



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Stabilität der mütterlichen Rückmeldung in der Mutter-
Kind-Interaktion im Zusammenhang mit der kindlichen
Entwicklung

verfasst von / submitted by

Katja Roithner

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Psychologie

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Dr. Pia Deimann

Danksagung

Mein wissenschaftlicher Dank gilt zu allererst meinen Betreuerinnen Frau Ass.-Prof. Dr. Deimann und Frau Ass.-Prof Dr. Kastner-Koller, die mich fachkundig unterstützt haben. Einen besonderen Dank möchte ich an dieser Stelle auch an Frau Mag. Dr. Hirschmann richten, die mir vor allem beim Analyseprozess durch ihr Engagement und ihre Kompetenz eine große Hilfe war.

Persönlicher Dank gebührt meiner langjährigen Studienkollegin und guten Freundin Petra Molnar und ihrem Lebensgefährten Andreas Stransky ohne deren Unterstützung, Ideen und aufmunternden Worte diese Diplomarbeit nicht in dieser Form vorliegen würde.

Herzliche Dankesworte möchte ich an meine liebe Freundin Cornelia Kubinger für das Korrekturlesen und die konstruktive Kritik zur Verbesserung der Arbeit richten.

Speziell bedanken möchte ich mich bei Bernd Otzelberger der mich einen großen Teil während der Anfertigung meiner Diplomarbeit begleitet und mich mit Anregungen, Tipps und Geduld unterstützt hat.

Ein großer Dank gebührt meinen Großeltern für deren „mobile Unterstützung“ durch die, die Testung der Kinder vereinfacht bzw. möglich wurde. Herzlich danken möchte ich ebenso Moja, die immer für mich da war. Danke auch an all meine lieben Freunde.

Selbstverständlich möchte ich mich bei allen Kindern und Müttern bedanken, die an der Untersuchung teilnahmen. Es war eine Freude mit ihnen zu arbeiten.

Der größte Dank gilt schließlich meinen Eltern Maria und Karl Roithner, die mich in all den Jahren meines Studiums nicht nur finanziell, sondern vor allem durch ihre Liebe, Motivation, ihr Zuhören und „mitfiebern“ unterstützt und begleitet haben, ohne die ich heute nicht dort wäre, wo ich bin. Ein tiefes Dankeschön an dieser Stelle.

DANKE.

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	7
I. THEORIETEIL.....	9
1. Mutter-Kind-Interaktion.....	9
1.1 Definition Interaktion.....	9
1.2 Merkmale früher Mutter-Kind-Interaktion.....	9
1.3 Einfluss der Mutter-Kind-Interaktion auf die Entwicklung des Kindes	10
1.4 Interaktionsdiagnostik	13
2. Rückmeldung der Mutter	15
2.1 Definition Rückmeldung	15
2.2 Arten mütterlicher Rückmeldung.....	16
2.3 Mütterliche Rückmeldung und kindliche Entwicklung – Forschungsergebnisse diverser Studien	17
2.3.1 Mütterliche Rückmeldung und kognitive Entwicklung des Kindes.....	19
2.3.2 Mütterliche Rückmeldung und sprachliche Entwicklung des Kindes	19
2.3.3 Mütterliche Rückmeldung und sozial-emotionale Entwicklung des Kindes	20
2.4 Mütterliche Rückmeldung, Geschlechtereffekte und kindliche Entwicklung	21
2.5 Stabilität mütterlicher Rückmeldung	22
2.5.1 Strategien zur Gewinnung von Entwicklungsdaten	23
2.5.2 Stabilitätsbegriff– In der Psychologischen Diagnostik	24
2.5.3 Stabilität der Mutter-Kind-Interaktion – Forschungsergebnisse diverser Studien...	25
3. Verhaltensbeobachtung – Im Zusammenhang mit Interaktion	26
3.1 Definition und Arten der Verhaltensbeobachtung.....	26
3.2 Beurteilungseffekte	26
3.3 Gütekriterien.....	27
3.4 Quantifizierungsverfahren.....	27
3.5 Beobachtungs- und Beschreibungssysteme - Skalenniveau.....	28
3.6 Beobachtung nonverbalen und verbalen Verhaltens	28
3.7 Videogestützte Verhaltensbeobachtung	28
3.7.1 Einsatzmöglichkeiten der Videotechnik.....	29
3.7.2 Einsatz der Videotechnik zur Verbesserung der Eltern-Kind-Interaktion	30
II. EMPIRISCHER TEIL.....	31
4. Hintergrund der Untersuchung	31
5. Zielsetzung der Untersuchung	31
5.1 Forschungsleitende Fragestellungen	31
6. Durchführung der Untersuchung	32
6.1 Untersuchungsaufbau	32
6.2 Stichprobenziehung	33
6.3 Untersuchungsinstrumente	33
6.3.1 WET – Der Wiener Entwicklungstest.....	34

6.3.2	INTAKT – Ein Video-Beobachtungsinstrument.....	36
6.3.2.1	Beobachtungskategorien	36
6.3.2.1.1	Feinfühligkeit	36
6.3.2.1.2	Rückmeldung	37
6.3.2.1.3	Joint Attention	38
6.4	Untersuchungsablauf	39
6.4.1	Testsituation (WET).....	40
6.4.2	Video-Beobachtungssituation (INTAKT).....	41
6.4.2.1	Standardisierte Situation (Bastelsituation).....	41
6.4.2.2	Freie Spielsituation.....	42
6.5	Bearbeitung und Auswertung der Videodaten	42
6.5.1	Mangold Interact	42
6.5.2	Probekodierung	42
6.5.3	Analyse der Videoaufzeichnungen.....	43
6.5.4	Beobachterreliabilität	43
6.5.5	Statistische Analysen (SPSS).....	43
7.	Stichprobe	44
7.1	Soziodemografische Daten.....	44
7.2	Daten aus dem Wiener Entwicklungstest (WET)	45
7.3	Daten aus dem Videobeobachtungsinstrument (INTAKT).....	50
8.	Ergebnisse	53
8.1	Berechnung der Beurteilerreliabilität	53
8.2	Veränderung der mütterlichen Rückmeldung	54
8.3	Stabilität der mütterlichen Rückmeldung.....	55
8.4	Prognosen der kindlichen Entwicklung anhand der mütterlichen Rückmeldung	58
8.4.1	Einfluss der mütterlichen Rückmeldung auf die kindliche Entwicklung.....	58
8.4.1.1	Einfluss der mütterlichen Rückmeldung zum ersten Messzeitpunkt	58
8.4.1.2	Einfluss der mütterlichen Rückmeldung zum zweiten Messzeitpunkt	59
8.4.2	Gegenüberstellung mütterliche Rückmeldung und kindliche Entwicklung.....	61
8.5	Geschlechtereffekte	62
8.5.1	Mütterliche Rückmeldung und Geschlechtereffekte.....	63
8.5.2	Kindliche Entwicklung und Geschlechtereffekte.....	64
9.	Diskussion	67
9.1	Diskussion der Ergebnisse	67
9.2	Anmerkungen und Kritik	73
10.	Zusammenfassung.....	75
11.	Abstract.....	77
12.	Literaturverzeichnis.....	79
13.	Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	87
14.	Anhang	89

*„Mit einer Kindheit voll Liebe aber kann man ein halbes Leben hindurch
für die kalte Welt aushalten.“*

Jean Paul

Einleitung

Ein Kind ist von Geburt an ein soziales Wesen, welches in engem Kontakt bzw. in Interaktion mit seinen wichtigsten Bezugspersonen steht (Nickel & Schmidt-Denter, 1995). So ist vor allem die Beziehung zwischen Mutter und Kind ein wesentlicher Faktor für eine gesunde Entwicklung des Kindes (Brazelton & Cramer, 1991).

Einen zusätzlichen, relevanten Aspekt in der Mutter-Kind-Interaktion stellt die mütterliche Rückmeldung dar. Mütterliche Rückmeldung dient dem Kind als Bezugsnorm, liefert ihm Informationen über die Angemessenheit seines Verhaltens oder seiner Handlungsergebnisse und bietet dem Kind Aufschluss darüber, ob seine Leistungen den elterlichen bzw. mütterlichen Erwartungshaltungen entsprechen. Die Art der mütterlichen Rückmeldung kann die Entwicklung des Kindes fördern oder hemmen (Kelley, Brownell & Campbell, 2000).

Die Methode der Verhaltensbeobachtung stellt einen wesentlichen Bestandteil in der Datengewinnung dar. Sie liefert Informationen über kindliche Verhaltensweisen und gibt Aufschluss über kindliche Entwicklungsverläufe. Speziell die videobasierte Verhaltensbeobachtung kann die Kompetenz von Eltern-Kind-Interaktionen fördern (Thiel, 2003 & 2011).

Schwerpunkt vorliegender Arbeit ist im Speziellen, ob und inwieweit die mütterliche Rückmeldung in der Mutter-Kind-Interaktion einen Prädiktor für die kindliche Entwicklung darstellt. Darüber hinaus soll diese Arbeit einen Beitrag zur Validierung des INTAKT-Verfahrens (Hirschmann, Aigner, Deimann & Kastner-Koller 2013) liefern. Es wurden Daten aus vorangegangenen Diplomarbeiten (Celand, 2012, Huber, 2013, Reischer, 2013 & Schemmel, 2014) mit den Daten aus dieser Studie in Verbindung gesetzt. Die vorliegende Stichprobe besteht aus 26 Mutter-Kind-Paaren. Die Datenerhebung erfolgte gemeinsam mit Fuchs (2014).

Gegenständliche Arbeit unterteilt sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im ersten Teil sollen die theoretischen Hintergründe der Studie beziehungsweise auf die Literatur beleuchtet werden. Im anschließenden zweiten Teil werden die Untersuchung und die daraus resultierenden Ergebnisse eingehend erläutert.

I. THEORIETEIL

1. Mutter-Kind-Interaktion

Nachstehendes Kapitel liefert zunächst eine Definition des Interaktionsbegriffes sowie eine Erläuterung der Merkmale früher Mutter-Kind-Interaktionen. Des Weiteren wird auf den Einfluss der Mutter-Kind-Interaktion auf die Entwicklung des Kindes näher eingegangen. Abschließend soll ein Überblick zur Interaktionsdiagnostik gegeben werden.

1.1 Definition Interaktion

In Dorsch Psychologisches Wörterbuch (2004, S. 452) wird Interaktion als „wechselseitige Beeinflussung“ definiert. Aus dem Lateinischen kann das Wort „Interaktion“ als „Zwischen-Handlung“ übersetzt werden. Nach Jacob (2014) interagieren zwei oder mehrere Personen miteinander wenn sich ihre sprachliche Kommunikation oder ihr Verhalten unmittelbar aufeinander bezieht. Dunitz-Scheer, Scheer, Stadler und Kaimbacher (2011) beschreiben Interaktion als das was zwischen zwei Menschen geschieht, wobei eine Wechselwirkung von verbalem und nonverbalem Verhalten stattfindet. Wiederholte Interaktionen führen zur Entwicklung von Beziehungen (Dunitz-Scheer et al., 2011).

1.2 Merkmale früher Mutter-Kind-Interaktion

Da in der frühen Kindheit und vor allem bei Säuglingen in der Regel die wichtigste Betreuungsperson die Mutter ist, wird in der Überschrift lediglich die frühe Mutter-Kind-Interaktion erwähnt und nicht die Eltern-Kind-Interaktion, wobei die väterliche Fürsorge als wichtiger Einflussfaktor auf die kindliche Entwicklung keines Falls außer Acht zu lassen ist. Da es allerdings nicht Thema der vorliegenden Arbeit darstellt, kann hier nicht näher darauf eingegangen werden.

Laut Nickel & Schmidt-Denter (1995) ist ein Kind von seiner Geburt an ein soziales Wesen, welches in engem Kontakt mit seinen wichtigsten Bezugspersonen, steht und somit schon als Säugling als Interaktionspartner wahrgenommen werden muss.

Bereits Neugeborene besitzen bestimmte Fähigkeiten zur Interaktion (Kratzer, 2000). So postulieren auch Nickel & Schmidt-Denter (1995), dass Babys sehr früh menschliche Gesichter und Stimmen wahrnehmen und durch ihre Bezugspersonen beeinflusst werden. Papousek (1989) beschreibt als typische Verhaltensweisen, welche Eltern ihren Säuglingen gegenüber anwenden um mit ihnen zu interagieren bzw. zu kommunizieren, unter anderem das Herstellen von Blickkontakt, lächeln, freundliches sowie melodisches Sprechen und das Einsetzen einer erhöhten Stimmlage. Ebenso senden Säuglinge ihrerseits Signale an ihre Bezugspersonen, wie Schreien oder Lächeln und beeinflussen dadurch wiederum ihr Gegenüber.

Eltern versuchen auf unterschiedliche Arten das Befinden ihres Babys zu ermitteln, wobei ihre Aufgabe darin besteht, die Signale ihres Kindes zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren (Nickel & Schmidt-Denter, 1995). Kratzer (2000, S. 30) beschreibt Interaktion als „dialogähnlichen wechselseitigen Austausch“, bei dem Eltern ihr Verhalten der Befindlichkeit ihres Kindes anpassen, wie auch umgekehrt das Kind auf das elterliche Verhalten reagiert.

Durch diese „gegenseitigen Verhaltensanpassungen“ (Kratzer, 2000, S. 30) kann sich eine enge Beziehung zwischen der Mutter bzw. der Bezugsperson und dem Kind entwickeln. Diese „gefühlsmäßige Bindung“ erzeugt laut Nickel & Schmidt-Denter (1995, S. 167) bei dem Kind ein Gefühl von Sicherheit und stellt somit eine wesentliche Voraussetzung für eine gesunde Entwicklung dar.

1.3 Einfluss der Mutter-Kind-Interaktion auf die Entwicklung des Kindes

Kratzer (2000) führt an, dass für eine gesunde Entwicklung des Kindes nicht nur die Versorgung der körperlichen Bedürfnisse, sondern auch emotionale Unterstützung, sowie eine liebevolle Interaktion gewährleistet sein sollten.

Laut Brazelton und Cramer (1991) ist die Beziehung zwischen Mutter und Kind ein wesentlicher Faktor für eine gesunde Entwicklung des Kindes. Demnach bilden liebevolle und unterstützende Beziehungen die erste Basis für die kognitive und soziale Entwicklung des Kindes, sodass „das kindliche Selbstbewusstsein und sein Selbstvertrauen, seine

Explorationslust und seine körperliche Kompetenz selbst zunehmend besser reguliert, differenziert, verfeinert und weiter entwickelt werden kann“ (Dunitz-Scheer, Scheer, Stadler, & Kaimbacher, 2009 , S. 964).

Wie bereits erwähnt, ist die Bindung zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson ein wichtiger Faktor für eine gesunde Entwicklung (Nickel & Schmidt, 1995). Als wichtiger Bindungsforscher muss an dieser Stelle John Bowlby erwähnt werden. Der Bindungstheorie zu Folge hat ein Säugling von Geburt an das Bedürfnis nach Sicherheit, Nähe und Zuwendung durch seine primäre Bezugsperson, die in der Regel die Mutter darstellt. Zwischen dem Säugling und seiner Bezugsperson entsteht ein interaktives Bindungssystem, welches durch emotionalen Austausch geprägt ist. Durch die Kontingenz des mütterlichen Verhaltens den kindlichen Bedürfnissen gegenüber kann sich das Kind wohl- und geborgen fühlen und sich weiterentwickeln (Bowlby, 2008).

Nach Schmidt-Denter (1994) wird die kognitive Entwicklung des Kindes insofern von der Mutter-Kind-Beziehung beeinflusst, indem das Kind eine kognitive, innere Repräsentation der Mutter entwickelt. Diese symbolische Repräsentation ermöglicht es dem Kind, zum Beispiel während einer längeren Abwesenheit der Mutter keine Angst zu empfinden. Sicher gebundene Kinder können nach Bowlby (2008) ausgehend von ihrer Bezugsperson ihre Umwelt erkunden; wenn also das Bedürfnis nach Bindung befriedigt ist, wird das Explorationsverhalten möglich.

Ainsworth, Bell & Stayton (1974) entwickelten das Konzept der mütterlichen Feinfühligkeit. Demnach ist es für die Entwicklung einer sicheren Bindung wichtig, dass sich die Mutter bzw. die Bezugsperson dem Kind gegenüber feinfühlig verhält, indem sie die Signale des Kindes richtig interpretiert und angemessen und prompt auf die Bedürfnisse des Kindes reagiert (Ainsworth et al., 1974).

Auf die Klassifizierung der mütterlichen Feinfühligkeit wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen, sondern sei auf die Diplomarbeit von Fuchs (2014) verwiesen.

Die Klassifikation der Bindung nach Ainsworth, Blehar, Waters & Wall (1978) wird hier ebenfalls nur zusammenfassend und überblicksgebend skizziert:

Sicheres Bindungsmuster

Sicher gebundene Kinder vertrauen auf die Zuverlässigkeit und Verfügbarkeit der Bezugsperson bzw. Mutter und können während deren Anwesenheit ihre Umwelt explorieren und mit fremden Personen interagieren.

Unsicher-vermeidendes Bindungsmuster

Unsicher-vermeidend gebundene Kinder wirken bei Abwesenheit der Mutter weder beunruhigt noch ängstlich. Sie zeigen ein ausgeprägtes Explorationsverhalten und kaum Bindungsverhalten. Oft werden fremde Personen als Ersatz der Mutter vorgezogen oder akzeptiert. Für die Mütter charakteristisch sind hier ein Mangel an Affektäußerung, Ablehnung, Ärger und wenig Körperkontakt. Die innerliche Repräsentation der Mutter hat sich als zurückweisend manifestiert.

Unsicher-ambivalentes Bindungsmuster

Hier ist das Kind aufgrund seiner starken Fixierung auf die Mutter in seinem Explorationsverhalten eingeschränkt. Verinnerlicht wurde die Mutter als unberechenbar. Einerseits reagiert das Kind ärgerlich und zurückweisend auf die Bezugsperson, andererseits sucht es wiederum Kontakt und Nähe.

Desorganisiertes Bindungsmuster

Dieses Bindungsmuster wird durch widersprüchliches und inkonsistentes Bindungsverhalten ausgezeichnet. Die Interaktion ist gestört, die Bezugsperson löst Angst und Verunsicherung aus. Desorganisiert gebundene Kinder zeigen stereotype Verhaltensweisen, sie erstarren für einige Sekunden oder reagieren emotionslos.

Die kognitive Entwicklung eines Kindes kann nach Bronfenbrenner (1981) durch das Prinzip der Reziprozität positiv beeinflusst werden. Unter Reziprozität wird dabei die wechselseitige Anpassung und Abstimmung zwischen interagierenden Personen verstanden, in diesem Fall zwischen Mutter und Kind. Des Weiteren kann Reziprozität im Zusammenhang mit

mütterlicher Rückmeldung einen positiven Einfluss auf das Lernverhalten sowie auf die Ausdauer haben (Bronfenbrenner, 1981).

Jungbauer (2009) weist daraufhin, dass ein Mensch aufgrund seiner frühen Bindungserfahrungen eine bestimmte Einstellung sich selbst und anderen gegenüber konzipiert und diese sein soziales Verhalten beeinflusst. So verfügen sicher gebundene Kinder über ein positives Selbstbild, welches bis ins Erwachsenenalter erhalten bleiben kann. Unsicher gebundene Kinder hingegen vertrauen weniger auf sich selbst oder auf andere und besitzen auch ein negativeres Selbstkonzept. Im späteren Leben können vor allem in Paarbeziehungen die verschiedenen Bindungsmuster der Kindheit reflektiert werden. Ferner kann eine sichere Bindung eine Ressource bei belastenden oder kritischen Lebensereignissen darstellen (Jungbauer, 2009).

1.4 Interaktionsdiagnostik

Interaktionen zwischen zwei oder mehreren Personen sind beobachtbar und können in weiterer Folge Aufschluss über Beziehungsqualitäten und –schemata liefern (Jacob, 2014).

Nach Dunitz-Scheer (2009) beläuft sich die Interaktionsdiagnostik auf die Evaluation, Kategorisierung und die Klassifikation des beobachtbaren Verhaltens zwischen zwei Menschen. Es sollen daraus Aussagen über die weiteren Entwicklungsverläufe abgeleitet werden.

Als „zwei wesentliche Quellen“ der Eltern-Kind-Interaktionsdiagnostik beschreibt Jacob (2014, S. 13) zum einen die Entwicklungsdiagnostik und zum anderen die Familiendiagnostik. In beiden Bereichen stellt die Verhaltensbeobachtung eine relevante Methode im diagnostischen Prozess dar. Schließlich können durch Interaktionsbeobachtungen- sowie -beurteilungen Informationen über die Beziehungsqualität erschlossen werden (Jacob, 2014). Dabei hat sich nach Dunitz-Scheer (2009) die Videotechnik als besonders nützlich gezeigt und ist in ihrer Anwendung sowohl für Forschung als auch Praxis unentbehrlich.

Die Methode der Verhaltensbeobachtung, insbesondere der videogestützten

Verhaltensbeobachtung, zur Erfassung und Beurteilung des Interaktionsverhaltens wird in Kapitel 3 eingehender erläutert.

Da der Beobachter selbst als Teil des diagnostischen Prozesses fungiert, ist es nach Dunitz-Scheer (2009) von besonderer Wichtigkeit, dass er bei der Einschätzung der Interaktionsqualität um ein möglichst hohes Maß an Objektivität bemüht ist.

Interaktionsdiagnostik ermöglicht das Verstehen und Analysieren eines Beziehungsmusters, -problems oder einer Störung und kann somit zur Problemlösung bzw. gegebenenfalls zu einer weiteren Intervention beitragen (Dunitz-Scheer, 2009).

2. Rückmeldung der Mutter

Im folgenden Kapitel soll zunächst eine Definition des Rückmeldungsbegriffes erläutert werden um dann im Anschluss einen Überblick über die verschiedenen Rückmeldungsarten zu liefern. Ferner sollen einige Forschungsergebnisse zu den Einflüssen mütterlicher Rückmeldung auf die kindliche Entwicklung sowie zu Geschlechtereffekten in diesem Zusammenhang skizziert werden. Des Weiteren wird in Relation mit psychologischer Diagnostik auf die Stabilität mütterlichen Rückmeldungsverhaltens eingegangen.

2.1 Definition Rückmeldung

Laut Fengler (1998) basiert der Begriff der Rückmeldung auf dem Terminus Rückkopplung, der ursprünglich aus dem Bereich der Technik stammt und unter anderem auf soziale Bereiche übertragen wurde. Feedback bzw. Rückmeldung bezieht sich dabei auf die Informationen, die eine Person einer anderen bezüglich ihres Verhaltens gibt. Der Empfänger erhält somit Aufschluss darüber, wie sein Verhalten von seinem Gegenüber wahrgenommen und empfunden wird. Demnach dient Rückmeldung der Unterstützung, Veränderung sowie Optimierung von Lernprozessen und Verhaltensweisen (Fengler, 1998).

Fengler (2009) beschreibt Rückmeldung als eine Kommunikationsweise, bei der ein Sender einem Empfänger seine Auffassung über dessen Verhalten mitteilt, während diese Mitteilung bzw. Rückmeldung von den Emotionen des Senders beeinflusst wird.

Bei Rückmeldung als Form der Kommunikation sei auch auf Forgas (1994) verwiesen, der die Bedeutung der verbalen und nonverbalen Kommunikation für Interaktionen betont. Demzufolge wird eine verbale Botschaft meistens von einem nonverbalen Ausdruck begleitet, der die verbale Mitteilung unterstreicht.

Fengler (2009) postulierte bestimmte Kriterien, denen ein Feedback folgen sollte. Demnach sollte Feedback zielgerichtet, beschreibend, konkret, verhaltensbezogen, sofort und situativ sowie klar und am Punkt gebracht sein.

In Trudewind, Unzner & Schneider (1997) dient mütterliche bzw. elterliche Rückmeldung als

Bewertung. Wobei sich diese Beurteilung auf die Person des Kindes, sein Verhalten bzw. seine Handlungen oder Ergebnisse beziehen kann. Aufgrund mütterlicher Rückmeldung kann das Kind einschätzen, ob seine Handlungen bzw. Handlungsergebnisse den Erwartungen der Mutter bzw. der Eltern entsprechen (Kelley, Brownell & Campbell, 2000). Darüber hinaus lernt das Kind anhand dieser Rückmeldungen seine Handlungen einzuschätzen, zu beurteilen und sich daran zu orientieren (Trudewind, et al., 1997).

2.2 Arten mütterlicher Rückmeldung

Hirschmann, Aigner, Deimann & Kastner-Koller (2013) führen in ihrem Manual zum Video-Beobachtungsinstrument INTAKT folgende Rückmeldungskategorien an:

Positive Rückmeldung

Unter positiver Rückmeldung werden positive oder lobende Aussagen bezogen auf die Person des Kindes, dessen Handlungen oder Ergebnissen verstanden. Zusätzlich spielt die Tonart der Rückmeldung eine Rolle, so soll sie hier auf freundliche Art und Weise stattfinden.

Korrigierende Rückmeldung

In dieser Kategorie „werden Äußerungen bzw. Handlungen der Bezugsperson bezüglich der Person des Kindes und/oder dessen Ergebnisse oder Handlungen erfasst, die Informationen für das Kind enthalten, wie es seine Handlungen bzw. Ergebnisse verbessern kann“ (Hirschmann et al., 2013, S. 13). Hier kommt der Tonart ebenfalls eine entscheidende Rolle zu, da jegliche Information oder Hilfestellung in einem freundlichen oder neutralen, aber keinesfalls negativem Ton erfolgen sollte.

Negative Rückmeldung

Die negative Rückmeldung fasst Aussagen zusammen, in denen die Mutter bzw. die Bezugsperson auf negative Art ihre Ablehnung oder Unzufriedenheit gegenüber des Verhalten des Kindes zum Ausdruck bringt.

Hirschmann et al. (2013) erwähnen auch die Kategorie *Keine Rückmeldung*, in der die

Bezugsperson keinerlei Rückmeldung an das Kind gibt.

Kelley et al. (2000) unterteilen Rückmeldung bzw. Feedback in folgende Kategorien:

- positives personenbezogenes Feedback
- positives handlungs- bzw. ergebnisbezogenes Feedback
- negatives personenbezogenes Feedback
- negatives handlungs- bzw. ergebnisbezogenes Feedback und
- korrigierendes Feedback

Zentall (2009) unterscheidet ebenfalls zwischen personenbezogener, handlungsbezogener sowie zusätzlich mehrdeutiger Rückmeldung, wobei sich die mehrdeutige Rückmeldung nicht eindeutig auf die Person (das Kind) oder deren Verhalten bezieht.

Dreßler (1999) indes nimmt eine Unterteilung in eine globale und eine differenzierte Rückmeldung vor. Unter globaler Rückmeldung ist ein allumfassendes, universelles Feedback zu verstehen, wohingegen sich die differenzierte Rückmeldung auf spezielle bzw. signifikante Handlungen oder Ergebnisse bezieht (Dreßler, 1999).

2.3 Mütterliche Rückmeldung und kindliche Entwicklung – Forschungsergebnisse diverser Studien

Zu Beginn dieses Kapitels wird in einem kurzen Abriss ganz allgemein auf die kindliche Entwicklung im Zusammenhang mit der Eltern-Kind-Beziehung bzw. im familiären Kontext eingegangen, um dann im Folgenden speziell den Einfluss mütterlicher Rückmeldung auf einzelne Bereiche der kindlichen Entwicklung zu beleuchten.

Nach Schneewind (1991) stellt die Familie für das Kleinkind die wichtigste Lebenswelt dar. Kinder sind in ihren ersten Lebensjahren ohne die Pflege und Zuwendung durch ihre Bezugspersonen nicht überlebensfähig. Innerhalb der Familie wird die Basis für die weitere kindliche Entwicklung gelegt (Textor, 1993). So erlernen Kinder innerhalb ihrer Familie grundlegende Fähigkeiten, wie das Sprechen, entwickeln soziale Kompetenzen, sowie Persönlichkeits- und Charaktereigenschaften und vieles mehr (Schneewind 1991).

Laut Textor (1993) ist Entwicklung ein lebenslanger Prozess, der von vielen Faktoren beeinflusst wird. Für die frühe kindliche Entwicklung ist allerdings die Familie einer der wichtigsten Einflussfaktoren. Von besonderer Bedeutung dabei ist die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung bzw. der Interaktionen. Neben der Vermittlung von Liebe, Wärme und Zuneigung spielt auch die Qualität der Eltern-Kind-Kommunikation eine wesentliche Rolle im Entwicklungsprozess des Kindes. So steht zum Beispiel die Entwicklung des Selbstwertes und des Selbstbildes eines Kindes in Zusammenhang mit erfahrenen positiven bzw. negativen Äußerungen ihrer Bezugsperson/en (Textor, 1993).

Im Weiteren wird nun unter Bezugnahme auf diverse Untersuchungen der Einfluss mütterlicher Rückmeldung auf die kindliche Entwicklung dargelegt.

Nach Trudewind et al. (1997) haben positive bzw. negative Rückmeldungen in Form von Lob bzw. Tadel Einfluss auf das kindliche Lernverhalten. Stapf, Fischer & Degner (1986) postulieren ebenfalls, dass sich Rückmeldungen auf den Lernfortschritt auswirken. Demnach beeinflussen positive Rückmeldungen das Lernverhalten in positiver Weise, wohingegen negative Rückmeldungen einen negativen Einfluss darauf ausüben bzw. einen Lernerfolg hemmen oder verhindern können.

Trudewind et al. (1997) betonen die Wichtigkeit elterlicher (bzw. mütterlicher) Rückmeldungen für die kindliche Leistungsmotivation. Die Form der mütterlichen Rückmeldung sowie deren Erwartungen gegenüber dem Kind bzw. dessen Verhalten können dem kindlichen Selbstwert und seiner Leistungsmotivation zuträglich sein oder diese negativ beeinflussen. Die intrinsische Motivation eines Kindes kann durch positive Rückmeldung der Bezugspersonen verstärkt werden. Wenn einem Kind Kompetenz und Autonomie zugesprochen wird, dann kann sich das förderlich auf seine intrinsische Motivation auswirken (Kelley, et al., 2000).

Alessandri und Lewis (1993) beschreiben einen Zusammenhang zwischen kindlichen Gefühlen von Stolz und Scham und der Art der elterlichen Rückmeldung. Es wird davon ausgegangen, dass bei Misserfolg globale Rückmeldungen zur Entstehung von Schamgefühlen beitragen, während bei erfolgreichen Leistungen differenzierte Rückmeldungen zu einem Empfinden von Stolz führen.

2.3.1 Mütterliche Rückmeldung und kognitive Entwicklung des Kindes

Folgt man Textor (1993) so können Eltern die kognitive Entwicklung ihrer Kinder maßgeblich beeinflussen. Demnach können sich Leistungsorientierung, gemeinsame Aktivitäten, Erwecken von Interessen, Teilnahme an kindlichen Spielen und vor allem die Art ihrer verbalen Kommunikation positiv auf die kognitive Entwicklung des Kindes auswirken.

Page, Wilhelm, Gamble & Card (2010) explorierten in ihrer Untersuchung unter anderem den Einfluss der verbalen Stimulation durch die Mutter auf die kognitive Entwicklung der Kinder. Nach Page et al. (2010) umfassen verbale Stimulationen Ermutigungen, Beschreibungen von Aufgaben und Rückmeldungen dem Kind bzw. dessen Handlungen gegenüber. Die Studie ergab, dass die verbale Stimulation durch die Mutter in engem Zusammenhang mit der kindlichen kognitiven Entwicklung steht.

Landry, Smith, Swank & Miller-Loncar (2000) untersuchten in ihrer Längsschnittstudie den Zusammenhang zwischen mütterlicher Rückmeldung und kindlichen Fähigkeiten im kognitiven Bereich. Mütterliche Rückmeldung wird hier als verbales Verhalten beschrieben, was Fragen, Kommentare und Vorschläge sowie Aufforderungen und Anweisungen umfasst. Landry et al. (2000) kamen zu folgenden Ergebnissen: Gaben die Mütter bezüglich der Handlungen der Kinder verstärkt Rückmeldungen, dann zeigten die Kinder zu einem späteren Zeitpunkt eine bessere kognitive Entwicklung. Ebenso führten mütterliche Aufforderungen zu höheren kognitiven Fähigkeiten des Kindes.

2.3.2 Mütterliche Rückmeldung und sprachliche Entwicklung des Kindes

Nickel und Schmidt-Denter (1995) führen einige Ursachen für eine verzögerte Sprachentwicklung bei Kindern an. So wirken sich geringe emotionale Zuwendung und wenig sprachlicher Austausch bzw. Kommunikation negativ auf die kindliche Sprachentwicklung aus. Demgegenüber stehen korrigierende Rückmeldungen durch die Bezugsperson. „Sagt das Kind z.B. „Helga spielt“, und die Eltern antworten „Ja, Helga spielt mit der Puppe“, so bekräftigen und belohnen sie damit durch ihre Zuwendung die sprachliche Mitteilung des Kindes und ermutigen es zu weiteren Äußerungen; weiterhin geben sie ihm Anregung und Vorbild zum Lernen neuer Wörter und Satzkonstruktionen“ (Nickel & Schmidt-Denter, 1995, S.123). Nickel und Schmidt-Denter (1995) bezeichnen solche Rückmeldungen als wesentlich

für die Entwicklung der Sprache. Zusätzlich schreiben sie der Mutter-Kind-Beziehung eine bedeutende Rolle in der kindlichen Sprachentwicklung zu. „Ein umfangreicher Wortschatz der Mutter, ihr Sprachmodell und eine sichere emotionale Bindung erwiesen sich als günstige Bedingungen“ (Nickel & Schmidt-Denter, 1995, S.123).

Die Untersuchung von Tamis-LeMonda, Bornstein & Baumwell (2001) beschäftigte sich mit unterschiedlichen Rückmeldungsarten und den Auswirkungen auf die verschiedenen Stadien („Meilensteine“) der sprachlichen Entwicklung, in einem längsschnittlichen Design. Die Ergebnisse zeigten, dass die sprachliche Entwicklung bei Kindern einen früheren Verlauf nimmt und die einzelnen Stadien schneller erreicht werden, wenn Mütter das kindliche Verhalten und die Aussprache der Kinder rückmeldeten.

2.3.3 Mütterliche Rückmeldung und sozial-emotionale Entwicklung des Kindes

In der Studie von Kelley et al. (2000) wurde über unter anderem die Auswirkungen mütterlicher Rückmeldung auf den Selbstwert des Kindes erschlossen. So führten positive Rückmeldungen zu einem früheren Zeitpunkt, ebenso wie korrigierende Rückmeldungen zu einem verstärkten Ausdauerverhalten in der Zukunft. Negative Rückmeldungen hingegen riefen bei den Kindern Schamgefühle hervor.

Bei der Untersuchung von Lahey et al. (2008) stand das Temperament des Kindes im Vordergrund. Mütter mussten eine Einschätzung des Temperaments ihrer Kinder via Fragebogen abgeben. Es stellte sich heraus, dass sich die negative Rückmeldung der Mutter als Prädiktor für kindliche Ängstlichkeit erwies.

Landry et al. (2000) untersuchten in ihrer Längsschnittstudie nicht nur den Einfluss mütterlicher Rückmeldung auf die kognitive Entwicklung sondern auch auf die soziale Entwicklung des Kindes.

Wie bereits erwähnt untersuchten Page et al. (2010) nicht nur den Zusammenhang zwischen verbaler mütterlicher Stimulation und kognitiver Entwicklung, sondern auch den Einfluss auf die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes. So stellten sie fest, dass verbale Äußerungen der Mutter ebenso eine Auswirkung auf die Entwicklung der sozialen und emotionalen Kompetenzen des Kindes haben.

2.4 Mütterliche Rückmeldung, Geschlechtereffekte und kindliche Entwicklung

Im folgenden Kapitel sollen mögliche Unterschiede in Mutter-Kind-Interaktionen, speziell in mütterlichen Rückmeldungen hinsichtlich des Geschlechts des Kindes und der kindlichen Entwicklung skizziert werden.

Nach Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera & Lamb (2004) bestehen bezüglich Mutter-Kind-Interaktionen und der kognitiven sowie sprachlichen Entwicklung des Kindes geschlechtsspezifische Zusammenhänge. So ergab ihre Untersuchung, dass sich eine positive Mutter-Kind-Interaktion auf die kognitiv-sprachlichen Kompetenzen der Mädchen günstiger auswirkt.

Bee et al. (1982) postulierten, dass nicht nur das Geschlecht des Kindes, sondern auch die Wahrnehmung der Mutter von ihrem Kind den Zusammenhang zwischen mütterlichem Interaktionsverhalten und der kindlichen kognitiv-sprachlichen Entwicklung bedingt.

Reese und Fivush (1993) beschäftigten sich mit der Eltern-Kind-Kommunikation, insbesondere mit dem Einfluss des elterlichen Sprachverhaltens auf die kindliche Entwicklung. Sie stellten fest, dass das Geschlecht des Kindes einen Einfluss darauf hat, welchen Sprachstil (elaborativer vs. repetitiver Stil) Eltern verwenden. Demnach wenden Eltern den elaborativen Sprachstil bei Mädchen öfter an. Was allerdings die sprachliche Kompetenz des Kindes betrifft, so steht diese laut Reese und Fivush (1993) in keinem Zusammenhang mit dem elterlichen Sprachverhalten.

Exkurs zur Definition des elaborativen und repetitiven Sprachstils: Der elaborative Stil ist durch das Stellen offener Fragen und durch positive Rückmeldungen gekennzeichnet. Kinder sollten dazu angeregt werden eigene Gedanken zu formulieren und sich vermehrt sprachlich zu äußern. Die Inhalte des elaborativen Gesprächs sind häufig kindzentriert. Der repetitive Sprachstil umfasst soziale Inhalte bzw. Erfahrungen sowie geschlossenen Fragen (Herrmann, 2014).

Die Studie von Deci, Cascio & Krusell (1975) befasste sich mit positivem Feedback und dessen Einfluss auf die intrinsische Motivation. Die Ergebnisse zeigten, dass sich positives Feedback abhängig vom Geschlecht der Probanden unterschiedlich auswirkt. Demnach kam

es bei den männlichen Versuchsteilnehmern, im Gegensatz zu den weiblichen, zu einem Anstieg der intrinsischen Motivation.

Diener und Dweck (1978) stellten fest, dass Mädchen häufiger positives und Buben vermehrt negatives Feedback erhalten. Zurückzuführen sei dies darauf, dass von Buben mehr Unabhängigkeit erwartet bzw. gefordert wird wie von Mädchen. Mädchen seien stärker von äußeren Faktoren abhängig und messen Feedback mehr Bedeutung bei als Buben (Diener & Dweck, 1978).

Etzion-Carasso und Oppenheim (2000) führten eine Längsschnittuntersuchung bezüglich früher Mutter-Kind-Bindung und späterer Mutter-Kind-Kommunikation durch und entdeckten, dass geschlechtsspezifische Unterschiede im Zusammenhang mit der Mutter-Kind-Kommunikation stehen. Demzufolge sei die Kommunikation zwischen Müttern und ihren Töchtern weniger offen, als die zwischen Müttern und ihren Söhnen. Unter offener Kommunikation verstehen Etzion & Oppenheim (2000) adäquate sowie feinfühlige Reaktionen auf das Kind.

Dass mütterliche Rückmeldung in Abhängigkeit vom Geschlecht des Kindes unterschiedlich ausfällt, stellten auch Alessandri und Lewis (1996) fest. Sie beschäftigten sich mit der Aufgabenbewältigung während Mutter-Kind-Interaktionen, wobei Kinder, die misshandelt wurden, Kindern, die nicht misshandelt wurden gegenübergestellt worden sind. So kamen sie zu dem Ergebnis, dass Mädchen, im Gegensatz zu der Untersuchung von Diener und Dweck (1978) weniger positive Rückmeldung erhalten als Buben.

2.5 Stabilität mütterlicher Rückmeldung

Wie in Kapitel 5 erläutert wird, liegt der Fokus der vorliegenden Arbeit darauf, die mütterliche Rückmeldung im Zeitverlauf (über zwei Testzeitpunkte) zu erfassen und mögliche Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung festzustellen. Da es sich hierbei um eine längsschnittliche Untersuchung handelt, soll zunächst ein kurzer Abriss über spezielle Strategien zur Gewinnung von Entwicklungsdaten (Längsschnitt- vs. Querschnittstudien) geliefert werden. Um dann im Anschluss den Begriff der Stabilität diagnostisch zu beleuchten. Abschließend wird dann auf einige Forschungsergebnisse aus der Literatur verwiesen.

2.5.1 Strategien zur Gewinnung von Entwicklungsdaten

Um Entwicklungsfragen zu beantworten, müssen nach Berk (2005) Informationen darüber geniert werden, inwieweit sich Personen im Laufe der Zeit verändern. Längsschnitt- und Querschnittuntersuchungen stellen „spezielle Strategien der Entwicklungsforschung“ dar (Berk, 2005, S.47), deren Grundlage der Vergleich verschiedener Altersstufen bildet.

- **Längsschnittuntersuchung**

Laut Petermann (1995) befassen sich längsschnittliche Methoden mit einer Stichprobe, die sie über mehrere Zeitpunkte hinweg untersuchen.

Berk (2005, S. 47) zufolge wird in einer Längsschnittstudie „eine Gruppe von Teilnehmern wiederholt in verschiedenen Altersstufen untersucht, wobei die Veränderungen im Entwicklungsverlauf der untersuchten Entwicklungsbereiche festgehalten werden.“

Die Vorteile eines längsschnittlichen Designs bestehen darin, dass zum einen sowohl gemeinsame Entwicklungsmuster der Versuchsteilnehmer als auch individuelle Unterschiede erschlossen werden und zum anderen „Zusammenhänge zwischen frühen und späteren Lebensereignissen und Verhaltensmustern“ erkannt werden können (Berk, 2005, S. 48).

Als eines der zentralen Probleme von Längsschnittuntersuchungen führt Petermann (1995) u. a. „Drop-outs“ an. Aufgrund von Desinteresse an weiteren Untersuchungen oder aufgrund von Veränderungen in der sozialen Lebenswelt der Teilnehmer kann es dazu kommen, dass Versuchspersonen abspringen. Ebenfalls kann es zu einem „selektiven Ausfall“ kommen, wenn die Ausfälle „auf einem systematischen Faktor beruhen, der mit der abhängigen Variable in Zusammenhang steht“ (Petermann, 1995, S. 1150). Dies wiederum verändert die ursprüngliche Stichprobe und führt dazu, dass die Bevölkerung durch diese Stichprobe nicht adäquat repräsentiert wird (Berk, 2005).

Weitere Nachteile stellen nach Berk (2005) sogenannte Übungs- und Kohorteneffekte dar. So spricht man von einem Übungs- bzw. Testeffekt wenn die Leistungen der Teilnehmer aufgrund der Bekanntheit der Tests bzw. der Testsituation zunehmen. Berk (2005, S. 49) postuliert, dass die häufigsten Verzerrungen durch den Kohorteneffekt entstehen: „Individuen, die zur selben Zeit geboren wurden, sind unter bestimmten historischen und kulturellen

Bedingungen aufgewachsen, die zu altersbezogenen Unterschieden zwischen Kohorten führen können und somit keine Rückschlüsse auf die tatsächliche Entwicklungsveränderung zulassen.“

Bei längsschnittlichen Untersuchungen ist eine weitere Unterteilung in prospektive bzw. retrospektive Analysen vorzunehmen. Ein prospektiver Ansatz konzentriert sich auf die Ergebnisse eines Prozesses, während sich ein retrospektiver Ansatz mit den Ursachen beschäftigt (Bergman, Eklund & Magnusson, 1989).

▪ **Querschnittuntersuchung**

Eine Querschnittstudie untersucht „Personen unterschiedlicher Altersgruppen zum selben Zeitpunkt“ (Berk, 2005, S.49). Nach Petermann (1995, S. 1149) geht eine Querschnittuntersuchung „von altersspezifischen Stichproben ($S_1...S_n$) der Altersstufen ($A_1...A_n$) aus.“

Vorteile dieses Designs sind nach Berk (2005), dass es keine Probleme mit späteren „Drop-outs“ sowie mit Übungseffekten gibt. So erweist es sich als eine effiziente Strategie um altersabhängige Daten zu erfassen (Berk, 2005). Petermann (1995) weist in diesem Zusammenhang auf die Ökonomie von Querschnittsuntersuchungen hin, die durch die einmalige Erhebung gegeben ist.

Der hauptsächliche Nachteil von Querschnittsstudien besteht darin, dass keine individuellen Unterschiede erhoben werden können bzw. sie keine Informationen über den Entwicklungsverlauf liefern (Berk, 2005; Petermann, 1995). Zusätzlich kann es nach Berk (2005) hier ebenfalls zu Verzerrungen aufgrund von Kohorteneffekten kommen.

2.5.2 Stabilitätsbegriff – In der Psychologischen Diagnostik

Nach Conley (1984) kommen dem Stabilitätsbegriff in der psychologischen Diagnostik zwei Bedeutungen zu, zum einen als transsituative Stabilität bzw. Konsistenz, welche die Ähnlichkeit eines Verhaltens in verschiedenen Situationen beschreibt und zum anderen als temporale Stabilität, welche die Ähnlichkeit eines Verhaltens im Zeitverlauf bezeichnet.

Baltes, Reese & Nesselroade (1988) unterscheiden verschiedene Arten von Stabilität in der Entwicklungspsychologie. So ist eine *intraindividuelle Stabilität* gegeben, wenn eine Person die gleichen Merkmalsausprägungen zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten aufweist. *Interindividuelle Stabilität* liegt vor, wenn sich Personen hinsichtlich ihrer Merkmale unterscheiden und sich diese Unterschiede über die Zeit nicht verändern. Man spricht hier auch von relativer bzw. korrelativer Stabilität. Bei der *normativen Stabilität* geht es um die Stabilität des Mittelwertes. Trotz Veränderungen in der Streuung der Variablen über die Zeit kann relative Stabilität gegeben sein, als Spezialfall der relativen Stabilität ist die *Streuungsstabilität* zu nennen. Das multivariate Pendant (d.h. mehrere Profile betrachtend) zur intraindividuellen Stabilität stellt die *Profilstabilität* dar. *Strukturstabilität* liegt vor, wenn die Testkennwerte bzw. Korrelationen im Zeitverlauf gleich bleiben.

Die verschiedenen Stabilitätskonzepte können nach der beobachteten Zeitspanne, nach den Ursachen und nach der Messgenauigkeit (tatsächliche Veränderungen vs. Messfehler) unterschieden werden (Schmitt, 2003 in Kubinger & Jäger (Hrsg.), Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik).

2.5.3 Stabilität der Mutter-Kind-Interaktion – Forschungsergebnisse diverser Studien

Leider muss im Vorfeld dieses Kapitels erwähnt werden, dass zu dem speziellen Thema der Stabilität mütterlicher Rückmeldung keine Studien bzw. Forschungsergebnisse in der aktuellen Literatur ausfindig gemacht werden konnten. So wird im Folgenden auf die Stabilität des mütterlichen Interaktionsverhaltens, im Allgemeinen, Bezug genommen.

Die Studie von Weinfield, Ogawa & Egeland (2002) beschäftigte sich mit der Mutter-Kind-Interaktion im Zeitverlauf. Die Ergebnisse zeigten, dass die Mutter-Kind-Interaktion über die Zeit stabil bleibt.

Else-Quest, Clark und Tresch Owen (2011) gelangten in ihrer Untersuchung zu demselben Ergebnis. Mütterliches Verhalten in der Mutter-Kind-Interaktion bleibt, sofern keine kritischen Lebensereignisse stattfinden, von Geburt an bis ins Erwachsenenalter stabil.

3. Verhaltensbeobachtung – Im Zusammenhang mit Interaktion

Die Datengewinnung in der Entwicklungspsychologie kann auf verschiedene Verfahren, wie Beobachtungen, Befragungen, Tests, retrospektive Informationen und Experimente zurückgreifen (Trautner, 2003).

Im Folgenden soll die Verhaltensbeobachtung als bedeutende Methode zur Interaktionsbeobachtung herausgegriffen und eingehender erläutert werden. Im Anschluss wird dann auf den Einsatz der Videotechnik bzw. -analyse näher eingegangen.

3.1 Definition und Arten der Verhaltensbeobachtung

Wissenschaftliche Beobachtung stellt eine „zielgerichtete und methodisch kontrollierte Erfassung sinnlich wahrnehmbarer Tatbestände [...] oder Prozesse [...]“ dar (Jacob, 2014, S. 22).

Nach Jacob (2014) kann zwischen Selbst- und Fremdbeobachtung unterschieden werden. Durch Selbstbeobachtung kann zwar ein breiteres Spektrum an Informationen erschlossen werden, da sowohl das Verhalten als auch das Erleben erfasst wird, allerdings besteht der erhebliche Nachteil darin, dass das zu untersuchende Verhalten „durch die implizit erfolgende Kontrolle des Selbstbeobachters“ beeinflusst wird (Jacob, 2014, S. 22).

Die Fremdbeobachtung kann als teilnehmende oder nicht-teilnehmende Beobachtung stattfinden (Jacob, 2014). Demnach sollte vor allem bei der teilnehmenden Fremdbeobachtung ein möglichst hohes Maß an Objektivität seitens des Beobachters gewährleistet werden, um mögliche subjektive Einflüsse so gering wie möglich zu halten (Dunitz-Scheer, 2009). Des Weiteren lassen sich experimentelle von natürlichen Beobachtungen unterscheiden (Jacob, 2014).

3.2 Beurteilungseffekte

Jacob (2014) postuliert, dass es im Zuge der Auswertung der Daten zu Beurteilungseffekten kommen kann, d.h. das sich bestimmte Effekte auf die Beurteilung bzw. Bewertung auswirken können.

Als „allgemeine Beurteilungseffekte“ führt Jacob (2014) den Hof- und Überstrahlungseffekt, Positionseffekte, den Milde- und Strenge-Effekt, die zentrale Tendenz, den Kontrast- bzw. Ähnlichkeitsfehler sowie den Erwartungseffekt an. Zu näheren Erläuterung der einzelnen Effekte und zusätzlicher „spezieller Beurteilungseffekte“ sei auf Jacob (2014, S. 22 und 23) verwiesen.

3.3 Gütekriterien

Um Verhaltensbeobachtung als wissenschaftliche Methode geltend zu machen, müssen bestimmte Gütekriterien, wie Objektivität, Reliabilität und Validität gewährleistet sein (Bortz & Döring, 2009).

Objektivität kann anhand von Beurteilerübereinstimmungen gemessen und durch gezielte Übungen und Schulungen optimiert werden (Jacob, 2014).

Reliabilität kann sich nach Jacob (2014, S. 23) „durch hohe Präzision der Beobachtungsinstrumente, durch die Episodenlänge, durch Episodenwiederholungen und durch den Einsatz mehrerer (geschulter) Beobachter“ verbessern.

Die Validität gibt Auskunft darüber, ob und inwieweit das Instrument tatsächlich das misst, was es vorgibt zu messen (Bortz & Döring, 2009).

3.4 Quantifizierungsverfahren

Nach Faßnacht (1995) gibt es vier Techniken zur Quantifizierung von Verhalten. Jacob (2014) erwähnt ebenfalls, dass man Verhalten nach Häufigkeit, Dauer, Intensität oder als Ganzes erfassen kann.

Beim Time-sampling-Verfahren soll das Verhalten in kurzen, kontinuierlichen Intervallen erfasst werden. Die einzelnen Intervalle nennt man auch Einheitsintervalle. So hat der Beobachter zu entscheiden ob das zu untersuchende Verhalten im jeweiligen Intervall auftritt oder nicht (Faßnacht, 1995).

Das Event-sampling-Verfahren erfasst laut Jacob (2014, S. 24) „die Auftretenshäufigkeit eines vorher definierten Verhaltens in einer festgelegten Zeitspanne“.

Im Rating-Verfahren schätzt (und bewertet) der Beobachter die Ausprägung einzelner Verhaltensweisen ein (Faßnacht, 1995). Laut Jacob (2014) stellt das Rating-Verfahren aufgrund seiner einfachen Handhabung in der Interaktionsbeobachtung die am häufigsten eingesetzte Methode dar.

3.5 Beobachtungs- und Beschreibungssysteme - Skalenniveau

Da die Erläuterung der einzelnen Beschreibungssysteme nicht vordergründig Gegenstand der vorliegenden Arbeit darstellt und um Ausuferungen zu vermeiden, soll bei eingehenderem Interesse auf Faßnacht (1995) verwiesen werden.

Jacob (2014) weist lediglich daraufhin, dass die Skalenniveaus häufig ordinalskaliert sind.

3.6 Beobachtung nonverbalen und verbalen Verhaltens

Jacob bezieht sich in seinem Werk (2014) unter anderem auf die Beobachtung und Erfassung nonverbaler sowie verbaler Verhaltensweisen bzw. Kommunikation in Interaktionen.

Nonverbales Verhalten wird über die Beobachtung der Körperhaltung, der Bewegungen und der Mimik erfasst (Jacob, 2014).

Die Beobachtung der verbalen Kommunikation, ohne inhaltliche Berücksichtigung, bezieht sich auf die Qualität der Stimme, die Stimmlage, den Stimmumfang und den Timbre. Mittels Stimm- und Interaktionsanalysen wird das verbale Verhalten erforscht (Jacob, 2014).

3.7 Videogestützte Verhaltensbeobachtung

„Verhaltensbeobachtung ohne Videografie wäre als wissenschaftliche Methode in der Gegenwart nur höchst unzulänglich, denn die beobachteten Tatbestände müssten entweder aus dem Gedächtnis repliziert oder aber im Beobachtungsprozess selbst verschriftlicht werden,

um einer späteren Analyse zur Verfügung zu stehen. Beides aber unterliegt starken Informationsdefiziten bzw. -verfälschungen“ (Jacob, 2014, S. 25).

Thiel (2011) postuliert, dass sich die Verhaltensbeobachtung erst durch den Einsatz der Videotechnik wissenschaftlich etabliert hat und ihr Einsatzbereich über die verschiedensten Gebiete der Psychologie und Erziehungswissenschaften hinausgeht.

Die Videoaufzeichnung selbst stellt zu Beginn lediglich eine technische Reproduktion eines Verhaltens bzw. einer Situation dar. Erst durch die Bedeutungszuweisungen, die ein Verhalten durch den Untersucher erlangt kann es mit theoretischen Zusammenhängen in Beziehung gesetzt werden (Thiel, 2011).

Die videobasierte Verhaltensbeobachtung ist nach Thiel (2011) bei der Erfassung der frühkindlichen Entwicklung bzw. des kindlichen Verhaltens von besonderer Bedeutung. Dies sei dadurch erklärbar, dass kleine Kinder hinsichtlich ihres Spracherwerbs bzw. ihrer Sprachkompetenz nicht bzw. noch nicht in der Lage sind adäquate Informationen zu liefern, sondern vieles über ihr Verhalten ausdrücken. So können innere Zustände des Kindes über ihre Verhaltensweisen repräsentiert und erfasst werden (Thiel, 2011).

3.7.1 Einsatzmöglichkeiten der Videotechnik

Thiel bezieht sich in seiner Arbeit zur Film- und Videotechnik in der Psychologie (2011) auf zwei Einsatzmöglichkeiten, die im Folgenden skizziert werden:

- *Die „videobasierte Intervention“*

Videobasierte Interventionen dienen Thiel (2011) zur Folge, den Veränderungen von Personen, indem Videoaufzeichnungen gezeigt werden, die bestimmte Situationen und Verhaltensweisen abbilden. Dabei werden zwei Arten von videobasierten Interventionen unterschieden, zum einen das Videofeedback und zum anderen das „video-modeling“. Beim Videofeedback ist das Ziel das Verhalten einer Person zu verbessern, indem der Person eine Aufzeichnung ihres eigenen Verhaltens präsentiert wird. „Video-modeling“ hingegen soll zu Lernprozessen führen. So wird der entsprechenden Person die Aufnahme eines Modellverhaltens einer anderen Person gezeigt (Thiel, 2011).

- Die „filmische Rekonstruktion“

Bei der filmischen Rekonstruktion geht es nach Thiel (2011, S. 816) um „die filmische Darstellung von Beobachtungsergebnissen.“ Ziel ist die „integrierte Darstellung zweier Ebenen“, nämlich von Verhalten und Ergebnis. Die erste Ebene entsteht durch das Verhalten einer Person, welches über die Technik (wie z.B. Zeitlupe) verdeutlicht werden soll. Auf der zweiten Ebene werden theoretische Konzepte aufgezeigt, die zur Erklärung des Verhaltens beitragen. Die zweite Ebene soll z.B. mittels Kommentaren oder Texten direkt mit der ersten Ebene verbunden werden. Ein Verhalten soll nicht nur wahrnehmbar gemacht sondern auch verständlich abgebildet werden (Thiel, 2011).

3.7.2 Einsatz der Videotechnik zur Verbesserung der Eltern-Kind-Interaktion

Thiel (2003) zu Folge kommt der Videotechnik im Bereich der Förderung von Eltern-Kind-Interaktionen eine besondere Bedeutung zu. Auch in der Diagnostik und Therapie von Interaktionsproblemen stellt der Einsatz von videobasierten Verhaltensbeobachtungen und -analysen einen wesentlichen Bestandteil dar. Das Interaktionsverhalten der Eltern in bestimmten relevanten Situationen wird aufgenommen um anschließend vom Therapeuten analysiert zu werden. Der Therapeut zieht positive und negative Beispiele heran, zeigt und bespricht diese mit dem jeweiligen Elternteil. Aufgrund der Möglichkeit sich durch die Aufzeichnungen selbst zu beobachten ergibt sich für die Eltern eine „neue Form der Selbstreflexion“ (Thiel, 2003, S. 683). Das Videofeedback kann zu neuen Erkenntnissen und zu einer realistischeren bzw. objektiveren Sichtweise des eigenen Verhaltens führen. Im Gegensatz zu möglichen subjektiven Verzerrungen, die bei „normalem“ Feedback durch eine andere Person auftreten können (Thiel, 2003).

II. EMPIRISCHER TEIL

4. Hintergrund der Untersuchung

Basis der vorliegenden Arbeit sind einerseits die längsschnittlich vorliegenden Daten des Beobachtungssystems INTAKT (Hirschmann, Aigner, Deimann, & Kastner-Koller, 2013), welches mit Hilfe der Beobachtungskategorien Feinfühligkeit, Rückmeldung und Joint Attention zur Erfassung der Interaktionsqualität zwischen Mutter und Kind eingesetzt wurde und andererseits die Erhebungen mittels des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) zur Beurteilung des kindlichen Entwicklungsstandes im Zeitverlauf.

5. Zielsetzung der Untersuchung

Für diese Arbeit war bedeutsam, ob die Stabilität der mütterlichen Rückmeldung mit der kindlichen Entwicklung in einen Zusammenhang gestellt werden kann. Zu diesem Zweck wurden bereits vorhandene Daten aus früheren Diplomarbeiten (Celand, 2012, Huber, 2013, Reischer, 2013 & Schemmel, 2014) mit den im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten in Verbindung gesetzt.

Ziel war im Speziellen, ob und inwieweit die mütterliche Rückmeldung in der Mutter-Kind-Interaktion einen Prädiktor für die kindliche Entwicklung darstellt. Darüber hinaus soll diese Arbeit einen Beitrag zur Validierung des INTAKT-Verfahrens (Hirschmann et al., 2013) liefern und somit ist die Beurteilerreliabilität als notwendige aber nicht hinreichende Voraussetzung für die Gültigkeit eines Verfahrens ebenfalls zu prüfen.

5.1 Forschungsleitende Fragestellungen

F1: Kann für mütterliche Rückmeldung (RM) eine Stabilität über die Zeit angenommen werden?

F2: Ist die mütterliche Rückmeldung zum ersten Erhebungszeitpunkt (t1) ein Prädiktor für die kindliche Entwicklung zum zweiten Erhebungszeitpunkt (t2)?

F3: Ist die mütterliche Rückmeldung zu t2 ein Prädiktor für die kindliche Entwicklung zu t2?

F4: Fällt mütterliche Rückmeldung in Abhängigkeit vom Geschlecht des Kindes unterschiedlich aus?

6. Durchführung der Untersuchung

Das vorliegende Kapitel beschreibt den Untersuchungsaufbau, die Stichprobenziehung sowie die verwendeten Untersuchungsinstrumente und soll des Weiteren zur Nachvollziehbarkeit des Untersuchungsablaufes beitragen. Am Ende des Kapitels wird die Auswertung der Daten genauer erläutert.

6.1 Untersuchungsaufbau

In dieses Longitudinaldesign flossen die Daten vom zweiten Erhebungszeitpunkt zu den bereits vorhandenen Daten des ersten Untersuchungszeitpunktes ein und konnten somit in Beziehung gesetzt werden. Für die vorliegende Arbeit konnte dementsprechend auf den Datenpool von Celand (2012), Huber (2013), Reischer (2013) und Schemmel (2014) zurückgegriffen werden. Die Erhebung zum zweiten Zeitpunkt wurde zusammen mit Fuchs (2014) durchgeführt und daher liegt der vorliegenden Arbeit ein gemeinsamer Datensatz zugrunde. Fuchs konzentriert sich in ihrer Arbeit auf die mütterliche Feinfühligkeit.

Die durchschnittliche Zeitspanne zwischen dem ersten und dem zweiten Erhebungszeitpunkt lag bei 14.06 ($SD = 2.49$) Monaten, wobei die kürzeste Zeitdifferenz 10.8 und die längste 20.0 Monate betrug. Die Datenerhebung zum zweiten Untersuchungszeitpunkt fand von Jänner 2013 bis April 2013 statt.

Die Untersuchung setzte sich aus zwei Teilen zusammen, zum einem aus der Vorgabe des WET und zum anderen aus dem Video-Beobachtungssystem INTAKT (Hirschmann et al., 2013) (siehe Kapitel 0).

Um eine kompetente Vorgabe der beiden Untersuchungsinstrumente sowie eine anschließende korrekte Auswertung der Daten zu gewährleisten wurde vorab eine Schulung über das Beobachtungsinstrument INTAKT (Hirschmann et al., 2013) von Frau Mag. Hirschmann abgehalten, sowie eine eingehende Beschäftigung mit den Materialien des WET (Kastner-Koller & Deimann, 2012) vorgenommen.

Es konnten der Fragebogen zur Erfassung der soziodemographischen Daten sowie eine adaptierte Version der Einverständniserklärung (beide Dokumente befinden sich im Anhang) vom ersten Untersuchungszeitpunkt übernommen werden.

Analog zur Vorgehensweise bei der ersten Erhebung wurde den teilnehmenden Familien angeboten, die Untersuchung jeweils bei ihnen zu Hause oder in den Testräumen der psychologischen Fakultät durchzuführen.

6.2 Stichprobenziehung

Da die Erhebung zum zweiten Zeitpunkt mit Fuchs (2014) durchgeführt wurde, liegt der vorliegenden Arbeit ein identer Datensatz sowie eine gemeinsame Stichprobe zugrunde.

Die Rekrutierung der Teilnehmer erfolgte ebenfalls zusammen mit Frau Fuchs. Die Familien des ersten Erhebungszeitpunkt, die sich bereit erklärt hatten nochmals kontaktiert zu werden, wurden in zwei gleich große Gruppen zwischen der Autorin und Frau Fuchs aufgeteilt. Anschließend wurden sie zumeist telefonisch kontaktiert und in einem ersten Schritt zu ihrem Einverständnis an einer weiteren Teilnahme an der Untersuchung befragt. In einer weiteren Kontaktaufnahme wurde dann die Vorgehensweise besprochen sowie eine Terminfestlegung vorgenommen.

Der Stichprobenumfang beschränkt sich beim zweiten Erhebungszeitpunkt auf 26 Kinder, da zum Einen einige Kinder die vorgegebene Altersgrenze des WET (Kastner-Koller & Deimann, 2012) überschritten hatten und zum Anderen bei einigen Familien kein Interesse an einer weiteren Teilnahme bestand. Es ergab sich daher eine Alterszielgruppe der Kinder von 4;0 bis 5;11 Jahren.

6.3 Untersuchungsinstrumente

Die Untersuchung setzte sich, wie bereits erwähnt, aus der Vorgabe des Wiener Entwicklungstests (Kastner-Koller & Deimann, 2012) und dem Video-Beobachtungsinstrument INTAKT (Hirschmann et al., 2013) zusammen.

Näheres zu den beiden Verfahren wird in den folgenden Kapiteln erläutert.

6.3.1 WET – Der Wiener Entwicklungstest

Um den Entwicklungsstand der Kinder in den einzelnen Funktionsbereichen und Gesamt zu erfassen kam der Wiener Entwicklungstest (Kastner-Koller & Deimann, 2012) zum Einsatz. Der WET (Kastner-Koller & Deimann, 2012) ist ein förderdiagnostisches Verfahren für Kinder im Alter von 3;0 bis 5;11 Jahren. Er setzt sich aus 15 Subtests, welche sechs entwicklungsrelevanten Funktionsbereichen zugeordnet werden, zusammen. In Tabelle 1 sind die Funktionsbereiche mit den jeweiligen Subtests sowie die damit zu erfassenden Fähigkeiten ersichtlich.

Für die Auswertung des WET (Kastner-Koller & Deimann, 2012) werden zunächst die Items jedes Subtests bewertet, wobei falsche Lösungen mit 0 und richtige mit 1 kodiert werden. Anschließend werden für jede Skala Summenscores gebildet. Diese werden anhand von Normierungstabellen in standardisierte Centil-Werte (C-Norm) umgewandelt. C-Werte können Ausprägungen von 0 bis 10 annehmen, wobei der Durchschnittsbereich zwischen 4 und 6 liegt. Zur Erfassung der Variabilität des Entwicklungsprofils kann der Range (Differenz zwischen dem besten und dem schlechtesten Subtestergebnis) ermittelt werden. Anhand der Summe der C-Werte aller vorgegebenen Subtests (ausgenommen Elternfragebogen) kann ein Gesamtentwicklungsscore ermittelt werden (Kastner-Koller & Deimann, 2012).

Tabelle 1: WET - Funktionsbereiche , Subtests und zu erfassende Fähigkeiten

Funktionsbereich	Subtest	Fähigkeit
Motorik	Turnen	Grobmotorik
	Lernbär	Feinmotorik
Visuelle Wahrnehmung/ Visumotorik	Nachzeichnen	Graphomotorik
	Bilderlotto	Differenzierte Raum-Lage- Wahrnehmung
Lernen & Gedächtnis	Schatzkästchen	Visuell-räumliches Gedächtnis
	Zahlen Merken	Phonologisches Gedächtnis
Kognitive Entwicklung	Muster Legen	Räumliches Denken
	Muster Legen-neu	Räumliches Denken
	Bunte Formen	Induktives Denken
	Gegensätze	Analoges Denken
	Quiz	Orientierung in der Lebenswelt
	Rechnen	Numerische Fähigkeiten
Sprache	Wörter Erklären	Sprachliche Begriffsbildung
	Puppenspiel	Sprachverständnis
Sozial-emotionale Entwicklung	Fotoalbum	Einschätzen mimischer Gesichtsausdrücke
	Elternfragebogen	Selbstständigkeitsentwicklung

Die Vorgabe des WET beträgt durchschnittlich 90 Minuten.

6.3.2 INTAKT – Ein Video-Beobachtungsinstrument

Um die Interaktionsqualität zwischen Mutter und Kind erfassen zu können wurde das Video-Beobachtungsinstrument INTAKT (Hirschmann et al., 2013) angewendet. Anhand von drei Beobachtungsdimensionen (Feinfühligkeit, Rückmeldung und Joint Attention) soll das mütterliche Verhalten eingeschätzt werden.

Das Verfahren in seiner ursprünglichen Form wurde im Rahmen der Diplomarbeit von Aigner (2004) erstmals verwendet und unterläuft seither stetigen Weiterentwicklungen.

Laut Hirschmann, Kastner-Koller, Deimann, Aigner und Svecz (2011) kann durch die Analyse verbalen und nonverbalen Verhaltens aufgrund systematischer Beobachtung eine standardisierte Einschätzung der Beziehungs- und Interaktionsqualität zwischen Bezugsperson und Kind möglich gemacht werden, sowie eine Einschätzung des Entwicklungsstandes des Kindes erfolgen.

In Anlehnung an das Manual von Hirschmann et al., (2013) werden im Folgenden die drei Beobachtungsdimensionen näher erläutert.

6.3.2.1 Beobachtungskategorien

6.3.2.1.1 Feinfühligkeit

Feinfühligkeit ist nach Ainsworth, Bell & Stayton (1974) die Fähigkeit der Mutter, die kindlichen Signale und Bedürfnisse wahrzunehmen, richtig zu interpretieren und prompt und angemessen darauf zu reagieren und gilt als wesentliche Voraussetzung für eine sichere Bindungsbeziehung.

Die Erfassung der mütterlichen Feinfühligkeit erfolgt mittels Time-Sampling-Verfahren. Dabei wird die Feinfühligkeit in 2-Minuten-Intervallen, über die gesamte Dauer der Videos, eingestuft. Für die Beobachtung der mütterlichen Feinfühligkeit wird eine 7-stufige Ratingskala verwendet (1 = sehr geringe Feinfühligkeit, 2 = geringe Feinfühligkeit, 3 = eher geringe Feinfühligkeit, 4 = mittlere Feinfühligkeit, 5 = eher hohe Feinfühligkeit, 6 = hohe Feinfühligkeit, 7 = sehr hohe Feinfühligkeit), wobei für die so genannten „Ankerpunkte“ (1, 3, 5 und 7) genaue Verhaltensbeschreibungen vorliegen. Eine weitere Unterteilung in *unkodierbar* – Feinfühligkeit liegt ebenfalls vor (Hirschmann et al., 2013).

Eine detaillierte Beschreibung der Skala „Mütterliche Feinfühligkeit“ ist dem Manual von Hirschmann et al., (2013) zu entnehmen.

6.3.2.1.2 Rückmeldung

Nach Trudewind, Unzner & Schneider (1997) ist die Rückmeldung der Eltern ein wichtiges Mittel im Erziehungsprozess, da das Kind dadurch im Stande ist, die eigenen Handlungen und Ergebnisse einzuordnen und zu bewerten und sich somit an den Rückmeldungen orientieren kann.

Zur Erfassung der mütterlichen Rückmeldung wird ein Kategoriensystem herangezogen, welches durch die einzelnen Verhaltensaspekte das zu untersuchende Verhalten vollständig abbildet und sich die einzelnen Kategorien gegenseitig ausschließen. Die Einschätzung der Rückmeldung erfolgt mittels Event-Sampling-Verfahren (Hirschmann et al., 2013).

An dieser Stelle wird genauer auf die einzelnen Rückmeldungskategorien eingegangen, da dies unter anderem Thema der vorliegenden Arbeit ist.

Die mütterliche Rückmeldung wird nach Hirschmann et al., (2013) in vier wesentliche Kategorien und einer zusätzlichen Kategorie *unkodierbar* unterteilt:

Wichtig ist hier anzumerken, dass das nonverbale Verhalten (z.B. die Mimik) sowie der Tonfall der Bezugsperson einen Einfluss auf die auszuwählende Kategorie haben.

1. Positive Rückmeldung

Unter positiver Rückmeldung werden positive Äußerungen der Bezugsperson bezüglich der Person des Kindes bzw. hinsichtlich des Verhaltens des Kindes verstanden.

Beispiele nach Hirschmann et al., (2013): „Super!“, „ Sehr gut!“, „Gut gemacht!“, „Das sind schöne Vorhänge! Prima!“

2. Korrigierende Rückmeldung

Die Bezugsperson tätigt Äußerungen bzw. Handlungen bezüglich der Person des Kindes oder hinsichtlich dessen Handlungen, die hilfreich bzw. informativ für das Kind sind. Eine korrigierende Rückmeldung kann inhaltlich negativ sein, wird aber in einem neutralen oder

freundlichen Ton mitgeteilt und enthält nützliche Hinweise für das Kind.

Beispiel nach Hirschmann et al., (2013): „ Schau mal genau auf die Kluppe. Du musst sie umdrehen!“

3. Negative Rückmeldung

Diese Kategorie erfasst negative Äußerungen der Bezugsperson bezüglich der Person des Kindes bzw. hinsichtlich dessen Handlungen.

Beispiel nach Hirschmann et al., (2013): Bezugsperson (*Anmerkung: beim Ausschneiden einer Schablone*): „ Wo ist der Strich? Nein da nicht! Das wird nichts!“

4. Keine Rückmeldung

Die Bezugsperson gibt keinerlei Rückmeldung an das Kind.

Zusätzlich: *unkodierbar* - Rückmeldung

Die Kategorie *unkodierbar* wird dann vergeben, wenn aufgrund der Abwesenheit der Bezugsperson oder der Unverständlichkeit des Gesagten oder durch die Störung der Interaktion durch eine dritte Person keine Einschätzung möglich ist.

6.3.2.1.3 Joint Attention

Unter Joint Attention ist die Fähigkeit des Kindes, seine Aufmerksamkeit auf einen sozialen Partner oder auf ein Objekt oder Ereignis zu richten, zu verstehen (Claussen, Mundy, Mallik & Willoughby, 2002). In diesem Zusammenhang kann nach Claussen et al., (2002) die Bezugsperson durch ihr Interaktionsverhalten die Entwicklung des Kindes entweder positiv oder negativ beeinflussen, indem sie dem Aufmerksamkeitsfokus des Kindes folgt oder ihn zu lenken versucht.

Die Einschätzung der Joint Attention erfolgt mittels Event-Sampling-Verfahren auf Basis eines Kategoriensystems (Hirschmann et al., 2013).

Das Kategoriensystem Joint Attention setzt sich laut Hirschmann et al., (2013) aus den folgenden Kategorien zusammen: *Aktive Aufrechterhaltung der Joint Attention-Episode auf Handlungsebene*, *Aktive Aufrechterhaltung der Joint Attention-Episode auf verbaler Ebene*, *Passive Aufrechterhaltung der Joint Attention-Episode*, *Aufmerksamkeitslenkung im laufenden Spiel*, *Aufmerksamkeitswechsel zu einem neuen/anderen Spiel*, *Keine Joint*

Attention und Unkodierbar – Joint Attention.

Für eine genaue Beschreibung des Kategoriensystems „Joint Attention“ sei auf das Manual von Hirschmann et al., (2013) verwiesen.

6.4 Untersuchungsablauf

Die Untersuchungen fanden vorwiegend bei den Familien zu Hause statt. Zu Beginn wurde die Mutter über die Vorgehensweise instruiert, dass zuerst mit dem Kind alleine „gearbeitet“ wird (Vorgabe des Entwicklungstests) und anschließend die Video-Bebachtungssituation stattfindet. Dabei wurden die Räumlichkeiten für die Testung sowie für die Videoaufnahme ausgewählt. Des Weiteren war es wichtig einen Rapport zu den Kindern aufzubauen, dies gelang z.B. indem man sich ihre Zimmer zeigen ließ und mit ihnen vor Beginn der Testung ein Spiel ihrer Wahl spielte.

Wie bereits erwähnt wurden die beiden Erhebungsinstrumente WET (Kastner-Koller & Deimann, 2012) und INTAKT (Hirschmann et al., 2013) eingesetzt. Die Stichprobe von 26 Kindern wurde unter den beiden Testleiterinnen zu jeweils gleichen Teilstichproben von $n = 13$ aufgeteilt.

Die Erhebungen dauerten jeweils in etwa 4 Stunden und gestalteten sich aufgrund der unterschiedlichen Untersuchungsinstrumente in eine Testsituation und eine Video-Beobachtungssituation.

Bei fast allen Kindern erfolgte die komplette Datenerhebung an einem vorher festgelegten Testtermin. Lediglich bei einem Kind musste aufgrund der Aufmerksamkeitsdauer und Konzentrationsfähigkeit ein zweiter Untersuchungstermin festgelegt werden, der dann auch in einem leer geräumten Testraum der psychologischen Fakultät abgehalten wurde, um jegliche Ablenkungen und Störfaktoren zu minimieren. Bei einem weiteren Kind wurde die Testung im Kleinkindertestraum der Fakultät und nicht zu Hause durchgeführt, da es der Wunsch der Mutter war.

Laut Kastner-Koller und Deimann (2012) sind Vormittage für die Vorgabe des WET günstige Tageszeiten, da die Leistungsfähigkeit von Klein- und Vorschulkindern zu diesen Zeiten am

höchsten ist. Daher wurden die Testtermine mit den Familien auch weitestgehend, sofern es möglich war, an Vormittagen vereinbart.

Da Kinder im Kleinkind- und Vorschulalter leicht ablenkbar sind und ihre Ausdauer- und Konzentrationsfähigkeit dementsprechend entwickelt ist, stellen nach Kastner-Koller und Deimann (2012) Testungen und Beobachtungen von Klein- und Vorschulkindern eine hohe Anforderung an die Testleiterin dar. Weiters bedarf es einer starken Motivation von außen sowie einen offenen, freundlichen und altersentsprechenden Umgang mit den Kindern um die nötigen Arbeitshaltungen zu generieren und aufrechtzuerhalten (Kastner-Koller & Deimann, 2012).

Am Ende der gesamten Testung durfte sich jedes Kind zur Belohnung eine von der Testleiterin mitgebrachte Süßigkeit aussuchen.

Im Anschluss an die Testungen wurden den Familien, bei Interesse, CDs mit Kopien des jeweiligen Videos, sowie WET-Rückmeldungen (korrigiert und unterzeichnet von Ass. Prof. Dr. Pia Deimann) zum Entwicklungsstand der Kinder postalisch zugesandt.

Eine detaillierte Beschreibung der beiden Untersuchungssituationen wird im Folgenden erläutert.

6.4.1 Testsituation (WET)

Die Testungen der Kinder mit dem WET fanden alle ohne Beisein einer Bezugsperson bzw. ohne Beisein einer weiteren Person statt. Während die Kinder getestet wurden, füllten die Mütter, wie vorab besprochen, den Elternfragebogen des WET, eine Einverständniserklärung zur Videoaufnahme (siehe Anhang II) und ein Datenblatt zur Erhebung soziodemographischer Daten (siehe Anhang III) aus.

Es wurde von der Testleiterin darauf geachtet die Motivation der Kinder, die „Spiele“ im Koffer auszuprobieren, herzustellen und auch während Unterbrechungen zu erhalten. Was sich im Allgemeinen nicht schwierig gestaltete, da sich die meisten Kinder an den Testkoffer von der ersten Untersuchung erinnern konnten und sich auf manche Spiele richtig freuten. Die Kinder, die den Testkoffer noch nicht kannten waren zumeist neugierig auf die „Spiele“ die darin enthalten waren. Um mögliche Ablenkungen zu vermeiden wurden die Testungen in

„neutralen“ Räumen ohne Spielsachen, wie z.B. in Ess- oder Wohnbereichen durchgeführt.

Die WET - Erhebung zum zweiten Messzeitpunkt dauerte pro Kind durchschnittlich 94.6 ($SD = 21.8$) Minuten.

6.4.2 Video-Beobachtungssituation (INTAKT)

Die Mutter-Kind-Interaktion wurde mittels Videoaufzeichnung erfasst. Es wurde darauf geachtet, dass die Position von Mutter und Kind im idealen Blickwinkel der Kamera lag, sodass eine uneingeschränkte Beobachtung der Interaktion möglich war. Die Videoaufnahmen fanden ohne Beisein weiterer Personen statt. Lediglich die Testleiterin überprüfte die Aufnahme, regelte die Einstellung des Stativs bzw. des Objektivs, hielt sich aber sonst im Hintergrund.

Die Video-Beobachtungssituation unterteilt sich in eine standardisierte Bastelsituation und eine freie Spielsituation. Sowohl die Bastelmaterialien als auch eine Spielkiste sind im INTAKT enthalten.

Im Folgenden werden beide Situationen eingehender erläutert.

6.4.2.1 Standardisierte Situation (Bastelsituation)

Zu Beginn wurden alle Bastelmaterialien (Scheren, Filzstifte, Buntstifte, Klebstoff sowie diverse farbige Schablonen für ein Haus) auf dem Tisch ausgebreitet. Das Kind wurde wie folgt standardisiert instruiert: *„Schau, ich habe hier Bastelmaterial vorbereitet. Könntest du dieses langweilige Haus in ein schönes, buntes Haus verwandeln. Deine Mama kann dir dabei helfen und ihr könnt alles verwenden, was am Tisch liegt. Das Haus ist dann fertig, wenn (Name des Kindes) sagt, dass es fertig ist. Anschließend habe ich noch etwas für dich und deine Mama zum Spielen“* (Hirschmann et al., 2013). Die Untersucherin zeigt beim letzten Satz auf die Spielkiste, die sie zuvor in der Nähe platziert hat.

Die Bastelsituation dauerte im Durchschnitt 20 Minuten.

6.4.2.2 Freie Spielsituation

Gleich zu Beginn der Aufnahme wurde die Spielkiste, wie zuvor erwähnt, in Sichtweite des Kindes aufgestellt und darauf verwiesen, dass nach dem Basteln noch gespielt werden darf. Die Kinder fanden an der einladend gestalteten Kiste rasch gefallen und konnten auch mit den Inhalten (Legosteine, Autos, Holzbausteine, Fingerpuppen, etc.) etwas anfangen. Es entwickelte sich in den meisten Fällen eine schöne Spielsituation zwischen Mutter und Kind, da die meisten Kinder sichtlich die ungeteilte Spielzeit mit ihrer Mutter genossen und dies zum Teil auch bekundeten. Die Spielsituation war zeitlich nicht beschränkt, dauerte es aber länger als 45 Minuten wurden die Mutter und das Kind in freundlichem Ton darauf hingewiesen langsam zu einem Ende zu kommen.

6.5 Bearbeitung und Auswertung der Videodaten

6.5.1 Mangold Interact

Die Videoaufzeichnungen wurden mittels Mangold Interact, Version 9, analysiert. Mangold Interact ist ein computerunterstütztes Auswertungsprogramm, welches der Analyse und Sammlung von Verhaltensdaten dient. Die Kodierung der verschiedenen Verhaltensaspekte erfolgt anhand vorab festgelegter Codes (Mangold, 2011).

6.5.2 Probekodierung

Bevor der eigentliche Kodierprozess begonnen werden konnte wurde eine so genannte „Probekodierung“ durchgeführt, d.h. die jeweilige Testleiterin musste ein kurzes Video kodieren. Anschließend wurde die Beurteilerübereinstimmung zwischen der Testleiterin und Frau Mag. Hirschmann ermittelt. So konnte sowohl eine korrekte Handhabung des Programms als auch eine einheitliche Bewertung der Videos gewährleistet werden. Die Probekodierungen fanden so oft statt, bis die Fehleranzahl zur Gänze minimiert wurde. Nach jedem Durchlauf gab es ein Feedback-Gespräch mit Frau Mag. Hirschmann.

6.5.3 Analyse der Videoaufzeichnungen

Die Auswertung der Aufzeichnungen erfolgte in drei Schritten. Als Erstes wurde die Einschätzung der mütterlichen Feinfühligkeit in 2-Minuten-Intervallen vorgenommen. Anschließend wurden Codes für die Kategorien der mütterlichen Rückmeldung vergeben und abschließend wurden die Verhaltensaspekte der Joint Attention kodiert.

Die Gesamtdauer aller zum zweiten Erhebungszeitpunkt aufgenommenen 26 Videomitschnitte umfasste 16:35 Stunden, bei einer durchschnittlichen Dauer von 38 Minuten und 16 Sekunden pro Video. Die kürzeste Aufzeichnungsdauer betrug 23 Minuten und 16 Sekunden, die längste erreichte 56 Minuten und 41 Sekunden.

6.5.4 Beobachterreliabilität

Zur Bestimmung der Beobachterreliabilität kann das Maß Kappa κ nach Cohen (Wirtz & Caspar, 2002) herangezogen werden. Nach Bühl (2011) können mittels Kappa einfache Vergleiche durchgeführt werden, wie zum Beispiel die Gegenüberstellung von Beurteilungen anhand von zwei unabhängigen Raterinnen.

Laut Wirtz und Caspar (2002) kann der Kappa-Koeffizient Werte zwischen 1.0 (perfekte Übereinstimmung) und -1.0 (völlig unterschiedliche Einschätzungen) annehmen.

Fleiss (1983) nimmt folgende Einstufung der κ -Werte vor: Werte unter .40 gelten als mangelhaft. Für eine annehmbare Übereinstimmung stehen Werte zwischen .40 bis .60. Auf eine gute Übereinstimmung weisen Koeffizienten zwischen .60 und .75 hin und κ -Werte, die über .75 liegen gelten als ausgezeichnete Übereinstimmung.

Die Berechnung der Beobachterübereinstimmung der sechs Beobachtungspaare hinsichtlich der Verhaltensdimension Rückmeldung wird in Kapitel 8.1 näher erläutert.

6.5.5 Statistische Analysen (SPSS)

Die Dateneinträge und -sammlung sowie die Durchführung sämtlicher deskriptiv- und inferenzstatistischer Berechnungen erfolgten mittels der Statistiksoftware IBM SPSS®

Version 20, womit das gesamte Datenmanagement, möglich war (Bühl, 2011).

Für die hypothesenprüfenden Berechnungen wurde vorab ein Signifikanzniveau, entsprechend dem Fehler 1. Art, von $\alpha = 5\%$ festgelegt, sodass ein Ergebnis mit $p \leq .05$ als statistisch signifikant zu bezeichnen ist.

7. Stichprobe

In diesem Abschnitt werden zunächst die soziodemografischen Eigenschaften der TeilnehmerInnen der Untersuchungsstichprobe und anschließend die Untersuchungsdaten aus den Erhebungsinstrumenten WET (Kastner-Koller & Deimann, 2012) und INTAKT (Hirschmann, et al., 2013) dargestellt.

7.1 Soziodemografische Daten

An der Untersuchung nahmen insgesamt 26 Mütter, die auch in der ersten Erhebungswelle teilgenommen hatten, mit ihren 4- bis 6-jährigen Kindern teil. Die Stichprobe der Kinder setzte sich bezüglich des Geschlechts aus 15 (58 %) Mädchen und 11 (42 %) Buben zusammen. Die Familien stammen aus den österreichischen Bundesländern Niederösterreich (21), Wien (3) und dem Burgenland (2). Zum Zeitpunkt der für die vorliegende Studie maßgeblichen Erhebung waren die Kinder durchschnittlich 5;1 ($SD = 0;6$) Jahre alt, wobei das jüngste 4;3 und das älteste Kind 6;0 Jahre alt waren. Sämtliche 26 Kinder lebten mit ihren leiblichen Müttern im selben Haushalt. Drei der Väter lebten in einem anderen, die übrigen 23 (88 %) im selben Haushalt. Die Kinder konnten bezüglich ihres Alters in zwei Gruppen eingeteilt werden; die Tabelle 2 zeigt die Anteilswerte der Kinder in den jeweiligen Altersgruppen in Abhängigkeit vom Geschlecht.

Tabelle 2: Häufigkeiten nach Geschlecht und Alter der Kinder (N = 26)

		Geschlecht des Kindes		Gesamt
		Weiblich	Männlich	
Alter des Kindes	4;0 bis 4;11	5	6	11
	5;0 bis 5;11	10	5	15
Gesamt		15	11	26

Die entsprechende Prüfgröße fiel mit $\chi^2(1) = 1.17$, $p = .279$ nicht signifikant aus, womit kein

Verteilungsunterschied der Altersgruppen in Abhängigkeit vom Geschlecht angenommen werden kann.

Das Alter der Mütter zum zweiten Erhebungszeitpunkt lag zwischen 25 und 48 ($M = 35;5$, $SD = 5;7$) Jahren. Das Alter der Väter lag zwischen 28 und 53 ($M = 37;5$, $SD = 5;7$) Jahren.

Das Ausbildungsniveau und die Berufstätigkeit der Mütter sind in Tabelle 3 dargestellt.

Tabelle 3: Ausbildungsniveau und Berufstätigkeit der Mütter (N = 26)

		Höchste abgeschlossene Ausbildung			Gesamt
		Fachschule/Lehre	Matura	Hochschule	
berufstätig	ja	6	7	8	21
	nein	2	2	1	5
Gesamt		8	9	9	26

Von den Müttern gaben acht (30 %) an, eine Fachschule oder Lehre absolviert zu haben, neun (35 %) Mütter führten an, die Matura gemacht zu haben und ebenfalls neun (35 %), einen Hochschulabschluss zu haben; insgesamt gaben 21 (81 %) Mütter an, berufstätig zu sein, wobei von 20 Müttern das Stundenausmaß pro Woche erhoben werden konnte. Dieses lag durchschnittlich bei $M = 23.7$ ($SD = 10.8$) Wochenstunden, mit einem Minimum von 8 und einem Maximum von 50 Stunden.

Das Ausmaß der Fremdbetreuung aller Kinder lag zwischen 14 und 40 ($M = 24.6$, $SD = 6.7$) Wochenstunden. Von diesen besuchten 25 (96 %) Kinder den Kindergarten.

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt waren von den 26 untersuchten Kindern sechs (23%) Einzelkinder, 14 (54 %) hatten ein Geschwisterkind, fünf (19 %) Kinder hatten zwei und ein (4 %) Kind hatte vier Geschwister. Die Altersspanne der Geschwister lag zwischen einem halben und 26 Jahren.

7.2 Daten aus dem Wiener Entwicklungstest (WET)

Aussagen über den Entwicklungsstand der Kinder wurden auf Grundlage des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) getroffen.

Der Entwicklungsstand der 26 Kinder zum zweiten Erhebungszeitpunkt wird zur Übersicht in **Tabelle 4** und Tabelle 5 über die Kennwerte in den einzelnen Bereichen sowie über die Ergebnisse in den übergeordneten Funktionsbereichen angegeben. Hierzu sind die deskriptivstatistischen Maße der Centil-Norm, wie Mittelwert (M), Standardabweichung (SD), Minimum (min), Maximum (max) und die Spannweite (Range) für die einzelnen Subtests, die übergeordneten Funktionsbereiche, für den Gesamtentwicklungsscore sowie zusätzlich für die Subtestkombination Sprache plus, die aus den sprachbezogenen Subtests zusammengesetzt ist, angeführt.

Tabelle 4: Deskriptivstatistische Kennwerte der Centil-Norm der Subtests des WET zu t2 (N = 26)

Subtest	M	SD	min	max	Range
Turnen	5.69	1.32	3	8	5
Lernbär	5.81	0.85	5	7	2
Nachzeichnen	5.12	1.53	2	7	5
Bilderlotto	5.81	1.52	3	9	6
Schatzkästchen	5.85	1.91	2	10	8
Zahlen Merken	5.19	1.74	3	10	7
Muster Legen	6.65	1.67	3	9	6
Bunte Formen	6.31	1.76	3	9	6
Gegensätze	6.77	1.68	4	9	5
Quiz	6.46	1.84	4	10	6
Rechnen	6.92	1.81	3	9	6
Wörter Erklären	6.88	1.75	2	10	8
Puppenspiel	6.85	2.03	3	10	7
Subtest	M	SD	min	max	Range
Fotoalbum	5.96	1.73	4	10	6
Elternfragebogen	6.23	1.99	3	10	7

Für die in Tabelle 4 ersichtlichen Subtests liegen die durchschnittlichen C-Werte zwischen $M = 5.12$ ($SD = 1.53$) für Nachzeichnen und $M = 6.92$ ($SD = 1.81$) für Rechnen, entsprechend einer Spannweite von 1.8 C-Werten. Die mütterliche Einschätzung des kindlichen Entwicklungsstandes im Elternfragebogen erreicht $M = 6.23$ ($SD = 1.99$).

Tabelle 5: Deskriptivstatistische Kennwerte der Centil-Norm der übergeordneten Funktionsbereiche, der zusätzlichen Subtestkombination und des Gesamtentwicklungsscores des WET zu t2 (N = 26)

Funktionsbereich	<i>M</i>	<i>SD</i>	min	max	Range
Motorik	5.75	0.85	4.00	7.00	3.00
Visumotorik/Visuelle Wahrnehmung	5.47	1.23	2.50	7.50	5.00
Lernen und Gedächtnis	5.52	1.52	2.50	9.00	6.50
Kognitive Entwicklung	6.62	0.99	4.20	8.80	4.60
Sprache	6.87	1.45	4.00	9.00	5.00
Sozial-emotionale Entwicklung	6.13	1.32	4.00	8.50	4.50
Sprache plus	6.74	1.30	4.25	8.50	4.25
Gesamtentwicklungsscore	6.88	1.51	4.00	9.00	5.00

Für die in Tabelle 5 ersichtlichen Funktionsbereiche liegen die durchschnittlichen C-Werte zwischen $M = 5.47$ ($SD = 1.23$) für den Funktionsbereich Visumotorik/ Visuelle Wahrnehmung und $M = 6.87$ ($SD = 1.45$) für den Bereich Sprache, entsprechend einer Spannweite von 1.4 C-Werten. Der Gesamtentwicklungsscore erreicht durchschnittlich $M = 6.88$ ($SD = 1.51$).

Da die zum zweiten Untersuchungszeitpunkt (t2) erhobenen Daten im Sinne einer Längsschnittstudie mit bereits vorhandenen Daten vom ersten Untersuchungszeitpunkt (t1) verknüpft werden, sind die relevanten deskriptivstatistischen Daten auch für t1 anzugeben. Zum ersten Erhebungszeitpunkt wurde von 8 der 26 Kinder keine Entwicklungsdiagnostik vorgenommen und somit konnten zur Beurteilung von Entwicklungsveränderungen die Daten von 18 Kindern in die Analysen einfließen.

Der durchschnittliche Abstand zwischen den beiden Messzeitpunkten betrug etwas mehr als ein Jahr. Tabelle 6 stellt die Zeitdifferenz zwischen t1 und t2 dar.

Tabelle 6 : Abstand der Untersuchungszeitpunkte in Monaten (n = 18)

<i>M</i>	<i>SD</i>	min	max
12.81	1.28	10.82	15.25

Dementsprechend lag das durchschnittliche Lebensalter der Kinder zum ersten Messzeitpunkt bei 3;11 Jahren und zum zweiten bei 5;0 Jahren. Tabelle 7 zeigt das Lebensalter der Kinder zu t1 und t2.

Tabelle 7: Lebensalter der Kinder zu t1 und t2 (n = 18)

	in Monaten (t1)	in Jahren (t1)	in Monaten (t2)	in Jahren (t2)
<i>M</i>	47.3	3;11	60.1	5;0
<i>SD</i>	6.4	0;6	6.3	0;6
min	39.4	3;4	50.8	4;2
max	60.4	5;0	72.0	6;0

Die Tabellen 8 bis 11 zeigen für einen Stichprobenumfang von 18 Kindern die deskriptivstatistischen Kennwerte der Centil-Norm für t1 und t2.

Zunächst werden die Subtestleistungen zu den beiden Messzeitpunkten dargestellt.

Zum ersten Erhebungszeitpunkt lagen die in Tabelle 8 ersichtlichen Subtestleistungen zwischen $M = 4.47$ ($SD = 1.07$) für Turnen und $M = 6.41$ ($SD = 1.73$) für Wörter erklären, entsprechend einer Spannweite von $C = 1.94$. Die mütterliche Einschätzung des kindlichen Entwicklungsstandes im Elternfragebogen erreichte $M = 6.50$ ($SD = 1.54$).

Tabelle 8: Deskriptivstatistische Kennwerte der Centil-Norm in den Subtests des WET zu t1 (n = 18)

Subtest	<i>M</i>	<i>SD</i>	min	max	Range
Turnen	4.47	1.07	3	8	5
Lernbär	5.50	1.15	4	8	4
Nachzeichnen	5.00	1.24	3	8	5
Bilderlotto	5.39	1.38	3	8	5
Schatzkästchen	5.39	2.15	0	9	9
Zahlen Merken	5.39	1.29	3	8	5
Muster Legen	5.17	1.82	1	9	8
Bunte Formen	6.25	1.83	5	9	4
Gegensätze	5.11	1.41	2	7	5
Quiz	5.06	1.47	3	9	6
Rechnen	6.00	1.41	4	8	4
Wörter Erklären	6.41	1.73	2	9	7
Puppenspiel	4.89	1.37	2	7	5
Fotoalbum	5.28	1.27	3	8	5
Elternfragebogen	6.50	1.54	4	9	5

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt liegen die in Tabelle 9 angegebenen Subtestleistungen zwischen $M = 5.22$ ($SD = 1.35$) für Nachzeichnen und $M = 7.39$ ($SD = 1.42$) für Rechnen,

entsprechend einer Spannweite von $C = 2.17$. Die mütterliche Einschätzung des kindlichen Entwicklungsstandes im Elternfragebogen erreicht $M = 6.56$ ($SD = 1.89$).

Tabelle 9: Deskriptivstatistische Kennwerte der Centil-Norm in den Subtests des WET zu t2 (n = 18)

Subtest	<i>M</i>	<i>SD</i>	min	max	Range
Turnen	5.83	1.38	3	8	5
Lernbär	5.72	0.75	5	7	2
Nachzeichnen	5.22	1.35	3	7	4
Bilderlotto	6.06	1.55	3	9	6
Schatzkästchen	6.00	1.88	4	10	6
Zahlen Merken	5.56	1.82	3	10	7
Muster Legen	6.50	1.79	3	9	6
Bunte Formen	6.06	1.63	4	9	5
Gegensätze	6.89	1.64	4	9	5
Quiz	6.72	1.71	4	10	6
Rechnen	7.39	1.42	4	9	5
Wörter Erklären	7.00	1.33	5	10	5
Puppenspiel	6.72	2.19	3	10	7
Fotoalbum	6.22	1.77	4	10	6
Elternfragebogen	6.56	1.89	3	10	7

Analog zur Gegenüberstellung der Subtestleistungen zu t1 und t2 werden im Folgenden die Leistungen in den übergeordneten Funktionsbereichen zu den beiden Messzeitpunkten dargestellt.

Zum ersten Erhebungszeitpunkt lagen die in Tabelle 10 ersichtlichen Leistungen in den Funktionsbereichen zwischen $M = 5.03$ ($SD = 0.92$) für Motorik und $M = 5.89$ ($SD = 1.20$) für den Bereich sozial-emotionale Entwicklung, entsprechend einer Spannweite von $C = 0.86$. Der Gesamtentwicklungsscore erreichte $M = 5.22$ ($SD = 1.31$).

Tabelle 10: Deskriptivstatistische Kennwerte der Centil-Norm der übergeordneten Funktionsbereiche, der zusätzlichen Subtestkombination und des Gesamtentwicklungsscores des WET zu t1 (n = 18)

Funktionsbereich	<i>M</i>	<i>SD</i>	min	max	Range
Motorik	5.03	0.92	4.00	7.00	3.00
Visumotorik/Visuelle Wahrnehmung	5.19	0.88	4.00	7.00	3.00
Lernen und Gedächtnis	5.39	1.35	3.00	8.00	5.00
Kognitive Entwicklung	5.33	1.02	3.33	7.00	3.67
Sprache	5.61	1.39	2.00	8.00	6.00
Sozial-emotionale Entwicklung	5.89	1.20	4.00	8.50	4.50
Sprache plus	5.33	1.17	2.50	7.50	5.00
Gesamtentwicklungsscore	5.22	1.31	3.00	7.00	4.00

Zum zweiten Messzeitpunkt liegen die in Tabelle 11 ersichtlichen Leistungen in den einzelnen Funktionsbereichen zwischen $M = 5.64$, ($SD = 1.11$) für Visumotorik/Visuelle Wahrnehmung und $M = 6.86$ ($SD = 1.42$) für den Bereich Sprache, entsprechend einer Spannweite von $C = 1.22$. Der Gesamtentwicklungsscore erreicht $M = 7.11$ ($SD = 1.41$).

Tabelle 11: Deskriptivstatistische Kennwerte der Centil-Norm der übergeordneten Funktionsbereiche, der zusätzlichen Subtestkombination und des Gesamtentwicklungsscores des WET zu t2 (n = 18)

Funktionsbereich	<i>M</i>	<i>SD</i>	min	max	Range
Motorik	5.78	0.88	4.00	7.00	3.00
Visumotorik/Visuelle Wahrnehmung	5.64	1.11	3.50	7.50	4.00
Lernen und Gedächtnis	5.78	1.56	4.00	9.00	5.00
Kognitive Entwicklung	6.71	1.01	4.20	8.80	4.60
Sprache	6.86	1.42	4.50	9.00	4.50
Sozial-emotionale Entwicklung	6.44	1.15	4.50	8.50	4.00
Sprache plus	6.83	1.26	4.75	8.50	3.75
Gesamtentwicklungsscore	7.11	1.41	4.00	9.00	5.00

7.3 Daten aus dem Videobeobachtungsinstrument (INTAKT)

Um Aussagen über die Interaktionsqualität zwischen Mutter und Kind treffen zu können, wurde das Video-Beobachtungsinstrument INTAKT (Hirschmann et al., 2013) eingesetzt. Die drei Verhaltensdimensionen Feinfühligkeit, Rückmeldung und Joint Attention wurden aus den Videobeobachtungen erfasst und analysiert.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wird die mütterliche Rückmeldung näher untersucht. Die Analyse der Verhaltensdimension Feinfühligkeit wird in der Diplomarbeit von Fuchs (2014) vorgenommen.

Da die einzelnen Videobeobachtungen von unterschiedlicher zeitlicher Dauer sind und um die mütterliche Rückmeldung vergleichbar darstellen zu können, wurden die zeitbasierten Messungen für die einzelnen Rückmeldungskategorien (*keine*, *positive*, *negative*, *korrigierende* und *unkodierbar*) zunächst in relative Anteilswerte transformiert. Diese relativen Anteilswerte wurden bereits unter Berücksichtigung der unkodierbaren Verhaltenssequenzen gebildet. Anzumerken ist, dass sich die relativen Anteilswerte der einzelnen Rückmeldungskategorien in Summe zu 100% ergänzen und somit als komplementär zu bezeichnen sind.

Der Tabelle 12 sind die absoluten und relativen Häufigkeiten sowie die absolute und relative Dauer der Kategorie Rückmeldung unter Berücksichtigung der kodierbaren und auch der unkodierbaren Sequenzen zu t2 zu entnehmen.

Tabelle 12: Verteilung der Kategorie Rückmeldung zu t2 bezüglich absoluter und relativer Häufigkeit und Dauer (N = 26)

Rückmeldung	Anzahl		Relative Häufigkeit (inkl. unkodierbar)	Dauer (in Minuten)		
	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit (ohne unkodierbar)		Absolute Dauer	Relative Dauer (ohne unkodierbar)	Relative Dauer (inkl. unkodierbar)
<i>positive</i>	387	22,51%	19,81%	11.82	1,23%	1,21%
<i>korrigierende</i>	246	14,31%	12,59%	24.46	2,55%	2,50%
<i>negative</i>	123	7,16%	6,29%	6.20	0,65%	0,63%
<i>keine</i>	963	56,02%	49,28%	917.27	95,57%	93,82%
Summe (kodierbar)	1719	100,00%	87,97%	959.75	100,00%	98,16%
<i>unkodierbar</i>	235		12,03%	17.94		1,84%
Summe (inkl. unkodierbar)	1954		100,00%	977.69		100,00%

Während der Interaktion mit den Kindern gaben die Mütter, hinsichtlich der zeitlichen Dauer, überwiegend *keine* Rückmeldung (93,82 %). *Positive* Rückmeldungen wurden mit 1,21 %, *korrigierende* mit 2,50 % sowie *negative* mit 0,63 % beobachtet. Bei 1,84 % der Interaktionen konnte keine eindeutige Rückmeldung kodiert werden und diese sind somit als *unkodierbar* zu bezeichnen.

Bezüglich der Häufigkeiten war die am meisten gegebene Art der Rückmeldung die *positive*

mit 19,81 %, gefolgt von der *korrigierenden* mit 12,59 % und der *negativen* mit 6,29 %.

Zur Vollständigkeit werden die Daten zu den Ausprägungen der Rückmeldung bezüglich der absoluten und relativen zeitlichen Dauer auch für t1 (N = 26) angegeben, siehe Tabelle 13.

Tabelle 13: Verteilung der Kategorie Rückmeldung zu t1 bezüglich absoluter und relativer Dauer (N = 26)

Rückmeldung	Dauer (in Minuten)		
	Absolute Dauer	Relative Dauer (ohne unkodierbar)	Relative Dauer (inkl. unkodierbar)
<i>positive</i>	15.71	1,15%	1,14%
<i>korrigierende</i>	19.55	1,43%	1,41%
<i>negative</i>	4.26	0,31%	0,31%
<i>keine</i>	1328.49	97,11%	96,15%
Summe (kodierbar)	1368.01	100,00%	99,01%
<i>unkodierbar</i>	13.74		0,99%
Summe (inkl. unkodierbar)	1381.75		100,00%

In Tabelle 13 ist ersichtlich, dass die Kategorie *keine* Rückmeldung zum ersten Erhebungszeitpunkt 96,15% der Zeit einnahm, während die *positive* mit 1,14%, die *korrigierende* mit 1,41% und die *negative* mit 0,31% relativ selten zu beobachten war. Bei 0,99% der Interaktionen lag keine eindeutige Rückmeldung vor.

8. Ergebnisse

Im Anschluss an die Beschreibung der vorliegenden Untersuchungsstichprobe folgt nun die testtheoretische sowie inferenzstatistische Analyse mit den in Abschnitt 0 formulierten Fragestellungen.

8.1 Berechnung der Beurteilerreliabilität

Die Berechnung der Beurteilerübereinstimmung erfolgte mittels der Software Mangold Interact.

Insgesamt wurden 26 Mutter-Kind-Interaktionen auf Video aufgezeichnet und analysiert, wobei die beiden Testleiterinnen (die Autorin und Frau Fuchs) jeweils 13 Interaktionssituationen bearbeiteten.

Um die Genauigkeit der Erfassung und somit den Grad der Übereinstimmung der Beurteilung der Rückmeldung zu zeigen, wurde die ereignisbasierte Kodierung, der Videoaufzeichnungen, von insgesamt sechs Beobachtungsparen von zwei Beurteilerinnen, (der Verfasserin und Kollegin Fuchs; jeweils Video 1, 6 und 11), anhand von 2 x 3 Mutter-Kind-Interaktionen, durchgeführt. Hiermit soll die Objektivität der Verhaltensbeobachtung überprüft werden

In diesem Abschnitt wird somit die Übereinstimmung der Beobachterinnen für die Verhaltensdimension Rückmeldung des Videobeobachtungsinstruments INTAKT (Hirschmann et al., 2013) untersucht. Da die Daten der Rückmeldung einem Nominalskalenniveau (es werden Häufigkeiten verglichen) unterliegen ist zur Überprüfung der Beobachterübereinstimmung der Kappa-Koeffizient nach Cohen (1968) heranzuziehen.

Bezüglich der Dimension Feinfühligkeit wird für die Berechnung der Beurteilerübereinstimmung auf Fuchs (2014) verwiesen.

In diesem Rahmen wurden die Häufigkeiten der Kategorien der Rückmeldung über die sechs Videoaufzeichnungen in einer Kreuztabelle zusammengefasst, siehe Tabelle 14.

Tabelle 14: Kontingenztafel der Häufigkeiten zu den Übereinstimmungen, der beiden Raterinnen (R1: Fuchs, R2: Roithner), in den Rückmeldungskategorien für sechs Beobachtungspaare

		R1					Gesamt (inkl. unkod.)	Gesamt (ohne unkod.)
Rückmeldung		<i>keine</i>	<i>korrigierende</i>	<i>negative</i>	<i>positive</i>	<i>unkodierbar</i>		
R 2	<i>keine</i>	282	31	48	60	23	444	421
	<i>korrigierende</i>	6	17	2	2	1	28	27
	<i>negative</i>	1	2	8	0	0	11	11
	<i>positive</i>	2	0	1	48	0	51	51
	<i>unkodierbar</i>	67	0	2	2	14	85	-
	Gesamt (inkl. unkodierbar)	358	50	61	112	38	619	510
Gesamt (ohne unkodierbar)		291	50	59	110	-	510	-

Anmerkung: Die Hauptdiagonale ist grau unterlegt.

In der Hauptdiagonale sind jene Häufigkeiten vermerkt, die eine perfekte Übereinstimmung anzeigen. Sofern man die Kategorie *unkodierbar* nicht berücksichtigt, ergibt sich eine prozentuale Beurteilerübereinstimmung von 69,6% und entsprechend dem Maß κ (Kappa-Koeffizient nach Cohen, 1968) mit .392 der Hinweis auf eine mäßige Beobachterreliabilität. Sofern die Kategorie *unkodierbar* zusätzlich berücksichtigt wird, geht die Beobachterübereinstimmung auf 59,6% und κ auf .274 zurück.

8.2 Veränderung der mütterlichen Rückmeldung

Um die Veränderungen der mütterlichen Rückmeldungen zwischen t1 und t2 untersuchen zu können wurden t-Tests für abhängige Stichproben für *keine* und für *positive* Rückmeldung berechnet, während für die *negative* und *korrigierende* Rückmeldung der Vorzeichen-Rang-Test nach Wilcoxon herangezogen wurde. Die Prüfvoraussetzung, die Normalverteilung der Messwertdifferenzen, konnte für *keine* und *positive* Rückmeldung unter Berücksichtigung der entsprechenden Q-Q-Plots angenommen werden, wohingegen für *negative* und *korrigierende* Rückmeldung keine Normalverteilung anzunehmen war (siehe Anhang a)).

Für *keine* Rückmeldung, unter Bezugnahme auf die relative zeitliche Dauer ohne *unkodierbare* Sequenzen (siehe Tabelle 12 und Tabelle 13), fiel die Prüfgröße mit $t(25) = 3.27$, $p = .003$ ($d = 0.64$) signifikant aus, womit angenommen werden kann, dass Mütter zu t2 seltener *keine* Rückmeldung zeigten. Für die *positive* Rückmeldung fiel die Prüfgröße mit $t(25) = -0.74$, $p = .464$ ($d = 0.15$) nicht signifikant aus, womit kein

Niveauunterschied über den untersuchten Zeitraum vorliegt.

Für *negative* Rückmeldung, ebenfalls unter Bezugnahme auf die relative zeitliche Dauer ohne *unkodierbare* Sequenzen (siehe Tabelle 12 und Tabelle 13), fiel die Prüfgröße mit $z = -1.54$, $p = .123$ ($r = -.30$) nicht signifikant aus, somit kann kein Niveauunterschied zwischen t1 und t2 angenommen werden. Für *korrigierende* Rückmeldung fiel die Prüfgröße mit $z = -3.04$, $p = .002$ ($r = -.60$) signifikant aus, womit angenommen werden kann, dass Mütter zu t2 mehr *korrigierende* Rückmeldung gaben.

8.3 Stabilität der mütterlichen Rückmeldung

Die Stabilität der mütterlichen Rückmeldung zwischen t1 und t2 wurde für *keine* und für *positive* Rückmeldung mittels Koeffizient der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson untersucht, während für die *negative* und *korrigierende* Rückmeldung die Spearman'sche Rangkorrelation entsprechend der Prüfvoraussetzungen herangezogen wurde. Die Korrelationskoeffizienten wurden einseitig geprüft. In Tabelle 15 sind die Koeffizienten für die Stabilität angeführt.

Tabelle 15: Korrelationskoeffizienten für die Stabilität der Rückmeldungskategorien zwischen t1 und t2 (N = 26)

Rückmeldung	Koeffizient	Signifikanz (einseitig)
<i>keine</i>	$r = .022$	.458
<i>positive</i>	$r = .280$	.083
<i>negative</i>	$r_s = .369^*$	.032
<i>korrigierende</i>	$r_s = .371^*$	.031

Anmerkung: r = Koeffizient der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, r_s = Koeffizient der Spearman'schen Rangkorrelation

Für *keine* Rückmeldung kann mit $r = .022$ keine Stabilität im Zeitverlauf angenommen werden, während für *positive* Rückmeldung $r = .280$ bereits ein Trend vorliegt. Für *negative* ($r_s = .369$) und *korrigierende* Rückmeldung ($r_s = .371$) sind bereits mittelhohe Stabilitäten anzunehmen.

In den folgenden Streudiagrammen (Abbildung a bis Abbildung d) werden die Zusammenhänge der einzelnen Rückmeldungskategorien zwischen t1 und t2 graphisch dargestellt (N = 26). Die diagonalen Bezugslinien (strichliert) repräsentieren die theoretisch

perfekte Stabilität, während die Regressionsgeraden (durchgezogen) den ermittelten Zusammenhang zeigen.

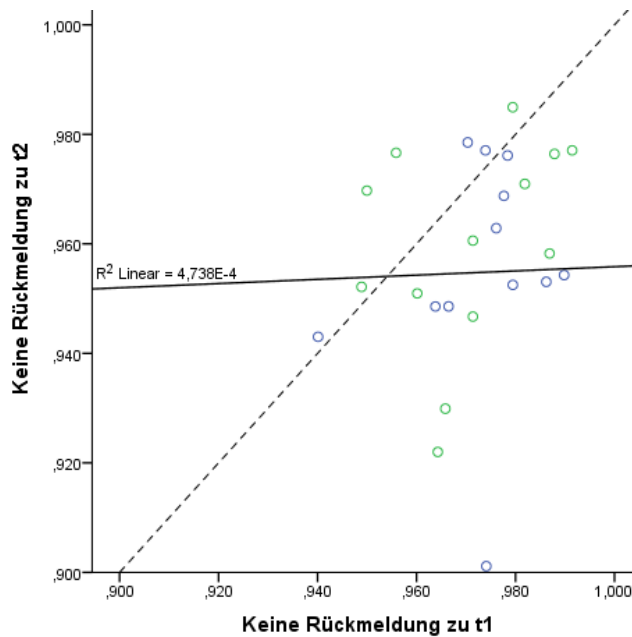


Abbildung a: Bivariates Streudiagramm für die Stabilität der Kategorie *keine* Rückmeldung unter Berücksichtigung der Regressionsgeraden (N = 26)

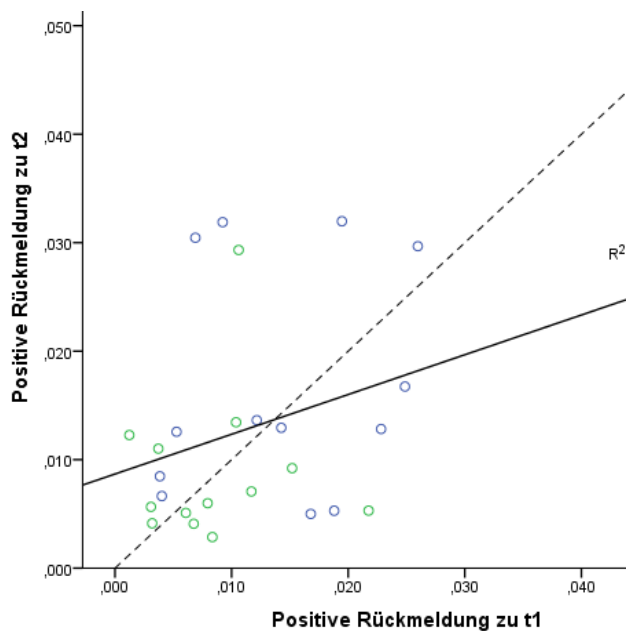


Abbildung b: Bivariates Streudiagramm für die Stabilität der Kategorie *positive* Rückmeldung unter Berücksichtigung der Regressionsgeraden (N = 26)

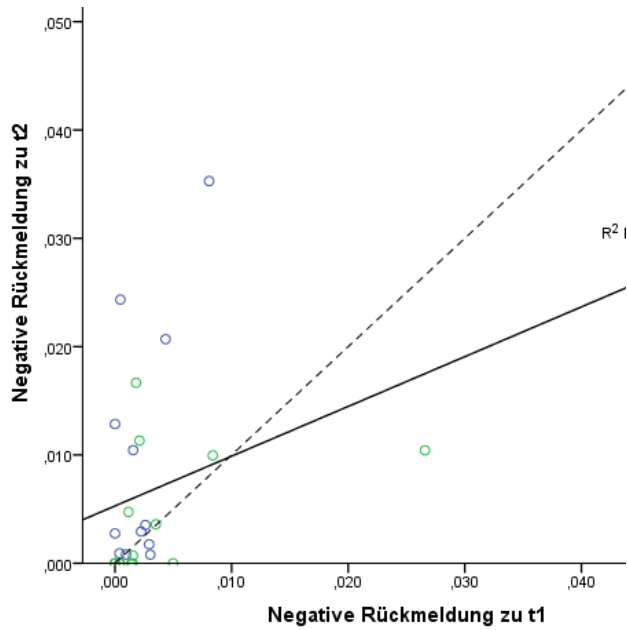


Abbildung c: Bivariates Streudiagramm für die Stabilität der Kategorie *negative* Rückmeldung unter Berücksichtigung der Regressionsgeraden (N = 26)

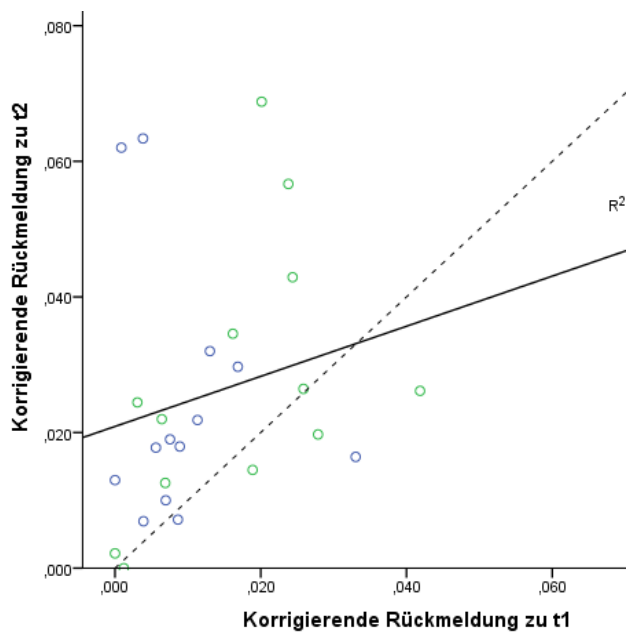


Abbildung d: Bivariates Streudiagramm für die Stabilität der Kategorie *korrigierende* Rückmeldung unter Berücksichtigung der Regressionsgeraden (N = 26)

8.4 Prognosen der kindlichen Entwicklung anhand der mütterlichen Rückmeldung

8.4.1 Einfluss der mütterlichen Rückmeldung auf die kindliche Entwicklung

Für Prognosen zum kindlichen Entwicklungsstand zu t2, anhand der mütterlichen Rückmeldung zu t1, und zur Beurteilung des Zusammenhanges der mütterlichen Rückmeldung zu t2 mit dem kindlichen Entwicklungsstand zu t2 wurden für die einzelnen Funktionsbereiche des WET die Zusammenhänge analysiert. Für diese Untersuchung konnten die Daten von allen 26 Fällen herangezogen werden.

8.4.1.1 Einfluss der mütterlichen Rückmeldung zum ersten Messzeitpunkt

Die Überprüfung der Verteilungsannahme ergab für die Rückmeldungskategorien zu t1 unter Berücksichtigung der entsprechenden Q-Q-Plots (siehe Anhang d)) den Hinweis auf schiefe Messwerteverteilungen. Die Stärke des Zusammenhanges zwischen der mütterlichen Rückmeldung zu t1 und den kindlichen Leistungen in den Funktionsbereichen des WET (C-Norm) wurde jeweils mit einer Spearman'schen Rangkorrelation berechnet. Die entsprechenden Korrelationskoeffizienten r_s für die prognostische Validität der mütterlichen Rückmeldung zu t1 für die Vorhersage der kindlichen Entwicklung zu t2 sind in der Tabelle 16 wiedergegeben.

Tabelle 16: Koeffizienten der Spearman'schen Rangkorrelation r_s für den Zusammenhang zwischen relativer Rückmeldung (RM) zu t1 mit den WET-Funktionsbereichen zu t2 (N = 26; einseitig)

RM	Funktionsbereich							
	Motorik	Visumotorik	Lernen & Gedächtnis	Kogn. Entw.	Sprache	Soz.-emot. Entw.	Sprache plus	Ges.
<i>keine</i>	.141	.217	.392*	.376*	.249	.228	.372*	.485**
<i>positive</i>	-.260	-.208	-.173	-.501*	-.432*	-.016	-.557**	-.480**
<i>negative</i>	.340*	.140	-.358*	-.012	-.029	.314	.015	-.076
<i>korrigierende</i>	-.199	-.059	-.131	-.103	-.106	-.191	-.164	-.192

** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Die Korrelationskoeffizienten weisen bei der Rückmeldungskategorie *keine* jeweils auf positive Zusammenhänge mit den WET-Funktionsbereichen hin. Für die *positive* und *korrigierende* Rückmeldungskategorie können jeweils negative Zusammenhänge angenommen werden, während für die *negative* Rückmeldungskategorie die Zusammenhänge sowohl positiv als auch negativ ausfallen.

Für die einzelnen Rückmeldungskategorien werden an dieser Stelle die stärksten Zusammenhänge mit dem jeweiligen Funktionsbereich beschrieben: Für *keine* Rückmeldung kann der höchste Zusammenhang ($r_s = .392$) mit dem Funktionsbereich *Lernen & Gedächtnis* (je weniger Rückmeldung von den Müttern gegeben wurde, desto besser war die Leistungsfähigkeit der Kinder im Bereich *Lernen & Gedächtnis*), für *positive* Rückmeldung ($r_s = -.557$) mit *Sprache plus* (je weniger *positive* Rückmeldung gegeben wurde, desto höher die Leistung im Bereich *Sprache plus*), für *negative* Rückmeldung ($r_s = -.358$) mit *Lernen & Gedächtnis* (je weniger *negative* Rückmeldung gegeben wurde, desto höher die Leistungsfähigkeit im Bereich *Lernen & Gedächtnis*) und für *korrigierende* Rückmeldung ($r_s = -.199$, nicht signifikant) mit *Motorik* (je weniger *korrigierende* Rückmeldung gegeben wurde, desto höher die Leistung im Bereich *Motorik*) angenommen werden.

Für den Gesamtentwicklungsscore kann im speziellen ein mäßig positiver Zusammenhang ($r_s = .485$) mit der Kategorie *keine* Rückmeldung angenommen werden, während für die Kategorie *positive* Rückmeldung ein mäßig negativer Zusammenhang ($r_s = -.480$) vorliegt. Für die *negative* sowie für die *korrigierende* Rückmeldung können nicht signifikante Korrelationskoeffizienten beobachtet werden.

8.4.1.2 Einfluss der mütterlichen Rückmeldung zum zweiten Messzeitpunkt

Die Überprüfung der Verteilungsannahme unter Berücksichtigung der Schiefekoeffizienten ergab für sämtliche Rückmeldungskategorien zu t2 den Hinweis auf schiefe Messwertverteilungen (entsprechende Q-Q-Plots im Anhang e)). Die Stärke des Zusammenhanges zwischen der mütterlichen Rückmeldung zu t2 mit den kindlichen Leistungen in den Funktionsbereichen des WET (C-Norm) wurde jeweils mit einer Spearman'schen Rangkorrelation berechnet.

Die entsprechenden Korrelationskoeffizienten r_s für den Zusammenhang der mütterlichen Rückmeldung zu t2 mit dem kindlichen Entwicklungsstand zu t2 sind in Tabelle 17

wiedergegeben.

Tabelle 17: Koeffizienten der Spearman'schen Rangkorrelation r_s für den Zusammenhang zwischen relativer Rückmeldung (RM) zu t2 mit den WET-Funktionsbereichen zu t2 (N = 26; einseitig)

RM	Funktionsbereich							
	Motorik	Visumotorik	Lernen & Gedächtnis	Kogn. Entw.	Sprache	Soz.-emot. Entw.	Sprache plus	Ges.
<i>keine</i>	.316	.137	.198	.179	.039	.298	.099	.220
<i>positive</i>	-.227	-.056	.066	.133	.039	-.032	.021	.089
<i>negative</i>	.160	.212	-.108	-.370*	-.314	.070	-.359*	-.164
<i>korrigierende</i>	-.443*	-.233	-.147	.041	-.014	-.314	.068	-.174

** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Die Korrelationskoeffizienten weisen bei der Rückmeldungskategorie *keine* jeweils auf positive, nicht signifikante Zusammenhänge mit den WET-Funktionsbereichen hin. Für die *positive*, *negative* und *korrigierende* Rückmeldungskategorie können jeweils positive sowie negative Zusammenhänge angenommen werden.

Für die einzelnen Rückmeldungskategorien werden an dieser Stelle erneut die in der Stichprobe stärksten Zusammenhänge mit dem jeweiligen Funktionsbereich beschrieben: Für *keine* Rückmeldung kann der höchste Zusammenhang ($r_s = .316$, nicht signifikant) mit dem Funktionsbereich *Motorik* (je weniger Rückmeldung, desto höher auch die motorische Leistungsfähigkeit), für *positive* Rückmeldung ($r_s = -.227$, nicht signifikant) mit *Motorik* (je mehr *positive* Rückmeldung, desto schwächer die motorische Leistungsfähigkeit), für *negative* Rückmeldung ($r_s = -.370$) mit *kognitive Entwicklung* (je weniger *negative* Rückmeldung gegeben wurde, desto höher die Leistung im Bereich *Kognitive Entwicklung*) und für *korrigierende* Rückmeldung ($r_s = -.443$) mit *Motorik* (je weniger *korrigierende* Rückmeldung, desto höher die motorische Leistungsfähigkeit) angenommen werden.

Für den Gesamtentwicklungsscore können im speziellen keine besonderen Zusammenhänge mit den jeweiligen Rückmeldungskategorien beobachtet werden.

8.4.2 Gegenüberstellung mütterliche Rückmeldung und kindliche Entwicklung

Die Veränderung der kindlichen Entwicklung ist als Differenz der WET-Funktionsbereiche zwischen t1 und t2 zu verstehen. Diese Differenzwerte unterliegen, wie dem Anhang b) entnommen werden kann, einer Normalverteilung. Da die Ausmaße der Rückmeldungskategorien zu t1 und zu t2 jedoch nicht der Normalverteilungsannahme folgen (siehe Anhang d) und e)) werden die Zusammenhänge der mütterlichen Rückmeldung mit der kindlichen Entwicklung mittels Spearman'scher Rangkorrelation berechnet und einander gegenübergestellt (siehe Tabelle 18). Hierfür konnten die Daten von 18 gültigen Fällen herangezogen werden.

Die Zusammenhänge der mütterlichen Rückmeldungskategorien zu t1 mit der kindlichen Entwicklung können als prospektiver Untersuchungsansatz zur Prognose interpretiert werden. Die Zusammenhänge der mütterlichen Rückmeldungskategorien zu t2 mit der kindlichen Entwicklung können als retrospektive Betrachtungsweise angesehen werden.

Tabelle 18: Koeffizienten der Spearman'schen Rangkorrelation r_s für den Zusammenhang der mütterlichen Rückmeldung (RM) zu t1 und t2 mit den kindlichen Entwicklungsveränderungen in den Funktionsbereichen des WET (n = 18)

RM	Funktionsbereich							
	Motorik	Visumotorik	Lernen & Gedächtnis	Kogn. Entw.	Sprache	Soz.-emot. Entw.	Sprache plus	Ges.
<i>keine</i>								
t1	.124	0.99	-.135	.128	-.103	-.135	.025	.196
t2	-.120	.007	.030	-.150	.264	-.120	.021	.062
<i>positive</i>								
t1	-.283	-.055	.236	.060	.151	-.247	.156	-.130
t2	-.320	-.049	.088	.039	-.297	-.083	-.022	-.169
<i>negative</i>								
t1	.085	.161	-.397	.049	.354	.490*	.130	.022
t2	.082	-.035	-.517*	-.033	-.116	.115	-.238	-.364
<i>korrigierende</i>								
t1	-.039	.068	.149	-.244	-.235	.263	-.299	-.115
t2	-.045	-.027	.058	.345	-.284	-.015	.092	.039

Tabelle 18 zeigt anhand des Vergleichs der Korrelationskoeffizienten zu t1 und t2, dass zwischen dem relativen Ausmaß der mütterlichen Rückmeldung in den einzelnen Kategorien und den entsprechenden Veränderungen der kindlichen Entwicklung keine signifikanten Zusammenhänge, bis auf zwei Werte, auftreten. Mit $r_s = -.517$ konnte ein signifikant ($p = .014$, einseitig, $n = 18$) negativer Zusammenhang zwischen der *negativen* mütterlichen Rückmeldung zu t2 und der kindlichen Entwicklung im Bereich *Lernen & Gedächtnis* beobachtet werden. Mit $r_s = .490$ konnte ein signifikant ($p = .020$, einseitig, $n = 18$) positiver Zusammenhang zwischen der *negativen* mütterlichen Rückmeldung zu t1 und der kindlichen *sozial-emotionalen Entwicklung* ermittelt werden.

Weiters kann eine Prüfung des Unterschiedes der Korrelationshöhen vorgenommen werden, weil damit eine Aussage über die Gleichmäßigkeit des Ausmaßes der jeweiligen Rückmeldung im Zusammenhang mit der Veränderung der kindlichen Entwicklung zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten möglich ist. Mittels der Fisher'schen z-Transformation wurden die Koeffizienten der Spearman'schen Rangkorrelation (Lampatz, 2014) in entsprechende z- standardisierte Werte umgewandelt und mittels der Formel

$$z = z'1 - z'2 / \sqrt{(1 / (n1 - 3)) + (1 / (n2 - 3))}$$

auf Unterschiedlichkeit geprüft. Für die stärkste Differenz, in der Rückmeldungskategorie *korrigierend* im WET-Funktionsbereich *kognitive Entwicklung*, konnte für die Korrelationen zu t1 und t2 mit $z = 1.67$, $p = .095$ (zweiseitig, $n = 18$) kein signifikanter Unterschied festgestellt werden. Alle übrigen Vergleiche fielen ebenfalls nicht signifikant aus. Es kann angenommen werden, dass das Ausmaß der mütterlichen Rückmeldung zu t1 und t2 mit den Entwicklungsveränderungen der Kinder in keinem unterschiedlichen Zusammenhang steht.

8.5 Geschlechtereffekte

Schließlich wurde untersucht, ob zum zweiten Erhebungszeitpunkt das Ausmaß der mütterlichen Rückmeldung zwischen Mädchen und Buben unterschiedlich ausfiel. Darüber hinaus wurde auch geprüft, ob die kindliche Entwicklung hinsichtlich der WET-Funktionsbereiche bezüglich des Geschlechts Unterschiede aufweist.

8.5.1 Mütterliche Rückmeldung und Geschlechtereffekte

Die Tabelle 19 zeigt die Anteilswerte in den einzelnen Rückmeldungskategorien in Abhängigkeit vom Geschlecht des Kindes.

Tabelle 19: Deskriptivstatistische Kennwerte der Anteilswerte der Rückmeldungskategorien zu t2 in Abhängigkeit vom Geschlecht der Kinder

Geschlecht des Kindes		Rückmeldungskategorie			
		<i>keine</i>	<i>positive</i>	<i>negative</i>	<i>korrigierende</i>
weiblich (n = 15)	<i>M</i>	.964	.013	.005	.018
	<i>SD</i>	.013	.010	.005	.011
	<i>Md</i>	.961	.012	.003	.018
männlich (n = 11)	<i>M</i>	.942	.012	.009	.036
	<i>SD</i>	.030	.010	.012	.023
	<i>Md</i>	.953	.010	.002	.030
Gesamt (N = 26)	<i>M</i>	.955	.013	.010	.026
	<i>SD</i>	.024	.010	.010	.019
	<i>Md</i>	.956	.010	.003	.021

Da die Normalverteilung für *keine* (standardisierter Schiefe-Koeffizient für weiblich $z_w = 0.21$, männlich $z_m = -1.26$), *korrigierende* ($z_w = 1.18$, $z_m = 0.39$) und *negative* Rückmeldung ($z_w = 1.06$, $z_m = 1.65$; entsprechende Q-Q-Plots siehe Anhang f)) anzunehmen war, konnte zur zweiseitigen Prüfung der Unterschiedlichkeit für eine Stichprobengröße von $N = 26$ jeweils ein t-Test für unabhängige Stichproben berechnet werden.

Für *keine* Rückmeldung (Varianzhomogenität konnte mit $p = .013$ nicht angenommen werden, wodurch eine Welch-Korrektur erforderlich war) fiel die Prüfgröße mit $t(12.90) = 2.21$, $p = .046$ ($d = 0.88$) signifikant aus.

Für *korrigierende* Rückmeldung (Varianzhomogenität konnte mit $p = .003$ nicht angenommen werden, wodurch erneut eine Welch-Korrektur erforderlich war) fiel die Prüfgröße mit $t(13.52) = -2.43$, $p = .030$ ($d = -0.97$) ebenfalls signifikant aus. Der Vergleich zwischen den beiden Geschlechtern zeigte, dass der Anteil für *keine* Rückmeldung bei Mädchen höher

ausfällt, während der Anteil für *korrigierende* Rückmeldung bei Buben höher liegt. Die entsprechenden Effektstärken (d) weisen auf bereits deutliche Unterschiede hin.

Für *negative* Rückmeldung (Varianzhomogenität konnte mit $p < .001$ nicht angenommen werden, wodurch ebenfalls eine Welch-Korrektur erforderlich war) fiel die Prüfgröße mit $t(12.20) = -1.20$, $p = .253$ ($d = -0.48$) nicht signifikant aus. Es kann somit kein Unterschied im Anteil der negativen Rückmeldung hinsichtlich des Geschlechts beobachtet werden.

Für die Kategorie *positive* Rückmeldung war unter Berücksichtigung der standardisierten Schiefe-Koeffizienten (> 1.96) keine Normalverteilung anzunehmen (siehe Anhang f)), wodurch zur Prüfung der Unterschiedlichkeit ein U-Test nach Mann & Whitney herangezogen wurde. Mit $U = 76.0$ ($z = -0.34$), $p = .736$ ($r = .07$) konnte kein signifikantes Ergebnis beobachtet werden, womit kein Unterschied im Ausmaß der positiven Rückmeldung in Abhängigkeit vom Geschlecht anzunehmen ist.

8.5.2 Kindliche Entwicklung und Geschlechtereffekte

Die Verteilungsform der WET-Scores (C-Norm) aller Funktionsbereiche und des Gesamtentwicklungsscores kann als normalverteilt angenommen werden, wenn die standardisierten Schiefekoeffizienten beurteilt werden ($z < 1.96$, p 's $> .05$), die entsprechenden Q-Q-Plots können dem Anhang g) entnommen werden. Die Prüfung der Homogenität der Varianzen mittels Levene-Test erbrachte jeweils nicht-signifikante Ergebnisse (p 's $> .05$). Die Untersuchung der Unterschiedlichkeit der einzelnen Funktionsbereiche zwischen den Geschlechtern konnte somit mittels t-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt werden (siehe Tabelle 20).

Tabelle 20: Deskriptivstatistische Kennwerte der WET-Funktionsbereiche (C-Norm) zu t2 in Abhängigkeit des Geschlechts der Kinder mit Prüfgröße, Signifikanzbeurteilung und standardisierter Effektgröße (N = 26)

Funktionsbereich	Geschlecht	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> (24)	Sig.(zweiseitig)	<i>d</i>
Motorik	weiblich (w)	5.93	0.62	1.30	.206	0.52
	männlich (m)	5.50	1.07			
Visuelle Wahrnehmung / Visumotorik	w (n =15)	5.40	1.04	-0.31	.758	-0.12
	m (n= 11)	5.55	1.50			
Lernen & Gedächtnis	w	5.63	1.48	0.44	.664	0.17
	m	5.36	1.63			
Kognitive Entwicklung	w	6.45	0.96	-1.02	.319	-0.40
	m	6.85	1.04			
Sprache	w	6.90	1.67	0.14	.891	0.06
	m	6.82	1.17			
Sozial-emotionale Entwicklung	w	6.03	1.29	-0.45	.656	-0.18
	m	6.27	1.40			
Sprache plus	w	6.58	1.37	-0.72	.482	-0.29
	m	6.95	1.22			
Gesamt	w	6.87	1.46	-0.07	.945	-0.03
	m	6.91	1.64			

Die t-verteilten Prüfgrößen für die Entwicklungsbereiche fielen jeweils nicht signifikant aus; es kann zwischen Mädchen und Buben kein Leistungsunterschied in den einzelnen Funktionsbereichen angenommen werden. Auch für den Gesamtentwicklungsscore konnte mit $t(24) = -0.07$, $p = .945$ ein nicht signifikantes Ergebnis beobachtet werden, womit kein Unterschied zwischen den Geschlechtern in der Gesamtentwicklung anzunehmen ist.

9. Diskussion

9.1 Diskussion der Ergebnisse

Die zugrundeliegende Fragestellung vorliegender Arbeit lautet, ob und inwieweit die Stabilität der mütterlichen Rückmeldung in Zusammenhang mit der kindlichen Entwicklung gesetzt werden kann; es handelt sich hierbei um eine längsschnittliche Untersuchung. Des Weiteren soll diese Arbeit einen Beitrag zur Validierung des INTAKT-Verfahrens (Hirschmann et al., 2013) liefern.

In dieses Longitudinaldesign flossen die Daten vom zweiten Erhebungszeitpunkt (t2) zu den bereits vorhandenen Daten des ersten Untersuchungszeitpunktes (t1) ein und konnten somit in Beziehung gesetzt werden. Für die vorliegende Arbeit konnte auf den Datenpool von Celand (2012), Huber (2013), Reischer (2013) und Schemmel (2014) zurückgegriffen werden. Die Datenerhebung zum zweiten Zeitpunkt wurde zusammen mit Fuchs (2014) durchgeführt, die sich in ihrer Arbeit auf die mütterliche Feinfühligkeit konzentriert.

Die durchschnittliche Zeitspanne zwischen dem ersten und dem zweiten Erhebungszeitpunkt lag bei 14.06 ($SD = 2.49$) Monaten.

Die vorliegende Stichprobe setzt sich aus 26 Müttern und ihren 4- bis 6-jährigen Kindern zusammen, wobei 15 (58 %) Mädchen und 11 (42 %) Buben an der Untersuchung teilnahmen. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt waren die Kinder durchschnittlich 5;1 ($SD = 0;6$) Jahre alt. Das Ausbildungsniveau der Mütter setzt sich wie folgt zusammen: 30 % der Mütter gaben an, eine Fachschule oder Lehre absolviert zu haben, 35 % der Mütter führten an, die Matura gemacht zu haben und ebenfalls 35 %, einen Hochschulabschluss zu haben.

Die teilnehmenden Familien sind alle, sozio-ökonomisch betrachtet, zumindest der Mittelschicht zuzuordnen, mit insgesamt höherem Bildungsniveau. Die Stichprobenzusammensetzung erwies sich als homogen und ohne besondere Auffälligkeiten bzw. „Ausreißer“.

Um Kenntnis über den Entwicklungsstand der Kinder zu erlangen kam der Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) zum Einsatz. Es wurden sowohl die Kennwerte in den einzelnen Subtests als auch die Ergebnisse in den übergeordneten

Funktionsbereichen beider Erhebungszeitpunkte dargestellt. Hierzu wurden zunächst für alle Skalen Summenscores gebildet, die dann anhand von Normierungstabellen in standardisierte Centil-Werte (C-Norm) umgewandelt werden konnten. Der Gesamtentwicklungsscore erschloss sich aus der Summe der C-Werte aller vorgegebenen Subtests.

Zunächst wurden die Daten der zum zweiten Untersuchungszeitpunkt getesteten Kinder ($N = 26$) dargestellt. In den übergeordneten Funktionsbereichen lagen die durchschnittlichen C-Werte zwischen $M = 5.47$ ($SD = 1.23$) für den Funktionsbereich *Visumotorik/ Visuelle Wahrnehmung* und $M = 6.87$ ($SD = 1.45$) für den Bereich *Sprache*. Der Gesamtentwicklungsscore erreichte durchschnittlich $M = 6.88$ ($SD = 1.51$).

Da zum ersten Erhebungszeitpunkt bei 8 der 26 Kinder keine Entwicklungsdiagnostik vorgenommen wurde, konnten im Anschluss die gewonnen Daten des WET von t1 ($n = 18$) mit den Daten von t2 (überschneidende Teilstichprobe von $n = 18$) gegenübergestellt werden.

Zum ersten Erhebungszeitpunkt ($n = 18$) lagen die ersichtlichen Leistungen in den Funktionsbereichen zwischen $M = 5.03$ ($SD = 0.92$) für *Motorik* und $M = 5.89$ ($SD = 1.20$) für den Bereich *sozial-emotionale Entwicklung*. Der Gesamtentwicklungsscore erreichte $M = 5.22$ ($SD = 1.31$). Zum zweiten Messzeitpunkt (für $n = 18$) lagen die ersichtlichen Leistungen in den einzelnen Funktionsbereichen zwischen $M = 5.64$, ($SD = 1.11$) für *Visumotorik/Visuelle Wahrnehmung* und $M = 6.86$ ($SD = 1.42$) für den Bereich *Sprache*. Der Gesamtentwicklungsscore erreicht $M = 7.11$ ($SD = 1.41$).

Da sich der durchschnittliche Bereich der C-Werte zwischen 4 und 6 bewegt ist hier deutlich zu erkennen, dass in allen erhobenen Funktionsbereichen, sowie in den ermittelten Gesamtentwicklungsscores durchschnittliche und zum Teil auch im oberen Durchschnittsbereich liegende Leistungen zu verzeichnen sind.

Die etwas höher erzielten Leistungen zum zweiten Erhebungszeitpunkt könnten zum einen eventuell dadurch erklärt werden, dass zumindest 18 der 26 Kinder den Test bereits einmal absolviert haben und es hier zu Wiederholungseffekten (z.B. Übungs- und Gedächtniswirkungen) gekommen sein könnte. Zum anderen muss auf die Möglichkeit von Testleitereffekten (z.B. Beurteilungsfehler, Mildefehler, Härtefehler oder Eigenschaften des Testleiters) verwiesen werden, die zu verzerrten Ergebnissen führen können.

Um Aussagen über die Interaktionsqualität zwischen Mutter und Kind treffen zu können, bei vorliegender Arbeit insbesondere hinsichtlich der mütterlichen Rückmeldung, wurde das Video-Beobachtungsinstrument INTAKT (Hirschmann et al., 2013) eingesetzt. Da die einzelnen Videobeobachtungen von unterschiedlicher zeitlicher Dauer waren und um die mütterliche Rückmeldung vergleichbar darzustellen, wurden die zeitbasierten Messungen für die einzelnen Rückmeldungskategorien in relative Anteilswerte transformiert, welche bereits unter Berücksichtigung der unkodierbaren Verhaltenssequenzen gebildet wurden.

Bezüglich der zeitlichen Häufigkeitsverteilung ergab sich, dass die Mütter während der Interaktion mit ihren Kindern überwiegend *keine* Rückmeldung (93,82 %) gaben. Die am meisten gegebene Art der Rückmeldung war die *positive* (19,81 %), gefolgt von der *korrigierenden* (12,59 %) und der *negativen* (6,29 %).

In Anlehnung an die in Kapitel 5 formulierten Fragestellungen sollen die damit verbundenen Ergebnisse im Folgenden eingehender diskutiert werden:

Um einen möglichen Niveauunterschied, eine Veränderung der mütterlichen Rückmeldung zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten zu untersuchen wurden t-Tests für abhängige Stichproben für *keine* und für *positive* Rückmeldung, sowie der Vorzeichen-Rang-Test nach Wilcoxon für die *negative* und *korrigierende* Rückmeldung berechnet. Es zeigte sich, dass Mütter zu t2 weniger *keine* Rückmeldung ($t(25) = 3.27, p = .003$) gaben, d.h., dass die Mütter im Vergleich zu t1 generell mehr rückmeldeten. Ebenfalls fanden zu t2 mehr *korrigierende* Rückmeldung ($z = -3.04, p = .002$) statt. Wohingegen sowohl für die *positive* ($t(25) = -0.74, p = .464$) als auch für die *negative* Rückmeldung ($z = -1.54, p = .123$) kein Niveauunterschied über den untersuchten Zeitraum angenommen werden konnte.

Die Stabilität der mütterlichen Rückmeldung zwischen t1 und t2 wurde für *keine* und für *positive* Rückmeldung mittels Koeffizient der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson berechnet, während die *negative* und *korrigierende* Rückmeldung anhand der Spearman'sche Rangkorrelation ermittelt wurde.

Jede der Rückmeldungskategorien weist eine eigene Charakteristik auf. Für *keine* Rückmeldung ($r = .022$) konnte ein signifikanter Rückgang im Zeitverlauf beobachtet werden, wobei keine besondere Stabilität vorliegt. Für *positive* Rückmeldung ($r = .280$) konnte keine Steigerung beobachtet werden, wobei bereits eine geringe bis mäßige Stabilität anzunehmen

ist. Für *negative* Rückmeldung ($r_s = .369$) konnte ebenfalls keine Veränderung beobachtet werden, wobei die Stabilität ein mittelhohes Niveau aufweist. Die *korrigierende* Rückmeldung ($r_s = .371$) zeigte eine signifikante Steigerung bei einer gleichzeitig mittelhohen Stabilität. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die *korrigierende* Rückmeldung im Zeitverlauf, auf „Kosten“ der Kategorie *keine* Rückmeldung, zugenommen hat.

Zusammenfassend kann erwähnt werden, dass das Ausmaß der Kategorie *keine* Rückmeldung im Zeitverlauf abnahm, was darauf hinweist, dass die Mütter den Kindern zu t2 häufiger eine Rückmeldung boten. Dies könnte u.a. damit erklärt werden, dass altersentsprechend Kinder im Verlauf ihrer Entwicklung ein höheres sprachliches Niveau erreichen und die Mütter dadurch vermehrt sprachliche Interaktion/Kommunikation anstreben bzw. Rückmeldungen liefern.

Um Prognosen über die kindliche Entwicklung anhand der mütterlichen Rückmeldung abzuleiten, wurde der Einfluss der mütterlichen Rückmeldung über beide Erhebungszeitpunkte untersucht.

Die Stärke des Zusammenhanges zwischen der mütterlichen Rückmeldung zu t1 und der kindlichen Entwicklung zu t2 (kindliche Leistungen in den Funktionsbereichen des WET) wurde mittels Spearman'scher Rangkorrelation berechnet. Die jeweiligen Korrelationskoeffizienten sind der Tabelle 16 zu entnehmen. Die Richtung der Zusammenhänge weist darauf hin, dass *keine* Rückmeldung der Mütter zu t1 mit einer hohen Leistungsfähigkeit der Kinder zu t2 einhergeht. Andererseits zeigt sich, dass bei einem höheren Ausmaß an *positiver* Rückmeldung zu t1 eine niedrigere Leistungsfähigkeit zu t2 auftritt. Dieser etwas überraschende Befund könnte damit erklärt werden, dass jene Kinder, die zu t2 eine vergleichsweise hohe Leistungsfähigkeit aufweisen bereits zu t1 weniger einer *positiven* und auch – wenngleich in einem nicht so deutlichen Ausmaß – *korrigierenden* Rückmeldung bedürfen. Vice versa gilt somit für jene Kinder, die eine vergleichsweise niedrigere Leistungsfähigkeit zeigen, dass sie in diesen Rückmeldungsbereichen höhere Anteile zu t1 aufweisen. Dies kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass dort wo es einer Rückmeldung bedarf, die Mütter dies erkannten und dementsprechend auch lieferten. Eine alternative Erklärungsmöglichkeit wäre, dass eine Tendenz dahingehend bestehen könnte, dass *keine* Rückmeldung die kindliche Entwicklung bezüglich Selbstständigkeit und Autonomie fördert.

Die Stärke des Zusammenhanges zwischen der mütterlichen Rückmeldung zu t2 und der

kindlichen Entwicklung zu t2 wurde ebenfalls mittels Spearman'scher Rangkorrelation berechnet. Die jeweiligen Kennwerte sind in Tabelle 17 abgebildet. Zusammenfassend kann erwähnt werden, dass die Korrelationskoeffizienten der Rückmeldungskategorie *keine* jeweils auf positive, nicht signifikante Zusammenhänge mit den WET-Funktionsbereichen hinweisen. Für die *positive*, *negative* und *korrigierende* Rückmeldungskategorie können sowohl positive als auch negative Zusammenhänge angenommen werden.

Für die Gegenüberstellung der mütterlichen Rückmeldung (zu t1 und t2) und der kindlichen Entwicklungsbereiche wurden die Zusammenhänge erneut mittels Spearman'scher Rangkorrelation berechnet. Die Veränderung der kindlichen Entwicklung ist als Differenz der WET-Funktionsbereiche zwischen t1 und t2 zu verstehen. Die jeweiligen Koeffizienten sind in Tabelle 18 ersichtlich. Es zeigte sich, je niedriger der Anteil der *negativen* Rückmeldung zu t2 ausfiel, desto höher lag die Leistungsentwicklung im Bereich *Lernen & Gedächtnis*. Je höher der Anteil der *negativen* Rückmeldung zu t1 war, desto stärker zeigte sich eine Leistungszunahme bzw. Steigerung im *sozial-emotionalen* Bereich. Dies könnte wie folgt interpretiert werden: Kinder, die zu t1 niedrigere Werte im sozial-emotionalen Bereich aufwiesen erhielten auch negative Rückmeldungen der Mütter. Vermutlich wiesen diese Kinder ein höheres Potenzial für „Verbesserungen“ auf.

Bezüglich der Analyse von Geschlechtereffekten konnten Ergebnisse hinsichtlich der mütterlichen Rückmeldung und dem kindlichen Geschlecht sowie bezüglich der kindlichen Entwicklung und dem Geschlecht der Kinder gefunden werden.

Der Vergleich (mittels t-Test für unabhängige Stichproben) zwischen den beiden Geschlechtern bezüglich der erhaltenen mütterlichen Rückmeldung zeigte, dass der Anteil für *keine* Rückmeldung bei Mädchen höher ausfiel, während der Anteil für *korrigierende* Rückmeldung bei Buben höher lag. Kein Unterschied konnte im Anteil der *negativen* Rückmeldung hinsichtlich des Geschlechts beobachtet werden. Im Ausmaß der *positiven* Rückmeldung (U-Test nach Mann & Whitney) konnte kein Unterschied in Abhängigkeit vom Geschlecht angenommen werden.

Um mögliche Unterschiedlichkeiten in der kindlichen Entwicklung (bzw. der einzelnen WET-Funktionsbereiche) zwischen den Geschlechtern zu untersuchen wurden t-Tests für unabhängige Stichproben berechnet. Hier ergaben sich drei Bereiche wo kleine Effekte auf

Grundlage der Ergebnisse in der Stichprobe vermutet werden konnten: Im Bereich *Motorik* ($d = 0.52$) ergab sich ein mittelhoher Unterschied, der darauf hinweist, dass Mädchen motorisch besser waren als Buben. In der *kognitiven Entwicklung* ($d = -0.40$) sowie im Bereich *Sprache Plus* ($d = -0.29$) zeigten sich kleine Unterschiede dahingehend, dass Buben besser abschnitten. Hier wären weitere Untersuchungen empfehlenswert um die gezeigten Trends belegen zu können. Aus dem Gesamtentwicklungsscore konnten keine Unterschiede zwischen Mädchen und Buben abgeleitet werden.

Ein zusätzliches Anliegen dieser Untersuchung war die Berechnung der Beobachterreliabilität. Um den Grad der Übereinstimmung der Beurteilung der Rückmeldung zu zeigen bzw. um die Objektivität der Verhaltensbeobachtung überprüfen zu können, wurde die ereignisbasierte Kodierung der Videoaufzeichnungen von insgesamt sechs Beobachtungspaaren von Fuchs (2014) und der Verfasserin vorliegender Arbeit durchgeführt. Ohne Berücksichtigung der Kategorie *unkodierbar* ergab sich eine prozentuale Beurteilerübereinstimmung von 69,6%. Der errechnete Kappa-Koeffizient deutet mit .392 lediglich auf eine mäßige Übereinstimmung hin.

Nach eingehenden Analysen bezüglich der Unterschiede in den Beurteilungen zeigten sich deutliche Tendenzen einer Versuchsleiterin zur Kodierung von vermehrt *positiven* Rückmeldungen. Es kann davon ausgegangen werden, dass die beiden Testleiterinnen unterschiedlich „streng“ bewerteten. Des Weiteren flossen subjektive Wahrnehmungen in die Beurteilungen mit ein, so meinte z.B. eine Versuchsleiterin in bestimmten Mutter-Kind-Interaktionen Ironie oder Sarkasmus erkannt zu haben, wohingegen die andere Testleiterin dies nicht wahrnahm. Umgekehrt wurden andere Situationen bzw. Rückmeldungen einseitig als „gut gemeint“ erachtet. Zusätzlich könnten sich bestimmte Fehlerquellen aufgrund des größeren zeitlichen Abstandes zwischen der Einschulung in das Kodiersystem und der Durchführung der Kodierung ergeben haben.

9.2 Anmerkungen und Kritik

Abschließend werden im Folgenden einige Kritikpunkte und Limitationen der Untersuchung sowie Anmerkungen für künftige Studien angeführt.

Zu Beginn sei auf die Problematik im Hinblick auf die vorliegende Stichprobe verwiesen. Die Rekrutierung der Familien erfolgte zum ersten Erhebungszeitpunkt durch Huber (2013) und Reischer (2013) in ihrem Bekannten- und Freundeskreis. Aufgrund dessen ergab sich eine homogene, unauffällige und der sozio-ökonomischen Mittelschicht zugehörige Stichprobe. Hier ergibt sich die Problematik der geringen Stichprobenrepräsentativität.

Da es sich bei vorliegender Arbeit um eine längsschnittliche Untersuchung handelt, ergab sich beim zweiten Untersuchungszeitpunkt das zusätzliche Problem, dass sich der Stichprobenumfang fast um die Hälfte verringerte. Zum einen lag das daran, dass einige Kinder die vorgegebene Altersgrenze des WET (Kastner-Koller & Deimann, 2012) überschritten hatten und zum anderen an der Freiwilligkeit der Teilnehmer. So bestand bei einigen Familien kein Interesse an einer weiteren Teilnahme bzw. gab es aufgrund von zeitlichen und persönlichen Umständen ein „Ausscheiden“ von Probanden.

Aufgrund des relativ geringen Stichprobenumfanges konnten somit nur größere Effekte ein signifikantes Niveau erreichen. Weitere Untersuchungen wären erforderlich um hier gezeigte Trends belegen zu können.

Wie bereits weiter oben erwähnt, könnte es zu Verzerrungen der Ergebnisse aufgrund von verschiedenen Effekten gekommen sein (Wiederholungseffekt, Testleitereffekt). Auch aufgrund der geringen Beurteilerübereinstimmung kann u.a. angenommen werden, dass subjektive Wahrnehmungen bei den Bewertungen miteinflussen. Hier könnte angedacht werden künftig die Analyse der Videos sowie die Testung und Beobachtung der Familien von getrennten bzw. zwei unterschiedlichen Personen durchführen zu lassen.

Des Weiteren könnte die geringe Beurteilerreliabilität auch in Zusammenhang mit der Einschulung, dem INTAKT-Manual und der praktischen Umsetzung des Kodiersystems gestellt werden. Wie bereits erwähnt, könnte ein Problem der relativ große zeitliche Abstand zwischen der Einschulung und der Auswertung gewesen sein. Ferner schienen die Definitionen im Manual einen relativ großen Spielraum für subjektive Beurteilungen zu

gewähren. Vielleicht könnten sich hier detailliertere Definitionen und zusätzliche Beispiele als hilfreich erweisen.

Verzerrungen könnten ebenfalls aufgrund der Beobachtungssituation entstanden sein. Die Mütter wurden während der Interaktion mit ihren Kindern, zwar ohne Anwesenheit der Testleiterin gefilmt, allerdings mit dem Bewusstsein, dass ihre Interaktion aufgezeichnet wird. So kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Mütter sozial erwünschtes Verhalten zeigten. Zusätzlich konnten äußere Störvariablen, wie z.B. Unterbrechungen der Test- oder Spielsituation durch dritte Personen (wie Geschwister) nicht gänzlich ausgeschlossen werden, da die Untersuchungen in fast allen Fällen bei den Familien zu Hause stattfanden.

Die praktische Handhabung bzw. die Auswertung der Videosequenzen gestaltete sich aufgrund des großen Zeitaufwandes als unökonomisch. Ferner traten einige technische Probleme mit den „Analysetools“ (zwei Sticks zur Kodierung, eine Stick für die Auswertung) auf, die den Kodierprozess sowie die Auswertung erschwerten und verzögerten.

Mögliche Einflüsse von Beziehungsdynamiken innerhalb der Familie, die Qualität der Eltern-Beziehung sowie kritische Lebensereignisse könnten in künftigen Studien miterhoben und untersucht werden.

10. Zusammenfassung

Nach Brazelton und Cramer (1991) stellt die Beziehung bzw. die Interaktion zwischen Müttern und ihren Kindern einen entscheidenden Aspekt in der kindlichen Entwicklung dar. Kelley, Brownell und Campbell (2000) erwähnen als wesentlichen Faktor in der Mutter-Kind-Interaktion, die mütterliche Rückmeldung. So kann sich demnach die Art der mütterlichen Rückmeldung positiv bzw. negativ auf die kindliche Entwicklung auswirken.

Basis der vorliegenden Untersuchung stellt das Videobeobachtungssystem INTAKT (Hirschmann et al., 2013) dar. Es dient der qualitativen Erfassung der Mutter-Kind-Interaktion und setzt sich aus drei Skalen zusammen (*Feinfühligkeit*, *Rückmeldung* und *Joint Attention*) anhand derer die beobachtete Interaktion bewertet werden soll. Ziel dieser Arbeit war es, mögliche Zusammenhänge zwischen mütterlicher Rückmeldung (*keine*, *positive*, *negative* und *korrigierende* Rückmeldung) und kindlicher Entwicklung zu erläutern und anhand der längsschnittlichen Erfassung die Stabilität der mütterlichen Rückmeldung zu untersuchen. Zu diesem Zweck wurden die Daten vom zweiten Erhebungszeitpunkt (t2) zu den bereits vorhandenen Daten des ersten Untersuchungszeitpunktes (t1) in Beziehung gesetzt. Die durchschnittliche Zeitspanne zwischen dem ersten und dem zweiten Untersuchungszeitpunkt lag bei 14.06 ($SD = 2.49$) Monaten. Die Datenerhebung erfolgte mittels Videobeobachtungsinventar INTAKT (Hirschmann, et al., 2013) und dem Wiener Entwicklungstest WET (Kastner-Koller und Deimann, 2012). An der Untersuchung nahmen 26 Mütter und ihre 4- bis 6-jährigen Kinder teil (15 Mädchen und 11 Buben). Die Stichprobenzusammensetzung erwies sich als homogen und ohne besondere Auffälligkeiten.

Die Datenauswertung erfolgte mittels testtheoretischen sowie inferenzstatistischen Analysen. Bei der Berechnung der Beurteilerreliabilität ergab sich mit einem Kappa-Koeffizient von .392 der Hinweis auf eine mäßige Beobachterübereinstimmung. Hinsichtlich des Niveauunterschiedes sowie der Stabilität der mütterlichen Rückmeldung ergaben sich die folgenden Ergebnisse: Für *keine* Rückmeldung konnte ein signifikanter Rückgang im Zeitverlauf beobachtet werden, wobei keine besondere Stabilität vorlag. Für *positive* Rückmeldung konnte keine Steigerung beobachtet werden, wobei eine geringe bis mäßige Stabilität anzunehmen war. Für *negative* Rückmeldung konnte ebenfalls keine Veränderung beobachtet werden, wobei die Stabilität ein mittelhohes Niveau aufwies. Die *korrigierende* Rückmeldung zeigte eine signifikante Steigerung bei einer gleichzeitig mittelhohen Stabilität.

Zusammenfassend kann erwähnt werden, dass das Ausmaß der Kategorie *keine* Rückmeldung im Zeitverlauf abnahm, was darauf hinweist, dass die Mütter den Kindern zu t2 häufiger eine Rückmeldung boten. Hinsichtlich des Einflusses der mütterlichen Rückmeldung zu t1 auf die kindliche Entwicklung zu t2 zeigte sich, dass *keine* Rückmeldung der Mütter zu t1 mit einer höheren Leistungsfähigkeit der Kinder zu t2 einherging. Wider Erwarten ergab ein höheres Ausmaß an *positiver* Rückmeldung zu t1 eine niedrigere Leistungsfähigkeit zu t2. Bezüglich des Zusammenhanges zwischen der mütterlichen Rückmeldung zu t2 und der kindlichen Entwicklung zu t2 kann zusammenfassend erwähnt werden, dass die Korrelationskoeffizienten der Rückmeldungskategorie *keine* jeweils auf positive, nicht signifikante Zusammenhänge mit den Entwicklungsbereichen hinwiesen. Für die *positive*, *negative* und *korrigierende* Rückmeldungskategorie konnten sowohl positive als auch negative Zusammenhänge angenommen werden. Die Gegenüberstellung der mütterlichen Rückmeldung (zu t1 und t2) und der kindlichen Entwicklung ergab Folgendes: je niedriger der Anteil der *negativen* Rückmeldung zu t2 ausfiel, desto höher lag die Leistungsentwicklung im Bereich *Lernen & Gedächtnis*. Je höher der Anteil der *negativen* Rückmeldung zu t1 war, desto stärker äußerte sich eine Leistungszunahme bzw. Steigerung im *sozial-emotionalen* Bereich. Die Analyse von Geschlechtereffekten zeigte, dass der Anteil für *keine* Rückmeldung bei Mädchen höher ausfiel, während der Anteil für *korrigierende* Rückmeldung bei Buben höher lag. Des Weiteren ergaben sich kleine bis mittelhohe Geschlechtsunterschiede in den Entwicklungsbereichen *Motorik* (Mädchen schnitten motorisch besser ab als Buben), *kognitive Entwicklung* sowie *Sprache Plus* (hier schnitten Buben besser ab als Mädchen).

Mögliche Interpretationen der Ergebnisse bzw. kritische Anmerkungen sowie Limitationen vorliegender Untersuchung wurden in der Diskussion eingehend erläutert.

11. Abstract

According to Brazelton und Cramer (1991) the relationship or the interaction between mothers and their children represents a determining aspect in children's development.

Kelley, Brownell and Campbell (2000) mention maternal feedback as an essential factor in the mother-child-interaction. Thus, the way mothers are giving feedback can have a positive or a negative impact on children's development.

This survey is based on the video-observation-system INTAKT (Hirschmann et al., 2013). It is used to identify the quality of mother-child-interactions and consists of three scales (*sensitivity, feedback and joint attention*). Based on these scales the observed interaction can be evaluated. The objective of this thesis was to illustrate possible coherences between maternal feedback (*none, positive, negative and corrective feedback*) and the child's developmental status. Furthermore this longitudinal acquisition was used to explore the stability of maternal feedback over time. For this purpose, data collected from the second survey period (t2) was related to the data collected from the first investigation period (t1). The average interval between the first and the second elicitation was 14.06 ($SD = 2.49$) months. For the collection of data the video-observation-instrument INTAKT (Hirschmann, et al., 2013) and the Wiener Entwicklungstest WET (Kastner-Koller & Deimann, 2012) were used. 26 mothers and their 4 to 6 year old children (15 girls and 11 boys) participated in this study. The composition of the sample proved to be homogeneous and without any abnormalities.

The analysis of data took place by use of testtheoretical and inference-statistical analyses. Observer agreement with a kappa-coefficient of .392 could be considered as an evidence for a moderate accordance. Concerning the difference in the niveau as well as the stability of maternal feedback over time the following results can be revealed: For *none* feedback a significant decrease in time could be seen, whereas no particular stability could be produced. For *positive* feedback no increase could be observed, whereby a small or modest stability could be assumed. For *negative* feedback no change could be observed, although stability was at a medium-high level. *Corrective* feedback showed a significant increase and also a medium-high stability.

To sum up it can be mentioned, that the extent of the category *none* feedback decreased over

time. This result indicates that mothers gave more feedback to their children at t2. With regard to the influence of maternal feedback at t1 on child development at t2 it could be observed, that *none* maternal feedback at t1 could be associated with a higher children's capacity at t2. Against expectations more *positive* feedback at t1 was related to lower performance at t2. Concerning the connection between maternal feedback at t2 and child development at t2 it can be pointed out, that the coefficients of the correlations of the category *none* feedback indicated positive, none significant relations with the children's developmental status. Positive and negative correlations could be presumed for the categories *positive*, *negative* and *corrective* feedback. The comparison of maternal feedback (at t1 and t2) and childhood development revealed the following: the less *negative* feedback at t2, the higher the children's capacity in cognitive skills. The more *negative* feedback at t1, the higher the children's improvement in social-emotional skills. The analysis of gender-effects showed, that girls in general were given less feedback than boys. Boys received more *corrective* feedback. Additional observations include gender-differences in terms of motoric skills (girls showed better results than boys), in cognitive and linguistic skills (boys had higher scores than girls).

Potential interpretations of the gained results, critical aspects and limitations of this survey where thoroughly explained in the discussion.

12. Literaturverzeichnis

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

Aigner, N. (2005). INTAKT. *Ein Video-Beobachtungsinstrument zur Erfassung der Mutter-Kind-Interaktion in Pflegefamilien*. Unveröffentlichtes Manuskript.

Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. & Stayton, D. J. (1974). Infant-mother attachment and social development: „Socialisation“ as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M. P. M. Richards (Ed.), *The integration of a child into a social world* (pp. 99-135). Cambridge: University Press.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Alessandri, S. M. & Lewis, M. (1993). Parental evaluation and it's relation to pride and shame in young children. *Sex roles*, 29, 335-343.

Alessandri, S. M. & Lewis, M. (1996). Differences in pride and shame in maltreated and nonmaltreated preschoolers. *Child Development*, 67, 1857-1869.

Baltes, P. B., Reese, H. W. & Nesselroade, J. R. (1988). *Life-span developmental psychology: Introduction to research methods*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bee, H. L., Barnard, K. E., Eyres, S. J., Gray, C. A., Hammond, M. A., Spietz, A.I., Snyder, C. & Clark, B. (1982). Prediction of IQ and language skill from perinatal status, child performance, family characteristics and mother-infant interaction. *Child Development*, 53, 1134-1156.

Bergman, L. R., Eklund, G. & Magnusson, D. (1989). Studying individual development: problems and methods. In: D. Magnusson, L. R. Bergman, G. Rudinger & B. Törestad

(Hrsg.), *Problems and methods in longitudinal research. Stability and Change*. (S. 1-27). New York: Cambridge University Press.

Berk, L. E. (2005). *Entwicklungspsychologie* (3. Aufl.). München: Pearson Studium.

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

Bortz, J. & Döring, N. (2009). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.

Bowlby, J. (2008). *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendungen der Bindungstheorie*. München: Ernst Reinhardt.

Brazelton, B. T. & Cramer, B. G. (1991). *Die frühe Bindung. Die erste Beziehung zwischen dem Baby und seinen Eltern*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bühl, A. (2011). *SPSS 20: Einführung in die moderne Datenanalyse* (13., aktualisierte Aufl.). München: Pearson.

Celand, R. (2012). *Normierung des Beobachtungssystems INTAKT zur Erfassung der Qualität von Mutter-Kind-Interaktionen. Mit besonderem Fokus auf die Unterschiede im mütterlichen Verhalten bezogen auf das Geschlecht des Kindes*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

Claussen, A. H., Mundy, P. C., Mallik, S. A. & Willoughby, J. C. (2002). Joint attention and disorganized attachment status in infants at risk. *Development and Psychopathology*, 14, 279-291.

Cohen, J. (1968). Weighted Kappa: Nominal scale agreement with provision for scaled disagreement or partial credit. *Psychological Bulletin*, 70 (4), 213-220.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum

Conley, J. J. (1984). Relation of temporal stability and cross-situational consistency in personality: Comment on the Mischel-Epstein debate. *Psychological Review*, 91, 491-496.

Deci, E. L., Cascio, W. F. & Krusell, J. (1975). Cognitive evaluation theory and some comments on the Calder and Staw critique. *Journal of Personal and Social Psychology*, 31, 81-85.

Diener, C. I. & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness. Continuous change in performance, strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personal and Social Psychology*, 36, 451-462.

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

Dunitz-Scheer, M., Scheer, P., Stadler, B. & Kaimbacher, P. (2009). Interaktionsdiagnostik. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (4. Revision) (S. 962-984). Bern: Hans Huber.

Dunitz-Scheer, M., Scheer, P., Stadler, B. & Kaimbacher, P. S. (2011). Interaktionsdiagnostik oder die Entmystifizierung der empathisch beobachtenden Interpretation zwischenmenschlichen Verhaltens. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (4. Aufl.) (S. 962-983). Bern: Hans Huber.

Else-Quest, N. M., Clark, R. & Tresch Owen, M. (2011). Stability in mother-child interactions from infancy through adolescence. *Parenting: Science and Practice*, 11 (4), 280-287.

Etzion-Carasso, A. & Oppenheim, D. (2000). Open mother-pre-schooler communication. Relations with early secure attachment. *Attachment & Human Development*, 2, 347-370.

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

Fengler, J. (1998). *Feedback geben. Strategien und Übungen*. Weinheim: Beltz.

Fengler, J. (2009). *Feedback geben. Strategien und Übungen* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Field, Andy (2009). *Discovering Statistics using SPSS* (3. Aufl.). London: Sage Publications Ltd.

Fleiss, J. L. (1983). *Statistical methods for rates and proportions* (2. Aufl.). New York: Wiley.

Forgas, J. P. (1994). *Soziale Interaktion und Kommunikation. Eine Einführung in die Sozialpsychologie* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Fuchs, P. (2014). *Stabilität der mütterlichen Feinfühligkeit in der Mutter-Kind-Interaktion im Zusammenhang mit der kindlichen Entwicklung*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

Häcker, H. O. & Stapf, K.-H. (Hrsg.) (2004). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch* (14. Aufl.). Bern: Hans Huber.

Herrmann, K. (2014). Kultur ist die Brille, durch die wir die Welt sehen. Kultursensitive Sprachbildung und –förderung. *Nifbe Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung*, Abgerufen am 1. Juli 2015, von <http://www.nifbe.de/fachbeitraege-von-a-z/36-themensammlung/grundlagen-a-grundfragen/bild-vom-kind-und-fachwissenschaftliche-perspektiven/450?showall=&start=3>.

Hirschmann, N., Kastner-Koller, U., Deimann, P., Aigner, N. & Svec, T. (2011). INTAKT: A new instrument for assessing the quality of mother-child interactions. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53 (3), 295-311.

Hirschmann, N., Aigner, N., Deimann, P. & Kastner-Koller, U. (2013). *INTAKT. Ein Video-Beobachtungsinstrument zur Erfassung der Mutter-Kind-Interaktion – Manual* (2. Aufl.). Unveröffentlichtes Manuskript.

Huber, P. (2013). *Zusammenhang zwischen mütterlicher Feinfühligkeit und kindlicher Entwicklung. Ein Beitrag zur Validierung des Video-Beobachtungssystems INTAKT*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

Jacob, A. (2014). *Interaktionsbeobachtung von Eltern und Kind. Methoden – Indikation – Anwendung. Ein Praxisbuch*. Stuttgart: W. Kolhammer.

Jungbauer, J. (2009). *Familienpsychologie kompakt*. Weinheim: Beltz.

Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (2012). *WET - Wiener Entwicklungstest. Ein Verfahren zur Erfassung des allgemeinen Entwicklungsstandes bei Kindern von 3 bis 6 Jahren* (3., überarbeitete & erweiterte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Kelley, S. A., Brownell, C. A. & Campbell S. B. (2000). Mastery motivation and self-evaluative affect in toddlers: Longitudinal relations with maternal behavior. *Child Development*, 71 (4), 1061-1071.

Kratzer, P. (2000). Neurodermitis und Mutter-Kind-Interaktion. *Internationale Hochschulschriften, Band 343*. Münster: Waxmann.

Lahey, B. B., Van Hulle, C., Keenan, K., Rathouz, P., D'Onofrio, B., Rodgers, J. L. & Waldman, I. D. (2008). Temperament and parenting during the first year of life. *Journal of Abnorm Child Psychology*, 36, 1139-1158.

Lampatz, A. (2014) *Komplexitätsmaße und hedonische Werte*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R. & Miller-Loncar, C. L. (2000). Early maternal and child influences on children's later independent cognitive and social functioning. *Child Development*, 71, 358-375.

Mangold (2011). *Benutzerhandbuch Interact 9. Quick Start*. Unveröffentlichtes Manuskript.

Nickel, H. & Schmidt-Denter, U. (1995). *Vom Kleinkind zum Schulkind. Eine entwicklungspsychologische Einführung für Erzieher, Lehrer und Eltern*. (5. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.

Page, M., Wilhelm, M. S., Gamble, W. C. & Card, N. A. (2010). A comparison of maternal sensitivity and verbal stimulation as unique predictors of infant social-emotional and cognitive development. *Infant Behavior & Development*, 33, 101-110.

Papousek, M. (1989). Frühe Phasen der Eltern-Kind-Beziehungen. Ergebnisse der entwicklungspsychobiologischen Forschung. *Praxis der Psychotherapie und Psychosomatik*, 34, 109-122.

Peterman, F. (1995). Methodische Grundlagen der Entwicklungspsychologie. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (4. Aufl.) (S. 1147-1176). Weinheim: Beltz.

Reese, E. & Fivush, R. (1993). Parental styles of talking about the past. *Developmental Psychology*, 29 (3), 596-606.

Reischer, N. (2013). *Zusammenhang zwischen mütterlicher Rückmeldung und kindlicher Entwicklung. Ein Beitrag zur Validierung des Video-Beobachtungssystems INTAKT*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

Schemmel, T. (2014). *Unterscheiden sich Mütter mit und ohne Bedenken in ihrem Interaktionsverhalten*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

Schmidt-Denter, U. (1994). *Soziale Entwicklung. Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen im Laufe des Lebens*. (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Schmitt, M. (2003). Stabilität. In K. D. Kubinger & R. S. Jäger (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik* (S. 391-393). Weinheim: Beltz.

Schneewind, K. A. (1991). *Familienpsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.

Stapf, K. H., Fischer, P. M. & Degner, U. (1986). Über die informationelle und motivationale Wirkung verschiedener Rückmeldungsmodalitäten beim Lernen. In K. Daumenlang & J. Sauer (Hrsg.), *Aspekte psychologischer Forschung* (S. 221-236). Göttingen: Hogrefe.

Tamis-LeMonda, C., Bornstein, M. & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, 72 (3), 748-767.

Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J. & Lamb, M. E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75 (6), 1806-1820.

Textor, M. R. (1993). Die Familie als kindliche Erfahrungsumwelt. In W. Tietze & H.-G. Roßbach (Hrsg.), *Erfahrungsfelder in der frühen Kindheit: Bestandsaufnahme, Perspektiven* (S. 16-34). Freiburg: Lambertus.

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

Thiel, T. (2011). Film- und Videotechnik in der Psychologie. Eine Entwicklungsgeschichte aus erkenntnistheoretisch-methodischer Perspektive. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (4. Aufl.) (S. 792-819). Bern: Hans Huber.

Trautner, H. M. (2003). Allgemeine Entwicklungspsychologie (2. Aufl.). In H. Selg & D. Ulich (Hrsg.), *Grundriss der Psychologie* (Band 12). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Trudewind, C. Unzner, L. & Schneider, K. (1997). Die Entwicklung der Leistungsmotivation. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (2. Aufl.) (S. 587-622). Bern: Hans Huber.

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

Wirtz, M. A. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.

Zentall, S. R. (2009). *Early parent-child relationship and type of parental praise and criticism as predictors of toddler motivation on an unsolvable task*. Unpublished doctoral dissertation, University of Notre Dame, Indiana.

13. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: WET- Funktionsbereiche, Subtests und zu erfassende Fähigkeiten	35
Tabelle 2: Häufigkeiten nach Geschlecht und Alter der Kinder (N = 26)	44
Tabelle 3: Ausbildungsniveau und Berufstätigkeit der Mütter (N = 26)	45
Tabelle 4: Deskriptivstatistische Kennwerte der Centil-Norm der Subtests des WET zu t2 (N = 26).....	46
Tabelle 5: Deskriptivstatistische Kennwerte der Centil-Norm der übergeordneten Funktionsbereiche, der zusätzlichen Subtestkombination und des Gesamtentwicklungsscores des WET zu t2 (N = 26).....	47
Tabelle 6: Abstand der Untersuchungszeitpunkte in Monaten (n = 18)	47
Tabelle 7: Lebensalter der Kinder zu t1 und t2 (n = 18)	48
Tabelle 8: Deskriptivstatistische Kennwerte der Centil-Norm in den Subtests des WET zu t1 (n = 18)	48
Tabelle 9: Deskriptivstatistische Kennwerte der Centil-Norm in den Subtests des WET zu t2 (n = 18)	49
Tabelle 10: Deskriptivstatistische Kennwerte der Centil-Norm der übergeordneten Funktionsbereiche, der zusätzlichen Subtestkombination und des Gesamtentwicklungsscores des WET zu t1 (n = 18).....	50
Tabelle 11: Deskriptivstatistische Kennwerte der Centil-Norm der übergeordneten Funktionsbereiche, der zusätzlichen Subtestkombination und des Gesamtentwicklungsscores des WET zu t2 (n = 18).....	50
Tabelle 12: Verteilung der Kategorie Rückmeldung zu t2 bezüglich absoluter und relativer Häufigkeit und Dauer (N = 26).....	51
Tabelle 13: Verteilung der Kategorie Rückmeldung zu t1 bezüglich absoluter und relativer Dauer (N = 26).....	52
Tabelle 14: Kontingenztafel der Häufigkeiten zu den Übereinstimmungen, der beiden Raterinnen (R1: Fuchs, R2: Roithner), in den Rückmeldungskategorien für sechs Beobachtungspaare	54
Tabelle 15: Korrelationskoeffizienten für die Stabilität der Rückmeldungs-kategorien zwischen t1 und t2 (N = 26)	55
Tabelle 16: Koeffizienten der Spearman'schen Rangkorrelation für den Zusammenhang zwischen relativer Rückmeldung (RM) zu t1 mit den WET-Funktionsbereichen zu t2 (N = 26; einseitig).....	58
Tabelle 17: Koeffizienten der Spearman'schen Rangkorrelation für den Zusammenhang zwischen relativer Rückmeldung (RM) zu t2 mit den WET-Funktionsbereichen zu t2 (N = 26; einseitig).....	60
Tabelle 18: Koeffizienten der Spearman'schen Rangkorrelation r_s für den Zusammenhang der mütterlichen Rückmeldung (RM) zu t1 und t2 mit den kindlichen Entwicklungsveränderungen in den Funktionsbereichen des WET (n = 18).....	61

Tabelle 19: Deskriptivstatistische Kennwerte der Anteilswerte der Rückmeldungskategorien zu t2 in Abhängigkeit vom Geschlecht der Kinder	63
Tabelle 20: Deskriptivstatistische Kennwerte der WET-Funktionsbereiche (C-Norm) zu t2 in Abhängigkeit des Geschlechts der Kinder mit Prüfgröße, Signifikanzbeurteilung und standardisierter Effektgröße (N = 26).....	65
Abbildung a: Bivariates Streudiagramm für die Stabilität der Kategorie <i>keine</i> Rückmeldung unter Berücksichtigung der Regressionsgeraden (N = 26)	56
Abbildung b: Bivariates Streudiagramm für die Stabilität der Kategorie <i>positive</i> Rückmeldung unter Berücksichtigung der Regressionsgeraden (N = 26)	56
Abbildung c: Bivariates Streudiagramm für die Stabilität der Kategorie <i>negative</i> Rückmeldung unter Berücksichtigung der Regressionsgeraden (N = 26)	57
Abbildung d: Bivariates Streudiagramm für die Stabilität der Kategorie <i>korrigierende</i> Rückmeldung unter Berücksichtigung der Regressionsgeraden (N = 26)	57

14. Anhang

Anhang I : Deskriptivstatistische Daten und Darstellungen der Verteilungsformen

- a) Q-Q-Plots für die Verteilungsannahme der Messwertdifferenzen der Rückmeldungskategorien ($t_1 - t_2$, $N = 26$)
- b) Differenzwerte (C-Norm) von $t_2 - t_1$ zu den einzelnen WET-Funktionsbereichen ($n = 18$)
- c) WET-Funktionsbereiche (C-Norm) zu t_1 und t_2 ($n = 18$)
- d) Q-Q-Plots für die Verteilungsannahme der relativen Rückmeldungskategorien zu t_1 ($N = 26$)
- e) Q-Q-Plots für die Verteilungsannahme der relativen Rückmeldungskategorien zu t_2 ($N = 26$)
- f) Q-Q-Plots für die Verteilungsannahme der relativen Rückmeldungskategorien zu t_2 für Mädchen ($n = 15$) und Buben ($n = 11$)
- g) Q-Q-Plots für die Verteilungsannahme der WET-Funktionsbereiche (C-Norm) zu t_2 nach Geschlecht der Kinder ($n_{\text{weiblich}} = 15$, $n_{\text{männlich}} = 11$)

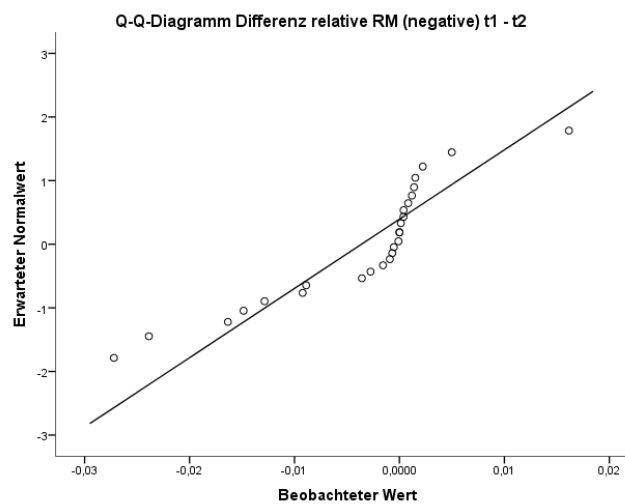
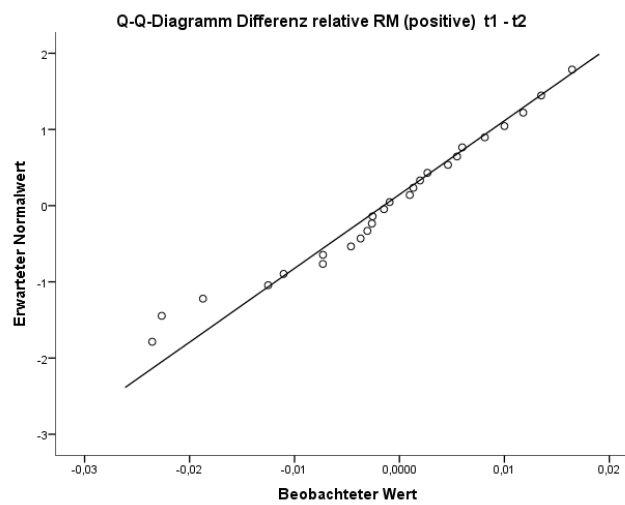
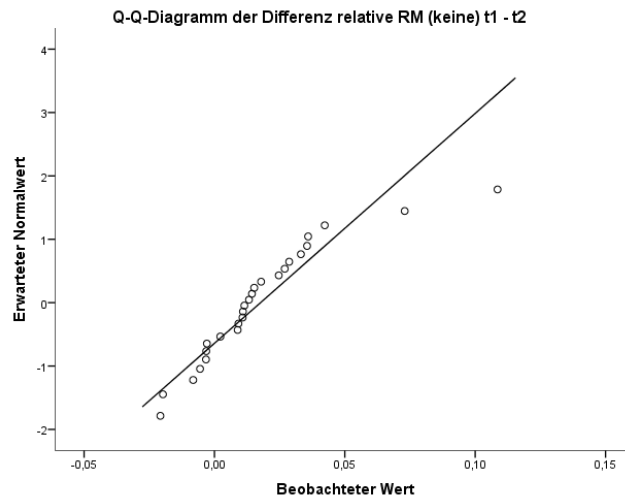
Anhang II: Einverständniserklärung

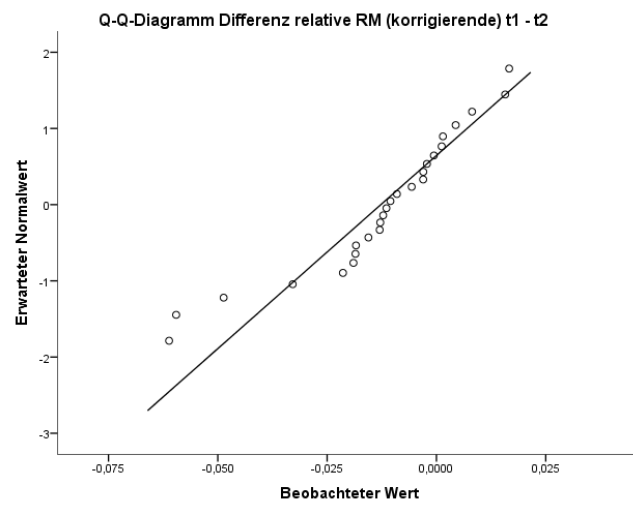
Anhang III: Datenblatt zur Erhebung soziodemographischer Daten

Anhang IV: Lebenslauf

Anhang I : Deskriptivstatistische Daten und Darstellungen der Verteilungsformen

- a) Q-Q-Plots für die Verteilungsannahme der Messwertdifferenzen der Rückmeldungskategorien ($t_1 - t_2$, $N = 26$)





b) Differenzwerte (C-Norm) von t2 – t1 zu den einzelnen WET-Funktionsbereichen
(n = 18)

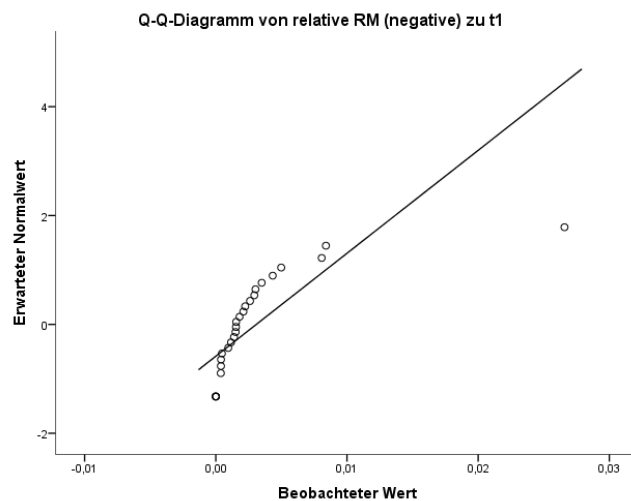
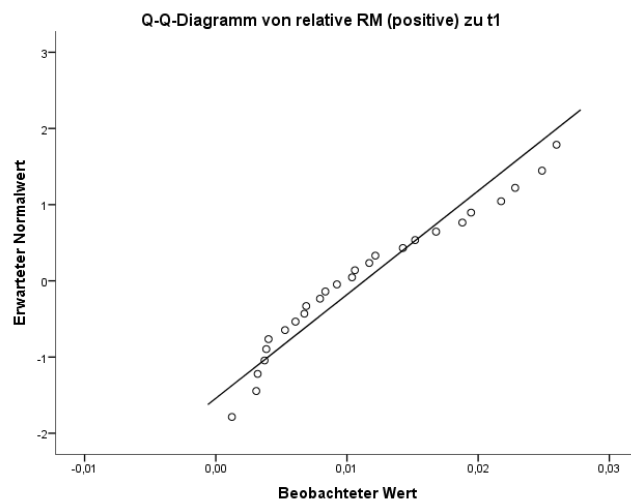
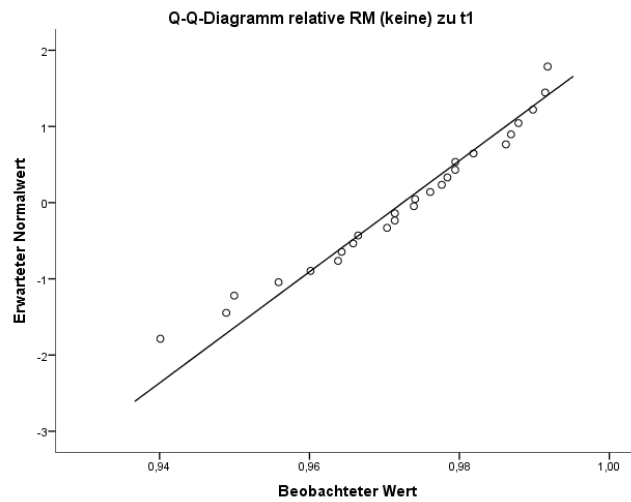
Funktionsbereich								
Differenzwert	Motorik	Visumotorik/ Visuelle Wahrnehmung	Lernen & Gedächtnis	Kogn. Entw.	Sozial- emot. Entw.	Sprache	Sprache plus	Gesamt
<i>M</i>	0.69	0.45	0.22	1.39	0.56	1.25	1.51	1.89
<i>Md</i>	0.75	0.50	0.50	1.73	0.50	1.50	1.88	2.00
<i>SD</i>	0.93	1.04	1.37	1.02	1.29	1.50	1.16	0.90
Schiefe	.291	-.014	-.047	-.847	-.046	-.739	-.969	-.851
Kurtosis	-.701	-.711	-.309	-.504	-.396	.199	.146	.574
Range	3.00	3.50	5.00	3.33	5.00	5.50	4.00	3.00
Minimum	-0.50	-1.50	-2.00	-0.67	-2.00	-2.00	-1.00	0.00
Maximum	2.50	2.00	3.00	2.67	3.00	3.50	3.00	3.00

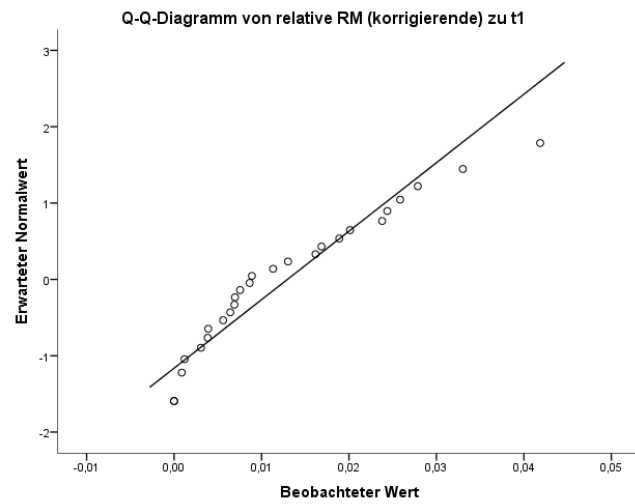
Anmerkung: $SE_{skewness}$ (Standardfehler der Schiefe) = .536, $SE_{kurtosis}$ (Standardfehler der Kurtosis) = 1.038

c) WET-Funktionsbereiche (C-Norm) zu t1 und t2 (n = 18)

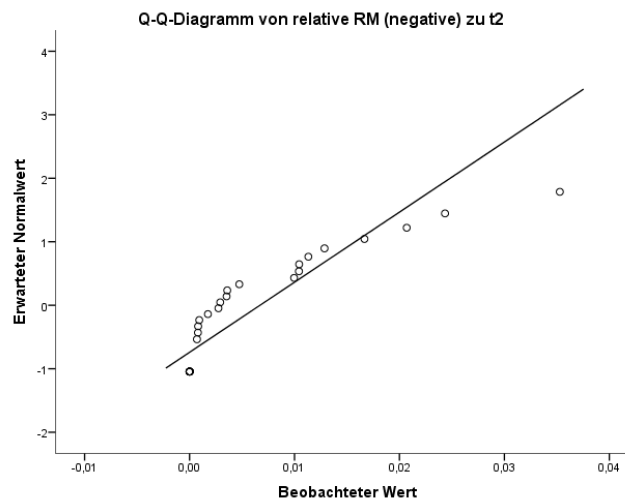
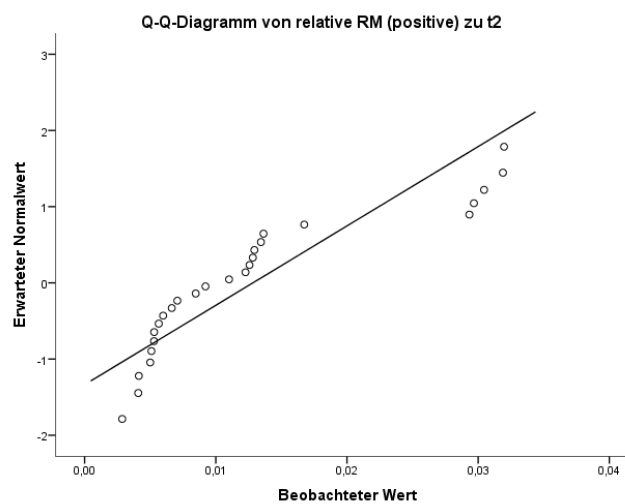
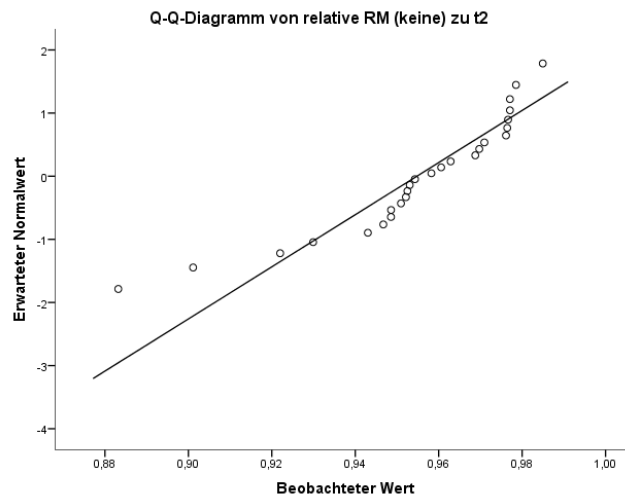
Funktionsbereich		<i>M</i>	<i>SD</i>
Motorik	t1	5.03	0.92
	t2	5.78	0.88
Visumotorik / Visuelle Wahrnehmung	t1	5.19	0.88
	t2	5.64	1.11
Lernen & Gedächtnis	t1	5.39	1.35
	t2	5.78	1.56
Kognitive Entwicklung	t1	5.33	1.02
	t2	6.71	1.01
Sozial-emotionale Entwicklung	t1	5.89	1.20
	t2	6.44	1.15
Sprache	t1	5.61	1.39
	t2	6.86	1.42
Sprache plus	t1	5.33	1.17
	t2	6.83	1.26
Gesamt	t1	5.22	1.31
	t2	7.11	1.41

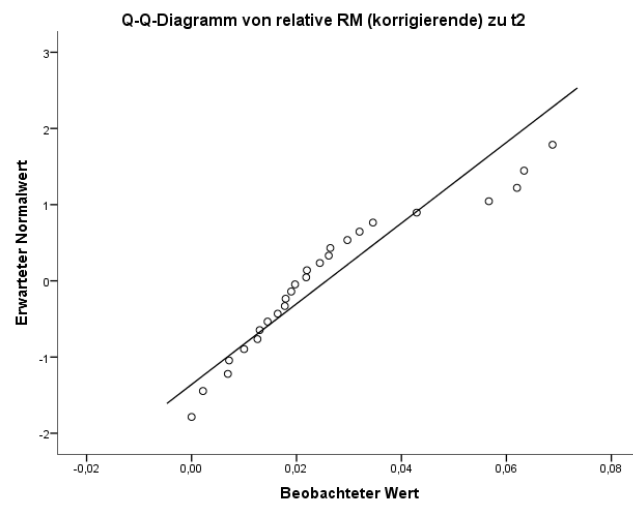
- d) Q-Q-Plots für die Verteilungsannahme der relativen Rückmeldungskategorien zu t1 (N = 26)



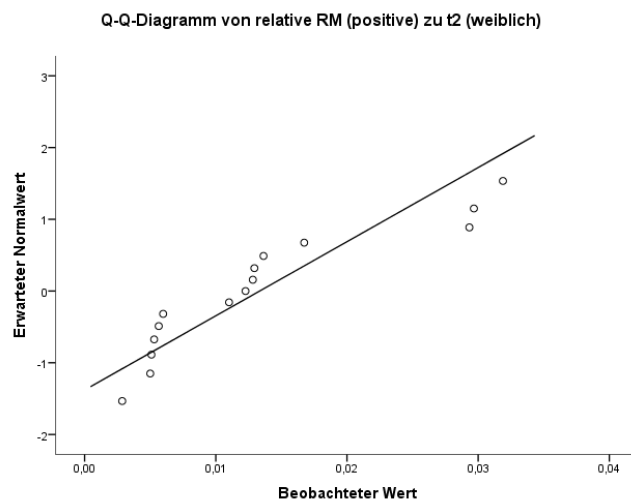
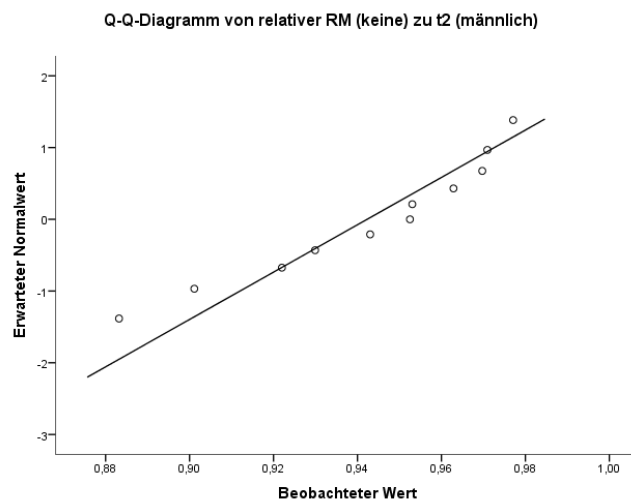
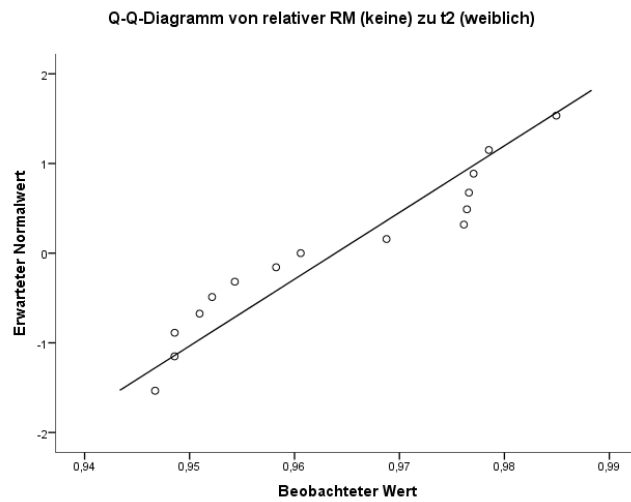


- e) Q-Q-Plots für die Verteilungsannahme der relativen Rückmeldungskategorien zu t2 (N = 26)

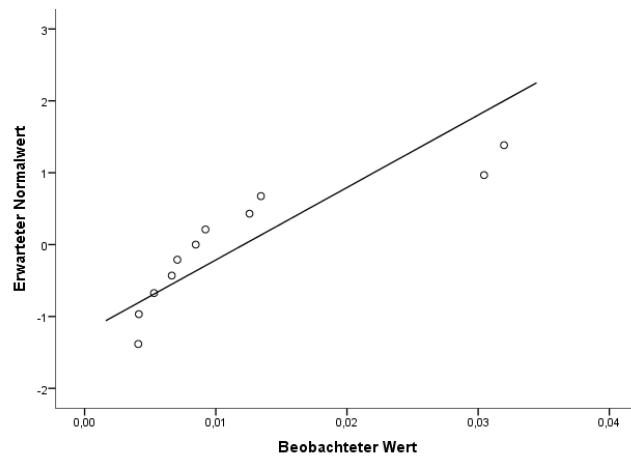




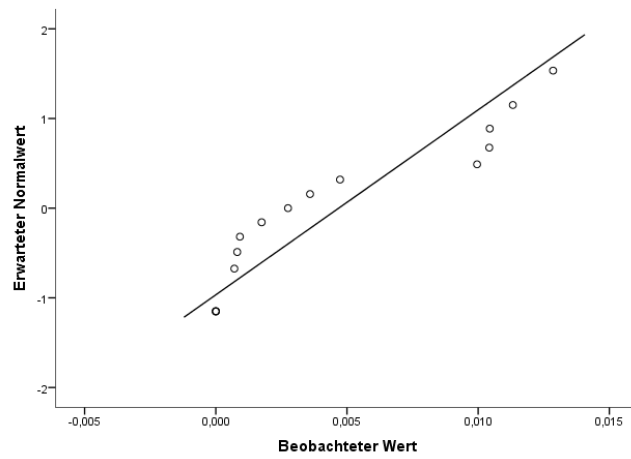
- f) Q-Q-Plots für die Verteilungsannahme der relativen Rückmeldungskategorien zu t2 für Mädchen (n = 15) und Buben (n = 11)



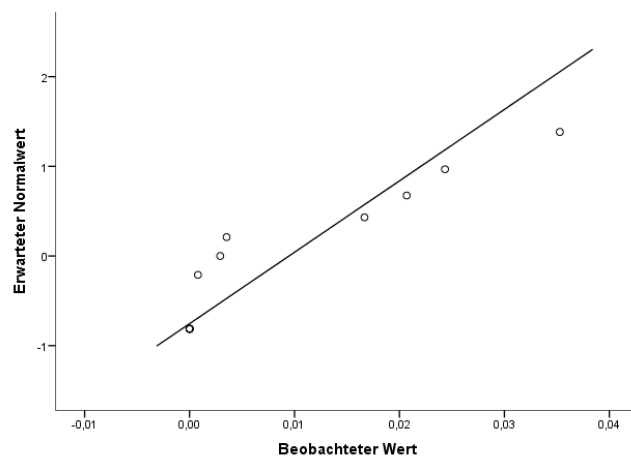
Q-Q-Diagramm relative RM (positive) zu t2 (männlich)



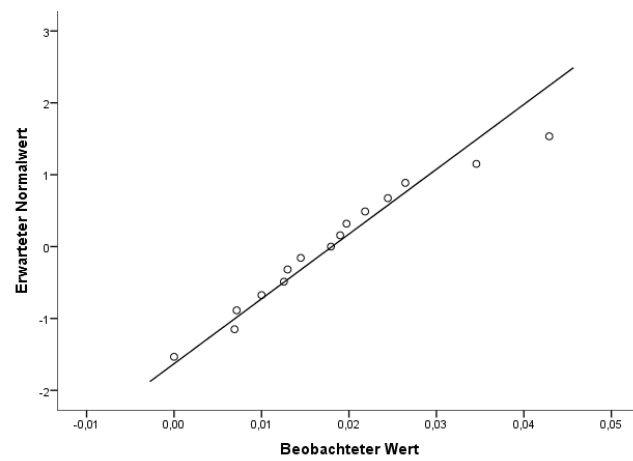
Q-Q-Diagramm von relative RM (negative) zu t2 (weiblich)



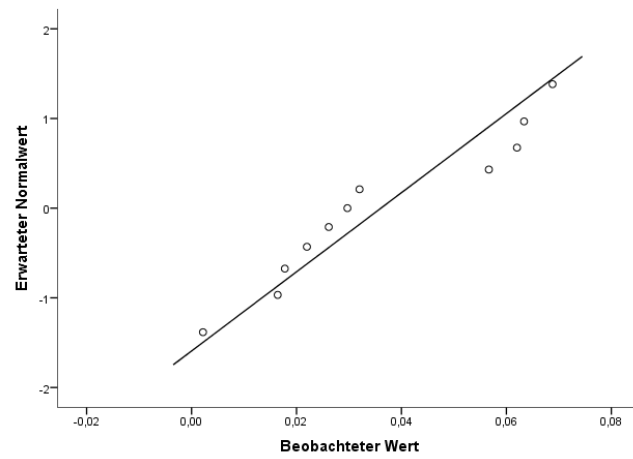
Q-Q-Diagramm von relative RM (negative) zu t2 (männlich)



Q-Q-Diagramm von relative RM (korrigierende) zu t2 (weiblich)

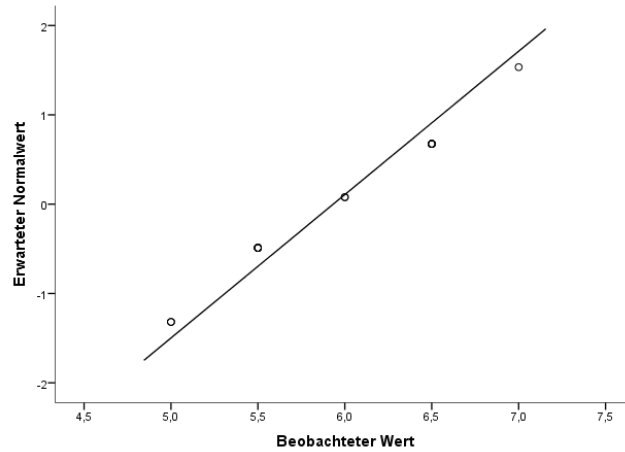


Q-Q-Diagramm von relative RM (korrigierende) zu t2 (männlich)

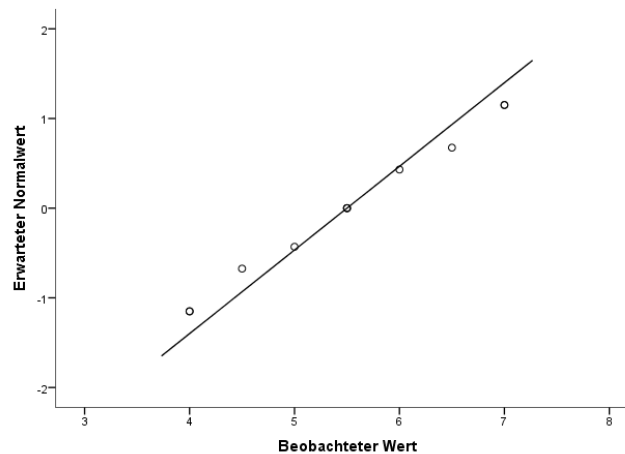


- g) Q-Q-Plots für die Verteilungsannahme der WET-Funktionsbereiche (C-Norm) zu t2 nach Geschlecht der Kinder ($n_{\text{weiblich}} = 15$, $n_{\text{männlich}} = 11$)

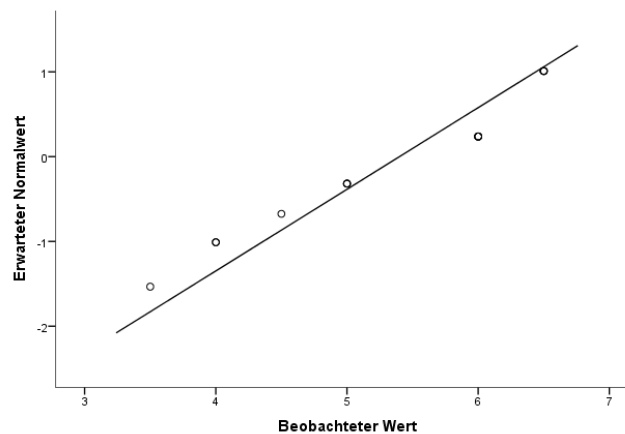
Q-Q-Diagramm von WET-Funktionsbereich Motorik zu t2 (weiblich)



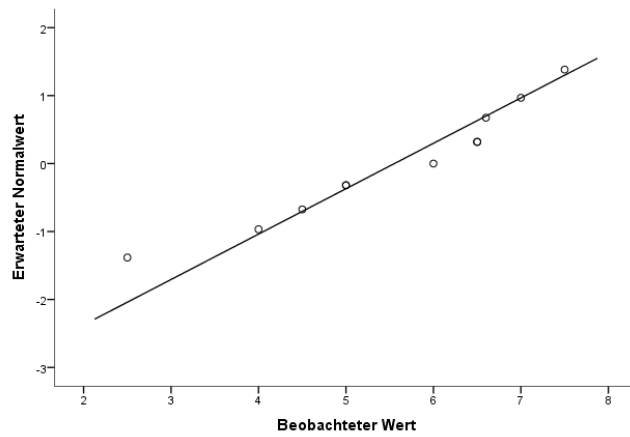
Q-Q-Diagramm von WET-Funktionsbereich Motorik zu t2 (männlich)



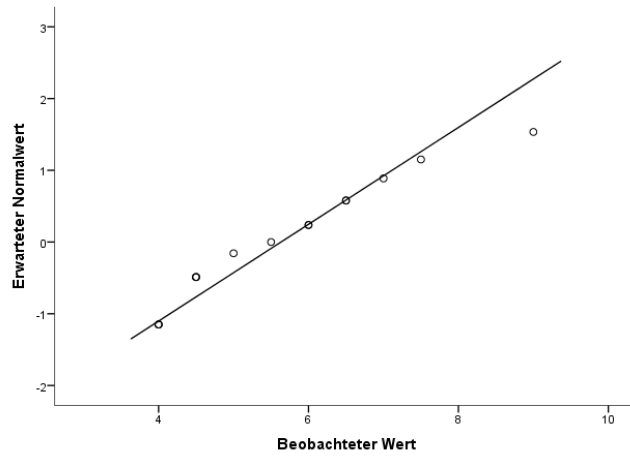
Q-Q-Diagramm von WET-Funktionsbereich Visuelle Wahrnehmung/Visumotorik zu t2 (weiblich)



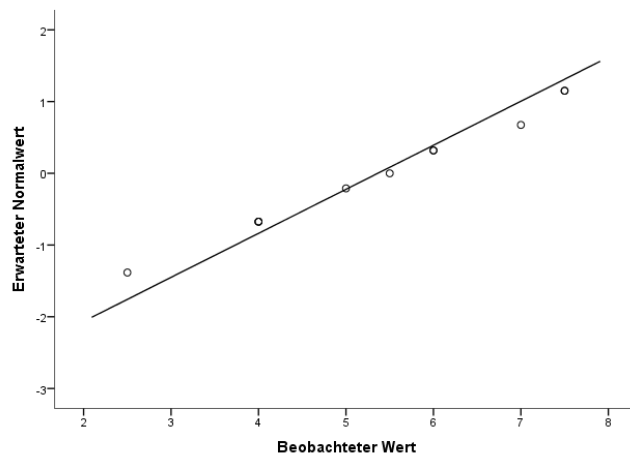
Q-Q-Diagramm von WET-Funktionsbereich Visuelle Wahrnehmung/Visumotorik zu t2 (männlich)



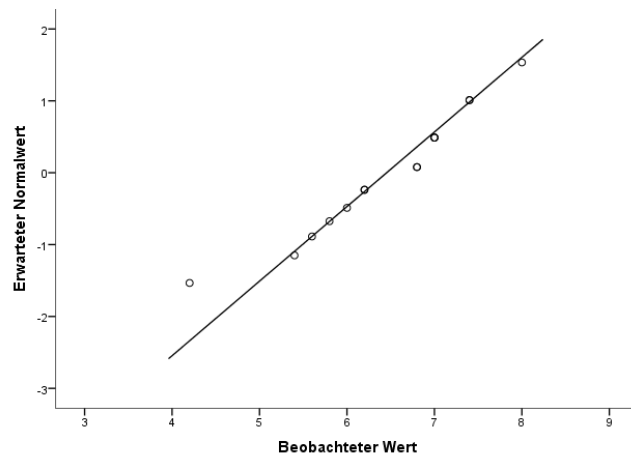
Q-Q-Diagramm von WET-Funktionsbereich Lernen & Gedächtnis zu t2 (weiblich)



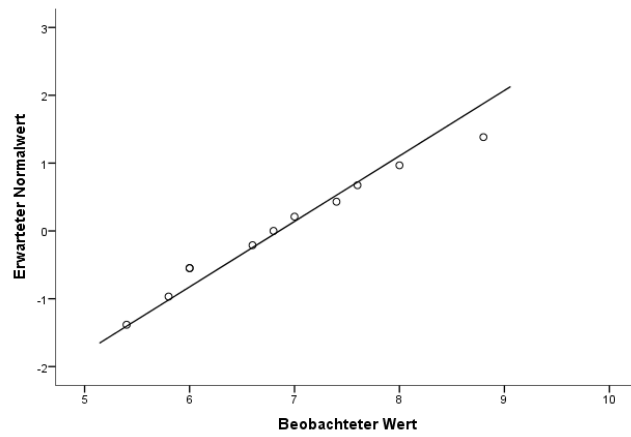
Q-Q-Diagramm von WET-Funktionsbereich Lernen & Gedächtnis zu t2 (männlich)



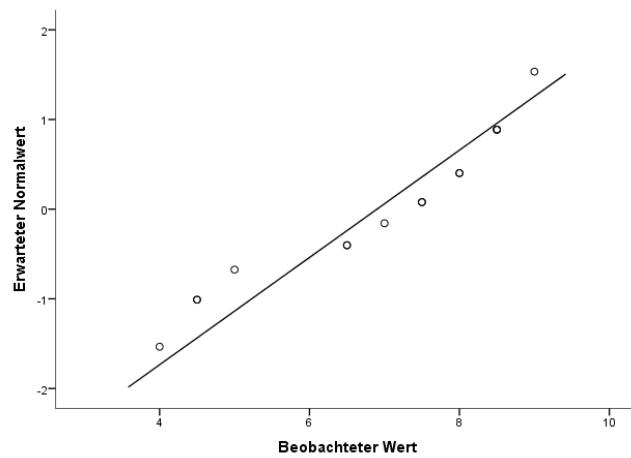
Q-Q-Diagramm von WET-Funktionsbereich Kognitive Entwicklung zu t2 (weiblich)



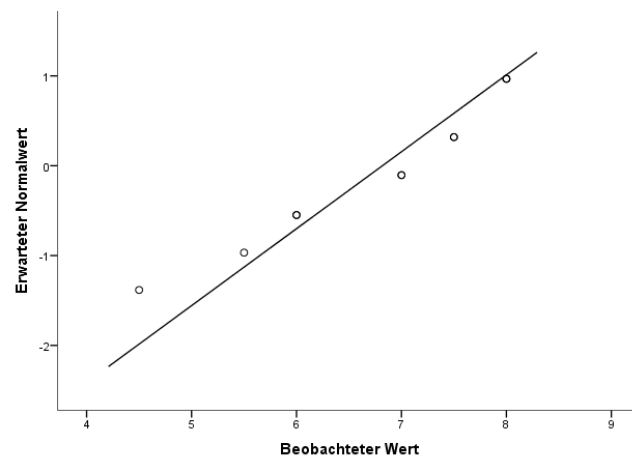
Q-Q-Diagramm von WET-Funktionsbereich Kognitive Entwicklung zu t2 (männlich)



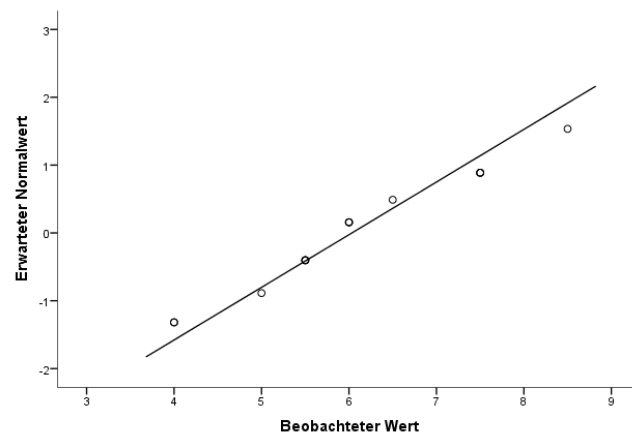
Q-Q-Diagramm von WET-Funktionsbereich Sprache zu t2 (weiblich)



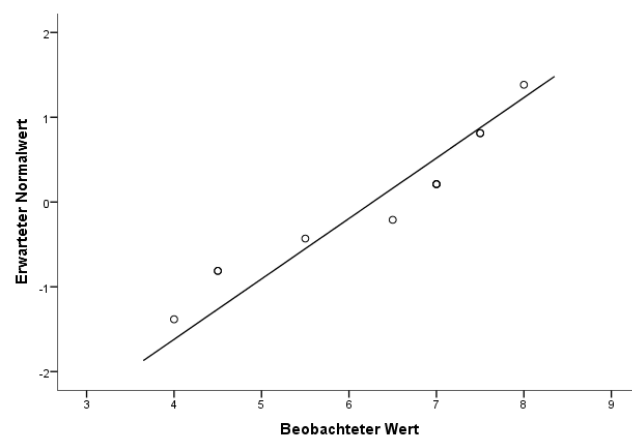
Q-Q-Diagramm von WET-Funktionsbereich Sprache zu t2 (männlich)



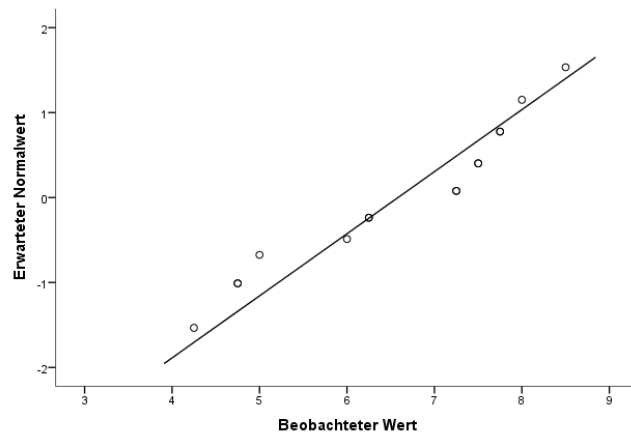
Q-Q-Diagramm von WET-Funktionsbereich Sozial-emotionale Entwicklung zu t2 (weiblich)



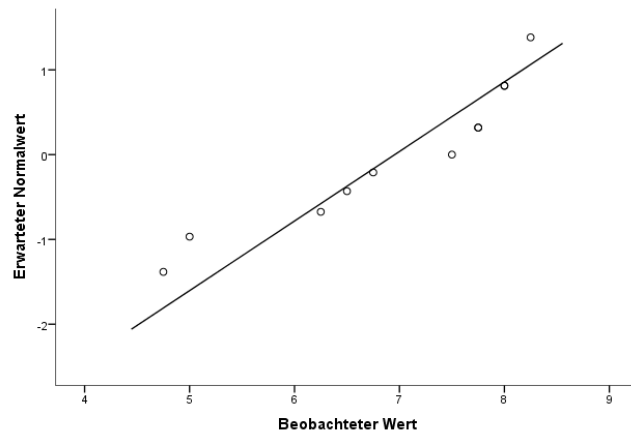
Q-Q-Diagramm von WET-Funktionsbereich Sozial-emotionale Entwicklung zu t2 (männlich)



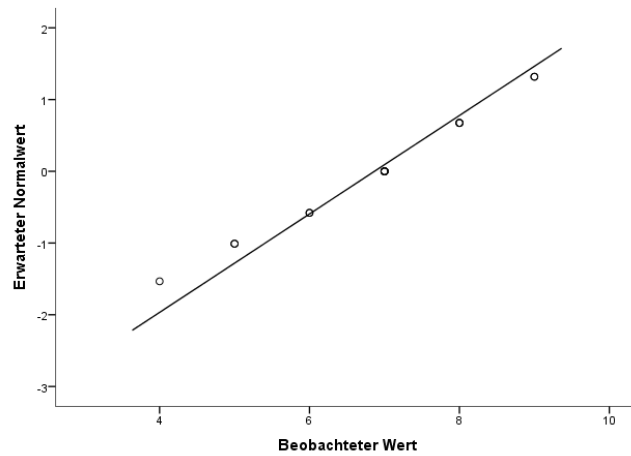
Q-Q-Diagramm von WET-Funktionsbereich Sprache plus zu t2 (weiblich)



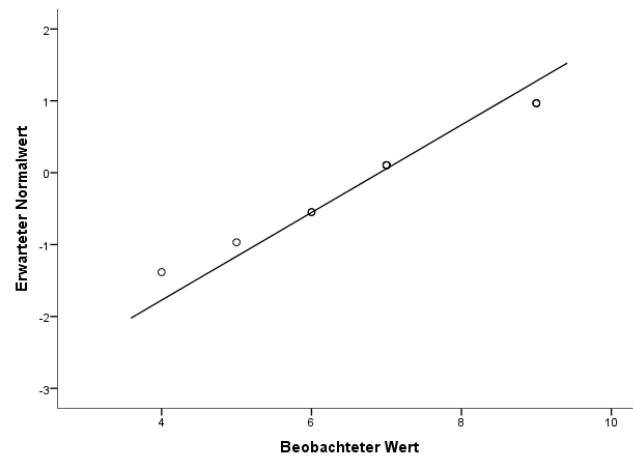
Q-Q-Diagramm von WET-Funktionsbereich Sprache plus zu t2 (männlich)



Q-Q-Diagramm von WET-Gesamtentwicklungsscore zu t2 (weiblich)



Q-Q-Diagramm von WET-Gesamtentwicklungsscore zu t2 (männlich)



Anhang II: Einverständniserklärung



Fakultät für Psychologie

**Institut für Angewandte Psychologie:
Gesundheit, Entwicklung und Förderung**

Liebe Mutter!

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an unserer Untersuchung über Mutter-Kind-Interaktionen mit 3- bis 5-jährigen Kindern! Im Rahmen dieser Untersuchung ist eine ca. einstündige Videobeobachtung Ihres Kindes zu Hause / an der Universität vorgesehen.

Es wird versichert, dass das gesamte Datenmaterial vertraulich behandelt und ausschließlich für interne Forschungszwecke verwendet wird. Die Daten werden zu diesem Zwecke anonymisiert an ForschungsmitarbeiterInnen weitergegeben.

Ich, _____, erkläre mich damit einverstanden, dass mein Kind, _____, und ich gemeinsam in einer Spielsituation auf Datenträger aufgezeichnet und die erhobenen Daten für interne Forschungszwecke weiterverwendet werden.

Datum

Unterschrift

Ass. Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller **T** +43-1-4277-47261 **E-Mail** ursula.kastner-koller@univie.ac.at
Ass. Prof. Dr. Pia Deimann **T** +43-1-4277-47277 **E-Mail** pia.deimann@univie.ac.at
Mag^a. Nicole Hirschmann **T** +43-1-4277-47264 **E-Mail** nicole.hirschmann@univie.ac.at
A-1010 Wien, Liebiggasse 5 **F** +43-1-4277-47206

Anhang III: Datenblatt zur Erhebung soziodemographischer Daten

Angaben zur Mutter

Vor- und Zuname der Mutter: _____ Alter: _____

Höchste abgeschlossene Schulbildung:

☐ Pflichtschule ☐ Fachschule/ Lehre ☐ Matura ☐ Hochschulabschluss (Universität, FH)

Beruf: _____ derzeit berufstätig: ☐ Ja ☐ Nein
Wenn ja, in welchem Ausmaß: _____ Std./Woche

Wohnort: _____

Angaben zum Kind

Vor- und Zuname des Kindes: _____

Geburtsdatum: _____ Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich

Muttersprache: _____

Geschwister des Kindes:

Geschlecht:	_____	Alter:	_____
	_____		_____
	_____		_____
	_____		_____

Mit welchen Personen lebt das Kind im selben Haushalt: _____

Waren Sie jemals mit Ihrem Kind in psychologischer Behandlung oder Beratung?

☐ Ja ☐ Nein

Wenn ja, wann und warum?

Betreuungssituation:

Stundenausmaß an Fremdbetreuung pro Woche: _____

☐ Kindergarten ☐ Tagesmutter

☐ sonstige Einrichtungen / Betreuungspersonen _____

Vielen Dank für die Teilnahme an dieser Beobachtungsstudie!

Nicht von den Eltern auszufüllen:

TeilnehmerInnennummer: _____

Dauer der Aufnahme: _____

Datum der Aufnahme: _____

Video aufgenommen von: _____ wo: _____

Sonstige Anmerkungen: _____

Anhang IV: Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Katja Roithner

Geburtsdatum: 15.02.1985

Geburtsort und Staatsangehörigkeit: Wien, Österreich

Ausbildung:

1991-1995	Private Volksschule des Institutes Neulandschulen Wien X
1995-1999	Institut Neulandschulen Gymnasium und Realgymnasium Wien X
1999-2003	Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Wien XI
06/2003	Matura (mit gutem Erfolg in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch in Schrift; Deutsch, Englisch und Philosophie/Psychologie mündlich inkl. Fachbereichsarbeit)
10/2003-01/2004	Studium der Kunstgeschichte an der Universität Wien
10/2004	Beginn des Diplomstudiums Psychologie an der Universität Wien
01/2008	Abschluss des 1. Studienabschnitts (Erste Diplomprüfung)
03/2008	Mitbelegung an der Medizinischen Universität Wien

Praktika:

02/2005	ehrenamtliches Praktikum auf der Akut- und Aufnahmeabteilung für den 3. und 11. Bezirk im psychiatrischen Zentrum/V. Abteilung Sozialmedizinisches Zentrum Baumgartner Höhe Otto-Wagner-Spital
10/2009-02/2010	Psychologisches Praktikum (Pflichtpraktikum) an der Univ. Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie AKH Wien
12/2009	Psychologisches Praktikum an der jugendpsychiatrischen Abteilung der Landesnervenklinik Linz Wagner-Jauregg
04/2011-05/2011	Psychologisches Praktikum auf der psychosomatischen Ambulanz St. Anna Kinderspital
09/2011-02/2012	Erasmus Auslandssemester an der KU Leuven (Belgien)