



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Die Mentalisierungsfähigkeit im Kontext familiärer und
außerfamiliär Betreuung - Das Zusammenspiel von
Mentalisierungsfähigkeit, Sensitivität und Bindung“

verfasst von

Justina Popp-Nowak Bachelor of Science

Angestrebter akademischer Grad

Master of Science (MSc)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 840

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Psychologie

Betreut von: Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert

"Before us they planted, and now we eat what they have planted.
We too must plant, so that those after us will likewise eat."

Arab Proverb

Inhaltsverzeichnis

1 Einführung in die Relevanz der Thematik.....	7
2 Einführung in die theoretischen Grundlagen.....	9
2.1 ÜBER DAS KONSTRUKT DER BETREUUNGSQUALITÄT.....	9
2.1.1 Teilaspekte der Betreuungsqualität.....	9
2.1.1.1 Strukturqualität.....	9
2.1.1.2 Orientierungsqualität.....	10
2.1.1.3 Prozessqualität.....	10
2.1.1.4 Ergebnisqualität.....	11
2.1.1.5 Das Zusammenwirken der vier erörterten Teilaspekte	11
2.1.2 Einige Charakteristika der Betreuung im familiären und außerfamiliären Umfeld.....	12
2.1.3 Bisher untersuchte soziodemographische Daten.....	14
2.2 ÜBER DAS KONSTRUKT DER MENTALISIERUNG.....	15
2.2.1 Die Bedeutsamkeit der Mentalisierung für die Beziehungsgestaltung.....	17
2.2.1.1 Psychopathologischer Kontext.....	17
2.2.1.2 Die Bedeutsamkeit der Mentalisierung für die Bindungsbeziehung.....	18
2.2.1.3 Elterliche Reflexionsfähigkeit.....	20
2.2.2 Aktueller Forschungsstand zum Konstrukt der Mentalisierung.....	22
2.2.3 Bisher untersuchte soziodemographische Daten.....	24
2.3 MENTALISIERUNGSFÄHIGKEIT UND BETREUUNGSQUALITÄT.....	25
2.3.1 Bindung.....	27
2.3.2 Sensitivität.....	30
2.3.3 Bindung, Sensitivität und Mentalisierungsfähigkeit.....	34
3 Abgeleitete Fragestellungen aus dem aktuellen Forschungsstand. .	38
4 Untersuchungsdesign.....	40
4.1 FORSCHUNGSPROJEKTE.....	40
4.1.1 Das Parenting und Co-Parenting Projekt.....	40
4.1.2 CENOF-Projekt.....	40
4.1.3 Forschungspraktikum.....	41
4.2 STICHPROBEN.....	41
4.2.1 Mütter.....	41
4.2.2 Erzieherinnen.....	42
4.3 ANGEWANDTE VERFAHREN.....	43
4.3.1 Parent Development Interview.....	43
4.3.2 Attachment Q-Sort.....	47
4.3.3 Emotional Availability Scales.....	49
4.3.4 Caregiver Interaction Scale.....	51

5 Resultate.....	52
5.1 Die CHARAKTERISTIKA DER MENTALISIERUNGSPROZESSE.....	53
5.1.1 Forschungsfrage 1.1: Die Reflexionsfähigkeit im Kontext diverser Faktoren der Betreuungssituation.....	53
5.1.2 Forschungsfrage 1.2: Der Vergleich von erzieherischer und mütterlicher Reflexionsfähigkeit.....	55
5.2 DER ZUSAMMENHANG VON MENTALISIERUNGSFÄHIGKEIT UND BINDUNG BEZIEHUNGSWEISE SENSITIVITÄT.....	57
5.2.1 Forschungsfrage 2.1: Erzieherinnen.....	57
5.2.2 Forschungsfrage 2.2: Mütter.....	59
6 Diskussion.....	60
7 Literaturverzeichnis.....	68
8 Anhang.....	78
8.1 ZUSAMMENFASSUNG.....	78
8.1.1 Deutsches Abstract.....	78
8.1.2 Englisches Abstract.....	79
8.2 MATERIALEN DER ANGEWANDTEN VERFAHREN.....	81
8.2.1 Parent Development Interview	81
8.2.1.1 Interviewleitfaden für Mütter	81
8.2.1.2 Auswertungsblatt für Mütter	87
8.2.1.3 Interviewleitfaden für Erzieherinnen.....	91
8.2.1.4 Auswertungsblatt für Erzieherinnen.....	94
8.2.1.5 PDI-Indizes.....	98
8.2.1.6 PDI-Manual.....	101
8.2.2 Attachment Q-Sort (AQS-G).....	133
8.2.2.1 Beobachtungsprotokoll für Mütter.....	133
8.2.2.2 Beobachtungsprotokoll für Erzieherinnen.....	139
8.2.2.3 AQS-Instruktionen.....	146
8.2.3 Emotional Availability Scales.....	151
8.2.3.1 Beobachtungsprotokoll der EAS	151
8.2.4 Caregiver Interaction Scale	160
8.2.4.1 Beobachtungsprotokoll CIS.....	160
8.2.4.2 Auswertungsblatt CIS.....	161
8.3 TABELLENVERZEICHNIS.....	163
8.4 TABELLARISCHER LEBENSLAUF.....	164

1 Einführung in die Relevanz der Thematik

Die Familie stellt die kleinste bestehende gesellschaftliche Einheit dar und Teil dieser Einheit ist auch das Kind. Im Volksmund ist die Stellung von Kindern in der Gesellschaft sprachlich verankert mit Aussagen wie „die Kinder von heute sind die Zukunft von Morgen“ oder Beschwerden, die üblicherweise mit „die Jugend von heute“ beginnen. Die ersten Lebensjahre eines Kindes sind besonders prägend für seine kognitive, körperliche, individuelle und soziale Entwicklung (Walker, Wheatcroft, & Camic, 2012; Meins, Fernyhough, Wainwright, Clark-Carter, Das Gupta, Fradley, & Tuckey, 2003). Das Kind ist so gesehen ein aufkommender Sprössling, wie man Kinder umgangssprachlich manchmal noch nennt. Aus diesem Kind wird im Laufe der Zeit ein erwachsenes Individuum. Somit bilden und prägen wir die Kinder von heute und diese wiederum später als Erwachsene die künftige Gesellschaft. Deshalb ist es so relevant, sich adäquat um die Kinder einer heranwachsenden Gesellschaft zu kümmern, um der eigenen Verantwortung im gesellschaftlichen Kontext gerecht zu werden und dazu beizutragen, dass die folgende Generation zu einer positiven Gesellschaft heranwächst. Das bereits zu Beginn zitierte arabische Sprichwort soll im Rahmen der Arbeit metaphorisch auf genau diese Verantwortung, die man gegenüber der nachfolgenden Generation hat, hinweisen. Wie kann man der Verantwortung nun nachkommen, so dass diese Sprösslinge, also die Kinder im metaphorischen Sinne, gut „gedeihen“? Welche Voraussetzungen oder Fähigkeiten müssen bei der Bezugsperson vorliegen, um dies zu ermöglichen?

In der heutigen Gesellschaftsstruktur widmet sich die Mutter schon frühzeitig nach ihrer Mutterschaft wieder ihrem beruflichen Werdegang und benötigt für ihr Kind eine außerfamiliäre Betreuung. Wie es sich in bekannten Studien, unter anderem der des National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Networks, zeigte (NICHD ECCRN, 2004), geschieht dies beispielsweise aus finanziellen Gründen oder um eine berufliche Karriere

anzustreben (NICHD ECCRN, 2003). Aufgrund der immer kleineren Familienstrukturen und den bis spät ins Alter berufstätigen Großeltern müssen Kinder zur Aufsicht in öffentliche Betreuungseinrichtungen gebracht werden. In diesen Einrichtungen übernehmen oft Erzieherinnen die Aufgaben der Mutter, bis diese ihr Kind abholt. Daraus ergibt sich als wichtiger Punkt, dass eine hohe Betreuungsqualität im familiären und außerfamiliären Kontext gegeben sein muss, um Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Neben den finanziellen Ressourcen und anderen Faktoren, die für eine qualitativ hochwertige Betreuung eine Rolle spielen, sind ebenso individuelle Faktoren in der betreuenden Person selbst, also z.B. der Mutter oder der Erzieherin, essentiell. Wesentlich dafür ist zu wissen, welche Fähigkeiten sie als Individuum mit sich bringen muss, um als Mutter oder Erzieherin überhaupt erst eine qualitativ hochwertige Betreuung zu ermöglichen.

Die folgende Arbeit beantwortet einen Teil der Frage, nämlich welche individuellen Fähigkeiten der betreuenden Person für die Betreuungsqualität wichtig sind. Speziell soll dabei darauf eingegangen werden, welche Rolle die Mentalisierungsfähigkeit der Mutter oder der Erzieherin in Bezug auf eine qualitativ hochwertige Betreuung im familiären und außerfamiliären Kontext einnimmt.

Aus dem theoretischen Hintergrund wird ersichtlich, was die Betreuungsqualität und die Mentalisierungsfähigkeit der betreuenden Personen kennzeichnet und wie diese miteinander interagieren. Dafür wird insbesondere der Zusammenhang zwischen der Mentalisierungsfähigkeit und dem Bereich der Prozessqualität mit den wesentlichen Teilaspekten der Feinfühligkeit und der Bindung aufgegriffen. Im Anschluss daran werden die Forschungsfragen aus dem aktuellen Wissensstand abgeleitet und das verwendete Untersuchungsdesign, sowie die dafür angewandte Methodik erläutert. Darauf folgend werden die Resultate der Hypothesen dargestellt, die Ergebnisse besprochen und in den theoretischen Gesamtkontext eingebettet.

Zugunsten der Lesbarkeit wurde auf eine gegenderte Schreibweise verzichtet und ebenso auch weil die Stichproben nur aus weiblichen Bezugspersonen bestehen. Sofern nicht explizit

genannt, sind beide Geschlechter im Text durch den Genus Maskulinus angesprochen.

2 Einführung in die theoretischen Grundlagen

Im folgenden Kapitel soll ersichtlich werden, was unter den beiden Begriffen Mentalisierung und Betreuungsqualität im Kontext dieser Arbeit bezeichnet wird. Anschließend wird dargestellt, wie diese beiden Konstrukte miteinander in Beziehung stehen, wie sich der aktuelle wissenschaftliche Diskurs verhält und was davon für die vorliegende Arbeit bedeutsam ist.

2.1 ÜBER DAS KONSTRUKT DER BETREUUNGSQUALITÄT

Im Rahmen dieser Arbeit ist unter Betreuung sowohl die familiäre (der Mutter), als auch die öffentliche Betreuung (der Erzieherin) zu verstehen. Tietze (2008) definierte die pädagogische Qualität bzw. Betreuungsqualität einer pädagogischen Umgebung im Elementarbereich sinngemäß wie folgt: Alle relevanten Aspekte der Betreuung wirken so zusammen, dass die gegenwärtige und zukünftige Entwicklung, sowie das Wohlergehen und die Bildung des Kindes im Hinblick auf die physischen, kognitiven, sozialen und emotionalen Komponenten im Mittelpunkt stehen und bestmöglich gefördert werden.

2.1.1 Teilaspekte der Betreuungsqualität

Die Betreuungsqualität lässt sich als multidimensionales Konstrukt verstehen und in vier Teilbereiche untergliedern: Orientierungsqualität, Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität. Trotz der Aufteilung in diese vier Bereiche darf eine gegenseitige Wechselwirkung dieser Teilbereiche untereinander, sowie auf die Betreuungsqualität als Ganzes nicht vergessen werden. Im Folgenden werden die einzelnen vier Bereiche näher erläutert (Kaindl, Kinn, Klepp, & Tazi-Preve, 2010; Tietze, 2008).

2.1.1.1 Strukturqualität

Die Strukturqualität umfasst im Wesentlichen die Gegebenheiten der Betreuungssituation und

bezieht sich darüber hinaus auf die Faktoren, die auf den Betreuer, als auch auf die Kinder Einfluss ausüben können. Seitens der betreuenden Personen spielt in Bezug auf die Strukturqualität die Qualifikation der Erzieher eine größere Rolle als ihre Erfahrung. Des Weiteren beeinflussen auch die Gruppengröße und die Gruppenzusammensetzung in diesem Kontext die Betreuungsqualität. Bezüglich des Umfeldes der Betreuung stellen die räumlichen Gegebenheiten eine bedeutsame Rolle dar (Kaindl et al., 2010). Des Weiteren gehören auch Umgebungsfaktoren wie Räume, Materialien, Erzieher-Kind-Schlüssel und Möglichkeiten für Vorbereitungszeiten der Betreuer dazu (Tietze, 2008).

2.1.1.2 Orientierungsqualität

Unter Orientierungsqualität lassen sich Aspekte für die pädagogischen Richtlinien der jeweiligen Erzieher und der Einrichtung zusammenfassen. Dazu gehört das ideale Bild, das der Erzieher von den Aufgaben und der Entwicklung des Kindes hat, ebenso die erzieherischen Maßnahmen und der Erziehungsstil an sich (Kaindl et al., 2010). Somit sind unter diesem Qualitätsaspekt normative Leitfäden, das Grundkonzept und die Überzeugungen zu verstehen, unter denen ein pädagogischer Handlungsspielraum geschaffen wird (Tietze, 2008).

2.1.1.3 Prozessqualität

Bei diesem Aspekt der Betreuungsqualität steht die Bezugsperson-Kind-Interaktion im Vordergrund mit der essentiellen Aufgabe, sowohl den psychischen als auch physischen Bedürfnissen des Kindes gerecht zu werden. Dies kann durch eine ausgewogene Ernährung, eine gewaltfreie Erziehung und eine stimulierende Umgebung gewährleistet werden, um auf diese Weise die kognitive, kreative und soziale Entwicklung zu fördern. Ebenso ist im Rahmen der Prozessqualität bei außerfamiliärer Betreuung die Beziehung der Eltern zur Betreuungsperson ein wichtiger Aspekt. Unter Berücksichtigung dieser Komponenten ermöglicht man dem Kind die Entwicklung der eigenen Selbstentfaltung (Kaindl et al., 2010). Damit beschreibt die Prozessqualität eine Interaktion mit dem betreuten Kind, die ihm emotionale und physische Sicherheit bietet, so dass die Selbstver-

wirklichung des Kindes entsprechend seiner individuellen Interessen und seinen Entwicklungsschritten möglich wird. Dies wird durch eine erzieherische Zusammenarbeit mit den Eltern und einem angemessenen Umgang mit dem Kind seitens der Bezugspersonen gewährleistet (Tietze, 2008).

2.1.1.4 Ergebnisqualität

Die Ergebnisqualität steht eng im Zusammenhang mit der Prozessqualität, wodurch eine klare Abgrenzung zu dieser nur bedingt möglich ist. Im Wesentlichen umfasst die Ergebnisqualität die kurz- und langfristigen Ziele, die bezüglich der kindlichen Entwicklung und Erziehung erreicht wurden. Dies gilt vor allem in Hinblick auf die Verwirklichung der Rahmenbedingungen eine selbstständige, verantwortliche und gesellschaftsfähige Persönlichkeit aus dem Kind werden zu lassen (Kaindl et al., 2010). Dieser Teilaspekt der Betreuung ergibt sich aus dem Einfluss der anderen drei Teilbereiche und den diese auf die Entwicklung und Bildung des Kindes haben. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass auch andere Elemente außerhalb der Betreuungssituation Einfluss auf das Kind haben und sich gegenseitig beeinflussen (Tietze, 2008).

2.1.1.5 Das Zusammenwirken der vier erörterten Teilaspekte

Das Zusammenspiel der relevanten Teilbereiche der Betreuungsqualität ist stets im gesamten Kontext zu betrachten (Tietze, 2008). Dieses Zusammenwirken besteht unter anderem aus dem Einfluss der Orientierungs- und Strukturqualität auf die Organisation und das Management der Betreuung, was wiederum die Prozessqualität prägt. Die Prozessqualität beeinflusst dann sowohl das Verhältnis zu den Eltern als auch das zum betreuenden Kind.

Der Fokus auf Themenbereiche bezüglich der außerfamiliären Betreuung lässt sich seit Beginn der Forschungsarbeit in diesem Feld in verschiedene Phasen gliedern. Die ersten empirischen Arbeiten befassten sich mit den potentiell schädlichen Auswirkungen der außerfamiliären Bezugsperson, vor allem in Anbetracht der steigenden Inanspruchnahme

öffentlicher Betreuungsmöglichkeiten. Die nachfolgende empirische Phase berücksichtigte die vorherigen Ergebnisse und betrachtete nun auch diverse Betreuungsprogramme im Hinblick auf die verschiedenen Aspekte der Betreuung. Ein wesentliches Augenmerk wurde dabei vor allem auf die Quantität der Betreuung und wie diese den Entwicklungsstand des Kindes beeinflusste, gelegt. In der aktuellen Forschungsphase finden longitudinal Studien statt und die Betreuung wird als multidimensionales Konstrukt betrachtet. Im Fokus der Forschung stehen dabei Fragen über den Eintritt des Kindes in die außerfamiliäre Betreuung, Betreuungsumfang und die verschiedenen Formen der Betreuung (Tietze, 2008).

Im Rahmen dieser Arbeit wird der Fokus hauptsächlich auf die Prozessqualität unter Berücksichtigung des Merkmals der Mentalisierungsfähigkeit gelegt und wie ausgeprägt diese sein sollte, um eine hohe Betreuungsqualität zu gewährleisten. Die Prozessqualität dient als Schnittstelle zwischen dem Kind und der Bezugsperson und wird in diesem Kontext speziell in Bezug auf die Sensitivität der Bezugsperson und die Bindungsbeziehung zum Kind betrachtet.

2.1.2 Einige Charakteristika der Betreuung im familiären und außerfamiliären Umfeld

Über die äußeren Umstände die zur Entscheidung einer öffentlichen Betreuung führen zeigte sich, dass das Familieneinkommen den Zeitpunkt und die Dauer, die ein Kind in einer außerfamiliären Betreuung verbrachte, beeinflusste (NICHHD ECCRN, 2001). Jene Mütter, deren Familien ohne das Gehalt der Mutter nur über ein geringes Familieneinkommen verfügten, begannen schon vor dem dritten Lebensmonat des Kindes zu arbeiten. Für die Stunden pro Woche, die ein Kind von jemand anderem als der Mutter betreut wurde, war das Gehalt der Mutter ausschlaggebend. Um so höher das Gehalt war, desto mehr Zeit verbrachten die Kinder in außerfamiliärer Betreuung. Je höher sich jedoch das nicht-mütterlich erworbene Einkommen belief, desto weniger Stunden wurde das Kind von jemand anderem als der eigenen Mutter betreut. Zudem erbrachte die Datenanalyse, dass bei hohem mütterlichen Bildungsgrad und mehr Geschwistern, die nicht-mütterliche

Betreuungsdauer geringer war (NICHD ECCRN, 2001).

Eine großangelegte longitudinale Studie hatte zum Ergebnis, dass durch eine qualitativ hochwertige Betreuung die Kinder von ihren Eltern und Betreuern seltener als verhaltensauffällig beschrieben wurden, sowohl in Bezug auf externalisierende als auch auf internalisierende Probleme (Gialamas, Mittinty, Sawyer, Zubrick, & Lynch, 2013). Des Weiteren gaben Lehrer an, dass die Kinder in hochwertigen Betreuungen höhere mathematische und bessere sprachliche Fertigkeiten aufwiesen (Gialamas et al., 2013). Die positiven Auswirkungen des Verhaltens der Erzieher in einer hochwertigen Betreuung auf die sprachliche, soziale, emotionale und kognitive Fähigkeiten des Kindes, konnten auch in großen Stichproben erfasst werden (NICHD ECCRN, 2001). Weiters bestand über die ersten drei Lebensjahre des Kindes ein positiver Zusammenhang zwischen einer größeren mütterlichen Sensitivität und hochwertiger, nicht-mütterlicher Betreuung. Ebenso stand eine niedrigere Betreuungsqualität in Verbindung mit unsicher-gebundenen Mutter-Kind-Beziehungen, sofern die Mutter wenig feinfühlig war (NICHD ECCRN, 2001). Der Beitrag von Roßbach und Kollegen (Roßbach, Kluczniok, & Kuger, 2008) wies darauf hin, dass die aktuellen empirischen Befunde im deutschen Raum spärlich waren und weitere Forschungsbeiträge notwendig sind. Somit wurde auch die Datenlage für Europa und den angloamerikanischen Sprachraum in Bezug auf die Betreuungsqualität betrachtet. Insgesamt kamen die Autoren des Beitrags zu dem Entschluss, dass sich sowohl die Aufenthaltsdauer im Kindergarten als auch die Betreuungsqualität auf die kognitiven Kompetenzen des Kindes positiv auswirkten und ein Eintritt in den Kindergarten besonders ab dem zweiten Lebensjahr anzuraten ist (Roßbach et al., 2008). Vandell kam in ihrer literarischen Erarbeitung verschiedenster Studien und unter Berücksichtigung der vorgefundenen Effektgrößen dieser untersuchten Studien ebenso zu dem Entschluss, dass Betreuungsqualität einen bedeutungsvollen Einfluss auf die kindliche Entwicklung hat (Vandell, 2004). Anders (2013) gab in ihrer systematischen Literaturrecherche an, dass die positive Förderung von Kindern hauptsächlich von der Prozessqualität in der Betreuungssituation abhängt. Somit zeigte

sich, dass eine hohe Betreuungsqualität in Form von qualitativ-förderlichen Angeboten vor allem bezüglich der kognitiv-sprachlichen Entwicklung positive Effekte bis hin zum Jugendalter aufwiesen, auch wenn das Ausmaß der Wirkung dieser Förderprogramme über die Zeit hinweg abnahm. Andere Aspekte der kindlichen Natur, die ebenfalls von einer hochwertigen Betreuung profitierten, sind die kognitiv-sprachlichen Fähigkeiten und die Lebensbewältigung (Anders, 2013).

Auch von Relevanz für die Betrachtung der privaten und öffentlichen Betreuung ist die Berücksichtigung dieser beiden Umfelder, die sich in einigen entscheidenden Punkten voneinander unterscheiden, wodurch vermutlich ein Einfluss auf die adaptive Verhaltensanpassung des Kindes entsteht (Ahnert, & Lamb, 2003). Die familiäre Umgebung bleibt das kindliche Lebenszentrum und die externe Betreuung beeinflusst die Beziehung zu den Eltern kaum, sofern es sich um eine unterstützende Beziehung im häuslichen Umfeld handelt. Dennoch bringt die außerfamiliäre Betreuung auch ein gewisses Ausmaß an Stress für das Kind mit. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass sensitive Eltern ausreichend Zeit mit ihrem Kind verbringen, um auf seine emotionalen Bedürfnisse eingehen zu können. Den Familien muss klar sein, dass sie die negativen Emotionen des Kindes ansprechen und auffangen müssen, um so das Selbstbewusstsein und die Sicherheit der Kinder zu fördern, vor allem bei entwicklungsbedingt-vulnerablen Kindern (Ahnert, & Lamb, 2003).

2.1.3 Bisher untersuchte soziodemographische Daten

Die im Rahmen des NICHD-Projekts (2001) erwähnten Ergebnisse ergaben, dass kleinere Gruppen, ein geringer Erzieher-Kind-Schlüssel und ein nicht autoritärer Erziehungsstil zu einer besseren, qualitativ-hochwertigeren Betreuung führten. Unter Berücksichtigung des „iron triangle“ (z.B. Gruppengröße, Erziehererfahrung oder -qualifikation, Kind-Erzieher-Schlüssel), also Aspekte der Strukturqualität, die sich auf die Prozessqualität auswirken, gab es ebenfalls Hinweise auf Unterschiede zwischen Vorschulklassen und Kleinkindgruppen (Phillipsen, Burchinal, Howes, & Cryer, 1997). In beiden Gruppen bestand ein Zusammenhang zwischen dem Gehalt der Erzieher

und der Prozessqualität. In Vorschulklassen spielte die Schulung der Erzieher eine bedeutende Rolle für die Prozessqualität, ebenso ein Mittelmaß an Erfahrung. Für eine hohe Prozessqualität in Kleinkindgruppen war es ebenfalls bedeutsam, dass die Erzieher ein Mittelmaß an Erfahrung hatten (Phillipsen et al., 1997). Daraus resultiert die Frage, weshalb gerade ein Mittelmaß und nicht viele Jahre an erzieherischer Berufserfahrung die Prozessqualität noch weiter steigert. In einer Arbeit, die die Eltern-Erzieher-Beziehung untersuchte, äußerten die Forscher, dass möglicherweise Erzieher mit mehr Berufserfahrung dem negativen Effekt der Frustration durch jahrelange Tätigkeit in dem Berufsfeld unterliegen könnten (Swartz, & Easterbrooks, 2014). Dies stellt eine mögliche Erklärung dar, weshalb in einer interkulturellen Studie (Cryer, Tietze, Burchinal, Leal, & Palacios, 1999), die sich mit dem Einfluss der Strukturqualität auf die Prozessqualität beschäftigte, die Berufserfahrung des Lehrers negativ mit der Prozessqualität zusammenhing. Ebenso ermöglicht dies eine Erklärung, weshalb ein Mittelmaß an Erfahrung der Betreuer bei hoher Prozessqualität vorgefunden wurde (Phillipsen et al., 1997). Die weitere statistische Auswertung der gemessenen Konstrukte von Cryer und Kollegen (1999) erbrachte, dass in der deutschen Stichprobe zwischen dem Lehrer-Kind-Schlüssel, der Gruppengröße und der unkündbaren Einstellung des Lehrers ein positiver Zusammenhang zur Prozessqualität bestand. Der Bildungsgrad des Lehrers stellte keinen signifikanten Prädiktor für die Prozessqualität dar (Cryer et al., 1999).

2.2 ÜBER DAS KONSTRUKT DER MENTALISIERUNG

Bei der Mentalisierung steht das reflektierte Selbst im Mittelpunkt, welches als Beobachter des mentalen Innenlebens bezeichnet werden kann und in Verbindung mit dem erlebenden Selbst steht (Fonagy, Steele, Steele, Moran, & Higgitt, 1991). Durch das reflektierte Selbst bzw. die Reflexionsfähigkeit werden Repräsentationen von mentalen Erfahrungen wie Gefühle, Gedanken, Wünsche und Vorstellungen gebildet. Aufgrund der Beobachtung innerer Prozesse entsteht eine mentale Repräsentation des eigenen Selbst. Als wichtig anzumerken gilt, dass diese mentale Repräsentation des Selbst die Fähigkeit zur Reflexion solcher Beobachtungen voraussetzt und mehr ist als das

Erleben von Emotionen. Somit gilt die Fähigkeit über mentale Vorgänge zu reflektieren als ein emotionaler Entwicklungsschritt, der auch kognitive Aspekte beinhaltet und in Verbindung mit Metakognitionen und der Theory of Mind (ToM) steht (Fonagy et al., 1991). Aus entwicklungspsychologischer Perspektive stellt der Beginn der Mentalisierung die ToM dar. Somit sind beide Konstrukte eng miteinander verknüpft, wobei Forschungsbeiträge zur ToM sich eher auf eine junge Altersgruppe (z.B. Kleinkinder) beziehen lassen, da die Mentalisierung einen weit gefassten Begriff darstellt (Fischer-Kern et al., 2013; Ensink et al., 2014).

Übergreifend lässt sich definieren, dass die Mentalisierung den individuelle, latenten Prozess bezeichnet, seine eigenen mentalen Zustände und die Anderer wahrzunehmen und dadurch sich selbst oder anderen aus den eigenen Erfahrungen geprägte schlüssig erscheinende Gründe für daraus resultierende Verhaltensweisen zuzuschreiben (Fonagy et al., 1991). Als mentale Zustände gelten insbesondere Gedanken, Gefühle, Stimmungen, Wünsche, Absichten und Vorstellungen. Damit ermöglicht die Mentalisierung eine Denkweise, die gleichzeitig kognitive und affektive Aspekte in Betracht zieht. Sie ist sozusagen die Fähigkeit, über Gefühle nachzudenken und das Denken zu fühlen (Target im persönlichen Gespräch, 2003 zitiert nach Slade, 2005). Aus dieser vorliegenden Erläuterung wird ersichtlich, weshalb die Bildung der Mentalisierungsfähigkeit notwendig ist, um über sein Innenleben reflektieren zu können (Fonagy et al., 1991). Es geht beim Reflektieren darum, ein Verständnis der emotionalen Prozesse zu erreichen und ihnen so eine Bedeutung zuzuschreiben. Dadurch erhält man die Möglichkeit, Gefühle in ihrer gesamten Tiefe zu erleben, aufzunehmen und zu regulieren. Somit ist man bereit, sich emotional zu involvieren, den Gefühlen Bedeutung zu geben und diese innerlich zu spüren, ohne dabei von ihnen überwältigt zu werden. Dieser Vorgang ist deshalb wesentlich bei der Entwicklung der Emotions- und Selbstregulation und führt zu einem breiteren Zugang des eigenen Selbst (Slade, 2005). Zudem wird so auch die Relevanz für das soziale Begreifen und somit für zwischenmenschliche Beziehungen, wie zu romantischen Partnern, Freunden, Fremden, aber auch den eigenen Kindern deutlich

(Fonagy et al., 1991). Die Mentalisierungsfähigkeit kommt so bei der Entwicklung sozialer Beziehungen zum Tragen. Außerdem eröffnet die Fähigkeit mentale Repräsentation zu bilden, eine Möglichkeit den Verhaltensweisen anderer eine Bedeutung zuzuschreiben und zu verstehen, dass diese miteinander verknüpft sind, miteinander interagieren und auch eine gewisse Vorhersagbarkeit haben. Durch eine hoch ausgeprägte Mentalisierung ist es wahrscheinlicher, enge und langfristige Beziehungen zueinander aufzubauen und sich gleichzeitig miteinander verbunden, aber dennoch als eigene Person zu fühlen (Slade, 2005).

2.2.1 Die Bedeutsamkeit der Mentalisierung für die Beziehungsgestaltung

Im Folgenden soll ersichtlich werden, welche Rolle die Mentalisierung im Beziehungsgeflecht zwischen der Bezugsperson und dem Kind spielt, indem auch das breite thematische Umfeld, aus dem das Konstrukt stammt, näher erläutert wird. Anschließend wird speziell auf die Bedeutsamkeit der Mentalisierung in Bezug auf die Bindungstheorie eingegangen und weiter die Merkmale der Mentalisierungsfähigkeit in Form der elterlichen Reflexionsfähigkeit dargestellt.

2.2.1.1 *Psychopathologischer Kontext*

Das Konstrukt der Mentalisierung stellt einen Schnittpunkt zur Psychoanalyse dar (bei der sie als eine Art von Einsicht bekannt ist) und ist des Weiteren für die Beziehungsgestaltung von Kindern zu ihren klinisch auffälligen so wie auch unauffälligen Müttern in den Fokus gerückt worden. Aus diesem Grund ist die Erforschung der Mentalisierungsfähigkeit auch im klinischen Rahmen bedeutsam, da eine Störung bei der Funktion der Mentalisierung für die Entstehung klinischer Störungsbilder, z.B. bei der Borderline Persönlichkeitsstörung, Depression oder Posttraumatische Belastungsstörung (PTBS), eine erhebliche Rolle spielt (Fonagy et al., 1991; Slade, 2005; Bateman, & Fonagy, 2013; Sharp, & Fonagy, 2008; Ringel, 2009; Fischer-Kern et al., 2013; Ensink et al., 2014; Chiesa, & Fonagy, 2014). In klinischen Stichproben ist die Ausprägung der Mentalisierungsfähigkeit ebenso von der vorliegenden Diagnose abhängig. Beispielsweise zeigte sich, dass eine als schizophren diagnostizierte Mutter nicht zwingend eine geringere Fähigkeit hat, die internen

Zustände ihres Kindes richtig zu interpretieren (Pawlby, Fernyhough, Meins, Pariante, Seneviratne, & Bentall, 2010). Bei depressiven Müttern lagen während des Stressempfindens niedrigere Werte der mütterlichen Mentalisierungsfähigkeit vor (Walker et al., 2012). Mütter, die eine Borderline Persönlichkeitsstörung aufwiesen, beschrieben im Vergleich zur Normstichprobe signifikant weniger mentale Zustände ihrer Kinder (Schacht, Hammond, & Marks, 2012). Im Rahmen der PTBS erwies sich die Mentalisierungsfähigkeit als Schutzfaktor und war hilfreich bei der Bewältigung von vergangenen traumatischen Lebensereignissen und beugte einer Re-traumatisierungen vor (Zamir, & Lavee, 2014).

Andere Studien mit klinischen Stichproben konnten zeigen, dass elterliches Verhalten von eigenen Kindheitserfahrungen mitgeprägt und so die Eltern-Kind-Interaktion und die vorliegende Bindungsbeziehung beeinflusst wurde (Laulik, Chou, Browne, & Allam, 2013).

2.2.1.2 Die Bedeutsamkeit der Mentalisierung für die Bindungsbeziehung

Die Mentalisierungsfähigkeit spielt ebenso in Themenfeldern wie der Bindungstheorie eine tragende Rolle, welche im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch umfassender erläutert wird. Das reflektierende Selbst stellt auch im Umgang mit Kindern einen zentralen Aspekt dar. Im Zusammenhang mit der Bildung einer sicheren Bindungsbeziehung ist es im Kontext der Mentalisierung wichtig, dass die Bezugsperson in der Lage ist, die überwältigenden Affekte des Kindes in sich aufzunehmen, den psychischen und physischen Bedürfnissen des Kindes nachzukommen und die Umwelt bereitwillig den Umständen des Kindes anzupassen. Dies erfordert seitens der Bezugsperson, dass sie das Kind als eigenständiges Wesen mit mentalen Zuständen wahrnimmt. Die Bezugsperson soll so über diese mentalen Erlebnisse reflektieren und sie an das Kind weitergeben, dass das Kind diese durch die Bezugsperson verstehen und bewältigen kann (Fonagy et al., 1991). Was des Weiteren die Rolle der reflektierten mütterlichen Mentalisierungsfähigkeit betrifft, so schafft diese das Bindeglied zu Bions Containing Konzept von 1962 (zitiert nach Fonagy, & Target, 2005). Durch eine ausgeprägte Fähigkeit der Mutter die inneren Zustände

ihres Kindes nachzuvollziehen, kann die Mutter dem Kind dabei behilflich sein, die Regulation der Zustände des eigenen Innenlebens zu erlernen. Dazu ist die Mutter erst befähigt, wenn sie durch ihre Fähigkeit zur Mentalisierung einen Schutz gegen das eigene Zusammenbrechen ihrer Emotionsregulation bei Stress aufweist. Durch diese ausgeprägtere Mentalisierungsfähigkeit der Mutter besitzt sie eine weitreichende Aufnahmefähigkeit für die Emotionen ihres Kindes. So kann die Mutter z.B. wenn ihr Kind Angst empfindet, diese Emotion mit ihrem Verhalten sozusagen für das Kind regulieren, ohne dabei eine desorganisierte Bindungsbeziehung aufzubauen (Fonagy, & Target, 2005).

Bisher ließ sich zwar kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Temperament des Kindes, seinen sprachlichen Fertigkeiten und der mütterlichen Mentalisierungsfähigkeit finden (Licata, Kristen, Thoerner, & Sodian, 2013), jedoch zeigte die mangelnde mütterliche Mentalisierungsfähigkeit signifikant negative Einflüsse auf das prosoziale Verhalten und die Empathiefähigkeit von Jungen, was wiederum bei Mädchen nicht der Fall war. Eine hoch ausgeprägte mütterliche Mentalisierungsfähigkeit wirkte sich signifikant positiv auf das prosoziale Verhalten der Mädchen aus, wobei die Mentalisierungsfähigkeit keinen Einfluss auf die Empathiefähigkeit der Jungen hatte. Die mütterliche Mentalisierungsfähigkeit ließ sich bezüglich der kindlichen Empathiefähigkeit als unabhängiger Prädiktor darstellen. Hervorstechend war außerdem, dass bei der Erfassung der Mentalisierungsfähigkeit besonders die Fähigkeit Wünsche und Vorlieben den Kindern richtig zuzuschreiben, einen Einfluss auf die kindliche Empathieentwicklung hatte (Licata et al., 2013). Aus diesen wissenschaftlichen Beiträgen wird ersichtlich, dass eine adäquate Mentalisierungsfähigkeit seitens der Bezugsperson wichtig für die kindliche Entwicklung ist.

Bezüglich dem Konstrukt der Mentalisierungsfähigkeit sieht Katznelson (2014) die Forschung als noch in den Kinderschuhen steckend, auch wenn es eine steigende Anzahl an Forschungsarbeit gibt, die die Bedeutsamkeit zwischen der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit, der Bindungsbeziehung und der Qualität der Eltern-Kind-Interaktion betonen. Der momentane

Wissensstand bezüglich der Mentalisierungsfähigkeit gibt Anlass zur Annahme, dass diese den Eltern als eigener Schutzmechanismus während der Bewältigung der Kindererziehung dienen kann, wodurch indirekt auch die Beziehung zum Kind profitiert (Katznelson, 2014).

2.2.1.3 Elterliche Reflexionsfähigkeit

Die elterliche Reflexionsfähigkeit stellt die Fähigkeit der Eltern zur Mentalisierung im Umgang mit und der Beziehung zu ihrem Kind dar. In einem Review wurden 85 ermittelte Quellen im Zeitraum zwischen 1989 - 2013, die sich mit elterlicher Reflexionsfähigkeit auseinandersetzten, näher betrachtet (Ordway, Sadler, Dixon, & Slade, 2014). Dabei konnten sieben Schlüsselemente und fünf Antezedens für die elterliche Reflexionsfähigkeit ermittelt werden. Für die Schlüsselemente galt, dass die Bezugsperson sich eine gewisse Neugierde bzw. ein Interesse erhält, die mentalen Zustände des Kindes zu begreifen. Dafür ist es relevant, sich bewusst zu sein, dass eigene mentale Zustände von jenen des Kindes abzugrenzen sind. Bei dem Versuch, das Innenleben des Kindes zu begreifen, soll die Bezugsperson es meiden, aus bloßen Vermutungen und Vorurteilen Schlüsse zu ziehen und sich stattdessen bemühen, während dieses Prozesses offen für verschiedene mögliche Sichtweisen des Kindes zu bleiben, auch wenn dabei nicht ersichtlich wird, weshalb eine gewisse Verhaltensweise zustande kommt. Für eine förderliche Atmosphäre der Reflexionsfähigkeit sollte eine entspannte Grundhaltung eingenommen werden. Auch sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass trotz gemeinsam geteilter Erlebnisse des Kindes und der Bezugsperson diese dennoch verschieden wahrgenommen werden können. Der Erwachsene sollte sich bei einer möglichen Diskrepanz der verschiedenen Wahrnehmungsempfindungen nicht bedroht fühlen. Zudem sollte die Bezugsperson über einen gewissen Bewusstseinsgrad verfügen, dass ihre eigenen erlebten mentalen Zustände das Kind beeinflussen können. Zu guter Letzt zählt zu den Schlüsselementen der Mentalisierungsfähigkeit außerdem, dass eine gewisse Vorausschau über die Entwicklung des Kindes vorzuliegen hat, trotz dieser anspruchsvollen Aufgabe, insbesondere bei noch non-verbalen Kindern. Zu den fünf Antezedenzen, die einen ausgeprägten Reflexionsgrad der Bezugsperson

ermöglichen, gehört die Fähigkeit zur Selbst- und Emotionsregulation, was gerade in stressreichen Situationen bedeutsam werden kann. Des Weiteren sollte der Elternteil fähig sein, über andere Schlüsselbeziehungen zu reflektieren, die so indirekt auch die Reflektiertheit gegenüber dem Kind beeinflussen können. Generell ist es notwendig, dass die Bezugsperson in der Lage ist mentale Zustände zu erkennen und eine akkurate Verknüpfung zwischen mentalen Zuständen und dem Verhalten herzustellen. Dazu gehörte auch, dass man eine gewisse Empathiefähigkeit besitzt, also dennoch mitfühlend ist, wobei, wie schon erläutert, es ein wesentlicher Bestandteil der Mentalisierungsfähigkeit ist, über diese Gefühle nachdenken zu können und daraus Rückschlüsse zu ziehen (Ordway et al., 2014; Slade, 2005). Das Vorhandensein einer außerordentlichen Reflektiertheit der Bezugsperson ermöglicht die Entwicklung einer sicheren Bindungsbeziehung, eine verbesserte Beziehung zum Kind in der Interaktion und übt auch einen Einfluss auf die kindliche Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit aus (Ordway et al., 2014; Sharp, & Fonagy, 2007).

Um den Aspekt der elterlichen Mentalisierung speziell im Bereich der Kindererziehung zu operationalisieren, wurde während der Untersuchungsreihen zum Londoner Eltern-Kind-Projekt das neue Konstrukt der Reflexionsfähigkeit eingeführt, welches dieses speziell in Bezug auf den Erwachsenen zu seinen eigenen Kindheitserfahrungen erfasste (Fonagy et al., 1991).

Mittlerweile gibt es mehrere Verfahren zur Erfassung der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit, die sich in online und offline Maße untergliedern lassen, wobei online Maße die Mentalisierungsfähigkeit anhand von Beobachtungen der Eltern-Kind-Interaktionen einschätzen und die offline Maße anhand von Interviews der Eltern die elterliche Reflektiertheit operationalisieren (Schiborr, Lotzin, Romer, Schulte-Markwort, & Ramsauer, 2013; Sharp, & Fonagy, 2008). Im Zuge dieser Arbeit wurde ein offline Maß verwendet, um elterliche Reflektiertheit zu erfassen, dessen Entstehung sich im Rahmen des Londoner Eltern-Kind-Projekts belief (Fonagy et al., 1991) und von da an weiterentwickelt wurde. In Kapitel 4 der angewandten

Verfahren werden weitere Details zu diesem Messinstrument ausführlich erörtert.

2.2.2 Aktueller Forschungsstand zum Konstrukt der Mentalisierung

Wie bereits erläutert, ist die ToM eng mit der Entwicklung der Mentalisierung verknüpft und stellt ebenso auch einen Teil des Konstrukts der Mentalisierung dar. Die Arbeit von Apperly (2012) dient somit als Ansatzpunkt, sich mit den Charakteristika des Konstrukts der Mentalisierungsfähigkeit näher auseinanderzusetzen, da die ToM eng in Verbindung mit der Mentalisierung steht. Im Folgenden wird die Verknüpfung dieser beiden Konstrukte noch weiter erörtert.

Apperly (2012) kritisierte in seiner Arbeit über die ToM, dass seiner Auffassung nach zwar eine allgemeine Einigkeit in der Forschung darin besteht, wie ToM definiert wird, jedoch weiterhin noch eine ungenügende Informationsbasis darüber herrscht, welche Einflussfaktoren zur Bildung der ToM eine Rolle spielen. Des Weiteren bemängelte Apperly (2012), dass der Fokus zur Erfassung des ToM Konzepts hauptsächlich auf Vorschulkinder beschränkt ist. Die methodischen Zugänge jedoch, die im Erwachsenenalter für die Messung zur Verfügung stehen, eröffnen eine Methoden-Vielfalt und bieten neue Zugänge um die ToM umfassender zu begreifen. Darin liegt auch ein Vorzug dieser Arbeit, da diese ein Messinstrument der Mentalisierungsfähigkeit für das Erwachsenenalter benutzt. Zudem identifiziert Apperly (2012), der jahrzehntelange Erfahrung in diesem Forschungsbereich aufweist, drei üblich begangene Wege, um die Resultate von ToM Messungen in der Wissenschaft zu interpretieren: als kognitiven Prozess, als reflektiertes konzeptuelles Begreifen oder als soziale individuelle Differenzen. Bezüglich der letzten Interpretationsweise als individuelle soziale Kompetenz lieferten auch Konzepte aus dem inhaltlich näheren Umfeld der Empathie Hinweise darauf, dass die Mentalisierungsfähigkeit nicht nur auf eine kognitive Ebene zu reduzieren ist. Er (Apperly, 2012) nimmt an, dass es sich bei der ToM nicht um eine eindimensionale Fähigkeit handelt, die Personen zu gewissen Graden aufweisen oder nicht, sondern es eine Fertigkeit ist, die vom Alter, dem Kontext, der Motivation und der kognitiven Fähigkeit beeinflusst wird.

Anknüpfend an die Anregungen und Kritik am Forschungsstand der ToM setzte sich die Studie von Meins und ihren Kollegen (Meins, Fernyhough, & Harris-Waller, 2014) mit dem Wissensstand bezüglich der Mentalisierungsfähigkeit auseinander und stellte ähnliche Wissenslücken bezüglich des Konstrukts der Mentalisierung fest. Ausgehend von dieser Grundlage beschäftigte sich ihre Studie mit den individuellen Differenzen der Mentalisierungsfähigkeit von Erwachsenen. Dieser Beitrag gehört zu einer der wenigen vorhandenen empirischen Forschungsarbeiten der noch ungenügend erforschten Thematik, ob es sich bei der Mentalisierungsfähigkeit um eine relativ stabile Eigenschaft oder eher um eine vom Kontext bzw. personenabhängige Fähigkeit handelt (Meins et al., 2014). Die *competence-performance gap* (zu dt. „Befähigungs-Darbietungsdifferenz“) (Meins et al., 2014) bezeichnet den Wunsch, die vorgefundenen Differenzen der Fähigkeitsgrade der Mentalisierung nachzuvollziehen, bezogen auf die eventuell vorhanden individuellen Unterschiede einer Person in diversen sozialen Kontexten. Die vier Studien im Rahmen der empirischen Untersuchung von Meins und ihren Kollegen (2014) versuchten diese individuellen Differenzen der gezeigten und vorhandenen Mentalisierungsfähigkeit anhand von diversen sozialen Geflechten zu erfassen. Erforscht wurden soziale Bindungen wie romantische Beziehungen, die Beziehung zum Kind, die Beziehung zu einem engen Freund, aber auch zu unbelebten Gegenständen in Form von Kunstbildern und zu berühmten Persönlichkeiten, um einen Beitrag zum Verständnis dieser unterschiedlichen Kontexte zu leisten. Diese verschiedenen bereits geschilderten sozialen Beziehungskontexte wurden in den jeweiligen Studien in verschiedenen Kombinationen vorgegeben und anschließend wurden die Teilnehmer bezüglich ihrer Mentalisierungsfähigkeit in diesen Kontexten eingeschätzt. Über den Vergleich der Resultate aller vier Studien zeigte sich, umso enger die untersuchte soziale Beziehung war, desto ausgeprägter war die Mentalisierungsfähigkeit des untersuchten Individuums. Insgesamt ließen die vorliegenden Ergebnisse die Forscher annehmen, dass es sich bei der Mentalisierung eher um eine Facette persönlicher Beziehungen handelt, als um eine eigenständige Eigenschaft, wobei auf einen

weiteren Forschungsbedarf hingewiesen wurde (Meins et al., 2014).

Auch Katznelson (2014) erläutert, dass weitere empirische Forschung notwendig ist, um herauszuarbeiten, wie sich die verschiedenen Aspekte der Mentalisierungsfähigkeit gestalten. Somit fehlt dem jetzigen Forschungsstand eine ausreichende Beleuchtung der Charakteristika von Mentalisierungsfähigkeit bezogen auf soziale Kontexte und andere mögliche Einflussfaktoren (Demers, Bernier, Tarabulsky, & Provost 2010).

2.2.3 Bisher untersuchte soziodemographische Daten

In einer der früheren empirischen Studien zur Reflexionsfähigkeit bezogen auf eigene Kindheitserfahrungen, war die Reflexionsfähigkeit unabhängig von soziodemographischen Faktoren wie sozialer Klasse, sozioökonomischem Status, ethnischen Hintergrund, elterlichem Bildungsgrad und verbaler Intelligenz (Fonagy et al., 1991). Die Reflexionsfähigkeit in verschiedenen sozialen Beziehungen, wie die zu den eigenen Eltern und zum eigenen Kind, zeigte sich als wiederholt unabhängig vom Bildungsgrad und dem Einkommen. Hier ist ergänzend zu erwähnen, dass auch das eigene Alter und der Familienstatus dies nicht nachweislich zu beeinflussen schienen (Zaccagnino, Cussino, Saunders, Jacobvitz, & Veglia, 2014; Bernier, & Dozier, 2003; Licata, Kristen, Thoerner, & Sodian, 2013; Farrow, & Blissett, 2014).

Die Rolle des Alters kann hinsichtlich der Mentalisierungsfähigkeit der Bezugsperson dennoch ein interessanter Punkt sein, der einer genaueren Erforschung bedarf. Bisher liegen über die Reflexionsfähigkeit der Erzieherinnen diesbezüglich noch keine Befunde vor. In Bezug auf Mütter erbrachte eine kleine Stichprobe einen nicht signifikanten, aber positiven Trend dazu (Farrow, & Blissett, 2014). Auch theoretisch gesehen erscheint es sinnvoll zu prüfen, ob mit zunehmendem Alter und einer entsprechend höheren Lebenserfahrung eine weitere Ausreifung der Mentalisierungsfähigkeit vonstattengehen kann. In Anbetracht des kindlichen Alters wird schon beim Messverfahren der Mentalisierungsfähigkeit darauf hingewiesen, dass dies bei der Kodierung

berücksichtigt werden muss. Der Grund hierfür liegt darin, dass es sich für die Bezugsperson als wesentlich schwieriger gestaltet die kindlichen mentalen Zustände korrekt zu interpretieren, wenn das Kind besonders jung ist (Supper, Ahnert, & Laminger, 2012; Slade, 2005). Zudem bietet die altersgemäße Entwicklung des Kindes, sowohl in sprachlicher als auch motorischer Hinsicht, einen differenzierten und breiteren Zugang zur inneren Lebenswelt des Kindes und macht es den Bezugspersonen somit leichter über diese zu reflektieren. Bisherige Befunde unterstützen die Annahme, dass das kindliche Alter im Hinblick auf die Reflexionsfähigkeit der Erzieherinnen und Mütter berücksichtigt werden sollte (Degotardi, & Sweller, 2012; Mandler, 2013).

2.3 MENTALISIERUNGSFÄHIGKEIT UND BETREUUNGSQUALITÄT

Das Hauptaugenmerk dieser empirischen Arbeit liegt auf der internen Voraussetzung der Mentalisierungsfähigkeit, die gegebenenfalls im Zusammenhang mit der Betreuung steht und damit einen Beitrag zu einer qualitativ hochwertigen Betreuung leistet. Um den Einfluss der Mentalisierungsfähigkeit der betreuenden Personen zu erfassen, ist es notwendig, sich vor allem mit dem Bereich der Prozessqualität auseinanderzusetzen. Wie schon bei der Erläuterung des Begriffs der Betreuungsqualität beschrieben wurde, hat die Prozessqualität als Teilbereich dieser einen großen Einfluss auf die gesamte Betreuung (Kaindl et al., 2010). Die Prozessqualität befasst sich mit der Bezugsperson-Kind-Interaktion und schafft daher den Verknüpfungspunkt zwischen dem individuellen Fähigkeitsgrad der Betreuungsperson zu mentalisieren und der Auswirkung auf die Betreuungsqualität zum Kind. Dies geschieht durch die Interaktion dieser Konstrukte. Die Berücksichtigung der Prozessqualität ist sowohl im privaten als auch im öffentlichen Kontext ein wesentliches Element zur Gewährleistung einer hochwertigen Betreuung für das Kind. Somit wird ersichtlich, dass die Prozessqualität sowohl für die familiäre als auch außerfamiliäre Betreuung ein wesentlicher Bestandteil ist. Unter relevante Aspekte der Prozessqualität fallen auch die Bindungssicherheit und die Sensitivität der Bezugsperson, welche im Laufe dieser Arbeit in Bezug auf die Mentalisierungsfähigkeit der betreuenden Person näher beleuchtet werden.

Welcher Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit des Kindes und der Feinfühligkeit der Mutter besteht, wurde schon in diversen Studien thematisiert. Innerhalb der letzten 20 Jahre wiesen mehrere Metaanalysen darauf hin, dass eine Beziehung zwischen der Bindungssicherheit des Kindes und der mütterlichen Sensitivität besteht (Laranjo, Bernier, & Meins, 2008).

Die Studie von Van Ijzendoorn (1995) stellt eine besonders relevante Komponente der vorliegenden Arbeit dar, da diese einen Anhaltspunkt bietet, die Mentalisierungsfähigkeit mit der Feinfühligkeit bzw. Bindungsbeziehung in Bezug zu setzen. In einer Metaanalyse mit den Daten eines Jahrzehnts wurde der Zusammenhang der eigenen kindlichen Bindungsrepräsentation und der Bindungsbeziehung zum eigenen Kind untersucht (Van Ijzendoorn, 1995). Es stellte sich heraus, dass die vergangene elterliche Bindung und die eigene Bindung zum Kind eine hohe positive Korrelation aufwiesen, was einem erklärten Varianzanteil von 22% entsprach. Die Resultate aus Van Ijzendoorns (1995) Metaanalyse ergaben, dass die elterliche Bindungsrepräsentation als Prädiktor für die entstandene Bindungsbeziehung zum Kind repräsentativ war. Zusätzlich dazu übte auch die elterliche Sensitivität einen Einfluss auf die Entwicklung der Bindungssicherheit zum Kind aus. Letztlich blieb jedoch ein unerklärter Varianzanteil übrig, welcher sich nicht durch die elterliche Sensitivität zum Kind begründen ließ. Dies ist seitdem als *transmission gap* (zu dt. (Bindungs-) Transmissionslücke) bekannt geworden (Van Ijzendoorn, 1995). Somit besteht dieses immer noch nicht gänzlich geklärte Phänomen seit ca. 20 Jahren.

Folglich bleibt die, durch die Transmissionslücke aufgeworfene Frage, was außerhalb der Feinfühligkeit für die Art der Bindungsbeziehung zum Kind prägend ist, noch offen. Ein möglicher Erklärungsversuch wäre, dass die Mentalisierungsfähigkeit der betreuenden Person eine stärker ausgeprägte Feinfühligkeit seitens der Bezugsperson ermöglicht. Auf diese Art kann die Mentalisierungsfähigkeit sich auf die Bindungsbeziehung zum Kind auswirken und stellt damit eine wichtige Komponente zur Klärung der Zusammenhänge zwischen Sensitivität und Bindungs-

sicherheit dar. Im Folgenden soll ersichtlich werden, weshalb speziell die Bindungsbeziehung und die Sensitivität der Mutter bzw. Erzieherin, als Schlüsselemente zwischen der Mentalisierungsfähigkeit der weiblichen Bezugsperson und der Betreuungsqualität fungieren.

2.3.1 Bindung

Schon 1958 bezeichnete Bowlby als allgemein bekannt geltend, dass sich innerhalb der ersten 12 Lebensmonate des Kindes ein starkes Band zwischen dem Kind und der vorhandenen Mutterfigur bildet. Der Erklärungsansatz für die damaligen Vorstellungen über die Bindungsbeziehung war stark durch die physischen Grundbedürfnisse und durch psychoanalytische Ansätze geprägt. Obwohl sich durch die voranschreitende Forschung und neue Erkenntnisse das frühere Bild der Mutter-Kind-Bindung gewandelt und erweitert hat, gilt auch heute noch die Bindungsbeziehung zwischen Mutter und Kind als Angelpunkt der Betreuungsqualität (Ahnert, 2010). Gerade in Anbetracht der außerfamiliären Betreuung, z.B. für Kinder in Pflegeheimen, gilt, dass die Rolle der Erzieher wesentlich als sichere Basis für die dort wohnhaften Kinder ist. Durch die Erzieher kann eine sichere Bindungsbeziehung entstehen, welche das Wohlbefinden der Kinder fördert (Ebbeck, Phoon, Tan-Chong, Tan, & Goh, 2014).

Bezüglich der Charakteristika von Bindungsbeziehungen zeigte sich bei der Bindungsstabilität in Eltern-Kind-Beziehungen eine zeitliche Beständigkeit im mittleren Bereich, jedoch gab es keine signifikante Stabilität der Bindungsbeziehung in Zeiträumen von über 15 Jahren (Pinquart, Feußner, & Ahnert, 2012). Die Metaanalyse erbrachte, dass für Zeitintervalle unterhalb von zwei Jahren im Vergleich zu Zeitabständen von mehr als fünf Jahren ein signifikanter stabil bleibender Zusammenhang der Bindungssicherheit vorlag. Zudem wirkten sich Risikofaktoren auf die sicher gebundenen Kinder insofern aus, als dass diese später eher eine unsichere Bindungsbeziehung entwickelten (Pinquart et al., 2012).

Eine weitere Metaanalyse (Ahnert, Pinquart, & Lamb, 2006) befasste sich mit dem

Vorliegen von Bindungssicherheit bei über 2000 jungen Kindern, um so mehr über die Auswirkungen des Beziehungsgeflechts von außerfamiliärer Betreuung zu erfahren. Die im häuslichen und außerfamiliären Umfeld durchgeführte Untersuchung erbrachte, dass eine sichere Erzieher-Kind-Bindung eher bestand, wenn ebenso eine sichere Mutter-Kind-Beziehung gegeben war. Zusätzlich zu diesem Befund lag im heimischen Umfeld häufiger eine sichere Bindung zwischen Erzieherinnen und dem Betreuungskind vor. Dies legt zur Schlussfolgerung nahe, dass die Umgebung auch einen Einfluss auf die Bindungsbeziehung hat. In einigen Studien mit meta-analytischer Messmethodik, welche sich mit der Bindungssicherheit zur Erzieherin befassten, ließen sich Zusammenhänge zwischen dieser, dem Alter, dem Geschlecht, der Zeit seit dem Kindergarteneintritt und dem sozioökonomischem Status der Eltern des Kindes finden (Ahnert et al., 2006).

Schon seit dem Beginn der vermehrten Erforschung des Themenfelds der Reflexionsfähigkeit wurde ersichtlich, dass die Bindungssicherheit zum Kind mit der Fähigkeit der Eltern zur Mentalisierung über die eigene Kindheit verknüpft ist (Fonagy et al., 1991). Im Londoner Eltern-Kind-Projekt wurden 200 Eltern durch Interviews zur elterlichen Reflexionsfähigkeit und bezüglich ihrer Bindungssicherheit zu ihrem ungeborenen Kind und ihrem Kind in den ersten beiden Lebensjahren eingeschätzt. Die erhobenen Daten erbrachten, dass bei 52% der als sicher klassifizierten Mutter-Kind-Dyaden die mütterliche Mentalisierungsfähigkeit als allgemein reflektiert oder sogar als akkurat eingestuft wurde. Zusätzlich ergab die Datenlage, dass die eigene Reflektiertheit bezüglich der mentalen Beziehungsrepräsentation zu den eigenen Eltern mit der Bindungssicherheit zum Kind zusammenhing und diese Beziehung signifikant beeinflusste. Auch die Kohärenz des Interviews, d.h. glaubwürdige in sich schlüssige Interviews, zeigte einen Einfluss auf die Bindungssicherheit zum Kind. Der jedoch ausschlaggebende Faktor für eine sichere Bindungsbeziehung war die eigene mentale Reflektiertheit (Fonagy et al., 1991). Auch weitere Erhebungen innerhalb des Londoner Eltern-Kind-Projekts befassten sich mit der pränatalen

Reflektiertheit der Mutter. Diese diene als korrekter Prädiktor in 75% der Fälle für die Klassifizierung der Bindungsbeziehung zum Kind in sicher- und unsicher-gebunden (Fonagy, Steele, & Steele, 1991). Eine Studie, die sich mit diversen Bindungsmustern von Mutter-Kind-Dyaden und der Verbindung zur mütterlicher Mentalisierungsfähigkeit auseinandersetzte, zeigte, dass eine höhere Mentalisierungsfähigkeit bei Müttern mit sicher-gebunden Kindern vorlag. Dennoch betonen die leitenden Wissenschaftler in diesem Forschungsfeld auch hier die Notwendigkeit einer weiteren und umfassenderen Erforschung dieses Themenfelds (Meins, Fernyhough, de Rosnay, Arnott, Leekam, & Turner, 2012). Eine Studie mit der Thematik der mütterlichen Mentalisierungsfähigkeit im Zusammenhang zur Bindungsbeziehung mit Pflegekindern (Bernier, & Dozier, 2003) versuchte abzuklären, ob tatsächlich nur die mütterliche Mentalisierungsfähigkeit als Mediator der Mutter-Kind-Bindung fungierte. Die gewonnen Ergebnisse aus Berniers und Doziers Studie (2003) wiesen auf einen positiven Zusammenhang der Beschreibungen der Pflegemüttern ihres betreuten Kindes und deren Bindung zueinander hin. Aufgrund der besonderen Stichprobe liefert dies zwar einen Hinweis darauf, dass die Fähigkeit zur Mentalisierung auch ohne biologische Verwandtschaft in der Mutter-Kind-Bindung zu tragen kommt, jedoch kann eine solche Datenerhebung nicht ohne weiteres als repräsentativ betrachtet werden. Diese Kinder verbrachten ihre ersten Lebensjahre oft unter außergewöhnlich belastenden Umständen. Deshalb zeigen sie eventuell untypische Verhaltensweisen oder weisen zusätzliche Auffälligkeiten auf, die in dieser Art in volksrepräsentativen Stichproben kaum auftreten. Auch andere Stichproben wie professionelle Pflegehelfer, die sich beruflich um Kinder und Erwachsene mit starken Beeinträchtigungen kümmern, wurden bezüglich des Einflusses der reflektierten eigenen Bindungserfahrung auf ihren Umgang mit den Klienten untersucht. Dieser Zusammenhang stellte sich nicht hinsichtlich jedes Betreuungsaspekts als signifikant heraus (Schuengel, Kef, Damen, & Worm, 2012).

Als die Transmissionslücke klärend bezeichnete Fonagy und Target (2005) das Modell von

Slade und Kollegen (Slade, Grienberger, Bernbach, Levy, & Locker zitiert nach Fonagy, & Target, 2005). Durch dieses Modell entstand ein Zugang zur elterlichen Mentalisierungsfähigkeit, welches die Bindungssicherheit zwischen Mutter und Kind in Bezug auf die mütterliche Mentalisierungsfähigkeit darstellte. Sie beschrieben, dass in dem Modell die Mutter, aufgrund einer eigenen vergangenen sicheren Bindungsbeziehung in der Lage ist, ihre eigenen mentalen Zustände bewusst nachzuvollziehen. Dadurch hat die Mutter die Möglichkeit ebenso bewusst die mentalen Zustände ihres Kindes, als von ihr unabhängig zu begreifen und das Kind hat die Chance seine eigenen mentalen Zustände mit Hilfe der Mutter zu verstehen (Fonagy, & Target, 2005). Weitere vorliegende Ergebnisse einer anderen Untersuchung unterstützten diese Annahme. Diese Resultate zeigten, dass die frühere Bindungsbeziehung der Mutter zu ihren Eltern und der Mentalisierungsfähigkeit, als auch jene Bindungsbeziehung, welche die Mutter nun zu ihrem eigenen Kind hat einen moderaten Zusammenhang aufwiesen (Slade et al., 2005). Diese Korrelation lag sogar höher als bei der ursprünglichen Metaanalyse der Bindungstransmissionslücke (Van Ijzendoorn, 1995). Die Ergebnisse von Slade und Kollegen (Slade et al., 2005) lieferten somit wichtige Hinweise auf die Verknüpfung von elterlicher Reflexionsfähigkeit und der Bindungssicherheit zum Kind. Um diesen Hinweisen besser nachgehen zu können, benötigt es weiterer Forschungsarbeit, wobei diese eine größere Stichprobe implizieren sollte (Slade et al., 2005). Deshalb ist die vorliegende Arbeit durch ihre umfangreichere Stichprobe dazu geeignet den Zusammenhang zwischen der Reflexionsfähigkeit der Bezugspersonen und der Bindungsbeziehung weiter zu untersuchen um somit möglicherweise noch aufschlussreichere Ergebnisse zu erzielen.

2.3.2 Sensitivität

Laut Ainsworth und ihren Kollegen (Ainsworth, Bell, & Stayton zitiert nach Meins, 2001) gilt Sensitivität als die Fähigkeit Dinge aus der Perspektive eines anderen zu betrachten und diese Person als abgesondert von dem eigenen Selbst zu begreifen. Zudem vermeidet die Mutter aus dieser respektvollen Haltung heraus eine Unterbrechung der Aktivität ihres Kindes. Biringen,

Robinson und Emde (2000) bezeichneten Feinfühligkeit nicht nur als die Fähigkeit der Mutter, die Signale ihres Kindes richtig zu deuten und darauf angemessen zu reagieren, sondern fügten dem noch hinzu, dass ebenso Affekte, das Bewusstsein über Timing, Vielfalt, Kreativität und Flexibilität im Umgang mit Konfliktsituationen wesentlicher Bestandteil sind. In Bezug auf die feinfühlig vertraute Person gilt, dass sie dazu in der Lage sein muss, nicht nur auf die Hinweise des Kindes zu reagieren, sondern auch in einer Art und Weise zu handeln, die vermuten lässt, dass sie die Gedanken des Kindes erahnt und im Sinne der Wünsche und Bedürfnisse des Kindes agiert (Meins, 2013). Im Gegensatz dazu gilt für die weniger feinfühlig Bezugsperson nicht, wie man eventuell annehmen mag, dass diese schlicht und einfach die Hinweise des Kindes ignoriert. Vielmehr ist sie nicht dazu fähig die Signale des Kindes richtig zu erfassen und interpretieren. Dadurch ist ihr Verhalten entsprechend den zugrundeliegenden Bedürfnissen und Wünschen des Kindes gegenüber unangemessen. Daraus folgend ist es für die Beurteilung der Feinfühligkeit relevant, das Verhalten der Bezugsperson im Umgang mit dem Kind, als Einheit in der Interaktion von der Bezugsperson und dem Kind zu betrachten (Meins, 2013). Aus diesem Gefüge wird ersichtlich, weshalb die Mentalisierungsfähigkeit eine bedeutsame Rolle für die Erziehungsperson einnehmen kann. Denn durch sie ergibt sich erst die Befähigung, die Signale des Kindes richtig zu interpretieren und darauf angemessen feinfühlig zu agieren.

Zu vorhandenen soziodemographischen Größen, die im Kontext der mütterlichen Feinfühligkeit berücksichtigt wurden, wies eine umfangreiche longitudinale Studie (NICHD ECCRN, 2003) in ihren Ergebnissen auf den Einfluss von Bildung und höherem Einkommen auf die mütterliche Feinfühligkeit hin. Die Auswertung der Daten erbrachte, dass die mütterliche Sensitivität ein bedeutsamer Faktor für die frühkindliche Betreuungsqualität darstellte. Die Ergebnisse wiesen auch darauf hin, dass ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen der Feinfühligkeit der Mutter zum Kind und einer hohen Betreuungsqualität bestand, sofern die Betreuung bei Kindern unter drei Jahren nur wenige Stunden betrug. Ergänzend anzumerkend ist,

dass ein bedeutsamer Einfluss auf die mütterlich empfundene Belastung, auch über einen längeren Zeitraum hinweg, durch die mütterliche Feinfühligkeit gegenüber ihrem Kind bestand (Yoo, Popp, & Robinson, 2014). Bezüglich des Geschlechts der Kinder zeigte sich, dass die Mütter generell weniger feinfühlig mit Söhnen im Alter von drei Jahren interagierten als mit Töchtern (NICHD ECCRN, 2003). Als ein weiterer Einflussfaktor auf die mütterliche Sensitivität zeigte sich zudem eine hilfreiche eheliche Unterstützung, wobei die Depressivität der Mutter keine direkte Auswirkung auf die Feinfühligkeit nahm (Pauli-Pott, Mertesacker, Bade, Bauer, & Beckmann, 2000). In anderen klinischen Samples, wie z.B. bei schizophrenen Müttern, ließen sich ebenso durchschnittliche Werte an Feinfühligkeit vorfinden, wie sie in nicht-klinischen Stichproben vorlagen (Pawlby et al., 2010).

Die longitudinal Studie von Demers und ihren Kollegen (Demers et al., 2010) fand, im Gegensatz zu dem im nächsten Absatz beschriebenen Studien, keinen signifikanten Zusammenhang zwischen mütterlicher Feinfühligkeit und ihren mentalen Zuschreibungen. Jedoch standen die mütterliche Feinfühligkeit und die mentalen Zuschreibungen über das Kind tendenziell in einem Zusammenhang. Es zeigte sich in dieser Studie, dass ein positiver Zusammenhang vor allem durch die ausführlichen und positiven Beschreibungen der Mutter über ihr Kind und der mütterlichen Feinfühligkeit beim Erkennen von Signalen ihres Kindes entstand (Demers et al., 2010).

Diesem Resultat entgegnet stand die Forschungsarbeit von Laranjo und ihren Mitarbeitern (2008). Ihre Studie beschäftigte sich mit der Rolle von mütterlicher Sensitivität als Mediator zwischen mütterlicher Mentalisierungsfähigkeit und der kindlichen Bindungsbeziehung. Die Resultate dieser empirischen Arbeit konnten die Mediatorenrolle der mütterlichen Sensitivität aufzeigen. Die Studie von McMahon und Meins (2012) ging der Fragestellung nach, in welchem Bezug individuelle Unterschiede der mütterlichen Reflexionsfähigkeit zur mütterlichen Stressempfindung stehen. Durch die Erfassung der Informationen über die Mutter-Kind-Interaktion und der mütterlichen Fähigkeit zu mentalisieren, schlussfolgerte man, dass jene Mütter, die

vermehrt mentale Zustände benannten, weniger elterlichen Stress und Feindseligkeit in der Interaktion mit dem Kind aufwiesen. Die Mütter, die ihren Kindern zudem mehr positive mentale Zustände zu schrieben, erwiesen sich auch als sensitiver während der Interaktion mit ihnen (McMahon, & Meins, 2012). Im Zuge weiterer Untersuchungen lies sich wiederholt ein positiver Zusammenhang zwischen der mütterlichen Mentalisierungsfähigkeit und Feinfühligkeit replizieren (Meins, Fernyhough, de Rosnay, Arnott, Leekam, & Turner, 2012; Bernier, Matte-Gagné, Bélanger, & Whipple, 2014). Auch bezüglich anderer elterlicher Verhaltensweisen im weiter gefassten Sinne wie dem Stillen, zeigte sich die Feinfühligkeit als Mediator zwischen der mütterlichen Mentalisierung und dem elterlichen Stillverhalten (Farrow, & Blissett, 2014).

Im Bereich der außerfamiliären Kinderbetreuung verwies Santelices (2014) in einer relativ kleinen Stichprobe auf die Bedeutsamkeit von Stress zur gezeigten Sensitivität gegenüber dem Kind. Es stellte sich heraus, dass berufsausbildete Erzieherinnen (nach vier Jahren abgeschlossener Berufsausbildung) im Vergleich zu den fachausgebildeten Kinderbetreuerinnen (nach zwei Jahren abgeschlossener Fachausbildung) weniger Stressempfinden im Umgang mit den Kindern aufwiesen. In Anbetracht der Feinfühligkeit ergab die Datenlage, dass sich berufsausbildete Erzieherinnen mehrheitlich feinfühlig oder angemessen feinfühlig zeigten und nur 14.3% nicht-angemessen auf Signale des Kindes reagierten. Bei der Gruppe der Kinderbetreuerinnen erwies sich ebenfalls die Mehrheit als zumindest angemessen sensitiv. Jedoch gab es in dieser Gruppe Erzieherinnen, die sowohl nicht angemessen auf das Kind eingingen als auch einen als kontrollierend geltenden Erziehungsstil aufwiesen. Zusätzlich wiesen die Ergebnisse darauf hin, dass die höher qualifizierten Erzieherinnen mehr emotionale als kognitive Aspekte bei der Sensibilitätsmessung während eines höheren Stressempfindens einbrachten. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass es während stressreichen Situationen leichter fällt, implizite spontane Reaktionen zu zeigen im Gegensatz zu kognitiven Aspekten, um feinfühlig zu agieren. Dabei ist noch anzumerken, dass im Vergleich die ausgebildeten Erzieherinnen generell mehr kognitive

Aspekte der Feinfühligkeit einbrachten (Santelices, 2014). Dies gibt einen Hinweis darauf, dass eine hochwertigere Qualifikation der Erzieherinnen in dieser Studie auch unter stressreichen Umständen vermehrt zur Feinfühligkeit gegenüber dem Kind führen kann. Des Weiteren wäre zu überlegen, ob die Feinfühligkeit nicht insgesamt als ausgeprägter betrachtet werden kann, wenn auch die Ausprägung der Mentalisierungsfähigkeit stärker wäre. Eine ausgeprägte Mentalisierungsfähigkeit kann dabei helfen, mehr kognitive Aspekte einzubringen, die auch eine umfangreichere Sensitivität ermöglicht. Degotardi und Sweller (2012) setzten sich in der bisher einzig aufgefunden Arbeit mit der Thematik der Mentalisierungsfähigkeit und Feinfühligkeit im erzieherischen Umfeld auseinander. In dieser ersten explorativen Studie wurden 15 Erzieherinnen anhand von Videokodierungen und Interviewkodierungen bezüglich ihrer Mentalisierungsfähigkeit eingeschätzt. Die Resultate erbrachten, dass die Sensitivität der Erzieherinnen von der Mentalisierungsfähigkeit signifikant abhängig war. Eine Berücksichtigung des Alters des betreuten Kindes wies einen mittelstarken Zusammenhang in den Teilbereichen der erlebten und begrifflichen Beschreibungen der erzieherischen Mentalisierungsprozesse auf. Es bestand kein signifikanter Zusammenhang zwischen der erzieherischen Berufserfahrung und ihrer Mentalisierungsfähigkeit. Die Berücksichtigung der Qualifikation der Erzieherinnen ergab unter differenzierter Betrachtung (Erzieher mit frühkindlichen Erfahrungserfahrungen und ohne), dass eine signifikante Relation zur Interaktion der Erzieherin mit dem Kind vorlag (Degotardi & Sweller, 2012). Da die Stichprobe relativ klein war und im außerfamiliären Betreuungskontext speziell bezüglich dieser Thematik keine genaueren Befunde vorlagen, möchte diese Arbeit sich genauer mit dem Themenfeld im außerfamiliären Kontext befassen. Dies soll weitere Informationen bezüglich der Verbindung von Mentalisierungsfähigkeit und deren Einfluss auf die erzieherische Betreuung liefern.

2.3.3 Bindung, Sensitivität und Mentalisierungsfähigkeit

Bisher wurde der aktuelle empirische Stand zwischen den Komponenten Bindung, Feinfühligkeit und Mentalisierungsfähigkeit im Einzelnen zueinander beschrieben. Jedoch fehlt es noch an

ausreichender empirischer Forschungsarbeit, die alle drei Aspekte gemeinsam berücksichtigt.

Meins und ihre Kollegen gingen als eine der Ersten in diesem Forschungsfeld der Verbindung von Bindungsbeziehung, mütterlicher Feinfühligkeit und Reflexionsfähigkeit bei Müttern nach (Meins, Fernyhough, Fradley, & Tuckey, 2001). Die Idee, das Konzept der Mentalisierungsfähigkeit als eine erklärende Komponente zur Entstehung der Bindungsbeziehung aufzunehmen, entstand durch vorhergehende Studien. In diesen Arbeiten wurde Sensitivität zwar als eine prompte Antwort auf die Hinweise des Kindes verstanden, dabei wurde aber nicht berücksichtigt, inwiefern die Reaktion den Bedürfnissen des Kindes entsprochen hat. Durch die gleichzeitige Erfassung der mütterlichen Mentalisierung und Feinfühligkeit kann klarer zwischen der Fähigkeit der Mutter, physische oder emotionale Bedürfnisse ihres Kindes zu verstehen, unterschieden werden. Die Resultate der empirischen Untersuchung lieferten wichtige Hinweise darauf, dass ein hoher positiver Zusammenhang zwischen der Sensibilität und der Mentalisierungsfähigkeit der Mutter bestand, diese aber dennoch zwei eigenständige Aspekte in der Mutter-Kind-Interaktion darstellten. Auch ließ sich eine positive korrelative Beziehung zwischen der Mentalisierungsfähigkeit der Mutter und der Bindungssicherheit zeigen (Meins et al., 2001).

Eine weitere, aktuellere Studie schenkte dabei zusätzlich zu den drei Komponenten auch den soziodemographischen Einflussmöglichkeiten Beachtung (Stacks, Muzik, Wong, Beeghly, Huth-Bocks, Irwin, & Rosenblum, 2014). Stacks und ihre Kollegen (2014) gingen dieser Fragestellung in einer sozioökonomisch vielfältigen Stichprobe nach, die zum Teil auch psychosozialen Risikofaktoren ausgesetzt war. Es stellte sich heraus, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen der mütterlichen Mentalisierungsfähigkeit und der Feinfühligkeit vorlag. Ebenso schien eine ausgeprägtere Mentalisierungsfähigkeit eine depressive Symptomatik zu unterstützen, jedoch galt dies nicht im Zusammenhang mit dem Erleben von PTBS Symptomen. Bezüglich der vorgefundenen mütterlichen Sensitivität waren die Ergebnisse im Einklang mit den bisherigen Angaben anderer Studien. Diese trug also in signifikanter Relation zu der Bildung einer sicheren

Bindungsbeziehung zum Kind bei. Selbst unter Berücksichtigung der soziodemographischen Risikofaktoren blieb der Zusammenhang zwischen der mütterlichen Mentalisierungsfähigkeit, mütterlicher Sensitivität und einer sicheren Bindungsbeziehung erhalten (Stacks et al., 2014). Die Studie von Laranjo und ihren Kollegen (Laranjo et al., 2008) beschäftigte sich mit der Rolle von mütterlicher Sensitivität als Mediator zwischen der Mentalisierungsfähigkeit der Mutter und der kindlichen Bindungsbeziehung. Die Resultate dieser empirischen Arbeit konnten die Mediatorenrolle der mütterlichen Sensitivität aufzeigen (Laranjo et al., 2008).

Um einen Beitrag zum Verständnis der Bindungstransmissionslücke zu leisten, wurde darüber hinaus erforscht, welche Art von Beziehung zwischen mütterlicher Reflexionsfähigkeit und mütterlichem Verhalten, bezogen auf die qualitative Art der Mutter-Kind-Kommunikation besteht. Hierfür wurde eine longitudinale Studie von der Schwangerschaft bis hin zum zweiten Lebensjahr des Kindes durchgeführt (Kelly, Slade, & Grienberger, 2005). Die Ergebnisse unterstützten die Annahme, dass Mentalisierungsfähigkeit eine essenzielle Rolle spielt und eng mit elterlichem Verhalten verbunden war, vor allem für die Fähigkeit der Mutter kindlichen Stress zu regulieren (Kelly et al., 2005). Eine aktuelle Studie der Kollegen Bernier, Matte-Gagné, Bélanger und Whipple (2014) befasste sich mit den Ergebnissen der letzten 20 Jahre bezüglich der Transmissionslücke. Die Bindungstransmissionslücke erwies sich zwar als geringer als ursprünglich angenommen, jedoch blieb stets ein unerklärter Varianzteil erhalten. Nach Ansicht der Autoren (Bernier et al., 2014) lag eine mögliche Ursache darin, dass auf Grund der zu kleinen Stichproben nicht auf ein anderes statistisches Verfahren zugegriffen werden konnte, um auf eine geeignetere Weise die Rolle von mütterlicher Feinfühligkeit zu erfassen. Somit wurde früher der wahre Varianzanteil in Bezug auf die mütterliche Sensitivität entweder über- oder unterschätzt. Eine weitere alternative Erklärungsmöglichkeit sah man in inhaltlichen Aspekten früherer Studien, so dass ein multidimensionaler Ansatz notwendig war, um die fehlende Varianz zu erklären. Unter Verwendung der laut Bernier und ihren Mitarbeitern (2014) bisher größten Stichprobe, dazu

angemessenem statistischen Verfahren und einem multidimensionalen Ansatz, zeigte ihre empirische Arbeit, dass die mütterliche Bindungsrepräsentation fast keinen Einfluss auf die Mutter-Kind-Bindung ausübte, sofern man die zwei anderen Mediatoren mütterliche Sensitivität und Unterstützung der kindlichen Selbstständigkeit berücksichtigte. Dieses Ergebnis der aktuellen Studie steht somit im Widerspruch zu allen den Autoren bisherigen bekannten Studien zur Bindungstransmissionslücke.

Somit lässt sich abschließend anmerken, dass trotz dem Bestehen der Transmissionslücke seit 20 Jahren immer noch kein Konsens darüber herrscht, welche konkreten Aspekte des mütterlichen Verhaltens insgesamt eine besondere Rolle zur Vorhersage der kindlichen Bindungsbeziehung spielen. Dies zeigt, dass in diesem Forschungsbereich weitere Studien notwendig sind. Die Erforschung dieser Thematik hilft nicht nur dabei das Bindungsverhalten besser zu verstehen, sondern dient in der Praxis zur Reduzierung von unsicheren Bindungsbeziehungen zu Kindern (Cassidy, Jones, & Shaver, 2013). Cassidy und seine Kollegen (2013) erwähnten auch die Notwendigkeit, innerhalb eines sicheren Bindungsmusters jene mütterlichen Verhaltensweisen zu identifizieren, die das kindliche Bindungssystem so aktivieren, dass eine sicher-gebundene Mutter-Kind-Beziehung entsteht. Dafür wurde empfohlen, zusätzlich zu selbsteinschätzenden Verfahren auch das elterliche Verhalten durch geschulte Beobachter einzuschätzen.

An diesem Forschungspunkt knüpft die hiesige Masterarbeit mit dem Schwerpunkt der Beziehung der Mentalisierungsfähigkeit zur Prozessqualität an. Ein spezieller Fokus wird auf die Bindungsbeziehung gegenüber dem Kind und die Feinfühligkeit von Müttern und Erzieherinnen gelegt. Hierfür werden sowohl Fremdeinschätzungen für die Bestimmung der Mentalisierungsfähigkeit in Form eines Interviews als auch Videokodierungen angewandt, welche die Sensitivität und Bindungsbeziehung erfassen. Somit wird versucht, einen möglichst multidimensionalen Beitrag zur Klärung der Rolle von Mentalisierungsfähigkeit in Bezug auf das Verhalten der Bezugsperson

im familiären als auch außerfamiliären Kontext zu leisten.

3 Abgeleitete Fragestellungen aus dem aktuellen Forschungsstand

Die theoretische Hinführung erläuterte die Beziehung der erzieherischen Mentalisierungsfähigkeit zur Feinfühligkeit und Bindungstheorie und stellte somit die Wichtigkeit in Bezug auf die Bezugsperson-Kind-Beziehung heraus.

Die Mentalisierungsfähigkeit als komplexes Konstrukt ist noch immer nicht in ihren vollständigen Charakteristika erforscht und bedarf weiterer empirischer Untersuchungen, wobei durch die vorliegende Arbeit ein Beitrag zu der Erschließung dieser Forschungslücke geleistet werden soll. Deshalb befasst sich der erste Forschungsfragenkomplex mit den charakteristischen Zügen der Mentalisierungsprozesse bei Müttern in diversen sozialen Kontexten und der, in diesem Bereich noch kaum erforschten Stichprobe der Erzieherinnen, um zu klären, wie sich der Zusammenhang der Reflexionsfähigkeit zu den ausgewählten Komponenten darstellt (Forschungsfrage 1.1). Hierbei ergibt sich aus dem aktuellen Forschungsstand im Einzelnen die Frage, ob die Berufserfahrung in einer erzieherischen Tätigkeit mit der Mentalisierungsfähigkeit im Zusammenhang steht (H 1.1.1). Es lässt sich vermuten, dass die steigende Berufserfahrung in diesem Bereich eine Option für die Entwicklung einer ausgeprägteren Reflexionsfähigkeit darstellt. Diese Annahme entsteht unter dem Eindruck, dass die Mentalisierungsfähigkeit keine stabile Eigenschaft, sondern eine wandelbare Fähigkeit ist. Des Weiteren gilt es zu hinterfragen, ob mit dem steigenden Alter des Kindes für Erzieherinnen (H 1.1.2) und Mütter (H 1.1.3) ein einfacherer Zugang in die Gedankenwelt des Kindes gewährt wird und somit mit einer ausgeprägten Reflexionsfähigkeit im Zusammenhang steht. Diese Fragestellung lässt sich darin begründen, dass das Kind mit höherem Alter eine sprachliche Weiterentwicklung erlebt und sich so besser mitteilen kann. Auch die Bezugspersonen werden durch den Zuwachs an kindlicher Agilität zusätzlich darin

begünstigt, das Kind in seinem komplexen Wesen besser zu erfassen. Ebenso gilt es, das Alter der Bezugspersonen zu beachten, da mit steigendem Alter die theoretische Möglichkeit besteht, durch gemachte Erfahrungen und persönliche Reifung die eigene Reflexionsfähigkeit zu erweitern (H 1.1.2 – H 1.1.3). Weiters entsteht die Frage, ob die Mütter durch ihre enge Gebundenheit zum Kind und dem intensiveren Einzelkontakt, eine ausgeprägtere Mentalisierungsfähigkeit in Bezug auf ihr Kind zeigen oder die Erzieherinnen durch ihre fachlichen Kompetenzen bei ihren Betreuungskindern mehr mentalisieren (Forschungsfrage 1.2). Zu diesem Vergleich liegen bisher keine bekannten Befunde vor. Um eine möglichst detaillierte Einsicht in die Reflexionsfähigkeit der Mütter und Erzieherinnen zu bieten, werden verschiedene Facetten des Konstrukts der Mentalisierungsfähigkeit in diversen sozialen Kontexten näher betrachtet (H 1.2.1 - H 1.2.4). Die genaue Darstellung der Facetten der Mentalisierungsfähigkeit beim Vergleich von Müttern und Erzieherinnen wird in Kapitel 5 vorgenommen.

Wie weiter aus dem theoretischen Hintergrund ersichtlich wurde, besteht die Option einer Verbindung zwischen der Prozessqualität und der Mentalisierungsfähigkeit der jeweiligen Bezugsperson. Deshalb befasst sich der zweite Forschungsfragenkomplex mit der Prozessqualität bezüglich der Bindungsbeziehung und Feinfühligkeit der Bezugsperson, welche die Rolle der Reflexionsfähigkeit der Erzieherinnen (Forschungsfrage 2.1) und Mütter (Forschungsfrage 2.2) klären sollen. Hierbei soll erkenntlich werden, ob beim Vorliegen einer hohen Reflexionsfähigkeit ebenso eine hohe Bindungssicherheit zum Kind bei Erzieherinnen (H 2.1.1) oder Müttern (H 2.2.1) anzutreffen ist. Die Rolle der Mentalisierungsfähigkeit wird auch in Bezug auf die einzelnen Aspekte der Feinfühligkeit der Erzieherinnen (H 2.1.2 – H 2.1.5) und Mütter (H 2.2.2 – H 2.2.5) näher untersucht.

Die beschriebenen Hypothesen werden im Einzelnen noch bei der statistischen Auswertung detailliert aufgeführt, da zum besseren Verständnis dieser erst die angewandten Verfahren eingehend erläutert werden.

4 Untersuchungsdesign

Dieses Kapitel dient der Erläuterung des experimentellen Designs dieser Arbeit. Zuerst werden jene Projekte, aus denen die Daten erhoben wurden, beschrieben. Weiters werden die Stichproben vorgestellt, ebenso wie die angewandten Erhebungsmethoden.

4.1 FORSCHUNGSPROJEKTE

Im Folgenden werden die Projekte, aus denen die gewonnen Daten dieser Arbeit stammen, kurz umschrieben.

4.1.1 Das Parenting und Co-Parenting Projekt

Das Forschungsprojekt Parenting und Co-Parenting welches Kinder untersuchte wurde von der Jacobs Foundation finanziell gefördert. Die Durchführung des Projekts fand in Wien am Arbeitsbereich der Entwicklungspsychologie des Instituts für Angewandte Psychologie: Gesundheit, Entwicklung und Förderung von 2010 bis 2013 statt. Der Forschungsschwerpunkt dieses Projekts lag im Vergleich der mütterlichen und außerfamiliären Betreuung in einer Krippe oder durch eine Tagesmutter. Es wurden zweijährige Kleinkinder unter Berücksichtigung von entwicklungsbedingten, familiären und kontextbezogenen Faktoren untersucht (Häbelbeck, 2014). Die vorliegenden Daten der Mütter bezüglich ihrer Sensitivität gegenüber dem Kind stammen aus diesem Projekt.

Während dieser Forschungsarbeit wurde die Relevanz der Vaterrolle deutlich, so dass dadurch auch das neue *Projekt des Central European Network on Fatherhood* (CENOF) entstand, das im folgenden Abschnitt näher beschrieben wird (Häbelbeck, 2014).

4.1.2 CENOF-Projekt

Das CENOF, welches durch die Jacobs Foundation finanziell unterstützt wird, ist ein vielseitiges Forschungsprojekt, welches von der Universität Wien koordiniert wird und sechs individuelle

Studien mit erhobenen Daten aus Deutschland, Schweiz und Österreich betreibt (Ahnert, & Supper, 2013). Wie aus dem Namen des Projektes hervorgeht liegt der Hauptfokus auf der Vaterrolle. Dennoch gab es weitere Nebenprojekte, welche den Forschungsgegenstand beider Elternteile in den Vordergrund rückten oder andere betreuende Schlüsselfiguren im Leben des Kindes untersuchten. Wie aus der Einleitung hervorgeht liegt für diese Arbeit das Hauptaugenmerk auf der Art der Interaktion von Müttern und Erzieherinnen mit dem Kind, die für eine hochwertige Betreuung des Kindes notwendig ist. Für die vorliegende Untersuchung besteht die Datenbasis zusätzlich auch aus dem Projekt 5 und 6 des CENOF. Aus dem Projekt 5 wurden die Daten des Bindungssicherheitswerts und der Mentalisierungsfähigkeit für die Stichprobe der Mütter entnommen und aus dem Projekt 6 stammen die diesbezüglichen Daten der Erzieherinnen.

4.1.3 Forschungspraktikum

Bei dem Forschungspraktikum handelt es sich um ein vom Arbeitsbereich der Entwicklungspsychologie des Instituts für Angewandte Psychologie: Gesundheit, Entwicklung und Förderung der Universität Wien, intern finanziertes Projekt, das im Sommersemester 2014 begann und voraussichtlich im Frühjahr 2015 mit einer Stichprobe von 100 Krippenkindern abgeschlossen werden soll.

4.2 STICHPROBEN

In den beiden folgenden Abschnitten wird eine deskriptive Beschreibung der gewonnenen Daten aus der Erzieherinnen- und Mütter-Stichprobe vorgenommen.

4.2.1 Mütter

Bei der Stichprobe von 276 Müttern betrug das durchschnittliche Alter 34.09 Jahre ($SD = 5.25$), wobei die jüngste Mutter in der Stichprobe 17.01 Jahre und die älteste Mutter 48.58 Jahre alt war. Die Mehrheit der Mütter gaben Deutsch als ihre Muttersprache an (81.88%) und der restliche Stichprobenanteil bezeichnete sich als mehrsprachig (18.12%).

Der Bildungsgrad der Mütter anhand ihrer höchsten abgeschlossenen Ausbildung war am häufigsten durch ein Universitätsstudium (39.13%) vertreten, gefolgt von 22.83% die eine Matura hatten oder andere über die Matura hinausgehende abgeschlossene Bildungsgrade (Akademie /Kolleg: 13.41%, Fachhochschule: 6.88%). Der verbliebene Anteil an Müttern hatte mit 17.75% niedrigere Bildungsabschlüsse als eine Matura (Fachschule: 7.97%, Lehre: 7.61%, Pflichtschule: 2.17%). Der angegebene Familienstand dieser Stichprobe bestand zum Großteil aus verheirateten (63.77%) und in einer Partnerschaft lebenden (32.97%) Müttern, wobei der geringere Anteil der Stichprobe aus ledigen (2.90%) oder geschiedenen (0.36%) Familienverhältnissen kam.

In der gesamten Stichprobe befand sich nur ein Pflege- bzw. Adoptivkind und somit standen 99.64% der Mütter in leiblicher Verwandtschaft zum Kind. Das Kind in der beobachteten Mutter-Kind Dyade dieser Untersuchung war durchschnittlich 23.84 Monate alt ($SD = 7.99$), wobei das Jüngste 11.79 Monate und das Älteste 55.10 Monate alt war. Das Geschlechterverhältnis von Jungen (49.28%) zu Mädchen (50.72%) war ausgewogen. Knapp über die Hälfte der Kinder dieser Stichprobe waren geschwisterlos (50.72%). Jene Kinder mit Geschwistern oder Stiefgeschwistern (49.28%) hatten in der Regel nur ein weiteres (33.70%) Geschwisterkind, selten zwei (11.59%). Mehr als drei Kinder pro Familie (2.54%) oder sogar vier (1.09%) oder gar fünf (0.36%) gab es kaum.

4.2.2 Erzieherinnen

Da die Datengewinnung des Projekts in der Erzieherinnen-Stichprobe noch nicht abgeschlossen war und teilweise noch nicht alle Informationen des jeweiligen Falles vollständig vorlagen, wurden nur jene 51 Erzieherinnen inkludiert, die zumindest einen Gesamtscore ihrer Mentalisierungsfähigkeit erhalten hatten. Im Durchschnitt lag das Alter der Erzieherinnen ($N = 50$; ein Fall ohne Alters-Angabe) bei 32.45 Jahren, wobei die jüngste Erzieherin 17.19 Jahre und die älteste Erzieherin 59.56 Jahre alt war ($SD = 11.44$). Die mehrheitlich abgeschlossene Ausbildungsform der Erzieherinnen bestand zu 66.67% aus Maturaabschlüssen, gefolgt von 9.80% Akademie bzw.

Kollegabschlüssen. Der höchste erworbene Abschluss dieser Stichprobe war der Fachhochschulabschluss (3.92%). Der restliche Teil der Stichprobe hatte einen Pflichtschulabschluss (1.96%), eine Lehre (3.92%) oder einen Abschluss anderer Art (7.84%) erworben. Der durchschnittliche Wert an beruflicher Erfahrung in einer erzieherischer Tätigkeit lag bei 8.08 Jahren, wobei der niedrigste Zeitraum an beruflicher Erfahrung 6 Monaten betrug und der höchste Wert an beruflicher Erfahrung in dieser Stichprobe bei 28 Berufsjahren lag ($SD = 7.56$). Die meisten Erzieherinnen befanden sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung in einer Partnerschaft (39.22%). Die restliche Stichprobe bestand aus ledigen (31.37%), verheirateten (21.57%), getrennt lebenden (3.92%) und geschiedenen (3.92%) Familienständen. Die Mehrheit der untersuchten Erzieherinnen hatte keine eigenen Kinder (64.71%).

Im Durchschnitt lag die Gruppengröße in den Einrichtungen bei 15 Kindern mit einer Mindestanzahl von 11 und einer Höchstanzahl von 20 Kindern. Das jüngste betreute Kind, das hinsichtlich der erzieherischen Mentalisierungsfähigkeit untersucht wurde, war 14.03 Monate und das Älteste 32.46 Monate alt. Das durchschnittliche Alter der untersuchten Kinder betrug 25.47 Monate ($SD = 4.33$). Das Verhältnis der Geschlechterverteilung bei den untersuchten Kindern kann als ausgewogen erachtet werden, trotz eines leichtüberwiegenden Anteils an Jungen mit 54.90%.

4.3 ANGEWANDTE VERFAHREN

Aus den beschriebenen Projekten wurden für diese Untersuchung jene Daten entnommen, welche die Mentalisierungsfähigkeit der Erzieherinnen und Mütter, die Bindungsbeziehung zum Kind und die Interaktion im Umgang mit dem Kind anhand der Sensibilität der Bezugsperson erfassten. Im Folgenden werden die verwendeten Verfahren ausführlich dargestellt.

4.3.1 Parent Development Interview

Ursprünglich entstand die Entwicklung des *Parent Development Interview* (PDI) aus dem *Adult Attachment Interview* (AAI). Das AAI erfasst die Bindungsrepräsentation im Erwachsenenalter

durch einen Rückblick auf die eigenen Kindheitserfahrungen (Slade, Bernbach, Grienberger, Wohlgemuth, Levy, & Locker, 2005). Im Zuge des schon beschriebenen Londoner Eltern-Kind Projekts wurde neben dem AAI auch ein neues Verfahren, nämlich das Verfahren zur elterlichen Reflexionsfähigkeit, eingesetzt (Fonagy et al., 1991). Dieses, im Rahmen des Projektes, angewandte Verfahren diente dazu die Mentalisierungsfähigkeit der Erwachsenen im Hinblick auf ihre eigene Kindheit einzuschätzen. Im Verlauf weiterer Forschungsarbeiten wurde dadurch auch das PDI entwickelt, welches die Mentalisierungsfähigkeit der Mütter bzw. in dieser Arbeit auch der Erzieherinnen gegenüber dem betreuten Kind, sich selbst, ihrer Familiengeschichte und ihrer Beziehung zum Kind durch Fremdeinschätzung einschätzt (Slade et al., 2005).

Die Anwendung des PDI zur Erhebung der Mentalisierungsfähigkeit gilt laut Fonagy und Target (2005) als robustes Verfahren, da es einen Zugang zum autobiographischen Gedächtnis der Mutter bietet und somit situationsunabhängig messen kann. Zudem erfasst das PDI mehr als nur das Vorhandensein von mentalen Zuständen. So ermöglicht es die Messung des komplexen Zwischenspiels eigener mentaler Zustände und der inneren kindlichen Erfahrungswelt. Unter Zuhilfenahme des komplexen Zugangs zur Mentalisierung mit dem Konstrukt der Reflexionsfähigkeit, ergibt sich die Möglichkeit die Bindungstransmissionslücke besser zu erforschen (Fonagy, & Target, 2005).

Bei dem PDI handelt es sich um ein halb-standardisiertes Interview. Die Fragen des PDI lassen sich in zwei Arten unterteilen: *Demand-Questions* (DQ) und *Permit Questions* (PQ). Die DQ dienen durch die Art ihrer Fragestellung dazu, die Interviewperson zu einer möglichst reflektierten Antwort mit Schilderung von mentalen Zuständen zu animieren. Bei den PQ wird das Einsetzen der Reflexionsfähigkeit ermöglicht, jedoch nicht wie bei den DQ durch die Frage gefördert (Slade et al., 2005).

Die verwendeten Kodierungstypen zur Auswertung des Interviews und Einschätzung der Mentalisierungsfähigkeit lassen sich in vier Klassen unterteilen. Typ A der Kodiertypen besteht aus

5 Untertypen, wobei allen gemein ist, dass sie eine Bewusstheit über die Eigenschaften mentaler Zustände erfordern. Der Kodiertyp B besteht aus 6 Untertypen und besitzt als Hauptkriterium, dass der Interviewte explizit mentale Zustände als Grundlage des Verhalten versteht. Das gemeinsame Kriterium des Typ C liegt im Erkennen der entwicklungsbedingten Veränderung mentaler Zustände über die Zeit hinweg. Der Kodiertyp D erfasst mentale Zustände in Bezug auf den Interviewer (Slade et al., 2005; Haßelbeck, 2014). Zum letzten Kodiertyp ist anzumerken, dass dieser in der Praxis äußerst selten vorliegt.

Des Weiteren wurde eine inhaltliche Aufteilung der DQ im Rahmen weiterer Forschungsarbeiten besprochen und Mandler (2013) setzte diese Idee der Einteilung zum ersten Mal um. Die Indizes der DQ wurden aus inhaltlichen Überlegungen wie folgt benannt:

- 1) mentale Erfahrung des Kindes
- 2) eigene mentale Erfahrungen
- 3) eigene Erziehungserfahrungen
- 4) Eltern-Kind-Beziehung

Da die vorliegende Untersuchung auch eine Stichprobe von Erzieherinnen einbezieht, gilt die Einteilung der Indizes entsprechend der angewandten PDI Version für Erzieherinnen, wobei in der Erzieher-Version manche DQ fehlen, wie beispielsweise jene die eine Trennungssituation betreffen. Die vier Indizes werden anstatt des Global PDI Score herangezogen, um einen genaueren Vergleich der Mentalisierungsfähigkeit zwischen den Müttern und den Erzieherinnen dieser Studie vorzunehmen.

Der Gesamtscore des PDI liegt auf einer 11-stufigen Skala, der sog. Reflexionsfähigkeitskala, wobei diese bei -1 beginnt und bei 9 endet. Ein globaler Wert im Bereich von -1 wäre zu vergeben, wenn die Aussagen der interviewten Person über das gesamte Interview bizarr, unreflektiert oder feindlich sind. Im Gegensatz dazu erhält ein Interview einen Score von 9, wenn

eine außergewöhnliche Reflexionsfähigkeit vorzufinden ist und somit mindestens zwei Kodiertypen vorliegen. Zusätzlich dazu muss das gesamte Interview als reflektiert, authentisch, detailgenau und durchdacht eingeschätzt werden. Ein Score von 5 bezeichnet eine durchschnittliche elterliche Mentalisierungsfähigkeit. Wesentlich zur Einschätzung einer durchschnittlich vorhandenen Fähigkeit zu mentalisieren ist, dass nicht nur ein mentaler Zustand beschrieben wird, sondern dass darüber hinaus erkennbar ist, dass dieser reflektiert genug geschildert ist, um ihn einem der erläuterten Kodiertypen zuzuordnen. Zur abschließenden Bewertung des ganzen PDI liegt das Hauptaugenmerk für den globalen Wert auf den DQ, wobei die vergebenen Typen der PQ nur geringfügigen Einfluss auf das Gesamturteil des PDI haben (Supper, Ahnert & Laminger, 2012; Slade et al., 2005).

Im Prozess der Datenerhebung des PDI im CENOF-Projekt wurde das deutsche PDI (Supper et al., 2012) mit der Mutter oder Erzieherin durchgeführt. Der Interviewleitfaden des PDI in diesem Projekt besteht insgesamt aus 44 Fragen beim Erzieherin-PDI mit 12 DQ und 46 Fragen beim Eltern PDI, wobei 15 DQ davon sind. Das Interview fand im Einzelsetting in mündlicher Form statt und wurde als Audiodatei aufgenommen. Im Anschluss daran wurde das Interview von einer Person transkribiert und von einer eingeschulten Zweiergruppe eine endgültige Kodierung des PDI festgelegt, vor dem jeder aus dem Team eine eigene Kodierung durchgeführte hatte. Dieser aufwendige Prozess bis zur fertigen gemeinsamen Auswertung des PDI sichert eine hohe Reliabilität beim Kodieren. Die eingeschulten Personen durften erst eigene Auswertungen durchführen, wenn nach der Einschulung eine hohe Interraterreliabilität (mind. $r = .80$) erreicht wurde.

Bei der Stichprobe der Mütter ($N = 275$ fehlende Angabe der Interviewdauer) gab es starke Variationen in der Dauer der Interviews zwischen 4 Min 31 Sek bis hinzu zu 1 Std 57 Min ($SD = 51$ Min 8 Sek). Für die Interviews wurden verschiedene PDI Versionen benutzt aufgrund der Weiterentwicklung des PDI im Laufe der Forschungsarbeit. Dadurch bestanden einige Interviews

aus weniger Fragen verglichen zur aktuellen PDI-Version. Der kleinste Gesamtscore des PDI in der Stichprobe der Mütter hatte den Wert 1 und der höchste Gesamtscore lag bei einem Wert von 8 ($SD = 4.34$). In 82.61% der Interviews gab es keine (39.13%) oder wenige Störfaktoren (43.48%).

Die Dauer des PDI Interviews in der hiesigen Stichprobe der Erzieherinnen lag zwischen mindestens 14 Min bis hin zu maximal 1 Std 28 Min ($SD = 14$ Min 48 Sek). In 68.63% der Interviews gab es keine oder wenige Störfaktoren (27.45%) und in nur 3.92% viele Störfaktoren im Laufe des Interviews. Das arithmetische Mittelmaß des Globalrating des PDI der Erzieherinnen lag bei einem Score von 4.29 ($SD = 1.22$), wobei der kleinste Wert 2 und der höchste Wert bei 7 war.

4.3.2 Attachment Q-Sort

Das *Attachment Q-Sort* (AQS) dient der Erfassung der Bindungsbeziehung zwischen der betreuenden Person und dem Kind in seinem natürlichen Umfeld durch eine geschulte Fremdeinschätzung (Vaughn, & Waters, 1990). In diesem Verfahren wurde anhand der Items des AQS versucht die Bindung eines prototypisch sicher-gebundenen Kindes darzustellen (Neufeld Bailey, Waters, Pederson, & Moran, 1999). In der vorliegenden Arbeit wurde der AQS zur Erfassung des Bindungssicherheitswerts in Form des Gesamtscores herangezogen. Der Gesamtscore wird durch eine Vielzahl an heterogenen kindlichen Verhaltensweisen ermittelt und dadurch wird die Bindungsbeziehung facettenreich untersucht. Zusätzlich liegt die Vermutung nahe, dass der AQS als Verfahren die Beziehungsqualität und ebenso die Sensitivität der Betreuerinnen innerhalb einer Gruppenbetreuung adäquat widerspiegeln kann (Ahnert et al., 2006).

Anhand einer Faktorenanalyse ließen sich 8 charakteristische Merkmale der Items im AQS bestimmen: Bedarf nach Sicherheit, Freude am Körperkontakt, Interesse an Fremdkontakten, Übereinstimmung im Handeln, Bedarf nach Aufmerksamkeit, Bedarf nach Explorationsunterstützung und Freude an Kommunikation (Ahnert et al., im Druck). Diese werden in dieser Arbeit jedoch nicht berücksichtigt und sollten in zukünftigen Studien näher im Zusammenhang mit

der Mentalisierung untersucht werden.

Der Score bezüglich der Bindungssicherheit des Kindes liegt zwischen -1 (*sehr unsicher gebunden*) und 1 (*sehr sicher gebunden*), wobei in den meisten repräsentativen Stichproben der Bindungsscore des Kindes laut Bost bei 0.35 liegt (Bost zitiert nach Roque, Vermissimo, Fernandes, & Rebelo, 2013; Laranjo, Bernier, Meins, & Carlson, 2010).

Im Rahmen des Projekts erfolgte die Anwendung des AQS durch die deutschsprachig-adaptierte Version für Erzieherinnen und Mütter (Ahnert, Eckstein-Madry, Supper, Bohlen, & Suess, 2012). Nach einer ausführlichen Einschulung in die AQS-Handhabung suchten Beobachter das private zu Hause bzw. den Ort der außerfamiliären Betreuung auf und nahmen dort ein ca. zweistündiges Video auf. Das Videomaterial wurde im Nachhinein von den Beobachtern unabhängig voneinander ausgewertet. Die Auswertung der 90 Items der deutschsprachigen Version für Erzieherinnen oder Mütter erfolgte durch geschulte Beobachter anhand eines *forced-choice* Formats. Nach der Verhaltensbeobachtung schätzte man die Items mittels der Videos in zutreffend, nicht-zutreffend und weder noch ein. Darauf folgend wurde jede dieser im ersten Schritt gemachten Einteilung, gemäß dem gerade genannten Prinzip, erneut innerhalb jeder Kategorie aufgestellt. Somit ergibt dies eine 9-stufige Skala für die 90 Items, wobei der Score von 9 gleichbedeutend damit ist, dass das Kind am besten durch das Item beschrieben wird und der Score 1 angibt, dass das Item das Gegenteil des Kindes darstellt. Im letzten Auswertungsschritt mussten schließlich jeweils 10 Items pro Skalenwert gewählt werden (Ahnert et al., 2012).

Der gemittelte Bindungssicherheitswert im AQS zwischen dem betreuten Kind und der Mutter ($N = 276$) hatte einen durchschnittlichen Wert von 0.39 ($SD = 0.22$) und befand sich in einem Wertebereich zwischen -0.41 und 0.80. Zwischen dem betreuten Kind und der Erzieherin lag der Bindungswert des AQS bei einem durchschnittlichen Wert von 0.34 ($SD = 0.15$) und befand sich in einem Wertebereich zwischen 0.02 und 0.64.

4.3.3 Emotional Availability Scales

Die *Emotional Availability Scales* (EAS) dient der multidimensionalen Erfassung der emotional-dyadischen Beziehung zwischen dem Kind und der betreuenden Person - unabhängig von der Umgebung und dem Alter des Kindes. Damit ermöglicht die EAS einen Überblick über die affektive Qualität der Bindungsbeziehung des Kindes zur Bezugsperson. Mit dem Begriff der emotionalen Verfügbarkeit wird das Bedürfnis des Kindes verstanden, der Bezugsperson emotionale und/oder verbale Rückmeldung über seinen inneren Zustand zu kommunizieren. Ebenso bezeichnet der Begriff auch die Fähigkeit der betreuenden Person, die positiven oder negativen Affekte, Bedürfnisse, Signale und Ziele des Kindes richtig zu erfassen und ein unterstützendes, adäquates emotionales Feedback zu geben (Biringen, Derscheid, Vliegen, Closson, & Easterbrooks, 2014).

Die EAS besteht aus 6 Dimensionen, wobei zwei davon die kindliche Reaktionen erfassen (Biringen et al., 2014; Biringen, Robinson, & Emde, 2000). Im Folgenden werden die Dimensionen 1 bis 4 beschrieben, da nur diese für die Arbeit verwendet wurden.

(1) *Parental sensitivity*: Hierbei geht es um die Fähigkeit der Bezugsperson im interaktiven Spielverhalten auch auf die kleinsten Hinweise des Kindes angemessen zu reagieren. Die Interaktion zwischen beiden sollte hierfür grundsätzlich kreativ und freudig bleiben und Konfliktsituationen die Spielsituation nicht beenden. Der höchste Skalenwert 9 weist auf eine hohe Sensitivität und der niedrigste Wert 1 auf eine höchst-in-sensitive Wahrnehmung der Signale des Kindes und des Erziehungsstils hin.

(2) *Parental structuring*: Das Merkmal dieser Dimension erfasst inwiefern der Erwachsene auf emotionale Hinweise des Kind adäquat eingeht, angemessene Anweisungen und Vorschläge gibt und dem Kind als Mentor dient. Somit gilt es für die Bezugsperson, dem Kind bestimmte Rahmenbedingungen zu vermitteln, so dass das Kind in diesem Prozess Erlernen kann eigenständige Entscheidungen zu treffen und implizite Regeln für eine positive Bindungsbeziehung

zu begreifen. Die Skalenwerte belaufen sich vom optimalen Wert 5 bis hin zum niedrigsten Wert 1.

(3) *Parental non-hostility*: In dieser Dimension geht es um das abwertende Verhalten der Bezugsperson durch Gestik, Mimik, Tonlage, selbst wenn dies nur subtil ersichtlich ist. Des Weiteren werden Unzufriedenheit, Ungeduld, Ärger oder anderen offene oder versteckte Formen der Feindseligkeit, entweder dem Kind selbst gegenüber oder gegenüber anderen in der Beobachtungssituation erfasst. Der Ratingbereich liegt zwischen dem nicht feindlichen Score von 5 und einem Wert von 1, der eine offene, bemerkbare Feindseligkeit, ausgehend von der Bezugsperson bezeichnet.

(4) *Parental non-intrusivness*: Es geht in der beschriebenen Dimension um das Fehlen eines überstarken Eingreifens des Elternteils durch nicht-altersadäquates protektives Verhalten oder einer Überstimulation des Kindes, was insgesamt die Autonomie des Kindes untergräbt. Dies geschieht, wenn das Kind in der Situation einen Hinweis darauf gibt, dass ein solches elterliches Verhalten unerwünscht ist. Der Ratingwert dieser Dimension kann zwischen einem nicht-intrusiven Wert von 5 bis hin zu einem intrusiven Wert von 1 liegen.

Im Rahmen des Projekts wurde die EAS anhand einer Verhaltensbeobachtung eines ca. 5-minütigen Videos der „Bilderbuchsituation“ eingesetzt, in der die Mutter mit dem Kind ein Bilderbuch gemeinsam betrachtete. Die deskriptive Statistik zu den vorliegenden Werten des EAS ($N = 201$) sind in Tabelle 1 vorzufinden.

Tabelle 1: Deskriptive Statistik der EAS-Skalen

EAS-Skalen	Parental sensitivity	Parental structuring	Parental non-hostility	Parental non-intrusivness
<i>M</i>	7.18	4.33	4.84	4.34
<i>SD</i>	1.33	.84	.48	.82
<i>Beobachteter Range</i>	3.00 – 9.00	1.00 – 5.00	2.00 – 5.00	1.00 - 5.00

Anmerkung. EAS = Emotional Availability Scales; $N = 201$

4.3.4 Caregiver Interaction Scale

Die *Caregiver-Interaction Scale* (CIS) dient der Beurteilung des Verhaltens der Erzieher durch geschulte Beobachter auf einer 4-stufigen Skala von 1 (*selten bis nie*) und 4 (*ziemlich bis häufig*) anhand der, durch die CIS vorgegebenen, Aussagen (Helmerhorst et al., 2014). Arnett (1989) entwickelte das CIS-Verfahren und wandte dieses für seine Studie auf den Bermuda-Inseln an, um empirisch zu untersuchen, inwiefern sich Betreuer mit unterschiedlichem pädagogischen Ausbildungsniveau bezüglich ihrer Einstellung zu den Kindern und in der Interaktion mit den Kindern unterschieden.

Die ursprüngliche Version des CIS bestand aus 26 Items (Arnett, 1989), wobei die im Rahmen dieser Untersuchung benutzte deutsche Version eine adaptierte Fassung des CIS darstellt, die von Ahnert, Lamb und Seltenheim (2000) vorgenommen wurde. Die Änderungen der deutschen CIS Version resultierten zum einen aus der Übersetzung der Items und zum anderen betrifft eine weitere Veränderung das Hinzufügen der Items 27 - 31 (Wolf, 2011). Teilweise fand auch eine Umpolung einiger negativ formulierter Items zu positiven statt, und ein Item wurde einer anderen Subskala zugeordnet (Wolf, 2011). Die adaptierte deutsche Fassung des CIS beschreibt die Skalen wie folgt (Arnett, 1989; Wolf, 2011):

(1) *Positive Interaction bzw. zu dt. Empathie*: Die Aussagen bezüglich der Wärme während der Erzieherinnen-Kind-Interaktion, das Ausmaß an Enthusiasmus und die sich entwickelnde Angemessenheit der Kommunikation mit dem Kind werden in dieser Skala dargestellt.

(2) *Punitiveness bzw. zu dt. Durchsetzung*: Diese Dimension schätzt die Feindseligkeit, harsches kritisierendes Verhalten und Drohungen der Erzieherin gegenüber dem Kind ein.

(3) *Detachment bzw. zu dt. mangelndes Engagement*: Die Aussagen bezüglich dieser Skala umfassen das Ausmaß in dem die Erzieherin distanziertes und desinteressiertes Verhalten bezüglich des Kindes zeigte und Zeit mit Aktivitäten verbrachte, die keine Interaktion mit dem Kind

erforderten.

(4) *Permissiveness bzw. zu dt. Toleranz*: Anhand dieser Dimension wird ein zu lockeres Vorgehen der Erzieherin bei tadelhaftem Verhalten des Kindes erfasst.

Erst nach einer Einschulung durfte die Einschätzung mithilfe der CIS im Feld vorgenommen werden. Die Gesamtscores der einzelnen Skalen wurden anhand eines Mittelwerts aller Items der jeweiligen Skala berechnet. Die beobachteten Werte des CIS ($N = 49$) werden in Tabelle 2 aufgeführt.

Tabelle 2: Deskriptive Statistik der CIS-Skalen in der Erzieherinnen Stichprobe

CIS-Skala	Empathie	Durchsetzend	Intoleranz	Mangelndes Engagement
<i>M</i>	3.00	1.78	2.94	1.80
<i>SD</i>	.48	.51	.55	.52
<i>Beobachteter Range</i>	1.60 – 3.80	1.10 – 3.60	1.60 – 4.00	1.00 – 3.33

Anmerkung. CIS = Caregiver Interaction Scale; $N = 49$

5 Resultate

In diesem Teil der Arbeit werden die Ergebnisse zu den aus der Theorie und der im dritten Kapitel abgeleiteten Fragestellungen dargestellt. Im Einzelnen werden die so entstandenen Themenbereiche der Forschungsfragen, nämlich der Einfluss verschiedener Faktoren auf die Mentalisierungsfähigkeit (Forschungsfrage 1.1), der Vergleich der Mentalisierungsprozesse von Müttern und Erzieherinnen (Forschungsfrage 1.2) und der Zusammenhang der Mentalisierungsfähigkeit zur Bindung (Forschungsfrage 2.1) bzw. Sensitivität (Forschungsfrage 2.2) der Mütter bzw. Erzieherinnen dargestellt. Ebenso werden die Forschungsfragen mit ihren jeweiligen Hypothesen aufgegriffen, ihre statistische Auswertung erläutert und die erzielten Resultate präsentiert.

Generell beziehen sich die angegebenen Ergebnisse, wie in der deskriptiven Darstellung schon erwähnt, nur auf jene Fälle der Stichprobe der Erzieherinnen und der Mütter, bei denen

zumindest ein PDI-Gesamtscore vorliegt. Des Weiteren wurden entsprechend der Fragestellungen jedoch nur jene Personen in die statistischen Analysen inkludiert, die vollständige Daten bezüglich aller zum Einsatz kommender Verfahren aus der jeweiligen Hypothese, aufweisen. Gegebenenfalls wird eine gemäß diesen Kriterien vorgenommene Veränderung der jeweiligen Stichprobe dementsprechenden vermerkt. Das verwendete Signifikanzniveau entspricht $\alpha = .05$, wobei $\alpha = .10$ als tendenziell signifikant angegeben wird. Zur statistischen Berechnung werden die Programme GNU PSPP 0.8.4, Gretl 1.9.92 und G*Power 3.1.9.2 benutzt.

5.1 Die CHARAKTERISTIKA DER MENTALISIERUNGSPROZESSE

Die ersten beiden Forschungsfragen dienen dazu, näheres zu den Mentalisierungsprozessen der Bezugsperson in der Betreuungssituation in Erfahrung zu bringen, da über die mentalisierenden Charakteristika noch ungenügend Informationen vorliegen.

5.1.1 Forschungsfrage 1.1: Die Reflexionsfähigkeit im Kontext diverser Faktoren der Betreuungssituation

Forschungsfrage 1.1: Die erste Forschungsfrage möchte in Erfahrung bringen, wie sich der Zusammenhang der Mentalisierungsprozesse zu gewissen Aspekten in der Betreuungssituation verhält. Dabei werden entsprechend aus der Literatur die Aspekte des Alters in der Stichprobe von Müttern und Erzieherinnen untersucht und in der Erzieherinnen-Stichprobe zusätzlich die einschlägige Berufserfahrung betrachtet (Vgl. Kapitel 3).

Hypothese 1.1.1: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der beruflichen Erfahrung der Erzieherin in einer erzieherischer Tätigkeit und ihrer Mentalisierungsfähigkeit.

Hypothese 1.1.2: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der erzieherischen Mentalisierungsfähigkeit und dem Kindesalter unter Berücksichtigung des Alters der Erzieherin.

Die statistische Umsetzung der H 1.1.1 und H 1.1.2 wird in einem gemeinsamen Modell

vorgenommen, wobei auch das Alter der Erzieherin berücksichtigt wird ($N = 50$). Die statistische Auswertung erfolgt anhand einer multiplen Regression mit der Methode der schrittweisen Rückwärtsselektion, deren Voraussetzungen überprüft wurden und als anzunehmen gelten. Dabei wird die einschlägige erzieherische Berufserfahrung als der Prädiktor der erzieherischen Reflexionsfähigkeit durch den PDI Gesamtscore repräsentiert, sowie das Alter des Kindes und das Alter der Erzieherin als Kontrollvariablen in das Modell einbezogen. Im ersten Schritt der Selektion wurde aufgrund ihrer nicht Signifikanz die Variable der Berufserfahrung entfernt ($R^2 = .05$; $F(3, 46) = 0.72$; $p = .55$; $\beta = -.01$; $SE = .13$; $t(46) = -0.08$; $p = .94$). Im nachfolgenden Modell wurde zur Verbesserung des Modells das Alter der Erzieherin entfernt ($R^2 = .04$; $F(2, 47) = 1.09$; $p = .34$; $\beta = -.07$; $SE = .10$; $t(47) = -0.68$; $p = .50$). Auch die letzte Variable des Kindesalters erweist sich im Modell als nicht signifikant ($R^2 = .04$; $F(1, 48) = 1.74$; $p = .19$; $\beta = -5.57 \cdot 10^{-05}$; $SE = 4.22 \cdot 10^{-05}$; $t(48) = -1.32$; $p = .19$). Somit ist keines der Modelle signifikant. Weder das Alter des Kindes bzw. der Erzieherin, noch die einschlägige Berufserfahrung beeinflussen die Reflexionsfähigkeit signifikant. Deshalb wird die H 1.1.1 und ebenso die H 1.1.2 abgelehnt.

Hypothese 1.1.3: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der mütterlichen Mentalisierungsfähigkeit und dem Kindesalter unter Berücksichtigung des Alters der Mutter.

Die Voraussetzungen für eine selektive schrittweise Rückwärtsregression mit dem Alter der Mutter als Kontrollvariable wurden überprüft und gelten als gegeben ($N = 276$). Das erste Modell wird abgelehnt, da es nicht signifikant ist ($R^2 = .01$; $F(2, 273) = 1.09$; $p = .34$). Für die Verbesserung des nachfolgenden Modells wurde die nicht signifikante Variable des Alters der Mutter entfernt ($\beta = -.002$; $SE = .01$; $t(273) = .31$; $p = .76$). Die statistische Auswertung der verbliebenen Regression erzielt ebenso kein signifikantes Ergebnis ($R^2 = .01$; $F(1, 274) = 2.09$; $p = .15$; $\beta = .03$; $SE = .02$; $t(274) = -1.44$; $p = .15$), weshalb die H 1.1.3 abgelehnt wird. Es trifft hier also nicht zu, dass mit zunehmendem Alter der Mutter bzw. des Kindes auch die mütterliche Mentalisierungsfähigkeit zunimmt.

5.1.2 Forschungsfrage 1.2: Der Vergleich von erzieherischer und mütterlicher Reflexionsfähigkeit

Forschungsfrage 1.2: Die vorliegende Forschungsfrage vergleicht die Mentalisierungsprozesse von Erzieherinnen und Müttern miteinander. So wird hier näher erforscht, ob Differenzen in Anbetracht verschiedener Aspekte des Konstrukts der Mentalisierungsfähigkeit in der familiären (als Mutter) oder beruflichen Funktion (als Erzieherin) vorliegen. Die Mentalisierungsprozesse werden jeweils anhand der vier Indizes des PDI-Verfahrens (Vgl. Kapitel 4) in der Stichprobe der Mütter und Erzieherinnen miteinander verglichen (H 1.2.1 – H 1.2.4).

Hypothese 1.2.1: Die Mentalisierung in Bezug auf die Zuschreibung von mentalen Erfahrungen des betreuten Kindes unterscheidet sich zwischen den Müttern und den Erzieherinnen.

Die Voraussetzungen für den T-Test unabhängiger Stichproben sind nicht erfüllt, weshalb das robuste nicht parametrische Verfahren des Mann-Whitney-U-Tests eingesetzt wird. Das Ergebnis ist nicht signifikant bezüglich einer stärkeren Ausprägung der Mentalisierung bei Müttern ($n_1 = 276$; $w_1 = 44948.00$; $U_1 = 7078.00$) im Vergleich zu Erzieherinnen ($n_2 = 50$; $w_2 = 8353.00$; $U_2 = 6722.00$) für die Beschreibung von mentalen Zuständen des betreuten Kindes ($N = 326$; $U = 7078.00$; zweiseitiger $p = .77$; $d = .57$). Die Hypothese 1.2.1 wird verworfen. Die Mütter und die Erzieherinnen unterscheiden sich nicht hinsichtlich ihrer mentalen Beschreibungen beim betreuten Kind.

Hypothese 1.2.2: Die Mentalisierung in Bezug auf die Zuschreibung von eigenen mentalen Erfahrungen unterscheidet sich zwischen den Müttern und den Erzieherinnen.

Die Berechnung erfolgt auch hier aufgrund der nicht gegebenen Voraussetzungen für den T-Test mit dem robusten Verfahren des Mann-Whitney-U-Tests. Das Ergebnis ist nicht signifikant, weshalb H 1.2.2 verworfen wird ($N = 312$; $U = 5100.50$; zweiseitiger $p = .80$; $d = .66$). Somit werden keine signifikanten Unterschiede in der Mentalisierung bezüglich der Beschreibung von

eigenen mentalen Erfahrungen zwischen Erzieherinnen ($n_2 = 36$; $w_2 = 5501.50$; $U_2 = 5100.50$) und Müttern ($n_1 = 276$; $w_1 = 43326.50$; $U_1 = 4835.50$) festgestellt.

Hypothese 1.2.3: Die Mentalisierung in Bezug auf die Beschreibung eigener Erfahrungserfahrungen unterscheidet sich zwischen den Müttern und den Erzieherinnen.

Die statistische Auswertung erfolgte aufgrund der fehlenden Voraussetzungen für einen T-Test alternativ mit dem parameterfreien robusten Mann-Whitney-U-Test. Das Ergebnis ist statistisch nicht signifikant und die H 1.2.3 wird verworfen ($N = 289$; $U = 6129.50$; zweiseitiger $p = .77$; $d = .58$). Dies bedeutet in der vorliegenden Stichprobe kann keine signifikante Differenz zwischen der Mentalisierung in Bezug auf die Beschreibung eigener Erfahrungserfahrungen von Müttern ($n_1 = 239$; $w_1 = 34809.50$; $U_1 = 5820.50$) und Erzieherinnen ($n_2 = 50$; $w_2 = 7095.50$; $U_2 = 6129.50$) gefunden werden.

Hypothese 1.2.4: Die Mentalisierung in Bezug auf die Zuschreibung von mentalen Erfahrungen zur eigenen Beziehung zum betreuten Kind unterscheidet sich zwischen den Müttern und den Erzieherinnen.

Da bei den beobachteten Daten die Voraussetzungen für einen T-Test unabhängiger Stichproben erfüllt sind, wird, trotz der unterschiedlichen Größen der Stichproben, mit diesem gerechnet. Die Überprüfung des Modells erbringt ein nicht signifikantes Ergebnis, weshalb die Hypothese 1.2.4 verworfen wird ($t(321) = .75$; zweiseitiger $p = .45$; $d = .57$). Somit liegt in den gegebenen Stichproben kein signifikanter Unterschied zwischen den Mentalisierungsprozessen von Müttern ($n_1 = 276$; $M = 3.51$; $SD = 0.81$; 95% KI [3.41; 3.61]) und Erzieherinnen ($n_2 = 47$; $M = 3.41$; $SD = 0.93$; 95% KI [3.14; 3.68]) im Bereich der Zuschreibung von mentalen Erfahrungen zur eigenen Beziehung zum betreuten Kind vor.

5.2 DER ZUSAMMENHANG VON MENTALISIERUNGSFÄHIGKEIT UND BINDUNG BEZIEHUNGSWEISE SENSITIVITÄT

Die in diesem Themenkomplex gestellten Forschungsfragen befassen sich mit dem Ausprägungsgrad der Mentalisierungsfähigkeit und wie diese mit der Sensitivität und Bindungsbeziehung zum betreuten Kind bei Müttern (Forschungsfrage 2.2) bzw. Erzieherinnen (Forschungsfrage 2.1) zusammenhängt.

5.2.1 Forschungsfrage 2.1: Erzieherinnen

Forschungsfrage 2.1: Diese Forschungsfrage dient der Untersuchung des Einflusses der Mentalisierungsfähigkeit in der Erzieherinnenstichprobe auf den Bindungssicherheitswert des betreuten Kindes bzw. auf den Ausprägungsgrad der erzieherischen Feinfühligkeit gegenüber dem Kind. Die Hypothesen dieser Forschungsfrage sind folgende:

Hypothese 2.1.1: Es besteht ein positiver Einfluss der erzieherischen Mentalisierungsfähigkeit auf die Bindungssicherheit zum betreuten Kind.

Die Voraussetzungen des verwendeten Verfahrens der linearen Regression wurden geprüft und gelten als anzunehmen ($N = 51$). Das Modell erweist sich als nicht signifikant ($R^2 = .02$; $F(1, 49) = 1.12$; $p = .29$). Der Regressionskoeffizient des PDI-Gesamtscores gilt ebenso als nicht signifikant ($\beta = -.03$; $SE = .24$; $t(49) = -1.06$; $p = .29$). Die H 2.1.1 wird abgelehnt. Es zeigt sich kein signifikanter Einfluss der erzieherischen Mentalisierungsfähigkeit auf die Bindungssicherheit zum Kind.

Hypothese 2.1.2: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Mentalisierungsfähigkeit der Erzieherin und der Ausprägung in dem Teilbereich punitivness der erzieherischen Feinfühligkeit.

Hypothese 2.1.3: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Mentalisierungsfähigkeit

der Erzieherin und der Ausprägung in dem Teilbereich detachment der erzieherischen Feinfühligkeit.

Hypothese 2.1.4: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Mentalisierungsfähigkeit der Erzieherin und der Ausprägung in dem Teilbereich positive interaction der erzieherischen Feinfühligkeit.

Hypothese 2.1.5: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Mentalisierungsfähigkeit der Erzieherin und der Ausprägung in dem Teilbereich permissiveness der erzieherischen Feinfühligkeit.

Die Hypothesen 2.1.2 - 2.1.5 ($N = 49$) werden mittels eines rückwärts-selektierenden Regressionsmodells berechnet, deren Voraussetzungen geprüft wurde und als anzunehmen gilt. Das Modell mit den Skalen punitivness und positive interaction weist einen signifikanten Zusammenhang zwischen den Komponenten der Feinfühligkeit und der erzieherischen Mentalisierungsfähigkeit auf ($R^2 = .14$; $F(2, 46) = 3.59$; $p = .04$). Der Regressionskoeffizient des empathischen Verhaltens der Erzieherin erweist sich als nicht signifikant. Als signifikant und somit ausschlaggebend für den Zusammenhang zur erzieherischen Mentalisierungsfähigkeit zeigt sich die Skala punitivness. Es liegt ein negativer Zusammenhang zwischen der erzieherischen Mentalisierungsfähigkeit und ihrem durchsetzenden Verhalten vor. Dies bedeutet, dass ein weniger durchsetzendes Verhalten gegenüber dem Kind mit einer ausgeprägten erzieherischen Mentalisierungsfähigkeit einhergeht. Die statistisch exakten Angaben liegen in Tabelle 3 vor.

Tabelle 3: Modell zur Darstellung des Zusammenhangs der erzieherischen Mentalisierungsfähigkeit und Feinfühligkeit (H 2.1.2 - 2.1.5)

CIS Skala	Koeffizient	Standardfehler	T-Quotient	P-Wert
<i>Positive interaction</i>	-.08	.05	-1.55	.13
<i>Punitivness</i>	-1.57	.59	-2.68	.01*

Anmerkung. *= Signifikanzniveau α entspricht $p < .05$; CIS = Caregiver Interaction Scale, $N = 49$

5.2.2 Forschungsfrage 2.2: Mütter

Die Forschungsfrage 2.2 dient der Untersuchung des Zusammenhangs der mütterlichen Mentalisierungsfähigkeit auf den Bindungswert des betreuten Kindes bzw. auf den Ausprägungsgrad der mütterlichen Feinfühligkeit gegenüber dem Kind.

Hypothese 2.2.1: Es besteht ein positiver Einfluss von der Mentalisierungsfähigkeit der Mutter auf die Bindungssicherheit zum Kind.

Die Voraussetzungen einer linearen Regression wurden geprüft und gelten als vorhanden. Das Modell erweist sich als nicht signifikant ($R^2 = .002$; $F(1, 274) = .66$; $p = .42$). Der Regressionskoeffizient des PDI-Gesamtscores ist ebenfalls nicht signifikant ($\beta = .06$; $SE = .07$; $t(274) = .81$; $p = .42$). Die H 2.21 wird abgelehnt, da die mütterliche Mentalisierungsfähigkeit die Bindungssicherheit zum Kind nicht signifikant beeinflusst.

Hypothesen 2.2.2 - 2.2.5: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der mütterlichen Mentalisierungsfähigkeit und der Ausprägungen bezüglich der mütterlichen Feinfühligkeit, gemessen anhand der Subskalen parental sensitivity, parental structuring, parental non-intrusivness, parental non-hostility.

Die Hypothesen 2.2.2 – 2.2.5 werden alle in einem Modell mittels der multiplen Regression mit schrittweiser Rückwärtsselektion durchgeführt, dessen Anwendungsvoraussetzungen überprüft und anzunehmen sind. Nur das Modell, welches die Subskala parental sensitivity berücksichtigt, zeigt einen signifikanten Einfluss dieses Bereichs der Feinfühligkeit auf die mütterliche Mentalisierungsfähigkeit ($R^2 = .03$; $F(1, 199) = 5.34$; $p = .02$). Der Regressionskoeffizient der Skala des parental sensitivity ist ebenfalls signifikant ($\beta = .06$; $SE = .03$; $t(199) = 2.31$; $p = .02$). Deshalb gilt, dass eine ausgeprägtere Mentalisierungsfähigkeit bei ebenso höheren Werten auf der Subskala parental sensitivity gegeben ist. Die verbleibenden Teilaspekte parental structuring, parental non-hostility, parental non-intrusivness des Konstrukts mütterlicher Sensitivität stehen in keinem

signifikanten Zusammenhang zur mütterlichen Mentalisierungsfähigkeit.

6 Diskussion

Das Ziel dieser Arbeit war es die Bedeutung der Mentalisierungsfähigkeit von Müttern und Erzieherinnen und der Betreuungsqualität bezüglich der Bindungsbeziehung und Feinfühligkeit zu untersuchen. Ebenso galt es das Konstrukt der Mentalisierung im Betreuungskontext spezifischer zu erforschen.

Aus der Mutter-Kind Forschung liegen schon Befunde vor, die mehrheitlich einen positiven Zusammenhang zwischen der Mentalisierungsfähigkeit und der mütterlichen Sensitivität bzw. der Mentalisierungsfähigkeit und der Bindungsbeziehung zeigten. Aufgrund von fehlenden Beiträgen der erzieherischen Mentalisierungsfähigkeit im Kontext öffentlicher Betreuung, wurden die Forschungsfragen analog zu den bekannten Befunden der Mutter-Kind-Dyade gestellt. Die Beantwortung dieser Fragestellung ist deshalb so bedeutsam, da die Erzieherin in der außerfamiliären Betreuung eine wichtige Schlüsselfigur im Leben des Kindes darstellt. Um die, wie bereits erörtert, notwendige empirische Arbeit zu fehlenden Befunden über das Konstrukt der Mentalisierung im Rahmen der außerfamiliären Betreuung zu leisten, fand in dieser Arbeit ein Vergleich zwischen Müttern und Erzieherinnen bezüglich ihrer Mentalisierungsfähigkeit statt (Demers et al., 2010; Katznelson, 2014; Apperly, 2012; Meins, Fernyhough, & Harris-Waller, 2014). Zusätzlich dazu wurde beim Konstrukt der Mentalisierungsfähigkeit noch das Alter des Kindes und der Mutter bzw. Erzieherin näher untersucht, sowie der Einfluss der erzieherischen Berufserfahrung (Slade, 2005; Degotardi, & Sweller, 2012). Diese Arbeit trägt damit zu vorhandenen Wissenslücken bei; vor allem im Bereich der außerfamiliären Betreuung. Die gefundenen Ergebnisse werden im Folgenden näher erörtert.

Bezüglich der Charakteristika der Mentalisierungsprozesse stand das Resultat entgegen der Annahme, dass sich die Mütter im Vergleich zu den Erzieherinnen hinsichtlich ihrer

mentalisierten Prozesse unterscheiden. So kann zumindest in dieser Arbeit davon ausgegangen werden, dass sich die Differenzen zwischen Müttern und Erzieherinnen im Hinblick auf ihre Mentalisierungsfähigkeit gegenüber dem Kind nicht bedeutsam auswirkten. Jedoch gilt hierbei anzumerken, dass die verglichenen Stichprobengrößen sehr unterschiedlich ausfielen und zukünftig für eine statistisch bessere Vergleichbarkeit ähnliche Stichprobengrößen notwendig sind. Deshalb ist noch weitere Forschungsarbeit von Nöten um bezüglich der öffentlichen Betreuung und der erzieherischen Mentalisierungsfähigkeit konkrete Maßnahmen für den Praxisalltag herleiten zu können. Dazu wäre es ebenso von Relevanz, die Unterschiede zwischen ausgebildeten Erzieherinnen in ihrer Mentalisierungsfähigkeit gegenüber zu betreuenden Kindern und ihren eigenen Kindern zu erforschen. Auch ein Vergleich der Mentalisierungsfähigkeit zwischen Müttern ohne erzieherische Ausbildung und Erzieherinnen beim selben zu betreuenden Kind wäre für Studienzwecke interessant. Dies würde Hinweise darüber liefern, inwiefern die pädagogische Weiterbildung tatsächlich die Mentalisierungsfähigkeit positiv fördern kann. Ebenfalls bedeutsam wäre die Untersuchung der Mentalisierungsfähigkeit vor und nach einer erzieherischen Ausbildung.

Der Einfluss von mütterlicher Mentalisierungsfähigkeit zeigte in dieser Studie keinen signifikanten Einfluss auf eine starke Bindungssicherheit zum Kind, trotz der vergangenen mehrfachen Forschungsarbeiten, die eine Bedeutsamkeit der mütterlichen Mentalisierungsfähigkeit für die sichere Bindungsbeziehung betonen (Fonagy et al., 1991; Fonagy, Steele, & Steele, 1991; Bernier, & Dozier, 2003; Laranjo, Bernier, & Meins, 2008; Fonagy, & Target, 2005; Slade, Grienberger, Bernbach, Levy, & Locker, 2005; Meins, Fernyhough, de Rosnay, Arnott, Leekam, & Turner, 2012; Stacks et al., 2014). Damit stehen die vorliegenden nicht signifikanten Resultate der Mütter-Stichprobe im Widerspruch zu vorherigen Untersuchungsergebnissen. Es erscheint daher sinnvoll das Konstrukt der Bindungsbeziehung in nachfolgenden Untersuchungen genauer in seine einzelnen Komponenten, welche für die Bildung der Bindung wesentlich sind, zu untersuchen. Dies wäre beispielsweise durch die Betrachtung der einzelnen Komponenten des AQS

möglich. So kann ein detaillierteres Bild über die Rolle der Bindungsbeziehung im Kontext der Mentalisierung entstehen.

Bei den Erzieherinnen erweist sich die, wie bereits erläutert, unerforschte Annahme, dass die erzieherische Mentalisierungsfähigkeit einen positiven Einfluss auf eine sichere Bindung hat, als nicht signifikant. Somit scheint weder im Fall der Betreuung durch die Mutter noch durch die Erzieherin, die Bindungssicherheit im Kontext zur Reflexionsfähigkeit zu stehen. Dennoch bleibt aufgrund der fehlenden empirischen Arbeiten weiterhin offen, ob ein Analogieschluss der Mutter auf die Erzieherin generell sinnvoll ist, da sich die beiden Betreuungskontexte in wesentlichen Punkten unterscheiden. Zum einen handelt es sich in der öffentlichen Betreuung durch die Erzieherin um eine fachlich ausgeübte Berufstätigkeit, bei der noch andere Faktoren als nur die Beziehung zu einem Kind im Vordergrund stehen, wie beispielsweise finanzielle Aspekte und die Berücksichtigung aller zu betreuenden Kinder. Zum anderen könnte der tatsächliche Verwandtschaftsgrad der zwischen Mutter und Kind vorliegt den Wunsch einer sicheren Bindung fördern. Zudem bleibt in der öffentlichen Betreuung nicht für jedes einzelne zu betreuende Kind ausreichend Zeit, um eine intensive Bindungsbeziehung aufzubauen, obwohl sich die Erzieherinnen durch ihre professionelle Kompetenzen besser auf das Kind einstellen können. Die genannten Punkte verdeutlichen den Unterschied zwischen der öffentlichen und der häuslichen Betreuung (Ahnert, 2010).

Die Untersuchung des Zusammenhangs der mütterlichen Reflexionsfähigkeit und der Sensitivität gegenüber dem Kind, erwies sich in nur einer von vier Facetten des Konstrukts der Feinfühligkeit als signifikant. Die anderen Aspekte der mütterlichen Sensitivität, wie das Vorgeben von angemessenen Rahmenbedingungen im Spiel, unangemessenes Eingreifen bzw. Überstimulation seitens der Mutter, ebenso wie feindseliges Verhalten gegenüber dem Kind, stehen in keinem Zusammenhang zur mütterlichen Reflexionsfähigkeit. Durch das signifikante Ergebnis bezüglich der mütterlichen angemessenen Reaktion auf das Verhalten des Kindes wird deutlich,

dass die mütterliche Mentalisierungsfähigkeit relevant ist, um feinfühlig im engeren Sinne zu agieren. Damit wird es möglich die Hinweise des Kindes korrekt zu interpretieren und darauf hin angemessenen zu reagieren (Meins, 2013). Die mütterliche Reflexionsfähigkeit und die mütterliche Feinfühligkeit im wesentlichen Kern des Begriffs standen in dieser Studie im Zusammenhang. Das vorliegende Ergebnis ist damit im wesentlichen konform zu vorherigen Studien (Meins et al., 2001; Laranjo et al., 2008; Bernier et al., 2014; McMahon, & Meins, 2012; Meins et al., 2012; Degotardi, & Sweller, 2012; Demers et al., 2010; Farrow, & Blissett; Pawlby et al., 2010).

Die bisher einzig vorliegende Studie zur Thematik der Mentalisierungsfähigkeit und der Feinfühligkeit bei Erzieherinnen wies einen signifikanten Zusammenhang zwischen diesen Konstrukten auf (Degotardi, & Sweller, 2012). Auch in der hiesigen umfangreicheren Stichprobe von Erzieherinnen lag ein negativer Zusammenhang zwischen dem durchsetzenden Verhalten als Teil des Konstrukts der Feinfühligkeit und der erzieherischen Reflexionsfähigkeit vor. Dies bedeutet, dass die Erzieherin bei einer ausgeprägteren Reflexionsfähigkeit ein deutlich verringertes durchsetzendes Verhalten gegenüber dem Kind aufwies. Allerdings kann dieses Ergebnis ebenso auf die Beobachtungssituation durch die Untersuchung zurückzuführen sein, da die anderen Komponenten der Feinfühligkeit wie Empathie oder Toleranz, so wie das Engagement sich nicht als bedeutsam zur erzieherischen Mentalisierungsfähigkeit herausstellten. Das vorliegende Resultat gibt Anlass zur Annahme, dass nicht zwingend ein Analogieschluss von bisherigen Studien von Müttern auf die Erzieherinnen in Bezug auf ihre Feinfühligkeit und Mentalisierung zu ziehen ist. In Anbetracht der Differenzen zwischen dem häuslichen und öffentlichen Betreuungskontext ist diese Diskrepanz nachzuvollziehen. Es kann vermutet werden, dass es bei der hiesigen öffentlichen Betreuungssituation, in der eine Erzieherin für das Wohl mehrerer Kinder zuständig ist, schwer umsetzbar ist, den Bedürfnissen aller gerecht zu werden. Somit besteht nicht immer die Option, ihnen stets in adäquater Weise Empathie, Toleranz und Engagement entgegen zu bringen, die wesentliche Aspekte der Feinfühligkeit sind. Der Grund hierfür liegt darin, dass sonst die anderen

Kinder der Gruppe vernachlässigt werden müssten, wenn die Erzieherin ihre komplette Aufmerksamkeit einem Kind widmet (Ahnert, 2010). Des Weiteren gilt für die erzieherische Tätigkeit als wesentlicher Arbeitsauftrag, den Kindern ihrem Alter entsprechend Selbstständigkeit beizubringen. Dies bedeutet in manchen Situationen, sich als Erzieherin zurückzuhalten und nicht zu handeln, obwohl man die Hinweise des Kindes richtig interpretiert haben mag.

Ein weiteres Ziel dieser Arbeit war es zusätzliche Faktoren, die zu einer gesteigerten Mentalisierung beitragen können, zu untersuchen. Dafür wurde das Alter des Kindes und der Mutter bzw. Erzieherin näher betrachtet, ebenso die Berufserfahrung der Erzieherin im Betreuungsbereich. Die Untersuchung bezüglich eines positiven Einflusses von Müttern in höheren Lebensjahren erwies sich als nicht ausschlaggebend für eine stärkere Ausprägung der Mentalisierungsfähigkeit. Das Lebensalter zeigte sich wie in vorherigen Studien als wiederholt nicht bedeutsamer Faktor zur Steigerung der Fähigkeit zu mentalisieren (Farrow, & Blissett, 2014; Licata et al., 2013). Somit lässt sich vermuten, dass andere Faktoren neben dem Alter bzw. der Lebenserfahrung für die Bildung einer hohen mütterlichen Mentalisierungsfähigkeit eine bedeutsamere Rolle spielen. Andere Prozesse wie die momentan empfundene Belastung der Mütter nehmen anscheinend einen bedeutsameren Einfluss auf die Reflexionsfähigkeit (Fonagy, & Target, 2005; McMahon, & Meins, 2012). Durch die Stabilität der Mentalisierung über das Lebensalter hinweg, liegt hier ein Hinweis vor, dass die Reflexionsfähigkeit eine stabile Eigenschaft ist. Um dies besser zu erforschen sind Längsschnittstudien darüber anzuraten.

Zwischen dem Alter des Kindes und der mütterlichen Reflexionsfähigkeit zeigte sich kein Zusammenhang. Der Einwand, bei der Erhebung der elterlichen Reflexionsfähigkeit das Kindesalter nicht außer Acht zu lassen (Slade, 2005), zeigte sich in dieser Studie mit einer Altersspanne über das 2. Lebensjahr hinaus als vernachlässigbar. In einer vorherigen Studie mit Kindern im Alter zwischen dem ersten und zweiten Lebensjahr bestand ein signifikanter Zusammenhang zwischen der mütterlichen Reflexionsfähigkeit und dem Alter des Kindes (Mandler, 2013). Gerade in dieser

Zeit finden wesentliche Meilensteine der kindlichen Entwicklung statt, wie die Ausbildung wichtiger fein- und grobmotorischer Kompetenzen (z.B. Gehen, Greifen) und der Beginn des Spracherwerbs. Somit lässt sich annehmen, dass sich die erheblichen Entwicklungsschritte nach Vollendung der ersten Lebensjahre deutlicher auf die mütterliche Reflexionsfähigkeit auswirken als die darauf folgenden kindlichen Entwicklungsfortschritte.

Zur einschlägigen Berufserfahrung der Erzieherinnen zeigte diese Studie keinen Zusammenhang zur Mentalisierungsfähigkeit auf. Bei der hiesigen Stichprobe der Erzieherinnen ergab sich ebenso kein signifikantes Resultat wie in der vorherigen Studie (Degotardi, & Sweller, 2012). Da sich ein Mittelmaß an Erfahrung positiv auf die Betreuungsqualität auswirkt (Phillipsen et al., 1997), liegt es Nahe, dass eine vieljährige Berufserfahrung zwar hilfreich ist, jedoch über die Jahre hinweg die Berufsblindheit in den Vordergrund tritt, statt der gewonnenen Erfahrungen und Kompetenzen.

Entgegen der hier angenommenen Hypothese liegt in Bezug auf jüngere Kindern keine stärkere erzieherische Mentalisierungsfähigkeit vor. Dies kann durch das Umfeld der außer-familiären Kinderbetreuung bedingt sein, da jüngere Kinder eine gewisse Zeitspanne lang eine Eingewöhnungsphase durchlaufen. Während der Eingewöhnungsphase wird dem Kind besonders viel Aufmerksamkeit geschenkt, damit es sich gut in den Alltag der Einrichtung einlebt. Zumal bedarf es bei jüngeren Kindern in der Gruppe generell einer höheren Aufmerksamkeit, da sie weniger selbstständig sind und mehr Hilfe von den Erzieherinnen benötigen. Später wird es der Betreuungsperson durch die sprachliche und motorische Weiterentwicklung des Kindes erleichtert, ihnen mentale Zustände zuzuschreiben. Durch den Ausgleich darin, dass Jüngeren vermehrt Aufmerksamkeit zuteil wird und Erzieherinnen bei älteren Kindern einen besseren Zugang haben, um über sie zu mentalisieren, zeigte sich das Kindesalter in Bezug zur erzieherischen Reflexionsfähigkeit als nicht ausschlaggebend.

Zur Bedeutung des Alters der Erzieherinnen für ihre Reflexionsfähigkeit lagen in vorigen

Studien keine Ergebnisse vor, weshalb dem in dieser empirischen Untersuchung nachgegangen wurde. Analog zu der aufgestellten Hypothese der Mütter bestand die Ansicht, dass ein zunehmendes Alter der Erzieherin mit einer höheren Mentalisierungsfähigkeit einhergeht. Entgegen dieser Annahme zeigte sich kein signifikanter Zusammenhang. Auch in der Stichprobe der Erzieherinnen liegt ein Hinweis darauf vor, dass die Reflexionsfähigkeit eine stabile Eigenschaft ist. Damit liefert diese Studie einen Beitrag zu noch fehlenden Information über die Charakteristika des Konstrukts der Mentalisierung (Meins, Fernyhough, & Harris-Waller, 2014; Katznelson, 2014; Demers et al., 2010; Apperly, 2012).

Zusammenfassend gibt diese Arbeit einen Hinweis darauf, dass es noch weiterer Forschung bedarf bezüglich der Mentalisierungsfähigkeit in familiärer und außerfamiliärer Betreuung. Weder das Alter der Mutter noch das der Erzieherin zeigten sich als einflussreiche Größe auf die Mentalisierungsfähigkeit. Hierin liegt ein Hinweis darauf, dass das Konstrukt der Reflexionsfähigkeit eine über die Zeit hinweg stabile Eigenschaft zu sein scheint. Das Alter des betreuten Kindes spielte ebenso keine Rolle für die Mentalisierungsfähigkeit der Betreuerin.

Im Vergleich der Mütter zu den Erzieherinnen zeigte sich in dieser Arbeit kein Unterschied zwischen ihrer Mentalisierungsfähigkeit. Dabei gilt es dies in zukünftiger Forschungsarbeit mit ähnlichen Stichprobengrößen näher zu untersuchen. Interessant wäre auch eine Untersuchung zum Vergleich von Müttern und Erzieherinnen, die dasselbe Kind betreuen.

Bezüglich der Bindungssicherheit zur Reflexionsfähigkeit zeigte sich im Gegensatz zu vorherigen Studien weder bei den Müttern noch bei den Erzieherinnen ein Zusammenhang. Aufgrund dieses Widerspruchs wäre es angebracht weitere Studien durchzuführen, welche das Konstrukt der Bindungssicherheit in diesem Kontext detaillierter betrachten.

Die mütterliche Feinfühligkeit im engeren Sinne, als Erkennen der kindlichen Signale und der adäquaten Reaktion darauf, wird durch die mütterliche Reflexionsfähigkeit unterstützt. Jedoch

im weiteren Sinne des Begriffs der Sensitivität und ebenso bezüglich der Bindungssicherheit zum Kind, weist die mütterliche Mentalisierungsfähigkeit hier keinen Zusammenhang auf.

Für die Erzieherinnen gilt tendenziell, dass ihr durchsetzenden Verhaltens gegenüber dem Kind, welches ein Teilaspekt des Konstrukts der Sensitivität darstellt, mit der erzieherischen Reflexionsfähigkeit zusammenhängt. Ein Grund dafür kann sein, dass bei der Fremdbeobachtung ein solches Verhalten unterbunden wird. Die verbliebenen Facetten wie mangelndes Engagement, Toleranz und Empathie des Konstrukts der Feinfühligkeit stehen hier nicht in Korrelation zur erzieherischen Mentalisierungsfähigkeit. Die möglichen Gründe hierfür werden aus den Gegebenheiten der öffentlichen Betreuung ersichtlich, bei der das Wohl aller Kinder anzustreben ist und wenig Zeit für das einzelne zu betreuende Kind bleibt. Zusätzlich dazu liegt der pädagogische Arbeitsauftrag darin, den Kindern bei der Entwicklung einer altersadäquaten Selbstständigkeit zu helfen.

Mit dieser Arbeit werden die Differenzen und Gemeinsamkeiten zwischen öffentlicher und privater Betreuung hervorgehoben, wobei das Kind die Gelegenheit hat in beiden Situationen verschiedene Kompetenzen wie die Selbstständigkeit und die Handlungsfähigkeit zu erwerben und davon zu profitieren. Es wird ersichtlich, dass zukünftig weitere empirische Forschung bezüglich des Einflusses der Mentalisierungsfähigkeit auf die zwischenmenschlichen Beziehungen, vor allem im erzieherischen Kontext betrieben werden sollte.

7 Literaturverzeichnis

- Ahnert, L. (2010). *Wieviel Mutter braucht ein Kind?* Heidelberg: Springer.
- Ahnert, L., Eckstein-Madry, T., Kappler, G., Supper, B., Harwardt, E., Gappa, M., Müller- Bauer, S., & Pieper, J. (im Druck). Multiple attachments towards maternal and non- maternal care providers throughout the preschool years: features and functions.
- Ahnert, L., Eckstein-Madry, T., Supper, B., Bohlen, I., & Suess, G. (2012). AQS (German): Der Attachment Q-Sort nach deutscher Übersetzung und Erprobung. Unveröffentlichtes Arbeitsmaterial des Arbeitsbereichs Entwicklung der Fakultät Psychologie der Universität Wien.
- Ahnert, L., & Lamb, M. E. (2003). Shared Care : Establishing a Balance Between Home and Child Care Settings, *Child Development*, 74(4), 1044–1049.
- Ahnert, L., Lamb, M. E., & Seltenheim, K. (2000). Infant-careprovider attachments in contrasting German child care settings I: Group-oriented care before German reunification. *Infant Behavior and Development*, 23, 197-209.
- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. *Child Development*, 74 (3), 664-679.
- Ahnert, L., & Supper, B. (2013). Father-child attachment as central to the CENOF Research Study. In G. Attili (Hrsg.) *Attaccamento e Sistemi Complessi - Attachment and Complex Systems* (Vol.1(2), S. 33-42). Rom: Scione Editore.
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 237–275. doi:10.1007/s11618-013-0357-5
- Apperly, I. A. (2012). What is „theory of mind“? Concepts, cognitive processes and individual differences. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 65(5), 825-839. doi:

10.1080/17470218.2012.676055

- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541–552. doi:10.1016/0193-3973(89)90026-9
- Bateman, A., & Fonagy, P. (2013). Mentalization-Based Treatment. *Psychoanalytic Inquiry*, 33(6), 595–613. doi:10.1080/07351690.2013.835170
- Bernier, A., & Dozier, M. (2003). Bridging the attachment transmission gap: The role of maternal mind-mindedness. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 355–365. doi:10.1080/01650250244000399
- Bernier, A., Matte-Gagné, C., Bélanger, M.-È., & Whipple (2014). Taking Stock of Two Decades of Attachment Transmission gap: Broadening the Assessment of Maternal Behavior. *Child Development*, 85, 1852-1865.
- Biringen, Z., Derscheid, D., Vliegen, N., Closson, L., & Easterbrooks, M. A. (2014). Emotional availability (EA): Theoretical background, empirical research using the EA Scales, and clinical applications. *Developmental Review*, 34(2), 114–167. doi:10.1016/j.dr.2014.01.002
- Biringen, Z., Robinson, J. L., & Emde, R. N. (2010). Appendix B: The Emotional Availability Scales (3rd ed.; an abridged Infancy/Early Childhood Version). *Attachment & Human Development*, 2(2), 256–270. doi:10.1080/14616730050085626
- Bowlby, J. (1958). THE NATURE OF THE CHILD'S TIE TO HIS MOTHER. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 350–373.
- Cassidy, J., Jones, J. D., & Shaver, P. R. (2013). Contributions of attachment theory and research: a framework for future research, translation, and policy. *Development and Psychopathology*, 25(4 Pt 2), 1415–34. doi:10.1017/S0954579413000692
- Chiesa, M., & Fonagy, P., (2014). Reflective function as a mediator between childhood adversity ,

personality disorder and symptom distress †, 66(August 2013), 52–66. doi:10.1002/pmh

Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339–361.

Degotardi, S., & Sweller, N. (2012). Mind-mindedness in infant child-care: Associations with early childhood practitioner sensitivity and stimulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 253–256. doi:10.1016/j.ecresq.2011.09.002

Demers, I., Bernier, A., Tarabulsky, G., & Provost, M. A. (2010). Maternal and child characteristics as antecedents of maternal mind-mindedness. *Infant Mental Health Journal*, 31, 94–112. doi:10.1002/imhj.20244

Ebbeck, M., Phoon, D. M. Y., Tan-Chong, E. C. K., Tan, M. A. B., & Goh, M. L. M. (2014). A Research Study on Secure Attachment Using the Primary Caregiving Approach. *Early Childhood Education Journal*. doi:10.1007/s10643-014-0647-4

Ensink, K., Normandin, L., Target, M., Fonagy, P., Sabourin, S., & Berthelot, N. (2014). Mentalization in children and mothers in the context of trauma: An initial study of the validity of the Child Reflective Functioning Scale. *The British Journal of Developmental Psychology*, 6. doi:10.1111/bjdp.12074

Farrow, C., & Blissett, J. (2014). Maternal mind-mindedness during infancy, general parenting sensitivity and observed child feeding behavior: a longitudinal study. *Attachment & Human Development*, 16(3), 230–41. doi:10.1080/14616734.2014.898158

Fischer-Kern, M., Fonagy, P., Kapusta, N. D., Luyten, P., Boss, S., Naderer, A., ... Leithner, K. (2013). Mentalizing in female inpatients with major depressive disorder. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 201(3), 202–7. doi:10.1097/NMD.0b013e3182845c0a

Fonagy, P., Gergely, G., & Target, M. (2007). The parent-infant dyad and the construction of the

subjective self. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 48(3-4), 288–328. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01727.x

Fonagy, P., Steele, H., & Steele, M. (1991). Maternal Representations of Attachment during Pregnancy Predict the Organization of Infant-Mother Attachment at One Year of Age. *Maternal Representations of Attachment during Pregnancy Predict the Organization of Infant-Mother Attachment at One Year of Age. Child Development*, 62(5), 891–905.

Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G. S., & Higgitt, A. C. (1991). The Capacity for Understanding Mental States: The Reflective Self in Parent and Child and Its Significance for Security of Attachment. *Infant Mental Health Journal*, 12(3), 201-218.

Fonagy, P., & Target, M. (2005). Bridging the transmission gap: an end to an important mystery of attachment research? *Attachment & Human Development*, 7(3), 333–43. doi:10.1080/14616730500269278

Gialamas, A., Mittinty, M. N., Sawyer, M. G., Zubrick, S. R., & Lynch, J. (2013). Child care quality and children's cognitive and socio-emotional development: an Australian longitudinal study. *Early Child Development and Care*, 184(7), 977–997. doi:10.1080/03004430.2013.847835

Haßelbeck, H. (2014). Väterliche Mentalisierungsfähigkeit und Kleinkindentwicklung: Bindung, Vater-Kind-Spiel, Emotionsregulation. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien.

Helmerhorst, O. W. K., Riksen-Walraven, Vermeer, H. J., Fekkink, R.G., & Tavecchio, L. W. C. (2014). *Early Education and Development*, 25, 770-790.

Kaindl, M., Kinn, M., Klepp, D., & Tazi-Preve, I. M. (2010). Tageseltern in Österreich: Rahmenbedingungen, Zufriedenheit und Motive aus Sicht von Eltern und Tageseltern (Forschungsbericht). Wien: Universität, Österreichisches Institut für Familienforschung.

Katznelson, H. (2014). Reflective functioning: a review. *Clinical Psychology Review*, 34(2), 107–

17. doi:10.1016/j.cpr.2013.12.003

- Kelly, K., Slade, A., & Grienberger, J. (2005). Maternal reflective functioning, mother-infant affective communication, and infant attachment: Exploring the link between mental states and observed caregiving behavior in the intergenerational transmission of attachment. *Attachment & Human Development*, 7, 299-311. doi: 10.1080/14616730500245963
- Laranjo, J., Bernier, A., & Meins, E. (2008). Associations between maternal mind-mindedness and infant attachment security: Investigating the mediating role of maternal sensitivity. *Infant Behavior and Development*, 31, 688-695. doi: 10.1016/j.infbeh.2008.04.008
- Laulik, S., Chou, S., Browne, K. D., & Allam, J. (2013). The link between personality disorder and parenting behaviors: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18, 644-655.
- Licata, M., Kristen, S., Thoermer, C., & Sodian, B. (2013). Die Bedeutung der frühen mütterlichen Mind-mindedness für die Entwicklung der Empathiefähigkeit von zweijährigen Kindern. *Zeitschrift Für Entwicklungspsychologie Und Pädagogische Psychologie*, 45(2), 77-90. doi:10.1026/0049-8637/a000082
- Mandler, J. A. (2013). Mütterliche Mentalisierungsfähigkeit in ihrer Auswirkung auf die Beziehungsgestaltung und kindliche Empathieentwicklung. Unveröff. Dipl.-Arbeit, Universität Wien.
- McMahon, C. A., & Meins, E. (2012). Mind-mindedness, parenting stress, and emotional availability in mothers of preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 245-252. doi:10.1016/j.ecresq.2011.08.002
- Meins, E. (2013). Sensitive attunement to infants' internal states: operationalizing the construct of mind-mindedness. *Attachment & Human Development*, 15(5-6), 524-44. doi:10.1080/14616734.2013.830388
- Meins, E., Fernyhough, C., de Rosnay, M., Arnott, B., Leekam, S. R., & Turner, M. (2012). Mind-

Mindedness as a Multidimensional Construct: Appropriate and Nonattuned Mind-Related Comments Independently Predict Infant-Mother Attachment in a Socially Diverse Sample. *Infancy*, 17(4), 393–415. doi:10.1111/j.1532-7078.2011.00087.x

Meins, E., Fernyhough, C., Fradley, E., & Tuckey, M. (2001). Rethinking Maternal Sensitivity: Mothers' Comments on Infants' Mental Processes Predict Security of Attachment at 12 Months. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(5), 637–648. doi:10.1111/1469-7610.00759

Meins, E., Fernyhough, C., & Harris-Waller, J. (2014). Is mind-mindedness trait-like or a quality of close relationships? Evidence from descriptions of significant others, famous people, and works of art. *Cognition*, 130(3), 417–27. doi:10.1016/j.cognition.2013.11.009

Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Clark-Carter, D., Gupta, M. Das, Fradley, E., & Tuckey, M. (2003). Pathways to Understanding Mind: Construct Validity and Predictive Validity of Maternal Mind-Mindedness, 74(4), 1194–1211.

National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2001). Nonmaternal care and family factors in early development: An overview of the NICHD Study of Early Child Care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(5), 457–492. doi:10.1016/S0193-3973(01)00092-2

National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2003). Early child care and mother–child interaction from 36 months through first grade. *Infant Behavior and Development*, 26(3), 345–370. doi:10.1016/S0163-6383(03)00035-3

National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2004). Type of child care and children's development at 54 months. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 203–230. doi:10.1016/j.ecresq.2004.04.002

Neufeld Bailey, H., Waters, C. A., Pederson, D. R., & Moran, G. (1999). Ainsworth revisited: an

empirical analysis of interactive behavior in the home. *Attachment & Human Development*, 1(2), 191–216. doi:10.1080/14616739900134231

Ordway, M. R., Sadler, L. S., Dixon, J., & Slade, A. (2014). Parental reflective functioning: analysis and promotion of the concept for paediatric nursing. *Journal of Clinical Nursing*, 23(23-24), 3490–500. doi:10.1111/jocn.12600

Pawlby, S., Fernyhough, C., Meins, E., Pariante, C. M., Seneviratne, G., & Bentall, R. P. (2010). Mind-mindedness and maternal responsiveness in infant-mother interactions in mothers with severe mental illness. *Psychological Medicine*, 40(11), 1861–9. doi:10.1017/S0033291709992340

Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 281–303.

Ringel, S. (2009). Developing the Capacity for Reflective Functioning Through an Intersubjective Process. *Clinical Social Work Journal*, 39(1), 61–67. doi:10.1007/s10615-009-0246-9

Roßbach, H.-G., Kluczniok, K., & Kuger, S. (2008). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 139-158.

Roque, L., Veríssimo, M., Fernandes, M., & Rebelo, A. (2013). Emotion regulation and attachment: relationships with children's secure base, during different situational and social contexts in naturalistic settings. *Infant Behavior & Development*, 36(3), 298–306. doi:10.1016/j.infbeh.2013.03.003

Schacht, R., Hammond, L., & Marks, M. (2013). The Relation between Mind-mindedness in Mothers with Borderline Personality Disorder and Mental State Understanding in their Children, 84(July 2012), 68–84. doi:10.1002/icd

- Schiborr, J., Lotzin, A., Romer, G., Schulte-Markwort, M., & Ramsauer, B. (2013). Child-focused maternal mentalization: A systematic review of measurement tools from birth to three. *Measurement*, 46(8), 2492–2509. doi:10.1016/j.measurement.2013.05.007
- Schuengel, C., Kef, S., Damen, S., & Worm, M. (2012). Attachment representations and response to video-feedback intervention for professional caregivers. *Attachment & Human Development*, 14(2), 83–99. doi:10.1080/14616734.2012.661213
- Santelices, M. P. (2014). Stress and caregiver sensitivity among childcare staff in Santiago, Chile. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), 271–285. doi:10.1080/1350293X.2014.883723
- Sharp, C., & Fonagy, P. (2008). The Parent's Capacity to Treat the Child as a Psychological Agent: Constructs, Measures and Implications for Developmental Psychopathology. *Social Development*, 17(3), 737–754. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00457.x
- Slade, A. (2005). Parental reflective functioning: An introduction. *Attachment & Human Development*, 7(3), 269–81. doi:10.1080/14616730500245906
- Slade, A., Bernbach, E., Grienberger, J., Levy, D., & Locker, A. (2005). Addendum to Reflective Functioning Scoring Manual (Fonagy, Target, Steele & Steele, 1998) for use with the Parent Development Interview. Version 2.0. Unpublished Manuscript, The Psychological Center of The City College of New York.
- Slade, A., Grienberger, J., Bernbach, E., Levy, D., & Locker, A. (2005). Maternal reflective functioning, attachment, and the transmission gap: a preliminary study. *Attachment & Human Development*, 7(3), 283–98. doi:10.1080/14616730500245880
- Stacks, A. M., Muzik, M., Wong, K., Beeghly, M., Huth-Bocks, A., Irwin, J. L., & Rosenblum, K. L. (2014). Maternal reflective functioning among mothers with childhood maltreatment histories: links to sensitive parenting and infant attachment security. *Attachment & Human*

Development, 16(5), 515–33. doi:10.1080/14616734.2014.935452

Supper, B., Ahnert, L., & Laminger, Y. (2012). PDI: Deutsche Übersetzung und Adaptation. Unveröffentlichtes Manual, Universität Wien.

Swartz, M. I., & Easterbrooks, M. A. (2014). The Role of Parent, Provider, and Child Characteristics in Parent–Provider Relationships in Infant and Toddler Classrooms. *Early Education and Development*, 25(4), 573–598. doi:10.1080/10409289.2013.822229

Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Bildungswesen: Eine aktuelle Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, 16-35. Weinheim und Basel: Beltz.

Pauli-Pott, U., Mertesacker, B., Bade, U., Bauer, C., & Beckmann, D. (2000). Contexts of relations of infant negative emotionality to caregiver's reactivity / sensitivity. *Infant Behavior & Development*, 23, 23-39.

Pinquart, M., Feussner, C., & Ahnert, L. (2013). Meta-analytic evidence for stability in attachments from infancy to early adulthood. *Attachment & Human Development*, 15(2), 189–218. doi:10.1080/14616734.2013.746257

Vandell, D. (2004). Early Child Care: The Known and the Unknown. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 387–414. doi:10.1353/mpq.2004.0027

Van IJzendoorn, M. H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the adult attachment interview. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 387–403.

Walker, T. M., Wheatcroft, R., & Camic, P. M. (2012). Mind-mindedness in parents of pre-schoolers: a comparison between clinical and community samples. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 17(3), 318–35. doi:10.1177/1359104511409142

Wolf, M. (2011). Der Einsatz der ‚Caregiver Interaction Scale‘ in der Wiener Kinderkrippenstudie.

Unveröff. Dipl.-Arbeit, Universität Wien.

- Yoo, Y. S., Popp, J., & Robinson, J. (2014). Maternal distress influences young children's family representations through maternal view of child behavior and parent-child interactions. *Child Psychiatry and Human Development*, 45(1), 52–64. doi:10.1007/s10578-013-0377-7
- Zaccagnino, M., Cussino, M., Saunders, R., Jacobvitz, D., & Veglia, F. (2014). Alternative caregiving figures and their role on adult attachment representations. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 21(3), 276–87. doi:10.1002/cpp.1828
- Zamir, O., & Lavee, Y. (2014). Psychological Mindedness as a Protective Factor Against Revictimization in Intimate Relationships. *Journal of Clinical Psychology*, 70, 847-859.

8 Anhang

8.1 ZUSAMMENFASSUNG

8.1.1 Deutsches Abstract

Seit über 20 Jahren befasst sich die Eltern-Forschung mit der noch unvollständig geklärten Bindungstransmissionslücke. Diese bezeichnet den ungeklärten Varianzanteil außerhalb elterlicher mentaler Bindungsrepräsentation und Sensitivität, die zur Bindungsbeziehung mit dem Kind beiträgt (Van Ijzendoorn, 1995). Zur Klärung der Bindungstransmissionslücke wurde die Rolle der Mentalisierungsfähigkeit im Kontext der Betreuungsqualität erforscht (Fonagy, & Target, 2005). Aus weiteren Studien erschliesst sich ein Forschungsbedarf an dem Konstrukt der Mentalisierung und ihren charakteristischen Prozessen in diversen sozialen Kontexten (Katznelson, 2014; Meins, Fernyhough, & Harris-Waller, 2014). Die empirische Ausgangslage weist zur Gruppe der Erzieherinnen im Themenbereich der Mentalisierung nur eine Studie vor (Degotardi, & Sweller, 2012). Aus der aktuellen Forschung ergibt sich somit der Fokus dieser Masterarbeit auf die Mentalisierungsfähigkeit von Erzieherinnen ($N = 51$) und Müttern ($N = 276$) und die Rolle, welche sie für die Prozessqualität einnimmt. Die Daten stammen aus einem internen Forschungspraktikum, dem CENOF-Projekt und dem Parenting und Co-Parenting Projekt. Die Mentalisierungsfähigkeit wurde anhand des Parent Development Interview, die Bindungssicherheit anhand des Attachment Q-Sorts und die Feinfühligkeit der Bezugsperson durch die Caregiver Interaction Scale bzw. die Emotional Availability Scales erhoben, welche erprobte Messinstrumente in diesem Forschungsfeld sind. Um einen Beitrag zur Klärung der Bindungstransmissionslücke und dem Konstrukt Mentalisierung zu leisten, befasste sich diese Studie mit der Mentalisierungsfähigkeit der Bezugspersonen und ihrem Zusammenhang mit der Feinfühligkeit bzw. auch der Bindungsbeziehung zum Kind. Die mütterliche Feinfühligkeit im Kern dieses Begriffs stand im Zusammenhang mit der Mentalisierungsfähigkeit. Bei den Erzieherinnen stellte sich ein negativer

Zusammenhang zwischen der Mentalisierungsfähigkeit und dem durchsetzenden Verhalten als Teilaspekt der erzieherischen Sensitivität heraus. Eine Korrelation zwischen der Bindungsbeziehung und Mentalisierungsfähigkeit lag, trotz mehrfachen Befunden in der Forschung, in dieser Arbeit nicht vor (Bernier, & Dozier, 2003). Darum wäre eine detaillierte Untersuchung der Bindungsbeziehung in diesem Kontext zukünftig relevant. Um ein besseres Verständnis über das Konstrukt der Mentalisierung zu erzielen wurde das Alter des Kindes (Slade, 2005; Mandler, 2013) und der Bezugspersonen im Zusammenhang mit der Mentalisierungsfähigkeit untersucht, ebenso die einschlägige Berufserfahrung der Erzieherin, wobei keines dieser Faktoren sich als ausschlaggebend herausstellte. Auch wurde ein Vergleich zwischen den Erzieherinnen und den Müttern hinsichtlich ihrer Mentalisierungsfähigkeit vorgenommen, bei dem sich kein Unterschied zwischen diesen feststellen lies. Aufgrund der stark voneinander abweichenden Stichprobengrößen wäre ein genereller Analogieschluss der Mütter auf die Erzieherinnen voreilig. Es bedarf weiterer Studien, die beispielsweise einen Vergleich dieser Gruppen unter Berücksichtigung desselben zu betreuenden Kindes anstreben oder Forschungsarbeiten die Erzieher vor und nach ihrer erzieherischen Ausbildung untersuchen.

8.1.2 Englisches Abstract

Since 20 years, parenting research has tried to understand the attachment transmission gap, that is still not entirely explained. The transmission gap determines the unknown proportion of variance besides from parental sensitivity or the parental state of mind with respect to attachment, which plays a key role for the parent-child attachment quality (Van Ijzendoorn, 1995). Furthermore, former studies showed the importance of the construct of mentalization in context with the attachment quality (Fonagy, & Target, 2005). Previous studies led to the requirement of further investigation into the construct of mentalization and its characteristic processes in diverse social contexts (Demers, Bernier, Tarabulsky, & Provost, 2010; Katznelson, 2014; Meins, Fernyhough, & Harris-Waller, 2014). The empirical status quo consists of merely one study dealing with female

child educators' ability to mentalize (Degotardi, & Sweller, 2012). The goal of this Master's thesis was to study the mentalizing capability of mothers ($N = 276$) and female child educators ($N = 51$) along with its relationship to the process quality. Data was acquired throughout an internal research internship as well as the CENOF-Project, the Parenting and Co-Parenting Project. The reflective functioning was measured with the Parent Development Interview, the attachment quality with the Attachment Q-Sort and the sensitivity with the Emotional Availability Scales or respectively with the Caregiver Interaction Scale, which are approved measuring instruments in the field. In order to make a contribution to the attachment transmission gap and the theoretical construct of mentalization this study examined the relation between the reflective functioning of the attachment figure and the sensitivity respectively the attachment quality. The maternal sensitivity in its core meaning was correlated to the maternal reflective functioning. The female child educator sample showed that a higher degree of mentalization comes with less punitive behaviour which is a part of sensitivity. Earlier research findings suggest a correlation between the attachment quality and the mentalization (Bernier, & Dozier, 2003). However, no correlation between the attachment quality and the reflective functioning could be seen. Thus, it is recommended for future research to take a deeper look at the attachment quality in this context in order to receive more details about the reflective functioning. This study took the child's (Slade, 2005; Mandler, 2013), mother's and child educator's age, including her educational working experience, into consideration. None of these variables were of prime importance regarding the reflective functioning of the attachment figure. Furthermore, this study compared the reflective functioning of mothers and child educators, yet, without finding any significant differences. Due to deviation in regard to sample sizes a conclusion by analogy from mothers to educators would be forejudged. Instead, future studies should focus on comparing the reflective functioning of mothers and educators with the same child or contrast the difference of reflective functioning before and after an educational apprenticeship.

8.2 MATERIALEN DER ANGEWANDTEN VERFAHREN

8.2.1 Parent Development Interview

8.2.1.1 Interviewleitfaden für Mütter

INTERVIEWLEITFADEN MÜTTER

Einleitung

Liebe Frau <.....>, ich möchte Ihnen heute ein paar Fragen zu <.....> und Ihnen stellen. Wenn es Ihnen recht ist, würde ich das Gespräch gerne aufzeichnen. Selbstverständlich wird die Tonbandaufnahme nur für unsere Forschungszwecke verwendet. Ihre Anonymität bleibt natürlich gewahrt. Auch gibt es keine falschen oder richtigen Antworten - mich interessiert nur Ihre Sicht der Dinge.

Haben Sie noch Fragen - sonst würden wir nun mit dem Interview und der Tonbandaufnahme starten?

Wichtige Informationen am Anfang der Aufnahme

Datum und Uhrzeit

Name des Projektkindes

Name der Mutter

Name des Interviewers

1. Um ein Gefühl für Ihr Kind als Person zu bekommen, würde ich Sie bitten mir Ihr Kind zu beschreiben

1. Was ist das Beste an <.....>?
2. Was versuchen Sie <.....> beizubringen?

2. Sie haben mir einiges erzählt: Wenn Sie jetzt Ihr Kind mit 3 charakteristischen Eigenschaften beschreiben sollen, welche wären das? (Pause) Nun wollen wir noch einmal

auf jede Eigenschaft zurückkommen. Fällt Ihnen zu <...> (Anm.: Jede Eigenschaft nochmals nennen) ein spezielles Erlebnis bzw. ein bestimmtes Ereignis ein.

3. Nun zu Ihnen, was für eine Art von Person sind Sie? Können Sie mir 3 Eigenschaften nennen, die Sie beschreiben?

(Pause) Kommen wir noch einmal auf jede Eigenschaft zurück. Fällt Ihnen zu <...> (Anm.: Jede Eigenschaft nochmals nennen) ein spezielles Erlebnis, irgendein bestimmtes Ereignis ein?

4. Wieder zurück zu Ihrem Kind: In einer „normalen/durchschnittlichen“ Woche, was würden Sie als die Lieblingsmomente und Lieblingsbeschäftigungen von <...> beschreiben?
5. Und was sind die Zeiten und Dinge, mit denen Ihr Kind die meisten Probleme hat; was sind die Dinge, die es nicht so gerne mag?

6. Jetzt zwei schwierige Fragen: Was mögen Sie am meisten an Ihrem Kind?

7. Und was mögen Sie am wenigsten an Ihrem Kind?

8. Ich würde Sie bitten mir 3 Eigenschaftswörter zu nennen, die Ihrem Gefühl nach die Beziehung zwischen Ihnen und <.....> beschreiben.

a. Bitte sagen Sie mir, wieso Sie gerade das Eigenschaftswort ... (Anm.: Jede Eigenschaft nochmals nennen) gewählt haben. Bitte erzählen Sie mir ein spezielles Erlebnis, ein bestimmtes Ereignis dafür.

9. Bitte beschreiben Sie mir eine Situation oder ein Ereignis aus der vergangenen Woche, bei dem Sie und <.....> richtig gut aufeinander eingespielt waren?

1. Wie haben Sie sich dabei gefühlt?

2. Wie, denken Sie, hat <.....> sich dabei gefühlt?

10. Nun würde ich Sie bitten mir eine Situation bzw. ein Ereignis aus der vergangenen Woche

zu beschreiben, bei dem Sie und <.....> überhaupt nicht aufeinander eingespielt waren?

1. Wie haben Sie sich dabei gefühlt?

2. Wie, denken Sie, hat <.....> sich dabei gefühlt?

Was denken Sie: Wie hat sich Ihre Beziehung zu <...> auf die Entwicklung und Persönlichkeit Ihres Kindes ausgewirkt?

12. Jetzt geht es um Ihre Gefühle als Mutter: Können Sie mir drei Eigenschaften nennen, die Sie als Mutter beschreiben?

Nun wollen wir noch einmal auf jede Eigenschaft zurückkommen. Fällt Ihnen zu <...> (Anm.: Jede Eigenschaft nochmals nennen) ein spezielles Erlebnis bzw. ein bestimmtes Ereignis ein.

13. Was macht Ihnen am meisten Freude am Eltern-sein? 14. Was sind die größten Mühen und Schwierigkeiten beim Eltern-sein? 15. Wenn Sie sich um <.....> Sorgen machen, worüber sorgen Sie sich am meisten? 16. Wie haben Sie sich verändert, seit dem Sie Mutter sind?

17. Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt, eine Situation der vergangenen 1-2 Wochen in denen Sie sich als Mutter verärgert gefühlt haben.

Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um?

Wenn Sie verärgert sind, wie wirkt sich das auf Ihr Kind aus?

18. Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt, eine Situation der vergangenen 1-2 Wochen in denen Sie sich als Mutter, schuldig gefühlt haben.

Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um?

Welche Auswirkungen haben diese Gefühle auf Ihr Kind?

19. Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt der vergangenen 1-2 Wochen in denen Sie das

Gefühl gehabt haben, als Mutter Unterstützung zu benötigen.

Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um?

Welche Auswirkungen haben diese Gefühle auf Ihr Kind?

20. Wenn Ihr Kind verärgert oder aufgebracht ist, was tut er/sie dann?

Wie fühlen Sie sich dabei?

Was machen Sie dann?

21. Wie einfach oder schwer ist es Ihrer Meinung nach vorauszusagen, was <.....> verärgern wird, bzw. in eine schlechte Stimmung versetzt.

22. Wie fühlen Sie sich, wenn <.....> sich weigert etwas zu tun oder Sie provoziert?

23. Bitte beschreiben Sie mir eine Situation in der letzten Woche als Ihr Kind besonders aggressiv war – entweder Ihnen gegenüber, gegenüber einem Spielzeug oder sich selbst.

Wie haben Sie sich in dieser Situation gefühlt?

Wie haben Sie die Situation bewältigt?

24. Bitte schätzen Sie Ihr Kind bzgl. körperlicher Zuwendung ein? Wie und wie häufig zeigt er/sie körperliche Zuwendung Ihnen gegenüber? (Anm.: eventuell nachhaken mit: nie – selten – nur als Routine – häufig – ständig)

25. Kuscht <.....> eher gerne oder eher nicht so gerne mit Ihnen? Hat sich das im Laufe der Zeit verändert? Wenn ja wie?

26. Haben oder hatten Sie jemals die Befürchtung, dass <.....> zu schnell zu freundlich ist, bei fremden Erwachsenen? Hat sich das im Laufe der Zeit geändert? Wenn ja, wie?

Was denken Sie: Gab es Situationen, in denen sich Ihr Kind jemals abgelehnt gefühlt haben könnte?

Familiengeschichte

Jetzt würde ich Ihnen gerne ein paar Fragen zu Ihren eigenen Eltern stellen und wie Ihre eigenen Kindheitserfahrungen Ihre Gefühle als Mutter beeinflusst haben könnten.

28. Ich bitte Sie mir drei Eigenschaften zu nennen, die die Beziehung zwischen Ihnen und Ihrer Mutter beschreiben, von dem frühesten Zeitpunkt weg, an den Sie sich erinnern können. Jetzt möchte ich noch einmal auf jede Eigenschaft zurückkommen. Fällt Ihnen zu <...> (Anm.: Jede Eigenschaft nochmals nennen) ein spezielles Erlebnis bzw. ein bestimmtes Ereignis ein.

29. Bitte nennen Sie mir jetzt drei Eigenschaften, die die Beziehung zwischen Ihnen und Ihrem Vater beschreiben, vom frühesten Zeitpunkt an, an den Sie sich erinnern können. Jetzt wieder zurück zu den einzelnen Eigenschaften, die Sie mir gerade aufgezählt haben. Fällt Ihnen zu <...> (Anm.: Jede Eigenschaft nochmals nennen) ein spezielles Erlebnis bzw. ein bestimmtes Ereignis ein.

30. Haben Sie sich als Kind von Ihren Eltern jemals abgelehnt oder verletzt gefühlt (emotional oder physisch)?

31. Wenn Sie an Ihre Kindheit zurück denken: Warum, denken Sie, haben sich Ihre Eltern so verhalten, wie Sie es haben?

32. Im Vergleich zu Ihrer Mutter, wie möchten Sie als Mutter selbst NICHT sein?

33. Wie ist es im Vergleich zu Ihrem Vater?

34. Wie ähnlich bzw. unähnlich sind Sie Ihrer Mutter im Elternverhalten?

35. Und wie ähnlich bzw. unähnlich sind Sie Ihrem Vater im Elternverhalten?

Abhängigkeit/Unabhängigkeit

36. Wann braucht Ihr Kind Ihre Aufmerksamkeit? Wie fühlen Sie sich, wenn das passiert?

37. Bei welchen Gelegenheiten/Situationen braucht Ihr Kind Unterstützung/Hilfe?

38. Wenn Ihr Kind Dinge alleine tut, bei welchen Dingen fühlt es sich wohl? (Zusatz: Was macht Ihr Kind gerne alleine?)

a. Wie fühlen Sie sich dabei?

39. Und was passiert, wenn Ihr Kind bestimmte Dinge alleine nicht machen kann? a. Wie geht es Ihnen dabei?

Trennung

40. Jetzt würde ich mit Ihnen gerne darüber sprechen, wie es ist, wenn Sie von <.....> getrennt sind. Erzählen Sie mir von einer Situation, in der Sie sich von Ihrem Kind trennen mussten. Was ist bei einer Trennung für Sie schwerer? Was ist dabei leichter? Wie reagiert <.....> typischerweise auf eine Trennung?

41. Hat es schon einmal eine Zeit gegeben, bei der Sie das Gefühl hatten, Ihr Kind ein Stück weit zu verlieren?

a. Wie haben Sie das empfunden?

42. Ihr Kind ist jetzt ... Jahre alt, und Sie haben einige Erfahrung als Mutter gemacht. Wenn Sie die

Möglichkeit hätten, noch einmal von vorn anzufangen, was würden Sie verändern? Was würden Sie nicht verändern?

43. Was glauben Sie wird die Beziehung zu Ihrem Kind als Erwachsener sein?

8.2.1.2 Auswertungsblatt für Mütter

Parent Development Interview- Auswertungsblatt

Kindkürzel:	
Elternkürzel (Beziehung zum Kind):	
VG/KG:	
Interviewerin:	
Datum Interview:	
Kodiererin:	
Datum Kodierung:	

Overall Score:

Demand Questions

Frage	Variablenname	Typen	RF-Score	Anmerkung
aufeinander eingespielt	click			
Nicht aufeinander eingespielt	nclick			
Beziehung beeinflusst Persönlichkeit	relat_affect_personal			
Freude am Elternsein	joy			
Mühen und Schwierigkeiten am Elternsein	diffic			
Veränderung seit Mutter-sein	change			
Verärgerung	angry			
Schuld	guilt			
Unterstützung	needy			

Kind verärgert	upset			
----------------	-------	--	--	--

Frage	Variablenname	Typen	RF-Score	Anmerkung
Kind abgelehnt gefühlt	reject			
Familiengeschichte	parents			
Trennung- Kind	sepchild			
Trennung- Mutter	sepmoth			
Kind verlieren	losing			

Permit Questions

Frage	Variablenname	Typen	RF-Score	Anmerkung
Beschreibung des Kindes	desc_child			
Beschreibung Kind- 3 Eigenschaften	desc_child3ad			
Beschreibung Mutter als Person- 3 Eigenschaften	Desc_person			
Lieblingsmomente „normale/durchschnittliche“ Woche	favtim			
Zeiten/Dinge meisten Probleme	trouble			
Am meisten am Kind mögen	likemost			
Am wenigsten am Kind mögen	likeleast			
Beziehung zwischen Mutter und Kind- 3 Eigenschaftswörter	rel3adj			
Beschreibung Mutter als Mutter- 3 Eigenschaften	descpar			
Meisten Sorgen	worry			
Vorhersage, was Kind verärgern wird	descangr			
Gefühl, wenn Kind verärgert ist/provoziert	prov			

Frage	Variablenname	Typen	RF-Score	Anmerkung
Kind besonders aggressiv	aggr			
Einschätzung körperliche Zuwendung	cudd			
Kuschelt gerne/nicht gerne	cuddlik			
Zu schnell freundlich bei fremden Erwachsenen	strange			
Kind braucht Aufmerksamkeit	attent			
Kind braucht Unterstützung/Hilfe	help			
Kind tut Dinge alleine- fühlt sich wohl	alone			
Kind kann bestimmte Dinge nicht alleine	nalone			
Wichtige Person, die Kind nicht kennt	impopers			
Erlebnisse, die ein Rückschlag waren für das Kind	relaps			
Rückblick- Veränderungen	revchan			
Beziehung zu Kind als Erwachsener	adult			
Vorstellung als Großmutter	grandpar			

Generelle Bemerkungen / Anmerkungen:

--

Zusatzangaben PDI

Wortanzahl:	
Dauer der Aufnahme:	

Nachfragen von Interviewerin

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

Unmittelbarkeit der Nachfragen

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

Störfaktoren

1	2	3
Keine Störfaktoren	Wenige Störfaktoren	Viele Störfaktoren

Redefluss der interviewten Person

1	2	3
Keine bzw. kaum Pausen,	Immer wieder kurze	Viele und lang andauernde

Person spricht sehr flüssig Nachdenkpausen, zögernde Nachdenkpausen
 Antworten

8.2.1.3 Interviewleitfaden für Erzieherinnen

INTERVIEWLEITFADEN ERZIEHERINNEN

Einleitung

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

Wichtige Informationen am Anfang der Aufnahme

Datum

Name des Projektkindes

Name der Erzieherin

Name des Interviewers

Zur ErzieherIn

1. Warum haben Sie sich entschieden ErzieherIn zu werden? Wie sind Sie dazu gekommen?
2. Welche Vorstellungen hatten Sie von dem Berufsfeld? Nebenfrage: Was hat Sie damals angezogen? Was ließ Sie eher zögern?

Zum Kind

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

- a. Gibt es irgendwelche Veränderungen seit dieser „ersten Phase“?
- 7. Wie würden Sie die Beziehung zu <.....> Eltern beschreiben?
 - a. Wie gut funktioniert der Informationsaustausch zwischen Ihnen und den Eltern?
- 8. In einer „normalen/durchschnittlichen“ Woche, was würden Sie als die Lieblingsmomente und Lieblingsbeschäftigungen von <...> beschreiben?
- 9. Und was sind die Zeiten und Dinge, mit denen <....> die meisten Probleme hat; was sind die Dinge, die es nicht so gerne mag?
- 10. Jetzt 2 schwierige Fragen: Was mögen Sie am meisten an <.....>?
- 11. Was mögen Sie am wenigsten an <.....>?

Zur Beziehung

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

Zu affektiven Erfahrungen

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

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

Erziehungserfahrung

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

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

Zur Anpassung des Kindes

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

38. Bitte schätzen Sie <.....> bzgl. körperlicher Zuwendung ein. Wie und wie häufig zeigt er/sie körperliche Zuwendung Ihnen gegenüber? (Anm.: eventuell nachhacken mit: nie – selten –

nur als Routine – häufig – ständig)

39. Kuschtelt <.....> eher gerne oder eher nicht so gerne mit Ihnen?
a. Hat sich das im Laufe der Zeit verändert? Wenn ja wie?

40. Wann braucht <...> Ihre Aufmerksamkeit? Wie fühlen Sie sich wenn das passiert?

41. Was denken Sie sind Dinge bei denen er/sie Unterstützung/Hilfe braucht?

42. Wenn <...> Dinge alleine tut, bei welchen Dingen fühlt er/sie sich wohl? (Zusatz: Was macht <...> gerne alleine?) Wie fühlen Sie sich dabei?

43. Und was passiert, wenn <...> bestimmte Dinge alleine nicht machen kann? Wie geht es Ihnen dabei?

44. Haben oder hatten Sie jemals die Befürchtung, dass <.....> zu schnell zu freundlich ist, bei fremden Erwachsenen? Hat sich das im Laufe der Betreuung von <.....> geändert? Wenn ja, wie?

8.2.1.4 Auswertungsblatt für Erzieherinnen

Parent Development Interview- Auswertungsblatt

Kindkürzel:	
Erzieherin Kürzel (ersten 2 Buchstaben von Vor- und Nachnamen):	
Interviewerin:	
Datum Interview:	
Kodiererin:	
Datum Kodierung:	

Overall Score:

1) Demand Questions

Frage	Variablenname	Typen	RF-Score	Anmerkung
aufeinander eingespielt	click			
Nicht aufeinander eingespielt	nclick			
Beziehung beeinflusst Persönlichkeit	relat_affect_personal			
Freude am Tagesmuttersein	joy			
Mühen und Schwierigkeiten am Tagesmuttersein	diffic			
Veränderung seit Projektkindbetreuung	change			

g				
Verärgerung	angry			
Schuld	guilt			
Unterstützung	needy			
Kind verärgert	upset			
Kind abgelehnt geföhlt	reject			
Familiengeschichte	parents			

1) Permit Questions

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

Frage	Variablenname	Typen	RF-Score	Anmerkung
Beziehung zwischen TM und Kind- 3 Eigenschaftswörter	rel3adj			
Beschreibung TM als Person- 3 Eigenschaften	descperson			
Beschreibung TM als TM- 3 Eigenschaften	descTM			
Meisten Sorgen	worry			

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

Generelle Bemerkungen / Anmerkungen:

--

Zusatzangaben PDI

Wortanzahl:	
Dauer der Aufnahme:	

Nachfragen von Interviewerin

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

Unmittelbarkeit der Nachfragen

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

Störfaktoren

1	2	3
Keine Störfaktoren	Wenige Störfaktoren	Viele Störfaktoren

Redefluss der interviewten Person

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

8.2.1.5 PDI-Indizes

PDI- Indizes

1) mentale Erfahrungen des Kindes

- Was denken Sie, gab es Situationen, in denen sich ihr Kind jemals abgelehnt gefühlt haben könnte?
- Jetzt würde ich mit Ihnen gerne darüber sprechen, wie es ist, wenn Sie von <.....> getrennt sind. Erzählen Sie mir von einer Situation, in der Sie sich von ihrem Kind trennen mussten. Was ist bei einer Trennung für Sie schwerer? Was ist dabei leichter? Wie reagiert <.....> typischerweise auf eine Trennung?

2) eigene mentale Erfahrungen

- Was macht Ihnen am meisten Freude am Eltern-sein?
- Was sind die größten Mühen und Schwierigkeiten am Eltern-sein?
- Wie haben Sie sich verändert seitdem Sie Mutter sind?
- Hat es schon einmal eine Zeit gegeben, bei der Sie das Gefühl hatten, Ihr Kind stückweise zu verlieren?
 - a. Wie haben Sie das empfunden?
 - Jetzt würde ich mit Ihnen gerne darüber sprechen, wie es ist, wenn Sie von <.....> getrennt sind. Erzählen Sie mir von einer Situation, in der Sie sich von ihrem Kind trennen mussten. Was ist bei einer Trennung für Sie schwerer? Was ist dabei leichter? Wie reagiert <.....> typischerweise auf eine Trennung?

3) eigene Erziehungserfahrungen

- Ich bitte Sie mir drei Eigenschaften zu nennen, die die Beziehung zwischen Ihnen und ihrer Mutter beschreiben, vom frühesten Zeitpunkt weg, an den Sie sich erinnern können. Jetzt

möchte ich noch einmal auf jede Eigenschaft zurückkommen. Fällt Ihnen zu <.....> (Anm.: Jede Eigenschaft nochmals nennen) ein spezielles Erlebnis bzw. ein bestimmtes Ereignis ein?

- Bitte nennen Sie mir jetzt drei Eigenschaften, die die Beziehung zwischen Ihnen und ihrem Vater beschreiben, vom frühesten Zeitpunkt weg, an den Sie sich erinnern können. Jetzt möchte ich noch einmal auf jede Eigenschaft zurückkommen. Fällt Ihnen zu <.....> (Anm.: Jede Eigenschaft nochmals nennen) ein spezielles Erlebnis bzw. ein bestimmtes Ereignis ein?
- Haben Sie sich als Kind von Ihren Eltern jemals abgelehnt oder verletzt gefühlt (emotional oder physisch)?
- Wenn Sie an ihre Kindheit zurück denken: Warum denken Sie, haben sich Ihre Eltern so verhalten wie Sie es haben?
- Im Vergleich zu Ihrer Mutter, wie möchten Sie selbst als Mutter NICHT sein?
- Wie ist es im Vergleich zu Ihrem Vater?
- Wie ähnlich bzw. unähnlich sind Sie ihrer Mutter im Elternverhalten?
- Und wie ähnlich bzw. unähnlich sind Sie ihrem Vater?

4) Eltern-Kind-Beziehung

- Bitte beschreiben Sie mir eine Situation oder ein Ereignis der vergangenen Woche, wo Sie und <.....> richtig gut aufeinander eingespielt waren!
 1. Wie haben Sie sich dabei gefühlt?
 2. Wie denken Sie hat <.....> sich dabei gefühlt?
- Nun würde ich Sie bitten mit eine Situation bzw. ein Ereignis aus der vergangenen Woche zu beschreiben, wo Sie und <.....> überhaupt nicht aufeinander eingespielt waren!
 1. Wie haben Sie sich dabei gefühlt?

2. Wie denken Sie hat <.....> sich dabei gefühlt?

- Wie denken Sie hat sich ihre Beziehung zu <.....> auf die Entwicklung und Persönlichkeit Ihres Kindes ausgewirkt?
- Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt, eine Situation aus den vergangenen 1-2 Wochen, in denen Sie sich als Mutter verärgert gefühlt haben!

1. Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um?

2. Wenn Sie verärgert sind, wie wirkt sich das auf ihr Kind aus?

- Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt, eine Situation aus den vergangenen 1-2 Wochen, in denen Sie sich als Mutter schuldig gefühlt haben!

1. Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um?

2. Welche Auswirkungen haben diese Gefühle auf ihr Kind?

- Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt, eine Situation aus den vergangenen 1-2 Wochen, in denen Sie sich als Mutter verärgert Unterstützung benötigt haben!

1. Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um?

2. Welche Auswirkungen haben diese Gefühle auf ihr Kind?

- Wenn ihr Kind verärgert oder aufgebracht ist, was tut er/sie dann?

1. Wie fühlen Sie sich dabei?

2. Was machen Sie dann?

- Jetzt würde ich mit Ihnen gerne darüber sprechen, wie es ist, wenn Sie von <.....> getrennt sind. Erzählen Sie mir von einer Situation, in der Sie sich von ihrem Kind trennen mussten. Was ist bei einer Trennung für Sie schwerer? Was ist dabei leichter? Wie reagiert <.....> typischerweise auf eine Trennung?

8.2.1.6 PDI-Manual

MANUAL ZUR KODIERUNG

Das Parent Development Interview (Aber et al., 1985; Fonagy et al., 1998; Slade et al., 2003) will die Ausprägung der Fähigkeit von Eltern erfassen, über ihre Kinder, ihre Elternschaft und ihre Eltern-Kind-Beziehung reflektieren zu können. Zentral für die Auswertung des Parent Development Interviews ist damit der Begriff des *reflective functioning* (RF), der sich auf den psychologischen Prozess der Mentalisierung bezieht wie er sowohl in der psychoanalytischen (Fonagy, 1989, 1991) als auch kognitiven Literatur (Morton & Firth, 1995) zu finden ist.

Während des RF oder Mentalisierungsprozessen repräsentieren sich Personen als denkend und fühlend. Sie erkennen die Gedanken, Gefühle und Wünsche von sich selbst, aber auch von anderen und verstehen explizit, dass anderer Personen von ihren Gedanken, Gefühle und Wünsche abweichen und unterschiedliche Perspektiven und Standpunkte einnehmen können.

Im Interview drückt sich das RF durch die Benennung von *mental states* wie folgt aus: Ich denke ... ich fühle .. ich glaube ... ich weiß ... (wenn klar ist, dass diese sprachlichen Ausdrücke nicht einfach nur als Worthülsen dahin gesagt wurden!). Dies Aussagen stehen im Kontrast zu *physical states* wie: Ich bin hungrig Ich bin müde ..

Mental states zeigen sich jedoch nicht nur durch ihre einfache Übersetzung in sprachliche Ausdrücke (wie oben), sondern lassen eine Bewusstheit der interviewten Person über deren Bedeutung und Natur auf den verschiedensten Reflexionsgraden erkennen (siehe Reflexionstypen weiter unten).

KODIERUNGSSCHRITTE

Die Kodierung des Interviews erfolgt in mehreren Schritten.

Schritt 1: Das Interview wird im Ganzen gelesen. Alle mentalen Zustände (*mental states*) bei der

Beantwortung der Fragen werden gekennzeichnet (unabhängig davon, ob es sich um eine zugelassene (*permit questions*) oder geforderte Frage (*demand questions*) handelt.

Demand questions sind jene Fragen, die insbesondere geeignet sind, Mentalisierungen bei den interviewten Personen abzurufen. Sie haben sich für die Erfassung von *reflective functioning* (RF) als grundlegend erwiesen. *Permit questions* sind für den Gesamt-Eindruck zur Mentalisierungsleistung der interviewten Person wichtig und werden deshalb ebenfalls kodiert.

Schritt 2: Alle *questions* werden erneut gelesen und kodiert. Besonderes Augenmerk gilt dabei den *demand questions*; sie werden ins Auswertungsprotokoll eingetragen

Schritt 3: Ein globaler RF-Wert wird für alle *demand questions* zunächst separat vergeben; danach kommt man zum einem Gesamt-Urteil.

Was sind DEMAND QUESTIONS?

	Original	Deutsche Version
Clicked	Describe a time in the last week when you and (your child) really „clicked“. (Probe if necessary: Can you tell me more about the incident? How did you feel? How do you think (your child) felt?)	Bitte beschreiben Sie mir eine Situation aus der vergangenen Woche, wo Sie und <...> richtig gut aufeinander eingespielt waren? Wie haben Sie sich dabei gefühlt? Wie denken Sie, hat sich <...> dabei gefühlt?
Not clicked	Now describe a time in the last week when you and (your child) really weren't "clicking". (Can you tell me more about the incident? How did you feel? How do you think (your child) felt?)	Nun würde ich Sie bitten, mir eine Situation bzw. ein Ereignis aus der vergangenen Woche zu beschreiben, wo Sie und <...> überhaupt nicht aufeinander eingespielt waren? Wie haben Sie sich dabei gefühlt? Wie denken Sie, hat sich <...> dabei gefühlt?
Relationship affects personality	Now describe a time in the last week when you and (your child) really weren't "clicking". (Can you tell me more about the incident? How did you feel? How do you think (your child) felt?)	Was denken Sie: Wie hat sich Ihre Beziehung zu <...> auf die Entwicklung und Persönlichkeit Ihres Kindes ausgewirkt?
Joy	What gives you the most joy in being a	Was macht Ihnen am meisten Freude am

	Original	Deutsche Version
	parent?	Eltern-sein?
Pain or difficulty	What gives you the most pain or difficulty in being a parent?	Was sind die größten Mühen und Schwierigkeiten am Eltern-sein?
Having child changed you	How has having your child changed you?	Wie haben Sie sich verändert, seit dem Sie Mutter sind?
Needy	Tell me about a time in the last week or two when you felt you really needed someone to take care of you. (What kinds of situations make you feel this way? How do you handle your needy feelings?) What kind of effect do these feelings have on (your child)?	Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt der vergangenen 1-2 Wochen, in denen Sie das Gefühl hatten, dass Sie selbst Unterstützung brauchen. Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um? Welche Auswirkungen haben diese Gefühle auf Ihr Kind?
Angry	Tell me about a time in the last week or two when you felt really angry as a parent. (What kinds of situations make you feel this way? How do you handle your angry feelings?)	Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt, eine Situation der vergangenen 1-2 Wochen in denen Sie als Eltern verärgert/wütend waren. Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um? Wenn Sie verärgert sind, wie wirkt sich das auf Ihr Kind aus?
Guilty	Tell me about a time in the last week or two when you felt really guilty as a parent. What kinds of situations make you feel this way? How do you handle your guilty feelings?	Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt der vergangenen 1-2 Wochen in denen Sie sich als Eltern schuldig gefühlt haben. Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um? Welche Auswirkungen haben diese Gefühle auf Ihr Kind?
Child upset	When your child is upset, what does he/she do? How does that make you feel? What do you do?	Wenn Ihr Kind verärgert oder aufgebracht ist, was tut er/sie dann? Wie fühlen Sie sich dabei? Was machen Sie dann?
Rejected	Does (your child) ever feel rejected?	Was denken Sie: Gab es Situationen, in denen sich Ihr Kind jemals abgelehnt gefühlt haben könnte?
Parents	Now I'd like to ask you a few questions about your own parents, and about how your childhood experiences might have affected your feelings about parenting... 1. How do you think your experiences being parented affect of being a parent	Jetzt würde ich Ihnen gerne ein paar Fragen zur Ihren eigenen Eltern stellen und wie Ihre eigenen Kindheitserfahrungen Ihre Gefühle als Mutter beeinflusst haben könnten. 1. Was denken Sie: Wie haben die Erfahrungen mit Ihren Eltern Ihr eigenes

	Original	Deutsche Version
	now? 2. How do you want to be like and unlike your mother as a parent? 3. How do you want to be like and unlike your father as a parent? ODER: 1. I'd like you to choose 3 adjectives that describe your childhood relationship with your mother, from as early as you can remember. Now let's go back over each adjective. Does an incident or memory come to mind with respect to <...>? 2. Now can you choose 3 adjectives that describe your childhood relationship with your father? Now let's go back over each adjective. Does an incident or memory come to mind with respect to <...>? 3. Did you ever feel rejected or hurt (physically or emotionally) by your parents as a young child? 4. How do you think your experiences being parented affect your experience of being a parent now? 5. Why do you think your parents behaved as they did during your childhood? 6. How do you want to be like and unlike your mother as a parent? 7. How about your father? 8. How are you like and unlike your father as a parent?	Elternverhalten beeinflusst? 2. Wie ähnlich oder unähnlich wollen Sie Ihren eigenen Mutter sein? 3. Wie ähnlich oder unähnlich wollen Sie Ihrem eigenen Vater sein? ODER: 1. Ich bitte Sie mir drei Eigenschaften zu nennen, die die Beziehung zwischen Ihnen und Ihrer Mutter beschreiben, vom frühesten Zeitpunkt an, an den Sie sich erinnern können. Jetzt möchte ich noch einmal auf jede Eigenschaft zurückkommen. Fällt Ihnen zu <...> (Anm.: Jede Eigenschaft nochmals nennen) ein spezielles Erlebnis bzw. ein bestimmtes Ereignis ein. 2. Bitte nennen Sie mir jetzt drei Eigenschaften, die die Beziehung zwischen Ihnen und Ihrem Vater beschreiben, vom frühesten Zeitpunkt an, an den Sie sich erinnern können. Jetzt wieder zurück zu den einzelnen Eigenschaften, die Sie mir gerade aufgezählt haben. Fällt Ihnen zu <...> (Anm.: Jede Eigenschaft nochmals nennen) ein spezielles Erlebnis bzw. ein bestimmtes Ereignis ein. 3. Haben Sie sich als Kind von Ihren Eltern jemals abgelehnt oder verletzt gefühlt (emotional oder physisch)? 4. Wie haben die Erfahrungen mit Ihren Eltern Ihr eigenes Eltern-sein beeinflusst? 5. Wenn Sie an Ihre Kindheit zurück denken: Warum denken Sie, haben sich Ihre Eltern damals so verhalten? 6. Wie möchten Sie als Mutter selbst sein oder auch NICHT sein? 7. Wie ist es im Vergleich zu Ihrem Vater? 8. Wie ähnlich bzw. unähnlich möchten Sie

	Original	Deutsche Version
		Ihrem Vater sein?
Child's feelings about separation	Now I'd like you to think of a time you and your child weren't together, when you were separated. Can you describe it to me? What kind of effect did it have on the child? What kind of effect did it have on you?	Jetzt würde ich mit Ihnen gerne darüber sprechen, wie es ist, wenn Sie von <...> getrennt sind. Erzählen Sie mir von einer Situation, in der Sie sich von Ihrem Kind trennen mussten. Was ist bei einer Trennung für Sie schwerer? Was ist dabei leichter? Wie reagiert <...> typischerweise auf eine Trennung?
Mother's feelings about separation	Now I'd like you to think of a time you and your child weren't together, when you were separated. Can you describe it to me? What kind of effect did it have on the child? What kind of effect did it have on you?	Jetzt würde ich mit Ihnen gerne darüber sprechen, wie es ist, wenn Sie von <...> getrennt sind. Erzählen Sie mir von einer Situation, in der Sie sich von Ihrem Kind trennen mussten. Was ist bei einer Trennung für Sie schwerer? Was ist dabei leichter? Wie reagiert <...> typischerweise auf eine Trennung?
Losing	Has there ever been a time in your child's life when you felt as if you were losing him/her just a little bit= What did that feel like for you?	Hat es schon einmal eine Zeit gegeben, bei der Sie das Gefühl hatten, Ihr Kind ein Stückweit zu verlieren? Wie haben Sie das empfunden?

DETAILLIERTE VORGEHENSWEISE BEI DER KODIERUNG

Schritt 1: Lesen des Interviews, mental states kennzeichnen

Schritt 2: Kodierung aller Fragen, insbesondere der *demand questions*

Kodierung in 2 Schritten:

1) Auffinden von Reflexionstypen

Auffinden und Kodierung von Typen. Pro Frage können mehrere Typen vergeben werden (Details zu den Typen siehe unten!).

Bei der Vergabe mehrerer Typen sollte man sich folgende Fragen stellen:

- Sind 1 oder 2 Typen zu erkennen? Handelt es sich womöglich um eine komplexere Form?

- Wenn 2 gleiche Typen vergeben werden, sollte man sich die Frage stellen ob sich die einzelnen kodierten Ausschnitte „inhaltlich“ unterscheiden oder ob es sich um eine Verstärkung des gesagten handelt

2) Vergabe eines Scores für die betreffende Frage auf der Grundlage der Reflective Functioning Scale

Die Vergabe eines Scores für jede Frage hängt von der Anzahl der Typen ab. Somit ist es immer notwendig zuerst die einzelnen Typen ausfindig zu machen und zu vergeben. Danach wird der Gesamtscore für jede einzelne Frage vergeben. (Die gleiche Skala von -1 bis 9 wird später auch für die zusammenfassende Bewertung herangezogen).

Reflective Functioning Scale

-1	Ablehnend, bizarr, nicht reflektiert
1	Keine mental states vorhanden, passiv, anschaulich
3	Mental states vorhanden, aber nicht reflektiert
5	Ein Typ vorhanden
7	Mindestens 2 Typen vorhanden
9	Viele Typen vorhanden!

Schritt 3: globales Rating des gesamten Interviews

Für das gesamte Interview wird ein globaler Wert vergeben. Dieser orientiert sich, wie bei der Kodierung der einzelnen Fragen, an der Reflective Functioning Skala.

DAS BESTIMMEN VON REFLEXIONSTYPEN

Man unterscheidet zwischen 4 generellen Typen, die wiederum in mehrere Subtypen unterteilt werden können.

A) Bewusstsein über die Eigenschaften mentaler Zuständen

B) Explizite Bemühungen vorhanden, mentale Zustände herauszuarbeiten, die dem Verhalten zugrunde liegen

C) Verständnis für die Veränderungen von mentalen Zuständen über die Zeit erkennbar

D) Mentale Zustände in Bezug auf den Interviewer werden ebenfalls separiert

A) Bewusstsein über die Eigenschaften mentaler Zuständen

A1: Mentale Zustände haben einen Unschärfereich und sind deshalb nicht mit Sicherheit feststellbar

Der Interviewte ist sich der Unsicherheit in der Bestimmung mentalen Zustände bei anderen Personen bewußt, es werden Annahmen und Vermutungen getroffen, Alternativen (alternative Erklärungen) angeführt

Sprachlicher Ausdruck: nicht sicher, vielleicht

Bsp:

might; perhaps; not sure what child is thinking, feeling,... “Well, she was crying and fussing, and I’m not sure exactly what she was feeling, but she was probably pretty mad.” “I think he must have felt badly ... but I couldn’t be sure.”

Bsp aus deutschen Interviews:

„Ich glaube, da war sie sehr unsicher, was jetzt passiert und deshalb hat sie geweint, das glaube ich halt.“ „Sie weinte und ich war mir bezüglich ihrer Gefühle nicht sicher“

A2: Mentale Zustände neigen dazu, getarnt und verdeckt zu sein

Wenn jemand möchte, dass die eigenen Erfahrungen „privat“ bleiben, dann werden mentale Zustände oft verschleiert. Achtung: Gilt nicht für Kinder jünger als 18 Monate, dieser Typ wird

dann nicht vergeben. Kind sind unter 18 Monaten nicht fähig bewusst ihre Emotionen zu verbergen. D.h. nicht, dass Kinder nicht Emotionen zeigen, die die Bezugsperson verärgern (diese Muster werden im ersten Lebensjahr „erlernt“). Das Verbergen von Emotionen ist vor der Mitte des 2. Lebensjahres unüblich. Findet man in der Transkription derartige Verweise, dann beziehen sich diese höchstwahrscheinlich darauf, dass die Mutter Ihre Gefühle in Bezug auf das Kind verbergen möchte.

Genereller Inhalt: Die Mutter versucht, dass das Kind nicht merkt, wenn sie sich verärgert, schuldig, etc. fühlt

Bsp:

„It was a horrible time of the day, it was terrible for me, and it was terrible for him and I didn't know where to put my anger. I can't yell at him, can't do anything like that. So, ah... I just sort of suppressed it, and I don't think he really sensed my irritation.“

Bsp aus deutschen Interviews:

„Ich versuche es nicht den Moritz spüren zu lassen, ich sage, oft geht es nicht, oft wird man vielleicht ungeduldiger oder hat einfach auch nicht so die Ruhe um mit ihm zu spielen oder so, aber im Großen und Ganzen versuche ich den Ärger ihn nicht spüren zu lassen.“ „Im Großen und Ganzen versuche ich, den Ärger ihn nicht spüren zu lassen“

„Ich versuche immer meinen Ärger, wenn ich mich über mich selber ärgere, nicht zu zeigen.“

A3: Erkennen der eigenen Grenzen beim Versuch, die mentalen Zustände des Kindes zu lesen

Erkennen der eigenen Einschränkungen (Grenzen) beim Versuch die Gedanken (mentalen Zustände) des Kindes zu lesen.

Signalwörter: das war mein Eindruck, das kann ich nicht so genau sagen

Bsp:

„In a vague sort of way it probably makes ... her... you know, uncomfortable, I'm not, I'm not sure exactly how.“ „I don't know. I hope she felt good too. It was no, nothing going on, so maybe she did feel good, you know, there was nothing.“

Bsp aus deutschen Interviews:

„Wie sie sich fühlt ist schwer zu sagen, aber ich kann mir nicht vorstellen dass sie jetzt so extrem traurig oder böse wäre.“ „Ich glaube insofern, dass sie manche Sachen schon selbstbestimmter machen möchte, ich habe den Eindruck, sie ist selbstbestimmter geworden, gut abgegrenzt gegen das, was sie nicht mag.“

A4: Mentale Zustände werden dann besonders gut erkannt, wenn gleichzeitig eine Bewertung damit verbunden werden kann

Zustände, die aufgrund der Entwicklung des Kindes psychologisch erwartet/nicht erwartet werden können, normal/ungewöhnlich in der Situation sind, einem bestimmten Alter angemessen/unangemessen sind.

Signalwörter: Phase

Bsp:

„I'm not sure. I don't know how much she really understands about that at this stage.“ „I felt a little bit frustrated with her, but I also knew that it was that she was uncomfortable because she was teething.“ „Well, I know you are supposed to understand that a baby this age does not understand that they can't just do everything that they want all the time. I think that when he has an impulse or a desire to have something, it is the only thing in the world to him at that moment, he is not thinking whether it is good for him or not, that is my job. But I wanted him to understand it at that moment, right then. I didn't want to have to wait until he was grown up to understand that.“

Bsp aus deutschen Interviews:

„Sie ist manchmal einfach so stur und möchte alle Sachen alleine machen und das verstehe ich ja auch bis zu einem gewissen Grad, weil es einfach im Moment dieses Alter ist, wo sie alles haben wollen und eigentlich noch nichts wirklich alleine können.“ Wie fühlen Sie sich wenn ... verärgert ist? „Wir haben den Moritz oft gefragt was er gerne möchte. Also zum Beispiel beim Essen und dann hat er das auch bekommen, aber wollte es nicht. Das waren so Situationen da haben wir gemerkt, dass wir ihm für sein Alter noch zu viel zutrauen.“

„Normalerweise bin ich dann auch sauer, weil ich mir denke, es ist nicht notwendig, dass sie sich so be- nimmt, ich versuche mich aber immer daran zu erinnern, dass es völlig normal ist für dieses Alter.“ „Sie wollte spielen und das durchsetzen, also fühlte sie sich auch nicht gut, wenn ich sie nicht mehr spielen lasse. Weil sie freut sich drauf, wenn sie zur Tagesmutter kann, aber wenn sie jetzt das unbedingt noch fertigmachen möchte und so klein ist sie noch, dass sie das nicht versteht!“

„Das ist jetzt so eine Phase, aber die geht auch wieder vorbei“

A5: Bewusstsein für den Abwehrcharakter bestimmter mentaler Zustände

Mentale Zustände können negative Affekte reduzieren. Ein Affekt kann einen anderen „verteidigen“.

INHALT: Ich fühlte mich in diesem Moment ganz betäubt, weil es zu schmerzhaft war darüber nachzudenken.

Bsp:

„The day after Harry fell off his bike, he didn't remember much about the incident. I think he'd just as soon forget because it was probably very frightening for him.“

Bsp aus deutschen Interviews: „Ich fühlte mich in diesem Moment ganz betäubt, weil es schmerzhaft war, darüber nachzudenken.“

B) Explizites Bemühungen vorhanden, mentale Zustände herauszuarbeiten, die dem

Verhalten zugrunde liegen

B1: Akkurate Zuordnung von mentalen Zuständen zu sich selbst und zu anderen

Die interviewte Person hat eine plausible, kausale Annahme über das Verhalten hinsichtlich mentaler Zustände. D.h. das Verhalten des Kindes (oder der Mutter) wird als Funktion bzw. bedingt durch mentale Zustände gesehen. Die Ausführungen (Schlussfolgerungen) beginnen beim Verhalten und das Verhalten wird über mentale Zustände verstanden bzw. versucht zu verstehen. Es geht hier um **das Verhalten und die mentalen Zustände innerhalb einer Person** und nicht um die Wirkung eines Verhaltens/mentalens Zustandes einer Person auf das Verhalten bzw. einen mentalen Zustand einer anderen Person.

Bsp:

„She turned around and walked straight in the other direction ... I knew that it was because she was spitting mad that I'd been away overnight.“ “She was a little bit clingy, she obviously didn't really want me to leave she wasn't upset, but she was, you know, clearly wanting me to be there. I think about it a lot during the day at work, too.”

Bsp aus deutschen Interviews:

„... sie wollte überhaupt nicht im Kinderwagen sitzen bleiben und auch nicht im Einkaufswagen, sie ist herumgelaufen, ich wollte halt, dass sie an der Hand geht und dann ist sie irgendwann am Boden gelegen und hat gestrampelt und hat sich gewehrt, da habe ich gewusst dass sie wirklich nicht im Kinderwagen sitzen will und es zwecklos ist.“

B2: Verständnis, dass Affekte in Bezug auf eine Situation unabhängig von deren beobachtbaren Aspekten sein können

Die Person nimmt explizit wahr, dass eigene Gefühle oder Gefühle des Kindes unabhängig von externalen, beobachtbaren Situationen sein können.

Bsp:

„If my husband is away for the weekend, and I'm alone with her, by the end of the weekend I really need his help and support, and even though she may have had perfectly fine time together, and she's happy as a clam, I can get short-tempered and cranky. But it's not about her, I'm just feeling deprived and I miss my husband.”

Die Mutter erkennt, dass ihre eigenen Gefühle auf die Abwesenheit Ihres Mannes zurückzuführen sind, und nichts mit dem Kind zu tun hat.

Bsp aus deutschen Interviews:

„Das sind meistens Situationen, wo er merkt, dass wir Dinge machen müssen. Wenn wir uns in der Früh beeilen müssen, weil wir pünktlich bei der Tagesmutter sein müssen oder weil wir irgendwo hin müssen und wenn er da einfach merkt, dass wir das jetzt sehr wollen oder dass es einfach sein muss, da fängt er dann an, einfach zu rebellieren und das taugt ihm gar nicht.“

„Das ärgert mich einfach, dass halt der Laurenz überall mit muss, weil halt der Papa weniger Zeit hat für ihn...“ „Sie hat sich furchtbar gefühlt. Sie wollte das absolut nicht und sie hat nicht verstanden, warum das jetzt sein muss. Und es ist ja auch nicht verständlich, da sie ja nicht weiß, dass ich nur so reagiert habe da mein Mann nicht da war.“

B3: Wahrnehmung unterschiedlicher Perspektiven

Die Interviewte versteht, dass sie und ihr Kind Situationen und Verhaltensweisen unterschiedlich auffassen können.

Unterschiedliche Perspektiven einer Situation werden wahrgenommen. Das kann auch von einer Person sein (in diesem Fall müssen unterschiedliche MENTAL STATES vorkommen).

Signalwörter: wollte einfach etwas anderes

Bsp:

„It's sort of funny, it's just amusing that something, you know, will, will get her angry that's, you know, sort of nothing, but that will be a big deal to her.“

“He was playing in the bath, and just having a great time. He was wanting to touch everything, wanting to explore everything, but I was worrying about him slipping and hurting himself, He's so active now, and he loves to discover everything, but it just makes me anxious.”

Bsp aus deutschen Interviews:

„Ich wollte einkaufen gehen, weil einfach die Milch aus war und er wollte aber dann partout nicht das an- ziehen, was ich ihm anziehen wollte und dann hat er die Hose wieder ausgezogen und das Leiberl und er hat gebockt. Und da wollte er gerade nicht so wie ich wollte.“

Frage Not Clicked: „Ja, das gibt es auch immer wieder, also wenn sie irgendwas möchte und ich verbiete es, dann ist sie natürlich angefahren auf mich. Sie hat jetzt diese Phase, da legt sie sich so mit dem Kopf auf den Sessel oder auf die Bank und schaut weg und wenn ich dann hingehe zu ihr, dann darf ich sie nicht angreifen, aber das dauert üblicherweise eine Minute und dann ist es wieder erledigt.“ → impliziert unterschiedliche Auffassungen!

Frage Unterstützung benötigen (Needy): „Ja, das gibt es immer wieder, einfach im Tagesablauf, ich habe selber so eine Liste im Kopf, die ich abhaken möchte, dann kommt natürlich die Amelie dazwischen, weil die hat eine ganz andere Liste im Kopf und dann haben wir irgendwie ein Problem und dann denke ich mir oft so: Jetzt hätte ich gern jemanden, der sie mir für eine halbe Stunde abnimmt, damit ich meine Liste abhaken kann ohne dass sie da irgendwie dazwischen kommt.“

„Sie muss das ja irgendwann einmal lernen und ich bin auf der einen Seite stolz und auf der anderen Seite traurig. Aber ich bin mehr stolz darauf, dass sie das kann als das ich traurig bin darüber, dass sie es schon alleine kann.“

B4: Verständnis dafür, dass die eigenen mentalen Zustände Auswirkungen darauf haben

können, wie man andere bewertet und interpretiert

Die Eltern verstehen, dass ihre eigenen Interpretationen bestimmter Ereignisse durch die eigenen Gedanken und Gefühle verzerren können.

Bsp:

„Well, when I’m less, um ... understanding about her response, when she’s not responding quite the way I want and then when I get frustrated, um, or I’m too short with her, you know, if I’m making her lie there, I’m not taking the time, then I get angry with myself as a parent.“ “Sometimes I feel like I want a hug, but she pushes me away. Even though I know she is just exploring and having a great time, I sometimes feel like she’s rejecting me, and then I feel hurt and angry. But that’s my problem!”

Bsp aus deutschen Interviews:

„...bisschen ungehalten reagiert, weil ich auch schon müde war und wir wollten eigentlich schon schlafen gehen und der war, tut dann, der haut sich, wälzt sich im Bett herum und raus... dann muss ich ihm das irgendwie verzeihen können oder es ist halt meine Aufgabe als Mutter...“

B5: Verständnis dafür, dass mentale Zustände Auswirkungen auf das eigene oder anderes Verhalten bzw. mentale Zustände haben können

Bei diesem Typen geht es um die Wahrnehmung der Eltern, dass mentale Zustände (EIGENE ODER ANDERER PERSONEN) Auswirkungen auf das eigene bzw. Verhalten anderer Personen oder die eigenen bzw. „fremden“ mentalen Zustände haben können.

Ausgangspunkt ist immer der mentale Zustand → welche Auswirkungen hat dieser Zustand für einen selbst oder für jemand anderen.

Bsp:

“Not sure what to do with herself to make herself feel more comfortable and she didn’t know why

her teeth were hurting, and there was nothing really she could do about it, um so she was sort of irritable.” “At the end of a day, even if I haven’t been with C, I need to know that there’s some kind of a response, some kind of a loving response from her.

“How do you handle those feelings? – I try to compensate by spending as much time with her as I can when I am there, um, and fret a lot.” “I think maybe that because I was so unsure of myself and so afraid of really setting a limit with her, she picked up on it and just continued crying out for me to come take her out of her crib and let her sleep with us.”

“Sometimes, I just need to pick her up and cuddle her when I get home from work, because I’ve missed her all day, I’ll pick her up and she obviously didn’t want to be picked up, because she was in the middle of something and I’m just interrupting and distracting her, and she yanks away.”

“When she feels that I’m, I’m just the meanest mother (= mental state Kind) in the world and just I don’t like for her to feel that way (= mental state Mutter).”

Bsp aus deutschen Interviews:

„Ja manchmal wenn ich mich ärgere, dann werde ich eigentlich zornig und wenn ich zornig werde und das Gefühl habe ich werde jetzt zorniger, als für die Situation angemessen- da fühle ich mich dann schuldig.“ „Wenn sie die Geschenke unter dem Christbaum sieht, dann ist sie total begeistert und dann kommt der Blick zurück, so dieses Mama „hast du das auch gesehen“. Und als Mutter schmilzt man da weg, da kann man gar nicht anders als einfach fröhlich und happy und glücklich zu sein.“

„Also wenn ich natürlich grantig bin und ihn nicht aushalte, das ist schon nicht leicht für ihn, na klar, also die Tränen fließen viel mehr, er war ja auch nicht ganz gesund, er haltet weniger aus, ich halte weniger aus und es schaukelt sich halt echt auf.“

„... sie wird auch unsicher und grantig, also so sobald sobald ich unausgelastet bin oder unausgeglichen bin, ist sie auch unausgeglichen.“ „ Wenn ich verärgert bin und es kommt dann

drauf an, wie ich mit der Situation umgehe. Wenn ich dann verärgert bleibe und grantig bin, dann wird sie immer bockiger und sturer. Und wenn ich das nicht bin, sondern okay, mir denke gut, ich probiere es anders, dann funktioniert es auch.“

Innerhalb der Mutter: „Das erste Lebensjahr war geprägt von der Angst vor dem plötzlichen Kindstod. Wir wurden darauf hingewiesen, dass er ein extremes Risikokind ist und wenn er krank wird, kann das massive Folgen haben. Man macht sich dann oft Sorgen, macht man alles richtig, fühlt er sich wohl.“

B6: „Lautes“ Erinnern und Nachdenken über eigene und kindliche mentale Zustände

Es geht um die Fähigkeit spontan und eindringlich über die eigenen Gedanken und Gefühle und die des Kindes nachzudenken. Ist zu unterscheiden von klischeehaften Aussagen. Es gibt Anzeichen für den Rater, dass es sich um etwas „Echtes“ handelt.

Bsp:

„Recently he has had trouble letting me leave. He screams and hangs on my coat. I get angry at him because I feel like he is manipulating me. But now that I am talking about it , I realize that he must be frightened. I guess it's been hard for me to think about it in that way.“

Bsp aus deutschen Interviews:

Frage „Was macht Ihnen am meisten Freude am Eltern-sein?“ „Die größte Freude oder eigentlich Zufriedenheit ist, einfach zu sehen, dass ein kleiner Knirps aufwächst, wie er größer wird, einfach als Teil, die Erweiterung der Familie. Es Verändert das Leben so positiv, man lernt so viel dazu und macht so viele Erfahrungen und auf der anderen Seite sieht man auch was man weitergeben kann, was man vielleicht selber in der Kindheit als schön empfunden hat.“

Frage: „Beschreiben Sie einen Zeitpunkt, an dem Sie sich als Mutter schuldig gefühlt haben.“ „Ja, wenn er so rebelliert hat. Er geht sehr gern zur Tagesmutter, aber das dahin war jetzt immer

schwierig, er wollte das nicht anziehen und das nicht und das Aufstehen und dann irgendwann wie das so eskaliert ist jeden Tag, da habe ich mir gedacht, ob es das alles bringt, ist es jetzt gut, dass ich wieder arbeiten gehe, zu viel, vielleicht ist es noch zu viel für ihn und dann fühlt man schon irgendwie schuldig.“

„Es kostet einfach viel Kraft und ist einfach so, ich war selber so erledigt, es war eine anstrengende Woche und dann fühlt man sich auch so ausgelaugt, dann denkt man: ach bitte, das kann doch nicht sein, aber ja, wenn es dann nachher wieder geht, ist es auch okay“ „Ich habe mir im Nachhinein dann gedacht, im ersten Moment habe ich nur reagiert auf die Zwei, die geraten wirklich heftig aneinander und wo ich mir schon gedacht habe, nicht schon wieder und dann auch wirklich so du armes Kind, du hast jetzt unterbrechen müssen, weil die 2 da wieder einen Streit angefangen haben, so richtig so armes Kind, dass du da warten musst, aber eigentlich ganz tapfer, dass du das einfach so über dich ergehen lässt.“

„So ein Schuldgefühl taucht immer auf, wenn z. B. mein Kind krank ist, dann überlege ich mir, ist das jetzt meine Schuld, weil wir zu lange draußen waren oder der Maxi nicht warm genug angezogen war. Sollte ich das nächste Mal genauer darauf achten was er anzieht.“

C) Verständnis für die Veränderungen von mentalen Zuständen über die Zeit erkennbar

C1: Mit Betrachtung mentaler Zustände eine Perspektive über Generationen hinweg einnehmen

Generationsübergreifender Austausch von Ideen, Gefühlen und Verhaltensweisen. Wahrnehmung, dass bestimmte Gefühle und Gedanken aus der eigenen Kindheit das Verhalten als Elternteil und das kindliche Erleben und Verhalten beeinflussen.

Wichtig ist, dass hier immer **alle 3 Generationen** einbezogen werden und es sich nicht um generelle Aussagen handelt.

Bsp:

„I know I can be so demanding and perfectionistic, and I sometimes expect and even need my kid to be perfect. And you know, I can't believe it, but that was what my mother expected of me, always wanting me to be the top of the heap, the best at everything, and here I am feeling that way toward my own child.”

Bsp aus deutschen Interviews:

„Ich hoffe wir haben eine gute Beziehung, wenn er erwachsen ist, auch weil ich es jetzt erlebe mit meiner Mutter, ich finde das ist einfach sehr entlastend.“ „Großzügig: meine Mutter hat zum Teil über Sachen hinweggesehen, und das fand ich toll, aber die mir jetzt als Kind und Jugendlichen die bei meinen Kindern nicht tolerieren würde, wo ich die Schranken schon etwas enger gesteckt habe, also sie war da manchmal wirklich großzügig. Sie hat Sachen gemacht, das würde ich für meine Kinder wahrscheinlich nicht machen.“

„Und dieses extreme Bemuttern, das ich an mir auch entdecke, wenn ich das entdecke, stopp, Schnitt, aufhören. Das möchte ich für mein Kind nicht.“

C2: Verständnis dafür, dass sich mentale Zustände entwicklungsbedingt verändern

Wahrnehmung einer entwicklungsbedingten Veränderung mentaler Zustände wie beispielsweise

- altersbedingte Veränderungen in der kindlichen Perspektive und Ausdrucksfähigkeit wird reflektiert.
- Ebenso können Mütter über die Veränderung Ihrer eigenen Gefühle als Elternteil reflektieren,
- oder wahrnehmen, dass sich ihr eigenes Verständnis bezüglich ihres Kindes und dessen Gefühle aufgrund des Alters verändert.

Bsp:

„Because she’s still very young, she still doesn’t really know, um you know she doesn’t understand all the reasons why she shouldn’t do certain things.” “I used to feel that I would never have a life again, and that I would always just be changing diapers and doing laundry and nursing, but these days I feel like more of a whole person, like I’m a mother, and not a bad one at that, but also that I have other things and other pleasures in my life.”

“I try to figure out how and when to discipline her consistently in a way that’s meaningful for the age she’s at, because she’s still very young, she still doesn’t really know, why she shouldn’t do certain things, she doesn’t know why she’s not supposed to pick up her dish and not dump it over. I think she is moving in that direction though, because sometimes she does it and then she looks to see how I will react. At this point, she is noticing that I might have a certain reaction, which is something that is a new development.”

Bsp aus deutschen Interviews:

„Also ich kann schon viel besser umgehen, ich denke mir, das ist etwas, was ich im Laufe des Mutterseins verändert hat, also ich habe mich bei ihr viel schneller und viel längerfristiger schuld gefühlt als wie jetzt hier (beim Laurin), jetzt sage ich auch viel eher that’s life.“ → *Veränderung der Einstellung im Laufe der Zeit bei der Mutter*

Frage „Wie haben Sie sich dabei gefühlt?“ „Nicht mehr so schlecht wie zu der Zeit als es begonnen hat, weil ich einfach weiß, wir müssen da durch und es dauert nicht lange und es ist bald vorbei!“ „In solchen Situationen beruhige ich mich, versuche die Situation zu relativieren und werde nicht mehr hysterisch, wie ichs einmal früher geworden wäre.“

„Sie war ein sehr anhängliches, unsicheres Kind – vor allem im ersten Jahr. Mit 15 Monaten hat sie gehen gelernt und da war sie einen Monat sehr neugierig und entdeckend. Jetzt ist es so abwechselnd, wie sie es halt braucht.“

C3: Verständnis, dass sich mentale Zustände zwischen Kindheit und Erwachsenenalter

verändern

Die Wahrnehmung der Welt, Einstellungen und Gefühle verändern sich im Laufe der Zeit, zwischen Kindheit und Erwachsenenalter. Manche Personen zeigen ein Bewusstsein über diese Veränderung und die Auswirkungen auf die eigenen Einstellungen und Verhaltensweisen.

Bsp:

“It’s only now in adulthood that I realize she was ill. When I was a child I thought of her as either just not liking me much.” “As you get older, then you realize it, you know, I, I realized it kind of when I got older. That my mother was actually doing that for my best interest or whatever.”

Bsp aus deutschen Interviews:

„Dominant, dominant in Richtung egoistisch. Da gibt’s vieles, was mir erst als Erwachsene so richtig bewusst geworden ist, als Kind eigentlich weniger.“ „Wissen Sie, als Kind ist es mir nicht aufgefallen. Als Kind habe ich die Zuneigung meiner Eltern versucht zu erkämpfen mit allen Mitteln und wollte ihnen und ihren Ansprüchen gerecht werden. Abgelehnt. Ich habe als Kind einen nervösen Magen gehabt und habe zwei Jahre hindurch erbrochen. Und wollte, dann hat man mir gesagt, wenn ich aufhöre zu erbrechen, bekomme ich eine Katze. Diese Katze habe ich nie bekommen. Ich glaube, das habe ich ihm übel genommen. Aber jetzt nicht mehr.“

„Wenn du älter wirst, dann bemerkst du einfach dass deine Mutter das gemacht hat, was sie für das Beste hielt und du ärgerst dich dann nicht mehr.“

C4: Verständnis, dass sich mentale Zustände von einem auf den anderen Tag verändern und auch künftig verändern können

Diese Kategorie dient dazu, die Wahrnehmung von Veränderungen im eigenen bzw. Verständnis des Kindes, und der Veränderung von Gefühlen (eigene oder des Kindes) zu beschreiben. Im Vergleich zu C2 geht es hier um die Veränderung von einem Tag auf den anderen. Außerdem wird dieser Subtyp vergeben, wenn die Mutter Veränderungen in den mentalen Zuständen für die

Zukunft sieht.

Bsp:

„Yesterday I dropped her off with her babysitter and she was happy as a clam. Today her Dad left early and her routine was disrupted and she was all discombulated and really unhappy. Most days she's pretty happy, but some days she starts off on the wrong foot, and that's it.” “When I first found out I was pregnant, I was just terrified, but then once we got the amnio results I could finally let myself relax, and I was just elated.”

“Today I just want him to be happy and healthy, but I am sure the day will come when I will want him to go to Harvard or Yale... I'm afraid it won't always be enough for me to have him just be a great person.”

Bsp aus deutschen Interviews:

„... überlegt immer wieder und denkt sich: mein Gott, wann wird das aufhören, wann wird dieser Abschnitt zu Ende sein, jetzt nicht nur das krank sein, sondern auch das Alter und im nächsten Moment oder am nächsten Tag denkst du halt wieder, mei tuts nicht so schnell wachsen...”

C5: Verständnis dafür, dass mentale Zustände der Eltern vom Kind und mentale Zustände der Kinder von den Eltern beeinflusst werden

Wahrnehmung, dass die mentalen Zustände der Eltern vom Kind und die mentalen Zustände des Kindes von den Eltern beeinflusst werden. Es muss eine Interaktion zwischen 2 mentalen Zuständen bestehen. Um C 5 zu kodieren müssen 3 aufeinanderfolgende Transaktionen vorkommen, d.h. vielfältige Verbindungen zwischen diesen mentalen Zuständen.

Bsp:

„Um, for example, sometimes I'll pick her up and she obviously didn't want to be picked up, and she was in the middle of something and I interrupted her and it was me who had the need to pick

her up, not C, and so I put her back down again and then she'll be fine.“

Bsp aus deutschen Interviews:

„Sie wollte einfach nicht mehr beim Tisch sitzen bleiben, aber ich wollte, dass sie beim Tisch sitzen bleibt und habe sie beruhigt und gesagt, dass wir alle noch beim Tisch sitzen und habe gesagt, kannst dich inzwischen dahersetzen und habe sie auf den Teppich gesetzt und das hat ihr auch nicht gepasst, da habe ich das Gefühl gehabt, sie fühlt sich ein bisschen abgeschoben und dann habe ich auch ein schlechtes Gewissen gehabt und habe ihr ein Buch gegeben und habe gesagt – Buch anschauen – weil das kennt sie ja bereits, dass man nach dem Mittagessen Buch anschauen und das hat gepasst und das war dann so.“

„Wenn der David sich nicht anziehen lassen will, dann werde ich grantig und das nervt mich dann. Und dann schimpfe ich ihn und hol ihn her und sag, so und Schluss jetzt und ich glaube da bin manchmal geduldiger und finde es lustiger und dann ist es auch für den David nicht so schlimm und manchmal da bin ich einfach total ungeduldig.“

C6: Verständnis für Entwicklungsfaktoren der Affektregulation

Den Eltern ist bewusst, wie wichtig die Regulation und Reduktion der kindlichen Erregung ist. Den Eltern ist klar, dass die emotionalen Zustände des Kindes von dieser Fähigkeit das Kind zu regulieren abhängig ist.

Bsp:

„You know, seemed to make her very comfortable or happy and she didn't really want to be held and she didn't really want to be held and she didn't really want to play, and she didn't really want to do much of anything. And I couldn't quite figure out what to do to make her feel more comfortable.“ “But obviously just talking to her isn't ever enough at this stage and it means that I try to her to, you know, it's ok for her to be angry but then I have to get her to calm down.“

“She doesn't know how to deal with that anger at all, and, you know, I can't explain to her how to

deal with it, she just needs to let it out, so that's difficult figuring out how to deal with that." "Um, but most of the time it's a little upsetting and makes me want to do something." "And what do you do? – Um, try to figure out what it is that's making her angry and do something about it, most of the time if I can."

"I just try to let her get angry and then, and then calm her down."

Bsp aus deutschen Interviews:

„Ich versuche zuerst einmal zu warten, bis sie sich beruhigt. Das funktioniert aber normalerweise nicht, also ich muss sie dann schon hingehen zu ihr und sagen: komm machen wir etwas anderes, was ist los, also es ist schon so, dass ich sie dann wieder holen muss, aus der Situation rausholen muss.“

C7: Verständnis, dass mentale Zustände einer Familien-Dynamik ausgesetzt sind

Die Mutter hat ein Verständnis darüber, dass die Familie ein voneinander abhängiges System ist. Die mentalen Zustände einzelner Personen interagieren mit denen anderer und erzeugen Einstellungen und Gefühle bei anderen Personen

Bsp aus deutschen Interviews:

„Also im Großen und Ganzen orientiere ich mich eigentlich doch in einigen Dingen in vielen Dingen auch an meiner Mutter und ich sehe es im Prinzip auch so, dass die Familie so der Ort, jetzt unabhängig von dem wirklichen Ort, der Platz ist, wo man immer wieder hinkommen kann, zurückkommen kann, so als Sammelpunkt, als Treffpunkt für alle, die zur Familie gehören. Den Ort, den Raum, den Platz jetzt nicht nur in örtlicher Hinsicht zur Verfügung zu stellen, die Offenheit, daherzukommen.“

D) Mentale Zustände in Bezug auf den Interviewer werden ebenfalls separiert

D1: Anerkennung der Eigenständigkeit von Gedanken

Die Interviewte geht explizit darauf ein, dass der Interviewer seine eigene Geschichte, eigene Erfahrungen und andere mentale Zustände hat.

D2: Nicht voraussetzbare Kenntnisse können das Erkennen von mentalen Zuständen erschweren

Manche Personen setzen bestimmte Kenntnisse des Interviewers voraus, zu denen aber die Person keinen Zugang hat. Manchmal hat man das Gefühl, dass die Interviewten vergessen, dass Sie jemanden eine Geschichte erzählen.

Signalphrasen: „Gehört das überhaupt noch zu dieser Frage“, „Hab ich die Frage richtig beantwortet“

D3: Emotionale Abstimmung

Wahrnehmung und Anerkennung der zu erwartenden Auswirkungen (des Interviewers).

Signalphrasen: „Langweile ich Sie schon?“, „Für Sie muss die Geschichte schon langweilig sein“, „Es ist vielleicht schwer für Sie zu verstehen.“

Bsp:

One speaker said on becoming upset in an interview some time after having alluded to a traumatic road traffic accident happening some time in the past, *“It must seem strange to you that I’m still upset, but it is almost exactly this time of the year when the accident happened.”*

Bsp:

“In Country X, the children always go to the grandmother or aunt, they are not allowed to bother the father or uncle.”

Bsp:

“To lose a child like that, without reason is horrible and even hearing about it can be upsetting, it must be quite difficult to listen to it”

“I realize that it can’t be nice to have to hear about this. I wish I had a nicer story to tell”.

MINDERUNG VON REFLEXIONSTYPEN

Manchmal hat der Interviewer das Gefühl, dass die Kriterien für die Vergabe der vollen Reflexionstypen (Scores) nicht zutreffen, dies ist oft der Fall wenn die Beschreibungen zu ungenau sind. In solchen Fällen ist es möglich einen Typen „abzuschwächen“. Die Minderung ist gerechtfertigt, wenn einer der folgenden Punkte zutrifft:

- Die Person spricht in der zweiten bzw. dritten Person. „wir“ statt „ich“
- Indirekte Rede
- Nicht zusammenhängende Erzählungen, die durch Widerreden, Gedankensprünge oder Unterbrechungen der Geschichte charakterisiert sind
- Auf Fragen wird nicht geantwortet bzw. den Fragen wird immer ausgewichen.

Ebenso sorgfältig muss mit Antworten von Interviewten umgegangen werden, wenn diese extrem positiv bzw. negativ übertriebene Ausdrücke verwenden. Hier muss der Inhalt des Gesagten genau analysiert werden.

Kennzeichnung dieser Minderung:

„ish“

z.B. A1‘,...

BESCHREIBUNG DER REFLECTIVE FUNCTIONING SCALE

Reflective Functioning Scale

-1	Ablehnend, bizarr, nicht reflektiert
1	Keine mental states vorhanden, passiv, anschaulich
3	Mental states vorhanden, aber nicht reflektiert
5	Ein Typ vorhanden
7	Mindestens 2 Typen vorhanden
9	Viele Typen vorhanden!

Rating: -1 – negatives RF

Auf -1 wird nur dann geratet, wenn die Aussage komplett unreflektiert, ablehnend oder feindlich ist. Dies passiert oft, wenn die Frage als Angriff wahrgenommen wird, oder der Inhalt bizarr verzerrt bzw. unvernünftig oder nicht nachvollziehbar erscheint. Außerdem wird dieser Score vergeben, wenn es sich um Aussagen handelt, die komplett aus dem Kontext gerissen sind.

Bsp:

“He’s just a baby so how could we possibly be alike? You’ve met him. I don’t see how you could possibly ask me that question.”

“When she gets like that it’s like the devil’s in her. She gets that glint in her eye and tries to control me. She’s just out to get me so I must do everything I can to squash away this evil in her.”

Rating: 0 - Verleugnung

Hier werden Lücken im schlussfolgernden Denken und ein Ansatz an Verleugnung in den Erzählungen besonders deutlich. Die Mutter antwortete auf die Frage, ob sie manchmal verärgert sei folgendermaßen:

Bsp:

“Not at her. Not at her, I feel angry at...I get angry at my husband and his lack of attentiveness to me...but I don’t get angry at the baby...I don’t ever recall thinking like...I mean we’ve had moments when we just say, like “Stop crying or we’re going to throw you out the window..” but I don’t mean it. But it work... my style is, not that I sh, I, we say a lot of stuff, literally, I don’t mean it. You know, like “shut up, or we’re going to beat the shit out of you.” You know, I would never touch, lay my hands on my kid...(Well, when you say it, do you feel angry?). No (You’re not angry at all?) You know, it’s like the act of saying like, shut up or I’m going to kill you is um, it’s like a steam release device for me, but I never worry, oh my God, I’m gonna lose control. (What kind of effect do you think those feelings have on the baby?) These days with the teasing stuff when she’s fussy, I don’t think it makes much difference at all and I verbally am angry at myself, I’m supposed to realize this, you know, and have more patience.”

Rating: 1 – kein RF und/ oder mental states vorhanden

Dieser Score wird bei ausweichenden, aber nicht feindlichen Aussagen vergeben, ebenso bei Erklärungen auf der Verhaltensebene oder bei der Vermeidung von mental states (Erklärungen werden verallgemeinert, auf äußere oder körperliche Umstände zurückgeführt.) Die Aussagen beinhalten zumeist verherrlichende, arrogante bzw. egozentrische Selbstdarstellungen.

Bsp. für Verhaltensebene: „(What do you like most about your child?) It’s nice being around him and watch him do things.” Bsp. für erfolgreiche Verleugnung: “I never feel guilty as a parent.” Bsp. für übertriebene Selbstdarstellung: „I’m a great parent. I always know exactly what he’s thinking.”

Rating: 2 – vage, nicht explizite Ansätze eines RF

Mental states in diesen Aussagen sind spärlich vorhanden. Oft wird das Gefühl eines RF vermittelt, aber der Befragte hat es nicht explizit ausgesprochen. Auf „2“ wird geratet, wenn der Interviewer die vage Vermutung eines mental states hat.

Bsp:

“For her, when the stroller comes out, it means we’re going outside.”

“I’m a calm parent, which is I think where she gets her disposition, so is my husband, we’re very calm, and I think that’s why she is.”

Rating: 3 – niedriges, fragliches RF

Die Aussagen enthalten Wörter wie z.B. glücklich, sicher, traurig, die auf mental states schließen. Diese werden aber zu wenig genau ausgeführt oder beschrieben. Es fallen aber auch Aussagen darunter die banal bzw. oberflächlich angesprochen werden bzw. irrelevant sind.

Bsp:

“He thinks he’s the boss.” “He’s a happy baby.” “If Mommy said it, they know they got to listen to it because Mommy said it.”

Rating: 4 – Ansatzweise bzw. ungenaue Mentalisierung

Ansätze von Typen werden erkannt, diese sind aber zu ungenau beschrieben. Es wird kein vollständiger Typ vergeben (Hinweis: Ish). Die Aktivitäten werden mehr auf der Verhaltens- als auf der Mentalisierungsebene beschrieben.

Bsp:

“She’s very expressive in nonverbal ways. There are a lot of things she does physically to communicate what she needs. She can point to things or if she’s tired, she’ll rub her eyes.”

“He’s happy and so am I.” “When I’m around he wants me and not her and it’s a crying situation”.

Rating: 5 – Durchschnittliches RF

Der Interviewte hat ein ausgeprägtes Konzept über sich selbst und andere Menschen. Er kann Gefühle ausdrücken und hat ansatzweise ein Konzept über den Zusammenhang zwischen Mentalisierung und Verhalten. Das Verständnis bleibt jedoch beschränkt auf banale Erfahrungen. Ein

Verständnis für den Umgang mit komplexen Themen wie Konflikt, Ambivalenzen fehlt. In der Frage ist ein Typ vorhanden (aus der Gruppe A bzw. B).

Bsp:

“I think she gets bored sometimes when she is confined, and she starts to fuss and get very restless.”

“He was very upset, and I could tell he didn’t understand why I wouldn’t take him back from the babysitter.”

Rating: 6

Die Aussagen sind reflektierter und expliziter als die davor beschriebenen, jedoch nicht so ausführlich um sie höher zu raten. Es ist ein Typ aus der Gruppe A oder B vorhanden, der sonstige Inhalt der Frage ist ebenfalls reflektiert (aber entspricht keinem Typen). Darüber hinaus kann ein Typ aus der Gruppe A oder B und ein „herabgesetzter“ (ish) Typ vorkommen.

Bsp:

“I can sense that he wants to get up, and then I will pull him up by his hands, and then he laughs, he thinks that's great fun. I think he feels very trusting for one thing, that I'm not going to let him go.”

“She’s going through a phase where she wants me to hold her, but I don’t want to hold her when she is whining. So we weren’t clicking because she wasn’t responding to me and wasn’t calming down, and she was probably getting more frustrated because she was wondering why mommy wasn’t holding her.”

Rating: 7 – deutliches RF

Um auf “7” zu raten muss mindestens eines der folgenden Kriterien zutreffen:

- Die Passage ist durchdacht, detailgenau und reflektiert.
- Die Aussage ist sehr komplex und detailreich geschildert, mindestens 2 Typen sind vor-

handen.

- Der Interviewte versteht in wie weit mental states das Verhalten beeinflussen und welchen Einfluss diese auf Wünsche, Überzeugungen und Auffassungen haben.
- Der Interviewte weiß, dass mental states zweier Personen sich wechselseitig beeinflussen können und sich dies wieder auf der Verhaltensebene sichtbar wird.
- Konflikthafte, sehr emotionale Erlebnisse und die damit verbundenen Erinnerungen werden berichtet, ebenso wie Unsicherheiten.

Bsp:

"Sometimes when she does something that she knows I'll think is funny, she'll look at me and really smile or laugh. Then I laugh with her and I know that she knows she's done something to get us playing and that makes me feel good."

"I feel really happy when she smiles and laughs. Oh! And when she runs to greet me when I walk in the door after work. I pick her up and she gets all excited, which makes me melt, and she waves her arms around. I think moments like that make her feel loved and secure."

Bsp für emotionale Unsicherheiten:

"Sometimes I want to quit my job and just give it all up, 'cause I'm always feeling guilty about being away from him. But I love my job and it just means so much to me. So I feel pulled and conflicted all the time. I just hate it."

Rating: 8

Es sind mindestens 2 Typen vorhanden, der sonstige Inhalt der Frage ist ebenfalls reflektiert, aber entspricht keinem Typen bzw. keinem vollständigen Typen.

Die Aussagen für „8“ sind gehaltvoller als „7“. Folgende Beispiele sollen das Rating verdeutlichen:

Bsp:

“It's amazing to me how much this new genetic combination creates a completely third person. Her feelings of being loved and cared about and feeling secure give her a foundation to do the kind of exploring that she does; she knows that she has a sort of comfort place in the world. So I think my role is to help her feel that way.”

“Well, there are sometimes when...no, actually a better example would be last weekend. She began teeth- ing and nothing seemed to make her feel comfortable or happy. She didn't' want to be held, and she didn't want to play, and she really didn't want to do much of anything. I couldn't figure out what to do to make her feel better. It really affected all of us, and we were exhausted and depressed by the end of the day.”

Rating: 9 – außergewöhnliches RF

Viele verschiedene Typen vorhanden!!! Es müssen beide der folgenden Punkte erfüllt ein, um auf „9“ zu raten:

- Alle in „7“ beschriebenen Kriterien müssen zutreffen und in besonders starker Ausprägung vorhanden sein.
- Der Interviewer muss das Gefühl haben, dass der Interviewte authentisch ist. Alle beschriebenen Situationen sind durchdacht, die genannten Personen interagieren miteinander, es ist das Wissen vorhanden wie Personen durch mental states anderer Personen beeinflusst werden können.

Bsp:

“Oh, I feel guilty all the time, and my ways of handling it are not always so productive. I feel really guilty for leaving her and going to work and I think about it a lot during the day when I'm gone. It makes me feel terrible, and I think my guilt has a big impact on her. In a vague way, I think it makes her uncomfortable. I think sometimes I need her more than she needs me. I need her to be attentive when we're together, and I think sometimes I force her to do things in this concentrated

time we have, and she may feel that she's getting sort of pushed,"

"Sometimes she gets frustrated and angry in ways that I'm not sure I understand. She points to one thing and I hand it to her, but it turns out that's not really what she wanted. It feels very confusing to me when I'm not sure how she's feeling, especially when she's upset. Sometimes she'll want to do something and I won't let her because it's dangerous so she'll get angry. I may try to pick her up and she obviously didn't want to be picked up because she's in the middle of being angry and I interrupted her. In those moments it's me who has the need to pick her up and make her feel better, so I'll put her back down."

"When he was sick, he was waking up at night so in order to get him to stop waking up we had to let him cry. I couldn't stand it. I mean I was sure that he'd never love me again and that he hated me and that I was the meanest person in the world and that he couldn't believe I couldn't hear him. I mean we don't let him cry ordinarily. During the day we would always try and pick him up, try to figure out what's wrong, or soothe him. So it's definitely the only time of betrayal. I know that he always likes me in the morning so he's not holding this against me. But my feeling is that he must just be so angry and so upset and not understanding because it's so unlike us."

8.2.2 Attachment Q-Sort (AQS-G)

8.2.2.1 Beobachtungsprotokoll für Mütter

AQS_[G]

Attachment Q-Sort [German] Ahnert, Eckstein-Madry, Supper, Bohlen & Suess (2012) Deutsche Übertragung des AQS nach Waters (1995)

(Version: Mutter-Kind-Bindung)

Beobachtungsprotokoll-M

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

12. Das Kind gewöhnt sich schnell an Menschen oder Gegenstände, bei denen es zunächst schüchtern oder ängstlich war. ***Mittel: Das Kind ist nie schüchtern oder ängstlich. *Niedrig: Das Kind gewöhnt sich nur langsam an Menschen und Gegenstände.*

13. Sobald die Mutter den Raum verlassen will, regt das Kind sich auf und weint sogar weiter oder wird ärgerlich, wenn die Mutter gegangen ist. ***Mittel: Das Kind regt sich nicht auf, wenn die Mutter den Raum verlässt.*

**Niedrig: Das Kind hört sofort auf zu weinen, wenn die Mutter den Raum verlassen hat.*

14. Wenn es etwas Neues zum Spielen findet, bringt das Kind es zur Mutter oder zeigt es ihr von Weitem. **Niedrig: Das Kind spielt mit dem neuen Gegenstand stillschweigend oder geht dahin, wo es nicht gestört wird.*

15. Wenn die Mutter es darum bittet, spricht das Kind mit unbekannten Erwachsenen, zeigt ihnen Spielzeug oder etwas, was es schon kann. **Niedrig: Auch wenn die Mutter das Kind bittet, ist es kaum bereit, sich auf unbekannte Erwachsene einzulassen.*

16. Das Kind bevorzugt zum Spielen Nachbildungen von Lebewesen (Puppen, Stofftiere o.ä.).

**Niedrig: Das Kind bevorzugt zum Spielen Bälle, Klötze, Töpfe, Pfannen usw.*

17. Das Kind verliert schnell das Interesse an unbekannten Erwachsenen, wenn sie etwas tun, was es nicht mag.

18. Das Kind folgt den Hinweisen der Mutter bereitwillig, auch wenn es eindeutig Vorschläge und keine Anweisungen sind. **Niedrig: Das Kind lehnt die Vorschläge ab oder ignoriert sie (kann dabei jedoch Anweisungen folgen).*

19. Wenn die Mutter dem Kind sagt, es solle ihr etwas bringen oder geben, dann gehorcht es. (Weigerungen, die spielerisch gemeint sind, werden nicht gewertet, außer das Kind ist deutlich ungehorsam.) **Niedrig: Die Mutter muss sich den Gegenstand selbst nehmen oder ihn mit erhobener Stimme einfordern.*

20. Dem Kind scheint es nichts auszumachen, wenn es sich erschreckt, stößt oder hinfällt.

**Niedrig: Das Kind weint, wenn es sich nur leicht stößt, stürzt oder erschreckt.*

21. Das Kind achtet beim Spiel zuhause darauf, wo die Mutter ist. Es ruft sie von Zeit zu Zeit und merkt, wenn sie in ein anderes Zimmer geht oder andere Tätigkeiten beginnt. ***Mittel: Wenn sich das Kind nicht von der Mutter entfernen darf oder keinen Platz hat, weiter weg von ihr zu spielen.*

**Niedrig: Das Kind achtet überhaupt nicht darauf, wo die Mutter ist.*

22. Das Kind benimmt sich wie es liebevolle Eltern tun, wenn es mit Puppen, Haustieren oder anderen Kindern spielt. ***Mittel: Wenn das Kind keine Puppen, Tiere oder andere Kleinkinder um sich hat oder nicht mit ihnen spielt.*

**Niedrig: Das Kind spielt in anderer Weise mit Puppen, Tieren oder anderen Kindern.*

23. Wenn die Mutter mit anderen Familienmitgliedern herzlich ist oder nur mit ihnen zusammen sitzt, versucht das Kind die Zuneigung der Mutter für sich zu bekommen. **Niedrig: Das Kind lässt die Mutter mit Anderen herzlich sein; es greift vielleicht ein, aber nicht auf eine eifersüchtige Art.*

24. Wenn die Mutter das Kind ermahnt oder mit erhobener Stimme spricht, dann wirkt es aufgeregt, traurig oder schämt sich, weil es die Mutter verärgert hat. ***Mittel: Das Kind erschrickt nur wegen der lauten Stimme oder hat Angst vor Strafe.*

**Niedrig: Das Kind ist in solchen Situationen weder aufgeregt, traurig noch beschämt.*

25. Für die Mutter ist das Kind leicht aus den Augen zu verlieren, wenn es außerhalb ihrer Sichtweite spielt. ***Mittel: Das Kind spielt niemals außer Sichtweite. *Niedrig: Das Kind redet*

oder ruft, wenn es außer Sichtweite ist. Es ist leicht, das Kind im Auge zu behalten.

26. Das Kind weint, wenn die Mutter es zu Hause mit dem Babysitter, dem Vater oder den Großeltern allein lässt. **Niedrig: Das Kind weint in solchen Situationen nicht.*

27. Das Kind lacht, wenn die Mutter es neckt.

***Mittel: Die Mutter neckt das Kind niemals beim Spielen oder während einer Unterhaltung.*

**Niedrig: Das Kind reagiert ärgerlich, wenn die Mutter es neckt.*

28. Das Kind ruht sich gerne auf dem Schoß der Mutter aus.

***Mittel: Das Kind sitzt niemals still. *Niedrig: Das Kind ruht sich lieber auf dem Boden oder im Sessel, Sofa, Stuhl oder ähnlichem aus.*

29. Manchmal ist das Kind in etwas so vertieft, dass es nicht zu hören scheint, wenn es angesprochen wird. **Niedrig: Selbst wenn es völlig ins Spiel vertieft ist, merkt das Kind, wenn es angesprochen wird.*

30. Das Kind ärgert sich leicht über Spielzeug.

**Niedrig: Das Kind ärgert sich nicht so leicht über Spielzeug.*

31. Das Kind will im Zentrum der mütterlichen Aufmerksamkeit stehen. Wenn die Mutter beschäftigt ist oder mit jemand anderem redet, unterbricht oder stört es. **Niedrig: Das Kind bemerkt es nicht (oder stört sich nicht daran), wenn es nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit der Mutter steht.*

32. Wenn die Mutter „Nein“ sagt oder das Kind bestraft, dann beendet das Kind das unerwünschte Verhalten (zumindest dieses Mal). Es muss nicht zweimal ermahnt werden. **Niedrig: Das Kind lässt sich von seinem Verhalten nicht abbringen.*

33. Das Kind macht den Eindruck (oder macht ganz deutlich), dass es vom Arm abgesetzt werden möchte, widersetzt sich dem allerdings dann oder will gleich wieder hochgehoben werden.

**Niedrig: Das Kind fängt gleich an zu spielen, wenn es abgesetzt wird.*

34. Wenn sich das Kind aufregt, weil die Mutter weggeht, dann bleibt es da sitzen wo es ist und weint; es folgt der Mutter nicht nach. ***Mittel: Das Kind ist niemals aufgeregt, wenn die Mutter weggeht. *Niedrig: Wenn sich das Kind aufregt (oder schon weint), folgt es auch der Mutter nach.*

35. Das Kind ist auf sich bezogen (ist unabhängig von der Mutter). Es spielt lieber allein und löst sich leicht von der Mutter, wenn es spielen möchte. ***Mittel: Wenn das Kind allein spielen soll oder wenig Platz zum Spielen hat.*

**Niedrig: Das Kind zieht es vor, mit der Mutter oder in ihrer Nähe zu spielen.*

36. Das Kind benutzt seine Mutter als Basis zum Erkunden der Umgebung: Es entfernt sich, um zu spielen, kommt in ihre Nähe zurück, bewegt sich wieder weg, um zu spielen usw. **Niedrig: Das Kind ist dauernd unterwegs (es sei denn, es wird zurückgeholt) oder es ist immer in der Nähe.*

37. Das Kind ist sehr aktiv; es ist ständig in Bewegung und liebt eher aktive als ruhige Spiele.

**Niedrig: Das Kind hat ein niedriges Aktivierungsniveau und bevorzugt ruhige Aktivitäten.*

38. Das Kind ist gegenüber der Mutter fordernd und ungeduldig. Es quengelt und drängt so lange, bis die Mutter tut, was es möchte. **Niedrig: Das Kind wartet eine angemessene Zeit, sollte die Mutter nicht gleich reagieren.*

39. Das Kind ist oft ernst und sachlich nüchtern, wenn es abseits von der Mutter oder allein mit seinem Spielzeug spielt. **Niedrig: Das Kind albert herum und lacht, wenn es abseits von der Mutter oder allein mit seinem Spielzeug spielt.*

40. Das Kind untersucht neue Gegenstände oder Spielzeug sehr genau. Es versucht, sie in unterschiedlicher Weise zu verwenden oder sie auseinanderzunehmen. **Niedrig: Neue*

Gegenstände oder Spielzeuge werden normalerweise nur kurz betrachtet. (Es kann allerdings sein, dass das Kind sich ihnen später wieder zuwendet.)

41. Wenn die Mutter das Kind auffordert zu gehorchen, folgt es. (Wenn sich das Kind spielerisch weigert, wird dies nicht gewertet, außer das Kind wird deutlich ungehorsam.) **Niedrig: Das Kind ignoriert die Aufforderungen oder verweigert sie.*

42. Das Kind erkennt, wenn die Mutter aufgebracht ist. Es wird dann selbst still oder aufgebracht, versucht die Mutter zu trösten, fragt ob etwas nicht in Ordnung ist, usw. **Niedrig: Das Kind bemerkt nichts, spielt weiter, benimmt sich, als ob alles in Ordnung wäre.*

43. Das Kind bleibt näher bei der Mutter oder kehrt öfter zu ihr zurück, als dies überhaupt erforderlich ist, um den Kontakt aufrechtzuerhalten. **Niedrig: Das Kind verfolgt nicht, was die Mutter tut oder wo sie ist.*

44. Das Kind verlangt und genießt es auch, von der Mutter gehalten sowie umarmt zu werden und mit ihr zu schmusen. ***Mittel: Das Kind hat während der Beobachtung keinen Körperkontakt zur Mutter.*

**Niedrig: Das Kind ist am Körperkontakt nicht besonders interessiert; toleriert ihn, aber sucht nicht danach; oder das Kind windet sich, um abgesetzt zu werden.*

45. Das Kind tanzt und singt gerne zu Musik.

**Niedrig: Das Kind mag weder Musik, noch lehnt es sie ab.*

46. Das Kind geht und rennt umher, *ohne* sich zu stoßen, hinzufallen oder zu stolpern.

**Niedrig: Stoßen, Hinzufallen oder Stolpern kommen täglich öfter vor (auch ohne sich dabei zu verletzen).*

47. Das Kind toleriert und genießt es, wenn es im Spiel etwas lauter oder „wilder“ wird, solange die Mutter dabei lächelt und zeigt, dass es Spaß ist. **Niedrig: Das Kind ist aufgeregt/verärgert, auch wenn die Mutter deutlich macht, dass die Aktionen lustig gemeint oder unbedenklich sind.*

48. Wenn es darum gebeten wird, gibt oder zeigt das Kind bereitwillig unbekannten Erwachsenen Gegenstände, die es hat. **Niedrig: Wenn das Kind angesprochen wird, gibt es nicht so einfach unbekannten Erwachsenen etwas ab.*

49. Wenn unbekannter Besuch kommt, läuft das Kind mit einem schüchternen Lächeln zur Mutter. ***Mittel: Das Kind läuft nicht zur Mutter, wenn Besuch kommt. *Niedrig: Auch wenn das Kind gegenüber dem Besuch letztlich auftaut, läuft es zunächst beunruhigt oder weinend zur Mutter.*

50. Die erste Reaktion des Kindes auf Besuch im Haus ist, ihn zu ignorieren oder zu meiden (auch wenn das Kind schließlich doch mit ihm warm wird). **Niedrig: Die erste Reaktion des Kindes auf Besuch ist, sich anzunähern und in Kontakt zu treten.*

51. Das Kind turnt auf Besuchern herum, wenn es mit ihnen spielt.

***Mittel: Das Kind spielt nicht mit Besuchern. *Niedrig: Das Kind sucht beim Spielen keinen engen Kontakt zu den Besuchern.*

52. Dem Kind fällt es schwer, mit kleinen Gegenständen umzugehen oder kleine Dinge zusammenzusetzen. **Niedrig: Das Kind ist sehr geschickt mit kleinen Dingen (Stiften usw.).*

53. Wenn das Kind von der Mutter auf den Arm genommen wird, legt es seinen Arm um sie oder seine Hand auf ihre Schulter. **Niedrig: Das Kind lässt sich auf den Arm nehmen, hilft dabei aber nicht unbedingt mit und hält sich auch nicht fest.*

54. Das Kind scheint zu erwarten, dass sich die Mutter in seine Tätigkeiten einmischt, auch wenn sie ihm einfach nur helfen will. **Niedrig: Das Kind akzeptiert die Hilfe der Mutter, sofern sie nicht tatsächlich einschränkend ist.*

55. Das Kind ahmt zahlreiche Verhaltensweisen oder Umgangsweisen nach, die es bei der Mutter beobachtet. **Niedrig: Das Kind ahmt das Verhalten der Mutter nicht merklich nach.*

56. Wenn eine Tätigkeit dem Kind schwierig zu sein scheint, zieht es sich zurück oder verliert das Interesse. **Niedrig: Das Kind denkt, schwierige Aufgaben bewältigen zu können.*

57. Das Kind ist furchtlos.

**Niedrig: Das Kind ist vorsichtig oder ängstlich.*

58. Das Kind ignoriert Besucher weitgehend; es findet seine eigenen Aktivitäten interessanter.

**Niedrig: Das Kind interessiert sich durchaus für Besucher, auch wenn es zunächst etwas scheu ist.*

59. Wenn das Kind mit einer Sache fertig ist oder das Spielzeug beiseite legt, dann findet es meist etwas anderes zu tun, ohne zunächst zur Mutter zurückzukehren. ***Mittel: Die Mutter ist so aktiv, dass das Kind keine Möglichkeit hat, selbstständig zu agieren.*

**Niedrig: Wenn das Kind mit einer Sache fertig ist, kehrt es zur Mutter zurück (um zu spielen oder Zuneigung und Anregung zu bekommen).*

60. Wenn die Mutter versichert, dass alles in Ordnung ist, dann spielt das Kind mit Dingen, die es ursprünglich vorsichtig oder ängstlich gemacht hatten. ***Mittel: Das Kind ist niemals ängstlich oder vorsichtig.*

**Niedrig: Das Kind akzeptiert es nicht, was die Mutter ihm zusichern will.*

61. Das Kind ist im Spiel mit der Mutter ausgelassen, es stößt, kratzt oder beißt (ohne der Mutter notwendigerweise weh tun zu wollen). ***Mittel: Das Spiel ist nie ausgelassen. *Niedrig: Das Kind spielt ausgelassen, jedoch ohne der Mutter weh zu tun.*

62. Wenn das Kind gute Laune hat, bleibt dies wahrscheinlich den ganzen Tag so.

**Niedrig: Die gute Laune kann schnell wechseln.*

63. Noch bevor das Kind etwas selbst ausprobiert, versucht es Hilfe zu bekommen.

**Niedrig: Das Kind ist selbstsicher; es probiert Dinge selbst aus, bevor es um Hilfe bittet.*

64. Das Kind turnt gerne auf der Mutter herum, wenn sie zusammen spielen.

**Niedrig: Das Kind will keinen engen Kontakt im Spiel.*

65. Das Kind reagiert schnell verärgert, wenn die Mutter es dazu bringen will, von einer zur nächsten Tätigkeit zu wechseln (auch wenn das Kind die neue Tätigkeit normalerweise mag).

**Niedrig: Das Kind geht bereitwillig zu anderen Tätigkeiten über, wenn die Mutter dies vorschlägt.*

66. Das Kind ist Erwachsenen, die zu Besuch kommen und freundlich zu ihm sind, schnell zugeneigt. **Niedrig: Das Kind fasst nicht gleich Zuneigung zu unbekannten Erwachsenen.*

67. Wenn Besucher kommen, will das Kind viel Aufmerksamkeit von ihnen.

**Niedrig: Das Kind sucht nicht sonderlich nach der Aufmerksamkeit von Besuchern.*

68. Im Allgemeinen ist das Kind aktiver als die Mutter.

**Niedrig: Im Allgemeinen ist das Kind weniger aktiv als die Mutter.*

69. Das Kind bittet die Mutter selten um Hilfe.

***Mittel: Das Kind ist noch zu jung dazu. *Niedrig: Das Kind bittet die Mutter oft um Hilfe.*

70. Das Kind begrüßt die Mutter freudig, wenn sie den Raum betritt. (Zeigt ihr Spielzeug, gestikuliert oder ruft nach ihr.) **Niedrig: Das Kind begrüßt die Mutter nicht, es sei denn, die Mutter hat es zuerst begrüßt.*

71. Nachdem das Kind verängstigt oder verärgert war, hört es auf zu weinen oder beruhigt sich

schnell, wenn die Mutter es auf den Arm nimmt. **Niedrig: Das Kind ist nicht so leicht zu beruhigen.*

72. Wenn Besucher über etwas lachen oder loben, was das Kind getan hat, dann macht es das immer wieder. **Niedrig: Besucher beeinflussen das Kind kaum auf diese Weise.*

73. Das Kind hat einen Objektbegleiter (Schmusetier, Schmusedecke), den es herumträgt, mit ins Bett nimmt oder festhält, wenn es verstimmt ist. (Wenn das Kind jünger als zwei Jahre ist, sind Flasche oder Schnuller keine Objektbegleiter.)

**Niedrig: Das Kind hat keinen Objektbegleiter, oder es hat einen und benutzt ihn kaum.*

74. Wenn die Mutter nicht sofort tut, was das Kind will, dann benimmt es sich, als würde die Mutter es überhaupt nicht machen (es quengelt, wird ärgerlich, geht zu anderen Tätigkeiten über usw.). **Niedrig: Das Kind wartet eine angemessene Zeit ab, als wenn es davon ausgeht, dass die Mutter seinem Wunsch bald nachkommt.*

75. Das Kind ist ärgerlich oder weint, wenn die Mutter aus dem Zimmer geht. (Das Kind kann ihr auch hinterherlaufen.) **Niedrig: Das Kind bemerkt, wenn die Mutter den Raum verlässt, folgt ihr möglicherweise nach, ist aber nicht aufgeregt.*

76. Wenn das Kind die Wahl hat, spielt es lieber mit Spielzeugen als mit Erwachsenen. **Niedrig: Das Kind spielt lieber mit Erwachsenen als mit Spielzeugen.*

77. Wenn die Mutter um etwas bittet, dann versteht das Kind gleich, was sie will. (Egal, ob es dann gehorcht oder nicht.) ***Mittel: Das Kind ist zu jung, um zu verstehen, was die Mutter will. *Niedrig: Das Kind ist stellenweise ratlos oder zu langsam, um zu verstehen, was die Mutter will.*

78. Das Kind lässt sich auch von anderen Personen als den Eltern/Großeltern gern halten oder umarmen. **Niedrig: Das Kind ist nicht besonders interessiert an solchen Kontakten.*

79. Das Kind ärgert sich leicht über die Mutter.

**Niedrig: Das Kind ärgert sich kaum über die Mutter, es sei denn, die Mutter ist sehr aufdringlich oder das Kind ist sehr müde.*

80. Das Kind benutzt den Gesichtsausdruck der Mutter als verlässliche Informationsquelle, wenn etwas gefährlich oder bedrohlich aussieht. **Niedrig: Das Kind bewertet die Situation selbst, ohne zunächst den Ausdruck der Mutter zu prüfen.*

81. Das Kind weint, um die Mutter dazu zu bringen, etwas zu tun, was es will.

***Mittel: Das Kind weint nicht. *Niedrig: Das Kind weint hauptsächlich dann, wenn es müde, traurig, ängstlich usw. ist.*

82. Im Spiel verbringt das Kind die meiste Zeit mit ein paar wenigen

Spielzeugen oder Beschäftigungen.

**Niedrig: Das Kind untersucht eine Reihe unterschiedlicher Spielzeuge und spielt (kurz) mit ihnen.*

83. Wenn das Kind Langeweile hat, geht es zur Mutter, um nach einer Beschäftigung zu suchen.

**Niedrig: Das Kind wandert herum oder tut für eine Weile nichts, solange bis sich etwas ergibt.*

84. Das Kind ist zumindest im Haus bemüht, sauber und ordentlich zu sein.

**Niedrig: Ständig bekleckert und beschmiert das Kind sich selbst und den Fußboden.*

85. Das Kind fühlt sich zu neuen Beschäftigungen oder Spielzeugen stark hingezogen.

**Niedrig: Neue Dinge lenken das Kind von den vertrauten Spielzeugen oder Beschäftigungen kaum ab.*

86. Das Kind versucht die Mutter dazu zu bewegen, es nachzuahmen. Oder: Wenn die Mutter das

Kind nachahmt, merkt es dies schnell und freut sich darüber. **Niedrig: Das Kind zeigt kein besonderes Interesse an derartigen Situationen.*

87. Wenn die Mutter lacht oder etwas lobt, was das Kind getan hat, dann macht das Kind es immer wieder. **Niedrig: Das Kind ist auf diese Weise nicht sonderlich zu beeinflussen.*

88. Wenn sich das Kind über irgendetwas geärgert hat, bleibt es da, wo es ist und weint. **Niedrig: Das Kind geht zur Mutter, wenn es weint; es wartet nicht darauf, dass die Mutter zu ihm kommt.*

89. Wenn das Kind mit etwas spielt, ist sein Gesichtsausdruck klar und leicht zu erfassen. **Niedrig: Der Gesichtsausdruck des Kindes ist nicht besonders eindeutig oder kaum unterscheidbar.*

90. Wenn die Mutter sich sehr weit entfernt hat, folgt das Kind und spielt dort weiter, wo sie hingegangen ist. (Es muss nicht hingetragen oder dorthin gerufen werden; es reagiert dann auch nicht verärgert oder hört auf zu spielen.) *** Mittel: Das Kind darf sich nicht sehr weit wegbewegen oder es ist nicht genügend Platz dafür da. *Niedrig: Das Kind bleibt dort wo es ist, auch wenn die Mutter weggeht (egal, ob es dann weiterspielt oder aufhört).*

8.2.2.2 Beobachtungsprotokoll für Erzieherinnen

AQS[G]

Attachment Q-Sort [German] Ahnert, Eckstein-Madry, Supper, Bohlen & Suess (2012) Deutsche Übertragung des AQS nach Waters (1995)

(Version: Erzieherin-Kind-Bindung)

Beobachtungsprotokoll-E

ITEM
1. Das Kind beschäftigt sich mit der Erzieherin bereitwillig oder überlässt ihr die Gegenstände, wenn sie darum bittet. <i>*Niedrig: Das Kind weigert sich.</i>
2. Wenn das Kind nach dem Spiel zur Erzieherin kommt, ist es manchmal ohne ersichtlichen Grund quengelig. <i>*Niedrig: Das Kind ist fröhlich und herzlich, wenn es nach oder auch während dem Spiel zur Erzieherin kommt.</i>
3. Das Kind lässt sich auch von anderen Erwachsenen (neben der Erzieherin) trösten, wenn es aufgeregt ist oder sich wehgetan hat. <i>*Niedrig: Die Erzieherin ist die einzige, von der sich das Kind trösten lässt.</i>
4. Das Kind geht behutsam mit Spielzeugen (und Haustieren) um.
5. Das Kind interessiert sich mehr für Menschen als für Gegenstände. <i>*Niedrig: Das Kind interessiert sich mehr für Gegenstände als für Menschen.</i>
6. Wenn das Kind in der Nähe der Erzieherin ist und etwas sieht, mit dem es spielen möchte, fängt

es an zu quengeln oder versucht, die Erzieherin dorthin zu zerren. **Niedrig: Das Kind versucht selbst zu bekommen, was es will, ohne zu quengeln oder die Erzieherin dorthin zu zerren.*

7. Das Kind lacht oder lächelt schnell mit vielen verschiedenen Menschen.

**Niedrig: Die Erzieherin kann das Kind leichter zum Lächeln oder Lachen bringen als andere.*

8. Wenn das Kind weint, dann weint es heftig.

**Niedrig: Das Kind wimmert, schluchzt und weint kaum merklich oder ein heftiges Weinen dauert nicht sehr lange.*

9. Das Kind ist meistens unbeschwert und spielerisch.

**Niedrig: Das Kind neigt in größeren Zeitabständen dazu, ernst, traurig oder leicht ärgerlich zu sein.*

10. Das Kind weint häufig oder wehrt sich, wenn die Erzieherin es zum Schlafen hinlegen oder ins Bett bringen will. **Niedrig: Das Kind weint nicht und sträubt sich auch nicht, wenn es zu Bett gebracht wird.*

11. Das Kind umarmt die Erzieherin oft oder kuschelt mit ihr, ohne dass es dazu aufgefordert wurde. **Niedrig: Das Kind schmust oder kuschelt kaum, außer wenn es umarmt wird oder um eine Umarmung gebeten wird.*

12. Das Kind gewöhnt sich schnell an Menschen oder Gegenstände, bei denen es zunächst schüchtern oder ängstlich war. ***Mittel: Das Kind ist nie schüchtern oder ängstlich. *Niedrig: Das Kind gewöhnt sich nur langsam an Menschen und Gegenstände.*

13. Sobald die Erzieherin den Raum verlassen will, regt das Kind sich auf und weint sogar weiter oder wird ärgerlich, wenn die Erzieherin gegangen ist. ***Mittel: Das Kind regt sich nicht auf, wenn die Erzieherin den Raum verlässt.*

**Niedrig: Das Kind hört sofort auf zu weinen, wenn die Erzieherin den Raum verlassen hat.*

14. Wenn es etwas Neues zum Spielen findet, bringt das Kind es zur Erzieherin oder zeigt es ihr von Weitem. **Niedrig: Das Kind spielt mit dem neuen Gegenstand stillschweigend oder geht dahin, wo es nicht gestört wird.*

15. Wenn die Erzieherin es darum bittet, spricht das Kind mit unbekannten Erwachsenen, zeigt ihnen Spielzeug oder etwas, was es schon kann. **Niedrig: Auch wenn die Erzieherin das Kind bittet, ist es kaum bereit, sich auf unbekannte Erwachsene einzulassen.*

16. Das Kind bevorzugt zum Spielen Nachbildungen von Lebewesen (Puppen, Stofftiere o.ä.). **Niedrig: Das Kind bevorzugt zum Spielen Bälle, Klötze, Töpfe, Pfannen usw.*

17. Das Kind verliert schnell das Interesse an unbekannten Erwachsenen, wenn sie etwas tun, was es nicht mag.

18. Das Kind folgt den Hinweisen der Erzieherin bereitwillig, auch wenn es eindeutig Vorschläge und keine Anweisungen sind. **Niedrig: Das Kind lehnt die Vorschläge ab oder ignoriert sie (kann dabei jedoch Anweisungen folgen).*

19. Wenn die Erzieherin dem Kind sagt, es solle ihr etwas bringen oder geben, dann gehorcht es. (Weigerungen, die spielerisch gemeint sind, werden nicht gewertet, außer das Kind ist deutlich ungehorsam.) **Niedrig: Die Erzieherin muss sich den Gegenstand selbst nehmen oder ihn mit erhobener Stimme einfordern.*

20. Dem Kind scheint es nichts auszumachen, wenn es sich erschreckt, stößt oder hinfällt.

**Niedrig: Das Kind weint, wenn es sich nur leicht stößt, stürzt oder erschreckt.*

21. Das Kind achtet beim Spiel darauf, wo die Erzieherin ist. Es ruft sie von Zeit zu Zeit und merkt, wenn sie in ein anderes Zimmer geht oder andere Tätigkeiten beginnt. ***Mittel: Wenn sich*

das Kind nicht von der Erzieherin entfernen darf oder keinen Platz hat, weiter weg von ihr zu spielen.

**Niedrig: Das Kind achtet überhaupt nicht darauf, wo die Erzieherin ist.*

22. Das Kind benimmt sich wie es liebevolle Eltern tun, wenn es mit Puppen, Haustieren oder anderen Kindern spielt. ***Mittel: Wenn das Kind keine Puppen, Tiere oder andere Kleinkinder um sich hat oder nicht mit ihnen spielt.*

**Niedrig: Das Kind spielt in anderer Weise mit Puppen, Tieren oder anderen Kindern.*

23. Wenn die Erzieherin mit anderen Kindern herzlich ist oder nur mit ihnen zusammen sitzt, versucht das Kind die Zuneigung der Erzieherin für sich zu bekommen. **Niedrig: Das Kind lässt die Erzieherin mit Anderen herzlich sein; es greift vielleicht ein, aber nicht auf eine eifersüchtige Art.*

24. Wenn die Erzieherin das Kind ermahnt oder mit erhobener Stimme spricht, dann wirkt es aufgeregt, traurig oder schämt sich, weil es die Erzieherin verärgert hat. ***Mittel: Das Kind erschrickt nur wegen der lauten Stimme oder hat Angst vor Strafe.*

**Niedrig: Das Kind ist in solchen Situationen weder aufgeregt, traurig noch beschämt.*

25. Für die Erzieherin ist das Kind leicht aus den Augen zu verlieren, wenn es außerhalb ihrer Sichtweite spielt. ***Mittel: Das Kind spielt niemals außer Sichtweite. *Niedrig: Das Kind redet oder ruft, wenn es außer Sichtweite ist. Es ist leicht, das Kind im Auge zu behalten.*

26. Das Kind weint, wenn die Erzieherin weggeht (zur Pause, zum Telefon.....).

**Niedrig: Das Kind weint in solchen Situationen nicht.*

27. Das Kind lacht, wenn die Erzieherin es neckt.

***Mittel: Die Erzieherin neckt das Kind niemals beim Spielen oder während einer Unterhaltung.*

**Niedrig: Das Kind reagiert ärgerlich, wenn die Erzieherin es neckt.*

28. Das Kind ruht sich gerne auf dem Schoß der Erzieherin aus.

***Mittel: Das Kind sitzt niemals still. *Niedrig: Das Kind ruht sich lieber auf dem Boden oder im Sessel, Sofa, Stuhl oder ähnlichem aus.*

29. Manchmal ist das Kind in etwas so vertieft, dass es nicht zu hören scheint, wenn es angesprochen wird. **Niedrig: Selbst wenn es völlig ins Spiel vertieft ist, merkt das Kind, wenn es angesprochen wird.*

30. Das Kind ärgert sich leicht über Spielzeug.

**Niedrig: Das Kind ärgert sich nicht so leicht über Spielzeug.*

31. Das Kind will im Zentrum der Aufmerksamkeit der Erzieherin stehen. Wenn die Erzieherin beschäftigt ist oder mit jemand anderem redet, unterbricht oder stört es. **Niedrig: Das Kind bemerkt es nicht (oder stört sich nicht daran), wenn es nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit der Erzieherin steht.*

32. Wenn die Erzieherin „Nein“ sagt oder das Kind bestraft, dann beendet das Kind das unerwünschte Verhalten (zumindest dieses Mal). Es muss nicht zweimal ermahnt werden.

**Niedrig: Das Kind lässt sich von seinem Verhalten nicht abbringen.*

33. Das Kind macht den Eindruck (oder macht ganz deutlich), dass es vom Arm abgesetzt werden möchte, widersetzt sich dem allerdings dann oder will gleich wieder hochgehoben werden.

**Niedrig: Das Kind fängt gleich an zu spielen, wenn es abgesetzt wird.*

34. Wenn sich das Kind aufregt, weil die Erzieherin weggeht, dann bleibt es da sitzen wo es ist und weint; es folgt der Erzieherin nicht nach. ***Mittel: Das Kind ist niemals aufgeregt, wenn die Erzieherin weggeht. *Niedrig: Wenn sich das Kind aufregt (oder schon weint), folgt es auch der*

Erzieherin nach.

35. Das Kind ist auf sich bezogen (ist unabhängig von der Erzieherin). Es spielt lieber allein und löst sich leicht von der Erzieherin, wenn es spielen möchte. ****Mittel:** *Wenn das Kind allein spielen soll oder wenig Platz zum Spielen hat.*

***Niedrig:** *Das Kind zieht es vor, mit der Erzieherin oder in ihrer Nähe zu spielen.*

36. Das Kind benutzt seine Erzieherin als Basis zum Erkunden der Umgebung: Es entfernt sich, um zu spielen, kommt in ihre Nähe zurück, bewegt sich wieder weg, um zu spielen usw. ***Niedrig:** *Das Kind ist dauernd unterwegs (es sei denn, es wird zurückgeholt) oder es ist immer in der Nähe.*

37. Das Kind ist sehr aktiv; es ist ständig in Bewegung und liebt eher aktive als ruhige Spiele.

***Niedrig:** *Das Kind hat ein niedriges Aktivierungsniveau und bevorzugt ruhige Aktivitäten.*

38. Das Kind ist gegenüber der Erzieherin fordernd und ungeduldig. Es quengelt und drängt so lange, bis die Erzieherin tut, was es möchte. ***Niedrig:** *Das Kind wartet eine angemessene Zeit, sollte die Erzieherin nicht gleich reagieren.*

39. Das Kind ist oft ernst und sachlich nüchtern, wenn es abseits von der Erzieherin oder allein mit seinem Spielzeug spielt. ***Niedrig:** *Das Kind albert herum und lacht, wenn es abseits von der Erzieherin oder allein mit seinem Spielzeug spielt.*

40. Das Kind untersucht neue Gegenstände oder Spielzeug sehr genau. Es versucht, sie in unterschiedlicher Weise zu verwenden oder sie auseinanderzunehmen. ***Niedrig:** *Neue Gegenstände oder Spielzeuge werden normalerweise nur kurz betrachtet. (Es kann allerdings sein, dass das Kind sich ihnen später wieder zuwendet.)*

41. Wenn die Erzieherin das Kind auffordert zu gehorchen, folgt es. (Wenn sich das Kind spielerisch weigert, wird dies nicht gewertet, außer das Kind wird deutlich ungehorsam.)

***Niedrig:** *Das Kind ignoriert die Aufforderungen oder verweigert sie.*

42. Das Kind erkennt, wenn die Erzieherin aufgebracht ist. Es wird dann selbst still oder aufgebracht, versucht die Erzieherin zu trösten, fragt, ob etwas nicht in Ordnung ist, usw.

***Niedrig:** *Das Kind bemerkt nichts, spielt weiter, benimmt sich, als ob alles in Ordnung wäre.*

43. Das Kind bleibt näher bei der Erzieherin oder kehrt öfter zu ihr zurück, als dies überhaupt erforderlich ist, um den Kontakt aufrechtzuerhalten. ***Niedrig:** *Das Kind verfolgt nicht, was die Erzieherin tut oder wo sie ist.*

44. Das Kind verlangt und genießt es auch, von der Erzieherin gehalten sowie umarmt zu werden und mit ihr zu schmusen. ****Mittel:** *Das Kind hat während der Beobachtung keinen Körperkontakt zur Erzieherin.*

***Niedrig:** *Das Kind ist am Körperkontakt nicht besonders interessiert; toleriert ihn, aber sucht nicht danach; oder das Kind windet sich, um abgesetzt zu werden.*

45. Das Kind tanzt und singt gerne zu Musik.

***Niedrig:** *Das Kind mag weder Musik, noch lehnt es sie ab.*

46. Das Kind geht und rennt umher, ohne sich zu stoßen, hinzufallen oder zu stolpern.

***Niedrig:** *Stoßen, Hinfallen oder Stolpern kommen täglich öfter vor (auch ohne sich dabei zu verletzen).*

47. Das Kind toleriert und genießt es, wenn es im Spiel etwas lauter oder „wilder“ wird, solange die Erzieherin dabei lächelt und zeigt, dass es Spaß ist. ***Niedrig:** *Das Kind ist aufgeregt/verärgert, auch wenn die Erzieherin deutlich macht, dass die Aktionen lustig gemeint oder unbedenklich sind.*

48. Wenn es darum gebeten wird, gibt oder zeigt das Kind bereitwillig unbekannten Erwachsenen

Gegenstände, die es hat. **Niedrig: Wenn das Kind angesprochen wird, gibt es nicht so einfach unbekannten Erwachsenen etwas ab.*

49. Wenn unbekannter Besuch kommt, läuft das Kind mit einem schüchternen Lächeln zur Erzieherin. ***Mittel: Das Kind läuft nicht zur Erzieherin, wenn Besuch kommt. *Niedrig: Auch wenn das Kind gegenüber dem Besuch letztlich auftaut, läuft es zunächst beunruhigt oder weinend zur Erzieherin.*

50. Die erste Reaktion des Kindes auf Besuch ist, ihn zu ignorieren oder zu meiden (auch wenn das Kind schließlich doch mit ihm warm wird). **Niedrig: Die erste Reaktion des Kindes auf Besuch ist, sich anzunähern und in Kontakt zu treten.*

51. Das Kind turnt auf Besuchern herum, wenn es mit ihnen spielt. ***Mittel: Das Kind spielt nicht mit Besuchern. *Niedrig: Das Kind sucht beim Spielen keinen engen Kontakt zu den Besuchern.*

52. Dem Kind fällt es schwer, mit kleinen Gegenständen umzugehen oder kleine Dinge zusammenzusetzen. **Niedrig: Das Kind ist sehr geschickt mit kleinen Dingen (Stiften usw.).*

53. Wenn das Kind von der Erzieherin auf den Arm genommen wird, legt es seinen Arm um sie oder seine Hand auf ihre Schulter. **Niedrig: Das Kind lässt sich auf den Arm nehmen, hilft dabei aber nicht unbedingt mit und hält sich auch nicht fest.*

54. Das Kind scheint zu erwarten, dass sich die Erzieherin in seine Tätigkeiten einmischt, auch wenn sie ihm einfach nur helfen will. **Niedrig: Das Kind akzeptiert die Hilfe der Erzieherin, sofern sie nicht tatsächlich einschränkend ist.*

55. Das Kind ahmt zahlreiche Verhaltensweisen oder Umgangsweisen nach, die es bei der Erzieherin beobachtet. **Niedrig: Das Kind ahmt das Verhalten der Erzieherin nicht merklich nach.*

56. Wenn eine Tätigkeit dem Kind schwierig zu sein scheint, zieht es sich zurück oder verliert das Interesse. **Niedrig: Das Kind denkt, schwierige Aufgaben bewältigen zu können.*

57. Das Kind ist furchtlos. **Niedrig: Das Kind ist vorsichtig oder ängstlich.*

58. Das Kind ignoriert Besucher weitgehend; es findet seine eigenen Aktivitäten interessanter. **Niedrig: Das Kind interessiert sich durchaus für Besucher, auch wenn es zunächst etwas scheu ist.*

59. Wenn das Kind mit einer Sache fertig ist oder das Spielzeug beiseite legt, dann findet es meist etwas anderes zu tun, ohne zunächst zur Erzieherin zurückzukehren. ***Mittel: Die Erzieherin ist so aktiv, dass das Kind keine Möglichkeit hat, selbstständig zu agieren. *Niedrig: Wenn das Kind mit einer Sache fertig ist, kehrt es zur Erzieherin zurück (um zu spielen oder Zuneigung und Anregung zu bekommen).*

60. Wenn die Erzieherin versichert, dass alles in Ordnung ist, dann spielt das Kind mit Dingen, die es ursprünglich vorsichtig oder ängstlich gemacht hatten. ***Mittel: Das Kind ist niemals ängstlich oder vorsichtig. *Niedrig: Das Kind akzeptiert es nicht, was die Erzieherin ihm zusichern will.*

61. Das Kind ist im Spiel mit der Erzieherin ausgelassen, es stößt, kratzt oder beißt (ohne der Erzieherin notwendigerweise weh tun zu wollen). ***Mittel: Das Spiel ist nie ausgelassen. *Niedrig: Das Kind spielt ausgelassen, jedoch ohne der Erzieherin weh zu tun.*

62. Wenn das Kind gute Laune hat, bleibt dies wahrscheinlich den ganzen Tag so. **Niedrig: Die gute Laune kann schnell wechseln.*

63. Noch bevor das Kind etwas selbst ausprobiert, versucht es Hilfe zu bekommen.
**Niedrig: Das Kind ist selbstsicher; es probiert Dinge selbst aus, bevor es um Hilfe bittet.*
64. Das Kind turnt gerne auf der Erzieherin herum, wenn sie zusammen spielen.
**Niedrig: Das Kind will keinen engen Kontakt im Spiel.*
65. Das Kind reagiert schnell verärgert, wenn die Erzieherin es dazu bringen will, von einer zur nächsten Tätigkeit zu wechseln (auch wenn das Kind die neue Tätigkeit normalerweise mag).
**Niedrig: Das Kind geht bereitwillig zu anderen Tätigkeiten über, wenn die Erzieherin dies vorschlägt.*
66. Das Kind ist Erwachsenen, die zu Besuch kommen und freundlich zu ihm sind, schnell zugeneigt. **Niedrig: Das Kind fasst nicht gleich Zuneigung zu unbekannten Erwachsenen.*
67. Wenn Besucher kommen, will das Kind viel Aufmerksamkeit von ihnen.
**Niedrig: Das Kind sucht nicht sonderlich nach der Aufmerksamkeit von Besuchern.*
68. Im Allgemeinen ist das Kind aktiver als die Erzieherin.
**Niedrig: Im Allgemeinen ist das Kind weniger aktiv als die Erzieherin.*
69. Das Kind bittet die Erzieherin selten um Hilfe.
***Mittel: Das Kind ist noch zu jung dazu. *Niedrig: Das Kind bittet die Erzieherin oft um Hilfe.*
70. Das Kind begrüßt die Erzieherin freudig, wenn sie den Raum betritt. (Zeigt ihr Spielzeug, gestikuliert oder ruft nach ihr.) **Niedrig: Das Kind begrüßt die Erzieherin nicht, es sei denn, die Erzieherin hat es zuerst begrüßt.*
71. Nachdem das Kind verängstigt oder verärgert war, hört es auf zu weinen oder beruhigt sich schnell, wenn die Erzieherin es auf den Arm nimmt. **Niedrig: Das Kind ist nicht so leicht zu beruhigen.*
72. Wenn Besucher über etwas lachen oder loben, was das Kind getan hat, dann macht es das immer wieder. **Niedrig: Besucher beeinflussen das Kind kaum auf diese Weise.*
73. Das Kind hat einen Objektbegleiter (Schmusetier, Schmusedecke), den es herumträgt, mit ins Bett nimmt oder festhält, wenn es verstimmt ist. (Wenn das Kind jünger als zwei Jahre ist, sind Flasche oder Schnuller keine Objektbegleiter.)
**Niedrig: Das Kind hat keinen Objektbegleiter, oder es hat einen und benutzt ihn kaum.*
74. Wenn die Erzieherin nicht sofort tut, was das Kind will, dann benimmt es sich, als würde die Erzieherin es überhaupt nicht machen (es quengelt, wird ärgerlich, geht zu anderen Tätigkeiten über usw.). **Niedrig: Das Kind wartet eine angemessene Zeit ab, als wenn es davon ausgeht, dass die Erzieherin seinem Wunsch bald nachkommt.*
75. Das Kind ist ärgerlich oder weint, wenn die Erzieherin aus dem Zimmer geht. (Das Kind kann ihr auch hinterherlaufen.) **Niedrig: Das Kind bemerkt, wenn die Erzieherin den Raum verlässt, folgt ihr möglicherweise nach, ist aber nicht aufgeregt.*
76. Wenn das Kind die Wahl hat, spielt es lieber mit Spielzeugen als mit Erwachsenen.
**Niedrig: Das Kind spielt lieber mit Erwachsenen als mit Spielzeugen.*
77. Wenn die Erzieherin um etwas bittet, dann versteht das Kind gleich, was sie will. (Egal, ob es dann gehorcht oder nicht.) *** Mittel: Das Kind ist zu jung, um zu verstehen, was die Erzieherin will. *Niedrig: Das Kind ist stellenweise ratlos oder zu langsam, um zu verstehen, was die Erzieherin will.*
78. Das Kind lässt sich auch von anderen Personen als der Erzieherin gern halten oder umarmen.
**Niedrig: Das Kind ist nicht besonders interessiert an solchen Kontakten.*

79. Das Kind ärgert sich leicht über die Erzieherin.

**Niedrig: Das Kind ärgert sich kaum über die Erzieherin, es sei denn, die Erzieherin ist sehr aufdringlich oder das Kind ist sehr müde.*

80. Das Kind benutzt den Gesichtsausdruck der Erzieherin als verlässliche Informationsquelle, wenn etwas gefährlich oder bedrohlich aussieht. **Niedrig: Das Kind bewertet die Situation selbst, ohne zunächst den Ausdruck der Erzieherin zu prüfen.*

81. Das Kind weint, um die Erzieherin dazu zu bringen, etwas zu tun, was es will.

***Mittel: Das Kind weint nicht. *Niedrig: Das Kind weint hauptsächlich dann, wenn es müde, traurig, ängstlich usw. ist.*

82. Im Spiel verbringt das Kind die meiste Zeit mit ein paar wenigen Spielzeugen oder Beschäftigungen. **Niedrig: Das Kind untersucht eine Reihe unterschiedlicher Spielzeuge und spielt (kurz) mit ihnen.*

83. Wenn das Kind Langeweile hat, geht es zur Erzieherin, um nach einer Beschäftigung zu suchen. **Niedrig: Das Kind wandert herum oder tut für eine Weile nichts, solange bis sich etwas ergibt.*

84. Das Kind ist zumindest in der KiTa bemüht, sauber und ordentlich zu sein.

**Niedrig: Ständig bekleckert und beschmiert das Kind sich selbst und den Fußboden.*

85. Das Kind fühlt sich zu neuen Beschäftigungen oder Spielzeugen stark hingezogen.

**Niedrig: Neue Dinge lenken das Kind von den vertrauten Spielzeugen oder Beschäftigungen kaum ab.*

86. Das Kind versucht die Erzieherin dazu zu bewegen, es nachzuahmen. Oder: Wenn die Erzieherin das Kind nachahmt, merkt es dies schnell und freut sich darüber. **Niedrig: Das Kind zeigt kein besonderes Interesse an derartigen Situationen.*

87. Wenn die Erzieherin lacht oder etwas lobt, was das Kind getan hat, dann macht das Kind es immer wieder. **Niedrig: Das Kind ist auf diese Weise nicht sonderlich zu beeinflussen.*

88. Wenn sich das Kind über irgendetwas geärgert hat, bleibt es da, wo es ist und weint.

**Niedrig: Das Kind geht zur Erzieherin, wenn es weint; es wartet nicht darauf, dass die Erzieherin zu ihm kommt.*

89. Wenn das Kind mit etwas spielt, ist sein Gesichtsausdruck klar und leicht zu erfassen.

**Niedrig: Der Gesichtsausdruck des Kindes ist nicht besonders eindeutig oder kaum unterscheidbar.*

90. Wenn die Erzieherin sich sehr weit entfernt hat, folgt das Kind und spielt dort weiter, wo sie hingegangen ist. (Es muss nicht hingetragen oder dorthin gerufen werden; es reagiert dann auch nicht verärgert oder hört auf zu spielen.)

***Mittel: Das Kind darf sich nicht sehr weit wegbewegen oder es ist nicht genügend Platz dafür da. *Niedrig: Das Kind bleibt dort wo es ist, auch wenn die Erzieherin weggeht (egal, ob es dann weiterspielt oder aufhört).*

8.2.2.3 AQS-Instruktionen

AQS-Instruktionen (Ahnert et al., 2012)

Einleitung

Die Beschreibungen auf den Karten kann man sich als eine Art Vokabular für kindliches Verhalten vorstellen. Die Aufgabe des Sortierers ist es, den Kartensatz in neun Stapel mit jeweils 10 Karten zu unterteilen. Die Karten, die das Kind sehr gut beschreiben, kommen in den Stapel Nr. 9. Die Karten, die am deutlichsten das Gegenteil vom Kind beschreiben, kommen in den Stapel Nr. 1. Kurz gesagt, man beginnt mit 90 Karten, und am Schluss liegen neun verschiedene Stapel mit jeweils 10 Karten vor.

90 Karten

Nr. 9	Nr. 8	Nr. 7	Nr. 6	Nr. 5	Nr. 4	Nr. 3	Nr. 2	Nr. 1
10 Karten	10 Karten	10 Karten	10 Karten	10 Karten	10 Karten	10 Karten	10 Karten	10 Karten

Achten Sie dabei auf das Folgende:

1. Mütter bzw. Erzieherinnen können bei der Sortierung helfen, weil sie mehr über das Kind wissen als sonst irgendjemand. Versuchen Sie deshalb für die eine oder andere Karte dann eine möglichst faire Antwort zu bekommen, wenn Sie selbst keine Beobachtungen dazu machen konnten oder sich unsicher sind. Items, die durch Befragung der Mutter oder Erzieherin eingeschätzt wurden, werden selten in die Extreme gelegt. Insgesamt sollte sich eine ähnliche Verhaltensbeschreibung ergeben, als wenn ein sehr gut geschulter Beobachter lange Zeit mit dem Kind verbringt und danach die Kartensortierung vornimmt.
2. Ihre Beschreibungen sind nur dann genau, wenn Sie sich tatsächlich vorher mit dem Inhalt der Beschreibungen auf den einzelnen Karten vertraut machen. Gute Beobachter müssen von vornherein wissen, auf was sie achten sollen.

Durchführung

Der erste Schritt: Die beste Art, sich mit den Verhaltensweisen vertraut zu machen, besteht darin, den ganzen Satz Karten in drei Haufen zu sortieren. Lesen Sie jede Karte für sich durch und legen Sie die Karten entsprechend ihrem Beobachtungsprotokoll: Passende Beschreibungen legen Sie auf den linken Stapel; gegenteilige Beschreibungen legen Sie auf den rechten Stapel. Die Karten, die weder passen noch wirklich nicht passen, legen Sie bitte in die Mitte.

Einige Karten haben Zusatzbeschreibungen, die mit Sternchen gekennzeichnet sind. Zusatzbeschreibungen, die mit einem Stern gekennzeichnet sind, beschreiben das Gegenteil; Zusatzbeschreibungen mit zwei Sternchen definieren dagegen besondere Beobachtungssituationen, z.B. Kind ist zu jung zum Verstehen oder Beobachtungssituation trat nicht auf. Einige Items beinhalten keine zusätzlichen Beschreibungen: ist das Verhalten des Kindes nicht beobachtbar, so werden diese Items ebenfalls in die Mitte gelegt.

90 Karten

Im ersten Sortiergang kommt es noch nicht darauf an, wo genau Sie die Karten hinlegen. Es gibt im weiteren Verlauf der Sortierung noch einige Möglichkeiten, Fehlentscheidungen zu korrigieren.

Der zweite Schritt: Teilen Sie die Karten der Gruppe A in drei Stapel, Nummer 9, Nummer 8 und Nummer 7.

Es kommt wiederum nicht genau darauf an, wie viele Karten in jedem Stapel sind, und Sie müssen sich Ihrer Entscheidung nicht vollkommen sicher sein. Es gibt noch eine Korrekturmöglichkeit in einem der nächsten Schritte. Teilen Sie jetzt einfach die Karten der Gruppe A folgendermaßen auf:

Gruppe A

Der dritte Schritt: Teilen Sie nun die Karten der Gruppe B in drei Stapel auf, die Nummern 6, 5 und 4. Wie oben auch kommt es im Moment nicht darauf an, wie viele Karten in jedem Stapel sind, und Sie müssen sich Ihres Urteils nicht völlig sicher sein.

Anmerkung: Alle Karten, die aufgrund der Anmerkungen mit den **-Sternchen sortiert werden,

sollten in einem dieser drei mittleren Stapel landen. Je weiter die Karte von der Mitte weg liegt, desto stärker benutzen Sie die Verhaltensweise, die auf der Karte beschrieben wird.

Gruppe B

Gruppe A	Gruppe B	Gruppe C
Nach links, wenn die Karte Ihr Kind gut beschreibt	In die Mitte, wenn die Karte weder ihr Kind beschreibt, noch das Gegenteil Ihres Kindes	Nach rechts, wenn die Karte das Gegenteil des Verhaltens Ihres Kindes beschreibt
Stapel Nr. 9	Stapel Nr. 8	Stapel Nr. 7
Sehr passende Beschreibung meines Kindes	Passende Beschreibung meines Kindes	Ungefähr so wie mein Kind ist
Stapel Nr. 6	Stapel Nr. 5	Stapel Nr. 4
Eher ähnlich als unähnlich	Weder wie mein Kind noch unähnlich	Eher unähnlich als ähnlich

Der vierte Schritt: Teilen Sie die Karten der Gruppe C in drei Stapel auf. Wie in den Schritten drei und vier oben kommt es im Moment nicht darauf an, wie viele Karten in jedem Stapel zu liegen kommen. Sie brauchen sich auch Ihres Urteils nicht vollständig sicher zu sein, denn es gibt noch Korrekturmöglichkeiten in den nächsten Schritten. Sortieren Sie die Karten der Gruppe C, wie es in der folgenden Abbildung gezeigt wird.

Gruppe C

Der fünfte Schritt: Nun haben wir alle Karten in neun Stapel aufgeteilt. Die Karten, die dem Kind am ähnlichsten sind, finden sich im Stapel Nr. 9 auf der linken Seite. Die Karten, die am unähnlichsten sind, finden sich im Stapel Nr. 1, ganz rechts. Der letzte Schritt in der Prozedur ist nun, die einzelnen Stapel so zu verändern, dass genau zehn Karten auf jedem Stapel liegen. Nehmen Sie zunächst die Karten im Stapel Nr. 9, die also dem Kind am ähnlichsten sind. Behalten Sie die 10 Karten, die das Kind am besten beschreiben und bewegen Sie die übrig gebliebenen Karten auf den Stapel Nr. 8. Wenn Sie weniger als 10 Karten im Stapel Nr. 9 haben, dann mischen Sie die Stapel 9 und 8 zusammen, nehmen Sie die 10 Karten, die Sie brauchen, um den Stapel Nr. 9 zu vervollständigen, und lassen Sie alles, was übrig bleibt, als Stapel Nr. 8 liegen.

Jetzt führen Sie dieselbe Prozedur mit den Karten im Stapel Nr. 8 durch. Behalten Sie die 10 Karten, die das Kind am besten beschreiben, von den Karten in diesem Stapel und bewegen Sie den Rest auf den Stapel Nr. 7. Genau wie oben, sollten Sie weniger als 10 Karten im Stapel Nr. 8 haben, dann holen Sie sich die Karten vom Stapel Nr. 7, mischen Sie sie und wählen die 10 Karten aus, die das Kind am besten beschreiben, und lassen Sie diese als Stapel Nr. 8 liegen. Legen Sie den Rest der Karten auf den Stapel Nr. 7. Nun führen Sie dieselbe Prozedur nacheinander mit den anderen Stapeln durch. Arbeiten Sie zunächst mit dem Stapel Nr. 7 weiter und legen Sie das, was übrig bleibt, in den Stapel Nr. 6. Nun führen Sie dasselbe mit dem Stapel Nr. 6 durch, und die übriggebliebenen Karten werden auf Stapel Nr. 5 gelegt. Nun hören Sie bitte mit der Serie auf und beginnen dieselbe Prozedur mit dem Stapel Nr. 1, also den Karten, die den Verhaltensweisen des Kindes am unähnlichsten sind. Schauen Sie also nun die Karten im Stapel Nr. 1 genau an, behalten Sie 10, die am deutlichsten sich vom Verhalten des Kindes unterscheiden und legen Sie den Rest auf Stapel Nr. 2. Sollten Sie weniger als 10 Karten im Stapel Nr. 1 haben, dann nehmen Sie die Karten vom Stapel Nr. 2 und wählen die 10 Karten aus, die am deutlichsten sich von dem Verhalten des Kindes unterscheiden. Legen Sie alle übrig gebliebenen Karten in den Stapel Nr. 2. Nun schauen Sie die Karten im Stapel Nr. 2 genau an. Behalten Sie die 10, die sich am wenigsten zur Beschreibung des Kindes eignen und legen Sie den Rest der Karten im Stapel Nr. 3 ab. Benutzen Sie dieselbe Prozedur, um die 10 Karten für den Stapel Nr. 3 zu finden. Legen Sie alle übrig gebliebenen Karten auf den Stapel Nr. 4. Jetzt wählen Sie die 10 passenden Karten für den Stapel Nr. 4 aus und legen den Rest in die Mitte, in der nun auch genau 10 Karten liegen müssten. Nun ist das Sortieren beendet.

Zählen Sie die Karten in jedem Stapel und stellen Sie sicher, dass wir in jedem Kartenstapel 10 Karten haben. Wenn Sie zu viele in einem Stapel haben und zu wenig in dem Stapel daneben, dann könnten Sie gerade versuchen, die eine Karte zu finden, die in den Stapel mit den zu wenigen passt.

Der letzte Schritt ist es nun, die Nummern der Karten auf einem Stapel in das Auswertungsprotokoll einzutragen. Achten Sie darauf, dass Sie alle Kartennummern, die auf dem

Stapel Nr. 9 gelegen haben auch in der Zeile eintragen, die vorne mit 9 gekennzeichnet ist. Aus unserer Erfahrung wissen wir, dass hierbei häufig Verwechslungen vorkommen!

Stapel Nr. 3	Stapel Nr. 2	Stapel Nr. 1
---------------------	---------------------	---------------------

Unähnlich	Sehr unähnlich	Das Gegenteil meines Kindes
-----------	----------------	-----------------------------

8.2.3 Emotional Availability Scales

8.2.3.1 Beobachtungsprotokoll der EAS

KODIERUNG EMOTIONAL AVAILABILITY SCALES

PARENTAL SENSITIVITY

Rating

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

Erläuterung

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

7. GENERALLY SENSITIVE: *Das Elternverhalten ist ähnlich wie in 9 (highly sensitive)*

beschrieben. Der Unterschied liegt lediglich an der Qualität der Mutter – Kind – Interaktion. Das Elternverhalten auf dieser Stufe wird als „gut genug“ beschrieben. Typischerweise wird aufgrund folgender Punkte auf 7 geratet:

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

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

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

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

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

Der Beobachter sollte Gemütsschwankungen besonders beachten. Die gesamte Körpersprache (Mimik / Gestik) ist uneindeutig, was auf mangelnd regulierte Affekte zurückzuführen ist. Wenn solche Schwankungen bemerkt und diese Unsicherheiten das Kind bzw. den Beobachter

verunsichern, so sollte auf „5“ geratet werden. Trotz diesen Unsicherheiten können diese Elternteile durchaus kompetent sein, z.B. ein langweiliger affektiver Ausdruck kann durch die Teilnahme an einer Spielinteraktion kompensiert werden. Obwohl solchen Interaktionen der Spaß und die Qualität fehlt, wissen diese Elternteile, was für die Kindererziehung wichtig ist.

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

PARENTAL STRUCTURING

Rating:

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

Erläuterung:

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

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

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

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

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

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

PARENTAL NONINTRUSIVENESS**Rating:**

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

Erläuterung:

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

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

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

PARENTAL NONHOSTILITY**Rating:**

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

Erläuterung:

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

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

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

CHILD RESPONSIVENESS TO PARENT**Rating:**

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

Erläuterung:

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

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

3 SOMEWHAT NONOPTIMAL IN RESPONSIVENESS *Auf diese Stufe wird geratet, wenn der Beobachter Zweifel an der emotionalen Ansprechbarkeit bestehen. Das Verhältnis zwischen Eigenaktivität und Aktivität mit dem Elternteil ist nicht ausgeglichen, ebenso ist das Kind nicht freudig und wirkt teilweise unzufrieden. Kinder, die von den Elternteilen aufgefordert werden*

müssen, um mit ihnen zu spielen bzw. jene die die meiste Zeit mit sich selbst beschäftigt sind werden auf „3“ geratet. Ebenso werden Kinder, die jammern, sich beschweren oder klagen, wenn sie mit den Elternteilen interagieren, werden nicht höher als „3“ geratet. Kinder, die ständig bereit sind sich mit dem Elternteil zu beschäftigen und sich alleine „nichts anzufangen wissen“ werden ebenfalls hier eingestuft (Achtung: in anderen Versionen wurden diese Kinder mit 9 bewertet), ebenso wie überbeschäftigte Kinder, die sich nicht selbstständig beschäftigen „dürfen“.

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

CHILD INVOLVEMENT WITH PARENT

Rating:

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

Erläuterung:

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

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

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

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

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

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

8.2.4 Caregiver Interaction Scale

8.2.4.1 Beobachtungsprotokoll CIS

Caregiver Interaction Scale (CIS)

Name/Vorname Päd.:

Einrichtung:

Projekt-Kind:

Datum:

Zeit:

- 1 ... selten bis nie
- 2 ... manchmal bis selten
- 3 ... ziemlich bis manchmal
- 4 ... ziemlich bis häufig

1	Spricht im warmen Tonfall mit den Kindern.
2	Scheint den Kindern kritisch gegenüber zu stehen.
3	Hört aufmerksam zu, wenn ein Kind mit ihr spricht.
4	Legt viel Wert auf Gehorsam.
5	Verhält sich den Kindern gegenüber distanziert.
6	Scheint Freude an den Kindern zu haben.
7	Erklärt den Kindern, welche Regeln sie brechen, wenn sie sich schlecht benehmen.
8	Ermutigt die Kinder, Neues zu probieren.
9	Übt keinerlei Kontrolle aus.
10	Spricht in ärgerlichem, gereiztem oder feind- seligem Tonfall mit den Kindern.
11	Erfreut sich an den Aktivitäten und Fortschritten der Kinder.
12	Schüchtert die Kinder ein, um sie besser unter Kontrolle zu haben.
13	Verbringt erhebliche Zeit mit Dingen, an denen die Kinder nicht teilhaben
14	Behandelt die Kinder als Individuen.
15	Greift ein, wenn Kinder in Konflikte kommen und sich fehlverhalten.
16	Spricht mit den Kindern auf einem Sprachniveau, dass sie verstehen können.
17	Ermahnt oder bestraft die Kinder ohne Erklärung.
18	Zeigt Entschlossenheit, wenn es nötig ist.
19	Ermutigt die Kinder, sich prosozial anderen Kindern gegenüber zu verhalten (teilen, kooperieren,...)

20	Nörgelt an den Kindern herum und verteilt Schuldzuweisungen.
21	Ist nicht interessiert an den kindl. Aktivitäten.
22	Verbietet viele Dinge, die die Kinder tun wollen.
23	Leitet die Kinder mit viel Engagement an.
24	Erwartet vom Kind eine gewisse Selbstkontrolle (z.B. still am Tisch auf das Essen warten, Beteiligung an Gruppenaktivitäten,...).
25	Begibt sich in Augenhöhe der Kinder, wenn sie mit ihnen spricht oder spielt.
26	Ist unangemessen streng, wenn sie mit den Kindern schimpft oder etwas verbietet.
27	Setzt Grenzen im Aktionsbereich und Verhaltensbereich der Kinder.
28	Greift insistierend in die kindl. Aktivitäten ein.
29	Achtet auf das Äußere des Kindes (Naseputzen, Kleidung ordnen...).
30	Ordnet Spielsachen zur besseren Verfügbarkeit für die Kinder.
31	Wendet Gefahren ab.

8.2.4.2 Auswertungsblatt CIS

Auswertung: **Erzieherverhalten** - Caregiver Interaction Scale (CIS)

Arnett, J. (1989). *Caregivers in daycare centers; does training matter?* Journal of Applied Developmental Psychology, 10, 541-552.

Ahnert, L., Lamb, M. E., & Seltenheim, K. (2000). Infant-careprovider attachments in contrasting German child care settings I: Group-oriented care before German reunification. *Infant Behavior and Development*, 23, 197-209.

Name/Vorname der Erzieherin:

Name des Projekt-Kindes

Einrichtung:

Datum:

Zeit:

SKALA: Empathie

	nie	etwas	ziemlich	sehr stark
1	1	2	3	4
3	1	2	3	4
6	1	2	3	4
7	1	2	3	4
8	1	2	3	4
11	1	2	3	4
14	1	2	3	4
16	1	2	3	4
19	1	2	3	4
25	1	2	3	4
Summe Skala Empathie: _____ Stanine Skala				
Empathie: _____				

SKALA: Durchsetzend

	nie	etwas	ziemlich	sehr stark
2	1	2	3	4
4	1	2	3	4
10	1	2	3	4
12	1	2	3	4
17	1	2	3	4
20	1	2	3	4
22	1	2	3	4
24	1	2	3	4
26	1	2	3	4
29	4	3	2	1
Summe Skala Durchsetzend: _____ Stanine Skala				
Durchsetzend: _____				

SKALA: Intoleranz

	nie	etwas	ziemlich	sehr stark
9	4	3	2	1
15	1	2	3	4
18	1	2	3	4
27	1	2	3	4
31	1	2	3	4
Summe Skala Toleranz: _____ Stanine Skala Toleranz: _____ _____				

SKALA: Mangelndes Engagement

	nie	etwas	ziemlich	sehr stark
5	1	2	3	4
13	1	2	3	4
21	1	2	3	4
23	4	3	2	1
28	1	2	3	4
30	4	3	2	1
Summe Skala m. Engagement: _____ Stanine Skala m. Engagement: _____ Engagement: _____				

8.3 TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Deskriptive Statistik der EAS-Skalen

Tabelle 2: Deskriptive Statistik der CIS-Skalen in der Erzieherinnen Stichprobe

Tabelle 3: Modell zur Darstellung des Zusammenhangs der erzieherischen Mentalisierungsfähigkeit und Feinfühligkeit (H 2.1.2 - 2.1.5)

8.4 TABELLARISCHER LEBENSLAUF

Persönliche Daten:

Name: B.Sc., Justina Popp-Nowak
Geburtsdatum und -ort: 17.07.1990 in Temeschburg (Rumänien)

Schulische Ausbildung:

1997-1999 Dunantschule
Nürnberg (Deutschland)

1999-2001 Grundschule Altenberg
Oberasbach (Deutschland)

2001-2010 Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium
Oberasbach (Deutschland)
Abschluss: Abitur (2,4)

Studium:

2010-2013 Universität Wien
Wien (Österreich)

Abschluss: Bachelor of Science (2,22)
Bachelorarbeit über
Emotionsregulationsstrategien

seit 01.10.2013 Universität Wien
(voraussichtl. Abschluss 2015) klinischer Master in Psychologie

im SS14 Einschulung in die Kodierung des Parental
Development Interviews

WS14/15 Beginn der Masterarbeit
Thema: Mentalisierungsfähigkeit im Kontext
familiärer und außerfamiliärer Betreuung

Praktika :*06.2010-07.2010*

Atuman Immobilien

Fürth (Deutschland)

Tätigkeitsbereich: telefonische Terminvereinbarungen mit Interessenten und mit Vermietern

03.2011-06.2011

Österreichische Autistenhilfe

Wien (Österreich)

Tätigkeitsbereich: Betreuung eines Autisten im Unterricht an einem gewöhnlichen Gymnasium

03.2014-06.2014

Österreichische Autistenhilfe

(Wien Österreich)

Tätigkeitsbereich: Absolvierung des Pflichtpraktikums; eigenständige Begleitung eines Klienten mit Autismus in der Freizeit und Betreuung eines Klienten in einer Integrationsklasse zur Schulzeit

Sprachkenntnisse: Deutsch, Englisch, Rumänisch, Französisch**Auslandserfahrungen und Sprachreisen:**

Spanien, Griechenland, Italien, Deutschland, Österreich, Schweiz, Frankreich, **England** (Sprachkurs in Englisch absolviert), **Malta** (Sprachkurs in Englisch absolviert), Türkei, Katar, Marokko, Ägypten, Oman, Kanada, Jordanien, Kuwait, Dubai, Rumänien

Sonstige Referenzen:

Kurse der vorschulischen Laufbahn:

- Englischkurs nach der Lehrmethode von Helen Doron absolviert
- Ballett-Tanzschule
- Schwimmkurs

Kurse der schulischen Laufbahn:

- Mal- und Tonkurs
- Blockflötenunterricht
- Tennis
- Reitsport
- Sprachkurse (Englisch) in England und auf Malta
- Workshop zum Autismus

In der gymnasialen Schulzeit eine Ausbildung zur Mediatorin gemacht