



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

„Erstellung eines Beobachtungsverfahrens zur
Erfassung der Qualität einer Mutter – Kind –
Interaktion (mütterliche Aspekte)“

Verfasserin

Beate Maderthaner

Angestrebter akademischer Grad

Magistra Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Oktober 2008

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Ass. Prof. Dr. Pia Deimann

VORWORT

An dieser Stelle gebührt zu allererst mein Dank meinen Diplomarbeitsbetreuerinnen Ass. Prof. Dr. Pia Deimann und Ass. Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller, für die lange und geduldige Begleitung. Der Themenvorschlag, ein Beobachtungssystem zur Erfassung der Qualität einer Mutter – Kind – Interaktion zu entwickeln, stellte sich als interessant, spannend und aktuell heraus, denn obwohl Bindungsforschung eine bereits lange Tradition hat, so erschienen zahlreiche Untersuchungen während der Zeit meiner Recherche.

Es stellte eine besondere Herausforderung für mich dar, mich mit dem Thema Mutter – Kind – Bindung und Interaktion, sowie deren Wichtigkeit für die kindliche Entwicklung zu beschäftigen. Denn durch diese zeitliche Beanspruchung war ich gezwungen die „Interaktionen“ mit meiner eigenen Tochter Lili einzuschränken. Ein ganz besonderer Dank gilt daher meiner gesamten Familie, vor allem meinen Eltern, die mir mein Studium ermöglicht haben und sich liebevoll um Lili gekümmert haben. Und natürlich ein riesengroßes Dankeschön an Lili, die die häufigen Trennungen so tapfer durchgehalten hat. Danke!

Weiters möchte ich mich bei meiner Kollegin und Freundin Teresa Kalss für die wunderbare Zusammenarbeit bedanken. Danke für die vielen konstruktiven Ideen, die ausdauernde Arbeitsbereitschaft, die aufmunternden und motivierenden Gespräche, die mir eine unbeschreiblich wertvolle Stütze waren.

Ein besonderer Dank gilt all jenen Müttern und ihren Kindern, die an der Untersuchung teilgenommen haben. An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei Petra und Fiona Forster bedanken. Danke!

Herzlich bedanken möchte ich mich auch bei Heinz, der mir vor allem im Umgang mit sämtlichen technischen Geräten eine große Hilfe war und meine Launen mit Verständnis und Geduld ertragen hat. Ein großer Dank an alle meine Freunde und Verwandten, die mich während des gesamten Studiums geduldig begleitet und unterstützt haben.

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung und Überblick.....	11
--------------------------------------	-----------

Theoretischer Teil

1. Bindungsforschung	17
1.1. Bindungstheorie	19
1.1.1. Bindungsverhaltenssystem und „Bindung“	19
1.1.2. Fürsorgesystem und das „Konzept Feinfühligkeit“	21
1.1.3. Explorationsverhaltenssystem und „verlässliche Basis“	23
1.2. Bindung in den Vorschuljahren	24
1.2.1. Zielkorrigierte Partnerschaft	25
1.2.2. Innere Arbeitsmodelle.....	25
1.2.2.1. Sichere Bindung.....	26
1.2.2.2. Unsichere Bindung.....	26
1.2.3. Kontinuität versus Diskontinuität	27
1.3. Methoden zur Erfassung von Bindung	28
1.3.1. „Fremde Situation“	30
1.3.2. Geschichtenergänzungsverfahren	31
1.3.3. Erhebungsverfahren mit Trennungsbildern	32
1.3.4. Screening – Fragebogen.....	33
2. Erziehungsforschung.....	34
2.1. Erziehungsbegriff.....	35
2.2. „Zone der nächsten Entwicklung“	36
2.3. Konzept des Erziehungsstils	38
2.3.1. Erziehungsstile nach Lewin	38
2.3.2. Erziehungsstile nach Baumrind	39
2.4. Förderliche Dimensionen nach Tausch und Tausch	40
2.4.1. „Achtung – Wärme – Rücksichtnahme“	41
2.4.2. „Einführendes Verstehen“	41
2.4.3. „Echtheit – Übereinstimmung – Aufrichtigkeit“	42
2.4.4. „Nicht – dirigierende – Tätigkeiten“	43

3. Interaktion	44
3.1. Soziale Interaktion	45
3.1.1 Verbale Kommunikation.....	46
3.1.2. Nonverbale Kommunikation.....	47
3.2. Pädagogische Interaktion	49
3.3. Mutter – Kind – Interaktion	50
5. Bindung und kindliche Entwicklung.....	54
5.1. Erklärungsmodelle	54
5.2. Bindung und soziale Kompetenz	55
5.3. Bindung und kognitive Anforderungen	58
5.4. Bindung und Selbstkonzept	59
6. Verhaltensbeobachtung.....	60
6.1. Begriffsklärung	60
6.2. Arten der Beobachtung	62
6.2.1. Gelegenheitsbeobachtungen.....	62
6.2.2. Systematische Verhaltensbeobachtung.....	63
6.2.2.1. Objektivität.....	64
6.2.2.2. Reliabilität	64
6.2.2.3. Validität.....	65
6.2.3. Teilnehmende versus nicht-teilnehmende Beobachtung.....	66
6.2.4. Offene versus verdeckte Beobachtung.....	67
6.2.5. Laborbeobachtung versus Feldbeobachtung.....	67
6.2.6. Technisch vermittelte versus unvermittelte Beobachtung	68
6.3. Verhaltenskodierung – Quantifizierung.....	68
6.3.1. Time-Sampling-Verfahren	69
6.3.1.1. Bestimmung der Länge des Einheitsintervalls	69
6.3.1.2. Festlegung von Kodierregeln	70
6.3.2. Rating-Verfahren	72
6.4. Beobachtungssysteme	73
6.4.1. Verbal-Systeme.....	73
6.4.2. Index-Systeme.....	74
6.4.3. Kategorien-Systeme	74

6.4.4. Dimensional-Systeme	75
6.4.5. Struktural-Systeme.....	75
6.5. Beobachtungsfehler	75
6.5.1. Fehler durch den Beobachter	76
6.5.1.1. Wahrnehmungsfehler	76
6.5.1.2. Interpretationsfehler	78
6.5.1.3. Erinnerungsfehler	78
6.5.2. Fehler durch die Beobachtung	79
6.5.3. Fehler durch das Beobachtungssystem	80
6.5.4. Fehler durch äußere Bedingungen	81
6.6. Verhaltensbeobachtung mittels Videotechnik	81
7. Zielsetzung der Untersuchung.....	84

Empirischer Teil

8. Voruntersuchung	88
8.1. Erprobung des Interaktions-Settings.....	88
8.2. Erprobung des Beobachtungsinstrumentes	89
9. Hauptuntersuchung.....	91
9.1. Beschreibung der Stichprobe	91
9.2. Beschreibung des Interaktions-Settings.....	93
9.3. Fit-Kit-Elternfragebogen	95
9.4. Wiener Entwicklungstest	97
10. Beobachtungsverfahren	99
10.1. Verhaltensdimensionen der Mutter.....	99
10.1.1. Rückmeldung	99
10.1.2 Steuerungsverhalten/Mutter	102
10.1.2.1. Strukturierung der Situation.....	102
10.1.2.2. Aufforderung und Anweisung	104
10.1.2.3. Erklärung und Information.....	107
10.1.3. Emotionalität / Mutter.....	108
10.2. Verhaltensdimensionen des Kindes	110

10.2.1. Bedürfnis nach Steuerungsverhalten.....	111
10.2.2. Arbeitshaltung.....	111
10.2.3. Reaktivität.....	111
10.2.4. Emotionalität/Kind.....	112
10.3. Beobachtungsbogen.....	112
10.4. Kodierung der Videoaufzeichnungen.....	113
11. Auswertung.....	115
11.1. Gütekriterien.....	115
11.2. Skalenniveau.....	116
11.2.1. Nominalskala.....	116
11.2.2. Ordinalskala.....	117
11.2.3. Intervallskala.....	117
11.2.4. Verhältnisskala.....	118
11.2.5. Rating-Skala.....	118
11.3. Beurteilerübereinstimmung und –reliabilität.....	120
11.3.1. Cohen´s Kappa (κ).....	121
11.3.2. Intraklassenkorrelation (ICC).....	123
11.3.3. Beobachterübereinstimmung - dichotom.....	124
11.3.4. Beobachterübereinstimmung – über die Dimensionen.....	126
11.3.5. Beobachterübereinstimmung – über die Dyaden.....	128
11.3.6. Intraklassenkorrelation (ICC).....	131
11.4. Deskriptive Datenanalyse.....	132
11.4.1. Analyse der demographischen Daten.....	132
11.4.2. Analyse der WET-Ergebnisse.....	135
11.4.3. Analyse des Fit-Kit-Elternfragebogens.....	136
11.4.4. Analyse der Interaktions-Dimensionen.....	138
11.4.4.1. Kennwert - Durchschnittswert.....	138
11.4.4.2. Kennwert - Häufigkeiten.....	140
11.4.4.3. Kennwert - Range.....	142
11.5. Korrelationen.....	143
11.5.1. Interkorrelationen der Durchschnittswerte.....	143
11.5.2. Interkorrelationen der Häufigkeiten.....	144

11.5.3. Interkorrelationen der Ranges.....	145
11.5.4. Interkorrelationen sämtlicher Kennwerte	146
11.5.5. Interkorrelationen mütterlicher und kindlicher Dimensionen	148
11.6. Clusteranalyse	151
12. Diskussion und Ausblick	159
13. Zusammenfassung	174
Literaturverzeichnis	182
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	197
Anhang.....	199
Histogramme der Fit-Kit-Subskalen	201
Kennwerte der Mutter – Kind – Paare	203
Elternbrief	207
Datenblatt.....	209
Fit-Kit-Elternfragebogen	210
Beobachtungsbogen - Mutter.....	213
Lebenslauf	215

Einleitung und Überblick

Im Rahmen einer entwicklungspsychologischen Diagnostik steht das Bemühen im Mittelpunkt, ein möglichst umfassendes Bild des Kindes zu bekommen. Grundsätzlich wird das Kind zunächst untersucht, welche Entwicklungsschritte es bereits durchlaufen hat, inwieweit es altersgemäß entwickelt ist und in welchen Bereichen es möglicherweise Probleme gibt. Psychologisch-diagnostische Verfahren sollen helfen, diesbezüglich ausführliche Informationen zu gewinnen. Neben Leistungs- oder Entwicklungstests, welche die kognitiven Fähigkeiten des Kindes erfassen, werden auch Persönlichkeitstests eingesetzt und zudem findet eine ausführliche Exploration statt. In diesem Rahmen ist es wichtig, die Entwicklungsgeschichte genau zu erfassen und einschneidende Erlebnisse, wie beispielsweise den Verlust oder Wechsel von Bindungspersonen zu erfragen. Dabei können auch Projektive-Verfahren zur Anwendung kommen. Zusätzlich stellt die Verhaltensbeobachtung gerade in der kinderpsychologischen Diagnostik ein wichtiges Verfahren zur Informationsgewinnung dar (Scheurer-Englisch, 2007).

Nach einer modernen ökologisch und differentiell orientierten Entwicklungspsychologie ist die Entwicklung des Kindes immer in einem Kontext zu betrachten. Einflussfaktoren wie familiäre Bedingungen bestimmen den Entwicklungsverlauf. Darüber hinaus beeinflusst das Kind seinerseits die Umwelt und gestaltet dadurch seine weitere Entwicklung zum Teil selbst (Montada, 2002). Folglich ist es erstrebenswert die kindliche Entwicklung stets im Kontext von Beziehungen zu betrachten. Das Kind wächst üblicherweise in der Familie auf, weshalb in erster Linie die Eltern als primäre Bezugspersonen, eine Rolle spielen. Lange Zeit stand in zahlreichen Forschungsarbeiten die Mutter-Kind-Beziehung im Mittelpunkt. Obwohl in der neueren Forschung auch Beziehungen des Kindes zu Vater, Geschwistern oder Peers mit einbezogen und untersucht werden, so stellt dennoch die Mutter in der Welt des Kindes die zentrale Rolle dar (Schmidt-Denter & Spangler, 2005). Sowohl im Alltagsdenken als auch in der psychologischen Forschung geht man davon aus, dass Faktoren des familiären Hintergrundes eine wichtige Rolle für die Entwicklung eines Kindes spielen. Bindungsforschung untersucht dazu den Einfluss von frühkindlichen Bindungsmustern auf spätere Auswirkungen.

Das Anliegen der vorliegenden Arbeit ist es nun, ein geeignetes Beobachtungssystem zur Erfassung der Qualität einer Mutter-Kind-Interaktion zu entwickeln. In enger Zusammenarbeit mit Teresa Kalss (in Druck) wurde ein Beobachtungs-Verfahren erarbeitet, welches sowohl mütterliches als auch kindliches Verhalten in einer Interaktionssituation erfasst. Der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit liegt dabei auf mütterlichen Verhaltensaspekten und beschäftigt sich folglich mit der Frage, was angemessenes mütterliches Verhalten ausmacht. In der Arbeit von Teresa Kalss (in Druck) wird das Augenmerk auf kindliches Verhalten gerichtet.

Mit der Qualität von Mutter-Kind-Interaktionen haben sich in den vergangenen Jahrzehnten, einerseits die psychologische Bindungsforschung und andererseits die pädagogische Erziehungsforschung eingehend beschäftigt und bislang isoliert voneinander bestanden. Erst in jüngster Zeit wurden erstmals empirische Untersuchungen durchgeführt, die Bindungsverhalten und Erziehungsverhalten gemeinsam untersuchen (Falkner & Fuhrer, 2007; Zimmermann, 2007). Dementsprechend werden in vorliegende Arbeit beide Forschungstraditionen einbezogen, um die Frage zu beantworten, welche mütterlichen Verhaltensweisen in der Interaktion mit dem Kind als angemessen beurteilt werden sollen.

Im ersten Teil des theoretischen Abschnitts der vorliegenden Arbeit wird Bindungsforschung näher erläutert. Dazu werden die wichtigsten Definitionen und Konzepte aus der Bindungstheorie nach John Bowlby und Mary Ainsworth angeführt (Kapitel 1.1.). Das Bindungsverhaltenssystem und der „Begriff Bindung“, sowie das Fürsorgesystem und das „Konzept Feinfühligkeit“, wie auch das Explorationssystem und das Konzept der „sicheren Basis“ werden hier eingehend erläutert. Darauf anschließend werden Veränderungen des Bindungssystems in den Kindergarten- und Vorschuljahren beschrieben (Kapitel 1.2.). In diesem Zusammenhang wird auf das Konzept der „zielkorrigierten Partnerschaft“ und der „inneren Arbeitsmodelle“ eingegangen. Auch die Kontinuität bzw. Diskontinuität dieser inneren Arbeitsmodelle wird diskutiert. Abschließend werden Methoden zur Erfassung von Bindung dargestellt (Kapitel 1.3.). Dazu wird die von Mary Ainsworth entwickelte „Fremde Situation“ dargestellt, sowie Geschichtenergänzungsverfahren, Erhebungsverfahren mit Trennungsbildern und ein Screening – Fragebogen beschrieben.

Im zweiten Teil des theoretischen Abschnitts wird auf Erziehungsforschung eingegangen. Dabei wird der Erziehungsbegriff näher erläutert (Kapitel 2.1.), indem unterschiedliche Definitionen beleuchtet werden. Der Begriff der „Zone der nächsten Entwicklung“ wird in Kapitel 2.2. beschrieben und anschließend wird das Konzept des Erziehungsstils angeführt (Kapitel 2.3.), wobei Erziehungsstile nach Lewin und Baumrind dargestellt werden. Ebenso haben Reinhard und Annemarie Tausch Erziehungsstil Dimensionen entwickelt, welche in Kapitel 2.4. ausführlich erläutert werden.

Der dritte Teil des theoretischen Abschnitts beschäftigt sich mit Interaktion. Diesbezüglich wird zunächst auf soziale Interaktion eingegangen (Kapitel 3.1.) und verbale und nonverbale Kommunikation beschrieben. Anschließend wird pädagogische Interaktion erklärt (Kapitel 3.2.) und speziell auf Mutter – Kind – Interaktion (Kapitel 3.3.) eingegangen.

Im vierten Teil wird der Frage nach pädagogischer Qualität nachgegangen.

Der fünfte Teil des theoretischen Abschnitts widmet sich dem Thema Bindung und kindliche Entwicklung. Dabei werden unterschiedliche Modelle, welche den Einfluss von Bindung auf Entwicklung erklären, dargestellt (Kapitel 5.1.) und verdeutlicht, in welchem Zusammenhang Bindung und soziale Kompetenz stehen (Kapitel 5.2.), inwieweit Bindung Auswirkungen auf kognitive Anforderungen hat (Kapitel 5.3.) und wie Bindung und Selbstkonzept zusammenhängen (Kapitel 5.4.).

Im sechsten Teil des theoretischen Abschnitts wird Verhaltensbeobachtung als wissenschaftliche Erhebungstechnik näher erläutert. Dazu wird eine genaue Begriffsklärung angeführt (Kapitel 6.1.), sowie verschiedene Arten der Beobachtung aufgezählt (Kapitel 6.2.). Das Hauptaugenmerk wird dabei auf die systematische Verhaltensbeobachtung gelegt. Anschließend werden Methoden und Techniken der Quantifizierung (Kapitel 6.3.) unterschieden und diesbezüglich das Time – Sampling Verfahren und das Rating – Verfahren beschrieben. Weiters werden Beobachtungssysteme (Kapitel 6.4.) wie beispielsweise das Dimensional-System dargestellt. Sehr ausführlich wird auf Beobachtungsfehler eingegangen (Kapitel 6.5.), welche sich im Rahmen einer Verhaltensbeobachtung einschleichen können, denn diese gilt es möglichst zu vermeiden. Anschließend wird Verhaltensbeobachtung mittels Videotechnik thematisiert (Kapitel 6.6.).

Im siebten und letzten Teil des theoretischen Abschnitts werden die Zielsetzung der vorliegenden Untersuchung und die Fragestellungen erläutert.

Im empirischen Teil wird zunächst ein Überblick hinsichtlich Durchführung gegeben und anschließend, die Voruntersuchung beschrieben. Hier wurde das Interaktions-setting (Kapitel 8.1.) und das selbst entworfene Beobachtungsverfahren (Kapitel 8.2.) erprobt.

Im Anschluss wird die Hauptuntersuchung dargestellt. Insgesamt konnten 30 Mutter – Kind – Paare für die Untersuchung gewonnen werden. In Kapitel 9.1. wird diese Stichprobe beschrieben. Für die Hauptuntersuchung war es notwendig, das Interaktions-Setting zu modifizieren, in Kapitel 9.2. wird das veränderte Setting erläutert. Im Anschluss werden weitere Erhebungsinstrumente vorgestellt, die im Rahmen der Untersuchung eingesetzt wurden, der Fit – Kit – Elternfragebogen (Kapitel 9.3.) und der Wiener Entwicklungstest (Kapitel 9.4.).

Die Darstellung des Beobachtungsinstruments ist Inhalt des nächsten Kapitels. Die jeweiligen Verhaltensdimensionen wurden im Anschluss an die Voruntersuchung modifiziert und in Kapitel 10.1. werden diese veränderten mütterlichen Dimensionen ausführlich beschrieben. Zum besseren Verständnis werden auch die kindlichen Dimensionen erwähnt (Kapitel 10.2.), eine ausführliche Darstellung findet sich bei Kalss (in Druck). Die Videosequenzen bzw. Interaktionen wurden von beiden Beobachterinnen anhand eines eigens entwickelten Beobachtungsbogens kodiert, dessen Aufbau wird in Kapitel 10.3. erklärt. Anschließend wird auf die Kodierung der Videoaufzeichnungen eingegangen, wobei die Kodierregeln der vorliegenden Untersuchung dargestellt werden (Kapitel 10.4.).

Das nächste Kapitel umfasst die Auswertung der erhaltenen Daten. Zunächst werden die Voraussetzungen eines neu entwickelten Verfahrens beschrieben, und zwar die Erfüllung der Gütekriterien (Kapitel 11.1.) und die Abklärung des Skalenniveaus (Kapitel 11.2.). Anschließend wird die Beobachterübereinstimmung mittels Cohens Kappa (κ) und Intraklassenkorrelation (ICC) berechnet (Kapitel 11.3.). Das nächste Kapitel (Kapitel 11.4.) umfasst die deskriptive Datenanalyse, mit einer Analyse der demographischen Daten, der WET-Ergebnisse, des Fit-Kit-Elternfragebogens und der Interaktions-Dimensionen. Die Auswertung der Daten mittels Korrelationen ist Thema des Kapitel 11.5.

Zuletzt wird eine Clusteranalyse berechnet um festzustellen, ob es Gruppen von Müttern gibt, welche sich systematisch unterscheiden (Kapitel 11.6.).

Im letzten Kapitel werden die Ergebnisse interpretiert, diskutiert und Einschränkungen auf der Untersuchung eingegangen. Schließlich wird ein Ausblick auf weitere Untersuchungen gegeben.

Theoretischer Teil

1. Bindungsforschung

Bindungsforschung befasst sich mit der Psychologie von den besonderen Beziehungen zwischen Bindungspersonen und ihren Kindern und wird vor allem mit dem Namen John Bowlby (1907-1990) in Verbindung gebracht. Der britische Psychoanalytiker und Kinderpsychiater beschäftigte sich Zeit seines Lebens mit dem Thema Bindung. Ausgehend von seiner Tätigkeit in einem Kinderheim entwickelte er starkes Interesse an den nachteiligen Auswirkungen, die fehlerhafte und/oder unterbrochene Eltern-Kind-Beziehungen auf die Entwicklung von Kindern haben (Bowlby, 1980). Bowlby und seine Mitarbeiter beobachteten und dokumentierten Kinderschicksale während der Kriegs- und Nachkriegsjahre, in deren Familien, in Heimen oder in Krankenhäusern. Davon ausgehend formulierte er seine Bindungstheorie, worauf eine Vielzahl an Forschungsarbeiten über die Mutter-Kind-Interaktion und deren Einfluss auf die qualitative Art der Bindung an die Mutter entstanden. Diese empirischen Arbeiten, beeinflussten wiederum die Bindungstheorie, so dass diese ausgearbeitet und erweitert wurde (Ainsworth, 1985).

Zudem war Bowlby (1980) von den Arbeiten des Naturwissenschaftlers Konrad Lorenz und den Untersuchungen Harry Harlows oder Robert Hinde beeindruckt. Konrad Lorenz Werk über die Nachfolge-Reaktionen bei Enten- und Gänseküken und das Phänomen der Prägung zeigte, dass sich zumindest bei manchen Tierarten ein starkes Band zwischen einem Kind und seiner Mutter entwickelt. Harry Harlow und Robert Hinde führten Studien an Rhesusaffen durch, wonach sich ergab, dass nicht wie bis dahin angenommen, die Bereitstellung von Nahrung, sondern die Nähe und der Körperkontakt entscheidend für die Bindung des Kindes sind. Charakteristisch an der Bindungstheorie ist folglich ihr ethologischer Bezugsrahmen (Ainsworth & Bowlby, 1991; Ainsworth, Bell & Stayton, 1974; Bowlby, 1974, 1975).

„The most fundamental aspect of attachment theory is its focus on the biological bases of attachment behaviour” (Bowlby, 1958, 1969/1982, zitiert nach Cassidy, 1999, S. 4).

In den 1960er Jahren schloss sich Mary D.S. Ainsworth (1913-1999) der Forschergruppe um Bowlby an. Von größter Bedeutung waren ihre Längsschnittstudien in Kampala in Uganda und zehn Jahre später in Baltimore (Ainsworth, 1985). Obwohl sich die Stichproben offensichtlich hinsichtlich Kultur und ethnischer Zugehörigkeit unterscheiden, zeigte sich, dass das identifizierte Bindungsverhalten und deren Phasen der Entwicklung im Wesentlichen übereinstimmen. Dies stützte Bowlbys Theorie von einer evolutionären und genetischen Vorprogrammierung. Im Rahmen der Beobachtungen wurde immer deutlicher, welchen großen Einfluss das mütterliche Verhalten auf das Befinden und das Verhalten des Kindes hat. Zahlreiche weitere Untersuchungen, beispielsweise zur Beeinflussbarkeit des Weinens folgten. Zudem prägte Mary Ainsworth eine Reihe von Konzepten, wie das der „verlässlichen Basis“ oder der „mütterlichen Feinfühligkeit“. Außerdem entwickelte sie ein standardisiertes Verfahren, die so genannte „Fremde Situation“ in der Interaktionsmuster objektiv erfasst werden können (Grossmann & Grossmann, 2003; 2006).

Im deutschen Sprachraum starteten in den 1970er Jahren das Ehepaar Grossmann ihre bedeutenden Längsschnittstudien in Bielefeld und Regensburg. Die grundlegenden Fragestellungen waren stets aus der Bindungstheorie entwickelt worden und zielten darauf ab festzustellen, ob sich Bindung über den Lebenslauf verändert oder kontinuierlich verläuft. Darüber hinaus wurden je nach Alter zusätzliche Fragestellungen, wie über den Zusammenhang mit Intelligenz oder Leistungsmotivation untersucht. Zu diesem Zweck wurden Beobachtungen in Interaktionssituationen durchgeführt, teilweise standardisiert mittels „Fremder Situation“ und teilweise unstandardisiert. Im Mittelpunkt der Verhaltensanalysen stand stets das Konzept der „elterlichen Feinfühligkeit“. Weiters wurden Interviews mit Eltern, Erziehern und anderen Personen und ab 10 Jahren, auch mit den Kindern durchgeführt. Auch kritische Lebensereignisse, wie schwere Erkrankungen oder Trennung wurden in die Untersuchungen mit einbezogen. Den Endpunkt der Längsschnittuntersuchungen bildeten Interviews mit den mittlerweile 20 bis 22 jährigen

Erwachsenen (Grossmann, 1999; Grossmann & Grossmann, 2006; Zimmermann, Suess, Scheurer – Englisch & Grossmann, 1999; Zimmermann et al., 2000).

In den letzten Jahren erfuhr die Bindungsforschung einen regelrechten „Boom“. Eine Vielzahl an einschlägigen Publikationen entstanden, wie zahlreiche Herausgeberwerke, beispielsweise von Ahnert, 2004; Brisch & Hellbrügge, 2006; Gloger-Tippelt, 2001 oder Grossmann & Grossmann, 2003, 2006, um nur einige zu nennen. Überdies erschienen unzählbar viele Artikel zum Thema Bindung in Fachzeitschriften.

1.1. Bindungstheorie

Bowlby formulierte die Grundannahmen der Bindungstheorie in drei Bänden: Band 1 Attachment (1969; dt. Bindung, 1975), Band 2 Separation (1973; dt. Trennung, 1976) und Band 3 Loss: Sadness and Depression (1980; dt. Verlust, Trauer und Depression, 1983).

Bowlby (1974, 1975, 1995) ging von einem Konzept biologisch verankerter Verhaltenssysteme bzw. von Grundelementen der Bindungstheorie aus – dem Bindungsverhaltenssystem, dem Fürsorgesystem und dem Explorationssystem. Diese drei Verhaltenssysteme werden in den nächsten Kapiteln näher erläutert.

1.1.1. Bindungsverhaltenssystem und „Bindung“

Bowlby (1979, S. 67) definiert Bindung als „attraction that one individual has for another individual“. Bindung ist also „das gefühlsmäßige Band, welches eine Person [...] zwischen sich selbst und einer bestimmten anderen Person [...] knüpft – ein Band, das beide räumlich verbindet, und das zeitlich andauert (Ainsworth & Bell, 1970; Ainsworth, Bell & Stayton, 1974).

„Die Entwicklung einer Bindung ist, [...] phylogenetisch vorprogrammiert, aber in ihrer phänotypischen Ausprägung ist sie abhängig von der Qualität des Umgangs von

Bindungspersonen mit den Bindungsbedürfnissen des Kindes von Geburt an bis zum Erreichen psychologischer Reife im Erwachsenenalter“ (Grossmann, 2004, S.30).

Nach Bowlby (1974, 1975, 1991, 1995) bezeichnet Bindungsverhalten jegliche Form von Verhalten, welches zum Ziel hat, Nähe zu einer Bindungsperson zu erlangen oder aufrecht zu erhalten. Das Verhalten kann dabei reichen von Lächeln und gelegentlichen Blicken, um sich zu versichern, dass die Person erreichbar ist, bis hin zu Weinen, Rufen, Nachfolgen und Festhalten. Ainsworth (1964) erstellte einen Katalog möglichen Bindungsverhaltens, wobei sie 13 Verhaltensmuster identifizierte, die vom Kind in einer Interaktion mit seiner Mutter gezeigt werden können. Evolutionstheoretisch betrachtet dient Bindungsverhalten dem Kind zum Überleben, indem es den Kontakt zu Personen herstellt, die sich kümmern (Ainsworth & Bell, 1970; Bowlby, 1991).

Bowlby (1991) unterscheidet klar zwischen den Begriffen Bindung und Bindungsverhalten. Bindung an eine Bezugsperson besteht dauerhaft, hingegen wird Bindungsverhalten nur aktiviert, wenn es notwendig ist. Bedingungen die Bindungsverhalten aktivieren, sind beispielsweise Hunger, Müdigkeit oder Schmerzen des Kindes, sowie Angst und Abwesenheit oder Ablehnung der Mutter (Bowlby, 1974, 1975). Bindung ist ein hypothetisches Konstrukt, stellt die innere Organisation von Bindungsverhalten dar und ist somit nicht beobachtbar. Bindungsverhalten ist am deutlichsten sichtbar im zweiten und dritten Lebensjahr, behält aber über die gesamte Lebensspanne seinen Einfluss (Gloger-Tippelt, 2001). Ainsworth (1964) betont die aktive Rolle des Kindes bei der Entwicklung von Bindung. Demnach ergreifen Kinder durch Bindungsverhalten selbst die Initiative, um eine Interaktion herbeizuführen.

Grossmann und Grossmann (2006) sprechen von Bindung als „Gefüge psychischer Sicherheit“, welches durch erlebte Sicherheit von Schutz und Fürsorge, sowie durch die Sicherheit in angeleiteter Exploration von der Mutter vermittelt wird.

1.1.2. Fürsorgesystem und das „Konzept Feinfühligkeit“

Nach Bowlby (1974, 1975, 1991) steht dem kindlichen Bindungsverhalten das elterliche Fürsorgeverhalten gegenüber. Dieses System hat die Funktion, durch geeignete Fürsorgeverhaltensweisen, wie Aufnehmen, Streicheln oder Wiegen, die Nähe zum Kind aufrecht zu erhalten und das Kind zu beschützen.

Das zentrale Konzept, die mütterliche Feinfühligkeit gegenüber den Signalen des Kindes, wurde von Mary Ainsworth formuliert. Demnach ist eine feinfühlige Mutter erstens geistig präsent und nimmt das Befinden des Kindes wahr. Zweitens interpretiert sie die Signale des Kindes richtig und zwar aus dessen Sicht und nicht nach eigenen Bedürfnissen. Drittens erfolgt die Reaktion der Mutter prompt, damit das Kind ein Gefühl der Wirksamkeit seines Verhaltens bekommt. Und schließlich reagiert die feinfühlige Mutter angemessen, das bedeutet sie gibt dem Kind was es braucht und zwar der Entwicklung des Kindes entsprechend (Grossmann et al., 2003; Grossmann & Grossmann, 2006)

Bereits Ainsworth untersuchte und klassifizierte nicht nur kindliche Verhaltensweisen, sondern versuchte überdies förderliche Aspekte mütterlichen Verhaltens zu identifizieren (Ainsworth, Bell & Stayton, 1971; 1974). Dazu beurteilte Ainsworth mütterliches Verhalten auf den Dimensionen Feinfühligkeit vs. Unfeinfühligkeit, Annahme/Akzeptanz vs. Zurückweisung, Zusammenspiel/Kooperation vs. Beeinträchtigung/Einmischung und Zugänglichkeit vs. Missachtung/Ignorieren. Feinfühligkeit stellte sich dabei als Schlüsselvariable heraus, das bedeutet, dass Mütter die hoch in Feinfühligkeit bewertet wurden, ausnahmslos auch bei Annahme, Zusammenspiel und Zugänglichkeit hohe Werte erreichten.

Im Zusammenhang mit dem kindlichen Bindungsmuster stellte sich heraus, dass Mütter von sicher gebundenen Kindern feinfühlig und aufmerksam waren und auf die Signale ihres Kindes reagierten. Sie waren zugänglich, nahmen das Kind an und mischten sich nicht ein. Der Umgang mit dem Kind war respektvoll, sie vermieden es, das Kind zu unterbrechen und akzeptierten kindliches Verlangen nach Exploration genauso wie das

Verlangen nach Kontakt und Interaktion. Hingegen wurden Mütter von unsicher gebundenen Kindern als höchst uneinfühlig beschrieben. Das bedeutet, sie waren über längere Zeit für das Kind nicht zugänglich, ignorierten es oder waren unaufmerksam gegenüber dem Kind. Mütterliche Eingriffe gestalteten sich sehr willkürlich und waren absolut nicht abgestimmt auf die Signale des Kindes (Ainsworth et al., 1971).

Das Ehepaar Grossmann beschäftigte sich intensiv mit dem „Konzept Feinfühligkeit“ (Grossmann & Grossmann 2006). Auch sie stellten fest, dass die Dimensionen Annahme/Akzeptanz, Zusammenspiel/Kooperation und Feinfühligkeit eng miteinander verknüpft sind, dennoch setzt jede Dimension eigene Schwerpunkte. Feinfühligkeit bedeutet den Wunsch des Kindes nach Nähe und Schutz, also Bindungsverhalten zu verstehen. Kooperation umfasst, inwieweit die Mutter das Tun, die Ziele und Absichten des Kindes, also das Explorationsverhalten des Kindes versteht und respektiert. Mütterliche Akzeptanz beinhaltet Kommentare der Mutter, wie Lob, Anerkennung und Wertschätzung. Darüber hinaus unterscheiden Grossmann und Grossmann (2006) mütterliche Feinfühligkeit genau von den Begriffen der Überbehütung oder Verwöhnung. Feinfühlige Mütter reagieren erst dann, wenn das Kind Bedürfnisse äußert. Mütterliches Verhalten sogar Zärtlichkeiten, sollen nie ein störender Eingriff in die kindliche Selbstbestimmung sein. Feinfühligkeit beinhaltet also auch eine gewisse Zurückhaltung der Mutter, dem Kind nichts abzunehmen, was es selbst tun könnte oder möchte. Das Kind soll durch Angebote und Vorschläge ermutigt werden Herausforderungen selbständig zu meistern.

Nach Papoušek (2006) erfolgt die Steuerung der elterlichen Verhaltensbereitschaften intuitiv und wird durch die Signale des Kindes reguliert. Papoušek spricht von einer biologisch verankerten, intuitiven elterlichen Kompetenz, das kindliche Erleben mit seinen Absichten, Emotionen und Bedürfnissen aus seinem Verhalten zu erkennen und aus seiner Perspektive zu erfassen.

Nachdem Ainsworth mütterliche Feinfühligkeit als Schlüsselvariable für die Entstehung sicherer Bindung voraussetzt und sich dies in ihrer Baltimore Studie bestätigte, führten De Wolff und van IJzendoorn (1997) eine Metaanalyse hinsichtlich Feinfühligkeit und

Bindung durch. Auch hier ließen die Ergebnisse auf einen Zusammenhang zwischen Feinfühligkeit und sicherer Bindung schließen, jedoch nicht in dem starken Ausmaß wie ursprünglich angenommen. Feinfühligkeit darf folglich als wichtiger, aber nicht als alleiniger Einflussfaktor angesehen werden, denn auch andere mütterliche Verhaltensweisen wie Anregung, emotionaler Beistand oder positive Haltung stehen in engem Zusammenhang mit Bindungssicherheit.

1.1.3. Explorationsverhaltenssystem und „verlässliche Basis“

Neue Sachverhalte wie fremde Personen oder unbekannte Gegenstände, rufen beim Kind einerseits Unsicherheit und andererseits Neugier hervor. Führt die Neugier zu Explorationsverhalten, wird die Unsicherheit reduziert und neues Wissen erlangt. Explorationsverhalten oder Erkundungsverhalten umfasst also Verhaltensweisen, die dem Erwerb von Wissen über die Umwelt fördern, wie anschauen, angreifen, experimentieren und untersuchen, sowie mit fortschreitendem Spracherwerb Fragen über Objekte zu stellen. (Schölmerich & Lengning, 2004).

Bowlby (1974, 1975) bezeichnet das Explorationsverhaltenssystem als ein weiteres biologisch verankertes Verhaltenssystem, welches bewirkt, dass sich das Kind für neuartige Phänomene seiner Umwelt interessiert, diese explorieren will und dadurch lernt. Dabei steht das Explorationsverhalten dem Bindungsverhalten gegenüber, bzw. ergeben eine Balance. Folglich ist Explorationsverhalten nur bei inaktivem Bindungsverhalten möglich, denn wird das Bindungsverhalten durch Bedrohung, Verunsicherung oder Entfernung der Bindungsperson aktiviert, so sucht das Kind die Nähe und den Schutz der Bezugsperson (Ainsworth et al., 1971; Schölmerich & Lengning, 2004).

In diesem Zusammenhang prägte Ainsworth den Begriff der „verlässlichen Basis“. Ein wichtiges Kriterium einer Mutter-Kind-Bindung ist, ob die Mutter vom Kind als „sichere Basis“ genutzt wird, von der aus die Umwelt erkundet wird und zu der das Kind zurückkehrt, wenn es beunruhigt ist. Fühlt sich das Kind sicher, so ist es ihm möglich, sich von der Mutter zu entfernen. Kinder mit „sicherer Bindung“ vergrößern mit zunehmendem Alter den Radius ihrer Erkundungen und die Zeit ihrer Ausflüge verlängert sich

(Ainsworth & Bell, 1970; Ainsworth et al., 1971, Bowlby, 1995). Die „secure base from which to explore“, stellt also die Bindungsperson dar, die für das Kind einen Rahmen bildet zwischen Bindungs- und Explorationssystem (Cassidy, 1999, S. 8).

Wie wichtig eine sichere Bindung ist, zeigt sich besonders dann, wenn Kinder zwischen Neugier und Angst vor fremden Dingen hin- und hergerissen sind. Gewährleistet eine Bindungsperson die Sicherheit des Kindes beim spielerischen Erkunden, indem sie aufmerksam bleibt, als sicherer Hafen oder kundiger Begleiter, dann gelingt es dem Kind, sich fremden Personen oder neuen Dingen unbekümmert zu widmen. Aufgeschlossene und hilfreich eingreifende Mütter stärken den Explorationsdrang ihrer Kinder. Die fungieren also nicht lediglich als passive Basis zum Rückzug, sondern übernehmen eine aktive, begleitende und unterstützende Rolle (Grossmann & Grossmann, 2006; Schölmerich & Lengning, 2004).

1.2. Bindung in den Vorschuljahren

Im Folgenden soll genauer auf die Veränderungen des Bindungssystems bei Kindern im Kindergarten- und Vorschulalter eingegangen werden. Empirische Forschung konzentrierte sich zunächst auf die Kleinkindzeit, allerdings regte bereits Bowlby (1975) an, dass mit dem dritten Geburtstag eine Phase beginnt, welche den Charakter der Bindung wesentlich verändert.

Kinder sind nun durch ihre verbesserten motorischen Fähigkeiten in der Lage, selbständig die Nähe zur Bindungsperson zu suchen und aufrecht zu erhalten. Weiters nehmen sprachliche Fähigkeiten enorm zu, wodurch sie die Fähigkeit entwickeln, über eigene Gefühle, Ziele und Wünsche, sowie gleichzeitig über Gefühle, Ziele und Wünsche der Beziehungsperson nachzudenken und über diese zu sprechen. Außerdem entwickelt das Kind eine Vorstellung von Zeit, wodurch es gelingt, kurze Zeitspannen der Trennung abzuwarten und auszuhalten ohne Bindungsverhalten zu zeigen (Grossmann & Grossmann, 2006; Zweyer, 2006).

Eine ausführliche Darstellung hinsichtlich Entwicklung sozialer, kognitiver und motorischer Fähigkeiten findet sich bei Kalss (in Druck).

1.2.1. Zielkorrigierte Partnerschaft

Nach Bowlby (1974, 1975) bildet sich mit zunehmendem Alter eine „zielkorrigierte Partnerschaft“. Das Kind ist nun in der Lage, den Standpunkt seiner Mutter einzunehmen und versteht, welche Gefühle und Motive ihr Handeln leiten. Die Beziehung zwischen Mutter und Kind wird komplexer, es gelingt ein gemeinsames Ziel zu entwickeln und einen gemeinsamen Plan zu verwirklichen. Diese partnerschaftliche Zusammenarbeit ist nur so lange möglich, so lange mindestens ein Partner, wenn nötig eigene gesetzte Ziele aufgibt bzw. an den Partner anpasst. Dabei ergeben sich wahrscheinlich auch Konflikte.

Stimmen eigene Ziele und Pläne nicht mit jenen der Bezugsperson überein, so treten die Kinder in Verhandlung, bis ein Kompromiss gefunden wird. Mit sprachlichen Mitteln, wie Argumenten oder Protest versuchen Kinder auf die Mutter einzuwirken, bis diese den kindlichen Wünschen entgegenkommt. Umgekehrt ist das Kind bei funktionierender „zielkorrigierter Partnerschaft“ aber auch in der Lage, eigene Ziele zugunsten mütterlicher Wünsche hintanzustellen. Durch neue geistige Fähigkeiten und wachsendes Verständnis im Vorschulalter können Erklärungen und persönliche Gespräche über Gefühle, Absichten und Trennungen vom Kind begriffen werden. Weiters gelingt es dem Kind, sich selbst zu schützen und zu beruhigen, wodurch diese weniger auf räumliche und körperliche Nähe angewiesen sind (Grossmann & Grossmann, 2004; Schmidt-Denter, 2005; Zweyer, 2006).

1.2.2. Innere Arbeitsmodelle

Über das Bindungsverhalten und das Fürsorgeverhalten entwickelt das Kind eine innere Repräsentation von Bindung, ein so genanntes inneres Arbeitsmodell. Aus Erlebnissen, Erfahrungen und aus wiederholten Interaktionen mit den Bezugspersonen bilden sich Vorstellungen, Annahmen und innere Bilder vom Selbst und der Bezugsperson (Bretherton, 2001; Fremmer-Bombik, 1999; Schmidt-Denter & Spangler, 2005).

Wiederholte ähnliche Ereignisse werden im Gedächtnis als so genannte Scripts oder Schemata gespeichert. Diese passen sich den fortgeschrittenen körperlichen, sozialen und kognitiven Kompetenzen des Kindes an, differenzieren sich so im Laufe der Entwicklung und organisieren sich netzartig (Bretherton, 2001). Bowlby (1991) meint, dass sich spätestens bis zum Alter von fünf Jahren hoch entwickelte Arbeitsmodelle gebildet haben, welche die Funktion haben, in neuen Situationen typische Reaktionen der Bezugspersonen vorauszusagen, um eigene mögliche Verhaltensweisen zu planen.

1.2.2.1. Sichere Bindung

Wenn Kinder auf die Verfügbarkeit und die Erreichbarkeit einer schützenden, mitfühlenden und unterstützenden Bindungsperson vertrauen können entwickeln sie ein sicheres Arbeitsmodell der Bindungsperson. Das Kind benutzt die Bindungsperson als sichere Basis, um seine Umwelt zu erforschen. Gleichzeitig entwickelt sich ein selbstbewusstes inneres Arbeitsmodell von einem geschätzten und kompetenten Selbst (Bretherton, 2001; Schmidt-Denter, 2005). Dieses sichere Bindungsmuster gehört nach Bowlby (1991) zu einer gesunden Entwicklung, weil hier das Kind zuversichtlich sein kann, dass die Mutter in widrigen oder Furcht einflößenden Situationen verfügbar, antwortbereit und hilfreich ist.

1.2.2.2. Unsichere Bindung

Umgekehrt entsteht ein unsicheres Arbeitsmodell, wenn kindliches Bindungsverhalten zurückgewiesen, lächerlich gemacht oder ignoriert wird. Bisherige Erfahrungen geben dem Kind keinerlei Zuversicht in die Verfügbarkeit einer Bindungsperson. Gleichzeitig entwickeln diese Kinder ein Arbeitsmodell eines entwerteten und inkompetenten Selbst. In diesem Fall entsteht eine unsichere Bindung (Bretherton 2001; Fremmer-Bombik, 1999; Schmidt-Denter, 2005).

1.2.3. Kontinuität versus Diskontinuität

Die Frage ob Bindungsmuster über den Lebenslauf stabil bleiben oder sich verändern ist nicht einfach zu beantworten. Nach Bowlby (1974) besitzen innere Arbeitsmodelle eine gewisse Stabilität, denn einmal entwickelte Muster neigen grundsätzlich dazu bestehen zu bleiben. Bleibt auch Umwelt in die das Kind hineingeboren wird dieselbe, so kann man von Kontinuität in der Entwicklung ausgehen. Außerdem nimmt ab einem Alter von etwa fünf Jahren, die Sensitivität gegenüber neuen Erfahrungen mit den Bezugspersonen aufgrund stabiler innerer Arbeitsmodelle kontinuierlich ab. Kinder die ein sicheres Bindungsmuster aufweisen wachsen demnach zu sicher gebundenen Jugendlichen heran (Ainsworth, 1985; Bowlby, 1991; Fremmer-Bombik, 1999; Zimmermann et al., 2000).

Andererseits können sich innere Arbeitsmodelle durch Ereignisse und Umweltfaktoren verändern. Kritische Lebensereignisse, wie beispielsweise eine längere Trennung von der Mutter, Berufstätigkeit der Mutter oder ein Umzug wirken sich ungünstig aus. Hingegen kann eine Verbesserung der Lebensumstände die Bindungssicherheit stärken (Schmidt-Denter, 2005; Zimmermann et al., 2000). Es kann somit festgehalten werden, dass Bindungsmodelle in den ersten Lebensjahren noch relativ offen für Veränderungen sind, da sie stark von der Interaktionsqualität mit den Bindungspersonen abhängen. Im Laufe der Zeit stabilisieren sich die Bindungspräsentationen aber in Richtung eines generalisierten Bindungsmodells, das spätere Beziehungen mit Gleichaltrigen oder anderen Personen beeinflusst (König, Gloger – Tippelt & Zweyer, 2007).

Bowlby (1975) nennt die Stabilität Stärke und Schwäche zugleich. Ist das Arbeitsmodell sicher, so erweist sich dies für die Zukunft als günstig. Ist das Modell allerdings unsicher, so erfordert dies aufwendige Verhaltensänderung beider Partner, damit sich neue, positive Interaktionsmuster entwickeln und stabilisieren können. Weinfield, Ogawa und Egeland (2002) untersuchten die Stabilität der Qualität von Mutter – Kind – Interaktionen in einer Risikogruppe (Sozialhilfeempfänger). Dabei zeigte sich, dass die beobachtete Interaktion im Vorschulalter eng mit der Qualität der Interaktion im Alter von acht Jahren

zusammenhängt. Leider scheinen Risikofaktoren die Stabilität zu erhöhen, denn gerade jene Beziehungen mit den meisten Risikofaktoren zeigten sich am stabilsten.

In den bereits erwähnten Längsschnittstudien des Ehepaar Grossmann (Kapitel 1.) zeigte sich in beiden Untersuchungen nur mangelnde Kontinuität zwischen der Bindungsqualität im zweiten Lebensjahr und der Bindungsrepräsentation im Jugendalter. Eine mögliche Erklärung dafür, sind unterschiedliche Maße, mit denen Bindungsorganisationen erfasst werden. So werden in der frühen Kindheit innere Arbeitsmodelle auf der Verhaltensebene erfasst, wohingegen im Jugendalter Bindungen auf der Repräsentationsebene erfasst werden. Zudem sind Risikofaktoren für das Zustandekommen von Diskontinuitäten verantwortlich. Faktoren wie Scheidung, Trennung oder psychische Erkrankungen der Eltern führen zu Veränderungen in der Interaktion zwischen Eltern und Kindern, sodass es zu veränderten Bindungsqualitäten kommen kann (Zimmermann et al., 1999; Zimmermann et al., 2000).

1.3. Methoden zur Erfassung von Bindung

Die klassische Methode zur Feststellung von Bindungsqualität ist die „Fremde Situation“ von Mary Ainsworth. Diese Methode ist allerdings nur bei Kindern bis zum Alter von maximal 20 Monaten anwendbar. Dies entspricht zwar nicht dem Altersbereich der Kinder in vorliegenden Arbeit, trotzdem wird die „Fremde Situation“ im Folgenden erläutert, da auch Erfassungsmethoden für Vorschulkinder, von dieser klassischen Methode beeinflusst wurden und überdies eine Adaption für ältere Kinder vorliegt.

Eine Methode zur Erfassung von Bindungsqualität im Vorschulalter muss die sozialen und kognitiven Entwicklungsfortschritte berücksichtigen. Kinder zeigen nun bereits ein breites Spektrum an verschiedenen Verhaltensweisen, was es schwierig macht, bindungsrelevantes Verhalten zu erkennen. Grossmann und Grossmann (2006) meinen dazu, dass es bei der Erfassung von Bindungssicherheit besonders wichtig ist, dass das Bindungssystem aktiviert ist und die kindliche Strategie beim Umgang mit den Ursachen für seine Belastung deutlich erkennbar wird.

Nun lassen sich Erhebungsmethoden die auf dem Auslösen und Beobachten von Bindungsverhalten beruhen, wie das in der „Fremden Situation“ der Fall ist, von solchen unterscheiden, die auf zugrunde liegende Bindungsrepräsentationen abzielen (Grossmann & Grossmann, 2006; Gloger-Tippelt, 2004; Zweyer, 2006).

Wird Bindungsqualität auf der Verhaltensebene erfasst, gilt sie als personenspezifisch, die auf der Repräsentationsebene erfasste Bindungsqualität gilt als generalisiert. Wie bereits diskutiert, scheinen Bindungsmodelle in den ersten Lebensjahren noch relativ offen für Veränderungen zu sein, da sie stark von der Interaktionsqualität mit den Bindungspersonen abhängen. Im Laufe der Zeit allerdings stabilisieren sich die Bindungsrepräsentationen in Richtung eines generalisierten Bindungsmodells, welches spätere Beziehungen mit Gleichaltrigen oder anderen Personen beeinflusst.

Unterschiedliche Studien kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen, hinsichtlich Vergleichbarkeit der beiden Maße der Bindung. Gloger – Tippelt, König, Zweyer und Lahl (2007) stellten einen signifikanten Zusammenhang zwischen Bindungsverhalten und Bindungsrepräsentation fest. Hingegen zeigten sich bei König et al. (2007) lediglich moderate Übereinstimmungen zwischen Bindungsqualität, erfasst mittels „Fremder Situation“, also im beobachteten Verhalten und Bindungsqualität auf Repräsentationsebene. Allerdings wurde unter anderem sowohl Mutter- als auch Vaterbindung in die Untersuchung mit einbezogen, und dabei stellte sich heraus, wenn das Bindungsverhalten zu Vater und Mutter übereinstimmt, hängen Verhaltens- und Repräsentationsebene signifikant zusammen. Demnach kann die Annahme eines stärkeren Einflusses der Hauptbezugsperson nicht bestätigt werden, was eine Einbeziehung der Väter in Untersuchungen sinnvoll und notwendig erscheinen lässt.

Im Folgenden werden nun die „Fremde Situation“, Geschichtenergänzungsverfahren und Erhebungsverfahren mit Trennungsbildern erläutert. Zusätzlich dazu versuchte Karen Zweyer (2006) Bindungssicherheit mittels Fragebogen zu erfassen. Diese Möglichkeit und dessen Grenzen werden anschließend angeführt.

1.3.1. "Fremde Situation"

Mary Ainsworth entwickelte eine Labor – Testsituation, die so genannte „Fremde Situation“, wobei bindungsrelevante Verhaltensweisen ausgelöst werden. Das Wechselspiel zwischen Bindungsverhalten und Explorationsverhalten kann in unterschiedlichen Episoden, die für das Kind nach und nach belastender werden, beobachtet werden (Ainsworth, 1985; Ainsworth & Bell, 1970; Ainsworth et al., 1971).

Es wird davon ausgegangen, dass zu Beginn die Mutter eine sichere Basis darstellt, folglich das Kind die fremde Umgebung erkundet und das Bindungsverhalten dabei nicht aktiviert ist. In weiterer Folge, das heißt durch Anwesenheit einer fremden Person und Trennung von der Mutter, sollte allerdings das Bindungsverhalten gegenüber dem Explorationsverhalten an Bedeutung gewinnen. Ebenso wird das Verhalten von Mutter und Kind bei der Wiedervereinigung beobachtet. Daraus ergeben sich folgende Bindungsklassifikationen (Ainsworth, 1985; Ainsworth & Bell, 1970; Grossmann & Grossmann, 2006; Main, 2001; Schmitd-Denter, 2005):

Die *sichere Bindung (B)* zeichnet sich dadurch aus, dass das Kind die Mutter als sichere Basis für die Exploration benutzt. Bei Trennung zeigt sich das Kind belastet und bei Wiedervereinigung erfreut.

Bei einer *unsicher – vermeidenden Bindung (A)* zeigt das Kind beinahe durchgängig Explorationsverhalten, wird von der Trennung nicht erschüttert und sucht keinerlei Kontakt mit der Mutter sondern vermeidet Nähe und Interaktion.

Kinder mit *unsicher – ambivalenter Bindung (C)* zeigen wenig Exploration, sind durch die Trennung stark beunruhigt und bei der Wiedervereinigung wechseln sich Nähe suchen und Ärgerausbrüche ab.

Etwa 10% der Kinder konnten keiner der drei Bindungskategorien zugeordnet werden. Main (2001) beschreibt folglich eine vierte Kategorie der Bindungsqualität. Die *desorganisiert/desorientierte Bindung (D)* umfasst Kinder, die in ihrem Verhalten verstört,

verängstigt, widersprüchlich, richtungslos und merkwürdig wirken, wie beispielsweise durch Einfrieren aller Bewegungen oder Annäherung an die Mutter mit abgewandtem Kopf.

Nach Gloger – Tippelt, Vetter und Rauh (2000) weichen die Verteilungen der Bindungsmuster in unterschiedlichen Studien stark voneinander ab. Dabei unterscheiden sich die Untersuchungen nicht nur im internationalen Vergleich, sondern auch innerhalb des deutschsprachigen Raumes. So galt in den USA als Standardverteilung, dass 70% der Kinder eine sichere Bindung (B) aufweisen, 20% unsicher – vermeidend (A) gebunden und 10% unsicher – ambivalent (C) gebunden sind. Auch in den meisten deutschsprachigen Untersuchungen zeigt sich eine sichere Bindung (B) am häufigsten, jedoch fanden sich auch Studien, in denen die vermeidende Bindung (A) am häufigsten beobachtet wurde (Gloger – Tippelt et al., 2007). Besonders die Ergebnisse der bereits erwähnten „Bielefelder Längsschnittstudie“ unterscheiden sich deutlich. Hier zeigt sich der Großteil der Kinder (49%) als vermeidend (A) gebunden, lediglich 33% der Kinder gelten als sicher (B) gebunden und 12% als ambivalent gebunden. Insgesamt betrachtet tritt in deutschsprachigen Untersuchungen ambivalente Bindung (C) deutlich seltener auf, als im amerikanischen Vergleich.

Verschiedene Forschergruppen haben die traditionelle Beobachtung in der „Fremden Situation“ für ältere Kinder adaptiert, wie das „Preschool Attachment Assessment System (PAAS)“ von Cassidy und Marvin, das „Preschool Assessment of Attachment (PAA)“ von Crittenden und das „System von Main und Cassidy“ (Gloger-Tippelt, 2004; Zweyer, 2006).

1.3.2. Geschichtenergänzungsverfahren

Bei Geschichtenergänzungsverfahren werden dem Kind Anfänge von Geschichten erzählt und mit kleinen Puppen vorgespielt. Die Kinder sollen diese zu Ende spielen oder erzählen. Bindungsthemen wie Schmerz, Furcht, Trennung und Wiederkehr werden dabei angesprochen. Es wird davon ausgegangen, dass Kinder ihre Verarbeitung von wiederkehrenden Erfahrungen mit Bindungspersonen in das Spiel einbringen. Zusätzlich

werden die Kinder gefragt, wie sich das Kind in der Geschichte fühlt, wie es ihm dabei geht und was es tun würde.

Inzwischen liegen verschiedene Varianten von Geschichtenergänzungsverfahren vor, die sich bezüglich Material, Durchführung und Auswertung unterscheiden, beispielsweise das „Attachment Story Completion Task (ASCT)“ von Bretherton und Ridgeway, das „Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung (GEV-B)“ von Gloger-Tippelt und König und das „Six Year Attachment Doll Play Classification System“ von George und Solomon (Gloger-Tippelt, 2004; Grossmann & Grossmann, 2004; Zweyer, 2006).

1.3.3. Erhebungsverfahren mit Trennungsbildern

Ein Verfahren, welches Bindungsrepräsentationen mittels Bildmaterial zu Trennungssituationen erfasst, ist der „Separation-Anxiety-Test (SAT)“ von Hansburg (Gloger-Tippelt, 2004; Zweyer, 2006). Gegenwärtig liegt der Test in verschiedenen Versionen vor, die sich hinsichtlich Altersgruppe, Durchführung, Material und Auswertung unterscheiden. Grundsätzlich werden dem Kind Bilder oder Fotografien von Situationen vorgelegt, in denen Szenen einer Trennung von Kindern und Eltern dargestellt sind. Anschließend werden die Kinder dazu befragt und mittels Auswertungssystems in verschiedene Bindungsgruppen eingeteilt (Gloger-Tippelt, 2004; Zweyer, 2006).

Im Gegensatz zum Kleinkindalter gibt es für Kindergarten- und Vorschulkinder keine allgemein gültige standardisierte Prüfsituation, sondern eine Vielzahl an Verfahren. Keines dieser Verfahren hat sich bisher, hinsichtlich der Bewertung der Gütekriterien, als Favorit herauskristallisiert. Für Kinder im Vorschulalter fehlt bislang eine theoretisch fundierte Beschreibung der Bindungsentwicklung. Ein erheblicher Nachteil der soeben dargestellten Verfahren ist überdies der hohe zeitliche Aufwand, der für das Erlernen, die Durchführung und die Auswertung nötig ist (Gloger-Tippelt, 2004; Grossmann & Grossmann, 2006; Zweyer, 2006).

1.3.4. Screening – Fragebogen

Nachdem die Erfassung von Bindung im Kindergartenalter bisher nur mittels aufwendiger Methoden möglich ist, versuchte Zweyer (2006, 2007) einen leicht handhabbaren und validen Fragebogen zu entwickeln. Ein 70 Items umfassender Fragebogen, der das Verhalten der Kinder beim Bringen und Abholen sowie in Anwesenheit der Mutter beschreibt, wurde konstruiert. Die Erzieherinnen als Fremdbeurteilerinnen sollten den Fragebogen ausfüllen. Die bekannten vier Bindungsgruppen der sicheren Bindung (B), vermeidenden Bindung (A), ambivalenten Bindung (C) und desorganisierten Bindung (D) sollten auf diese Weise identifiziert werden.

Insgesamt zeigte sich, dass die Bindung von Kindern, über den entwickelten Fragebogen aus Erzieherinnensicht zu erfassen, nicht möglich war. Es zeigte sich keine Übereinstimmung mit den später eingesetzten standardisierten Verfahren zur Erhebung des Bindungsverhaltens. Außerdem konnte der desorganisierte Bindungstyp nicht identifiziert werden, was gerade für die praktische Anwendung grob nachteilig ist. Überdies zeigte sich eine starke Überschätzung der sicheren Bindung durch den Fragebogen, was dazu führt, dass unsicher gebundene Kinder fälschlicherweise als sicher gebunden identifiziert werden und in der Praxis unbehandelt bleiben (Zweyer, 2006, 2007).

Aufgrund der erheblichen Schwierigkeiten bei der Validierung des Fragebogens gibt es also nach wie vor kein ausreichend valides, ökonomisches und leicht handhabbares Messinstrument zur Erfassung der Bindungsqualität im Kindergartenalter.

2. Erziehungsforschung

Eltern sind Erzieher und wirken auf ihre Kinder ein, um ihnen unter Berücksichtigung ihrer individuellen Besonderheiten, dabei behilflich zu sein, dass sie sich zu eigenständigen kompetenten und gemeinschaftsfähigen Personen entwickeln können (Schneewind, 2002).

Das Gebiet der elterlichen Erziehung ist in den letzten Jahren intensiv beforscht worden. Dabei sind Eltern und andere Erziehungspersonen vor allem an Fragen interessiert, die sich mit dem Konzept der „richtigen“ Erziehung befassen. Eltern stehen immer wieder vor der Herausforderung, Freiheiten und Kontrolle gegenüber ihren Kindern in angemessener Weise auszubalancieren. Zu diesem Zweck beschäftigt sich erziehungspsychologische Forschung vor allem mit Untersuchungen der erzieherischen Eltern-Kind-Interaktion und ihrer langfristigen Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder (Fuhrer, 2005).

Ebenso beschäftigt sich die Pädagogische Psychologie mit der Erforschung „des unter Erziehungseinflüssen stehenden Menschen“ und es ist das zentrale Anliegen der Pädagogischen Psychologie, die „Erziehungswirklichkeit zu verstehen und zu verbessern“ (Krapp, Prenzel & Weidenmann, 2006, S.21). Im Unterschied zur Erziehungsforschung nimmt die Pädagogische Psychologie besonders die psychologischen Aspekte des Erziehungsgeschehens in den Blick.

Neuere Untersuchungen versuchen das Konstrukt Bindung und die elterliche Erziehung direkt miteinander in Beziehung zu setzen. Falkner und Fuhrer (2007) untersuchten, inwieweit sich Zusammenhänge zwischen der kindlichen Bindungsrepräsentation im Vorschulalter, erfasst mittels Geschichtenergänzungsverfahren und den elterlichen Erziehungseinstellungen finden lassen. Auch Reichle und Gloger – Tippelt (2007) betonen, dass es wichtig ist, das Zusammenspiel mehrerer Einflussfaktoren auf die kindliche Entwicklung, also insbesondere Bindung und Erziehungsstil zu eruieren. Und Zimmermann (2007) stellt Parallelen zwischen Bindung und Erziehung fest, insofern dass ein autoritärer Erziehungsstil der Eltern – Kind – Interaktion von unsicher – vermeidend gebundenen Kindern ähnelt und Kinder aus Elternhäusern mit permissivem Erziehungsstil

an unsicher – ambivalent gebundene Kinder erinnern. Weiters bezeichnet er die Bindungsorganisation eines Kindes als das Ergebnis elterlichen Erziehungsverhaltens, welche „im Sinne eines transaktionalen Modells“ (Zimmermann, 2007, S. 150) die weitere Erziehung beeinflusst.

2.1. Erziehungsbegriff

Der Begriff der Erziehung ist sehr heterogen, denn es existiert kein anerkannter Erziehungsbegriff, sondern eine Vielzahl an unterschiedlichen Begriffen und Bildern von Erziehung (Fuhrer, 2005).

Bereits in den 1930er Jahren definierte Maria Montessori (1992, zitiert nach Fuhrer, 2005, S.30) den Begriff „Erziehung“ wie folgt: „Wir müssen zu dieser Entwicklung, zu dieser wunderbaren Kraft, die notwendige Hilfe geben. Sie verlangt Herzenswärme, sie verlangt Verstehen. Lasst uns diese Hilfe Erziehung nennen.“

Tausch und Tausch (1998) betonen bei „Erziehung“ den Aspekt der konkret gelebten zwischenmenschlichen Beziehung und definieren Erziehung als „helfende, erleichternde und fördernde Beziehung“. „Personen mit vielfältigen Erfahrungen, gewissen Fähigkeiten, mit Zeit und Interesse sind bemüht, durch ihre eigene Person jüngere oder andere Personen zu fördern und ihnen zu helfen, zu lernen und sich fortzuentwickeln“ (S.28). Gleichzeitig betonen Tausch und Tausch auch, dass die Persönlichkeit der Erzieher durch das Zusammensein mit den Kindern gefördert wird.

Ebenso verstehen Krapp et al. (2006) „Erziehung“ als Beziehung zwischen einem Erzieher und einem zu Erziehenden. Dabei gehen sie von einem Standardmodell der Erziehung aus, wobei ein kompetenter Erzieher die Defizite des unvollkommenen und bedürftigen Kindes ausgleicht. Umgekehrt betonen auch sie, dass Kinder keine passiven Adressaten von Erziehung sind, sondern auch Kinder ihrerseits Einfluss auf die für sie arrangierten Angebote nehmen und ihre Eltern erziehen. Weiters verstehen Krapp et al. (2006) Erziehung als intentionale Einflussnahme. Diese Einflussnahme erfolgt durch Aktivitäten, wie jemandem etwas vorführen und erklären oder durch Bereitstellen von Lernmaterial.

Erzieherische Einflussnahme zielt auf eine Veränderung des Wissens, Könnens und Wollens ab, und zwar im Sinne einer wünschenswerten Verbesserung, welche dauerhaft und stabil sein soll.

Nach Zimmermann (2007) umfasst der Begriff Erziehung „verschiedene Dimensionen elterlichen Erziehverhaltens, welche auf die direkte oder indirekte Einflussnahme, die aktuelle oder langfristige Förderung, Motivation, Einschränkung oder Bestrafung kindlichen Verhaltens abzielen [...]“ (S.150).

In der Erziehung geht es darum, Handlungsmöglichkeiten im Sinne von Fähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften zu erwerben, sowie Ziele, Motive und Interessen zu entwickeln. Das Ziel, welches alle Erzieher letztlich verfolgen, ist es „ [...] das Kind zu dem zu machen, was es werden kann“ (Führer, 2005, S.35).

Unbestritten ist also, Erziehung soll kindliche Fähigkeiten und Entwicklungspotentiale stärken und gleichzeitig die Faktoren, welche eine Entwicklung gefährden vermeiden. Dabei trägt klarerweise nicht nur die Mutter als Einzelperson Verantwortung, sondern auch genetische Veranlagung, sowie die gesamte Familie als System und darüber hinaus beeinflusst das Kind selbst, als aktiver Gestalter seine Entwicklung. Trotzdem ist die mütterliche Erziehung zweifellos eine der wesentlichsten Grundvoraussetzungen für eine gesunde kindliche Persönlichkeitsentwicklung (Führer, 2005).

2.2. „Zone der nächsten Entwicklung“

Um zu verstehen, wie nun konkret die soeben beschriebene notwendige Hilfe und fördernde Zusammenarbeit umgesetzt werden soll, und worauf sich diese bezieht, dazu wird der Begriff der Zone der nächsten Entwicklung näher erläutert.

In den 1920er Jahren führte Lev Wygotski den Begriff der Zone der nächsten Entwicklung (ZNE) ein. Auch hier wird davon ausgegangen, dass Entwicklung in gemeinsamer und kooperativer Zusammenarbeit mit anderen Menschen besteht. Die ZNE ist oberhalb des aktuellen Entwicklungsniveaus angesiedelt und bezeichnet den Bereich, den das Kind sich

als nächstes aneignen wird. Mit Unterstützung einer kompetenteren Person baut das Kind neues Wissen und neue Fertigkeiten auf. Dabei orientiert sich die kompetentere Person an dem aktuellen Entwicklungsniveau des Kindes, welches durch seine Fähigkeit, Probleme ohne externe Hilfe zu meistern bestimmt ist. Darauf aufbauend wird das Kind mit Aktivitäten konfrontiert, die der nächst höheren Entwicklungsebene entsprechen, wobei Probleme unter Anleitung gelöst werden können (Oerter, 2002; Fuhrer, 2005).

In diesem Zusammenhang unterscheidet Oerter (2002, S. 84) drei Typen der ZNE. Die intentionale Instruktion bezeichnet ein Verhalten der Mutter, indem sie das Kind lehrt oder ihm bei einem Vorhaben hilft, wie in einem Unterricht, der der Entwicklung vorausseilt. Beim zweiten Typus wird eine stimulierende Umgebung hergestellt, wie durch Bereitstellen von Büchern, Malutensilien oder Konstruktionsspielzeug. Der dritte Typus der ZNE ist das Spiel selbst. Vor allem bietet Spiel einen idealen Rahmen zur Entwicklungsförderung, wenn Kinder mit kompetenteren Partnern interagieren.

Nach Fuhrer (2005, S. 84) ist eine entwicklungsförderliche Erziehung diejenige, welche der Entwicklung des Kindes etwas vorausseilt, indem die jeweilige Zone der nächsten Entwicklung aufgedeckt wird und dazugehörige Tätigkeiten angeregt, Inhalte angeboten und Bedingungen geschaffen werden. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, der Satz: „Hilf mir, mir selbst zu helfen!“ Demnach soll Anleitung lediglich dosiert erfolgen und keinesfalls unnötige Hilfestellung geleistet werden, wo Kinder etwas bereits selbst tun könnten oder lernen sollten.

Auch Deimann, Kastner-Koller, Benka, Kainz und Schmitd (2005) beschreiben eine gewisse Überschätzung der kindlichen Fähigkeiten als durchaus entwicklungsförderlich, denn es scheint günstig zu sein, wenn unmittelbare Bezugspersonen von der Tüchtigkeit und Leistungsfähigkeit des Kindes überzeugt sind. Dies stärkt das kindliche Selbstbewusstsein und ein positives Selbstkonzept. Allerdings geben die Autoren zu bedenken, dass untersucht werden müsste, welches Ausmaß an Überschätzung entwicklungsförderlich wirkt, denn zu hohe Leistungserwartungen der Bezugspersonen können bei den Kindern zu erhöhter Leistungsangst führen.

2.3. Konzept des Erziehungsstils

Nach Fuhrer (2005) beschäftigt sich erziehungspsychologische Forschung vor allem mit der Untersuchung des Erziehverhaltens und seinen Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung. Dazu hat sich das Konzept des elterlichen Erziehungsstils zur Analyse der elterlichen Erziehung als besonders hilfreich erwiesen. „Erziehungsstil bezeichnet eine Klasse theoretischer Konstruktionen, mit denen interindividuell variable, aber intraindividuell vergleichsweise stabile Tendenzen von Eltern beschrieben werden, in erziehungsthematischen Situationen mit spezifischen kindbezogenen Verhaltensweisen (als Erziehungspraktiken) zu reagieren“ (Fuhrer, 2005, S.225).

2.3.1. Erziehungsstile nach Lewin

Bereits in den 1930er Jahren führten Kurt Lewin und seine Mitarbeiter eine Studie, bezüglich angemessener Erziehungsbedingungen, durch. Die Stichprobe bestand zwar zunächst nicht aus Eltern, sondern aus Jugendleitern, trotzdem konnten drei Führungsstile bzw. Erziehungsstil-Typen identifiziert werden, welche in weiterer Folge auch an Lehrern und Eltern untersucht wurden (Bromme, Rheinberg, Minsel, Winteler & Weidenmann, 2006; Fuhrer, 2005).

Der *autoritäre Führungsstil* zeichnet sich dadurch aus, dass wesentliche Entscheidungen von den Erwachsenen getroffen werden. Somit wird Kontrolle in sehr direkter Weise ausgeübt.

Demgegenüber werden beim *Laisser-Faire Führungsstil* den Kindern sehr viele Freiheiten gelassen und Kontrolle wird kaum ausgeübt. Lob und Kritik wird nur dann gegeben, wenn ausdrücklich darum gebeten wird.

Beim *demokratischen Führungsstil* werden Entscheidungen gemeinschaftlich getroffen. Zwar wirken die Erwachsenen auf die Kinder motivieren und unterstützend ein, jedoch bleibt viel Verantwortung bei den Kindern.

2.3.2. Erziehungsstile nach Baumrind

In den 1960er Jahren führte Diana Baumrind (1966) bedeutsame Forschungsarbeiten, bezüglich Elternverhalten und Erziehungsmuster durch. Bedeutsam ist die Unterscheidung von vier Typen von Erziehungsstilen, welche sich entsprechend der Ausprägung von zwei Hauptdimensionen, nämlich elterlicher Kontrolle und elterlicher Unterstützung unterscheiden (Bromme et al., 2006; Falkner & Fuhrer, 2007; Fuhrer, 2005; Hofer, Wild & Noack, 2002).

Der *autoritäre Erziehungsstil* ist dadurch gekennzeichnet, dass Kinder gehorchen müssen. Die Eltern setzen jene Vorstellungen und Einstellungen, welche sie für richtig halten durch, unter Einsatz von Machtmitteln wie Zwang, Drohung oder Strafe. Den Eltern ist es wichtig, die kindliche Autonomie einzuschränken. Elterliche Anweisungen müssen akzeptiert werden, Regeln werden aufgestellt und nicht diskutiert. Demnach ist die elterliche Kontrolle hoch und die elterliche Unterstützung niedrig.

Beim *autoritativen Erziehungsstil* schätzen die Eltern den Willen der Kinder und deren Autonomie, erwarten aber auch Gehorsam und setzen entsprechende Grenzen. Einerseits üben die Eltern eine strenge, weil konsequente Kontrolle aus und setzen elterliche Sichtweisen mit Argumenten und Begründungen durch. Andererseits hemmen sie das Autonomiebestreben der Kinder nicht, unterstützen unabhängiges und selbständiges Verhalten und nehmen kindliche Interessen ernst. Folglich ist sowohl das Maß an elterlicher Kontrolle, wie auch an elterlicher Unterstützung hoch.

Der *permissive Erziehungsstil* zeichnet sich durch ein hohes Maß an Unterstützung und ein geringes Maß an Kontrolle aus. Permissive Eltern akzeptieren und tolerieren die Wünsche und Interessen der Kinder. Sie versuchen ihre Kinder von Zwängen zu befreien, stellen wenig Regeln auf und übernehmen keine Verantwortung Rahmenbedingungen zu schaffen. Folglich dominieren die Kinder ihre Eltern.

Beim *vernachlässigenden Erziehungsstil* zeigen die Eltern weder elterliche Unterstützung noch elterliche Kontrolle. Sie nehmen ihre Erziehungsverantwortung nicht wahr und ernähren, pflegen, beaufsichtigen und fördern ihre Kinder nur unzureichend.

Im Rahmen zahlreicher Untersuchungen erwies sich der autoritative Erziehungsstil als der erfolgreichste. Demzufolge zeichnet sich eine angemessene Erziehung durch ein hohes Maß an Kontrolle, durch hohe Anforderungen, dem Setzen klarer Grenzen, sowie durch ein hohes Maß an Unterstützung und dem gewähren von Autonomie aus (Fuhrer, 2005; Hofer et al., 2002).

2.4. Förderliche Dimensionen nach Tausch und Tausch

Reinhard und Annemarie Tausch haben in den 1960er und 1970er Jahren Erziehungsstil-Dimensionen entwickelt und operationalisiert (Bromme et al., 2006; Fuhrer, 2005).

Dabei gingen Tausch und Tausch (1998) der Frage nach, durch welche Haltungen und Aktivitäten Eltern, Lehrer und Erzieher die persönliche Entwicklung der Kinder fördern können. Zu diesem Zweck wurde das Verhalten von Eltern, Lehrern und Erziehern beobachtet, registriert und beurteilt. Dabei ergaben sich vier Verhaltensformen bzw. förderliche Dimensionen für zwischenmenschliche Beziehungen und zwar „*Achtung - Wärme - Rücksichtnahme*“, „*vollständiges einführendes Verstehen*“, „*Echtheit - Aufrichtigkeit*“ und „*nicht - dirigierende Tätigkeiten*“.

Werden diese Dimensionen von den Eltern, Lehrern und Erziehern weitgehend gleichzeitig und deutlich gelebt, und auch vom Kind so wahrgenommen, dann sind dies die entscheidend fördernden und erleichternden Bedingungen für seelische Gesundheit, die Selbstachtung und Persönlichkeitsentwicklung des Kindes (Höder, Tausch & Weber, 1979; Tausch & Tausch, 1998).

Im Folgenden werden die vier Dimensionen im Detail angeführt. Allerdings ist in vorliegender Arbeit lediglich das Verhalten von Müttern gegenüber ihren Kindern von

Interesse, deshalb wird nun ausschließlich von mütterlichem Verhalten gesprochen und nicht auf Lehrer und Erzieher eingegangen.

2.4.1. „Achtung – Wärme – Rücksichtnahme“

Nach Tausch und Tausch (1998) ist die Dimension „*Achtung – Wärme – Rücksichtnahme*“ charakterisiert durch eine anerkennende und wertschätzende Haltung gegenüber dem Kind, das heißt durch warme Zuwendung und durch Zeigen positiver Gefühle, wie Herzlichkeit, Zärtlichkeit, Anteilnahme und Geduld.

In Aktivitäten und Maßnahmen äußert sich „*Achtung – Wärme – Rücksichtnahme*“ beispielsweise in Zuwendung, Zuhören, Beachtung, sich kümmern, sowie durch geben von Hilfe und Unterstützung. In Mimik, Gestik und Tonfall zeigt sich die Dimension durch anerkennende und freundliche Blicke, Lächeln, Zunicken, Berühren und Streicheln, in offener und interessierter Körperhaltung, sowie in einem ruhigen, geduldigen Tonfall und in behutsamer Stimme. In Sprachäußerungen wird die Dimension durch Ermutigungen, wohlwollende und liebevolle Worte deutlich. Im Kind werden dadurch angenehme gefühlsmäßige Reaktionen ausgelöst und es fühlt sich wertvoll, wahrgenommen und geachtet.

Demgegenüber beschreiben Tausch und Tausch (1998) die Dimension „*Missachtung – Kälte – Härte*“. Diese Dimension ist durch Demütigungen, Beleidigungen, abwertende Urteile, Entmutigungen, absichtliches Ignorieren, sowie durch harte, kalte Stimme, strafende Blicke und dergleichen charakterisiert.

2.4.2. „Einfühlerndes Verstehen“

Die zweite Dimension, die Tausch und Tausch (1998) als förderliches Erziehverhalten beschreiben ist „*einfühlerndes, nicht – wertendes Verstehen*“. Grundsätzlich geht es darum, dass jeder Mensch in seiner eigenen inneren Erlebniswelt lebt und nur in seiner eigenen einzigartigen Weise wahrnimmt, erlebt und fühlt. „Einfühlerndes Verstehen“ bezeichnet ein

sensitives, sensibles, vorurteilsfreies und genaues Hinhören auf die Äußerungen des Kindes und ein intensives aktives Bemühen sich in das Kind einzufühlen.

Teilt die Mutter dem Kind nun mit, was sie von seiner inneren Welt verstanden hat und zwar in einer akzeptierenden, anteilnehmend-sorgenden echten Weise, so fühlt sich das Kind verstanden und akzeptiert. Das Kind wird gefördert auch selbst über seine innere Welt nachzudenken und bemüht sich diese zu verstehen und zu klären. Das Kind erfährt, tiefgreifend verstanden worden zu sein, sich selber zu verstehen und zu verwirklichen. Gelingt es einer Mutter die innere Welt ihres Kindes zu verstehen, so wird sie auf diese Rücksicht nehmen und ihr Handeln und Verhalten auf das persönliche Erleben des Kindes angemessen abstimmen.

Demgegenüber steht die Dimension „*kein einführendes Verstehen*“. Diese Dimension ist dadurch gekennzeichnet, dass die Mutter auf die Äußerungen und Erlebnisinhalte des Kindes nicht eingeht oder das Kind deutlich anders versteht. Sie bemüht sich nicht, die Welt mit den Augen des Kindes zu sehen und durch vorgefasste Meinungen schließt sie den Standpunkt des Kindes völlig aus. Ebenso zählen oberflächliche und floskelhafte Äußerungen sowie fassadenhaftes Verhalten zur Dimension „*kein einführendes Verstehen*“.

2.4.3. „Echtheit – Übereinstimmung – Aufrichtigkeit“

„*Echtheit – Übereinstimmung – Aufrichtigkeit*“ bedeutet nach Tausch und Tausch (1998), dass eine Mutter Äußerungen macht beziehungsweise sich so verhält, wie sie wirklich fühlt und denkt. Sie gibt sich, wie sie wirklich ist und verhält sich ungekünstelt, natürlich und spielt keine Rolle.

Die Mutter ist ehrlich, aufrichtig und heuchelt nicht, auch gibt sie sich offen, ist durchsichtig und verleugnet oder verstellt sich nicht. Auf die Kinder wirkt sich dieses Verhalten so aus, dass sie selbst echter sind. Sie leben mehr im Kontakt mit ihrem Fühlen und lernen sich selbst besser kennen. Die Offenheit und aktive Auseinandersetzung der Kinder mit ihrem eigenen gefühlten Erleben wird gefördert.

Demgegenüber beschreiben Tausch und Tausch (1998) die Dimension „*Fassadenhaftigkeit – Nichtübereinstimmung – Unechtheit*“. Dabei gibt sich die Mutter anders als sie fühlt und denkt, sagt Gegensätzliches, verhält sich gekünstelt und spielt eine Rolle. Häufig zeigt sie stereotypes Verhalten in Gesten und Worten, täuscht etwas vor und heuchelt. Sie versteckt sich hinter einer Fassade, damit das Kind ihr wirkliches Ich nicht kennen lernt und ist undurchsichtig. Dadurch lernt das Kind, sich selbst ebenfalls anders zu äußern und zu verhalten, als es seinem Fühlen und Denken entspricht. Die Offenheit der Kinder wird beeinflusst, sie errichten Fassaden und Schutzwände und spielen Rollen.

2.4.4. „Nicht – dirigierende – Tätigkeiten“

Die vierte Dimension, die Tausch und Tausch (1998) anführen, ergibt sich eigentlich aus den drei zuvor genannten Dimensionen. Denn verhält sich eine Mutter den drei Dimensionen entsprechend, ist sie gleichzeitig „einführend verstehend“, begegnet dem Kind mit einer Haltung der „Achtung – Wärme – Rücksichtnahme“ und zeigt sie „Echtheit – Übereinstimmung – Aufrichtigkeit“, so sind folglich alle weiteren Tätigkeiten der Mutter „*nicht – dirigierend*“ und förderlich für das Kind.

Trotzdem führen Tausch und Tausch (1998) viele fördernde „*nicht – dirigierende Einzeltätigkeiten*“ extra an. Beispielsweise nennen sie als fördernde „*nicht – dirigierende Tätigkeiten*“, das Machen von Angeboten, Anregungen geben, Alternativen vorschlagen oder informierende Hinweise geben. Weiters zählen sie dazu, Materialien bereitzustellen, also förderliche Umwelten zu schaffen. Außerdem soll die Mutter für das Kind verfügbar sein, mit dem Kind gemeinsame Aktivitäten ausüben und dem Kind Rückmeldung geben.

Diese „*nicht – dirigierenden Einzeltätigkeiten*“ unterscheiden sich deutlich von „*dirigierenden und lenkenden Maßnahmen*“, aber auch von Passivität. Unter „*Dirigierung und Lenkung*“ verstehen Tausch und Tausch (1998) häufige Befehle, Vorschriften, Verbote und Ermahnungen, sowie die Kinder zu kontrollieren, auszufragen, überprüfen, manipulieren oder unterbrechen und überreden. Ebenso zählen einschränkende Maßnahmen und häufiges monologartiges Reden zu „*Dirigierung und Lenkung*“.

3. Interaktion

Wenn in vorliegender Arbeit von Interaktion die Rede ist, ist damit soziale Interaktion gemeint. In der Literatur wird häufig von sozialer Interaktion gesprochen um zu betonen, dass es sich um Interaktion zwischen Menschen handelt (Forgas, 1999; Hofer, 2002; Perrez, Huber & Geißler, 2006), im Gegensatz zu Interaktionen zwischen chemischen Elementen oder dergleichen.

Auch für den Begriff der Interaktion finden sich unterschiedliche Definitionen, welche im folgenden Kapitel angeführt werden. Interaktion steht in engem Zusammenhang mit Kommunikation beziehungsweise besteht eine Wechselwirkung zwischen Interaktion und Kommunikation, auf welche ebenfalls nachstehend näher eingegangen wird. Befasst man sich mit der Interaktion zwischen Mutter und Kind, so stößt man auf einen untrennbaren Zusammenhang zwischen den Begriffen *Interaktion*, *Bindung* und *Erziehung*.

Der Begriff *Bindung* wurde bereits ausführlich erläutert und ebenso wurde angesprochen, wie wichtig Interaktionen für die Entstehung von Bindungen sind. Beziehungen und Bindungen resultieren aus wiederholten Interaktionen. Bereits von Geburt an interagieren Mutter und Säugling miteinander und der Säugling beginnt Interaktionserfahrungen zu sammeln. Je nachdem welche Erfahrungen gemacht werden, bildet sich eine sichere oder unsichere Bindung an die Bindungsperson heraus. Durch Interaktionen mit Bindungspersonen entstehen kognitive Repräsentationen über die wichtigsten Interaktionspartner, so genannte „innere Arbeitsmodelle“ oder „Schemata“. Diese stellen ein Modell für zukünftige Interaktionen dar (Kapitel 1.2.2).

Ebenso wurde der Begriff *Erziehung* bereits eingehend beschrieben (Kapitel 2.1.). Im Zusammenhang mit Erziehung wird häufig von pädagogischer Interaktion gesprochen. Pädagogische Interaktion ist jener Teilbereich der sozialen Interaktion, der sich in einer erzieherischen Situation abspielt, wenn also in einer Interaktion versucht wird, erzieherischen Einfluss auszuüben (Perrez et al., 2006; Fuhrer, 2005).

Im Folgenden werden nun die Begriffe der sozialen Interaktion und der pädagogischen Interaktion erläutert, sowie der enge Zusammenhang zwischen Interaktion und Kommunikation dargestellt. Abschließend wird speziell auf die Mutter – Kind – Interaktion und deren Entwicklung eingegangen.

3.1. Soziale Interaktion

Nach Dunitz – Scheer, Scheer und Stadler (2003) bedeutet Interaktion wörtlich „Zwischen-Handlung“ und beschreibt das Geschehen zwischen zwei Menschen, meist aus der Perspektive eines Dritten, welcher wie auch in vorliegender Arbeit, die Interaktion beurteilt. Interaktion ist demnach „die Wechselwirkung, die Integration aller verbaler und nonverbaler Signale und Verhaltensweisen eines Menschen und die Wirkung auf andere, die Interaktionspartner in einer bestimmten Situation beeinflussen“ (S. 1126). Bei der Analyse von Interaktion wird also verbale und nonverbale Kommunikation beobachtet.

Nach Forgas (1999) besteht soziale Interaktion darin, den Interaktionspartner wahrzunehmen, zu verstehen und Vorhersagen über ihn zu treffen. Die Wahrnehmung des anderen ist also eine Voraussetzung für Interaktion und bleibt bis zum Beenden der Interaktion aufrecht. Der eigentliche Interaktionsprozess besteht aus Kommunikation, das heißt aus dem Austausch von Informationen zwischen den beiden Interaktionspartnern. Als Voraussetzungen zur Teilnahme an Interaktionen nennt Forgas (1999) also einerseits die Fähigkeit, das Verhalten anderer wahrzunehmen, es zu interpretieren und Voraussagen darüber zu treffen, und andererseits die Fähigkeit die eigenen Gedanken, Gefühle und Absichten zu kommunizieren.

Ganz allgemein bedeutet Kommunikation nach Forgas (1999) Information von einem Sender an einen Empfänger zu übermitteln. Dabei sendet ein Sender eine kodierte Botschaft über einen speziellen Kanal an einen Empfänger, der diese Botschaft dekodiert. Kommunikation verläuft aber nicht einseitig, sondern die Rollen des Senders und des Empfängers wechseln ab, beziehungsweise werden gleichzeitig Botschaften gesendet und empfangen. Kommunikation ist ein dynamisch, fortlaufender Prozess, der sich auf gemeinsames Wissen und eine gemeinsame Geschichte stützt, es entwickelt sich eine

gemeinsame Interaktionsgeschichte. Deshalb sind soziale Interaktion und Kommunikation nicht nur wichtig für den Austausch von Mitteilungen, sondern im gegenseitigen Miteinander entwickeln sich individuelle Beziehungen und Bindungen mit individuellen Handlungsmustern, die bestimmten Regelmäßigkeiten folgen (Forgas, 1999; Perrez et al., 2006).

Der Informationsaustausch durch Kommunikation kann sowohl verbal, also mittels Sprache, als auch nonverbal durch Mimik und Gestik etc. erfolgen. Diese beiden Bestandteile der sozialen Interaktion werden im Folgenden näher behandelt.

3.1.1 Verbale Kommunikation

In den meisten Interaktionen findet ein sprachlicher Austausch statt. Nach Forgas (1999) ermöglicht Sprache sich auf Dinge zu beziehen, die nicht unmittelbar anwesend sind. Weiters ist Sprache charakterisiert durch die Fähigkeit neue Bedeutungen zu schaffen und zu kommunizieren, sowie durch eine endliche Anzahl von Wörtern zu einer unendlichen Anzahl möglicher Botschaften zu kommen.

Bruner (1984, zitiert nach Forgas 1999, S. 109) betont, dass die Fähigkeit zur sozialen Interaktion und der Erwerb von Sprache untrennbar miteinander verbunden sind. Kinder vollbringen beim Erlernen einer Sprache eine erstaunliche kognitive Leistung, denn innerhalb weniger Monate bringen sie es von einem sprachlosen Zustand bis hin zu nahezu fließendem Sprechen. Dies gelingt nach Ansicht Bruners dadurch, weil Kinder weniger eine Sprache erlernen, sondern vielmehr lernen mit anderen zu interagieren und zu kommunizieren. Bereits vom Augenblick der Geburt an beginnt ein Dialog zwischen Mutter und Kind. Das Kind reagiert auf soziale Botschaften und ahmt diese nach. Demnach weiß das Kind vorsprachlich bereits wie man interagiert und kommuniziert und es gelingt später leichter diese Botschaften auch mit Worten zu vermitteln. Sprache ist somit nicht nur ein Mittel sozialer Interaktion, sondern soziale Interaktion ist die Voraussetzung für den Erwerb von Sprache.

Nach Forgas (1999) ist ein weiteres wichtiges Kennzeichen von Sprache die enge Verknüpfung mit dem Denken und der Kultur. Nur mit Hilfe der Sprache als Mittler zwischen innerer und äußerer Welt gelingt es, Erfahrungen zu symbolisieren und miteinander zu teilen. Durch Sprache kann Wissen an künftige Generationen weiter gegeben werden und somit stellt Sprache die Voraussetzung für kulturelle und soziale Evolution dar.

In den alltäglichen sozialen Interaktionen muss die Sprache der jeweiligen Situation angepasst werden. Die Sprache wird also an den Kommunikationspartner, das soziale Umfeld, die gemeinsame Interaktionsgeschichte und an die Botschaft angepasst. In vorliegender Untersuchung werden sprachliche Äußerungen von Mutter und Kind beobachtet und beurteilt. Allerdings besteht Kommunikation nur zu einem kleinen Teil aus verbalen Botschaften, denn gewöhnlich wird zusammen mit Worten eine Vielzahl von nonverbalen Signalen übermittelt.

3.1.2. Nonverbale Kommunikation

In vorliegender Untersuchung wurde besonderes Augenmerk auf die nonverbale Kommunikation im Rahmen der Mutter – Kind – Interaktion gelegt. Nonverbale Signale sind besonders für die Übermittlung von emotionalen Botschaften und bei persönlichen Reaktionen wichtig und können dabei verbale Botschaften ergänzen, verstärken, relativieren oder auch vollständig ersetzen. Deshalb ist die nonverbale Kommunikation der verbalen nicht untergeordnet, sondern wird als gleichwertiges Kommunikationssystem verstanden. Häufig treten nonverbale Signale unbewusst auf, da sich der Sender auf die verbale Kommunikation konzentriert. Ebenso passiert das Entschlüsseln der nonverbalen Botschaften meist unbewusst (Forgas, 1999).

Nachstehend werden einige wichtige nonverbale Kommunikationssignale näher beschrieben. Beispielsweise wird über die Mimik, also über den Gesichtsausdruck eine Vielzahl nonverbaler Signale gesendet. Nach Argyle (2005) waren evolutionsgeschichtlich betrachtet die frühesten mimischen Ausdrucksweisen, Intentionsbewegungen, wie das Zähnezeigen, oder Versuche die Wahrnehmung zu verbessern, wie das weite Öffnen der

Augen, um besser zu sehen. Aus diesen biologischen Ausdrucksweisen entwickelten sich im Laufe der Entwicklung soziale Signale und das Gesicht selbst entwickelte sich als Kommunikationsbereich.

Über die Mimik werden persönliche Eigenschaften, etwa in Form gezielter Selbstdarstellung geäußert, auch Emotionen werden ausgedrückt und Interaktionssignale werden gesendet. Interaktionssignale sind eine schnelle Abfolge von mimischen und anderen Signalen, die die verbale Kommunikation unterstützen und ergänzen (Argyle, 2005). Über die Mimik werden vor allem Emotionen und Gefühle übermittelt. Besonders in der frühen Mutter – Kind – Interaktion, also in der präverbalen Säuglingszeit kommt dem Senden von Signalen durch Mimik eine wichtige Funktion zu. Wenn die Mutter die Signale des Kindes richtig interpretiert und angemessen darauf reagiert kann dies wesentlich zur Entwicklung einer sicheren Bindung beitragen. Auch das Erwidern eines Lächelns beziehungsweise das gegenseitige Anlächeln sind mimische Signale, die von großer Bedeutung für die emotionale Entwicklung des Kindes und die Mutter – Kind – Beziehung sind (Haslett & Samter, 1997).

Ein weiteres nonverbales Signal ist der Blick, welcher ein sehr häufiges und wirksames Kommunikationssignal darstellt. Meist beginnt Interaktion mit Blickkontakt, denn durch Blickkontakt kann ein Interaktionspartner die Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Weiters wird durch Blickkontakt die Interaktion aufrechterhalten und reguliert. Das bedeutet es wird Interesse am Gegenüber signalisiert und die Interaktionspartner koordinieren durch Blicke ihre Aktivitäten. Ebenso bekommen die Interaktionspartner durch Blicke Rückmeldung (Forgas, 1999; Haslett & Samter, 1997).

Die Beobachtung des Blickkontaktes in einer Mutter – Kind – Interaktion gibt einerseits Aufschluss über die Fähigkeiten des Kindes und andererseits über die Beziehung der beiden zueinander. Beispielsweise zeigt sich beim Lösen einer Aufgabe, ob das Kind bereits selbständig und konzentriert arbeitet und den Blick demnach auf die Aufgabe richtet, oder sich bei der Mutter mit Blicken rückversichert, um zu sehen, ob die Mutter mit dem Lösungsweg übereinstimmt. Blickkontakt zwischen Mutter und Kind und gemeinsame Aufmerksamkeit wirken sich positiv auf die Entwicklung von Bindung aus (Haslett & Samter, 1997).

Nach Argyle (2005) sind Gesten beziehungsweise Körperbewegungen weitere nonverbale Kommunikationsmittel. Diese werden vor allem durch die Hände und den Kopf ausgeführt. Gesten können verbale Kommunikation begleiten und der Veranschaulichung dienen. Weiters drücken Gesten emotionale Zustände aus, beispielsweise signalisieren angespannte und verkrampfte Hände Angst.

In einer Interaktion werden durch Gesten dem Interaktionspartner Botschaften übermittelt. Beispielsweise drückt direktes Hinzeigen auf ein Objekt, das Verlangen nach dem Gegenstand aus, oder durch einen erhobenen Zeigefinger wird dem Gegenüber eine Drohung oder Belehrung signalisiert (Haslett & Samter, 1997).

Abschließend sei noch der Körperkontakt erwähnt. Berührungen sind besonders in den ersten Lebensjahren wichtige nonverbale Signale und machen einen großen Teil der frühen Mutter – Kind – Interaktion aus (Forgas, 1999). Bis ins Alter von zehn bis 12 Jahren bezeichnet Argyle (2005) Körperkontakt zwischen Mutter und Kind als üblich, mit Beginn der Adoleszenz wird dieser stark reduziert.

3.2. Pädagogische Interaktion

Perrez et al. (2006) definieren pädagogische Interaktion als jenen Teilbereich der sozialen Interaktion, der sich in einer erzieherischen Situation abspielt. Bei pädagogischer Interaktion versucht ein Interaktionspartner zur Erreichung bestimmter Ziele, auf sein Gegenüber erzieherischen Einfluss zu nehmen. Perrez et al. (2006) nennen drei wichtige pädagogische Interaktionsfelder, die Familie, die Schule und die Erwachsenenbildung.

Charakteristisch für pädagogische Interaktion ist eine asymmetrische Struktur, also eine ungleiche Verteilung von Einflussmöglichkeiten, wie Wissen, Erfahrung oder auch Macht. Eltern und Erzieher müssen über Kompetenzen und Mittel verfügen, die ihren erzieherischen Zielen förderlich sind. Perrez et al. (2006) nennen folgende psychologische Mittel, mit deren Hilfe, in einer pädagogischen Interaktion, Einfluss ausgeübt werden kann. Erstens kann mit sozialen Verstärkern, also Belohnung ein erwünschtes Verhalten aufgebaut und ausgeformt werden. Aversive Verstärker, also Bestrafung sind ein Mittel,

das in der Interaktion häufig negative Wirkungen entfaltet, denn mitunter führen strenge Strafen zu Ängstlichkeit und Unsicherheit beim Kind. Ein drittes Mittel der Einflussnahme besteht darin, Identifikationsangebote zu machen. Das bedeutet, der Erziehende fungiert dabei als Verhaltensmodell, im Sinne des Nachahmungs- oder Modellerns. Abschließend nennen Perrez et al. (2006) die kognitive Beeinflussung. Dabei bedienen sich die Erziehenden der Mittel des Argumentierens, des Überzeugens und des Motivierens durch den Appell an die Einsicht.

3.3. Mutter – Kind – Interaktion

Mutter – Kind – Interaktionen wurden bereits umfassend aus bindungstheoretischer Perspektive betrachtet. Im Folgenden wird nun auf Mutter – Kind – Interaktion als eine spezielle Form der sozialen Interaktion eingegangen. Dazu wird ein Überblick hinsichtlich der Entwicklung der Mutter – Kind – Interaktion vom Säuglingsalter bis zum Schulalter gegeben. Die kindliche Entwicklung selbst, ist dabei nicht primär von Interesse, was bedeutet, dass keine detaillierte Aufzählung aller Entwicklungsschritte des Kindes angestrebt wird. Vielmehr geht es darum, charakteristische Merkmale der Mutter – Kind – Interaktion in unterschiedlichen Entwicklungsabschnitten des Kindes aufzuzeigen. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich einerseits das Kind durch die Interaktion mit seiner Mutter entwickelt und neue Fertigkeiten erlangt, und sich andererseits, beziehungsweise gleichzeitig die Interaktion durch die Entwicklung des Kindes weiterentwickelt. Der jeweilige Entwicklungsstand bestimmt also welche Erfahrungen im sozialen Handeln gemacht werden, und diese wiederum sind Voraussetzungen weiterer Entwicklungen.

Wie zuvor beschrieben, bedeutet soziale Interaktion ein ständiges Übermitteln von verbalen und nonverbalen Kommunikationssignalen, deren Botschaften von den Interaktionspartnern permanent entschlüsselt werden. Bereits ab der Geburt sind Säuglinge fähig in Interaktion zu treten. Dabei ist der Blick das erste Kommunikationssystem, wobei der Säugling durch Blickkontakt eine Interaktion initiieren kann, durch Augen schließen oder Blick abwenden aber auch wieder beenden kann. Somit wird die frühe Mutter – Kind – Interaktion nicht nur durch die Mutter geprägt, sondern auch aktiv vom Säugling mitgestaltet (Keller, 2003; Rauh, 2002).

Mütter reagieren auf kindliche Kommunikationssignale, wie Schauen, Lächeln und Vokalisieren. Dabei zeigen die Interaktionen bereits alle Merkmale eines gesprächsähnlichen Austausches. Dies bedeutet, dass die Mutter meist Interaktionen dialogartig strukturiert, indem sie Pausen macht, um dem Säugling Gelegenheit zur Äußerung zu geben. Gegenseitiges Nachahmen und rhythmische Spielchen sind gängige Gestaltungsmuster der frühen Mutter – Kind – Interaktionen. Durch mütterliche Reaktionen als Antwort auf kindliche Signale, erlebt sich der Säugling als Ursache vom Verhalten der Mutter und begreift, dass er Wirkungen in seiner Umwelt erzielen kann. Gelungene Interaktionen bestehen in einem harmonischen Wechselspiel mit charakteristischen Merkmalen, wie Spiegeln der Mimik, gemeinsame Regulation des Blickkontaktes und die gemeinsame Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf Gegenstände. Immer mehr ist es möglich dem Kind die Initiative zur Interaktion zu überlassen, seinen Interessen zu folgen und Gegenstände in die Kommunikation einzubeziehen (Gloger-Tippelt & Reichle, 2007; Rauh, 2002)

„Dem Stimulusmodell der Säuglingszeit folgt das Expertenmodell der Kindheit, das beinhaltet, dass Kinder wie Lehrlinge an kulturellen Aktivitäten partizipieren und durch informelles Lernen, insbesondere Beobachtung und Imitation, die Kompetenzen erwerben, die für die Lebensbewältigung notwendig sind“(Keller, 2003, S. 371).

Das zweite Lebensjahr des Kindes ist durch die Fähigkeit des Kindes zur selbständigen Fortbewegung und durch den Erwerb von Sprache gekennzeichnet. Das Kind kann sich nun von der Mutter fortbewegen, es erlangt eine neue Unabhängigkeit und kann seine Umwelt auf eigene Faust explorieren. Das Kind befindet sich in einem Spannungsbogen zwischen eigenständigem Erkunden und der Suche nach Sicherheit und Halt. Außer der körperlichen und emotionalen Nähe der Bindungsperson bieten zunehmend Begriffe und Sprache strukturierenden Halt. Kinder entwickeln die Fähigkeit zur „Symbolisierung und Abstraktion mittels Sprache und der Ordnung mittels Begriffe“ (Rauh, 2002, S. 193).

Auch weitere Meilensteine der Entwicklung können nur im Rahmen einer fürsorglichen Beziehung erreicht werden. Es entwickelt sich ein autobiographisches Gedächtnis für

gemeinsame Erlebnisse, weiters Empathie für den Anderen, die so genannte theory of mind, also eine Vorstellung über innerpsychische Zustände des Gegenübers (Bischof – Köhler, 1998; Gloger-Tippelt & Reichle, 2007). Nach Noack (2002) nehmen im Laufe des Vorschulalters soziale Fertigkeiten zu und dadurch verändert sich das soziale Interaktionsverhalten. Die Fähigkeit zum Bedürfnisaufschub und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ermöglichen in diesem Alter, längere Trennungen von den Bezugspersonen. Es entwickeln sich ein Zeitverständnis und ein Bewusstsein der eigenen Kompetenz, weshalb längere Trennungen verkraftet werden (Bischof – Köhler, 1998). Das Kind erwartet nun nicht mehr bei jeder Emotion die Unterstützung einer anderen Person, sondern kann seine Emotionen mit verfügbaren Bewältigungshandlungen ohne Rückgriff auf äußere Unterstützung regulieren (Holodynski & Oerter, 2002).

Interaktionen zwischen Mutter und Kindern dieses Alters können mitunter Konflikt geladen sein. Dem Kind gelingt es nun sich Handlungsziele vorzustellen und sieht sich selbst als deren Ursprung. Wird das Kind in der Durchführung seiner Handlungen gestoppt, kommt es zum Trotzverhalten. Intentionen der Mutter, Gebote und Verbote werden vom Kind als Beeinträchtigung erlebt, gegen die es aufbegehrt. Im Zusammenhang mit dem gesteigerten Autonomieanspruch beginnen sie in diesem Altersabschnitt aktiv ihre Grenzen auszuloten (Rauh, 2002).

Nach Keller (2003) wird das Kommunikationsmodell des Kleinkindes abgelöst von einem Instruktionsmodell der Kindheit, wobei dem Kind in eigens hergestellten Kontexten Wissen und Techniken vermittelt werden.

Ein einschneidendes Erlebnis in der Kindheit stellt der Eintritt in den Kindergarten dar. Nun gewinnt die soziale Interaktion mit Gleichaltrigen an Bedeutung und das Kind muss sich um eine neue soziale Rolle bemühen. Nach Gloger-Tippelt und Reichle (2007) werden die in der Eltern – Kind – Interaktion erlernten Arten der Emotionsregulation und Konfliktlösungsstrategien auf Peerbeziehungen übertragen. Trotzdem sind eigenständige Peerbeziehungen noch nicht möglich und Erwachsene, beziehungsweise die Eltern spielen weiterhin eine wichtige Rolle bei der Organisation der Interaktionen (Noack, 2002).

4. Pädagogische Qualität

Tietze (2005) versteht unter pädagogischer Qualität, eine dem Wohlbefinden sowie der gegenwärtigen und zukünftigen Entwicklungsförderung des Kindes dienliche pädagogische Umwelt und unterscheidet zwischen Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität. Die Strukturqualität bezieht sich auf die Rahmenbedingungen, wie Räumlichkeiten, die soziale Zusammensetzung der Familie oder das Ausbildungsniveau der Eltern. Unter Orientierungsqualität versteht er die pädagogischen Einstellungen und Überzeugungen. Der konkrete pädagogische Umgang mit dem Kind, also die Qualität der Interaktionen oder die Qualität der Stimulationen bezeichnet Tietze (2005, S.26) als Prozessqualität.

Tietze (2005) war mit seiner Studie zwar primär am Effekt, der von der Qualität von Kindergärten auf den kindlichen Entwicklungsstand ausgeht, interessiert, die Qualität des Familiensettings brachte jedoch besonders deutliche Ergebnisse. Demnach begünstigt eine hohe Strukturqualität, beispielsweise höherer Bildungsstatus und mehr Wohnraum die Entwicklung des Kindes positiv. Ebenso wirkt sich eine Orientierungsqualität, wobei die Eltern eine subjektorientierte Erziehungseinstellung, also dem Kind einen hohen Stellenwert als aktiven Partner einräumen, förderlich auf die kindliche Entwicklung aus. Genauso zeigte sich, dass hohe Prozessqualität, wie häufige Aktivitäten und stimulierende Anregungen verbunden mit Wärme, Zuwendung und Wertschätzung gegenüber dem Kind, dem kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklungsstand förderlich ist.

5. Bindung und kindliche Entwicklung

Sowohl im Alltagsdenken als auch in der psychologischen Forschung geht man davon aus, dass Faktoren des familiären Hintergrundes eine wichtige Rolle für die Entwicklung eines Kindes spielen. Bindungsforschung untersucht den Einfluss von frühkindlichen Bindungsmustern auf spätere Auswirkungen. Zum einen geht sie dabei der Frage hinsichtlich Kontinuität und Diskontinuität von Bindungsmustern nach (Kapitel 1.2.3.) und zum anderen untersucht Bindungsforschung den Einfluss früher Bindungsmuster auf die Entwicklung sozialer Kompetenz, den Umgang mit kognitiven Anforderungen und der Entwicklung des Selbstkonzeptes (Zimmermann et al., 2000).

5.1. Erklärungsmodelle

Spangler und Zimmermann (1999) führen vier Modelle an, die den Einfluss der Bindungsorganisation auf die weitere Entwicklung erklären:

Das *naive Modell eines frühen Determinismus* ist der einfachste Ansatz und besagt, dass sich im ersten Lebensjahr Bindungsqualitäten entwickeln, welche in weiterer Folge stabil und unveränderbar bleiben. Spätere psychische Erkrankungen oder Persönlichkeitsstörungen werden als frühe Bindungsstörungen erklärt. Dieses Modell ist jedoch weder theoretisch erwartet, noch empirisch nachgewiesen.

Das *Entwicklungsmodell der Bindungstheorie* wurde bereits in den Kapiteln 1.2.2. und 1.2.3. ausführlich erläutert. Demnach entwickeln sich innere Arbeitsmodelle aus frühen Interaktionen, die besonders in den ersten fünf Lebensjahren sensibel gegenüber sozialen Erfahrungen sind. Im Laufe der Zeit erreichen die Arbeitsmodelle eine gewisse Stabilität, wobei kritische Lebensereignisse, wie Verlust der Bezugsperson dennoch Einfluss ausüben können. Wie bereits erwähnt, zeigen Längsschnittuntersuchungen nur mangelnde Übereinstimmung zwischen der Bindungsqualität der frühen Kindheit und der Bindungsrepräsentation im Jugendalter. Allerdings wird in den Studien deutlich, dass Risikofaktoren, also kritische Lebensereignisse für das Zustandekommen von

Diskontinuitäten verantwortlich sind. Ein Einfluss von Bindung auf die kindliche Entwicklung sollte demnach jeweils durch die aktuelle Bindungsorganisation gegeben sein.

Das nächste Modell betrachtet *Bindung als Entwicklungsthematik im Kleinkindalter*. Hier wird davon ausgegangen, dass Kinder im Rahmen einer allgemeinen Kompetenzentwicklung in jeder Alterstufe verschiedene Entwicklungsthematiken oder Entwicklungsaufgaben zu bewältigen haben. Im Alter von sechs bis zwölf Monaten besteht die zentrale Entwicklungsthematik im Aufbau spezifischer Bindungsbeziehungen. Eine erfolgreiche Lösung begünstigt die erfolgreiche Lösung nachfolgender Thematiken bzw. hemmt eine weniger erfolgreiche Lösung die Lösung der nächsten Entwicklungsthematik. Die Bindungsorganisation beeinflusst somit entweder förderlich oder hemmend den Kompetenzaufbau weiterer Entwicklungsstufen.

Das vierte Modell beschreibt *Bindung als Risiko- bzw. Schutzfaktor*. Die Entwicklung von Störungen und abweichendem Verhalten ist meist mit Risikofaktoren, wie Armut oder Psychopathologie der Eltern verbunden. Allerdings gibt es auch eine Gruppe von Personen, welche Risikofaktoren ausgesetzt sind und keine Störungen entwickeln. Dieses Phänomen der Resilienz wird durch die Wirkung von Schutzfaktoren, wie Ressourcen der Person selbst, familiäre Unterstützung oder soziale Unterstützung erklärt. Eine sichere Bindung ist zwar keine hinlängliche Garantie für lebenslanges Wohlbefinden und gesunde Entwicklung, dennoch scheint sie ein wichtiger Schutzfaktor zu sein. Eine sichere Bindung wirkt als Puffer für schädigende Einflüsse und hilft kritische und belastende Lebensereignisse besser zu bewältigen. Umgekehrt wirkt unsichere Bindung im Sinne einer Erhöhung der Vulnerabilität für weitere Risikofaktoren (Fremmer-Bombik, 1999; Schmidt-Denter, 2005).

5.2. Bindung und soziale Kompetenz

Wie bereits erwähnt, wird allgemein davon ausgegangen, dass die Qualität der Beziehung zwischen Eltern und Kindern einen besonderen förderlichen oder hemmenden Einfluss auf die kindliche Entwicklung darstellt. In diesem Kapitel wird insbesondere auf die soziale Entwicklung des Kindes eingegangen. In der Literatur, beispielsweise bei Gloger – Tippelt

et al. (2007) oder bei Zweyer (2006) wird soziales Verhalten breit definiert, denn teilweise sprechen Entwicklungspsychologen von sozialer Anpassung, wenn sie wünschenswertes Verhalten meinen oder von sozialer Kompetenz, als der Fähigkeit des Kindes, sein Verhalten so zu steuern, dass Bedürfnisse anderer nicht eingeschränkt werden. Besonders Peerbeziehungen sind dabei von zentraler Bedeutung. Trommsdorff (2005) spricht von prosozialem Verhalten, im Gegensatz zu antisozialem Verhalten, wenn freiwillig einem anderen etwas Gutes getan wird, wie teilen oder helfen. Für das Auftreten solcher Verhaltensweisen wird die Fähigkeit Mitgefühl oder Empathie zu empfinden vorausgesetzt.

Die Bindungsforschung mit dem Konzept des inneren Arbeitsmodells geht davon aus, dass Kinder mit einem sicheren Bindungsmodell in frühen Beziehungen Verlässlichkeit, Unterstützung, positive Gefühle und Feinfühligkeit erfahren haben und darüber hinaus ein positives Selbstkonzept und hohes Selbstwertgefühl entwickeln konnten. Die Eltern – Kind – Beziehung wird als Prototyp für spätere soziale Beziehungen und das Sozialverhalten des Kindes angesehen (Gloger-Tippelt et al., 2007; Volland & Trommsdorff, 2003; Zweyer, 2006). Nun kann erwartet werden, dass sicher gebundene Kinder Mitgefühl und Empathie gegenüber den Bedürfnissen und Gefühlen anderer entwickeln, weniger Feindseligkeiten und aggressives Verhalten zeigen, also ein höheres Maß an prosozialen Verhaltensweisen und sozialer Kompetenz aufweisen. Im Gegensatz dazu lässt sich erwarten, dass bei Kindern mit unsicherem Bindungsmodell mehr externalisierende Verhaltensprobleme, wie aggressives Verhalten oder Regelverletzungen auftreten, als auch internalisierende Verhaltensprobleme wie sozialer Rückzug.

Empirische Studien haben diese theoretischen Erwartungen zum Teil belegt, zum Teil auch nicht. Vor allem scheinen methodische Aspekte dafür verantwortlich zu sein dass unterschiedliche Ergebnisse zu Stande kommen. Wie bereits in Kapitel 1.3. besprochen wird Bindung, wie auch Sozialverhalten mit unterschiedlichen Maßen und Methoden gemessen. Außerdem werden die unterschiedlichen Bindungsgruppen verschieden stark differenziert. So teilen einige Forscher die Bindungsgruppen in sicher und unsicher ein, andere differenzieren zwischen den von Ainsworth vorgeschlagenen A-, B-, C- Kategorien oder arbeiten mit zusätzlicher D- Klassifikation.

Vor allem ältere Studien zeigen, dass bei sicher gebundenen Kindern mit einer höheren sozialen Kompetenz zu rechnen ist. Spangler und Zimmermann (1999) führen Untersuchungen an, nach diesen sich sicher gebundene Kinder durch vielfältige Kommunikationsfähigkeiten auszeichnen, weniger aggressives und feindseliges Verhalten zeigen, mehr soziale Kompetenz aufweisen und eine positivere soziale Wahrnehmung haben. Auch in der Bielefelder und Regensburger Längsschnittstudie zeigte sich ein Zusammenhang zwischen sozialer Kompetenz von der Kindheit bis ins Jugendalter und einer aktuell sicheren Bindung (Zimmermann et al., 1999). Bischof-Köhler (2000) untersuchte den Einfluss von Bindungsqualität, ermittelt mit der „Fremden Situation“, auf Empathie und prosoziales Verhalten bei zweijährigen Kindern. Hier ergab sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen sicherer Bindung und empathischem Verhalten. Die unsicher gebundenen Kinder zeigten sich verwirrt oder unbeteiligt.

Auch Volland und Trommsdorff (2003) versuchten die bindungstheoretische Annahme eines Zusammenhangs zwischen mütterlicher Feinfühligkeit und Empathie sowie prosozialem Verhalten zu überprüfen. Zu diesem Zweck analysierten sie Mutter – Kind – Interaktionen zu drei Messzeitpunkten, als die Kinder zwei, drei und fünf Jahre alt waren. Ein direkter Zusammenhang ließ sich nur für die Altersgruppe der zweijährigen bestätigen. Längsschnittlich betrachtet ergab sich, dass je positiver die mütterliche Feinfühligkeit mit zwei oder drei Jahren war, desto mehr Mitgefühl und prosoziales Verhalten zeigten die Kinder mit fünf Jahren. Die fehlenden Zusammenhänge zwischen mütterlicher Feinfühligkeit und sozio-emotionaler Kompetenz im Alter von drei und fünf Jahren, erklären die Autoren damit, dass mit fortschreitendem Alter zunehmend Erfahrungen außerhalb der Mutter – Kind – Dyade bedeutsam werden.

Gloger-Tippelt et al. (2007) fanden in ihrer Untersuchung bezüglich Bindung und Problemverhalten bei fünf und sechs jährigen Kindern Folgendes heraus. Zwischen dem Bindungsverhalten, erfasst mit der „Fremden Situation“ im Alter von fünf Jahren und dem Mutterurteil über Verhaltensprobleme ergab sich kein Zusammenhang. Hingegen bestätigten sich die Erwartungen über einen Zusammenhang zwischen den Bindungsrepräsentationen und dem Problemverhalten. Kinder mit sicherer Bindung zeigen

weniger aggressive, weniger depressiv-ängstliche oder hyperaktive Verhaltensweisen. Die D- klassifizierten Kinder weisen das höchste Ausmaß an Problemverhalten auf. Damit stützen die Ergebnisse insgesamt eine Interpretation der sicheren Bindung als Schutzfaktor gegen die Entwicklung von auffälligem und abweichendem Sozialverhalten. Zu bedenken geben die Autoren, dass Bindung nur einen Einflussfaktor neben mehreren darstellt und die Entwicklung im Kontext weiterer Risiko- und Schutzfaktoren betrachtet werden muss.

5.3. Bindung und kognitive Anforderungen

Ausgehend von der Bedeutung des Explorationsverhaltens, welches bereits in Kapitel 1.1.3. erläutert wurde und Verhaltensweisen umfasst, die den Erwerb von Wissen fördern, wäre zu erwarten, dass Bindungssicherheit auch Auswirkungen auf die kognitiv-intellektuelle Entwicklung hat. Bezüglich kognitiver Variablen beziehungsweise Intelligenzwerten und Bindung konnten bislang aber keine systematischen Zusammenhänge festgestellt werden (Spangler & Zimmermann, 1999).

Trotzdem ergaben sich Hinweise auf Einflüsse der Bindungsqualität auf die Intelligenzentwicklung. Gesserick und Spangler (2007) untersuchten den Einfluss früher Bindungserfahrungen und aktueller mütterlicher Unterstützung auf das Verhalten in einer kognitiven Anforderungssituation. Dabei deuteten sich, wenn auch nicht statistisch signifikant, bei Kindern mit unsicherer Bindung niedrigere Intelligenzwerte an. Zudem fanden Gesserick und Spangler (2007) heraus, dass sicher gebundene Kinder die aktuelle Unterstützung der Mutter für die Erreichung des Aufgabenziels einsetzen, diese somit im Sinne der kognitiven Leistung nutzen und folglich die Aufgabe besser bewältigen. Bei sicher gebundenen Kindern ergab sich also ein Zusammenhang zwischen mütterlicher Unterstützung und der Nutzung sozialer Ressourcen. Demgegenüber haben unsicher gebundene Kinder aufgrund ihrer Bindungsgeschichte wenig Vertrauen in die Verfügbarkeit der Mutter und konnten die Unterstützung der Mutter nur im Hinblick auf ihre emotionale Regulation in Anspruch nehmen, nicht aber für die Bewältigung des Aufgabenziels nutzen.

5.4. Bindung und Selbstkonzept

Wie bereits in Kapitel 1.2.2. erläutert, postuliert die Bindungstheorie, dass sicher gebundene Kinder ein inneres Arbeitsmodell von sich, als liebenswert, geschätzt und kompetent aufbauen. Unsicher gebundene Kinder entwickeln ein inneres Arbeitsmodell von einem entwerteten und inkompetenten Selbst. Verschueren, Marcoen und Schoefs (1996) untersuchten die Annahme Bowlbys, dass das innere Arbeitsmodell vom Selbst eng mit dem inneren Arbeitsmodell der Bezugsperson verknüpft ist. Die Ergebnisse zeigten einen signifikanten Zusammenhang zwischen sicherer Bindungsrepräsentation und positivem Selbstkonzept. In der Regensburger Längsschnittstudie ergaben sich keine Zusammenhänge zwischen Bindungsqualität und Selbstkonzept. Hingegen zeigte sich in Bielefeld ein Zusammenhang zwischen einer sicheren Bindungsrepräsentation und positivem Selbstkonzept im Jugendalter (Zimmermann et al., 1999).

6. Verhaltensbeobachtung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht in der Erstellung eines Beobachtungsverfahrens. Aus diesem Grund, wird in den folgenden Kapiteln die Verhaltensbeobachtung als wissenschaftliche Erhebungstechnik in der psychologischen Forschung und Diagnostik näher erläutert. Besonders in der Kleinkindforschung spielt Beobachtung eine bedeutende Rolle, denn Kleinkinder verfügen nur eingeschränkt über die Möglichkeit, in verbaler Weise Auskunft über sich zu geben (Schölmerich et al., 2003).

6.1. Begriffsklärung

Allgemein betrachtet, ist Beobachtung ein alltäglicher Vorgang. Jeder Mensch macht lebenslang mehr oder minder zufällig bei jedem seiner Schritte oder Aufenthalte Beobachtungen. Dabei ist das Wahrnehmen eine wesentliche Voraussetzung des Beobachtens. Wenn dann unbeabsichtigte Wahrnehmung in zielgerichtetes und untersuchendes Handeln übergeht, wird es zur Beobachtung (Martin & Wawrinowski, 1993). Fisseni (2004) bezeichnet als Beobachtung eine besonders aufmerksame Wahrnehmung, die sich kontrolliert auf ihren Gegenstand (z.B. eine Interaktionssequenz zwischen Mutter und Kind) richtet und das Ziel hat, eine genaue Kenntnis des Gegenstandes zu vermitteln.

Um wissenschaftliche Beobachtung von Wahrnehmung und Alltagsbeobachtung abzugrenzen wird die Definition nach Graumann (1966, zitiert nach Greve & Wentura, 1997, S.12; Martin & Wawrinowski, 1993, S.33; Schölmerich et al., 2003, S.661; Schölmerich & Wessels, 1998, S.244) besonders häufig zitiert:

„Die absichtliche, aufmerksam-selektive Art des Wahrnehmens, die ganz bestimmte Aspekte auf Kosten der Bestimmtheit von anderen beachtet, nennen wir Beobachtung. Gegenüber dem üblichen Wahrnehmen ist das beobachtende Verhalten planvoller,

selektiver, von einer Suchhaltung bestimmt und von vornherein auf die Möglichkeit der Auswertung des Beobachteten im Sinne der übergreifenden Absicht gerichtet.“

Feger (1983, zitiert nach Schölmerich et al., 2003, S. 612) ergänzt die Definition von Graumann folgendermaßen: „Wenn die übergreifende Absicht ist, eine wissenschaftliche Annahme zu prüfen, und wenn sie in Planung und Bewertung bestimmten Kriterien genügt, geht die vorwissenschaftliche in die wissenschaftliche Beobachtung über.“

Demnach muss ein Beobachtungsverfahren eine wissenschaftliche Fragestellung untersuchen, vorher definierte Merkmale erfassen und eine statistische Prüfbarkeit der Genauigkeit und Zuverlässigkeit möglich sein, wie es in vorliegender Arbeit angestrebt wird.

Greve und Wentura (1997) unterscheiden die Begriffe Wahrnehmung, Alltagsbeobachtung und wissenschaftliche Beobachtung wie folgt: Alltägliche Beobachtung unterscheidet sich von einfacher Wahrnehmung durch die Absicht Annahmen zu prüfen und die systematische Selektion bestimmter Aspekte. Wissenschaftliche Beobachtung ist gekennzeichnet durch die beabsichtigte Auswertung der erhobenen Daten und die Kriterien der Replizierbarkeit und Objektivität.

Faßnacht (1995, S. 85) bietet für die Verhaltensbeobachtung folgende Definition:

„Verhaltensbeobachtung besteht im Handbarmachen von wahrgenommenen Verhaltensweisen. Wir beschreiben bzw. kodieren unsere Wahrnehmungen.“

Konkret müssen nun vor der Durchführung einer Verhaltensbeobachtung, einige grundlegende Überlegungen getroffen werden. Erstens gibt es verschiedene Beobachtungsarten, welche sich durch bestimmte Besonderheiten auszeichnen und je nach Ziel der Beobachtung Vor- und Nachteile mit sich bringen (Kapitel 6.2). Zweitens gilt es zu klären, welche Verhaltensweisen zu beobachten sind, wie diese zu untergliedern sind und sich von anderen Verhaltensweisen abgrenzen. Diesbezüglich kann das zu beobachtende Verhalten mittels verschiedener Kodiersysteme registriert werden, welche eine Quantifizierung des Verhaltens erleichtern (Kapitel 6.3). Und drittens ist es wichtig,

die Beobachtung so zu gestalten, dass mögliche Fehlerquellen ausgeschaltet werden (Kapitel 6.5).

6.2. Arten der Beobachtung

Die Verhaltensbeobachtung lässt sich unter vielfältigen Gesichtspunkten einteilen. In neuerer Literatur wird grundsätzlich zwischen Gelegenheitsbeobachtung und der systematischen Verhaltensbeobachtung unterschieden (Kubinger, 2006). Laut Kubinger (2006) haben Gelegenheitsbeobachtungen lediglich die Funktion, dem Beobachter einen „qualitativen Eindruck“ zu verschaffen, um Hypothesen zu bilden. Folglich spielen Gelegenheitsbeobachtungen in der psychologischen Diagnostik nur eine begleitende Rolle. Hingegen erhebt die systematische Verhaltensbeobachtung, als psychologisch-diagnostische Erhebungstechnik, einen wissenschaftlichen Anspruch. Beide Formen der Beobachtung kommen im Zuge der vorliegenden Untersuchung zum Einsatz und werden im Folgenden näher erläutert. Zudem werden weitere übliche Klassifikationen von Beobachtung angeführt.

6.2.1. Gelegenheitsbeobachtungen

Häufig werden in der Literatur die Begriffe vorwissenschaftliche, unsystematische, unstrukturierte, unkontrollierte oder unstandardisierte Beobachtung synonym verwendet. Darunter werden Gelegenheitsbeobachtungen oder „freie“ Beobachtungen verstanden. Ebenso bezeichnet der Begriff der heuristischen Beobachtung nach Greve und Wentura (1997, S.26) ungesteuertes und nicht „vorsortiertes“ Betrachten ohne Fragestellung. Dabei betrachtet der Beobachter unvoreingenommen, also ohne auf bestimmte Aspekte explizit zu achten und ohne konkrete Vermutungen. Der Beobachter lässt sich auf das Geschehen ein, mit dem Ziel Hypothesen, Zusammenhänge und Theorien zu generieren (Greve & Wentura, 1997).

In vorliegender Untersuchung wurde diese Form der Beobachtung eingesetzt, um die systematische Verhaltensbeobachtung vorzubereiten. Zu diesem Zweck wurden

Videoaufzeichnungen früherer Arbeiten, mit Mutter-Kind-Paaren in einer gemeinsamen Spielsituation, betrachtet. Diese Beobachtungen hatten lediglich die Funktion, den Untersucherinnen Informationen zur ersten Orientierung zu liefern und einen „qualitativen Eindruck“ zu verschaffen, um Hypothesen generieren zu können. Die beobachteten Verhaltensweisen wurden deskriptiv aufgezeichnet, um vorab zu klären, welche Verhaltensweisen überhaupt zu beobachten sind. Anschließend ließen sich die gesammelten Informationen strukturieren und zusammen mit theoretischen Überlegungen, bildeten diese Verhaltensweisen Indikatoren für ein Beobachtungssystem. Anhand dieses Systems konnte nachfolgend eine systematische Verhaltensbeobachtung durchgeführt werden (Petermann & Rudinger, 2002).

Der Übergang zwischen unsystematischer und systematischer Beobachtung ist fließend, dementsprechend lassen sich Mischformen, „halb-systematischer Beobachtung“ finden (Fisseni, 2004).

6.2.2. Systematische Verhaltensbeobachtung

Analog zum Begriff der systematischen Verhaltensbeobachtung werden die Begriffe wissenschaftliche, strukturierte, kontrollierte oder standardisierte Beobachtung verwendet. Greve und Wentura (1997) nennen diese Form deduktive Beobachtung, welche eine Datenerhebungsmethode darstellt und dazu dient, Hypothesen und Vermutungen zu prüfen.

Die systematische Verhaltensbeobachtung zeichnet sich durch einen theoretischen Bezugsrahmen, sowie vorab festgelegte Beobachtungseinheiten aus, welche dazu dienen, das beobachtete Verhalten zu strukturieren und quantifizierbar zu machen (Schölmerich et al., 2003). Der Beobachtungsprozess wird also vorgeschrieben und läuft nach festgelegten Regeln ab. Nach Greve und Wentura (1991) entstehen die Daten aus einer konkreten Fragestellung und repräsentieren einen absichtlich und systematisch ausgewählten Aspekt der Wirklichkeit. Dabei soll der Beobachter ausdrücklich nicht auf andere Aspekte des Verhaltens, der beobachteten Personen achten. Diese Strukturierung beschränkt zwar die

Beobachtungsbreite, jedoch werden dadurch im Regelfall kontrollierbare und überprüfbare, das heißt objektive Ergebnisse möglich (Petermann & Rudinger, 2002).

Demnach gelten auch für die systematische Verhaltensbeobachtung, wie für alle psychologisch-diagnostischen Verfahren, die allgemein anerkannten Gütekriterien der Testtheorie: Objektivität, Reliabilität und Validität.

6.2.2.1. Objektivität

Laut Kubinger (2006, S.34) versteht man unter Objektivität eines Verfahrens, dass die gewonnenen Ergebnisse unabhängig vom jeweiligen Untersucher sind. Beobachter sind in ihrer Wahrnehmungsfähigkeit interindividuell und auch intraindividuell verschieden und Objektivität in der Verhaltensbeobachtung ist dann gegeben, wenn unabhängige Beobachter intersubjektiv übereinstimmen. Wenn also mehrere Beobachter des konkreten Ereignisses, gleiche Beobachtungen machen (Martin & Wawrinowski, 1993). Absolute Objektivität bei Verhaltensbeobachtungen wird nicht erreichbar sein, jedoch durch sorgfältige Vorarbeit, wie Beobachtertraining und Erstellung geeigneter Beobachtungssysteme weitgehend kontrollierbar. Eine Schulung der Wahrnehmungsschärfe durch wiederholtes Beobachten und das getrennte Registrieren von Teilaspekten tragen zur Auswerter – Übereinstimmung erheblich bei (Fisseni, 2004).

Faßnacht (1995) und Wirtz und Caspar (2002) nennen unterschiedliche Möglichkeiten Objektivitätsmaße zu berechnen, wie Korrelationen, Prozentübereinstimmung oder das Kappa-Maß. Je höher dieser Objektivitätskoeffizient ist, umso „wahrer“ sind die resultierenden Daten (Kapitel 11.3.).

6.2.2.2. Reliabilität

Die Reliabilität eines Verfahrens beschreibt den Grad der Genauigkeit, also die formale Exaktheit und Zuverlässigkeit einer Messung (Kubinger 2006, S.45). Unabhängig davon was gemessen wird, sollen in der Verhaltensbeobachtung verschiedene Beobachter bei der

gleichen Person, unter gleichen Bedingungen zu übereinstimmenden Beobachtungsergebnissen gelangen (Martin & Wawrinowski, 1993, S. 37). Die Reliabilität wird umso höher ausfallen, je präziser die Beobachtungseinheiten definiert sind, je geringer die Anzahl der Einheiten ist und je konkreter die Einheiten formuliert sind (Fisseni, 2004, S.135).

Zu diesem Zweck werden Beobachtungen mehrfach unter theoretisch äquivalenten Bedingungen wiederholt. Je ähnlicher die Ergebnisse sind, also je größer die Übereinstimmung zwischen verschiedenen Beobachtern ist, desto reliabler sind die Beobachter (Greve & Wentura, 1997). Die Reliabilität hängt demnach eng mit der Objektivität zusammen und wird rechnerisch mit denselben Koeffizienten nachgewiesen (Wirtz & Casper, 2002).

6.2.2.3. Validität

Unter Validität versteht man die Gültigkeit eines Verfahrens, also dass ein Verfahren tatsächlich das misst, was es zu messen beansprucht (Kubinger, 2006, S.50). Eine hohe Reliabilität ist eine wichtige Voraussetzung für die Validität, denn ein ungenaues Messinstrument erfasst nichts richtig, also auch nicht das, was es messen soll (Greve & Wentura, 1997). Nach Martin und Wawrinowski (1993) muss ein Beobachtungsverfahren Verhaltensweisen angemessen und korrekt erfassen, um notwendige Informationen bereitzustellen. In der Literatur werden häufig drei Arten der Validität unterschieden: inhaltliche Gültigkeit, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität.

Nach Kubinger (2006) ist von inhaltlicher Gültigkeit zu sprechen, wenn ein Verfahren selbst, quasi definitionsgemäß, das optimale Kriterium des interessierenden Merkmals darstellt. Am leichtesten wird inhaltliche Validität durch ein „Experten-Rating“ erreicht. Dabei wird jedes einzelne Item dahingehend geprüft, ob es in Bezug auf die gegebene operationale Definition dessen, was das Verfahren messen soll, passt.

Unter dem Begriff „Konstrukt“, werden allgemein anerkannte, aber nicht direkt beobachtbare „Phänomene“, wie Merkmale oder Zustände verstanden. Zur

Konstruktvalidierung gibt es mehrere Ansätze. Beim klassischen Ansatz über die Faktorenanalyse werden andere Tests, die bereits als valide gelten, in die Faktorenanalyse mit einbezogen. Wenn der zu validierende Test im selben Faktor wie die ihm konstruktnahen Tests lädt und er gleichzeitig in denjenigen Faktoren gerade nicht lädt, welche durch konstruktferne Tests bestimmt sind, dann ist die Konstruktvalidierung gelungen (Kubinger 2006, S.56).

Nach Kubinger (2006) wird die Kriteriumsvalidität berechnet, indem eine bestimmte als relevant angesehene Variable, ein so genanntes Außenkriterium, mit dem interessierenden Test korreliert wird.

Nach Fisseni (2004) gilt die Validität von Beobachtungsdaten als unbefriedigend. Jedoch wenn Verhaltensbeobachtung gewissenhaft angewendet wird, ist sie durchaus ohne zulängliche Validität als Methode der Verhaltenserfassung einsetzbar.

6.2.3. Teilnehmende versus nicht-teilnehmende Beobachtung

Teilnehmende Beobachtung ist eine Methode der qualitativen Feldforschung (Scholz, 2005). Kennzeichnend für teilnehmende Beobachtung ist die persönliche Teilnahme des Beobachters an der Praxis bzw. den Interaktionen der Beobachteten. Durch die unmittelbare Erfahrung von Situationen werden Aspekte des Handelns und Denkens beobachtbar, die über andere Dokumente nicht zugänglich wären. Bei einer nicht-teilnehmenden Beobachtung hält sich der Beobachter aus dem Geschehen heraus (Schölmerich et al., 2003).

In vorliegender Untersuchung wurde nicht – teilnehmende Beobachtung angestrebt, denn Kubinger (2006) meint, dass systematische Beobachtung in der Regel nur durch nicht-teilnehmende Beobachtung zu bewerkstelligen ist. Dem aktiv teilnehmenden Beobachter werden, infolge Überforderung, meist lediglich Gelegenheitsbeobachtungen gelingen. Zudem ist zu bedenken, dass jeder anwesende Beobachter, ob passiv oder aktiv teilnehmend, das Verhalten der beobachteten Personen generell beeinflusst. Auch Beobachtungen via Einwegspiegel oder Videokamera, ändern für viele Personen wenig

daran, dass sie sich beobachtet fühlen. Eine mögliche Lösung wäre, eine heimliche Aufzeichnung, was jedoch dem geltenden Recht und ethischen Richtlinien widerspricht. Dies führt zur nächsten Art der Beobachtung.

6.2.4. Offene versus verdeckte Beobachtung

Bei einer offenen Beobachtung werden die beobachteten Personen über den Zweck der Beobachtung informiert. Bei einer verdeckten Beobachtung ist den Personen die Tatsache des Beobachtet-Werdens nicht bekannt (Schölmerich et al., 2003). Verdeckte Beobachtung hat augenscheinlich den Vorteil, dass die Beobachteten ihr typisches Verhalten unbeeinflusst zeigen. Jedoch vergessen oder ignorieren Personen laut Kubinger (2006) auch bei offener Beobachtung sehr rasch, dass sie beobachtet werden und verhalten sich typisch und unbeeindruckt. In vorliegender Untersuchung war es den Personen zwar bekannt, dass sie beobachtet werden, jedoch wurden sie zunächst über den genauen Zweck im Unklaren gelassen.

6.2.5. Laborbeobachtung versus Feldbeobachtung

Nach Greve und Wentura (1997) bezieht sich der Unterschied zwischen Feld- und Laborbeobachtung auf den Ort in dem beobachtet wird. Die Feldbeobachtung findet in der alltäglichen Umwelt der Personen statt und bietet den Vorteil, dass das gezeigte Verhalten als typisch und repräsentativ angesehen werden kann. Im Gegensatz dazu wird bei einer Laborbeobachtung eine Situation künstlich hergestellt. Dies wiederum bietet den Vorteil, dass sich die Rahmenbedingungen kontrollieren lassen (Schölmerich et al., 2003). In vorliegender Untersuchung wurde das Verhalten in einer gestellten Situation beobachtet. Dabei erleben die Personen die Situation als natürlich, die Untersucherinnen haben diese jedoch konstruiert.

6.2.6. Technisch vermittelte versus unvermittelte Beobachtung

Laut Schölmerich et al. (2003) werden die Begriffe indirekte versus direkte Beobachtung synonym verwendet. Bei der technisch vermittelten Beobachtung, also indirekten Beobachtung wird die Situation zunächst aufgezeichnet und erst im Nachhinein ausgewertet. In vorliegender Untersuchung wurde diese Art der Beobachtung gewählt, denn dies bietet die Möglichkeit, die Beobachtung mehrmals zu wiederholen, anzuhalten oder sogar verlangsamt wiederzugeben. Bei der unvermittelten Beobachtung wird die Situation direkt miterlebt und kodiert.

Nach Schölmerich et al. (2003) ist zu bedenken, dass sämtliche beschriebene Beobachtungsarten selten in Reinform auftreten. Zusammengefasst kann die Beobachtung der vorliegenden Untersuchung, als eine systematische Verhaltensbeobachtung, welche von nicht-teilnehmenden Beobachterinnen durchgeführt wurde, beschrieben werden. Die Beobachtung wurde in einer gestellten Situation mit Hilfe einer Videokamera aufgezeichnet. Den Personen war bekannt, dass sie beobachtet werden, jedoch wurden diese zunächst nicht über den genauen Zweck der Untersuchung informiert.

6.3. Verhaltenskodierung – Quantifizierung

Laut Kubinger (2006) muss systematische Verhaltensbeobachtung letztlich in irgendeine Kategorisierung münden, um die unüberschaubare Vielfalt gewonnener Information zu verdichten. In den folgenden Kapiteln werden deshalb Methoden und Techniken der Quantifizierung erläutert und in weiterer Folge unterschiedliche Beobachtungssysteme (Kapitel 6.4.) angeführt.

Faßnacht (1995) beschreibt in der Verhaltensbeobachtung das Time-Sampling-Verfahren, das Event-Sampling-Verfahren und das Rating-Verfahren als die üblichen Methoden und Techniken der Quantifizierung. In vorliegender Arbeit werden die Methode des Time-Samplings und das Rating-Verfahren miteinander verknüpft. Diese Verfahren werden nun

kurz beschrieben. Hingegen wird auf das Event-Sampling-Verfahren, bei welchem vorab definierte, in sich geschlossene Verhaltensweisen protokolliert werden, nicht näher eingegangen (siehe dazu Faßnacht, 1995; Schölmerich et al., 2003).

6.3.1. Time-Sampling-Verfahren

Die grundlegende Idee des Time-Sampling-Verfahrens ist die, dass eine genügend große und zufällig ausgewählte Zeitstichprobe (das Time-sample) das Gesamtverhalten zuverlässig repräsentiert (Schölmerich et al., 2003). Bei kontinuierlichem Time-Sampling wird der Zeitstrom in kurze, kontinuierlich aufeinander folgende Zeiteinheiten, sogenannte Einheitsintervalle unterteilt, deren Grenzen für den Beobachter klar erkennbar sind. Die Beobachter müssen nun entscheiden, ob ein zuvor definiertes Verhalten auftritt oder nicht. Das diskontinuierliche Time-Sampling zeichnet sich dadurch aus, dass die Einheitsintervalle durch Pausenintervalle, die der Notierung des beobachteten Verhaltens dienen, unterbrochen werden (Faßnacht, 1995; Schölmerich et al., 2003)

In vorliegender Untersuchung wird die Beobachtung mittels Videokamera aufgezeichnet, weshalb sich das Problem, hinsichtlich notwendiger Notationspausen erst gar nicht stellt. Dennoch ergeben sich laut Faßnacht (1995) vor der Anwendung des Time-Sampling-Verfahrens auch andere Probleme, die geklärt werden müssen.

6.3.1.1. Bestimmung der Länge des Einheitsintervalls

Laut Faßnacht (1995) sollte die Länge des Einheitsintervalls so gewählt werden, dass es in etwa der zeitlichen Ausdehnung der zu beobachtenden Verhaltensweise entspricht. Dazu ist es notwendig, vorab die durchschnittliche Dauer einer Verhaltensweise zu kennen und daran das Einheitsintervall anzupassen. Ein Problem ergibt sich allerdings, wenn mehrere Verhaltensweisen mit unterschiedlicher natürlicher Dauer beobachtet werden. Hierbei scheint es sinnvoll, gleiche und zusätzlich möglichst kurze Einheitsintervalle zu bilden, denn kurze Intervalle erhöhen die Genauigkeit der Kodierung. Üblicherweise

werden in der Verhaltensbeobachtung Intervalle von fünf und zehn Sekunden, bzw. bis zu 30 Sekunden gewählt.

In Anlehnung an die Ausführungen Faßnachts (1995) wurden in vorliegender Untersuchung Einheitsintervalle von 15 Sekunden gewählt. Dabei wurde bedacht, dass die zu beobachtenden Verhaltensweisen stark in ihrer natürlichen Dauer variieren. Beispielsweise kann eine „Strukturierung der Situation“ darin bestehen, ein Blatt Papier zur Seite zu legen, was etwa eine einzige Sekunde dauern würde. Hingegen könnte die „Strukturierung der Situation“ auch darin bestehen, dass die Mutter ein Blatt Papier für das Kind festhält, was eine zeitliche Ausdehnung von bis zu einer Minute oder darüber hinaus, erreichen könnte. Ähnliches gilt für die übrigen Beobachtungsskalen. Grundsätzlich wurde angenommen, dass eine Aktion der Mutter (oder des Kindes) in etwa 15 Sekunden dauert. Verhaltensweisen und Einheitsintervalle sind somit aneinander angepasst. Ebenso wurde bei der Bestimmung der Länge des Einheitsintervalls die Gedächtnisspanne der Beobachterinnen berücksichtigt. Diese müssen sich sämtliche, auftretende Verhaltensweisen während des Intervalls einprägen und anschließend kodieren. Bei einer 15 Sekunden Sequenz sollte dies gut zu bewerkstelligen sein.

6.3.1.2.Festlegung von Kodierregeln

Vor einer Verhaltenskodierung müssen Kodierregeln fixiert werden, da das festgelegte Einheitsintervall und die beobachteten Verhaltensweisen klarerweise nicht exakt zeitlich übereinstimmend auftreten. Dazu beschreibt Faßnacht (1995) vier zeitliche Lagen von Verhaltensweisen und Einheitsintervall zueinander:

- o Eine Verhaltensweise kann sich kontinuierlich über den Anfang und das Ende eines Einheitsintervalls erstrecken.
- o Eine Verhaltensweise kann innerhalb des Einheitsintervalls beginnen und erstreckt sich über das Ende hinaus.
- o Eine Verhaltensweise beginnt vor einem Einheitsintervall und endet in diesem.
- o Eine oder mehrere gleiche Verhaltensweisen liegen vollständig in dem Einheitsintervall.

Um in diesen Fällen Kodierschwierigkeiten zu vermeiden, muss für die Beobachterinnen klar sein, welche Kodierregeln angewendet werden. Es gibt eine Vielzahl an möglichen Regeln, beispielsweise zeigt Faßnacht (1995) folgende Möglichkeiten auf:

- o Die einfachste Methode stellt das *One-Zero-Sampling* dar. Dabei werden die vier beschriebenen Fälle gleich behandelt, indem alle jeweils einmal kodiert werden.
- o Beim *Predominant-Activity-Sampling* wird die zeitliche Überdeckung des Einheitsintervalls durch die Verhaltensweise eingeschätzt. Danach werden jene Intervalle kodiert, welche größtenteils vom Verhalten ausgefüllt sind.
- o Die Kodierregel des *Whole-Interval-Sampling* verlangt, dass nur jene Intervalle kodiert werden, die vollständig von der Verhaltensweise ausgefüllt sind.
- o Bei der Anwendung des *Momentary-Sampling* wird ein Intervall nur dann kodiert, wenn sich die Verhaltensweise mit dem Anfang bzw. dem Ende des Einheitsintervalls deckt.
- o Darüber hinaus besteht die Möglichkeit *Zufallsentscheidungen* zu treffen. Dabei werden alle Fälle, in denen das Einheitsintervall nicht vollständig abgedeckt ist, also Anfangs- und Endintervalle, nach dem Zufallsprinzip als eine oder keine Kodierung in die weitere Verwertung aufgenommen. Dies muss allerdings nachträglich passieren, denn während einer Beobachtung ist dies kaum möglich.

Vor allem ist wichtig, die Kodierregeln explizit zu dokumentieren, um eine spätere Vergleichbarkeit und Replizierbarkeit zu ermöglichen. Weiters ist es wichtig die Kodierregeln klar und deutlich zu formulieren, damit der Beobachtungsvorgang einfach gehalten und nicht unnötig durch allzu komplizierte Regeln erschwert wird. Besonders im Hinblick auf die Berechnung der Beobachterübereinstimmung ist es notwendig, dass beide Beobachterinnen über die Kodierregeln Bescheid wissen und diese auch exakt einhalten. Die vereinbarten Kodierregeln der vorliegenden Beobachtung finden sich in Kapitel 10.4.

6.3.2. Rating-Verfahren

Nach Faßnacht (1995) besteht das Rating – Verfahren darin, dass der Beobachter den Ausprägungsgrad bestimmter Verhaltensweisen abschätzt und auf einer Messskala abträgt. Demnach hat der Beobachter zwei Leistungen zu erbringen, erstens stellt er das Auftreten einer für sein Beobachtungssystem relevanten Verhaltensweise fest und zweitens beurteilt er den Grad der Ausprägung (Trolldenier, 1985). Beim Einsatz des Rating-Verfahrens, wird also die Fähigkeit des Beobachters zur Informationsintegration genutzt, weshalb relativ komplexe Dimensionen recht schnell und ökonomisch erfasst werden können (Greve & Wentura, 1997; Schölmerich et al., 2003).

Die Verknüpfung von Time-Sampling und Rating-Verfahren in vorliegender Untersuchung, ermöglicht demnach zum einen eine Auswertung von Häufigkeiten und zusätzlich wird die Intensität der Verhaltensweisen erfasst, denn die Ratings der Beobachterinnen werden in Intervallen von 15 Sekunden erhoben und auf einer fünf-stufigen Rating-Skala eingetragen. Nach Bortz und Döring (2006) geben Rating-Skalen markierte Abschnitte eines Merkmalskontinuums vor. Die Beobachter kreuzen diejenige Stufe der Rating-Skala an, die ihrem subjektiven Empfinden nach, der Ausprägung bei dem in Frage stehenden Verhalten entsprechen. Demnach erfolgt eine Zuordnung von Verhaltensweisen zu Zahlen. Dabei ist wichtig, dass die Beobachter die Abstände als gleich groß bewerten (Wirtz & Caspar, 2002). Aus diesem Grund werden in vorliegender Arbeit neben numerischen und verbalen Marken auch Beispiele angeführt, welche die Abstufungen der Rating-Skala verdeutlichen. Numerische Marken sind knapp und eindeutig. Zusätzlich verdeutlichen die verbalen Marken („*unangemessen*“ – „*wenig angemessen*“ – „*mittlere Ausprägung*“ – „*eher angemessen*“ – „*angemessen*“) sprachlich die gleichen Abstände der Skala.

Nach Greve und Wentura (1997) wird bei Rating-Skalen der „Messapparat Mensch“, mit seinen komplexen Fähigkeiten genutzt. Folglich besteht der Hauptvorteil des Verfahrens in seiner Ökonomie. Kritisch anzumerken ist jedoch, die verschärfte Problematik der

Beobachtungsfehler (Kapitel 6.5.). Mögliche Fehlerquellen müssen bei der Anwendung von Rating-Verfahren besonders berücksichtigt werden.

Faßnacht (1995, S.159) äußert sich sehr kritisch bezüglich Rating-Verfahren. Demnach sei der Bezugsrahmen abgegebener Rating-Einstufungen unbestimmt und es fehle eine standardisierte Referenzgröße an der sich die Beobachter ausrichten könnten. Folglich weisen Rating-Verfahren nur niedrige Übereinstimmungen und Objektivitäten auf. Außerdem liege das Skalenniveau der Rating-Verfahren lediglich auf dem Niveau von Ordinalskalen (Kapitel 11.2.). Wirtz und Caspar (2002) dagegen, führen detaillierte Hinweise zur Verbesserung von Ratings an, wie das Verbessern von Raterleistungen, die Angleichung des Hintergrundes von Ratern, eine Vereinfachung der beteiligten Informationsverarbeitungsprozesse oder eine Veränderung der Skalenbeschreibungen. Für vorliegende Beobachtungen wurden diese Hinweise genau bedacht.

6.4. Beobachtungssysteme

Grundsätzlich lässt sich entsprechend den interessierenden Beobachtungsgegenständen und den beliebig zu bildenden Beobachtungseinheiten auch eine beliebige Zahl von Beobachtungssystemen entwickeln (Martin & Wawrinowski, 1993). Nach Faßnacht (1995) lassen sich, fünf Beobachtungssysteme unterscheiden: Verbal-Systeme, Index-Systeme, Kategorien-Systeme, Dimensional-Systeme und Struktural-Systeme.

6.4.1. Verbal-Systeme

Bei Verbal-Systemen wird das beobachtete Verhalten sprachlich beschrieben. Ein Vorteil liegt dabei in der einfachen Durchführung, denn es müssen keine Kodiersysteme entwickelt werden. Nachteil ist, die starke Belastung des Beobachters durch das Mitnotieren (Schölmerich et al., 2003). Faßnacht (1995) unterscheidet vier Formen von Verbalssystemen. Erstens zählen dazu Tagebuchaufzeichnungen, welche in Form von Selbst- oder Fremdaufzeichnungen geführt werden können. Zweitens nennt Faßnacht das Verlaufsprotokoll, wobei das gesamte Verhalten während einer bestimmten Zeitspanne

ununterbrochen, unmittelbar und möglichst genau aufgezeichnet wird. Bei der Methode der kritischen Vorfälle werden bestimmte Vorfälle oder Ereignisse nach einem groben Schema beschrieben. Das letzte Verbalssystem stellt die Ereignis-Beschreibung dar. Hierbei wird ein einzelnes Verhaltensereignis möglichst genau bezüglich Anlass, Vorgang und Ausgang beschrieben.

6.4.2. Index-Systeme

Index-Systeme beschreiben das beobachtete Verhalten mit Hilfe von Zeichen, wie sprachlichen Zeichen, also Wörtern, graphischen- oder ikonischen Zeichen. Deshalb sind sie im Gegensatz zu Verbal-Systemen überblickbarer (Faßnacht, 1995). Der Beobachter kodiert vorher festgelegte Verhaltensweisen, die als Indikator (Prädikatorwerte) für ein bestimmtes Kriterium (Prädikator) angesehen werden (Faßnacht, 1995; Schölmerich et al., 2003). Beispielsweise repräsentieren Verhaltensweisen wie Schlagen, Treten oder Stampfen Prädikatorwerte für den Prädikator Aggressivität.

Indexsysteme sollen für einen begrenzten Verhaltensbereich die Wahrnehmungsfähigkeit schärfen. Indexsysteme sind logisch offen, das heißt, die Zeichen können mehrfach und gleichzeitig auftreten und jederzeit durch weitere Zeichen ergänzt werden (Faßnacht, 1995; Martin & Wawrinowski, 1993; Schölmerich et al., 2003).

6.4.3. Kategorien-Systeme

Bei einer Verhaltensbeobachtung mittels Kategorien-System wird versucht, das gesamte beobachtete Verhalten zu erfassen und jeweils einzelnen Kategorien zuzuordnen. Kategorien-Systeme sind logisch geschlossen und inhaltlich vollständig. Die Kategorien sind unabhängig voneinander, schließen sich gegenseitig aus und überschneiden sich nicht. Ein Kategoriensystem soll den interessierenden Verhaltensaspekt umfassend beschreiben, denn es kann vom Beobachter nichts registriert werden, was nicht unter eine der Kategorien fällt. Häufig wird deshalb, eine Restkategorie für alle nicht in die Kategorien

passenden Verhaltensweisen eingerichtet (Faßnacht, 1995; Martin & Wawrinowski, 1993; Schölmerich et al., 2003).

6.4.4. Dimensional-Systeme

Bei Dimensional-Systemen wird das beobachtete Verhalten mit Hilfe einer räumlichen Bezugsordnung beschrieben. Dazu werden auf einer Geraden gleiche Einheiten angeordnet. Je nach Ordnungsgrad, also durch Relation ihrer Einheiten, lassen sich nach Faßnacht (1995) drei Typen von Dimensional-Systemen unterscheiden: die Ordinalskala, die Intervallskala und die Rationalskala.

Dimensional-Systeme werden sehr häufig verwendet. Sie liefern unmittelbar Zahlenwerte für weitere Berechnungen. Verhaltensweisen werden meist mittels Rating-Skalen beurteilt, wie auch in vorliegender Arbeit. Dabei wird auf die Fähigkeit des Beobachters vertraut, der sein Urteil durch Integration von einzelnen Beobachtungen fällt. Somit können relativ komplexe Dimensionen recht schnell und ökonomisch erfasst werden (Kapitel 6.3.2.).

6.4.5. Struktural-Systeme

Nach Faßnacht (1995) werden bei Struktural-Systemen die beobachteten Verhaltensweisen ebenfalls mit Hilfe einer räumlichen Bezugsstruktur beschrieben, jedoch komplexer als mit einer Geraden. Struktural-Systeme können aus Index-, Kategorien-, und Dimensional-Systemen aufgebaut werden. Faßnacht (1995) nennt als häufigste strukturelle Ordnung die Hierarchiestruktur oder das Baumdiagramm.

6.5. Beobachtungsfehler

Wie soeben beschrieben, werden besonders beim Einsatz von Rating-Skalen die komplexen Fähigkeiten eines Menschen genutzt. Jedoch gerade durch diese Komplexität schleichen sich eine Vielzahl von Fehlern ein. Nach Greve und Wentura (1991) stellt Beobachten und Wahrnehmen eine Be- und Verarbeitung durch den Beobachter dar.

Wahrnehmung setzt Schemata voraus, ist also ein aktiver Prozess von Selektion, Filterung, Kategorisierung und Interpretation durch den Wahrnehmungsapparat, wobei sich Fehler einschleichen können. Weitere Fehler können beim Protokollieren und Kategorisieren mittels Beobachtungssystem auftreten. Diese gilt es, durch angemessene Definition der einzelnen Kategorien und durch gründliches Beobachtertraining zu minimieren (Kubinger, 2006). Eine dritte Fehlerquelle kann im Beobachtungsgegenstand liegen. Demnach muss bedacht werden, inwieweit die Beobachtung selbst, also das Verhalten der beobachteten Person, das beeinflusst was beobachtet werden soll.

Wie bereits an mehreren Stellen erwähnt, ist es unbedingt erforderlich sich im Vorfeld einer Beobachtung mit möglichen Fehlerquellen auseinanderzusetzen. Es ist wichtig die Fehlerquellen zu kennen um die Beobachtung so zu planen und zu gestalten, dass diese möglichst ausgeschaltet werden (Schölmerich et al., 2003). Faßnacht (1995), Fisseni (2004), Forgas (1999), Greve und Wentura (1991; 1997), Martin und Wawrinowski (1993), Schölmerich et al. (2003) sowie Wirtz und Caspar (2002) liefern einen detaillierten Überblick über mögliche Beobachtungsfehler, welche nun zusammengefasst dargestellt werden.

6.5.1. Fehler durch den Beobachter

Während der Beobachtung werden vom Beobachter Informationen aufgenommen und verarbeitet, indem er das Verhalten wahrnimmt, interpretiert und schließlich erinnert und wiedergibt.

6.5.1.1. Wahrnehmungsfehler

Zu den Wahrnehmungsfehlern zählt erstens der *Konsistenzeffekt*. Darunter versteht man die Tendenz des Beobachters, in seinen Urteilen konsistent, also widerspruchsfrei zu sein. Der Halo-Effekt, Hof-Effekt oder Überstrahlungseffekt ist der bekannteste Konsistenzeffekt. Damit ist die Tendenz gemeint, sich bei der Beurteilung von einem Gesamteindruck oder einem besonders hervorstechenden Merkmal leiten zu lassen.

Ebenso beeinflusst *vorangegangene Information* die aktuelle Wahrnehmung. Informationen über Urteile andere Beobachter, weiters das Wissen über die Erwartungen des Versuchsleiters oder eigene vorangegangene Behauptungen und Gesehenes beeinflussen die aktuelle Wahrnehmung.

Ein weiterer Wahrnehmungsfehler ist die *Projektion*. Dabei werden Bedürfnisse aus der eigenen Innenwelt in die Außenwelt übertragen. Hier unterscheidet man zwei Möglichkeiten. Ähnlichkeitseffekt bedeutet, die Neigung von Beobachtern, in den Beobachteten das wieder zu erkennen, was sie bei sich selbst sehen wollen und Kontrasteffekt meint, das wahrzunehmen, was man bei sich selbst nicht sehen möchte.

Beim so genannten *Erwartungseffekt* wird die Wahrnehmung des Beobachters durch dessen Erwartungen beeinflusst. Er sieht was er sehen will beziehungsweise was er glaubt sehen zu sollen.

Mit *emotionaler Beteiligung* ist ein Wahrnehmungsfehler gemeint, bei dem der Beobachter zu unangemessenen Urteilen neigt, weil er persönliches Interesse an dem Beobachteten hat.

Beim *logischen oder theoretischen Fehler* bringt der Beobachter bestimmte Annahmen Vorurteile oder Theorien in die Beobachtungssituation mit und beurteilt oder nimmt so wahr, dass die Urteile diesen Annahmen, Vorurteilen und Theorien entsprechen. Dies sind Merkmale von Personen die als logisch zusammengehörig empfunden werden, wie Dicke sind immer gemütlich.

Den letzten Wahrnehmungsfehler stellt der *Observer drift* dar. Damit ist die allmähliche Veränderung der Beobachtungsstandards gemeint. Ein Vergessen der gelernten Kriterien, zunehmende Ermüdung, sinkende Motivation, aber auch erworbene Gewohnheiten oder Änderungen in der Einstellung verändern die Wahrnehmung des Beobachtungsgegenstandes.

6.5.1.2. Interpretationsfehler

Zu den Interpretationsfehlern zählt erstens die *zentrale Tendenz*. Darunter wird die Neigung von Beobachtern verstanden, bei Beurteilungen mittels Rating-Skalen extreme Urteile zu vermeiden. Besonders bei einer Wiederholung der Erhebung oder bei Einschätzungen von aufeinander folgenden Zeitpunkten, stellt man generell eine Beurteilungstendenz zur Mitte fest.

Ein weiterer Fehler besteht in einer zu günstigen Beurteilung der beobachteten Person. Dieser *Fehler der Milde oder Großzügigkeit* ist eine generelle Neigung des Beurteilers, zu milden Urteilen. Oft lassen Sympathie oder Vertrautheit Personen besser beurteilen. Gegenteilig dazu, stellt der *Fehler der Strenge*, eine Neigung des Beurteilers, zu generell strengen Urteilen dar.

Die *Ja-Sage-Tendenz* ist ein Interpretationsfehler, wobei der Beurteiler dazu neigt, Fragen zu zustimmen.

Unter der *Tendenz zur Kontrastbildung* versteht man, die Neigung des Beurteilers, aktuelle Urteile deutlich von vorherigen Urteilen oder vom eigenen Selbstbild abzugrenzen.

Als letzten Interpretationsfehler nennen Greve und Wentura (1997) die *Tendenz zur sozialen Erwünschtheit*. Hier orientiert sich der Beurteiler an sozial anerkannten Regeln und Normen und modifiziert seine Urteile dementsprechend.

6.5.1.3. Erinnerungsfehler

Nach Greve und Wentura (1991; 1997) treten Erinnerungsfehler nur dann auf, wenn die Beobachtung nicht unmittelbar protokolliert wird, sondern nachträglich aufgezeichnet wird. In vorliegender Arbeit wurde zwar unmittelbar nach jedem 15 Sekunden Intervall protokolliert, dennoch zeigte sich, dass Beurteiler nur eine begrenzte Informationsmenge gleichzeitig aufnehmen und verarbeiten können, und so an ihre Kapazitätsgrenzen stoßen. Nicht jedes Detail der Beobachtung kann im Gedächtnis gespeichert werden.

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang der *Primacy-Recency-Effekt* oder Positions-Effekt. Bei diesem Fehler beeinflusst die zeitliche Abfolge von Verhaltensweisen die Urteile des Beobachters. Der erste oder letzte Eindruck steuert die gesamte Beurteilung. Durch eine kurze Pause oder eine eingeschobene andere Aktivität lassen sich starke Effekte umgehen.

Den bisher beschriebenen Fehlerarten fügen Greve und Wentura (1991; 1997) noch den *Wiedergabefehler* hinzu. Darunter wird zum einen die Möglichkeit verstanden, dass Beobachter ihre Urteile bewusst anders wiedergeben, also aus persönlichem Interesse die Protokolle schönen. Andererseits können die Beobachter unter einem Konformitätsdruck stehen, der sie ebenfalls zu einer veränderten Wiedergabe der Beobachtung zwingt. Dieser möglichen Fehlerquelle wurde in vorliegender Untersuchung durch getrenntes Protokollieren der Beobachterinnen entgegengewirkt.

6.5.2. Fehler durch die Beobachtung

Wie bereits angesprochen, muss beachtet werden, inwieweit die Beobachtung selbst das beeinflusst, was beobachtet wird. Allgemein wird als „Reaktivität“ bezeichnet, wenn sich die Beobachteten aufgrund des Wissens, beobachtet zu werden, anders verhalten als üblicherweise. Dieser *Reaktivitätseffekt* verändert unter Umständen bei den Beobachteten genau jene Verhaltensweisen, welche für die Beobachtung relevant wären.

Häufig verändern die beobachteten Personen ihr Verhalten in jene Richtung, die ihrer Vermutung nach, der Beobachter erwartet. Dieser Effekt wird als *Erwartungseffekt* bezeichnet.

Sowohl das Lebensalter als auch Persönlichkeitsfaktoren können ausschlaggebend dafür sein, wie stark das Verhalten durch die Beobachtung beeinflusst wird. Beispielsweise verfügen Kleinkinder kaum über die Möglichkeit sich systematisch zu verstellen. Im Gegensatz dazu werden etwa schüchterne Menschen stark beeinflusst. Außerdem werden bestimmte Verhaltensweisen, wie etwa extrem negatives Verhalten während einer

Beobachtung kaum auftreten. In vorliegender Untersuchung wird dementsprechend kaum extrem unangemessenes Verhalten zu beobachten sein.

Ein klassisches Beispiel zu Reaktivität- und Erwartungseffekten stellt der Hawthorne-Effekt dar. Hier untersuchten Psychologen in einem Werk in Hawthorne (USA), ob die Beleuchtungsstärke in der Werkhalle Einfluss auf die Produktivität der Angestellten hatte. Dabei zeigte sich, dass allein die Tatsache des „Beobachtet-Werdens“ die Produktivität aller Angestellten ansteigen ließ (Greve & Wentura, 1997).

Um Erwartungseffekten entgegenzuwirken, besteht einerseits die Möglichkeit, die Beobachtung „blind“ durchzuführen, das heißt die Beobachteten erhalten keine Informationen bezüglich der Erwartungen des Untersuchers. Der Reaktivitätseffekt verringert sich, wenn die Beobachteten die Möglichkeit haben, sich an die Beobachtung zu gewöhnen. Auch dies wurde für vorliegende Untersuchung beachtet.

6.5.3. Fehler durch das Beobachtungssystem

Auch das der Beobachtung zugrunde liegende Beobachtungssystem, birgt mögliche Fehlerquellen. Vor allem eine *unangemessene Gestaltung* kann zu dazu führen, dass die Reliabilität und Validität der Beobachtung beeinträchtigt werden. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, auf die Komplexität und Struktur des Beobachtungssystems zu achten. Eine große zu Anzahl von Kategorien oder zu komplexe Kodierregeln können den Beurteiler überlasten. Zu diesem Zweck wurde der Beobachtungsbogen in vorliegender Arbeit einfach und übersichtlich gestaltet (Kapitel 10.3.).

Des Weiteren können *Protokollierungsfehler*, wie etwa Auslassungen bestimmter Kodierungen oder Zuordnungen zu falschen Kategorien, auftreten.

6.5.4. Fehler durch äußere Bedingungen

Eine letzte Fehlerquelle stellen die äußeren Bedingungen dar. Beispielsweise können schlechte Lichtverhältnisse oder störende Geräusche die Beobachtung beeinträchtigen. Ebenso können sich bei der Verwendung technischer Geräte Probleme, wie schlechte Aufnahmequalität oder ungünstige Kameraführung, ergeben. Auch in vorliegender Untersuchung ließen sich schlechte äußere Bedingungen nicht gänzlich vermeiden. Schlechte Lichtverhältnisse und geringe Tonqualität konnten beispielsweise erst im Nachhinein festgestellt und deshalb nur ungenügend beseitigt werden. Auch konnte es teilweise trotz intensiver Bemühungen der Beobachterinnen nicht vermieden werden, dass Geschwisterkinder die Interaktion stören.

Um den soeben erwähnten Beobachtungsfehlern entgegen zu wirken, muss die Beobachtung insgesamt gut geplant und vorbereitet werden. Zu diesem Zweck setzten sich die Beobachterinnen eingehend mit möglichen Fehlerquellen auseinander und reflektierten diese fortwährend. Nachdem in vorliegender Untersuchung die Beobachterinnen gleichzeitig die Versuchsleiterinnen darstellen, waren diese mit der Beobachtungsmethode und dem Beobachtungssystem hinlänglich vertraut. Jedoch barg gerade diese Tatsache einige Risiken, weil dadurch die Beobachterinnen persönliches Interesse an dem Beobachteten hatten.

6.6. Verhaltensbeobachtung mittels Videotechnik

Grundsätzlich ist Verhalten ein äußerst flüchtiger Gegenstand, der sehr komplex ist, sich ständig verändert und nur existiert, solange er stattfindet (Thiel, 2003). Videotechnik ermöglicht es, das Verhalten zu fixieren. Ebenso ist nicht nur das Verhalten instabil, sondern auch die Wahrnehmung des Beobachters. Wie im vorigen Kapitel beschrieben, unterliegen Beobachter Wahrnehmungs-, Interpretations- und Erinnerungsfehlern. Sie sind nicht in der Lage Verhalten „ikonisch äquivalent“ im Gedächtnis abzubilden. Kamera und

Mikrofon fixieren nun die Realität, nicht-selektiv und in ihrer zeitlichen Struktur (Thiel, 2003).

Huhn (2005) dagegen meint, dass mit der Kamera nicht die Situation festgehalten, sondern eine Situation geschaffen wird, also mit der Videokamera gestaltend eine Wirklichkeit konstruiert wird. Je nachdem wen oder was, wann, wie lange und wo ins Bild gerückt wird, strukturieren Videoaufnahmen die Wirklichkeit und bilden nur einen unvollständigen Ausschnitt ab. Außerdem merkt Huhn (2005) an, dass beim Abspielen der Videobilder, dem Beobachter diese visuellen Muster in einer völlig veränderten Situation zur Verfügung sehen. Zudem lassen sich die visuellen Muster, durch anhalten, vor- und zurückspulen verändern. Das Abspielen des erzeugten Videomaterials ist also weit mehr, als das Wiederholen eines „ikonisch äquivalenten“ Abbildes der Realität.

Der Einsatz von Videotechnik in der Psychologie ist heutzutage Standard. Auch in vorliegender Arbeit wurden mehrmals technische Geräte zur Unterstützung eingesetzt. Bereits in einer ersten Vorbereitungsphase wurde die Videotechnik genutzt, um mittels Videoaufzeichnungen früherer Untersuchungen den Untersucherinnen einen grundsätzlichen Überblick über den Erhebungsgegenstand zu vermitteln.

In weiterer Folge stellte die Videotechnik, für die Ausarbeitung und Entwicklung des Beobachtungssystems, ein unerlässliches Hilfsmittel dar. Das Durcharbeiten von videotechnisch fixiertem Verhalten ermöglichte die Entdeckung von neuen Erkenntnissen (Thiel, 2003). Häufig stieß man auf Verhaltensweisen, die nicht erwartet, oder zunächst als unwichtig empfunden wurden. Diese Verhaltensweisen konnten anschließend in das Beobachtungssystem eingearbeitet werden und führten schlussendlich zu einem System, das den Anspruch erhebt, sämtliche relevante Verhaltensweisen abzudecken. Die einzelnen Definitionen der Dimensionen konnten durch aufgezeichnete Beispiele besser besprochen und verständlich gemacht werden.

Auch bei der eigentlichen Verhaltensbeobachtung bot der Einsatz von Videotechnik besondere Vorteile. Videoaufnahmen ermöglichten, den Verhaltensstrom mehrmals wiederzugeben und somit gleichzeitig auftretendes Verhalten umfassend zu registrieren.

Mittels Slow-Motion-Verfahren und Standbildauswertung konnten komplexe Verhaltensweisen sichtbar gemacht werden (Faßnacht, 1995).

Thiel (2003) meint, dass neue Digitaltechniken, wie auch das Zusammenwachsen von Videotechnik und Computertechnik neben den Vorteilen, wie grundsätzlich einfacherer Handhabung, auch beträchtliche Nachteile bergen. Diese Erfahrung wurde auch in vorliegender Untersuchung gemacht. Ein enormes technisch-methodisches Wissen wurde den Untersucherinnen abverlangt. Der Zeitaufwand sich dieses Know-how anzueignen war beträchtlich und außerdem entstand neben dem riesigen Zeitaufwand durch den Einsatz von Videotechnik ein erheblicher Kostenaufwand.

7. Zielsetzung der Untersuchung

Entwicklungsdiagnostik zielt darauf ab, ein umfassendes Bild eines Kindes zu bekommen und betrachtet zu diesem Zweck verschiedenste Bereiche. Grundsätzlich wird das Kind dahingehend untersucht, welche Entwicklungsschritte es bereits durchlaufen hat, inwieweit es seinem Alter entsprechend entwickelt ist und in welchen Bereichen es möglicherweise Probleme gibt. Hierfür werden bekannte und bewährte Verfahren der Entwicklungs-, Persönlichkeits-, Intelligenz- und Leistungsdiagnostik eingesetzt. Im Rahmen einer Exploration ist es wichtig zu erfragen, wie einzelne Entwicklungsschritte wahrgenommen werden, es ist wichtig die Entwicklungsgeschichte genau zu erfassen und einschneidende Erlebnisse, wie beispielsweise Trennungen von Bindungspersonen festzuhalten (Scheurer-Englisch, 2007). Nach Deimann et al. (2005) lässt sich in letzter Zeit ein Trend beobachten, dass neben der üblichen Exploration auch Entwicklungsdiagnostik durch Befragung von Eltern betrieben wird. So werden mit Hilfe von Fragebögen kindliche kognitive Kompetenzen oder auch sozial-emotionale Fähigkeiten erhoben, was zwar augenscheinlich durch eine wesentlich größere Ökonomie besticht, meist sind die Einschätzungen der Eltern aber nur wenig valide. Selbst berichtete Aussagen sind zudem nur wenig objektiv, weshalb dem Trend entgegengewirkt und ein Einsatz von objektiven Verfahren angestrebt werden sollte. Bei Kindern im Vorschulalter oder wenn bei Erwachsenen intuitive Elternkompetenzen erfasst werden sollen, stellt die Methode der Verhaltensbeobachtung ein solches Verfahren dar. Durch neutrale Beobachter ist es möglich, Verzerrungen und sozial erwünschte Antworten zu vermeiden (Gloger-Tippelt & Reichle, 2007).

Das Beobachten und systematische Analysieren einer Mutter – Kind – Interaktion kann Hinweise auf die Qualität der Interaktion beziehungsweise der Qualität der Beziehung geben. Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht demnach in der Entwicklung und anschließenden Überprüfung eines geeigneten Beobachtungsverfahrens.

Für die Entwicklung des Verfahrens sollen aufgrund theoretischer Erkenntnisse der Bindungs- und Erziehungsforschung relevante Verhaltensdimensionen ausgewählt werden,

welche es erlauben auf die Qualität einer Interaktion zu schließen. Bisherige Untersuchungen und bereits erprobte Verfahren sollen miteinander verglichen und auf deren Brauchbarkeit hin untersucht werden. Daraus sollte ein leicht handhabbares, praktisch einsetzbares Beobachtungsinstrument konstruiert werden, welches eine reliable, objektive und valide Erfassung der Qualität von Mutter – Kind – Interaktionen erlaubt. Zurzeit kann Bindung nur über extrem aufwändige und trainingsintensive Bindungsinstrumente mit Expertenauswertung erreicht werden. Der Versuch einen ökonomischen Screening-Fragebogen zu erstellen ist bisher gescheitert (siehe Kapitel 1.3.).

Neben geeigneten beobachtbaren Verhaltensdimensionen soll ein optimales Setting gefunden werden, in welchem die Interaktion beurteilt werden kann. Nach Grossmann (2000) genügt es nicht, Bindungspersonen zu beobachten, wenn das kindliche Bindungssystem kaum erregt ist, wie beim Spiel. Folglich sollte bei der Auswahl der Aufgabenstellung durchaus eine gewisse Anforderung und Herausforderung an das Kind gestellt werden.

Häufig wurde bisher Interaktionsverhalten lediglich aus der alleinigen Sicht der Mutter oder des Kindes beurteilt. Das Anliegen der vorliegenden Arbeit ist es nun, sowohl mütterliches als auch kindliches Interaktionsverhalten zu erfassen und miteinander in Beziehung zu setzen, beispielsweise dahingehend, ob eine angemessene kindliche Arbeitshaltung weniger mütterliche Strukturierung nach sich zieht, oder ob angemessene mütterliche Emotionalität mit angemessener kindlicher Emotionalität einhergeht.

Sowohl im Alltagsdenken als auch in der psychologischen Forschung geht man davon aus, dass die Qualität der Mutter – Kind – Beziehung eine wichtige Rolle in der Entwicklung des Kindes spielt. Bisherige Empirische Untersuchungen haben diesbezüglich zu sehr uneinheitlichen Ergebnissen geführt. Somit soll auch in vorliegender Arbeit ein Zusammenhang zwischen mütterlichen Verhaltensweisen und kindlichen kognitiven bzw. sozial-emotionalen Kompetenzen untersucht werden.

Um Objektivität und Reliabilität des Beobachtungsinstrumentes zu gewährleisten soll die Übereinstimmung zweier Beobachterinnen berechnet werden. Zusätzlich sollen die

gefundenen Beobachtungsdaten zum Zweck des Nachweises von Validität mit relevanten Außenkriterien in Beziehung gesetzt werden. Diese Außenkriterien stellen zum einen mütterliche Selbstaussagen dar und zum anderen die kognitive Entwicklung der Kinder. Abschließend soll festgestellt werden, ob sich in der vorliegenden Stichprobe bestimmte Gruppen von Müttern unterscheiden lassen.

Empirischer Teil

Die Durchführung der Untersuchung erfolgte in enger Zusammenarbeit mit Teresa Kalss (in Druck). Gemeinsam wurde ein Konzept erarbeitet, wobei die Methode der systematischen Verhaltensbeobachtung festgelegt, das Interaktions-Setting bestimmt und vorläufige Beobachtungsskalen formuliert wurden. Der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit liegt nun auf mütterlichen Verhaltensaspekten, bei Teresa Kalss (in Druck) wird das Augenmerk auf kindliches Verhalten gerichtet. In weiterer Folge bestand die Zusammenarbeit darin, dass gemeinsam eine geeignete Stichprobe rekrutiert wurde und mittels Videokamera Mutter – Kind – Interaktionen aufgezeichnet wurden. Das jeweilige Videomaterial und die jeweils kodierten Beobachtungsbögen wurden anschließend ausgetauscht, somit wurde eine Berechnung der Beurteilerübereinstimmung ermöglicht.

Am Beginn der Untersuchung stand eine intensive Literaturrecherche bezüglich bisherigem Stand der Bindungsforschung und Erziehungsforschung. Zudem wurden auch wesentliche Studien zum Thema Beziehungsqualität und Mutter-Kind-Interaktion analysiert. Nach gründlicher Auseinandersetzung mit diesen theoretischen Erkenntnissen und durch eine vernetzte Betrachtung bisheriger Untersuchungen wurden eigene Verhaltensdimensionen formuliert. Dabei wurden die wesentlichsten Aspekte mütterlichen Verhaltens, welche Hinweise auf die Qualität der Interaktion bzw. der Beziehung geben, zusammengefasst.

In den nun folgenden Kapiteln wird die Durchführung der Untersuchung und die anschließende Auswertung der Daten beschrieben. In einer Voruntersuchung wurde das vorläufige Untersuchungsdesign erprobt. Aufgrund neuer Erkenntnisse musste das Untersuchungsdesign für die Hauptuntersuchung leicht modifiziert werden. In einem weiteren Kapitel wird das Beobachtungsinstrument mit den jeweiligen Verhaltensdimensionen dargestellt. Abschließend wird auf die Auswertung eingegangen und die Ergebnisse werden diskutiert.

8. Voruntersuchung

Um ein optimales Interaktions-Setting herauszufinden und die Anwendbarkeit einer ersten Fassung des Beobachtungsinstrumentes zu erproben, wurde eine Voruntersuchung mit einigen Kindern und deren Müttern durchgeführt.

8.1. Erprobung des Interaktions-Settings

Durch die Betrachtung bisheriger Untersuchungen ergaben sich mehrere Möglichkeiten von Interaktions-Settings für eine Verhaltensbeobachtung. Beispielsweise verwendeten Weinfield et al. (2002) Bausteine, ein Labyrinth oder eine Sortieraufgabe um die Mutter – Kind – Interaktionen zu beobachten. Eisenberg et al (2001) instruierten die Mütter dem Kind bei einem Puzzle nur verbal zu helfen und Polowczyk et al. (2000) verwendeten ein Memory- und ein Rollenspiel um Aufschlüsse über die Mutter – Kind – Interaktion zu erhalten. Für die vorliegende Arbeit wurden zwei unterschiedliche Settings, eine Bastelsituation und eine Spielsituation mit Kapla-Steinen, erprobt und mittels Videokamera aufgezeichnet.

Zwei Mutter-Kind-Paaren wurden Kapla-Steine zur Verfügung gestellt und sie wurden gebeten, gemeinsam damit zu bauen. Sehr schnell stellte sich diese Spielsituation als ungeeignet heraus, denn es fand nur wenig Interaktion statt. Möglicherweise wurde durch den niedrigen Schwierigkeitsgrad und den fehlenden Leistungsanspruch der Spielsituation, das Bindungssystem der Kinder nicht aktiviert (Grossmann, 2000). Mütterliche Unterstützung war von Seiten der Kinder meist unerwünscht und die Interaktion bestand überwiegend aus einem parallelen, nebeneinander Spielen. Überdies bewegten sich die Mütter und Kinder beim Bauen im Raum, sodass teilweise die Gesichter am Video verdeckt waren, was eine anschließende Beurteilung, beispielsweise der Emotionalität, erschwerte.

Weitere zwei Mutter-Kind-Paare wurden instruiert, gemeinsam ein Haus zu Papier zu bringen. Dazu wurden Buntpapier, Buntstifte, Klebstoff und Schere zur Verfügung gestellt.

Auch eine Bastelsituation in dieser Form stellte sich rasch als ungeeignet heraus, denn auch hier traten Mutter und Kind kaum in Interaktion. Es zeigte sich, eine deutliche Überforderung der Kinder, weshalb die Mütter stark unterstützend eingreifen mussten und die Kinder lediglich nach mütterlichen Anweisungen handelten. Nachdem lediglich eine Schere bereitgestellt wurde, übernahmen meist die Mütter allein den Großteil der Arbeit.

Zu diesem Zweck wurde die Bastelsituation modifiziert und neuerlich erprobt. Um die Aufgabenstellung für die Kinder konkreter zu gestalten, wurden die Umrisse eines Hauses auf einer Vorlage abgedruckt vorgegeben. Auch auf das Buntpapier wurden Schablonen aufgedruckt und zwei Scheren und zwei Klebstoffe wurden bereitgestellt. Die Bastelsituation in dieser Form stellte sich als geeignet heraus. Einerseits entsprach der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe nun durchaus den Fähigkeiten des Kindes, weshalb es für das Kind möglich war, selbständig zu handeln und eigene Ideen zu verfolgen. Andererseits stellte die Aufgabe dennoch einen gewissen Leistungsanspruch, weshalb es stellenweise erforderlich war, dass von Seiten der Mutter unterstützend eingegriffen wurde. Die Bastelsituation provozierte eine Interaktion zwischen Mutter und Kind. Es wurden unterschiedlichste Fähigkeiten abverlangt und verschiedene Aspekte der Beziehung sichtbar. Überdies sprach für dieses Setting, dass Mutter und Kind bei den Bastelarbeiten überwiegend in einer Position verweilten, was die Aufzeichnung mittels Videokamera und anschließende Beurteilung erleichterte.

8.2. Erprobung des Beobachtungsinstrumentes

Im Rahmen der Lehrveranstaltung „Projektstudium Angewandte Entwicklungspsychologie II“ wurden Studienkolleginnen gebeten, eine gefilmte Mutter-Kind-Interaktion zu beurteilen. Zu diesem Zweck erhielten die Kolleginnen ein kurzes Beobachtertraining. Dabei wurden die Verhaltensdimensionen erläutert, der Beobachtungsbogen und die Vorgehensweise der Kodierung erklärt (Kapitel 10.).

Die Probebeobachtungen sollten dazu dienen, Unklarheiten aufzudecken. Es zeigten sich durchaus Verständnisschwierigkeiten, sodass in Folge einzelne Verhaltensdimensionen für die Hauptuntersuchung präziser definiert, exakter voneinander abgegrenzt und mit

treffenden Beispielen versehen werden mussten. Der Beobachtungsbogen stellte sich als übersichtlich und einfach zu Handhaben dar. Auch bezüglich Kodierung zeigten sich keinerlei Probleme.

9. Hauptuntersuchung

Im Folgenden wird der modifizierte Versuchsplan der vorliegenden Untersuchung dargestellt und die Auswahl der Stichprobe, weiters werden die verwendeten Untersuchungsinstrumente beschrieben.

9.1. Beschreibung der Stichprobe

Zunächst wurde versucht, eine geeignete Stichprobe zu finden. Zu diesem Zweck verteilten die Untersucherinnen Handzettel beziehungsweise legten diese in Kindergärten aus (siehe Anhang). Das Bemühen blieb jedoch ohne Erfolg, weshalb anschließend mittels „Schneeballprinzip“ bzw. „Nominationstechnik“ versucht wurde, Teilnehmer zu gewinnen. Bei dieser Technik werden Freunde und Bekannte um Mitwirkung gebeten, die ihrerseits aus dem Freundes- und Bekanntenkreis weitere Personen zur Teilnahme motivieren (Diekmann, 2006). Letztendlich konnten auf diese Weise insgesamt 30 Mutter-Kind-Paare für die Untersuchung gewonnen werden.

In vier Fällen nahmen Geschwisterkinder an der Untersuchung teil. Die Anzahl der teilnehmenden Mütter reduzierte sich somit auf insgesamt 26 Mütter. Trotzdem wurden diese Mütter mit jedem Kind einzeln gefilmt beziehungsweise zu jedem Kind einzeln befragt, folglich umfasste die Gesamtstichprobe 30 Mutter-Kind-Paare.

Die soziodemographischen Daten wurden mit Hilfe eines eigens erstellten Datenblattes erhoben (siehe Anhang S.207). Hinsichtlich der Kinder waren Kriterien wie Alter, Geschlecht, Betreuungssituation und Geschwisterposition von Interesse. Weiters sollten die Mütter Angaben über sich bzw. den Vater der Kinder machen, bezüglich Alter, Schulbildung, und Beruf. Zusätzlich wurde das häusliche Zusammenleben erfragt und die regionale Herkunft vermerkt.

Die untersuchten Kinder waren zum Zeitpunkt der Videoaufnahmen zwischen drei und sechs Jahre alt, das durchschnittliche Alter der Kinder lag bei 4 Jahren und 7 Monaten.

Mädchen und Buben waren mit einer Anzahl von jeweils 15, gleich häufig vertreten. Bezüglich Betreuungssituation gaben die Mütter an, dass fünf Kinder ausschließlich zu Hause betreut werden, 23 Kinder waren halbtags und zwei Kinder ganztags im Kindergarten untergebracht. In der Stichprobe überwogen Kinder mit Geschwistern. 19 Kinder, also ~ 63% hatten ein Geschwister, sechs Kinder, also 20 % hatten zwei Geschwister und lediglich fünf Kinder, also ~17% waren Einzelkinder. Von den Geschwisterkindern hatten 15 Kinder jüngere und sieben Kinder ältere Geschwister, drei Kinder waren so genannte „Sandwich-Kinder“ mit jüngeren und älteren Geschwistern.

Die Mütter waren zum Untersuchungszeitpunkt zwischen 28 und 40 Jahre alt, das durchschnittliche Alter lag bei 36 Jahren. Das Alter der Väter lag zwischen 31 und 45 Jahren und im Durchschnitt bei 38 Jahren. Tabelle 1 zeigt, dass die Eltern überwiegend gut ausgebildet waren. 83% der Mütter und 70% der Väter hatten einen Ausbildungsstand von zumindest Matura. Etwa die Hälfte der Eltern konnte sogar einen Universitätsabschluss aufweisen.

Tabelle 1: Schulbildung der Eltern

Schulbildung	Pflichtschule	Lehre	Meisterprüfung	BMS	Matura	Universität
Mutter	0	3	0	2	8	17
Vater	0	2	3	2	8	13

Alle Väter waren zum Zeitpunkt der Untersuchung Vollzeit berufstätig. 16 Mütter gaben an, derzeit nicht berufstätig zu sein, fünf Mütter waren stundenweise bzw. Teilzeit und neun Mütter Vollzeit beschäftigt.

Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Berufe der Eltern. Es ist ersichtlich, dass vier Elternteile keine Angaben zum Beruf machen wollten. Alle anderen Mütter und Väter waren in Berufen mit mittleren und hochqualifizierten Tätigkeiten beschäftigt oder selbständig.

Tabelle 2: Berufe der Eltern

Beruf	Mutter	Vater
keine Angabe	1	3
in Ausbildung	0	0
Mithelfender	0	0
Angestellte/Beamte einfache Tätigkeiten	0	0
Angestellte/Beamte mittlere Tätigkeiten	14	11
Angestellte/Beamte hochqualifizierte Tätigkeiten	15	11
selbständig/freie Berufe	0	5

Alle Eltern die an der Untersuchung teilnahmen, lebten zum damaligen Zeitpunkt im gemeinsamen Haushalt mit ihrem Kind. Zusätzlich wurde die regionale Herkunft der Untersuchungsteilnehmer vermerkt. 16 Mutter-Kind-Paare stammten aus dem ländlichen Raum, also aus Kleinstädten und Dörfern und 14 Mutter-Kind-Paare aus der Großstadt Wien.

9.2. Beschreibung des Interaktions-Settings

Aufgrund der Erkenntnisse der Voruntersuchung wurde das Setting folgendermaßen festgelegt. Insgesamt wurden 30 Mutter-Kind-Dyaden in deren häuslichem Umfeld aufgesucht und gebeten gemeinsam zu basteln. Um möglichst standardisierte Bedingungen zu schaffen brachten die Untersucherinnen sämtliche Bastelmaterialien selbst mit. Es wurden zwei Scheren, Klebstoff, Filzstifte, mehrere farbige Bögen Buntpapier mit den Umrissen für Dach, Fassade, Fenster und Türe und eine Vorlage vom Haus zur Verfügung gestellt. Ebenso erfolgte die Instruktion nach einer einheitlichen Formulierung, um zu gewährleisten, dass allen dieselbe Aufgabe gestellt wurde:

*„Schau ich habe hier Bastelmaterial vorbereitet. Könntest **du** [Kind] dieses langweilige Haus [Untersucherin zeigt dabei auf die Vorlage] in ein schönes, buntes Haus verwandeln. Deine Mama kann dir dabei helfen und ihr könnt alles verwenden, was am Tisch liegt.“*

Weitere Erklärungen zur Aufgabenstellung sollten nicht gegeben werden, da erreicht werden sollte, dass Mutter und Kind gemeinsam besprechen, wie sie die Aufgabe realisierten. Danach verließen die Untersucherinnen den Raum, damit Mutter und Kind ungestört waren. Die gesamte Interaktion wurde mittels Videokamera aufgezeichnet.

Grundsätzlich wurden Aufgabenstellung und Material so gewählt, dass es für die Kinder weitgehend möglich ist selbständig und autonom zu arbeiten. Gleichzeitig stellten gewisse Anforderungen, wie etwa der Umgang mit Klebstoff und Schere, je nach bereits erworbenen Kompetenzen, eine Herausforderung für Kinder dieses Alters dar. Zusätzlich boten die vorgegebenen Materialien die Möglichkeit sich der Aufgabe kreativ zu widmen, denn es gab verschiedenste Wege die Aufgabe zu lösen. Die Aufgabenstellung bot für Mutter und Kind Gelegenheit, sich aktiv in die Interaktion einzubringen und diese mitzugestalten. Eine Interaktion zwischen Mutter und Kind wurde provoziert, wodurch unterschiedlichste Fähigkeiten abverlangt und folglich verschiedene Aspekte der Beziehung sichtbar wurden. Dieser Rahmen stellte den Ausgangspunkt der Beobachtungen dar. Denn von Interesse war vor allem, ob und wie die Mutter steuernd und unterstützend in die Situation eingreift, ob sie alternative Ideen anbietet, Erklärungen gibt oder dem Kind die Führung überlässt. Weiters wurde das Augenmerk darauf gerichtet, ob und wie die Mutter dem Kind Rückmeldung gibt und es schafft ein freundliches Klima zu erzeugen (siehe Kapitel 10.).

Zum Abschluss der Videoaufzeichnung bedankten sich die Untersucherinnen für die Bastelarbeit und baten darum, diese mitnehmen zu dürfen.

Erst nach Beendigung der Videoaufzeichnung wurden die Mütter gebeten, das Datenblatt und den Elternfragebogen auszufüllen. Dieses Vorgehen ermöglichte, dass sich die Mütter unvoreingenommen und uninformatiert der Interaktion widmen konnten. Auch allfällige Fragen bezüglich der Untersuchung wurden erst nach Beendigung der Videoaufzeichnung beantwortet, um den Fokus und die Aufmerksamkeit der Mutter nicht zu beeinflussen.

Während die Mütter mit dem Ausfüllen des Elternfragebogens beschäftigt waren, wurden parallel dazu, mit den Kindern einige Untertests des WET (Kapitel 9.4.) durchgeführt.

Insgesamt dauerte jeder Hausbesuch zwischen ein und zwei Stunden. Die Kinder erhielten zum Abschluss ein kleines Geschenk, um den Besuch in guter Erinnerung zu behalten.

9.3. Fit-Kit-Elternfragebogen

Zur Erfassung der mütterlichen Einschätzung der Mutter-Kind-Interaktion wurde ein Fragebogen eingesetzt, dessen Items inhaltlich mit denen des „Familien- und Kindergarten Interaktions-Test (FIT-KIT)“ von Sturzbecher und Freytag (2000) identisch sind. Der „FIT-KIT“ ist ein Verfahren zur Erfassung familiärer Interaktionen aus der Sicht des Kindes.

In vorliegender Arbeit war jedoch die Sicht der Mutter auf die eigene Interaktion mit dem Kind von Interesse. Zu diesem Zweck wurden sämtliche Items aus der Kindperspektive auf die Perspektive der Mutter umgeschrieben (siehe Anhang S.210).

Der „FIT-KIT“ umfasst insgesamt 63 Items, welche sich elf Subskalen zuordnen lassen. Die Subskalen entsprechen den vom Test überprüften psychologischen Konstrukten zur Beschreibung der Interaktionsqualität (Sturzbecher & Freytag, 1999; Sturzbecher & Freytag, 2000; Sturzbecher, Waltz, Welskopf & Freytag, 2001):

Die Subskala „*Kooperation*“ erfasst mütterliches Verhalten in Kooperations- und Konfliktsituationen, wobei kindliche Handlungsintentionen berücksichtigt und gefördert werden. (Beispiel: Wenn Ihr Kind helfen will, sagen Sie dann: „Das ist aber schön. Fang gleich an!“?)

Die Subskala „*Hilfe*“ bezieht sich auf mütterliche Verhaltensweisen in Problemsituationen. Auf kindliche Handlungsschwierigkeiten wird reagiert, indem die Leistungsmotivation des Kindes erhöht wird, und dem Kind Unterstützung durch Erklärung oder Demonstration angeboten wird. (Beispiel: Wenn Ihrem Kind etwas nicht gelingt, zeigen Sie ihrem Kind dann vor, wie es das besser machen könnte?)

Die Items der Subskala „*Abweisung*“ umfassen zurückweisende, ausgrenzende und entmutigende mütterliche Verhaltensweisen, wobei kindliche Handlungsintentionen ignoriert werden. (Beispiel: Wenn Ihr Kind helfen will, sagen Sie dann: „Mach doch etwas anderes!“?)

Die Subskala „*Restriktion*“ erfasst repressives mütterliches Verhalten, wie Drohen, Strafen oder Entzug von Zuwendung. (Beispiel: Wenn Ihr Kind etwas nicht machen will, drohen Sie ihm dann mit einer Bestrafung?)

Die Items der Subskala „*Kindliche Hilfesuche*“ umfassen sozial angemessene Aufforderungen an die Mutter, bei Handlungsschwierigkeiten des Kindes zu helfen. (Beispiel: Wenn Ihrem Kind etwas nicht gelingt, fragt Ihr Kind Sie dann, wie es besser geht?)

Unter „*Kindlicher Diplomatie*“ verstehen die Autoren, kindliches Verhalten in Konfliktsituationen, welches darauf abzielt, eigene Interessen zu vertreten und einen Kompromiss auszuhandeln. (Beispiel: Wenn Ihr Kind zu etwas keine Lust hat, sagt es Ihnen dann, wie ihm das besser gefallen würde?)

Die Subskala „*Kindliche Renitenz*“ beschreibt oppositionelle oder ignorierende Verhaltensweisen des Kindes gegenüber Forderungen der Mutter. (Beispiel: Wenn Ihr Kind zu etwas keine Lust hat, tut es dann einfach ein bisschen schwerhörig?)

Die Items der Subskala „*Bekräftigung kindlicher Ideen*“ beziehen sich auf die mütterliche Bereitschaft und Neugier, sich auf die kindliche Erfahrungswelt einzulassen. (Beispiel: Wenn Ihr Kind eine Idee hat, haben Sie dann noch weitere Ideen?)

Die Subskala „*Trösten bei Kummer*“ umschreibt mütterliche emotionale Zuwendung in Kummersituationen, wobei die Gefühle des Kindes ernst genommen werden und das Kind in seiner emotionalen Selbstregulation unterstützt wird. (Beispiel: Wenn Ihr Kind Kummer hat, spielen Sie dann ein bisschen mit ihm?)

Die Subskala „*Emotionale Abwehr*“ operationalisiert ignorantes und abweisendes mütterliches Verhalten in Kummer- und Ideensituationen. Auf emotionale Signale des Kindes wird unsensibel und ablehnend reagiert. (Beispiel: Wenn Ihr Kind Kummer hat, sagen Sie dann: „Ich hab jetzt keine Zeit!“?)

Und mit der Subskala „*Faxen und Toben*“ werden emotional positive und lustbetonte Interaktionen zwischen Mutter und Kind erfasst. (Beispiel: Wenn Sie mit Ihrem Kind zusammen sind, machen Sie dann Quatsch mit ihm?)

Die Mütter hatten die Antwort auf einer dreistufigen Rating-Skala einzutragen. Die drei Antwortmöglichkeiten „selten oder nie“, „manchmal“ und „oft oder immer“ wurden mit den Zahlen 0,1 und 2 kodiert.

9.4. Wiener Entwicklungstest

Im Anschluss an die Videoaufzeichnung der Interaktion folgte die Durchführung des Wiener Entwicklungstests (Kastner-Koller & Deimann, 2002). Der Wiener Entwicklungstest (WET) ist ein allgemeines Entwicklungstestverfahren für Kinder von drei bis sechs Jahren, das einen breiten Bereich von Fähigkeiten erfasst. So überprüft der WET die Funktionsbereiche motorische Entwicklung, visuelle Wahrnehmung, Lernen und Gedächtnis, sowie die kognitive, sprachliche und sozio-emotionale Entwicklung (Kastner-Koller & Deimann, 2002; Quaiser-Pohl, 1999).

Nicht der gesamte WET wurde vorgegeben. Es stellte sich die Frage, ob sich gewisse Fähigkeiten des Kindes auf die Interaktionsqualität auswirken. Nachdem die Interaktion in einer Bastelsituation stattfand, waren vor allem feinmotorische und visumotorische Fähigkeiten des Kindes von Interesse. Zusätzlich wurde der sozio-emotionale Funktionsbereich als Kontrollvariable erhoben. Diesbezüglich beschränkte sich die Vorgabe des WET auf folgende vier Subtests:

Der Subtest „Lernbär“ erfasst feinmotorische Fähigkeiten. Hierbei wird dem Kind ein Teddybär gezeigt, an dessen Kleidung sich verschiedene Verschlüsse befinden. Das Kind soll in beliebiger Reihenfolge alle Verschlüsse schließen.

Der Subtest „Nachzeichnen“ überprüft visumotorische Koordination im grafischen Bereich. Hierbei soll das Kind ihm vorgelegte geometrische Figuren nachzeichnen. Die Vorlagen reichen von einfachen Strichen bis zu komplexen Figuren.

Mittels Subtests „Fotoalbum“ und dem „Elternfragebogen“ wird die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes erfasst. Das Fotoalbum besteht aus neun Fotos von Erwachsenen und Kindern mit verschiedenem mimischem Gefühlsausdruck. Das Kind soll diesen richtig benennen.

Der „Elternfragebogen“ wird von der Mutter ausgefüllt und enthält Aussagen über die Selbstständigkeit des Kindes bei Alltagsroutinen. (Beispiel: Mein Kind macht Knöpfe allein zu.)

Bezüglich Auswertung geben die Autorinnen an, dass C-Werte zwischen 4 und 6 einem normalen Entwicklungsstand in der jeweiligen Fähigkeitsdimension entsprechen. C-Werte von 7 und 8 sprechen für eine gute Entwicklung und Werte von 9 und 10 bedeuten einen deutlichen Entwicklungsfortschritt gegenüber der Altersgruppe. Auf der anderen Seite weisen C-Werte von 2 und 3 auf einen Förderbedarf in der jeweiligen Dimension hin und bei Werten unter 2 liegt ein massiver Entwicklungsrückstand vor (Kastner-Koller & Deimann, 2002).

10. Beobachtungsverfahren

Grundsätzlich setzt sich das Beobachtungsinstrument aus zwei Teilen zusammen. Der erste Teil bezieht sich auf Affekte und Verhaltensweisen der Mutter, der zweite Teil umfasst Dimensionen zur Auswertung des kindlichen Verhaltens und des kindlichen Affektausdrucks. Im Folgenden wird ausführlich auf den ersten Teil eingegangen, da mütterliches Verhalten im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht. Anschließend werden die kindlichen Verhaltensdimensionen kurz erläutert, denn eine detaillierte Beschreibung findet sich bei Kalss (in Druck).

In Bezug auf das Interaktionsverhalten der Mutter werden die mütterliche Rückmeldung, das mütterliche Steuerungsverhalten und die mütterliche Emotionalität beurteilt. Mütterliches Steuerungsverhalten gliedert sich in drei wesentliche Aspekte: Die Strukturierung der Situation, Aufforderung und Anweisung, und Erklärung und Information.

10.1. Verhaltensdimensionen der Mutter

Eine wissenschaftliche, systematische Beobachtung kann nur dann folgen, wenn vorausgehend abgeklärt wird, was beobachtet werden soll (Martin, 1993). Aus der Menge möglicher beobachtbarer Verhaltensweisen mussten jene Verhaltensweisen bestimmt werden, die für das Untersuchungsziel relevant waren. Im Folgenden werden Verhaltensdimensionen und dazugehörige beobachtbare Verhaltensweisen beschrieben, die für eine Einschätzung der Beziehungs- und Interaktionsqualität bedeutend erscheinen.

10.1.1. Rückmeldung

Unter mütterlicher Rückmeldung werden bewertende Äußerungen der Mutter verstanden. Rückmeldung bezieht sich dabei auf erbrachte Leistungen, Äußerungen oder Handlungen des Kindes (Dreßler, 1999). Zu beachten ist, dass sich mütterliche Rückmeldung immer

auf bereits erfolgtes Verhalten des Kindes bezieht. Im Gegensatz dazu ist mütterliches Steuerungsverhalten prospektiv.

Wert 5: Angemessen

...ist grundsätzlich bei positiver Rückmeldung zu kodieren. Das heißt, wenn die Mutter verbal oder nonverbal bestimmte Leistungen, Äußerungen oder Handlungen des Kindes positiv hervorhebt (Dreßler, 1999). Freudige Äußerungen und lobende Kommentare der Mutter, in Verbindung mit positiven nonverbalen Signalen, werden mit einem Wert von fünf kodiert.

Beispiele: „Sehr gut machst du das!“
 „Super, das ist ein tolles Haus!“
 „Genau. Schön hast du es gemacht!“

Angemessen kann aber auch korrigierende Rückmeldung sein (Aigner, 2004). Ist eine Kritik berechtigt, konkret und sachlich formuliert, so wird dies mit einer Handlungsanleitung vergleichbar (Dreßler, 1999). Werden unangemessene Leistungen, Äußerungen oder Handlungen des Kindes beobachtet, und die Mutter reagiert darauf mit kritischen Äußerungen, wird ebenso ein Wert von fünf vergeben, wenn die Mutter dies in einem positiven Tonfall macht. Das heißt, wenn die Mutter auf fehlerhaftes Verhalten, konstruktiv und in einer liebevollen Tonlage, hinweist.

Beispiele: Kind: „Ich bin so deppat!“
 Mutter: „Das ist kein schönes Wort.“

Wert 3: Mittlere Ausprägung

...ist zu kodieren wenn die Rückmeldung der Mutter in neutraler Weise erfolgt. Werden kindliche Leistungen sachlich zur Kenntnis genommen und wird auf kindliche Äußerungen schlicht und in neutralem Tonfall geantwortet so ist dies mit einem Wert von drei zu kodieren. Das heißt, verbales Lob, ohne positive nonverbale Signale, sachliche Bestätigung entspricht einer mittleren Ausprägung.

Beispiele: *„Genau.“*
 „Aha, jetzt ist dein Haus fertig.“

Ebenso wird korrigierende Rückmeldung, also berechtigte Kritik, welche in einem neutralen Tonfall gegeben wird, mit dem Wert drei kodiert.

Beispiele: *„Das ist jetzt schief.“*
 „Du hast zuviel Kleber genommen.“
 „Das ist keine Sonne, das ist ein Fenster.“

Wert 1: Unangemessen

...ist grundsätzlich dann zu kodieren, wenn die mütterliche Rückmeldung negativ ist. Wenn die Mutter verbal oder nonverbal bestimmte Leistungen, Äußerungen, Handlungen des Kindes herabsetzt (Aigner, 2004) wird dies mit einem Wert von „Eins“ kodiert. Negative Kommentare oder destruktive Kritik in unfreundlicher Tonlage sind als unangemessen zu kodieren. Dazu konnten keine Beispiele beobachtet werden. Die folgenden Beispiele entsprechen einem Wert von zwei.

Beispiele: *„Wieso schneidest du neben der Linie!?“*
 „So ist das nicht schön!“
 „Das ist kein Haus!“
 „Das war jetzt zuviel!“

Ebenso ist es unangemessen, wenn eine erwartete Reaktion ausbleibt (Polowczyk et al., 2000). Dies ist der Fall, wenn die Mutter Leistungen und Ergebnisse des Kindes ignoriert. Fordert das Kind Rückmeldung aber die Mutter reagiert nicht darauf, so ist dies mit einem Wert von „Eins“ zu kodieren. Auch bei positiver Rückmeldung der Mutter wird ein Wert von „Eins“ vergeben, wenn trotz unangemessenem Verhalten das Kind positive Rückmeldung bekommt. Das heißt, wird ein Kind für unangebrachte Äußerungen und offensichtliches Fehlverhalten gelobt, so ist dies als unangemessene Rückmeldung zu kodieren.

10.1.2 Steuerungsverhalten/Mutter

Sobald die Mutter die „Fäden in die Hand nimmt“ wird Steuerungsverhalten der Mutter kodiert. Jede Beteiligung der Mutter an der Lösung der Aufgabe, sei dies durch Engagement und Aufmerksamkeit, Hilfestellung (De Schipper et al., 2006; Weinfield et al., 2002), Aufforderung und Anweisung (Dreßler, 1999), durch Anbieten von Alternativen und Erklärungen (Volland, 1995). Durch Steuerungsverhalten kann die Mutter dem Kind ermöglichen, die Aufgabe in Zusammenarbeit zu lösen und einen Rahmen gestalten, in dem kindliche Kompetenzen berücksichtigt werden. Grundsätzlich ist mütterliches Steuerungsverhalten in Abhängigkeit von den Fähigkeiten, dem Temperament und den Zustandsmerkmalen des Kindes zu betrachten (Trautmann-Villalba et al. 2002). Folglich sollte die Mutter Kompetenzen, Handlungsräume, die Autonomie und Entscheidungen des Kindes respektieren. Dies setzt mütterliche Feinfühligkeit, die Fähigkeit der Mutter, Signale des Kindes wahrzunehmen und angemessen darauf zu reagieren (Grossmann et al., 2003; Grossmann & Grossmann, 2006) voraus. Feinfühligkeit bedeutet ein angemessenes Maß an Zuwendung und Abstimmung auf das Kind.

In Folge einer detaillierten Videoanalyse haben sich drei wesentliche Aspekte von Steuerungsverhalten herauskristallisiert. Folglich werden im Beobachtungssystem drei Arten von Steuerungsverhalten unterschieden, „Strukturierung der Situation“, „Aufforderungen und Anweisungen“ und „Erklärung und Information“.

10.1.2.1. Strukturierung der Situation

Unter „Strukturierung der Situation“ werden aktive, körperliche Handlungen der Mutter verstanden. Aktive Teilnahme der Mutter an der Bastelarbeit wie auch direkte Eingriffe in das kindliche Handeln werden hier vermerkt. Dabei sollte die Mutter dem Kind nichts abnehmen, was es selbst tun kann (Grossmann et al. 2003). Vorschnelles Eingreifen in die kindliche Handlung hemmt die Erfahrungen des Kindes.

Wert 5: Angemessen

... wird kodiert, wenn die Mutter sofort erkennt, dass das Kind Strukturierung benötigt und darauf unmittelbar und angemessen reagiert. Die Mutter kann die Situation strukturieren bzw. das Umfeld gestalten, indem sie, wenn notwendig Materialien bereit legt oder beiseite schafft. Besteht offensichtlich Bedarf an Unterstützung und greift die Mutter direkt in die Handlung ein, und dies unter Berücksichtigung der Autonomie des Kindes so wird ein Wert von „Fünf“ vergeben.

Beispiele: Die Mutter fragt erst, und hält dann für das Kind das Papier fest.
Die Mutter hält den Hemdärmel des Kindes fest, damit dieser nicht mit Kleber beschmutzt wird, lässt das Kind aber selbständig arbeiten“

Wert 3: Mittlere Ausprägung

...wird kodiert, wenn das Kind keine Hilfe benötigt oder erhalten möchte, die Mutter aber dennoch körperlich unterstützend eingreift. Geht die Mutter dabei freundlich und liebevoll mit dem Kind um, respektiert sie die kindliche Autonomie und passieren die Eingriffe unaufdringlich, kann ein Wert von „Vier“ vergeben werden. Sind die Eingriffe der Mutter einschränkend wird dies mit einem Wert von „Zwei“ kodiert. Folgende Beispiele umfassen den Wertebereich zwischen zwei und vier.

Beispiele: Die Mutter reicht dem Kind die Schere.
„Ich klebe nun das Dach an, und du kannst die Mauer ankleben.“
„Ich werde da jetzt einen Schornstein ausschneiden.“
Die Mutter sagt: „Mama macht das!“ und nimmt dem Kind den Kleber aus der Hand.

Wert 1: Unangemessen

... wird bei restriktiver Steuerung, also Verhalten der Mutter, das körperlich streng und schroff die kindliche Aktivität einschränkt kodiert (Volland, 1995; Kelley et al., 2000;

Polowczyk et al., 2000; Trautmann-Villalba et al., 2002). Ungefragte und unerwünschte Eingriffe in das kindliche Handeln, Problemlösung durch die Mutter oder überbehütende Vorwegnahme von Problemen wird hier kodiert. Übernehmendes und aufdringliches Verhalten der Mutter schränkt die Aktivität des Kindes ein.

Beispiele: *Die Mutter reißt dem Kind Sachen aus der Hand.*
 Die Mutter hält das Papier fest. Das Kind sagt: „Mami lass das!“ Die Mutter entgegnet: „Ich halt es ja nur fest!“

Ebenso ist mangelnde Kontingenz als unangemessen zu kodieren. Polowczyk et al. (2000) bezeichnen als mangelnde Kontingenz, wenn eine erwartete Reaktion ausbleibt. Das bedeutet, ist ein Kind überfordert, weiß es nicht mehr weiter und wird dieser offensichtliche Unterstützungsbedarf, die Schwierigkeiten und das hilfesuchende Verhalten des Kindes ignoriert oder nicht erkannt, so ist der Wert von „Eins“ zu vergeben.

Beispiele: *Das Papier klebt am Ärmel des Kindes fest, das Kind ist sichtlich überfordert und schaut die Mutter fragend an, jedoch reagiert die Mutter nicht.*

10.1.2.2. Aufforderung und Anweisung

Unter „Aufforderung und Anweisung“ werden verbale Äußerungen der Mutter verstanden. Das Ziel mütterlicher „Aufforderung und Anweisung“ ist es Handlungen des Kindes zu initiieren. Sprache kann dazu verwendet werden, die Zusammenarbeit zu gestalten und die Aufgabe für das Kind zu erleichtern. Bezogen auf die konkrete Handlung kann die Mutter mit dem Kind über die Aufgabe sprechen, Anregungen, eigene Ideen einbringen und die Aufmerksamkeit auf bestimmte Sachverhalte lenken. Vorschläge ermöglichen es der Mutter, Ziele und Handlungsschritte für das Kind vorzugeben. Anregungen, Angebote und Alternativvorschläge bezeichnen Langer et al. (1973) als Stimulierung des Kindes durch die Mutter. Beantwortet die Mutter kindliche Fragen bezüglich Handlungsumsetzung, wird dies hier kodiert.

Wert 5: Angemessen

...wird kodiert, wenn die Mutter erkennt, dass das Kind Aufforderungen und Anweisungen der Mutter benötigt und darauf angemessen reagiert. Es gilt, ein Wert von „Fünf“ wird nur dann vergeben, wenn die Tonlage, in der die Mutter das Kind auffordert, und es anweist freundlich und liebevoll ist. Benötigt ein Kind mütterliche Hilfestellung ist es grundsätzlich angemessen, wenn die Mutter dem Kind hilft, sich selbst zu helfen. Die Mutter bringt Vorschläge, Ideen und Alternativen in einer Weise ein, dass diese das Kind auch ablehnen kann. Ist das Kind mit der Aufgabe überfordert, sind direkte Aufforderungen und Anweisungen die angemessene Steuerungsart. Gibt die Mutter dem Kind notwendige Anweisungen und gewährt dem Kind dabei Autonomie und ermöglicht selbständiges Handeln, ist dies Anweisung auf höchstem Niveau und wird mit einem Wert von Fünf kodiert.

Beispiele: *„Probier es mal mit der dicken Seite.“*

*Kind: „Braucht man da nur einen Tupfer und es hält schon?“ Mutter:
„Naja, machst du da eins, da eins, ...!“*

Kind ist sichtlich überfordert mit dem Kleber.

*Mutter: „Nicht mehr zusammendrücken, sondern verteilen mit der Spitze!
Da vielleicht noch etwas herüberziehen!“*

Kind: „Schau ich bin da voll.“

Mutter: „Den Kleber könntest gleich auf den Tupfer drauf geben.“

Wert 3: mittlere Ausprägung

... wird erstens dann kodiert, wenn die das Kind Anweisungen benötigt, die Mutter dies auch erkennt, und in einer neutralen und sachlichen Tonlage darauf reagiert.

Beispiele: *Das Kind plappert und „arbeitet“ nicht. Die Mutter fordert auf: „Mach
inzwischen weiter!“*

Mutter: „So, dann Klebst das einmal da drauf!“

Möchtest das Haus in einer anderen Farbe, z.B. blau?“

Zweitens wird ein Wert von „Drei“ vergeben, wenn die Mutter Aufforderungen und Anweisungen erteilt, die nicht notwendig sind, jedoch besonders liebevoll und freundlich vorgebracht werden.

Beispiele: *Weißt was, jetzt reißen wir das noch einmal ab und machen ein gelbes Dachfenster.“*

Und drittens wird als mittlere Ausprägung kodiert, wenn die Mutter auf die Forderungen des Kindes nach Anweisungen zu spät reagiert.

Beispiele: *Mutter: „Du kannst die Mauer ankleben!“ (Wert 4)*
 Mutter: „Jetzt pickst das gelbe da drauf!“ (Wert 2)

Grundsätzlich ist immer die Tonlage in der die Mutter spricht mit zu berücksichtigen. Leitet die Mutter das Kind an, indem sie freundlich und liebevoll Vorschläge vorbringt, verwendet sie dabei „kann“ Formulierungen und lässt damit dem Kind die Möglichkeit, die Anweisungen auch abzulehnen, so ist dies mit einem Wert von vier zu kodieren. Das bedeutet weiter, sind mütterliche Aufforderungen als Kommandos formuliert wird entsprechend ein Wert von zwei vergeben.

Wert 1: Unangemessen

... wird kodiert, wenn die Mutter Anweisungen und Anleitungen erteilt, die sehr streng und schroff formuliert sind. Ist die Mutter dabei ungeduldig, geht nicht auf das Kind ein und versucht die Mutter ihre eigenen Ideen zu verwirklichen, indem sie diese dem Kind aufdrängt, wird dies mit eins kodiert. Verbote, Imperative und „Muss“ Formulierungen werden hier vermerkt. Die Mutter übt Kontrolle und Zwang aus. In solchen Fällen hat die Mutter ihre eigenen klaren Vorstellungen, ist nicht flexibel und versucht das Kind einzuschränken und hindert es zu tun, was es tun möchte (Schacherbauer, 2004). Langer et al. (1973) bezeichnen Befehle, Ermahnungen, Verbote und Einschränkungen der kindlichen Handlungs- und Entscheidungsfreiheit als Lenkung in hohem Ausmaß.

Beispiele: *„Nein! Du brauchst keinen Kleber mehr! Leg es hin! Dreh es um!“*

„Schmier es ein da mit Kleber! Das!!“

„Zuerst schauen, dann kleben!!“

10.1.2.3. Erklärung und Information

Das Ziel mütterlicher „Erklärung und Information“ ist es, die geistige Aktivität des Kindes anzuregen. Losgelöst von der konkreten Handlung kann die Mutter mit dem Kind über die Aufgabe reflektieren. Durch vermitteln von Informationen über einen Gegenstand, die Erklärung der Bedeutung oder Ursache eines Sachverhaltes, das Rekonstruieren vergangener Erfahrungen oder das stellen von Fragen beziehungsweise deren Beantwortung wird das Kind kognitiv stimuliert (Papastefanou & Hofer, 2002). Beantwortet die Mutter kindliche Wissensfragen, so wird dies hier kodiert.

Wert 5: Angemessen

...wird kodiert, wenn die Mutter das kindliche Handeln mit Erklärungen und Informationen metakognitiv begleitet. Aufgabenbezogene Kommentare der Mutter wirken förderlich auf die kindliche Selbsteinschätzung und dessen Zielerreichung (Dreßler, 1999). Ein Wert von „Fünf“ wird kodiert, wenn die Mutter mittels Erklärungen und Informationen die geistige Aktivität des Kindes anregt. Die Mutter vermittelt Wissen, stellt Fragen oder bildet Hypothesen und bringt das Kind dazu nachzudenken und zu reflektieren.

Beispiele: Mutter *„Wo könnte dann das hingehören?“*

Mutter: *„Was könnte man noch machen?“*

Neue Inhalte in Form von Erklärungen die kindgerecht formuliert und in einer liebevollen Tonlage vermittelt werden, werden hier kodiert. Mütterliche Informationen beziehen sich auf die Aussagen und Handlungen des Kindes. Das kindliche Interesse steht im Mittelpunkt, indem dessen Aussagen aufgegriffen und ergänzt werden (Fliedner, 2004).

Beispiele: Kind: *„Was haben wir noch nicht?“*

Mutter: *„Ja, schau einmal, vielleicht braun?“*

Mutter: *„Kennst du die Farbe?“*

Mutter: „Eine Form mit drei Ecken nennt man?“

Mutter: „Das ist wie bei einer Ampel.“

Wert 3: mittlere Ausprägung

...wird kodiert, wenn Erklärungen und Informationen sachlich gegeben werden. Werden kindliche Fragen sachlich beantwortet wird dies mit einem Wert von „Drei“ kodiert. Je nachdem ob die Tonlage der Mutter freundlich und liebevoll oder unfreundlich und sarkastisch ist werden Werte zwischen „Vier“ und „Zwei“ vergeben.

Beispiele: *Mutter: „Was haben wir noch nicht?“ (Wert 4)*

Mutter: „Ja, bei grün darf man über die Strasse gehen.“ (Wert 3)

Mutter: „Gefällt dir das?“ (Wert 2)

Mutter: „Wozu brauchst du die Farbe?“ (Wert 2)

Mutter: „Rot? Du willst es rot machen?“

Wert 1: Unangemessen

... wird kodiert, wenn Erklärungen und Informationen nicht kindgerecht gegeben werden. Auch metakognitiv formulierte Informationen, wenn diese für das Kind eine Überforderung darstellen und die Mutter in unfreundlicher, schroffer und ruppiger Tonlage spricht, werden als unangemessen kodiert. Die Mutter vermittelt Wissen welches für das Kind irrelevant ist. Dadurch wird das Kind in seiner Tätigkeit eingeschränkt oder behindert.

Beispiele: *Mutter schroff: „Da rinnt dann der Uhu raus und das schaut dann ganz komisch aus! Verstehst du?“*

10.1.3. Emotionalität / Mutter

Anhand der Dimension „Emotionalität“ wird das emotionale Verhalten der Mutter gegenüber dem Kind beurteilt. Im Umgang miteinander zeigen sich Affekte und wirken sich auf das emotionale Klima aus. Die emotionale Gestimmtheit der Mutter kann dazu

beitragen, dass sich das Kind sicher, geliebt und geborgen fühlt. Eine positive emotionale Atmosphäre, die durch Wärme, Wertschätzung und Zuwendung gekennzeichnet ist, stellt für das Kind eine Motivation dar, an der Aufgabe mitzuarbeiten (Schildbach et al., 1999). Ein liebevoller Umgang der Mutter mit dem Kind kann dessen Bereitschaft erhöhen, sich vertieft und zielgerichtet mit der Aufgabe auseinanderzusetzen. Das Ausmaß an Akzeptanz der kindlichen Persönlichkeit und das gefühlvolle Eingehen auf das Kind wird kodiert (Fliedner, 2004). Entscheidend sind nicht die Inhalte der Aussagen, sondern die Modulierung der Stimmlage, sowie der mimische und gestische Ausdruck. Zu berücksichtigen ist, ob diese Indikatoren glaubwürdig sind. Ein „falsches Lächeln“ beispielsweise oder ein Lächeln das nicht zum Inhalt des Gesagten passt muss entsprechend erkannt und kodiert werden.

Wert 5: Angemessen

... wird kodiert, wenn sich die Mutter warmherzig, positiv gestimmt, bemüht, einfühlsam und wertschätzend zeigt. Bei Langer et al. (1973) ist mütterliche Wertschätzung durch Freundlichkeit, Ermutigung, Anerkennung und Verständnis charakterisiert. Sind die Gestimmtheit, die Mimik und Gesten positiv, begleitet die Mutter das gemeinsame Handeln durch positive soziale Signale, wie anlächeln wird dies mit einem Wert von „Fünf“ kodiert. Zwischen Mutter und Kind besteht Harmonie. Die Mutter steht im Einklang mit den Bedürfnissen, Gefühlen und Handlungen des Kindes (Volland & Trommsdorff, 2003). Sie vermittelt Aufmerksamkeit, Verständnis, Zuwendung, Beachtung und Rücksicht (Volland, 1995; Weinfield et al., 2002; De Schipper et al., 2006). Die Mutter lässt dem Kind ausreichend Zeit für seine Tätigkeiten und spricht in freundlich modulierter Stimmlage (Fliedner, 2004).

Beispiele: *Die Mutter lächelt.*

Die Mutter berührt das Kind liebevoll.

Wert 3: mittlere Ausprägung

...wird kodiert, wenn sich die Mutter gefühlsmäßig neutral und korrekt zeigt. Sind die Gestimmtheit, die Mimik und Gesten der Mutter neutral, wird dies mit einem Wert von

„Drei“ kodiert. Die Sprache der Mutter ist ruhig und in neutraler Tonlage. Ebenso wird bloßes Zuschauen der Mutter hier kodiert.

Beispiele: *Bloßes Zuschauen der Mutter.*

Wert 1: Unangemessen

... wird kodiert, wenn die Mutter Feindseligkeit, Ärger, Ignoranz und Abweisung zeigt (Weinfield et al, 2002). Geringschätzung durch die Mutter wird bei Langer et al. (1973) durch Unfreundlichkeit, Entmutigung und Verständnislosigkeit charakterisiert. Die Gestimmtheit, der Gesichtsausdruck und der Tonfall verbaler Äußerungen ist negativ (Polowczyk et al., 2000; De Schipper et al., 2006). Unterbricht die Mutter kindliche Äußerungen, spricht sie in schroffer und scharfer Weise mit dem Kind oder schenkt sie dem kindlichen Verhalten keinerlei Aufmerksamkeit so wird dies mit einem Wert von „Eins“ kodiert (Fliedner, 2003). Zeigen sich eindeutige Zeichen von Zorn, Reizbarkeit oder Gereiztheit in ihrem Blick, ihrem Verhalten oder in ihrem Gesichtsausdruck so würde dies zu einem niedrigen Score führen. Wendet sich die Mutter vom Kind ab, wirkt die Mutter gelangweilt oder verhält sie sich stereotyp und fassadenhaft so gilt dies als unangemessene Emotionalität (Volland, 1995). Ist die Mutter sichtlich gleichgültig und reaktionslos, und zeigt sich dies in emotionslosem Sprechen, unlebendigem und starrem Gesichtsausdruck wird dies hier beurteilt.

Beispiele: *Kind: „So einen Kleber haben wir auch.“ Mutter: „Tust da genug Kleber drauf!“*

Die Mutter seufzt und räumt das Papier ungeduldig hin und her.

Mutter schimpft mit dem Kind, nimmt dem Kind Sachen aus der Hand.

10.2. Verhaltensdimensionen des Kindes

Im Folgenden werden Dimensionen zur Auswertung des kindlichen Verhaltens und des kindlichen Affektausdrucks erläutert. Aus der Menge möglicher beobachtbarer Verhaltensweisen wurden jene ausgewählt, die für das Untersuchungsziel relevant

erschieden. Nachstehend soll lediglich ein kurzer Überblick gegeben werden, denn eine ausführliche Darstellung der Verhaltensdimensionen des Kindes findet sich bei Kalss (in Druck).

10.2.1. Bedürfnis nach Steuerungsverhalten

Unter der Dimension „Bedürfnis nach Steuerungsverhalten“ werden kindliche Bedürfnisse nach mütterlicher Unterstützung verstanden. Das Kind kann mütterliche Steuerung einfordern, indem es nach einer Erklärung fragt, Hilfe und Unterstützung verlangt oder nonverbal deutlich macht, dass es Hilfe braucht. Ein Hilfe suchender Blick, Verwirrung oder die Unterbrechung des Spiels können eine Aufforderung nach mütterlichem Steuerungsverhalten bedeuten (Volland, 1995).

10.2.2. Arbeitshaltung

Mit Hilfe der Dimension kindliche „Arbeitshaltung“ wird vermerkt, ob die Arbeitsweise des Kindes seinem Alter und seinen Fähigkeiten entspricht. Zeigt sich ein Kind leistungsmotiviert und leistungsorientiert, versucht es aktiv die Aufgabe zu lösen, arbeitet es zielgerichtet, selbständig, ausdauernd und problemlösungs-orientiert, so kann je nach Alter auf angemessene Arbeitshaltung geschlossen werden (Polowczyk et al., 2000; Volland, 1995; Weinfield et al., 2002).

10.2.3. Reaktivität

Anhand der Dimension „Reaktivität“ werden zeitlich unmittelbare, eindeutige Reaktionen auf das Verhalten der Mutter beurteilt. Angemessene Reaktivität ist zu verzeichnen, wenn das Kind altersadäquat mütterliche Fragen beantwortet, gegebenenfalls Hilfe annimmt, Alternativen berücksichtigt, Anweisungen ausführt und mütterlichen Erklärungen zuhört. Weiters ist hier zu vermerken, wenn ein Kind entsprechend Freude oder Ärger über mütterliche Rückmeldung zeigt. Ebenso wird mittels der Dimension „Reaktivität“

berücksichtigt, wenn sich ein Kind kooperativ verhält und seine Mutter in die Aktivitäten mit einbindet (De Schipper et al., 2006; Polowczyk et al., 2000).

10.2.4. Emotionalität/Kind

Die Dimension „Emotionalität/Kind“ erfasst, den emotionalen und affektiven Ausdruck des Kindes. Entscheidend ist hier vor allem der mimische und gestische Ausdruck. Zeigt sich das Kind positiv gestimmt, fühlt es sich wohl und wirkt es zufrieden im Umgang mit seiner Mutter, beispielsweise durch Lächeln, so wird dies auf der Dimension „Emotionalität/Kind“ entsprechend kodiert (De Schipper et al., 2006, Weinfield et al., 2002).

10.3. Beobachtungsbogen

Nach Festlegung der zu beobachtenden Verhaltensdimensionen (Kapitel 10.1.) und der Bestimmung des Time-Sampling-Verfahrens als Quantifizierungstechnik (Kapitel 6.3.) wurde der Beobachtungsbogen entworfen (siehe Anhang S.211). Dieser ist gleichsam ein Raster, von kurzen, einheitlichen und zusammenhängenden Zeiteinheiten, welches über den Verhaltensfluss gelegt wird (Martin & Wawrinowski, 1993).

Der Beobachtungsbogen umfasst je eine Tabelle pro Verhaltensdimension. Dabei werden Spaltenweise die Einheitsintervalle, also 15-Sekunden Zeiteinheiten aufgetragen und Zeilenweise die Rating-Skalen-Einheiten angeführt. Insgesamt werden vier Minuten Interaktion beobachtet.

Die Beobachterinnen müssen demnach zwei Leistungen erbringen. Erstens sollten jene Verhaltensweisen, die für die Beobachtung relevant sind erkannt, und zweitens der Ausprägungsgrad eingeschätzt werden (Greve & Wentura, 1997; Schölmerich et al., 2003). Um auch jene Intervalle kodieren zu können, in denen kein relevantes Verhalten auftrat, wiesen die einzelnen Tabellen zusätzlich eine Synchronisationszeile auf. Auf diese Weise konnten Markierungen gesetzt werden, und es wurde sichergestellt, dass kein Intervall

übersehen wurde. Eine Ausnahme stellte die Verhaltensdimension „Emotionalität“ dar. „Emotionalität“ findet immer statt und musste somit jedem einzelnen Intervall beurteilt und kodiert werden. Eine Synchronisationszeile war deshalb nicht notwendig.

Demnach stellte sich der Beobachtungsbogen als einfach und übersichtlich gestaltet dar, und eine korrekte Handhabung war gewährleistet.

10.4. Kodierung der Videoaufzeichnungen

Die Videoaufzeichnungen der 30 Mutter-Kind-Interaktionen erfolgten mittels Digitalkamera und Videokamera. Die Länge der erhaltenen Videos variierte sehr stark. So dauerte die kürzeste Interaktion lediglich sechs Minuten, hingegen die Längste 45 Minuten. Nachdem nur ein Ausschnitt der Interaktion beurteilt werden sollte, wurde die tatsächliche Beobachtungszeit auf vier Minuten begrenzt. Zu diesem Zweck wurde eine zufällig ausgewählte, beliebige Sequenz von vier Minuten Dauer aus dem Gesamtvideo herausgeschnitten und auf DVD gebrannt. Diese Sequenzen dienten nun beiden Beobachterinnen als Gegenstand der systematischen Beobachtung und Beurteilung.

Mit Hilfe eines „Computer-Abspielprogramms“ (Real Player, Windows Media Player), welches über eine Echtzeitanzeige am Bildschirm verfügte, war es möglich Anfang und Ende der 15-Sekunden-Einheitsintervalle exakt zu bestimmen. Überdies war es möglich, bei Unklarheiten das jeweilige Intervall beliebig oft abzuspielen. Dies war notwendig, denn bereits in der Voruntersuchung stellte sich heraus, dass die gleichzeitige Wahrnehmung sämtlicher Verhaltensdimensionen die Konzentration der Beobachterinnen enorm beanspruchte und in vielen Intervallen, bei einer einzigen Darbietung, unmöglich war. Intervalle in denen beispielsweise viel gesprochen wurde, konnten beliebig oft zurückgespult werden, bis alle Unklarheiten ausgeräumt waren. Für Intervalle in denen „nichts passierte“ reichte ein einziger Durchgang aus.

Auf dem Beobachtungsbogen wurde nach jedem Einheitsintervall in jeder Tabelle, je nach Beurteilung der Verhaltensweisen, in der entsprechenden Zelle eine Markierung gesetzt. Dabei mussten folgende wichtige Kodierregeln beachtet werden:

- Die einzelnen Verhaltensdimensionen schließen einander nicht aus, es können somit in einem Intervall mehrere Verhaltensdimensionen markiert werden.
- Teten in einem Einheitsintervall keine relevanten Verhaltensweisen der jeweiligen Dimension auf, wird dies in der Synchronisationszeile vermerkt.
- Die Verhaltensdimension „Emotionalität“ wird in jedem Intervall beurteilt.
- Treten pro Einheitsintervall zwei oder mehr Verhaltensweisen auf, die einer Verhaltensdimension zugehörig und unterschiedlichen Werten zuzuordnen sind, werden die Werte gemittelt.
- Eine Ausnahme betrifft den Fall, dass eine Verhaltensweise einem Wert von eins entspricht. Hier werden mögliche andere Verhaltensweisen nicht berücksichtigt, die Werte nicht gemittelt, sondern das Einheitsintervall mit einem Wert von eins beurteilt. Dadurch soll die Schwere des unangemessenen Verhaltens dokumentiert werden
- Verhaltensweisen, welche sich über mehrere Einheitsintervalle erstrecken, werden in jedem Intervall vermerkt.

Nach der Kodierung der Videoaufzeichnung lagen für die Dauer einer vierminütigen Mutter-Kind-Interaktion, Daten über das Auftreten und die Qualität der Verhaltensdimensionen Rückmeldung, Steuerungsverhalten und Emotionalität vor.

Um im Rahmen der Datenauswertung eine Überprüfung der Beobachterunabhängigkeit (Kapitel 11.3.) durchführen zu können, wurden die Videos von zwei Beobachterinnen analysiert. Zunächst fanden einige gemeinsame Probedurchgänge mit Probevideos statt, wobei die Verhaltensdimensionen detailliert diskutiert und besprochen wurden. Außerdem machten sich die Beobachterinnen mit dem jeweiligen Beobachtungsbogen und den vereinbarten Kodierregeln vertraut. Diese intensive Auseinandersetzung mit den Untersuchungsbedingungen sollte sicherstellen, dass die Beobachterinnen die Videos mit dem gleichen Hintergrundwissen analysierten. Die eigentliche Videoanalyse fand getrennt voneinander statt, um deren Unabhängigkeit zu gewährleisten.

11. Auswertung

In einer ersten Auswertungsphase wurden die kodierten Beobachtungsdaten in den Computer eingegeben und mit verschiedenen, später näher beschriebenen Verfahren analysiert. Die Berechnungen wurden mit dem Programm SPSS (Statistical Package for Social Sciences), Version 11.0 für Windows durchgeführt.

11.1. Gütekriterien

Bei einem neu entwickelten Verfahren steht am Beginn der Bewertung die Prüfung auf Objektivität und Reliabilität. Lienert und Raatz (1998, S. 7) definieren Objektivität als „den Grad, in dem die Ergebnisse eines Tests unabhängig vom Untersucher sind. Ein Test wäre demnach vollkommen objektiv, wenn verschiedene Untersucher bei denselben Pbn [Probanden] zu gleichen Ergebnissen gelangten. Man spricht deshalb auch von „interpersoneller Übereinstimmung“ der Untersucher.“ In der Verhaltensbeobachtung sollen Objektivitätsmaße angeben, wie übereinstimmend unabhängige Beobachter Daten erhoben haben (Faßnacht, 1995). Zeigen sich nun beim detaillierten Vergleich der protokollierten Beobachtungsdimensionen, vorwiegend übereinstimmende Kodierungen, kann auf ein durchaus objektives Beobachtungsinstrument geschlossen werden.

Die Reliabilität ist das Maß der Zuverlässigkeit der Ergebnisse. Darunter versteht man, den Grad der Genauigkeit mit dem ein Test ein bestimmtes Merkmal misst. Nach Lienert und Raatz (1998, S. 9) gibt der Reliabilitätskoeffizient an, „in welchem Maße unter gleichen Bedingungen gewonnene Messwerte über ein und denselben Pbn übereinstimmen, in welchem Maße also das Testergebnis reproduzierbar ist“. Auch dabei werden die protokollierten Beobachtungsdimensionen der beiden Beobachter verglichen. Zeigen sich übereinstimmende Kodierungen, so kann von einem reliablen Beobachtungsinstrument ausgegangen werden.

11.2. Skalenniveau

Im Vorfeld einer statistischen Auswertung ist es notwendig, das jeweilige Skalenniveau genau abzuklären. Dies ist deshalb wichtig, weil nachfolgende statistische Auswertungsverfahren bestimmte Skalenniveaus voraussetzen. Je nach Skalenniveau stehen damit entweder parametrische oder parameterfreie Verfahren zur Auswahl. Bortz (2005) sowie Bortz und Döring (2006) unterscheiden zwischen vier wichtigen Skalentypen:

11.2.1. Nominalskala

„Eine Nominalskala ordnet den Objekten [...] Zahlen zu, die so geartet sind, dass Objekte mit gleicher Merkmalsausprägung gleiche Zahlen und Objekte mit verschiedener Merkmalsausprägung verschiedene Zahlen enthalten“ (Bortz, 2005, S.18). Die Vergabe der Zahlen ist dabei willkürlich und beliebig wählbar. Folglich dienen Nominalskalen lediglich der Zuordnung zu Kategorien und besitzen somit das geringste Skalenniveau. Sinnvoll interpretierbar sind nur Häufigkeiten, dementsprechend beschränken sich statistische Operationen auf die Analyse von Häufigkeitsverteilungen. Nominalskalierte Variablen sind in vorliegender Untersuchung das Geschlecht des Kindes, die Berufstätigkeit der Eltern, der Stand in der Geschwisterreihe und die Variable Stadt/Land.

Im Bezug auf Verhaltensbeobachtung, stellen Wirtz und Caspar (2002) ergänzend fest, dass ein nominalskaliertes Kategoriensystem dann vorliegt, wenn für eine bestimmte Beobachtungseinheit entschieden wird, ob eine bestimmte Merkmalsausprägung vorliegt oder nicht, beispielsweise ob „Strukturierung der Situation“ stattfindet oder nicht. Dies bezeichnet man als dichotomes Urteil. Ein polytomes Urteil liegt dann vor, wenn entschieden wird, welche Ausprägung von mehreren Merkmalsausprägungen vorliegt. Die auf diesem Weg erhaltenen Häufigkeitsdaten fließen als nominalskalierte Variablen in die weitere Auswertung ein.

11.2.2. Ordinalskala

„Eine Ordinalskala ordnet den Objekten [...] Zahlen zu, die so geartet sind, dass von jeweils 2 Objekten das Objekt mit der größeren Merkmalsausprägung die größere Zahl erhält“ (Bortz, 2005, S. 19). Das bedeutet, die Objekte können hinsichtlich ihrer Merkmalsausprägung in eine Rangordnung gereiht werden. Dabei ist allerdings zu bedenken, dass die Abstände zwischen den Skalenwerten nicht sinnvoll interpretierbar sind und somit läuft die statistische Analyse auf die Auswertung von Ranginformation, mit so genannten parameterfreien Verfahren, hinaus. Ordinal skaliert sind in vorliegender Untersuchung die Variablen „Betreuungssituation“, „höchste abgeschlossene Schulbildung“ und „Beruf“ der Eltern.

11.2.3. Intervallskala

„Eine Intervallskala ordnet den Objekten [...] Zahlen zu, die so geartet sind, dass die Rangordnung der Zahlendifferenzen zwischen je 2 Objekten der Rangordnung der Merkmalsunterschiede zwischen je 2 Objekten entspricht“ (Bortz, 2005, S.21). Intervallskalen informieren somit zusätzlich über die Abstände zwischen den Messwerten. Jedoch können der Nullpunkt und die Skaleneinheit willkürlich festgelegt werden (Diekmann, 2006). Bei einer statistischen Analyse intervallskalierter Daten können sinnvoll Differenzen, Summen oder Mittelwerte gebildet werden und folglich parametrische Verfahren eingesetzt werden.

Nach Wirtz und Caspar (2002) gelten Einschätzungen auf Rating-Skalen, wie dies in vorliegender Untersuchung der Fall ist, im Allgemeinen als intervallskaliert. Dabei wird die Intensität oder eine graduelle Abstufung eines Merkmals eingeschätzt. Die einzelnen Skalenpunkte stellen hier diskrete Ausprägungen einer kontinuierlichen latenten Merkmalsdimension dar. Beispielsweise wird die Qualität der Merkmalsdimension „Strukturierung der Situation“ von „Wert 1 = unangemessen“ bis „Wert 5 = angemessen“ beurteilt.

11.2.4. Verhältnisskala

„Eine Verhältnisskala ordnet den Objekten [...] Zahlen zu, die so geartet sind, dass das Verhältnis zwischen je 2 Zahlen dem Verhältnis der Merkmalsausprägungen der jeweiligen Objekte entspricht“ (Bortz, 2005, S.22). Laut Bortz (2005) kommen Verhältnisskalen in der humanwissenschaftlichen Forschung nur selten vor. Deswegen finden sie in der Statistik keine besondere Beachtung und statistische Verfahren die für Intervallskalen gültig sind, werden auch für Verhältnisskalen eingesetzt. Dementsprechend verzichtet man häufig auf eine Unterscheidung der beiden Skalen und bezeichnet sie zusammengekommen als metrische Skalen.

11.2.5. Rating-Skala

In vorliegender Arbeit werden sämtliche Dimensionen mit Hilfe einer fünfstufigen Rating-Skala erfasst (Kapitel 6.3.2.). Zum Skalenniveau von Rating-Skalen gibt es in der Literatur kontroverse Ansichten, denn bei Rating-Skalen kann nicht immer eindeutig geklärt werden, welches Skalenniveau sie besitzen.

Bortz und Döring (2006, S.180) unterscheiden dazu die Ansicht von messtheoretischen „Puristen“, welche behaupten, Rating-Skalen seien nicht intervallskaliert und folglich eine statistische Auswertung mittels parametrischer Verfahren verbieten. Demgegenüber steht die Ansicht der „Pragmatiker“, welche die Verletzung des Intervallskalenniveaus als nicht so gravierend bezeichnen, und folglich die Verwendung parametrischer Verfahren zulassen.

Bortz und Döring (2006) begegnen diesem Problem, indem sie zwischen mathematisch-statistischer Auswertung und messtheoretischer Interpretation differenzieren. Demnach können parametrische Verfahren durchaus auf ordinalskalierte Daten angewendet werden, denn „der statistische Test „wehrt“ sich nicht gegen Zahlen minderer Skalenqualität [...]“ (Bortz & Döring, 2006, S. 180). Jedoch erlangt bei anschließender Interpretation der Ergebnisse, das Skalenniveau sehr wohl Bedeutung. Ob Messungen mittels Rating-Skalen

zu inhaltlich sinnvollen Ergebnissen gelangen und interpretierbar sind, ist somit in vorliegender Untersuchung individuell zu entscheiden und zu begründen.

Dazu formulieren Wirtz und Caspar (2002; S.123) drei Aspekte, die bezüglich Skalenniveau beachtet werden sollen:

Erstens sollten die Abstände der Skalenpunkte gleich sein. Die Skalenpunkte „unangemessen“ – „wenig angemessen“ – „mittlere Ausprägung“ – „eher angemessen“ – „angemessen“ erfüllen, zumindest augenscheinlich, diese Forderung nach Äquidistanz.

Zweitens sollte die Skalierung der Rating-Skala nach akzeptierten und empirisch überprüften Standards gewählt werden. Hierzu führt Rohrmann (1978, zitiert nach Bortz & Döring, 2006, S. 178) sprachliche Marken an, deren Intervallskaliertheit als gesichert gelten kann. Auf einer fünf stufigen Skala sind dies, bezüglich Intensität „nie“ – „kaum“ – „mittelmäßig“ – „ziemlich“ – „außerordentlich“. Diese Forderung ist in vorliegender Arbeit zumindest annähernd erfüllt.

Der dritte Aspekt, dass bei einer mehrstufigen Rating-Skala lediglich die Endpunkte der Skala bezeichnet werden und diese Extreme eines Kontinuums andeuten, ist jedoch nicht erfüllt. Denn in vorliegender Arbeit werden sämtliche Skalenpunkte sowohl numerisch als auch verbal markiert und zusätzlich werden die Skalenpunkte mit Beispielen verankert (Kapitel 10.1.).

In folgenden Kapiteln wird die Beurteilerübereinstimmung und -reliabilität behandelt. Bei der Reliabilitätsbestimmung weisen Wirtz und Caspar (2002) ausdrücklich darauf hin, das Problem des Unterschiedes zwischen Ordinal- und Intervallskalenniveau zu berücksichtigen und schlagen vor, neben Reliabilitätsmaßen für intervallskalierte Daten, auch geeignete Maße für ordinalskalierte Daten anzugeben. Liefern beide Maße zufrieden stellende Werte, so erübrigt sich die Frage des Skalenniveaus. Liefern hingegen lediglich Maße für ordinalskalierte Daten zufrieden stellende Werte, sollen auch weitere Analysen ausschließlich parameterfreie Verfahren anwenden. Demzufolge werden nun Maße für ordinalskalierte sowie zusätzlich Maße für intervallskalierte Ratings berechnet.

11.3. Beurteilerübereinstimmung und –reliabilität

Wirtz und Caspar (2002) unterscheiden zwischen Maßen der Beurteilerübereinstimmung und Maßen der Beurteilerreliabilität. Maße der Beurteilerübereinstimmung geben an, inwiefern verschiedene Beobachter verschiedenen Personen jeweils exakt gleiche Werte zuweisen. Eine hohe Übereinstimmung liegt also dann vor, wenn sich zwei Beobachter bezüglich der Kategorienzugehörigkeit jeder beliebigen Person generell einig sind, und nur selten zu unterschiedlichen Urteilen kommen. Bei der Berechnung von Übereinstimmungsmaßen werden die Daten als nominalskaliert betrachtet, demzufolge geht bei höherem Skalenniveau Information verloren.

Im Unterschied dazu, ist bei intervallskalierten Daten eine exakte Übereinstimmung der Beurteiler nicht notwendig. Deshalb können Maße der Beurteilerreliabilität berechnet werden. Eine hohe Reliabilität liegt dann vor, wenn jede einzelne Person von den verschiedenen Beobachtern zumindest ähnliche Werte erhält. Wirtz und Caspar (2002) nennen dies „Homogenität der Ratings innerhalb der Person“ (S.35). Zusätzlich muss auch die Bedingung der „Heterogenität der Mittelwerte zwischen den Personen“ (Wirtz & Caspar, 2002, S. 35) erfüllt sein. Dies bedeutet, dass sich die Mittelwerte der eingeschätzten Personen möglichst stark unterscheiden müssen. Liegen jedoch keine Unterschiede zwischen den Mittelwerten der Personen vor, können Reliabilitätsmaße folglich auch keine Unterschiede identifizieren. Damit wird deutlich, dass es auch für intervallskalierte Daten wichtig sein kann, Übereinstimmungsmaße zu berechnen. Niedrige Reliabilität bei hoher Übereinstimmung deutet auf eine geringe Merkmalsvarianz in der Stichprobe hin.

Auch Faßnacht (1995) stellt fest, dass Korrelationen bekanntlich nur ein Maß für die gemeinsame Variation darstellen, und diese perfekt sein kann, obwohl die einzelnen Messwerte absolut gesehen, beträchtlich voneinander abweichen. Demzufolge sollte die Objektivität, mittels Maßen der absoluten Übereinstimmung der Erhebungen, geprüft werden.

Um nun einen vollständigen Einblick in die Datenstruktur zu bekommen, erscheint es notwendig, im Folgenden neben Reliabilitätsmaßen für höhere Skalenniveaus, parallel dazu Übereinstimmungsmaße zu berechnen. Nach Wirtz und Caspar (2002) gelten als Übereinstimmungsmaße beispielsweise „die prozentuale Übereinstimmung (PÜ)“, „Cohens Kappa (κ)“ und „Scotts π -Koeffizient“. Die angemessene Methode zur Reliabilitätsbestimmung, stellt die „Intraklassenkorrelation (ICC)“ dar. Diesen Ausführungen folgend, werden nun Kappa-Maße und Intraklassenkorrelationen näher beschrieben und anschließend berechnet.

11.3.1. Cohen´s Kappa (κ)

Cohen´s Kappa ist das am häufigsten angewendete Maß, wenn Personen durch zwei Beobachter beurteilt werden. Der Kappa-Koeffizient stellt ein Maß dar, welches die beobachtete relative Häufigkeit der Übereinstimmung zwischen den Beobachtern, zur größtmöglichen Wahrscheinlichkeit in Beziehung setzt (Faßnacht, 1995). Es wird also das Verhältnis der tatsächlich beobachteten Übereinstimmung zu der bei Zufall erwarteten Übereinstimmung berücksichtigt (Wirtz & Caspar, 2002, S. 55).

Für die Berechnung des Kappa-Maßes wird eine Matrix (Kreuztabelle) erstellt, in deren Felder zeilenweise die Kodierung von Beobachter 1 und spaltenweise die Kodierung von Beobachter 2 eingetragen ist. Die Zeilensummen geben an, wie häufig Beobachter 1 insgesamt eine bestimmte Kategorie wählte und die Spaltensummen geben an, wie häufig Beobachter 2 insgesamt eine bestimmte Kategorie wählte. Faßnacht (1995) nennt dies eine Übereinstimmungsmatrix. Den Diagonalwerten ist zu entnehmen, wie viele Ereignisse von beiden Beobachtern derselben Kategorie zugeordnet wurden. In den restlichen Feldern befinden sich die Nicht-Übereinstimmungen. Bei perfekter Übereinstimmung haben somit alle Zellen außerhalb der Diagonalen Häufigkeiten von Null. Zusätzlich berücksichtigt das Kappa-Maß die Tatsache, dass auch bei zufälliger Klassifizierung einige Beobachtungen übereinstimmen (Bortz & Döring, 2006; Diehl & Staufenbiel, 2002; Faßnacht, 1995).

Grundsätzlich kann κ einen Wert zwischen -1 (völlig unterschiedliche Einschätzung durch die Beobachter) und +1 (perfekte Übereinstimmung) annehmen. Nach Wirtz und Caspar

(2002) finden sich in der Literatur unterschiedlichste Richtwerte zur Beurteilung der Güte von κ -Werten. Dies ist der Fall, da die Ausprägung von κ nicht nur von der Übereinstimmung der Beobachter abhängt, sondern auch von anderen Merkmalen des Raterverhaltens, der Datenverteilung und der Anzahl der Skalenkategorien.

In Anlehnung an die Ausführungen von Wirtz und Caspar (2002) werden in folgender Auswertung κ -Werte zwischen 0.4 und 0.6 als akzeptabel, κ -Werte zwischen 0.6 und 0.75 als gut und κ -Werte ab 0.75 als ausgezeichnet interpretiert. Werte unter 0.4 stehen für eine schlechte oder geringe Übereinstimmung zwischen den Beobachterinnen.

Cohen hat einen erweiterten κ -Koeffizienten entwickelt, das so genannte gewichtete Kappa. Bei dem bisher besprochenen Kappa-Maß fließen Nicht-Übereinstimmungen gleich stark in die Berechnungen ein, was bedeutet, dass nicht berücksichtigt wird, wie weit die Urteile voneinander abweichen. Bei nominal skalierten Daten ist das auch sinnvoll, da die Vergabe der Zahlenwerte dort beliebig erfolgt. Jedoch macht es bei ordinal- und intervallskalierten Daten einen Unterschied. Wenn beispielsweise zwei Beobachter bei der Anwendung einer Rating-Skala die Werte 4 und 5 vergeben, stimmen sie weitaus mehr überein, als wenn sie die Werte 1 und 5 vergeben. Diese verschiedenen Nicht-Übereinstimmungen fließen unterschiedlich gewichtet in die Berechnung ein (Faßnacht, 1995; Wirtz & Caspar 2002).

Das gewichtete Kappa repräsentiert die Übereinstimmung zweier Beobachter besser als ein ungewichtetes Kappa, und liefert folglich auch einen höheren Wert. Allerdings handelt es sich laut Wirtz und Caspar (2002) beim gewichteten Kappa nicht mehr um ein Übereinstimmungsmaß im eigentlichen Sinne. Der gewichtete κ -Koeffizient darf nur bei dimensionalen Daten angewendet werden, und dafür ist, wie bereits besprochen, die Intraklassenkorrelation das geeignete Maß zur Bestimmung der Reliabilität. Demnach sollte bei intervallskalierten Daten, das gewichtete Kappa identisch mit der Intraklassenkorrelation sein.

11.3.2. Intraklassenkorrelation (ICC)

Wenn zwei Beobachter bei Personen die Ausprägungen eines bestimmten Merkmals an Hand einer Skala einstufen, wie in vorliegender Arbeit, muss der Frage nachgegangen werden, wieweit die von den Beobachtern vergebenen Werte übereinstimmen. Dazu wurde eine Gruppe von Maßen entwickelt, die allgemein als Intraklassen-Koeffizienten bezeichnet werden (Diehl & Staufenbiel, 2002).

Für die Auswahl eines geeigneten Maßes gilt es zu entscheiden, ob eventuelle Niveauunterschiede zwischen den Beobachtern relevant sind. Denn bei einer rein korrelativen Betrachtungsweise ist die Reliabilität umso größer, je höher die Interkorrelation ist, unabhängig davon, ob ein Beurteiler im Durchschnitt beispielsweise deutlich schlechter einstuft (Diehl & Staufenbiel, 2002). Demzufolge können laut Wirtz und Caspar (2002) verschiedene Intraklassen-Koeffizienten berechnet werden.

So genannte justierte Maße (ICC_{just}) sind vom Effekt unterschiedlicher Mittelwerte der Beobachter bereinigt. Die ICC_{just} ist das angemessene Maß, wenn Niveauunterschiede zwischen den Beobachtern keine weiteren Auswirkungen haben. Hier ist es lediglich wichtig, dass alle Beobachter in Relation zum jeweils eigenen Mittelwert die gleichen Personen zuverlässig einschätzen. Strenger sind unjustierte Maße (ICC_{unjust}), denn diese verrechnen Niveauunterschiede zwischen den Beobachtern als Fehlerquelle. Hier werden möglichst gleiche absolute Werte der Beobachter verlangt. Folglich ergibt sich, je deutlicher sich die Mittelwerte der Beobachter unterscheiden, desto niedriger wird der Wert ICC_{unjust} im Vergleich zur ICC_{just} ausfallen (Diehl & Staufenbiel, 2002; Wirtz & Caspar, 2002).

Grundsätzlich kann die Intraklassenkorrelation, wie auch andere Korrelationsmaße, Werte zwischen -1 und +1 annehmen. Jedoch sind Reliabilitätsmaße auf einen Wertebereich von 0 bis 1 beschränkt. Ein Wert von 0 indiziert dann, dass kein Zusammenhang zwischen den Urteilen der Beobachter besteht. Je mehr sich die Ausprägung des Koeffizienten dem Wert 1 annähert, desto besser ist der Zusammenhang und desto höher ist die Reliabilität der

Urteile. Bortz und Döring (2006) empfehlen für einen guten Test, eine Reliabilität von mindestens 0,8 und ab einer Reliabilität von 0,9 könne man von einer hohen Reliabilität ausgehen. Lienert und Raatz (1998) betonen, dass an die Reliabilität oft übertrieben hohe Anforderungen gestellt werden. Allgemein wird in der Literatur ein Wert von 0,7 als Indiz für gute Reliabilität angesehen, weshalb im Weiteren eine Reliabilität ab 0,6 als durchaus akzeptabel gelten wird.

Wirtz und Caspar (2002) geben zu bedenken, dass die Reliabilität umso höher ausfallen wird, je größer die Unterschiede zwischen den Mittelwerten der Personen sind. Umgekehrt bedeutet dies aber auch, wenn es keine nennenswerten Mittelwertsunterschiede zwischen den Personen gibt, kann auch keine bedeutsame Reliabilität gemessen werden. Unterscheiden sich die wahren Merkmalsausprägungen der Personen tatsächlich nur schwach voneinander, wurde also eine sehr homogene Stichprobe untersucht, so kann bereits eine geringe Intraklassenkorrelation als akzeptabel gelten. Reliabilitätsmaße geben somit nicht nur Aufschluss darüber, wie genau Beobachter urteilen, sondern bilden auch indirekt Informationen über die Stichprobe ab.

11.3.3. Beobachterübereinstimmung - dichotom

Wirtz und Caspar (2002) stellen fest, dass dichotome Skalen eingesetzt werden können, um Verhaltensweisen zu identifizieren. Denn unterschiedliche Beobachter besitzen unterschiedliche „Schwellen“, die überschritten werden müssen, damit ein Beobachter eine bestimmte Verhaltensweise als vorhanden identifiziert und registriert. Etwaige Unterschiede in den Schwellen können die Übereinstimmung systematisch verringern.

Grundsätzlich stellt sich also die Frage, ob aus sämtlichen, möglichen mütterlichen Verhaltensweisen, von beiden Beobachterinnen übereinstimmend, bestimmte Verhaltensweisen identifiziert und den entsprechenden Dimensionen zugeordnet wurden. Anders ausgedrückt, ob beide Beobachterinnen übereinstimmend wahrgenommen und kodiert haben, wann in einer Beobachtungseinheit bzw. einem Einheitsintervall die Dimension „Strukturierung der Situation“, Aufforderung und Anweisung“, „Erklärung“ und „Rückmeldung“ vorliegt und kodiert werden muss, und wann nicht. Die Dimension

„Emotionalität“ fließt in diese Berechnung nicht ein, da „Emotionalität“ in jeder Beobachtungseinheit kodiert werden sollte. Ebenso ist in folgender Berechnung die Ausprägung bezüglich „Angemessenheit“ irrelevant. Darauf wird in den nächsten Abschnitten ausführlich eingegangen.

Um diese Frage zu beantworten, wurden die Daten umkodiert beziehungsweise dichotomisiert in „Verhalten tritt auf“, wenn eine Kodierung vorlag bzw. in „Verhalten tritt nicht auf“, wenn die Synchronisationszeile vermerkt wurde. Nach Wirtz und Caspar (2002) stellt Cohen's Kappa auch für dichotome Daten das geeignetste Übereinstimmungsmaß dar.

Im Ergebnisprotokoll erscheinen zunächst Kreuztabellen. Dabei weisen Wirtz und Caspar (2002) darauf hin, dass sowohl die Verteilungen der Randsummen gleich sein sollen, und auch die Diagonalen (a,d) gegenüber den Diagonalen (b,c) stärker besetzt sein sollen, um zufrieden stellende κ -Werte zu erhalten. Bei vorliegendem Datensatz erweisen sich die Randsummenverteilungen in etwa gleich und die Diagonalen (a,d) wesentlich stärker besetzt als die Diagonalen (b,c). Die Voraussetzungen für eine Berechnung von κ -Werten und anschließender Interpretation sind somit erfüllt.

In Tabelle 3 ist ersichtlich, dass die Übereinstimmungen bezüglich aller Dimensionen ausgezeichnet sind. Diese auffallend hohen Werte, deuten darauf hin, dass sich beide Beobachterinnen grundsätzlich einig sind, welche Verhaltensweisen der Mutter unter „Strukturierung der Situation“, Aufforderung und Anweisung“, „Erklärung“ bzw. „Rückmeldung“ zu verstehen sind, und wann diese Dimensionen kodiert werden müssen und wann nicht. Dementsprechend scheinen sich beide Beobachterinnen einig zu sein, welche Indikatoren entscheidend sind für die Kodierung „Verhalten tritt auf“. Weiters weisen diese hohen Werte darauf hin, dass die jeweiligen Dimensionen klar formuliert und eindeutig definiert worden sind (vgl.Kapitel 9.1.).

Tabelle 3: Übersicht über die κ -Werte zwischen den Beobachterinnen – dichotom:

Dimension	κ-Koeffizient:
„Strukturierung der Situation“	0.78
„Aufforderung und Anweisung“	0.86
„Erklärung“	0.75
„Rückmeldung“	0.87

11.3.4. Beobachterübereinstimmung – über die Dimensionen

Die Berechnung der Beobachterübereinstimmung für die fünf Dimensionen „Strukturierung der Situation“, „Aufforderung und Anweisung“, „Erklärung“, „Rückmeldung“ und „Emotionalität“ erfolgt anhand des ungewichteten κ -Koeffizienten bzw. gewichteter κ -Maße nach Cohen. Diese wurden bereits in Kapitel 11.3.1. ausführlich erläutert.

In die Berechnung des ungewichteten κ -Maßes flossen alle kodierten Intervalle ein. Wie bereits diskutiert, werden dabei die Skalenkodierungen (0=Verhalten tritt nicht auf, 1=unangemessen, 2=wenig angemessen, 3=mittlere Ausprägung, 4=eher angemessen und 5=angemessen) jeweils wie nominale Kategorien behandelt und entsprechend verrechnet. Deshalb kann auch die Kodierung „Synchronisationszeile“ bzw. „Verhalten tritt nicht auf“ in die Berechnung mit einbezogen werden.

Für die Berechnung gewichteter κ -Maße werden intervallskalierte Daten vorausgesetzt. Folglich flossen in die Berechnung nur jene Intervalle ein, in denen eine Kodierung auf der Rating-Skala vorlag (1=unangemessen, 2=wenig angemessen, 3=mittlere Ausprägung, 4=eher angemessen und 5=angemessen). Jene Intervalle die mit „Synchronisationszeile“ bzw. „Verhalten tritt nicht auf“ kodiert wurden, werden nicht in die Berechnung mit einbezogen,

Die verschiedenen κ -Maße wurden mit Hilfe eines Programms von Richard Lowry berechnet (Lowry, 2007). Ausgangspunkt ist wiederum die Matrix der beobachteten Werte, die so genannte Übereinstimmungsmatrix. Mithilfe von SPSS 11.0 wurden für jede Skala

Kreuztabellen erstellt. Anschließend wurden die Übereinstimmungsmatrizen zwischen den Beobachterinnen in eine entsprechende Datenmatrix übertragen. Das Programm berechnet dann die Werte der verschiedenen κ -Maße.

In Tabelle 4 sind die Übereinstimmungen zwischen den Beobachtern für jede einzelne Dimension dargestellt. κ -Werte ab 0.4 sind grau hinterlegt, da diese auf eine akzeptable Übereinstimmung hinweisen (Kapitel 11.3.1.).

Tabelle 4: Übersicht über die κ -Werte zwischen den Beobachterinnen – über die Dimensionen

	Ungewichtetes κ	Gewichtetes - lineares κ	Gewichtetes - quadratisches κ
„Strukturierung der Situation“	,547	,534	,680
„Aufforderung und Anweisung“	,544	,532	,694
„Erklärung“	,574	,375	,479
„Rückmeldung“	,648	,470	,589
„Emotionalität“	,372	,452	,564

In Tabelle 4 wird deutlich, dass grundsätzlich sämtliche Dimensionen zumindest akzeptable Übereinstimmungen aufweisen. Je nach Berechnungsart differieren die κ -Werte leicht. Tendenziell erbringen die Berechnungen des gewichteten quadratischen Kappa die besten Ergebnisse. Auf den Dimensionen „Strukturierung der Situation“, „Aufforderung und Anweisung“ und „Rückmeldung“ konnten sogar gute Übereinstimmungen erzielt werden. Die Übereinstimmungen bezüglich der Dimensionen „Erklärung“ und „Emotionalität“ sind durchaus noch akzeptabel.

Diese Ergebnisse zeigen, dass sich beide Beobachterinnen einig sind, welche Indikatoren entscheidend sind für die jeweilige Kodierung. Beide Beobachterinnen verfügen über ein ähnliches Verständnis darüber, welche mütterlichen Verhaltensweisen wie erfasst werden sollten. Weiters weisen die durchaus zufrieden stellenden Werte darauf hin, dass die jeweiligen Abstufungen der Dimensionen klar formuliert und eindeutig definiert worden sind (Kapitel 10.1.). Demnach trugen die ausführlichen Beschreibungen der jeweiligen Dimensionen und die exakten Definitionen der einzelnen Abstufungen dazu bei, dass beide Beobachterinnen eindeutige und klare Vorstellungen darüber besitzen. Dies macht

deutlich, wie wichtig eine ausführliche Definition und Abgrenzung einzelner Verhaltensweisen bei der Entwicklung eines Beobachtungsverfahrens sind.

11.3.5. Beobachterübereinstimmung – über die Dyaden

Die Berechnung der Übereinstimmung zwischen den Beobachtern bezüglich der 30 Mutter-Kind-Paare, erfolgt wiederum anhand des ungewichteten κ -Koeffizienten bzw. gewichteter κ -Maße nach Cohen (Kapitel 11.3.1.).

Die Vorgehensweise für die Berechnung entspricht der Berechnung der Beobachterübereinstimmung über die Dimensionen (Kapitel 11.3.4). Das bedeutet, dass in die Berechnung des ungewichteten κ -Maßes alle kodierten Intervalle einfließen. Wie bereits beschrieben, werden dabei die Skalenausprägungen (0=Verhalten tritt nicht auf, 1=unangemessen, 2=wenig angemessen, 3=mittlere Ausprägung, 4=eher angemessen und 5=angemessen) jeweils wie nominale Kategorien behandelt und entsprechend verrechnet.

Ebenso werden gewichtete κ -Maße berechnet, für die intervallskalierte Daten vorausgesetzt werden. Folglich fließen in die Berechnung nur jene Intervalle ein, in denen eine Kodierung auf der Rating-Skala vorlag (1=unangemessen, 2=wenig angemessen, 3=mittlere Ausprägung, 4=eher angemessen und 5=angemessen). Jene Intervalle die mit „Synchronisationszeile“ bzw. „Verhalten tritt nicht auf“ kodiert wurden, werden nicht mit einbezogen,

Ausgangspunkt ist auch hier die so genannte Übereinstimmungsmatrix. Mithilfe von SPSS 11.00 wurden für jede Dimension Kreuztabellen erstellt. Anschließend wurden mit Hilfe des Programms von Richard Lowry die verschiedenen κ -Maße berechnet (Lowry, 2007).

In Tabelle 5 sind die Übereinstimmungen zwischen den Beobachtern für jede Mutter-Kind-Dyade dargestellt. κ -Werte ab 0.4 sind auch in dieser Tabelle grau hinterlegt, da diese auf zumindest akzeptable Übereinstimmung hinweisen.

Tabelle 5: Übersicht über die κ -Werte zwischen den Beobachtern

Mutter-Kind-Paar Nr.	Ungewichtets κ	Gewichtetes - lineares κ	Gewichtetes - quadratisches κ
1	,579	,469	,597
2	,742	,569	,670
3	,783	,599	,754
4	,658	,676	,788
5	,351	,200	,301
6	,360	,093	,211
7	,589	,150	,276
8	,769	,657	,765
9	,614	,441	,585
10	,720	,560	,634
11	,690	,567	,653
12	,465	,318	,486
13	,645	,593	,659
14	,520	,207	,239
15	,584	,308	,175
16	,528	,358	,465
17	,667	,572	,731
18	,698	,510	,574
19	,852	,857	,909
20	,710	,516	,701
21	,729	,645	,733
22	,635	,658	,792
23	,609	,538	,678
24	,481	,311	,411
25	,575	,329	,452
26	,659	,550	,716
27	,651	,461	,555
28	,640	,499	,640
29	,536	,678	,800
30	,646	,590	,714

In Tabelle 5 ist ersichtlich, dass der Großteil der Mutter-Kind-Paare zumindest akzeptable Übereinstimmungen zwischen den Beobachterinnen aufweist. Lediglich in zwei Fällen fällt die Bewertung der Übereinstimmung nicht zufrieden stellend aus. Bei den Mutter-Kind-Paaren Nr.5 und Nr.6 bleiben die κ -Werte unter einem Wert von 0.4 und weisen folglich auf eine schlechte Übereinstimmung hin. Ebenso können bei den Mutter-Kind-Paaren Nr.7, Nr. 14 und Nr.15 ausschließlich bei der Berechnung ungewichteter κ -Werte zufrieden stellende Ergebnisse erzielt werden. Die Übereinstimmungen zwischen den Beobachterinnen, berechnet mittels gewichteter κ -Maße, fallen hier lediglich gering aus.

Je nach Berechnungsart differieren hier die κ -Werte teilweise sehr stark. Betrachtet man beispielsweise das Mutter-Kind-Paar Nr. 29, so schwanken die κ -Werte zwischen 0.5, was einer akzeptablen Übereinstimmung und 0.8, was einer ausgezeichneten Beobachterübereinstimmung entspricht. Tendenziell erbringen die Berechnungen des ungewichteten Kappas die besten Ergebnisse. Allerdings werden die höchsten κ -Werte mittels gewichtetem quadratischem Kappa erzielt.

Auch diese Ergebnisse zeigen, dass sich beide Beobachterinnen überwiegend einig sind. Es scheint großteils klar und deutlich zu sein, welche Indikatoren entscheidend sind, für die jeweiligen Kodierungen. Die durchaus zufrieden stellenden κ -Werte, berechnet über die einzelnen Paare, weisen genauso wie die vorher berechneten κ -Werte über die einzelnen Dimensionen, auf ähnliches Verständnis und entsprechende Vorstellungen der Beobachterinnen hin.

Dennoch gibt es offenbar Mutter-Kind-Paare bzw. Mütter die mit höherer Treffsicherheit kodiert werden als andere. Beispielsweise sind sich die Beobachterinnen bei Mutter-Kind-Paar Nr.19 bemerkenswert einig, welche mütterlichen Verhaltensweisen wie erfasst werden sollten. Hingegen stimmen die Beobachterinnen bei anderen Dyaden nur schlecht überein. Es gibt demzufolge Mütter, die sich leichter und eindeutiger, mit Hilfe des vorliegenden Beobachtungssystems, erfassen lassen als andere. Folglich zeigt sich auch hier deutlich, wie wichtig eine ausführliche Beschreibung einzelner Verhaltensweisen im Vorfeld ist.

11.3.6. Intraklassenkorrelation (ICC)

Wie bereits in Kapitel 11.3.2 beschrieben, werden Interklassenkorrelationen dann berechnet, wenn zwei Beobachter bei Personen die Ausprägungen eines bestimmten Merkmals an Hand einer Skala einstufen.

Den Ausgangspunkt der Berechnung der ICC, stellt eine Datenmatrix mit folgender Struktur dar. Die Beobachterinnen bilden dabei die Spalten und die Mutter-Kind-Paare bzw. die Mütter bilden die Zeilen. Darauf folgend wird für jede Dimension ein eigener Intraklassenkoeffizient berechnet und in Tabelle 6, ist dieser ersichtlich. Dabei werden neben Koeffizienten, die nur die korrelative Übereinstimmung zwischen den Beobachtern berücksichtigen, auch Koeffizienten angefordert, die die absoluten Unterschiede zwischen den Beurteilungen der Beobachter einbeziehen.

Tabelle 6: Interklassenkoeffizienten

	ICC _{unjust}	ICC _{unjust, MW}	ICC _{just, MW}
„Strukturierung der Situation“	.6809	.8102	.8204
„Aufforderung und Anweisung“	.6946	.8198	.8200
„Erklärung“	.4827	.6511	.6715
„Rückmeldung“	.5910	.7429	.7518
„Emotionalität“	.5646	.7217	.7226

„ab 0.7 grau hinterlegt“

Der Tabelle 6 sind unterschiedliche Intraklassenkoeffizienten zu entnehmen. Die ICC_{unjust} entspricht der in SPSS benannten „Single Measure Intraclass Correlation“ und bezeichnet die Reliabilität eines einzelnen „mittleren“ Beurteilers. In der Spalte daneben finden sich die ICC_{unjustMW} des Mittelwertes der beiden Beobachterinnen. Diese entsprechen der „Average Measure Intraclass Correlation“ und bezeichnen die Reliabilität der gemittelten Ratings. In der letzten Spalte ist die ICC_{justMW} angegeben, die identisch ist, mit dem Wert von Cronbachs α (Diehl & Staufenbiel, 2002; Wirtz & Caspar, 2002).

Es zeigt sich nun, dass die ICC_{just} im Vergleich zur ICC_{unjust} höher ausfällt. Wie bereits in Kapitel 11.3.2. ausführlich beschrieben, sind unjustierte Maße im Gegensatz zu justierten Maßen strenger, denn diese verrechnen unterschiedliche Mittelwerte der Beobachter als

Fehlerquelle. Aus Tabelle 6 geht somit hervor, dass es zwar Niveauunterschiede zwischen den Beobachterinnen gibt, diese jedoch sehr gering ausfallen. Weiters weisen die Werte in Tabelle 6 auf eine ausgezeichnete Reliabilität auf den Dimensionen „Strukturierung“, „Aufforderung“, „Rückmeldung“ und „Emotionalität“ hin. Auf der Dimension „Erklärung“ liegt die Reliabilität im akzeptablen Bereich.

11.4. Deskriptive Datenanalyse

Der nächste Schritt der Auswertung besteht darin, die erhobenen Daten detailliert zu betrachten. Zu diesem Zweck werden für einzelne Variablen statistische Kennwerte berechnet, die Verteilungen der Variablen geprüft und die Häufigkeiten des Auftretens bestimmter Merkmale und Ereignisse ermittelt.

11.4.1. Analyse der demographischen Daten

Eine ausführliche Darstellung der erhobenen demographischen Daten findet sich bereits im Kapitel 9.1. Dort wird detailliert beschrieben, auf welche Weise die Variablen erhoben wurden und was deren Zahlenwerte bedeuten. Nun steht die deskriptive Auswertung der erhobenen Datenmenge im Vordergrund. In den folgenden Tabellen werden die Variablen dargestellt.

Tabelle 7: Nominalskalierte/Ordinalskalierte demographische Variablen

Variable:	Mögliche Ausprägungen:	Beobachtete Häufigkeiten:
Geschlecht	1=weiblich	15
	2=männlich	15
Beruf/ Mutter	1=keine Angabe	1
	2=in Ausbildung	0
	3=Mithelfender	0
	4=Angestellte/einfache Tätigkeiten	0
	5=mittlere Tätigkeiten	14
	6=hochqualifizierte Tätigkeiten	15
	7=selbständig/freie Berufe	0
Berufstätigkeit/ Vater	1=nein	0
	2=ja	30
Beruf/ Vater	1=keine Angabe	3
	2=in Ausbildung	0
	3=Mithelfender	0
	4=Angestellte/einfache Tätigkeiten	0
	5= mittlere Tätigkeiten	11
	6= hochqualifizierte Tätigkeiten	11
	7=selbständig/freie Berufe	5
Stadt/Land	1=Stadt	14
	2=Land	16
Geschwisterposition	0=Einzelkind	5
	1=jüngere Geschwister	15
	2=ältere Geschwister	7
	3=jüngere und ältere Geschwister	3
Betreuung	1=zu Hause	5
	2=halbtags	23
	3=ganztags	2
Berufstätigkeit/Mutter	1=nein	16
	2=Teilzeit	5
	3=ja	9
Schulbildung/ Mutter	1=Pflichtschule	0
	2=Lehre	3
	3=Meisterprüfung	0
	4=BMS	2
	5=Matura	8
	6=Universität	17
Schulbildung/Vater	1=Pflichtschule	0
	2=Lehre	2
	3=Meisterprüfung	3
	4=BMS	2
	5=Matura	8
	6=Universität	13
Anzahl der Geschwister	0=keine Geschwister	5
	1=eine Geschwister	19
	2=zwei Geschwister	6
	3=drei Geschwister	0

Nominalskalierte Variablen werden häufig verwendet, um die gesamte Stichprobe in Teilstichproben zu zerlegen. Dies ist allerdings nur dann sinnvoll, wenn die so entstandenen Stichproben brauchbare Umfänge aufweisen. Wie in Tabelle 7 ersichtlich teilen die Variablen „Geschlecht“ und „Stadt/Land“ die Stichprobe in etwa gleich große Teile. Die Gesamtstichprobe nach den Kategorien dieser Variablen zu teilen und mittels statistischer Tests miteinander zu vergleichen ist somit möglich.

Bezüglich der Variablen „Beruf/Mutter“ und „Beruf/Vater“ erweist sich die Stichprobe als homogen. Die Häufigkeiten zeigen, dass lediglich drei bzw. vier der insgesamt sieben möglichen Ausprägungen in der Stichprobe beobachtet werden können. Die überwiegende Mehrheit der Eltern ist mittel- bzw. hochqualifiziert. Weitere Analysen den elterlichen „Beruf“ betreffend sind demnach wenig sinnvoll.

Werden die Häufigkeiten der Variablen „Geschwisterposition“ bzw. „Anzahl der Geschwister betrachtet, so stellt sich heraus, dass der Großteil der Kinder ein Geschwister hat, bzw. die Hälfte der Stichprobe jüngere Geschwister hat. Vergleiche der Teilstichproben untereinander sind kaum sinnvoll, denn es stehen fünf Einzelkinder, insgesamt 25 Geschwisterkindern gegenüber. Auf keinen Fall ist es möglich, die Stichprobe nach der Variable „Berufstätigkeit/Vater“ zu splitten, denn wie die Tabelle zeigt, ist derzeit jeder befragte Vater berufstätig. Außerdem wird deutlich, dass in etwa die Hälfte der Mütter nicht berufstätig sind, hingegen arbeitet die andere Hälfte Teilzeit oder ganztags.

Ebenso ist in Tabelle 7 ersichtlich, dass der Großteil der Kinder halbtags im Kindergarten untergebracht ist. Lediglich fünf Kinder werden zu Hause betreut und zwei Kinder besuchen den Kindergarten ganztags. Bei Betrachtung der Variablen „Schulbildung/Mutter“ und „Schulbildung/Vater“ wird wiederum deutlich, dass die Stichprobe sehr homogen zusammengesetzt ist. Die überwiegende Mehrheit der Eltern hat zumindest Matura oder sogar eine universitäre Ausbildung abgeschlossen.

Tabelle 8: Intervallskalierte demographische Variablen

Variablen	Modalwert	M	SD	Min.	Max.	Range	NV
Alter/Kind (in Monaten)	47	54.93	10.51	36	72	36	p=.875
Alter/Mutter	37	36.17	3.27	28	40	12	p=.371
Alter/Vater	40	37.69	3.79	31	45	14	p=.322
M= Mittelwert SD= Standardabweichung NV= Normalverteilung							

Tabelle 8 gibt einen Überblick über die Variablen „Alter“. Der Modalwert ist jener Wert, der am häufigsten auftritt. Somit ist ersichtlich, dass die Kinder am häufigsten 47 Monate, also knapp vier Jahre alt sind. Bei den Müttern ist dies das Alter von 37 und bei den Vätern von 40 Jahren. Der Mittelwert beträgt bei den Kindern 55 Monate, also vier Jahre und sieben Monate. Die Mütter sind durchschnittlich 36 Jahre und die Väter knapp 38 Jahre alt. Die Standardabweichung beträgt beim Alter der Kinder 10.51, bei den Müttern 3.27 und bei den Vätern 3.70.

Weiters sind in Tabelle 8 die kleinsten und größten Werte, sowie deren Spannweite aufgeführt. Das Alter der Kinder erstreckt sich über die gesamte festgelegte Bandbreite. Das jüngste Kind ist drei Jahre und das Älteste sechs Jahre alt. Das Alter der Mütter liegt zwischen 28 und 40 Jahren und das Alter der Väter erstreckt sich über einen Bereich von 31 bis 45 Jahren. Zusätzlich ist in Tabelle 8 die Normalverteilung der Variablen dargestellt. Alle Werte der Variablen „Alter“ sind deutlich nicht signifikant und daher normalverteilt.

11.4.2. Analyse der WET-Ergebnisse

In Kapitel 9.4. wird bereits umfassend auf die Erhebung und Bedeutung der mittels WET (Wiener Entwicklungstest, Kastner-Koller & Deimann, 2002) erhobenen C-Werte eingegangen. Nachstehend ist die deskriptive Auswertung der erhobenen Werte von Interesse. C-Werte weisen Intervallskalenniveau auf. Folglich werden in Tabelle 9 der Modalwert, Mittelwert, Standardabweichung, Minimum, Maximum, Range und eine

Prüfung auf Normalverteilung aufgelistet. Grundsätzlich können C-Werte Ausprägungen zwischen 0 und 10 annehmen, dabei gelten Werte von 4 bis 6 als Normalbereich.

Tabelle 9: Deskriptive Statistiken der WET Ergebnisse

Intervall-skalierte Variablen	M	SD	Min.	Max.	Range	NV
Eltern-fragebogen	5.03	2.251	1	10	9	p=.333
Lernbär	5.60	1.632	2	8	6	p=.399
Nachzeichnen	5.97	1.712	3	10	7	p=.424
Fotoalbum	4.57	2.161	0	9	9	p=.692

Die Übersicht zeigt, dass sämtliche Mittelwerte der Stichprobe im Normalbereich liegen, wobei die schlechtesten Ergebnisse im „Subtest Fotoalbum“ erzielt wurden und die besten Ergebnisse im „Subtest Nachzeichnen“. Bei allen Subtests kann die Normalverteilung angenommen werden, denn die Irrtumswahrscheinlichkeiten (p) zeigen, dass keine signifikanten Abweichungen von der Normalverteilung bestehen.

11.4.3. Analyse des Fit-Kit-Elternfragebogens

Eine ausführliche Beschreibung des Fit-Kit-Elternfragebogens und dessen Subskalen findet sich bereits in Kapitel 9.3. Nachfolgend werden für die einzelnen Subskalen statistische Kennwerte berechnet und die Verteilungen der Variablen überprüft. Bei den ermittelten Zahlenwerten der Subskalen kann von einer Intervallskalierung ausgegangen werden. Demnach werden wiederum der Mittelwert, die Standardabweichung, Minimum, Maximum, Range und eine Überprüfung auf Normalverteilung berechnet. Überdies ist in Tabelle 10 ersichtlich, welche Ausprägungen grundsätzlich jeweils möglich wären. Beispielsweise setzt sich die Subskala Kooperation aus acht Items zusammen. Pro Item kann ein Wert von null bis zwei erreicht werden. Folglich sind Skalenwerte zwischen null und 16 erreichbar.

Tabelle 10: Deskriptive Statistiken der Fit-Kit Subskalen

Subskala:	MA	M	SD	Min.	Max.	Range	NV
Kooperation/Mutter (8 Items)	0-16	11.68	1.565	8	15	7	p=.530
Hilfe/Mutter (6 Items)	0-12	9.67	1.819	6	12	6	p=.219
Abweisung/Mutter (8 Items)	0-16	2.07	1.960	0	6	6	p=.268
Restriktion/Mutter (4 Items)	0-8	1.47	.973	0	4	4	p=.149
Hilfe/Kind (5 Items)	0-10	5.55	1.298	3	7	4	p=.317
Kindliche Diplomatie (4 Items)	0-8	4.14	1.642	0	7	7	p=.433
Kindliche Renitenz (5 Items)	0-10	3.62	1.522	0	8	8	p=.155
Bekräftigung kindl Ideen (5 Items)	0-10	7.10	1.322	4	10	6	p=.114
Trösten bei Kummer (5 Items)	0-10	8.13	1.655	4	10	6	p=.009
Emotionale Abwehr (6 Items)	0-12	1.73	1.507	0	5	5	p=.402
Faxen und Toben (5 Items)	0-10	6.62	1.879	3	10	7	p=.526
MA = mögliche Ausprägungen							

In Tabelle 10 fällt bei detaillierter Betrachtung der Mittelwerte, der Standardabweichung und des Ranges auf, dass häufig nicht die volle Bandbreite der möglichen Ausprägungen ausgeschöpft wird. Beispielsweise bewegen sich die erzielten Werte der Subskala „Abweisung Mutter“ zwischen einem Minimum von 0 und einem Maximum von 6, wobei eine Ausprägung bis 16 möglich wäre. Ebenso werden auf den Subskalen „Hilfe“ und „Emotionale Abwehr“ lediglich Ranges von 4 bzw. 5 berechnet. Dies bedeutet, dass sich die Antworten der Mütter nur wenig voneinander unterscheiden und sich demnach die Stichprobe homogen darstellt.

Zusätzlich ist in Tabelle 10 ersichtlich, dass mit Ausnahme der Subskala „Trösten bei Kummer“ sämtliche Subskalen Normalverteilung aufweisen. Trotzdem macht eine genaue Betrachtung der der Subskalen anhand von Histogrammen deutlich, dass einige Verteilungen stark von der idealen Kurve abweichen (siehe Anhang S.199).

11.4.4. Analyse der Interaktions-Dimensionen

Im Folgenden werden die mittels Beobachtungsbogen erhobenen Dimensionen, einer deskriptiven Datenanalyse unterzogen. Die Bedeutung der einzelnen Dimensionen wurde bereits an mehreren Stellen der vorliegenden Arbeit ausführlich besprochen. Nachfolgend werden für die einzelnen Dimensionen statistische Kennwerte berechnet und die Verteilungen der Variablen überprüft. Wie bereits in Kapitel 10.1. eingehend diskutiert, wurden Zahlenwerte zwischen 1 („unangemessen“) und 5 („angemessen“) vergeben. Infolgedessen wird Intervallskalenniveau angenommen und demnach wiederum Modalwert, Mittelwert, Standardabweichung, Minimum, Maximum, Range und eine Überprüfung auf Normalverteilung berechnet.

Die Mutter-Kind-Interaktion wird anhand dreier Kennwerte charakterisiert. Dies ist zum einen der Durchschnittswert, zum anderen die Häufigkeit und drittens der Range der beobachteten Kodierungen. Im Anhang Seite 201 sind diese detailliert für jede Dyade einzeln nachzulesen.

11.4.4.1. Kennwert - Durchschnittswert

Der Durchschnittswert ergibt sich aus der Summe aller Kodierungen einer Dimension pro Mutter-Kind Dyade, von „unangemessen“ bis „angemessen“, dividiert durch die Anzahl der beobachteten Kodierungen. In nachstehender Tabelle werden die deskriptiven Statistiken angegeben.

Tabelle 11: Deskriptive Statistiken der Durchschnittswerte.

Durchschnittswert der Dimension:	Modalwert	M	SD	Min.	Max.	Range	NV
„Strukturierung der Situation“	5	3.64	1.07	1.87	5.00	3.13	p=.823
„Aufforderung und Anweisung“	5	3.99	0.96	2.20	5.00	2.80	p=.339
„Erklärung“	5	4.18	0.85	2.50	5.00	2.50	p=.356
„Rückmeldung“	3.25	3.79	0.57	2.83	5.00	2.17	p=.911
„Emotionalität“	2.88	3.22	0.41	2.38	4.00	1.63	p=.910

In Tabelle 11 ist ersichtlich, dass bei den Dimensionen „Strukturierung“, „Aufforderung“ und „Erklärung“ der häufigste Wert (Modalwert) ein Wert von 5 ist. Ebenso sind die Mittelwerte der eben genannten Dimensionen mit den Werten 3.64, 3.99 und 4.18 verhältnismäßig hoch und entsprechen einem „eher angemessenen“ Verhalten der Mutter. Insgesamt erweisen sich also die Mütter in ihrem gesamten „Steuerungsverhalten“ recht positiv. Jedoch variieren die Durchschnittswerte der Dimensionen „Strukturierung“ und „Aufforderung“ mit einem Range von 3.13 und 2.80 einigermaßen stark. Das bedeutet, es wurden Mütter beobachtet, deren durchschnittliche Werte zwischen 1.87 und 5.00 bzw. 2.20 und 5.00 liegen. Dies entspricht verbal ausgedrückt, einem „wenig angemessenen“ bis hin zu einem „angemessenen“ Verhalten der Mutter. „Unangemessenes“ Verhalten wurde nur in einzelnen Intervallen beobachtet. Werden Durchschnittswerte aus allen Intervallen berechnet, somit beläuft sich das schlechteste Mutterverhalten insgesamt auf einen „wenig angemessenen“ Wert.

Der am häufigsten beobachtete Wert der Dimension „Rückmeldung“ ist 3.25 und der Mittelwert beträgt 3.79. Auch dieser Mittelwert entspricht einem „eher angemessenen“ Verhalten der Mutter bezüglich ihrer Rückmeldungen. Der niedrigste Wert (Minimum) dieser Dimension ist im Vergleich zu den anderen Dimensionen am höchsten. Obgleich es in einzelnen Intervallen durchaus Werte von 1 zu verzeichnen gab, so beläuft sich das Minimum der Durchschnittswerte auf 2.83, was einer mittleren Ausprägung entspricht. Dies lässt darauf schließen, dass wenn Rückmeldung gegeben wird, so erfolgt diese insgesamt betrachtet zumindest mit mittlerer Angemessenheit.

Die Durchschnittswerte der Dimension „Emotionalität“ erzielen den niedrigsten Mittelwert. Verbal ausgedrückt bedeutet ein Wert von 3.22 „mittlere Ausprägung“. Auch die Standardabweichung und der Range erweisen sich auf der Dimension „Emotionalität“ als gering. Selbst wenn in einzelnen Intervallen Werte von 1 oder 5 kodiert wurden, so bewegen sich die Durchschnittswerte daraus, lediglich zwischen 2.38 und 4.00.

Weiters ist in Tabelle 11 die Prüfung auf Normalverteilung dargestellt. Die Irrtumswahrscheinlichkeiten (p) geben an, dass keine signifikanten Abweichungen von einer Normalverteilung bestehen und eine weitere Auswertung mittels parametrischer Verfahren darum möglich ist.

11.4.4.2. Kennwert - Häufigkeiten

Die Häufigkeit der Kodierungen gibt an, wie oft innerhalb des Beobachtungszeitraumes „Strukturierung“, „Aufforderung“, „Erklärung“ und „Rückmeldung“ beobachtet wird, unabhängig von der jeweiligen Ausprägung an Angemessenheit.

Tabelle 12: Deskriptive Statistiken der Häufigkeiten.

Häufigkeiten der Dimensionen	Modalwert	M	SD	Min.	Max.	Range	NV
„Strukturierung der Situation“	6	5.50	4.175	0	15	15	p=.489
„Aufforderung und Anweisung“	14	8.97	4.287	2	16	14	p=.758
„Erklärung“	0	3.27	3.084	0	13	13	p=.333
„Rückmeldung“	4	4.33	2.155	0	10	10	p=.708

Die Aufgliederung der Tabelle 12 macht deutlich, dass die einzelnen Dimensionen unterschiedlich oft zu beobachten sind. Das am häufigsten beobachtete Interaktionsverhalten der Mutter ist die Dimension „Aufforderung“. Der Mittelwert von ~ 9 bedeutet, dass durchschnittlich in neun von insgesamt 16 Intervallen mütterliche „Aufforderung und Anweisung“ kodiert wurde. Dabei zeigt jene Mutter, die am seltensten „Aufforderung und Anweisung“ erteilt, dieses Verhalten 2-mal (Minimum) und jene

Mutter die am öftesten „Aufforderung und Anweisung“ erteilt, dies 16-mal (Maximum), also in jedem einzelnen Intervall.

Das zweithäufigste Verhalten stellt „Strukturierung“ dar. Durchschnittlich „strukturieren“ die Mütter 5.5-mal (Mittelwert) pro Beobachtung. Dabei zeigt jene Mutter, die am seltensten die „Strukturierung der Situation“ übernimmt, dieses Verhalten gar nie (Minimum) und jene Mutter die am öftesten die „Strukturierung der Situation“ übernimmt, tut dies 15-mal (Maximum).

Der Mittelwert der Dimension „Rückmeldung“ liegt bei ~ 4 . Das bedeutet, dass pro Mutter-Kind-Paar durchschnittlich viermal mütterliche „Rückmeldung“ gegeben wird. Hier variieren die Werte zwischen null (Minimum) und zehn (Maximum), was bedeutet, es wurden Mütter beobachtet, die niemals bzw. bis zu zehnmal, innerhalb der Beobachtungszeit „Rückmeldung“ gaben.

Das am seltensten beobachtete Interaktionsverhalten der Mutter, stellt die Dimension „Erklärung“ dar. Der Mittelwert von ~ 3 bedeutet, dass durchschnittlich in nur drei von insgesamt 16 Intervallen, mütterliche „Erklärung“ kodiert wurde. Jedoch variieren die Werte auch hier sehr stark. Jene Mutter, die am seltensten „Erklärung“ gibt, zeigt dieses Verhalten gar nie (Minimum) und jene Mutter die am öftesten „Erklärung“ gibt, macht dies 13-mal (Maximum).

Aufgrund dieser enormen Variabilität fallen die berechneten Ranges mit Werten zwischen 10 und 15 sehr hoch aus. Die Häufigkeiten der Dimension „Emotionalität“ sind nicht angeführt. Diese besitzen keine Aussagekraft, da in jedem Intervall „Emotionalität“ kodiert wurde und folglich die Häufigkeit des Auftretens immer 16 beträgt. Weiters sind in Tabelle 12 die Irrtumswahrscheinlichkeiten (p) aufgeführt. Demnach sind sämtliche Häufigkeiten normalverteilt.

11.4.4.3. Kennwert - Range

Drittens charakterisiert die Spannweite bzw. der Range der einzelnen Dimensionen die Mutter-Kind-Interaktion. Der Range gibt an, wie stark die Angemessenheit der beobachteten Kodierungen variiert. Dabei bedeutet ein niedriger Range, dass durchgehend gleiche bzw. ähnliche Werte beobachtet werden. Hingegen verweist ein hoher Range auf unterschiedliche Ausprägungen der Angemessenheit im Verhalten der Mutter.

Tabelle 13: Deskriptive Statistiken des Range.

Range der Dimensionen	Modalwert	M	SD	Min.	Max.	Range	NV
„Strukturierung der Situation“	0	1.29	1.049	0	3	3	p=.321
„Aufforderung und Anweisung“	1	1.67	1.061	0	4	4	p=.174
„Erklärung“	0	1.08	1.139	0	4	4	p=.110
„Rückmeldung“	1	1.38	0.775	0	3	3	p=.026
„Emotionalität“	2	1.67	0.661	1	3	2	p=.020

In Tabelle 13 sind die statistischen Kennwerte des Ranges angeführt. Bei den Dimensionen „Strukturierung“, „Aufforderung“, „Erklärung“ und „Rückmeldung“ liegt das Minimum bei einem Wert von null. Das bedeutet, dass durchgehend gleiche Ausprägungen der Angemessenheit kodiert wurden, beispielsweise ausschließlich „eher angemessen“. Das Maximum der Dimensionen „Aufforderung“ und „Erklärung“ beträgt vier und bedeutet folglich, dass die volle Bandbreite der Ausprägungen der Angemessenheit beobachtet wurde.

Beispielsweise reichen die beobachteten Kodierungen bei Mutter Nr. 21 von „unangemessen“ bis „angemessen“ (siehe Anhang S.203). Bei den Dimensionen „Strukturierung“ und „Rückmeldung“ beträgt das Maximum drei. Die Dimension „Emotionalität“ erzielt ein Minimum von eins und ein Maximum von drei. Die Mittelwerte zeigen, dass der Range durchschnittlich zwischen ~1 und ~2 variiert, wobei die Dimension „Erklärung“ den niedrigsten Mittelwert und die Dimensionen „Aufforderung“ und

„Emotionalität“ den höchsten Mittelwert aufweisen. Die Irrtumswahrscheinlichkeiten (p) lassen erkennen, dass die Dimensionen „Rückmeldung“ und „Emotionalität“ signifikant von der Normalverteilung abweichen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es einerseits Mütter gibt, die ein durchgängig einheitliches Interaktionsverhalten zeigen, und andererseits gibt es Mütter, deren Interaktionsverhalten unausgeglichen ist und stark schwankt.

11.5. Korrelationen

In den folgenden Kapiteln werden die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Dimensionen betrachtet. Zu diesem Zweck werden Korrelationskoeffizienten berechnet, welche die Enge eines linearen Zusammenhangs beschreiben. Korrelationen die mindestens auf dem Niveau von 0.05 (2-seitig) signifikant sind, werden grau hinterlegt.

11.5.1. Interkorrelationen der Durchschnittswerte

Für die Durchschnittswerte der Dimensionen kann, wie in Kapitel 11.4.4.1. beschrieben, Intervallskalenniveau und Normalverteilung angenommen werden. Demnach wurde eine Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson berechnet.

Tabelle:14 Interkorrelationen der Durchschnittswerte

		Durchschnittswert				
		Strukt.	Auff.	Erkl.	Rückm.	Emot.
Durchschnittswert	Strukturierung	1,000	0,893	0,787	0,583	0,642
	Aufforderung	0,893	1,000	0,828	0,564	0,762
	Erklärung	0,787	0,828	1,000	0,426	0,582
	Rückmeldung	0,583	0,564	0,426	1,000	0,599
	Emotionalität	0,642	0,762	0,582	0,599	1,000

In Tabelle 14 ist ersichtlich, dass die Durchschnittswerte sämtlicher Dimensionen hoch korrelieren. Besonders die Dimensionen „Strukturierung“, „Aufforderung“ und „Erklärung“, welche im Beobachtungssystem unter dem Begriff „Steuerungsverhalten“ zusammengefasst wurden, hängen eng zusammen. Dies bedeutet inhaltlich, dass Mütter die sich auf einer Dimension „angemessen“ verhalten, sich auf allen Dimensionen „angemessen“ verhalten. Strukturiert eine Mutter die Situation in angemessener Weise, so fordert sie das Kind auch angemessen auf, und gibt angemessene Erklärungen. Gleichzeitig erfolgt Rückmeldung in angemessener Form und die Emotionalität der Mutter gegenüber dem Kind ist angemessen.

Im Gegensatz dazu bedeutet es auch, dass Mütter die sich in einer Dimension „unangemessen“ verhalten, generell „unangemessenes“ Verhalten bezüglich der beobachteten Dimensionen zeigen. Es bestehen zwei erdenkliche Erklärungen dafür, dass die Durchschnittswerte der Dimensionen dermaßen hohe Interkorrelationen aufweisen. Zum einen steht möglicherweise eine latente Dimension hinter den Dimensionen. Zum anderen kann es daran liegen, dass sich die Beobachterinnen bei deren Kodierungen, von einem allgemeinen Gesamteindruck leiten ließen.

11.5.2. Interkorrelationen der Häufigkeiten

Für die Häufigkeiten der Dimensionen kann ebenso Intervallskalenniveau und Normalverteilung angenommen und eine Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson berechnet werden.

Tabelle 15: Interkorrelationen der Häufigkeiten

		Häufigkeiten			
		Strukt.	Auff.	Erkl.	Rückm.
Häufigkeiten	Strukturierung	1,000	0,669	-0,174	0,195
	Aufforderung	0,669	1,000	-0,051	0,389
	Erklärung	-0,174	-0,051	1,000	-0,289
	Rückmeldung	0,195	0,389	-0,289	1,000

Tabelle 15 zeigt, dass wiederum „Strukturierung“ und „Aufforderung“ eng miteinander in Zusammenhang stehen. Inhaltlich bedeutet dies, wenn eine Mutter häufig „die Situation strukturiert“, so „fordert“ sie das Kind auch vielfach „auf“ und erteilt „Anweisungen“. Die Häufigkeit von „Strukturierung“ steht mit „Erklärung“ und „Rückmeldung“ nicht in Zusammenhang. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass jene Mütter die sehr häufig und aktiv „strukturieren“ keine Aufmerksamkeit aufbringen, um dem Kind „Erklärungen“ und „Rückmeldung“ zu geben. Der Fokus der Mütter liegt auf der Situation und nicht bei dem Kind. Hingegen korreliert „Aufforderung“ und „Rückmeldung“ in gewissem Ausmaß. Dies lässt sich dadurch erklären, dass Mütter durch Lob oder Kritik ausdrücken, wie und ob deren „Aufforderungen und Anweisungen“ ausgeführt wurden.

11.5.3. Interkorrelationen der Ranges

Wie bereits in Kapitel 11.4.4.3. beschrieben, weisen die Ranges aller Dimensionen Intervallskalenniveau auf. Normalverteilt sind jedoch lediglich die Ranges der Dimensionen „Strukturierung“, „Aufforderung“ und „Erklärung“. Die Ranges der Dimensionen „Rückmeldung“ und „Emotionalität“ sind nicht normalverteilt, weshalb eine Rangkorrelation nach Spearman berechnet wurde.

Tabelle 16: Interkorrelationen der Ranges

		Range				
		Strukt.	Auff.	Erkl.	Rückm.	Emot.
Range	Strukturierung	1,000	0,575	0,111	0,328	-0,016
	Aufforderung	0,575	1,000	0,503	0,410	0,156
	Erklärung	0,111	0,503	1,000	-0,051	0,451
	Rückmeldung	0,328	0,410	-0,051	1,000	0,022
	Emotionalität	-0,016	0,156	0,451	0,022	1,000

In Tabelle 16 ist ersichtlich, dass auch die Ranges der Dimensionen „Strukturierung“ und „Aufforderung“ miteinander in Zusammenhang stehen. Wenn eine Mutter auf der Dimension „Strukturierung“, in ihrem Verhalten stark zwischen „angemessen“ und „unangemessen“ schwankt, so verhält sie sich auch auf der Dimension „Aufforderung“

unausgeglichen. Gleichzeitig bedeutet der Zusammenhang, dass Mütter die durchgängig einheitliches Interaktionsverhalten auf der Dimension „Strukturierung“ zeigen, dies auch auf der Dimension „Aufforderung“ zeigen. Darüber hinaus korreliert der Range der Dimension „Aufforderung“ mit den Dimensionen „Erklärung“ und „Rückmeldung“. Zusätzlich stehen die Ranges der Dimensionen „Erklärung“ und „Emotionalität“ in Zusammenhang.

11.5.4. Interkorrelationen sämtlicher Kennwerte

Tabelle 17 gibt einen Überblick über sämtliche Zusammenhänge zwischen den Dimensionen. Bei der Betrachtung fällt auf, dass die Durchschnittswerte der Dimensionen „Strukturierung“ und „Aufforderung“ negativ mit deren Häufigkeiten und deren Ranges korrelieren. Inhaltlich bedeutet dies, dass Mütter mit hohen Durchschnittswerten geringe Häufigkeiten und niedrige Ranges aufweisen. Erfolgt „Strukturierung“ und „Aufforderung“ in angemessener Weise, so geht dies mit seltener und einheitlicher „Strukturierung“ und „Aufforderung“ einher.

Generell stehen hohe Durchschnittswerte der Dimensionen in negativem Zusammenhang mit deren Häufigkeiten und Ranges. Beispielsweise zeigt sich ein gegenläufiger Zusammenhang zwischen dem Durchschnittswert „Erklärung“ und dem Range der „Aufforderung“ und „Erklärung“. Außerdem ist ersichtlich, je angemessener eine „Rückmeldung“ erfolgt, desto seltener und ausgeglichener wird „strukturiert“, und je angemessener die „Emotionalität“ desto niedriger ist der Range bei „Aufforderung“. Angemessene Werte gehen also mit seltenem und durchgängig, einheitlichem Interaktionsverhalten einher.

Häufigkeiten und Ranges weisen meist positive Zusammenhänge auf. Je häufiger „strukturiert“, „aufgefordert“ und „erklärt“ wird, desto höher ist auch der Range der genannten Dimensionen. Ebenso ist in Tabelle 17 ersichtlich, dass häufige „Aufforderung“ mit einem hohen Range in der Dimension „Strukturierung“ einhergeht.

Tabelle 17: Interkorrelationen sämtlicher (mütterlicher) Kennwerte

		Durchschnitt					Häufigkeit				Range				
		Strukt.	Auff.	Erkl.	Rück.	Emot.	Strukt.	Auff.	Erkl.	Rück.	Strukt.	Auff.	Erkl.	Rück.	Emot.
Durchschnitt	Strukt.	1,000	0,893	0,787	0,583	0,642	-0,656	-0,593	0,188	-0,084	-0,643	-0,699	-0,343	-0,361	-0,068
	Auff.	0,893	1,000	0,828	0,564	0,762	-0,586	-0,585	0,169	-0,020	-0,533	-0,712	-0,382	-0,323	0,071
	Erkl.	0,787	0,828	1,000	0,426	0,582	-0,329	-0,272	-0,114	-0,031	-0,373	-0,457	-0,615	-0,293	-0,259
	Rück.	0,583	0,564	0,426	1,000	0,599	-0,541	-0,292	0,013	0,239	-0,521	-0,346	-0,212	-0,105	0,118
	Emot.	0,642	0,762	0,582	0,599	1,000	-0,358	-0,349	0,228	0,339	-0,344	-0,600	-0,271	-0,365	0,008
Häufigkeit	Strukt.	-0,656	-0,586	-0,329	-0,541	-0,358	1,000	0,669	-0,174	0,195	0,506	0,350	0,112	0,185	-0,200
	Auff.	-0,593	-0,585	-0,272	-0,292	-0,349	0,669	1,000	-0,051	0,389	0,520	0,573	0,190	0,340	-0,235
	Erkl.	0,188	0,169	-0,114	0,013	0,228	-0,174	-0,051	1,000	-0,289	0,111	-0,077	0,600	-0,317	0,164
	Rück.	-0,084	-0,020	-0,031	0,239	0,339	0,195	0,389	-0,289	1,000	-0,039	0,020	-0,183	0,334	-0,137
Range	Strukt.	-0,643	-0,533	-0,373	-0,521	-0,344	0,506	0,520	0,111	-0,039	1,000	0,575	0,111	0,309	-0,007
	Auff.	-0,699	-0,712	-0,457	-0,346	-0,600	0,350	0,573	-0,077	0,020	0,575	1,000	0,503	0,461	0,131
	Erkl.	-0,343	-0,382	-0,615	-0,212	-0,271	0,112	0,190	0,600	-0,183	0,111	0,503	1,000	0,057	0,400
	Rück.	-0,361	-0,323	-0,293	-0,105	-0,365	0,185	0,340	-0,317	0,334	0,309	0,461	0,057	1,000	0,013
	Emot.	-0,068	0,071	-0,259	0,118	0,008	-0,200	-0,235	0,164	-0,137	-0,007	0,131	0,400	0,013	1,000

11.5.5. Interkorrelationen mütterlicher und kindlicher Dimensionen

Bei Betrachtung der Tabelle 18 fällt auf, dass nur wenige Dimensionen signifikante Zusammenhänge aufweisen. Die Durchschnittswerte der mütterlichen Dimensionen stehen mit den Durchschnittswerten der kindlichen Dimensionen in keinem Zusammenhang. Dies bedeutet, dass von angemessenem Verhalten der Mutter nicht auf angemessenes Verhalten des Kindes, oder umgekehrt geschlossen werden kann.

Tabelle 18 zeigt, dass hohe Durchschnittswerte der Mutter auf den Dimensionen „Strukturierung“ und „Aufforderung“, negativ mit der Häufigkeit der kindlichen „Reaktivität“ korrelieren. Inhaltlich bedeutet dies, dass angemessenes Verhalten der Mutter bezüglich der Dimensionen „Strukturierung“ und „Aufforderung“ in Zusammenhang mit wenig kindlicher Reaktivität steht. Weiters zeigt sich, dass hohe Durchschnittswerte der Dimension „Rückmeldung“ mit der Häufigkeit der kindlichen Dimension „Forderung nach Steuerungsverhalten“ zusammenhängen.

Bezüglich der Häufigkeiten mütterlicher Dimensionen zeigen sich lediglich ein negativer Zusammenhang zwischen der Dimension „Erklärung“ und dem Durchschnittswert der kindlichen „Reaktivität“ und ein positiver Zusammenhang zwischen der Häufigkeit mütterlicher „Aufforderung“ und der Häufigkeit kindlicher „Reaktivität“. Plausibel erklären lässt sich nur der Zweite, denn je häufiger eine Mutter ihr Kind zu bestimmten Verhaltensweisen auffordert, desto häufiger reagiert das Kind darauf.

Ein hoher mütterlicher Range der Dimension „Erklärung“ geht mit niedrigen Durchschnittswerten der kindlichen Dimensionen „Forderung nach Steuerungsverhalten“ und „Reaktivität“ einher. Je stärker eine Mutter zwischen angemessener und unangemessener Erklärung schwankt, desto unangemessener verhält sich ein Kind hinsichtlich „Forderung nach Steuerungsverhalten“ und „Reaktivität“. Überdies steht ein hoher Range der Dimension „Emotionalität“ mit wenig „Reaktivität“ des Kindes in

Zusammenhang und ein hoher Range der Dimension „Aufforderung“ mit häufiger „Reaktivität“ des Kindes.

Tabelle 18: Interkorrelationen mütterlicher und kindlicher Dimensionen

		Durchschnitt				Häufigkeit		
		Kindl.Steu.	Kindl.Aha.	Kindl. Reak.	Kindl.Emot.	Kindl.Steu.	Kindl. Aha.	Kindl.Reak.
Durchschnitt	Strukt.	0,278	0,173	0,117	0,258	0,205	0,067	-0,380
	Auff.	0,191	0,098	0,115	0,275	0,222	-0,030	-0,485
	Erkl.	0,210	0,060	0,258	0,345	0,294	-0,043	-0,249
	Rück.	-0,024	-0,259	-0,130	0,116	0,436	-0,099	-0,133
	Emot.	0,122	-0,027	-0,021	0,193	0,196	0,033	-0,353
Häufigkeit	Strukt.	-0,209	0,058	0,083	0,004	-0,098	-0,134	0,262
	Auff.	-0,292	-0,247	-0,209	-0,213	0,264	0,067	0,537
	Erkl.	-0,062	-0,280	-0,562	-0,297	0,333	-0,005	-0,316
	Rück.	-0,145	-0,197	-0,066	-0,055	0,064	0,306	0,284
Range	Strukt.	-0,082	-0,120	-0,148	-0,242	0,298	-0,134	0,096
	Auff.	-0,272	-0,293	-0,092	-0,251	0,009	-0,094	0,380
	Erkl.	-0,438	-0,280	-0,347	-0,377	-0,104	0,028	0,033
	Rück.	0,182	0,120	0,047	0,104	-0,026	-0,025	0,290
	Emot.	0,144	0,033	0,150	0,058	-0,154	-0,022	-0,439

11.6. Clusteranalyse

Das Ziel einer Clusteranalyse besteht darin, Objekte aufgrund vorgegebener Variablen, in Gruppen zusammenzufassen. Dabei sollen die Unterschiede innerhalb der Gruppen (Cluster) möglichst klein und die Unterschiede zwischen den Gruppen möglichst groß sein. Die Clusteranalyse ordnet die Objekte den Clustern so zu, dass sich innerhalb eines Clusters Objekte mit ähnlichen Variablenausprägungen befinden und gleichzeitig zwischen den Clustern möglichst große Unterschiede bestehen (Bortz & Döring, 2006). Mit Objekten sind, in nachfolgenden Berechnungen, die Mütter gemeint und als Variablen gehen die beobachteten Verhaltensweisen auf den Dimensionen in die Berechnungen ein. Die Frage, ob sich charakteristische Typen von Müttern unterscheiden lassen, wird im Folgenden mit Hilfe clusteranalytischer Verfahren beantwortet.

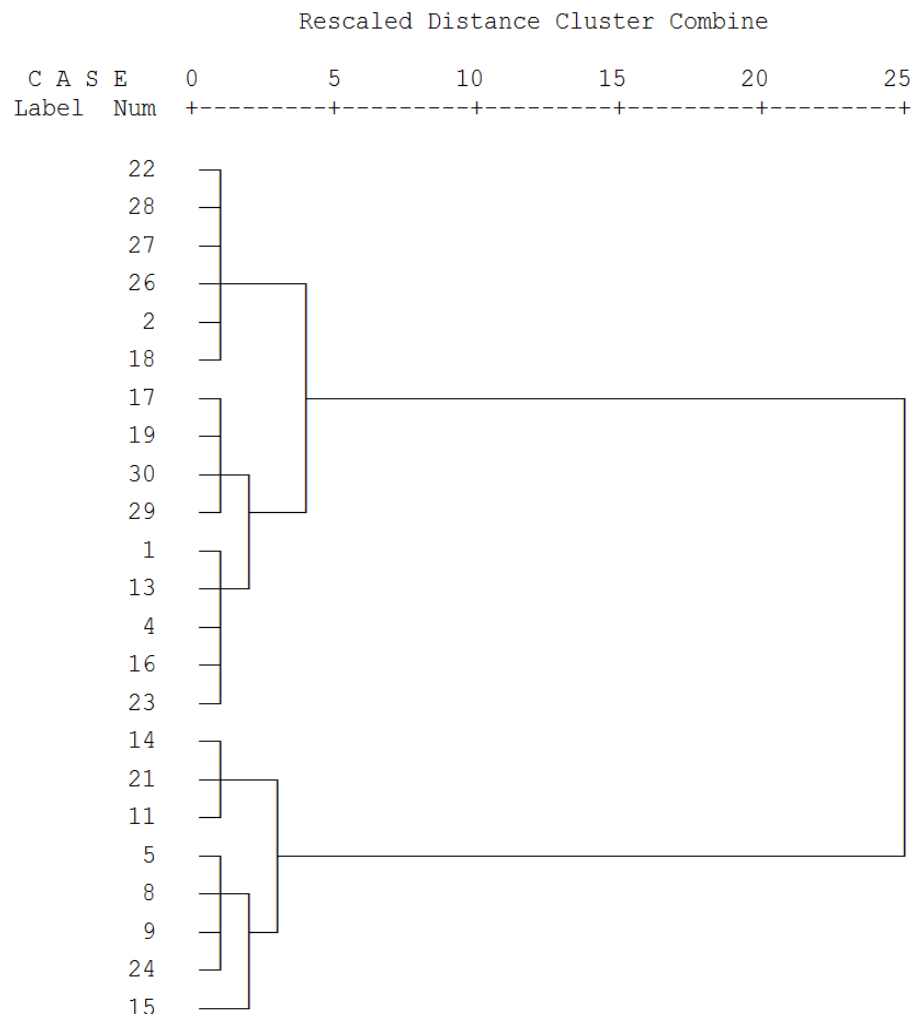
Zunächst wurde die Clusteranalyse nach Ward berechnet. Die Ward-Methode ist ein hierarchisches Verfahren. Dabei bildet zu Beginn jedes einzelne Objekt ein eigenes Cluster. Anschließend werden diejenigen zwei Objekte zu einem Cluster vereinigt, die die größte Ähnlichkeit aufweisen und demzufolge die geringste Erhöhung der Fehlerquadratsumme einhergeht. Das Verfahren wird nun schrittweise so lange durchgeführt, bis schließlich im letzten Schritt alle Objekte in einem Cluster zusammengefasst sind. In Form eines Dendrogramms wird die Distanz zwischen den Clustern graphisch dargestellt. Damit ist es möglich eine geeignete Clusteranzahl festzulegen (Bortz, 2005).

Jedoch hat die Ward-Methode in vorliegender Arbeit einen erheblichen Nachteil. Denn die Ähnlichkeit von Objekten ist nur anhand von Variablen definierbar, die an allen Objekten erhoben wurden (Bortz, 2005). Jene Mütter die in einer oder mehreren Variablen keinen Wert aufweisen, werden aus der Analyse ausgeschlossen. Die Betrachtung der fehlenden Werte (siehe Anhang Seite 201-203) macht deutlich, dass dadurch sieben Mütter ausgeschlossen werden müssen. Aufgrund dessen wird im Anschluss ein nichthierarchisches Verfahren berechnet.

Zusätzlich dazu ist es laut Bortz (2005) von Vorteil, eine mittels hierarchischem Verfahren gefundene Clusteranzahl mit einem nichthierarchischen Verfahren zu bestätigen. Bei nichthierarchischen Clusteranalysen wird eine Startgruppierung vorgegeben. Anschließend werden einzelne Objekte von einem Cluster zu einem anderen verschoben, bis sich eine Gruppierung durch weiteres Verschieben der Objekte nicht mehr verbessern lässt. In vorliegender Arbeit wird der Empfehlung von Bortz (2005) gefolgt und mit der Ward-Methode eine Anfangspartition erzeugt und diese mit der k-means-Methode optimiert.

In folgende Berechnungen flossen die ermittelten Durchschnittswerte der Dimensionen „Strukturierung“, „Aufforderung“, „Erklärung“, „Rückmeldung“ und „Emotionalität“ ein. Wie bereits erwähnt, wurde zu Beginn die Ward-Methode durchgeführt. Im zugehörigen Dendrogramm ist ersichtlich, dass sieben Mütter aufgrund fehlender Werte ausgeschlossen wurden. Zudem legt die Darstellung der Distanz zwischen den Clustern eindeutig eine Lösung mit zwei Clustern nahe.

Abb 1: Dendrogramm using Ward Method



Anschließend wurde die k-means-Methode mit einer Startgruppierung von zwei berechnet. Dabei konnten die mittels Ward-Methode gefundenen Cluster bestätigt werden. Überdies wurden die sieben fehlenden Mütter in die Berechnungen mit einbezogen, so entstanden zwei Cluster mit 12 und 18 Müttern.

Um die gefundenen Cluster inhaltlich beschreiben zu können wurden Mittelwertsvergleiche durchgeführt. Dabei flossen neben den Durchschnittswerten der Dimensionen, auch die Häufigkeiten und Ranges der Dimensionen ein. Zusätzlich gingen jene demographischen Daten in die Berechnungen ein, welche in Kapitel 11.4. als sinnvoll befunden wurden. Weiters wurde untersucht, ob sich die Cluster hinsichtlich der WET-Ergebnisse und bezüglich der einzelnen Fit-Kit-Subskalen unterscheiden. Wie bereits

erwähnt, ließ sich die publizierte Struktur des Fit-Kit-Fragebogens nicht bestätigen, weshalb zusätzlich auf Itembasis Mittelwertsvergleiche angestellt wurden. Ebenso wurde untersucht, inwiefern sich die Cluster bezüglich der kindlichen Dimensionen unterscheiden. Zu diesem Zweck flossen die Durchschnittswerte und Häufigkeiten der kindlichen Dimensionen in Analyse ein.

Je nach Skalenniveau wurde der t- Test für unabhängige Stichproben bzw. U-Test von Mann-Whitney berechnet. Im Falle heterogener Varianzen wurde der Welch Test herangezogen. In Tabelle 19 befinden sich unter Cluster 1 und Cluster 2 die jeweiligen Mittelwerte (**M**), Häufigkeiten (**H**) bzw. gerundeten mittleren Rangplätze (**R**).

Aus Gründen der Übersichtlichkeit sind in Tabelle 19 neben den demographischen Daten, nur jene Ergebnisse ausgewiesen, die signifikant sind, oder zumindest einen gewissen Trend vermuten lassen. Durch Betrachtung der Tabelle lassen sich die Cluster folgendermaßen beschreiben.

Tabelle 19: Ergebnisse der Mittelwertsvergleiche zwischen den Clustern:

		Cluster 1 N=12	Cluster 2 N=18	Signifikanzen
Alter des Kindes		M:54.42	M:55.28	.830
Geschlecht des Kindes	weiblich	H:3	H:12	.028
	männlich	H:9	H:6	
Bereungssituation		R:16	R:15	.886
Alter der Mutter		M:36.00	M:36.28	.824
Berufstätigkeit/Mutter		R:14	R:16	.413
Schulbildung/ Mutter		R:16	R:15	.887
Alter des Vaters		M:38.36	M:37.28	.464
Schulbildung/Vater		R:17	R:13	.132
Anzahl der Geschwister		R:16	R:15	.711
Geschwisterposition		R:16	R:15	.855
Wohnort	Stadt	H:9	H:5	.010
	Land	H:3	H:13	
Fotoalbum WET		M:5.33	M:4.06	.114
Subskala: Kooperation		M:10.70	M:12.22	.011
Item 11 (<i>Wenn ihrem Kind etwas nicht gelingt, erklären Sie Ihrem Kind dann, wie es das besser machen könnte?</i>)		M:2.00	M:1.67	.010
Item 24 (<i>Wenn Ihr Kind helfen will, sagen sie dann: „Nein!“?</i>)		M:0.50	M:0.11	.035
Item 40 (<i>Wenn ihr Kind etwas nicht machen will, geben Sie dann nach und darf es auch mitbestimmen?</i>)		M:0.73	M:1.06	.059
Item 49 (<i>Wenn Ihr Kind eine Idee hat, sagen Sie dann: „Das darfst du machen!“?</i>)		M:1.08	M:1.56	.037
Fernsehen/Kino		M:1.58	M:1.06	.012
Spazieren gehen		M:1.58	M:1.98	.085
Durchschnittswert „Strukturierung“		M:2.63	M:4.39	.000
Durchschnittswert „Aufforderung“		M:2.96	M:4.67	.000
Durchschnittswert „Erklärung“		M:3.15	M:4.69	.000
Durchschnittswert „Rückmeldung“		M:3.44	M:4.00	.007
Durchschnittswert „Emotionalität“		M:2.91	M:3.42	.000
Häufigkeit der „Strukturierung“		M:8.08	M:3.78	.004
Häufigkeit der „Aufforderung“		M:11.42	M:7.33	.008
Range bei „Strukturierung“		M:1.83	M:0.88	.014
Range bei „Aufforderung“		M:2.42	M:1.17	.001
Range bei „Erklärung“		M:1.75	M:0.75	.040
Häufigkeit kindlicher „Reaktivität“		M:11.92	M:10.06	.017

Cluster 1: „Mittlere Angemessenheit im Verhalten und häufige Steuerung“

Das Cluster 1 besteht insgesamt aus 12 Müttern. Die Kinder sind überwiegend Buben, denn lediglich drei Mütter von Töchtern wurden dieser Gruppe zugeordnet. Die Mutter-Kind-Paare jenes Clusters haben ihren Wohnort vorwiegend in der Stadt, ansonsten gibt es hinsichtlich demographischer Daten, wie Beruf oder Alter keine Unterschiede zwischen den Gruppen. Im Untertest „Fotoalbum“ des WET schneiden die Kinder des Clusters 1 tendenziell besser ab, was bedeutet, die sozial-emotionale Kompetenz der Kinder scheint ausgeprägter zu sein. Bezüglich der restlichen überprüften kindlichen Fähigkeiten, wie feinmotorischen oder visumotorischen Fähigkeiten ergeben sich keine Unterschiede.

Hinsichtlich Fit-Kit-Elternfragebogen, also gemäß den eigenen Angaben der Mütter, werden auf der Subskala „Kooperation“ niedrigere Werte erreicht. Das bedeutet, die Mütter berücksichtigen und fördern kindliche Handlungsintentionen kaum. Im Fit-Kit-Elternfragebogen sagen diese öfter: „Nein!“ wenn ihr Kind helfen will. Wenn deren Kind etwas nicht machen will, geben diese Mütter weniger nach und lassen das Kind nicht mitbestimmen. Und wenn deren Kind eine Idee hat, sagen diese seltener „Das darfst du machen!“ Weiters erklären die Mütter des Clusters häufiger ihrem Kind, was es besser machen könnte, wenn diesem etwas nicht gelingt. Hinsichtlich Freizeitgestaltung besuchen die Mütter jener Gruppe häufiger gemeinsam mit ihren Kindern das Kino oder sehen fern. Umgekehrt gehen sie seltener spazieren.

Die soeben beschriebenen Selbstaussagen der Mütter decken sich mit den Werten des Beobachtungssystems. Insgesamt weisen die Mütter des Clusters 1 auf sämtlichen Dimensionen niedrigere Durchschnittswerte auf, sie verhalten sich also auf allen Dimensionen weniger angemessen als die Mütter des Cluster 2. Detailliert betrachtet, zeigen sich die Mütter nur knapp mittelmäßig angemessen wenn sie für ihr Kind die Situation strukturieren und auch die Art und Weise wie Aufforderungen und Anweisungen gegeben werden, beurteilten die Beobachterinnen durchschnittlich als mittelmäßig angemessen. Dies deckt sich mit den eigenen Angaben der Mütter, wonach diese kindliche

Absichten kaum berücksichtigen, öfter: „Nein!“ sagen, wenn Ihr Kind helfen will und das Kind nicht mitbestimmen lassen. Des Weiteren ist die Strukturierung und Aufforderung nicht nur unangemessener sondern auch signifikant häufiger als im Cluster 2. Durchschnittlich strukturieren die Mütter jener Gruppe achtmal und elfmal geben sie Anweisungen, im Gegensatz dazu wird in der Gruppe 2 nur knapp viermal strukturierend eingegriffen und siebenmal aufgefordert. Ebenso unterscheiden sich die Mütter der beiden Gruppen hinsichtlich der Angemessenheit in Rückmeldung und Emotionalität. Im Cluster 1 geben die Mütter durchschnittlich mittelmäßig angemessene Rückmeldung und gefühlsmäßig zeigen sie sich neutral und korrekt. Die Gestimmtheit, die Mimik und Gesten der Mütter sind durchschnittlich gesehen neutral. Außerdem ist der Range auf den Dimensionen „Strukturierung der Situation“, „Aufforderung und Anweisung“ und „Erklärung“ im Cluster 1 höher, was auf ein unausgeglichenes Profil schließen lässt und bedeutet, dass die Mütter dieser Gruppe stark zwischen angemessenem und unangemessenem Verhalten hin und her schwanken.

Die Kinder der beiden Gruppen von Müttern unterscheiden sich in ihrem beobachteten Verhalten kaum. Lediglich in der Häufigkeit der Dimension „Reaktivität“ ergeben sich signifikante Unterschiede. Die Kinder der Gruppe 1 reagieren häufiger auf das Verhalten ihrer Mütter, was nahe liegt, denn die Steuerung durch die Mutter ist hier viel höher. Bezüglich Angemessenheit des Verhaltens ergeben sich keinerlei Unterschiede auf kindlichen Dimensionen.

Cluster 2: „Angemessenes Verhalten und wenig Steuerung“

Das Cluster 2 umfasst insgesamt 18 Mütter und es befinden sich signifikant mehr Mädchen in dieser Gruppe. Die Mutter-Kind-Paare jenes Clusters haben ihren Wohnort vorwiegend auf dem Land, doch ansonsten gibt es wie erwähnt, hinsichtlich demographischer Daten keine Unterschiede zwischen den Gruppen. Im Untertest Fotoalbum des WET schneiden diese Kinder tendenziell schlechter ab, scheinen also weniger sozial-emotionale Kompetenz aufzuweisen als die Kinder der Gruppe 1.

Hinsichtlich Fit-Kit-Elternfragebogen, werden auf der Subskala „Kooperation“ signifikant höhere Werte erreicht, was bedeutet, die Mütter berücksichtigen und fördern kindliche Handlungsintentionen. Im Fit-Kit-Elternfragebogen geben diese Mütter an, seltener: „Nein!“ zu sagen, wenn Ihr Kind helfen will und wenn deren Kind etwas nicht machen will, geben diese Mütter häufiger nach und lassen das Kind mitbestimmen. Außerdem erlauben die Mütter ihren Kindern eigene Ideen umzusetzen und erklären seltener, was es besser machen könnte. Hinsichtlich Freizeitgestaltung gehen die Mütter dieses Clusters häufiger gemeinsam mit ihren Kindern spazieren und umgekehrt besuchen sie seltener das Kino oder sehen fern.

Die soeben beschriebenen Selbstaussagen der Mütter decken sich mit den Beobachtungen, denn die Mütter der Gruppe 2 verhalten sich auf sämtlichen Dimensionen angemessener. Hinsichtlich Steuerungsverhalten zeigen die Mütter durchschnittlich eher angemessenes oder sehr angemessenes Verhalten, überdies greifen die Mütter seltener strukturierend ein und geben weniger Anweisungen und Aufforderungen. Ebenso geben die Mütter dieser Gruppe eher angemessene Rückmeldung, das heißt, sie heben bestimmte Leistungen Äußerungen und Handlungen der Kinder hervor und geben freudige und lobende Kommentare ab. Auch die Emotionalität der Mütter ist freundlicher, was bedeutet, dass die Mütter warmherziger, bemühter, harmonischer und positiver gestimmt beurteilt wurden als jene Mütter der Gruppe 1. Ebenso ist der Range auf den Dimensionen „Strukturierung der Situation“, „Aufforderung und Anweisung“ und „Erklärung“ niedriger, was auf ein ausgeglichenes Profil schließen lässt und bedeutet dass die Mütter durchgängig eher angemessenes Verhalten zeigen, ohne Schwankungen. Die Kinder des Clusters zeigen weniger Reaktivität, was sich wie bereits erwähnt, durch weniger Steuerungsverhalten der Mütter erklären lässt.

12. Diskussion und Ausblick

Zentrales Anliegen der vorliegenden Arbeit war es, ein Beobachtungsverfahren zur Erfassung der Qualität einer Mutter – Kind- Interaktion zu entwickeln und anschließend zu überprüfen. Die Beziehung lässt sich empirisch nur indirekt über das Verhalten oder die Einschätzungen von Individuen erfassen. Diesbezüglich konnte die Verhaltensbeobachtung und das systematische Analysieren der Mutter – Kind – Interaktionen, Hinweise auf die Qualität der Beziehungen und der Bindungen geben. Im Rahmen jeder entwicklungspsychologischen Diagnostik ist es wichtig, ein umfassendes Bild des Kindes zu bekommen. Eine Reihe von diagnostischen Verfahren, wie Leistungs-, Entwicklungs- oder Persönlichkeitstests werden eingesetzt, um ausführliche Informationen zu gewinnen. Ebenso werden mittels Exploration, Entwicklungsschritte und Erlebnisse von den Eltern erfragt. Meist sind aber Einschätzungen der Eltern, also selbst berichtete Aussagen wenig objektiv und valide, weshalb ein Einsatz von objektiven Verfahren angestrebt werden sollte (Deimann et al., 2005; Scheurer-Englisch, 2007). Die Methode der systematischen Verhaltensbeobachtung kann ein solches Verfahren darstellen. Durch neutrale Beobachter wird es möglich, Verzerrungen und sozial erwünschte Antworten zu vermeiden. Demnach sollte das in vorliegender Arbeit entwickelte Beobachtungssystem, eine objektive, reliable und valide Erfassung der Qualität einer Mutter – Kind – Interaktion erlauben.

Sowohl im Alltagsdenken als auch in der psychologischen Forschung geht man davon aus, dass Faktoren des familiären Hintergrundes eine wichtige Rolle für die Entwicklung eines Kindes spielen. Obwohl in der neueren Forschung deshalb auch Beziehungen des Kindes zu Vater, Geschwistern oder Peers mit einbezogen und untersucht werden, so stellt dennoch die Mutter in der Welt des Kindes die zentrale Rolle dar (Schmidt-Denter & Spangler, 2005). Das Augenmerk der vorliegenden Untersuchung lag demnach ausschließlich auf der Beziehung zwischen Mutter und Kind.

Mit der Qualität von Mutter-Kind-Interaktionen haben sich in den vergangenen Jahrzehnten einerseits die psychologische Bindungsforschung und andererseits die pädagogische Erziehungsforschung eingehend beschäftigt und bislang isoliert voneinander bestanden. Erst in jüngster Zeit wurden erstmals empirische Untersuchungen durchgeführt,

die Bindungsverhalten und Erziehungsverhalten gemeinsam untersuchten (Falkner & Fuhrer, 2007; Zimmermann, 2007). Dementsprechend wurden in vorliegende Arbeit beide Forschungstraditionen einbezogen, um die Frage zu beantworten, welche mütterlichen Verhaltensweisen in der Interaktion mit dem Kind, als angemessen beurteilt werden sollen.

Ausgehend von grundlegenden Annahmen der Bindungstheorie nach John Bowlby und Mary Ainsworth, hinsichtlich der Bedeutung der frühen Mutter – Kind – Beziehung für die weitere und spätere Entwicklung des Kindes, umfasste die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema die Suche nach Aspekten mütterlichen Verhaltens, die für die Beurteilung der Interaktionsqualität relevant und aussagekräftig erschienen. Insbesondere das Konzept der „Feinfühligkeit“ fand hier Beachtung. Darüber hinaus wurde versucht, Erkenntnisse der Erziehungsforschung mit einzubeziehen. Denn auch hier stehen elterliche Verhaltensweisen im Mittelpunkt, die kindliche Fähigkeiten und Entwicklungspotentiale fördern, um das Kind zu dem zu machen, was es werden kann (Fuhrer, 2005). Besonders Reinhard und Annemarie Tausch (1998) untersuchten dazu, durch welche Haltungen und Aktivitäten Erzieher die persönliche Entwicklung der Kinder fördern. Des Weiteren umfasste die theoretische Auseinandersetzung das Thema Interaktion. Nach Dunitz – Scheer et al. (2003) beschreibt Interaktion das Geschehen zwischen zwei Menschen, meist aus der Perspektive eines Dritten, welcher wie auch in vorliegender Arbeit, die Interaktion beurteilt. Dazu wurde zunächst auf soziale und pädagogische Interaktion, sowie auf Kommunikation als wichtiger Bestandteil der Interaktion eingegangen. Bei einer Analyse von Interaktion wird verbale und nonverbale Kommunikation beobachtet. Auch in vorliegender Untersuchung wurden sowohl sprachliche Äußerungen, als auch nonverbale Signale von Mutter und Kind beobachtet und beurteilt. Mutter – Kind – Interaktion, als spezielle Form der sozialen Interaktion wurde eigens betrachtet, da durch wiederholte Interaktionen zwischen Mutter und Kind eine Beziehung entsteht, die die Grundlage für Bindung darstellt.

Im Rahmen des empirischen Teils der Arbeit erfolgte die Umsetzung dieser theoretischen Annahmen, indem ein Beobachtungsverfahren gestaltet und relevante Verhaltensdimensionen festgelegt und formuliert wurden. Von insgesamt 30 Mutter – Kind – Paaren wurden Videoaufnahmen angefertigt. Diese Videos wurden analysiert und anschließend die praktische Anwendbarkeit des Beobachtungsverfahrens überprüft. Zu

diesem Zweck wurde das entwickelte Verfahren hinsichtlich Objektivität und Reliabilität überprüft, indem die Übereinstimmung zweier Beobachterinnen berechnet wurde. Cohen's Kappa ist das am häufigsten angewendete Maß, wenn Personen durch zwei Beobachter beurteilt werden, wobei das Verhältnis der tatsächlich beobachteten Übereinstimmung, zu der bei Zufall erwarteten Übereinstimmung berücksichtigt wird (Wirtz & Caspar, 2002). Grundsätzlich kann κ einen Wert zwischen -1 (völlig unterschiedliche Einschätzung durch die Beobachterinnen) und +1 (perfekte Übereinstimmung) annehmen. In Anlehnung an die Ausführungen von Wirtz und Caspar (2002) wurden in der Auswertung κ -Werte zwischen 0.4 und 0.6 als akzeptabel, κ -Werte zwischen 0.6 und 0.75 als gut und κ -Werte ab 0.75 als ausgezeichnet interpretiert. Werte unter 0.4 stehen für eine schlechte oder geringe Übereinstimmung zwischen den Beobachterinnen.

Die Berechnungen ergaben, dass sämtliche Dimensionen zumindest akzeptable Beobachterübereinstimmungen aufweisen. Auf den Dimensionen „Strukturierung der Situation“, „Aufforderung und Anweisung“ und „Rückmeldung“ konnten sogar gute Übereinstimmungen erzielt werden. Das bedeutet, dass sich beide Beobachterinnen einig waren, welche Indikatoren entscheidend für die jeweilige Kodierung sind. Beide Beobachterinnen verfügten demnach über ein ähnliches Verständnis darüber, welche mütterlichen Verhaltensweisen wie erfasst werden sollten. Sie waren sich grundsätzlich einig, welche Verhaltensweisen der Mutter unter „Strukturierung der Situation“, „Aufforderung und Anweisung“, „Erklärung“ bzw. „Rückmeldung“ zu verstehen sind, wann diese Dimensionen kodiert werden müssen und wann nicht. Weiters zeigten die durchaus zufrieden stellenden Werte, dass die jeweiligen Abstufungen der Verhaltensdimensionen klar formuliert und eindeutig definiert wurden. Demnach trugen die ausführlichen Beschreibungen der jeweiligen Dimensionen und die exakten Definitionen der einzelnen Abstufungen dazu bei, dass beide Beobachterinnen, eindeutige und klare Vorstellungen bekamen. Dies macht deutlich, wie wichtig eine ausführliche Definition und Abgrenzung einzelner Verhaltensweisen bei der Entwicklung eines Beobachtungsverfahrens ist. Außerdem wurden Berechnungen der Übereinstimmung hinsichtlich der 30 Mutter – Kind – Paare vorgenommen. Auch hier zeigten sich durchaus zumindest akzeptable Übereinstimmungen zwischen den Beobachterinnen. Lediglich in zwei Fällen, bei den Mutter-Kind-Paaren Nr.5 und Nr.6, fiel die Bewertung der Übereinstimmung nicht zufrieden stellend aus. Grundsätzlich aber wies das

Gesamtergebnis auf eine gute Übereinstimmung der Beobachterinnen hin. Dennoch gab es offenbar Mutter-Kind-Paare bzw. Mütter die mit höherer Treffsicherheit kodiert wurden als andere. Es gab Mütter, die sich leichter und eindeutiger, mit Hilfe des vorliegenden Beobachtungssystems, erfassen ließen als andere. Beispielsweise waren sich die Beobachterinnen bei Mutter Nr.19 bemerkenswert einig, welche mütterlichen Verhaltensweisen wie erfasst werden sollten. Hingegen stimmten die Beobachterinnen bei anderen Paaren nur schlecht überein. Eine genauere nachträgliche Betrachtung der Daten und des Videomaterials zeigten, dass sich die unterschiedliche Beurteilung der Mutter Nr.5 vermutlich auf eine sehr schlechte Tonqualität zurückführen lässt. Dem wurde entgegenzuwirken versucht, indem von schlecht verständlichen Interaktionssequenzen Protokolle bzw. Mitschriften angefertigt wurden. Aber auch bei einigen Müttern, wo keine derartigen äußeren Störfaktoren auszumachen waren, wichen die Beobachterinnen in ihrem Urteil voneinander ab. Eine mögliche Erklärung könnten Beobachtungsfehler oder Niveauunterschiede zwischen den Beobachterinnen darstellen, von gewissen interindividuellen Abweichungen der Urteile ist bei Beobachtungen allerdings auszugehen. Insgesamt erwies sich das entwickelte Beobachtungsverfahren als objektiv. Somit zeigte sich auch hier deutlich, wie wichtig eine ausführliche Beschreibung einzelner Verhaltensweisen im Vorfeld ist.

Um einen vollständigen Einblick in die Datenstruktur zu bekommen, ist es nach Wirtz und Caspar (2002) notwendig, neben Übereinstimmungsmaßen auch Reliabilitätsmaße zu berechnen. Zu diesem Zweck wurden Intraklassenkorrelation (ICC) berechnet. Reliabilitätsmaße geben nicht nur Aufschluss darüber, wie genau Beobachter urteilen, sondern bilden auch indirekt Informationen über die Stichprobe ab. Denn die Reliabilität fällt umso höher aus, je größer die Unterschiede zwischen den Mittelwerten der Personen sind. Überdies geben Intraklassenkorrelationen Hinweise auf Niveauunterschiede zwischen den Beobachtern (Diehl & Staufenbiel, 2002; Wirtz & Caspar, 2002). Beurteilte also eine Beobachterin strenger bzw. stufte sie insgesamt schlechter ein, fiel der Wert ICC_{unjust} im Vergleich zur ICC_{just} niedriger aus. Allgemein wird in der Literatur ein Wert von 0,7 als Indiz für gute Reliabilität angesehen. Die Berechnungen ergaben durchaus akzeptable ICC-Werte im Bereich zwischen 0.65 und 0.82. Dabei fielen die ICC_{unjust} nur wenig geringer aus als die ICC_{just} , was auf lediglich geringe Niveauunterschiede zwischen den

Beobachterinnen schließen lässt. Ausgezeichnete Reliabilitäten zeigten sich auf den Dimensionen „Strukturierung“, „Aufforderung“, „Rückmeldung“ und „Emotionalität“. Auf der Dimension „Erklärung“ liegt die Reliabilität im akzeptablen Bereich.

Insgesamt zeigten die Ergebnisse, dass es gelungen war, ein Beobachtungsverfahren zur Erfassung der Qualität einer Mutter – Kind – Interaktion zu entwickeln, welches die Gütekriterien der Objektivität und Reliabilität erfüllt.

Auch Berechnungen von Interkorrelationen der Verhaltensdimensionen ergaben, dass das Beobachtungssystem insgesamt gut gelungen und anwendbar war. Plausible Zusammenhänge zeigten sich zwischen den Verhaltensdimensionen hinsichtlich deren Kennwerten (Durchschnittswerte, Häufigkeiten und Ranges). Besonders die Durchschnittswerte der Dimensionen „Strukturierung“, „Aufforderung“ und „Erklärung“, welche auch im Beobachtungssystem unter einem Begriff, dem „Steuerungsverhalten“ zusammengefasst wurden, hingen eng zusammen. Die Ergebnisse bedeuten inhaltlich, dass Mütter die sich auf einer dieser Dimensionen „angemessen“ verhalten, sich auch auf den anderen Dimensionen „angemessen“ verhalten. Dies wurde theoretisch vermutet, denn strukturiert eine Mutter die Situation in angemessener Weise, so fordert sie das Kind erwartungsgemäß auch angemessen auf und gibt angemessene Erklärungen. Gleichzeitig erfolgt Rückmeldung in angemessener Form und die Emotionalität der Mutter gegenüber dem Kind ist angemessen. Umgekehrt bedeutet es auch, dass Mütter die sich in einer Dimension „unangemessen“ verhalten, generell „unangemessenes“ Verhalten bezüglich sämtlicher Dimensionen zeigen. Es bestehen zwei erdenkliche Erklärungen dafür: Zum einen steht möglicherweise eine latente Dimension hinter den Verhaltensdimensionen, zum anderen kann es daran liegen, dass sich die Beobachterinnen bei deren Kodierungen, von einem allgemeinen Gesamteindruck leiten ließen.

Auch hinsichtlich Häufigkeiten ergaben sich plausible Zusammenhänge. Strukturierte eine Mutter häufig die Situation, so forderte sie ihr Kind auch häufig auf und erteilte Anweisungen. Hingegen stand die Häufigkeit von „Strukturierung“ mit „Erklärung“ und „Rückmeldung“ nicht in Zusammenhang. Das scheint einleuchtend, denn jene Mütter die sehr häufig und aktiv „strukturierten“ brachten keine zusätzliche Aufmerksamkeit auf, um dem Kind „Erklärungen“ und „Rückmeldung“ zu geben, denn der Fokus der Mütter lag auf

der Situation und nicht bei dem Kind. Außerdem korrelierten die Häufigkeiten der Dimensionen „Aufforderung“ und „Rückmeldung“ in mittlerem Ausmaß. Dies lässt sich dadurch erklären, dass Mütter durch Lob oder Kritik ausdrückten, wie und ob deren „Aufforderungen und Anweisungen“ ausgeführt wurden. Auch die Korrelationen der Ranges gingen in die erwartete Richtung, denn schwankte eine Mutter auf einer Dimension in ihrem Verhalten stark zwischen „angemessen“ und „unangemessen“, so verhielt sie sich auch auf anderen Dimensionen unausgeglichen. Gleichzeitig bedeutete der Zusammenhang, dass Mütter die auf einer Dimension durchgängig einheitliches Interaktionsverhalten zeigen, auch auf anderen Dimensionen nicht schwankten. Plausible Zusammenhänge zeigten sich außerdem zwischen den Kennwerten (Durchschnitt, Häufigkeit und Range) was auf eine gelungene Entwicklung des Beobachtungssystems schließen lässt. Auffallend war diesbezüglich, dass die Durchschnittswerte der Dimensionen „Strukturierung“ und „Aufforderung“ negativ mit deren Häufigkeiten und deren Ranges korrelierten. Inhaltlich bedeutet dies, dass Mütter die in angemessener Weise strukturierten und aufforderten, weniger stark zwischen angemessenem und unangemessenem Verhalten schwankten und zudem seltener eingriffen. Dies deckt sich mit theoretischen Überlegungen insofern, als häufiges Eingreifen der Mutter wenig förderlich für die kindliche Autonomie ist, genauso wie starke Schwankungen im Verhalten wenig förderlich sind und folglich keinesfalls mit angemessenen Durchschnittswerten einhergehen sollten.

Obwohl sich die Zusammenhänge innerhalb der mütterlichen Verhaltensdimensionen als schlüssig und plausibel herausstellten, was für eine gelungene Formulierung der einzelnen Dimensionen und eine erfolgreiche Erstellung des Beobachtungsverfahrens spricht, so scheiterte die Validierung an fehlenden Zusammenhängen zwischen mütterlichen und kindlichen Dimensionen sowie Zusammenhängen mit relevanten Außenkriterien. Überraschend war, dass mütterliche Verhaltensdimensionen nicht mit den kindlichen Dimensionen in Zusammenhang standen. Dies bedeutet, dass von angemessenem Verhalten der Mutter nicht auf angemessenes Verhalten des Kindes, oder umgekehrt geschlossen werden konnte. Theoretisch wurde davon ausgegangen, dass beispielsweise ein „Bedürfnis nach Steuerung“ des Kindes „steuerndes Verhalten“ der Mutter nach sich ziehen würde, oder angemessene Arbeitshaltung des Kindes mit Rückmeldung der Mutter in Zusammenhang stehen könnte, sowie angemessene Emotionalität der Mutter mit der des

Kindes einhergehen sollte. Jedoch zeigten sich keinerlei Zusammenhänge in erwartetem Maß. Lediglich ein positiver Zusammenhang zwischen der Häufigkeit mütterlicher „Aufforderung“ und der Häufigkeit kindlicher „Reaktivität“ zeigte sich. Dies lässt sich zwar plausibel erklären, denn je häufiger eine Mutter ihr Kind zu bestimmten Verhaltensweisen auffordert, desto häufiger reagiert das Kind darauf. Andere erwartete Zusammenhänge konnten jedoch nicht nachgewiesen werden. Eine mögliche Erklärung der fehlenden Zusammenhänge besteht möglicherweise in der kurzen Beobachtungsdauer. Es wurden in vorliegender Untersuchung lediglich vier Minuten einer Mutter – Kind – Interaktion beobachtet und beurteilt. Dies ist für das Gesamtverhalten vermutlich wenig repräsentativ und spiegelt das wahre Verhalten nicht wider. Eine längere Beobachtungszeit könnte etwaige Zusammenhänge besser aufdecken. So könnten auch Kreuzkorrelationen Aufschluss über zeitverschobene Zusammenhänge liefern. Für zukünftige Untersuchungen wäre es folglich sinnvoll, längere Beobachtungszeiten einzuführen.

Aussagekräftige Zusammenhänge fehlten auch mit relevanten Außenkriterien. So zeigten sich keinerlei nennenswerte Zusammenhänge zwischen mütterlichen Verhaltensdimensionen und dem eingesetzten Elternfragebogen oder den erhobenen kindlichen Fähigkeiten. Hier scheint eine mögliche Erklärung in der geringen Varianz zu liegen. Eine genaue Analyse des Fit-Kit-Elternfragebogens ergab, dass häufig nicht die volle Bandbreite der möglichen Ausprägungen ausgeschöpft wurde. Die Antworten der Mütter unterschieden sich nur wenig voneinander, weshalb sich die Stichprobe sehr homogen darstellte und dadurch letztendlich die Validierung scheiterte. Für vorliegende Untersuchung wurde zwar intensiv versucht eine repräsentative Stichprobe zu rekrutieren, jedoch erklärten sich kaum Personen bereit an einer Untersuchung teilzunehmen. Meist wurde von den angesprochenen Müttern argumentiert, dass sie keinen Einblick in ihre Privatsphäre wünschen, außerdem niemals mit ihren Kindern basteln würden und folglich keiner Videoaufzeichnung zustimmten. Die teilnehmenden Mütter zeichneten sich also dadurch aus, dass sie aus dem weiteren Bekanntenkreis von zumindest einer der Untersucherinnen stammten, von ihrer Persönlichkeit her offen für Einblicke in deren Privatsphäre waren und meist zumindest hin und wieder mit ihren Kindern basteln. Eine Analyse der demographischen Daten ergab weiters, dass die Eltern überwiegend gut ausgebildet waren. Etwa die Hälfte der Eltern konnte sogar einen Universitätsabschluss

aufweisen. Möglicherweise könnte eine Zufallsstichprobe bzw. heterogenere Stichprobe aussagekräftigere Ergebnisse liefern, als dies in vorliegender Arbeit der Fall war. Trotzdem wurde abschließend untersucht, ob sich in vorliegender Stichprobe bestimmte Gruppen von Müttern unterscheiden lassen. Zu diesem Zweck wurden Clusteranalysen berechnet.

Zunächst wurde die Clusteranalyse nach Ward berechnet. Jedoch mussten dabei sieben Mütter, die in einer oder mehreren Variablen keinen Wert aufwiesen, aus der Analyse ausgeschlossen werden. Aufgrund dessen wurde im Anschluss ein nichthierarchisches Verfahren berechnet und um die gefundenen Gruppen inhaltlich beschreiben zu können wurden Mittelwertsvergleiche durchgeführt. Es stellte sich heraus, dass sich die Mütter in zwei Gruppen einteilen ließen. Die erste Gruppe bestehend aus 12 Müttern, zeichnete sich durch lediglich mittelmäßig angemessenes Verhalten in der Interaktion mit ihren Kindern aus. Zudem griffen die Mütter dieser Gruppe sehr häufig steuernd ein. Die Ergebnisse des Beobachtungssystems deckten sich mit den Selbstaussagen im Fit-Kit-Elternfragebogen. Gemäß den eigenen Angaben, berücksichtigen und fördern jene Mütter kindliche Handlungsintentionen kaum. Sie sagen häufiger „Nein!“ wenn Ihr Kind helfen will, geben weniger nach, lassen das Kind nicht mitbestimmen und erklären häufiger ihrem Kind, was es besser machen könnte, wenn diesem etwas nicht gelingt. Hinsichtlich Freizeitgestaltung gaben die Mütter jener Gruppe an, häufig gemeinsam mit ihren Kindern das Kino zu besuchen oder fern zu sehen. Die Kinder waren überwiegend Buben und die Mutter-Kind-Paare dieses Clusters hatten ihren Wohnort vorwiegend in der Stadt. Auffallend war, dass die Kinder tendenziell besser im Untertest „Fotoalbum“ des WET abschnitten. Das bedeutet, deren sozial-emotionale Kompetenz ist ausgeprägter, was theoretischen Annahmen widerspricht. Nach Zimmermann et al. (2000) beeinflusst die Mutter – Kind – Interaktion die Qualität der Beziehung, welche sich ihrerseits auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen auswirkt. Die Bindungsforschung mit dem Konzept des inneren Arbeitsmodells, geht davon aus, dass Kinder die Unterstützung, positive Gefühle und Feinfühligkeit erfahren haben, Mitgefühl und Empathie gegenüber den Bedürfnissen und Gefühlen anderer entwickeln, zudem weniger Feindseligkeiten und aggressives Verhalten zeigen, also ein höheres Maß an prosozialem Verhalten und sozialer Kompetenz aufweisen (Gloger-Tippelt et al., 2007; Volland & Trommsdorff, 2003; Zweyer, 2006). In vorliegender Untersuchung zeigte sich genau gegenteiliger Effekt. Aber auch bisherige

empirische Studien haben diese theoretischen Erwartungen nur zum Teil belegt. Auch bei Volland und Trommsdorff (2003) zeigten sich beispielsweise keine Zusammenhänge zwischen mütterlicher Feinfühligkeit und sozial-emotionaler Kompetenz. Auffällig war in vorliegender Auswertung jedoch, dass die Zusammenhänge nicht fehlten, sondern ein negativer Zusammenhang vorlag. Mögliche Erklärungen dafür bestehen wiederum in der homogenen Zusammensetzung der vorliegenden Stichprobe und in der kurzen Beobachtungsdauer der Interaktionen, wodurch wenig aussagekräftige Ergebnisse erzielt wurden. Das zweite gefundene Cluster umfasste insgesamt 18 Mütter. Es befanden sich signifikant mehr Mädchen in dieser Gruppe und die Mutter-Kind-Paare jenes Clusters hatten ihren Wohnort vorwiegend auf dem Land. Die Mütter verhielten sich auf sämtlichen Dimensionen angemessener als jene der ersten Gruppe. Hinsichtlich Steuerungsverhalten zeigten sie durchschnittlich eher angemessenes oder sehr angemessenes Verhalten. Überdies griffen sie seltener strukturierend ein und gaben weniger Anweisungen. Außerdem gaben sie angemessene Rückmeldung, was bedeutet, dass sie Leistungen der Kinder hervorhoben und freudige und lobende Kommentare abgaben. Auch die Emotionalität der Mütter wurde als angemessener beurteilt, also freundlicher, warmherziger, bemühter, harmonischer und positiver gestimmt. Auch hier deckten sich die Ergebnisse des Beobachtungssystems mit den Selbstaussagen der Mütter im Fit-Kit-Elternfragebogen. Hinsichtlich Freizeitgestaltung gaben die Mütter dieses Clusters an, häufig gemeinsam mit ihren Kindern spazieren zu gehen.

Viele vermutete Zusammenhänge ließen sich in vorliegender Untersuchung nicht bestätigen. So wurde angenommen, dass beispielsweise schlechte feinmotorische Fähigkeiten und visumotorische Koordination oder unangemessene Arbeitshaltung des Kindes in einer Bastelsituation mit häufigerem mütterlichem Unterstützungsverhalten einhergehen müsste, was sich aber nicht nachweisen ließ. Aber auch in bisherigen Studien konnten teilweise keine systematischen Zusammenhänge zwischen Bindungsqualität und der Entwicklung sozialer Kompetenz, dem Umgang mit kognitiven Anforderungen oder der Entwicklung des Selbstkonzeptes festgestellt werden (Geserick & Spangler, 2007; Spangler & Zimmermann, 1999). Oftmals scheinen methodische Aspekte dafür verantwortlich zu sein, denn bislang gibt es kein allgemein gültiges, standardisiertes Verfahren, welches sich als Favorit zur Erfassung von Bindungssicherheit

herauskristallisiert hat. Zudem beanspruchen Methoden zur Erfassung von Bindung, wie die „Fremde Situation“, Geschichtenergänzungsverfahren oder Erhebungsverfahren mit Trennungsbildern einen hohen zeitlichen Aufwand für die Durchführung und Auswertung und setzen ein umfangreiches Training der Beobachter voraus (Gloger-Tippelt, 2004; Grossmann & Grossmann, 2006). Auch das vorliegende Beobachtungsverfahren stellte gewisse Anforderungen an die Beobachterinnen. So wurden durch den Einsatz eines Rating-Verfahrens, die Fähigkeiten der Beobachterinnen zur Informationsintegration genutzt (Greve & Wentura, 1997). Dadurch konnten zwar komplexe Dimensionen recht schnell und ökonomisch erfasst werden, jedoch waren theoretische Vorkenntnisse über Bindungsforschung, Erziehungsforschung und Interaktionen notwendig, sowie eine genaue Auseinandersetzung mit den Verhaltensdimensionen, um angemessene bzw. förderliche Verhaltensweisen identifizieren und beurteilen zu können. Überdies war es für die Beobachterinnen wichtig, sich im Vorfeld mit der Methode der Verhaltensbeobachtung und im speziellen mit möglichen Beobachtungsfehlern auseinanderzusetzen und diese während der eigentlichen Beobachtung ständig zu reflektieren. Ein Beobachtertraining scheint auch beim Einsatz des hier entwickelten Beobachtungssystems unumgänglich. Allerdings war es hier gelungen, die Verhaltensdimensionen leicht verständlich, klar und deutlich zu formulieren, sodass dies ohne übermäßigen zeitlichen Aufwand zu bewerkstelligen war. Ein gewisser zeitlicher Aufwand für Durchführung, Auswertung und Beobachtertraining zur Erfassung eines solch komplexen Konstruktes scheint also unumgänglich, denn bisherige Bemühungen, Bindung im Kindergartenalter mittels Fragebogen, also durch ein ökonomisches und leicht handhabbares Messinstrument zu erfassen, sind bislang gescheitert (Zweyer, 2006, 2007). Mit vorliegender Untersuchung war es dennoch, trotz der fehlenden erwarteten Zusammenhänge und dadurch gescheiterten Validierung gelungen, ein objektives, reliables und leicht handhabbares Verfahren zu entwickeln.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass sich das Setting in dem die Interaktionen beobachtet wurden, als gut geeignet herausstellte. Sämtliche Verhaltensdimensionen konnten gut beobachtet werden, denn die vorgegebene Bastelaufgabe provozierte eine Interaktion zwischen Mutter und Kind, wobei unterschiedlichste Fähigkeiten abverlangt wurden, ohne die Kinder allerdings zu über- oder unterfordern. Am wichtigsten war, dass

verschiedene Aspekte der Beziehung sichtbar wurden. Grossmann und Grossmann (2006) meinten in diesem Zusammenhang, dass ein gewisser Leistungsanspruch gegeben sein muss, denn in einer reinen Spielsituation werde das Bindungssystem der Kinder nicht aktiviert. Durch die Instruktion, „ein schönes, buntes Haus“ zu gestalten wurde folglich ein gewisser Anspruch und eine Herausforderung an die Mutter – Kind – Paare gestellt. Den Untersucherinnen war es allerdings wichtig, dass die Aufgabe keine richtige oder falsche Lösung hatte, sondern kreativ gelöst werden konnte. Das Aufgabenziel wurde dabei von Mutter und Kind individuell bestimmt und nicht von außen festgelegt. In anderen Untersuchungen wurden häufig Aufgaben wie beispielsweise Puzzles, Labyrinth oder Sortieraufgaben vorgegeben. Überdies erwies sich das Setting als gut geeignet, denn Mutter und Kind verweilten bei den Bastelarbeiten überwiegend in einer Position, was eine Aufzeichnung mittels Videokamera und die anschließende Beurteilung durch die Beobachterinnen erleichterte.

Der Einsatz von Videotechnik war für vorliegende Untersuchung sehr bedeutend, denn so wurde eine systematische Verhaltensbeobachtung ermöglicht. Der Verhaltensstrom konnte dadurch mehrmals wiedergegeben werden und damit konnte gleichzeitig auftretendes Verhalten umfassend registriert werden. Die komplexen Verhaltensdimensionen wurden deshalb für die Beobachterinnen gut sichtbar und beurteilbar gemacht. Neben den vielen Vorteilen brachte die Videotechnik aber auch erhebliche Probleme mit sich. Den Untersucherinnen wurde ein enormes technisch-methodisches Wissen abverlangt, der Zeitaufwand sich dieses Know-how anzueignen war beträchtlich und außerdem entstand durch den Einsatz von Videotechnik ein erheblicher Kostenaufwand.

Durch die Zusammenarbeit mit Teresa Kalss beschränkte sich die vorliegende Untersuchung nicht ausschließlich auf mütterliche Verhaltensweisen, sondern es wurden auch kindliche Verhaltensdimensionen untersucht und miteinander in Beziehung gesetzt. Leider führte dies, wie erwähnt, nicht zu den gewünschten Ergebnissen, denn erwartete Zusammenhänge blieben unentdeckt. Dennoch war es wichtig und richtig sowohl Mutterverhalten als auch das Verhalten des Kindes in eine Beurteilung von Bindungsqualität einzubeziehen. Auch wenn es sich bisher sehr schwierig und aufwendig gestaltet hatte Bindung methodisch zu erfassen und bisherige Untersuchungen zu

unterschiedlichen und oft widersprüchlichen Ergebnissen geführt haben, so sollte dies weiterer Forschung keinen Abbruch tun und weiterhin an der Entwicklung von ökonomischen und damit auch in der Praxis handhabbaren Messinstrumenten gearbeitet werden. Denn auch wenn andere Einflussfaktoren, wie genetische Disposition, kindliches Temperament oder kritische Lebensereignisse ebenfalls eine gewichtige Rolle für die kindliche Entwicklung spielen, so stellt die Bindung zwischen Mutter und Kind eine wesentliche Determinante für die weitere Entwicklung dar. Obwohl es unterschiedliche Modelle gibt, die den Einfluss der Bindungsorganisation auf die kindliche Entwicklung erklären und eine sichere Bindung allein, keine hinlängliche Garantie für lebenslanges Wohlbefinden und gesunde Entwicklung darstellt, scheint eine sichere Bindung ein wichtiger Schutzfaktor zu sein. Eine sichere Bindung wirkt als Puffer für schädigende Einflüsse und hilft kritische und belastende Lebensereignisse besser zu bewältigen. Umgekehrt wirkt unsichere Bindung im Sinne einer Erhöhung der Vulnerabilität für weitere Risikofaktoren (Fremmer-Bombik, 1999; Schmidt-Denter, 2005; Spangler & Zimmermann, 1999). Bindung stellt also nur einen Einflussfaktor neben mehreren dar, weshalb die kindliche Entwicklung im Kontext weiterer Risiko- und Schutzfaktoren betrachtet werden muss. Das heißt, es wirken familiäre Bedingungen und interindividuelle Faktoren, wie genetische Bedingungen auf die Entwicklung ein. Alle Faktoren und ihre Wechselwirkungen bestimmen zusammen den kindlichen Entwicklungsverlauf (Montada, 2002). Diesbezüglich ist es zukünftig notwendig, Umweltbedingungen und vor allem soziale Kontexte, in die Untersuchungen mit einzubeziehen. Wie notwendig und lohnenswert es ist beispielsweise Väter einzubeziehen, zeigte die Arbeit von Falkner und Fuhrer (2007). Einige Zusammenhänge wurden hier nur durch den Einbezug der Sichtweisen beider Elternteile sichtbar. Ebenso erzielten König et al. (2007) bemerkenswerte Ergebnisse hinsichtlich Mutter- und Vaterbindung, wonach die Annahme eines stärkeren Einflusses der Hauptbezugsperson, also der Mutter nicht bestätigt werden konnte. Möglicherweise stellt dies eine weitere Erklärung für fehlende Zusammenhänge der vorliegenden Untersuchung dar. Reichle und Gloger-Tippelt (2007) nennen als weitere wichtige Einflussfaktoren, welche in der empirischen Forschung untersucht werden sollten, die Partnerschaft der Eltern, also die Beziehung zwischen den Eltern und die Beziehung zu ihren eigenen Eltern. Zukünftige Untersuchungen sollten diesbezüglich erweitert werden.

Einen weiteren Aspekt stellt die Berücksichtigung des kindlichen Geschlechts dar. In vorliegender Untersuchung stellte sich diesbezüglich heraus, dass Mütter in der Beziehung mit Töchtern eher angemessenes Verhalten im Umgang zeigten und weniger häufig steuernd eingriffen. Das Verhalten von Müttern mit Buben war hingegen weniger angemessen und überdies griffen die Mütter häufiger steuernd ein. Auch in der soeben angesprochenen Untersuchung von Falkner und Fuhrer (2007) erwies sich das väterliche Erziehungsverhalten als besonders bedeutsam für deren Töchter. Sicher gebundene Mädchen hatten überbehütende, sorgende, warme und wertschätzende Väter, hingegen ließen sich keine Zusammenhänge mit den Müttern finden. Bei den Buben zeigte sich, dass diese eher von einer Kombination aus einer mit Wärme erziehenden Mutter und einem weniger warm erziehenden Vater profitieren.

In vorliegende Untersuchung wurden Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren einbezogen. Zu beachten war, dass sich gerade im Kindergarten- und Vorschulalter das Bindungssystem des Kindes wesentlich verändert. Kinder sind durch ihre verbesserten motorischen Fähigkeiten in der Lage, selbständig die Nähe zur Bindungsperson zu suchen und aufrecht zu erhalten. Weiters nehmen sprachliche Fähigkeiten enorm zu, wodurch sie die Fähigkeit entwickeln, über eigene Gefühle, Ziele und Wünsche nachzudenken und über diese zu sprechen (Grossmann & Grossmann, 2006). Nach Bowlby (1975) bildet sich eine „zielkorrigierte Partnerschaft“, was bedeutet, dass das Kind ist nun in der Lage ist, den Standpunkt seiner Mutter einzunehmen und versteht, welche Gefühle und Motive ihr Handeln leiten. Die Beziehung zwischen Mutter und Kind wird komplexer, es gelingt ein gemeinsames Ziel zu entwickeln und einen gemeinsamen Plan zu verwirklichen. Die Kinder der vorliegenden Stichprobe unterscheiden sich aufgrund der großen Altersspanne stark hinsichtlich sozialem und kognitivem Entwicklungsstand. Kinder im Vorschulalter zeigen ein breites Spektrum an verschiedenen Verhaltensweisen, was es schwierig machte, bindungsrelevantes Verhalten zu erkennen. Grossmann und Grossmann (2006) meinten dazu, dass es bei der Erfassung von Bindungssicherheit besonders wichtig sei, dass das Bindungssystem aktiviert werde und die kindliche Strategie beim Umgang mit den Ursachen für seine Belastung deutlich erkennbar werde. Nachdem das Setting der vorliegenden Untersuchung, besonders für ältere Kinder bzw. für jene Kinder die geübt im Umgang mit Bastelaufgaben waren keine Belastung darstellte, konzentrierte sich die

Erfassung nicht ausschließlich auf Bindungsverhalten im eigentlichen Sinn, sondern auf kindliche Verhaltensaspekte, wie deren Bedürfnis nach Unterstützung, deren Arbeitshaltung, Kooperationsbereitschaft und emotionale Gestimmtheit in Interaktion mit deren Müttern.

Zu beachten war weiters, dass jede diagnostische Erfassung lediglich eine Momentaufnahme darstellt. Auch die Frage ob Bindungsmuster über den Lebenslauf stabil bleiben oder sich verändern wurde vielfach diskutiert. Nach Bowlby (1974) besitzen innere Arbeitsmodelle eine gewisse Stabilität, denn einmal entwickelte Muster neigen grundsätzlich dazu bestehen zu bleiben. Bleibt auch die Umwelt, in die das Kind hineingeboren wird dieselbe, so kann man von Kontinuität in der Entwicklung ausgehen. Andererseits können sich innere Arbeitsmodelle durch Erfahrungen und Umweltfaktoren verändern. Generell wird davon ausgegangen, dass Bindungsmodelle in den ersten Lebensjahren noch relativ offen für Veränderungen sind, da sie stark von der Interaktionsqualität mit den Bindungspersonen abhängen. Im Laufe der Zeit stabilisieren sich die Bindungspräsentationen aber in Richtung eines generalisierten Bindungsmodells, das spätere Beziehungen mit Gleichaltrigen oder anderen Personen beeinflusst (König et al., 2007). In den bereits mehrfach erwähnten Längsschnittstudien des Ehepaars Grossmann zeigte sich nur mangelnde Kontinuität zwischen der Bindungsqualität im zweiten Lebensjahr und der Bindungsrepräsentation im Jugendalter. Eine mögliche Erklärung dafür, sind unterschiedliche Maße, mit denen Bindungsorganisationen erfasst wurden. So werden in der frühen Kindheit innere Arbeitsmodelle auf der Verhaltensebene erfasst, wohingegen im Jugendalter Bindungen auf der Repräsentationsebene erfasst werden. Zudem sind Risikofaktoren für das Zustandekommen von Diskontinuitäten verantwortlich. Faktoren wie Scheidung, Trennung oder psychische Erkrankungen der Eltern führen zu Veränderungen in der Interaktion zwischen Eltern und Kindern, sodass es zu veränderten Bindungsqualitäten kommen kann (Zimmermann et al., 1999; Zimmermann et al., 2000).

Den obigen Ausführungen folgend, ist es wichtig und notwendig das Kind in einem breiten Kontext zu betrachten. Entwicklungsdiagnostik zielt darauf ab, ein umfassendes Bild eines Kindes zu bekommen und betrachtet zu diesem Zweck verschiedenste Bereiche.

Diesbezüglich stellt das entwickelte Beobachtungssystem ein durchaus brauchbares Messinstrument zur Erfassung der Qualität von Mutter – Kind – Interaktion dar. Das Ziel zukünftiger Untersuchungen könnte eine Erprobung der Anwendung auf Vater – Kind – Interaktionen sein. In jedem Fall allerdings sollte die Dauer der Beobachtungen ausgeweitet werden, um die fehlenden Zusammenhänge zwischen Mutter und Kind Dimensionen zu überprüfen. Wichtige Einflussfaktoren, wie bereits angeführt, beispielsweise Geschwister-, Peerbeziehungen, kritische Lebensereignisse oder die Paarbeziehung der Eltern könnten in zukünftige Untersuchungen einfließen.

13. Zusammenfassung

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit ist die Interaktion und Beziehung zwischen Mutter und Kind. Sowohl im Alltagsdenken als auch in der psychologischen Forschung geht man davon aus, dass die Qualität der Mutter – Kind – Beziehung eine gewichtige Rolle für die weitere Entwicklung des Kindes spielt. Eine wesentliche Grundlage für die vorliegende Arbeit stellt die Bindungstheorie nach John Bowlby und Mary Ainsworth dar. Im Rahmen von Beobachtungen wurde immer deutlicher, welchen großen Einfluss das mütterliche Verhalten auf das Befinden und das Verhalten des Kindes hat. Bowlby (1979, S. 67) definiert Bindung als „attraction that one individual has for another individual“. Bindung ist also „das gefühlsmäßige Band, welches eine Person [...] zwischen sich selbst und einer bestimmten anderen Person [...] knüpft – ein Band, das beide räumlich verbindet, und das zeitlich andauert“ (Ainsworth & Bell, 1970; Ainsworth et al., 1974). Das Bindungsverhalten im Unterschied zur Bindung, stellt jegliche Form von Verhalten dar, welches zum Ziel hat, Nähe zu einer Bindungsperson zu erlangen oder aufrecht zu erhalten (Bowlby, 1974, 1975, 1979). Bowlby prägte weiters den Begriff der „inneren Arbeitsmodelle“. Diese sind Annahmen und Vorstellungen vom Selbst und der Bezugsperson, welche sich aus Erlebnissen, Erfahrungen und aus wiederholten Interaktionen mit den Bezugspersonen bilden. Nach Bowlby (1974, 1975) bildet sich mit zunehmendem Alter eine „zielkorrigierte Partnerschaft“, was bedeutet, dass das Kind nun in der Lage ist, den Standpunkt seiner Mutter einzunehmen und zu verstehen, welche Gefühle und Motive ihr Handeln leiten. Die Beziehung zwischen Mutter und Kind wird komplexer, es gelingt ein gemeinsames Ziel zu entwickeln und einen gemeinsamen Plan zu verwirklichen. Zudem prägte Mary Ainsworth eine Reihe von Konzepten, wie das der „verlässlichen Basis“ oder der „mütterlichen Feinfühligkeit“. Die „secure base from which to explore“, stellt die Bindungsperson dar, die für das Kind einen Rahmen bildet zwischen Bindungs- und Explorationssystem (Cassidy, 1999, S. 8). Eine feinfühlige Mutter zeichnet sich dadurch aus, dass sie erstens geistig präsent ist und das Befinden des Kindes wahrnimmt. Zweitens interpretiert sie die Signale des Kindes richtig und zwar aus dessen Sicht und nicht nach eigenen Bedürfnissen. Drittens erfolgt die Reaktion der Mutter prompt, damit das Kind ein Gefühl der Wirksamkeit seines Verhaltens bekommt. Und

schließlich reagiert die feinfühligke Mutter angemessen, das bedeutet sie gibt dem Kind was es braucht und zwar der Entwicklung des Kindes entsprechend. Außerdem entwickelte Ainsworth ein standardisiertes Verfahren, die so genannte „Fremde Situation“ mit dem Interaktionsmuster objektiv erfasst werden können (Grossmann & Grossmann, 2006). Weitere Methoden zur Erfassung von Bindung stellen Geschichtenergänzungsverfahren dar. Dabei werden dem Kind Anfänge von Geschichten mit Bindungsthemen wie Schmerz, Trennung und Wiederkehr erzählt und mit kleinen Puppen vorgespielt. Die Kinder sollen diese zu Ende spielen oder erzählen. Es wird davon ausgegangen, dass Kinder ihre Verarbeitung von wiederkehrenden Erfahrungen mit Bindungspersonen in das Spiel einbringen. Bei Erhebungsverfahren mit Trennungsbildern werden dem Kind Bilder oder Fotografien von Situationen vorgelegt, in denen Szenen einer Trennung von Kindern und Eltern dargestellt sind. Anschließend werden die Kinder dazu befragt und mittels Auswertungssystems in verschiedene Bindungsgruppen eingeteilt. Ein erheblicher Nachteil der Verfahren ist allerdings ein hoher zeitlicher Aufwand, der für das Erlernen, die Durchführung und die Auswertung nötig ist. Eine Erfassung der Bindung mittels Fragebogen stellte sich bislang als ungeeignet heraus, weshalb die Diagnostik offenbar zur Zeit nur über aufwändige und trainingsintensive Bindungsinstrumente erreicht werden kann (Gloger-Tippelt, 2004; Grossmann & Grossmann, 2004; Zweyer, 2006).

Trotzdem ist es wichtig Bindung zu erfassen und zu untersuchen, denn sowohl im Alltagsdenken als auch in der psychologischen Forschung wird davon ausgegangen, dass frühe Bindungsmuster eine wichtige Rolle für die Entwicklung eines Kindes spielen. Es werden Auswirkungen auf dessen soziale Kompetenz, den Umgang mit kognitiven Anforderungen und der Entwicklung des Selbstkonzeptes vermutet (Zimmermann et al., 2000). Diesbezüglich gibt es unterschiedliche Modelle, die den Einfluss von Bindung auf die weitere Entwicklung beschreiben. Ein Modell beschreibt Bindung als Risiko- bzw. Schutzfaktor, wobei eine sichere Bindung einen wichtigen Schutzfaktor darstellt, der als Puffer gegen schädigende Einflüsse wirkt und hilft, kritische und belastende Lebensereignisse besser zu bewältigen. Umgekehrt wirkt unsichere Bindung im Sinne einer Erhöhung der Vulnerabilität für weitere Risikofaktoren. (Fremmer-Bombik, 1999; Schmidt-Denter, 2005; Spangler und Zimmermann, 1999).

Mit der Qualität von Mutter-Kind-Interaktionen haben sich in den vergangenen Jahrzehnten einerseits die Bindungsforschung und andererseits die pädagogische Erziehungsforschung eingehend beschäftigt und bislang isoliert voneinander bestanden. Jedoch wird das Interaktionsgeschehen sowohl durch Bindung als auch durch Erziehung beeinflusst, und beide Faktoren beeinflussen ihrerseits die kindliche Entwicklung. Erst in jüngster Zeit wurden erstmals empirische Untersuchungen durchgeführt, die Bindungsverhalten und Erziehungsverhalten gemeinsam untersuchen (Falkner & Fuhrer, 2007; Zimmermann, 2007). Zimmermann (2007) bezeichnet eine sichere Bindung als Grundlage für effektive Erziehung, da Kinder durch eine vertrauensvolle Beziehungsqualität elterlicher Unterstützungsangebote oder Verbote besser akzeptieren. Dementsprechend werden in vorliegender Arbeit beide Forschungstraditionen einbezogen, um die Frage zu beantworten, welche mütterlichen Verhaltensweisen in der Interaktion mit dem Kind als angemessen beurteilt werden sollen.

Erziehungspsychologische Forschung beschäftigt sich vor allem mit Untersuchungen der erzieherischen Eltern-Kind-Interaktion und ihrer langfristigen Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder (Fuhrer, 2005). Ebenso ist es das zentrale Anliegen der Pädagogischen Psychologie, die „Erziehungswirklichkeit zu verstehen und zu verbessern“. Im Unterschied zur Erziehungsforschung nimmt die Pädagogische Psychologie besonders die psychologischen Aspekte des Erziehungsgeschehens in den Blick (Krapp et al, 2006, S.21). Das Konzept des elterlichen Erziehungsstils hat sich zur Analyse der elterlichen Erziehung als besonders hilfreich erwiesen. „Erziehungsstil bezeichnet eine Klasse theoretischer Konstruktionen, mit denen interindividuell variable, aber intraindividuell vergleichsweise stabile Tendenzen von Eltern beschrieben werden, in erziehungsthematischen Situationen mit spezifischen kindbezogenen Verhaltensweisen (als Erziehungspraktiken) zu reagieren“ (Fuhrer, 2005, S.225). Im Rahmen zahlreicher Untersuchungen erwies sich der autoritative Erziehungsstil als der erfolgreichste. Demzufolge zeichnet sich eine angemessene Erziehung durch ein hohes Maß an Kontrolle, durch hohe Anforderungen, dem Setzen klarer Grenzen, sowie durch ein hohes Maß an Unterstützung und dem Gewähren von Autonomie aus. Eine entwicklungsförderliche Erziehung ist diejenige, welche der Entwicklung des Kindes etwas vorseilt. Dazu soll die jeweilige Zone der nächsten Entwicklung aufgedeckt werden und dazugehörige

Tätigkeiten angeregt, Inhalte angeboten und Bedingungen geschaffen werden. Demnach soll Anleitung lediglich dosiert erfolgen und keinesfalls unnötige Hilfestellung geleistet werden, wo Kinder etwas bereits selbst tun könnten oder lernen sollten. Reinhard und Annemarie Tausch (1998) gehen von vier förderlichen Dimensionen für zwischenmenschliche Beziehungen aus und zwar: „*Achtung - Wärme –Rücksichtnahme*“, „*vollständiges einführendes Verstehen*“, „*Echtheit – Aufrichtigkeit*“ und „*nicht – dirigierende Tätigkeiten*“. Werden diese Dimensionen von den Eltern weitgehend gleichzeitig und deutlich gelebt, und auch vom Kind so wahrgenommen, dann sind dies die entscheidend fördernden und erleichternden Bedingungen für seelische Gesundheit, die Selbstachtung und Persönlichkeitsentwicklung des Kindes.

Die Begriffe Bindung, Erziehung und Interaktion sind untrennbar miteinander verbunden. Bereits ab der Geburt sind Säuglinge fähig in Interaktion zu treten. Dabei zeigen die Interaktionen bereits alle Merkmale eines gesprächsähnlichen Austausches. Dies bedeutet, dass die Mutter Interaktionen meist dialogartig strukturiert, indem sie Pausen macht, um dem Säugling Gelegenheit zur Äußerung zu geben. In weiterer Folge wird es möglich dem Kind die Initiative zur Interaktion zu überlassen und seinen Interessen zu folgen. Das Kind erlangt durch die Interaktion mit seiner Mutter neue Fertigkeiten und gleichzeitig entwickelt sich die Interaktion durch die Entwicklung des Kindes weiter. Der jeweilige Entwicklungsstand bestimmt also, welche Erfahrungen im sozialen Handeln gemacht werden und diese wiederum sind Voraussetzungen weiterer Entwicklungen. Entwicklungsmeilensteine können nur im Rahmen einer fürsorglichen Beziehung angemessen erreicht werden (Gloger-Tippelt & Reichle, 2007; Rauh, 2002). Soziale Interaktion ist ein ständiges Übermitteln von verbalen und nonverbalen Kommunikationssignalen. Kommunikation ist ein dynamisch, fortlaufender Prozess, der sich auf gemeinsames Wissen und eine gemeinsame Geschichte stützt, es entwickelt sich eine gemeinsame Interaktionsgeschichte. Deshalb sind soziale Interaktion und Kommunikation nicht nur wichtig für den Austausch von Mitteilungen, sondern im gegenseitigen Miteinander entwickeln sich individuelle Beziehungen und Bindungen mit individuellen Handlungsmustern, die bestimmten Regelmäßigkeiten folgen (Forgas, 1999; Perez et al., 2006).

Die Beziehung lässt sich empirisch nur indirekt über das Verhalten oder mittels Selbsteinschätzung erfassen. Nachdem Kleinkinder aber nur eingeschränkt über die Möglichkeit verfügen, verbal Auskunft über sich zu geben, bestand das Ziel der vorliegenden Arbeit in der Entwicklung eines Beobachtungssystems zur Erfassung der Qualität einer Mutter – Kind – Interaktion. Verhaltensbeobachtung stellt eine wissenschaftliche Datenerhebungsmethode in der psychologischen Forschung und Diagnostik dar, wodurch kontrollierbare und überprüfbare, das heißt objektive Ergebnisse möglich werden. Systematische Verhaltensbeobachtung zeichnet sich durch einen theoretischen Bezugsrahmen, sowie vorab festgelegte Beobachtungseinheiten aus, welche dazu dienen, das beobachtete Verhalten zu strukturieren und quantifizierbar zu machen (Schölmerich et al., 2003). Besonders wichtig ist es, sich im Vorfeld mit möglichen Fehlerquellen auseinanderzusetzen. Gerade durch den Einsatz des Rating-Verfahrens als Quantifizierungstechnik, wobei die Fähigkeiten der Beobachterinnen zur Informationsintegration genutzt werden, können Beobachtungsfehler entstehen. Diese galt es zu kennen und während der Beobachtung ständig zu reflektieren.

Nach sorgfältiger Beschäftigung mit dem theoretischen Bezugsrahmen, nach eingehender Auseinandersetzung mit bisherigen Untersuchungsergebnissen und bislang verwendeten Beobachtungsinstrumenten, wurden eigene Verhaltensdimensionen formuliert:

Unter der Dimension mütterliche *Rückmeldung* werden bewertende Äußerungen der Mutter verstanden. Rückmeldung bezieht sich dabei auf erbrachte Leistungen, Äußerungen oder Handlungen des Kindes (Dreßler, 1999). Zu beachten ist, dass sich mütterliche Rückmeldung immer auf bereits erfolgtes Verhalten des Kindes bezieht. Im Gegensatz dazu ist mütterliches *Steuerungsverhalten* prospektiv. Jede Beteiligung der Mutter, sei dies durch Engagement und Aufmerksamkeit, Hilfestellung, Aufforderung und Anweisung oder durch Anbieten von Alternativen und Erklärungen umfasst mütterliches Steuerungsverhalten. Die Mutter kann damit dem Kind ermöglichen, die Aufgabe in Zusammenarbeit zu lösen und einen Rahmen gestalten. Grundsätzlich ist mütterliches Steuerungsverhalten in Abhängigkeit von den Fähigkeiten und den Zustandsmerkmalen des Kindes zu beurteilen. Kindliche Kompetenzen, Handlungsräume, die Autonomie und Entscheidungen des Kindes sollen von der Mutter respektiert werden. Dies setzt

mütterliche Feinfühligkeit voraus (De Schipper et al., 2006; Grossmann et al., 2003; Grossmann & Grossmann, 2006; Trautmann-Villalba et al. 2002; Volland, 1995; Weinfield et al., 2002). Steuerungsverhalten umfasst drei Dimensionen. Erstens die Dimension *Strukturierung der Situation*, darunter wird aktive Teilnahme der Mutter an der Bastelarbeit verstanden, wie Materialien bereitlegen oder auch direkte Eingriffe in das kindliche Handeln. Die Mutter sollte dem Kind nichts abnehmen, was es selbst tun kann, denn vorschnelles Eingreifen in die kindliche Handlung hemmt die Erfahrungen des Kindes (Grossmann et al. 2003). Zweitens umfasst Steuerungsverhalten die Dimension *Aufforderung und Anweisung*. Darunter werden verbale Äußerungen der Mutter verstanden, um Handlungen des Kindes zu initiieren, die Zusammenarbeit zu gestalten und die Aufgabe für das Kind zu erleichtern. Die Mutter kann dabei mit dem Kind über die Aufgabe sprechen, Anregungen geben, Alternativen vorschlagen und eigene Ideen einbringen (Langer et al., 1973). Drittens zählt *Erklärung und Information* zu Steuerungsverhalten, wobei das Ziel sein soll, die geistige Aktivität des Kindes anzuregen. Losgelöst von der konkreten Handlung kann die Mutter mit dem Kind über die Aufgabe reflektieren, Informationen über einen Gegenstand vermitteln und die Bedeutung oder Ursache eines Sachverhaltes erklären, um das Kind kognitiv zu stimulieren (Papastefanou & Hofer, 2002). Die letzte mütterliche Dimension welche mittels Beobachtungsverfahren erfasst wird, stellt die *Emotionalität* dar. Dabei wird das emotionale Verhalten der Mutter gegenüber dem Kind beurteilt. Das emotionale Klima bzw. die Gestimmtheit der Mutter kann dazu beitragen, dass sich das Kind sicher, geliebt und geborgen fühlt. Eine positive Atmosphäre die durch Wärme, Wertschätzung und Zuwendung gekennzeichnet ist, sowie ein liebevoller Umgang der Mutter mit dem Kind kann für das Kind eine Motivation darstellen, an der Aufgabe mitzuarbeiten und dessen Bereitschaft erhöhen, sich vertieft und zielgerichtet mit der Aufgabe auseinanderzusetzen (Fliedner, 2004; Schildbach et al., 1999). Entscheidend sind hier nicht die Inhalte der Aussagen, sondern die Modulierung der Stimmlage, sowie der mimische und gestische Ausdruck.

Auf Seiten des Kindes werden vier Verhaltensdimensionen beobachtet und beurteilt. Diese werden ausführlich bei Teresa Kalss (in Druck) erläutert. Die Dimension *Bedürfnis nach Steuerungsverhalten* umfasst kindliche Bedürfnisse nach mütterlicher Unterstützung, beispielsweise indem es nach einer Erklärung fragt, Hilfe verlangt oder nonverbal, mit

einem Hilfe suchenden Blick deutlich macht, dass es Hilfe braucht (Volland, 1995). Anhand der Dimension *kindliche Arbeitshaltung* wird die Arbeitsweise des Kindes beobachtet. In Hinblick auf das Alter und den damit in Zusammenhang stehenden Fähigkeiten wird beurteilt, ob sich ein Kind leistungsmotiviert und leistungsorientiert zeigt, sowie zielgerichtet, selbständig und ausdauernd arbeitet (Polowczyk et al., 2000; Volland, 1995; Weinfield et al., 2002). Die Dimension *Reaktivität* erfasst zeitlich unmittelbare Reaktionen auf das Verhalten der Mutter, also ob das Kind altersadäquat mütterliche Fragen beantwortet, gegebenenfalls Hilfe annimmt, Alternativen berücksichtigt, Anweisungen ausführt und mütterlichen Erklärungen zuhört (De Schipper et al., 2006; Polowczyk et al., 2000). Wie auch bei den mütterlichen Verhaltensdimensionen wird *Emotionalität* beurteilt. Vor allem der mimische und gestische Ausdruck zeigt, ob das Kind positiv gestimmt ist, es sich wohl fühlt und es zufrieden im Umgang mit seiner Mutter wirkt (De Schipper et al., 2006, Weinfield et al., 2002).

Die Verknüpfung von Time-Sampling und Rating-Verfahren in vorliegender Untersuchung ermöglichte eine Auswertung der Häufigkeiten und zusätzlich wurde die Intensität der Verhaltensweisen erfasst, indem die Beobachterinnen deren Einschätzungen auf einer fünfstufigen Rating-Skala zuordneten („*unangemessen*“ – „*wenig angemessen*“ – „*mittlere Ausprägung*“ – „*eher angemessen*“ – „*angemessen*“).

Bei einem neu entwickelten Verfahren steht am Beginn der Bewertung die Prüfung auf Objektivität und Reliabilität. Zu diesem Zweck wurde die Beurteilerübereinstimmung und –reliabilität mittels Cohen’s Kappa (κ) und Intraklassenkorrelation (ICC) berechnet. Die Berechnungen ergaben, dass die Werte von zumindest akzeptabler bis hin zu ausgezeichneter Übereinstimmung reichen. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass es gelungen ist, ein Beobachtungsverfahren zur Erfassung der Qualität einer Mutter – Kind – Interaktion zu entwickeln, welches die Gütekriterien der Objektivität und Reliabilität erfüllt. Die Gegenüberstellung der Beobachtungsdaten mit relevanten Außenkriterien dient dem Nachweis der Validität. Clusteranalysen mit anschließenden Mittelwertsvergleichen zeigten allerdings, dass sich viele vermutete Zusammenhänge nicht bestätigen ließen.

Aber auch bisherige empirische Untersuchungen führten nicht immer zu den theoretisch erwarteten Ergebnissen. Ein äußerst uneinheitliches Bild ergibt sich hinsichtlich des Einflusses von Mutter – Kind – Beziehung auf die weitere kindliche Persönlichkeitsentwicklung, die Entwicklung sozialer Kompetenz und den Umgang mit kognitiven Anforderungen (Geserick & Spangler, 2007; Spangler & Zimmermann, 1999). Zahlreiche andere Einflussfaktoren spielen eine ebenfalls bedeutende Rolle, was bedeutet, dass familiäre Bedingungen und interindividuelle Faktoren, wie genetische Disposition und Temperament auf die Entwicklung einwirken. Außerdem gewinnen mit zunehmendem Alter der Kinder, Beziehungen zu anderen Bezugspersonen, wie Vater, Geschwister oder Peerbeziehungen an Bedeutung. Weitere wichtige Einflussfaktoren sind die Partnerschaft der Eltern und deren Beziehung zu ihren eigenen Eltern. Alle Faktoren und ihre Wechselwirkungen bestimmen zusammen den kindlichen Entwicklungsverlauf. Eine sichere Mutter – Kind – Bindung allein, stellt demnach keine hinlängliche Garantie für gesunde Entwicklung und lebenslanges Wohlbefinden dar, scheint aber ein wichtiger Schutzfaktor und Puffer gegen schädigende Einflüsse zu sein und hilft kritische und belastende Lebensereignisse besser zu bewältigen.

Literaturverzeichnis

Ahnert, L. (Hrsg.). (2004). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. München: Ernst Reinhardt.

Aigner, N. (2004). *Dimensionen der Beziehungsqualität zwischen Mutter und Kind in Pflegefamilie. Konstruktion eines Video-Beobachtungsbogens zur Erfassung der Mutter-Kind-Interaktion*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

Ainsworth, M. D. (1964). Muster von Bindungsverhalten, die vom Kind in der Interaktion mit seiner Mutter gezeigt werden. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S.102-111). Stuttgart: Klett-Cotta.

Ainsworth, M. D. (1985). Mutter-Kind-Bindungsmuster: Vorausgegangene Ereignisse und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S.317-340). Stuttgart: Klett-Cotta.

Ainsworth, M. D. & Bell, S. (1970). Bindung, Exploration und Trennung am Beispiel des Verhaltens einjähriger Kinder in einer "Fremden Situation". In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S. 146-168). Stuttgart: Klett-Cotta.

Ainsworth, M. D., Bell, S. & Stayton, D. J. (1971). Individuelle Unterschiede im Verhalten in der Fremden Situation bei ein Jahr alten Kindern. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S.169-199). Stuttgart: Klett-Cotta.

Ainsworth, M. D., Bell, S. & Stayton, D. J. (1974). Bindung zwischen Mutter und Kind und soziale Entwicklung: Sozialisation als Ergebnis gegenseitigen Beantwortens von Signalen. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S.242-279). Stuttgart: Klett-Cotta.

Ainsworth, M. D., Bowlby, J. (1991). Ein ethologischer Zugang zur Persönlichkeitsentwicklung. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S.70-89). Stuttgart: Klett-Cotta.

Argyle, M. (2005). *Körpersprache und Kommunikation. Das Handbuch zur nonverbalen Kommunikation* (9. Aufl.). Paderborn: Junfermann.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behaviour. *Child Development*, 37, 887-907.

Bischof-Köhler, D. (1998). Zusammenhänge zwischen kognitiver, motivationaler und emotionaler Entwicklung in der frühen Kindheit und im Vorschulalter. In H. Keller (Hrsg.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (1. Aufl.) (S. 317-442). Bern: Hans Huber.

Bischof-Köhler, D. (2000). Empathie, prosoziales Verhalten und Bindungsqualität bei Zweijährigen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, 142-158.

Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6. Aufl.). Heidelberg: Springer.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.

Bowlby, J. (1974). *Attachment and loss*. Vol.1: Attachment (3rd revised ed.). London: Hogarth press.

Bowlby, J. (1975). *Bindung: eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung*. München: Kindler.

Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock/Routledge.

Bowlby, J. (1980). Mit der Ethologie heraus aus der Psychoanalyse: Ein Kreuzungsexperiment. In K. E. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S.38-54). Stuttgart: Klett-Cotta.

Bowlby, J. (1991). Ethologisches Licht auf psychoanalytische Probleme. In K. E. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S.55-69). Stuttgart: Klett-Cotta.

Bowlby, J. (1995). *Elternbindung und Persönlichkeitsentwicklung. Therapeutische Aspekte der Bindungstheorie*. Heidelberg: Dexter.

Brisch K. H. & Hellbrügge, T. (Hrsg.). (2006). *Kinder ohne Bindung. Deprivation, Adoption und Psychotherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bretherton, I. (2001). Zur Konzeption innerer Arbeitsmodelle in der Bindungstheorie. In G. Gloger-Tippelt (Hrsg.), *Bindung im Erwachsenenalter: ein Handbuch für Forschung und Praxis* (1. Aufl.) (S. 52-74). Bern: Hans Huber.

Bromme, R., Rheinberg, F., Minsel, B., Winteler, A. & Weidenmann, B. (2006). Die Erziehenden und Lehrenden. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5. vollst. überarb. Aufl.) (S. 269-356). Weinheim: Beltz.

Bühl, A. & Zöfel, P. (2002). *SPSS 11. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows* (8. Aufl.). München: Pearson Studium.

Cassidy, J. (1999). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. R. Shaker (Eds.), *Handbook of attachment. Theory, research and clinical applications* (pp. 3-20). New York: Guilford Press.

Deimann, P., Kastner-Koller, U., Benka, M., Kainz, S. & Schmidt, H. (2005). Mütter als Entwicklungsdiagnostikerinnen. Der Entwicklungsstand von Kindergartenkindern im Urteil ihrer Mütter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37 (3), 122-134

De Schipper, E. J., Riksen-Walraven, M., Geurts S. A. E. (2006). Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: An experimental study. *Child Development*, 77 (4), 861-874

De Wolff, M. S. & van IJzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68 (4), 571-591.

Diehl, J.M. & Staufenbiel, T. (2002). *Statistik mit SPSS Version 10+11*. Eschborn: Klotz.

Diekmann, A. (2006). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (15. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Dreßler, U. (1999). *Konstruktion eines Live-Beobachtungsbogens zur Erfassung der Erzieher-Kind-Interaktion im Vorschulalter*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

Duniz – Scheer, M., Scheer, P. & Stadler, B. (2003). Interaktionsdiagnostik: Versuch einer Objektivierung in einer subjektiven Welt. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (3. Aufl.) (S. 1125-1152). Bern: Hans Huber.

Eisenberg, N., Thompson-Gershoff, E., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A. J., Losoya, S. H., Guthrie, I. K. & Murphy, B. C. (2001). Mother's emotional expressivity and children's behaviour problems and sozial competence: mediation, through children's regulation. *Developmental Psychology*, 37 (4), 475-490.

Falkner, A. & Fuhrer, U. (2007). Bindung und Erziehung im Vorschulalter – erste Schritte zu einer familiensystemischen Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 103-107.

Faßnacht, G. (1995). *Systematische Verhaltensbeobachtung* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.

Fisseni, H. J. (2004). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Mit Hinweisen zur Intervention*. Göttingen: Hogrefe.

Fliedner, R. (2004). *Erwachsenen-Kind-Interaktionen in Familien und Kindergärten: Eine Methode zur Feststellung unterschiedlicher Qualitätsniveaus kognitiver Förderung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Forgas, J. P. (1999). *Soziale Interaktion und Kommunikation: Eine Einführung in die Sozialpsychologie* (4. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Fremmer-Bombik, E. (1999). Innere Arbeitsmodelle von Bindung. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (3. Aufl.) (S. 109-119). Stuttgart: Klett-Cotta.

Fuhrer, U. (2005). *Lehrbuch Erziehungspsychologie*. Bern: Hans Huber.

Geserick, B. & Spangler, G. (2007). Der Einfluss früher Bindungserfahrungen und aktueller mütterlicher Unterstützung auf das Verhalten von sechsjährigen Kindern in einer Kognitiven Anforderungssituation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 86-102.

Gloger-Tippelt, G. (Hrsg.). (2001). *Bindung im Erwachsenenalter: ein Handbuch für Forschung und Praxis* (1. Aufl.). Bern: Hans Huber.

Gloger-Tippelt, G. (2004). Individuelle Unterschiede in der Bindung und Möglichkeiten ihrer Erhebung bei Kindern. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 82-109). München: Ernst Reinhardt.

Gloger-Tippelt, G. (2007). Bindung und Sozialverhalten in der mittleren Kindheit. In C. Hopf & G. Nunner-Winkler (Hrsg.), *Frühe Bindungen und moralische Entwicklung. Aktuelle Befunde zu psychischen und sozialen Bedingungen moralischer Eigenständigkeit* (S. 69-104). Weinheim: Juventa.

Gloger-Tippelt, G., König, L., Zweyer, K. & Lahl, O. (2007). Bindung und Problemverhalten bei fünf und sechs Jahre alten Kindern. *Kindheit und Entwicklung*, 16 (4), 209-219.

Gloger-Tippelt, G. & Reichle, B. (2007). Beziehungsorientierte Diagnostik und Intervention im Kindesalter – Einführung in das Themenheft. *Praxis Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 56, 395-409.

Gloger-Tippelt, G., Vetter, J. & Rauh, H. (2000). Untersuchungen mit der „Fremden Situation“ in deutschsprachigen Ländern: Ein Überblick. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, 87-98.

Greve, W. & Wentura, D. (1991). *Wissenschaftliche Beobachtung in der Psychologie. Eine Einführung*. München: Quintessenz.

Greve, W. & Wentura, D. (1997). *Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Grossmann, K. (1999). Kontinuität und Konsequenzen der frühen Bindungsqualität während des Vorschulalters. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (3. Aufl.) (S. 191-202). Stuttgart: Klett-Cotta.

Grossmann, K. E. (2000). Bindungsforschung im deutschsprachigen Raum und der Stand bindungstheoretischen Denkens. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, 221-237.

Grossmann, K. E. (2004). Theoretische und historische Perspektiven der Bindungsforschung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 21-41). München: Ernst Reinhardt.

Grossmann K. E. & Grossmann K. (Hrsg.). (2003) *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Grossmann K. & Grossmann K. E. (2006). *Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Grossmann, K. E., Grossmann, K., Kindler, H., Scheurer-Englisch, H., Spangler, G., Stöcker, K., Suess, G.J. & Zimmermann, P. (2003). Die Bindungstheorie: Modell, entwicklungspsychologische Forschung und Ergebnisse. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (3. Aufl.) (S. 223-282). Bern: Hans Huber.

Haslett, B. B. & Samter, W. (1997) *Children communicating. The first five years*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Höder, J., Tausch, R. & Weber, A. (1979). Die Qualität der Schülerbeiträge im Unterricht und ihr Zusammenhang mit drei personenzentrierten Haltungen ihrer Lehrer. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 11 (3), 232-243.

Hofer, M., Wild, E. & Noack, P. (2002). *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung* (2. vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Holodynski, M. & Oerter, R. (2002). Motivation, Emotion und Handlungsregulation. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 551-589). Weinheim: Beltz.

Huhn, N. (2005). Mit Video einen Blick auf Verhaltensmuster konstruieren. Überlegungen für eine visuelle Interpretation von Videografien. In G. Mey (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie* (S. 413-434). Köln: Kölner Studien Verlag.

Kalss, T. (in Druck). Erstellung eines Beobachtungsverfahrens zur Erfassung der Qualität einer Mutter – Kind – Interaktion (kindliche Aspekte). Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (2002). *Wiener Entwicklungstest. Ein Verfahren zur Erfassung des allgemeinen Entwicklungsstandes bei Kindern von 3 bis 6 Jahren* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Keller, H. (2003). *Handbuch der Kleinkindforschung*. Bern: Hans Huber.

Keller, H. (2003). Das Säuglingsalter aus kulturpsychologischer Sicht. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (3. Aufl.) (S. 353-380). Bern: Hans Huber.

Kelley, S. A., Brownell, C. A. & Campbell, S. B. (2000). Mastery motivation and self-evaluative affect in toddlers: Longitudinal relations with maternal behaviour. *Child Development*, 71, 1061-1071.

König, L., Gloger-Tippelt, G. & Zweyer, K. (2007). Bindungsverhalten zu Mutter und Vater und Bindungsrepräsentationen bei Kindern im Alter von fünf und sieben Jahren. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 56, 445-462.

Krapp, A., Prenzel, M. & Weidenmann, B. (2006). Geschichte, Gegenstandsbereich und Aufgaben der Pädagogischen Psychologie. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5. vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 1-32). Weinheim: Beltz.

Kubinger, K. D. (2006). *Psychologische Diagnostik. Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens*. Göttingen: Hogrefe.

Langer, I., Rieckhof, A., Steinbach, I. & Tausch, A.M. (1973). Mutter-Kind-Interaktionen in außerhäuslichen Situationen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 20, 361-376.

Lienert, G.A. & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse* (6. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Lowry, R. (2001-2007). Cohen's Unweighted Kappa, Kappa with Linear Weighting, Kappa with Quadratic Weighting, Frequencies and Proportions of Agreement [online]. URL: <http://faculty.vassar.edu/lowry/kappa.html> [30.10.2007].

Main, M. (2001). Aktuelle Studien zur Bindung. In G. Gloger-Tippelt (Hrsg.), *Bindung im Erwachsenenalter: ein Handbuch für Forschung und Praxis* (1. Aufl.) (S. 1-51). Bern: Hans Huber.

Martin, E. & Wawrinowski, U. (1993). *Beobachtungslehre. Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung* (2. überarbeitete Aufl.). Weinheim: Juventa.

Montada, L. (2002). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 3-54). Weinheim: Beltz.

Noack, P. (2002). Familie und Peers. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Hrsg.), *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung* (2. vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 143-167). Göttingen: Hogrefe.

Oerter, R. (2002). Kultur, Ökologie und Entwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 72-104). Weinheim: Beltz.

Papastefanou, C. & Hofer, M. (2002). Familienbildung und elterliche Kompetenzen. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Hrsg.), *Lehrbuch Familienbeziehungen* (S. 168-191). Göttingen: Hogrefe.

Papoušek, M. (2006). Bindungssicherheit und Intersubjektivität. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), *Kinder ohne Bindung. Deprivation, Adoption und Psychotherapie* (S. 61-90). Stuttgart: Klett-Cotta.

Perrez, M., Huber, G. L., & Geißler, K. A. (2006). Psychologie der pädagogischen Interaktion. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5. vollst. überarb. Aufl.) (S. 357-422). Weinheim: Beltz.

Petermann, F. & Rudinger, G. (2002). Quantitative und Qualitative Methoden der Entwicklungspsychologie. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 999-1025). Weinheim: Beltz.

Polowczyk, M., Trautmann-Villalba, P., Dinter-Järg, M., Gerhold, M., Laucht, M., Schmitdt, M. H. & Esser, G. (2000). Auffällige Mutter-Kind-Interaktion im Vorschulalter bei Kindern mit hyperkinetischen und Sozialverhaltensauffälligkeiten. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 29, 293-304.

Quaiser-Pohl, C. (1999). Der Wiener Entwicklungstest (WET). In E. Fay (Hrsg.), *Tests unter der Lupe II* (S.130-143). Lengerich: Pabst.

Reichle, B. & Gloger – Tippelt, G. (2007). Familiäre Kontexte und sozial – emotionale Entwicklung. *Kindheit und Entwicklung*, 16, 199-208.

Rauh, H. (2002). Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 131-208). Weinheim: Beltz.

Schacherbauer, E. (2004). *Scaffolding in der Mutter-Kind-Interaktion*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

Scheurer – Englisch, H. (2007). Bindungssicherheit fördern – eine wesentliche Aufgabe der Erziehungs- und Familienberatung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 161-174.

Schildbach, B., Loher, I. & Riedinger, N. (1999). Die Bedeutung emotionaler Unterstützung bei der Bewältigung von intellektuellen Anforderungen. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 249-265). Stuttgart: Klett-Cotta.

Schmidt-Denter, U. (2005). *Soziale Beziehungen im Lebenslauf* (4. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Schmidt-Denter, U. & Spangler, G. (2005). Entwicklung von Beziehungen und Bindungen. In J. B. Asendorpf (Hrsg.), *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 425-525). Göttingen: Hogrefe.

Schneewind, K. A. (2002). Familienentwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 105-128). Weinheim: Beltz.

Schölmerich, A. & Lengning, A. (2004). Neugier, Exploration und Bindungsentwicklung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 198-210). München: Ernst Reinhardt.

Schölmerich, A., Mackowiak, K. & Lengning, A. (2003). Methoden der Verhaltensbeobachtung. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (3. Aufl.) (S. 611-648). Bern: Hans Huber.

Schölmerich, A. & Weßels, H. (1998). Beobachtungsmethoden und Auswertungsverfahren in der Entwicklungspsychologie. In H. Keller (Hrsg.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (1. Aufl.) (S. 243-260). Bern: Hans Huber.

Scholz, G. (2005). Teilnehmende Beobachtung: eine Methodologie oder eine Methode?. In G. Mey (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie* (S. 381-412). Köln: Kölner Studien Verlag.

Spangler, G. & Zimmermann, P. (1999). Bindung und Anpassung im Lebenslauf: Erklärungsansätze und empirische Grundlagen für Entwicklungsprognosen. In R. Oerter, C. von Hagen, G. Röper & G. Noam (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie* (S. 170-194). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Sturzbecher, D. (Hrsg.). (2001). *Spielbasierte Befragungstechniken*. Göttingen: Hogrefe.

Sturzbecher, D. & Freytag, R. (1999). Ein Vergleich elterlicher und kindlicher Einschätzungen der Eltern-Kind-Interaktion und ihres entwicklungsprognostischen Wertes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31 (1), 32-44.

Sturzbecher, D. & Freytag, R. (2000). *Familien- und Kindergarten-Interaktions-Test (FIT-KIT). Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe.

Sturzbecher, D., Waltz, C., Welskopf, R. & Freytag, R. (2001). Der Familien- und Kindergarten-Interaktions-Test. In D. Sturzbecher (Hrsg.), *Spielbasierte Befragungstechniken* (S. 91-134). Göttingen: Hogrefe.

Tausch, R. & Tausch, A. (1998). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person* (11. korr. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Thiel, T. (2003). Film- und Videotechnik in der Psychologie. Eine erkenntnistheoretische Analyse mit Jean Piaget und ein historischer Rückblick auf Kurt Lewin und Arnold Gesell. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (3. Aufl.) (S. 649-708). Bern: Hans Huber.

Tietze, W., Rossbach, H. G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.

Trautmann-Villalba, P., Laucht, M. & Schmidt, M. H. (2002). Beobachtungsskalen zur Analyse der Mutter-Kind-Interaktion in der Präadoleszenz. *Kindheit und Entwicklung*, 11 (4), 221-227.

Trolldenier, H. P. (1985). *Verhaltensbeobachtung in Erziehung und Unterricht mit der Interaktionsprozessanalyse*. Frankfurt am Main: Fachbuchhandlung für Psychologie.

Trommsdorff, G. (2005) Entwicklung sozialer Motive: pro- und antisoziales Handeln. In J. B. Asendorpf (Hrsg.), *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 75-139). Göttingen: Hogrefe.

Verschuere, K., Marcoen, A. & Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development*, 67, 2493-2511.

Volland, C. (1995). *Mutter-Kind-Beziehungsqualität als Entwicklungsbedingung von Empathie und prosozialem Verhalten in der Kindheit*. Regensburg: Roderer.

Volland, C. & Trommsdorff, G. (2003). Mütterliche Feinfühligkeit und die Entwicklung von mitfühlend-prosozialem Verhalten bei Vorschulkindern: Eine Beobachtungsstudie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35 (1), 2-11.

Weinfield, N. S., Ogawa, J. R., Egeland, B. (2002). Predictability of observed mother-child interaction from preschool to middle childhood in a high-risk sample. *Child Development*, 73 (2), 528-543

Wirtz, A. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Göttingen: Hogrefe.

Zimmermann, P. (2007). Bindung und Erziehung – gleiche oder sich ergänzende Beziehungsfaktoren? Zusammenhänge zwischen elterlicher Autonomie- und Kompetenzunterstützung, Bindungsrepräsentation und Selbstregulation im späten Jugendalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 147-160.

Zimmermann, P., Becker – Stoll, F., Grossmann, K., Grossmann, K. E., Scheurer – Englisch, H. & Wartner, U. (2000). Längsschnittliche Bindungsentwicklung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, 99-117.

Zimmermann, P., Suess, G. J., Scheurer – Englisch, H. & Grossmann, K. E. (1999). Bindung und Anpassung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter. Ergebnisse der Bielefelder und Regensburger Längsschnittstudie. *Kindheit und Entwicklung*, 8, 36-48.

Zweyer, K. (2006). *Bindungseinschätzung durch Erzieher/innen beim Eintritt in den Kindergarten. Möglichkeiten und Grenzen eines Screeningfragebogens*. München: M-Press.

Zweyer, K. (2007). Lässt sich die Bindung bei Kindergartenkindern über einen Fragebogen erfassen? *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 56, 429-444.

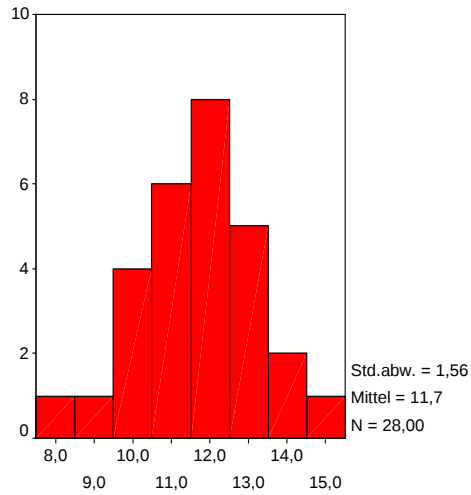
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Schulbildung der Eltern	94
Tabelle 2:	Berufe der Eltern	95
Tabelle 3:	Übersicht über die κ -Werte zwischen den Beobachtern - dichotom	126
Tabelle 4:	Übersicht über die κ -Werte zwischen den Beobachtern - über die Dimensionen	127
Tabelle 5:	Übersicht über die κ -Werte zwischen den Beobachtern- über die Paare	129
Tabelle 6:	Intraklassenkoeffizienten	131
Tabelle 7:	Nominalskalierte/Ordinalskalierte demographische Variablen	133
Tabelle 8:	Intervallskalierte demographische Variablen	135
Tabelle 9:	Deskriptive Statistiken der WET-Ergebnisse	136
Tabelle 10:	Deskriptive Statistiken der Fit-Kit-Subskalen	137
Tabelle 11:	Deskriptive Statistiken der Durchschnittswerte	139
Tabelle 12:	Deskriptive Statistiken der Häufigkeiten	140
Tabelle 13:	Deskriptive Statistiken der Ranges	142
Tabelle 14:	Interkorrelationen der Durchschnittswerte	143
Tabelle 15:	Interkorrelationen der Häufigkeiten	144
Tabelle 16:	Interkorrelationen der Ranges	145
Tabelle 17:	Interkorrelationen sämtlicher (mütterlicher) Kennwerte	147
Tabelle 18:	Interkorrelationen mütterlicher und kindlicher Dimensionen	150
Tabelle 19:	Ergebnisse der Mittelwertsvergleiche zwischen den Clustern	155
Tabelle 20:	Durchschnittswerte der Dimensionen pro Mutter – Kind - Dyade	203
Tabelle 21:	Häufigkeiten der Dimensionen pro Mutter – Kind - Dyade	204
Tabelle 22:	Ranges der Dimensionen pro Mutter – Kind - Dyade	205
Abb. 1:	Dendrogram using Ward Method	153
Abb. 2-12:	Histogramme der Normalverteilung der Fit-Kit-Subskalen	201

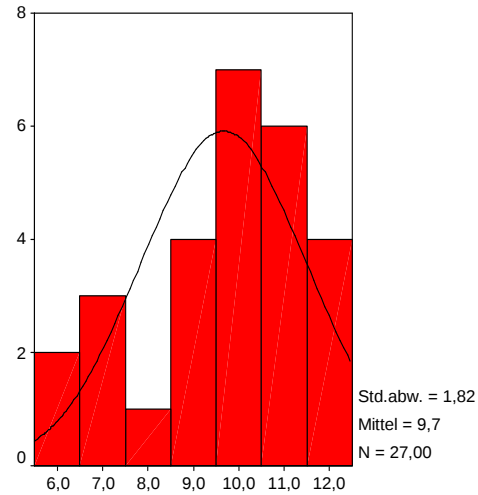
Anhang

Histogramme der Fit-Kit-Subskalen

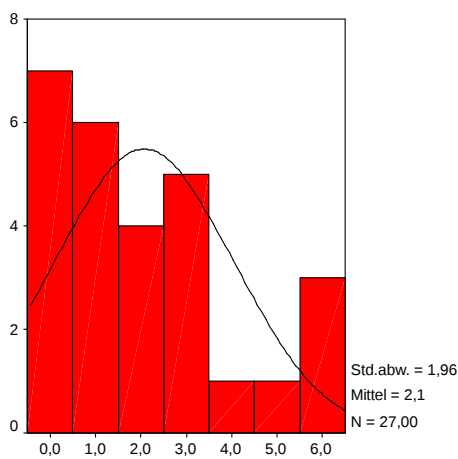
Abb. 2-12: Histogramme der Normalverteilung der Fit-Kit-Subskalen



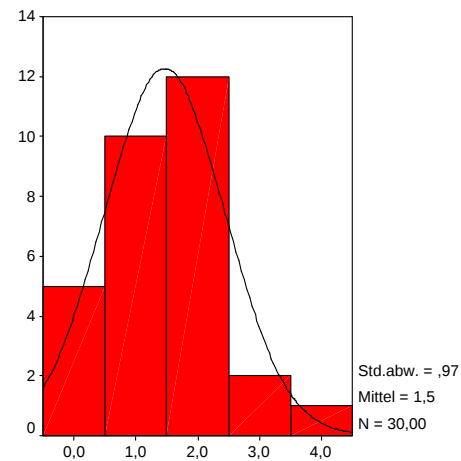
Subskala: Kooperation / Mutter



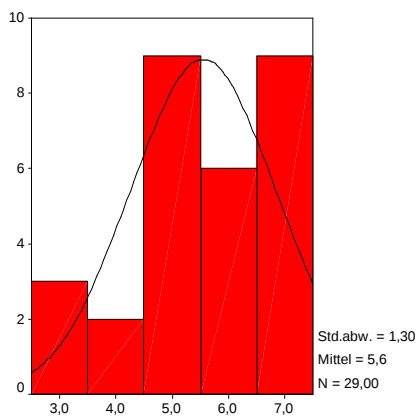
Subskala: Hilfe / Mutter



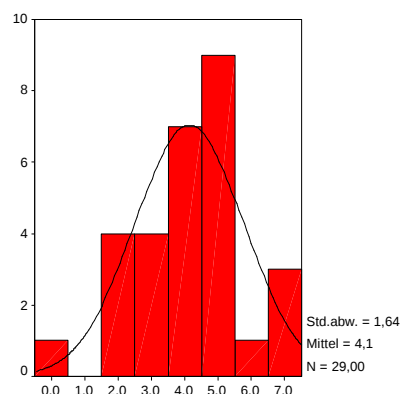
Subskala: Abweisung / Mutter



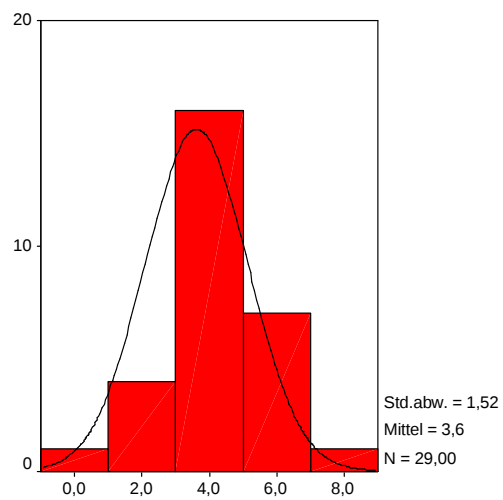
Subskala: Restriktion / Mutter



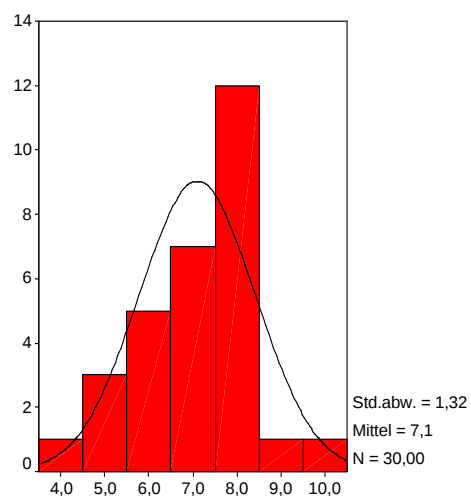
Subskala: Hilfe / Kind



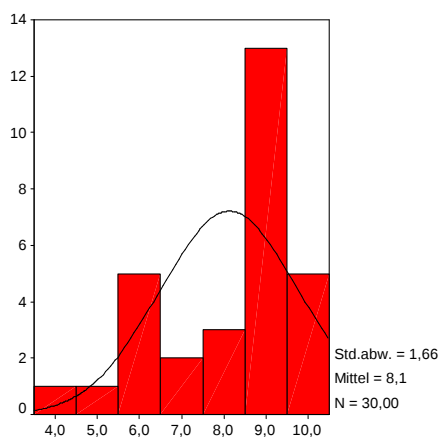
Subskala: Kindliche Diplomatie



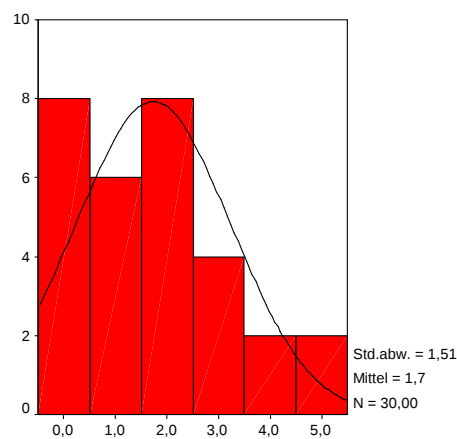
Subskala: Kindliche Renitenz



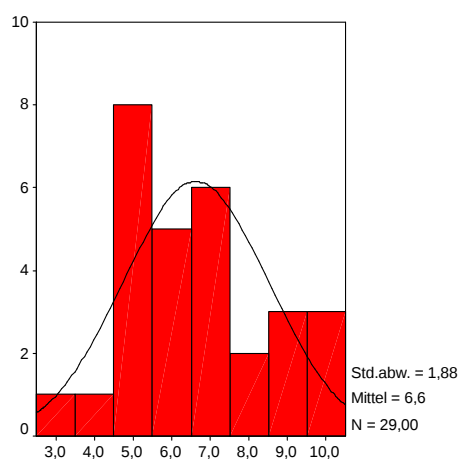
Subskala: Bekräftigung kindlicher Ideen



Subskala: Trösten bei Kummer



Subskala: Emotionale Abwehr



Subskala: Faxen und Toben

Kennwerte der Mutter – Kind – Paare

Tabelle 20: Durchschnittswerte der Dimensionen pro Mutter-Kind-Dyade

Dyade Nr.	Durchschnitt Strukturierung	Durchschnitt Aufforderung	Durchschnitt Erklärung	Durchschnitt Rückmeldung	Durchschnitt Emotionalität
1	3,73	4,45	4,00	3,25	3,44
2	5,00	5,00	4,56	5,00	3,94
3	,	4,00	,	4,00	3,00
4	4,40	4,40	4,50	4,00	3,31
5	2,75	3,15	3,54	3,50	2,94
6	2,50	2,29	,	3,00	2,44
7	2,86	4,00	,	,	2,88
8	3,00	3,07	4,00	3,75	2,88
9	2,67	3,14	3,14	3,25	3,50
10	1,93	2,31	,	3,57	2,88
11	1,87	2,56	3,50	2,83	3,06
12	3,00	3,36	,	3,86	3,56
13	3,25	5,00	4,00	4,00	3,81
14	2,25	2,20	3,00	3,25	2,44
15	4,00	3,67	2,50	3,67	2,94
16	4,00	4,60	4,67	4,25	3,38
17	4,33	4,67	5,00	3,80	3,13
18	5,00	4,88	4,80	4,67	4,00
19	4,50	4,80	5,00	3,25	3,38
20	,	4,20	5,00	3,50	3,00
21	2,17	2,57	2,50	3,00	2,38
22	4,83	4,90	5,00	4,67	3,44
23	3,33	4,08	4,25	4,33	3,06
24	2,63	3,15	3,00	4,13	3,06
25	4,00	4,88	,	4,20	3,75
26	5,00	4,67	4,67	4,00	3,31
27	5,00	5,00	5,00	4,20	3,50
28	5,00	4,86	5,00	4,50	3,44
29	5,00	5,00	4,67	3,00	3,25
30	3,88	4,78	5,00	3,40	3,50

Tabelle 21: Häufigkeiten der Dimensionen pro Mutter-Kind-Dyade

Mutter-Kind-Dyade Nr.	Häufigkeiten „Strukturierung“	Häufigkeiten „Aufforderung“	Häufigkeiten „Erklärung“	Häufigkeiten „Rückmeldung“
1	11	11	8	4
2	1	4	9	3
3	0	2	0	1
4	5	5	2	6
5	4	13	13	2
6	14	14	0	3
7	7	3	0	0
8	3	14	1	4
9	6	7	7	4
10	15	16	0	7
11	15	16	2	6
12	9	14	0	7
13	4	4	2	5
14	8	10	1	4
15	2	3	4	3
16	5	10	3	4
17	6	12	2	5
18	1	8	5	6
19	2	5	4	4
20	0	5	3	2
21	6	14	4	3
22	6	10	6	3
23	3	12	4	6
24	8	13	3	8
25	2	8	0	10
26	2	3	3	5
27	5	11	1	5
28	1	7	1	4
29	6	6	6	1
30	8	9	4	5

Tabelle 22: Ranges der Dimensionen pro Mutter-Kind-Dyade

Dyade Nr.	Range Strukturierung	Range Aufforderung	Range Erklärung	Range Rückmeldung	Range Emotionalität
1	3	2	2	1	3
2	0	0	2	0	2
3	,	2	,	0	2
4	1	2	1	3	1
5	2	3	3	1	2
6	2	3	,	2	1
7	1	2	,	,	3
8	3	3	0	2	2
9	3	2	2	1	1
10	1	3	,	1	1
11	2	2	1	1	2
12	2	3	,	2	1
13	1	0	0	2	2
14	2	1	0	2	1
15	0	1	2	1	2
16	2	2	1	2	2
17	1	1	0	2	1
18	0	1	1	1	2
19	1	1	0	1	1
20	,	2	0	1	2
21	2	4	4	3	2
22	1	1	0	1	1
23	1	3	2	2	2
24	2	2	2	2	2
25	0	1	,	1	2
26	0	1	1	2	3
27	0	0	0	1	1
28	0	1	0	1	1
29	0	0	2	0	1
30	3	1	0	1	1

Elternbrief

Wien, März 07

Liebe Mutter!

Wir sind Studentinnen der Psychologie an der Universität Wien und schreiben unsere Diplomarbeit über das Thema „Mutter- Kind-Interaktion“. Zu diesem Zweck möchten wir Sie und Ihr Kind in einer Spielsituation, die ca. 15 Minuten dauert, beobachten. Zusätzlich würden wir Sie bitten einen kurzen Fragebogen auszufüllen.

Das Spiel wird per Video aufgezeichnet, selbstverständlich streng vertraulich behandelt und nur für unsere Arbeit verwendet.

Wir würden uns sehr über Ihre Mithilfe freuen, denn ohne Sie und Ihre Bereitschaft können wir unsere Arbeit nicht schreiben.

Ebenso werden alle Ergebnisse ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet und selbstverständlich vollkommen anonym behandelt.

Auf Wunsch stellen wir Ihnen auch sehr gerne, nach Beendigung unserer Diplomarbeit, die Ergebnisse vor!

Bei Interesse melden Sie sich bitte bei einer von uns:

o **Teresa Kalss:**

Tel. Nr: ...

e-Mail: kalssteres@yahoo.de

o **Beate Maderthaner:**

Tel. Nr: ...

e-Mail: beatemaderthaner@hotmail.com

Wir bedanken uns ganz herzlich und freuen uns auf ein Treffen!



Datenblatt

Liebe Mutter!

Der vorliegende Fragebogen besteht aus mehreren Teilen, welche jeweils mit kurzen Erklärungen versehen sind. Bitte lesen Sie sich diese Erklärungen genau durch, und lassen Sie bitte keine Fragen aus. Die zutreffende Antwort kennzeichnen Sie bitte durch ein Kreuz in dem dafür vorgesehenen Kästchen.

Bei diesem Fragebogen gibt es keine richtigen oder falschen Antworten. Bitte antworten Sie so, wie es für Sie persönlich zutrifft.

Alle Ergebnisse werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet und selbstverständlich vollkommen anonym behandelt. Antworten Sie bitte so aufrichtig wie möglich.

Herzlichen Dank für Ihre Mithilfe!

Angaben zu Ihrem Kind:

Vor- und Zuname:			
Geburtsdatum:		☐ Bub	☐ Mädchen
Betreuungssituation:	☐ zu Hause	☐ Tagesmutter ☐ ganztags ☐ halbtags	☐ Kindergarten ☐ ganztags ☐ halbtags

Angaben zu den Eltern:

Name der Mutter:			Alter:	
Beruf:		derzeit berufstätig:	☐ ja	☐ nein
Höchste abgeschlossene Schulbildung:				
Lebt im selben Haushalt mit dem Kind:	☐ ja	☐ nein		

Name des Vaters:			Alter:	
Beruf:		derzeit berufstätig:	☐ ja	☐ nein
Höchste abgeschlossene Schulbildung:				
Lebt im selben Haushalt mit dem Kind:	☐ ja	☐ nein		

Geschwister des Kindes:

Name	Alter	Geschlecht	Lebt im selben Haushalt:	
		☐ Bub ☐ Mädchen	☐ ja	☐ nein
		☐ Bub ☐ Mädchen	☐ ja	☐ nein
		☐ Bub ☐ Mädchen	☐ ja	☐ nein
		☐ Bub ☐ Mädchen	☐ ja	☐ nein

Auf der nächsten Seite finden Sie Aussagen über Verhaltensweisen von Kindern. Sie kennen Ihr eigenes Kind am besten und wissen, wie es sich üblicherweise verhält. Bitte kreuzen sie bei jeder der folgenden Aussagen an, ob das beschriebene Verhalten auf Ihr Kind zur Zeit

(1) selten/nie - (2) manchmal - (3) teils/teils - (4) oft - (5) sehr oft/immer - zutrifft.

Fit-Kit-Elternfragebogen

Bitte kreuzen Sie im Folgenden an, wie häufig die folgenden Verhaltensweisen in Ihrer Familie auftreten.

0 ... selten oder nie
1 ... manchmal
2 ... oft oder immer

1. Stellen Sie sich vor, Ihrem Kind gelingt beim Basteln, Bauen oder Malen nicht alles! Was macht Ihr Kind dann?

Also: Wenn Ihrem Kind etwas nicht gelingt...

01) ..., erzählt Ihr Kind Ihnen das dann?	0	1	2
02) ..., sagt es dann zu Ihnen: „Hilf mir bitte!“?	0	1	2
03) ..., sagt es dann zu Ihnen: „Hilf mir, sonst krieg ich das nie fertig!“?	0	1	2
04) ..., sagt es dann zu Ihnen: „Du kannst es besser, mach du es!“?	0	1	2
05) ..., fragt Ihr Kind Sie dann, wie es besser geht?	0	1	2

Überlegen Sie nun bitte, was Sie in solchen Situationen tun!

Also: Wenn ihrem Kind etwas nicht gelingt...

06) ...sagen Sie dann: „Hör auf, es hat ja doch keinen Sinn!“?	0	1	2
07) ...sagen Sie dann: „Es ist nicht so schlimm!“?	0	1	2
08) ...sagen Sie dann: „Lass sein, ich mach das lieber selbst!“?	0	1	2
09) ...sagen Sie dann: „Das schaffst du bestimmt!“?	0	1	2
10) ...lachen Sie ihr Kind dann aus?	0	1	2
11) ...erklären Sie ihrem Kind dann, wie es das besser machen könnte?	0	1	2
12) ...zeigen Sie ihrem Kind dann vor, wie es das besser machen könnte?	0	1	2
13) ...sagen Sie dann: „Das klappt doch sowieso nicht!“?	0	1	2
14) ...helfen Sie ihrem Kind dann?	0	1	2
15) ...schimpfen Sie dann?	0	1	2
16) ...trösten Sie es dann?	0	1	2

2. Stellen Sie sich nun vor, Sie haben gerade viel zu tun, z.B. Abwaschen, Saubermachen, Auto putzen, Gartenarbeiten etc.. Ihr Kind möchte Ihnen dabei helfen und mitmachen.

Also: Wenn ihr Kind helfen will...

17) ...sagen Sie dann: „Mach doch etwas anderes!“?	0	1	2
18) ...erklären Sie ihm dann, was sie gerade machen?	0	1	2
19) ...sagen Sie dann: „Du darfst aber nur zuschauen!“?	0	1	2
20) ...sagen Sie ihm dann, was es machen kann?	0	1	2
21) ...sagen Sie dann: „Du kannst das sowieso nicht!“?	0	1	2
22) ...lassen Sie es dann ein wenig mitmachen?	0	1	2
23) ...machen sie beide dann alles zusammen?	0	1	2
24) ...sagen Sie dann: „Nein!“?	0	1	2
25) ...sagen Sie dann: „Das ist aber schön. Fang gleich an!“?	0	1	2
26) ...sagen Sie dann: „Jetzt nicht!“?	0	1	2

3. Stellen Sie sich vor, Ihr Kind soll etwas tun, es hat aber keine Lust das zu machen was Sie sagen.

Also: Wenn Ihr Kind zu etwas keine Lust hat...

27) ...versucht es dann, mit Ihnen darüber zu reden?	0	1	2
28) ...fragt es Sie dann, warum es das machen soll?	0	1	2
29) ...wird es dann wütend?	0	1	2
30) ...erklärt es Ihnen dann, weshalb es keine Lust hat?	0	1	2
31) ...sagt es dann: „Ich mach das später!“?	0	1	2
32) ...sagt es Ihnen dann, wie ihm das besser gefallen würde?	0	1	2
33) ...redet es so lange herum, bis es das nicht mehr machen muss?	0	1	2
34) ...tut es dann einfach ein bisschen schwerhörig?	0	1	2
35) ...überredet es Sie dann, es nicht machen zu müssen?	0	1	2

Stellen Sie sich nun vor, wie Sie reagieren, wenn Ihr Kind nicht macht, was Sie wollen!

Also: Wenn Ihr Kind etwas nicht machen will...

36) ...darf es dann auch sagen, warum?	0	1	2
37) ...drohen Sie ihm dann mit einer Bestrafung?	0	1	2
38) ...verstehen Sie das dann?	0	1	2
39) ...kriegt es dann gleich eine Strafe?	0	1	2
40) ...geben Sie dann nach und es darf auch mitbestimmen?	0	1	2
41) ...sagen Sie dann: „Ich hab dich nicht mehr lieb!“?	0	1	2
42) ...sagen Sie dann: „Keine Widerrede!“?	0	1	2

4. Stellen Sie sich vor, Sie sind mit Ihrem Kind zu Hause. Ihr Kind spielt und hat dabei lauter neue Ideen.

Also: Wenn ihr Kind eine Idee hat....

43) ...sind Sie dann neugierig?	0	1	2
44) ...sagen Sie dann: „Muss das jetzt sein?“?	0	1	2
45) ...haben Sie dann noch weitere Ideen?	0	1	2
46) ...ist es Ihnen dann egal?	0	1	2
47) ...sagen Sie dann: „Das ist ja eine tolle Idee!“?	0	1	2
48) ...sagen Sie dann: „Lass mich in Ruhe!“?	0	1	2
49) ...sagen Sie dann: „Das darfst du machen!“?	0	1	2
50) ...machen Sie dann mit?	0	1	2

5. Stellen Sie sich vor, Ihr Kind ist gerade traurig und hat Kummer. Wie reagieren Sie darauf?

Also: Wenn Ihr Kind Kummer hat...

51) ...nehmen Sie es dann in den Arm?	0	1	2
52) ...sagen Sie ihm dann: „Du bist selber schuld!“?	0	1	2
53) ...trösten Sie es dann?	0	1	2
54) ...sagen Sie dann: Hör auf zu jammern!“?	0	1	2
55) ...sagen Sie dann: „Es wird schon wieder gut!“?	0	1	2
56) ...sagen Sie dann: „Ich hab jetzt keine Zeit!“?	0	1	2
57) ...spielen Sie dann ein bisschen mit ihm?	0	1	2
58) ...fragen Sie es dann, warum?	0	1	2

6. Stellen Sie sich nun vor, Sie verbringen mit Ihrem Kind etwas Zeit.

Also, wenn Sie mit Ihrem Kind zusammen sind...

59) ...machen Sie dann Faxen mit ihm?	0	1	2
60) ...toben Sie dann mit ihm herum?	0	1	2
61) ...machen Sie dann lustige Dinge?	0	1	2
62) ...machen Sie dann Quatsch mit ihm?	0	1	2
63) ...kitzeln Sie es dann?	0	1	2

7. Zum Schluss beantworten Sie bitte noch die Frage, wie oft Sie folgende Aktivitäten gemeinsam mit Ihrem Kind unternehmen!

a) Fernsehen/ Kino	0	1	2
b) Sport treiben	0	1	2
c) Malen/ Basteln	0	1	2
d) Spazieren gehen	0	1	2
e) Bücher anschauen/ Geschichten erzählen	0	1	2
f) Spielen	0	1	2
g) Hausarbeiten	0	1	2
i) Musik hören/ Singen	0	1	2

Vielen Dank für ihre Mitarbeit!

Beobachtungsbogen - Mutter

Rückmeldung/ Mutter	1				2				3				4			
	15	30	45	60	15	30	45	60	15	30	45	60	15	30	45	60
5 = angemessen																
4 = eher angemessen																
3 = mittlere A.																
2= wenig angemessen																
1 = unangemessen																
Synchronisationszeile																

Steuerungsverhalten/ Mutter	1				2				3				4			
	15	30	45	60	15	30	45	60	15	30	45	60	15	30	45	60
Strukturierung der Situation																
5 = angemessen																
4 = eher angemessen																
3 = mittlere A.																
2= wenig angemessen																
1 = unangemessen																
Synchronisationszeile																
Aufforderungen und Anweisungen																
5 = angemessen																
4 = eher angemessen																
3 = mittlere A.																
2= wenig angemessen																
1 = unangemessen																
Synchronisationszeile																
Erklärung und Information																
5 = angemessen																
4 = eher angemessen																
3 = mittlere A.																
2= wenig angemessen																
1 = unangemessen																
Synchronisationszeile																

Emotionalität/ Mutter	1				2				3				4			
	15	30	45	60	15	30	45	60	15	30	45	60	15	30	45	60
5 = angemessen																
4 = eher angemessen																
3 = mittlere A.																
2= wenig angemessen																
1 = unangemessen																
Synchronisationszeile																

Lebenslauf

Angaben zur Person

Name:	Beate Gabriele Maderthaner
Geburtsdatum:	15.11.1978
Geburtsort:	Waidhofen/Ybbs
Staatsangehörigkeit:	Österreich
Familienstand:	ledig
Kinder:	Madita Liliane Maderthaner, geb. 24.07.2000

Schulbildung

1985 – 1989	Volksschule Weyer/Enns O.Ö.
1989 – 1998	Bundesrealgymnasium Waidhofen/Ybbs
1999	Matura
1999 - 2008	Studium der Psychologie an der Universität Wien
2007	Beginn der Ausbildung zur Lerntherapeutin