



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Auswirkungen der Motivationsstruktur von
Tagesmüttern in der Kleinkindbetreuung

Verfasserin

Julia Dopf

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im August 2013

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Dr. Lieselotte Ahnert

„Wenn man auf ein Ziel zugeht, ist es äußerst wichtig, auf den Weg zu achten. Denn der Weg lehrt uns am besten ans Ziel zu gelangen und er bereichert uns, während wir ihn zurücklegen.“

- Paulo Coelho, Auf dem Jakobsweg

Vorwort

Die vorliegende Diplomarbeit ist im Rahmen des Forschungsprojektes „Parenting and Co-Parenting“ an der Universität Wien entstanden. Dank Frau Univ. Prof. DDr. Lieselotte Ahnert, die dieses Projekt ins Leben gerufen hat, hatte ich die Möglichkeit Erfahrungen zu sammeln, die mir unvergesslich bleiben werden und sowohl Wissen als auch Fähigkeiten im Umgang mit Kindern und Eltern zu erlangen, die mir in meiner gesamten vorigen Studienzeit unerreichbar schienen. Bei Projektkoordinatorin Mag. Barbara Supper möchte ich mich für ihre tatkräftige 24-Stunden Unterstützung und Hilfsbereitschaft bedanken.

Ein besonderer Dank gilt weiters meinen TAPRO-KollegInnen. Durch die vielen Stunden, die wir gemeinsam an diesem Projekt gearbeitet haben sind viele von ihnen zu guten Freunden geworden, die ich in meinem Leben nicht mehr missen möchte.

Bei meinen Eltern, die mir mein Studium ermöglicht haben, möchte ich mich dafür bedanken, dass sie mich immer meinen eigenen Weg suchen und gehen ließen. Auf ihre Hilfe und Unterstützung konnte ich mich mein Leben lang verlassen.

Weiters möchte ich mich bei meiner Nichte Mia und ihren Eltern Kati und Rainer bedanken, die selbst an diesem Forschungsprojekt teil genommen haben und dadurch ihre Unterstützung für mich zum Ausdruck brachten. Ich weiß ihren Einsatz sehr zu schätzen.

Außerdem bedanke ich mich ganz aufrichtig bei allen teilnehmenden Familien und Tagesmüttern für ihre Offenheit uns gegenüber und die viele Zeit, die sie unserem Forschungsprojekt widmeten.

Zum Schluss möchte ich mich nochmals ganz herzlich bei Frau Univ. Prof. DDr. Lieselotte Ahnert für die Möglichkeit bedanken meine Diplomarbeit im Ausland zu verfassen. Ich konnte mir dadurch einen Lebenstraum erfüllen.

Inhaltsverzeichnis

1	<u>EINLEITUNG</u>	1
2	<u>THEORETISCHE GRUNDLAGEN</u>	2
2.1	Motivationsstruktur	2
2.1.1	Was ist Motivation?	2
2.1.2	Inhaltstheorien der Motivation	2
2.1.3	Motivation und Tagespflege	3
2.1.4	Motivation und Bindung.....	4
2.1.5	Motivationsstrukturen	5
2.2	Mentalisierungsfähigkeit.....	6
2.2.1	Mentalisierungsfähigkeit, Introspektion und Mind-Mindedness.....	7
2.2.2	Elterliche Mentalisierungsfähigkeit und die Bedeutung für das heranwachsende Kind	8
2.3	Bindung	9
2.3.1	Die Erzieher-Kind-Bindung.....	11
2.4	Bedingungsfaktoren	12
2.4.1	Erziehungspartnerschaft	12
2.4.2	Kognitive Entwicklung	14
2.4.3	Unterstützung durch den Partner	15
3	<u>FRAGESTELLUNGEN UND HYPOTHESEN</u>	17
3.1	Forschungsfragen	17
	Forschungsfrage 1: Gibt es Unterschiede in der Beziehung zum Tageskind abhängig von der Motivationsstruktur der Tagesmutter?	17
	Forschungsfrage 2: Gibt es Unterschiede in der Mentalisierungsfähigkeit der Tagesmutter in Abhängigkeit von ihrer Motivationsstruktur?	17
	Forschungsfrage 3: Sind Bedingungsfaktoren bei allen Motivationsstrukturen gleich zu sehen?	18
4	<u>UNTERSUCHUNG UND METHODIK</u>	20
4.1	Die Studie „Parenting & Co-Parenting“	20
4.2	Durchführung des Projekts.....	20
4.3	Methoden der Datenerhebung	21
4.3.1	Parent Development Interview (PDI).....	22
4.3.2	Attachment-Q-Sort (AQS)	28
4.3.3	Parent-Caregiver Relationship Scale (PCRS).....	31
4.3.4	Bayley-Scales of Infant Development III	32
4.4	Stichprobe	33
5	<u>STATISTISCHE AUSWERTUNG</u>	34

5.1	Voranalysen	34
5.2	Ermittlung der Motivationsstruktur.....	38
5.3	Ergebnisse zu den Fragestellungen	46
	Forschungsfrage 1: Gibt es Unterschiede in der Beziehung zum Tageskind abhängig von der Motivationsstruktur der Tagesmutter?	46
	Forschungsfrage 2: Gibt es Unterschiede in der Mentalisierungsfähigkeit der Tagesmutter in Abhängigkeit von ihrer Motivationsstruktur?	49
	Forschungsfrage 3: Sind Bedingungsfaktoren bei allen Motivationsstrukturen gleich zu sehen?	51
<u>6</u>	<u>DISKUSSION</u>	<u>53</u>
<u>7</u>	<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	<u>58</u>
<u>8</u>	<u>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</u>	<u>67</u>
<u>9</u>	<u>ANHANG</u>	<u>68</u>

1 EINLEITUNG

Die Möglichkeit einer Tagesbetreuung für die eigenen Kinder in Anspruch zu nehmen, ist heutzutage für viele Eltern ein wichtiges Thema geworden. Aus dem vielfältigen Angebot an Betreuungsmöglichkeiten eine Alternative auszuwählen ist eine schwierige Entscheidung. Die persönliche Betreuung durch eine Tagesmutter stellt dabei eine gute Alternative zu einem Krippenbetreuungsplatz dar, die bereits von vielen Eltern in Österreich geschätzt wird.

Der Fokus der Studie "Parenting & Co-Parenting" liegt auf dem noch weitgehend unerforschten Berufsbild der Tagesmutter. Verschiedenste Aspekte der Tagesmuttertätigkeit werden im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit näher beleuchtet. Insbesondere interessieren die Beweggründe, die diese engagierten Frauen zu dem Beruf der Tagesmutter geführt haben. Weiterführend soll analysiert werden ob die unterschiedlichen Motive Auswirkungen auf die Betreuung des Tageskindes haben.

Die Auswirkungen der Motivationsstruktur einer jeden Tagesmutter auf die Kleinkindbetreuung ist bislang ein wenig erforschtes Gebiet in der Entwicklungspsychologie. Aus den Motivationstheorien die im Rahmen der Arbeits- und Organisationspsychologie entstanden sind, ist bekannt, dass Motivation einen bedeutenden Einfluss auf die Einstellung zur Arbeit und deren Ausführung hat. Die Inhaltstheorien der Motivation beschäftigen sich außerdem mit den Beweggründen, die entscheidend sind eine Arbeit auszuführen.

Von besonderem Interesse dieser Diplomarbeit sind daher die Auswirkungen der Motivation der Tagesmutter auf die Bindung zum Tageskind, die Mentalisierungsfähigkeit der Tagesmutter und die Bedingungsfaktoren der Betreuung, wie die kognitive Entwicklung des Kindes, Erziehungspartnerschaft mit den Eltern und Unterstützung durch den Partner.

Im Folgenden werden die einzelnen Themengebiete im Zusammenhang mit der bisher vorhandenen Fachliteratur beleuchtet.

2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Dieses Kapitel soll einen Überblick über die relevante Fachliteratur geben. Besonderes Augenmerk wird darauf gelegt die verschiedenen Konstrukte zu erklären und voneinander abzugrenzen, sodass sich für jeden Leser ein verständliches und klares Bild dessen ergibt.

2.1 Motivationsstruktur

2.1.1 Was ist Motivation?

Nach Robbins (2001) ist Motivation keine stabile Persönlichkeitseigenschaft. Sie entsteht in Zusammenhang mit einer gegebenen Situation, den zu erreichenden Zielen und den Eigenschaften der betreffenden Person. Motivation ändert sich von Zeit zu Zeit, ebenso sind Intensität und Dauer interindividuell unterschiedlich.

Personen unterscheiden sich aber nicht nur aufgrund der Intensität und Dauer ihrer Motivation, sondern auch in der Art ihrer Motivation. Diese bezieht sich auf die Gründe, warum eine Handlung gesetzt wird (Ryan & Deci, 2000).

Nach Heckhausen (1989) lässt sich intrinsische Motivation von extrinsischer Motivation unterscheiden. Intrinsische Motivation entsteht aus der Tätigkeit selbst heraus, extrinsische Motivation hingegen zeichnet sich durch die Folgen von Handlung aus, die eine Handlung nach sich zieht, Selbst- und Fremdbewertung sowie materielle Anreize.

2.1.2 Inhaltstheorien der Motivation

Die aus der Wirtschaftspsychologie bekannten Inhaltstheorien der Motivation beschäftigen sich mit den Motiven, die den Menschen zur Arbeit veranlassen. Zu den bekanntesten gehören unter anderem die Bedürfnispyramide von Maslow, die ERG-Theorie von Alderfer, die Zwei-Faktoren-Theorie von Herzberg und Kollegen. Maslow geht in seinem hierarchischen Modell der Bedürfnispyramide davon aus, dass der Mensch zuerst danach strebt seine physiologischen Grundbedürfnisse (Hunger, Durst, Schlaf, etc.) zu befriedigen. Ist dieser Zustand gegeben, werden höhere Bedürfnisse aktiviert, nämlich die Bedürfnisse nach Sicherheit (Stabilität,

Schutz, Geborgenheit, etc.). Auf einer nächsten Stufe kommen soziale Bedürfnisse hinzu (Wunsch nach Liebe, Freundschaft, Zugehörigkeit, etc.), gefolgt von den Bedürfnissen nach Wertschätzung (Selbstachtung, Autonomie, Status, Einfluss, persönliche Leistung, Beachtung, etc.). Diese vier Stufen zählt Maslow zu den so genannten „Defizitmotiven“, da sie auf einen Mangel hinweisen und durch deren Erreichung Befriedigung herbeigeführt wird. Die letzte Stufe bezeichnet Maslow als Wachstumsmotiv, welches das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung beinhaltet und nie gesättigt werden kann.

Alderfer überarbeitete Maslows Theorie und geht in dieser nun von drei Grundbedürfnissen aus: Existenz-, Beziehungs- und Wachstumsbedürfnisse. Die Existenzbedürfnisse fassen dabei die ersten beiden Stufen Maslows zusammen und beschreiben jene Bedürfnisse, welche die materielle Existenz sichern. Die Beziehungsbedürfnisse beziehen sich auf jegliche zwischenmenschliche Interaktionen, wie Freundschaft, Liebe, Macht und dergleichen. Die Wachstumsbedürfnisse entsprechen Maslows Selbstverwirklichungsbedürfnissen. Der Unterschied zu Maslow besteht nun darin, dass in dieser Theorie nicht von einer hierarchischen Struktur der Bedürfnisse ausgegangen wird, sondern davon, dass mehrere Bedürfnisse zur selben Zeit befriedigt werden wollen.

In der Zwei-Faktoren-Theorie von Herzberg wird davon ausgegangen, dass Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit der Arbeit von zwei gegensätzlichen Faktoren abhängt, den Motivatoren und den Hygienefaktoren. Unter die Motivatoren werden unter anderem Weiterentwicklung, Verantwortung und die Tätigkeit selbst gezählt, unter die Hygienefaktoren fallen unter anderem Bezahlung, Arbeitsumgebung und Unternehmenspolitik. Motivatoren können Zufriedenheit bewirken, aber nicht zu Unzufriedenheit führen, während umgekehrt Hygienefaktoren Unzufriedenheit hervorrufen können, jedoch nicht Zufriedenheit auslösen können. Nach Herzbergs Theorie ist Motivation eng verbunden mit der Möglichkeit nach Selbstverwirklichung (Kirchler, 2008).

2.1.3 Motivation und Tagespflege

Im Vancouver Day Care Research Project wurden Tagesmütter aufgrund ihrer Ergebnisse, in zwei Verfahren [HOME (Caldwell & Bradley, 1979, zitiert nach Pence & Goelman, 1991, S.89) und DCHERS (Harms, Clifford & Padan-Belkin,

1983, zitiert nach Pence & Goelman, 1991, S.89)], wie es von Pence und Goelman (1991) beschrieben wird, anhand des Medianwertes, in zwei Gruppen eingeteilt. Die eine Gruppe bildete die Gruppe der Tagesmütter, die eine hohe Betreuungsqualität anbieten konnten, in der anderen Gruppe befanden sich die Tagesmütter mit niedriger Betreuungsqualität. Interessanterweise zeigte sich, dass weder der sozioökonomische Status noch andere persönliche Variablen statistische Signifikanz aufwiesen. Hingegen konnte festgestellt werden, dass eine einschlägige Ausbildung, eine offizielle Zulassung als Tagesmutter und eine Hingabe zum Beruf Tagesmutter in der Gegenwart und der Zukunft mit der Qualität der Tagespflege in Beziehung steht. Die Gründe, welche die Tagesmütter für ihre Berufswahl angegeben haben unterschieden sich ebenso je nach Gruppe. In der Gruppe mit niedriger Betreuungsqualität stand als Grund für die Berufswahl eher das Bedürfnis beim eigenen Kind zu Hause bleiben zu wollen oder das Bedürfnis nach Spielkameraden für das eigene Kind im Vordergrund. Viele gaben zusätzlich an mit Schuleintritt des eigenen Kindes einen Arbeitswechsel vollziehen zu wollen. Die Gruppe der Tagesmütter mit hoher Betreuungsqualität hatte deutlich weniger häufig die eigenen Kinder in Betreuung. Sie sehen ihren Beruf als Berufung und haben das Gefühl etwas Nützliches für die Gemeinschaft zu tun (Pence & Goelman, 1991).

Rodger, Cummings und Leschied (2006) beschäftigten sich in ihrer Untersuchung damit die Motivationen und Bedürfnisse von Pflegeeltern zu erforschen. Die am häufigsten genannten Gründe für die Entscheidung sich als Pflegeeltern bereit zu stellen war der Wunsch Kinder vor weiterem Leid zu beschützen und ihnen liebevolle Eltern zu sein. Dies spiegelt intrinsische Motivation und eine altruistische Haltung der Pflegeeltern wider. Jenes Ergebnis steht in Übereinstimmung mit den Forschungsergebnissen von Ambrose und Kulik (1999). Am wenigsten oft wurde Geld als extrinsischer Motivator als Grund für Pflegeelternschaft genannt (Rodger et al., 2006).

2.1.4 Motivation und Bindung

In der Studie von Cole (2005) zeigten sich motivationale Faktoren von Pflegeeltern wie das Bedürfnis die Familie vergrößern zu wollen oder der sozialer Nutzen für die Gemeinschaft als Prädiktoren von sicherer Bindung zwischen Kind und

Pflegeeltern. Motivatoren wie der religiöse Glaube, der Wunsch Ersatz für die eigenen, bereits erwachsenen Kinder zu finden und die Absicht der Adoption des Pflegekindes hingegen führten zu einer unsicheren Bindung. Personen, die diese Gründe für Pflegeelternschaft angaben schienen nicht fähig zu sein die Bedürfnisse des Kindes über ihre eigenen zu stellen und konnten ihre Motivation nicht in positiver Weise für die Beziehung zum Kind nutzen, sodass keine sichere Bindung entstehen konnte. Interessanterweise stellte Cole (2005) fest, dass Pflegeeltern, die Adoption als Motivation angaben sich signifikant von Pflegeeltern unterschieden, die als Motivation angaben, ihre Familie vergrößern zu wollen. Cole (2005) erklärt sich dieses Ergebnis damit, dass erstere Pflegeeltern mit einer großen Unsicherheit leben. Sie gaben an, große Bedenken über die Zukunft ihres Pflegekindes zu haben, da sie sich nicht sicher sein konnten, ob das Kind in ihrer Betreuung bleiben würde, in seine Ursprungsfamilie zurückgeführt werden würde oder zu anderen fremden Verwandten kommen könnte, die das Kind noch nicht einmal kennt. Diese Unsicherheit und fehlende Kontrolle hielten offensichtlich einige davon ab emotional in die Beziehung zum Kind zu investieren, sodass sich keine sichere Bindung ausbilden konnte.

Der zweite Faktor der zu einer sicheren Bindung zwischen Pflegemutter und Kind führte, war der soziale Nutzen für die Gemeinschaft. In Cole's Untersuchung (2005) gaben diesen Grund einige der älteren Frauen an, die schon für viele Jahre als Pflegeeltern arbeiteten und es als ihre Profession ansahen den Kindern ein behütetes Zuhause zu bieten. Ihr Kerninteresse war es jedoch nicht die Kinder auf lange Sicht bei sich zu behalten, sondern ihnen eine gute Basis zu bieten und sie auf die Rückkehr in die Ursprungsfamilie oder auf eine Adoptionsfamilie vorzubereiten.

Bowlby's Bindungstheorie (1973) wurde im Zusammenhang mit Pflegeaufgaben (*caregiving*) in der Wissenschaft bereits beforscht, der motivationale Aspekt für die Bereitschaft Pflegeaufgaben zu übernehmen blieb in der bisherigen Forschung allerdings weitgehend unangetastet (Bell & Richard, 2000).

2.1.5 Motivationsstrukturen

Im Rahmen einer Untersuchung des Deutschen Jugendinstitutes München konnten vier verschiedene Typen von Tagesmüttern identifiziert werden die sich

aufgrund ihrer Motivationsstruktur unterscheiden. Zum einen gibt es die Gruppe der *Traditionalen*. Diese Frauen sind meist finanziell durch ihren Partner oder Ehemann abgesichert, sie haben ein traditionelles Bild der Familie und damit ist die Möglichkeit für die längerfristige Betreuung von Tageskindern geschaffen. Eine weitere Gruppe von Frauen bilden die *Pragmatischen*. Diese meist beruflich qualifizierten Frauen entscheiden sich während ihrer Karenzzeit zur Mitbetreuung weiterer Kinder. Meistens haben sie selbst ein Kind unter drei Jahren. Für diese Frauen ist sowohl ein Qualifikationserwerb als auch die finanzielle Aufwertung in dieser Lebensphase entscheidend. Allerdings verweilen diese Frauen nicht im Beruf der Tagesmutter, sie suchen lediglich nach einer Übergangslösung während ihre eigenen Kinder Betreuung benötigen. Die dritte Gruppe stellt die Gruppe der *Berufsorientierten* dar. Diese Frauen kommen aus dem Berufsfeld der Tagespflege und sind bereit sich ein hohes Maß an Qualifizierung anzueignen. Wichtig für diese Gruppe ist, dass sie ihre Tageskinder fördern wollen und ebenso großen Wert auf finanzielle Existenzsicherung legen (vgl. Jurczyk, 2004). Die letzte Gruppe, die Gruppe der *Perspektivlosen* setzt sich aus jenen Tagesmüttern zusammen, die Tagespflege aufgrund eigener Arbeitsmarktprobleme anbieten (Ahnert, 2010).

2.2 Mentalisierungsfähigkeit

Das Konstrukt *Reflective Functioning (RF)* oder *Mentalisierungsfähigkeit* wird von Fonagy, Steele, Steele, Moran und Higgitt (1991) beschrieben als die Fähigkeit mentale Zustände, wie Wünsche, Absichten, Ziele, Motive, Überzeugungen, Bedürfnisse oder Gefühle in sich selbst und anderen wahrnehmen und interpretieren zu können. Außerdem bezieht es sich auf die Fähigkeit, sich das eigene Verhalten und das Verhalten anderer im Hinblick auf zugrunde liegende mentale Zustände erklären zu können.

Mentalisierungsfähigkeit wurde in der Literatur sowohl in Zusammenhang mit Psychoanalyse als auch mit kognitiver Psychologie beschrieben (Fonagy, Target, Steele & Steele, 1998).

„Mentalization integrates ways of knowing that are at once cognitive and affective; it is, in effect, the capacity to think about feeling and to feel about thinking“ (M. Target, personal communication, December 11, 2003 zitiert nach Slade, 2005,

S.271).

In der Sprache der Psychoanalyse lässt sich Mentalisierungsfähigkeit annähernd mit dem Begriff „Erkenntnis“ beschreiben. Zum einen bezieht sich Mentalisierungsfähigkeit auf einen emotionalen Prozess, nämlich die Fähigkeit Emotionen vollkommen zu erleben, zu halten und zu regulieren, zum Anderen bezieht es sich auf die Bereitschaft des Individuums sich auf Emotionen einzulassen, ihnen eine Bedeutung zukommen zu lassen ohne aber dabei von ihnen überfordert zu werden. Die aufwendige Verarbeitung und Integration, die mit einer hoch ausgeprägten Mentalisierungsfähigkeit einhergeht, lässt das Individuum emotionale Tiefe und Reichhaltigkeit erleben. Es verleiht ihm die Möglichkeit die Dynamiken eigenen emotionalen Erlebens und zwischenmenschlichen emotionalen Lebens erfahren zu können (Slade, 2005).

In der Entwicklungspsychologie ist Mentalisierungsfähigkeit vor allem im Zusammenhang mit der Bindungstheorie nach Bowlby (1973) und der Theory of Mind (Leslie, 1987) erforscht worden.

Fonagy et al. (1998) betonen in ihrer Definition von Mentalisierungsfähigkeit die Bedeutung für die Selbstorganisation des Individuums und die Auswirkungen, die eine schlecht ausgeprägte Mentalisierungsfähigkeit auf die Entstehung verschiedener psychischer Störungen hat. Ebenso gehen sie davon aus, dass sich Mentalisierungsfähigkeit ein Leben lang weiterentwickelt und nicht, wie in der Theory of Mind postuliert innerhalb der ersten fünf Lebensjahre erreicht wird (Morton & Firth, 1995).

2.2.1 Mentalisierungsfähigkeit, Introspektion und Mind-Mindedness

Mentalisierungsfähigkeit ist dabei nicht mit Introspektion auch genannt Selbstreflexion zu verwechseln. Selbstreflexion ist ein Prozess, der dem Individuum ermöglicht über seine eigenen mentalen Zustände bewusst nachzudenken und Einfluss auf das eigene Selbsterleben hat. Mentalisierungsfähigkeit hingegen ist ein Prozess der unbewusst abläuft und eher einem allgemeinen Wissen über das Verhalten mentaler Zustände entspricht, sich also nicht nur auf die eigene Person bezieht (Fonagy, et al., 1998).

An dieser Stelle soll auch die Arbeit von Meins (1997) Beachtung finden. Von ihr

wurde der Begriff *Mind-Mindedness* geprägt. Die mütterliche Mind-Mindedness beschreibt Meins (1997) wie folgt „ the proclivity to treat their infants as individuals with minds, rather than merely entities with needs that must be met.“

Meins, Fernyhough, Russell und Clark-Carter (1998) konnten in ihrer Forschung immer wieder eine Verbindung zwischen der mütterlichen Wahrnehmung der mentalen Erlebnisse des Kindes und wichtigen Aspekten in der Entwicklung des Kindes feststellen.

Der Begriff Mind-Mindedness aber bezieht sich nicht auf die bestehende dynamische Beziehung zwischen mentalen Zuständen und anderen mentalen Zuständen beziehungsweise dem Verhalten. Mentalisierungsfähigkeit hingegen bezieht sich auf die Fähigkeit mentale Zustände nicht nur zu erkennen, sondern sie auch in eine logische Verbindung mit anderen mentalen Zuständen, beziehungsweise dem Verhalten zu bringen (Slade, 2005).

2.2.2 Elterliche Mentalisierungsfähigkeit und die Bedeutung für das heranwachsende Kind

Die Fähigkeit reflektieren zu können gehört zu den Kernkonstrukten der Selbststruktur. Die Mentalisierungsfähigkeit beeinflusst die Qualität der psychisch erlebten Realität und ist verantwortlich für die Reichhaltigkeit innerer Erfahrungen und ermöglicht es dem Individuum die eigene innere erlebte Realität von der Äußeren abgrenzen und unterscheiden zu können. Mentalisierungsfähigkeit ermöglicht es außerdem Verhalten aufgrund mentaler Zustände sinnvoll zu erklären - damit wird Verhalten vorhersagbar. Für die Beziehung zwischen Kind und Bezugsperson bedeutet dies ein gewisses Maß an Unabhängigkeit, da die Bezugsperson die Bedeutung ihres Handelns nicht fortlaufend erklären muss. (Fonagy et al., 1998).

Ein hohes Maß an Mentalisierungsfähigkeit ermöglicht es der Betreuungsperson sowohl einfühlsam zu sein, aber gleichzeitig seine Gefühle soweit kontrollieren zu können, dass sie von den Gefühlen des Kindes nicht übermannt wird, sondern im Gegenteil sensibel darauf eingehen kann, sodass sie es schafft das Kind aus einem Zustand großer Erregtheit, wie Trauer, Wut, Ärger oder Angst zu holen und zu beruhigen. Aufgrund dieser Erfahrungen mit der Bezugsperson lernt das Kind mit der Zeit seine eigenen mentalen Zustände zu erkennen und diese selbst zu

regulieren (Grienenberger, Kelly & Slade, 2005).

Wenn Kinder lernen menschliches Verhalten zu verstehen, können sie aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen aus einem Set von unterschiedlichen Verhaltensweisen jene auswählen, die am besten zur gegebenen Situation passt (Fonagy & Target, 1997). Bereits im ersten Lebensjahr beginnt das Kind die Fähigkeit zur Mentalisierung zu entwickeln. Wie sehr diese ausgeprägt wird, hängt von der Mentalisierungsfähigkeit seiner Bezugsperson ab (Fonagy et al., 1998). Durch gemeinsame Rollenspiele („so tun als ob“) und viele andere Interaktionen, die geteilte Mentalisierung beinhalten, wie gemeinsames Spielen mit Gleichaltrigen und körperliche Zuwendung lernt das Kind inhärente intersubjektive Konzepte mentaler Zustände. Die gemeinsame Erfahrung ist unabdingbar für die Ausbildung logischer Konzepte über mentale Zustände (Fonagy & Target, 1997).

2.3 Bindung

Die Bindungstheorie kann als gemeinsames Werk von John Bowlby und Mary Ainsworth angesehen werden. John Bowlby bildete aufbauend auf den Konzepten der Ethologie, Kybernetik, Informationsverarbeitung, Entwicklungspsychologie und Psychoanalyse die Grundzüge dieser Theorie aus. Er veränderte damit grundlegend die Sichtweise der Wissenschaft auf die Mutter-Kind-Bindung und Störungen dieser aufgrund von Trennung. Mary Ainsworth machte Bowlbys Theorien erst wissenschaftlich testbar und war in der Lage diese noch zu erweitern: Das Konzept der sicheren Basis, von der aus ein Kind seine Umwelt erkundet und das Konzept der mütterlichen Sensitivität mit deren Hilfe die Mutter imstande ist auf Signale ihres Säuglings zu reagieren und deren Auswirkung auf verschiedene Mutter-Kind-Bindungsmuster, beruhen auf ihrem Schaffen (Bretherton, 1992).

Zusammenfassend lässt sich die Bindungstheorie beschreiben, als diejenige Theorie in der Psychologie, die sich mit der emotionalen Entwicklung des Menschen, seinen soziokulturellen Erfahrungen und den dramatischen Folgen inadäquater Bindungserfahrungen beschäftigt (Grossmann & Grossmann, 2004).

Bindung selbst kann beschrieben werden als das unsichtbare emotionale Band welches ein Individuum zwischen sich selbst und einem anderen bildet und das über Zeit und Raum bestehen bleibt (Ainsworth & Bell, 1970).

Als wichtigste Merkmale des Bindungsverhaltens des Kindes werden das Suchen und Aufrechterhalten von Nähe zur Bezugsperson gesehen. Dabei kann die Nähe in bestimmten Situationen eine sehr enge körperliche Komponente aufweisen, aber auch über Kommunikation und Interaktion über weitere Distanz aufrechterhalten werden. Bindungsspezifische Verhaltensweisen können in aktive kontaktsuchende Verhaltensweisen, wie anklammern, nachfolgen und annähern sowie passive, signalisierende Verhaltensweisen wie lächeln, weinen oder nach jemandem rufen unterschieden werden. Letztere lösen bei der Bezugsperson Betreuungsverhalten aus. Vor einem evolutionsbiologischen Hintergrund gesehen macht dieses Verhalten durchaus Sinn. Da der Mensch im Vergleich zu anderen Spezies eine sehr lange Kindheit durchläuft und somit seiner Umwelt über lange Zeit hilflos ausgeliefert ist, können Kleinkinder diese Verhaltensweisen nutzen um die Aufmerksamkeit ihrer Betreuungspersonen auf sich zu ziehen, beziehungsweise aktiv die Zuwendung ihrer Bezugspersonen zu suchen (Ainsworth & Bell, 1970).

Wie gut jedoch die Bezugsperson auf die Wünsche des Kindes nach Nähe reagieren kann, hängt von der Sensitivität der Beziehungsperson ab. Diese wird auch als wichtigster Baustein für den Aufbau der Bindungsbeziehung zwischen Bezugsperson und Kind gesehen (Grossmann & Grossmann, 2004). Ainsworth (1974) beschreibt mütterliche Sensitivität als das Wahrnehmen der Bedürfnisse des Kleinkindes, dem richtigen Interpretieren dieser und einer zeitnahen sowie adäquaten Reaktion auf diese.

Mit wachsendem Alter des Kleinkindes entsteht immer mehr Interesse an der Erkundung seiner Umwelt. Das Kind entfernt sich immer öfter und immer weiter von der Mutter, um seine Umgebung auf eigene Faust zu erkunden oder mit anderen Kindern zu spielen. Dies widerspricht jedoch keinesfalls der Theorie einer sicheren Bindung. Sieht das Kind eine sichere Basis in seiner Bezugsperson, wird eine Balance zwischen nächesuchendem Bindungsverhalten und Explorationsverhalten ausgebildet. Findet sich das Kind in einer angstausslösenden Situation wieder kann es darauf vertrauen in seiner Bezugsperson wieder einen sicheren Hafen zu finden (Ainsworth & Bell, 1970). Diese Erwartungshaltung des Kindes an seine Bezugsperson wird nach Bowlby "Internales Arbeitsmodell" genannt. Das Kind geht also davon aus, sofern eine sichere Bindung zwischen ihm und seiner Bezugsperson besteht, dass diese grundsätzlich verfügbar und

geneigt ist, ihm in jeder Lebenslage Schutz, Unterstützung, Hilfe und Geborgenheit zu bieten. Umgekehrt geht das Kind von sich selbst als liebenswertes Wesen davon aus, diese Aufmerksamkeit auch zu verdienen (zitiert nach Grossmann & Grossmann, 2004).

Die Interaktionsmuster zwischen Kind und Betreuungsperson werden früh schon vom Kind verinnerlicht und dienen dem Kind als Anhaltspunkt für die Bewertungen und Erwartungen an andere Beziehungen. Die frühen Bindungserfahrungen des Kindes beeinflussen somit über die gesamte Lebensspanne hinweg die Beziehungen zu anderen Menschen. Sie beeinflussen sogar die Beziehungsmuster über Generationen hinweg. In diesem Sinne findet Bowlby in seiner Theorie zur Bindung eine Erklärung für die Übertragung von Bindungsbeziehungen zwischen den Generationen (Bowlby, 1973).

2.3.1 Die Erzieher-Kind-Bindung

Typischerweise stellt die Mutter die primäre Bindungsperson für das Kind dar. Sie ist im Normalfall die Person an die sich das Kind als erstes bindet. Es ist sich von Anfang an ihrer Liebe und Fürsorge sicher und verbringt die meiste Zeit mit ihr. Darüber hinaus können Kinder aber auch Bindungsbeziehungen mit anderen Personen, die sich um ihre Betreuung kümmern, wie etwa dem Vater oder den ErzieherInnen eingehen (Ahnert & Lamb, 2003).

Howes und Hamilton (1992) berichten, dass Kinder weniger geneigt sind zu ihren ErzieherInnen sichere Bindungen aufzubauen als sie dies bei den Eltern tun. In der Literatur gibt es aber ebenso Berichte, dass Kinder ähnliche Bindungsbeziehungen zu ihren ErzieherInnen eingehen, wie zu ihren Eltern (Goossens & von IJzendoorn, 1990). Ahnert et al. (2006) konnten in ihrer Meta-Analyse, mit 2867 Kindern, diese Ergebnisse bestätigen. Wenn auch nur mit schwacher Signifikanz, so zeigte sich dennoch, dass Kinder, die eine sichere Bindung zu ihren Eltern ausgebildet hatten, ebenso eine sichere Bindung zu ihrer Erziehungsperson eingingen. Diese Befunde deuten darauf hin, dass Kinder miteinander verbundene interne Arbeitsmodelle für ihre wichtigsten Bezugspersonen aufbauen. Goossens und van IJzendoorn (1990) berichten, dass sofern eine Betreuungsperson sensitiv und prompt auf die Bedürfnisse des Kindes reagiert, sich eine sichere ErzieherInnen-Kind-Bindung ausbilden kann. In ihrer

Untersuchung konnten sie feststellen, dass Kinder, die zu ihren Müttern und Vätern keine sichere Bindung hatten, im Stande waren zu ihren ErzieherInnen eine sichere Bindung aufzubauen und somit die Chance bekamen die mangelnde Bindungssicherheit zu den Eltern auszugleichen.

Weiters zeigte sich in der Meta-Analyse von Ahnert, Pinquart und Lamb (2006), dass eine sichere Bindung zwischen Kind und Erzieherin häufiger in Settings ausgebildet wird, in denen die Kinder in einer dem zu Hause ähnlichen Umgebung betreut werden (Tagesmutter), als in Settings wie Kindergarten oder Krippe.

Die Unterschiede zwischen der Betreuung der Kinder zu Hause in ihrer Familie und Fremdbetreuung werden vor allem darin gesehen, dass im ersteren Fall besonders stressreduzierendes und emotionsregulierendes Betreuungsverhalten im Vordergrund steht, während in der Fremdbetreuung der Fokus vor allem kognitive Stimulation und verhaltensregulierende Betreuung liegt (Ahnert & Lamb, 2003).

Ein zu beachtender Punkt in diesem Zusammenhang, der in dieser Arbeit seine Berücksichtigung finden wird, ist, dass eine bestimmte Konkordanz zwischen den Geschlechtern besteht. Dies konnte bereits von Forschern festgestellt werden. Demnach bilden Erzieherinnen oftmals sicherere Bindungsbeziehungen zu Mädchen als zu Jungen aus (Ahnert, Pinquart, & Lamb, 2006).

2.4 Bedingungsfaktoren

2.4.1 Erziehungspartnerschaft

Weiters befasst sich die vorliegende Arbeit mit der Beziehung zwischen Betreuungspersonen aus verschiedenen Kontexten, nämlich genau genommen Eltern und Tagesmutter.

In der Forschung wurde lange der Fokus auf allgemeine Einstellungen von ErzieherInnen gegenüber Eltern und umgekehrt gelegt. Da jede Eltern-ErzieherInnen-Dyade einzigartig ist, konstruierten Elicker et al. (1997) ein Instrument, das fähig ist diese spezifische Beziehung zu messen. Die Parent-Caregiver Relationship Scale (PCRS) ist ein Fragebogen mit dem Ziel die verschiedenen Dimensionen der Eltern-ErzieherInnen-Beziehung zu erfassen und

spezifische Wahrnehmungsaspekte von Eltern und Erzieherin über die Beziehung zu einander deutlich zu machen.

Ein wichtiger Teil innerhalb dieser speziellen Erwachsenenbeziehung ist die Kommunikation. Sie dient dazu die verschiedenen Lebenswelten des Kindes, nämlich sein Zuhause und die Tagesstätte miteinander zu verbinden. Der gemeinsame Austausch, also das Suchen nach und das Teilen von Informationen über die gemachten Erfahrungen und Verhaltensweisen des Kindes sollte beiden Seiten mehr Einsicht und Verständnis für das Kind bringen und somit eine sensitivere Betreuung des Kindes bewirken (Elicker & Fortner-Wood, 1995, zitiert nach Owen, Ware & Barfoot, 2000, S.415). Spancer (1999) berichtet, dass negative Ereignisse sowohl von Seiten der ErzieherInnen als auch von Seiten der Eltern eher dem jeweils anderen berichtet werden. Aber nicht, wie man vielleicht vermuten könnte aufgrund von gegenseitiger Schuldzuweisung oder Anklage sondern um Hilfe und Anregungen zu erhalten.

In der Studie von Drugli & Undheim (2011), die mit 41 Kindern im zweiten Lebensjahr in Kindertagesstätten Norwegens durchgeführt wurde, beschäftigten sich die Wissenschaftler unter anderem mit einer Frage, die in der bisherigen Forschung zusehends vernachlässigt wurde, nämlich wie gut sich die ErzieherInnen über die Situation zu Hause informiert fühlten. Etwa 40% der ErzieherInnen gaben an nicht genügend Informationen zu besitzen. Dennoch ging aus der Untersuchung klar hervor, dass diese Frage für die ErzieherInnen besonders schwer zu beantworten war, da die meisten den Eindruck hatten die Kommunikation mit den Eltern solle sich darauf beschränken, was in der Tagesstätte passiert. Diese Sichtweise der ErzieherInnen steht im Gegensatz zu den Befunden von Ahnert und Lamb (2003), die in ihrer Untersuchung über die wichtige Zusammenarbeit von Eltern und ErzieherInnen in geteilter Pflege berichten.

Owen, Ware und Barefoot (2000) konnten in ihrer Studie feststellen, dass je häufiger sich Mütter und ErzieherInnen über das Suchen und Teilen von Informationen in Form von gemeinsamen Gesprächen über die Erlebnisse des Kindes zu Hause und in der Tagespflege austauschten, desto stimulierender, sensitiver und unterstützender verhielt sich die Erzieherin gegenüber dem Kind. Solch eine Art der Betreuung ist nur möglich, wenn das Wissen über das kindliche

Verhalten und das Verständnis für die Erlebnisse des Kindes in beiden Lebensumwelten bestehen. Ebenso konnten die Wissenschaftler feststellen, dass sich eine gute, partnerschaftliche Beziehung zwischen Mutter und Erzieherin positiv auf die Beziehung zwischen Erzieherin und Kind auswirkt.

Zu eben demselben Ergebnis kamen Elicker et al. (1997), die feststellen konnten, dass die Beziehung zwischen Eltern und Tagesmutter auch einen wesentlichen Einfluss auf die Bindungssicherheit des Kindes in der Tagespflege hat. Offene Kommunikation, gegenseitiger Respekt, Unterstützung und Vertrauen schaffen bei der Tagesmutter größeres Verständnis und Wertschätzung für das Kind, was wiederum beim Kind bewirkt, dass es sich innerhalb des Betreuungskontextes sicherer fühlen kann.

In der Studie von Pence und Goelman (1991), die gebotene Betreuungsqualität von Tagesmüttern in Kanada untersuchte, zeigte sich, dass Tagesmütter in der Gruppe mit hoher Betreuungsqualität wesentlich mehr mit den Eltern kommunizierten, als die Tagesmütter mit niedriger Betreuungsqualität.

2.4.2 Kognitive Entwicklung

Die Ursprünge der Kognitiven Entwicklungstheorie gehen auf den Schweizer Psychologen Jean Piaget zurück. Nach Piaget (1930, 1964) beinhaltet kognitive Entwicklung das Erfassen und Erkennen von Gegenständen, Personen seiner Umgebung und der eigenen Person. Die Wirklichkeit wird anhand von vorhandenen, bereits gelernten Schemata interpretiert (*Assimilation*) oder neue Schemata werden aufgrund neuer Erfahrungen gebildet (*Akkomodation*). Durch die Organisation dieser Schemata schafft das Kind eine Ordnung in der Realität. Kognitive Entwicklung umfasst also all jene Prozesse, die mit Denken, Wissen und Erinnerungen zusammenhängen.

Belsky und Steinberg (1978) kamen zu dem Schluss, dass die Betreuung in Kindertageszentren, die mit einer hohen Qualität bewertet wurden, weder einen positiven noch einen negativen Effekt auf die kognitive Entwicklung des Kindes haben. Hingegen konnten Burchinal, Lee und Ramey (1989) positive Effekte von der Tagespflege auf die kognitiven Fähigkeiten von Kindern aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status feststellen.

1996 berichteten Burchinal et al. einen Zusammenhang zwischen der Qualität der Betreuung von Kleinkindern in Kindertagesstätten und der kognitiven Entwicklung. In ihrer Studie wurden die Bayley Scales of Infant Development (Bayley, 1969) mit einer Stichprobe von 79 Kindern im Alter von 12 Monaten durchgeführt. Die Betreuungsqualität wurde aufgrund von Prozess- (beobachtetes Verhalten des Erziehers gegenüber dem Kind und das Aktivitätenangebot) und Strukturqualität (beispielsweise Gruppengröße) gemessen.

Brooks-Gun, Han und Waldfogel (2002) untersuchten auf Grundlage der Daten von NICHD-SECC (siehe dazu NICHD Early Child Care Research Network, 2000, in press, zitiert nach Brooks-Gun et al.) mit 1364 Kinder, die Zusammenhänge zwischen den kognitiven Leistungen von Kleinkindern und dem frühem Wiedereinstieg in die Arbeit der Mütter. Sie kamen zu dem Schluss, dass Kinder, die aufgrund einer vollzeitigen Berufstätigkeit ihrer Mütter während des ersten Lebensjahres länger in der Tagespflege betreut wurden, schlechtere kognitive Leistungen erbrachten, als Kinder deren Mütter erst Halbjobs nachgingen. Die Autoren weisen einerseits darauf hin, dass diese Ergebnisse zu einer deutlichen Verbesserung der Tagespflege führen müssten, andererseits machen sie auch deutlich, dass die Daten ausschließlich aus Amerika stammen, wo die verfügbare Tagespflege für Kleinkinder zur Erhebungszeit in den 90er Jahren generell noch von geringer Qualität zeugte. Weiters geben sie an, dass Studien aus Europa, die um dieselbe Zeit durchgeführt wurden, bekannt sind, die zu konträren Ergebnissen führten. Eine dieser Studien stammt von Andersson (1989, 1992) der in seiner Untersuchung feststellen konnte, dass ein früher Eintritt, vor dem ersten Lebensjahr, in die Tagespflege sich positiv auf die späteren kognitiven Leistungen von Kindern auswirkt. Im Alter von 8 und 13 Jahren erbrachten diese Kinder im Allgemeinen bessere Leistungen in der Schule als Kinder die später in die Tagespflege eintraten.

Han (2005) fand in seiner Untersuchung positive Zusammenhänge zwischen kognitiven Leistungen von Kleinkindern und der gebotenen Qualität der Tagespflege.

2.4.3 Unterstützung durch den Partner

Ein soziales Netzwerk besteht aus den verschiedenen Beziehungen die eine

Person zu den Menschen in ihrer Umwelt unterhält, dazu zählen Nachbarn, Freunde, Arbeitskollegen und Familienangehörige. Soziale Netzwerke bieten auf drei verschiedenen Ebenen Unterstützung: Instrumentelle Unterstützung bezieht sich auf materielle, monetäre Unterstützung in Krisenzeiten (Unger & Powell, 1980). Emotionale Unterstützung bezieht sich auf die Wertschätzung, die einem entgegengebracht wird, auf das Gefühl geliebt zu werden und sich auf gegenseitige Unterstützung innerhalb seines sozialen Netzwerks verlassen zu können (Cobb, 1976, zitiert nach Unger & Powell, 1980). Außerdem wird es durch soziale Netzwerke möglich über diese auch mit anderen Stellen in Kontakt zu treten, die Unterstützung bieten können. Die letzte Ebene betrifft ein sogenanntes „Laien-Empfehlungssystem“ (*lay referral system*) (Freidson, 1960, zitiert nach Unger & Powell, 1980). Bevor man sich an professionelle Hilfe wendet, sucht man in seinem sozialen Netzwerk nach Rat, Information und Hilfe.

In der Studie von Pence und Goelman (1991) stellte sich heraus, dass sowohl ErzieherInnen aus der Gruppe der niedrigen Betreuungsqualität wie auch der Gruppe der hohen Betreuungsqualität Unterstützung von anderen Personen in ihrer Tätigkeit bekommen. Sie unterschieden sich allerdings darin, wie sehr sie unterstützt wurden und von wem. Im Allgemeinen erhielten die Betreuerinnen in der Gruppe der niedrigen Betreuungsqualität weniger Unterstützung von Nachbarn oder anderen ErzieherInnen und waren mehr auf die Unterstützung durch Familienmitglieder angewiesen.

Weaver (2002) konnte in ihrer Studie an der 65 Tagesmütter teilnehmen herausfinden, dass Tagesmütter, die über größeres berufliches Engagement berichteten auch größere Unterstützung durch ihren Partner in ihrer Rolle als Tagesmutter erhielten. Diese Tagesmütter zeigten außerdem größeres psychisches Wohlbefinden und weniger Depression.

Belsky (1984) ist der Meinung, dass die Ehe an erster Stelle des gesamten Unterstützungssystems steht und das Potenzial besitzt, sowohl großen positiven als auch negativen Einfluss auf das elterliche Verhalten auszuüben. Dies begründet er damit, dass im Vergleich zu anderen Beziehungen in eine Ehe gewöhnlich das größte emotionale Engagement investiert wird und innerhalb dieser Beziehung die meiste Zeit verbracht wird.

3 FRAGESTELLUNGEN UND HYPOTHESEN

Im Anschluss an die eben dargestellte Literatur werden die sich daraus ergebenden Forschungsfragen und Hypothesen präsentiert.

3.1 Forschungsfragen

Forschungsfrage 1: Gibt es Unterschiede in der Beziehung zum Tageskind abhängig von der Motivationsstruktur der Tagesmutter?

Aus der Literatur ist bereits bekannt, dass Kinder zu ihren außerfamiliären Betreuern Bindungsbeziehungen unterschiedlicher Qualität aufbauen (Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006). Aus der Untersuchung von Cole (2005) über die Motive für Pflegeelternschaft im Zusammenhang mit der Bindungsbeziehung ging hervor, dass sich unterschiedliche Motive in verschiedener Weise auf diese Beziehung auswirken.

Mit Hilfe dieser Forschungsfrage soll geklärt werden, ob sich die Tagesmütter aufgrund ihrer jeweiligen Motivstruktur in ihren Beziehungen zum Tageskind unterscheiden und auch ob sich verschiedene Motivationsstrukturen unterschiedlich auf die einzelnen Bindungskomponenten auswirken. Bietet etwa eine berufsorientierte Tagesmutter aufgrund ihrer Motivationsstruktur des beruflichen Hintergrunds, dem Tageskind mehr Anregungen? Bietet diese Tagesmutter dem Kind größere Unterstützung in der Exploration seiner Lebensumwelt als eine Tagesmutter mit anderer Motivationsstruktur?

Hypothese 1.1: Tagesmütter weisen eine unterschiedliche Bindungsqualität zu den Tageskindern in Abhängigkeit von ihrer Betreuungsstruktur auf.

Hypothese 1.2: Tagesmütter mit unterschiedlicher Betreuungsstruktur unterscheiden sich in den Bindungsmustern (AQS-Komponenten) zu den Tageskindern.

Forschungsfrage 2: Gibt es Unterschiede in der Mentalisierungsfähigkeit der Tagesmutter in Abhängigkeit von ihrer Motivationsstruktur?

Mentalisierungsfähigkeit befähigt den Menschen das eigene Verhalten und das

Verhalten anderer anhand zugrunde liegender mentaler Zustände interpretieren zu können (Fonagy, 1991, 1998). Eine hohe Mentalisierungsfähigkeit erlaubt es der Tagesmutter folglich die Bedürfnisse des Kindes erkennen und verstehen zu können und in weiterer Folge entsprechend sensitiv darauf reagieren zu können. Mithilfe der zweiten Forschungsfrage soll geklärt werden ob sich Tagesmütter aufgrund ihrer Motivationsstruktur in ihrer Mentalisierungsfähigkeit unterscheiden. Gelingt es etwa Tagesmüttern mit pragmatischer Motivationsstruktur besser über ihre Tageskinder zu reflektieren als andere? Können sich Tagesmütter mit pragmatischer Motivationsstruktur dadurch, dass sie selbst Kinder mit einem vergleichbaren Alter haben und diese im Zuge ihrer Tätigkeit mitbetreuen, besser in ihre Tageskinder einfühlen? Gibt es Unterschiede in den verschiedenen Bereichen der Mentalisierungsfähigkeit der Tagesmütter aufgrund ihrer Motivationsstruktur?

Hypothese 2.1: Es gibt einen Unterschied in der Mentalisierungsfähigkeit der Tagesmutter in Abhängigkeit von der Motivationsstruktur.

Hypothese 2.2: Es gibt Unterschiede in den verschiedenen Bereichen der Mentalisierungsfähigkeit (PDI-Indizes) abhängig von der Motivationsstruktur der Tagesmutter.

Forschungsfrage 3: Sind Bedingungsfaktoren bei allen Motivationsstrukturen gleich zu sehen?

Die dritte Forschungsfrage beschäftigt sich mit mehreren verschiedenen Themenkomplexen. Mit Hilfe dieser Fragestellung soll geklärt werden ob sich Tagesmütter aufgrund ihrer Motivationsstruktur in den Bedingungsfaktoren unterscheiden.

Hypothese 3.1: Es gibt einen Unterschied im Entwicklungsstand des Kindes in Abhängigkeit von der Betreuungsstruktur der Tagesmutter.

Die Ergebnisse in der Literatur über den Einfluss von außerfamiliärer Betreuung auf die kognitive Entwicklung von Kindern sind nicht eindeutig. Belsky und Steinberg (1978) konnten keine oder positive Auswirkungen von Tagespflege auf die kognitive Entwicklung feststellen. Hingegen berichteten Brooks-Gun et al. (2002) von negativen Zusammenhängen und Andersson (1989, 1992) wiederum konnte positive Zusammenhänge feststellen. In dieser Arbeit soll der Fokus darauf

liegen, ob sich der kognitive Entwicklungsstand des Kleinkindes abhängig von der Motivationsstruktur seiner Tagesmutter unterscheidet. Ist die kognitive Entwicklung von Kindern die von einer Tagesmutter mit berufsorientierter Motivationsstruktur betreut werden, besser ausgeprägt als bei Tagesmüttern mit anderen Motivationsstrukturen?

Hypothese 3.2: Es gibt einen Unterschied in der Erziehungspartnerschaft in Abhängigkeit von der Motivationsstruktur der Tagesmutter.

Elicker et al. (1997) konnten feststellen, dass sich die Beziehung zwischen den erwachsenen Betreuungspersonen wesentlich auf die Beziehung der Tagesmutter zum Kind auswirkt. Die Tagesmutter lernt das Kind durch die Kommunikation mit den Eltern besser kennen und kann einfühlsamer auf die Bedürfnisse des Kindes reagieren und durch die Informationen über sein Umfeld und die Lebensart zu Hause sein Verhalten richtig interpretieren.

Gibt es Tagesmütter, die aufgrund ihrer Motivationsstruktur ein besseres Verhältnis zu den Tageseltern pflegen als andere? Sind Tagesmütter mit traditioneller Motivationsstruktur, die Tagespflege aufgrund von Nachbarschaftshilfe anbieten besonders interessiert an einer guten Beziehung zu den Eltern? Oder zeigen vor allen die Tagesmütter mit berufsorientierter Motivationsstruktur, denen aufgrund ihrer Ausbildung bekannt ist, wie wichtig Elternarbeit für die Beziehung zum Kind sein kann, Interesse an einer guten Erziehungspartnerschaft.

Hypothese 3.3: Es gibt einen Unterschied in der Unterstützung durch den Partner abhängig von der Betreuungsstruktur der Tagesmutter.

Aus der Literatur geht hervor wie wichtig Unterstützung und ein gutes soziales Netzwerk für Eltern ist (Belsky, 1984). Weaver (2002) konnte dies auch in ihrer Studie über Tagesmütter feststellen. Tagesmütter die Unterstützung durch ihren Partner erhielten litten weniger unter Depressionen und fühlten sich psychisch wohler. Ein Kind zu betreuen ist ein Stressor für die Betreuungsperson, soziale Unterstützung kann einen Teil dieses Stresses abfangen, was sich wiederum positiv auf die Betreuungsperson und in weiterer Folge auf das Kind auswirkt (Belsky, 1984). Erhalten pragmatische Tagesmütter aufgrund der Mitbetreuung ihrer eigenen Kinder mehr Unterstützung durch den Partner als Tagesmütter mit anderer Motivationsstruktur?

4 UNTERSUCHUNG UND METHODIK

4.1 Die Studie „Parenting & Co-Parenting“

Das Projekt „Parenting & Co-Parenting“ entstand unter der Leitung von Univ. Prof. DDr. Lieselotte Ahnert am Institut für Angewandte Psychologie: Gesundheit, Entwicklung und Förderung der Universität Wien. Das primäre Forschungsinteresse liegt darin, Kinder im zweiten Lebensjahr in ihrer familiären Umgebung und der bisher wenig erforschten außerfamiliären Betreuung, bei Tagesmüttern, zu untersuchen. Um die Auswirkungen der Tagespflege genauer erforschen zu können wurde unterschieden zwischen Kindern, die nur zu Hause in ihren Familien aufwachsen (diese stellten die Kontrollgruppe dar) und solchen, die auch von einer Tagesmutter betreut wurden (all diese Kinder bildeten die Versuchsgruppe). Wichtige zu erforschende Aspekte betrafen unter anderem die Auswirkungen der Tagespflege auf die sozial-kognitive Entwicklung des Kindes, die Beziehung zu den primären Bindungspersonen und zur Tagesmutter, positive Effekte der Tagespflege auf das Kind, Herausforderungen im zweiten Lebensalter, aber auch Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Tagesmutter, Mentalisierungsfähigkeit der Betreuungspersonen und vieles mehr.

Die Untersuchung startete mit einem Pilotprojekt im Mai 2009. Im Laufe der Zeit ergaben sich weitere interessante Forschungsfragen, weswegen das Projekt um einige Verfahren erweitert wurde, ebenso wurde der zu untersuchende Altersbereich ausgedehnt (von 12 bis 24 auf 12 bis 36 Monate) und auch die Väter rückten nun in den Fokus des Interesses. Im Zeitraum von März 2010 bis Juni 2012, während der Hauptstudie des Projekts, nahmen insgesamt 305 Kinder, deren Familien sowie Tagesmütter an der Untersuchung teil.

4.2 Durchführung des Projekts

Das Projekt fand in ganz Niederösterreich und Wien statt, vereinzelt auch in den angrenzenden Bundesländern Burgenland und Oberösterreich. Mithilfe verschiedener Organisationen, wie beispielsweise dem Hilfswerk Niederösterreich, konnten an der Studie interessierte Tagesmütter gefunden werden. Die

Rekrutierung der Kontrollgruppe erfolgte hauptsächlich durch öffentliche Ausschreibungen, wodurch sich interessierte Eltern beim Institut für Angewandte Psychologie: Gesundheit, Entwicklung und Förderung der Universität Wien melden konnten. Mit den Eltern wurden drei Vormittagstermine vereinbart an denen die Studentinnen die Kinder und deren Familien zu Hause besuchten. Beim ersten Termin wurde der Ablauf der Studie erläutert, die Abnahme der Speichelproben zur Erfassung des Cortisolspiegels wurde erklärt, dem Kind wurden einige Verfahren zur Erfassung sozial-kognitiver Fähigkeiten vorgegeben, die mittels Videokamera, für die spätere Auswertung, aufgezeichnet wurden und es wurde außerdem ausreichend Zeit für die Beobachtung der Mutter-Kind-Interaktion zur Erfassung der Mutter-Kind-Bindungsqualität mittels AQS-G (deutsche Version des Attachment-Q-Sort nach Ahnert et al., in Vorbereitung) eingeräumt. Weiters wurden den Eltern eine Reihe von Fragebögen zur Beantwortung überlassen. Bei einem zweiten Termin wurde der Entwicklungsstand des Kindes mittels Bayley Scales, einem entwicklungsdiagnostischen Testverfahren (Bayley Scales of Infant and Toddler Development Third Edition; Bayley, 2006) erfasst. Der dritte Termin legte den Fokus auf den Vater. Wieder kamen verschiedene Verfahren zum Einsatz, die Beziehung des Kindes zum Vater wurde mittels AQS-G eingeschätzt und mit beiden Elternteilen wurde getrennt voneinander das PDI (Parent Development Interview; PDI; Aber, Slade, Berger, Bresgi & Kaplan, 1985; PDI-R; Slade, Bernbach, Grienberger, Levy & Locker, 2004) durchgeführt und mittels Diktiergerät, für die spätere Auswertung, aufgezeichnet. Sofern sich das Kind in der Betreuung durch eine Tagesmutter befand, wurden mit dieser ebenfalls ein bis zwei Vormittagstermine vereinbart. Zum ersten Termin wurde, wie bei den Eltern auch, der Ablauf der Studie sowie die Abnahme der Speichelproben erklärt und der Tagesmutter wurden ebenso Fragebögen hinterlassen. Auch hier kamen wieder verschiedene Verfahren, die mittels Videokamera festgehalten wurden, zum Einsatz und die Beobachtung der Tagesmutter-Kind-Interaktion zur Erfassung der Bindungsqualität fand ebenso statt. Bei einem zweiten Termin wurde auch mit der Tagesmutter das PDI durchgeführt.

4.3 Methoden der Datenerhebung

Im Folgenden werden die für das Thema dieser Diplomarbeit relevanten

Erhebungsinstrumente näher vorgestellt.

4.3.1 Parent Development Interview (PDI)

Beim Parent Development Interview (PDI; Aber et al., 1985; PDI-R; Slade et al., 2004) handelt es sich um ein semistrukturiertes Interview. Es erfasst die Fähigkeit von Eltern, über ihre Kinder, ihre Elternschaft und ihre Beziehung zum Kind reflektieren zu können (Sharp & Fonagy, 2008).

In der Studie „Parenting und Co-Parenting“ wurde das Interview erstmals bei Tagesmüttern eingesetzt und von Supper, Ahnert und Laminger (2012) ins Deutsche übersetzt und entsprechend adaptiert. Statt den ursprünglichen 45 Fragen umfasst es insgesamt 53 Fragen. Es wurde um 14 Fragen ergänzt, die sich vor allem auf die persönliche Geschichte der Tagesmutter (Bsp: *„Wann haben Sie Ihre erste Erfahrung mit dem Betreuen von Kindern gemacht? (Anm.: eventuell nachhacken mit: eigene Geschwister mit aufziehen, Babysitting, etc.)“*), die Anfangszeit der Betreuung (Bsp: *„Welche Informationen hatten Sie über <.....> vor Ihrem ersten Treffen?“*) und das Verhalten des Kindes bei der Tagesmutter (Bsp: *„Wie versteht sich <.....> mit den anderen Kindern?“*) beziehen. Die vier Fragen zur *Trennung* waren für die Interviews mit den Tagesmüttern unpassend (Bsp: *„Jetzt würde ich mit Ihnen gerne darüber sprechen, wie es ist, wenn Sie von <.....> getrennt sind. Erzählen Sie mir von einer Situation, in der Sie sich von Ihrem Kind trennen mussten. Was ist bei einer Trennung für Sie schwerer? Was ist dabei leichter? Wie reagiert <.....> typischerweise auf eine Trennung?“*) und wurden daher nicht gestellt. In Anhang G ist der Interviewleitfaden für die Tagesmutter zu finden.

Das PDI setzt sich zusammen aus sogenannten *demand-questions*, die, nach den Autoren, besonders dafür geeignet sind *reflective functioning* beim Interviewten hervorzurufen und sogenannten *permit-questions*, welche dazu dienen sich einen besseren Gesamteindruck über die Mentalisierungsfähigkeit des Interviewten machen zu können.

Mentalisierungsleistungen können den Autoren zufolge vier verschiedenen Ebenen zugeordnet werden:

A) Bewusstsein über Eigenschaften mentaler Zustände

- B) Bewusstsein über die Wirkung mentaler Zustände auf das Verhalten
- C) Bewusstsein über die Veränderlichkeit mentaler Zustände unter Berücksichtigung der Zeit
- D) Einbezug des Interviewers

Jede Ebene umfasst mehrere Subtypen, welche im Folgenden dargestellt werden.

Tabelle 1: Beschreibung der Subtypen nach dem deutschen Manual von Supper et al. (2012)

Subtyp	Beschreibung
A1	Es besteht ein Bewusstsein über die Unsicherheit des Interviewten bezüglich der Gefühlszustände anderer Personen.
A2	Bezeichnet Aussagen in denen beschrieben wird, dass Gefühlszustände vor anderen Personen zu verbergen versucht werden.
A3	Beschreibt das Bewusstsein über die eigenen Grenzen beim interpretieren der mentalen Zustände Anderer.
A4	Bewusstsein darüber, dass mentale Zustände und damit einhergehende Verhaltensweisen des Kindes auf bestimmte Entwicklungsphasen zurückzuführen sein können.
A5	Bewusstsein darüber mentale Zustände abzuwehren oder durch andere Gefühlszustände zu überlagern.
B1	Fähigkeit, das Verhalten des Kindes aufgrund seines vorhergegangenen mentalen Zustands zu interpretieren.
B2	Bewusstsein darüber, dass Affekte unabhängig von der aktuell beobachtbaren Situation auftreten können.
B3	Bewusstsein darüber, dass Situationen verschieden wahrgenommen werden und zu unterschiedlichen mentalen Zuständen führen können.
B4	Bewusstsein darüber, dass Bewertungen und Interpretationen vom aktuellen mentalen Zustand abhängig sein können.
B5	Bewusstsein darüber, dass mentale Zustände Auswirkungen auf das eigene oder das Verhalten anderer haben.
B6	Fähigkeit spontan und tiefgreifend über eigene und kindliche mentale

Zustände zu reflektieren.

- C1 Bewusstsein darüber wie mentale Zustände über Generationen hinweg bestehen und das Verhalten beeinflussen können.
- C2 Wahrnehmung, dass sich mentale Zustände im Laufe der Zeit verändern; dazu zählen die Wahrnehmung der eigenen Elternschaft, das Verständnis für die mentalen Zustände des Kindes und Reflexion über altersbedingte Veränderungen mentaler Zustände des Kindes.
- C3 Bewusstsein darüber, dass sich mentale Zustände durch die Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen verändern.
- C4 Wahrnehmung, dass sich mentale Zustände von einem Tag auf den anderen und auch zukünftig verändern können.
- C5 Bewusstsein darüber, dass mentale Zustände der Bezugsperson die mentalen Zustände des Kindes beeinflussen und umgekehrt mentale Zustände des Kindes die mentalen Zustände der Bezugsperson beeinflussen (mindestens drei Transaktionen).
- C6 Bewusstsein über die Relevanz der Affektregulation und Wissen darüber dass die emotionalen Zustände des Kindes von dieser Fähigkeit abhängig sind.
- C7 Bewusstsein darüber, dass die Familie ein voneinander abhängiges System ist, in dem die mentalen Zustände der Mitglieder einer Interaktionsdynamik ausgesetzt sind.
- D1 Anerkennung und Eingehen des Interviewten auf die eigenen Gedanken, die Geschichte und die mentalen Zustände des Interviewers.
- D2 Der Interviewte setzt beim Interviewer Kenntnisse voraus, die dieser nicht haben kann, was es erschwert, mentale Zustände zu identifizieren.
- D3 Wahrnehmung, dass das soeben Erzählte Auswirkungen auf den Interviewer hat.

Die Interviews wurden von studentischen Mitarbeiterinnen mit Hilfe eines Diktiergeräts aufgenommen und in weiterer Folge von anderen Mitarbeiterinnen transkribiert. Die Transkripte wurden dann von geschulten Studentinnen in

mehreren Schritten bearbeitet. In einem ersten Schritt wurde das gesamte Interview einmal vollständig durchgelesen und alle mentalen Aussagen wurden markiert. In einem nächsten Schritt wurden, wenn vorhanden, Mentalisierungstypen pro Frage vergeben und sofern es sich dabei um eine *demand-question* handelte, wurde ein Wert anhand der Reflective Functioning Scale (Fonagy et al., 1998) von -1 bis 9 für die betreffende Frage vergeben. Anschließend wurde ein Globalscore für das gesamte Interview, ebenso mit Hilfe der Reflective Functioning Scale, vergeben.

Die Bedeutung der einzelnen Skalenwerte (nach dem Manual von Slade et al., 2004 sowie Supper et al., 2012) stellt sich wie folgt dar:

-1 – negatives Reflective Functioning

Unreflektierte, feindliche oder ablehnende, zum Teil bizarre oder völlig aus dem Zusammenhang gerissene Aussagen, die vor allem dann zustande kommen, wenn die Frage als Angriff interpretiert wird.

0 – Verleugnung

Die Aussagen weisen auf Lücken im schlussfolgernden Denken hin und haben einen spürbaren Ansatz von Verleugnung.

1 – kein Reflective Functioning und/oder mental states vorhanden

Die Aussagen beziehen sich lediglich auf die Verhaltensebene sowie selbstverherrlichende Beschreibungen; mental states werden vermieden.

.

2 – vage, nicht explizite Ansätze eines Reflective Functionings

Mental states werden nur spärlich in den Aussagen verwendet. Ansätze eines Reflective Functioning werden vermutet sind jedoch nicht explizit vorhanden.

3 – niedriges, fragliches Reflective Functioning

Die Aussagen enthalten Wörter die auf mental states schließen lassen. Die Beschreibungen sind aber zu oberflächlich und werden zu wenig genau ausgeführt.

4 – Ansatzweise bzw. ungenaue Mentalisierung

Ansätze von Mentalisierungsfähigkeit können erkannt werden, die Aussagen sind aber zu ungenau und beziehen sich vorrangig auf die Verhaltensebene.

5 – Durchschnittliches Reflective Functioning

Die interviewte Person verfügt über ein Konzept von sich selbst und anderen. Der einfache Wirkungszusammenhang zwischen Mentalisierung und Verhalten ist bewusst. Komplexe Verbindungen zu Konflikten oder Ambivalenzen werden nicht erkannt. Ein Typ aus der Gruppe A oder B ist vorhanden.

6 – merkliches Reflective Functioning

Die Aussagen sind im Gesamten reflektierter und ausführlicher als zuvor beschrieben. Ein Typ aus der Ebene A oder B ist vorhanden.

7 – deutliches Reflective Functioning

Detailgetreue, reflektierte Aussagen, in denen zwei Typen vorhanden sind. Es besteht ein Verständnis dafür, dass mentale Zustände zweier Personen sich wechselseitig beeinflussen sowie Auswirkungen auf das eigene und das Verhalten anderer haben können.

8 – ausgeprägtes Reflective Functioning

Es sind zwei Typen vorhanden, der sonstige Inhalt ist ebenfalls reflektiert, entspricht aber keinem weiteren Typen. Aussagen, die auf 8 geratet werden, sind substanzhaltiger als jene, die auf 7 geratet werden.

9 – außergewöhnliches Reflective Functioning

In diesen Aussagen sind viele verschiedene Typen vorhanden. Die Aussagen wirken durchdacht und authentisch. Der Interviewte verfügt über das Bewusstsein, dass alle beschriebenen Personen miteinander in Interaktion stehen. Die Komplexität mentaler Zustände, deren Wechselwirkungen und Einflüsse auf Gefühle, Einstellungen und Verhalten sind der Person bekannt.

In einem letzten Bearbeitungsschritt trafen sich je 3 der insgesamt 8 geschulten Studentinnen, die dasselbe Interview getrennt voneinander bearbeitet hatten, um das gesamte Interview nochmals zu besprechen und sich auf eine Endkodierung des Interviews zu einigen. Ziel war es, dadurch ein möglichst valides und reliables Ergebnis zu erreichen, denn nach Bortz & Döring (2006) ist das durchschnittliche Urteil Mehrerer dem Urteil des Einzelnen vorzuziehen.

Nach Slade et al. (2004), können die *demand-questions* des PDI den speziellen Themengebieten Eltern-Kind-Beziehung, Erfahrungen zur eigenen Elternschaft, eigene Erziehungserfahrungen und Erfahrungen des Kindes zugeordnet werden. Diese Kategorisierung und statistische Bearbeitung wurde erstmals von Mandler (2013) umgesetzt. In dieser Arbeit wird die Einteilung nach Mandler (2013) für die Tagesmütterinterviews übernommen.

Mentale Reflexion über kindliche Belastungen

Dieser Index beschreibt wie die Tagesmutter über Belastungen und Herausforderungen für das Kind reflektieren kann.

Beispiel: „*Was denken Sie, gab es Situationen, in denen sich <.....> jemals abgelehnt gefühlt haben könnte?*“

Mentale Reflexion über die eigene Tagesmuttertätigkeit

Beschreibt die Fähigkeit der Tagesmutter über Veränderungen im eigenen Erleben seit Beginn ihrer Tagesmuttertätigkeit zu reflektieren.

Beispiel: *„Was macht Ihnen am meisten Freude am Tagesmutter-sein?“*

Mentale Reflexion über eigene Erziehungserfahrungen

Dieser Index beinhaltet jene Fragen des PDI, die sich ursprünglich aus dem Adult Attachment Interview, kurz AAI (George, Kaplan & Main, 1984) ergeben haben. Die interviewte Person wird dazu aufgefordert über ihre eigenen Kindheitserfahrungen sowie deren Auswirkungen auf das eigene Erleben und Verhalten im Erwachsenenalter zu reflektieren.

Beispiel: *„Wenn Sie an ihre Kindheit zurück denken: Warum denken Sie haben sich ihre Eltern so verhalten, wie sie es haben?“*

Mentale Reflexion über die Tagesmutter-Kind-Beziehung

Beschreibt die Fähigkeit der Tagesmutter über die sich entwickelnde Beziehung zum Tageskind reflektieren zu können. Die Fragen in dieser Kategorie beziehen sich auf die Gefühle sowohl der Tagesmutter als auch des Kindes in Abhängigkeit unterschiedlicher Situationen, auf die Auswirkungen der Tagesmutter als Person, auf die Entwicklung und Persönlichkeit des Kindes und den Einfluss des Kindes auf die Gefühle der Tagesmutter.

Beispiel: *„Bitte beschreiben Sie mir eine Situation aus der vergangenen Woche, wo Sie und <.....> richtig gut aufeinander eingespielt waren? Wie haben Sie sich dabei gefühlt? Wie denken Sie, hat sich <.....> dabei gefühlt?“*

Die deutsche Version des PDI-Manuals nach Supper et al. (2012) befindet sich in Anhang H. Die genaue Zuordnung der Fragen zu den verschiedenen Indizes findet sich in Anhang I. Das für die Kodierung verwendete Kodierblatt für Tagesmütter befindet sich in Anhang J.

4.3.2 Attachment-Q-Sort (AQS)

Der Attachment Q-Sort ist ein Beobachtungsverfahren zur Ermittlung der Bindungssicherheit. Erstmals entwickelt wurde er von Waters & Deane (1985). Im Gegensatz zum Fremde-Situations-Test von Ainsworth, Blehar, Waters und Wall

(1978), welcher in einer strukturierten Laborsituation durchgeführt wird, ermöglicht dieses Verfahren die Bindungsqualität des Kindes anhand einer natürlichen Situation in seinem gewohnten Umfeld einzuschätzen.

Anhand von 90 vorgegebenen Items wird das Verhalten des Kindes auf einer 9-stufigen Skala bewertet. Einige der 90 Items beschreiben dabei bindungsrelevante Verhaltensweisen, andere nicht. Die Skala reicht von 9 - 7 „*sehr passende Beschreibung des Verhaltens des Kindes*“ bis 3 - 1 „*sehr unpassende Beschreibung des Verhaltens des Kindes*“. Der mittlere Bereich von 6 - 4 bezeichnet dabei Verhaltensweisen, die dem Kind „*weder ähnlich noch unähnlich*“ sind. Die 90 Items werden nach der Beobachtung der Zahl zugeordnet, die das Verhalten am besten beschreibt, wobei jeder Zahl die gleiche Anzahl an Items, nämlich 10, zugeteilt wird. Anhand dieser Zuordnung kann über eine Korrelation mit einem ideal sicher gebundenen Kind, das durch die Einschätzung der 90 Situationen von Experten erstellt wurde (Waters, 1995), die Bindungssicherheit bestimmt werden. Der daraus folgende Korrelationskoeffizient kann zwischen -1 und 1 variieren. Je höher dieser Wert ist, desto näher befindet sich die aktuelle Einschätzung am Idealkind. Nach Howes, Rodning, Galluzo und Myers (1988) kann man ab einem Wert von $\geq .33$ von sicherer Bindung sprechen.

Im Rahmen der Studie „Parenting und Co-Parenting“ wurde die deutsche Version, der AQS-G (Ahnert et al., in Vorbereitung) sowohl bei Müttern als auch bei Vätern und Tagesmüttern eingesetzt. Das Beobachtungsprotokoll für den Einsatz mit ErzieherInnen befindet sich in Anhang E.

Abgesehen von der oben beschriebenen Ermittlung des Bindungswertes können in der deutschen Version des AQS 8+1 Bindungskomponenten erfasst werden (Ahnert et al., in Vorbereitung):

Bedarf nach Sicherheit: beschreibt das Verhalten des Kindes in Anwesenheit der Bezugsperson. Ein sicher gebundenes Kind spielt gerne mit oder im Umkreis seiner Bezugsperson. Es kann sich auf deren Verfügbarkeit verlassen und kehrt immer wieder gerne zu ihr zurück.

Freude am Körperkontakt: beschreibt wie viel Körperkontakt das Kind mit der Bezugsperson hat und genießt. Körperkontakt ist eine wichtige Komponente in der Bindungsbeziehung zwischen Kind und Bezugsperson.

Interesse an Fremdkontakten: beschreibt das Interesse des Kindes mit fremden Personen in Interaktion zu treten. Ein sicher gebundenes Kind zeigt in Anwesenheit seiner Bezugsperson Neugier und Freude an der Kommunikation mit Fremden.

Bedarf nach Emotionsregulation: beschreibt wie das Kind seine positiven wie auch negativen Emotionen äußert. In Anwesenheit der Bezugsperson ist ein sicher gebundenes Kind in der Lage seine Emotionen in angemessener Weise auszudrücken und zu regulieren.

Übereinstimmung im Handeln: beschreibt die Fähigkeit und Bereitschaft des Kindes seine Handlungsziele nach denen der Bezugsperson auszurichten. Sicher gebundene Kinder zeigen daher eine große Übereinstimmung im gemeinsamen Handeln.

Bedarf nach Aufmerksamkeit: beschreibt den Bedarf des Kindes nach exklusiver Aufmerksamkeit durch seine Bezugsperson. Ein sicher gebundenes Kind kann dieses Bedürfnis regulieren und den Möglichkeiten seiner Bezugsperson anpassen.

Bedarf nach Explorationsunterstützung: beschreibt wie das Kind seine Bezugsperson beim Erkunden seiner Umwelt einbindet. Ein sicher gebundenes Kind weiß, dass es sich auf die Anregungen und Hilfe durch seine Bezugsperson verlassen kann und exploriert deshalb gerne mit ihr gemeinsam sein unmittelbares Umfeld.

Freude an Kommunikation: beschreibt den Kommunikationsstil zwischen Kind und Bezugsperson. Ein sicher gebundenes Kind zeigt mit seiner Bezugsperson nicht nur eine offene und herzliche Kommunikationsweise sondern auch individualisierte Muster. Das Kind möchte die Bezugsperson an seinem Erleben teilhaben lassen.

Bindungs-Explorations-Balance: beschreibt wie sich das Sicherheitsbedürfnis des Kindes einerseits und seine Erkundungsbereitschaft andererseits die Waage halten.

Das Interaktionsverhalten zwischen Kind und Bezugsperson wurde in dieser Studie jeweils von zwei studentischen MitarbeiterInnen nach einer Beobachtungszeit von mindestens zwei Stunden eingeschätzt. Die sich daraus ergebende Interrater-Reliabilität beträgt über das gesamte Projekt hinweg $r = .76$.

4.3.3 Parent-Caregiver Relationship Scale (PCRS)

Die Parent-Caregiver Relationship Scale ist ein von Elicker et al. (1997) entwickelter Fragebogen (Anhang L) zur Erhebung der Erziehungspartnerschaft. In der Studie wurde der Fragebogen jeweils der Tagesmutter als auch der Mutter zur Beantwortung vorgelegt. Da in dieser Arbeit nur der von der Tagesmutter beantwortete Fragebogen von Bedeutung ist, folgt die Beschreibung speziell auf diesen abgestimmt. Insgesamt gibt es 35 Items, die anhand einer fünfstufigen Skala zu beantworten sind. Bei den 19 Einstellungsitems reicht die Skala von „*Ich stimme nicht zu*“ (= 1) bis „*Ich stimme vollkommen zu*“ (= 5), bei den 15 Verhaltensitems von „*sehr unwahrscheinlich*“ (= 1) bis „*sehr wahrscheinlich*“ (= 5). Mittels Faktorenanalyse konnten 4 verschiedene Skalen ermittelt werden:

Zusammenarbeit: Diese Skala gibt an, wie sehr die Tagesmutter die Zusammenarbeit zwischen ihr und den Eltern für das Wohlergehen des Kindes als wichtig erachtet.

Beispiel: „Ein Verhaltensproblem kann beim Kind verschwinden, wenn Eltern und Tagesmutter an dem Problem gemeinsam arbeiten.“

Informationen teilen: Die Skala „Informationen teilen“ bezieht sich auf die Menge an Information welche die Tagesmutter von sich aus über das Kind an die Mutter weitergibt.

Beispiel: „Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie mit den Eltern darüber sprechen, welche Dinge das Kind kränken, ärgern oder frustrieren?“

Informationen suchen: Diese Skala beschreibt wie sehr sich die Tagesmutter selbst bemüht um Informationen über das Kind bei den Eltern einzuholen.

Beispiel: „Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie die Eltern nach Verhaltensbesonderheiten des Kindes zu Hause fragen?“

Erwachsenenbeziehung: Die Skala „Erwachsenenbeziehung“ drückt aus wie die Tagesmutter ihre Beziehung zu den Eltern einschätzt.

Beispiel: „Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie die Eltern dafür loben, wie sie mit ihrem Kind umgehen?“

4.3.4 Bayley-Scales of Infant Development III

Die Bayley-Scales of Infant Development III ist ein von Nancy Bayley (2006) entworfener Entwicklungstest, für Kinder im Alter zwischen 1 und 40 Monaten. Seit 2006 liegt er in seiner dritten überarbeiteten Auflage, auf Englisch, vor. In dieser Auflage wurde er auch in der Studie „Parenting & Co-Parenting“ eingesetzt. Er wurde an 1700 Kindern in 17 unterschiedlichen Altersgruppen, wobei jeweils 50 Kinder pro Altersgruppe Jungen und 50 Mädchen waren, in den USA normiert und erfasst den Entwicklungsstand eines Kindes anhand folgender Dimensionen:

Kognitive Entwicklung: umfasst insgesamt 91 Items und erfasst dabei Aspekte der Sensomotorik, Objektbeziehung, Exploration und Manipulation, Begriffsbildung, Gedächtnisleistungen und andere kognitive Fähigkeiten.

Sprachliche Entwicklung: Die sprachliche Entwicklung wird anhand von zwei verschiedenen Dimensionen erfasst. Einerseits wird die präverbale Leistung, die Entwicklung des Wort-, Satz- und Grammatikverständnisses, sowie das Verständnis über Kategorienbildung anhand der *rezeptiven Sprachskala* (insgesamt 49 Items), andererseits wird die präverbale Leistung (in Form von Lautbildungen), Wort-, Satz- und Grammatikverständnis anhand der *expressiven Sprachskala* (insgesamt 48 Items) überprüft.

Motorische Entwicklung: Die Erfassung der motorischen Entwicklung des Kindes erfolgt ebenso auf zwei Dimensionen. Die Skala Grobmotorik besteht aus insgesamt 72 Items und erfasst grobmotorische Handlungsplanung, statische Handlungskontrolle, motorische Leistungen der Gliedmaßen und des Rumpfes, Gleichgewicht, Bewegungssteuerung und Fortbewegung des Kindes. Die Skala Feinmotorik besteht aus insgesamt 66 Items und erfasst die Greifentwicklung des Kindes, sensomotorische Integration, feinmotorische Handlungsplanung und Schnelligkeit in der feinmotorischen Bewegung.

Sozial-emotionale Entwicklung: anhand eines Fragebogens der von der

Bezugsperson ausgefüllt wird, erfasst diese Skala den Fortschritt der sozial-emotionalen Entwicklung des Kindes. Unter anderem werden Aspekte wie Emotionsregulation, Bedürfnis nach Kommunikation, Interesse an der Umwelt, und der Umgang mit sozialen Beziehungen erfragt.

Verhaltensbeurteilungsskala: mittels Fragebogen, der von der Bezugsperson ausgefüllt wird, werden die Alltagsfertigkeiten des Kindes eingeschätzt. Dabei gibt es Fragen zu den Dimensionen Kommunikation, Teilnahme an Gesellschaft, Gesundheit und Sicherheit, Freizeitverhalten, Selbständigkeit, Eigenantrieb, vorschulische Fertigkeiten, Leben zu Hause, Soziales und Motorik.

Der Entwicklungstest wurde von einer Studentin im häuslichen Umfeld des Kindes und unter Beisein und Unterstützung der Mutter durchgeführt.

Die Bayley-Scales of Infant Development III ermöglichen es, das Startitem entsprechend dem Alter des Kindes auszuwählen. Von diesem Ausgangspunkt werden dem Kind die Items gemäß der Reihenfolge im Manual vorgegeben, solange bis es fünf aufeinanderfolgende Items nicht lösen kann. Die Anzahl der gelösten Items (1 = gelöst, 0 = nicht gelöst) wird pro Skala aufsummiert und bildet den Rohwert. Aus diesem lassen sich dann mithilfe des Manuals Scaled-Score, Composite-Score und Konfidenzintervall errechnen. Die Record Form der Bayley-Scales of Infant Development III befindet sich in Anhang K.

4.4 Stichprobe

Die für die vorliegende Arbeit verwendete Stichprobe umfasst 91 Tageskinder und ihre Tagesmütter. Von den 91 Kindern sind 38 (41,8%) männlichen, 53 (58,2%) weiblichen Geschlechts. Die Altersspanne liegt zwischen 12.53 und 29.10 Monaten ($M = 20.34$; $SD = 3.88$). Das Alter der Tagesmütter beträgt im Mittel 43.75 Jahre ($SD = 8.77$; $Minimum = 26.22$; $Maximum = 68.04$). Die meisten Tagesmütter sind verheiratet (69,2%) oder leben in einer Partnerschaft (11,0%). 3,3% sind ledig und der Rest ist geschieden (6,6%), getrennt lebend (6,6%) oder verwitwet (3,3%). Das Ausbildungsniveau der Tagesmütter setzt sich wie folgt zusammen: 34,1% der Tagesmütter haben eine Lehre abgeschlossen, 23,5% eine mittlere Schule, 28,6% haben Matura gemacht, 6,6% haben ein Kolleg besucht, 2,2% haben einen Universitätslehrgang abgeschlossen, 1,1% haben einen Fachhochschulabschluss und 2,2% haben ein Universitätsstudium abgeschlossen.

Nach den Autoren Howes et al. (1988), die von einer sicheren Bindung ab einem AQS Wert .33 ausgehen, können 18 Kinder (19,8%) der vorliegenden Stichprobe als unsicher gebunden eingeordnet werden, 73 Kinder (80,2%) als sicher gebunden.

Nach Slade et al. (2004) kann man ab einem Wert von 4 in der Reflective Functioning Scale von vorhandener Mentalisierungsfähigkeit ausgehen. In der vorliegenden Stichprobe kann demnach 33 (36,3%) Tagesmüttern Mentalisierungsfähigkeit zugesprochen werden, den übrigen 58 (63,7%) nicht.

5 STATISTISCHE AUSWERTUNG

Die deskriptiv und inferenzstatistischen Analysen im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden mittels des Statistikprogramms SPSS (Version 19) durchgeführt.

Zur Analyse der Unterschiedshypothesen wurden Varianzanalysen und bei Berücksichtigung von konfundierenden Variablen Kovarianzanalysen berechnet. Zusammenhangshypothesen wurden mittels Korrelation überprüft. Weiters wurde für jede Hypothese ein Signifikanzniveau von 5% bestimmt. Signifikante Ergebnisse werden mit $p < .05$, stark signifikante Ergebnisse mit $p < .01$ bezeichnet. Bei den Zusammenhangshypothesen werden die entsprechenden Effektstärken angeführt, die sich gemäß der Klassifikation nach Bortz & Döring (2006) wie folgt darstellen: es gilt ein kleiner Effekt ab $r = .10$, ein mittlerer Effekt ab $r = .30$ und großer Effekt ab $r = .50$.

5.1 Voranalysen

Zur Beantwortung der jeweiligen Fragestellungen wird vorab geklärt, ob es außer der in der Hypothese vorkommenden Variablen andere mögliche Einflussfaktoren gibt.

1. Voranalysen zur Bindung

Alter der Tagesmutter

Um den Einfluss des Alters auf die Bindung feststellen zu können wurde der r to z transformierte Bindungswert sowie das Alter der Tagesmutter in Jahren als

Variablen verwendet. Mittels Produktmomentkorrelation nach Pearson konnte hier kein signifikanter Zusammenhang ($r = -.071$, $p > .05$) festgestellt werden.

Um auch eventuelle Zusammenhänge zwischen dem Alter der Tagesmutter und den einzelnen AQS-Komponenten feststellen zu können, wurden auch hier Berechnungen mittels Produktmomentkorrelation nach Pearson durchgeführt.

Alter des Kindes

Ob das Alter des Kindes einen Einfluss auf die Bindung hat wird mittels Produktmomentkorrelation nach Pearson berechnet. Hierbei dienen ebenso der r to z transformierte Bindungswert und des Weiteren das Alter des Kindes in Monaten als Variablen. Es kann kein signifikanter Zusammenhang ($r = -.043$, $p > .05$) festgestellt werden.

Weiters werden die einzelnen AQS-Komponenten mit dem Alter des Kindes mittels Produktmomentkorrelation nach Pearson korreliert. Hierbei zeigt sich ein Zusammenhang mit der AQS-Komponente Freude am Körperkontakt ($r = -.242$, $p < .05$). Dieses Ergebnis zeigt, dass der Körperkontakt zwischen Tageskind und Tagesmutter mit zunehmendem Alter des Kindes abnimmt. In allen folgenden Analysen wird dieses Ergebnis berücksichtigt. Außerdem lässt sich ein positiver Zusammenhang mit dem Alter der Tagesmutter und der AQS-Komponente Interesse an Fremdkontakten feststellen ($r = .255$, $p < .05$). Das bedeutet, dass in der vorliegenden Stichprobe, die Tageskinder, mit zunehmendem Alter der Tagesmutter, mehr Interesse an Fremdkontakten zeigen. Dieses Ergebnis wird in allen folgenden Berechnungen berücksichtigt.

Geschlecht des Kindes

Der Zusammenhang zwischen dem Geschlecht des Kindes und dem r to z transformierten Bindungswert wird mittels punkt-biseraler Korrelation berechnet. Es kann auch hier kein signifikanter Zusammenhang ($r = .007$, $p > .05$) festgestellt werden.

Zwischen dem Geschlecht des Kindes und den einzelnen AQS-Bindungskomponenten kann kein Zusammenhang festgestellt werden.

Die Ergebnisse zu den Korrelationen zwischen dem AQS-Bindungswert und den einzelnen AQS-Bindungskomponenten mit dem Alter der Tagesmutter sowie Alter und Geschlecht des Kindes finden sich in Ahnhang D.

2. Voranalysen zur Mentalisierungsfähigkeit der Tagesmutter

Alter der Tagesmutter

Um einen Einfluss des Alters der Tagesmutter auf die Mentalisierungsleistung überprüfen zu können wird der Korrelationskoeffizient mittels Produktmomentkorrelation nach Pearson berechnet. Als Variablen werden hierbei das Alter der Tagesmutter in Jahren sowie der PDI-Globalscore herangezogen. In der verwendeten Stichprobe zeigt sich ein stark signifikanter negativer Zusammenhang ($r = -.356, p < .01$). Das bedeutet, dass mit steigendem Alter der Tagesmutter ihre Mentalisierungsfähigkeit abnimmt.

Ebenso wird der Einfluss des Alters auf die vier PDI-Indizes mittels Produktmomentkorrelation nach Pearson geprüft. Auch hier können bei zwei von vier Indizes stark signifikante Zusammenhänge gefunden werden. Bei den beiden Indizes handelt es sich um die *Mentale Reflexion über die Tagesmutter-Kind-Beziehung* ($r = -.354, p < .01$) und die *Mentale Reflexion über die eigene Tagesmuttertätigkeit* ($r = -.379, p < .01$). Die festgestellten Zusammenhänge werden in allen folgenden Analysen berücksichtigt.

Alter des Kindes

Der Einfluss des Alters des Kindes wird ebenfalls mittels Produktmomentkorrelation nach Pearson berechnet. Hierbei wird das Alter des Kindes in Monaten und das PDI-Globalrating als Variablen herangezogen. Es kann kein signifikanter Zusammenhang ($r = -.014, p > .05$) festgestellt werden.

Der PDI-Index *Mentale Reflexion über kindliche Belastungen* ($r = .248, p < .05$) korreliert positiv mit dem Alter des Kindes, dies bedeutet, dass es für die Tagesmutter leichter ist über die kindlichen Belastungen zu reflektieren, je älter das Kind ist. Dieses Ergebnis wird in allen folgenden Berechnungen berücksichtigt.

Geschlecht des Kindes

Ob das Geschlecht des Kindes einen Einfluss auf die Mentalisierungsleistung der Tagesmutter hat, wird mittels punkt-biseraler Korrelation berechnet. Zwischen dem Geschlecht des Kindes und dem PDI-Globalscore sowie den PDI-Indizes kann

kein Zusammenhang festgestellt werden.

3. Voranalysen zum kognitiven Entwicklungsstand des Kindes

Alter der Tagesmutter

Ob es einen Zusammenhang zwischen dem Alter der Tagesmutter und dem kognitiven Entwicklungsstand des Kindes gibt, wird mittels Produktmomentkorrelation nach Pearson geprüft. Hierbei werden die kognitive Skala der Bayley Scales und das Alter der Tagesmutter in Jahren als Variablen herangezogen. Es kann kein signifikanter Zusammenhang ($r = .095, p > .05$) festgestellt werden.

Alter des Kindes

Der Zusammenhang des Alters des Kindes mit dem Entwicklungsstand wird ebenfalls mittels Produktmomentkorrelation nach Pearson gemessen. Auch hier kann kein Zusammenhang ($r = .090, p > .05$) festgestellt werden.

Geschlecht des Kindes

Um einen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht des Kindes und dem kognitiven Entwicklungsstand feststellen zu können wird eine punkt-biserale Korrelation berechnet. Auch hier zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang ($r = -.007, p > .05$).

4. Voranalysen zur Erziehungspartnerschaft

Alter der Tagesmutter

Um feststellen zu können ob es einen Zusammenhang zwischen den einzelnen Komponenten der Erziehungspartnerschaft und dem Alter der Tagesmutter (in Jahren) gibt, wird eine Produktmomentkorrelation nach Pearson durchgeführt, mit deren Hilfe kann ein Zusammenhang zwischen dem Alter der Tagesmutter und den Komponenten *Zusammenarbeit* ($r = .215, p < .05$) und *Erwachsenenbeziehung* ($r = .330, p < .01$) festgestellt werden. Diese Zusammenhänge werden in den weiteren Analysen berücksichtigt.

Alter des Kindes

Ob das Alter des Kindes (in Monaten) einen Einfluss auf die Komponenten der Erziehungspartnerschaft hat, wird mittels Produktmomentkorrelation nach Pearson berechnet. Hier zeigt sich ebenso ein Zusammenhang des Alters mit der Komponente *Zusammenarbeit* ($r = .252, p < .05$). Dieses Ergebnis wird im Laufe aller weiteren Berechnungen berücksichtigt.

Geschlecht des Kindes

Um einen eventuellen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht des Kindes und den Komponenten der Erziehungspartnerschaft feststellen zu können wird eine punkt-biserale Korrelation berechnet. Hier können keine Zusammenhänge festgestellt werden [Informationen suchen ($r = -.105, p > .05$); Informationen teilen ($r = -.113, p > .05$); Zusammenarbeit ($r = -.038, p > .05$); Erwachsenenbeziehung ($r = -.025, p > .05$)].

5. Voranalyse zur Unterstützung durch den Partner der Tagesmutter

Alter der Tagesmutter

Um den Einfluss des Alters der Tagesmutter auf die Unterstützung durch den Partner feststellen zu können wird zur Berechnung eine Produktmomentkorrelation nach Pearson herangezogen. Es kann ein signifikanter Zusammenhang ($r = -.278, p > .01$) festgestellt werden. Dieser Zusammenhang wird in allen folgenden Analysen berücksichtigt. Dies bedeutet, dass junge Tagesmütter häufiger Unterstützung von ihren Partnern erhalten als ältere Tagesmütter.

5.2 Ermittlung der Motivationsstruktur

Um die Motivationsstruktur jeder Tagesmutter ermitteln zu können kam eine zweistufige Clusteranalyse zum Einsatz. Ziel dieses heuristischen Verfahrens ist die Zusammenfassung von Objekten, oder wie in diesem Fall, von Personen, zu Gruppen beziehungsweise zu möglichst homogenen Clustern, wobei die Objektunterschiede innerhalb der Cluster möglichst gering und die Unterschiede zwischen den Clustern möglichst groß sein sollen (Bortz & Döring, 2006, S.377).

Aus diesem Wissen heraus wird nach Variablen gesucht, die es ermöglichen verschiedene Gruppen von Motivationsstrukturen herauszufiltern. Hierfür werden Informationen sowohl aus dem Datenblatt (Anhang F) als auch aus dem

Tagesmutter-PDI gesucht, die von den Tagesmüttern als Motive für ihre Tätigkeit genannt werden. Jedoch werden nicht alle diese Informationen auch für die Berechnung der Clusteranalyse verwendet. Das Motiv „Kinderliebe“ welches im Datenblatt erhoben wurde und auch im PDI genannt wurde, erweist sich als ungeeignet für die Clusteranalyse, da es beinahe von jeder Tagesmutter in dieser Stichprobe als Motiv für den Beruf genannt wurde. Eine weitere Variable die oft genannt wurde, war „Spielkameraden für das eigene Kind“. Auch diese wird letzten Endes nicht für die Berechnung der Clusteranalyse verwendet, da sie sehr hoch mit einer anderen Variable (Mitbetreuung eigener Kinder) korreliert und damit keine neuen Informationen für die Trennung der unterschiedlichen Motivstrukturen liefert.

Die Clusteranalyse wird letzten Endes mit Hilfe von sieben dichotomen Variablen, in weiterer Folge als *Motivationsvariablen* bezeichnet, welche die verschiedenen Motive der Tagesmutter abbilden, durchgeführt. Die Variablen werden teils aus dem Datenblatt, teils aus dem PDI der Tagesmutter entnommen.

Die Variablen, welche vom Datenblatt stammen, sind folgende:

Zeitperspektive – Diese Variable gibt an, ob die Tagesmutter schon lange diesem Beruf nachgeht oder erst seit kurzer Zeit. Ab inklusive dem Jahr 2006 wurde die Zeitperspektive als kurz eingeschätzt.

Kindbezogene berufliche Vortätigkeiten – gibt an, ob die Tagesmutter schon zuvor kindbezogenen Tätigkeiten nachgegangen ist, wie beispielsweise Kindergartenpädagogin, Lehrerin oder Au-Pair.

Kindbezogene berufliche Vororientierung – gibt an, ob die Tagesmutter vor ihrer Tagesmuttertätigkeit eine kindbezogene berufliche Ausbildung abgeschlossen hat, wie beispielsweise Kindergartenpädagogin oder Krankenschwester.

Mitbetreuung eigener Kinder – diese Variable gibt an, ob die Tagesmutter ihre eigenen Kinder im Zuge ihrer Tagesmuttertätigkeit mitbetreut.

Die Variablen die aus dem PDI stammen, werden aus der Frage „Warum haben Sie sich dazu entschieden Tagesmutter zu werden?“ des Tagesmutterinterviews entnommen und stellen sich wie folgt dar:

Bezahlung – diese Variable gibt an, ob Bezahlung als Motiv für die Tätigkeit von

der Tagesmutter genannt wurde.

Beispiel aus einem Interview: *„Naja weil mir der Job sehr viel Spaß macht, und weil ich mir denke, man kann den Spaß doch mit einem kleinen Einkommen verbinden, man verdient ja keine Häuser, aber doch ein bisschen Taschengeld.“*

Arbeitsmarktveränderungen – gibt an, ob die Tagesmutter Arbeitsmarktveränderungen, wie Entlassung, Firmenkonkurs, eine zu große Entfernung zur ursprünglichen Arbeitsstelle nach einem Umzug oder einen zu schwierigen Wiedereinstieg in den alten Beruf nach der Karenz als Grund für den Beginn der Tätigkeit als Tagesmutter genannt hat.

Beispiel aus einem Interview: *„Ja, also wie meine jüngste Tochter dann, meine Dritte, drei Jahre alt war und ich überlegte, ob ich wieder in meinen alten Beruf als Sekretärin einsteigen soll und aber das eher sehr schwierig war, weil mein Job in Wien war und da habe ich dann.... ist mir so ein Flugzettel untergekommen, dass wieder Tagesmütter gesucht werden und da habe ich mich dann darum beworben.“*

Motiv von außen – diese Variable gibt an, ob die Motive für die Tagesmutterschaft von anderen Menschen, also von außen, an die Tagesmutter herangetragen wurden, wie beispielsweise ein Angesprochen-Werden vom ortsansässigen Bürgermeister oder der Kindergartenpädagogin.

Beispiel aus einem Interview: *„(...) Und dann hat mich der Herr Bürgermeister gefragt, ob ich nicht auf andere Kinder aufpassen will, Tagesmutter. Und durch das war das Interesse da, dass ich in das einsteige.“*

Oder aber es handelt sich dabei um Nachbarschaftshilfe oder einen Freundschaftsdienst.

Beispiel aus einem Interview: *„Das war wirklich Intention, sage ich jetzt einmal und so ein bisschen eine Fügung, weil eben die Freundin gesucht hat einen Platz für ihren Zweijährigen Lukas und von der Kinderkrippe bei uns im Ort, sicher Überlegungen, ob sie es ihrer Mutter zumuten kann, die mittlerweile 70 ist, bis zu Tagesmütter, die sie nicht kannte natürlich am Anfang und dann habe ich für mich überlegt, wäre es für mich möglich ihn zu betreuen und dann habe ich mir gedacht, ja, wenn ich betreue, dann möchte ich die Ausbildung dazu machen, das war dann der Anstoß für mich, anzurufen im Hilfswerk und zu sagen, ich möchte*

gern die Ausbildung machen und so bin ich eigentlich zuerst zum Tageskind gekommen und dann erst zur Ausbildung.“

Die Two-Step-Clusteranalyse, bei der sowohl kategoriale als auch metrische Variablen im Fusionierungsablauf berücksichtigt werden können, wird mit der Ward-Methode gerechnet. Als Intervall wird das quadrierte euklidische Distanzmaß verwendet. Es können vier verschiedene Cluster von Motivationsstrukturen ermittelt werden.

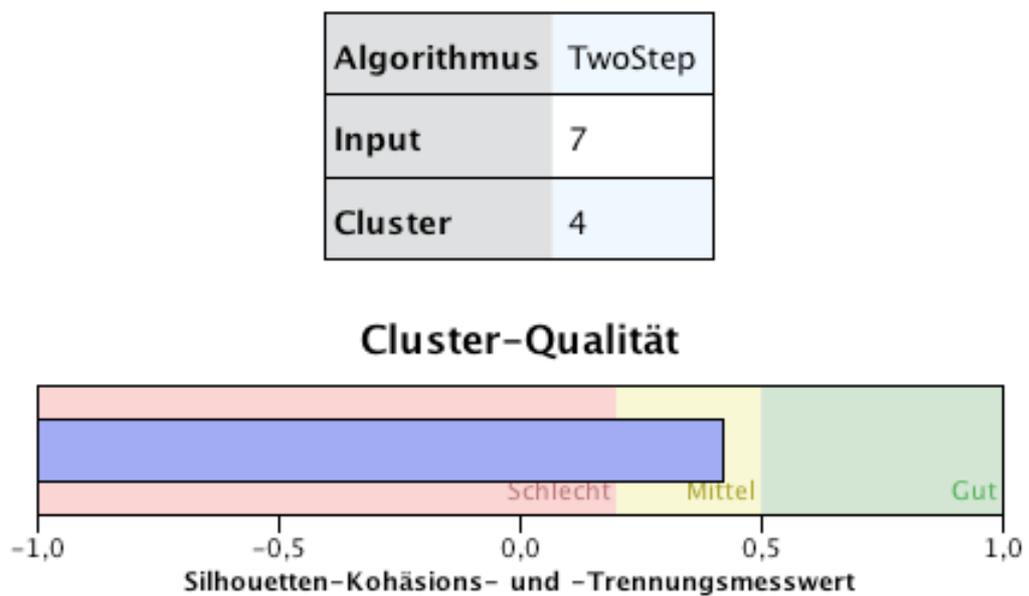


Abbildung 1: Übersicht zur Analysegüte der Two-Step-Clusteranalyse.

Zur Überprüfung der Clusterzugehörigkeit der einzelnen Tagesmütter wird eine Diskriminanzanalyse durchgeführt. Dabei handelt es sich um eine multivariate Methode zur Überprüfung von Unterschieden zwischen mehreren Stichproben, die durch mehrere abhängige Variablen beschrieben sind (Bortz & Döring, 2006, S.726).

Die Diskriminanzanalyse zeigt, dass 87,9% (80 von 91 Fällen) wieder dem richtigen Cluster zugeordnet werden können (Tabelle 2). Vier der sieben dichotomen Variablen erweisen sich hierbei als besonders diskriminant und sind

STATISTISCHE AUSWERTUNG

im Folgenden dargestellt (Tabelle 3).

Tabelle 2: Übersicht über richtige und falsche Gruppenzuordnung

Klassifizierungsergebnisse^a

		Motivstrukturen	Vorhergesagte Gruppenzugehörigkeit				Gesamt
			1	2	3	4	
Original	Anzahl	1	7	1	3	4	15
		2	1	11	0	0	12
		3	0	0	33	0	33
		4	2	0	0	29	31
	%	1	46,7	6,7	20	26,7	100
		2	8,3	91,7	0	0	100
		3	0	0	100	0	100
		4	6,5	0	0	93,5	100

a. 87,9% der ursprünglich gruppierten Fälle wurden korrekt klassifiziert.

Tabelle 3: Übersicht zu den diskriminanten Variablen

Standardisierte kanonische Diskriminanzfunktionskoeffizienten

	Funktion		
	1	2	3
Bezahlung	.011	.383	-.729
Zeitperspektive	-.358	.040	.646
kindorientierte berufliche Vororientierung	-.548	.925	.179
Mitbetreuung eigener Kinder	.963	.246	.224

Die vier mittels Two-step Clusteranalyse ermittelten Gruppen lassen sich inhaltlich folgendermaßen darstellen:

Gruppe 1 – Berufsorientiert: ist im Vergleich mit den anderen Gruppen besonders geprägt durch die hohen Werte in den Variablen *Bezahlung*, *kindbezogene berufliche Vororientierung*, *kindbezogene berufliche Vortätigkeiten*

Gruppe 2 – Selbstverständlich-traditionell: zeichnet sich ebenfalls durch hohe Werte in den Variablen *kindbezogene berufliche Vororientierung* und *kindbezogene berufliche Vortätigkeiten* aus, unterscheidet sich aber von der Gruppe der Berufsorientierten durch hohe Ausprägungen in den Variablen *lange Zeitperspektive* und *Motiv kommt von außen*.

Gruppe 3 – Langfristig-perspektivlos: in Hinblick auf die anderen Gruppen fällt diese durch hohe Werte in den Variablen *lange Zeitperspektive* und *Arbeitsmarktveränderungen* auf. Außerdem gibt diese Gruppe keinerlei *kindbezogene berufliche Vortätigkeiten* oder *kindbezogene berufliche Vororientierung* an.

Gruppe 4 – Pragmatisch: Die *Mitbetreuung eigener Kinder* ist in dieser Gruppe die hervorstechendste Variable, sie wird von 100% der Tagesmütter in dieser Gruppe erfüllt.

Die der Benennung der Gruppen erfolgt in diesem Zusammenhang in Anlehnung an Jurczyk et al. (2004). Da in dieser Stichprobe eine zeitliche Komponente bei zwei der vier Motivationsstrukturen eine tragende Rolle spielt, wird diese in der Benennung berücksichtigt, womit aus den Traditionellen und den Perspektivlosen, wie sie noch bei Jurczyk et al. (2004) bezeichnet wurden, die Gruppenbezeichnungen der *Selbstverständlich-Traditionellen* und der *Langfristig-Perspektivlosen* abgeleitet werden können.

Die Ausprägungen der Zustimmungswahrscheinlichkeit in den einzelnen Motivationsvariablen abhängig von der jeweiligen Motivationsstruktur sind zum besseren Verständnis in Abbildung 2 in Form eines Profildiagramms wiedergegeben. Eine detaillierte tabellarische Beschreibung findet sich in Form der berechneten Kreuztabellen in Anhang C.

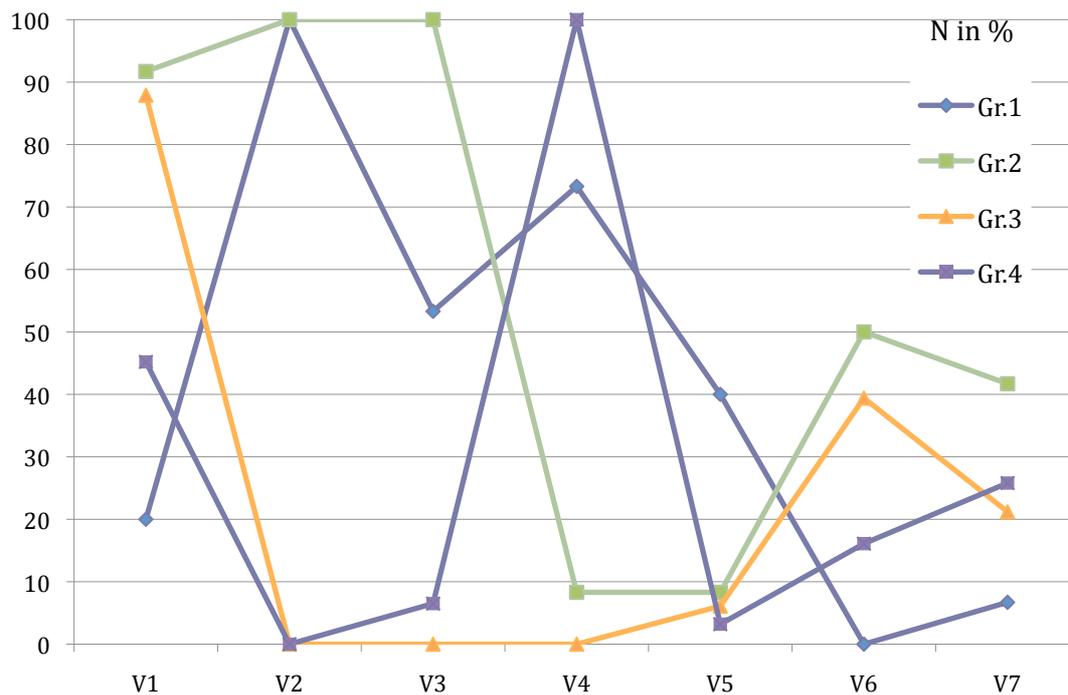


Abbildung 2: Profildiagramm zur Ausprägung der Motivationsvariablen („V“ wird als Abkürzung für Variable verwendet.) V1: Zeitperspektive (lang), V2: kindbezogene berufliche Vortätigkeiten, V3: kindbezogene berufliche Vororientierung, V4: Mitbetreuung eigener Kinder, V5: Bezahlung, V6: Arbeitsmarktveränderungen, V7: Motiv kommt von außen) in Prozent, in den vier Gruppen der Motivationsstruktur (Gr.1 = berufsorientiert, Gr.2 = selbstverständlich-traditionell, Gr.3 = langfristig-perspektivlos, Gr.4 = pragmatisch)

Insgesamt befinden sich in der Gruppe der Berufsorientierten 15 (16,5%), in der Gruppe der Selbstverständlich-traditionellen 12 (13,2%), in der Gruppe der Langfristig-perspektivlosen 33 (36,3%) und in die Gruppe der Pragmatischen fallen 31 (34,1%) der Tagesmütter.

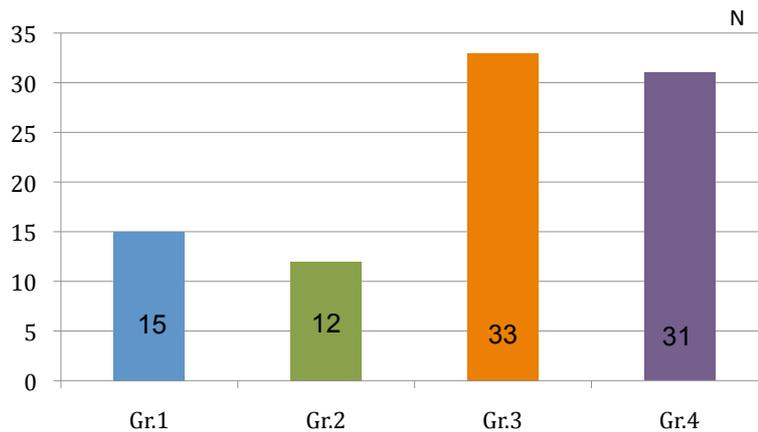


Abbildung 3: Anzahl der Tagesmütter in den einzelnen Clustern der Motivationsstruktur (Gr.1 = berufsorientiert, Gr.2 = selbstverständlich-traditionell, Gr.3 = langfristig-perspektivlos, Gr.4 = pragmatisch).

Die Altersverteilung über die vier Cluster hinweg ist vor allem durch den Einbezug der zeitlichen Perspektive relativ unterschiedlich. Die Gruppe der Selbstverständlich-Traditionellen, sowie die Gruppe der Langfristig-Perspektivlosen bilden die älteren Cluster. Die Selbstverständlich-Traditionellen sind im Mittel 54.25 ($SD = 5.98$) Jahre alt, die Langfristig-Perspektivlosen 47.30 ($SD = 6.25$) Jahre. Die Berufsorientierten bilden gemeinsam mit den Pragmatischen die jüngsten Gruppen. Die Berufsorientierten sind im Schnitt 38.16 ($SD = 7.92$) Jahre alt, die Pragmatischen 38.62 ($SD = 6.78$) Jahre.

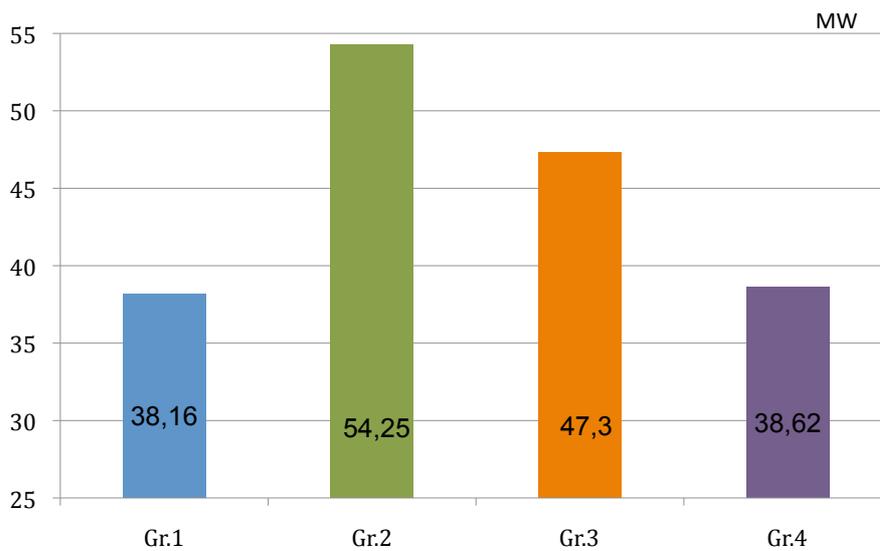


Abbildung 4: Durchschnittliche Altersverteilung der Tagesmütter in Jahren in Abhängigkeit der vier Gruppen der Motivationsstruktur (Gr.1 = berufsorientiert, Gr.2 = selbstverständlich-traditionell, Gr.3 = langfristig-perspektivlos, Gr.4 = pragmatisch).

5.3 Ergebnisse zu den Fragestellungen

Forschungsfrage 1: Gibt es Unterschiede in der Beziehung zum Tageskind abhängig von der Motivationsstruktur der Tagesmutter?

Es soll geklärt werden, ob die Motivationsstruktur der Tagesmutter einen Einfluss auf ihre Beziehung zum Tageskind hat und darüber hinaus ob sich verschiedene Motivationsstrukturen unterschiedlich auf die einzelnen Bindungskomponenten auswirken.

Hypothese 1.1: Tagesmütter weisen eine unterschiedliche Beziehungsqualität zu den Tageskindern in Abhängigkeit von ihrer Motivationsstruktur auf.

Um einen Unterschied im Bindungswert in Abhängigkeit der verschiedenen Motivationsstrukturen der Tagesmütter prüfen zu können, wird eine einfaktorielle Varianzanalyse für die Berechnung verwendet. Als unabhängige Variable (UV) wird die aus der Two-Step-Clusteranalyse errechnete Motivationsstruktur und als abhängige Variable (AV) der *r* to *z* transformierte AQS-Bindungswert verwendet.

Die Voraussetzung für die Berechnung der Varianzanalyse, die Homogenität der Varianzen, kann, ermittelt mit Hilfe des Levene-Tests, mit $p > .05$, als gegeben angenommen werden.

Die Berechnung der Prüfgröße fällt mit $F(3,87) = 0.74$, $p = .532$ nicht signifikant aus. Es zeigt sich, dass sich Tagesmütter mit unterschiedlicher Motivationsstruktur in Hinblick auf den Bindungswert nicht unterscheiden.

Hypothese 1.2: Tagesmütter mit unterschiedlicher Betreuungsstruktur unterscheiden sich in den Beziehungsmustern zu den Tageskindern.

Um Unterschiede in den Beziehungsmustern in Abhängigkeit der Motivationsstruktur erkennen zu können, werden hierzu als unabhängige Variable die Motivationsstruktur und als abhängige Variable die 8+1 AQS-Bindungskomponenten herangezogen. Zur Berechnung kommen zwei Verfahren zum Einsatz. Zum einen, eine einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) und zum anderen bei den Komponenten *Interesse an Fremdkontakten* (Kovariate: Alter der Tagesmutter) und *Freude am Körperkontakt* (Kovariate: Alter des Kindes) eine einfaktorielle Kovarianzanalyse (ANCOVA).

Die Homogenität der Varianzen, geprüft mittels Levene-Test, kann mit $p < .05$ bei den AQS-Bindungskomponenten *Bedarf nach Sicherheit*, *Bedarf nach Aufmerksamkeit* und *Bedarf nach Explorationsunterstützung* nicht angenommen werden. In diesen drei Fällen wird die Welch-Korrektur zur weiteren Berechnung verwendet.

Nach den Ergebnissen der Varianzanalyse bzw. Kovarianzanalyse übt die Motivationsstruktur der Tagesmutter keinen Einfluss auf die einzelnen AQS-Bindungskomponenten aus. Tagesmütter mit unterschiedlicher Motivationsstruktur unterscheiden sich nicht hinsichtlich der Bindungskomponenten. Eine Übersicht zu den Ergebnissen ist in Tabelle 4 gegeben.

STATISTISCHE AUSWERTUNG

Tabelle 4: Übersicht über die Ergebnisse der einfaktoriellen ANOVA (AV: AQS-Bindungskomponenten, UV: Motivationsstruktur) bzw. ANCOVA bei den Komponenten Interesse an Fremdkontakten (Kovariate: Alter der Tagesmutter) und Freude am Körperkontakt (Kovariate: Alter des Kindes).

AQS-Bindungskomponenten	F (df1,df2)	p	η^2
Bedarf nach Sicherheit	0.74 (3,39.10)	.583	.024
Freude am Körperkontakt	2.23 (3,87)	.088	.073
Interesse an Fremdkontakten	0.72 (3,87)	.544	.024
Bedarf nach Emotionsregulation	0.28 (3,87)	.838	.010
Übereinstimmung im Handeln	0.16 (3,87)	.921	.006
Bedarf nach Aufmerksamkeit	2.11 (3,36.36)	.116	.040
Bedarf nach Explorationsunterstützung	1.96 (3,38.71)	.137	.046
Freude an Kommunikation	1.48 (3,87)	.225	.049

F = Prüfgröße der ANOVA bzw. ANCOVA, p = Signifikanzbeurteilung, η^2 = Effektstärke

Forschungsfrage 2: Gibt es Unterschiede in der Mentalisierungsfähigkeit der Tagesmutter in Abhängigkeit von ihrer Motivationsstruktur?

Mithilfe der zweiten Forschungsfrage soll geklärt werden, ob sich die Motivationsstruktur auf die Mentalisierungsfähigkeit der Tagesmutter auswirkt.

Hypothese 2.1: Es gibt einen Unterschied in der Mentalisierungsfähigkeit der Tagesmutter in Abhängigkeit von der Motivationsstruktur.

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage werden der PDI-Globalscore als abhängige Variable und die Motivationsstruktur als unabhängige Variable verwendet. Um den starken Alterseffekt der Tagesmutter der beim PDI aufgetreten ist kontrollieren zu können und Unterschiede in der Mentalisierungsfähigkeit der Tagesmütter zwischen den verschiedenen Motivationsstrukturen feststellen zu können, wird zur Prüfung dieser Hypothese eine einfaktorielle Kovarianzanalyse (ANCOVA) gewählt. Mittels Levene-Test werden die Varianzen auf Homogenität geprüft. Mit einer Wahrscheinlichkeit von $p > .05$ können diese als homogen angenommen werden. Das Ergebnis der Varianzanalyse fällt mit $F(3,86) = 1.13$, $p = .342$ nicht signifikant aus. Ein Unterschied zwischen den verschiedenen Gruppen der Motivationsstruktur in Hinblick auf die Mentalisierungsfähigkeit kann nicht beobachtet werden.

Hypothese 2.2: Es gibt Unterschiede in den verschiedenen Bereichen der Mentalisierungsfähigkeit abhängig von der Betreuungsstruktur der Tagesmutter.

Um diese Hypothese zu prüfen werden die PDI-Indizes als abhängige Variable und die Motivationsstruktur als unabhängige Variable herangezogen.

Als Methode für die Berechnung kommen aufgrund der Voranalysen unterschiedliche Methoden zum Einsatz.

Für die Berechnung, ob es Unterschiede im PDI-Index *Mentale Reflexion über eigene Erziehungserfahrungen* gibt, wird eine einfaktorielle Varianzanalyse gewählt.

Wegen des stark konfundierenden Effekts des Alters der Tagesmutter bei den PDI-Indizes *Mentale Reflexion über die Tagesmutter-Kind-Beziehung* und *Mentale*

Reflexion über die eigene Tagesmuttertätigkeit wird für diese beiden Indizes die Methode der einfaktoriellen Kovarianzanalyse, mit der Kovariate Alter der Tagesmutter, für die Berechnungen herangezogen.

Eine weitere Kovarianzanalyse wird bei dem PDI-Index *Mentale Reflexion über kindliche Belastungen* berechnet. Hier wird das Alter des Kindes wegen seines konfundierenden Effekts auf diesen Index berücksichtigt.

Die Homogenität der Varianzen wird mittels Levene-Test geprüft und kann mit einer Wahrscheinlichkeit von $p > .05$ für alle PDI-Indizes als gegeben angesehen werden.

Die Ergebnisse der Berechnungen zeigen keine Unterschiede zwischen den verschiedenen Motivationsstrukturen, das heißt, dass sich die Motivationsstruktur der Tagesmutter nicht auf die unterschiedlichen Bereiche ihrer Mentalisierungsfähigkeit auswirkt. Eine Übersicht der Ergebnisse findet sich in Tabelle 5.

Tabelle 5: Übersicht über die Ergebnisse der einfaktoriellen ANOVA (AV: PDI-Index eigene Erziehungserfahrungen, UV: Motivationsstruktur) sowie der einfaktoriellen ANCOVA (AV: PDI-Indizes Tagesmutter-Kind-Beziehung und eigene Tagesmuttertätigkeit, UV: Motivationsstruktur; Kovariate: Alter der Tagesmutter) und der weiteren einfaktoriellen ANCOVA (AV: PDI-Index kindliche Belastungen, UV: Motivationsstruktur; Kovariate: Alter des Kindes)

PDI-Indizes	F (df1,df2)	p	η^2
Kindliche Belastungen	1.01 (3,85)	.392	.034
Eigene Tagesmuttertätigkeit	1.28 (3,86)	.287	.043
Eigene Erziehungserfahrungen	0.225 (3,51)	.878	.013
Tagesmutter-Kind-Beziehung	1.49 (3,86)	.222	.049

F = Prüfgröße der ANCOVA, p = Signifikanzbeurteilung, η^2 = Effektstärke

Forschungsfrage 3: Sind Bedingungsfaktoren bei allen Motivationsstrukturen gleich zu sehen?

Mit Hilfe dieser Fragestellung soll geklärt werden, welchen Einfluss die Motivationsstruktur der Tagesmutter auf Kontextfaktoren wie die kognitive Entwicklung des Kindes, die Erziehungspartnerschaft zwischen Tagesmutter und Eltern und die Unterstützung durch den Partner, hat.

Hypothese 3.1: Es gibt einen Unterschied im kognitiven Entwicklungsstand des Kindes in Abhängigkeit von der Betreuungsstruktur der Tagesmutter.

Zur Prüfung dieser Hypothese werden die Werte der kognitiven Skala der Bayley-Scales of Infant Development III als abhängige Variable und die Motivationsstruktur als unabhängige Variable eingesetzt. Nach Prüfung der Homogenität der Varianzen mit dem Levene-Test, die mit einer Wahrscheinlichkeit von $p > .05$ als gegeben angesehen werden kann, wird die Berechnung mittels einfaktorieller Varianzanalyse durchgeführt.

Mit einer errechneten Prüfgröße $F(3,87) = 1.43$, $p = .238$ ist das Ergebnis der Varianzanalyse nicht signifikant ausgefallen. Der kognitive Entwicklungsstand des Kindes ist unabhängig von der Motivationsstruktur seiner Tagesmutter.

Hypothese 3.2: Es gibt einen Unterschied in der Erziehungspartnerschaft in Abhängigkeit von der Motivationsstruktur der Tagesmutter.

Um die zweite Hypothese dieses Forschungskomplexes zu testen werden die Werte der Parent-Caregiver Relationship Scale als abhängige Variable und die Motivationsstruktur als unabhängige Variable verwendet. Das Alter der Tagesmutter wird wegen seines konfundierenden Effekts als Kovariate in alle Berechnungen mit einbezogen. Bei der Komponente *Zusammenarbeit* wird zusätzlich das Alter des Kindes als Kovariate im Rahmen einer einfaktoriellen Kovarianzanalyse berücksichtigt. Die Berechnungen zeigen, dass es keinen signifikanten Unterschied in der Erziehungspartnerschaft in Abhängigkeit der Motivationsstruktur der Tagesmutter gibt. Eine Übersicht zu den Ergebnissen ist in Tabelle 6 gegeben.

Tabelle 6: Übersicht der Ergebnisse der einfaktoriellen ANCOVA (AV: Erziehungspartnerschaft (PCRS), UV: Motivationsstruktur; Kovariate 1: Alter der Tagesmutter, bei der Komponente Zusammenarbeit; Kovariate 2: Alter des Kindes)

Erziehungspartnerschaft	F (df1,df2)	p	η^2
Zusammenarbeit	0.88 (3,86)	.451	.030
Informationen teilen	0.48 (3,86)	.700	.016
Informationen suchen	1.75 (3,86)	.163	.058
Erwachsenenbeziehung	0.18 (3,86)	.912	.006

F = Prüfgröße der ANCOVA, p = Signifikanzbeurteilung, η^2 = Effektstärke

Hypothese 3.3: Es gibt einen Unterschied in der Unterstützung durch den Partner abhängig von der Betreuungsstruktur der Tagesmutter.

Zur Überprüfung der letzten Hypothese werden die Daten über die Beteiligung des Partners aus dem Datenblatt als abhängige Variable und die Motivationsstruktur als unabhängige Variable eingesetzt. Auch bei dieser Hypothese wird das Alter der Tagesmutter als Kovariate berücksichtigt. Nachdem die Prüfung der Homogenität der Varianzen mit dem Levene-Test eine Wahrscheinlichkeit von $p > .05$ liefert, kann die Hypothese ebenfalls mittels einfaktorieller Kovarianzanalyse geprüft werden.

Das Ergebnis $F(3,86) = 0.82$, $p = .488$ zeigt, dass die Unterstützung des Partners unabhängig von der Motivationsstruktur seiner Partnerin ist. Allerdings ist aus den Voranalysen bekannt, dass das Alter der Tagesmutter einen Einfluss auf die gebotene Unterstützung durch den Partner hat. Junge Tagesmütter werden häufiger von ihrem Partner unterstützt als ältere Tagesmütter.

6 DISKUSSION

In dieser Arbeit standen die Auswirkungen der Motivationsstruktur von Tagesmüttern auf die Kleinkindbetreuung im Vordergrund. Da es sich dabei um ein weitgehend unerforschtes Gebiet innerhalb der Entwicklungspsychologie handelt, was es damit gleichzeitig besonders interessant macht, gibt es zu diesem speziellen Gebiet wenig Forschungsbefunde. Die Fragestellungen weisen deshalb auch einen weitgehend explorativen Charakter auf.

Mit der ersten Forschungsfrage sollte geklärt werden, ob sich Tagesmütter aufgrund ihrer Motivationsstruktur in der Beziehung zum Tageskind unterscheiden. Es war anzunehmen, dass sich Tagesmütter mit unterschiedlicher Motivationsstruktur vor allem in den einzelnen Bindungskomponenten voneinander unterscheiden würden. Eine Tagesmutter mit berufsorientierter Motivationsstruktur könnte erwartungsgemäß aufgrund ihrer Berufsausbildung in den Bindungskomponenten *Übereinstimmung im Handeln* und *Bedarf nach Explorationsunterstützung* höhere Werte erzielen als Tagesmütter mit anderer Motivationsstruktur. Von einer Tagesmutter mit langfristig-traditioneller Motivationsstruktur, welche den höchsten Altersdurchschnitt unter den vier Motivationsgruppen aufweist, wäre anzunehmen, dass diese vielleicht eine Art Ersatzoma für die Kinder darstellt und deshalb einen höheren Wert in der Bindungskomponente *Freude am Körperkontakt* erzielen würden als die anderen drei Gruppen. Da die Tagesmütter mit pragmatischer Motivationsstruktur ihre eigenen Kinder im Zuge ihrer Tätigkeit mitbetreuen wäre es denkbar, dass diese in der Bindungskomponente *Bedarf nach exklusiver Aufmerksamkeit* höhere Werte erzielen als die anderen Tagesmütter, da das Tageskind hier ständig in Konkurrenz mit dem eigenen Kind der Tagesmutter steht.

In der vorliegenden Arbeit konnten in den Ergebnissen keine signifikanten Unterschiede zwischen Tagesmüttern unterschiedlicher Motivationsstruktur und der Bindung des Kindes gefunden werden. Auch in Bezug auf die einzelnen Bindungskomponenten konnten keine Unterschiede festgestellt werden. Das bedeutet, dass es alle Tagesmütter schaffen, eine Beziehung zum Tageskind aufzubauen, unabhängig von ihrer Motivationsstruktur - obgleich sie eine einschlägige Ausbildung haben oder nicht, ihr eigenes Kind mitbetreuen oder nicht und dergleichen.

Die zweite Forschungsfrage widmete sich der Mentalisierungsfähigkeit der Tagesmutter, genauer ob sich Tagesmütter mit unterschiedlicher Motivationsstruktur in ihrer Mentalisierungsfähigkeit unterscheiden.

An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass das PDI im Rahmen der Studie „Parenting & Co-Parenting“ zum ersten Mal den Einsatz bei Tagesmüttern fand. Es ist ein Verfahren, das wie viele andere auch, ursprünglich für die primäre Bezugsperson, also die Mutter, konzipiert wurde. Das PDI stellt an die Mutter Fragen, die sie dazu bewegen sollen über ihr eigenes Kind, ihr Erleben als Mutter und die Beziehung zwischen ihr und ihrem Kind zu reflektieren. Die Tagesmutter hingegen wird durch das PDI aufgefordert nicht über ihr eigenes Kind, sondern über das Tageskind zu reflektieren. Das PDI enthält aber außer den Fragen zu den oben angeführten Dimensionen noch einen weiteren Bereich, der sich auf die eigenen Erziehungserfahrungen bezieht und somit nicht-kindspezifische Themen abfragt. In diesem Bereich sollten sich Tagesmütter mit pragmatischer Motivationsstruktur nicht von den anderen unterscheiden. In dieser Untersuchung konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen Tagesmüttern unterschiedlicher Motivationsstruktur in Bezug auf die Mentalisierungsfähigkeit (PDI-Globalscore) gefunden werden. Des Weiteren zeigten sich keine signifikanten Unterschiede bezüglich der verschiedenen Bereiche der Mentalisierungsfähigkeit. Das bedeutet, dass die Mentalisierungsfähigkeit ein von der Motivationsstruktur einer jeden Tagesmutter vollkommen unabhängiges Konstrukt ist.

Es wäre durchaus denkbar gewesen, dass Tagesmütter mit pragmatischer Motivationsstruktur ein höheres Maß an Mentalisierungsfähigkeit aufweisen, da sie selbst Kinder in demselben Alter haben und diese außerdem im Zuge ihrer Tätigkeit mitbetreuen. Sie sind sozusagen sensibilisiert durch die unmittelbaren Erfahrungen mit dem eigenen Kind und konnten dadurch möglicherweise ihre Mentalisierungsfähigkeit weiterentwickeln.

Aus der bisherigen Forschung über Mentalisierungsfähigkeit weiß man aber, dass Kinder die Fähigkeit zu reflektieren bereits im Kindesalter ausbilden und diese von ihren primären Bezugspersonen erlernen (Grienenberger, Kelly & Slade, 2005). Im Gegensatz zur Theory of Mind, deren Entwicklung im Kindesalter abgeschlossen

ist, wird 1998 von Fonagy et al. postuliert, dass die Mentalisierungsfähigkeit ein Leben lang weiterentwickelt wird.

In den Voranalysen zum Alter der Tagesmutter und der Mentalisierungsfähigkeit stellte sich heraus, dass mit steigendem Alter der Tagesmutter ihre Mentalisierungsfähigkeit abnimmt. Von diesem Standpunkt aus gesehen, scheint es so, als würde die von Fonagy et al. (1998) beschriebene Theorie nicht auf Tagesmütter übertragbar sein. Außerdem postuliert Robbins 2001, dass Motivation keine stabile Persönlichkeitseigenschaft ist und diese sich auch in Abhängigkeit von einer gegebenen Situation verändern kann. Möglicherweise ist es daher auch schwierig die Mentalisierungsfähigkeit mit einer sich verändernden Motivationsstruktur in Verbindung zu setzen. Es zeigt sich hier, dass weiterführende Forschung notwendig ist.

In der dritten Forschungsfrage standen die Bedingungsfaktoren im Mittelpunkt des Interesses. Mit der ersten Hypothese sollte herausgefunden werden, ob die Motivationsstruktur der Tagesmutter einen Einfluss auf die kognitive Entwicklung des Kindes hat. Es wäre denkbar, dass Tagesmütter, die selbst Kinder im gleichen Alter haben besonders in die Förderung des eigenen Kindes investieren, deshalb auch viele Spielsachen besitzen, die für die Tageskinder zugänglich sind und die dafür ausgelegt sind kognitive Fähigkeiten zu trainieren. Andererseits könnte eine Tagesmutter mit berufsorientierter Motivationsstruktur den Kindern aufgrund ihrer Ausbildung und ihres Wissens besonders gezielt Förderung anbieten.

In der vorliegenden Arbeit konnten keine signifikanten Unterschiede in der kognitiven Entwicklung des Kindes in Abhängigkeit der Motivationsstruktur der Tagesmutter gefunden werden. Aus anderen Studien ist bereits bekannt, dass sich Tagesbetreuung positiv auf die kognitive Entwicklung von Kindern auswirkt (Burchinal et al., 1989, 1996; Andersson, 1989, 1992; Han, 2005). Die Motivationsstruktur aber beeinflusst die kognitive Entwicklung des Kindes nicht

Mithilfe der zweiten Hypothese sollte herausgefunden werden ob sich Tagesmütter mit unterschiedlicher Motivationsstruktur in ihrer Erziehungspartnerschaft zu den Eltern unterscheiden. Der gemeinsame Austausch, also das Suchen nach und das Teilen von Informationen über die gemachten Erfahrungen und Verhaltensweisen des Kindes sollte beiden Seiten

mehr Einsicht und Verständnis für das Kind bringen und somit eine sensitivere Betreuung des Kindes bewirken (Elicker & Fortner-Wood, 1995, zitiert nach Owen, Ware & Barfoot, 2000, S.415). Vorstellbar wäre hier, dass eine Tagesmutter mit berufsorientierter Motivationsstruktur besonderen Wert auf eine gute Erziehungspartnerschaft legt. Ihr ist durch ihre Ausbildung die Wichtigkeit einer guten Beziehung zu den Eltern und deren Einbindung in die Tagesmuttertätigkeit bewusst und deshalb wäre es denkbar, dass diese Tagesmütter sich signifikant von den anderen unterscheiden. Es zeigten sich jedoch in der vorliegenden Stichprobe keine signifikanten Unterschiede in der Erziehungspartnerschaft in Abhängigkeit der Motivationsstruktur der Tagesmütter.

Mit der dritten Hypothese sollte geklärt werden, ob Tagesmütter abhängig von ihrer Motivationsstruktur Unterstützung von ihrem Partner erhalten. Der Gedanke dahinter war, dass Tagesmütter mit pragmatischer Motivationsstruktur ihre eigenen Kinder mitbetreuen und sich daher der Partner mehr an der Tätigkeit beteiligen könnte, möglicherweise um Zeit mit dem eigenen Kind zu verbringen. Außerdem könnten hier die Grenzen zwischen Familie und Arbeit eher verschwimmen, als die Partner von Tagesmüttern anderer Motivationsstrukturen.

Es konnten allerdings keine Unterschiede zwischen Tagesmüttern unterschiedlicher Motivationsstruktur und der Unterstützung durch den Partner gefunden werden. Erklärbar ist jenes durch ein Ergebnis der Voranalysen, in denen sich zeigte, dass junge Tagesmütter häufiger von ihrem Partner Unterstützung erhalten als ältere. Dies weist daher darauf hin, dass das Alter der Tagesmutter ein wichtigerer Einflussfaktor auf das Vorhandensein der Unterstützung durch den Partner darstellt als die Motivationsstruktur.

Aus den vorliegenden Ergebnissen, welche die Untersuchung dieser Stichprobe lieferte, lässt sich schließen, dass die Motivationsstruktur der Tagesmütter in Österreich keinen Einfluss auf die gebotene Kleinkindbetreuung hat. Das bedeutet, dass eine Tagesmutter unabhängig von den Gründen, die sie dazu bewegten den Beruf Tagesmutter auszuüben, dem Tageskind eine gute Betreuungsqualität bieten kann. Offensichtlich schaffen es alle vier Gruppen mit einem Maß an Professionalität in ihrem Berufsfeld mit Kleinkindern zu arbeiten, welches den Einfluss der Motivationsstruktur zur Gänze ausmerzt. Für Eltern

bedeutet dies eine große Erleichterung bei der Auswahl ihrer Tagesmutter. Die Motivstruktur ist eine latente Eigenschaft die jede Tagesmutter bewusst oder unbewusst mit sich bringt. Die zugrunde liegenden Motive für die Berufswahl sind nicht ersichtlich, so wie beispielsweise der für die Tageskinder zur Verfügung stehende Platz, Sauberkeit und Ordnung, die Anzahl der anwesenden Kinder oder die Qualität des Essens. Für Eltern bedeutet dies, dass sie sich keine Gedanken darüber machen müssen aus welchem Grund ihre Tagesmutter diesen Beruf ergriffen hat und sie sich bei der Auswahl einer geeigneten außerfamiliären Betreuung auf andere Dinge konzentrieren können.

7 LITERATURVERZEICHNIS

- Aber, J. L., Slade, A., Berger, B., Bresgi, I. & Kaplan, M. (1985). *The Parent Development Interview*. Unpublished protocol, The City University of New York.
- Ahnert, L. (2010). *Wieviel Mutter braucht ein Kind?* Heidelberg: Springer.
- Ahnert, L., Eckstein-Madry, T., Kappler, G., Supper, B., Harwardt, E., Gappa, M., Müller- Bauer, S. & Pieper, J. (in Vorbereitung). Multiple attachments towards maternal and non-maternal care providers throughout the preschool years: features and functions.
- Ahnert, L. & Lamb, M. E. (2003). Shared Care: Establishing a Balance Between Home and Child Care Settings. *Child Development*, 74(4), 1044-1049.
- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. E. (2006). Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. *Child Development*, 77(3), 664–679.
- Ainsworth, M. D. S., Bell S.M. (1970). Attachment, Exploration and Separation: Illustrated by the Behavior of One-Year-Olds in a Strange Situation. *Child Development*, 41(1), 49-67.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. & Stayton, D. (1974). Infant-mother attachment and social development. In M. P. Richards (Hrsg.), *The introduction of the child into a social world* (S. 99-135). London: Cambridge University Press.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M., Waters, E. & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Ambrose, M. & Kulik, C. (1999). Old friends, new faces: Motivation research in the 1990's. *Journal of Management*, 25, 231–292.
- Andersson, B. E. (1989). Effects of public day care: A longitudinal study. *Child Development*, 60, 857–866.
- Andersson, B. E. (1992). Effects of day care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish school children. *Child Development*, 63, 20–36.
- Bayley, N. (1969). Manual for the Bayley Scales of Infant Development. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Bayley, N. (2006). *Bayley Scales of Infant Development* (3rd. Edition). San Antonio: The Psychological Corporation.
- Bell, D. C. & Richard A. J. (2000). The Search for a Caregiving Motivation, *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 11(2), 124-128.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Belsky, J. & Steinberg, L. D. (1978). The effects of day care: a critical review. *Child Development*, 49, 929-949.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss*, (Vol. 2). Separation: Anxiety and anger. New York: Basic Books.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental psychology*, 28(5), 759.

- Brooks-Gun, J., Han, W.-J. & Waldfogel, J. (2002). Maternal Employment and Child Cognitive Outcomes in the First Three Years of Life: The NICHD Study of Early Child Care. *Child Development*, 73(4), 1052-1072.
- Burchinal, M., Lee, M. & Ramey C. (1989). Type of Day-Care and Preschool Intellectual Development in Disadvantaged Children. *Child Development*, 60(1), 128-137.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Nabors, L. A. & Bryant, D. M. (1996). Quality of Center Child Care and Infant Cognitive and Language Development. *Child Development*, 67, 606-620.
- Cole, S. (2005) Foster Caregiver Motivation and Infant Attachment: How do Reasons for Fostering Affect Relationships? *Child and Adolescent Social Work Journal*, 22(5–6), 441-457.
- Elicker, J., Noppe, I. C., Noppe, L. D. & Fortner-Wood, C. (1997). The Parent-Caregiver Relationship Scale: Rounding Out the Relationship System in Infant Child Care. *Early Education & Development*, 8(1), 83-100.
- Drugli, M. B. & Undheim, A. M. (2012). Partnership between Parents and Caregivers of Young Children in Full-time Daycare, *Child Care in Practice*, 18(1), 51-65.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G. S. & Higgitt, A. C. (1991). The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health Journal*, 12(3), 201–218.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, S. & Target, M. (1998). Reflective-Functioning Manual, version 5.0, for Application to Adult Attachment Interviews.

- Fonagy, P. & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700.
- George, C., Kaplan, N. & Main, M. (1984, 1988, 1996). *The Adult Attachment Interview. Unpublished protocol (3rd ed.)*. Department of Psychology, University of California at Berkeley.
- Goossens, F. A. & van IJzendoorn, M. H. (1990). Quality of infants' attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, 61, 832–837.
- Grienenberger, J. F., Kelly, K. & Slade, A. (2005). Maternal reflective functioning, mother-infant affective communication and infant attachment: Exploring the link between mental states and observed caregiving behavior in the intergenerational transmission of attachment. *Attachment & Human Development*, 7(3), 299-311.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2004). *Bindungen – Das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Han, W.-J. (2005). Maternal Nonstandard Work Schedules and Child Cognitive Outcomes. *Child Development*, 76(1), 137-154.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Howes, C. & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63, 867-878.
- Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D. C. & Myers, L. (1988). Attachment and child care: Relationships with mother and caregiver. *Early Childhood Research Quarterly*, 3(4), 403–416.

- Jurczyk, K., Rauschenbach, T., Tietze, W., Keimeleder, L., Schneider, K., Schumann, M., Stempinski, S., Weiß, K. & Zehnbauer, A. (2004). *Von der Tagesbetreuung zur Familientagesbetreuung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kirchler, E. (2008). *Arbeits- und Organisationspsychologie*. 2.Auflage. Wien: WUV.
- Leslie, A. M. (1987). The origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94(4), 412-426.
- Mandler, J. A. (2013). Mütterliche Mentalisierungsfähigkeit in ihrer Auswirkung auf die Beziehungsgestaltung und kindliche Empathieentwicklung. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Meins, E. (1997). *Security of attachment and the social development of cognition*. Hove: Psychology Press.
- Meins, E., Fernyhough C., Russell J. & Clark-Carter, D. (1998). Security of Attachment as a Predictor of Symbolic and Mentalising Abilities: A Longitudinal Study. *Social Development*, 7(1), 1–24.
- Morton, J. & Frith, U. (1995). Causal modeling: A structural approach to developmental psychology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology, Theory and Method, Vol. 1*, 357-390.
- Owen, M. T., Ware, A. M. & Barfoot, B. (2000). Caregiver-Mother Partnership Behavior and the Quality of Caregiver-Child and Mother-Child Interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 413-428.
- Pence, A. R. & Goelman, H. (1991). The Relationship of Regulation, Training and Motivation To Quality of Care in Family Day Care. *Child & Youth Care Forum*, 20(2), 83-101.
- Piaget, J. (1930). *The Child's Conception of Physical Causality*. London: Paul,

Trench, Trubner & Co.

- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of research in Science Teaching*, 2(3), 176-186.
- Robbins, S. P. (2001). *Organizational Behavior. Concepts, Controversies and Applications* (9th ed.). New Jersey: Prentice Hall. [Deutsche Übersetzung: *Organisation der Unternehmung*. München: Pearson].
- Rodger, S., Cummings, A. & Leschied, A. W. (2006). Who is caring for our most vulnerable children? The motivation to foster in child welfare. *Child Abuse & Neglect*, 30, 1129-1142.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Slade, A. (2005). Parental reflective functioning: An introduction. *Attachment & Human Development*, 7(3), 269-281.
- Slade, A., Bernbach, E., Grienberger, J., Levy, D. & Locker, A. (2004). *Adendum to Fonagy, Taregt, Steele, & Steele reflective functioning scoring manual for use with the Parent Development Interview*. Unpublished Manuscript, New York: The City College and Graduate Center of the City University of New York.
- Shpancer, N. (1999). Caregiver-Parent Relations in Daycare: Testing the Buffer Hypothesis. *Early Child Development and Care*, 156(1), 1-14.
- Sharp, C. & Fonagy, P. (2008). The Parent's Capacity to Treat the Child as a Psychological Agent: Constructs, Measures and Implications for Developmental Psychopathology. *Social Development*, 17(3), 737-754.

- Supper, B., Ahnert, L. & Laminger, Y. (2012). PDI: Deutsche Übersetzung und Adaptation. Unveröffentlichtes Manual, Universität Wien.
- Unger, D. G. & Powell, D. R. (1980). Supporting Families under Stress: The Role of Social Networks. *Family Relations*, 29(4), 566-574.
- Waters, E. (1995). The Attachment Q- Set (Version 3.0). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60, 71-91.
- Waters, E. & Deane, K. E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50(1-2), 41-65.
- Weaver R. H. (2002). Predictors of Quality and Commitment in Family Child Care: Provider Education, Personal Resources, and Support. *Early Education & Development*, 13(3), 265-282.

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1:	Beschreibung der Subtypen nach dem deutschen Manual von Supper et al. (2012)	23
Tabelle 2:	Übersicht über richtige und falsche Gruppenzuordnung.....	42
Tabelle 3:	Übersicht zu den diskriminanten Variablen.....	42
Tabelle 4:	Übersicht über die Ergebnisse der einfaktoriellen ANOVA (AV: AQS-Bindungskomponenten, UV: Motivationsstruktur) bzw. ANCOVA bei den Komponenten Interesse an Fremdkontakten (Kovariate: Alter der Tagesmutter) und Freude am Körperkontakt (Kovariate: Alter des Kindes).	48
Tabelle 5:	Übersicht über die Ergebnisse der einfaktoriellen ANOVA (AV: PDI-Index eigene Erziehungserfahrungen, UV: Motivationsstruktur) sowie der einfaktoriellen ANCOVA (AV: PDI-Indizes Tagesmutter-Kind-Beziehung und eigene Tagesmuttertätigkeit, UV: Motivationsstruktur; Kovariate: Alter der Tagesmutter) und der weiteren einfaktoriellen ANCOVA (AV: PDI-Index kindliche Belastungen, UV: Motivationsstruktur; Kovariate: Alter des Kindes) ..	50
Tabelle 6:	Übersicht der Ergebnisse der einfaktoriellen ANCOVA (AV: Erziehungspartnerschaft (PCRS), UV: Motivationsstruktur; Kovariate 1: Alter der Tagesmutter, bei der Komponente Zusammenarbeit; Kovariate 2: Alter des Kindes)	52

8 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Übersicht zur Analysegüte der Two-Step-Clusteranalyse.....	41
Abbildung 2: Profildiagramm zur Ausprägung der Motivationsvariablen („V“ wird als Abkürzung für Variable verwendet.) V1: Zeitperspektive (lang), V2: kindbezogene berufliche Vortätigkeiten, V3: kindbezogene berufliche Vororientierung, V4: Mitbetreuung eigener Kinder, V5: Bezahlung, V6: Arbeitsmarktveränderungen, V7: Motiv kommt von außen) in Prozent, in den vier Gruppen der Motivationsstruktur (Gr.1 = berufsorientiert, Gr.2 = selbstverständlich-traditionell, Gr.3 = langfristig-perspektivlos, Gr.4 = pragmatisch).....	44
Abbildung 3: Anzahl der Tagesmütter in den einzelnen Clustern der Motivationsstruktur (Gr.1 = berufsorientiert, Gr.2 = selbstverständlich-traditionell, Gr.3 = langfristig-perspektivlos, Gr.4 = pragmatisch).	45
Abbildung 4: Durchschnittliche Altersverteilung der Tagesmütter in Jahren in Abhängigkeit der vier Gruppen der Motivationsstruktur (Gr.1 = berufsorientiert, Gr.2 = selbstverständlich-traditionell, Gr.3 = langfristig-perspektivlos, Gr.4 = pragmatisch).	46

9 ANHANG

A:	<u>Zusammenfassung</u>	I
B:	<u>Abstract</u>	II
C:	<u>Kreuztabellen: Motivationsvariablen und Motivationsstruktur</u>	III
D:	<u>Korrelationen - Bindung mit Geschlecht Kind, Alter Kind und Alter Tagesmutter</u>	X
E:	<u>AQS-Beobachtungsprotokoll-Erzieherin</u>	XI
F:	<u>Datenblatt – Tagesmutter</u>	XX
G:	<u>PDI-Interviewleitfaden Tagesmütter</u>	XXIII
H:	<u>Parent Development Interview (PDI) – Manual zur Kodierung</u>	XXVI
I:	<u>Beschreibung der Tagesmutter-PDI-Indizes</u>	LI
J:	<u>PDI-Kodierblatt für Tagesmütter</u>	LIII
K:	<u>Auszug aus der Record Form der Bayley Scales of Infant Development III</u>	LIX
L:	<u>Fragebogen – PCRS</u>	LXX
M:	<u>Lebenslauf</u>	LXXII

A: Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit ist im Rahmen des Forschungsprojekts „Parenting & Co-Parenting“ am Institut für Angewandte Psychologie: Gesundheit, Entwicklung und Förderung der Universität Wien entstanden. Sie befasst sich mit einem bislang wenig erforschten Thema in der Entwicklungspsychologie, den Beweggründen zur Ergreifung des Berufs der Tagesmutter. Es soll herausgefunden werden, wie sich diese unterschiedlichen Motive auf die Kleinkindbetreuung auswirken. Im Fokus des Interesses stehen dabei die Auswirkungen der Motivationsstruktur auf die Bindungsbeziehung zwischen Tagesmutter und Tageskind, die Auswirkungen auf die Mentalisierungsfähigkeit der Tagesmutter, sowie die Auswirkungen auf Bedingungsfaktoren wie die kognitive Entwicklung des Kindes, die Erziehungspartnerschaft zwischen Tagesmutter und Eltern und die Unterstützung durch den Partner.

Die Motivationsstruktur jeder Tagesmutter wurde anhand von 7 dichotomen Variablen, die aus den Angaben der Tagesmutter herausgefiltert wurden, mit Hilfe einer Two-Step-Clusteranalyse ermittelt. Es konnten 4 unterschiedliche Gruppen gefunden werden: Berufsorientierte, Selbstverständlich-Traditionelle, Langfristig-Perspektivlose und Pragmatische.

Für die Berechnungen wurden Daten des Attachment-Q-Sort Verfahrens (AQS), des Parent Development Interviews (PDI), der Bayley-Scales of Infant Development III und der Parent-Cargiver Relationship Scale verwendet.

Die für die Arbeit herangezogene Stichprobe umfasst 91 Tageskinder, zwischen 12 und 30 Monaten und deren Tagesmütter.

Zusammenfassend konnte festgestellt werden, dass sich Tagesmütter verschiedener Motivationsstrukturen nicht in ihren Bindungsbeziehungen zu ihren Tageskindern unterscheiden. Ebenso gibt es keine signifikanten Unterschiede in der Mentalisierungsfähigkeit der Tagesmütter in Abhängigkeit ihrer Motivationsstruktur. Des Weiteren konnten keine Unterschiede in der kognitiven Entwicklung des Kindes, der Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Tagesmutter und der Unterstützung durch den Partner aufgrund der Motivationsstruktur der Tagesmütter gefunden werden.

B: Abstract

This paper was created in accordance with the research project „Parenting & Co-Parenting“ within the Department of Applied Psychology: Health, Development, Enhancement and Intervention at the University of Vienna. It concerns a subject of Developmental Psychology, that so far hasn't been studied intensively, the reasons for becoming a non-parental care provider. It shall be investigated how these motives affect day care. Of special interest are the effects of the motivational structure on the attachment relationship between non-parental care provider and child in care, the impact on the care provider's mentalization ability, and the impact on conditional factors such as cognitive development of the child, parent-caregiver relationship and the partner's.

The motivation structure of each care provider was determined in connection with a two-step cluster analysis, on the basis of 7 dichotomous variables that were filtered out of the information given by the care provider. 4 different groups were found: work-oriented, self-evident traditional, long-termed without prospects and pragmatic.

For calculations data of the Attachment Q-Sort procedure (AQS), the Parent Development Interview (PDI), the Bayley Scales of Infant Development III and the Parent-Caregiver Relationship Scale were applied.

The sample used in this study includes 91 children in day care between 12 and 30 months and their day care providers.

In summary it was found that day care providers with various motivational structures do not differ in their attachment relationships to their day care children. Similarly there are no significant differences in the mentalization ability of day care providers depending on their motivational structure. Furthermore no differences could be found in the cognitive development of the child, parent-caregiver relationship and the partner's support due to the motivational structure of the day care provider.

C: Kreuztabellen: Motivationsvariablen und Motivationsstruktur

Tabelle C 1: Kreuztabelle: Motivationsvariable: Zeitperspektive und Motivationsstruktur (Cluster) [1 = berufsorientiert, 2 = selbstverständlich-traditionell, 3 = langfristig-perspektivlos, 4 = pragmatisch]

Kreuztabelle

		Zeitperspektive			
		kurz	lang	Gesamt	
Cluster	1	Anzahl	12	3	15
		% innerhalb von Cluster	80%	20%	100%
	2	Anzahl	1	11	12
		% innerhalb von Cluster	8,3%	91,7%	100%
	3	Anzahl	4	29	33
		% innerhalb von Cluster	12,1%	87,9%	100%
	4	Anzahl	17	14	31
		% innerhalb von Cluster	54,8%	45,2%	100%
Gesamt		Anzahl	34	57	91
		% innerhalb von Cluster	37,4%	62,6%	100%

Tabelle C 1: Kreuztabelle: Motivationsvariable: kindorientierte berufliche Vortätigkeiten und Motivationsstruktur (Cluster) [1 = berufsorientiert, 2 = selbstverständlich-traditionell, 3 = langfristigperspektivlos, 4 = pragmatisch]

Kreuztabelle

		kindorientierte berufliche Vortätigkeiten			
		nein	ja	Gesamt	
Cluster	1	Anzahl	0	15	15
		% innerhalb von Cluster	0%	100%	100%
	2	Anzahl	0	12	12
		% innerhalb von Cluster	0%	100%	100%
	3	Anzahl	33	0	33
		% innerhalb von Cluster	100%	0%	100%
	4	Anzahl	31	0	31
		% innerhalb von Cluster	100%	0%	100%
Gesamt		Anzahl	64	27	91
		% innerhalb von Cluster	70,3%	29,7%	100%

Tabelle C 2: Kreuztabelle: Motivationsvariable: kindorientierte berufliche Vororientierung und Motivationsstruktur (Cluster) [1 = berufsorientiert, 2 = selbstverständlich-traditionell, 3 = langfristig-perspektivlos, 4 = pragmatisch]

Kreuztabelle

		kindorientierte berufliche Vororientierung			Gesamt
		nein	ja		
Cluster	1	Anzahl	7	8	15
		% innerhalb von Cluster	46,7%	53,3%	100%
	2	Anzahl	0	12	12
		% innerhalb von Cluster	0%	100%	100%
	3	Anzahl	33	0	33
		% innerhalb von Cluster	100%	0%	100%
	4	Anzahl	29	2	31
		% innerhalb von Cluster	93,5%	6,5%	100%
Gesamt		Anzahl	69	22	91
		% innerhalb von Cluster	75,8%	24,2%	100%

Tabelle C 3: Kreuztabelle: Motivationsvariable: Mitbetreuung eigener Kinder und Motivationsstruktur (Cluster) [1 = berufsorientiert, 2 = selbstverständlich-traditionell, 3 = langfristig-perspektivlos, 4 = pragmatisch]

Kreuztabelle

		Mitbetreuung eigener Kinder			
		nein	ja	Gesamt	
Cluster	1	Anzahl	4	11	15
		% innerhalb von Cluster	26,7%	73,3%	100%
	2	Anzahl	11	1	12
		% innerhalb von Cluster	91,7%	8,3%	100%
	3	Anzahl	33	0	33
		% innerhalb von Cluster	100%	0%	100%
	4	Anzahl	0	31	31
		% innerhalb von Cluster	0%	100%	100%
Gesamt		Anzahl	48	43	91
		% innerhalb von Cluster	52,7%	47,3%	100%

Tabelle C 4: Kreuztabelle: Motivationsvariable: Bezahlung und Motivationsstruktur (Cluster) [1 = berufsorientiert, 2 = selbstverständlich-traditionell, 3 = langfristig-perspektivlos, 4 = pragmatisch]

Kreuztabelle

		Bezahlung			
		nein	ja	Gesamt	
Cluster	1	Anzahl	9	6	15
		% innerhalb von Cluster	60%	40%	100%
2	Anzahl	11	1	12	
		% innerhalb von Cluster	91,7%	8,3%	100%
3	Anzahl	31	2	33	
		% innerhalb von Cluster	93,9%	6,1%	100%
4	Anzahl	30	1	31	
		% innerhalb von Cluster	96,8%	3,2%	100%
Gesamt	Anzahl	81	10	91	
		% innerhalb von Cluster	89%	11%	100%

Tabelle C 5: Kreuztabelle: Motivationsvariable: Arbeitsmarktveränderungen und Motivationsstruktur (Cluster) [1 = berufsorientiert, 2 = selbstverständlich-traditionell, 3 = langfristig-perspektivlos, 4 = pragmatisch]

Kreuztabelle

		Arbeitsmarktveränderungen			
		nein	ja	Gesamt	
Cluster	1	Anzahl	15	0	15
		% innerhalb von Cluster	100%	0%	100%
	2	Anzahl	6	6	12
		% innerhalb von Cluster	50%	50%	100%
	3	Anzahl	20	13	33
		% innerhalb von Cluster	60,6%	39,4%	100%
	4	Anzahl	26	5	31
		% innerhalb von Cluster	83,9%	16,1%	100%
Gesamt		Anzahl	67	24	91
		% innerhalb von Cluster	73,6%	26,4%	100%

Tabelle C 6: Kreuztabelle: Motivationsvariable: Motiv von außen und Motivationsstruktur (Cluster)
 [1 = berufsorientiert, 2 = selbstverständlich-traditionell, 3 = langfristig-perspektivlos, 4 = pragmatisch]

Kreuztabelle

			Motiv von außen		Gesamt
			nein	ja	
Cluster	1	Anzahl	14	1	15
		% innerhalb von Cluster	93,3%	6,7%	100%
	2	Anzahl	7	5	12
		% innerhalb von Cluster	58,3%	41,7%	100%
	3	Anzahl	26	7	33
		% innerhalb von Cluster	78,8%	21,2%	100%
	4	Anzahl	23	8	31
		% innerhalb von Cluster	74,2%	25,8%	100%
Gesamt		Anzahl	70	21	91
		% innerhalb von Cluster	76,9%	23,1%	100%

D: Korrelationen - Bindung mit Geschlecht Kind, Alter Kind und Alter Tagesmutter

Tabelle 2: Korrelationen AQS-Bindungswert und AQS-Bindungskomponenten mit dem Geschlecht des Kindes, dem Alter des Kindes und dem Alter der Tagesmutter.

Korrelationen nach Spearman				
		Geschlecht Kind	Alter Kind	Alter Tagesmutter
AQS-Bindungswert	<i>r</i>	.116	-.063	-.133
	<i>p</i>	.273	.551	.208
Bedarf nach Sicherheit	<i>r</i>	-.013	-.047	-.043
	<i>p</i>	.902	.660	.687
Freude am Körperkontakt	<i>r</i>	-.098	-.266*	-.072
	<i>p</i>	.357	.011	.495
Interesse an Fremdkontakten	<i>r</i>	.029	-.104	.244*
	<i>p</i>	.786	.327	.020
Bedarf nach Emotionsregulation	<i>r</i>	.060	-.003	.018
	<i>p</i>	.573	.978	.865
Übereinstimmung im Handeln	<i>r</i>	.163	.100	.113
	<i>p</i>	.122	.343	.288
Bedarf nach Aufmerksamkeit	<i>r</i>	.162	.051	.085
	<i>p</i>	.122	.631	.422
Bedarf nach Explorationsunterstützung	<i>r</i>	-.006	-.042	-.060
	<i>p</i>	.955	.693	.569
Freude an Kommunikation	<i>r</i>	-.017	.082	-.087
	<i>p</i>	.876	.441	.411
Bindungs-Explorations-Balance	<i>r</i>	-.058	-.174	-.057
	<i>p</i>	.587	.099	.589

N = 91, *r* = Korrelationskoeffizient, *p* = Signifikanzbeurteilung

E: AQS-Beobachtungsprotokoll-Erzieherin

Datum:

Name des Kindes:

Name der Erzieherin:

Name des Beobachters:

Orte der Beobachtung:

Zeitraum (von – bis):

Beobachtungsprotokoll-E

Frage	Vermerk
1. Das Kind teilt mit der Erzieherin oder überlässt ihr Sachen, wenn sie danach fragt. <i>Niedrig: Weigert sich.</i>	
2. Manchmal ist das Kind ohne klaren Grund weinerlich, wenn es nach dem Spielen zur Erzieherin zurückkehrt. <i>Niedrig: Das Kind ist fröhlich und herzlich, wenn es zwischendurch oder nach dem Spielen zur Erzieherin zurückkehrt.</i>	
3. Das Kind lässt sich von anderen Erzieherinnen trösten, wenn es verstimmt ist oder sich wehgetan hat. <i>Niedrig: Nur die beobachtete Erzieherin kann das Kind trösten.</i>	
4. Das Kind geht zart und vorsichtig mit Spielsachen und Tieren um.	
5. Das Kind ist mehr an Personen interessiert als an Sachen. <i>Niedrig: Mehr an Dingen interessiert als an Personen.</i>	
6. Wenn das Kind in der Nähe der Erzieherin ist und etwas sieht, was es will, dann quengelt es oder versucht, die Erzieherin dorthin zu zerren.	

<p><i>Niedrig: Geht ohne zu quengeln oder an der Erzieherin zu zerren zu dem Gegenstand, den es möchte.</i></p>	
<p>7. Das Kind lacht und lächelt leicht mit vielen verschiedenen Personen. <i>Niedrig: Die Erzieherin kann das Kind leichter zum Lächeln oder Lachen bringen als sonst irgendjemand.</i></p>	
<p>8. Wenn das Kind weint, dann weint es heftig. <i>Niedrig: Wimmert, schluchzt, weint nicht heftig, oder heftiges Weinen dauert niemals lange.</i></p>	
<p>9. Das Kind ist meistens gutgelaunt und zum Spielen aufgelegt. <i>Niedrig: Das Kind ist eher ernst, traurig oder leicht reizbar.</i></p>	
<p>10. Das Kind weint oft oder leistet Widerstand, wenn die Erzieherin es zum Mittagschlaf oder abends ins Bett legt. <i>Niedrig: Weint nicht oder sträubt sich nicht, wenn es zu Bett gebracht wird.</i></p>	
<p>11. Das Kind umarmt oder knuddelt die Erzieherin öfters, ohne dass die Erzieherin das Kind dazu auffordert. <i>Niedrig: Normalerweise geht die Initiative von der Erzieherin aus.</i></p>	
<p>12. Das Kind gewöhnt sich schnell an Leute oder Dinge, die es zunächst einschüchtern oder ihm Angst machen. <i>** Mittel: wenn niemals schüchtern oder ängstlich.</i> <i>Niedrig: Das Kind gewöhnt sich langsam an Leute oder Dinge.</i></p>	
<p>13. Wenn das Kind bei dem Weggehen der Erzieherin verstimmt ist, dann weint es weiter oder wird sogar aufgebracht, nachdem sie weggegangen ist. <i>** Mittel: wenn das Kind nicht durch das Weggehen verstimmt wird.</i> <i>Niedrig: Das Weinen hört auf, gleich nachdem die Erzieherin gegangen ist.</i></p>	
<p>14. Wenn das Kind etwas Neues zum Spielen findet, dann bringt es den Gegenstand zur Erzieherin oder zeigt ihn ihr von weitem. <i>Niedrig: Spielt still mit dem neuen Spielzeug oder geht an eine Stelle, wo es nicht unterbrochen werden wird.</i></p>	
<p>15. Wenn die Erzieherin es dazu auffordert, dann spricht das Kind mit unbekanntem Personen, zeigt ihnen Spielsachen,</p>	

<p>oder was es schon kann. <i>Niedrig: Trotz der Aufforderung der Erzieherin ist das Kind nicht bereit, sich auf unbekannte Personen einzulassen.</i></p>	
<p>16. Das Kind bevorzugt Nachbildungen von Lebewesen (Puppen, Stofftiere) als Spielsachen. <i>Niedrig: Bevorzugt Bälle, Klötze, Töpfe und Schüsseln, usw.</i></p>	
<p>17. Das Kind verliert schnell das Interesse an unbekanntem Erwachsenen, wenn diese etwas tun, was es nicht mag.</p>	
<p>18. Das Kind folgt den Vorschlägen der Erzieherin bereitwillig, auch wenn diese keine Anordnungen sind. <i>Niedrig: Es ignoriert Vorschläge, folgt nur Anordnungen oder ignoriert beides.</i></p>	
<p>19. Wenn die Erzieherin dem Kind sagt, es solle etwas bringen oder ihr etwas geben, dann folgt das Kind. (Weigerungen, die spielerisch gemeint sind, werden nicht gewertet, außer das Kind ist deutlich ungehorsam.) <i>Niedrig: Die Erzieherin muss sich den Gegenstand selber nehmen oder ihn mit Nachdruck fordern.</i></p>	
<p>20. Dem Kind scheint es nichts auszumachen, wenn es sich stößt, hinfällt oder sich erschreckt. <i>Niedrig: Weint, wenn es sich leicht gestoßen hat, hingefallen ist oder sich erschreckt hat.</i></p>	
<p>21. Das Kind achtet beim Spiel darauf, wo die Erzieherin ist. Es ruft sie von Zeit zu Zeit und bemerkt, wenn die Erzieherin in ein anderes Zimmer geht oder wenn sie andere Aktivitäten beginnt. <i>** Mittel: wenn das Kind sich aus Platzgründen nicht entfernen kann oder sich nicht von der Erzieherin entfernen darf.</i> <i>Niedrig: Es achtet nicht darauf, wo die Erzieherin ist.</i></p>	
<p>22. Das Kind verhält sich mütterlich und fürsorglich gegenüber Puppen, Tieren oder Säuglingen. <i>** Mittel: wenn das Kind keine Puppen, Tiere oder andere Säuglinge um sich hat.</i> <i>Niedrig: Das Kind spielt in anderer Weise mit ihnen.</i></p>	
<p>23. Wenn die Erzieherin mit anderen Kindern zusammensitzt oder sich um sie kümmert, dann versucht das Kind, die Aufmerksamkeit der Erzieherin auf sich zu lenken. <i>Niedrig: Erlaubt der Erzieherin, mit anderen herzlich zu sein. Macht vielleicht mit, aber nicht auf eine eifersüchtige Art.</i></p>	
<p>24. Wenn die Erzieherin mit dem Kind schimpft oder es ermahnt, dann wirkt es betroffen, traurig oder beschämt, dass es die Erzieherin verärgert hat. (Nicht hoch bewerten, wenn das Kind nur wegen der lauten Stimme erschrickt oder Angst vor Strafe hat.) <i>Niedrig: Das Kind wirkt darüber nicht betroffen.</i></p>	
<p>25. Für die Erzieherin ist es leicht, das Kind aus den Augen zu verlieren, wenn es außerhalb ihres Blickfeldes spielt. <i>**Mittel: wenn das Kind nie außerhalb des Blickfeldes spielt.</i></p>	

<p><i>Niedrig: Das Kind redet oder ruft, wenn es außer Sichtweite ist. Es ist leicht, das Kind im Auge zu behalten.</i></p>	
<p>26. Das Kind weint, wenn die Erzieherin weggeht (zur Pause, zum Telefon.....). <i>Niedrig: Es weint nicht.</i></p>	
<p>27. Das Kind lacht, wenn die Erzieherin es neckt. ** Mittel: wenn die Erzieherin das Kind niemals beim Spielen oder während einer Unterhaltung neckt. <i>Niedrig: Das Kind ist verstimmt oder verärgert, wenn die Erzieherin es neckt.</i></p>	
<p>28. Das Kind ruht sich gerne auf dem Schoß der Erzieherin aus. ** Mittel: wenn das Kind niemals still sitzt. <i>Niedrig: Es zieht es vor, sich auf dem Boden oder den Möbeln auszuruhen.</i></p>	
<p>29. Manchmal ist das Kind so in etwas vertieft, dass es nicht zu hören scheint, wenn es angesprochen wird. <i>Niedrig: Sogar wenn es völlig in das Spiel vertieft ist, bemerkt das Kind, wenn es angesprochen wird.</i></p>	
<p>30. Das Kind ärgert sich leicht über Spielsachen. <i>Niedrig: Das Kind ärgert sich über Spielsachen nicht so leicht.</i></p>	
<p>31. Das Kind will im Zentrum der Aufmerksamkeit der Erzieherin stehen. Wenn die Erzieherin beschäftigt ist oder sich mit jemandem unterhält, dann unterbricht das Kind sie dabei. <i>Niedrig: Es bemerkt es nicht oder kümmert sich nicht darum, wenn es nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit steht.</i></p>	
<p>32. Wenn die Erzieherin "Nein" sagt oder das Kind bestraft, dann hört das Kind mit dem unerwünschten Verhalten auf (zumindest dieses Mal). Es braucht nicht alles zweimal gesagt bekommen. <i>Niedrig: Das Kind lässt nicht von seinem Verhalten ab.</i></p>	
<p>33. Das Kind signalisiert der Erzieherin (oder erweckt den Eindruck), dass es abgesetzt werden will, widersetzt sich dann dem Absetzen oder möchte gleich wieder hochgehoben werden. <i>Niedrig: Fängt gleich an zu spielen, wenn es abgesetzt wird.</i></p>	
<p>34. Wenn das Kind verstimmt ist, weil die Erzieherin weggeht, dann bleibt es da sitzen wo es ist und weint. Es folgt der Erzieherin nicht nach. ** Mittel: wenn niemals durch ihr Weggehen verstimmt <i>Niedrig: Folgt ihr aktiv, wenn es verstimmt ist oder weint.</i></p>	
<p>35. Das Kind ist sehr selbständig. Es zieht es vor, allein zu spielen; es löst sich leicht von der Erzieherin, wenn es spielen möchte. ** Mittel: wenn das Kind sich aus Platzgründen nicht entfernen kann oder sich nicht von der Erzieherin entfernen darf. <i>Niedrig: Zieht es vor, mit oder in der Nähe der Erzieherin zu spielen.</i></p>	

<p>36. Wenn man darauf achtet, wie das Kind seine Erzieherin zum Erkunden der Umgebung einsetzt, dann wird ein Muster deutlich: es entfernt sich, um zu spielen, kommt in ihre Nähe zurück, bewegt sich wieder weg, um zu spielen, und so weiter. <i>Niedrig: Immer entfernt um zu spielen oder immer in der Nähe.</i></p>	
<p>37. Das Kind ist sehr aktiv. Es ist ständig in Bewegung und bevorzugt aktive Spiele. <i>Niedrig: Das Kind ist weniger aktiv und bevorzugt ruhige Aktivitäten.</i></p>	
<p>38. Das Kind ist fordernd und ungeduldig gegenüber der Erzieherin. Es quengelt und gibt nicht nach, wenn sie nicht tut, was das Kind sofort will. <i>Niedrig: Das Kind wartet eine angemessene Zeit, wenn die Erzieherin nicht sofort reagiert.</i></p>	
<p>39. Das Kind ist oft ernst und sachlich, wenn es von der Erzieherin entfernt oder allein mit seinen Sachen spielt. <i>Niedrig: Oft albern oder lachend, wenn es von der Erzieherin entfernt oder allein mit seinen Sachen spielt.</i></p>	
<p>40. Das Kind untersucht neue Objekte oder Spielsachen mit großer Gründlichkeit. Es versucht, sie in verschiedener Weise zu benutzen oder auseinanderzunehmen. <i>Niedrig: Die erste Betrachtung der neuen Gegenstände oder Spielsachen ist meist kurz. (Das Kind kann allerdings später zu ihnen zurückkehren.)</i></p>	
<p>41. Wenn die Erzieherin das Kind auffordert, geht es mit. (Weigerungen, die spielerisch gemeint sind, werden nicht gewertet, außer das Kind ist deutlich ungehorsam). <i>Niedrig: Das Kind ignoriert es, weigert sich oder muss geholt werden.</i></p>	
<p>42. Das Kind bemerkt, wenn die Erzieherin verstimmt ist. Es wird dann selbst still oder verstimmt. Es versucht, sie zu trösten oder fragt nach, was los ist. <i>Niedrig: Bemerkt es nicht, spielt weiter, benimmt sich, als ob alles in Ordnung wäre.</i></p>	
<p>43. Das Kind bleibt näher bei der Erzieherin oder kehrt öfter zu ihr zurück, als dies überhaupt erforderlich wäre. <i>Niedrig: Aufenthalt oder Verhalten der Erzieherin scheint keine wesentliche Rolle für das Kind zu spielen.</i></p>	
<p>44. Das Kind veranlasst die Erzieherin, es zu halten, zu umarmen und zu knuddeln, und erfreut sich daran. <i>**Mittel: wenn das Kind während der Beobachtung keinen Körperkontakt zur Erzieherin hat.</i> <i>Niedrig: Nicht besonders daran interessiert. Toleriert es, aber sucht nicht danach, oder aber windet sich, um heruntergelassen zu werden.</i></p>	
<p>45. Das Kind hat Spaß am Tanzen und am Singen, wenn Musik zu hören ist. <i>Niedrig: Hat weder eine besondere Zu- noch Abneigung gegen Musik.</i></p>	

<p>46. Das Kind läuft und rennt umher, ohne sich zu stoßen, hinzufallen, oder zu stolpern. <i>Niedrig: Anstoßen, Hinfallen oder Stolpern kommen öfter vor (ohne sich dabei zu verletzen).</i></p>	
<p>47. Das Kind akzeptiert und genießt es, wenn es im Spiel etwas lauter oder „wilder“ wird, solange die Erzieherin dabei lächelt und zeigt, dass es Spaß ist. <i>Niedrig: Das Kind ist verstimmt / weint, obwohl die Erzieherin signalisiert, dass der Lärm / die Aktivität unbedenklich oder Spaß ist.</i></p>	
<p>48. Das Kind gibt oder zeigt bereitwillig unbekanntem Erwachsenen Sachen von ihm, wenn diese danach fragen. <i>Niedrig: Das Kind teilt nicht so einfach mit unbekanntem Erwachsenen, wenn diese danach fragen.</i></p>	
<p>49. Das Kind rennt mit einem scheuen Lächeln zur Erzieherin, wenn unbekannte Personen zu Besuch kommen. <i>** Mittel: wenn das Kind bei Ankunft der Besucher überhaupt nicht zur Erzieherin läuft.</i> <i>Niedrig: Auch wenn das Kind gegenüber den Besuchern schließlich auftaut, läuft es zunächst beunruhigt zur Erzieherin.</i></p>	
<p>50. Die anfängliche Reaktion des Kindes auf Besucher ist, sie zu ignorieren oder sie zu meiden, auch wenn es schließlich auftaut. <i>Niedrig: Die anfängliche Reaktion ist, sich anzunähern und Kontakt zu suchen.</i></p>	
<p>51. Das Kind genießt es, auf Besuchern herumzuturnen, wenn es mit ihnen spielt. <i>** Mittel: wenn das Kind nicht mit den Besuchern spielt.</i> <i>Niedrig: Sucht im Spiel keinen engen Kontakt zu Besuchern.</i></p>	
<p>52. Dem Kind fällt es schwer, mit kleinen Objekten zu spielen oder kleine Dinge zusammenzusetzen. <i>Niedrig: Sehr geschickt mit kleinen Dingen, Bleistiften, etc.</i></p>	
<p>53. Das Kind legt seine Arme um die Erzieherin oder legt seine Hand auf ihre Schulter, wenn sie es aufnimmt. <i>Niedrig: Akzeptiert es, aufgenommen zu werden, aber hilft nicht mit oder hält sich nicht fest.</i></p>	
<p>54. Das Kind scheint zu erwarten, dass die Erzieherin seine Aktivitäten behindert, auch wenn sie ihm einfach helfen will. <i>Niedrig: Akzeptiert die Hilfe der Erzieherin, sofern sie nicht einschränkend ist.</i></p>	
<p>55. Das Kind ahmt einige Verhaltensweisen der Erzieherin nach, nachdem es sie beobachtet hat. <i>Niedrig: Nachahmen ist nicht eindeutig feststellbar.</i></p>	
<p>56. Das Kind verliert das Interesse oder gibt schnell auf, wenn ihm etwas schwierig erscheint. <i>Niedrig: Versucht schwierige Aufgaben zu bewältigen.</i></p>	
<p>57. Das Kind ist furchtlos. <i>Niedrig: Kind ist vorsichtig oder ängstlich.</i></p>	
<p>58. Das Kind ignoriert Besucher weitgehend. Es findet seine eigenen Aktivitäten interessanter.</p>	

<i>Niedrig: Interessiert sich durchaus für Besucher, auch wenn es zunächst etwas scheu ist.</i>	
59. Wenn das Kind mit einem Spielzeug oder einer Aktivität fertig ist, dann findet es im Allgemeinen etwas anderes zu tun, ohne zunächst zur Erzieherin zurückzukehren. <i>**Mittel: Wenn die Erzieherin so aktiv ist, dass das Kind keine Möglichkeit hat, selbständig zu agieren.</i> <i>Niedrig: Wenn das Kind mit einer Sache fertig ist, kehrt es zur Erzieherin zurück (wegen Spiel, Zuneigung, Anregung zu neuer Beschäftigung).</i>	
60. Wenn die Erzieherin zeigt, dass alles in Ordnung ist, dann spielt das Kind mit Dingen, die ursprünglich irritierend oder beängstigend waren. <i>** Mittel: wenn niemals ängstlich oder vorsichtig.</i> <i>Niedrig: Das Kind akzeptiert den Zuspruch der Erzieherin nicht.</i>	
61. Das Kind ist ruppig mit der Erzieherin im Spiel, es stößt, kratzt oder beißt, ohne der Erzieherin weh tun zu wollen. <i>** Mittel: wenn kein gemeinsames Spiel.</i> <i>Niedrig: Spielt, ohne der Erzieherin weh zu tun.</i>	
62. Wenn das Kind gut gelaunt ist, dann bleibt es wahrscheinlich den ganzen Tag so. <i>Niedrig: Gute Laune kann schnell wechseln.</i>	
63. Das Kind versucht, Hilfe zu bekommen, auch wenn es sich noch nicht selbst an der Aufgabe versucht hat. <i>Niedrig: Das Kind ist selbstsicher. Es probiert Dinge selbst aus, bevor es um Hilfe bittet.</i>	
64. Das Kind turnt auf der Erzieherin herum, wenn sie spielen. <i>Niedrig: Will keinen besonders engen Kontakt im Spiel.</i>	
65. Das Kind ist schnell verstimmt, wenn die Erzieherin es dazu bringt, seine Aktivität zu wechseln. (Sogar wenn die neue Aktivität dem Kind normalerweise Spaß macht.) <i>Niedrig: Das Kind wechselt bereitwillig seine Aktivität, wenn die Erzieherin eine neue vorschlägt.</i>	
66. Das Kind fasst leicht Zuneigung zu Erwachsenen, die zu Besuch kommen und freundlich zu ihm sind. <i>Niedrig: Fasst nicht leicht Zuneigung zu unbekanntem Personen.</i>	
67. Wenn Besuch kommt, will das Kind viel Aufmerksamkeit von den Besuchern. <i>Niedrig: Sucht nicht sonderlich nach der Aufmerksamkeit der Besucher.</i>	
68. Im Allgemeinen ist das Kind ein aktiverer Persönlichkeitstyp als die Erzieherin. <i>Niedrig: Im Allgemeinen ist das Kind ein weniger aktiver Persönlichkeitstyp als die Erzieherin.</i>	
69. Das Kind fordert selten Hilfe bei der Erzieherin ein. <i>** Mittel: wenn das Kind zu jung zum Fragen ist.</i> <i>Niedrig: Das Kind fordert häufig Hilfe bei der Erzieherin ein.</i>	
70. Das Kind begrüßt die Erzieherin freudig, wenn sie den Raum betritt. (Zeigt ihr ein Spielzeug, gestikuliert oder ruft	

nach ihr). <i>Niedrig: Begrüßt die Erzieherin so lange nicht, bis sie das Kind begrüßt.</i>	
71. Nachdem das Kind sich gefürchtet hatte oder verstimmt war, hört es schnell auf zu weinen und beruhigt sich, wenn die Erzieherin es auf den Arm nimmt. <i>Niedrig: Ist nicht leicht zu beruhigen.</i>	
72. Wenn die Besucher lachen oder etwas loben, was das Kind getan hat, dann macht es das immer wieder. <i>Niedrig: Die Reaktionen der Besucher beeinflussen das Kind nicht in dieser Weise.</i>	
73. Das Kind hat einen Objektbegleiter (Schmusetier, Schmusedecke), den es herumträgt, mit ins Bett nimmt oder festhält, wenn es verstimmt ist. (Keine Flaschen oder Schnuller werten, wenn das Kind jünger als zwei Jahre ist.) <i>Niedrig: Hat einen Objektbegleiter und benutzt ihn kaum oder hat gar keinen.</i>	
74. Wenn die Erzieherin nicht sofort tut, was das Kind will, dann benimmt es sich, als würde die Erzieherin es überhaupt nicht machen. (Quengelt, wird ärgerlich, geht zu anderen Tätigkeiten über, usw.) <i>Niedrig: Wartet eine angemessene Zeit, weil es davon ausgeht, dass die Erzieherin seinem Wunsch bald nachkommt.</i>	
75. Das Kind ist verstimmt oder es weint, wenn die Erzieherin aus dem Zimmer geht. (Kann hinterherlaufen oder nicht.) <i>Niedrig: Bemerkt, wenn die Erzieherin den Raum verlässt, folgt ihr möglicherweise, aber ist nicht verstimmt.</i>	
76. Wenn das Kind wählen kann, dann spielt es eher mit Spielsachen als mit Erwachsenen. <i>Niedrig: Spielt lieber mit Erwachsenen als mit Spielsachen.</i>	
77. Wenn die Erzieherin das Kind bittet, etwas zu tun, dann versteht es gleich, was sie will. (Kann gehorchen oder nicht.) <i>** Mittel: wenn das Kind zu jung zum Verstehen ist.</i> <i>Niedrig: Erscheint manchmal verwirrt oder langsam im Verständnis der Wünsche der Erzieherin.</i>	
78. Das Kind lässt sich auch gerne von anderen Personen als der Erzieherin halten oder umarmen. <i>Niedrig: Nicht besonders interessiert an solchen Kontakten.</i>	
79. Das Kind ärgert sich leicht über die Erzieherin. <i>Niedrig: Wird nicht leicht ärgerlich, es sei denn, sie ist sehr aufdringlich oder es ist sehr müde.</i>	
80. Das Kind benutzt den Gesichtsausdruck der Erzieherin als eine Informationsquelle, wenn etwas gefährlich oder bedrohlich aussieht. <i>Niedrig: Bewertet die Situation selber, ohne zuerst den Ausdruck der Erzieherin zu beachten.</i>	
81. Das Kind weint, um die Erzieherin dazu zu bringen, das zu tun, was es will. <i>**Mittel: wenn das Kind nicht weint.</i>	

<i>Niedrig: Weint nur, wenn es müde, traurig, ängstlich, etc. ist.</i>	
82. Das Kind verbringt die meiste Zeit mit einigen wenigen bevorzugten Spielsachen oder Tätigkeiten. <i>Niedrig: Exploriert und spielt (kurz) mit einer Reihe verschiedenster Spielsachen.</i>	
83. Wenn das Kind Langeweile hat, dann geht es auf der Suche nach Beschäftigung zur Erzieherin. <i>Niedrig: Läuft in der Gegend herum oder tut gar nichts, bis sich etwas ergibt.</i>	
84. Das Kind unternimmt zumindest einige Anstrengungen, um in der KiTa sauber und ordentlich zu sein. <i>Niedrig: Beschüttet und beschmiert sich und die Fußböden dauernd.</i>	
85. Das Kind wird durch neue Aktivitäten und Gegenstände stark angezogen. <i>Niedrig: Neue Dinge lenken die Aufmerksamkeit nicht von den vertrauten Spielsachen oder Aktivitäten weg.</i>	
86. Das Kind versucht, die Erzieherin dazu zu bewegen, es nachzuahmen. Oder: Wenn die Erzieherin das Kind nachahmt, merkt es dies schnell und freut sich darüber. <i>Niedrig: Zeigt kein besonderes Interesse an derartigen Interaktionen.</i>	
87. Wenn die Erzieherin lacht oder etwas gut findet, was das Kind getan hat, dann macht es das immer wieder. <i>Niedrig: Die Reaktionen der Erzieherin beeinflussen das Kind nicht in dieser Weise.</i>	
88. Wenn das Kind aufgebracht ist, dann bleibt es da, wo es ist, und weint. <i>Niedrig: Geht zur Erzieherin, wenn es weint. Wartet nicht darauf, dass die Erzieherin zu ihm kommt.</i>	
89. Der Gesichtsausdruck des Kindes ist eindeutig und leicht zu erfassen, wenn es spielt. <i>Niedrig: Der Gesichtsausdruck ist nicht eindeutig oder sogar instabil.</i>	
90. Wenn sich die Erzieherin weit entfernt, dann folgt das Kind nach und setzt sein Spiel dort fort, wohin sie gegangen ist. (Muss nicht gerufen oder getragen werden; bricht das Spiel nicht ab und wird nicht verstimmt.) <i>** Mittel: wenn das Kind sich aus Platzgründen nicht entfernen kann oder sich nicht von der Erzieherin entfernen darf.</i> <i>Niedrig: Egal, ob das Kind sein Spiel fortsetzt (oder nicht), es bleibt dort, wo es ist, auch wenn die Erzieherin sich entfernt.</i>	

F: Datenblatt – Tagesmutter



Name des Projektkindes



universität
wien

Projektkoordinatorin
Mag.^a Barbara Supper
Tel 0680/1106383
b.supper@univie.ac.at

DATENBLATT – TAGESMUTTER

ZUR PERSON

Name		
Geburtsdatum		
Adresse		
Ortsgröße		
Telefon (Festnetz & Mobil)		
Email		

Organisation		<input type="checkbox"/> freiberuflich, <input type="checkbox"/> angestellt
--------------	--	---

Familienstand (seit: Angabe in Jahren)

<input type="checkbox"/> ledig	<input type="checkbox"/> in Partnerschaft seit:	<input type="checkbox"/> getrennt lebend seit:
<input type="checkbox"/> verheiratet seit:	<input type="checkbox"/> geschieden seit:	<input type="checkbox"/> verwitwet seit:

Kinder

Wenn ja: Geburtsjahr und Geschlecht (m/w) der Kinder:

Ja
 Nein

Höchste abgeschlossene Ausbildung

<input type="checkbox"/> Pflichtschule	<input type="checkbox"/> Akademien / Kolleg
<input type="checkbox"/> Lehre	<input type="checkbox"/> Fachhochschule
<input type="checkbox"/> Berufsbildende mittlere Schule	<input type="checkbox"/> Universitätsstudium
<input type="checkbox"/> Matura (AHS, BHS, HTL,...)	<input type="checkbox"/> andere:

Ursprünglich erlernter Beruf	
------------------------------	--

Vorherige Tätigkeit	von ...	bis ... (Jahre)	Stundenumfang
Welche?			

Projektmitarbeiterin:



--

Name des Projektkindes



ZUR TÄTIGKEIT

Tagesmutter seit ...	Voraussichtlich wie lange (Angabe in Jahren) <input type="checkbox"/> offen / unbestimmbar
-----------------------------	--

<p>Warum sind Sie Tagesmutter geworden?</p> <p><input type="checkbox"/> Aus finanziellen Gründen</p> <p><input type="checkbox"/> Intrinsische Motivation (Kinderliebe?)</p> <p><input type="checkbox"/> eigene Kinder</p> <p><input type="checkbox"/> Arbeiten von zuhause</p> <p><input type="checkbox"/> Zufall</p> <p><input type="checkbox"/> Aussichtslose Jobchancen im ursprünglichen Beruf</p> <p><input type="checkbox"/> andere:</p>

Wie viele Kinder betreuen Sie gegenwärtig?	
Tageskinder (inkl. Projektkind)	Eigene Kinder (inkl. Enkelkinder)

Wie viele Kinder sind da wenn ... anwesend ist (inkl. eigener Kinder, exkl. Projektkind)?
--

Wie alt sind die betreuten Kinder? (Auflisten: Name und Alter in Monaten)
--

Betreuen Sie Ihre eigenen Kinder im Zuge der Tagesmuttertätigkeit mit?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Ja, früher <input type="checkbox"/> Nein
---	---

Seit wann wird ... (Name des PK) von Ihnen betreut?	Betreut seit (Datum):
--	-----------------------------

Räumliche Gegebenheiten	<input type="checkbox"/> Haus m ² :	<input type="checkbox"/> Wohnung m ² :	<input type="checkbox"/> Garten m ² :
--------------------------------	--	---	--

Die Kinder dürfen sich in folgenden Räumen aufhalten und diese Räume frei benutzen (soweit vorhanden): Mehrfachnennungen möglich	<input type="checkbox"/> Wohnzimmer: m ²
	<input type="checkbox"/> Kinderzimmer der eigenen Kinder: m ²
	<input type="checkbox"/> Küche: m ²
	<input type="checkbox"/> Spielzimmer für Betreuung: m ²
	<input type="checkbox"/> Vorzimmer
	<input type="checkbox"/> andere:

<p>Wie beteiligt sich Ihr Partner an Ihrer Tätigkeit als Tagesmutter? Unterstützt er Sie bei der Kinderbetreuung, im Haushalt, ...?</p>	<p><input type="checkbox"/> keine Mitbetreuung bzw. kaum sachbezogene und tätigkeitsbezogene Unterstützung</p> <p><input type="checkbox"/> indirekte Unterstützung durch haushaltsbezogene Tätigkeiten</p> <p><input type="checkbox"/> aktive Mitbetreuung, kind- sowie haushaltsbezogene Tätigkeiten</p>
--	---

<p>Unterstützt Sie sonst noch jemand im Haushalt, bei der Kinderbetreuung, beim Einkaufen? Mehrfachnennungen möglich</p> <p><input type="checkbox"/> keine Unterstützung</p> <p><input type="checkbox"/> Großeltern</p> <p><input type="checkbox"/> eigene (erwachsene) Kinder</p> <p><input type="checkbox"/> andere Verwandte</p> <p><input type="checkbox"/> andere Mütter/Väter der zu betreuenden Kinder</p> <p><input type="checkbox"/> Freunde, Nachbarn</p> <p><input type="checkbox"/> andere:</p>	<p>Wie werden Sie dabei unterstützt? Mehrfachnennungen möglich</p> <p><input type="checkbox"/> im Haushalt (aufräumen, putzen)</p> <p><input type="checkbox"/> bei der Kinderbetreuung</p> <p><input type="checkbox"/> beim Einkaufen</p> <p><input type="checkbox"/> beim Kochen</p> <p><input type="checkbox"/> bei der Freizeitgestaltung mit den Kindern</p> <p><input type="checkbox"/> andere:</p>
--	---

G: PDI-Interviewleitfaden Tagesmütter



INTERVIEWLEITFADEN TAGESMÜTTER

Einleitung

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

Wichtige Informationen am Anfang der Aufnahme

- Datum und Uhrzeit
- Name des Projektkindes, Name der Tagesmutter & Name des Interviewers

Zur Tagesmutter

1. Wann haben Sie Ihre erste Erfahrung mit dem Betreuen von Kindern gemacht? (Anm.: eventuell nachhaken mit: eigene Geschwister mit aufziehen, Babysitting, etc.)
 - a. Wie haben Sie sich dabei gefühlt?
 - b. Welche speziellen Erlebnisse haben Sie gemacht? Bitte erzählen Sie mir eines, das für Sie prägend oder besonders war?
2. Warum haben Sie sich entschieden Tagesmutter zu werden? Wie sind Sie dazu gekommen?
3. Welche Vorstellungen hatten Sie von dem Berufsfeld? Nebenfrage: Was hat Sie damals angezogen? Was ließ Sie eher zögern?
4. Wenn Sie die Tätigkeit als Tagesmutter mit anderen beruflichen Aktivitäten vergleichen, in denen Sie tätig waren, was ist besonders bzw. speziell am Tagesmuttersein? Nebenfrage: Was sind Vorteile, was Nachteile des Tagesmutterseins aus Ihrer Sicht im Vergleich zu anderen Berufen?
5. Was gelingt Ihnen in Ihrer Tagesmuttertätigkeit gut, was gelingt Ihnen weniger gut? Was sind Ihre Stärken, was sind Ihre Schwächen – allgemein und als Tagesmutter?
6. Wie hat Ihre Familie (auch die eigenen Kinder) Ihren Wunsch Tagesmutter zu werden aufgenommen und erlebt?
7. Wie steht Ihre Familie heute dazu?
8. Wie haben sich Ihr Alltag und Ihr Familienleben durch das Tagesmuttersein verändert?

Zum Kind

9. Um ein Gefühl für <...> als Person zu bekommen, würde ich Sie bitten mir Ihr Kind zu beschreiben
 - a. Was ist das Beste an <.....>?
 - b. Was versuchen Sie <.....> beizubringen?
10. Sie haben mir einiges erzählt: Wenn Sie jetzt <...> mit 3 charakteristischen Eigenschaften beschreiben sollen, welche wären das?
(Pause) Nun wollen wir noch einmal auf jede Eigenschaft zurückkommen. Fällt Ihnen zu <...> (Anm.: Jede Eigenschaft nochmals nennen) ein spezielles Erlebnis bzw. ein bestimmtes Ereignis ein. Ereignis ein.
11. Welche Informationen hatten Sie über <.....> vor Ihrem ersten Treffen?
12. Könnten Sie mir eine kurze Beschreibung von <.....> geben, als er/sie zum ersten Mal zu Ihnen gebracht wurde?
 - a. Gibt es irgendwelche Veränderungen seit dieser „ersten Phase“?
13. Wie würden Sie die Beziehung zu <.....> Eltern beschreiben?
 - b. Wie gut funktioniert der Informationsaustausch zwischen Ihnen und den Eltern?
14. In einer „normalen/durchschnittlichen“ Woche, was würden Sie als die Lieblingsmomente und Lieblingsbeschäftigungen von <...> beschreiben?
15. Und was sind die Zeiten und Dinge, mit denen <.....> die meisten Probleme hat; was sind die Dinge, die es nicht so gerne mag?
16. Jetzt 2 schwierige Fragen: Was mögen Sie am meisten an <.....>?
17. Was mögen Sie am wenigsten an <.....>?

Zur Beziehung

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

Zu affektiven Erfahrungen

22. Nun zu Ihnen, was für eine Art von Person sind Sie? Können Sie mir 3 Eigenschaften nennen, die Sie beschreiben?
(Pause) Kommen wir noch einmal auf jede Eigenschaft zurück. Fällt Ihnen zu <...> (Anm.: Jede Eigenschaft nochmals nennen) ein spezielles Erlebnis, irgendein bestimmtes Ereignis ein?
23. Jetzt geht es um Ihre Gefühle als Tagesmutter. Können Sie mir 3 Eigenschaften nennen, die Sie als Tagesmutter beschreiben?
Nun wollen wir noch einmal auf jede Eigenschaft zurückkommen. Fällt Ihnen zu <...> (Anm.: Jede Eigenschaft nochmals nennen) ein spezielles Erlebnis bzw. ein bestimmtes Ereignis ein.
24. Was macht Ihnen am meisten Freude am Tagesmutter-sein?
25. Was sind die größten Mühen und Schwierigkeiten dabei?
26. Wenn Sie sich um <.....> Sorgen machen, worüber sorgen Sie sich am meisten?
27. Hat und wenn ja wie hat Sie die Betreuung von <.....> verändert?
28. Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt, eine Situation der vergangen 1-2 Wochen in denen Sie sich als Tagesmutter, verärgert gefühlt haben.
 - c. Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um?
 - d. Wenn Sie verärgert sind, wie wirkt sich das auf <...> aus?
29. Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt, eine Situation der vergangen 1-2 Wochen in denen Sie sich, als Tagesmutter, schuldig gefühlt haben.
 - e. Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um?
 - f. Welche Auswirkungen haben diese Gefühle auf Ihr Kind?
30. Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt der vergangen 1-2 Wochen in denen Sie das Gefühl gehabt haben, als Tagesmutter, Unterstützung zu benötigen.
 - g. Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um?
 - h. Welche Auswirkungen haben diese Gefühle auf <...>?
31. Wenn <.....> aufgebracht ist, was macht er/sie dann?
 - a. Wie fühlen Sie sich dabei?
 - b. Was machen Sie in diesen Situationen?
32. Wie einfach oder schwer ist es Ihrer Meinung nach vorauszusagen was <.....> verärgern wird, bzw. in eine schlechte Stimmung versetzt.
33. Wie fühlen Sie sich, wenn <.....> sich weigert etwas zu tun, oder Sie provoziert?
34. Bitte beschreiben Sie mir eine Situation in der letzten Woche als <.....> besonders aggressiv war – entweder Ihnen gegenüber, oder gegenüber einem Spielzeug, oder sich selbst.
 - a. Wie haben Sie sich in dieser Situation gefühlt?
 - b. Wie haben Sie die Situation bewältigt?
35. Was denken Sie: Gab es Situationen, in denen sich ihr <...> jemals abgelehnt gefühlt haben könnte?

Erziehungserfahrung

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

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

Zur Anpassung des Kindes

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

44. Bitte schätzen Sie <.....> bzgl. körperlicher Zuwendung ein. Wie und wie häufig zeigt er/sie körperliche Zuwendung Ihnen gegenüber? (Anm.: eventuell nachhacken mit: nie – selten – nur als Routine – häufig – ständig)
45. Kuschtelt <.....> eher gerne oder eher nicht so gerne mit Ihnen?
 - a. Hat sich das im Laufe der Zeit verändert? Wenn ja wie?
46. Wann braucht <...> Ihre Aufmerksamkeit? Wie fühlen Sie sich wenn das passiert?
47. Was denken Sie sind Dinge bei denen er/sie Unterstützung/Hilfe braucht?
48. Wenn <...> Dinge alleine tut, bei welchen Dingen fühlt er/sie sich wohl? (Zusatz: Was macht <...> gerne alleine?) Wie fühlen Sie sich dabei?
49. Und was passiert, wenn <...> bestimmte Dinge alleine nicht machen kann? Wie geht es Ihnen dabei?
50. Haben oder hatten Sie jemals die Befürchtung, dass <.....> zu schnell zu freundlich ist, bei fremden Erwachsenen?
 - a. Hat sich das im Laufe der Betreuung von <.....> geändert? Wenn ja, wie?
51. Was denken Sie, wie leicht oder schwer es <.....> fällt sich von Ihnen „bemuttern“ zu lassen?
 - a. Hat sich das im Laufe der Betreuung von <.....> geändert? Wenn ja, wie?
52. Inwieweit haben Sie das Gefühl <.....> versucht Sie und das was Sie tun zu kontrollieren bzw. zu steuern?
 - a. Hat sich das im Laufe der Betreuung von <.....> geändert? Wenn ja, wie?
53. Wie versteht sich <.....> mit den anderen Kindern?
 - a. Gibt oder kam es zu Verschiebungen im Machtgleichgewicht zwischen den Kindern?

H: Parent Development Interview (PDI) – Manual zur Kodierung

Parent Development Interview (PDI) MANUAL ZUR KODIERUNG

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

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

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

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

KODIERUNGSSCHRITTE

Die Kodierung des Interviews erfolgt in mehreren Schritten.

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

davon, ob es sich um eine zugelassene (*permit questions*) oder geforderte Frage (*demand questions*) handelt.

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

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

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

Was sind DEMAND QUESTIONS?

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

Pain or difficulty	What gives you the most pain or difficulty in being a parent?	Was sind die größten Mühen und Schwierigkeiten am Eltern-sein?
Having child changed you	How has having your child changed you?	Wie haben Sie sich verändert, seit dem Sie Mutter sind?
Needy	Tell me about a time in the last week or two when you felt you really needed someone to take care of you. (What kinds of situations make you feel this way? How do you handle your needy feelings?) What kind of effect do these feelings have on (your child)?	Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt der vergangenen 1-2 Wochen, in denen Sie das Gefühl hatten, dass Sie selbst Unterstützung brauchen. Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um? Welche Auswirkungen haben diese Gefühle auf Ihr Kind?
Angry	Tell me about a time in the last week or two when you felt really angry as a parent. (What kinds of situations make you feel this way? How do you handle your angry feelings?)	Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt, eine Situation der vergangenen 1-2 Wochen in denen Sie als Eltern verärgert/wütend waren. Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um? Wenn Sie verärgert sind, wie wirkt sich das auf Ihr Kind aus?
Guilty	Tell me about a time in the last week or two when you felt really guilty as a parent. What kinds of situations make you feel this way? How do you handle your guilty feelings?	Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt der vergangenen 1-2 Wochen in denen Sie sich als Eltern schuldig gefühlt haben. Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um? Welche Auswirkungen haben diese Gefühle auf Ihr Kind?
Child upset	When your child is upset, what does he/she do? How does that make you feel? What do you do?	Wenn Ihr Kind verärgert oder aufgebracht ist, was tut er/sie dann? Wie fühlen Sie sich dabei? Was machen Sie dann?
Rejected	Does (your child) ever feel rejected?	Was denken Sie: Gab es Situationen, in denen sich Ihr Kind jemals abgelehnt gefühlt haben könnte?
Parents	<p>Now I'd like to ask you a few questions about your own parents, and about how your childhood experiences might have affected your feelings about parenting...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. How do you think your experiences being parented affect of being a parent now? 2. How do you want to be like and unlike your mother as a parent? 3. How do you want to be like and unlike your father as a parent? 	<p>Jetzt würde ich Ihnen gerne ein paar Fragen zur Ihren eigenen Eltern stellen und wie Ihre eigenen Kindheitserfahrungen Ihre Gefühle als Mutter beeinflusst haben könnten.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Was denken Sie: Wie haben die Erfahrungen mit Ihren Eltern Ihr eigenes Elternverhalten beeinflusst? 2. Wie ähnlich oder unähnlich wollen Sie Ihren eigenen Mutter sein? 3. Wie ähnlich oder unähnlich wollen Sie Ihrem eigenen Vater sein? <p>ODER:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ich bitte Sie mir drei Eigenschaften zu

	<p>ODER:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. I'd like you to choose 3 adjectives that describe your childhood relationship with your mother, from as early as you can remember. Now let's go back over each adjective. Does an incident or memory come to mind with respect to <...>? 2. Now can you choose 3 adjectives that describe your childhood relationship with your father? Now let's go back over each adjective. Does an incident or memory come to mind with respect to <...>? 3. Did you ever feel rejected or hurt (physically or emotionally) by your parents as a young child? 4. How do you think your experiences being parented affect your experience of being a parent now? 5. Why do you think your parents behaved as they did during your childhood? 6. How do you want to be like and unlike your mother as a parent? 7. How about your father? 8. How are you like and unlike your father as a parent? 	<p>nennen, die die Beziehung zwischen Ihnen und Ihrer Mutter beschreiben, vom frühesten Zeitpunkt an, an den Sie sich erinnern können.</p> <p>Jetzt möchte ich noch einmal auf jede Eigenschaft zurückkommen. Fällt Ihnen zu <...> (Anm.: Jede Eigenschaft nochmals nennen) ein spezielles Erlebnis bzw. ein bestimmtes Ereignis ein.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Bitte nennen Sie mir jetzt drei Eigenschaften, die die Beziehung zwischen Ihnen und Ihrem Vater beschreiben, vom frühesten Zeitpunkt an, an den Sie sich erinnern können. <p>Jetzt wieder zurück zu den einzelnen Eigenschaften, die Sie mir gerade aufgezählt haben. Fällt Ihnen zu <...> (Anm.: Jede Eigenschaft nochmals nennen) ein spezielles Erlebnis bzw. ein bestimmtes Ereignis ein.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Haben Sie sich als Kind von Ihren Eltern jemals abgelehnt oder verletzt gefühlt (emotional oder physisch)? 4. Wie haben die Erfahrungen mit Ihren Eltern Ihr eigenes Eltern-sein beeinflusst? 5. Wenn Sie an Ihre Kindheit zurück denken: Warum denken Sie, haben sich Ihre Eltern damals so verhalten? 6. Wie möchten Sie als Mutter selbst sein oder auch NICHT sein? 7. Wie ist es im Vergleich zu Ihrem Vater? 8. Wie ähnlich bzw. unähnlich möchten Sie Ihrem Vater sein?
<p>Child's feelings about separation</p>	<p>Now I'd like you to think of a time you and your child weren't together, when you were separated. Can you describe it to me? What kind of effect did it have on the child? What kind of effect did it have on you?</p>	<p>Jetzt würde ich mit Ihnen gerne darüber sprechen, wie es ist, wenn Sie von <...> getrennt sind. Erzählen Sie mir von einer Situation, in der Sie sich von Ihrem Kind trennen mussten. Was ist bei einer Trennung für Sie schwerer? Was ist dabei leichter? Wie reagiert <...> typischerweise auf eine Trennung?</p>
<p>Mother's feelings about separation</p>	<p>Now I'd like you to think of a time you and your child weren't together, when you were separated. Can you describe it to me? What kind of effect did it have on the child? What kind of effect did it have on you?</p>	<p>Jetzt würde ich mit Ihnen gerne darüber sprechen, wie es ist, wenn Sie von <...> getrennt sind. Erzählen Sie mir von einer Situation, in der Sie sich von Ihrem Kind trennen mussten. Was ist bei einer Trennung für Sie schwerer? Was ist dabei leichter? Wie reagiert <...> typischerweise auf eine Trennung?</p>

Losing	Has there ever been a time in your child's life when you felt as if you were losing him/her just a little bit= What did that feel like for you?	Hat es schon einmal eine Zeit gegeben, bei der Sie das Gefühl hatten, Ihr Kind ein Stückweit zu verlieren? Wie haben Sie das empfunden?
---------------	---	---

DETAILLIERTE VORGEHENSWEISE BEI DER KODIERUNG

Schritt 1: Lesen des Interviews, mental states kennzeichnen

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

Kodierung in 2 Schritten:

1) Auffinden von Reflexionstypen

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

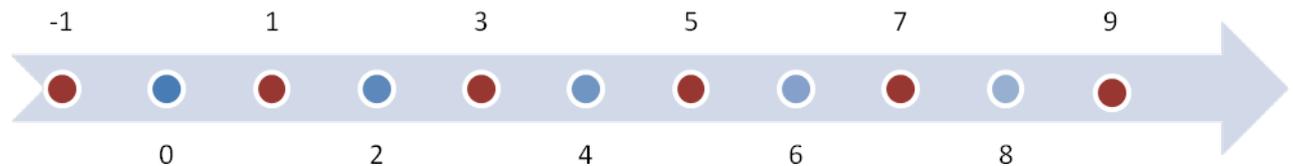
Bei der Vergabe mehrerer Typen sollte man sich folgende Fragen stellen:

- Sind 1 oder 2 Typen zu erkennen? Handelt es sich womöglich um eine komplexere Form?
- Wenn 2 gleiche Typen vergeben werden, sollte man sich die Frage stellen ob sich die einzelnen kodierten Ausschnitte „inhaltlich“ unterscheiden oder ob es sich um eine Verstärkung des Gesagten handelt

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

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

Reflective Functioning Scale



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

Schritt 3: globales Rating des gesamten Interviews

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

DAS BESTIMMEN VON REFELXIONSTYPEN

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

- A) Bewusstsein über die Eigenschaften mentaler Zustände**
- B) Explizite Bemühungen vorhanden, mentale Zustände herauszuarbeiten, die dem Verhalten zugrunde liegen**
- C) Verständnis für die Veränderungen von mentalen Zuständen über die Zeit erkennbar**
- D) Mentale Zustände in Bezug auf den Interviewer werden ebenfalls separiert**

- A) Bewusstsein über die Eigenschaften mentaler Zustände**

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

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

Sprachlicher Ausdruck: nicht sicher, vielleicht

Bsp:

might; perhaps; not sure what child is thinking, feeling,...

“Well, she was crying and fussing, and I’m not sure exactly what she was feeling, but she was probably pretty mad.”

“I think he must have felt badly ... but I couldn’t be sure.”

Bsp aus deutschen Interviews:

„Ich glaube, da war sie sehr unsicher, was jetzt passiert und deshalb hat sie geweint, das glaube ich halt.“

„Sie weinte und ich war mir bezüglich ihrer Gefühle nicht sicher“

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

Wenn jemand möchte, dass die eigenen Erfahrungen „privat“ bleiben, dann werden mentale Zustände oft verschleiert. Achtung: Gilt nicht für Kinder jünger als 18 Monate, dieser Typ wird dann nicht vergeben. Kind sind unter 18 Monaten nicht fähig bewusst ihre Emotionen zu verbergen. D.h. nicht, dass Kinder nicht Emotionen zeigen, die die Bezugsperson verärgern (diese Muster werden im ersten Lebensjahr „erlernt“). Das Verbergen von Emotionen ist vor der Mitte des 2. Lebensjahres unüblich. Findet man in der Transkription derartige Verweise, dann beziehen sich diese höchstwahrscheinlich darauf, dass die Mutter Ihre Gefühle in Bezug auf das Kind verbergen möchte.

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

Bsp:

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

„Im Großen und Ganzen versuche ich, den Ärger ihn nicht spüren zu lassen“

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

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

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

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

Bsp:

„In a vague sort of way it probably makes ... her... you know, uncomfortable, I'm not, I'm not sure exactly how.“

“I don't know. I hope she felt good too. It was no, nothing going on, so maybe she did feel good, you know, there was nothing.“

Bsp aus deutschen Interviews:

„Wie sie sich fühlt ist schwer zu sagen, aber ich kann mir nicht vorstellen dass sie jetzt so extrem traurig oder böse wäre.“

„Ich glaube insofern, dass sie manche Sachen schon selbstbestimmter machen möchte, ich habe den Eindruck, sie ist selbstbestimmter geworden, gut abgegrenzt gegen das, was sie nicht mag.“

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

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

Signalwörter: Phase

Bsp:

„I'm not sure. I don't know how much she really understands about that at this stage.“

“I felt a little bit frustrated with her, but I also knew that it was that she was uncomfortable because she was teething.“

“Well, I know you are supposed to understand that a baby this age does not understand that they can't just do everything that they want all the time. I think that when he has an impulse or a desire to have something, it is the only thing in the world to him at that moment, he is not thinking whether it is good for him or not, that is my job. But I wanted him to understand it at that moment, right then. I didn't want to have to wait until he was grown up to understand that.“

Bsp aus deutschen Interviews:

„Sie ist manchmal einfach so stur und möchte alle Sachen alleine machen und das verstehe ich ja auch bis zu einem gewissen Grad, weil es einfach im Moment dieses Alter ist, wo sie alles haben wollen und eigentlich noch nichts wirklich alleine können.“

Wie fühlen Sie sich wenn ... verärgert ist? „Wir haben den Moritz oft gefragt was er gerne möchte. Also zum Beispiel beim Essen und dann hat er das auch bekommen, aber wollte es nicht. Das waren so Situationen da haben wir gemerkt, dass wir ihm für sein Alter noch zu viel zutrauen.“

„Normalerweise bin ich dann auch sauer, weil ich mir denke, es ist nicht notwendig, dass sie sich so benimmt, ich versuche mich aber immer daran zu erinnern, dass es völlig normal ist für dieses Alter..“

„Sie wollte spielen und das durchsetzen, also fühlte sie sich auch nicht gut, wenn ich sie nicht mehr spielen lasse. Weil sie freut sich drauf, wenn sie zur Tagesmutter kann, aber wenn sie jetzt das unbedingt noch fertigmachen möchte und so klein ist sie noch, dass sie das nicht versteht!“

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

A5: Bewusstsein für den Abwehrcharakter bestimmter mentaler Zustände

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

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

Bsp:

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

Bsp aus deutschen Interviews:

„Ich fühlte mich in diesem Moment ganz betäubt, weil es schmerzhaft war, darüber nachzudenken.“

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

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

Die interviewte Person hat eine plausible, kausale Annahme über das Verhalten hinsichtlich mentaler Zustände. D.h. das Verhalten des Kindes (oder der Mutter) wird als Funktion bzw. bedingt durch mentale Zustände gesehen. Die

Ausführungen (Schlussfolgerungen) beginnen beim Verhalten und das Verhalten wird über mentale Zustände verstanden bzw. versucht zu verstehen. Es geht hier um **das Verhalten und die mentalen Zustände innerhalb einer Person** und nicht um die Wirkung eines Verhaltens/mentalen Zustandes einer Person auf das Verhalten bzw. einen mentalen Zustand einer anderen Person.

Bsp:

„She turned around and walked straight in the other direction ... I knew that it was because she was spitting mad that I'd been away overnight.“

“She was a little bit clingy, she obviously didn't really want me to leave she wasn't upset, but she was, you know, clearly wanting me to be there. I think about it a lot during the day at work, too.”

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

Bsp:

„If my husband is away for the weekend, and I'm alone with her, by the end of the weekend I really need his help and support, and even though she may have had perfectly fine time together, and she's happy as a clam, I can get short-tempered and cranky. But it's not about her, I'm just feeling deprived and I miss my husband.“
 → Die Mutter erkennt, dass ihre eigenen Gefühle auf die Abwesenheit Ihres Mannes zurückzuführen sind, und nichts mit dem Kind zu tun hat.

Bsp aus deutschen Interviews:

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

„Das ärgert mich einfach, dass halt der Laurenz überall mit muss, weil halt der Papa weniger Zeit hat für ihn...“

„Sie hat sich furchtbar gefühlt. Sie wollte das absolut nicht und sie hat nicht verstanden, warum das jetzt sein muss. Und es ist ja auch nicht verständlich, da sie ja nicht weiß, dass ich nur so reagiert habe da mein Mann nicht da war.“

B3: Wahrnehmung unterschiedlicher Perspektiven

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

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

Signalwörter: wollte einfach etwas anderes

Bsp:

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

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

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

B4: Verständnis dafür, dass die eigenen mentalen Zustände Auswirkungen darauf haben können, wie man andere bewertet und interpretiert

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

Bsp:

„Well, when I'm less, um ... understanding about her response, when she's not responding quite the way I want and then when I get frustrated, um, or I'm too short with her, you know, if I'm making her lie there, I'm not taking the time, then I get angry with myself as a parent.“

“Sometimes I feel like I want a hug, but she pushes me away. Even though I know she is just exploring and having a great time, I sometimes feel like she's rejecting me, and then I feel hurt and angry. But that's my problem!”

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

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

Bsp:

“Not sure what to do with herself to make herself feel more comfortable and she didn’t know why her teeth were hurting, and there was nothing really she could do about it, um so she was sort of irritable.”

“At the end of a day, even if I haven’t been with C, I need to know that there’s some kind of a response, some kind of a loving response from her.

“How do you handle those feelings? – I try to compensate by spending as much time with her as I can when I am there, um, and fret a lot.”

“I think maybe that because I was so unsure of myself and so afraid of really setting a limit with her, she picked up on it and just continued crying out for me to come take her out of her crib and let her sleep with us.”

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

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

Bsp aus deutschen Interviews:

„Ja manchmal wenn ich mich ärgere, dann werde ich eigentlich zornig und wenn ich zornig werde und das Gefühl habe ich werde jetzt zorniger, als für die Situation angemessen- da fühle ich mich dann schuldig.“

„Wenn sie die Geschenke unter dem Christbaum sieht, dann ist sie total begeistert und dann kommt der Blick zurück, so dieses Mama „hast du das auch gesehen“. Und als Mutter schmilzt man da weg, da kann man gar nicht anders als einfach fröhlich und happy und glücklich zu sein.“

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

„... sie wird auch unsicher und grantig, also so sobald sobald ich unausgelastet bin oder unausgeglichen bin, ist sie auch unausgeglichen.“ „

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

Innerhalb der Mutter: „Das erste Lebensjahr war geprägt von der Angst vor dem plötzlichen

Kindstod. Wir wurden darauf hingewiesen, dass er ein extremes Risikokind ist und wenn er krank wird, kann das massive Folgen haben. Man macht sich dann oft Sorgen, macht man alles richtig, fühlt er sich wohl.“

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

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

Bsp:

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

Frage: „Beschreiben Sie einen Zeitpunkt, an dem Sie sich als Mutter schuldig gefühlt haben.“ „Ja, wenn er so rebelliert hat. Er geht sehr gern zur Tagesmutter, aber das dahin war jetzt immer schwierig, er wollte das nicht anziehen und das nicht und das Aufstehen und dann irgendwann wie das so eskaliert ist jeden Tag, da habe ich mir gedacht, ob es das alles bringt, ist es jetzt gut, dass ich wieder arbeiten gehe, zu viel, vielleicht ist es noch zu viel für ihn und dann fühlt man schon irgendwie schuldig.“

„Es kostet einfach viel Kraft und ist einfach so, ich war selber so erledigt, es war eine anstrengende Woche und dann fühlt man sich auch so ausgelaugt, dann denkt man: ach bitte, das kann doch nicht sein, aber ja, wenn es dann nachher wieder geht, ist es auch okay“

„Ich habe mir im Nachhinein dann gedacht, im ersten Moment habe ich nur reagiert auf die Zwei, die geraten wirklich heftig aneinander und wo ich mir schon gedacht habe, nicht schon wieder und dann auch wirklich so du armes Kind, du hast jetzt unterbrechen müssen, weil die 2 da wieder einen Streit angefangen haben, so richtig so armes Kind, dass du da warten musst, aber eigentlich ganz tapfer, dass du das einfach so über dich gehen lässt.“

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

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

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

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

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

Bsp:

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

Bsp aus deutschen Interviews:

„Ich hoffe wir haben eine gute Beziehung, wenn er erwachsen ist, auch weil ich es jetzt erlebe mit meiner Mutter, ich finde das ist einfach sehr entlastend.“

„Großzügig: meine Mutter hat zum Teil über Sachen hinweggesehen, und das fand ich toll, aber die mir jetzt als Kind und Jugendlichen die bei meinen Kindern nicht tolerieren würde, wo ich die Schranken schon etwas enger gesteckt habe, also sie war da manchmal wirklich großzügig. Sie hat Sachen gemacht, das würde ich für meine Kinder wahrscheinlich nicht machen.“

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

C2: Verständnis dafür, dass sich mentale Zustände entwicklungsbedingt verändern

Wahrnehmung einer entwicklungsbedingten Veränderung mentaler Zustände wie beispielsweise

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

Bsp:

„Because she's still very young, she still doesn't really know, um you know she doesn't understand all the reasons why she shouldn't do certain things.“

“I used to feel that I would never have a life again, and that I would always just be changing diapers and doing laundry and nursing, but these days I feel like more of a whole person, like I'm a mother, and not a bad one at that, but also that I have other things and other pleasures in my life.“

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

Frage „Wie haben Sie sich dabei gefühlt?“ „Nicht mehr so schlecht wie zu der Zeit als es begonnen hat, weil ich einfach weiß, wir müssen da durch und es dauert nicht lange und es ist bald vorbei!“

„In solchen Situationen beruhige ich mich, versuche die Situation zu relativieren und werde nicht mehr hysterisch, wie ichs einmal früher geworden wäre.“

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

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

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

Bsp:

“It’s only now in adulthood that I realize she was ill. When I was a child I thought of her as either just not liking me much.”

“As you get older, then you realize it, you know, I, I realized it kind of when I got older. That my mother was actually doing that for my best interest or whatever.”

Bsp aus deutschen Interviews:

„Dominant, dominant in Richtung egoistisch. Da gibt’s vieles, was mir erst als Erwachsene so richtig bewusst geworden ist, als Kind eigentlich weniger.“

„Wissen Sie, als Kind ist es mir nicht aufgefallen. Als Kind habe ich die Zuneigung meiner Eltern versucht zu erkämpfen mit allen Mitteln und wollte ihnen und ihren Ansprüchen gerecht werden. Abgelehnt. Ich habe als Kind einen nervösen Magen gehabt und habe zwei Jahre hindurch erbrochen. Und wollte, dann hat man mir gesagt, wenn ich aufhöre zu erbrechen, bekomme ich eine Katze. Diese Katze habe ich nie bekommen. Ich glaube, das habe ich ihm übel genommen. Aber jetzt nicht mehr.“

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

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

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

Bsp:

„Yesterday I dropped her off with her babysitter and she was happy as a clam. Today her Dad left early and her routine was disrupted and she was all discombulated and really unhappy. Most days she's pretty happy, but some days she starts off on the wrong foot, and that's it.”

“When I first found out I was pregnant, I was just terrified, but then once we got the amnio results I could finally let myself relax, and I was just elated.”

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

Bsp:

„Um, for example, sometimes I'll pick her up and she obviously didn't want to be picked up, and she was in the middle of something and I interrupted her and it was me who had the need to pick her up, not C, and so I put her back down again and then she'll be fine.“

Bsp aus deutschen Interviews:

„Sie wollte einfach nicht mehr beim Tisch sitzen bleiben, aber ich wollte, dass sie beim Tisch sitzen

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

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

C6: Verständnis für Entwicklungsfaktoren der Affektregulation

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

Bsp:

„You know, seemed to make her very comfortable or happy and she didn't really want to be held and she didn't really want to be held and she didn't really want to play, and she didn't really want to do much of anything. And I couldn't quite figure out what to do to make her feel more comfortable.“

“But obviously just talking to her isn't ever enough at this stage and it means that I try to her to, you know, it's ok for her to be angry but then I have to get her to calm down.“

“She doesn't know how to deal with that anger at all, and, you know, I can't explain to her how to deal with it, she just needs to let it out, so that's difficult figuring out how to deal with that.“

“Um, but most of the time it's a little upsetting and makes me want to do something.“

“And what do you do? – Um, try to figure out what it is that's making her angry and do something about it, most of the time if I can.“

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

D1: Anerkennung der Eigenständigkeit von Gedanken

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

Bsp:

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

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

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

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

Bsp:

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

D3: Emotionale Abstimmung

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

Signalphrasen: „Langweile ich Sie schon?“, „Für Sie muss die Geschichte schon

langweilig sein“, „Es ist vielleicht schwer für Sie zu verstehen.“

Bsp:

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

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

MINDERUNG VON REFLEXIONSTYPEN

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

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

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

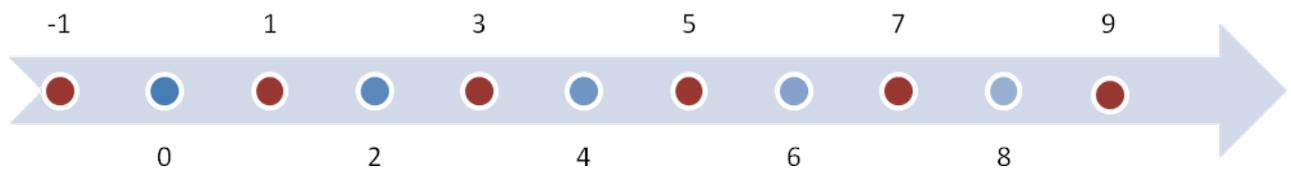
Kennzeichnung dieser Minderung:

„ish“

z.B. A1',...

BESCHREIBUNG DER REFLECTIVE FUNCTIONING SCALE

Reflective Functioning Scale



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

Rating: -1 – negatives RF

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

Bsp:

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

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

Rating: 0 - Verleugnung

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

Bsp:

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

feelings have on the baby?) These days with the teasing stuff when she's fussy, I don't think it makes much difference at all and I verbally am angry at myself, I'm supposed to realize this, you know, and have more patience."

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

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

Bsp. für Verhaltensebene:

„(What do you like most about your child?) It's nice being around him and watch him do things.”

Bsp. für erfolgreiche Verleugnung:

“I never feel guilty as a parent.”

Bsp. für übertriebene Selbstdarstellung:

„I'm a great parent. I always know exactly what he's thinking.”

Rating: 2 – vage, nicht explizite Ansätze eines RF

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

Bsp:

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

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

Rating: 3 – niedriges, fragliches RF

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

Bsp:

“He thinks he's the boss.”

“He's a happy baby.”

“If Mommy said it, they know they got to listen to it because Mommy said it.”

Rating: 4 – Ansatzweise bzw. ungenaue Mentalisierung

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

Bsp:

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

"He's happy and so am I."

"When I'm around he wants me and not her and it's a crying situation".

Rating: 5 – Durchschnittliches RF

Der Interviewte hat ein ausgeprägtes Konzept über sich selbst und andere Menschen. Er kann Gefühle ausdrücken und hat ansatzweise ein Konzept über den Zusammenhang zwischen Mentalisierung und Verhalten. Das Verständnis bleibt jedoch beschränkt auf banale Erfahrungen. Ein Verständnis für den Umgang mit komplexen Themen wie Konflikt, Ambivalenzen fehlt. In der Frage ist ein Typ vorhanden (aus der Gruppe A bzw. B).

Bsp:

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

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

Rating: 6

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

Bsp:

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

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

Rating: 7 – deutliches RF

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

- Die Passage ist durchdacht, detailgenau und reflektiert.
- Die Aussage ist sehr komplex und detailreich geschildert, mindestens 2 Typen sind vorhanden.
- Der Interviewte versteht in wie weit mental states das Verhalten beeinflussen und welchen Einfluss diese auf Wünsche, Überzeugungen und Auffassungen haben.
- Der Interviewte weiß, dass mental states zweier Personen sich wechselseitig beeinflussen können und sich dies wieder auf der Verhaltensebene sichtbar wird.
- Konfliktvolle, sehr emotionale Erlebnisse und die damit verbundenen Erinnerungen werden berichtet, ebenso wie Unsicherheiten.

Bsp:

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

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

Bsp für emotionale Unsicherheiten:

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

Rating: 8

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

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

Bsp:

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

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

Rating: 9 – außergewöhnliches RF

Viele verschiedene Typen vorhanden!!!

Es müssen beide der folgenden Punkte erfüllt ein, um auf „9“ zu raten:

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

Bsp:

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

"Sometimes she gets frustrated and angry in ways that I'm not sure I understand. She points to one thing and I hand it to her, but it turns out that's not really what she wanted. It feels very confusing to me when I'm not sure how she's feeling, especially when she's upset. Sometimes

she'll want to do something and I won't let her because it's dangerous so she'll get angry. I may try to pick her up and she obviously didn't want to be picked up because she's in the middle of being angry and I interrupted her. In those moments it's me who has the need to pick her up and make her feel better, so I'll put her back down."

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

I: Beschreibung der Tagesmutter-PDI-Indizes

TM-PDI- Indizes

1) mentale Reflexion zu kindlichen Belastungen

- Was denken Sie, gab es Situationen, in denen sich <.....> jemals abgelehnt gefühlt haben könnte?
- Wenn <.....> verärgert oder aufgebracht ist, was tut er/sie dann?
 - a. Wie fühlen Sie sich dabei?
 - b. Was machen Sie dann?

2) mentale Reflexion zur Tagesmuttertätigkeit

- Was macht Ihnen am meisten Freude am Tagesmutterdasein?
- Was sind die größten Mühen und Schwierigkeiten am Tagesmutterdasein?
- Wie haben Sie sich verändert seitdem Sie Tagesmutter sind?

3) eigene Erziehungserfahrungen

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

4) TM-Kind-Beziehung

- Bitte beschreiben Sie mir eine Situation oder ein Ereignis der vergangenen Woche, wo Sie und <.....> richtig gut aufeinander eingespielt waren!
 - a. Wie haben Sie sich dabei gefühlt?
 - b. Wie denken Sie hat <.....> sich dabei gefühlt?

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

- Wie denken Sie hat sich ihre Beziehung zu <.....> auf die Entwicklung und Persönlichkeit Ihres Kindes ausgewirkt?

- Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt, eine Situation aus den vergangenen 1-2 Wochen, in denen Sie sich als Tagesmutter verärgert gefühlt haben!
 - a. Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um?
 - b. Wenn Sie verärgert sind, wie wirkt sich das auf ihr Kind aus?

- Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt, eine Situation aus den vergangenen 1-2 Wochen, in denen Sie sich als Tagesmutter schuldig gefühlt haben!
 - a. Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um?
 - b. Welche Auswirkungen haben diese Gefühle auf ihr Kind?

- Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt, eine Situation aus den vergangenen 1-2 Wochen, in denen Sie sich als Tagesmutter verärgert Unterstützung benötigt haben!
 - a. Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um?
 - b. Welche Auswirkungen haben diese Gefühle auf ihr Kind?

J: PDI-Kodierblatt für Tagesmütter

Parent Development Interview- Auswertungsblatt

Kindkürzel:	
TM-Kürzel (Beziehung zum Kind):	
VG/KG:	
Interviewerin:	
Datum Interview:	
Kodiererin:	
Datum Kodierung:	

Overall Score:

Demand Questions

Frage	Variablenname	Typen	RF-Score	Anmerkung
aufeinander eingespielt	click			
Nicht aufeinander eingespielt	nclick			
Beziehung beeinflusst Persönlichkeit	relat_affect_personal			
Freude am	joy			

Tagesmuttersein				
Mühen und Schwierigkeiten am Tagesmuttersein	diffic			
Veränderung seit Projektkindbetreuung	change			
Verärgerung	angry			
Schuld	guilt			
Unterstützung	needy			
Kind verärgert	upset			
Kind abgelehnt gefühlt	reject			
Familiengeschichte	parents			

Permit Questions

Frage	Variablenname	Typen	RF-Score	Anmerkung
Erste Erfahrungen mit Kinderbetreuung	first_exp			
Warum Tagesmutter	why_TM			
Vorstellung Beruf	conception_TM			
Vergleich andere Tätigkeiten	comparison			
Stärken/Schwächen TM	strenght/weakness			
Reaktion Familie	fam_react			
Familie heute	fam_today			
Veränderung Alltag	change_dailyroutine			
Beschreibung des Kindes	desc_child			
Beschreibung Kind- 3	desc_child3ad			

Eigenschaften				
Vorinformation	info_before			
Erstes Treffen	first_meet			
Beziehung zu Eltern	rel_parents			
Lieblingsmomente „normale/durchschnittliche“ Woche	favtim			
Zeiten/Dinge meisten Probleme	trouble			
Am meisten am Kind mögen	likemost			
Am wenigsten am Kind mögen	likeleast			
Beziehung zwischen TM und Kind- 3 Eigenschaftswörter	rel3adj			
Beschreibung TM als Person- 3 Eigenschaften	descperson			
Beschreibung TM als TM- 3 Eigenschaften	descTM			
Meisten Sorgen	worry			

Frage	Variablenname	Typen	RF- Score	Anmerkung
Vorhersage, was Kind verärgern wird	descangr			
Gefühl, wenn Kind verärgert	prov			

ist/provoziert				
Kind besonders aggressiv	aggr			
Einschätzung körperliche Zuwendung	cudd			
Kuschelt gerne/nicht gerne	cuddlik			
Kind braucht Aufmerksamkeit	attent			
Kind braucht Unterstützung/Hilfe	help			
Kind tut Dinge alleine- fühlt sich wohl	alone			
Kind kann bestimmte Dinge nicht alleine	nalone			
Zu freundlich bei Fremden	friend_strangers			
„Bemuttern“ lassen	dry_nurse			
Kind versucht kontrollieren steuern	child_control			
Kind versteht sich mit anderen	childwithothers			

Generelle Bemerkungen / Anmerkungen:

Zusatzangaben PDI

Wortanzahl:	
Dauer der Aufnahme:	

Nachfragen von Interviewerin

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

Unmittelbarkeit der Nachfragen

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

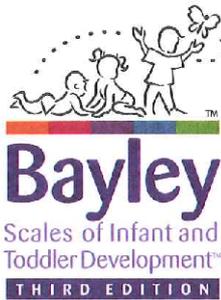
Störfaktoren

1	2	3
Keine Störfaktoren	Wenige Störfaktoren	Viele Störfaktoren

Redefluss der interviewten Person

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

K: Auszug aus der Record Form der Bayley Scales of Infant Development III



Record Form

Child's name: _____
 Sex: M F ID #: _____
 Examiner's name: _____
 School/Child care program: _____
 Reason for referral: _____

Subtest Summary Scores

Subtest	Total Raw Score	Scaled Score	Composite Score	Percentile Rank	Conf. Interval (___%)
Cognitive (Cog)					
			Use Table A.5		
Language (Lang)					
Receptive Communication (RC)					
Expressive Communication (EC)					
Sum					
			Use Table A.4		
Motor (Mot)					
Fine Motor (FM)					
Gross Motor (GM)					
Sum					
			Use Table A.4		
Social-Emotional (SE)					
			Use Table A.5		
Adaptive Behavior					
*Communication (Com)					
Community Use (CU)					
Functional Pre-Academics (FA)					
Home Living (HL)					
*Health and Safety (HS)					
*Leisure (LS)					
*Self-Care (SC)					
*Self-Direction (SD)					
*Social (SoC)					
*Motor (MO)					
Sum					
			(GAC) Use Table A.6		

*For children younger than one year, the GAC is calculated using only those skill areas indicated by an asterisk.

Calculate Age and Start Point

	Years	Months	Days
Date Tested			
Date of Birth			
Age			
Age in Months and Days	$\frac{\text{Years} \times 12}{+ \text{months}}$		
Adjustment for Prematurity	Adjust through 24 months		
Adjusted Age			
Start Point	Calculate start point according to chart below		
Age			Start Point
16 days–1 month 15 days			A
1 month 16 days–2 months 15 days			B
2 months 16 days–3 months 15 days			C
3 months 16 days–4 months 15 days			D
4 months 16 days–5 months 15 days			E
5 months 16 days–6 months 15 days			F
6 months 16 days–8 months 30 days			G
9 months 0 days–10 months 30 days			H
11 months 0 days–13 months 15 days			I
13 months 16 days–16 months 15 days			J
16 months 16 days–19 months 15 days			K
19 months 16 days–22 months 15 days			L
22 months 16 days–25 months 15 days			M
25 months 16 days–28 months 15 days			N
28 months 16 days–32 months 30 days			O
33 months 0 days–38 months 30 days			P
39 months 0 days–42 months 15 days			Q



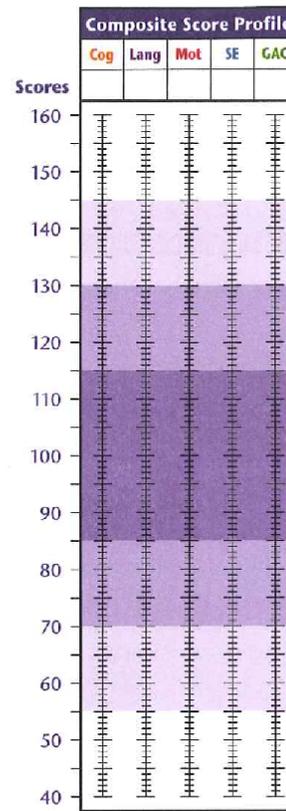
Copyright © 2006, 1993, 1984, 1969 by Harcourt Assessment, Inc. All rights reserved. Printed in the United States of America.

6 7 8 9 10 11 12 A B C D E

ISBN 015402723-5



Scaled Score Profile																	
	Cog	RC	EC	FM	GM	SE	Com	FA	SD	LS	Soc	CU	HL	HS	SC	MO	
19	19
18	18
17	17
16	16
15	15
14	14
13	13
12	12
11	11
10	10
9	9
8	8
7	7
6	6
5	5
4	4
3	3
2	2
1	1



Discrepancy Comparisons						
Subtests	Scaled Score 1	Scaled Score 2	Difference	Critical Value	Significant Difference (Y) or (N)	Base Rate in Standardization Sample
Cognitive vs. Receptive	Cog	RC				
Cognitive vs. Expressive	Cog	EC				
Cognitive vs. Fine Motor	Cog	FM				
Cognitive vs. Gross Motor	Cog	GM				
Cognitive vs. Social-Emotional	Cog	SE				
Receptive vs. Expressive	RC	EC				
Receptive vs. Fine Motor	RC	FM				
Receptive vs. Gross Motor	RC	GM				
Receptive vs. Social-Emotional	RC	SE				
Expressive vs. Fine Motor	EC	FM				
Expressive vs. Gross Motor	EC	GM				
Expressive vs. Social-Emotional	EC	SE				
Fine Motor vs. Gross Motor	FM	GM				
Fine Motor vs. Social-Emotional	FM	SE				
Gross Motor vs. Social-Emotional	GM	SE				

Statistical Significance Level
■ .15
■ .05



Cognitive Scale

Reversal Rule: The child must obtain scores of 1 on the first three consecutive items at the start point of any age to go forward. If the child obtains a score of zero on any of the first three items, go back to the start point for the previous age and administer those items.

Discontinue Rule: Stop administration when the child obtains scores of zero on five consecutive items.

2
20

Item	Materials	Score Criteria and Comments	Score
A 1. Calms When Picked Up	None	Score: Child calms when picked up by either you or caregiver.	1 0
2. Responds to Surroundings Series: Inspects	None	Score: Child freely turns eyes or head in visual exploration of surroundings.	1 0
B 3. Regards Object for 3 Seconds	Ring with string, ball, or other small object of interest	Score: Child gazes continuously at object for at least 3 seconds.	1 0
4. Habituates to Rattle	Rattle	Trial: 5 Score: Child displays orienting response to stimulus, then habituates during any of the remaining trials.	1 0
5. Discriminates Between Objects	Bell Stopwatch 5 seconds	Score: Child responds to bell by displaying a marked behavioral change within 5 seconds after you ring bell.	1 0
6. Recognizes Caregiver	None	Score: Child's expression changes to indicate recognition of the caregiver.	1 0
D 7. Becomes Excited in Anticipation	None	Score: Child displays anticipatory excitement.	1 0
8. Regards Object for 5 Seconds	Block or other small object of interest Stopwatch 5 seconds	Score: Child regards object continuously for at least 5 seconds.	1 0
9. Reacts to Disappearance of Face	None	Score: Child changes facial expression or displays other reaction to caregiver's disappearance.	1 0
10. Shifts Attention	Bell Rattle	Trial: 3 Score: Child's eyes move from one object to another in response to sound or movement of object(s).	1 0

Item	Materials	Score Criteria and Comments	Score
11. Shows Visual Preference	Stimulus Book (pp. 7–9) Stopwatch ⌚ 15 seconds per page	Score: Child looks longer at striped pattern on both pages.	1 0
12. Habituates to Object	2 blocks without holes Stopwatch ⌚ 30 seconds	Score: Child habituates within 30 seconds, displaying decrease in attention and interest.	1 0
13. Prefers Novel Object	Block without hole Small ball Stopwatch ⌚ 15 seconds per presentation	Score: Child looks longer at ball than block in both presentations.	1 0
14. Habituates to Picture (Balloons)	Stimulus Book (p. 11) Stopwatch ⌚ 30 seconds	Score: Child habituates within 30 seconds, displaying decrease in attention and interest.	1 0
15. Prefers Novel Picture (Ball)	Stimulus Book (pp. 13–15) Stopwatch ⌚ 15 seconds per page	Score: Child looks longer at ball than balloons in both presentations.	1 0
16. Explores Object	Rattle or other small object of interest	Score: Child attends to sight, sound, or feel of object by shaking, mouthing, or other activity.	1 0
17. Carries Object to Mouth	Glitter bracelet or other small object of interest	Score: Child purposely carries object to mouth.	1 0
18. Inspects Own Hand	None	Score: Child visually inspects one or both hands.	1 0
19. Mirror Image Series: Approaches	Mirror	Score: Child approaches mirror image with head, body, or hands, or purposely touches mirror image.	1 0
20. Responds to Surroundings Series: Awareness of Novelty	None	Score: Child displays awareness of being in novel surroundings (e.g., startles, looks around).	1 0
21. Persistent Reach	Block without hole or other small object of interest	Score: Child persistently reaches for object, even if he or she fails to obtain it.	1 0

19
22

2
20

	Item	Materials	Score Criteria and Comments	Score
19 22	22. Mirror Image Series: Responds Positively	Mirror	Score: Child plays with image by looking and smiling/laughing, patting, banging, reaching playfully, or mouthing.	1 0
	23. Plays With String	Ring with string	Score: Child plays with string by picking it up, chewing it, pulling on it, or manipulating it.	1 0
	24. Bangs in Play	Block without hole, spoon, or other suitable hard object	Score: Child purposely bangs in play at any time during testing.	1 0
26 31	25. Searches for Fallen Object	Squeeze toy	Score: Child looks for fallen toy by looking toward floor.	1 0
27 33 37	26. Bell Series: Manipulates	Bell	Score: Child manipulates bell while looking at it with interest.	1 0
	27. Picks Up Block Series: Reaches for Second Block	3 blocks without holes	Score: Child holds first block and reaches for second block.	1 0
	28. Pulls Cloth to Obtain Object	Washcloth Object of interest	Score: Child pulls washcloth purposely toward him or her to obtain object.	1 0
	29. Pulls String Adaptively	Ring with string	Score: Child picks up string, purposely pulls to secure ring, and grasps ring.	1 0
	30. Retains Both Blocks	2 blocks without holes	Score: Child holds both blocks simultaneously for at least 3 seconds.	1 0
26 31	31. Bell Series: Rings Purposely	Bell	Score: Child holds bell by handle and purposely rings it.	1 0
	32. Looks at Pictures	Picture Book	Score: Child regards one or more specific pictures with interest or recognition.	1 0
27 33 37	33. Picks Up Block Series: Retains 2 of 3 Blocks	3 blocks without holes	Score: Child retains first two blocks for at least 3 seconds after visually attending to third block.	1 0

	 Item	Materials	Score Criteria and Comments	Score
	34. Searches for Missing Objects	3 blocks without holes Cup with handle	Trials: 2 Score: Child looks into empty cup for blocks.	1 0
	35. Takes Blocks Out of Cup	3 blocks without holes Cup with handle Stopwatch 🕒 2 minutes	Score: Child takes all three blocks out of cup.	1 0
36 54	36. Block Series: 1 Block	9 blocks Cup with handle	Score: Child places at least one block in or over cup, even if he or she does not release it. Number of blocks in cup:	1 0
27 33 37	37. Picks Up Block Series: 3 Blocks	3 blocks without holes	Score: Child retains first two blocks in one or both hands and attempts to secure third block.	1 0
	38. Explores Holes in Pegboard	Pegboard	Score: Child intentionally pokes finger into at least one hole.	1 0
	39. Pushes Car	Car	Score: Child intentionally pushes car so that all four wheels stay on table.	1 0
	40. Finds Hidden Object	Glitter bracelet 2 washcloths	Trials: 2 Score: Child finds bracelet by looking first under correct washcloth when hidden on both left and right sides. Trial 1 <input type="checkbox"/> Left <input type="checkbox"/> Right Trial 2 <input type="checkbox"/> Left <input type="checkbox"/> Right	1 0
	41. Suspends Ring	Ring with string	Score: Child obtains ring and suspends it by string without the ring touching the table.	1 0
	42. Removes Pellet	Food pellet Bottle (without lid)	Trials: 3 Score: Child purposely removes pellet from bottle using some form of directed effort.	1 0
	43. Clear Box: Front	Clear box Small object of interest Stopwatch 🕒 20 seconds	Score: Child retrieves object through open end of box within 20 seconds.	1 0
	44. Squeezes Object	Squeeze toy	Score: Child attempts to squeeze toy to make the sound.	1 0

	Item	Materials	Score Criteria and Comments	Score
47 55	45. Finds Hidden Object (Reversed)	Glitter bracelet 2 washcloths	Trials: 2 Score: Child finds bracelet by looking first under correct washcloth when hidden on both left and right sides.	1 0
			Trial 1 <input type="checkbox"/> Left <input type="checkbox"/> Right Trial 2 <input type="checkbox"/> Left <input type="checkbox"/> Right	
	46. Removes Lid From Bottle	Bottle with lid	Score: Child unscrews lid until it comes off.	1 0
48 53	47. Pegboard Series: 2 Holes	Pegboard 6 yellow pegs Stopwatch 70 seconds per trial	Trials: 3 Score: Child places at least one peg two or more times in the same or different hole(s).	1 0
			Trial 1 Completion time (all 6 pegs):	
			Trial 2 Completion time (all 6 pegs):	
			Trial 3 Completion time (all 6 pegs):	
49 56	48. Relational Play Series: Self	Doll Bear Plastic cups Spoons Small ball Washcloths Several blocks	Score: Child demonstrates relational play using him- or herself.	1 0
51 58 66	49. Pink Board Series: 1 Piece	Pink board Red block set (square, circle, triangle) Stopwatch 180 seconds	Score: Child correctly places at least one piece within 180 seconds.	1 0
			# pieces placed correctly (180 seconds):	
51 58 66	50. Finds Hidden Object (Visible Displacement)	Glitter bracelet 2 washcloths	Trials: 2 Score: Child finds bracelet by looking first under correct washcloth when hidden on both left and right sides.	1 0
			Trial 1 <input type="checkbox"/> Left <input type="checkbox"/> Right Trial 2 <input type="checkbox"/> Left <input type="checkbox"/> Right	
51 58 66	51. Blue Board Series: 1 Piece	Blue board Blue block set (4 round, 5 square) Stopwatch 150 seconds	Score: Child correctly places at least one piece within 150 seconds.	1 0
			Completion time: # of pieces:	
	52. Clear Box: Sides	Clear box Small object of interest Stopwatch 20 seconds per side	Score: Child retrieves object through open end of box when presented on both left and right sides.	1 0

48
53

36
54

47
55

49
56

51
58
66



Item	Materials	Score Criteria and Comments	Score
53. Relational Play Series: Others	Doll Bear Plastic cups Spoons Small ball Washcloths Several blocks	Score: Child demonstrates relational play, using objects for how they are intended, with others.	1 0
54. Block Series: 9 Blocks	9 blocks Cup with handle	Score: Child places all nine blocks inside cup at one time. # of blocks in cup:	1 0
55. Pegboard Series: 6 Pegs	Pegboard 6 yellow pegs Stopwatch 🕒 70 seconds	Trials: 3 Score: Child places all six pegs in pegboard within 70 seconds. Trial 1 Completion Time (all 6 pegs): Trial 2 Completion time (all 6 pegs): Trial 3 Completion time (all 6 pegs):	1 0
56. Pink Board Series: Completes	Pink board Red block set (square, circle, triangle) Stopwatch 🕒 180 seconds	Score: Child correctly places all three pieces within 180 seconds. # pieces placed correctly (180 seconds):	1 0
57. Uses Pencil to Obtain Object	Pencil Small red duck	Trials: 2 Score: Child uses pencil to attempt to obtain duck.	1 0
58. Blue Board Series: 4 Pieces	Blue board Blue block set (4 round, 5 square) Stopwatch 🕒 150 seconds	Score: Child correctly places at least four pieces within 150 seconds. Completion time: # of pieces:	1 0
59. Attends to Story	Story Book	Score: Child attends to entire story.	1 0
60. Rotated Pink Board	Pink board Red block set (square, circle, triangle)	Score: Child correctly places all three pieces while board is in rotated position.	1 0
61. Object Assembly (Ball)	Ball puzzle Stopwatch 🕒 90 seconds	Trials: 2 Score: Child correctly assembles object within 90 seconds in either trial.	1 0
62. Completes Pegboard: 25 Seconds	Pegboard 6 yellow pegs Stopwatch 🕒 25 seconds	Score: Child places all six pegs in pegboard within 25 seconds.	1 0

51
58
66

Item	Materials	Score Criteria and Comments	Score
63. Object Assembly (Ice Cream Cone)	Ice cream cone puzzle Stopwatch ⌚ 90 seconds	Trials: 2 Score: Child correctly assembles object within 90 seconds in either trial.	1 0
64. Matches Pictures	Stimulus Book (pp. 17–23)	Score: Child correctly identifies matching picture on at least three pages. <input type="checkbox"/> Airplane <input type="checkbox"/> Tricycle <input type="checkbox"/> Tree <input type="checkbox"/> Telephone	1 0
65. Representational Play	Plastic cups Spoon Doll Washcloths Block Other objects of interest	Score: Child takes an object and pretends it is something else.	1 0
66. Blue Board Series: Completes (75 Seconds)	Blue board Blue block set (4 round, 5 square) Stopwatch ⌚ 75 seconds	Score: Child correctly places all nine pieces within 75 seconds.	1 0
67. Imitates a Two-Step Action	Small yellow duck Spoon	Trials: 3 Score: Child correctly imitates both steps.	1 0
68. Matches 3 Colors	Stimulus Book (p. 25) Red, yellow, blue, and green disks	Score: Child places yellow, blue, and green disks on or near matching crayons in Stimulus Book, or points to matching crayons. <input type="checkbox"/> Yellow <input type="checkbox"/> Blue <input type="checkbox"/> Green	1 0
69. Imaginary Play	Plastic cups Spoon Doll Bear Washcloths Small ball Other objects of interest	Score: Child uses imaginary objects in play.	1 0
70. Understands Concept of One	3 blocks without holes Stopwatch ⌚ 5 seconds	Score: Child hands you only one block within 5 seconds.	1 0
71. Multischeme Combination Play	Plastic cups Spoon Doll Bear Washcloths Small ball Other objects of interest	Score: Child demonstrates multischeme combination play involving at least two steps.	1 0

 Item	Materials	Score Criteria and Comments	Score
72. Concept Grouping: Color	Big and little ducks (blue and yellow)	Score: Child correctly identifies both blue ducks.	1 0
73. Concept Grouping: Size	Big and little ducks (red and yellow)	Score: Child correctly identifies both little ducks and both big ducks.	1 0
74. Compares Masses	2 big blue ducks	Trials: 2 Score: Child correctly identifies heavy duck when placed in both left and right hands.	1 0
75. Matches Size	Big red duck Big blue duck Little yellow duck	Score: Child correctly identifies big blue duck.	1 0
76. Discriminates Pictures	Stimulus Book (pp. 27–37)	Score: Child correctly identifies calf and donkey.	1 0
77. Simple Pattern	Big and little ducks	Score: Child correctly identifies big yellow duck.	1 0
78. Sorts Pegs by Color	4 red pegs 4 yellow pegs 4 blue pegs 3 plastic cups	Score: Child sorts pegs by color, placing them in appropriate cups or in separate piles.	1 0
79. Counts (One-to-One Correspondence)	5 blocks	Score: Child assigns only one number to each block when counting. Child must count to at least 3 in proper sequence.	1 0
80. Discriminates Sizes	Stimulus Book (pp. 39–43)	Score: Child identifies correctly-sized object for at least two of three pages. <input type="checkbox"/> Box lid <input type="checkbox"/> Bowl <input type="checkbox"/> Shoe	1 0
81. Identifies 3 Incomplete Pictures	Stimulus Book (pp. 45–61)	Score: For all three series, child correctly identifies image when presented with first or second page of the series. <input type="checkbox"/> Face <input type="checkbox"/> Cat <input type="checkbox"/> Flower	1 0
82. Object Assembly (Dog)	Dog puzzle Stopwatch 🕒 90 seconds	Trials: 2 Score: Child correctly assembles object within 90 seconds in either trial.	1 0
83. Discriminates Patterns	Stimulus Book (pp. 63–67)	Score: Child correctly identifies out-of-place object for all three pages. <input type="checkbox"/> Square <input type="checkbox"/> Triangle <input type="checkbox"/> E	1 0

Item	Materials	Score Criteria and Comments	Score
84. Spatial Memory	Memory Cards	Score: Child correctly identifies the correct pairs of cards for the first two objects. <input type="checkbox"/> Tops <input type="checkbox"/> Flowers <input type="checkbox"/> Cars	1 0
85. Counts (Cardinality)	10 blocks	Score: Child correctly responds to both parts.	1 0
86. Number Constancy	5 blocks	Score: Child correctly answers both questions.	1 0
87. Laces Card	Lacing card Shoelace	Score: Child laces shoelace through entire lacing card, in proper order without skipping holes or lacing around side of card.	1 0
88. Classifies Objects	Stimulus Book (pp. 69–73)	Score: Child correctly identifies all three objects that don't belong. <input type="checkbox"/> Banana <input type="checkbox"/> Lamp <input type="checkbox"/> Train	1 0
89. Understands Concept of More	9 blocks 1 red disc 3 red pegs	Score: Child correctly responds to all four administrations. <input type="checkbox"/> First <input type="checkbox"/> Second <input type="checkbox"/> Third <input type="checkbox"/> Fourth	1 0
90. Repeats Number Sequences	None	Score: Child correctly repeats at least four number sequences. <input type="checkbox"/> A: 4–2–5 <input type="checkbox"/> B: 3–1–4–2 <input type="checkbox"/> C: 7–9–1–3 <input type="checkbox"/> D: 5–3–7–1–6 <input type="checkbox"/> E: 8–1–9–6–4	1 0
91. Completes Patterns	Pegboard Red, blue, and yellow pegs	Score: Child places correct pegs in pegboard for all three patterns. Pattern 1 <input type="checkbox"/> R–B–R–B–R–B Pattern 2 <input type="checkbox"/> Y–B–R–Y–B–R Pattern 3 <input type="checkbox"/> Y–Y–B–Y–Y–B	1 0
 Total Raw Score (Cog)			/91

L: Fragebogen – PCRS



Name des Projektkindes

Projektkoordinatorin
Mag.^a Barbara Supper
Tel 0680/1106383
b.supper@univie.ac.at

Liebe Tagesmutter!

Die folgenden Aussagen betreffen die Betreuung von Kindern in Tagespflege. Bitte lesen Sie sich jede Aussage genau durch: Es gibt keine richtigen und falschen Antworten. Kreisen Sie jeweils die Ziffer ein, die Ihrer Meinung und Erfahrung entspricht.

		Ich stimme nicht zu			Ich stimme vollkommen zu	
1.	Es ist wichtig, dass Eltern und Tagesmütter sich darüber einig sind, wie sie mit Verhaltensschwierigkeiten eines Kindes umgehen wollen.	1	2	3	4	5
2.	Wenn ein Kind ein Verhaltensproblem zuhause hat, dann ist dies in der Regel etwas, das es von der Tagespflege mitgebracht hat.	1	2	3	4	5
3.	Die Tagesmutter sollte die Eltern ihrer Tageskinder kennenlernen.	1	2	3	4	5
4.	Eltern sollten die Art und Weise der Tagesbetreuung den Tagesmüttern überlassen.	1	2	3	4	5
5.	Es ist wichtig, dass Eltern von den Aktivitäten ihres Kindes bei der Tagesmutter wissen und sie zuhause weiterführen.	1	2	3	4	5
6.	Die Tagesmutter kann den Eltern wertvolle Informationen über die Betreuung und Entwicklung eines Kindes geben.	1	2	3	4	5
7.	Aktivitäten, Erlebnisse und Situationen in der Familie können die Erfahrungen des Kindes während der Tagespflege beeinflussen.	1	2	3	4	5
8.	Um auf die Bedürfnisse des Kindes optimal eingehen zu können, ist es wichtig, dass die Tagesmutter mit der Familie ausreichend kommuniziert.	1	2	3	4	5
9.	Eltern und Tagesmutter sollten die Entwicklungsschritte des Kindes gemeinsam angehen.	1	2	3	4	5
10.	Es ist für Eltern wichtig, auch bei der Tagesmutter Zeit mit ihrem Kind zu verbringen.	1	2	3	4	5
11.	Auffälliges Verhalten beim Kind kann sich verbessern, wenn Eltern und Tagesmutter an dem Problem gemeinsam arbeiten.	1	2	3	4	5
12.	Da sich Tagespflege und Familienbetreuung unterscheiden, können Eltern nur wenig zur Lösung von Schwierigkeiten beitragen, die während der Tagespflege auftreten.	1	2	3	4	5
13.	Für Eltern ist es wichtig zu erfahren, was ihr Kind bei der Tagesmutter gemacht hat.	1	2	3	4	5
14.	Tagesmütter, die einen Aufpreis verlangen, wenn ein Kind zu spät abgeholt wird, verstehen kaum etwas von den Bedürfnissen der Eltern.	1	2	3	4	5
15.	Verhaltensprobleme in der Tagespflege werden eher durch die Familiensituation als durch die Tagespflege verursacht.	1	2	3	4	5
16.	Eine Tagesmutter muss Kindern die Möglichkeit geben, am Vormittag zu schlafen oder sich ausruhen zu können, wenn sie müde sind.	1	2	3	4	5
17.	Für den weiteren Tagesverlauf macht es keinen Unterschied, ob die Eltern der Tagesmutter von eventuellen Schwierigkeiten ihres Kindes am Morgen erzählen oder nicht.	1	2	3	4	5
18.	Das Wissen, das die Tagesmutter von einem Kind hat, trägt zum besseren Verständnis der Eltern dieses Kindes bei.	1	2	3	4	5
19.	Eltern, die ihre Kinder zu spät abholen sind verantwortungslos.	1	2	3	4	5

Versuchsleiter:

Die folgenden Fragen beinhalten typische Situationen die in der Tagespflege auftreten können: Wie wahrscheinlich ist es dabei, dass Sie als Tagesmutter reagieren wie es in den Fragen beschrieben wird? Kreuzen Sie bitte die zutreffende Ziffer an!

Wie wahrscheinlich ist es, dass	sehr unwahrscheinlich					sehr wahrscheinlich
20. ... Sie die Eltern Ihres Tageskindes kritisieren?	1	2	3	4	5	
21. ... Sie die Eltern Ihres Tageskindes nach außergewöhnlichen Ereignissen in deren Familie fragen (Urlaub, kranke Großeltern, krankes Haustier, etc.)?	1	2	3	4	5	
22. ... Sie den Eltern erzählen, wie sich ihr Kind über den Tag hinweg gefühlt hat?	1	2	3	4	5	
23. ... Sie die Eltern dafür loben, wie sie mit ihrem Kind umgehen?	1	2	3	4	5	
24. ... Sie den Eltern Ratschläge zur Betreuung geben?	1	2	3	4	5	
25. ... Sie mit dem Kind über seine Erlebnisse und Aktivitäten in der Familie sprechen?	1	2	3	4	5	
26. ... Sie den Eltern Beschäftigungen vorschlagen, die Kindern gefallen?	1	2	3	4	5	
27. ... Sie die Eltern bitten, sich und ihre Fähigkeiten in die Tagespflege einzubringen (bei Reparaturen helfen, Kinderfeste mitorganisieren auf einen Ausflug mitgehen, usw.).	1	2	3	4	5	
28. ... Sie die Eltern über die Entwicklungsfortschritte des Kindes informieren?	1	2	3	4	5	
29. ... Sie von den Eltern durch persönliche Mithilfe und Materialien unterstützt werden?	1	2	3	4	5	
30. ... Sie die Eltern nach dem Verhalten des Kindes zuhause fragen?	1	2	3	4	5	
31. ... Sie den Eltern erzählen, dass das Kind heute einen „schwierigen Tag“ hatte?	1	2	3	4	5	
32. ... Sie den Eltern erzählen, was das Kind neu dazugelernt hat?	1	2	3	4	5	
33. ... Sie über Probleme des Kindes mit den Eltern sprechen?	1	2	3	4	5	
34. ... Sie den Eltern über sich selbst und Ihre Familie erzählen?	1	2	3	4	5	
35. ... Sie mit den Eltern darüber sprechen, welche Dinge das Kind kränken, ärgern oder frustrieren?	1	2	3	4	5	

M: Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Julia Dopf
Geburtsdatum	18.02.1986
Geburtsort	Steyr
Staatsbürgerschaft	Österreich

Schulische Ausbildung

1992-1996	Besuch der VS2 Ennsleite
1996-2004	Besuch des BG Werndlpark Steyr

Studium

2004 WS	Beginn des Studiums an der Medizinischen Universität Wien (3 Semester)
seit 2006 SS	Beginn des Psychologiestudiums an der Universität Wien

Bisherige Erfahrungen

2007, 4 Wochen	Magistrat Steyr, Kindergarten Leharstraße, Ferialpraktikantin
2008, 4 Wochen	Magistrat Steyr, Kindergarten Leharstraße, Ferialpraktikantin
2009, 4 Wochen	Magistrat Steyr, Kindergarten Leharstraße, Ferialpraktikantin
05.03.-26.06.2010	Ausbildung zur Alphabetisierungs- und Grundbildungstrainerin an der VHS Linz
2010, 6 Wochen	Praktikum in der schulpsychologischen Beratungsstelle Steyr
2011-2012	Projektmitarbeit im Rahmen der Diplomarbeit im Forschungsprojekt „Parenting & Co-Parenting“ am Insitut für Angewandte Psychologie: Gesundheit, Entwicklung und Förderung an der Universität Wien