Erziehungsstils ausgegangen. Thomas und Chess (1977) führen dazu ein Bezugssystem mit *Goodness-of-fit* ein, in dem die gemeinsame Einflussnahme von Bezugsperson und Kind berücksichtigt wird. Mit dem *Goodness-of-fit-Modell* wird der Grad der Passung zwischen dem Verhalten der Bezugsperson und den kindlichen Verhaltensweisen dargestellt. Ebenfalls können Unterschiede in der Persönlichkeit der Bezugsperson oder des Temperaments des Kindes das Interaktionsverhalten beeinflussen (Coplan, Reichel & Rowan, 2009). Dahingehend wie das Kind auf die elterlichen Verhaltensweisen reagiert, wird das elterliche Erziehungsverhalten an das kindliche Temperament angepasst (Hannesdotir & Ollendick, 2007). Bereits im frühen Kindesalter werden relativ stabile Unterschiede in Temperamenteigenschaften erkenntlich (Rothbart & Bates, 2006). Unterschiede im kindlichen Temperament lassen sich in der emotionalen Erregbarkeit des Kindes, dem Emotionsausdruck und der Emotionsregulation verzeichnen (Goldsmith & Alansky, 1987). Als Beispiel führen Clark, Kochanska und Ready (2000) an, dass sich die negative Reaktivität des Kindes in der frühen Kindheit auf die elterlichen Verhaltensweisen im Kleinkindalter auswirken. Kindlicher

Stress, ausgelöst durch neue Situationen und unbekannte Kontakte, kann zu stark emotionalen Reaktionen der Bezugsperson führen (McShane & Hastings, 2009). Hierbei können durch elterliche Beunruhigung und ausgelöste Ängste überbehütende Verhaltensweisen entstehen, mit einem übertriebenem Trösten und aufdringlichem Eingreifen in die kindliche Aktivität (McShane & Hastings, 2009). Die kanadischen Ergebnisse von Coplan et al. (2004) bestätigen, dass Schüchternheit im Alter von 36 bis 66 Monaten im direkten Zusammenhang mit einem überbehütendem Erziehungsstil steht.

Allgemein wird dem Erziehungsverhalten eine hohe Relevanz zugesprochen. Dieses stellt einen wichtigen Sozialisationsfaktor dar, der über die Kindheit und Jugend hinaus die Entwicklung des Kindes und psychische Anpassung beeinflusst (Darling & Steinberg, 1993; Schneewind & Pekrun, 1994; Schumacher, 2002). Die bereits in den 60iger und 70iger Jahren vor allem im deutschsprachigen Raum etablierte Erziehungsstilforschung sah den elterlichen Erziehungsstil als erklärende Variable für die Entstehung von Persönlichkeitsmerkmalen des Kindes, wie Ängstlichkeit und psychologische Anpassungsprobleme (Baumrind, 1971; Lukesch, 1975; Schneewind & Herrmann, 1980; Maccoby & Martin, 1983; Krohne & Hock, 1994). Ebenfalls gehen unterschiedliche Fachbereiche der Psychologie, wie die klinisch-psychologische Forschung auf das Elternverhalten, wie Wärme, Involviertheit, Kontrolle und deren Vorhersage von psychologischen Anpassungsproblemen ein (Lengua & Kovacs, 2005).

Des Weiteren wird der Frage nachgegangen, wie sich der überbehütende Erziehungsstil in die bisherige Erziehungsstilforschung einordnen lässt. In den Anfängen der Erziehungsstilforschung wurden vorwiegend zwei inhaltliche Hauptdimensionen als auch drei Erziehungsstildimensionen differenziert (Schumacher, 2002). Als begriffliche Gegensatzpaare lassen sich zumeist faktorenanalytisch gewonnene Dimensionen als weitgehend unabhängig voneinander auffassen. Als erster Faktor ergibt sich *Akzeptanz* mittels Zuwendung, Wärme, Fürsorge und Antwortverhalten versus *Ablehnung* mittels Zurückweisung, Feindseligkeit. Als zweiter Faktor wird *Autonomie* mittels Liberalität versus *Kontrolle* mittels Überbehütung und Restriktion angeführt (Schaefer, 1961; Becker, 1964; Baumrind, 1971, 1989; Lukesch, 1975; Parker, 1983; Krohne, 1988; Thomasgard & Metz, 1993; Krohne & Hock, 1998; Asendorpf & Banse, 2000). Die zwei Faktoren *Kontrolle* und *Akzeptanz* werden als zentrale Dimensionen im Sozialisationsprozess des zweiten Lebensjahres gesehen (Clark, Kochanska & Ready, 2000). In der Erziehungsdimension *Autonomie* ist die Stärkung der Unabhängigkeit und Ermutigung zur Selbstständigkeit enthalten. Dagegen steht die Dimension *Kontrolle* für die Hemmung der kindlichen Selbstverwirklichung mit einer stärkeren Aufrechterhaltung der Abhängigkeit des Kindes den Eltern gegenüber. Ebenfalls stellt das Gegensatzpaar *Autonomie* versus *Kontrolle* die elterliche Erziehungsintensität dar, in welcher Ausprägung erzieherisches Engagement und Eingreifen in die kindliche Aktivität gegeben ist. Eine

Laissez-faire-Haltung steht für die Erziehungsdimension *Autonomie* und die Dimension *Kontrolle* dagegen für ein starkes elterliches Engagement (Stapf, Herrmann, Stapf & Stäcker, 1972). Baumrind (1971) und Maccoby und Martin (1983) finden Übereinstimmung in vier Typen von Erziehungsstilen, die auf Basis der beiden Hauptdimensionen und Kreuzklassifikationen ermittelt werden konnten. Es wird zwischen autoritären, autoritativen, permissiven und ablehnend vernachlässigendem Erziehungsstil unterschieden (siehe Abbildung 1).

A Einteilung von Typen der Erziehungsstile (nach Maccoby & Martin, 1983)

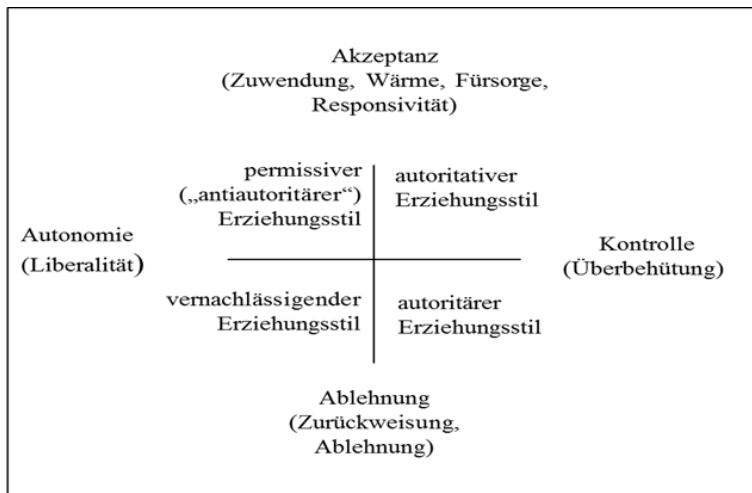


Abbildung A-1: Die Einteilung der Typen von Erziehungsstilen wurde anhand vier Variablen, der Akzeptanz, der Autonomie, der Kontrolle und der Ablehnung der elterlichen Verhaltensweisen eingeteilt (Quelle: erstellt nach Maccoby & Martin, 1983).

In Abbildung 1 wird ersichtlich, dass der autoritative Erziehungsstil durch hohe Akzeptanz und eine geringe Kontrolle gekennzeichnet ist, der permissive Erziehungsstil sich durch eine hohe Akzeptanz und geringe Kontrolle auszeichnet, der autoritäre Erziehungsstil durch eine hohe und starke Kontrolle und der vernachlässigende Erziehungsstil durch eine geringe Akzeptanz und einer geringe Kontrolle ersichtlich wird. Hier stellt sich nun die Frage, wie ein überbehütender Erziehungsstil in das Modell von Baumrind (1971) und Maccoby und Martin (1983) eingeordnet werden kann. Eine Übereinstimmung ist mit dem aktiv engagierten, eingreifendem Elternverhalten zu sehen, das sowohl beim überbehütenden und autoritären Erziehungsstil aufzufinden ist. Während das autoritäre Erziehungsverhalten im Allgemeinen bestimmend auf das kindliche Verhalten einwirkt, bezieht sich das aufdringliche Verhalten bei Eltern mit überbehütenden Verhaltensweisen vorwiegend auf Bereiche, die die Autonomie des Kindes erfordern. Dabei kann das Verhaltensmuster ersichtlich werden, dass Eltern mit überbehütenden Verhaltensweisen weitgehend die Selbstständigkeit des Kindes in altersgemäßen Aufgaben hemmen, aus der Sorge das Kind könne die Aufgabe nicht alleine bewältigen (LeMoyne & Buchanan, 2011). Ebenfalls basierend auf den zwei Faktoren *Akzeptanz* versus *Ablehnung* und *Autonomie* versus *Kontrolle* wurde der überbehütende Erziehungsstil von

Heilbrun (1973) bestimmt. Ein überbehütendes Erziehungsverhalten zeichnet sich in dieser Einordnung durch eine hohe Akzeptanz und eine hohe Kontrolle aus (Krohne & Hock, 1994). Auch bei Becker (1995) wird der überbehütende Erziehungsstil durch eine Kombination von hoher elterlicher Autorität und starker Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse bestimmt. In der Abbildung 2 wird ersichtlich wie der überbehütende Erziehungsstil mit hoher Ausprägung sowohl der Autoritäts- als auch der Bedürfnisorientierung eingeordnet werden kann (Hurrelmann, 2002).

A Einteilung von Typen der Erziehungsstile (nach Hurrelmann, 2002)

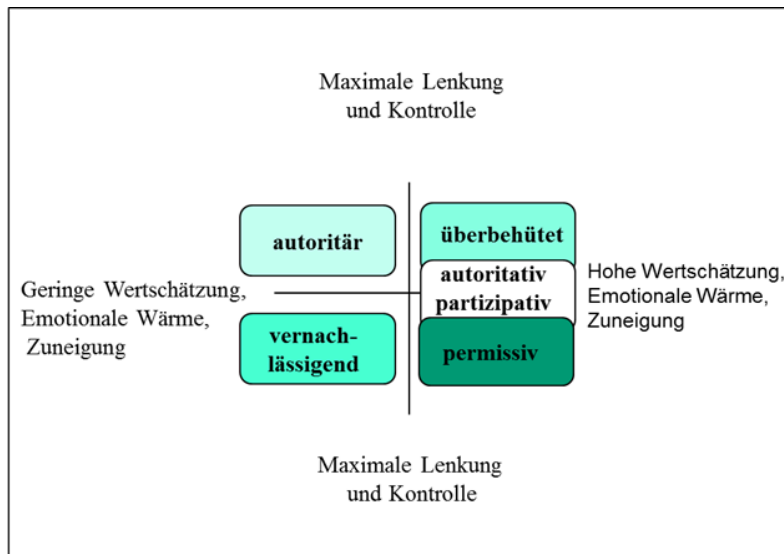


Abbildung A-2: Der überbehütete Erziehungsstil kann anhand von den zwei Variablen elterliche Kontrolle beziehungsweise Lenkung und Wertschätzung in Bezug zu vier weiteren Erziehungsstilen (autoritär, vernachlässigend, permissiv und autoritativ-partizipativ) eingeordnet werden (Quelle: erstellt nach Hurrelmann, 2002).

In der Erziehungsforschung wird vermehrt die Frage aufgeworfen, welcher Erziehungsstil ein geeigneter entwicklungsfördernder Erziehungsstil darstellt (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987). Nachdem in den 60er Jahren der antiautoritäre Erziehungsstil zeitweise als erstrebenswertes Erziehungsideal galt, setzte sich zunehmend der autoritative Erziehungsstil in der psychologischen Forschung als entwicklungsfördernd durch (Schumacher, 2002). Argumente sprechen für einen autoritativ-partizipativen Erziehungsstil. Hierbei wird die elterliche Kontrolle zurückhaltend und umsichtig eingesetzt und auf die Bedürfnisse des Kindes eingegangen. Ebenfalls wird von Darling und Steinberg (1993) angeführt, dass die emotionale Unterstützung, entwicklungsangemessene Regeln und Unterstützung zur Selbstständigkeit sowie eine wechselseitige Kommunikation zu einer autoritativ-partizipativen Beziehungsgestaltung führen. Diese unterstützt bei Kindern und Jugendlichen die Entwicklung von sozialen und individuellen Kompetenzen. Besonders betont wird, dass durch eine partizipative Absprache und Aushandeln von Regeln angepasst an das jeweilige Entwicklungs- und Altersniveau des Kindes, die Selbstständigkeit und Autonomie gefördert werden

kann (Baumrind 1989; Zinnecker & Silbereisen, 1996). Ebenfalls zeigen die Ergebnisse von Baumrind (1991), dass mit einem autoritativ-partizipativem Erziehungsstil ein positives Selbstwertgefühl und eine höhere soziale und schulische Kompetenz korrelieren. Die vier extrem positionierten Erziehungsstile (autoritär, vernachlässigend, permissiv und überbehütend) sind durch Praktiken gekennzeichnet, die sich durch eine extreme elterliche Autorität oder durch die extreme Berücksichtigung von kindlichen Bedürfnissen auszeichnen (Schumacher, 2002). Durch ein Übermaß oder einem Mangel an elterlicher Supervision, kann sich laut Gray und Steinberg (1999) die soziale Kompetenz des Kindes nicht optimal entwickeln, da die Fähigkeit zur Selbstregulation meist von Kindern und Jugendlichen nicht unterstützt wird. Im Allgemeinen zeigen Ergebnisse zu autoritären, überbehütenden und vernachlässigenden Erziehungsstilen, dass erstrebenswerte Erziehungsziele, wie Selbstständigkeit, soziale Verantwortlichkeit und Leistungsfähigkeit bei Kindern weniger erreicht werden (Asendorpf & Banse, 2000; Hurrelmann, 2002). Als besonders wirksame Erziehungsfaktoren kristallisieren sich in den Untersuchungen von Baumrind (1989) eine sensible „Supervision“ der Verhaltensweisen des Kindes, Förderung der Selbstständigkeit, emotionales Einfühlungsvermögen, Engagement für die Interessen des Kindes und eine offene Gesprächshaltung der Eltern dem Kind gegenüber heraus. Bei Tschöpfe-Scheffler (2005) wird ein Zieldreieck der Erziehung genannt, das sich aus den Komponenten Anerkennung, Anregung und Anleitung zusammensetzt. Der Pol Anerkennung bezieht sich darauf dem Kind Wärme, emotionale Zuwendung und Akzeptanz entgegen zu bringen. In Bezug auf den überbehütenden Erziehungsstil zeigt sich, dass sich durch eine zu hohe emotionale Zuwendung Schwierigkeiten für die kindliche Entwicklung ergeben. Das Kind kann sich von der Liebe und Zuwendung der Eltern erdrückt fühlen und sich nicht selbstständig entfalten. In den heutigen kleinen Familiensystemen, in denen eine hohe Identifizierung der Eltern mit ihren Kindern gegeben ist, kann eine distanzlose emotionale Bindung entstehen. Auch im Erziehungsdreieck von Tschöpfe-Scheffler (2005) wird der partizipative Erziehungsstil als erstrebenswertes Ideal gesehen, wobei angemessene Hilfestellungen bei der Selbstentwicklung und Entscheidungen gegeben sind und auf die kindlichen Bedürfnisse eingegangen wird. Gleichzeitig wird eine Distanz in der Eltern-Kind-Interaktion eingehalten, um dem Kind Freiheit in seinen Aktivitäten zu gewähren. Tschöpfe-Scheffler (2005) kommt zu dem Schluss, dass durch den partizipativen Erziehungsstil die Selbstständigkeit und Autonomie des Kindes gefördert werden kann. LeMoyne und Buchanan (2011) geben an, dass Eltern mit überbehütenden Verhaltensweisen in die kindliche Problemlösung eingreifen und durch die empfundene Abhängigkeit das generelle Wohlbefinden von Jugendlichen eingeschränkt ist. Allgemein wird übereinstimmend von Becker (1995) die Position eingenommen, dass ein überbehütender Erziehungsstil, sich durch eine hohe elterliche Autorität und eine starke Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse kennzeichnet, aus sozialisationstheoretischer Perspektive nicht förderlich ist. Ein überbehütender Erziehungsstil wird übereinstimmend als entwicklungshemmend eingestuft, der

die selbstständige Entwicklung von Verhaltensweisen durch ein aufdringliches Elternverhalten verhindert (Becker, 1995).

Laut Baumrind (1971) ist ein wichtiger Aspekt der Erziehungsstilforschung darin zu sehen, dass der Sozialisationsprozess durch den Entwicklungsverlauf des Kindes mit Veränderungen in den Sozialisationsanforderungen gekennzeichnet ist. Je nach Entwicklungsphase des Kindes müssen die Beziehungsdimensionen emotionaler Verbundenheit oder Trennung, Stärke und Selbstständigkeit versus Abhängigkeit und Schwäche neu ausgelotet werden (Mattejat, 1993). Daher ist weitere Forschung von Interesse, die die Eignung von Erziehungsstilen auf den Entwicklungsstand des Kindes und das kindliche Temperament bezieht (Baumrind, 1989; Steinberg et al., 1989). Die vorliegende Arbeit untersucht den Zusammenhang von überbehütenden Elternverhalten in einer nicht-klinischen Ausprägung und der Entwicklung der Emotionsregulation im Kleinkindalter. Hierbei wird untersucht inwiefern sich überbehütendes Elternverhalten entwicklungsfördernd oder hemmend auf die Emotionsregulation auswirkt.

2.3 Die Entwicklung der Emotionsregulation in der Kindheit und die Rolle der Bezugsperson

2.3.1 Das Konstrukt Emotionsregulation

Übereinstimmend einigen sich Autoren darauf, dass Emotionsregulation ein multidimensionales Konstrukt darstellt, bestehend aus physiologischen, verhaltensbezogenen, kognitiven und interpersonellen Prozessen, die dem Individuum ermöglichen das Erleben von positiven und negativen Emotionen zu organisieren (Kopp, 1989; Thompson, 1994; Bridges & Grolnick, 1995; Gross, 1998a; Bridges, Denham & Ganiban, 2004; Calkins, 2010; Crugnola et al., 2011). Die Fähigkeit zur Emotionsregulation erlaubt es dem Individuum sich an die Umwelt anzupassen und mit ihr zu interagieren (Campos, Frankel & Camras, 2004; Calkins & Hill, 2007). Insgesamt kennzeichnen sich Prozesse der Emotionsregulation durch Initiierung, Beibehaltung, Unterdrückung, Verstärkung und Modulation des Emotionserlebens und des Emotionsausdrucks zur Verhaltensanpassung (Thompson, 1994; Spinrad, Stifter, Donelan-McCall & Turner, 2004; Conradt, & Ablow, 2010; Kullik & Petermann, 2011; Roque & Verissimo, 2011). Durch die Emotionsregulation wird sowohl die Intensität, Dauer und die Anstiegszeit der physiologischen und verhaltensbezogenen Antworten abhängig von den individuellen Zielen verändert (Gross & Thompson, 2007). Emotionsregulation kann vorausschauend durch Selbstidentifizieren eines Stressors oder als Reaktion auf einen Stressreiz antwortbezogen sein (Gross, 1998a, 1998b). Dabei bezieht sich die vorausschauende Emotionsregulation auf Prozesse, die eine Auswahl oder Veränderung der Situation und kognitiven Wechsel ermöglichen. Dagegen bezieht sich antwortbezogene Regulation auf verhaltensbezogene und physiologische Antworten, die durch den Einsatz von Verhaltensweisen reguliert werden können

(Zalewski, Lengua, Wilson, Trancik & Bazinet, 2011). In der vorliegenden Arbeit wird durch eine standardisierte Frustrationssituation eine antwortbezogene Emotionsregulation ausgelöst, die das Kind zu bewältigen hat.

Während der Emotionsregulation sind simultan emotionsbezogene und kognitive Prozesse aktiviert (Gray, 2004). Im Laufe der kindlichen Entwicklung werden kognitive und emotionale Prozesse zur Aufmerksamkeitslenkung integriert (Posner & Rothbart, 1994). Laut Forschungsergebnissen wird die Integration von emotionalen und kognitiven Prozessen zur Emotionsregulation im Vorschulalter ersichtlich (Walden & Smith, 1997; Calkins & Dedmon, 2000). Weitere Forschung ist hierzu notwendig, um die Abgrenzung und das Zusammenspiel von emotionalen und kognitiven Prozessen in der frühen Kindheit verständlich zu machen und um diese gezielt fördern zu können (Blankson, O'Brien, Leerkes, Marcovitch & Calkins, 2011). Wichtig erscheint es daher bei der Betrachtung der Emotionsregulation in der frühen Kindheit die kognitive Entwicklung des Kindes einzubeziehen.

Des Weiteren wird das Konstrukt Emotionsregulation von verwandten Begriffen abgegrenzt:

1. Emotionale Kontrolle
2. Selbstregulation
3. Coping
4. Regulationsstrategien
5. Differenzierung von internaler und externaler Emotionsregulation

1. Emotionale Kontrolle

Emotionale Kontrolle bezieht sich auf das Auslösen und Hemmen von Emotionen sowohl in Bezug auf negative als auch positive Emotionen in emotionalen und sozialen Situationen (Buss & Goldsmith, 1998; Kopp, 1989). Hierbei bezieht sich die emotionale Kontrolle sowohl auf die emotionale Reaktionsbereitschaft als auch auf die Emotionsregulation (Thompson, Lewis, & Calkins, 2008). Emotionale Kontrolle wird gegen Ende des ersten Lebensjahres aufgrund der kognitiven Entwicklung ersichtlich (Kopp, 1982). Kognitive Kontrollprozesse werden in Verbindung mit exekutiven Funktionen gebracht, wobei Prozesse hemmender Kontrolle des Arbeitsgedächtnisses einbezogen werden (Carlson, Moses & Claxton, 2004). Somit wird die von außen durch Stimuli gelenkte Aufmerksamkeit in der frühen Kindheit willentlich internal kontrollierbar (Colombo & Cheatham, 2006). Ein wichtiger Entwicklungsschritt in der Emotionsregulation stellt die Fähigkeit zur zielorientierten Kontrolle dar, die sich auf die bewusste Hemmung einer dominanten verhaltens- oder emotionsbezogenen Reaktion zugunsten der Ausführung einer weniger bestimmenden Handlung bezieht (Rothbart & Bates, 1998; Kochanska, Murray & Harlan, 2000; Rueda, Posner & Rothbart,

2004; Eisenberg, Hofer & Vaughan, 2007). Schlussfolgernd kann festgestellt werden, dass Prozesse der zielorientierten Kontrolle dazu dienen Emotionen sowie Verhalten gezielt zu regulieren und zu kontrollieren (Kullik & Petermann, 2011). Einhergehend mit der Entwicklung der exekutiven Funktionen entsteht zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr mit der aufmerksamkeits- und zielorientierten Kontrolle die Fähigkeit zur Selbstregulation des Kindes (Posner & Rothbart, 1998, 2000; Lamb, 2010; Gestsdottir & Lerner, 2008).

2. Selbstregulation

Die Selbstregulation stellt ein weitgefasstes Konstrukt dar, das sich auf die individuelle Fähigkeit bezieht mittels kognitiver Kontrollprozesse die emotionale Reaktivität sowie das Verhalten und die Physiologie zur Erreichung von Zielen zu organisieren (Kopp, 1982; Goldsmith & Rothbart, 1991; Rothbart, & Rueda, 2005; Calkins & Marcovitch, 2010). Ebenfalls lässt sich die Emotionsregulation als Komponente der Selbstregulation einstufen, wobei sich diese differenzierter auf die bewusste als auch unbewusste Modulation von emotionaler Erregung bezieht (Calkins, 1994; Thompson, 1994; Calkins & Marcovitch, 2010). Insgesamt fällt es schwer Selbstregulation und Emotionsregulation klar voneinander abzugrenzen, da sich beide Konstrukte überschneiden (Koole, van Dillen & Sheppes, 2011).

3. Coping

Der Begriff *Coping* stellt ein weiterer wichtiger Begriff in Bezug auf die Stressreduktion dar und muss vom Konstrukt Emotionsregulation abgegrenzt werden. *Coping* bezieht sich vorwiegend auf das Ziel negative Emotionen über eine längere Periode hinweg zu reduzieren (Gross, 1998a). Währenddessen bezieht sich die Emotionsregulation sowohl auf die Regulation von negativen und positiven Emotionen. Hierbei kann problemfokussiertes *Coping* und emotionsbezogenes *Coping* unterschieden werden. Bei problemfokussiertem *Coping* steht die Lösungssuche zur Problemlösung der Situation im Vordergrund, während bei auf Emotionen bezogenem *Coping* die Person mit negativ emotionaler Erfahrung konfrontiert wird (Lazarus & Folkman, 1984). Dabei beinhaltet problemfokussiertes *Coping* eine weitere Analyse und Bewertung des Problems um die Situation oder Verhaltensreaktion zu ändern (John & Gross, 2007). Der Begriff *Coping* ist daher differenzierter zu betrachten als das Konstrukt Emotionsregulation und bezieht sich auf Reaktionen und die Bewertung in stressvollen Situationen (Gross, 1998a). Emotionsregulation kann allgemein weiter gefasst werden und bezieht sich auf emotionsauslösende Situationen im generellen, wobei die emotionale Reaktion allgemein reguliert und an den Kontext angepasst wird. Eine Überschneidung wird in Bezug auf den Einsatz von Regulationsstrategien zur Emotionsregulation und Strategien des auf Emotionen bezogenen *Coping* von negativen Emotionen deutlich (Losoya, Eisenberg & Fabes, 1998).

4. Regulationsstrategien

In der vorliegenden Arbeit stehen die Regulationsstrategien zur Emotionsregulation in einer emotionsauslösenden Situation im Interesse. Hierbei handelt es sich um Strategien zur aktiven Bewältigung der Situation um den Umgang mit dem Stressor zu ermöglichen (Zalewski et al., 2011). Der Einsatz von Regulationsstrategien kann differenziert werden in internal und external und somit selbstbezogen oder durch den Einbezug von externen Personen beziehungsweise Objekten bedingt sein (Weinberg & Tornick, 1994).

5. Differenzierung von internaler versus externaler Emotionsregulation

Um die Entwicklung der Emotionsregulation vollständig untersuchen zu wollen, erscheint es relevant den Entwicklungsübergang von externaler zu internaler Emotionsregulation einzubeziehen. Zusammenfassend besteht Emotionsregulation aus extrinsischen und intrinsischen Prozessen (Kopp, 1989; Thompson, 1994; Bridges & Grolnick, 1995; Grolnick, Bridges & Connell, 1996; Volling et al., 2002; Dennis, 2006). Die extrinsische Emotionsregulation bezieht sich auf den äußeren Emotionsausdruck (Pamela, Martin & Dennis, 2004). Währenddessen spiegeln sich intrinsische Prozesse im subjektiven Erleben der inneren Prozesse wider (Pamela et al., 2004). Zur Erfassung der Emotionsregulation werden verschiedene Interaktionsniveaus einbezogen, um interne Faktoren, wie physiologische Erregung, kognitive Fähigkeiten, Aufmerksamkeitswechsel, Temperamenteigenschaften des Kindes und externe Faktoren mit der elterlichen Charakteristika, wie Feinfühligkeit einzubeziehen (Calkins & Johnson, 1998; Calkins & Fox, 2002; Fox & Calkins, 2003). Die externaler Emotionsregulation kann durch eine andere Person initiiert werden oder von der eigenen Person ausgehend wird eine andere Person zur externalen Unterstützung der Emotionsregulation einbezogen (Kullik & Petermann, 2012). Hier spielen die Verhaltensstrategien der Bezugspersonen, die zur externalen Emotionsregulation des Kindes eingesetzt werden eine entscheidende Rolle. Im Gegensatz dazu wird die internaler Emotionsregulation selbstständig initiiert und bezieht sich auf sich selbst. Hiervon kann gesprochen werden, wenn das Kind selbstständig seine Emotionen zu regulieren lernt, wie beispielsweise mit Hilfe von kognitiven Mechanismen, wie die Neubewertung der Situation und die Umdeutung der Wichtigkeit des Entzugs eines Spielzeuges (Gross & John, 2003). Es wird angenommen, dass die Emotionsregulation über das zweite und dritte Lebensjahr hinweg, als Ergebnis der kognitiven, sprachlichen, sensomotorischen und sozioemotionalen Fähigkeiten autonomer und komplexer wird durch den Einsatz von Regulationsstrategien zur Selbstregulation (Kopp, 1989; Bridges & Grolnick, 1995; Roque & Verissimo, 2011). Mit zunehmender Fähigkeit zur internalen Emotionsregulation werden Dimensionen von Selbstkontrolle im Vorschulalter ersichtlich bei Abwesenheit der Bezugsperson (Kopp, 1982; Calkins, Smith, Gill & Johnson, 1998). Somit entsteht die Fähigkeit zur

Selbstregulation, wobei das Kind selbständig zur Regulation der eigenen Motive beiträgt und die Bewältigungshandlungen und Einflussnahme der Bezugsperson zu ersetzen lernt (Holodynski, 2006). Dieser Entwicklungsschritt ermöglicht es dem Kind die physikalische und emotionale Nähe zur Bezugsperson und anderen Personen zu regulieren und erleichtert den Zugang zu neuen Informationsquellen (Kopp, 1989). Die Fähigkeit Emotionen auf den externalen und internalen Ebenen zu regulieren ist eine grundlegende Voraussetzung für sozial kompetentes Verhalten (Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996). Die Emotionsregulation im Säuglings- und Kleinkindalter ist überwiegend external auf die Bezugsperson bezogen (Kullik & Petermann, 2012). Die Entwicklung von externaler zu internaler Emotionsregulation stellt ein wichtiger Entwicklungsschritt im zweiten Lebensjahr dar. Somit soll in der vorliegenden Arbeit untersucht werden, inwiefern sich Unterschiede in den Verhaltensweisen zur Emotionsregulation von überbehüteten und normal behüteten Kindern aufzeigen lassen.

2.3.2 Erfassung der Emotionsregulation in der Kindheit

Des Weiteren wird darauf eingegangen mittels welcher Komponenten die Emotionsregulation ersichtlich und erfassbar wird. Die Erfassung der Fähigkeit zur Emotionsregulation kann sowohl auf biologischer als auch auf verhaltensbezogener Ebene vorgenommen werden (Fox & Calkins, 2003; Cole, Martin & Dennis, 2004; Propper & Moore, 2006). Hierbei werden die physiologischen Erregungen des Kindes und die darauf bezogenen Verhaltensweisen zur Emotionsregulation einbezogen. Studien zeigen einen Zusammenhang zwischen kardiovaskulären Prozessen und Verhaltensweisen in Bezug auf die Emotionsregulation in der frühen Kindheit (Conradt & Ablow, 2010). Ab 3 Monaten können individuelle Unterschiede in der Herzratenvariabilität gefunden werden. Diese kardiovaskulären Aktivitäten stehen im Zusammenhang mit dem Emotionsausdruck von negativen und positiven Emotionen (Fox, Schmidt & Henderson, 2000). Mit 5 Monaten ist ein Zusammenhang zwischen kindlicher Herzratenvariabilität und der emotionalen Selbstregulation gefunden worden. Mit einer höheren Herzratenvariabilität einhergehend zeigen Säuglinge eine stärkere Kontaktsuche zur Bezugsperson und physische Aktivität (Fox et al., 2000). Zusammenfassend kann der Schluss gezogen werden, dass früh kennzeichnende Unterschiede in der physiologischen Reaktivität und Regulation im Zusammenhang mit Unterschieden in der Emotionalität und Emotionsregulation des Kindes stehen. Die Fähigkeit zur Emotionsregulation und Selbstregulation basiert teilweise auf neurophysiologischen Komponenten, die sich im ersten Lebensjahr entwickeln und eine Basis für komplexere Formen von Emotionsregulation in späteren Jahren darstellen (Conradt & Ablow, 2010).

Reaktivität bezieht sich auf die emotionale Erregung und die Aktivierung von Bewegungsreaktionen (Rothbart & Derryberry, 1981). Diese emotionale Reaktivität kann durch körperliche Erregung und

den Emotionsausdruck sichtbar werden. In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf der Erfassung von Emotionsregulation mittels verhaltens- und emotionsbezogenem Ausdruck von Emotionen. Die Erfassung von Emotionen wird vorwiegend durch physiologische Korrelate (Lewis, Brooks & Haviland, 1978; Kagan, 1982) als auch durch den Emotionsausdruck in verschiedenen emotionalen Zuständen vorgenommen (Izard & Dougherty, 1982; Oster, 1978). Die Emotionsregulation wird durch Veränderungen im Emotionsausdruck ersichtlich (Gross, 1998a; Cole, Martin & Dennis, 2004). Individuelle Unterschiede im Verhaltensausdruck von Emotionen können im Zusammenhang mit der physiologischen Aktivierung gesehen werden, wobei kindliche Verhaltensweisen und das physiologische Erregungsniveau sich koordinieren können (Calkins & Fox, 2002; Haley & Stansbury, 2003).

Zur Erfassung der emotionalen Erregung kann zwischen Behagen und Missbehagen im Emotionsausdruck unterschieden werden (Izard & Read, 1986). Die Erfassung des Emotionsausdrucks mit der Differenzierung von Behagen beziehungsweise Missbehagen kann über die Vokalisation, die Körperzeichen, das visuelle Verhalten und den Gesichtsausdruck vorgenommen werden (Izard, 1982; Izard & Read, 1986; Adrian, Zeman & Veits, 2011). Im zweiten Lebensjahr ist bereits ein differenziert ausgeprägtes Emotionssystem ausgebildet (Sroufe, 1996). Emotionen beziehen sich auf spezifische Ziele und Bedürfnisse, die Verhaltensantworten zur Folge haben in Bezug auf das relevante Ziel (Gross, 1998a). Der Emotionsausdruck kennzeichnet die Intensität der ausgedrückten Emotion (Bridges, Grolnick & Connell, 1997; Adrian et al., 2011). Die Prozesse der Emotionsregulation können die emotionale Reaktivität durch Regulationsstrategien abschwächen, wie beispielsweise durch Aufmerksamkeitslenkung und Selbstberuhigung (Rothbart & Derryberry, 1981). Im Emotionsausdruck ersichtliche Zeichen des Behagens sprechen für eine erfolgreiche emotionale Regulation (Izard & Read, 1986).

Im besonderen Interesse steht bei der Erfassung der Emotionsregulation der Anstieg und die Reduktion negativer Reaktivität durch Ansätze zur Regulation der eigenen Emotionen (Buss & Goldsmith, 1998). Dimensionale Emotionsmodelle (Lang, 1995) und Hauptaffektmodelle (Barrett, 2006) sagen einen Zusammenhang zwischen Emotionsausdruck und Handlung voraus.

Die Forschung von Emotionsregulation kann durch den Einbezug des Zusammenhangs des zeitgleichen Auftretens des Emotionsausdrucks und beobachtbaren Regulationsstrategien bereichert werden. Ebenfalls ist das Forschungsinteresse gegeben, welche Regulationsstrategien im Zusammenhang mit einer adaptiven Emotionsregulation des Kindes oder einem starken und länger andauernden Frustrationserleben stehen (Calkins & Johnson, 1998). Zusammenhänge zwischen Veränderungen in dem Einsatz von Regulationsverhalten des Kindes und Auswirkungen auf die Regulation emotionaler Reaktivität konnten bestätigt werden (Stifter & Braungart, 1995). Ebenfalls

bestätigen Calkins und Johnson (1998) einen Zusammenhang zwischen Regulationsverhalten und der Tendenz Stress in Frustrationssituationen aufzuzeigen. Die Auffassung, dass verschiedene Verhaltensweisen die durch Frustration ausgelöste Reaktivität reduzieren, wird übereinstimmend befürwortet (Calkins & Johnson, 1998). Das Wissen alleine über den Einsatz von Regulationsstrategien, ohne den Einbezug des Kontextes, gibt wenig Auskunft über die Fähigkeit, Emotionen effizient regulieren zu können (Gratz & Roemer, 2004). Hierzu erscheint es relevant entwicklungs- und kontextuelle Bedingungen, als auch die verschiedenen Ziele der Selbstregulation und der Interaktion mit der Umwelt einzubeziehen (Thompson, 1994; Bridges & Grolnick, 1995; Gross, 1998a; Denham & Burton, 2003).

Zur Erfassung der Emotionsregulation erscheint es sinnvoll einen speziellen Kontext mit den Anforderungen der Situationen und den Zielen des Individuums einzubeziehen um ein differenziertes Bild der Emotionsregulation zu erhalten (Thompson, 1994; Cole, Michel & Teti, 1994). Des Weiteren wird auf die emotionale Reaktivität, ausgelöst durch Frustration, eingegangen. Diese kann als Ärger oder emotionale Erregbarkeit beschrieben werden (Moran et al., 2013). In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf der Untersuchung der Emotionsregulation in einer Frustrationssituation, da diese ein geeigneter Kontext zur Erfassung der Emotionsregulation darstellt (Feldman, Dollberg & Nadam, 2011).

2.3.3 Das Frustrationserleben in der Kindheit

Frustration und Ärger werden durch blockierte Ziele, durch Misserfolg und Einschränkungen wie beispielsweise die Unterbrechung einer Aufgabe ausgelöst (Lazarus, 1991). Ärger hält im Gegensatz zur Frustration normalerweise für eine kurze Dauer an (Feldman et al., 2011). Durch Ärger werden Reaktionen des autonomen Nervensystems ausgelöst (Blair & Peters, 2003). Emotionaler Stress ist eine fundamentale Reaktion in der Kindheit. Negative Emotionen, wie Ärger gelten als universale Primäremotionen und können bereits mit 2 bis 3 Monaten beobachtet werden (Izard & Malatesta, 1987). Die zwei Hauptkomponenten von Stress sind in der Kindheit durch Angst und Ärger repräsentiert (Braungart-Rieker, Hill & Karrass, 2010). Obwohl Ärger und Angst negative Emotionen repräsentieren, lassen sich beide als abgrenzbare Konstrukte unterscheiden, die sich in ihrer Funktion, Ausdruck und Entwicklung differenzieren lassen (Campos, Barrett, Lamb, Goldsmith & Stenberg, 1983; Waller, Cray & Burrows, 2008). Ärger motiviert zur Ausführung von Aktionen zur Lösungssuche um das blockierte Ziel zu reduzieren (McElwain, Holland, Engle & Wong, 2012; Izard & Read, 1986). Negative Emotionalität ausgelöst durch Frustration kann als ein Aspekt von Reaktivität angesehen werden. In der Forschung von Rothbart und Derryberry (1981) wird zwischen positiver und negativer Reaktivität unterschieden. Reaktivität bezieht sich auf die Ansprechbarkeit, Erregung des physiologischen und verhaltensbezogenen Systems des Organismus (Rothbart &

Derryberry, 1981). Negative Reaktivität beschreibt die Ausprägung des kindlichen Stresses ausgelöst durch eine Frustrationssituation (Fox & Calkins, 2003). Die negative Erregung in frustrationsauslösenden Situationen steht im Zusammenhang mit verhaltensbezogenen und neuronalen Faktoren in der frühen Kindheit und im Kleinkindalter (Harmon-Jones & Sigelman, 2001). Die ausgelöste negative Reaktivität kann wie bereits beschrieben über den Emotionsausdruck erfasst werden (Braungart-Rieker & Stifter, 1996). Dabei kann die Intensität, Dauer und Frequenz der emotionalen Erregung bestimmt werden (Rothbart & Derryberry, 1981; Dennis, 2006). Übereinstimmend zeigen Forschungsergebnisse, dass die negative Reaktivität des Kindes während des ersten Lebensjahres zunimmt (Stifter & Spinrad, 2002; Bennett, Bendersky & Lewis, 2005). Auch bei Braungart-Rieker et al. (2010) können entwicklungsrelevante Veränderungen gefunden werden, sodass von 4 bis 19 Monaten ein Anstieg an Ärger zu verzeichnen ist und zwischen 19 und 30 Monaten der Ausdruck von Ärger abnimmt. Die Ergebnisse von Kopp (1992) zeigen, dass der kindliche Stress mit negativer emotionaler Erregbarkeit, wie Wutanfällen von 18 bis 21 Monaten ihren Höhepunkt erreicht. Ein Anstieg an negativer Reaktivität kann durch die kognitive Entwicklung bedingt sein, einhergehend mit einem Verständnis des blockierten Zieles (Lewis, Alessandri & Sullivan, 1990). Mit steigendem Alter und einem besseren Verständnis der sozialen Welt und der Identifikation der Stressquelle, werden Kinder zu intentionalem Verhalten fähig, mit einer Kontrolle eigener Handlungen und deren Konsequenzen (Lewis et al., 1990).

Unterschiede in der Reaktivität und Selbstregulation können ebenfalls durch biologisch bedingte Temperamentsunterschiede bedingt sein, die sich über die Zeit hinweg stabilisieren (Rothbart & Bates, 1998; Moran, Lengua & Zalewski, 2013). Das Temperament des Kindes ergibt sich durch Vererbung und entwickelt sich ebenfalls kontextabhängig durch Sozialisations- und Bindungserfahrungen im ersten Lebensjahr (Kopp, 1989; Thompson, 1994; Calkins & Hill, 2007). Das kindliche Temperament steht im Zusammenhang mit individuellen Unterschieden der emotionalen Erregung und dem emotionalen Erleben (Goldsmith & Alansky, 1987). Das Konstrukt Emotionsregulation kann nicht klar vom Temperamentskonzept abgegrenzt werden (Rothbart & Sheese, 2007).

Es stellt sich in der Literatur vermehrt die Frage, wann von einer adaptiven Emotionsregulation beziehungsweise von einer Dysregulation ausgegangen werden kann. Allgemein betrachtet ermöglicht die Regulation der Erregung den Emotionsausdruck und das eigene Verhalten zu organisieren, sodass diese als angemessen erlebt werden und die Ziele der Emotionsregulation beispielsweise die Anpassung in der sozialen Interaktion erreicht wird (Thompson, 1994; Bridges et al., 1997; Gratz & Roemer, 2004). Forscher kommen zu dem Schluss, dass bei einer adaptiven Emotionsregulation die Modulation der Intensität und Dauer der Emotionen stärker im Vordergrund steht als ein Wechsel der diskreten Emotion (Thompson, 1994; Thompson & Calkins, 1996; Bridges et al., 1997; Gratz & Roemer, 2004; Pamela et al., 2004). Die Funktion der Emotionsregulation ist darin zu sehen, die

emotionale Erregung der Emotionen zu reduzieren um dem Individuum die Kontrolle seiner Emotionen und Verhaltensweisen zu ermöglichen (Thompson, 1994; Buss & Goldsmith, 1998; Gratz & Roemer, 2004). Im Gegensatz dazu wird von Dysregulation gesprochen, wenn keine Regulationsstrategien vorliegen die es ermöglichen flexibel auf Veränderungen in der Umwelt zu reagieren. Somit kann die emotionale Erregung nicht reduziert werden.

Ein weiterer relevanter Forschungsansatz ergibt sich aus der Frage, inwiefern sich das Ausmaß an emotionaler Reaktivität ausgelöst durch Frustration auf die Entwicklung der Fähigkeit zur Emotionsregulation auswirkt (Calkins & Johnson, 1998). Hierbei zeigen die Forschungsergebnisse von Braungart-Rieker und Stifter (1996), dass 10 Monate alte Säuglinge mit weniger effektiven Verhaltensweisen zur Emotionsregulation, mit fünf Jahren verstärkt negative Reaktivität ausgelöst durch Frustration aufzeigen. Der Einsatz von Regulationsstrategien zur Emotionsregulation wird durch biologisch bedingte individuelle Unterschiede in der emotionalen Reaktivität beeinflusst (Rothbart & Bates, 1998). Eine starke negative Reaktivität ausgelöst durch Frustration kann die Entwicklung von angemessenen Regulationsverhalten verhindern (Stifter & Fox, 1990; Calkins & Fox, 1992). Somit konnte ein Zusammenhang zwischen negativer Reaktivität und dem Einsatz von Regulationsstrategien aufgezeigt werden (Stifter & Braungart, 1995; Calkins & Johnson, 1998). Dies kann als eine Erklärungsvariable gesehen werden, warum sich Kinder aufgrund der Intensität ihrer emotionalen Erregung und dem Erfolg, ihre Emotionen zu regulieren, unterscheiden (Fox, 1989). Es können Kinder mit einer Prädisposition zu einer leichten oder hohen Neigung zu Frustration unterschieden werden. Ein Muster an negativen Emotionen kann mit Ärger und einer geringen Frustrationstoleranz charakterisiert werden (Stifter & Fox, 1990; Calkins & Fox, 1992; Braungart-Rieker & Stifter, 1996). Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass sich leicht frustrierte Kinder durch Verhaltenskategorien kennzeichnen, die die Entwicklung von adaptiven Selbstregulationsverhalten hemmen. In einer Laborsituation zeigen leicht frustrierte Kinder mehr aktive Verhaltensweisen und weniger fokussierte Aufmerksamkeit und sind stärker gestresst durch Neuigkeiten (Calkins & Johnson, 1998). Die Tendenz leicht gestresst zu werden, kann dazu führen, dass diese Kinder Schwierigkeiten haben Kontrolle über ihr Verhalten zu gewinnen (Calkins & Johnson, 1998). Die Studienergebnisse zeigen, dass Kinder, welche leicht frustriert wurden andere Verhaltensweisen aufweisen als Kinder, die nicht frustriert wurden. Hierbei wird ersichtlich, dass leicht frustrierte Kinder mehr Hilfe der Mutter suchten. In einer Frustrationssituation scheinen diese Kinder als Konsequenz des erhöhten Frustrationserlebens überfordert zu sein und reagieren mit einem erhöhten Stressniveau und weniger angepassten Verhaltensweisen (Braungart-Rieker et al., 2010). Es kann daher der Schluss gezogen werden, dass leicht frustrierte Kinder mehr auf die externale Unterstützung der Mutter zur Emotionsregulation angewiesen sind, da sie weniger Fähigkeiten zur Emotionsregulation aufzeigen. Forschungsergebnisse sprechen übereinstimmend dafür, dass Kinder, die mehr negative Emotionen in

Laborsituationen zeigen, weniger gut an die Situation angepasst und weniger sozial kompetent sind (Calkins, Dedmon, Gill, Lomax & Johnson, 2002; Cole et al., 2004). Es kann davon ausgegangen werden, dass eine Anzahl von Faktoren die Entwicklung von leicht frustrierten Kindern beeinflussen (Braungart-Rieker et al., 2010). Hierbei stellen Umwelteinflüsse, wie elterliche Verhaltensweisen relevante Faktoren dar, die die Entwicklung der Selbstregulation des Kindes bedingen können (Kopp, 1989; Thompson, 1994). In diesem Zusammenhang ist ein Forschungsinteresse gegeben, in Bezug darauf wie leicht frustrierte Kinder unterstützt werden können, um ein Repertoire an eigenen effektiven Regulationsstrategien zu erlernen (Calkins & Johnson, 1998).

Unterschiede in der Fähigkeit der Emotionsregulation des Kindes können durch den Einfluss der Bezugspersonen und der emotionalen Sozialisation und den Erlebnissen, die zur Modifikation der Stressreaktion des Kindes beitragen, verändert werden. (Calkins & Fox, 1992; Spinrad et al, 2004). In frustrationsauslösenden Situationen steht das mütterliche Involvierern signifikant im Zusammenhang mit einem niedrigeren Niveau an Stress und Frustration des Kindes. Somit scheint es relevant die Interaktion zwischen mütterlichem Verhalten und den emotionalen Reaktionen des Kindes in einem emotionsauslösenden Kontext zur Untersuchung der externalen Unterstützung der Mutter zur Emotionsregulation im Kleinkindalter einzubeziehen (Roque & Verissimo, 2011). Der Zusammenhang zwischen negativer Reaktivität des Kindes und der Fähigkeit zur Emotionsregulation scheint einen wichtigen Beitrag zur Erklärung der kindlichen Anpassung liefern zu können (Moran et al., 2013). In der vorliegenden Arbeit steht das Temperament des Kindes in Bezug auf seine Reaktivität in emotionsauslösenden Situationen nicht im primären Interesse. Es geht vermehrt um die Untersuchung des Einsatzes von Regulationsstrategien des Kindes zur Emotionsregulation und den Einfluss der Bezugsperson auf die Reduktion der emotionalen Reaktivität des Kindes zur Unterstützung der externalen Emotionsregulation.

2.3.4 Die Entwicklung der Emotionsregulation und der Einfluss der Bezugsperson

Übereinstimmend wird in der psychologischen Forschung genannt, dass neben biologisch bedingten Temperamentseigenschaften des Kindes, die Beziehungsressourcen in den ersten Lebensjahren einen relevanten Einfluss auf die Entwicklung der Emotionsregulation ausüben (Kopp, 1989; Thompson, 1994; Crockenberg & Leerkes, 2004; Propper & Moore, 2006; Calkins & Hill, 2007). In der Entwicklungsphase der emotionalen Bindung während des ersten Lebensjahres wird die Fähigkeit zur Emotionsregulation durch den Einbezug der Bezugsperson entwickelt (Cassidy, 1994; Coan, 2008). Bereits mit den frühen Eltern-Kind-Interaktionen erfährt das Kind den Umgang mit seinen Emotionen. Somit stellt die Beziehung zur Bezugsperson einen relevanten Faktor in der emotionalen Entwicklung des Kindes dar (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998). Hierbei ist eine der wichtigsten und

herausfordernden Aufgaben der Eltern darin zu sehen das Kind bei der Emotionsregulation zu unterstützen und die Emotionen in der frühen Kindheit zu sozialisieren (Maccoby & Martin, 1983; Grusec, Goodnow & Kuczynski, 2000). Insgesamt besteht in der Forschung Einigkeit darüber, dass die Eltern eine primäre Rolle in der emotionalen Sozialisation des Kindes spielen, wobei sowohl intendierte als auch nicht intendierte elterliche Verhaltensweisen miteinfließen (Eisenberg et al., 1998; Chaplin, Cole, & Zahn-Waxler, 2005; Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2007). Übereinstimmend wird genannt, dass ein Forschungsbereich darin zu sehen ist, den Elternstil während der emotionalen Sozialisation in der frühen Kindheit zu erfassen (Thompson & Meyer, 2007; Conradt & Ablow, 2010). Somit erscheint es relevant die Charakteristika der Eltern-Kind-Interaktion in dem Kontext der emotionalen Entwicklung des Kindes zu untersuchen (Rothbart & Bates, 2006). Übereinstimmend kann die Emotionsregulation als multidimensionales Konstrukt aufgefasst werden, das durch Umweltfaktoren, wie den Erziehungsstil beeinflusst wird (Calkins, Graziano, Berdan, Keane & Degnan, 2008; Hoffman, Crnic & Baker, 2006).

Laut Deham (1998) und Eisenberg, Cumberland und Spinrad (1998) können drei grundlegende Mechanismen zur emotionalen Sozialisation differenziert werden. Hierbei kann der emotionale Ausdruck des Elternteils und dessen Reaktion auf die kindlichen Emotionen unterschieden werden. Diese stellen für das Kind eine wichtige Informationsquelle dar und übermitteln dem Kind welche emotionalen Reaktionen als sozial und kulturell angemessen gelten (Denham, Zoller & Couchoud, 1994). So wirken sich gehäuft intensive negative Emotionen der Eltern negativ auf das Kind und dessen Verständnis von Emotionen aus (Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach & Blair, 1997; Garner, Jones & Miner, 1994). Als dritter Mechanismus wird die Kommunikation über Emotionen mittels Erklärungen der Eltern angesehen (Cassidy, 1994). Das dadurch vermittelte Verständnis der eigenen Emotionen ermöglicht Kindern besser die eigenen Emotionen, auch in negativer Ausprägung, regulieren zu können und adaptive Regulationsstrategien zu entwickeln (Kopp, 1989; Laible, 2007). Eltern unterscheiden sich in dem Einsatz der Regulationsstrategien zur Emotionsregulation, die bei emotionaler Erregung eingesetzt werden. Es wird deutlich, dass die Eltern das Kind nicht nur in der direkten Reduktion der emotionalen Reaktivität unterstützen, sondern dem Kind auch Strategien zur Selbstregulation über Modelllernen übermitteln (Kopp, 1989). Die Regulationsstrategien der Bezugsperson werden von dem Kind internalisiert und unterstützen die Entwicklung des Repertoires an Regulationsstrategien des Kindes während des zweiten Lebensjahres (Sroufe, 1995; Dennis, 2006; Tronick, 2007, Roque & Verissimo, 2011). Die Fähigkeit Emotionen mit passenden Regulationsstrategien regulieren zu können, einhergehend mit einem Verständnis der Emotionen und der Situation, ermöglichen es dem Kind optimal in einer emotional geladenen Situation zu reagieren. (Eisenberg, et al., 1998; Denham, Basset & Wyatt, 2007).

Im Zusammenspiel mit der Bezugsperson entwickelt sich die Fähigkeit des Kindes zur adaptiven Emotionsregulation (Cohn & Tronick, 1989; Calkins & Hill, 2007). Ein essentielles Ziel stellt die Reziprozität der Regulation in der frühen Face-to-Face-Interaktion zwischen Mutter und Kind dar. Tronick (2007) geht von einem gemeinsamen Regulationsmodell aus, wobei eine gemeinsame Koregulation zwischen Kind und Bezugsperson ermöglicht wird, wenn diese feinfühlig die kindlichen Signale in der gemeinsamen Interaktion wahrnimmt und in angemessener Weise darauf reagiert. Somit entsteht eine dyadische Koregulation zwischen dem Kind und der Bezugsperson, wobei die Bezugsperson als externe Unterstützung zur Emotionsregulation einbezogen wird (Volling et al., 2002; Dennis, 2006; Crugnola et al., 2011). Die Koregulation wird von dem Einsatz der Regulationsstrategien des Kindes und dem mütterlichen Verhalten zur Unterstützung der externalen Emotionsregulation des Kindes beeinflusst (Kopp, 1989, Crugnola et al., 2011).

In der Face-to-Face Interaktion wird die Bezugsperson durch aufmerksamkeitsbezogenes und affektives Verhalten des Kindes einbezogen. Kinder orientieren sich an dem emotionalen Ausdruck der Eltern und benötigen ein emotionales Feedback der Eltern, um ihre Emotionen sozial angepasst ausdrücken zu können und bei Unsicherheiten eine Rückversicherung bei der Bezugsperson einzuholen (Lewis & Michalson, 1983; Malatesta & Haviland, 1985). Die Bezugsperson kann das Kind in der Entwicklung des noch unvollständigen Emotionssystems und der angeborenen Vorläuferemotionen im Säuglingsalter unterstützen. Hierbei reagiert die Bezugsperson auf die zu Beginn ungerichteten Ausdrucks- und Körperreaktionen des Kindes, in dem diese inhaltlich gedeutet und mit entsprechenden Ausdruckszeichen gespiegelt werden (Holodynski & Friedlmeier, 2010). Ebenfalls variiert der Emotionsausdruck als Ergebnis des mütterlichen Involvierens und Kinder zeigen häufiger Emotionen vor allem in Bezug auf positive Emotionen bei Anwesenheit im Vergleich zu Abwesenheit der Mutter (Thompson, 1994; Gross & Thompson, 2007). Dies stellt ein Ergebnis sozial interaktiver Aspekte der Emotionsregulation dar. Ein negativer Emotionsausdruck kann daher die Suche der Stressreduktion der Mutter signalisieren. Die angeborenen Strategien des Säuglings sind nur bei geringem Erregungsniveau effektiv und sind vorwiegend external auf die Bezugsperson ausgerichtet. Daher findet die Entwicklung der Emotionsregulation im ersten und zweiten Lebensjahr vorwiegend durch den Einsatz von externaler Emotionsregulation zwischen Kind und Bezugsperson statt, wobei die Bezugsperson und das Kind als koregulierendes System agieren und sich die Regulationsstrategien des Kindes vollständig entwickeln (Crugnola et al., 2011). Es wird davon ausgegangen, dass Kinder im ersten Lebensjahr auf die Eltern zur Regulation der physiologischen Erregung und der Verhaltensorganisation angewiesen sind (Spangler & Grossman, 1993; Calkins et al., 1998). Ab dem zweiten Lebensjahr sind Kleinkinder nach Spangler, Schiechte, Maier & Ackermann (1994) bis zu einem gewissen Grad zur eigenständigen Regulation fähig. Aber auch wird in der weiteren Entwicklung des Kindes der Einsatz von externaler Emotionsregulation im Kleinkind-

und Vorschulalter in Bezug auf die Bezugsperson weiterhin beobachtet (Cole, Teti, & Zahn-Waxler, 2003).

Bei diesem Übergang von inter- zu intrapersonaler Regulation kann von der Zone der nächsten Entwicklung nach Vygotsky (1962) gesprochen werden. Erst durch die Anwesenheit und Interaktion mit anderen Personen wird der Entwicklungsschritt des Kindes ermöglicht. Auch Thompson (1994) stimmt mit dieser Annahme überein, dass das elterliche Erziehungsverhalten zu Unterschieden in der Entwicklung der Selbstregulation beiträgt. Im zweiten Lebensjahr entwickelt sich die externe Emotionsregulation des Kindes mit einer Unterscheidung des eigenen Selbst und anderen Personen, deren Erwartungen und den eigenen Intentionen bewusst wird (Holodynski, 2006). Der externe Einbezug der Bezugsperson zur Unterstützung der Emotionsregulation nimmt über das zweite Lebensjahr ab (Stansbury & Sigman, 2000). Die dyadische Interaktion in der sozialen Interaktion wird im weiteren Entwicklungsverlauf zu einer stärker unabhängigen Selbstregulation des Kindes (Sroufe, 1996; Sameroff, 2010). Ab dem dritten Lebensjahr kann es als kindliche Entwicklungsaufgabe gesehen werden, dass das Kind die Unterstützung durch die Bezugsperson weniger benötigt und der Übergang zur internalen Emotionsregulation wird ermöglicht (Sroufe, 1996; Walden & Smith, 1997). Somit nimmt das Kind eine aktivere Rolle in der Selbstregulation ein und reguliert die eigenen Emotionen unabhängig von elterlicher Einflussnahme (Kochanska & Aksan, 2006). Obwohl selbstregulatorisches Verhalten in dem Kindesalter ersichtlicher wird, sind die Ursprünge bereits in der früheren Entwicklung zu verorten. (Calkins, 1994). Conradt und Ablow (2010) bestätigt, dass ab Ende des ersten Lebensjahres Kinder beginnen ihre emotionalen Reaktionen durch das Zusammenspiel von physiologischen Prozessen und Regulationsverhalten, auch in stressvollen Situationen zu regulieren. Bereits die frühen Fähigkeiten zur Emotionsregulation zeigt einen Einfluss auf die späteren Kompetenzen des Kindes in einem emotionsauslösenden Kontext (Kopp, 1982; Sroufe, 1996). Hierbei ist ein Forschungsansatz darin zu sehen, Faktoren zu identifizieren, die den Entwicklungsschritt von externaler zu internaler Emotionsregulation erleichtern (Fox & Calkins, 2003).

2.3.5 Die mütterliche Feinfühligkeit und Emotionsregulation

Die elterliche Feinfühligkeit, prompt in warmer Art auf das Kind einzugehen wird als optimaler Interaktionsstil zwischen Eltern und Kind angesehen (Pamela et al., 2004). Feinfühlig und unterstützend zu reagieren, stellt eine relevante Charakteristik der Eltern-Kind-Interaktion zur Unterstützung der externalen Emotionsregulation des Kindes dar (Crockenberg & Leerkes, 2000). Feinfühlige Bezugspersonen erleichtern dem Kind einen angemessenen Emotionsausdruck und unterstützen die emotionale Entwicklung. Durch mütterliche Feinfühligkeit wird eine Kontingenzerfahrung in der Interaktion zwischen Bezugsperson und Kind ermöglicht. (Holodynski,

2006). Zwischen dem vierten und neunten Monat zeigen Kinder die Fähigkeiten zur emotionalen Reaktionsbereitschaft in Face-to-Face Interaktionen. Daraufhin folgt die Entwicklung von sozialen und emotionalen Fähigkeiten für triadische Interaktionen (Yato et al., 2008). Hierbei geht aus Forschungsergebnissen hervor, dass Kinder bei mütterlicher Feinfühligkeit über den zeitlichen Verlauf im Alter von vier Monaten bis sechs Monaten in der Face-to-Face-Interaktion eine geringere negative Reaktivität aufzeigen (Braungart-Rieker et al., 1998; Haley & Stansbury, 2003). Auch wurden weitere Zusammenhänge von mütterlicher Feinfühligkeit und kindlichen Emotionen in einem stressauslösenden Kontext ersichtlich. Bei Braungart-Rieker et al. (2001) konnte bei 4 Monate alten Kindern und bei Tronick, Ricks und Cohn (1982) bei 6 Monate alten Kindern mehr positive Emotionen des Kindes bei mütterlicher Feinfühligkeit aufgefunden werden. Ebenfalls zeigten sich bei Tarabulsky et al. (2003) weniger starke negative Emotionen bei mütterlicher Feinfühligkeit in der frühen Kindheit.

Des Weiteren werden Studien vorgestellt, in denen die mütterliche Feinfühligkeit und die Selbstregulation des Kindes in dem *Still-Face-Paradigm* während der frühen Kindheit erfasst werden. Es handelt sich hierbei um ein standardisiertes Laborverfahren zur Erfassung der kindlichen Emotionsregulationsstrategien und dyadischen Interaktionscharakteristik. Hierbei wird die Eltern-Kind-Interaktion unterbrochen, indem die Mutter starr in einem neutralen Emotionsausdruck verweilt und endet mit einer Wiedervereinigung zwischen Bezugsperson und Kind. Hierbei werden physiologische und verhaltensbezogene Reaktionen des Kindes ausgelöst, wobei individuelle Unterschiede in der Art und der Intensität der Reaktionen im Zusammenhang mit der Mutter-Kind-Interaktion stehen. Forschungsergebnisse bestätigen, dass mütterliche Feinfühligkeit während und nach einer stressauslösenden Situation im Zusammenhang mit der kindlichen biobehavioralen Regulation in der frühen Kindheit steht (Haley & Stansbury, 2003; Ham & Tronick, 2006). Ham und Tronick (2006) und Haley und Stansbury (2003) bestätigen mit ihren Forschungsergebnissen einen Zusammenhang zwischen mütterlicher Feinfühligkeit und kindlichen physiologischen Reaktionen in dem Still-Face-Paradigm bei 5 bis 6 Monate alten Säuglingen. Hierbei wurde bei Harley und Stansbury (2003) ersichtlich, dass Mütter mit stärker feinfühligem Verhalten in der Spielsituation und in beiden Wiedervereinigungsphasen mehr reaktionsbereit waren, weniger negativen Affekt und eine geringere Herzratenvariabilität in der Wiedervereinigungssituation aufzeigten (Conradt & Ablow, 2010). Übereinstimmend zu den bereits angeführten Forschungsergebnissen zeigten auch die Forschungsergebnisse von Kogan und Carter (1996) und Rosenblum, McDonough, Muzik, Miller und Sameroff (2002) in der Wiedervereinigungssituation eine verstärkte Aufmerksamkeitssuche zwischen 4 und 7 Monate alten Kindern bei feinfühligsten Müttern. Diese kann als soziale Rückversicherung bei der Bezugsperson gesehen werden. Insgesamt zeigen Kinder von feinfühligere Müttern mehr orientierendes Verhalten in Bezug auf die Mutter und zeigen weniger verhaltensbezogenen und

physiologischen Stress in der Wiedervereinigungsepisode im Vergleich zu Kindern mit weniger feinfühligem Müttern (Conradt & Ablow, 2010). Die Ergebnisse von Tarabulsky et al. (2003) geben weitere Anhaltspunkte für den Zusammenhang zwischen mütterlicher Feinfühligkeit und Regulationsstrategien des Kindes. Hierbei zeigen im *Still-Face-Paradigm* 6 Monate alte Säuglinge bei feinfühligem Verhalten der Bezugsperson ein stärkeres Ausmaß an Selbstberuhigung. Die Ergebnisse von Conradt und Ablow (2010) sprechen dafür, dass 5 Monate alte Kinder von feinfühligem Müttern in stressvollen Situationen effektivere Ansätze von Regulationsverhalten aufzeigen. Diener und Magelsdorf (1999) konnten in einer Untersuchung nachweisen, dass Kinder zwischen 18 und 24 Monaten unterschiedliche Verhaltensstrategien in Abhängigkeit der mütterlichen Verhaltensweisen und der Situation zeigen. Wenn die Mutter keine Reaktion auf das kindliche Verhalten zeigt, kann das Kind darauffolgend mit Selbstberuhigung oder Blick abwenden reagieren (Braungart-Rieker et al., 1998). Hier werden Regulationsstrategien unabhängig von der Mutter entwickelt. Im *Still-Face-Paradigm* zeigen wiederholt Ergebnisse, dass Kinder, deren Mütter in der Wiedervereinigungssituation mit feinfühligem Verhalten reagieren, ihre Bezugsperson als externe Quelle zur Emotionsregulation einbinden. Durch das reziproke Zusammenspiel von kindlichen und elterlichen Signalen erlernt das Kind Regulationsstrategien (Gianino & Tronick, 1988; Tronick, 2007). Das prompte Reagieren der Mutter auf positive als auch negative Emotionen steht bei 24 und 36 Monate alten Kindern positiv im Zusammenhang mit der Fähigkeit zur Emotionsregulation, wie zum Beispiel angemessen negative Emotionen auszudrücken, die emotionalen Bedürfnisse anderen gegenüber auszudrücken und adaptives Regulationsverhalten aufzuzeigen (Leerkes, Blankson & O'Brien, 2009). Allgemein kann zusammengefasst werden, dass feinfühliges Verhalten der Mutter ein emotional unterstützender Kontext darstellt, der die Selbstregulation des Kindes unterstützt (Pamela et al., 2004; Karreman, van Tuijl, van Aken & Dekovic, 2006).

Im Gegensatz dazu wird bei weniger feinfühligem Müttern eine stärkere physiologische Erregung, mehr verhaltensbezogene Vermeidung und weniger Aufmerksamkeitssuche in Bezug zur Mutter bei 5 Monate alten Säuglingen in der Wiedervereinigungssituation im *Still-Face-Paradigm* aufgezeigt (Conradt & Ablow, 2010). Der Zusammenhang zwischen einem Nicht-Reagieren in Bezug auf 5 bis 6 Monate alte Kinder und negativen Emotionen des Kindes wurde mehrmals belegt (Braungart-Rieker et al., 1998; Haley & Stansbury, 2003). Zusammenfassend lässt sich aus den bisherigen Forschungsergebnissen ableiten, dass bei nicht kontingenten Reagieren auf kindliche Erregung, die Mütter das Kind nicht als externe Regulationsressource in der Emotionsregulation unterstützen. Hierbei zeigen die Kinder vermehrten biobehavioralen Stress. Daraus resultierend können diese Kinder weniger effektive Regulationsstrategien in der frühen Mutter-Kind-Interaktion anwenden. Die Forschungsergebnisse werden ergänzt durch Untersuchungen, in denen eine unterstützende und tröstende Umgebung im Gegensatz zu nicht-unterstützenden und strafenden Eltern, dem Kind

beibringen die Emotionen auszudrücken, tolerieren und kontrollieren zu können. (Eisenberg & Fabes, 1994, Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996). Hierbei lässt sich in Frustrationssituationen mit 18 bis 26 Monate alten Kindern ein Zusammenhang zwischen dem mütterlichen Involvierem und dem spannungslösendem Verhalten des Kindes mit weniger Nörgeln und Aufmerksamkeitslenkung aufzeigen. Dieser Zusammenhang konnte bei Müttern mit einschränkenden Verhaltensweisen nicht gefunden werden (Roque & Verissimo, 2011). Schlussfolgern lässt sich, dass die Mutter-Kind-Interaktion in einer Frustrationssituation im Zusammenhang mit der emotionalen Erregung und dem Verhalten des Kindes steht (Calkins & Johnson, 1998) und unterschiedliche Verhaltensstrategien in Abhängigkeit des mütterlichen Involvierens und der Situation aufgefunden werden können (Diener & Mangelsdorf, 1999). Hier findet in den ersten beiden Lebensjahren der Prozess einer schrittweisen Internalisierung der externen Regulation mit dem Einsatz der mütterlichen Regulationsstrategien zu einer autonomen Selbstregulation statt, wobei die Bezugsperson als Assistent fungiert (Kopp, 1989; Sroufe, 1996; Dennis, 2006; Tronick, 2007).

Diese Ergebnisse verweisen auf den Überschneidungsbereich der Emotionsregulation und der Bindungsforschung. Bindung kann als Regulationstheorie aufgefasst werden kann, wobei in der Mutter-Kind-Bindung in stressvollen Situationen eine Koregulation zur Emotionsregulation hergestellt wird (Schore, 2001). Verschiedene Bindungsmuster zwischen Mutter und Kind gehen mit unterschiedlichen Kommunikationsstilen und Unterschieden in der Emotionsregulation des Kindes einher (Fonagy, Gergely, Jurist, & Target, 2002; Mikulincer, Shaver, & Pereg, 2003). Als Grundlage hierfür wird das innere Arbeitsmodell des Kindes als Abbildung der Eltern-Kind-Beziehung gesehen (Cassidy, 1994; Calkins & Hill, 2007). Daraus resultierend kann die kindliche Reaktivität des Kindes in der frühen Kindheit auf biologisch bedingten Temperamentsunterschieden und durch die kindlichen Erfahrungen in der Eltern-Kind-Beziehung beeinflusst werden.

2.4 Regulationsstrategien des Kindes zur Emotionsregulation

2.4.1 Die Entwicklung der Regulationsstrategien in der Kindheit

Ein genereller Ansatz die Emotionsregulation in der Kindheit zu untersuchen, besteht darin die Regulationsstrategien des Kindes zu untersuchen (Crugnola et al., 2011). Laut Gross (1989a) können Regulationsstrategien von dem Konstrukt Emotionsregulation abgegrenzt werden, da sich diese differenzierter auf Verhaltensweisen zur Regulation von positiven oder negativen Emotionen, physiologische Zustände und sozialen Kontakt zur Bewältigung von kritischen Situationen beziehen. Der folgende Abschnitt befasst sich mit der Entwicklung der Regulationsstrategien im Säuglings- und Kleinkindalter.

In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf Verhaltensweisen zur Reduktion von negativen Emotionen in einer frustrationsauslösenden Situation, da sich in diesem Kontext der Einsatz von Regulationsstrategien gut erfassen lässt. Übereinstimmend zeigen bisherige Forschungsergebnisse, dass Regulationsstrategien bereits im ersten Lebensjahr ersichtlich werden (Tronick, 1989; Buss & Goldsmith, 1998; Braungart-Rieker, Garwood, Powers, & Wang, 2001). Es wird davon ausgegangen, dass Regulationsstrategien in der Kindheit schrittweise von den Kindern erlernt werden, um Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigen zu können (Kopp, 1982, 1989; Tronick, 1989). Die Entwicklung von Regulationsstrategien ist als hierarchisches System organisiert (Bridges & Grolnick, 1995). Hierbei wird davon ausgegangen, dass Säuglinge bereits über basale Regulationsstrategien verfügen, die bis in das Erwachsenenalter aufzufinden sind (Bridges & Grolnick, 1995). Der erste Einsatz von Regulationsstrategien im Säuglingsalter kann als unbewusst, nicht geplant und reflexhaft beschrieben werden (Eisenberg, Spinrad & Eggum, 2010). Bereits in der mittleren und späten Kindheit wird durch die Reifung präfrontaler Hirnareale die automatische Regulation biologischer Prozesse zu einem bewussten intentionalen Einsatz von Regulationsstrategien ermöglicht (Ochsner & Gross, 2004). Feldman et al. (2011) sprechen hierbei von *putative regulatory behavior*, welche die erste Stufe der Regulationsstrategien darstellen und von Geburt an verfügbar sind. Diese fungieren als adaptive Überlebensfunktion, gekennzeichnet durch Selbstberuhigung, wie Daumen nuckeln, taktile Stimulation, Selbstgespräche und Nähe suchen zur Bezugsperson. Dieser Annahme schließen sich weitere Forschungsergebnisse an. Bereits vom 2. bis 4. Lebensmonat Regulationsstrategien fixiert auf Selbstberuhigung bei Zeichen körperlicher Unruhe und Abwenden des Blickes sichtbar werden, um sich einer überstimulierenden Reizquelle zu entziehen (vgl. Gianino & Tronick, 1988; Bridges & Grolnick, 1995; Braungart-Rieker et al., 1998; Friedlmeier, 1999; Adamson & Frick, 2003). Hierbei zeigen Forschungsergebnisse, dass bereits ein wochenaltes Säugling lernt die Aufmerksamkeit von einer stresserzeugenden Quelle abzuwenden (Kopp, 1982; Moore, Cohn & Campbell, 2001). Die Studie von Harman, Rothbart und Posner (1997) bestätigt hierbei, dass Säuglinge mit 3 und 6 Monaten, wenn eine Ablenkung während einer Frustrationsaufgabe präsentiert wird, ihre negative Reaktivität reduzieren. Der Einsatz von Ablenkung als Regulationsstrategie im Säuglingsalter wirkt sich laut den Forschungsergebnissen von Crockenberg, Leerkes und Barrig Jo (2008) positiv auf die weitere Entwicklung der Emotionsregulation aus, mit weniger negativer Reaktivität in einem stressvollem Kontext mit drei Jahren.

Ebenfalls geht mit der kognitiven Entwicklung und verbesserten Fähigkeit der Aufmerksamkeit, der Einsatz von fokussierter Aufmerksamkeit einher. Diese gilt als eine erfolgreiche Strategie der Emotionsregulation. Ebenfalls werden gegen Ende des ersten Lebensjahres, durch die Entwicklung des exekutiven Systems, Strategien der selbst gerichteten Ablenkung mittels Aufmerksamkeitswechsel von stressvollen Stimuli relevant, womit emotionales Verhalten bewusst unterdrückt und gelenkt

werden kann (Sheese, Rothbart, Posner, White & Fraundorf, 2008). Die Forschungsergebnisse von Kopp (2009) und Kochanska Coy, Tjebkes und Husarek (1998) bestätigen, dass Säuglinge bereits zwischen 8 und 10 Monaten negative Emotionen durch den Einsatz von fokussierter Aufmerksamkeit in einem stressvollen Kontexten reduzieren (Kopp, 2009). Die fokussierte Aufmerksamkeit kann als Vorläufer der zielorientierten Kontrolle gesehen werden. Kochanska et al. (2000) zeigen, dass fokussierte Aufmerksamkeit mit 22 Monaten die Fähigkeit zur zielorientierten Kontrolle mit 33 und 45 Monaten vorhersagt. Die Fähigkeit zur Reaktionshemmung tritt übereinstimmend ab dem dritten Lebensjahr auf (Posner & Rothbart, 2000). In der vorliegenden Arbeit soll auf die zielorientierte Kontrolle nicht weiter eingegangen werden, da in dem Altersbereich vom ersten bis zum dritten Lebensjahr der vorliegenden Stichprobe, auf Grund der kognitiven Entwicklung, noch nicht von einer voll entwickelten Fähigkeit zur Emotionskontrolle ausgegangen werden kann (Kullik & Petermann, 2012).

Aus den Ergebnissen folgend können Säuglinge ab drei Monaten in zunehmendem Maße geringe emotionale Belastungen selbst regulieren (Rothbart, Ziaie & O'Boyle, 1992). Die Vorläuferstrategien des Kindes der Emotionsregulation modulieren Emotionen in der Intensität und Dauer innerhalb eines begrenzten Erregungsniveaus (Holodyski, 2006). Stifter und Braungart (1995) konnten bei 5 und 10 Monate alten Kinder, die körperliche Selbstberuhigung als häufigste Regulationsstrategie identifizieren. Die körperliche Selbstberuhigung tritt hierbei vorwiegend bei sinkender emotionaler Erregung auf. Im Kleinkindalter erweitern Kinder ihre Handlungsmöglichkeiten durch Weglaufen und Vermeiden der Situation (Holodyski, 2006). Gianino und Tronick (1988) führen an, dass die Beschäftigung mit einem Objekt als Regulationsstrategie sowohl von 3 bis 6 als auch von 6 zu 9 Monaten zunimmt. Die aktive Vermeidung mit Verhaltensweisen, wie Wegleihen, aus dem Stuhl steigen wollen, die Hand wegziehen und Wegstoßen des Spielzeugs wird zwischen 6 und 10 Monaten vermehrt ersichtlich (Rothbart et al., 1992). Ab 13 Monaten zeigt sich in der kindlichen Kommunikation der vermehrte Einsatz von Gesten, Zeigen und einer steigenden Fähigkeit Objekte wegzuschieben. Im Gegensatz zu den anderen vermeidenden Verhaltensweisen kann durch das Wegstoßen den Spielzeugs, die Position des Kindes beibehalten werden und die Distanz zum ungewollten Spielzeug vergrößert werden (Rothbart et al., 1992). Die Vermeidung der Situation beziehungsweise das Abwenden von einem Objekt nimmt mit steigendem Kindesalter ab, was dafür spricht, dass der Einsatz dieser Regulationsstrategie bei jüngeren Kindern verstärkt aufzufinden ist. Insgesamt zeigt sich in der Entwicklung der Regulationsstrategien der frühen Kindheit eine Veränderung von mehr selbstberuhigenden Methoden der Selbstregulation zu einer aktiveren Lösungssuche (Rothbart et al., 1992). Grolnick et al. (1996) fasst zusammen, dass mit 2 Jahren Ablenkung vorwiegend als Regulationsstrategie eingesetzt wird, während körperliche Selbstberuhigung weniger aufzufinden ist.

Gegen Ende des ersten Lebensjahres sind die basalen Regulationsstrategien abnehmend und heterogene Strategien, in denen die Bezugsperson als „Regulator“ einbezogen wird, werden relevant (Kopp, 1989). Die heterogenen Strategien können in positives soziales und negatives Engagement der Bezugsperson gegenüber eingeteilt werden (Weinberg & Tronick, 1994). Positives soziales Engagement drückt sich über das Lächeln des Kindes, Blick zur Bezugsperson und positive Vokalisation aus. Währenddessen wird negatives Engagement mittels aktiven Protests, Schreien, Ausdruck von Ärger, Rückzug, Traurigkeit und Abwenden von der Bezugsperson sichtbar. Mit Hilfe dieser Regulationsstrategien wird die Verfügbarkeit der Bezugsperson und die Angemessenheit eigener Gefühle und Handlungen überprüft (Friedlmeier, 1999). Dieser Einsatz von Regulationsstrategien kann als elternfokussierte Emotionsregulationsstrategie bezeichnet werden, wobei das Kind elterliche Reaktionen zur Unterstützung der Regulation der eigenen Emotionen sucht (Friedlmeier, 1999; Diener, Mangelsdorf, McHale & Cynthia, 2002). Diese elternfokussierten Regulationsstrategien stellen einen Kontakt zur Bezugsperson mittels Gesichtsausdruck, der Artikulierung, Blicken und Gesten her (Weinberg & Tronick, 1994). Hierbei kommuniziert das Kind seinen emotionalen Zustand der Bezugsperson, um Unterstützung zur Emotionsregulation zu erhalten (Crugnola et al., 2011). Die elternfokussierten Strategien scheinen eine wichtige Rolle in der Entwicklung von Regulationsstrategien zu spielen, da ein flexibler Wechsel von Selbstregulation und dyadischer Koregulation von Emotionen mit Einbezug von anderen Personen möglich wird (Diamond & Aspinwall, 2003). Hierbei kann ein wichtiger Entwicklungsschritt in dem *Referencing* gesehen werden, wobei Kinder beginnend mit 10 Monaten Orientierung an dem Verhalten der Bezugsperson suchen. Hierbei fungiert der Emotionsausdruck und das Verhalten der Bezugsperson als Anleitung und Vorlage zum Einsatz von Regulationsstrategien des Kindes (Klennert, Campos, Sorce, Emde & Svejda, 1983). Das *Emotional Referencing* wird bis in das Vorschulalter ersichtlich, was mit Blickkontakt herstellen zur Orientierungssuche an der Bezugsperson einhergeht. Dem Kind wird eine Rückversicherung für das eigene Verhalten und Emotionen im jeweiligen Kontext gegeben (Klennert et al., 1983). In einer Studie von Parritz (1996) zeigt sich, dass 18 Monate alte Kinder im Vergleich zu 12 Monate alten Kindern mehr soziale Rückversicherung, Informationssuche und Ausrichtung zur Mutter zeigen. Eine Studie von Friedlmeier und Trommsdorf (2001) untersuchten zwei- bis dreijährige Mädchen in einer Frustrationssituation. Hierbei wurde ersichtlich, dass Dreijährige, die Nähe zur Mutter suchen mehr Schwierigkeiten aufzeigen ihre Emotionen angemessen zu regulieren und deshalb externale Unterstützung bei der Mutter zur Emotionsregulation suchen. Auch wurde hierbei erkannt, dass Mütter, die ihr dreijähriges Kind external in der Emotionsregulation unterstützen, weniger leicht beruhigen können und das Kind länger negative Emotionen aufzeigt (Holodynski, 2006). Mit steigendem Alter des Kindes, erweitert sich das Repertoire von vorwiegend externalen zu stärker internalen Regulationsstrategien (Garnefski, Rieffe, Jellesma, Meerum Terwogt & Kraaij, 2007).

Es wird ersichtlich, dass Regulationsstrategien danach unterschieden werden können, wer sie initiiert und ausführt. Es kann unterteilt werden, ob die Bezugsperson die Emotionen des Kindes external reguliert, das Kind externe Unterstützung bei der Bezugsperson zur Emotionsregulation einholt oder ob das Kind eigenständig Regulationsstrategien initiiert. Zusammenfassend können Ende des ersten Lebensjahres übereinstimmend Regulationsstrategien wie Selbstberuhigung, Aufmerksamkeit abwenden und Kontakt herstellende Verhaltensweisen aufgezeigt werden (vgl. Tronick, 1989; Braungart-Rieker et al., 1998; Buss & Goldsmith, 1998). Gegen Ende des ersten Lebensjahres beginnen die meisten Kinder selbst ihre emotionalen Reaktionen an die Umwelt, ebenfalls bei stressvollen Ereignissen anzupassen (Conradt & Ablow, 2010). Mit steigendem Alter wächst das Repertoire der Regulationsstrategien mit einer eigenständigen Auswahl angemessener Regulationsstrategien in spezifischen Situationen und einer zunehmenden internalen Emotionsregulation.

Zwischen dem zweiten und fünften Lebensjahr ist ein wichtiger Entwicklungsschritt in kognitiven, emotionalen, motorischen und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zu verzeichnen, wodurch sich ein größeres Repertoire an Regulationsstrategien ergibt (Kopp, 1989; Thompson, 1994; Kopp & Neufeld, 2003). Ende des 2. Lebensjahres werden die Strategien komplexer mit dem Einsatz von symbolischem Spiel und unabhängiger von der Bezugsperson mit selbstständiger Lösungssuche zur Problemlösung (vgl. Kopp, 1989; Braungart-Rieker & Stifter, 1996; Diener & Mangelsdorf, 1999). Verhaltensweisen wie körperliche Selbstberuhigung werden gegen Ende des zweiten Lebensjahres seltener, was sich dadurch erklären lässt, dass sich die basalen Regulationsstrategien als weniger effektiv herausstellen (Kopp, 1989; Dennis, 2006). Dadurch ergibt sich eine wichtige neue Fähigkeit in der Nutzung von kognitiven Umdeutungen im symbolischen Spiel und Selbstgesprächen, die das Kind benutzen kann um sich selbst zu beruhigen, wenn beispielsweise die Mutter abwesend ist. (Grolnick et al., 1996; Feldman, 2007). Allgemein zeigt sich in der weiteren Entwicklung vom dritten bis sechsten Lebensjahr ein verstärkter Einsatz dieser Regulationsstrategien zur kognitiven Veränderung der Situation (Cole, Dennis, Smith-Simon & Cohen, 2006). Insgesamt wird im Vergleich von 24 und 36 Monate alten Kinder ersichtlich, dass das zu Beginn aggressive Verhalten bei Frustrationserleben, sich zu zielführenden Handlungen in einer frustrationsauslösenden Situation entwickelt (Cole et al., 2009). Es wird deutlich, dass sich Kleinkinder in dem Einsatz von Regulationsstrategien, wie Aufmerksamkeitslenkung, Explorationsverhalten oder symbolischen Spiel als auch in der Effizienz dieser Taktiken um negative Reaktivität zu reduzieren unterscheiden (Grolnick et al., 1996; Feldman et al., 2011).

Dem aktuellen Forschungsstand entsprechend ist keine bestimmte Anzahl von Regulationsstrategien zur Emotionsregulation gegeben (Petermann & Wiedebusch, 2002). Überblickshaft werden Forschungsergebnisse angeführt, die Regulationsstrategien mittels Kodiersystem in

emotionsauslösenden Kontexten erfassen. Als Pioniere der frühen Verhaltensbeobachtung der Emotionsregulation bei 12 Monate alten Kindern gelten Braungart und Stifter (1991). Hierbei wurden folgende angeführte Regulationsstrategien beobachtet. Es wurden ablenkende Verhaltensweisen mit Aufmerksamkeitswechsel beobachtet, lösungssuchende Verhaltensweisen, wie das Erkunden des Spielzeugs und Kontakt suchende, als auch vermeidende Verhaltensweisen dem/der VersuchsleiterIn oder der Bezugsperson gegenüber mit Nähe suchen, Blickkontakt herstellen oder den Blick abwenden unterschieden. Ergänzend zu den von Braungart und Stifter angeführten Verhaltensweisen, führen Rothbart et al. (1992) Formen der körperlichen Selbstregulation an. Nach Diener und Mangelsdorf (1999) können kindliche Verhaltensstrategien in vier Kategorien eingeteilt werden. Hierbei wird als erste Kategorie mutterbezogene Strategien angeführt, wie Kontaktsuche, die Mutter anweisen, Hilfe suchen, Informationen suchen, sich Aufregen über die Mutter, soziale Rückversicherung, Blickkontakt herstellen und Unterstützung durch die Mutter zur Lösungsfindung suchen. Als weitere Kategorie von Regulationsstrategien werden vermeidende Verhaltensweisen genannt. Die vermeidenden Strategien beziehen sich auf die passive Vermeidung der Situation, wie Ablenkung mit Aufmerksamkeitslenkung auf andere Objekte und Personen oder aktive Vermeidung mit der Situation verlassen oder sich abwenden (Roque & Verissimo, 2011). Als dritte Kategorie werden reizbezogene Strategien betrachtet, wie Explorieren und Spielen, Kontrolle und Widerstand, Problemlösen und Nähe zum Stimulus. Als vierte Kategorie wird Selbstberuhigung und Entspannung einbezogen. Bei Roque und Verissimo (2011) werden erweiternd Verhaltensweisen in Bezug auf den/die VersuchsleiterIn einbezogen.

Zusammenfassend haben die Pionierarbeiten folgende angeführten Kategorien an Regulationsstrategien gemeinsam. Hierzu zählen Kontakt herstellende Verhaltensweisen, die Aufmerksamkeitslenkung sowie die körperliche Selbstberuhigung bei Säuglingen und Kleinkindern (Rothbart & Derryberry, 1981; Braungart & Stifter, 1991; Rothbart et al., 1992).

2.4.2 Einsatz der Regulationsstrategien des Kindes in einem frustrationsauslösenden Kontext

Der Einsatz der Regulationsstrategien lässt sich je nach emotionsauslösender Situation unterscheiden (Rothbart und Derryberry, 1981; Buss & Goldsmith, 1998; Bridges, Denham & Ganiban, 2004). Weinberg und Tronick (1994) gehen davon aus, dass mit emotionalen Zuständen des Kindes verschiedene Verhaltensweisen zur Emotionsregulation einhergehen. Auch bei Braungart-Rieker et al. (1998) werden Korrelationen zwischen Emotionen und dem Einsatz von Regulationsstrategien ersichtlich.

Es besteht übereinstimmend die Annahme, dass im frustrationsauslösenden Kontext der Einsatz von Regulationsstrategien des Kindes gut untersucht werden kann. Hierbei ist das Ziel beziehungsweise

Bedürfnis des Kindes blockiert (Dennis, 2006; Zalewski et al., 2011). Beim Vergleich des Einsatzes von Regulationsstrategien bei Angst, Traurigkeit und Frustration wird davon ausgegangen, dass in der Frustrationssituation mehr Regulationsstrategien beobachtet werden können. Der Grund ist darin zu sehen, dass Ärger im Kleinkindalter ein stärkeres Bestreben auslöst aktiv zu handeln und die Situation bewältigen zu wollen (Diener & Mangelsdorf, 1999; McElwain et al., 2012). Ein genereller Forschungsansatz ist darin zu sehen, verschiedene Regulationsstrategien und deren Frequenz in verschiedenen Altersgruppen und in Bezug auf die Reduktion von negativen Emotionen zu differenzieren (Braungart & Stifter, 1991; Grolnick et al., 1996; Rothbart et al., 1992; Stansbury & Zimmerman, 1999). Hierbei steht im Interesse welche Regulationsstrategien im zeitlichen Zusammenhang mit welchem Emotionsausdruck aufgezeigt werden und welche emotionalen Veränderungen einhergehen. Somit kann Auskunft über die Effizienz von Regulationsstrategien mit resultierender Veränderung der Emotionen gegeben werden (vgl. Stifter & Braungart, 1995; Calkins & Johnson, 1998; Cole, Martin & Dennis, 2004). Als Untersuchungssetting eignen sich die Regulationsstrategien im Kleinkindalter bei passiver und aktiver Anwesenheit der Bezugsperson und eines/einer VersuchsleiterIn zu vergleichen. Das Kind ist hierbei zu Beginn auf sich alleine gestellt und im Gegensatz dazu ist folgend die aktive Einflussnahme der Bezugsperson gegeben (Diener & Mangelsdorf, 1999; Cole et al., 2004).

Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass in der Entwicklungsphase vom zweiten bis zum fünften Lebensjahr effektive und adaptive Regulationsstrategien identifiziert werden können um mit emotionalen Herausforderungen sozial angepasst umgehen zu können (Crugnola et al., 2011; Roque & Verissimo, 2011). Bereits im ersten Lebensmonat konnte im *Still-Face-Paradigm*, durch den Einsatz von *putative regulatory behavior* ein Abnehmen von negativen Emotionen verzeichnet werden (Stifter & Braungart, 1995; Buss & Goldsmith, 1998; Adamson & Frick, 2003). In dem *Still-Face-Paradigm* zeigen Säuglinge mit mehr negativen Emotionen weniger Selbstberuhigung und weniger Orientierung zu dem Objekt und zur Bezugsperson (Cole et al., 2004). 4 Monate alten Kindern gelingt es besser als jüngeren Kindern die Aufmerksamkeit von einem Stimulus abzuwenden und sie zeigen hierbei weniger negative Emotionen (Johnson, Dziurawiec, Ellis & Morton, 1991). Die Fähigkeit der Aufmerksamkeitskontrolle und Aufmerksamkeitswechsel, wie Ablenkung steht bei 1 bis 4 Jahre alten Kindern im Zusammenhang mit weniger emotionaler Erregung und Reaktivität (Grolnick et al., 1996). Bei 6 Monaten alten Kindern konnte bei körperlicher Selbstberuhigung und ablenkenden Verhaltensweisen eine Abnahme an negativen Emotionen verzeichnet werden (Crockenberg & Leerkes, 2004). In der Studie von Stifter und Braungart (1995) zeigt sich bei 5 und 10 Monate alten Kindern, dass Selbstablenkung und objektfokussierte Strategien bei abnehmender negativer Erregung auftreten. Im Gegensatz dazu wird Vermeidung und Kontakt herstellende Verhaltensweisen vermehrt bei steigender negativer Erregung aufgezeigt. In der Untersuchung von Buss und Goldsmith (1998)

kamen folgende Ergebnisse hervor. In einem frustrationsauslösendem Kontext zeigen 6, 12 und 18 Monate alte Kinder bei elternfokussierten, Objekt explorierenden und ablenkenden Strategien einen Rückgang an negativer Reaktivität. Bus und Goldsmith (1998) schlussfolgern, dass Vermeidung mit 6 Monaten eine effektive Regulationsstrategie darstellt und sich in der Entwicklung im ersten Lebensjahr weitere Regulationsstrategien entwickeln. Ebenfalls mit 20 Monaten geht beim Abwenden von dem Stimulus eine Reduktion der negativen Reaktivität einher (Crockenberg & Leerkes, 2004). Das alleinige Abwenden vom Stressor reduziert den kindlichen Stress weniger effektiv, als wenn eine Aktivität eingegangen wird (Crockenberg & Leerkes, 2004). In dem Altersbereich von 18 bis 24 Monaten konnten Diener und Mangelsdorf (1999) bei Vermeidung, Ablenkung und Selbstberuhigung eine Aufrechterhaltung von negativen Emotionen aufzeigen. Resultierend aus den Ergebnissen geht hervor, dass ablenkende Verhaltensweisen bei älteren Kindern als weniger effektiv gelten, im Vergleich zu problemlösendem Verhalten in Frustrationssituationen zur Emotionsregulation. In der frühen Kindheit geht mit 4 Monaten bei Orientierung auf das frustrationsauslösende Objekt eine stärkere negative Erregung einher. Währenddessen zeigt sich mit 16 Monaten ein negativer Zusammenhang, wobei bei mehr Orientierung in Bezug auf das Objekt weniger negative Emotionen ersichtlich werden (Braungart-Rieker et al., 2010). In der Studie von Gilliom et al. (2002) ergeben sich im Vorschulalter von 3 bis 5 Jahren drei Strategien, die zur Emotionsregulation eingesetzt werden. Zur Reduktion der negativen Reaktivität hilft der Aufmerksamkeitswechsel weg von dem frustrationsauslösenden Objekt, passives Warten und Informationssuche während das frustrationsauslösende Objekt fokussiert wird. Es stellt sich die Frage, ob aufmerksamkeitsbezogene Regulationsstrategien bei starker negativer Reaktivität effektiv angewendet werden können. Positive Ergebnisse wurden bei Objekt fokussierten Regulationsstrategien ersichtlich. In dem Altersbereich von 6 bis 24 Monaten konnte gezeigt werden, dass das Explorieren eines Spielzeuges zur Lösungssuche in einer Frustrationssituation mit negativen Emotionen einhergeht (Diener & Mangelsdorf, 1999). Es wird ersichtlich, dass problemfokussiertes Verhalten mit Lösungssuche effektiver zur Emotionsregulation des Kindes eingesetzt werden kann als emotionsbezogene oder passive Strategien (Kopp, 1989). Es wird der Schluss gezogen, dass eine aktive Lösungssuche in einer Frustrationssituation eine effizientere Lösung zur Ablenkung darstellt, als den Blick von der Umwelt abzuwenden (Ekas, Braungart-Rieker, Lickenbrock, Zentall & Maxwell, 2011). Allgemein zeichnet sich in der Untersuchung von Stansbury und Sigman (2000) das Bild ab, dass Kinder von 1 bis 4 Jahren bei Nicht-Verfügbarkeit der Mutter in einer stressauslösenden Situation weniger externale Unterstützung der Mutter gesucht wird und mehr internale Regulationsstrategien eingesetzt werden, als wenn die Mutter verfügbar ist.

Zusammenfassend nehmen Petermann und Kulik (2011) eine Einteilung vor, wobei Regulationsstrategien in den ersten drei Lebensjahren aufgezeigt werden und beurteilt wurden,

inwieweit diese in ihrem Einsatz als funktional, beziehungsweise dysfunktional gelten. Die Aufmerksamkeit von dem frustrationsauslösenden Stimulus hin zu neutralen oder positiven Objekten abzuwenden, gilt sowohl durch Eltern initiiert, als auch selbstgesteuert als funktional. Ebenfalls werden interaktive Strategien wie Hilfesuchen, Kontaktaufnahme mit Eltern als funktional angesehen. Weniger funktional gilt dagegen ein Distanz herstellendes Verhalten, wie körperliches Ausagieren mit Stampfen, Vokalisation, sowohl negativ als auch positiv und Selbstberuhigung. Als die am weitesten entwickelte Strategie zur Emotionsregulation, ist in der Situationsmanipulation mittels Spiel zu sehen. Das Vermeiden der Situation durch das Wegstoßen des frustrationsauslösenden Objekts kann kurzzeitig Spannung reduzieren und damit eine funktionale Wirkung zeigen. Langfristig ist es einem sozial angemessenen Verhalten wenig förderlich und funktional (Barnow, 2012). Die Regulationsstrategien in der Kindheit gelten in der weiteren Entwicklung nur vereinzelt als sozial angemessen (Bandon, Calkins & Keane, 2010). Mit steigender Fähigkeit zur Informationsverarbeitung wird dem Kind ermöglicht, die Evaluation der Situation und sozialen Interaktion vorzunehmen, um den Einsatz von situationsangepassten Regulationsstrategien zu ermöglichen (Garber, Braafladt, & Zeman, 1991).

Wichtig scheint es zu differenzieren, inwiefern Regulationsstrategien zur gewünschten Zielerreichung beitragen. Daher scheint es relevant den Kontext der Situation einzubeziehen (Holodynski, 2006). Auch kann durch eine hohe negative Reaktivität des Kindes der Einsatz von verschiedenen Regulationsstrategien verhindert werden (Ekas et al., 2011). Hierbei ist die Frage relevant, welche Regulationsstrategien in einer frustrationsauslösenden Situation mit einem blockierten Objekt als angemessen gelten. In einer Wartesituation des Kindes kann ein Aufmerksamkeitswechsel als angepasst gelten (Dennis, 2006). In einem Kontext mit Problemlösung scheint die Lösungssuche mit Fokussieren des Kindes auf das Objekt effektiv. Die Lösungssuche zur Problembewältigung kann als eine positive Fähigkeit gesehen werden, sich beharrlich mit einer Schwierigkeit zu beschäftigen (Dennis, 2006). Allgemein betrachtet können in frustrationsauslösenden Situationen zielgerichtete und bestrebte Ansätze zur Lösungssuche häufig am besten den Anforderungen der Situation entsprechen (Dennis, 2006). Wenn der Kontext dem Kind eine aktive Lösungssuche ermöglicht, können ablenkende Verhaltensweisen zu wenig Intervention zur Reduktion von negativen Emotionen aufzeigen (Ekas et al., 2011). Der Aufmerksamkeitswechsel von der frustrierenden Box stellt eine adaptive Regulationsstrategie zur Regulation von negativer Reaktivität dar (Harman, Rothbart, & Posner, 1997; Dennis, 2006). Der Einsatz von Ablenkungsstrategien ist mit willentlicher Anstrengung der Aufmerksamkeitslenkung verbunden, die nicht immer erfolgsversprechend ausfällt, da der attraktive Reiz ausgeblendet werden muss. Somit kann Ablenkung nur bei einem geringeren emotionalen Erregungsniveau eingesetzt werden, damit genug kognitive Ressourcen für eine willentliche Anstrengung vorhanden sind (Diener & Mangelsdorf, 1999). Symbolische

Regulationsstrategien im Spiel mit dem attraktiven Reiz scheinen erfolgsversprechender zu sein, da diese stärker willentlich eingesetzt werden (Holodynski, 2011). Somit wird während dem Spiel ermöglicht Regulationsstrategien zur Emotionsregulation zu erlernen und zu üben (Galyer & Evans, 2001). Im Rollenspiel und Als-ob-Spiel wird dem Kind ermöglicht die Situation mit unbefriedigten Motiven in der Fantasie zu verändern, umzudeuten und mit dem Problem in dem Spiel zu arbeiten (Oerter, 1993). Ab 6 Jahren können internale Regulationsstrategien auf einer mentalen Ebene umgesetzt werden, sodass diese von außen nicht ersichtlich sind (Holodynski, 2011). Die Entwicklung der Selbstregulation in der Kindheit wird durch das Erlernen der Emotionsregulation und dem sich entwickelnden Repertoire der Regulationsstrategien beeinflusst (Calkins et al., 2002).

2.5 Emotionsregulation als Prädiktor für die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes

Übereinstimmend gilt die emotionale Selbstregulation, insbesondere die Emotionsregulation als Teil davon als wichtiger Prädiktor für die sozio-emotionale Entwicklung des Kindes (Kopp, 1989; Tronick, 1989; Liew, Eisenberg, & Reiser, 2004; Conradt & Ablow, 2010; Lowe et al., 2012;). In der Entwicklungspsychologie wird die Emotionsregulation in Bezug auf negative Emotionen im Zusammenhang mit der kognitiven, sozialen und psychologischen Entwicklung gesehen (Hill, Degnan, Calkins, & Keane, 2006; Deater-Deckard & Mullineaux, 2010). Es wird deutlich, dass Kinder über ein unterschiedliches Repertoire an Verhaltensstrategien im Umgang mit einem stressvollen Stimulus verfügen (Calkins et al., 1998). Die Fähigkeit zur Emotionsregulation erleichtert den Umgang mit negativen Emotionen und wirkt sich positiv auf den späteren Umgang mit Emotionen in belastenden Situationen aus (Cassidy, 1994; Thompson, 1994). Umso früher Kinder über Fähigkeiten zur Emotionsregulation verfügen, umso leichter gelingt es ihnen Emotionen angemessen auszudrücken und kontrollierend auf diese einzuwirken (Calkins, 1998; Cole, Zahn-Waxler, Fox, Usher & Welsh, 1996). Ebenfalls wird mit steigender Fähigkeit der Emotionsregulation das Bewusstsein der eigenen Emotionen und Handlungen und deren Verantwortlichkeit mit negativen Konsequenzen für andere Personen erweitert (Derryberry & Reed, 1996). Des Weiteren wird bei stark emotionalen Kindern der Einsatz von weniger effektiven Regulationsstrategien ersichtlich, wodurch die soziale Kompetenz und soziale Anpassung eingeschränkt sind (Eisenberg et al., 1994). In einer emotional herausfordernden Situation wie beispielsweise das Warten auf eine Belohnung werden situationsangepasste Emotions- und Handlungsmuster als die sozial emotionale Kompetenz des Kindes beschrieben (Dennis, 2006). Schlussfolgernd führen Rubin, Coplan, Fox und Calkins (1995) an, dass der Einsatz der Regulationsstrategien zur Emotionsregulation in der frühen Kindheit und im Kleinkindalter eine zentrale Rolle in der Interaktion des Kindes mit anderen Personen spielt. In der weiteren kindlichen Entwicklung wird die Emotionsregulation zunehmend selbst initiiert und stellt eine wichtige Vorläuferfunktion für den Übergang zur Selbstregulation mit der Fähigkeit zur Selbstkontrolle von

Aufmerksamkeit, Emotionen und Verhalten dar (Kopp, 1982). Befunde zeigen, dass die Selbstregulation des Kindes als relevant für die spätere Entwicklung des Kindes gesehen werden kann, da diese als Prädiktor für kindliche Verhaltensprobleme gelten (Calkins & Dedmon, 2000; Fox & Calkins, 2003). Eine stärkere negative Reaktivität und unkontrollierte Verhaltensweisen des Kindes stehen mit Verhaltensproblemen im Zusammenhang (Eisenberg et al., 1996). So werden klinische Ausprägungen an aggressiven und ängstlichen Verhalten mit der ineffektiven Emotionsregulation des Kindes in Zusammenhang gebracht (Lamb, 2010). Zusammenfassend werden Defizite in der Emotionsregulation als Schlüsselement für das Entstehen von psychologischen Symptomen betrachtet.

2.6 Zusammenhang zwischen Emotionsregulation und Überbehütung

In der bisherigen psychologischen Forschung konnten keine Untersuchungen gefunden werden, die sich auf den Zusammenhang von Emotionsregulation und Überbehütung in einer nicht-klinischen Ausprägung beziehen. Es besteht ein wachsendes Forschungsinteresse, inwiefern Aspekte des Erziehungsstils Veränderungen in der kindlichen Charakteristik und in Verhaltensweisen des Kindes erzielen (Darling & Steinberg, 1993; Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington & Bornstein, 2000). Im Vergleich von überbehüteten und autoritativen Erziehungsstil lassen sich Auswirkungen der Überbehütung auf die kindliche Entwicklung herausarbeiten. In der Erziehungsstilforschung gilt allgemein der autoritative Erziehungsstil als erstrebenswertes Ideal (Darling & Steinberg, 1993; Schumacher, 2002; Tschöpfe-Scheffler, 2005). Ein autoritativer Erziehungsstil kennzeichnet sich durch ein hohes Niveau an elterlicher Unterstützung und Fürsorge, kombiniert mit stabiler, aber nicht restriktiver Kontrolle des kindlichen Verhaltens (Hurrelmann, 1994). Dieser Erziehungsstil fördert die Entwicklung der Emotionsregulation und der sozio-emotionalen Kompetenzen des Kindes (Baumrind, 1989; Tschöpfe-Scheffler, 2005). Im Gegensatz dazu wird Überbehütung vorwiegend als entwicklungshemmend angesehen (Becker 1995; Schumacher, 2002; Tschöpfe-Scheffler, 2005). Hurrelmann schlussfolgert (2002), dass auf Grundlage der Auswirkungen des autoritären und des permissiven Stils auf den überbehüteten Erziehungsstil geschlossen werden kann. Dieser wirkt sich wenig fördernd auf die entwickelnde Selbstständigkeit, soziale Verantwortlichkeit und Leistungsfähigkeit des Kindes aus (Hurrelmann, 2002). Ein überbehütender Erziehungsstil beinhaltet aufdringliche Verhaltensweisen, womit die Entwicklung von elterlicher Abhängigkeit des Kindes verstärkt und die kindliche Autonomie des Kindes einschränkt wird (vgl. Barber et al., 1994; Bögels & van Melick, 2004; Pettit et al., 2001; McShane & Hastings, 2009; LeMoyne & Buchanan, 2011). Durch die Einschränkung der autonomen Tätigkeiten des Kindes wird die Möglichkeit des Kindes vermindert, die Fähigkeit zur emotionalen Selbstregulation und aktive Regulationsstrategien zu erlernen (McShane & Hastings, 2009). In einer Frustrationssituation wird bei vorzeitigem Eingreifen

der Mütter in die kindliche Aktivität ein höheres Frustrationserleben der Kinder ersichtlich (Calkins & Johnson, 1998). Hierbei wurde dem Kind nicht die Möglichkeit überlassen, selbstständig zu versuchen die Aufgabe zu lösen. Hierbei stellt sich die Frage, ob bei fehlender Unterstützung zum Erlernen eines angemessenen Repertoires an Regulationsstrategien, ein höheres Frustrationserleben aufzeigt wird (Calkins & Johnson, 1998).

In der vorliegenden Arbeit wurde bereits angeführt, dass sich die mütterliche Feinfühligkeit positiv auf die Entwicklung der Emotionsregulation mit Einbezug der Mutter als externe Unterstützung auswirkt (Braungart-Rieker et al., 1998; Conrads & Ablow, 2010). Im Gegensatz dazu wird bei Überbehütung von einer hohen Ausprägung an elterlicher Kontrolle ausgegangen, worauf bereits bei der Definition von Überbehütung eingegangen wurde. Bei kontrollierendem Verhalten der Mutter zeigen Kinder weniger optimale Regulationsstrategien (Calkins & Johnson, 1998; Calkins et al., 1998). Ebenfalls sind Kinder abhängiger von externaler Unterstützung bei der Emotionsregulation und zeigen weniger interne Emotionsregulation bei mütterlicher Kontrolle (Calkins & Johnson, 1998, Calkins et al., 1998). Hurrelmann (2002) führt an, dass beim überbehüteten Erziehungsstil Kinder ständig auf Außenkorrekturen angewiesen sind, was durch eine geringere Selbststeuerung bedingt sein kann. Dies lässt sich dadurch begründen, da bei Überbehütung ein Übermaß an elterlicher Supervision vorliegt (Gray & Steinberg, 1999). Auch Bögels und van Melick (2004) führen an, dass elterliche Kontrolle die unabhängige Problemlösung des Kindes verhindert. Zusammenfassend zeigen Kinder bei kontrollierendem mütterlichem Verhalten eine geringe Einschätzung ihrer Selbstkompetenzen, da der Lernprozess zur Selbstständigkeit fehlt (McShane & Hastings, 2009). Übereinstimmend wird in der psychologischen Forschung genannt, dass das Elternverhalten einen wichtigen Einfluss auf die kindliche Entwicklung und psychologische Anpassung ausübt, wobei elterliche Kontrolle im Zusammenhang mit Anpassungsproblemen des Kindes angeführt wird (Maccoby & Martin, 1983). Schlussfolgernd wird durch eine erhöhte psychologische Kontrolle der Eltern, die emotionale Abhängigkeit des Kindes in Bezug auf die Eltern verstärkt (Pettit et al., 2001).

Ebenfalls zeigen überbehütende Eltern verstärkt Ängste und Sorgen in Bezug auf das Kind. Dies kann als Erklärungsansatz dafür angesehen werden, dass sie aus dem Gedanken heraus, das Kind könne die Situation nicht erfolgreich alleine bewältigen und lösen in die kindlichen Aktivitäten eingegriffen haben (McShane & Hastings, 2009). Das elterliche Bewachen des Kindes kann als Verhaltensstrategie eingesetzt werden, um das kindliche Verhalten zu regulieren (Pettit et al., 2001). Eine zu starke Regulation von Seiten der Mutter kann Schwierigkeiten in der Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstregulation des Kindes bewirken (Crugnola et al., 2011). Ein feinfühliges Elternverhalten gilt als angepasste Unterstützung zur kindlichen Entwicklung, sodass auf die kindlichen Fähigkeiten eingegangen wird. Das Kind wird soweit unterstützt damit es die Aufgaben der jeweiligen Situation selbstständig lösen kann (McShane & Hastings, 2009). Bei Überbehütung besteht die Gefahr, dass die

Eltern nicht den kindlichen Fähigkeiten angemessen reagieren, beziehungsweise Aufgaben für das Kind übernehmen, die nicht altersentsprechend sind (Thomasgard & Metz 1993; Holmbeck et al. 2002; LeMoyne & Buchanan, 2011). Hierbei stellt sich die Frage, ob die kontrollierenden und aufdringlichen elterlichen Verhaltensweisen bei überbehüteten Müttern zu stark ausgeprägt sind und somit die Fähigkeit zur Emotionsregulation bei überbehüteten Kindern weniger weit entwickelt ist als jene von normal behüteten Kindern.

Als weiterer Aspekt wird in der vorgenommenen Definition von Überbehütung auch mütterliche Wärme als eine Komponente von Überbehütung in der vorliegenden Arbeit einbezogen. Elterliche Wärme bezieht sich auf positive Emotionen in der Eltern-Kind-Interaktion und Lob wird dem Kind gegenüber ausgedrückt durch körperliche Zuneigung (Davidov & Grusec, 2006). Auch kann hierbei eine positive Reaktionsbereitschaft der Mutter auf kindliche negative Erregung hinzugezählt werden, wobei das Kind durch elterliche Hilfe unterstützt wird (Davidov & Grusec, 2006). Mit Einbezug dieser Komponente von Überbehütung wird ersichtlich, dass die Mutter dem Kind gegenüber eine positive Zuneigung ausdrückt, was sich positiv auf die Mutter-Kind-Beziehung auswirken kann. Allerdings ist fraglich, ob durch eine zu hohe Ausprägung eine zu starke Nähe in der Mutter-Kind-Beziehung entsteht, wodurch sich das Kind eingeengt fühlt und weniger Regulationsstrategien erlernen kann.

Wie bereits aus dem Kapitel der Entwicklung der Emotionsregulation und der Einfluss der Mutter geschildert wurde, wird deutlich, dass die mütterlichen Reaktionen auf die kindlichen Emotionen, die Emotionsregulation in der Kindheit beeinflussen. Hierbei wird besonders die Unterstützung der Eltern zur Autonomie des Kindes erwähnt, wodurch die Fähigkeit zur Selbstregulation des Kindes unterstützt wird (Calkins et al., 1998). Somit besteht das Forschungsinteresse, inwiefern sich das überbehütende Erziehungsverhalten der Mutter unterstützend auf die Entwicklung der Emotionsregulation des Kindes auswirkt.

3 Zielsetzungen, abgeleitete Fragestellungen und Hypothesen

In diesem Abschnitt wird auf die Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit und deren daraus abgeleitete Fragestellungen eingegangen.

3.1 Zielsetzungen

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es auf die bisher unerforschte Thematik der Entwicklungspsychologie von überbehüteten Kindern und deren Entwicklung der Emotionsregulation in der Kindheit einzugehen. In der vorliegenden Arbeit soll das Auftreten von Überbehütung in einer nicht klinischen Ausprägung bei Müttern von ein- bis dreijährigen Kindern untersucht werden. Entwicklungsschwierigkeiten des Kindes resultierend durch den überbehütenden Erziehungsstil sind

darin zu sehen, dass die elterlichen Verhaltensweisen nicht altersentsprechend an den Kontext und die kindlichen Fähigkeiten angepasst werden (Thomasgard & Metz, 1993). Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit ist darin zu verorten, inwiefern der überbehütende Erziehungsstil und die Entwicklung der Emotionsregulation im Kleinkindalter im Zusammenhang stehen. Zur Erfassung der Emotionsregulation wurde eine standardisierte Frustrationssituation vorgegeben, wobei die Mutter in der Phase Bewältigung I in einer passiven Anwesenheit verweilt und in der Phase Bewältigung II die Mutter zu einer aktiven Einflussnahme aufgefordert wird.

Bisher wurde übereinstimmend der überbehütende Erziehungsstil im Zusammenhang mit einer verminderten Entwicklung der kindlichen Autonomie und elterlichen Unabhängigkeit gesehen (Barber, Olsen & Shagle, 1994; Rubin, Stewart & Coplan, 1995; Pettit et al., 2001; Bögels & van Melick, 2004). Aus dem theoretischen Teil wurde abgeleitet, dass durch aufdringliche und kontrollierende Verhaltensweisen des überbehütenden Erziehungsstils die Entwicklung der Emotionsregulation in der Kindheit und das Erlernen von effizienten Regulationsstrategien vermindert werden kann. Letztendlich wurde der Schluss gezogen, dass Kinder, deren Mütter kontrollierende Verhaltensweisen aufzeigen, abhängiger sind von der externalen Unterstützung der Mutter zur Emotionsregulation (Calkins & Johnson, 1998). Hieraus soll in der vorliegenden Arbeit untersucht werden, inwiefern überbehütete Kinder ihre Eltern zur externalen Emotionsregulation einbeziehen und wie selbstständig und erfolgreich sie in einer Frustrationssituation die Emotionsregulation im Vergleich zu normal behüteten Kindern bewältigen. Somit soll in der ersten Forschungsfrage die emotionale Erregung in der Phase Bewältigung I mit passiver Anwesenheit im Vergleich zur Phase Bewältigung II mit Einflussnahme der Mutter untersucht werden. Der phasenbezogene Vergleich gibt Auskunft darüber, inwiefern überbehütende und normal behütende Mütter das Kind in der externalen Emotionsregulation erfolgreich unterstützen. Dies wird ersichtlich durch die negative Reaktivität der Kinder, ausgelöst durch die Frustrationssituation und deren Reduktion bei Anwesenheit der Mutter.

Des Weiteren besteht ein Forschungsinteresse, ob sich normal behütete und überbehütete Kinder in der Lösungssuche während der Frustrationssituation unterscheiden. Hierbei wird einbezogen, inwiefern sich die Kinder zur Lösungssuche mit Greifen in die Box, sowohl von der Bezugsperson als auch von dem/der VersuchsleiterIn auffordern lassen. Ebenfalls soll untersucht werden, ob sich normal behütete Kinder im Vergleich von überbehüteten Kindern durch eine stärkere Hartnäckigkeit und Durchhaltevermögen auch ohne Aufforderung zum Greifen in der Lösungssuche kennzeichnen. Ebenfalls ist Autonomie der Lösungssuche von Relevanz. Hierzu wird das kontakt- und hilfesuchende Verhalten der Kinder in Bezug auf die Bezugsperson, als auch auf den/die VersuchsleiterIn während der Frustrationssituation untersucht. Ein weiteres Forschungsinteresse liegt in dem Einsatz der Regulationsstrategien des Kindes während der Frustrationssituation. Hierbei soll ersichtlich werden, inwiefern die Regulationsstrategien der normal behüteten und überbehüteten Kinder an den Kontext

angepasst sind und sich in der Komplexität und dem Abstraktionsniveau unterscheiden. Weitere Erkenntnisse über den Unterschied in der Emotionsregulation von überbehüteten und normal behüteten Kindern können durch den Einsatz von Regulationsstrategien im Zusammenhang mit den aufgezeigten Emotionen gewonnen werden. Aufgrund der Forschungsfragen soll beantwortet werden, ob normal behütete Kinder im Vergleich zu überbehüteten Kindern sich in der Entwicklung der Regulationsstrategien und Fähigkeit zur Emotionsregulation unterscheiden.

3.2 Fragestellungen und Hypothesen

Aus den Zielsetzungen der vorliegenden Untersuchungen lassen sich folgende drei Fragestellungen ableiten:

- 1). Wie erfolgreich können die Typen mütterlicher Behütung die externale Emotionsregulation des Kindes unterstützen?
- 2). Welchen Einfluss zeigt die Überbehütung auf den Einbezug der Mutter zur externalen Emotionsregulation?
- 3). Unterscheiden sich überbehütete Kinder im Vergleich zu normal behüteten Kindern in der Entwicklung von Regulationsstrategien und der Lösungssuche in der Frustrationssituation?

Aus den Forschungsfragen lassen sich folgende Hypothesen ableiten.

Fragestellung 1:

Unterscheiden sich normal behütete und überbehütete Kinder in der Emotionsregulation in der Phase Bewältigung I ohne Mutter im Vergleich zur Phase Bewältigung II mit Einbezug der Mutter in der Frustrationssituation?

H 1.1 Normal behütet und überbehütete Kinder unterscheiden sich in dem positiven Emotionsausdruck im Vergleich von Phase Bewältigung I und Phase Bewältigung II.

H 1.2 Normal behütete und überbehütete Kinder unterscheiden sich in dem neutralen Emotionsausdruck im Vergleich von Phase Bewältigung I und Phase Bewältigung II.

H 1.3 Normal behütete und überbehütete Kinder unterscheiden sich in dem zurückhaltend negativen Emotionsausdruck im Vergleich von Phase Bewältigung I und Phase Bewältigung II.

H 1.4 Normal behütete und überbehütete Kinder unterscheiden sich in dem ausdrucksstark negativen Emotionsausdruck im Vergleich von Phase Bewältigung I und Phase Bewältigung II.

Fragestellung 2:**Unterscheiden sich normal behütete und überbehütete Kinder im Einbezug der Bezugsperson und VersuchsleiterIn in der externalen Emotionsregulation?**

H 2.1 Normal behütete und überbehütete Kinder unterscheiden sich in Blickkontakt herstellenden Verhaltensweisen in Bezug zur Bezugsperson.

H 2.1.1 Normal behütete und überbehütete Kinder unterscheiden sich in Blickkontakt herstellenden Verhaltensweisen in Bezug zur/m VersuchsleiterIn.

H 2.2 Normal behütete und überbehütete Kinder unterscheiden sich in den Hilfe einfordernden Verhaltensweisen in Bezug zur Bezugsperson.

H 2.2.1 Normal behütete und überbehütete Kinder unterscheiden sich in den Hilfe einfordernden Verhaltensweisen in Bezug zur/m VersuchsleiterIn.

H 2.3 Normal behütete und überbehütete Kinder unterscheiden sich in den Stressreduktion einfordernden Verhaltensweisen in Bezug zur Bezugsperson.

Fragestellung 3:**Unterscheiden sich normal behütete und überbehütete Kinder in dem Einsatz der Regulationsstrategien und lösungssuchendem Verhalten?**

H 3.1 Normal behütete und überbehütete Kinder unterscheiden sich in vermeidenden Verhaltensweisen, wie Ablenkung und sich der Situation entziehen.

H 3.2 Normal behütete und überbehütete Kinder unterscheiden sich in lösungssuchenden Verhaltensweisen, wie symbolisches Spiel und Lösungssuche.

H 3.3 Normal behütete und überbehütete Kinder unterscheiden sich in der Hartnäckigkeit beim Greifen mit Aufforderung von Bezugsperson und VersuchsleiterIn und ohne Aufforderung.

H 3.4 Normal behütete und überbehütete Kinder unterscheiden sich in der Selbstberuhigung.

4 Untersuchung und Methoden**4.1 Projektbeschreibung**

Das Tagesmutter-Projekt (TAPRO) *Parenting and co-parenting in infancy*, unter der Leitung von Univ. Prof.- DDr. Liselotte Ahnert und dem Projektmanagement von Mag. Barbara Supper untersucht die Auswirkungen der außerfamiliären Tagesmütterbetreuung auf die Bindungsbeziehung des Kindes zur und der Tagesmutter. Auch wird die Entwicklung des Kindes im Kleinkindalter in diesem Kontext

erfasst. Mittels der Erhebung kann ein Vergleich zwischen Kindern innerfamiliärer und außerhäuslicher Betreuung hergestellt werden. Mit Hilfe der breit angelegten Querschnittstudie von Frühjahr 2010 bis Sommer 2012 wurden 300 in Österreich lebende Kleinkinder von 12 bis 36 Monaten in ihrer Entwicklung untersucht. Hierbei handelt es sich um 200 Kinder der Versuchsgruppe in Tagespflege und 100 Kinder in der Kontrollgruppe in elterlicher Betreuung. Die Datenerhebung fand in Niederösterreich mit einem Untersuchungsradius bis zu 200 km von Wien entfernt statt, wobei die Eltern und deren Tagesmütter jeweils mit den Kindern im Betreuungssetting besucht wurden. Hierbei wurde ein breites Methodenspektrum von Interviews, Fragebögen und systematische Verhaltensbeobachtung eingesetzt. Umfassend wird der Entwicklungsstand des Kindes mit sprachlichen, kognitiven, motorischen, sozial-kognitiven als auch adaptiven Fähigkeiten des Kindes erfasst. Auch das kindliche Temperament und das Stress- und Frustrationsverhalten des Kindes wurde in die Erhebung einbezogen. Ebenfalls wurde die Reflektion über die eigene Elternschaft, die Eltern-Kind-Beziehung, das Bindungsverhalten, als auch das eigene Erleben der Elternschaft fokussiert. Im Folgenden werden die für die vorliegende Arbeit relevanten Messmethoden angeführt.

4.2 Methoden

Die Erhebung der Emotionsregulation des Kindes fand mittels systematischer Verhaltensbeobachtung in einer standardisierten Frustrationssituation statt.

4.2.1 Frustrationskodiersystem

Zur Erfassung der Emotionsregulation des Kindes, sowie der Verhaltensweisen der Bezugsperson zur Unterstützung der externalen Emotionsregulation des Kindes wurde eine standardisierte Frustrationssituation bestehend aus drei Phasen mittels Videokamera aufgenommen und mit dem Frustrationskodiersystem der Uni Wien ausgewertet (Supper, Ahnert, Reitzig & Beneder, 2012).

- 1.) In der Phase **Präsentation** wird dem Kind ein Spielclown in einer aufziehbaren Musikbox von der/dem VersuchsleiterIn präsentiert. Die Mutter, Kind und Versuchsleiter interagieren mit dem Spielzeug. Nach einer Minute wird dem Kind von der/dem VersuchsleiterIn das Spielzeug entzogen.
- 2.) In der Phase **Bewältigung I** wird das Spielzeug in eine Box eingeschlossen, die nur auf einer Seite mit einer kinderhandgroßen Öffnung in der Plexiglaswand für das Kind zugänglich ist. Hierbei wird das Kind von dem Versuchsleiter aufgefordert in die Box zu greifen, wobei es unmöglich ist das Spielzeug aus der Box zu befreien.
- 3.) In Phase **Bewältigung II** nach drei Minuten der Versuchsdauer, wird die Mutter aufgefordert in das Geschehen einzugreifen und interagiert mit dem Kind als Hilfestellung zur Problemlösung der Situation und als Unterstützung für die externe Emotionsregulation des Kindes. Nach circa fünf

Minuten wird die Box weg gepackt und das Video beendet, wobei sich geringe Abweichungen in der Videolänge ergeben.

Zur Datenanalyse der standardisierten Frustrationssituation wurde im Laufe des Forschungsprojekts an der Uni Wien das Kodiersystem (Supper et al., 2012) zur systematischen Verhaltensbeobachtung erstellt. Mit Hilfe des Kodierprogramms Mangold Interact (8.70) konnten die Videos anhand des Kodiersystems mittels Codes ausgewertet werden. Mangold Interact ist eine Software zur computergestützten Verhaltensanalyse, wodurch qualitative und quantitative Daten systematisch erfasst werden können und analysiert werden (Mangold, 2009). Das Kodiersystem besteht aus sieben Oberkategorien, wobei jeweils Unterkategorien für spezielle Verhaltensweisen definiert wurden. Codes werden für die Verhaltensweisen des Kindes und der Bezugsperson auf Basis der Unterkategorien vergeben. Es werden Dauercodes vergeben, die sich über eine Zeitspanne erstrecken. Die Dauercodes *Struktur der Situation*, sowie *Emotionaler Ausdruck* wurden lückenlos über das gesamte Video kodiert. Die anderen Codes werden dagegen als Punktcode erfasst, wobei der Zeitpunkt des Auftretens und die Dauer der Verhaltensweisen erfasst werden. Die Codes wurden *frameweise* vergeben beim Auftreten der zu erfassenden Verhaltensweise. Für die Auswertung wird die prozentuelle Dauer und Frequenz der Kodierungen verwendet. Hiermit wird ermöglicht die Verhaltensweisen in Bezug auf die teilweise variierende Videogesamt- und Phasenlänge zu beziehen (Diener et al., 2002). Im folgenden Abschnitt werden die verwendeten Oberkategorien mit Unterkategorien beschrieben. Das gesamte Kodiersystem ist im Anhang angeführt (siehe Anhang B-1).

Die erste allgemeine Codekategorie bezieht sich auf die **Struktur der Situation**, wobei die Länge der drei vorher angeführten Phasen vergeben wird. Somit wird ersichtlich in welcher Phase das Kind seine Verhaltensweisen aufzeigt. Es wird ein Vergleich zwischen den kindlichen Verhaltensweisen in Phase Bewältigung I ohne Einflussnahme der Bezugsperson und Bewältigung II mit Einflussnahme gezogen. Als weitere Codekategorie wurde der **emotionale Ausdruck** eingesetzt, um über die gesamte Frustrationssituation hinweg die Emotionalität des Kindes von ausdrucksstark negativ, zurückhaltend negativ, neutral zu positiv und nicht einschätzbar anhand von körperlichen Reaktionen (Mimik, Gestik, Vokalisation) einstufen zu können.

Bei der Erfassung des **kindlichen Verhaltens** wird die **Hartnäckigkeit** des Kindes in Bezug auf das Greifen in die Box mit oder ohne Aufforderung des/der VersuchsleiterIn oder der Bezugsperson einbezogen.

Auch werden **Verhaltensweisen des Kindes in Bezug auf sich selbst** mittels Selbstberuhigung, Exploration/Ablenkung, sich der Situation entziehen und Suche nach eigener Lösung erfasst.

Die **Verhaltensweisen des Kindes in Bezug auf den/die VersuchsleiterIn und die Bezugsperson** werden ebenfalls berücksichtigt mittels Kontaktsuche, wie Blickkontakt herstellen, Hilfe und Stressreduktion einfordern.

Nach einer dreimonatigen Einschulungsphase zur Videokodierung mittels des Kodierprogramms *Interact Mangold* zur Anwendung des Frustrationskodiersystems wurden die Videos durch ein Zufallssystem auf zwei unabhängige KodiererInnen aufgeteilt. Ebenfalls wurde das Kodiersystem innerhalb der Testphase modifiziert, um alle relevanten Verhaltensweisen erfassen und beschreiben zu können. Um die Übereinstimmung der Videokodierungen zu überprüfen, wurden für 12% der Videos das Kappa-Koeffizient gemäß Cohen der einzelnen Kategorien je Video mittels Computersoftware *Interact 9.1.7* berechnet (Mangold, 2009). Für die relevanten Kategorien liegen die Kappa-Werte bei Struktur der Situation bei 1., bei emotionalem Ausdruck zwischen .6 und .9, bei Hartnäckigkeit zwischen .6 und 1., bei Verhalten in Bezug auf sich selbst zwischen .6 und 1., bei Verhalten in Bezug zur Bezugsperson zwischen .6 und 1. und bei dem Verhalten in Bezug auf den Versuchsleiter zwischen .7 und 1. Insgesamt ergaben sich Interraterreliabilitäten von einer mittelmäßigen bis zu einer sehr guten Übereinstimmung der Videokodierungen. Auf Grund zufriedenstellender Ergebnisse der Reliabilität und Objektivität von videobasierten Verhaltensbeobachtungen in der Säuglings- und Kleinkindforschung, stellen diese das dominierende Instrument zur Untersuchung von zu explorierenden Verhaltensweisen im Säuglings- und Kleinkindalter dar (Friedlmeier & Trommsdorff, 2001; Adrian et al., 2011).

Zur Erfassung von Überbehütung werden verschiedene Fragebögen und systematische Verhaltensbeobachtungen, mittels eines multidimensionalen Ansatzes, kombiniert.

4.2.2 Mütterliche Trennungsangst (Hock, McBride & Gnezda, 1989)

Die Maternal Separation Anxiety Scale (Hock et al., 1989), in einer Übersetzung von Ahnert (2003), dient zur Erfassung der mütterlichen Trennungsängste. Der Fragebogen besteht aus drei Skalen, wobei Skala 1 sich auf mütterliche Trennungsängste bezieht, die Skala 2 die mütterliche Wahrnehmung von kindlichen Trennungsängsten und Skala 3 die berufsbezogenen Trennungsängste erfasst. Für die vorliegende Arbeit ist die Skala 1 in Bezug auf mütterliche Trennungsängste relevant. Sie bezieht sich auf die Sorge, Traurigkeit und Schuldgefühle der Mutter bei der Trennung vom Kind. Die Mutter ist geprägt von der Vorstellung, dass das Kind ihre Nähe braucht. Für die vorliegende Untersuchung wurde eine neue Skala mütterlicher Trennungsängste gebildet, wobei auf Grund einer inhaltlichen Auswahl mittels Expertenratings Items in Bezug auf die Relevanz zur Überbehütung ausgewählt wurden. Die neu gebildete Skala Mütterlicher Trennungsängste besteht aus 11 Items der Skala 1 und zeigt eine gute Konsistenz von $\alpha = .863$ (S. 377, Rost). Die Items des Fragebogens sind im Anhang B-2 einsehbar.

4.2.3 Attachment Q-Sort Skala (Ahnert, Eckstein-Madry, Supper, Bohlen & Suess, 2012)

Der Attachment-Q-Sort ist ein Beobachtungsverfahren zur Erfassung des Bindungsverhaltens von Kindern, wobei das Interaktionsverhalten zwischen Mutter und Kind in einem natürlichen Setting beobachtet wird. Die aktuelle Version 3.0 umfasst 90 Items, die in deutscher Übersetzung von (Schölmerich & Leyendecker, 1999) vorliegen und ein breites Verhaltensspektrum von Kindern in Bezug auf ihre Bezugsperson abdecken. Dabei wird in einer zweistündigen Beobachtung mit trainierten BeobachterInnen erfasst, inwieweit die Bezugsperson für das Kind eine sichere Basis darstellt, gekennzeichnet durch ein Wechselspiel zwischen Nähe suchendem und auf Exploration ausgerichtem Verhalten des Kindes. Nach Ainsworth et al. (1978) besteht zwischen Mutter und Kind eine sichere Bindung, sobald eine optimale Balance zwischen Bindungsverhalten und Explorationsverhalten vorliegt. Waters und Deane (1985) entwickelten den Attachment Q-Sort auf der Grundlage, dass sich die kindliche Bindungssicherheit zur Bezugsperson in verschiedenen Verhaltensweisen des Kindes widerspiegelt. Auf Basis charakteristischer Verhaltensweisen eines sicher gebunden Kindes lässt sich ein Idealkind bestimmen. Im Vergleich der Ausprägungen des Zielkindes mit dem Idealkind lässt sich mittels individuellem Korrelationskoeffizient (Kriterium-Q-Sort) die Bindung bestimmen mit einer Einteilung von sicher und unsicher gebunden. Nach Howes, Rodning, Galluzzo und Myers (1990) können Kinder mit einem Score von 0.33 und höher als sicher und Kinder mit einem Score < 0.33 als unsicher gebunden, klassifiziert werden. Es wurden gute Übereinstimmungen mit einer Interrater-Reliabilität von $r = .78$ zwischen jeweils zwei unabhängigen BeobachterInnen zur Vergabe des AQS-Bindungswertes des Kindes erzielt. Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf dem Interaktionsverhalten zwischen Kind und Mutter, das in Bezug zum überbehüteten Erziehungsstil zu sehen ist. Hierfür sind die Skalen Suche nach Sicherheit und Übereinstimmung im Handeln relevant (gesamtes Manual siehe Anhang B-3).

- Die Skala **Bedarf nach Sicherheit** beschreibt, inwiefern das Kind den Wechsel zwischen Nähe und Distanz zur Bezugsperson gestaltet. Durch die Bindungserfahrung kann das Kind eine emotionale Sicherheit entwickeln. Hierbei wird der Wechsel aus Explorationsverhalten bzw. das Spiel in unmittelbarer Nähe und der Einbezug der Mutter als sichere Basis beobachtet.
- Die Skala **Übereinstimmung im Handeln** beschreibt, inwiefern das Kind seine Handlungen auf den Wunsch und Anweisungen der Bezugsperson ausrichtet bzw. selbstbestimmt ausführt. In einer Bindungsbeziehung scheint damit ein hoher Konsens über die Durchführung gemeinsamer Aktivitäten zu bestehen, wobei sich das Kind leicht anleiten lässt.

4.2.4 Emotional Availability Scales (Biringen, Robinson & Emde, 2000)

In einer fünfminütigen Bilderbuchsituation wird die Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson mittels der *Emotional Availability Scales* (Biringen, Robinson & Emde, 2010) erfasst und mit dem Kodierprogramm Interact Mangold (8.70) ausgewertet. Die Emotional Availability Scale besteht aus sechs Dimensionen, wobei die emotionale Erreichbarkeit sich aus der Interaktion der Eltern dem Kind gegenüber, beziehungsweise des Kindes den Eltern gegenüber ergibt. Hierbei waren die Skalen Parental Sensitivity, Parental Nonintrusiveness und Parental Structuring für die Erfassung der Typen mütterlicher Behütung relevant. Das gesamte Manual der Emotional Availability Scales ist im Anhang ersichtlich (siehe Anhang B-4).

- Die Skala **Parental Sensitivity** beschreibt bei einer Abstufung von 1 bis 9 die Ausprägungen von hoch insensitiven bis hoch sensitiven Interaktionen. Als **hoch sensitiv** gilt eine Interaktion, wenn das Elternteil kleinste Signale des Kindes wahrnimmt und darauf reagiert. Auch sollte hierbei die emotionale Kommunikation die meiste Zeit über positiv, kreativ und angemessen erscheinen mit freundlichem Gesichtsausdruck dem Kind gegenüber ohne plötzliche Schwankungen im emotionalen Ausdruck. Eine **teilweise insensitive** Interaktion ist dadurch gekennzeichnet, dass die Eltern nicht in der Lage sind, die kindliche Kommunikation zu verstehen und es mangelt ihnen an sensibler Kommunikation. Ebenfalls ist eine uneindeutige Körpersprache mit Gemütschwankungen beobachtbar, wobei das Verhalten der Bezugsperson durch eine dominierende, überhebliche und eine passive, niedergeschlagene Art mit desinteressierter Gesichtsmimik geprägt sein kann. **Hoch insensitive** Interaktionsverhalten zeigt sich vorwiegend nur in Risikostichproben, wobei eine extreme Insensitivität auffindbar ist.
- Die Skala **Parental Nonintrusiveness** beschreibt bei einer Abstufung von 1 bis 5 die Ausprägungen von aufdringlich bis nicht-aufdringlichem elterlichem Interaktionsverhalten. Als **aufdringlich** gilt, wenn das Elternteil kontrollierend auf die Interaktion wirkt und das Kind mit Spielangebot überhäuft, wobei nicht auf die Wünsche beziehungsweise Fähigkeiten des Kindes eingegangen wird und nicht genug Raum zum Explorieren des Kindes bleibt. Eine **nicht-aufdringliche** Interaktion ist durch eine emotional erreichbare Bezugsperson gekennzeichnet, die ohne spezielle Angebote dem Kind die Leitung der Interaktion und Raum zur Exploration überlässt.
- Die Skala **Parental Structuring** beschreibt bei einer Abstufung von 1 bis 5 die Ausprägungen von optimal strukturierend bis zu nicht-optimal strukturierend. Als **optimal strukturierend** gilt, wenn das Elternteil dem Kind adäquate Hilfestellungen und nachvollziehbare Regeln vorgibt und in der Einhaltung dieser konsequent bleibt. Weniger optimal gilt Strukturierung,

bei der das Elternteil zu viel strukturiert und das Kind darauf eingeht, beziehungsweise wenn der Elternteil zu wenig strukturiert und das Kind darauf reagiert. Ebenfalls wird ein inkonsistentes Strukturieren der Situation als weniger optimal gesehen, wobei wechselnd in einzelnen Fällen adäquat strukturiert wird und in anderen Fällen weniger erfolgreiche Versuche der Strukturierung vorliegen. Eine **nicht-optimal strukturierte** Interaktion ist gegeben, wenn das Elternteil sich passiv verhält, nicht auf das Spiel des Kindes eingeht und somit nicht strukturierend und Grenzen setzend auf die Situation einwirkt.

4.2.5 Toddler-Temperament-Scale

Bei der **Toddler Temperament Scale** (Fullard, 1978) handelt es sich um einen Elternfragebogen zur Einschätzung des Temperaments von ein- bis dreijährigen Kindern. Auf Grundlage von 97 Items zur Beschreibung von alltäglichen Tätigkeiten und Reaktionen des Kindes können Temperamenteigenschaften des Kindes neun Kategorien zugeordnet werden. Basierend auf dem Temperamentkonzept von Thomas und Chess (1977) beziehen sich die neun Kategorien auf folgende Bereiche des kindlichen Temperaments: *Aktivität, Rhythmisität, Zugänglichkeit, Anpassungsfähigkeit, Intensität der Reaktionen, allgemeine Stimmungslage, Beharrlichkeit, Ablenkbarkeit und Empfindlichkeit*. Pro Kategorie wird je Ausprägung ein Mittelwert für das Kind zugeordnet. Das gesamte Manual ist im Anhang B-5 einsehbar.

- Die Kategorie **Aktivität** beschreibt den Grad der motorischen Aktivität und körperlichen Unruhe des Kindes, wobei die Bewegungsaktivität des Kindes im Schlaf-Wach-Rhythmus einbezogen wird. Ein höherer Wert bezieht sich hierbei auf ein höheres Aktivitätsniveau des Kindes.
- Die Kategorie **Rhythmisität** bezieht sich auf den Grad der Regelmäßigkeit der vegetativen Abläufe wie beispielsweise Hunger und Schlaf des Kindes. Hierbei bezieht sich ein höherer Wert auf eine Unregelmäßigkeit des Schlaf- oder Essverhaltens des Kindes.
- Die Kategorie **Zugänglichkeit** geht auf die Fähigkeit des Kindes ein, sich in einer fremden Umgebung zurechtzufinden. Ebenfalls wird hierbei einbezogen, inwiefern das Kind Ängste aufweist sich unbekannten Menschen anzunähern. Bei höheren Werten ist die Annäherung zurückhaltend und vermeidend ausgeprägt.
- Die Kategorie **Anpassung** bezieht sich auf die Fähigkeit des Kindes sich in neuen Situationen und Umwelten als auch an neue Menschen anzupassen. Ein höherer Wert kennzeichnet hier eine weniger gelungene Anpassung, wobei das Kind als protestreich und widerspenstig beschrieben wird.
- Die Kategorie **Intensität** erfasst die Ausprägung der Reaktionsstärke des Kindes. Ein höherer Wert steht für starke Reaktionen in Bezug auf freudige wie auch ärgerliche Belange.

- Die Kategorie **Stimmung** repräsentiert die emotionale Verfassung des Kindes. Bei höheren Werten zeigt das Kind vermehrt eine launenhafte und negative Stimmung.
- Die Kategorie **Beharrlichkeit** bezieht sich auf die Fähigkeit des Kindes sich lang und ausdauernd mit einer Sache beschäftigen zu können. Ein höherer Wert geht mit einer weniger langen Zeitdauer einher, in der sich das Kind ausdauernd mit einer Sache beschäftigen kann.
- Die Kategorie **Ablenkbarkeit** erfasst die Konzentrations- und Aufmerksamkeitsleistung des Kindes. Bei hohem Wert, handelt es sich um eine leichtere Ablenkbarkeit des Kindes mit geringem Durchhaltevermögen der gerichteten Konzentration auf eine Aktivität.
- Die Kategorie **Empfindlichkeit** erfasst die Sensitivität des Kindes auf verschiedene Reizstärken der Sinneseindrücke zu reagieren. Ein hoher Wert spricht für ein empfindliches Wahrnehmen von Außenreizen und stärkere Reaktionen des Kindes.

4.2.6 Eltern-Belastungs-Inventar (Tröster, 2010)

Das Eltern-Belastungs-Inventar stellt einen Eltern-Fragebogen zur Erfassung der elterlichen Belastung in der Elternschaft von Kindern im Kleinkind- und Vorschulalter dar. Basierend auf dem *Parental Stress Modell* von Abidin (1995) wird zwischen Belastungsquellen aufgrund der Verhaltensdispositionen und Eigenschaften des Kindes und Charakteristika der Eltern unterschieden. Insgesamt enthält das Eltern-Belastungs-Inventar 12 Subskalen mit jeweils vier Items. Im besonderen Interesse sind die Belastungsquellen des Kindesbereiches, die besondere Anforderungen an das elterliche Erziehungsverhalten stellen. Im folgenden Abschnitt werden die vier kindbezogenen Belastungsquellen angeführt. Das gesamte Eltern-Belastungs-Inventar ist im Anhang B-6 ersichtlich. Im folgenden Abschnitt werden die vier auf das Kind bezogenen Belastungsquellen angeführt.

- Die Kategorie **Ablenkbarkeit** beschreibt die elterliche Belastung aufgrund der geringen Impulskontrolle des Kindes als auch starker motorischer Aktivität und Aufmerksamkeitsschwierigkeiten des Kindes.
- Die Kategorie **Anpassungsfähigkeit** beschreibt die elterliche Belastung aufgrund der mangelnden Fähigkeit des Kindes sich an Veränderungen in der dinglichen und sozialen Umwelt anzupassen und Entwicklungsübergänge zu bewältigen. Die mangelnde Anpassungsfähigkeit des Kindes wird durch Vermeidungsverhalten des Kindes ersichtlich.
- Die Kategorie **Anforderung** beschreibt die elterliche Belastung aufgrund einer starken Abhängigkeit und Hilfsbedürftigkeit des Kindes den Eltern gegenüber. Hier können beispielsweise Verhaltens- oder Entwicklungsprobleme als auch sonstige kindliche Eigenschaften vorliegen durch die das Kind verstärkt die Aufmerksamkeit und die Fürsorge der Eltern sucht.

- Die Kategorie **Stimmung** beschreibt die elterliche Belastung aufgrund der negativen emotionalen Empfindlichkeit des Kindes. Hierbei zeigt das Kind vermehrt aufsässiges und provozierendes Verhalten mit ausgeprägter Launenhaftigkeit.

4.3 Stichprobe

Die Untersuchungsstichprobe in der vorliegenden Arbeit entstammt der Gesamtstichprobe des Parenting & CoParenting Projektes. Insgesamt wurde von 199 Kindern die standardisierte Frustrationssituation mit der Mutter beobachtet. Von 93,0 % der Ausgangsstichprobe sind die vollständigen Daten aller relevanten Messverfahren vorhanden, sodass sich für die vorliegende Arbeit ein Datensatz mit einem Umfang von $N = 185$ Kindern ergibt. Für die Datenauswertung hat sich durch die Identifizierung von Ausreißern und fehlerhaften Videokodierungen ein Datensatz von $N = 179$ gültigen Fällen ergeben, aufgrund dessen die Datenauswertungen basieren.

Das durchschnittliche Kindesalter der vorliegenden Stichprobe beträgt 19.69 Monate ($SD = 4.95$), entsprechend 1 Jahr und 8 Monaten. Hierbei erstreckt sich der Altersbereich von 12.1 Monaten des jüngsten Kindes bis zu 39.0 Monate, dem Alter des ältesten Kindes. Ein geringer Altersunterschied von 2 Monaten ergibt sich zwischen Vergleichs- (20.7) und Kontrollgruppe (18.1). Von 185 Kindern wurden zum Erhebungszeitpunkt 114 Kinder (61,2%) außerfamiliär von einer Tagesmutter betreut und 71 (38,8%) innerfamiliär von der Mutter. Zur Prüfung der Geschlechtsverteilung unter der Bedingung mit oder ohne Tagesmutterbetreuung wurde ein Chi-Quadrat-Anpassungstest berechnet.

4.4 Stichprobenbeschreibung

C-1 Stichprobenbeschreibung

	m	w	Gesamt
VG	55	59	114 (61,2%)
KG	35	36	71 (38,8%)
Gesamt	90 (48,6%)	95 (51,4%)	N = 185

Tabelle C-1 : Häufigkeitsverteilung in den Geschlechtern und in den Bedingungen.

Die Berechnung der Prüfgröße fiel mit $\chi^2(1) = 0.02$, $p = .889$ nicht signifikant aus. In der Untersuchungsstichprobe liegt unter der Bedingung mit oder ohne Tagesmutterbetreuung eine gleichmäßige Geschlechterverteilung vor (siehe Tabelle C-1).

5 Operationalisierung von Überbehütung

5.1 Variablen zur Operationalisierung von Überbehütung

Ein wesentliches Ziel der vorliegenden Arbeit liegt in der Operationalisierung von Überbehütung, wobei Cluster mit Typen mütterlicher Behütung gebildet werden sollen. In der bisherigen psychologischen Forschung und Praxis im deutschsprachigen als auch im englischsprachigen Raum konnte kein geeignetes Messinstrument gefunden werden, um eine Selektion von Bezugspersonen mit einem überbehütenden Erziehungsstil vorzunehmen. Die bisherigen Fragebogen zur Erfassung von Überbehütung beziehen sich vorwiegend auf eine klinische Ausprägung von Überbehütung und nicht auf den fokussierten Altersbereich des Kindes von 12 bis 36 Monaten. Des Weiteren wird in der Erziehungsstilforschung und psychologischen Erforschung von Überbehütung eine Kritik an bisher eingesetzten Messverfahren deutlich, die nachfolgend angeführt wird. Daher gehend soll die vorliegende Arbeit einen innovativen Ansatz darstellen, wie das Konstrukt Überbehütung multidimensional umfassend definiert und mit einem Multimethodenansatz erfasst werden kann.

Im folgenden Abschnitt wird auf die Erhebungsmethoden der bisherigen Erziehungsstilforschung und deren Schwachpunkte eingegangen. Gemäß Hurrelmann (2002) gestaltet sich die Beobachtung und Typisierung von Erziehungspraktiken als methodisch schwierig. Auch die Erfassung von psychologischer Kontrolle, als eine Komponente von Überbehütung stellt laut McShane und Hastings (2009) eine Herausforderung dar. Im Bereich der Erziehungsstilforschung ist eine Vielzahl von Forschungsinstrumenten entwickelt worden. Hierbei besteht ein Mangel an Instrumenten, deren Validität ausreichend gegeben ist (Lukesch & Tischler, 1975; Kullik & Petermann, 2011).

Allgemein lassen sich folgende Erhebungsmethoden zusammenfassen, die zur Erfassung von elterlichem Erziehungsverhalten eingesetzt werden. Ein Erhebungsinstrument zur Erfassung des Elternverhaltens stellt die Befragung der Eltern, des Kindes oder dritter Personen dar. Dabei kann unterschieden werden zwischen selbst- oder fremdperzipiertem Erziehungsverhalten (Schneewind & Herrmann, 1980). Ebenfalls kann unterteilt werden, ob das aktuelle oder retrospektive Elternverhalten einbezogen wird. Auch ist der Einsatz von Fragebögen, Interviewmethoden, semiprojektiver und projektiver Verfahren möglich (Krohne & Hock, 1998). Mittels Videobeobachtungen oder teilnehmender Beobachtung lässt sich die Eltern-Kind-Interaktion erfassen. In der bisherigen Erziehungsstilforschung im deutschsprachigen Raum in den 60er und 70er Jahren wurde überwiegend mit dem Einsatz von Fragebogen retrospektiv das Elternverhalten erfasst (Clark, Kochanska & Ready, 2000). Hierbei stellt sich die Frage, inwieweit die genannten Erhebungsmethoden die messtheoretischen Gütekriterien erfüllen. Mehrfach konnte gezeigt werden, dass subjektive Berichte der Eltern und ihrer Kinder sehr gering oder gar nicht miteinander korrelieren (Krohne & Pulsack,

1990). Auch können bei Befragungen und subjektiven Berichten sozial erwünschte Angaben vorkommen, womit das Gütekriterium der Unverfälschbarkeit verletzt wird. (Gerlsma, 1994; Brussoni & Olsen, 2011). Ebenfalls sind Erinnerungsverzerrungen bei retrospektiven Erfassungen und eine nachträgliche Reproduktionen der Ereignisse möglich (Hurrelmann, 2002; Schumacher, 2002). Zu diesem Phänomen liegen Ergebnisse der autobiografischen Gedächtnisforschung vor. Hierbei wird der Prozess der Enkodierung und des Abrufs autobiographischer Erinnerungen untersucht, wobei sich autobiografische Erinnerungen als fehleranfällig erweisen konnten (Filipp, 1996; Pohl, 1996). Weiterhin erweisen sich Persönlichkeits- und Selbstkonzeptmerkmale als weitere Einflussfaktoren bei Befragungen und Fragebogenerhebungen (Bruner, 1999). Erziehungsfragebögen zeigen allgemein wenig valide Messungen (Stapf, 1990). Demgegenüber zeichnen sich Verhaltensbeobachtungen besonders in natürlicher Umgebung durch eine hohe Validität aus und sind frei von spezifischen Wahrnehmungs- und Urteilstendenzen (Stapf, 1990; Krohne, 1985). Insgesamt wird ein verstärkter Einsatz von Beobachtungsverfahren für die Analyse der Eltern-Kind-Interaktion gefordert, worin elterliche Verhaltensweisen dem Kind gegenüber ersichtlich werden (Schumacher, 2002). Beobachtungen des Elternverhaltens im relevanten Kontext können überbehütetes Erziehungsverhalten valide abbilden (Krohne, 1985; Barber, 1996; Rubin et al., 1997). Die Komplexität von Interaktionen wird am besten durch Beobachtungsmethoden erfasst, die es ermöglichen, die Beziehungen in ihrer Ganzheit zu betrachten (Morris, Robinson & Eisenberg, 2005). Zur systemischen Verhaltensbeobachtung von spezifischen elterlichen Verhaltensweisen werden Kategoriensysteme erstellt, die festlegen welche Verhaltensweisen mittels Codekategorien einbezogen und registriert werden müssen (Faßnacht, 1979). Die bislang größten Erfolgsaussichten für diesen Forschungsbereich zeichnen sich durch eine methodische Kombination von Befragung und Beobachtung aus (Bradeley & Caldwell, 1976).

Die hier vorgenommene Operationalisierung von Überbehütung soll mittels eines Multimethodenansatzes vorgenommen werden, wobei systematische Verhaltensbeobachtungen in verschiedenen Kontexten und ein Fragebogen mit Selbsteinschätzungen der elterlichen Verhaltensweisen zur Erfassung von Typen mütterlicher Typen kombiniert werden. Während Verhaltensbeobachtungen die Eltern-Kind-Interaktion valide abbilden können, werden durch Befragungen Informationen in Bezug auf Einstellungen und Emotionen erfasst (Krohne, 1985). Hierbei werden die verschiedenen Beobachtungen und die Befragung als ergänzende Methoden betrachtet, sodass jede Methode wertvolle Information enthält (Roberts, Harms, Smith, Wood & Webb, 2006). Dem schließt sich Calkins und Johnson (1998) an, die davon ausgehen, dass durch einen Multimethodenansatz, aus Kombination von Verhaltensbeobachtung und Fragebogen, die Ergebnisse einer Studie gestärkt werden. Der Multimethodenansatz empfiehlt sich zur Erfassung von multidimensionalen Konstrukten. Auch in der Forschung von Cole et al. (2004) und Thompson et al.

(2008) wird sich dafür ausgesprochen, dass facettenreiche Konstrukte mittels des Multimethodenansatzes umfassend erhoben werden können (Blankson et al., 2012). Durch diesen Ansatz soll eine Mehrebenenbetrachtung des Konstrukts Überbehütung ermöglicht werden mit Einbezug der einzelnen Komponenten überbehüteter Verhaltensweisen (Krohne, 1985). Dies stellt einen relevanten Kritikpunkt an der Erziehungsstilforschung dar, dass vielfach eine zu vereinfachte Charakterisierung von Erziehungsstilen vorgenommen wurde (Hastings, Utendale, & Sullivan, 2007). Ebenfalls wurden in der bisherigen Forschung Konstrukte, wie elterliche Kontrolle zu stark vereinfacht dargestellt (Gray & Steinberg, 1999). Die eindimensionale Erfassung von elterlicher Kontrolle führte zu inkonsistenten und verwirrenden Ergebnissen (Gray & Steinberg, 1999). In der Forschung von Gray und Steinberg (1999) wird der autoritative Erziehungsstil als ein multidimensionales Konstrukt aufgefasst. Analog dazu stellt der überbehütende Erziehungsstil ebenfalls ein komplexes und multidimensionales Konstrukt bestehend aus mehreren Komponenten überbehütender Verhaltensweisen dar. Somit wird Überbehütung als ein multidimensionales Konstrukt aufgefasst und mit einer Auswahl an relevanten Komponenten des überbehütenden Erziehungsstils erfasst. Ebenfalls spricht die Persönlichkeitsforschung dafür, dass bei der Konzeptualisierung von Persönlichkeit, Eigenschaften differenzierter über den Multimethodenansatz erfasst werden können. (Roberts et al., 2006) Auch Campbell und Fiske (1959) führen an, dass in der psychologischen Forschung mehrfache Operationalisierungen vorgenommen werden sollten, die zu einer zusammenführenden Operationalisierung eines Konstrukts angewendet werden.

Bei der Erfassung des überbehüteten Erziehungsstils handelt es sich um Verhaltenstendenzen der Bezugsperson, die über die Zeit relativ stabil und kontextübergreifend vorzufinden sind. Die hier vorgenommene Operationalisierung von Überbehütung wird durch mehrfache systematische Verhaltensbeobachtungen sowohl in natürlicher Beobachtung als auch in einer Bilderbuchsituation und mittels eines Fragebogens zur mütterlichen Trennungsangst erfasst. Der überbehütende Erziehungsstil wird somit umfassend durch die Beobachtung verschiedener relevanter Verhaltensaspekte in der Mutter-Kind-Interaktion und mittels Befragung der Mutter zu ihrer Einstellung und emotionalem Erleben bei Trennungen von dem Kind erfasst.

Im folgenden Abschnitt wird auf die Selektion der Variablen zur Operationalisierung des überbehütenden Erziehungsstils der Mutter eingegangen. Inhaltlich sollen möglichst viele Komponenten von Überbehütung identifiziert werden, um relevante Aspekte überbehütender Verhaltensweisen der Mutter umfassend abbilden zu können. Diese ergeben sich auf Grundlage einer umfassenden Literaturrecherche. Hierbei wird auf die bereits vorgenommene Definition des Konstrukts Überbehütung im Kapitel 2.1 und dessen Auffassung als Erziehungsstil im Kapitel 2.2 eingegangen. Die Selektion der Variablen zur Operationalisierung wird anhand der fünf Komponenten des überbehütenden Erziehungsstils abgeleitet. Die Auswahl der Variablen erfolgt auf dem

grundlegenden Ansatz den überbehütenden Erziehungsstil als Interaktionsstil zu betrachten. Lukesch (1975) vertritt ebenfalls diese Ansicht, dass die elterliche Persönlichkeit und Einstellung der Eltern, sich vor allem in der Interaktion mit dem Kind manifestiert. Übereinstimmend wird genannt, dass in der Forschung zunehmend die interaktive reziproke Beziehung zwischen Eltern und Kind an Relevanz gewonnen hat (Bandura 1983; Schneewind et al., 1983). Somit folgernd werden Komponenten einbezogen, die die Mutter-Kind-Interaktion des überbehütenden Erziehungsstils treffend abbilden. Hierbei werden zur umfassenden Operationalisierung übereinstimmend mit den bisherigen Definitionen von Überbehütung folgende sieben Komponenten identifiziert:

1. Sensitivität
2. Mütterliche Trennungsängste
3. Secure Base
4. Abhängigkeit
5. Aufdringlichkeit
6. Strukturierung
7. Übereinstimmung im Handeln

1. Sensitivität

Um auf die Komponente der hohen Ausprägung von Wärme und Fürsorge der überbehütenden Mutter dem Kind gegenüber einzugehen wird die Sensitivität der Mutter erfasst. Hierbei soll darauf eingegangen werden, inwiefern die Mutter mit überbehütenden Verhaltensweisen ihre Aufmerksamkeit auf die kindlichen Signale und Aktivitäten lenkt und prompt und angemessen darauf reagiert. Hierbei stellt sich die Frage, ob die Mutter durch ihre hohe Ausprägung an Fürsorge angemessen mit einer hohen Sensitivität auf die kindlichen Bedürfnisse eingeht oder durch den aufdringlichen und kontrollierenden Verhaltensaspekt bedingt, sich weniger sensitiv hinsichtlich der kindlichen Bedürfnisse verhält. Diese Variable des überbehütenden Erziehungsstils wird durch standardisierte Verhaltensbeobachtungen mittels eines Kodiersystems in Bezug auf die Parental Sensitivity der Emotional Availability Scales (Biringen, Robinson & Emde, 2000) basierend auf Videoaufnahmen, in einer Bilderbuchsituation erfasst.

2. Mütterliche Trennungsängste

Die Komponente der mütterlichen Trennungsängste wird mittels eines Fragebogens zur Erfassung mütterlicher Trennungsangst (Hock, McBride & Gnezda, 1989) erhoben, wobei eine neue Skala, bestehend aus 11 Items mit einem Cronbach Alpha = .863 (n = 185) gebildet wurde. Diese geht spezifisch auf die mütterliche Einstellung zu Trennungen von dem Kind ein und das damit einhergehende negative Erleben der Mutter. Laut Parker und Lipscombe (1981) stellt der beste

Prädiktor für Überbehütung die ängstliche Persönlichkeitseigenschaft der Eltern dar. Hierbei wird davon ausgegangen, dass überbehütende Mütter ein überdurchschnittliches Niveau an mütterlichen Trennungsängsten aufzeigen.

3. Secure Base

Die Suche nach Nähe in der Mutter-Kind-Interaktion wird zur Operationalisierung von Überbehütung aufgegriffen. Hierbei wird in der Verhaltensbeobachtung mittels der Skala Secure Base des Attachment Q-Sorts (Waters & Deane, 1985) das Wechselspiel zwischen Nähe und Distanz einbezogen und inwiefern die Mutter als sichere Basis durch das Kind einbezogen wird. Ebenfalls wird auf die protektiven Verhaltensweisen der Mutter eingegangen, inwieweit die Protektion der Mutter in der Mutter-Kind-Interaktion gesucht wird.

4. Übereinstimmung im Handeln

Ebenfalls wird zur Operationalisierung des überbehütenden Erziehungsstils einbezogen, inwiefern sich das Kind in der Interaktion mit der Mutter auf ihre Handlungen anpasst. Diese Übereinstimmung im Handeln in der Mutter-Kind-Interaktion wird mittels systemischer Verhaltensbeobachtung durch die Skala Übereinstimmung des Attachment Q-Sorts (Waters & Deane, 1985) erfasst. Hierbei ist zu erwarten, dass durch die mütterliche Kontrolle der Überbehütung die Selbstständigkeit des Kindes eingeschränkt wird und somit das Kind eine hohe Übereinstimmung im Handeln mit der Mutter zeigt (Rubin, Burgess & Hastings, 2002).

5. Dependency

Des Weiteren wird auf die Komponente der Verstärkung der kindlichen Abhängigkeit des überbehütenden Erziehungsstils eingegangen. Hierzu wird der Aspekt der Abhängigkeit in der Mutter-Kind-Interaktion mittels *Dependency* Korrelationswert des Attachment Q-Sorts (Waters & Deane, 1985) erfasst. Bei McShane und Hastings (2009) wird genannt, dass die Abhängigkeit des Kindes überbehütender Mütter durch aufdringliche Handlungen verstärkt werden kann.

6. Aufdringlichkeit

Als weitere relevante Komponente des überbehütenden Erziehungsstils wird das aufdringliche mütterliche Verhalten gesehen. Diese aufdringlichen Verhaltensweisen werden mittels systemischer Verhaltensbeobachtung von Videoaufnahmen mit Hilfe eines Kodiersystems basierend auf der Skala *Nonintrusiveness* der Emotional Availability Scales (Biringen, Robinson & Emde, 2000) in einer Bilderbuchsituation erfasst. Biringen, Robinson und Emde (2010) beziehen sich in der Skala *Intrusiveness* der Emotional Availability direkt auf den Zusammenhang von aufdringlichen Verhaltensweisen bei überbehüteten Müttern.

7. Strukturierung

Um die Komponente Kontrolle in der Mutter-Kind-Interaktion abbilden zu können, wurde die mütterliche Strukturierung einbezogen. Diese wird mittels systemischer Verhaltensbeobachtung von Videoaufnahmen mit Hilfe eines Kodiersystems basierend auf der Skala *Parental Structuring* der Emotional Availability Scales (Biringen, Robinson & Emde, 2000) in einer Bilderbuchsituation erfasst. Hurrelmann (2002) ordnet den überbehütenden Erziehungsstil durch einen maximal ausgeprägten Grad an Lenkung durch die Mutter ein.

5.2 Hierarchische Clusteranalyse

Ein Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Gesamtstichprobe in verschiedene Typen mütterlicher Behütung einzuteilen und hierbei eine Gruppe überbehütender Mütter anhand der bereits beschriebenen sieben Variablen zu identifizieren. Hierbei wird die Clusteranalyse als Verfahren angewendet, um homogene Gruppen mütterlicher Behütung aus der Gesamtstichprobe zu identifizieren (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2006). Die Clusteranalyse gilt als ein exploratives Verfahren der multivariaten Datenanalyse, wobei vorhandenes Datenmaterial strukturiert und beschrieben wird. Dem Forscher ist hierbei die Gruppenzuordnung der Clusterlösungen im Vorhinein zunächst unbekannt (Backhaus et al., 2006). Somit werden mittels Clusteranalyse diejenigen Fälle einer Stichprobe in Gruppen zusammengefasst, die einander bezüglich der Ausprägung vorher festgelegter Merkmale möglichst ähnlich sind. Hierbei werden die Unterschiede innerhalb der Gruppen gering und die Unterschiede zwischen den Gruppen groß gehalten (Bortz & Döring, 2005). Mittels Distanzmaß wird die Unähnlichkeit zwischen zwei Objekten gemessen, wobei bei einer großen Distanz bedeutet, dass sich die beiden Objekte unähnlicher sind (Backhaus et al. 2006). Die quadrierte euklidische Distanz gehört zu den meist angewendeten Distanzmaßen, wobei für jedes Objektpaar die Differenzwerte quadriert und anschließend addiert werden (Bacher, 2002). Der Vorteil des Quadrierens liegt darin, dass große Distanzwerte bei der Berechnung der Distanz stärker gewichtet werden, während geringe Differenzwerte eine kleinere Bedeutung erhalten (Backhaus et al., 2006).

Zur Clusterbildung wurde der Fusionierungsalgorithmus mit der Ward-Methode ausgewählt, der in der Praxis sehr verbreitet zur Anwendung kommt (Backhaus et al., 2006). Es handelt sich um ein konservatives Verfahren, das überwiegend relativ gut Cluster identifiziert und die Elemente passend den Gruppen zuordnet (Backhaus et al., 2006). Die Ward-Methode gehört zu den agglomerativen hierarchischen Verfahren, wobei jene Objekte vereinigt werden, die möglichst gering ein vorgegebenes Heterogenitätsmaß vergrößern. Somit wird die Streuung in den Gruppen möglichst gering gehalten. Mittels Ward-Methode werden ähnlich große Gruppen gebildet (Backhaus et al., 2006).

Zur Anwendung der Clusteranalyse mittels Ward-Methode müssen einige Voraussetzungen erfüllt sein. Zu Beginn sind inhaltliche Überlegungen erforderlich, damit nur relevante Merkmale in die Clusteranalyse einbezogen werden, um eine hypothesengenerierende Interpretation zu ermöglichen (Backhaus et al. 2006; Bortz & Döring, 2005). Ebenfalls muss ein metrisches Skalenniveau gegeben sein. Zu Beginn wurden die sieben ausgewählten Variablen einer z-Transformation nach Fisher unterzogen. Ebenfalls werden die Variablen mittels Korrelationskoeffizient auf Zusammenhänge überprüft. Hier wurde fallweise als Alternative zur Pearson-Korrelation bei einer nicht gegebenen Homogenität der Varianzen die parameterfreie Spearman-Korrelation angewendet. Hierbei ergab sich ein hohes Ausmaß an unkorrelierten Variablen. Es sollte möglichst eine unerwünschte Überbetonung von gleich bedeutenden Konstrukten vermieden werden (Backhaus et al., 2006). Ab einer Korrelation von $r > .90$ zweier Variablen soll nach Backhaus et al. (2006) eine Variable ausgeschieden werden, da die entsprechende Information durch eine einzige Variable umfassend abgedeckt werden kann. Inhaltlich lässt sich begründen, dass verwandte Komponenten, wie der Dependency-Wert mit Secure Base und Übereinstimmung im Handeln eine schwach positive Korrelation aufwies. Ebenfalls schwach korrelierten die Komponenten der Emotional Availability Scale. Sämtliche sieben Variablen konnten aufgrund ihrer inhaltlichen Relevanz in die Analyse einbezogen werden. Die entsprechende Korrelationsmatrix ist in Abbildung D-1 ersichtlich.

D: Ergebnisse der hierarchischen Clusteranalyse

D-1 Korrelationsmatrix der Variablen zur Operationalisierung der Typen mütterlicher Behütung:

Spearman-Rho	Dependency	MTA	Secure base	Übereinstimmung i. Handeln	Parental Sensitivity	Parental Structuring
MTA	.021					
Secure Base	.669**	-.062				
Übereinstimmung i. Handeln	-.166*	-.058	.028			
Parental Sensitivity	.109	-.121	.044	.141		
Parental Structuring	.072	-.074	.045	.159*	.478*	
Parental Nonintrusiveness	.122	-.150*	.074	.172*	.483*	.442 **

Abbildung D-1: Voranalyse der Clusteranalyse mit Bestimmung der Spearman-Rangkorrelation zwischen den 7 Variablen zur Operationalisierung der Typen mütterlicher Behütung mit N = 181.

Zunächst waren Ausreißer mittels Single-Linkage zu identifizieren. Hierbei kann anhand des Dendrogramms ein sprunghafter Anstieg in der quadrierten euklidischen Distanz im letzten Fusionierungsschritt ersichtlich werden. Das entsprechende Dendrogramm kann dem Anhang (D-2) entnommen werden. Mittels eines sprunghaften Anstiegs im letzten Fusionierungsschritt konnten Ausreißer identifiziert werden und aus den nachfolgenden Analysen ausgeschlossen werden. Es konnte ein Ausreißer eliminiert werden und zwei Fälle wurden aufgrund unvollständiger Daten nicht einbezogen. Auf dieser Grundlage gingen die Daten von 182 Kindern in die weiteren Analysen ein.

D-2: Dendrogramm der hierarchischen Clusteranalyse:

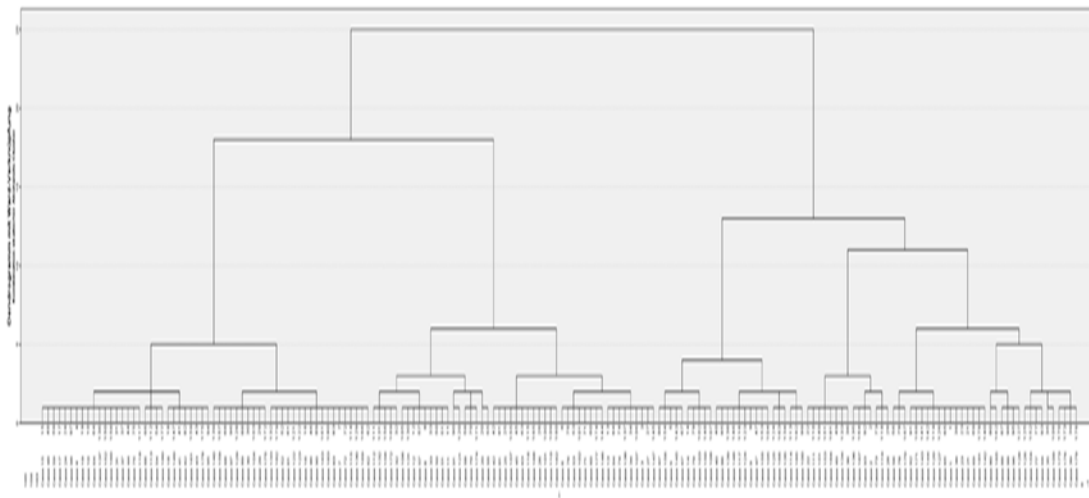


Abbildung D-2: Anhand des Dendrogramms wird die Clusterzuordnung der vorhandenen Fälle graphisch ersichtlich.

Zur Clusteranzahlbestimmung kam die Ward-Methode zur Anwendung; hierbei kann anhand des Heterogenitätsmaßes der Zuwachs der Fehlerquadratsumme ermittelt werden. Der Zuwachs der Fehlerquadratsumme kann visuell mittels des *Elbow*-Kriteriums, einem Sprung im Anstieg der Fehlerquadratsumme im Eigenwertdiagramm erkannt werden (siehe Anhang D-3). Die Ein-Cluster-Lösung wird hierbei nicht einbezogen, da beim Übergang von der Ein- zur Zwei-Cluster-Lösung immer der größte Heterogenitätssprung vorzufinden ist (Backhaus et al, 2006). In der vorliegenden Arbeit ergab sich die Problematik, dass kein eindeutiges *Elbow*-Kriterium im Sinne einer Diskontinuität des Verlaufs ersichtlich war. Ebenfalls war das Dendrogramm nicht eindeutig, um die optimale Clusteranzahl zu bestimmen. Inhaltliche Überlegungen und Indizien des Dendrogramms sprachen zunächst für eine Drei-Cluster-Lösung. Hierbei ergab sich die Grundannahme, dass sich ein Cluster mit normal behüteten Kindern, ein Cluster mit überbehüteten Kindern und ein Cluster mit achtsam behüteten Kindern bei einer mittleren Ausprägung von Behütung ergeben.

D-3: Screeplot zur Clusteranzahlbestimmung:

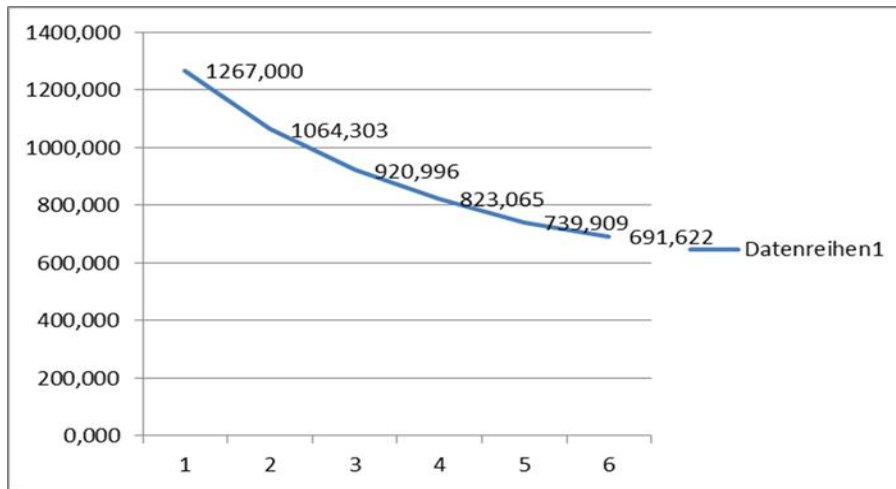


Abbildung D-3: Im Screeplot wird der Anstieg der Fehlerquadratsumme bei zunehmender Clusteranzahl erkennbar.

Mittels einfaktorieller ANOVA wurde überprüft, ob und inwieweit alle sieben Variablen zur Clusterbildung beitragen. Hierbei zeigten die Ergebnisse der ANOVA, dass alle Variablen signifikant im Rahmen der 3-Cluster-Lösung Typen mütterlicher Behütung ausfielen. Die Modellzusammenfassung fällt für *Dependency* mit $F(2,179) = 29.74$, $p < .001$, die Komponente *Mütterliche Trennungsangst* mit $F(2,179) = 4.54$, $p = .012$, die Komponente *Secure Base* mit $F(2,179) = 77.09$, $p < .001$, die Komponente *Übereinstimmung im Handeln* mit $F(2,179) = 19.75$, $p < .001$, die Komponente *Sensitivität* mit $F(2,179) = 50.10$, $p < .001$, die Komponente *Strukturierung* mit $F(2,179) = 61.42$, $p < .001$ und die Komponente *Nonintrusivenss* mit $F(2,179) = 26.61$, $p < .001$ signifikant aus.

Anschließend wurden Post-hoc-Tests gemäß Hochberg GT2 durchgeführt, um paarweise Unterschiede der einzelnen Variablen zwischen den Clustern mütterlicher Behütung zu ermitteln. Dieser Post-hoc-Test eignet sich besonders gut, wenn sich die Stichprobenumfänge deutlich unterscheiden (Field, 2009). Insgesamt fielen vier Post-hoc Tests nicht signifikant aus ($p's > .05$), wobei sich zeigte, dass sich die *mütterlichen Trennungsängste* im überbehütenden und im achtsam behütenden Cluster nicht unterscheiden. Inhaltlich lassen sich die achtsam behütenden und überbehütenden Cluster von dem normal behütenden durch ein höheres Niveau an mütterlichen Trennungsängsten abgrenzen. Ebenfalls nicht unterscheiden sich die Komponenten *Übereinstimmung im Handeln*, *Sensitivität* und *Nonintrusiveness* im normal behütenden und im achtsam behütenden Cluster. Hierdurch kann das achtsam behütende Cluster vom überbehütenden abgegrenzt werden. Sowohl das normal behütende Cluster als auch das achtsam behütende Cluster zeigen eine hohe Ausprägung an *Sensitivität*,

Übereinstimmung im Handeln und *Nonintrusiveness*. Die Tabelle C-2 zeigt die Ergebnisse der paarweisen Vergleiche mit den Post-hoc Tests nach Hochberg GT2.

C-2 Post-hoc-Test

Variablen	überbehütet vs. achtsam behütet	überbehütet vs. normal behütet	achtsam behütet vs. normal behütet
Dependency	**	*	**
MTA	n. s.	*	*
Secure Base	**	**	**
Übereinstimmung im Handeln	**	**	n.s.
Sensitivität	**	**	n.s.
Structuring	**	**	**
Nonintrusiveness	**	**	n.s.

** p < .01

*p < .05

Tabelle C-2: Abbildung der Post-hoc-Tests in Unterteilung in signifikante und nicht-signifikante Ergebnisse.

Zusammenfassend unterscheidet sich der größte Teil der Variablen in den drei Clustern mütterlicher Behütung.

5.3 Beschreibung der Typen mütterlicher Behütung

In diesem Abschnitt wird die resultierende Drei-Cluster-Lösung sowohl in Bezug auf die demographischen Eigenschaften als auch inhaltlich beschrieben. Die Drei-Cluster-Lösung beinhaltet drei Typen mütterlicher Behütung, wobei 31,9 % der Gesamtstichprobe dem normal behütendem Cluster angehören, ein Anteilswert von 27,5 % als achtsam behütender Cluster und ein Anteil von 40,7% als überbehütender Cluster bezeichnet werden können (siehe Anhang, D-4).

D-4: Häufigkeit der drei Clustertypen mütterlicher Behütung:

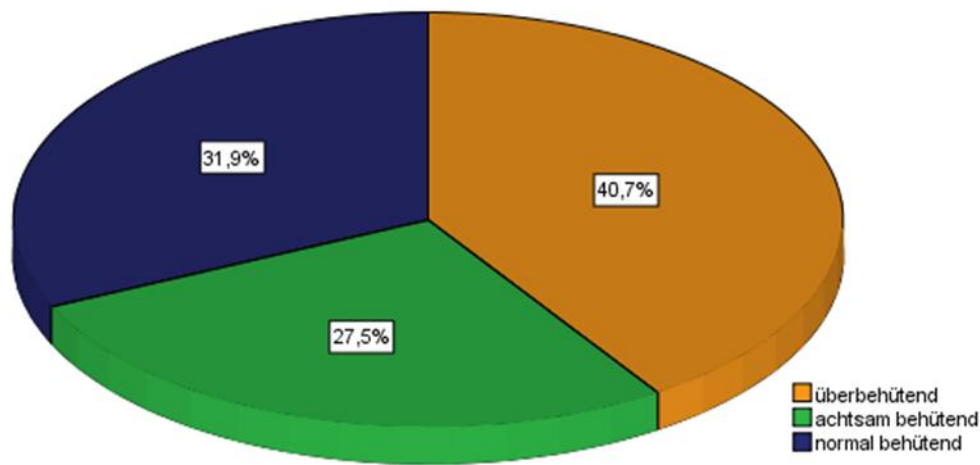


Tabelle D-4: Aus der hierarchischen Clusteranalyse werden drei Typen mütterlicher Behütung ermittelt, wobei 31,9 % als normal behütend, 27,5 % als achtsam behütend und 40,7 5 % als überbehütend eingeordnet zugeteilt werden.

Für die weitere Analyse werden die Cluster mit normal behüteten Kindern und den als achtsam behüteten Kindern zu einem Cluster zusammengefasst. Aufgrund der sich in den Post-hoc Tests ersichtlichen Überschneidungen des normal behütenden und des achtsam behütenden Clusters, kann inhaltlich argumentiert werden, die zwei Cluster zu kombinieren. Das achtsam behütete Cluster entspricht ebenfalls wie das normal behütete Cluster einem normalen Maß an mütterlicher Betreuung. Beide sind durch ein positives Muster an Mutter-Kind-Interaktion gekennzeichnet, mit einem hohen Maß an Sensitivität, Übereinstimmung im Handeln und Nonintrusiveness. Dieses Muster lässt sich von jenem des überbehütenden Cluster abgrenzen, in dem die Mutter-Kind-Interaktion durch ein niedrigeres Niveau an Sensitivität, einer mittleren Übereinstimmung im Handeln und leicht aufdringlichen Verhaltensweisen gekennzeichnet ist. In der Analyse wird der Cluster mit normal behüteten Kindern mit jenem der überbehüteten Kinder verglichen. Daraus ergibt sich ein Vergleich auf Basis von 59,4% normal behüteten und 40,7% überbehüteten Kindern. Hierbei beträgt das durchschnittliche Alter der überbehütenden Mütter 33.4 ($\pm$ 6.1) Jahre und das Alter der normal behütenden Mütter 34.6 ($\pm$ 4.9) Jahre. Das Alter der überbehüteten Kindern beträgt 19.3 ($\pm$ 4.5) Monate und das Alter von normal behüteten Kinder liegt bei 20.1 ($\pm$ 5.3) Monaten.

Das Cluster der normal behüteten Kinder zeichnet sich durch ein unabhängiges Interaktionsmuster von Mutter und Kind aus, ein mittleres Niveau an Trennungsangst und Verhaltensweisen mit denen die Mutter als sicherer Hafen einbezogen wird, sind am höchsten ausgeprägt. Ebenfalls ergeben sich für die Übereinstimmung im Handeln und die Sensitivität hohe Werte, einhergehend mit einer optimalen

Strukturierung der Mutter-Kind-Interaktion. Das Cluster der achtsam behüteten Kindern ist durch eine leichte Unabhängigkeit in der Mutter-Kind-Interaktion gekennzeichnet und einem geringen Verhalten die Mutter als sicheren Hafen einzubeziehen. Im Gegensatz dazu sind die mütterlichen Trennungsängste hier hoch ausgeprägt. Ebenfalls zeigt sich eine hohe Ausprägung an Sensitivität, Übereinstimmung im Handeln und Nonintrusiveness. Dieses Cluster wird als achtsam behütend beschrieben, da hierbei eine Diskrepanz zwischen hohen Trennungsängsten der Mutter und einem unabhängigen Interaktionsstil mit weniger sicherheitssuchendem Verhalten des Kindes besteht. In den anderen Komponenten ist das achtsam behütende Cluster durch das gleiche positive Interaktionsmuster wie das der normal behüteten Kinder gekennzeichnet. Somit kann die Ausprägung dahingehend interpretiert werden, dass hier Mütter vorliegen, die einen achtsamen und bewussten Umgang mit ihren Trennungsängsten ermöglichen und daher das Kind in der Interaktion zu unabhängigen Verhalten motivieren. Das Cluster der überbehüteten Kinder ist durch ein unabhängiges Interaktionsmuster von Mutter und Kind gekennzeichnet. Es zeigt sich ein mittleres Niveau an *Übereinstimmung im Handeln* und *Secure Base*, Verhaltensweisen mit denen die Mutter von dem Kind als sicherer Hafen einbezogen wird. Die Trennungsängste sind bei überbehütenden Müttern am höchsten ausgeprägt. Die mütterliche Sensitivität ist generell vorhanden, in der Interaktion mit dem Kind zeigen sich aber leicht aufdringliche Verhaltensweisen. Die Strukturierung in der Interaktion kann dazu passend als hoch angegeben werden, wobei das Kind auf das strukturierende Verhalten der Mutter eingeht. Im Anhang (D-5) sind die Cluster mütterlicher Behütung anhand ihrer Mittelwerte ersichtlich.

D-5: Mittelwerte der drei Typen mütterlicher Behütung:

Komponente	normal behütend (31,9 %)	achtsam behütend (27,5 %)	überbehütend (40,7 %)
Dependency [r] Normbereich [0 bis-.20]	im Normbereich (-.086)	leichte Unabhängigkeit (-.278)	im Normbereich (-.001)
MTA [1 – 5]	mittel (M = 2.7)	hoch (3.0)	hoch (3.1)
Secure Base [1 – 9]	am höchsten (6.4)	niedrig (3.9)	mittel (5.7)
Übereinstimmung im Handeln (1 - 9)	hoch (7.0)	hoch (7.1)	mittel (5.8)
Sensitivität (1 - 9)	hoch (8.1)	hoch (7.6)	generell vorhanden (6.3)
Nonintrusiveness (1 - 5)	non-intrusive (4.8)	non-intrusive (4.5)	somewhat intrusive (3.9)
Strukturierung (1 - 5)	optimal (5.0)	optimal (4.5)	hoch, das Kind geht darauf ein (3.9)

Tabelle D-5: Vergleichend werden die Mittelwerte der 7 Variablen zur Operationalisierung der Typen mütterlicher Behütung in den drei Clustern (normal behütend, achtsam behütend und überbehütend) und deren inhaltliche Zuordnung angeführt.

D-6: Mittelwerte der drei Typen mütterlicher Behütung:

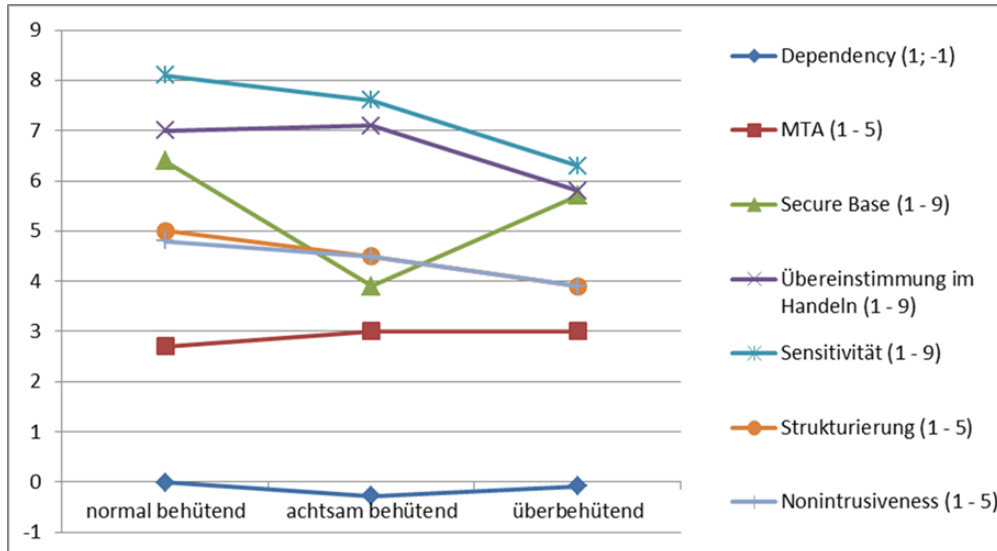


Tabelle D-6: Graphisch werden die Mittelwerte der 7 Variablen zur Operationalisierung der Typen mütterlicher Behütung in den drei Clustern (normal behütend, achtsam behütend und überbehütend) ersichtlich.

6 Statistische Analyse

In dem vorliegenden Kapitel wird auf die statistische Datenauswertung der genannten Fragestellungen eingegangen, die mittels der Statistiksoftware SPSS 20 durchgeführt wurde. Zur statistischen Prüfung der Fragestellungen werden diese als Alternativhypothesen angegeben und gegen die Gültigkeit der Nullhypothese H_0 geprüft. Hierbei wird eine Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % angenommen, sodass ein Ergebnis unter 0.05 als signifikantes Ergebnis interpretiert wird. Zur Effektgrößenklassifikation wird die Einteilung nach Field (2009) angewendet. Hierbei zeigen Korrelationskoeffizienten ab $r = .10$ einen kleinen Effekt, ab $r = .30$ einen mittleren Effekt und Werte ab $r = .50$ einen großen Effekt an. Für die Interpretation des Effekts bei Unterschieden wird der standardisierte Mittelwertsunterschied nach Cohen mit $d = 0.20$ für kleine, mit $d = 0.50$ für mittlere und $d = 0.80$ für große Effektstärken herangezogen. Die statistischen Analysen beziehen sich auf einen Stichprobenumfang von $N = 179$, wobei der Anteil von zuordenbaren 176 Fällen bei 71 überbehüteten Kinder 40,3 % und jener von 105 normal behüteten Kindern 59,7 % beträgt. Bei den statistischen Analysen wurden die Verfahrensvoraussetzungen geprüft, sodass bei metrischen Verfahren die Intervallskalierung und die Normalverteilung der Daten angenommen werden konnte. Bei nonparametrischen Prüfungen wurde

ein ordinalskaliertes Skalenniveau zugrunde gelegt. Auf Grund des zentralen Grenzsatzes kann bei einer Stichprobe $n > 30$ die Bedingungen für eine Normalverteilung als gegeben angenommen werden (vgl. Bortz & Döring, S. 218; Field, S. 411). Für die vorliegende Stichprobe sind daher die Voraussetzungen der Normalverteilung erfüllt und metrische Verfahren können eingesetzt werden. Bei den Daten der Verhaltensbeobachtungen handelt es sich um eine stark rechtsschiefe Verteilung, somit werden nonparametrische Prüfungen vorgenommen.

6.1 Voranalysen

Zunächst ist auf die Ergebnisse der Voranalysen einzugehen. Die Voranalysen beziehen sich auf die Überprüfung von Unterschieden in Bezug auf relevante Eigenschaften in den zwei Clustern mütterlicher Behütung. Hierbei wird überprüft, ob ein Verteilungsunterschied unter der Bedingung mit Tagesmutterbetreuung oder außerfamiliärer Betreuung gegeben ist. Hierzu wurde ein Chi-Quadrat-Anpassungstest berechnet, dessen Prüfgröße mit $\chi^2(1) = 0.03$, $p = .858$ nicht signifikant ausfiel. Es ist kein Verteilungsunterschied in der Zuordnung zu Bedingung mit Tagesmutterbetreuung oder außerfamiliärer Betreuung zu beobachten. Des Weiteren war die Prüfung der Geschlechtsverteilung in den zwei Clustern mütterlicher Behütung mittels Chi-Quadrat-Anpassungstest von Interesse. Die Berechnung der Prüfgröße fiel mit $\chi^2(1) = 3.08$, $p = .079$ nicht signifikant aus. Es ist kein Verteilungsunterschied des Geschlechterverhältnisses in den beiden Clustern mütterlicher Behütung anzunehmen. Ebenfalls wurde die Überprüfung von Unterschieden im Kindesalter in den zwei Clustern mütterlicher Behütung vorgenommen. Hierzu wurde mittels t-Test für unabhängige Stichproben die Unterschiedlichkeit im Kindesalter untersucht, die mit $t(174) = -1.03$, $p = .303$ (zweiseitig) ($d = 0.16$) nicht signifikant ausfiel. Außerdem wurde überprüft, ob Unterschiede im Alter der Mutter in den zwei Clustern mütterlicher Behütung auftreten. Hierzu wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt, der mit $t(174) = -1.54$, $p = .126$ (zweiseitig) ($d = 0.24$) nicht signifikant ausfiel. Somit kann kein Unterschied im Alter der Mütter in den zwei Clustern mütterlicher Behütung angenommen werden.

Als weitere relevante Eigenschaften in den beiden Clustern mütterlicher Behütung wurden Unterschiede in den Temperamenteigenschaften des Kindes und der Belastung der Mutter aufgrund Kind bezogener Belastungsquellen untersucht. Zur Überprüfung von Unterschieden in Temperamenteigenschaften von überbehüteten und normal behüteten Kindern wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Hierbei wurden die neun Komponenten der Toddler-Temperament-Scale (Fullard, McDevitt & Carey, 1984) mittels t-Test für unabhängige Stichproben untersucht. Sechs Komponenten des kindlichen Temperaments zeigen keine Unterschiede in Bezug auf normal behütete und überbehütete Kinder. Drei Komponenten des kindlichen Temperaments zeigen signifikante Unterschiede in den zwei Clustern mütterlicher Behütung. Die Komponente

Aktivität fällt mit $t(174) = 2.32$, $p = .022$ (zweiseitig) ($d = 0.36$) signifikant aus. Überbehütete Kinder zeigen daher eine höhere motorische Aktivität. Die Komponente Intensität fällt mit $t(174) = 2.23$, $p = .027$ (zweiseitig) ($d = 0.34$) signifikant aus, was dafür spricht, dass überbehütete Kinder starke Reaktionen in Bezug auf freudige als auch ärgerliche Belange zeigen. Ebenfalls fiel die Komponente Beharrlichkeit mit $t(174) = 3.15$, $p = .002$ (zweiseitig) ($d = 0.48$) signifikant aus. Überbehütete Kindern gelingt es weniger ausdauernd sich mit einer Sache zu beschäftigen.

Des Weiteren wurde die Komponente mütterlicher Belastung aufgrund kindlicher Belastungsquellen des Eltern-Belastungs-Inventars (Tröster, 2011) auf Unterschiede in zwei Clustern mütterlicher Behütung untersucht. Insgesamt enthält das Belastungsinventar 4 Skalen Kind bezogener Belastungsquellen mit jeweils 12 Items. Hierbei fallen drei Komponenten der auf das Kind bezogenen Belastungsquellen mit einem signifikanten Unterschied in den zwei Clustern mütterlicher Behütung aus. Die Komponente *Stimmung* fällt mit $t(77) = 2.64$, $p = .010$ (zweiseitig) ($d = 0.41$) signifikant aus. Überbehütete Mütter beschreiben ihr Kind mit einer erhöhten negativen emotionalen Empfindlichkeit, einhergehend mit erhöhten Anforderungen, die an die Eltern gestellt werden. Die Komponente *Anpassung* fällt mit $t(77) = 2.56$, $p = .012$ (zweiseitig) ($d = 0.39$) signifikant aus. Überbehütete Mütter beschreiben ihr Kind mit mangelnder Fähigkeit, sich an Veränderungen in der dinglichen und sozialen Umwelt anzupassen und Entwicklungsübergänge zu bewältigen. Ebenfalls fällt die Komponente *Anforderung* mit $t(77) = 2.61$, $p = .011$ (zweiseitig) ($d = 0.40$) signifikant aus. Überbehütete Mütter geben eine höhere Beanspruchung durch das Kind an, einhergehend mit mehr Aufmerksamkeit und Fürsorge der Eltern dem Kind gegenüber.

Ein weiteres Forschungsinteresse besteht darin, ob sich die relative Länge von Phase 2 ohne Mutter und Phase 3 mit Mutter in Bezug auf die zwei Cluster mütterlicher Behütung unterscheiden. Hierzu wurde eine zweifaktorielle ANOVA mit Messwiederholung durchgeführt. Die Modellzusammenfassung fällt mit $F(1,74) = 0.16$, $p = .692$ nicht signifikant aus. Die beiden Cluster mütterlicher Behütung unterscheiden sich nicht signifikant in der Länge der Phase 2 und Phase 3 in der Frustrationssituation.

6.2 Unterschiede im Emotionsausdruck

Fragestellung 1: Unterscheiden sich normal behütete und überbehütete Kinder in der Emotionsregulation in der Phase Bewältigung I im Vergleich zur Phase Bewältigung II mit Einbezug der Mutter in der Frustrationssituation?

Zu Beginn wurde untersucht, ob sich ein Unterschied in dem Emotionsausdruck bei normal behüteten und überbehüteten Kindern über die gesamte Länge der Frustrationssituation zeigt. Hierfür wurde zur Berechnung ein parameterfreies Verfahren mit dem U-Test von Mann & Whitney gewählt. Hierbei gilt

die prozentuelle Dauer des Emotionsausdrucks als abhängige Variable und die Cluster mütterlicher Behütung als Gruppenvariable. Es zeigte sich lediglich ein signifikanter Unterschied in den ausdrucksstark negativen Emotionen mit $U = 3138.0$ ($z = -2.30$), $p = .021$ (zweiseitig) ($r = .17$). Hierbei zeigten überbehütete Kinder über die gesamte Frustrationssituation hinweg mehr ausdrucksstark negative Emotionen. In den positiv, neutral und zurückhaltend negativen Emotionen werden keine signifikanten Unterschiede ersichtlich.

H 1.1. Normal behütete und überbehütete Kinder unterscheiden sich im positiven Emotionsausdruck in Phase Bewältigung I. und Phase Bewältigung II.

Im positiven Emotionsausdruck zeigt sich kein signifikanter Unterschied zwischen normal behüteten Kindern und überbehüteten Kindern in der Phase Bewältigung I. mit der Prüfgröße $U = 3391.5$ ($z = -1.06$), $p = .287$ (zweiseitig) und Phase Bewältigung II. mit der Prüfgröße $U = 3608.0$ ($z = -0.38$), $p = .707$ (zweiseitig).

H 1.2. Normal behütete und überbehütete Kinder unterscheiden sich im neutralen Emotionsausdruck in Phase Bewältigung I. und Phase Bewältigung II.

In dem neutralen Emotionsausdruck zeigt sich kein signifikanter Unterschied zwischen normal behüteten Kindern und überbehüteten Kindern in der Phase Bewältigung I. mit der Prüfgröße $U = 3363.5$ ($z = -1.10$), $p = .272$ (zweiseitig) und Phase Bewältigung II. mit der Prüfgröße $U = 3274.0$ ($z = -1.37$), $p = .171$ (zweiseitig).

H 1.3. Normal behütete und überbehütete Kinder unterscheiden sich im zurückhaltend negativen Emotionsausdruck in Phase Bewältigung I. und Phase Bewältigung II.

In dem zurückhalten negativen Emotionsausdruck zeigt sich kein signifikanter Unterschied zwischen normal behüteten Kindern und überbehüteten Kindern in der Phase Bewältigung I. mit der Prüfgröße $U = 3514.0$ ($z = -0.64$), $p = .520$ und Phase Bewältigung II. mit der Prüfgröße $U = 3236.5$ ($z = -1.48$), $p = .139$.

H 1.4. Normal behütete und überbehütete Kinder unterscheiden sich im ausdrucksstark negativen Emotionsausdruck in Phase Bewältigung I. und Phase Bewältigung II.

Im ausdrucksstark negativen Emotionsausdruck zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen normal behüteten und überbehüteten Kindern in Phase Bewältigung I. mit einer Prüfgröße von $U = 3061.5$ ($z = -3.50$), $p < .001$ ($r = .26$). Überbehütete Kinder zeigen vermehrt ausdrucksstark negative Emotionen im Vergleich zu normal behüteten Kindern. In Phase Bewältigung II. wiederum zeigt sich kein signifikanter Unterschied im ausdrucksstark negativen Emotionsausdruck zwischen normal behüteten und überbehüteten Kinder, sodass die Prüfgröße mit $U = 33160.0$ ($z = -1.68$), $p = .094$ nicht signifikant ausfällt.

Ebenfalls wurde die Veränderungen der Emotionen über den zeitlichen Verlauf von Phase Bewältigung I. auf Phase Bewältigung II. jeweils in dem Cluster der normal behüteten und der überbehüteten Kinder untersucht. Die Voraussetzungen für eine ANOVA waren nicht erfüllt, sodass der parameterfreie Wilcoxon-Test angewendet wurde. Auf Grund der Stichprobengröße konnte asymptotisch z errechnet werden. In Bezug auf positive Emotionen zeigt sich für normal behütete Kinder eine signifikante Veränderung mit $z = -2.68$, $p = .007$ und ebenfalls für überbehütete Kinder mit $z = -1.97$, $p = .049$. Es wird ersichtlich, dass in sowohl für normal behütete als auch überbehütete Kinder eine signifikante Abnahme von positiven Emotionen von Phase Bewältigung I. auf Phase Bewältigung II. in der Frustrationssituation zu verzeichnen ist. Ebenfalls in Bezug auf neutrale Emotionen zeigt sich für normal behütete Kinder eine signifikante Veränderung mit $z = -4.83$, $p < .001$ und ebenfalls für überbehütete Kinder mit $z = -4.52$, $p < .001$. Auch hier sind die neutralen Emotionen von Phase Bewältigung I. auf Phase Bewältigung II. in der Frustrationssituation abnehmend. Die zeitliche Veränderung der zurückhaltend negativen Emotionen fällt nur bei überbehüteten Kindern mit $z = -3.85$, $p < .001$ signifikant aus. Es ist ein Abnehmen der zurückhaltend negativen Emotionen bei überbehüteten Kindern von Phase Bewältigung I. auf Phase Bewältigung II. in der Frustrationssituation gegeben. Bei normal behüteten Kindern zeigt sich über den zeitlichen Verlauf von Phase Bewältigung I. auf Phase Bewältigung II. kein signifikanter Unterschied mit $z = -1.16$, $p = .247$. Dagegen zeigt sich bei ausdrucksstark negativen Emotionen bei normal behüteten Kindern eine signifikante Prüfgröße mit $z = -3.49$, $p < .001$. Hierbei ist eine Zunahme der ausdrucksstark negativen Emotionen über den zeitlichen Verlauf von Phase Bewältigung I. auf Phase Bewältigung II. zu verzeichnen. Während die überbehüteten Kindern keine signifikante Veränderung der emotional ausdrucksstarken Emotionen über den zeitlichen Verlauf mit $z = -0.91$, $p = .362$ aufzeigen. Im Anhang ist der zeitliche Verlauf der Emotionen in beiden Gruppen mütterlicher Behütung ersichtlich (E-1 bis E-4).

E: Veränderungen der Emotionen über die Zeit

E-1: Wilcoxon-Test (positive Emotionen)

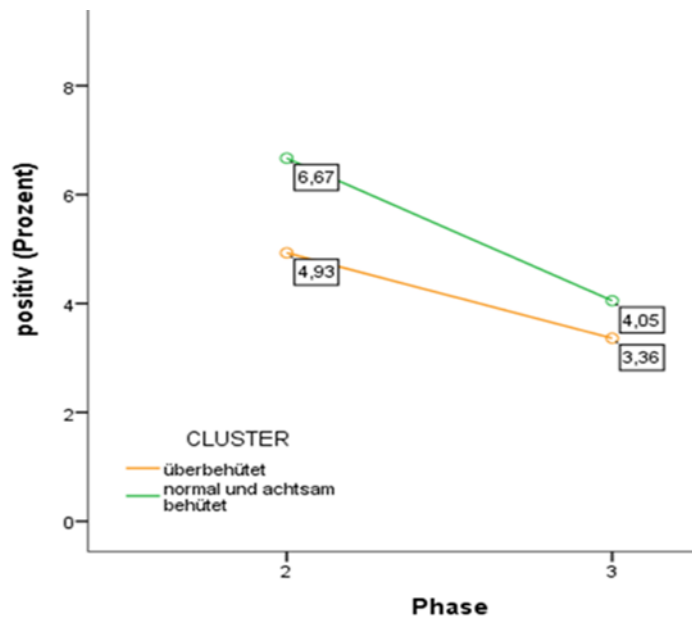


Abbildung E-1: Die Veränderung der positiven Emotionen in den Clustern mütterlicher Behütung über den zeitlichen Verlauf von Phase Bewältigung I zu Phase Bewältigung II wird anhand der Mittelwerte dargestellt.

E-2: Wilcoxon-Test (neutrale Emotionen)

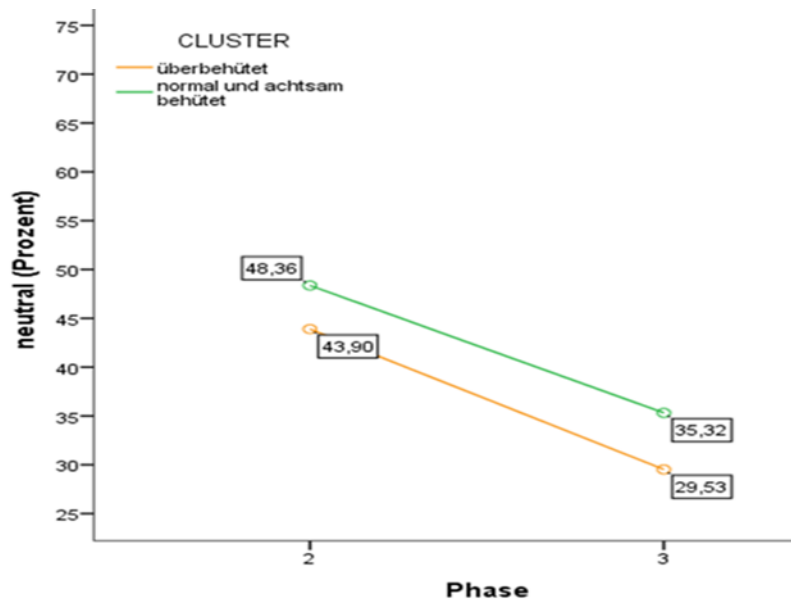


Abbildung E-2: Die Veränderung der neutralen Emotionen in den Clustern mütterlicher Behütung über den zeitlichen Verlauf von Phase Bewältigung I zu Phase Bewältigung II wird anhand der Mittelwerte dargestellt.

E-3: Wilcoxon-Test (zurückhaltend negative Emotionen)

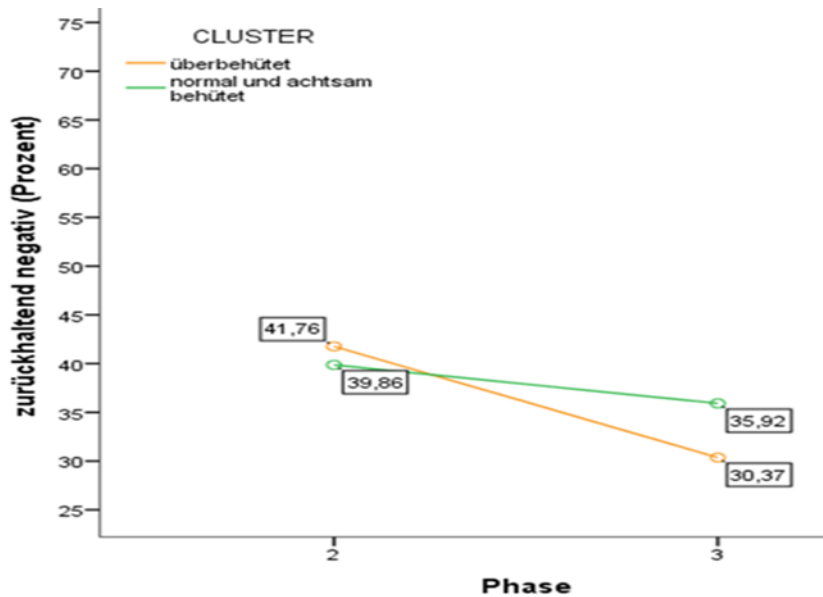


Abbildung E-3: Die Veränderung der zurückhaltend negativen Emotionen in den Clustern mütterlicher Behütung über den zeitlichen Verlauf von Phase Bewältigung I zu Phase Bewältigung II wird anhand der Mittelwerte dargestellt.

E-4: Wilcoxon-Test (ausdrucksstark negative Emotionen)

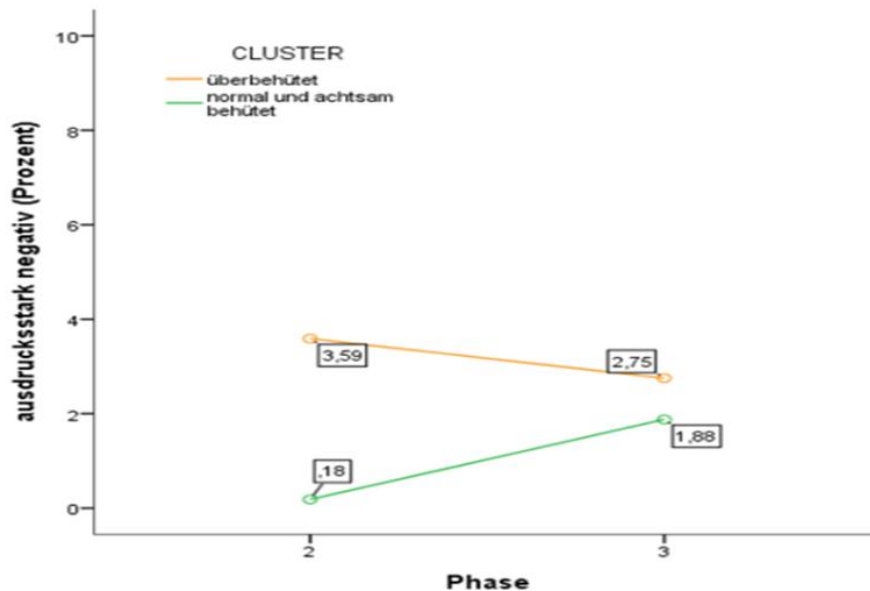


Abbildung E-4: Die Veränderung der ausdrucksstark negativen Emotionen in den Clustern mütterlicher Behütung über den zeitlichen Verlauf von Phase Bewältigung I zu Phase Bewältigung II wird anhand der Mittelwerte dargestellt.

6.3 Unterschiede in Kontakt herstellenden Verhaltensweisen

Unterscheiden sich normal behütete und überbehütete Kinder im Einbezug von Bezugsperson und VersuchsleiterIn in der externalen Emotionsregulation?

Zur Berechnung wurde ein parameterfreies Verfahren, der U-Test von Mann & Whitney herangezogen.

H 2.1 Normal behütete und überbehütete Kinder unterscheiden sich in Blickkontakt herstellenden Verhaltensweisen in Bezug zur Bezugsperson.

Die Kontaktsuchenden Verhaltensweisen des Kindes in Bezug auf die Bezugsperson fallen mit einer Prüfgröße von $U = 3724.0$ ($z = -0.01$), $p = .991$ (zweiseitig) für Blickkontakt herstellen nicht signifikant aus. Es ist kein signifikanter Unterschied in dem Blickkontakt herstellenden Verhalten in Bezug auf die Bezugsperson bei überbehüteten und normal behüteten Kindern gegeben.

H 2.1.1 Normal behütete und überbehütete Kinder unterscheiden sich in Blickkontakt herstellenden Verhaltensweisen in Bezug zum/zur VersuchsleiterIn.

Bei Blickkontakt herstellen in Bezug auf den Versuchsleiter fällt die Prüfgröße mit $U = 3528.0$ ($z = -0.60$), $p = .547$ (zweiseitig) nicht signifikant aus. Es ist kein signifikanter Unterschied in dem Blickkontakt herstellenden Verhalten in Bezug auf die/den VersuchsleiterIn bei überbehüteten und normal behüteten Kindern gegeben.

H 2.2 Normal behütete und überbehütete Kinder unterscheiden sich in den Hilfe einfordernden Verhaltensweisen in Bezug zur Bezugsperson.

Bei Hilfe einfordern in Bezug zur Bezugsperson fällt die Prüfgröße mit $U = 3411.5$ ($z = -0.98$), $p = .328$ (zweiseitig) nicht signifikant aus. Es ist kein signifikanter Unterschied in dem Hilfe suchendem Verhalten in Bezug auf die Bezugsperson bei überbehüteten und normal behüteten Kindern gegeben.

H 2.2.1 Normal behütete und überbehütete Kinder unterscheiden sich in den Hilfe einfordernden Verhaltensweisen in Bezug zum/zur VersuchsleiterIn.

Bei Hilfe einfordern in Bezug auf den/die VersuchsleiterIn fällt die Prüfgröße mit $U = 3604.0$ ($z = -0.42$), $p = .674$ (zweiseitig) nicht signifikant aus. Es ist kein signifikanter Unterschied in dem Hilfe suchendem Verhalten in Bezug auf den/die VersuchsleiterIn bei überbehüteten und normal behüteten Kindern gegeben.

H 2.3 Normal behütete und überbehütete Kinder unterscheiden sich in den Stressreduktion einfordernden Verhaltensweisen im Bezug zur Bezugsperson.

Bei Stressreduktion körperlich einfordern fällt die Prüfgröße mit $U = 3501.5$ ($z = -0.87$), $p = .385$ (zweiseitig) nicht signifikant aus. Es ist kein signifikanter Unterschied in dem *Stressreduktion körperlich* einforderndem Verhalten bei überbehüteten und normal behüteten Kindern gegeben.

H 2.4 *Normal behütete und überbehütete Kinder unterscheiden sich in den selbstberuhigenden Verhaltensweisen.*

Für *Selbstberuhigung* fällt die Prüfgröße mit $U = 3529.5$ ($z = -0.60$), $p = .323$ (zweiseitig) nicht signifikant aus. Daraus resultierend ist kein Unterschied in der Selbstberuhigung von normal behüteten und überbehüteten Kindern gegeben.

Die Kontakt herstellenden Verhaltensweisen des Kindes in Bezug auf die Bezugsperson werden differenzierter untersucht in Phase Bewältigung I und Phase Bewältigung II bei Einflussnahme der Mutter. Die Prüfgrößen in Phase Bewältigung I fallen bei *Blickkontakt herstellen* mit $U = 3261.0$ ($z = -1.62$), $p = .106$ (zweiseitig), bei *Hilfe einfordern* mit $U = 3698.5$ ($z = -0.19$), $p = .852$ (zweiseitig), bei *Stressreduktion einfordern* mit $U = 3544.0$ ($z = -0.58$), $p = .565$ nicht signifikant aus. In Phase Bewältigung II fallen die Prüfgrößen bei *Blickkontakt herstellen* mit $U = 3645.5$ ($z = -0.34$), $p = .736$, bei *Hilfe einfordern* mit $U = 3585.5$ ($z = -0.46$), $p = .646$ und bei *Stressreduktion einfordern* mit $U = 3640.5$ ($z = -0.30$), $p = .763$ nicht signifikant aus. Auch getrennt für die Phase Bewältigung I und Bewältigung II mit Einflussnahme der Mutter zeigt sich kein Unterschied in den Kontakt herstellenden Verhaltensweisen von normal behüteten und überbehüteten Kindern.

Zusammenfassend fallen die Kontakt herstellenden Verhaltensweisen sowohl in Bezug auf die Bezugsperson oder der VersuchsleiterIn nicht signifikant aus. Die nicht signifikanten Ergebnisse lassen sich durch den Floor-Effekt erklären, da es sich hier um weniger häufig vorkommende Verhaltensweisen handelt. Um die Kontakt herstellenden Verhaltensweisen in den Clustern mütterlicher Behütung genauer zu analysieren, wurden mittels Spearman-Rangkorrelation Zusammenhänge zwischen Kontakt herstellenden Verhaltensweisen und weiteren interessierenden Verhaltensweisen während der Frustrationssituation untersucht. Die Voraussetzungen für die Pearson-Korrelation sind auf Grund der rechtsschiefen Verteilung nicht gegeben.

Des Weiteren wurden die Kontakt herstellenden Verhaltensweisen auf ihren Zusammenhang mit den Emotionen des Kindes in den Clustern mütterlicher Behütung untersucht.

Hierbei zeigten sich signifikante Zusammenhänge in der Gesamtstichprobe. Die Spearman-Rangkorrelationen fallen bei *Blickkontakt herstellen* in Bezug zur Bezugsperson bei positiven Emotionen des Kindes mit $r_s = -.199$, $p = .007$ (zweiseitig), bei zurückhaltend negativen Emotionen mit $r_s = .150$, $p = .045$ und bei ausdrucksstark negativen Emotionen des Kindes mit $r_s = .170$, $p = .045$ signifikant aus. Dies bedeutet, dass Kinder den Blickkontakt der Bezugsperson bei zurückhaltend

negativen und ausdrucksstark negativen Emotionen vermehrt suchen. Weniger wird dagegen ein Blickkontakt in Bezug auf die Bezugsperson hergestellt, sobald das Kind positive Emotionen zeigt.

Des Weiteren zeigten sich signifikante Zusammenhänge bei ausdrucksstark negativen Emotionen des Kindes und *Stressreduktion einfordern* bei der Bezugsperson mit $r_s = .281$, $p < .001$ (zweiseitig) *Blickkontakt herstellen* in Bezug auf den/die VersuchsleiterIn mit $r_s = -.147$, $p = .050$ und Hilfe einfordern des/der VersuchsleiterIn mit $r_s = -.149$, $p = .047$. Bei weiterer Untersuchung stellen sich folgende Ergebnisse in den Clustern normal behüteter und überbehüteter Kinder als signifikant heraus. Bei überbehüteten Kindern ist ein signifikanter Zusammenhang zwischen ausdrucksstark negativen Emotionen und Stressreduktion körperlich bei der Bezugsperson einfordern mit $r_s = .248$, $p = .037$ und Blickkontakt herstellen zur Bezugsperson mit $r_s = .256$, $p = .031$ zu verzeichnen. Das heißt, umso mehr ein ausdrucksstark negativer Emotionsausdruck der überbehüteten Kindern gezeigt wird, desto mehr tritt Stressreduktion körperlich einfordern und Blickkontakt zur Bezugsperson herstellen auf. Bei normal behüteten Kindern wiederum ist ein signifikanter Zusammenhang zwischen positiven oder neutralen Emotionen und Blickkontakt herstellen zur Bezugsperson mit $r_s = -.205$, $p = .037$ gegeben. Ebenfalls zeigt sich wie bei überbehüteten Kindern auch bei normal behüteten Kindern ein signifikanter Zusammenhang zwischen ausdrucksstark negativen Emotionen und Stressreduktion körperlich einfordern mit $r_s = .302$, $p = .022$.

Ebenfalls ist es relevant zu untersuchen inwiefern Kontakt herstellende Verhaltensweisen des Kindes bei der Lösungssuche gezeigt werden. Folgend wurde der Zusammenhang von Blickkontakt herstellen zur Bezugsperson und Lösungssuche in den Clustern mütterlicher Behütung überprüft. Dabei zeigt sich nur bei überbehüteten Kindern ein Zusammenhang, wobei die Spearman-Rangkorrelation mit $r_s = .299$, $p = .006$ (einseitig) signifikanter ausfällt. Das heißt, je mehr Lösungssuche überbehütete Kinder zeigen, desto mehr Blickkontakt wird zur Bezugsperson hergestellt. Bei normal behüteten Kindern zeigt sich mit $r_s = -.057$, $p = .281$ kein Zusammenhang zwischen Lösungssuche und Blickkontakt herstellen. Der Zusammenhang von Lösungssuche und Stressreduktion körperlich einfordern ist in der Gesamtstichprobe mütterlicher Behütung gegeben $r_s = -.269$, $p < .001$ (einseitig), sowohl bei überbehüteten Kinder zeigt sich die Spearman-Rang-Korrelation mit $r_s = -.196$, $p < .001$ (einseitig) als auch bei normal behüteten Kindern mit $r_s = -.389$, $p = .022$ (einseitig) signifikant. Insgesamt zeigt sich bei erhöhter Lösungssuche bei überbehüteten und normal behüteten Kindern, dass sie weniger Stressreduktion körperlich bei der Bezugsperson einfordern. Dieser Zusammenhang fällt bei überbehüteten Kindern besonders stark aus.

6.4 Unterschiede in dem Einsatz der Regulationsstrategien

Zur Berechnung wurde ein parameterfreies Verfahren, der U-Test von Mann & Whitney gewählt.

Unterscheiden sich normal behütete und überbehütete Kinder in dem Einsatz der Regulationsstrategien und lösungssuchendem Verhalten?

H 3.1 Normal behütete und überbehütete Kinder unterscheiden sich in vermeidenden Verhaltensweisen, wie Ablenkung und sich der Situation entziehen.

Bei Ablenkung fällt die Prüfgröße mit $U = 3060.5$ ($z = -2.21$), $p = .014$ ($r = .17$) signifikant und bei sich der Situation entziehen $U = 3289.0$ ($z = 1.42$), $p = .078$ ($r = .11$) tendenziell signifikant aus. In den vermeidenden Verhaltensweisen zeigt sich sowohl in Bezug auf Ablenkung, als auch bei sich der Situation entziehenden Verhaltensweisen ein signifikanter Unterschied zwischen überbehüteten und normal behüteten Kindern. Überbehütete Kinder zeigen vermehrt vermeidende Verhaltensweisen.

H 3.2 Normal behütete und überbehütete Kinder unterscheiden sich in lösungssuchenden Verhaltensweisen, wie symbolisches Spiel und Lösungssuche.

Bei der Lösungssuche fällt die Prüfgröße mit $U = 3574.5$ ($z = -0.46$), $p = .323$ und symbolischem Spiel mit $U = 3699.0$ ($z = -0.13$), $p = .451$ nicht signifikant aus. In den lösungssuchenden Verhaltensweisen in Bezug auf Lösungssuche und symbolischem Spiel zeigt sich kein signifikanter Unterschied zwischen überbehüteten und normal behüteten Kindern.

H 3.3 Normal behütete und überbehütete Kinder unterscheiden sich in der Hartnäckigkeit bei Greifen mit Aufforderung von Bezugsperson und VersuchsleiterIn und ohne Aufforderung.

Im Greifen ohne Aufforderung fällt die Prüfgröße mit $U = 3159.0$ ($z = -1.7$), $p = .043$ und bei Greifen mit Aufforderung des Versuchsleiters oder Versuchsleiterin mit $U = 3097.5$ ($z = -1.90$), $p = .029$ signifikant aus. Das Greifen mit Aufforderung der Bezugsperson dagegen fällt mit einer Prüfgröße von $U = 3359.5$ ($z = -1.14$), $p = .128$ nicht signifikant aus. Signifikante Unterschiede sind in dem Greifen ohne Aufforderung und Greifen mit Aufforderung des/der VersuchsleiterIn in die Box bei überbehüteten und normal behüteten Kindern gegeben. Ohne Aufforderung zum Greifen zeigen überbehütete Kinder eine stärkere Hartnäckigkeit in der Lösungssuche. Mit Aufforderung des Versuchsleiters zum Greifen zeigen dagegen normal behütete Kindern eine stärkere Hartnäckigkeit in der Lösungssuche.

H 3.4 Normal behütete und überbehütete Kinder unterscheiden sich in der Selbstberuhigung.

Die Selbstberuhigung fällt mit einer Prüfgröße mit $U = 3529.5$ ($z = -0.60$), $p = .275$ nicht signifikant aus. Es ist kein signifikanter Unterschied in der Selbstberuhigung bei überbehüteten und normal behüteten Kindern gegeben. Auch hier zeigt sich die Schwierigkeit, dass diese Verhaltensweisen weniger häufig gezeigt wurden und daher auf Grund von Floor-Effekten keine signifikanten Ergebnisse gefunden werden konnten.

Des Weiteren stand im Interesse, inwiefern die lösungssuchenden Verhaltensweisen im Zusammenhang mit den einzelnen Emotionen des Kindes gezeigt werden. Hierbei zeigen sich bei überbehüteten Kindern folgende angeführten signifikanten Zusammenhänge (zweiseitig). Die Lösungssuche steht mit positiven Emotionen bei überbehüteten Kinder mit $r_s = -.336$, $p = .004$ im Zusammenhang. Ebenfalls steht Ablenkung mit neutralen Emotionen bei überbehüteten Kindern mit $r_s = .270$, $p = .020$ im Zusammenhang. Während Lösungssuche in einem positiven Zusammenhang mit zurückhaltend negativen Emotionen mit $r_s = .276$, $p = .023$ steht, ist zwischen Ablenkung und zurückhaltend negativen Emotionen ein negativer Zusammenhang mit $r_s = -.343$, $p = .003$ gegeben. Des Weiteren werden die signifikanten Zusammenhänge für normal behütete Kinder angeführt. Hierbei sind positive Emotionen sowohl im Zusammenhang mit symbolischem Spiel mit $r_s = .236$, $p = .016$ und der Situation entziehen mit $r_s = -.202$, $p = .039$ gegeben.

Auch wurden Zusammenhänge von Hartnäckigkeit und Emotionen der Kinder analysiert, um weitere Informationen darüber zu erhalten, welche Emotionen die Kinder bei hartnäckiger Lösungssuche in den Gruppen der mütterlichen Behütung zeigen. Hierbei konnten für überbehütete als auch normal behütete Kinder zwischen ausdrucksstark negativen Emotionen und Hartnäckigkeit folgende angeführte signifikante Zusammenhänge beobachtet werden. Bei überbehüteten Kindern zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen ausdrucksstark negativen Emotionen und Greifen bei Aufforderung durch die Bezugsperson mit $r_s = -.21$, $p = .012$ und bei Greifen mit Aufforderung durch den/die VersuchsleiterIn mit $r_s = -.36$, $p = .002$. Das heißt, je mehr ausdrucksstarke negative Emotionen überbehütete Kinder zeigen, desto weniger Greifen sie bei Aufforderung durch die Bezugsperson oder den/die VersuchsleiterIn in die Box. Bei normal behüteten Kindern zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen ausdrucksstark negativen Emotionen und Greifen ohne Aufforderung mit $r_s = -.24$, $p = .016$. Dies bedeutet, je mehr ausdrucksstark negative Emotionen normal behütete Kinder zeigen, desto weniger sie ohne Aufforderung in die Box greifen.

7 Diskussion

In dem vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse umfassend diskutiert, um auf deren Grundlage Interpretationen zur Beantwortung der Forschungsfragen abzuleiten. Bereits in den Voranalysen zeigten sich prägnante Ergebnisse zur Charakterisierung des Clusters der überbehüteten Kinder. Hierbei wird ersichtlich, dass sich die in der vorliegenden Arbeit als überbehütet eingeordnete Kinder durch ein stark ausgeprägtes impulsives Temperament kennzeichnen. Ergänzend zu diesen Ergebnissen erleben überbehütende Mütter im Vergleich zu normal behütenden Müttern eine stärkere Belastung aufgrund von den Kind bezogenen Belastungsquellen. Diese erlebte Belastung ergibt sich durch Eigenschaften und Verhaltensweisen des Kindes, aus denen sich spezielle Anforderungen für

die überbehütenden Mütter ergeben. Durch diesen Erklärungsansatz wird deutlich, dass überbehütende Mütter eine erhöhte Belastung durch eine erhöhte negativ emotionale Empfindlichkeit ihres Kindes erleben. Diese beschriebene Belastung der Mutter durch die Komponente Stimmung des Kindes spiegelt sich in der Temperamentseigenschaft Intensität in starken Reaktionen in Bezug auf freudige und ärgerliche Belange wider. Ebenfalls wird auch in den Temperamentseigenschaften Aktivität und Beharrlichkeit, einhergehend mit einer höheren motorischen Aktivität und weniger ausdauernder Beschäftigung mit einer Sache, eine Passung mit der erlebten Belastung überbehütender Mütter in der mangelnden Fähigkeit der Anpassung des Kindes an Veränderungen und ein hohes Einfordern an Aufmerksamkeit und Fürsorge erkenntlich. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass der überbehütende Erziehungsstil als ein Interaktionsstil angesehen werden kann. Somit entsteht aus dem wechselseitigen Zusammenspiel von kindlicher und mütterlicher Charakteristika der mütterliche Erziehungsstil. Daraus schlussfolgernd wird ersichtlich, dass in dem vorliegenden Cluster überbehüteter Kinder die Mütter teilweise aufgrund des ausgeprägten Temperaments des Kindes kontrollierend und aufdringlich in die kindlichen Aktivitäten eingreifen, um das Kind in seiner Impulsivität zu dämmen und vermehrt Ängste und Sorgen bei Trennung von dem Kind aufzeigen.

Ein Modell zur Beschreibung dieser wechselseitigen Interaktion zwischen kindlichen und mütterlichen Faktoren zur Bildung eines Erziehungsstils stellt das *Goodness-of-fit Modell* nach Thomas und Chess (1977) dar. Von diesem Modell ausgehend beeinflussen Unterschiede in der mütterlichen Persönlichkeit das Verhalten der Mutter dem Kind gegenüber. Gleichzeitig beeinflussen die kindlichen Reaktionen, die Emotionalität und die Beanspruchung der Mutter welches Elternverhalten an die kindlichen Bedürfnisse angepasst erscheint (Hannesdotir & Ollendick, 2007). Das heißt sowohl die kindlichen als auch die mütterlichen Temperamentmerkmale wirken sich auf den Erziehungsstil aus. In klinischen Stichproben wird vermehrt genannt, dass die kindliche Schüchternheit und Ängstlichkeit einen überbehütenden Erziehungsstil bedingt (Rapee, 2001; Coplan et al., 2004). In der vorliegenden Arbeit wurde dagegen in einer nicht-klinischen Stichprobe das impulsive Temperament von überbehüteten Kindern erkenntlich, wodurch die Überbehütung ein neues Bild erhält. Hierbei handelt es sich bei den überbehüteten Kindern vielmehr um ein aktives Kind, das die Mutter mehr fordert und viel Aufmerksamkeit und Fürsorge benötigt.

Des Weiteren ließen sich die Annahmen des stärker impulsiven Temperaments der überbehüteten Kinder bestätigen, da diese insgesamt in der Frustrationssituation eine stärkere negative Reaktivität aufzeigen. In der Literatur wird die negative Reaktivität als eine biologisch durch das Temperament bedingte Eigenschaft definiert (Rothbart & Derryberry, 1981). Ebenfalls gibt es Ansätze, die das Ausmaß an negativer Reaktivität durch Unterschiede in der Selbstregulation beschreiben (Rothbart & Derryberry, 1981). Dies kann ebenfalls als ein sinnvoller Ansatz betrachtet werden, da Forschungsergebnisse zeigen, dass Kinder mit einer stärkeren Reaktivität mehr Schwierigkeiten

aufweisen bei dem Einsatz von effektiven Regulationsstrategien zur Emotionsregulation. Hier zeigen allgemein Forschungsergebnisse, dass die negative Reaktivität im Zusammenhang mit dem Einsatz von Regulationsstrategien steht (Stifter & Braungart, 1995; Calkins & Johnson, 1998). Spezifischer gehen Forschungsergebnisse darauf ein, dass Kinder mit heftigen Wutanfällen weniger effektive Regulationsstrategien in einer emotionsauslösenden Situation anwenden (Eisenberg et al., 1994). Auch konnte ein Zusammenhang bei Kindern mit intensiven Reaktionen auf emotionale Reize mit dem Einsatz von weniger effektiven Regulationsstrategien bestätigt werden (Petermann & Wiedebusch, 2003). Auf Grund dieser Forschungsergebnisse ließ sich die Annahme ableiten, dass überbehütete Kinder andere Regulationsstrategien in der Frustrationssituation zur Emotionsregulation anwenden als normal behütete Kinder. Diese Annahme ließ sich in der vorliegenden Arbeit bestätigen, wobei überbehütete Kinder einen vermehrten Einsatz von vermeidenden Regulationsstrategien, wie Ablenkung und sich der Situation entziehen zeigen. Die ablenkende Strategie wird vermehrt im Zusammenhang mit neutralen Emotionen ersichtlich. Aus den Forschungsergebnissen konnte diese Regulationsstrategie als positive Strategie der überbehüteten Kinder zur Emotionsregulation identifiziert werden. Währenddessen lässt sich bei den normal behüteten Kindern das symbolische Spiel als positive Strategie identifizieren. Normal behütete Kinder zeigen im Zusammenhang mit positiven Emotionen mehr symbolisches Spiel. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass normal behütete Kinder über eine spezifische Strategien verfügen, die mit positiven Emotionen in Verbindung steht, während bei überbehüteten Kindern in Bezug auf positive Emotionen keine spezifische Regulationsstrategie ersichtlich wurde.

Des Weiteren wird diskutiert inwiefern sich die positiven Regulationsstrategien der normal behüteten und überbehüteten Kinder in ihrem Entwicklungsniveau unterscheiden und welche Regulationsstrategien an den Kontext angepasst erscheinen. In der Literatur wird die Aufmerksamkeitslenkung als adaptive Strategie zur Emotionsregulation in der Kindheit beschrieben. Hierzu belegen Forschungsergebnisse, dass die Fähigkeit des Aufmerksamkeitswechsels wie Ablenkung im Zusammenhang mit weniger emotionaler Erregung und Reaktivität zu sehen ist (Grolnick et al., 1996; Harman, Rothbart, & Posner, 1997). In diesem Kontext der Frustrationsaufgabe ist zu hinterfragen, inwiefern ablenkende Verhaltensweisen hier angepasst erscheinen. Kurzfristig wird durch ablenkendes Verhalten die negative Reaktivität vermindert, was sich bei überbehüteten Kindern mit vermehrten neutralen Emotionen einhergeht. Es kann angenommen werden, dass es dem Kind gelingt, seine Aufmerksamkeit auf einen anderen Gegenstand zu lenken und dadurch das Frustrationserleben aufgrund des frustrationsauslösenden Objektes zu umgehen. Fraglich erscheint aber weiterhin, inwiefern diese Regulationsstrategie sich positiv auf den weiteren Entwicklungsverlauf des Kindes auswirkt. Spinrad et al. (2004) nehmen den Standpunkt ein, dass mit bisherigen Forschungen nicht geklärt werden konnte, ob der Einsatz von Ablenkung unterstützend auf die

Fähigkeit zur Selbstregulation wirkt. Die normal behüteten Kinder zeigen mit dem symbolischen Spiel bei positiven Emotionen eine komplexe Regulationsstrategie. Gegen Ende des zweiten Lebensjahres wird der vermehrte Einsatz von symbolischem Spiel beschrieben, da hier eine Abstraktionsleistung erfordert wird, die in der früheren Entwicklung noch nicht ausgebildet ist. Die Aufmerksamkeitslenkung entwickelt sich dagegen bereits mit einem Jahr. Daraus resultierend wird deutlich, dass normal behütete Kinder in ihrem Einsatz von symbolischem Spiel, einhergehend mit positiven Emotionen in ihrer Entwicklung zur Emotionsregulation weiter fortgeschritten sind. Allgemein wird zusammengefasst, dass ausdauerndes Verhalten in diesem Kontext als wünschenswerter angesehen wird (Harman et al., 1997). In der hier vorgenommenen Frustrationsaufgabe lag das Ziel darin, dass Kind zur Lösungssuche zu motivieren durch den/die VersuchsleiterIn und die Bezugsperson. Daraus schlussfolgernd scheint ein lösungssuchendes Verhalten zur Emotionsregulation als optimale Strategie zu gelten, sodass das symbolische Spiel einhergehend mit positiven Emotionen der normal behüteten Kindern als eine ideale positive Regulationsstrategie in der Frustrationssituation angesehen wird. Generell werden bei der Lösungssuche der überbehüteten Kinder vermehrt zurückhaltend negative Emotionen aufgezeigt. Bei den normal behüteten Kindern wird keine Regulationsstrategie, wie die Lösungssuche, direkt mit vermehrten negativen Emotionen in Verbindung gebracht. Die überbehüteten Kinder zeigen dagegen mit der aktiven Auseinandersetzung mit dem frustrationsauslösendem Objekt mehr negative Emotionen. Dieses Ergebnis legt den Schluss nahe, dass überbehütete Kinder mehr Schwierigkeiten mit der aktiven Auseinandersetzung einer frustrationsauslösenden Situation zeigen. Diese Schlussfolgerung lässt sich durch weitere Ergebnisse belegen, aus denen hervor ging, dass überbehütete Kinder ohne Aufforderung zum Greifen eine stärkere Hartnäckigkeit bei der Lösungssuche einhergehend mit vermehrten negativen Emotionen zeigen. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass sich überbehütete Kinder durch ein Frustrationserleben bei der Lösungssuche in das Greifen in die Box hineinsteigern. Somit kann diese Form der Hartnäckigkeit als nicht konstruktiv beschrieben werden, da hierdurch das Frustrationserleben ohne Lösungsfindung verstärkt wird. Bisherige Forschungsergebnisse zeigen hierzu, dass Kinder, die hoch emotional reagieren und weniger konstruktive Regulationsstrategien aufzeigen mehr Aggression in frustrationsauslösenden Situationen zeigen (Eisenberg et al., 1994). Während der nicht konstruktiven Hartnäckigkeit der überbehüteten Kinder konnte oftmals ein aggressives Ziehen an der Box beobachtet werden. Hierbei wollten die Kinder nicht mehr von dem Objekt in der Box ablassen und versteiften sich darauf gewaltvoll unaufhörlich an der Box zu ziehen. Im Gegensatz dazu wird bei normal behüteten Kindern eine konstruktive Hartnäckigkeit ersichtlich. Normal behütete Kinder zeigen ein vermehrtes Greifen bei Aufforderung durch den/die VersuchsleiterIn. Außerdem zeigen sie bei ausdrucksstark negativen Emotionen weniger Greifen ohne Aufforderung, sodass erkenntlich wird, dass sich diese nicht

aufgrund eines Frustrationserlebens in die Lösungssuche ohne Aufforderung rein steigern. Ebenfalls wird vermehrt Blickkontakt zu der/dem VersuchsleiterIn hergestellt bei neutralen Emotionen der normal behüteten Kinder. Durch diese Ergebnisse wird ersichtlich, dass sich normal behütete Kinder external bei der/dem VersuchsleiterIn rückversichern und sich zur Lösungssuche motivieren lassen. Die Hartnäckigkeit bei Aufforderung durch die/den VersuchsleiterIn stellt eine an den Kontext und die Aufgabenstellung der Frustrationssituation angepasste Lösungssuche dar. Währenddessen wird bei überbehüteten Kinder ein klarer Zusammenhang ersichtlich, dass bei ausdrucksstark negativen Emotionen weniger Greifen bei Aufforderung durch die Bezugsperson und den/die VersuchsleiterIn ersichtlich wird. Auch wird bei positiven oder neutralen Emotionen bei überbehüteten Kindern kein Zusammenhang zu Kontakt herstellenden Verhaltensweisen bezüglich des/der VersuchsleiterIn erkenntlich. Diese Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass überbehütete Kinder sich weniger external durch den/die VersuchsleiterIn bei positiven und neutralen Emotionen rückversichern und sich weniger bei ausdrucksstark negativen Emotionen motivieren lassen. Einheitliche Ergebnisse zeigen sich in den beiden Gruppen mütterlicher Behütung bei Aufforderung zum Greifen durch die Bezugsperson. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass sowohl normal behütende Mütter als auch überbehütende Mütter ihr Kind in gleichem Maß zum Greifen in die Box motivieren können.

Weitere relevante Unterschiede zwischen normal behüteten und überbehüteten Kindern konnten in Kontakt herstellenden Verhaltensweisen in Bezug auf die Bezugsperson aufgefunden werden. Bei den überbehüteten Kindern wurde ein Muster ersichtlich, wobei bei der Lösungssuche mehr Blickkontakt zur Bezugsperson hergestellt wird. Somit suchen überbehütete Kinder mehr Rückversicherung durch die Mutter bei der Lösungssuche. Auch bei ausdrucksstark negativen Emotionen stellen überbehütete Kinder vermehrt Blickkontakt zur Bezugsperson her. Im Gegensatz dazu ist bei normal behüteten Kindern kein Zusammenhang zwischen Blickkontakt herstellen in Bezug auf die Bezugsperson und Lösungssuche gegeben. Diese Ergebnisse bestätigen, die bisherigen Forschungsergebnisse zum überbehütenden Erziehungsstil. Hierbei wurde aufgezeigt, dass der überbehütende Erziehungsstil die Entwicklung von elterlicher Unabhängigkeit und kindlicher Autonomie einschränkt (vgl. Pettit et al., 2001; Bögels & van Melick, 2004). Das kontrollierende elterliche Verhalten konnte in Verbindung mit einer geringen Einschätzung der kindlichen Selbstkompetenzen gebracht werden, da hier der Lernprozess des Kindes zur Selbstständigkeit vermindert ist (Affrunti & Gingsburg, 2011). Diese Annahme konnte auch in der vorliegenden Arbeit bestätigt werden, wobei normal behütete Kinder weniger Rückversicherung bei der Mutter suchen und sich somit selbstständiger und sicherer in der Lösungssuche während der Frustrationssituation verhalten. Überbehütete Kinder zeigen bei ausdrucksstark negativen Emotionen und bei der Lösungssuche mehr Abhängigkeit zur Mutter durch eine vermehrte Rückversicherung. Mit sechseinhalb Monaten ist bereits ein Rückgang in der visuellen Orientierung in der Face-to-Face-Kommunikation zu verzeichnen (Kaye & Fogel, 1980). Der Prozess

der externalen Regulation wird prozessweise internalisiert und das Kind wird fähig zur internalen Regulation (Kopp, 1989). Somit lernen Kinder eine aktivere Rolle in dem Selbstregulationsprozess einzunehmen und ihr Verhalten unabhängig von elterlicher Intervention und Beobachtung zu regulieren (Kochanska & Aksan, 2006). Aus den Ergebnissen lässt sich ableiten, dass normal behütete Kinder in dem Prozess des Selbstständig-Werdens weiter fortgeschritten sind mit weniger Bezugnahme zur Mutter. Diese Ergebnisse lassen sich mit der Erkenntnis verbinden, dass überbehütete Kinder eine stärkere negative Reaktivität zeigen und daher mehr Hilfe und Unterstützung bei der Emotionsregulation benötigen.

Als weiteres markantes Ergebnis wurde ersichtlich, dass überbehütete Kindern bei Anwesenheit der Mutter, die zurückhaltend negativen Emotionen abnehmen. Daraus schlussfolgernd wird deutlich, dass die Mutter erfolgreich das Kind in der externalen Emotionsregulation bei zurückhaltend negativen Emotionen unterstützen kann. Ein anderes Bild zeigt sich bei den ausdrucksstark negativen Emotionen. Hier hat die überbehütende Mutter keinen Einfluss auf eine Reduktion der ausdrucksstark negativen Emotionen. Hierbei scheint die überbehütende Mutter keine Unterstützung zur externalen Emotionsregulation der ausdrucksstark negativen Emotionen darzustellen.

Des Weiteren wird auf Gemeinsamkeiten in den Verhaltensweisen der überbehüteten und normal behüteten Kinder eingegangen. Bei der Lösungssuche zeigen beide Cluster der mütterlichen Behütung, dass weniger Stressreduktion eingefordert wird. Daraus lässt sich der logische Schluss ziehen, dass es sich bei der Lösungssuche um eine unabhängige selbstständige Aktivität des Kindes zur aktiven Auseinandersetzung mit dem frustrationsauslösendem Reiz handelt. Bei Stressreduktion einfordern wendet sich das Kind dagegen von der Situation ab und möchte von der Mutter getröstet werden. Übereinstimmend mit dieser Annahme zeigen sowohl überbehütete als auch normal behütete Kinder bei ausdrucksstark negativen Emotionen ein verstärktes Stressreduktion einfordern bei der Bezugsperson. Es wird deutlich, dass die ausdrucksstark negativen Emotionen eine Überforderung für die Kinder darstellen, weshalb Körperkontakt und Beruhigung bei der Mutter gesucht wird. Hierbei erhält die Mutter sowohl bei normal behüteten als auch überbehüteten Kindern eine wichtige Rolle zur Unterstützung der externalen Emotionsregulation des Kindes. Ebenfalls wird ein allgemeiner Trend ersichtlich, wobei die neutralen und positiven Emotionen über die Zeit hinweg in der Frustrationsaufgabe abnehmen und die ausdrucksstark negativen Emotionen zunehmen. Somit kann geschlussfolgert werden, dass das Frustrationserleben in beiden Clustern mütterlicher Behütung zunimmt und das anfängliche noch positive Erleben der Situation abnimmt.

Zusammenfassend lassen sich die herausgearbeiteten Charakteristika der normal behüteten und überbehüteten Kinder folgendermaßen zusammenfassen. Überbehüteten Kindern gelingt allgemein die Emotionen in der Frustrationssituation zu regulieren, einhergehend mit einer stärkeren negativen

Reaktivität und mehr Unsicherheit und Rückversicherung bei der Lösungssuche. Den normal behüteten Kindern gelingt es besser die Emotionen selbstständig zu regulieren. Der Einsatz der Regulationsstrategien von normal behüteten Kinder ist besser an den Kontext der Frustrationssituation angepasst und zeichnet sich bei positiven Emotionen durch komplexere Strategien aus, was darauf schließen lässt, dass diese in der Entwicklung der Emotionsregulation weiter fortgeschritten sind als überbehütete Kinder.

Aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit kann abgeleitet werden, dass ein überbehütender Erziehungsstil sich nicht entwicklungsfördernd auf die Entwicklung der Emotionsregulation auswirkt. Bei Tschöppe-Scheffler (2005) wird der überbehütete Erziehungsstil als allgemein entwicklungshemmend beschrieben. Der überbehütende Erziehungsstil unterstützt die Fähigkeit zur Selbstregulation von Kindern und Jugendlichen meist nicht, durch ein Übermaß an elterlicher Supervision. Gray und Steinberg (1999) und Braumrind (1989) beschreibt als wirksamen Erziehungsfaktor eine sensible Supervision des Kindes. Sie trägt zur Förderung der Selbstständigkeit mit emotionalem Einfühlungsvermögen, um eine starke, leistungsfähige und verantwortungsbewusste Persönlichkeit des Kindes zu entwickeln. Auch nach Gerris und Grundmann (2002) scheint es relevant die Perspektive des Kindes in ihr Erziehungshandeln einfließen zu lassen, da dadurch dem Kind ermöglicht wird ein Selbstwertgefühl aufzubauen und sein Sicherheitsgefühl zu stärken. Ein ausgeprägtes Selbstwertvertrauen des Kindes wird als relevant erachtet, um den bevorstehenden Entwicklungsaufgaben gewachsen zu sein (Lüscher & Schultheis, 1993).

Die mütterlichen Verhaltensweisen der normal behütenden und überbehütenden Mütter wurden in der vorliegenden Arbeit nicht einbezogen. Somit konnte durch die vorliegende Arbeit nicht geklärt werden, ob sich die Regulationsstrategien der normal behüteten und überbehüteten Kinder auf Grundlage von verschiedenem Einsatz von Regulationsstrategien der Mütter unterschiedlich entwickeln. Forschungsergebnisse zeigen, dass Mütter deren Kinder eine starke negative Reaktivität aufzeigen, frühzeitig eingreifen, um zu verhindern, dass das Kind impulsiv reagiert. Das aufdringliche Eingreifen in die kindlichen Aktivitäten stellt ein wichtiges Kennzeichen überbehütender Mütter dar, sodass zu erwarten ist, dass diese frühzeitig in das kindliche Geschehen in emotionsauslösenden Situationen eingreifen. Somit kann das Kind nicht erlernen selbstständig in einem emotionsauslösenden Kontext seine Emotionen zu regulieren, was auf Unterschiede im Einsatz der normal behüteten und überbehütenden Kinder hindeutet.

Die Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit beziehen sich auf das Kleinkindalter von einem bis drei Jahren und konnten in diesem Altersbereich die Erforschung der Auswirkungen des überbehüteten Erziehungsstils erweitern. Des Weiteren wären Studien wünschenswert, die sich auch auf weitere Altersbereiche beziehen und mittels Langzeitstudien die

Ergebnisse zu Auswirkungen des überbehüteten Erziehungsstils über die gesamte Entwicklung im Vorschulalter bis zum frühen Erwachsenenalter erweitern.

8 Literaturverzeichnis

- Abidin, R. R. (1995). *Parenting Stress Index: Professional Manual (3rd.)*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Adamson, L. B. & Frick, J. E. (2003). The still face: A history of a shared experimental paradigm. *Infancy*, 4, 451–473.
- Adrian, M., Zeman, J. & Veits, G. (2011). Methodological implications of the affect revolution: A 35-year review of emotion regulation assessment in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110, 171–198.
- Affrunti, N. W. & Gingsburg, G. S. (2011). Maternal overcontrol and child anxiety: The mediating role of perceived competence. *Child Psychiatry and Human Development*, 43, 102–112.
- 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.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Arrindell, W. A., Hanewald, G. J. & Kolk, A. M. (1989). Cross-national constancy of dimensions of parental rearing style: The Dutch version of the Parental Bonding Instrument (PBI). *Personality and Individual Differences*, 10, 949–956.
- Asendorpf, J. B. & Banse, R. (2000). *Psychologie der Beziehung*. Bern: Huber.
- Bacher, J. (1996). *Clusteranalyse. Anwendungsorientierte Einführung*. Wien: Oldenbourg.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2006). *Multivariate Analysemethoden*. Heidelberg: Springer.
- Ballash, N., Leyfer, O., Buckley, A. & Woodruff-Borden, J. (2006). Parental control in the etiology of anxiety. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9, 113–133.
- Bandura, A. (1983). Temporal dynamics and decomposition of reciprocal determinism: A reply to Phillips and Orton. *Psychological Review*, 90, 166–170.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296–3319.
- Barber, B. K. & Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. In B. K. Barber (Hrsg.), *Intrusive parenting* (S. 15–52). Washington, DC: American Psychological Association.
- Barber, B. K., Olsen, J. E. & Shagle, S. C. (1994). Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development*, 65, 1120–1136.

- Barnow, S. (2012). Emotionsregulation und Psychopathologie. *Psychologische Rundschau*, 63, 111-124.
- Barrett, L. F. (2006). Are emotions natural kinds? *Perspectives on Psychological Science*, 1, 28–58.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43–88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Hrsg.), *Child development today and tomorrow* (S. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance abuse. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- Bayer, J. K., Sanson, A. V. & Hemphill, S. A. (2006). Parent influences on early childhood internalizing difficulties. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 542–559.
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Hrsg.), *Review of child development research. Vol. 1* (S. 169-208). New York: Russel Sage.
- Becker, P. (1995). *Seelische Gesundheit und Verhaltenskontrolle*. Göttingen: Hogrefe.
- Biringen, Z., Robinson, J. L. & Emde, R.N. (2000). Appendix B: The Emotional Availability Scales (3rd ed. An abridged Infancy/Early Childhood Version). *Attachment & Human Development*, 2, 256-270.
- Blair, C. & Peters, R. (2003). Physiological and neurocognitive correlates of adaptive behavior in preschool among children in Head Start. *Developmental Neuropsychology*, 24, 479-497.
- Blandon, A. Y., Calkins, S. D. & Keane, S. P. (2010). Predicting emotional and social competence during early childhood from toddler risk and maternal behavior. *Development and Psychopathology*, 22, 119-132.
- Blankson, A. N., O'Brien, M., Leerkes, E. M., Marcovitch, S. & Calkins, S. D. (2011). Differentiating process of control and understanding in the early development of emotion and cognition. *Social Development*, 21, 1-20.
- Bögels, S. M. & Van Melick, M. (2004). The relationship between child-report, parent self-report, and partner report of perceived parental rearing behaviors and anxiety in children and parents. *Personality and Individual Differences*, 37, 1583–1596.
- Bortz, J. & Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation: für Human-und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bradley, R. H. & Caldwell, B. M. (1976). The relationship of infants' home environment to mental test performance at fifty-four months: A follow-up study. *Child Development*, 47, 1172-1174.
- Bridges, L. J., Denham, S. & Ganiban, J. M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development*, 75, 340–345.
- Bridges, L. J. & Grolnick, W. S. (1995). The development of emotional self-regulation in infancy

- and early childhood. In N. Eisenberg (Hrsg.), *Review of personality and social psychology*, Vol. 15. New York: Sage.
- Bridges, L. J., Grolnick, W. S. & Connell, J. P. (1997). Infant emotion regulation with mothers and fathers. *Infant Behavior & Development*, 20, 47-57.
- Bruner, J. (1994). The “remembered” self. In U. Neisser & R. Fivush (Hrsg.), *The remembering self: Construction and accuracy in the self-narrative. Emory symposia in cognition*. (S. 41-54). New York: Cambridge University Press.
- Braungart, J. M. & Stifter, C. A. (1991). Regulation of negative reactivity during the Strange Situation: Temperament and attachment in 12-month-old infants. *Infant Behavior and Development*, 14, 349-364.
- Braungart-Rieker, J., Garwood, M. M., Powers, B. P. & Notaro, P. C. (1998). Infant affect and affect regulation during the still face paradigm with mothers and fathers: The role of infant characteristics and parental sensitivity. *Developmental Psychology*, 34, 1428-1437.
- Braungart-Rieker, J. M., Garwood, M. M., Powers, B. P. & Wang, X. (2001). Parental sensitivity, infant affect, and affect regulation: Prediction of later attachment. *Child Development*, 1, 252-270.
- Braungart-Rieker, J.M., Hill, A.L. & Karrass, J. (2010). Fear and Anger Reactivity trajectories from 4 to 16 months: The effects of temperament, regulation, and maternal sensitivity. *Developmental Psychology*, 46, 791-804.
- Braungart-Rieker, J. & Stifter, C. (1996). Infants’ responses to frustrating situations: Continuity and change in reactivity and regulation. *Child Development*, 67, 1767-1769.
- Brussoni, M. & Olsen, L. L. (2012). The perils of overprotective parenting: Fathers’ perspectives explored. *Child: Care, Health and Development*, 39, 237-245.
- Buss, K. A. & Goldsmith, H. H. (1998). Fear and anger regulation in infancy: Effects on the temporal dynamics of affective expression. *Child Development*, 69, 359-374.
- Calkins, S. D. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotional regulation. In Fox, N. A. (Ed.), *Emotion regulation: Behavioral and biological considerations, Monographs of the Society for Research in Child Development*, 240, 53-72.
- Calkins, S. D. & Dedmon, S.A. (2000). Physiological and behavioral regulation in two-year-old children with aggressive/destructive behavior problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 103-118.
- Calkins, S. D., Dedmon, S. E., Gill, K. L., Lomax, L. E. & Johnson, L. M. (2002). Frustration in infancy: Implications for emotion regulation, physiological processes and temperament. *Infancy*, 3, 175-198.
- Calkins, S. D. & Fox, N. A. (1992). The relations among infant temperament, security of attachment and behavioral inhibition at 24 months. *Child Development*, 63, 1456-1472.
- Calkins, S. D. & Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14, 477-498.
- Calkins, S. D., Graziano, P., Berdan, L., Keane, S.P. & Degnan, K. (2008). Predicting cardiac vagal

- regulation in early childhood from maternal-child relationship quality during toddlerhood. *Developmental Psychobiology*, 50, 751-766.
- Calkins, S. D. & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. In J. J. Gross (Hrsg.), *Handbook of emotion regulation* (S. 229–248). New York: Guilford Press.
- Calkins, S. D. & Johnson, M. C. (1988). Toddler regulation of distress to frustrating events: Temperamental and maternal correlates. *Infant Behavior and Development*, 21, 379-395.
- Calkins, S. D. & Marcovitch, S. (2010). Emotion regulation and executive functioning in early development: Mechanisms of control supporting adaptive functioning. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Hrsg.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (S. 37–58). Washington, DC: APA Books.
- Calkins, S. D., Smith, C. L., Gill, K. L. & Johnson, M. C. (1998). Maternal Interactive style across contexts: Relations to emotional, behavioral and physiological regulation during toddlerhood. *Social Development*, 7, 350–369.
- Campbell, D. T. & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Campos, J. J., Barrett, K. C., Lamb, M. E., Goldsmith, H. H. & Stenberg, C. (1983). Socioemotional development. In M. Haith, J. Campos & P. H. Mussen (Hrsg.), *Handbook of child psychology: Infancy and developmental psychobiology* (S. 783–015). New York: Wiley.
- Campos, J. J., Frankel, C. B. & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75, 377–394.
- Carlson, S. M., Moses, L. J. & Claxton, L. J. (2004). Individual differences in executive functioning and theory of mind: An investigation of inhibitory control and planning ability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 299–319.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 228-249.
- Castro, J., de Pablo, J., Gomez, J., Arrindell, W. A. & Toro, J. (1997). Assessing rearing behavior from the perspective of the parents: a new form of the EMBU. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 4, 230-235.
- Chaplin, T. M. & Cole, P. M. (2005). The role of emotion regulation in the development of psychopathology. In B. L. Hankin & J. R. Abela (Hrsg.), *Development of psychopathology: A vulnerability-stress perspective*. Thousand Oaks: Sage.
- Chaplin, T. M., Cole, P. M. & Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of emotion expression: Gender differences and relations to child adjustment. *Emotion*, 5, 80-88.
- Clark, L. A., Kochanska, G. & Ready, R. (2000). Mothers' personality and its interaction with child temperament as predictors of parenting behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 274-285.
- Coan, J. A. (2008). Toward a neuroscience of attachment. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (S. 241–265). New York: Guilford Press.

- Cohn, J. F. & Tronick, E. (1989). Specificity of infants' response to mothers' affective behavior. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 242–248.
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E. & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18, 324–352.
- Cole, P. M., Martin, S. E. & Dennis, T. A. (2004). Emotion Regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317–333.
- Cole, P. M., Michel, M. K. & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. In N. A. Fox (Hrsg.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 73–100.
- Cole, P. M., Teti, L. O. & Zahn-Waxler, C. (2003). Mutual emotion regulation and the stability of conduct problems between preschool and early school age. *Development and Psychopathology*, 15, 1–18.
- Cole, P. M., Zahn-Waxler, C., Fox, N. A., Usher, B. A. & Welsh, J. D. (1996). Individual differences in emotion regulation and behavior problems in preschool children. *Journal of Abnormal Psychology*, 105, 518–529.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M. & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting. *American Psychologist*, 55, 218–232.
- Colombo, J. & Cheatham, C.L. (2006). The emergence and basis of endogenous attention in infancy and early childhood. In R. Kail (Hrsg.), *Advances in Child Development and Behavior* (S. 283–310). Oxford: Academic Press.
- Conradt, E. & Ablow, J. (2010). Infant physiological response to the still-face paradigm: Contributions of maternal sensitivity and infants' early regulatory behavior. *Infant Behavior & Development*, 33, 251–265.
- Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K. & Armer, M. (2004). Do you “want” to play? Distinguishing between conflicted shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology*, 40, 244–258.
- Coplan, R. J., Reichel, M. & Rowan, K. (2009). Exploring the associations between maternal personality, child temperament, and parenting: A focus on emotions. *Personality and Individual Differences*, 46, 241–246.
- Crockenberg, S. & Leerkes, E. (2000). Infant social and emotional development in family context. In C. H. Zeanah (Hrsg.), *Handbook of infant mental health*. New York: Guilford.
- Crockenberg, S. C. & Leerkes, E. M. (2004). Infant and maternal behaviors regulate infant reactivity to novelty at 6 months. *Developmental Psychology*, 40, 1123–1132.
- Crockenberg, S. C., Leerkes, E. M. & Barrig Jo, P. S. (2008). Predicting aggressive behavior in the third year from infant reactivity and regulation as moderated by maternal behavior. *Development and Psychopathology*, 20, 37–54.
- Crugnola, C., Tambelli, R., Spinelli, E. M., Gazotti, S., Caprin, C. & Albizzati, A. (2011). Attachment patterns and emotion regulation strategies in the second year. *Infant Behavior and Development*, 34, 136–151.

- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487–496.
- Davidov, M. & Grusec, J. E. (2006). Untangling the links of parental responsiveness to distress and warmth to child outcomes. *Child Development*, 77, 44–58.
- Deater-Deckard K. & Mullineaux, P. Y. (2010). Cognition and emotion: A behavioral genetic perspective. In S. D. Calkins & M. Bell (Hrsg.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (S. 133–152). Washington, DC: American Psychological Association.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford.
- Denham, S. A., Bassett, H. H. & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Hrsg.), *Handbook of socialization: Theory and research* (S. 614–637). New York: Guilford.
- Denham, S. & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York: Kluwer-Plenum.
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S. & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21, 65–86.
- Denham, S. A., Zoller, D. & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30, 928–936.
- Dennis, T. (2006). Emotional self-regulation in preschoolers: The interplay of child approach reactivity, parenting, and control capacities. *Developmental Psychology*, 42, 84–97.
- Derryberry, D. & Reed, M. A. (1996). Regulatory processes and the development of cognitive representations. *Development and Psychopathology*, 8, 215–234.
- Diamond, L. M. & Aspinwall, L. G. (2003). Emotion regulation across the life span: An integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic processes. *Motivation and Emotion*, 27, 125–156.
- Diener, M. L. & Mangelsdorf, S. C. (1999). Behavioral strategies for emotion regulation in toddlers: Associations with maternal involvement and emotional expressions. *Infant Behavior and Development*, 22, 569–583.
- Diener, M. L., Mangelsdorf, S. C., McHale, J. L. & Cynthia, A. F. (2002). Infants' behavioral strategies for emotion regulation with fathers and mothers: Associations with emotional expressions and attachment quality. *Infancy*, 3, 153–174.
- Dippelhofer-Stiem, B. (1995). *Sozialisation in ökologischer Perspektive: Eine Standortbestimmung am Beispiel der frühen Kindheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F. & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244–1257.
- Eisenberg, N., Cumberland, A. & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9, 241–273.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1994). Mothers' reactions to children's negative emotions: Relations to children's temperament and anger behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 138–156.

- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67, 2227-2247.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Nyman, M., Bernzweig, J. & Pinuelas, A. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development*, 65, 109-128.
- Eisenberg, N., Hofer, C. & Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. In J. J. Gross (Hrsg.), *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. & Eggum, N. D. (2010). Emotion-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495-525.
- Ekas, N. V., Braungart-Rieker, J. M., Lickenbrock, D. M., Zentall, S. R. & Maxwell, S. E. (2011). Toddler emotion regulation with mothers and fathers: Temporal associations between affect and behavioral strategies, *Infancy*, 16, 266-294.
- Faix, W. (1997). *Familie im gesellschaftlichen Wandel. Der Beitrag des Pietismus. Eine sozialgeschichtliche Studie*. Giessen: Brunnen-Verlag.
- Faßnacht, G. (1979). *Systematische Verhaltensbeobachtung. Eine Einführung in die Methodologie und Praxis*. München; Reinhardt.
- Feldman, R. (2007). On the origin of background emotions: From affect synchrony to symbolic expression. *Emotion*, 7, 601-611.
- Feldman, R., Dollberg, D. & Nadam, R. (2011). The expression and regulation of anger in toddlers: Relations to maternal behavior and mental representations. *Infant Behavior and Development*, 34, 310-320.
- Fend, H. (1998). *Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter*. Bern: Huber.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London, England : SAGE.
- Filipp, S. H. (1996). „Wie schön das war doch die Jugendzeit.“ –Lebensrückschau im Alter. In R. Schumann-Hengsteler & H. M. Trautner (Hrsg.), *Entwicklung im Jugendalter* (S. 217-238). Göttingen: Hogrefe.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. London: Other Press.
- Fox, N. A. (1989). Psychophysiological correlates of emotional reactivity during the first year of life. *Developmental Psychology*, 25, 364-372.
- Fox, N. A. & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27, 7-26.
- Fox, N. A., Schmidt, L. A. & Henderson, H. (2000). Developmental psychophysiology: Conceptual and methodological perspectives In J. T. Cacioppo, L. G. Tassinary & G.C. Berntson (Hrsg.), *Handbook of Psychophysiology* (S. 665-686). New York: Cambridge University Press.
- Friedlmeier, W. (1999). Emotionsregulation in der Kindheit. In W. Friedlmeier & M. Holodyski (Hsg.), *Emotionale Entwicklung* (S. 197-218). Heidelberg: Spektrum.

- Friedlmeier, W. & Trommsdorff, G. (2001). Entwicklung der Emotionsregulation bei 2- und 3-jährigen Mädchen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 3, 204-214.
- Fullard, W., McDevitt, S. C. & Carey, W. B. (1984). Assessing temperament in one - to three – year old children. *Journal of Pediatric Psychology*, 9, 205 – 217.
- Galyer, K. T. & Evans, I. M. (2001). Pretend play and the development of emotional regulation in preschool children. *Early Child Development and Care*, 166, 93-108.
- Garber, J., Braafladt, N. & Zeman, J. (1991). The regulation of sad affect: An information-processing perspective. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation: Cambridge studies in social and emotional development* (pp. 208–240). New York: Cambridge University Press.
- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Meerum Terwogt, M. & Kraaij, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-11-year-old children: The development of an instrument. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16, 1-9.
- Garner, P. W., Jones, D. C. & Miner, J. L. (1994). Social competence among low-income preschoolers: Emotion socialization practices and social cognitive correlates. *Child Development*, 65, 622-637.
- Gere, M. K., Villabø, M. A., Torgersen, S. & Kendall, P. C. (2012). Overprotective parenting and child anxiety: The role of co-occurring child behavior problems. *Journal of Anxiety Disorder*, 26, 642-649.
- Gerlsma, C. (1994). Parental rearing styles and psychopathology: Notes on the validity of questionnaires for recalled parental behavior. In C. Perris, W. A. Arrindell & M. Eisemann (Hrsg.), *Parenting and psychopathology* (S. 75-105). New York: Wiley.
- Gerris, J. R. M. & Grundmann, M. (2002). Reziprozität, Qualität von Familienbeziehungen und die intergenerationale Transmission generativen Verhaltens. *Zeitschrift für Erziehungssoziologie und Sozialisation*, 22, 3–24.
- Gestsdottir, S. & Lerner, R. M. (2008). Positive Development in Adolescence: The Development and Role of Intentional Self-Regulation. *Human Development*, 51, 202-224.
- Gianino, A. & Tronick, E. Z. (1988). The mutual regulation model: The infant's self and interactive regulation and coping and defensive strategies. In T. Field, P. McCabe & N. Schneidermann (Hrsg.), *Stress and coping across development* (S. 47–68). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gilliom, M., Shaw, D. S., Beck, J. E., Schonberg, M. A., Lukon, J. L. & Winslow, E. (2002). Anger regulation in disadvantaged preschool boys: Strategies, antecedents, and the development of self-control. *Developmental Psychology*, 38, 222-235.
- Goldsmith, H. H. & Alansky, J. A. (1987). Maternal and infant temperamental predictors of attachment: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 805-816.
- Gratz, K. L. & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology & Behavioral Assessment*, 26, 41-54.
- Graves, L. (2007). “The Perils and Perks of Helicopter Parents.” US News and

- World Report. Available at: from <http://www.usnews.com/articles/education/2007/12/18/the-perils-and-perks-of-helicopter-parents>. (accessed from January 2013).
- Gray, J. R. (2004). Integration of emotion and cognitive control. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 46–48.
- Gray, M. R. & Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 574–587.
- Green, M. & Solnit, A. J. (1964). Reactions to the threatened loss of a child: a vulnerable child – syndrome. *Pediatrics*, 34, 58–66.
- Grolnick, W. S., Bridges, L. J. & Connell, J. P. (1996). Emotion regulation in two-year-olds: Strategies and emotional expression in four contexts. *Child Development*, 67, 928–941.
- Gross, J. J. (1998a). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271 – 299.
- Gross, J. J. (1998b). Antecedent and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224–237.
- Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348–362.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Hrsg.), *Handbook of emotion regulation* (S. 3–26). New York: Guilford Press.
- Grotevant, H. D. & Carlson, C. I. (1987). Family interaction coding system: A descriptive review. *Family Process*, 26, 49–74.
- Grusec, J. E., Goodnow, J. J. & Kuczynski, L. (2000). New directions in analyses of parenting contributions to children's acquisition of values. *Child Development*, 71, 205–211.
- Haley, D. W. & Stansbury, K. (2003). Infant stress and parent responsiveness: Regulation of physiology and behavior during still-face and reunion. *Child Development*, 74, 1534–1546.
- Haller, M. (2008). *Die österreichische Gesellschaft. Sozialstruktur und sozialer Wandel*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Ham, J. & Tronick, E. (2006). Infant resilience to the stress of the still-face: Infant and maternal psychophysiology are related. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 297–302.
- Hannesdotir, D. K. & Ollendick, T. H. (2007). The role of emotion regulation in the treatment of child anxiety disorders. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 10, 275–293.
- Harman, C., Rothbart, M. K. & Posner, M. I. (1997). Distress and attention interactions in early infancy. *Motivation and Emotion*, 21, 27–43.
- Harmon-Jones, E. & Sigelman, J. (2001). State anger and prefrontal brain activity: Evidence that insult-related relative left-prefrontal activation is associated with experienced anger and aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 797– 803.
- Hastings P. D. & De, I. (2008). Parasympathetic regulation and parental socialization of emotion: Biopsychosocial processes of adjustment in preschoolers. *Social Development*, 17, 211–238.

- Hastings, P. D., Sullivan, C., McShane, K. E., Coplan, R. J., Utendale, W. T. & Vyncke, J. D. (2008). Parental socialization, vagal regulation and preschoolers' anxious difficulties: Direct mothers and moderated fathers. *Child Development*, 79, 45–64.
- Hastings, P. D., Utendale, W. & Sullivan, C. (2007). The socialization of prosocial development. In J.E. Grusec & P.D. Hastings (Hrsg.), *Handbook of socialization: Theory & research* (S. 638–664). New York: Guilford Press.
- Heilbrun, A. B. (1973). *Aversive maternal control: A theory of schizophrenic development*. New York: Wiley.
- Hill, A. L., Degnan, K. A., Calkins, S. D. & Keane, S. P. (2006). Profiles of externalizing behavior problems for boys and girls across preschool: The roles of emotion regulation and inattention. *Developmental Psychology*, 42, 913–928.
- Hock, E. McBride, S. & Gnezda, M. T. (1989). Maternal separation anxiety: Mother-infant separation from maternal perspective. *Child development*, 60, 793-802.
- Hoffman, C., Crnic, K. & Baker, J. K. (2006). Maternal depression and parenting: Implications for children's emergent emotion regulation and behavioral functioning. *Parenting: Science and Practice*, 6, 271-295.
- Hoffman L. W. & Hoffman, M. L. (1973). The value of children to the parents. In Fawcett, J. T. (Hrsg.), *Psychological perspectives on population* (S. 19-76). New York: Basic Books.
- Hoffman, L. W. & Manis, J. D. (1979). The value of children in the United States: A new approach to study fertility. *Journal of Marriage and the Family*, 3, 583-596.
- Holmbeck, G. N., Johnson, S. Z., Wills, K. E., McKernon, W., Rose, B., Erklin, S. & Kemper, T. (2002). Observed and perceived parental overprotection in relation to psychosocial adjustment in preadolescents with a physical disability: The mediational role of behavioral autonomy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 96-110.
- Holodynski, M. (2006). *Emotionen - Entwicklung und Regulation*. Heidelberg: Springer.
- Holodynski, M. & Friedlmeier, W. (2010). Significance of expressions for the development of emotions. *Emotion Review*, 2, 304-305.
- Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D. C. & Myers, L. (1990). Attachment and child care: Relationships with mother and caregiver. In N. Fox & G. G. Fein (Hrsg.), *Infant day care: The current debate* (S. 169-182). Westport, CT: Ablex Publishing.
- Huinink, J. (1995). *Warum noch Familie? Zur Attraktivität von Partnerschaft und Elternschaft in unserer Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. & Ulich, D. (2002). (Hrsg.). *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz.
- Izard, C. E. (Hrsg.). (1982). *Measuring emotions in infants and children* (S. 38-66). Cambridge University Press.
- Izard, C. E. & Dougherty, L. M. (1982). Two complementary systems for measuring facial

- expression in infants and children. In C. E. Izard (Hrsg.) *Measuring emotions in infants and children* (S. 97-126). Cambridge: Cambridge University Press.
- Izard, C. E. & Malatesta, C. Z. (1987). Perspectives on emotional development: I. Differential emotions theory of early emotional development. In J. D. Osofsky (1987) (Ed.). *Handbook of infant development* (S. 494–554). Oxford, England: Wiley.
- Izard, C. E. & Read, P. B. (Hrsg.) (1986). *Measuring emotions in infants and children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- John, O. P. & Gross, J. (2007). Individual differences in emotion regulation. In J. J. Gross (Hrsg.), *Handbook of emotion regulation* (S. 351–372). New York: Guilford.
- Johnson, M. H., Dziurawiec, S., Ellis, H. & Morton, J. (1991). Newborns' preferential tracking of face-like stimuli and its subsequent decline. *Cognition*, 40, 1-19.
- Kagan, J. (1978). Heart rate and heart rate variability as signs of a temperamental dimension in infants. In C. E. Izard (Hrsg.). *The development of affect* (S. 11-41). New York: Plenum.
- Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M. G. & Dekovic, M. (2006). Parenting and self-regulation in preschoolers: A meta-analysis. *Infant and Child Development*, 15, 561–579.
- Kaye, K. & Fogel, A. (1980). The temporal structure of face-to-face communication between mothers and infants. *Developmental Psychology*, 16, 454-464.
- Kennedy, A. E., Rubin, K. H., Hastings, P. D. & Maisel, B. (2004). Longitudinal relations between child vagal tone and parenting behavior: 2 to 4 years. *Developmental Psychobiology*, 45, 10–21.
- Klinnert, M., Campos, J., Sorce, J., Emde, R. & Svejda, M. (1983). Emotions as behavior regulators in infancy: Social referencing in infancy. In R. Plutchik & H. Kellerman (Hrsg.), *Emotion: Theory, research and experience* (S. 57- 86). New York: Academic Press.
- Kochanska, G. & Aksan, N. (2006). Children's conscience and self-regulation. *Journal of Personality*, 74, 1587–1617.
- Kochanska, G., Coy, K. C., Tjebkes, T. L. & Husarek, S. J. (1998). Individual differences in emotionality in infancy. *Child Development*, 69, 375-390.
- Kochanska, G., Murray, K.T. & Harlan, E. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36, 220-232.
- Kogan, N. & Carter, A. S. (1996). Mother–infant reengagement following the still-face: The role of maternal emotional unavailability and infant affect regulation. *Infant Behavior and Development*, 19, 359–370.
- Kohli, M. & Künemund, H. (2001). Geben und Nehmen. Die Älteren im Generationen-verhältnis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 4, 513-528.
- Koole, S. L., van Dillen, L. F. & Sheppes, G. (2011). The Self-Regulation of Emotion. In K. D. Vohs & R.F. Baumeister (Hrsg), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (S. 22-40). New York: Guilford Press.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199-214.

- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25, 343–354.
- Kopp, C. B. (1992). Emotional distress and control in young children. In N. Eisenberg & R. A. Fabes (Hrsg.), *Emotion and its regulation in early development* (S. 41–56). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kopp, C. B. (2009). Emotion-focused coping in young children: self and self-regulatory processes. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 124, 33–46.
- Kopp, C. B. & Neufeld, S. J. (2003). Emotional development during infancy. In R. J. Davidson, K. R. Scherer & H. H. Goldsmith (Hrsg.), *Handbook of affective sciences* (S. 347 – 374). New York: Oxford University Press.
- Krohne, H. W. (1985). Entwicklungsbedingungen von Ängstlichkeit und Angstbewältigung: Ein Zwei-Prozess-Modell elterlicher Erziehungswirkung. In: H. W. Krohne (Hrsg.), *Angstbewältigung in Lebenssituationen* (S. 135–160). Weinheim: Edition psychologie.
- Krohne H. W. (1988). Erziehungsstilforschung: Neuere theoretische Ansätze und empirische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2, 157–172.
- Krohne, H. W. & Hock, M. (1994). *Elterliche Erziehung und Angstentwicklung des Kindes. Untersuchungen über die Entwicklungsbedingungen von Ängstlichkeit und Angstbewältigung*. Bern: Huber.
- Krohne, H. W. & Hock, M. (1998). Erziehungsstil. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 105–110). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Krohne, H. W. & Pulsack, A. (1990). *Das Erziehungsstil-Inventar (ESI): Manual*. Weinheim: Beltz Test.
- Kullik, A. & Petermann, F. (2011). Zum gegenwärtigen Stand der Emotionsregulationsdiagnostik im Säuglings- und Kleinkindalter. *Diagnostica*, 57, 165–178.
- Kullik, A. & Petermann, F. (2012). *Emotionsregulation im Kindesalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Laible, D. (2007). Attachment with parents and peers in late adolescence: Links with emotional competence and social behavior. *Personality and Individual Differences*, 43, 1185–1197.
- Lamb, M. E. (2010) (Hrsg.). *The handbook of life-span development. Social and emotional development* (S. 9–50). John Wiley & Sons.
- Lang, P. J. (1995). The emotion probe: Studies of motivation and attention. *American Psychologist*, 50, 372–385.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Leerkes, E. M., Blankson, A. N. & O'Brien, M. (2009). Differential Effects of maternal sensitivity to infant distress and nondistress on social-emotional functioning. *Child Development*, 80, 762–775.
- LeMoyne, T. & Buchanan, T. (2011). "Does "Hovering" matter?: The effect of helicopter parenting on well-being". *Sociological Spectrum*, 31, 399–418.

- Lengua, L. J. & Kovacs, E. A. (2005). Bidirectional associations between temperament and parenting and the prediction of adjustment problems in the middle childhood. *Applied Developmental Psychology*, 26, 21-38.
- Levy, D. M. (1943). *Maternal Overprotection*. New York: Columbia University Press.
- Lewis, C. C. (1981). The effects of parental form control: A reinterpretation of the findings. *Psychological Bulletin*, 90, 547-563.
- Lewis, M., Alessandri, S. M. & Sullivan, M. W. (1990). Violation of expectancy, loss of control, and anger expressions in young infants. *Developmental Psychology*, 26, 745-751.
- Lewis, M., Brooks, J. & Haviland J. (1978). Hearts and faces: A study of measurement of emotions. In M. Lewis & L. A. Rosenblum (Hrsg.), *The development of affect* (S. 77-123). New York: Plenum.
- Lewis, M. & Michalson, L. (1983). From emotional state to emotional expression: Emotional development from the perspective of person-environment interaction. In D. Magnusson & V. L. Allen (Hrsg.), *Human development. An interactional perspective* (S. 261-275). New York: Academic Press.
- Liew, J., Eisenberg, N. & Reiser, M. (2004). Preschoolers' effortful control and negative emotionality, immediate reactions to disappointment, and quality of social functioning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89, 298-319.
- Losoya, S., Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1998). Developmental issues in the study of coping. *International Journal of Behavioral Development*, 22, 287-313.
- Lowe, J. R., MacLean, P. C., Duncan, A. F., Aragón, C., Schrader, R. M., Caprihan, A. & Phillips, J. P. (2012). Association of maternal interaction with emotional regulation in 4- and 9-month infants during the still face paradigm. *Infant Behavior & Development*, 35, 295- 302.
- Lukesch, H. (Hrsg.). (1975). *Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile*. Göttingen: Hogrefe.
- Lukesch, H. (1998). *Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik*. Regensburg: Roderer.
- Lukesch, H. & Tischler, A. (1975). Überprüfung und Revision des Fragebogens zur Diagnostik elterlicher Erziehungseinstellungen von E. Littmann und E. Kasielke. *Probleme und Ergebnisse der Psychologie*, 51, 19-54.
- Lüscher, K. & Schultheis, F. (Hrsg.). (1993). *Generationenbeziehungen in „postmodernen“ Gesellschaften*. Konstanz: Universitätsverlag.
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1017.
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Hrsg.), *Handbook of child psychology (4th ed.). Socialization, Personality and Social Development* (S. 1-101). New York: John Wiley.
- Maccoby, E. E. & Masters, J. C. (1970). Attachment and dependency. In P. H. Mussen (Hrsg.), *Carmichael's manual of child psychology* (S. 73-157). New York: Wiley.
- Malatesta, C. & Haviland, J. (1985). Signs, symbols and socialization: The modification of

- emotional expression in human development. In M. Lewis & C. Saarni (Hrsg.), *The socialization of emotions* (S. 89-116). New York: Plenum Press.
- Mangelsdorf, S. C., Shapiro, J. R. & Marzolf, D. (1995). Developmental and temperamental differences in emotion regulation in infancy. *Child Development*, 66, 1817–1828.
- Mattejat, F. (1993). *Subjektive Familienstrukturen*. Göttingen :Hogrefe.
- McElwain, N.L., Holland, A.S., Engle, J. & Wong, M.S. (2012). Child anger proneness moderates associations between child-mother attachment security and child behavior. *Journal of Family Psychology*, 26, 76-86.
- McLeod, B. D., Weisz, J. R. & Wood, J. J. (2007). Examining the association between parenting and childhood depression: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 27, 986-1003.
- McShane, K. E. & Hastings, P. D. (2009). The New Friends Vignettes: Measuring parental psychological control that confers risk for anxious adjustment in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 481-495.
- Meulemann, H. (2007). Sind Kinder den Deutschen weniger wert geworden? Entwicklungen zwischen 1979 und 2005 in West- und Ostdeutschland. *Soziale Welt*, 58, 29-52.
- Mikulincer, M., Shaver, P. R. & Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion*, 27, 77–102.
- Mitterauer, M. (1976). Auswirkungen von Urbanisierung und Frühindustrialisierung auf die Familienverfassung an Beispielen des österreichischen Raums. In W. Conze (Hrsg.), *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas: Neue Forschungen* (S. 105). Stuttgart: Klett.
- Moore, G. A., Cohn, J. F. & Campbell, S. B. (2001). Infant affective responses to mother's still-face at 6 months differentially predict externalizing and internalizing behaviors at 18 months. *Developmental Psychology*, 37, 706-714.
- Moran, L.R., Lengua, L. J. & Zalewski, M. (2013). The interaction between negative emotionality and effortful control in early social-emotional development. *Social Development*, 22, 340-362.
- Morris, A. S., Robinson, L. & Eisenberg, N. (2005). Applying a multimethod perspective to the study of developmental psychology. In M. Eid & E. Diener (Hrsg.), *Handbook of multimethod measurement in psychology* (S. 371-384). Washington, D.C.: APA Books.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16, 361-388.
- Müller, U., Nauck, B. & Dieckmann, A. (2000) (Hrsg.). *Handbuch der Demographie 2: Anwendungen*. Berlin: Springer.
- Muris, P. & Ollendick, T. H. (2005). The role of temperament in the etiology of child psychopathology. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8, 271–289.
- Nauck, B. (2001). Der Wert von Kindern für ihre Eltern. „Value of children“ als spezielle Handlungstheorie des generativen Verhaltens und von Generationenbeziehungen im interkulturellen Vergleich. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 53, 407-435.

- Ochsner, K. N. & Gross, J. J. (2004). Thinking makes it so: A social cognitive neuroscience approach to emotion regulation. In R. Baumeister & K. Vohs (Hrsg.), *The Handbook of self-regulation* (S. 221-255). NY: Guilford Press.
- Oster, H. (1978). Facial expression and affect development. In M. Lewis & L. A. Rosenblum (Hrsg.), *The development of affect* (S. 43-75). New York: Plenum.
- Pamela, M. C., Martin, S. E. & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317-333.
- Parker, G. (1983). *Parental Overprotection: A Risk Factor in Psychosocial Development*. New York: Grune & Stratton.
- Parker, G. & Lipscombe, P. (1981). Influence on maternal overprotection. *British Journal of Psychiatry*, 138, 303-311.
- Parker, G., Tupling, H. & Brown, L. B. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52, 1-10.
- Parritz, R. H. (1996). A descriptive analysis of toddler coping in challenging circumstances. *Infant Behavior and Development*, 19, 171-180.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2003). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Pettit, G. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Criss, M. M. (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development*, 72, 583-598.
- Pohl, R. (1996). Der Rückschaufehler – Eine systematische Verfälschung der Erinnerung. *Report Psychologie*, 21, 596-609.
- Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (1994). Constructing neural theories of mind. In C. Koch & J. L. Davis (Hrsg.), *Large scale neuronal theories of the brain* (S. 183-199). Cambridge: MIT Press.
- Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12, 427-441.
- Propper C. & Moore, G. A. (2006). The influence of parenting on infant emotionality: A multi-level psychobiological perspective. *Developmental Review*, 26, 427-460.
- Ramsden S. & Hubbard, J. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: Their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 657-667.
- Rapee, R. M. (2001). The development of generalized anxiety. In: M. W. Vasey, & M. R. Dadds (Eds.), *The developmental psychopathology of anxiety* (pp. 481-503). New York: Oxford University Press.
- Roberts, W. B., Harms, D. P., Smith, J. L., Wood, D. & Webb, M. (2006). Using Multiple Methods in Personality Psychology. In M. Eid & E. Diener (Hrsg.), *Handbook of multimethod measurement in psychology* (S. 321-335). Washington, DC: American Psychological Assn.
- Rosenblum, K. L., McDonough, S. C., Muzik, M., Miller, A. L. & Sameroff, A. J. (2002). Maternal

- representations of the infant: Associations with infant response to the still face. *Child Development*, 73, 999–1015.
- Rothbart, M. K. & Bates, J. E. (1998). Temperament. In Damon, W. & Eisenberg, N. (Hrsg.), *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional and personality development* (S. 105–176). New York: Wiley.
- Rothbart, M. K. & Bates, J. (2006). Temperament in children's development. In R. Lerner, N. Eisenberg & W. Damon (Hrsg.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (S. 99–166). Hoboken: Wiley.
- Rothbart, M. K. & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. In M. E. Lamb & A. L. Brown (Hrsg.), *The neuropsychology of individual differences: A developmental perspective* (S. 93–123). New York: Plenum.
- Rothbart, M. K. & Posner, M. (1985). Temperament and the development of self-regulation. In Hartlage, L. C. & Telzrow, C. F. (Hrsg.), *The neuropsychology of individual differences: A developmental perspective* (S. 93–123). New York: Plenum.
- Rothbart, M. K. & Rueda, M. R. (2005). The development of effortful control. In U. Mayr, E. Awh & S. Keele (Hrsg.), *Developing individuality in the human brain: A tribute to Michael I. Posner* (167–188). Washington, DC: American Psychological Association.
- Rothbart, M. K. & Shesse, B. (2007). Temperament and emotion regulation. In J.J. Gross (2008) (Hrsg.), *Handbook of emotion regulation* (S. 331–350). New York: Guilford Press.
- Rothbart, M., Ziaie, H. & O'Boyle, C. (1992). Self-regulation and emotion in infancy. In N. Eisenberg & R. Fabes (Ed.), *Emotion and its regulation in early development* (pp. 7–23). San Francisco: Jossey-Bass.
- Roque, L. & Verissimo, M. (2011). Emotional context, maternal behavior and emotion regulation, *Infant Behavior & Development*, 34, 617–626.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B. & Hastings, P. D. (2002). Stability and socialbehavioral consequences of toddlers' inhibited temperament and parenting behaviors. *Child Development*, 73, 483–495.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A. & Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation and preschooler's social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7, 49–62.
- Rueda, M. R., Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (2004). Attentional control and self-regulation. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Hrsg.), *Handbook of self-regulation: research, theory and applications* (S. 283–300). New York: Guilford Press.
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81, 6–22.
- Schaefer, E. S. (1961). Converging conceptual models for maternal behavior and for child behavior. In Glidewell, J. C. (Hrsg.), *Parental attitudes and child behavior* (S. 124–164). Springfield: Thomas.
- Schneewind, K. A. (1975). Auswirkungen von Erziehungsstilen. Überblick über den Stand der Forschung. In H. Lukesch (Hrsg.), *Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile* (S. 14–27). Göttingen: Hogrefe.
- Schneewind, K. A. (1980). Elterliche Erziehungsstile. Einige Anmerkungen zum

- Forschungsgegenstand. In K. A. Schneewind & T. Herrmann (Hrsg.) *Erziehungsstilforschung. Theorien, Methoden und Anwendung der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens* (S. 19-30). Bern: Huber.
- Schneewind, K. A., Beckmann, M. & Engfer, A. (1983). *Eltern und Kinder*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneewind, K. A. & Pekrun, R. (1994). Theorien der Erziehungs- und Sozialisationspsychologie. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (S. 3-39). Göttingen: Hogrefe.
- Schölmerich, A. & Leyendecker, B. (1999). *Deutsche Übersetzung des Attachment behavior Q-Set, Revision 3.2*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Bochum, Fakultät für Psychologie.
- Schore, A. (2001). Effects of a secure attachment on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22, 7–66.
- Schumacher, J. (2002). *Perzipiertes elterliches Erziehungsverhalten: Konzeptualisierung, diagnostische Erfassung und psychologische Relevanz im Erwachsenenalter*. Frankfurt: Lang.
- Sheese, B. E., Rothbart, M. K., Posner, M. I., White, L. K. & Fraundorf, S. H. (2008). Executive attention and self-regulation in infancy. *Infant Behavior & Development*, 31, 501–510.
- Spangler, G. & Grossmann, K. E. (1993). Biobehavioral organization in securely and insecurely attached infants. *Child Development*, 64, 1439–1450.
- Spangler, G., Schieche, M., Ilg, U., Maier, U. & Ackermann, C. (1994). Maternal sensitivity as an external organizer for biobehavioral regulation in infancy. *Developmental Psychobiology*, 27, 425–437.
- Spinrad, T. L., Stifter, C. A., Donelan-McCall, N. & Turner, L. (2004). Mothers' regulation strategies in response to toddlers' affect: Link to later emotion self-regulation, *Social Development*, 13, 40-55.
- Sroufe, L. A. (1996). Emotional development: *The organization of emotional life in the early years*. New York: Cambridge University Press.
- Stansbury, K. & Sigman, M. (2000). Responses of preschoolers in two frustrating episodes: Emergence of complex strategies for emotion regulation. *Journal of Genetic Psychology*, 161, 182-202.
- Stansbury, K. & Zimmerman, L. K. (1999). Relations among child language skills, maternal socialization of emotion regulation, and child behavior problems. *Child Psychiatry and Human Development*, 30, 121 – 142.
- Stapf, K. H. (1990). Methoden und Verfahrenstechniken im Bereich der Erziehungsstilforschung. In K. A. Schneewind & T. Herrmann (Hrsg.), *Erziehungsstilforschung. Theorien, Methoden und Anwendung der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens* (S. 89-120). Bern: Huber.
- Stapf, K. H., Herrmann, T., Stapf, A. & Stäcker, K. H. (1972). *Psychologie des elterlichen Erziehungsstils*. Bern: Hubert.
- Steinberg, L., Elmer, J. D. & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Stifter, C. A. & Braungart, J. M. (1995). The regulation of negative reactivity in infancy: Function

- and development. *Developmental Psychology*, 31, 448-455.
- Stifter, C. A. & Fox, N. A. (1990). Infant reactivity: Physiological correlates of newborn and 5-month temperament. *Developmental Psychology*, 26, 582-588.
- Stifter, C. & Spinrad, T. (2002). The effect of excessive crying on the development of emotion regulation. *Infancy*, 3, 133-152.
- Supper, B., Ahnert, L., Reitzig, L. & Beneder, M. (2012). *Manual zur Videokodierung der Emotionsregulation von Kleinkindern*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Wien.
- Tarabulsky, G.M., Provost, M.A., Deslandes, J., St-Laurent, D., Moss, E., Lemelin, J. P., Bernier, A. & Dassylva, J. (2003). Individual differences in infant still-face response at 6 months. *Infant Behavior & Development*, 26, 421-438.
- Thomas, A. & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Bruner/Mazel.
- Thomasgard, M. (1998) Parental perceptions of child vulnerability, overprotection, and parental psychological characteristics. *Child Psychiatry and Human Development*, 28, 223-240.
- Thomasgard, M. & Metz W. P. (1993). Parental overprotection revisited. *Child Psychiatry and Human Development*, 24, 67-80.
- Thomasgard, M. & Metz, W. P. (1997) Parental overprotection and its relation to perceived child vulnerability. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67, 330-335.
- Thomasgard, M., Metz, W. P., Edelbrock, C. & Shonkoff, J. P. (1995). Parent-child relationship disorders. Part I. Parental overprotection and the development of the parent protection scale. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 16, 244-250.
- Thompson, R. A. (1994) Emotion Regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.
- Thompson, R. A., Lewis, M. D. & Calkins, S. D. (2008). Reassessing emotion regulation. *Child Development Perspectives*, 3, 124-131.
- Thompson, R. A. & Meyer, S. (2007). The socialization of emotion regulation in the family. In J. J. Gross (Hrsg.), *Handbook of emotion regulation* (S. 249-268). New York: Guilford.
- Tierney, J. (2011) Can a playground be too safe. In: New York Times. New York. Available at: <http://www.nytimes.com/2011/07/19/science/19tierney.html> (accessed from January 2013).
- Towe-Goodman, N. & Teti, D.M. (2008). Power assertive discipline, maternal emotional involvement, and child adjustment. *Journal of Family Psychology*, 22, 648-651.
- Trommsdorff, G. & Nauck, B. (2005) (Hrg.). *The value of children in cross-cultural perspective. Case studies from eight societies*. Lengerich: Pabst Science.
- Tronick, E. Z. (2007). *The neurobehavioral and social-emotional development of infants and children*. New York: Norton & Co.
- Tronick, E., Ricks, M. & Cohn, J. F. (1982). Maternal and infant affective exchange: Patterns of adaptation. In T. Field & A. Fogel (Hrsg.), *Emotion and early interaction* (S. 83-100). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Tröster, H. (2010). *Eltern-Belastungs-Inventar (EBI). Deutsche Version des Parenting Stress Index (PSI) von R. R. Abidin. Manual*. Göttingen: Hogrefe.

- Tschöppe-Scheffler, S. (2005). *Perfekte Eltern und funktionierende Kinder?: Vom Mythos der „richtigen“ Erziehung. Mit einem Eltern-Stärke-Test*. Opladen: Budrich.
- Volling, B. L., McElwain, N. L., Notaro, P. C. & Herrera, C. (2002). Parents' emotional availability and infant emotional competence: Predictors of parent–infant attachment and emerging self-regulation. *Journal of Family Psychology*, 16, 447–465.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Walden, T. A. & Smith, M. (1997). Emotional regulation. *Motivation and Emotion*, 21, 7–25.
- Waller, B. M., Cray, J. & Burrows, A. M. (2008). Selection for universal facial emotion. *Emotion*, 8, 435–439.
- Waters, E. & Deane, K. E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and organization in infancy and early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 41-65.
- Weinberg, M. K. & Tronick, E. Z. (1994). Beyond the face: An empirical study of infant affective configurations of facial, vocal, gestural, and regulatory behaviors. *Child Development*, 67, 1503–1515.
- Yato, Y., Kawai, M., Negayama, K., Sogon, S., Tomiwa, K. & Yamamoto, H. (2008). Infant responses to maternal still-face at 4 and 9 months. *Infant Behavior & Development*, 31, 570-577.
- Zalewski, M., Lengua, L. J., Wilson, A. C., Trancik, A. & Bazinet, A. (2011). Associations of coping and appraisal styles with emotion regulation during preadolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110, 141-158.
- Zinnecker, J. & Silbereisen, R. K. (1996). *Kindheit in Deutschland: aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*. München: Juventa .

9 Anhang

Abbildungsverzeichnis

Abbildungsnummer	Titel der Abbildung	Seite
A-1	Einteilung von Typen der Erziehungsstile (nach Maccoby & Martin, 1983)	15
A-2	Einteilung von Typen der Erziehungsstile (nach Hurrelmann, 2002)	16
B-1	Frustrationskodiersystem (Supper et al., 2012)	107
B-2	Fragebogen Mütterliche Trennungsängste (nach Hock et al., 1989)	114
B-3	Attachment-Q-Sort (Ahnert et al., 2012)	115
B-4	Emotional Availability Scale (Biringen et al., 2000)	122
B-5	Toddler-Temperament-Scale (Fullard, 1978)	128
B-6	Eltern-Belastungs-Inventar (Tröster, 2012)	135
C-1	Stichprobenbeschreibung	56
C-2	Post-hoc-Test	66
D-1	Korrelationsmatrix der Variablen zur Operationalisierung von Überbehütung	63
D-2	Dendrogramm der hierarchischen Clusteranalyse	64
D-3	Screeplot zur Clusteranzahlbestimmung	65
D-4	Häufigkeit der drei Cluster mütterlicher Behütung	67
D-5	Mittelwerten der Typen mütterlicher Behütung	68
E-1	Wilcoxon-Test (positive Emotionen)	74
E-2	Wilcoxon-Test (neutrale Emotionen)	74
E-3	Wilcoxon-Test (zurückhaltend negative Emotionen)	75
E-4	Wilcoxon-Test (ausdrucksstark negative Emotionen)	75
F-1	Abstract (Deutsch)	137
F-2	Abstract (English)	137
G-1	Lebenslauf	138

B Messinstrumente

Messinstrument B-1: Frustrationskodiersystem (Supper et al., 2012)

FRUSTRATION / EMOTIONSREGULATION

Allgemeine Kodierregeln

Das Kodiersystem wird auf die Frustrationsaufgabe, die mit Mutter und Vater vorliegt, angewendet.

Es werden Dauercodes, die eine Zeitspanne angeben. Die Dauercodes „Struktur der Situation“, sowie „Emotionaler Ausdruck“ müssen lückenlos kodiert werden, alle anderen Codes müssen nicht durchgängig kodiert werden.

STRUKTUR DER SITUATION

Um die Struktur der Situation zu bestimmen und die Verhaltensweisen im Verhältnis zur Dauer, in der das Kind die Situation z.B. alleine versucht zu bewältigen bzw. gemeinsam mit der Mutter, wird die Struktur der Situation mit Dauercodes erfasst!

Dauercodes: es muss durchgängig kodiert werden. Es handelt sich dabei um Codes, die sich gegenseitig ausschließen.

Code	Art des Codes	Inhalt
Gemeinsames Spiel zwischen VL, Bezugsperson und Kind	Dauercode (von 0:00 an)	Gemeinsame Beschäftigung bzw. Aufmerksamkeitsfokus am Spielzeug → Phase 1 der Situation
Spielzeug in der Box: VL und Kind	Dauercode	Beginn: Wenn Spielzeug für Kind nicht mehr sichtbar. VL hat das Spielzeug weggenommen, das Spielzeug ist nun in der Box, die Bezugsperson füllt Fragebögen aus, VL und Kind beschäftigen sich mit dem Material. Sobald das Spielzeug nicht mehr sichtbar ist, wird Phase 2 kodiert.
Spielzeug in der Box: Bezugsperson und Kind	Dauercode (bis Ende)	Beginn: Wenn Mutter Kugelschreiber weg legt bzw. Körper dem Kind zuwendet Das Spielzeug ist in der Box, die Mutter ist in das Geschehen involviert. Sobald die Bezugsperson für Interaktionen mit dem Kind verfügbar ist, wird Phase 3 kodiert.

Sobald die Bezugsperson unaufgefordert länger als 20 Sekunden in die Situation „VL und Kind“ eingreift, wird „Bezugsperson und Kind“ kodiert bis die Bezugsperson sich wieder zurück zieht.

EMOTIONALER AUSDRUCK

Die folgenden Codes schließen sich gegenseitig aus.

Anfangssequenz: Code „Nicht einschätzbar“ (von 00:00 weg) bis das Kind sichtbar wird.

Code	Art des Codes	Inhalt
ausdrucksstarke negative Emotion	Dauercode	Weinen, schreien, brüllen, aggressive Handlungen gegen Objekt, z.B. auf die Box schlagen, kann in Kombination mit negativen Vokalisationen vorkommen (z.B. Kind sagt zusätzlich „Geht nicht!“)
zurückhaltende negative Emotion	Dauercode	Ärger, Stirn runzeln, Augenbrauen zusammenziehen, Lippen zusammenpressen, quengeln, weinerliche Stimme kann in Kombination mit negativen Vokalisationen vorkommen (z.B. Kind sagt zusätzlich „Geht nicht!“), erhöhtes Arousal
Positive Emotionen	Dauercode	Lachen, lächeln, kann in Kombination mit positiven Vokalisationen vorkommen z.B. „dem Kasperl geht es gut“
Neutral	Dauercode	Das Kind zeigt weder positive, noch negative Emotionen. Es kann interessiert oder zufrieden sein, der Gesichtsausdruck ist jedoch neutral. Auch Ausdruck von Verwunderung und Überraschung. → auch wenn Gesichtsausdruck nicht lesbar!
Nicht einschätzbar	Dauercode ab 2 Sek.	Die kindliche Emotion kann nicht eingeschätzt werden, weil Gesicht länger als 3 Sekunden nicht sichtbar ist, z.B. zu Beginn der Aufnahme. Wenn Emotionen durch Verbalisierung trotzdem eindeutig interpretierbar sind werden sie kodiert (lachen, weinen, quietschen, ärger, stöhnen)

Wenn das Kind kurzfristig Emotionen ohne Bezug zur Situation zeigt, wie z.B. auf Ansagen der VL werden diese nicht mit in die Kodierung einbezogen (fortlaufende Codes werden beibehalten).

→ **gesamten Kontext und Mimik einbeziehen!**

VERHALTENSWEISEN DES KINDES

Hartnäckigkeit

Beginn: Die Codes starten sobald die Hand des Kindes in Höhe des Loch der Box ist und enden sobald die Hand wieder aus der Box heraus ist.

Ein Code: Wenn direkt hintereinander mehrmaliges Greifen vorkommt (auch mit Handwechsel). Der Zeitabstand darf jedoch nicht größer als **1 Sekunde** sein, um als ein Code zu gelten.

Code	Art des Codes	Inhalt
Greifen nach Objekt / in die Box (ohne Aufforderung)	Dauercode	Beginn: Das Kind greift in die Box und versucht das Spielzeug herauszunehmen, zieht oder schiebt die Box mit Hand in der Box. Diesem Verhalten geht keine Aufforderung der Bezugsperson oder des VL vorher.
Greifen nach Objekt / in die Box (mit Aufforderung Versuchsleiter)	Dauercode	Das Kind greift in die Box und versucht das Spielzeug herauszunehmen. Dem Verhalten geht eine Aufforderung des Versuchsleiters vorher. Das Greifen kann zeitlich verzögert auf die Aufforderung folgen, zwischen Aufforderung und Greifen dürfen jedoch keine anderen Handlungen statt finden (sonst wird „Greifen ohne Aufforderung“ kodiert)
Greifen nach Objekt / in die Box (mit Aufforderung Bezugsperson)	Dauercode	Das Kind greift in die Box und versucht das Spielzeug herauszunehmen. Dem Verhalten geht eine Aufforderung der Bezugsperson vorher. Das Greifen kann zeitlich verzögert auf die Aufforderung folgen, zwischen Aufforderung und Greifen dürfen jedoch keine anderen Handlungen statt finden (sonst wird „Greifen ohne Aufforderung“ kodiert)

Definition - Aufforderung: wenn Greifen des Kindes mit Gesten der VL eingeleitet oder verbal die Handlung des Greifens/Rausholens beschrieben wird.

Beispiele:

- „Schau, du kommst da mit der Hand rein.“
- Hol mir das raus!
- Gib mir das bitte!
- Schau mal, passt der durch das Loch?
- „Probiere mal, ob du den Kasperl raus bekommst?“
- Faustregel: Würde das Kind ohne die Aufforderung auch rein greifen?
- „Greif mal in das Loch rein.“

Bei Aufforderung wird nur das erste folgende Greifen mit Aufforderung kodiert oder wenn weitere Greifversuche innerhalb eines **5-Sekundenintervalls** erfolgen.

→ nach 5 Sekunden wird der Code „Ohne Aufforderung“ gegeben.

Verhaltensweisen in Bezug auf sich Selbst

Alle Verhaltensweisen werden als Dauercode erfasst. Die Codes schließen sich gegenseitig aus. Es wird diejenige Verhaltensweise kodiert, welche vorrangig ist bzw. orientiert man sich an der vorrangigen Funktionalität des Verhaltens.

Code	Art des Codes	Inhalt
Selbstberuhigung (self-soothing)	Dauercode	Daumen nuckeln; Haare drehen, an Kleidungsstücken ziehen, drehen, nuckeln; wippen; andere automanipulative Verhaltensweisen. Der Code startet sobald Daumen Mund, Hand Haare, Kleidung, Schulterzucken, Lippen beißen, starkes Kratzen etc. berührt. → Dieser Code wird vergeben, ab dem Zeitpunkt, wo die Box auf dem Tisch ist bis zum Ende des Videos.
Ablenkung / Exploration	Dauercode	Zuwendung zu einem anderen Objekt / Exploration. Kind greift nach Trinkflasche, nimmt sich ein anderes Spielzeug, im Raum laufen etc. (IMMER mit Objekt/neuer Tätigkeit gekoppelt!!!) → neue Aktivität beginnen → Kind schafft es sich auf der unangenehmen Situation zu lösen (wenn unsicher, ob dieser Code oder Situation entziehen, wird Situation entziehen kodiert)
Sich der Situation entziehen	Dauercode	Kind versucht aufzustehen, um wegzugehen. Geht durch den Raum ohne ersichtliches Ziel. Kind teilt mit, dass es die Situation beenden will. Z.B. „Wegräumen. Weggeben, runter vom Stuhl und stehen bleiben, Kopf weg drehen, sich verstecken, runter winden. Will nicht mehr.“ Kind schiebt die Box ohne ersichtliches Ziel von sich weg. → ohne Aktivität → Kind schafft es nicht sich aus der unangenehmen Situation zu entziehen und verharrt
Beschäftigung mit Problem (Suche nach eigener Lösung)	Dauercode	Beginn: explorierender Blick (starrer Blick alleine reicht nicht!!) zur Box leitet Suche ein Das Kind sucht nach einer Lösung. Schaut das Material an Exploriert die Box, fragt nach einem Schlüssel, holt einen Schlüssel, fragt nach einem Hammer etc. Das kann mit Orientierung an der Bezugsperson einhergehen. Der Lösungsversuch darf nicht von der Bezugsperson angeleitet werden. „Fällt dir eine Lösung ein?“, „Was machst oder brauchst du?“ stellen keine Anleitungen dar. → Beschäftigung mit Problem kann auch aktiv sein oder nur verbal sein („Raus. Raus.“ ohne Blick auf Box und VI) (Dieser Code wird auch vergeben, wenn er als Teil

		der Gemeinsamen Exploration auftritt)
Symbolisches Spiel des Kindes	Dauercode	Das Kind reguliert seine Emotion, in dem es selbst ein symbolisches Spiel initiiert bzw. es selbständig anwendet. Mit Hilfe dieser Strategien wird eine neue Interaktion mit der Box möglich und der Verlust des Spielzeuges überwunden. Bsp.: Sprechen mit dem Kasperl, das Spielzeug streicheln, den Löwen nachspielen, dem Spielzeug andere Bedeutungen zuschreiben Dieser Code wird nur in der Phase: VI + Kind, sowie Bezugsperson + Kind vergeben. Darüber hinaus ist zu beachten, dass dieser Code den Code „Suche nach eigener Lösung“ unterbricht. Allgemeiner Hinweis: Dieser Code erfordert ein höheres abstrakteres Denken des Kindes.

→ wenn das Kind „inaktiv“ ist, wird kein Code vergeben

„Beschäftigung mit dem Problem“: wird auch in der Phase „Mutter und Kind“ kodiert, wenn das Kind sich alleine mit der Lösungssuche beschäftigt und keine gemeinsame Exploration gegeben ist.

Verhaltensweisen in Bezug auf die Mutter

Alle Verhaltensweisen werden als Dauercode erfasst. Die Codes schließen sich gegenseitig aus. Es wird diejenige Verhaltensweise kodiert, welche vorrangig ist bzw. orientiert man sich an der vorrangigen Funktionalität des Verhaltens.

Code	Art des Codes	Inhalt
Blickkontakt herstellen	Dauercode	Gilt nicht für Phase: Bezugsperson und Kind Ausnahme: Kombination Greifen + Blick → Hilflosigkeit oder Greifen + Blick + Verbal → indirekte Hilfesuche Blicke zur Bezugsperson, möchte die Aufmerksamkeit der Bezugsperson erreichen, kann dabei auch mit der Bezugsperson sprechen: d.h. Situation kommentieren z.B. „Kasperl weg. Geht nicht. Fort!“
Hilfe einfordern	Dauercode	→ Verbal (Ausnahme, wenn Mutter mit Namen angesprochen) Verbal um Hilfe bitten: z.B. „Mama machen. Mama holen.“ → mit Kontaktaufnahme An der Mutter ziehen, ihre Hand nehmen und zum Spielzeug führen oder die Box zur Mutter schieben.
Stressreduktion einfordern	Dauercode	Nähe zur Bezugsperson suchen, Trost suchen, auf den Schoß krabbeln, nach körperlicher Nähe suchen, Arme ausstrecken um hochgehoben zu werden Wenn Mischung aus diesem Code und Situation entziehen: Stressreduktion einfordern wird kodiert,

		also Körperkontakt steht im Vordergrund. Wird auch in Phase ohne Box kodiert, wenn starker Frust wegen Kasperl/Löwe!
--	--	---

Verhaltensweisen in Bezug auf VL

Alle Verhaltensweisen werden als Dauercode erfasst. Die Codes schließen sich gegenseitig aus. Es wird diejenige Verhaltensweise kodiert, welche vorrangig ist bzw. orientiert man sich an der vorrangigen Funktionalität des Verhaltens.

Code	Art des Codes	Inhalt
Blickkontakt herstellen	Dauercode	Gilt nicht für Phase: VL und Kind Ausnahme: Kombination Greifen + Blick oder Greifen + Blick + Verbal → indirekte Aufforderung Blicke zur Bezugsperson, möchte die Aufmerksamkeit des VL erreichen, kann dabei auch mit der VL sprechen: d.h. Situation kommentieren z.B. „Kasperl weg. Geht nicht. Fort!“
Hilfe einfordern	Dauercode	Direkte Hilfesuche mit Blick eingeleitet und verbal um Hilfe bitten: z.B. „Raus holen, raus holen“ An dem VL ziehen, ihre Hand nehmen und zum Spielzeug führen oder die Box zum VL schieben.

Anmerkung: Ist nicht eindeutig ersichtlich, ob sich die Verhaltensweisen auf die Bezugsperson oder den VL beziehen, wird vorrangig Bezug auf Bezugsperson kodiert.

VERHALTENSWEISEN DER MUTTER

Alle Verhaltensweisen werden als Dauercode erfasst. Die Codes schließen sich gegenseitig aus. Es wird diejenige Verhaltensweise kodiert, welche vorrangig ist bzw. orientiert man sich an der vorrangigen Funktionalität des Verhaltens.

Code	Art des Codes	Inhalt
Ablenkung	Dauercode	Mutter versucht das Kind vom Testobjekt abzulenken, Aufmerksamkeit auf etwas anderes zu lenken
Aufschiebung der Zielerreichung	Dauercode	Mutter versichert dem Kind, dass es das Testobjekt bekommen wird
Stressregulation verbal	Dauercode	Mutter reagiert auf den Distress des Kindes, sie reagiert auf die Verhaltensweise des Kindes. Bsp: das Kind weint und zeigt auf Testobjekt – Mutter sagt: „ja ich weiß, dass du es haben willst, das ist ein schönes Spielzeug.“. Leitet Lösung zur Akzeptanz der Situation verbal ein: „dem Kasperl geht es gut in der Box. Wir

		können dem Kasperl winken“ etc.. Ein Spiel kann zur Regulation der Situation eingeleitet werden, wie winken, streicheln etc. → Das empathische Mitfühlen steht im Vordergrund.
Lernen am Modell	Dauercode	Die Mutter versucht selbst in, ob sie das Testobjekt aus der Box bekommt, z.B. durch Ziehen, Rütteln, mit einem Schlüssel. Kann einhergehen mit Kommentieren z.B. „Ich kann es auch nicht“. → aktiv vorzeigen → verbal in Bezug auf sich selbst
Stressregulation körperlich	Dauercode	Mutter umarmt, streichelt das Kind, nimmt es hoch und beruhigt es. Sitz das Kind am Schoss der Mutter und es finden außerdem keine aktiven körperlich Beruhigungsversuche statt, wird nicht kodiert.
Gemeinsame Exploration	Dauercode	Einfaches Kommentieren der Lösungssuche des Kindes. Oder die Mutter exploriert mit dem Kind gemeinsam, bzw. Mutter und Kind explorieren wechselseitig: die Mutter versucht gemeinsam mit dem Kind das Objekt aus der Box zu holen. → Kind oder Mutter greifen in die Box, ab den dritten Greifen liegt eine gemeinsame Exploration vor (Code wird aber ab dem ersten Greifen kodiert) Das gemeinsame Explorieren kann sich auch auf die Box an sich beziehen.
Gemeinsames Symbolisches Spiel	Dauercode	Die Bezugsperson initiiert ein symbolisches Spiel, das Kind geht darauf ein. Bsp.: Sprechen mit dem Kasperl, das Spielzeug streicheln, den Löwen nachspielen, dem Spielzeug andere Bedeutungen zuschreiben Wird dieser Code vergeben, wird der Code „gemeinsame Exploration“ unterbrochen. Siehe auch „symbolisches Spiel des Kindes.“

Ermutigung	Dauercode	Mutter lenkt die Aufmerksamkeit des Kindes auf das Testobjekt, ohne dass das Kind vorher etwas gemacht hat. Mutter sagt: „Schau mal der Hund!“ Lösungsvorschläge, Aufforderungen wie „Na, holst du den Schlüssel?“, sowie Scheppern an der Box oder spielerisch mit der Hand zur Box, damit das Kind interessiert ist. → Aufmerksamkeit auf Objekt zu richten, werden als Ermutigungen kodiert.
Überforderung	Dauercode	Die Mutter ist mit der Regulierung des kindlichen Stresses überfordert, nicht mit der Lösung des Problems „Spielzeug in Box“.

Anmerkung: Wenn „Ermutigung“ der Mutter gezeigt wurde und darauffolgend mit der Hand ins das Loch gegriffen wird, gilt der Code als „Lernen am Modell“

➔ Jedes Greifen in die Box der Mutter gilt als „Lernen am Modell“

Messinstrument B-2: Mütterliche Trennungsängste (nach Hock et al., 1989)

Mütterliche Trennungsängste

11 Items entnommen aus: Hock, E., McBride, S. & Gnezda, M. T. (1989). Maternal separation anxiety: Mother-infant separation from maternal perspective. *Child Development*, 60, 793-802.

Antwortformat:

Trifft unter keinen Umständen zu	Trifft nicht zu	Trifft ab und an mal zu	Trifft zu	Ist sehr typisch
----------------------------------	-----------------	-------------------------	-----------	------------------

Skala: Mütterliche Trennungsangst

1.	Wenn ich ohne mein Kind bin, sehne ich mich danach, es zu halten und an mich zu drücken.
2.	Wenn ich nicht bei meinem Kind sein kann, frage ich mich dauernd, ob wenigstens seine wichtigsten Bedürfnisse erfüllt werden (z.B. ob es trockene Windeln oder genug zu essen hat).
3.	Mein Kind in den Armen zu halten und es an mich zu drücken gibt mir solch ein zufriedenes Gefühl, dass ich diese körperliche Nähe wirklich vermisse, wenn wir uns nicht sehen.
4.	Ich bin viel umsichtiger als eine Erzieherin oder andere Betreuer, damit meinem Kind nichts passiert
5.	Wenn ich mein Kind nicht um mich herum habe, fühle ich mich einsam und vermisse es schrecklich.
6.	Nur eine Mutter kann natürlicherweise wissen, wie man ihr Kind beruhigt.
7.	Mir gefällt es, mein Kind die meiste Zeit in meiner Nähe zu haben.
8.	Besser als jeder anderen Person gelingt es mir, auf mein Kind aufzupassen.
9.	Ich glaube, dass mein Kind mich vermisst, wenn ich es von jemand anderem betreuen lasse.
10.	Ich trenne mich von meinem Kind nur sehr ungern.
11.	Wenn ich von meinem Kind getrennt bin, mache ich mir Sorgen darüber, ob es nicht doch weint und mich vermisst.

Messinstrument B-3: Attachment-Q-Sort (Ahnert et al., 2012)

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. **Mittel: Das Kind hat während der Beobachtung keinen Körperkontakt zur Mutter. *Niedrig: Das Kind ist am Körperkontakt nicht besonders interessiert; toleriert ihn, aber sucht nicht danach; oder das Kind windet sich, um abgesetzt zu werden.		
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. *Niedrig: Das Kind lässt sich auf den Arm nehmen, hilft dabei aber nicht unbedingt mit und hält sich auch nicht fest.	.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. *Niedrig: Das Kind will keinen engen Kontakt im Spiel.	.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. *Niedrig: Auch wenn die Mutter das Kind bittet, ist es kaum bereit, sich auf unbekannte Erwachsene einzulassen.	.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 reactions 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). *Niedrig: Die erste Reaktion des Kindes auf Besuch ist, sich anzunähern und in Kontakt zu treten.	-.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. **Mittel: Das Kind spielt nicht mit Besuchern. *Niedrig: Das Kind sucht beim Spielen keinen engen Kontakt zu den Besuchern.	.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. *Niedrig: Das Kind interessiert sich durchaus für Besucher, auch wenn es zunächst etwas scheu ist.	-.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

Messinstrument B-4: Emotional Availability (Biringen et al., 2000)

KODIERUNG EMOTIONAL AVAILABILITY SCALES

PARENTAL SENSITIVITYRating:

Bezeichnung	Rating
Highly sensitive	9
	8
Generally sensitive	7
	6
Inconsistently sensitive	5
	4
Somewhat sensitive	3
	2
Highly insensitive	1

Erläuterung

9. HIGHLY SENSITIVE: Die emotionale Kommunikation zwischen Kind und Elternteil ist die meiste Zeit positiv, angemessen und kreativ. Der Elternteil hat aufrichtiges, authentisches und kongruentes Interesse an der Interaktion sowie Vergnügen und Spaß mit dem Kind. Dies zeigt sich durch lächeln, kichern, Augen- und Körperkontakt. Der Gesichtsausdruck des Elternteils ist freundlich und er/ sie zeigt keine plötzlichen Schwankungen in ihrem emotionalen Ausdruck. Sowohl Kind, als auch Elternteil zeigen Vergnügen und Freude. Der Elternteil nimmt jedes kleinste Signal des Kindes wahr und reagiert darauf. Das elterliche Erziehverhalten passt sich flexibel der jeweiligen Situation an. Die Spielinteraktion ist sowohl auf Seiten des Kindes, aber auch der Mutter kreativ und freudig. Konfliktsituationen unterbrechen das Spiel nicht lange und führen nicht zum Abbruch der Interaktion.

7. GENERALLY SENSITIVE: Das Elternverhalten ist ähnlich wie in 9 (highly sensitive) beschrieben. Der Unterschied liegt lediglich an der Qualität der Mutter – Kind – Interaktion. Das Elternverhalten auf dieser Stufe wird als „gut genug“ beschrieben. Typischerweise wird aufgrund folgender Punkte auf 7 geratet:

- Der Elternteil agiert nicht in einer kreativen Art und Weise, obwohl er oder sie emotional mit dem Kind verbunden ist und die Interaktion harmonisch und angenehm ist.
- Der Elternteil ist zeitweise mit seinen eigenen Gedanken beschäftigt.

5. INCONSISTENTLY SENSITIVE: Der Elternteil ist in mancher Hinsicht einfühlsam, aber der Beobachter schätzt dies nicht so ein. Die elterliche Unsicherheit im Verhalten drückt sich durch Wechselhaftigkeit aus. Auf der einen Seite interagiert der Elternteil mit dem Kind in einer freudvollen Art und Weise, auf der andere Seite ist die Bezugsperson dann wieder mit seinen / ihren eigenen Gedanken beschäftigt. Dies drückt sich auch teilweise durch unklares, fragwürdiges, negatives Verhalten aus. Charakteristisch ist, dass diese Eltern für die Zeit der Videoaufnahme „alles perfekt“ machen wollen. Diese Variabilität im Verhalten kann am leichtesten an verschiedenen Tagen oder zu verschiedenen Zeiten beobachtet werden, da es den Eltern nicht lange möglich ist dieses freudvolle Verhalten aufrecht zu erhalten.

3. **SOMEWHAT INSENSITIVE:** *Insensitivität äußert sich grundsätzlich wie folgt:*

- *eine harsche, aktive, dominierende, überhebliche Art, die mit abstoßender Gesichtsmimik und Ärger sowie einem harschen, herablassenden Tonfall einher geht, sowie*
- *eine passive, niedergeschlagene, stille, inaktive Art, die mit einer depressiven, desinteressierenden Gesichtsmimik und einem langsamen, lethargischem Tonfall einhergeht.*

Oft wird auch eine Kombination beider Arten beobachtet.

Weiters sind diese Elternteile nicht in der Lage die kindliche Kommunikation zu verstehen und es mangelt ihnen an sensibler Interaktion.

Der Beobachter sollte Gemütsschwankungen besonders beachten. Die gesamte Körpersprache (Mimik / Gestik) ist uneindeutig, was auf mangelnd regulierte Affekte zurückzuführen ist. Wenn solche Schwankungen bemerkt und diese Unsicherheiten das Kind bzw. den Beobachter verunsichern, so sollte auf „5“ geratet werden. Trotz diesen Unsicherheiten können diese Elternteile durchaus kompetent sein, z.B. ein langweiliger affektiver Ausdruck kann durch die Teilnahme an einer Spielinteraktion kompensiert werden. Obwohl solchen Interaktionen der Spaß und die Qualität fehlt, wissen diese Elternteile, was für die Kindererziehung wichtig ist.

1. **HIGHLY INSENSITIVE.** *Diese Elternteile zeigen eine gewisse Härte in der Interaktion mit ihrem Kind. Das Rating wird außer in Risikostichproben kaum verwendet und ist gekennzeichnet durch extreme Insensitivität, sowohl in der Wahrnehmung der kindlichen Kommunikation, als auch in der Kindererziehung. „1“ ist die extremere Version von „3“.*

PARENTAL STRUCTURING

Rating:

Bezeichnung	Rating
Optimal structuring	5
	4
Inconsistent structuring	3
	2
Non – optimal structuring	1

Erläuterung:

5 **OPTIMAL STRUCTURING:** *Der Elternteil zeigt einen bestimmten Grad an Strukturierung, d. h. die Angebote des Elternteils sind durch eine positiv, strukturierte Interaktion gekennzeichnet. Der Elternteil lässt das Kind explorieren während er/sie dem Kind signalisiert, da zu sein. Sie stellen eine hilfreiche Basis da, an die sich die Kinder wenden können. Im Bezug auf Grenzen setzen ist der Elternteil konsequent und setzt präventive Maßnahmen. Der Elternteil ist aktiv in der Interaktion, spielt mit dem Kind, gibt adäquate Informationen und Hilfestellungen, sodass das Kind selbst tätig werden kann. Der Elternteil stellt nachvollziehbare Regeln auf und bleibt bei der Einhaltung konsequent. Wenn der Elternteil zu viel strukturiert und das Kind geht darauf ein, dann wird auf „4“ geratet, ebenso, wenn der Elternteil zu wenig strukturiert und das Kind darauf gut reagiert.*

3 **INCONSISTENT STRUCTURING:** *Inkonsistenz zeigt sich vor allem in der Fähigkeit des Elternteils zu Strukturieren bzw. Grenzen zu setzen. Ebenso zeigt der Elternteil wiederholende, gleichbleibend unerfolgreiche Versuche das Geschehen zu strukturieren. In manchen Fällen strukturiert der Elternteil adäquat und stellt eine hilfsbereite Basis dar, aber dann zeigt er / sie dieses Verhalten plötzlich nicht mehr.*

Elternteile, die zwar Regeln aufstellen, unter dem Druck des Kindes aber „zusammenbrechen“ und aufgeben, fallen ebenfalls unter diese Kategorie. Ebenso wie Elternteile, die zeitweise zu viel und dann wieder gar nicht strukturieren. Es hat den Anschein als würde der Elternteil verschiedene Erziehungsmethoden ausprobieren und ist mit dem passenden Stil unzufrieden.

Inkonsistente Strukturierung macht sich aber auch noch anders bemerkbar: Der Elternteil spielt mit dem Kind, strukturiert das Spiel jedoch nicht – dies wird als „apparently structuring“ bezeichnet. Obwohl eine Spielinteraktion zu beobachten ist, folgt der Elternteil den Anweisungen des Kindes, ohne etwas dazu beizusteuern.

Zeigt der Elternteil etwas mehr strukturiertes Verhalten als dieser beschriebene Prototyp so ist auf „4“ zu raten, zeigt er / sie weniger, dann ist auf „2“ zu raten!

1 NON – OPTIMAL STRUCTURING Der Elternteil setzt überhaupt keine Grenzen und strukturiert nicht. Der Elternteil verhält sich sehr passiv und nachgiebig, er / sie bietet keine adäquate Basis. Er oder sie beschäftigt sich selbst parallel zum „Kinderspiel“ mit dem Spielzeug und entwickelt sein „eigenes Spiel“ – geht also nicht auf das Spiel des Kindes ein. Der Erwachsene verhält sich wie ein Kind. Manchmal beginnen auch Kinder die Situation zu strukturieren. Es werden keine Grenzen gesetzt, auch wenn sie manchmal vom Kind eingefordert werden.

PARENTAL NONINTRUSIVENESS

Rating:

Bezeichnung	Rating
Non - intrusive	5
	4
Somewhat intrusive	3
	2
Intrusive	1

Erläuterung:

5 NON – INTRUSIVE Der Elternteil „übertrumpft“ die Interaktion nicht. Er / sie lässt das Kind die Interaktion und Spielsituation leiten. Die Interaktion ist gekennzeichnet durch „Weiträumigkeit“ und „Gleichmäßigkeit“. Der Elternteil ist für das Kind greifbar, aber nicht aufdringlich. Der Elternteil ist emotional für das Kind verfügbar, ohne spezielle Angebote zu machen. Außer in Notfällen vermeidet der Elternteil Unterbrechungen und wartet auf Pausen und die Interaktion zu initiieren. Diese Art ermöglicht dem Kind die Umwelt zu explorieren. In Fällen in denen das Kind Grenzen auslötet, bleibt der Elternteil standhaft, aber ohne übertriebene Härte.

3 SOMEWHAT INTRUSIVE Der Elternteil ist sehr hastig in der Gestaltung der Interaktion. Das Tempo wie das Kind angeleitet wird, die Fragen gestellt und Übergänge gestaltet werden, ist sehr hoch. Solche Verhaltensweisen erscheinen eher überbehütet. Die Qualität der Interaktion ist gut, auch wenn das Kind auf das Verhalten der Mutter nicht eingeht. Der Elternteil wechselt die Aktivität, ohne auf die Interessen des Kindes Rücksicht zu nehmen. Die Atmosphäre wirkt hastig.

1 INTRUSIVE Der Elternteil lässt dem Kind nicht genug Raum, um zu explorieren, sondern überhäuft das Kind mit Spielangebot. Der Elternteil kontrolliert die Interaktion, manchmal auch körperlich, in dem er / sie das Kind bestraft. Der Elternteil macht zu viel für das Kind, zeigt sich respektlos und geht nicht auf die Wünsche bzw. Fähigkeiten des Kindes ein. Der Elternteil „übernimmt“ viel für das Kind, es scheint überbehütet zu sein und lässt dem Kind nicht genug Raum um sich zu entfalten.

PARENTAL NONHOSTILITY**Rating:**

Bezeichnung	Rating
Nonhostile	5
	4
Covertly hostile	3
	2
Markedly and overtly hostile	1

Erläuterung:

5 NONHOSTILE Es sind keine Ausdrücke offener oder verdeckter Ablehnung gegen das Kind zu erkennen. Das generelle emotionale Klima wirkt nicht ablehnend. Leicht versteckte Ablehnung würde auf „4“ geratet werden.

3 COVERTLY HOSTILE Obwohl ablehnende Handlungen verdeckt sind, zeigt der Elternteil einen negativen Affekt, der sich durch Ungeduld, Unzufriedenheit, Verbitterung, Unbehagen, Langeweile, rollenden Augen oder Sticheleien äußert. Elternteile, die auf ihr Kind leicht genervt reagieren, fallen auch in diese Kategorie. Mit anderen Worten ist die Emotionsregulation des Elternteils nicht optimal, aber es gibt keine Anzeichen auf „offene Feindschaften“, weil er / sie fähig ist dies zu verstecken. Auf „3“ wird geratet, wenn eine nicht funktionierende Emotionsregulation erkannt wird, die sehr kontrolliert wirkt, aber dennoch hin und wieder verdeckte, feindliche Anzeichen entdeckt werden.

1 MARKEDLY AND OVERTLY HOSTILE Diese Elternteile zeigen offene Aggressionen und Erniedrigungen – entweder stimmlich oder durch Gesichtsausdrücke. Das elterliche Verhalten ist bedrohlich und beängstigend. Drohungen und Beschimpfungen wirken feindlich, auch wenn sie als Spaß gemeint werden. Diese Elternteile zeigen Anzeichen von körperlicher Gewalt wie z. B. auf den Tisch schlagen). Verhaltensweisen, die das Kind ängstigen werden ebenso beobachtet, wie auch verdeckte Formen z. B. in die Luft starren.

CHILD RESPONSIVENESS TO PARENT**Rating:**

Bezeichnung	Rating
Optimal in Responsiveness	7
	6
Moderately optimal in Responsiveness	5
	4
Somewhat non - optimal in Responsiveness	3
	2
Clearly non – optimal in Responsiveness	1

Erläuterung:

7 OPTIMAL IN RESPONSIVENESS Kinder zeigen eine optimale Balance zwischen elterlicher Ansprechbarkeit und Eigenaktivitäten, solche Verhaltensweisen werden von positiven Affekten begleitet. Das Kind erwidert das Angebot des Elternteils, ohne Druck und Zwang. Das Kind zeigt Freude und Vergnügen wenn es auf Fragen, Aufforderungen und Angebote des Elternteils reagiert. Gelegentlich wird das Kind die Angebote des Elternteils ignorieren, z. B. wenn es ins Spiel vertieft ist. Diese Verhaltensweise sollte nicht als Ablehnung gesehen werden.

5 MODERATELY OPTIMAL IN RESPONSIVENESS Das Kind zeigt positive Affekte und geht auf Angebote des Elternteils ein, jedoch nicht so stark wie auf „7“. Die Qualität elterlicher Verfügbarkeit ist nur okay und nicht so stark wie in der oben beschriebenen Kategorie. Auf „6“ wird geratet, wenn die Verfügbarkeit zwischen optimaler Verfügbarkeit und „normaler“ Verfügbarkeit liegt. Auch auf dieser Stufe gibt es Momente der Heiterkeit und Freude ist in manchen Episoden ebenso zu erkennen, jedoch braucht das Kind mehr Unterstützung um mit dem Elternteil in Kontakt zu treten.

3 SOMEWHAT NONOPTIMAL IN RESPONSIVENESS Auf diese Stufe wird geratet, wenn der Beobachter Zweifel an der emotionalen Ansprechbarkeit bestehen. Das Verhältnis zwischen Eigenaktivität und Aktivität mit dem Elternteil ist nicht ausgeglichen, ebenso ist das Kind nicht freudig und wirkt teilweise unzufrieden. Kinder, die von den Elternteilen aufgefordert werden müssen, um mit ihnen zu spielen bzw. jene die die meiste Zeit mit sich selbst beschäftigt sind werden auf „3“ geratet. Ebenso werden Kinder, die jammern, sich beschweren oder klagen, wenn sie mit den Elternteilen interagieren, werden nicht höher als „3“ geratet. Kinder, die ständig bereit sind sich mit dem Elternteil zu beschäftigen und sich alleine „nichts anzufangen wissen“ werden ebenfalls hier eingestuft (**Achtung:** in anderen Versionen wurden diese Kinder mit 9 bewertet), ebenso wie überbeschäftigte Kinder, die sich nicht selbstständig beschäftigen „dürfen“.

1 CLEARLY NONOPTIMAL IN RESPONSIVENESS Diese Kinder zeigen überhaupt keine emotionale Ansprechbarkeit und gehen auf Initiativen des Elternteils nicht ein. Die Balance zwischen elterlicher Unterstützung und kindlicher Eigeninitiative ist nicht optimal, außerdem gibt es Zweifel an der emotionalen Gesundheit des Kindes. Das Kind ignoriert den Elternteil, meidet ihn / sie und reagiert auch nicht auf Angebote. Überbehütende Anzeichen sollten wahrgenommen und eventuell später analysiert werden.

CHILD INVOLVEMENT WITH PARENT**Rating:**

Bezeichnung	Rating
Optimal in involving behaviors	7
	6
Moderately optimal in involving behaviors	5
	4
Somewhat non - optimal in involving behaviors	3
	2
Clearly non – optimal in involving behaviors	1

Erläuterung:

7 OPTIMAL IN INVOLVING BEHAVIORS *Das Kind zeigt eine Balance zwischen autonomen Spiel und Kontaktaufnahme mit dem Elternteil. Das Kind bezieht den Elternteil in sein Spiel ein, sodass der Spielfluss nicht unterbrochen wird, z. B. wird der Elternteil nach seiner Meinung gefragt. Die Atmosphäre und Einflussnahme ist positiv.*

5 MODERATELY OPTIMAL IN INVOLVING BEHAVIORS *Das Kind ist eher an der Hilfe interessiert, als an der Interaktion. Das Kind spielt eher alleine, als den Elternteil miteinzubeziehen. Das Streben nach Autonomie sollte nicht mit der Balance zwischen Autonomie und Einbezugnahme verwechselt werden.*

3 SOMEWHAT NONOPTIMAL IN INVOLVING BEHAVIORS *Das Kind involviert den Elternteil nicht in die Spielsituation. Es werden zwei Verhaltensweisen unterschieden:*

- *Das Kind vermeidet das Spiel mit dem Elternteil (dreht dem Elternteil den Rücken zu)*
- *Das Kind involviert die Eltern zu sehr in das Spiel (**Achtung:** In der zweiten Version wurde dieses Verhalten auf „9“ geratet). Diese Kinder verlangen permanent die Aufmerksamkeit des Elternteils und können „keine Sekunde“ alleine spielen. Sie fordern diese Aufmerksamkeit in dem sie dem Elternteil Spielzeug bringen, ständig mit ihm / ihr sprechen oder ständigen körperlichen Kontakt wünschen.*

Kinder zeigen diese Verhaltensweisen entweder weil sie sich verpflichtet fühlen den Kontakt mit dem Elternteil aufrecht zu erhalten. Oft sind diese Verhaltensweisen auch verbunden mit Ängstlichkeit und negativen Emotionen, die sich durch jammern und beschweren äußern.

1 CLEARLY NONOPTIMAL IN INVOLVING BEHAVIORS *Die Balance zwischen eigenständigem Spiel und Kontaktaufnahme mit dem Elternteil ist zu keiner Zeit gegeben. Der Elternteil versucht zwar sich am Spiel zu beteiligen, aber das Kind interessiert sich nicht sehr dafür und versucht auch nicht diese Beteiligung aufrecht zu erhalten. „Überbeteiligung“ so wie es vorhin beschrieben wurde, wird auch auf diese Stufe geratet, wenn es sehr extrem zu beobachten ist.*

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]



Name des Projektkindes



Der allgemeine Eindruck der Mutter vom Temperament des Kindes

A: Wie würden Sie das Temperament Ihres Kindes mit Ihren eigenen Worten beschreiben?

B: Im Vergleich zu dem, was Sie über andere Kinder im gleichen Alter wissen - wie würden Sie ihr Kind in den nachfolgenden Kriterien beurteilen?
Kreuzen Sie bitte nur eine Möglichkeit an!

- | | | |
|-----|--|--|
| I | Aktivitätsniveau - Gesamtheit der körperlichen Aktivitäten während des Schlafens, des Essens, des Spielens, des Anziehens, ... | |
| | ☐ (1) hoch ☐ (2) mittel ☐ (3) niedrig | |
| | | |
| II | Regelmäßigkeit der Körperfunktionen - schlafen, essen, ausscheiden ... | |
| | ☐ (1) fast regelmäßig ☐ (2) veränderlich ☐ (3) nahezu unregelmäßig | |
| | | |
| III | Anpassungsfähigkeit an Veränderungen im Alltäglichen - wie leicht oder schwer fällt es dem Kind, in sozial erwünschter Form zu reagieren? | |
| | ☐ (1) generell
anpassungsfähig ☐ (2) veränderlich ☐ (3) generell langsam
anpassungsfähig | |
| | | |
| IV | Reaktion auf neue Situationen - auf neue Reize, Lebensmittel, Personen, Umgebungen, Spielsachen, Vorgehensweisen. | |
| | ☐ (1) sich annähern ☐ (2) veränderlich ☐ (3) sich zurückziehen | |
| | | |
| V | Niveau der sensorischen Reizschwelle - Summe der äußeren Reize (Geräusche, Veränderungen beim Essen oder bei Personen), die notwendig ist, um Veränderungen im Verhalten des Kindes hervorzurufen. | |
| | ☐ (1) hohe Schwelle
(viele Reize notwendig) ☐ (2) mittel ☐ (3) niedrige Schwelle
(wenig Reize notwendig) | |

VI Intensität der Reaktionen - nur die Stärke und Heftigkeit der Reaktionen, nicht deren Qualität.

(1) gewöhnlich intensiv

(2) veränderlich

(3) gewöhnlich wenig intensiv

VII Positive oder negative Stimmung - Summe des freundlichen bzw. unfreundlichen Verhaltens während eines Tages.

(1) gewöhnlich positiv

(2) veränderlich

(3) gewöhnlich negativ

VIII Aufmerksamkeit - Einfluß äußerer Reize (Geräusche, Spielsachen, Personen usw.) auf das Verhalten des Kindes.

(1) wird leicht
aufmerksam

(2) veränderlich

(3) nicht sehr
aufmerksam

IX Ausdauer und Aufmerksamkeitsspanne - Dauer einer spezifischen Beschäftigung mit und ohne äußere Störungen

(1) ausdauernd

(2) veränderlich

(3) nicht ausdauernd

C: In welcher Beziehung ist das Temperament Ihres Kindes ein Problem für Sie?

D: Im Allgemeinen ist das Temperament meines Kindes

(1) nicht anders als bei anderen Kindern

(2) ausgeprägter und schwieriger als bei anderen Kindern

(3) nicht so ausgeprägt wie bei anderen Kindern

Messinstrument B-6: Eltern-Belastungs-Inventar (Tröster, 2010)



Name des Projektkindes



universität
wien

Projektkoordinatorin
Mag. Barbara Supper
Tel 0680/1106383
b.supper@univie.ac.at

EBI

Liebe Mutter!

Die Erziehung eines Kindes bringt eine Vielzahl von Herausforderungen mit sich, die täglich bewältigt werden müssen. Dabei gibt es sicher auch Zeiten, in denen besondere Belastungen in der Erziehung auftreten, bei denen Sie als Mutter sehr gefordert sind. Mit den folgenden Fragen möchten wir näheren Aufschluss darüber gewinnen, wie Sie die zahlreichen Anforderungen erleben.

Bitte lesen Sie jede Frage sorgfältig durch und kreuzen Sie die Antwort an, die am ehesten für Sie zutrifft. Überlegen Sie nicht lange, sondern antworten Sie spontan. Es geht um Ihr persönliches Empfinden, es gibt also keine „richtigen“ oder „falschen“ Fragen. Bitte beantworten Sie alle Fragen.

	trifft genau zu	trifft eher zu	nicht sicher	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
1. Mein Kind ist wesentlich aktiver als andere Kinder.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Seit ich mein Kind habe, bin ich öfter krank.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Ich fühle mich durch die Verantwortung als Mutter manchmal eingeengt.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Mein Kind ist oft unkonzentriert und leicht ablenkbar.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Um meinem Kind gerecht zu werden, muss ich mich stärker einschränken, als ich mir vorgestellt hatte.	☐	☐	☐	☐	☐
6. In der letzten Zeit fühle ich mich nicht mehr so fit und leistungsfähig wie früher.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Seit ich Mutter bin, ist es schwieriger für mich, neue Kontakte zu knüpfen.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Mein Kind hat mehr Schwierigkeiten als andere Kinder, sich zu konzentrieren und aufzupassen.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Seit ich Mutter bin, habe ich weniger Gelegenheiten, meine Freunde oder Freundinnen zu treffen und neue Freundschaften zu schließen.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Ich habe nicht mehr so viel Energie, Dinge zu tun, die mir früher Spaß gemacht haben.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Ich habe nicht mehr so viel Interesse an anderen Menschen wie früher.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Im letzten halben Jahr war ich körperlich sehr erschöpft.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Ich fühle mich oft auf mich allein gestellt.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Ich habe das Gefühl, als Mutter auf vieles verzichten zu müssen.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Ich fühle mich oft erschöpft, weil mein Kind so aktiv ist.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Seit das Kind da ist, habe ich kaum noch Zeit für mich selbst.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Mein Kind gerät schon bei Kleinigkeiten schnell aus der Fassung.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Einige Dinge in der Erziehung meines Kindes fallen mir schwerer als ich erwartet hätte.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Mein Kind braucht im Allgemeinen etwas länger als andere Kinder, um neue Dinge zu lernen.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Wenn mein Kind etwas nicht bekommen kann, ist es oft nur schwer zu beruhigen.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Es fällt mir manchmal schwer, mich in mein Kind einzufühlen.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Mein Kind macht einige Dinge, die mich stören.	☐	☐	☐	☐	☐
23. Es fällt mir manchmal schwer herauszufinden, was mein Kind braucht.	☐	☐	☐	☐	☐

Projektmitarbeiterin:

Name des Projektkindes



		trifft genau zu	trifft eher zu	nicht sicher	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
24.	Ich bin mir manchmal nicht sicher, ob ich den Anforderungen als Mutter wirklich gewachsen bin.	☐	☐	☐	☐	☐
25.	In manchen Situationen wünschte ich mir, ich könnte besser nachempfinden, was in meinem Kind vorgeht.	☐	☐	☐	☐	☐
26.	Meinem Kind fällt es manchmal schwer, sich an Veränderungen im Tagesablauf oder in der häuslichen Umgebung zu gewöhnen.	☐	☐	☐	☐	☐
27.	Es dauert manchmal länger, bis Eltern ein Gefühl der Nähe und Wärme für ihr Kind entwickeln.	☐	☐	☐	☐	☐
28.	Ich habe manchmal den Eindruck, dass mein Kind nicht so offen auf andere Menschen zugeht wie andere Kinder.	☐	☐	☐	☐	☐
29.	Ich habe manchmal den Eindruck, dass ich mit einigen Dingen nicht besonders gut zurechtkomme.	☐	☐	☐	☐	☐
30.	Manchmal scheint mein Kind Dinge vergessen zu haben, die es schon einmal gelernt hatte, und zeigt Verhaltensweisen, die eher typisch für jüngere Kinder sind.	☐	☐	☐	☐	☐
31.	Mein Kind reagiert oft sehr heftig, wenn etwas passiert, das es nicht mag.	☐	☐	☐	☐	☐
32.	Mutter zu sein ist schwieriger als ich dachte.	☐	☐	☐	☐	☐
33.	Seit das Kind da ist, verbringen mein Partner und ich nicht so viel Zeit gemeinsam wie ich mir wünsche.	☐	☐	☐	☐	☐
34.	Mein Kind wacht oft bereits schlecht gelaunt auf.	☐	☐	☐	☐	☐
35.	Es bedrückt mich, wenn ich merke, dass ich gereizt auf mein Kind reagiere.	☐	☐	☐	☐	☐
36.	Seit das Kind da ist, habe ich weniger Interesse an Sexualität.	☐	☐	☐	☐	☐
37.	Ich denke manchmal, dass ich etwas falsch mache, wenn mein Kind sich schlecht benimmt oder zu viel quengelt.	☐	☐	☐	☐	☐
38.	Einige Verhaltensweisen meines Kindes (z.B. trödeln, quengeln, nicht gehorchen, widersprechen) kosten mich viel Energie.	☐	☐	☐	☐	☐
39.	Ich habe den Eindruck, dass mein Kind mehr Zuwendung und Fürsorge braucht als andere Kinder.	☐	☐	☐	☐	☐
40.	Es bedrückt mich, wenn ich darüber nachdenke, was man in der Erziehung alles falsch machen kann.	☐	☐	☐	☐	☐
41.	Seit ich das Kind habe, unternehme ich nicht mehr so viel gemeinsam mit meinem Partner.	☐	☐	☐	☐	☐
42.	Ich habe manchmal das Gefühl, es ist eigentlich meine Schuld, wenn mein Kind etwas verkehrt gemacht hat.	☐	☐	☐	☐	☐
43.	Mein Kind tut einige Dinge, die mich stark fordern.	☐	☐	☐	☐	☐
44.	Mein Kind ist oft launisch und leicht erregbar.	☐	☐	☐	☐	☐
45.	Mein Kind nörgelt und quengelt häufiger als andere Kinder.	☐	☐	☐	☐	☐
46.	Durch das Kind sind einige Probleme in meiner Partnerschaft entstanden.	☐	☐	☐	☐	☐
47.	Ich habe bisweilen das Gefühl, dass mich mein Kind pausenlos in Anspruch nimmt.	☐	☐	☐	☐	☐
48.	Beim Spielen ist mein Kind oft ungeduldig und wird schnell wütend.	☐	☐	☐	☐	☐

Projektmitarbeiterin:

F: Abstract

F-1: Abstract (Deutsch)

In der vorliegenden Arbeit wird auf eine Forschungslücke in der Entwicklungspsychologie eingegangen, mit der Erforschung von Überbehütung im Kleinkindalter und der Entwicklung der Emotionsregulation. Trotz gesellschaftlicher Relevanz und medialer Aufmerksamkeit des überbehütenden Erziehungsstils fehlt die Forschung dazu. Hierbei wird in der vorliegenden Arbeit die Überbehütung in einer nicht-klinischen Ausprägung von 179 Müttern und deren ein- bis dreijährigen Kindern aus dem Umkreis von Wien erfasst. In diesem Altersbereich ist kein Messinstrument zur Operationalisierung von Überbehütung gegeben. Auf Basis bisheriger Forschungsansätze wird Überbehütung umfassend definiert und als multidimensionales Konstrukt mittels eines innovativen Multimethodenansatzes erfasst. In der vorgenommenen Definition von Überbehütung kennzeichnet sich diese durch eine hohe Ausprägung an Wärme und Fürsorge, mütterliche Kontrolle mit aufdringlichen und protektiven Verhaltensweisen und mütterlichen Trennungsängsten aus, wodurch die kindliche Autonomie eingeschränkt wird. Aus dem Vergleich von normal behüteten und überbehüteten Kindern in einer standardisierten Frustrationssituation ergeben sich prägnante Unterschiede in der Emotionsregulation. Insgesamt zeichnen sich überbehütete Kinder durch eine stärkere negative Reaktivität mit ausdrucksstark negativen Emotionen aus und zeigen zurückhaltend negative Emotionen während der aktiven Lösungssuche und ein verstärktes Vermeiden der Situation. Normal behütete Kinder zeigen dagegen eine selbstständigere Lösungssuche mit weniger Einbezug der Bezugsperson und kennzeichnen sich durch den Einsatz von komplexen Regulationsstrategien bei positiven Emotionen. Zusammenfassend gelingt überbehüteten Kindern die aktive Auseinandersetzung mit der Frustrationssituation weniger gut und sie sind durch eine stärkere Rückversicherung während der Lösungssuche abhängiger von der externalen Unterstützung zur Emotionsregulation durch die Mutter.

F-2: Abstract (English)

The present study is responsive to the existing academic gap in developmental psychology by investigating overprotection in toddlerhood and the development of emotion regulation. Even though the term overprotection sustains growing media coverage and existing social relevance, psychological research is missing. A non-clinical sample of 179 mothers of children between the ages of one and three in the greater metropolitan area of Vienna were tested to show overprotective behaviors. Until now no convenient measuring instrument is employed for this age group. On the basis of previous research projects, an extensive definition of the multidimensional construct overprotection is reviewed. The measurement represents an innovative multi-method approach. The definition of overprotection is characterized by a high occurrence of maternal warmth, care and control including

protective and intrusive behavior to restrict the child's independence and autonomy. Distinct differences are found between overprotected and normal protected children in their emotion regulation. Generally overprotected children display a strong negative reactivity and contained negative emotions during the active problem solving, along with distinct avoiding behavior. In contrast, normal protected children demonstrate more autonomous problem solving and less mother contacting behavior, characterized by the use of complex regulation strategies during positive emotions. In summary, overprotected children are unable to manage active confrontation in the established frustration situation in the same manner as normal protected children. They require more reinsurance during the problem solving process from their mother and are more dependent on external support for emotion regulation.

G-1: Lebenslauf

Persönliche Daten

Vorname	Lisa
Nachname	Reitzig
Geburtsdatum	10.08.1988
Staatsbürgerschaft	deutsch
Familienstand	ledig

Ausbildungsweg

Ab 2008	Studium der Psychologie Universität Wien
1995 – 1999	Elisabeth-Langgässer-Gymnasium Alzey
1999 – 2005	Nordpfalzgymnasium Kirchheimbolanden
1995 – 1999	Grundschule Kirchheimbolanden

Berufliche Tätigkeiten

2010 – 2013	Freie Mitarbeiterin bei Wien Xtra
2008 - 2014	Babysitten

Praktika

4.02.2013 bis 15.03.2013	Praktikum am medizinisch-psychologischen Zentrum (Centre Hospitalier d'Antibes Juan-les-Pins) Frankreich
9.11.2012 bis 21.07.2013	Theaterlehrgang nach Augusto Boal an der VHS Meidling Wien
November 2012 bis Januar 2013 und ab März 2013 bis Juni 2013	Praktikum im Kultur- und Bildungsverein „Ich Bin O.K.“
2.07.2012 bis 28.09.2012	Erasmus-Praktikum in einem Kinderheim (Popounière) Nizza, Frankreich

1.02.2012 bis 19.06.2012	Mitarbeit im Forschungsprojekt Parenting & CoParenting der Universität Wien von
Mai 2011	Teilnahme am Kongress Psychosomatik, Psychiatrie, Psychologie & Psychotherapie Eggenburg/Niederösterreich
13.09. bis 28.09.2010	Praktikum in der DRK – Vorsorge-Klinik auf Norderney
1.07.2010 bis 1.08.2010	Mitarbeit als Aupair in Frankreich
23.06.2008 bis 4.07.2008	Praktikum im Jugend- und Kulturzentrum Alzey als Betreuerin der zweiwöchigen Ferienspiele
7.04. bis 20.06.2008	Praktikum in einer Kinderdorffamilie des SOS Kinderdorfes Pfalz
13.08 bis 17.08.2007	Praktikum Rheinhessen-Fachklinik Alzey
16.07 bis 27.07.2007	Praktikum im SOS-Beratungs- und Familienzentrum Eisenberg auch als Betreuerin im Rahmen der Stadtranderholung
18.11.2006	Praktikum im Seminar „Kommunalpolitik ist Frauensache“
10.10 bis 21.10.2005	Praktikum bei der Schule im Rotental für lernbehinderte Kinder
Projektarbeit	
1.02.2012 bis 19.06.2012	Mitarbeit im Forschungsprojekt Parenting & CoParenting der Universität Wien