



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Zusammenhang zwischen mütterlicher Rückmeldung und kindlicher Entwicklung

Ein Beitrag zur Validierung des Video-Beobachtungssystems INTAKT

Verfasserin

Nina Reischer

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, April 2013

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuerin: Ass.-Prof. Dr. Pia Deimann

Danksagung

Diese Diplomarbeit wäre ohne die Unterstützung vieler lieber Menschen nicht zu dem geworden, was sie nun ist. Dafür möchte ich mich bedanken.

Mein wissenschaftlicher Dank gilt Frau Ass.-Prof. Dr. Deimann und Frau Ass.-Prof. Dr. Kastner-Koller, die mir mit ihrem fachlichen Rat immer zur Seite standen. Es war mir eine große Freude, meine Diplomarbeit in diesem sehr interessanten Themenbereich zu schreiben.

Ein großer Dank gebührt Frau Mag. Hirschmann für ihr unermüdliches Engagement und die konstruktiven Gespräche.

Besonders bedanken möchte ich mich bei meiner Kollegin Pia Huber, die mir während der letzten Jahre des Studiums und vor allem im Zuge der Diplomarbeit eine liebe Freundin geworden ist. Danke für die tolle Zusammenarbeit.

Selbstverständlich möchte ich mich bei meinen Freundinnen Bettina Marsteurer-Beer und Claudia Haidbauer für das Korrekturlesen und die anregenden Ideen zur Verbesserung der Arbeit bedanken.

Mein persönlicher Dank gebührt meiner Familie. Herzlich bedanken möchte ich mich bei meiner Mutter Susanne, die mich immer unterstützt und während des Studiums begleitet und ermutigt hat. Danke an all meine Verwandte und Freunde.

Der größte Dank gilt meinem Lebensgefährten Christian Schmied, der mich immerzu unterstützt, meine stressbedingten Stimmungsschwankungen mit viel Geduld ertragen und mich mit aufmunternden Worten immer neu motiviert hat.

Zu guter letzt möchte ich mich bei allen Müttern und ihren wundervollen Kindern bedanken, die sich bereit erklärt haben, an dieser Untersuchung teilzunehmen und mir ihre wertvolle Zeit geschenkt haben. Ohne ihre Mitarbeit wäre diese Diplomarbeit nicht zu Stande gekommen.

DANKE.

**GEWIDMET
MEINEM VATER**

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung	1
------------------	---

I. Theoretischer Teil

1. Interaktion	3
1.1. Soziale Interaktion.....	4
1.2. Pädagogische Interaktion.....	5
1.3. Zusammenfassung „Interaktion“	5
2. Mutter-Kind-Interaktion.....	6
2.1. Interaktion im Kontext ökologischer Systeme	6
2.2. Dyadische Mutter-Kind-Beziehung und der Einfluss auf die kindliche Entwicklung	7
2.2.1. Reziprozität	7
2.3. Interaktionsdiagnostik	9
2.4. Zusammenfassung „Mutter-Kind-Interaktion“	9
3. Erziehung	11
3.1. Definition.....	11
3.2. Eltern und Erziehung	11
3.2.1. Erziehungsstile	12
3.2.2. Erziehungspraktiken.....	13
3.2.3. Der Einfluss unterschiedlicher Erziehungsstile und Erziehungspraktiken auf die kindliche sozial-emotionale Entwicklung.....	14
3.3. Zusammenfassung „Erziehung“	15
4. Kommunikation.....	16
4.1. Verbale Kommunikation	16
4.2. Nonverbale Kommunikation	17
4.2.1. Nonverbale Kommunikation im Gespräch.....	17
4.2.2. Der Blickkontakt	18
4.3. Zusammenfassung „Kommunikation“	18
5. Mütterliche Rückmeldung.....	19

5.1. Definition.....	19
5.2. Arten von Rückmeldung.....	20
5.3. Zusammenfassung „Mütterliche Rückmeldung“	22
6. Rückmeldung und kindliche Entwicklung.....	24
6.1. Rückmeldung und Sprache.....	25
6.1.1. Studien zum Einfluss mütterlicher Rückmeldung auf die sprachliche Entwicklung	25
6.2. Rückmeldung und kognitive Entwicklung.....	27
6.2.1. Studien zum Einfluss mütterlicher Rückmeldung auf die kognitive Entwicklung	27
6.3. Rückmeldung und sozial-emotionale Entwicklung.....	29
6.3.1. Studien zum Einfluss mütterlicher Rückmeldung auf die sozial-emotionale Entwicklung	29
6.4. Zusammenfassung und Diskussion „Rückmeldung und kindliche Entwicklung“	31
7. Verhaltensbeobachtung	33
7.1. Verhaltensbeobachtung in der Entwicklungspsychologie.....	33
7.2. Definition.....	33
7.3. Klassifikation der Verhaltensbeobachtung.....	34
7.3.1. Arten der Beobachtung.....	34
7.3.2. Grad der Strukturierung der Beobachtung	35
7.4. Methoden und Techniken der Quantifizierung	37
7.4.1. Das Rating-Verfahren	37
7.4.2. Das Time-sampling-Verfahren.....	38
7.4.2.1. Der Einsatz technischer Hilfsmittel zur Durchführung des Time-sampling-Verfahrens	39
7.4.3. Das Event-sampling-Verfahren.....	40
7.4.3.1. Der Einsatz technischer Hilfsmittel zur Durchführung des Event-sampling-Verfahrens	41
7.4.3.2. Der Einsatz des Event-sampling-Verfahrens in der Video-Beobachtung....	41
7.5. Allgemeine Beobachtungs- und Beschreibungssysteme	42
7.5.1. Verbal-Systeme	43
7.5.2. Nominal-Systeme	43
7.5.2.1. Index-Systeme.....	44

7.5.2.2. Kategorien-Systeme	44
7.5.3. Dimensional-Systeme.....	45
7.5.4. Struktural-Systeme	45
7.6. Beobachtungsfehler	46
7.6.1. Fehler zu Lasten des Beobachters	46
7.6.2. Fehler zu Lasten der Beobachtung	49
7.6.3. Fehler zu Lasten äußerer Bedingungen	50
7.6.4. Vorbeugung von Beobachtungsfehlern	50
7.7. Gütekriterien in der Verhaltensbeobachtung	51
7.7.1. Objektivität	52
7.7.2. Reliabilität	53
7.7.3. Validität	53
7.8. Der Einsatz der Videobeobachtung in der Verhaltensbeobachtung	54
7.9. Verhaltensbeobachtung als Beitrag zur Intervention und Diagnostik	56
7.10. Zusammenfassung „Verhaltensbeobachtung“	57

II. Empirischer Teil

8. Hintergrund	58
9. Zielsetzung der Untersuchung	58
9.1. Theoriegeleitete Fragestellungen	59
10. Der Untersuchungsaufbau	60
10.1. Untersuchungsplanung	60
10.2. Stichprobenziehung	61
11. Untersuchungsinstrumente.....	62
11.1. Das INTAKT-Videobeobachtungsinstrument	62
11.1.1. Die Beobachtungskategorien.....	62
11.1.1.1. Feinfühligkeit	62
11.1.1.2. Rückmeldung	64
11.1.1.3. Joint Attention.....	65
11.2. Der Wiener Entwicklungstest	68
12. Die Stichprobe.....	69

12.1. Soziodemographische Beschreibung der Stichprobe.....	69
12.2. Daten aus INTAKT	71
12.3. Daten aus dem Wiener Entwicklungstest (WET).....	73
12.3.1. Gesamtentwicklung	73
12.3.2. Ergebnisse in den einzelnen Subtests des WET.....	74
12.3.3. Ergebnisse in den einzelnen Funktionsbereichen des WET.....	74
12.3.4. Ergebnisse im zusätzlichen Funktionsbereich des WET.....	75
13. Ausführungen zur Untersuchungsdurchführung	76
13.1. Untersuchungsablauf	76
13.2. Die Testsituation.....	76
13.3. Die Beobachtungssituation	77
13.3.1. Die Bastelsituation	78
13.3.2. Die freie Spielsituation.....	78
13.4. Datenbearbeitung und Datenauswertung	80
13.4.1. Mangold Interact	80
13.4.2. Probekodierung	80
13.4.3. Auswertung der Videos	81
13.4.4. SPSS	81
14. Ergebnisse	82
14.1. Analyse der Beobachterübereinstimmung	82
14.1.1. Kappa	82
14.2. Voranalysen	83
14.2.1. Unterschiede in der Rückmeldung abhängig vom Geschlecht der Kinder ...	84
14.2.2. Unterschiede in der Rückmeldung abhängig vom Alter der Kinder	85
14.3. Analyse der Validität des Beobachtungssystems am Entwicklungsstand der Kinder	87
14.3.1. Warming-up Effekt	87
14.3.2. Korrelationen.....	88
14.3.2.1. Rückmeldung und Gesamtentwicklung	88
14.3.2.2. Rückmeldung und Sprache	89
14.3.2.3. Rückmeldung und kognitive Entwicklung.....	91
14.3.2.4. Rückmeldung und sozial-emotionale Entwicklung	92
14.3.3. Regressionsanalysen.....	94
14.3.3.1. Gesamtentwicklung.....	94

14.3.3.2. Sprache.....	95
14.3.3.3. Kognitive Entwicklung	96
14.3.3.4. Sozial-emotionale Entwicklung	96
15. Diskussion der Ergebnisse	98
15.1. Kritik und Anregungen	104
16. Zusammenfassung	106
17. Abstract	108
18. Literaturverzeichnis	110
19. Tabellenverzeichnis	121
20. Anhang.....	122

Einleitung

„Menschen sind von Geburt an in Interaktionen mit anderen Menschen eingebunden“ (Andresen, 2002, S. 1). Primäre Interaktionspartner des Kindes sind die Eltern (vorwiegend die Mutter), die in den ersten Lebensjahren des Kindes eine bedeutsame Rolle für die Entwicklung des Kindes einnehmen, weshalb ein qualitativ gutes Interaktionsverhältnis zwischen der Mutter und ihrem Kind aus entwicklungspsychologischer Sicht besonders förderlich ist (Ryan, Martin & Brooks-Gunn, 2006).

Ausgehend von der praktischen Relevanz eines Beobachtungsinstruments zur Erfassung qualitativer Aspekte der Interaktion zwischen der Bezugsperson und dem Kind basiert die vorliegende Arbeit auf dem von Aigner (2004) konzipierten und von Hirschmann, Aigner, Deimann & Kastner-Koller (2012) weiter entwickelten Beobachtungssystem INTAKT. Das in der Mutter-Kind-Interaktion beobachtete Verhalten der Mutter wird dabei anhand der Skalen *Feinfühligkeit*, *Rückmeldung* und *Joint Attention* (Aigner, 2004) eingeschätzt, um für das Kind entwicklungshinderliche Verhaltensweisen seitens der Bezugsperson aufzudecken.

Die Verhaltensbeobachtung stellt in entwicklungspsychologischen und erziehungswissenschaftlichen Bereichen meist die Methode der Wahl dar, da sie einen Einblick in die kindliche Entwicklung bzw. die Verhaltensweisen des Kindes gewährt. Die zunehmende Bedeutung und Weiterentwicklung der Videotechnik eröffnet dem Beobachter/der Beobachterin neue Möglichkeiten in Bezug auf die Erfassung, Auswertung und Interpretation der gesammelten Daten (Thiel, 2011).

Unter Berücksichtigung der praktischen Anwendbarkeit des Beobachtungssystems INTAKT und der damit verbundenen Notwendigkeit angemessener Gütekriterien liefert die vorliegende Untersuchung einen Beitrag zur Validierung des Beobachtungssystems. Der Schwerpunkt der gegenwärtigen Arbeit liegt auf der Skala *Rückmeldung*. Ergänzungen zur *Feinfühligkeit* und *Joint Attention* finden sich bei Huber sowie Vogler. Die Stichprobe besteht, anders als bei Aigner (2004), Svecz (2010) und Holzer (2011), die sich im Rahmen ihrer Arbeiten mit Kindern aus Pflegefamilien bzw. Familien mit Beratungsbedarf beschäftigten, aus Kindern, die in ihren Ursprungsfamilien leben.

Im ersten Teil der Arbeit findet sich eine eingehende Beschäftigung mit den theoretischen Hintergründen und Rahmenbedingungen des Untersuchungskontextes. Beginnend mit Ausführungen zur Mutter-Kind-Interaktion und damit verbundenen Erziehungsmaßnahmen, werden anschließend Aspekte der mütterlichen Rückmeldung sowie der Verhaltensbeobachtung als klassisches Verfahren im Rahmen der Interaktionsdiagnostik erläutert. Im zweiten Teil wird auf die aktuelle Untersuchung und deren Ergebnisse eingegangen.

I. THEORETISCHER TEIL

1. Interaktion

„Menschen sind von Geburt an in Interaktionen mit anderen Menschen eingebunden“ (Andresen, 2002, S. 1). Eltern sind in den frühen Lebensjahren die ersten Interaktionspartner des Kindes und können dadurch die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung erheblich beeinflussen (Fuhrer, 2009; Schneewind, 2010).

Interaktion – „das Geschehen zwischen zwei Menschen“ (Dunitz-Scheer, Scheer, Stadler & Kaimbacher, 2011, S. 965) – ist nicht nur das gemeinsame Agieren oder das Verhalten zweier Personen, vielmehr zählt die Beziehung, die die Interaktionspartner miteinander eingehen (Bünder, Siringhaus-Bünder & Helfer, 2009). Häufige Interaktionen ermöglichen Beziehungen (Dunitz-Scheer et al., 2011), da in längerfristigen Beziehungen die meisten Interaktionen zu beobachten sind (Hinde, 1989).

Bevor näher auf die Interaktion, im Speziellen auf die soziale und pädagogische sowie die Mutter-Kind-Interaktion, eingegangen wird, ist es wichtig, damit im Zusammenhang stehende Begriffe näher zu erläutern.

Die für eine Interaktion notwendige *Bindung* zwischen Mutter und Kind wird „als eine Situation der gegenseitigen Abhängigkeit zweier Individuen [...]“ definiert (Dunitz, Scheer & Dunitz-Scheer, 1997, S. 644) und bezeichnet „das affektive dyadische Band zwischen dem Kleinkind und seinen Bezugspersonen“ (Gloger-Tippelt & Reichle, 2007, S. 400).

Für nähere Ausführungen zur Bindung und Bindungstheorie sei auf die Diplomarbeit von Huber (in Vorbereitung) verwiesen.

Der Begriff der *sozialen Beziehung* meint „das Verhalten und Erleben [...], das zwischen zwei (oder mehreren) Personen stattfindet“ (Hofer, 2002, S. 7).

Für die Entwicklung einer dyadischen Beziehung ist das Vertrauen und das Einander-Kennen der an der Interaktion beteiligten Personen, wie es beispielsweise bei der Mutter-Kind-Beziehung der Fall ist, unerlässlich (Gloger-Tippelt & Reichle, 2007).

1.1. Soziale Interaktion

Perrez, Huber und Geißler (2006) sprechen von sozialer Interaktion, „wenn sich zwei oder mehr Menschen in ihrem Handeln aufeinander beziehen“ (S. 359), wie z. B. in einer Familie, deren Kennzeichen das Zusammenleben mehrerer Menschen über einen längeren Zeitraum ist. Die Beziehungen zwischen den einzelnen Familienmitgliedern sind genau definiert und weisen Handlungsmuster auf, die bestimmte Regeln erkennen lassen. Diese Regeln können verschiedenen Interaktionsmustern zugeordnet werden, wobei folgende Kategorien unterschieden werden (Perrez et al., 2006):

Rigide – dynamisch-adaptive Interaktion

Kennzeichen einer rigiden Interaktion ist die Unnachgiebigkeit der Mutter, die bestimmte Vorstellungen verfolgt und die Wünsche des Kindes ignoriert. Im Gegensatz dazu weist die adaptive Interaktion einen „*dynamischen Abstimmungsprozess* [Hervorhebung v. Verf.]“ (Perrez et al., 2006, S. 360) auf, in welchem die beteiligten Personen wechselseitig aufeinander Einfluss nehmen.

Symmetrische – asymmetrische Interaktion

Im Rahmen einer asymmetrischen Interaktion geht die Handlungsabsicht von einer Person, meist der Mutter, aus. Die kindlichen Absichten bleiben unberücksichtigt. Symmetrisch ist eine Interaktion, wenn Mutter und Kind ihre Interessen abwechselnd zum Ausdruck bringen und die des jeweils anderen berücksichtigen und akzeptieren (Perrez et al., 2006).

Von Lilienfeld, Wendrich, Ganseforth, Lehmkuhl, Roth, Nußbeck, Mehler, und Kribs (2012) untersuchten die Mutter-Kind-Interaktion früh- und reifgeborener Kinder in zwei verschiedenen Interaktionssituationen. Die Interaktion zwischen Mutter und Kind wurde in einer Lern- und einer Spielsituation auf Video aufgenommen. Die Ergebnisse zeigten, dass Mütter frühgeborener Kinder vermehrt negative Verhaltensweisen gegenüber ihren Kindern aufweisen und dass, im Vergleich zu Mutter-Kind-Interaktionen Reifgeborener, sowohl die Lern- als auch die Spielsituation von häufigen negativen Interaktionen geprägt sind. Weiters konnte gezeigt werden, dass die Mütter und ihre Kinder in der Spielsituation positiver gestimmt waren als in der Lernsituation.

1.2. Pädagogische Interaktion

Interaktion, die im Rahmen eines erzieherischen Kontexts stattfindet, wird als pädagogische Interaktion definiert (Perrez et al., 2006). Wesentliches Kennzeichen der pädagogischen Interaktion als Teil der sozialen Interaktion ist das Bestreben eines Menschen, mit Hilfe sozialer Handlungen Einfluss auf die Persönlichkeit anderer Menschen zu nehmen (vgl. Brezinka, 1990; Fuhrer, 2009; Perrez et al., 2006).

Die pädagogische Interaktion in der Familie betont vor allem „den besonderen sozialen Verhaltensrahmen“ (Perrez et al., 2006, S. 376), in welchem die zwischen den einzelnen Familienmitgliedern entstandenen engen Beziehungen gelebt werden (Schneewind, 2010). Das Verhalten in einer Interaktion ist immer abhängig von den Eigenschaften beider Interaktionspartner (Hinde, 1989).

1.3. Zusammenfassung „Interaktion“

Mit der Geburt eines Menschen beginnen auch seine ersten Interaktionserfahrungen, meist mit den Eltern, welche die wichtigsten Interaktionspartner des Kindes darstellen. Im Vordergrund der Interaktion steht das gemeinsame Handeln bzw. das Verhalten und Erleben zweier Personen, welches auf einer unerlässlichen Mutter-Kind-Bindung aufbaut. Diese wiederum legt den Grundstein für die Entwicklung einer dyadischen Beziehung.

Im Rahmen der Interaktion wird zwischen sozialer und pädagogischer Interaktion unterschieden: Soziale Interaktion meint, dass die an der Interaktion beteiligten Personen ihr Handeln aufeinander abstimmen, wie es beispielsweise in einer Familie der Fall ist. Kennzeichen der pädagogischen Interaktion hingegen ist der Erziehungskontext, in dem eine Person versucht, die zu erziehende Person zu beeinflussen.

2. Mutter-Kind-Interaktion

2.1. Interaktion im Kontext ökologischer Systeme

Das Kind – Teil des Systems *Familie*, welches von Bronfenbrenner (1979) als Mikrosystem bezeichnet und als Ort definiert wird, „an dem Menschen leicht direkte Interaktion mit anderen aufnehmen können“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 38). Das Zusammenwirken der Grundelemente Aktivität, Rolle und zwischenmenschliche Beziehungen bilden das Mikrosystem ab, in dem das Kind als sich entwickelndes Individuum lebt.

Aktivität oder Tätigkeit

Bronfenbrenner (1981) sah in der Tätigkeit Aktivitäten, die über einen längeren Zeitraum hinweg ausgeübt werden, ein bestimmtes Ziel verfolgen und soziale Beziehungen bedingen.

Beziehung

Die von zwei Personen ausgeführte Tätigkeit und das aufmerksame Erleben dieser tragen zum Entstehen einer Beziehung bei (Bronfenbrenner, 1981).

Rolle

Während der Ausführung von Aktivitäten schlüpfen die an der Beziehung beteiligten Personen in unterschiedliche Rollen. Für das Kind bietet dieser Rollenwechsel die Möglichkeit, neue Erfahrungen zu machen und an der ihm gestellten Aufgabe oder Tätigkeit zu wachsen (Bronfenbrenner, 1981), denn die kindliche Entwicklung „wird durch die Interaktion mit Personen, die mehrere Rollen innehaben, und durch ein eigenes, ständig wechselndes Rollenrepertoire gefördert“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 115).

Für die Entwicklung des Kindes von relevanter Bedeutung ist neben dem Lebensbereich das Vorhandensein einer Dyade, einer Beziehung zwischen zwei Personen, die eine gemeinsame Aktivität ausführen. Das Kind ist an dieser Dyade beteiligt (Bronfenbrenner, 1981).

2.2. Dyadische Mutter-Kind-Beziehung und der Einfluss auf die kindliche Entwicklung

„Die elementarste soziale Beziehung ist die Dyade“ (Flammer, 2009, S. 252), wobei allgemein die Mutter-Kind-Beziehung die „ursprüngliche Dyade“ (Fuhrer, 2009, S. 129) charakterisiert.

Bronfenbrenner (1981) unterscheidet drei Arten von Dyaden, die unterschiedlich auf die kindlichen Entwicklungsprozesse einwirken:

Beobachtungsdyade

Das Kind beobachtet aufmerksam die Tätigkeit der Mutter, die in angemessener Weise auf das Interesse des Kindes reagiert.

Dyade gemeinsamer Tätigkeit

In dieser Dyadenform nehmen beide Beteiligten (Mutter und Kind) aktiv teil und tragen ergänzend zur Ausführung der Tätigkeit bei. Dies begünstigt einerseits das Lernen und steigert andererseits die Motivation des Kindes, sich zukünftig auch alleine dieser Beschäftigung zu widmen.

Primärdyade

Die Ausführung einer gemeinsamen Tätigkeit bedingt die Entwicklung von Gefühlen zwischen Mutter und Kind, was in weiterer Folge die Bildung einer Primärdyade ermöglicht, bei welcher beide Beteiligten zwar nicht in einem gemeinsamen Beziehungsrahmen auftreten, jedoch in Gedanken miteinander verbunden sind.

2.2.1. Reziprozität

Allen Dyaden gemeinsam ist das Merkmal der *Reziprozität*, das gegenseitige Einwirken von Mutter und Kind aufeinander. Dies erfordert die Koordination einzelner Handlungen der Beteiligten, um eine Tätigkeit zusammen ausführen zu können. Diese Anpassung begünstigt die

Ausbildung interaktiver Fertigkeiten und regt in weiterer Folge die kognitive Entwicklung des Kindes an (Bronfenbrenner, 1981).

Für Gerris und Grundmann (2002) ist die Reziprozität als „sinnhaftes, aufeinander bezogenes Handeln von Akteuren“ (S. 3) wesentlicher Bestandteil von sozialen Beziehungen.

Hofer (2002) sieht Beziehungen als reziprok und komplementär an, wobei ähnliche Verhaltensweisen bzw. -muster in einer Interaktion auf Reziprozität hinweisen und unterschiedliche, aber aufeinander abgestimmte Tätigkeiten eine komplementäre Interaktion repräsentieren.

Reziprozität in Verbindung mit damit einhergehenden Rückmeldungen seitens der Bezugsperson begünstigt schnellere Lernfortschritte und steigert das Ausdauerverhalten (Bronfenbrenner, 1981), was wiederum zu dem Schluss führt, dass „[...] die dyadische Interaktion [dadurch] ihre stärksten Entwicklungseffekte [erzeugt], und zwar ganz besonders im Zug gemeinsamer Tätigkeit“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 72).

Eltern sollten ihre Unterstützung an die Bedürfnisse und den Entwicklungsstand des Kindes anpassen und dem Kind die Möglichkeit zur Reziprozität geben, um die anfangs asymmetrische Beziehung in eine symmetrische zu verwandeln. Beispielsweise führt ein unterstützender, autoritativer Erziehungsstil zu einer ständig neu definierten Reziprozität in der Eltern-Kind-Beziehung, abhängig vom Entwicklungsstand des Kindes (Fuhrer, 2009).

Die ersten Lernerfahrungen des Kindes finden gemeinsam mit oder unter Anleitung einer Bezugsperson statt, zu welcher das Kind eine positive emotionale Beziehung aufgebaut hat und die das Wissen bzw. die nötigen Fertigkeiten bereits besitzt, welche sich das Kind noch aneignen muss. Aufbauend auf diesem Lernumfeld wird dem Kind die Möglichkeit gegeben, seine bereits erlernten Fähigkeiten zu verbessern und diese auch ohne aktive Beteiligung oder direkte Beeinflussung durch eine Bezugsperson auszuführen (Bronfenbrenner, 1979). „Eine positive Mutter-Kind-Interaktion vermittelt einem Kind Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit“ (Fuhrer, 2009, S. 95).

2.3. Interaktionsdiagnostik

Die Interaktionsdiagnostik als Messinstrument versucht, „das sichtbare Verhalten zweier Menschen zueinander zu erkennen, zu verstehen, wissenschaftlich nachvollziehbar zu benennen und zu evaluieren, zu kategorisieren und zu klassifizieren“ (Dunitz-Scheer et al., 2011, S. 968) und Aussagen über zukünftige Verhaltens- und Entwicklungsverläufe zu gewähren (Dunitz-Scheer et al., 2011).

Um Informationen über Beziehungen zwischen zwei oder mehreren Interaktionspartner zu bekommen, erweisen sich beispielsweise die Verhaltensbeobachtung oder subjektive Einschätzungen des Verhaltens der beteiligten Interaktionspartner als Methode der Wahl (Gloger-Tippelt & Reichle, 2007).

Auf die Verhaltensbeobachtung als klassisches Verfahren zur Erfassung der Qualität von Beziehungen (Hofer, 2002) wird in Kapitel 7 näher eingegangen.

2.4. Zusammenfassung „Mutter-Kind-Interaktion“

Die ersten Interaktionen erlebt ein Kind innerhalb seiner Familie, welche als Mikrosystem bezeichnet wird und durch die Kombination der Elemente Aktivität, Rolle und Beziehung die Basis für die kindliche Entwicklung bildet. Von größter Bedeutung ist dabei die Beziehung zwischen der Mutter und dem Kind, welche als die grundlegendste und wichtigste Dyade charakterisiert wird. Das Kind nimmt während seiner Entwicklung an verschiedenen Arten von Dyaden teil: Das Kind beobachtet (Beobachtungsdyade), beteiligt sich aktiv an einer Tätigkeit (Dyade gemeinsamer Tätigkeit) oder fühlt sich gedanklich mit seiner Mutter verbunden (Primärdyade), wobei jede Dyade für sich Einfluss auf die kindliche Entwicklung nimmt.

Charakteristisch für eine Dyade ist das als Reziprozität bezeichnete gegenseitige Einwirken von Mutter und Kind aufeinander, wobei eine Tätigkeit nur ausgeführt werden kann, wenn die Beteiligten ihre Handlungen abstimmen. Besonders günstig für die Entwicklung des Kindes sind Lernerfahrungen unter Anleitung einer Bezugsperson, die ihre Unterstützung an die Bedürfnisse des Kindes anpasst und diesem die Möglichkeit gibt, neu erlernte Fähigkeiten zu verbessern.

Das beobachtete Verhalten zwischen Mutter und Kind kann im Rahmen einer Interaktionsdiagnostik evaluiert und kategorisiert werden. Hierbei stellt die Verhaltensbeobachtung oft die Methode der Wahl dar.

3. Erziehung

Die Einsicht der Unvollkommenheit der Menschen bildet den Grundstein für eine positive Erziehung (Fuhrer, 2009).

3.1. Definition

Laut Hurrelmann (2002) umfasst Erziehung „alle Handlungen [...], durch die Menschen versuchen, auf die Persönlichkeitsentwicklung anderer Menschen Einfluss zunehmen“ (S. 17). Charakteristisch für erzieherische Maßnahmen ist also die Beeinflussung einer Person durch eine andere (Krapp, Prenzel & Weidenmann, 2006). Der Fokus pädagogischer Handlungen liegt auf der Person, „deren Entwicklung durch pädagogische Maßnahmen beeinflusst werden soll“ (Krapp et al., 2006, S. 24).

3.2. Eltern und Erziehung

Schneewind (2010) sieht die Eltern in der Rolle der „*Erzieher* [Hervorhebung v. Verf.], indem sie idealerweise entsprechend ihren Erziehungsvorstellungen explizit auf ihre Kinder einwirken, um ihnen unter Berücksichtigung ihrer individuellen Besonderheiten dabei behilflich zu sein, dass sie sich zu eigenständigen, kompetenten und gemeinschaftsfähigen Personen entwickeln können“ (S. 188).

Die Erziehungskompetenzen der Eltern durchlaufen mit zunehmendem Alter der Kinder eine Veränderung, um „**zwischen den altersgemäßen Bedürfnissen des Kindes** und der **Gestaltung der kindlichen Umwelt durch die Eltern** [Hervorhebung v. Verf.]“ (S. 1) ein Gleichgewicht herzustellen (Petermann & Petermann, 2006).

Auch Schneewind (2010) meint, dass Elternkompetenzen „eine Veränderungsdynamik aufweisen“ (S. 178) und diese hinsichtlich der Entwicklungsziele der Kinder mehr oder weniger angemessen sind.

Petermann und Petermann (2006) unterscheiden sechs Aspekte elterlicher Erziehungskompetenzen, welche unterschiedliche Merkmale aufweisen, wobei für die vorliegende Arbeit folgende Komponenten von Interesse sind:

Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit

Diese Komponente elterlicher Erziehungskompetenzen umfasst unter anderem das Zuhören, Erzählen und Miteinanderreden, beinhaltet aber auch die Fähigkeit der Eltern, angemessen verbal und nonverbal zu reagieren oder aufzufordern.

Förderfähigkeit

Dieser Aspekt impliziert Unterstützung, Bekräftigung und positive Verstärkung, Ermutigung und das Übertragen von Aufgaben und Verantwortung.

Bei diesen und anderen Erziehungskompetenzen steht immer das zu erziehende Kind im Fokus der Aufmerksamkeit (Petermann & Petermann, 2006).

3.2.1. Erziehungsstile

Eltern zeigen in der Interaktion mit ihren Kindern wiederholt ein bestimmtes Erziehungsverhalten, welches durch das häufige Auftreten in verschiedenen Erziehungsstilen resultiert (Schneewind, 2010). Diese Erziehungsstile können in den Dimensionen *Unterstützung* und *Kontrolle* die Ausprägungen *hoch* und *niedrig* annehmen, wodurch jedes Erziehungsverhalten entsprechend klassifiziert werden kann (Bromme, Rheinberg, Minsel, Winteler & Weidenmann, 2006; Fuhrer, 2009). Baumrind (1966, 1971) definiert vier Erziehungsstile, welche durch unterschiedliche Verhaltensmuster der Eltern charakterisiert sind (vgl. Bromme et al., 2006; Fuhrer, 2009; Schneewind, 2010).

Autoritär

Eine autoritäre Erziehungsperson versucht, mittels Kontrolle und Bewertung das kindliche Verhalten zu beeinflussen und die Autonomie des Kindes einzuschränken. Gehorsam ist für autoritäre Eltern besonders wichtig, wodurch sie das verbale Verhalten der Kinder nicht fördern und keine Diskussionen dulden.

Autoritativ

Autoritative Eltern sehen ihre Kinder als autonome Individuen an und akzeptieren die Meinung des Kindes, setzen aber auch Grenzen, die das Kind jedoch in seinen Verhaltensweisen nicht einschränken, sondern als Unterstützung für zukünftiges Verhalten dienen. Sie legen Wert auf einen offenen Kommunikationsstil und berücksichtigen die Interessen des Kindes.

Permissiv

Eltern, die einen permissiven Erziehungsstil verfolgen, akzeptieren die Wünsche und Handlungen des Kindes und erlauben diesem, seine Aktivitäten frei zu gestalten. Sie üben kaum Kontrolle aus und fordern selten die Einhaltung von Regeln.

Vernachlässigend

Ein vernachlässigender Erziehungsstil ist gekennzeichnet durch unzureichende Betreuung und Pflege des Kindes. Die Eltern handeln weder kontrollierend noch fördernd.

Ein autoritativer Erziehungsstil weist sowohl hohe Kontrolle als auch hohe Unterstützung auf, was jedoch bei vernachlässigenden Eltern nicht zu beobachten ist. Ein vernachlässigendes Erziehungsverhalten ist weder unterstützend noch kontrollierend. Während beim autoritären Erziehungsstil ein hoher Kontrollanspruch und wenig Unterstützung zu beobachten sind, zeigen permissive Eltern wenig Kontrollverhalten, aber dafür umso mehr Unterstützung (Bromme, Rheinberg, Minsel, Winteler & Weidenmann, 2006; Fuhrer, 2009).

3.2.2. Erziehungspraktiken

Während sich im Erziehungsstil die grundlegende Einstellung der Eltern dem Kind gegenüber widerspiegelt und diese zusammengefasst das emotionale Klima abbilden, weisen die elterlichen Erziehungspraktiken Verhaltensweisen auf, welche situationsspezifisch angepasst werden und dem Kind dabei helfen sollen, seine Ziele zu erreichen (Darlin & Steinberg, 1993).

Reichle und Franiek (2009) nahmen in ihrer Arbeit eine Adaptierung des Alabama Parenting Questionnaire (APQ) vor und schlugen unter anderem folgende Merkmale positiven Eltern-

verhaltens vor: Das Führen eines freundlichen Gespräches mit dem Kind; dem Kind mitteilen, dass es etwas gut gemacht hat und es dafür loben.

Petermann & Petermann (2006) führen strenges und strafendes Erziehungsverhalten, das Geben vieler, ungenügend begründeter oder diskrepanter Anweisungen sowie wenig einfühlsames Verhalten der Eltern als Aspekte ungünstiger elterlicher Erziehungspraktiken an.

Als kompetentes Erziehungsverhalten seitens der Eltern wird eine förderliche Eltern-Kind-Interaktion verstanden, in der inkonsistente und strafende Erziehungspraktiken weitgehend vermieden werden (Schreyer-Mehlhop & Petermann, 2011).

3.2.3. Der Einfluss unterschiedlicher Erziehungsstile und Erziehungspraktiken auf die kindliche sozial-emotionale Entwicklung

In der Literatur finden sich bereits signifikant positive Zusammenhänge zwischen den sozialen Kompetenzen der Kinder und einem positiven Elternverhalten verbunden mit verantwortungsbewusster Erziehung sowie Zusammenhänge zwischen Aspekten elterlicher Erziehung und kindlichen Verhaltensauffälligkeiten bei Vorschulkindern. Hier waren vor allem Disziplinierungsmethoden in Form von Bestrafung oder inkonsistentes Erziehungsverhalten relevant für externalisierende Verhaltensprobleme der Kinder (Beelmann, Stemmler, Lösel & Jaursch, 2007; Reichle & Franiek, 2007; 2009).

Schreyer-Mehlhop und Petermann (2011) haben in ihrer Studie die Arbeiten von Reichle und Franiek (2009) herangezogen und für das Vorschulalter adaptiert. Sie unterschieden zwischen positiven, bestrafenden und inkonsistenten Erziehungspraktiken, wobei die beiden letztgenannten negatives Erziehungsverhalten charakterisieren. Die Autorinnen konnten Zusammenhänge zwischen negativem mütterlichem Erziehungsverhalten und Verhaltensproblemen der Kinder nachweisen. Weiters fanden sich Verknüpfungen zwischen dem prosozialem Verhalten der Kinder und positiven Erziehungspraktiken der Mütter.

Snyder, Stoolmiller, Wilson und Yamamoto (2003) konnten in ihrer Untersuchung zeigen, dass die Häufigkeit negativen elterlichen Erziehungsverhaltens eng mit dem Auftreten antisozialen Verhaltens der Kinder zusammen hing.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich ein autoritativer Erziehungsstil, geprägt durch ein hohes unterstützendes, aber auch kontrollierendes Verhalten seitens der Eltern, am positivsten auf die kindliche Entwicklung auswirkt (Bromme et al., 2006; Fuhrer, 2009).

Da das Rückmeldeverhalten der Mutter und der elterliche Erziehungsstil in wechselseitiger Beziehung stehen (Reichle & Gloger-Tippelt, 2007), werden weitere Studien zum Einfluss des Erziehungsstils auf die kindliche Entwicklung in Kapitel 6 besprochen.

3.3. Zusammenfassung „Erziehung“

Erziehung umfasst Maßnahmen, die eine Person anwendet, um die zu erziehende Person zu beeinflussen. Eltern schlüpfen daher in die Rolle der Erzieher und versuchen entsprechend ihrer Kompetenzen, ihr Kind bei der Entwicklung zu unterstützen. Diese Kompetenzen und das damit verbundene wiederholt gezeigte Verhalten manifestieren sich zu verschiedenen Erziehungsstilen (autoritär, autoritativ, permissiv und vernachlässigend), die in den Dimensionen Unterstützung und Kontrolle unterschiedliche Ausprägungen annehmen können. Den Erziehungsstilen, die die grundlegende Einstellung der Eltern repräsentieren, stehen die situationsspezifischen Erziehungspraktiken gegenüber, welche laufend angepasst werden, um das Kind bestmöglich zu unterstützen.

4. Kommunikation

Das Ergebnis einer gelungenen Interaktion stellt die Kommunikation dar (Dunitz-Scheer et al., 2011). Die Basis der Kommunikation ist also die Interaktion, allerdings kann Interaktion auch ohne Kommunikation stattfinden (Dunitz-Scheer et al., 2003).

Interaktion umfasst sowohl verbale als auch nonverbale Signale und Verhaltensweisen eines Menschen, wobei nonverbale Botschaften oft als Interaktion und verbale Mitteilungen als Kommunikation bezeichnet werden (Dunitz-Scheer et al., 2011). Forgas (1999) definiert Kommunikation als einen „dynamischen Prozeß in zwei Richtungen“ (S. 107), d. h. es werden gleichzeitig Signale gesendet und empfangen.

4.1. Verbale Kommunikation

Die Sprache ist jenes Kommunikationssystem, welches in den meisten sozialen Interaktionen Gebrauch findet (Forgas, 1999). Für Andresen (2002) ist die Sprache bereits Bestandteil früher Eltern-Kind-Interaktionen, wenn auch einseitig, da die Kinder das Gesprochene noch nicht verstehen können.

Kindern stehen während ihres zweiten Lebensjahres zunehmend mehr Kommunikationspartner zur Verfügung. Die Mutter kann durch Fragen und das Reagieren auf die Aussprache ihres Kindes dazu beitragen, die Initiative des Kindes zur Kommunikation zu fördern (Bornstein, Tamis-LeMonda, Hahn & Haynes, 2008).

Da sich verbale und nonverbale Botschaften enorm unterscheiden, kann das eine Kommunikationssystem nicht durch das andere ersetzt werden (Forgas, 1999). Wenn die verbalen Äußerungen und die gleichzeitig gesendeten nonverbalen Signale nicht konsistent sind bzw. sich widersprechen, dann werden meist die nonverbalen Botschaften stärker gewichtet (Argyle, 1996; Forgas, 1999). Nonverbale Signale werden automatisch verarbeitet, wohingegen verbale Botschaften eine sorgfältige Interpretation und Verarbeitung benötigen, bis sie verstanden werden (Forgas, 1999). Daher sollten in der Beobachtung und Analyse einer Interaktion immer beide Kommunikationswege Berücksichtigung finden (Dunitz-Scheer et al., 2011).

4.2. Nonverbale Kommunikation

Verbale Botschaften nehmen lediglich einen kleinen Teil der interpersonalen Kommunikation ein. Eine soziale Interaktion ohne das Senden und Empfangen nonverbaler Signale wäre nicht möglich (Forgas, 1999). Nonverbale Kommunikation in Interaktionen vermittelt immer eine Art von Feedback (Argyle, 1996).

Argyle (1996) definiert nonverbale Botschaften als „körperliche Bewegungen“ (S. 62), zu denen unter anderem das Blickverhalten, der Körperkontakt, die Mimik und Gestik zählen (Argyle, 1996; Forgas, 1999). Die ersten nonverbalen Signale erfährt ein Kind in der Kommunikation mit seinen Eltern in Form von Berührungen und Blickkontakt (Forgas, 1999).

Im sozialen Austausch mit anderen spielen die nonverbalen Inhalte eine wichtige Rolle, hierbei vor allem beim Kommunizieren von emotionalen Botschaften (Forgas, 1999). Nonverbale Botschaften unterstreichen eine verbale Mitteilung in ihrer Aussage, können diese aber auch abändern (Forgas, 1999) und dienen neben der Unterstützung der Sprache auch als Ausdruck interpersonaler Einstellungen oder geben dem/der betreffenden InteraktionspartnerIn Auskunft über die eigene Person (Argyle, 1996).

Verbale Kommunikation und nonverbale Signale treten jedoch meist in Kombination auf, wirken verstärkend und unterstützend aufeinander ein, da Mimik, Gestik und Tonfall das Gesprochene verdeutlichen (Forgas, 1999).

4.2.1. Nonverbale Kommunikation im Gespräch

Während einer Interaktion wechseln die Interaktionspartner laufend ihre Rollen, der Zuhörer wird zum Redner und umgekehrt. Das Gesagte wird von den Eltern mimisch und auch verbal gedeutet und bewertet, beispielsweise können sie fehlende Wörter ergänzen oder einen Satz vervollständigen. Während sozialen Interaktionen und vor allem in Eltern-Kind-Interaktionen ist die Verstärkung als mögliche Form der Rückmeldung von besonderer Bedeutung. Nonverbale Signale wie nicken, lächeln oder anschauen signalisieren Interesse und Zustimmung und können das Kind bestärken (Argyle, 1996).

4.2.2. Der Blickkontakt

Der Blick als einfachstes und infolgedessen häufig eingesetztes nonverbales Kommunikationsmedium (Forgas, 1999) ist ein „früh genutztes wichtiges Mittel zur Herstellung und Koordination gemeinsamer Handlungen [...]“ (Andresen, 2002, S. 1). Der Blick wird als Hilfsmittel benutzt, „[...] um Informationen zu sammeln“ (Argyle, 1996, S. 217) und ist für den Aufbau von Beziehungen sowie für die Einleitung einer Interaktion relevant (Argyle, 1996).

4.3. Zusammenfassung „Kommunikation“

Kommunikation als Ergebnis gelungener Interaktion findet sowohl verbal als auch nonverbal statt und umfasst das Senden und Empfangen von Signalen. Besonderes Merkmal des verbalen Kommunikationssystems ist die Sprache, die schon Teil der frühen Eltern-Kind-Interaktion ist. Nonverbale Botschaften in Form von Mimik und Gestik können eine verbale Nachricht verstärken. In sozialen Situationen ist meist eine Kombination aus verbalen und nonverbalen Botschaften zu beobachten. Eines der wichtigsten und häufig verwendeten Hilfsmittel nonverbaler Kommunikation ist der Blickkontakt zum Aufbau von Beziehungen.

5. Mütterliche Rückmeldung

5.1. Definition

Rückmeldung wird als eine Form der Kommunikation verstanden, die aktiv - d. h. ein Sender gibt direkt Kritik, Lob oder Ratschläge an einen Empfänger - oder passiv - wenn eine Person das Verhalten einer anderen beobachtet und daraus lernt - sein kann (Fengler, 2009; Krause, 2007; Sutton, Hornsey & Douglas, 2012). Der Sender ist in der Rolle des Beobachters und teilt dem Empfänger seine Ansichten über dessen Verhalten, verbunden mit den eigenen Gefühlen, mit (Fengler, 2009).

Rückmeldung im Sinne verbaler Aufforderungen umfasst die mütterlichen Reaktionen auf das Kind oder die kindlichen Aktivitäten, die durch Unmittelbarkeit, also das unmittelbare Reagieren der Mutter auf die Handlungen des Kindes, und Angemessenheit, d. h. angemessene, positive Antworten der Mutter in Bezug auf das kindliche Verhalten, charakterisiert sind (Ainsworth, Bell & Stayton, 1974; Tamis-LeMonda & Bornstein, 2002; Trudewind, Unzner & Schneider, 1997).

Die Rückmeldung der Eltern gibt dem Kind Informationen über die Angemessenheit seiner Handlung und seines Ergebnisses und ob diese den elterlichen Erwartungen entsprechen (Mietzel, 1996; Trudewind, et al., 1997). Das Kind lernt, wie andere Personen seine eigenen Fähigkeiten beurteilen (Trudewind et al., 1997). Feedback ist eine Konsequenz der Leistung (Hattie & Timperley, 2007).

Grossmann (1977) hebt die Rückmeldung als wesentlichen Bestandteil für den Lernvorgang hervor, wodurch Veränderungen oder Verbesserungen der getätigten Handlungen erst möglich werden.

Rückmeldung „enthält eine spezifische inhaltliche (qualitative) Information“ (Steiner, 2006, S. 154) und soll für den Lernenden eine inhaltliche und/oder strategische Hilfe darstellen (Lipowsky, 2009). Vor allem verbale Sanktionen wie Lob und Tadel enthalten einen hohen Informationsanteil (Trudewind et al., 1997). Rückmeldung erfüllt unterschiedliche Funktionen, beispielsweise ermutigt positives Feedback und hebt die Motivation bzw. fördert es persönliche Lernprozesse (London, 1997, übersetzt von Fengler, 2009)

Rückmeldung kann sowohl aktives als auch passives Lernverhalten bedingen. Die Neugier und die positive Einstellung, Neues auszuprobieren (aktives Lernverhalten) stehen dem Rückzugsverhalten und dem Vermeiden von Unbekannten (passives Lernverhalten) gegenüber (Grossmann, 1977).

Als wichtige Quellen für die Beeinflussung des Lernverhaltens von Kindern seitens der Eltern sehen Trudewind et al. (1997) Lob und Tadel, wobei „...das Lob am leichtesten anzuwenden und am natürlichsten [ist]“ (Gage & Berliner, 1996, S. 379).

5.2. Arten von Rückmeldung

Mütter variieren in ihrer Art, Rückmeldung zu geben, woraus verschiedene Kategorien möglicher Rückmeldungen resultieren (Bornstein et al., 2008).

Kelley, Brownell und Campbell (2000) nehmen eine Einteilung der mütterlichen Rückmeldung in fünf Kategorien vor:

- positives Feedback auf die Person (das Kind) bezogen
- negatives Feedback auf die Person (das Kind) bezogen
- positives Feedback auf die Handlung/das Ergebnis des Kindes bezogen
- negatives Feedback auf die Handlung/das Ergebnis des Kindes bezogen
- korrigierendes Feedback

Dreßler (1999) wiederum sieht in ihrer Arbeit eine Schwierigkeit darin, zwischen personenzentrierter und sachzentrierter Rückmeldung zu unterscheiden, wodurch sie eine Einschätzung der Rückmeldung anhand der Ausprägungen *global* und *differenziert* vornimmt. *Globale* Rückmeldungen umfassen allgemeine Äußerungen und differenzierte Rückmeldung sind auf spezifische Handlungen oder Resultate gerichtet (Dreßler, 1999).

Zentall (2009) definiert in ihrer Arbeit Rückmeldung als mütterliche Reaktion auf die kindlichen Handlungen, die sowohl positiv als auch negativ sein und folgende Ausprägungen annehmen kann: Die auf die Person des Kindes bezogene Rückmeldung, die auf ein spezifisches Verhalten oder eine bestimmte Handlung fokussierte Rückmeldung und mehrdeutige Rückmeldungen, welche nicht eindeutig personen- oder handlungsbezogen sind.

Aigner (2004) fasst in ihrer Arbeit die Aspekte positive und korrigierende Rückmeldung als *erwünschte Verhaltensweisen* zusammen, wohingegen negative Rückmeldung *unerwünschtes Verhalten* charakterisiert.

Positive Rückmeldung

Lob kann sowohl verbale als auch nonverbale Handlungen beinhalten, welche die Bemühungen, Ideen und Aktivitäten des Kindes in positivem Sinne bekräftigen (Dreßler, 1999). Zeigen die Eltern bzw. Bezugspersonen positive Emotionen bzw. reagieren sie positiv auf die Leistungsanstrengungen bzw. Resultate des Kindes, kann dies dem Kind bestätigen, dass seine Handlungen bedeutsam und wichtig sind (Schildbach, Loher und Riedinger, 2009). Ein positiver Blickkontakt verstärkt die lobenden Äußerungen (Dreßler, 1999).

Negative Rückmeldung

Im Fokus der von der Bezugsperson geäußerten negativen Rückmeldung können sowohl die Person des Kindes als auch dessen Ergebnisse stehen (Aigner, 2004). Der Bezugsperson missfallen das kindliche Verhalten bzw. dessen Handlungen, was wiederum durch nonverbale Gesten wie Stirnrunzeln oder Kopfschütteln verstärkt wird und sich zusätzlich in einer erhobenen Stimme äußert (Dreßler, 1999).

Korrigierende Rückmeldung

Sowohl positive als auch negative Rückmeldungen können an die Person des Kindes bzw. dessen Handlungen gerichtet werden (Aigner, 2004). Ferner haben Kelley et al. (2000) festgestellt, dass Mütter die Handlungen ihrer Kinder mehrfach korrigieren, wodurch sich die Definition der korrigierenden Rückmeldung ergab, welche negative oder kritische Aspekte aufweist, jedoch in einem neutralen oder positiven Ton zum Ausdruck gebracht wird.

Krause (2007) unterscheidet Rückmeldung in Form von Bestätigung und Kritik, wobei konstruktive Kritik eingesetzt werden soll, um Fehler aufzudecken und Wissenslücken zu schließen und so den Lernfortschritt zu verbessern. Sowohl bestätigende als auch kritische Rückmeldungen sollen in informierender Form erfolgen, d.h. das eigenständige Lernen des Kindes soll unterstützt werden. Weiters wirken sich informierende Rückmeldungen positiv auf die

Lernmotivation aus (Deci & Ryan, 1993). Rollett (1997) definierte in diesem Zusammenhang Regeln für motivierende Rückmeldungen und unterscheidet dabei nach Erfolg und Misserfolg. Erfolgreiche Leistungen des Kindes sollen gelobt werden. Die Mitteilung darüber, was es gut gemacht hat, hilft dem Kind, seine Leistung einzuschätzen. Freundlich und ohne Ermahnung oder Zurechtweisung sollte die Rückmeldung bei Misserfolg dem Kind Fehler aufzeigen und Hinweise geben, wie es diese ausbessern kann, wobei die Berichtigung des Fehlers gleich im Anschluss erfolgen sollte. Auf diese Fehlerkorrektur sollte ein schlichtes Lob folgen, wodurch das richtige Verhalten Bestätigung findet und verstärkt wird. Rollett (1997) meint, dass Fehler dazu da sind, um aus ihnen zu lernen.

Nach Fengler (2009; vgl. Antons, 1998) soll Feedback zielgerichtet sein und unter anderem folgende Kriterien aufweisen:

- eher beschreibend als bewertend und interpretierend,
- eher konkret als allgemein,
- eher verhaltensbezogen als charakterbezogen,
- eher sofort und situativ als verzögert und rekonstruierend,
- eher klar und pointiert als verschwommen und vage.

Zentall (2009) konnte feststellen, dass Kinder mehr negatives, handlungsbezogenes Feedback erhielten, was bedeutet, dass Mütter vermehrt in spezifischen Situationen bzw. bestimmte Handlungen korrigierten. Positives Feedback war meist mehrdeutig, d. h. Mütter loben nicht eindeutig die Person des Kindes oder dessen Handlungen. Meist jedoch weist das mütterliche Rückmeldeverhalten eine Kombination aus positiven oder negativen und personen- bzw. handlungsbezogenen Äußerungen auf.

5.3. Zusammenfassung „Mütterliche Rückmeldung“

Unter Rückmeldung als eine Form der Kommunikation wird das unmittelbare und angemessene Reagieren der Mutter auf die kindlichen Aktivitäten verstanden. Diese hilft ihm, seine eigenen Fähigkeiten einzuschätzen und sich an den Maßstäben der Eltern zu orientieren. Im Zuge von Lernprozessen liefert die Rückmeldung der Mutter dem Kind Informationen, wie es

MÜTTERLICHE RÜCKMELDUNG

seine Handlungen verbessern kann. Hier ist vor allem das Lob als verbale Anregung hervorzuheben.

Die Rückmeldung der Mütter kann sowohl die Person als auch die Handlungen des Kindes betreffen und in positiver oder negativer Form erfolgen. Positive Rückmeldung ist durch Lob, positive Emotionen sowie Blickkontakt gekennzeichnet und betont die Zufriedenheit der Bezugsperson mit den Leistungen des Kindes. Negative Rückmeldungen seitens der Mutter kennzeichnen hingegen das Missfallen der kindlichen Handlungen durch Kopfschütteln oder erhobene Stimme. Ergänzend dazu stellt die korrigierende Rückmeldung eine Möglichkeit dar, die Handlungen des Kindes zu korrigieren und in neutralem Ton auf kritische Aspekte hinzuweisen. Das Loben erfolgreicher Handlungen und das freundliche Aufzeigen von Fehlern bei Misserfolg helfen dem Kind, seine Leistungen einzuschätzen und Fehler auszubessern bzw. in Zukunft zu vermeiden.

6. Rückmeldung und kindliche Entwicklung

Bevor näher auf Zusammenhänge zwischen dem mütterlichen Rückmeldeverhalten und der kindlichen Entwicklung eingegangen wird, ist es notwendig, den Begriff *Entwicklung* zu definieren, um Auswirkungen verschiedener Einflussfaktoren auf die Entwicklung besser verstehen zu können.

Pinquart, Schwarzer und Zimmermann (2011) sehen die Entwicklung des Individuums als „[...] die geordnete (regelhafte), gerichtete und längerfristige Veränderung des Erlebens und Verhaltens über die gesamte Lebensspanne“ (S. 14).

Auch Bronfenbrenner (1981) definiert Entwicklung als „[...] Prozess, durch den die sich entwickelnde Person erweiterte, differenziertere und verlässlichere Vorstellungen über ihre Umwelt erwirbt“ (S. 44).

Das sich entwickelnde Kind nimmt aktiv an seiner Umwelt teil, die wiederum Einfluss auf das Kind ausübt, wodurch eine gegenseitige Adaptierung notwendig ist (Bronfenbrenner, 1990). Mit zwei bzw. dreieinhalb Jahren entwickeln Kinder während der Interaktion mit ihren Müttern Fertigkeiten, welche ihnen dabei helfen, ihre kognitiven und sozialen Verhaltensweisen zu regulieren (Landry, Smith, Swank & Miller-Loncar, 2000).

Die mit dem Kind in Interaktion tretende Bezugsperson, meist die Eltern und vorwiegend die Mutter, bietet dem Kind die Möglichkeit zur Entwicklung, beispielsweise durch die Bereitstellung von anregenden Spielsachen (Schneewind, 2008, 2010). Unterstützende Eltern und eine von hoher Qualität geprägte Eltern-Kind-Interaktion sind für die kindliche Entwicklung unerlässlich (Ryan, Martin & Brooks-Gunn, 2011).

Im Folgenden werden einzelne Bereiche der kindlichen Entwicklung thematisiert und der Einfluss des mütterlichen Rückmeldeverhaltens beleuchtet.

6.1. Rückmeldung und Sprache

Kinder lernen eine Sprache durch das Interagieren und Kommunizieren mit anderen (Forgas, 1999), da „[...] sprachlicher Input in der Interaktion mit realen Personen unerlässlich [ist]“ (Kienbaum & Schuhrke, 2010, S.108) und die sprachliche Entwicklung des gemeinsamen Austauschs zweier Personen bedarf (Bruner, 1987).

Die Eltern nehmen im kindlichen Spracherwerb eine bedeutsame Rolle ein (Pinquart et al., 2010). Im Rahmen der sprachlichen Interaktion zwischen Eltern und ihren Kindern entsteht ein Interaktionsmodell, welches von Bruner (1987) als „Format“ (S. 103) bezeichnet wird und durch „strukturierte Situationen“ (S. 11) charakterisiert ist, die dem Kind beim Spracherwerb hilfreich sind. Wichtig dafür ist eine positive emotionale Beziehung zwischen der Mutter und ihrem Kind (Grimm, 2012).

Der Erwachsene versucht, seinen Sprachstil an den Entwicklungsstand des Kindes anzupassen und gibt dem Kind somit die Möglichkeit, seine sprachlichen Fertigkeiten zu verbessern (Bruner, 1987; Kienbaum & Schuhrke, 2010). Grimm (2012) spricht in diesem Zusammenhang von einem lehrenden Sprachstil der Mutter als Unterstützung für den kindlichen Spracherwerb. Dieser ist durch Wiederholungen der kindlichen Äußerungen oder durch Korrekturen gekennzeichnet. Die Lernangebote seitens der Mutter sind auf den Entwicklungsstand des Kindes abgestimmt. Fragen und längere Äußerungen animieren das Kind zum Sprechen und regen es an, aktiv an den Mutter-Kind-Dialogen teilzunehmen. Nicht nur die Menge an sprachlichem Input ist für den Spracherwerb des Kindes relevant, auch die Qualität spielt eine entscheidende Rolle (Grimm, 2012).

6.1.1. Studien zum Einfluss mütterlicher Rückmeldung auf die sprachliche Entwicklung

Tamis-LeMonda, Bornstein und Baumwell (2001) untersuchten unterschiedliche Arten der mütterlichen Rückmeldung und deren Einfluss auf verschiedene Meilensteine der sprachlichen Entwicklung. 40 Mutter-Kind-Paare wurden zuhause beim Spielen gefilmt als die Kinder 9 bzw. 13 Monate alt waren. Zusätzlich zu diesen Videoaufnahmen wurden die Mütter gebeten, wöchentlich über die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder zu berichten.

Die Ergebnisse zeigten, dass Kinder, welche viel mütterliche Rückmeldung erhielten, als sie 9 Monate alt waren, fähig waren, mit weniger als 11 Monaten Wörter zu imitieren und mit 11 Monaten erste Wörter zu produzieren. Im Gegensatz dazu war nur die Hälfte der Kinder von Müttern mit wenig Rückmeldung in der Lage, mit 13 Monaten erste Wörter zu imitieren und erste Wörter zu produzieren. Die Hälfte der Kinder von Müttern, welche viel Rückmeldung gaben, als die Kinder 13 Monate alt waren, konnten mit 15,2 Monaten 50 Wörter sprechen, aber die Hälfte der Kinder von Müttern mit wenig Rückmeldung hatten diesen Entwicklungsschritt erst mit 21 Monaten erreicht, also fast 6 Monate später.

Kinder erreichen verschiedene Meilensteine der sprachlichen Entwicklung früher, wenn die Mütter auf das Explorationsverhalten und die Aussprache des Kindes entsprechend reagieren.

Bornstein et al. (2008) untersuchten an 40 Mutter-Kind-Paaren den Zusammenhang zwischen mütterlicher Rückmeldung und dem kindlichen Verhalten. Die Mütter wurden beim gemeinsamen Spielen mit ihren Kindern gefilmt als die Kinder 10, 14 und 21 Monate alt waren, wobei neben dem kindlichen vor allem das mütterliche Verhalten von Interesse war.

Die Ergebnisse ließen darauf schließen, dass es Unterschiede in der mütterlichen Rückmeldung hinsichtlich des kindlichen Verhaltens und des Alters der Kinder gab. Verglichen mit dem Zeitpunkt, als die Kinder 10 bzw. 21 Monate alt waren, gaben die Mütter mehr bestätigende Rückmeldungen in Bezug auf die kindlichen Handlungen, als die Kinder 14 Monate alt waren. Bei den mütterlichen Reaktionen auf die Aussprache des Kindes konnte ein Anstieg über die drei Messzeitpunkte beobachtet werden. Das mütterliche Rückmeldeverhalten „Beschreiben oder Erklären eines Objektes oder einer Handlung“ konnte, im Vergleich zu den Messzeitpunkten, als die Kinder 10 bzw. 21 Monate alt waren, häufiger beobachtet werden, als die Kinder 14 Monate alt waren.

Das mütterliche Reagieren auf das kindliche Explorationsverhalten in Form von Beschreibung und Erklärung war insofern sehr wichtig, da diese Beschreibungen den Kindern verbale Informationen liefern, wodurch sie ihre kognitiven Fähigkeiten schneller weiter entwickeln können (Bornstein et al., 2008).

6.2. Rückmeldung und kognitive Entwicklung

„Soziale Interaktionen können nicht nur die soziale, sondern auch die kognitive Entwicklung fördern“ (Papastefanou & Hofer, 2002, S. 182). Die im Kontext der Interaktion stattfindenden intellektuellen und sprachlichen Anreize spielen für die kognitive Entwicklung des Kindes eine wichtige Rolle (Papastefanou & Hofer, 2002). Wygotski (1987) prägte in diesen Zusammenhang den Begriff der Zone nächster Entwicklung und betont, dass „die allererste Quelle für die Entwicklung der inneren individuellen Eigenschaften der Persönlichkeit des Kindes die Zusammenarbeit (wobei dieses Wort im weitesten Sinn zu verstehen ist) mit anderen Menschen [ist]“ (S. 85).

Der Wissenserwerb und das Erlernen gewisser Fähigkeiten sind an bestimmte Zeitabschnitte gebunden, die in der kindlichen Entwicklung Berücksichtigung finden sollten (Wygotski, 1987). Piaget begründete eine Stadientheorie, wonach das Denken des Kindes auf aufeinander folgenden Stadien aufbaut. Charakteristisch für das präoperatorische Stadium, welches Kinder im Alter von zwei bis sieben Jahren durchlaufen, sind beispielsweise der Spracherwerb und die Kommunikation, wobei die sprachlichen Fortschritte während dieser Altersspanne enorm sind (Pinquart et al., 2011; Sodian, 2008).

Im Gegensatz zu Piagets Stadientheorie stehen Informationsverarbeitungsansätze, wonach „[...] menschliches Denken als Prozess der Verarbeitung von Informationen betrachtet werden sollte“ (Sodian, 2008, S. 449). Die Verarbeitung kognitiver Informationen ist jedoch aufgrund begrenzter Kapazitäten beschränkt.

6.2.1. Studien zum Einfluss mütterlicher Rückmeldung auf die kognitive Entwicklung

In der Untersuchung von Landry, Smith, Swank und Miller-Loncar (2000) wurde der Einfluss unterschiedlicher mütterlicher Rückmeldung auf die kognitiven Fertigkeiten des Kindes erhoben. Die Mutter-Kind-Paare wurden zuhause während einer Alltags- und Spielsituation gefilmt als die Kinder zwei und dreieinhalb Jahre alt waren. Die kognitiven und sozialen Fähigkeiten der Kinder wurden erfasst, als diese zwei, dreieinhalb bzw. viereinhalb Jahre alt waren. Landry et al. (2000) definierten mütterliche Rückmeldung als verbales Verhalten, welches einerseits verbale Strategien wie Fragen, Vorschläge und Kommentare umfasst, die sich auf

die Handlung des Kindes beziehen und dazu dienen, die Kommunikation aufrechtzuerhalten und andererseits Aufforderungen oder Wünsche, auch als Anweisungen formuliert, beinhaltet. Die Ergebnisse deuteten darauf hin, dass es einen signifikanten Einfluss des verbalen mütterlichen Verhaltens auf die kognitiven Fähigkeiten des Kindes gab. Wenn die Mütter vermehrt auf die Handlungen des Kindes rückmeldeten, als die Kinder zwei Jahre alt waren, wiesen diese mit zwei bzw. dreieinhalb Jahren eine höhere kognitive Entwicklung auf. Aufforderungen seitens der Mutter an das zweijährige Kind hatten einen positiven Einfluss auf die kognitiven Fertigkeiten des dreieinhalbjährigen Kindes.

Page, Wilhelm, Gamble und Card (2010) untersuchten den Zusammenhang zwischen mütterlicher verbaler Stimulation und der kognitiven Entwicklung des Kindes. Verbale Stimulation umfasste jede verbale Äußerung der Mutter, welche das Kind ermutigen, eine Aufgabe beschreiben oder dem Kind Rückmeldung über erfolgreiches Handeln geben.

Die Ergebnisse wiesen darauf hin, dass die mütterliche verbale Stimulation ein signifikanter Prädiktor für die kognitive Entwicklung der Kinder war. Je älter die Kinder waren, desto stärker war der Zusammenhang zwischen mütterlicher Rückmeldung und der kognitiven Entwicklung.

Pearson, Heron, Melotti, Joinson, Stein, Ramchandani und Evans (2011) konnten zeigen, dass positive, nonverbale Rückmeldungen (z. B. Lächeln oder Blickkontakt) seitens der Mutter einen Einfluss auf die kognitive Entwicklung des Kindes haben.

Ryan, Martin und Brooks-Gunn (2011) untersuchten unterschiedliche Aspekte elterlicher Erziehung und deren Einfluss auf die kognitive Entwicklung des zwei- bzw. dreijährigen Kindes. Hohe Ausprägungen der Erziehungsaspekte Sensitivität, kognitive Anregung und eine positive Haltung dem Kind gegenüber kombiniert mit niedrigen Werten der Erziehungspraktiken Kontrollverhalten, negative Einstellung und Desinteresse dem Kind gegenüber wurden zu einem förderlichen, unterstützenden Erziehungsverhalten zusammengefasst, welches sich als besonders förderlich für das Kind erwies. In erster Linie zeigte sich vor allem das Interaktionsverhältnis zwischen der Mutter und ihrem Kind als bedeutsame Komponente für die kognitive Entwicklung des Kindes.

6.3. Rückmeldung und sozial-emotionale Entwicklung

Die Basis für den Erwerb differenzierter Emotionen stellt eine gute Eltern-Kind-Interaktion dar (Holodynski & Oerter, 2008; Pinquart et al., 2011). Neugeborene verfügen bereits über ein angeborenes emotionales Ausdrucksverhalten, das von der Bezugsperson interpretiert wird, damit diese in weiterer Folge angemessen darauf reagieren kann (Holodynski & Oerter, 2008). Diese Reaktionen helfen dem Säugling dabei, seine angeborenen emotionalen Ausdrucksreaktionen (z.B. Schreien oder Lächeln) durch interpersonales Regulieren zu einem Emotionsrepertoire zu entwickeln (Holodynski & Oerter, 2008). Die Emotionsregulation dient dem Kind dazu, seine Emotionen zu überwachen und zu bewerten (Pinquart et al., 2011), wobei dies im Kleinkind- und Vorschulalter zunehmend ohne Hilfe der Bezugsperson geschieht (Holodynski & Oerter, 2008). Merkmal der Emotionsregulation ist ihre Adaptationsfähigkeit, um „das eigene Erleben und Verhalten an die jeweilige Umgebung anzupassen und somit eigene Ziele erreichen zu können“ (Pinquart et al., 2011, S. 192).

6.3.1. Studien zum Einfluss mütterlicher Rückmeldung auf die sozial-emotionale Entwicklung

Landry et al. (2000) untersuchten den Einfluss unterschiedlicher mütterlicher Rückmeldung auf die sozialen Fertigkeiten des Kindes. Die Ergebnisse wiesen darauf hin, dass es einen signifikanten Einfluss des verbalen mütterlichen Verhaltens auf die sozialen Fähigkeiten des Kindes gab. Aufforderungen seitens der Mutter an das zweijährige Kind hatten einen positiven Einfluss auf die sozialen Fertigkeiten des dreieinhalbjährigen Kindes.

Neben dem Einfluss mütterlicher verbaler Stimulation auf die kognitive Entwicklung des Kindes konnten Page et al. (2010) auch einen Zusammenhang zwischen verbalen Äußerungen der Mutter und der sozial-emotionalen Entwicklung des Kindes nachweisen.

Kelley et al. (2000) untersuchten in ihrer Studie den Zusammenhang zwischen mütterlicher Rückmeldung während des zweiten Lebensjahres des Kindes und Aspekten des Selbstwertes des Kindes ein Jahr später. Wenn die Mütter negative Rückmeldung bezüglich der Handlung oder des Ergebnisses des Kindes gaben, zeigten diese mehr Schamgefühl, als sie drei Jahre alt

waren. Positive Rückmeldung in Bezug auf das Kind oder dessen Handlungen führten zu höherer Ausdauer bei der Bearbeitung von Aufgaben des dreijährigen Kindes. Korrigierende Rückmeldungen trugen ebenfalls zu stärkerem Ausdauerverhalten des Kindes bei.

Holodynski (2006) konnte in seiner Studie zeigen, dass Vorschulkinder in Anwesenheit eines Erwachsenen mit Stolz bzw. Scham reagierten, unabhängig von der jeweiligen Situation (Erfolg oder Misserfolg).

Denham, Workman, Cole, Weissbrod, Kendziora und Zahn-Waxler (2000) untersuchten den Zusammenhang zwischen elterlichen Erziehungspraktiken und dem Verhalten der Kinder mit und ohne Verhaltensauffälligkeiten. Die Mutter-Kind-Dyaden wurden zu drei Zeitpunkten in unterschiedlichen Interaktionssettings beobachtet, wobei die Kinder zu Beginn der Untersuchung durchschnittlich 55 Monate alt waren, zum zweiten Testzeitpunkt ein durchschnittliches Alter von sieben Jahre hatten und zum dritten Erhebungstermin durchschnittlich neun Jahre und sieben Monate alt waren.

Die Ergebnisse deuteten darauf hin, dass proaktives Erziehungsverhalten zur Vorhersage externalisierender Probleme der Kinder herangezogen werden konnte. Charakteristisch für mütterliches proaktives Erziehungsverhalten waren positive und emotionale Unterstützung, die Berücksichtigung der kindlichen Autonomie, eindeutige Anweisungen und das Vermeiden von Feindseligkeit oder Ärger. Diese Erziehungspraktiken konnten weniger externalisierende Verhaltensprobleme der Kinder vorhersagen, wohingegen Ärger oder Feindseligkeit seitens der Mutter mit größeren externalisierenden Problemen der Kinder, vor allem mit aggressivem und antisozialem Verhalten, verbunden war.

Eine Längsschnittstudie von Snyder, Stoolmiller, Wilson und Yamamoto (2003) beschäftigte sich mit dem antisozialen Verhalten der Kinder und dem Umgang mit Ärger sowie deren Beeinflussung durch die Eltern. 138 Buben und 132 Mädchen wurden in der Interaktion mit ihren Eltern zu verschiedenen Testzeitpunkten untersucht, wobei die Kinder zu Beginn der Untersuchung durchschnittlich fünf Jahre und drei Monate und zum letzten Erhebungstermin sieben Jahre alt waren. Die Ergebnisse zeigten, dass das Erziehungsverhalten der Eltern und deren Fähigkeit, auf Ärger oder andere negative Emotionen entsprechend zu reagieren, das kindliche Antwortverhalten auf Ärger stark beeinflusste. Negative Rückmeldungen und negatives Erziehungsverhalten führten zu einer verringerten Latenz des kindlichen Ärgers. Die

Häufigkeit negativen elterlichen Erziehungsverhaltens hing eng mit dem Auftreten antisozialen Verhaltens der Kinder zusammen.

In einer Studie von Lahey, Van Hulle, Rathouz, D’Onofrio, Rodgers und Waldman (2008) wurden 1863 Mütter gebeten, mittels Fragebogen das Temperament ihres Kindes einzuschätzen. Zusammenhänge zwischen dem elterlichen Erziehungsverhalten während des ersten Lebensjahres des Kindes und Verhaltensproblemen des Kindes, wenn dieses zwischen 4 und 13 Jahren alt ist, wurden nachgewiesen. Negative mütterliche Rückmeldung war ein Prädiktor für die Ängstlichkeit der Kinder.

Mütter und ihre drei- bzw. vierjährigen Kinder wurden während einer freien Spielsituation und einer Frustrationsaufgabe gefilmt, um zu untersuchen, ob das Reaktivitätsverhalten des Kindes bzw. der Mutter Einfluss auf die emotionale Selbstregulation des Kindes hat. Die Ergebnisse zeigten, dass hoch reaktive Kinder auf einen Anstieg positiver Verhaltensweisen (z.B. Loben) seitens der Mutter mit mehr Frustration und geringerer Ausdauer reagierten, wohingegen Kinder, die durch die Veränderungen des mütterlichen Verhaltens kaum beeinflusst waren, ein höheres Ausdauerverhalten und geringere Frustration zeigten (Dennis, 2006).

6.4. Zusammenfassung und Diskussion „Rückmeldung und kindliche Entwicklung“

Entwicklung im Sinne langfristiger Erlebens- und Verhaltensänderungen des sich entwickelnden Individuums unterliegt einem adaptiven Prozess, den das Kind, aber vor allem die Bezugsperson (vorwiegend die Mutter) erheblich mitbestimmt. Die mütterliche Rückmeldung ist eine Möglichkeit, die Entwicklung des Kindes nachhaltig zu beeinflussen.

Besonders die sprachliche Entwicklung des Kindes bedarf eines fortwährenden verbalen Austauschs zwischen dem Kind und seiner Mutter, die versucht, ihren Sprachstil an die Bedürfnisse des Kindes anzupassen. Studien belegen den Zusammenhang zwischen häufigen Rückmeldungen der Mutter und dem früheren Erreichen einzelner sprachlicher Meilensteine des Kindes. Das angemessene Reagieren der Mutter auf das Explorationsverhalten und die sprachlichen Inputs des Kindes liefert verbale Informationen, die es bei der Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten unterstützen.

Aufbauend auf den sprachlichen Anregungen spielt das mütterliche Rückmeldeverhalten auch für die kognitive Entwicklung des Kindes eine bedeutsame Rolle. Eine Reihe von Studien zeigt den positiven Einfluss mütterlicher Rückmeldung auf die kognitive Entwicklung des Kindes. Verbale Äußerungen, die sich auf die Handlungen des Kindes beziehen, wenn das Kind zwei Jahre alt ist, wirken sich positiv auf die kognitiven Fertigkeiten des dreieinhalbjährigen Kindes aus. Auch positive nonverbale Rückmeldungen tragen unterstützend zur kognitiven Entwicklung bei. Zusammenfassend lässt sich ein gutes Interaktionsverhältnis zwischen der Mutter und ihrem Kind als bedeutsam festhalten.

Eine qualitativ gute Mutter-Kind-Interaktion ist auch für die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes von besonderem Interesse. Kinder lernen durch das angemessene Reagieren der Mutter auf ihr emotionales Ausdrucksverhalten, ihre Emotionen zu bewerten und zu regulieren. Studien belegen den Zusammenhang zwischen dem mütterlichen Rückmeldeverhalten und der sozial-emotionalen Entwicklung des Kindes. Häufige verbale Aufforderungen seitens der Mutter wirken sich positiv auf die sozialen Fertigkeiten des dreieinhalbjährigen Kindes aus. Weiters führen positive Rückmeldungen bezogen auf das Kind oder dessen Handlungen zu einer erhöhten kindlichen Ausdauer bei der Bearbeitung von Aufgaben. Im Gegensatz dazu zeigen dreijährige Kinder ein erhöhtes Schamgefühl, wenn sie im Alter von zwei Jahren mehr negative Rückmeldung bezüglich ihrer Handlungen erfahren. Das negative mütterliche Rückmeldeverhalten kann auch die Ängstlichkeit des Kindes vorhersagen.

7. Verhaltensbeobachtung

7.1. Verhaltensbeobachtung in der Entwicklungspsychologie

„Die Verhaltensbeobachtung ist in der Kleinkindforschung das wichtigste methodische Instrument“ (Schölmerich, 2011, S. 769), und neben der direkten Befragung oft die Methode der Wahl (Kastner-Koller & Deimann, 2009), um Interaktionen und Veränderungen über eine bestimmte Zeitspanne abzubilden (Schölmerich, 2011).

Das Verhalten der Kinder spiegelt ihre intern ablaufenden Empfindungen wider, da sie noch nicht in der Lage sind, über ihre Gefühle oder Gedanken zu sprechen (Schölmerich, 2011; Thiel, 2011). Vor allem bei Kleinkindern oder Kindern mit Entwicklungsdefiziten ist die Verhaltensbeobachtung unerlässlich, da sie dem Beobachter/der Beobachterin die Chance gibt, Informationen über die Kompetenzen der Kinder zu erheben (Kastner-Koller & Deimann, 2009).

Die Verhaltenskontrolle unterliegt im Kleinkindalter noch gewissen Einschränkungen, wodurch das beobachtete kindliche Verhalten vielfältig und echt erscheint. Die aus der Verhaltensbeobachtung gewonnenen Daten dienen der Ergänzung zu anderen Informationen, wie qualitative, affektive und globale Affekte des Verhaltens (La Greca, Kuttler & Stone, 2001). Die während einer Testsituation durchgeführte Verhaltensbeobachtung bietet dem Beobachter/der Beobachterin die Möglichkeit, nicht kognitive Aspekte des Leistungsverhaltens wie die Konzentrationsfähigkeit oder Frustrationstoleranz zu beobachten (Kastner-Koller & Deimann, 2009).

7.2. Definition

Faßnacht (1995) definiert Verhaltensbeobachtung als „Anzeigevorgang, in welchem wahrgenommene Verhaltens-, ‚Realität‘ abgebildet wird“ (S. 82). Ziel der Verhaltensbeobachtung ist es, „das Verhalten einer oder mehrerer Personen zu registrieren“ (Schölmerich, Mackowiak & Lengning, 2003, S. 615), wobei entweder Verhaltensweisen oder Verhaltensausschnitte im Mittelpunkt des Interesses stehen (Fisseni, 2004). Der Beobachter/die Beobachterin hat die Aufgabe, zu entscheiden, worauf der Fokus der Beobachtung gelegt wird und wie die aus der

Beobachtung gewonnenen Informationen interpretiert und gedeutet werden (Bortz & Döring, 2006).

Jeder Beobachtungsvorgang ist durch die Selbst- und Fremdbeobachtung charakterisiert. Fisseni (2004) gibt der Fremdbeobachtung den Vorrang, da „in der Psychologie [...] mit Verhaltensbeobachtung vor allem Fremdbeobachtung gemeint [ist]“ (S. 121).

Beobachten heißt in erster Linie *wahrnehmen* (Fisseni, 2004). Trotzdem unterscheidet sich die wissenschaftliche Beobachtung von der einfachen Wahrnehmung in folgenden Punkten (Greve & Wentura, 1997):

- dem Vorhaben, Theorien zu überprüfen
- der systematischen Auswahl interessierender Gesichtspunkte
- der geplanten Auswertung der erfassten Daten
- den Merkmalen der Replizierbarkeit und Objektivität

7.3. Klassifikation der Verhaltensbeobachtung

In der Literatur wird eine Vielzahl verschiedener Einteilungen der Verhaltensbeobachtung vorgenommen (Faßnacht, 1995; Fisseni, 2004; Greve & Wentura, 1997; Schölmerich et al., 2003), in der vorliegenden Arbeit wird lediglich eine Auswahl vorgestellt.

7.3.1. Arten der Beobachtung

Schölmerich et al. (2003) unterscheiden verschiedene Arten der Beobachtung, die meist kombiniert auftreten und je nach Fragestellung variiert werden.

Beobachtung in natürlichen und künstlichen Situationen

Da die Feldbeobachtung im natürlichen Umfeld der beobachteten Person stattfindet, ist das gezeigte Verhalten typisch für die jeweilige Situation, wodurch aber die Kontrolle oder Manipulation einzelner Bedingungen kaum möglich ist. Der Vorteil der Laboruntersuchung liegt

darin, dass diese Rahmenbedingungen besser kontrolliert werden können (Fisseni, 2004; Schölmerich et al., 2003).

Teilnehmende und nicht-teilnehmende Beobachtung

Während der Beobachter/die Beobachterin in der teilnehmenden Beobachtung eine bestimmte Rolle übernimmt und damit Teil der Beobachtungssituation wird, hält er/sie sich in der nicht-teilnehmenden Beobachtung aus dem Geschehen heraus und blickt von außen (z.B. durch einen Einwegspiegel) auf die Situation (Fisseni, 2004; Schölmerich et al., 2003).

Technisch-vermittelte und unvermittelte Beobachtung

Durch die Zuhilfenahme technischer Hilfsmittel hat der Beobachter/die Beobachterin die Möglichkeit, das beobachtete Verhalten zuerst aufzuzeichnen (z.B. auf Video) und anschließend auszuwerten. Die unvermittelte Beobachtung entspricht einer Live-Beobachtung, da die zu beobachtende Situation direkt miterlebt wird und zusätzliche Informationen liefert (Fisseni, 2004; Schölmerich et al., 2003).

7.3.2. Grad der Strukturierung der Beobachtung

Bei der Beobachtungsplanung ist außerdem das Ausmaß der Strukturierung zu berücksichtigen, wodurch sich die Möglichkeit der systematischen und unsystematischen Beobachtung ergibt, wobei auch Mischformen möglich sind (Bortz & Döring, 2009; Schölmerich et al., 2003). Für die Begriffspaare systematisch und unsystematisch werden folgende Synonyme verwendet (Fisseni, 2004; Schölmerich et al., 2003):

- strukturiert vs. unstrukturiert
- standardisiert vs. unstandardisiert
- kontrolliert vs. unkontrolliert.

Die unsystematische Beobachtung

Die unstandardisierte oder unsystematische Beobachtung ähnelt der alltäglichen Beobachtung und weist keinen eindeutigen Beobachtungsgegenstand auf (Fisseni, 2004; Schölmerich et al., 2003), deswegen wird auf die Einhaltung bestimmter Beobachtungsrichtlinien verzichtet

(Bortz & Döring, 2006). Die Aufzeichnung der meist selektiv notierten Verhaltenweisen erfolgt deskriptiv (Fisseni, 2004; Schölmerich et al., 2003).

Die halbsystematische Beobachtung

Diese Beobachtungsform weist Merkmale der systematischen und unsystematischen Beobachtung auf (Fisseni, 2004) und wird dann eingesetzt, wenn Gründe oder Ursachen für bestimmte Ereignisse aufgeklärt werden sollen (Bortz & Döring, 2006).

Die systematische Beobachtung

Laut Bortz und Döring (2006) ist die systematische Beobachtung die „wichtigste Form der wissenschaftlichen Beobachtung“ (S. 266). Sie folgt einem Beobachtungsplan, der es erlaubt, einzelne Aspekte der geplanten Beobachtung genau festzulegen, und der unter anderem folgende Kriterien aufweist (Bortz & Döring, 2009; Fisseni, 2004):

- *Bestimmung des Beobachtungsgegenstandes*

Zuerst ist zu entscheiden, was im Fokus der Beobachtung stehen soll, also welche Verhaltensausschnitte von Interesse sind, wie beispielsweise ein Interaktionsgeschehen zwischen Mutter und Kind (Fisseni, 2004).

Hierfür schlägt Fisseni (2004) zwei Ansätze vor:

- *Deduktiv-theoretisch:* Der Beobachter/die Beobachterin geht theoriegeleitet vor, um eine Beobachtungseinheit auszuwählen.
- *Induktiv-empirisch:* Die als relevant erachteten Verhaltenweisen werden gesammelt und erst im Nachhinein systematisch geordnet.

- *Bestimmung der Aufzeichnungsart*

Zu entscheiden ist, ob das beobachtete Geschehen auf Video aufgenommen oder per handschriftlicher Notizen aufgezeichnet wird (Bortz & Döring, 2006; Fisseni, 2004).

- *Bestimmung der Vorgehensweise bei der Auswertung*

Der Beobachter/die Beobachterin kann z.B. auf ein ausgearbeitetes Kategoriensystem zurückgreifen (Fisseni, 2004). Hierfür sei auf Punkt 7.5. verwiesen.

7.4. Methoden und Techniken der Quantifizierung

„Die Quantifizierung von Inhalten stellt [...] eine in Wissenschaft und Praxis unausweichliche Herausforderung dar“ (Faßnacht, 1995, S. 126). Faßnacht (1995) differenziert vier Grundarten der Verhaltensquantifizierung, wonach Verhalten anhand der Aspekte *Häufigkeit* (H-Typ), *Dauer* (D-Typ), *Intensität* (I-Typ) und *Ganzes* (G-Typ) quantifiziert werden kann. Aus diesen Grundtypen lassen sich drei unterschiedliche Verfahren ableiten: Das Event-sampling-Verfahren, das Time-sampling-Verfahren und das Rating-Verfahren. Zur Erfassung von *Häufigkeiten* und *Zeiten* kommt häufig das Event- und Time-sampling-Verfahren zum Einsatz, wohingegen die Typen *Intensität* und *Ganzheit* mit Rating-Verfahren erfasst werden können. Diese drei Verfahren werden nun näher erläutert (Faßnacht, 1995).

7.4.1. Das Rating-Verfahren

Zu den ältesten, am häufigsten angewandten und beliebtesten Quantifizierungsverfahren in der Psychologie zählt das Rating-Verfahren, welches von Faßnacht (1995) als Einstuf-Verfahren bezeichnet wird und der Einschätzung einzelner Verhaltensweisen mit unterschiedlichen Ausprägungen dient. Die Grundtypen *Intensität* und *Häufigkeit* finden sich in diesem Quantifizierungsverfahren wieder.

Die Aufgabe des Beobachters/der Beobachterin ist es nun, den Ausprägungsgrad der beobachteten Verhaltensaspekte einzustufen und auf einer Skala zu notieren. Die Skala entspricht einer Strecke, auf der in gleichmäßigen Abständen die unterschiedlichen Ausprägungen in Form von zumeist ungeraden Zahlen (z.B. 5, 7, 9 und 11) aufgetragen werden (Faßnacht, 1995).

Der Vorteil des Rating-Verfahren liegt eindeutig in der ökonomischen Anwendbarkeit, da mit einfachen Mitteln (Papier und Bleistift) eine Einschätzung vorgenommen werden kann (Faßnacht, 1995; Greve & Wentura, 1997).

7.4.2. Das Time-sampling-Verfahren

Das Time-sampling-Verfahren ist eine der ältesten Methoden zur Quantifizierung von Verhalten (Faßnacht, 1995) und wird oft als *Zeitstichproben-Verfahren* bezeichnet (Schölmerich, 2011), wobei die Erhebung von Häufigkeiten und Zeitangaben von Interesse ist (Faßnacht, 1995). Dafür wird das gesamte beobachtete Verhalten auf einem Zeitstrom erfasst, der in kurze, kontinuierlich fortlaufende Zeiteinheiten, z.B. in 5-Sekunden-Intervalle (Bortz & Döring, 2006), unterteilt wird (Faßnacht, 1995), wobei die Grenzen jedes Intervalls für den Beobachter/die Beobachterin klar ersichtlich sind. Die einzelnen Intervalle werden als *Einheitsintervalle* bezeichnet.

Die beobachtende Person hat während des Kodierprozesses die Aufgabe, für jedes Intervall zu entscheiden, ob das im Vorhinein definierte Verhalten auftritt oder nicht. Da nur das Auftreten des Verhaltens von Interesse ist, nicht aber dessen Häufigkeit, wird für jedes Intervall nach dem Alles-oder-nichts-Prinzip entschieden, d.h. es kann nur eine Kodierung pro Intervall vorgenommen werden (Faßnacht, 1995; Fisseni, 2004; Schölmerich, 2011). Die Anforderungen an den Beobachter/die Beobachterin sind bei der Anwendung des Time-sampling-Verfahrens sehr hoch, da die Kodierung viel Aufmerksamkeit und Konzentration erfordert, demzufolge werden regelmäßige Pausen und eine maximale Beobachtungszeit von 30 Minuten empfohlen (Bortz & Döring, 2006).

Die Anwendung des Time-sampling-Verfahrens verlangt von dem Beobachter/der Beobachterin nicht nur eine erhöhte Konzentration, sondern auch die Auseinandersetzung mit möglichen Problemen. Vor Beginn der geplanten Beobachtung sollte sich die beobachtende Person mit folgenden möglichen Problemen beschäftigen: Kodierschwierigkeiten, die Länge des Einheitsintervalls und dem Setzen von Pausen zwischen den Einheitsintervallen (Faßnacht, 1995).

Kodierschwierigkeiten

Der Beobachter/die Beobachterin steht vor dem Problem, das beobachtete Verhalten nicht eindeutig einem Einheitsintervall zuordnen zu können, woraus sich nachstehende Fälle ergeben:

- Das Verhalten ist über die Grenzen des Einheitsintervalls hinweg ersichtlich.
- Das Verhalten beginnt inmitten des Einheitsintervalls und reicht bis ins nächste Intervall hinein.

- Das Verhalten ist bereits vor dem Beginn des Intervalls ersichtlich und reicht bis zum Ende des Einheitsintervalls.
- Das Einheitsintervall wird von einem oder mehreren Verhaltensweisen abgedeckt (Faßnacht, 1995).

Zur Lösung dieser Kodierschwierigkeiten schlägt Faßnacht (1995) eine Reihe von Möglichkeiten vor:

Länge des Einheitsintervalls

Die oben beschriebenen Kodierschwierigkeiten deuten darauf hin, dass es Unterschiede zwischen der festgesetzten Länge des Einheitsintervalls und der beobachteten Verhaltensweisen gibt. Die Entscheidung für ein längeres oder kürzeres Intervall ist kontextabhängig, meist werden jedoch Intervalle von 5 bis 30 Sekunden gewählt, wobei 5- und 10-Sekunden-Intervalle am häufigsten eingesetzt werden (Faßnacht, 1995).

Pausen zwischen den Einheitsintervallen

Vor der Durchführung des Time-sampling-Verfahrens stellt sich die Frage nach dem Hinzufügen von Notationspausen, die zwischen den Einheitsintervallen eingeschoben werden und vor allem bei Live-Beobachtungen, die vom Beobachter/von der Beobachterin viel Aufmerksamkeit verlangen, zu finden sind. Die Entscheidung für oder gegen den Einsatz von Notationspausen ist von den in der Untersuchung verlangten Daten abhängig (Faßnacht, 1995).

7.4.2.1. Der Einsatz technischer Hilfsmittel zur Durchführung des Time-sampling-Verfahrens

Die praktische Umsetzung des Time-sampling-Verfahrens erfolgt anhand verschiedener technischer Hilfsmittel, die im Folgenden aufgelistet und besprochen werden (Faßnacht, 1995).

Stoppuhr

Um die Grenzen des Einheitsintervalls während der Beobachtung zu markieren, wurde eine bestimmte Zeigerposition der Stoppuhr festgelegt. Diese Technik verlangt dem Beobachter/der Beobachterin viel Aufmerksamkeit ab (Faßnacht, 1995).

Piepston

Zur Markierung des Einheitsintervalls bedient sich die beobachtende Person akustischer Hilfsmittel, indem ein sich wiederholender Piepston den Beginn und das Ende des jeweiligen Intervalls anzeigt. Die zusätzliche Verwendung von Notationspausen erfordert den Einsatz von hohen und tiefen Tönen, um die beiden Intervalle unterscheiden zu können (Faßnacht, 1995).

Strichliste oder Checkliste

Eine Strich- oder Checkliste dient der Notation der Beobachtungen und ist meist in Tabellenform aufgebaut. In den Zeilen werden die qualitativen Verhaltensaspekte eingetragen und in den Spalten finden sich die festgelegten Einheitsintervalle wieder. Das Auftreten oder Nicht-Auftreten des jeweiligen Verhaltensaspektes wird mittels Markierung in den Zellen der Strichliste notiert (Faßnacht, 1995).

Visuelle Synchronisationsmarken

Das Zusammenfassen mehrerer Einheitsintervalle zu einem größeren Intervallblock hilft dem Beobachter/der Beobachterin, seinen/ihren Intervallrhythmus beizubehalten, beispielsweise kann jede volle Minute durch eine markante Trennungslinie markiert werden (Faßnacht, 1995).

Akustische Synchronisationsmarken

Ähnlich der visuellen Markierung werden bei der akustischen Markierung mehrere Intervalle zu einem größeren Block zusammengefasst, dessen Ende durch einen Ton markiert wird, der sich aber von den Markierungstönen des Einheitsintervalls bzw. der Notationspausen abheben sollte. Die Arbeit mit Checklisten kann dadurch erleichtert werden (Faßnacht, 1995).

7.4.3. Das Event-sampling-Verfahren

Für die englische Bezeichnung *event-sampling* findet sich in der Literatur die Übersetzung *Ereignisstichprobe* (Bortz & Döring, 2006; Schölmerich et al., 2003), wobei dem ursprünglichen englischen Begriff zwei Bedeutungen zukommen.

Einerseits ist damit die differenzierte Beschreibung eines bestimmten Verhaltensaspektes gemeint, andererseits wird das Event-sampling-Verfahren als „häufigkeitsmäßige und zeitliche Quantifizierung von Verhalten“ (Faßnacht, 1995, S. 167) definiert, wobei vorab festgelegte Verhaltensweisen erfasst werden sollen (Schölmerich et al., 2003). Dafür bedarf es einer zuvor eingehenden Definition der zu untersuchenden Verhaltensaspekte, die in sich geschlossen sind und einen Anfangs- und Endzeitpunkt aufweisen. Die Bestimmung der Anfangs- und Endzeit bietet dem Beobachter/der Beobachterin die Möglichkeit, die Dauer der jeweiligen Verhaltenseinheit zu bestimmen sowie Auftretenshäufigkeiten einzelner oder kombinierter Verhaltensweisen festzustellen (Faßnacht, 1995; Schölmerich et al., 2003).

Der Vorteil des Event-sampling-Verfahrens liegt darin, dass das interessierende Verhalten fortlaufend und vollständig beobachtet werden kann und dass auch die Beobachtung vereinzelt auftretender Ereignisse möglich ist (Bortz & Döring, 2006).

7.4.3.1. Der Einsatz technischer Hilfsmittel zur Durchführung des Event-sampling-Verfahrens

Zur Durchführung des Event-sampling-Verfahrens wird auf die Hilfe von Ereignisschreibern (*event recorder*) zurückgegriffen. Dabei handelt es sich jedoch meist nur um Datenerfassungsgeräte, die keine Verwaltung der Daten zulassen. Für die weitere Aufbereitung und Auswertung der erfassten Daten sind zusätzliche Programme nötig. Der Einsatz *standardisierter Software* erleichtert dem Beobachter/der Beobachterin die Realisierung des Event-sampling-Verfahrens, da diese die Erfassung, Verwaltung und Auswertung der Daten in einem Programm kombiniert (Faßnacht, 1995).

Für die vorliegende Arbeit wurde die Software *Mangold Interact* (siehe Kapitel 13.4.1.) zur Durchführung des Event-sampling-Verfahrens verwendet (Mangold, 2011).

7.4.3.2. Der Einsatz des Event-sampling-Verfahrens in der Video-Beobachtung

Der rasante technische Fortschritt ermöglicht den Einsatz von Ereignisschreibern sowohl in Felduntersuchungen als auch bei Video-Beobachtungen, für deren Kodierung nach dem

Event-sampling-Verfahren vier Methoden zur Verfügung stehen: *Zeit-Einblendung*, *Merkmal-kontingente-Koppelung*, *CTL-Koppelung* und *Zeitkode-Koppelung*.

Die Methode der *Zeit-Einblendung* zählt zu den älteren und aufwendigeren Methoden, bei der eine Uhr als Teil des Videobildes eingeblendet wird, von der die Anfangs- und Endzeit des beobachteten Verhaltensaspektes abgelesen und in eine Tabelle eingetragen wird.

Eine einfache Methode, das auf Video aufgenommene Verhalten zu kodieren, ist die *Merkmal-kontingente-Koppelung*. Hier wird, ähnlich einer Live-Beobachtung, das Verhalten mit einem Ereignisschreiber ohne zeitliche Koppelung kodiert, was den Nachteil mit sich bringt, dass die Kodierung der gesamten Videosequenz ohne Unterbrechung erfolgen muss.

Die *CTL-Koppelung* ist ein Verfahren, bei dem der Ereignisschreiber in Form eines Computers direkt mit der Videoaufnahme verbunden ist und eine genaue Zeitmessung erlaubt.

Die genaueste Methode zur Kodierung stellt die *Zeitkode-Koppelung* dar, bei welcher eine Synchronisierung des Ereignisschreibers über den Zeitkode der Videoaufnahme stattfindet. Unterschieden wird zwischen dem ungenaueren LTC-Zeitkode (Longitudinal Time Code) und dem exakteren VITC-Zeitkode (Vertical Interval Time Code) (Faßnacht, 1995).

7.5. Allgemeine Beobachtungs- und Beschreibungssysteme

Einheiten in Form von Wahrnehmungen können zusammengefasst ein Beobachtungssystem definieren, die Ergänzung konventioneller Zeichen dazu bildet das Beschreibungssystem ab. Im weiteren Verlauf wird vorwiegend von Beschreibungssystem gesprochen, das folgende Merkmale aufweist (Faßnacht, 1995):

- Die Einheiten des Beschreibungssystems können in unterschiedlichen Beziehungen zueinander stehen.
- Die Menge der Einheiten des Beschreibungssystems kann gleichartige oder verschiedene Einheiten enthalten.

Diese Merkmale definieren die folgenden Beschreibungssysteme (Faßnacht, 1995):

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

- Struktural-Systeme

Eine Kombination der einzelnen Systeme zur Beschreibung ‚eines‘ Sachverhalts ist möglich (Faßnacht, 1995).

7.5.1. Verbal-Systeme

Kennzeichen des Verbal-Systems ist die geschriebene und gesprochene Sprache, d. h. die interessierenden Informationen werden umgangssprachlich erfasst und einer anschließenden Inhaltsanalyse unterzogen.

Dem Beobachter/der Beobachterin stehen innerhalb der Verhaltensbeobachtung vier Arten zur Verfügung: Tagebuchaufzeichnungen, Verlaufsprotokolle, die Methode der kritischen Vorfälle und die Ereignisbeschreibung.

Tagebuchaufzeichnungen zählen zu den ältesten Formen der Verbal-Systeme und kamen in der frühen Entwicklungspsychologie zum Einsatz, wo zwischen Selbst- und Fremdaufzeichnung unterschieden wurde, wobei Tagebuchaufzeichnungen in Form von Fremdaufzeichnungen der Verhaltensbeobachtung am ähnlichsten sind. Das *Verlaufsprotokoll* dient dazu, das während eines bestimmten Zeitabschnitts beobachtete Verhalten in seinem gesamten Verlauf durchgehend und präzise unter Zuhilfenahme der Umgangssprache zu notieren (vgl. dazu den Ansatz von Barker & Wright, 1955). Während im Verlaufsprotokoll das gesamte Verhalten beobachtet wird, sind bei der *Methode der kritischen Vorfälle* nur die im Rahmen einer bestimmten Fragestellung kritischen Verhaltenweisen oder Ereignisse relevant. Das Verfahren der *Ereignis-Beschreibung* (event-sampling) bedient sich der exakten Definition einzelner spezifischer Verhaltensaspekte (Faßnacht, 1995).

7.5.2. Nominal-Systeme

Nominal-Systeme beruhen auf sprachlichen Zeichen (Wörter), die zu einem umfangreichen, aber stark eingeschränkten Zeichenkatalog zusammengefasst werden. Die unterschiedlichen Beziehungen der einzelnen Zeichen zueinander ergeben die Aufteilung der Nominal-Systeme in zwei Arte: Index- und Kategorien-Systeme (Faßnacht, 1995).

7.5.2.1. Index-Systeme

In einem Index-System wird eine Vielzahl vorab definierter Zeichen, also einzelner Verhaltensaspekte, bestimmt, die zu einer übergeordneten Verhaltensklasse (z.B. Charakterzug oder Eigenschaft) zusammengefasst werden, welche in weiterer Folge als Prädikator bezeichnet wird. Die diesem Prädikator zugeordneten Zeichen stellen die so genannten Prädikatorwerte dar, wobei diese die vollständige Definition des übergeordneten Aspekts nicht garantieren, da noch weitere Verhaltensweisen diesen Prädikator beschreiben können. Das gleichzeitige Auftreten mehrerer Zeichen innerhalb einer Beobachtungseinheit ist möglich (Faßnacht, 1995).

7.5.2.2. Kategorien-Systeme

Kategorien-Systeme als logisch geschlossene Systeme dienen der lückenlosen Erfassung des Verhaltens. Dadurch kann ein spezifischer Verhaltensaspekt inhaltlich zur Gänze erhoben werden. Die einzelnen Prädikatoren schließen einander gegenseitig aus, wodurch immer nur ein Verhaltensaspekt für jede Beobachtungseinheit kodiert werden kann (Faßnacht, 1995). Die gesamte Beobachtungszeit deckt sich mit der summierten Dauer jeder Kategorie (Schölmerich, 2011).

Faßnacht (1995) stellte für die Konstruktion eines Kategorien-Systems Regeln auf, die den Entwurf eines in sich geschlossenen Systems erleichtern sollen. Ein basales Kategorien-System beruht auf folgenden Prädikatorwerten: Prädikator *vorhanden (ja) / nicht vorhanden (nein)*, *Unkodierbar – Unsichtbar* und *Unkodierbar – Rest*. Dieses als Grundlage dienendes basales Kategorien-System kann inhaltlich erweitert werden (Faßnacht, 1995). Die laufende Ergänzung neuer Verhaltenweisen könnte jedoch dazu führen, dass ein derart umfangreiches Kategoriensystem für den Beobachter/die Beobachterin unbrauchbar wäre, wodurch sich die Notwendigkeit einer Restkategorie ergibt, der alle Verhaltenweisen zugeordnet werden, die inhaltlich keiner Kategorie entsprechen (Schölmerich et al., 2003).

Im Vergleich zu einem Index-System schließt ein Kategorien-System mehr Informationen mit ein, woraus sich auch dessen disjunktive Vollständigkeit ergibt (Faßnacht, 1995).

7.5.3. Dimensional-Systeme

Dimensional-Systeme als „*direkte Quantifizierungssysteme* [Hervorhebung v. Verf.]“ (Faßnacht, 1995, S. 190) basieren auf der Vorstellung einer räumlichen Ordnung der generell gleichen Einheiten, die geradlinig angeordnet sind.

Faßnacht (1995) unterscheidet drei Typen von Dimensional-Systemen, die sich ebenfalls durch die Relationen ihrer Einheiten voneinander abheben:

Ratioskala

Die Ratioskala als Skala höchster Ordnung zieht zur Bestimmung der Position eines Prädikatorwertes das Verhältnis der Differenzwerte sowie dessen absoluten Wert heran.

Intervallskala

Die Objektbestimmung erfolgt anhand der Reihenfolge und dem Verhältnis der Differenzwerte, absolute Werte werden nicht berücksichtigt.

Ordinalskala

Diese Skala stellt die schwächste Ordnung dar, da die Position der Prädikatorwerte ungeachtet ihrer Differenzen und ihrer absoluten Werte lediglich von der Reihenfolge abhängt.

7.5.4. Struktural-Systeme

Diese Art der Beschreibungssysteme stellt eine Verallgemeinerung der Dimensional-Systeme dar, da jede Form der räumlichen Ordnung als Grundlage zur Beschreibung dient, wobei sich Struktural-Systeme laut Faßnacht (1995) vor allem zur Erklärung eignen. Struktural-Systeme können sich aus anderen Systemen, wie dem Index-, Kategorien- und Dimensional-System, zusammensetzen.

7.6. Beobachtungsfehler

Neben Beobachtungsfehlern seitens des Beobachters/der Beobachterin können auch das Beobachtungssystem, die Untersuchungsbedingungen oder äußere Einflüsse zur Entstehung von Fehlern beitragen (Greve & Wentura, 1997).

Greve und Wentura (1997) ordnen diese Beobachtungsfehler drei Fehlerquellen zu: Fehler zu Lasten

- *des Beobachters*
- *der Beobachtung*
- *äußerer Bedingungen*

7.6.1. Fehler zu Lasten des Beobachters

Die erste mögliche Fehlerquelle betrifft die beobachtende Person, die während der Verhaltensbeobachtung die Aufgabe hat, Informationen zu sammeln und zu verarbeiten, wobei ihr dabei Fehler unterlaufen können (Greve & Wentura, 1997).

Die Informationsverarbeitung durchläuft die Stadien der Wahrnehmung, Interpretation und Erinnerung, denen unterschiedliche Fehler zugeordnet werden können (Greve & Wentura, 1997):

- Wahrnehmungsfehler,
- Deutungs- und Interpretationsfehler,
- Erinnerungsfehler und
- Wiedergabefehler.

Wahrnehmungsfehler

Die Gruppe der Wahrnehmungsfehler umfasst eine Vielzahl an Fehlerquellen, denen die Verzerrung des bewusst Wahrgenommenen gemeinsam ist: Konsistenzeffekte, Einfluss vorangehender Informationen, Projektion, Erwartungseffekte, Emotionale Beteiligung, Logischer oder theoretischer Fehler und „Observer drift“. In Greve und Wentura (1997) findet sich eine umfangreiche Diskussion dieser Fehler, für die vorliegende Arbeit werden nur ausgewählte Fehlerquellen dargestellt (Greve & Wentura, 1997).

Konsistenzeffekte: Die beobachtende Person tendiert zu widerspruchsfreien Meinungen und Aussagen, sie bleibt also konsistent in ihren persönlichen Urteilen. Der in diesen Zusammenhang bekannteste Effekt ist der *Halo-Effekt*, der die Tendenz beschreibt, einer auffallenden Eigenschaft oder einem Gesamteindruck besondere Bedeutung zu zumessen und diese für die Urteilsbildung heranzuziehen (Greve & Wentura, 1997). Dieser Effekt ist häufig bei der Persönlichkeitsbeurteilung (Faßnacht, 1995), aber auch bei ungewöhnlichen oder mangelnd definierten Merkmalen zu beobachten (Bortz & Döring, 2006).

Erwartungseffekt des Beobachters: Die Erwartungen seitens des Beobachters/der Beobachterin führen zu einer einseitigen Wahrnehmung, d. h. das beobachtete Verhalten wird in einer bestimmten Richtung verzerrt (Greve & Wentura, 1997).

Emotionale Beteiligung: Die beobachtende Person ist in ihrer Urteilsbildung beeinflusst, da sie selbst Teil der Untersuchung ist bzw. ein persönliches Interesse an dem Beobachtungsgeschehen hat (Greve & Wentura, 1997).

Logischer oder theoretischer Fehler: Der Beobachter/die Beobachterin stellt im Laufe der Beobachtung seine/ihre eigenen Theorien auf und benutzt diese zur Beurteilung des beobachteten Verhaltens. Diese Vorurteile führen zu einer verzerrten Wahrnehmung einzelner Verhaltensaspekte (Greve & Wentura, 1997) und in weiterer Folge zur theoriekonformen Beurteilung der beobachteten Personen (Faßnacht, 1995).

„Observer drift“: Darunter werden sukzessive Abweichungen von dem zu Beginn der Beobachtung vorhandenen Leistungsniveau der beobachtenden Person verstanden, welche in Folge von Ermüdung, Motivations- und Aufmerksamkeitsverlust eintreten können (Faßnacht, 1995; Greve & Wentura, 1997).

Deutungs- und Interpretationsfehler

Diese Art der Fehlerquellen betrifft die Beeinflussung des Wahrgenommenen (Greve & Wentura, 1997).

Zentrale Tendenz: Der vor allem bei Ratingskalen beobachtete Fehler der zentralen Tendenz beschreibt die Neigung der beobachtenden Person, nicht die gesamte Skalenbreite zu nutzen, sondern ihr Urteil eher im mittleren Bereich der Skala zu konzentrieren (Bortz & Döring, 2006; Faßnacht, 1995; Greve & Wentura, 1997). Dies ist beispielsweise bei mangelnder Definition der extremsten Ausprägungen der Skala der Fall, wenn der Beobachter/die Beobachterin eine Beurteilung anhand von Extremwerten nur selten vornimmt, da er/sie diese für ausgeprägte Merkmale aufhebt (Bortz & Döring, 2006; Greve & Wentura, 1997).

Persönliche Tendenzen und Dispositionen: Lässt sich die beurteilende Person von ihren persönlichen Einstellungen oder den wahrgenommenen Eigenheiten des Beobachteten beeinflussen, besteht die Gefahr der Tendenz zu grundsätzlich milden oder strengen Beurteilungen (Greve & Wentura, 1997).

Erinnerungsfehler

Situationsbedingt kann es zu einer verzögerten Aufzeichnung des Beobachteten kommen, was wiederum zu Fehlern durch lückenhafte oder verzerrte Erinnerungen führt (Greve & Wentura, 1997).

Kapazitätsgrenzen: Die beobachtende Person weist in ihrer Informationsaufnahme und -verarbeitung Kapazitätsgrenzen auf. Oftmals wird in diesem Zusammenhang der „primacy-recency“-Effekt angeführt, der die Besonderheit der Anfangs- und Endposition eines Objektes bei der Beurteilung betont, da die ersten bzw. letzten wahrgenommenen Merkmalsausprägungen besonders gut gemerkt werden (Bortz & Döring, 2006; Faßnacht, 1995; Greve & Wentura, 1997).

Systematische Erinnerungsverzerrungen und -selektionen: Die aus der Beobachtung gewonnenen Informationen werden nicht nur gespeichert und wieder abgerufen, sondern unterliegen einer Modifikation, da sie mit bereits vorhandenen Erfahrungen kombiniert werden (Greve & Wentura, 1997).

Wiedergabefehler

Diese Fehlerquelle betrifft die unsichere Weiter- bzw. Wiedergabe der wahrgenommenen Urteile der beobachtenden Person in Abhängigkeit von ihrem tatsächlichen Empfinden (Greve & Wentura, 1997).

7.6.2. Fehler zu Lasten der Beobachtung

Aufgrund der bei der Vorgehensweise der Beobachtung auftretenden Schwierigkeiten kann es zu einer inadäquaten Wiedergabe des durch die beobachtende Person verarbeitenden Beobachtungsgeschehens kommen (Greve & Wentura, 1997).

Weiters zu bedenken ist die Beeinflussung des Beobachtungsgegenstandes aufgrund der Tatsache der Beobachtung, wobei in diesem Zusammenhang folgende Fehler auftreten können (Greve & Wentura, 1997):

Reaktivitäts- und Erwartungseffekte

Das Wissen, beobachtet zu werden, veranlasst die beobachtete Person dazu, sich während der Beobachtung anders zu verhalten, was wiederum das eigentlich interessierende Verhalten verfälscht. Die beobachteten Personen verhalten sich ihrer Meinung nach den Erwartungen des Beobachters/der Beobachterin entsprechend (Greve & Wentura, 1997).

Beobachtungs- und Untersuchungsbedingungen

Die Beobachtung typischer Verhaltensmuster kann aufgrund äußerer Bedingungen beeinflusst werden (Greve & Wentura, 1997).

Probleme des Beobachtungssystems

Die Konstruktion eines unzureichenden Beobachtungssystems kann zu unreliablen Urteilen der beobachtenden Person führen (Greve & Wentura, 1997).

7.6.3. Fehler zu Lasten äußerer Bedingungen

Die letzte mögliche Fehlerquelle betrifft die von außen einwirkenden Störfaktoren, die zu einer Verzerrung der Wirklichkeit führen können. Einerseits sind ungünstige Beobachtungsbedingungen wie z.B. schlechte Lichtverhältnisse oder störende Geräusche zu berücksichtigen, andererseits können auch durch den Einsatz technischer Geräte Probleme entstehen (z.B. verzerrte Wiedergabe des Tonfalls bei Videoaufnahme), die die Beobachtung beeinflussen können (Greve & Wentura, 1997).

7.6.4. Vorbeugung von Beobachtungsfehlern

Greve und Wentura (1997) führen eine Reihe von Faktoren an, die es schon im Vorfeld der Untersuchung zu berücksichtigen gilt, um Beobachtungsfehlern vorzubeugen:

Planung der Durchführung der Beobachtung bzw. Auseinandersetzung mit dem Beobachtungssystem

Unter Berücksichtigung der folgenden Anhaltspunkte können Beobachtungsfehler schon im Vorhinein vermieden oder zumindest verringert werden (Greve & Wentura, 1997):

- Das Beobachtungssystem sollte sehr sorgfältig und theoriegeleitet konstruiert und in einer Vorstudie erprobt werden.
- Die exakte Definition der einzelnen Kategorien lässt eine eindeutige Abgrenzung zu.
- Der eigentlichen Beobachtung sollte eine umfangreiche Planung vorausgehen.
- Die beobachtenden Personen sollten sich mit dem Beobachtungssystem vertraut machen.

Beobachtertraining

Die weiter oben vorgestellten Beobachtungsfehler können durch die „Optimierung des Beobachtungsvorganges“ (Faßnacht, 1995, S. 230) reduziert werden. Um den Kriterien der wissenschaftlichen Verhaltensbeobachtung gerecht zu werden, ist es notwendig, die BeobachterInnen einem Training zu unterziehen, um ihnen das geplante Vorhaben der Beobachtung

näher zu bringen. Dazu gehört auch die Einführung in das theoriegeleitete Konzept, auf der die Untersuchung basiert, da die beobachtenden Personen wesentlich zur Verbesserung und Weiterentwicklung der geplanten Beobachtung beitragen können (Bortz & Döring, 2006).

Da die Vorbeugung von Fehlern nicht immer möglich ist, gilt es zu versuchen, diese so weit wie möglich zu kontrollieren: die Ergebnisse verschiedener BeobachterInnen werden verglichen (Greve & Wentura, 1997) und anhand der Berechnung von Ähnlichkeitsmaßen geprüft, um Aussagen über die Übereinstimmung zwischen den BeobachterInnen treffen zu können, die kurz als *Beobachterübereinstimmung* bezeichnet wird (Schölmerich, 2011).

Beobachterübereinstimmung

Sind sich zwei BeobachterInnen bezüglich des Beobachtungsgegenstands einig, wird von einer objektiven Beobachtung gesprochen (Fisseni, 2004). Selbstverständlich kann es auch zu gegenteiligen Beurteilungen kommen, wobei Schölmerich (2011) zwischen *systematischen* und *unsystematischen* Unterschiede, die sich aus der Protokollierung zweier BeobachterInnen ergeben können, differenziert. Systematische Unstimmigkeiten lassen sich beispielsweise auf ungleiche Reaktionszeiten der beiden BeobachterInnen zurückführen, wohingegen unsystematische Abweichungen aufgrund von Aufmerksamkeits- und Konzentrationsverlust zu Stande kommen. Das zuvor beschriebene Beobachtertraining kann diesen Fehlern vorbeugen (Bortz & Döring, 2009; Schölmerich, 2011).

7.7. Gütekriterien in der Verhaltensbeobachtung

Wie bereits erwähnt, unterscheidet sich die wissenschaftliche Beobachtung in einigen Punkten von der alltäglichen Wahrnehmung (siehe Punkt 7.2). Um von wissenschaftlicher Verhaltensbeobachtung sprechen zu können, bedarf es der Einhaltung bestimmter Kriterien: Objektivität, Reliabilität und Validität (Bortz & Döring, 2009; Faßnacht, 1995; Greve & Wentura, 1997). Diese Gütekriterien werden im Folgenden näher erläutert.

7.7.1. Objektivität

Objektivität beschreibt die Übereinstimmung mehrerer BeobachterInnen in ihren Urteilen, (Faßnacht, 1995), d. h. die beobachtenden Personen gelangen in einer Untersuchung unter Anwendung derselben Methoden zu den gleichen Resultaten (Bortz & Döring, 2009; Kubinger, 2009).

Folgende Arten der Objektivität werden unterschieden:

Durchführungsobjektivität oder Testleiterunabhängigkeit: Die Ergebnisse der Testpersonen sind von den TestleiterInnen unabhängig (Bortz & Döring, 2009; Kubinger, 2009).

Auswertungsobjektivität oder Verrechnungssicherheit: Die dem Verfahren zugrunde liegende Auswertung führt bei exakter Anwendung zu denselben Ergebnissen, unabhängig von der Person, die die Auswertung durchführt (Bortz & Döring, 2009; Kubinger, 2009).

Interpretationsobjektivität oder Interpretationseindeutigkeit: Die Interpretation der Auswertungsergebnisse erfolgt anhand festgelegter Normen und ist dadurch unabhängig von individuellen Einflüssen der TestleiterInnen (Bortz & Döring, 2009; Kubinger, 2009).

Zur Bestimmung der Fehleranfälligkeit werden Objektivitätsmaße herangezogen, wobei für die Berechnung zwischen nominalen und dimensional Daten unterschieden wird (Faßnacht, 1995). Im Falle nominaler Daten hat sich die Berechnung des *ungewichteten Kappa-Koeffizienten* bewährt, bei dimensional Daten wird die Übereinstimmung mittels *gewichteten Kappa-Koeffizienten* bevorzugt. Unter Zuhilfenahme einer Übereinstimmungsmatrix, welche die Werte von zwei Beobachtern enthält, können die Übereinstimmungen der Diagonalen der Matrix entnommen werden (Faßnacht, 1995). Weitere Ausführungen zu den Kappa-Koeffizienten finden sich unter Punkt 14.1.1.

7.7.2. Reliabilität

Die Reliabilität beschreibt, wie reliabel, also zuverlässig ein bestimmtes Merkmal erhoben wird, sie gibt also den Grad der Genauigkeit an (Kubinger, 2009).

Da jedoch kaum eine Beobachtung frei von Fehlern ist, kann es aufgrund einer starken Fehlerbelastung zu einer geringen Reliabilität kommen. Um Verzerrungen dieser Art zu berücksichtigen, besteht die Möglichkeit der Testwiederholung. Hierfür gibt es zwei Varianten: Einerseits kann eine Messwiederholung mit dem gleichen Instrument erfolgen, andererseits ist der Einsatz verschiedener Instrumente derselben Art ebenfalls denkbar. Je größer die Übereinstimmung der beiden Messungen, desto höher wird die Reliabilität, was auf geringe Unterschiede hindeutet (Greve & Wentura, 1997).

Ein wichtiges Maß für die Berechnung der Reliabilität stellt der Intraklassenkorrelationskoeffizient (ICC) dar, der bei intervallskalierten Daten die Methode der Wahl ist (Wirtz & Caspar, 2002). Für detaillierte Ausführungen zur Berechnung und Interpretation sei auf Wirtz und Caspar (2002) sowie Greve und Wentura (1997) verwiesen.

7.7.3. Validität

Die Validität oder Gültigkeit gibt an, ob ein Untersuchungsinstrument auch tatsächlich jene Merkmale misst, die es vorgibt zu messen (Bortz & Döring, 2009; Kubinger, 2009). Folglich ist die Validität das wichtigste Gütekriterium (Greve & Wentura, 1997; Kubinger, 2009).

In der Literatur werden folgende Arten der Validität unterschieden:

Inhaltliche Gültigkeit oder Inhaltsvalidität: Ein Untersuchungsinstrument ist inhaltlich valide, „wenn der Inhalt der Testitems das zu messende Konstrukt in seinen wichtigsten Aspekten erschöpfend erfasst“ (Bortz & Döring, 2009, S. 200).

Konstruktvalidität: Bortz und Döring (2009) schreiben einem Test Konstruktvalidität zu, „wenn aus dem zu messenden Zielkonstrukt Hypothesen ableitbar sind, die anhand der Test-

werte bestätigt werden können“ (Bortz & Döring, 2009, S. 201). Kubinger (2009) führt Intelligenz, Angst oder Stress als mögliche Konstrukte an.

Kriteriumsvalidität: Bei dieser Art der Validität werden Testwerte und Kriteriumswerte korreliert (Bortz & Döring, 2009). Als *Außenkriterium* bezeichnet Kubinger (2009) „eine bestimmte als relevant angesehene Variable“ (S. 64), die bei der Übereinstimmungsvalidität einen anderen Tests charakterisiert, der das gleiche Konstrukt erfassen soll. Im Rahmen der Vorhersagegültigkeit oder prognostischen Validität soll ein zukünftiges Kriterium vorhergesagt werden, wobei darunter die „Korrelation des fraglichen Tests mit einem Außenkriterium“ (Kubinger, 2009, S. 65) verstanden wird.

7.8. Der Einsatz der Videobeobachtung in der Verhaltensbeobachtung

In der Verhaltensbeobachtung wird vermehrt auf den unterstützenden Einsatz der Film- und Videotechnik zurückgegriffen, da es für den Beobachter/die Beobachterin schwierig ist, sich alle relevanten Informationen des meist nur kurz zu beobachtenden Verhaltens zu merken und im Nachhinein detailliert wiederzugeben (Thiel, 2011).

Wie eingangs erwähnt, stellt die Verhaltensbeobachtung das wichtigste Untersuchungsinstrument im frühen Kleinkindalter dar. Dementsprechend hilfreich ist der Einsatz technischer Hilfsmittel, wie eben die Videoaufzeichnung des Beobachtungsgeschehens. Für Thiel (2011) ist die Videotechnik aus entwicklungspsychologischer Sicht in zwei Punkten relevant: Kinder sind vor dem eigentlichen Spracherwerb nicht in der Lage, ihre Gefühle und Gedanken in Worte zu fassen, weshalb diese Empfindungen lediglich aus dem gezeigten Verhalten abgeleitet werden können. Das Verhalten des Kindes kann als Spiegel seiner inneren Zustände gesehen werden (Thiel, 2011).

Das beobachtete Verhalten ist jedoch einmalig, nur von kurzer Dauer und nicht wiederholbar, wodurch Thiel (2011) die Notwendigkeit der Videotechnik als Fixierungsmedium begründet sieht.

Neben der Videotechnik ist auch der Einsatz des Computers von besonderer Bedeutung in der Verhaltensbeobachtung, da diese beiden Techniken kombiniert und in weiterer Folge die Be- und Verarbeitung der gewonnenen Daten erheblich erleichtern können (Thiel, 2011).

Der Einsatz der Videotechnik in entwicklungspsychologischen und erziehungswissenschaftlichen Bereichen ist vielfältig. Thiel (2011) betont dabei zwei Einsatzmöglichkeiten: die *videobasierte Intervention* und die *filmische Rekonstruktion*.

Videobasierte Intervention

Grundsätzlich zielt die videobasierte Intervention darauf ab, durch das Präsentieren von Videoaufnahmen eine Veränderung bei der betreffenden Person herbeizuführen. Diese Vorgehensweise wird vor allem im klinisch-therapeutischen Bereich angewendet, wobei zwei Arten unterschieden werden: *Videofeedback* und *video-modeling* (Thiel, 2011).

Im Rahmen des *Videofeedback* erlebt die Person eine Konfrontation mit ihrem eigenen Verhalten, welches verändert oder verbessert werden soll. Die Person reflektiert ihr eigenes Verhalten unter fachkundiger Anleitung.

Diese Art der videobasierten Intervention findet sich häufig in der Förderung der Eltern-Kind-Interaktion (Thiel, 2011). Um die Auswirkungen eines Elterntrainings bei Kindern mit Entwicklungsschwierigkeiten zu untersuchen, kombinierten Phaneuf und McIntyre (2007) ein Elterntraining mit der Methode des Videofeedback. Mütter und ihre zwei- bis vierjährigen Kindern wurden über einen Zeitraum von 11 Wochen einmal pro Woche für 15 Minuten in verschiedenen Interaktionssituationen gefilmt. Den Müttern wurden die aufgezeichneten Interaktionen im Beisein des Therapeuten vorgespielt, der sie auf negative Verhaltensweisen hinwies und ihnen Alternativen vorschlug, auf welche Art und Weise sie in Zukunft reagieren könnten. Positive Verhaltensweisen seitens der Mütter wurden vom Therapeuten hervorgehoben und gelobt.

Der Vorteil des Videofeedback liegt darin, dass verschiedene Verhaltensweisen bewertet und gemeinsam mit dem Therapeuten/der Therapeutin neue Lösungsansätze entworfen werden. Da auch negative Verhaltensweisen aufgezeigt und besprochen werden, kann ein stärkerer Bezug zur Realität hergestellt werden. Die Konfrontation mit dem eigenen Verhalten in Form der Selbstreflexion kann bei vielen Personen auf Ablehnung stoßen, weshalb dies als großer Nachteil des Videofeedback betrachtet wird (Waskewitz, F. Petermann, U. Petermann & Büttner, 2010).

Im Gegensatz dazu werden der Person beim Verfahren des *video-modeling* nicht Aufnahmen des eigenen Verhaltens gezeigt, sondern es wird auf das Modellverhalten bestimmter Personen zurückgegriffen, das in der betreffenden Person Lernvorgänge auslösen soll (Thiel, 2011).

Waskewitz et al. (2010) unterscheiden bei diesem Ansatz zwischen

- Videotape-Modelling: Den Eltern werden diverse Videosequenzen von Eltern-Kind-Interaktionen vorgespielt, wobei positive und negative Verhaltenweisen hervorgehoben und als Modell für Erziehungsverhalten herangezogen werden.
- Video-Self-Modelling: Grundlage dieses Ansatzes sind Videoaufnahmen von spezifischen Eltern-Kind-Interaktionen, wobei der Fokus auf positive Verhaltenweisen gelegt wird und die Eltern als Selbstmodell fungieren.

Filmische Rekonstruktion

Die Videoaufnahme selbst kopiert lediglich das beobachtete Verhalten, dessen theoretischen Bedeutungen erst durch den Beobachter/die Beobachterin geformt werden. Aufbauend auf zwei Ebenen versucht Thiel (2011) in seinem Verfahren der filmischen Rekonstruktion, die Darstellung von Verhalten und Analyseergebnis zu integrieren (Thiel, 2011).

7.9. Verhaltensbeobachtung als Beitrag zur Intervention und Diagnostik

Die Verhaltensbeobachtung trägt auch im Rahmen der Diagnostik und Intervention zur Erfassung interessierender Verhaltenweisen bei (Fisseni, 2004). Fisseni (2004) definiert dabei die Verhaltensbeobachtung als begleitendes Verfahren, wobei die gesammelten Informationen zur Evaluation der Ergebnisse aus anderen Verfahren genutzt werden.

Im Rahmen der Intervention hat die Verhaltensbeobachtung den Zweck, die Art der Intervention zu erläutern oder das Ergebnis der Intervention zu dokumentieren (Fisseni, 2004).

Gloger-Tippelt und Reichle (2007) sehen „*das Zusammenspiel von Diagnostik und Intervention in Form einer Feedbackschleife* [Hervorhebung v. Verf.]“ (S. 405), da auf die im ersten Schritt festgestellten Probleme der Eltern-Kind-Interaktion eine darauf abgestimmte Interven-

tion erfolgt, deren Auswirkungen im letzten Schritt unter Anwendung entsprechender Verfahren bewertet wird.

7.10. Zusammenfassung „Verhaltensbeobachtung“

Die Verhaltensbeobachtung stellt eine Methode dar, um Verhaltensweisen einer oder mehrerer Personen abzubilden, und unterscheidet sich in vielen Punkten von der einfachen Alltagsbeobachtung. Vor allem in der Kleinkindforschung hat sie eine enorme Bedeutung, da Kinder noch nicht in der Lage sind, über ihre Gefühle zu sprechen. Je nach Fragestellung kann zwischen verschiedenen Beobachtungsarten gewählt werden, deren Strukturierungsgrad von dem zu beobachtenden Geschehen abhängig ist. Ausgehend vom interessierenden Untersuchungskontext werden zur Erfassung und Beschreibung der zu beobachtenden Verhaltensweisen unterschiedliche Verfahren (Rating-Verfahren, Time-Sampling-Verfahren und Event-Sampling-Verfahren) bzw. Beobachtungs- und Beschreibungssysteme (Verbal-Systeme, Nominal-Systeme, Dimensional-Systeme und Struktural-Systeme) eingesetzt.

Obwohl die wissenschaftliche Verhaltensbeobachtung bestimmten Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität) genügen muss, ist sie nicht frei von Beobachtungsfehlern, welche durch die beobachtende Person, die Beobachtung selbst oder aufgrund äußerer Bedingungen entstehen können. Eine ausführliche und sorgfältige Beobachtungsplanung trägt schon im Vorfeld der Untersuchung dazu bei, diesen Beobachtungsfehlern vorzubeugen.

Da die Verhaltensbeobachtung hohe Ansprüche an die Konzentrations- und Aufmerksamkeitsfähigkeit des Beobachters/der Beobachterin stellt, wird zunehmend auf den Einsatz der Film- und Videotechnik zurückgegriffen. Die Relevanz der Videobeobachtung aus entwicklungspsychologischer Sicht ist unumstritten und deren Einsatzmöglichkeiten vielfältig: Sowohl die videobasierte Intervention als auch die filmische Rekonstruktion nehmen in entwicklungspsychologischen und erziehungswissenschaftlichen Bereichen einen hohen Stellenwert ein.

Ferner leistet die Verhaltensbeobachtung auch einen Beitrag zur Intervention und Diagnostik im Sinne eines begleitenden Verfahrens.

II. EMPIRISCHER TEIL

8. Hintergrund

Grundlage der vorliegenden Arbeit war das Beobachtungssystem INTAKT (Hirschmann, Aigner, Deimann, & Kastner-Koller, 2012), welches mit Hilfe der Beobachtungskategorien *Feinfühligkeit*, *Rückmeldung* und *Joint Attention* zur Erfassung der Qualität der Interaktion zwischen Mutter und Kind eingesetzt wird.

Während Aigner (2004) sich in ihrer Arbeit auf die Interaktionsqualität zwischen weiblichen Bezugspersonen und Kindern in Pflegefamilien konzentrierte, führte Svecz (2010) eine Überprüfung einer adaptierten Version des Beobachtungssystems durch und beschäftigte sich mit der praktischen Anwendbarkeit des Instruments auf unauffällige Mutter-Kind-Paare.

Die vorliegende Arbeit legt ihren Fokus auf die Qualität der Interaktion zwischen Müttern und Kindern, die in ihren Ursprungsfamilien leben, und war Teil einer umfassenden Erhebung zum Beobachtungssystem INTAKT. Zu diesem Zweck erfolgte eine Aufteilung der Untersuchung in die drei zuvor genannten Kategorien des INTAKT, wodurch sich eine enge Zusammenarbeit mit Huber (in Vorbereitung), die sich mit der Kategorie *Feinfühligkeit* beschäftigte, ergab. Vogler (in Vorbereitung) führte, allerdings erst zu einem späteren Zeitpunkt, Untersuchungen zur Kategorie *Joint Attention* durch.

9. Zielsetzung der Untersuchung

Ziel der Untersuchung war es, die aus der Verhaltensbeobachtung gewonnenen Daten aus INTAKT mit Informationen zum Entwicklungsstand des Kindes aus dem Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) zu kombinieren, um mögliche Verbindungen zwischen qualitativen Aspekten der Mutter-Kind-Interaktion und der Entwicklung des Kindes aufzuzeigen.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich hauptsächlich mit der Kategorie *Rückmeldung* und mit der Frage, ob die bereits festgestellten Verknüpfungen zwischen der Beobachtungsdimension *Rückmeldung* und der sprachlichen, der kognitiven sowie der sozial-emotionalen Entwicklung des Kindes (siehe Abschnitt 6.1.1, 6.2.1 und 6.3.1) in der aktuellen Untersuchung Bestätigung finden.

Neben der Untersuchung der Validität des Beobachtungsinstruments INTAKT am Entwicklungsstand der Kinder war ferner die Berechnung der BeobachterInnenübereinstimmung ein Anliegen.

9.1. Theoriegeleitete Fragestellungen

I. Berechnung der Beobachterübereinstimmung

II. Untersuchung der Validität des Beobachtungsinstruments am Entwicklungsstand der Kinder

1. Kinder von Müttern, die positive oder korrigierende Rückmeldung geben, weisen höhere Werte in der Gesamtentwicklung auf.
2. Kinder von Müttern, die positive oder korrigierende Rückmeldung geben, weisen eine höhere sprachliche Entwicklung auf.
 - a. Kinder von Müttern, die positive oder korrigierende Rückmeldung geben, weisen höhere expressive Sprachkompetenzen auf.
 - b. Kinder von Müttern, die positive oder korrigierende Rückmeldung geben, weisen ein höheres Sprachverständnis auf.
3. Kinder von Müttern, die positive oder korrigierende Rückmeldung geben, weisen eine höhere kognitive Entwicklung auf.
4. Kinder von Müttern, die positive oder korrigierende Rückmeldung geben, weisen eine höhere sozial-emotionale Entwicklung auf.

10. Der Untersuchungsaufbau

10.1. Untersuchungsplanung

Bevor mit der eigentlichen Datenerhebung im Zeitraum von Dezember 2011 bis April 2012 begonnen werden konnte, waren einige Vorarbeiten nötig.

Da sich die vollständig geplante Untersuchung aus zwei Teilen zusammensetzte, war eine intensive Beschäftigung mit den Untersuchungsinstrumenten (siehe Kapitel 11) zu Beginn der Arbeit unerlässlich. Neben einer detaillierten Einführung in das Beobachtungsinstrument INTAKT (Hirschmann et al., 2012) durch Frau Mag. Hirschmann war es notwendig, die Materialien und die Vorgabe des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) eingehend zu studieren.

Um die Eltern und vor allem die Mütter auf die geplante Untersuchung aufmerksam zu machen bzw. darüber zu informieren, wurde ein Informationsblatt (siehe Anhang) erstellt. Dieses wurde an interessierte Mütter weitergegeben, in einer Arztpraxis hinterlegt und an befreundete KindergartenpädagogInnen ausgehändigt.

Weiters erfolgte eine Adaptierung des Fragebogens zur Erfassung der soziodemographischen Daten (siehe Anhang) der teilnehmenden Mütter. Eine für die Untersuchung notwendige Einverständniserklärung (siehe Anhang) wurde ebenfalls verfasst.

Ausgehend von der reinen Test- bzw. Beobachtungszeit, welche beim Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) mit durchschnittlich 90 Minuten und bei der Spiel- und Bastelsituation mit in etwa einer Stunde festgesetzt werden konnte, wurde für eine vollständige Erhebung inklusive der Zeit, die das Kind benötigt, um eine vertrauensvolle Beziehung zur Versuchsleiterin aufzubauen, ein Zeitaufwand von ungefähr vier bis fünf Stunden berechnet. Da zu erwarten war, dass es vor allem jüngeren Kindern Schwierigkeiten bereiten würde, ihre Aufmerksamkeit und Konzentration über diese doch sehr lange Zeitspanne aufrechtzuerhalten, wurde eine Aufteilung der Erhebung auf mindestens zwei getrennte Termine angestrebt.

Um den Müttern und ihren Kindern in Bezug auf den Zeitaufwand entgegen zu kommen, wurde ihnen angeboten, die Testungen und Beobachtungen bei den Familien oder den Versuchsleiterinnen zuhause durchzuführen. Dies machte selbstverständlich ein besonders intensives Bemühen um die Einhaltung einer standardisierten Testsituation und das Vermeiden

möglicher Störeinflüsse erforderlich. Darüber hinaus konnte bei Bedarf auch eine Erhebung im Kleinkindertestraum der Test- und Beratungsstelle der Fakultät für Psychologie organisiert werden.

10.2. Stichprobenziehung

Die Zielgruppe setzte sich aus Kindern im Alter von 3;0 bis 5;11 Jahren zusammen. Neben dem Entwicklungsstand der Kinder war vor allem das Interaktionsverhalten zwischen den Müttern und ihren Kindern von großem Interesse, wodurch auch die Mutter entsprechende Beachtung in der Untersuchung fand. Es wurde eine Stichprobengröße von zumindest 40 Mutter-Kind-Paaren festgelegt, deren Rekrutierung von der Autorin und Frau Huber gemeinsam übernommen wurde.

Die Stichprobenziehung erfolgte gemäß dem Schneeball-Prinzip und durch „Mundpropaganda“ der bereits teilnehmenden Personen. Das Informationsblatt wurde an Freunde und Bekannte weitergegeben, wodurch zuerst auf Kinder aus dem Bekannten- und Verwandtenkreis zurückgegriffen wurde.

Die Kontaktaufnahme mit den interessierten Müttern kam meist per Telefon oder E-Mail zu Stande. Hierbei war es wichtig, die Fragen der Mütter hinsichtlich der Untersuchung ausführlich zu beantworten, um etwaige Unklarheiten zu beseitigen. Viele Familien wollten die Erhebung auf einen Termin beschränken. Die Untersuchungen fanden meist am Vormittag bzw. frühen Nachmittag statt.

11. Untersuchungsinstrumente

Wie bereits erwähnt, setzte sich die vollständige Erhebung aus dem Beobachtungsinstrument INTAKT (Hirschmann et al., 2012) und dem Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) zusammen.

11.1. Das INTAKT-Videobeobachtungsinstrument

INTAKT ist ein Video-Beobachtungsinstrument zur Erfassung der Mutter-Kind-Interaktion (Hirschmann et al., 2012). Um Aussagen über die Beziehungs- und Interaktionsqualität treffen zu können, bedarf das mütterliche Verhalten einer Einschätzung anhand der Beobachtungsdimensionen *Feinfühligkeit*, *Rückmeldung* und *Joint Attention*.

Hirschmann, Kastner-Koller, Deimann, Aigner und Svecz (2011) konnten bereits zeigen, dass die im INTAKT gefundenen Ergebnisse durchaus Schlüsse über die Qualität der Interaktion zwischen Mutter und Kind zulassen.

Im Folgenden werden die drei Beobachtungskategorien näher erläutert (vgl. dazu das Intakt-Manual Hirschmann et al., 2012).

11.1.1. Die Beobachtungskategorien

11.1.1.1. Feinfühligkeit

Die Einschätzung der *Feinfühligkeit* erfolgte mittels Time-Sampling-Verfahren in 2-Minuten-Intervallen über die gesamte Videolänge.

Für das Rating standen 7 Ankerpunkte (1 = sehr geringe Feinfühligkeit, 2 = geringe Feinfühligkeit, 3 = eher geringe Feinfühligkeit, 4 = mittlere Feinfühligkeit, 5 = eher hohe Feinfühligkeit, 6 = hohe Feinfühligkeit, 7 = sehr hohe Feinfühligkeit) zur Verfügung, wobei für vier Ankerpunkte genaue Verhaltensdefinitionen vorlagen, anhand derer die Einschätzung vorgenommen werden konnte (Hirschmann et al., 2012).

Ankerpunkte

Ankerpunkt 1: Sehr geringe Feinfühligkeit

Die Bezugsperson stimmt ihr Handeln nicht auf die Wünsche des Kindes ab, sondern verfolgt ihre eigenen Ideen ohne Einbezug des Kindes. Das dem Anschein nach nur wenig vorhandene Interesse an gemeinsamen Handlungen spiegelt sich in einem unangemessenen Kommunikationsstil der Bezugsperson wider. Die emotionale Beteiligung am Spiel misslingt der Bezugsperson ebenso wie das Kind durch entsprechende Rückmeldungen zu motivieren. Da die nonverbalen Signale des Kindes von der Bezugsperson nicht wahrgenommen werden, verschafft sich das Kind verbal Aufmerksamkeit, was jedoch aufgrund der Eigeninitiative der Bezugsperson von dieser kaum Beachtung findet. Der Sprachstil wird nicht an die Bedürfnisse des Kindes bzw. dessen Entwicklungsstand angepasst.

Ankerpunkt 3: Eher geringe Feinfühligkeit

Kindliche Wünsche und Ideen finden in der von der Bezugsperson überwiegend dominierten Situation nur zum Teil Berücksichtigung. Gelegentlich wird das Kind in die Handlungen miteinbezogen, das dann die als Anweisung formulierten Vorschläge der Bezugsperson ausführt. Für diesen Ankerpunkt charakteristisch ist das frühzeitige Eingreifen der Bezugsperson in die Handlungen des Kindes, obwohl dieses noch keine Hilfe benötigt. Dem Kind wird die Möglichkeit des selbständigen Denkens verwehrt, da die Bezugsperson die Probleme des Kindes eigenständig löst. Die Bezugsperson zeigt generell wenig Interesse, sich dem Spiel zu widmen bzw. sich emotional daran zu beteiligen. Die Anpassung des Sprachstils an die Entwicklungsstufe des Kindes gelingt nur manchmal.

Ankerpunkt 5: Eher hohe Feinfühligkeit

Die Bezugsperson richtet sich mehrheitlich nach den Wünschen und Ideen des Kindes und vermeidet es, sich durch ihre eigenen Tätigkeiten in den Vordergrund zu drängen. Allerdings gelingt ihr dies nicht immer und auch das Einstellen auf die kindlichen Aktivitäten fällt ihr nicht leicht. Durch die gemeinsame Arbeit an einer Sache bemerkt die Bezugsperson die meisten kindlichen Signale und zeigt entsprechende Reaktionen. Das durch Lob und Anerkennung geförderte selbständige Problemlösen des Kindes wird, bevor das Kind seine Handlungen zum Abschluss gebracht hat, durch das vorzeitige Eingreifen der Bezugsperson gehemmt. Die Bemühungen der Bezugsperson, sich dem Kind gegenüber verständlich mitzuteilen, resultieren in einer relativ guten Kommunikation zwischen den beiden.

Ankerpunkt 7: Sehr hohe Feinfühligkeit

Die Aufmerksamkeit der Bezugsperson wird zur Gänze dem Kind gewidmet. Die Bezugsperson orientiert sich ausnahmslos an den Wünschen und Ideen des Kindes und passt ihre Handlungen an jene des Kindes an. Sowohl die Sichtweise des Kindes einzunehmen als auch angemessen auf kindliche Signale zu reagieren, sind Ausdrücke eines sehr feinfühligem Verhaltens. Gekennzeichnet ist die Situation weiters durch die emotionale Beteiligung und das motivierende Feedback von Seiten der Bezugsperson, welches das Kind zu weiteren Aktivitäten anspornt. Der Versuch der Bezugsperson, sich durchzusetzen, erfolgt lediglich mit der Intention, das Kind bei der Umsetzung seiner Handlungen zu unterstützen. Die Bezugsperson ist bestrebt, sich kindgerecht auszudrücken und ihren Sprachstil an den Entwicklungsstand des Kindes anzupassen

Feinfühligkeit - unkodierbar

Die Situation lässt keine Einschätzung der Feinfühligkeit zu, da die Bezugsperson und/oder das Kind mind. 50 % des Intervalls nicht sichtbar sind.

11.1.1.2. Rückmeldung

Ein Kategoriensystem diene zur Erfassung der *Rückmeldung*, wodurch das zu untersuchende Verhalten durch die einzelnen Kategorien vollständig abgedeckt wurde. Daraus ergab sich ein gegenseitiger Ausschluss der Kategorien. Die Kodierung erfolgte mittels Event-Sampling, d. h. Beginn und Ende der Rückmeldung wurden kodiert.

Die Kategorien werden folgendermaßen definiert (Hirschmann et al., 2012):

Positive Rückmeldung

Unter positiver Rückmeldung werden all jene positiven Äußerungen der Bezugsperson verstanden, welche auf die Person des Kindes bzw. dessen Handlungen bezogen sind und in weiterer Folge als Zustimmung zum kindlichen Verhalten dienen.

Beispiele nach Svecz (2010, S. 93): „Super!“, „Du kannst schon sehr gut ausschneiden! Erstaunlich! So genau kannst du das schon!“, „Gut gemacht!“

Korrigierende Rückmeldung

Diese Kategorie dient der Erfassung hilfreicher Äußerungen bzw. Handlungen der Bezugsperson hinsichtlich der Person bzw. der Handlungen des Kindes, welche einen hohen Informationsgrad aufweisen und für das Kind eine Hilfestellung darstellen, da es durch sie seine Handlungen verbessern kann. Die Rückmeldung soll informativ und dem Kind in seiner Entwicklung förderlich sein. Auch Ausbesserungen die Grammatik bzw. Aussprache betreffend werden als korrigierende Rückmeldung kodiert.

Beispiele nach Svecz (2010, S. 93): Kind: „Bugel.“ Bezugsperson: „Kugel, nicht Bugel.“ oder Bezugsperson: „Der Klebstoff muss runterschauen. Sonst hält es nicht.“

Negative Rückmeldung

Die Bezugsperson tätigt negative Äußerungen bzw. setzt negative Handlungen, welche sich auf die Person des Kindes bzw. dessen Handlungen beziehen und bringt somit ihre unzufriedene bzw. ablehnende Haltung bezüglich des kindlichen Verhaltens zum Ausdruck. Beispiele nach Svecz (2010, S. 93): Bezugsperson (*Anmerkung: Beim Ausschneiden einer Schablone*): „Wo ist der Strich? Nein, da nicht! Das wird nichts!!!“ (*Anmerkung: Bezugsperson wird lauter.*)

Keine Rückmeldung

Die Bezugsperson gibt keine das Kind bzw. seine Handlungen betreffende Rückmeldung.

Rückmeldung - unkodierbar

Aufgrund der Abwesenheit der Bezugsperson bzw. der Unverständlichkeit des Gesprochenen ist keine Interpretation des mütterlichen Verhaltens möglich. Auch andere, die Situation störende Faktoren, wie z.B. das Betreten des Raumes durch eine dritte Person oder das Sprechen einer dritten Person, werden als unkodierbar bewertet.

11.1.1.3. Joint Attention

Unter Anwendung des Event-Sampling-Verfahrens wurde das Kategoriensystem *Joint Attention* erfasst.

Folgende Verhaltenweisen standen dafür zur Verfügung (Hirschmann et al., 2012):

Aktive Aufrechterhaltung der Joint Attention-Episode auf Handlungsebene

Es ist eine aktive Beteiligung der Bezugsperson am gemeinsamen Spiel mit dem Kind zu beobachten. Ihre Handlungen sind auf das Interesse und die Wünsche des Kindes abgestimmt, wodurch das Kind im Zentrum der Aufmerksamkeit steht. Sie bringt sich engagiert in die gemeinsamen Aktivitäten mit dem Kind ein, indem sie diesem Unterstützung im Umgang mit einem Objekt anbietet oder ihm die Ausübung einer Tätigkeit (z.B. durch Halten oder Erklären einer Funktion) erleichtert. Die gemeinsamen Handlungen und das kindliche Verhalten können von der Bezugsperson verbal (z.B. durch Rückmeldung), durch soziale Signale und non-verbal (z.B. durch Blickkontakt, Anlächeln) verstärkt werden.

Aktive Aufrechterhaltung der Joint Attention-Episode auf verbaler Ebene

Die Bezugsperson übernimmt im Spielgeschehen mit dem Kind keine aktiv handelnde Rolle, sondern trägt ausschließlich verbal zur Aufrechterhaltung der Joint Attention bei. Sie verfolgt und kommentiert die Handlungen oder Ergebnisse des Kindes (z.B. durch Erklären, Rückmelden) und ergänzt ihre verbalen Äußerungen durch soziale Signale und/oder non-verbales Ausdrucksverhalten (z.B. Kopfnicken, Zeigegesten).

Passive Aufrechterhaltung der Joint Attention-Episode

Die Aufrechterhaltung der Joint Attention erfolgt ausschließlich durch passives Verhalten wie Zusehen und Beobachten von Seiten der Bezugsperson. Ihr kommt die Funktion eines/einer stillen Beobachters/ Beobachterin zu.

Aufmerksamkeitslenkung im laufenden Spiel

Das Kind wird in seiner Aufmerksamkeit und seinem Verhalten während seiner laufenden Beschäftigung von der Bezugsperson beeinflusst. Diese versucht verbal durch Befehle, Anweisungen oder Verbote (z.B. „Mach jetzt weiter!“; „Das darf man nicht!“) das Verhalten des Kindes in eine bestimmte Richtung zu lenken. Die Bezugsperson möchte ihre Wünsche und Ideen umsetzen und weist das Kind ausdrücklich darauf hin (z.B. „Ich wünsche mir jetzt, dass du noch ein Fenster machst.“). Sowohl durch Ignorieren des kindlichen Interesses als auch durch gezielte Eingriffe in das Spielgeschehen (z.B. Wegnehmen von Spielmaterialien) kann die Bezugsperson die Aktivitäten des Kindes unterbrechen und es in seiner Aufmerksamkeit beeinflussen.

Aufmerksamkeitswechsel zu einem neuen/anderen Spiel

Die Bezugsperson ist geneigt, die kindliche Aufmerksamkeit von einem Objekt auf ein anderes zu lenken. Sie verfolgt das Ziel, das Kind zum Wechseln zu einem neuen/anderen Spiel zu bewegen. Sowohl mit verbalen Äußerungen wie Befehlen, Anweisungen oder Verboten als auch mit Hilfe nonverbaler Verhaltenweisen (z.B. Wegnehmen der Spielmaterialien, Angebot von neuem Spielzeug) kann die Bezugsperson einen Aufmerksamkeitswechsel auslösen.

Keine Joint Attention

Es wird seitens der Bezugsperson keine Aufrechterhaltung der Joint Attention mit dem Kind angestrebt, d. h. in der Situation ist kein gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus zwischen den beiden ersichtlich. Beispiel nach Hirschmann et al. (2012, S. 17): Das Kind hat sich der Spielkiste zugewandt; die Mutter beschäftigt sich weiterhin mit dem Bastelmaterial.

Unkodierbar – Joint Attention

Die Situation lässt keine Einschätzung der Joint Attention zu, da die Bezugsperson und das Kind nicht sichtbar sind oder die Interaktion durch eine dritte Person unterbrochen wird. Auch der direkte Blick des Kindes bzw. der Bezugsperson in die Kamera gilt als unkodierbar, da eine Ablenkung durch die Videoaufzeichnung erkennbar ist.

11.2. Der Wiener Entwicklungstest

Der Wiener Entwicklungstest (WET; Kasnter-Koller & Deimann, 2012) ist ein Verfahren zur Erfassung des allgemeinen Entwicklungsstandes bei Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren.

Der WET setzt sich aus 15 Subtests, welche verschiedene Fähigkeiten überprüfen und unterschiedlichen Funktionsbereichen zugeordnet werden, zusammen. Tabelle 1 gibt dazu einen Überblick. Die Ergebnisse des Wiener Entwicklungstests werden in C-Werten angegeben, welche Ausprägungen von 0 bis 10 annehmen können.

Tabelle 1: WET - Funktionsbereiche - Subtests

Funktionsbereich	Subtest	erfasste Fähigkeit/en
<i>Motorik</i>	Turnen	Grobmotorik
	Lernbär	Feinmotorik
<i>Visumotorik / Visuelle Wahrnehmung</i>	Nachzeichnen	Graphomotorik
	Bilderlotto	differenzierte Raum-Lage-Wahrnehmung
<i>Lernen und Gedächtnis</i>	Schatzkästchen	visuell-räumliches Lang- und Kurzzeitgedächtnis
	Zahlen Merken	phonologisches Gedächtnis
<i>Kognitive Entwicklung</i>	Muster Legen alt (3;0-4;11)	räumliches Denken
	Muster Legen neu (4;0-5;11)	
	Bunte Formen (4;0-5;11)	induktives Denken
	Gegensätze	analoges Denken
	Quiz	Orientierung in der Lebenswelt
<i>Sprache</i>	Rechnen (4;0-5;11)	numerische Fähigkeiten
	Wörter Erklären	sprachliche Begriffsbildung
	Puppenspiel	Sprachverständnis
<i>Sozial-emotionale Entwicklung</i>	Fotoalbum	Einschätzen mimischer Gesichtsausdrücke
	Elternfragebogen	Selbstständigkeitsentwicklung

12. Die Stichprobe

12.1. Soziodemographische Beschreibung der Stichprobe

An der Untersuchung nahmen insgesamt 40 Mütter mit ihren 3- bis 6-jährigen Kindern aus Niederösterreich (29 Mütter), Wien (10) und dem Burgenland (1) teil. Bis auf ein Kind, welches seit seiner Geburt als Pflegekind bei seiner Familie ist, leben alle Kinder bei ihren Ursprungsfamilien. Zum Zeitpunkt der Erhebung waren die Kinder 3;0 bis 5;11 Jahre alt. Eine Einteilung in drei Altersgruppen führte zu keinen signifikanten Unterschieden innerhalb der Gruppen [$\chi^2(2) = 3.372, p = .185$]. 24 (60 %) der 40 Kinder waren weiblich und 16 (40%) männlich (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Kreuztabelle - Altersgruppen und Geschlecht

		Geschlecht des Kindes		Gesamt
		weiblich	männlich	
Altersgruppen	3;0 bis 3;11 Jahre	7	9	16 (40,0 %)
	4;0 bis 4;11 Jahre	10	3	13 (32,5 %)
	5;0 bis 5;11 Jahre	7	4	11 (27,5 %)
Gesamt		24 (60 %)	16 (40 %)	40 (100,0 %)

Anmerkung: In Bezug auf den Aufbau und Inhalt der Tabelle zeigen sich Überschneidungen mit der Diplomarbeit von Huber (in Vorbereitung), da für die Berechnungen ein gemeinsamer Datenpool herangezogen wurde.

Das Alter der Mütter lag zwischen 25 und 50 Jahren. Von den 40 an der Untersuchung teilnehmenden Kindern waren 11 Einzelkinder, die anderen 29 Kinder hatten ein bis vier Geschwister. Tabelle 3 zeigt die Häufigkeitsverteilung der Geschwister. 90 % der Väter (36 Väter) wohnten im gemeinsamen Haushalt mit dem Kind.

STICHPROBE

Tabelle 3: Anzahl der Geschwister

Anzahl der Geschwister	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit
0	11	27,5 %
1	21	52,5 %
2	6	15,0 %
3	1	2,5 %
4	1	2,5 %
Gesamt	40	100,0 %

Anmerkung: In Bezug auf den Aufbau und Inhalt der Tabelle zeigen sich Überschneidungen mit der Diplomarbeit von Huber (in Vorbereitung), da für die Berechnungen ein gemeinsamer Datenpool herangezogen wurde.

Alle Kinder hatten als Muttersprache Deutsch. 29 Kinder (72,5 %) besuchten den Kindergarten halbtags, zehn Kinder (25,0 %) waren dort ganztags untergebracht und ein Kind (2,5 %) ging nicht in den Kindergarten.

Als höchste abgeschlossene Ausbildung gaben 2 Mütter die Pflichtschule, 15 Mütter eine Lehre bzw. Fachschule und 14 Mütter die Matura an. Neun Mütter hatten einen Hochschulabschluss. 31 (77,5 %) der 40 Mütter gaben zum Zeitpunkt der Erhebung an, im Ausmaß von 10 bis 60 Stunden berufstätig zu sein.

Die Stichprobe konnte der oberen Mittelschicht zugeordnet werden (siehe Tabelle 4), wobei für die Einordnung jeweils der höchste Ausbildungsgrad der Mutter oder des Vaters herangezogen wurde.

Tabelle 4: Soziale Schichtzugehörigkeit

	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit
selbständig	5	12,5 %
höhere BeamtInnen, Angestellte in leitenden Positionen	8	20,0 %
mittlere BeamtInnen, mittlere Angestellte, FacharbeiterInnen, Lehrabschluss, Meisterprüfung	27	67,5 %
einfache BeamtInnen, einfache Angestellte, HilfsarbeiterInnen, Angelernte	0	0,0 %
arbeitslos, Karenz, PensionistInnen, nicht in einem Arbeitsverhältnis	0	0,0 %
in Ausbildung	0	0,0 %
Gesamt	40	100,0 %

Anmerkung: In Bezug auf den Aufbau und Inhalt der Tabelle zeigen sich Überschneidungen mit der Diplomarbeit von Huber (in Vorbereitung), da für die Berechnungen ein gemeinsamer Datenpool herangezogen wurde.

12.2. Daten aus INTAKT

In den nachfolgenden Tabellen 5 – 7 werden die Häufigkeitsverteilungen in den einzelnen Verhaltensdimensionen zusammenfassend dargestellt. Es werden Details zu den absoluten sowie den dazugehörigen relativen Häufigkeiten für die einzelnen Ausprägungen der Skala *Feinfühligkeit* angeführt. Für die Kategorien *Rückmeldung* und *Joint Attention* werden ferner die absoluten und die relativen Häufigkeiten der einzelnen Verhaltensaspekte sowohl für die Anzahl als auch für die Dauer aufgelistet. Zusätzlich wird der Vollständigkeit halber für jede Kategorie die Ausprägung *unkodierbar* angegeben, welche jedoch aus den weiteren Analysen ausgeschlossen wird.

Tabelle 5 beinhaltet die Häufigkeitsverteilung der Skala *Feinfühligkeit*. Die Ausprägungen *sehr geringe Feinfühligkeit* und *unkodierbar* kommen in der gesamten Stichprobe nicht vor. Das Verhalten der Mütter wird kaum als *gering feinfühlig* (1,4 %) bzw. *eher gering feinfühlig* (3,1 %) eingeschätzt. Mit 14,2 % können die Verhaltensweisen der Mütter der Ausprägung *mittlere Feinfühligkeit* zugeordnet werden. Insgesamt überwiegt das erwünschte feinfühliges Verhalten (*eher hohe Feinfühligkeit*: 36,9 %, *hohe Feinfühligkeit*: 32,5 % und *sehr hohe Feinfühligkeit*: 11,9 %).

Tabelle 5: Häufigkeitsverteilung der Skala *Feinfühligkeit*

Ausprägung	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit
(1) sehr geringe Feinfühligkeit	0	0,0 %
(2) geringe Feinfühligkeit	13	1,4 %
(3) eher geringe Feinfühligkeit	29	3,1 %
(4) mittlere Feinfühligkeit	131	14,2 %
(5) eher hohe Feinfühligkeit	341	36,9 %
(6) hohe Feinfühligkeit	300	32,5 %
(7) sehr hohe Feinfühligkeit	110	11,9 %
unkodierbar	0	0,0 %
Summe	924	100,0 %

Anmerkung: In Bezug auf den Aufbau und Inhalt der Tabelle zeigen sich Überschneidungen mit der Diplomarbeit von Huber (in Vorbereitung), da für die Berechnungen ein gemeinsamer Datenpool herangezogen wurde.

STICHPROBE

In Tabelle 6 sind die absoluten und relativen Häufigkeiten sowie die absolute und relative Dauer der Kategorie *Rückmeldung* aufgelistet.

Während der Interaktion mit den Kindern geben die Mütter überwiegend *keine Rückmeldung* (96,59 %). Das Verhalten der Kinder wird mit 1,14 % positiv bewertet, was auch mit 29,44 % die häufigste Art der Rückmeldung (*positiv*) ist. Die Mütter geben ihren Kindern selten *negative Rückmeldung* (0,31 %) oder korrigieren die Handlungen des Kindes (0,69 %). Negative Äußerungen (6,20 %) bzw. korrigierende Verhaltensweisen (6,33 %) werden daher im gesamten Rückmeldeverhalten nur manchmal von den Müttern verwendet. 1,26 % der Interaktionen kann keine eindeutige Rückmeldung entnommen werden (*unkodierbar*).

Tabelle 6: Häufigkeitsverteilung der Kategorie *Rückmeldung*

Rückmeldung	Anzahl		Dauer (Minuten)	
	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Dauer	Relative Dauer
positiv	726	29,44 %	21.50	1,14 %
korrigierend	156	6,33 %	13.04	0,69 %
negativ	153	6,20 %	5.87	0,31 %
keine	1 236	50,12 %	1 819.46	96,59 %
unkodierbar	195	7,91 %	23.75	1,26 %
Summe	2 466	100,00 %	1 883.62	100,00 %

Anmerkung: In Bezug auf den Aufbau und Inhalt der Tabelle zeigen sich Überschneidungen mit der Diplomarbeit von Huber (in Vorbereitung), da für die Berechnungen ein gemeinsamer Datenpool herangezogen wurde.

Aus Tabelle 7 sind die Häufigkeitsverteilungen der Kategorie *Joint Attention* zu entnehmen. Die Mütter übernehmen in 63,68 % der Zeit eine handelnde Rolle in der Interaktion mit dem Kind, womit die Kategorie *Handlung* den vergleichsweise größten Anteil (29,03 %) der *Joint Attention* ausmacht. Verbale Äußerungen (22,80 %) werden in 11,31 % der Zeit verwendet, um die Handlungen des Kindes zu kommentieren (*verbal*). Während 16,69 % des Spielgeschehens sind die Mütter *passiv*, wobei dies mit 27,86 % am zweithäufigsten vorkommt. Während dem Spielgeschehen versucht die Mutter kaum, einen *Wechsel* zu einem anderen Spiel herbeizuführen (0,19 %), was mit 0,36 % auch am seltensten auftritt. Versuche, die Aufmerksamkeit des Kindes zu lenken, werden von den Müttern mehrmals (10,99 %), aber kurz (3,75 %) unternommen (*Lenkung*). In lediglich 0,60 % der Zeit haben die Mutter und das

STICHPROBE

Kind keinen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus (*keine*), was aber eher selten (1,64 %) der Fall ist. 3,79 % der Interaktionen können nicht eindeutig beurteilt werden (*unkodierbar*).

Tabelle 7: Häufigkeitsverteilung der Kategorie *Joint Attention*

Joint Attention	Anzahl		Dauer (Minuten)	
	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Dauer	Relative Dauer
Handlung	4 081	29,03 %	1 205.85	63,68 %
verbal	3 206	22,80 %	214.12	11,31 %
passiv	3 917	27,86 %	316.06	16,69 %
Wechsel	50	0,36 %	3.57	0,19 %
Lenkung	1 545	10,99 %	71.09	3,75 %
keine	230	1,64 %	11.32	0,60 %
unkodierbar	1 030	7,33 %	71.72	3,79 %
Summe	14 059	100,00 %	1 893.73	100,00 %

Anmerkung: In Bezug auf den Aufbau und Inhalt der Tabelle zeigen sich Überschneidungen mit der Diplomarbeit von Huber (in Vorbereitung), da für die Berechnungen ein gemeinsamer Datenpool herangezogen wurde.

12.3. Daten aus dem Wiener Entwicklungstest (WET)

Um Aussagen über den Entwicklungsstand der Kinder treffen zu können, wurde der Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) vorgegeben. Im Folgenden wird auf die Ergebnisse der Kinder näher eingegangen.

12.3.1. Gesamtentwicklung

Der WET erlaubt die Berechnung eines Gesamtentwicklungsscores, um Informationen über die Gesamtentwicklung des Kindes zu erhalten. Die Kinder der Stichprobe erreichten einen durchschnittlichen C-Wert von 5.03 mit einer Standardabweichung von 1.29. Die Spannweite von 6 ergab sich aus der Differenz des minimalen C-Werts von 2 und des Maximums von 8.

12.3.2. Ergebnisse in den einzelnen Subtests des WET

In Tabelle 8 werden die Ergebnisse der Kinder in den einzelnen Subtests dargestellt. Zur Veranschaulichung werden neben der Anzahl der Kinder (N), welche den Subtest bearbeiteten, auch deskriptive Daten wie Mittelwert (MW), Standardabweichung (SD), Minimum (Min) bzw. Maximum (Max) und Range (Spannweite) der einzelnen Subtests des Wiener Entwicklungstests angegeben.

Tabelle 8: WET-Ergebnisse - einzelne Subtests

	N	MW	SD	Min	Max	Range
Turnen	38	4.45	1.06	2	8	6
Lernbär	40	5.35	1.15	3	8	5
Nachzeichnen	39	4.90	1.70	0	8	8
Bilderlotto	40	5.38	1.51	2	10	8
Schatzkästchen	40	5.10	1.95	0	10	10
Zahlen Merken	40	4.98	1.58	2	8	6
Muster Legen	38	4.92	2.14	0	9	9
Bunte Formen	24	5.54	1.98	1	9	8
Gegensätze	40	5.10	1.72	1	9	8
Quiz	40	4.65	1.29	2	9	7
Wörter Erklären	39	6.08	1.61	2	9	7
Puppenspiel	40	4.63	1.51	2	7	5
Fotoalbum	40	5.35	1.46	3	9	6
Rechnen	24	5.58	1.47	2	8	6
Elternfragebogen	40	6.13	1.73	1	9	8

Anmerkung: In Bezug auf den Aufbau und Inhalt der Tabelle zeigen sich Überschneidungen mit der Diplomarbeit von Huber (in Vorbereitung), da für die Berechnungen ein gemeinsamer Datenpool herangezogen wurde.

12.3.3. Ergebnisse in den einzelnen Funktionsbereichen des WET

Die Ergebnisse der Kinder in den einzelnen Funktionsbereichen werden in Tabelle 9 wiedergegeben.

Zur Veranschaulichung werden neben der Anzahl der Kinder (N), welche den Subtest bearbeiteten, auch deskriptive Daten wie Mittelwert (MW), Standardabweichung (SD), Minimum

(Min) bzw. Maximum (Max) und Range (Spannweite) der einzelnen Funktionsbereiche des Wiener Entwicklungstests angegeben.

Tabelle 9: WET-Ergebnisse - einzelne Funktionsbereiche

	N	MW	SD	Min	Max	Range
Motorik	40	4.94	0.89	3.50	7.00	3.50
Visumotorik/Visuelle Wahrnehmung	40	5.15	1.09	2.00	7.00	5.00
Lernen und Gedächtnis	40	5.04	1.41	3.00	9.00	6.00
Kognitive Entwicklung	40	5.07	1.05	1.80	7.20	5.40
Sprache	40	5.34	1.38	2.00	8.00	6.00
Sozial-emotionale Entwicklung	40	5.74	1.18	2.00	8.50	6.50

Anmerkung: In Bezug auf den Aufbau und Inhalt der Tabelle zeigen sich Überschneidungen mit der Diplomarbeit von Huber (in Vorbereitung), da für die Berechnungen ein gemeinsamer Datenpool herangezogen wurde.

12.3.4. Ergebnisse im zusätzlichen Funktionsbereich des WET

Neben den im Wiener Entwicklungstest definierten Funktionsbereichen wurde, aufbauend auf bisherigen Studien aus der Literatur, ein zusätzlicher Funktionsbereich gebildet. Die Subtests *Quiz*, *Puppenspiel*, *Wörter Erklären und Gegensätze* gingen in die Berechnung des Funktionsbereichs *Sprache-plus* ein.

In Tabelle 10 werden die Ergebnisse der Kinder in dem zusätzlichen Funktionsbereich dargestellt. Zur Veranschaulichung werden neben der Anzahl der Kinder (N), welche den Subtest bearbeiteten, auch deskriptive Daten wie Mittelwert (MW), Standardabweichung (SD), Minimum (Min) bzw. Maximum (Max) und Range (Spannweite) des zusätzlichen Funktionsbereiches des Wiener Entwicklungstests angegeben.

Tabelle 10: WET-Ergebnisse - zusätzlicher Funktionsbereich

	N	MW	SD	Min	Max	Range
Sprache - plus	40	5.10	1.15	2.50	7.50	5.00

Anmerkung: In Bezug auf den Aufbau und Inhalt der Tabelle zeigen sich Überschneidungen mit der Diplomarbeit von Huber (in Vorbereitung), da für die Berechnungen ein gemeinsamer Datenpool herangezogen wurde.

13. Ausführungen zur Untersuchungsdurchführung

13.1. Untersuchungsablauf

Das Eintreffen der Versuchsleiterinnen bei den Familien wurde von den Kindern gut aufgenommen, da sie sich mit großem Interesse den mitgebrachten Utensilien widmeten. Der Koffer mit den Materialien des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) wurde oftmals als „Zauberbox“ betitelt, um die Neugier der Kinder zu wecken. Der Beziehungsaufbau zwischen den Versuchsleiterinnen und den Kindern gestaltete sich sehr unterschiedlich. Bei einem gemeinsamen Spiel oder durch Gespräche über dem Kind bekannte Themen konnte eine für die Untersuchung unerlässliche vertrauensvolle Basis geschaffen werden. Es wurde zuerst der Wiener Entwicklungstest vorgegeben, da davon auszugehen war, dass Aufmerksamkeit und Konzentration zu Beginn der Untersuchung höher und die Kinder dadurch leistungsfähiger sein würden.

13.2. Die Testsituation

Sobald eine für das Kind angenehme Atmosphäre vorherrschte, wurde mit der Entwicklungserhebung begonnen. Der Wiener Entwicklungstest wurde unter Abwesenheit der Mutter bzw. sonstiger Bezugspersonen vorgegeben, um eine Beeinflussung des Kindes zu vermeiden. Die Kinder waren sehr interessiert und fanden großen Gefallen an den verschiedenen Subtests. Um eine Überforderung der Kinder zu vermeiden, wurde besonders auf die Einhaltung von Pausen geachtet. Das anschließende gemeinsame Spielen und Basteln mit der Mutter motivierte die Kinder während der Bearbeitung der einzelnen Subtests des WET.

Unterdessen wurden die Mütter gebeten, die Einverständniserklärung, den Elternfragebogen des WET sowie ein Datenblatt zur Erfassung der soziodemographischen Daten auszufüllen.

13.3. Die Beobachtungssituation

Die Videoaufnahme der Spiel- und Bastelsituation erfolgte lediglich in zwei Fällen bei den Versuchsleiterinnen zuhause, die restlichen Beobachtungen fanden bei den Familien zuhause statt. Trotz der Anwesenheit weiterer Geschwisterkinder bei vielen Erhebungen wurde versucht, eine bestmögliche Standardisierung der Testsituation herzustellen. Um eine Beeinflussung oder eine Ablenkung von den Spielsachen bzw. anderen Dingen zu vermeiden, wurden die Materialien für die Aufnahmen meist am Ess- oder Wohnzimmerisch vorbereitet, sofern dies die Räumlichkeiten zuließen. Die Videokamera sowie die für die Spiel- und Bastelsituation benötigten Utensilien wurden von den Versuchsleiterinnen zur Verfügung gestellt.

Da der Fokus der Untersuchung auf der Interaktion zwischen den Müttern und ihren Kindern lag, war es wichtig, diese möglichst gut mit der Kamera festzuhalten. Daher wurde eine bestimmte Sitzposition (sofern möglich) von Mutter und Kind angestrebt. Die beiden sollten an einer Ecke des Tisches Platz nehmen, sodass sich die Mutter dem Kind zuwenden kann. Die Kamera wurde genau gegenüber auf einem Stativ fixiert. Da inmitten der Spielsituation ein Wechsel der Sitzpositionen von Mutter und Kind denkbar und dadurch eine Aufzeichnung des gewünschten Verhaltens unmöglich gewesen wäre, war die Anwesenheit der Versuchsleiterinnen während der Aufnahmen von Vorteil, um entsprechende Änderungen in der Kameraeinstellung vornehmen zu können.

Die Beobachtungssituation bestand aus zwei Teilen, und zwar aus einer Bastel- und einer Spielsituation. Aufgabe der Mütter und ihrer Kinder war es nun, sich zuerst den Bastelmaterialien zu widmen und danach mit den mitgebrachten Spielsachen zu spielen.

Vor der Aufzeichnung wurde jedem Mutter-Kind-Paar folgende standardisierte Instruktion gegeben:

„Schau, ich habe hier Bastelmaterial vorbereitet. Könntest du [Kind] dieses langweilige Haus [Untersucherin zeigt dabei auf die Vorlage] in ein schönes, buntes Haus verwandeln. Deine Mama kann dir dabei helfen und ihr könnt alles verwenden, was am Tisch liegt. Das Haus ist dann fertig, wenn [Name des Kindes] sagt, dass es fertig ist. Anschließend habe ich noch etwas für dich und deine Mama zum Spielen [Untersucherin zeigt dabei auf die Kiste].“ (Hirschmann et al., 2012, S. 7)

13.3.1. Die Bastelsituation

Ausgangspunkt jeder Bastelsituation stellte ein weißes Papier (A4-Blatt) dar, auf welchem die Umrisse eines Hauses sowie eine Tür und ein Fenster abgebildet waren. Zusätzlich gab es mehrere farbige A4-Blätter mit unterschiedlichen Motiven: ein rotes Blatt Papier mit zwei abgebildeten Dächern, ein gelbes Blatt Papier, welches die Fassade darstellte, ein grünes Blatt Papier, auf welchem die Fenster aufgedruckt waren und ein blaues Blatt Papier mit darauf abgebildeten Türen. Weiters wurden folgende Utensilien zur Bearbeitung der Aufgabe bereitgestellt: Zwei Scheren (eine Kinderschere und eine Schere für Erwachsene), zwei verschiedene Klebstoffe (eine Flasche mit flüssigem Klebstoff und ein Klebe-Stick), Buntstifte und Filzstifte. Die Vorlage (weißes Blatt Papier) wurde vor das Kind auf den Tisch gelegt und das restliche Material halbkreisförmig um die Vorlage herum angeordnet.

13.3.2. Die freie Spielsituation

Für die Spielsituation standen der Mutter und dem Kind eine Spielkiste mit verschiedenen Spielsachen zur Verfügung: Fingerpuppen (Tiere), Puppen, Möbel aus Holz, Legosteine und Legoplatten mit darauf abgebildeter Straße, kleine Autos, Bausteine aus Holz sowie ein Körbchen mit verschiedenen Stoff-Gemüsesorten.

Nach der zu bearbeitenden Bastelaufgabe widmeten sich die Mütter und ihre Kinder der Spielkiste mit den verschiedenen Spielmaterialien, aus welchen sie frei wählen konnten. Die Gestaltung der Spielsituation lag im Ermessen des Kindes und seiner Mutter, es galt keine Anweisungen zu befolgen.

Da die Bearbeitung der Bastelaufgabe durchschnittlich zwischen 15 und 25 Minuten in Anspruch nahm, gab es dafür keine Zeitbeschränkung. Die Entscheidung für das Beenden der Bastelsituation lag trotzdem in den Händen des Kindes und/oder seiner Mutter.

Um die Verhaltensweisen der Mutter im freien Spiel einschätzen zu können, war eine Beobachtungsdauer von in etwa 20 bis 30 Minuten ausreichend. Darüber hinaus konnten auch das Kind und/oder die Mutter ein frühzeitiges Ende der Spielsituation herbeiführen. Wenn die Zeitobergrenze von ungefähr 30 Minuten erreicht war, sollte ein plötzlicher Abbruch der Spielsituation vermieden werden, indem die Mütter gebeten wurden, das jeweilige Spiel fertig

zu spielen bzw. das Spielgeschehen langsam zu einem Ende kommen zu lassen (vgl. Hirschmann et al., 2012).

13.4. Datenbearbeitung und Datenauswertung

13.4.1. Mangold Interact

Die Auswertung der Videoaufzeichnungen wurde mit dem Programm *Mangold Interact*, Version 9, durchgeführt.

Mangold Interact ist ein computerunterstütztes Auswerteprogramm zur Sammlung und Analyse von verschiedensten Verhaltensdaten, wie z.B. der Interaktion zwischen zwei oder mehreren Personen. Es erlaubt die Durchführung einer Life- oder Videobeobachtung. Die flexible Erfassungsmethode bietet dem Benutzer/der Benutzerin die Möglichkeit, die Kodierung anhand vorher festgelegter Codes für unterschiedliche Verhaltensaspekte per Tastendruck oder Mausklick vorzunehmen.

Die einzelnen Verhaltensweisen werden in Ereignissen erfasst, für welche die Anfangs- und Endzeit bestimmt werden. Die daraus resultierende Zeitinformation wird als Zeitwert oder Timecode gespeichert, der auf einem FPS-Wert (Frames per Second), also der Anzahl von Bildern pro Sekunde, basiert. Dem Timecode liegt das Format HH:MM:SS:FF (Stunden:Minuten:Sekunden:Bilder pro Sekunde) zu Grunde (Mangold, 2011).

13.4.2. Probekodierung

Um eine einheitliche Bewertung der Videos zu gewährleisten, war es nötig, sich zuvor in einem Probelauf dem Programm *Mangold Interact* sowie dem Prozedere der Auswertung zu widmen. Faßnacht (1995) spricht in diesem Zusammenhang von einem Beobachtungstraining, um den Beobachtungsvorgang zu optimieren.

Ein Video von ungefähr 15 Minuten wurde von der Autorin kodiert, um mit der Handhabung des Programms vertraut zu werden. Es wurde eine Beobachterübereinstimmung zwischen der Autorin und Frau Mag. Hirschmann berechnet, um mögliche Unklarheiten aufzudecken und zu beseitigen. In einem anschließenden Rückmeldegespräch mit Frau Mag. Hirschmann wurden einzelne Unstimmigkeiten explizit ausformuliert. Für die weitere Untersuchung war der regelmäßige Kontakt zwischen den Beobachterinnen unerlässlich.

13.4.3. Auswertung der Videos

Vor der Auswertung der Aufnahmen war es nötig, die Videos in ein einheitliches Format (.wmv) zu konvertieren.

Die Videos wurden in drei Durchläufen ausgewertet. Zuerst erfolgte die Einschätzung der *Feinfühligkeit* in 2-Minuten-Intervallen. Dadurch konnte ein erster Überblick über die Beobachtungssituation gewonnen werden. Danach wurde die Kategorie *Rückmeldung* entsprechend der Beschreibungen kodiert und zum Schluss wurde die Bewertung der *Joint Attention* vorgenommen.

Insgesamt lag Videomaterial von 31 Stunden und 27 Minuten vor. Für eine genaue Auflistung der Länge der einzelnen Videos sei auf den Anhang verwiesen.

13.4.4. SPSS

Die aus der Verhaltensbeobachtung gewonnenen Daten und die Informationen aus dem Wiener Entwicklungstest wurden in eine gemeinsame Datenmaske in das Programm *SPSS (Version 17.0)* gespielt, wodurch sich ein Datenpool von insgesamt 40 Datensätzen ergab. Alle weiteren Berechnungen wurden mit *SPSS* durchgeführt.

14. Ergebnisse

14.1. Analyse der Beobachterübereinstimmung

Die Beobachterübereinstimmung wird in der vorliegenden Arbeit lediglich für die Kategorie *Rückmeldung* berechnet, für Details zu der Skala *Feinfühligkeit* sei auf die Diplomarbeit von Huber (in Vorbereitung) verwiesen und nähere Ausführungen zur Kategorie *Joint Attention* finden sich bei Vogler (in Vorbereitung).

14.1.1. Kappa

Cohens Kappa κ gilt als Maß zur Bestimmung der Beobachterübereinstimmung (Wirtz & Caspar, 2002), „in welchem die beobachtete relative Häufigkeit der Übereinstimmung zwischen zwei Beobachtern zur größt möglichen Wahrscheinlichkeit in Beziehung gesetzt wird.“ (Faßnacht, 1995, S. 206). Kappa bietet die Möglichkeit, einfache Vergleiche durchzuführen (Hedderich & Sachs, 2012), bei welchen beispielsweise eine Beurteilung von Personen oder Objekten durch zwei unabhängige GutachterInnen vorgenommen wird (Bühl, 2008). Bakeman und Quera (2011) sowie Bakeman, Quera und Gnisci (2009) unterscheiden weiters noch zwischen der *time-based* und *event-based* Methode zur Berechnung der Beobachterübereinstimmung. Die Anwendung der *event-based* Methode bedeutet, dass die Anzahl der Übereinstimmungen zwischen den beiden BeobachterInnen hinsichtlich einzelner Verhaltensweisen und unter Berücksichtigung einer Toleranzgrenze bestimmt wird. Für nähere Ausführungen zu diesen beiden Methoden sei auf die Diplomarbeit von Krätschmer (in Vorbereitung) verwiesen.

Der Kappa-Koeffizient kann Werte zwischen +1.0 (perfekte Übereinstimmung) und -1.0 (keine Übereinstimmung) annehmen (Wirtz & Caspar, 2002) und wird laut Fleiß (1983) wie folgt definiert: Werte unter .40 werden als mangelhaft eingestuft. Eine annehmbare Übereinstimmung gilt für Werte zwischen .40 bis .60. Ein Koeffizient zwischen .60 und .75 deutet auf eine gute Übereinstimmung hin und κ -Werte über .75 können als ausgezeichnete Übereinstimmung angesehen werden.

Die Berechnung der Beobachterübereinstimmung erfolgte mit dem Programm *Mangold Interact* (siehe Kapitel 13.4.1.). Dafür wurden zehn Videos herangezogen, von denen eine Hälfte von der Autorin (NR1, NR5, NR9, NR13 und NR17) und die andere Hälfte von Huber (PH1, PH5, PH9, PH13 und PH17) kodiert wurde. Die Gegenkodierung übernahm Krätschmer (in Vorbereitung), welche sich im Rahmen ihrer Diplomarbeit mit der Reliabilität des Beobachtungsinstruments INTAKT beschäftigt.

Anders als bei Svecz (2010), wo ein Überschneidungsbereich von zumindest 80 % angenommen wurde, wurden für die Berechnung des Kappa-Koeffizienten in der vorliegenden Arbeit nur jene Kodierungen herangezogen, welche in einem Überschneidungsbereich von zumindest 50 % lagen. Weiters wurde das von Svecz (2010) verwendete Toleranzfenster von 00:00:01:15 (HH:MM:SS:FF) durch eine Toleranzgrenze von plus/minus zwei Sekunden (00:00:02:00) ersetzt. Alle Verhaltensweisen, die mit der Kategorie *unkodierbar* bewertet wurden, gingen nicht in die Kappa-Berechnung mit ein.

Der für die Kategorie *Rückmeldung* berechnete κ -Koeffizient von 0.6254 weist in Anlehnung an Fleiß (1983) auf eine gute Übereinstimmung hin.

14.2. Voralysen

Vor der Durchführung der die Fragestellungen betreffenden Berechnungen waren einige Voralysen notwendig, um mögliche Unterschiede in der Rückmeldung in Bezug auf das Geschlecht oder das Alter der Kinder auszuschließen. Da in weiterer Folge nur das tatsächliche Rückmeldeverhalten der Bezugsperson für die Berechnungen verwendet wird (positive, korrigierende, negative und keine Rückmeldung), bleibt die Kategorie *unkodierbar* in Bezug auf die weiteren Analysen unberücksichtigt.

Da aufgrund unterschiedlicher Videolängen (siehe Anhang) keine eindeutige Vergleichbarkeit der Videos auf Basis der Dauer in Minuten bzw. der Anzahl gegeben war, wurde für die weiteren Berechnungen ausschließlich der relative Anteil, bemessen am gesamten Rückmeldeverhalten (exklusive der Kategorie *unkodierbar*), herangezogen. Es wurde für jede Variable der Kategorie *Rückmeldung* (positiv, korrigierend, negativ, keine) jeweils die *Dauer in Sekunden* in Relation zur gesamten Rückmeldung gesetzt. Dadurch ist auch bei unterschiedlicher Videodauer ein Vergleich möglich.

Zusätzlich wurden getrennt für die beiden Spielsituationen (Basteln und Freies Spiel) die relativen Anteile der einzelnen Variablen der Kategorie *Rückmeldung* (positiv, korrigierend, negativ) berechnet.

14.2.1. Unterschiede in der Rückmeldung abhängig vom Geschlecht der Kinder

Um einen Einfluss des Geschlechts auf die Rückmeldung auszuschließen, wurde unter Berücksichtigung der Voraussetzungen ein T-Test für unabhängige Stichproben (siehe Tabelle 11), ein parametrisches Verfahren, durchgeführt.

Tabelle 11 gibt für die einzelnen Kategorien der Verhaltensdimension *Rückmeldung* jeweils Mittelwert (MW) und Standardabweichung (SD), getrennt nach Geschlecht der Kinder, an und beinhaltet auch das Ergebnis der Signifikanzprüfung (Sign.), den T-Wert (t) und die Freiheitsgrade (df).

Während der gesamten Interaktion gaben die Mütter sowohl den Mädchen (97,81 %) als auch den Jungen (97,82 %) die meiste Zeit keine Rückmeldung. Jungen (2,18 %) und Mädchen (2,19 %) bekamen zu beinahe gleichen Anteilen Rückmeldung von ihren Müttern. Das Verhalten der Mädchen (1,26 %) wurde öfter positiv bewertet als jenes der Jungen (1,05 %) und die Mütter korrigierten die Handlungen der Jungen (0,85 %) häufiger als die der Mädchen (0,57 %). Den geringsten Anteil am gesamten Rückmeldeverhalten wies die negative Rückmeldung auf, unabhängig davon ob die Mädchen (0,35 %) oder Jungen (0,29 %) Teil der Interaktion waren.

Die Berechnung der Prüfgrößen (siehe Tabelle 11) fällt nicht signifikant aus, das heißt es gibt keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen hinsichtlich der Rückmeldung.

ERGEBNISSE

Tabelle 11: Analysen nach Geschlecht (n = 40)

Rückmeldung		MW	SD	<i>t</i>	df	Sign.
gegeben	weiblich	2.19	1.37	.013	38	.990
	männlich	2.18	1.52			
positiv	weiblich	1.26	.78	.845	38	.403
	männlich	1.05	.82			
korrigierend	weiblich	.57	.61	-.986	22.912	.334
	männlich	.85	.98			
negativ	weiblich	.35	.49	.418	38	.679
	männlich	.29	.34			
keine	weiblich	97.81	1.37	-.013	38	.990
	männlich	97.82	1.52			

14.2.2. Unterschiede in der Rückmeldung abhängig vom Alter der Kinder

Um Unterschiede in der Rückmeldung aufgrund des Alters der Kinder ausschließen zu können, wurde – bei gegebener Normalverteilung – eine Einfaktorielle Varianzanalyse durchgeführt. Tabelle 12 zeigt Mittelwert (MW), Standardabweichung (SD) und das Ergebnis der Signifikanzprüfung (Sign.), den F-Wert und die Freiheitsgrade (*F*, *df*1, *df*2) für die einzelnen Verhaltensaspekte, getrennt nach dem Alter der Kinder.

Der Vergleich der drei Altersgruppen zeigt, dass die Mütter in der Interaktion mit ihren Kindern überwiegend keine Rückmeldung geben. Zu beobachten ist ein Anstieg der Kategorie *keine Rückmeldung* mit dem Alter der Kinder, d. h. die Gruppe der 3-jährigen Kinder bekommt 97,59 % der Zeit keine Rückmeldung, die 4-Jährigen erhalten während 97,69 % der Interaktion keine Rückmeldung und ihren 5-jährigen Kinder geben die Mütter in 98,30 % der Zeit keine Rückmeldung. Das Verhalten der 3-Jährigen wird von den Müttern mit durchschnittlich 1,35 % positiv und 0,30 % negativ bewertet, in 0,76 % der Zeit korrigieren die Mütter die Handlungen der Kinder. Bei den 4-jährigen Kindern zeigt sich der geringste Anteil an positiver Rückmeldung (1,04 %), andererseits geben die Mütter den Kindern dieser Altersgruppe am häufigsten negative (0,46 %) oder korrigierende (0,81 %) Rückmeldung. Die Altersgruppe der 5-Jährigen erhält den vergleichsweise geringsten Anteil an negativer (0,19 %)

ERGEBNISSE

und korrigierender (0,43 %) Rückmeldung, positiv wird ihr Verhalten in 1,08 % der Interaktion bewertet.

Die mittels ANOVA berechneten Prüfgrößen (Homogenität der Varianzen kann angenommen werden; Kategorie gegeben: $p = .962$, positiv: $p = .057$, korrigierend: $p = .482$, negativ: $p = .110$, keine: $p = .962$) weisen keine Signifikanz auf (siehe Tabelle 12). Die drei Altersgruppen unterscheiden sich daher nicht in Bezug auf das Rückmeldeverhalten der Mütter.

Tabelle 12: Analysen nach Altersgruppen (n = 40)

Rückmeldung		MW	SD	<i>F</i> (2,37)	Sign.
gegeben	3;0 bis 3;11 Jahre	2.41	1.37		
	4;0 bis 4;11 Jahre	2.31	1.47	.889	.420
	5;0 bis 5;11 Jahre	1.70	1.43		
positiv	3;0 bis 3;11 Jahre	1.35	.95		
	4;0 bis 4;11 Jahre	1.04	.59	.643	.531
	5;0 bis 5;11 Jahre	1.08	.78		
korrigierend	3;0 bis 3;11 Jahre	.76	.93		
	4;0 bis 4;11 Jahre	.81	.75	.793	.460
	5;0 bis 5;11 Jahre	.43	.50		
negativ	3;0 bis 3;11 Jahre	.30	.34		
	4;0 bis 4;11 Jahre	.46	.61	1.171	.321
	5;0 bis 5;11 Jahre	.19	.28		
keine	3;0 bis 3;11 Jahre	97.59	1.37		
	4;0 bis 4;11 Jahre	97.69	1.47	.889	.420
	5;0 bis 5;11 Jahre	98.30	1.43		

14.3. Analyse der Validität des Beobachtungssystems am Entwicklungsstand der Kinder

14.3.1. Warming-up Effekt

Zur Überprüfung, ob es einen Warming-up Effekt bezüglich des mütterlichen Verhaltens in den ersten zwei Minuten der Videoaufnahme gab, wurden bei jedem Video die ersten beiden Minuten mit dem Rest des Videos verglichen.

Da die Videoaufnahmen aufgrund unterschiedlicher Dauer (siehe Anhang) untereinander nicht vergleichbar sind, wurde auch für die Überprüfung des Warming-up Effekts ausschließlich der relative Anteil herangezogen.

Die Daten waren normalverteilt (siehe Anhang), sodass ein T-Test für abhängige Stichproben durchgeführt wurde, dessen Ergebnis in Tabelle 13 ersichtlich ist. Es werden Mittelwert (MW), Standardabweichung (SD), T-Wert und Freiheitsgrade (t , df) und das Ergebnis der Signifikanzprüfung (Sign.) angeführt.

Die Beobachtung der Prüfgrößen fällt sowohl für die *positive* ($p = .150$), *korrigierende* ($p = .630$) und *negative* ($p = .491$) Rückmeldung nicht signifikant aus. Es konnte kein Warming-up Effekt beobachtet werden, das heißt es gibt keinen Unterschied zwischen den ersten zwei Minuten und dem Rest des Videos. Es wurde daher die gesamte Videolänge in die Analysen miteinbezogen.

Tabelle 13: T-Test für abhängige Stichproben - Überprüfung Warming-up Effekt

		Gepaarte Differenzen			Sign. (2-seitig)
		MW	SD	t (39)	
Paar 1	positive RM in 2min – positive RM Rest	.389	1.674	1.469	.150
Paar 2	korrigierende RM in 2min – korrigierende RM Rest	.171	2.223	.486	.630
Paar 3	negative RM in 2min – negative RM Rest	.142	1.289	.695	.491

14.3.2. Korrelationen

Die Überprüfung möglicher Zusammenhänge zwischen qualitativen Aspekten der Mutter-Kind-Interaktion und verschiedenen Bereichen der kindlichen Entwicklung erfolgte mittels Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson. Aufgrund der gerichtet formulierten Fragestellungen wird eine einseitige Signifikanzprüfung durchgeführt. Es werden der Korrelationskoeffizient (Korr.) und die Signifikanz (Sign.) für jede Zusammenhangsberechnung angegeben. Korrelationen, die mindestens auf einem Niveau von .05 signifikant sind, werden fett markiert. Wie bereits in Kapitel 14.2. erwähnt, wird für die Berechnung der Korrelationen ausschließlich der relative Anteil der Kategorie *Rückmeldung* herangezogen.

Für die Analysen wird das gesamte Beobachtungsverhalten in die beiden Spielsituationen Basteln und Freies Spiel geteilt, und es werden jeweils getrennte Korrelationsmaße mit den Entwicklungsbereichen berechnet. Zusätzlich werden auch Zusammenhangsberechnungen mit dem gesamten Beobachtungsverhalten durchgeführt.

14.3.2.1. Rückmeldung und Gesamtentwicklung

In Tabelle 14 sind die Ergebnisse in Bezug auf die Gesamtentwicklung der Kinder dargestellt. In der Bastelsituation zeigt sich ein hoch signifikant negativer Zusammenhang zwischen der *Gesamtentwicklung* und der Kategorie *negative Rückmeldung* ($r = -.400$, $p = .005$), d.h. höhere Anteile negativer Rückmeldung während der Bastelaufgabe gehen mit niedrigeren Werten in der *Gesamtentwicklung* einher. Unter Berücksichtigung des gesamten Beobachtungsverhaltens korrelieren sowohl die *korrigierende* ($r = -.282$, $p = .039$) als auch die *negative* ($r = -.362$, $p = .011$) Rückmeldung mit der *Gesamtentwicklung*, wobei es sich in beiden Fällen um negative Zusammenhänge handelt. Dies bedeutet, dass höhere Ausprägungen in der Gesamtentwicklung mit niedrigeren Anteilen in der korrigierenden Rückmeldung einhergehen. Höhere Anteile der Kategorie *negative Rückmeldung* spiegeln sich in einer geringeren *Gesamtentwicklung* wider. Im Freien Spiel zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge.

ERGEBNISSE

Tabelle 14: Korrelationen der Gesamtentwicklung mit der Rückmeldung (n = 40)

Gesamtentwicklung (n = 40)		Rückmeldung		
		positiv	korrigierend	negativ
Basteln	Korr.	-.034	-.185	-.400**
	Sign.	.418	.126	.005
Freies Spiel	Korr.	-.143	-.154	-.188
	Sign.	.190	.172	.123
Gesamtes Beobach- tungsverhalten	Korr.	-.167	-.282*	-.362*
	Sign.	.151	.039	.011

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (einseitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (einseitig) signifikant.

14.3.2.2. Rückmeldung und Sprache

Aus Tabelle 15 sind die Ergebnisse des Funktionsbereiches *Sprache-plus* und der Subtests *Wörter Erklären* (expressive Sprache) und *Puppenspiel* (Sprachverständnis) zu entnehmen.

Der Funktionsbereich *Sprache-plus* korreliert signifikant negativ mit der *negativen Rückmeldung* ($r = -.343, p = .015$) in der Bastelsituation. Im Freien Spiel zeigt sich ebenfalls ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen der Kategorie *negative Rückmeldung* ($r = -.264, p = .050$) und *Sprache*. Diese gegenläufigen Effekte bedeuten, dass höhere Anteile negativer Rückmeldung mit niedrigeren Werten in der sprachlichen Entwicklung der Kinder einhergehen. Weiters korreliert *positive Rückmeldung* ($r = -.265, p = .049$) signifikant negativ mit der *Sprache*, d.h. geringere Anteile positiver Rückmeldung gehen mit einer höheren sprachlichen Entwicklung einher. Unter Einbezug des gesamten Beobachtungsverhaltens besteht ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen *positive Rückmeldung* ($r = -.297, p = .031$) und dem Funktionsbereich *Sprache-plus*, d. h. geringere Anteile positiver Rückmeldung gehen mit höheren Werten in der sprachlichen Entwicklung einher. *Negative Rückmeldung* ($r = -.356, p = .012$) korreliert signifikant negativ mit der *Sprache*. Dieser gegenläufige Effekt bedeutet, dass höhere Anteile negativer Rückmeldung mit niedrigeren Werten in der sprachlichen Entwicklung der Kinder einhergehen.

In der Bastelsituation korreliert sowohl *negative* ($r = -.350, p = .015$) als auch *korrigierende* ($r = -.284, p = .040$) Rückmeldung signifikant negativ mit der *expressiven Sprache*. Im Freien Spiel kann ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen der Kategorie *positive Rück-*

ERGEBNISSE

meldung ($r = -.288, p = .038$) und der *expressiven Sprache* beobachtet werden. Weiters korreliert *negative Rückmeldung* ($r = -.374, p = .010$) hoch signifikant negativ mit der *expressiven Sprache*. Unter Berücksichtigung des gesamten Beobachtungsverhaltens zeigen sich signifikant negative Zusammenhänge zwischen der *expressiven Sprache* und der *positiven* ($r = -.280, p = .042$) und *korrigierenden* ($r = -.368, p = .011$) Rückmeldung und ein hoch signifikanter Zusammenhang zeigt sich zwischen *negativer* ($r = -.429, p = .003$) Rückmeldung und der *expressiven Sprache*. Höhere Ausprägungen der expressiven Sprachkompetenzen gehen mit geringeren Anteilen in der positiven und korrigierenden Rückmeldung einher. Höhere Anteile negativer Rückmeldung sind mit geringeren Werten in der expressiven Sprache verbunden. In den beiden Spielsituationen (Basteln und Freies Spiel) gibt es keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem *Sprachverständnis* und der *Rückmeldung* (positiv, korrigierend und negativ). Allerdings zeigt sich in der Bastelsituation für die Kategorie *negative Rückmeldung* ($r = -.257, p = .055$) eine Tendenz zur Signifikanz.

Tabelle 15: Korrelationen des Funktionsbereiches Sprache und einzelner sprachlicher Subtests mit der Rückmeldung

			Rückmeldung		
			positiv	korrigierend	negativ
Sprache (n = 40)	Basteln	Korr.	-.218	-.134	-.343*
		Sign.	.088	.206	.015
	Freies Spiel	Korr.	-.265*	-.129	-.264*
		Sign.	.049	.214	.050
	Gesamtes Beobachtungsverhalten	Korr.	-.297*	-.209	-.356*
		Sign.	.031	.098	.012
expressive Sprache (n = 40)	Basteln	Korr.	-.101	-.284*	-.350*
		Sign.	.271	.040	.015
	Freies Spiel	Korr.	-.288*	-.240	-.374**
		Sign.	.038	.070	.010
	Gesamtes Beobachtungsverhalten	Korr.	-.280*	-.368*	-.429**
		Sign.	.042	.011	.003

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (einseitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (einseitig) signifikant.

ERGEBNISSE

Fortsetzung Tabelle 15: Korrelationen des Funktionsbereiches Sprache und einzelner sprachlicher Subtests mit der Rückmeldung

			Rückmeldung		
			positiv	korrigierend	negativ
Sprach- verständnis (n = 40)	Basteln	Korr.	-.026	-.098	-.257
		Sign.	.436	.273	.055
	Freies Spiel	Korr.	-.112	.047	-.062
		Sign.	.246	.387	.352
	Gesamtes Beobach- tungsverhalten	Korr.	-.101	-.046	-.181
		Sign.	.267	.390	.132

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (einseitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (einseitig) signifikant.

14.3.2.3. Rückmeldung und kognitive Entwicklung

Die Ergebnisse der kognitiven Entwicklung finden sich in Tabelle 16.

In der Bastelsituation korreliert *positive Rückmeldung* ($r = -.282$, $p = .039$) signifikant negativ mit der *kognitiven Entwicklung*, d.h. niedrigere Anteile positiver Rückmeldung gehen mit höheren Werten in der kognitiven Entwicklung einher. Ein hoch signifikanter negativer Zusammenhang besteht zwischen *negativer Rückmeldung* ($r = -.484$, $p = .001$) und der *kognitiven Entwicklung*, das bedeutet höhere Anteile negativer Rückmeldung hängen mit einer geringeren kognitiven Entwicklung zusammen.

In Bezug auf das gesamte Beobachtungsverhalten korreliert *positive Rückmeldung* ($r = -.329$, $p = .019$) signifikant negativ mit der *kognitiven Entwicklung*, das heißt es kann ein gegenläufiger Zusammenhang beobachtet werden. Höhere Werte in der kognitiven Entwicklung treten mit geringeren Anteilen positiver Rückmeldung auf. Weiters korreliert *negative Rückmeldung* ($r = -.415$, $p = .004$) hoch signifikant mit der *kognitiven Entwicklung*. Dabei handelt es sich um einen negativen Zusammenhang, was bedeutet, dass höhere Anteile negativer Rückmeldung mit geringerer kognitiver Entwicklung zusammenhängen.

Im Freien Spiel zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge.

ERGEBNISSE

Tabelle 16: Korrelationen der kognitiven Entwicklung mit der Rückmeldung (n = 40)

Kognitive Entwicklung (n = 40)		Rückmeldung		
		positiv	korrigierend	negativ
Basteln	Korr.	-.282*	-.057	-.484**
	Sign.	.039	.363	.001
Freies Spiel	Korr.	-.162	-.113	-.212
	Sign.	.158	.243	.095
Gesamtes Beobach- tungsverhalten	Korr.	-.329*	-.183	-.415**
	Sign.	.019	.130	.004

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (einseitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (einseitig) signifikant.

14.3.2.4. Rückmeldung und sozial-emotionale Entwicklung

In Tabelle 17 sind die Ergebnisse bezogen auf die sozial-emotionale Entwicklung dargestellt. Weder *positive* noch *korrigierende* Rückmeldung korrelieren mit der *sozial-emotionalen Entwicklung* des Kindes.

In der Bastelsituation zeigt sich ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen der *sozial-emotionalen Entwicklung* und der Kategorie *negative Rückmeldung* ($r = -.294, p = .033$). Im Freien Spiel korreliert *negative Rückmeldung* hoch signifikant mit der *sozial-emotionalen Entwicklung* ($r = -.412, p = .004$). Unter Berücksichtigung des gesamten Beobachtungsverhaltens besteht zwischen der Kategorie *negative Rückmeldung* und *sozial-emotionale Entwicklung* ebenfalls ein hoch signifikant negativer Zusammenhang ($r = -.406, p = .005$). Höhere Werte in der Kategorie *negative Rückmeldung* hängen mit niedrigeren Werten in der sozial-emotionalen Entwicklung zusammen.

ERGEBNISSE

Tabelle 17: Korrelationen der sozial-emotionalen Entwicklung mit der Rückmeldung (n = 40)

Sozial-emotionale Entwicklung (n = 40)		Rückmeldung		
		positiv	korrigierend	negativ
Basteln	Korr.	.046	-.180	-.294*
	Sign.	.390	.133	.033
Freies Spiel	Korr.	.138	-.191	-.412**
	Sign.	.198	.119	.004
Gesamtes Beobach- tungsverhalten	Korr.	.160	-.189	-.406**
	Sign.	.162	.121	.005

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (einseitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (einseitig) signifikant.

Nach Bortz und Döring (2009) können die beobachteten Korrelationen als Zusammenhänge mittlerer Effektgröße beschrieben werden. Generell zeigen sich signifikante bis hoch signifikante Korrelationen einzelner Entwicklungsbereiche vor allem mit der Kategorie *negative Rückmeldung*.

14.3.3. Regressionsanalysen

Während die zuvor berechneten Korrelationen die Stärke des Zusammenhangs zwischen der Rückmeldung und unterschiedlichen Bereichen der kindlichen Entwicklung in den beiden Spielsituationen (Basteln und Freies Spiel) aufzeigten, wird in den anschließenden Regressionsanalysen versucht, die Art dieses Zusammenhangs bzw. mögliche Ursache-Wirkungs-Beziehungen aufzudecken.

Da es in beiden Spielsituationen unterschiedliche signifikante Zusammenhänge zwischen den einzelnen Funktionsbereichen des WET und den Kategorien *positive Rückmeldung*, *negative Rückmeldung* und *korrigierende Rückmeldung* gibt, bauen die nachfolgenden Regressionsanalysen auf diesen Verknüpfungen auf. Dementsprechend werden die drei Kategorien, aufgeteilt nach Bastel- und Spielsituation, als Prädiktoren in die Analysen einbezogen und es soll geprüft werden, ob sie signifikanten Erklärungswert für die Kriterien *Gesamtentwicklung*, *Sprache*, *kognitive* sowie *sozial-emotionale Entwicklung* aufweisen.

Für die Berechnung der folgenden Regressionsanalysen wurde die Methode „*Schrittweise Rückwärts*“ gewählt.

14.3.3.1. Gesamtentwicklung

Mittels multipler linearer Regression wird geprüft, ob die Kategorien *positive Rückmeldung*, *negative Rückmeldung* und *korrigierende Rückmeldung* in der Bastel- und Spielsituation einen gemeinsamen Erklärungswert für die *Gesamtentwicklung* der Kinder aufweisen. Die für die Berechnung notwendigen Voraussetzungen des linearen Zusammenhangs zwischen den Variablen und der – mittels Kolmogorov-Smirnov-Test (K-S-Test, $p = .558$) überprüften – Normalverteilung der standardisierten Residuen sind erfüllt.

Die Modellprüfung weist mit $F(1, 38) = 7.253$, $p = .010$ im sechsten Analyseschritt Signifikanz auf. Als bedeutsamer Prädiktor zeigt sich die Kategorie *negative Rückmeldung* in der Bastelsituation, welche mit $R^2 = 16,0\%$ der Varianz an der Gesamtentwicklung der Kinder erklärt ($\beta = -.400$, $p = .010$; siehe Tabelle 18). Alle anderen Variablen werden aus der Modellgleichung entfernt.

ERGEBNISSE

Tabelle 18: Multiple lineare Regression - Gesamtentwicklung und Rückmeldung (n = 40)

Modell	Koeffizienten ^a				
	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten		Sign.
	B	Standardfehler	β	t	
6 (Konstante)	5.376	.230		23.371	< .001
negative RM Basteln	-.787	.292	-.400	-2.693	.010

a. Abhängige Variable: Gesamtentwicklung

14.3.3.2. Sprache

Mittels multipler linearer Regression wird geprüft, ob die Kategorien *positive Rückmeldung*, *negative Rückmeldung* und *korrigierende Rückmeldung* in der Bastel- und Spielsituation einen gemeinsamen Erklärungswert für die *sprachliche Entwicklung* (Funktionsbereich *Sprache-plus*) der Kinder aufweisen. Die für die Berechnung notwendigen Voraussetzungen des linearen Zusammenhangs zwischen den Variablen und der Normalverteilung der standardisierten Residuen (K-S-Test, $p = .749$) sind erfüllt.

Die Modellprüfung weist mit $F(1, 38) = 5.076$, $p = .030$ im sechsten Analyseschritt Signifikanz auf. Der beobachtete Zusammenhang (siehe Tabelle 19) zwischen der sprachlichen Entwicklung und der Kategorie *negative Rückmeldung* in der Bastelsituation ($\beta = -.343$, $p = .030$) erklärt einen Varianzanteil von $R^2 = 11,8\%$. Alle anderen Variablen werden aus der Modellgleichung entfernt.

Tabelle 19: Multiple lineare Regression - Sprachliche Entwicklung und Rückmeldung (n = 40)

Modell	Koeffizienten ^a				
	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten		Sign.
	B	Standardfehler	β	t	
6 (Konstante)	5.367	.210		25.515	< .001
negativen RM Basteln	-.602	.267	-.343	-2.253	.030

a. Abhängige Variable: Sprache-plus

14.3.3.3. Kognitive Entwicklung

Mittels multipler linearer Regression wird geprüft, ob die Kategorien *positive Rückmeldung*, *negative Rückmeldung* und *korrigierende Rückmeldung* in der Bastel- und Spielsituation einen gemeinsamen Erklärungswert für die *kognitive Entwicklung* der Kinder aufweisen. Die für die Berechnung notwendigen Voraussetzungen des linearen Zusammenhangs zwischen den Variablen und der Normalverteilung der standardisierten Residuen (K-S-Test, $p = .960$) sind erfüllt.

Die Modellprüfung weist mit $F(2, 37) = 9.265$, $p = .001$ im fünften Analyseschritt Signifikanz auf. Als bedeutsame Prädiktoren zeigen sich die Kategorien *positive Rückmeldung* ($\beta = -.316$, $p = .024$) und *negative Rückmeldung* ($\beta = -.505$, $p = .001$) in der Bastelsituation, welche gemeinsam mit $R^2 = 33,4\%$ der Varianz an der kognitiven Entwicklung erklären (siehe Tabelle 20). Alle anderen Variablen werden aus der Modellgleichung entfernt.

Tabelle 20: Multiple lineare Regression - Kognitive Entwicklung und Rückmeldung (n = 40)

Modell	Koeffizienten ^a				
	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten		Sign.
	B	Standardfehler	β	t	
5 (Konstante)	5.934	.279		21.255	< .001
positive RM Basteln	-.233	.099	-.316	-2.351	.024
negative RM Basteln	-.813	.216	-.505	-3.758	.001

a. Abhängige Variable: kognitive Entwicklung

14.3.3.4. Sozial-emotionale Entwicklung

Mittels multipler linearer Regression wird geprüft, ob die Kategorien *positive Rückmeldung*, *negative Rückmeldung* und *korrigierende Rückmeldung* in der Bastel- und Spielsituation einen gemeinsamen Erklärungswert für die *sozial-emotionale Entwicklung* der Kinder aufweisen. Die für die Berechnung notwendigen Voraussetzungen des linearen Zusammenhangs

ERGEBNISSE

zwischen den Variablen und der Normalverteilung der standardisierten Residuen (K-S-Test, $p = .996$) sind erfüllt.

Die Modellprüfung weist mit $F(1, 38) = 7.775$, $p = .008$ im sechsten Analyseschritt Signifikanz auf. Der beobachtete Zusammenhang (siehe Tabelle 21) zwischen der sozial-emotionalen Entwicklung und der Kategorie *negative Rückmeldung* im Freien Spiel ($\beta = -.412$, $p = .008$) erklärt einen Varianzanteil von $R^2 = 17,0\%$. Alle anderen Variablen werden aus der Modellgleichung entfernt.

Tabelle 21: Multiple lineare Regression - Sozial-emotionale Entwicklung und Rückmeldung (n = 40)

Modell		Koeffizienten ^a				
		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten		
		<i>B</i>	Standardfehler	β	<i>t</i>	Sign.
6	(Konstante)	6.036	.203		29.730	< .001
	negative RM Freies Spiel	-1.264	.453	-.412	-2.788	.008

a. Abhängige Variable: sozial-emotionale Entwicklung

15. Diskussion der Ergebnisse

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, einen Beitrag zur Validierung des Beobachtungssystems Intakt zu leisten. Um Aussagen über die Beziehungsqualität zwischen der Mutter und dem Kind treffen zu können, wurde das beobachtete Verhalten anhand der Skalen *Feinfühligkeit*, *Rückmeldung* und *Joint Attention* bewertet. Da der Schwerpunkt der gegenwärtigen Untersuchung auf der Skala *Rückmeldung* lag, beziehen sich die weiteren Ausführungen lediglich auf diesen Verhaltensaspekt.

Die Stichprobe setzte sich aus 40 unauffälligen, leiblichen Müttern und ihren drei- bis sechsjährigen Kindern zusammen.

Da die Videoaufnahmen von unterschiedlicher Dauer waren und deshalb ein Vergleich auf Basis der Dauer in Minuten keine eindeutigen Aussagen zuließ, wurde für jede Variable der Kategorie *Rückmeldung* (positiv, korrigierend, negativ, keine) jeweils die Dauer in Sekunden in Relation zum gesamten Rückmeldeverhalten (exklusive der Kategorie *unkodierbar*) gesetzt.

Der Häufigkeitsverteilung der Kategorie *Rückmeldung* der gesamten Stichprobe ist zu entnehmen, dass die Mütter während der Interaktion mit ihren Kindern vorwiegend *keine Rückmeldung* (96,59 %) geben. Am häufigsten bewerten die Mütter das Verhalten ihrer Kinder *positiv* (29,44 %), was in 1,14 % der Interaktionen der Fall ist. Die Mütter geben ihren Kindern selten *negative Rückmeldung* (0,31 %) oder korrigieren die Handlungen der Kinder (0,69 %).

Die Analyse des mütterlichen Rückmeldeverhaltens, getrennt nach Geschlecht der Kinder, zeigt, dass sowohl die Mädchen (97,81 %) als auch die Jungen (97,82 %) während der gesamten Interaktion die meiste Zeit keine Rückmeldung von ihren Müttern erhalten. Das Verhalten der Mädchen (1,26 %) wird öfter positiv bewertet als jenes der Jungen (1,05 %) und die Mütter korrigieren die Handlungen der Jungen (0,85 %) häufiger als die der Mädchen (0,57 %). Negatives Rückmeldeverhalten wird am geringsten beobachtet, sowohl bei den Mädchen (0,35 %) als auch bei den Jungen (0,29 %).

DISKUSSION

Weiters wurden die Kinder in drei Altersgruppen eingeteilt, um Unterschiede im Rückmeldeverhalten der Mütter abhängig vom Alter der Kinder aufzudecken. Der Vergleich zeigt, dass die Mütter in der Interaktion mit ihren Kindern überwiegend keine Rückmeldung geben, wobei die 5-Jährigen in 98,30 % der Zeit keine Rückmeldung erhalten (3-Jährige: 97,59 %; 4-Jährige: 97,69 %). Positives Rückmeldeverhalten (1,35 %) kann überwiegend bei den 3-jährigen Kindern beobachtet werden, gefolgt von der Gruppe der 5-Jährigen (1,08 %) und den 4-Jährigen (1,04 %). Die Mütter korrigieren das Verhalten der vier Jahre alten Kinder (0,81 %) häufiger als jenes der 3-Jährigen (0,76 %) oder der 5-Jährigen (0,43 %). Den geringsten Anteil an negativer Rückmeldung erhält die Gruppe der 5-Jährigen (0,19 %), gefolgt von den 3-jährigen Kindern (0,30 %) und den 4-Jährigen (0,46 %).

Der Fokus der vorliegenden Untersuchung lag auf der Validierung des Beobachtungsinstruments INTAKT am Entwicklungsstand der Kinder. Um diesbezüglich Aussagen treffen zu können, wurden die Kinder mit dem Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) getestet, und die daraus gewonnenen Daten mit den Informationen aus INTAKT kombiniert.

Neben der Überprüfung möglicher Zusammenhänge zwischen der mütterlichen *Rückmeldung* und verschiedenen Bereichen der kindlichen Entwicklung mittels Produkt-Moment-Korrelation wurde in zusätzlichen Regressionsanalysen versucht, die Art des Zusammenhangs aufzudecken. Die Zusammenhangsberechnungen wurden einerseits für das gesamte beobachtete Verhalten durchgeführt, andererseits wurden Korrelationen getrennt für die beiden Spielsituationen Basteln und Freies Spiel berechnet.

Die Ergebnisse in Bezug auf die Gesamtentwicklung der Kinder zeigen in der Bastelsituation einen hoch signifikanten negativen Zusammenhang zwischen der *Gesamtentwicklung* und der Kategorie *negative* Rückmeldung ($r = -.400$, $p = .005$). Dies bedeutet, dass höhere Anteile negativer Rückmeldung mit niedrigeren Werten in der *Gesamtentwicklung* einhergehen. Unter Einbezug des gesamten Beobachtungsverhaltens korrelieren sowohl die *korrigierende* ($r = -.282$, $p = .039$) als auch die *negative* ($r = -.362$, $p = .011$) Rückmeldung negativ mit der *Gesamtentwicklung*. Wiederum spiegeln sich höhere Anteile negativer Rückmeldung in einer geringeren Gesamtentwicklung wider. Der negative Zusammenhang zwischen der Kategorie *korrigierende Rückmeldung* und der *Gesamtentwicklung* der Kinder deutet darauf hin, dass

höhere Ausprägungen in der Gesamtentwicklung mit niedrigeren Anteilen in der korrigierenden Rückmeldung einhergehen.

In der Regressionsanalyse erweist sich die Kategorie *negative Rückmeldung* in der Bastelsituation mit einem Varianzanteil von 16,0 % als bedeutsamer Prädiktor für die Gesamtentwicklung der Kinder.

Die sprachliche Entwicklung der Kinder wird, getrennt für die beiden Spielsituationen Basteln und Freies Spiel, anhand der WET-Subtests *Wörter Erklären* (expressive Sprache) sowie *Puppenspiel* (Sprachverständnis) und des zusätzlichen Funktionsbereiches *Sprache-plus* betrachtet, wobei die einzelnen Variablen der Kategorie *Rückmeldung* mit den jeweiligen Werten korreliert werden.

Die Subtests *Wörter Erklären*, *Gegensätze*, *Quiz* und *Puppenspiel* bilden gemeinsam den zusätzlichen Funktionsbereich *Sprache-plus*. Es zeigen sich für die beiden Spielsituationen Basteln ($r = -.343$, $p = .015$) und Freies Spiel ($r = -.264$, $p = .050$) als auch für das gesamte Beobachtungsverhalten ($r = -.356$, $p = .012$) signifikant negative Korrelationen der Kategorie *negative Rückmeldung* mit dem Funktionsbereich *Sprache-plus*, d. h. höhere Anteile negativer Rückmeldung gehen mit niedrigeren Werten in der sprachlichen Entwicklung der Kinder einher. Weiters kann im Freien Spiel ein negativer Zusammenhang zwischen der Kategorie *positive Rückmeldung* ($r = -.265$, $p = .049$) und der *Sprache* beobachtet werden. Unter Einbezug des gesamten Beobachtungsverhaltens besteht ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen *positive Rückmeldung* ($r = -.297$, $p = .031$) und dem Funktionsbereich *Sprache-plus*. Die negativen Zusammenhänge zwischen der Kategorie *positive Rückmeldung* und dem Funktionsbereich *Sprache-plus* deuten darauf hin, dass geringere Anteile positiver Rückmeldung mit höheren Werten in der sprachlichen Entwicklung einhergehen.

Die Ergebnisse bezogen auf die expressiven Sprachkompetenzen der Kinder zeigen in der Bastelsituation einen signifikant negativen Zusammenhang zwischen der Kategorie *negative Rückmeldung* ($r = -.350$, $p = .015$) und der *expressiven Sprache*. Im Freien Spiel ($r = -.374$, $p = .010$) sowie unter Einbezug des gesamten Beobachtungsverhaltens ($r = -.429$, $p = .003$) lässt sich ein hoch signifikanter negativer Zusammenhang zwischen der *expressiven Sprache* und der negativen Rückmeldung beobachten. Die negativen Zusammenhänge zwischen der Kategorie *negative Rückmeldung* und der *expressiven Sprache* deuten darauf hin, dass höhere Anteile negativer Rückmeldung mit niedrigeren Werten in der *expressiven Sprache* einhergehen. In der Bastelsituation korreliert die *korrigierende Rückmeldung* ($r = -.284$, $p = .040$) sig-

nifikant negativ mit der *expressiven Sprache* und unter Einbezug des gesamten Beobachtungsverhaltens zeigt sich ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen der *expressiven Sprache* und der korrigierenden Rückmeldung ($r = -.368, p = .011$). Die negativen Zusammenhänge zwischen der Kategorie *korrigierende Rückmeldung* und den expressiven Sprachkompetenzen der Kinder lassen darauf schließen, dass höhere Ausprägungen in der expressiven Sprache mit niedrigeren Anteilen in der korrigierenden Rückmeldung einhergehen.

Im Freien Spiel kann ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen der Kategorie *positive Rückmeldung* ($r = -.288, p = .038$) und der *expressiven Sprache* beobachtet werden. Unter Berücksichtigung des gesamten Beobachtungsverhaltens zeigen sich signifikant negative Zusammenhänge zwischen der *expressiven Sprache* und der *positiven Rückmeldung* ($r = -.280, p = .042$). Höhere Ausprägungen der expressiven Sprachkompetenzen gehen mit geringeren Anteilen in der positiven Rückmeldung einher.

In der zusätzlich durchgeführten Regressionsanalyse wurde lediglich der Funktionsbereich *Sprache-plus* für die Berechnungen herangezogen. Als bedeutsamer Prädiktor erweist sich dabei die Kategorie *negative Rückmeldung* in der Bastelsituation, die einen Varianzanteil von 11,8 % erklärt.

Zusammengefasst lässt sich der erwartete negative Zusammenhang zwischen der sprachlichen Entwicklung und der negativen mütterlichen Rückmeldung als wesentliches Ergebnis hervorheben. Die Ergebnisse anderer Studien (Tamis-LeMonda et al., 2001; Bornstein et al., 2008) können daher nur zum Teil bestätigt werden, da der Einfluss positiver Rückmeldung auf die sprachliche Entwicklung des Kindes in dieser Untersuchung nicht nachgewiesen werden konnte. Allerdings zeigt sich, dass die negative Rückmeldung sehr wohl einen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung der Kinder hat. Dieser Zusammenhang deckt sich mit den Erwartungen, dass unter entwicklungspsychologischer Perspektive unerwünschte mütterliche Verhaltensweisen (negative Rückmeldung) negativ mit der kindlichen Entwicklung korrelieren.

Die Zusammenhangsberechnungen der Kategorie *negative Rückmeldung* mit der *kognitiven Entwicklung* der Kinder zeigen hoch signifikant negative Zusammenhänge, einerseits in der Bastelsituation ($r = -.484, p = .001$) und andererseits unter Einbezug des gesamten Beobachtungsverhaltens ($r = -.415, p = .004$). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass höhere Anteile negativer Rückmeldung mit einer geringeren kognitiven Entwicklung zusammenhängen.

In der Bastelsituation korreliert *positive Rückmeldung* ($r = -.282, p = .039$) signifikant negativ mit der *kognitiven Entwicklung* und auch in Bezug auf das gesamte Beobachtungsverhalten

kann ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen der Kategorie *positive Rückmeldung* ($r = -.329, p = .019$) und der *kognitiven Entwicklung* beobachtet werden. Die negativen Zusammenhänge zwischen der Kategorie *positive Rückmeldung* und der kognitiven Entwicklung deuten darauf hin, dass geringere Anteile positiver Rückmeldung mit höheren Werten in der kognitiven Entwicklung einhergehen.

In der Regressionsanalyse erweisen sich mit einem gemeinsam erklärten Varianzanteil von 33,4 % die Kategorien *positive Rückmeldung* ($\beta = -.316, p = .024$) und *negative Rückmeldung* ($\beta = -.505, p = .001$) in der Bastelsituation als bedeutsame Prädiktoren.

Dieses Ergebnis stimmt einerseits mit den Erwartungen überein, dass sich aus entwicklungspsychologischer Perspektive die negative Rückmeldung der Mutter ungünstig auf die kognitive Entwicklung des Kindes auswirkt. Allerdings widerspricht der negative Zusammenhang zwischen der Kategorie *positive Rückmeldung* und der kognitiven Entwicklung der Annahme, dass positive Verhaltensweisen seitens der Mutter förderlich für die kindliche Entwicklung sind. Die Ergebnisse anderer Studien (Ryan et al., 2011; Page et al., 2010; Landry et al., 2000) können daher nur zum Teil bestätigt werden.

Die Ergebnisse bezogen auf die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder zeigen einen signifikant negativen Zusammenhang zwischen der *sozial-emotionalen Entwicklung* und der Kategorie *negative Rückmeldung* ($r = -.294, p = .033$). Hoch signifikant korrelieren *negative Rückmeldung* und die *sozial-emotionale Entwicklung* sowohl im Freien Spiel ($r = -.412, p = .004$) als auch unter Einbezug des gesamten Beobachtungsverhaltens ($r = -.406, p = .005$). Dies bedeutet, dass höhere Werte in der Kategorie *negative Rückmeldung* mit niedrigeren Werten in der sozial-emotionalen Entwicklung zusammenhängen.

Der bereits aus den Korrelationsberechnungen ersichtliche Zusammenhang zwischen der Kategorie *negative Rückmeldung* und der *sozial-emotionalen Entwicklung* kann auch in der Regressionsanalyse beobachtet werden. Als bedeutsamer Prädiktor erweist sich dabei die *negative Rückmeldung* im Freien Spiel mit einem Varianzanteil von 17,0 %.

Die Ergebnisse anderer Studien (Kelley et al., 2000; Snyder et al., 2003; Lahey et al., 2008) können daher bestätigt werden. Kelley et al. (2000) konnten in ihrer Studie zeigen, dass negative mütterliche Rückmeldung bezogen auf das Kind oder dessen Handlungen zu mehr kindlichem Schamgefühl führt. Snyder et al. (2003) wiesen darauf hin, dass die Häufigkeit negativer Rückmeldung eng mit dem Auftreten antisozialen Verhaltens der Kinder zusammenhängt.

Lahey et al. (2008) stellten fest, dass die negative mütterliche Rückmeldung ein Prädiktor für die Ängstlichkeit der Kinder war.

Diese Untersuchung konnte zeigen, dass es Zusammenhänge zwischen der mütterlichen Rückmeldung und verschiedenen Bereichen der kindlichen Entwicklung gibt. Die Annahme, erwünschtes mütterliches Verhalten (*positive* oder *korrigierende Rückmeldung*) korreliert positiv mit verschiedenen Bereichen des WET, konnte nicht bestätigt werden. Die Richtung der Korrelationen zwischen der Kategorie *positive Rückmeldung* und den verschiedenen Subtests bzw. Funktionsbereichen des WET war wider Erwarten negativ, was auf niedrige Werte in der Kategorie *positive Rückmeldung* verbunden mit höheren Werten in den Entwicklungsbereichen schließen lässt. Die erwarteten negativen Zusammenhänge zwischen der Kategorie *negative Rückmeldung* und den einzelnen Entwicklungsbereichen findet in der vorliegenden Untersuchung Bestätigung, d.h. unerwünschte mütterliche Verhaltensweisen (*negative Rückmeldung*) korrelieren negativ mit der kindlichen Entwicklung.

Da sich in drei Regressionsanalysen die Kategorie *negative Rückmeldung* in der Bastelsituation als bedeutsamer Prädiktor herausstellte, lässt dies den Schluss zu, dass die negativen Handlungsweisen der Mutter für das Kind dann ungünstige Entwicklungsbedingungen schaffen, wenn sich dieses in einer Lernsituation befindet und es gestellten Anforderungen im Sinne von Leistungsaufgaben gerecht werden soll. Während im Freien Spiel das Spielgeschehen von der Mutter und ihrem Kind frei gestaltet werden konnte, galt es im Rahmen der Bastelsituation, eine bestimmte Aufgabe zu lösen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass aus den Ergebnissen keine eindeutigen Ursache-Wirkungs-Erklärungen abgeleitet werden können. Die Frage nach der Kausalität dieser Ergebnisse war nicht Teil der vorliegenden Untersuchung und bedarf in Zukunft weiterer Forschung und Beachtung.

Die Fragen, ob die Mütter den Kindern weniger positive Rückmeldung gaben, weil diese ihrer Meinung nach bereits höhere Kompetenzen in den verschiedenen Entwicklungsbereichen aufweisen oder ob weniger Rückmeldung vielleicht die Eigenständigkeit des Kindes fördert und es durch das selbständige Erarbeiten von Aufgaben seine Fertigkeiten verbessert, können anhand dieser Ergebnisse nicht beantwortet werden.

Ein weiteres Anliegen der vorliegenden Untersuchung war die Berechnung der BeobachterInnenübereinstimmung, welche ein wesentliches Gütekriterium für diagnostische Verfahren darstellt und einen Hinweis auf die Annehmbarkeit des Beobachtungsinstruments INTAKT liefert. Die BeobachterInnenübereinstimmung wird lediglich für die Kategorie *Rückmeldung* diskutiert, für Details zu der Skala *Feinfühligkeit* sei auf die Diplomarbeit von Huber (in Vorbereitung) verwiesen und nähere Ausführungen zur Kategorie *Joint Attention* finden sich bei Vogler (in Vorbereitung).

Die dieser Untersuchung vorangehenden Arbeiten (Celand, 2012; Holzer, 2011; Svecz, 2010) konnten aufgrund der kontinuierlichen Weiterentwicklung und Adaptation des Beobachtungssystems INTAKT bereits annehmbare Werte bezüglich der Gütekriterien erzielen.

Vorliegend wurden 10 der 40 Videos zur Berechnung der BeobachterInnenübereinstimmung herangezogen, die Gegenkodierung übernahm Krätschmer (in Vorbereitung). Als Maß für die Übereinstimmung zweier BeobachterInnen diente der Kappa-Koeffizient, der in der aktuellen Untersuchung laut Fleiß (1983) mit 0.6254 auf eine gute Übereinstimmung hindeutet.

Im Vergleich zu den Ergebnissen in den Arbeiten von Svecz (2010), Holzer (2011) und Celand (2012) lässt dieser Wert bereits eine bessere Übereinstimmung erkennen, was die Notwendigkeit und auch die Wirkungen der laufenden Präzisierung der Kategorie *Rückmeldung* hervorhebt. Diese beeinflussen den Kodierprozess wesentlich und tragen zur Optimierung des Beobachtungssystems bei.

15.1. Kritik und Anregungen

Die aktuelle Untersuchung konnte aufgrund der Berücksichtigung der Adaptationen und Verbesserungen des Beobachtungssystems zum Großteil problemlos durchgeführt werden. Dennoch seien an dieser Stelle einige Kritikpunkte angeführt, die als Verbesserungsvorschläge für zukünftige Untersuchungen dienen sollen.

Aufgrund der Teilnehmerinnenrekrutierung im Bekannten- und Verwandtenkreis der Autorin und Huber (in Vorbereitung) erwies sich die Stichprobe als sehr homogen und konnte überwiegend der oberen Mittelschicht zugeordnet werden. Weiters verringerte die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Untersuchung die Repräsentativität der Stichprobe.

Die Tatsache, während der Interaktion mit dem Kind gefilmt zu werden, könnte die Mütter unter Umständen insofern beeinflusst haben, sozial erwünscht zu handeln, wodurch es zu Verzerrungen des beobachteten Verhaltens kommen könnte. Eine verdeckte Beobachtung wäre aus ethischen Gründen jedoch nicht möglich.

Kritisch zu erwähnen ist die Auswertung der Videoaufnahmen, deren Zeitaufwand für die aktuelle Untersuchung als unökonomisch eingestuft werden kann, da das gesamte Videomaterial ausgewertet und kodiert wurde.

Für zukünftige Untersuchungen zu empfehlen wäre die Einschätzung des mütterlichen Verhaltens anhand einzelner Sequenzen der Mutter-Kind-Interaktion. Je nach Untersuchungskontext ist die Auswahl von längeren oder kürzeren Zeitausschnitten eher zu Beginn oder der Mitte des Videos zu wählen. Zu berücksichtigen ist dabei die Aufwärmphase, um diesbezügliche Effekte auszuschließen.

16. Zusammenfassung

Die gegenwärtige Arbeit basierte auf dem von Aigner (2004) konzipierten und seither laufend weiter entwickelten Beobachtungssystem INTAKT (Hirschmann et al., 2012), welches zur Erfassung der Beziehungsqualität zwischen Mutter und Kind eingesetzt wird. Das beobachtete Interaktionsgeschehen wird anhand der Skalen *Feinfühligkeit*, *Rückmeldung* und *Joint Attention* bewertet, wobei der Fokus der aktuellen Untersuchung auf dem Aspekt der mütterlichen *Rückmeldung* lag.

Ziel dieser Untersuchung war es, mögliche Verbindungen zwischen qualitativen Aspekten der Mutter-Kind-Beziehung und der kindlichen Entwicklung aufzuzeigen. Zu diesem Zwecke erfolgte eine Kombination der aus der Verhaltensbeobachtung gewonnenen Daten mittels INTAKT und den mit Hilfe des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) erhobenen Informationen zum Entwicklungsstand der Kinder.

Eingangs findet sich eine ausführliche Auseinandersetzung die der Fragestellungen zugrunde liegenden Theorien und Hintergründe. Die Themenbereiche Interaktion, Kommunikation und Rückmeldung bildeten den theoretischen Rahmen dieser Arbeit, wobei besonders die Mutter-Kind-Interaktion, die mütterliche Rückmeldung sowie deren Einflüsse auf die kindliche Entwicklung näher betrachtet wurden. Ein besonderes Augenmerk lag auf der wissenschaftlichen Verhaltensbeobachtung und dem vermehrten Einsatz der Videotechnik.

Im Gegensatz zu Aigner (2004), Svecz (2010) und Holzer (2011) setzte sich die Stichprobe der vorliegenden Arbeit aus 40 unauffälligen, leiblichen Müttern und ihren drei- bis sechsjährigen Kindern zusammen. Die Mutter-Kind-Paare wurden beim gemeinsamen Basteln und Spielen gefilmt.

Die Untersuchung der Validität des Beobachtungsinstruments INTAKT am Entwicklungsstand der Kinder erfolgte durch Korrelationen einzelner Entwicklungsbereiche mit den Variablen der Kategorie *Rückmeldung* (positiv, korrigierend, negativ) sowie zusätzlichen Regressionsanalysen.

In Bezug auf die Gesamtentwicklung der Kinder zeigten sich in der Bastelsituation und unter Einbezug des gesamten Beobachtungsverhaltens hauptsächlich negative Zusammenhänge mit

der Kategorie *negative Rückmeldung*. Die Bastelsituation erwies sich dabei als bedeutsamer Prädiktor.

In beiden Spielsituationen (Basteln und Freies Spiel) und auch unter Berücksichtigung des gesamten Beobachtungsverhaltens korrelierte die *negative Rückmeldung* signifikant negativ mit dem Funktionsbereich Sprache. Wider Erwarten zeigten sich negative Zusammenhänge zwischen der Kategorie *positive Rückmeldung* und der sprachlichen Entwicklung. Weiters konnten im Freien Spiel und unter Einbezug des gesamten Beobachtungsverhaltens negative Korrelationen zwischen der *expressiven Sprache* und der positiven Rückmeldung beobachtet werden. Für die Kategorie *negative Rückmeldung* zeigten sich in beiden Spielsituationen signifikante bis hoch signifikante Zusammenhänge mit den expressiven Sprachkompetenzen der Kinder. Als bedeutsamer Prädiktor zeigte sich die *negative Rückmeldung* in der Bastelsituation.

In der Bastelsituation und auch unter Einbezug des gesamten Beobachtungsverhaltens korrelierte die Kategorie *positive Rückmeldung* signifikant negativ mit der *kognitiven Entwicklung* und hoch signifikante negative Zusammenhänge zeigten sich zwischen der *kognitiven Entwicklung* und der negativen Rückmeldung. In der Regressionsanalyse erwiesen sich die Kategorien *positive* und *negative Rückmeldung* in der Bastelsituation als bedeutsame Prädiktoren. Die *negative Rückmeldung* korrelierte signifikant (Basteln) bis hoch signifikant (Freies Spiel und gesamtes Beobachtungsverhalten) negativ mit der *sozial-emotionalen Entwicklung*. Als bedeutsamer Prädiktor erwies sich die *negative Rückmeldung* im Freien Spiel.

Die Berechnung der BeobachterInnenübereinstimmung für die Kategorie *Rückmeldung* erzielte mit einem Kappa-Koeffizient von 0.6254 eine gute Übereinstimmung.

17. Abstract

This thesis is based on the observation instrument INTAKT, which was conceived by Aigner (2004) and has been advanced constantly ever since (Hirschmann et al., 2012). This instrument is used to identify the quality of mother-child relationships. The observed interaction is evaluated by means of the rating scale *sensitivity* and the categories *feedback* and *joint attention*. In this survey, the main emphasis is put on the *feedback* given by mothers.

The goal of this survey was to identify possible connections between qualitative aspects of mother-child relationships and childhood development. For this purpose, data collected through observation of behaviour by means of INTAKT and information on the developmental state of the children gathered by means of the Viennese Developmental Test (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) were combined.

The thesis starts with an extensive discussion of the theories and backgrounds on which the main questions of this thesis are based. The subjects interaction, communication and feedback constituted the theoretical frame of this thesis. Mother-child interaction, the feedback given by mothers and the influences of these aspects on childhood development were looked at more closely, however. An emphasis was put on systematic observation of behaviour and the increasing use of video technology.

In contrast to the samples used by Aigner (2004), Svecz (2010) and Holzer (2011), the sample used for this thesis was composed of 40 biological mothers and their three- to six-year-old children. The pairs of mothers and children were filmed doing structured craft work and playing together.

Investigations relating to the validity of the observation system INTAKT were based on the developmental state of the children. Therefore, developmental measures with variables of the category *feedback* (positive, corrective, negative) were correlated and additional regression analyses were made.

ABSTRACT

As regards the general development of the children, mainly negative connections with the category *negative feedback* were identified in the craft work situations. The craft work situation turned out to be a significant predictor.

In both situations (structured craft work and free play) and in consideration of the entire behaviour observed, *negative feedback* correlated significantly negatively with the WET dimension language. Unexpectedly, negative correlations between the category *positive feedback* and language development were identified. Furthermore, negative correlations between the *expressive language* and positive feedback could be observed in free play. For the category *negative feedback*, significant to highly significant connections with the expressive language skills of the children were identified. *Negative feedback* turned out to be a significant predictor in the craft work situation.

In the craft work situation and considering the entire behaviour observed, the category *positive feedback* correlated significantly negatively with *cognitive development* and highly significant negative connections between *cognitive development* and *negative feedback* were found. Regression analysis indicates the categories *positive* and *negative feedback* as significant predictors.

Negative feedback correlated significantly (craft work) to highly significantly (free play and entire behaviour observed) negatively with socio-emotional development. *Negative feedback* turned out to be a significant predictor in Free Play.

Observer agreement for the category *feedback* can be considered as good with a kappa coefficient of 0.6254.

18. Literaturverzeichnis

- Aigner, N. (2004). *Dimensionen der Beziehungsqualität zwischen Mutter und Kind in Pflegefamilien*. Unveröff. Dipl. Arbeit, Universität, Wien.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. & Stayton, D. J. (1974). Infant-mother attachment and social development: "Socialization" as a product of reciprocal responsiveness signals. In M. P. M. Richards (Ed.), *The integration of a child into a social world* (pp. 99-135). London: Cambridge University Press.
- Andresen, H. (2002). *Interaktion, Sprache & Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Antons, K. (1998). *Praxis der Gruppendynamik: Übungen und Techniken* (7. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Argyle, M. (1996). *Körpersprache & Kommunikation*. Paderborn: Junfermann Verlag
- Bakeman, R. & Quera, V. (2011). *Sequential analysis and observational methods for the behavioral sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakeman, R., Quera, V. & Gnisci, A. (2009). Observer agreement for timed-event sequential data: A comparison of time-based and event-based algorithms. *Behavior Research Methods*, 41, 137-147.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4 (1), 1-103.

- Beelmann, A., Stemmler, M., Lösel, F. & Jaurusch, S. (2007). Zur Entwicklung externalisierender Verhaltensprobleme im Übergang vom Vor- zum Grundschulalter. Risikoeffekte des mütterlichen und väterlichen Erziehungsverhaltens. *Kindheit und Entwicklung*, 16 (4), 229 – 239.
- Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C. S., Hahn, C.-S. & Haynes, O. M. (2008). Maternal responsiveness to young children at three ages: Longitudinal analysis of a multidimensional, modular, and specific parenting construct. *Developmental Psychology*, 44 (3), 867-874.
- Bortz, J. & Döring, N. (2009). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarbeitete Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Brezinka, W. (1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft: Analyse, Kritik, Vorschläge*. München: Reinhardt.
- Bromme, R., Rheinberg, F., Minsel, B., Winteler, A. & Weidenmann, B. (2006). Die Erziehenden und Lehrenden. In Krapp A. & Weidenmann B., *Pädagogische Psychologie* (5., vollständig überarbeitete Aufl., S. 269-356). Weinheim: Beltz.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing. Problems and prospects. *American Psychologist*, 34 (10), 844-850.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U. (1990). Ökologische Sozialisationsforschung. In L. Kruse, C. F. Graumann & E.-D. Lantermann (Hrsg.), *Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 76-79). Weinheim: Beltz PVU.
- Bruner, J. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Hans Huber.

- Bühl, A. (2008). *SPSS 16. Einführung in die moderne Datenanalyse* (11. aktualisierte Aufl.). München: Pearson.
- Bünder, P., Siringhaus-Bünder, A. & Helfer, A. (2009). *Lehrbuch der Marte-Meo-Methode. Entwicklungsförderung mit Videounterstützung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Celand, R. (2012). „Normierung des Beobachtungssystems „INTAKT“ zur Erfassung der Qualität von Mutter-Kind-Interaktionen“. Mit besonderem Fokus auf die Unterschiede im mütterlichen Verhalten bezogen auf das Geschlecht des Kindes. Unveröffentl. Dipl. Arbeit, Universität, Wien.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Denham, S. A., Workman, E., Cole, P., Weissbrod, C., Kendziora, K. T. & Zahn-Waxler, C. (2000). Prediction of externalizing behavior problems from early to middle childhood: The role of parental socialization and emotion expression. *Development and Psychopathology*, 12, 23–45.
- Dennis, T. (2006). Emotional self-regulation in preschoolers: The interplay of child approach reactivity, parenting, and control capacities. *Developmental Psychology*, 42 (1), 84–97.
- Dreßler, U. (1999). *Konstruktion eines Live-Beobachtungsbogens zur Erfassung der Erzieher-Kind-Interaktion im Vorschulalter*. Unveröff. Dipl. Arbeit, Universität Wien.
- Dunitz, M., Scheer, P. J. & Dunitz-Scheer, N. A. (1997). Interaktionsdiagnostik. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 643-658). Bern: Hans Huber.

- Dunitz-Scheer, M., Scheer, P., Stadler, B. & Kaimbacher, P. S. (2011). Interaktionsdiagnostik oder die Entmystifizierung der empathisch beobachtenden Interpretation zwischenmenschlichen Verhaltens. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (4., vollständig überarbeitete Aufl., S. 962-983). Bern: Hans Huber.
- Faßnacht, G. (1995). *Systematische Verhaltensbeobachtung* (2. völlig neubearbeitete Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Fengler, J. (2009). *Feedback geben. Strategien und Übungen* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Fisseni, H. (2004). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Mit Hinweisen zur Intervention* (3. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Flammer, A. (2009). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien zur menschlichen Entwicklung* (4., vollständig überarbeitete Aufl.). Bern: Huber.
- Fleiss, J. L. (1983). *Statistical methods for rates and proportions* (2. Aufl.). New York: Wiley.
- Forgas, J. P. (1999). *Soziale Interaktion und Kommunikation. Eine Einführung in die Sozialpsychologie* (4. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Fuhrer, U. (2009). *Lehrbuch Erziehungspsychologie*. Bern: Hans Huber Verlag
- Gage, N. L. & Berliner, D.C. (1996). *Pädagogische Psychologie* (5., überarbeitete Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Gerris, J. R. M. & Grundmann, M. (2002). Reziprozität, Qualität von Familienbeziehungen und die intergenerationale Transmission von Beziehungskompetenz. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22, 3-24.

- Gloger-Tippelt, G. & Reichle, B. (2007). Beziehungsorientierte Diagnostik und Intervention im Kindesalter – Einführung in das Themenheft. *Praxis Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 56, 395-409.
- Greve, W. & Wentura, D. (1991). *Wissenschaftliche Beobachtung in der Psychologie. Eine Einführung*. München: Quintessenz Verlags-GmbH.
- Grimm, H. (2012). *Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention* (3., überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Grossmann, K. E. (1977). Frühe Entwicklung der Lernfähigkeit in der sozialen Umwelt. In K. E. Grossmann (Hrsg.), *Entwicklung der Lernfähigkeit in der sozialen Umwelt* (S. 145-183). München: Kindler.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hedderich, J. & Sachs, L. (2012). *Angewandte Statistik. Methodensammlung mit R* (14., überarbeitete und ergänzte Auflage). Heidelberg: Springer.
- Hinde, R. A. (1989). Die Untersuchung von Kindern im Kontext von Beziehungen. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 253-270). Berlin: Springer Verlag.
- Hirschmann, N., Aigner, N., Deimann, P. & Kastner-Koller, U. (2012). *INTAKT. Ein Video-Beobachtungsinstrument zur Erfassung der Mutter-Kind-Interaktion - Manual*. Unveröff. Manuskript.
- Hirschmann, N., Kastner-Koller, U., Deimann, P., Aigner, N. & Svecz, T. (2011). INTAKT: A new instrument for assessing the quality of mother-child interactions. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53 (3), 295-311.

- Hofer, M. (2002). Familienbeziehungen in der Entwicklung. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Hrsg.), *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung* (2. vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Holodynski, M. (2006). Die Entwicklung der Leistungsmotivation im Vorschulalter. Soziale Bewertungen und ihre Auswirkung auf Stolz-, Scham- und Ausdauerreaktionen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38 (1), 2–17.
- Holodynski, M. & Oerter, R. (2008). Tätigkeitsregulation und die Entwicklung von Motivation, Emotion, Volition. . In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6., vollständig überarbeitete Aufl., S. 535-571). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Holzer, S. (2011). *Qualität der Interaktion zwischen Mutter und Kind bei Familien mit Beratungsbedarf*. Unveröffentl. Dipl. Arbeit, Universität, Wien.
- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (8. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (2009). Beobachtung und Befragung von Kindern. In D. Irblich & G. Renner (Hrsg.), *Diagnostik in der Klinischen Kinderpsychologie* (S. 97-107). Göttingen: Hogrefe.
- Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (2012). *Wiener Entwicklungstest. Ein Verfahren zur Erfassung des allgemeinen Entwicklungsstandes bei Kindern von 3 bis 6 Jahren* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Kelley, S. A., Brownell, C. A. & Campbell, S. B. (2000). Mastery motivation and self-evaluative affect in toddlers: Longitudinal relations with maternal behaviour. *Child Development*, 71, 1061-1071.
- Kienbaum J. & Schuhrke, B. (2010). *Entwicklungspsychologie der Kindheit. Von der Geburt bis zum 12. Lebensjahr*. Stuttgart: Koehammer.

- Krapp, A., Prenzel, M. & Weidenmann, B. (2006). Geschichte, Gegenstandsbereich und Aufgaben der Pädagogischen Psychologie. In Krapp A. & Weidenmann B., *Pädagogische Psychologie* (5., vollständig überarbeitete Aufl., S. 1-32). Weinheim: Beltz.
- Krause, U.-M. (2007). *Feedback und kooperatives Lernen*. Münster: Waxmann.
- Kubinger, K. (2009). *Psychologische Diagnostik. Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- La Greca, A. M., Kuttler, A. F. & Stone, W. L. (2001). Assessing children through interviews and behavioral observations. In C. E. Walker & M. C. Roberts (Eds.), *Handbook of clinical child psychology* (pp. 90-110). New York: Wiley.
- Lahey, B. B., Van Hulle, C., Keenan, K., Rathouz, P., D'Onofrio, B., Rodgers, J. L. & Waldman, I. D. (2008). Temperament and Parenting during the First Year of Life. *Journal of Abnorm Child Psychology*, 36, 1139-1158.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R. & Miller-Loncar, C. L. (2000). Early maternal and child influences on children's later independent cognitive and social functioning. *Child Development*, 71, 358-375.
- Lipowsky (2009). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 74-101). Heidelberg: Springer.
- Mangold (2011). Handbuch INTERACT 9. Quick Start. Unveröff. Manuskript.
- Mietzel, G. (2007). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens* (8., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Page, M., Wilhelm, M. S., Gamble, W.C. & Card, N. A. (2010). A comparison of maternal sensitivity and verbal stimulation as unique predictors of infant social-emotional and cognitive development. *Infant Behavior & Development*, 33, 101-110.

- 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. vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Pearson, R. M., Heron, J., Melotti, R., Joinson, C., Stein, A., Ramchandani, P. G. & Evans, J. (2011). The association between observed non-verbal maternal responses at 12 months and later infant development at 18 months and IQ at 4 years: A longitudinal study. *Infant Behavior and Development*, *34*, 525-533.
- Perrez, M., Huber, G. L. & Geißler, K. A. (2006). Psychologie der pädagogischen Interaktion. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5. vollständig überarbeitete Aufl., S. 357-422). Weinheim: Beltz.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2006). Erziehungskompetenz. *Kindheit und Entwicklung*, *15* (1), 1-8.
- Phaneuf, L. & McIntyre, L. L. (2007). Effects of individualized video feedback combined with group parent training on inappropriate maternal behavior. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, *40*, 737-741.
- Pinquart, M., Schwarzer, G. & Zimmermann, P. (2011). *Entwicklungspsychologie – Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Reichle, B. & Franiek, S. (2007). Elterliches Erziehungsverhalten und Sozialverhalten im Grundschulalter. *Kindheit und Entwicklung*, *16* (4), 240-249.
- Reichle, B. & Franiek, S. (2009). Erziehungsstil aus Elternsicht. Deutsche erweiterte Version des Alabama Parenting Questionnaire für Grundschul Kinder (DEAPQ-EL-GS). *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *41* (1), 12-25.
- Reichle, B. & Gloger-Tippelt, G. (2007). Familiäre Kontexte und sozial-emotionale Entwicklung. *Kindheit und Entwicklung*, *16* (4), 199-208.

- Rollet, B. (1997). *Lernen und Lehren. Eine Einführung in die Pädagogische Psychologie und ihre entwicklungspsychologischen Grundlagen* (5. Auflage). Wien:WUV.
- Ryan, R. M., Martin, A. & Brooks-Gunn, J. (2006). Is one good parent good enough? Patterns of mother and father parenting and child cognitive outcomes at 24 and 36 months. *Parenting: Science and Practice*, 6, 211-228.
- Schildbach, B., Loher, I. & Riedinger, N. (2009). Die Bedeutung emotionaler Unterstützung bei der Bewältigung von intellektuellen Anforderungen. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (5. durchgesehene Aufl., S. 249-264). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schneewind, K. A. (2008). Sozialisation und Erziehung im Kontext der Familie. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6., vollständig überarbeitete Aufl., S. 117-145). Weinheim: Beltz.
- Schneewind, K. A. (2010). *Familienpsychologie* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schölmerich, A. (2011). Verhaltensbeobachtung. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 769-789). Bern: Huber.
- Schölmerich, A., Mackowiak, K. & Lengning, A. (2003). Methoden der Verhaltensbeobachtung. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S.611-648). Bern: Verlag Hans Huber.
- Schreyer-Mehlhop, I. & Petermann, U. (2011). Mütterliche Erziehungspraktiken und Verhaltensauffälligkeiten von Kindern im Vorschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 43 (1), 39-48.
- Snyder, J., Stoolmiller, M., Wilson, M. & Yamamoto, M. (2003). Child anger regulation, parental responses to children's anger displays, and early child antisocial behaviour. *Social Development*, 12 (3), 335-360.

- Sodian, B. (2008). Entwicklung des Denkens. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6., vollständig überarbeitete Aufl., S. 436-479). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Steiner, G. (2006). Lernen und Wissenserwerb. In A. Krapp & B. Weidenmann, *Pädagogische Psychologie* (5. vollständig überarbeitete Aufl., S. 137-202). Auflage. Weinheim: Beltz.
- Sutton, R. M., Hornsey, M. J. & Douglas, K. M. (2012). Feedback: An Introduction. In R. M. Sutton, M. J. Hornsey & K. M. Douglas (Eds.), *Feedback. The communication of praise, criticism and advice* (pp. 1-12). New York: Peter Lang.
- Svecz, T. (2010). *Weiterentwicklung eines Beobachtungsinventars zur Mutter-Kind-Interaktion und Analyse der Testgütekriterien*. Unveröffentl. Dipl. Arbeit, Universität, Wien.
- Tamis-LeMonda, C., Bornstein, M. & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, 72 (3), 748-767.
- Tamis-LeMonda, C. S. & Bornstein, M. H. (2002). Maternal responsiveness and early language acquisition. *Advances in Child Development and Behavior*, 29, 89-127.
- Thiel, T. (2011). Film- und Videotechnik in der Psychologie. Eine Entwicklungsgeschichte aus erkenntnistheoretisch-methodischer Perspektive. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 792-818). Bern: Huber.
- Trudewind, C., Unzner, L. & Schneider K. (1997). Die Entwicklung der Leistungsmotivation. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (2. Aufl., S. 587-622). Bern: Hans Huber.

- von Lilienfeld, M., Wendrich, D., Ganseforth, C., Lehmkuhl, G., Roth, B., Nußbeck, S., Mehler, K. & Kribs, A. (2012). Mutter-Kind-Interaktion bei Frühgeborenen. Ein Vergleich von Früh- und Reifgeborenen im Alter von 36 Monaten. *Kindheit und Entwicklung*, 21 (3), 172-180.
- Waskewitz, S., Petermann, F., Petermann, U. & Büttner, P. (2010). Videogestützte Elterntrainings mit aggressiven Kindern. *Kindheit und Entwicklung*, 19 (4), 255 – 263.
- Wirtz, M. A. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität* . Göttingen: Hogrefe.
- Wygotski, L. (1987). *Ausgewählte Schriften. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Zentall, S. R. (2009). *Early parent-child relationship and type of parental praise and criticism as predictors of toddler motivation on an unsolvable task*. Unpubl. doctoral diss., University of Notre Dame, Indiana.

19. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: WET - Funktionsbereiche - Subtests.....	68
Tabelle 2: Kreuztabelle - Altersgruppen und Geschlecht	69
Tabelle 3: Anzahl der Geschwister	70
Tabelle 4: Soziale Schichtzugehörigkeit	70
Tabelle 5: Häufigkeitsverteilung der Skala <i>Feinfühligkeit</i>	71
Tabelle 6: Häufigkeitsverteilung der Kategorie <i>Rückmeldung</i>	72
Tabelle 7: Häufigkeitsverteilung der Kategorie <i>Joint Attention</i>	73
Tabelle 8: WET-Ergebnisse - einzelne Subtests	74
Tabelle 9: WET-Ergebnisse - einzelne Funktionsbereiche	75
Tabelle 10: WET-Ergebnisse - zusätzlicher Funktionsbereich	75
Tabelle 11: Analysen nach Geschlecht (n = 40)	85
Tabelle 12: Analysen nach Altersgruppen (n = 40)	86
Tabelle 13: T-Test für abhängige Stichproben - Überprüfung Warming-up Effekt	87
Tabelle 14: Korrelationen der Gesamtentwicklung mit der Rückmeldung (n = 40).....	89
Tabelle 15: Korrelationen des Funktionsbereiches Sprache und einzelner sprachlicher Subtests mit der Rückmeldung.....	90
Tabelle 16: Korrelationen der kognitiven Entwicklung mit der Rückmeldung (n = 40)	92
Tabelle 17: Korrelationen der sozial-emotionalen Entwicklung mit der Rückmeldung (n = 40)	93
Tabelle 18: Multiple lineare Regression - Gesamtentwicklung und Rückmeldung (n = 40)...	95
Tabelle 19: Multiple lineare Regression - Sprachliche Entwicklung und Rückmeldung (n = 40)	95
Tabelle 20: Multiple lineare Regression - Kognitive Entwicklung und Rückmeldung (n = 40)	96
Tabelle 21: Multiple lineare Regression - Sozial-emotionale Entwicklung und Rückmeldung (n = 40)	97

20. Anhang

- I. Elterninformation
- II. Einverständniserklärung
- III. Datenblatt zur Erfassung der soziodemographischen Daten
- IV. Videos - Dauer
- V. Normalverteilungsprüfungen
- VI. Lebenslauf

I. Elterninformation



Liebe Mutter!

Im Rahmen unserer Diplomarbeit, die wir an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien schreiben, beschäftigen wir uns mit den Themen **kindliche Entwicklung** und der **Interaktion zwischen Müttern und ihren 3- bis 5-jährigen Kindern**.

Um Familien mit Problemen zukünftig helfen zu können, interessieren wir uns in der Untersuchung dafür, wie Mütter mit ihren Kindern normalerweise spielen.

Um hierfür Daten zu bekommen, brauchen wir die Mithilfe von Müttern, die sich bereit erklären, ungezwungen beim **gemeinsamen Basteln und Spielen mit ihrem Kind gefilmt** zu werden. Die Spiel- und Bastelsituation dauert in etwa eine Stunde und die benötigten Materialien beziehungsweise Spielsachen werden von uns mitgebracht.

Die Aufzeichnungen können entweder an der Universität (Liebiggasse, 1010 Wien), bei uns zu Hause oder aber auch bei Ihnen zu Hause gemacht werden. Im zuletzt genannten Fall wäre es sehr wichtig, dass es dabei möglichst zu keinen Unterbrechungen durch andere Familienmitglieder kommt.

Zusätzlich zu der Aufnahme der gemeinsamen Spielsituation wollen wir spielerisch mit ihrem Kind eine **allgemeine Entwicklungserhebung** durchführen, die uns Informationen über verschiedene Entwicklungsbereiche liefert.

Abschließend würden wir Sie bitten, einen **kurzen Fragebogen** auszufüllen, der Informationen über Sie und Ihr Kind enthält.

Falls Ihrerseits der Wunsch besteht, bekommen Sie von uns natürlich eine Rückmeldung zu den erhobenen Ergebnissen Ihres Kindes in den verschiedenen Entwicklungsbereichen. Weiters erhalten Sie gerne eine DVD des erstellten Videos.

Wir freuen uns auf ein Treffen mit Ihnen und Ihrem Kind!

Bereits im Vorhinein bedanken wir uns für Ihr Interesse an der Untersuchung und somit auch für die Unterstützung bei unserer Diplomarbeit!



Bei Interesse melden Sie sich bitte bei:

Pia Huber

0676/6456749 oder pia.a.huber@gmail.com

Nina Reischer

0676/4429201 oder nreischer@hotmail.com

II. Einverständniserklärung

UNIVERSITÄT



WIEN

Fakultät für Psychologie

Institut für Entwicklungspsychologie und
Psychologische Diagnostik

Liebe Mutter!

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an unserer Untersuchung über Mutter-Kind-Interaktionen mit 3- bis 5-jährigen Kindern! Im Rahmen dieser Untersuchung ist eine ca. einstündige Videoaufnahme mit Ihnen und Ihrem Kind vorgesehen. Wir bitten Sie daher um Ihre Zustimmung zur Videoaufzeichnung.

Ich, _____, erkläre mich damit einverstanden, dass mein Kind, _____, und ich gemeinsam in einer Spielsituation auf Datenträger aufgezeichnet werden. Die aufgezeichneten Videos werden ausschließlich für Forschungs- und Lehrzwecke weiterverwendet.

Datum

Unterschrift

III. Datenblatt zur Erfassung der soziodemographischen Daten



Angaben zur Mutter

Vor- und Zuname der Mutter: _____ Alter: _____

Höchste abgeschlossene Schulbildung:

Pflichtschule Fachschule/ Lehre Matura Hochschulabschluss (Universität, FH)

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

Wohnort: _____

Angaben zum Kind

Vor- und Zuname des Kindes: _____

Geburtsdatum: _____ Geschlecht: männlich weiblich

Muttersprache: _____

Geschwister des Kindes:

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

Mit welchen Personen lebt das Kind im selben Haushalt: _____

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

Ja Nein

Wenn ja, wann und warum?

Betreuungssituation:

Stundenausmaß an Fremdbetreuung pro Woche: _____

Kindergarten Tagesmutter
 sonstige Einrichtungen / Betreuungspersonen

Vielen Dank für die Teilnahme an dieser Beobachtungsstudie!

Nicht von den Eltern auszufüllen:

TeilnehmerInnennummer: _____

Dauer der Aufnahme: _____

Datum der Aufnahme: _____

Video aufgenommen von: _____ wo: _____

Sonstige Anmerkungen: _____

ANHANG

IV. Videos - Dauer

Video	Länge (Stunden:Minuten:Sekunden)	Basteln (Minuten:Sekunden)	Freies Spiel (Minuten:Sekunden)
NR1	1:03:16	26:30	34:53
NR2	37:34	15:49	21:23
NR3	1:12:52	43:42	28:17
NR4	54:02	21:32	32:21
NR5	52:57	10:13	42:07
NR6	41:49	13:24	27:54
NR7	54:37	25:53	27:05
NR8	50:42	09:14	40:21
NR9	56:50	25:55	29:50
NR10	47:36	11:57	35:09
NR11	59:24	24:55	31:53
NR12	32:50	10:40	18:41
NR13	51:59	26:24	23:49
NR14	32:58	09:10	23:43
NR15	34:27	09:40	24:26
NR16	37:16	23:02	12:48
NR17	45:53	12:04	33:23
NR18	27:05	12:45	13:40
NR19	40:44	09:32	30:44
JV1	47:00	16:00	29:51
PH1	37:33	08:37	27:45
PH2	36:03	16:30	18:48
PH3	40:12	15:20	23:20
PH4	57:35	22:36	34:43
PH5	33:45	12:36	20:43
PH6	52:21	19:13	31:04
PH7	45:15	12:58	31:07
PH8	49:24	18:10	29:20
PH9	1:09:10	34:55	32:40
PH10	48:36	20:09	27:05
PH11	1:01:00	21:15	39:34
PH12	46:11	16:02	29:01
PH13	27:36	14:00	11:40
PH14	49:12	25:15	23:09
PH15	47:54	08:42	37:53
PH16	51:10	10:57	39:29
PH17	41:59	08:23	32:19
PH18	44:53	10:27	33:31
PH19	52:18	26:43	22:57
PH20	53:04	18:55	32:57
Gesamt: 31:27:02			

V. Normalverteilungsprüfungen

Rückmeldung – Anteil (n = 40)	Schiefe		Kurtosis	
	Statistik	Standard- fehler	Statistik	Standard- fehler
positiv ersten 2min	.626	.374	-.844	.733
korrigierend ersten 2min	3.201	.374	10.751	.733
negativ ersten 2min	3.969	.374	17.902	.733
positiv Rest	.809	.374	-.354	.733
korrigierend Rest	1.627	.374	2.801	.733
negativ Rest	2.785	.374	10.332	.733

Rückmeldung – Anteil (gesamtes Video; n = 40)	Schiefe		Kurtosis	
	Statistik	Standard- fehler	Statistik	Standard- fehler
positiv	.781	.374	-.365	.733
korrigierend	1.605	.374	2.470	.733
negativ	2.599	.374	8.619	.733

Rückmeldung – Basteln (n = 40)	Schiefe		Kurtosis	
	Statistik	Standard- fehler	Statistik	Standard- fehler
positiv	1.142	.374	2.543	.733
korrigierend	1.794	.374	3.299	.733
negativ	2.826	.374	10.715	.733

Rückmeldung – Freies Spiel (n = 40)	Schiefe		Kurtosis	
	Statistik	Standard- fehler	Statistik	Standard- fehler
positiv	1.950	.374	4.604	.733
korrigierend	1.626	.374	1.740	.733
negativ	1.894	.374	2.786	.733

ANHANG

Rückmeldung - Geschlecht		Schiefe		Kurtosis	
		Statistik	Standard- fehler	Statistik	Standard- fehler
weiblich (n = 24)	gegeben	.793	.472	.169	.918
	positiv	.671	.472	-.270	.918
	korrigierend	1.563	.472	2.531	.918
	negativ	2.657	.472	8.549	.918
	keine	-.793	.472	.169	.918
männlich (n = 16)	gegeben	1.344	.564	1.349	1.091
	positiv	1.111	.564	.159	1.091
	korrigierend	1.335	.564	1.248	1.091
	negativ	1.850	.564	3.834	1.091
	keine	-1.344	.564	1.349	1.091

Rückmeldung - Altersgruppen		Schiefe		Kurtosis	
		Statistik	Standard- fehler	Statistik	Standard- fehler
3;0 bis 3;11 Jahre (n = 16)	gegeben	1.051	.564	1.714	1.091
	positiv	.402	.564	-1.206	1.091
	korrigierend	1.826	.564	2.974	1.091
	negativ	1.791	.564	3.641	1.091
	keine	-1.051	.564	1.714	1.091
4;0 bis 4;11 Jahre (n = 13)	gegeben	1.313	.616	.853	1.191
	positiv	1.300	.616	1.817	1.191
	korrigierend	.896	.616	-.022	1.191
	negativ	2.270	.616	5.855	1.191
	keine	-1.313	.616	.853	1.191
5;0 bis 5;11 Jahre (n = 11)	gegeben	1.226	.661	.616	1.279
	positiv	.919	.661	.432	1.279
	korrigierend	1.386	.661	1.401	1.279
	negativ	2.231	.661	5.733	1.279
	keine	-1.226	.661	.616	1.279

ANHANG

Wiener Entwicklungstest	Schiefe		Kurtosis	
	Statistik	Standard- fehler	Statistik	Standard- fehler
Wörter Erklären (n = 39)	-.409	.378	-.266	.741
Puppenspiel (n = 40)	.028	.374	-.510	.733
Sprache-plus (n = 40)	-.141	.374	-.203	.733
sozial-emotionale Entwicklung (n = 40)	-.555	.374	1.640	.733
kognitive Entwicklung (n = 40)	-.460	.374	1.233	.733
Gesamtentwicklung (n = 40)	-.196	.374	.270	.733

VI. Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Reischer Nina
Geburtsdatum: 16.09.1985
Geburtsort: Wiener Neustadt
Staatsangehörigkeit: Österreich

Schulbildung

1992-1996 Volksschule in Pernitz
1996-2000 Hauptschule in Pernitz
2000-2005 Handelsakademie in Wiener Neustadt
2005 Matura (mit ausgezeichnetem Erfolg)
10/2005 Beginn des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien
03/2006 Wechsel zum Diplomstudium Psychologie an der Universität Wien
02/2009 Abschluss des 1. Studienabschnitts
07/2011-09/2011 Absolvierung des 6 Wochen Praktikums in der Klinischen- und Gesundheitspsychologischen Praxis bei Dr. Mag. Eva Schrank in Baden
10/2011 Beginn der Diplomarbeit