



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

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

Verfasserin

Teresa Kalss

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im März 2010

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Ass.-Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller

Vorwort

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denen bedanken, ohne deren Hilfe und Unterstützung diese Diplomarbeit nicht zustande gekommen wäre.

Mein Dank gilt dabei vor allem

Frau Ass.-Prof. Dr. Pia Deimann und Frau Ass.-Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller, die meine Diplomarbeit betreut und dabei viel Geduld aufgebracht haben;

meiner Studienkollegin und Freundin Beate Maderthaler, sie hat vorbildlich mit mir zusammengearbeitet und mich auch immer wieder motiviert und unterstützt;

den Müttern, die zusammen mit ihren Kindern zur Teilnahme an der Untersuchung bereit waren und so meine Arbeit erst ermöglicht haben.

Dank sagen möchte ich aber auch meiner Familie, die auf vielfältige Weise ein Umfeld geschaffen hat, das mir trotz nicht ganz einfacher Rahmenbedingungen die Fertigstellung meiner Diplomarbeit ermöglicht hat:

Mein Lebenspartner Patrick Haueis hat meine stressbedingten Launen mit Langmut über sich ergehen lassen. Er ist seinen Vaterpflichten auf vorbildliche Weise nachgekommen und hat durch stundenlange Ausflüge mit unserer kleinen Tochter die zeitlichen Freiräume erst geschaffen, die für konzentriertes Arbeiten notwendig sind. Daneben hat er mich auch stets in video- und computertechnischen Angelegenheiten unterstützt.

Unsere Tochter Mia hat uns optimales „Bindungsverhalten“ vorgelebt: Sie hat mir bei den Ausflügen mit ihrem Vater den Abschied nie schwer gemacht und mich bei der Rückkehr stets mit ihrer Wiedersehensfreude belohnt. Auch unser Nasciturus hat große Geduld an den Tag gelegt, er hat mir das stundenlange Sitzen und meine intensive Beschäftigung mit der Diplomarbeit nur in den ersten Monaten ein wenig übel genommen.

Meine Geschwister sind jederzeit als Babysitter eingesprungen, wenn Mias Vater berufsbedingt nicht da sein konnte.

Auch auf die Unterstützung durch meine Eltern konnte ich mich immer und in jeder Hinsicht verlassen.

DANKE.

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	9
THEORETISCHER TEIL	11
1. DIE BINDUNGSTHEORIE	11
1.1. Bindung vs. Bindungsverhalten	12
1.2. Das Konzept „sichere Basis“ und die Balance zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten... 14	
1.3. Das Konzept „Feinfühligkeit“	16
1.4. „Innere Arbeitsmodelle“ der Bindung.....	17
1.5. Verlauf von Bindungsverhalten	19
1.5.1. Bindung im Vorschulalter – Die „Phase der zielkorrigierten Partnerschaft“	20
1.6. Die Bindungsqualität – Beschreibung der Bindungsmuster	22
1.6.1. Bindungsmuster im Kleinkindalter	23
1.6.1.1. „Sichere“ Bindung im Kleinkindalter	23
1.6.1.2. „Unsicher-ambivalente“ Bindung im Kleinkindalter	23
1.6.1.3. „Unsicher-vermeidende“ Bindung	23
1.6.1.4. „Desorganisierte“ Bindung	24
1.6.2. Bindungsmuster im Vorschulalter	24
1.6.2.1. Sicheres Bindungsmuster im Vorschulalter	24
1.6.2.2. Vermeidendes Bindungsmuster im Vorschulalter	25
1.6.2.3. Ambivalentes Bindungsmuster im Vorschulalter	25
1.6.2.4. Desorganisiertes Bindungsmuster im Vorschulalter.....	26
1.6.3. Erfassung von Bindungsmustern.....	26
1.6.3.1. Konkrete Methoden zur Beobachtung von Bindungsverhalten.....	27
1.6.3.1.1. Die „Fremde Situation“ für Kleinkinder	27
1.6.3.1.2. Beobachtungsmethoden für Kinder im Vorschulalter	27
1.6.3.1.3. Attachment Q-Set	28
1.6.3.2. Konkrete Methoden zur Erfassung von Bindungsrepräsentation	29
1.6.3.2.1. Geschichtenergänzungsverfahren im Puppenspiel	29
1.6.3.2.2. Erhebungsverfahren mit Trennungsbildern	30
1.6.4. Kontinuität vs. Diskontinuität von Bindungsmustern	30
2. DIE INTERAKTION ZWISCHEN VORSCHULKIND UND MUTTER	32
2.1. Affektive Kompetenzen des Vorschulkindes und ihre Bedeutung für die soziale Interaktion	34
2.2. Verhaltensspezifische Komponente der Interaktion des Vorschulkindes	35
2.3. Kognitive Kompetenz des Vorschulkindes und ihre Bedeutung in der Interaktion.....	35
3. DIE ENTWICKLUNG IM VORSCHULALTER	37
3.1. Kognitive Entwicklung im Vorschulalter	38
3.1.1. Verständnis für Zeitspannen	39
3.1.2. Entwicklung einer „Theory of Mind“	40

3.1.3. Repräsentation selbstbezogenen Wissens.....	41
3.2. Entwicklung des Gedächtnisses im Vorschulalter	42
3.3. Sprachliche Entwicklung im Vorschulalter.....	42
3.4. Sozial-emotionale Entwicklung im Vorschulalter.....	44
3.5. Motorische Entwicklung im Vorschulalter.....	48
3.5.1. Entwicklung der Grobmotorik	48
3.5.2. Entwicklung der Feinmotorik.....	48
3.6. Entwicklung des Spiels im Vorschulalter	50
3.6.1. Konstruktionsspiele	51
3.6.2. Das Symbolspiel	51
3.6.3. Das Rollenspiel	52
4. QUALITÄT DER BINDUNG/ INTERAKTION UND KINDLICHE ENTWICKLUNG.....	54
4.1. Qualität der Bindung bzw. Interaktion und sozial-emotionale Entwicklung.....	54
4.2. Qualität der Bindung bzw. Interaktion und kognitive Entwicklung.....	59
4.3. Qualität der Bindung bzw. Interaktion und Selbst- und Persönlichkeitsentwicklung	60
5. VERHALTENSBEOBSACHTUNG ALS WISSENSCHAFTLICHE METHODE IN DER PSYCHOLOGISCHEN DIAGNOSTIK.....	62
5.1. Arten der Verhaltensbeobachtung	64
5.1.1. Systematische versus unsystematische Beobachtung	64
5.1.2. Teilnehmende versus nicht-teilnehmende Beobachtung.....	64
5.1.3. Offene versus verdeckte Beobachtung	65
5.1.4. Labor- versus Feldbeobachtung	66
5.1.5. Technischvermittelte versus -unvermittelte Beobachtung	67
5.2. Gütekriterien in der Verhaltensbeobachtung	68
5.2.1. Objektivität.....	68
5.2.2. Reliabilität	69
5.2.3. Validität	69
5.3. Beobachtungsfehler	70
5.3.1. Fehler zu Lasten des Beobachters	71
5.3.1.1. Wahrnehmungsfehler	71
5.3.1.2. Interpretationsfehler	72
5.3.1.3. Erinnerungsfehler	73
5.3.1.4. Wiedergabefehler	73
5.3.2. Fehler zu Lasten der Beobachtung.....	74
5.3.2.1. Reaktivität.....	74
5.3.2.2. Beobachtung- und Untersuchungsbedingungen	75
5.3.2.3. Probleme des Beobachtungssystems	75
5.3.3. Fehler zu Lasten äußerer Bedingungen	75
5.3.4. Vermeidung von Beobachtungsfehlern	76
5.4. Methoden und Techniken der Quantifizierung.....	76
5.4.1. Event-sampling-Verfahren.....	77
5.4.2. Time-sampling-Verfahren.....	77
5.4.3. Rating-Verfahren.....	80

5.5.Beobachtungs- und Beschreibungssysteme	81
5.5.1. Verbal-Systeme	82
5.5.2. Nominal-Systeme	82
5.5.2.1. Index-Systeme	82
5.5.2.2. Kategorien-Systeme	83
5.5.3. Dimensional-Systeme	83
5.5.4. Struktural-Systeme	84
5.6.Verhaltensbeobachtung in der kinderpsychologischen Diagnostik bzw. in der Diagnostik von Interaktionen	85
EMPIRISCHER TEIL.....	89
6. ZIEL DER UNTERSUCHUNG.....	89
7. VORUNTERSUCHUNG.....	91
8. DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG	93
8.1. Entwicklung der Beobachtungsskalen.....	93
8.1.1. Skala „Bedürfnis nach Steuerungsverhalten“	94
8.1.2. Die Skala: „Arbeitshaltung“	95
8.1.3. Die Skala „Reaktivität“	97
8.1.4. Die Skala „Emotionalität“	98
8.2. Der Beobachtungstermin	100
8.2.1. Die Spielsituation	100
8.2.2. Der Wiener Entwicklungstest zur Erhebung des Entwicklungsstandes	101
8.2.3. Befragung der Eltern.....	102
8.3. Beschreibung der Stichprobe	105
8.3.1. Demographische Daten.....	106
8.3.1.1. Angaben über die Kinder	107
8.3.1.2. Angaben über die Eltern	108
8.4. Videoanalyse durch die Autorin.....	109
8.5. Videoanalyse durch eine unabhängige Beobachterin.....	109
9. AUSWERTUNG.....	110
9.1. Analyse der erhobenen Daten:	110
9.1.1. Analyse der Beobachtungsdaten.....	111
9.1.1.1.Skalenniveau der erfassten Kategorien:	111
9.1.1.2. Beobachtungsdaten	111
9.1.1.3.Deskriptive Statistiken und Verteilungen der Kennwerte.....	112
9.1.2. Analyse der WET-Ergebnisse	115
9.1.3. Analyse der Daten des FIT-KIT- Elternfragebogens	116
9.2. Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität	118
9.2.1. Cohens Kappa	119
9.2.2. Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität über die einzelnen Skalen.....	120
9.2.3. Beobachterübereinstimmung und –zuverlässigkeit hinsichtlich der einzelnen Versuchspersonen	121
9.3. Korrelationen.....	123

9.3.1. Korrelationen der erhobenen Kennwerte mit den Ergebnissen im WET	123
9.3.2. Korrelationen der erhobenen Kennwerte mit den demographischen Daten	124
9.3.3. Korrelationen der Kennwerte der Verhaltensdimensionen	125
9.3.3.1. Interkorrelationen der Durchschnittswerte	126
9.3.3.2. Interkorrelationen der Häufigkeiten	127
9.3.3.3. Interkorrelationen der Ranges	127
9.3.3.4. Weitere Korrelationen der Kennwerte	128
9.4. Clusteranalysen	128
9.4.1. Hierarchische Clusteranalyse über die Durchschnittswerte	129
9.4.1.1. Inhaltliche Beschreibung der gefundenen Cluster	131
9.4.2. Hierarchische Clusteranalyse über die Ranges	135
9.4.2.1. Inhaltliche Beschreibung der gefundenen Cluster	137
9.5. Zusammenhänge zwischen Mutter- und Kindverhalten	140
9.5.1. Beschreibung der mütterlichen Verhaltensdimensionen	140
9.5.2. Zusammenhänge zwischen Mutter- und Kindverhalten	141
9.5.2.1. Verteilung der Kennwerte der mütterlichen Verhaltensdimensionen	142
9.5.2.2. Interkorrelationen mütterlicher und kindlicher Kennwerte	143
10. DISKUSSION DER ERGEBNISSE	146
11. ZUSAMMENFASSUNG	160
12. LITERATURVERZEICHNIS	166
TABELLEN- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS	187
ANHANG	189
Elternbrief	190
Datenblatt	191
FIT-KIT – Elternfragebogen	192
Beobachtungsprotokollbogen (Kind)	195
ABSTRACT	200
CURRICULUM VITAE	203

EINLEITUNG

In der entwicklungspsychologischen Diagnostik das Kind betreffend besteht das Bestreben darin, ein möglichst umfassendes Bild von der kindlichen Entwicklung zu erhalten, was beispielsweise durch die Heranziehung von Entwicklungs-, Leistungs- und Persönlichkeitstests erreicht werden soll.

Da Entwicklung aber immer auch im Bereich der Interaktion des Individuums mit seiner sozialen und physischen Umwelt stattfindet, muss das kindliche Verhalten auch im Kontext von Beziehungen und Situationen betrachtet werden, die ihrerseits ebenfalls Entwicklungsgesetzmäßigkeiten unterworfen sind (vgl. Keller, 2003b).

Der Erfassung von Interaktionen dienen nach Dunitz-Scheer et al. (2003) unterschiedliche Methoden wie etwa Interviews, Umfragen oder Fragebögen. In der Kleinkindforschung allerdings bietet sich als klassisches Verfahren die Verhaltensbeobachtung an. Dabei werden, wenn Interaktion im familiären Umfeld untersucht werden soll, die interessierenden Familienmitglieder dazu angehalten bestimmten Interaktionsformen auszuführen (Hofer, 2002). Die Interaktionen werden mit Hilfe von bild- und tongebenden Verfahren aufgezeichnet. Die anschließende Auswertung erfolgt nach im voraus festgelegten Kriterien, welche das zu untersuchende theoretische Konstrukt erfassen sollen (Hofer, 2002).

Mit der vorliegenden Diplomarbeit wurde nun versucht, ein Verfahren zu entwickeln, das die Qualität der Mutter-Kind-Interaktion abbildet. Dieses Verfahren wurde anschließend erprobt.

Die Methoden der Interaktionsdiagnostik in der frühen Kindheit wurden in hohem Maß durch die Bindungstheorie geprägt und von ihr beeinflusst (Dunitz-Scheer et al., 2003). Im theoretischen Teil der Arbeit wurde daher zu Beginn auf die empirische Bindungstheorie und ihre theoretischen Konzepte eingegangen (Kapitel 1). Nach Bowlby (1974) ändert sich nämlich ab dem Vorschulalter auf Grund der vom Kind bis dorthin gemachten Erfahrungen das Bindungsverhalten gegenüber seinen Bezugspersonen wesentlich.

Kapitel 2 behandelt im Anschluss die konkreten Komponenten der Interaktion zwischen dem Vorschulkind und seiner Mutter und Kapitel 3 gibt einen Überblick über die normative Entwicklung, die das Vorschulkind durchläuft.

Da die Entwicklungsdiagnostik auch als Methode bei der Erstellung von Entwicklungsprognosen eingesetzt wird, geht Kapitel 4 auf die bereits in zahlreichen Publikationen behandelten Auswirkungen von Bindungs- und Interaktionsqualität ein.

Den Schluss des theoretischen Teils bildet die kritische Auseinandersetzung mit dem Verfahren der Verhaltensbeobachtung (Kapitel 5).

Die Untersuchung, welche die Basis dieser Diplomarbeit bildet, wurde in enger Zusammenarbeit mit Beate Maderthaner geplant und durchgeführt. Dadurch konnte das Interaktionsverhalten nach Mutterverhalten und Kindverhalten getrennt erhoben und erst anschließend zueinander in Beziehung gesetzt werden. Die gegenständliche Diplomarbeit beschäftigt sich dabei vorwiegend mit dem kindlichen Interaktionsverhalten.

Auf der Basis der Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen der Mutter-Kind-Beziehung wurden Verhaltensdimensionen erarbeitet und beschrieben, die für die Erfassung der Mutter-Kind-Interaktion bzw. für die Einschätzung der Beziehungsqualität von der Position des Kindes aus relevant und aussagekräftig erschienen.

Diese Verhaltensdimensionen wurden im empirischen Teil der Diplomarbeit inhaltlich beschrieben. Sie bilden die Grundlage für das entwickelte Beobachtungsverfahren. Zur Erfassung der Angemessenheit des kindlichen Verhaltens bezüglich der beschriebenen Verhaltensdimensionen wurde eine fünfstufige Ratingskala gewählt.

Die Überprüfung des entwickelten Beobachtungsinventars erfolgte unter Zugrundelegung der Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität anhand einer Stichprobe aus 30 Mutter-Kind-Dyaden.

Im letzten Teil der Diplomarbeit schließlich wurden die Ergebnisse im Hinblick auf die Anwendbarkeit des Beobachtungsinstrumentariums einer kritischen Beurteilung unterzogen.

1. DIE BINDUNGSTHEORIE

Die Bindungstheorie wurde vom englischen Psychiater und Psychoanalytiker John Bowlby (1907-1990) entwickelt. Sie befasst sich mit der Entstehung und dem Aufbau von engen Beziehungen zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen (Schmidt-Denter & Spangler, 2005).

Die empirischen Grundlagen für die Aussagen von Bowlbys Bindungstheorie bildeten Beobachtungen an Kindern im Alter zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr, die eine begrenzte Zeit in Kinderheimen oder Krankenhäusern verbracht hatten (Bowlby, 1974; 1980; Bretherton, 1999). Diese Beobachtungen wurden hauptsächlich von Bowlbys Mitarbeiter James Robertson durchgeführt (Bowlby, 1974; Main, 2002).

Bowlby orientierte sich bei seiner Theoriebildung sehr stark an den Arbeiten und empirisch fundierten Feststellungen von Konrad Lorenz und Harry Harlow (Bowlby, 1974; 1980; Bretherton, 1999). Lorenz konstatierte eine starke Bindung von Gänse- und Entenküken an eine Mutterfigur, auch wenn sie kein Futter von ihr erhalten (Bowlby, 2008). Auch Harlows Experimente mit jungen Makaken- und Menschenaffen, die eine weiche, nicht fütternde Mutterattrappe einer harten, fütternden Mutterattrappe vorzogen (Bowlby, 2008; 1995), bestärkten Bowlby in seiner Theorie, dass der Säugling die angeborene Neigung besitzt, die Nähe zu einer vertrauten Person zu suchen (Bowlby, 2001; 2008). Die Bindungstheorie ist damit verbunden mit einem Abrücken von der Annahme des Bindungssystems als Sekundärtrieb der angeblichen Mutter-Abhängigkeit zur Annahme des Bindungssystems als eigenständiges Motivationssystem, das mit anderen Motivationssystemen interagiert, nicht aber aus ihnen abgeleitet werden kann (Bowlby, 2001; Brisch, et al., 2002). Bindungsverhalten besitzt somit eine vom Nahrungs- und Sexualtrieb zu unterscheidende Eigendynamik (Bowlby, 2008).

Zu Beginn der 1950-er Jahre schloss sich Mary D.S. Ainsworth (1913-1999) dem Forschungsteam um Bowlby an (Bowlby, 1991).

Sie untermauerte die wesentlichen Aussagen der Bindungstheorie durch empirische Befunde und trug durch die Berücksichtigung individueller Unterschiede und durch Begriffe wie jenen

der „mütterlichen Feinfühligkeit“ oder der „sicheren Basis“ auch wesentlich zu ihrer Erweiterung bei (Bretherton, 1999).

Mary Ainsworths wegweisende Studien fanden zuerst in Uganda und etwa zehn Jahre später in Baltimore statt. Dabei wurden Mutter-Kind-Paare längsschnittlich, regelmäßig und über mehrere Monate bzw. Jahre hindurch beobachtet (Bretherton, 1999; Main, 2002). Die Tatsache, dass das identifizierte Bindungsverhalten in beiden Stichproben im wesentlichen – trotz unterschiedlicher Kultur und ethnischer Zugehörigkeit - identisch war, stützte Bowlbys Postulat einer evolutionären, genetischen Vorprogrammierung bei menschlichen Kindern, wodurch sie an ihre Hauptfürsorgeperson gebunden werden (Ainsworth, 1985a; Grossmann & Grossmann, 2006).

Im deutschen Sprachraum ist die Bindungsforschung vor allem auf die Arbeitsgruppe um das Ehepaar Klaus und Karin Grossmann konzentriert. Sie begannen 1974 in Bielefeld und 1978 in Regensburg mit Langzeituntersuchungen sowie mit kürzeren Längsschnittstudien in Regensburg (Spangler & Grossmann, 1999; Grossmann & Grossmann, 2006).

Neben den grundlegenden Fragestellungen der Bindungstheorie interessierte sich die Arbeitsgruppe um Klaus Grossmann auch für die Bindung über das Jugendalter hinaus und für Zusammenhänge zwischen Bindung und anderen Variablen wie Leistungsmotivation, Intelligenz oder spätere Partnerschaften (Grossmann & Grossmann, 2006).

Im Folgenden werden wichtige Grundbegriffe der Bindungstheorie behandelt.

1.1.Bindung vs. Bindungsverhalten

Die Begriffe Bindung und Bindungsverhalten sind nach Bowlby klar voneinander zu trennen (2008).

Dauerhafte Bindungen gehen Kinder nur mit wenigen Menschen ein, während sich ihr Bindungsverhalten (situationsabhängig) durchaus auf mehrere Personen beziehen kann (Bowlby, 2008).

Dabei kann **Bindung** (attachment) definiert werden als „[...]das gefühlsmäßige Band, welches eine Person oder ein Tier zwischen sich selbst und einem bestimmten anderen knüpft – ein Band, das sie räumlich verbindet und das zeitlich andauert. Kennzeichnend für Bindung ist ein Verhalten, das darauf ausgerichtet ist, einen bestimmten Grad an Nähe zu dem Objekt der Bindung herzustellen und aufrechtzuerhalten, was, je nach den Umständen, von nahem

körperlichem Kontakt bis zur Kommunikation über größere Entfernungen reichen kann.“
(Ainsworth & Bell, 1970, S. 147)

Die meisten Untersuchungen zum Thema Bindung beschränken sich auf die Bindung zwischen dem Kind und seiner Mutter. In den häufigsten Fällen ist die Mutter auch tatsächlich die primäre Bezugsperson für ihr Kind. Sie verbringt während des Tages die meiste Zeit mit dem Säugling und stillt seine Bedürfnisse (Grossmann, 2008).

Ein Kind kann aber durchaus auch noch an andere Menschen gebunden sein, etwa an den Vater, die Großeltern oder eine Tagesmutter (Bowlby, 1974; Main, 2001).

Die meisten Untersuchungen zu diesem Thema belegen, dass in der Regel die Kinder mehr als eine Bindungsperson haben (Grossmann, et al., 2003a). Allerdings kann das Kind zu den verschiedenen Bindungspersonen Bindungen unterschiedlicher Qualität aufbauen. So kann beispielsweise die Qualität der Bindung zu Vater und Mutter unterschiedlich sein (Bowlby, 1999; Main, 2001).

Zudem gibt es für die meisten Kleinkinder eine eindeutige Hierarchie der Bindungspersonen (Bowlby, 1995b). Je schlechter es dem Kind geht - es beispielsweise krank ist oder Angst hat - desto mehr will es bei der primären Bindungsperson sein. Nachrangige Bindungspersonen können das Kind zwar einstweilen beruhigen, aber das Kind wird die primäre Bindungsperson bevorzugen (Grossmann & Grossmann, 2006). Weitere Bindungspersonen nehmen dann an Wichtigkeit zu, wenn die primäre Bezugsperson zeitweise oder völlig aus dem Leben des Kindes verschwindet (Grossmann, et al., 2003a).

Bindung entsteht aber noch nicht bei der Geburt, sie entwickelt sich erst im Laufe des ersten Lebensjahres (Grossmann & Grossmann, 2006). Ein Kleinstkind sucht sich seine hauptsächliche(n) Bindungsfigur(en) selbst aus, und zwar im allgemeinen aufgrund kontingenter sozialer Interaktionen (Bowlby, 1987; Main, 2001; 2002). Die Interaktionen müssen zur Entstehung einer Bindung aber nicht notwendiger Weise positiv sein. So können Kinder auch zu misshandelnden Eltern Bindungen aufbauen (Main, 2001).

Bindungsverhalten ist ein Verhalten, das darauf ausgerichtet ist, die Nähe zu einem bevorzugten, vermeintlich kompetenteren Menschen zu suchen oder aufrecht zu erhalten (Bowlby, 1991, 1995a, 2008; Spangler & Zimmermann, 1999b).

Die Bedingungen, unter denen Bindungsverhalten aktiviert wird bzw. welche die Erscheinungsform und die Intensität seines Auftretens beeinflussen, lassen sich nach Bowlby (1974) in drei Gruppen zusammenfassen:

- Der Zustand des Kindes: Ist das Kind müde, hat es Hunger, Angst oder Schmerzen, wird das Bindungsverhaltenssystem aktiviert.
- Der Standort und das Verhalten der Mutter (Bindungsperson): Bindungsverhalten zeigt sich, wenn die Mutter abwesend ist, oder die Nähe zum Kind abwehrt.
- Andere Umweltbedingungen: Alarmierende Geschehnisse oder die Abwehrhandlungen anderer Erwachsener oder Kinder können ebenfalls Bindungsverhalten hervorrufen.

Zu den Bindungsverhaltensweisen gehören einerseits aktive nähe- und kontaktsuchende Verhaltensweisen wie Annäherung, Nachfolgen und Anklammern, andererseits Signalverhalten wie Lächeln, Weinen und Rufen (Ainsworth & Bell, 1970; Spangler & Zimmermann, 1999b).

Bindungsverhalten wird nur durch den körperlichen Kontakt zur Bindungsperson (Mutter) beendet. Jede neuerliche Unterbrechung des Kontakts ruft wieder Bindungsverhalten hervor (Bowlby, 1974).

Bindungsverhaltensweisen, die eine Nähe zur Bindungspersonen herzustellen sollen, bestehen ein Leben lang sie ändern sich jedoch mit dem Alter. So werden sie von älteren Kindern oder Erwachsenen eher in symbolischer und kulturell akzeptierter Form gezeigt, etwa durch Seufzen, Klagen, telefonisches od. schriftliches Rufen, Finden von Argumenten, dass eine Trennung unklug wäre, usw. (Grossmann & Grossmann, 2006).

1.2.Das Konzept „sichere Basis“ und die Balance zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten

Eine weitere wesentliche Komponente der menschlichen Natur ist der Drang, die Umwelt zu erkunden, zu spielen und an verschiedenen Aktivitäten von Gleichaltrigen teilzunehmen. Dieses **Explorationsverhalten** ist antithetisch zum Bindungsverhalten (Bowlby, 1974, 1999, 2008; Grossmann, 2001, Grossmann, et al., 2003a)

Komplementär zum Bindungsverhalten auf Seiten des Kindes ist das **Fürsorgeverhalten** auf Seiten der Bezugsperson. Ein solches Verhalten zeigen Eltern oder andere Bezugspersonen gegenüber einem Kind (Bowlby, 1987, 1991, 1999, 2008; Schmidt-Denter & Spangler, 2005). Es ist darauf ausgerichtet, durch geeignete Fürsorgeverhaltensweisen der Bindungsperson (Streicheln, Aufheben, Wiegen,...) die Bedürfnisse des Kindes nach Nähe und Sicherheit zu befriedigen (Lohaus, et al., 2008).

Das Konzept der „**sicheren Basis**“ geht auf Mary Ainsworth zurück. In ihren Untersuchungen in Uganda fiel Ainsworth auf, dass die meisten Kinder mit Erreichung des Krabbelalters begannen, auf Entdeckung zu gehen – zu explorieren. Vor jeder neuen Erkundung aber kehrten die Kinder - eine sichere Mutterbindung vorausgesetzt - zu ihren Müttern zurück. In Abwesenheit der Mütter zeigten sie jedoch wesentlich seltener Explorationsverhalten (Bowlby, 2008). Mary Ainsworth schloss daraus, dass Kinder ihre Mütter als „sichere Basis“ nutzen. Fühlen sie sich sicher, ist es sehr wahrscheinlich, dass sie ihre Umwelt erkunden und sich von der Bindungsfigur wegbewegen. Werden sie hingegen erschreckt, sind müde oder fühlen sich unwohl, zeigen sie ein starkes Bedürfnis nach Nähe (Bowlby, 1987, Schölmerich & Lengning, 2008). In der Bindungstheorie spricht man in diesem Zusammenhang von einer „Bindungs-Explorationsbalance“ – der gegenseitigen Beeinflussung von zwei getrennten Verhaltenssystemen (Schölmerich & Lengning, 2008). Diese Balance ist das typische Muster der Interaktion zwischen Kind und Eltern, nämlich die Erkundung von einer sicheren Basis aus (Bowlby, 1999).

Eltern bilden aber nur dann eine verlässliche Basis für ihr Kind, wenn sie dessen Bindungsverhalten intuitiv erfassen und respektieren. Feinfühlige Mütter stellen eine sichere Basis für ihre Kinder dar (Bowlby, 2008). Das Konzept Feinfühligkeit wird im Kapitel 1.3. behandelt.

Für Ainsworth et al. (1969) stellt die Fähigkeit des Kindes, seine Mutter als sichere Basis zu nutzen, ein wichtiges Kriterium für die Bindung dar.

Dieses Wechselspiel von Explorations- und Bindungsverhalten bleibt auch über das Kleinkindalter hinaus erhalten. Die Explorationen reichen von nur wenigen Stunden im

Einschulungsalter über ganze Tage bis zu wochen- oder monatelangen „Exkursionen“ in der Adoleszenz (Bowlby, 2008).

1.3. Das Konzept „Feinfühligkeit“

Ein weiteres zentrales Konzept der empirischen Bindungsforschung ist jenes der „mütterlichen Feinfühligkeit“. Auch dieses Konzept wurde von Mary Ainsworth formuliert (Grossmann & Grossmann, 2006).

Ainsworth beschreibt die feinfühlige Mutter als „[...]in der Lage, die Dinge aus der Sicht des Babys zu betrachten. Sie ist darauf eingestellt, die Signale des Babys zu empfangen: Sie interpretiert sie korrekt und sie reagiert prompt und angemessen auf sie. Wenn sie dem Baby auch fast immer das gibt, was es zu wollen scheint und seine Äußerungen taktvoll anerkennt, bietet sie auch eine akzeptable Alternative an. Sie reagiert in zeitlichem Zusammenhang auf die Signale und Äußerungen des Babys. Die feinfühlige Mutter kann, per definitionem, nicht zurückweisend oder ignorant sein oder sich einmischen.“ (Ainsworth et al., 1971 S. 195).

Nach Ainsworth (1974) sind es somit vier Merkmale, die eine feinfühlige Mutter charakterisieren. Die Mutter muss

- die Signale ihres Kindes **wahrnehmen**. Nur wenn sie diese wahrnimmt, kann sie darauf feinfühlig reagieren.
- die Signale **richtig interpretieren**. Die Äußerungen des Säuglings müssen aus seiner Lage heraus und nicht nach den Bedürfnissen der Mutter interpretiert werden, damit der Säugling weiß, dass er soziale Wirkung erzielen kann.
- **angemessen reagieren**. Eine Mutter, die angemessen auf ihr Kind antwortet, überreizt es in der sozialen Interaktion nicht. Die Angemessenheit ihrer Reaktion ist auch abhängig vom Alter des Kindes.
- **prompt** reagieren. Gelingt ihr das, erlangt das Baby ein Gefühl von Effizienz und dadurch nach und nach ein „Gefühl der Kompetenz“ bei der Kontrolle seiner sozialen Umwelt.

Die mütterliche Feinfühligkeit zeigt sich in vielen Facetten der Interaktion mit dem kleinen Kind (z.B. im Redestil) (Grossmann & Grossmann, 2006).

Die Umsetzung dieser mütterlichen Charakteristika verlangt eine hohe geistige Flexibilität und Kompromissbereitschaft der Bindungsperson (Grossmann, 2008). Feinfühlige Mütter sind tendenziell auch zugänglich, kooperativ und nehmen ihr Baby an (Ainsworth et al., 1971). Zudem bewahren sie die kindliche Autonomie und nehmen dem Kind nichts ab, was es selbst tun könnte (Grossmann, 2008; Grossmann & Grossmann, 2006).

Die feinfühlige Mutter berücksichtigt die Individualität ihres Kindes. Sie stellt sich auf Temperaments-, sensorische, geistige und motorische Unterschiede ein. Dies gelingt vielen Müttern meist intuitiv (Grossmann & Grossmann, 2006).

Die Auswirkungen mütterlicher Feinfühligkeit sind durch zahlreiche Untersuchungen belegt. So steht hohe Feinfühligkeit beispielsweise in enger Beziehung zu vielen positiven Verhaltensweisen der Säuglinge. Babys feinfühligere Mütter weinen im ersten Lebensjahr seltener (Ainsworth et al., 1974), sie zeigen eine ausgewogene Balance zwischen eigenständigem Spiel und Freude am Kontakt mit der Mutter (Grossmann & Grossmann, 2006). Bei Leid suchen sie ihre Nähe und, wenn sie getröstet waren, lösen sie sich wieder von ihr. Sie benutzen ihre Mutter als sichere Basis, von der aus sie ihre Umwelt explorierten. Dieses Muster der Mutter-Säuglings-Interaktion hält man für das normale, gesunde Muster bei Säuglingen am Ende des ersten Lebensjahres (Ainsworth et al., 1971).

Auch in der vorsprachlichen Kommunikation zeigt sich der Einfluss mütterlicher Feinfühligkeit. So äußern Kinder feinfühligere Mütter mit sechs und zehn Monaten mehr und differenziertere Laute im fröhlichen Plappern als Babys weniger feinfühligere Mütter (Grossmann et al., 2003a; Grossmann, 2008).

Auch Bowlby merkte in diesem Zusammenhang an: “When a mother is perceptive of her child’s signals and responds promptly and appropriately to them her child thrives and the relationship develops happily.” (Bowlby, 1974, S. 357).

1.4. „Innere Arbeitsmodelle“ der Bindung

Die Bindungstheorie geht davon aus, dass sich regelmäßig wiederholende frühkindliche Bindungserfahrungen als Erwartungen in sogenannten „Inneren Arbeitsmodellen“ (inner working models) verinnerlicht werden (Grossmann & Grossmann, 2006).

Diese inneren Arbeitsmodelle beinhalten Wissen und Vorstellungen über und Erwartungen an die Bindungsperson und die eigene Person (Spangler & Zimmermann, 1999b). Sie ermöglichen es dem Kind, Erwartungen in Bezug auf das Verhalten der Bindungsperson zu bilden (Bretherton, 2001).

Die wichtigste Funktion dieser inneren Arbeitsmodelle ist es, die Ereignisse der realen Welt dadurch zu simulieren. Das Kind kann so sein Verhalten einsichtig und vorausschauend planen. Je adäquater die Simulation ist, desto besser angepasst ist auch das darauf beruhende Verhalten (Fremmer-Bombik, 1999; Bowlby, 1999) - ein bereits bewährtes Verhalten wird zu einem späteren Zeitpunkt wieder ausgewählt (Ahnert, 2008b).

Verschiedene Bindungspersonen erfordern unterschiedliche Anpassung (Fremmer-Bombik, 1999). Das Kind besitzt demnach mehrere Arbeitsmodelle von unterschiedlichen Bindungspersonen.

Zur Erklärung der Steuerung des Bindungsverhaltenssystems werden innere Arbeitsmodelle herangezogen (Spangler & Zimmermann, 1999b). Diese werden täglich angewendet und üben einen Einfluss auf das Denken, Fühlen und Handeln des Kindes aus (Bowlby, 1999). Sie beeinflussen aber auch spätere Beziehungen zu anderen Kindern oder Bezugspersonen (Bretherton, 2002; Grossmann, et al., 2003b).

Innere Arbeitsmodelle können sich durch Bindungserfahrungen bis ins Jugendalter weiterentwickeln (Zimmermann, et al., 1999), auch wenn sich deren Organisation im Laufe der Entwicklung ändert:

Etwa bis zur Mitte des zweiten Lebensjahres sind die inneren Arbeitsmodelle prozedural organisiert, was bedeutet, dass die kindlichen Erwartungen mit spezifischen Verhaltensstrategien einher gehen (Schmidt-Denter & Spangler, 2005). Sie dienen somit nur dem Wiedererkennen und kurzfristigen Vorhersagen von Verhaltensweisen (Bretherton, 2002).

Durch die fortschreitende kognitive Entwicklung und den Spracherwerb des Kindes werden die inneren Arbeitsmodelle mit Hilfe mentaler Strategien und kognitiver Repräsentationen organisiert (Schmidt-Denter & Spangler, 2005). Dies ermöglicht längerfristiges mentales Planen, Ideenaustausch und Gespräche mit der Bindungsperson (Bretherton, 2002). Die Arbeitsmodelle werden im Laufe der Entwicklung somit immer vielschichtiger und differenzierter (Bretherton, 2001).

Jedoch kann nach Bretherton (2001) trotz der immer komplexeren Arbeitsmodelle, die im Laufe der Entwicklung gebildet werden, das affektive Grundmuster relativ stabil bleiben.

Laut Bowlby (1999) gibt es Hinweise darauf, dass ein Kind bereits im 5. Lebensjahr über ein sehr differenziertes Arbeitsmodell in Bezug auf die Mutter oder andere Bindungspersonen verfügt.

1.5. Verlauf von Bindungsverhalten

Bowlby gliedert den Bindungsprozess in vier Phasen (Grossmann et al., 2003a; Grossmann & Grossmann, 2006):

In der ersten Phase, die etwa zwei Monate dauert, kommen soziale Reaktionsweisen fast reflexartig vor. Sie sind jedoch noch nicht spezifisch auf eine Person gerichtet (Grossmann & Grossmann, 2006).

Der junge Säugling lernt aber sehr schnell, ihm vertraute von nicht vertrauten Personen zu unterscheiden. In der zweiten Phase (bis etwa zum sechsten Lebensmonat) reagiert er deshalb schon deutlich besser und schneller auf Äußerungen und Verhaltensweisen von der Mutter bzw. ihm vertrauten Personen und richtet seine sozialen Äußerungen auch bevorzugt an sie (Grossmann & Grossmann, 2006).

Erst in der dritten Phase (siebter Lebensmonat bis zum dritten Lebensjahr) tritt die spezifische Bindung eines Kindes an seine Bindungspersonen deutlich zutage (Grossmann, et al., 2003a). Durch die Möglichkeit der selbständigen Fortbewegung, des wachsenden geistigen Vorstellungsvermögens bezüglich der Bezugsperson und der Erweiterung des kindlichen Repertoires an Sozialverhaltensweisen werden nun Bindungsverhaltensweisen deutlich. Das Kind kann jetzt auch aktiv Nähe zur Bindungsperson herstellen. Sie ist das Zentrum seiner Welt geworden, das als sichere Basis genutzt wird (Grossmann & Grossmann, 2006).

Das Bindungsverhalten verliert im Laufe des zweiten und während eines großen Teils des dritten Lebensjahres weder an Intensität noch an Häufigkeit (Bowlby, 1974). Es ändern sich allerdings zusehens die Umstände, unter denen Bindungsverhalten ausgelöst wird. Das Kind kann beispielsweise einen bevorstehenden Weggang zunehmend besser erfassen und so bereits vorher gegen diesen protestieren (Bowlby, 1974).

Am deutlichsten können Bindungsverhaltensweisen bei Kindern im Alter von etwa zwei Jahren beobachtet werden: Das Kind unternimmt kleinere Ausflüge innerhalb bestimmter Entfernungen, nimmt dann aber wieder Blickkontakt mit der Mutter auf oder kehrt zu ihr

zurück. Bei jüngeren Kindern, die zu dieser aktiven Distanzregulation noch nicht in der Lage sind, stellt die Mutter den Kontakt wieder her (Bowlby, 1999).

Bindungsverhaltensweisen werden von den meisten Kindern regelmäßig und stark fast bis zum Ende des dritten Lebensjahres gezeigt (Bowlby, 1974). Um den dritten Geburtstag des Kindes vollzieht sich ein Wandel in der Bindung, der die vierte Phase der Bindung, die „Phase der zielkorrigierten Partnerschaft“, einleitet. Auf diese Phase wird im Folgenden genauer eingegangen, da sie die Altersgruppe der Stichprobe dieser Untersuchung umfasst.

1.5.1. Bindung im Vorschulalter – Die „Phase der zielkorrigierten Partnerschaft“

“As a child gets older, and especially when he is past his third birthday, his demands tend to ease. Other interests and activities attract him and occupy his time, and there is less that alarms him. Not only is his attachment behaviour less frequently and less intensely activated, but it can be terminated in novel ways, thanks to his increasing cognitive competence, especially a greatly improved capacity to think in terms of space and time. Thus, for spells of increasing duration, a child may feel content and secure even in his mother’s absence, simply by knowing where she is and when she will return, or by being assured that she is available whenever he really wants her.” (Bowlby, 1974, S. 356)

Bindungsverhaltensweisen werden demnach etwa ab dem dritten Geburtstag des Kindes nicht mehr so häufig und auch weniger intensiv aktiviert. Wurden sie früher nur durch den engen körperlichen Kontakt zur Bindungsperson beendet, wird es jetzt vielleicht durch eine leichte Berührung oder sogar einen beruhigenden Blick (oder noch später in der Adoleszenz durch symbolische Bedingungen wie Fotografien oder Telefongespräche) zum Abschluss gebracht. Die Kinder sind nun gewöhnlich auch besser dazu in der Lage, eine zeitweilige Abwesenheit der Mutter bzw. der Bindungsperson zu akzeptieren. Sie sind auch zunehmend besser dazu fähig, sich in einer fremden Umgebung, etwa im Kindergarten, mit untergeordneten Bindungsfiguren sicher zu fühlen (Bowlby, 1974). Diese empfundene Sicherheit ist allerdings an gewisse Bedingungen geknüpft: So müssen die untergeordneten Bindungspersonen dem Kind bekannt sein, oder es muss sie zumindest im Beisein der Mutter kennengelernt haben. Zudem muss das Kind gesund sein, darf nicht verstört sein und muss wissen, wo seine Mutter ist. Überdies muss es sicher sein können, dass es jederzeit Kontakt mit ihr aufnehmen kann (Bowlby, 1974).

Eine Ursache für diese Veränderungen im Vorschulalter ist laut Bowlby (1974) die zunehmende Erfahrung des Kindes – was ihm früher fremd war, ist ihm nun vertrauter und wirkt daher weniger alarmierend.

Das Kind gewinnt darüber hinaus zunehmend die Fähigkeit, Dinge aus der Perspektive anderer wahrzunehmen und die Perspektive, die Motivationen und die Pläne der Mutter oder anderer Personen zu verstehen (Ainsworth, 1985b; Grossmann & Grossmann, 2006). Deshalb kann das Kind nun auch versuchen, die Pläne der Mutter zu ändern bzw. in seine Verhaltenssteuerung mit einzubeziehen, während es früher nur sein Verhalten dem ihren anpassen konnte (Ainsworth, 1985b; Schmidt-Denter & Spangler, 2005; Grossmann & Grossmann, 2006).

Auch das wachsende Verständnis für Tagesabläufe, die geistige Vorstellung über kurze Zukunftsphasen und das im Vorschulalter zunehmende Bedürfnis nach der Gesellschaft Gleichaltriger helfen dem Kind, längere Trennungen von der Bindungsperson zu bewältigen (Grossmann, 1999; Grossmann & Grossmann, 2006).

Ein weiterer Entwicklungsschritt, der die Fähigkeit zur zielkorrigierten Partnerschaft vorantreibt, ist die Verbesserung der Kommunikation und der sprachlichen Fähigkeiten (Ainsworth, 1985b; Grossmann, 1999). Das Kind versteht nun, was seine Mutter ihm mitteilen will, was sie im Sinn hat. Dies erleichtert beiden das Verständnis der Gesichtspunkte des jeweils anderen (Ainsworth, 1985b).

Das Kind kann also nun mit Hilfe der Sprache und seiner beginnenden Planungsfähigkeit die Verfügbarkeit seiner Bindungsperson kognitiv repräsentieren und die von ihm empfundene Sicherheit ist nicht mehr nur von der Präsenz der Bindungsperson abhängig (Grossmann, 1999).

Da dieser Wandel im Bindungsverhalten bei vielen Kindern eher abrupt einzutreten scheint, nimmt Bowlby (1974) an, dass in diesem Alter eine Reifeschwelle überschritten wird.

Kinder besitzen nun also einigermaßen leistungsfähige, zielkorrigierte Systeme, die sie zur Aufrechterhaltung der Nähe befähigen (Bowlby, 1974). Die „zielkorrigierte Partnerschaft“ ist mit fünf bis sechs Jahren erreicht. Nun kann das Kind mit sprachlichen Mitteln und durch die wachsende Fähigkeit die Sichtweise der Mutter zu verstehen, mit Argumenten versuchen, auf das Denken und die Pläne der Mutter so einzuwirken, dass sie seinen eigenen Wünschen entgegenkommen (Grossmann & Grossmann, 2006, Bretherton, 2002).

Obwohl die Intensität und die Häufigkeit des Auftretens von Bindungsverhaltensweisen ab dem dritten Geburtstag sinken, so bleiben sie doch auch weiterhin ein Hauptaspekt im Verhalten der Kinder (Bowlby, 1974). Wenn beispielsweise fünf- oder sechsjährigen Kindern beim Spiel mit anderen Kindern etwas zustößt, wenn sie sich fürchten oder es ihnen schlecht geht, nehmen sie sofort wieder Kontakt zur Bindungsperson auf (Bowlby, 1974). Erst mit der Adoleszenz wird die kindliche Bindung an die Eltern abgeschwächt (Bowlby, 1974), auch wenn sie in den meisten Fällen ein Leben lang – zumindest in abgeschwächter Form - besteht (Grossmann & Grossmann, 2006).

1.6. Die Bindungsqualität – Beschreibung der Bindungsmuster

Die Bindungsqualität betrifft das Ausmaß, in dem eine bestehende Bindungsbeziehung dem „schwächeren“ Partner Sicherheit vermittelt. Sie manifestiert sich in spezifischen Verhaltensstrategien gegenüber der jeweiligen Bindungsperson und ist bei Kleinkindern in Trennungs- und Wiedervereinigungssituationen mit der Bindungsperson (Bsp. „Fremde Situation“ von Ainsworth –siehe Kapitel 1.5.3.1.1) definier- und beobachtbar (Spangler & Zimmermann, 1999b; Grossmann & Grossmann, 2006).

Für die Entwicklung der spezifischen Bindungsqualität scheinen nach Spangler (1999) soziale Einflussfaktoren, insbesondere die mütterliche Feinfühligkeit, ausschlaggebend zu sein. Aber auch kontextuelle Einflüsse, etwa die Lebensumstände der Mutter (Positive Korrelation zwischen Bindungssicherheit und sozialer Unterstützung bei der Mutter), können die Bindungssicherheit beeinflussen (Ahnert, 2008b).

Diese hängt also von den Interaktionserfahrungen ab, die das Kind mit der jeweiligen Bindungsperson bisher gemacht hat (Grossmann, et al., 2003a). Deshalb kann auch die Bindung zu verschiedenen Bindungspersonen von unterschiedlicher Qualität sein (Main, 2002) bzw. sich verändern, wenn sich die Lebensumstände der Bindungsperson ändern (Ahnert, 2008b; Main, 2002).

Diese Befunde prüfen das kindliche Bindungsverhalten nicht unter dem Gesichtspunkt des kindlichen Temperaments, was den Schluss nahelegt, dass das kindliche Temperament keinen Einfluss auf die Bindungsqualität ausübt.

1.6.1. Bindungsmuster im Kleinkindalter

Die von Mary Ainsworth im Rahmen der Baltimore Studien entwickelte „Fremde Situation“ (beschrieben in Kapitel 1.6.3.1.1. Die „Fremde Situation“ für Kleinkinder) zeigte, dass nicht bei allen Kindern das erwartete Muster von vermehrter Exploration im Beisein der Mutter und Bindungsverhaltensweisen in deren Abwesenheit zu beobachten war. Deshalb entwickelte Ainsworth Kriterien, nach denen jedes Kleinkind in eine von drei „Bindungsklassifikationen“ eingeordnet werden kann:

1.6.1.1. „Sichere“ Bindung im Kleinkindalter

Als sicher (Bindungsmuster B) klassifizierte Kinder zeigen während der „Fremden Situation“ folgendes Verhalten: Sie explorieren aktiv in Anwesenheit der Mutter. Bei Trennung signalisieren sie deutlich, dass sie sie vermissen (Nachfolgen, Rufen, Weinen,...), bei der Rückkehr der Mutter nehmen sie Kontakt zu ihr auf und können dadurch ihre Stabilität wieder gewinnen.

Mütter sicher gebundener Kleinkinder reagieren während des ersten Lebensjahres feinfühlig auf die Signale und die Mitteilungen ihrer Kleinkinder (Schmidt-Denter & Spangler, 2005).

1.6.1.2. „Unsicher-ambivalente“ Bindung im Kleinkindalter

Kinder, die als unsicher-ambivalent klassifiziert werden (Bindungsmuster C), scheinen während der Trennung von der Mutter durch diese Situation kaum betroffen zu sein und halten - zumindest oberflächlich - die Exploration aufrecht. Sie lassen sich leicht von einer anwesenden fremden Person trösten, bei der Rückkehr der Mutter allerdings ignorieren sie diese bzw. vermeiden sie den Kontakt mit ihr (Schmidt-Denter & Spangler, 2005).

1.6.1.3. „Unsicher-vermeidende“ Bindung

Als unsicher-vermeidend klassifizierte Kinder (Bindungsmuster A) wirken in der „Fremden Situation“ von Anfang an eher ängstlich und lösen sich nur schwer von der Mutter. Sie zeigen sich während der Trennung von der Bezugsperson stark von der Trennung betroffen, indem sie zum Beispiel schreien. Kehrt die Mutter zurück, nehmen die Kinder zwar Kontakt mit ihr auf, bringen dabei aber deutlich ihren Ärger zum Ausdruck. Sie können die wiedergewonnene Nähe zur Bezugsperson also nicht zur emotionalen Stabilisierung nützen (Schmidt-Denter & Spangler, 2005).

1.6.1.4. „Desorganisierte“ Bindung

Die desorganisierte Bindung wurde in den 1980-er Jahren von Mary Main und Judith Solomon beschrieben, da sie feststellten, dass zahlreiche Kinder nicht anhand der drei bestehenden Bindungsmuster klassifizierbar waren (Hesse & Main, 2002). Gemeinsam war den Verhaltensweisen dieser Kinder die Desorganisation oder eine Widersprüchlichkeit in ihren Verhaltensmustern. Solche desorganisierten Verhaltensweisen umfassen beispielsweise Verhaltensweisen wie Schwanken zwischen Erkunden und Nähesuchen zur Bezugsperson oder Annäherung und Vermeidung – sie können entweder nacheinander oder gleichzeitig gezeigt werden (Grossmann, 2001).

Alle drei oben beschriebenen Muster können von dieser Desorganisation überlagert werden die sich in Unterbrechungen der ablaufenden Verhaltensstrategie oder Organisation zeigt (Grossmann & Grossmann, 2006).

1.6.2. Bindungsmuster im Vorschulalter

Sind es im Kleinkindalter noch sehr einfache Verhaltensmuster, die zur Beschreibung der unterschiedlichen Bindungsmuster herangezogen werden können, sind im Vorschulalter wesentlich komplexere Verhaltensmuster zu beobachtet werden. Die Kinder besitzen nun viel differenziertere innere Arbeitsmodelle von sich und den Bindungspersonen, die sich auch auf das Verhalten der Kinder auswirken. Dasselbe Verhalten kann dabei unterschiedlichen Zielen dienen, bzw. kann dasselbe Ziel mittels unterschiedlichen Verhaltens erreicht werden. Deshalb ist weniger das Verhalten ausschlaggebend, das in einer bindungsrelevanten Situation gezeigt wird, als vielmehr das Ziel welchem es dient (Zweyer, 2006).

Die Bindungsforschung geht auch im Vorschulalter von drei bzw. vier möglichen, nachfolgend beschriebenen Bindungsmustern aus:

1.6.2.1. Sicheres Bindungsmuster im Vorschulalter

Das sicher gebundene Vorschulkind weiß um die Verfügbarkeit seiner Bindungsperson. Es ist in der Lage im Sinne einer zielkorrigierten Partnerschaft in Belastungssituationen Nähe zur Bindungsperson herzustellen und während gefühlter Sicherheit ausgiebig zu explorieren.

Sicher gebundene Vorschulkinder gehen davon aus, von der Bindungsperson nicht verlassen zu werden, wenn diese andere Pläne verfolgt, sondern vertrauen auf deren Rückkehr. Sie brauchen mit zunehmendem Alter immer weniger direkten Kontakt zur Bindungsperson, um

ein Gefühl der Sicherheit zu erlangen, und explorieren immer mehr, wobei sie aber weiterhin die Nähe zur Bindungsperson genießen.

Das sicher gebundene Vorschulkind besitzt ein inneres Arbeitsmodell von einer unterstützenden und fürsorglichen Bindungsperson bzw. ein inneres Arbeitsmodell eines kompetenten Selbst (Zweyer, 2006).

1.6.2.2. Vermeidendes Bindungsmuster im Vorschulalter

Die Strategie vermeidender Vorschulkinder besteht zwar darin, bei wahrgenommener Gefahr Schutz zu suchen, sie meiden dabei aber zu intensive Nähe zur Bindungsperson, um Ärger oder Zurückweisung von Seiten der Bindungsperson zu vermeiden. Über gemeinsame Pläne, Wünsche und Gefühle im Sinne einer zielkorrigierten Partnerschaft wird nicht verhandelt.

In Wiedervereinigungssituationen ignorieren vermeidende Kinder mitunter die Anwesenheit und Äußerungen der Bindungsperson, indem sie beispielsweise andere Beschäftigungen vorschieben.

Es ist anzunehmen, dass vermeidende Vorschulkinder ein inneres Arbeitsmodell einer zurückweisenden, wenig feinfühligem Bindungsperson bzw. ein inneres Arbeitsmodell eines wenig geschätzten und wenig kompetenten Selbst haben (Zweyer, 2006).

1.6.2.3. Ambivalentes Bindungsmuster im Vorschulalter

Ambivalent gebundene Vorschulkinder versuchen mittels starken Ärgerausdrucks, offener Feindseligkeit oder hilflosen Verhaltens – das sie als inkompetent erscheinen lässt - die Bindungsperson zu konstanter Verfügbarkeit zu bringen. Bei Abwesenheit der Bindungsfigur besteht eine Unfähigkeit anderen Aktivitäten nachzugehen und die selbständige Exploration wird unterdrückt. Dennoch sind Ambivalenzen von nähe- bzw. kontaktsuchendem Verhalten häufig.

Wegen inkonsistenter Verhaltensweisen auf Seiten der Bindungsperson beinhaltet das innere Arbeitsmodell des ambivalent gebundenen Kindes wenig Vertrauen in die Verfügbarkeit und Verlässlichkeit der Bindungsperson. Das innere Arbeitsmodell vom eigenen Selbst ist eher negativ, weil sich das Kind einer verlässlichen Zuwendung und Unterstützung nicht für würdig hält und davon ausgeht, dass es selbst wenig bewirken kann und abhängig von anderen ist (Zweyer, 2006).

1.6.2.4. Desorganisiertes Bindungsmuster im Vorschulalter

Kinder, die im Kleinkindalter der desorganisierten Gruppe zuzuordnen waren, besitzen ein inneres Arbeitsmodell von einem ängstigenden oder ängstlichen und von unvorhersagbarem Verhalten der Bindungsperson. Deshalb entwickeln sie eine Strategie kontrollierenden Verhaltens, um eine gewisse Vorhersagbarkeit herzustellen, bzw. die Kontrolle über eine Situation zu gewinnen (Zweyer, 2006). Dies gelingt etwa, indem es im Vorschulalter zur Rollenumkehr zwischen Eltern- und Kinderrolle kommt (Hesse & Main, 2002).

1.6.3. Erfassung von Bindungsmustern

Da der theoretische Begriff *Bindung* nicht direkt beobachtbar ist, muss er je nach Entwicklungsstand auf unterschiedlichen Ebenen zugänglich gemacht werden (Bretherton et al., 2001). Auf der Handlungsebene wird beispielsweise im Kleinkindalter aus dem Bindungsverhalten nach Trennung des Kindes von der Bindungsperson auf die Qualität der Bindung geschlossen. Wenn die Kinder vom Vorschulalter an über die nötigen kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten verfügen, kann auch auf der Ebene von Repräsentationen die Qualität der Bindung erfasst werden (Bretherton, 2002). Zur Erfassung der Repräsentationen von Bindung werden Verfahren verwendet, bei denen Kinder zu bildlich dargestellten Bindungsszenen befragt, oder in ein bindungsthematisches Puppenspiel involviert werden (Schmidt-Denter & Spangler, 2005).

Während in der Bindungsgeschichte ursprünglich die Handlungsebene dominierte, gewinnt seit den 1980-er Jahren die Repräsentationsebene zunehmend an Bedeutung (Bretherton et al., 2001).

Am besten kann auf die Qualität der Bindung dann geschlossen werden, wenn das Bindungsverhaltenssystem auf mittelstarke Weise und unter standardisierten Bedingungen aktiviert wird (Gloger-Tippelt, 2008).

Im Folgenden werden konkrete Methoden zur direkten Beobachtung von Bindungsverhalten (Handlungsebene) bzw. zur Erfassung von Bindungsrepräsentationen (Repräsentationsebene) beschrieben.

1.6.3.1. Konkrete Methoden zur Beobachtung von Bindungsverhalten

1.6.3.1.1. Die „Fremde Situation“ für Kleinkinder

Die „Fremde Situation“ ist eine standardisierte Beobachtungsmethode, die im Labor durchgeführt wird. Sie wurde im Zuge der Baltimore Studie von Mary Ainsworth et al. (1996) entwickelt.

Das Ziel dieser Beobachtungsmethode besteht darin, festzustellen in welchem Ausmaß ein zwölf bis achtzehn Monate altes Kind seine Bindungsperson als sichere Basis nutzen kann (Ainsworth & Bell, 1970).

Die „Fremde Situation“ dauert 20 Minuten und ist in acht Episoden aufgebaut, die zunehmend das Bindungssystem des Kindes mit immer größerer Intensität aktivieren - unter anderem gibt es zwei kurze Trennungen und darauffolgende Wiedervereinigungen mit der Bindungsperson (Ainsworth, 1985a).

Zur Klassifikation des beobachteten Verhaltens entwickelte Ainsworth vier Interaktionsdimensionen (Nähe und Kontakt erhalten, Nähe und Kontakt suchen, Kontaktwiderstand, Nähe und Kontakt vermeiden), die mittels einer siebenstufigen Ratingskala - mit detaillierten Verhaltenserwartungen als Ankerpunkten – beurteilt werden (Gloger-Tippelt, 2008). Dazu entwickelte Ainsworth Verhaltenskriterien, nach denen jedes Kind in eine von drei Bindungsklassifikationen (Siehe Kapitel 1.5.1.) eingeordnet werden kann (Main, 2001).

1.6.3.1.2. Beobachtungsmethoden für Kinder im Vorschulalter

Einige Forschergruppen haben die traditionelle „Fremde Situation“ für ältere Kinder adaptiert (Gloger-Tippelt, 2008). Auch hier wird durch Beobachtung des kindlichen Bindungs- und Explorationsverhaltensmusters bei Wiederkehr der Bindungsperson auf die Qualität der Bindung geschlossen (Grossmann & Grossmann, 2006).

Im Beobachtungssystem von Main und Cassidy (1988) beispielsweise wird das Bindungsverhalten von sechsjährigen Kindern nach einer einstündiger Trennung von der Bindungsperson in vier Bindungsmustern klassifiziert (*sicher*, *unsicher-vermeidend*, *unsicher-ambivalent* und *unsicher-kontrollierend*).

Im Klassifikationssystem „Attachment Organization in Preschool Children“ von Cassidy und Marvin wird das Bindungsverhalten von Kindern im Alter von zweieinhalb bis viereinhalb Jahren erfasst, welches die Bindungsqualität in fünf Kategorien unterteilt (*sicher*, *unsicher*

ambivalent, unsicher vermeidend, desorganisierte Bindungsqualität und sonstige unsicher gebundene Verhaltensweisen) (Fonagy, 2003).

Als weiteres direktes Beobachtungsverfahren zur Erfassung der Bindungsqualität im Vorschulalter nennt Gloger-Tippelt (2008) das „Preeschool Assessment of Attachment“ von Crittenden.

Am genauesten untersucht wurde das Klassifikationssystem von Cassidy und Marvin. Es wurde allerdings trotzdem keiner so strengen Prüfung unterzogen wie die „Fremde Situation“ (Fonagy, 2003).

1.6.3.1.3. Attachment Q-Set

Eine weitere Form, Bindungsverhalten zu beurteilen, stellt das Attachment-Q-Set (AQS) von Waters und Deane (1985) dar. Dabei wird das Bindungsverhalten von Kindern zwischen einem und fünf Jahren in der häuslichen Umgebung von Experten eingeschätzt. Dazu sind mindestens zwei Hausbesuche nötig, die zwischen eineinhalb und zwei Stunden dauern. Eine Aktivierung des Bindungssystems erfolgt dabei nicht zwingend und in expliziter Weise (Schmidt-Denter & Spangler, 2005).

Das AQS basiert auf der Q-Sort-Methode.

Die aktuelle Form des AQS setzt sich aus 90 Items zusammen. Die Items bestehen aus Verhaltensbeschreibungen, die zum Großteil Beschreibungen von Bindungsverhalten sind. Die Items sind auf Kärtchen gedruckt, die den beurteilenden Personen vorgelegt werden. Die Aufgabe der Experten besteht nun darin, die jeweiligen Verhaltensweisen hinsichtlich ihrer Relevanz für das Verhalten des beobachteten Kindes einzuschätzen. Dazu erfolgt eine Sortierung der Karten auf insgesamt neun Stapel („sehr passende Beschreibung des Kindes“ bis „sehr unpassende Beschreibung des Kindes“) wobei jeder Stapel aus 10 Items bestehen muss. Die Items erhalten so einen Skalenwert von 1 bis 9 – abhängig von der Nummer des Stapels, dem es zugeordnet wurden. Zur Auswertung wird das Itemprofil des Kindes mit dem Kriteriumsprofil eines „optimal sicher gebunden“ Kindes korreliert. Je höher das Itemprofil des Kindes mit dem Kriteriumsprofil korreliert, desto sicherer gebunden wird das betreffende Kind eingeschätzt (Waters & Deane, 1985).

1.6.3.2. Konkrete Methoden zur Erfassung von Bindungsrepräsentation

Ab dem Vorschulalter können zur Erfassung der Bindungsqualität auch Verfahren verwendet werden, die die Bindungsrepräsentation erfassen sollen, da ab diesem Alter die Kinder beginnen, ihr Bindungswissen konzeptuell in Form mentaler Repräsentationen zu organisieren. Sie besitzen Erinnerungen, Vorstellungen und Bewertungen ihrer Erfahrungen mit den Bindungspersonen und von bindungsrelevanten Situationen (Schmidt–Denter & Spangler, 2005; Spangler & Zimmermann, 1999b). Zur Erfassung dieser internalen Repräsentationen von Bindung wurden projektive Verfahren entwickelt, die im Folgenden kurz beschrieben werden:

1.6.3.2.1. Geschichtenergänzungsverfahren im Puppenspiel

Aufgrund der Annahme, dass Aufgaben, die rein sprachliche Antworten erfordern, zu schwierig für jüngere Vorschulkinder sein könnten, entwickelten Bretherton und Ridgeway Geschichtenergänzungsverfahren mit Familienfiguren (Bretherton, 2002). Sie erfanden Geschichtenanfänge oder –stämme, die mittels kleiner Familienfiguren und anderer Requisiten erzählt und vorgespielt werden und deren Inhalt bindungsrelevante Themen bilden (Bretherton, 2002). Aktiviert wird das Bindungsthema durch Inhalte wie Schmerz, Furcht oder eine kurze Trennung von den Eltern bzw. Wiederkehr der Eltern.

Im Lauf der Durchführung von Geschichtenergänzungsverfahren werden die Kinder dazu angehalten, die Geschichten weiterzuerzählen, bzw. weiterzuspielen. Die Geschichten werden aufgezeichnet, anschließend werden Transkripte der Spielhandlung und Erzählstruktur angefertigt. Am Ende jeder Geschichte stellt der Versuchsleiter dem Kind die zwei Fragen: *Wie geht es dem Kind in der Geschichte?* bzw. *Denkt das Kind noch etwas?* (Gloger-Tippelt, 2008)

Es gibt mittlerweile verschiedene Varianten von Geschichtenergänzungsverfahren, die sich hinsichtlich Material, Durchführung und Auswertung geringfügig unterscheiden.

Weitere Beispiele für Geschichtenergänzungsverfahren die Gloger-Tippelt (2008) nennt:

- „Attachment Story Completion Tasc“ (ASCT) von Bretherton und Ridgeway
- das deutschsprachige „Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung“ (GEV-B) von Gloger-Tippelt und König
- „Six Year Attachment Doll Play Classification System“ von George und Solomon

1.6.3.2.2. Erhebungsverfahren mit Trennungsbildern

In diesem Verfahren werden Kindern Bildmaterialien (Fotographien, oder Zeichnungen) zu Trennungsthemen mit unterschiedlich bedrohlichem Charakter vorgelegt. Zu jedem Bild werden dem Kind Fragen gestellt wie: *Ist dir das schon passiert? Kannst du dir vorstellen, wie du dich fühlen würdest, wenn dir das passieren würde?*

Die Auswertung dieser Verfahren beruht auf den wörtlichen Transkripten der Antworten der Kinder (Gloger-Tippelt, 2008).

Das am häufigsten verwendete Erhebungsverfahren mit Trennungsbildern, das mittlerweile vielfach modifiziert wurde, ist der „Separation-Anxiety-Test“ (SAT) von Hansburg (Schmidt-Denter & Spangler, 2005).

1.6.4. Kontinuität vs. Diskontinuität von Bindungsmustern

Nach Bowlby (1991; 1999) neigen die vom Kind einmal entwickelte Bindungsmuster eher dazu bestehen zu bleiben.

Trotzdem gibt es diesbezüglich immer wieder widersprüchliche Ergebnisse, die in manchen Fällen für eine Kontinuität, in anderen für eine Diskontinuität des Bindungsmusters vom Kleinkindalter bis ins Jugendalter sprechen (Zimmermann, et al., 1999).

Die wesentliche Frage in diesem Zusammenhang sollte demnach nicht sein, ob Bindungsunterschiede altersübergreifend stabil bleiben oder nicht, sondern, unter welchen Umständen dies der Fall ist.

Nach Bowlby (1995a; 1999; 2008) sind Bindungsmuster deshalb stabil/ beständig, weil Eltern ihren Kindern in den meisten Fällen über das Kleinkindalter hinaus unverändert begegnen. Bowlby meint auch, dass sich das jeweilige Muster selbst perpetuiert. Das bedeutet, dass Kinder, die sicher an ihre Bezugsperson gebunden sind, meist auch fröhlich, umgänglich und insgesamt ein angenehmer Interaktionspartner sind und allein schon deshalb mehr Zuwendung bekommen. Kinder mit unsicherem Bindungsmuster hingegen werden von ihren Eltern eher als anstrengend, launisch und unkooperativ empfunden werden und rufen dadurch negative elterliche Reaktionen hervor. Bowlby (1995a; 2008) spricht in diesem Zusammenhang von einem Teufelskreis, der in Gang gesetzt wird.

Auf diese Weise können Bindungsmuster auch internalisiert werden, sodass in der Folge auch Kindergartenpädagoginnen, Lehrer oder andere Bezugspersonen entsprechend auf die Kinder reagieren (Bowlby, 1995a).

Kommt es allerdings zu kritischen Lebensereignissen, welche die Verfügbarkeit der Bindungspersonen beeinträchtigen (z.B. Ehescheidung oder Verlust der Bezugsperson), oder ändert sich die Lebenssituation der Eltern (neue Partnerbeziehung der Mutter, Einstellung zum Kind ändert sich,...), kann dies einen Einfluss auf die Bindungsorganisation haben bzw. sich die Qualität einer bestehenden Bindung ändern (Spangler & Zimmermann; 1999b; Bretherton, 2001; Schmidt-Denter & Spangler, 2005).

Auch Ainsworth (1990) sieht signifikante Veränderungen in der Bindungsqualität immer im Zusammenhang mit wesentlichen Veränderungen in der Umwelt. Dies bedeutet, dass die Qualität der Bindung aus der Kleinkindzeit nicht zwangsläufig für alle Zeit festgelegt ist. Sie kann sich abhängig von der Veränderung in der Umwelt sowohl in eine positive als auch in eine negative Richtung verändern.

Beispiele, die für die Diskontinuität von Bindungsmustern sprechen, sind die beiden Langzeituntersuchungen von Grossmann & Grossmann (Grossmann, et al., 2003b) in Regensburg und Bielefeld. Hier konnten keine signifikanten Übereinstimmungen zwischen der Bindungsqualität bei Kindern im Alter von 12 bzw. 18 Monaten gegenüber Mutter oder Vater und der Bindungsrepräsentation derselben Kinder im Jugendalter gefunden werden.

Allerdings bildeten in den untersuchten Fällen familiäre Risikofaktoren die nachweisbare Veränderungsquelle, vor allem die Trennungen der Eltern, sodass sie mit einer Veränderung der Bindungsqualität in Richtung einer eher unsicheren Bindungsrepräsentation einhergingen. Zudem war in der Bielefelder Untersuchung bei den Kindern deren Eltern bereits im Alter von zehn Jahren eine wenig unterstützende und zurückweisende Wahrnehmung der Eltern, als die Kinder zehn Jahre alt waren, mit einer unsicheren Bindungsrepräsentation derselben Kinder als Jugendliche verbunden. Die Kontinuität der Bindungssicherheit bei Kindern von zehn bis 16 Jahren war in dieser Gruppe besonders deutlich daher nur für Kinder aus Familien *ohne* Risikofaktoren (Grossmann et al., 2003b).

Eine weitere Erklärung für die unterschiedlichen empirischen Befunde zur Stabilität der Bindungsmuster im Lebensverlauf, sind nach Main (2001) auch die unterschiedlichen Methoden, die zur Erhebung der Bindungsqualität herangezogen werden können.

2. DIE INTERAKTION ZWISCHEN VORSCHULKIND UND MUTTER

„**Interaktion** bedeutet das „Dazwischen“ zwischen mindestens zwei Wesen. [...]. Interaktion ist ein Teil jeder Kommunikation und kann – muss aber nicht – mit Beziehung einhergehen. Viele unterschiedliche Variablen beeinflussen Interaktion und Kommunikation.“ (Dunitz-Scheer, et al., 2003; S. 1125).

Die Entwicklung von familiären Beziehungssystemen, etwa die Beziehung zwischen einer Mutter und ihrem Kind, geschieht durch gemeinsame Interaktion und Kommunikation (Schneewind, 2002). Außerhalb der Familie muss aber trotz wiederholter Interaktion nicht zwingend eine Beziehung entstehen (Dunitz-Scheer, et al., 2003), vielmehr sind dafür weitere Merkmale wie ein Minimum an Dauerhaftigkeit, gegenseitige Erwartungen und Gefühle notwendig (Hofer, 2002).

Kommunikation steht Interaktion voraus, aber umgekehrt kann Interaktion auch dort entstehen, wo keine Kommunikation zwischen den Interaktionspartnern stattfindet (Dunitz-Scheer et al., 2003). Trotzdem beschreiben Dunitz-Scheer et al. (2003) die Kommunikation als das Produkt einer geglückten Interaktion.

Die Kommunikation zwischen zwei Interaktionspartnern besteht nur zu einem kleinen Teil aus verbalen Botschaften. Nonverbale Botschaften, die beispielsweise durch Körpersprache, Mimik oder Gestik übermittelt werden, können der verbalen Botschaft Nachdruck verleihen, sie modifizieren oder ganz ersetzen (Forgas, 1999). Die Fähigkeit, nonverbale Botschaften zu senden und auch zu empfangen, sind nach Forgas (1999) eine wichtige Voraussetzung für eine gelungene soziale Interaktion, da sie den Interaktionspartnern viel seltener bewusst sind und auch schneller gesendet und empfangen werden können als Sprache.

Jede soziale Interaktion wird beeinflusst durch das kulturelle Umfeld bzw. die physikalische Umgebung, in der sie stattfindet.

Das kulturelle Umfeld ist vor allem durch vorherrschende Normen und gesellschaftliche Bedingungen charakterisiert (Perrez, et al., 2006). So kann beispielsweise in

unterschiedlichen Kulturen die Mutter-Kind-Interaktion durch unterschiedliche Entwicklungsziele beeinflusst werden. So wird etwa von den Gusii-Müttern – Gusii (Kisii) sind eine ethnische Gruppe in West Kenia - der Blickkontakt, der in unserer Kultur als so wichtig für die Qualität der Mutter-Kind-Interaktion angesehen wird, unterlassen, um eine Erregung der Säuglinge zu vermeiden (Oerter, 2002).

Aber auch in ein und derselben Kultur können Eltern unterschiedliche Erziehungsziele verfolgen bzw. unterschiedliche Erziehungsstile praktizieren, die sich wiederum auf das elterliche Interaktionsverhalten auswirken (Erziehungsstile siehe Maderthander, 2008).

Auch möglicherweise bestehende Konflikte zwischen den Eltern können Auswirkungen auf die Eltern-Kind-Beziehung und somit auf die Eltern-Kind-Interaktion haben. Schneewind (2002) spricht in diesem Zusammenhang von einer sogenannten „Spill-over“-Hypothese.

Die physikalische Umgebung betrifft die Beschaffenheit des Ortes, in dem die Interaktion stattfindet, aber auch dynamische Umweltfaktoren wie Temperatur, Licht oder Lärm, die Einfluss auf die Interaktion nehmen können (Forgas, 1999).

Zur Erfassung von Interaktionen können verschiedene Methoden angewendet werden (Dunitz-Scheer et al., 2003):

Ein klassisches Verfahren in der Kleinkindforschung ist die Verhaltensbeobachtung. Dazu werden in der Regel die an der Interaktion beteiligten Familienmitglieder dazu angehalten, eine bestimmte Interaktionsform auszuüben – zum Beispiel Spielen oder Lösen einer gemeinsamen Aufgabe (Hofer, 2002). Üblicherweise werden die Interaktionen aufgezeichnet und nach im voraus festgelegten Beobachtungskriterien ausgewertet (Forgas, 1999; Hofer, 2002). Die Kriterien sollen das interessierende theoretische Konstrukt erfassen (Hofer, 2002).

Diese Vorgehensweise wurde auch für vorliegende Untersuchung gewählt, da sie am brauchbarsten, aussagekräftigsten und am einfachsten durchführbar erschien.

Weitere Methoden zur Erfassung sozialer Interaktionen sind nach Forgas (1999) Interviews, Umfragen, Laborexperimente, Feldexperimente oder Fragebögen.

Die Methoden der Interaktionsdiagnostik in der frühen Kindheit wurden in großem Ausmaß durch die Bindungstheorie geprägt und beeinflusst (Dunitz-Scheer et al., 2003).

Durch die fortschreitende Entwicklung des Kindes, die sich in Veränderungen in sämtlichen Bereichen der kindlichen Fähigkeiten – im motorischen, affektiven, kognitiven und sozialen

Bereich (siehe Kap. 3) - zeigt, wird auch die Interaktion mit der Mutter bzw. mit sämtlichen Bezugspersonen beeinflusst (Stern, 1995).

Zudem verändert sich im Vorschulalter das Bezugssystem des Kindes. Denn obwohl es nach wie vor emotional und körperlich von seinen primären Bezugspersonen abhängig ist (Katz-Bernstein, 2008), richtet sich sein Interesse zunehmend auf Gleichaltrige, die „Peers“ (Zollinger, 2008b). Das Kind kommt in neue soziale Umgebungen, etwa in den Kindergarten und dort mit anderen Kindern und anderen erwachsenen Personen in Kontakt (Peter, 2008) und wagt seinen ersten „Seitensprung“ von den bisherigen primären Bezugspersonen: Die Kindergartenpädagogin wird zur weiteren Bezugsperson, die Beziehung zu ihr emotional besetzt (Katz-Bernstein, 2008).

Durch die Auseinandersetzung mit den Peers und den „neuen“ Bezugspersonen gestaltet sich auch die Wahrnehmung des eigenen Selbst bzw. die Beziehung zu den bisherigen Bezugspersonen des Kindes qualitativ neu (Peter, 2008).

Soziale Interaktion wird durch eine Vielfalt miteinander verwobener Kompetenzen möglich. Diese sozialen Kompetenzen haben eine affektive, eine verhaltensspezifische und eine kognitive Komponente (Forgas, 1999). Auf diese drei Komponenten und auf ihre Bedeutung für die Interaktion des Vorschulkindes mit seiner Mutter wird im Folgenden genauer eingegangen:

2.1. Affektive Kompetenzen des Vorschulkindes und ihre Bedeutung für die soziale Interaktion

Das Vorschulalter ist geprägt durch eine Reihe von Veränderungen im affektiven Bereich (Siehe Kap. 3). Das Kind wird sich zunehmend der affektiven und mentalen Befindlichkeit anderer Personen bewusst – es erlangt die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, also sich in andere Lebewesen hineinzusetzen (siehe Kap. 3). Es lernt auch zunehmend, seine eigenen Affekte zu regulieren und deren Ausdruck zu beeinflussen – es kann den Affektausdruck hemmen, simulieren oder maskieren. So kann nicht mehr verlässlich von den affektiven Signalen auf den wahren emotionalen Zustand des Kindes geschlossen werden.

All diese neuen Errungenschaften im Leben des Vorschulkindes führen dazu, dass die sozialen Fertigkeiten zunehmen und dadurch das Interaktionsverhalten bereichert wird (Noack, 2002).

2.2. Verhaltensspezifische Komponente der Interaktion des Vorschulkindes

„Von **sozialer Interaktion** wollen wir allgemein sprechen, wenn sich zwei oder mehr Menschen in ihrem Handeln aufeinander beziehen, gleichgültig, ob sie dabei eine Wirkung erzielen.“ (Perrez, et al., 2006; S. 359)

In der sozialen Interaktion beziehen sich also zwei oder mehr Partner in Ihrem Verhalten oder Handeln aufeinander. Eine Interaktion lässt sich deshalb als Verhaltenskette beschreiben – sie kann dabei auf verbaler oder nonverbaler Verhaltensebene stattfinden (Hofer, 2002).

Eine für Familien wichtige Charakterisierung von Interaktion ist nach Hofer (2002) das Merkmalpaar Reziprozität vs. Komplementarität. Eine Interaktion ist dann reziprok, wenn beide Partner gleichartige Verhaltensweisen zeigen (beispielsweise gegenseitiger Austausch von Meinungen oder gegenseitiges Helfen). Komplementär ist eine Interaktion, wenn die Partner unterschiedliche, aber aufeinander bezogene Aktivitäten zeigen. Beispiele dafür sind „Hilfe suchen“ und „Hilfe geben“, oder „fragen“ und „antworten“.

In der frühen Kindheit sind Bindungsverhaltensweisen (siehe Kap. 1) bestimmend für die Mutter-Kind-Interaktion. Beim Vorschulkind wird das Bindungsverhalten, wie in Kapitel 1 beschrieben, durch die fortschreitende Entwicklung immer seltener und weniger intensiv aktiviert, obwohl es auch im Vorschulalter die Mutter-Kind-Interaktion noch beeinflusst. Dafür nimmt aber das Explorations- bzw. Spielverhalten immer mehr Raum ein.

Auf Seiten der Mutter wird die Interaktion durch Fürsorgeverhaltensweisen (siehe Kap. 1), bzw. Verhaltensweisen, die antithetisch zur Elternpflege sind (Bsp. Hausarbeit), beeinflusst.

2.3. Kognitive Kompetenz des Vorschulkindes und ihre Bedeutung in der Interaktion

Voraussetzung für eine erfolgreiche Interaktion ist die Fähigkeit der Interaktionspartner, das Verhalten des jeweils anderen genau wahrzunehmen, zu interpretieren und vorherzusagen, also bestimmte Erwartungen und Vorhersagen zu treffen (Forgas, 1999).

Damit Erwartungen ausgebildet werden können und Einschätzungen des Interaktionspartner getroffen werden können, bedarf es in erster Linie innerer Abbilder von sich und der Umwelt und einer innerpsychischen Repräsentation der bereits erlebten Interaktionen (Perrez, et al., 2006). In der Bindungstheorie spricht man in diesem Zusammenhang von „Inneren Arbeitsmodellen“ (siehe Kap. 1.3.).

Jede soziale Begegnung hinterlässt bei den Interaktionspartnern einen bestimmten Eindruck vom jeweils anderen, an den bestimmte Erwartungen und auch Vorhersagen geknüpft werden (Forgas 1999).

Die in den inneren Arbeitsmodellen gespeicherten Erwartungen und Bewertungen in sozialen Situationen beeinflussen das Verhalten in künftigen Interaktionen (Perrez, et al., 2006).

Mit der fortschreitenden kognitiven Entwicklung und vor allem mit dem Erwerb der Sprache werden die Repräsentationen im Vorschulalter immer umfangreicher und die Einschätzungen zunehmend symbolisch repräsentiert (siehe Kap. 1).

3. DIE ENTWICKLUNG IM VORSCHULALTER

Um die Interaktion zwischen dem Vorschulkind und seiner Mutter verstehen bzw. einschätzen zu können, ist es notwendig, im Vorfeld die Entwicklung genauer zu beleuchten die das Vorschulkind in diesem Lebensabschnitt durchläuft.

In der Entwicklungspsychologie gibt es verschiedene Forschungstraditionen, welche jeweils von unterschiedlichen Fragestellungen und Menschenbildern beeinflusst sind. Diese unterschiedlichen Traditionen bilden unterschiedliche Konzepte und Theorien über die menschliche Entwicklung aus (Montada, 2002a).

Allen Entwicklungstheorien gemeinsam ist aber die Beschäftigung mit Veränderungen und Stabilitäten über den Lebensverlauf hinweg (Nickel & Schmidt-Denter, 1991; Montada, 2002a).

Die Entwicklung über die Lebensspanne ist mit dem Erreichen der Adoleszenz aber keinesfalls abgeschlossen. Das traditionelle Konzept von Entwicklung unterscheidet grob zwischen den folgenden drei Phasen:

- Aufbau oder Wachstum
- Reife oder Stabilität
- Altern oder Abbau (Montada, 2002a).

Entwicklung ist immer auch in der Interaktion mit der sozialen und physischen Umwelt des Individuums zu sehen – Verhalten muss im Kontext von Beziehungen und Situationen betrachtet werden, die ihrerseits wieder Entwicklungsgesetzmäßigkeiten unterworfen sind (Keller, 2003b).

Die Vorschulzeit, das ist der Zeitraum vom vierten bis zum sechsten Lebensjahr, ist geprägt durch eine Reihe von Veränderungen, die nach Zollinger (2008b) allerdings in der entwicklungspsychologischen Literatur zu wenig Beachtung finden. Ein Grund dafür könnte sein, dass Kinder in diesem Alter bereits die Meilensteine der Entwicklung wie Gehen oder Sprechen erworben haben und es im Vorschulalter eher zu einer kontinuierlichen Erweiterung und Ausdifferenzierung der bereits erworbenen Fähigkeiten kommt.

Kinder verändern sich in Abhängigkeit von ihrem Lebensalter, und auch wenn es zwischen altersgleichen Kindern große individuelle Unterschiede gibt, verändern sie sich doch in regelhafter Weise als Funktion ihres Lebensalters (Weinert, 1998).

Die Aufgabe der Entwicklungspsychologie besteht dabei darin, einerseits normatives Wissen über die Entwicklung bereit zu stellen und andererseits individuelle Unterschiede, welche beispielsweise durch Entwicklungstests ausfindig gemacht werden können, zu beachten (Montada, 2002a).

Dieses normative Wissen um die wichtigsten Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsschritte des Kindes im Vorschulalter wird im Folgenden für die Funktionsbereiche der kognitiven, sprachlichen, sozial-emotionalen und motorischen Entwicklung behandelt. Zudem wird auf die Bedeutung und die Entwicklung des Spiels im Vorschulalter eingegangen:

3.1. Kognitive Entwicklung im Vorschulalter

Jean Piaget (1896-1980), Biologe und Erkenntnistheoretiker, erstellte die erste große, in sich geschlossene Theorie zur kognitiven Entwicklung. Alle bestehenden neueren Theorien zur kognitiven Entwicklung haben sich aus der Auseinandersetzung mit Piagets Theorie entwickelt (Sodian, 1998).

Bei Piagets Theorie handelt es sich um eine *Stadientheorie* der Entwicklung. Das Denken des Kindes stellt sich demnach zu jedem Zeitpunkt der Denkentwicklung als geordnete Gesamtstruktur dar. Die Leistungen in den verschiedenen Bereichen können auf diese gemeinsame Grundstruktur zurückgeführt werden. Die geistige Entwicklung wird als Aufeinanderfolge von einzelnen Stadien gesehen, wobei jedes spätere Stadium aus dem vorangehenden hervorgeht, die bereits angelegten Strukturen integriert und transformiert und das darauffolgende Stadium vorbereitet. Der Restrukturierungsprozess führt so zu qualitativen Veränderungen des Denkens (Sodian, 1998; Montada, 2002b; Schmidt-Denter, 2005).

Nach Piaget befindet sich das Vorschulkind im präoperatorischen Stadium, das gekennzeichnet ist durch magisch-animistische Vorstellungen, Ich-Bezogenheit, Anthropomorphismus und durch den Finalismus. Das Denken ist somit an die Wahrnehmung des Kindes gebunden, alles ist belebt und vielfach in magischer Weise „beseelt“.

Die „Denkfehler“ bzw. kognitiven Einschränkungen, die für dieses Stadium kennzeichnend sind, führt Piaget auf das Fehlen von Operationen zurück. Das Denken wurde in der Tradition Piagets als „egozentrisch“ bezeichnet, das Kind sei unfähig, zwischen der eigenen Perspektive und der eines anderen zu unterscheiden bzw. wähle stets die eigene (Sodian, 1998; Montada, 2002b; Bogyi, 2006). Überwunden werde dieser Egozentrismus durch zunehmend erworbene Kompetenzen zur Perspektivenübernahme (Montada, 2002b).

Die Theorie Piagets über die Gesetzmäßigkeiten der Denkentwicklung wird in der modernen Entwicklungspsychologie vielfach kritisiert.

Weinert (1998) sieht beispielsweise den Einfluss der sozialen Umwelt auf geistige Tätigkeiten, das Denken und Lernen in Piagets Theorie unterschätzt. Zudem bezweifelt er die Abhängigkeit von Einzelaspekten wie Begriffsbildung, Urteilsfähigkeit, sprachliche Kompetenz, Gedächtnisleistung und Wissenserwerb vom allgemeinen Strukturniveau der Intelligenz. Sodian (1998) wirft Piaget eine Unterschätzung der kindlichen Kompetenzen vor – alle Behauptungen über kognitive Defizite könnten kritisch hinterfragt werden. In vielen Fällen habe sich gezeigt, dass Vorschulkinder durchaus die von Piaget in Frage gestellten Kompetenzen besitzen, wenn die Aufgabenanforderungen entsprechend vereinfacht werden. Diese neueren Untersuchungen belegen also, dass Kinder im Vorschulalter nicht *ausschließlich* auf eine solche von Piaget postulierte „egozentrische“ „prälogische“ „animistische“ „anthropomorphisierende“ „magische“ Weltsicht beschränkt sind (Göppel, 2006).

Im Vorschulalter treten vor allem die im Folgenden behandelten kognitiven Veränderungen in der kindlichen Entwicklung auf:

3.1.1. Verständnis für Zeitspannen

Nach Bischof-Köhler (1998) kann man davon ausgehen, dass Kinder bis etwa dreieinhalb Jahren vorwiegend in der Gegenwart leben. Sie können sich bis zu diesem Alter zwar zunehmend an Vergangenes erinnern, haben aber nur ein minimales Verständnis für Zukünftiges. Das bedeutet, dass sie zwar schon so etwas wie ein implizites zeitliches Bezugssystem besitzen, dieses aber erst beim etwa vierjährigen Kind Gegenstand expliziter Kognition wird (Bischof-Köhler, 2000).

Mit dreieinhalb bis vier Jahren beginnen Kinder deshalb in der Regel Begriffe mit Zeitbezug richtig zu verwenden (Bischof-Köhler, 1998, 2000). Ab diesem Altersbereich zeigt sich auch die Fähigkeit, sich Zeitspannen vorzustellen und sie bei Handlungsplanungen zu berücksichtigen (Bischof-Köhler, 1998). Dieses Bewusstsein für Dauern ab dem vierten Lebensjahr kann deshalb angenommen werden, weil nach Fraisse (1985) Kinder ab diesem Alter regelmäßig in der Lage sind Bedürfnisse aufzuschieben. Sie können nun Vorfreude empfinden oder sogar Unannehmlichkeiten aushalten, wenn das Ende absehbar ist (Grossmann & Grossmann, 2006).

Das wachsende Verständnis für Zeitspannen hilft dem Vorschulkind auch, Trennungen von der Bindungsperson leichter zu ertragen (Grossmann & Grossmann, 2006).

Die Basis für dieses Zeitverständnis stellt nach Bischof-Köhler (2000) das im Vorschulalter reifende Verständnis für Kausalzusammenhänge dar.

3.1.2. Entwicklung einer „Theory of Mind“

Etwa im gleichen Alter, in dem Kinder ein Verständnis für Dauern entwickeln, erwerben sie eine weitere kognitive Kompetenz, die als „Theory of Mind“ bezeichnet wird (Bischof-Köhler, 1998; 2000).

Bischof-Köhler (2000) bezeichnet Kinder bis zu einem Alter von etwa dreieinhalb Jahren als „naive Realisten“, die ihre Ansichten über die Welt für wahr und öffentlich zugänglich halten. Erst im vierten Lebensjahr, durch das Einsetzen der „Theory of Mind“, ändert sich das. Die Kinder entwickeln die Fähigkeit, zwischen eigenen Überzeugungen und der Realität zu differenzieren – sie erkennen, dass ihre Bewusstseinsinhalte nur Meinungen sind, die der Realität entsprechen können, aber nicht entsprechen müssen (Sodian, 1998; Bischof-Köhler, 2000). Nach Wimmer und Perner (1983) ist diese kognitive Fähigkeit des Kindes, zwischen richtigen und Fehlannahmen zu unterscheiden, das entscheidende Kriterium für die Entwicklung einer „Theory of Mind“.

Kinder können nun auch realisieren und verbalisieren, wenn sie ihre Meinung, ihre Überzeugung geändert haben (Gopnik & Astington, 1988; Gopnik & Slaughter, 1991). Sie versuchen auch erstmals, bei Anderen falsche Meinungen herbeizuführen – sie also bewusst zu täuschen (Sodian, et al., 1991).

Kinder werden in der Regel nun auch zu einer echten Perspektivenübernahme fähig: Sie entwickeln zutreffende Vorstellungen darüber, was andere sehen, was sie denken oder wissen (Flavell et al., 1981; Bischof-Köhler, 1998).

Gegen Ende des vierten Lebensjahres kommt es durch das Einsetzen der „Theory of Mind“ auch im Bereich der Wahrnehmung zu Veränderungen: Kinder können nun in der Regel durch die Reflexion des Wahrgenommenen zwischen Wirklichkeit und Schein unterscheiden – sie unterliegen keinen Wahrnehmungstäuschungen mehr, die ein verfälschtes Bild der Realität vermitteln könnten (Bischof-Köhler, 2000).

Alle die genannten kognitiven Leistungen treten hoch korreliert im gleichen Altersabschnitt auf (Gopnik & Astington, 1988). Ihre Koppelung mit der neu erworbenen Fähigkeit zur Einschätzung von Dauern ist nach Bischof-Köhler (2000) nicht zufällig, sondern diese kognitiven Leistungen stehen in einem funktionalen Zusammenhang.

3.1.3. Repräsentation selbstbezogenen Wissens

Von Beginn an erwerben Kinder ein enorm vielfältiges Wissen über sich und die Umwelt. Ab dem dritten Lebensjahr bauen sie zugleich auch Wissen über das eigene Wissen auf (Weinert, 1998). Im Vorschulalter ist dieses selbstbezogene Wissen sprachlich repräsentiert – das Kind kann nun im Allgemeinen autobiografische Erinnerungen mit anderen teilen (Filipp & Mayer, 2005). Es ist nun zu Selbstbeschreibungen bezüglich Vorlieben, Merkmalen oder der äußeren Erscheinung fähig (Damon & Hart, 1982), aber auch innere Gefühlszustände können nun verbalisiert werden (Eder, 1990).

Die Selbstrepräsentation ist im Vorschulalter allerdings noch in Form von einzelnen, eher unverbundenen, sehr konkreten Selbstaspekten organisiert, die noch zu keinem kohärenten Selbstbild verbunden werden können (Filipp & Mayer, 2005).

Mit widersprüchlichen selbstbezogenen Informationen können Kinder im Vorschulalter nach Filipp & Mayer (2005) noch nicht umgehen – innerhalb einer Kategorie kann sich ein Kind etwa nicht „gute“ und „schlechte“ Merkmale zuschreiben. Zudem neigen Vorschulkinder eher zu einem unrealistisch positiven Selbstkonzept (Filipp & Mayer, 2005).

3.2. Entwicklung des Gedächtnisses im Vorschulalter

Zwischen dem zweiten Lebensjahr und dem Erwachsenenalter steigt die Gedächtniskapazität langsam an. Diese altersabhängige Vergrößerung der Gedächtniskapazität ist eine wichtige Bedingung zur Verbesserung von Lern- und Gedächtnisleistungen im Kindesalter (Knopf, 1998). Die Gedächtniskapazität ist von einer Reihe von Faktoren abhängig, die in den einzelnen Altersbereichen unterschiedlich bedeutsam sind.

Nach Knopf (1998) verwenden Kinder bereits ab dem Vorschulalter einfache Lernstrategien zur Optimierung der Lern- und Gedächtnisleistungen.

Die Einschätzung der eigenen Gedächtniskapazitäten gelingt Kindern im Vorschulalter allerdings noch nicht. Sie können die Schwierigkeit von Lernmaterial bzw. die Zeit, die sie zu deren Aneignung brauchen werden, kaum einschätzen. Dies gelingt Kindern erst im Laufe des Grundschulalters (Knopf, 1998).

Implizite Gedächtnisleistungen sind nach Knopf (1998) altersübergreifend stabil, während Leistungen des expliziten Gedächtnisses eine qualitative Veränderungen erfahren: Klein- und Schulkinder erreichen in der Regel keine denen junger Erwachsener vergleichbaren guten Gedächtnisleistungen (Knopf, 1998).

3.3. Sprachliche Entwicklung im Vorschulalter

Nach Grimm (1994) ist die Aneignung der Sprache ein aktiver Prozess der Regelinduktion. Dieser Prozess ist äußerst komplex, da Regeln von unterschiedlichen sprachlichen Komponenten parallel erkannt werden müssen. So etwa die Phonologie, die Syntax oder die Morphologie. Das Kind muss demnach Repräsentationen dieser verschiedenen Komponenten aufbauen, die zwar selbständig sind, aber dennoch stets assoziiert werden müssen.

Das Vorschulkind hat nach Grimm (1994) bereits die ersten Meilensteine der Sprachentwicklung hinter sich. Es hat um seinen ersten Geburtstag herum begonnen seine ersten Worte zu sprechen. Mit etwa 18 Monaten hat es die magische 50-Wort-Grenze erreicht und bereits ein halbes Jahr später besteht sein Sprachrepertoire aus etwa 250 produktiven

Wörtern. Zu diesem Zeitpunkt bildet das Kleinkind auch seine ersten Zwei- und Drei- Wort-Sätze (vgl. Grimm, 1994).

Ab dem dritten bis vierten Lebensjahr macht das Kind nach Grimm (1994) weitere syntaktische Fortschritte, es bildet komplexere Satzstrukturen wie etwa Frage- oder Passivsätze.

Ab dem fünften Lebensjahr beherrscht das Vorschulkind die phonologischen Regeln, sodass Aussprachefehler nicht mehr vorkommen sollten. Das Vorschulkind kann nach Grimm (1994) nun auch komplexe Bedeutungen syntaktisch und morphologisch angemessen ausdrücken. Äußerst schwierige Nebensatzkonstruktionen und willkürliche morphologische Regeln bereiten dem Vorschulkind allerdings noch Schwierigkeiten (vgl. Grimm, 1994).

Eine weitere Fähigkeit, die im Vorschulalter (etwa ab fünf Jahren) entwickelt wird, ist jene der Metakommunikation (Peter, 2008). Diese äußert sich beispielsweise im Rollenspiel, bei dem die Realitätsebenen gewechselt werden müssen. Erkennbar ist die Ausbildung von metakommunikativen Fähigkeiten auch daran, dass das Kind beginnt Dialogregeln einzuhalten und sich bei der Verwendung der Sprache auf seinen Gesprächspartner einstellen kann (vgl. Grimm, 1994).

Im Vorschulalter beginnt das Kind auch, sich für Hintergründe zu interessieren und erweitert durch Fragen sein Wissen. Diese Fragen sind immer auch ein Spiegel der Entwicklung des Sprachverständnisses – das Kind kann nur dann Fragen stellen, wenn es ein gewisses Vorverständnis von der Welt hat. Mit Fragen bezweckt das Kind eine Überprüfung und Erweiterung seines Sprachverständnisses (Peter, 2008; Mathieu, 2008).

Durch die wesentliche Erweiterung des Sprachverständnisses, des Wortschatzes und der Satzbildungsfähigkeit wird das Vorschulkind zunehmend dazu fähig, sich sprachlich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen (Peter, 2008; Schürmann, 2008).

3.4. Sozial-emotionale Entwicklung im Vorschulalter

Die sozial-emotionale Entwicklung betrifft die Fähigkeit zur Aufnahme und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen. Sie steht in enger Wechselwirkung zur Entwicklung von emotionaler Expressivität und Emotionsregulierung (Lemche, 2003).

Ein charakteristisches Merkmal von Emotionen bei Kleinkindern ist deren Erleben als Widerfahrnis, das ihnen unvorhergesehen zuzustoßen scheint und die ganze Person erfasst, das nach Ausdruck drängt und sich einer direkten und willentlichen Kontrolle entzieht (Holodynski & Friedlmeier, 1999). Während sich Kleinkinder in ihrem Handeln noch ausschließlich von ihren Emotionen leiten lassen verstehen sie es mit zunehmendem Alter immer besser, diese zu kontrollieren. Der Umfang der Emotionen wächst immer mehr, wobei ihre Häufigkeit und Intensität abnimmt (Holodynski & Friedlmeier, 1999). Auch das Verständnis der verschiedenen Aspekte des Gefühlslebens wird in den Vorschuljahren immer korrekter und facettenreicher (Von Salisch & Kunzmann, 2005). So können vier- bis fünfjährige Kinder in der Regel verschiedenen Situationen entsprechende Emotionswörter zuordnen und umgekehrt zu Emotionswörtern Situationen erfinden, in denen diese Emotionen vorkommen könnten (Von Salisch & Kunzmann, 2005).

Vorschulkinder trennen in der Regel in ihrem Gefühlsleben noch strikt zwischen positiven und negativen Gefühlen gegenüber anderen Personen - aber auch ihr eigenes Gefühlserleben ist noch gespalten. Darüber hinaus können sie zweideutige Gefühlsempfindungen noch kaum verbalisieren (Von Salisch & Kunzmann, 2005).

Auch im Ausdrucksverhalten kommt es im Vorschulalter zu Veränderungen: Inneres Erleben und äußerer Ausdruck werden zunehmend entkoppelt, wodurch sich auch die Kontrolle des Ausdrucksverhaltens bessert (Holodynski, 1999). Vorschulkinder gewinnen so zunehmend die Fähigkeit, den Emotionsausdruck zu maskieren, zu neutralisieren oder abzuschwächen und sie können nicht vorhandene Emotionen vortäuschen (Josephs, 1999).

Eine Untersuchung von Lewis et al. (1987) zeigt, dass dreijährige Kinder auf Kommando Lächeln und Überraschung auf ihren Gesichtern simulieren können. Vierjährigen gelingt dies auch bei Ekel und Trauer und Fünfjährige können bereits alle Grundemotionen außer Angst und Ärger überzeugend vortäuschen.

Ein weiteres Kriterium der Emotionsentwicklung im Vorschulalter ist der Übergang von einer interpersonalen zu einer intrapersonalen Emotionsregulation, der sich etwa zwischen dem zweiten und fünften Lebensjahr vollzieht (Friedlmeier, 1999):

In der interpersonalen Regulation werden die Bedürfnisse der Kinder noch von den Bezugspersonen befriedigt. Aber nach und nach lernt das Kind innerhalb der Eltern-Kind-Beziehung durch die Erfahrung interpsychischer Emotionsregulation, welche Reaktions- und Regulationsmöglichkeiten wirksam sind. Es baut so Erwartungen auf, welche Folgen die verschiedenen emotionalen Ausdrucksformen und damit verbundene Regulationsstrategien in bestimmten Situationen nach sich ziehen. Diese in der interpsychischen Regulation gemachten Erfahrungen bilden die Grundlage für die Internalisierung und die intrapsychische Regulation (Friedlmeier, 1999, Holodynski, 2006a).

Beim Übergang zur intrapsychischen Emotionsregulation lernt das Kind zum einen seine Bedürfnisse selbständig zu befriedigen und zum anderen die Art der Befriedigung auf das soziale Umfeld abzustimmen.

Dazu muss es seine Bedürfnisse gegebenenfalls hierarchisieren, ihre Befriedigung aufschieben oder ganz unterlassen. Dies verlangt die Fähigkeit zur reflexiven Emotionsregulation, also die Fähigkeit einer emotionalen Handlungsbereitschaft nicht nachzugeben bzw. einen aktuell drängenden emotionalen Handlungsimpuls willentlich zu hemmen (Holodynski, 2006a). Voraussetzungen für die Entwicklung dieser Fähigkeiten sind die zunehmende Herausbildung einer Theory of Mind und eines Zeitverständnisses (Siehe Kap. 4.1.) (Bischof-Köhler, 2000).

Zudem bildet sich während der Vorschuljahre im Gehirn der Vorderlappen des Neocortex immer weiter aus, wodurch es dem Kind immer besser gelingt, spontane Impulse zu kontrollieren (Von Salisch & Konzmann, 2005).

Am Ende des Übergangs von einer interpsychischen zu einer intrapsychischen Emotionsregulation entstehen beim Kind sogenannte Sozialemotionen, oder auch normorientierte Emotionen genannt, wie Stolz, Scham oder Schuld. Sie ermöglichen die Orientierung der eigenen Bedürfnisbefriedigung an sozialen Normen und Werten (Holodynski, 1999).

Nach Holodynski (2006b) erleben Klein- und Vorschulkinder Stolz und Scham aber zunächst nur in sozialen Interaktionen gegenüber einem Erwachsenen.

Wenn sie hingegen allein sind, zeigen sie nur effektorientierte Emotionen wie Freude oder Frustration. Erst im Laufe des Grundschulalters reagieren Kinder laut Holodynski (2006a) mit Stolz und Scham auch dann, wenn sie alleine sind.

Durch die Entwicklung einer „Theory of Mind“ (siehe Kapitel 3.1.2) im Vorschulalter wächst beim Kind auch das Verständnis dafür, dass andere Menschen eigene Gefühle, Absichten und Wünsche haben, die von den Gefühlen des Kindes unabhängig sind (Grossmann & Grossmann, 2006). Sie erwerben also zunehmend ein interpretatives soziales Verständnis, indem sie immer mehr begreifen, dass ihre eigene Perspektive nicht mit der von anderen Personen übereinstimmen muss (Malti, et al., 2008).

Durch die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme wiederum wird die Entwicklung von empathischen Verhaltensweisen im Vorschulalter erleichtert (Peter, 2008; Malti et al., 2008). Empathie ist nach Trommsdorff (2005) eine affektive Reaktion, die auf die Wahrnehmung des emotionalen Zustandes einer anderen Person erfolgt und dem Gefühl der anderen Person entspricht. Bis zu einem Alter von etwa drei Jahren spricht man in diesem Zusammenhang hingegen eher von Gefühlsansteckung (Trommsdorff, 2005, Peter, 2008).

Empathie hat eine zentrale Funktion für die Entwicklung des Sozialverhaltens, insbesondere für die Entwicklung von prosozialen Verhaltensweisen (Trommsdorff, 2005). Hierunter fallen verschiedene Formen hilfsbereiten Verhaltens gegenüber Anderen (Schmidt-Denter, 2005).

Allerdings hängt nach Trommsdorff (2005) nicht jedes prosoziale Verhalten notwendigerweise mit der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zusammen. Es kann auch dadurch ausgelöst werden, dass es rein sozial erwünscht, oder normorientiert ist. Umgekehrt reicht die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme allein nicht aus, um prosoziales Verhalten zu erklären, es muss auch die Bereitschaft für prosoziale Verhaltensweisen vorhanden sein (Trommsdorff, 2005; Malti et al., 2008).

Allerdings besteht nach Malti et al. (2008) und Malti (2006) ein positiver Zusammenhang zwischen sozial-kognitivem Entwicklungsstand – also beispielsweise der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme - und der Qualität des Sozialverhaltens im Kindergarten – und Grundschulalter.

All diese neu erworbenen Fähigkeiten im sozial-emotionalen Bereich beeinflussen bzw. erleichtern im Vorschulalter den Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen (Friedlmeier,

1999). Diese Beziehungen werden immer wichtiger, es werden gezielt Gleichaltrige zum Spielen ausgesucht (Von Salisch & Kunzmann, 2005).

Die bis dahin vorwiegend dyadischen Beziehungen werden durch die Entwicklung komplexerer Gruppenstrukturen ergänzt – was auch durch den Kindergartenbesuch gefördert wird. Erste soziale Hierarchisierungen entstehen im Kindergarten (Schmidt-Denter & Spangler, 2005).

Im Vorschulalter beginnt zudem eine selbst gewählte soziale Trennung von Buben und Mädchen, wenn sie in Gruppen spielen (Greve, 2007).

Erste Freundschaften entstehen nun (Schmidt-Denter & Spangler, 2005; Peter, 2008), wobei die Interaktion zwischen Freunden stärker durch positive Emotionen gekennzeichnet ist als zu nicht befreundeten Kindern. Der Kontakt zu Freunden wird bevorzugt – wesentliche Charakteristika sind Vertrauen, Verpflichtung und Reziprozität (Howes, 1983).

Im Vorschulalter sind Freundschaften aber noch eng an körperlich-räumliche Nähe gebunden. Freunde sind Kinder, die in der Umgebung wohnen oder mit denen das Kind in den Kindergarten geht. Freundschaften beziehen sich also vor allem auf die augenblickliche Interaktion (Peter, 2008).

Die Entwicklungsgewinne im sozial-emotionalen Bereich führen aber nicht nur zu mehr Kooperation der Kinder untereinander, sondern auch Wettbewerbsstreben und Rivalität nehmen in diesem Alter zu (Schmidt-Denter, 2005).

Nach Fey & Ruble (1985) scheinen Kinder im Vorschulalter allerdings in spezifischen Aufgabensituationen noch wenig daran interessiert, wie ein anderes Kind eine Aufgabe bearbeitet, das Interesse gilt vielmehr der Person des Kindes. Auch Fuhrer und Trautner (2005) sind der Meinung, dass Kinder im Vorschulalter noch keine sozialen Vergleichsinformationen in ihr Urteil einbeziehen können.

Demgegenüber sprechen Befunde von Butler (1998) dafür, dass bereits im Vorschulalter soziale Vergleiche genutzt werden und in die Selbstbewertung eingehen. Dies allerdings nur dann, wenn es sich um vertraute Aktivitäten handle und die Vergleiche auf sehr einfache Gütemaßstäbe anzuwenden sind.

(Zu „sozialer Vergleich“ siehe auch oben bei Entwicklung von Stolz und Scham)

3.5. Motorische Entwicklung im Vorschulalter

3.5.1. Entwicklung der Grobmotorik

Im Bereich der Grobmotorik ist im Kleinkindalter (zweites und drittes Lebensjahr) eine beachtliche Vielfalt von Alltagsfertigkeiten und grundlegenden motorischen Fertigkeiten erworben worden: Das Kind beherrscht ab dem Vorschulalter bei normaler Entwicklung die elementaren Bewegungsmuster wie Stehen, Gehen, Laufen, Klettern und Springen (Winter & Roth, 1994; Scheid, 1994; Holle, 2000).

Im Verlauf des Vorschulalters kommt es nun zur qualitativen Verbesserung der gelernten motorischen Fertigkeiten und zur Verbesserung der variablen Verfügbarkeit der Fertigkeiten in unterschiedlichen Situationen (Winter & Roth, 1994; Scheid, 1994).

Waren im Kleinkindalter die Bewegungen noch grob und ungesteuert, werden sie durch die Ausbildung der kleineren Muskeln im Vorschulalter immer zielgerichteter und genauer (Nickel & Schmidt-Denter, 1991).

Zudem beginnt das Kind die gelernten Bewegungsformen zu kombinieren, Beispiele sind etwa Anlaufen und Abspringen oder Hochwerfen und Widerfangen eines Balles (Winter & Roth, 1994; Scheid, 1994).

Weiters kommt es im Vorschulalter zu einer Steigerung des Einsatzes konditioneller Fähigkeiten, was dazu führt, dass das Kind beispielsweise zunehmend schneller läuft, weiter springt oder kräftiger schiebt (Nickel & Schmidt-Denter, 1991; Winter & Roth, 1994; Scheid, 1994). Dies führt zur Aneignung erster sportspezifischer Fertigkeiten etwa im Turnen oder in der Leichtathletik (Winter & Roth, 1994; Scheid, 1994).

Durch die Verbesserung des Gleichgewichtssinnes und der Zunahme der oben genannten Fähigkeiten werden im Vorschulalter im Allgemeinen Fertigkeiten wie Radfahren, Rollerfahren, Schlittschuhlaufen sowie Skifahren erworben (Nickel & Schmidt-Denter, 1991). Außerdem kommt es zu einer erheblichen Verbesserung bei Fertigkeiten wie Hüpfen und Springen, oder – übungsabhängig – auch beim Werfen und Fangen (Winter & Roth, 1994).

3.5.2. Entwicklung der Feinmotorik

Beim Kleinkind erfolgen Zeichenbewegungen noch vorwiegend aus dem Schultergelenk, weshalb es überwiegend eher grobe Bewegungen ausführen kann. Erst das Vorschulkind gewinnt zunehmend die Fähigkeit, seine Bewegungen zu steuern und zu präzisieren, was auf die Ausbildung der Feinmuskulatur zurückzuführen ist. Die Zeichenbewegungen werden nun überwiegend mit dem Unterarm ausgeführt (Nickel & Schmidt-Denter, 1991). Malbewegungen werden beim Vorschulkind immer koordinierter und feiner (Loose, et al., 1997; Huber & Giezendanner, 2003). So ist beispielsweise das Vorschulkind bereits dazu fähig gerade Linien und kleinere Figuren zu zeichnen (Nickel & Schmidt-Denter, 1991). Die Variationsbreite der Formen, die das Kind zeichnen kann, nimmt während des Vorschulalters zu (Loose, et al, 1997).

Bereits ab dem zweiten Lebensjahr ist die Bevorzugung einer Hand erkennbar, die mit zweieinhalb Jahren immer deutlicher wird (Huber & Giezendanner, 2003; Pauli & Kisch, 2007). Bei manchen Kindern erfolgt die Festlegung der Handdominanz aber erst im Laufe des Vorschulalters. Sie sollte aber spätestens mit fünf Jahren abgeschlossen sein (Nickel & Schmidt-Denter, 1991; Huber & Giezendanner, 2003)

Ab dem Vorschulalter beginnen Kinder bei normaler Entwicklung und bei Verfügbarkeit mit einer Schere zu schneiden (Loose, et al, 1997; Huber & Giezendanner, 2003; Pauli & Kisch, 2007). Auch die Fähigkeiten und das Interesse mit Papier und Kleber zu basteln wachsen in dieser Zeit (Pauli & Kisch, 2007).

Weitere feinmotorische Fähigkeiten, die sich im Verlauf des Vorschulalters entwickeln sind beispielsweise das Auffädeln von Perlen, das Binden von Schuhbändern (Huber & Giezendanner, 2003) der geschickte Umgang mit Messer und Gabel, das Radieren und das Spitzen eines Stiftes (Pauli & Kisch, 2007).

Ab etwas fünf Jahren ist das Kind in der Regel zu einer korrekten Stifthaltung (Dreipunktgriff) fähig (Loose et al., 1997; Huber & Giezendanner, 2003).

Mit sechs Jahren sind somit die feinmotorischen Voraussetzungen erreicht, um Schreiben zu lernen (Huber & Giezendanner, 2003).

Aber erst im Schulalter erwerben Kinder die Fähigkeit, ihre Schreibbewegungen mit dem Handgelenk auszuführen (Nickel & Schmidt-Denter, 1991).

3.6. Entwicklung des Spiels im Vorschulalter

„Kinder verbringen den größten Teil ihrer Wachzeit mit Spielen. Sie lernen, indem sie spielen. Ihr Spiel spiegelt bis zu einem gewissen Grad ihre kognitive Entwicklung wider.“ (Largo & Benz, 2003; S. 56).

„Das Spiel erlaubt dem Kind, neue Fertigkeiten zu erproben, Lösungen und Strategien für immer komplexere Probleme zu erfinden und schließlich auch emotionale Konflikte zu bewältigen.“ S. 30 (Papoušek, 2003).

Diese beiden Zitate machen deutlich, wie wichtig das Spiel für die kindliche Entwicklung ist. Das Kind hat ein genuines Interesse am Spiel, wobei der Sinn des kindlichen Spiels nicht im Endprodukt, sondern in der Handlung selbst liegt (Largo & Benz, 2003).

Das Spiel drückt den Entwicklungsstand des Kindes aus (Largo & Benz, 2003). Es fördert zudem die Entwicklung in unterschiedlichen Bereichen. Im Rollenspiel beispielsweise lernt das Kind soziale Konflikte zu lösen (Oerter, 2003) – es erwirbt sozial-kognitive Fähigkeiten, umgekehrt werden diese Fähigkeiten selbst wieder zur Voraussetzung für weitere Entwicklungsschritte im Spiel.

Auch für die emotionale Entwicklung ist das Spiel von besonderer Bedeutung. Im weitesten Sinn kann es als Form oder Möglichkeit für Realitätsbewältigung gesehen werden (Bürki, 2008). Es stellt einen sozial geschützten Raum dar, in dem das Kind sich die Wirklichkeit zurecht biegen kann, die dann seinen Wünschen, Gedanken und Vorstellungen entspricht. Das Kind kann Handlungsstrategien erproben, ohne mit realen Folgen rechnen zu müssen (Schäfer, 2006).

Eine weitere Funktion des Spiels sind der Informationserwerb (Schölmerich, 1998) und die Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten.

Auch die motorischen Fertigkeiten werden gefördert, etwa im Funktionsspiel.

Nach Schmidt-Denter (2005) spielen Kinder bis zu drei Jahren noch vorwiegend alleine. Am Übergang zum später auftretenden Sozialspiel ist als Zwischenform zwischen Einzel- und Sozialspiel das sogenannte Parallelspiel zu beobachten (Oerter, 2008). Dabei spielen die Kinder zwar nebeneinander, sind aber häufig mit einem ähnlichen Spielzeug beschäftigt und beobachten sich gegenseitig (Oerter, 2008). Erst ab einem Alter von drei bis vier Jahren überwiegen das assoziierte und das kooperative Spiel. Dabei existieren beim assoziierten Spiel noch kein gemeinsames Ziel und keine Aufgabenteilung, beim kooperativen Spiel hingegen schon (Schmidt-Denter, 2005). Das gemeinsame Spielen von zwei oder mehreren

Kindern erfordert demnach die Fähigkeit der beteiligten Kinder, sich auf einen gemeinsamen Gegenstand zu beziehen. Eine weitere für das gemeinsame Spiel notwendige Fähigkeit ist die Metakommunikation (siehe Kap. 3.3.). Sie ermöglicht es gemeinsame Vereinbarungen darüber zu treffen, was gespielt werden soll (Oerter, 2008).

Das Parallelspiel ist nach Oerter (2008) aber auch dann noch zu beobachten, wenn Kinder schon längst ein Sozialspiel aufrechterhalten können.

Nach Oerter (2008) zeigt das Spielverhalten - unabhängig vom kulturellen Hintergrund, in dem das Kind aufwächst - eine bestimmte altersabhängige Reihenfolge. So ist im ersten und zweiten Lebensjahr des Kindes das **Sensumotorische Spiel** zu beobachten. Dabei zeigt das Kind Freude an Körperbewegungen, die sich zunächst nur auf den eigenen Körper und später auch auf Objekte aus der Umwelt beziehen. Beim **Informationsspiel** bzw. **Explorationsverhalten** erkundet das Kind Gegenstände, indem es herauszufinden versucht, wie sie beschaffen sind.

Im Folgenden werden Formen des kindlichen Spiels, die in der Vorschulzeit des Kindes Relevanz besitzen, in Anlehnung an Oerter (2008) genauer dargestellt:

3.6.1. Konstruktionsspiele

Hierbei benutzt das Kind verschiedene Gegenstände, um mit ihrer Hilfe einen Zielgegenstand herzustellen. Es müssen somit zwei verschiedene Klassen von Gegenständen (Werkzeuge und Rohmaterial) verwendet und aufeinander bezogen werden. So werden etwa ein Bauwerk, eine Zeichnung oder ein konstruiertes Gerät hergestellt (Oerter, 2008).

Zwischen drei und vier Jahren beginnt das Kind dabei dreidimensionale Gebilde zu bauen und bis zum fünften Lebensjahr ist die räumliche Vorstellungskraft so weit entwickelt, dass das Kind mit Bausteinen oder anderen Konstruktionsmaterialien (Lego-Bausteine o. Ä.) komplexe Gebilde wie Häuser oder Autos bauen kann (Largo & Benz, 2003).

3.6.2. Das Symbolspiel

Diese Spielform bezeichnet Oerter (2008) als die „eigentliche kindliche Spielform“. Dabei deutet das Kind einen beliebigen Gegenstand sowie das auf ihn bezogene Handeln nach seinen eigenen Wunschvorstellungen. Die Inhalte der Spielhandlungen werden aus dem sozialen Umfeld bzw. den Erfahrungen übernommen, die das Kind darin gemacht hat. Zu

dieser Art des Spiels zählen beispielsweise Puppen- oder Cowboyspiele. Aber auch soziale Spiele fallen in diese Kategorie. Sie werden dann als Rollenspiel (siehe Kap.3.3.) bezeichnet (vgl. Oerter, 2008).

Das Symbolspiel tritt bei Kindern nach Oerter (2008) ziemlich abrupt erstmals mit etwa 12 bis 13 Monaten auf. Die Häufigkeit seines Auftretens nimmt über die Vorschuljahre zu und sinkt dann wieder ab.

3.6.3. Das Rollenspiel

Spielen mehrere Kinder, die fiktive Rollen bekleiden, zusammen, spricht man vom Rollenspiel, auch sozialdramatisches Spiel genannt (Oerter, 2008).

Sobald eine gewisse Rollenflexibilität erreicht worden ist, lernt das Kind, andere Kinder in sein Spiel einzubeziehen. Es kommt zu gemeinsamen Aktivitäten mit sequentiellen Handlungsabläufen (Largo & Benz, 2003).

Dazu sind kognitive Skripts von verschiedenen Handlungsabläufen notwendig. Kinder erwerben solche Skripts durch die Interaktionen mit Anderen und durch Beobachtung. Um eine gemeinsame Realität mit anderen Kindern herzustellen, müssen die Kinder gemeinsame Skripts besitzen (Peter, 2008).

Skripts sind zusammengesetzt aus einer Folge von Handlungen, die auf ein Ziel ausgerichtet sind. So werden Rollen, Gegenstände und Spielszenen festgelegt (Peter, 2008).

Beispiele für solche Skripts sind Einkaufen oder Kochen. Das Skript „Einkaufen“ etwa besteht aus den einzelnen Handlungsschemata *Grüßen*, *Ware verlangen*, *Bezahlen* und *Verabschieden*.

Die Skripts werden im Verlauf des Vorschulalters immer komplexer (Bürki, 2008).

Beim Rollenspiel müssen die Kinder über kürzere oder längere Zeit ein koordiniertes gemeinsames Handeln aufrechterhalten können (Oerter, 2008), ebenso müssen sie bereits die Fähigkeit zum Wechsel der Realitätsebene besitzen. Mit den Spielgefährten müssen Spielhandlungen koordiniert werden, wofür die Kinder aus der Spielhandlung hinaustreten müssen, um Vereinbarungen in Bezug auf die einzelnen Rollen oder den Verlauf des Spiels zu treffen. Dies wird durch die sich im Vorschulalter entwickelnde Fähigkeit zur Metakommunikation (siehe Kapitel 4.3.) möglich (Oerter, 2003).

Eine weitere kognitive Voraussetzung für Metakommunikation ist die *Dezentrierung*. Das bedeutet, dass das Kind sich in die Vorstellungsebene einer anderen Person hineinversetzen

und zwischen realen und fingierten Rollen und Handlungen unterscheiden lernt (Bürki, 2008; Peter, 2008).

Die im Vorschulalter zunehmend entwickelte Fähigkeit, die zeitliche Dimension zu erfassen (siehe Kapitel 3.1.1.) und mittels Sprache auszudrücken, ist eine weitere wichtige Voraussetzung, um die Abfolge von fiktiven Handlungen im Rollenspiel darzustellen (Bürki, 2008).

Das Rollenspiel erfordert von den Kindern also hohe soziale und kognitive Kompetenzen (Oerter, 2008).

Das kooperative Rollenspiel findet sich bei dreijährigen Kindern nach Oerter (2008) noch relativ selten, während bereits alle Vierjährigen bei normaler Entwicklung Rollenspiele machen. Zwischen vier und fünf Jahren nimmt die Dauer von Rollenspielen deutlich zu.

3.6.4. Das Regelspiel

Beim Regelspiel handelt es sich um eine soziale Form des Spiels, bei der die Spielpartner nach vorher festgelegten Regeln agieren. Die Einhaltung dieser Regeln ist unumgänglich (Oerter, 2008).

Regelspiele sind meist Wettkampfs Spiele, wobei die Bedeutung des Wettbewerbs anfänglich gering, mit zunehmendem Alter aber immer größer wird (Oerter, 2008).

Zu den Regelspielen zählen etwa Sportspiele (Bsp. Fußball), Brettspiele, Gesellschaftsspiele und Kartenspiele.

Das Regelspiel erfordert von den Mitspielern spezifische Kompetenzen, die vorher erlernt werden müssen. Der Reiz des Regelspiels mit Wettbewerbscharakter besteht darin, dass sie einen Leistungsvergleich der Spielpartner ermöglichen (Oerter, 2008).

Nach Oerter (2008) ist das Regelspiel im Vorschulalter noch eher selten zu beobachten, es tritt aber beim Übergang zum Grundschulalter immer häufiger auf.

4. QUALITÄT DER BINDUNG/ INTERAKTION UND KINDLICHE ENTWICKLUNG

Für die Entwicklungspsychologie besonders interessant ist die Frage nach den Folgen bzw. Auswirkungen von Bindungssicherheit bzw. der Qualität der Eltern-Kind-Interaktion auf die weitere kindliche Entwicklung. Welche prognostischen Aussagen können aufgrund der Qualität der kindlichen Bindung gemacht werden? Haben Kinder mit unsicherer Mutter-Kind-Bindung einen schlechteren Start ins Leben oder ist die weitere Entwicklung davon unabhängig? Welche entwicklungsbedingten Vorteile haben Kinder mit sicherer Bindung? Im Folgenden wird versucht, auf diese Fragen Antworten zu geben.

Die Auswirkungen von Bindungssicherheit werden in der Literatur vor allem für die Bereiche kognitive und sozial-emotionale Entwicklung und Selbst- und Persönlichkeitsentwicklung genauer untersucht.

4.1. Qualität der Bindung bzw. Interaktion und sozial-emotionale Entwicklung

Untersuchungen, die die Beziehung zwischen Bindungsqualität und Sozialverhalten untersucht haben, liefern zwar keine völlig eindeutigen Befunde (Gloger-Tippelt, 2007), dennoch besteht nach Sroufe (2000) ein deutlicher Zusammenhang von Bindungsverhalten im Kleinkindalter und späterem Sozialverhalten. Auch Bohlin et al. (2000) postulieren den positiven Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit und sozialer Kompetenz in der mittleren Kindheit.

Der Bindungstheorie nach ist bei sicher gebundenen Kindern deshalb mit hoher sozialer Kompetenz zu rechnen, weil sie bereits sehr früh ihr soziales Verhalten als effektiv erlebt haben. Sie haben die Erfahrung von Unterstützung, Sicherheit und Verfügbarkeit in nahen sozialen Beziehungen gemacht und so beispielsweise gelernt, sich emotional offen auszudrücken (Spangler & Zimmermann, 1999b; Schmidt-Denter & Spangler, 2005; Gloger-Tippelt, 2007).

Sie lernen durch die Interaktion mit den Bezugspersonen bereits sehr früh subtilere und vielfältigere Kommunikationsfähigkeiten (Schmidt-Denter & Spangler, 2005) und können in

Problemsituationen eher auf soziale Ressourcen zurückgreifen, wie sie beispielsweise die mütterliche Unterstützung darstellt (Schieche & Spangler, 2005).

In der Interaktion mit den Bezugspersonen lernt das Kind Verhaltensweisen bzw. -muster, die sein späteres Sozialverhalten bezüglich anderer Personen bzw. Peers beeinflussen (Sturzbecher, 2001).

Die Interaktionsqualität prägt zudem das soziale Wissen des Kindes und dadurch wieder die soziale Kompetenz (Sturzbecher, 2001).

In diversen Untersuchungen (vgl. beispielsweise Suess, et al., 1992; Egeland, 2002) konnte nachgewiesen werden, dass Kinder mit sicherer Bindung im Kindergartenalter über mehr Kompetenzen im Umgang mit anderen Kindern verfügen, von ihren Klassenkameraden deshalb mehr akzeptiert wurden (Fonagy, 2005a). Sie werden als weniger aggressiv wahrgenommen und weisen eine positivere Wahrnehmung von sozialen Konfliktsituationen auf (Schmidt-Denter & Spangler, 2005) als unsicher gebundene Kinder. Sie unterscheiden sich bindungsspezifisch auch in der Art der Konfliktregulierung und in der Offenheit und der Art der Kontrolle ihrer Emotionen (Zach, 2000). So fanden sich in einer Untersuchung von Bohlin et al. (2000) Kinder, die als Einjährige als sicher-gebunden klassifiziert wurden, im Kindergarten besser zurecht, konnten Konflikte mit Gleichaltrigen kompetenter lösen, waren weniger feindselig und zeigten insgesamt weniger Verhaltensprobleme.

Aber auch im Schul- und Jugendalter sprechen Befunde für die höhere soziale Kompetenz sicher gebundener Kinder, die sich vor allem in einer positiveren sozialen Wahrnehmung und besseren Freundschaftsbeziehungen mit Gleichaltrigen zeigt (Zimmermann, 1995; Egeland, 2002).

Auch die emotionale Entwicklung, die Wahrnehmung, die Ausdrucksfähigkeit und die Fähigkeit zum Benennen von Gefühlen werden durch die Qualität der Bindung beeinflusst (vgl. Lemche, et al., 2007).

Die mütterliche Ausdrucksweise von Emotionen und ihre Rückmeldung auf emotionales Verhalten des Kindes haben einen fördernden bzw. hemmenden Einfluss auf prosoziale Kompetenzen und die kindliche Kompetenz der Einschätzung der eigenen Gefühle (Dunsmore, et al, 2009).

In einer Untersuchung von Oppenheim et al. (2007) konnte auch gezeigt werden, dass im Kleinkindalter als sicher gebunden klassifizierte Kinder im Vor- und Grundschulalter in ihren

Dialogen während einer beobachteten Mutter-Kind-Interaktionen mehr emotionale Angepasstheit bzw. Angemessenheit zeigten.

Mütterliche Kommunikation über die Befindlichkeit und die Ausdrucksweise von Emotionen fördert die Bindungssicherheit und diese fördert ihrerseits wieder das kindliche Verständnis für die eigene Befindlichkeit und die der anderen (Mcquaid, et al., 2008).

Indem die feinfühlige Mutter das Gefühl des Kindes spiegelt, bietet sie dem Kind einen Anreiz zur Organisation der kindlichen Erfahrungen und eine Benennung für das, was es fühlt. Der Ausdruck des kindlichen Gefühls durch die Mutter führt zur Repräsentation beim Kind – die Verknüpfung von innerem Erleben und emotionaler Äußerung wird ermöglicht. Das sicher gebunden Kind erwirbt somit die Fähigkeit zum Verständnis psychischer Befindlichkeit (Fonagy, 2005a).

So konnten beispielsweise Laible & Thompson (1998) zeigen, dass Kinder mit einer sicheren Mutterbindung im Vorschulalter negative Gefühle von andern Kindern im Kindergarten zutreffender interpretieren konnten.

Somit dienen frühe Interaktions- und Bindungserfahrungen auch als Grundlage für stärker kognitiv geprägte soziale Kompetenzen wie etwa der Fähigkeit zur Perspektiven- oder Rollenübernahme oder der Fähigkeit zur Kommunikation über eigene Sichtweisen und Gefühle (Hopf, 2005). Die Verfügbarkeit einer reflexiven Bezugsperson erhöht also die Wahrscheinlichkeit einer sicheren Bindung des Kindes und fördert die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten (Fonagy, 2005b).

In einer Langzeitstudie konnten Meins et al. (1998) nachweisen, dass sicher gebundene Kinder früher die Perspektive eines Erwachsenen wahrnehmen und ihre Überzeugungen früher von denen anderer unterscheiden können als unsicher gebundene Kinder. Sie entwickeln also aufgrund des sprachlichen Dialogs und des Modells ihrer Bindungsperson leichter eine Theory of Mind (Fonagy, 2005b; Kochanska et al., 2005). Ontai & Thompson (2008) fanden in ihrer Untersuchung heraus, dass vor allem der mütterliche Kommunikationsstil einen signifikanten Zusammenhang mit der Entwicklung einer Theory of Mind aufweist. Je elaborierter der Kommunikationsstil der Mutter, also umso ausführlicher beispielsweise die Konversation mit den Kindern über vergangene Ereignisse, desto früher entwickeln Kinder eine Theory of Mind.

Dadurch sind auch eine höhere Empathie und höhere soziale Kompetenzen, eine ausgeprägtere Compliance bezüglich elterlicher Normen und - dadurch beeinflusst - weniger normverletzendes Verhalten bei Kindern mit sicherer Bindung zu erwarten (Kochanska, et al., 2005).

Eine ausgeprägte Empathie wiederum bedingt weniger aggressives Verhalten und weniger emotionalen Rückzug in späteren Beziehungen bzw. Freundschaften (Gloger-Tippelt, 2007).

Demgegenüber haben Kinder mit einem vermeidenden Bindungsmodell gelernt, Gefühle von Verletzung, Kränkung und Zurückweisung in engen Beziehungen zu unterdrücken und deshalb ihre Aufmerksamkeit verstärkt auf die Sachumwelt zu fokussieren. Werden sie von Peers oder Lehrern mehrfach abgelehnt, gelingt die Unterdrückung nicht immer oder nur unzureichend und führt so entweder zu aggressiven Verhaltensweisen oder bei starker oder dauerhafter Unterdrückung zu internalisierten Verhaltensmustern wie sozialem Rückzug, Selbstabwertung oder Depression (Gloger-Tippelt, 2007).

Im Fall eines ambivalenten Bindungsmodells wird die Abhängigkeit von der Umwelt dadurch deutlich, dass das Kind hilfloses, passives Verhalten oder übertriebenen Ärger und Wut zeigt, ohne eine kompetente Lösung auf Lager zu haben (Gloger-Tippelt, 2007).

Die Bindungstheorie betont zudem den förderlichen bzw. hemmenden Einfluss von emotionalen Beziehungen zwischen Eltern und Kindern auf die Entwicklung der moralischen Motivation, des moralischen Wissens und Handelns (Hopf, 2005; Gloger-Tippelt, 2007; Grossmann & Grossmann, 2007).

Moralische Gefühle sind ein wesentlicher Bestandteil jeder Bindungsbeziehung. Die Moralentwicklung beginnt nach Grossmann & Grossmann (2007) bereits sehr früh und intuitiv. Sie ist in die alltäglichen familiären Erfahrungen eingebettet wie etwa in Verbote, Lob oder ungehaltene Reaktionen auf Übertretungen. Eine wichtige Komponente der Moralentwicklung ist nach Grossmann & Grossmann (2007) die Rückversicherung des Kindes, „social referencing“ genannt. Das Kind merkt im Ausdruck der Bezugsperson, wie sein Verhalten beurteilt wird, wobei in sicheren Beziehungen Ungehorsam durch undramatische Sanktionen wie etwa Bereitstellung von Alternativen erfolgt. Die feinfühliges Mutter verhält sich gegenüber dem Kleinkind als moralisches Vorbild. Sie greift seine Bedürfnisse nach Interaktion sensibel auf und respektiert seine Wünsche. Durch diese Erfahrungen lernt das Kind sich auf moralische Grundprinzipien einzulassen und auch die Bedürfnisse anderer wahrzunehmen und zu respektieren (Nunner-Winkler, 2007)

Empirische Studien (vgl. Laibel & Thompson, 2000; Kochanska, et al., 2005) belegen, dass bereits Kleinkinder Geboten und Verboten ihrer Bezugspersonen besser und aus Überzeugung folgten, wenn eine sichere Bindung vorlag. Umso eher entwickelten sich dadurch erste verinnerlichte soziale und moralische Kontrollen.

Auch nach Hopf & Nunner-Winker (2007) unterstützen frühe emotionale Bindungen die Übernahme sozialer und moralischer Normen, die durch die Bezugspersonen repräsentiert werden.

Alle bisher behandelten Ergebnisse sprechen für einen positiven Zusammenhang zwischen sozialer bzw. emotionaler Kompetenz und Bindungssicherheit. Hingegen ist die Düsseldorfer Studie ein Beispiel für eine Untersuchung, in der kein Zusammenhang zwischen Bindung und Sozialverhalten gefunden werden konnte (Gloger-Tippelt, 2007).

Dabei wurde das Bindungsverhalten mittels der „Fremden Situation „ (Siehe Kapitel 1.4.3.1.1) erhoben, anschließend im Vorschulalter die Bindungsrepräsentation mittels Geschichtenergänzungsverfahren. Das Sozialverhalten wurde im Kleinkindalter durch Befragung der Mütter und im Vorschulalter durch Erfragung von Mutter- und Lehrersicht erfasst.

Es wurde kein Zusammenhang zwischen Bindungsverhalten und mütterlicher Einschätzung der kindlichen Verhaltensprobleme gefunden, wohl aber im Vorschulalter ein Zusammenhang zwischen Bindungsrepräsentation und berichtetem Sozialverhalten (Gloger-Tippelt, 2007).

Die unterschiedlichen Ergebnisse der diversen Studien, die in diesem und in den nächsten Kapiteln beschrieben werden, sind unter anderem darauf zurückzuführen, dass für die Erhebung der Bindungsqualität und des Sozialverhaltens bzw. der kognitiven Fähigkeiten unterschiedliche Methoden verwendet wurden. Zudem gibt es Unterschiede dahingehend, welche Bindungsmuster berücksichtigt wurden und inwieweit diese differenziert wurden (Gloger-Tippelt, 2007).

Sowohl nach Gloger-Tippelt (2007) als auch aus den oben angeführten Studien ableitbar, belegen jedoch die überwiegende Mehrheit der empirischen Studien den positiven Zusammenhang zwischen einer sicheren Bindung und einem höheren Ausmaß an sozialer Kompetenz bzw. einer geringeren Ausprägung von Verhaltensproblemen.

4.2. Qualität der Bindung bzw. Interaktion und kognitive Entwicklung

Im Sinne der Bindungstheorie wäre - ausgehend von der Bindungs-Explorations-Balance - auch im Bereich von kognitiv-intellektuellen Fähigkeiten mit Auswirkungen der Bindungsqualität zu rechnen (Spangler & Zimmermann, 1999b; Schmidt-Denter & Spangler, 2005). Kinder mit sicherer Mutterbindung würden demnach ihre Mütter als „sichere Basis“ nützen und deshalb im Kleinkindalter intensiver und effizienter explorieren (Siehe Kapitel 1). Sie hätten dadurch mehr Möglichkeiten sich kognitive Fähigkeiten bzw. Kompetenzen anzueignen.

In einer Metaanalyse von van IJzendoorn et al. (1995) konnten allerdings keine systematischen Zusammenhänge zwischen Bindung und Intelligenz nachgewiesen werden, lediglich im sprachlichen Bereich scheinen sicher gebundene Kinder demnach etwas kompetenter zu sein. In ihrer Metaanalyse fanden nämlich die Autoren einen signifikanten Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit und einer durchschnittlich größeren Äußerungslänge und einem größeren und mehrgestaltigeren Vokabular.

Nach Fonagy (2005a) korreliert die Bindungssicherheit im Kleinkindalter auch mit einer später erhöhten Sprachflüssigkeit. Einige empirische Studien haben zudem gezeigt, dass sicher gebundene Kinder offen und kohärent kommunizieren, während unsicher-vermeidend Gebundene sich eher sparsam und verhalten mitteilen und unsicher-ambivalent Gebundene eher inkohärent kommunizieren (Klann-Delius, 2002).

In anderen Studien konnte hingegen gezeigt werden, dass neben dem sprachlichen Bereich auch kognitive Kompetenzen als abhängig von der Bindungsqualität interpretiert werden können.

Beispielsweise zeigt die Untersuchung von Diener et al. (2008) einen Zusammenhang zwischen schulischen Kompetenzen von Kindern - eingeschätzt durch die Lehrer – und deren Bindungssicherheit. Dabei wurde die schulische Kompetenz höher eingeschätzt, wenn im Kleinkindalter eine sichere Bindung zu **beiden** Elternteilen bestand. Bestand Bindungssicherheit nur zu einem Elternteil, war die Bindung zur Mutter einflussreicher in Bezug auf die schulische Kompetenz als jene zum Vater.

Eine Untersuchung von Dunsmore, et al. (2005) zeigt auch, dass sich Kinder, die von der Mutter dargebotenen Instruktionen bezüglich einer Bastelarbeit umso besser merken konnten, je positiver die Ausdrucksweise der Mutter bei ihren Instruktionen war.

Nach Sturzbecher (2001) belegen viele Untersuchungen, dass ein ausschlaggebendes Kriterium für bessere kognitive Kompetenzen bzw. ein höheres Leistungsniveau im Vor- und Grundschulalter vor allem eine engagierte und zärtliche Mutter darstellt, die viel mit dem Kind spricht, dabei ein hohes Niveau an positiver, verbaler Unterstützung anbietet, einen Interaktionsstil verfolgt, der einen aktiven Informationsaustausch zwischen Bezugsperson und Kind ermöglicht und wenig auf Strafen und Verbote zurückgreift. Er geht daher von einem Zusammenhang zwischen dem Interaktionsstil der Mütter und dem kognitiven Entwicklungsstand (IQ, Schulleistungen, spezielle kognitive Fähigkeiten, etc.) des Kindes aus: Bei didaktischen und autoritativen Interaktionsstilen ist der Zusammenhang positiv, bei dirigistischen und autoritären Interaktionsstilen ist er negativ.

Nach Papastefanou & Hofer (2002) sind es im ersten Lebensjahr besonders die beiden Variablen elterliche Responsivität und Sensibilität und im zweiten und dritten Lebensjahr die intellektuelle und sprachliche Anregung, die große Bedeutung für die Entwicklung der kindlichen kognitiven Leistungen haben.

Allerdings sind es nach Sturzbecher (2001) nicht nur interaktionale Bedingungen, die Einflüsse auf die kognitive und intellektuelle Entwicklung des Kindes haben, sondern auch Alltagsorganisation und Anregungsgehalt des verfügbaren Spielzeugs sowie die Vielfalt der angebotenen Freizeitaktivitäten.

4.3. Qualität der Bindung bzw. Interaktion und Selbst- und Persönlichkeitsentwicklung

Neben den oben beschriebenen Auswirkungen manifestieren sich Bindungsunterschiede auch im Selbstbild bzw. in spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen entsprechend den Vorstellungen über die Struktur des inneren Arbeitsmodells (Spangler & Zimmermann, 1999b; Schmidt-Dendter & Spangler, 2005).

Das sicher gebundene Kind besitzt ein inneres Arbeitsmodell von einer unterstützenden und fürsorglichen Bindungsperson (Zweyer, 2006) und erlebt sein Verhalten in der Eltern-Kind-Interaktion als effektiv.

Deshalb kann bei sicher gebundenen Kindern häufiger ein höheres Selbstwertgefühl und ein größeres Selbstvertrauen festgestellt werden (Spangler & Zimmermann, 1999b; Egeland ,

2002). Dabei ist das Selbstbild bei sicher gebundenen Kindern eher angemessen, während es bei unsicher gebundenen Kindern häufig entweder stark idealisiert oder viel zu negativ ist (Schmidt-Dendter & Spangler, 2005).

Auch Grossmann & Grossmann (2007) stellten einen Zusammenhang zwischen früher Bindungsqualität und Emotionalität, Selbstwerteinschätzung und Selbstvertrauen fest.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass frühe Bindungsbeziehungen eine wichtige Grundlage für die spätere Entwicklung darstellen. Bindungssicherheit steht in Zusammenhang mit vielen positiven Entwicklungsergebnissen, wobei sich bei der sozial-emotionalen Entwicklung ein einheitlicheres Bild abzeichnet als bei der kognitiven Entwicklung.

Eine sichere Bindung kann demnach einen Schutzfaktor darstellen, sodass potentielle Risikofaktoren und Belastungen abgeschirmt werden bzw. nicht zum Tragen kommen (Spangler & Zimmermann, 1999b; Egeland, 2002; Schmidt-Denter & Spangler, 2005).

Allerdings muss festgehalten werden, dass Bindungsqualität allein noch kein ausreichendes prognostisches Kriterium für den Entwicklungsverlauf darstellt. Auch die Kinder selbst beeinflussen etwa durch unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale den Verlauf ihrer Entwicklung bzw. auch die Interaktion mit ihren Bezugspersonen und dadurch wiederum den Verlauf ihrer Entwicklung (Sturzbecher, 2001).

5. VERHALTENSBEOBSACHTUNG ALS WISSENSCHAFTLICHE METHODE IN DER PSYCHOLOGISCHEN DIAGNOSTIK

Ziel dieser Arbeit ist die Entwicklung eines Beobachtungsinventars, weshalb in diesem Kapitel auf die Verhaltensbeobachtung als wissenschaftliche Methode in der psychologischen Diagnostik genauer eingegangen wird.

Es werden die Möglichkeiten der Erhebung von Beobachtungsdaten aufgezeigt und auf mögliche Fehler hingewiesen, die dabei zum Tragen kommen können,.

Zudem werden die Gütekriterien, denen ein solches Verfahren genügen muss, besprochen und es wird auf die Besonderheiten der Verhaltensbeobachtung in der kinderpsychologischen Diagnostik eingegangen.

In erster Linie ist hier eine Abgrenzung zur Selbstbeobachtung zu ziehen. Im Folgenden wird ausschließlich auf die Fremdbeobachtung eingegangen. Dies allein schon deshalb, weil es sich bei den zu Untersuchenden um Klein- und Vorschulkinder handelt, die aufgrund begrenzter verbaler und metakognitiver Fähigkeiten eher nicht zu einer systematischen Selbstbeobachtung in der Lage sind (Mackowiak, 2001).

Beobachtung ist ein alltäglicher Prozess, dem sich der Mensch nur schwer entziehen kann. Er beobachtet manche Situationen bewusst, also systematisch, aber auch unbewusst, weil es seiner Natur entspricht.

Die Beobachtung schafft dabei ein „Abbild“ der Wirklichkeit (Faßnacht, 1995).

Die Fähigkeit zur Beobachtung ist ein Merkmal sozialer Wesen und eine Form der visuellen Wahrnehmung. Wir beobachten andere mit der Absicht, etwas über sie zu erfahren. Aus den Informationen, die wir daraus schöpfen, leiten wir Schlussfolgerungen über Gefühle und Absichten der Beobachteten ab, ohne dabei eine realitätsgetreue Abbildung der zu beobachtenden Person zu erhalten.

Bei der Beobachtung müssen wir fortlaufend Entscheidung darüber treffen, was im Zentrum unserer Aufmerksamkeit stehen soll und wie wir die Informationen interpretieren (Mackowiak, 2001).

Wann wird nun aus einer Alltagsbeobachtung eine systematische beziehungsweise wissenschaftliche Verhaltensbeobachtung?

Nach Mackowiak (2001) handelt es sich dann um eine systematische Verhaltensbeobachtung, wenn die zu beobachtenden Merkmale und der Beobachtungsrahmen klar definiert sind, das heißt genau geklärt ist, was zu beobachten ist, wann und wo die Beobachtung stattfindet und wann das Beobachtete protokolliert wird.

Greve und Wentura (1997) beschreiben hierzu vier Punkte, die erfüllt sein müssen, um von einer wissenschaftlichen Beobachtung sprechen zu können:

- Absicht: Eine absichtlich geplante Beobachtung setzt einen Zweck und ein Ziel voraus.
- Selektion: Bestimmte Aspekte unseres Wahrnehmungsfeldes müssen genauer betrachtet, andere dafür vernachlässigt werden.
- Auswertung: Die wissenschaftliche Beobachtung ist immer auf die Auswertbarkeit der Ergebnisse ausgerichtet. Das Wahrgenommene muss auf ein System von Zeichen, die eine vereinbarte Bedeutung tragen, abgebildet werden können.
- Wissenschaftliche Beobachtung muss die Kriterien der Replizierbarkeit und der Objektivität erfüllen.

Dabei unterscheiden die ersten beiden Punkte die einfache Wahrnehmung von der alltäglichen Beobachtung, die letzten beiden Punkte sind charakteristisch für die tatsächlich systematische Verhaltensbeobachtung.

Verhaltensbeobachtung als diagnostische Methode kann vor allem dort fruchtbar eingesetzt werden, wo ein Subjekt verbal keine Auskunft über seine Befindlichkeit etc. geben kann - wie beispielsweise Kleinstkinder - oder keine Auskunft geben will.

Im Bereich der nonverbalen Kommunikation (Mimik, Gestik und Körpersprache) ist die Methode der Verhaltensbeobachtung das einzige Diagnoseinstrument. Vor allem in der Interaktions-Prozess-Analyse können mittels systematischer Beobachtung wichtige Erkenntnisse gewonnen werden (Wallbott, 2001).

Die Verhaltensbeobachtung kann im Rahmen der psychologischen Diagnostik entweder als begleitendes (um den situativen Kontext anderer Verfahren festzuhalten) oder als selbstständiges Verfahren eingesetzt werden (Fissini, 2004).

5.1. Arten der Verhaltensbeobachtung

Es können folgende Klassifikationen der Verhaltensbeobachtung vorgenommen werden:

5.1.1. Systematische versus unsystematische Beobachtung

Wie bereits in der Einleitung beschrieben ist die Abgrenzung einer *systematischen* von einer *unsystematischen* Beobachtung vor allem durch die systematische Planung, Aufzeichnung und Analyse sowie ihre Prüfbarkeit bezüglich der Gütekriterien zu treffen.

Bei der *systematischen* Beobachtung werden im Vorhinein Beobachtungskategorien festgelegt, die dazu dienen, das beobachtete Verhalten zu gliedern, um es so quantifizierbar zu machen. Bei der *unsystematischen* Beobachtung hingegen ist der Beobachtungsgegenstand noch nicht eindeutig festgelegt und die Kodierung des Verhaltens erfolgt eher deskriptiv und qualitativ (Mackowiak, 2001).

Unsystematische Beobachtung ist dabei nicht immer gleichzusetzen mit unwissenschaftlicher Beobachtung. Nach Fissini (2004) sind die diesbezüglichen Grenzen nicht immer eindeutig zu ziehen. Es sind viele Mischformen zwischen *systematischer* und *unsystematischer* Beobachtung denkbar.

5.1.2 Teilnehmende versus nicht-teilnehmende Beobachtung

Je nachdem, wie sehr ein Beobachter in das Geschehen einbezogen ist, wird von *teilnehmender* bzw. *nicht-teilnehmender* Beobachtung gesprochen.

Bei der *teilnehmenden* Beobachtung begibt sich der Beobachter in die zu beobachtende Situation und übernimmt selbst eine Rolle im Geschehen. Der Grad der Teilnahme kann von passiver bis zu aktiver Teilnahme variieren (Mackowiak, 2001).

Jorgensen (1989) empfiehlt *teilnehmende* Beobachtung dann, wenn

- Unterschiede zwischen einer „Insider“- und einer „Outsider“- Perspektive zu erwarten sind (beispielsweise bei Mitgliedern einer Jugend-Clique),

- wenig über das zu untersuchende Phänomen bekannt ist,
- die zu beobachtenden Phänomene schwer zugänglich sind oder
- die zu beobachtenden Phänomene systematisch geheim gehalten werden bzw. die zu beobachtende Gruppe anders nicht zugänglich wäre (beispielsweise Gruppen, in denen kriminelle Aktivitäten vorherrschen).

Als Vorteil einer teilnehmenden Beobachtung wird häufig die Abnahme des „Reaktivitätseffektes“ angeführt, also Reaktionen der Beobachteten auf die Tatsache, dass sie beobachtet werden,. (Greve & Wentura, 1997) Diese Annahme konnten aber nicht immer bestätigt werden.

Als möglicher Nachteil der teilnehmenden Beobachtung ist allerdings zu beachten, dass es durch die Beteiligung des Beobachters an der Situation zu Verzerrungs- und Selektionseffekten auf Seiten des Beobachters kommen kann (Mackowiak, 2001).

Hält sich allerdings der Beobachter aus dem Geschehen heraus und beobachtet die Situation von außen, dann wird von *nicht-teilnehmender* Beobachtung gesprochen.

Nach Greve und Wentura (1997) ist die Entscheidung, ob *teilnehmend* oder *nicht-teilnehmend* beobachtet werden soll, nur im Kontext der konkreten Forschungsfragestellung sinnvoll zu beantworten.

5.1.3. Offene versus verdeckte Beobachtung

Wird der Beobachtete über die Tatsache, dass er beobachtet wird, informiert, spricht man von *offener* Beobachtung.

Bei der *verdeckten* Beobachtung dagegen wird dem Probanden verschwiegen, dass er beobachtet wird.

Nach Lamnek (1995) sind bei der Entscheidung, ob *offen* oder *verdeckt* beobachtet werden soll, folgende Punkte zu beachten:

- Die *offene* Beobachtung erleichtert die Aufzeichnung der Beobachtungsdaten und fördert vollständige und adäquate Beobachtungsprotokolle.

- Die *offene* Beobachtung ist nur dann sinnvoll, wenn keine allzu großen Beobachtungseffekte zu erwarten sind, welche zu Methodenartefakten führen könnten.
- Die *verdeckte* Beobachtung ist häufig ethisch nicht unbedenklich.
- Bevor die Entscheidung, ob *offen* oder *verdeckt* beobachtet werden soll, getroffen werden kann, muss die vom Beobachter einzunehmende Rolle (z.B. Beobachter als aktiver Interaktionspartner oder als Unbeteiligter) geklärt werden.

Die Klassifikation *offen* vs. *verdeckt* ist unabhängig von der zuvor behandelten (*teilnehmende* vs. *nicht-teilnehmende* Beobachtung). Zwischen den beiden Klassifikationen sind unterschiedliche Kombinationen möglich.

So ist es denkbar, dass man *verdeckt* als *teilnehmender* Beobachter arbeitet und erst recht gibt es *verdeckte* oder *offene nicht-teilnehmende* Beobachtung (Greve & Wentura, 1997).

Die vorliegende Untersuchung wurde in Form einer offenen, nicht-teilnehmenden Beobachtung durchgeführt.

5.1.4 Labor- versus Feldbeobachtung

Der Unterschied zwischen *Labor-* und *Feldbeobachtung* bezieht sich auf die Umgebung, in der beobachtet wird.

Werden die Probanden in ihrer alltäglichen Umwelt beobachtet, spricht man von *Feldbeobachtung*.

Mackowiak (2001) nennt als Vorteil der Verhaltensbeobachtung unter möglichst natürlichen Bedingungen, dass das beobachtete Verhalten so als typisch und repräsentativ angesehen werden kann. Als Nachteil der *Feldbeobachtung* sieht sie allerdings die Tatsache, dass dabei die Rahmenbedingungen kaum kontrollierbar sind.

Bei der *Laborbeobachtung* wird eine künstliche Situation hergestellt, was den Vorteil mit sich bringt, dass die wesentlichen Bedingungen des Verhaltens kontrolliert werden können. Allerdings kann diese Künstlichkeit der Situation zu Verzerrungen führen. Die Probanden verhalten sich vielleicht anders als in ihrer gewohnten Umgebung (Mackowiak, 2001).

Als Kompromiss schlägt Mackowiak (2001) die Verhaltensbeobachtung in einer *gestellten Situation* vor. Der Proband erlebt die Situation als natürlich, jedoch hat der Untersucher sie mit dem Ziel der Beobachtung konstruiert.

Die Situation, in der die Versuchspersonen der vorliegenden Untersuchung beobachtet wurden, könnte als eine derartige gestellte Situation bezeichnet werden.

5.1.5 Technischvermittelte versus -unvermittelte Beobachtung

Nach Greve und Wentura (1997) ist das Kriterium dafür, ob *technisch vermittelt* oder – *unvermittelt* beobachtet wird, jenes der Speicherbarkeit der Beobachtung.

Bei der *technisch vermittelten* Beobachtung wird die Situation zunächst aufgezeichnet, beispielsweise mit einem Videogerät, die Beobachtung erfolgt erst im Nachhinein, während bei der *technisch unvermittelten* Beobachtung simultan mitprotokolliert wird.

Als Vorteil der *technisch vermittelten* Beobachtung nennen Greve & Wentura (1997) die Wiederholbarkeit und die Möglichkeit der verlangsamten Wiedergabe der Beobachtung.

Dem gegenüber liegen die Vorteile der *technisch unvermittelten* Beobachtung darin, dass dabei der Beobachter die Situation direkt miterlebt und ihm somit viele Kontextinformationen zugänglich sind, die möglicherweise mit einem technischen Hilfsmittel nicht miterfasst werden könnten (Greve & Wentura, 1997; Mackowiak, 2001).

Nach gründlicher Abwägung der Vor- und Nachteile der beiden Beobachtungsarten fiel die Entscheidung in vorliegende Untersuchung auf die technischvermittelte Methode. Die Beobachtungssequenzen wurden mittels Videokamera aufgezeichnet.

Die beschriebenen Beobachtungsarten treten selten in ihrer Reinform auf; es sind viele Kombinationen denkbar und möglich (Mackowiak, 2001).

5.2. Gütekriterien in der Verhaltensbeobachtung

In diesem Kapitel werden die Anforderungen behandelt, welche an ein Beobachtungssystem gestellt werden. Die Güte der Beobachtung wird im Wesentlichen an den drei Aspekten Objektivität, Reliabilität und Validität festgemacht.

5.2.1. Objektivität

Nach Lienert und Raatz (1998) wird durch das Gütekriterium Objektivität beurteilt, inwieweit die Ergebnisse einer Beobachtung unabhängig vom Beobachter sind. Kommen mehrere Beobachter zu dem gleichen Ergebnis, kann die Beobachtung als objektiv gelten.

Der Grad der Objektivität einer Beobachtung ist abhängig von der Strukturiertheit der Aufzeichnungsmethode, der Genauigkeit der Abgrenzung der Beobachtungseinheiten und der Schulung der Beobachter (Schaller, 1995).

Nach Lienert und Raatz (1998) gibt es folgende drei Aspekte der Objektivität:

- Die *Durchführungsobjektivität* meint das Ausmaß, in dem externe Faktoren die Durchführung der Beobachtung beeinflussen.
- Die *Auswertungsobjektivität* betrifft die Genauigkeit, mit der die beobachteten Daten bestimmten Kategorien zugeordnet werden.
- Die *Interpretationsobjektivität* untersucht, inwieweit die Schlussfolgerungen der Beobachter bezüglich gleicher Daten übereinstimmen.

Der Grad der Objektivität wird anhand der Beobachterübereinstimmung gemessen. Um diese berechnen zu können, müssen mindestens zwei Erhebungen durchgeführt werden (Faßnacht, 1995).

Nach Faßnacht (1995) sind Korrelationen als Maß der Übereinstimmung der Erhebungen weniger gut geeignet. Besser geeignet seien in dieser Hinsicht die Berechnungen prozentualer exakter Übereinstimmungen zweier Kodierreihen. Das Kappa-Maß beispielsweise basiert auf der Berechnung prozentualer Übereinstimmung. Auf dieses Maß wird im empirischen Teil genauer eingegangen.

5.2.2. Reliabilität

Die Reliabilität einer Beobachtung bezieht sich auf die Zuverlässigkeit und den Grad der Genauigkeit einer Messung.

Feger (1983) beschreibt die Reliabilität als die Reproduzierbarkeit von Beobachtungen unter theoretisch äquivalenten Bedingungen bei Unterschieden in theoretisch irrelevanten Bedingungen, wie es beispielsweise verschiedene Beobachter oder verschiedene Beobachtungszeitpunkte sein können.

Beobachten mehrere Beobachter dasselbe Verhalten und kommen zu annähernd gleichen Ergebnissen, kann von einer hohen Reliabilität ausgegangen werden. Wird umgekehrt ein Verhalten von zwei verschiedenen Beobachtern völlig unterschiedlich wahrgenommen, kann eine starke Fehlerbelastung mindestens einer Beobachtung unterstellt werden, was wiederum eine geringe Reliabilität bedeutet (Greve & Wentura, 1997).

Nach Mackowiak (2001) lassen sich verschiedene Aspekte der Reliabilität unterscheiden:

- Die Retest-Reliabilität betrifft die Stabilität des Verhaltens zu verschiedenen Beobachtungszeitpunkten.
- Die Interne Konsistenz meint die Stabilität des Verhaltens unter unterschiedlichen Bedingungen.
- Die Zuverlässigkeit der Messung bzw. des Messinstruments: Sie ist umso höher, je weniger Beobachtungskategorien vorliegen und je konkreter diese definiert wurden.

5.2.3. Validität

Die Validität einer Beobachtung bezieht sich auf die Gültigkeit einer Messung und somit auf die Frage, ob und wieweit wirklich das gemessen wurde, was gemessen werden sollte (Greve & Wentura, 1997).

Ein Zusammenhang der Validität mit der Reliabilität kann folgendermaßen beschrieben werden: Eine hohe Reliabilität ist eine notwendige (ohne hohe Reliabilität keine hohe Validität), aber keine hinreichende Bedingung (ein Messinstrument kann zuverlässig das Falsche messen) für eine hohe Validität. Umgekehrt ist eine hohe Validität sehr wohl eine hinreichende Bedingung für eine hohe Reliabilität (d.h. immer, wenn eine hohe Validität vorliegt muss auch eine hohe Reliabilität vorliegen) (Greve & Wentura, 1997).

Es werden drei Arten der Validität unterschieden:

- Die *Inhaltsvalidität* wird durch die inhaltliche Konsistenz und Präzision der Beobachtungskategorien bestimmt. Nach Kubinger (2006) ist inhaltliche Gültigkeit dann gegeben, wenn ein Verfahren quasi definitionsgemäß das optimale Kriterium des interessierenden Merkmals darstellt. Am leichtesten erreicht man inhaltliche Gültigkeit durch Expertenurteile, um jedes Item bzw. jede Verhaltenskategorie dahingehend zu prüfen, ob es auf die gegebene operationale Definition dessen passt, was das Verfahren messen soll.
- Mit *Konstruktvalidität* wird beschrieben, ob das angewendete Verfahren das zu messende Konstrukt (beispielsweise die Qualität der Mutter-Kind-Interaktion) auch wirklich operationalisiert. Konstrukte sind nach Kubinger (2006) allgemein anerkannte Phänomene (Merkmale, Zustände, usw.), welche zwar nicht direkt beobachtbar sind, aber aufgrund von Verhaltensbeobachtungen erschlossen werden können.
- Bei der *Kriteriumsvalidität* werden die Ergebnisse einer Beobachtung mit relevanten Außenkriterien korreliert und so die Übereinstimmung mit anderen Verfahren ermittelt. Das Problem liegt hier jedoch in der Auswahl eines geeigneten Außenkriteriums und auch darin, ob dieses seinerseits überhaupt messgenau ist. (Kubinger, 2006)

Während sich bei den beiden ersten Validitätsaspekten kaum Maßzahlen für das Ausmaß der Validität zuordnen lassen, ist dies bei der Kriteriumsvalidität sehr wohl möglich (Mackowiak, 2001).

5.3. Beobachtungsfehler

Bei der Durchführung von Verhaltensbeobachtungen ist mit Fehlern zu rechnen. Diese Fehler können irgendwo zwischen dem tatsächlichen Geschehen und dem Beobachtungsprotokoll auftreten. Es ist daher unerlässlich, sich im Vorfeld einer Beobachtung mit den möglichen Fehlerquellen auseinanderzusetzen. Durch dieses Bewusstmachen der Fehleranfälligkeit von Beobachtern oder Beobachtungsinstrumenten können möglicherweise bereits im Vorfeld Fehler vermieden werden.

Greve und Wentura (1997) geben einen Überblick über die wichtigsten Beobachtungsfehler und ihre Ursachen. Sie unterscheiden drei Arten von Fehlerquellen, die im Folgenden besprochen werden. Ihre Ausführungen bilden die Grundlage der folgenden Darstellungen.

5.3.1. Fehler zu Lasten des Beobachters

Bei der Verarbeitung der Information (Beobachtung) lassen sich vier Prozessabschnitte der Datenverarbeitung unterscheiden: Die Wahrnehmung, die Interpretation, die Erinnerung und die Wiedergabe der Informationen. Auf allen vier Ebenen der Verarbeitung können Fehler auftreten, die im Folgenden genauer beschrieben werden (vgl. Greve & Wentura, 1997).

5.3.1.1. Wahrnehmungsfehler

Wie bzw. was bewusst wahrgenommen wird, wird bereits im Vorfeld von Wahrnehmungsfehlern beeinflusst.

Die wichtigsten Wahrnehmungsfehler nach Greve und Wentura (1997) sind:

Konsistenzeffekte

Konsistenzeffekte treten auf, wenn Beobachter dazu neigen, in ihren Äußerungen, Meinungen und dadurch in ihren Urteilen konsistent und damit widerspruchsfrei zu bleiben.

Einer der bekanntesten Konsistenzeffekte ist der *Halo-Effekt*. Damit ist die Tendenz gemeint, sich von hervorstechenden Merkmalen oder vom Gesamteindruck leiten zu lassen und einzelne Teilurteile danach auszurichten. .

Weitere Konsistenzeffekte sind beispielsweise der Generalisierungsfehler oder der Nachbarschaftseffekt.

Einfluss vorangehender Informationen

Verschiedenste Arten von vorangegangenen Informationen können die Wahrnehmung beeinflussen. Beispielsweise die Informationen anderer Beobachter oder die Informationen über Erwartungen von Untersuchungsleitern. Aber auch eigene Beobachtungen (tatsächliche oder nur behauptete) können als Vorinformation die Wahrnehmung beeinflussen.

Projektion

Manche Beobachter neigen dazu, in den Beobachteten das zu sehen, was sie bei sich selbst sehen oder sehen möchten (*Ähnlichkeitseffekte*) oder gerade nicht sehen möchten (*Kontrasteffekte*).

Erwartungseffekt

Stellt der Beobachter im Vorfeld bereits Hypothesen darüber auf, was er beobachten wird, können diese Erwartungen die Wahrnehmung beeinflussen.

Emotionale Beteiligung

Hat der Beobachter beispielsweise ein persönliches Interesse an den Beobachteten, kann er dadurch in seinem Urteil beeinflusst werden. Auch die im vorigen Punkt beschriebenen Erwartungen können durch die emotionale Beteiligung des Beobachters beeinflusst werden und so ihrerseits wieder die Wahrnehmung beeinflussen.

Logischer oder theoretischer Fehler

Lässt sich der Beobachter von eigenen Vorurteilen oder von „impliziten Persönlichkeitstheorien“ leiten, können auch diese seine Wahrnehmung beeinflussen und seine „naiven“ Annahmen bestätigen.

„Observer drift“

Damit sind allmähliche Veränderungen des Beobachtungsstandards gemeint. Diese können durch zunehmendes Vergessen erlernter Kriterien, Ermüdung des Beobachters, nachlassende Motivation oder Einstellungsänderungen entstehen.

5.3.1.2. Interpretationsfehler

Darunter werden nach Greve und Wentura (1997) Fehler zusammengefasst, die das Wahrgenommene und dessen Weiterverarbeitung beeinflussen:

Zentrale Tendenz

Dabei zeigt der Beobachter die Tendenzen, extreme Urteile zu vermeiden. Dieser Fehler tritt vor allem im Zusammenhang mit Ratingskalen auf.

Persönliche Tendenzen und Dispositionen

Folgende persönliche Neigungen des Beobachters können die Verarbeitung des Wahrgenommenen beeinflussen:

- Tendenz zur Milde/ Strenge: Neigung zu besonders milden oder strengen Urteilen
- Tendenz zur Zustimmung: Ja-Sage-Tendenz in Bezug auf die Auswertungsfrage
- Tendenz zur sozialen Erwünschtheit: Orientierung an sozial anerkannten Normen und Regeln
- Tendenz zur Kontrastbildung: Der Beobachter urteilt im Kontrast zum geforderten Urteil oder seinem Selbstbild.

5.3.1.3. Erinnerungsfehler

Fehler durch verzerrte oder unvollständige Erinnerungen treten umso ausgeprägter auf, je länger das Zeitintervall zwischen Beobachtung und Protokollierung ist (vgl. Greve & Wentura, 1997).

„Primacy/ recency“ – Effekt

Aufgrund von Kapazitätsgrenzen in der Aufnahme und Verarbeitung von Informationen werden zuerst oder zuletzt aufgetretene Ereignisse leichter gemerkt.

Systematische Erinnerungsverzerrungen und –selektionen

Beim Erinnern der beobachteten Situation können die gleichen Verzerrungen und Tendenzen zum Tragen kommen, wie sie bereits für die Wahrnehmung und die Interpretation dargestellt wurden.

5.3.1.4. Wiedergabefehler

Bei der Weiter- oder Wiedergabe von Beobachtungsinhalten können Beobachter ihre Eindrücke bewusst oder unbewusst anders darstellen. Dies kann etwa verursacht sein durch einen Koformitätsdruck, dem sie unterliegen, oder aus Interesse an einer „schönen“ Darstellung ihres Forschungsanliegens (vgl. Greve & Wentura, 1997).

5.3.2. Fehler zu Lasten der Beobachtung

Allein die Tatsache selbst, dass beobachtet wird, kann das Verhalten der Beobachteten beeinflussen (vgl. Greve & Wentura, 1997).

5.3.2.1. Reaktivität

Beobachtete verhalten sich in der Regel durch das Wissen über die Beobachtung anders als sie das normal tun würden. Dabei geht es unter Umständen genau um das Verhalten, welches beobachtet werden soll.

Ein oft diskutierter Reaktivitätseffekt ist der Erwartungseffekt: Die Beobachteten haben eine bestimmte Erwartungshaltung, bezüglich dessen, was von ihnen erwartet wird und diese beeinflusst ihr Handeln (vgl. Greve & Wentura, 1997).

Als klassisches Beispiel hierzu wird der „Hawthorne“-Effekt beschrieben: In den 1930-er Jahren wurden in den „Hawthorne“-Werken (USA) Studien durchgeführt, bei denen die Einflüsse von Umweltbedingungen auf die Arbeitsleitung und das Verhalten untersucht wurden. Die Ergebnisse waren irritierend. Bei fast jeder Veränderung der Umweltbedingungen verbesserten sich die Arbeitsleistungen (Kirchler et.al., 2004).

Auch hier könnten Erwartungseffekte der Probanden zum Tragen gekommen sein. Die beobachteten Arbeiter könnten etwa vermutet haben, ihre Leistungsfähigkeit könnte untersucht werden und von der könnte wiederum ihre Weiterbeschäftigung abhängen (vgl. Greve & Wentura, 1997).

Um Erwartungseffekten - sowohl vonseiten des Beobachteten als auch des Beobachters - entgegen zu wirken, schlagen Greve und Wentura (1997) eine Beobachtung mittels Doppel-Blind-Verfahren vor. Das heißt, der Beobachtete muss „blind“ gegenüber den Erwartungen des Untersuchungsleiters sein und der Beobachter „blind“ gegenüber der konkreten Untersuchungsbedingung.

Eine weitere Möglichkeit, dem Reaktivitätseffekt entgegen zu wirken besteht darin, dass sich die Beobachteten an die Beobachtung gewöhnen (Schaller, 1995; Greve & Wentura, 1997).

5.3.2.2. Beobachtung- und Untersuchungsbedingungen

Werden Beobachtungen unter einer künstlichen Untersuchungsbedingung durchgeführt (Bsp. Laboruntersuchung), kann dies zu Verzerrungen führen, wodurch die Beobachtungssituation selbst zur Fehlerquelle wird (vgl. Greve & Wentura, 1997).

5.3.2.3. Probleme des Beobachtungssystems

Wird ein für die Fragestellung unangemessenes Beobachtungssystem gewählt, kann die Genauigkeit und Zuverlässigkeit der Beobachtung darunter leiden.

Nach Mackowiak (2001) können Fehler bereits in der Entwicklung der Verhaltenskategorien auftreten, also auch bei der Protokollierung der Beobachtungsdaten sowie in der Auswertung:

Sind die Verhaltenskategorien nicht sorgfältig entwickelt, kann das Beobachtungsgeschehen nicht adäquat abgebildet werden.

Bei der Protokollierung kann es zu *Inputfehlern* (z.B.: bestimmte Kodierungen werden ausgelassen), zu *Entscheidungsfehlern* (z.B.: Zuordnung eines Verhaltens zur falschen Kategorie) und zu *Outputfehlern* (z.B.: Kodierung in der falschen Spalte) kommen.

Auch Fehler in der Auswertung der Beobachtungsdaten können die Ergebnisse verfälschen (vgl. Greve & Wentura, 1997).

5.3.3. Fehler zu Lasten äußerer Bedingungen

Schließlich können von der Beobachtung unabhängige Einflüsse wie äußere Bedingungen (Lärm, schlechte Lichtverhältnisse, ...), oder Probleme mit technischen Geräten die Beobachtung stören (vgl. Greve & Wentura, 1997).

5.3.4. Vermeidung von Beobachtungsfehlern

Nach Greve und Wentura (1997) kann den angeführten Beobachtungsfehlern weitgehend vorgebeugt werden. Wenn sie nicht gänzlich zu verhindern sind gilt es wenigstens herauszufinden, inwieweit sie in der konkreten Beobachtung aufgetreten sind.

Greve und Wentura (1997) geben einige konkrete Hinweise zur Vorbeugung von Beobachtungsfehlern die im Folgenden kurz zusammengefasst werden:

- Sorgfältige Erstellung des Beobachtungsschemas mit eindeutig beschriebenen Kategorien
- Vorsicht bei Interaktion von Beobachtern mit dem Versuchsleiter bzw. den Beobachteten.
- Sorgfältige Vorbereitung der Beobachtung
- Sorgfältige Schulung der Beobachter

Fisseni (2004) führt auch Möglichkeiten an, trotz sorgfältiger Vorgangsweise aufgetretene Beobachtungsfehler herauszufinden. So bieten beispielsweise Ton- oder Video-Aufzeichnungen die Möglichkeit Beobachtungsfehler zu demonstrieren und dazu beizutragen, sie am konkreten Fall zu korrigieren. Eine weitere Möglichkeit der Kontrolle wurde bereits im Kapitel zum Thema Objektivität angeführt. Sie betrifft den Vergleich der Ergebnisse verschiedener Beobachter, also die Prüfung, inwieweit diese Ergebnisse übereinstimmen (Greve & Wentura, 1997).

5.4.Methoden und Techniken der Quantifizierung

Zur Verarbeitung der gewonnenen Informationen muss das beobachtete Verhalten irgendeiner quantifizierbar gemacht werden.

Faßnacht (1995) schlägt folgende vier Grundtypen, als Möglichkeiten der Quantifizierung von Verhalten vor:

- *Häufigkeit,*
- *Dauer,*
- *Intensität und*
- *Verhalten als Ganzes*

Unabhängig von diesen Quantifizierungstypen lassen sich grundsätzlich die drei Methoden *Event-Sampling*, *Time-sampling* und *Rating-Verfahren* zur Quantifizierung in der Verhaltensbeobachtung unterscheiden.

Mit Hilfe dieser Verfahren werden zumindest tendenziös die Häufigkeit, Dauer, Intensität oder das Verhalten als Ganzes erfasst. So misst man mit Event- und Time-sampling-Verfahren in der Regel Häufigkeiten und Zeiten, während Intensität und Ganzheit des Inhalts meist mit Rating-Verfahren erfasst werden (Faßnacht, 1995).

Im Folgenden werden die drei Verfahren näher erläutert:

5.4.1. Event-sampling-Verfahren

Beim Event-sampling-Verfahren werden im Vorfeld einige in sich geschlossene Verhaltenseinheiten exakt definiert und anschließend registriert (Wallbott, 2001; Faßnacht, 1995). Somit wird nicht das gesamte Verhaltensrepertoire erfasst, sondern nur der Bereich dieses zuvor festgelegten Verhaltens. Die zu beobachtenden Verhaltensweisen werden nicht zeitlich strukturiert aufgezeichnet, es wird nur festgehalten, ob und wie häufig das zuvor definierte Verhalten aufgetreten ist (Schölmerich et al., 2003).

Die Methode des Event-samplings bietet sich vor allem bei selten auftretenden Verhaltensweisen an.

Beim Event-sampling-Verfahren erfolgt die technische Realisierung der Quantifizierung des Verhaltens erfolgt mittels sogenannten Ereignisschreiber (Faßnacht, 1995).

5.4.2. Time-sampling-Verfahren

Beim Time-sampling wird das Verhalten in vorher festgelegten Zeiteinheiten beobachtet.

Im Falle von kontinuierlichem Time-sampling wird der Zeitstrom in kontinuierliche, aufeinanderfolgende Zeiteinheiten (Einheitsintervalle) aufgeteilt, in welchen der Beobachter entscheiden muss, ob ein vorher festgelegtes Ereignis aufgetreten ist oder nicht. Beim diskontinuierlichem Time-sampling werden die einzelnen Beobachtungseinheiten durch Pausenintervalle unterbrochen, die zur Notierung des Verhaltens dienen (Faßnacht, 1995; Schölmerich et al., 2003).

Nach Faßnacht (1995) müssen vor der Durchführung einer Beobachtung mittels Time-sampling-Verfahren die folgenden Fragen geklärt werden:

- Wie lange muss ein Einheitsintervall sein?
- Sollen Notationspausen zwischen den Einheitsintervallen eingeschaltet werden?
- Wie wird bei Kodierschwierigkeiten entschieden?

Nachfolgende Ausführungen sollen Antworten auf diese Fragen geben:

Die Länge des Einheitsintervalls

Faßnacht (1995) empfiehlt, die Länge eines Einheitsintervalls der Länge der zu beobachtenden Verhaltensweise anzupassen. Dies setzt die Kenntnis voraus, dass die zeitliche Ausdehnung der zu beobachtenden Verhaltensweise bekannt ist.

Werden Verhaltensweisen mit unterschiedlicher Dauer simultan erfasst, dann erscheint es sinnvoll, gleiche und möglichst kurze Einheitsintervalle zu bilden. Kurze Intervalle erhöhen die Genauigkeit der zeitlichen Erfassung. Die Länge der gebräuchlichsten Intervall beträgt nach Faßnacht (1995) zwischen fünf und 30 Sekunden.

In der vorliegenden Untersuchung wurden Einheitsintervalle von 15 Sekunden gewählt.

Notationspausen

Das Einschreiben eigens markierter Notationspausen zwischen den Einheitsintervallen wäre nur in der Live-Beobachtung sinnvoll, da die Notationsarbeit dem Beobachter bei umfangreichen Verhaltensweisen soviel Aufmerksamkeit abverlangt, dass er wenigstens vorübergehend keine Zeit mehr zum Beobachten findet. Bei der Aufzeichnung der Situation mittels Videokamera - wie in vorliegender Untersuchung - ist das Geschehen hingegen immer wieder reproduzierbar, weshalb Notationspausen nicht notwendig sind (Faßnacht, 1995).

Kodierschwierigkeiten

Der Beobachter nimmt meist genauer wahr als es die zeitliche Auflösung des Einheitsintervalls zulässt. Nur im optimalen Fall erstreckt sich eine Verhaltensweise kontinuierlich über die gesamte Länge eines Einheitsintervalls. Es besteht vielmehr etwa die Möglichkeit, dass sie innerhalb eines Einheitsintervalls beginnt und sich über dessen Ende

hinaus erstreckt. Ebenso kann sie bereits vor einem bestimmten Einheitsintervalls beginnen und erst in diesem enden. Zudem könnten mehrere gleiche Verhaltensweisen vollständig in einem einzigen Einheitsintervall liegen (Faßnacht, 1995).

Nach Faßnacht (1995) gibt es verschiedene Möglichkeiten mit diesen vier Fällen umzugehen:

One-zero-sampling

Diese Methode ist die einfachste und besteht darin, alle vier möglichen Fälle gleich zu behandeln und alle einmal zu kodieren.

Predominant activity sampling (PAS)

Hierbei erfolgt eine Schätzung der zeitlichen Überdeckung des Einheitsintervalls durch die Verhaltensweise. Es wird jene Verhaltensweise kodiert, die im Vergleich den Intervall zum größeren Teil ausfüllt.

Whole interval sampling

Bei dieser Methode werden nur jene Intervalle kodiert, die vollständig von der Verhaltensweise ausgefüllt werden.

Momentary sampling

Dabei wird die Verhaltensweise nur dann kodiert, wenn sie sich mit dem Ende des Intervalls deckt.

Zufallsentscheidung

Es besteht auch die Möglichkeit, in jenen Intervallen, die nicht vollständig abgedeckt sind, im Einzelfall zu entscheiden ob eine oder keine Kodierung vorgenommen wird.

Es ist wichtig, die Kodierregeln im Vorfeld klar zu formulieren, um den Beobachtungsvorgang zu erleichtern. Zudem müssen die Kodierregeln zum Zweck des Vergleichs genau dokumentiert werden (Faßnacht, 1995).

5.4.3. Rating-Verfahren

Das Rating-Verfahren gehört in der Psychologie zu den ältesten und weitest verbreiteten Quantifizierungsmethoden überhaupt.

Dieses Verfahren besteht nach Faßnacht (1995) im Wesentlichen darin, dass ein Beobachter den Ausprägungsgrad von Verhaltensweisen bzw. einen Aspekt davon – etwa Intensität oder Häufigkeit - abschätzt und auf eine Messskala abträgt. Die Messskala ist meist eine Strecke, die mit dem zu beobachtenden Prädiktor bezeichnet wird und in gleich lange Einheiten unterteilt ist. Den Endpunkten der Einheiten werden Zahlenwerte zugeteilt. In den meisten Fällen wird eine ungerade Skalenaufteilung gewählt.

Nach Faßnacht (1995) besteht auch die Möglichkeit, inhaltlich denauer differenzierte Skalen zu verwenden. So könnten den Skalenpunkten bestimmte konkrete Bedeutungen in Form von Verhaltensbeispielen zugewiesen werden.

Zudem können Ratings auch in Intervalltechniken (Beobachtungs- und Schreibintervalle) erhoben werden (Schölmerich et al., 2003). Dies kann als Kombination zwischen Rating-Verfahren und Time-sampling-Verfahren verstanden werden. Eine solche Vorgehensweise wurde auch in der vorliegenden Untersuchung gewählt.

Der große Vorteil der Rating-Verfahren liegt in der Leichtigkeit ihrer Durchführung. Ihre Verwendung bedeutet einen minimalen materiellen sowie organisatorischen Aufwand.

Nach Faßnacht (1995) geben allerdings einige Umstände Anlass zu Kritik. So ist in den meisten Fällen der Bezugsrahmen vorgenommenen Rating-Einstufungen unbestimmt. Es fehlen standardisierte Referenzgrößen, an denen sich die Beobachter ausrichten können. Diesem Kritikpunkt wurde in der vorliegenden Untersuchung dadurch entgegengewirkt, dass für die einzelnen Skalenpunkten konkrete Verhaltensweisen formuliert wurden.

Ebenso äußert Faßnacht (1995) messtheoretische Kritik an Rating-Skalen. Das Skalenniveau von Rating-Skalen, welche in der Verhaltensbeobachtung verwendet werden, seien selten über dem Niveau von Ordinalskalen angesiedelt.

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft nach Faßnacht (1995) die Objektivität. Fraglich ist etwa die intersubjektive und intrasubjektive Übereinstimmung bzw. Konsistenz des Prädikatorgebrauchs. Zudem ist bei Rating-Verfahren vermehrt mit bestimmten Fehlerquellen (Bsp.: Tendenz zur Mitte, siehe Kapitel) zu rechnen. Um diese so weit wie

möglich auszuschließen, sind bei der Anwendung von Ratingsystemen ein besonders intensives Beobachtertraining und die Überprüfung der Beobachterübereinstimmung nötig (Faßnacht, 1995; Greve & Wentura, 1997).

Allerdings führten laut Faßnacht (1995) selbst bei zufriedenstellenden Objektivitätsangaben regelmäßig gruppeninterne Absprachen zur Übereinstimmung.

Greve und Wentura (1997) führen als weiteren Kritikpunkt bezüglich des Rating-Verfahrens die Intransparenz der Urteile an. So sei in den meisten Fällen nicht ganz genau nachvollziehbar, welche Integrationsfunktion durch die Rater realisiert werden, welche Verhaltensindikatoren also mit welcher Gewichtung in das Urteil einfließen.

Durch eine Merkmalumschreibung und durch Ankerbeispiele allerdings könne eine Homogenisierung des Urteilsvorganges erreicht werden.

Entsprechend wurde auch in der vorliegenden Arbeit eine inhaltlich differenzierte Skala beschrieben, die einzelne Verhaltensweisen genau beschreibt, um Unklarheiten und Irrtümern vorzubeugen.

5.5.Beobachtungs- und Beschreibungssysteme

Ein *Beobachtungssystem* besteht aus der Zusammenfassung von Wahrnehmungseinheiten nach bestimmten Gesichtspunkten. Werden dazu konventionelle Zeichen entworfen, spricht man von einem *Beschreibungssystem* (Faßnacht, 1995).

Nach Faßnacht (1995) lassen sich folgende allgemeine Beschreibungssysteme charakterisieren, auf die anschließend näher eingegangen wird:

- Verbal-Systeme
- Nominal-Systeme
- Dimensional-Systeme
- Struktural-Systeme

Alle diese Ansätze lassen sich zur Verhaltensbeschreibung auch nebeneinander verwenden (Faßnacht, 1995).

5.5.1. Verbal-Systeme

Bei diesem System wird das beobachtete Verhalten mit Hilfe der Alltagssprache beschrieben. Faßnacht (1995) unterscheidet folgende Formen von Verbal-Systemen:

- *Tagebuchaufzeichnungen*: Sie haben bereits eine sehr lange Tradition und wurden vor allem in der frühen Entwicklungspsychologie der 1920-er und 1930-er Jahre verwendet. Tagebücher können als Selbstaufzeichnungen oder als Fremdaufzeichnungen geführt werden.
- Beim *Verlaufsprotokoll* wird das gesamte Verhaltensgeschehen innerhalb einer bestimmten Zeitspanne unmittelbar und minutiös mittels Umgangssprache beschrieben.
- Mit Hilfe der „*Methode der kritischen Vorfälle*“ werden bestimmte Ereignisse unter Einhaltung eines groben Schemas umgangssprachlich beschrieben.
- Die *Ereignis-Beschreibung* bezieht sich auf ein oder mehrere konkrete Ereignisse, die möglichst genau - mit jeweiligem Auslöser und den Konsequenzen - beschrieben werden.

5.5.2. Nominal-Systeme

Nominal-Systeme sind nach Faßnacht (1995) einfache qualitative Klassifikationssysteme. Die Klassifizierung erfolgt in der Regel aufgrund definierter, semantischer Einheiten der Sprache, es können aber auch graphische oder ikonische Zeichen verwendet werden.

Auf Basis der unterschiedlichen Relation der Zeichen zueinander untergliedert Faßnacht (1995) das Nominalsystem in das Index-System und das Kategorien-System, welche im Folgenden beschrieben werden.

5.5.2.1. Index-Systeme

Erfolgt die Beobachtung mittels eines Index-Systems, so kodiert der Beobachter das Auftreten vorher festgelegter Verhaltensweisen, die als Indikatoren (Prädiktorwerte) für ein bestimmtes

Kriterium (Prädiktor) angesehen werden (Faßnacht, 1995; Mackowiak, 2001). So können etwa Schlagen und Treten Indikatoren für aggressives Verhalten sein.

Es wird somit lediglich ein vorher festgelegter Ausschnitt des beobachtbaren Verhaltens bestimmt, die Relation der Prädiktorwerte untereinander ist hingegen nicht bestimmt. Sie können gleichzeitig auftreten und können kompatibel oder nicht kompatibel sein. Darüber hinaus muss ein Indexsystem den zu untersuchenden Verhaltensaspekt nicht vollständig abdecken. So gibt es möglicherweise weitere Zeichen, die den Prädiktor beschreiben würden, aber im Indexsystem nicht enthalten sind.

5.5.2.2. Kategorien-Systeme

Wird die Verhaltensbeobachtung mittels eines Kategorien-Systems durchgeführt, so muss der gesamte Verhaltensstrom innerhalb der Beobachtungsphase erfasst und den einzelnen Kategorien zugeordnet werden.

Ein Kategoriensystem ist inhaltlich vollständig und logisch geschlossen. Die Kategorien sind unabhängig voneinander und schließen einander aus. Jede Kategorie kann unterschiedliche Reaktionen erfassen, die aber innerhalb der Kategorie keiner weiteren Differenzierung unterzogen werden.

Aufgrund der Geschlossenheit des Systems soll der zu untersuchende Verhaltensaspekt umfassend beschrieben werden (Faßnacht, 1995; Mackowiak, 2001).

5.5.3. Dimensional-Systeme

Bei Dimensional-Systemen wird das beobachtete Verhalten mittels der räumlichen Bezugsordnung einer Strecke beschrieben: Auf einer Geraden sind gleich lange Einheiten angeordnet, die in Bezug auf einen Referenzpunkt unterschiedlich bezeichnet werden. Dies lässt, zumindest formal, eine quantitative Aussage zu.

Je nach den Ordnungskriterien der jeweiligen Einheiten lassen sich nach Faßnacht (1995) drei Typen von Dimensional-Systemen unterscheiden:

- „Eine *Ordinalskala* ordnet den Objekten [...] Zahlen zu, die so geartet sind, dass von jeweils zwei Objekten das Objekt mit der größeren Merkmalsausprägung die größere Zahl erhält“ (Bortz, 2005, S. 19). Auf einer Ordinalskala werden die Prädiktorwerte

somit - unabhängig von ihren Differenzen und ihrem absoluten Betrag - nur aufgrund ihrer Reihenfolge geordnet. Die Ordinalskala besitzt keinen echten absoluten Nullpunkt, es werden nur Aussagen über „mehr“ oder „weniger“ getroffen. Sie stellt die schwächste Ordnung dar (Faßnacht, 1995).

- „Eine *Intervallskala* ordnet den Objekten [...] Zahlen zu, die so geartet sind, dass die Rangordnung der Zahlendifferenzen zwischen je zwei Objekten der Rangordnung der Merkmalsunterschiede zwischen je zwei Objekten entspricht“ (Bortz, 2005, S. 21). Auch bei einer Intervallskala werden somit die absoluten Werte nicht berücksichtigt, die beobachteten Objekte bzw. Verhaltensweisen werden lediglich in einer Reihenfolge und nach dem Verhältnis ihrer Differenzwerte bestimmt. Der Nullpunkt der Intervallskala ist relativ und somit verschiebbar (Faßnacht, 1995).
- „Eine *Verhältnisskala* ordnet den Objekten [...] Zahlen zu, die so geartet sind, dass das Verhältnis zwischen je zwei Zahlen dem Verhältnis der Merkmalsausprägungen der jeweiligen Objekte entspricht“ (Bortz, 2005, S. 22). Bei der Ratioskala oder Verhältnisskala wird somit die genaue Reihenfolge aller Prädikatorwerte ermittelt sowie das Verhältnis ihrer Differenzwerte und das Verhältnis der absoluten Werte der Prädikatoren festgelegt. Mittels einer Ratioskala wird die stärkste Ordnung erreicht. Sie besitzt einen absoluten Nullpunkt (Faßnacht, 1995).

Dimensional-Systeme werden sehr häufig verwendet, da sie unmittelbar Zahlenwerte liefern, die für die weiteren Berechnungen herangezogen werden können. Dabei werden die Verhaltensweisen meist mittels Rating-Skalen beurteilt. Diese Vorgehensweise wurde auch für die vorliegende Untersuchung gewählt.

5.5.4. Struktural-Systeme

Bei diesem System werden zur Beschreibung von Verhalten ebenfalls räumliche Gebilde als Bezugsordnung herangezogen. Allerdings sind diese komplexer als die geradlinigen Dimensionen. Struktural-Systeme können zum Zweck der Quantifizierung eingesetzt werden

oder aus Index-, Kategorien- oder Dimensional-Systemen aufgebaut sein und dienen so eher dem Zweck der Erklärung (Faßnacht, 1995).

Nach Faßnacht (1995) sind die am häufigsten anzutreffenden strukturellen Ordnungen die Hierarchiestruktur oder das Baumdiagramm.

5.6. Verhaltensbeobachtung in der kinderpsychologischen Diagnostik bzw. in der Diagnostik von Interaktionen

In der kinderpsychologischen Diagnostik werden neben der Testdiagnostik und der Erhebung von Fremdbeurteilungen durch relevante Bezugspersonen der Kinder in der Regel auch Beobachtungen und Befragungen von Kindern durchgeführt. Die Verhaltensbeobachtung stellt dabei für die meisten im kinderdiagnostischen Bereich arbeitenden Praktiker sogar die wichtigste Datengewinnungsmethode dar. Der Grund dafür liegt darin, dass die Verhaltensbeobachtung gerade bei sehr jungen Kindern oder Kindern mit Entwicklungsdefiziten oft die einzige Möglichkeit bildet, kindliche Kompetenzen oder Verhaltensweisen einzuschätzen, da junge Kinder in verbaler Weise keine oder unzureichende Auskünfte über Empfindungen, Intentionen oder ihren Zustand geben können (vgl. Mackowiak, 2001; Schölmerich et al., 2003; Kastner-Koller & Deimann, 2009). Zudem sind die beobachtbaren Verhaltensweisen und Ausdrucksäußerungen bei Kindern in der Regel mannigfaltig und meist unverfälscht, da die Möglichkeiten der Verhaltenskontrolle im Kleinkindalter noch deutlich eingeschränkt sind (Schölmerich, et al, 2003).

Ein weiterer Vorteil des Einsatzes von Verhaltensbeobachtungen in der kinderpsychologischen Diagnostik im Gegensatz zu herkömmlichen Testverfahren besteht nach Kastner-Koller und Deimann (2009) darin, dass sie mehr Möglichkeiten zur individuellen und fallspezifischen Beantwortung psychodiagnostischer Fragestellungen bieten und dadurch größere subjektive Bedeutsamkeit haben. Dieser Vorteil könnte nach Ansicht der Autoren aber durchaus auch als Nachteil interpretiert werden, da die psychometrischen Gütekriterien durch diesen Umstand weniger leicht eingehalten werden können. Dem könne aber durch technische Hilfsmittel - etwa Verhaltensaufzeichnung durch Video oder computergestützte Kodierung und Auswertung des Verhaltensflusses - zumindest teilweise entgegengewirkt werden, weil dadurch Genauigkeit und Zuverlässigkeit der erhobenen Daten erhöht würde.

Nach Dreßler (1999) muss in der Verhaltensbeobachtung von Kindern besonders darauf geachtet werden, dass den Kindern ausreichend Zeit zur Verfügung steht, sich mit der Situation des „Beobachtetwerdens“ vertraut zu machen. Sie empfiehlt eine Warming-up-Phase, um den Kindern die Möglichkeit zu geben, sich an den Versuchsleiter und die eventuell zum Einsatz kommende Videokamera zu gewöhnen. Je schneller sie sich an die Situation gewöhnen und ihre Scheu verlieren, desto eher zeigen sie während der Beobachtung ihr natürliches Verhaltensrepertoire.

Nach Kastner-Koller und Deimann (2009) liefert bei diagnostischen Fragestellungen, welche die Analyse von Interaktionen betreffen, die Verhaltensbeobachtung den besten Zugang. Wie aus Kapitel 4. abgeleitet werden kann, ist die Qualität der Interaktion mit für das Kind bedeutsamen Bezugspersonen für dessen weitere Entwicklung empirisch gut belegt. Deshalb bildet eine auf Beobachtung beruhende Analyse der Qualität der Eltern-Kind-Interaktion auch eine wichtige Grundlage für die Planung einer psychologischen Intervention (vgl. Kastner-Koller & Deimann, 2009).

Bei der Verhaltensbeobachtung in der kinderpsychologischen Diagnostik kommt der Auswahl eines geeigneten Beobachtungssettings große Bedeutung zu. Die Frage der Eignung ist in Abhängigkeit von der Forschungsfrage zu beantworten. Um das geeignete Beobachtungssetting herauszufinden, muss geprüft werden, in welchem situativen Kontext die zu beobachtenden Verhaltensweisen typischerweise auftreten (Mackowiak, 2001).

So bietet sich für die Verhaltensbeobachtung von Mutter-Kind-Interaktionen als Untersuchungssetting die häusliche Umgebung an, da hier Mutter-Kind-Interaktion typischerweise stattfindet. Die Beobachtung in einer künstlich herbeigeführten Situation könnte die Ergebnisse der Beobachtung beeinflussen.

Um auf Charakteristika der Mutter-Kind-Interaktion schließen zu können, bietet sich nach Kruse (1984) die Verhaltensbeobachtung in einer Spielsituation an. Das Verhalten kann nämlich durch die Auswahl einer geeigneten Spielsituation gezielt und relativ leicht kontrolliert werden. Ein geeignetes Spiel kann genau jene Verhaltensweisen provozieren, welche durch die Verhaltensdimensionen erfasst werden sollen.

Döpfner et al. (2002) empfehlen dabei für jüngere Kinder eine eher unstrukturierte, freie Spielsituation zusammen mit der Bezugsperson. Bei älteren Kindern ist die standardisierte

Vorgabe von Problemlöse-, Entscheidungs- oder Konfliktlöseaufgaben eine gute Möglichkeit zur Erfassung von familiären Interaktionen (Döpfner et al., 2002).

Das menschliche Verhalten ist immer in einen sozialen Kontext eingebunden. Bei Interaktionsanalysen ist daher das Verhalten einer Person Teil des Kontextes für das Verhalten einer anderen Person. Deshalb empfehlen Schölmerich & Wessels (1998) im Falle von Interaktionsanalysen das Verhalten der beiden beobachteten Teilnehmer getrennt zu erfassen und anschließend mittels geeigneter Statistiken zu analysieren in welcher Beziehung die Verhaltensweisen zueinander stehen.

In der gegenständlichen Untersuchung wurde darauf geachtet, den oben behandelten Punkten in möglichst hohem Maß Rechnung zu tragen.

6. ZIEL DER UNTERSUCHUNG

Ziel der vorliegenden Arbeit war die Entwicklung eines geeigneten Inventars zur Erfassung der Qualität der Mutter-Kind-Interaktion bei Kindern im Vorschulalter.

In der kindpsychologischen Praxis wird ein Einblick in die Familie, im Besonderen die Erfassung der Qualität der Mutter-Kind-Interaktion, meist durch direktes Erfragen in der Exploration mit Mutter und Kind oder durch projektive Verfahren, wie Sceno -Test (Staabs, 1951) oder Familie in Tieren (Brehm - Gräser, 1957), möglich.

Projektive Verfahren sind nach Kubinger (2006) allerdings nicht interpretationseindeutig. Da sie an tiefenpsychologischen Theorien orientiert sind hängt es von der Deutung und Bewertung der Testsituation ab, welche Interpretationen der Untersuchungsleiter vornimmt.

Auch die Einschätzungen der Kinder durch die Eltern sind in der Regel nur wenig valide und selbst berichtete Aussagen zudem nur wenig objektiv.

Nach Gloger – Tippelt & Reichle (2007) stellt die Methode der Verhaltensbeobachtung ein objektives Verfahren dar. Durch den Einsatz neutraler Beobachter können Verzerrungen und sozial erwünschte Antworten vermieden werden.

Deshalb bestand das Bestreben vorliegender Arbeit in der Entwicklung eines Kategoriensystems zur objektiven Erfassung der Qualität der Mutter-Kind-Interaktion.

Dabei sollte ein Verhalten kategorisiert werden, das für die Qualität der Interaktion relevant und direkt beobachtbar ist. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf das Interaktionsverhalten des Kindes.

Es sollte eine geeignete Spielsituation gefunden werden, in der Mutter und Kind miteinander interagieren können. Diese Interaktion sollte mit einer Videokamera aufgezeichnet werden. Anschließend sollte mittels systematischer Beobachtung anhand der Verhaltenskategorien die Qualität der Interaktion abgeleitet werden.

Das so entstandene Beobachtungsinstrument sollte praktisch handhabbar sein und eine objektive, reliable und valide Erfassung der Qualität der Mutter-Kind-Interaktion ermöglichen.

Forschungsleitende Fragestellungen

- Konstruktion eines Beobachtungsinstruments zur Erfassung der Qualität der Mutter-Kind-Interaktion aus Sicht des Vorschulkindes
- Überprüfung der Objektivität und Reliabilität des Instruments mittels Berechnung der Beobachterübereinstimmung
- Überprüfung der Validität durch Gegenüberstellung der Beobachtungsdaten mit relevanten Außenkriterien

7. VORUNTERSUCHUNG

Am Beginn der Untersuchung stand eine Literaturrecherche zur Identifizierung kindlichen Verhaltens, welches für die Beziehungsqualität zwischen Mutter und Kind als ausschlaggebend angesehen werden kann. Basierend auf diesen Informationen wurden Kategorien definiert, mit deren Hilfe die Qualität der Interaktion beschrieben werden sollte.

Die Untersuchung wurde in enger Zusammenarbeit mit Maderthaner (2008) geplant und durchgeführt, wobei sich die vorliegende Arbeit vorwiegend auf die kindlichen Aspekte in der Mutter-Kind-Interaktion konzentriert, während in der Arbeit von Maderthaner die mütterlichen Aspekte genauer beleuchtet werden.

Gemeinsam mit Maderthaner wurde das Interaktionssetting geplant, bzw. in einer Voruntersuchung erprobt. Das Setting sollte sich dazu dienen, die Qualität der Interaktion hinsichtlich der gewählten Beobachtungskategorien einzuschätzen.

In der Voruntersuchung wurden zwei unterschiedliche Settings erprobt:

Im einen Setting bestand die Aufgabenstellung für die Mutter-Kind-Paare darin, mit Kapla Bausteinen etwas zu bauen und im zweiten Setting bestand sie in einer gemeinsamen Bastelarbeit. Je zwei Mutter-Kind-Paare wurden gebeten die jeweilige Interaktionsform auszuführen. Die Interaktion wurde mit einer Videokamera aufgezeichnet.

Anschließend wurden vorläufige Beobachtungskategorien an den Aufzeichnungen der beiden Interaktionsformen erprobt.

Die Spielsituation mit den Kapla Bausteinen erwies sich als ungeeignet für die geplante Untersuchung, da während des Spiels sehr wenig Interaktion zwischen den Kindern und ihren Müttern stattfand. Obwohl die Instruktion an die Mutter-Kind-Paare war, gemeinsam etwas zu bauen, fand vorwiegend ein Parallelspiel statt – die Kinder lehnten es eher ab, die Mütter in ihr Spiel einzubeziehen, wodurch die Mütter eher eine Beobachterrolle einnahmen.

Die Bastelsituation hingegen stellte sich als sehr gut geeignet zur Erhebung der Qualität der Mutter-Kind-Interaktion heraus. Die zu bewältigenden Aufgaben stellten an die Kinder der gesamten in Frage kommenden Altersgruppe einen gewissen Leistungsanspruch, der zudem eine Interaktion zwischen Mutter und Kind provozierte. Die Mütter griffen häufiger in das Geschehen ein. Zudem schien das Bastelmaterial für die Kinder einen gewissen

Aufforderungscharakter zu haben. So konnten die zu untersuchenden Aspekte der Mutter-Kind-Interaktion gut beobachtet und interpretiert werden.

Aufgrund der in der Voruntersuchung gemachten Erfahrungen wurde die Bastelsituation für die Hauptuntersuchung hinsichtlich Material und Aufgabenstellung noch etwas modifiziert. Das endgültig verwendete Material und die genauen Instruktionen sind in Kapitel 8.2.1. nachzulesen.

Auch die Beobachtungskategorien wurden im Zuge der Voruntersuchung anhand des konkreten Materials erprobt und überarbeitet. Sie sind in ihrer endgültigen Form in Kapitel 8.1. beschrieben.

8. DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG

Nachfolgend werden die überarbeiteten Beobachtungskategorien zur Analyse der Qualität der Interaktion, genauer beschrieben.

8.1. Entwicklung der Beobachtungsskalen

Die Beschreibung der Kategorien erfolgte empirisch, orientierte sich aber zugleich an bestehenden Theorien und Erkenntnissen.

Im Folgenden werden die vier Beobachtungsskalen *Forderung nach Steuerungsverhalten*, *Reaktivität*, *Arbeitshaltung* und *Emotionalität* dargestellt. Sie wurden ausgewählt, weil sie für die Einschätzung der Interaktionsqualität als relevant erschienen.

Jede der vier Skalen beschreibt Verhaltensweisen, die in fünf Abstufungen auftreten können.

Zur Operationalisierung der Qualität der Mutter-Kind-Interaktion wurde also eine 5-stufige Ratingskala gewählt, welche die Angemessenheit des Verhaltens erheben soll:

1...unangemessen

2...wenig angemessen

3...mittlere Ausprägung

4...eher angemessen

5...angemessen

Nachfolgend werden die Ankerpunkte 1, 3 und 5 durch genaue Verhaltensbeschreibungen definiert.

Zur besseren Handhabung der Skalen wurden Beispiele beschrieben, welche in den Videosequenzen tatsächlich vorkamen. Konnten die Ausprägungen nicht beobachtet werden, wurden fiktive Beispiele beschrieben.

8.1.1. Skala „Bedürfnis nach Steuerungsverhalten“

Wert 5 / angemessen:

... ist zu vermerken, wenn das kindliche Bedürfnis nach Steuerung der Situation und dem Entwicklungsstand angepasst ist. Das Kind kann in angemessener Weise mütterliche Steuerung einfordern, wenn es nach einer Erklärung fragt, Hilfe und Unterstützung verlangt oder nonverbal deutlich macht, dass es Hilfe möchte. Passiert dies auf entwicklungsadäquate Weise und erfolgt die verbale Forderung des Kindes nach Steuerungsverhalten in einem sehr freundlichen Tonfall bzw. ist die nonverbale Forderung des Kindes nach Steuerungsverhalten sehr nett, zum Beispiel von einem Lächeln begleitet, kann ein Wert von fünf vergeben werden.

Beispiele:

- „Kannst du mir bitte zeigen, wie das geht?“
- „Kannst du mir das (gem. Tube) bitte zumachen?“

Wert 2 bis 4 / mittlere Ausprägung:

Erfolgt die direkte Forderung des Kindes nach Steuerung in einem neutralen Tonfall, kann in Abhängigkeit von der Entwicklungsadäquatheit ein Wert von 2 bis 4 vergeben werden. Auch ein Hilfe suchender Blick, Verwirrung und deutliche Überforderung oder die Unterbrechung des Spiels können eine Aufforderung zu mütterlichem Steuerungsverhalten bedeuten (vgl. Volland, 1995), ebenso die deutliche Überforderung des Kindes bei der Bearbeitung des Materials. Ist die neutrale Forderung des Kindes nach Steuerung entwicklungsadäquat, wird ein Wert von 4 vergeben, entspricht sie nicht dem Entwicklungsstand des Kindes, dann ein Wert von 2.

Beispiele:

- *Ein dreijähriges Kind bleibt mit seinem Ärmel an einem Zettel kleben und kann ihn allein nicht mehr abziehen. → Wert 4*
- *Ein vierjähriges Kind lehnt sich zurück und wartet ab. → Wert 3*
- *Ein fünfjähriges Kind bittet seine Mutter, ihm ein Dach auszuschneiden. → Wert 2*

Wert 1 / unangemessen:

... ist zu vermerken, wenn das Verhalten des Kindes der Situation und dem Entwicklungsstand nicht angepasst ist. Fordert ein Kind Hilfe und Unterstützung in unangemessener Weise, durch unfreundliche Wortwahl und Tonlage, so kann dies mit dem Wert 1 kodiert werden. Unangemessen wird kodiert, wenn ein Kind Grenzen fordert (vgl. Volland, 1995) oder provoziert (vgl. Trautmann-Villalba et al., 2002). Hier sollen also negativ auffälliges Interaktionsverhalten, Aggressivität, Wutanfälle oder der Gebrauch von Schimpfwörtern erfasst werden (vgl. Polowczyk et al., 2000).

Denkbare Beispiele:

- *Kind: „Schneide mir das sofort aus!“*
- *Das Kind scheint wütend zu sein, springt von seinem Sessel auf und fuchtelt mit der Schere herum.*

8.1.2. Die Skala: „Arbeitshaltung“

Arbeitshaltung betrifft die Aufmerksamkeit, die das Kind auf die Aufgabe (Bastelarbeit) richtet.

Wert 5 / angemessen:

... ist zu vermerken, wenn die Arbeitshaltung des Kindes der Situation und dem Entwicklungsstand angepasst ist. Dies ist der Fall, wenn sich das Kind seinem Alter und seinen Fähigkeiten gemäß leistungsmotiviert (vgl. Volland, 1995) und leistungsorientiert zeigt (vgl. Polowczyk et al., 2000; Weinfield et al., 2002). Ebenso zeigt sich eine angemessene Arbeitshaltung des Kindes darin, dass es mütterliche Rückmeldung fordert, indem es etwa der Mutter etwas zeigt oder sie explizit nach ihrer Meinung zu bisher erbrachten Leistungen fragt (vgl. Volland, 1995). Angemessen ist daher zu kodieren, wenn das Kind aktiv versucht, die Aufgabe zu meistern und dabei ausdauernd und problemlösungsorientiert arbeitet (Kelley et

al., 2000). Insgesamt kann bei entsprechend positiver Arbeitshaltung und zielgerichtetem, selbstständigem Arbeiten ein Wert von fünf vergeben werden.

Beispiele:

- „Schau, wie gut ich das kann!“
- *Das Kind schneidet konzentriert etwas aus.*
- „Einen Rauchfang braucht das Haus auch. Den schneide ich auch gleich aus.“

Wert 3 / mittlere Ausprägung:

...ist zu vermerken, wenn das Kind zwar die an es gestellten Aufgaben bearbeitet, sie aber in minimalistischer Weise erledigt oder selbst keine Initiative ergreift und keine eigenen Vorschläge einbringt. Ein Wert von 3 wird auch vergeben, wenn ein junges Kind kurzfristig durch äußere Einflüsse von der Aufgabe abgelenkt ist.

Beispiele:

- *Die Mutter zeichnet und das Kind sucht nach Aufforderung der Mutter die Filzstifte aus.*
- *Ein dreijähriges Kind unterbricht das Ausschneiden, um der Mutter aus dem Kindergarten zu erzählen.*

Wert 1 / unangemessen:

... ist zu vermerken, wenn die Arbeitshaltung des Kindes der Situation und dem Entwicklungsstand nicht angepasst ist. Grundsätzlich ist dies der Fall bei negativer Arbeitshaltung wie fehlender Mitarbeit, Ungeduld und mangelnder Leistungsmotivation. Auch mangelnde Ausdauer ist mit „unangemessen“ zu kodieren (vgl. Kelley et al., 2000). Ebenso ist vorzugehen, wenn das Kind die Beschäftigung mit der Aufgabe verweigert oder sie nicht fertig stellen will (vgl. Kelley et al., 2000) bzw. durch sein Verhalten die Fertigstellung verhindert oder beginnt, sich mit etwas anderem zu beschäftigen. Wird die Mutter durch auffällig negative Tonlage und Wortwahl zu einer Rückmeldung veranlasst, ist dies ebenfalls hier zu vermerken.

Denkbare Beispiele:

- *Kind: „So eine blöde Aufgabe mache ich sicher nicht!“*
- *Das Kind steht während der Bearbeitung der Aufgabe auf und holt sich wortlos ein anderes Spiel.*

8.1.3. Die Skala „Reaktivität“

Reaktivität betrifft die Aufmerksamkeit, die das Kind der Mutter entgegenbringt.

Wert 5 / angemessen:

... ist zu vermerken, wenn es zeitlich unmittelbare, eindeutige Reaktionen auf das Verhalten der Mutter gibt, die der Situation und dem Entwicklungsstand des Kindes angepasst sind (vgl. Polowczyk et al., 2000). Als angemessen ist auch zu bewerten, wenn das Kind altersadäquat mütterliche Fragen beantwortet, gegebenenfalls Hilfe annimmt, Alternativen berücksichtigt, Anweisungen ausführt und bei allfälligen Erklärungen zuhört. Verhält sich das Kind kooperativ und bindet die Mutter in die Aktivität mit ein, so ist dies als angemessen zu erfassen (De Schipper et al., 2006). Ebenso ist mit einem Wert von 5 zu kodieren, wenn ein Kind der mütterlichen Rückmeldung entsprechend Freude oder Ärger zeigt.

Beispiele:

- *„Ich schneide aus und du gibst sie (gem. die Schnipsel) weg.“*
- *Mutter: „In welcher Farbe möchtest du das Fenster machen?“ Kind: „Blau wäre schön.“*
- *Mutter: „Schau mal, da ist der Strich, hier kannst du entlang schneiden.“ Das Kind nimmt die Schere und schneidet das Haus aus.*

Wert 3 / mittlere Ausprägung:

... ist zu vermerken, wenn das Kind die erwartete Reaktion zeigt, diese jedoch etwas zeitverzögert ist, weil das Kind beispielsweise gerade konzentriert arbeitet. Der Wert 3 ist auch dann zu vergeben, wenn das Kind zwar ein von ihm erwartetes Verhalten zeigt, dies jedoch nicht in der Intensität, die angemessen wäre.

Beispiele:

- Mutter: „Willst du den Kreis ausschneiden oder malen?“ Das Kind nimmt einen Filzstift, sagt „Grün!“ und beginnt zu malen.
- Mutter: „Jetzt tun wir wieder malen.“ Kind: „Ich hab’ mich angemalt!“

Wert 1 / unangemessen:

... ist zu vermerken, wenn eine erwartete Reaktion ausbleibt (vgl. Polowczyk et al., 2000). Mangelnde Reaktivität (vgl. Trautmann-Villalba et al., 2002) wie etwa unangemessene Ignoranz der mütterlichen Anweisungen, der gebotenen Alternativen, Hilfestellungen und Erklärungen ist hier ebenso zu vermerken wie völliges Ignorieren der Mutter (De Schipper et al., 2006). Genauso wird als unangemessen erfasst, wenn die Reaktion des Kindes sehr stark zeitverzögert oder widersprüchlich ist.

Denkbare Beispiele:

- Mutter: „Schau, hier kannst du das Fenster hinkleben.“ Das Kind nimmt das ausgeschnittene Fenster und klebt es auf den Rauchfang.
- Mutter: „Welche Farbe soll denn das Dach haben?“ Kind: „Ich will, dass du eine gelbe Tür ausschneidest!“

8.1.4. Die Skala „Emotionalität“

Die Kategorie Emotionalität soll die Stimmung zwischen Mutter und Kind erfassen und wird in jeder der 15-Sekunden-Einheiten bewertet.

Wert 5 / sehr freundlich:

... ist zu vermerken, wenn der Gefühlsausdruck des Kindes positiv ist. Der Ausdruck von Wohlbefinden und Zufriedenheit sowie positive Gestimmtheit gegenüber der Mutter (vgl. Weinfield, 2002; De Schipper et al., 2006), etwa Anlächeln, ist mit dem Wert 5 zu kodieren. Ebenso wird hier ein dem Entwicklungsstand angemessenes Bedürfnis nach Nähe, Körperkontakt, Aufmerksamkeit oder Zuwendung (vgl. Volland, 1995) erfasst.

Beispiele:

- *Das Kind sieht die Mutter an, lacht laut und ruft: „Ja!“*
- *Das Kind lächelt die Mutter an und sagt: „Das hast du jetzt aber schön gezeichnet.“*

Wert 3 / neutral:

... ist zu vermerken, wenn eine neutrale Stimmungslage vorherrscht.

Beispiele:

- *Mutter und Kind sitzen nebeneinander und beide malen.*
- *Kind: „Dannnehm’ ich jetzt einfach grau und du nimmst rot!“*

Wert 1 / sehr unfreundlich:

... ist zu vermerken, wenn der Gefühlsausdruck des Kindes negativ ist. Das Kind zeigt Ärger, Abneigung oder Feindseligkeit gegenüber der Mutter (vgl. Weinfield et al., 2002), oder das Kind scheint sehr unglücklich und unzufrieden (De Schipper et al., 2006). Unangemessene Emotionalität ist weiters bei einer Forderung des Kindes nach Nähe, Körperkontakt, Aufmerksamkeit und Zuwendung (vgl. Volland, 1995) zu vermerken, welche der Situation und dem Entwicklungsstand nicht angepasst ist.

Denkbare Beispiele:

- *Ein fünfjähriges Kind setzt sich zum Ausschneiden eines Daches bei der Mutter auf den Schoß.*
- *Kind zur Mutter: „Du blöde Kuh sollst das nicht da hin kleben!“*

8.2. Der Beobachtungstermin

Die Auswahl der Stichprobe und die Erhebung der Daten, welche dieser Untersuchung zugrunde liegen, erfolgte auch in Zusammenarbeit mit Maderthaner (2008).

Die Videoaufnahmen, auf denen diese Untersuchung basiert, wurden bei den Versuchspersonen zu Hause, in der gewohnten Umgebung der Kinder, erstellt. Dazu wurden Elternbriefe (siehe Anhang) verteilt, woraufhin sich 34 Mutter-Kind-Dyaden dazu bereit erklärten, an der Untersuchung teilzunehmen. Den Mutter-Kind-Dyaden wurde eine Bastelaufgabe gestellt, die sie gemeinsam bearbeiten sollten. Die Interaktion wurde mit der Videokamera aufgezeichnet. Anschließend wurden den Kindern drei Subtests aus dem WET (Wiener Entwicklungstest; Kastner-Koller & Deimann, 2002) zur Bearbeitung vorgelegt. Die Mütter füllten währenddessen einen Fragebogen aus.

Für die Bewältigung der gestellten Aufgaben benötigten die Versuchspersonen insgesamt durchschnittlich eine Stunde.

8.2.1. Die Spielsituation

Für jedes Mutter-Kind-Paar bestand die Aufgabe darin, gemeinsam ein Bild zu gestalten. Die Instruktion war standardisiert und somit für jedes Paar gleich. Sie lautete: *„Schau, ich habe hier Bastelmaterial vorbereitet. Könntest **du** (Kind) dieses [langweilige] Haus in ein schönes, buntes Haus verwandeln. Deine Mama kann dir dabei helfen und ihr könnt alles verwenden, was auf dem Tisch liegt.“* (vgl. auch Maderthaner, 2008)

Das Material zur Bearbeitung der Aufgabe wurde von der jeweiligen Untersuchungsleiterin mitgebracht und bestand aus einer Vorlage für ein Haus auf einem weißen DinA4 Blatt, Buntpapier mit Schablonen für Dach, Fassade, Fenster und Türe, zusätzlichem Buntpapier ohne Schablonen, zwei Scheren, zwei Klebern und Filzstiften.

Diese gemeinsame Aufgabenstellung erschien deshalb geeignet, weil sie den Mutter-Kind-Paaren Freiraum zur individuellen Gestaltung ließ. So konnte beobachtet werden, wie Entscheidungen getroffen wurden, wer von den beiden die Steuerung der Situation übernahm und wie beide zu einem gemeinsamen Endprodukt fanden. Darüber hinaus stellte die Aufgabe auch einen gewissen Leistungsanspruch, der erfüllt werden sollte. So konnte beobachtet werden, wie leistungsmotiviert und –orientiert das Kind arbeitete und wie weit es Vorschläge und Anregungen der Mutter annahm.

Die Spielsituation schien auch dafür geeignet, die emotionale Gestimmtheit zwischen Mutter und Kind zu erfassen.

Die Bearbeitung der Aufgabenstellung dauerte zwischen zehn und vierzig Minuten. Das gemeinsame Gestalten wurde mit einer Videokamera aufgezeichnet, worüber Mutter und Kind informiert waren. Die Untersuchungsleiterin verließ während der Aufzeichnung den Raum, um ein ungestörtes Arbeiten zwischen Mutter und Kind zu gewährleisten.

Bei der Bearbeitung der Aufzeichnungen wurde ein Ausschnitt von vier Minuten ausgewählt, der zur Analyse der Beziehungsqualität herangezogen wurde.

8.2.2. Der Wiener Entwicklungstest zur Erhebung des Entwicklungsstandes

Im Anschluss an die Bastelarbeit wurden den Kindern drei Subtests aus dem WET (Wiener Entwicklungstest; Kastner-Koller & Deimann, 2002) vorgelegt. Der WET dient der Erfassung des allgemeinen Entwicklungsstandes bei Kindern von drei bis sechs Jahren. Die Testung fand meist im Kinderzimmer der Kinder statt, während die Mütter in einem anderen Raum einen Fragebogen zu beantworten hatten. Folgende Subtests, die die feinmotorischen Fähigkeiten, die visumotorische Koordination und Graphomotorik und die sozial-emotionale Entwicklung abklären sollten, wurden vorgegeben, da ein Zusammenhang mit diesen Fähigkeiten und den oben beschriebenen Skalen vermutet wird:

Der Subtest *Lernbär* überprüft die feinmotorischen Fähigkeiten.

Die Befähigung in der visumotorischen Koordination und Graphomotorik wird durch den Subtest *Nachzeichnen* überprüft (Kastner-Koller & Deimann, 2002).

Diese beiden Subtests wurden ausgewählt, weil es sich bei der Aufgabenstellung um eine Bastelarbeit handelt, die dem Kind gewisse feinmotorische und visumotorische Fähigkeiten

abverlangt. Ein Zusammenhang zwischen ihren Ergebnissen und den oben beschriebenen Skalen *Arbeitshaltung* und *Forderung nach Steuerungsverhalten* wird vermutet. Eine bezüglich dieses Zusammenhangs bestehende Hypothese lautete, dass ein Kind, welches gute Ergebnisse in beiden Subtests erreicht, höhere Werte in der Skala *Arbeitshaltung* erzielen und weniger *Steuerungsverhalten* fordern wird.

Der Subtest *Fotoalbum* ist dem Funktionsbereich sozial-emotionale Entwicklung zuzuordnen. Er erfasst die Fähigkeit des Kindes, den mimischen Gefühlsausdruck anderer Personen zu erfassen (Kastner-Koller & Deimann, 2002).

Der Subtest wurde vorgelegt, da ein Zusammenhang mit den Skalen *Emotionalität* und *Reaktivität* vermutet wurde. Die Hypothese lautet, dass höhere Werte im Subtest *Fotoalbum* höhere Werte in den Skalen *Emotionalität* und *Reaktivität* bedingen.

8.2.3. Befragung der Eltern

Während den Kindern die Subtests aus dem WET (Wiener Entwicklungstest; Kastner-Koller & Deimann, 2002) vorgelegt wurden, waren es bei den Müttern ein Fragebogen zur Erhebung demographischer Daten, der Elternfragebogen des WET und der FIT-KIT- Elternfragebogen (Familien- und Kindergarten- Interaktionstest; Sturzbecher & Freytag, 2000).

Der *Elternfragebogen* des WET ist dem Funktionsbereich sozial-emotionale Entwicklung zuzuordnen.

Er enthält Items, die die Selbstständigkeit des Kindes bei Alltagsroutinen wie Körperhygiene, selbständiges Essen und Trinken und An- und Ausziehen erfassen (Kastner-Koller & Deimann, 2001).

Es wurden jene demographischen Daten erfasst, die für die vorliegende Arbeit als relevant erachtet wurden (siehe Anhang).

Der FIT-KIT (Familien- und Kindergarten- Interaktionstest; Sturzbecher & Freytag, 2000) ist ein spielbasiertes Verfahren, welches Kindern zwischen vier und acht Jahren vorgegeben wird. Es soll Aufschluss über das Interaktionsverhalten von Erziehungspersonen und Kindern in bestimmten Situationstypen, aus der Perspektive des Kindes, erfasst werden. Er wird

vorwiegend in der familienpsychologischen Beratungs- und Gutachtenpraxis und der Evaluation von außerfamiliären Bildungs- und Betreuungseinrichtungen eingesetzt.

Für vorliegende Arbeit wurden die 63 Items so umformuliert, dass sie aus der Sicht der Mütter beantwortet werden konnten.

Beispiel:

Das ursprüngliche Item lautete:

„Wenn dir etwas nicht gelingt,...

Item 7: ...sagt x dann: „Das ist nicht so schlimm!`?“

Umformuliert lautet das Item des FIT-KIT-Elternfragebogens:

„Wenn Ihrem Kind etwas nicht gelingt,...

Item 7: ...sagen Sie dann: „Es ist nicht so schlimm!`?“

Zur Beantwortung jedes Items waren Situationsbeschreibungen formuliert, bei denen die Mütter angeben sollten, wie oft sie in der Familie bzw. in der Interaktion mit dem Kind vorkommen. Die möglichen Antwortformate und die anschließende Umwandlung in Rohwertpunkte werden nachfolgend dargestellt.

Antwort „Selten oder Nie“	: 0 Rohwertpunkte
Antwort „Manchmal“	: 1 Rohwertpunkt
Antwort „Oft oder Immer“	: 2 Rohwertpunkte

Der vorgegebene FIT-KIT Elternfragebogen befindet sich im Anhang.

Von den 63 Items lassen sich 61 Items insgesamt 11 Subskalen zuordnen, welche nachfolgend inhaltlich beschrieben werden (vgl. Sturzbecher & Freytag, 2000). Das oben beschriebene Beispiel etwa wäre der Subskala *Hilfe* zuzuordnen.

In der vorliegenden Arbeit sind Erziehungspersonen ausschließlich Mütter, daher sind deren Ansichten und Einschätzungen zu den vorgelegten Situationsschilderungen relevant und werden erfragt.

Subskala *Kooperation/ Mutter* (8 Items):

Unter „Kooperation“ verstehen die Autoren des FIT-KIT ein Verhaltensmuster von Erziehungspersonen in Kooperations- und Konfliktsituationen, welches kindliche Handlungsziele und -strategien berücksichtigt und fördert.

Subskala *Hilfe/ Mutter* (6 Items)

„Hilfe“ meint hier ein Verhaltensmuster von Erziehungspersonen in Problemsituationen, welches die Umsetzung kindlicher Handlungsziele ermöglicht, indem es die Leistungsmotivation des Kindes erhöht und sein problembezogenes Handeln optimiert.

Subskala *Abweisung/ Mutter* (8 Items)

Als „Abweisung“ wird ein Verhaltensmuster von Erziehungspersonen verstanden, welches in Problem und –Kooperationssituationen mittels sozial diskriminierender Verhaltensweisen kindliche Handlungsziele ignoriert oder behindert.

Subskala *Restriktion/ Mutter* (4 Items)

Mit „Restriktion“ wird ein Verhaltensmuster von Erziehungspersonen definiert, welches in Konfliktsituationen die kindlichen Handlungsziele ignoriert und ihre Realisierung auf kompromisslose Weise behindert.

Subskala *Kindliche Hilfesuche* (5 Items)

„Kindliche Hilfesuche“ meint kindliche Verhaltensmuster in Problemsituationen, durch welche die Erziehungsperson in sozial angemessener Form dazu animiert wird, die Realisierung kindlicher Handlungsziele zu unterstützen.

Subskala *Kindliche Diplomatie* (4 Items)

Als „Kindliche Diplomatie“ wird ein kindliches Verhaltensmuster in Konfliktsituationen verstanden, welches sich durch das Erkunden elterlicher Ziele auszeichnet und darauf ausgerichtet ist, diese in Frage zu stellen und Kompromisse auszuhandeln.

Subskala *Kindliche Renitenz* (5 Items)

Dieses Konstrukt beschreibt ein kindliches Verhaltensmuster, welches zum Ziel hat, durch oppositionelle und ignorierende Verhaltensweisen kindliche Interessen in Konflikten durchzusetzen.

Subskala *Bekräftigung kindlicher Ideen* (5 Items)

Diese Subskala erfasst Verhaltensweisen, die die Bereitschaft der Erziehungsperson erfasst, sich auf die kindliche Erfahrungswelt einzulassen.

Subskala *Trösten bei Kummer* (5 Items)

Die Autoren des FIT-KIT verstehen unter „Trösten bei Kummer“ jene Handlungen der Erziehungspersonen, die die kindlichen Fähigkeiten in alltäglichen Kummersituationen zur emotionalen Selbstregulation unterstützen, indem sie dem Kind beispielsweise Anteilnahme oder verbalen Trost zukommen lassen.

Subskala *Emotionale Abwehr* (6 Items)

Diese Subskala beschreibt erzieherische Verhaltensschemata, die sich durch eine intensive und emotional nicht mit den emotionalen Signalen des Kindes übereinstimmende Reaktion der Erziehungsperson auszeichnen.

Subskala *Faxen und Toben* (5 Items)

Die Subskala „Faxen und Toben“ beschreibt das Ausmaß an emotional positiver und lustbetonter Interaktion zwischen Erzieher und Kind.

8.3. Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe bestand aus 30 Mutter-Kind-Dyaden. Es wurden Elternbriefe (siehe Anhang) im Bekanntenkreis der Autorin und von Beate Maderthaner verteilt, woraufhin sich 34 Mütter dazu bereit erklärt haben, mit ihren Kindern an der Untersuchung teilzunehmen. Von den 34 aufgezeichneten Interaktionen konnten 30 verwertet werden, da vier der 34 Kinder das sechste Lebensjahr zum Untersuchungszeitpunkt bereits überschritten hatten und somit die Durchführung des WET (Wiener Entwicklungstest; Kastner-Koller & Deimann, 2002) nicht mehr möglich war.

8.3.1. Demographische Daten

Es wurden jene demographischen Daten erfasst, die als relevant für die Untersuchung angesehen wurden (siehe Anhang).

Die nachfolgenden Tabellen geben Aufschluss über die Häufigkeiten und Verteilungen der erhobenen demographischen Variablen.

Tabelle 1:
Häufigkeiten der Nominalskalierten demographischen Variablen

Nominalskalierte Variablen	mögliche Ausprägungen	Häufigkeiten
Geschlecht des Kindes	weiblich	15
	männlich	15
Betreuungssituation	zu Hause	5
	außerhalb - halbtags	23
	außerhalb - ganztags	2
Berufstätigkeit der Mutter	nein	14
	Teilzeit	5
	ja	7
Beruf der Mutter	keine Angabe	1
	in Ausbildung	0
	Mithelfende	0
	Angestellte/ Beamtin – einfache Tätigkeit	0
	Angestellte/ Beamtin – mittlere Tätigkeit	13
	Angestellte/ Beamtin – hoch qualifizierte Tätigkeit	12
	selbständig/ freie Berufe	0
Berufstätigkeit des Vaters	nein	0
	ja	26
Beruf des Vaters	keine Angabe	2
	in Ausbildung	0
	Mithelfender	0
	Angestellter/ Beamte – einfache Tätigkeit	0
	Angestellter/ Beamte – mittlere Tätigkeit	10
	Angestellter/ Beamte – hoch qualifizierte Tätigkeit	9
	selbständig/ freie Berufe	5
Geschwisterposition	Einzelkind	5
	jüngere Geschwister	15
	ältere Geschwister	7
	jüngere und ältere Geschwister	3
Stadt/ Land	Stadt	14
	Land	16

Tabelle 2:

Häufigkeiten der Ordinalskalierten demographischen Variablen

Ordinalskalierte Variablen	mögliche Ausprägungen	Häufigkeiten
Schulbildung/ Mutter	Pflichtschule	0
	Lehrabschluss	2
	Meisterprüfung	0
	mittlere berufsbildende Schule	2
	Matura	8
	universitäre Ausbildung	14
Schulbildung/ Vater	Pflichtschule	0
	Lehrabschluss	1
	Meisterprüfung	3
	mittlere berufsbildende Schule	2
	Matura	8
	universitäre Ausbildung	11
Anzahl der Geschwister	keine Geschwister	5
	ein Geschwister	19
	zwei Geschwister	6
	drei Geschwister	0

Tabelle 3:

Deskriptive Statistiken und Verteilungen der intervallskalierten demographischen Variablen

Intervallskalierte Variable	MW	Stabw.	Min.	Max.	Range	NV
Alter des Kindes	54,93	10,51	36	72	36	p=0,875
Alter der Mutter	35,73	3,27	28	40	12	p=0,593
Alter des Vaters	37,12	3,68	31	45	14	p=0,322

MW...Mittelwert

Stabw...Standardabweichung

Min...Minimum

Max...Maximum

NV...Normalverteilung

8.3.1.1. Angaben über die Kinder

Wie aus Tabelle 1 ersichtlich ist setzt sich die Stichprobe aus 15 Mutter-Tochter- und 15 Mutter-Sohn-Dyaden zusammen.

Die untersuchten Kinder waren zwischen drei und knapp sechs Jahre alt, ihr durchschnittliches Alter lag bei 4,6 Jahren. Die Verteilung des Alters der Kinder in der Gesamtstichprobe kann als normalverteilt angenommen werden (siehe Tabelle 3).

Fünf Kinder der Stichprobe wurden zum Zeitpunkt der Untersuchung zu Hause betreut, die restlichen Kinder besuchten einen Kindergarten.

25 der 30 Kinder stammen aus Mehrkindfamilien, wobei für die Untersuchung auch vier Geschwisterpaare herangezogen wurden.

14 Kinder der Stichprobe lebten mit ihren Familien zum Untersuchungszeitpunkt in einer Großstadt, die restlichen 16 Kinder in ländlicher Umgebung.

8.3.1.2. Angaben über die Eltern

Da vier Geschwisterpaare an der Untersuchung teilnahmen besteht die Stichprobe nur aus 26 Elternpaaren.

Aus Tabelle 3 geht hervor, dass die Mütter zum Zeitpunkt der Untersuchung zwischen 28 und 40 Jahre alt waren. Ihr durchschnittliches Alter lag bei 36 Jahren. Die Variable Alter der Mutter ist normalverteilt.

Die Mütter haben ein überdurchschnittlich hohes Bildungsniveau. 53,8 %, also mehr als die Hälfte, besitzen eine abgeschlossene universitäre Ausbildung und weitere 30,8 % die Matura. Zwei Mütter (7,7 %) haben einen Lehrabschluss und zwei (7,7%) einen Abschluss in einer mittleren berufsbildenden Schule.

Etwa die Hälfte der Mütter war zum Zeitpunkt der Untersuchung berufstätig. Von den berufstätigen Müttern waren etwa ein Drittel in Teilzeit und zwei Drittel voll beschäftigt.

Die Väter waren zum Untersuchungszeitpunkt zwischen 31 und 45 Jahre alt. Ihr durchschnittliches Alter lag bei 37 Jahren. Das Alter der Väter in der Gesamtstichprobe ist normalverteilt.

Die Väter lebten alle im gemeinsamen Haushalt mit den Müttern und Kindern.

Von 25 der 26 Väter lagen Daten über deren Ausbildungsniveau vor. 42,3 % der Väter hatten eine abgeschlossene universitäre Ausbildung, weitere 30,8 % die Matura. Zwei Väter (7,7 %) hatten einen Abschluss in einer mittleren berufsbildenden Schule, drei (11,5 %) die Meisterprüfung und ein Vater einen Lehrabschluss. Alle Väter gingen zum Erhebungszeitpunkt einer beruflichen Tätigkeit nach.

8.4. Videoanalyse durch die Autorin

Aus den Videosequenzen wurden Ausschnitte zu je vier Minuten ausgewählt. Zur Kategorisierung des Verhaltens wurde ein Videobeobachtungsprotokollbogen (siehe Anhang) entworfen, der in 16 Intervalle zu je 15 Sekunden gegliedert war. Für jede 15-Sekunden-Einheit musste entschieden werden in welcher Abstufung das zu beurteilende Verhalten auftrat. Konnte das zu kategorisierende Verhalten nicht beobachtet werden, wurde dies in der dafür vorgesehenen *Synchronisationszeile* vermerkt. Bei der Skala „Emotionalität“ gibt es keine *Synchronisationszeile*, da hier für jede Zeiteinheit die emotionale Gestimmtheit zwischen Mutter und Kind beurteilt werden soll.

Treten zwei oder mehr verschiedene Verhaltensweisen, die einer Kategorie zugehörig sind und zwei oder mehr verschiedenen Werten zuzuordnen sind, in einer 15 – Sekunden – Episode auf, werden die Werte gemittelt. Eine Ausnahme besteht, wenn bei einer Verhaltensweise der Wert eins („unangemessen“) zu vergeben wäre. Hier wird der ganzen 15 – Sekunden – Einheit ein Wert von eins zugeteilt, um die Schwere des unangepassten Verhaltens zu dokumentieren. Ein Verhalten, das über mehrere 15 – Sekunden – Intervalle hinweg anhält, wird in jeder Einheit vermerkt.

Weiters umfasst der Videobeobachtungsprotokollbogen eine Kategorie *unkodierbar*. Hierbei handelt es sich um Sequenzen, in denen das Verhalten nicht sichtbar ist oder die Äußerungen von Mutter oder Kind unverständlich sind.

Die 30 aufgezeichneten Interaktionen wurden in der oben beschriebenen Weise von der Autorin kategorisiert.

8.5. Videoanalyse durch eine unabhängige Beobachterin

Zur Überprüfung der Beobachterunabhängigkeit wurden die 30 Videosequenzen auch von Beate Maderthander analysiert. Frau Maderthander war bereits mit Rating-Verfahren vertraut. Die einzelnen Skalen wurden eingehend erklärt und das Zuordnen zu den Kategorien anhand von Videobeispielen geübt.

Es liegen daher für jede Versuchsperson zwei Beobachtungsprotokolle vor.

9. AUSWERTUNG

Zu Beginn der Auswertung wurden die erhobenen Daten in den Computer eingegeben und anschließend mit dem Statistikprogramm SPSS, Version 15, ausgewertet.

Wird ein neues Beobachtungsinstrument entwickelt, müssen dessen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität überprüft werden.

Die Gütekriterien Objektivität und Reliabilität können anhand der Beobachterübereinstimmung überprüft werden.

Die Validität kann erfasst werden, indem man die Ergebnisse mit relevanten Außenkriterien korreliert bzw. vergleicht. Deshalb wurden für jede Probandin/ jeden Proband demographische Daten erfasst, ihr/ihm der WET (Wiener Entwicklungstest) vorgegeben und den Müttern der FIT-KIT Elternfragebogen vorgelegt.

Diese Ergebnisse wurden anschließend mit den jeweiligen Werten im neu entwickelten Beobachtungsinventar korreliert.

In einem ersten Schritt werden die auf die oben beschriebene Weise erhobenen Daten und deren Ergebnisse sowie die Verteilungen der Ergebnisse genau betrachtet, um die Berechnungen zur Überprüfung der Gütekriterien durchführen zu können, die im Anschluss daran gemacht werden.

9.1. Analyse der erhobenen Daten:

In diesem Kapitel werden die erhobenen Daten betrachtet und statistischen Kennwerten zugeordnet. Zusätzlich wird die Verteilung der Variablen geprüft, um weitere Berechnungen möglich zu machen.

9.1.1. Analyse der Beobachtungsdaten

9.1.1.1. Skalenniveau der erfassten Kategorien:

Zur Erfassung der Qualität der Mutter-Kind-Interaktion wurde das Verhalten der Kinder mittels einer Ratingskala erfasst. Es handelt sich dabei um eine Ratingskala mit verbalen Marken und fünf Skalenstufen. Dies entspricht einer ungeradezahligen Ratingskala, weshalb sie eine neutrale Mittelkategorie („mittlere Ausprägung“) enthält.

Mittels Ratingskalen werden Urteile erzeugt, welche als intervallskaliert interpretiert werden können (Bortz & Döring, 2006). Trotz unterschiedlicher Ansichten und messtheoretischer Probleme bei Ratingskalen, wird im Folgenden davon ausgegangen, dass vorliegendes Beobachtungsinventar Intervallskalenniveau aufweist.

9.1.1.2. Beobachtungsdaten

Das Verhalten jedes Kindes wurde anhand von vier bereits in Kapitel 6 beschriebenen Skalen bewertet. Das in den Skalen beschriebene Verhalten wurde für jedes Kind in 16 Zeiteinheiten anhand einer 5-stufigen Ratingskala („*unangemessen*“ – „*wenig angemessen*“ – „*mittlere Ausprägung*“ – „*eher angemessen*“ – „*angemessen*“) beurteilt.

In der Skala „Emotionalität“ musste für jede der 16 Zeiteinheiten eine Einschätzung der „Angemessenheit“ durchgeführt werden. Lediglich bei dieser Skala wurden die fünf Stufen der Ratingskala nicht als Abstufungen von Angemessenheit, sondern als Abstufungen von Freundlichkeit („*sehr unfreundlich*“ – „*eher unfreundlich*“ – „*mittlere Ausprägung*“ – „*eher freundlich*“ – „*sehr freundlich*“) benannt, da dies passender erschien.

Für die Skalen „Bedürfnis nach Steuerungsverhalten“, „Arbeitshaltung“ und „Reaktivität“ sollte eine Einschätzung der Angemessenheit nur erfolgen, wenn das Verhalten zu beobachten war.

Für weitere Berechnungen wurden für jedes Kind die Kennwerte *Durchschnittswert*, *Range* für alle vier Skalen und für die Skalen „Bedürfnis nach Steuerungsverhalten“, „Arbeitshaltung“ und „Reaktivität“ die *Häufigkeiten* des Auftretens des jeweiligen Verhaltens berechnet.

Der *Durchschnittswert* ergibt sich aus der Summe der kategorisierten Verhaltensdimensionen (1/ unangemessen bis 5/ angemessen) für jedes Kind, dividiert durch die Anzahl des Auftretens in jeder 4-Minuten-Einheit.

Der *Range* berechnet die Variationsbreite der Angemessenheit bzw. Freundlichkeit für jede Versuchsperson in jeder der vier Kategorien. Ein niedriger Range spricht für ein sehr ausgewogenes Profil, während die Variationsbreite der angemessenen und unangemessenen Verhaltensweisen des Kindes bei einem hohen Range eher groß ist.

Die *Häufigkeit* bezeichnet, in wie vielen der 16 Zeiteinheiten ein Kind in den beobachteten vier Minuten ein Bedürfnis nach Steuerungsverhalten, Arbeitshaltung und reaktives Verhalten gezeigt hat.

Im Anhang befinden sich vier Tabellen zu den einzelnen Verhaltensdimensionen, welche die Kennwerte Durchschnitt, Range und Häufigkeit für jede der 30 Versuchspersonen wiedergeben.

9.1.1.3.Deskriptive Statistiken und Verteilungen der Kennwerte

Da Intervallskalenniveau der erhobenen Daten angenommen wird, kann infolgedessen eine Berechnung von Mittelwert, Standardabweichung, Minimum, Maximum und Range der berechneten Kennwerte durchgeführt werden. Zusätzlich wird eine Überprüfung auf Normalverteilung der Daten vorgenommen.

Tabelle 4:
Deskriptive Statistiken und Verteilung der Durchschnittswerte

Deskriptive Statistiken: Durchschnittswerte	DW „Forderung nach Steuerungs- verhalten“	DW „Arbeitshaltung“	DW „Reaktivität“	DW „Emotionalität
Mittelwert	3,28	4,32	4,53	3,05
Standardabweichung	0,66	0,52	0,38	0,24
Maximum	4,50	5,00	5,00	3,69
Minimum	2,29	3,06	3,40	2,69
Range	2,21	1,94	1,6	1
Normalverteilung	p=0,176	p=0,295	p=0,617	p=0,445

DW...Durchschnittswert

Die deskriptive Analyse der Durchschnittswerte ergab, wie aus Tabelle 4 ersichtlich ist, Mittelwerte zwischen 3,05 und 4,53. Dies entspricht einer „*mittleren Ausprägung*“ bis hin zu „*angemessenem Verhalten*“ in den relevanten Dimensionen.

Der Mittelwert der errechneten Durchschnittswerte in der Skala „Emotionalität“ war mit einem Wert von 3,05 der kleinste und entspricht somit einer „*mittleren Ausprägung*“. Das

heißt, dass die emotionale Gestimmtheit der Kinder während der Spielsituation durchschnittlich neutral war. Auch die Schwankungsbreite war in dieser Verhaltensdimension mit einem Range von 1 am geringsten, was darauf schließen lässt, dass die Durchschnittswerte der Kinder in der Skala „Emotionalität“ sehr homogen sind.

Der Mittelwert in der Skala „Forderung nach Steuerungsverhalten“ liegt bei 3,28, was ebenfalls einer „mittleren Ausprägung“ entspricht. In dieser Verhaltensdimension war der Range mit einem Wert von 2,21 am größten. Die Durchschnittswerte der Kinder variieren hier von 2,29 (*wenig angemessenes Verhalten*) bis 4,50 (*angemessenes Verhalten*).

In der Verhaltensdimension „Arbeitshaltung“ liegt der Mittelwert der Durchschnittswerte bei 4,32. Dies spricht für ein durchschnittlich *angemessenes* Verhalten. Der maximale Durchschnittswert beträgt in dieser Verhaltensdimension 5. Das bedeutet, dass bei mindestens einem Kind über die gesamte 4-Minuten-Einheit hinweg eine *angemessene* Arbeitshaltung beobachtet wurde. Der kleinste Durchschnittswert beträgt 3,06, was immerhin eine *mittlere Ausprägung* in der genannten Dimension bedeutet.

In der Skala „Reaktivität“ betrug der Mittelwert der Durchschnittswerte 4,34 (*eher angemessene* Reaktivität). Auch in dieser Verhaltensdimension betrug der maximale Durchschnittswert 5. Das bedeutet, dass auch in dieser Dimension mindestens ein Kind über alle 16 Zeiteinheiten hinweg *angemessene* Reaktivität gezeigt hat. Der minimale Durchschnittswert beträgt hier 3,40 (*mittlere Ausprägung*) wodurch ein Range von 1,6 in der Skala „Reaktivität“ erzielt wurde.

Die Analyse der Daten mittels Kolmogorov-Smirnov-Test war nicht signifikant. Deshalb kann von einer Normalverteilung der Daten ausgegangen werden, sodass die Daten mittels parametrischer Verfahren ausgewertet werden können.

Tabelle 5:
Deskriptive Statistiken und Verteilung der Ranges

Deskriptive Statistiken: Ranges	Range „Forderung nach Steuerungs- verhalten“	Range „Arbeitshaltung“	Range „Reaktivität“	Range „Emotionalität“
Mittelwert	0,73	1,90	1,80	1,33
Standardabweichung	0,74	0,92	1,00	0,61
Maximum	2	3	3	2
Minimum	0	0	0	0
Range	2	3	3	2
Normalverteilung	p=0,023	p=0,142	p=0,234	p=0,007

Tabelle 5 gibt Aufschluss über die deskriptive Auswertung der Ranges, welche über die Kinder in den vier relevanten Verhaltensdimensionen berechnet wurden.

Die höchsten Ranges wurden, mit einem Wert von 3, in den Dimensionen „Arbeitshaltung“ und „Reaktivität“ beobachtet. Das bedeutet, dass jeweils mindestens ein Kind in diesen Dimensionen „wenig angemessenes Verhalten“ bzw. „angemessenes Verhalten“ gezeigt hat. In allen vier Verhaltensdimensionen beträgt der minimale Range 0, was bedeutet, dass in jeder Dimension Kinder beobachtet wurden, die über alle Zeiteinheiten hinweg gleich angemessenes Verhalten zeigten.

Wird ein Signifikanzniveau von $p = 0,5$ angenommen, dann kann in den Skalen „Arbeitshaltung“ und „Reaktivität“ davon ausgegangen werden, dass die Ranges normalverteilt sind.

Die diesbezüglichen Ergebnisse in den Skalen „Forderung nach Steuerungsverhalten“ und „Emotionalität“ sind allerdings signifikant, die Verteilung der Ranges weicht somit von einer Normalverteilung ab.

Tabelle 6:
Deskriptive Statistiken und Verteilung der Häufigkeiten

Deskriptive Statistiken: Häufigkeiten	Häufigkeit „Forderung nach Steuerungsverhalten“	Häufigkeit „Arbeitshaltung“	Häufigkeit „Reaktivität“
Mittelwert	4,93	15,60	10,57
Standardabweichung	3,17	0,72	2,34
Maximum	10	16	14
Minimum	0	13	6
Range	10	3	8
Normalverteilung	$p=0,461$	$p=0,000$	$p=0,884$

In Tabelle 6 sind die deskriptiven Statistiken der Häufigkeiten der auftretenden Verhaltensweisen aufgelistet.

Die deskriptive Auswertung zeigt, dass die Kinder durchschnittlich in 4,93 Zeiteinheiten Steuerungsverhalten von ihren Müttern forderten. Mindestens ein Kind forderte dies über 10 Zeiteinheiten hinweg (Maximum = 10) und mindestens ein Kind tat dies nie (Minimum = 0).

Arbeitshaltung, so wie sie in der entsprechenden Skala beschrieben ist, zeigten die Kinder durchschnittlich in 15,60 Zeiteinheiten. In dieser Dimension wurde mindestens über 13 Zeiteinheiten hinweg (Minimum = 13) „Arbeitshaltung“ beobachtet und von mindestens einer Versuchsperson über die gesamten 4 – Minuten – Einheit (Maximum = 16).

In durchschnittlich 10,57, maximal 14 und mindestens 6 Zeiteinheiten konnte reaktives Verhalten beobachtet werden.

Das Ergebnis der Analyse der Häufigkeiten mittels Kolmogorov-Smirnov-Test ist in der Dimension „Arbeitshaltung“ signifikant, weshalb hier nicht von einer Normalverteilung der Daten ausgegangen werden kann.

Die Irrtumswahrscheinlichkeiten in den Skalen „Forderung nach Steuerungsverhalten“ und „Reaktivität“ sind nicht signifikant und sprechen für eine Normalverteilung der Häufigkeiten in diesen Dimensionen.

9.1.2. Analyse der WET-Ergebnisse

Den Kindern wurden beim Beobachtungstermin vier Subtests aus dem WET (Wiener Entwicklungstest, Kastner-Koller & Deimann, 2002) vorgegeben. Die Ergebnisse in diesen Subtests werden in C-Werten angegeben. C-Werte haben einen Wertebereich von 0 bis 10 und weisen Intervallskalenniveau auf.

Im Anschluss werden diese C-Werte einer deskriptiven Datenanalyse unterzogen, indem Mittelwert, Standardabweichung, Minimum, Maximum und Range der C-Werte berechnet werden und eine Prüfung auf Normalverteilung vorgenommen wird.

Tabelle 7:
Deskriptive Statistiken der C-Werte im WET

Deskriptive Statistiken	„Lernbär“	„Nachzeichnen“	„Fotoalbum“	„Elternfragebogen“
Mittelwert	5,60	5,97	4,57	5,03
Standardabweichung	1,63	1,71	2,16	2,25
Maximum	8	10	9	10
Minimum	2	3	0	1
Range	6	7	9	9
Normalverteilung	p=0,399	p=0,424	p=0,692	p=0,333

Die Mittelwerte liegen in allen vier Subtests im mittleren Wertebereich (4-6).

Durch die Analyse der Ergebnisse mittels Kolmogorov-Smirnov Test kann von einer Normalverteilung der C-Werte ausgegangen werden. Die Signifikanzniveaus der Daten bezüglich der vier Subtests sind bei einem Alpha - Risiko von 5% deutlich größer als $p_{krit}=0,05$ und damit nicht signifikant. Daher lässt sich keine Abweichung von einer Normalverteilung feststellen.

9.1.3. Analyse der Daten des FIT-KIT- Elternfragebogens

Eine inhaltliche Beschreibung des FIT-KIT- Elternfragebogens findet sich in Kapitel 8.2.3.

Der FIT-KIT besteht aus 11 Subskalen, die aus einer bestimmten Anzahl von Items zusammengesetzt sind. Für jedes Item wird ein Wert zwischen 0 und 2 vergeben. Diese Zahlenwerte werden für jede Subskala aufsummiert. Somit besteht für jede Subskala - abhängig von der Anzahl der Items - ein möglicher Auftretensbereich an Zahlenrohwerten. Diese sind in nachfolgender Tabelle angegeben.

Da von einer Intervallskalierung ausgegangen werden kann, werden für jede Subskala die deskriptiven Statistiken Mittelwert, Standardabweichung, Minimum, Maximum und Range aufgelistet.

Darüber hinaus wird die Verteilung der Rohwertpunkte mittels Kolmogorov-Smirnoff Test geprüft.

Tabelle 8:
Deskriptive Statistiken der Subskalen im FIT-KIT Elternfragebogen

Subskala	Möglicher Auftretensbereich	MW	Standardabw.	MIN	MAX	Range	NV
Kooperation/ Mutter	0-16	11,68	1,56	8	15	7	p=0,530
Hilfe/ Mutter	0-12	9,67	1,82	6	12	6	p=0,219
Abweisung/ Mutter	0-16	2,07	1,96	0	6	6	p=0,286
Restriktion/ Mutter	0-8	1,47	,97	0	4	4	p=0,149
Hilfe/ Kind	0-10	5,55	1,30	3	7	4	p=0,317
Kindliche Diplomatie	0-8	4,14	1,64	0	7	7	p=0,433
Kindliche Renitenz	0-10	3,62	1,52	0	8	8	p=0,155
Bekräftigung kindlicher Ideen	0-10	7,10	1,32	4	10	6	p=0,111
Trösten bei Kummer	0-10	8,13	1,66	4	10	6	p=0,009
Emotionale Abwehr	0-12	1,73	1,51	0	5	5	p=0,402
Faxen und Toben	0-10	6,62	1,88	3	10	7	p=0,526

Aus Tabelle 8 wird ersichtlich, dass in den meisten Fällen nicht die gesamte Bandbreite der möglichen Ausprägungen ausgeschöpft wurde.

Die sehr geringen Standardabweichungen, die für alle Subskalen berechnet wurden und sich zwischen 0,97 in der Subskala *Restriktion* und 1,96 in der Subskala *Abweisung* bewegen, deuten auf eine sehr geringe Streuung der Werte in der Gesamtstichprobe hin. Auch die Ranges, die zwischen 4 und 8 Rohwertpunkte betragen, deuten auf eine eher homogene Stichprobe hin.

Die Mütter unterscheiden sich somit in ihren Antworten nur geringfügig.

Aus diesem Grund muss geprüft werden, ob sich diese Ergebnisse für eine Validitätsanalyse eignen.

Von einer Normalverteilung der Rohwertpunkte kann - bis auf jene der Subskala „Trösten bei Kummer“ - ausgegangen werden.

9.2. Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität

Im Anschluss an die Analyse der Beobachtungsdaten durch die Versuchsleiterin wurden die Videoaufzeichnungen an eine unabhängige Beobachterin weitergegeben, die diese ebenfalls einer Datenanalyse unterzog. Somit lagen für jede der 30 Versuchspersonen zwei unabhängige Beobachtungsprotokolle vor.

Die Bewertung eines neu entwickelten Beobachtungsinventars sieht infolge eine Objektivitäts- und Reliabilitätsanalyse vor.

Wirtz und Caspar (2002) unterscheiden in diesem Zusammenhang zwischen den Begriffen Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität:

Maße der *Übereinstimmung* zwischen Ratern geben an, inwieweit verschiedene Rater verschiedene Objekte - im vorliegenden Fall das Verhalten der Versuchspersonen - jeweils exakt gleich beurteilen. Eine vollkommene Übereinstimmung wäre dann gegeben, wenn jede einzelne Versuchsperson von beiden Ratern die gleichen Werte zugewiesen bekommen hätte.

Bei intervallskalierten Ratingskalen wie im vorliegenden Fall ist diese Forderung nach exakter Übereinstimmung meist nicht notwendig.

Hohe Zuverlässigkeit oder Reliabilität für intervallskalierte Ratingdaten werden angenommen, wenn jede einzelne Versuchsperson von den beiden Ratern ähnliche Werte zugeteilt bekommt.

Ratings sind laut Wirtz und Caspar (2002) dann reliabel, wenn Personen aufgrund der Urteile eines Raters gut unterschieden werden können und andere Rater bei denselben Personen zu ähnlichen Urteilen kommen.

Im Folgenden werden als Maß der Übereinstimmung für mindestens nominalskalierte Daten Cohens Kappa (κ) berechnet, und als Maß der Zuverlässigkeit für mindestens ordinalskalierte Ratings das gewichtete Kappa (κ_w), welches die Ähnlichkeit der Urteile mit berücksichtigt.

9.2.1. Cohens Kappa

Cohens κ basiert auf der prozentualen Übereinstimmung. Es berücksichtigt das Verhältnis der beobachteten zu der bei Zufall erwarteten Übereinstimmung.

Für die Berechnung des Kappa-Maßes wird eine quadratische Übereinstimmungsmatrix erstellt.

Diese ist so aufgebaut, dass sich in den Zeilen die Kodierungen von Beobachter 1 befinden und in den Spalten jene von Beobachter 2. Bei fünf Kategorien - wie im vorliegenden Fall - ergibt sich somit eine 5×5 Übereinstimmungsmatrix. Die einzelnen Felder geben die vorkommenden Kategorienpaarungen wieder.

In der Übereinstimmungsdiaagonale befinden sich somit die bei beiden Beobachtern übereinstimmenden Kodierungen, in den restlichen Feldern die Nicht-Übereinstimmungen.

Das Kappa-Maß berücksichtigt also sowohl die Übereinstimmungen als auch die Nicht-Übereinstimmungen und setzt diese zu jenen bei Zufall erwarteten Übereinstimmungen in Beziehung (Faßnacht, 1995).

Eine Erweiterung des Kappa-Maßes bei dimensional Skalen stellt das gewichtete Kappa (κ_w) dar. Dieses Maß berücksichtigt, wie weit die Urteile beider Beobachter voneinander abweichen. So stimmen beispielsweise bei Ratingskalen die Beobachter weitaus mehr überein wenn sie einen Wert von 4 und 5 vergeben, als wenn sie einen Wert von 1 und 5 vergeben. Diese Tatsache wird beim gewichteten Kappa-Maß berücksichtigt, indem die Urteilsabweichungen mit einer bestimmten Gewichtung in die Berechnung einfließen. (Faßnacht, 1995).

Bei intervallskalierten Daten stellt die Intraklassenkorrelation (ICC) im Allgemeinen die angemessene Methode zur Realibilitätsbestimmung dar (Wirtz & Caspar, 2002).

Nach Greve und Wentura (1997) gilt, dass die Intraklassenkorrelation bis auf einen vernachlässigbaren Term identisch mit κ_w ist, weshalb zur Bestimmung der Reliabilität κ_w berechnet wird.

Das Kappa-Maß liefert standardisierte Maßzahlen zwischen +1 (perfekte Übereinstimmung) und -1 (völlig unterschiedliche Einschätzung durch die beiden Rater), wobei nach Fleiss (1981) Koeffizienten über 0,75 exzellente Übereinstimmung, Werte zwischen 0,40 und 0,75 faire bis gute Übereinstimmung und Werte unter 0,40 schwache Übereinstimmung anzeigen.

In Wirtz und Caspar (2002) wird der Wertebereich 0,4 bis 0,75 weiter aufgesplittet, weshalb in der vorliegenden Arbeit die κ -Werte wie folgt interpretiert werden:

κ über 0,75	ausgezeichnete Übereinstimmung
κ zwischen 0,6 und 0,75	gute Übereinstimmung
κ zwischen 0,4 und 0,6	akzeptable Übereinstimmung
κ unter 0,4	schlechte oder geringe Übereinstimmung

9.2.2. Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität über die einzelnen Skalen

Zur Berechnung der Beobachterübereinstimmung über die einzelnen Skalen wird Cohens Kappa (κ) berechnet. In die Berechnung fließen alle Ratings der vier Skalen ein. Die vorkommenden Skalenwerte sind 0...Synchronisationszeile / Verhalten tritt nicht auf, 1...unangemessenes Verhalten, 2...wenig angemessenes Verhalten, 3...mittlere Ausprägung, 4...eher angemessenes Verhalten und 5...angemessenes Verhalten. Sie werden somit als nominale Kategorien behandelt.

In die Berechnung der Beobachterzuverlässigkeit fließen nur jene Intervalle ein, in denen eine Kodierung (1-5) vorgenommen wurde, da für die Berechnung des gewichteten Kappa (κ_w) Intervallskalenniveau der Daten vorausgesetzt wird.

Zur Berechnung der κ -Koeffizienten und der κ_w -Koeffizienten wird mittels SPSS 15 für jede Skala mit den Werten beider Beobachter eine Kreuztabelle erstellt. Da nicht immer beide Beobachterinnen die gesamte Bandbreite der möglichen Kodierungen ausgeschöpft haben,

können die Koeffizienten mittels SPSS nicht berechnet werden. Die Übereinstimmungsmatrizen werden deshalb in die Datenmatrix eines Programms von Richard Lowry (Lowry, 2007), welches über Internet abrufbar ist, übertragen und so die κ - Maße berechnet.

Tabelle 9:
Beurteilerübereinstimmung und –zuverlässigkeit über die vier Skalen

Skala	κ	κ_w linear	κ_w quadratic
Forderung nach Steuerungsverhalten	0,562	0,603	0,695
Arbeitshaltung	0,509	0,628	0,752
Reaktivität	0,668	0,686	0,809
Emotionalität	0,451	0,512	0,599

Die berechneten Kappa-Werte liegen alle zumindest im akzeptablen Bereich. Für alle vier Skalen wurden Kappa-Werte über 0,4 berechnet.

Die beste Übereinstimmung wurde in der Skala „Reaktivität“ erzielt. Der Wert von 0,668 spricht für eine gute Übereinstimmung der Beobachterinnen. Diese Skala scheint somit am klarsten definiert zu sein, da sich die Beobachterinnen hier am meisten einig darüber waren, wie das Verhalten der Versuchspersonen einzuschätzen ist.

Die geringste Übereinstimmung der Beobachterinnen wurde in der Skala „Emotionalität“ erzielt. Aber auch hier liegt die Übereinstimmung mit einem κ von 0,451 noch im akzeptablen Bereich.

Die durchaus zufriedenstellenden Kappa-Werte sprechen dafür, dass die Verhaltensdimensionen eindeutig definiert sind. Es ist somit gelungen, ein „ausreichend“ objektives und reliables Beobachtungsinstrument zu entwickeln.

9.2.3. Beobachterübereinstimmung und –zuverlässigkeit hinsichtlich der einzelnen Versuchspersonen

Es erscheint auch interessant, zu untersuchen, inwieweit die beiden Beobachterinnen hinsichtlich der Einschätzung der 30 Versuchspersonen übereinstimmen.

Dazu wird nach dem gleichen Prozedere wie in Kapitel 9.2.2. mittels κ -Koeffizient die Beobachterübereinstimmung und mittels κ_w -Koeffizienten die Beurteilerzuverlässigkeit ermittelt.

Dabei fließen in die Berechnung von κ die Kodierungen 0-5 und in die Berechnung von κ_w die Kodierungen 1-5 ein.

Tabelle 10:
Beobachterübereinstimmung und –zuverlässigkeit hinsichtlich der einzelnen Versuchspersonen

Versuchsperson	κ	κ_w linear	κ_w quadratic
1	0,704	0,839	0,894
2	0,577	0,658	0,765
3	0,758	0,801	0,891
4	0,767	0,810	0,858
5	0,397	0,361	0,551
6	0,629	0,686	0,807
7	0,679	0,698	0,785
8	0,780	0,858	0,914
9	0,580	0,686	0,800
10	0,588	0,609	0,728
11	0,788	0,804	0,863
12	0,617	0,585	0,661
13	0,749	0,717	0,821
14	0,833	0,863	0,925
15	0,914	0,935	0,967
16	0,408	0,579	0,761
17	0,706	0,764	0,854
18	0,768	0,774	0,830
19	0,659	0,639	0,719
20	0,708	0,719	0,814
21	0,673	0,681	0,789
22	0,529	0,627	0,771
23	0,592	0,714	0,852
24	0,408	0,498	0,622
25	0,630	0,712	0,621
26	0,784	0,760	0,821
27	0,571	0,630	0,752
28	0,703	0,802	0,880
29	0,802	0,839	0,916
30	0,567	0,621	0,680

Aus Tabelle 10 wird ersichtlich, dass sich die beiden Beurteilerinnen in sehr unterschiedlichem Ausmaß darüber einig waren, wie sie die Kinder bezüglich der Verhaltensdimensionen beurteilen.

Die κ -Werte schwanken zwischen 0,397 bei Versuchsperson 5 und 0,914 bei Versuchsperson 15.

Dennoch liegen alle κ -Werte - bis auf jenen von Versuchsperson 5 - mindestens im akzeptablen Bereich. Einige Werte sprechen sogar für eine sehr gute Übereinstimmung zwischen den Beurteilerinnen.

Auch die gewichteten κ -Werte fallen durchwegs sehr hoch aus und sprechen für reliable Ergebnisse.

9.3. Korrelationen

In den folgenden Kapiteln werden die Zusammenhänge zwischen den errechneten Kennwerten der erhobenen Verhaltensdimensionen und den Ergebnissen im WET betrachtet. Dazu werden Korrelationskoeffizienten berechnet, die die Enge des linearen Zusammenhangs beschreiben.

Korrelationen, die mindestens auf dem Niveau von 0.05 (2-seitig) signifikant sind, wurden grau hinterlegt.

9.3.1. Korrelationen der erhobenen Kennwerte mit den Ergebnissen im WET

In diesem Kapitel werden die Korrelationen zwischen den Kennwerten der erhobenen Dimensionen und den Ergebnissen der vier vorgegebenen WET-Subtests berechnet und genauer betrachtet.

Als repräsentativ für die Qualität der Mutter-Kind-Interaktion bezüglich des Kindes wurden die Durchschnittswerte herangezogen, welche für die Kinder bei den vier erhobenen Dimensionen berechnet wurden. Diese Werte wurden mittels Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson mit den erhobenen Werten in den vier Subtests des WET verglichen.

Die so errechneten Korrelationskoeffizienten sind in Tabelle 11 wiedergegeben.

Tabelle 11:

Korrelationen der C-Werte des WET mit den ermittelten Durchschnittswerten im Beobachtungsinventar

Korrelationen		WET-Subtests			
		Elternfragebogen	Lernbär	Nachzeichnen	Fotoalbum
Durchschnittswerte	Forderung nach Steuerungsverhalten	-0,216	-0,113	-0,055	-0,221
	Arbeitshaltung	-0,293	-0,044	-0,077	0,054
	Reaktivität	-0,436	-0,101	-0,112	-0,218
	Emotionalität	-0,382	-0,153	-0,228	0,053

Wie aus Tabelle 11 ersichtlich wird, bestehen signifikante Zusammenhänge nur zwischen den Ergebnissen im Elternfragebogen und den Durchschnittswerten der Skalen „Reaktivität“ und „Emotionalität“. Es handelt sich in beiden Fällen um negative Korrelationen. Inhaltlich bedeutet dieses Ergebnis, je angemessener das Verhalten der Kinder bezüglich den Skalen „Reaktivität“ und „Emotionalität“ beurteilt wurde, desto geringer stuften deren Mütter ihre Selbständigkeit ein und umgekehrt. Wie bei allen Korrelationen kann kein zwingender kausaler Zusammenhang unterstellt werden.

Diese Ergebnisse werden in Kapitel 10 genauer diskutiert.

9.3.2. Korrelationen der erhobenen Kennwerte mit den demographischen Daten

Berechnet werden die Zusammenhänge der drei intervallskalierten demographischen Variablen *Alter des Kindes* und *Alter der Mutter* und *des Vaters* mit den Durchschnittswerten der, mittels Beobachtungsinventar erhobenen Kennwerte, berechnet.

Tabelle 12:

Korrelationen der demographischen Variablen Alter von Kind, Mutter und Vater mit den Durchschnittswerten im Beobachtungsinventar

Korrelationen		Alter		
		Kind	Mutter	Vater
Durchschnittswerte	Forderung nach Steuerungsverhalten	-0,731	0,034	-0,081
	Arbeitshaltung	-0,202	-0,014	0,022
	Reaktivität	-0,134	-0,076	-0,113
	Emotionalität	-0,224	0,002	-0,276

Ein signifikanter Zusammenhang besteht lediglich zwischen den Durchschnittswerten in der Skala „Forderung nach Steuerungsverhalten“ und der demographischen Variablen „Alter des Kindes“. Dabei handelt es sich um einen negativen Zusammenhang, der dafür spricht, dass die Forderung der Kinder nach Steuerungsverhalten umso angemessener beurteilt wurde, je jünger die ProbandInnen waren. Je älter die Kinder, desto tendenziell weniger angemessen wurde die „Forderung nach Steuerungsverhalten“ beurteilt.

Auf mögliche Ursachen oder Erklärungen dieses Zusammenhangs wird im Kapitel 10 näher eingegangen.

9.3.3. Korrelationen der Kennwerte der Verhaltensdimensionen

In den folgenden Kapiteln werden die Durchschnittswerte, Häufigkeiten und Ranges, die für jede Person in den erhobenen Verhaltensdimensionen berechnet wurden, miteinander korreliert und diese Korrelationen inhaltlich beschrieben.

Nachstehende Tabelle gibt Aufschluss über sämtliche durchgeführte Korrelationen.

Tabelle 13:
Korrelationen aller erhobenen Kennwerte

Korrelationen		Durchschnittswerte				Häufigkeiten			Ranges			
		Steu	Aha	Reakt	Emot	Steu	Aha	Reakt	Steu	Aha	Reakt	Emot
Durchschnittswerte	Steu	1,000	0,666	0,434	0,383	-0,102	0,059	0,068	-0,338	-0,485	-0,635	0,000
	Aha	0,666	1,000	0,574	0,439	-0,320	0,218	0,061	-0,246	-0,863	-0,562	0,012
	Reakt	0,434	0,574	1,000	0,358	-0,268	0,111	-0,117	-0,357	-0,506	-0,824	-0,003
	Emot	0,383	0,439	0,358	1,000	-0,016	-0,192	0,003	-0,066	-0,405	-0,430	-0,179
Häufigkeiten	Steu	-0,102	-0,320	-0,268	-0,016	1,000	-0,252	-0,115	0,289	0,113	0,144	-0,150
	Aha	0,059	0,218	0,111	-0,192	-0,252	1,000	0,199	-0,193	-0,240	0,062	-0,348
	Reakt	0,068	0,061	-0,117	0,003	-0,115	0,199	1,000	-0,003	0,008	0,191	-0,278
Ranges	Steu	-0,338	-0,246	-0,357	-0,066	0,289	-0,193	-0,003	1,000	0,168	0,286	0,007
	Aha	-0,485	-0,863	-0,506	-0,405	0,113	-0,240	0,008	0,168	1,000	0,574	0,058
	Reakt	-0,635	-0,562	-0,824	-0,430	0,144	0,062	0,191	0,286	0,574	1,000	-0,017
	Emot	0,000	0,012	-0,003	-0,179	-0,150	-0,348	-0,278	0,007	0,058	-0,017	1,000

9.3.3.1. Interkorrelationen der Durchschnittswerte

Die Durchschnittswerte ergeben sich aus der Summe der kategorisierten Verhaltensdimensionen (1...unangemessen bis 5...angemessen) über die 4-Minuten-Einheiten, dividiert durch die Anzahl ihres Auftretens.

Da von Intervallskalenniveau und Normalverteilung der Durchschnittswerte ausgegangen werden kann, wurde zur Berechnung der Interkorrelationen der Durchschnittswerte eine Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson durchgeführt.

Wie aus Tabelle 13 hervorgeht ergeben sich bezüglich der Durchschnittswerte insgesamt fünf signifikante Korrelationen. Somit sind alle Korrelationen signifikant, ausgenommen die der Durchschnittswerte der Skala „Emotionalität“ und jene der Skala „Reaktivität“.

Mit einem Korrelationskoeffizienten von 0,666 besteht der höchste Zusammenhang zwischen den Durchschnittswerten der Dimension „Arbeitshaltung“ und jenem der Dimension „Forderung nach Steuerungsverhalten“. Forderte ein Kind angemessen nach Steuerungsverhalten, dann wurde auch eine angemessene „Arbeitshaltung“ beobachtet und umgekehrt. Das gleiche gilt entsprechend auch für unangemessenes Verhalten in den entsprechenden Dimensionen.

Eine weitere signifikante Korrelation besteht zwischen den Durchschnittswerten der Dimensionen „Arbeitshaltung“ und „Reaktivität“. Wurde die Reaktion des Kindes auf das

Verhalten der Mutter als angemessen beurteilt, dann war dies auch bei der Arbeitshaltung der Fall.

Auch die Durchschnittswerte der Dimension „Emotionalität“ korrelieren mit den Durchschnittswerten der Dimension „Arbeitshaltung“. Wurde das Agieren des Kindes während der 4-Minuten-Einheit als angemessene „Arbeitshaltung“ beurteilt, verhielt es sich auch der Mutter gegenüber emotional angemessen.

Mit einem Koeffizienten von 0,434 ist auch die Korrelation zwischen den Durchschnittswerten der Dimensionen „Forderung nach Steuerungsverhalten“ und „Emotionalität“ signifikant.

Eine sehr geringe, aber dennoch signifikante Korrelation, besteht zwischen den Durchschnittswerten der Dimensionen „Emotionalität“ und „Forderung nach Steuerungsverhalten“. Arbeitet ein Kind angemessen an der Aufgabenstellung, fordert es auch weitgehend angemessen Steuerungsverhalten.

9.3.3.2. Interkorrelationen der Häufigkeiten

Die Häufigkeiten bezeichnen die Anzahl der 15-Sekunden-Einheiten, in denen das jeweilige Verhalten beobachtet wurde.

Wie in Kapitel 9.1.1.3. beschrieben sind die beobachteten Häufigkeiten normalverteilt, weshalb eine Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson durchgeführt wurde.

Aus Tabelle 13 geht hervor, dass keinerlei signifikante Zusammenhänge zwischen den beobachteten Häufigkeiten bestehen.

9.3.3.3. Interkorrelationen der Ranges

Der Range bezeichnet die Variationsbreite des Auftretens angemessener und unangemessener Verhaltensweisen.

Die Prüfung der Verteilung der Ranges mittels Kolmogorov-Smirnov-Test war nur teilweise signifikant, weshalb nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Ranges normalverteilt sind. Aus diesem Grund wurden Rangkorrelationen nach Spearman durchgeführt.

Aus Tabelle 13 geht hervor, dass nur eine Korrelation zwischen den einzelnen Ranges als signifikant angesehen werden kann. Dabei handelt es sich um die Korrelation zwischen den

Ranges der Dimensionen „Reaktivität“ und „Arbeitshaltung“. Dieses Ergebnis spricht dafür, dass bei Kindern, die während der beobachteten 4-Minuten-Einheit in sehr unterschiedlichem Ausmaß angemessen bzw. unangemessen auf Verhaltensweisen der Mutter reagieren, auch die Arbeitshaltung stark schwankt.

9.3.3.4. Weitere Korrelationen der Kennwerte

Zusätzliche signifikante Korrelationen, zu den bereits in den vorherigen Kapiteln beschriebenen finden sich laut Tabelle 13 ausschließlich zwischen den *Durchschnittswerten* und den *Ranges* der beobachteten Kennwerte.

Dabei handelt es sich in allen Fällen um negative signifikante Korrelationen.

Es bestehen signifikante Korrelationen zwischen dem Range in der Dimension „Arbeitshaltung“ und allen Durchschnittswerten der vier Verhaltensdimensionen. Das bedeutet, je angemessener das Verhalten des Kindes beurteilt wird, desto weniger variiert die Angemessenheit der Arbeitshaltung während der gesamten 4-Minuten-Einheit. Der höchste Korrelationskoeffizient von $r = -0,863$ besteht zwischen dem Range und dem Durchschnittswert in der Skala „Arbeitshaltung“, was bedeutet, dass das Verhalten von Kindern, deren Arbeitshaltung als wenig variierend beurteilt wird, auch durchwegs als angemessen bewertet wird.

Auch die Ranges in der Skala „Reaktivität“ korrelieren mit den Durchschnittswerten aller vier Verhaltensdimensionen signifikant negativ. Somit geht auch die geringe Variationsbreite des Verhaltens bezüglich der Skala „Reaktivität“ mit angemessenem Verhalten in allen beschriebenen Dimensionen einher. Der Korrelationskoeffizient von $r = -0,824$ besteht zwischen den Ranges und den Durchschnittswerten der Skala „Reaktivität“. Auch hier gilt somit wieder: Je angemessener die Reaktionen des Kindes auf das Verhalten der Mutter beurteilt werden, desto weniger schwankt diese Angemessenheit.

9.4. Clusteranalysen

Das Ziel einer Clusteranalyse ist die Zusammenfassung von Objekten zu Gruppen, wobei die Unterschiede der Objekte innerhalb der Gruppen oder Cluster möglichst klein und die Unterschiede der Objekte zwischen den gefundenen Clustern möglichst groß sein sollen. (Bortz & Döring, 2006).

Mit Objekten sind in der vorliegenden Arbeit die Kinder gemeint. Es werden somit Cluster gebildet, in denen Kinder mit ähnlichen Ausprägungen in den beschriebenen Verhaltensdimensionen in ein Cluster zusammengefasst werden. Somit kann untersucht werden, ob sich charakteristische Verhaltenstypen unterscheiden lassen. Diese werden im Anschluss daran beschrieben.

Zur Anwendung kam die Clusteranalyse nach Ward.

Sie zählt zu den hierarchischen Verfahren, wobei zu Beginn jedes Objekt ein eigenes Cluster bildet. Anschließend werden diejenigen zwei Objekte zusammengeführt, welche die größte Ähnlichkeit aufweisen beziehungsweise deren Fusionierung die geringste Erhöhung der Fehlerquadratsumme mit sich bringt. Die verbleibenden Cluster werden danach abermals verglichen, um wiederum jene zu vereinen, die eine minimale Distanz aufweisen. Das Verfahren wird auf diese Weise so lange weitergeführt, bis im letzten Schritt alle Objekte in einem Cluster zusammengefasst sind.

Im Dendrogramm werden die einzelnen vorgenommenen Fusionsstufen der Clusterbildung graphisch dargestellt. (Bortz, 2005)

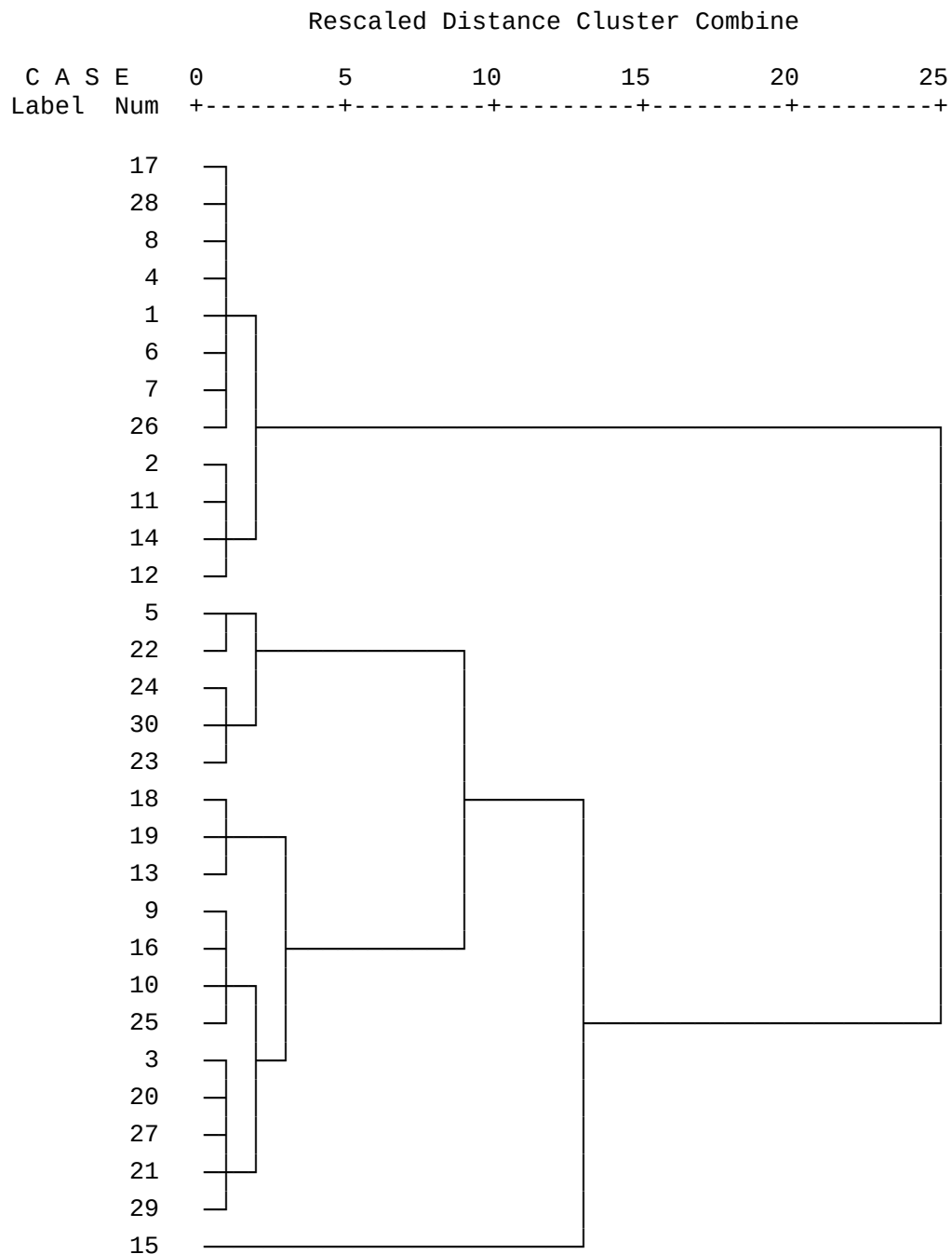
9.4.1. Hierarchische Clusteranalyse über die Durchschnittswerte

In die Berechnung flossen die **Durchschnittswerte** der vier Verhaltenskategorien ein.

Die Durchführung der hierarchischen Clusteranalyse ergab das nachfolgende Dendrogramm:

Abb. 1:

Dendrogramm der hierarchischen Clusteranalyse nach Ward mittels der Durchschnittswerte der vier Verhaltenskategorien



Die Entscheidung fiel auf eine 4 - Cluster – Lösung, wobei das vierte Cluster aus nur einem Fall (Versuchsperson 15) besteht. Bei genauer Betrachtung von Versuchsperson 15 fällt auf, dass sie während der gesamten 4 – Minuten – Einheit nie Steuerung forderte und demnach auch keinen Mittelwert in der Skala *Forderung nach Steuerungsverhalten* erhielt. Das ist vermutlich auch der Grund dafür, dass sie bei der Clusterfusionierung so lange allein blieb, denn die errechneten Mittelwerte der übrigen Skalen sind unauffällig. Da ein

Stichprobenumfang von nur einem Kind wenig aussagekräftige Ergebnisse liefern würde, wurden nur für die übrigen entstandenen Cluster - bestehen aus 12, fünf und weiteren 12 Fällen (Versuchspersonen) – mittels einfacher Varianzanalyse für unabhängige Stichproben bei intervallskalierten und normalverteilten Variablen bzw. Kruskal-Wallis-Rangvarianzanalyse bei nicht normalverteilten Variablen, Mittelwertesvergleiche durchgeführt. Zudem wurden die drei Cluster bezüglich vorkommender Häufigkeiten mittels χ^2 -Test verglichen. Diese Vergleiche wurden in Tabellen aufgelistet, signifikante Ergebnisse wurden grau hinterlegt.

9.4.1.1. Inhaltliche Beschreibung der gefundenen Cluster

Verglichen wurden die Gruppen bezüglich der *Durchschnittswerte* aller vier Skalen, also jener Variablen, die zur Clusteranalyse herangezogen wurden. Weiters wurde untersucht, ob sich die drei Gruppen hinsichtlich der Kennwerte *Ranges* und *Häufigkeiten* unterscheiden. Unterschiede zwischen den drei Clustern wurden außerdem bezüglich der demographischen Daten *Alter* von Kind, Mutter und Vater, *Geschlecht* des Kindes und Wohngegend *Stadt / Land* untersucht.

Auch mögliche Unterschiede in den Subtests des WET wurden eruiert.

Die Unterschiede bezüglich der Subskalen des FIT-KIT-Elternfragebogens wurden in einer eigenen Tabelle aufgelistet.

Nachfolgende Tabellen geben Aufschluss über die Unterschiede zwischen den drei Clustern:

Tabelle 14:

Ergebnisse der Signifikanzprüfung zwischen den erhobenen Clustern

Kennwerte		Cluster 1 N = 12	Cluster 2 N = 5	Cluster 3 N = 12	Signifikanzen (2-seitig)
MW: Forderung nach Steuerungsverhalten		MW: 4,00	MW: 2,45	MW: 2,93	0,000
MW: Arbeitshaltung		MW: 4,60	MW: 3,40	MW: 4,40	0,000
MW: Reaktivität		MW: 4,71	MW: 4,06	MW: 4,53	0,004
MW: Emotionalität		MW : 3,14	MW: 2,91	MW: 3,09	0,210
Häufigkeit: Forderung nach Steuerungsverhalten		MW: 5,08	MW: 8,00	MW: 3,92	0,039
Häufigkeit: Arbeitshaltung		MR: 14,67	MR: 13,10	MR: 16,13	0,696
Häufigkeit: Reaktivität		MW: 10,33	MW: 10,00	MW: 11,17	0,577
Range: Forderung nach Steuerungsverhalten		MR: 12,92	MR: 20,20	MR: 14,92	0,220
Range: Arbeitshaltung		MW: 1,58	MW: 2,80	MW: 1,83	0,043
Range: Reaktivität		MW: 1,08	MW: 3,00	MW: 1,92	0,000
Range: Emotionalität		MR: 13,50	MR: 10,50	MR: 18,38	0,096
Alter: Kind		MW: 45,17	MW: 57,60	MW: 62,83	0,000
Alter: Mutter		MW: 36,58	MW: 35,20	MW: 36,42	0,730
Alter: Vater		MW: 37,67	MW: 35,25	MW: 38,75	0,292
Geschlecht	weiblich	Hfgk.: 7	Hfgk.: 2	Hfgk.: 6	0,779
	männlich	Hfgk.: 5	Hfgk.: 3	Hfgk.: 6	
Stadt/ Land	Stadt	Hfgk.: 9	Hfgk.: 1	Hfgk.: 3	0,023
	Land	Hfgk.: 3	Hfgk.: 4	Hfgk.: 9	
Berufstätigkeit: Mutter	nein	Hfgk.: 9	Hfgk.: 2	Hfgk.: 4	0,105
	ja	Hfgk.: 3	Hfgk.: 3	Hfgk.: 8	
WET: C-Werte Lernbär		MW: 5,33	MW: 5,40	MW: 6,00	0,600
WET: C-Werte Nachzeichnen		MW: 6,00	MW: 7,00	MW: 5,50	0,278
WET: C-Werte Fotoalbum		MW: 4,17	MW: 4,40	MW: 4,92	0,710
WET: C-Werte Elternfragebogen		MW: 4,58	MW: 5,80	MW: 5,08	0,615

MW...Mittelwert

Hfgk...Häufigkeiten

MR...Mittlerer Rang

Tabelle 15:
Ergebnisse der Signifikanzprüfung bezüglich der 11 Subskalen des FIT-KIT

Subskala	Cluster 1 N = 12	Cluster 2 N = 5	Cluster 3 N = 12	Signifikanzen (2-seitig)
Kooperation /Mutter	MW: 11.67	MW: 10,75	MW: 12,09	0,364
Hilfe / Mutter	MW: 9.18	MW: 9,75	MW: 9,91	0,641
Abweisung / Mutter	MW: 2.36	MW: 2,20	MW: 1,60	0,684
Restriktion / Mutter	MW: 1.25	MW: 1,80	MW: 1,50	0,578
Hilfe / Kind	MW: 5.25	MW: 6,00	MW: 5,91	0,349
Kindliche Diplomatie	MW: 4.00	MW: 4,25	MW: 4,25	0,931
Kindliche Renitenz	MW: 3.92	MW: 3,25	MW: 3,50	0,707
Bekräftigung kindlicher Ideen	MW: 6.92	MW: 7,20	MW: 7,17	0,882
Trösten bei Kummer	MW: 8.17	MW: 8,20	MW: 8,00	0,964
Emotionale Abwehr	MW: 1.58	MW: 1,80	MW: 1,75	0,952
Faxen und Toben	MW: 6.83	MW: 6,75	MW: 6,17	0,675

MW...Mittelwert

Wie aus Tabelle 14 hervorgeht, bestehen signifikante Unterschiede zwischen den drei Clustern bezüglich der Mittelwerte in den Skalen *Forderung nach Steuerungsverhalten*, *Reaktivität* und *Arbeitshaltung*, der Häufigkeiten in der Skala *Forderung nach Steuerungsverhalten* und der Ranges in den Skalen *Arbeitshaltung* und *Reaktivität*. Zudem bestehen signifikante Unterschiede in den Variablen *Alter* des Kindes und *Wohnumgebung (Stadt/ Land)*.

Bezüglich der Subskalen des FIT-KIT konnten keinerlei signifikante Unterschiede zwischen den drei Clustern identifiziert werden. Die Mittelwerte der berechneten Rohwerte unterscheiden sich kaum voneinander. Der Grund liegt vermutlich an der geringen Streuung der Antworten, beziehungsweise der homogenen Stichprobe bezüglich der Antworten im FIT-KIT-Elternfragebogen.

Cluster 1:

Die Kinder, die diesem Cluster zugeordnet wurden, fordern *Steuerungsverhalten* im Durchschnitt „eher angemessen“ (MW 4,00). Sie reagieren auf das Verhalten der Mutter „angemessen“ (MW 4,71) und zeigen eine „angemessene“ *Arbeitshaltung* (MW 4,60).

Ein signifikanter Unterschied zu den Versuchspersonen die den beiden anderen Clustern angehören besteht auch in der Häufigkeit in der sie nach mütterlicher Steuerung fordern. Sie tun dies im Durchschnitt über fünf Zeiteinheiten hinweg und liegen damit in der Häufigkeit zwischen den beiden anderen Clustern.

Die Ranges in den Skalen *Reaktivität* und *Arbeitshaltung* sind signifikant kleiner als jene der Probanden der beiden anderen Cluster. Die Angemessenheit ihrer Reaktionen auf mütterliche Verhaltensweisen und ihrer Arbeitshaltung ist demnach eher stabil.

Das durchschnittliche Alter der Kinder dieses Clusters beträgt 45,17 Monate, es handelt sich also um eher jüngere Kinder.

Diese Kinder leben vorwiegend in der Stadt.

Cluster 2:

Die Kinder dieses Clusters fordern „wenig angemessen“ nach *Steuerungsverhalten* (MW 2,45) und reagieren „eher angemessen“ (MW 4,06) auf Äußerungen und Aufforderungen ihrer Mütter. Die Angemessenheit ihrer *Arbeitshaltung* entspricht im Durchschnitt einer „mittleren Ausprägung“ (MW 3,40).

Mit einem Mittelwert von 8 fordern die Kinder die diesem Cluster zugeordnet wurden über die meisten Zeiteinheiten hinweg nach *Steuerungsverhalten*.

Die Ranges in den Skalen *Reaktivität* und *Arbeitshaltung* sind signifikant höher als jene der Probanden beiden anderen Cluster. Innerhalb der 4-Minuten-Einheit schwankt die Angemessenheit ihrer Reaktionen und ihrer Arbeitshaltung demnach stärker.

Das durchschnittliche Alter der Kinder die diesem Cluster zugeordnet wurden beträgt 57,60 Monate. Bis auf ein Kind leben alle in einer ländlichen Umgebung.

Cluster 3:

Mit einem Mittelwert von 2,93 entspricht die Angemessenheit der *Forderung nach Steuerungsverhalten* der Kinder die Cluster 3 zugeordnet wurden im Durchschnitt einer „mittleren Ausprägung“. Ihre *Arbeitshaltung* ist im Durchschnitt „eher angemessen“ (MW 4,40) ebenso wie ihre Reaktionen auf mütterliche Verhaltensweisen (MW 4,53).

Diese Kinder fordern am wenigsten häufig nach mütterlichem Steuerungsverhalten.

Die Ranges in den Skalen *Reaktivität* und *Arbeitshaltung* liegen zwischen jenen von Cluster 1 und 2.

Die Kinder die Cluster 3 zugeordnet wurden sind mit einem durchschnittlichen Alter von 63 Monaten die ältesten.

Die überwiegende Mehrheit der Kinder kommt aus einer eher ländlichen Gegend.

9.4.2. Hierarchische Clusteranalyse über die Ranges

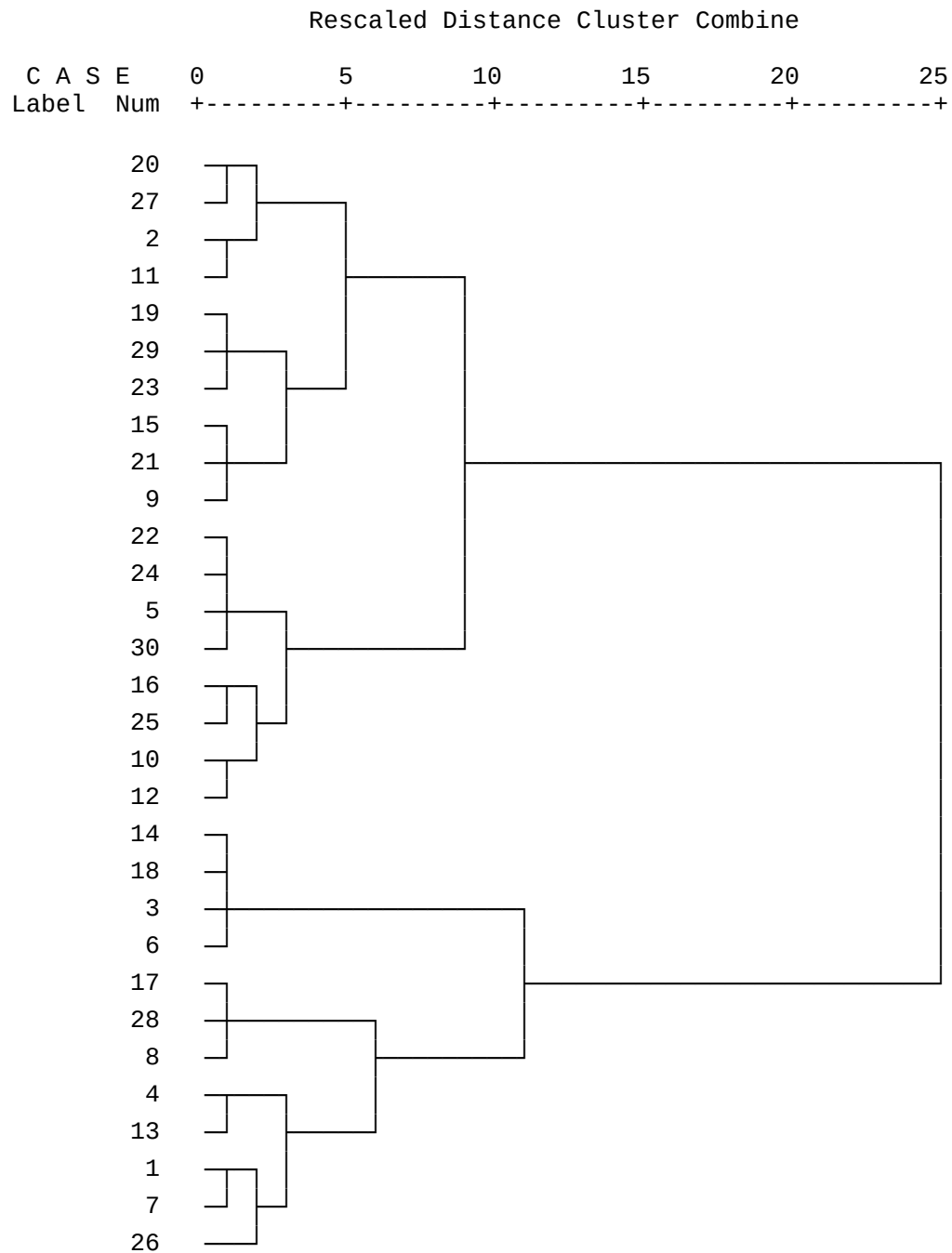
In die Berechnung flossen die **Ranges** ein, die bezüglich der vier Verhaltensdimensionen berechnet wurden.

Folgendes Dendrogramm ergab sich durch die Durchführung der hierarchischen Clusteranalyse.

Abb. 2:

Dendrogramm der hierarchischen Clusteranalyse nach Ward mittels der Ranges der vier Verhaltensdimensionen

Dendrogram using Ward Method



Die Entscheidung fiel auf eine 2 - Cluster - Lösung. Die so entstandenen Cluster bestehen aus je 18 und 12 Fällen (Versuchspersonen).

9.4.2.1. Inhaltliche Beschreibung der gefundenen Cluster

Im Anschluss an die hierarchische Clusteranalyse wurden, mittels t-Test für unabhängige Stichproben bei intervallskalierten und normalverteilten Variablen bzw. U-Test von Mann-Whitney bei nicht normalverteilten Variablen, Mittelwertsvergleiche zwischen den beiden Gruppen angestellt. Zudem wurden die beiden Cluster bezüglich vorkommender Häufigkeiten mittels χ^2 -Test verglichen.

Diese Vergleiche wurden in Tabellen aufgelistet, signifikante Ergebnisse wurden grau hinterlegt.

Verglichen wurden die beiden Gruppen bezüglich der *Ranges*, der *Durchschnittswerte* und der *Häufigkeiten*, welche für die vier bzw. drei Skalen berechnet wurden. Darüber hinaus wurden Unterschiede auch bezüglich der demographischen Daten *Alter* von Mutter, Vater und Kind, *Geschlecht* des Kindes, *Stadt / Land* und bezüglich der vier Subtests des WET eruiert. Die nachfolgende Tabelle gibt Aufschluss über diese Vergleiche

Tabelle 16:

Ergebnisse der Signifikanzprüfung zwischen den erhobenen Clustern

Kennwerte		Cluster 1 N = 18	Cluster 2 N = 12	Signifikanzen (2-seitig)
MW: Forderung nach Steuerungsverhalten		MW: 2,94	MW: 3,76	0,000
MW: Arbeitshaltung		MW: 4,07	MW: 4,70	0,000
MW: Reaktivität		MW: 4,37	MW: 4,74	0,007
MW: Emotionalität		MW : 3,00	MW: 3,18	0,044
Häufigkeit: Forderung nach Steuerungsverhalten		MW: 5,00	MW: 4,83	0,891
Häufigkeit: Arbeitshaltung		MR: 15,83	MR: 15,00	0,752
Häufigkeit: Reaktivität		MW: 10,89	MW: 10,08	0,336
Range: Forderung nach Steuerungsverhalten		MR: 15,11	MR: 16,08	0,748
Range: Arbeitshaltung		MW: 2,39	MW: 1,17	0,000
Range: Reaktivität		MW: 2,39	MW: 0,92	0,000
Range: Emotionalität		MR: 15,17	MR: 16	0,774
Alter: Kind		MW: 57,78	MW: 50,67	0,069
Alter: Mutter		MW: 35,72	MW: 36,83	0,371
Alter: Vater		MW: 37,88	MW: 37,42	0,751
Geschlecht	weiblich	Hfgk.: 7	Hfgk.: 8	0,136
	männlich	Hfgk.: 11	Hfgk.: 4	
Stadt/ Land	Stadt	Hfgk.: 6	Hfgk.: 8	0,073
	Land	Hfgk.: 12	Hfgk.: 4	
Berufstätigkeit: Mutter	nein	Hfgk.: 8	Hfgk.: 8	0,232
	Ja	Hfgk.: 10	Hfgk.: 4	
WET: C-Werte Lernbär		MW: 5,61	MW: 5,58	0,965
WET: C-Werte Nachzeichnen		MW: 5,78	MW: 6,25	0,469
WET: C-Werte Fotoalbum		MW: 4,61	MW: 4,50	0,893
WET: C-Werte Elternfragebogen		MW: 5,33	MW: 4,58	0,381

MW...Mittelwert

Hfgk...Häufigkeiten

MR...Mittlerer Rang

In Tab 16 wird ersichtlich, dass sich die Mitglieder der beiden Cluster in den Mittelwerten aller Skalen und den Ranges der beobachteten Verhaltensdimensionen *Reaktivität* und *Arbeitshaltung* hoch signifikant unterscheiden.

Signifikante Unterschiede bezüglich der angegebenen demographischen Daten und der Subtests des WET konnten nicht nachgewiesen werden.

Cluster 1:

Für die Kinder dieses Clusters wurden in allen vier Skalen signifikant niedrigere Durchschnittswerte berechnet. Sie fordern demnach durchschnittlich weniger angemessen *Steuerungsverhalten* (MW: 2,94), reagieren durchschnittlich weniger angemessen auf Verhaltensweisen der Mutter (MW: 4,07) und zeigen eine durchschnittlich weniger angemessene *Arbeitshaltung* (MW: 4,07) und *Emotionalität* (MW: 3,00) als die Kinder aus Cluster 2.

Die Angemessenheit der *Arbeitshaltung* und der *Reaktivität* der Kinder dieses Clusters schwankt mit mittleren Ranges von jeweils 2,39 signifikant mehr als die Ranges der Kinder aus Cluster 2.

Cluster 2:

Die Kinder, die diesem Cluster zugeordnet wurden, erreichten in allen vier Skalen signifikant höhere Durchschnittswerte als die Kinder aus Cluster 1.

Mit einem Mittelwert von 3,76 forderten sie durchschnittlich eher angemessen nach *Steuerungsverhalten*, der Mittelwert 4,70 in der Skala *Arbeitshaltung* und 4,74 in der Skala *Reaktivität* spricht für durchschnittlich angemessenes Verhalten bezüglich dieser beiden Skalen. Mit einem durchschnittlichen Mittelwert von 3,18 in der Skala *Emotionalität* ist die Angemessenheit der Emotionalität nur unwesentlich höher als jene der Kinder aus Cluster 1, aber dennoch signifikant höher.

Weitere signifikante Unterschiede bestehen in den Ranges der Skalen *Arbeitshaltung* und *Reaktivität*. Diese sind mit den Werten 1,17 und 0,92 gering. Die Kinder, die Cluster 2 zugeordnet wurden, schwanken in der Angemessenheit ihres Verhaltens somit weniger als jene aus Cluster 1.

9.5. Zusammenhänge zwischen Mutter- und Kindverhalten

Im Rahmen der Untersuchung wurde von Maderthaner (2008) auch das Mutterverhalten analysiert.

Es wurden Verhaltensdimensionen beschrieben, die die Mutter-Kind-Interaktion von Seiten der Mutter beleuchten. Nachfolgend werden diese Dimensionen kurz wiedergegeben. Eine detaillierte Beschreibung der Skalen findet sich in Maderthander (2008).

9.5.1. Beschreibung der mütterlichen Verhaltensdimensionen

Es werden fünf Verhaltensdimensionen beschrieben, die ähnlich den Kind-Skalen in je fünf Abstufungen auftreten können („*angemessen*“, „*eher angemessen*“, „*mittlere Ausprägung*“, „*wenig angemessen*“ und „*unangemessen*“)

Rückmeldung / Mutter:

Unter mütterlicher Rückmeldung werden bewertende Äußerungen der Mutter verstanden. Rückmeldung bezieht sich dabei auf erbrachte Leistungen, Äußerungen oder Handlungen des Kindes (Dreßler, 1999). Zu beachten ist, dass sich mütterliche Rückmeldung immer auf bereits erfolgtes Verhalten des Kindes bezieht. Im Gegensatz dazu ist mütterliches Steuerungsverhalten prospektiv.

Steuerungsverhalten / Mutter

Sobald die Mutter die „Fäden in die Hand nimmt“, wird Steuerungsverhalten der Mutter kodiert. Grundsätzlich ist mütterliches Steuerungsverhalten in Abhängigkeit von den Fähigkeiten, dem Temperament und den Zustandsmerkmalen des Kindes zu betrachten (Trautmann-Villalba et al. 2002).

Auf Basis einer detaillierten Videoanalyse haben sich drei wesentliche Aspekte von Steuerungsverhalten herauskristallisiert, sodass im Beobachtungsinventar drei Arten von Steuerungsverhalten unterschieden werden: „Strukturierung der Situation“, „Aufforderungen und Anweisungen“ und „Erklärung und Information“.

Strukturierung der Situation

Die Strukturierung der Situation betrifft einerseits das Gestalten des Umfelds. Werden von der Mutter beispielsweise Materialien bereit gelegt oder beiseite geschafft, wird dies hier kodiert. Andererseits kann die Mutter auch die Situation strukturieren, indem sie direkt in die Handlung des Kindes eingreift, Problemlösungen anbietet oder dem Kind Grenzen setzt.

Aufforderung und Anweisung

...betreffen die kindliche Handlung. Das Ziel mütterlicher Aufforderung und Anweisung ist es, Handlungen des Kindes zu initiieren. Beantwortet die Mutter kindliche Fragen bezüglich Handlungsumsetzung oder bringt Vorschläge, Ideen und Alternativen ein, wird dies hier kodiert.

Erklärung und Information

... betreffen das kindliche Wissen. Das Ziel mütterlicher Erklärung und Information ist es, die geistige Aktivität des Kindes anzuregen. Beantwortet die Mutter kindliche Wissensfragen, vermittelt sie Informationen oder regt das Kind durch Fragen dazu an, über bestimmte Themen nachzudenken oder sie zu reflektieren, wird dies hier kodiert.

Emotionalität / Mutter:

Anhand der Dimension Emotionalität wird das emotionale Verhalten der Mutter gegenüber dem Kind beurteilt. Das Ausmaß an Akzeptanz der kindlichen Persönlichkeit und das gefühlvolle Eingehen auf das Kind werden kodiert (Fliedner, 2003). Entscheidend sind nicht die Inhalte der Aussagen, sondern die Modulierung der Stimmlage sowie der mimische und gestische Ausdruck, also ganz allgemein, die emotionale Gestimmtheit der Mutter dem Kind gegenüber.

9.5.2. Zusammenhänge zwischen Mutter- und Kindverhalten

Um mögliche Zusammenhänge zwischen Mutter- und Kind Verhalten zu identifizieren, werden die Kennwerte, die die Qualität der Mutter-Kind-Interaktion bezüglich mütterlichem Verhalten kennzeichnen, mit jenen der Kindskalen korreliert. Dazu wurden vorerst die Verteilungen und deskriptiven Statistiken der Kennwerte genauer beleuchtet.

9.5.2.1. Verteilung der Kennwerte der mütterlichen Verhaltensdimensionen

Bei den Kennwerten werden - wie bei den Kindskalen auch - die Durchschnittswerte und die Häufigkeiten des auftretenden Verhaltens berechnet.

Da, wie bei den Kindskalen, Intervallskalenniveau der Daten angenommen werden kann, werden in der Folge der Mittelwert, die Standardabweichung, Maximum und Minimum sowie Range der einzelnen Kennwerte aufgelistet. In den Tabellen finden sich auch die Irrtumswahrscheinlichkeiten zur Prüfung auf Normalverteilung.

Tabelle 17:

Deskriptive Statistiken und Verteilungen der Durchschnittswerte

Deskriptive Statistiken	DW „Rückmeldung“	DW „Strukturierung der Situation“	DW „Aufforderung und Anweisung“	DW „Erklärung und Information“	DW „Emotionalität“
Mittelwert	3,71	3,58	3,95	4,47	3,17
Standardabw.	0,56	0,87	0,69	0,65	0,27
Maximum	5	5	5	5	3,94
Minimum	3	2	2,81	3	2,50
Range	2	3	2,19	2	1,44
NV	p=0,651	p=0,972	p=0,555	p=0,169	p=0,624

DW...Durchschnittswert

Die deskriptive Analyse der Durchschnittswerte, die den Müttern mittels Beobachtungsinventar zugeteilt wurden, ergab Mittelwerte zwischen 3,17 in der Skala „Emotionalität“ und 4,47 in der Skala „Erklärung und Information“. In Worten ausgedrückt entspricht das Verhalten der Mütter somit durchschnittlich einer mittleren Ausprägung bis hin zu eher angemessenem Verhalten. Die maximalen Durchschnittswerte betragen in allen Skalen außer der Skala „Emotionalität“ 5 und sind somit „angemessen“. In der Skala „Emotionalität“ beträgt der maximale Durchschnittswert 3,94. Hier wurde auch der geringste Range erreicht, was bedeutet, dass die Mittelwerte am wenigsten schwanken.

Die geringsten Durchschnittswerte liegen in den fünf Skalen zwischen 2 und 3 („wenig angemessen“ bis „mittlere Ausprägung“).

Die Analyse der Durchschnittswerte der mütterlichen Verhaltensweisen mittels Kolmogorov-Smirnov - Test ergab keine signifikanten Irrtumswahrscheinlichkeiten, weshalb von einer Normalverteilung der Durchschnittswerte ausgegangen werden kann.

Weiters wurde berechnet, in wie vielen der 16 Zeiteinheiten das zu beobachtende Verhalten auftrat.

Tabelle 18:

Deskriptive Statistiken und Verteilungen der Häufigkeiten

Deskriptive Statistiken	Häufigkeit „Rückmeldung“	Häufigkeit „Strukturierung der Situation“	Häufigkeit „Aufforderung und Anweisung“	Häufigkeit „Erklärung und Information“
Mittelwert	4,33	6,53	9,17	3
Standardabw.	2,09	4,55	4,23	2,29
Maximum	11	15	16	9
Minimum	1	0	2	0
Range	10	15	14	9
NV	p=0,148	p=0,882	p=0,883	p=0,359

Die durchschnittlich aufgetretenen Häufigkeiten schwanken zwischen 3 in der Skala „Erklärung und Information“ und 9,17 in der Skala „Aufforderung und Anweisung“. In der Skala „Aufforderung und Anweisung“ beträgt die maximale Häufigkeit 16, was bedeutet, dass mindestens eine Mutter in allen 16 Zeiteinheiten „Aufforderung und Anweisung“ an das Kind erteilt hat. Das Minimum an erreichten Häufigkeiten beträgt in dieser Skala 2. In maximal 11 und mindestens einer Zeiteinheit wurde den Kindern „Rückmeldung“ von ihren Müttern gegeben. In der Dimension „Strukturierung der Situation“ beträgt die maximal beobachtete Häufigkeit 15 und in der Dimension „Erklärung und Information“ 9. In diesen beiden Skalen gab es auch Mütter, bei denen in keiner der 16 Zeiteinheiten solches Verhalten beobachtet werden konnte.

Die Betrachtung der Irrtumswahrscheinlichkeiten zeigt, dass von einer Normalverteilung der beobachteten Häufigkeiten ausgegangen werden kann, weshalb sie anschließend mittels parametrischer Tests weiter ausgewertet werden können.

9.5.2.2. Interkorrelationen mütterlicher und kindlicher Kennwerte

Da die Kennwerte des Mutter- und des Kinderverhaltens normalverteilt sind und auch Intervallskalenniveau angenommen werden darf, werden die Zusammenhänge mittels Spearman-Korrelation berechnet.

Die nachfolgende Tabelle gibt Aufschluss über diese Zusammenhänge. Korrelationen, die mindestens auf einem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant sind, wurden grau hinterlegt.

Tabelle 19:

Interkorrelationen der Kennwerte mütterlicher und kindlicher Verhaltensdimensionen

Inter-Korrelationen			Kind						
			Durchschnitt				Häufigkeit		
			Steu	Aha	Reak	Emot	Steu	Aha	Reak
Mutter	Durchschnitt	Rück	-0,143	-0,380	-0,272	-0,091	0,228	-0,225	-0,185
		Strukt	0,151	0,102	0,146	0,224	0,196	-0,200	-0,474
		Auff	0,044	0,150	-0,059	0,258	0,187	0,010	-0,484
		Erkl	0,071	0,012	-0,022	-0,076	0,105	0,000	-0,170
		Emot	0,178	0,129	0,020	0,418	-0,019	0,188	-0,356
	Häufigkeit	Rück	-0,029	-0,196	-0,183	0,083	-0,049	0,342	0,164
		Strukt	0,085	-0,067	-0,135	0,115	0,036	-0,278	0,236
		Auff	-0,036	-0,226	-0,243	-0,044	0,196	-0,045	0,495
		Erkl	-0,028	-0,096	-0,339	0,119	0,451	-0,187	-0,180

Bei Betrachtung von Tabelle 19 fällt auf, dass kaum Zusammenhänge zwischen mütterlichen und kindlichen Dimensionen bestehen und somit von mütterlichem Verhalten nur in wenigen Fällen auf kindliches Verhalten geschlossen werden kann und umgekehrt.

Ein Grund für diesen Sachverhalt ist die eingeschränkte Varianz der Verteilung der mütterlichen als auch der kindlichen Verhaltenskennwerte. In beiden Fällen liegen diese Kennwerte eher im angemessenen Bereich.

Nachfolgend werden die Korrelationen, die mindestens auf dem Niveau von 0,05 signifikant sind, genauer betrachtet.

Korreliert man die Durchschnittswerte der mütterlichen Dimensionen mit jenen der kindlichen Dimensionen, dann ergeben sich zwei signifikante Zusammenhänge: Zwischen den Durchschnittswerten der mütterlichen „Rückmeldung“ und jenen der kindlichen „Arbeitshaltung“ besteht ein negativer Zusammenhang. Je angemessener die „Arbeitshaltung“ des Kindes beurteilt wurde, desto weniger angemessen gibt die Mutter „Rückmeldung“ und umgekehrt.

Zwischen den Durchschnittswerten der kindlichen und mütterlichen „Emotionalität“ besteht ein positiver Zusammenhang. Je „freundlicher“ das Kind der Mutter gegenüber ist, desto angemessener ist auch die Emotionalität, die die Mutter dem Kind entgegenbringt.

Bezüglich der Häufigkeiten mütterlicher und kindlicher Dimensionen ergeben sich zwei signifikante Korrelationen: Zum einen besteht ein positiver Zusammenhang zwischen mütterlicher „Erklärung und Information“ und kindlicher „Forderung nach Steuerungsverhalten“, zum anderen zwischen kindlicher „Reaktivität“ und mütterlicher „Aufforderung und Anweisung“.

Je häufiger eine Mutter dem Kind „Erklärung und Information“ zukommen lässt, desto öfter fordert das Kind „Steuerungsverhalten“ und je häufiger die Mutter das Kind auffordert und Anweisungen erteilt, desto häufiger reagiert das Kind auf mütterliche Verhaltensweisen. Ob das Kind auf die „Aufforderungen und Anweisungen“ der Mutter reagiert, kann durch eine Korrelation nicht erfasst werden.

Weitere signifikante Zusammenhänge bestehen zwischen den Durchschnittswerten mütterlicher „Strukturierung der Situation“ und der Häufigkeit kindlicher „Reaktivität“ und den Durchschnittswerten mütterlicher „Aufforderung und Anweisung“ und wiederum der Häufigkeit kindlicher „Reaktivität“. In beiden Fällen bestehen negative Zusammenhänge.

Je häufiger das Kind auf die Mutter reagiert, desto weniger angemessen „strukturiert die Mutter die Situation“ und desto weniger angemessen erteilt sie dem Kind „Aufforderungen und Anweisungen“.

Die errechneten Zusammenhänge sind somit - bis auf den signifikanten Zusammenhang zwischen den Durchschnittswerten mütterlicher und kindlicher „Emotionalität“ - nur wenig plausibel. Auf die möglichen Ursachen für diese Tatsache wird im Kapitel 10, in dem die Ergebnisse diskutiert werden, genauer eingegangen.

10. DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, ein Verfahren zu entwerfen und zu erproben, welches die Interaktionsqualität zwischen Mutter und Kind erfassen sollte. Da sich die Qualität der Interaktion nur indirekt über das Verhalten ableiten lässt, wurde als Erhebungsmethode eine systematische Verhaltensbeobachtung gewählt. Es wurden vier Verhaltenskategorien definiert, die für die Einschätzung der Interaktionsqualität als relevant erschienen.

Die Beschreibung der Kategorien erfolgte empirisch, orientierte sich aber zugleich an bestehenden Theorien und Erkenntnissen.

Die Erfassung der Qualität sollte dabei einerseits aus Sicht der Mutter und andererseits aus Sicht des Kinds erfolgen.

Die Untersuchung wurde in enger Zusammenarbeit mit Beate Maderthaner geplant und durchgeführt. Maderthaner (2008) beschäftigte sich dabei vorwiegend mit den mütterlichen Aspekten der Mutter-Kind-Interaktion, während die vorliegende Arbeit die kindlichen Aspekte genauer untersuchte. So wurde der Anforderung von Schölmerich & Wessels (1998), das Verhalten beider Interaktionspartner getrennt zu erfassen und erst anschließend durch geeignete Verfahren in Beziehung zu setzen, Rechnung getragen. Das Verhalten wurde mittels systematischer Verhaltensbeobachtung getrennt für Mütter und Kinder erfasst und anschließend mittels Korrelationen in Beziehung gesetzt.

Um geeignete Verhaltenskategorien identifizieren bzw. definieren zu können, stand am Beginn der Arbeit eine Literaturrecherche.

Dabei wurde die Bindungstheorie als Grundlage für das Verständnis der späteren Mutter-Kind-Interaktion genauer betrachtet. Es wurden die Grundbegriffe, die theoretischen Konzepte und empirisch belegten Befunde der Bindungstheorie dargestellt.

Da es sich bei der interessierenden Population um Vorschulkinder handelt, wurde der Fokus auf die Interaktion zwischen dem Vorschulkind und seiner Mutter gelegt. Dabei wurde auf die drei Komponenten die in der Interaktion eine Rolle spielen (verhaltensspezifische, affektive und kognitive Komponente), eingegangen.

Da die zu definierenden Verhaltenskategorien die Angemessenheit des kindlichen Verhaltens in Bezug auf die Mutter-Kind-Interaktion abbilden sollten, wurde die „normale“ kindliche Entwicklung im Vorschulalter beschrieben. Dieses normative Wissen für die wichtigsten

Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsschritte des Kindes im Vorschulalter wurde für die Funktionsbereiche der kognitiven, sprachlichen, sozial-emotionalen und motorischen Entwicklung besprochen. Zudem wurde auf die Bedeutung und die Entwicklung des Spiels im Vorschulalter eingegangen.

Von besonderem Interesse für die Entwicklungspsychologie ist dabei die prognostische Aussagekraft von Bindungssicherheit, bzw. der Qualität von Interaktionen für die weitere Entwicklung. Auch das vorliegende Beobachtungsverfahren wurde mit dem Ziel entwickelt, es in der entwicklungspsychologischen Diagnostik zur Anwendung zu bringen.

Die Auswirkungen von Bindungssicherheit werden in der Literatur vor allem für die kognitive und die sozial-emotionale Entwicklung und für die Selbst- und Persönlichkeitsentwicklung genauer untersucht. Die diesbezüglichen Ergebnisse wurden auch im theoretischen Teil dieser Arbeit zusammengefasst und belegen verstärkend einen positiven Zusammenhang zwischen Bindungs- bzw. Interaktionsqualität und kindlicher Entwicklung.

Im letzten Teil der theoretischen Abhandlung wurde auf die Verhaltensbeobachtung genauer eingegangen, da diese für die Beobachterschulung als unerlässlich eingeschätzt wurde. Die Beobachter konnten sich so mit den möglichen Arten der Verhaltensbeobachtung vertraut machen. Die Vor- und Nachteile wurden aufgezeigt, um eine Entscheidung bezüglich der besten Möglichkeit zur Erhebung von Interaktionsverhalten treffen zu können.

Auch die Gütekriterien, denen ein Beobachtungsinventar genügen muss, wurden besprochen. Weiters wurde auf mögliche Fehler eingegangen, die in der Verhaltensbeobachtung zum Tragen kommen können, um den Beobachtern die Fehleranfälligkeit von Beobachter und Beobachtungsinstrument deutlich zu machen. Zudem wurde aufgezeigt, wie Beobachtungsfehler konkret vermieden werden können.

Auch die Methoden und Techniken zur Quantifizierung von Verhalten wurden besprochen, um die Wahl der optimalen Form der Quantifizierung für vorliegende Arbeit zu gewährleisten.

Da es sich bei den zu untersuchenden Versuchspersonen um Vorschulkinder handelte, wurde zudem auf die Besonderheiten der Verhaltensbeobachtung in der kinderpsychologischen Diagnostik eingegangen.

Nach Kruse (1984) bietet sich Verhaltensbeobachtung in einer Spielsituation besonders dann an, wenn auf Charakteristika der Mutter-Kind-Interaktion geschlossen werden soll. Das

Verhalten kann durch die Auswahl einer geeigneten Spielsituation gezielt und relativ leicht kontrolliert werden. Ein geeignetes Spiel kann bestimmte Verhaltensweisen provozieren, welche durch die Verhaltensdimensionen erfasst werden sollen.

Döpfner et al. (2002) empfehlen dabei für jüngere Kinder eine eher unstrukturierte, freie Spielsituation zusammen mit der Bezugsperson, wohingegen bei älteren Kindern die standardisierte Vorgabe von Problemlöse-, Entscheidungs- oder Konfliktlöseaufgaben eine gute Möglichkeit zur Erfassung von familiären Interaktionen darstellt.

In einer Voruntersuchung wurden zwei verschiedene Settings an je zwei Mutter-Kind-Dyaden erprobt. Die Spielsituation sollte sich nämlich dazu eignen, die Qualität der Interaktion hinsichtlich der gewählten Beobachtungskategorien einzuschätzen.

Im ersten Setting bestand die Aufgabe für die Paare darin, gemeinsam mit Kapla-Bausteinen etwas zu bauen. Diese Aufgabenstellung erwies sich allerdings als ungeeignet. Zwischen Mutter und Kind fand zu wenig Interaktion statt. Die Mütter nahmen eher eine Beobachterrolle ein und die Kinder gingen zu sehr in ihrer Schöpferrolle auf, um daneben auch noch mit der Mutter in Kontakt treten zu können.

Die Aufgabe für die Mutter-Kind-Paare im zweiten Setting bestand darin, gemeinsam ein abgebildetes Haus zu gestalten. Es standen dafür diverse Bastelmaterialien zur Verfügung. Diese Bastelarbeit stellte sich unter anderem deshalb als gut geeignet für die Erfassung der Mutter-Kind-Interaktion heraus, weil sie den Paaren keine einzig richtige Lösung abverlangte. Es stand ihnen offen, wie sie die Aufgabe lösen wollten. Sie konnten beispielsweise das Haus mit Farbstiften anmalen, oder Buntpapier auszuschneiden und auf die Vorlage kleben. Diese Entscheidungsprozesse erforderten von den Probanden intensive Interaktionen und zahlreiche Absprachen. Es konnte gut beobachtet werden, wer von beiden die Interaktion steuerte (Skala *Forderung nach Steuerungsverhalten*), wie die Kinder auf Vorschläge der Mütter eingingen (Skala *Reaktivität*) und wie konzentriert sie die Aufgabenstellung bearbeiteten (Skala *Arbeitshaltung*). Auch die emotionale Gestimmtheit (Skala *Emotionalität*) konnte gut erfasst werden. Die interessierenden Dimensionen der Mutter-Kind-Interaktion konnten also gut eingeschätzt werden.

Zudem eignete sich die Spielsituation gut für die den Gegenstand der vorliegenden Untersuchung bildende Altersgruppe. Durch die unterschiedlichen Materialien, die angeboten wurden, waren die Kinder nie über- oder unterfordert. Sie konnten die Aufgabe ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten entsprechend bewältigen. Diese Anforderung war den Autorinnen sehr wichtig, da es sich bei den Versuchspersonen um Vorschulkinder handelte, deren Entwicklung – wie im theoretischen Teil dargestellt – sehr vielfältig ist.

Zudem haben selbst Kinder im gleichen Alter und bei „normaler“ Entwicklung, abhängig von ihren Interessen, genetischen Dispositionen oder der Verfügbarkeit von Spielmaterialien sehr unterschiedliche Fähigkeiten.

Durch die Bereitstellung von ansprechendem Material gab es auch kein Kind, das die Aufgabe verweigerte.

Die vier Beobachtungsdimensionen *Arbeitshaltung*, *Forderung nach Steuerungsverhalten*, *Reaktivität* und *Emotionalität* wurden auf Basis der theoretischen Auseinandersetzung mit der Bindungstheorie, der Mutter-Kind-Interaktion, der Entwicklung des Vorschulkindes und durch die Auseinandersetzung mit anderen Untersuchungen als relevant erachtet und entsprechend formuliert. Die Angemessenheit des Verhaltens der Kinder bezüglich der vier Beobachtungsdimensionen wurde anhand einer fünfstufigen Ratingskala eingeschätzt.

Es stellte sich als große Herausforderung heraus, Verhaltensdimensionen zu formulieren, die für das gesamte Vorschulalter relevant sind. Denn wie sich aus den theoretischen Abhandlungen ableiten lässt, durchläuft das Vorschulkind eine Reihe von Entwicklungsschritten. Aber auch das Bindungssystem ändert sich im Laufe des Vorschulalters wesentlich. Das Vorschulkind wird nach Bowlby (1974) immer mehr zur „zielkorrigierten Partnerschaft“ fähig. Es kann nun zielkorrigierend auf die Pläne seiner Mutter einwirken und die Verfügbarkeit seiner Bindungsperson kognitiv repräsentieren. Deshalb ist die empfundene Sicherheit nicht mehr nur von der Präsenz der Bindungsperson abhängig (Grossmann, 1999).

Die entwickelten Beobachtungsdimensionen wurden anhand der Videoaufnahmen die in der Voruntersuchung hergestellt wurden, erprobt und überarbeitet. So konnten die Beurteilerinnen auch immer wieder ihre Beobachterrolle reflektieren und trainieren.

Die Versuchspersonen, die sich bereit erklärt hatten an der Untersuchung teil zu nehmen, stammten aus dem Bekanntenkreis der Untersucherinnen. Die Untersuchung fand bei den jeweiligen Familien zu Hause statt. Dieser Umstand war mit Vor- und Nachteilen verbunden. Ein Vorteil bestand sicherlich darin, dass die Umgebung, in der die Interaktion stattfand, den Kindern vertraut war, die Mutter-Kind-Interaktion war somit „authentisch“. Dieser Umstand entspricht auch der Forderung von Mackowiak (2001), wonach das Beobachtungssetting dem situativen Kontext entsprechen sollte, in dem die zu beobachtenden Verhaltensweisen typischerweise auftreten. Als erheblicher Nachteil stellte sich allerdings die Tatsache heraus,

dass diverse Störfaktoren nicht gänzlich ausgeschaltet werden konnten. So kam es beispielsweise vor, dass jüngere Geschwister die Interaktion störten und die Mütter dadurch abgelenkt waren. Es wurde aber versucht, jene Sequenzen auszuwählen, in denen vier Minuten lang keine Störungen auftraten.

Da die Interaktion mit einer Videokamera aufgezeichnet wurde, war es bei der Beurteilung der Qualität der Interaktion möglich, den Verhaltensstrom so oft wiederzugeben, bis eine genaue Einschätzung der Angemessenheit des kindlichen Verhaltens möglich war. Außerdem konnte so ein Verhalten, das mehreren Kategorien zuzuordnen war, umfassend beurteilt werden. Der Beobachter konnte dadurch auch den Raum, in dem die Interaktion stattfand – sofern es die räumlichen Gegebenheiten erlaubten – verlassen, um die Spielsituation nicht zu stören.

Die Angemessenheit des kindlichen Verhaltens wurde mittels eines speziell für die vorliegende Untersuchung entworfenen Protokollbogens von zwei unabhängigen Beobachtern beurteilt. So lagen für jedes der dreißig Kinder zwei unabhängige Beobachtungsprotokolle vor. Dadurch konnte das Beobachtungsinventar einer Objektivitäts- und Reliabilitätsanalyse unterzogen werden. Wirtz und Caspar (2002) unterscheiden in diesem Zusammenhang zwischen den Begriffen Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Als Maß der Übereinstimmung wurde Cohens Kappa (κ) berechnet. Dieses Übereinstimmungsmaß basiert auf der prozentualen Übereinstimmung. Es berücksichtigt das Verhältnis von beobachteter und bei Zufall erwarteter Übereinstimmung. Als Maß der Zuverlässigkeit wurde das gewichtete Kappa (κ_w) berechnet, welches zudem die Ähnlichkeit der Urteile mit berücksichtigt.

Das Kappa-Maß liefert standardisierte Maßzahlen zwischen +1 (perfekte Übereinstimmung) und -1 (völlig unterschiedliche Einschätzung). In Anlehnung an Wirtz und Caspar (2002) wurden in der Auswertung κ -Werte, die über 0,75 betrugen, als ausgezeichnete Übereinstimmung, Werte zwischen 0,6 und 0,75 als gute Übereinstimmung und Werte zwischen 0,4 und 0,6 als akzeptable Übereinstimmung interpretiert. Ein Kappa-Wert unter 0,4 sprach demnach für eine schlechte oder geringe Übereinstimmung zwischen den Ratern.

Die Beurteilerübereinstimmung und die Beurteilerzuverlässigkeit wurden sowohl bezüglich der vier Skalen als auch bezüglich der 30 Versuchspersonen berechnet.

Hinsichtlich der Beurteilerübereinstimmung und –zuverlässigkeit auf die vier Skalen ergaben sich Kappa-Werte zwischen 0,451 und 0,668, die somit alle zumindest im akzeptablen Bereich liegen.

Die beste Übereinstimmung wurde in der Skala *Reaktivität* erzielt. Der Wert von 0,668 spricht für eine gute Übereinstimmung der Raterinnen. Diese Skala scheint somit am klarsten definiert gewesen zu sein, da die Übereinstimmung der Beobachterinnen, wie das Verhalten der Versuchspersonen einzuschätzen war, hier am größten war. Aber auch in den anderen Skalen ergaben sich durchaus zufriedenstellende Kappa-Werte, die dafür sprechen, dass die Verhaltensdimensionen eindeutig definiert waren. Es ist somit gelungen, ein „ausreichend“ objektives und reliables Beobachtungsinstrument zu entwickeln.

Bezüglich der Beurteilerübereinstimmung und –zuverlässigkeit hinsichtlich der einzelnen Versuchspersonen kam es zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen. Die κ -Werte schwankten zwischen 0,397 bei Versuchsperson 5 und 0,914 bei Versuchsperson 15. Versuchsperson 5 war allerdings die einzige, die bei ihrer Beurteilung einen Kappa-Wert von unter 0,4 erhielt. Alle anderen Werte lagen zumindest im akzeptablen Bereich, einige sprachen sogar für eine sehr gute Übereinstimmung zwischen den Beurteilerinnen.

Die beiden Beurteilerinnen stimmten in sehr unterschiedlichem Ausmaß darüber ein, wie sie die Kinder bezüglich der Verhaltensdimensionen zu beurteilen hatten. Für diesen Umstand können verschiedene Gründe verantwortlich sein. Möglicherweise kamen trotz umfassender theoretischer Auseinandersetzung mit dem Thema Verhaltensbeobachtung und trotz intensivem Beobachtertraining Beobachtungsfehler zum Tragen. Beispielsweise wäre es möglich, dass die Beobachterinnen Versuchspersonen, die von ihnen selbst zu Hause besucht worden waren, anders beurteilt wurden als solche, die sie nur von den Videos kannten. Es könnte auch sein, dass die Beobachterinnen aufgrund von Erwartungseffekten nach den Besuchen im Vorfeld der Beurteilung des Verhaltens der Versuchspersonen bereits Hypothesen darüber aufgestellt hatten, was sie beobachten würden. Diese Erwartungen könnten dann ihre Wahrnehmung beeinflusst haben.

Beim Abspielen des Videomaterials wurde auch ersichtlich, dass die 30 aufgezeichneten Videosequenzen von sehr unterschiedlicher Qualität waren. So war etwas die Tonqualität des Videos von Versuchsperson 5 sehr schlecht. Dies könnte ebenfalls ein Grund für die schlechte Übereinstimmung zwischen den Beurteilerinnen bei der Einschätzung dieser Versuchsperson sein. Solchen Umständen versuchte man allerdings entgegenzuwirken, indem die Beobachterinnen nachträglich, als die schlechte Tonqualität der Aufnahmen festgestellt werden musste, Gesprächsprotokolle von Videos mit schlechter Tonqualität anfertigten.

Von diesen wenigen Ausnahmen abgesehen war jedoch das Maß der Übereinstimmung der Urteile sehr hoch, was für ein ausreichend objektives Verfahren spricht.

Auch die gewichteten κ -Werte waren durchwegs sehr hoch was für reliable Ergebnisse spricht.

Zum Zweck der Validierung des Beobachtungsverfahrens wurden die Kennwerte der Verhaltensdimensionen mit als relevant erachteten Außenkriterien verglichen.

Die Korrelationen zwischen den Durchschnittswerten bezüglich der einzelnen Skalen und den C-Werten im WET ergaben nur zwei signifikante Korrelationen, die zudem nicht plausibel erscheinen. Die Korrelation zwischen dem Ergebnis im Elternfragebogen des WET und den Durchschnittswerten der Skalen *Reaktivität* ergab einen Korrelationskoeffizienten von -0,436 und jene zwischen den Ergebnissen im Elternfragebogen des WET und den Durchschnittswerten in der Skala *Emotionalität* einen Koeffizienten von -0,382. Es handelt sich also in beiden Fällen um negative Korrelationen. Inhaltlich bedeutet dieses Ergebnis folgendes: Je angemessener das Verhalten der Kinder bezüglich der Skalen *Reaktivität* und *Emotionalität* beurteilt wurde, desto geringer stuften deren Mütter ihre Selbständigkeit ein und umgekehrt.

Insgesamt kann also gesagt werden, dass die vermuteten Zusammenhänge zwischen der Qualität der Interaktion und dem kindlichen Entwicklungsstand nicht nachgewiesen werden konnten. Weder die vorab formulierte Hypothese des Zusammenhangs zwischen feinmotorischen und visumotorischen Fähigkeiten – erhoben durch die Subtests „Lernbär“ und „Nachzeichnen“ - und den Skalen *Arbeitshaltung* und *Forderung nach Steuerungsverhalten* noch jener zwischen der sozial-emotionalen Entwicklung – erhoben durch den Subtest „Fotoalbum“ – und den Skalen *Emotionalität* und *Reaktivität* konnten bestätigt werden.

Diese Ergebnisse können dahingehend interpretiert werden, dass in der vorliegenden Untersuchung kein Zusammenhang zwischen der Qualität der Mutter-Kind-Interaktion und der kindlichen Entwicklung erhoben werden konnte - auch in anderen Untersuchungen konnte nicht immer der Nachweis des Zusammenhangs erbracht werden (Gloger-Tippelt, 2007). Ein Grund könnte auch darin liegen, dass die Stichprobe nicht repräsentativ war – die Kinder kamen alle aus einem sehr ähnlichen Milieu. Das Verhalten der Kinder war demnach sehr ähnlich und wies keine große Varianz auf.

Eine Ursache für die fehlenden Zusammenhänge könnte auch darin zu finden sein, dass die Verhaltensdimensionen nicht das erfassen, was sie erfassen sollten, nämlich die Qualität des kindlichen Verhaltens bezüglich der Mutter-Kind-Interaktion. Dies würde dafür sprechen, dass das Beobachtungsverfahren nicht valide ist.

Um die wahren Gründe ausfindig zu machen, sollten weitere Untersuchungen folgen.

Es wurden auch Interkorrelationen der Kennwerte berechnet, indem Durchschnittswerte, Häufigkeiten und Ranges, die für jede Person in den erhobenen Verhaltensdimensionen berechnet wurden, miteinander korreliert wurden.

Daraus ergaben sich insgesamt fünf signifikante Korrelationen. Somit sind alle Korrelationen signifikant, ausgenommen die der Durchschnittswerte der Skala *Emotionalität* und jene der Skala *Reaktivität*.

Mit einem Korrelationskoeffizienten von 0,666 besteht der höchste Zusammenhang zwischen den Durchschnittswerten der Dimension *Arbeitshaltung* und jenem der Dimension *Forderung nach Steuerungsverhalten*. Forderte ein Kind angemessen nach Steuerungsverhalten, dann wurde auch eine angemessene *Arbeitshaltung* beobachtet und umgekehrt. Eine weitere signifikante Korrelation mit einem Korrelationskoeffizienten von 0,574 bestand zwischen den Durchschnittswerten der Dimensionen *Arbeitshaltung* und *Reaktivität*. Wurde die Reaktion des Kindes auf das Verhalten der Mutter als angemessen beurteilt, dann war dies auch bei der *Arbeitshaltung* der Fall.

Auch die Durchschnittswerte der Dimension *Emotionalität* korrelierten mit den Durchschnittswerten der Dimension *Arbeitshaltung* mit einem Koeffizienten von $r = 0,439$ signifikant positiv. Wurde das Agieren des Kindes während der 4-Minuten-Einheit als angemessene *Arbeitshaltung* beurteilt, verhielt es sich auch der Mutter gegenüber emotional angemessen.

Mit einem Koeffizienten von 0,434 ist auch die Korrelation zwischen den Durchschnittswerten der Dimensionen *Forderung nach Steuerungsverhalten* und *Emotionalität* signifikant.

Eine sehr geringe, aber dennoch signifikante Korrelation besteht zwischen den Durchschnittswerten der Dimensionen *Emotionalität* und *Forderung nach Steuerungsverhalten*. Arbeitet ein Kind angemessen an der Aufgabenstellung, fordert es auch weitgehend angemessen *Steuerungsverhalten*.

Diese Zusammenhänge erscheinen plausibel und inhaltlich schlüssig. Ein Kind, das sich bezüglich einer Verhaltensdimension angemessen verhält, verhält sich auch in den anderen Dimensionen angemessen. Dies spricht zwar für eine gelungene Formulierung der einzelnen Dimensionen und eine erfolgreiche Erstellung des Beobachtungsverfahrens, ermöglicht es jedoch nicht mittels Korrelationen einen kausalen Zusammenhang nachzuweisen. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass diesen Dimensionen eine latente Dimension zugrunde liegt

und Zusammenhänge nur zwischen den Verhaltensdimensionen und der latenten Dimension bestehen. Es könnte aber auch sein, dass sich die Beobachterinnen bei der Beurteilung des kindlichen Verhaltens von einem allgemeinen Gesamteindruck leiten ließen.

Da die Untersuchung in Zusammenarbeit mit Beate Maderthander erfolgte, war es möglich, die Qualität der Mutter-Kind-Interaktion einerseits aus Sicht des Kindes und andererseits aus Sicht der Mutter zu erfassen. Bezüglich des Mutterverhaltens wurden fünf Verhaltensdimensionen beschrieben, die ähnlich den Kind-Skalen in je fünf Abstufungen auftreten können (vgl. Maderthaner, 2008). Im Vorfeld der Auswertung wurde davon ausgegangen, dass angemessenes Verhalten der Mutter angemessenes Verhalten des Kindes bedingt und umgekehrt. Forderte das Kind beispielsweise angemessene *Steuerung*, sollte die Mutter angemessen *Steuerungsverhalten* zeigen, indem sie beispielsweise die *Situation* angemessen *strukturiert*, angemessen *Aufforderungen und Anweisungen* gibt oder dem Kind angemessene *Erklärungen und Informationen* bietet.

Es wurden aber kaum Zusammenhänge zwischen mütterlichen und kindlichen Dimensionen gefunden und von jenen, die gefunden wurden, konnten nicht alle plausibel erklärt werden. So wurde zwischen den Durchschnittswerten der mütterlichen *Rückmeldung* und jenen der kindlichen *Arbeitshaltung* ein negativer Zusammenhang berechnet. Je angemessener die *Arbeitshaltung* des Kindes beurteilt wurde, desto weniger angemessen gab die Mutter demnach *Rückmeldung* und umgekehrt.

Nur zwischen den Durchschnittswerten der kindlichen und der mütterlichen *Emotionalität* ergab sich ein positiver Zusammenhang. Je „freundlicher“ das Kind der Mutter gegenüber ist, desto angemessener war auch die Emotionalität, die die Mutter dem Kind entgegen brachte. Dieser Zusammenhang wurde auch erwartet und stellte sich als einziger plausibel dar.

Bezüglich der Häufigkeiten mütterlicher und kindlicher Dimensionen ergaben sich zwei signifikante Korrelationen: Zum einen bestand ein positiver Zusammenhang zwischen mütterlicher *Erklärung und Information* und kindlicher *Forderung nach Steuerungsverhalten*, zum anderen zwischen kindlicher *Reaktivität* und mütterlicher *Aufforderung und Anweisung*.

Je öfter das Kind Steuerung von der Mutter fordert, desto häufiger steuert die Mutter auch das Verhalten, indem sie dem Kind Erklärung und Information gibt. Dieser Zusammenhang ist schlüssig und plausibel.

Der zweite Zusammenhang bedeutet inhaltlich, dass, je häufiger die Mutter das Kind aufforderte und ihm Anweisungen erteilte, desto häufiger reagierte das Kind auf mütterliche

Verhaltensweisen. Ob das Kind auf die Aufforderungen und Anweisungen der Mutter reagierte, kann durch eine Korrelation nicht erfasst werden.

Weitere signifikante Zusammenhänge bestehen zwischen der Häufigkeit kindlicher *Reaktivität* und den Durchschnittswerten mütterlicher *Strukturierung der Situation* sowie mütterlicher *Aufforderung und Anweisung*. In beiden Fällen bestehen negative Zusammenhänge.

Je häufiger das Kind auf die Mutter reagierte, desto weniger angemessen strukturierte die Mutter die Situation und desto weniger angemessen erteilte sie dem Kind Aufforderungen und Anweisungen.

Die errechneten Zusammenhänge sind somit - bis auf den signifikanten Zusammenhang zwischen den Durchschnittswerten mütterlicher und kindlicher *Emotionalität* - nur wenig plausibel bzw. kann nur in wenigen Fällen von mütterlichem Verhalten auf kindliches Verhalten geschlossen werden.

Ein möglicher Grund dafür liegt in der kurzen Dauer der Beobachtung der Mutter-Kind-Paare von lediglich vier Minuten. Diese Einheit wurde deshalb so kurz gehalten, weil es sich nur um eine Erprobung des Beobachtungsverfahrens handelte. Allerdings muss rückblickend konstatiert werden, dass möglicherweise das beobachtete Verhalten während dieser vier Minuten für das Gesamtverhalten wenig repräsentativ war und Zusammenhänge erst bei einem längeren Beobachtungszeitraum hervorgekommen wären, weil Kinder sehr oft nicht spontan, sondern mit zeitlicher Verzögerung auf das Verhalten ihrer Mütter reagieren.

Eine Erprobung des Beobachtungsinventars anhand längerer Interaktionssequenzen wäre demnach sinnvoll.

Im Anschluss an die Korrelationen wurden noch Clusteranalysen berechnet. Das Ziel einer Clusteranalyse ist die Zusammenfassung von Objekten zu Gruppen, wobei die Unterschiede der Objekte innerhalb der Gruppen oder Cluster möglichst klein und die Unterschiede der Objekte zwischen den gefundenen Clustern möglichst groß sein sollen (Bortz & Döring, 2003). Die „Objekte“ bildeten in der vorliegenden Arbeit die Kinder. Es wurden somit Cluster gebildet, in denen Kinder mit ähnlichen Ausprägungen in den beschriebenen Verhaltensdimensionen in ein Cluster zusammengefasst wurden. Es sollten sich dadurch charakteristische Verhaltenstypen unterscheiden lassen. Es wurden zwei Clusteranalysen durchgeführt, wobei in beiden Fällen die Clusteranalyse nach Ward zur Anwendung kam. In der ersten Analyse erfolgte die Clusterbildung mittels der Durchschnittswerte, in der zweiten

bezüglich der Ranges, die für die Probanden in den einzelnen Verhaltensdimensionen berechnet wurden.

Die erste Clusteranalyse legte eine Teilung der Gesamtstichprobe in vier Gruppen nahe, wobei die vierte Gruppe aus nur einer Versuchsperson bestand. Diese Versuchsperson unterschied sich von den anderen Versuchspersonen dadurch, dass sie keinerlei Steuerungsverhalten forderte und in dieser Verhaltensdimension dadurch auch kein Durchschnittswert gebildet werden konnte. Da die Analyse eines Clusters mit einem Stichprobenumfang von nur einem Fall keine aussagekräftigen Ergebnisse liefern würde, wurden Mittelwertvergleiche nur zwischen Cluster 1 (n=12), Cluster 2 (n=5) und Cluster 3 (n=12) durchgeführt. Die drei Gruppen wurden hinsichtlich der Kennwerte der Verhaltensdimensionen, der demographischen Daten, der Ergebnisse im WET und der Ergebnisse im FIT-KIT- Elternfragebogen verglichen. Dazu wurden mittels einfacher Varianzanalyse für unabhängige Stichproben bei intervallskalierten und normalverteilten Variablen bzw. Kruskal-Wallis-Rangvarianzanalyse bei nicht normalverteilten Variablen, Mittelwertesvergleiche durchgeführt. Zudem wurden die drei Cluster bezüglich vorkommender Häufigkeiten mittels χ^2 -Test verglichen.

Signifikante Unterschiede zwischen den drei Gruppen ließen sich bezüglich der Mittelwerte in den Skalen *Forderung nach Steuerungsverhalten*, *Reaktivität* und *Arbeitshaltung*, der Häufigkeiten in der Skala *Forderung nach Steuerungsverhalten* und der Ranges in den Skalen *Arbeitshaltung* und *Reaktivität* ausmachen. Zudem bestanden signifikante Unterschiede in den Variablen *Alter* des Kindes und *Wohnumgebung (Stadt/ Land)*.

In Cluster 1 forderten die Kinder beispielsweise signifikant angemessener nach *Steuerungsverhalten* und zeigten eine angemessenere *Reaktivität* und *Arbeitshaltung* als die Kinder die Cluster 2 und 3 zugeordnet wurden. Sie waren zudem auch signifikant jünger als jene aus den anderen beiden Clustern und kamen häufiger aus der Stadt.

Die durchschnittlich geringste Angemessenheit bezüglich der Verhaltensdimensionen *Forderung nach Steuerungsverhalten*, *Reaktivität* und *Arbeitshaltung* war bei den Versuchspersonen die Cluster 2 zugeordnet wurden zu beobachten. Sie forderten zudem am meisten *Steuerungsverhalten* und die Angemessenheit ihrer *Arbeitshaltung* und *Reaktivität* schwankte mehr als bei den Versuchspersonen aus Cluster 1 und 3. Die Kinder die Cluster 3 zugeordnet wurden waren signifikant älter und lagen in ihren durchschnittlichen Mittelwerten und Ranges bezüglich der einzelnen Verhaltensdimensionen zwischen jenen der Versuchspersonen aus Cluster 1 und 3.

Bezüglich der Subskalen des FIT-KIT konnten keinerlei signifikante Unterschiede zwischen den beiden Clustern identifiziert werden. Die Mittelwerte der berechneten Rohwerte unterscheiden sich kaum voneinander.

Die Entscheidung bei der zweiten Clusteranalyse fiel auf eine 2 – Cluster – Lösung. Mittelwertsvergleiche dieser beiden Cluster wurden mittels t-Test für unabhängige Stichproben bei intervallskalierten und normalverteilten Variablen bzw. U-Test von Mann-Whitney bei nicht normalverteilten Variablen durchgeführt.

Aber auch die zweite Clusteranalyse konnte signifikante Unterschiede zwischen den Clustern nur bezüglich der erhobenen Kennwerte der Verhaltensdimensionen ermitteln.

Ein Grund dafür ist möglicherweise die Tendenz der Mütter sozial erwünscht auf die Fragen zu antworten. Ein anderer liegt vermutlich in der geringen Streuung der Antworten, was wiederum mit der Homogenität der Stichprobe zusammenhängen könnte.

Zwar wurde ursprünglich versucht, eine möglichst repräsentative Stichprobe zu finden, jedoch konnten beispielsweise über das Verteilen von Elternbriefen in diversen Kindergärten keine Eltern für die Mitarbeit am Versuchsprojekt gefunden werden. So wurden anschließend die Versuchspersonen aus dem Bekanntenkreis der Untersucherinnen rekrutiert, die wiederum in ihrem Bekanntenkreis Elternbriefe verteilten, um Personen zu finden, die bereit waren an der Untersuchung teilzunehmen. Mit Hilfe dieses „Schneeballsystems“ fanden sich schließlich doch 30 Mutter-Kind-Paare, die bereit waren, an der Untersuchung teilzunehmen. Unerwartete und im Grund auch unerwünschte Folge war allerdings, dass sie dadurch vorwiegend aus der selben sozialen Schicht und dem selben Milieu kamen. Eine Analyse der demographischen Daten ergab beispielsweise, dass die Eltern ein überdurchschnittlich hohes Bildungsniveau aufwiesen. So hatten etwa mehr als die Hälfte der Mütter eine abgeschlossene universitäre Ausbildung und weitere 30,8 % die Matura.

Resümierend muss also festgehalten werden, dass möglicherweise eine Stichprobe mit größerer Heterogenität die Aussagekraft der Ergebnisse erhöht hätte.

Was das beschriebene Beobachtungsinventar betrifft, so wurde dieses für den Einsatz in der Entwicklungsdiagnostik entwickelt. Diese sollte nämlich ein möglichst umfassendes Bild des Kindes liefern, wozu eben auch die Qualität der Mutter-Kind-Interaktion zählt. Denn wie aus den theoretischen Ausführungen hervorgeht, belegt durchaus die Mehrheit der Studien einen prognostischen Wert bei der Beurteilung des Einflusses der Interaktion auf die weitere kindliche Entwicklung. Eine sichere Bindung kann demnach einen Schutzfaktor darstellen,

sodass potentielle Risikofaktoren und Belastungen abgeschirmt werden bzw. nicht zum Tragen kommen (Spangler & Zimmermann, 1999b; Egeland, 2002; Schmidt-Denter & Spangler, 2005).

Nach der Entwicklung des Beobachtungsinventars wurde in einem nächsten Schritt untersucht, ob dieses Inventar den Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität genügt. Die Untersuchung führte zu einem durchwegs positiven Ergebnis.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es gelungen scheint ein objektives und reliables Beobachtungsverfahren zu entwickeln. Dieser Umstand wurde durch die Berechnung von Beobachterübereinstimmungen und- zuverlässigkeiten bestätigt.

Die Validierung des Verfahrens scheiterte allerdings. Im Vorfeld vermutete Zusammenhänge zwischen den Kennwerten der Verhaltensdimensionen und als relevant erachteten Außenkriterien konnten nicht oder nur teilweise bestätigt werden.

Ob der Grund tatsächlich daran lag, dass das Beobachtungsinventar nicht valide ist, oder ob sich die Außenkriterien nicht zur Validierung eigneten, konnte durch vorliegende Untersuchung nicht mit Sicherheit festgestellt werden.

Die Gründe für den fehlenden Zusammenhang können wie bereits dargestellt vielfältig sein. Deshalb wäre es in einer Folgeuntersuchung sinnvoll, längere Beobachtungssequenzen zur Beurteilung auszuwählen, um so mögliche zeitverzögerte Zusammenhänge zwischen Mutter- und Kindverhalten ausfindig zu machen.

Zudem wäre die Heranziehung einer weniger homogenen Stichprobe wünschenswert, ebenso die Ausschaltung möglicher Störfaktoren wie etwa die Anwesenheit jüngerer Geschwister.

Letzteres wäre möglich, indem man die Untersuchung unter standardisierten Bedingungen in einem eigens dafür vorgesehenen Raum durchführt. Dies würde allerdings für die Probanden einen viel größeren Zeitaufwand, als dies ohnehin bereits der Fall war, bedeuten. Und somit wäre es eventuell noch schwieriger mögliche Probanden zu finden.

Es wäre zudem sinnvoll, auch andere Außenkriterien miteinzubeziehen, die möglicherweise in Zusammenhang mit der Qualität der Mutter-Kind-Interaktion stehen. Dies könnten eventuell Entwicklungsbereiche sein, die über die in der vorliegenden Untersuchung erhobenen hinausgehen. So könnte den Kindern beispielsweise der gesamte WET vorgegeben werden. Möglicherweise wären dadurch Zusammenhänge zwischen den Kennwerten und den Ergebnissen in anderen Subtests des WET nachweisbar.

In Folgeuntersuchungen könnte eventuell auch die Qualität der Vater-Kind-Interaktion mit erhoben werden, denn die Untersuchung von Diener et al. (2008) zeigt beispielsweise einen größeren Zusammenhang zwischen schulischen Kompetenzen der Kinder und der Bindungssicherheit, wenn eine sichere Bindung zu **beiden** Elternteilen besteht.

11. ZUSAMMENFASSUNG

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, ein Beobachtungsinventar zur Erfassung der Qualität der Mutter-Kind-Interaktion zu entwerfen und anschließend zu erproben.

Dazu wurde auf die Bindungstheorie als theoretische Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem Thema Mutter-Kind-Interaktion genauer eingegangen.

Die Bindungstheorie wurde vom englischen Psychiater und Psychoanalytiker John Bowlby (1907-1990) entwickelt. Sie beschäftigt sich mit der Entstehung von engen Beziehungen zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen. Unter Bindung (attachment) versteht Bowlby „[...]das gefühlsmäßige Band, welches eine Person oder ein Tier zwischen sich selbst und einem bestimmten anderen knüpft – ein Band, das sie räumlich verbindet und das zeitlich andauert.“ (Ainsworth & Bell, 1970, S. 147). Nach Bowlby (1991, 1995a, 2008) ist der Begriff „Bindung“ deutlich vom Begriff „Bindungsverhalten“ zu unterscheiden. Unter Bindungsverhalten versteht er das Verhalten des Kindes, das darauf ausgerichtet ist, die Nähe zu einem bevorzugten, vermeintlich kompetenteren Menschen zu suchen oder aufrecht zu erhalten. Es wird aktiviert, wenn das Kind müde ist, Angst oder Schmerzen hat oder die Mutter bzw. die Bindungsperson abwesend ist (Bowlby, 1974). Zu den Bindungsverhaltensweisen gehören einerseits aktive nähe- und kontaktsuchende Verhaltensweisen wie Annäherung, Nachfolgen und Anklammern, andererseits Signalverhalten wie Lächeln, Weinen und Rufen (Ainsworth & Bell, 1970; Spangler & Zimmermann, 1999b).

Zu Beginn der 1950-er Jahre schloss sich Mary D.S. Ainsworth dem Forschungsteam um John Bowlby an (Bowlby, 1991). Sie stützte die Aussagen der Bindungstheorie durch empirische Befunde und trug durch die Beschreibung von diversen Konzepten wie jenem der „sicheren Basis“ oder der „mütterlichen Feinfühligkeit“ wesentlich zu ihrer Erweiterung bei (Bretherton, 1999). Ainsworth entdeckte in ihren Untersuchungen, dass die meisten Kinder mit dem Erreichen des Krabbelalters begannen auf Entdeckung zu gehen – zu explorieren. Dieses Explorationsverhalten ist antithetisch zum Bindungsverhalten (Bowlby, 1974, 1999, 2008; Grossmann, 2001, Grossmann, et al., 2003a). Vor jeder neuen Erkundung kehrten die Kinder –eine sichere Mutterbindung vorausgesetzt – zu ihren Müttern zurück. Waren die Mütter nicht anwesend, zeigten die Kinder kein Explorationsverhalten, sondern Bindungsverhalten (Bowlby, 2008). Ainsworth schloss daraus, dass die Kinder ihre Mütter als eine „sichere Basis“ nützen, von der aus sie die Welt erkunden.

Ein weiteres zentrales Konzept der Bindungstheorie – ebenfalls von Ainsworth formuliert – ist jenes der „mütterlichen Feinfühligkeit“. Nach Ainsworth (1974) nimmt die feinfühlige Mutter die Signale ihres Kindes wahr, kann sie richtig interpretieren und angemessen darauf reagieren. Zudem erfolgt die Reaktion der feinfühiligen Mutter prompt, um dem Kind ein Gefühl von Effizienz zu vermitteln.

Die Bindungstheorie geht davon aus, dass Kinder auf Basis wiederholter typischer Muster der Interaktion mit ihren Bezugspersonen Erwartungen über zukünftige Interaktionen ausbilden. Solche Erwartungen werden in sogenannten „Inneren Arbeitsmodellen“ (inner working models) verinnerlicht (Grossmann & Grossmann, 2006). Die wichtigste Funktion dieser inneren Arbeitsmodelle ist es, die Ereignisse der realen Welt zu simulieren und so das kindliche Verhalten einsichtig und vorausschauend zu planen (Fremmer-Bombik, 1999; Bowlby, 1999). Die inneren Arbeitsmodelle werden zur Erklärung der Steuerung des Bindungsverhaltenssystems herangezogen (Spangler & Zimmermann, 1999b).

Nach Bowlby (1974) wird das Kind im Vorschulalter zur „zielkorrigierten Partnerschaft“ fähig. Bindungsverhaltensweisen werden nun nicht mehr so häufig und auch weniger intensiv aktiviert. Grund dafür sind die zunehmenden Erfahrungen, die das Kind macht, die zunehmende Fähigkeit, Dinge aus der Perspektive anderer wahrzunehmen, die Verbesserung der Kommunikation, das wachsende Verständnis für Tagesabläufe und die Fähigkeit zur Vorstellung über kurze Zukunftsphasen (Grossmann, 1999; Grossmann & Grossmann, 2006). Das Kind kann nun zielkorrigierend auf die Pläne seiner Bindungsperson einwirken und deren Verfügbarkeit kognitiv repräsentieren. Deshalb ist die empfundene Sicherheit nicht mehr nur von der Präsenz der Bindungsperson abhängig (Grossmann, 1999).

Da der theoretische Begriff *Bindung* nicht direkt beobachtbar ist, muss er je nach Entwicklungsstand auf unterschiedlichen Ebenen zugänglich gemacht werden (Bretherton et al., 2001). Im Kleinkindalter wird auf der Handlungsebene aus dem Bindungsverhalten nach der Trennung des Kindes von seiner Bindungsperson auf die Qualität der Bindung geschlossen. Beispiel für ein solches Verfahren ist die von Ainsworth entwickelte „Fremde Situation“. Ab dem Vorschulalter verfügen Kinder bereits über die nötigen kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten, um auf der Ebene von Repräsentationen die Qualität der Bindung erfassen zu können (Bretherton, 2002). Dazu werden Verfahren verwendet, bei denen Kinder zu bildlich dargestellten Bindungsszenen befragt oder in ein bindungsthematisches Puppenspiel involviert werden (Schmidt-Denter & Spangler, 2005).

Nach Bowlby (1991; 1999) neigen die vom Kind einmal entwickelten Bindungsmuster eher dazu bestehen zu bleiben. Allerdings zeigen einige Untersuchungen, dass verschiedene

kritische Lebensereignisse, wie sie beispielsweise eine Scheidung der Eltern darstellt, die Qualität der Bindung beeinflussen können.

Durch die fortschreitende Entwicklung des Kindes, die sich in Veränderungen in sämtlichen Bereichen der kindlichen Fähigkeiten zeigt, wird auch die Interaktion mit der Mutter bzw. mit sämtlichen Bezugspersonen beeinflusst (Stern, 1995).

Im kognitiven Bereich bestehen die Entwicklungsfortschritte im Vorschulalter beispielsweise darin, dass das kindliche Verständnis für Zeitspannen wächst, die Kinder zunehmend zu einer echten Perspektivenübernahme fähig werden und im Laufe des Vorschulalters eine „Theory of Mind“ entwickeln – sie können also zunehmend zwischen eigenen Überzeugungen und der Realität unterscheiden. Zudem wird das Vorschulkind durch die wesentliche Erweiterung des Sprachverständnisses, des Wortschatzes und der Satzbildungsfähigkeit immer mehr dazu fähig, sich sprachlich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen (Peter, 2008; Schürmann, 2008). Aber auch im sozial-emotionalen Bereich kommt es im Vorschulalter zu einigen Fortschritten. So wird beispielsweise der Umfang an Emotionen immer größer, wobei deren Häufigkeit und Intensität abnimmt (Holodynski & Friedlmeier, 1999). Auch das Verständnis verschiedener Aspekte des Gefühlslebens wird in den Vorschuljahren immer korrekter und facettenreicher (Von Salisch & Konzmann, 2005). Inneres Erleben und äußerer Ausdruck werden zunehmend entkoppelt. Durch die Entwicklung der „Theory of Mind“ wächst auch das kindliche Verständnis für die Gefühle, Absichten und Wünsche anderer Personen. Durch die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme wiederum wird die Entwicklung von empathischen Verhaltensweisen im Vorschulalter erleichtert (Peter, 2008; Malti et al., 2008). Das Kind beginnt im Vorschulalter, sich immer mehr für Gleichaltrige zu interessieren. Die neu erworbenen Fähigkeiten im sozial-emotionalen Bereich erleichtern es ihm nun, außerfamiliäre Kontakte zu Gleichaltrigen und anderen erwachsenen Personen – beispielsweise im Kindergarten – zu knüpfen. So entstehen auch erste Freundschaften.

Auch im motorischen Bereich kommt es im Laufe des Vorschulalters zu Veränderungen. Das Vorschulkind hat die elementaren Bewegungsmuster wie Stehen, Gehen, Laufen, Klettern und Springen bereits erlernt. Nun kommt es zu einer qualitativen Verbesserung der gelernten motorischen Fertigkeiten und die variable Verfügbarkeit dieser Fertigkeiten in unterschiedlichen Situationen wird verbessert. Die Bewegungen werden immer zielgerichteter und immer genauer und das Kind beginnt verschiedene Bewegungsformen zu kombinieren.

Auch im Bereich der Feinmotorik kommt es während des Vorschulalters zu Veränderungen. Das Kind gewinnt zunehmend die Fähigkeit, seine Zeichenbewegungen zu steuern und zu

präzisieren. Sein Interesse und seine Fähigkeiten im Umgang mit diversen Bastelmaterialien wie Schere, Kleber und Papier, wachsen.

Für die Entwicklungspsychologie besonders interessant ist die Frage nach den Folgen bzw. Auswirkungen von Bindungssicherheit bzw. der Qualität der Eltern-Kind-Interaktion auf die weitere kindliche Entwicklung. Bei der genauen Betrachtung diesbezüglicher Arbeiten ergibt sich nicht immer ein einheitliches Bild, was auch darauf zurückzuführen ist, dass für die Erhebung von Bindungsqualität bzw. Qualität der Interaktion und zur Erhebung des kindlichen Entwicklungsstandes unterschiedliche Methoden verwendet wurden (Gloger-Tippelt, 2007). Trotzdem ist ein Trend in Richtung positivem Zusammenhang zwischen sicherer Bindung und einem höheren Ausmaß an kindlichen Kompetenzen beispielsweise im sozial-emotionalen und im kognitiven Bereich zu erkennen.

Zur Erfassung von Interaktionen können verschiedene Methoden angewendet werden. Ein klassisches Verfahren in der Kleinkindforschung ist die Verhaltensbeobachtung. Dazu werden in der Regel die an der Interaktion beteiligten Familienmitglieder dazu angehalten, eine bestimmte Interaktionsform auszuüben – zum Beispiel Spielen oder Lösen einer gemeinsamen Aufgabe (Hofer, 2002). Üblicherweise werden die Interaktionen aufgezeichnet und nach im voraus festgelegten Beobachtungskriterien ausgewertet (Forgas, 1999; Hofer, 2002). Diese Kriterien sollen das interessierende theoretische Konstrukt erfassen (Hofer, 2002).

Eine solche Vorgehensweise wurde auch für die gegenständliche Untersuchung gewählt, da sie am brauchbarsten, aussagekräftigsten und am einfachsten durchführbar erschien.

Es wurden vier Verhaltenskategorien definiert, die für die Einschätzung der Interaktionsqualität aus Sicht des Kindes als relevant erschienen. Jede der vier Skalen beschreibt Verhaltensweisen, die in fünf Abstufungen (1...unangemessen, 2...wenig angemessen, 3...mittlere Ausprägung, 4...eher angemessen und 5...angemessen) auftreten können. Zur Operationalisierung der Qualität der Mutter-Kind-Interaktion wurde also eine 5-stufige Ratingskala gewählt, welche die Angemessenheit des Verhaltens erheben sollte. Es wurden für jede Verhaltenskategorie drei Ankerpunkte durch genaue Verhaltensbeschreibungen definiert und zur besseren Handhabung Beispiele beschrieben.

Die Skala *Bedürfnis nach Steuerungsverhalten* erhebt, ob bzw. wie angemessen ein Kind mütterliche Steuerung einfordert. Das Kind fordert Steuerung, wenn es die Mutter nach einer

Erklärung fragt, Hilfe und Unterstützung verlangt oder nonverbal deutlich macht, dass es Hilfe möchte.

Die Skala *Arbeitshaltung* erhebt, in welchem Ausmaß das Kind seine Aufmerksamkeit auf die Aufgabe (Bastelarbeit) richtet, bzw. inwieweit es leistungsmotiviert und leistungsorientiert arbeitet.

In der Skala *Reaktivität* wird die Aufmerksamkeit erhoben, die das Kind der Mutter entgegenbringt. Es wird die Angemessenheit der kindlichen Reaktionen auf mütterliche Verhaltensweisen erfasst, etwa die Beantwortung mütterlicher Fragen, die Berücksichtigung ihrer Vorschläge oder die Ausführung ihrer Anweisungen.

Durch die Skala *Emotionalität* soll die emotionale Gestimmtheit zwischen Mutter und Kind erfasst werden.

Die Spielsituation, in der das Interaktionsverhalten zwischen den Kindern und ihren Müttern beobachtet werden sollte, war eine Bastelarbeit. Die konkrete Aufgabenstellung für die Mutter-Kind-Paare bestand darin, gemeinsam ein Haus zu gestalten, welches auf einer Vorlage abgebildet war. Den Paaren standen dafür diverse Bastelmaterialien wie Scheren, Kleber, Stifte und Buntpapier zur Verfügung. Die Interaktionen wurden mit einer Videokamera aufgezeichnet. Aus den Videosequenzen wurden Ausschnitte zu je vier Minuten ausgewählt. Zur Kategorisierung des Verhaltens wurde ein Videobeobachtungsprotokollbogen entworfen, der in 16 Intervalle zu je 15 Sekunden gegliedert war. Für jede 15-Sekunden-Einheit musste entschieden werden, in welcher Abstufung das zu beurteilende Verhalten auftrat. Konnte das zu kategorisierende Verhalten nicht beobachtet werden, wurde dies ebenfalls vermerkt.

Die Stichprobe, an der das Beobachtungsinventar erprobt wurde, bestand aus 30 Mutter-Kind-Paaren. Die Untersuchung fand bei den Familien zu Hause statt. Zusätzlich zu der Bastelarbeit mussten die Kinder drei Subtests aus dem WET (Wiener Entwicklungstest; Kastner-Koller & Deimann, 2001) bearbeiten. Die drei Subtests *Lernbär*, *Nachzeichnen* und *Fotoalbum* wurden ausgewählt, weil ein Zusammenhang mit den beschriebenen Skalen vermutet wurde.

Währenddessen füllten die Mütter einen Fragebogen aus. Dieser bestand aus der Erhebung von demographischen Daten, dem Elternfragebogen des WET und dem FIT-KIT-Elternfragebogen. Die so erhobenen Daten dienten als Außenkriterien zur Validierung des entwickelten Beobachtungsinventars.

Da bei der Entwicklung eines neuen Beobachtungsinstruments dessen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität überprüft werden müssen, wurden etwa zum Nachweis der Validität die erhobenen Beobachtungsdaten relevanten Außenkriterien gegenübergestellt. Dazu wurden einerseits Korrelationen zwischen den erhobenen Daten und den Ergebnissen des WET und des FIT-KIT-Elternfragebogens und andererseits Clusteranalysen mit anschließenden Mittelwertsvergleichen durchgeführt. Die Ergebnisse bestätigten die vermuteten Zusammenhänge allerdings nicht oder nur unzureichend. Auch eine Wechselbeziehung zwischen kindlichen Verhaltensdimensionen und den mütterlichen Dimensionen (erhoben von Maderthander, 2008) konnte nur für wenige Dimensionen bestätigt werden. Zudem sind die errechneten Zusammenhänge- bis auf den signifikanten Zusammenhang zwischen den Durchschnittswerten mütterlicher und kindlicher „Emotionalität“ - nur wenig plausibel. Man kann also vom Verhalten der Mütter nur in geringem Ausmaß auf das Verhalten der Kinder schließen und umgekehrt. Ein Grund dafür könnte darin liegen, dass es sich um eine Erprobung des Beobachtungsinventars handelte und folglich nur eine sehr kurze Videosequenz von vier Minuten analysiert wurde. Eventuell bestünden zeitversetzte Reaktionen, die allerdings nur in einem längeren Beobachtungsintervall erfasst werden könnten.

Die Gütekriterien Objektivität und Reliabilität wurden anhand der Beobachterübereinstimmung überprüft. Dazu wurden die ausgewählten Videosequenzen an eine unabhängige Beobachterin weitergegeben, die diese ebenfalls einer Datenanalyse unterzog. Somit lagen für jede der 30 Versuchspersonen zwei unabhängige Beobachtungsprotokolle vor.

Die Beurteilerübereinstimmung wurde mittels Cohen's Kappa (κ) berechnet. Die Berechnungen ergaben, dass die Übereinstimmungen zwischen den beiden Ratern zumindest akzeptabel waren und sogar bis zu ausgezeichneter Übereinstimmung reichten. Diese durchaus zufriedenstellenden Kappa-Werte sprechen dafür, dass die Verhaltensdimensionen eindeutig definiert sind. Es scheint somit gelungen, ein „ausreichend“ objektives und reliables Beobachtungsinstrument zu entwickeln.

12. LITERATURVERZEICHNIS

Ahnert, L. (2008a). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (2. Aufl.). München: Reinhardt.

Ahnert, L. (2008b). Bindung und Bonding: Konzepte früher Bindungsentwicklung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (2. Aufl., S. 63-81). München: Reinhardt.

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

Ainsworth, M.D.S. (1974). Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Babys. In K.E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S. 414-421). Stuttgart: Klett-Cotta.

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

Ainsworth, M.D.S. (1985b). Bindungen im Verlauf des Lebens (1985). In K.E. Grossmann & K.- Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S. 341-366). Stuttgart: Klett-Cotta.

Ainsworth, M.D.S. (1990). Epilog. Einige Überlegungen zur Theorie und über bindungsrelevante Erfassungen nach der Kleinkindzeit. In K.E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S. 367-401). Stuttgart: Klett-Cotta.

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

Ainsworth, M.D.S., Bell, S.M.V. & Stayton, D.J. (1971). Individuelle Unterschiede im Verhalten in der Fremden Situation bei ein Jahr alten Kindern. In K.E. Grossmann & K.-Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S. 169-208). Stuttgart: Klett-Cotta.

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

Ainsworth, M.D.S. & Witting, B. (1969). Bindungs- und Explorationsverhalten einjähriger Kinder in einer fremden Situation. In K.E. Grossmann & K.-Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S. 112-145). Stuttgart: Klett-Cotta.

Bischof-Köhler, D. (1998). Zusammenhänge zwischen kognitiver, motivationaler und emotionaler Entwicklung in der frühen Kindheit und im Vorschulalter. In H. Keller (Hrsg.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (S. 319-376). Bern: Hans Huber.

Bischof-Köhler, D. (2000). *Kinder auf Zeitreise. Theory of Mind, Zeitverständnis und Handlungsorganisation*. Bern: Hans Huber.

Bogyi, G. (2006). Magisches Denken und die Verarbeitung von traumatischen Ereignissen. In K. Steinhardt, C. Büttner & B. Müller (Hrsg.), *Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter* (S. 39-56). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Bohlin, G., Hagekull, B. & Rydell, A. (2000). Attachment and social functioning: a longitudinal study from infancy to middle childhood. *Social Development*, 9, 24-40.

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

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

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

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

Bowlby, J. (1987). Bindung. In K.E. Grossmann & K.- Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S. 22-26). Stuttgart: Klett-Cotta.

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

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

Bowlby, J. (1995b). *Maternal care and mental health*. New York: Aronson.

Bowlby, J. (1999). Bindung: Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (3. Aufl., S. 17-26). Stuttgart: Klett-Cotta.

Bowlby, J. (2001). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung* (4. Aufl.). München, Ernst Reinhardt.

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

Brem-Gräser, L. (1957). *Familie in Tieren: die Familiensituation im Spiegel der Kinderzeichnung. Entwicklung eines Testverfahrens*. München: Reinhardt.

Bretherton, I. (1999). Die Geschichte der Bindungstheorie. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (3. Aufl., S. 27-49). Stuttgart: Klett-Cotta.

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

Bretherton, I. (2002). Konstrukt des inneren Arbeitsmodells. Bindungsbeziehungen und Bindungsrepräsentationen in der frühen Kindheit und im Vorschulalter. In K.H. Brisch, K.E. Grossmann, K. Grossmann & L. Köhler (Hrsg.), *Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis* (S. 13-46). Stuttgart: Klett-Cotta.

Bretherton, I., Suess, G.J., Golby, B. & Oppenheim, D. (2001). „Attachment Story Completion Task“ (ASCT). Methoden zur Erfassung der Bindungsqualität im Kindergartenalter durch Geschichtenergänzungen im Puppenspiel. In G.J. Suess, H. Scheuerer-Englisch & W.-K.P. Pfeifer (Hrsg.), *Bindungstheorie und Familiendynamik. Anwendung der Bindungstheorie in Beratung und Therapie* (S. 83-124) Gießen: Psychosozial-Verlag.

Brisch, K.H., Grossmann, K.E., Grossmann, K. & Köhler, L. (2002). *Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bürki, D. (2008). Vom Symbol- zum Rollenspiel. In B. Zollinger (Hrsg.), *Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen* (3., korr. Aufl., S. 11-46). Bern: Haupt.

Butler, R. (1998). Age trends in the use of social and temporal comparison for self-evaluation: Examination of a novel developmental hypothesis. *Child Development*, 69, 1054-1073.

Damon, W. & Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 53, 841-864.

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

Diener, M.L., Isabella, R.A., Behunin, M.G. & Wong, M.S. (2008). Attachment to Mothers and Fathers during Middle Childhood: Associations with Child Gender, Grade, and Competence. *Social Development*, 17, 84-101.

Döpfner, M., Lehmkuhl, G., Petermann, F. & Scheithauer, H. (2002). Diagnostik psychischer Störungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und – psychotherapie* (5. Aufl., S. 95-130). Göttingen: Hogrefe.

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. (2003). Interaktionsdiagnostik: Versuch einer Objektivierung in einer subjektiven Welt. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (3., korr., überarb. und erw. Aufl., S. 1125-1151.) Bern: Hans Huber.

Dunsmore J.S., Bradburn, I.S., Costanzo, P. R. & Fredrickson B. (2009). Mothers' expressive style and emotional responses to children's behavior predict children's prosocial and achievement-related self-ratings *International Journal of Behavioral Development*, 33, 253-264.

Dunsmore, J.C., Halberstadt, A.G., Eaton, K.L. & Robinson, M.L. (2005). Mothers' Typical and Event-Specific Positive Expressions Influence Children's Memory for Events. *Social Development*, 14, 339-360.

Eder, R.A. (1990). Uncovering young children's psychological selves: Individual and developmental differences. *Child Development*, 61, 849-863.

Egeland, B. (2002). Ergebnisse einer Langzeitstudie an Hoch-Risiko-Familien. Implikationen für Prävention und Intervention. In K.H. Brisch, K.E. Grossmann, K. Grossmann & L. Köhler (Hrsg.), *Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis* (S. 305-324). Stuttgart: Klett-Cotta

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

Feger, H. (1983). Planung und Bewertung von wissenschaftlichen Beobachtungen. In H. Feger & J. Bredenkamp (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Datenerhebung. Band 2. Forschungsmethoden* (S. 1-75). Göttingen: Hogrefe.

Filipp, S.-H. & Mayer, A.-K. (2005). Selbstkonzept-Entwicklung. In J.B. Asendorpf (Hrsg.), *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung* (S.259-334). Göttingen: Hogrefe.

Fissini, H.-J. (2004). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Flavell, J.H., Everett, B.A., Croft, K. & Flavell, E.R. (1981). Young children's knowledge about visual perception. Further evidence for the Level 1-Level 2 distinction. *Developmental Psychology*, 17, 99-103.

Fleiss, J.L. (1981). *Statistical Methods for Rates and Proportions* (2. Aufl.). New York: Wiley.

Fonagy, P. (2003). *Bindungstheorie und Psychoanalyse*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Fonagy, P. (2005a). Das Verständnis für geistige Prozesse, die Mutter-Kind-Interaktion und die Entwicklung des Selbst. In P. Fonagy & M. Target (Hrsg.), *Frühe Bindung und psychische Entwicklung. Beiträge aus Psychoanalyse und Bindungsforschung* (2. Aufl., S. 31-48). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Fonagy, P. (2005b). Die Bedeutung der Entwicklung metakognitiver Kontrolle der mentalen Repräsentanzen für die Betreuung und das Wachstum des Kindes. In P. Fonagy & M. Target (Hrsg.), *Frühe Bindung und psychische Entwicklung. Beiträge aus Psychoanalyse und Bindungsforschung* (2. Aufl., S. 49-69). Gießen: Psychosozial-Verlag.

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

Fraisse, P. (1985). *Psychologie der Zeit*. München: Reinhardt.

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

Frey, K.S. & Ruble, D.N. (1985). What children say when the teacher is not around: Conflicting goals in social comparison and performance assessment in the classroom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 550-562.

Friedlmeier, W. (1999). Emotionsregulation in der Kindheit. In W. Friedlmeier & M. Holodynski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 197-218) Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Fuhrer, U. & Trautner, H.M. (2005). Entwicklung von Identität. In J.B. Asendorpf (Hrsg.), *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 335-424). Göttingen: Hogrefe.

Gloger-Tippelt, G. (2007). Bindung und Sozialverhalten in der mittleren Kindheit. In C. Hopf & G. Nunner-Winkler (Hrsg.), *Frühe Bindungen und moralische Entwicklung. Aktuelle Befunde zu psychischen und sozialen Bedingungen moralischer Eigenständigkeit* (S. 69-103). Weinheim: Juventa.

Gloger-Tippelt, G. (2008). Individuelle Unterschiede in der Bindung und Möglichkeiten ihrer Erhebung bei Kindern. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (2. Aufl., S. 82-109). München: Reinhardt.

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

Gopnik, A. & Astington, J.W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 59, 26-37.

Gopnik, A. & Slaughter, V. (1991). Young children's understanding of changes in their mental states. *Child Development*, 62, 98-110.

Göppel, R. (2006). „Kinder denken anders als Erwachsene...“. Die Frage nach dem „magischen Weltbild des Kindes“ angesichts der These von der „Kindheit als Konstrukt“ und angesichts der neuen Bildungsansprüche an den Kindergarten. In K. Steinhardt, C. Büttner & B. Müller (Hrsg.), *Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter* (S. 15-38). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Greve, W. (2007). Die Entwicklung von Moral – Ursachen und Gründe. In C. Hopf & G. Nummer-Winkler (Hrsg.), *Frühe Bindungen und moralische Entwicklung. Aktuelle Befunde zu psychischen und sozialen Bedingungen moralischer Eigenständigkeit* (S. 245-272). Weinheim: Juventa.

Greve, W. & Wentura, D. (1997). *Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung* (2.Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Grimm, H. (1994). Sprachentwicklungsstörung: Diagnose und Konsequenzen für die Therapie. In H. Grimm & S. Weinert (Hrsg.), *Intervention bei sprachgestörten Kinder. Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen*. Stuttgart: Gustav Fischer Verlag.

Grossmann, K.E. (2001). Bindungstheorie und Familiendynamik. In G.J. Suess, H. Scheuerer-Englisch & W.-K.P. Pfeifer (Hrsg.), *Bindungstheorie und Familiendynamik. Anwendung der Bindungstheorie in Beratung und Therapie* (S. 29-52). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Grossmann, K. E. (2008). Theoretische und historische Perspektiven der Bindungsforschung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (2.Aufl., S. 21-41). München: Reinhardt.

Grossmann, K. (1999). Kontinuität und Konsequenzen der frühen Bindungsqualität während des Vorschulalters. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (3. Aufl., S. 189-202). Stuttgart: Klett-Cotta.

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

Grossmann, K.E. & Grossmann, K. (2007). Die Entwicklung zwischenmenschlicher Moral in Bindungsbeziehungen. In C. Hopf & G. Nunner-Winkler (Hrsg.), *Frühe Bindungen und moralische Entwicklung. Aktuelle Befunde zu psychischen und sozialen Bedingungen moralischer Eigenständigkeit* (S. 151-175). Weinheim: Juventa.

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

Grossmann, K.E., Grossmann, K.; Becker-Stoll, F., Maier, M., Scheuerer-Englisch, H., Schieche, M., Stöcker, K., Suess, G.J., Wensauer, M., & Zimmermann, P. (2003b). Internalisierung unterschiedlicher kindlicher Bindungserfahrungen und ihre klinische Relevanz. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (3. korrig., überarb. und erw. Aufl., S. 1153-1194.). Bern: Hans Huber.

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

Hesse, E. & Main, M. (2002). Desorganisiertes Bindungsverhalten bei Kleinkindern, Kindern und Erwachsenen. Zusammenbruch von Strategien des Verhaltens und der Aufmerksamkeit. In K.H. Brisch, K.E: Grossmann, K. Grossmann & L. Köhler (Hrsg.), *Bindung und seelische*

Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis (S. 219-248). Stuttgart: Klett-Cotta

Hofer, M. (2002). Familienbeziehungen in der Entwicklung. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Hrsg.), *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung* (2. vollst. überarb. und erw. Aufl., S. 4-27). Göttingen: Hogrefe.

Holle, B. (2000). *Die motorische und perzeptuelle Entwicklung des Kindes. Ein praktisches Lehrbuch für die Arbeit mit normalen und retardierten Kindern* (unverän. Nachdr. der 4. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Holodynski, M. (1999). Handlungsregulation und Emotionsdifferenzierung. In W. Friedlmeier & M. Holodynski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 29-51). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Holodynski, M. (2006a). *Emotionen – Entwicklung und Regulation*. Heidelberg: Springer.

Holodynski, M. (2006 b). Die Entwicklung der Leistungsmotivation im Vorschulalter. Soziale Bewertungen und ihre Auswirkung auf Stolz-, Scham- und Ausdauerreaktionen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38, 2-17.

Holodynski, M. & Friedlmeier, W. (1999). Emotionale Entwicklung und Perspektiven ihrer Erforschung. In W. Friedlmeier & M. Holodynski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 1-26) Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Hopf, C. (2005). *Frühe Bindung und Sozialisation. Eine Einführung*. Weinheim: Juventa.

Hopf, C. & Nunner-Winkler, G. (2007). Frühe emotionale Beziehungen, Bindung und moralische Entwicklung. Einleitende Überlegungen zum Forschungsstand und zu aktuellen Kontroversen. In C. Hopf & G. Nunner-Winkler (Hrsg.), *Frühe Bindungen und moralische Entwicklung. Aktuelle Befunde zu psychischen und sozialen Bedingungen moralischer Eigenständigkeit* (S. 9-42). Weinheim: Juventa.

Howes, C. (1983). Patterns of friendship. *Child Development*, 54, 1041-1053.

Huber, I. & Giezendanner, C. (2003). „Oh je, die Spitze ist abgebrochen!“. *Therapiemittel und Übungen zur ergotherapeutischen Behandlung graphomotorischer Schwierigkeiten bei POS/ADS-Kindern* (2. Aufl.). Dortmund: Verlag modernes lernen.

Jorgensen, D.L. (1989). *Participant observation. A methodology for human studies*. London: Sage.

Josephs, I.E. (1999). Emotionale Entwicklung im Spannungsfeld zwischen persönlicher und kollektiver Kultur. In W. Friedlmeier & M. Holodyski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 259-274). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

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

Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (2009). Beobachtung und Befragung von Kindern. In D. Irblich & G. Renner (Hrsg.), *Diagnostik in der Klinischen Kinderpsychologie. Die ersten sieben Lebensjahre* (S. 97-107). Göttingen: Hogrefe.

Katz-Bernstein, N. (2008). Die Bedeutung von Kommunikation und Sprache für die Sozialisationsprozesse im Vorschulalter. In B. Zollinger (Hrsg.), *Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen* (3., korrigierte Aufl., S. 185-216). Bern: Haupt.

Keller, H. (1998). *Lehrbuch Entwicklungspsychologie*. Bern: Hans Huber.

Keller, H. (2003a). *Handbuch der Kleinkindforschung* (3. Aufl.). Bern: Hans Huber.

Keller, H. (2003b). Kontinuität und Entwicklung. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (3. korrigierte, überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 81-110). Bern: Hans Huber

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

Kirchler, E., Meier-Pesti, K. & Hofmann, E. (2004). *Menschenbilder in Organisationen*. Wien: Facultas AG.

Klann-Delius, G. (2002). Bindung und Sprache in der Entwicklung. In K.H. Brisch, K.E. Grossmann, K. Grossmann & L. Köhler (Hrsg.), *Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis* (S. 87-107). Stuttgart: Klett-Cotta.

Knopf, M. (1998). Gedächtnisentwicklung im Verlauf der Lebensspanne. In H. Keller (Hrsg.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (S. 517-545). Bern: Hans Huber.

Kochanska, G., Forman, D.R., Aksan, N. & Dunbar, S.B. (2005). Pathways to conscience: early mother-child mutually responsive orientation and children's moral emotion, conduct, and cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 19-34.

Kruse, F. O. (1984). Interaktionsdiagnostik in der Familie. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Neue Aspekte klinisch-psychologischer Diagnostik* (S. 102-123). Göttingen: Verlag für Psychologie.

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

Laible, D. & Thompson, R.A. (1998). Attachment and emotional understanding in preschool children. *Developmental Psychology*, 34, 1038-1045.

Laible, D.J.; Thompson, R.A. (2000). Mother-child discourse, attachment security, shared positive affect, and early conscience development. *Child Development*, 71, 1424-1440.

Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung, Bd.2: Methoden und Techniken*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Largo, R.H. & Benz, C. (2003). Spielend lernen. In M. Papoušek, & A. von Gontard (Hrsg.), *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit* (S. 56-75). Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.

Lemche, E. (2003). Sozioemotionale Entwicklung. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (3. korrr., überarb. und erw. Aufl., S. 993-1019). Bern: Hans Huber.

Lemche, E., Kreppner, J.M., Joraschky, P. & Klann-Delius, G. (2007). Attachment organization and the early development of internal state language: A longitudinal perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 252-262.

Lewis, M., Sullivan, M. & Vasen, A. (1987). Making faces: Age and emotion differences in the posing of emotionale expressions. *Developmental Psychology*, 23, 690-697.

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

Lohaus, A., Ball, J. & Lißmann, I. (2008). Frühe Eltern-Kind-Interaktion. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (2.Aufl., S. 147-161). München: Ernst Reinhardt.

Loose, A.C., Piekert, N. & Diener, G. (1997). *Graphomotorisches Arbeitsbuch*. München: Pflaum.

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

Mackowiak, K. (2001). Verhaltensbeobachtung. In M. Borg-Laufs (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen* (S. 141-166). Tübingen: dgvt-Verlag

Maderthander, B. (2008). Erstellung eines Beobachtungsverfahrens zur Erfassung der Qualität einer Mutter-Kind-Interaktion (mütterliche Aspekte). Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

Magai, C. (1999). Bindung, Emotionen und Persönlichkeitsentwicklung. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (3. Aufl., S. 140-148). Stuttgart: Klett-Cotta.

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

Main, M. (2002). Organisierte Bindungskategorien von Säugling, Kind und Erwachsenenem. Flexible bzw. unflexible Aufmerksamkeit unter bindungsrelevantem Stress. In K.H. Brisch, K.E. Grossmann, K. Grossmann & L. Köhler (Hrsg.), *Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis* (S. 165-218). Stuttgart: Klett-Cotta.

Main, M. & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age six: Predictable from infant attachment classification and stable over a one-month period. *Developmental Psychology*, 24, 415-426.

Malti, T. (2006). Aggression, self-understanding, and social competence in Swiss elementary-school children. *Swiss Journal of Psychology*, 65, 81-91.

Malti, T., Bayard, S. & Buchmann, M. (2008). Mitgefühl, soziales Verstehen und prosoziales Verhalten: Komponenten sozialer Handlungsfähigkeiten in der Kindheit. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (S. 52-69). Stuttgart: Kohlhammer.

Mathieu, S. (2008). Entwicklung und Abklärung des Sprachverständnisses. In B. Zollinger (Hrsg.), *Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen* (3., korr. Aufl., S. 47-79). Bern: Haupt.

Mcquaid, N., Bigelow, A.E., Mc Laughlin, J. & MacLean, K. (2008). Maternal Mental State Language and Preschool Children's Attachment Security: Relation to Children's Mental State Language and Expressions of Emotional Understanding. *Social Development*, 17, 61-83.

Meins, E., Fernyhough, C. & Russel, J. (1998). Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities: A longitudinal study. *Social Development*, 7, 1-24.

Montada, L. (2002a). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. vollst. überarb. Aufl., S. 3-53). Weinheim: Beltz.

Montada, L. (2002b). Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. vollst. überarb. Aufl., S. 418-442). Weinheim: Beltz.

Nickel, H. & Schmidt-Denter, U. (1991). *Vom Kleinkind zum Schulkind. Eine entwicklungspsychologische Einführung für Erzieher, Lehrer und Eltern* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.

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

Nunner-Winkler, G. (1998). Zum Verständnis von Moral – Entwicklungen in der Kindheit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 133-152). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Nunner-Winkler, G. (2007). Frühe emotionale Bindungen und Selbstbindung an Moral. In C. Hopf & G. Nunner-Winkler (Hrsg.), *Frühe Bindungen und moralische Entwicklung. Aktuelle Befunde zu psychischen und sozialen Bedingungen moralischer Eigenständigkeit* (S. 177-202). Weinheim: Juventa.

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

Oerter, R. (2003). Als-ob-Spiele als Form der Daseinsbewältigung in der frühen Kindheit. In M. Papoušek & A. von Gontard (Hrsg.), *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit* (S. 153-173). Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.

Oerter, R. (2008). Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. vollst. überarb. Aufl., S. 225-270). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Ontai, L.L. & Thompson, R.A. (2008). Attachment, Parent–Child Discourse and Theory-of-Mind Development. *Social Development*, 17, 47-60.

Oppenheim, D; Koren-Karie, N. & Sagi-Schwartz, A. (2007). Emotion Dialogues Between Mothers and Children at 4.5 and 7.5 Years: Relations With Children's Attachment at 1 Year. *Child Development*, 78, 38-52.

Papastefanou, C. & Hofer, M. (2002). Familienbildung und elterliche Kompetenzen. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Hrsg.), *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung* (2. vollst. überarb. und erw. Auflage, S. 168-191). Göttingen: Hogrefe.

Papoušek, H. (2003). Spiel in der Wiege der Menschheit. In M. Papoušek & A. von Gontard (Hrsg.), *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit* (S. 17-55). Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.

Pauli, S. & Kisch, A. (2007). *Geschickte Hände. Feinmotorische Übungen für Kinder in spielerischer Form* (10. Aufl.). Dortmund: Verlag modernes Lernen

Perrez, M., Huber, G.L. & Geißler, K.A. (2006). Psychologie der pädagogischen Interaktion. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5., vollst. überarb. Aufl., S. 357-421). Weinheim: Beltz.

Peter, U. (2008). Entwicklung sozial-kommunikativer Kompetenzen. In B. Zollinger (Hrsg.), *Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen* (3., korr. Aufl., S. 47-80). Bern: Haupt.

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

Schäfer, G.E. (2006). Die Bildungsdiskussion in der Pädagogik der frühen Kindheit. In K. Steinhardt, C. Büttner & B. Müller (Hrsg.), *Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter* (S. 57-80). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Schaller, S. (1995). Daten aus Beobachtungen. In R.S. Jäger & F. Petermann (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik* (3. Aufl., S. 439-449). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Scheid, V. (1994). Motorische Entwicklung in der frühen Kindheit. In J. Baur, K. Bös & R. Singer (Hrsg.), *Motorische Entwicklung. Ein Handbuch* (S. 260-275). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.

Schieche, M. & Spangler, G. (2005). Individual differences in biobehavioral organization during problem-solving in toddlers: The influence of maternal behavior, infant-mother attachment, and behavioral inhibition on the attachment-exploration balance. *Developmental Psychology*, 46, 293-306.

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

Schmidt-Denter, U. & Spangler, G. (2005). Entwicklung von Beziehungen und Bindungen. In J.B. Asendorpf (Hrsg.), *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 425-523). Göttingen: Hogrefe.

Schneewind, K. A. (2002). Familienentwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. vollst. überarb. Aufl., S. 105-127). Weinheim: Beltz.

Schölmerich, A. (1998). Die Entwicklung von Spiel- und Explorationsverhalten. In H. Keller (Hrsg.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (S. 547-562). Bern: Hans Huber.

Schölmerich, A. & Lengning, A. (2008). Neugier, Exploration und Bindungsentwicklung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (2. Aufl., S. 198-210). München: Ernst Reinhardt.

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

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

Schürmann, K. (2008). Psychosexuelle Identitätsentwicklung. In B. Zollinger (Hrsg.) *Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen* (3., korr. Aufl., S. 175-215). Bern: Haupt.

Sodian, B. (1998). Theorien der kognitiven Entwicklung. In H. Keller (Hrsg.) *Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (S. 147-169). Bern: Hans Huber.

Sodian, B., Taylor, C., Harris, P.L. & Perner, J. (1991). Early deception and the child's theory of mind: False trails and genuine markers. *Child Development*, 62, 468-483.

Spangler, G. (1999). Die Rolle kindlicher Verhaltensdispositionen für die Bindungsentwicklung. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (3. Aufl., S. 178-190). Stuttgart: Klett-Cotta.

Spangler, G. & Grossmann, K. (1999). Zwanzig Jahre Bindungsforschung in Bielefeld und Regensburg. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (3. Aufl., S. 50-63). Stuttgart: Klett-Cotta.

Spangler, G. & Zimmermann, P. (1999a). *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

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

Staabs, G. (1951). *Der Sceno-Test. Beitrag zur Erfassung unbewusster Problematik und charakterologischer Struktur in Diagnostik und Therapie*. Zürich: Hirzel.

Sroufe, L.A. (2000). Early relationship and the development of children. *Infant Mental Health Journal*, 21, 67-74.

Stern, D. (1995). *Die Mutterschaftskonstellation. Eine vergleichende Darstellung verschiedener Formen der Mutter-Kind-Psychotherapie*. Klett-Cotta: Stuttgart.

Sturzbecher, D. (2001). Eltern-Kind-Interaktion: Entwicklungseffekte und Diagnosemöglichkeiten. In D. Sturzbecher (Hrsg.), *Spielbasierte Befragungstechniken. Interaktionsdiagnostische Verfahren für Begutachtung, Beratung und Forschung* (S. 24-36.). Göttingen: Hogrefe.

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

Suess, G., Grossmann, K.E. & Sroufe, L.A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: From dyadic to individual organization of self. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 43-65.

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

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

van IJzendoorn, M.H., Dijkstra J.& Bus A.G (1995). Attachment, Intelligence, and Language: A meta-analysis. *Social Development*, 4, 115-128.

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

Von Salisch, M. & Kunzmann, U. (2005). Emotionale Entwicklung über die Lebensspanne. In J.B. Asendorpf (Hrsg.), *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung* (S.1-74). Göttingen: Hogrefe.

Wallbott, H. (2001). Die Beobachtung nonverbalen Verhaltens. In R. D. Stieglitz, U. Baumann & H. Freyberger (Hrsg.), *Psychodiagnostik in Klinischer Psychologie, Psychiatrie, Psychotherapie* (2. Aufl., S. 118-130). Stuttgart: Georg Thieme Verlag.

Waters, E. & Deane, K.E. (1985). Defining and assessing individual differences of attachment relationships. Q-methodology and the organizing of behavior in infancy and early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 209.

Weinert, F.E. (1998). Überblick über die psychische Entwicklung im Kindesalter: Was wir darüber wissen, was wir noch nicht wissen und was wir wissen sollten. In F.E. Weinert (Hrsg.) *Entwicklung im Kindesalter* (S. 1-35). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Weinfeld, 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, 528-543.

Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

Winter, R. & Roth, K. (1994). Entwicklung motorischer Fertigkeiten. In J. Baur, K. Bös & R. Singer (Hrsg.). *Motorische Entwicklung. Ein Handbuch* (S. 217-237). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.

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

Zach, U. (2000). Bindungssicherheit im Kleinkindalter und Konfliktregulation während einer Geschichtenvervollständigungsaufgabe im Vorschulalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, 161-175.

Zimmermann, P. (1995). Bindungsentwicklung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter und ihre Bedeutung für den Umgang mit Freundschaftsbeziehungen. In G. Sprangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 41-81). Stuttgart: Klett-Cotta.

Zimmermann, P. (1999). Bindungsentwicklung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter und ihre Bedeutung für den Umgang mit Freundschaftsbeziehungen. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (3. Aufl., S. 201-231). Stuttgart: Klett-Cotta.

Zimmermann, P., Spangler, G., Schieche, M. & Becker-Stoll, F. (1999). Bindung im Lebenslauf: Determinanten, Kontinuität, Konsequenzen und künftige Perspektiven. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (3. Aufl., S. 309-332). Stuttgart: Klett-Cotta.

Zollinger, B. (2008a). *Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährige*. (3., korr. Aufl.). Bern: Haupt.

Zollinger, B. (2008b). Kinder im Vorschulalter: Zusammenfassung. In B. Zollinger (Hrsg.), *Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen* (3., korr. Aufl., S. 217-225). Bern: Haupt.

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

TABELLEN- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Tabelle 1: Häufigkeiten der Nominalskalierten demographischen Variablen	106
Tabelle 2: Häufigkeiten der Ordinalskalierten demographischen Variablen	107
Tabelle 3: Deskriptive Statistiken und Verteilungen der intervallskalierten demographischen Variablen	108
Tabelle 4: Deskriptive Statistiken und Verteilung der Durchschnittswerte	112
Tabelle 5: Deskriptive Statistiken und Verteilung der Ranges	113
Tabelle 6: Deskriptive Statistiken und Verteilung der Häufigkeiten	114
Tabelle 7: Deskriptive Statistiken der C-Werte im WET	115
Tabelle 8: Deskriptive Statistiken der Subskalen im FIT-KIT Elternfragebogen	117
Tabelle 9: Beurteilerübereinstimmung und –zuverlässigkeit über die vier Skalen	121
Tabelle 10: Beobachterübereinstimmung und –zuverlässigkeit hinsichtlich der einzelnen Versuchspersonen	122
Tabelle 11: Korrelationen der C-Werte des WET mit den ermittelten Durchschnittswerten im Beobachtungsinventar	124
Tabelle 12: Korrelationen der demographischen Variablen Alter von Kind, Mutter und Vater mit den Durchschnittswerten im Beobachtungsinventar	125
Tabelle 13: Korrelationen aller erhobenen Kennwerte	126
Tabelle 14: Ergebnisse der Signifikanzprüfung zwischen den erhobenen Clustern	132

Tabelle 15:	
Ergebnisse der Signifikanzprüfung bezüglich der 11 Subskalen des FIT-KIT	133
Tabelle 16:	
Ergebnisse der Signifikanzprüfung zwischen den erhobenen Clustern	138
Tabelle 17:	
Deskriptive Statistiken und Verteilungen der Durchschnittswerte	142
Tabelle 18:	
Deskriptive Statistiken und Verteilungen der Häufigkeiten	143
Tabelle 19:	
Interkorrelationen der Kennwerte mütterlicher und kindlicher Verhaltensdimensionen	144
Tabelle 20:	
Kennwerte der 30 Versuchspersonen in der Skala „Bedürfnis nach Steuerungsverhalten“	196
Tabelle 21:	
Kennwerte der 30 Versuchspersonen in der Skala „Arbeitshaltung“	197
Tabelle 22:	
Kennwerte der 30 Versuchspersonen in der Skala „Reaktivität“	198
Tabelle 23:	
Kennwerte der 30 Versuchspersonen in der Skala „Emotionalität“	199
Abb. 1:	
Dendrogramm der hierarchischen Clusteranalyse nach Ward mittels der Durchschnittswerte der vier Verhaltenskategorien	130
Abb. 2:	
Dendrogramm der hierarchischen Clusteranalyse nach Ward mittels der Ranges der vier Verhaltensdimensionen	136

ANHANG

Elternbrief

Wien, März 07

Liebe Mutter!

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

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

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

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

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

Bei Interesse melden Sie sich bitte bei einer von uns:

o **Teresa Kalss:**

Tel. Nr:...

e-Mail:...

o **Beate Maderthaner:**

Tel. Nr:...

e-Mail:...

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



Datenblatt

Liebe Mutter!

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

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

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

Herzlichen Dank für Ihre Mithilfe!

Angaben zu Ihrem Kind:

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

Angaben zu den Eltern:

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

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

Geschwister des Kindes:

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

Andere Personen die mit dem Kind im selben Haushalt leben:

FIT-KIT – Elternfragebogen

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

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

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

0 selten oder nie
1 manchmal
2 oft oder immer

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

Also: Wenn Ihrem Kind etwas nicht gelingt...

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

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

Also: Wenn ihrem Kind etwas nicht gelingt...

06) ...sagen Sie dann: „Hör auf, es hat ja doch keinen Sinn!“?	0	1	2
07) ...sagen Sie dann: „Es ist nicht so schlimm!“?	0	1	2
08) ...sagen Sie dann: „Lass sein, ich mach das lieber selbst!“?	0	1	2
09) ...sagen Sie dann: „Das schaffst du bestimmt!“?	0	1	2
10) ...lachen sie ihr Kind dann aus?	0	1	2
11) ...erklären Sie ihrem Kind dann, wie es das besser machen könnte?	0	1	2
12) ...zeigen Sie ihrem Kind dann vor, wie es das besser machen könnte?	0	1	2
13) ...sagen Sie dann: „Das klappt doch sowieso nicht!“?	0	1	2
14) ...helfen Sie ihrem Kind dann?	0	1	2
15) ...schimpfen sie dann?	0	1	2
16) ...trösten Sie es dann?	0	1	2

2) Stellen Sie sich nun vor, Sie haben gerade viel zu tun, z.B. Abwaschen, Saubermachen, Auto putzen, Gartenarbeiten etc.. Ihr Kind möchte Ihnen dabei helfen und mitmachen.

Also: Wenn ihr Kind helfen will...

17) ...sagen Sie dann: „Mach doch etwas anderes!“?	0	1	2
18) ...erklären sie ihm dann, was sie gerade machen?	0	1	2
19) ...sagen Sie dann: „Du darfst aber nur zuschauen!“?	0	1	2
20) ...sagen Sie ihm dann, was es machen kann?	0	1	2
21) ...sagen Sie dann: „Du kannst das sowieso nicht!“?	0	1	2
22) ...lassen Sie es dann ein wenig mitmachen?	0	1	2
23) ...machen sie beide dann alles zusammen?	0	1	2
24) ...sagen Sie dann: „Nein!“?	0	1	2
25) ...sagen sie dann: „Das ist aber schön. Fang gleich an!“?	0	1	2
26) ...sagen Sie dann: „Jetzt nicht!“?	0	1	2

3) Stellen Sie sich vor, Ihr Kind soll etwas tun, es hat aber keine Lust das zu machen was Sie sagen.

Also: Wenn Ihr Kind zu etwas keine Lust hat...

27) ...versucht es dann, mit Ihnen darüber zu reden?	0	1	2
28) ...fragt es Sie dann, warum es das machen soll?	0	1	2
29) ...wird es dann wütend?	0	1	2
30) ...erklärt es Ihnen dann, weshalb es keine Lust hat?	0	1	2
31) ...sagt es dann: „Ich mach das später!“?	0	1	2
32) ...sagt es Ihnen dann, wie ihm das besser gefallen würde?	0	1	2
33) ...redet es so lange herum, bis es das nicht mehr machen muss?	0	1	2
34) ...tut es dann einfach ein bisschen schwerhörig?	0	1	2
35) ...überredet es Sie dann, es nicht machen zu müssen?	0	1	2

Stellen Sie sich nun vor, wie Sie reagieren, wenn Ihr Kind nicht macht, was Sie wollen!

Also: Wenn Ihr Kind etwas nicht machen will...

36) ...darf es dann auch sagen, warum?	0	1	2
37) ...drohen Sie ihm dann mit einer Bestrafung?	0	1	2
38) ...verstehen Sie das dann?	0	1	2
39) ...kriegt es dann gleich eine Strafe?	0	1	2
40) ...geben Sie dann nach und es darf auch mitbestimmen?	0	1	2
41) ...sagen Sie dann: „Ich hab dich nicht mehr lieb!“?	0	1	2
42) ...sagen Sie dann: „Keine Widerrede!“?	0	1	2

4) Stellen Sie sich vor, Sie sind mit Ihrem Kind zu Hause. Ihr Kind spielt und hat dabei lauter neue Ideen.

Also: Wenn ihr Kind eine Idee hat...

43) ...sind Sie dann neugierig?	0	1	2
44) ...sagen Sie dann: „Muss das jetzt sein?“?	0	1	2
45) ...haben Sie dann noch weitere Ideen?	0	1	2
46) ...ist es Ihnen dann egal?	0	1	2
47) ...sagen Sie dann: „Das ist ja eine tolle Idee!“?	0	1	2
48) ...sagen Sie dann: „Lass mich in Ruhe!“?	0	1	2
49) ...sagen Sie dann: „Das darfst du machen!“?	0	1	2
50) ...machen Sie dann mit?	0	1	2

5) Stellen Sie sich vor, Ihr Kind ist gerade traurig und hat Kummer. Wie reagieren Sie darauf?

Also: Wenn Ihr Kind Kummer hat...

51) ...nehmen Sie es dann in den Arm?	0	1	2
52) ...sagen Sie ihm dann: „Du bist selber schuld!“?	0	1	2
53) ...trösten Sie es dann?	0	1	2
54) ...sagen Sie dann: Hör auf zu jammern!“?	0	1	2
55) ...sagen Sie dann: „Es wird schon wieder gut!“?	0	1	2
56) ...sagen Sie dann: „Ich hab jetzt keine Zeit!“?	0	1	2
57) ...spielen Sie dann ein bisschen mit ihm?	0	1	2
58) ...fragen Sie es dann, warum?	0	1	2

6) Stellen Sie sich nun vor, Sie verbringen mit Ihrem Kind etwas Zeit.

Also, wenn Sie mit Ihrem Kind zusammen sind...

59) ...machen Sie dann Faxen mit ihm?	0	1	2
60) ...toben Sie dann mit ihm herum?	0	1	2
61) ...machen Sie dann lustige Dinge?	0	1	2
62) ...machen Sie dann Quatsch mit ihm?	0	1	2
63) ...kitzeln Sie es dann?	0	1	2

7) Zum Schluss beantworten Sie bitte noch die Frage, wie oft Sie folgende Aktivitäten gemeinsam mit Ihrem Kind unternehmen!

a) Fernsehen/ Kino	0	1	2
b) Sport treiben	0	1	2
c) Malen/ Basteln	0	1	2
d) Spazieren gehen	0	1	2
e) Bücher anschauen/ Geschichten erzählen	0	1	2
f) Spielen	0	1	2
g) Hausarbeiten	0	1	2
i) Musik hören/ Singen	0	1	2

Vielen Dank für ihre Mitarbeit!

Beobachtungsprotokollbogen (Kind)

Bedürfnis nach Steuerungsverhalten/ Kind	1				2				3				4			
	15	30	45	60	15	30	45	60	15	30	45	60	15	30	45	60
5 = angemessen																
4 = eher angemessen																
3 = mittlere Auspr.																
2 = wenig angemessen																
1 = unangemessen																
unkodierbar																
Synchronisationszeile																

Arbeitshaltung / Kind	1				2				3				4			
	15	30	45	60	15	30	45	60	15	30	45	60	15	30	45	60
5 = angemessen																
4 = eher angemessen																
3 = mittlere Auspr.																
2 = wenig angemessen																
1 = unangemessen																
unkodierbar																
Synchronisationszeile																

Reaktivität / Kind	1				2				3				4			
	15	30	45	60	15	30	45	60	15	30	45	60	15	30	45	60
5 = angemessen																
4 = eher angemessen																
3 = mittlere Auspr.																
2 = wenig angemessen																
1 = unangemessen																
unkodierbar																
Synchronisationszeile																

Emotionalität/ Kind	1				2				3				4			
	15	30	45	60	15	30	45	60	15	30	45	60	15	30	45	60
5 = sehr freundlich																
4 = eher freundlich																
3 = mittlere Auspr.																
2 = eher unfreundlich																
1 = sehr unfreundlich																
unkodierbar																

Tabelle 20:

Kennwerte der 30 Versuchspersonen in der Skala „Bedürfnis nach Steuerungsverhalten“

	Durchschnittswert	Range	Häufigkeit
Versuchsperson 1	4	0	10
Versuchsperson 2	4,00	0	8
Versuchsperson 3	2,83	2	6
Versuchsperson 4	4,50	1	4
Versuchsperson 5	2,44	1	9
Versuchsperson 6	4,00	2	3
Versuchsperson 7	4,00	0	2
Versuchsperson 8	4,00	0	9
Versuchsperson 9	2,60	1	5
Versuchsperson 10	2,67	1	3
Versuchsperson 11	4,00	0	1
Versuchsperson 12	3,86	1	7
Versuchsperson 13	3,00	0	1
Versuchsperson 14	4,00	2	5
Versuchsperson 15	—	—	0
Versuchsperson 16	2,78	1	9
Versuchsperson 17	4,00	0	9
Versuchsperson 18	3,33	2	6
Versuchsperson 19	3,40	1	5
Versuchsperson 20	3,00	0	2
Versuchsperson 21	3,00	0	1
Versuchsperson 22	2,56	1	9
Versuchsperson 23	2,29	1	7
Versuchsperson 24	2,50	1	6
Versuchsperson 25	3,00	0	1
Versuchsperson 26	3,50	1	2
Versuchsperson 27	3,00	0	6
Versuchsperson 28	4,00	0	1
Versuchsperson 29	2,50	1	2
Versuchsperson 30	2,44	2	9

Tabelle 21:
Kennwerte der 30 Versuchspersonen in der Skala „Arbeitshaltung“

	Durchschnittswert	Range	Häufigkeit
Versuchsperson 1	4,73	1	15
Versuchsperson 2	4,44	2	16
Versuchsperson 3	4,27	2	15
Versuchsperson 4	4,88	1	16
Versuchsperson 5	3,31	3	16
Versuchsperson 6	4,80	1	15
Versuchsperson 7	4,43	2	14
Versuchsperson 8	5,00	0	16
Versuchsperson 9	4,25	2	16
Versuchsperson 10	3,94	3	16
Versuchsperson 11	4,38	3	16
Versuchsperson 12	3,87	3	15
Versuchsperson 13	5,00	0	16
Versuchsperson 14	4,69	2	16
Versuchsperson 15	4,69	2	16
Versuchsperson 16	4,27	3	15
Versuchsperson 17	4,81	1	16
Versuchsperson 18	4,62	1	16
Versuchsperson 19	4,69	1	16
Versuchsperson 20	4,25	2	16
Versuchsperson 21	4,53	2	15
Versuchsperson 22	3,54	3	13
Versuchsperson 23	3,06	2	16
Versuchsperson 24	3,56	3	16
Versuchsperson 25	3,81	3	16
Versuchsperson 26	4,50	2	16
Versuchsperson 27	4,31	2	16
Versuchsperson 28	4,69	1	16
Versuchsperson 29	4,81	1	16
Versuchsperson 30	3,53	3	15

Tabelle 22:

Kennwerte der 30 Versuchspersonen in der Skala „Reaktivität“

	Durchschnittswert	Range	Häufigkeit
Versuchsperson 1	5,00	0	6
Versuchsperson 2	4,40	2	10
Versuchsperson 3	4,89	1	9
Versuchsperson 4	4,64	1	11
Versuchsperson 5	3,40	3	10
Versuchsperson 6	4,79	1	14
Versuchsperson 7	5,00	0	8
Versuchsperson 8	4,79	1	14
Versuchsperson 9	4,25	2	8
Versuchsperson 10	4,36	2	14
Versuchsperson 11	4,54	2	13
Versuchsperson 12	4,60	2	10
Versuchsperson 13	4,78	1	9
Versuchsperson 14	4,09	2	11
Versuchsperson 15	4,56	3	9
Versuchsperson 16	4,50	3	12
Versuchsperson 17	4,82	1	11
Versuchsperson 18	4,33	2	12
Versuchsperson 19	4,46	3	13
Versuchsperson 20	4,92	1	12
Versuchsperson 21	4,50	2	14
Versuchsperson 22	3,60	3	10
Versuchsperson 23	4,45	3	11
Versuchsperson 24	4,54	3	13
Versuchsperson 25	4,00	3	11
Versuchsperson 26	5,00	0	6
Versuchsperson 27	4,73	1	11
Versuchsperson 28	4,80	1	10
Versuchsperson 29	4,67	2	9
Versuchsperson 30	4,33	3	6

Tabelle 23:
Kennwerte der 30 Versuchspersonen
in der Skala „Emotionalität“

	Durchschnittswert	Range
Versuchsperson 1	3,44	2
Versuchsperson 2	3,25	1
Versuchsperson 3	3,00	2
Versuchsperson 4	3,13	2
Versuchsperson 5	2,69	1
Versuchsperson 6	3,38	1
Versuchsperson 7	3,13	2
Versuchsperson 8	3,00	0
Versuchsperson 9	2,81	2
Versuchsperson 10	2,94	1
Versuchsperson 11	2,94	1
Versuchsperson 12	3,44	2
Versuchsperson 13	3,69	2
Versuchsperson 14	2,94	1
Versuchsperson 15	2,94	2
Versuchsperson 16	2,94	2
Versuchsperson 17	2,94	1
Versuchsperson 18	3,44	2
Versuchsperson 19	3,31	1
Versuchsperson 20	3,06	1
Versuchsperson 21	3,00	2
Versuchsperson 22	3,19	1
Versuchsperson 23	2,75	1
Versuchsperson 24	3,13	1
Versuchsperson 25	2,81	2
Versuchsperson 26	3,06	1
Versuchsperson 27	3,13	1
Versuchsperson 28	3,00	0
Versuchsperson 29	2,94	1
Versuchsperson 30	2,81	1

ABSTRACT

Der empirische Teil dieser Arbeit befasst sich mit der Erstellung und der Erprobung eines Beobachtungsverfahrens, das die Qualität der Mutter-Kind-Interaktion aus der Sicht eines Vorschulkindes erfassen soll.

Es wurden vier Verhaltensdimensionen (*Forderung nach Steuerungsverhalten, Arbeitshaltung, Reaktivität* und *Emotionalität*) definiert, die mittels einer fünfstufigen Ratingskala die Angemessenheit des kindlichen Verhaltens in Bezug auf die Mutter-Kind-Interaktion erfassen sollten. Das entwickelte Beobachtungsinventar wurde an einer Stichprobe von 30 Mutter-Kind-Dyaden erprobt. Die Mütter und ihre Kinder wurden dazu angehalten, gemeinsam an einer Bastelaufgabe zu arbeiten. Die Interaktionen wurden mit einer Videokamera aufgezeichnet, danach wurde das kindliche Verhalten analysiert.

Im Zentrum der Auswertung steht die Frage, ob das entwickelte Beobachtungsinventar den Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität genügt.

Zur Erfassung der Objektivität und der Reliabilität wurden die 30 aufgezeichneten Interaktionen an eine unabhängige Beobachterin weitergegeben, die anhand der Videos ebenfalls die Angemessenheit des kindlichen Verhaltens bezüglich der vier Verhaltensdimensionen beurteilte. Somit lagen für jede Versuchsperson zwei Beobachtungsprotokolle vor. Als Maß der Beobachterübereinstimmung wurde Cohens Kappa (κ) und als Maß der Zuverlässigkeit das gewichtete Kappa (κ_w) berechnet. Die errechneten Werte sprachen in allen Fällen für zumindest akzeptable bis hin zu ausgezeichneten Übereinstimmungen. Es scheint daher gelungen zu sein, ein ausreichend objektives und reliables Beobachtungsverfahren zu entwickeln.

Entgegen den Erwartungen zeigten sich allerdings keine systematischen Zusammenhänge zwischen der erhobenen Qualität der Mutter-Kind-Interaktion und den als relevant erachteten Außenkriterien. Somit kann nicht als sichergestellt gelten, dass das entwickelte Verfahren ausreichend valide ist. Die möglichen Ursachen dieser mangelnden Validität sind vielfältig und sollten weiteren Untersuchungen unterzogen werden.

The empirical part of the diploma thesis is about developing an observation method suitable for measuring and evaluating the quality of a mother-child-interaction.

There were defined four dimensions of behaviour (*asking for control behaviour, work attitude, reactivity* and *emotionality*) meant to measure adequacy of a child's behaviour concerning the mother-child interaction. The rating method was tested on a sample of 30 mother-child-dyads. The task for the mothers and their preschool children was to do some handicraft work. Their interaction was videotape-recorded and subsequently the child's behaviour was analysed.

For the evaluation of the observation method it is essential to scrutinise the psychometric criteria objectivity, reliability and validity. To measure the objectivity and reliability the 30 recorded interactions were passed on to an independent observer, who also analysed the adequacy of child's behaviour. Consequently there were two protocols of observation of each proband.

Interrater agreement and interrater reliability were evaluated by calculating Cohens kappa (κ) respectively wighted kappa (κ_w). The values obtained an extent of correspondence between mother and child ranging between "at least acceptable" and "excellent correspondent". Therefore it was successful to develop a sufficiently objective and reliable observation method.

Contrary to expectations, however, there were no correlations between the quality of a mother-child interaction and any other external criteria expected to be relevant. Thus there cannot be stated for sure, that the method developed is valid enough. The reasons for that might be multivarious. That's why further studies should follow to identify the real causes.

CURRICULUM VITAE

Angaben zur Person

Name: Teresa Maria Kalss
Geburtsdatum: 18. 06. 1979
Geburtsort: Linz
Staatsangehörigkeit: Österreich
Kinder: Mia Sophie Kalss, geb. 21. 01. 2007
Jona Maximilian Kalss, geb. 29.01.2010

Ausbildung

1985 – 1989 Volksschule Windischgarsten (OÖ)
1989 – 1993 Hauptschule Windischgarsten (OÖ)
1993 – 1998 Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik Liezen
(Stmk.)
1998 Reifeprüfung an der Bundesbildungsanstalt für
Kindergartenpädagogik Liezen ((Stmk.)
1998 Beginn des Diplomstudiums der Psychologie an der Universität
Wien

Zusätzliche Ausbildung

SS 2003 Gebärdensprachkurs für Anfänger in der Beratungsstelle für
Schwerhörige und Spätertaubte (ÖHTB)
SS 2004 – WS 2006 Gebärdensprachkurse am Sprachenzentrum der Universität
Wien (Anfänger I – III, Fortgeschrittene I – III)

Praktika

März – Mai 2001 Praktikum im St. Anna Kinderspital
April – Oktober 2006 Praktikum im Rahmen des Studiums bei „147 RAT AUF
DRAHT“

