



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Unterscheiden sich Mütter mit und ohne Bedenken
in ihrem Interaktionsverhalten?

Verfasserin

Tina Maria Schemmel

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2014

Studienkennzahl: A 298

Studienrichtung: Diplomstudium Psychologie

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

VORWORT

Ich möchte mich herzlich bei Dr.ⁱⁿ Pia Deimann und Dr.ⁱⁿ Ursula Kastner-Koller für ihre verständnisvolle und geduldige Diplomarbeitsbetreuung und Unterstützung bedanken. Mein besonderer Dank gilt auch Dr.ⁱⁿ Nicole Hirschmann, die im Laufe der Videokodierungen und Datenauswertung mit viel Geduld und sehr hilfreichen Ratschlägen immer zur Verfügung stand.

„Man sieht nur mit dem Herzen gut. Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar. ... Die Zeit, die du für deine Rose verloren hast, sie macht deine Rose so wichtig. ... Die Menschen haben diese Wahrheit vergessen. Du bist zeitlebens für das verantwortlich, was du dir vertraut gemacht hast. Du bist für deine Rose verantwortlich.“

(Antoine de Saint-Exupéry)

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	1
THEORETISCHER TEIL	
1. Mutter-Kind-Bindung	2
1.1. Theoretische Grundlagen zur Bindungstheorie und –forschung	2
1.1.1. Überblick über die Ausbreitung der Bindungstheorie und –forschung	4
1.2. Bindung und Bindungsverhalten	4
1.3. Die wichtigsten Konzepte der Bindungstheorie - nach Grossmann & Grossmann	8
1.3.1. Die Mutter als „sichere Basis“ („secure base“)	8
1.3.2. Internale Arbeitsmodelle („inner working models“)	9
1.3.3. Bindungsqualitäten – Typen von Bindungsmuster	11
1.3.4. Entstehungsbedingungen von Bindung und Bindungssicherheit	15
1.4. Bindung und ihre Erscheinungsformen im Vorschulalter	16
1.4.1. Erfassung der Bindungsqualität im Vorschulalter	17
1.4.1.1. Beobachtungen während einer Trennung und Wiedervereinigung.....	18
1.4.1.2. Listen von Verhaltensmerkmalen	19
1.4.1.3. Geschichtenergänzungsverfahren	20
1.5. Einfluss von Bindungssicherheit auf die Entwicklung des Kinder	20
2. Mutter-Kind-Interaktion	24
2.1. Definition sozialer Interaktion	24
2.2. Besonderheiten der Mutter-Kind-Interaktion	25
2.3. Mütterliche Verhaltensweisen und die Bedeutung für die Entwicklung des Kindes	27
2.3.1. Mütterliche Feinfühligkeit	29
2.3.1.1. Definition und Bedeutung in der Bindungsforschung	29
2.3.1.2. Erfassung der Mütterlichen Feinfühligkeit	31
2.3.1.3. Einfluss Mütterlicher Feinfühligkeit auf die Entwicklung des Kindes	32
2.3.2. Mütterliche Rückmeldung	34
2.3.2.1. Arten von Rückmeldung	35
2.3.2.2. Mütterliche Rückmeldung und Leistungsmotivation	36
2.3.2.3. Einfluss auf weitere Entwicklungsbereiche des Kindes	37
2.3.3. Mütterliche Unterstützung der Joint Attention	38

2.3.3.1. Konzept der gemeinsamen Aufmerksamkeit und ihre Entstehungsbedingungen	38
2.3.3.2. Definition und Entwicklung von Joint Attention-Fähigkeiten	39
2.3.3.3. Mütterliche Strategien im Umgang mit kindlicher Aufmerksamkeit und Folgen für die Entwicklung	43
2.3.3.4. Einfluss der Joint Attention auf verschiedene Entwicklungsbereiche des Kindes	46
3. Bedenken	50
3.1. Elternurteile über die Entwicklung des Kindes – Entstehen von Bedenken	50
3.2. Erheben von Bedenken und ihre Bedeutung als Diagnosemethode	51
3.3. Mögliche Zusammenhänge von mütterlichen Verhaltensweisen und Bedenken	55
4. Verhaltensbeobachtung	58
4.1. Systematische Verhaltensbeobachtung	58
4.2. Abgrenzung zur heuristischen Verhaltensbeobachtung	59
4.3. Verhaltensbeobachtung in der entwicklungspsychologischen Diagnostik	60
4.4. Einsatz von Videotechnik in der Verhaltensbeobachtung	62
4.5. Gliederung wissenschaftlicher Verhaltensbeobachtung	63
4.5.1. Grad der Strukturierung	64
4.5.2. Grad der Partizipation	64
4.5.3. Offene versus verdeckte Verhaltensbeobachtung	65
4.5.4. Technisch vermittelte versus unvermittelte Verhaltensbeobachtung	65
4.6. Beobachtungs- und Beschreibungssysteme	66
4.6.1. Verbal-Systeme	66
4.6.2. Nominal-Systeme	67
4.6.2.1. Index-Systeme	68
4.6.2.2. Kategorien-Systeme	68
4.6.3. Dimensional-Systeme	69
4.6.4. Struktural-Systeme	70
4.7. Methoden und Techniken der Quantifizierung	70
4.7.1. Event-sampling als Quantifizierungsmethode	70
4.7.2. Time-sampling als Quantifizierungsmethode	71
4.7.3. Ratingverfahren als Quantifizierungsmethode	73
4.8. Gütekriterien für psychologische Beobachtungsverfahren	74
4.8.1. Objektivität	75

4.8.1.1. Objektivitätsmaße	76
4.8.2. Reliabilität	77
4.8.2.1. Intraklassenkorrelation	78
4.8.3. Validität	79
4.8.4. Allgemeine Kriterien für die Güte klinisch diagnostischer Verfahren	81
4.9. Beobachtungsfehler	81
4.9.1. Fehler zu Lasten von BeobachterInnen	82
4.9.2. Fehler zu Lasten der Beobachtung und der äußeren Bedingungen	83
4.9.3. Vermeidung und Vorbeugung von Fehlern	85
5. Normierung	86
 EMPIRISCHER TEIL	
6. Ziel der Untersuchung	87
6.1. Fragestellungen	88
7. Durchführung der Untersuchung	89
7.1. Ablauf der Videobeobachtungen – Beobachtungssituation	89
7.2. Analyse der Videoaufnahmen mit Mangold Interact – Version 9	91
8. Untersuchungsinstrumente	93
8.1. Fragebogen zu soziodemographischen Daten und Einverständniserklärung	93
8.2. Fragebogen zu mütterlichen Bedenken hinsichtlich der Entwicklung und des Verhaltens des Kindes	93
8.3. Beobachtungssystem INTAKT	94
8.3.1. Ratingskala Feinfühligkeit	95
8.3.2. Kategoriensystem Rückmeldung	97
8.3.3. Kategoriensystem Joint Attention	98
9. Beschreibung der Stichprobe	100
10. Ergebnisse der Untersuchung	102
10.1. Analyse der mütterlichen Bedenken über die kindliche Entwicklung innerhalb einer Stichprobe leiblicher Mütter ohne Beratungsbedarf	102
10.2. Analyse der Unterschiede im mütterlichen Interaktionsverhalten von Müttern mit und ohne Bedenken	104
10.2.1. Analyse von Unterschieden im Feinfühligkeitsverhalten der Mütter	105
10.2.2. Analyse von Unterschieden im Rückmeldeverhalten der Mütter	106

10.2.3. Analyse von Unterschieden in der mütterlichen Unterstützung der Joint Attention	112
10.2.4. Analyse von Unterschieden auf multivariater Ebene	117
10.3. Berechnungen zur BeobachterInnenübereinstimmung	120
10.3.1. Intraklassenkorrelation für die Skala Feinfühligkeit	120
10.3.2. Kappa-Berechnungen für die Kategorien Rückmeldung und Joint Attention	121
11. Diskussion der Untersuchungsergebnisse	124
12. Zusammenfassung / Abstract	130
Literaturverzeichnis	133
Tabellenverzeichnis	145
Anhang	146
1. Fragebogen zu soziodemographischen Daten	146
2. Einverständniserklärung	147
3. Zusätze zu den statistischen Auswertungen	148
Lebenslauf	151

EINLEITUNG

Die Diplomarbeit setzt sich mit dem Beobachtungssystem INTAKT (Aigner 2005; Hirschmann, Aigner, Deimann & Kastner-Koller, 2012) auseinander. Dieses wurde ursprünglich im Rahmen der Diplomarbeit von Aigner (2004, 2005) entwickelt und erfuh seither einige Veränderungen und Erweiterungen (Svecz, 2010; Holzer, 2011; Hirschmann, Kastner-Koller, Deimann, Aigner & Svecz, 2011). Zielsetzung der Arbeit ist es einen Teil der Normierungsstichprobe für das Beobachtungssystem zu erheben.

INTAKT ist ein bindungstheoretisch begründetes Beobachtungssystem zur Erfassung der Qualität der Mutter-Kind-Interaktion. Es erfasst das mütterliche Interaktionsverhalten anhand der drei Verhaltensdimensionen Feinfühligkeit, Rückmeldung und Joint Attention und ist anzuwenden für drei- bis sechsjährige Kinder. Bisherige Untersuchungen mit INTAKT wurden mit Müttern durchgeführt, die sich an entwicklungspsychologische Beratungsstellen wandten oder aufgrund unterschiedlicher Erziehungsverhältnisse und Pflegschaftsverfahren vom Amt für Jugend und Familie (MAG ELF) betreut wurden. Im Zuge der aktuellen Erhebungen wird INTAKT mit Müttern und ihren leiblichen Kindern ohne Beratungsbedarf durchgeführt. Die erhobene Stichprobe wird ein Teil der Gesamtnormierung für INTAKT sein.

Im theoretischen Teil der Arbeit wird Bezug genommen auf bindungstheoretische Grundlagen und wichtige Ergebnisse aus der Bindungsforschung. Die drei im Beobachtungssystem INTAKT enthaltenen Verhaltenskategorien und ihre Bedeutung für die Qualität der Mutter-Kind-Interaktion werden herausgearbeitet. Es wird weiters auf die systematische Verhaltensbeobachtung eingegangen und Besonderheiten in der entwicklungspsychologischen Diagnostik beleuchtet. Anschließend wird das Thema mütterliche Bedenken erarbeitet, wichtige Ergebnisse dazu und Möglichkeiten diese zu erheben werden berichtet.

Im empirischen Teil werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt und der Frage nachgegangen, wie weit verbreitet Bedenken über die kindliche Entwicklung bei leiblichen Müttern ohne Beratungsbedarf sind. Es wird analysiert, ob es innerhalb der aktuellen Stichprobe Unterschiede im Interaktionsverhalten zwischen Müttern mit Bedenken und Müttern ohne Bedenken gibt.

THEORETISCHER TEIL

1. Mutter-Kind-Bindung

1.1. Theoretische Grundlagen zur Bindungstheorie und –forschung

Grossmann (2001) betrachtet die Bindungstheorie als „das Werk von John Bowlby“ (S. 29) und beschreibt diese als „ein umfassendes Konzept für die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen als Folge seiner sozialen Erfahrungen“ (Grossmann & Grossmann, 2004, S. 65).

Zu den wichtigsten Entwicklungen innerhalb der Psychiatrie während der letzten fünfundzwanzig Jahre gehört das ständige Wachstum der Einsicht, daß [sic] die Art der elterlichen Zuwendung, die das Kind in den ersten Lebensjahren erfährt, von entscheidender Bedeutung für dessen späteren geistigen Gesundheitszustand ist. (Bowlby, 1973, S. 15)

John Bowlby (1973) erkannte bereits vor mehr als 40 Jahren, dass es für eine gesunde Entwicklung eines Kindes „einer herzlichen, innigen und dauerhaften Beziehung zur Mutter (oder einem ständigen Mutterersatz)“ (S. 15) bedarf, in der das Kind Zufriedenheit, Befriedigung und Sicherheit (im Sinne von Schutz vor Angst und Gefahr) erlebt (Bowlby, 1973). Die wichtigste Triebkraft für das Überleben des Kindes ist, neben physiologischen Notwendigkeiten wie der Nahrungsaufnahme und dem Erkunden der Welt, das Aufrechterhalten von Nähe und Suche nach Schutz (Main, 2012).

Zu Beginn seiner Forschungstätigkeit als Familienpsychologe war Bowlby nur darauf gekommen, dass Mutter und Kind ein enges Band zu verbinden scheint. Eine bessere oder tiefere Erklärung, als die Ursache dieses Bandes in der Mutter als Ernährerin des Kindes zu sehen, war ihm zu diesem Zeitpunkt noch nicht gelungen. Er machte sich vertraut mit Theorien und Methoden der Verhaltensbiologen, besonders den Untersuchungen von Konrad Lorenz, da es für Bowlby sinnvoll erschien, Bindungen zwischen Menschen auf dieselbe Weise experimentell zu untersuchen (Bowlby, 2008, 2009). Er versuchte damit, eine ursprünglich psychoanalytische Orientierung in eine biologische Ethologie zu integrieren und somit das Verhalten innerhalb eines evolutionären Kontexts zu betrachten (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978).

Aus evolutionsbiologischer Sicht besteht von Geburt an die Notwendigkeit eine Bindung einzugehen. Aus psychologischer Perspektive spielen die Qualitäten der Bindung des Kindes an seine Bindungsperson eine wesentliche Rolle für die Entwicklung des Kindes (Grossmann & Grossmann, 2004).

Bowlby konzentrierte sich vor allem auf die negativen Folgen von Mutter-Kind-Trennungen für die psychische Entwicklung. Er wich davon ab, den damals in der Kinderpsychiatrie gebräuchlichen Begriff der Abhängigkeit („dependency“) zu verwenden und führte statt dessen, gemeinsam mit Mary Ainsworth, den Begriff der Bindung („attachment“) ein (Grossmann & Grossmann, 2004). Historisch gesehen gehört die Bindungstheorie zu den psychoanalytischen Objektbeziehungstheorien und geht von einer psychischen Struktur mit internalen Modellen vom Selbst und von den Bindungspersonen aus (Bowlby, 2008).

Die Bindungstheorie versucht die Entstehung einer personspezifischen Bindung im ersten Lebensjahr zu erklären. Bindung wird als Entwicklungsergebnis gesehen und es gilt, die Qualität der Bindung zu erforschen, die als wesentlich verantwortlich für die weiteren sozialen Erfahrungen und für den Aufbau des Selbstbildes erachtet wird (Rauh, 1993).

Den Grundstein für die empirische Bindungsforschung legte Mary Ainsworth mit ihren Beobachtungsstudien an Säuglingen und Kleinkindern in Uganda. In Folge hat sie ihre Studien in Baltimore weitergeführt. Die Ergebnisse ihrer Studien zeigten, dass mütterliches Interaktionsverhalten mit der Bindungsqualität zusammenhängt. Des Weiteren hob sie die Bedeutung der Mutter als „sichere Basis“ hervor (Grossmann & Grossmann, 2004).

Bindungsforschung beschäftigt sich neben der Entstehung von Bindung und den unterschiedlichen Bindungsqualitäten vor allem mit dem Einfluss von mütterlichem Verhalten auf die Entwicklung des Kindes, insbesondere mütterliche Feinfühligkeit. Ein weiterer großer Teil der Bindungsforschung befasst sich mit den Reaktionen von Kindern bei Trennungs- und Wiedervereinigungsszenarien mit der Mutter (Grossmann & Grossmann, 2004).

Anschließend möchte ich einen kurzen historischen Überblick über die Bindungsforschung und deren Ausbreitung auch im deutschen Sprachraum geben.

1.1.1. Überblick über die Ausbreitung der Bindungstheorie und -forschung

Bowlby kam als Medizinstudent und aufgrund seiner ehrenamtlichen Tätigkeiten in Kinderheimen (London) mit verhaltensauffälligen Kindern, die alle traumatische Trennungen und Vernachlässigungen hinter sich hatten, in Kontakt. 1944 unternahm er seine erste empirische Untersuchung an 44 delinquenten Jugendlichen. Nach Kriegsende begann er an der Tavistock Clinic in London zu arbeiten, wo er James Robertson und später auch Mary Ainsworth einstellte. Ainsworth begann dort unter der Leitung von Bowlby an den Folgen früher Mutter-Kind-Trennungen zu forschen (Bretherton, 2009) und leistete dann mit ihren Feldbeobachtungen in Uganda einen großen Beitrag für die empirische Erforschung von Bindungsmechanismen. Ende der 1960er kamen die Grossmanns mit diesen verhaltensbiologischen Beobachtungen der Bindungsforschung in Berührung und lernten Ainsworth Anfang der 1970er in Baltimore kennen. Ainsworth war dabei, Beobachtungen in Familien mit Neugeborenen durchzuführen und diese Mutter-Kind-Paare auch im Labor, mit Hilfe der von ihr und ihren MitarbeiterInnen entwickelten Methode der „Fremden Situation“ zu beobachten. Inge Bretherton, Everett Waters, Mary Main, Bob Marvin, Mary Blehar und Silvia Bell gehörten neben anderen zu ihren StudentInnen, welche auch wichtige Beiträge zur Bindungsforschung leisteten. Waters brachte die „Fremde Situation“ nach Minneapolis zu Alan Sroufe und Brian Vaughn und nach Berkeley zu Mary Main. Die Grossmanns versuchten die „Fremde Situation“ nach Deutschland zu übertragen und begannen dort in den 1970ern in Bielefeld und Regensburg ihre berühmten und prägenden Langzeituntersuchungen zur Bindungsforschung (Grossmann, 2001).

1.2. Bindung und Bindungsverhalten

Bindung ist ein gefühlsbezogenes Band, welches eine Person zu einer anderen Person ausbildet und dabei räumliche und zeitliche Grenzen überbrücken kann. Bindung entsteht nicht aus Unreife oder Hilflosigkeit. Die erste Person zu der eine Bindung eingegangen wird, ist meistens die Mutter (Ainsworth, 1969).

Jedenfalls wird das Kind zu jener Person eine Bindung aufbauen, die als stärker und weiser empfunden wird und Schutz und Geborgenheit bieten kann. Es ist daher auch möglich zu anderen Personen, als der Mutter, eine Bindungsbeziehung aufzubauen. Die Zahl dieser bestimmten Personen scheint jedoch begrenzt. Fast immer besteht aber eine sehr klare

Bevorzugung von jeweiligen Bindungspersonen, also eine Hierarchie. Bei Unsicherheit bzw. aktiviertem Bindungssystem ist jene Bindungsperson vonnöten, die in der Hierarchie die größte Wichtigkeit hat (Grossmann & Grossmann 2004). Wenn sich eine Bindungsbeziehung einmal ausgebildet hat, dann überdauert diese lange. Es wird von einer Reihe von intrapersonellen Strukturen ausgegangen, die es einer Person ermöglichen, sein Bindungsverhalten mit Beständigkeit und Freude auf spezifische Bindungsobjekte auszurichten (Ainsworth, 1969).

Neben dem Vater und wichtigen Angehörigen, gilt die Beziehung zu außerfamiliären BetreuerInnen auch als wichtige und gut untersuchte Bindungsbeziehung, wobei mit unterschiedlichen Personen auch unterschiedliche Bindungsmuster bestehen können (Van Ijzendoorn, Sagi & Lambermon, 1992). Bindungspersonen sind jedoch nicht austauschbar, weil der Säugling bzw. das Kleinkind schon Erwartungen gegenüber dem Verhalten von verlässlichen Bindungspersonen entwickelt hat. Bei neuen Personen kann es sich erst wieder nach einiger Zeit und Erfahrung seine Erwartungen bilden (Grossmann, 2001). Die Bindungsforschung hat zu vermehrter Auseinandersetzung mit der Rolle von frühkindlicher außerfamiliärer Betreuung und den Anspruch auf eine Zeit der Eingewöhnung in eine neue oder die erste Institution der Fremdbetreuung geführt.

Bindung entwickelt sich aus der wechselseitigen Beziehung eines Kindes zu seiner primären Bezugsperson während des ersten Lebensjahres, das dazugehörige Bindungsverhalten ist gegen Ende des ersten Lebensjahres schon gut beobachtbar (Grossmann & Grossmann, 2004; Spangler, 2011). Wesentlich für die Entstehung von Bindung ist die Interaktion mit den wichtigen Bezugspersonen. Ein neugeborener Säugling zeigt schon Bindungsverhalten und hat bereits einige Kompetenzen für eine soziale Interaktion, aber erst im Verlauf des ersten Jahres konzentriert sich dieses Verhalten auf die primäre Bindungsfigur. Ab der Hälfte des ersten Lebensjahres kann sich schon eine echte Bindungsbeziehung ausbilden, eine Trennung von jener Bindungsperson ist schmerzvoll, auf Fremde wird ängstlich reagiert und trösten kann nur die Bindungsperson. Mit zunehmender kognitiver Entwicklung lernt das Kind allmählich zu verstehen, dass die Bindungsperson auch Wünsche und Absichten hat und letztendlich lernt es sich an Situationen anzupassen und auch eigene Bedürfnisse aufzuschieben (Spangler, 2011).

Bindungsverhalten ist „jegliches Verhalten, das darauf ausgerichtet ist, Nähe eines vermeintlich kompetenteren Menschen zu suchen oder zu bewahren, ein Verhalten, das bei Angst, Müdigkeit, Erkrankung und entsprechendem Zuwendungs- oder Versorgungsbedürfnis am deutlichsten wird“ (Bowlby, 2008, S. 21; Bowlby, 2009).

Bindungsverhalten ist kommunikatives Verhalten, welches der Säugling oder das Kind aktiv unternimmt, um Nähe und Sicherheit zu erreichen (Grossmann & Grossmann, 2004). Wichtige Verhaltenskomponenten des Bindungssystems sind „Signal“-Verhaltensweisen, wie Weinen, Rufen und Lachen. Diese haben zum Ziel, dass die Bindungsperson sich an das Kind annähert oder nahe bleibt. Mit zunehmendem Alter, wenn das Kleinkind sich schon selbstständig fortbewegen kann, werden aktivere Komponenten aktiviert, die zum Ziel haben, dass das Kind eigenständig die Nähe zur Bindungsperson aufsucht (Ainsworth et al., 1978).

Das Kind ist von Geburt an fähig Bindungsverhalten und Explorationsverhalten zu zeigen. Beide Systeme sind komplementär zueinander und sollten eine ausgewogene Balance zeigen. Diese wichtige Balance wird ersichtlich, wenn ein Kind sicher gebunden ist. Die Bindungsperson dient als sichere Basis um die Welt zu erkunden. Dies ist bei einem aktiven Explorationssystem möglich. Bei Unsicherheiten wird das Bindungsverhaltenssystem aktiviert (Becker-Stoll, 2009).

Elterliches Pflegeverhalten und Bindungsverhalten sind vorgegebene Verhaltensmuster, die gewissen Entwicklungslinien folgen – Eltern trösten intuitiv ihr weinendes Baby, Eltern schützen und umsorgen ihr Baby und füttern es. Elterliches Pflegeverhalten beschreibt Bowlby „als biologisch verankertes, für das Individuum und seine Nachkommen lebensnotwendiges Verhaltenssystem, das neben dem Bindungsverhalten auch den Nahrungs-, Sexual- und Explorationstrieb umfasst“ (S. 6f) und er geht dabei nicht von Lernprozessen aus (Bowlby, 2008).

Elterliche Fürsorge ist eine verlässliche Basis, um sicher die Welt zu explorieren und „um das Leben optimal bewältigen und psychisch gesund bleiben zu können“ (Bowlby, 2008, S. 99). Ein für jedes Kind typisches Bindungsmuster bildet sich zwischen dem siebten und zwölften Lebensmonat heraus. „Das menschliche Bindungsverhalten (wird) durch einen im Zentralnervensystem lokalisierbaren Regelkreis gesteuert, vergleichbar der innerhalb bestimmter Normwerte erfolgenden Regulierung physiologischer Kreisläufe, etwa des

Blutdrucks oder der Körpertemperatur“ (S. 100). Über Kommunikation kann so Nähe und Distanz geregelt werden (Bowlby, 2008).

Das Bindungsverhaltenssystem steht in enger Beziehung zu Furcht und Angst (Main, 2012). Säuglinge haben natürlicher Weise Angst und Furcht vor Fremden und Situationen, die ihr Wohlbefinden aus dem Gleichgewicht bringen. Eine Strategie von Säuglingen und Kleinkindern unsicheren Situationen auszuweichen und somit ihr eigenes Überleben zu garantieren, stellt die Suche nach Nähe zu den Eltern dar, welche die nötige Sicherheit und den Schutz bieten. Es ist davon auszugehen, dass jedes Kind eine Bindung aufbaut, auch zu solchen Eltern, die vernachlässigend agieren oder das Kind sogar misshandeln (Jacobvitz, Hazen & Thalhuber, 2001). Die drei von Ainsworth et al. (1978) gefundenen Bindungsmuster stellen Strategien dar, die Kinder anwenden, um ihr Überleben zu garantieren. Diese Strategien sind organisiert, auch wenn sie im Verhalten des Kindes eine unsichere Bindungsbeziehung ersichtlich machen. Es gibt jedoch einen nicht so unbeträchtlichen Teil von Kleinkindern, die überhaupt keine Strategien zeigen, sich den Eltern gegenüber so zu verhalten, dass mit dem Verhalten effektiv Schutz und Überleben gesichert werden kann – sie sind völlig unorganisiert im Verhalten (vgl. Jacobvitz et al. 2001; Main, 2012). Auf die Muster von organisierten und desorganisierten Bindungsverhaltensweisen wird in Kapitel 1.3.3. noch genauer eingegangen.

Das Bindungssystem ist stabil und situationsunabhängig, wohingegen das Bindungsverhaltenssystem nur dann aktiv ist, wenn Unsicherheit oder Unwohlsein besteht. Bindung bedeutet ein starkes Bedürfnis nach Nähe zur Bindungsperson und das Bindungsverhalten kann diese Nähe herstellen (Bowlby, 2008). Die Bindungsbedürfnisse des Kindes sind umweltstabil, also stammesgeschichtlich vorprogrammiert. Das Bindungsverhalten (welches sich durch unterschiedliche Bindungsqualitäten ausdrückt) hingegen wird als umweltlabil betrachtet, weil es davon abhängt, mit welcher Qualität die Bindungsperson mit dem Kind interagiert und kommuniziert (Grossmann, 2008; Spangler, 2011) und welche Erfahrungen und Erwartungen aufgrund der Bindungsqualität entstanden sind (Grossmann & Grossmann 2004).

Wichtige biologische Funktionen des Bindungssystems sind die Funktion Schutz zu finden und die Funktion, durch den Ausgleich von Bindungs- und Explorationsverhalten, Lernen zu ermöglichen (Ainsworth et al. 1978).

1.3. Die wichtigsten Konzepte der Bindungstheorie – nach Grossmann und Grossmann

Als Einführung in das aktuelle Kapitel möchte ich die von Grossmann und Grossmann (2004, S. 67f) formulierten, fünf wichtigsten Postulate der Bindungstheorie zitieren. Sie fassen die wesentlichen Konzepte der Bindungstheorie kurz und bündig zusammen und dienen für die aktuelle Arbeit als theoretisches Grundgerüst. Im Anschluss werden vier dieser Konzepte näher beschrieben. Das Konzept der mütterlichen Feinfühligkeit wird im Kapitel 2.3.1. noch genauer erörtert.

- 1. Für die seelische Gesundheit des sich entwickelnden Kindes ist kontinuierliche und **feinfühlig** Fürsorge von herausragender Bedeutung.*
- 2. Es besteht die biologische Notwendigkeit, mindestens eine Bindung aufzubauen, deren **Funktion** es ist, **Sicherheit zu geben** und gegen Streß [sic] zu schützen. Eine Bindung wird zu einer erwachsenen Person aufgebaut, die als stärker und weiser empfunden wird, so daß [sic] sie Schutz und Versorgung gewährleisten kann. Das Verhaltenssystem, das der Bindung dient, existiert gleichrangig und nicht etwa nachgeordnet mit den Verhaltenssystemen, die der Ernährung, der Sexualität und der Aggression dienen.*
- 3. Eine Bindungsbeziehung unterscheidet sich von anderen Beziehungen besonders, darin, daß [sic] bei Angst das **Bindungsverhaltenssystem** aktiviert und die Nähe der Bindungsperson aufgesucht wird, wobei Erkundungsverhalten aufhört (das Explorationsverhaltenssystem wird deaktiviert). Andererseits hört bei Wohlbefinden die Aktivität des Bindungsverhaltenssystems auf und Erkundungen sowie Spiel setzen wieder ein.*
- 4. Individuelle Unterschiede in **Qualitäten von Bindungen** kann man an dem Ausmaß unterscheiden, in dem sie Sicherheit vermitteln.*
- 5. Mit Hilfe der kognitiven Psychologie erklärt die Bindungstheorie, wie früh erlebte Bindungserfahrungen geistig verarbeitet und zu **inneren Modellvorstellungen** (Arbeitsmodellen) von sich und anderen werden.*

1.3.1. Die Mutter als „sichere Basis“ - „secure base“

Die Aufgabe der Eltern ist es nicht nur, ihre Kinder zu erziehen und zu fördern, sondern auch ihre Funktion als sichere Basis zu erfüllen um die Entwicklung zu einer selbstständigen Persönlichkeit zu unterstützen (Bowlby, 2008). Der Aufbau einer sicheren Mutter-Kind-Bindung ist die wichtigste Entwicklungsaufgabe im ersten Lebensjahr (Riksen-Walraven, 1991).

Eine sichere Bindung bildet den Grundstein für das Kind, ein gesundes Bewusstsein für sich selbst zu entwickeln und ermöglicht dem Kind sich von der Mutter zu lösen. So gelingt es dem Kind, von der Mutter als sichere Basis aus, seine Umwelt zu explorieren, zu entdecken und auch zu meistern (Sroufe, 1981). Für ein Gelingen dieser Fähigkeit, sollte das Kind akzeptiert, ermutigt und unterstützt werden. Eltern sollten nur eingreifen oder helfen, wenn dies vom Kind wirklich erwünscht wird. Wenn etwas interessant ist, kann sich das Kind entfernen, mit der Sicherheit jederzeit bei Unsicherheiten oder Gefahren zu den Eltern zurückzukehren und Trost und Schutz zu suchen. Diese Sicherheit entsteht beim Kind, wenn es bereits die Erfahrung gemacht hat, sich auf die Eltern verlassen zu können, also bereits Erwartungen an das Verhalten der Eltern ausgebildet hat (Bowlby, 2008).

Die sichere Basis, von der aus das Kind die Umwelt exploriert, spiegelt die wichtige Funktion einer Bindungsbeziehung wider, die Emotionen des Kleinkindes zu regulieren. Das Kleinkind kann die Umwelt nur dann erkunden, wenn es sich sicher und wohl fühlt. Wenn aber Unsicherheiten auftreten oder Unwohlsein in einer unbestimmten Situation bestehen, beginnt das Kleinkind sein Explorationsverhalten zu reduzieren und zeigt Bindungsverhaltensweisen, um wieder Nähe und Schutz zu bekommen. Diese Emotionen werden also extern reguliert. Die Regulierung erfolgt über die ständige Aufrechterhaltung der Balance zwischen Bindungs- und Explorationsverhaltenssystem (Grossmann & Grossmann, 2004; Spangler, 2011).

1.3.2. Internale Arbeitsmodelle - „inner working models“

Internale Arbeitsmodelle sind „Gefühle, Wissen und Vorstellungen über sich und die Bindungsperson inklusive der Erwartungen, wie die Bindungsperson auf die eigenen Bindungs- und Explorationswünsche reagieren wird“ (Grossmann & Grossmann, 2004, S. 72). Durch die Qualität der Interaktion und eine offene Diskussion über Emotionen und Beziehungen zwischen Eltern und Kind werden internale Arbeitsmodelle von sicherer und unsicherer Bindungsbeziehung kommuniziert (Bretherton & Munholland, 2008).

Ein Säugling bzw. Kleinkind entwickelt eigene innere Vorstellungen von Bindung aufgrund der Reaktionen und Verhaltensweisen der Eltern oder Bindungsfiguren auf das kindliche Bindungsverhalten. Daraus entsteht schon früh ein **inneres Arbeitsmodell** („inner working model“) von sich und von den wichtigen Bindungspersonen. Dieses interne Arbeitsmodell hilft dem Kind seine Erfahrungen und die daraus entstehenden Erwartungen mit den

dazugehörigen Emotionen zu organisieren und zu regulieren (Fremmer-Bombik, 2009; Grossmann & Grossmann, 2004). Die Funktion des inneren Arbeitsmodells liegt somit in der Regulation von Verhalten und Emotionen. In der Bindungstheorie wird davon ausgegangen, dass es einen Unterschied von sicherer und unsicherer innerer Repräsentation von Bindung gibt. Unterschiede ergeben sich dabei in Bezug auf die Kompetenz eigene Emotionen und Emotionen des Gegenübers richtig zu erkennen und entsprechend zu nutzen, in der Verhaltensorganisation, in der Kommunikation und der Fähigkeit, Bewältigungsstrategien einzusetzen (Spangler, 2001).

Das innere Arbeitsmodell baut auf den konkreten Handlungen des Kindes und deren Handlungsergebnissen und -folgen auf und wird dabei wesentlich von den Eltern-Kind-Interaktionen geprägt (Fremmer-Bombik, 2009).

Zu Beginn werden Verhalten und Emotionen interaktiv durch die Kommunikation mit der Bindungsperson geregelt. Einige Beziehungserfahrungen werden im Vorschulalter noch vorsprachlich geschehen. Die Verhaltens- und Emotionsregulation wird anfänglich extern durch die Mutter organisiert. Durch Beziehungserfahrungen und Erfahrungen mit eigenen Handlungen und dessen Ergebnisse werden Erwartungen gebildet, verarbeitet und eingeordnet. Zunehmend entsteht die selbstständige Fähigkeit des Kindes, sein Verhalten und seine Emotionen intern zu steuern (Fremmer-Bombik, 2009; Grossmann & Grossmann, 2004; Spangler & Zimmermann, 1999).

Stetig wachsende kognitive Kompetenzen, ermöglichen dem Kind seine Erfahrungen und sein Wissen über Bindung und Verfügbarkeit der Bindungspersonen im inneren Arbeitsmodell zu verarbeiten und zu speichern (Spangler, 2011).

Die unterschiedlichen Arten von Bindung wirken sich auf unterschiedliche Arbeitsmodelle aus, die neben dem Verhalten und der Emotionen auch das Denken, die Sprache und das Gedächtnis beeinflussen. So wird es möglich Arbeitsmodelle empirisch zu untersuchen (Fremmer-Bombik, 2009).

1.3.3. Bindungsqualitäten – Typen von Bindungsmuster

Bindungsqualität ist das Ausmaß, mit der die Bindungsperson dem Kind Sicherheit vermittelt. Beobachtbar sind Bindungsqualitäten aus den Verhaltensstrategien des Kindes gegenüber der Bindungsperson (Grossmann & Grossmann, 2004).

Mary Ainsworth konnte in ihren Untersuchungen beobachten, dass eine ausgeglichene Beziehung zwischen Bindungsverhaltensweisen und Explorationsverhaltensweisen des Kindes besteht. Bei vielen Kindern war das Bindungssystem jedoch nicht aktiv, da sie sich daheim vertraut und wohl fühlten (und Schutz durch Nähe nicht notwendig ist). Erst als die Kinder in eine fremde Umgebung gebracht wurden, konnten durch Gefühle der Unsicherheit und möglicher Gefahren Verhaltensweisen beobachtet werden, die durch ein aktives Bindungssystem auftraten. Sie schuf eine Laborsituation mit vielen fremden Aspekten (Ainsworth et al., 1978; Grossmann & Grossmann, 2004).

Die „Fremde Situation“ (Ainsworth et al., 1978) ist ein strukturiertes Beobachtungsinstrument, um Reaktionen von Kleinkindern (bis ungefähr 18 Monate) auf Trennungen von und Wiedervereinigungen mit einer wichtigen Bindungsperson, in einer fremden Räumlichkeit, einzuschätzen. Insgesamt besteht die „Fremde Situation“ aus acht Episoden, die in einer standardisierten Reihenfolge vorgegeben werden. Die Mütter werden genau instruiert und es wird mit jenen Episoden begonnen, die am wenigsten Stress auslösen. Im Folgenden werden diese acht Episoden der Reihe nach beschrieben (Ainsworth et al., 1978):

Die *erste Episode* ist eine kurze einführende Episode von 30 Sekunden, in denen der Mutter und dem Baby der Laborraum gezeigt wird.

Während der *zweiten Episode* bleiben Mutter und Baby für drei Minuten alleine. Die Mutter soll nicht aktiv mit dem Kind spielen, das Baby exploriert den Raum und die Spielsachen. Wenn das Baby nach zwei Minuten nicht das Spielzeug von sich aus anschaut und damit spielt, soll die Mutter das Interesse des Kindes darauf lenken.

Zu Beginn der *dritten Episode*, die weitere drei Minuten dauert, kommt eine fremde Person in den Raum, die sich in der ersten Minute ruhig verhält. In der zweiten Minute unterhält sich die fremde Person mit der Mutter und während der dritten Minute nähert diese sich dem Baby. Unauffällig verlässt dann die Mutter den Raum.

Die *vierte Episode* beginnt mit der ersten Trennung von der Mutter und dauert bis zu drei Minuten. Wenn das Baby übermäßig Stress zeigt, wird diese Episode vorzeitig beendet. Das Verhalten der fremden Person während dieser Episode richtet sich ganz nach dem Verhalten des Babys.

In der *fünften Episode* kommt die Mutter wieder zurück, begrüßt das Baby und tröstet es. Kurz darauf versucht die Mutter das Baby wieder zum Spielen zu bringen. Diese erste Episode der Wiedervereinigung dauert mindestens drei Minuten. Sobald das Baby wieder spielt verlässt die Mutter erneut den Raum und verabschiedet sich dabei.

Die *sechste Episode* beginnt also mit der zweiten Trennung von der Mutter und dauert nochmals bis zu drei Minuten.

Zu Beginn der *siebten Episode* betritt die fremde Person erneut den Raum und richtet sich wieder ganz nach dem Verhalten des Babys. Die Episode dauert bis zu drei Minuten.

Die *achte Episode* stellt die zweite Wiedervereinigung dar und dauert für drei Minuten an. Die Mutter betritt den Raum, begrüßt das Baby und nimmt es hoch, während die fremde Person den Raum unauffällig verlässt.

Ainsworth hat das Verfahren vor allem aus ihren Beobachtungen der Mutter-Kind-Interaktionen in ihren Längsschnitt-Untersuchungen in Baltimore entwickelt und erprobt. Es traten unerwartete Effekte auf. Nämlich war bei manchen Kindern das Bindungsverhalten übertrieben ausgeprägt, bei manchen gar nicht vorhanden und einige konnten sich bei der Wiedervereinigung nicht mehr beruhigen. Daraufhin entwickelte Ainsworth bestimmte Verhaltenskriterien, mit Hilfe derer sie alle Kinder in eines von drei organisierten Bindungsverhaltensmuster klassifizierte (Main, 2012).

Ainsworth et al. (1978) betonen die Bedeutung, Bindungsverhalten nach einer Trennung zu beobachten, denn so ist ersichtlich, ob die Bindung, wenn sie einmal ausgebildet ist, trotz Trennung weiter besteht. Wenn ein Kind sich fürchtet, sich unsicher fühlt, dann ist das Bindungsverhaltenssystem aktiv und wenn es sich wohl fühlt, wird das Bindungsverhaltenssystem kaum bis gar nicht aktiviert sein. Wenn die Mutter als sichere Basis wahrgenommen wird, kann das Kind die Umwelt erkunden und das Explorationsverhaltenssystem aktivieren (Ainsworth et al., 1978).

Ainsworth et al. (1978) unterscheiden folgende drei Typen von organisierten Bindungsmustern. Mit diesen Beobachtungskategorien wird vor allem beurteilt, ob und wie das Kind die Mutter als sichere Basis nutzt (Grossmann & Grossmann, 2004).

Muster A – unsicher-vermeidendes Bindungsmuster

Auffälliges Vermeiden von Nähe und Interaktion mit der Mutter bei Wiedervereinigung. Das Baby ignoriert die Mutter bei der Rückkehr und grüßt es nur beiläufig oder tendiert dazu, die Begrüßung mit Vermeidungsreaktionen zu vermischen (Wegdrehen, Blick abwenden). Wenn es von der Mutter hochgehoben wird, zeigt das Baby weder die Tendenz, sich an der Mutter festzuhalten noch den Eindruck, sich zu wehren, also auch keine Neigung, aktiv Widerstand zu Kontaktversuchen der Mutter zu leisten. Das Baby neigt dazu, den Fremden ähnlich zu behandeln, wie die Mutter. Während der Trennung scheint es wenig gestresst und auch bei der Anwesenheit einer fremden Person ist kein Stress erkennbar (Ainsworth et al., 1978).

Muster B – sicheres Bindungsmuster

Das Baby sucht aktiv nach Nähe und Kontakt zur und nach Interaktion mit der Mutter, vor allem bei der Wiedervereinigung. Es versucht den Kontakt aufrecht zu erhalten und protestiert, wenn es losgelassen wird. Bei der Rückkehr reagiert es mit einem Lachen oder Weinen oder zumindest der Tendenz, Nähe zu suchen, es meidet die Mutter nicht. Kann zwar mit jemand Fremdem freundlich sein, aber es interessiert sich deutlich mehr für die Mutter. Es lässt sich während der Trennung von der fremden Person beruhigen, aber will deutlich zur Mutter (Ainsworth et al., 1978).

Muster C – unsicher-ambivalentes Bindungsmuster

Das Baby zeigt auffälliges kontakt- und interaktionsresistentes Verhalten und sucht kaum Nähe und Kontakt. Das Verhalten wirkt ambivalent der Mutter gegenüber und scheint generell eher schlecht angepasst zu sein. Im Vergleich zu den anderen Gruppen, neigen jene Babys entweder dazu viel ängstlicher zu sein oder auffällig passiver (Ainsworth et al., 1978).

Diese beobachtete Verteilung verhielt sich weltweit sehr ähnlich. Mary Main, eine Schülerin von Ainsworth, entdeckte in Folge ihrer weiteren Untersuchungen und Analysen, dass manche Kinder keinem dieser organisierten Verhaltensmuster folgten und führte den desorganisierten oder desorientierten Bindungstyp ein (Grossmann & Grossmann, 2004).

Muster D – desorganisierte Bindungsmuster

Desorganisierte Bindungsmuster können in Form von Störungen der oben genannten Bindungsmuster auftreten. Daher werden sie oft als D/A, D/B oder D/C bezeichnet, mit folgenden häufig beobachteten Verhaltensweisen: Widersprüchliches Verhalten, Schwankungen im Erkunden und Nähesuchen, eher ängstlich. Es wurde starker Protest gegen eine Trennung, aber gleichzeitige Vermeidung von Kontakt beobachtet. Während der Trennungsepisoden wird scheinbar sorglos gespielt und wenn die Mutter zurückkommt wird mit Stress oder Wut reagiert (Grossmann & Grossmann, 2004).

Es kann zu einem regelrechten Zusammenbruch der Strategien kommen. Beobachtbar sind aufeinanderfolgendes oder gleichzeitiges Auftreten widersprüchlicher Verhaltensmuster und ungerichtete, falschgerichtete, unvollständige und unterbrochene Bewegungen und Ausdrücke wie lautes Weinen, wenn die fremde Person geht. Stereotypen, asymmetrische Bewegungen, zeitlich unpassende Bewegungen und abnorme Körperhaltungen, Einfrieren, Erstarren und verlangsamte Bewegungen und Gesichtsausdrücke konnten beobachtet werden. Es wurden direkte Hinweise auf ängstliche Besorgnis gegenüber den Eltern und direkte Hinweise auf Desorganisation und Desorientierung gefunden (Main, 2012).

Fremmer-Bombik (2009) beschreibt die unterschiedlichen Muster von Bindungsqualitäten als unterschiedliche Arbeitsmodelle von Bindung, die in der Kindheit früh entstanden sind und Denk- und Verhaltensweisen bis ins Erwachsenenalter hinein beeinflussen.

Das ***sichere Modell*** bildet die Bindungsfigur als sichere Basis ab. Das Kind hat Vertrauen gesammelt und erwartet diese positive Zuwendung auch in Zukunft. Im Erwachsenenalter wird dieses Arbeitsmodell als autonom beschrieben und stellt jenes System dar, dass die Kinder und in Folge heranwachsende junge Menschen befähigt, negative Gefühle in positive Ziele zu integrieren. Das ***unsicher-ambivalente Modell*** bildet die Bindungsfigur als unberechenbar ab, das Bindungsverhalten ist oft ohne äußere Unsicherheit aktiv und wirkt sich negativ auf das kindliche Erkundungsverhalten aus. Im Erwachsenenalter zeigt sich hier häufig, dass frühe Beziehungen immer noch in die Gegenwart hineinspielen, sie sind in der Vergangenheit verstrickt und tun sich schwer, negative Gefühle positiv zu integrieren. Das ***unsicher-vermeidende Modell*** sieht die Bindungsfigur als nicht zuverlässig und zurückweisend, auch in schutzsuchenden Situationen. Das Kind kann negative Gefühle nicht in eine positive Haltung integrieren, jedoch versucht es, seine negativen Gefühle der Bindungsperson nicht zu zeigen, um so Nähe und Zurückweisung zu regulieren. Sie haben als

Erwachsene einerseits häufig ein idealisiertes Bild der Eltern und andererseits erinnern sie sich an mangelnde Nähe. Dieser Widerspruch ist ihnen aber nicht bewusst. Das ***unsicher-desorganisierte Modell*** spiegelt unfeinfühlig Bindungspersonen wider, die aufgrund eigener unverarbeiteter Konflikte und negativer Ereignisse in ihrer Kindheit nicht befähigt sind, ihrem Kind Sicherheit und Nähe zu schenken. Oft besteht hier eine Rollenkehr von Kind und Eltern. Im Erwachsenenalter bestehen immer noch viele gedankliche und sprachliche Irritationen zu bestimmten Erinnerungen und Bindungsthemen (Fremmer-Bombik, 2009).

Es gibt viele Untersuchungen, die einen Zusammenhang zwischen mütterlicher Feinfühligkeit und den sich entwickelnden Bindungsmustern belegen, aber oft statistisch nicht sehr aussagekräftig sind. Grossmann und Grossmann (2004) schlussfolgern:

Wenn eine Mutter feinfühlig und ausgewogen sowohl auf das Bindungs- wie auf das Explorationsbedürfnis ihres Kindes reagiert, es als ein eigenständig denkendes, fühlendes und wollendes Wesen respektiert und umsichtig schützend, aber auch partnerschaftlich kooperativ um die Einwilligung des Kindes wirbt, dann zeigt ihr Kind in der belastenden Fremden Situation ebenfalls eine ausgewogene und situationsangemessene Balance zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten. Bestärkt die Mutter aber eher die Unabhängigkeit auf Kosten des Wunsches nach Nähe und Schutz, dann wird das Kind eher dieses Verhaltensmuster unter Belastung zeigen. Wenn das Kind dagegen die Erfahrung gemacht hat, daß [sic] es nur dann Zuwendung bekommt, wenn es lautstark Bindungsverhalten zeigt, so wird es dieses Muster in eine neue und fremde Umgebung mitbringen. (S. 168)

1.3.4. Entstehungsbedingungen von Bindung und Bindungssicherheit

Bowlby und Ainsworth unterscheiden typischerweise vier Phasen in der Entwicklung einer Bindung (Ainsworth et al., 1978; Grossmann & Grossmann, 2004):

Erste Phase der unspezifischen sozialen Reaktionen (null bis zwei Monate): Soziale Reaktionsweisen sind reflexartig und noch ungerichtet an eine Person. Mütter interpretieren es aber als an sie gerichtet.

Zweite Phase der unterschiedlichen sozialen Reaktionsbereitschaft (bis etwa zum sechsten Monat): zielorientierte Phase, soziale Reaktionen werden bevorzugt an Mutter gerichtet, deutlich schneller und besser.

Dritte Phase des aktiven und initiierten zielkorrigierten Bindungsverhaltens (ab dem zweiten Halbjahr): Das Kleinkind kann aktiver und selbstständiger Nähe suchen und kann selbst bestimmen, ob es der Mutter nachkrabbelt, wenn sie den Raum verlässt oder schreit, wenn es sie nicht sieht. Das Kleinkind hat schon eine grobe Vorstellung von seiner Mutter als Spenderin von Trost und dass sie für Nähe und Wohlbehagen sorgen kann. Von Piaget wird diese Phase als sensomotorisches Entwicklungsstadium bezeichnet. Die Mutter wird hier zur „sicheren Basis“, von der aus das Kleinkind gestärkt die Welt erkundet. Wenn es verunsichert wird oder Gefahr droht, kehrt es zur Mutter zurück bzw. sucht es zumindest über Blickkontakt Rückversicherung von der Mutter. Trennungsschmerz ist hier schon Thema, nach längeren Trennungen oder Verlust sogar mit körperlichen Begleiterscheinungen.

Vierte Phase der zielkorrigierten Partnerschaft vollzieht sich ab dem Zeitpunkt, wo das Kind sprechen kann: Bis jetzt konnte das Kleinkind noch nicht verstehen, warum die Mutter nicht immer das tut, was es will. Hier erwächst bereits ein Verständnis für Absichten hinter dem Gesagten und den Handlungen der Mutter.

1.4. Bindung und ihre Erscheinungsformen im Vorschulalter

Grundsätzlich weiß man erst wenig über das Bindungsverhalten im Vorschulalter. Es besteht ein Mangel an natürlichen Beobachtungen, um Bindungen im Vorschulalter genau und zuverlässig beschreiben zu können (Grossmann & Grossmann, 2004). Auch die Erfassungsmethoden im nachfolgenden Kapitel 1.4.1. zeigen, dass alleine schon die Schwierigkeit, das Bindungssystem in diesem Alter überhaupt zu aktivieren, um Bindungsverhaltensweisen bei Kindern auszulösen, ein Problem darstellt.

Ab einem Alter von ungefähr zweieinhalb Jahren kann ein Kind immer mehr kooperativ mit anderen Personen umgehen und im Laufe des dritten Lebensjahres kommt es zusätzlich zu einem enormen Zuwachs an Wissen und Sprache und dadurch ist das Kind zunehmend fähig, Zusammenhänge besser zu verstehen und es wird immer einfacher, alles mit dem Kind gemeinsam zu besprechen und zu verhandeln. Dadurch verändert sich auch die Art der Beziehung zu den Bindungspersonen (Grossmann & Grossmann, 2004).

Das Kind wird in diesem Alter wachsend selbstständiger und erlangt schrittweise ein Verständnis für die Absichten und Gefühle anderer Personen und für Abläufe und Regeln.

Das Kind beginnt eine „Theory of Mind“ (Theorie der Psyche des Anderen) zu entwickeln. Es findet allmählich ein Übergang in die vierte Phase der Bindungsentwicklung statt, die Phase einer „zielkorrigierten Partnerschaft“, die mit ungefähr sechs Jahren vollständig erreicht sein wird. Bei all diesen Veränderungen und Entwicklungsfortschritten konnten bisher wenig oder kaum nennenswerte Unterschiede zwischen Mädchen und Buben gefunden werden. Hinzu kommt noch die Bedeutung von wichtigen Beziehungen zu anderen vertrauten Personen. Es entwickeln sich also Bindungsbeziehungen, die über die enge Beziehung mit den Eltern hinausgehen (Grossmann & Grossmann, 2004).

Trotz all dieser immensen Fortschritte, die das Kind in diesem Alter schon durchmacht, ist die primäre Bindungsperson immer noch eine wichtige Regulierungsinstanz für das Kind. Vor allem bei besonderen Herausforderungen oder sehr unsicheren Situationen, kommt es auf ein gutes Zusammenspiel von externer Organisation und gemeinsamer interaktiver Regulierung der emotionalen Bewertungen des Kindes an (Grossmann & Grossmann, 2004).

Kinder lernen aus dem Umgang der Bindungspersonen mit deren Gefühlen, wie sie dann selbst, vor allem mit negativen Gefühlen, umgehen können. „Sie lernen zuerst, ihre Gefühle in ihrem Ausdruck und später internal zu regulieren. Erfährt ein Kind dabei eine feinfühlig externe Regulation, so kann dies als adaptiv gelten, weil sie zu nachhaltig besserer Befindlichkeit führt“ (S. 264). Durch feinfühlig Reaktionen der Bindungsperson bei Auftreten von negativen Gefühlen lernt das Kind diese negativen Gefühle auf positive Ziele zu richten, es lernt negative Gefühle zu integrieren und einen emotional positiven Umgang damit, indem negative Gefühle angesprochen und kommuniziert werden. So kann der Erwachsene unterstützend auf das Kind eingehen, wenn das Kind dies zulässt (Grossmann & Grossmann, 2004).

1.4.1. Erfassung der Bindungsqualität im Vorschulalter

Um nun tatsächlich Bindungs- und Explorationsverhalten des Kindes beobachten zu können, ist es nötig, lange und wiederholte Beobachtungen anzustellen. Für die Erfassung von Feinfühligkeit ist es wesentlich, sich auf das beobachtbare Bindungsverhalten zu konzentrieren. Nachdem eine Situation geschaffen wurde, die Bindungsverhalten auslöst, kann, durch Beobachten von Verhaltensweisen wie Rufen, Weinen, Anklammern und

Trennungsprotest, versucht werden zu deuten, ob sich eine Mutter angemessen sensibel gegenüber dem kindlichen Verhalten zeigt (Grossmann & Grossmann, 2004).

Ziel der Bindungsforschung ist es, den Prozess des kontinuierlichen Austausches zwischen Innen und Außen zu untersuchen, innerhalb dessen psychische Strukturen beim Kind entstehen und sich auch verändern. Die dabei gewonnen Erkenntnisse über Kontinuitäten und Veränderungen sind für die beraterische und therapeutische Praxis gerade deshalb wertvoll, weil Rat suchende Eltern sich ja auch Veränderung erwarten [...]. (Bretherton, Suess, Golby & Oppenheim, 1991, S. 83)

Nach Grossmann und Grossmann (2004) herrscht keine einheitliche Meinung über Methoden, die Bindungsqualität bei Kindern im Vorschulalter zu erfassen. Beobachtungen, Interviews und kognitive Tests um Verhaltensweisen in belastenden Situationen zu beschreiben, scheinen bisher am zuverlässigsten. Ein einziges Verfahren dazu gibt es nicht. Im Folgenden werden einige Möglichkeiten angeführt, mit denen standardisiert die Bindungsqualität bei zwei- bis fünfjährigen Kindern erhoben werden kann:

1.4.1.1. Beobachtungen während einer Trennung und Wiedervereinigung

Eine Herangehensweise, um die Bindungsqualität zu erfassen, ist die der Beobachtungen von kindlichen Bindungs- und Explorationsverhaltensweisen bei Wiedervereinigung mit der wichtigen Bindungsperson. Für das Vorschulalter gibt es Abwandlungen der Fremden Situation, wobei eine künstlich erzeugte Trennung aufgrund der sprachlichen Kompetenzen keine so starken Unsicherheitsgefühle mehr auszulösen vermag und daher möglicherweise das Bindungssystem nicht auf die gleiche Weise, wie im Alter von bis zu 20 Monaten, aktiviert werden kann (Grossmann & Grossmann, 2004).

Die „*Fremde Situation*“ von Ainsworth et al. (1978) stellt eine Möglichkeit dar, um Bindungssicherheit für Kinder bis etwa 18 Monaten zu erfassen. Später werden solche Trennungssituationen sprachlich bereits verstanden (Grossmann & Grossmann, 2004).

Wie bereits im Kapitel 1.3.3. beschrieben, ist die „Fremde Situation“ ein strukturiertes Beobachtungsverfahren, um die Reaktionen von Kleinkindern auf Trennungen und Wiedervereinigungen mit der Bindungsperson in einer fremden Umgebung zu erfassen (Main, 2012).

Für Kinder im Vorschulalter gibt es modifizierte Versionen: zum Beispiel das „Cassidy-Marvin Preschool Attachment Classification System“ von Cassidy und Marvin und das Inventar „Preschool Assessment of Attachment“ von Crittenden. Diese erlauben die Einordnung der Bindungsqualität bei Kindern zwischen zweieinhalb und viereinhalb Jahren. Bewertet werden die Qualität der Interaktion zwischen der Bindungsfigur und dem Kind und sprachliche Aussagen des Kindes (Solomon & George, 2008). Die Anwendung und das Training für die Durchführung gestalten sich schwierig und aufwendig, daher werden diese Inventare eher nur in der Forschung verwendet (Kißgen, 2009).

Die Beobachtungssituation wurde bei der veränderten Version von Cassidy und Marvin als moderate Belastung konzipiert. Der Ablauf gestaltet sich folgendermaßen: Eingangs drei Minuten gemeinsames Spielen im fremden Raum. Dann wird eine Trennung von drei Minuten hervorgerufen (wenn kein Distress beim Kind auftritt), mit anschließender dreiminütiger Wiedervereinigungsphase. Danach kommt eine nochmalige Trennung von drei Minuten. Mit dem Kodiersystem von der MacArthur Working Group on Attachment (ein Kollektiv von BindungsforscherInnen) können Vorschulkinder in sichere (B) oder unsichere (A, C und D) Bindungstypen klassifiziert werden (Friedmann & Boyle, 2009).

1.4.1.2. Listen von Verhaltensmerkmalen

Eine weitere Methode sind Listen von Verhaltensmerkmalen, die nach bestimmten Kriterien in abgestufter Weise als bindungssicher eingeschätzt werden sollen, zum Beispiel mit dem Attachment-Q-Sort-Verfahren (Waters, 1987).

Diese Art, die Bindungssicherheit zu erfassen, stellt im Gegensatz zur Laborsituation der „Fremden Situation“ den Versuch dar, das Bindungsverhalten in der natürlichen Umgebung zu Hause zu erfassen und nach den Bindungstypen zu klassifizieren (Waters, 1987).

Bei AQS-Verfahren werden Beobachtungen im häuslichen Umfeld oder im Kindergarten bei zwei- bis sechsjährigen Kindern durchgeführt. Danach wird anhand von 90, auf Kärtchen vorgegebener bindungsrelevanter Aussagen, eine Interpretation der aufgetretenen Verhaltensweisen vorgenommen. Das AQS-Verfahren gibt es in der Anwendung sowohl für Mütter, als auch für geschulte und trainierte BeobachterInnen (Grossmann & Grossmann, 2004).

1.4.1.3. Geschichtenergänzungsverfahren

Eine weitere Möglichkeit ist, Kinder anhand von sogenannten **Bindungsgeschichten-Ergänzungs-Verfahren** (im Original „Attachment Story Completion Test“ von Bretherton & Ridgeway, 1990; zitiert nach Bretherton, Suess, Golby & Oppenheim, 1991) angefangene Geschichten weitererzählen zu lassen. Die Anfänge der Geschichten werden mit Puppen vorgespielt oder einleitend mit Bilderfolgen begonnen.

Dieses Verfahren ist anwendbar für Kinder von drei bis etwa neun Jahren. Es besteht aus einer Aufwärmgeschichte, fünf bindungsrelevanten Geschichten und zum Ende einer auflockernden spielerischen Geschichte für die Puppenfamilie, die nacheinander mit jeweiligen Übergängen vorgespielt und dann von den Kindern weitergespielt werden sollen (Bretherton et al., 1991). Die Qualität von Bindung kann nicht direkt aus den Spielhandlungen abgeleitet werden. Es wird die Art und Weise erfasst, wie ein Kind mit dem jeweiligen bindungsrelevanten Thema umgeht (Bretherton & Kißgen, 2009).

Mit Bindungsgeschichten-Ergänzungs-Verfahren werden innere Arbeitsmodelle, die Kinder über die Bindungsbeziehung zu den Eltern verinnerlicht haben, erfasst. Es wird versucht, einen Einblick in die Entstehung von Bindung und vor allem in die Verarbeitung von bindungsrelevanten Themen zu bekommen, um die kindliche Sicht auf sich Selbst und die Umwelt besser zu verstehen. Es liegt die Annahme zu Grunde, dass sich diese Sichtweisen im Umgang mit Eltern und Gleichaltrigen, aber auch auf der Repräsentationsebene im Spiel ausdrücken. Es ist keine kategoriale Zuordnung zu den Bindungstypen möglich, jedoch können vorhersagekräftige Aussagen zum Ausmaß an Bindungssicherheit getroffen werden (sehr sicher, sicher, unsicher, sehr unsicher) und gemeinsam mit anderen Beurteilungen als Ergänzung eingesetzt werden (Bretherton et al., 1991).

1.5. Einfluss von Bindungssicherheit auf die Entwicklung des Kindes

Sicher gebundene Kinder sind fröhlicher, bekommen mehr positive Aufmerksamkeit und müssen weniger fordernd sein (Bowlby, 2008). Nach Schleiffer (2009) geht eine sichere Bindungsqualität wahrscheinlicher mit einem positiven Selbstkonzept einher. Sicher gebundene Kinder scheinen mehr soziale Kompetenzen zu besitzen und im Umgang kooperativer zu sein. Allgemein besteht für Kinder mit unsicherer Bindung ein erhöhtes

unspezifisches Risiko für psychische Probleme (Schleiffer, 2009). Auf die emotionale Entwicklung eines Kindes, wirkt sich eine sichere Bindung positiv aus (Grossmann, 2008).

Karin und Klaus E. Grossmann (2004) haben in Bielefeld und Regensburg seit den 1970ern ihre bindungstheoretischen Untersuchungen unternommen. Das Autorenpaar und ihre MitarbeiterInnen analysierten Videoaufnahmen in Krankenhäuser und führten natürliche Beobachtungen bei den Familien zu Hause durch. Gefilmt wurde mit dem Fokus auf Interaktionen der Eltern mit ihren Kindern und den Umgang der Eltern mit negativen kindlichen Emotionen, im Mittelpunkt der Verhaltensanalysen stand dabei immer „das Konzept elterlicher Feinfühligkeit“ (S. 89). Es wurden Interviews mit Müttern, Vätern und mit den Kindern selbst ab zehn Jahren durchgeführt, sowie Fremdeinschätzungen zur Persönlichkeit der Kinder von KindergartenpädagogInnen und guten Bekannten erbeten. Als die Kinder dann im Alter von 20 bis 22 Jahren waren, wurden wieder Interviews durchgeführt. Diese Langzeitstudien analysierten viele spezifische Fragestellungen, unter anderem das Stresserleben von Kindern, die fremd betreut wurden. Es wurden Speichelproben analysiert, um den Kortisolspiegel zu messen und Werte zu vergleichen (Grossmann & Grossmann, 2004). Insgesamt kamen viele wichtige Erkenntnisse aus den Bielefelder und Regensburger Längsschnitt-Untersuchungen zum Vorschein, die die Bindungsforschung stark vorantrieben. Im Folgenden werden einige Ergebnisse berichtet.

Frühe positive Bindungserfahrungen wirken sich positiv auf kognitive Fähigkeiten und die Entwicklung von sozialen und emotionalen Kompetenzen aus. Es wurde beobachtet, dass sich als sicher gebunden klassifizierte Kinder durchschnittlich doppelt so lange konzentrieren konnten, als unsicher gebundene Kinder. Sicher gebundene Kinder waren kompetenter im Umgang mit Konflikten und im selbstständigen Finden von Problemlösungen. Des Weiteren zeigte sich, dass sicher gebundene Kinder Bildfolgen positiver interpretierten. Vermutlich aufgrund der bisher gemachten Erfahrungen und der daraus entstandenen zukünftigen Erwartungen an die Beziehung zur Mutter (Grossmann & Grossmann, 2004).

Schieche und Spangler (2005) konnten in ihren Analysen (Entnahme von Speichelkortisol vor und nach einer herausfordernden Aufgabensituation) zeigen, dass eine sichere Bindung die Funktion eines sozialen Puffers übernimmt, wenn Kleinkinder über weniger angepasste Temperaments-Dispositionen verfügen. Weitere Analysen ergaben, dass es nur bei unsicher gebundenen Kindern zu einer adrenokortikalen Aktivierung (erhöhtes Kortisol im Speichel als

Indikator für Stress) in Verbindung mit hoher Verhaltenshemmung kam (Schieche & Spangler, 2005).

Unterschiedliche Bindungserfahrungen drücken sich in den sozialen und emotionalen Regulationsstrategien und –kompetenzen aus (Spangler, 2011; vgl. Schieche & Spangler, 2005). Unsicherheit oder Desorganisation im Bindungsverhalten führen in emotionalen Situationen, die mit erhöhter Anforderung oder Stress einhergehen, mit höherer Wahrscheinlichkeit zu einer emotionalen Dysregulation (Spangler, 2011).

Das National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) in den USA hat Ende der 1980er eine groß angelegte (laufende und mehrschichtige), prospektive Längsschnittuntersuchung konzipiert, die 1991 als „Early Child Care and Youth Development“-Studie startete. Das Ziel war, die Qualität und Merkmale von Kinderbetreuung und die Folgen für die kindliche Entwicklung zu klären. Die NICHD-Stichprobe umfasste 1991 1.364 Frauen und war regional gemischt. Es wurden Familien aus 10 verschiedenen Orten der USA mit unterschiedlichem sozioökonomischem Status, unterschiedlicher ethnischer Zugehörigkeit und mit verschiedenen Arten von Fremdbetreuung der Kinder herangezogen (Friedman und Boyle, 2009).

Friedman und Boyle (2009) berichten, dass Ergebnisse von einigen NICHD-Studien darauf hinweisen, dass eine sichere Bindung wesentlich für die weitere positive Entwicklung ist und unsicher gebundene Kinder wiesen eine geringere soziale Kompetenz auf als sicher gebundene (wenn auch mit nur bescheidenen Effektstärken). Im Kleinkindalter als sicher gebunden klassifizierte Kinder werden weniger von den Auswirkungen bzw. Schwankungen verbesserter oder sinkender Qualität elterlichen Verhaltens beeinflusst (NICHD, 2006).

Eine sichere Bindung scheint für Kinder mit ungünstigen Bedingungen ein Puffer zu sein. Umgekehrt ist nicht grundsätzlich davon auszugehen, dass Kinder mit frühem desorganisiertem Bindungsverhalten pathologische Folgen davon tragen, wobei aber jene Kinder von erwünschtem und positivem elterlichen Verhalten (und somit von therapeutischen Veränderungen des elterlichen Verhaltens) besonders zu profitieren scheinen (vgl. Schleiffer, 2009).

Raikes und Thompson (2008) zogen Daten der NICHD Stichprobe heran und versuchten Unterschiede auszumachen, inwiefern frühe Beziehungserfahrungen die späteren Gedanken und Gefühle über Gleichaltrige und ihre soziale Umwelt beeinflussen. Die Autoren fanden einen positiven Zusammenhang zwischen früher mütterlicher Feinfühligkeit und den späteren (sozialen) Problemlösungsfähigkeiten. Sicher gebundene Kinder mit 24 und mit 36 Monaten zeigten später bessere Fertigkeiten, soziale Probleme zu lösen und weniger soziale Einsamkeit.

2. Mutter-Kind-Interaktion

Die Bindungstheorie und die Erforschung ihrer wesentlichen Annahmen beruhen auf beobachtbaren Interaktionen zwischen dem Kind und seiner Bindungspersonen (Grossmann & Grossmann, 2004).

Ein neugeborenes Kind bringt bereits wichtige Fähigkeiten für soziale Interaktion mit: Es präferiert die menschliche Stimme, nimmt lautsprachliche Merkmale wahr, zeigt Interesse am menschlichen Gesicht und an dynamischen Reizen und kann schon früh visuelle und akustische Informationen miteinander verknüpfen (Rauh, 2008). Für eine gelungene Beziehung zwischen Mutter und Kind ist von entscheidender Bedeutung, welche interaktionalen Verhaltensweisen die Mutter gegenüber dem Kind zeigt. Das mütterliche Verhalten kann auf das Kind und seine Entwicklung in unterschiedlichem Ausmaß förderlich oder hemmend wirken (Hirschmann, Aigner, Deimann & Kastner-Koller, 2012).

Im folgenden Kapitel werden die Bedeutung der Mutter-Kind-Interaktion und im Speziellen drei wesentliche mütterliche Verhaltensweisen herausgearbeitet, welche die zu beobachtenden Kategorien für das hier verwendete Beobachtungsinstrument INTAKT darstellen. Es werden weiters die Folgen des mütterlichen Interaktionsverhaltens für die Entwicklung des Kindes erörtert.

2.1. Definition sozialer Interaktion

Nach Forgas (1987) geht es bei einer zwischenmenschlichen Interaktion um Interaktionsprozesse, die soziale Faktoren und individuelle Aspekte einschließen:

Wenn Menschen miteinander interagieren, [...], geschehen mehrere Dinge gleichzeitig. Weil wir intelligente Wesen sind, über die Fähigkeit verfügen, unsere Erfahrungen zu symbolisieren und zu abstrahieren, beziehen wir aus jeder neuen Interaktion ein allgemeines Wissen und allgemeine Erwartungen über angemessene Verhaltensmöglichkeiten in eben jener Situation ein. (S. 12)

Interaktion heißt nichts anderes als 'Zwischen-Handlung' und wird in der aktuellen Arbeit verstanden, als das zu beobachtende „Geschehen zwischen zwei Menschen“ (Dunitz-Scheer, Scheer, Stadler & Kaimbacher, 2011, S. 965).

In den täglichen Interaktionen werden soziale Systeme aufgebaut, beibehalten oder weiter verändert. Aus den Interaktionen mit anderen können wir eine Einschätzung unseres Selbst beziehen (Forgas, 1987). Soziales Lernen ist zu einem Teil bloßes Lernen aus den Beobachtungen und zu einem anderen Teil Lernen durch wechselseitige soziale Interaktionen mit wichtigen Bezugspersonen (Striano & Höhl, 2011).

Entwicklung passiert innerhalb von Kontexten, besonders die frühen Interaktionen und Beziehungen von Säuglingen und Kleinkindern haben eine enorme Bedeutung für die emotionale und soziale Entwicklung des Kindes (Striano & Höhl, 2011). „Interaktion in der frühen Kindheit bedeutet das beobachtbare und nebst der visuellen Dimension auch mit allen anderen Sinneswahrnehmungen (Hören, Riechen, Schmecken, Fühlen) erfassbare ‘Dazwischen’ zwischen mindestens zwei Wesen“ (Dunitz-Scheer et al., 2011, S. 964).

2.2. Besonderheiten der Mutter-Kind-Interaktion

Es besteht nach Schaffer (1977) eine ursprüngliche Kompatibilität zwischen dem Baby und seiner pflegenden Person vom ersten Tag an.

Die Mutter-Kind-Beziehung ist ein hochkomplexes Interaktionssystem, das bereits vorgeburtlich entsteht und das die Entwicklung des Kindes insbesondere im ersten Lebensjahr wesentlich beeinflusst [sic]. Mutter und Kind stimmen ihr Verhalten in wechselseitiger Synchronisation aufeinander ab, wobei ganz entscheidend ist, in welcher Weise die Mutter dazu beiträgt, wie sich ein gemeinsames Interaktionssystem etabliert. (Ahnert, 1991, S. 93)

Von Seiten der Mutter ist es wichtig, ein gutes Timing und Gespür dafür zu haben, wann das Kind Signale gibt, um auf diese einzugehen, zu wiederholen, darauf zu reagieren, sensibel dafür zu sein, abwechselnd zu interagieren und dem Kind so zu zeigen, dass es interessant ist und es eine Wirkung hat, was es macht, deutet oder lautet. Des Weiteren ist es wichtig, visuell auf das Kind konzentriert zu sein und andauernd im Blick zu haben, womit das Kind gerade beschäftigt ist (Schaffer, 1977). Die Mutter reagiert auf die Signale des Babys, sie ahmt die Signale des Babys nach, simuliert diese, verstärkt diese, kann die Signale aber auch ignorieren und aktiv zurückweisen. Die Mutter als wichtige prägende Bezugsperson versucht, das Geschehen und die Umwelt des Babys in gefühlsbetonten interaktionalen Dialogen

beschreibend zu benennen und hilft dem Kind somit eine Art Bezugssystem zu erlernen, in dem die Sprache, Identität, emotionale Sicherheit und moralische Werte des Kindes allmählich eine Bedeutung erhalten (Dunitz-Scheer et al., 2011).

Kinder lernen überwiegend in der Interaktion mit der Mutter, mit ihr machen sie wichtige intellektuelle Erfahrungen. Die Mutter geht idealer Weise passend auf das Kind ein und sorgt für eine Struktur von gemeinsamer Aufmerksamkeit. Die emotionale Organisation entwickelt sich vor allem im Säuglings- und Kleinkindalter. Kommunikationsformen sind in dieser Altersstufe überwiegend der Ausdruck von Emotionen, auf welche besonders die primäre Bezugsperson mit affektiver Zuwendung reagieren soll. Bei gegebener Bindungssicherheit kann die Bezugsperson das Kind gut unterstützen, angemessen mit Gefühlen umzugehen (allmählich ein inneres Arbeitsmodell seiner erfahrenen Gefühle aufzubauen), es gelingt sogar negative Gefühle zu integrieren (Grossmann, Scheuerer-Englisch & Loher, 1991). Die Mutter baut mit dem Kind im Rahmen emotional stimmiger Dialoge für das Kind ein Gerüst auf, in dem es seine emotionalen Erfahrungen einordnet, austauscht und in Folge diese emotionale Ausgeglichenheit in Interaktionen und Gesprächen mit der Mutter widerspiegelt. Es ist davon auszugehen, dass eine aufgebaute Bindungssicherheit im Alter von einem Jahr gut spätere stimmige und gefühlsorganisierte Dialoge (mit viereinhalb und siebeneinhalb Jahren) vorhersagen kann (Oppenheim, Koren-Karie & Sagi-Schwarz, 2007).

Der erwachsene Spielpartner reagiert in der Interaktion mit dem Kind responsiv auf dessen Bedürfnisse und ermuntert es auch gleichzeitig zu Neugier, Explorationsverhalten und Anstrengung (Becker-Stoll, 2009).

Interaktionen zwischen Säugling und Mutter stellen eine externe Organisation für den Säugling dar. Es besteht eine Art Verbindung elterlicher und kindlicher physiologischer Regulationen. Die Mutter kümmert sich um die kindlichen Grundbedürfnisse, wie Wärme, Schlafen, Nahrung und auch um seine Ausgeglichenheit. Wenn alle Bedürfnisse erfüllt sind, gibt es keinen Grund zur Unruhe. Die Art, wie die Mutter ihr Kind versorgen kann beeinflusst also Wohlbefinden, Entspannung oder Stress (Grossmann & Grossmann, 2004).

2.3. Mütterliche Verhaltensweisen und die Bedeutung für die Entwicklung des Kindes

Einstellungen und Verhaltensweisen der Mutter beeinflussen das kindliche Selbstbild (Bowlby, 2008).

Nach Längsschnittuntersuchungen von Spangler (1994, 1995; zitiert nach Spangler, 1999) korreliert die Qualität des Interaktionsverhaltens der Mutter, welches sich als situationsübergreifend stabil darstellte, positiv mit der sozialen Kompetenz und dem geistigen Entwicklungsniveau des Kindes. Auch spätere Ergebnisse von Spangler (1999) zeigen, dass die Qualität des mütterlichen Verhaltens stabil zu sein scheint und dass mütterliches Verhalten im Kleinkindalter zum Teil recht gut das kindliche Verhalten bis in das Schulalter vorherzusagen vermag. Es gab positive Zusammenhänge zwischen hoher Interaktionsqualität im Kleinkindalter und geistiger und sozialer Kompetenz des Kindes im Vorschulalter. Schulbezogenes Verhalten ist besonders durch die frühen sozialen Erfahrungen des Kindes geprägt. Möglicherweise ist die Vorschulzeit eine sensible Zeit, um Emotions- und Motivationseigenheiten zu etablieren und zu stabilisieren (Spangler, 1999).

Ahnert (1991) untersuchte 50 einjährige Kinder über einen Zeitraum von drei Monaten und beobachtete das Interaktionsverhalten zwischen den Kindern und ihren Müttern im häuslichen Umfeld, wobei auch die intellektuellen Fähigkeiten der Kinder gemessen wurden. Es gab deutliche Unterschiede zwischen den mütterlichen Verhaltensweisen in Hinsicht auf die kognitiven Fähigkeiten der Kinder. Deutlich war, dass jene Kinder, die von Beginn an kognitiv leistungsfähiger waren und auch fortwährend ihre Fähigkeiten verbesserten, mit ihren Müttern häufigere und länger andauernde Interaktionen unterhielten. Es wurde eine erhöhte Anzahl an Einzelinteraktionen in den beobachteten Spielepisoden gefunden. Des Weiteren signalisierten jene Kinder von sich aus öfter ihren Müttern gegenüber, eine Handlung beginnen zu wollen. Ihre Mütter brachen laufende Interaktionen weniger ab. Die Verhaltensweisen jener Mütter hatten den Zweck, dem Kind Handlungsziele und -wege zu vermitteln und diese zu erweitern. So ist es dem Kind leichter möglich, seine Handlungsfolgen zu sehen und daraus zu lernen. Die Mutter bietet eine flexible Basis und das Kind kann seine Fähigkeiten ausbauen. Diese Mütter unternahmen weniger Einschränkungen der gesetzten Handlungen der Kinder und tätigten öfter Zustimmungen (Ahnert, 1991).

Es gibt viele Untersuchungen zur Frage, welche mütterlichen Verhaltensweisen nun die intellektuelle Entwicklung des Kindes zu fördern im Stande sind. Grob gesehen gelten intellektuell anregendes und responsives mütterliches Verhalten als fördernd. Restriktives elterliches Verhalten wirkt sich im Allgemeinen eher negativ auf die kognitive Entwicklung des Kindes aus (Schildbach, Loher & Riedinger, 2009). Die Ergebnisse einer Untersuchung von Page, Wilhelm, Gamble und Carol (2010) zeigten, dass sich mütterliche verbale Stimulation direkt positiv auf die kognitive Entwicklung des Kindes auswirkte, im Vergleich zu allgemeiner mütterlicher Sensibilität.

Pauli-Pott und Mertesacker (2009) versuchten zu zeigen, dass die Entwicklung von Bindungssicherheit mit dem Emotionsausdrucksverhalten der Mutter zusammenhängt. Sie erhoben während Mutter-Kind-Interaktionen sowohl positiven als auch negativen Emotionsausdruck der Mutter und mütterlichen Mangel an Offenheit (wenn die Mutter versucht negative Gefühle zu verbergen) zu drei Alterszeitpunkten: als das Kind vier Monate, acht Monate und 12 Monate alt war. Mit 18 Monaten erhoben sie die Bindungssicherheit mittels der „Fremden Situation“ von Ainsworth et al. (1978). Die Ergebnisse zeigten Hinweise darauf, dass Bindungsunsicherheit mit dem Emotionsausdruck der Mutter zusammenhängt. Der Zusammenhang gestaltete sich folgendermaßen: Mütter, die den Kindern zwar früh, am stärksten mit vier Monaten, viele positive Stimmungen zeigten, kommunizierten insgesamt weniger offen ihre (negativen) Gefühle und versuchten besonders ihre negativen Emotionen zu verbergen. Kinder jener Mütter reagierten auf solche positiven Stimmungen mehr mit einem neutralen oder negativen Gefühlsausdruck. Kinder, die als sicher gebunden klassifiziert wurden, kommunizierten offener über ihre Emotionen und unsicher gebundene über- oder untertrieben das Gefühl und den Ausdruck von Stress. Der mütterliche Umgang mit Stress und Emotionen, vor allem auch negativen Gefühlen, kann dem Kind als Modell dienen, mit eigenen negativen Gefühlen umzugehen, offen zu kommunizieren und dadurch Stress zu reduzieren (Pauli-Pott & Mertesacker, 2009).

Die Ergebnisse einer Untersuchung von Kochanska, Aksan, Knaack und Rhines (2004) legen nahe, dass der Einfluss des Erziehungsstils einer noch genaueren Analyse bedarf. Es wird angenommen, dass die Organisation früher Bindung zwischen Mutter und Kind die Wirkung von Erziehungsstrategien auf die künftige Moralentwicklung des Kindes beeinflusst. Ein adaptiver mütterlicher Erziehungsstil (Wärme, Sensibilität und Vermeidung von Durchsetzen von Macht) scheint förderlich zu sein für selbstregulierendes Verhalten und andere Aspekte

der moralischen Entwicklung (Gewissen; internalisierte moralische Orientierung). Die Ergebnisse waren hier auf sicher gebundene Kinder beschränkt (Kochanska et al., 2004).

Wichtige Problemkreise, die das Kind in seiner Entwicklung durchläuft, sind zum Beispiel die physiologische Regulation und die Ausbildung einer tragfähigen Bindung. Die physiologische Reaktion bedeutet, dass die Mutter dem Kind in Situationen, in denen das Kind sehr angespannt ist, hilft sich mit dem Geschehen und der Erregung auf unterschiedliche Arten wirksam auseinanderzusetzen – zum Beispiel in gemeinsamen Mutter-Kind-Interaktionen. Wie die Mutter in weiterer Folge mit dem Kind und dessen Gefühlen umgeht, wie feinfühlig und verständnisvoll das Verhalten der Mutter dem Kind gegenüber ist, ebnet einer sicheren Mutter-Kind-Bindung den Weg (Sroufe, 1981).

Im Folgenden werden die für das aktuell verwendete Beobachtungsinstrument INTAKT wesentlichen Verhaltensdimensionen der mütterlichen Feinfühligkeit, Rückmeldung und Joint Attention genauer beschrieben.

2.3.1. Mütterliche Feinfühligkeit

Das sensible und organisierende Interaktionsverhalten der Mutter ihrem Kind gegenüber wird als mütterliche Feinfühligkeit bezeichnet und stellt ein zentrales Konzept in der Bindungsforschung dar (Grossmann & Grossmann, 2004). Die Bindungssicherheit hängt positiv mit hoher mütterlicher Feinfühligkeit zusammen (Spangler, Fremmer-Bombik & Grossmann, 1996).

2.3.1.1. Definition und Bedeutung in der Bindungsforschung

Mütterliche Feinfühligkeit bedeutet auf Bindungs- und Explorationsbedürfnisse des Kindes zu reagieren, feinfühlig gegenüber den Signalen des Kindes zu sein, sich in dessen Lage versetzen zu können und es als selbstständiges Wesen mit Bedürfnissen und Intentionen wahrzunehmen. Weiters ist es Bedingung für den Aufbau einer vertrauenswürdigem Beziehung und bedeutet, dass die Signale des Kindes wahrgenommen, richtig interpretiert und prompt und angemessen darauf geantwortet wird (Becker-Stoll, 2009).

Dieses Verständnis von mütterlicher Feinfühligkeit spiegelt die besonderen vier Kriterien wider, die nach Mary Ainsworth ein mütterlich feinfühliges Verhalten dem Kind gegenüber ausmachen:

Erstens bedarf es einer niedrigen Wahrnehmungsschwelle von Seiten der Mutter, damit sie das Baby aufmerksam im Auge halten und das Befinden wahrnehmen kann.

Zweitens kommt es darauf an, die Äußerungen und Gebärden des Kindes richtig zu interpretieren, unabhängig von den eigenen Bedürfnissen.

Drittens ist ein promptes und angemessenes, direkt nach den kindlichen Handlungen gesetztes Antwortverhalten von großer Bedeutung. So lernt der Säugling, jeweilige Reaktionen mit seinem Verhalten zu assoziieren und bemerkbare und nachvollziehbare Wirkung zu erzielen. Hier kommt es auch auf eine mütterliche Regulierung von Emotionen und Spannungen des Kindes an, da auf diesem Wege dem Kind Sicherheit vermittelt werden kann.

Viertens wird noch einmal die situationsabhängige und angemessene Reaktion der Mutter auf das kindliche Verhalten hervorgehoben, dem Kind zu geben, was es braucht. So kann der Säugling lernen, welche seiner Signale wie ankommen und eingesetzt werden können (Grossmann, 2008; Grossmann & Grossmann, 2004; Ainsworth et al., 1978).

Die Handlungen der Mutter sind auf die Reaktionen des Kindes abgestimmt. Unter anderem vereinfacht die Mutter die Sprache, sie imitiert die Mimik des Kindes, sie beruhigt es mit sanfter Stimme und sie unterstützt den Blickkontakt. Bei einer guten externen Regulierung durch die Mutter kann das Kind mit der Zeit lernen, sich selbst zu regulieren und zu organisieren. Diese mütterliche Funktion von körperlicher und seelischer Regulierung des kindlichen Verhaltens ist Basis für die Entwicklung von Bindung (Grossmann & Grossmann, 2004).

Von der mütterlichen Feinfühligkeit ist der Begriff der Überbehütung abzugrenzen. Es ist nicht feinfühlig, immer Nähe und Achtsamkeit zu widmen, wenn das Kind dies nicht braucht, und nicht danach verlangt. Dies würde die Selbstbestimmung des Kindes über sich und seinen Körper verletzen. Es ist von Seiten der Mutter nicht wichtig, Tätigkeiten zu übernehmen, die das Kind selbstständig ausführen kann (Grossmann & Grossmann, 2004). Feinfühliges mütterliches Verhalten wirkt förderlich auf die Entwicklung. Überbehütendes mütterliches Verhalten nimmt dem Kind die Möglichkeit zu lernen, sich selbst zu regulieren und wirkt somit nicht entwicklungsförderlich.

Die Bindungssicherheit hängt positiv mit hoher mütterlicher Feinfühligkeit zusammen (Spangler et al., 1996). Mütterliche Feinfühligkeit bewirkt beim Kind das Gefühl sozialer Kompetenz, es trägt zur Bindungssicherheit bei, da es sich durch sein Verhalten und die dementsprechende passende Reaktion der Mutter darauf verlassen kann, dass die Mutter dafür sorgt, Angst zu mindern und Bedürfnisse zu befriedigen (Grossmann & Grossmann, 2004).

Bereits bei Neugeborenen bzw. ein paar Wochen alten Säuglingen,

[...] stimmt sich die sensible Mutter auf ihr Kind ein, beruhigt es mit sanfter, leicht erhobener Stimme, gemächlichen Bewegungen und lässt es 'den Ton angeben', ihre eigenen Aktivitäten zum rasch tragfähigen 'Dialog' verwebend, der beide Partner erfüllt und zur Fortsetzung der Kommunikation animiert. (Bowlby, 2008, S. 7)

Der intuitiven Bereitschaft der sensiblen Mutter, in Dialog zu treten und angemessen auf das Kind zu reagieren, entspricht beim Baby das „Einschwingen“ auf das mütterliche Verhalten (Bowlby, 2008). Es bedarf einer beidseitigen Anpassung sowohl der Mutter als auch des Kindes.

2.3.1.2. Erfassung der mütterlichen Feinfühligkeit

Mary Ainsworth konzipierte eine Reihe von Ratingskalen, um das mütterliche Verhalten zu beobachten. Zur Einschätzung von allgemeinen Aspekten mütterlicher Eigenschaften und Verhaltensweisen entwickelte sie mit ihren KollegInnen und MitarbeiterInnen vier neunstufige verhaltensbeschreibende Ratingskalen: „sensitivity-insensitivity to signals“, „acceptance-rejection“, „cooperation-interference“ und „accessibility-ignoring“ (Ainsworth et al., 1978).

Von besonderer Bedeutung für die aktuelle Arbeit ist die Skala „Sensitivity versus insensitivity to the baby's signals and communications“ – mütterliche Feinfühligkeit gegenüber den Signalen des Babys (Grossmann & Grossmann, 2004; Hirschmann et al., 2012).

In Anlehnung an das Konzept dieser Beobachtungsskalen von Ainsworth wurde von Aigner (2004, 2005) eine siebenstufige Ratingskala entwickelt, die Teil des Beobachtungsinventars INTAKT (Hirschmann et al., 2012) ist und mit der die Verhaltensdimension der mütterlichen

Feinfühligkeit erfasst werden kann. Die siebenstufige Skala enthält fünf Ankerpunkte mit genauen Verhaltensbeschreibungen. Um Wiederholungen zu vermeiden, wird in diesem Abschnitt darauf verzichtet, die Skala und die Ankerpunkte anzuführen, da diese im empirischen Teil einen wichtigen Teil des für diese Diplomarbeit verwendeten Beobachtungsinstruments INTAKT darstellen und daher noch ausführlich im Kapitel 8.3.1. beschrieben werden.

2.3.1.3. Einfluss mütterlicher Feinfühligkeit auf die Entwicklung des Kindes

Es gibt zahlreiche Belege für den Einfluss von mütterlicher Feinfühligkeit auf einen positiven Entwicklungsverlauf des Kindes (Grossmann & Grossmann, 2004).

Nach Untersuchungen von Spangler und MitarbeiterInnen konnten Säuglinge mit sieben Monaten bereits intensiver und ausdauernder mit Spielsachen und Testaufgaben umgehen, wenn die Mütter feinfühlicher waren (Grossmann & Grossmann, 2004). Ein feinfühliges Eingehen auf das Kind lässt es ein Gefühl der Sicherheit entwickeln. Mütter, die sich ihrem Kind gegenüber kooperativer verhielten, konnten sich auch mehr an kooperativem Verhalten von Seiten des Kindes erfreuen (Stayton, Hogan und Ainsworth, 1971).

Grossmann und Grossmann untersuchten den mütterlichen Sprechstil im Zusammenhang mit den kindlichen Lauten im ersten Lebensjahr. Sie konnten drei typische Redestile erkennen: „behutsam-liebevoll“, „unbekümmert-spielerisch“ und „träge-neutral“, wobei der erste Stil am positivsten im Zusammenhang mit mütterlicher Feinfühligkeit stand. Der behutsam-liebevollen mütterliche Sprechstil zeigte sich durch leise Töne, die Mütter redeten nicht sehr viel, reagierten aber prompt auf kindliche Laute in einer erklärenden Form. Auf Laute der Unzufriedenheit konnten sie zuverlässig und beruhigend einwirken. Es konnte auch ein positiver Zusammenhang zwischen dem behutsam-liebevollen Redestil der Mütter und der vorsprachlichen Kommunikation des Säuglings nachgewiesen werden (Grossmann & Grossmann, 2004).

Die Ergebnisse von Riksen-Walraven (1991) bestätigen die positive Wirkung von responsivem elterlichen Verhalten. Kinder von responsiven Eltern waren kompetenter, sie konnten im Vergleich zu Kinder von Eltern, die weniger responsives Verhalten zeigten, besser bzw. angemessener Gegenstände explorieren und schneller Zusammenhänge zwischen

den eigenen Handlungen und Folgen der Handlungen aufgrund von bestimmten Knopfdruck-Betätigungen erkennen. Kompetenzstreben entwickelt sich in starker Abhängigkeit von der Qualität der Eltern-Kind-Interaktion, wobei responsives Verhalten von besonderer Bedeutung zu sein scheint (Riksen-Walraven, 1991).

Friedman und Boyle (2009) berichten, dass aufgrund der Ergebnisse vieler NICHD-Studien die mütterliche Feinfühligkeit während einer gemeinsamen Interaktion (zum Beispiel beim Spielen), eine zuverlässige und gute Vorhersagekraft für die weitere kindliche Entwicklung liefern kann. Viele der NICHD-Studien belegen, dass feinfühliges Verhalten der Mutter mit positiven Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung des Kindes einhergehen (NICHD, 2002), wobei sich die untersuchten Auswirkungen auf folgende kognitive Bereiche bezogen: Aufmerksamkeit, Sprache, Explorationsverhalten im Spiel und Schulreife (Friedman & Boyle, 2009).

Feinfühliges und emotional unterstützendes Verhalten der Eltern scheint für das Kind trotz ungünstiger individueller (Temperament) und biologischer (genetische Merkmale) Dispositionen einen gewissen Schutzfaktor zu bieten, ein organisiertes Bindungsmuster zu entwickeln (Spangler, 2011).

Im Rahmen einer Längsschnitt-Untersuchung zum Einfluss mütterlichen Verhaltens auf Leistungsverhalten im Vorschulalter von Schildbach, Loher und Riedinger (2009) wurde gezeigt, dass Kinder, die Mütter hatten, die mit ihnen feinfühlig interagierten, viel konzentrierter beim Spielen und bei schwierigen Aufgabenstellungen weniger belastet waren. Riedinger unternahm mit einer Teilstichprobe der Bayerischen Entwicklungsstudie von 113 sechsjährigen Kindern den Versuch, Risikofaktoren und bindungstheoretische Annahmen in Verbindung zu bringen. Bei der mütterlichen Unterstützung des Kindes in einer gemeinsamen Zeichenaufgabe wurden Oberschicht-Mütter besser beurteilt und deren Kinder erlangten höhere Werte im Intelligenztest (Schildbach et al., 2009).

Aufgrund einer Metaanalyse von DeWolff und Van Ijzendoorn (1997) ist davon auszugehen, dass die mütterliche Feinfühligkeit zwar eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung einer sicheren Bindung zwischen Mutter und Kind darstellt, dass aber auch noch einige andere Verhaltensaspekte eine wichtige Rolle für die Bindungssicherheit spielen.

2.3.2. Mütterliche Rückmeldung

Die mütterliche Rückmeldung soll für das Kind Informationen liefern über seine Handlungen und Leistungen, darüber, ob diese angemessen sind und ob seine Leistungsanstrengungen den Erwartungen der Eltern entgegenkommen. Die Rückmeldung bietet dem Kind eine Bezugsnorm über die Angemessenheit des Verhaltens (Kelley, Brownell & Campbell, 2000).

Die Mutter wirkt durch die Art von Rückmeldung, die sie dem Kind gibt, fördernd oder hemmend auf das Verhalten und die Entwicklung des Kindes. Für das aktuelle Beobachtungsverfahren ist die Unterscheidung von positivem, negativem und korrigierendem Feedback wichtig. Je nach der Art des Feedbacks, das zum Teil auch Ausdruck der elterlichen Erwartung ist, können Auswirkungen auf die Bewertung der kindlichen Selbstwahrnehmung und auf die Leistungsmotivation festgestellt werden (Hirschmann et al., 2012; Jacquez, Cole & Searle, 2004; Kelley et al., 2000).

Information und Motivation sind jeweils ein wichtiger Aspekt der Rückmeldung. Die Rückmeldung soll zu einem großen Teil Information beinhalten, damit Lernende den Lernerfolg selbst wahrnehmen und nachvollziehen können. Aber auch motivationale Anteile, wie Lob und Tadel sind wichtige Bestandteile der Rückmeldung (Stapf, Fischer & Degner, 1986). Durch Lob kann das jeweils passende (richtige) Verhalten verstärkt werden. Auf Tadel sollte gänzlich verzichtet werden. Es ist also wichtig, Handlungsergebnisse und Handlungen des Kindes an sich, derart zu kommentieren, dass es auf das Kind eine leistungsmotivierende Wirkung hat. Die Rückmeldung soll sich nicht auf ein Richtig oder Falsch beziehen, sondern die Leistung an sich schätzen und loben. Bei misslungenen Versuchen ist eine Rückmeldung angebracht, die dem Kind die Information gibt, dass es sich beim nächsten Mal mehr anstrengen kann und es dann besser gelingen wird (Rollett, 1997).

Hierzu hat Rollett (1997) Regeln aufgestellt, wie ein motivierendes Feedback zu geben ist (im schulischen Kontext): Bei Erfolg mit einem differenzierten Lob auf das Kind reagieren. Also betonen, was das Kind besonders gut geleistet hat, da so auch Informationen an das Kind mitgegeben werden, mit denen es in Zukunft für sich selbst einen Maßstab für Leistungserfolge aufbauen kann. Bei Misserfolg ist es wichtig, in einem freundlichen und interessierten Ton dem Kind mitzuteilen, was noch nicht so gut gelungen ist, dem Kind ermöglichen, den Fehler auszubessern und es danach dafür zu loben, um das richtige Verhalten zu verstärken. Rollett ist der Meinung, dass durch ein derartiges Antwortverhalten

auf Leistungen und Ergebnisse das Kind lernt, seine Leistung einzuschätzen und sich so über seinen Erfolg freuen kann. Es lernt, dass es in Ordnung ist, Fehler zu machen, weil man daraus lernen und es besser machen kann (Rollett, 1997).

2.3.2.1. Arten von Rückmeldung

In dem von Stapf, Fischer und Degner (1986) durchgeführten Lern-Experiment zeigte sich, dass unterschiedliche Lernleistungen weniger kognitiver als motivationaler Art waren, verursacht durch die verwendete Rückmeldungsmodalität.

Frühe **negative** Bewertungen von der Mutter scheinen später mehr negative selbstwertbezogene Emotionen, vor allem Gefühle von Scham nach sich zu ziehen. Eine Rückmeldung kann differenziert sein und sich auf die Handlungen des Kindes und dessen Ergebnisse beziehen. Globale Rückmeldungen beziehen sich auf das Kind und seine Fähigkeiten (Kelley et al., 2000).

Positives und **korrigierendes** Feedback von Seiten der Mutter scheint eine spätere Beharrlichkeit und Ausdauer auch bei herausfordernden Aufgaben zu bedingen. Auch die Art der mütterlichen Kontrolle hat einen Einfluss auf die Leistungsmotivation des Kindes. Mütter, die die kindliche Autonomie unterstützend kontrollieren, haben Kinder, die weniger wahrscheinlich herausfordernde Aufgaben meiden (Kelley et al., 2000).

Trudewind und Wegge (1989) untersuchten verschiedene Formen der elterlichen Einwirkung auf die kindliche Entwicklung. Sie unterschieden als wichtige Formen der Einwirkung Anregung, Instruktion und Kontrolle, wobei sie feststellten, dass viele elterliche Anregungen (zum Beispiel Spielzeug anbieten, viel mit Kind spielen, Vorlesen und Bilderbücher anschauen, gemeinsame Ausflüge und frühes Zulassen von selbstständigen und freien Entscheidungen) im Vorschulalter positiv mit den Leistungen in den ersten Schuljahren zusammenhingen. Das intensive Ausüben elterlicher Instruktions- und Kontrollfunktionen in der Vorschulzeit hatte hingegen negative Auswirkungen auf spätere Schulleistungen. Bereits in einer vorangehenden Studie konnte ein günstigerer Einfluss auf die Leistungsmotivation im ersten Schuljahr festgestellt werden, wenn Mütter Verhaltensweisen zeigten, die die Selbstständigkeit der Kinder förderten und Begeisterung vermittelten um das Kind zum

Weitermachen zu motivieren. Rückmeldungen bezogen sich mehr auf gute Begabung, auf vorherige Leistungen und sachliche Leistungsaspekte (Trudewind & Wegge, 1989).

2.3.2.2. Mütterliche Rückmeldung und Leistungsmotivation

Holodynski (2006) sieht die Entstehung des leistungsmotivierten Handelns des Kindes im „Übergang von einer Orientierung am physikalischen Effekt, den das Kind selbst verursacht hat, zu einer selbständig vorgenommenen Bewertung dieses Effekts anhand eines Wertmaßstabs der Tüchtigkeit [...]“ (S. 2). Wenn ein Kind mit Stolz auf das Gelingen bzw. mit Schamgefühlen auf das Nicht-Gelingen einer Handlung reagiert, handelt es leistungsmotiviert (vgl. Heckhausen, 1980).

Heckhausen (1980) formulierte das Leistungsmotiv als Selbstbekräftigungsmotiv im Sinne einer Bewertung von sich Selbst mit den sich daraus ergebenden Folgen: Nach einer Handlung muss ein Ergebnis eindeutig sichtbar sein, welches mit einem objektivierbarem Standard an Schwierigkeit (Bezugsnorm) verglichen werden kann. Das Kind erkennt ein Gelingen oder nicht Gelingen. Dies wird dann auf eigene oder externale Ursachen zurückgeführt. So entstehen im Weiteren als Folge dieser Attribuierung der eigenen Leistung, Gefühle von Scham oder Stolz („attributionstheoretisches Modell der Leistungsmotivation“, Heckhausen, 1980). Für eine optimale Rückmeldung, die dem Kind eine leistungsmotivierte Handlung ermöglicht, ist es wichtig, eine Aufgabe nicht zu schwer und nicht zu leicht zu gestalten und für das Kind ein erkennbares Ergebnis zu ermöglichen, sodass es ein für sich selbst erreichbares Leistungsziel hat und das Ergebnis und die Wirkung auf sich selbst beziehen kann (Heckhausen, 1980; vgl. Rollett, 1997).

Mit etwa sechs Jahren ist der Entwicklungsschritt abgeschlossen, tatsächlich leistungsmotiviert zu handeln (Rollett, 1997). Kinder im Vorschulalter handeln nur unter sozialen Bedingungen leistungsmotiviert, das heißt, in Anwesenheit einer erwachsenen Person, die eine Art Wertmaßstab für die Tüchtigkeit für das Kind darstellt. In Situationen, wo sie alleine Aufgaben zu lösen haben, reagieren sie auf Erfolg oder Misserfolg weder mit Scham noch mit Stolz, also zeigen keine leistungsbezogene Selbstbewertung (Holodynski, 2006).

Nach Ryan und Deci (2000) wird ein Kind aktiv von sich aus mit Neugier und Anstrengung eine Handlung setzen, also leistungsmotiviert handeln, wenn zwei wichtige Grundbedürfnisse erfüllt sind. Unter der Bedingung, dass Eltern kindliches Autonomie-Erleben und die Möglichkeit zur Selbstwahrnehmung eigener Kompetenzen unterstützen, sind Handlungen des Kindes aus intrinsischer Motivation heraus möglich („Theorie der Selbstbestimmung“, Ryan & Deci, 2000). Um aus intrinsischer Motivation heraus zu handeln und Aufgaben erledigen zu können, ist also ein elterliches Verhalten notwendig, das von Respekt für das Kind, Offenheit für selbstbestimmtes Handeln und Feinfühligkeit geprägt ist (vgl. Ryan, Kuhl & Deci, 1997).

2.3.2.3. Einfluss auf weitere Entwicklungsbereiche des Kindes

Die Art der mütterlichen Rückmeldungen hat nicht nur Einfluss auf die Entstehung und Entwicklung von Leistungsmotivation, sondern ist auch bedeutsam für andere Entwicklungsbereiche (Allesandri & Lewis, 1996; Jacquez et al., 2004; Kelley et al., 2000; Schildbach et al., 2009; Trudewind & Wegge, 1989).

Positive emotionale Reaktionen der Eltern haben günstige Auswirkungen in der Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umgebung und den kindlichen Selbstwert. Wenn positiv emotional auf Leistungsbemühungen und –ergebnisse des Kindes eingegangen wird, wird das Kind in seinen Aktivitäten bestärkt. Wichtig scheint auch die emotionale Beteiligung der Eltern an der Freude über erreichte Ziele und Aufgaben zu sein (Schildbach et al., 2009).

Im Jugendalter wird kompetenzbezogenes Feedback internalisiert, Jugendliche verwenden also Informationen aus ihrer Umgebung, von den Eltern, LehrerInnen und Gleichaltrigen, um sich ein Bild über ihre eigenen Kompetenzen aufzubauen. Die Art des Feedbacks beeinflusst die Selbstwahrnehmung von Kindern und Jugendlichen als kompetent oder nicht kompetent. Wenn diese Selbstwahrnehmung, aufgrund häufiger negativer mütterlicher Rückmeldungen und wenig positiven Feedbacks, negativ ausfällt, besteht in weiterer Folge für jene Kinder ein erhöhtes Risiko bereits im Jugendalter mit einer Reihe von Problemen, vor allem mit depressivem Symptomen, konfrontiert zu sein (Jacquez et al., 2004).

Das mütterliche Rückmeldeverhalten hat Einfluss auf die Entwicklung von Selbstbewusstsein und den damit einhergehenden Emotionen, wie Scham und Stolz. Negative Rückmeldungen

der Mutter wirken sich auf den kindlichen Umgang mit Leistungserfolgen aus. Mütter, die auf Aufgaben und Leistungen ihrer Kinder mit viel negativem Feedback reagieren, haben Kinder, die bei Erfolg weniger Stolz und bei Misserfolg mehr Scham zeigen. Positives und korrigierendes Feedback hingegen bewirken weniger Schamgefühl, wenn eine Aufgabe nicht gelingt. Generell zeigten Mütter, die nachgewiesener Maßen ihre Kinder (in der Vergangenheit) misshandelt hatten, mehr negative Rückmeldungen (Alessandri & Lewis, 1996).

2.3.3. Mütterliche Unterstützung der Joint Attention

Eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung von Bindung ist die Fähigkeit zur gemeinsamen Aufmerksamkeit (Grossmann, 2008).

Das Kind und die Mutter haben eine eigene kommunikative Art miteinander zu interagieren, in diesen immer wiederkehrenden Interaktionen lernt das Kind, im jeweiligen Kontext der eigenen Sprache und der Sprache der Mutter Bedeutungen zuzuweisen. Für eine derartige gemeinsame Kommunikation ist eine sogenannte Joint Attention, die Fähigkeit von Kind und Mutter einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus in Bezug auf ein Objekt oder Ereignis herzustellen, notwendig (Tomasello & Farrar, 1986). In diesem Sinne ist nach Bakeman und Adamson (1984) darauf zu schließen, dass Joint Attention Episoden, die eine gemeinsame Kommunikation ermöglichen, die sprachliche Entwicklung eines Kindes schon früh unterstützen und erleichtern.

2.3.3.1. Konzept der gemeinsamen Aufmerksamkeit und ihre Entstehungsbedingungen

Nach Grossmann und Grossmann (2004) kommt der Aufbau einer gemeinsamen Aufmerksamkeit den Entstehungsphasen von Bindung gleich. Beide Konzepte gehen davon aus, dass „Emotionen und das Erkennen von Emotionen evolutionäre Grundmuster der Anpassung an soziale Gegebenheiten darstellen“ (S. 104).

Die Entstehung einer gemeinsamen Aufmerksamkeit, die Grossmann und Grossmann als Intersubjektivität beschreiben, gliedert sich in zwei Phasen. Die Annahme, dass sich eine gemeinsame Aufmerksamkeit aus dem gegenseitigen Verständnis von Gefühlen und der Bereitschaft zur wechselseitigen Kommunikation entwickelt, liegt hier zu Grunde. Die

Autorin und der Autor beziehen sich in ihrer Gliederung auf Arbeiten von Fivaz-Depeursinge, Harris und Trevarthen (Grossmann & Grossmann, 2004):

Die erste Phase der primären Intersubjektivität vollzieht sich im ersten Halbjahr und zeigt sich derart: Wahrnehmen, Erkennen und Reagieren auf die Gefühle des Kommunikationspartners sind angeboren. Nachahmen von Gesichtsausdruck, zunehmend unterschiedliche Reaktionen auf einen fröhlichen, traurigen oder ärgerlichen Gesichtsausdruck. Ab zwei Monaten reagieren Babys nur auf reale fröhliche Mütter. Nun gewöhnen sie sich an Bekanntes und zeigen Interesse an Neuem. Ab vier Monaten wurde Lachen bei „Ich-freß-dich“-Spielen beobachtet. Allmählich sind zielgerichtete Gesten und einladende vorsprachliche Laute möglich.

Darauf folgt die zweite Phase der sekundären Intersubjektivität, wo sich zunehmend das Gelingen, die Aufmerksamkeit gemeinsam auf eine Sache hin zu fokussieren, deutlich macht. Das Kind kann seine Aufmerksamkeit dorthin richten, wo es die Mutter durch Zeigen und Erklären hinlenkt. Es haben sich schon Erwartungen von gewissen Reaktionen gebildet und Protest kommt auf, wenn diese Erwartungen nicht erfüllt werden. Dem Kind wird es allmählich möglich, einer gemeinsamen Interaktion mit der Mutter/ dem Vater zu folgen und diese auch selbst aufrecht zu erhalten.

2.3.3.2. Definition und Entwicklung von Joint Attention-Fähigkeiten

Joint Attention ist eine Fähigkeit, die dem Kind erlaubt, seine Aufmerksamkeit mit anderen Personen, in Bezug auf Gegenstände und Ereignisse, zu koordinieren (Colombo, Robinson & Frick, 2000; Kristen, Sodian, Thoermer & Perst, 2011; Mundy & Gomes, 1998; Saxon, Morales, Mundy, Delgado, Yale, Messinger, Neal & Schwartz, 2000). Zu betonen ist hier vor allem das aktive Eingebundensein des Kindes in der Interaktion mit einer anderen Person (Bakeman & Adamson, 1984).

Bakeman und Adamson (1984) beschreiben die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf ein soziales Gegenüber und gleichzeitig auf ein Objekt beidseitigen Interesses zu richten als wichtigen Meilenstein in der Entwicklung eines Kindes (Beuker, Rommelse, Donders & Buitelaar, 2013; Claussen, Mundy, Mallik & Willoughby, 2002). Zu Beginn, schon relativ früh mit circa zwei Monaten, ist ein Säugling fähig, sich auf eine Person (Rauh, 2008) in einer

sozialen Interaktion einzulassen, wobei die Aufmerksamkeit von dem Prozess der sozialen (dyadischen) Interaktion noch abgegrenzt zu sein scheint. Das Kleinkind lernt allmählich, seine Aufmerksamkeit mit Absicht auf ein Objekt zu fokussieren und versucht dabei, die andere Person mit einzubeziehen. Interaktionen von Säuglingen und Kleinkindern werden somit triadisch (Bakeman & Adamson, 1984; Dominey & Dodane, 2004).

Um einer gemeinschaftlichen Beschäftigung folgen und überhaupt eine gemeinsame Kommunikation aufbauen zu können, ist es notwendig, dass Kinder mit dem Interaktionspartner eine gemeinsame Absicht entwickeln können. Diese sogenannte „shared intentionality“ („gemeinsame Intentionalität“, Tomasello & Carpenter, 2011) schafft für das Kind neue Formen kognitiver Repräsentation. Durch das Verstehen der Absicht der anderen Person und somit das Erkennen von unterschiedlichen Rollen in einer Interaktion (Liszkowski, Carpenter, Henning, Striano & Tomasello, 2004), kann das Kind lernen Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Perspektiven (Erste- und Dritte Person) zu begreifen und in weiterer Folge soziale Normen lernen (Tomasello, 2007).

Tomasello und Carpenter (2011) subsumieren unter den Begriff „*Gemeinsame Intentionalität*“ sozial-kognitive und sozial-motivationale Fähigkeiten des Kleinkindes. Schon vor dem ersten Geburtstag können Säuglinge dem Blick oder den Zeigegesten von erwachsenen Personen folgen um die Aufmerksamkeit mit anderen zu teilen (Bakeman & Adamson, 1984). Wichtig dabei ist, dass zwei an einer Interaktion beteiligte Personen sich auf einen Gegenstand konzentrieren und dabei auch wissen, dass sie sich zur selben Zeit mit demselben Gegenstand beschäftigen. Joint Attention ist in diesem Sinne ein intersubjektiver Vorgang und schafft einen gemeinschaftlichen psychologischen Raum während einer Interaktion (Tomasello & Carpenter, 2011; vgl. auch Grossmann & Grossmann, 2004). Das Kind ist also mit circa einem Jahr schon im Besitz eines aufkeimenden Verständnisses für Andere als Personen mit eigenen Absichten, deren Aufmerksamkeit auf Objekte in der Umwelt es folgen kann oder selbst dorthin lenken kann. Es ist eine schrittweise Entwicklung vom anfänglichen **Teilen** der Aufmerksamkeit zum **Folgen** und schließlich bis hin zur Fähigkeit, die Aufmerksamkeit und das Verhalten anderer zu **lenken** (Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998).

Mit zunehmendem Alter scheinen Kleinkinder ihr Verhalten in Joint Attention-Situationen besser mit positiven Emotionen (zum Beispiel Lachen während Joint Attention Episoden)

koordinieren zu können, unabhängig davon, ob mit der Mutter in einer Joint Attention oder mit einer fremden Person (Striano & Bertin, 2005).

Nach Beobachtungen von Bakeman und Adamson (1984; vgl. auch Adamson & Bakeman, 1985) ist davon auszugehen, dass Mütter Verhaltensweisen an den Tag legen, die kindliche Versuche unterstützen, ein (externes) Objekt in die gemeinsame soziale Interaktion mit einzubeziehen. In ihrer Untersuchung wurden sechs Zustände von Joint Attention in einer Verhaltensbeobachtung mit einem bestimmten Auswertungsschema kodiert. Die Kategorien lauteten: „coordinated joint engagement“, „person engagement“, „object engagement“, „onlooking, passive joint engagement“, „unengaged“. In der Stichprobe mit 28 Mutter-Kind-Paaren wurden die sechs- bis 18-Monate alten Kinder eineinhalb bis zwei Stunden beobachtet und videographiert. Es hat sich gezeigt, dass häufigere und längere Episoden mit koordinierter und passiver Joint Attention vorkamen, wenn die Kinder mit den Müttern spielten, im Vergleich zum Spiel mit Gleichaltrigen. Wobei bei Gleichaltrigen klarer Weise das Verhaltensrepertoire viel geringer ist und vermutlich das Verhalten eines fremden Erwachsenen viel mehr dem Verhalten der Mutter entspricht. Ein fremder Erwachsener kann besser auf ein Kind eingehen, als dies in einer Spielsituation zwischen zwei gleichaltrigen Kleinkindern möglich ist.

Joint Attention-Fähigkeiten sind vorsprachliche kommunikative Fertigkeiten, die ein Kind braucht um an Episoden von gemeinsamer Aufmerksamkeit mit einem Erwachsenen teilnehmen zu können. Solche Fähigkeiten werden wissenschaftlich mittels Analysen von Zeigegesten, die das Kind unternimmt oder denen das Kind folgt, Blickfolgebewegungen und kindlichen Versuchen mit Blicken etwas zu zeigen erforscht (vgl. Tomasello & Carpenter 2011).

Es wird angenommen, dass Kinder solche Fertigkeiten bereits mit sechs bis neun Monaten beherrschen (Mundy, Block, Delgado, Pomares, Vaughan Van Hecke & Parlade, 2007). Das Baby beginnt ungefähr mit sechs Monaten zwischen einem Objekt und einer anderen Person hin und her zu blicken. Bald darauf signalisiert es mit seinen Gesten aktive Versuche, die Aufmerksamkeit gemeinsam zu koordinieren und mit circa dreizehn Monaten scheint diese Fähigkeit schon derart stabilisiert, sodass eine nonverbale Interaktion mit einer anderen Person und gerichtet auf ein gemeinsames Objekt auch tatsächlich möglich ist (Bakeman & Adamson, 1984).

In welchem Alter Kinder nun diese Handlungen und Aktionen tatsächlich verstehen wird stark diskutiert und Ergebnisse dazu sind nicht einheitlich. Es gibt Belege, dass Kinder ab einem Alter von ungefähr neun Monaten **zielgerichtete Handlungen** zu verstehen beginnen (Behne, Carpenter, Call & Tomasello, 2005). Nelson, Adamson und Bakeman (2008) unterscheiden zwischen koordinierter (gemeinsamer) und unterstützender Joint Attention, wobei eine durch die Mutter unterstützte Joint Attention schon sehr früh beobachtet wurde, aber eine gemeinsame Joint Attention, die vom Kind selbst aktiv mitgeleistet wird, erst zwischen neun und fünfzehn Monaten entsteht.

Tomasello und Haberl (2003) konnten in einer Studie mit ein- und eineinhalbjährigen Kleinkindern nachweisen, dass diese ein Verständnis für die Absichten und den Aufmerksamkeitsfokus von anderen Personen hatten. Vor allem Eineinhalbjährige waren gut im Stande zu erkennen, dass sich die Aufmerksamkeit von ihren Interaktionspartnern auf ein neues Objekt richtete, obwohl das fragliche Objekt nicht für das Kind, sondern nur für den Interaktionspartner, der kurz den Raum verließ und dann wieder zurückkehrte, neu war.

Behne et al. (2005) untersuchten sechs-, neun-, 12- und 18 Monate alte Kleinkinder in Hinblick auf deren Reaktionen, wenn eine weibliche erwachsene Person ihnen Spielzeug geben soll, es aber entweder absichtlich nicht tut, weil es das Kind damit ärgert oder selbst damit spielt oder es unabsichtlich dem Kind nicht geben kann, weil es hinunterfällt. Sie konnten eine starke Tendenz entdecken, dass Kinder ab neun Monaten unterschiedlich reagieren, je nachdem ob die erwachsene Person es nicht hergeben möchte oder nicht hergeben kann, aber es zumindest versucht. Kinder reagierten mit mehr Ungeduld, wenn die erwachsene Person das Spielzeug nicht hergeben wollte. Sie reagierten mit häufigerem Greifen nach dem Spielzeug und schauten mehr weg. Die AutorInnen interpretierten diese Ergebnisse als Hinweis darauf, dass Kleinkinder bereits mit neun Monaten mehr als nur die oberflächlichen Körperbewegungen der Erwachsenen wahrnehmen, sondern auch deren Handlungen als Funktion eines Ziels interpretieren, also bereits beginnen, zielgerichtete Aktivitäten zu verstehen (vgl. Carpenter et al., 1998).

Perra und Gattis (2012) wendeten das Kodierschema der unterschiedlichen Zustände von Joint Attention von Adamson und Bakeman (1984) für jüngere Kinder an. Die AutorInnen beobachteten zwei bis vier Monate alte Babys in natürlichen Spielsituationen mit den Müttern

und verglichen die Art der Aufmerksamkeitsbindung mit der Aufmerksamkeitskontrolle. Sie konnten zeigen, dass Kinder mit zwei Monaten, die meiste Zeit „unengaged“ waren oder nur schauten („onlooking“), aber schon für kurze Zeit „face-to-face“ personengebundene Aufmerksamkeiten aufrecht erhalten konnten. Mit drei Monaten konnte die Mehrheit der Kinder zum ersten Mal passiv einem gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus folgen bzw. dabei bleiben und mit vier Monaten zeigte sich weiterhin ein Anstieg an Zeit, die Kinder in passiver „joint engagement“ verbrachten. Hinzu kam nun eine objektbezogene Aufmerksamkeitsbindung – die Kinder spielten vermehrt und länger mit Spielobjekten. Alles in allem brachte ihre Studie deutlich hervor, dass sich mit drei Monaten allmählich ein Entwicklungsübergang hin zur Fähigkeit, seine Aufmerksamkeit länger zu binden und variationsreicher in aufmerksamkeitserfordernden Situationen umzugehen, vollzieht. Vor allem die passive „joint engagement“ spiegelt Aspekte der Aufmerksamkeitskontrolle wider und zeigt einen positiven Zusammenhang mit dem Nachschauen/Rückversichern (Perra & Gattis, 2012).

Die Fähigkeit, seine Aufmerksamkeit mit einer anderen Person zu teilen, hängt mit der Fertigkeit, sich über die eigene Befindlichkeit sprachlich zu verständigen zusammen und in weiterer Folge bedingt dieser wichtige Entwicklungsschritt auch die spätere Entstehung der „Theory of Mind“ – das Wissen um die Psyche des Anderen und das Erkennen deren Absichten (Adamson, Bakeman & Deckner, 2004; Kristen et al., 2011; Nelson et al., 2008).

2.3.3.3. Mütterliche Strategien im Umgang mit kindlicher Aufmerksamkeit und Folgen für die Entwicklung

Um gemeinsam mit dem Kind Episoden von Joint Attention einzugehen, kann die Mutter verschiedene, meist unbewusste Strategien wählen. Saxon et al. (2000) beschreiben hierzu die Strategie des „attention following“ und die Strategie des „attention switching“.

Auch Dunham, Dunham und Curwin (1993) beschreiben diese beiden Strategien als wichtig, um von Seiten der Eltern Joint Attention Episoden herzustellen und diese auch aufrecht zu

erhalten. Die AutorInnen gehen von unterschiedlichen Wirkungen der Strategien auf das kindliche Verhalten aus, abhängig vom Alter des Kindes. Die Ergebnisse dieser Beobachtungen haben gezeigt, dass Kinder (mit 18 Monaten) während Episoden von Joint Attention leichter Wörter lernen, wenn die Mutter dabei dem kindlichen Aufmerksamkeitsfokus folgt. In dieser Studie ging es darum, neue Objekte mit neuen Namen zu lernen und dies gelang leichter, wenn die Mütter die Namen erst dann einführten, wenn das Kind auch gerade mit diesem Objekt beschäftigt war und die Mutter somit der Aufmerksamkeit und dem Interesse des Kindes folgte, als wenn sie einfach ohne jeden Zusammenhang ein Objekt vorstellte und es benannte.

Strategie des „attention following“:

Der Erwachsene folgt dem bereits bestehenden Aufmerksamkeitsfokus des Kindes (Dunham et al., 1993). Diese Strategie ist sinnvoll für Kinder, die älter als 6 Monate sind, da jene Kinder schon kompetent genug sind, um aktiv Aufmerksamkeit zu leisten (Saxon et al., 2000).

Die Strategie des „attention switching“:

Der Erwachsene unterbricht den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes und fordert es auf, seine Aufmerksamkeit auf einen neuen Gegenstand oder Ereignis zu richten (Dunham et al., 1993). Bei Kinder, die jünger als 6 Monate sind, wirkt es positiv, wenn die Mutter aktiv den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes lenkt, wo anders hin leitet oder gar wechselt, da der Säugling in dem Alter noch viel weniger aktiv und initiativ sein kann (Saxon et al., 2000).

Gemeinsame Interaktionen und Spielsituationen zwischen Mutter und Kind können also den Erwerb von Wörtern positiv beeinflussen, wenn die Mutter sich beim Benennen von neuen Objekten bzw. Lernen von neuen Wörtern darauf einlässt, sich nach der Aufmerksamkeit des Kindes zu richten. Weiters wird sogar davon ausgegangen, dass die Strategie des „attention switching“ negative Auswirkungen beim Erlernen von Wörtern hat (Dunham et al., 1993).

Die bereits in einem früheren Kapitel 2.3.2.1. angeführte Untersuchung von Trudewind und Wegge (1989) zeigte, dass zuviel Instruktion und Kontrolle während der Vorschulzeit keinen positiven Einfluss auf die späteren Schulleistungen hatte.

Auch die Ergebnisse von Landry, Smith, Swank und Miller-Loncar (2000) bestätigen eine ähnliche Wirkungsrichtung. Mütterliche „directiveness“ (Führung/Lenkung) hatte altersabhängige Effekte. Es wirkte sich bis zum Alter von zwei Jahren positiv aus, danach machten sich jedoch negative Folgen für die soziale und kognitive Entwicklung des Kindes bemerkbar. Kindliche Kompetenzen wachsen und es wäre nicht mehr förderlich mit zuviel Führung und Lenkung in die Entwicklung einzugreifen. Ab dem Alter von zwei Jahren sollte darauf verzichtet werden, die Aufmerksamkeit des Kindes zu lenken, sondern eher im Sinne einer Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit, das Kind zum Beispiel durch Fragen zu ermutigen, eigene Ziele und Strategien zu entwickeln. Dieses frühe Aufrechterhalten der Aufmerksamkeit bietet eine wichtige Grundlage für spätere soziale und kognitive Fähigkeiten des Kindes (Landry et al., 2000).

Tomasello und Farrar (1986) fanden, dass die mütterlichen Versuche (verbal oder nonverbal), die Aufmerksamkeit oder das Verhalten der Kinder zu lenken, negativ mit der Anzahl von Objektbenennungen korrelierte. In einem Versuch, den Kindern Wörter (Namen von anschaulichen Objekten) zu lernen, wurden zwei unterschiedliche Strategien angewandt und dann mit der Anzahl der richtigen Objektbenennungen verglichen. Kinder konnten mehr Objekte richtig benennen, wenn diese mit der „follow-in“-Strategie gelernt wurden. „Follow-in“-Strategie bedeutet, dass das Objekt benannt wird, wenn das Kind seine Aufmerksamkeit auch darauf gerichtet hat, also wenn der Versuchsleiter der Aufmerksamkeit des Kindes folgt und nicht erst die kindliche Aufmerksamkeit auf das zu benennende Objekt gelenkt werden muss („direct“-Strategie) (vgl. auch Dunham et al., 1993).

Weitere Ergebnisse von Mendive, Bornstein und Sebastian (2013) bestätigen die bedeutsame Rolle mütterlicher Strategien, die Aufmerksamkeit des Kindes zu regulieren. Die Autoren untersuchten hier drei aufmerksamkeitssteuernde Strategien, die „introducing“-Strategie, die „maintaining“-Strategie und die „redirecting“-Strategie. Die „redirecting“-Strategie hatte zur Folge, dass die Säuglinge daraufhin nicht mehr selbst aktiv ihre Aufmerksamkeit mit der Mutter und einem Gegenstand teilten, sondern vor allem dazu gebracht wurden, jeweilige Objekte oder Personen nur anzuschauen. Manchmal kamen nach dieser mütterlichen Strategie auch Episoden von sogenannter unterstützter „joint engagement“ vor, das heißt, dass Mütter im Sinne einer passiven Joint Attention dafür sorgten, dass die Säuglinge die Aufmerksamkeit aufrecht erhielten. Die „maintaining“-Strategie wirkte sich positiv auf nachfolgende Episoden

von Mutter-Kind-Interaktionen aus, die Säuglinge verweilten mehr in koordinierter „joint engagement“ (Mendive et al., 2013).

2.3.3.4. Einfluss der Joint Attention auf verschiedene Entwicklungsbereiche des Kindes

Besonders die **sprachliche Entwicklung** wird in starkem Zusammenhang mit dem Erwerb von Joint Attention Fähigkeiten gesehen (Carpenter et al., 1998; Dominey & Dodane, 2004; Dunham et al., 1993; Kristen et al., 2011; Mundy & Gomes, 1998; Saxon et al., 2000; Tomasello, 2007; Tomasello & Farrar, 1986; Ulvund & Smith, 1996).

Beim Lernen von ersten Wörtern ist eine kindgerechte Sprechweise von Bedeutung, da diese für das Kind wichtige Signale der Sprache betont. Situationen oder Lernumgebungen mit Joint Attention zwischen Mutter und Kind helfen dem Kind dabei, seine Aufmerksamkeit auf relevante Aspekte des zu lernenden Wortes zu fokussieren (Dominey & Dodane, 2004).

Frühe kommunikative Anregungen und koordinierte Angebote von Joint Attention sind wichtig für die spätere Entwicklung der „Theory of Mind“ und für erzählerische (narrative) Fertigkeiten (Adamson et al., 2004; Nelson et al., 2008; Tomasello & Farrar, 1986).

Nach Adamson, Bakeman und Deckner (2004) scheinen Episoden von Joint Attention mit steigendem Alter, zwischen 18 bis 30 Monaten, vom Kind vermehrt mit Symbolen angereichert zu werden. Hier gibt es einen Unterschied zwischen Kindern, die schon mit 18 Monaten die 50-Wörter-Marke erreicht haben und jenen, die erst später beginnen zu sprechen. Kinder, die bereits früher sprechen, gestalten die Interaktionen gemeinsamer Aufmerksamkeit mit mehr Symbolen und dies wirkt sich auf die sprachlichen Fähigkeiten mit 30 Monaten aus. Hier wird angenommen, dass vor allem kommunikative mütterliche Verhaltensweisen und Anregungen während Episoden von Joint Attention einen positiven Einfluss auf das frühe Erlernen von Wörtern haben, weil das Kind durch diese Anregungen schon früh ein Verständnis für Symbole entwickeln kann (Adamson et al., 2004).

Mundy und Gomes (1998) gehen von individuellen Unterschieden im Spracherwerb aus und bringen diese mit der unterschiedlich ausgeprägten Neigung von Kindern, Joint Attention Episoden selbst zu initiieren oder auf diese zu antworten in Zusammenhang (Initiate oder Respond to Joint Attention) (vgl. Ulvund & Smith, 1996).

Kinder weisen ein linear, mit dem Alter ansteigendes Entwicklungsmuster für die meisten Joint Attention Verhaltensweisen auf (Mundy et al., 2007). Die Fähigkeit, die Ausrichtung von Blick und Gesten so zu nützen, um die Aufmerksamkeit anderer zu lenken, um so eine Joint Attention Episode herzustellen (Initiate Joint Attention, IJA), zeigt im Entwicklungsverlauf eine Abnahme im Alter zwischen 12 und 15 Monaten und im weiteren Entwicklungsverlauf eine Erholung ab 18 Monaten. Die Fertigkeit, dem Blick und den Gesten anderer zu folgen, um so auf ein Angebot einer Joint Attention zu reagieren (Respond to Joint Attention, RJA), zeigt einen linearen Zuwachs im Alter von neun bis 15 Monaten. Mundy et al. (2007) konnten nachweisen, dass die Fähigkeit, auf Joint Attention zu reagieren (RJA; mit 12 Monaten erfasst) und die Fähigkeit, Joint Attention selbst zu initiieren (IJA; mit 18 Monaten erfasst), die sprachliche Entwicklung mit 24 Monaten gut vorhersagen konnten.

Ulvund und Smith (1996) fanden in ihrer Untersuchung eine ebenso starke Vorhersagekraft von Joint Attention Fähigkeiten auf die spätere sprachliche und auch kognitive Entwicklung. Kinder, die ihre kommunikativen Fähigkeiten besser oder mehr einsetzten, um Joint Attention aufzubauen, zeigten eine bessere kognitive und sprachliche Entwicklung. Der Einfluss dieser Fähigkeit bleibt bis zum Alter von fünf Jahren konsistent vorhersagekräftig.

Nach Morales et al. (2000) konsolidieren die Fähigkeiten, die notwendig sind, um Joint Attention zu teilen (Blickrichtung und Zeigegesten folgen), um das Alter von etwa 12 bis 18 Monaten, vor allem jene Fähigkeiten, die wesentlich sind, um auf Angebote von Joint Attention zu reagieren (vgl. auch Tomasello, 1995). Die Autoren schließen aus ihren Untersuchungsergebnissen an sechs- bis 30-Monate alten Kindern, dass frühe kindliche Fähigkeiten, auf Joint Attention Angebote zu antworten, nutzvolle Informationen bieten um die darauffolgenden individuellen Unterschiede früher Phasen des Spracherwerbs zu erklären. Frühe Fähigkeiten in diesem Bereich können sowohl die rezeptive Sprache als auch die expressive Sprache positiv beeinflussen. Daher scheint es bereits in der frühen Entwicklung wichtig zu sein, Säuglingen und Kleinkindern viele derartige Angebote zu machen, viele Objekte anzubieten, die gemeinsam betrachtet werden können, gemeinsam geteilte Erfahrungen zu ermöglichen, Gegenstände der direkten Umwelt mit dem Kind zu benennen, etc. (Morales et al., 2000).

Die Entwicklung von Joint Attention ist aber auch eine wesentliche Voraussetzung für die **soziale und kognitive Entwicklung** des Kindes (Claussen et al., 2002; Kristen et al., 2011; Mundy & Gomes, 1998; Striano & Bertin, 2005).

Wenn bereits früh Gelegenheiten an Joint-Attention Episoden teilzunehmen fehlen oder nur in einer beeinträchtigenden Form stattfinden, kommt es zu einem signifikant höheren Risiko negativer Folgen für die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung des Kindes. Dies wurde vor allem bei unsicher gebundenen Kindern mit einem desorganisierten Verhaltensmuster beobachtet. Jene Kinder zeigten signifikant weniger Handlungen, um Joint Attention zu initiieren, als sicher und unsicher gebundene Kinder mit einem organisierten Verhaltensmuster (Claussen et al., 2002).

Tomasello & Carpenter (2011) berichten über einige Untersuchungen, deren Ergebnisse darauf schließen lassen, dass Kleinkinder, wenn sie von sich aus gestikulieren und von sich aus dadurch Joint Attention herstellen, dies nicht nur tun um Interesse zu teilen und Erfahrungen auszutauschen (Liszkowski et al., 2004), sondern auch um Informationen zu teilen. Kinder kommunizieren schon im vorsprachlichen Entwicklungsstadium gemeinschaftlich und kooperativ. Kinder lernen, wenn erwachsene Personen ihnen zeigen oder vormachen, was sie tun sollen, sie imitieren dann dieses Verhalten. Auf diese Art können auch soziale Normen gelernt werden, zusätzlich zu dem Imitieren kommt hinzu, dass Kinder auch die zugeteilten Begriffe zu den Tätigkeiten lernen und als normativ sehen. Diese Fähigkeiten und Motivation zur gemeinsamen Aufmerksamkeit scheint bedeutsamer Ausdruck für eine biologische Anpassung zu sein, die es den Kindern ermöglicht, am sozialen Geschehen teilzuhaben (Tomasello & Carpenter, 2011).

Soziales Lernen ist zu einem Teil bloßes Lernen aus Beobachtungen und zum anderen Teil Lernen durch wechselseitige soziale Interaktionen mit wichtigen Bezugspersonen (Striano & Höhl, 2011).

Striano und Höhl (2011) gehen davon aus, dass soziale Reize schrittweise in einer bestimmten Reihenfolge verarbeitet werden. Zuerst muss der soziale Partner in der Umgebung entdeckt und erkannt werden. Dann muss der Aufmerksamkeitsfokus der anderen Person wahrgenommen werden (Blickkontakt). Anfänglich kann soziales Lernen nur in dyadischen Interaktionen („face-to-face“) stattfinden. Anschließend muss die gerichtete Aufmerksamkeit der anderen Person auf ein Objekt erkannt werden. Erst dadurch wird es möglich, eine

gemeinsame Aufmerksamkeit herzustellen und sich dieser bewusst zu werden (Folgen der Blickrichtung und Gesten). Erst dann wird das Handlungsziel der anderen Person wahrgenommen.

Kinder lernen positive soziale Verhaltensweisen durch Beobachten und darauffolgendes Nachahmen der Geschehnisse in ihrer Umwelt. Wenn eine Gefahr droht, können Kinder emotionale Informationen der Erwachsenen nutzen um das Verhalten anzupassen und eine Gefahren drohende Situation zu vermeiden. Wenn Kleinkinder neue Objekte meiden, weil zuvor eine erwachsene Person starke negative Emotionen diesem Objekt gegenüber ausgedrückt hat, dann wird das „social referencing“ genannt. „Social referencing“ ist effektives soziales Lernen, bei dem Kinder den emotionalen Ausdruck der erwachsenen Person als Informationen über unbekannte Objekte verwenden und einsetzen. Bereits einjährige Kinder sind zu „social referencing“ fähig (Striano & Höhl, 2011).

„Interchanges“, wie Zeigen, Geben und Teilen von Gegenständen werden von Hay (1979) als kooperative Interaktionen von Kindern mit ihren Eltern beschrieben. Sie treten vor allem ab der ersten Hälfte des zweiten Lebensjahres auf und werden dann immer häufiger. Wahrscheinlich hat die unterschiedliche Reaktionsbereitschaft von Eltern, wie diese auf Initiativen ihres Kindes eingehen, einen großen Einfluss auf das Auftreten solcher kooperativer Interaktionen. Beobachtet wurde, dass Kinder in der Form kooperierten, dass sie ihre Handlungen wiederholten und sich mit den Eltern abwechselten, um die Interaktion aufrechtzuerhalten. Hay (1979) ging damals schon davon aus, dass diese Arten von Austauschbeziehungen und –handlungen eine prosoziale Funktion darstellen und somit wichtig und grundlegend sind für das spätere prosoziale Lernen.

Ebenfalls wichtig ist die Joint Attention für das kindliche Spiel. Es konnte gezeigt werden, dass mütterliche Sensibilität im Spiel mit dem Kind eine Auswirkung auf das Spielverhalten des Kindes hat. Die Sensibilität im Spiel zielt darauf ab, das Kind bei dem, was es gerade tut zu unterstützen. Bigelow, MacLean und Proctor (2004) haben festgestellt, dass mütterliche unterstützende Verhaltensweisen dem Kind helfen, während Episoden von Joint Attention mit dem Spielzeug funktional umzugehen. Das kindliche Spiel wird also durch das Aufrechterhalten von Joint Attention beim Spielen und durch wenig direktives aber unterstützendes auf den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes gerichtetes Verhalten erleichtert.

3. Bedenken

3.1. Elternurteile über die Entwicklung des Kindes– Entstehen von Bedenken

Eltern beschäftigen sich mit ihren Kindern und nehmen dabei deren Entwicklung wahr, wobei aufgrund von Vergleichen mit anderen Kindern (Glascoe, 1995, 2000) und Wissen über Entwicklungsnormen (Deimann & Kastner-Koller, 2011) Urteile über das Verhalten und Fertigkeiten der Kinder entstehen. Nach Deimann, Kastner-Koller, Benka, Kainz und Schmidt (2005) besteht seit einigen Jahren ein Trend, die Eltern durch Befragungen über bestimmte Entwicklungsaspekte ihrer Kinder in den Diagnoseprozess mit einzubeziehen. Auch die American Academy of Pediatrics (2001) weist auf positive Veränderungen in der Erforschung und Entwicklung von Instrumenten hin, die Elternberichte und –urteile als wichtige Informationen im Rahmen klinischer Untersuchungen erfassen. Eltern als aktive TeilnehmerInnen im Diagnoseprozess und als ExpertInnen über die Entwicklung ihrer Kinder wahrzunehmen und deren Informationen systematisch zu erheben, hilft, Kinder mit gewissen Entwicklungsbeeinträchtigungen bzw. –risiken zu identifizieren (American Academy of Pediatrics, 2001).

Die Entwicklung der eigenen Kinder mit anderen Kindern zu vergleichen und daraufhin einzuschätzen, stellt eine relativ einfache kognitive Fertigkeit dar (Glascoe & MacLean, 1990). Die meisten Eltern scheinen gleich fähig, Bedenken zu äußern, die tatsächlich Schwierigkeiten in bestimmten Entwicklungsbereichen vorherzusagen vermögen (Glascoe, 2000). Diese Kompetenz, wichtige Bedenken zu formulieren, scheint unabhängig von der Bildung der Eltern und der Erziehungserfahrung zu sein. Glascoe (1999) schätzt diese elterliche Kompetenz und die daraus resultierenden Urteile als ähnlich genau, wie jene Fertigkeiten, die direkt am Kind, mit Hilfe standardisierter Screening Verfahren, erhoben werden können.

Glascoe und Dworkin (1995) heben die Rolle der Eltern als PartnerInnen im diagnostischen Untersuchungsprozess hervor und betonen die Wichtigkeit, zwei unabhängige und verschiedenartige Informationstypen voneinander zu unterscheiden: Bedenken („concerns“) und elterliche Berichte („reports“). Bedenken werden in Form von verbalen Einschätzungen über die Entwicklung des Kindes erfasst. Als Berichte werden Beschreibungen der Eltern über aktuelle Leistungen und Fertigkeiten des Kindes verstanden. Des Weiteren erwähnen

Glascoc und Dworkin (1995) in ihrem Überblicksartikel über Elternurteile, dass neben Bedenken und Berichte auch noch häufig elterliche Einschätzungen über das Entwicklungsalter des Kindes als wesentliche Informationen erhoben werden.

3.2. Erheben von Bedenken und ihre Bedeutung als Diagnosemethode

Einen großen Beitrag zur Einbindung von Elternurteilen und zur Berücksichtigung dieser elterlichen Einschätzungen im Rahmen kinderärztlicher oder psychologischer Untersuchungen hat Frances P. Glascoe leisten können. Seit vielen Jahren hat sie sich mit der Erhebung von elterlichen Urteilen, vor allem mit Bedenken über die kindliche Entwicklung und geeigneten Formulierungsmöglichkeiten auseinandergesetzt. 1997 veröffentlichte Glascoe einen Fragebogen, um elterliche Bedenken über den Entwicklungsstand der Kinder zu erheben: „Parent’s Evaluations of Developmental Status“, abgekürzt PEDS. PEDS kann für Säuglinge von Geburt an bis zum Alter von acht Jahren verwendet werden, beinhaltet zehn Items, dauert in der Anwendung nur wenige Minuten und kann sowohl von den Eltern selbst ausgefüllt als auch von der UntersucherIn mittels Interview erhoben werden. PEDS ist eine einfache Methode, um Entwicklungsverzögerungen und Verhaltensprobleme bei Kindern zu identifizieren und somit frühe Fördermaßnahmen und weiterführende Untersuchungen einzuleiten (PEDSTest.com, LLC, März 2013).

Neben dem PEDS gibt es noch weitere Möglichkeiten, Elterninformationen und –urteile verlässlich zu erfassen (Glascoc, 1999): Einschätzungen der Eltern können mit den „Child Development Inventories“ (CDI) und der „Ages and Stages Questionnaire“ (ASQ) erfragt werden.

Child Development Inventories CDI (Ireton, 1992) ist ein Inventar, das auf Basis von Elternurteilen die aktuelle Entwicklung des Kindes einzuschätzen hilft. Es besteht aus 270 Items, die zu neun Skalen zusammengefasst werden. Die einzelnen Fragen an die Eltern sind in Form von Verhaltensbeschreibungen vorgegeben, wobei für unterschiedliche Altersstufen unterschiedliche Aussagen zu den jeweiligen Verhaltensweisen mit Ja/Nein zu beantworten sind. Es ist geeignet für Kinder von 15 Monaten bis sechs Jahre, dauert in der Anwendung 30 bis 50 Minuten und ergibt für das Kind ein Entwicklungsprofil im Vergleich zu den Normen für den jeweiligen Altersbereich.

Der „Ages and Stages Questionnaire“ ASQ stellt eine Serie von altersbasierten Fragebögen dar. Die Fragen sollen von den Eltern vollständig ausgefüllt werden. Es werden 30 Fragen zu aktuellen Fertigkeiten in fünf Entwicklungsbereichen gestellt und die Beantwortung dauert in etwa zehn bis 15 Minuten. Die Auswertung führt zu einem „pass“- oder „fail“- Wert (Sices, Stancin, Kirchner, Bauchner, 2009).

Der Einsatz von elterlichen Bedenken im Diagnoseprozess hat folgende Vorteile: Bedenken sind leicht zu eruieren und sie bedürfen eines nur relativ geringen Zeitaufwandes. Günstig ist auch, dass nicht das Kind direkt untersucht wird. So entfällt die Schwierigkeit oder das Problem von Untersuchungen an ängstlichen oder nicht kooperativen Kindern, was manchmal das Erhalten notwendiger Antworten erschweren kann (Glascoe, 2000). Die Verwendung von elterlichen Bedenken stellt einen familienzentrierten, gemeinschaftlichen Ansatz dar, um Verhaltensprobleme anzusprechen und früh Abweichungen von einer normalen Entwicklung identifizieren zu können (Glascoe, 1999).

Auch Ellingson, Briggs-Gowan, Carter & Horwitz (2004) sprechen sich dafür aus, Screening-Verfahren zu verwenden, die auf elterlichen Berichten basieren. Die AutorInnen sehen vor allem elterliche Bedenken über Verhaltensauffälligkeiten als wichtige Informationen und zusätzlich auch als gute Strategie, um so den Eltern zu helfen, leichter Zugang zu Beratungseinrichtungen zu finden.

Glascoe (2000) hebt hervor, wie schwierig es ist, den Eltern überhaupt solche kritischen Gedanken und Sorgen zu entlocken und ihre Bedenken über die Entwicklung ihrer Kinder zu äußern. Daher ist eine sorgfältige Formulierung und Wortwahl von großer Bedeutung, zum Beispiel scheint im englischen Sprachgebrauch das Wort „worries“ und „problems“ elterliche Antworten zu hemmen, im Vergleich zu Fragen nach „concerns“ (vgl. auch Koch, Kastner-Koller, Deimann, Kossmeier, Koitz & Steiner, 2011). Eltern scheinen besonders gut auf allgemeine Fragen nach Bedenken über Verhalten, Lernen und Entwicklung zu reagieren (Glascoe, 1995). Als sinnvoll erwies sich auch, jeden Entwicklungsbereich einzeln zu erfragen, da dies den Eltern hilft, die Schwächen und Stärken besser zu differenzieren (Glascoe, 2000).

Koch et al. (2011) verglichen die Einschätzungen der Mütter über die Leistungen der Kinder in einem Entwicklungstest (WET), zusätzlich noch die Beurteilungen von

KindergärtnerInnen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Urteile der Mütter relativ verlässlich waren. In dieser Untersuchung konnte ein Unterschied festgestellt werden, je nachdem wie gefragt wurde. Wenn die Mütter und auch KindergärtnerInnen nach Bedenken gefragt wurden, waren diese ein guter Indikator für Entwicklungsprobleme.

Es gibt einige Studien, die sich mit den elterlichen Fähigkeiten, die kindliche Entwicklung einzuschätzen, befassen und untersuchen, wie genau, elterliche Urteile und Bedenken, tatsächliche Entwicklungsverläufe vorhersagen können. Die Ergebnisse zur Qualität der elterlichen Einschätzungen sind dabei sehr unterschiedlich (Abad, 2009; Deimann et al., 2005). Es gibt auch Uneinigkeit in den Sichtweisen und Ergebnissen, ob Einschätzungen der Eltern überhaupt verlässliche Hinweise für künftige Entwicklungsverläufe geben können.

Elterliche Bedenken haben für unterschiedliche einzuschätzende Entwicklungsbereiche unterschiedliche Vorhersagekraft. Nach Glascoe (2003) können abgegebene Bedenken der Eltern über die Aufmerksamkeitsspanne, über Hörfähigkeit, Sprache und im Weiteren über Schulleistungen und Intelligenz etwaige Schwierigkeiten gut vorhersagen.

Vor allem geäußerte Bedenken über das Verhalten und über die sozialen Kompetenzen des Kindes konnten tatsächlich Probleme für die psychische Gesundheit des Kindes vorhersagen. Wenn mehr als ein Bedenken über das Verhalten und/oder die sozialen Kompetenzen geäußert wurden, war das Risiko psychischer Probleme für jene Kinder achteinhalb Mal höher. Besonders für Kinder ab viereinhalb Jahren erwies sich diese Vorhersagekraft als stark, wenn ansonsten ein geringes Risiko für andersartige Entwicklungsprobleme bestand (Glascoe, 2003).

Viele Forschungsergebnisse deuten nicht auf Unterschiede zwischen den Eltern aus unterschiedlichen sozioökonomischen Milieus hin (Glascoe, 2003; Malhi, Kashyap & Dua, 2005; Tervo, 2005). Kinder, die psychische Gesundheitsprobleme aufwiesen, waren zwei bis drei Mal wahrscheinlicher Buben und hatten bis zu vier Mal wahrscheinlicher Eltern ohne Highschool-Abschluss. Viele Eltern äußerten Bedenken, obwohl bei deren Kindern keine psychischen Probleme vorhanden waren und umgekehrt gaben einige Eltern keine Bedenken an, obwohl die Kinder tatsächlich an psychischen Problemen litten (Glascoe, 2003).

Malhi et al. (2005) stellten fest, dass Mütter sehr gut globale Alterseinschätzungen für kognitive Leistungen und Fertigkeiten ihrer Kinder liefern. Sie verlangten von den Müttern Schätzungen des „mentalens Alters“, die sie wiederum in Intelligenz-Quotienten (IQ) umwandelten und mit tatsächlichen IQ-Werten der Kinder eines standardisierten Intelligenztests verglichen. Die mütterlichen Schätzungen waren hoch sensibel, kognitive Defizite bzw. Verzögerungen zu entdecken und hoch spezifisch, Kinder mit normaler Entwicklung zu identifizieren. Die Ergebnisse zeigten hohe Korrelationen zwischen den geschätzten IQ-Werten der Mütter und den aktuellen IQ-Werten aus den Tests, aber generell die Tendenz, dass Mütter die kognitiven Fähigkeiten ihrer Kinder überschätzten. Aus diesem Grund weisen die Autoren auf die Bedeutung mütterlicher Urteile als Vorscreening-Technik hin, um betroffene Kinder mit gewissen Beeinträchtigungen in der Entwicklung zu entdecken und daraufhin genaueren Untersuchungen zu unterziehen (Malhi et al., 2005).

Auch Willinger und Eisenwort (2005) stellten in ihrer Untersuchung fest, dass Mütter eine Fülle und Vielfalt an wertvollen Informationen über die kindliche Entwicklung liefern können, aber generell dazu neigen, ihre Kinder in ihren Fähigkeiten zu überschätzen. Es wurden im Rahmen dieser Studie Einschätzungen über das Vokabular und die grobmotorische Entwicklung erfasst. Die AutorInnen empfehlen, mütterliche Urteile nur mit Vorsicht zu berücksichtigen, da Mütter in den meisten Fällen zu Überschätzungen neigen. Informationen von Müttern sollten daher nicht als einzige Quelle für eine Diagnose herangezogen werden (Willinger & Eisenwort, 2005).

Willinger, Schaunig, Jantscher, Schmoeger, Loader, Kummer und Peer (2011) kamen in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass mütterliche Überschätzung der kindlichen Fähigkeiten einen positiven Einfluss auf den elterlichen Stress hat und insofern insgesamt für die Entwicklung positiv ist. Die Ergebnisse zeigten, dass Mütter zwar durchaus gute Informationen über die Entwicklung geben können, jedoch deren Einschätzungen nicht als einzige Informationsquelle herangezogen werden sollten. Besonders in Bezug auf das aktuelle Vokabular des Kindes, überschätzten die meisten Mütter die Fähigkeiten ihrer Kinder (Willinger & Eisenwort, 2005; Willinger et al. 2011).

In einer Untersuchung von Chung, Liu, Chang, Chen, Tang und Wong (2011) erwiesen sich Bedenken zur sprachlichen und motorischen Entwicklung als äußerst hilfreich für die Früherkennung von Entwicklungsverzögerungen in diesen Bereichen. Kognitive

Schwierigkeiten, allgemeine Defizite und damit verbundene Verhaltensauffälligkeiten konnten weniger gut mit Hilfe elterlicher Bedenken identifiziert werden. Auch hier bestätigten die Ergebnisse wieder, dass das Erheben von elterlichen Bedenken sehr hilfreich für ein Entwicklungs-Screening von Kindern sein kann und auch zu einer besseren Kommunikation zwischen Eltern und Ärzten beiträgt (Chung et al., 2011).

Eine Studie von Sices et al. (2009) befasst sich damit, ob und wie dieselben Kinder mit zwei unterschiedlichen Entwicklungs-Screenings identifiziert werden können. Es bestand eine nicht unwesentliche Unstimmigkeit zwischen den Ergebnissen vom „Parents evaluations of developmental status“ (PEDS) und dem „Ages and stages questionnaire“ (ASQ). Am häufigsten wurden Unterschiede in den Bewertungen von Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten gefunden. Trotz der Absicht beider Verfahren, ähnliche Gruppen von Kindern zu identifizieren, scheinen beide voneinander unabhängige Ansätze zur Informationsgewinnung zu verfolgen, welche die Früherkennung von Risikokindern unterschiedlich beeinflusst. Der PEDS erhebt elterliche Bedenken und der ASQ fragt nach kindlichen Fertigkeiten (Sices et al., 2009).

Hacker, Myagmarjav, Harris, Suglia, Weidner und Link (2006) bestätigen mit ihren Untersuchungsergebnissen, dass elterliche Bedenken wertvolle Informationen über den Zustand der psychischen Gesundheit eines Kindes liefern können. Die AutorInnen erachten elterliche Urteile, im Rahmen von regulären kinderärztlichen Untersuchungen, als wichtige Informationen. Diese sollen jedenfalls zusätzlich zu standardisierten Screening-Verfahren, die direkt am Kind Fertigkeiten erheben, und an Eltern gerichtete Beratungsangebote berücksichtigt werden (Hacker et al., 2006).

3.3. Mögliche Zusammenhänge von mütterlichen Verhaltensweisen und Bedenken

Vor allem Eltern, die Bedenken über das kindliche Verhalten äußerten, hatten keine Kinder mit tatsächlichen Entwicklungsschwierigkeiten oder wenn überhaupt nur ein sehr geringes Risiko für auftretende Entwicklungsverzögerungen. Diese Eltern suchten aber nach Erziehungsberatung (Glascoe, 2000). Jene Kinder erwiesen sich im Verhalten herausfordernder, als Kinder von Eltern, die weniger Sorgen und Bedenken äußerten. Die Erfragung von Bedenken zur Entwicklung des Kindes konnte einige Kinder mit Risiko für Entwicklungsverzögerungen oder – schwierigkeiten auffinden, daher scheinen, wie bereits im

vorigen Kapitel 3.2. herausgearbeitet, Bedenken auf jeden Fall einen besonderen Wert für die Früherkennung zu haben (Glascoe, 2000).

Glascoe (2011) konnte in einer Studie zeigen, dass bestimmte elterliche Verhaltensweisen einen positiven Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben, besonders auf die sprachliche Entwicklung des Kindes. Als positiv für die kindliche Entwicklung können hier der elterliche Interaktionsstil, sprachliche Kommunikation, Begleitung und Unterstützung im Alltag, lautes Vorlesen und verbale Reaktionen auf Handlungen der Kinder hervorgehoben werden. Mit dieser Untersuchung an 382 Familien konnte Glascoe feststellen, dass ein Mangel an positiven Verhaltensweisen gegenüber dem Kind gepaart mit elterlichen negativen Wahrnehmungen in Bezug auf das Kind, die Entwicklung tatsächlich sehr negativ beeinflussen können, unabhängig vom Vorhandensein psychosozialer Risikofaktoren in der Familie (Glascoe, 2011).

Glascoe und Leew (2011) konnten diese Tendenz mit einer weiteren Untersuchung bestätigen: Positives Erziehungsverhalten wirkt gemeinsam mit einer positiven Wahrnehmung gegenüber dem kindlichen Verhalten, unabhängig von psychosozialen familiären Risikofaktoren, entwicklungsförderlich. Konkret wurde festgestellt, dass ein Mangel an positiven elterlichen Verhaltensweisen gegenüber dem Kind und negative Wahrnehmung bezüglich des Kindes, die Entwicklung negativ beeinflussten, besonders bei Kindern ab sechs Monaten (Glascoe & Leew, 2011).

Die Ergebnisse von Glascoe (2011) spielen eine bedeutende Rolle für die Beratungssituation, da Eltern sehr konkret unterstützt werden können, welche Verhaltensweisen positiv und wünschenswert und welche besonders negativ wirken.

Deimann und Kastner-Koller (2011) verglichen in einer Studie über die mütterlichen Einschätzungen des Entwicklungsstandes des Kindes eine klinische Gruppe mit einer nicht-klinischen Gruppe. Die klinische Gruppe der Mütter setzte sich zusammen aus insgesamt 30 Müttern: 14 Mütter mit Bedenken, die Rat suchten und 16 Mütter, die Rat suchten, aufgrund überdurchschnittlich wahrgenommener Fähigkeiten ihres Kindes. Die nicht-klinische Gruppe der Mütter umfasste 30 Mütter ohne Bedenken und ohne klinische Zuweisung bzw. ohne Grund zu einer Erziehungsberatung. Die Mütter (nicht-klinische Gruppe) von normal entwickelten Kindern konnten die Entwicklungsfähigkeiten (Leistungen des Kindes in den

einzelnen Subtests des „Wiener Entwicklungstests“, WET) ihrer Kinder recht genau einschätzen. Jene Mütter, die ihre Kinder als überdurchschnittlich wahrnahmen, schätzten die Leistungen ihrer Kinder auch relativ genau ein. In dieser Gruppe waren sowohl die tatsächlichen WET-Leistungen als auch die Einschätzungen über die WET-Leistungen überdurchschnittlich. Mütter mit Bedenken, die Rat suchten, schätzten die Leistungen ihrer Kinder im durchschnittlichen Bereich, die Leistungen im WET zeigten bei jenen Kindern aber eher unterdurchschnittliche Werte. Diese Mütter taten sich generell schwer Entwicklungsnormen einzuschätzen (also Leistungen eines normal entwickelten Kindes), sie überschätzten die normale Entwicklung einer bestimmten Altersstufe (Deiman & Kastner-Koller, 2011).

Koch et al. (2011) verglichen ebenso die Einschätzungen der Mütter über die Leistungen der Kinder im Wiener Entwicklungstest (WET). Zusätzlich wurden noch Beurteilungen von den KindergartenpädagogInnen der Kinder mit erhoben. Die Ergebnisse zeigten, dass die Urteile der Mütter relativ verlässlich waren, vor allem dann, wenn nach Bedenken gefragt wurde (vgl. auch Kapitel 3.2.).

4. Verhaltensbeobachtung

Zu Beginn dieses Kapitels wird herausgearbeitet, was unter Verhaltensbeobachtung als wissenschaftliche Methode zu verstehen ist und wie diese von einer heuristischen Alltagsbeobachtung abgegrenzt werden kann. Es wird weiters auf Besonderheiten in der entwicklungspsychologischen Diagnostik und auf den Einsatz von Videoaufnahmegeäten eingegangen. Im Anschluss wird ein kurzer Überblick über die Gliederung von wissenschaftlichen Beobachtungen gegeben und die wissenschaftlichen Testgütekriterien genauer beschrieben. Dann werden Beobachtungs- bzw. Beschreibungssysteme aufgelistet und Möglichkeiten zur Quantifizierung angeführt. Zum Abschluss werden noch typische Fehler, die bei Verhaltensbeobachtungen häufig auftreten, angeführt und Möglichkeiten erläutert, wie diesen vorgebeugt werden kann.

4.1. Systematische Verhaltensbeobachtung

Greve und Wentura (1997) beschreiben die wissenschaftliche Beobachtung als eine Form von Messung und als eine mögliche Komponente eines Experiments. Sowohl eine Messung als auch eine Beobachtung sind Vorgänge, um etwas abzubilden und sich auf ein System der Ergebnis-Auswertung (Zeichen, Zahlen, Symbole, etc.) zu einigen.

„Personen unterscheiden sich in ihrer Fähigkeit, aus einem komplexen Wahrnehmungsfeld gezielt bestimmte Inhalte herauszulösen: es gibt gute und schlechte Beobachter“ (Faßnacht 1995, S. 85). In diesem Sinne stellt Faßnacht (1995) fest, dass eine Verhaltensbeobachtung nichts anderes ist, als ein Anzeigevorgang von wahrgenommenen Verhaltensausschnitten. Es wird „reales und nicht bloß verbal bekundetes Verhalten erfasst“ (Kubinger, 2006, S. 170).

Es wird versucht, Wahrnehmungen und Eindrücke der BeobachterInnen zu dokumentieren und die relevanten Verhaltensweisen zu registrieren (Faßnacht, 1995). Bei der Durchführung einer wissenschaftlichen Beobachtung ist es wichtig, vorab genau zu überlegen, welche Verhaltensweisen überhaupt einen „Indikatorwert“ für die theoretische Fragestellung haben, welcher Auflösungsgrad bezüglich der Gliederung der Verhaltensweisen und der Zeit nötig ist und wie viele Personen überhaupt untersucht werden sollen (Schölmerich, 2011).

Die systematische Verhaltensbeobachtung folgt einem genauen Plan, nachdem klar festgelegt wird, welche Verhaltensaspekte und Ereignisse zu beobachten sind und wie viele BeobachterInnen eingesetzt werden sollen. Des Weiteren muss vor der Durchführung bestimmt werden, welche Verhaltensausschnitte nicht relevant sind und ob oder auf welche Art die beobachteten Verhaltensweisen gedeutet werden sollen. Auch Zeit und Ort der Beobachtung und die Art der Protokollierung müssen im Vorhinein bedacht werden (Bortz & Döring, 2006).

Nach Faßnacht (1995) ist die systematische Verhaltensbeobachtung eine Methode der Datenerhebung, es werden Verhaltenseinheiten, also Variablen analysiert und quantifiziert, genau wie dies andere Methoden der Datenerhebung (Tests, Fragebögen) auch tun. Die Verhaltensbeobachtung hat aber den Vorteil, dass das interessierende Verhalten, zum Beispiel im Vergleich zu einer Befragung, direkter zugänglich ist und dass sie vor allem gut geeignet ist, Verhalten bei Säuglingen und Kleinkindern zu untersuchen (Schölmerich, 2011).

Beobachten heißt gleichzeitig, Entscheidungen darüber zu treffen, was ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken soll und wie das Beobachtete zu interpretieren bzw. zu deuten ist. Dies zu erkennen und die Subjektivität der Beobachtung soweit wie möglich einzuschränken oder zu kontrollieren, ist Aufgabe einer grundlagenorientierten Erforschung der systematischen Beobachtung. (Bortz & Döring, 2006, S. 263)

Nach Weick (1968; zitiert nach Schölmerich, 2011) bedeutet wissenschaftliche Verhaltenbeobachtung, die für die Forschungszwecke relevanten Aspekte des Verhaltens und der Umgebung auszuwählen, sie hervorzurufen, aufzunehmen und zu kodieren.

4.2. Abgrenzung zur heuristischen Verhaltensbeobachtung

Von einer systematischen Verhaltensbeobachtung im Sinne eines diagnostischen Verfahrens ist die Gelegenheitsbeobachtung zu unterscheiden. Eine Gelegenheitsbeobachtung wird immer ein unverzichtbarer Teil einer jeden psychologisch-diagnostischen Untersuchung sein (Bortz & Döring, 2006). Sie hat die Funktion, einen Eindruck zu gewinnen und Hypothesen über vermutete Zusammenhänge zu generieren (Kubinger, 2006).

Heuristische Beobachtung ist eine Art Haltung, wobei die beobachtende Person passiv ist. Diese mischt sich nicht ein, kontrolliert die Situation nicht und manipuliert Gegebenheiten

nicht. Die beobachtende Person ist völlig unvoreingenommen und lässt sich auf die Situation ein, in der Hoffnung, daraus Zusammenhänge zu erkennen (Greve & Wentura, 1997).

Alltagsbeobachtung oder heuristisches Beobachten ist die unsystematische Art des Beobachtens, ohne bestimmten Zweck, ohne Regeln und auch ohne Anspruch auf Objektivität. Sie kann vielmehr dazu dienen, sich anfänglich zu orientieren, um vor einer zukünftigen Untersuchung überhaupt erst relevante Verhaltensaspekte auswählen und passende Fragestellungen aufstellen zu können (Faßnacht, 1995).

Thomae (1971) führt an, dass viele Lehrbücher der Kinderpsychologie und oftmals theoretisch ausgearbeitete und beschriebene Entwicklungsabläufe aufgrund von Gelegenheitsbeobachtungen entstanden sind. Er kritisiert hier aber vor allem, dass Gelegenheitsbeobachtungen aus einem „Geschehensstrom“ heraus passieren, ohne die Bedingungen der Beobachtungssituationen zu kontrollieren. Daher ist sie heute nur mehr eine Art Vorarbeit und steht meist zu Beginn einer wissenschaftlichen Untersuchung. Um Beobachtungen theoretisch verarbeiten zu können, müssten systematische Beobachtungskriterien eingehalten werden (Thomae, 1971).

Eine gelegentliche oder alltägliche heuristische Beobachtung kann also durchaus sinnvoll und nützlich sein, um Theorien oder Fragestellungen in der Forschungsarbeit zu generieren (induktiv). Wissenschaftliche Beobachtung im Gegensatz dazu, dient vielmehr der Beantwortung von Fragen und der Überprüfung von Hypothesen (deduktiv). Diese muss also systematisch erfolgen und den Kriterien einer wissenschaftlichen Untersuchung genügen (Faßnacht, 1995; Greve & Wentura, 1997).

4.3. Verhaltensbeobachtung in der entwicklungspsychologischen Diagnostik

Beobachtungsverfahren sind wichtig, um Interaktionen und die Kommunikation zwischen Eltern und ihren Säuglingen oder Kleinkindern zu erfassen und zu beurteilen (Döpfner, Lehmkuhl, Petermann & Scheithauer, 2002). Interaktionsdiagnostik versucht das sichtbare Verhalten zwischen zwei Menschen zu erkennen und wissenschaftlich nachvollziehbar zu beschreiben und zu kategorisieren um so Aussagen über das zu erwartende, nachfolgende Verhalten und zu erwartende Entwicklungsverläufe zu treffen (Dunitz-Scheer et al., 2011).

Verhaltensbeobachtungen sind ein wichtiger Bestandteil im diagnostischen Prozess (Bortz & Döring, 2006; Döpfner et al., 2002; Faßnacht, 1995; Greve & Wentura, 1997; Kubinger, 2006; Schölmerich, 2011). Sie werden idealer Weise miteinbezogen, wenn es darum geht, ein Kind in seinem Entwicklungsverlauf zu untersuchen, unabhängig davon, ob unsystematisch, im Sinne einer Gelegenheitsbeobachtung und Unterstützung für die Urteilsbildung während einer Untersuchung, oder systematisch als Methode zur Beantwortung einer Fragestellung.

„Die Verhaltensbeobachtung ist in der Kleinkindforschung das wichtigste methodische Instrument“ (Schölmerich, 2011, S. 769). Kleinkinder sind der Sprache noch nicht mächtig, über das Verhalten wird Zugang zu den inneren Gefühlen gesucht. „Das Verhalten im Spiel (ist) meist die einzige Möglichkeit, dem Wesenskern eines heranwachsenden Menschen wenigstens etwas näherzukommen“ (Thomae, 1971, S. 48). Man beobachtet Wiederholungsbewegungen, automatische Bewegungsfolgen, Gestaltungsspiele, bei Buben besonders das freie und aufgabenbestimmte Bauen, bei Mädchen das Spiel mit Puppen, weiter auch Lauf- und Bewegungsspiele, Mal-, Schreibe- und Lesespiele (Thomae, 1971).

Im Alltag der klinischen kinderpsychologischen Diagnostik sind unsystematische Verhaltensbeobachtungen immer Teil einer Untersuchung, damit sich die/der DiagnostikerIn einen Eindruck bilden kann und um zusätzliche Informationen im Diagnoseprozess zu gewinnen, die in weiterer Folge mitberücksichtigt werden können (Döpfner et al., 2002).

Da sich psychische Auffälligkeiten und Störungen erst im Wesen einer sozialen Beziehung zeigen, ist es sinnvoll familiäre Beziehungen und Interaktionen direkt zu beobachten und zu analysieren. Für die Familiendiagnostik wesentlich ist das Erfassen der familiären Interaktionsmuster, wobei neben strukturierten Beobachtungsverfahren (um das Interaktionsverhalten auch objektiv einschätzen zu können) auch der unsystematisch und unstrukturiert durchgeführten Verhaltensbeobachtung eine wichtige Bedeutung zukommt. Diese Form der Beobachtung passiert während der gesamten Untersuchung des Kindes und der Familie und ist hilfreich, um erste Eindrücke zu gewinnen, aber auch um Hinweise auf Faktoren zu finden, die das auffällige Problemverhalten verursachen oder beeinflussen. Für jüngere Kinder sind unstrukturierte Beobachtungen besser geeignet, zum Beispiel eine Spielsituation zwischen Mutter und Kind und einer anschließenden Aufgabe, die beide zusammen erledigen sollen. Bei älteren Kindern sind systematische Beobachtungen nützlicher. Interaktionen zwischen Kind und Eltern sollten standardisiert erfasst werden und

insbesondere Problemlöseaufgaben, Aufgaben zur Entscheidungsfindung und Aufgaben zur Konfliktbewältigung beinhalten (Döpfner et al., 2002).

Nach Thomae (1971) ist das kindliche Verhalten rhythmisch gegliedert. Ein Eingriff in das kindliche Spiel stellt also eine wesentliche Störung des Verhaltensablaufes des Kindes dar. Wenn dieser kindliche Eigenrhythmus in einer Beobachtung beachtet wird, ist durchaus eine Lenkung des Verhaltens in Ordnung und oft sogar erwünscht; dazu dürfen aber Spielverläufe nicht plötzlich unterbrochen werden.

Nur die Übersicht über die Gesamtheit der beobachtbaren und erschliessbaren Verhaltenssituation und die Gesamtheit der beobachtbaren und erschliessbaren Milieufaktoren (Art der frühkindlichen Pflege und Erziehung, Art des vorherrschenden Erziehungsstiles der Eltern, Stellung in der Geschwisterreihe usf.) können es rechtfertigen, Annahmen über den Zusammenhang zwischen einer bestimmten sozialen Situation und einem bestimmten Verhalten zu formulieren.
(Thomae, 1971, S. 76)

4. 4. Einsatz von Videotechnik in der Verhaltensbeobachtung

Die Videotechnik ist in der klinischen Praxis ein wichtiges Hilfsmittel, wird jedoch unterschiedlich systematisch verwendet. Für die Bindungsforschung war die Möglichkeit, Beobachtungen zu videographieren, von großer Bedeutung, da das Verhalten natürlich viel genauer analysiert werden konnte und somit andere und neue Einblicke in einige Verhaltensweisen gewährte (Downing & Ziegenhain, 2001).

Die Gruppe der Kinder, die ein sehr unsicheres und desorganisiertes Bindungsmuster zeigen, hätte ohne der Technik von Videoaufzeichnungen und deren Analysen gar nicht gefunden werden können – so konnten die detaillierten Feinheiten des unorganisierten Verhaltensmusters erkannt und beschrieben werden (Downing & Ziegenhain, 2001).

Nach Thiel (2011) tragen die Möglichkeiten, Film- und Videotechniken einzusetzen, sehr viel dazu bei, dass die Verhaltensbeobachtung als wissenschaftliche Methode in der Psychologie auch anerkannt wird. Besonders bei Säuglingen und Kleinkindern, die sprachlich kaum oder nur unzureichend über ihr Befinden erzählen können, ist es die einzige Möglichkeit, Informationen über die inneren Gefühle und Zustände aus dem Verhalten zu interpretieren.

Verhalten ist sehr flüchtig und schwer wiederholbar, daher bedeuten die technischen Fortschritte und Weiterentwicklungen für die Verhaltensbeobachtung einen enormen Gewinn (Thiel, 2011). Wesentlich an der Videotechnik als Hilfsmittel für die wissenschaftliche Beobachtung von Verhalten ist, dass die Kamera das Geschehen objektiv festhält, dies zumindest in den zwei Dimensionen des Hörens und Sehens. Hingegen wäre das Beobachten ohne technische Hilfsmittel ein vielmehr rein kognitiv konstruierender Wahrnehmungsvorgang. Insofern bildet die Kamera das Verhalten möglichst objektiv ab und fixiert es (Thiel, 2011), um es hinterher per Videoabspielung exakt analysieren zu können.

Nach Thiel (2011) erhöht es die Validität der Kategorien der zu beobachtenden und analysierenden Verhaltensweisen, wenn ein Kategoriensystem hinterher erstellt wird.

Das besondere und wertvolle an der Videotechnik liegt auch darin, dass auch jenes Verhalten „fixiert“ werden kann, welches vielleicht vorher noch nicht als relevant erachtet wurde. Es ist also immer noch möglich, Neues daraus zu erkennen und zu gewinnen und das Beobachtungssystem so zu verbessern. Die äußeren Bedingungen und voreingestellten Kamera-Perspektiven bestimmt zwar die/der BeobachterIn selbst, aber auf das tatsächliche Geschehen und den Inhalt des Videos hat diese/r keinen Einfluss (Thiel, 2011).

4.5. Gliederung wissenschaftlicher Verhaltensbeobachtungen

Verhaltensbeobachtungen können anhand unterschiedlicher Gesichtspunkte gegliedert werden. In der Literatur sind hierzu verschiedene Einteilungen zu finden. Schölmerich (2011) führt folgende Unterteilung von Beobachtungen an: systematische vs. unsystematische, teilnehmende vs. nicht-teilnehmende, offene vs. verdeckte, Labor- vs. Feldbeobachtung, technisch vermittelte vs. unvermittelte Beobachtungen. Er stellt fest, dass kaum eine Beobachtungsweise in ihrer Reinform auftritt, sondern dass es vor allem auf eine gute Planung ankommt und dass, die als passend befundene zeitliche Auflösung und das formulierte Kategoriensystem mit den relevanten Verhaltensweisen vorher probeweise durchgeführt werden sollten, sofern das möglich ist (Schölmerich, 2011).

Im Folgenden möchte ich auf vier Kriterien eingehen, nach denen Verhaltensbeobachtungen gegliedert werden können (Bortz & Döring, 2006; Greve & Wentura, 1997; Schölmerich, 2011). In der Literatur finden sich noch mehr Klassifizierungsmöglichkeiten. Für die aktuelle

Arbeit ist es sinnvoll, besonders über die folgenden vier Unterscheidungen Überlegungen anzustellen.

4.5.1. Grad der Strukturierung

Der Grad der Strukturierung einer Verhaltensbeobachtung orientiert sich an dem Untersuchungsanliegen und an den Vorkenntnissen des zu Beobachteten (Bortz & Döring, 2006).

Eine unstrukturierte (unsystematische oder freie) Beobachtung die weiter oben (vgl. Kapitel 4.2.) auch als heuristische Beobachtung beschrieben wurde, wird ohne bestimmte Fragestellung durchgeführt. Es wird völlig ungesteuert und unselektiert ein Geschehen beobachtet (Greve & Wentura, 1997).

Eine strukturierte, systematische Beobachtung findet statt, wenn eine konkrete Frage untersucht werden soll bzw. bereits eine Idee oder Vermutung eines bestimmten Zusammenhangs besteht und daraufhin die zu beobachtenden Verhaltensweisen im Vorhinein genau beschrieben, bestimmte Bedingungen kontrolliert und eine wissenschaftliche Hypothese damit überprüft werden sollen (Greve & Wentura, 1997).

4.5.2. Grad der Partizipation

Bei einer teilnehmenden Beobachtung ist die/der BeobachterIn selbst Teil des Geschehens (Bortz & Döring, 2006) und übernimmt eine oder mehrere (aktive) Rollen.

Es wird angenommen, dass nur durch die aktive Teilnahme an einer Beobachtung auch wirklich Einblicke möglich sind, die sonst verschlossen blieben (Bortz & Döring, 2006). Es ist von weniger Reaktivitätseffekten auszugehen, wenn teilnehmend beobachtet wird, aber von Seiten der Beobachterin/des Beobachters werden Selektions- und Verzerrungseffekte nachteilig gesehen, da sich die/der BeobachterIn durch ihre/seine aktive Teilnahme am Geschehen auch emotional beteiligen kann (Schölmerich, 2011). Ein weiteres Problem einer teilnehmenden Beobachtung ist, dass das Beobachtungsprotokoll häufig erst retrospektiv im Nachhinein erstellt wird und dadurch zusätzlich Fehler bzw. Verzerrungen des

Wahrgenommenen auftreten können, also insgesamt wird es als unzuverlässiger angesehen (Greve & Wentura, 1997).

Nicht-teilnehmende Beobachtung bringt den Vorteil, dass sich die/der BeobachterIn vollständig auf das Beobachtungsgeschehen und das Aufzeichnen des Geschehenen konzentrieren kann (Bortz & Döring, 2006). Es hat aber den großen Nachteil, dass dieser Methode Fehler zu Lasten der Beobachtung angehängt werden. Alleine durch den Umstand, dass sich die/der Beobachtete beobachtet fühlt, passiert schon eine Veränderung, die die Wirklichkeit stark verzerrt (Greve & Wentura, 1997).

Möglich auftretende Fehler von Seiten der BeobachterInnen und zu Lasten der Beobachtung werden im Kapitel 4.9.1. und 4.9.2. noch genauer beschrieben.

4.5.3. Offene versus verdeckte Beobachtung

Diese Klassifizierung wird dadurch bestimmt, ob der Vorgang des Beobachtens offen dargelegt oder verborgen wird, ob also die/der Beobachtete weiß, dass sie/er im Speziellen beobachtet wird und ihr/sein Verhalten Gegenstand der Untersuchung ist (offen) oder nicht (verdeckt) (Greve & Wentura, 1997).

Das Gefühl beobachtet zu werden, kann bei offenen Beobachtungen dazu führen, dass sich die Beobachteten im Sinne sozialer Erwünschtheit verhalten oder Reaktivitätseffekte auftreten (Bortz & Döring, 2006), daher ist der offenen Beobachtung die verdeckte Beobachtung vorzuziehen. Die verdeckte Beobachtung bringt jedoch den großen Nachteil der fraglichen Zumutbarkeit und ethische Bedenken mit sich. Verdeckt zu beobachten widerspricht jeglichem Anstand, alle an einer Untersuchung beteiligten Personen vollständig über den Ablauf und das Vorhaben zu informieren (Greve & Wentura, 1997).

4.5.4. Technisch vermittelte versus unvermittelte Beobachtung

Diese Unterscheidung beruht auf die Frage, ob ein technisches Hilfsmittel zur Unterstützung und/oder Speicherung der Beobachtung herangezogen wird oder nicht (Greve & Wentura, 1997).

Durch apparative Hilfen, wie Tonbandaufnahmen oder Film- und Videoaufzeichnungen, kann eine Beobachtung massiv erleichtert werden (Bortz & Döring, 2006). Bei Videoaufnahmen sind folgende Aspekte von Vorteil: Wiederholbarkeit und verlangsamte Wiedergabe des Beobachteten (Greve & Wentura, 1997) und somit Einfangen von Details und zuverlässigeres Protokollieren.

Ein großer Nachteil von Videoaufnahmen ist, dass sich Beobachtete durch Kameras oft unwohl fühlen und sich durch diesen Umstand beeinflussen lassen (Bortz & Döring, 2006). Weiters negativ können Ortswechsel mit der Kamera wirken. Ungünstig gewählter Blickwinkel, Zoomeffekte und Kameraschwenks können die Konzentration und Aufmerksamkeit beeinträchtigen (Greve & Wentura, 1997).

4.6. Beobachtungs- und Beschreibungssysteme

Beschreibungssysteme sind nach Faßnacht (1995) Anzeigesysteme, deren Operationen erst eine Bedeutung erlangen, wenn sich diese auf andere beziehen (S. 173). Schölmerich (2011) beschreibt Beobachtungssysteme ganz einfach als Möglichkeiten, um Verhalten zu kodieren.

Einheiten von Wahrnehmungen stellen ein Beobachtungssystem dar, formuliert man dazu konventionelle Zeichen, also sprachliche Beschreibungen, nennt man dies Beschreibungssystem. Es werden spezielle Systeme, die inhaltlich festgelegt sind, von allgemeinen Beschreibungssystemen unterschieden. Wobei sich allgemeine Beschreibungssysteme dahingehend unterscheiden lassen, je nachdem, welche Beziehungen zwischen den Einheiten des Systems bestehen und ob die Einheiten gleich oder verschieden sind. Daraus ergeben sich nach Faßnacht (1995) folgende allgemeine Beschreibungssysteme:

4.6.1. Verbal-Systeme

Verbal-Systeme sind Beschreibungssysteme, die sich der Alltagssprache bedienen. Die Relationen der Einheiten sind durch die Anordnung der Sprache gegeben. In der Verhaltensbeobachtung werden solche Beschreibungssysteme zum Beispiel in Form von Tagebuchaufzeichnungen und Verlaufsprotokollen oder als Methode der kritischen Vorfälle und als Ereignis-Beschreibung (event sampling) verwendet. Bei Verlaufsprotokollen wird das gesamte Verhalten ununterbrochen und möglichst genau während eines bestimmten

Zeitraum aufgeschrieben. Bei der Methode der kritischen Vorfälle werden bestimmte im Voraus überlegte und festgelegte kritische Ereignisse beschrieben. Bei der Ereignis-Beschreibung werden einzelne Verhaltensweisen bzw. -ereignisse genau sprachlich beschrieben. Die Ereignis-Beschreibung ähnelt stark der Methode der kritischen Vorfälle (Faßnacht, 1995).

Verbalsysteme sind eine einfache Möglichkeit um Verhalten zu kodieren, wobei das zu beobachtende Verhalten „mit sprachlichen Mitteln beschrieben“ (Schölmerich, 2011, S. 770) wird. Demnach sind Verbalsysteme leicht in der Durchführung, ohne bestimmte Kodiersysteme zu benötigen und hilfreich um erste Hypothesen zu generieren. Eine Schwierigkeit ist, dass die/der BeobachterIn alles mitschreiben muss und daher stark belastet ist. Manche Geschehnisse sind zu komplex um sie vollständig beschreiben zu können (Schölmerich, 2011).

Greve und Wentura (1997) führen Kritik an der Verwendung von Alltagssprache für wissenschaftliche Beobachtungen, da diese zu unpräzise ist. Wie soll mit Alltagssprache ein System funktionieren, wenn nicht einmal sicher sein kann, dass zwar dieselben Wörter verwendet werden, aber dies noch lange nicht heißen mag, dass auch dasselbe darunter verstanden wird. Auf der anderen Seite jedoch sei angemerkt, dass gar keine Verständigung möglich wäre, wenn die individuellen Unterschiede des Sprachverständnisses so verschieden wären. Also scheint die Alltagssprache ausreichend genau zu sein, um Kommunikation untereinander zu gewährleisten. Aber es sei immer darauf zu achten, die möglichst exakteste Beschreibung zu wählen und keine Begriffe wie selten, häufig, oft, manchmal, meist und dergleichen zu verwenden (Greve & Wentura, 1997).

4.6.2. Nominalsysteme

Nominalsysteme sind „einfache qualitative Klassifikationssysteme, die sich definierter semantischer Einheiten der Sprache bedienen“ (Faßnacht, 1995, S. 178). Es werden Index- und Kategorien-Systeme unterschieden.

4.6.2.1. Index-Systeme

Index-Systeme sind eine Menge im Voraus definierter Zeichen, also Einheiten von Verhaltensweisen, die für einen übergeordneten Aspekt stehen, z. B. eine Eigenschaft, ein Konstrukt. Dieses Konstrukt nennt Faßnacht (1995) Prädikator und die einzelnen Verhaltensausschnitte, die das gesamte Konstrukt oder eine relevante zu beobachtende Eigenschaft beschreiben, Prädikatorwerte. Die Beziehungen in Index-Systemen zwischen den Einheiten sind nicht bestimmt und können auch gleichzeitig auftreten. Die Einheiten sind verschieden (Faßnacht, 1995).

Ein Beispiel für ein Index-System: Konstrukt/Prädikator: „positive Rückmeldung“ mit den dazugehörigen und zu beobachtenden Prädikatorwerten, welche vorher genau definiert wurden: „lautes Super“, „betontes Ja, genau“, „bravo“, „gut gemacht“, „tüchtig“, etc...

Bei einem Zeichen- oder Indexsystem werden Verhaltensweisen, die vorher definiert und bestimmt wurden, nach ihrem Vorkommen oder nicht Vorkommen kodiert. Jene Verhaltensweisen wurden vorher so festgelegt, dass sie auch einem bestimmten Kriterium zugewiesen werden können (Schölmerich, 2011). Im obigen Beispiel kann „bravo“ eindeutig als „pos. Rückmeldung“ kodiert werden.

Bei Indexsystemen können mehrere Verhaltensweisen zu einem Zeitpunkt vorkommen, zum Beispiel eine Checkliste, anhand welcher, die/der BeobachterIn entscheidet, ob das Verhalten auftritt oder nicht. Wichtig sind hier ein gutes BeobachterInnentraining und sehr klare und eindeutig unterscheidbare Begriffsbestimmungen der Verhaltensweisen (Schölmerich, 2011).

4.6.2.2. Kategorien-Systeme

Kategorien-Systeme sind qualitative Beschreibungssysteme, die einen „einheitlich gedachten Verhaltensaspekt zu jedem Zeitpunkt“ abdecken (Faßnacht, 1995, S. 181). Einheiten untereinander schließen sich gegenseitig aus und decken den übergeordneten Verhaltensaspekt (Prädikator) vollständig ab. Die Einheiten sind verschieden (Faßnacht, 1995).

Mit einem Kategoriensystem wird der gesamte Verhaltensstrom beobachtet und das Verhalten den Kategorien zugewiesen. Die Kategorien schließen einander aus und sind unabhängig voneinander. Durch die Geschlossenheit des Systems wird das Verhalten umfassend und vollständig beschrieben. „Der Vorteil eines Kategoriensystems liegt in der expliziten Umsetzung theoretischer Annahmen in eine mehrspurige hierarchische Definition und der sich daraus ergebenden Möglichkeit, logische Kombinationen der beobachteten Verhaltensweisen widerspruchsfrei zu definieren“ (Schölmerich, 2011, S. 772).

Besonders für das Kodieren von Videobeobachtungen scheint es von Vorteil, wenn ein gut ausdifferenziertes Kategoriensystem angewandt wird, da so viele Kodierschwierigkeiten gar nicht erst auftreten. Wichtig ist es, die einzelnen Kategorien sehr genau und klar zu beschreiben, klar von den jeweiligen anderen Kategorien abzugrenzen und Kategorien wie „unkodierbar“, „Restkategorie“ oder „unsichtbar“ zu verwenden. So wird sicher gestellt, dass das relevante Verhalten wirklich vollständig abgedeckt wird und sich die einzelnen Kategorieeinheiten gegenseitig ausschließen und für die/den BeobachterIn einfacher kodiert werden können. Trotz eines gut durchdachten Kategoriensystems darf nicht vergessen werden, dass sich die BeobachterInnen vorher genau und detailliert mit den Kategorien auseinandersetzen müssen und idealer Weise Übungsbeobachtungen vornehmen sollen (Schölmerich, 2011).

Die Geschlossenheit bei Kategorien-Systemen macht die statistische Weiterverarbeitung der Beobachtungsdaten einfacher, z. B. können Fehlklassifizierungen leichter herausgerechnet werden (Faßnacht, 1995).

4.6.3. Dimensional-Systeme

Dimensional-Systeme sind Beschreibungssysteme, deren Einheiten sich, wie in einem Kategorien-System, gegenseitig ausschließen und das gesamte relevante Verhalten vollständig abbilden. Hinzu kommt, dass die Einheiten formal gleich sind, eindeutig und lückenlos auf einer Geraden angeordnet sind und somit ein direktes Quantifizierungssystem bilden. Aufgrund der unterschiedlichen Ordnungsgrade der Einheiten unterscheidet man drei Typen von Dimensionalsystemen: Ratioskala, Intervallskala und Ordinalskala (Faßnacht, 1995).

4.6.4. Struktural-Systeme

Bei solchen Beschreibungssystemen befinden sich die Einheiten in einer bestimmten räumlichen Ordnung zueinander. Diese Ordnung ist sehr komplex, die Einheiten müssen nicht vollständig das Verhalten abdecken und sich auch nicht gegenseitig ausschließen. Des Weiteren können die Einheiten gleich, aber auch verschieden sein (Faßnacht, 1995). Es „(werden) räumliche Gebilde als Bezugsordnungen zur Beschreibung von Verhalten herangezogen“ (S. 197).

4.7. Methoden und Techniken der Quantifizierung

Faßnacht (1995) unterscheidet vier Grundtypen der Quantifizierung von Verhalten: H-Typ (Häufigkeit), D-Typ (Dauer), I-Typ (Intensität) und G-Typ (Ganzes). Für die Durchführung beschreibt er drei Methoden, die üblicher Weise in der Verhaltensbeobachtung herangezogen werden: Event-sampling, Time-sampling und Ratingverfahren. Mit Event- und Time-sampling-Methoden werden oft Häufigkeiten und die Zeit gemessen und mit Ratingverfahren die Intensität und die Ganzheit des Inhalts analysiert (Faßnacht, 1995).

4.7.1. Event-sampling als Quantifizierungsmethode

Zum Einen beinhaltet die Begrifflichkeit Event-sampling den Aspekt der Beschreibung eines Verhaltensausschnittes und zum Anderen den für diese Arbeit wichtigen Aspekt der „häufigkeitsmäßige[n] und zeitliche[n] Quantifizierung von Verhalten, indem Anfangs- und Endzeitpunkte im Voraus definierter Verhaltensweisen gemessen werden“ (Faßnacht, 1995, S. 167).

Das Event-sampling-Verfahren bezeichnet also „das kontinuierliche, möglichst genaue, zeitliche Erfassen von mindestens einer aber meistens mehreren Verhaltensweisen“ (Faßnacht, 1995, S. 127).

Diese in der Beobachtungssituation zu erfassenden Verhaltensweisen müssen aber schon vorher überlegt und genau beschrieben werden. Aus den damit erhobenen Verhaltensweisen können unter anderen, folgende deskriptive Maße gewonnen werden:

Die durchschnittliche Dauer der vorkommenden Verhaltensweisen und deren Varianz, die Gesamtdauer (absolut und in Prozentanteilen), absolute und relative Häufigkeiten der interessierenden Verhaltensweisen, die Häufigkeiten pro Zeiteinheit und Verteilungen der erhobenen Maße (Faßnacht, 1995).

Da jede beobachtete Verhaltensweise auch Anfangs- und Endzeitpunkt besitzt, macht es Sinn für mögliche abzuleitende Zeitmaße noch „angeschnittene und ganze Verhaltensweisen“ (Faßnacht, 1995, S. 128) zu differenzieren, weil angeschnittene Einheiten zu Verzerrungen führen können (Faßnacht, 1995).

Zur technischen Realisierung eignen sich nach Faßnacht (1995) Ereignisschreiber, welche über die Tastatur die Eingabe von Ja/Nein oder Ein/Aus ermöglichen. Für die Auswertung und weitere Aufarbeitung müssen die daraus gewonnen Daten anschließend auf einen Computer übertragen werden (Faßnacht, 1995).

Solche (mittlerweile technisch weiterentwickelten) Ereignisschreiber werden auch für Videobeobachtungen eingesetzt. Hier beschreibt Faßnacht (1995) vier Methoden um videographierte Verhaltensweisen zu kodieren: Die *direkte Zeit-Einblendung* ist technisch einfach durchführbar, jedoch birgt sie einen großen Aufwand an Transkriptionsarbeit nach der Beobachtung. Die *Merkmal-kontingente-Koppelung* ist auch relativ einfach zu realisieren. Nachteil ist, dass hier kodiert werden muss, ohne das Video anhalten zu können. Bei der *CTL-Koppelung* kann das Video angehalten werden, es kann auch mit Unterbrechungen kodiert werden. Die *Zeitkode-Koppelung* ist am genauesten, kann jederzeit angehalten werden und ist möglich durch einen LTC-Zeitkode, der auf eigener Zeitcodespur oder Tonspur aufgespielt wird oder durch einen VITC-Kode, der jedoch keine eigene Spur verwendet.

4.7.2. Time-sampling als Quantifizierungsmethode

Dieses Verfahren wurde von Willard Olsen als Methode zur Quantifizierung von Verhalten im Feld entwickelt. Nachfolgend wurden im Zuge der Anwendung des Time-sampling-Verfahrens wichtige Merkmale von Olson und später auch von Arrington beschrieben. Als wesentliche Merkmale wurden eine natürliche Umgebung, die Möglichkeit direkt zu beobachten und situative Repräsentativität beschrieben (Faßnacht, 1995).

Faßnacht (1995) definiert das Time-sampling-Verfahren als eine Methode, mit der die Zeit, in der beobachtet wird, in kurze, fortlaufende (und aufeinander folgende) Zeitintervalle eingeteilt wird, deren Grenzen klar erkennbar sind und das zu beobachtende Verhalten vorher genau beschrieben wird (vgl. Schölmerich, 2011). Die/der BeobachterIn entscheidet dann für jedes einzelne Einheitsintervall, ob das relevante Verhalten vorkommt oder nicht - nach dem Alles-oder-nichts-Prinzip (Faßnacht, 1995).

Neben diesem kontinuierlichen Zeitstichproben-Verfahren gibt es auch eine diskontinuierliche Form, welche die Einheitsintervalle durch Pausenintervalle trennt (Schölmerich, 2011). Dies würde der Fall sein, wenn z. B. bei einer Live-Beobachtung Notationspausen vorgesehen werden (Faßnacht, 1995).

Des Weiteren gibt es noch die Einteilung in ein partielles (PIS partial interval sampling) und ein momentanes (MTS momentary time sampling) Time-sampling. Beim partiellen Verfahren wird, wie bereits in der Definition beschrieben, ein Zeitintervall kodiert, sobald das relevante Verhalten, wenn auch nur partiell, auftritt. Bei der momentanen Methode wird das Verhalten in Bezug auf Zeitpunkte kodiert (Faßnacht, 1995).

Die Anwendung des Time-sampling-Verfahrens erfordert vor der eigentlichen Beobachtung genaue Überlegungen zu den Einheitsintervallen. Wie lange sollen diese sein und vor allem, wie soll ein auftretendes relevantes Verhalten kodiert werden, wenn es nicht vollständig von Anfang bis Ende in diesem Intervall vorkommt oder darüber hinausgeht.

Um Kodierschwierigkeiten vorzubeugen, können im Vorhinein Entscheidungskriterien festgelegt werden (Faßnacht, 1995):

One-Zero-sampling: Verhalten wird kodiert, wenn es in einem Intervall einmal vorkommt.

Whole interval sampling: Verhalten wird nur dann kodiert, wenn es das Zeitintervall vollständig ausfüllt.

Momentary sampling: Verhalten wird kodiert, wenn es zum Ende des Intervalles vorhanden ist bzw. das Intervallende deckt. Das Intervall wird auf einen Zeitpunkt beschränkt.

Entscheidung nach Zufall: Verhalten, das nicht vollständig das Zeitintervall ausfüllt, wird zufällig kodiert.

Predominant activity sampling (PAS): Das Verhalten wird kodiert, wenn das Intervall zum großen Teil (mehr als die Hälfte der Zeit) von der Verhaltensweise ausgefüllt wird.

„...eine vernünftige Regel, [scheint zu sein,] das Einheitsintervall der Größenordnung der zeitlichen Ausdehnung der zu beobachtenden Verhaltensweise anzupassen“ (Faßnacht, 1995, S. 141). Kurze Einheitsintervalle würden die Genauigkeit steigern, am häufigsten werden Intervalle verwendet mit fünf, zehn, 15, 20, 25 oder 30 Sekunden Einheiten (Faßnacht, 1995).

Zur technischen Realisierung der Time-sampling-Methode führt Faßnacht (1995) folgende fünf technische Hilfsmittel an: Stoppuhr, Piepston, Strichliste bzw. Checkliste, visuelle Synchronisationsmarken und akustische Synchronisationsmarken. Früher brauchte man nur eine Checkliste und eine Stoppuhr, heute wird nach Möglichkeit versucht, Ereignisschreiber zu verwenden. Der Einsatz all dieser Techniken erfordert unheimliche Konzentrations- und Aufmerksamkeitsleistungen an eine/n gut geübte/n BeobachterIn. Idealerweise werden die Beobachtungen videoaufgezeichnet und ermöglichen so eine objektivere Anwendung (durch sequentielle Kodierungen) (Faßnacht, 1995).

Das Time-sampling-Verfahren ist zeitlich ungenau und bietet nur einen groben Einblick in die Verhaltensweisen des beobachteten Geschehens. Das Verfahren wird oft aufgrund dieser groben zeitlichen Auflösung kritisiert und häufig negativ mit der Event-sampling-Methode verglichen. Zu beachten ist vor allem die Länge der Intervalle. Je kürzer diese sind, desto genauer ist die Time-sampling-Methode und desto höher die Objektivität (Faßnacht, 1995).

4.7.3. Ratingverfahren als Quantifizierungsmethode

Hier geht es um eine Zuteilung von Zahlen zu den relevanten Verhaltensweisen. Die/der BeobachterIn schätzt den Ausprägungsgrad bzw. wesentliche Aspekte von den zu kodierenden und vorher genau beschriebenen Verhaltensweisen ab und trägt den für zutreffend befundenen Wert in einer Messskala ein (Faßnacht, 1995).

Die/der BeobachterIn gibt Urteile über den Ausprägungsgrad der einzelnen Verhaltensweisen ab. Schölmerich unterscheidet unipolare und bipolare Ratings. Um Antwortneigungen zur Mitte zu vermeiden, soll auf eine gerade Anzahl von Auswahlpunkten geachtet werden. Meist werden Ratings „summarisch nach einer Episode abgegeben“ (Schölmerich, 2011, S. 774), es ist aber auch möglich, Ratings mit Intervallen oder kontinuierlich zu kodieren (Schölmerich, 2011).

Rating-Messskalen werden in gleich lange Streckenabschnitte eingeteilt, mit ganzen Zahlen oder Werten beschriftet und von der/dem BeobachterIn werden ganze Werte eingetragen (Aigner, 2004). Eine häufig verwendete Form der Rating-Methode ist die Likert-Skala, mit der Zustimmungsgrade eingeschätzt werden können. In der Verhaltensbeobachtung sind oft Likert-Skalen zusammen mit einem Time-sampling-Verfahren anzutreffen (Faßnacht, 1995).

Ratingskalen sind leicht in der Handhabung und auf verschiedene Fragestellungen anwendbar, in der Folge einfach auszuwerten und daher auch sehr beliebt und weit verbreitet in der Psychologie. Auch in der Verhaltensbeobachtung werden sie gerne eingesetzt. Es herrscht aber trotzdem viel Diskussion um das Verfahren. BeobachterInnen müssen über ein abstraktes Merkmal eine Einschätzung abgeben und oft wird erst im Nachhinein aus dem Gedächtnis heraus bewertet. Es kommt oft zu bestimmten Reaktionstendenzen im Beurteilungsprozess, da die Beurteilung eines Merkmals oft im Zusammenhang mit Einstufungen über viele Merkmale geschieht. Aus diesen Gründen wären für eine möglichst objektive Anwendung des Rating-Verfahrens viel Vorarbeit und zeitlicher Aufwand notwendig, wie zum Beispiel aufwendige BeobachterInnentrainings, genaue Auseinandersetzung mit den zu beurteilenden Verhaltensweisen, usw. (Faßnacht, 1995).

Ein weiterer negativer Aspekt zur Bewertung von Rating-Verfahren ist, dass die erwünschte Objektivität oft erst aufgrund intersubjektiver Übereinstimmung innerhalb der Gruppe der BeobachterInnen zustande kommt, die sich über die Verhaltensbeschreibungen und etwaige Verständnisprobleme austauschen. Weiters wird der fehlende Bezugsrahmen als Kritikpunkt angeführt, die BeobachterInnen haben keine standardisierte Referenzgröße bzw. Menge an Bezugsobjekten, wonach sie sich mit ihren Urteilen richten könnten (Faßnacht, 1995).

4.8. Gütekriterien für psychologische Beobachtungsverfahren

Die Qualität eines psychologisch-diagnostischen Verfahrens kann anhand von wissenschaftlichen Testgütekriterien bestimmt werden (Bortz & Döring, 2006). Diese Aspekte von Qualität sichern den Anspruch eines Verfahrens, das zu messen, was es vorgibt zu messen und die daraus abzuleitenden Ergebnisse vergleichbar zu machen.

Die zentralen Gütekriterien für ein Verfahren sind die Objektivität, die Reliabilität und die Validität. Diese Merkmale werden im Folgenden eingehend beschrieben. Als sogenannte

Nebengütekriterien gelten die Normierung, die Ökonomie und die Nützlichkeit eines psychologisch-diagnostischen Instruments (Kubinger, 2006), wobei in der aktuellen Arbeit nur auf das Kriterium der Normierung kurz eingegangen wird, da es sich um die Erhebung einer Normierungsstichprobe für ein neues psychologisch-diagnostisches Beobachtungsinstrument handelt.

4.8.1. Objektivität

Das Gütekriterium Objektivität bedeutet, „dass die mit [einem Verfahren] gewonnenen Ergebnisse unabhängig vom Untersucher sind“ (Kubinger, 2006, S. 34).

Nach Faßnacht (1995) ist wissenschaftliche Objektivität interpersonale oder interinstrumentale Übereinstimmung. Genauigkeit im Sinne von Sorgfalt, Exaktheit und Gründlichkeit ist nicht unbedingt mit Objektivität gleichzusetzen. Ein Verfahren, das sehr genau misst, muss deswegen nicht objektiver sein als ein ungenaueres. Umgekehrt, wahrscheinlich erschwert eine große Genauigkeit sogar die Objektivität der Ergebnisse. Das angestrebte Maß an Objektivität und Genauigkeit sollen davon abhängen, zu welchem Zweck die Erhebung durchgeführt wird (Faßnacht, 1995).

Besonders bedeutsam ist ein sorgfältiges Training der BeobachterInnen und eine zusätzliche, am besten laufende, Überprüfung der BeobachterInnenübereinstimmung. Auf auftretende Abweichungen zwischen den BeobachterInnen muss genau geachtet werden. Diese Abweichungen können von unsystematischer (momentane geringe Konzentrationsfähigkeit oder Ablenkung) oder systematischer (unterschiedliche Reaktionszeiten oder aufgrund nicht eindeutig interpretierbarer Verhaltensweisen) Ursache sein (Schölmerich, 2011).

Objektivität bedeutet, dass Abbilder der Wirklichkeit dann als wahr angenommen werden, wenn sie mit stabiler Anzeigerelation erhoben wurden, also die Anzeigevariation nicht von der Anzeigeanordnung oder von der Anzeigesituation abhängt (Faßnacht, 1995).

Nach Greve und Wentura (1997) kann man die Objektivität im Sinne der intersubjektiven Übereinstimmung bestimmen, indem man die Übereinstimmung von verschiedenen BeobachterInnen vergleicht.

Bei nominalskalierten Daten, die in Kategorien erhoben werden, besteht eine hohe Zuverlässigkeit der Einschätzungen, wenn sich zwei BeobachterInnen einig über die Kategorienzugehörigkeit jedes beliebigen Objektes/jeder beliebigen Verhaltensweise sind und diese nur selten unterschiedlich bewerten. Diese Information wird mit Hilfe von Übereinstimmungsmaßen quantifiziert, welche ausdrücken, inwieweit unterschiedliche BeurteilerInnen verschiedene Objekte/Verhaltensweisen jeweils genau gleich bewerten. Bei intervallskalierten Ratingskalen ist es aber meistens nicht sinnvoll, eine derart exakte BeobachterInnenübereinstimmung zu fordern (Wirtz & Caspar, 2002). Hier gibt es die Alternative der Reliabilitätsmaße, auf die im Kapitel 4.8.2.1. noch genauer eingegangen werden wird.

4.8.1.1. Objektivitätsmaße:

Objektivitätsmaße sollen zeigen, „wie übereinstimmend mit gegebenen Anzeigeanordnungen in einer bestimmten Anzeigesituation Daten erhoben werden können“ (Faßnacht, 1995, S. 204). Im Folgenden werden zwei der am häufigsten verwendeten Maße kurz beschrieben:

Die **Prozentuale Übereinstimmung** ist das einfachste Übereinstimmungsmaß und gibt den Prozentanteil der gleichen Urteile von zwei oder mehreren BeobachterInnen an (Wirtz & Caspar, 2002). Es berücksichtigt das Ausmaß der zufällig zu erwartenden Übereinstimmung zweier BeurteilerInnen nicht (Margraf & Fehm, 1996). Sie kann gesamt von allen BeurteilerInnen gemeinsam oder jeweils paarweise durchgeführt werden. Voraussetzung ist, dass alle Objekte von allen BeurteilerInnen bewertet wurden (Wirtz & Caspar, 2002).

Das am häufigsten verwendete Übereinstimmungsmaß bei kategorialen Daten und Häufigkeitswerten ist das **Cohens Kappa κ** (Schölmerich, 2011). Es basiert auf der Prozentualen Übereinstimmung, hat aber den Vorteil, das Verhältnis der tatsächlich beobachteten zur zufällig zu erwartenden Übereinstimmung zu berücksichtigen. Kappa κ ist ein standardisierter Wert zwischen -1 und +1 (Margraf & Fehm, 1996) und gibt das Ausmaß an, zu dem die tatsächlich beobachtete Übereinstimmung positiv von der Zufallserwartung abweicht. Mit dem Kappa κ kann die BeobachterInnenübereinstimmung direkt als Zahl ausgedrückt werden (Wirtz & Caspar, 2002).

Wichtig ist vor allem jenen Kappa-Wert als ausreichend zu bestimmen, der abhängig von den zu beurteilenden Objekten notwendig zu sein scheint. Zum Beispiel wird bei einem einfach zu erfassenden Merkmal die BeobachterInnenübereinstimmung erst mit einem hohen Kappa-Wert als zufriedenstellend interpretiert (Wirtz & Caspar, 2002).

4.8.2. Reliabilität

Die Reliabilität eines Tests beschreibt den Grad der Genauigkeit, mit dem er ein bestimmtes Persönlichkeitsmerkmal misst, gleichgültig, ob er dieses Merkmal auch zu messen beansprucht. Es geht also um die formale Exaktheit der Merkmalerfassung, um die Zuverlässigkeit, mit der das Ergebnis richtig, im Sinne von exakt ist. (Kubinger, 2006, S. 45)

Um die Messgenauigkeit festzulegen, gibt es verschiedene Möglichkeiten. Es kann eine Paralleltest-Reliabilität oder eine Retest-Reliabilität erhoben werden. Die Messgenauigkeit kann aber auch danach bestimmt werden, wie die einzelnen Teile bzw. Items eines Verfahrens dasselbe messen, also durch die Bestimmung der inneren Konsistenz (Kubinger, 2006).

Retest-Reliabilität bedeutet, eine Beobachtung wird mit denselben Bedingungen, also Instrumenten und Verfahren zu verschiedenen Zeitpunkten (mehrmals) wiederholt (Greve & Wentura, 1997). Durch die Retest-Reliabilität erhält man aufgrund der Korrelation zwischen dem Test und wiederholtem Test Informationen über die Stabilität eines Verfahrens (Kubinger, 2006).

Was die Wiederholbarkeit von Beobachtungen betrifft, ist es wichtig, folgende Aspekte zu beachten: Die Beobachtungssituation soll gleich sein, um so in einer gleichen Beobachtungssituation, an einem gleichen Ort, von mehreren BeobachterInnen, Beobachtungswerte miteinander vergleichen zu können. Wenn die verschiedenen BeobachterInnen die Situation relativ ähnlich wahrnehmen (und idealer Weise nach mehrmaliger Wiederholung mit denselben Bedingungen die Ergebnisse ähnlich bleiben), lässt dies auch auf eine gute Reliabilität, also geringe Fehlervarianz des Beobachtungssystems schließen (Greve & Wentura, 1997).

Greve und Wentura (1997) beleuchten den Begriff der Genauigkeit eingehender. Es geht um den Vergleich von Beobachtungsergebnissen einer Situation mit einem Standard. Eine Möglichkeit dies zu bewerkstelligen ist es, einen mechanischen Apparat (beispielsweise ein

Videoband) zu verwenden. Hier wäre die zu beobachtende Anzahl von relevanten Wörtern eindeutig bekannt und kann mit dem Ergebnis der BeobachterInnen verglichen werden. Eine andere Möglichkeit, um eine genügende Genauigkeit der BeobachterInnen festzustellen, ist es, eine/n sehr erfahrene/ BeobachterIn als Standard zu bestimmen (eine/n sogenannten „Eich-BeobachterIn“) und deren/dessen Beobachtungsergebnisse mit den Ergebnissen der anderen BeobachterInnen zu vergleichen.

Die *Innere Konsistenz* erfasst, wie sehr die einzelnen Items eines Verfahrens dasselbe messen, also homogen sind. Die Bestimmung ist möglich durch die Testhalbierungsmethode („split-half“-Methode), durch das Cronbach-alpha oder durch eine Konsistenzanalyse (Kubinger, 2006). Auf die Art, wie diese Verfahren durchgeführt werden, werde ich nicht genauer eingehen.

Die Konsistenz beschreibt die Stabilität der Beobachtungen einer Beobachterin/eines Beobachters über mehrere Beobachtungen hinweg, also die intraindividuelle Übereinstimmung. Die Konsistenz kann ermittelt werden, indem ein/e BeobachterIn mehrmals dieselbe, per Video aufgezeichnete, Beobachtungssituation einschätzen muss und danach die Ergebnisse verglichen werden. Um die Zuverlässigkeit einer Beobachterin/eines Beobachters zu messen, wird dieses Verfahren praktisch meistens zu aufwendig sein und daher darauf verzichtet (Greve & Wentura, 1997).

4.8.2.1. Intraklassenkorrelation

Bei intervallskalierten Ratingskalen wird häufig die Intraklassenkorrelation ICC als Maß für die BeobachterInnenübereinstimmung gewählt. Die ICC ist ein Reliabilitätsmaß, bei dem „die relative Lage der Werte zum Mittelwert der Rater für die jeweiligen Personen ähnlich sein (muss)“ (Wirtz & Caspar, 2002, S. 157). Die BeurteilerInnen sollten die jeweils gleiche beobachtete Person relativ ähnlich einschätzen. Wie bereits beschrieben, wird im Gegensatz dazu bei Übereinstimmungsmaßen der Objektivität eine absolute Gleichheit der von den BeurteilerInnen abgegebenen Bewertungen verlangt (Wirtz & Caspar, 2002).

Von einer hohen Zuverlässigkeit für intervallskalierte Daten, die mit Ratingskalen erhoben wurden, wird gesprochen, wenn jede einzelne Person von den verschiedenen BeobachterInnen ähnliche Werte zugewiesen bekommt, unter der Bedingung, dass sich die Mittelwerte der

beurteilten Personen deutlich voneinander unterscheiden. Von reliablen Ratings ist also dann die Rede, wenn beobachtete Personen aufgrund der Einschätzungen einer Beobachterin/eines Beobachters gut voneinander unterschieden werden können (Wirtz & Caspar, 2002).

„Maße der Interraterreliabilität quantifizieren das Ausmaß, in dem jede einzelne Person von den verschiedenen Ratern ähnlich weit unter beziehungsweise über dem Durchschnitt der untersuchten Stichprobe liegend eingeschätzt wird“ (Wirtz & Caspar, 2002, S. 36).

Ein wichtiger Aspekt bei der Entscheidung, welche Art von Intraklassenkorrelation gewählt werden soll, ist die Auswirkung der Mittelwertsunterschiede zwischen den BeurteilerInnen auf die Zuverlässigkeit der Urteile. Wenn die gesamten Daten raterunabhängig als Referenzstichprobe gesehen werden, dann sollen die Mittelwertsunterschiede als Fehler verrechnet werden und es wird von einer unjustierten Reliabilität bzw. unjustierter Intraklassenkorrelation gesprochen. Wenn die Werte jeder einzelnen Beobachterin/jedes einzelnen Beobachters getrennt als Bezugsstichprobe verwendet werden, dann werden die Mittelwertsunterschiede nicht beachtet und es wird von justierter Intraklassenkorrelation gesprochen (Wirtz & Caspar, 2002).

Des Weiteren werden einfaktorielle und zweifaktorielle Intraklassenkorrelationen unterschieden. Der Unterschied liegt in der unterschiedlichen Bewertung von Aspekten der Fehlervarianz. Grundsätzlich wird ein Messinstrument als reliabel betrachtet, wenn der Effekt von Störfaktoren möglichst klein ist. Im einfaktoriellen Modell werden als Teil der Fehlervarianz alle Varianzanteile berücksichtigt, die nicht auf die unterschiedlichen wahren Werte der Personen zurückzuführen sind. Eine einfaktorielle ICC wird zum Beispiel dann berechnet, wenn die Personen von verschiedenen BeobachterInnen beurteilt wurden. Wenn die Varianz zweifaktoriell zerlegt wird, dann kann die Varianz der unterschiedlichen Mittelwerte der BeurteilerInnen entweder als Teil der Fehlervarianz berücksichtigt oder davon ausgeschlossen werden (Wirtz & Caspar, 2002).

4.8.3. Validität

Validität ist die Gültigkeit eines Verfahrens, ob und inwieweit auch wirklich das gemessen wird, was gemessen werden soll (Kubinger, 2006). Für ein valides Verfahren ist es

Voraussetzung, dass es auch reliabel ist, also es muss zuerst zuverlässig und genau sein, um dann auch valide messen zu können (Greve & Wentura, 1997).

Bestimmt wird, zu welchem Ausmaß ein Verfahren valide oder gültig ist. Es werden verschiedene Konzepte der Validität unterschieden: die inhaltliche Gültigkeit, die Konstruktvalidität und die Kriteriumsvalidität (Kubinger, 2006).

Bei der **Kriteriumsvalidität** wird die Validitätsprüfung vorgenommen, indem die Messung mit einem bestimmten unabhängigen Standard oder Kriterium verglichen wird (Greve & Wentura, 1997). Ein Außenkriterium, das als wichtig und geeignet befunden wird, wird also mit dem interessierenden Verfahren korreliert. Beispielsweise wird ein konstruktähnliches Verfahren als Außenkriterium bestimmt und mit dem aktuell zu überprüfenden verglichen bzw. korreliert, um die Validität zu bestimmen (Kubinger, 2006).

Konstruktvalidität bedeutet, dass ein Verfahren theoretischen Vorstellungen in Hinsicht auf ein bestimmtes Konstrukt entspricht. Ein Konstrukt kann zum Beispiel Furcht oder Bindungssicherheit sein, es ist nicht direkt beobachtbar, aber aufgrund von Verhaltensbeobachtungen erschließbar (vgl. Kubinger, 2006).

Inhaltliche Gültigkeit ist dann gegeben, wenn ein Verfahren „selbst, quasi definitionsgemäß, das optimale Kriterium des interessierenden Merkmals darstellt“ (Kubinger, 2006, S. 51).

Zur Beurteilung eines Messverfahrens wird immer auch das alltägliche oder fachbezogene Hintergrundwissen herangezogen (Greve & Wentura, 1997). Durch ExpertInnen-Urteile kann zum Beispiel die inhaltliche Gültigkeit bestimmt werden, in dem jedes einzelne Item untersucht wird, ob es in Bezug auf das, was das Verfahren messen soll, auch tatsächlich passt (Kubinger, 2006).

Der Begriff der „Augenschein“-Validität muss von der inhaltlichen Gültigkeit abgegrenzt werden, da dieser nicht bedeutet, augenscheinlich valide zu sein. „Augenschein“-Validität trifft zu, wenn Beobachtungskategorien offensichtlich das messen, was sie messen sollen, die Absicht des vom Verfahren zu Erfassenden also eindeutig klar ist (Greve & Wentura, 1997; Kubinger, 2006).

4.8.4. Allgemeine Kriterien für die Güte klinisch diagnostischer Verfahren

Margraf und Fehm (1996) beschreiben noch allgemeine Kennwerte mit denen die Güte diagnostischer Instrumente in der Klinischen Psychologie beschrieben werden können:

Sensitivität bedeutet die Fähigkeit eines diagnostischen Instruments, echt positive Fälle zu identifizieren (z. B. Kranke).

Die *Spezifität* beschreibt die Fähigkeit eines Verfahrens, echt negative Fälle vorherzusagen (z. B. Kranke).

Der *Voraussagewert* (predictive value) zeigt die Wahrscheinlichkeit einer psychischen Störung für den Fall, dass tatsächlich ein positiver Testbefund vorliegt.

4.9. Beobachtungsfehler

Verhaltensbeobachtung wird oft und viel kritisiert und dies ist mehr als verständlich, wenn man sich mit den Fehlerquellen und Problemen dieser Methode auseinandersetzt. In diesem Kapitel werden der Reihe nach Fehlerquellen zu Lasten der beobachtenden Person, zu Lasten der Beobachtung selbst und zu Lasten der äußeren Bedingungen abgehandelt. Abschließend sollen noch Ideen erörtert werden, die helfen, einige Fehler zu vermeiden oder ihnen vorzubeugen.

Vor allem im Kleinkindalter scheint der Einfluss der BeobachterInnen auf das kindliche Verhalten, das beobachtet wird, sehr bedeutsam zu sein (Schölmerich, 2011). Auch Persönlichkeitseigenschaften des Kindes wie Temperament, Schüchternheit, etc. haben eine Auswirkung auf den möglichen Einflussgrad der BeobachterInnen. Die Erwartungshaltung der Eltern von sozial erwünschtem Verhalten während einer Beobachtung ist natürlich auch nicht zu vernachlässigen (Schölmerich, 2011), Verhalten wie Schlagen oder übermäßiges Anschreien wird wohl kaum während der Anwesenheit von BeobachterInnen vorkommen.

Greve und Wentura (1997) schlagen eine Ordnung dieser Fehlerquellen vor, die sich auf den „Ort“, in dem die Beobachtungsdaten verarbeitet werden, bezieht. Im Folgenden werde ich mich auf diese Einteilung von Beobachtungsfehlern beziehen:

4.9.1. Fehler zu Lasten der BeobachterInnen

Wahrnehmungsfehler:

- *Konsistenzeffekte:* Tendenz in seinen Urteilen möglichst stabil zu bleiben. Beispiele sind: Generalisierungsfehler, Nachbarschaftseffekt, Vorwissensfehler und der Halo-Effekt. Der Halo-Effekt spiegelt die Neigung wider, sich bei der Beurteilung vom Gesamteindruck oder einem besonders auffälligen Merkmal leiten zu lassen (Greve & Wentura, 1997; Faßnacht, 1995).

- *Einfluss vorangehender Informationen:* Vorangehende Informationen können beeinflussen, was letztendlich wahrgenommen wird. Es handelt sich um verschiedenste Informationen, wie z. B. zu wissen, was andere BeobachterInnen gesehen haben, was die UntersuchungsleiterInnen erwarten oder aber dahingehend zu beurteilen, was man gleichzeitig und zuvor noch gesehen hat.

- *Projektion:* Manchmal neigen BeobachterInnen dazu, in den beobachteten Personen das zu sehen, was sie selbst an sich nicht sehen oder sehen wollen oder eine Ähnlichkeit zu den Beobachteten wahrzunehmen.

- *Erwartungseffekt von BeobachterInnen:* Es besteht eine Tendenz, dass BeobachterInnen das finden, was sie erwarten zu finden. Auch Kommentare der UntersuchungsleiterInnen können die BeobachterInnen und deren Ergebnisse in eine bestimmte Richtung hin beeinflussen.

- *Emotionale Beteiligung:* Beurteilungen und Beobachtungen können von persönlichem Interesse der BeobachterInnen beeinflusst werden, insbesondere ist diese Gefahr bei teilnehmenden Beobachtungen gegeben.

- *Logischer oder theoretischer Fehler:* Die Wahrnehmung und somit auch die Beurteilung können aufgrund von impliziten Annahmen, Vorurteilen oder theoretischem Vorwissen verzerrt bzw. beeinflusst werden.

- *„Observer drift“:* Hier verändert sich allmählich die Beurteilungsweise der BeobachterInnen, durch Vergessen von Geübtem, durch Ermüdung, verschwindende Motivation, durch Gewohnheiten oder aber auch durch zunehmende Wahrnehmungsschärfe

und Vertrautheit mit dem Untersuchungsgegenstand. Wenn dies in einer Gruppe passiert („consensual drift“) ist es noch problematischer, da selbst durch regelmäßige Messung der BeobachterInnenübereinstimmung dies nicht erkannt werden kann, weil sich der gesamte Beurteilungsstandard in der ganzen Gruppe gleichartig verändert. Eine mögliche präventive Maßnahme um diese Entwicklung zu verhindern, wäre die Vermeidung von fixen BeobachterInnengruppen über eine längere Zeit.

Deutungs- und Interpretationsfehler:

- *Zentrale Tendenz:* Streben nach Vermeidung von extremen Urteilen bei Schätz- oder Ratingverfahren.

- *Persönliche Tendenzen und Dispositionen:* Hier werden persönliche Vorlieben und Neigungen angesprochen, z. B. allgemein besonders milde oder besonders streng zu urteilen. Weitere Neigungen können sein: Tendenz zur Zustimmung, Tendenz zur Kontrastbildung, Tendenz zur sozialen Erwünschtheit.

Erinnerungsfehler:

Erinnerungsfehler sind vor allem dann zu berücksichtigen, wenn die Beobachtungsurteile erst nach der Beobachtung aufgezeichnet werden können. Im Falle von Videobeobachtungen sind diese also nicht allzu wichtig und daher werde ich auch nicht näher darauf eingehen. Einige Beispiele dazu sind: Fehler aufgrund von Kapazitätsgrenzen, wie zB. der „*primacy-recency*“-Effekt oder Fehler aufgrund *systematischer Erinnerungsverzerrungen und –selektionen*, wie die „abgerundete“ Erinnerung.

Wiedergabefehler:

Hier gilt dasselbe wie für Erinnerungsfehler. Bei Videobeobachtungen spielen diese Fehler keine Rolle, da das Verhalten immer wieder per Video angesehen werden kann.

4.9.2. Fehler zu Lasten der Beobachtung und der äußeren Bedingungen

Fehler zu Lasten der Beobachtung:

- *Probleme des Beobachtungssystems:* Solche Probleme treten auf, wenn das gewählte Beobachtungsverfahren unpassend ist, wenn z. B. die vorhandenen Kategorien die zu beobachtenden Verhaltensweisen nicht ausreichend oder angemessen abdecken.

Greve und Wentura (1997) zählen hierzu auch den sogenannten *Stichprobenfehler*, d.h., wenn für die eigentliche Absicht unpassende Beobachtungsobjekte gewählt werden, also eine ungeeignete Stichprobe beobachtet wird.

- *Interagierende Bedingungen*: Wenn die Beobachtung selbst das zu Beobachtende beeinflusst. *Reaktivität* bezeichnet den Umstand, dass sich jemand anders verhält, wenn er beobachtet wird, als wäre er unbeobachtet. Möglicherweise verändert er genau das Verhalten, das eigentlich Gegenstand der Untersuchung ist.

Es kann ein *Erwartungseffekt* auftreten: Die beobachtete Person verhält sich demnach so, wie ihrer/seiner Vermutung nach, die BeobachterInnen es erwarten.

Berühmtes Beispiel ist der sogenannte *Hawthorne-Effekt*: Alleine durch die Tatsache, dass die Beobachteten wissen, beobachtet zu werden, können Effekte ausgelöst werden. Aber auch die BeobachterInnen selbst reagieren möglicherweise auf Kommentare bzw. das Verhalten der UntersuchungsleiterInnen, wobei die Kontrolle von Seiten der UntersuchungsleiterInnen eine wichtige Einflusskraft auf die Genauigkeit und Sorgfalt der BeobachterInnen zu haben scheint.

Studienergebnisse zu Reaktivitätsverhalten sind recht uneinheitlich, angenommen wird aber von vielen AutorInnen, dass Kinder in diesem Verhalten weniger anfällig zu sein scheinen.

- *Beobachtungs- und Untersuchungsbedingungen*: Hier sind Veränderungen oder Effekte im Verhalten gemeint, die aufgrund äußerer Bedingungen auftreten. Es ist z. B. ein Unterschied, ob Eltern mit Kindern zu Hause in gewohnter Umgebung mit gewohnter Geräuschkulisse und vertrauten Gegenständen untersucht werden, oder aber in einer völlig fremden Räumlichkeit. Diese veränderten Rahmenbedingungen können beträchtlich auf typische Kommunikationsmuster oder das Interaktionsverhalten zwischen den Beteiligten einwirken.

Fehler zu Lasten äußerer Bedingungen:

Hierzu zählen ungünstige Bedingungen in der Beobachtungssituation, wie ungünstige Lichtverhältnisse, störende Geräusche, aber auch Verzerrungen der Tonqualität oder des Gesprochenen bei Anwendung von technischen Hilfsmitteln, wie Video- oder anderen Aufzeichnungsgeräten.

4.9.3. Vermeidung und Vorbeugung von Fehlern

Nach Faßnacht (1995) gibt es zwei Möglichkeiten um Beobachtungsfehler zu vermeiden bzw. die Objektivität der Beobachtung zu verbessern:

Optimierung der Beobachtungssituation

Die Beobachtungssituation sollte so gestaltet sein, dass ein besseres Hören und Sehen der Situation, der Handlungen und des Gesagten möglich ist. Bei Videoaufnahmen sollte z. B. darauf geachtet werden, eine günstige Perspektive einzunehmen, einen geeigneten Aufnahmewinkel (nicht zu weit) einzustellen und dafür zu sorgen, einen möglichst guten Ton zu erhalten.

Optimierung des Beobachtungsvorganges

Hier kann die Objektivität vor allem durch ausgedehnte Beobachtungstrainings und einer theoretisch gründlichen Auseinandersetzung mit beobachtungsrelevanten Inhalten und Begrifflichkeiten verbessert werden.

Trotz der vielen auftretenden Quellen an Beobachtungsfehlern, betrachten Greve und Wentura (1997) die Methode der Verhaltensbeobachtung als ein gutes Mittel um bestimmte Fragestellungen zu überprüfen. Wichtig ist es, sich vor einer Beobachtung dieser Mängel und Unzulänglichkeiten bewusst zu sein und bestimmte vorbeugende Maßnahmen einzuplanen. Im Vorhinein sollte man eine gründliche Planung bedenken. Außerdem soll die Beobachtung möglichst sorgfältig durchgeführt werden. Wichtig ist es, eine geeignete Auswahl der Stichprobe zu treffen, die BeobachterInnen gewissenhaft auszuwählen und gründlich in der Beobachtungsdurchführung zu trainieren. Des Weiteren ist anzudenken, ob nicht auch Kontrollinstanzen eingeführt werden sollten, wie z. B. die BeobachterInnen regelmäßig bei den Durchführungen zu kontrollieren.

5. Normierung

Ziel dieser Arbeit ist die Erhebung einer Teilstichprobe zur Normierung für das neue Beobachtungsinstrument INTAKT (Hirschmann et al., 2012). Aus diesem Grund wird im Folgenden das Gütekriterium Normierung als eigenständiges Unterkapitel angeführt und genauer in Hinblick auf den Untersuchungszweck beschrieben.

Normen sind notwendig, um einzelne individuelle Ergebnisse von psychologisch-diagnostischen Verfahren vergleichen und relativieren zu können (Kubinger, 2006). Ein Verfahren braucht eine Bezugsnorm, um seine abzuleitenden Ergebnisse und Kennwerte interpretierbar zu machen. Mit der Erhebung einer Normierungsstichprobe für INTAKT wird eine Zielgruppe von Personen geschaffen, anhand derer die Testergebnisse bewertet werden können.

Es ist wichtig, keine veralteten Normen zu verwenden. In der Regel sollen Normwerte nach acht Jahren wieder überprüft werden, manchmal ist es früher notwendig, da sich bestimmte Merkmale in der Bezugsgruppe relativ schnell ändern können (Kubinger, 2006).

Die Stichproben, die für die Erhebung von Normierungsdaten herangezogen werden, sollen repräsentativ sein. Die Repräsentativität der gezogenen Stichprobe ist deshalb so wesentlich, weil nur so auch Aussagen über die Grundgesamtheit zugelassen sind, d.h. die Stichprobe sollte idealer Weise einer Zufallsstichprobe durch die Bevölkerungsschichten hindurch entsprechen. Wenn dies nicht der Fall ist, muss dies bei der Interpretation der ausgewerteten Daten berücksichtigt werden (Kubinger, 2006).

Zufallsstichproben sind in der Realität relativ schwierig zu erheben. Zusätzlich schlägt Kubinger (2006) den Aspekt der Quotenstichprobe vor: In der gezogenen Stichprobe sollten bestimmte relevante Merkmale, wie zum Beispiel beide Geschlechter, ihren relativen Anteilen in der Grundgesamtheit entsprechend vertreten sein.

EMPIRISCHER TEIL

6. Ziel der Untersuchung

Zielsetzung dieser Arbeit ist es, einen Teil der Normierungsstichprobe für das Beobachtungssystem INTAKT (Aigner, 2004, 2005; Svecz, 2010; Holzer, 2011; Hirschmann et al., 2011) zu erheben. INTAKT erfasst die Qualität der Mutter-Kind-Interaktion anhand der drei Verhaltensdimensionen Feinfühligkeit, Rückmeldung und Joint Attention. Ursprünglich wurde INTAKT konzipiert, um während Besuchskontakten zwischen leiblichen Müttern, mit ihren in Pflege befindlichen Kindern, ein praktisch anwendbares Beobachtungsverfahren zur Interaktionsanalyse zur Verfügung zu haben, um eben in solchen Pflegschaftsfällen (MAG ELF – Amt für Jugend und Familie) gesichertere Entscheidungen treffen zu können.

Aigner (2004, 2005) befasste sich in ihrer Diplomarbeit mit dem Thema Bindung und entwickelte daraus das bindungstheoretisch begründete Beobachtungssystem INTAKT. Es folgten einige Adaptierungen und Erweiterungen von INTAKT und es gab bereits Anwendungen des Systems bei Müttern ohne Beratungsbedarf (Svecz, 2010; Holzer, 2011; Hirschmann et al., 2011).

Es wurde die aktuelle Version von INTAKT verwendet (Hirschmann et al., 2012), um das Interaktionsverhalten von leiblichen Müttern ohne Beratungsbedarf zu erfassen. Die erhobene Stichprobe wird ein Teil der Gesamtnormierung für INTAKT sein und wird dann als Referenzpopulation zukünftiger Beobachtungen dienen.

Weiters wurde das Interaktionsverhalten im Hinblick auf mütterliche Bedenken über die kindliche Entwicklung und das Verhalten analysiert. In den folgenden Kapiteln soll herausgearbeitet werden, wie häufig Bedenken in einer Stichprobe von unauffälligen Müttern vorkommen und ob es einen Zusammenhang zwischen dem Auftreten von Bedenken und dem beobachteten Interaktionsverhalten gibt.

6.1. Fragestellungen

1. Fragestellung:

Wie weit verbreitet sind Bedenken über die Entwicklung und das Verhalten des Kindes innerhalb der aktuellen Stichprobe leiblicher Mütter ohne Beratungsbedarf?

2. Fragestellung:

Unterscheiden sich Mütter mit Bedenken und Mütter ohne Bedenken in gewissen Facetten ihres Interaktionsverhaltens?

7. Durchführung der Untersuchung

Die Beobachtungen der Interaktionen von Müttern mit ihren drei- bis sechsjährigen Kindern (3,0 bis 5,11 Jahre) wurden im Zeitraum von Juni 2011 bis Jänner 2012 durchgeführt.

Es wurde ein Informationsblatt mit allen wichtigen Informationen zur Untersuchung der Mutter-Kind-Interaktionen verfasst und an großteils bekannte Personen mit Kindern verteilt und weitergegeben. Bei Interesse wurde mit den Müttern ein Termin vereinbart. Insgesamt konnten 28 Mütter mit ihren Kindern beobachtet werden. Zusätzlich wurde ein bereits durchgeführtes Beobachtungsvideo von einer Kollegin zur Verfügung gestellt. Die Stichprobe für diese Arbeit umfasst insgesamt 59 Mutter-Kind-Paare, da für die Berechnungen und statistischen Auswertungen noch die Stichprobe von Celand (2012) mit ihren 30 Mutter-Kind-Paaren dazugenommen wurde. Alle nachfolgenden Angaben zu Häufigkeiten, Verteilungen und statistischen Ergebnissen, beziehen sich auf diese Gesamt-Stichprobe von 59 Mutter-Kind-Paaren.

Die Videoaufzeichnungen wurden entweder bei den Familien zu Hause (53 Mutter-Kind-Paare) oder, wenn erwünscht, an der psychologischen Fakultät der Universität Wien (drei Mutter-Kind-Paare) durchgeführt. Zwei Beobachtungen fanden bei der Testleiterin und eine Beobachtung an der Arbeitsstelle der Mutter statt.

7.1. Ablauf der Videobeobachtungen – Beobachtungssituation

Im Vorhinein wurden keine Hinweise auf die Fragestellung oder Untersuchungsziele gegeben. Es wurde ein Informationsblatt verteilt und von den Müttern eine Einverständniserklärung unterschrieben, mit der sie sich einverstanden erklärten, dass die Kinder gefilmt und die Daten für Forschungszwecke an der Universität weiterverwendet werden dürfen.

Die Mütter wurden angewiesen, ungefähr eine Stunde mit ihren Kindern zu basteln und zu spielen. Zu Beginn der Beobachtung wurde die mitgebrachte Spielebox noch verschlossen, aber gut sichtbar in der Nähe von Mutter und Kind platziert, danach wurde das mitgebrachte Bastelmaterial vor dem Kind auf dem Tisch (oder vereinzelt auf dem Boden) aufgelegt und mit einer standardisierten Einleitung (Holzer, 2011) Mutter und Kind wurden instruiert. Die

Beobachterin zog sich dann still hinter die Kamera zurück, ohne am Geschehen aktiv teilzunehmen.

Die standardisierte Instruktion wurde von der Diplomarbeit von Holzer (2011) übernommen: *„Schau, ich habe hier Bastelmaterial vorbereitet. Könntest du [Kind] dieses langweilige Haus [Untersucherin zeigt dabei auf die Vorlage] in ein schönes, buntes Haus verwandeln. Deine Mama kann dir dabei helfen und ihr könnt alles verwenden, was am Tisch liegt. Das Haus ist dann fertig, wenn du [Name des Kindes] sagst, dass es fertig ist. Anschließend habe ich noch etwas für dich und deine Mama zum Spielen [Untersucherin zeigt dabei auf die Kiste].“*

Die Bastelaufgabe wurde beendet, wenn Mutter und Kind befanden, diese sei erledigt und erfüllt. Im Anschluss daran konnten sich Mutter und Kind frei nach Laune mit den verschiedenen Spielmaterialien aus der mitgebrachten Spielbox beschäftigen. Das freie Spiel war so lange möglich, wie Mutter und Kind das als angenehm empfanden. Nach 20 bis 30 Minuten jedoch wurde die Aufnahme gestoppt oder gebeten das angefangene Spiel zu Ende zu spielen.

Als Bastelmaterial wurde den Kindern Folgendes vorgelegt: Zwei Scheren (eine Erwachsenen- und eine Kinderschere), eine Packung Buntstifte, eine Packung Filzstifte, ein Flüssigkleber, ein Klebestick und Schablonen für das Haus: Eine weiße Schablone für das gesamte Haus, eine rote Schablone für das Dach, eine gelbe Schablone für die Fassade, eine blaue Schablone für die Tür und eine grüne Schablone für das Fenster.

In der mitgebrachten Spielbox befanden sich verschiedenste Spielmaterialien, wie zum Beispiel Legosteine in verschiedenen Größen und Farben und eine Straßenplatte dazu, kleine Autos, kleine Biegepuppen (Familie) und Puppenhaus-Möbel dazu, kleine Stofftierchen und Holzbausteine in verschiedenen Größen.

Für die Beobachtung wurde idealer Weise ein großer Tisch gewählt, an dem Mutter und Kind im rechten Winkel zueinander sitzen konnten. Manche Mütter und Kinder wollten lieber am Boden basteln und spielen.

Die Länge der Videoaufzeichnungen variierte von 22,80 min bis 92,47 min. Durchschnittlich dauerte eine Videoaufnahme 48,66 Minuten. Aufgrund der sehr unterschiedlichen Längen fanden in den statistischen Analysen die jeweiligen Prozentanteile der einzelnen Verhaltensausrprägungen Eingang (siehe Kapitel 10).

Im Anschluss an die Beobachtungen wurde das Interaktionsverhalten mit INTAKT (Hirschmann et al., 2012), also anhand der drei Verhaltensdimensionen Feinfühligkeit, Rückmeldung und Joint Attention analysiert. Die einzelnen Verhaltensaspekte der Feinfühligkeitsskala und der Kategoriensysteme Rückmeldung und Joint Attention wurden mit Hilfe der computerunterstützten Auswertungssoftware Mangold Interact – Version 9 kodiert. Anschließend wurden die kodierten Daten mit SPSS 17 ausgewertet.

7.2. Analyse der Videoaufnahmen mit Mangold Interact - Version 9

Alle aufgenommenen Videos sind mit dem computerunterstützten Programm Mangold Interact – Version 9 analysiert worden. Dazu mussten zuerst alle Videoaufnahmen in ein einheitliches Format (.wmv) umgewandelt werden, welches von dieser verwendeten Auswertungssoftware erkannt werden kann. Mit diesem Programm ist es möglich, Daten aus Videobeobachtungen auszuwerten. Vorher genau definierte Verhaltensdimensionen können als Kategorien per Tastendruck oder Mausklick zugeordnet bzw. kodiert werden. Jede auf diese Weise kodierte Verhaltensweise wird mit einem Anfang- und Endzeitwert versehen. Zeitwerte setzen sich aus Stunden:Minuten: Sekunden: Bilder/Sekunde zusammen (HH:MM:SS:BB) (Mangold, 2007).

Jede Verhaltenskategorie wurde separat analysiert, d. h. jedes Beobachtungsvideo wurde drei Mal angesehen und kodiert. Es wurde, wie von Aigner (2004, 2005) empfohlen, zuerst die Feinfühligkeit eingeschätzt, danach die Rückmeldung und abschließend die Joint Attention. Die Verhaltenskategorien wurden mittels unterschiedlicher Quantifizierungsmethoden beurteilt und ausgewertet. Mütterliche Feinfühligkeit wurde im Time-sampling-Verfahren, Rückmeldung und Joint Attention im Event-sampling Verfahren kodiert (siehe Kapitel 8.3.1, 8.3.2, 8.3.3).

Um eine korrekte Anwendung und möglichst objektive Einschätzung der Kategorienzuteilungen zu gewähren, erhielten die BeobachterInnen eine Einschulung in der

Anwendung von INTAKT. Diese Einschulung wurde von Frau Dr.ⁱⁿ Hirschmann geleistet. Dazu führten die BeobachterInnen vor der tatsächlichen Auswertung eine Probekodierung eines Übungsvideos durch und mussten sich im Vorhinein genauestens mit den jeweiligen, den Verhaltenskategorien zugehörigen, Verhaltensaspekten auseinandersetzen.

8. Untersuchungsinstrumente

In diesem Kapitel werden die verwendeten Fragebögen und das Beobachtungssystem INTAKT genauer beschrieben.

8.1. Fragebogen zu soziodemographischen Daten und Einverständniserklärung

Es wurde ein Fragebogen erstellt, um alle relevanten Informationen der Mütter, der Kinder und der jeweiligen Betreuungssituationen zu sammeln. Der Fragebogen wurde entweder vor oder nach der Videoaufnahme der gemeinsamen Spielsituation zwischen Mutter und Kind vorgegeben. Der Fragebogen wurde entweder der Mutter zum selbstständigen Ausfüllen vorgelegt oder mittels Interview mündlich abgefragt. Der Fragebogen befindet sich im Anhang.

Weiters wurde den Müttern auch eine Einverständniserklärung zur Unterschrift vorgelegt. Die Mütter erklärten sich darin einverstanden, dass alle erhobenen Daten und die videoaufgezeichnete Spielsituation für Forschungszwecke weiter verwendet werden dürfen. Die Einverständniserklärung befindet sich im Anhang.

8.2. Fragebogen zu mütterlichen Bedenken hinsichtlich der Entwicklung und des Verhaltens des Kindes

Um herauszufinden, ob und welche Art von mütterlichen Bedenken in der aktuellen Stichprobe von unauffälligen Müttern auftraten, wurde ein dafür geeigneter Fragebogen vorgegeben. Es wurde eine Übersetzung des ursprünglich von Glascoe 1997 entwickelten Fragebogens zu Bedenken über die Entwicklung „Parent’s Evaluations of Developmental Status (PEDS)“ verwendet (Glascoe, 2000). PEDS ist eine Art Entwicklungs-Screening, das Informationen von den Eltern verwendet, um Entwicklungsverzögerungen und Verhaltensprobleme bei Kindern zu identifizieren (siehe Kapitel 3).

Beim verwendeten Fragebogen wird zuerst allgemein nach Bedenken über die Entwicklung und das Verhalten des Kindes gefragt und danach werden die spezifischen Entwicklungsbereiche der Reihe nach abgefragt. Bisherige Erfahrungen im Umgang mit elterlichen Bedenken legen nahe, den Eltern durch diese Vorgehensweise möglichst viele

Bedenken zu entlocken (Glascoe, 1995, 2000). Zum Überblick werden in Tabelle 1 die einzelnen Items des Fragebogens dargestellt.

Tabelle 1: Items aus dem Fragebogen zu mütterlichen Bedenken

1. Haben Sie irgendwelche Bedenken hinsichtlich Lernen, Entwicklung und Verhalten?
2. Haben Sie Bedenken hinsichtlich der Sprache Ihres Kindes?
3. Haben Sie Bedenken hinsichtlich des kognitiven Bereichs Ihres Kindes?
4. Haben Sie Bedenken hinsichtlich der Lernfähigkeit und des Gedächtnisses bei Ihrem Kind?
5. Haben Sie Bedenken hinsichtlich der Feinmotorik?
6. Haben Sie Bedenken hinsichtlich der Grobmotorik?
7. Haben Sie Bedenken hinsichtlich der Wahrnehmung?
8. Haben Sie Bedenken darüber, wie sich Ihr Kind im Umgang mit anderen Kindern verhält?

8.3. Beobachtungssystem INTAKT

Wie bereits in der Einleitung zum empirischen Teil erwähnt, wurde für diese Arbeit die aktuelle Version des Beobachtungssystems INTAKT von Hirschmann et al. (2012) verwendet. INTAKT beinhaltet drei für die kindliche Entwicklung wesentliche Verhaltensdimensionen: mütterliche Feinfühligkeit, Rückmeldung und Joint Attention und untersucht anhand dieser drei Verhaltenskategorien die Qualität der Mutter-Kind-Interaktion.

Ursprünglich wurde das Verfahren INTAKT (Aigner, 2004; 2005) bei Müttern mit Beratungsbedarf oder Familien in Pflegschaftsverhältnissen verwendet. In Folge erfuhr INTAKT durch seine Erprobung und Anwendungen einige Adaptierungen, zum Beispiel im Zuge der Diplomarbeiten von Svecz (2010) und Holzer (2011), die in der aktuellen Version von Hirschmann et al. (2011; Hirschmann et al., 2012) Eingang fanden.

Um einen Einblick in die Anwendung von INTAKT und in die Durchführung der Untersuchung zu geben, werden in den nächsten Abschnitten die drei Verhaltenskategorien Feinfühligkeit, Rückmeldung und Joint Attention genauer beschrieben.

8.3.1. Ratingskala Feinfühligkeit

Mit INTAKT wird die mütterliche Feinfühligkeit auf einer siebenstufigen Ratingskala bewertet. In Zwei-Minuten-Intervallen wird mittels der Time-sampling Methode ein Urteil abgegeben, zu welcher der sieben möglichen Feinfühligkeits-Abstufungen das beobachtete Verhalten am besten passt. Es soll jenes Verhalten, das hauptsächlich, d.h. mehr als die Hälfte des Zeitintervalls präsent war, zugeordnet werden. Insgesamt ergibt sich daraus ein durchschnittlicher Feinfühligkeits-Wert (Mittelwert) für jede Mutter. Zusätzlich ist zu berücksichtigen, wenn das Kind mit der Mutter oder beide jeweils alleine mehr als 50% des Zeitintervalles nicht sichtbar sind oder aufgrund schlechter Videoqualität nicht klar zu verstehen sind, soll der gesamte Intervall als unkodierbar bewertet werden (Predominant Activity Sample-Methode).

Die sieben Stufen der Feinfühligkeit werden mit Hilfe von vier Ankerpunkten mit genauen Verhaltensbeschreibungen bewertet. Inhaltlich lehnt sich das Konzept dieser Skalen an Ainsworths Konzept der Feinfühligkeitsskalen an. Die sieben Stufen der Ratingskala mit den inhaltlich genau definierten Ankerpunkten werden im Folgenden beschrieben (Hirschmann et al., 2012):

Stufe 1 ... sehr geringe Feinfühligkeit

Stufe 2 ... geringe Feinfühligkeit

Stufe 3 ... eher geringe Feinfühligkeit

Stufe 4 ... mittlere Feinfühligkeit

Stufe 5 ... eher hohe Feinfühligkeit

Stufe 6 ... hohe Feinfühligkeit

Stufe 7 ... sehr hohe Feinfühligkeit

Ankerpunkt 1 - Sehr geringe Feinfühligkeit:

Die Bezugsperson zeigt kaum/kein Interesse, sein Handeln auf das Kind abzustimmen oder sich einem gemeinsamen Spiel mit dem Kind zu widmen. Es fällt ihr schwer bzw. gelingt ihr

nicht, die kindliche Perspektive einzunehmen und auf eigene Ideen und Handlungsabsichten zu verzichten. Die Bezugsperson spielt oder handelt eher neben dem Kind und es gelingt ihr nicht, die kindliche Aktivität anzuregen oder darauf einzugehen. Auch nonverbale Signale können nicht gut wahrgenommen werden. Der Bezugsperson gelingt es nicht, das Kind zu motivieren, da kaum Rückmeldung gegeben oder emotionale Beteiligung am Geschehen gezeigt wird. Sie kann sich auch nicht an einen kindgerechten Sprachstil anpassen und reagiert oft unpassend und ungeduldig.

Ankerpunkt 3 - Eher geringe Feinfühligkeit:

Vorwiegend wird die Situation von der Bezugsperson gelenkt und nur teilweise werden kindliche Initiativen, Wünsche und Ideen aufgegriffen und das Kind in die Handlungen miteinbezogen. Vorschläge werden oft als Anweisungen formuliert und subtilere Signale des Kindes können nicht wahrgenommen werden. Oft wird schon in das Geschehen eingegriffen, wenn das Kind noch gar keine Hilfesignale sendet. Die Bezugsperson tut sich schwer, kindliche Handlungen und Folgen daraus bzw. Ergebnisse überhaupt zu bemerken und entsprechende Rückmeldungen zu geben. Bei Problemen greift sie überwiegend ein und löst diese eigenständig, ohne das Kind hinzuzuziehen. Selbstständiges Denken wird von der Bezugsperson nicht gefördert und die kindliche Perspektive wird kaum eingenommen. Selten gelingt es, den eigenen Sprachstil dem des Kindes und dessen Entwicklungsstand anzupassen.

Ankerpunkt 5 - Eher hohe Feinfühligkeit:

Die Bezugsperson orientiert sich vorwiegend an den Bedürfnissen des Kindes und geht meist liebevoll auf Ideen, Wünsche und Interessen des Kindes ein. Meist gelingt es, ihr eigenes Handeln in den Hintergrund zu stellen um mit dem Kind gemeinsam an einer Sache zu arbeiten und kindliche Initiativen aufzugreifen. Kindliche Signale werden meistens wahrgenommen und meist angemessen darauf reagiert. Die Bezugsperson fördert zwar selbstständiges Problemlösen, jedoch greift sie häufig kurz vor dem Fertigwerden in das kindliche Handeln ein. Die Bezugsperson gibt lobendes Feedback und kann sich relativ gut an den kindlichen Sprachstil anpassen.

Ankerpunkt 7 - Sehr hohe Feinfühligkeit:

Die Bezugsperson orientiert sich nur an den Handlungen und Bedürfnissen des Kindes und schafft es gut, die kindliche Perspektive zu übernehmen. Sie reagiert auf kindliche Signale schnell und angemessen und ist in der Lage zu unterscheiden, ob und in welcher Art das Kind

Hilfe und Unterstützung braucht. Sie beteiligt sich emotional und mit Interesse am kindlichen Geschehen und gibt viel motivierendes Feedback. Der Sprachstil entspricht dem Entwicklungsstand des Kindes und die Interaktion läuft generell sehr harmonisch und reibungslos ab.

8.3.2. Kategoriensystem Rückmeldung

Das Rückmeldeverhalten der Mütter wird anhand eines Kategoriensystems mittels Event-sampling Technik kodiert. Die gesamte Dauer eines Videos wird in positive, negative, korrigierende Rückmeldung oder keine Rückmeldung eingeteilt. Die Verhaltenszuordnungen decken das gesamte Verhalten über die gesamte Dauer ab und schließen sich gegenseitig aus. Wenn eine Situation nicht einschätzbar ist, da die Mutter den Raum verlässt oder Gesprochenes nicht eindeutig verständlich ist oder wenn eine dritte Person den Raum betritt und/oder die Mutter mit einer dritten Person spricht, ist die Situation als unkodierbar zu bewerten (Hirschmann et al., 2012).

Positive Rückmeldung:

Wenn die Bezugsperson positive oder lobende Äußerungen dem Kind oder dessen Verhalten und Handeln gegenüber tätigt. Die Rückmeldung erfolgt emotional positiv in freundlichem Ton. Beispiele: „Sehr gut“, „Super“, „Gut gemacht“, „Du kannst das schon gut“ (Hirschmann et al., 2012).

Korrigierende Rückmeldung:

Wenn die Bezugsperson Äußerungen dem Kind oder dessen Handlungen und Ergebnissen gegenüber macht, die für das Kind wichtige Informationen enthalten, um seine Handlungen zu verbessern. Diese Rückmeldungen sind vielleicht inhaltlich negativ oder kritisch, aber werden in neutralem oder freundlichem Ton vermittelt. So können für das Kind Wissens- oder Informationslücken geschlossen oder Hilfe in Entscheidungssituationen gegeben werden. Beispiele: „Kugel, nicht Bugel.“, „Der Klebstoff muss runterschauen. Sonst hält es nicht.“ Oder „Schau mal genau auf die Kluppe. Du musst sie umdrehen!“.

Negative Rückmeldung:

Wenn die Bezugsperson negative Äußerungen dem Kind oder dessen Handlungen und Ergebnissen gegenüber macht. Die Bezugsperson vermittelt so eine Ablehnung oder

Unzufriedenheit mit dem Verhalten des Kindes. Beispiel: „Wo ist der Strich? Nein, da nicht! Das wird nichts!!!“.

8.3.3. Kategoriensystem Joint Attention

Die einzelnen zu beobachtenden und einzuordnenden Verhaltensaspekte stellen insgesamt ein Kategoriensystem dar, d.h. die einzelnen Verhaltenseinheiten decken das zu untersuchende Verhalten vollständig ab und schließen sich gegenseitig aus. Es wird mit der Event-sampling Methode kodiert.

Wenn Mutter und/oder Kind nicht sichtbar sind, den Raum verlassen oder eine dritte Person die Interaktion unterbricht, wird das jeweilige Verhalten als unkodierbar bewertet. Wenn aufgrund schlechter Kamera-Perspektive eine Einschätzung der Joint Attention kaum oder nicht möglich ist oder Mutter und/oder Kind direkt in die Kamera schauen, dann gilt diese Situation auch als unkodierbar. Keine Joint Attention wird kodiert, wenn kein gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus vorhanden ist. Hauptsächlich werden folgende Verhaltensaspekte bewertet (Hirschmann et al., 2012):

Aktive Aufrechterhaltung der Joint Attention-Episode auf Handlungsebene:

Die Bezugsperson übernimmt eine aktive, handelnde Rolle im gemeinsamen Spiel, um die Joint Attention des Kindes aufrecht zu erhalten. Sie richtet sich nach dem Interesse und dem Aufmerksamkeitsfokus des Kindes und unterstützt das Kind während einer Handlung oder während einer Beschäftigung mit Gegenständen durch Halten, Erklären oder Vorzeigen. Weiters begleitet sie (gemeinsames) Handeln und Spielen verbal, durch soziale Signale und auch durch non-verbales Ausdrucksverhalten, wie Blickkontakt, Anlächeln, Nicken und Zeigegesten.

Aktive Aufrechterhaltung der Joint Attention-Episode auf verbaler Ebene:

Die Bezugsperson übernimmt keine aktive, handelnde Rolle. Die Joint Attention des Kindes wird durch das Kommentieren der Handlungen und Ergebnisse des Kindes, in Form verbaler Äußerungen und non-verbalem Ausdrucksverhalten und durch soziale Signale aufrecht erhalten. Die Bezugsperson schaut interessiert zu und gibt Rückmeldungen, Erklärungen und benennt das Verhalten.

Passive Aufrechterhaltung der Joint Attention-Episode:

Die Joint Attention des Kindes wird alleine durch Zuschauen und Beobachten des spielerischen Verhaltens des Kindes aufrecht erhalten.

Aufmerksamkeitslenkung im laufenden Spiel:

Die Bezugsperson steuert den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes, also die Joint Attention im Spiel durch Befehle, Anweisungen oder Verbote in eine beliebige Richtung. Sie macht deutlich, dass sie mit einem bestimmten Lösungsweg oder bestimmtem Verhalten nicht zufrieden ist und beharrt auf ihrer Idee oder äußert diese als Wunsch gegenüber dem Kind. Die Bezugsperson greift also in das kindliche Spiel und die Aufmerksamkeit des Kindes ein und manipuliert die Situation/das Kind.

Aufmerksamkeitswechsel zu einem neuen/anderen Spiel:

Die Bezugsperson versucht direkt, den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes zu einer anderen Beschäftigung oder einem anderen Objekt hin zu lenken. Dies macht sie durch verbale Äußerungen wie Befehle oder Anweisungen oder durch das Anbieten von anderem Spielzeug.

9. Beschreibung der Stichprobe

Wie bereits in Kapitel 7 beschrieben, umfasst die Gesamtstichprobe 30 Mutter-Kind-Paare von Celand (2012) und 29 Mutter-Kind-Paare aus der vorliegenden Untersuchung, also insgesamt 59 Mutter-Kind-Paare. Beide Stichproben sind vergleichbar, da sie unter denselben Bedingungen erhoben wurden. Vorbereitung und Durchführung wurden genauest möglich abgestimmt und eine gemeinsame Einschulung in und Diskussion über die Verhaltensaspekte der Kategorien des Beobachtungssystems INTAKT gewähren eine annähernd gleiche Anwendung.

Es nahmen Mütter aus vier verschiedenen Bundesländern an der Untersuchung teil. 25 Mütter aus Wien, 24 Mütter aus Niederösterreich. Aus Oberösterreich kamen sieben und aus dem Burgenland drei Mütter dazu. Die Mütter der Stichprobe waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung zwischen 24 und 44 Jahren (MW= 33 Jahre) und teilweise berufstätig. 14 Mütter dieser Stichprobe übten zur Zeit der Erhebung keinen Beruf aus, die restlichen Mütter (45) waren berufstätig. Fünf der berufstätigen Mütter arbeiteten unter zehn Stunden, neun Mütter zehn bis 18 Stunden, 13 Mütter 20 Stunden, sieben Mütter arbeiteten 23 bis 30 Stunden, sieben Mütter arbeiteten genau 30 Stunden und fünf Mütter arbeiteten Vollzeit (mindestens 40 Stunden die Woche). Hinsichtlich des Bildungsstandes der Mütter lässt sich bemerken, dass mehr als die Hälfte dieser Stichprobe (50,8%) einen Hochschulabschluss vorwiesen, 27,1% hatten Matura, 20,3% eine Lehre oder Fachschule abgeschlossen und eine Mutter hatte ausschließlich einen Pflichtschulabschluss.

Das Ausmaß an Fremdbetreuungsstunden des Kindes betrug zwischen zweieinhalb und 48 Stunden pro Woche (MW=27,95). Die meisten Kinder (25) werden 25 bis 30 Stunden fremdbetreut; 13 Kinder werden 15-24 Stunden fremdbetreut und zwei Kinder unter 15 Stunden. 12 Kinder werden 31 bis 40 Stunden fremdbetreut und drei Kinder mehr als 40 Stunden pro Woche. Vier Mütter machten hierzu keine Angaben. Alle Mütter aus dieser Stichprobe lebten mit dem untersuchten Kind im selben Haushalt.

Das Alter der Kinder lag zwischen 36 Monaten und 71 Monaten. Zur leichteren Nachvollziehbarkeit wird das Alter in Jahren ausgedrückt: Die Kinder waren zwischen 3;0 und 5;11 Jahre alt. 27 Kinder waren drei Jahre alt, 19 Kinder vier Jahre alt und 13 Kinder fünf Jahre alt (MW=3,75 Jahre). Die Geschlechter der Kinder verteilten sich ausgeglichen, 32

Mädchen und 27 Buben. 41 Kinder hatten ein Geschwister, fünf Kinder zwei und zwei Kinder drei Geschwister. 11 Kinder waren Einzelkinder.

Für die zu beantwortenden Forschungsfragen wurden die mütterlichen Bedenken über die Entwicklung und das Verhalten der Kinder miterhoben.

58 von 59 Müttern wurde der Fragebogen zu den Bedenken vorgelegt. Ein Fragebogen fehlt, da ein Video von einer Kollegin zur Verfügung gestellt wurde. Von diesem beobachteten Mutter-Kind-Paar liegen aber nur das Video und der Fragebogen zu den soziodemographischen Daten vor.

Nach der Frage nach Bedenken über die allgemeine Entwicklung (Bedenken hinsichtlich Lernen, Entwicklung und Verhalten) antworteten 32 Mütter mit einem „Ja“, Sorgen waren also schon einmal oder sind aktuell vorhanden. Vier dieser Mütter gaben nur zu dieser allgemeinen Frage Bedenken an (6,90%) und die restlichen 28 Mütter (48,30%) nannten zusätzlich noch mindestens zu einer weiteren Frage Bedenken zur kindlichen Entwicklung (siehe Tabelle 3). Bedenken hinsichtlich spezieller Entwicklungsbereiche wurden vor allem zur Sprachentwicklung (17), hinsichtlich der Wahrnehmung (11) und hinsichtlich des Umgangs mit anderen Kindern (11) geäußert (Tabelle 2).

10. Ergebnisse der Untersuchung

10.1. Analyse der mütterlichen Bedenken über die Entwicklung innerhalb einer Stichprobe von leiblichen Müttern ohne Beratungsbedarf

Der Fragebogen zu den mütterlichen Bedenken (siehe Tabelle 1) beginnt mit einer allgemeinen Frage nach Bedenken bezüglich Lernen, Entwicklung und Verhalten. Anschließend werden spezifische Entwicklungsbereiche einzeln abgefragt: Bedenken hinsichtlich der Sprache, des kognitiven Bereichs, der Lernfähigkeit und des Gedächtnisses, der Feinmotorik, der Grobmotorik, der Wahrnehmung und hinsichtlich des Umgangs mit anderen Kindern. Die erste, allgemeine Frage des Fragebogens geht in den Analysen zweimal ein: Zum Einen als allgemeine Bedenken hinsichtlich Lernen, Entwicklung und Verhalten. Es wurden also alle dazu genannten Bedenken kodiert. Zum Anderen wurde zusätzlich berücksichtigt, ob Bedenken hinsichtlich des kindlichen Verhaltens geäußert wurden. Wenn Mütter Bedenken zum Verhalten nannten, wurden diese zusätzlich in die Kategorie „Bedenken über Verhalten“ kodiert. Alle weiteren Bedenken zu den jeweiligen Entwicklungsbereichen wurden jeweils einzeln den dazugehörigen Kategorien zugewiesen. Nachdem allgemein wenige Bedenken von den Müttern genannt wurden, wurde eine einfache Einteilung der Gruppen gewählt – und zwar für alle Arten von Bedenken jeweils die Gruppe 0 = keine Bedenken vorhanden und die Gruppe 1 = Bedenken vorhanden. Anstatt die einzelnen Arten von Bedenken noch genauer zu kategorisieren und weiter abzustufen, zum Beispiel in leichte Bedenken, schwere Bedenken und keine Bedenken.

In der aktuellen Stichprobe gaben 50 Mütter (86,2%) an, keine Bedenken hinsichtlich des Verhaltens ihres Kindes zu haben, acht Mütter (13,8%) gaben Bedenken an. Bedenken hinsichtlich Lernen, Entwicklung und Verhalten allgemein äußerten 32 der 58 Mütter (55,20%). Die meisten Bedenken wurden hinsichtlich der Sprachentwicklung (N=17, 29,3%), im Bereich der Wahrnehmung (N=11, 19%) und im Umgang mit anderen Kindern (N=11, 19%) geäußert. Tabelle 2 gibt einen Überblick über alle genannten Bedenken und deren relative Anteile.

Tabelle 2: Arten von Bedenken mit absoluten und relativen Häufigkeiten

Art der mütterlichen Bedenken	Keine Bedenken	rel. Anteil	Bedenken	rel. Anteil
Lernen, Entwicklung, Verhalten allg.	26	44,80%	32	55,20%
Verhalten	50	86,20%	8	13,80%
Sprache	41	70,70%	17	29,30%
Kognitiver Bereich	58	100%	0	0%
Lernfähigkeit, Gedächtnis	57	98,30%	1	1,70%
Feinmotorik	57	98,30%	1	1,70%
Grobmotorik	54	93,10%	4	6,90%
Wahrnehmung (Hören, Sehen)	47	81,00%	11	19,00%
Umgang mit anderen Kindern	47	81,00%	11	19,00%

Insgesamt wurden, wenn nach den einzelnen Entwicklungsbereichen gefragt wurde, relativ wenige Bedenken genannt. Aus diesem Grund beinhalten die folgenden Analysen im Hinblick auf Unterschiede im Interaktionsverhalten zwischen Mütter mit und ohne Bedenken lediglich die Kategorien „allgemeine Bedenken - Lernen, Entwicklung und Verhalten“ (Mütter mit Bedenken N=32, 55,2%), „Bedenken – Verhalten“ (Mütter mit Bedenken N=8, 13,8%), „Bedenken – Sprache“ (Mütter mit Bedenken N=17, 29,3%), „Bedenken – Wahrnehmung“ (Mütter mit Bedenken N=11, 19%) und „Bedenken - Umgang mit anderen Kindern“ (Mütter mit Bedenken N=11, 19%) (siehe Tabelle 2). Diese Kategorien von Bedenken wurden als Grundlage für weitere Analysen gewählt, da diese jeweils zumindest von 10% der Mütter genannt wurden.

Um auf die erste Forschungsfrage dieser Arbeit - *Wie weit verbreitet sind Bedenken über die Entwicklung und das Verhalten des Kindes innerhalb der aktuellen Stichprobe leiblicher Mütter ohne Beratungsbedarf?*- zurückzukommen, kann man zusammenfassend feststellen:

In dieser Stichprobe von 59 leiblichen Müttern wurden allgemeine Bedenken von mehr als der Hälfte der Mütter geäußert (N=32, 55,2%). Vier dieser Mütter gaben nur zu dieser allgemeinen Frage Bedenken an (6,90%), 14 Mütter gaben zusätzlich noch zu einer weiteren Frage Bedenken (24,20%) an, zehn Mütter hatten insgesamt drei Bedenken (17,20%) und vier Mütter hatten mindestens vier Bedenken (6,90%). Jene Mütter erzählten hier, dass sie sich schon immer wieder einmal Sorgen oder zumindest Gedanken machen, ob eh alles „normal“ bzw. innerhalb eines bestimmten Rahmens ist. Beratungsbedarf wurde hier aber von keiner

Mütter gesehen oder angesprochen. Bedenken hinsichtlich ganz spezieller Entwicklungsbereiche wurden von einigen Müttern genannt, vor allem Bedenken hinsichtlich der Sprachentwicklung (29,30% der Mütter). Weiters kamen Sorgen um die Wahrnehmung (19% der Mütter) und Unsicherheiten in der Beurteilung der Angemessenheit des Verhaltens des eigenen Kindes anderen Kindern gegenüber (19% der Mütter) zur Sprache. Die Mütter aus dieser Stichprobe äußerten insgesamt eher wenige konkrete Bedenken.

10.2. Analyse der Unterschiede im mütterlichen Interaktionsverhalten von Müttern mit und ohne Bedenken

Um nun die zweite Forschungsfrage - *Unterscheiden sich Mütter mit Bedenken und Mütter ohne Bedenken in gewissen Facetten ihres Interaktionsverhaltens?* - zu beantworten, werden in den folgenden Abschnitten die drei Verhaltensdimensionen des INTAKT-Beobachtungsverfahrens – Mütterliche Feinfühligkeit, Rückmeldung und Joint Attention – einzeln analysiert, immer im Hinblick auf zwei Gruppen von Müttern: Mütter mit Bedenken und Mütter ohne Bedenken (jeweils zu den verschiedenen Arten von Bedenken). Die Analysen zu den Bedenken zur allgemeinen Entwicklung entsprechen zugleich immer dem Vergleich von Müttern ohne Bedenken mit Müttern, die mindestens in einem Bereich Bedenken äußerten (zusammengefasst über alle Arten von Bedenken), siehe Tabelle 3.

Tabelle 3: Anzahl der Bedenken über alle Arten von Bedenken zusammengefasst

Anzahl der Bedenken	N (Mütter)	Relative Häufigkeiten
Keine Bedenken	26	44,80%
Bedenken bei 1 Frage	4	6,90%
Bedenken bei 2 Fragen	14	24,20%
Bedenken bei 3 Fragen	10	17,20%
Bedenken bei 4 Fragen	3	5,20%
Bedenken bei 5 Fragen	1	1,70%
Insgesamt mind. 1 Bedenken → Entspricht der Anzahl der Bedenken zur allgemeinen Entwicklung	32	55,20%

Nach Durchsicht der Literatur zum Thema mütterliche Bedenken (siehe Kapitel 3) lässt sich erkennen, dass bisherige Studien dazu, unter Müttern bzw. Eltern mit Beratungsbedarf oder bereits aufgetretenen Schwierigkeiten mit den Kindern durchgeführt wurden. Daher wurde die Forschungsfrage ungerichtet und völlig offen formuliert. Auch die statistischen Auswertungen sind dem angepasst.

10.2.1. Analyse von Unterschieden im Feinfühligkeitsverhalten der Mütter

Um das mütterliche Feinfühligkeitsverhalten zu beschreiben, wurde für jede Mutter (also pro Beobachtungsvideo) ein Mittelwert über alle Kategoriezuweisungen (Zwei-Minuten-Intervalle) errechnet. Somit stand für jede Mutter ein durchschnittlicher Wert für die beobachtete und eingeschätzte Feinfühligkeit zur Verfügung. Diese 59 Mittelwerte wurden für die weiteren Analysen verwendet.

Im Vergleich zwischen den Müttern mit und ohne (verschiedene Arten von) Bedenken gab es kaum Unterschiede im Feinfühligkeitsverhalten. Die Mittelwerte unterschieden sich unter den Gruppen der Mütter mit und ohne Bedenken nur sehr gering. Die Mittelwerte wurden mittels Mann-Whitney U-Tests auf Signifikanz geprüft, da die Mittelwerte der Feinfühligkeit keine Normalverteilung (siehe Anhang) aufwiesen und mit diesem Verfahren verteilungsfrei getestet werden kann. Die statistischen Kennwerte und Signifikanzen finden sich in Tabelle 4 für alle berechneten Mittelwertsvergleiche in Bezug auf das feinfühlige Verhalten von Müttern mit und ohne Bedenken wieder.

Tabelle 4: Mittelwerte für Feinfühligkeit bzgl. der erhobenen Bedenken und dazugehörige Prüfgrößen

Mütterliche Feinfühligkeit		Bedenken hinsichtlich...				
		Entw., Lernen, Verhalten (allg.)	Verhalten	Sprache	Wahrn.	Umg. Kinder
Keine Bed.	MW	5,91	5,88	6	5,90	5,91
Bedenken	MW	5,91	6,13	5,70	5,94	5,94
	U	405,000	173,000	283,000	242,500	253,000
	p (Sig.)	0,863	0,550	0,263	0,751	0,913

Die Stichprobe dieser Untersuchung enthält ausschließlich interessierte Mütter ohne Beratungsbedarf. Die hier untersuchten Mütter fielen nicht dadurch auf, besondere Schwierigkeiten in der Erziehung oder im Umgang mit den Kindern zu haben. Dies spiegelt sich in den Feinfühligkeits-Werten aller Mütter wider. Die durchschnittliche Feinfühligkeit innerhalb der gesamten Stichprobe war mit 5,93 (N=59) eher hoch bis hoch.

In den allgemeinen Bedenken über Lernen, Entwicklung und Verhalten zeigen beide Gruppen von Müttern (keine Bedenken / Bedenken) den gleichen MW von 5,91 in der Feinfühligkeit. Mütter mit Bedenken im Verhalten (N=8) verhielten sich durchschnittlich gering feinfühlig (MW=6,13), als Mütter ohne Bedenken über das Verhalten (N=50, MW=5,88). Mütter mit Bedenken über die Sprachentwicklung (N=17) zeigten sich im Durchschnitt gering weniger feinfühlig (MW=5,70), als Mütter ohne Bedenken über die Sprache (N=41, MW=6). Weitere Mittelwerte und dazugehörige Prüfgrößen sind der Tabelle 4 zu entnehmen.

Alle Mittelwertsvergleiche der mütterlichen Feinfühligkeit zeigen kaum Unterschiede untereinander. Sie lassen keine signifikante Unterscheidung zwischen Mütter mit und Mütter ohne Bedenken zu.

10.2.2. Analyse von Unterschieden im Rückmeldeverhalten der Mütter

Das mütterliche Rückmeldeverhalten wird beschrieben anhand der Dauer des Auftretens und anhand der Anzahl der Kategoriezuweisungen. Die einzelnen Beobachtungsvideos sind unterschiedlich lange, daher werden zur einfacheren Interpretierbarkeit die prozentuellen Anteile für die Dauer in Sekunden (Auftreten der einzelnen Verhaltensaspekte) und für die Anzahl der Kategorien (Wie oft jeweils ein Verhaltensaspekt kodiert wurde) angegeben.

Tabelle 5: Verteilung der relativen Häufigkeiten des Rückmeldeverhaltens

Kategorie: Rückmeldung (RM)			
Einzelne Verhaltensaspekte von RM	Relative Dauer der Einzelaspekte		Relative Anzahl der Einzelaspekte
	insg.	ohne „keine RM“	
pos. RM	0,92%	37,86%	28,45%
korr. RM	1,15%	47,33%	11,52%
neg. RM	0,36%	14,81%	6,11%
keine RM	96,67%		53,91%

Die Mütter der Gesamtstichprobe zeigten mit einer durchschnittlichen relativen Dauer von 96,67% pro Videoaufzeichnung einen hohen Anteil an keiner Rückmeldung. Der Großteil der Mütter gab also die meiste Zeit der Videobeobachtung kein Feedback über Handlungs- oder Leistungsergebnisse des kindlichen Tuns. 0,92% der Beobachtungszeit wurden durchschnittlich positive Rückmeldungen gegeben, 1,15% korrigierende Rückmeldungen und 0,36% der Zeit negatives Feedback. Da „keine Rückmeldung“ so einen hohen Anteil einnimmt, werden zusätzlich zur einfacheren Interpretierbarkeit die prozentuellen Verteilungen der verbleibenden drei Rückmeldearten (pos., korr. und neg. RM) ohne „keine Rückmeldung“ angegeben (siehe Tabelle 5).

Betrachtet man die relative Anzahl der einzelnen Verhaltensaspekte der Rückmeldung zeigt sich folgendes Bild: 53,91% der Kodierungen wurden durchschnittlich keiner Rückmeldung zugewiesen, 28,45% der Kodierungen waren durchschnittlich positive Rückmeldungen, 11,52% korrigierende Rückmeldungen und 6,11% machte negatives mütterliches Feedback aus (siehe Tabelle 5).

Die Werte der einzelnen Verhaltensmerkmale (sowohl für die Dauer als auch für die Anzahl der Episoden), die für die Rückmeldung kodiert wurden, zeigen keine Normalverteilung, daher wurde wieder ein verteilungsfreies Verfahren gewählt. Es wurden Kruskal-Wallis Tests durchgeführt, um die prozentuellen Anteile der Einzelaspekte des Rückmeldeverhaltens auf die zwei Gruppen von Müttern (Mütter mit keinen Bedenken / Mütter mit Bedenken) auf Signifikanz zu prüfen. Mit dem Kruskal-Wallis Test kann verteilungsfrei im Rahmen einer Art Varianzanalyse getestet werden, wobei der Test auf Rangplatzsummen basiert, daher werden auch zusätzlich die Mittleren Ränge zu den Prozentanteilen angegeben.

In den Tabellen 6 bis 10 werden die relative Dauer und relativen Häufigkeiten der Verhaltensaspekte der Rückmeldung pro Bedenken und dazugehörige statistische Kennwerte angegeben. Die Tabelle 6 gibt die statistischen Kennwerte in Bezug auf allgemeine Bedenken zur Entwicklung, Lernen und Verhalten wieder. Wobei zu berücksichtigen ist, dass die Anzahl der Bedenken zur allgemeinen Entwicklung, Lernen und Verhalten der Anzahl der Mütter entspricht, die zumindest in einem Bereich Bedenken äußerten.

Tabelle 6: Relative Dauer und Anzahl der RM-Aspekte bzgl. allgemeiner Bedenken und dazugehörige statistische Kennwerte.

Mütterliche Rückmeldung			Bedenken hinsichtlich Lernen, Entwicklung und Verhalten					
			Relative Dauer			Relative Anzahl		
Art	Bedenken	N	%-Anteile	MR	p (Sig.)	%-Anteile	MR	p (Sig.)
pos.	keine Bed.	26	0,96%	31,17		15,73%	27,75	
	Bedenken	32	0,88%	28,14	0,496	16,09%	30,92	0,477
korr.	keine Bed.	26	1,52%	35,08		7,77%	32,87	
	Bedenken	32	0,88%	24,97	0,023	4,88%	26,77	0,171
neg.	keine Bed.	26	0,43%	30,35		3,38%	28,42	
	Bedenken	32	0,31%	28,81	0,729	2,94%	30,38	0,659
keine	keine Bed.	26	96,21%	25,37		12,89%	29,10	
	Bedenken	32	96,99%	32,86	0,095	12,50%	29,83	0,870

Tabelle 7: Relative Dauer und Anzahl der RM-Aspekte bzgl. Bedenken über Verhalten und dazugehörige statistische Kennwerte

Mütterliche Rückmeldung			Bedenken hinsichtlich Verhalten					
			Relative Dauer			Relative Anzahl		
Art	Bedenken	N	%-Anteile	MR	p (Sig.)	%-Anteile	MR	p (Sig.)
pos.	keine Bed.	50	0,91%	29,07		28,53%	29,80	
	Bedenken	8	0,99%	32,19	0,628	27,17%	27,63	0,735
korr.	keine Bed.	50	1,14%	28,95		11,17%	28,49	
	Bedenken	8	1,31%	32,94	0,535	14,17%	35,81	0,255
neg.	keine Bed.	50	0,37%	29,29		6,28%	29,21	
	Bedenken	8	0,32%	30,81	0,811	5,51%	31,31	0,742
keine	keine Bed.	50	96,68%	29,77		54,01%	29,71	
	Bedenken	8	96,37%	27,81	0,761	53,16%	28,19	0,813

Tabelle 8: Relative Dauer und Anzahl der RM-Aspekte bzgl. Bedenken über Sprache und dazugehörige statistische Kennwerte

Mütterliche Rückmeldung			Bedenken hinsichtlich Sprache					
			Relative Dauer			Relative Anzahl		
Art	Bedenken	N	%-Anteile	MR	p (Sig.)	%-Anteile	MR	p (Sig.)
pos.	keine Bed.	41	1,04%	32,60		29,21%	31,02	
	Bedenken	17	0,62%	22,03	0,030	26,25%	25,82	0,286
korr.	keine Bed.	41	1,27%	31,23		11,58%	28,50	
	Bedenken	17	0,92%	25,32	0,225	11,59%	31,91	0,484
neg.	keine Bed.	41	0,38%	30,82		5,75%	30,09	
	Bedenken	17	0,31%	26,32	0,353	7,19%	28,09	0,680
keine	keine Bed.	41	96,48%	27,45		53,45%	27,49	
	Bedenken	17	97,02%	34,44	0,151	54,97%	34,35	0,159

Tabelle 9: Relative Dauer und Anzahl der RM-Aspekte bzgl. Bedenken hinsichtl. Wahrnehmung und dazugehörige statistische Kennwerte

Mütterliche Rückmeldung			Bedenken hinsichtlich Wahrnehmung					
			Relative Dauer			Relative Anzahl		
Art	Bedenken	N	%-Anteile	MR	p (Sig.)	%-Anteile	MR	p (Sig.)
pos.	keine Bed.	47	1,03%	32,59		29,17%	30,84	
	Bedenken	11	0,46%	16,32	0,004	24,78%	23,77	0,211
korr.	keine Bed.	47	1,25%	30,59		11,86%	29,69	
	Bedenken	11	0,80%	24,86	0,312	10,42%	28,68	0,858
neg.	keine Bed.	47	0,36%	30,31		5,62%	29,13	
	Bedenken	11	0,36%	26,05	0,448	8,53%	31,09	0,727
keine	keine Bed.	47	96,53%	28,43		53,34%	27,28	
	Bedenken	11	97,09%	34,09	0,316	56,27%	39,00	0,038

Tabelle 10: Relative Dauer und Anzahl der RM-Aspekte bzgl. Bedenken über den Umgang mit anderen Kindern und dazugehörige statistische Kennwerte

Mütterliche Rückmeldung			Bedenken hinsichtlich Umgang mit anderen Kindern					
			Relative Dauer			Relative Anzahl		
Art	Bedenken	N	%-Anteile	MR	p (Sig.)	%-Anteile	MR	p (Sig.)
pos.	keine Bed.	47	0,87%	28,52		27,68%	28,27	
	Bedenken	11	1,13%	33,68	0,361	31,18%	34,77	0,250
korr.	keine Bed.	47	1,24%	30,89		12,16%	30,66	
	Bedenken	11	0,86%	23,55	0,194	9,14%	24,55	0,280
neg.	keine Bed.	47	0,38%	29,46		6,31%	28,95	
	Bedenken	11	0,28%	29,68	0,968	5,58%	31,86	0,604
keine	keine Bed.	47	96,65%	29,36		53,84%	29,77	
	Bedenken	11	96,57%	30,09	0,897	54,10%	28,36	0,804

Im Vergleich von Müttern mit und ohne (verschiedener Arten von) Bedenken in Bezug auf die relative Dauer und Anzahl der einzelnen Aspekte des Rückmeldeverhaltens zeigen sich insgesamt wenig Unterschiede.

Positive Rückmeldungen, korrigierende Rückmeldungen und keine Rückmeldungen verteilen sich relativ ähnlich unter den Müttern mit (N=32) und ohne allgemeine Bedenken (N=26) über die Entwicklung. Signifikant zeigte sich der Unterschied in den korrigierenden Rückmeldungen ($p=0,023$). Also Mütter, die hier Bedenken äußerten, wiesen eine signifikant geringere Dauer an korrigierenden Rückmeldungen auf (0,88%), als Mütter ohne Bedenken (1,52%). In Bezug auf die relative Anzahl der korrigierenden Rückmeldungen konnte dieser signifikante Unterschied nicht gefunden werden (keine Bed=7,77% / Bed=4,88% / $p=0,171$). Prozentuelle Anteile, Mittlere Ränge und Prüfgrößen finden sich in Tabelle 6 wieder.

Mütter mit Bedenken über das Verhalten (N=8) unterschieden sich in keiner der einzelnen Verhaltensaspekte von Rückmeldung signifikant von den Müttern ohne Bedenken über das Verhalten (N=50). Auch zwischen Müttern mit Bedenken hinsichtlich des Umgangs mit anderen Kindern (N=11) und Müttern ohne solcher Bedenken (N=47) konnten keine signifikanten Unterschiede im Rückmeldeverhalten festgestellt werden. Prozentuelle Anteile, Mittlere Ränge und Prüfgrößen für die Einzelaspekte können in den Tabellen 7 und 10 nachgelesen werden.

Mütter mit Bedenken hinsichtlich der Sprache ($p=0,030$, N=17) und hinsichtlich der Wahrnehmung ($p=0,004$, N=11) zeigten einen signifikant geringeren Anteil an positiven Rückmeldungen (relative Dauer), als Mütter ohne Bedenken über Sprache und Wahrnehmung. In Bezug auf die relative Anzahl der einzelnen Verhaltensaspekte konnten diese signifikanten Ergebnisse nicht gefunden werden. Die dazugehörigen statistischen Kennwerte werden in den Tabellen 8 und 9 wiedergegeben. Mütter mit Bedenken zur Wahrnehmung gaben ihren Kindern insgesamt signifikant weniger oft Rückmeldungen ($p=0,038$), siehe Tabelle 9.

10.2.3. Analyse von Unterschieden in der mütterlichen Unterstützung von Joint Attention

Für die Beschreibung der mütterlichen Unterstützung der Joint Attention werden die Dauer und Anzahl der einzelnen Verhaltensaspekte von Joint Attention berücksichtigt. Aufgrund der unterschiedlichen Beobachtungszeiten bzw. Videolängen wurden für die statistischen Analysen wieder die prozentuellen Anteile sowohl für die Dauer des Auftretens der Einzelaspekte der Joint Attention als auch für die Anzahl der Einzelaspekte der Joint Attention verwendet.

Tabelle 11: Verteilung der relativen Häufigkeiten der Verhaltensaspekte der Joint Attention

Kategorie: Joint Attention (JA)		
Einzelne Verhaltensaspekte von JA	Relative Dauer der Einzelaspekte	Relative Anzahl der Einzelaspekte
aktive JA - Handlung	60,13%	30,63%
aktive JA - verbal	14,23%	28,57%
passive JA	18,90%	35%
Lenkung der JA	2,66%	4,83%
Wechsel der JA	0,07%	0,13%
Keine JA	0,59%	0,84%

Die Verteilung der Einzelaspekte in der Gesamtstichprobe lassen sich folgender Maßen beschreiben: Mehr als die Hälfte der Zeit wurde durchschnittlich von den Müttern die Joint Attention aktiv auf der Handlungsebene aufrechterhalten (60,13%), 14,23 % der Zeit hielten durchschnittlich die meisten Mütter die Joint Attention verbal aufrecht, 18,90% wurde die Joint Attention passiv aufrechterhalten, 2,66% der Zeit wurde die Aufmerksamkeit von den Müttern abgelenkt, 0,07 % der Zeit wechselten Mütter den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes (meist notwendig um vom Basteln zum Spielen zu wechseln) und nur 0,59% der Zeit wurde kein Versuch unternommen die Joint Attention in irgendeiner Form aufrechtzuerhalten (siehe Tabelle 11).

Sieht man sich nun die relative Anzahl der einzelnen Joint Attention Episoden an, verteilen sich die durchschnittlichen Ausprägungen in folgender Weise: 30,63% aller Kodierungen

wurden der aktiven Aufrechterhaltung der Joint Attention auf der Handlungsebene zugewiesen, 28,57% wurden der verbalen Aufrechterhaltung der Joint Attention zugeordnet, 35% der Joint Attention Episoden wurden passiv aufrechterhalten, 4,83% der Kodierungen fielen auf die Lenkung der Joint Attention, 0,13% wurden mit Wechsel der Joint Attention kodiert und 0,84% betrug die Anzahl keiner Joint Attention (siehe Tabelle 11).

Die Daten der Verhaltensausrprägungen sind nicht normalverteilt, daher wurde ein parameterfreies Verfahren verwendet. Es wurden wieder Kruskal-Wallis-Tests zur Bestimmung signifikanter Ergebnisse durchgeföhrt. Für die einzelnen Kodierungen der Joint Attention Episoden werden daher wieder die Mittleren Ränge angegeben. Die Prozentanteile, Mittleren Ränge und Prüfgrößen für die Verhaltensaspekte der Joint Attention werden in den Tabellen 12 bis 16 wiedergegeben.

Tabelle 12: Relative Dauer und Anzahl der JA-Aspekte bzgl. allgemeiner Bedenken und dazugehörige statistische Kennwerte

Mütterliche Joint Attention			Bedenken hinsichtlich Lernen, Entwicklung, Verhalten					
			Relative Dauer			Relative Anzahl		
Art	Bedenken	N	%-Anteile	MR	p (Sig.)	%-Anteile	MR	p (Sig.)
Handl.	keine Bed.	26	65,97%	38,27		73,08%	36,42	
	Bedenken	32	54,69%	22,38	0,000	81,88%	23,88	0,005
verbal	keine Bed.	26	12,87%	25,88		63,04%	22,81	
	Bedenken	32	15,54%	32,44	0,142	91,31%	34,94	0,007
passiv	keine Bed.	26	15,99%	23,50		84,31%	29,38	
	Bedenken	32	21,63%	34,38	0,015	105,53%	29,59	0,963
Lenk.	keine Bed.	26	1,64%	23,52		10,27%	28,27	
	Bedenken	32	3,52%	34,36	0,015	14,84%	30,50	0,617
Wechsel	keine Bed.	26	0,07%	27,73		0,27%	27,31	
	Bedenken	32	0,07%	30,94	0,380	0,53%	31,28	0,277
Keine JA	keine Bed.	26	0,47%	27,33		1,54%	28,42	
	Bedenken	32	0,71%	31,27	0,345	2,50%	30,38	0,637

Tabelle 13: Relative Dauer und Anzahl der JA-Aspekte bzgl. Bedenken über Verhalten und dazugehörige statistische Kennwerte

Mütterliche Joint Attention			Bedenken hinsichtlich Verhalten					
			Relative Dauer			Relative Anzahl		
Art	Bedenken	N	%-Anteile	MR	p (Sig.)	%-Anteile	MR	p (Sig.)
Handl.	keine Bed.	50	61,76%	32,44		31,30%	32,14	
	Bedenken	8	47,18%	11,13	0,001	25,84%	13	0,003
verbal	keine Bed.	50	13,95%	28,24		28,26%	28,22	
	Bedenken	8	16,84%	37,38	0,155	30,45%	37,50	0,149
passiv	keine Bed.	50	18,19%	27,72		34,88%	29,02	
	Bedenken	8	24,84%	40,63	0,045	36,31%	32,50	0,588
Lenk.	keine Bed.	50	2,17%	27,65		4,58%	28,60	
	Bedenken	8	5,81%	41,06	0,037	6,34%	35,13	0,310
Wechsel	keine Bed.	50	0,06%	28,54		0,13%	28,73	
	Bedenken	8	0,13%	35,50	0,187	0,18%	34,31	0,290
Keine JA	keine Bed.	50	0,58%	27,80		0,85%	27,72	
	Bedenken	8	0,73%	41,38	0,022	0,89%	40,63	0,031

Tabelle 14: Relative Dauer und Anzahl der JA-Aspekte bzgl. Bedenken über Sprache und dazugehörige statistische Kennwerte

Mütterliche Joint Attention			Bedenken hinsichtlich Sprache					
			Relative Dauer			Relative Anzahl		
Art	Bedenken	N	%-Anteile	MR	p (Sig.)	%-Anteile	MR	p (Sig.)
Handl.	keine Bed.	41	61,56%	31,95		30,66%	30,59	
	Bedenken	17	55,37%	23,59	0,086	30,27%	26,88	0,447
verbal	keine Bed.	41	14,92%	30,41		28,49%	29,07	
	Bedenken	17	12,96%	27,29	0,522	28,74%	30,53	0,765
passiv	keine Bed.	41	17,48%	29,71		35,42%	29,93	
	Bedenken	17	23,01%	36,24	0,050	34,23%	28,47	0,765
Lenk.	keine Bed.	41	2,47%	27,28		4,65%	28,73	
	Bedenken	17	3,18%	34,85	0,120	5,25%	31,35	0,591
Wechsel	keine Bed.	41	0,69%	29,09		0,13%	28,95	
	Bedenken	17	0,07%	30,50	0,723	0,15%	30,82	0,639
Keine JA	keine Bed.	41	0,38%	28,15		0,64%	28,20	
	Bedenken	17	1,14%	32,76	0,311	1,36%	32,65	0,325

Tabelle 15: Relative Dauer und Anzahl der JA-Aspekte bzgl. Bedenken hinsichtlich der Wahrnehmung und dazugehörige statistische Kennwerte

Mütterliche Joint Attention			Bedenken hinsichtlich Wahrnehmung					
			Relative Dauer			Relative Anzahl		
Art	Bedenken	N	%-Anteile	MR	p (Sig.)	%-Anteile	MR	p (Sig.)
Handl.	keine Bed.	47	61,00%	30,98		30,83%	30,26	
	Bedenken	11	54,37%	23,18	0,168	29,32%	26,27	0,481
verbal	keine Bed.	47	14,38%	29,49		28,42%	29,11	
	Bedenken	11	14,20%	29,55	0,992	29,20%	31,18	0,714
passiv	keine Bed.	47	18,13%	27,66		34,95%	29,47	
	Bedenken	11	23,26%	37,36	0,086	35,61%	29,64	0,976
Lenk.	keine Bed.	47	2,57%	27,98		4,79%	28,94	
	Bedenken	11	3,14%	36,00	0,156	5,00%	31,91	0,599
Wechsel	keine Bed.	47	0,07%	28,79		0,13%	28,72	
	Bedenken	11	0,07%	32,55	0,418	0,17%	32,82	0,377
Keine JA	keine Bed.	47	0,60%	28,17		0,89%	28,46	
	Bedenken	11	0,63%	35,18	0,185	0,70%	33,95	0,295

Tabelle 16: Relative Dauer und Anzahl der JA-Aspekte bzgl. Bedenken über Umgang mit anderen Kindern und dazugehörige statistische Kennwerte

Mütterliche Joint Attention			Bedenken hinsichtlich Umgang mit anderen Kindern					
			Relative Dauer			Relative Anzahl		
Art	Bedenken	N	%-Anteile	MR	p (Sig.)	%-Anteile	MR	p (Sig.)
Handl.	keine Bed.	47	60,93%	31,11		31,15%	31,06	
	Bedenken	11	54,67%	22,64	0,134	27,98%	22,82	0,145
verbal	keine Bed.	47	14,13%	28,55		28,06%	27,68	
	Bedenken	11	15,26%	33,55	0,377	30,74%	37,27	0,090
passiv	keine Bed.	47	19,00%	29,15		35,27%	30,09	
	Bedenken	11	19,53%	31,00	0,743	34,21%	27,00	0,585
Lenk.	keine Bed.	47	2,29%	28,21		4,71%	29,06	
	Bedenken	11	4,30%	35,00	0,230	5,34%	31,36	0,684
Wechsel	keine Bed.	47	0,06%	28,36		0,11%	28,35	
	Bedenken	11	0,12%	34,36	0,195	0,25%	34,41	0,191
Keine JA	keine Bed.	47	0,45%	28,22		0,71%	28,73	
	Bedenken	11	1,27%	34,95	0,203	1,48%	32,77	0,442

Im Vergleich von Müttern mit und ohne (verschiedener Arten von) Bedenken in Bezug auf die relative Dauer und Anzahl der einzelnen Verhaltensaspekte von Joint Attention gab es ein paar Unterschiede zu erkennen, die im Folgenden ausgeführt werden.

Mütter mit Bedenken über die allgemeine Entwicklung (N=32) zeigten eine signifikant geringere Dauer ($p=0,000$), aber eine signifikant höhere Anzahl ($p=0,005$) an Versuchen, die Joint Attention aktiv auf der Handlungsebene aufrecht zu erhalten, als Mütter ohne derartige Bedenken. Weiters wiesen jene Mütter eine signifikant längere Dauer an passiven Episoden ($p=0,015$) und Episoden mit Lenkung der Joint Attention ($p=0,015$) auf und zeigten eine signifikant höhere Anzahl an verbaler Aufrechterhaltung ($p=0,007$), im Vergleich zu Müttern ohne Bedenken. Prozentanteile, Mittlere Ränge und Prüfgrößen sind der Tabelle 12 zu entnehmen.

Mütter mit Bedenken über das Verhalten (N=8) zeigten im Vergleich zu Müttern ohne Bedenken eine signifikant geringere Dauer ($p=0,001$) und niedrigere Anzahl ($p=0,003$) an Episoden mit aktiver Aufrechterhaltung der Joint Attention auf Handlungsebene. Weiters zeigen jene Mütter signifikant längere Episoden passiver Joint Attention ($p=0,045$), längere Episoden mit Lenkung der Joint Attention ($p=0,037$) und keiner Joint Attention ($p=0,022$) und signifikant mehr Kodierungen von keiner Joint Attention ($p=0,031$). Die dazugehörigen statistischen Kennwerte finden sich in der Tabelle 13 wieder.

Es konnten also einige Unterschiede in den Verhaltensausrägungen zwischen den Gruppen der Mütter mit Bedenken und der Mütter ohne Bedenken gefunden werden. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass allgemein die Gruppen von Müttern mit Bedenken klein waren und zusätzlich zeigen die relativen Häufigkeiten für die Dauer und die Anzahl der einzelnen Kodierungen eine starke Unausgewogenheit. Der durchschnittliche Anteil der einzelnen Kodierungen von „Lenkung der Joint Attention“, „Wechsel der Joint Attention“ und „keine Joint Attention“ beträgt pro Video insgesamt nur 3,34% an relativer Dauer und 5,83% an relativer Anzahl der Episoden.

Die Analysen für die einzelnen Verhaltensausrägungen wurden pro Bedenken und für jede Verhaltensdimension separat berechnet. Im nächsten Kapitel werden die Verhaltensausrägungen der Mütter auf multivariater Ebene analysiert um möglicher Weise

eine Systematik bzw. eine bessere und klarere Unterscheidung zwischen Müttern mit und ohne Bedenken zu finden.

10.2.4. Analyse von Unterschieden auf multivariater Ebene

Nach den univariaten Analysen im vorigen Kapitel werden im Folgenden die Gruppenunterschiede (Mütter mit Bedenken / keine Bedenken) auf multivariater Ebene untersucht. Es wurden eine schrittweise Diskrimanzanalyse und eine schrittweise Regressionsanalyse mit den beobachteten Verhaltensaspekten der drei mütterlichen Verhaltensdimensionen durchgeführt.

Bei den Analysen wurden die Mittelwerte der Feinfühligkeit, die relative Dauer und die relative Anzahl der einzelnen Verhaltensaspekte der Dimensionen Rückmeldung und Joint Attention (ohne jeweils der Kategorien „keine Rückmeldung“ und „keine Joint Attention“) berücksichtigt.

Mit einer Diskrimanzanalyse können Gruppenunterschiede in Bezug auf einzelne (prädiktive) Merkmalsvariablen analysiert werden. Dazu werden die erfragten Bedenken der Mütter über alle Arten von Bedenken hinweg zusammengefasst, sodass analysiert werden kann, in welchen Verhaltensaspekten sich Mütter mit Bedenken zumindest in einem Bereich (N=32) und Mütter ohne Bedenken (N=26) unterscheiden. Da die Daten in den beiden zu untersuchenden Gruppen von Müttern metrisch sind, ist damit schon eine wesentliche Voraussetzung für die Anwendbarkeit einer Diskrimanzanalyse erfüllt.

Es wurde eine **schrittweise Diskrimanzanalyse** unternommen. Dabei werden die einzelnen Verhaltensmerkmale Schritt für Schritt analysiert, wobei SPSS (Version 17) nur jene Variablen weiterberücksichtigt, die signifikant zur Verbesserung der Diskrimanz (Trennkraft) beitragen. Also signifikant zwischen den Gruppen trennen können (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2011). Jene Variablen, die nicht gut genug zwischen den Gruppen trennen, werden nicht weiter berücksichtigt.

Eine weitere Voraussetzung für die Anwendbarkeit einer Diskrimanzanalyse sind homogene Streuungen in den Gruppen. Die Gleichheit der Streuung der zu vergleichenden Gruppen kann mit dem Box's M-Test überprüft werden. Für die vorliegenden Gruppen können jeweils

annähernd gleiche Streuungen angenommen werden. Die Ergebnisse des Tests werden im Anhang dargestellt. In der Tabelle 17 werden wichtige statistische Kennwerte der berechneten Diskriminanzanalyse angegeben.

Tabelle 17: Kennwerte der Diskriminanzanalyse

Schrittweise Diskriminanzanalyse				Diskrimanzfunktion				
Schritt	Variable aufgenommen	Lambda Λ	p (Sig.)	Λ	χ^2	p (Sig.)	Eigenwert	Korr
1.	Rel.DauerJAHandl.	0,831	0,001	0,655	23,042	0,000	0,526	0,587
2.	Rel.AnzahlJAPassiv	0,743	0,000					
3.	Rel.DauerRMkorr.	0,655	0,000					

Es wird mit der Diskriminanzanalyse auf multivariater Ebene der Forschungsfrage nachgegangen, in wie weit Mütter mit zumindest einem Bedenken und Mütter ohne Bedenken sich signifikant anhand bestimmter Verhaltensmerkmale unterscheiden.

Die durchgeführte Diskriminanzanalyse ergab eine signifikante Diskriminanzfunktion mit einem Lambda Λ von 0,655 ($\chi^2=23,042$; $p=0,000$), siehe Tabelle 17. Wilks' Lambda Λ ist ein Kriterium, um die Trennkraft statistisch zu überprüfen. Angegeben wird neben dem Λ auch der transformierte Chi-Quadrat Wert χ^2 . Wobei sich diese Kennwerte bei guter Trennkraft so verhalten, dass das Λ kleiner wird mit größer werdendem χ^2 (Backhaus et al., 2011).

Die signifikante Diskriminanzfunktion besagt, dass die Gruppenunterschiede durch die Verhaltensausrägungen „relative Dauer aktiver Joint Attention auf der Handlungsebene“ ($\Lambda=0,831$; $p=0,001$), „relative Anzahl passiver Aufrechterhaltung der Joint Attention“ ($\Lambda=0,743$; $p=0,000$) und „relative Dauer an korrigierenden Rückmeldungen“ ($\Lambda=0,655$; $p=0,000$) erklärt werden können.

Im Anschluss wurde eine **schrittweise Regressionsanalyse** durchgeführt um den Einfluss der verschiedenen Verhaltensaspekte, die bereits auf univariater Ebene zu signifikanten Ergebnissen führten, genauer auf die Anzahl der Bedenken abzuschätzen. Also wie sich das mütterliche Verhalten auf die Anzahl der Bedenken auswirkt. Die schrittweise Regressionsanalyse bietet dazu ein automatisiertes Vorgehen, bei dem im ersten Schritt eine einfache Regression mit derjenigen (unabhängigen) Variable berechnet wird, die die höchste

Korrelation mit der (abhängigen) Variable „Anzahl der Bedenken“ aufweist. Im zweiten Schritt wird jene (unabhängige) Variable hinzugefügt, die den größten Beitrag zur Erklärung des Bestimmtheitsmaßes (R^2) leistet. Es wird so versucht ein Modell zu finden mit dem höchsten Bestimmtheitsmaß (Backhaus et al., 2011). Durch dieses Vorgehen sollen aussagekräftige Prädiktoren gefunden werden, die den gesuchten Zusammenhang am besten erklären können.

Tabelle 18: Kennwerte der Regressionsanalyse

Schrittweise Regressionsanalyse							
Variable aufgenommen		Beta	t	p (Sig.)	F	p (Sig.)	R^2
1.	Rel.DauerJAHandl	-1,804	-2,184	0,035	2,473	0,009	0,512
2.	Rel.DauerJAVermal	-1,047	-2,310	0,026			

Die Regressionsanalyse ergab ein signifikantes Modell ($F=2,473$, $p=0,009$) mit den Prädiktoren „relative Dauer der aktiven Aufrechterhaltung der Joint Attention auf Handlungsebene“ ($p=0,035$), und „relative Dauer der verbalen Aufrechterhaltung der Joint Attention“ ($p=0,026$). Diese Verhaltensausrprägungen hängen signifikant mit der Anzahl der Bedenken zusammen, sie erklären gemeinsam 51,2% ($R^2=0,512$) der Variation der Variable „Anzahl von Bedenken“. Die größte Einflussstärke zeigte die „relative Dauer der aktiven Aufrechterhaltung der Joint Attention auf Handlungsebene“ mit einem Regressionskoeffizienten (= Beta) von -1,804. Mütter, die weniger lange die Joint Attention aktiv auf verbaler und Handlungsebene aufrecht erhielten, gaben tendenziell mehr Bedenken zur Entwicklung des Kindes an.

10.3. Berechnungen zur BeobachterInnenübereinstimmung

Um die Zuverlässigkeit der Beurteilungen der BeobachterInnen zu gewährleisten und zu überprüfen, stehen bestimmte Maße zur Berechnung der BeobachterInnenübereinstimmung zur Verfügung.

Für die folgenden Berechnungen wurden Beobachtungen von Celand (2012) und der Autorin zusammengefasst und mit den Beurteilungen einer unabhängigen Beobachterin verglichen. Dazu wurden zufällig jeweils aus beiden Einzelstichproben (Celand / Autorin) acht vollständig kodierte Videos herangezogen (jedes vierte Video). Diese insgesamt 16 Beobachtungsvideos wurden von einer weiteren Diplomandin, Frau Krätschmer, gegenkodiert. Daraus wurden dann Übereinstimmungswerte errechnet, welche in den folgenden Abschnitten genauer beschrieben werden.

Für die BeobachterInnenübereinstimmung zur Beurteilung der Skala „Feinfühligkeit“ wurde die unjustierte, einfaktorielle Intraklassenkorrelation berechnet. Für das Kategoriensystem „Rückmeldung“ wurde ein ungewichteter Kappa-Koeffizient und für das Kategoriensystem „Joint Attention“ ein time-unit basierter Kappa-Koeffizient gewählt.

Es wurde jeweils ein Überschneidungsbereich von mindestens 50% der Kodierungen gewählt und eine Toleranzgrenze von (+/-) zwei Sekunden berücksichtigt. Innerhalb dieser Toleranzgrenze werden alle gemeinsamen Ereignisse als übereinstimmend gewertet.

10.3.1. Intraklassenkorrelation für die Skala Feinfühligkeit

Als Maß für die BeobachterInnenübereinstimmung wird bei intervallskalierten Ratingskalen oft die Intraklassenkorrelation verwendet. Diese stellt ein Reliabilitätsmaß dar, welches ausdrückt, ob die BeurteilerInnen die jeweils gleiche Person relativ ähnlich einschätzen (Wirtz & Caspar, 2002). Es wurde eine unjustierte Intraklassenkorrelation gewählt, da diese die Mittelwertsunterschiede zwischen den BeurteilerInnen als Fehler verrechnet (siehe Kapitel 4.8.2.1.). Weiters wurde eine einfaktorielle Intraklassenkorrelation gewählt, da diese immer dann verwendet wird, wenn die Personen von verschiedenen BeobachterInnen beurteilt wurden (Wirtz & Caspar, 2002).

Für die Skala Feinfühligkeit wurde zur Bestimmung der BeobachterInnenübereinstimmung eine unjustierte, einfaktorielle Intraklassenkorrelation ($ICC_{\text{unjust., einfakt.}}$) mittels SPSS 17 errechnet.

Die Übereinstimmungswerte können sowohl für die Ausprägungen der durchschnittlichen Feinfühligkeits-Werte pro Video (ein Mittelwert für Feinfühligkeit für jede Mutter) als auch für alle einzelnen Kodierungen über alle für die Berechnung herangezogenen Videos hinweg angegeben werden. Die $ICC_{\text{unjust., einfakt}}$ ergab einen Wert von 0,682 im Vergleich der durchschnittlichen Mittelwerte für jede Mutter. Zieht man jedoch die einzelnen Kodierungen pro Zwei-Minuten-Intervall heran, reduziert sich die $ICC_{\text{unjust., einfakt}}$ auf 0,574.

Tabelle 19: Intraklassenkorrelation

Intraklassenkorrelation - Feinfühligkeit		
ICC_{unjust., einfakt}		KI [Unter-; Obergrenze]
für einzelne Abstufungen	0,574	[0,503; 0,637]
für MW-Ausprägungen	0,682	[0,310; 0,875]

Die Werte werden ähnlich einer Produkt-Moment-Korrelation interpretiert, ein Wert von 0 bedeutet keinen Zusammenhang zwischen den Rating-Urteilen der BeobachterInnen und je näher der Koeffizient gegen 1 geht, desto besser ist der Zusammenhang und desto höher die Reliabilität der Einschätzungen. Ein Wert von 0,7 gilt als gute Reliabilität (Wirtz & Caspar, 2002). Somit ergibt ein ICC von 0,57 eine ausreichende Übereinstimmung. Nach Fleiss (1981) kann man einen Wert von 0,574 als annehmbar interpretieren. Werte von 0,60 bis 0,75 deuten auf eine gute Übereinstimmung hin und Werte über 0,75 bedeuten eine ausgezeichnete Übereinstimmung (Fleiss, 1981).

10.3.2. Kappa-Berechnungen für Kategorien Rückmeldung und Joint Attention

Der Kappa-Koeffizient ist ein Objektivitätsmaß, mit dem angegeben wird, wie übereinstimmend beobachtete Daten erhoben wurden (Faßnacht, 1995). Der Kappa-Koeffizient wird am häufigsten bei kategorialen Daten und Häufigkeitswerten verwendet (Schölmerich, 2011) und basiert auf der prozentualen Übereinstimmung von zwei oder mehr BeobachterInnen in ihren Urteilen (Wirtz & Caspar, 2002).

Für das Kategoriensystem Rückmeldung wurde der ungewichtete Kappa-Koeffizient mit Mangold Interact (Version 9) ermittelt. Anschließend mit Microsoft Excel erneut berechnet, um so die Zuordnungen „unkodierbar“ herauszunehmen. Der Kappa-Wert für die aktuelle Stichprobe beträgt 0,41, reduziert um „unkodierbar“ ergibt sich ein Kappa-Wert von 0,40.

Für die Berechnung der BeobachterInnenübereinstimmung für das Kategoriensystem Joint Attention eignet sich ein „time-unit“ basierter Kappa besser. Aufgrund der sehr unterschiedlichen Anzahl von Ereignis-Kodierungen ist es angemessener Zeiteinheiten zu berücksichtigen, anstatt Ereignisseinheiten. So können übereinstimmende Paare von Zeiteinheiten überprüft werden, ebenso ausgedrückt mit einem Kappa-Wert. Mit dem Programm Generalized Sequential Quierier GSEQ kann diese Analyse durchgeführt werden. GSEQ berechnet den Kappa-Wert zweimal, einmal jeweils mit jeder/m der BeobachterInnen als Erste/r. Typischer Weise variieren diese zwei angegebenen Kappa-Werte nur sehr gering (Bakeman & Quera, 2011).

Frau Krätschmer beschäftigt sich in ihrer Diplomarbeit (in Vorbereitung) mit Verbesserungsmöglichkeiten der BeobachterInnenübereinstimmung für INTAKT und hat ihre Berechnungen zur Verfügung gestellt. Die Kappa-Werte der Kategorie Joint Attention lassen sich mit 0,80 / 0,79 festlegen.

Tabelle 20: Kappa-Werte für Rückmeldung und Joint Attention

	Rückmeldung	Joint Attention
Kappa κ	0,409	0,80 / 0,79
Kappa κ – ohne „unkodierbar“	0,395	

Um diese Kappa-Werte interpretieren zu können wird Bezug genommen auf häufig verwendete Richtwerte bzw. Angaben aus der Literatur. Nach Margraf und Fehm (1996) gelten in der klinischen Diagnostik Kappa-Werte ab 0,5 als zufriedenstellende und ab 0,7 als gute Übereinstimmungswerte.

Wirtz und Caspar (2002) führen noch weitere in der Literatur häufig anzutreffende Richtwerte zur möglichen Beurteilung der Güte von Kappa-Werten an. Demnach können Kappa-Werte von 0,4 bis 0,6 als akzeptabel interpretiert werden. Werte von 0,6 bis 0,75 gelten als gute und Werte ab 0,75 als sehr gute Übereinstimmung.

Für das Kategoriensystem Rückmeldung kann mit einem Kappa von 0,395 von einer annehmbaren BeobachterInnenübereinstimmung gesprochen werden. Nach Landis und Koch (1977) gelten Kappa-Werte von 0,21 bis 0,40 als ausreichend, ab 0,41 als mittelmäßig, ab 0,61 als beachtlich ab einem Kappa-Wert von 0,81 ist die Übereinstimmung laut den Autoren fast perfekt.

Für die Kategorie Joint Attention wurde mit einem Kappa-Wert von 0,80/ 0,79 eine sehr gute BeobachterInnenübereinstimmung erreicht (Margraf & Fehm, 1996; Wirtz & Caspar, 2002). Nach Landis und Koch (1977) kann die Übereinstimmung als beachtlich interpretiert werden.

11. Diskussion der Untersuchungsergebnisse

Zielsetzung der Arbeit war es, einen Teil der Normierungsstichprobe für das Beobachtungssystem INTAKT (Aigner, 2004, 2005; Svecz, 2010; Holzer, 2011; Hirschmann et al., 2011; Hirschmann et al., 2012) zu erheben. Mit INTAKT kann die Qualität der Mutter-Kind-Interaktion anhand der drei Verhaltenskategorien Feinfühligkeit, Rückmeldung und Joint Attention erfasst werden. Es wurden insgesamt 59 Mutter-Kind-Paare (aus zwei Einzelstichproben: Celand, N=30; Autorin, N=29) beim Basteln und Spielen beobachtet. Die Bastel- und Spielsituationen wurden videoaufgezeichnet. Im Anschluss daran wurde das Interaktionsverhalten mit der computerunterstützten Software Mangold Interact – Version 9 kodiert und weitere Analysen mit dem Statistikprogramm SPSS 17 durchgeführt.

Darüber hinaus wurden mütterliche Bedenken über die Entwicklung und das Verhalten des Kindes erhoben. Dazu wurde den Müttern nach der Beobachtung ein Fragebogen vorgelegt.

Mit den erhobenen Daten wurde zwei Fragen nachgegangen: Wie weit verbreitet sind mütterliche Bedenken über die Entwicklung innerhalb einer Stichprobe von Müttern ohne Beratungsbedarf und lassen sich Unterschiede im Interaktionsverhalten feststellen, in Bezug auf die Unterscheidung von Müttern mit Bedenken und Müttern ohne Bedenken. Die Fragestellungen wurden offen und ungerichtet formuliert, da keine Vermutung in eine bestimmte Richtung nahelag. Mit einer systematischen Befragung von Eltern nach ihren Bedenken über die Entwicklung sollen früh Abweichungen von einer normalen Entwicklung entdeckt werden, um so notwendige Fördermaßnahmen einleiten zu können (Glascoe, 1999; www.pedstest.com).

Insgesamt äußerten mehr als die Hälfte der Mütter (N=32, 55,20%) allgemeine Bedenken über die Entwicklung, das Lernen oder das Verhalten der Kinder. Einige Mütter berichteten, dass Sorgen oder Bedenken schon einmal vorkamen oder aktuell vorhanden waren. Wurde aber nach speziellen Entwicklungsbereichen gefragt, dann äußerten die Mütter weniger Bedenken. Insgesamt nannten 26 (44,80%) der befragten 58 Mütter keine Bedenken, vier (6,90%) Mütter gaben Bedenken in einem Entwicklungsbereich an und 28 Mütter (48,30%) äußerten zu zwei oder mehr als zwei Bereichen Bedenken über die kindliche Entwicklung (Tabelle 3).

Bedenken über das Verhalten wurden von acht Müttern (13,80%) genannt, Bedenken zur sprachlichen Entwicklung wurden von 17 Müttern (29,30%) geäußert, zur Wahrnehmung und

hinsichtlich des Umgangs mit anderen Kindern gaben jeweils 11 Mütter (je 19,00%) an, schon einmal Sorgen gehabt zu haben. Vier Mütter (6,90%) äußerten Bedenken zur grobmotorischen Entwicklung und Bedenken zur Feinmotorik und Lernfähigkeit wurden von jeweils einer Mutter (je 1,70%) genannt. In den meisten Bereichen wurden kaum Bedenken geäußert (siehe Tabelle 2). Was aber nicht weiter verwundert, da es sich um eine unausgelesene Stichprobe von Müttern ohne Beratungsbedarf oder Erziehungsschwierigkeiten handelt. Bisherige Untersuchungen zum Thema Bedenken befassten sich vor allem mit der Aufdeckung von Entwicklungsverzögerungen und Verhaltensproblemen bei Kindern (Glascoe, 1999, 2000). Das Wissen um elterliche Bedenken und Ergebnisse von Studien zu Bedenken stammen also größtenteils von Familien mit Beratungsbedarf (siehe Kapitel 3).

Hinsichtlich der kognitiven Entwicklung gab es keine mütterlichen Bedenken. Einige der untersuchten Mütter machten sich viele Gedanken, ob sich ihr Kind gut entwickelt und zeigten großes Bemühen um gute Förderung und Unterstützung der Kinder in ihrer Entwicklung. Dies erklärt möglicherweise auch die (im Vergleich zu den wenigen spezifischen Bedenken) relativ hohe Anzahl von 55,20% an allgemeinen Bedenken über die Entwicklung und die häufigen Mehrfachnennungen an Bedenken jeweils von einer Mutter (48,3% der Mütter hatten Bedenken in mindestens zwei Kategorien von Bedenken).

Bei genauerem Nachfragen (zu den speziellen Entwicklungsbereichen) verminderte sich diese hohe Anzahl an Bedenken. Das kindliche Verhalten war für acht Mütter so auffällig, dass sie Bedenken dazu äußerten. Acht Mütter sind 13,80% der Gesamtstichprobe. Dies macht es schwierig jene kleine Gruppe der Mütter mit Bedenken mit der relativ großen Gruppe der Mütter ohne Bedenken (86,20%) zu vergleichen. Die Bedenken zum Verhalten wurden aber trotzdem in den Analysen berücksichtigt.

Was die sprachliche Entwicklung betrifft, machten sich 17 Mütter, also 29,30%, Sorgen, ob das Entwicklungstempo und der Entwicklungsstand ihres Kindes angemessen sind. Die sprachliche Entwicklung ist eher von offensichtlichen Entwicklungsschritten geprägt: Wann spricht das Kind die ersten Worte? Wie groß ist der Wortschatz? Werden Buchstaben und Worte richtig ausgesprochen? Und ähnliche Fragen wird sich wohl nahezu jede Mutter in Bezug auf die Entwicklung ihres Kindes stellen. Dies könnte erklären, warum hier relativ mehr Bedenken geäußert wurden als in den anderen Entwicklungsbereichen.

Jeweils 11 Mütter gaben an, schon einmal Bedenken gehabt zu haben hinsichtlich der Wahrnehmung und des Umgangs mit anderen Kindern. Also 19,00% der Mütter berichteten über Sorgen bezüglich der Wahrnehmung, hier berichteten sie von Hörproblemen oder Sehschwierigkeiten der Kinder. Und 19,00% der Mütter machten sich viele Gedanken darüber, ob ihr Kind zum Beispiel im Kindergarten stark genug ist, sich durchzusetzen oder genug FreundInnen hat. Teilweise wurden von Müttern Schuldgefühle geäußert, möglicher Weise die eigene Schüchternheit an das Kind weiterzugeben.

Die so eben berichteten Bedenken über die allgemeine Entwicklung, das Verhalten, die Sprache, die Wahrnehmung und den Umgang mit anderen Kindern wurden in den weiteren Auswertungen berücksichtigt. Es wurden jeweils die Gruppen der Mütter, die Bedenken äußerten, mit den Gruppen der Mütter ohne Bedenken verglichen. Die Gruppenunterschiede wurden aufgrund fehlender Normalverteilung mit einem verteilungsfreien Verfahren (Mann-Whitney-U-Tests und Kruskal-Wallis-Tests) auf Signifikanz geprüft.

Einige der Mütter dieser Stichprobe zeichneten sich dadurch aus, die eigenen Erziehungsmethoden zu hinterfragen und das Kind und seine Entwicklung in den Mittelpunkt zu stellen. Es wurden viele intensive Gespräche nach den Untersuchungen geführt. In den durchschnittlichen Feinfühligkeitswerten für jede Mutter über alle Kodierungen hinweg war diese Sensibilität auch deutlich erkennbar. Der Gesamt-Mittelwert aller Mütter im Feinfühligkeitsverhalten lag bei 5,9. Dies spricht für eine eher hohe bis hohe Feinfühligkeit.

Im Vergleich des Feinfühligkeitsverhaltens von Müttern mit und ohne Bedenken wurden keine signifikanten Ergebnisse gefunden. Sowohl Mütter mit Bedenken als auch Mütter ohne Bedenken weisen ähnlich hohe Mittelwerte in der Feinfühligkeit auf, für alle Arten von Bedenken (MW von 5,88 bis 6,13) (siehe Tabelle 4).

Im Rückmeldeverhalten wurden signifikante Unterschiede zwischen Müttern mit und ohne Bedenken festgestellt. Mütter mit Bedenken hinsichtlich der allgemeinen Entwicklung gaben weniger korrigierende Rückmeldungen (rel. Dauer). Mütter mit Bedenken hinsichtlich der Sprache gaben weniger positive Rückmeldungen (rel. Dauer) und Mütter mit Bedenken hinsichtlich der Wahrnehmung gaben weniger positive Rückmeldungen (rel. Dauer) und zeigten öfter überhaupt keine Rückmeldung (rel. Anzahl).

Es ist zu berücksichtigen, dass die prozentuellen Häufigkeiten für die Dauer und die Anzahl der einzelnen Verhaltensaspekte sehr unterschiedlich waren. Durchschnittlich wurden 96,67% der Dauer pro Video keine verbalen Rückmeldungen der Mütter in Bezug auf die kindlichen Handlungs- oder Leistungsergebnisse beobachtet.

In Bezug auf die mütterliche Unterstützung der Joint Attention unterschieden sich Mütter mit Bedenken signifikant von der Vergleichsgruppe ohne Bedenken in mehreren Verhaltensausrprägungen. Mütter die Bedenken zum Verhalten hatten, zeigten eine geringere Dauer und niedrigere Anzahl an aktiver Joint Attention auf der Handlungsebene, längere Episoden passiver Joint Attention, Lenkung der Joint Attention und überhaupt keiner Joint Attention (rel. Dauer und rel. Anzahl). Mütter mit Bedenken zur allgemeinen Entwicklung zeigten eine geringere Dauer, aber eine höhere Anzahl an Episoden mit aktiver Joint Attention auf der Handlungsebene, sie zeigten eine längere Dauer an passiver Joint Attention und Lenkung der Joint Attention und eine höhere Anzahl an aktiver Joint Attention auf verbaler Ebene.

Wobei hier die Unterschiede in den Verhaltensaspekten „Lenkung der Joint Attention“ und „keine Joint Attention“ wieder mit Vorsicht zu betrachten sind, da diese Verhaltensausrprägungen einen sehr geringen Anteil an der relativen Dauer und Anzahl der Kodierungen ausmachten. Die relative Dauer für „Lenkung der Joint Attention“ betrug durchschnittlich 2,69% und die relative Anzahl durchschnittlich 4,86%, „keine Joint Attention“ wurde sehr selten kodiert, lediglich mit durchschnittlich 0,58% Anteil an der gesamten Dauer pro Video kam überhaupt kein Versuch vor, mit dem Kind die Aufmerksamkeit zu teilen.

Zusammenfassend zeigten sich also Tendenzen, dass Mütter, die Bedenken zur allgemeinen Entwicklung, Lernen und Verhalten äußerten (und damit auch jene Mütter, die zumindest in einem Bereich Bedenken äußerten) länger die Joint Attention verbal und passiv aufrecht erhielten, aber weniger korrigierende Rückmeldungen gaben und weniger lang die Joint Attention auf der Handlungsebene aufrecht erhielten. Mütter mit Bedenken zur Sprache gaben weniger positive Rückmeldungen. Mütter mit Bedenken zur Wahrnehmung gaben auch weniger positive Rückmeldungen und zeigten insgesamt weniger verbale Rückmeldungen.

Die Gruppen von Müttern mit und ohne Bedenken wurden noch weiter analysiert. Es wurde auch auf multivariater Ebene untersucht, ob und welche mütterlichen Verhaltensmerkmale, wie stark dazu beitragen zwischen diesen Gruppen zu unterscheiden. Es wurde dazu eine schrittweise Diskriminanzanalyse durchgeführt, um so die Trennkraft (Diskriminanz) der einzelnen Verhaltensausrägungen zu prüfen.

Die Diskriminanzanalyse zeigte eine signifikante Funktion. Drei Verhaltensausrägungen konnten gut zwischen Mütter mit keinen Bedenken und Mütter mit zumindest einem Bedenken unterscheiden. Mütter mit Bedenken in zumindest einem Entwicklungsbereich waren gekennzeichnet durch folgendes Verhalten: Sie gaben ihren Kindern weniger korrigierende Rückmeldungen, sie verbrachten weniger Zeit mit aktiver Aufrechterhaltung der Joint Attention (auf Handlungsebene) und zeigten öfter passive Joint Attention.

Anschließend wurde noch eine schrittweise Regressionsanalyse durchgeführt, um weiter zu analysieren, wie sehr die mütterlichen Verhaltensweisen und die Anzahl der Bedenken (insgesamt über alle Bedenken hinweg) zusammenhängen. Mit der Regressionsanalyse konnten zwei Prädiktoren gefunden werden, die signifikant mit der Anzahl der Bedenken zusammenhängen. Je mehr Bedenken eine Mutter äußerte, desto weniger hielt sie die Joint Attention mit ihrem Kind verbal und auf der Handlungsebene aufrecht.

Nach Glascoe (2011) haben bestimmte elterliche Verhaltensweisen einen positiven Einfluss auf die kindliche Entwicklung. Dazu zählen elterlicher Interaktionsstil, sprachlicher Kommunikationsstil, Begleitung und Unterstützung im Alltag, lautes Vorlesen und verbale Reaktionen auf Handlungen der Kinder. Einige dieser Verhaltensweisen werden in dieser Untersuchung angesprochen: Kommunikation und Interaktion werden neben den verbalen Reaktionen bzw. Rückmeldungen dem Kind gegenüber als bedeutsam interpretiert. Die Stichprobe der Mütter zeichnete sich durch viele positive Verhaltensweisen aus: Mütterliche Feinfühligkeit war eher hoch bis hoch, Mütter gaben viele korrigierende Rückmeldungen und teilten mehr aktive und passive Aufrechterhaltung der Joint Attention. Es wurde aber darauf verzichtet den Entwicklungsstand des Kindes zu erheben und somit können die erhobenen Daten und Ergebnisse nicht mit der tatsächlichen Entwicklung des Kindes verglichen werden.

Um mütterliche Bedenken in Einklang mit bisherigen Studienergebnissen zu bringen und Aussagen treffen zu können, ob Mütter mit Bedenken tatsächlich Kinder haben mit

Entwicklungsschwierigkeiten / Verhaltensauffälligkeiten, sollte in weiteren Untersuchungen der Entwicklungsstand der Kinder mit erhoben werden.

Um Ergebnisse eines Beobachtungsverfahrens überhaupt interpretieren zu können, ist es wichtig, dass die BeobachterInnen untereinander die Personen / Objekte der Beobachtung auch ähnlich beurteilen. Es wurde eine Intraklassenkorrelation für die Kodierungen der Feinfühligkeitsskala berechnet, für die Kategorien-Systeme Rückmeldung und Joint Attention wurden Kappa-Werte ermittelt. Die unjustierte, einfaktorielle Intraklassenkorrelation für die Feinfühligkeit kann mit 0,574 als ausreichende Übereinstimmung betrachtet werden. Der ungewichtete Kappa-Wert für Rückmeldung betrug 0,395 und kann als ausreichend interpretiert werden. Der time-unit basierte Kappa-Wert für Joint Attention ergab 0,80/0,79, also eine sehr gute BeobachterInnenübereinstimmung.

Vor allem die Kategorie Rückmeldung konnte keine besonders gute BeobachterInnenübereinstimmung erreichen. Diese Kategorie erwies sich als sehr schwierig zu kodieren. Es war nicht immer sehr eindeutig erkennbar und leicht zu entscheiden, wann die Anfangszeit und wann die Endzeit zu kodieren war, zum Beispiel bei sehr langen verbalen Rückmeldungen oder wenn schnelle Übergänge von positiver zu korrigierender Rückmeldung passierten. Krätschmer beschäftigt sich in ihrer Diplomarbeit (in Vorbereitung) mit Verbesserungsmöglichkeiten der Reliabilität von INTAKT und wird einen Beitrag dazu leisten, um diese Kodierschwierigkeiten zu reduzieren und die BeobachterInnenübereinstimmung dadurch erhöhen zu können.

Die Skala Feinfühligkeit war schwierig zu beurteilen. Es gibt für vier der sieben Abstufungen von Feinfühligkeit Verhaltensbeschreibungen, die sogenannten Ankerpunkte, an denen man sich bei der Beurteilung orientieren kann. Das Kodieren gestaltete sich jedoch nicht immer einfach, vor allem dann, wenn das mütterliche Verhalten nicht so eindeutig in eine der vier Ankerpunkte einzuordnen war. Hier wäre es von Vorteil die einzelnen Abstufungen noch genauer zu definieren und zu präzisieren.

12. Zusammenfassung / Abstract

Diese Arbeit verwendet das ursprünglich von Aigner (2004, 2005) entwickelte, im Zuge weiterer Diplomarbeiten (Svecz, 2010; Holzer, 2011) verbesserte und von Hirschmann et al. (2012; Hirschmann et al. 2011) in einer adaptierten und aktuellen Version vorliegende Beobachtungssystem INTAKT, um die Qualität der Mutter-Kind-Interaktion anhand der drei mütterlichen Verhaltensdimensionen Feinfühligkeit, Rückmeldung und Joint Attention zu erfassen. Ziel ist es einen Teil der Normierungsstichprobe für INTAKT zu erheben.

Zu dem werden mütterliche Bedenken mit einem dafür geeigneten Fragebogen erhoben um der Frage nachzugehen, wie weit verbreitet Bedenken bei leiblichen Müttern ohne Beratungsbedarf sind. Darüber hinaus soll überprüft werden, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Auftreten von Bedenken und dem Interaktionsverhalten gibt. Es wurden dazu Bedenken zu verschiedenen Entwicklungsbereichen erhoben um dann für jede Art von Bedenken zu analysieren, ob jeweils jene Gruppen der Mütter mit Bedenken von den Müttern ohne Bedenken aufgrund des Interaktionsverhaltens unterschieden werden können.

Im theoretischen Teil werden Grundlagen zur Bindungstheorie, ihre wichtigsten Konzepte, Forschungsergebnisse und das Thema der Mutter-Kind-Interaktion abgearbeitet. Weiters wird auf mütterliche Bedenken eingegangen und die systematische Verhaltensbeobachtung behandelt.

Die empirische Untersuchung fand an 59 Mutter-Kind-Paaren statt, welche in je einer Bastel- und Spielsituation gefilmt wurden. Das Interaktionsverhalten wurde anhand der Verhaltenskategorien des Systems INTAKT beurteilt und analysiert.

Insgesamt waren Bedenken über die allgemeine Entwicklung, Lernen und Verhalten bei mehr als der Hälfte der Mütter vorhanden. Einzeln nach Bedenken in spezifischen Entwicklungsbereichen gefragt, wurden weniger genannt. Am meisten waren Bedenken über die sprachliche Entwicklung vorhanden. Die so eben genannten Bedenken und zusätzlich noch Bedenken zur Wahrnehmung, zum Umgang mit anderen Kindern und zum Verhalten gingen in die weiteren Analysen mit ein.

Es wurden die Gruppen von Mütter mit Bedenken / ohne Bedenken anhand der genannten am häufigsten aufgetretenen Bedenken analysiert um herauszufinden, ob und welche

Verhaltensmerkmale zwischen diesen Gruppen von Müttern (mit Bedenken / keine Bedenken) unterscheiden können. Es wurde auf univariater und multivariater Ebene analysiert. Es konnten signifikante Unterschiede gefunden werden. Mütter mit und ohne Bedenken unterscheiden sich im Interaktionsverhalten. Am deutlichsten zeigten sich Mütter mit Bedenken in zumindest einem Entwicklungsbereich (Bedenken zur allgemeinen Entwicklung). Diese gaben ihren Kindern weniger korrigierende Rückmeldungen, sie verbrachten weniger Zeit mit aktiver Aufrechterhaltung (auf Handlungsebene) und zeigten öfter passive Aufrechterhaltung der Joint Attention. Es konnte weiters ein Zusammenhang gefunden werden zwischen zwei Verhaltensausrägungen und der geäußerten Anzahl von Bedenken. Mütter ohne Bedenken zeigten mehr aktive (Handlungsebene) und verbale Aufrechterhaltung der Joint Attention mit ihrem Kind. Es war also tendenziell erkennbar, dass jene Mütter, die (ein oder mehr) Bedenken zur kindlichen Entwicklung äußerten, weniger die Joint Attention aktiv, verbal und passiv aufrecht erhielten und weniger korrigierende Rückmeldungen gaben.

Abstract

The aim of the present study was to collect observational data to contribute to the standardization of the observational system INTAKT, that initially was developed by Aigner (2004, 2005) and since then has been adapted a view times. The actual version of Hirschmann and others (2012) is used in this study. INTAKT determines the quality of mother-child-interaction with three categories of behavior: maternal sensitivity, feedback and joint attention. Furthermore maternal concerns were collected to answer the question how common concerns are within a sample of biological mothers without any demands of advice. Moreover it was investigated if there are any associations between raising concerns and the maternal behavior (as it was observed with INTAKT).

This thesis was concerned with basic information of attachment theory, its most important concepts, research findings and with the issue of mother-child interaction. In addition to that it was payed attention to maternal concerns and the systematically observation of behavior. The survey contains 59 mother-child-pairs, which were filmed during doing handicrafts and playing together. The interaction behavior was then analysed with the INTAKT-system. In general most mothers raised view concerns in specific developmental scopes, 17 of 59 mothers talked about concerns of language development, 11 mothers had concerns about perception (hearing and seeing) and 11 about handling with other children. These kinds of

concerns were considered for further analysis (also multivariate analyses). There were some significant findings referring to differences in maternal behavior with respect to raising concerns or not. Most clearly was the difference between mothers with concerns about (at least) the general development and mothers without concerns: Mothers with concerns gave less corrective feedback, shared less time with actively maintaining joint attention (operational) and showed more often a passive kind of maintaining joint attention. Furthermore there was found a correlation between the number of concerns per mother and joint attention behavior. Mothers who reported (more) concerns maintained joint attention less actively - operational and verbal.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abad, L. (2009). *Was wissen Eltern über Entwicklung?* Unveröffentl. Diplomarbeit, Universität, Wien.
- Adamson, L. B. & Bakeman, R. (1985). Affect and attention: Infants observed with mothers and peers. *Child Development*, 56, 582-593.
- Adamson, L. B., Bakeman, R. & Deckner, D. F. (2004). The development of symbol-infused joint engagement. *Child Development*, 75, 1171-1187.
- Ahnert, L. (2008). Bindung und Bonding: Konzepte früher Bindungsentwicklung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (2. Aufl., S. 63-81), München: Reinhardt.
- Ahnert, L. (1991). Die Mutter und ihre Wirksamkeit im Rahmen frühkindlicher Interaktion. In F. J. Mönks & G. Lehwald (Hrsg.), *Neugier, Erkundung und Begabung bei Kleinkindern* (S. 93-101), München: Reinhardt.
- Aigner, N. (2004). *Dimensionen der Beziehungsqualität zwischen Mutter und Kind in Pflegefamilien. Konstruktion eines Video-Beobachtungsbogens zur Erfassung der Mutter-Kind-Interaktion.* Unveröffentl. Diplomarbeit, Universität, Wien.
- Aigner, N. (2005). *INTAKT. Ein Video-Beobachtungsinstrument zur Erfassung der Mutter-Kind-Interaktion in Pflegefamilien.* Unveröffentl. Manuskript, Universität, Wien.
- Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, 40, 969-1025.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation.* Hillsdale: Erlbaum.
- Alessandri, S. M. & Lewis, KM. (1996). Differences in pride and shame in maltreated and nonmaltreated preschoolers. *Child Development*, 67, 1857-1869.
- American Academy of Pediatrics, Committee on Children With Disabilities. (2001). Developmental surveillance and screening of infants and young children. *Pediatrics*, 108, 192-196.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. und Weiber, R. (2011). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (13., überarbeit. Aufl.). Heidelberg: Springer.

- Bakeman, R. & Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child Development*, 55, 1278-1289.
- Bakeman, R. & Quera, V. (2011). *Sequential analysis and observational methods for the behavioral sciences*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Becker-Stoll, F. (2009). Von der Eltern-Kind-Bindung zur Erzieherin-Kind-Beziehung. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), *Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie* (S. 152-169), Stuttgart: Klett-Cotta.
- Behne, T. Carpenter, M., Call, J. & Tomasello, M. (2005). Unwilling versus unable: Infants' understanding of intentional action. *Developmental Psychology*, 41, 328-337.
- Beuker, K. T., Rommelse, N. N. J., Donders, R. & Buitelaar, J. K. (2013). Development of early communication skills in the first two years of life. *Infant Behavior and Development*, 36, 71-83.
- Bigelow, A. E., MacLean, K. & Proctor, J. (2004). The role of joint attention in the development of infant's play with objects. *Developmental Science*, 7, 518-526.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bowlby, J. (2005). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung* (5. Aufl.). München: Reinhardt.
- Bowlby, J. (2009). Bindung: Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In G. Spangler und P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (5. Aufl., S. 17-26), Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bowlby, J. (1973). *Mütterliche Zuwendung und geistige Gesundheit*. München: Kindler.
- Bowlby, J. (1975). *Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung*. München: Kindler.
- Bowlby, J. (2008). *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendungen der Bindungstheorie*. München: Reinhardt.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base. Clinical Applications of Attachment Theory*. London: Routledge.
- Bretherton, I. (2009). Die Geschichte der Bindungstheorie. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (5. Aufl., S. 27-49), Stuttgart: Klett-Cotta.

- Bretherton, I. & Kißgen, R. (2009). Diagnostik der Bindungsqualität im Kindergarten- und Vorschulalter – Die Attachment Story Completion Task (ASCT). In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 107-120), Göttingen: Hogrefe.
- Bretherton, I. & Munholland, K. A. (2008). Internal working models in attachment relationships. Elaborating a central construct in attachment theory. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of Attachment. Theory, Research and Clinical Applications* (2. Aufl., S. 102-127), New York: The Guilford Press.
- Bretherton, I. Suess, G. J., Golby, B. & Oppenheim, D. (1991). „Attachment Story Completion Task“ (ASCT). Methode zur Erfassung der Bindungsqualität im Kindergartenalter durch Geschichtenergänzungen im Puppenspiel. In G. J. Suess, H. Scheuerer-Englisch & W. P. Pfeifer (Hrsg.), *Bindungstheorie und Familiendynamik - Anwendung der Bindungstheorie in Beratung und Therapie* (S. 83-124), Gießen: Psychosozial.
- Callaghan, T., Moll, H., Rakoczy, H., Wareneken, F., Liskowski, U., Behne, T. & Tomasello, M. (2011). Early social cognition in three cultural contexts. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76 (2), 1-142.
- Carpenter, M., Nagell, K. & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63, 1-174.
- Celand, R. (2012). *Normierung des Beobachtungssystems INTAKT zur Erfassung der Qualität von Mutter-Kind-Interaktionen. Mit besonderen Fokus auf die Unterschiede im mütterlichen Verhalten bezogen auf das Geschlecht des Kindes*. Unveröffentl. Diplomarbeit, Universität, Wien.
- Claussen, A. H., Mundy, P. C., Mallik, S. A. & Willoughby, J. C. (2002). Joint attention and disorganized attachment status in infants at risk. *Development and Psychopathology*, 14, 279-291.
- Deimann, P. & Kastner-Koller, U. (2011). Maternal evaluations of young children's developmental status: A comparison of clinic- and non-clinic-groups. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53, 214-227.
- Deimann, P., Kastner-Koller, U., Benka, M., Kainz, S. & Schmidt, H. (2005). Mütter als Entwicklungsdiagnostikerinnen. Der Entwicklungsstand von Kindergartenkindern im Urteil

ihrer Mütter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37, 122-134.

DeWolff, M. S. & Van Ijzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68, 571-591.

Dominey, P. F. & Dodane, C. (2004). Indeterminacy in language acquisition: The role of child directed speech and joint attention. *Journal of Neurolinguistics*, 17, 121-145.

Döpfner, M., Lehmkuhl, G., Petermann, F. & Scheithauer, H. (2002). Diagnostik psychischer Störungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und – psychotherapie* (5. korr. Aufl., S. 95-130), Göttingen: Hogrefe.

Downing, G. & Ziegenhain, U. (2001). Besonderheiten der Beratung und Therapie bei jugendlichen Müttern und ihren Säuglingen – die Bedeutung von Bindungstheorie und videogestützter Intervention. In G. J. Suess, H. Scheuerer-Englisch & W. P. Pfeifer (Hrsg.), *Bindungstheorie und Familiendynamik – Anwendung der Bindungstheorie in Beratung und Therapie* (S. 271-295), Gießen: Psychosozial.

Dunham, P. J., Dunham, F. & Curwin, A. (1993). Joint-attentional states and lexical acquisition at 18 months. *Developmental Psychology*, 29, 827-831.

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

Elligson, K. D., Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S. & Horwitz, S. M. (2004). Parent identification of early emerging child behavior problems. Predictors of sharing parental concern with health providers. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158, 766-772.

Emde, R. N. (2011). Bindung, frühe Moralentwicklung und wechselseitige Regulationsprozesse. In K. H. Brisch (Hrsg.), *Bindung und frühe Störungen der Entwicklung* (S. 237-255), Stuttgart: Klett-Cotta.

Fleiss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions* (2. Aufl.). New York: Wiley.

Fremmer-Bombik, E. (2009). Innere Arbeitsmodelle von Bindung. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie – Grundlagen, Forschung und Anwendung* (5. Aufl., S. 109-119), Stuttgart: Klett-Cotta.

- Friedman, S. L. & Boyle, E. (2009). Kind-Mutter-Bindung in der NICHD-Studie „Early Child Care and Youth Development“: Methoden, Erkenntnisse und zukünftige Ausrichtungen. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), *Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft* (S. 94-151), Stuttgart: Klett-Cotta.
- Forgas, J. P. (1987). *Sozialpsychologie. Eine Einführung in die Psychologie der sozialen Interaktionen*. München: Psychologie Verlags Union.
- Glascoe, F. P. (1999). Using parents' concerns to detect and address developmental and behavioral problems. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 4, 24-32.
- Glascoe, F. P. (2000). Evidence-based approach to developmental and behavioural surveillance using parent's concerns. *Child: Care, Health and Development*, 26, 137-149.
- Glascoe, F. P. (2003). Parents' evaluation of developmental status: How well do parents' concerns identify children with behavioral and emotional problems? *Clinical Pediatrics*, 42, 133-138.
- Glascoe, F. P. & Dworkin, P. H. (1995). The role of parents in the detection of developmental and behavioral problems. *Pediatrics*, 95, 829-836.
- Glascoe, F. P. & Leew, S. (2010). Parenting behaviors, perceptions, and psychosocial risk: Impacts on young children's development. *Pediatrics*, 125, 313-319.
- Glascoe, F. P. & MacLean, W. E. (1990). How parents appraise their child's development. *Family Relations*, 39, 280-283.
- Glascoe, F. P. & Marks, K. P. (2011). Detecting children with developmental-behavioral problems: The value of collaborating with parents. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53, 258-279.
- Glascoe, F. P. & Sandler, H. (1995). Value of parents' estimates of children's developmental ages. *The Journal of Pediatrics*, 127, 831-835.
- Greve, W. & Wentura, D. (1997). *Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2004). *Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grossmann, K. E. (2008). Theoretische und Historische Perspektiven der Bindungsforschung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. (2. Aufl., S. 21-41), München: Reinhardt.

- Grossmann, K. E., Scheuerer-Englisch, H. & Loher, I. (1991). Die Entwicklung emotionaler Organisation und ihre Beziehung zum intelligenten Handeln. In F. J. Mönks & G. Lehwald (Hrsg.), *Neugier, Erkundung und Begabung bei Kleinkindern* (S. 66-76), München: Reinhardt.
- Grossmann, K. E. (2001). Die Geschichte der Bindungsforschung: Von der Praxis zur Grundlagenforschung und zurück. In G. J. Suess, H. Scheuerer-Englisch & W. P. Pfeifer (Hrsg.), *Bindungstheorie und Familiendynamik - Anwendung der Bindungstheorie in Beratung und Therapie* (S. 29-52), Gießen: Psychosozial.
- Hacker, K. A., Myagmarjav, E., Harris, V., Suglia, S. F., Weidner, D. & Link, D. (2006). Mental health screening in pediatric practice: Factors related to positive screens and the combination of parental/personal concern. *Pediatrics*, 118, 1896-1906.
- Hay, D. F. (1979). Cooperative interactions and sharing between very young children and their parents. *Developmental Psychology*, 15, 647-658.
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie*. Berlin: Springer.
- Hirschmann, N., Kastner-Koller, U., Deimann, P., Aigner, N. & Svecz, T. (2011). INTAKT: A new instrument for assessing the quality of mother-child interactions. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53, 295-311.
- Hirschmann, N., Aigner, N., Deimann, P. & Kastner-Koller, U. (2012). *INTAKT. Ein Video-Beobachtungsinstrument zur Erfassung der Mutter-Kind-Interaktion – Manual*. Unveröffentl. Skriptum, Universität, Wien.
- Holodynski, M. (2006). Die Entwicklung der Leistungsmotivation im Vorschulalter. Soziale Bewertungen und ihre Auswirkung auf Stolz-, Scham- und Ausdauerreaktionen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38, 2-17.
- Holzer, S. (2011). *Qualität der Interaktion zwischen Mutter und Kind bei Familien mit Beratungsbedarf*. Unveröffentl. Diplomarbeit, Universität, Wien.
- Höbartner, B. (2008). *Kleinkindbeobachtung bei Charlotte Bühler und bei Esther Bick. Eine Gegenüberstellung der Methoden als Beitrag zur Entstehungsgeschichte der Infant Observation nach dem Tavistock-Konzept*. Unveröffentl. Diplomarbeit, Universität, Wien.
- Ireton, H. (1992). Child Development Inventory – Manual. <http://www.childdevrev.com> (19. März 2013).

- Jacobvitz, D., Hazen, N. & Thalhuber, K. (2001). Die Anfänge von Bindungs-Desorganisation in der Kleinkindzeit: Verbindungen zu traumatischen Erfahrungen der Mutter und gegenwärtiger seelisch-geistiger Gesundheit. In G. J. Suess, H. Scheuerer-Englisch & W. P. Pfeifer (Hrsg.), *Bindungstheorie und Familiendynamik. Anwendung der Bindungstheorie in Beratung und Therapie* (S. 125-156), Gießen: Psychosozial.
- Jacquez, F., Cole, D. A. & Searle, B. (2004). Self-perceived competence as mediator between maternal feedback and depressive symptoms in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 335-367.
- Kelley, S. A., Brownell, C. A. & Campbell, S.B. (2000). Mastery motivation and self-evaluative affect in toddlers: Longitudinal relations with maternal behavior. *Child Development*, 71, 1061-1071.
- Kißgen, R. (2009). Diagnostik der Bindungsqualität in der frühen Kindheit – Die Fremde Situation. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Intervention* (S. 91-105), Göttingen: Hogrefe.
- Koch, H., Kastner-Koller, U., Deimann, P., Kossmeier, C., Koitz, C & Steiner, M. (2011). The development of kindergarten children as evaluated by their kindergarten teachers and mothers. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53, 241-257.
- Kochanska, G., Aksan, N., Knaack, A. & Rhines, H. M. (2004). Maternal parenting and children's conscience: Early security as moderator. *Child Development*, 75, 1229-1242.
- Kristen, S., Sodian, B., Thoermer, C. & Perst, H. (2011). Infants' joint attention skills predict toddlers' emerging mental state language. *Developmental Psychology*, 47, 1207-1219.
- Kruger, A. C. & Tomasello, M. (1986). Transactive discussions with peers and adults. *Developmental Psychology*, 22, 681-685.
- Kubinger, K. D. (2006). *Psychologische Diagnostik. Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens*. Göttingen: Hogrefe.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R. & Miller-Loncar, C. (2000). Early maternal and child influences on children's later independent cognitive and social functioning. *Child Development*, 71, 358-375.

- Liszkowski, U., Carpenter, M., Henning, A., Striano, T. & Tomasello, M. (2004). Twelve-month-olds point to share attention and interest. *Developmental Science*, 7, 297-307.
- Main, M. (2009). Desorganisation im Bindungsverhalten. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie – Grundlagen, Forschung und Anwendung* (5. Aufl., S. 120-139), Stuttgart: Klett-Cotta.
- Main, M. (2012). Aktuelle Studien zur Bindung. In G. Gloger-Tippelt (Hrsg.), *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis* (2. überarb. Aufl., S. 17-61), Bern: Huber.
- Malhi, P., Kashyap, S. & Dua, S. (2005). Maternal estimates of mental age in developmental assessment. *Indian Journal of Pediatrics*, 72, 931-934.
- Mangold (2007). *Handbuch Interact 8 Quick Start*. Unveröffentl. Manuskript.
- Margraf, J. & Fehm, L. (1996). Methoden der Klinischen Psychologie. In E. Erdfelder, R. Mausfeld, T. Meiser & G. Rudinger (Hrsg.), *Handbuch Quantitative Methoden* (S. 577-598), Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mendive, S., Bornstein, M. H. & Sebastián, C. (2013). The role of maternal attention-directing strategies in 9-month-old infants attaining joint engagement. *Infant Behavior and Development*, 36, 115-123.
- Morales, M., Mundy, P., Delgado, C. E. F., Yale, M., Messinger, D., Neal, R. & Schwartz, H. K. (2000). Responding to joint attention across the 6- through 24-month age period and early language acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 283-298.
- Mundy, P., Block, J., Delgado, C., Pomares, Y., Vaughan Van Hecke, A. & Parlade, M. V. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. *Child Development*, 78, 938-954.
- Mundy, P. & Gomes, A. (1998). Individual differences in joint attention skill development in the second year. *Infant Behavior and Development*, 21, 469-482.
- Nelson, P. B., Adamson, L. B. & Bakeman, R. (2008). Toddlers' joint engagement experience facilitates preschoolers' acquisition of theory of mind. *Developmental Science*, 11, 847-852.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002). Child care structure-process- outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13, 199-206.

- Oppenheim, D., Koren-Karie, N. & Sagi-Schwarz, A. (2007). Emotion dialogues between mothers and children at 4.5 and 7.5 years: Relations with children's attachment at 1 year. *Child Development*, 78, 38-52.
- Paschon, L. (2004). *Mutter-Kind-Interaktion in Adoptivfamilien*. Unveröffentl. Diplomarbeit, Universität, Wien.
- Pauli-Pott, U. & Mertesacker, B. (2009). Affect expression in mother-infant interaction and subsequent attachment development. *Infant Behavior and Development*, 32, 208-215.
- Perra, O. & Gattis, M. (2012). Attention engagement in early infancy. *Infant Behavior and Development*, 35, 635-644.
- Raikes, H. A. & Thompson, R. A. (2008). Attachment security and parenting quality predict children's problem-solving, attributions, and loneliness with peers. *Attachment & Human Development*, 10, 319-344.
- Rauh, H. (1993). Frühkindliche Bedingungen der Entwicklung. In M. Markefka & B. Nauck (Hrsg.), *Handbuch der Kindheitsforschung* (S. 221- 236), Berlin: Luchterhand.
- Rauh, H. (2008). Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit. In R. Orter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. vollst. überarb. Aufl., S. 149-224), Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Riksen-Walraven, M. (1991). Die Entwicklung kindlicher Kompetenz im Zusammenhang mit sozialer Unterstützung. In F.J. Mönks & G. Lehwald (Hrsg.), *Neugierig, Erkundung und Begabung bei Kleinkindern* (S. 77-92), München: Reinhardt.
- Rollett, B. (1997). *Lernen und Lehren. Eine Einführung in die Pädagogische Psychologie und ihre entwicklungspsychologischen Grundlagen* (5. überarb. Aufl). Wien: WUV.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., Kuhl, J. & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701-728.
- Saxon, T. F., Colombo, J., Robinson, E. L. & Frick, J.E. (2000). Dyadic interaction profiles in infancy and preschool intelligence. *Journal of School Psychology*, 38, 9-25.
- Schaffer, H. R. (1977). Early interactive development. In H. R. Schaffer (Hrsg.), *Studies in Mother-Infant Interaction* (S. 3-16), London: Academic Press.

- Schieche, M. & Spangler, G. (2005). Individual differences in biobehavioral organization during problem-solving in toddlers: The influence of maternal behavior, infant-mother attachment and behavioral inhibition on the attachment-exploration balance. *Developmental Psychobiology*, 46, 293-306.
- Schildbach, B., Loher, I. & Riedinger, N. (2009). Die Bedeutung emotionaler Unterstützung bei intellektuellen Anforderungen. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie – Grundlagen, Forschung und Anwendung* (5. Aufl., S. 249-264), Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schleiffer, R. (2009). Konsequenzen unsicherer Bindungsqualität: Verhaltensauffälligkeiten und Schulleistungsprobleme. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Intervention* (S. 39-63), Göttingen: Hogrefe.
- Scholl, K. (2005). *Das bindungstheoretische Konzept der Inneren Arbeitsmodelle und das psychoanalytische Konzept der Repräsentanzen - Berührungspunkte und Unterschiede*. Unveröffentl. Diplomarbeit, Universität, Wien.
- Schölmerich, A. (2011). Verhaltensbeobachtung. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (4. vollst. überarb. Aufl., S. 768-791), Bern: Huber.
- Sices, L., Stancin, T., Kirchner, L. & Bauchner, H. (2009). PEDS and ASQ developmental screening tests may not identify the same children. *Pediatrics*, 124, 640-647.
- Solomon, J. & George, C. (2008). The measurement of attachment security and related constructs in infancy and early childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of Attachment. Theory, Research and Clinical Applications* (2. Aufl., S. 383-416), New York: The Guilford Press.
- Spangler, G. (2001). Die Psychobiologie der Bindung. Ebenen der Bindungsorganisation. In G. J. Süss, H. Scheuerer-Englisch & W. P. Pfeifer (Hrsg.), *Bindungstheorie und Familiendynamik. Anwendung der Bindungstheorie in Beratung und Therapie* (S. 157-177), Gießen: Psychosozial.
- Spangler, G., Fremmer-Bombik, E. & Grossman, K. (1996). Social and individual determinants of infant attachment security and disorganization. *Infant Mental Health Journal*, 17, 127-139.
- Spangler, G. & Zimmermann, P. (1999). Emotion, Motivation und Leistung aus entwicklungs- und persönlichkeitspsychologischer Perspektive. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 85-103), Göttingen: Hogrefe.

- Spangler, G. (1999). Leistung, Motivation und Streß in der Grundschule: Vorhersagen aus dem Kleinkind- und Vorschulalter. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 127-145), Göttingen: Hogrefe.
- Spangler, G. (2011). Bindung und Gene: Bio-psycho-soziale Grundlagen emotionaler (Dys-)Regulation und ihre Bedeutung für die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten. In K. H. Brisch (Hrsg.), *Bindung und frühe Störungen der Entwicklung* (S. 282-300), Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sroufe, L. A. (1981). Die Organisation der emotionalen Entwicklung. In K. Foppa & R. Groner (Hrsg.), *Kognitive Strukturen und ihre Entwicklung* (S. 14-34), Bern: Huber.
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7, 349 -367.
- Stapf, K. H., Fischer, P. M. & Degner, U. (1986). Über die informationelle und motivationale Wirkung verschiedener Rückmeldungsmodalitäten beim Lernen. In K. Daumenlang & J. Sauer (Hrsg.), *Aspekte psychologischer Forschung* (S. 221-236), Göttingen: Hogrefe.
- Stayton, D. A., Hogan, R. & Ainsworth, M. D. S. (1971). Infant obedience and maternal behavior: The origins of socialization reconsidered. *Child Development*, 42, 1057-1070.
- Striano, T. & Bertin, E. (2005). Coordinated affect with mothers and strangers: A longitudinal analysis of joint engagement between 5 and 9 months of age. *Cognition and Emotion*, 19, 781-790.
- Striano, T. & Höhl, S. (2011). Kontextuelle Einflüsse auf die kindliche Informationsverarbeitung. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (4. vollst. überarb. Aufl., S. 666-677), Bern: Huber.
- Svecz, T. (2010). *Weiterentwicklung eines Beobachtungsinventars zur Mutter-Kind-Interaktion und Analyse der Testgütekriterien*. Unveröffentl. Diplomarbeit, Universität, Wien.
- Thiel, T. (2011). Film- und Videotechnik in der Psychologie. Eine Entwicklungsgeschichte aus erkenntnistheoretisch-methodischer Perspektive. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (4. vollst. überarb. Aufl., S. 792-818), Bern: Huber.
- Thomae, H. (1971). Beobachtung und Beurteilung von Kindern und Jugendlichen. In E. Probst, (Hrsg.), *Schriftenreihe für Erziehung und Jugendpflege*, Psychologische Praxis, 15 (10., neu bearb. Aufl.), Basel: Karger.

Tomasello, M. & Carpenter, M. (2011). Gemeinsame Intentionalität. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (4. vollst. überarbeit. Aufl., S. 682-691), Bern: Huber.

Tomasello, M. & Farrar, J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454-1463.

Tomasello, M. & Haberl, K. (2003). Understanding attention: 12- and 18-month-olds know what is new for other persons. *Developmental Psychology*, 39, 906-912.

Tomasello, M. (2007). Cooperation and communication in the 2nd year of life. *Child Development Perspectives*, 1, 8-12.

Ulvund, S. E. & Smith, L. (1996). The predictive validity of nonverbal communicative skills in infants with perinatal hazards. *Infant Behavior and Development*, 19, 441-449.

Waters, E. (1987). *Attachment Q-set (Version 3)*. <http://www.johnbowlby.com> (25. April. 2009).

Willinger, U. & Eisenwort, B. (2005). Mothers' estimates of their children with disorders of language development. *Behavioral Medicine*, 31, 117-126.

Willinger, U., Schaunig, I., Jantscher, S., Schmoeger, M., Loader, B., Kummer, C. & Peer, E. (2001). Mothers' estimates of their preschool children and parenting stress. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53, 228-240.

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

Zimmermann, P. & Spangler, G. (2001). Jenseits des Klassenzimmers. Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 461-479.

Internetquellen:

www.PEDSTest.com (März, 2013)

www.johnbowlby.com (März, 2013)

www.childdevrev.com (März, 2013)

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Items aus dem Fragebogen zu mütterlichen Bedenken	94
Tabelle 2: Arten von Bedenken mit absoluten und relativen Häufigkeiten	103
Tabelle 3: Anzahl der Bedenken über alle Arten von Bedenken hinweg	104
Tabelle 4: Mittelwerte für Feinfühligkeit bezügl. der erhobenen Bedenken und dazugehörige Prüfgrößen	105
Tabelle 5: Verteilung der relativen Häufigkeiten des Rückmeldeverhaltens	107
Tabelle 6: Relative Dauer und Anzahl der RM-Aspekte bzgl. allgemeiner Bedenken und dazugehörige statistische Kennwerte	108
Tabelle 7: Relative Dauer und Anzahl der RM-Aspekte bzgl. Bedenken über Verhalten und dazugehörige statistische Kennwerte	109
Tabelle 8: Relative Dauer und Anzahl der RM-Aspekte bzgl. Bedenken über Sprache und dazugehörige statistische Kennwerte	109
Tabelle 9: Relative Dauer und Anzahl der RM-Aspekte bzgl. Bedenken hinsichtlich Wahrnehmung und dazugehörige statistische Kennwerte	110
Tabelle 10: Relative Dauer und Anzahl der RM-Aspekte bzgl. Bedenken über Umgang mit anderen Kindern und dazugehörige statistische Kennwerte	110
Tabelle 11: Verteilung der relativen Häufigkeiten der Verhaltensaspekte der JA	112
Tabelle 12: Relative Dauer und Anzahl der JA-Aspekte bzgl. allgemeiner Bedenken und dazugehörige statistische Kennwerte	113
Tabelle 13: Relative Dauer und Anzahl der JA-Aspekte bzgl. Bedenken über Verhalten und dazugehörige statistische Kennwerte	114
Tabelle 14: Relative Dauer und Anzahl der JA-Aspekte bzgl. Bedenken über Sprache und dazugehörige statistische Kennwerte	114
Tabelle 15: Relative Dauer und Anzahl der JA-Aspekte bzgl. Bedenken hinsichtlich der Wahrnehmung und dazugehörige statistische Kennwerte	115
Tabelle 16: Relative Dauer und Anzahl der JA-Aspekte bzgl. Bedenken über Umgang mit anderen Kindern und dazugehörige statistische Kennwerte	115
Tabelle 17: Kennwerte zur Diskriminanzanalyse (DA)	118
Tabelle 18: Kennwerte zur Regressionsanalyse (RA)	119
Tabelle 19: Intraklassenkorrelation für die Skala Feinfühligkeit	121
Tabelle 20: Kappa-Werte für die Kategorien Rückmeldung und Joint Attention	122

ANHANG

1. Fragebogen zu soziodemographischen Daten



universität
wien

Normierung des Beobachtungssystems INTAKT

Angaben zur Mutter

Vor- und Zuname der Mutter: _____ Alter: _____

Höchste abgeschlossene Schulbildung:

Pflichtschule Fachschule/ Lehre Matura Hochschulabschluss (Universität, FH)

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

Wohnort: _____

Angaben zum Kind

Vor- und Zuname des Kindes: _____

Geburtsdatum: _____ Geschlecht: männlich weiblich

Muttersprache: _____

Geschwister des Kindes:

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

Mit welchen Personen lebt das Kind im selben Haushalt: _____

Betreuungssituation:

Stundenausmaß an Fremdbetreuung pro Woche: _____

Kindergarten Tagesmutter
 sonstige Einrichtungen / Betreuungspersonen _____

Vielen Dank für die Teilnahme an dieser Beobachtungsstudie!

Nicht von den Eltern auszufüllen:

TeilnehmerInnennummer: _____

Dauer der Aufnahme: _____

Datum der Aufnahme: _____

Video aufgenommen von: _____ wo: _____

Sonstige Anmerkungen: _____

2. Einverständniserklärung

Liebe Mutter!

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

Es wird versichert, dass das gesamte Datenmaterial vertraulich behandelt und ausschließlich für interne Forschungszwecke, insbesondere im Rahmen der Dissertation von Frau Mag^a. Hirschmann, verwendet wird. Die Daten werden zu diesem Zwecke anonymisiert an ForschungsmitarbeiterInnen weitergegeben.

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

Datum

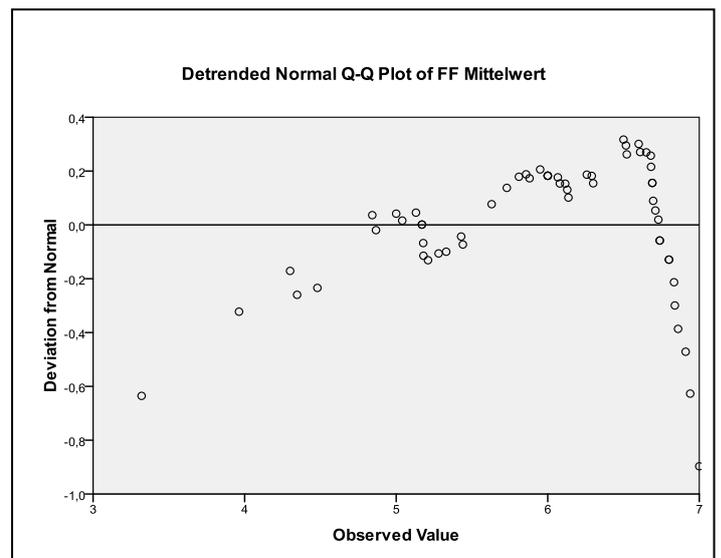
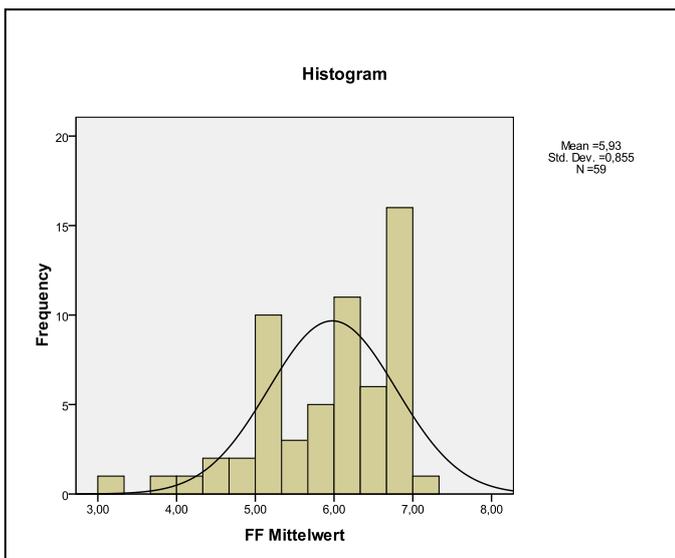
Unterschrift

3. Zusätze zu den statistischen Auswertungen

Überprüfung auf Normalverteilung der Daten (Voraussetzung für t-Tests und Varianzanalysen):

- für die Skala Feinfühligkeit:

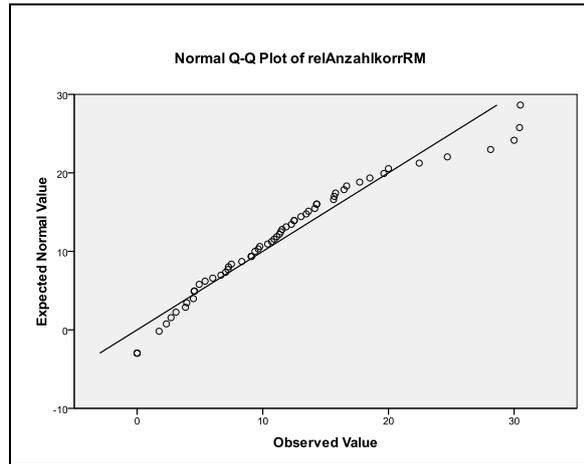
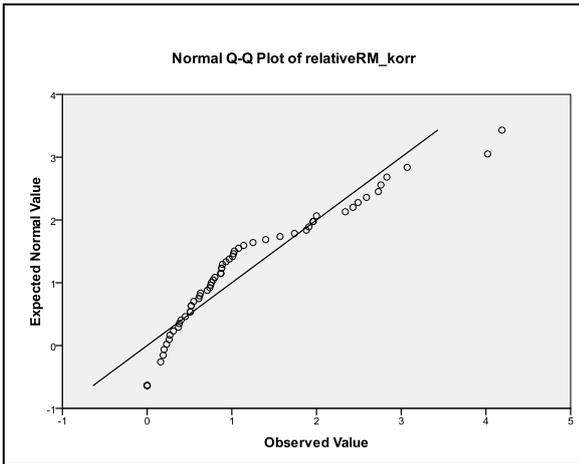
Deskriptive Überprüfung der Normalverteilung (NV) der Mittelwerte von Feinfühligkeit anhand der Normalverteilungskurve und Quantil-Quantil-Plots (Q-Q-Plots)



- für die Kategoriensysteme Rückmeldung und Joint Attention:

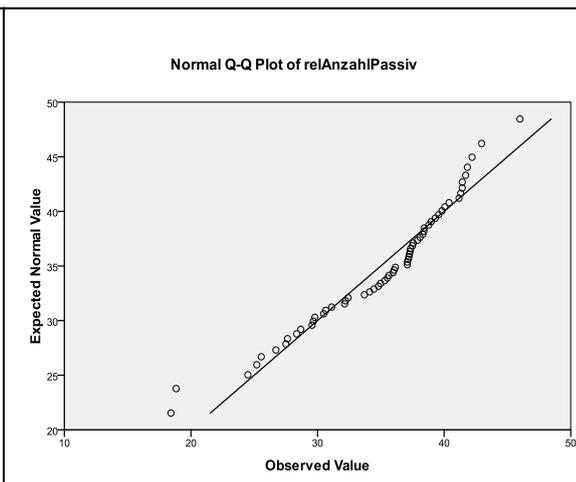
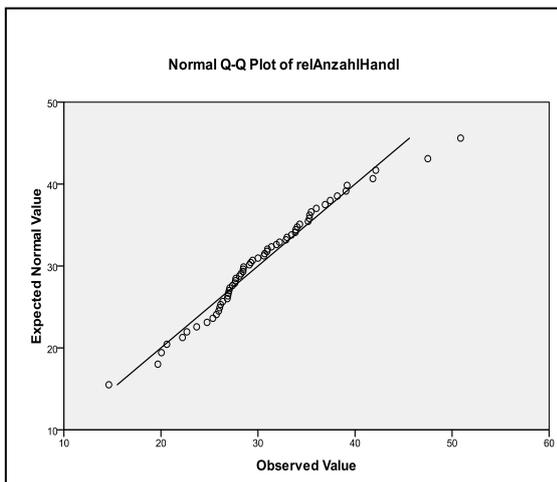
Deskriptive Überprüfung der NV anhand der Schiefe und Q-Q-Plots

	relativeRM_ pos	relativeRM_ korr	relativeRM_ neg	relativeRM_ keine	relAnzahl posRM	relAnzahl korrRM	relAnzahl negRM	relAnzahl keineRM
N Valid	59	59	59	59	59	59	59	59
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	,9146	1,1534	,3585	96,6676	28,4534	11,5169	6,1100	53,9119
Std. Deviation	,65901	,99469	,52896	1,82258	10,49073	7,46180	8,03627	3,48258
Skewness	1,171	1,227	2,810	-,657	-,409	,846	2,265	1,867
Std. Error of Skewness	,311	,311	,311	,311	,311	,311	,311	,311



	relativeJA_Handl	relativeJA_verbal	relativeJA_passiv	relativeJA_Lenk	relativeJA_Wechsel	relativeJA_keine
N Valid	59	59	59	59	59	59
Missing	0	0	0	0	0	0
Mean	60,1285	14,2302	18,8951	2,6588	,0688	,5931
Std. Deviation	13,95668	6,77624	9,93908	2,89485	,13001	1,62215
Skewness	,021	,656	,598	2,792	2,113	4,640
Std. Error of Skewness	,311	,311	,311	,311	,311	,311

	relAnzahlHandl	relAnzahlVerbal	relAnzahlPassiv	relAnzahlLenkung	relAnzahlWechsel	relAnzahlkeineJA
N Valid	59	59	59	59	59	59
Missing	0	0	0	0	0	0
Mean	30,6286	28,5731	34,9975	4,8273	,1320	,8403
Std. Deviation	6,54009	5,27082	5,87195	3,61340	,22977	2,13571
Skewness	,564	-,151	-,844	,996	1,821	4,555
Std. Error of Skewness	,311	,311	,311	,311	,311	,311



Prüfung auf Homogenität der Varianzen (Voraussetzung für Diskriminanzanalysen):

Test Results

Box's M		11,141
F	Approx.	1,747
	df1	6
	df2	20189,113
	Sig.	,106

Tests null hypothesis of equal population covariance matrices.

LEBENS LAUF

Tina Maria Schemmel

Ausbildung:

- seit 2002: Studium der Psychologie an der Uni Wien
- Juni 2002: Matura (Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe)

Berufserfahrung:

- seit März 2013 Unterstützerin der SelbstvertreterInnen bei der Caritas Wien
- Juni 2012 bis August 2012 Betreuerin bei der Caritas Wien (Kinder und Jugendliche mit intellektueller und körperlicher Beeinträchtigung)
- Mai 2011 bis Mai 2012 Bildungskarenz
- Jänner 2010 bis Mai 2011 Elternkarenz
- SS 2009 und WS 2009/2010 Praktikum an der entwicklungspsychologischen Beratungsstelle für Kinder und Jugendliche der psychologischen Fakultät der Universität Wien
- August 2005 bis Jänner 2010 Betreuerin bei der Caritas Wien (erwachsene Menschen mit psychischer und intellektueller Beeinträchtigung)
- März 2005 bis Dezember 2008 geringfügig beschäftigt bei den Wiener Sozialdiensten (Mobile Betreuung und Wohngemeinschaft)
- Oktober 2003 bis Dezember 2004 mobile Betreuerin für Menschen mit Beeinträchtigung bei der Caritas Retz
- Sommer 2003 Praktikum im Behindertenheim der Caritas Retz
- Sommer 2002 Praktikum im Alten- und Pflegeheim Wels

