Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Qualität der Interaktion zwischen Mutter und Kind bei Familien mit Beratungsbedarf

Verfasserin

Susanne Holzer

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Oktober 2011

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Ass. Prof. Dr. Pia Deimann

VORWORT

An dieser Stelle möchte ich denjenigen Personen, die mich während des gesamten Prozesses dieser Arbeit unterstützt haben, meinen Dank aussprechen.

Wissenschaftlicher Dank

Ich möchte mich an dieser Stelle bei Frau Ass. Prof. Dr. Pia Deimann und Frau Ass. Prof. Dr. Kastner-Koller für die Möglichkeit meine Diplomarbeit über das Thema „Mutter-Kind-Interaktion“ zu verfassen und die fachliche Betreuung bedanken.

Ein herzlicher Dank geht an Frau Mag. Hirschmann, die mir durch ihr Fachwissen und ihre Anregungen wertvolle Unterstützung geboten hat.

Ich danke auch Frau Dr. Koch und Frau Mag. Aigner, die mir zu dem Kontakt mit den Müttern und Kindern verholfen haben.

Besonders möchte ich mich bei den Müttern und Kindern, die sich für diese Untersuchung zur Verfügung gestellt haben, bedanken.

Persönlicher Dank

Ein großer Dank gilt Gerald, der mir in der Abschlussphase meines Studiums eine große Stütze gewesen ist und für die notwendige Ablenkung zwischendurch gesorgt hat.

Zuletzt und doch an erster Stelle danke ich meinen Eltern, Rosa und Leopold, die mich während meines gesamten Studiums in jeder Hinsicht unterstützt und mir alle Türen offen gehalten haben.

INHALT

EINLEITUNG 1

THEORETISCHER TEIL 3

1 Bindung 3

1.1 Die Anfänge der Bindungsforschung 3

1.2 Die Bindungstheorie 3

1.2.1 Bindungsverhalten und Bindung 4

1.2.2 Innere Arbeitsmodelle 5

1.3 Trennungsangst 6

1.4 Fremdenangst 7

1.5 Bindungsstörungen 7

1.6 Weiterführende Bindungsforschung 8

1.6.1 Die „Fremde Situation“ 8

1.6.2 Bindungsmuster 11

1.6.3 Studien: Bindung 14

1.7 Zusammenfassung Bindung 16

2 Interaktion 17

2.1 Interaktion zwischen Mutter und Kind 17

2.2 Störung der Interaktion 18

2.3 Förderung der Eltern-Kind-Interaktion durch den Einsatz von Videotechnik 19

2.4 Zusammenfassung Interaktion 19

3 Feinfühligkeit 21

3.1 Definition Feinfühligkeit 21

3.1.1 Studien: Feinfühligkeit und kindliche Entwicklung 22

3.2 Feinfühligkeit und sozial-emotionale Entwicklung 23

3.2.1 Studien: Feinfühligkeit und sozial-emotionale Entwicklung 24

3.3 Zusammenfassung Feinfühligkeit 26

4 Rückmeldung 27

4.1 Definition Rückmeldung 27

4.1.1 Die „Still-Face-Situation“ 28

4.1.2 Studien: Rückmeldung und kindliche Entwicklung 30
4.2 Rückmeldung und Sprachentwicklung 31
4.2.1 Studien: Rückmeldung und Sprachentwicklung 32
4.3 Zusammenfassung Rückmeldung 33
5 Joint Attention 34
5.1 Definition Joint Attention 34
5.1.1 Studien: Joint Attention und kindliche Entwicklung 35
5.2 Joint Attention und Sprachentwicklung 36
5.2.1 Studien: Joint Attention und Sprachentwicklung 37
5.3 Zusammenfassung Joint Attention 38
6 Verhaltensbeobachtung 39
6.1 Definition Verhaltensbeobachtung 39
6.2 Verhaltensbeobachtung in der Kleinkindforschung 39
6.3 Arten der Verhaltensbeobachtung 39
6.4 Methoden und Techniken der Quantifizierung 40
6.4.1 Event-sampling-Verfahren 40
6.4.2 Time-sampling-Verfahren 41
6.4.3 Rating-Verfahren 43
6.5 Beobachtungs- und Beschreibungssysteme 43
6.5.1 Verbal-Systeme 43
6.5.2 Nominal-Systeme 44
6.5.2.1 Index-Systeme 44
6.5.2.2 Kategorien-Systeme 44
6.5.3 Dimensional-Systeme 45
6.5.4 Struktural-Systeme 45
6.6 Beobachtungsfehler 45
6.6.1 Vorbeugung von Beobachtungsfehlern 49
6.7 Gütekriterien in der Verhaltensbeobachtung 50
6.7.1 Objektivität 50
6.7.1.1 Kappa 51
6.7.2 Reliabilität 51
6.7.2.1 Intraklassenkorrelation 52

6.7.3 Validität ... 52
6.8 Zusammenfassung Verhaltensbeobachtung ... 53

EMPIRISCHER TEIL ... 55

7 Zielsetzung der Untersuchung ... 55
7.1 Fragestellung ... 55

8 Durchführung der Untersuchung ... 57
8.1 Mangold Interact ... 58

9 Untersuchungsinstrumente ... 59
9.1 INTAKT ... 59
9.1.1 Beobachtungsskala *Feinfühligkeit* ... 59
9.1.1.1 Adaptierungen der Beobachtungsskala *Feinfühligkeit* ... 61
9.1.2 Kategoriensystem *Rückmeldung* ... 61
9.1.3 Kategoriensystem *Joint Attention* ... 62
9.1.3.1 Adaptierungen des Kategoriensystem *Joint Attention* ... 64
9.1.4 Einteilung der Verhaltensaspekte ... 65
9.2 Der Wiener Entwicklungstest ... 65

10 Die Stichprobe ... 67
10.1 Beratungsstichprobe ... 67
10.1.1 Soziodemografische Daten ... 67
10.1.2 WET-Daten ... 67
10.2 Unauffällige Stichprobe ... 69

11 Die Beobachtungssituation ... 70
11.1 Beratungsstichprobe ... 70
11.2 Unauffällige Stichprobe ... 72
11.3 Unterschiede in den Videoaufzeichnungen ... 72

12 Ergebnisse ... 74
12.1 Analyse der Testgütekriterien des Beobachtungsinstruments ... 74
12.1.1 Kappa ... 74
12.1.2 Intraklassenkorrelation ... 76
12.2 Präzisierung der Verhaltensbeschreibungen des Beobachtungssystems ... 76
12.3 Untersuchung der Qualität der Interaktion zwischen Mutter und Kind ... 77

12.3.1 Deskriptive Analyse der Stichprobe ... 77
12.3.1.1 Verteilung der Häufigkeiten in der Beratungsstichprobe ... 77
12.3.1.2 Verteilung der Häufigkeiten in der unauffälligen und Beratungsstichprobe (Bastelsituation) ... 79
12.3.2 Untersuchung der Qualität der Interaktion zwischen Mutter und Kind bei Familien mit Beratungsbedarf ... 82
12.3.2.1 Bastelsituation ... 82
12.3.2.2 Freies Spiel ... 82
12.3.2.3 Vergleich Bastelsituation und Freies Spiel ... 83
12.3.3 Vergleich Beratungsstichprobe und Unauffällige Stichprobe ... 84
12.3.3.1 Unauffällige Stichprobe ... 84
12.3.3.2 Vergleich über einzelne Verhaltensweisen ... 84
12.3.3.3 Vergleich über zusammengefasste Verhaltensweisen ... 86
12.3.4 Untersuchung der Validität des Beobachtungssystems am Entwicklungsstand der Kinder ... 87
12.3.4.1 Bastelsituation ... 87
12.3.4.2 Freies Spiel ... 89
12.3.4.3 Gesamtstichprobe – *Feinfühligkeit* ... 91
12.3.4.3.1 Spannweite *Feinfühligkeit* und WET-Funktionsbereiche ... 91

13 Diskussion ... 93

13.1 Kritik und Vorschläge für zukünftige Forschung ... 100

14 Zusammenfassung ... 102

14.1 Zusammenfassung ... 102

14.2 Abstract ... 104

15 Literatur ... 106

16 Tabellenverzeichnis ... 116

17 Anhang ... 117

The special role of early experience may be understood by considering the metaphor of constructing a house. Early experience is the foundation. …all rests upon the foundation. It provides the basis for strong supporting structures and it frames the basic outlines of the house. So it is with early experience and early self organization. They do not determine in final form the emotional capacities of the child, but they can provide the basis for healthy development. (Sroufe, 2000, S. 73)

EINLEITUNG

Die Interaktion zwischen Mutter und Kind ist eine Kette von Handlungen in gegenseitigem Austausch, deren Qualität erheblichen Einfluss auf die kindliche Entwicklung hat (Ainsworth, 1964).

Zur Erfassung der Qualität der Interaktion zwischen Mutter und Kind wird seit 2004 am Institut für Entwicklungspsychologie und psychologische Diagnostik, unter der Leitung von Dr. Deimann und Dr. Kastner-Koller, ein Beobachtungssystem, „INTAKT“, entwickelt. INTAKT hat sich bereits bei der Untersuchung von leiblichen Müttern und Pflegemüttern mit ihren (Pflege-) Kindern in einem freien Spiel (Aigner, 2004) und unauffälligen Müttern und deren Kindern in einer Bastelsituation (Svecz, 2010) bewährt (Hirschmann, Kastner-Koller, Deimann, Aigner & Svecz, 2011).

In der vorliegenden Arbeit wird die Qualität der Interaktion zwischen Mutter und Kind, unter Anwendung des Beobachtungssystems INTAKT anhand von Videoaufzeichnungen, bei Familien mit Beratungsbedarf in zwei unterschiedlichen Spielsituationen, Basteln und Freies Spiel, untersucht.

Mit der Gegenüberstellung der Qualität der Interaktion zwischen Mutter und Kind bei Familien mit Beratungsbedarf mit der von unauffälligen Müttern und Kindern (Svecz, 2010) wird der Frage nachgegangen, ob sich der empirisch nachgewiesene Unterschied hinsichtlich der im Beobachtungssystem beinhalteten mütterlichen Verhaltensdimensionen, Feinfühligkeit, Rückmeldung und Joint Attention (Niccols & Feldman, 2006; Franiek & Reichle, 2007; Perez & Gauvain, 2005), bestätigt.

Die Analyse der Testgütekriterien, Reliabilität und Objektivität, des Beobachtungsystems zur Überprüfung des praktischen Nutzens an der neuen Stichprobe sowie die Untersuchung der Validität des Beobachtungssystems am Entwicklungsstand der Kinder, welcher mit dem Wiener Entwicklungstest (Kastner-Koller & Deimann, 2002) erfasst wurde, sind von Interesse. Dabei wird der Frage nachgegangen, ob sich der empirisch nachgewiesene Zusammenhang zwischen den mütterlichen Verhaltensdimensionen des Beobachtungssystems und der sozial-emotionalen und sprachlichen Entwicklung der Kinder (Ereky-Stevens, 2008; Gogate, Bolzani & Betancourt, 2006; Goldstein, Schwade & Bornstein, 2009), bestätigt.

Im Zuge der Beschäftigung mit dem Beobachtungssystem wurden in weiterer Folge, nach Svecz (2010), Präzisierungen der Verhaltensbeschreibungen vorgenommen.

EINLEITUNG

Der vorliegenden Arbeit zugrunde liegende theoretische Hintergrund beinhaltet die Themen Bindung, Interaktion, Feinfühligkeit, Rückmeldung, Joint Attention und Verhaltensbeobachtung und wird im Kontext mit dem Thema dieser Arbeit, *Qualität der Interaktion zwischen Mutter und Kind bei Familien mit Beratungsbedarf,* besprochen.

THEORETISCHER TEIL

1 Bindung

1.1 Die Anfänge der Bindungsforschung

Die Anfänge der Bindungsforschung gehen auf den britischen Kinderpsychiater John Bowlby zurück, der eine Theorie über Bindung, unter Einbeziehung der wissenschaftlichen Bereiche aus Kognitiver Psychologie, Psychoanalyse und Ethologie, formulierte.

1.2 Die Bindungstheorie

Bindungsverhalten wird nach Bowlby (1969) nicht auf Bedürfnisse oder Triebe zurückgeführt, sondern auf die Aktivierung bestimmter Verhaltenssysteme. Diese Verhaltenssysteme entwickeln sich als Ergebnis der Wechselbeziehung des Kindes mit seiner Umwelt, in welcher die wichtigste Figur die Mutter ist. Auf einer bestimmten Entwicklungsstufe der Verhaltenssysteme wird die Nähe zur Mutter ein gesetztes Ziel.

Nach Bowlby (1969) ist keine andere Verhaltensweise mit stärkeren Gefühlen verbunden als Bindungsverhalten. *„So long as a child is in the unchallenged presence of a principal attachment-figure, or within easy reach, he feels secure. A threat of loss creates anxiety, and actual loss sorrow; both, moreover, are likely to arouse anger."* (Bowlby, 1969, S. 209).

Nach Ainsworth (1969) sind die Suche nach Nähe und die Intensität von Verhalten von der Situation abhängig.

„While considering contact seeking and proximity seeking the crucial behavioral manifestations of attachment, I would emphasize that these behaviors have a primary basis, that the intensity of these manifestations is highly dependent upon the situation…" (Ainsworth, 1969, S. 989)

1.2.1 Bindungsverhalten und Bindung

Die Begriffe *Bindungsverhalten* und *Bindung* sind nach Bowlby (2008) voneinander abzugrenzen.

Bindungsverhalten zielt nach Bowlby (2008) darauf ab, die Nähe eines mutmaßlich kompetenteren Menschen zu suchen bzw. zu bewahren und kann bei Angstzuständen, Müdigkeit oder dem Bedürfnis nach Zuwendung betont auftreten.

Wenn das Kind nicht nur seine Mutter erkennt, sondern sich auch entsprechend verhält, um Nähe zu ihr aufrecht zu erhalten, ist nach Bowlby (1969) von Bindungsverhalten die Rede.

Bindungsverhalten kann als eine Organisation von Verhaltenssystemen mit einem inneren, strukturellen Anteil, der auch Zeiten überdauert, in welchen keine der einzelnen Bindungsverhaltensweisen aktiviert ist, angesehen werden (Ainsworth & Bell, 1970).

Bowlby (1958) nennt fünf für den Menschen spezifische Verhaltensweisen, die Bindungsverhalten ausmachen: Saugen, Festhalten, Nachfolgen, Schreien und Lächeln. Diese Verhaltensweisen sind gleichwertig und unabhängig voneinander. Alle Formen von Bindungsverhalten sind an der Mutter orientiert. Sie können sich aber auch auf eine andere Person beziehen.

Bindung zwischen Mutter und Kind wird jedoch nicht zwangsläufig durch Bindungsverhalten verstärkt. Ein Kind, das besonders anhänglich ist, hat nicht automatisch eine stärkere Bindung zu seiner Bindungsfigur als ein Kind, das weniger unsicher ist. (Ainsworth, 1969)

„…attachment behavior may be heightened or intensified in given situation without the necessary implication that the attachment becomes stronger. …When the alarm is over…the child is likely to behave much as he did previously." (Ainsworth, 1969, S. 1014)

Bindung besteht auch, wenn kein Bindungsverhalten offensichtlich ist (Ainsworth & Bell, 1970) und setzt ein starkes Kontaktbedürfnis gegenüber bestimmten Personen voraus (Bowlby, 2008).

Bindung kann nur durch Bindungsverhalten beobachtet werden (Ainsworth, 1969) und ist durch Stabilität, Beständigkeit und Situationsunabhängigkeit charakterisiert (Bowlby, 2008).

Ainsworth (1964) beschreibt Bindung als ein gefühlsmäßiges Band, welches eine Person zwischen sich selbst und einer bestimmten anderen Person knüpft.

Bowlby (1958) beschreibt die Mutter als wichtige Bezugsperson für ihr Kind.

"No matter for what reason he [the child] is crying – cold, hunger, fear, or plain loneliness – his crying is usually terminated through the agency of the mother. Again, when he wants to cling or follow or to find a haven of safety when he is frightened, she is the figure who commonly provides the needed object. It is for this reason that the mother becomes so central a figure in the infant's life." (Bowlby, 1958, S.20,21)

1.2.2 Innere Arbeitsmodelle

Innere Arbeitsmodelle werden nach Bowlby (1969) durch Aneignung von Wissen über die Umwelt und sich selbst gebildet und müssen, um von Nutzen zu sein, durch kontinuierliche Modifikation auf dem letzten Stand gehalten werden.

Innere Arbeitsmodelle sind generalisiert und werden als Schema benutzt wenn Beziehungen zu neuen Personen gebildet werden (Scaramella & Leve, 2004).

Trotz der Tendenz innerer Arbeitsmodelle zu Stabilität dürfen diese nicht als eine Art Vorlage aufgefasst werden, sondern als strukturierte Prozesse die dabei helfen, Zugang zu Informationen zu erlangen oder zu begrenzen (Main, Kaplan & Cassidy, 1985).

Main et al. (1985, S. 66) definieren das innere Arbeitsmodell von Bindung als *"…a set of conscious and/or unconscious rules for the organization of information relevant to attachment and for obtaining or limiting access to that information, that is, to information regarding attachment-related experiences, feelings, and ideations."*

Über die Interaktion mit ihrer Bezugsperson schaffen Kinder innere Modelle des Selbst sowie ihrer Bezugsperson. Wahrnehmung, Einstellungen und Verhaltensweisen der Bezugsperson werden vom inneren Selbstmodell des Kindes gespiegelt und, vom Bindungsmuster des Kindes abhängig, bilden die inneren Arbeitsmodelle die Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson zuverlässig bzw. verfälscht ab (Bowlby, 2008).

Nach Main et al. (1985) bildet das Kind abhängig von der Reaktion der Bezugsperson auf die kindlichen Annäherungsversuche unterschiedliche innere Arbeitsmodelle von Bindung.

"Infants whose attempts to gain proximity to the caregiver are consistently accepted will develop different internal working models of relationships than do infants whose attempts to gain proximity are consistently blocked or are accepted only unpredictably. Where access is

consistently restricted or admitted only unpredictably, we may expect active reorganization, restriction, and redirection in attention, behavior, and emotional expression." (Main et al., 1985, S.77)

Differenzen in der Interaktion sind ein Grund für die Entwicklung psychischer Störungen bei Kindern, da aufgrund einer gestörten Interaktion, welche mit einem verfälschten inneren Arbeitsmodell einhergeht, Kinder von ihrer Bezugsperson ein verfälschtes Bild von deren Vorstellungen und Absichten entwickeln (Bowlby, 2008).

1.3 Trennungsangst

Unter dem Begriff Trennungsangst ist zum Einen eine Phase in der normalen Entwicklung eines Kleinkindes und zum Anderen abweichendes Verhalten eines Kindes ab dem Vorschulalter zu verstehen. Erstere beginnt im Alter zwischen 7 und 12 Monaten, erreicht ihren Höhepunkt mit 15 bis 18 Monaten und nimmt danach wieder kontinuierlich ab. Sie kann generell bei allen Kindern beobachtet werden und ist als Protestreaktion des Kindes, bei der Trennung von der primären Bezugsperson, zu verstehen (Schneider & Blatter, 2009).

Mit Entfernung oder Trennung des Kindes von der Bindungsperson wächst seine Verunsicherung und Trennungsangst sowie sein Bedürfnis nach Sicherheit. Das Bewahren und die Regulierung von Nähe und Distanz zur Bezugsperson zählt zu einem wichtigen Abschnitt in der kindlichen Entwicklung (Papoušek & von Hofacker, 2004).

Im Gegensatz zur entwicklungsphasentypischen Trennungsangst kann die Störung mit Trennungsangst ab dem Alter von etwa drei Jahren auftreten. Normalerweise erleben Kinder dieses Alters eine Trennung von der Bezugsperson ohne größere emotionale Belastung. Die Störung mit Trennungsangst kann als durch eine starke, über einen langen Zeitraum anhaltende Angst vor einer dauerhaften Trennung von der Bezugsperson beschrieben werden. Trennungen werden von den Kindern nur unter starker Angst ertragen, was zur Folge hat, dass die Kinder in ihrer normalen Entwicklung sowie ihrem Alltag stark beeinträchtigt sind, z. B. ist kein Kindergartenbesuch möglich (Schneider & Blatter, 2009).

Elterliches einmischendes Verhalten, dass sich z. B. darin zeigt, Aufgaben zu übernehmen, die das Kind eigenständig macht bzw. machen kann oder einschränkend auf die Autonomie des Kindes zu wirken, ist verbunden mit kindlicher Trennungsangst (Wood, 2006).

1.4 Fremdenangst

Nach Schneider (2004) ist Fremdenangst von Trennungsangst zu unterscheiden und tritt generell bei Kindern im Alter von 6 bis 8 Monaten auf. Fremdenangst nimmt bis zum Alter von etwa 12 Monaten kontinuierlich zu und bis zum Ende des 2. Lebensjahres langsam wieder ab. Auch im Beisein der Bezugsperson kann Fremdenangst ausgelöst werden, z. B. wenn sich das Kind in einer ihm unvertrauten Umgebung befindet oder von einer fremden Person plötzlich, ohne es zu erwarten, auf den Arm genommen wird (Schneider, 2004).

Nach Bowlby (1969) ist die Furcht vor Fremden auch davon abhängig, wie weit entfernt sich der Fremde vom Kind aufhält und wie sich dieser verhält.

Wenn das Kind vorsichtig in eine ihm unvertraute Umgebung oder mit einer fremden Person bekannt wird, kann es sein, dass es keine Fremdenangst zeigt oder diese nur sehr schwach auftritt (Schneider, 2004).

1.5 Bindungsstörungen

Nach Bowlby (2008) liegen die Ursachen psychischer Störungen u. a. in der Art, wie Eltern mit ihrem Kind umgehen und wie dieses auf deren Verhalten reagiert.

Bindungsstörungen können sich in verschiedenen Formen zeigen und sind als wiederholte Verhaltensmuster mit einer zugrundeliegenden psychischen pathologischen Struktur zu verstehen. Bei Fehlen einer stabilen Persönlichkeit greifen Kinder in bindungsrelevanten Situationen auf psychopathologische Verhaltensweisen, wie z. B. Distanzlosigkeit in Beziehungen, Aggressivität, Rollentausch oder sozialer Rückzug, zurück. Beispielsweise wechseln promiskuitiv-bindungsgestörte Kinder beliebig Beziehungen zu anderen Personen, ohne sich jedoch emotional an diese zu binden. Andere Kinder wiederum können Bindungspersonen aufgrund ihrer tiefgreifenden Angst nicht einmal in Notlagen als sichere Basis nutzen (Brisch, 2009).

Kinder können auch dazu neigen, aufgrund ihrer Erfahrung, dass ihre Bindungsperson auf ihren Wunsch nach Nähe erst reagiert, wenn etwas Schlimmes eingetreten ist, wiederholt gefährliche Situationen anstatt einer ihnen Schutz gebenden Bindungsperson aufzusuchen. Ebenso können psychosomatische Störungen mit Schrei-, Schlaf- und Esssymptomatik oder Bauchschmerzen im Kontext mit Bindungsstörungen entstehen, wenn die Grundbedürfnisse

des Kindes nach Bindung nicht ausreichend erfüllt sind und die Bindungsperson nicht emotional verfügbar ist (Brisch, 2001).

Ursachen für die Entstehung von Bindungsstörungen können u. a. in Trennungs- und Verlusttraumata, schwerwiegender emotionaler Deprivation sowie Misshandlungs- und Missbrauchserfahrung liegen (Brisch, 2004).

Als entwicklungspsychopathologischer Risikofaktor zählt desorganisiertes Bindungsverhalten, in Kombination mit Angstreaktion, welches zu kontrollierendem und aggressivem Verhalten gegenüber der Bindungsfigur führen kann (Zulauf-Logoz, 2008).

Brisch (2004) betont die Wichtigkeit einer frühzeitigen Diagnostik und psychologischen Behandlung von Kindern mit Bindungsstörungen sowie ihrer Bezugspersonen um eine Chronifizierung zu verhindern.

1.6 Weiterführende Bindungsforschung

Beträchtlichen Aufschwung der Bindungstheorie erfolgte im Besonderen durch Ainsworth, die Bindungsverhalten anhand Eltern-Kind Studien untersuchte und damit den empirischen Beleg für die Bindungstheorie erbrachte.

In ihrer Uganda-Studie untersuchte Ainsworth (1964, 1967) das Bindungsverhalten von 28 Mutter-Kind Paaren in Uganda, Afrika. Die Kinder waren im ersten Lebensjahr und wurden jede zweite Woche über einen Zeitraum von 9 Monaten zuhause besucht. Ainsworth identifizierte 13 Verhaltensmuster, wie z. B. Weinen, Klammern, Klettern, welche die Bindung des Kindes an die Mutter offenbaren und damit über die 5, von Bowlby beobachteten, Verhaltensweisen hinausgehen. Ainsworth betonte eine spezifische Verhaltensweise der Kinder, nämlich die Nutzung der Mutter als sichere Basis, von der aus sie explorieren.

1.6.1 Die „Fremde Situation“

Die „Fremde Situation“ ermöglicht es Bindungsverhalten, Exploration, Trennungsangst und Angst vor Fremden in einer kontrollierten Laboruntersuchung bei Kindern im Alter zwischen 11 bis 20 Monaten zu beobachten. Das Verfahren wurde seit seiner Entwicklung (Ainsworth

& Wittig, 1969) vielfach in weiteren Studien (Ainsworth & Bell, 1970; Ainsworth, Bell & Stayton, 1971; Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978) angewendet.

In der „Fremden Situation“ finden zwei kurze Trennungen von der Bezugsperson (Mutter) und anschließend die Wiedervereinigung in einer dem Kind nicht vertrauten Umgebung (Untersuchungsraum) statt. Im Untersuchungsraum befinden sich drei Stühle, die zusammen ein Dreieck bilden. Ein Stuhl ist für die Mutter, ein zweiter Stuhl für die fremde Person bestimmt. Auf dem dritten Stuhl und auf dem Boden liegt Spielzeug. Die Mutter bekommt vor Beginn Verhaltensinstruktionen erteilt (Ainsworth & Wittig, 1969, 2003).

Nach Ainsworth und Wittig (1969, 2003) setzt sich die „Fremde Situation“ aus 8 nacheinander ablaufenden Episoden zusammen, wobei in den ersten Episoden, 1 bis 3, exploratives Verhalten und in den folgenden Episoden, die kontinuierlich belastender werden, Bindungsverhalten fördern.

Die folgende Beschreibung der „Fremden Situation“ stützt sich auf Ainsworth und Wittig (1969, 2003):

Episode 1 (Dauer: 30 Sekunden), „Mutter, Kind, BeobachterIn“

Ein Versuchsleiter führt die Mutter, die ihr Kind auf dem Arm tragen soll, in den Untersuchungsraum.

Episode 2 (Dauer: 3 Minuten), „Mutter, Kind“

Die Mutter setzt ihr Kind zuerst in der Mitte des Stuhldreiecks mit Blick auf das Spielzeug ab um danach auf ihrem eigenen Stuhl Platz zu nehmen. Die Mutter reagiert auf ihr Kind, erregt aber nicht von sich aus seine Aufmerksamkeit.

Episode 3 (Dauer: 3 Minuten), „Fremde Person, Mutter, Kind“

Die fremde Person betritt den Raum und setzt sich auf ihren zugeteilten Stuhl. Nach einer Minute beginnt sie sich mit der Mutter zu unterhalten. Nach einer weiteren Minute beginnt sie die Aufmerksamkeit des Kindes zu suchen um mit ihm in Interaktion zu treten. Währenddessen soll die Mutter nur reagieren, wenn die fremde Person sie anspricht.

Episode 4 (Dauer: 3 Minuten), „Fremde Person, Kind“

Die Mutter verlässt den Raum so unauffällig wie möglich, während die fremde Person das Kind ablenkt. Nachdem die Mutter den Raum verlassen hat, beendet die fremde Person die Interaktion mit dem Kind und bleibt ruhig auf ihrem Stuhl sitzen, reagiert aber auf alle Annäherungsversuche und möglichen Kummer des Kindes weil die Mutter weggegangen ist.

Episode 5 (Dauer: variabel), „Mutter, Kind“

Die Mutter spricht vor dem Raum in Hörweite des Kindes. Danach öffnet sie die Tür und verharrt auf der Stelle um dem Kind die Möglichkeit zu geben eine spontane Reaktion zu zeigen. Dann begrüßt sie es und sorgt dafür, dass es sich wohl fühlt. Die fremde Person verlässt den Raum.

Episode 6 (Dauer: 3 Minuten), „Kind“

Die Mutter setzt das Kind auf dem Boden ab (falls sie es hochgenommen hat) damit es sich wieder dem Spielzeug widmet. Sie verabschiedet sich von ihrem Kind und lässt das Kind alleine im Raum zurück.

Episode 7 (Dauer: 2 oder 5 Minuten), „Fremde Person, Kind“

Die fremde Person betritt den Raum und orientiert sich am Verhalten des Kindes. Wenn es in Episode 4 exploratives Verhalten zeigte, nähert sich die fremde Person dem Kind an und interagiert zwei Minuten lang mit ihm. Wenn das Kind nicht explorierte, gibt ihm die fremde Person drei Minuten zur Exploration und danach geht sie zu zwei Minuten langer Interaktion über. Bei möglichem Kummer des Kindes, weil die Mutter weggegangen ist, soll die fremde Person tröstend reagieren.

Episode 8 (Dauer: variabel), „Mutter, Kind“

Die Mutter betritt den Raum und verharrt wieder auf der Stelle um dem Kind Zeit für eine spontane Reaktion zu geben. Sie spricht ihr Kind an und hebt es hoch womit die Episode und zugleich die Fremde Situation beendet werden.

Die Episoden 4, 6 und 7 werden bei zu großer Verzweiflung des Kindes verkürzt.

1.6.2 Bindungsmuster

In der Baltimore-Studie untersuchten Ainsworth et al. (1978) 26-Mutter-Kind-Paare aus der angloamerikanischen Mittelschicht in ihrem Zuhause und identifizierten insgesamt acht Verhaltensmuster, die drei Gruppen von Bindungsmustern, *unsicher-vermeidend (A), sicher (B)* und *unsicher-ambivalent (C),* zugeordnet werden können.

Main & Solomon (1986) identifizierten eine vierte Gruppe, *desorganisiert/desorientiert (D).*

Jedes dieser Bindungsmuster kann mit einem bestimmten Muster an mütterlicher Fürsorge assoziiert werden, bei dem die Qualität feinfühligen Verhaltens eine große Rolle spielt (Ainsworth et al., 1978; Main & Solomon, 1986).

Im Folgenden werden die vier Bindungsmuster jeweils für *Kinder* und *Mütter* erläutert:

Gruppe A, unsicher-vermeidende Bindung

Die Kinder weinen selten während der Trennung von ihrer Mutter und vermeiden bei Wiedervereinigung Kontakt zu ihr. Entweder die Kinder suchen die Nähe zur Mutter und zeigen gleichzeitig Vermeidungsverhalten oder ignorieren die Mutter (Ainsworth et al., 1978).

Aufgrund ihrer Erfahrung erwarten die Kinder auf ihr Ansuchen nach körperlichen Kontakt, Zurückweisung. In diesem Konflikt zwischen Annäherung und Vermeidung empfinden sie zum Einen Ärger, weil sie erwarten zurückgewiesen zu werden, und zum Anderen Angst vor Zurückweisung und davor den Ärger, den sie empfinden, auszudrücken (Ainsworth, 1985).

Aufgrund der ständigen Zurückweisung lernen die Kinder ihren Ausdruck von Bindungsverhalten zu minimieren oder auszuschalten. Ihr Vermeidungsverhalten hilft ihnen, sich nicht von einer bereits zurückweisenden Fürsorge zu entfremden, ihre realen Bedürfnisse können jedoch dadurch nicht gestillt werden (Sroufe, 2000).

Die Mütter sind ihren Kindern gegenüber abweisend, indem sie ihnen engen körperlichen Kontakt verweigern. Sie neigen dazu verärgert über ihre Kinder zu sein, auch wenn sie versuchen ihren Ärger zu unterdrücken (Ainsworth et al., 1978).

Körperlicher Kontakt besteht eher aus Küssen als aus Umarmungen (Ainsworth & Tracy, 1981).

Die Teilnahmslosigkeit und offensichtliche Abweisung ihrer Mutter liefert dem Kind ein unangenehmes und frustrierendes Erlebnis, was die Voraussetzung für einen Konflikt zwischen Annäherungs- und Vermeidungsverhalten schafft (Ainsworth et al., 1978).

Gruppe B, sichere Bindung

Die Kinder sind bereit den Anweisungen der Mutter zu folgen. Sie sind auch gegenüber Fremden kontaktfreudig. Die Kinder benützen ihre Mütter als sichere Basis von der aus sie explorieren. Ihr Bindungsverhalten wird durch Trennung von der Mutter intensiviert und damit sinkt ihr Explorationsverhalten (Ainsworth et al., 1978).

Bei Wiedervereinigung suchen die Kinder prompt und ohne Ambivalenz die Nähe zu ihrer Mutter und sind bald wieder bereit, zum explorierenden Spiel zurückzukehren. Die Kinder können sich der Zugänglichkeit und Ansprechbarkeit ihrer Mutter sicher sein. Dadurch ist es ihnen möglich, sich von der Mutter zu entfernen und ihnen unbekannte Situationen zu explorieren. Sie können mit Trennungen umgehen, weil sie Vertrauen in die Zugänglichkeit ihrer Mutter haben (Ainsworth, 1985).

Die Mütter reagieren auf die kindlichen Signale feinfühlig, angemessen und prompt (Ainsworth et al., 1978).

Die Mütter interpretieren Signale genau und unmittelbar. Besonders reagieren sie auf Weinen des Kindes und kommen den kindlichen Bedürfnis nach engen körperlichen Kontakt entgegen (Ainsworth, 1985).

Gruppe C, unsicher-ambivalente Bindung

Die Kinder sind in ihrer Erwartung hinsichtlich der Ansprechbarkeit und Zugänglichkeit ihrer Mutter nicht zuversichtlich. Folglich sind sie unfähig ihre Mutter als sichere Basis zur Exploration zu nutzen. Sie zeigen ambivalentes Verhalten gegenüber der Mutter; sie suchen ihre Nähe aber widersetzen sich gleichzeitig dem Kontakt oder der Interaktion. Ihr hohes und intensives Bindungsverhalten hat eine niedrige Reizschwelle. Bei Trennung reagieren sie sofort mit Protest und sind gestresst (Ainsworth et al., 1978).

Während der Trennung sind sie sehr bekümmert. Auch wenn die Mutter anwesend ist, erwarten die Kinder nicht, dass ihre Signale von ihr beantwortet werden. Sie sind misstrauisch gegenüber ihnen nicht vertrauten Situationen und Fremden. Auch bei Rückkehr der Mutter verhalten sie sich ambivalent, einerseits wollen sie Kontakt, sind aber zornig auf sie, sodass sie schwer zu beruhigen sind (Ainsworth, 1985).

Die Mütter reagieren weniger auf Weinen und andere Signale ihres Kindes. Ihre Kommunikation ist eingeschränkt. Sie sind nicht abweisend, jedoch ist ihre Zugänglichkeit ambivalent (Ainsworth et al., 1978).

Sie reagieren nicht immer auf das Ansuchen des Kindes nach körperlichen Kontakt bzw. bieten dann Kontakt an, wenn er vom Kind nicht gesucht wird (Ainsworth, 1985).

Die Mütter ignorieren ihr Kind oder mischen sich ständig ein. Die Interaktion mit dem Kind kann aber auch liebevoll sein. Sie reagieren weder bestrafend noch weisen sie ihr Kind aktiv zurück (Ainsworth et al., 1971).

Gruppe D, desorganisierte/desorientierte Bindung

Die Kinder zeigen gleichzeitig entgegengesetzte Verhaltensmuster, unvollständige oder ungerichtete Bewegungen oder Ausdrücke und Stereotypen. Sie weisen starres Verhalten und Anzeichen von Verwirrung und Besorgnis auf (Main & Solomon, 1986).

Sie können keine klare Bindungsstrategie entwickeln und eignen sich eine kontrollierende Strategie an, mit der es so scheint, als wären die Rollen, Mutter und Kind, vertauscht. Zum Einen fühlen sich die Kinder für die Bindungsfigur verantwortlich, was sich in überfürsorglichem Verhalten zeigt, und zum Anderen versuchen sie die Kontrolle durch bestrafendes Verhalten nach einer Trennung, wie z. B. verbale oder körperliche Angriffe, zu behalten (Fremmer-Bombik, 2009).

Die Tatsache, aufgrund der Mutter verängstigt zu sein, bringt das Kind in ein Paradox, in welchem der Drang sich der Mutter, als sichere Basis, anzunähern, in Konflikt steht mit dem Drang vor der Mutter, als Alarmquelle, zu fliehen (Hesse & Main, 1999).

Die Mütter sind aufgrund eigener für Bindung wesentliche Probleme, wie z. B. unverarbeitete traumatische Erlebnisse, eingeschränkt feinfühlig (Fremmer-Bombik, 2009).

Die Mütter weisen gegenüber dem Kind beängstigende, dissoziative oder abweichende Formen von bedrohlichem Verhalten, als Ergebnis eigener traumatischer Erlebnisse oder beängstigender Gedanken, auf (Hesse & Main, 1999).

1.6.3 Studien: Bindung

Die *Bielefelder Längsschnittstudie* begann 1976 mit der ersten Datenerhebung im Neugeborenenalter und seitdem wurden die Kinder bezüglich ihrer Entwicklung in der Bindungsqualität wiederholt untersucht. Die Bedeutung mütterlicher Feinfühligkeit konnte im Rahmen der Studie bestätigt werden. Als die Kinder sechs Jahre alt waren, wurde die Bindungsrepräsentation der Eltern mit dem *Adult Attachment Interview, AAI,* erfasst. Dabei zeigte sich eine Weitergabe von Bindung der Eltern auf ihre Kinder. Eltern mit sicherer Bindung hatten häufiger sicher gebundene Kinder, während Eltern mit unsicherer Bindungsrepräsentation eher unsicher gebundene Kinder hatten (Spangler & Grossmann, 2009).

Die *Regensburger Längsschnittstudie* begann 1980 als die Kinder der Stichprobe ein Jahr alt waren. Die Kinder und deren Familien wurden im Laufe der Studie wiederholt untersucht. Die Übereinstimmung zwischen den Bindungsverhaltensmustern lag mit 12 Monaten und 6 Jahren bei 82%. Desweiteren waren sich sicher gebundene Kinder in Bezug auf ihr Spielverhalten sowie Konfliktlöseverhalten kompetenter als unsicher-gebundene Kinder. Desweiteren waren sie während des Spiels konzentrierter und freundlicher zu Gleichaltrigen und zeigten weniger Verhaltensauffälligkeiten (Wartner, Grossmann, Fremmer-Bombik & Suess, 1994).

Warren, Huston, Egeland und Sroufe (1997) führten eine Untersuchung über die Entwicklung von Angststörungen durch, in der 172 einjährige Kinder und deren Mütter an Ainsworth‘s „Fremde Situation“ Test teilnahmen. Mit 17,5 Jahren wurden die Kinder erneut untersucht, u. a. mit einem Fragebogen für Affektive Störungen befragt. Es zeigte sich, dass Kinder die eine unsichere Bindung zu ihrer Mutter hatten, in ihrer Kindheit und Jugend mehr Angststörungen entwickelten als Kinder die sicher gebunden waren.

In einer Untersuchung von Sroufe (2000) wurden VorschülerInnen von LehrerInnen und anderen Personen beobachtet. Kinder mit einer sicheren Bindungsgeschichte wurden als selbstbewusster und flexibler in ihrer Gefühlskontrolle, als Kinder mit einer unsicheren Bindungsgeschichte, beschrieben. Sie konnten ihre Emotionen flexibel und angemessen

ausdrücken. Ohne übertrieben abhängig von Erwachsenen zu sein, nutzten sie diese altersentsprechend effektiv als Ressourcen. Sie suchten weniger nach physischem Kontakt oder Sicherheit von Lehrern, reagierten positiv emotional in der Kontaktaufnahme mit Gleichaltrigen und waren fähiger im Austragen von Konflikten als Kinder mit unsicherer Bindungsgeschichte. Kinder mit unsicherer Bindung hielten sich beharrlich in der Nähe der LehrerInnen auf, waren leichter frustriert, hielten Stress nicht leicht aus und konnten Interaktionen mit Gleichaltrigen nicht aufrechterhalten. Kinder mit vermeidendem Bindungsverhalten grenzten sich von anderen Kindern ab und/oder zeigen diesen gegenüber Antipathie. Sie waren emotional überkontrolliert und/oder aggressiv und versagten darin, ihre LehrerInnen aufzusuchen als sie enttäuscht oder gestresst waren.

Sroufe et al. (2005) untersuchten eine Hochrisikogruppe von 180 erstmals schwangeren Müttern mit niedrigem sozioökonomischem Status. Daten über Bindung, Interaktionsverhalten, Eigenschaften, Lebensumstände, etc. der Mütter und Kinder wurden bereits über 23 Jahre untersucht. Im Laufe der Studie führten Egeland & Farber (1984) zweimal die Fremde Situation, das erste Mal mit den damals 12 Monate alten Kindern und das zweite Mal, 6 Monate später, mit 18 Monaten, durch. Es zeigten sich qualitative Differenzen in den Bindungsmustern. 74% der sicheren gebundenen (B) Kinder wurden beim zweiten Durchgang auch als sicher klassifiziert, 45% (A) der unsicher-vermeidenden Kinder blieben vermeidend und 37% der unsicher-ambivalenten (C) Kinder blieben unsicher-ambivalent. Mütter, deren Kinder von der Klassifikation *sicher* zu *unsicher-vermeidend* wechselten, hatten vor der Geburt ihrer Kinder höhere Werte in Aggressivität und Misstrauen und niedrigere Werte in sozialer Erwünschtheit als Mütter, deren Kinder sicher gebunden blieben. Drei Monate nach der Geburt hatten die Mütter noch immer höhere Werte in Misstrauen und niedrigere Werte in Sozialer Erwünschtheit. Diese Mütter waren auch weniger gebildet als Mütter, deren Kinder sicher gebunden blieben. Die Mütter, deren Kinder von *sicher* zu *unsicher-ambivalent* wechselten, hatten vor und nach der Geburt höhere Werte in Aggressivität und Misstrauen und mehr Stress als Mütter, deren Kinder in der Klassifikation *sicher* blieben.

1.7 Zusammenfassung Bindung

Die Anfänge der Bindungsforschung gehen auf John Bowlby zurück, der eine Theorie über Bindung formulierte, nach der Bindungsverhalten auf die Aktivierung bestimmter Verhaltenssysteme, die sich aus der Wechselbeziehung des Kindes mit seiner Umwelt, in welcher die wichtigste Figur die Mutter ist, entwickeln, zurückzuführen ist.

Bindung kann nur durch Bindungsverhalten, das darauf abzielt, die Nähe eines mutmaßlich kompetenteren Menschen zu suchen bzw. zu bewahren, beobachtet werden und ist durch Stabilität, Beständigkeit und Situationsunabhängigkeit charakterisiert.

Innere Arbeitsmodelle werden durch Aneignung von Wissen über die Umwelt und sich selbst gebildet. Über die Interaktion mit ihrer Bezugsperson schaffen Kinder innere Arbeitsmodelle, die, abhängig vom Bindungsmuster, Einstellungen und Verhaltensweisen der Bezugsperson zuverlässig bzw. verfälscht abbilden.

Entwicklungsphasentypische Trennungsangst und Fremdenangst treten generell bei allen Kindern in einem bestimmten Lebensalter auf, wobei Trennungsangst als Protestreaktion des Kindes, bei der Trennung von der primären Bezugsperson, zu verstehen ist und Fremdenangst auch im Beisein dieser ausgelöst werden kann.

Bindungsstörungen, deren Ursachen u. a. in der Art, wie Eltern mit ihrem Kind umgehen, liegen, sind als wiederholte Verhaltensmuster mit einer zugrundeliegenden psychischen pathologischen Struktur zu verstehen. Um eine Chronifizierung zu verhindern, ist eine frühzeitige Diagnostik und psychologische Behandlung der betroffenen Kinder sowie ihrer Bezugspersonen besonders wichtig.

Die „Fremde Situation“, in welcher zwei Trennungen von der Bezugsperson und eine anschließende Wiedervereinigung, in einer dem Kind nicht vertrauten Umgebung, stattfinden, ermöglicht es, Bindungsverhalten bei Kindern zu beobachten.

Es können 4 Gruppen von Bindungsmustern identifiziert werden: unsicher-vermeidend, sicher, unsicher-ambivalent und desorganisiert/desorientiert. Jedes dieser Bindungsmuster kann mit einem bestimmten Muster an mütterlicher Fürsorge assoziiert werden, bei dem die Qualität feinfühligen Verhaltens eine große Rolle spielt.

2 Interaktion

2.1 Interaktion zwischen Mutter und Kind

Die Interaktion zwischen Mutter und Kind ist nach Ainsworth (1964) eine Kette von Handlungen in gegenseitigem Austausch, bei dem entweder das Verhalten der Mutter eine Reaktion bei dem Kind hervorruft oder umgekehrt.

Die Ursache unterschiedlichen Bindungs- und Explorationsverhaltens von Kindern lässt sich in der Interaktion zwischen Mutter und Kind finden (Ainsworth et al., 1971).

Eingebettet in bestimmte Interaktionsphasen, z. B. Einleitung, Regulation, Aufrechterhaltung und Beendigung, kann dasselbe Verhalten unterschiedliche Bedeutung haben. Interaktion kann als Prozess betrachtet werden, in dem Verhalten nach seiner Qualität als aufdringlich, wechselseitig, einfühlsam oder verletzend beschrieben wird. In einem wechselseitigen Modell wirkt jede/r InteraktionsteilnehmerIn auf die/den andere/n ein und hat bestimmte Erwartungen an die/den anderen, die/der wiederum Einfluss auf ihre/seine Reaktion hat. Die Wirkung eines von der Mutter gesendeten Signals ist vom Aufmerksamkeitszustand, den Bedürfnissen und den Signalen des Kindes abhängig (Brazelton & Cramer, 1990).

Soziale Ausdrucksformen, wie Lächeln, Stirnrunzeln oder gespielte Überraschung, kommen in der Interaktion zwischen Bezugsperson und Kind oftmals vor und sind aufgrund ihres Signalwertes von besonderer Bedeutung. Lächeln kann eine laufende Interaktion zum Einen aufrechterhalten und zum Anderen in eine bestimmte Richtung lenken. Dieser Ausdruck dient dazu, dem Interaktionspartner Zufriedenheit mit der Situation bzw. dem Ablauf der Interaktion zu zeigen. Stirnrunzeln kann zum (momentanen) Beenden einer Interaktion eingesetzt werden, wenn z. B. für einen Interaktionspartner Probleme auftauchen. Dieser Ausdruck kann u. a. von Wegdrehen des Kopfes oder Vermeidung des Blickkontaktes begleitet sein. Gespielte Überraschung kann von der Bezugsperson eingesetzt werden, um eine Interaktion zu beginnen oder ihrem Kind die Bereitschaft dafür zu zeigen. Durch diesen Ausdruck zeigt die Bezugsperson ihr Interesse an einer Beschäftigung mit dem Kind und regt es dadurch an, mit ihr in Interaktion zu treten (Stern, 2006).

Die Interaktion zwischen Mutter und Kind wird von mehreren Faktoren, u. a. der Persönlichkeit der Mutter und des Kindes, dem Umfeld und den Erwartungen der Mutter an das Kind beeinflusst (Grossmann & Grossmann, 2008).

„Mit einem angemessenen Fürsorgeverhalten werden nicht nur Wärme und Sicherheit gewährleistet, sondern auch frühkindliche Lernerfahrungen bereitgestellt.“ (Lohaus, Vierhaus & Maass, 2010, S. 95)

Die Qualität der Aufmerksamkeit und des Erregungszustandes des Kindes hängt von der Qualität und dem Zeitpunkt der Stimulation, die von der Bezugsperson erbracht wird, und vom Erkennen und der entsprechenden Reaktion auf die kindlichen Bedürfnisse ab. Die Bezugsperson lernt die kindlichen Signale zu erkennen um Fürsorge sicher zu stellen, welche Distress und Erregung in angemessenen Grenzen hält (Sroufe, Egeland, Carlson & Collins, 2005).

2.2 Störung der Interaktion

Aufgrund falscher Interpretation kindlicher Signale, z. B. wenn kindlicher Ärger als gerichtete Aggression missverstanden wird, kann es passieren, dass sich die Bezugsperson gegenüber dem Kind abweisend verhält. Da seine Signale bei der Bezugsperson nicht ankommen, kann sich das Verhalten des Kindes in eine dysfunktionale Richtung entwickeln (Grossmann, 2008).

Resch (2004) betont, dass die Ursache kindlicher Auffälligkeiten, Bindungs- oder Regulationsstörungen, nicht nur in herausragenden dramatischen Ereignissen liegt, sondern ebenso in den alltäglichen Krisen, der andauernden falschen Interpretation kindlicher Signale, Unachtsamkeiten oder unangemessenen Reaktionen in der Interaktion (Resch, 2004).

Entwicklungspathologische Auffälligkeiten zeigen sich in der Interaktion mit der primären Bezugsperson, welche meistens die Mutter ist, sowie in der besonderen Art der kindlichen Verhaltensregulation (Abels, Borke, Bröring-Wichmann, Keller & Lamm, 2003).

Auch nach Papoušek (1996) gehen frühkindliche Regulationsstörungen fast immer einher mit Beeinträchtigungen der Mutter-Kind-Beziehung.

„Die Beeinträchtigungen der Mutter-Kind-Beziehung können vielfältig begründet sein und sind in der Regel multidimensional verursacht. Grundsätzlich sind dabei Probleme der Mutter, Einstellungen und implizite Theorien, Vulnerabilitäten und Risikofaktoren des Kindes, die soziale Einbettung der Mutter-Kind-Dyade sowie die Dynamik des Interaktionsgeschehens in Betracht zu ziehen.“ (Abels et. al, 2003, S. 1055)

Früherkennung und möglichst früh ansetzende Intervention dysfunktionaler Beziehungsmuster zwischen Kind und Bezugsperson tragen zur Verhinderung der Entwicklung kindlicher psychischer Störungen bei (Resch, 2004).

Dabei ist es wichtig, die elterliche Kompetenz emotional belasteter Mütter zu stärken und erlebten Stress durch die Erziehung zu mindern. Dies trägt zu mehr Sicherheit im Umgang mit Erziehungssituationen bei (Kötter, Stemmler, Bühler & Lösel, 2010).

2.3 Förderung der Eltern-Kind-Interaktion durch den Einsatz von Videotechnik

Der Einsatz von Videotechnik in der Verhaltensbeobachtung hat praktische Bedeutung für Diagnostik und Intervention von Interaktionsproblemen zwischen Eltern und Kind. Anhand von Videoaufzeichnungen ist es zum Einen dem/der Therapeut/in möglich, das zu untersuchende Interaktionsverhalten detailliert zu analysieren und zum Anderen können sich Eltern, deren Verhalten in aller Regel Inhalt der Analyse ist, zeitversetzt und wiederholt betrachten und ihr Verhalten reflektieren. Dies kann neben der verbalen Rückmeldung durch den/die Therapeuten/in zu einer wesentlichen Verbesserung des Interaktionsverhaltens führen (Thiel, 2003).

Die Verwendung von Videoaufzeichnungen in der Intervention kann dazu beitragen eine problematische Eltern-Kind-Beziehung positiv zu verändern (Suess & Hantel-Quitmann, 2008).

2.4 Zusammenfassung Interaktion

Die Interaktion zwischen Mutter und Kind kann als eine Kette von Handlungen in gegenseitigem Austausch, bei dem entweder das Verhalten der Mutter eine Reaktion bei dem Kind hervorruft oder umgekehrt, beschrieben werden.

Soziale Ausdrucksformen, die in der Interaktion zwischen Bezugsperson und Kind angewendet werden, sind aufgrund ihres Signalwertes von besonderer Bedeutung. Die Wirkung eines von der Mutter gesendeten Signals ist vom Aufmerksamkeitszustand, den Bedürfnissen und den Signalen des Kindes abhängig. Weitere Einflussfaktoren der Interaktion zwischen Mutter und Kind sind u. a. die Persönlichkeit der Mutter und des Kindes, das Umfeld und die Erwartungen der Mutter an das Kind.

Die Ursachen kindlicher Auffälligkeiten, Bindungs- oder Regulationsstörungen liegen nicht nur in dramatischen Ereignissen, sondern ebenso in den alltäglichen Krisen, falschen Interpretation kindlicher Signale durch die Bezugsperson, Unachtsamkeiten oder unangemessenen Reaktionen in der Interaktion.

Der Einsatz von Videotechnik in der Verhaltensbeobachtung kann dazu beitragen, eine problematische Eltern-Kind-Beziehung positiv zu verändern. Zum Einen kann das Interaktionsverhalten detailliert analysiert werden und zum Anderen können sich Eltern, deren Verhalten in aller Regel Inhalt der Analyse ist, zeitversetzt und wiederholt betrachten und ihr Verhalten reflektieren. Dies ist in Diagnostik und Intervention von Bedeutung.

3 Feinfühligkeit

3.1 Definition Feinfühligkeit

Nach Ainsworth et al. (1971) ist die feinfühlige Mutter dazu fähig, die Sicht des Kindes einzunehmen. Sie interpretiert die Signale des Kindes korrekt und reagiert prompt und angemessen auf sie. Zum Einen tendiert die Mutter dazu, dem Kind das zu geben, was es zu wollen scheint und zum Anderen bietet sie ihm akzeptable Alternativen an. Sie ist weder zurückweisend, ignorant noch zeigt sie einmischendes Verhalten.

Nach Brazelton und Cramer (1990) reagiert die Mutter angemessen, wenn sie die, durch die Signale des Kindes, vermittelnden Botschaften entschlüsseln kann.

Feinfühliges Verhalten seitens der Bezugsperson trägt beispielsweise in Trennungs- oder Verlustsituationen, in welchen das Kind emotional erregt ist, zu dessen Beruhigung bei. Durch diese beruhigende Antwort der Bezugsperson werden negative Gefühle des Kindes abgeschwächt (Grossmann & Grossmann, 2008).

Nach Lamb und Sherrod (1981) wird feinfühliges Erziehungsverhalten u. a. von der Persönlichkeit, im speziellen Selbstbezogenheit und Anpassungsfähigkeit, beeinflusst. Selbstbezogenheit beeinflusst das Ausmaß der Beachtung und Interpretation der kindlichen Signale, die Sorgfalt mit welcher eine angemessene Rückmeldung gewählt wird und die Unmittelbarkeit der Rückmeldung. Selbstbezogenheit führt zu Unfeinfühligkeit wenn Eltern darin versagen die kindlichen Bedürfnisse vor ihre eigenen zu stellen. Anpassungsfähigkeit zeigt sich in der elterlichen Fähigkeit auf Undeutlichkeit im kindlichen Verhalten einzugehen. Dies ist besonders in den ersten Monaten, während das kindliche Verhalten noch wenig organisiert ist und die kindlichen Signale wenig differenziert sind, wichtig.

Im Gegensatz zu feinfühligen Erziehungsverhalten ist unfeinfühliges durch emotional negatives Verhalten, u. a. Ärger und Ablehnung und Fehlen von Wärme, und inkonsistentes Verhalten, d. h. Schwanken zwischen übermäßig hoher und geringer Involviertheit, charakterisiert (Scaramella & Leve, 2004).

Unfeinfühlige Eltern demonstrieren übermäßig hohe Involviertheit, u. a. aufdringliches bzw. einmischendes Verhalten, indem sie auf das kindliche Verhalten mit Ärger reagieren oder mit machtbestimmter Disziplin die kindlichen Aktivitäten zu kontrollieren oder verhindern versuchen. Geringe Involviertheit ist u. a. dadurch charakterisiert, dass Eltern überhaupt

nichts tun oder das kindliche Verhalten ignorieren. Bei Fehlen der elterlichen Involviertheit neigen Kinder dazu, sich abgewiesen und bei übermäßig hoher elterlicher Involviertheit, hilflos zu fühlen (Krevans & Gibbs, 1996).

Die unfeinfühlige Mutter handelt nach ihren eigenen Wünschen, ohne das Kind einzubeziehen. Sie neigt dazu, die Äußerungen des Kindes falsch oder nach ihren eigenen Wünschen zu interpretieren. Es kann auch sein, dass sie überhaupt nicht auf die Äußerungen des Kindes reagiert (Ainsworth, et al. 1971).

3.1.1 Studien: Feinfühligkeit und kindliche Entwicklung

Hall, Rayens und Peden (2008) untersuchten anhand einer Stichprobe von 205 alleinerziehenden Müttern mit geringen Einkommen und deren Kindern im Alter von 2 bis 6 Jahren, mütterliche Prädiktoren für kindliches internalisierendes und externalisierendes Verhalten. Nach chronischen Stressoren hatten mütterliche depressive Symptome den größten Effekt auf internalisierendes Verhalten (Angst, Depression, Rückzug, somatische Komponenten) und externalisierendes Verhalten (Impulsivität, störendes Verhalten, Aggression) der Kinder.

Kelley und Jennings (2003) untersuchten anhand einer Stichprobe von 134 Müttern und deren 32 Monate alten Kindern den Zusammenhang zwischen mütterlicher Depression und Hilflosigkeit der Kinder. Für die Untersuchung der kindlichen Hilflosigkeit wurden diese vor eine unlösbare Aufgabe gestellt und dabei beobachtet. Mütterliche Depression wurde anhand eines Fragebogens erhoben. Kinder von Müttern mit depressiven Symptomen zeigten eher hilfloses Verhalten als Kinder von Müttern ohne depressiven Symptomen.

In einer anderen Untersuchung mütterlichen feinfühligen Verhaltens wurde das Interaktionsverhalten während eines gemeinsamen Spiels von 30 Müttern und deren 2 Jahre alten Kindern mit Entwicklungsverzögerung videoaufgezeichnet. Zusätzlich füllten die Mütter einen Fragebogen zum Verhalten ihrer Kinder aus. Mütter, die weniger feinfühlig in ihrer Interaktion mit ihren Kindern waren, als diese 2 Jahre alt waren, hatten Kinder mit geringen prosozialen Verhalten und berichteten über unkontrolliertes bzw. unüberlegtes Verhalten ihrer Kinder mit 2 und 3 Jahren. Im Gegensatz dazu wiesen Kinder feinfühliger Mütter vermehrt prosoziales Verhalten und ein geringeres Niveau an externalisierenden Verhalten auf (Niccols & Feldman, 2006).

In einer Untersuchung von Dallaire und Weinraub (2005) wurde bei 99 Mutter-Kind-Paaren die mütterliche Feinfühligkeit insgesamt vier Mal, drei Mal anhand einer freien-Spiel-Interaktionsaufgabe im Kindesalter von 6, 15 und 24 Monaten und ein Mal anhand einer strukturierten Interaktionsaufgabe mit 6 Jahren, gemessen. Die Ergebnisse zeigten einen Zusammenhang zwischen feinfühligem mütterlichen Verhalten und weniger Symptomen der kindlichen Trennungsangst. Desweiteren wiesen unsicher gebundene Kinder mehr Trennungsangst auf als sicher gebundene Kinder.

3.2 Feinfühligkeit und sozial-emotionale Entwicklung

Emotionale Kompetenz beinhaltet nach Saarni (1999) die Fähigkeit, der Bewusstheit seiner eigenen Emotionen, Emotionen anderer wahrzunehmen und zu verstehen, über Emotionen zu kommunizieren, der Empathie, der Trennung von emotionalem Erleben und emotionalem Ausdruck, mit negativen Emotionen und Stresssituationen umzugehen, der Bewusstheit der emotionalen Kommunikation in sozialen Beziehungen und der Selbstwirksamkeit.

Es gibt zwei Seiten des emotionalen Verhaltens, den emotionalen Ausdruck, d. h. Vermittlung von Gefühlen durch Körpersprache und Vokalisation, und das emotionale Verständnis, d. h. Verstehen des emotionalen Ausdrucks von anderen. Die emotionale Entwicklung beinhaltet beide Seiten (Steinberg, Bornstein, Lowe Vandell & Rook, 2010).

Sozial-emotionale Kompetenzen stellen einen Schutzfaktor dar, wodurch psychische Störungen verhindert und abgeschwächt werden können. Abhängig von der Bindungsqualität zu seiner Bezugsperson entwickeln sich kindliche soziale Kompetenzen, u. a. prosoziales Verhalten, Selbstständigkeit, Emotionsverständnis und Beachtung sozialer Regeln, in eine bestimmte Richtung. Kinder mit sicherer Bindung können u. a. Emotionen eher zur Gänze und angemessener wahrnehmen als Kinder mit unsicherer Bindung. Sie verfügen aufgrund der hohen Bindungsqualität zu ihrer Bezugsperson über mehr und adäquatere Reaktionsmöglichkeiten und können sich aufgrund ihrer sozialen und emotionalen Kompetenzen besser an sie gestellte Entwicklungsaufgaben lösen (Reichle & Gloger-Tippelt, 2007).

Die kindliche Sozialisation wird positiv durch eine sichere Bindung, u. a. feinfühliges Erziehungsverhalten, angemessenes und schnelles Reagieren der Eltern auf kindliche Signale, oder negativ durch eine unsichere Bindung, u. a. abweisendes oder ambivalentes Verhalten,

zwischen Kind und Bezugspersonen entscheidend beeinflusst (Reichle & Gloger-Tippelt, 2007; Ainsworth et al., 1978).

Soziale Erfahrung beinhaltet emotionale Erfahrung; somit sind emotionale und soziale Kompetenz miteinander verwickelt und beeinflussen einander (Saarni, 1999).

Nach Franiek und Reichle (2007) hängen ungünstige elterliche Erziehungsstrategien mit einer niedrigen sozialen Kompetenz und Verhaltensproblemen der Kinder in Zusammenhang. Positives, engagiertes Elternverhalten sowie eine verantwortungsbewusste Erziehung stehen in Zusammenhang mit der sozialen Kompetenz der Kinder. Im Gegensatz dazu, hängen inkonsistente Erziehung sowie körperliches Strafen negativ mit sozial kompetentem Verhalten und positiv mit emotional auffälligem Verhalten zusammen.

Durch Interaktion mit ihren Eltern erlernen Kinder Strategien zur Regulation ihrer emotionalen Erregung. Die elterliche Fähigkeit zur Regulierung der negativen Erregung ihres Kindes spielt u. a. für die Fähigkeit des Kindes seine emotionale Erregung selbst zu regulieren und die Qualität der Eltern-Kind-Interaktion eine wichtige Rolle. Unfeinfühlige Eltern mit geringer Emotionsregulierung neigen zu höherem Risiko aufgrund ihrer eigenen negativen Emotionen negative Reaktionen im kindlichen Verhalten zu erhöhen. Das Erregungsniveau bei Kindern wird eher gesteigert als gesenkt und das Bestreben, kompetente und autonome Emotionsregulation zu erlernen, gehemmt (Scaramella & Leve, 2004).

3.2.1 Studien: Feinfühligkeit und sozial-emotionale Entwicklung

108 Kinder im Alter von 10 Monaten und deren Mütter wurden in ihrem zuhause in Großbritannien während eines gemeinsamen Spiel videoaufgezeichnet anhand dessen die mütterliche Feinfühligkeit untersucht wurde. Im Alter von 54 Monaten wurde das emotionale Verständnis der Kinder geprüft. Es zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen mütterlicher Feinfühligkeit und dem späteren emotionalen Verständnis der Kinder (Ereky-Stevens, 2008).

Feinfühliges mütterliches Verhalten während des ersten Lebensjahres steht in Zusammenhang mit weniger Affektdysregulation, weniger Verhaltensproblemen und höherer sozialer Kompetenz (Leerkes, Nayena Blankson & O'Brien, 2009).

In einer Untersuchung von Franiek und Reichle (2007) schätzten 188 deutsche Mütter mittels Fragebögen ihr Erziehungsverhalten und das Verhalten ihrer 5- bis 9jährigen Kinder ein. Die Ergebnisse zeigten, dass Mütter, deren Erziehung auf der einen Seite durch Wärme, Zuwendung und Verantwortungsbewusstsein und auf der anderen Seite durch wenig Inkonsistenz und wenig körperlich strafende Disziplinierungsstrategien charakterisiert ist, ihre Kinder eher als sozial kompetent einschätzen. D. h. Inkonsistenz (r= - .22) und körperliches Strafen (r=- .25) korrelierten signifikant negativ mit der sozial-emotionalen Kompetenz der Kinder. Desweiteren bestand ein signifikanter Zusammenhang zwischen körperlichen Strafen und oppositionell-aggressiven Verhalten (r= .25) und Hyperaktivität (r= .20).

Volland und Trommsdorff (2003) untersuchten 46 Mutter-Kind-Paare im Alter von 2, 3 und 5 Jahren. Die Kinder, die alle Mädchen waren, bekamen zu einem ersten Termin eine Aufgabe (bei den 2jährigen einen Turm bauen, bei den 3jährigen ein Puzzle, bei den 5jährigen zwei Bildergeschichten) welche für ihre Altersstufe absichtlich eine leichte Überforderung darstellte. Mit dieser Überforderung sollte ein milder Distress bei Mutter und Kind erzeugt werden sowie die Mutter zum Eingreifen anregen. An einem zweiten Termin wurde eine „Empathieszene“ durchgeführt, in welcher eine erwachsenen Spielpartnerin, nachdem ein für sie wichtiges Spielobjekt beschädigt wurde, dem Kind Trauer vorspielte (Hände vors Gesicht, Schluchzen). Bei den 2jährigen Kindern zeigte sich ein negativer signifikanter Zusammenhang zwischen der mütterlichen Feinfühligkeit und kindlichen Distress. Demnach war bei Kindern von hoch feinfühligen Müttern bei der „Empathieszene“ weniger Distress zu beobachten. Umgekehrt zeigten Kinder von weniger feinfühligen Müttern mehr Distress. Desweiteren zeigten Kinder von feinfühligen Müttern eher prosoziales Verhalten als Kinder von weniger feinfühligen Müttern. Je positiver die mütterliche Feinfühligkeit mit 2 oder 3 Jahren war, desto mehr Mitgefühl und prosoziales Verhalten zeigten die Kinder mit 5 Jahren.

In einer Untersuchung von Kötter, Stemmler, Bühler, & Lösel (2010) wurden depressive Müttern, deren Interaktionsstil durch wiederholten Ausdruck negativer Gefühle, bestrafendes Verhalten und wenig Rückmeldung charakterisiert ist, mit unauffälligen Müttern verglichen. Die Ergebnisse zeigten signifikante Unterschiede in den beiden Stichproben bezüglich der Einschätzung des mütterlichen Verhaltens gegenüber ihren Kindern. Depressive Mütter gaben öfter an einen inkonsistenten Erziehungsstil und höheren Distress zu haben und gaben seltener an zufrieden zu sein als unauffällige Mütter. Auch die Kinder der beiden Stichproben unterschieden sich. Kinder depressiver Mütter hatten öfter emotionale Störungen und zeigten

mehr hyperaktives Verhalten bzw. Unaufmerksamkeit. Mütterliche Depressivität korrelierte signifikant mit emotionalen Störungen der Kinder (r= .18) sowie mit Hyperaktiviät und Unaufmerksamkeit (r= .20). Emotionale Störungen der Kinder korrelierten signifikant positiv mit elterlichen Distress (r= .24) und inkonsistenten Erziehungsverhalten (r= .20) und signifikant negativ mit elterlicher Zufriedenheit (r=- .29). D. h. die Kinder hatten um so eher emotionale Störungen, je mehr Distress ihre Mütter hatten und inkonsistent in ihrem Erziehungsverhalten waren. Auf der anderen Seite hatten die Kinder umso weniger emotionale Störungen, je zufriedener sich die Mütter selbst einschätzten.

3.3 Zusammenfassung Feinfühligkeit

Die feinfühlige Mutter ist u. a. dazu fähig, die Sicht des Kindes einzunehmen, die Signale des Kindes korrekt zu interpretieren und prompt und angemessen auf diese zu reagieren. Sie ist weder zurückweisend, ignorant noch zeigt sie einmischendes Verhalten. Feinfühliges Erziehungsverhalten wird u. a. von Selbstbezogenheit bestimmt. Dieses Persönlichkeitsmerkmal beeinflusst das Ausmaß der Beachtung und Interpretation der kindlichen Signale und führt zu Unfeinfühligkeit wenn Eltern darin versagen, die kindlichen Bedürfnisse vor ihre eigenen zu stellen.

Sozial-emotionale Kompetenzen stellen einen Schutzfaktor dar, wodurch psychische Störungen verhindert und abgeschwächt werden können. Durch Interaktion mit ihren Eltern erlernen Kinder Strategien zur Regulation ihrer emotionalen Erregung. Emotionale Kompetenz beinhaltet u. a. die Fähigkeit der Bewusstheit seiner eigenen Emotionen, Emotionen anderer wahrzunehmen und zu verstehen, Empathie und mit negativen Emotionen umzugehen.

Studien belegen den Zusammenhang zwischen feinfühligem mütterlichen Verhalten und u. a. sozialer Kompetenz der Kinder, weniger Symptomen der kindlichen Trennungsangst, weniger Affektdysregulation und weniger Verhaltensproblemen der Kinder. Im Gegensatz dazu, hängt unfeinfühliges Erziehungsverhalten negativ mit sozial kompetentem Verhalten und positiv mit emotional auffälligem Verhalten der Kinder zusammen.

4 Rückmeldung

4.1 Definition Rückmeldung

Rückmeldung beinhaltet erstens den Beitrag, d. h. Handlungen der Bezugsperson als Reaktion auf das kindliche Verhalten bzw. dessen Signale, zweitens die Angemessenheit, d. h. entsprechend der kindlichen Bedürfnisse zu handeln, und drittens die Unmittelbarkeit, d. h. unmittelbar auf das kindliche Verhalten bzw. Signal erfolgt rückmeldendes Verhalten seitens der Bezugsperson (Bornstein, 1989, 2002; Lally, Mangione & Greenwal, 2006).

Jegliche Art der Rückmeldung, wie z. B. Verhalten und Äußerungen, gibt der Mutter bzw. dem Kind die notwendige Information darüber ob ihr bzw. sein Verhalten beim Kind bzw. bei der Mutter die gewünschte Wirkung erzielte. In der Interaktion wird jeweils das Verhalten des anderen bewertet und eine entsprechende Antwort, abhängig von der Bewertung des Verhalten des anderen, zurückgegeben (Grossmann & Grossmann, 2008).

Die frühe elterliche Rückmeldung erzeugt beim Kind wiederum eine rückmeldende Haltung zu seinen Eltern. Diese rückmeldende Haltung dauert fort und wird generalisiert. Elterliche Werte und Standards werden internalisiert und schützen das Kind vor störenden Verhaltensproblemen (Kochanska, Barry, Aksan & Boldt, 2008).

“Feedback may serve to cue the next behavioral link in a chain of fixed-action patterns and may serve to reinforce the whole chain or any adjacent pair of behaviors in the chain.” (Ainsworth, 1969, S. 1014)

Kinder internalisieren rückmeldendes Verhalten ihrer Bezugsperson und nützen dieses als Strategie zur Affektregulierung. Wenn Kinder ihren eigenen negativen Emotionsausdruck in der Reaktion der Bezugsperson wahrnehmen und die Bezugsperson dem Kind nicht wissen lässt, dass sie den kindlichen Emotionsausdruck wiedergibt dann verbindet das Kind mit der negativen Rückmeldung der Bezugsperson nicht seine eigenen Emotionen sondern die der Bezugsperson, was dazu führt, dass sich sein emotionaler Zustand weiter verschlechter als dass er sich beruhigt. Eine feinfühlige Bezugsperson besänftigt das Kind durch Spiegelung von Emotionen die nicht mit jenen des Kindes zusammenpassen, d.h. gleichzeitiger Ausdruck z. B. von Stress und liebevoller Zärtlichkeit oder Ärger und Überraschung. Diese Art emotionaler Rückmeldung demonstriert gleichzeitig Kontakt und Distanziertheit und macht die Affektbeherrschung seitens der Bezugsperson deutlich (Allen & Fonagy, 2006).

Das Selbstwertgefühl von Kindern ist besonders von einer positiven Bewertung seitens der Bezugsperson abhängig. Bekommen Kinder immer wieder die Rückmeldung, dass es in einem bestimmten Bereich nicht gut ist, wird es in diesem Bereich ein geringes Selbstwertgefühl entwickeln (Heinemann & vor der Horst, 2009).

Durch die Interaktion mit seiner Bezugsperson, die ihm angemessene Rückmeldung gibt, lernt das Kind welchen Effekt sein Verhalten auf andere Personen hat. Dadurch gewinnt es eine Vorstellung über seine eigene Effektivität und entwickelt die Fähigkeit intentional zu handeln (Lamb & Sherrod, 1981).

In diesem Zusammenhang definiert Knauf (2009, S. 37) Rückmeldung als *„…Kindern Signale zu geben, dass sie ernst genommen, angenommen und wertgeschätzt werden…“*.

Wenn hingegen ein Kind in einer sozialen Umgebung aufwächst, die nur bedingt rückmeldend ist, wird es Schwierigkeiten haben eine Vorstellung über seine eigene Effektivität zu gewinnen. Durch die Interaktion mit anderen Personen entwickelt das Kind Erwartungen über deren Verhalten. Falls die Interaktion für das Kind zufriedenstellend ist, wird es auch in Zukunft die Interaktion mit diesen Personen suchen (Lamb & Sherrod, 1981).

“…feedback can potently influence the quality of his [the child]attachments.” (Ainsworth, 1969, S. 997)

4.1.1 Die „Still-Face-Situation“

Die „Still-Face-Situation“ verletzt die Regeln der sozialen Interaktion, indem sie widersprüchliche Informationen über Ziel und Absicht des Partners vermittelt. Die Mutter initiiert und leitet Interaktion durch ihr Erscheinen und ihre *en face* Position ein, aber das Fehlen von Rückmeldung in ihrer ausdruckslosen Haltung deutet gleichzeitig Rückzug an. Sie sagt „Hallo“ und „Auf Wiedersehen“ zugleich. Wenn die Kinder diese Signale wahrnehmen, sind in diesem Widerspruch gefangen. Auf der einen Seite reagieren sie auf die scheinbare Interaktion der Mutter, indem sie sie begrüßen, auf der anderen Seite wenden sie sich von ihr ab, um sich ihr kurz darauf wieder zuzuwenden. Wenn die Bemühungen des Kindes scheitern Interaktion und eine Wechselseitigkeit herzustellen, kommt es zum völligen Rückzug (Brazelton & Cramer, 1990).

Im Gegensatz zur Beobachtung einer harmonischen Mutter-Kind-Interaktion lassen sich Erkenntnisse gewinnen, wenn man eine bestimmte Variation in diese Interaktion einführt. Die *Still-Face-Situation* ist eine dieser Methoden und wurde u. a. von Tronick et al. (1978) und Brazelton & Cramer (1990) in unterschiedlichen Variationen durchgeführt. Ein möglicher Ablauf nach Brazelton & Cramer (1990) wäre folgender:

Phase 1

In einer ersten Phase bekommt das Kind von seiner Mutter in einer *face-to-face* Interaktion eine normale Rückmeldung. Das Kind wird in einer ausgeglichenen und zufriedenen Verfassung in einen Kindersitz gesetzt. Die Mutter bekommt die Anweisung sich dem Kind zu nähern und mit ihm drei Minuten lang genauso zu spielen, wie sie es zu Hause tun würde, ohne das Kind dabei aus dem Sitz zu nehmen. Danach soll sich die Mutter für eine Minute zurückziehen.

Phase 2

Das Kind bekommt in einer zweiten Phase eine verzerrte Rückmeldung von seiner Mutter, indem diese laut Anweisung, ihrem Kind mit teilnahmslosem, starrem Gesichtsausdruck begegnet und nicht auf ihr Kind reagiert. Auf diese Weise wird die Erwartungshaltung des Kindes verletzt, die es in der ersten Phase entwickelt hatte.

Es soll untersucht werden, wie hoch die Erwartungshaltung des Kindes ist und durch welche Verhaltensweisen diese gezeigt wird.

Brazelton & Cramer (1990) berichten über mehrere hundert Mutter-Kind-Paare aus ihren zehn Jahre langen Untersuchungen. Die zwischen einem Monat und vier Monate alten Kinder reagierten generell mit großer Vorsicht und Rückzugsverhalten auf das, in der zweiten Phase gezeigte, Verhalten der Mutter.

Weinberg & Tronick (1996) untersuchten die Reaktionen von 50 Säuglingen im Alter von 6 Monaten in der „Still-Face-Situation“. Während der „Still-Face-Situation“ konnte bei den Säuglingen u. a. negative Affekte festgestellt werden. In der Episode der Wiedervereinigung reagierten die Säuglinge mit einem gemischten Muster aus positiven und negativen Affekt.

In einer Untersuchung der „Still-Face-Situation“ von Haley und Stansbury (2003), mit einer Stichprobe von 43 Säuglingen im Alter von 5 und 6 Monaten, zeigten Säuglinge, welche von ihren Eltern mehr Rückmeldung bekamen, mehr Regulationsvermögen bezüglich ihrer negativen Affekte als Säuglinge von weniger rückmeldenden Eltern.

„…the baby learns to associate his influence over his parent's mirroring displays with improvement in his emotional state: he feels better simply by virtue of eliciting a mirroring response.“ (Allen & Fonagy, 2006, S. 67)

4.1.2 Studien: Rückmeldung und kindliche Entwicklung

In einer Untersuchung über den Zusammenhang zwischen Erziehungsverhalten und kindlichen Verhalten wurden 69 Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten, u. a. aggressives, ungehorsames Verhalten, und ohne Verhaltensauffälligkeiten zu 3 Zeitpunkten untersucht. Zu Beginn lag das Alter der Kinder zwischen 48 und 61 Monaten. Zum zweiten Zeitpunkt lag das Durchschnittsalter der Kinder bei 7 Jahren und zum 3. Zeitpunkt bei 9,7 Jahren. Mütter und deren Kinder wurden in unterschiedlichen Kontexten bezüglich ihres Interaktionsverhaltens beobachtet. Die Ergebnisse zeigten, dass mütterliches proaktives Erziehungsverhalten, u. a. Fehlen von Ärger und Feindseligkeit, Hilfestellung geben, klare Instruktionen, Grenzen setzen, sowie nicht einschränkendes Verhalten der Mütter weniger externalisierende Probleme der Kinder voraussagen. Positive Emotionen der Mütter und proaktives Erziehungsverhalten verringerten kindliche antisoziale Verhaltensmuster, wohingegen elterlicher Ärger und Feindseligkeit in Zusammenhang mit externalisierenden Problemen der Kinder stand (Denham, Workman, Cole, Weissbord, Kendziora & Zahn-Waxler, 2000).

Anhand einer Stichprobe von 240 Kindern im Alter von 6 Jahren wurde deren antisoziales Verhalten, beginnend im Kindergarten, längsschnittlich erfasst. Die Fähigkeit der Eltern ihre eigenen Emotionen und negativen Verhaltensweisen zu regulieren und die Fähigkeit der Kinder ihren Ärger zu regulieren wurde in Zusammenhang mit einer verlängerten Latenz des kindlichen Ärgers gebracht. Kindlicher Ärger erhöhte sich bei unfeinfühligen Eltern mit negativer Rückmeldung. Das Ausmaß an kindlichen antisozialen Verhalten wurde in Zusammenhang mit der Häufigkeit negativen Verhaltens der Eltern aber nicht mit der Häufigkeit kindlichen Ärgers gebracht (Snyder, Stoolmiller, Wilson & Yamamoto, 2003).

In einer anderen Untersuchung schätzten 1502 Mütter ihr Verhalten und das ihrer 4- bis 13jährigen Kinder anhand eines Fragebogens ein. Die Ergebnisse zeigten auf der einen Seite einen positiven Zusammenhang mütterlicher Rückmeldung mit positiven Affekten des Kindes und auf der anderen Seite einen negativen Zusammenhang zwischen mütterlicher Rückmeldung und Ängstlichkeit des Kindes. D.h. je mehr Rückmeldung Mütter ihren Kindern gaben, umso mehr zeigten ihre Kinder positive Affekte und umso weniger Ängstlichkeit (Lahey, Van Hulle, Keenan, Rathouz, D'Onofrio, Rodgers & Waldmann, 2008).

4.2 Rückmeldung und Sprachentwicklung

Der Interaktionsstil zwischen Kind und Bezugsperson wirkt sich u. a. auf die Sprachentwicklung des Kindes aus. Ursache für eingeschränkte expressive Sprachleistung kann ein direktiver Interaktionsstil der Bezugsperson sein, der sich durch viele Anweisungen, Befehle und Aufforderungen sowie Kommentare des kindlichen Verhaltens kennzeichnet. Geringes Eingehen auf die Anliegen des Kindes, häufiges Durchsetzen eigener Themen und wenigen Fragen können sich ebenfalls negativ auf die kindliche Sprachleistung auswirken. Positiven Einfluss haben hingegen häufige Gespräche über die Anliegen des Kindes, die Vielseitigkeit des sprachlichen Angebots und die Qualität und Quantität der Gespräche (Kannengieser, 2010).

Eine Möglichkeit die kindliche Sprachentwicklung zu fördern ist die Sprachspiegelung. Diese kann eingesetzt werden, wenn Kinder bestimmte Wörter spontan zu gebrauchen beginnen. Eine Technik der gespiegelten Sprache ist das korrektive Feedback, das am häufigsten verwendet wird, wenn Kinder Wörter zu produzieren beginnen und noch unsicher im Gebrauch des neuen Wortschatzes sind. Die kindliche Äußerung wird von der Bezugsperson unmittelbar aufgegriffen und in veränderter Form wiederholt. Durch diese Methode kommt es zu einem Abgleich zwischen der, eventuell falschen, Form des Kindes und der korrigierten Form ohne dem Einsatz negativer Kommentare. Bei der positiven Verstärkung, wird eine korrekte Äußerung des Kindes gelobt, wiederholt und dadurch verstärkt. Der Effekt ist besonders bei Kindern, die bis zu diesem Zeitpunkt lange und häufig Fehler gemacht haben, stark. Positive Verstärkung wird eingesetzt, um die Motivation des Kindes zu erhöhen oder zu erhalten um sie zu weiterer bzw. verstärkter sprachlicher Teilnahme anzuregen (Siegmüller & Fröhling, 2010).

Unterstützung aus der sozialen Umgebung, die dem Kind Hinweise auf korrekte Wortzuordnungen gibt und fehlerhafte Wortzuordnungen korrigiert, trägt zur Entwicklung des kindlichen Wortverständnisses bei (Lohaus, Vierhaus & Maass, 2010).

Damit neu erlernte Wörter nicht wieder vom Kind vergessen werden, ist es notwendig diese dem Kind im Gespräch zu präsentieren. Kindern sollte die Möglichkeit gegeben werden mehr über die Bedeutung der Wörter zu erfahren wodurch das Wissen über die Wortbedeutung vergrößert und der Speicherprozess unterstützt werden. Denn erst durch das ausreichende Verständnis von neuen Wörtern können diese vom Kind produziert werden (Siegmüller & Fröhling, 2010).

4.2.1 Studien: Rückmeldung und Sprachentwicklung

Dass Kinder einen starken Abfall in ihrer Vokalisierung zeigen, wenn Erwachsene ihre Vokalisierungen nicht rückmeldeten und selbst von ihnen fremden Personen erwarten, auf ihre Vokalisation zu reagieren, zeigte eine Untersuchung von 38 amerikanischen Kindern im Alter von 5 Monaten in der Still-Face-Situation. Die Kinder saßen während der Untersuchung in einem Kinderstuhl an einem Tisch auf Augenhöhe mit einer ihnen gegenüber sitzenden fremden Person. Die videoaufgezeichnete Prozedur bestand aus 3 Phasen: einer einminütigen Interaktionsphase, einer zweiminütigen Still-Face Phase und einer einminütigen Interaktionsphase. Während der beiden Interaktionsphasen sprach die fremde Person mit dem Kind, ohne es jedoch zu berühren oder mit einem Spielzeug zu beschäftigen. Während der Still-Face Phase sah die fremde Person das Kind mit einem neutralen Gesichtsausdruck an ohne mit ihm zu sprechen. Es war zu beobachten, dass die Kinder einen starken Abfall in ihrer Vokalisation zeigten als die fremde Person das unbewegte Gesicht aufsetzte. Das Ausmaß des Abfalls der Vokalisation von Kindern mit 5 Monaten sagte deren Sprachverständnis mit 13 Monaten vorher. Kinder die mit 5 Monaten die Wirksamkeit ihrer Vokalisation auf Erwachsene erlernten scheinen einen Vorteil für das weitere Spracherlernen zu haben (Goldstein, Schwade & Bornstein, 2009).

Tamis-LeMonda, Bornstein und Baumwell (2001) untersuchten den Zusammenhang zwischen mütterlicher Rückmeldung und der sprachlichen Fähigkeiten an 40 Mutter-Kind-Paaren. Zu zwei Zeitpunkten, als die Kinder 9 und 13 Monate alt waren, wurden Mutter-Kind-Interaktionen zuhause per Video aufgenommen und analysiert. Zusätzlich wurden die Mütter

jede zweite Woche, vom 9. bis zum 21. Monat der Kinder, über die Sprachentwicklung der Kinder befragt. Die Ergebnisse zeigten, dass fast alle Kinder von Müttern mit hoher Rückmeldung, gemessen als die Kinder 9 Monate alt waren, fähig waren vor dem 11. Monat Worte zu imitieren und mit 11 Monaten erste Worte zu produzieren. Im Gegensatz dazu war nur die Hälfte der Kinder von Müttern mit wenig Rückmeldung fähig mit 13 Monaten Worte zu imitieren und erste Worte zu produzieren. Mit durchschnittlich 15,2 Monaten konnte die Hälfte der Kinder von Müttern mit hoher Rückmeldung, gemessen als die Kinder 13 Monate alt waren, 50 verständliche Worte produzieren. Im Gegensatz dazu war nur die Hälfte der Kinder von Müttern mit wenig Rückmeldung im Alter von 21 bis 27 Monaten dazu fähig.

4.3 Zusammenfassung Rückmeldung

Rückmeldendes Verhalten beinhaltet entsprechend der kindlichen Bedürfnisse und unmittelbar auf das kindliche Verhalten zu reagieren. Durch die Interaktion mit seiner Bezugsperson, die ihm angemessene Rückmeldung gibt, lernt das Kind, welchen Effekt sein Verhalten auf andere Personen hat. Dadurch gewinnt es eine Vorstellung über seine eigene Effektivität und entwickelt die Fähigkeit intentional zu handeln. Wenn hingegen ein Kind in einer sozialen Umgebung aufwächst, die nur bedingt rückmeldend ist, wird es Schwierigkeiten haben eine Vorstellung über seine eigene Effektivität zu gewinnen.

Die „Still-Face-Situation“ verletzt die Regeln der sozialen Interaktion, indem sie widersprüchliche Informationen über Ziel und Absicht des Partners vermittelt. Wenn Kinder diese widersprüchlichen Signale seitens der Bezugsperson wahrnehmen, sind sie in einem Widerspruch gefangen und reagieren mit einem gemischten Muster aus positiven und negativen Affekt.

Der Interaktionsstil zwischen Kind und Bezugsperson wirkt sich u. a. auf die Sprachentwicklung des Kindes aus. Ein direktiver Interaktionsstil und geringes Eingehen auf die Anliegen des Kindes können sich negativ auf die kindliche Sprachleistung auswirken. Positiven Einfluss haben hingegen häufige Gespräche über die Anliegen des Kindes, die Vielseitigkeit des sprachlichen Angebots und die Qualität und Quantität der Gespräche.

Möglichkeiten der Förderung der kindlichen Sprachentwicklung sind u. a. die Sprachspiegelung und die Unterstützung aus der sozialen Umgebung, die dem Kind Hinweise auf korrekte Wortzuordnungen gibt und fehlerhafte Wortzuordnungen korrigiert.

5 Joint Attention

5.1 Definition Joint Attention

Baldwin (1995) beschreibt Joint Attention als die gleichzeitig gerichtete Aufmerksamkeit zwei oder mehrerer Individuen auf dasselbe externe Ziel und die Bewusstheit, dass diese Aufmerksamkeit geteilt ist.

„…the simultaneous engagement of two or more individuals in mental focus on one and the same external thing. …the aspect of intersubjectiv awareness that accompanies joint attention, the recognition that mental focus on some external thing is shared." (Baldwin, 1995, S. 132)

Joint Attention kann in seiner elementarsten Form als selektives Orientieren, basierend auf Hinweisen des sozialen Partners, die als Signale für potentiell interessante Objekte in der Umwelt dienen, aufgefasst werden (Butterworth, 2003).

Butterworth (2003, S. 317) beschreibt visuelle Joint Attention als *"looking where someone else is looking"*.

Dies passiert, wenn Kinder bemerken, dass eine andere Person ihre Augen oder ihren Kopf in eine bestimmte Richtung gedreht hat und das Kind ihrer Bewegung folgt oder wenn das Kind seinen Kopf oder seine Augen in die gleiche Richtung wie jemand dreht, in die diese/r zeigt. Neben dieser Art von reagierender Joint Attention können Kinder auch Joint Attention initiieren, indem sie etwas für eine andere Person hochhalten, damit diese es sehen kann oder indem sie auf etwas zeigen. Desweiteren wird zu Joint Attention das Bewerten des Gesichtsausdrucks einer anderen Person, während das Kind mit etwas spielt, eine Aufgabe bewältigt hat oder nachdem es auf etwas gezeigt hat, gezählt (Sigman & Kasarie, 1995).

Adamson und McArthur (1995, S. 215) bezeichnen Joint Attention als *"…opening or maintaining a communicative channel with the partner."*

Geringe mütterliche Beteiligung ist ein wichtiger Faktor in der Entwicklung von Verhaltensproblemen. Je weniger Aktivitäten seitens der Mutter initiiert werden, je weniger sie sich einbringen um Aktivitäten aufrecht zu erhalten und je weniger Rückmeldung sie ihren Kindern bezüglich deren Beteiligung geben, desto eher zeigen die Kinder Verhaltensauffälligkeiten. Dies zeigt sich u. a. im Ausbleiben von positiven Affekten und häufigen Konflikten in der Interaktion (Gardner, 1994).

5.1.1 Studien: Joint Attention und kindliche Entwicklung

Um den Zusammenhang kindlicher und mütterlicher Emotionen und Verhaltensmuster während verschiedener Planungsaufgaben zu untersuchen, wurde eine Stichprobe von 118 amerikanischen Mütter und deren Kindern, mit einem Durchschnittsalter von 8 Jahren, herangezogen. Anhand eines Fragebogens bewerteten die Mütter ihre Kinder bezüglich deren emotionalen Intensität und die Kinder bewerteten sich selbst bezüglich ihres Gebrauchs von emotionsregulierenden Strategien. Die Kinder bekamen vor und nach einer gemeinsamen Planungsaufgabe mit ihren Müttern zwei Planungsaufgaben, die sie alleine zu bearbeiten hatten. Diese Aufgaben beinhalteten alltägliche Aktivitäten die Kindern in frühem Schulalter geläufig sind. Die Intensität der kindlichen Emotionen konnte in Zusammenhang mit einer verminderten Miteinbeziehung in die gemeinsame Aufgabe und einer als Anordnung formulierten mütterlichen Instruktion gebracht werden. Gemeinsames Entscheidungstreffen und das kindliche Bearbeitungsengagement während der gemeinsamen Planungsaufgabe waren positiv mit dem von den Kindern allein bewältigten Posttest korreliert. Es gab einen negativen Zusammenhang zwischen dem von den Kindern allein bewältigten Posttest und negativen mütterlichen Affekten (r=−.27) und kindlichen negativen Affekten (r=−.39) während der gemeinsamen Aufgabe. Die Autoren schließen daraus, dass eine negative Mutter-Kind-Interaktion die Möglichkeit für das Kind, aus dem gemeinsamen Planen zu lernen, limitiert. Mütter, die ihre Kinder bezüglich der Intensität ihrer Emotionen als stark eingestuft hatten, zeigten direktive Verhaltensweisen und negative Affekte um das Verhalten ihrer Kinder zu regulieren. Kinder, die von sich selbst behaupteten weniger Strategien zur Emotionsregulierung anzuwenden, hatten Müttern die reguliertes Verhalten zeigten (Perez & Gauvain, 2005).

Um den Zusammenhang zwischen der Mutter-Kind-Interaktion und Verhaltensproblemen der Kinder zu untersuchen wurde eine Stichprobe von 556 Müttern und deren 3,5 jährigen Kindern aus Großbritannien herangezogen. Ein geringes Niveau an gemeinsamen Aktivitäten zwischen Mutter und Kind stand in Zusammenhang mit Verhaltensproblemen der Kinder. Dieser Zusammenhang war umso größer, je mehr soziale Probleme, u. a. finanziell, soziale Kontakte, es in den Familien gab (Galboda-Liyanage, Chandani, Martin & Scott, 2003).

In einer Längsschnittstudie mit einer Stichprobe von 42 Kindern wurde die Beziehung zwischen sozial-kommunikativen Verhaltensweisen, während des Still-Face Effekts als die Kinder 6 Monate alt waren, und Joint Attention als die Kinder 12 Monate alt waren,

untersucht. Es gingen 3 Arten von Joint Attention in die Erhebung ein: koordinierte Joint Attention (der Blick des Kindes wechselt zwischen Erwachsenen und Objekt), initiierende Joint Attention (das Kind benutzt kommunikative Gestik um die Aufmerksamkeit eines Erwachsenen zu wecken oder lenken) und folgende Joint Attention (das Kind folgt dem Blick des Erwachsenen und dem Zeigen auf ein Objekt). Der Still-Face Effekt war korreliert mit einem späteren Folgen der Aufmerksamkeit und die initiierende Joint Attention war korreliert mit der koordinierten Joint Attention (Yazbek & D'Entremont, 2006).

Franiek und Reichle (2007) fanden in ihrer Untersuchung an 188 Mutter-Kind Paaren heraus, dass je mehr die Mütter in die Erziehung ihrer 5- bis 9jährigen Kinder involviert waren, d. h. je höher das Maß an Aufsicht und Informiertheit über die Aktivitäten ihrer Kinder war, desto besser schätzten sie die sozial-emotionalen Kompetenzen ihrer Kinder ein (r= .21).

5.2 Joint Attention und Sprachentwicklung

Joint Attention ist für die Sprachentwicklung von Bedeutung, weil diese dem Kind hilft eine Verbindung zwischen gehörter Sprache und deren Bedeutung zu schaffen. Wenn Kinder während der Joint Attention-Episoden dem Blick anderer Personen folgen, demonstrieren sie damit zum Einen ihr Verständnis dafür, dass andere auch Dinge beachten und Intentionen zu Kommunikation haben können und zum Anderen, dass sie mit einer anderen Vorstellung bzw. anderen Gedanken in Kontakt treten. Der soziale Wunsch danach sowie die Fähigkeit dies zu tun bilden die Voraussetzung sprachlicher Entwicklung (Hoff, 2009).

Wenn das Kind die Möglichkeit entdeckt, sich durch Zeigen mitzuteilen, kann durch die daraus resultierende Joint Attention die Basis für die *Triangulierung* gebildet werden. Darunter ist die Fähigkeit zu verstehen, eine Dreiecksbeziehung zwischen sich selbst, einer Person und einer/m dritten Person/Objekt aufzubauen. Sprachverständnis erfordert diese Fähigkeit. Wenn das Kind mit seinem Blick flexibel zwischen zwei Personen oder einer Person und einem Objekt hin und her wechselt hat es sich den triangulären Blickkontakt angeeignet. Damit ist es ihm möglich Wörter mit Personen bzw. Objekten in Verbindung zu bringen (Kannengieser, 2010).

„…pointing is typically produced in order to share attention with somebody about something and exchange comments about it. In this respect, the joint attentional component of pointing

is instrumental in identifying the referent or topic." (Eilan, Hoerl, McCormack & Roessler, 2005)

Wenn beispielsweise während einer Joint Attention-Episode das Kind, welches das Wort "Hund" noch nicht kennt, auf solchen zeigt, können Mütter mit einer Rückmeldung, wie z. B. „Ja, das ist ein Hund", dem Kind zum entsprechenden Wort verhelfen (Rowe & Goldin-Meadow, 2009).

Nach Tomasello (2003, S. 21) ist Sprache ist eine spezielle Form von Joint Attention: *"…language is nothing more than another type-albeit a very special type-of joint attentional skill; people use language to influence and manipulate one another's attention."*

Die produzierte Gestik im frühen Kindesalter kann spätere Sprachentwicklung voraussagen und ist ein besserer Indikator als frühe Sprachproduktion (Rowe & Goldin-Meadow, 2009).

5.2.1 Studien: Joint Attention und Sprachentwicklung

In einer Meta-Analyse wurde von 734 Kindern die Beziehung von Zeigegesten und Sprachentwicklung erfasst. Die Ergebnisse zeigten eine kongruente (r = .52) sowie eine longitudinale (r = .35) Beziehung zwischen Zeigegeste und Sprachentwicklung. Diese Beziehung wurde mit dem Alter stärker, im speziellen am Ende des zweiten Lebensjahres. Die Autoren folgern daraus, dass Zeigegesten als eine der ersten Möglichkeiten mit dem Umfeld zu kommunizieren, ein wichtiges Verhalten in Joint Attention und der Sprachentwicklung ist (Colonnesi, Stams, Koster & Noom, 2010).

Gogate, Bolzani und Betancourt (2006) untersuchten den Zusammenhang von Joint Attention und dem Erlernen bestimmter Wort-Objekt Beziehungen an 24 Müttern und ihren 6 bis 8 Monate alten Kindern. Nach einem 5 Minuten langen Freien Spiel zwischen Mutter und Kind hatten die Mütter die Aufgabe ihren Kindern innerhalb von 3 Minuten die Namen zweier Spielobjekte, „Gow" und „Chi", beizubringen. Die Ergebnisse zeigten einen Zusammenhang zwischen der mütterlichen zeitlichen Synchronität und der kindlichen Aufmerksamkeit mit dem Einprägen der Wörter. Besonders Kinder die während der Benennung der Objekte ihren Blick oft von Mutter zu Objekt schweifen ließen erlernten die Wort-Objekt Beziehung.

Innerhalb einer Stichprobe von 23 Mutter-Kind-Paaren kristallisierten sich 2 Subgruppen heraus, die unterschiedliche Muster in der Veränderung der Interaktion bei den 6- bis

8monatigen Kindern zeigten. In der einen Gruppe zeigten Mütter einen verminderten Wechsel der Aufmerksamkeit und vermehrt Joint Attention. Die Mütter in der anderen Gruppe zeigten generell geringe Joint Attention und anhaltenden Wechsel der Aufmerksamkeit. Kinder von Müttern aus der ersten Gruppe hatten im Vergleich zu Kindern von Müttern aus der zweiten Gruppe eine signifikant bessere kognitive und sprachliche Entwicklung. Dieser Unterschied zwischen den beiden Gruppen nahm mit dem Alter der Kinder zu (Saxon, Colombo, Robinson & Frick, 2000).

5.3 Zusammenfassung Joint Attention

Joint Attention beschreibt die gleichzeitig gerichtete Aufmerksamkeit zweier oder mehrerer Individuen auf dasselbe externe Ziel und die Bewusstheit, dass diese Aufmerksamkeit geteilt ist.

Geringe mütterliche Beteiligung ist ein wichtiger Faktor in der Entwicklung von Verhaltensproblemen. Je weniger Aktivitäten seitens der Mutter initiiert werden und je weniger sie sich einbringen um Aktivitäten aufrecht zu erhalten, desto eher zeigen Kinder Verhaltensauffälligkeiten.

Joint Attention ist für die Sprachentwicklung von Bedeutung, weil diese dem Kind hilft eine Verbindung zwischen gehörter Sprache und deren Bedeutung zu schaffen. Ein wichtiger Begriff in diesem Zusammenhang ist die Triangulierung, welche die Fähigkeit beschreibt, eine Dreiecksbeziehung zwischen sich selbst, einer Person und einer/m dritten Person/Objekt aufzubauen. Sprachverständnis erfordert diese Fähigkeit.

Studien belegen einen Zusammenhang zwischen der mütterlichen zeitlichen Synchronität und der kindlichen Aufmerksamkeit mit dem Einprägen von Wörtern. Besonders Kinder, die während der Benennung der Objekte ihren Blick oft von Mutter zu Objekt schweifen lassen erlernen Wort-Objekt Beziehungen deutlich schneller als Kinder, die dies nicht tun. Auch Zeigegesten, welche eine der ersten Möglichkeiten mit dem Umfeld zu kommunizieren darstellen, sind ein wichtiges Verhalten in Joint Attention und der Sprachentwicklung.

6 Verhaltensbeobachtung

6.1 Definition Verhaltensbeobachtung

Hasemann (1964, S. 7) definiert Verhaltensbeobachtung *„…als die auf das Verhalten eines oder mehrerer Menschen gerichtete, nicht dem Zufall überlassene, methodisch kontrollierte Wahrnehmung einer oder mehrerer Personen, mit der Absicht, dadurch etwas für die Persönlichkeit der beobachteten Person Charakteristisches zu erfahren.“*

Verhaltensbeobachtung ist eine Methode der Datenerhebung (Faßnacht, 1995) und kann als Instrument u. a. für die Analyse von Interaktionsverhalten eingesetzt werden (Schölmerich, Mackowiak & Lengning, 2003).

6.2 Verhaltensbeobachtung in der Kleinkindforschung

Die Verhaltensbeobachtung ist besonders in der Kleinkindforschung ein wichtiges Verfahren um Daten zu gewinnen, da Kleinkinder, anders als Erwachsene, nicht über die Möglichkeiten verfügen, verbal Auskunft über ihre Gefühle und Absichten zu geben. Die kindlichen Äußerungen sind überwiegend echt, da deren Kontrolle in diesem Alter noch Grenzen unterliegen (Schölmerich et. al, 2003).

6.3 Arten der Verhaltensbeobachtung

Nach Schölmerich et al. (2003) können folgende Arten der Beobachtung unterschieden werden: *systematische vs. unsystematische, teilnehmende vs. nicht-teilnehmende, offene vs. verdeckte, Labor- vs. Feldbeobachtung* und *technisch-vermittelte vs. unvermittelte.*

Im Gegensatz zur *unsystematischen* Beobachtung ist der Beobachtungsgegenstand bei der *systematischen* Beobachtung klar festgelegt und hat einen theoretischen Hintergrund. Die Protokollierung erfolgt bei der systematischen Beobachtung nach zuvor festgelegten Regeln.

Abhängig von der Beteiligung des/der Beobachters/Beobachterin kann zwischen *teilnehmender* und *nicht-teilnehmender* Beobachtung unterschieden werden. Bei der *teilnehmenden* Beobachtung ist der/die BeobachterIn passive/r oder aktive/r TeilnehmerIn im zu beobachtenden Geschehen. Im Gegensatz dazu, ist der/die BeobachterIn in der *nicht-*

teilnehmenden Beobachtung nicht nur passiv sondern entzieht sich der Situation indem er diese von außen beobachtet.

Bei der *offenen* Beobachtung wissen die beobachteten Personen über deren Beobachtung Bescheid. Dies ist bei der *verdeckten* Beobachtung nicht der Fall, was mit ethischen Problemen verbunden ist.

Feldbeobachtungen werden in der natürlichen Umgebung der Personen durchgeführt, wodurch das beobachtete Verhalten als repräsentativ angesehen werden kann. Im Gegensatz dazu werden bei *Laborbeobachtungen* Situationen künstlich erzeugt und sind dadurch besser kontrollierbar.

Bei der *technisch-vermittelten* Beobachtung wird das interessierende Geschehen zuerst mit Hilfe technischer Geräte aufgezeichnet und erst danach ausgewertet. Dadurch ist es möglich das Geschehen beliebig oft anzusehen bzw. anzuhören, was z. B. bei undeutlichen Sequenzen von Vorteil sein kann. Im Gegensatz dazu wird bei der *unvermittelten* Beobachtung gleichzeitig beobachtet und protokolliert, wodurch der/die BeobachterIn aufgrund seines/ihres Beiseins wertvolle Informationen über die Zusammenhänge im Geschehen gewinnt.

6.4 Methoden und Techniken der Quantifizierung

Verhalten lässt sich nach Faßnacht (1995) in 4 Grundtypen, aus welchen sich alle anderen Quantifizierungen ableiten, quantifizieren: *H-Typ* (Häufigkeit), *D-Typ* (Dauer), *I-Typ* (Intensität) und *G-Typ* (Ganzes).

Zur Quantifizierung von Verhalten lassen sich nach Faßnacht (1995) 3 Verfahren festhalten: *Event-sampling-Verfahren*, *Time-sampling-Verfahren* und *Rating-Verfahren*.

6.4.1 Event-sampling-Verfahren

Event-sampling-Verfahren lassen sich in zwei Vorgehensweisen unterscheiden. Zum Einen wird in der *Ereignis-Beschreibung* nach Faßnacht (1995) ein einzelnes Verhaltensereignis genau sprachlich beschrieben. Schölmerich et al. (2003) erwähnen in diesem Zusammenhang

den Begriff *Dauerbeobachtung* als eine möglichst lückenlose Beschreibung des Verhaltens und mit diesen in Zusammenhang stehenden Beobachtungen.

Zum Anderen werden beim *Event-sampling* bestimmte Verhaltensweisen anhand von zuvor festgelegten Kategorien nach Dauer und Häufigkeit kodiert (Schölmerich et al., 2003).

Technisch werden Event-sampling-Verfahren nach Faßnacht (1995) anhand von Ereignisschreibern, welche Daten erfassen, die an einen Computer übermittelt werden, umgesetzt.

Das Kodieren von Videoaufnahmen erfolgt nach Faßnacht (1995) anhand folgender Methoden: *Zeit-Einblendung, Merkmal-kontingente-Koppelung, CTL-Koppelung* und *Zeitcode-Koppelung*.

Bei der Methode der *Zeit-Einblendung* wird während oder nach der Aufzeichnung die Zeit, von der der/die BeobachterIn Anfangs- und Endzeitpunkte der beobachteten Verhaltensweisen abliest und in ein Datenblatt einträgt, in die Videoaufzeichnung eingeblendet.

Bei der Methode der *Merkmal-kontingenten-Koppelung* werden die interessierenden Verhaltensweisen in einer Videoaufzeichnung, ohne zeitlich mit einem Ereignisschreiber verbunden zu sein, kodiert.

Bei der Methode der *CTL-Koppelung* ist der Ereignisschreiber mit einem Videoaufnahmegerät über eine CTL-Spur (Control Tracking Line) verbunden.

Bei der Methode der *Zeitcode-Koppelung* läuft der Zeitcode in Bildern bei Ereignisschreiber und Videoaufzeichnung simultan ab.

6.4.2 Time-sampling-Verfahren

Nach Faßnacht (1995) kann das Time-sampling-Verfahren verwendet werden, um Verhaltensweisen quantitativ, über Häufigkeiten und Zeitangaben, zu ermitteln. Dabei wird zuerst die Zeitspanne in kurze, kontinuierlich aufeinander folgende Zeiteinheiten, Einheitsintervalle, aufgeteilt. Danach kodiert der/die BeobachterIn die interessierenden Verhaltensweisen für jedes Einheitsintervall nach dem Alles-oder-Nichts Prinzip.

Bei Time-sampling-Verfahren können nach (Faßnacht) u. a. das *kontinuierliche* Time-sampling-Verfahren und das *diskontinuierliche*, bei dem die kurzen Einheitsintervalle durch relativ lange Intervalle, Notationspausen, getrennt werden, unterschieden werden.

Weiters kann zwischen *partiellen* Time-sampling-Verfahren, bei dem ein Intervall kodiert wird, selbst wenn es nur teilweise ausgefüllt ist, und *momentanen* Time-sampling-Verfahren, bei dem anstatt Intervallen Zeitpunkte kodiert werden, unterschieden werden (Faßnacht, 1995).

Um Schwierigkeiten beim Kodieren der interessierenden Verhaltensweisen zu vermeiden, müssen vor Durchführung der Verhaltensbeobachtung Kodierregeln getroffen werden. Eine Möglichkeit des Kodierens ist das *One-Zero-Sampling,* bei dem alle möglichen Ausfüllungsgrade der Einheitsintervalle gleich behandelt und jeweils einmal kodiert werden. Bei der *Whole Interval Sampling-Methode* werden nur die Intervalle kodiert, welche komplett von einer Verhaltensweise ausgefüllt sind und bei der *Momentary Sampling-Methode* wird die Verhaltensweise kodiert, welche am Ende des Intervalls auftritt. Wenn das Intervall nicht komplett ausgefüllt ist, können *Zufallsentscheidungen* getroffen werden. Dabei erfolgt die Kodierung unabhängig davon wie viel des Intervalls ausgefüllt ist (Faßnacht, 1995).

Bei der *PAS-Methode* (predominant activity sampling) nach Hutt und Hutt (1974) erfolgt die Kodierung des Intervalls abhängig von der dominierenden Verhaltensweise.

Zur technischen Umsetzung des Time-sampling-Verfahrens können nach Faßnacht (1995) *Stoppuhr, Piepston, Strichlisten bzw. Checklisten* sowie *Visuelle* und *Akustische Synchronisationsmarken* herangezogen werden. Im Folgenden werden diese Techniken erläutert:

Die Verwendung einer *Stoppuhr* erfolgt parallel zur Verhaltensbeobachtung, indem der/die BeobachterIn die interessierende Verhaltensweise kodiert wenn eine bestimmte Zeit, die das Einheitsintervall kennzeichnet, vergangen ist.

Bei der *Piepston-technik* werden Einheitsintervalle durch einen Piepston gekennzeichnet.

Die Kodierung von Verhaltensweisen kann auch über *Strichlisten bzw. Checklisten* erfolgen. Anhand eines Rasters, der sich aus einer horizontalen Ebene, die Einheitsintervalle, und einer

vertikalen Ebene, die interessierenden Verhaltensweise, zusammensetzt, wird die beobachtete Verhaltensweise durch einen Strich kodiert.

Anhand von *visuellen Synchronisationsmarken* werden Einheitsintervalle in einer Checkliste zusammengefasst und an entsprechender Stelle markiert.

Bei *akustischen Synchronisationsmarken* wird das Ende von zusammengefassten Einheitsintervallen durch einen Ton gekennzeichnet, der sich klar vom Ton einzelner Einheitsintervalle unterscheiden lässt.

6.4.3 Rating-Verfahren

Beim Rating-Verfahren schätzt der/die BeobachterIn die Stärke der Ausprägung einer Verhaltensweise oder auch die Intensität und Häufigkeit und markiert diese auf einer Skala, welche sich aus gleich großen Einheiten zusammensetzt (Faßnacht, 1995).

Es kann zwischen *unipolaren Ratings*, bei welchen der Ausprägungsgrad einer bestimmten Verhaltensweise auf einer Skala z. B. von 0 bis 5 eingeschätzt wird, und *bipolaren Ratings*, bei welchen die Einschätzung des/der BeobachterIn auf einer Skala, deren beide Enden komplementäre Verhaltensweisen mit dazwischen liegenden Stufen darstellen, erfolgt (Schölmerich et al., 2003).

6.5 Beobachtungs- und Beschreibungssysteme

Nach Faßnacht (1995) lassen sich folgende Beobachtungs- und Beschreibungssysteme charakterisieren: *Verbal-, Index-, Kategorien-, Dimensional- und Struktural-Systeme.*

6.5.1 Verbal-Systeme

Das Verbal-System, bei dem die Umgangssprache Anwendung findet, erscheint nach Faßnacht (1995) in 4 Formen, *Tagebuchaufzeichnungen, Verlaufsprotokolle, Die Methode der kritischen Vorfälle* und *Ereignis-Beschreibung,* die im Folgenden erläutert werden:

Tagebuchaufzeichnungen erlauben auf der einen Seite die gänzliche Erfassung von Verhaltensweisen, auf der anderen Seite ist die methodische Kontrolle jedoch gering. Es kann zwischen Selbst- und Fremdaufzeichnungen unterschieden werden, die, aufgrund von

möglichen Fehlern in der subjektiven Einschätzung oder in der Interaktion zwischen Beobachteten und BeobachterIn, Verzerrungen enthalten können.

In *Verlaufsprotokollen* wird das Verhalten zur Gänze, innerhalb eines bestimmten Zeitraumes, durchgehend beschrieben. Die methodische Kontrolle ist hier größer als bei Tagebuchaufzeichnungen.

Bei der *Methode der kritischen Vorfälle* werden bestimmte Ereignisse, mit meist hintergründiger Fragestellung, unter Verwendung eines groben Schemas, beschrieben.

Ereignis-Beschreibung bedeutet die genaue Beschreibung einer Verhaltensweise während eines Ereignisses.

6.5.2 Nominal-Systeme

Nominal-Systeme sind nach Faßnacht (1995) einfache Klassifikationssysteme, deren Zeichen stark reduziert sind. Es kann zwischen *Index*- und *Kategorien-Systeme* unterschieden werden.

6.5.2.1 Index-Systeme

Index-Systeme sind Zeichen die für ein bestimmtes Kriterium stehen, z. B. eine bestimmte Verhaltensweise, eine Eigenschaft oder ein für die Fragestellung relevanter Begriff (Faßnacht, 1995).

In ein Indexsystem können jederzeit weitere Zeichen hinzugefügt werden, um den übergeordneten Aspekt zu beschreiben. Daher kann es sein, dass dieser nicht gänzlich durch die Zeichen beschrieben ist. Es ist auch möglich, dass zu manchen Zeitpunkten keine und zu anderen Zeitpunkten z. B. 2 oder 3 Verhaltensweisen kodiert werden (Schölmerich et al., 2003).

6.5.2.2 Kategorien-Systeme

Kategorien-Systeme sind Beschreibungssysteme, deren Verhaltensdimensionen einander ausschließen und im Gegensatz zu Index-Systemen, einen Verhaltensaspekt jederzeit abdecken, wodurch immer nur eine Kodierung ausgeführt werden kann (Faßnacht, 1995).

Das Beschreibungssystem ist somit geschlossen, was bedeutet, dass es keine anderen Verhaltensdimensionen als die Definierten gibt, die den übergeordneten Aspekt beschreiben (Schölmerich et al., 2003).

6.5.3 Dimensional-Systeme

Dimensional-Systeme lassen sich nach Faßnacht (1995) über die Relationen ihrer Einheiten, in *Rationalskala, Intervallskala* und *Ordinalskala,* unterscheiden und werden im Folgenden erläutert:

Auf einer *Rationalskala,* welche die höchste Ordnung darstellt, wird die Abfolge der Werte einer untersuchten Verhaltensdimension abhängig von der Relation des Unterschiedes und der absoluten Werte bestimmt.

Auf einer *Intervallskala* werden Werte einer Verhaltensdimension nur in der Abfolge und in Relation ihres Unterschiedes bestimmt.

Auf einer *Ordinalskala* ist die Position der Werte lediglich abhängig von ihrer Abfolge und ist somit die schwächste Ordnung.

6.5.4 Struktural-Systeme

Struktural-Systeme können aus gleichen oder unterschiedlichen Einheiten bestehen und aus Index-, Kategorien- und Dimensional-Systemen erstellt werden. Eine vielfach eingesetzte strukturelle Ordnung ist das Baumdiagramm (Faßnacht, 1995).

6.6 Beobachtungsfehler

Eine Beobachtung kann durch verschiedene Faktoren beeinflusst werden, welche nach Greve und Wentura (1997) in *Fehler zu Lasten des/der Beobachters/Beobachterin, Fehler zu Lasten der Beobachtung* und *Fehler zu Lasten äußerer Bedingungen* eingeteilt.

Die folgenden Beschreibungen stützen sich auf Greve und Wentura (1997):

Fehler zu Lasten des/der Beobachters/Beobachterin

1. Wahrnehmungsfehler
    - Konsistenzeffekte

      Darunter ist die Schlüssigkeit der eigenen Aussagen und Ansichten zu verstehen. Der *Halo-Effekt* beschreibt die Tendenz, Urteile in Übereinstimmung mit einem existierenden Gesamteindruck oder einem auffälligen Merkmal zu fällen.

      Konsistenz kann auch bewahrt werden, indem ein erstes, möglicherweise voreilig gefälltes Urteil beibehalten wird. Damit werden frühere Aussagen oder Meinungen bei Unsicherheit eher bestätigt als widerlegt.

    - Einfluss vorangehender Information

      Vorangehende Informationen können Informationen darüber sein, was andere BeobachterInnen geschildert haben, was der/die BeobachterIn selbst erwartet oder was er/sie selbst wirklich gesehen oder meint, gesehen zu haben.

    - Projektion

      Damit ist die Neigung des/der Beobachters/Beobachterin gemeint, im Beobachteten das wiederzuerkennen, was er/sie bei sich selbst sieht, sehen möchte oder nicht sehen möchte. Dazu gehört auch das unhaltbare Empfinden, und die entsprechende Beeinflussung, von einer Gleichartigkeit zum Beobachteten.

    - Erwartungseffekt

      Der/Die BeobachterIn neigt dazu, das zu sehen was er/sie sehen möchte. Aufgrund der von seinen/ihren Erwartungen abhängigen Bewertungen resultiert eine Verzerrung der Beobachtung.

    - Emotionale Beteiligung

      Der/Die BeobachterIn hat ein von Emotionen begleitetes Interesse am Beobachteten, wodurch sein/ihr Urteil in eine bestimmte Richtung gelenkt wird.

- Logischer oder theoretischer Fehler

  Darunter ist die Neigung zu verstehen, die Realität im Sinne bestimmter Vermutungen und Voreingenommenheiten wahrzunehmen und zu bewerten.

- „Observer drift“

  Aufgrund unterschiedlicher Ursachen, wie z. B. Müdigkeit oder fehlende Motivation, verändern sich persönliche Normen des/r Beobachters/Beobachterin.

2. Deutungs- und Interpretationsfehler
   - Zentrale Tendenz

     Damit ist die Tendenz gemeint, sich Urteilen bei Schätzskalen im besonders hohen oder niedrigen Bereich zu entziehen und eher im mittleren Bereich zu fällen. Diese Tendenz ist in einem weiteren Durchgang umso stärker, je weiter weg das erste Urteil vom mittleren Bereich lag.

   - Persönliche Tendenzen oder Dispositionen
     a) *Tendenz zur Milde bzw. zur Strenge:* In Abhängigkeit von individuellen Tendenzen und vernommenen Dispositionen des/r Beurteilten kommt es im Allgemeinen zu nachsichtigen oder harten Urteilen.
     b) *Tendenz zur Zustimmung:* Diese Art der persönlichen Tendenz bedeutet die Neigung, eine Frage mit „Ja“ zu beantworten.
     c) *Tendenz zur Kontrastbildung*: Der/Die BeobachterIn fällt sein/ihr Urteil in Kontrast zu einem anderen oder der eigenen Person.
     d) *Tendenz zur „sozialen Erwünschtheit“*: Eigene Urteile werden so abgewandelt, dass sie, nach persönlicher Ansicht, sozial erwünscht sind.

3. Erinnerungsfehler

   Diese Art von Fehler passieren, wenn Beobachtungen nicht sofort sondern im Nachhinein, z. B. in schriftlicher Form, festgehalten werden.

   - Kapazitätsgrenzen

     Personen unterliegen bezüglich der Aufnahme und dem Einprägen von Informationen bestimmten Grenzen. Unter dem *Primacy-Recency-Effect* versteht

man die Tendenz, sich von einer Abfolge von Reizen, die zu Beginn und am Ende vorgegebenen, besonders gut einzuprägen. Auch nach Cranach und Frenz (1969) hat die zeitliche Abfolge der Beobachtungsinhalte Einfluss auf deren Organisation und kann für Urteile von Bedeutung sein.

- Systematische Erinnerungsverzerrungen und –selektionen

  Wahrgenommene Gegebenheiten werden mit bereits vorhandenen Wissen und Erkenntnissen verknüpft. Während dieses Prozesses sowie beim späteren Abrufen aus dem Gedächtnis werden diese Informationen abgeändert und können somit möglichen Verzerrungen unterliegen.

4. Wiedergabefehler

   BeobachterInnen können ihre Urteile verzerrt wiedergeben.

Fehler zu Lasten der Beobachtung

Auf der einen Seite können Beobachtungsfehler durch eine fehlerhafte Durchführung bei der Beobachtung entstehen, wodurch in weiterer Folge das Beobachtete verfälscht wiedergegeben wird. Auf der anderen Seite kann die Gegebenheit der Beobachtung das Ergebnis beeinflussen.

- Probleme des Beobachtungssystems

  Durch ein schlecht gewähltes Beobachtungssystem, z. B. zu enge oder zu weite Kategorien, werden nicht nur wertvolle Informationen verschenkt sondern auch Verzerrungen ermöglicht.

- Reaktivitätseffekt

  Allein die Kenntnis einer Person, beobachtet zu werden, kann diese derart beeinflussen, dass sie sich anders als üblich verhält. Mit dem *Erwartungseffekt* ist gemeint, dass sich der/die Beobachtete entsprechend seiner/ihrer Annahme über die Erwartung des/der BeobachterIn verhält.

Fehler zu Lasten äußerer Bedingungen

Zum Einen kann die Beobachtung durch äußere Einflüsse, die in keinem Zusammenhang mit dem Geschehen der Beobachtung stehen, wie z. B. schlechte Lichtverhältnisse und Lärm, beeinflusst und dadurch verzerrt wahrgenommen werden. Zum Anderen kann es sein, dass die Beobachtung aufgrund fehlerhafter technischer Geräte, die zur Aufnahme des beobachteten Geschehens eingesetzt werden, verzerrt oder nicht gänzlich wiedergegeben wird. Um diese Fehler zu vermeiden ist eine gewissenhafte Planung der Beobachtung nötig, wobei dies nicht immer, wie z. B. unter natürlichen Bedingungen im freien Feld oder bei verdeckten Beobachtungen, möglich ist.

Weitere Beobachtungsfehler nach Cranach & Frenz (1969):

Logischer Fehler

Dieser Fehler ergibt sich aus der Tendenz, Einschätzungen nach Logik bzw. nach eigenen, von der Persönlichkeit abhängigen, individuellen Annahmen zu treffen.

Inference

Beim Schlussfolgern begeht der/die BeobachterIn den Fehler, über die beobachteten Sachverhalte hinauszugehen. Er/Sie beurteilt psychische Zustände, deren Zusammenhänge untereinander sowie mit realen Vorgängen, indem er/sie diese aus beobachteten Sachverhalten erschließt.

6.6.1 Vorbeugung von Beobachtungsfehlern

Zur Vorbeugung von Beobachtungsfehlern bzw. als Methoden zur Erhöhung der Objektivität von Beobachtungssystemen nennt Faßnacht (1995) zum Einen die *Optimierung der Beobachtungssituation* und zum Anderen die *Optimierung des Beobachtungsvorganges*.

Durch die *Optimierung der Beobachtungssituation* wird die Übersichtlichkeit des zu beobachtenden Geschehens verbessert wodurch Objektivität seitens des/der BeobachterIn gewährleistet werden kann. Dies kann z. B. durch einen Positionswechsel der Kamera geschehen (Faßnacht, 1995).

Auch Greve und Wentura (1997) schätzen die Möglichkeit für den/die BeobachterIn, den Handlungsraum der beobachteten Person zu erfassen und damit deren Handlungen adäquat beurteilen zu können, als wichtig ein.

Zur *Optimierung des Beobachtungsvorganges* tragen Schulungen der BeobachterInnen, wie z.B. Theoriearbeit und Einüben von Prädiktoren, bei (Faßnacht, 1995).

Um Beobachtungsfehler vorzubeugen ist eine gewissenhafte, theoriegeleitete Verfassung des Beobachtungsschemas und eine gute Vorbereitung der Beobachtung von Bedeutung. Für den/die BeobachterIn ist ein Training an standardisiertem Material hilfreich, wobei eine mögliche Beeinflussung durch das Training, wie z. B. Erwartungseffekte oder Voreingenommenheiten, berücksichtigt werden muss. Ebenfalls zu beachten sind eine klare Trennung der Kategorie sowie das Vertrautwerden mit den Methoden und Beobachtungsobjekten. Desweiteren sind ausreichend Zeit für die Beobachtung und Achtung bei der Wechselbeziehung von BeobachterIn mit Beobachteten geboten (Greve & Wentura, 1997).

6.7 Gütekriterien in der Verhaltensbeobachtung

Nach Greve und Wentura (1997) wird die Qualität einer Verhaltensbeobachtung durch die Gütekriterien *Objektivität, Reliabilität* und *Validität* bestimmt. Im Folgenden werden diese erläutert.

6.7.1 Objektivität

Mit Objektivität ist die Übereinstimmung zwischen mehreren Personen gemeint, d. h. unterschiedliche BeobachterInnen kommen bei gegebener Objektivität derselben Untersuchung und Methoden zu vergleichbaren Ergebnissen. Dies erfordert eine genaue Darstellung des methodischen Vorgehens sowie eine Standardisierung (Bortz & Döring, 2009).

6.7.1.1 Kappa

Objektivitätsmaße erlauben Aussagen über den Übereinstimmungsgrad von erhobenen Daten. Ein häufig verwendetes Objektivitätsmaß sowie Reliabilitätsmaß ist das *Kappa*, bei welchem die relative Häufigkeit der Übereinstimmung von BeobachterInnen in Relation zur größtmöglichen Wahrscheinlichkeit gesetzt wird. Für die Berechnung werden die Werte von zwei BeobachterInnen in eine Übereinstimmungsmatrix eingetragen. Die Übereinstimmungen sind in der Diagonale der Matrix zu finden. Kappa kann einen Wert zwischen -1, keiner Übereinstimmung, und +1, vollkommene Übereinstimmung, annehmen. Da bei dimensionalen Daten, im Gegensatz zu nominalen Daten, die Ordnung der Kategorien wesentlich ist, wird der Unterschied zwischen den Werten der BeobachterInnen in der Berechnung durch eine entsprechende Gewichtung berücksichtigt. Dazu erfolgt die Berechnung eines *gewichteten Kappa*, bei welchem alle Felder miteinbezogen werden. Im Gegensatz dazu werden beim *ungewichteten Kappa* die Nichtübereinstimmungen mit Null multipliziert und unabhängig von ihrer Größe gleich verrechnet (Faßnacht, 1995).

6.7.2 Reliabilität

Reliabilität gibt den Grad der Genauigkeit eines Untersuchungsinstruments an, mit dem ein bestimmtes Merkmal gemessen wird (Bortz & Döring, 2009).

Störende Umwelteinflüsse oder Fehler im Untersuchungsinstrument können das Ergebnis einer Messung beeinflussen. Je geringer der Einfluss dieser Fehler am Ergebnis ist, desto reliabler ist die Messung. Um eine solche Fehlerbelastung zu verhindern, besteht die Möglichkeit, der Berechnung einer *Retest-Reliabilität*. Dabei wird eine Messung mit demselben Instrument zu verschiedenen Zeitpunkten bzw. unter denselben Bedingungen wiederholt durchgeführt (Greve & Wentura, 1997).

Weitere Möglichkeiten der Reliabilitätsberechnung sind die *Paralleltest-Reliabilität*, bei der ein gleichwertiger Test, „Paralleltest“, herangezogen wird, und die *innere Konsistenz*, bei der überprüft wird, in welchem Ausmaß einzelne Teile eines Instruments dasselbe messen (Kubinger, 2006).

Reliabilität wird auch zur Berechnung von Übereinstimmungsmaßen zwischen verschiedenen BeobachterInnen verwendet. Je ähnlicher die Werte der BeobachterInnen sind bzw. je mehr diese übereinstimmen, desto höher ist die Reliabilität (Greve & Wentura, 1997).

6.7.2.1 Intraklassenkorrelation

Der Intraklassenkorrelation-Koeffizient (ICC) wird als Maß für die Reliabilität verwendet. Bei intervallskalierten Werten ist der ICC eine geeignete Methode zur Berechnung der Reliabilität. Die Berechnung der ICC kann auch negative Werte ergeben. Da die Reliabilität zwischen 0 und 1 liegt, können negative Werte als Reliabilität von 0 interpretiert werden. Je näher diese bei 1 liegt, desto stärker ist der Zusammenhang. Der *unjustierte* ICC wird berechnet, wenn Einschätzungen nach absoluten Werten auf einer Ratingskala erfolgen. Er kann nur dann hoch werden, wenn die Mittelwerte der RaterInnen ähnlich sind und die Werte hoch miteinander korrelieren. Der *justierte* ICC wird berechnet, wenn Differenzen bezüglich des Mittelwertes zwischen den RaterInnen gleiche Entscheidungen zur Folge haben. RaterInnen müssen in Relation zum jeweils eigenen Mittelwert die gleichen Verhaltensweisen zuverlässig als niederiger oder höher einschätzen. Je klarer sich die Mittelwerte der RaterInnen unterscheiden, desto niedriger ist der unjustierte ICC im Vergleich zum justierten ICC. Je größer die Varianz der einzuschätzenden Ausprägungen einer bestimmten Verhaltensweise und eines unsystematischen Fehlers ist, desto größer werden die Unterschiede in den Ratings sein. Das ein- und das zweifaktorielle Modell unterscheiden sich in den Komponenten der Fehlervarianz. Somit können drei Reliabilitätsmodelle unterschieden werden: *das unjustierte, einfaktorielle Modell*, *das unjustierte zweifaktorielle Modell* und *das justierte zweifaktorielle Modell* (Wirtz & Caspar, 2002).

6.7.3 Validität

Die Validität eines Untersuchungsinstruments sagt aus, wie gut dieses genau das misst, was es zu messen vorgibt. Es können 3 Hauptarten von Validität unterschieden werden: *Inhaltsvalidität, Kriteriumsvalidität* und *Konstruktvalidität* (Bortz & Döring, 2009).

Die folgenden Beschreibungen stützen sich auf Bortz und Döring (2009):

Inhaltsvalidität liegt vor, wenn ein Konstrukt von den einzelnen Items eines Untersuchungsinstruments, welches behauptet dieses Konstrukt zu messen, zur Gänze erfasst wird.

Kriteriumsvalidität beschreibt die Korrelation zwischen Testwert und Kriteriumswert und ist gegeben, wenn das Ergebnis eines Untersuchungsinstruments, das ein Konstrukt misst, und

das Ergebnis einer Messung, eines dazu gehörigen manifesten Kriteriums, einander entsprechen.

Konstruktvalidität ist gegeben, wenn Hypothesen aus dem zu messenden Konstrukt abgeleitet und durch das Ergebnis der Testung verifiziert werden können, d. h. wenn das Ergebnis mit den Ergebnissen aus der Theorie übereinstimmt kann Konstruktvalidität angenommen werden. Dabei ist die Anwendung von Instrumenten, die sich bereits bewährt haben, und der Gültigkeit der geprüften Hypothesen Beachtung zu schenken.

6.8 Zusammenfassung Verhaltensbeobachtung

Verhaltensbeobachtung ist eine Methode der Datenerhebung und kann als Instrument u. a. für die Analyse von Interaktionsverhalten eingesetzt werden. Besonders in der Kleinkindforschung ist sie ein wichtiges Verfahren um Daten zu gewinnen, da Kleinkinder, anders als Erwachsene, nicht über die Möglichkeiten verfügen, verbal Auskunft über ihre Gefühle und Absichten zu geben.

Es können folgende Arten der Beobachtung unterschieden werden: systematische vs. unsystematische, teilnehmende vs. nicht-teilnehmende, offene vs. verdeckte, Labor- vs. Feldbeobachtung und technisch-vermittelte vs. unvermittelte.

Verhalten kann anhand von Event-sampling-Verfahren, Time-sampling-Verfahren und Rating-Verfahren quantifiziert werden.

Es lassen sich folgende Beobachtungs- und Beschreibungssysteme charakterisieren: Verbal-, Index-, Kategorien-, Dimensional- und Struktural-Systeme.

Eine Beobachtung kann durch Fehler zu Lasten des/der Beobachters/Beobachterin (Wahrnehmungs-, Deutungs- und Interpretations-, Erinnerungs- und Wiedergabefehler), Fehler zu Lasten der Beobachtung (Probleme des Beobachtungssystems und Reaktivitätseffekt) und Fehler zu Lasten äußerer Bedingungen (schlechte Lichtverhältnisse, Lärm, fehlerhafte technischer Geräte) beeinflusst werden. Zur Vorbeugung von Beobachtungsfehlern bzw. als Methoden zur Erhöhung der Objektivität von Beobachtungssystemen dient die Optimierung der Beobachtungssituation und des Beobachtungsvorganges.

Die Qualität einer Verhaltensbeobachtung wird durch die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität (*Retest-*, *Paralleltest-Reliabilität*, *innere Konsistenz*) und Validität (*Inhalts-*, *Kriterium-* und *Konstruktvalidität*) bestimmt. Ein häufig verwendetes Objektivitätsmaß sowie Reliabilitätsmaß ist das Kappa, welches Aussagen über den Übereinstimmungsgrad von erhobenen Daten erlaubt. Der Intraklassenkorrelation-Koeffizient ist bei intervallskalierten Werten eine geeignete Methode zur Berechnung der Reliabilität.

EMPIRISCHER TEIL

7 Zielsetzung der Untersuchung

Zielsetzung dieser Arbeit ist es, mit Hilfe des Beobachtungssystems INTAKT (Aigner, 2004, 2005; Svecz, 2010; Hirschmann et al., 2011), welches die drei Verhaltensdimensionen *Feinfühligkeit, Rückmeldung* und *Joint Attention* beinhaltet, die Qualität der Interaktion zwischen Mutter und Kind bei Familien mit Beratungsbedarf zu untersuchen.

Mit der Gegenüberstellung der Qualität der Interaktion zwischen Mutter und Kind bei Familien mit Beratungsbedarf mit der von unauffälligen Müttern und Kindern (Svecz, 2010) wird der Frage nachgegangen, ob sich der empirisch nachgewiesene Unterschied hinsichtlich der im Beobachtungssystem beinhalteten mütterlichen Verhaltensdimensionen (Niccols & Feldman, 2006; Franiek & Reichle, 2007; Perez & Gauvain, 2005) bestätigt.

Ebenfalls von Interesse ist die Analyse der Testgütekriterien, Reliabilität und Objektivität, sowie die Untersuchung der Validität des Beobachtungssystems am Entwicklungsstand der Kinder, welcher mit dem Wiener Entwicklungstest (Kastner-Koller & Deimann, 2002) erfasst wurde. Dabei steht die Frage, ob sich der empirisch nachgewiesene Zusammenhang zwischen den mütterlichen Verhaltensdimensionen des Beobachtungssystems und der sozial-emotionalen und sprachlichen Entwicklung der Kinder (Ereky-Stevens, 2008; Gogate, Bolzani & Betancourt, 2006; Goldstein, Schwade & Bornstein, 2009) bestätigt, im Vordergrund.

7.1 Fragestellung

1. Analyse der Testgütekriterien des Beobachtungsystems: Analyse der Objektivität und Reliabilität anhand der ermittelten Beobachterübereinstimmung
2. Präzisierung der Verhaltensbeschreibungen des Beobachtungssystems
3. Untersuchung der Qualität der Interaktion zwischen Mutter und Kind bei Familien mit Beratungsbedarf
   a) Mütter aus Familien mit Beratungsbedarf weisen eine geringe Qualität in *Feinfühligkeit* auf.

b) Mütter aus Familien mit Beratungsbedarf weisen eine geringe Qualität in *Rückmeldung* auf.

c) Mütter aus Familien mit Beratungsbedarf weisen eine geringe Qualität in *Joint Attention* auf.

4. Untersuchung der Validität des Beobachtungssystems am Entwicklungsstand der Kinder

a) Kinder von feinfühligen Müttern weisen eine hohe sozial-emotionale Entwicklung auf.

b) Kinder von Müttern, die positive/korrigierende Rückmeldung geben, weisen eine hohe sprachliche Entwicklung auf.

c) Kinder von Müttern, die Joint Attention-Episoden aufrechterhalten, weisen eine hohe sprachliche Entwicklung auf.

8 Durchführung der Untersuchung

Im Zeitraum von April 2010 bis Februar 2011 wurde das Interaktionsverhalten zwischen Müttern und deren 3- bis 6jährigen Kindern aus Österreich, die Beratung entwicklungspsychologischer Beratungsstellen in Anspruch nahmen, untersucht.

Ein vorab verfasster Elternbrief, der die Familien über die aktuelle Untersuchung zum Thema „Mutter-Kind-Interaktion“ an der Test- und Beratungsstelle des Instituts für Entwicklungspsychologie und Psychologische Diagnostik informierte, wurde in zwei Beratungsstellen hinterlegt.

Bei vorhandenem Interesse der Familien wurden der Autorin die Kontaktdaten der Mütter bzw. den Müttern die Kontaktdaten der Autorin übermittelt und ein Termin für eine Videoaufzeichnung vereinbart.

Inhalt der Videoaufzeichnungen waren zwei Spielsituationen, eine Bastelsituation und ein Freies Spiel, anhand deren die Interaktion zwischen Mutter und Kind untersucht wurde, siehe Kapitel 11.

Der Ort der Videoaufzeichnungen variierte. 5 der Videoaufzeichnungen wurden bei den Familien zuhause, 5 in der Beratungsstelle und eine im Kleinkindertestraum des Instituts für Entwicklungspsychologie und Psychologische Diagnostik durchgeführt.

Die resultierenden Videoaufzeichnungen der insgesamt 11 Mutter-Kind Paare, siehe Kapitel 10, wurden jeweils um die, für die Untersuchung nicht relevante, Zeit am Beginn und Ende gekürzt in welcher die Bearbeitung der beiden Spielsituationen seitens der Mütter und Kinder noch nicht begonnen hatte bzw. bereits beendet war. Desweiteren wurde, zur Gewährleistung einer reliablen Kodierung, ein Video (Video 5) um die Zeit gekürzt, in der ein Geschwisterkind im Geschehen auftauchte.

Die Analyse der Videoaufzeichnungen erfolgte für jede der drei Verhaltensdimensionen, *Feinfühligkeit, Rückmeldung* und *Joint Attention*, des Beobachtungssystems INTAKT (Aigner, 2004, 2005) und dessen Adaptierungen (Svecz, 2010), siehe Kapitel 9.1, jeweils in einem eigenen Durchgang. Somit wurde jede Videoaufzeichnung drei Mal angesehen.

Im Laufe der Analyse wurden weitere Präzisierungen der Verhaltensweisen vorgenommen, siehe Kapitel 9.1.1.1 und 9.1.3.1.

Zur Kodierung der Videoaufzeichnungen wurde das computerunterstützte Programm *Mangold Interact* verwendet, siehe Kapitel 8.1.

Für die Durchführung der Kodierung wurden zuerst die Videoaufzeichnungen in ein von Mangold Interact unterstütztes Format (.wmv) umformatiert. Dies war ebenfalls für die 5 Videoaufzeichnungen einer bereits analysierten unauffälligen Stichprobe (Svecz, 2010), siehe Kapitel 10.2, die zur Berechnung der Beobachterübereinstimmung kodiert wurden, notwendig. Die Berechnung der Beobachterübereinstimmung wurde zum Einen durchgeführt um die Testgütekriterien, Reliabilität und Objektivität, des Beobachtungssystems zu analysieren und zum Anderen um das Verständnis der Autorin über die Verhaltensbeschreibungen des Beobachtungssystems und die korrekte Anwendung von Mangold Interact zu erkunden.

Für die anschließende Kodierung der Videoaufzeichnungen der Beratungsstichprobe war es, um auf Mangold Interact zugreifen zu können notwendig, das Zeitformat (FPS-Wert), in welchem sich die Videoaufzeichnungen der beiden Stichproben unterschieden, zu ändern.

8.1 Mangold Interact

Mangold Interact ist ein computerunterstütztes Programm, welches die Erfassung und Auswertung von Daten aus Videobeobachtungen ermöglicht. Anhand von, nach eignem Ermessen, gewählten Verhaltensdefinitionen werden mit Mangold Interact durch Tastendruck oder Mausklick die zu untersuchenden Verhaltensweisen erfasst. Diese sind mit einem Anfangs- und Endzeitwert gekennzeichnet. Ein Zeitwert setzt sich aus Stunden:Minuten:Sekunden:Bildern pro Sekunde (HH:MM:SS:FF) zusammen und basiert auf einem konfigurierten FPS-Wert (Frames Per Second), d. h. Anzahl von Bildern pro Sekunde (Mangold, 2007).

9 Untersuchungsinstrumente

9.1 INTAKT

Mit Hilfe des Beobachtungsinstruments INTAKT (Aigner, 2004, 2005) welches die, für die kindliche Entwicklung bedeutsamen Verhaltensdimensionen *Feinfühligkeit, Rückmeldung* und *Joint Attention* beinhaltet, kann die Qualität der Mutter-Kind-Interaktion untersucht werden. Im Folgenden wird INTAKT (Aigner, 2004, 2005), einschließlich der Adaptierungen von Svecz (2010) und der im Rahmen dieser Untersuchung vorgenommenen Adaptierungen durch die Autorin, erläutert.

9.1.1 Beobachtungsskala *Feinfühligkeit*

Die Verhaltensdimension *Feinfühligkeit* wird nach Aigner (2004, 2005) anhand einer 7-stufigen Ratingskala, welche sich aus 4 Ankerpunkten (1=sehr gering, 3= eher gering, 5= eher hoch, 7= sehr hoch) und 3 Zwischenstufen (2= gering, 4= mittel, 6= hoch) zusammensetzt, erfasst. Die Zwischenstufen werden bei Uneindeutigkeit in der Zuordnung der Ankerpunkte kodiert. Zusätzlich kommt die Kategorie *unkodierbar* zum Einsatz wenn das mütterliche oder kindliche Verhalten aufgrund von Störfaktoren, wie z. B. undeutliche Aussprache oder uneinsehbares Verhalten, nicht interpretiert werden kann.

Die Einordnung der insgesamt 8 möglichen Abstufungen auf der Skala erfolgt anhand eines Time-sampling-Verfahrens mit einem Einheitsintervall von 2 Minuten und der PAS-Methode (Predominant Activity Sampling) nach Hutt und Hutt (1974), bei welcher das dominierende mütterliche Verhalten kodiert wird (Aigner, 2004, 2005).

Das letzte 2-Minuten-Intervall, das weniger als zwei Minuten dauert, wird aus der Analyse ausgeschlossen (Svecz, 2010).

Die folgende Beschreibung der Ankerpunkte der Skala *Feinfühligkeit* stützt sich auf Aigner (2004, 2005):

Ankerpunkt 1: sehr geringe Feinfühligkeit

Die Bezugsperson ist in ihrem Verhalten nicht am Kind orientiert sondern an ihren eigenen Wünschen und Vorstellungen. Sie motiviert das Kind weder zu Aktivitäten, noch bezieht sie es in ihre eigenen mit ein. Die Bezugsperson hat Schwierigkeiten darin, Begeisterung am

gemeinsamen Spiel zu zeigen und wirkt auch nicht an den kindlichen Handlungen interessiert. Hat das Kind Schwierigkeiten in der Bewältigung einer Aufgabe oder macht es Fehler, dann reagiert die Bezugsperson unangemessen und gereizt. Sie gibt keine Rückmeldung und passt sich dem Kind nicht in ihren sprachlichen Formulierungen an.

Ankerpunkt 3: eher geringe Feinfühligkeit

Das Geschehen wird hauptsächlich von der Bezugsperson bestimmt. Sie macht Vorschläge meist in Form von Anweisungen und geht nur teilweise auf die Ideen des Kindes ein oder ignoriert diese. Unterschwellige Signale seitens des Kindes werden nicht wahrgenommen oder falsch interpretiert. Hat das Kind bei etwas Schwierigkeiten, dann werden diese von der Bezugsperson allein, ohne Einbezug des Kindes, gelöst. Die Bezugsperson gibt dem Kind vorwiegend unangemessene Rückmeldung. Ihre sprachlichen Formulierungen sind nur selten dem Kind angepasst.

Ankerpunkt 5: eher hohe Feinfühligkeit

Die Bezugsperson handelt vorwiegend am Kind orientiert. Sie nimmt Rücksicht und bezieht das Kind oft in die gemeinsamen Aktivitäten ein. Auf unterschwellige Signale, Ideen und Handlungen des Kindes reagiert die Bezugsperson meist angemessen. Manchmal greift sie jedoch kurz vor Abschluss in die kindlichen Handlungen ein, da es ihr nicht immer gelingt, sich aus diesen herauszuhalten. Sprachlich kommuniziert die Bezugsperson mit dem Kind meist auf einem ihm entsprechenden Entwicklungsstand.

Ankerpunkt 7: sehr hohe Feinfühligkeit

Jegliches Verhalten der Bezugsperson ist auf das Kind bezogen. Sie reagiert prompt und angemessen auf die kindlichen Signale und stellt ihre eigenen Bedürfnisse und Ideen zurück. Die Bezugsperson gibt dem Kind adäquate Rückmeldung und kann gut einschätzen, wann es Hilfe benötigt. Handlungen ergeben sich aus gegenseitigem Einverständnis oder sind vom Kind bestimmt. Dadurch entsteht das Bild eines harmonischen Miteinanders. Die Bezugsperson unterhält sich mit dem Kind in einem ihm verständlichen Sprachstil.

9.1.1.1 Adaptierungen der Beobachtungsskala *Feinfühligkeit*

Die in Punkt 9.1.1 beschriebene Beobachtungsskala *Feinfühligkeit* (Aigner, 2004, 2005; Svecz, 2010) wurde in der vorliegenden Untersuchung zur Gänze übernommen. Zusätzlich wurde das 2-Minuten-Intervall, in dem die Aufteilung der Beratungsstichprobe in die beiden Spielsituationen, Basteln und Freies Spiel, erfolgte, aus der Analyse ausgeschlossen. Die Aufteilung erfolgte orientiert am Verhalten der Mutter, d.h. ab dem Moment, in welchem sich die Mutter eindeutig dem Freien Spiel, unabhängig vom Verhalten des Kindes, widmete.

9.1.2 Kategoriensystem *Rückmeldung*

Das Kategoriensystem *Rückmeldung* wird nach Svecz (2010) anhand eines Event-sampling-Verfahrens und Kategoriensystems durchgeführt und nach Aigner (2004, 2005) und den Adaptierungen von Svecz (2010) in folgende Verhaltensweisen eingestuft:

Positive Rückmeldung

Die Bezugsperson äußert sich positiv in Bezug auf kindliche Handlungen und Resultate. Das Verhalten des Kindes wird, durch die ihm entgegengebrachte Zustimmung, verstärkt (Aigner, 2004, 2005). Beispiele nach Svecz (2010, S. 93): *„Bravo!“*, *„Gut gemacht!“*, *„Ah, schön!“*, *„Mhm, perfekt!“*, *„Das sieht ja super aus!“*.

Korrigierende Rückmeldung

Die Bezugsperson gibt dem Kind in ihren Aussagen, die negativen oder kritischen Inhalts sind, im Tonfall jedoch neutral oder positiv, korrigierende Rückmeldung (Aigner, 2004, 2005). Grammatikalische Richtigstellungen zählen ebenfalls zu korrigierender Rückmeldung (Svecz, 2010). Beispiele nach Svecz (2010, S. 93): *„Der Klebstoff muss runterschauen. Sonst hält es nicht.“*, *„Kugel, nicht Bugel.“*, *„Schau mal genau auf die Kluppe. Du musst sie umdrehen!“*.

Negative Rückmeldung

Die Bezugsperson äußert sich negativ in Bezug auf die Person des Kindes, dessen Handlungen und Resultaten. Das Verhalten des Kindes wird von der Bezugsperson abgelehnt (Aigner, 2004, 2005).

Scheinbar positive Rückmeldungen, welche in einem negativen Tonfall geäußert werden, zählen auch zu negativer Rückmeldung (Svecz, 2010). Beispiele nach Svecz (2010, S. 93): (*Anmerkung: beim Ausschneiden einer Schablone*): *„Wo ist der Strich? Nein, da nicht! Das wird nichts!!!“ (Anmerkung: Bezugsperson wird lauter*).

Keine Rückmeldung

Die Bezugsperson gibt dem Kind keine Rückmeldung bzw. es ist keine Rückmeldung erkennbar (Aigner, 2004, 2005).

Nonverbales Verhalten

Die Mutter zeigt nonverbale Verhaltensweisen, wie z.B. Nicken und Lächeln, bezüglich kindlicher Handlungen (Svecz, 2010).

Unkodierbar

Das mütterliche Verhalten kann aufgrund von Störfaktoren, wie z. B. undeutliche Aussprache oder unersichtliches Verhalten, nicht interpretiert werden (Aigner, 2005). Dazu zählen auch das Verlassen des Raums durch die Mutter oder eine Unterhaltung einer dritten Person mit dem Kind (Svecz, 2010).

9.1.3 Kategoriensystem *Joint Attention*

Das Kategoriensystem *Joint Attention* wird nach Svecz (2010) anhand eines Event-sampling-Verfahrens durchgeführt. Im Folgenden werden die einzelnen Unterkategorien nach Aigner (2004, 2005) und den Adaptierungen von Svecz (2010) erläutert:

Aktive Aufrechterhaltung der Joint Attention-Episode auf Handlungsebene

In der Interaktion mit dem Kind setzt die Bezugsperson Handlungen, in Form von Vorzeigen einer Ausführung oder Festhalten eines Objekts, die sie sowohl verbal, z. B. durch Benennung von Objekten und Rückmeldung, als auch nonverbal, z. B. durch Lächeln, Kopfnicken und Zeigegesten, unterstreicht. Unter Beachtung des kindlichen Aufmerksamkeitsfokus hält sie die Joint Attention allein durch ihre handelnde Rolle aufrecht (Aigner, 2004, 2005).

Aktive Aufrechterhaltung der Joint Attention-Episode auf verbaler Ebene

Die Bezugsperson hält die Joint Attention verbal sowie nonverbal aufrecht. Zum Einen kommentiert sie die Handlungen und Resultate des Kindes, z. B. durch Benennung von Objekten und Rückmeldung, und zum Anderen zeigt sie, z. B. durch Lächeln, Kopfnicken und Zeigegesten, ihre Beteiligung am Geschehen. Somit besteht das Verhalten der Bezugsperson aus Beobachten und Kommentieren der kindlichen Handlungen und Äußerungen (Aigner, 2004, 2005). Dazu zählen auch das Führen eines Dialogs sowie den Äußerungen des Kindes während eines Dialoges zuhören (Svecz, 2010).

Passive Aufrechterhaltung der Joint Attention-Episode

Allein durch Zusehen und Beobachten der Handlungen des Kindes hält die Bezugsperson, auf passive Weise, Joint Attention aufrecht (Aigner, 2004, 2005).

Aufmerksamkeitslenkung im laufenden Spiel

Die Bezugsperson lenkt den kindlichen Aufmerksamkeitsfokus zum Einen durch verbale Äußerungen, z. B. in Form von Befehlen oder Anweisungen (Aigner, 2004, 2005). Beispiele nach Aigner (2004, S. 101): *„Mach jetzt weiter!“, „Das darf man nicht!“*. Zum Anderen setzt die Bezugsperson Handlungen ohne Berücksichtigung des kindlichen Interesses, die als Manipulation und Eingriffe zu interpretieren sind, und damit die kindliche Aufmerksamkeit in eine bestimmte Richtung lenken. Dies kann z. B. durch Anbieten oder Wegnehmen von Material erfolgen (Aigner, 2004, 2005), wobei sich dies nach Svecz (2010) auf Material desselben Spiels bezieht. Die Aufmerksamkeitslenkung durch die Bezugsperson kann auch nonverbal erfolgen (Svecz, 2010).

Aufmerksamkeitswechsel zu einem neuen/anderen Spiel

Die Bezugsperson versucht zu einem anderen Spiel zu wechseln, indem sie die kindliche Aufmerksamkeit von einem Objekt oder Ereignis auf ein anderes lenkt. Dies kann sie durch verbale Äußerungen, wie z. B. Ablenkung oder Anweisungen, Angebot von neuem Material und aktive Manipulation, wie z. B. Wegnehmen von Material, das Kind an der Hand wegführen, erreichen (Aigner, 2004, 2005).

Keine Joint Attention

Die Bezugsperson hält Joint Attention nicht aufrecht (Aigner, 2004, 2005). Dies kann z. B. der Fall sein, wenn sich die Bezugsperson alleine beschäftigt oder mit einer unbeteiligten Person spricht (Svecz, 2010).

Unkodierbar

Das mütterliche Verhalten kann aufgrund von Störfaktoren, wie z. B. undeutliche Aussprache oder unersichtliches Verhalten, nicht interpretiert werden (Aigner, 2005). Eine Einschätzung der Beobachtungssituation ist auch durch direkte Blicke der Beteiligten in die Kamera nicht möglich, da die Ablenkung durch diese unverkennbar ist (Svecz, 2010).

9.1.3.1 Adaptierungen des Kategoriensystem *Joint Attention*

Im Rahmen der aktuellen Studie werden die Unterkategorien *Aktive Aufrechterhaltung der Joint Attention-Episode auf Handlungsebene* und *Aktive Aufrechterhaltung der Joint Attention-Episode auf verbaler Ebene* ergänzt.

Aktive Aufrechterhaltung der Joint Attention-Episode auf Handlungsebene

Die Bezugsperson und das Kind beschäftigen sich, jeder für sich, mit einem eigenen Objekt des gemeinsamen Spiels. Die Bezugsperson beteiligt sich am gemeinsamen Spielgeschehen, indem sie sich anderen Objekten widmet um diese z. B. zur Seite zu räumen, zu verschließen oder aufzuheben.

Aktive Aufrechterhaltung der Joint Attention-Episode auf verbaler Ebene

Die Bezugsperson und das Kind führen einen Dialog über das gemeinsame Spielgeschehen und üben gleichzeitig Handlungen aus, die keine Beteiligung an einem gemeinsamen Spielgeschehen darstellen.

9.1.4 Einteilung der Verhaltensaspekte

Die Einteilung der beobachteten Verhaltensaspekte, die nach Aigner (2004) aus entwicklungspsychologischer Sicht als positiv bzw. erwünscht oder als negativ bzw. unerwünscht eingeschätzt werden, kann für die drei Verhaltensdimensionen des Beobachtungssystems folgendermaßen erfolgen:

Feinfühligkeit

- *positiv bzw. erwünscht:* mittlere, eher hohe, hohe und sehr hohe Feinfühligkeit
- *negativ bzw. unerwünscht:* sehr geringe, geringe und eher geringe Feinfühligkeit

Rückmeldung

- *positiv bzw. erwünscht:* positive und korrigierende Rückmeldung
- *negativ bzw. unerwünscht:* negative Rückmeldung

Joint Attention

- *positiv bzw. erwünscht:* aktive Aufrechterhaltung der Joint Attention-Episode auf Handlungsebene, aktive Aufrechterhaltung der Joint Attention-Episode auf verbaler Ebene und passive Aufrechterhaltung der Joint Attention-Episode
- *negativ bzw. unerwünscht:* Aufmerksamkeitslenkung im laufenden Spiel, Aufmerksamkeitswechsel zu einem neuen/anderen Spiel und keine Joint Attention

9.2 Der Wiener Entwicklungstest

Der Wiener Entwicklungstest, WET, (Kastner-Koller & Deimann, 2002) ist ein Verfahren zur Erfassung des allgemeinen Entwicklungsstandes bei Kindern von 3 bis 6 Jahren.

Der WET setzt sich aus insgesamt 14 Subskalen zusammen, die folgende Fähigkeiten erfassen:

1. *Turnen:* grobmotorische Fähigkeiten
2. *Lernbär:* Feinmotorik
3. *Nachzeichnen:* visumotorische Koordination, insbesondere der Grafomotorik
4. *Bilderlotto:* differenzierte Raum-Lage-Wahrnehmung
5. *Schatzkästchen:* visuell-räumlicher Speicher

6. *Zahlen Merken:* phonologischer Speicher
7. *Muster Legen:* räumliches Denken
8. *Bunte Formen:* induktives Denken
9. *Gegensätze:* analoges Denken
10. *Quiz:* Orientierung in der Lebenswelt
11. *Wörter Erklären:* sprachliche Begriffsbildung
12. *Puppenspiel:* Verständnis für grammatikalische Strukturformen
13. *Fotoalbum:* Verständnis mimischen Gefühlsausdrucks
14. *Elternfragebogen:* Selbstständigkeitsentwicklung

Die 14 Subskalen können folgendermaßen in 6 Funktionsbereiche zusammengefasst werden:

1. *Motorik*: Turnen, Lernbär
2. Visumotorik/Visuelle Wahrnehmung: Nachzeichnen, Bilderlotto
3. *Lernen und Gedächtnis*: Schatzkästchen, Zahlen Merken
4. *Kognitive Entwicklung*: Muster Legen, Bunte Formen, Gegensätze, Quiz
5. *Sprache*: Wörter Erklären, Puppenspiel
6. *Sozial-emotionale Entwicklung*: Fotoalbum, Elternfragebogen

Die Ergebnisse werden in C-Werten, die zwischen 0 und 10 liegen können, angegeben.

10 Die Stichprobe

10.1 Beratungsstichprobe

10.1.1 Soziodemografische Daten

Die Stichprobe setzt sich aus 11 Müttern und deren Kindern aus Österreich mit entwicklungspsychologischem Beratungsbedarf zusammen. Das Alter der Kinder lag zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 3;3 und 5;5 Jahren und das der Mütter zwischen 29 und 42 Jahren. Zusätzlich wurde auch das Alter der Väter und der Geschwister erhoben. Die Väter waren zwischen 30 und 44 Jahre und die Geschwister zwischen 1 und 9 Jahre alt. 4 der insgesamt 11 Kinder waren weiblich und 7 männlich. 2 der Kinder hatten keine Geschwister, 8 hatten 1 Geschwister und ein Kind hatte 3 Geschwister. Alle Elternpaare gaben an zusammen zu wohnen. 5 Elternpaare wohnten in Wien und 6 in Niederösterreich. Als höchste abgeschlossene Ausbildung gab eine Mutter Lehrabschluss, 6 Mütter AHS-, HAK-, HTL-Matura oder Fachschulabschluss und 4 Mütter Universitäts- oder Fachhochschulabschluss an. 4 der Väter gaben als höchste abgeschlossene Ausbildung Lehrabschluss, 3 AHS-, HAK-, HTL-Matura oder Fachschulabschluss und 4 Universitäts- oder Fachhochschulabschluss an.

10.1.2 WET-Daten

Vor Durchführung der Untersuchung wurde allen Kindern der Wiener Entwicklungstest, WET, (Kastner-Koller & Deimann, 2002) vorgelegt. Der Vorstellungsgrund in der psychologischen Beratung war bei 2 Kindern die Abklärung einer frühzeitigen Einschulung, bei 8 Kindern eine Entwicklungsabklärung und bei einem Kind die Abklärung einer Entwicklungsverzögerung. Zur Einsicht der C-Werte der Kinder sei an dieser Stelle auf den Anhang verwiesen.

Häufigkeitsverteilung WET - einzelne Subskalen

Zur Übersicht der Häufigkeitsverteilung der WET-Daten der Kinder werden in Tabelle 1 Mittelwert (M), Standardabweichung (s), Minimum (Min), Maximum (Max) und Spannweite angegeben.

Tabelle 1: Ergebnisse im WET - einzelne Subskalen

	M	**s**	**Min**	**Max**	**Spannweite**
Turnen	3,57	1,40	2	6	4
Lernbär	4,56	1,94	2	7	5
Nachzeichnen	4,22	1,99	1	7	6
Bilderlotto	5,56	2,46	1	9	8
Schatzkästchen	4,64	1,96	2	8	6
Zahlen Merken	5,13	3,23	1	10	9
Muster Legen	5,00	1,58	3	7	4
Bunte Formen	4,89	3,06	1	9	8
Gegensätze	6,12	2,10	2	9	7
Quiz	4,38	1,92	2	8	6
Wörter Erklären	5,38	2,77	1	9	8
Puppenspiel	3,20	2,15	0	7	7
Fotoalbum	3,75	1,39	1	5	4
Elternfragebogen	4,36	2,29	0	7	7

Häufigkeitsverteilung WET – Funktionsbereiche

Zur Übersicht der Häufigkeitsverteilung der WET-Daten der Kinder werden in Tabelle 2 Mittelwert (M), Standardabweichung (s), Minimum (Min), Maximum (Max) und Spannweite angegeben.

Tabelle 2: Ergebnisse im WET – Funktionsbereiche

	M	s	Min	Max	Spannweite
Motorik	3,94	1,57	2,00	6,50	4,50
Visumotorik/Visuelle Wahrnehmung	4,89	1,75	2,50	7,00	4,50
Lernen und Gedächtnis	4,64	2,32	2,00	8,50	6,50
Kognitive Entwicklung	5,06	1,75	2,75	7,00	4,25
Sprache	4,33	1,94	2,00	7,50	5,5
Sozial-emotionale Entwicklung	4,05	1,74	0,5	6,0	5,5

10.2 Unauffällige Stichprobe

Die unauffällige Stichprobe beinhaltet 19 Videoaufzeichnungen von Müttern und deren unauffälligen 3- bis 6jährigen Kindern, die Svecz (2010) dem Beobachtungssystem INTAKT (Aigner, 2004, 2005) analysierte.

Die 19 Videoaufzeichnungen zeigen das Interaktionsverhalten von 17 Müttern und deren Kindern, zuhause während einer gemeinsamen Bastelsituation. 2 der Mütter wurden jeweils ein weiteres Mal in der Interaktion mit Geschwisterkindern beobachtet. 11 der Kinder waren weiblich und 8 männlich (Svecz, 2010).

11 Die Beobachtungssituation

11.1 Beratungsstichprobe

Die Videoaufzeichnungen der Beratungsstichprobe fanden in 5 Fällen bei den Familien zuhause jeweils am Ess- oder Couchtisch statt. Für die restlichen 6 Videoaufzeichnungen, welche in den entwicklungspsychologischen Beratungsstellen stattfanden, wurden in die Mitte des jeweiligen Raumes ein Tisch und zwei Stühle, die von der Größe für Kinder angemessen sind, positioniert. Um die Ablenkung durch anderes Material gering zu halten wurden andere Einrichtungsgegenstände oder Spielmaterialien die sich in den Räumen der Beratungsstellen bzw. zuhause bei den Familien in der Nähe des Tisches befanden, sofern dies möglich war, entfernt bzw. zur Seite geräumt.

Um die Interaktion zwischen Mutter und Kind möglichst gut mit der Kamera einzufangen wurden die beiden Stühle in den Beratungsstellen um eine Ecke des Tisches und die Kamera gegenüber auf einem Stativ positioniert. Dies wurde, sofern es die Gegebenheiten bei den Familien zuhause ermöglichten ebenso gemacht; andernfalls saßen Mutter und Kind nebeneinander.

Die Aufgabenstellung an die Mütter und Kinder war es, sich der Reihe nach zwei Spielsituationen, zuerst einer Bastelsituation und anschließend einer freie Spielsituation, zu widmen. Das Material für die beiden Spielsituationen wurde den Mutter-Kind Paaren zur Verfügung gestellt und abhängig davon, ob die Videoaufzeichnung zuhause oder in den Beratungsstellen stattfand, während Mutter und Kind am Tisch saßen oder bevor Mutter und Kind sich an den Tisch setzten, aufbereitet.

Vor Beginn der Bearbeitung der beiden Aufgaben bekamen Mütter und Kinder eine standardisierte Instruktion, deren erster Teil von Maderthaner (2008) übernommen wurde, und folgendermaßen lautet:

„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 auf dem Tisch liegt.“* (Maderthaner, 2008, S. 93)

„Anschließend habe ich noch etwas für dich und deine Mama zum Spielen.“ *(Untersucherin zeigt dabei auf die Kiste)*

Die Beobachtungsituation

Im Folgenden werden die beiden Spielsituationen beschrieben:

Bastelsituation

Das Material der Bastelsituation bestand in Anlehnung an Maderthaner (2008) aus einer Vorlage (weißes A4-Blatt), auf der ein Haus mit einem Fenster und einer Tür abgebildet war, mehreren farbigen A4-Blättern (blau, grün, gelb, rot) mit darauf abgebildeter Tür, Fenster, Fassade und Dach, zwei Scheren (eine Kinderschere und eine Schere für Erwachsene), Buntstiften, Filzstiften und zwei verschiedenen Klebstoffen (flüssig und Stick). Die Vorlage wurde vor das Kind auf den Tisch gelegt und das restliche Material um die Vorlage herum.

Freie Spielsituation

Das Material der freien Spielsituation bestand aus einer Kiste mit verschiedenen Materialien: Fingerpuppen, Holzpuppen, Spielzeugautos, Legoplatten mit darauf abgebildeter Fahrbahn, Holzbausteine, -tisch, -stühlen und Legosteinen.

Die Kiste wurde, sofern genügend Platz war, auf dem Tisch abgestellt; andernfalls auf den Boden zwischen den beiden Stühlen von Mutter und Kind.

Abhängig vom Alter der Kinder war das Anspruchsniveau der Bearbeitung der Bastelsituation mittelmäßig bis anspruchsvoll ausgelegt. Die Kinder hatten in beiden Spielsituationen die Möglichkeit mit dem vorhandenen Material kreativ umzugehen und eigene Ziele zu verwirklichen. Das Augenmerk während der Bearbeitung der beiden Aufgaben war auf die Art wie Mütter mit ihren Kinder interagierten, u. a. das Ausmaß an Hilfestellung seitens der Mutter und deren Reaktion auf das Bedürfnis bzw. Annehmen ihrer Hilfestellung durch das Kind, gerichtet.

Den Müttern und Kindern wurden weder Vorgaben zur Bearbeitung der beiden Aufgaben noch Zeitvorgaben gesetzt. Da, im speziellen, die Kinder während des Spiels oftmals ihren Platz wechselten war die Anwesenheit der Autorin bzw. Beobachterin notwendig, damit die Kamera umpositioniert und eine Sicht auf das Spielgeschehen gewährleistet werden konnte. Die Autorin hielt sich dabei im Hintergrund, als stille Beobachterin, auf um eine mögliche Ablenkung bzw. Beeinflussung zu vermeiden.

Nach Beendigung des gemeinsamen Spiels wurden die Mütter gebeten eine Einverständniserklärung, in welcher sie der Verwendung der Daten des Wiener Entwicklungstests (Kastner-Koller & Deimann, 2002) ihres Kindes zustimmten, zu unterschreiben und einen Fragebogen, mit Fragen zu Alter des Kindes und der Geschwister, Geschwisteranzahl sowie Alter, Ausbildung und Wohnort der Eltern, zu beantworten.

11.2 Unauffällige Stichprobe

Die Videoaufzeichnungen der unauffälligen Stichprobe (Svecz, 2010) fanden zuhause bei den Familien statt. Die Mütter und Kinder bekamen für die Aufgabenstellung, eine Bastelsituation, die sie gemeinsam an einem Tisch bearbeiteten, eine standardisierte Instruktion, siehe Kapitel 11.1.

Das Material bestand aus zwei Scheren, Klebstoff, Filzstiften, eine Vorlage mit einem darauf abgebildeten Haus, mehreren färbigen Bögen Papier mit darauf abgebildeten Umrissen von Dach, Fassade, Türe und Fenster (Maderthaner, 2008).

11.3 Unterschiede in den Videoaufzeichnungen

Der Inhalt und die Durchführung der Videoaufzeichnungen in den beiden Stichproben wiesen teilweise Unterschiede auf. Diese werden in Tabelle 3 veranschaulicht.

Tabelle 3: Unterschiede in den Videoaufzeichnungen der beiden Stichproben

	Unauffällige Stichprobe	**Beratungsstichprobe**
Ort der Videoaufzeichnung	zuhause	zuhause und Beratungsstellen
BeobachterIn anwesend	nein	ja
Kameraführung	unbeweglich	beweglich
Spielsituation	Basteln	Basteln und Freies Spiel

Weitere Unterschiede zwischen den beiden Stichproben betrafen die Dauer der Videoaufzeichnungen. Diese unterschied sich sowohl zwischen den beiden Stichproben als auch innerhalb der Beratungsstichprobe. Die Bastelsituation dauerte in der unauffälligen Stichprobe (Svecz, 2010) zwischen 09:01 (min:sek) und 33:17 (min:sek) und in der Beratungsstichprobe zwischen 10:05 (min:sek) und 43:35 (min:sek). Die beiden Stichproben unterscheiden sich in der Videodauer signifikant (siehe Anhang). Das Freie Spiel dauerte in der Beratungsstichprobe zwischen 11:11 (min:sek) und 1:18:23 (h:min:sek).

An dieser Stelle sei zur Einsicht der Dauer der einzelnen Videoaufzeichnungen der Beratungsstichprobe auf den Anhang verwiesen.

12 Ergebnisse

12.1 Analyse der Testgütekriterien des Beobachtungsinstruments

Die Analyse der Testgütekriterien, Objektivität und Reliabilität, des Beobachtungsinstruments erfolgte anhand der ermittelten Beobachterübereinstimmung durch Berechnung des Kappa-Koeffizienten und Intraklassenkorrelation-Koeffizienten. Im Folgenden werden die Ergebnisse dargestellt.

12.1.1 Kappa

In die Berechnung des Kappa-Koeffizienten gingen 5 Videos der unauffälligen Stichprobe (Video 1, 5, 9, 13 und 17), die jeweils von zwei Beobachterinnen, Svecz (2010) und der Autorin, kodiert wurden, ein.

Für die beiden Kategoriensysteme *Rückmeldung* und *Joint Attention* wurde der ungewichtete Kappa-Koeffizient (κ) mit dem Programm Mangold Interact und für die Ratingskala *Feinfühligkeit* der gewichtete, quadratische und lineare, Kappa-Koeffizient (κ_w) mit MS Excel 2007 berechnet. Zusätzlich wurde für jede der drei Verhaltensdimensionen die prozentuelle Übereinstimmung (Ü%) berechnet.

In die Kappa-Berechnung wurden in Anlehung an Svecz (2010) diejenigen Kodierungen mit einbezogen, die sich zu mindestens 80% überschnitten und in einem Überschneidungsbereich von 01:15 (Sekunden:Bilder) lagen. Die Kategorie „unkodierbar“ wurde aus der Berechnung ausgeschlossen.

Die Interpretation der Kappa-Werte erfolgt nach Fleiss (1983), nach welchem Kappa-Werte zwischen unter .40 als mangelhaft, zwischen .40 und .60 als annehmbar, zwischen .60 und .75 als gut und ab .75 als ausgezeichnet bewertet werden.

Die Kappa-Koeffizienten und die prozentuellen Übereinstimmungen sind für jede der drei Verhaltensdimensionen in Tabelle 4 dargestellt.

Tabelle 4: Kappa-Koeffizienten und prozentuelle Übereinstimmungen

Videos	Feinfühligkeit			Rückmeldung		Joint Attention	
	κ_w linear	κ_w quadr.	Ü %	κ	Ü %	κ	Ü %
1	0,00	0,00	81,81%	0,56	76,56%	0,64	75,86%
2	0,29	0,29	60,00%	0,82	90,00%	0,65	75,51%
3	0,30	0,25	57,14%	0,47	64,37%	0,45	61,62%
4	0,21	0,40	40,00%	0,54	73,91%	0,45	60,19%
5	0,39	0,39	75,00%	0,71	86,96%	0,55	72,60%
Gesamt	0,56	0,63	66,67%	0,56	74,17%	0,57	69,64%

Die einzelnen gewichteten Kappa-Koeffizienten der Verhaltensdimension *Feinfühligkeit* liegen zwischen 0,00 und 0,40 und weisen zum Großteil eine geringe Übereinstimmung auf. Der gewichtete quadratische Kappa-Koeffizient in Video 4 liegt mit 0,40 im annehmbaren Bereich und die beiden Kappa-Koeffizienten in Video 5 liegen mit jeweils 0,39 knapp unter der Grenze des annehmbaren Bereichs. Bei den geringen Übereinstimmungen ist jedoch zu berücksichtigen, dass aufgrund der geringen Anzahl an Einheitsintervallen in der Feinfühligkeitsskala nur wenige Werte in die Berechnung eingingen. Bei Betrachtung der prozentuellen Übereinstimmungen, welche zwischen 40,00% und 81,81% liegen, ist eine höhere Übereinstimmung erkennbar. Gesamt betrachtet, weisen die Kappa-Koeffizienten der Verhaltensdimension *Feinfühligkeit* mit 0,56 und 0,63 eine annehmbare bis gute Beobachterübereinstimmung auf.

Die ungewichteten Kappa-Koeffizienten der Verhaltensdimension *Rückmeldung* liegen zwischen 0,47 und 0,82 und können als annehmbare bis ausgezeichnete Übereinstimmung interpretiert werden. Video 1, 3 und 4 weisen eine annehmbare, Video 5 eine gute und Video 2 sogar eine ausgezeichnete Beobachterübereinstimmung auf. Der Gesamtwert liegt mit 0,56 im annehmbaren Bereich.

Die ungewichteten Kappa-Koeffizienten der Verhaltensdimension *Joint Attention* liegen zwischen 0,45 und 0,65 und können als annehmbare bis gute Übereinstimmung interpretiert

werden. Video 3, 4 und 5 weisen eine annehmbare und Video 1 und 2 eine gute Beobachterübereinstimmung auf. Der Gesamtwert liegt mit 0,57 im annehmbaren Bereich.

12.1.2 Intraklassenkorrelation

Für die Kategorie *Feinfühligkeit,* welche mittels Ratingskala erhoben wurde und Intervallskalierung aufweist, wurde der Intraklassenkorrelation-Koeffizient mittels unjustierten zweifaktoriellen Modells berechnet. Das Ergebnis ist in Tabelle 5 dargestellt.

Tabelle 5: Intraklassenkorrelation

	Korrelation innerhalb der Klasse	95%-Konfidenzintervall	
		Untergrenze	Obergrenze
Einzelne Maße	,948	,570	,994

Der Intraklassenkorrelation-Koeffizient für eine/n BeobachterIn beträgt ,948 und kann nach Fleiss, Levin und Panik (2003) als hohe Übereinstimmung interpretiert werden. Dieser Wert liegt in einem Konfidenzintervall, dem Bereich in welchem der wahre Wert mit 95%iger Sicherheit liegt, zwischen ,570 und ,994.

12.2 Präzisierung der Verhaltensbeschreibungen des Beobachtungssystems

Wie bereits, in Kapitel 9.1.1.1 und 9.1.3.1 beschrieben, wurden die Kategorien *Feinfühligkeit* und *Joint Attention* des Beobachtungssystems adaptiert und seien an dieser Stelle zusammengefasst:

Für die Beratungsstichprobe wurde das 2-Minuten-Einheitsintervall der Kategorie *Feinfühligkeit,* in dem der Wechsel von der Bastelsituation zum Freien Spiel erfolgte, aus der Analyse ausgeschlossen. Die Kategorie *Joint Attention* wurde in den beiden Unterkategorien *Aktive Aufrechterhaltung der Joint Attention-Episode auf Handlungsebene* und *Aktive Aufrechterhaltung der Joint Attention-Episode auf verbaler Ebene* präzisiert.

12.3 Untersuchung der Qualität der Interaktion zwischen Mutter und Kind

12.3.1 Deskriptive Analyse der Stichprobe

Im Folgenden wird die Verteilung der Häufigkeiten der Beratungsstichprobe und der unauffälligen Stichprobe beschrieben. Die dargestellten Häufigkeiten sind diejenigen welche nach diversen Prüfungen, siehe Kapitel 12.3.2.1, 12.3.2.2 und 12.3.3.1, in die Berechnungen, zur Untersuchung der Qualität der Interaktion zwischen Mutter und Kind, eingehen.

12.3.1.1 Verteilung der Häufigkeiten in der Beratungsstichprobe

In Tabelle 6 sind die Häufigkeiten der beiden Spielsituationen, Basteln und Freies Spiel, der Beratungsstichprobe veranschaulicht.

Für die Kategorie *Feinfühligkeit* sind die absoluten und relativen Häufigkeiten über die Anzahl und für die Kategorien *Joint Attention* und *Rückmeldung* jeweils die relativen Häufigkeiten über Anzahl und Dauer der Verhaltensweisen angegeben.

Da *Unkodierbar* nicht in die Analysen einging, sind zur Vervollständigung die absoluten Häufigkeiten angegeben. In der Bastelsituation betragen diese in der Kategorie *Feinfühligkeit* 0, in der Kategorie *Joint Attention* 87 und in der Kategorie *Rückmeldung* 27. Im Freien Spiel beträgt *Unkodierbar* in der Kategorie *Feinfühligkeit* 2, in der Kategorie *Joint Attention* 119 und in der Kategorie *Rückmeldung* 19.

Im Vergleich der drei Verhaltensdimensionen zwischen den beiden Spielsituationen, Basteln und Freies Spiel, der Beratungsstichprobe zeigt sich, dass die niedrigste Qualität im mütterlichen feinfühligen Verhalten in beiden Spielsituationen bei *eher geringer Feinfühligkeit* mit 4,72% in der Bastelsituation und 3,42% im Freien Spiel liegt. *Sehr geringe* und *geringe Feinfühligkeit* kommen in beiden Spielsituationen nie vor. Die Häufigkeiten von *eher geringe* bis *eher hohe Feinfühligkeit* steigen in beiden Spielsituationen stetig an, wobei diese zwischen 0,51% und 7,9% in der Bastelsituation höher sind. *Hohe* und *sehr hohe Feinfühligkeit* kommen mit einem Unterschied von 5,18% und 4,52% im Freien Spiel zur Bastelsituation öfter vor, wobei *hohe Feinfühligkeit* in beiden Spielsituationen, mit 33,86% in der Bastelsituation und 39,04% im Freien Spiel, am häufigsten vorkommt.

Die relativen Häufigkeiten in *Joint Attention* sind in beiden Spielsituationen am geringsten in *Aufmerksamkeitswechsel zu einem neuen Spiel*, gefolgt von *keine* und

Aufmerksamkeitslenkung im laufenden Spiel und liegen zwischen 0,03% und 3,02%, wobei diese jeweils über Anzahl und Dauer öfter im Freien Spiel vorkommen. Am dritthäufigsten kommt in beiden Spielsituationen *passive* vor, mit zwischen 11,67% und 27,15%, wobei diese in der Bastelsituation mit einem Unterschied von 4,73% öfter und 9,95% länger auftritt. In *verbale Ebene* liegen die relativen Häufigkeiten über die Anzahl in beiden Spielsituationen über jenen der Dauer, und sind damit in der Bastelsituation am höchsten mit 38,15%, im Vergleich zum Freien Spiel mit 35,14%. Die relativen Häufigkeiten in *Handlungsebene* in der Bastelsituation sind über die Anzahl mit 32,65% niedriger als jene über die Dauer mit 45,20%. Im Freien Spiel betragen die relativen Häufigkeiten über die Anzahl 38,26% und über die Dauer 62,84%.

Negative Rückmeldung kommt im Freien Spiel nie vor und tritt in der Bastelsituation mit 0,65% am seltensten und mit 0,01% am kürzesten auf. *Korrigierende,* gefolgt von *positive Rückmeldung* liegen in den Spielsituationen über die Anzahl zwischen 13,92% und 34,86% und über die Dauer zwischen 0,87% und 3,22% und treten in der Bastelsituation jeweils häufiger auf. *Keine Rückmeldung* kommt in beiden Spielsituationen am häufigsten und längsten vor, wobei diese im Freien Spiel über die Anzahl mit 53,75% und über die Dauer mit 97,75%, um 2,67% bzw. 3,84%, höher als in der Bastelsituation ist.

Tabelle 6: Verteilung der Häufigkeiten (Beratungsstichprobe)

	Basteln		**Freies Spiel**	
	Abs. H. (Anzahl)	**Rel. H. (Anzahl)**	**Abs. H. (Anzahl)**	**Rel. H. (Anzahl)**
Feinfühligkeit				
sehr gering	0	0,00%	0	0,00%
gering	0	0,00%	0	0,00%
eher geringe	6	4,72%	5	3,42%
mittel	25	19,69%	28	19,18%
eher hoch	37	29,13%	31	21,23%
hoch	43	33,86%	57	39,04%
sehr hoch	16	12,60%	25	17,12%
GESAMT	127	100%	146	100%

Fortsetzung Tabelle 6: Verteilung der Häufigkeiten (Beratungsstichprobe)

	Basteln		Freies Spiel	
	Rel. H. (Anzahl)	**Rel. H. (Dauer)**	**Rel. H. (Anzahl)**	**Rel. H. (Dauer)**
Joint Attention				
Handlungsebene	32,65%	45,20%	38,26%	62,84%
verbale Ebene	38,15%	32,32%	35,14%	23,17%
passiv	27,15%	21,62%	22,42%	11,67%
Aufmerksamkeitslenkung im laufenden Spiel	1,56%	0,49%	3,02%	1,34%
Aufmerksamkeitswechsel zu einem neuen Spiel	0,08%	0,03%	0,09%	0,35%
keine	0,41%	0,33%	1,07%	0,63%
GESAMT	100%	100%	100%	100%
Rückmeldung				
positiv	34,86%	3,22%	27,19%	0,87%
korrigierend	13,92%	2,86%	19,06%	1,38%
keine	51,08%	93,91%	53,75%	97,75%
negativ	0,65%	0,01%	0,00%	0,00%
GESAMT	100%	100%	100%	100%

12.3.1.2 Verteilung der Häufigkeiten in der unauffälligen und Beratungsstichprobe (Bastelsituation)

In Tabelle 7 sind die Häufigkeiten der unauffälligen Stichprobe (Svecz, 2010) und zum direkten Vergleich die Häufigkeiten der, im vorhergehenden Kapitel 12.3.1.1 beschriebenen, Bastelsituation der Beratungsstichprobe gegenübergestellt.

Für die unauffällige Stichprobe wird die Kategorie *Feinfühligkeit* in absoluten und relativen Häufigkeiten über die Anzahl und für die Kategorien *Joint Attention* und *Rückmeldung* sind jeweils die relativen Häufigkeiten über Anzahl und Dauer der Verhaltensweisen angegeben.

Da *Unkodierbar* nicht in die Analysen einging sind zur Vervollständigung die absoluten Häufigkeiten angegeben. In der Unauffälligen Stichprobe betrugen diese in der Kategorie *Feinfühligkeit* 3, in der Kategorie *Joint Attention* 79 und in der Kategorie *Rückmeldung* 46.

Im Vergleich über die relativen Häufigkeiten der drei Verhaltensdimensionen zwischen der Beratungsstichprobe und der unauffälligen Stichprobe zeigt sich, dass die niedrigste Qualität im mütterlichen feinfühligen Verhalten in beiden Stichproben bei *eher geringer Feinfühligkeit* mit 4,72% in der Beratungsstichprobe und 0,76% in der unauffälligen Stichprobe liegt. *Sehr geringe* und *geringe Feinfühligkeit* kommen in beiden Stichproben nie vor. Bis einschließlich *hohe Feinfühligkeit* nimmt das Auftreten mütterlicher Feinfühligkeit in beiden Stichproben stetig zu, wobei die relativen Häufigkeiten in der Beratungsstichprobe in jeder Kategorie zwischen 3,96% und 16,66% höher sind. *Sehr hohe Feinfühligkeit* ist jedoch bei der unauffälligen Stichprobe mit 52,27% deutlich höher als in der Beratungsstichprobe mit 12,60%.

Die relativen Häufigkeiten in der Verhaltensdimension *Joint Attention* sind in beiden Stichproben am geringsten in *Aufmerksamkeitslenkung im laufenden Spiel, Aufmerksamkeitswechsel zu einem neuen Spiel* und *keine* wobei diese jeweils über Anzahl und Dauer in der Beratungsstichprobe geringer ausfallen. Die Unterschiede in den 3 Kategorien liegen zwischen 0,52% und 4,1% über die Anzahl und zwischen 0,24% und 1,42% über die Dauer. In *Handlungsebene, verbale Ebene* und *passiv* sind die relativen Häufigkeiten in beiden Stichproben am höchsten und liegen über die Anzahl zwischen 27,15% und 38,15% sowie über die Dauer zwischen 21,62% und 45,20% wobei die geringen Unterschiede zwischen den Stichproben zwischen 4,63% und 5,18% über die Anzahl und zwischen 0,76% und 5,42% über die Dauer liegen.

Die Verhaltensdimension *Rückmeldung* ist in beiden Stichproben annähernd gleichermaßen verteilt. *Negative Rückmeldung* ist am niedrigsten mit zwischen 0,01% und 0,65%, *korrigierende* am zweit niedrigsten, *positive* am dritt niedrigsten und *keine* am höchsten mit einem Unterschied von über 50% über die Anzahl und über 90% über die Dauer im Vergleich zu *negative Rückmeldung*. Die geringen Unterschiede zwischen den beiden Stichproben liegen zwischen 0% und 4,48% über die Anzahl und zwischen 0,09% und 0,96% über die Dauer.

Tabelle 7: Verteilung der Häufigkeiten (Unauffällige und Beratungsstichprobe-Bastelsituation)

	Unauffällige		Beratung	
	Abs. H. (Anzahl)	**Rel. H. (Anzahl)**	**Abs. H. (Anzahl)**	**Rel. H. (Anzahl)**
Feinfühligkeit				
sehr gering	0	0,00%	0	0,00%
gering	0	0,00%	0	0,00%
eher gering	1	0,76%	6	4,72%
mittel	4	3,03%	25	19,69%
eher hoch	21	15,91%	37	29,13%
hoch	37	28,03%	43	33,86%
sehr hoch	69	52,27%	16	12,60%
GESAMT	132	100%	127	100%
	Rel. H. (Anzahl)	**Rel. H. (Dauer)**	**Rel. H. (Anzahl)**	**Rel. H. (Dauer)**
Joint Attention				
Handlungsebene	27,47%	39,78%	32,65%	45,20%
verbale Ebene	33,37%	33,08%	38,15%	32,32%
passiv	31,87%	24,29%	27,15%	21,62%
Aufmerksamkeitslenkung im laufenden Spiel	5,66%	1,91%	1,56%	0,49%
Aufmerksamkeitswechsel zu einem neuen Spiel	0,60%	0,37%	0,08%	0,03%
keine	1,02%	0,57%	0,41%	0,33%
GESAMT	100%	100%	100%	100%
Rückmeldung				
positiv	38,67%	4,18%	34,86%	3,22%
korrigierend	9,44%	1,92%	13,92%	2,86%
keine	51,25%	93,80%	51,08%	93,91%
negativ	0,65%	0,10%	0,65%	0,01%
GESAMT	100%	100%	100%	100%

12.3.2 Untersuchung der Qualität der Interaktion zwischen Mutter und Kind bei Familien mit Beratungsbedarf

12.3.2.1 Bastelsituation

Um zu prüfen, ob das mütterliche Verhalten durch einen möglichen Warming-up Effekt in den ersten beiden Minuten der Videoaufzeichnung beeinflusst wurde, erfolgte ein Vergleich zwischen den ersten beiden Minuten und der verbleibenden Zeit der Bastelsituation.

Da in den Kategorien *Rückmeldung* und *Joint Attention* Normalverteilung nicht gegeben war (siehe Anhang) wurde für diese der Wilcoxon Test, ein parameterfreies Verfahren, durchgeführt, siehe Anhang. Da die Ergebnisse signifikante Unterschiede zwischen den ersten beiden Minuten und der verbleibenden Zeit aufzeigen, wurden die ersten beiden Minuten in den beiden Kategorien aus den weiteren Analysen ausgeschlossen.

Da die Kategorie *Feinfühligkeit* Normalverteilung aufwies (siehe Anhang), wurde zur Analyse eines möglichen Unterschiedes zwischen den beiden Zeitspannen der t-Test für abhängige Stichproben, ein parametrisches Verfahren, berechnet, siehe Anhang. Da die Ergebnisse keinen signifikanten Unterschied zwischen den ersten beiden Minuten und der verbleibenden Zeit aufzeigen, ging die Kategorie *Feinfühligkeit* in die weiteren Analysen einschließlich der ersten beiden Minuten ein.

12.3.2.2 Freies Spiel

Während einer Videoaufzeichnung (Nr. 8) wechselte das beobachtete Kind in den letzten 08:01 (min:sek) vom Freien Spiel zum Basteln. Um zu prüfen ob es einen signifikanten Unterschied zwischen den letzten 08:01 (min:sek) und der verbleibenden Zeit gibt, wurden die beiden Zeitspannen miteinander verglichen.

Aufgrund einer nicht gegebenen Normalverteilung in allen drei Kategorien (siehe Anhang), wurde der Wilcoxon Test, ein parameterfreies Verfahren, durchgeführt (siehe Anhang).

Da die Ergebnisse signifikante Unterschiede zwischen den beiden Zeitspannen in allen drei Kategorien aufzeigen, wurden die letzten 08:01 (min:sek) aus den weiteren Analysen ausgeschlossen.

12.3.2.3 Vergleich Bastelsituation und Freies Spiel

Um die beiden Spielsituationen der Beratungsstichprobe, Basteln und Freies Spiel, zu vergleichen, wurde aufgrund einer nicht gegebenen Normalverteilung in den Kategorien *Rückmeldung* und *Joint Attention* (siehe Anhang) der Friedman Test, ein parameterfreies Verfahren, berechnet.

Für die Kategorie *Feinfühligkeit* wurde aufgrund einer gegebenen Normalverteilung (siehe Anhang), der t-Test, ein parametrisches Verfahren, durchgeführt.

In Tabelle 8 werden die Ergebnisse der Kategorien *Rückmeldung* und *Joint Attention* dargestellt. Die Ergebnisse zeigen einen signifikanten Unterschied in den beiden Spielsituationen über die Dauer in den Verhaltensweisen *positive Rückmeldung* (p=,007) und *passive Aufrechterhaltung der Joint Attention* (p=,007). Aus den Mittleren Rängen ist ersichtlich, dass Mütter ihren Kindern in der Bastelsituation (mit einem Rang von 1,91 im Gegensatz zum Freien Spiel mit einem Rang von 1,09) länger *positive Rückmeldung* geben und *Joint Attention* länger passiv aufrecht halten (mit einem Rang von 1,91 im Gegensatz zum Freien Spiel mit einem Rang von 1,09) als im Freien Spiel.

Tabelle 8: Bastelsituation und Freies Spiel

Kategorie	Anzahl			Dauer		
	Sig.	Mittlerer Rang		Sig.	Mittlerer Rang	
		Basteln	Freies Spiel		Basteln	Freies Spiel
Rückmeldung: keine	,763	1,55	1,45	,366	1,64	1,36
Rückmeldung: positiv	,763	1,55	1,45	***,007***	***1,91***	***1,09***
Rückmeldung: korrigierend	,366	1,36	1,64	,366	1,64	1,36
Rückmeldung: negativ	,317	1,55	1,45	,317	1,55	1,45
Joint Attention: Handlungsebene	,763	1,55	1,45	,132	1,27	1,73
Joint Attention: Lenkung im laufenden Spiel	,257	1,36	1,64	,257	1,36	1,64
Joint Attention: verbale Ebene	,366	1,64	1,36	,366	1,64	1,36
Joint Attention: Wechsel zu einem neuen Spiel	1,000	1,50	1,50	1,000	1,50	1,50
Joint Attention: keine	,655	1,45	1,55	,655	1,45	1,55
Joint Attention: passiv	,366	1,64	1,36	***,007***	***1,91***	***1,09***

In Tabelle 9 sind die Ergebnisse des t-Test, Mittelwert (M), Standardabweichung (s), Standardfehler des Mittelwertes (SE), Konfidenzintervall der Differenz (KI), T-Wert (T), Freiheitsgrade (df) und Signifikanz, angegeben. Die Berechnung des t-Test zeigt einen nicht signifikanten Zusammenhang (p=,558) zwischen den beiden Spielsituationen, Basteln und Freies Spiel, bezüglich der Kategorie *Feinfühligkeit.*

Tabelle 9: Bastelsituation und Freies Spiel (Kategorie *Feinfühligkeit*)

	Gepaarte Differenzen							
				95% KI				
	M	s	SE	Untere	Obere	T	df	Sig. (2-seitig)
Basteln – Freies Spiel	-,11182	,61116	,18427	-,52240	,29876	-,607	10	,558

12.3.3 Vergleich Beratungsstichprobe und Unauffällige Stichprobe

12.3.3.1 Unauffällige Stichprobe

Vor dem Vergleich der beiden Stichproben wurde für die unauffällige Stichprobe, wie für die Bastelsituation der Beratungsstichprobe (Kapitel 12.3.2.1), geprüft, ob das mütterliche Verhalten durch einen möglichen Warming-up Effekt, in den ersten beiden Minuten der Videoaufzeichnung, beeinflusst wurde.

Aufgrund einer nicht gegebenen Normalverteilung in allen drei Kategorien (siehe Anhang) wurde der Wilcoxon Test, ein nichtparametrisches Verfahren, durchgeführt (siehe Anhang).

Da die Ergebnisse signifikante Unterschiede zwischen den ersten beiden Minuten und der restlichen Zeit aufzeigen, wurden die ersten beiden Minuten in allen drei Kategorien aus den weiteren Analysen ausgeschlossen.

12.3.3.2 Vergleich über einzelne Verhaltensweisen

Da für die unauffällige Stichprobe in allen Kategorien keine Normalverteilung gegeben war (siehe Anhang), wurde für den Vergleich zwischen Beratungsstichprobe und unauffälliger Stichprobe das parameterfreie Verfahren, Kruskal Wallis (H-Test), durchgeführt. Die Ergebnisse sind in Tabelle 10 dargestellt.

Tabelle 10: Beratungs- und unauffällige Stichprobe (einzelne Verhaltensweisen)

Kategorie	Anzahl			Dauer		
	Sig.	Mittlerer Rang		Sig.	Mittlerer Rang	
		Beratung	Unauffällige		Beratung	Unauffällige
Rückmeldung: keine	***,005***	***21,36***	***12,11***	***,002***	***22,00***	***11,74***
Rückmeldung: positiv	***,037***	***19,91***	***12,95***	,162	18,45	13,79
Rückmeldung: korrigierend	***,008***	***21,09***	***12,26***	***,017***	***20,55***	***12,58***
Rückmeldung: negativ	,967	15,45	15,53	,836	15,27	15,63
Joint Attention: Handlungsebene	***,000***	***22,91***	***11,21***	***,019***	***20,45***	***12,63***
Joint Attention: Lenkung im laufenden Spiel	,260	13,18	16,84	,242	13,09	16,89
Joint Attention: verbale Ebene	***,005***	***21,45***	***12,05***	,055	19,55	13,16
Joint Attention: Wechsel zu einem neuen Spiel	,127	13,00	16,95	,103	12,82	17,05
Joint Attention: keine	,867	15,82	15,32	,584	16,55	14,89
Joint Attention: passiv	***,013***	***20,73***	***12,47***	***,045***	***19,73***	***13,05***
Feinfühligkeit	***,010***	***10,05***	***18,66***			

Aus den Signifikanzen und Mittleren Rängen, Tabelle 10, ist ersichtlich, dass Mütter der Beratungsstichprobe, im Vergleich zu Müttern der unauffälligen Stichprobe, ihren Kindern signifikant öfter (p=,005) und länger (p=,002) *keine* und öfter *positive* (p=,037) sowie öfter (p=,008) und länger (p=,017) *korrigierende Rückmeldung* geben.

Des weiteren halten Mütter der Beratungsstichprobe, im Vergleich zu Müttern der unauffälligen Stichprobe, *Joint Attention* signifikant öfter (p=,000) und länger (p=,019) auf *Handlungsebene*, öfter (p=,005) sowie knapp nicht signifikant länger (p=,055) auf *verbaler Ebene* und öfter (p=,013) und länger (p=,045) *passiv* aufrecht.

Mütter der unauffälligen Stichprobe zeigen signifikant öfter *feinfühliges* Verhalten (p=,010) als Mütter der Beratungsstichprobe.

12.3.3.3 Vergleich über zusammengefasste Verhaltensweisen

Die beiden Stichproben wurden auch in den zusammengefassten Verhaltensweisen der Kategorien *Rückmeldung* und *Joint Attention* nach Aigner (2004) in positive bzw. erwünschte und negative bzw. unerwünschte Verhaltensweisen, siehe Kapitel 9.1.4, verglichen. Da die Kategorie *Feinfühligkeit* anhand des Mittelwertes über die absoluten Häufigkeiten berechnet wurde, scheint diese in an dieser Stelle nicht auf.

Aus den Signifikanzen und Mittleren Rängen, Tabelle 11, ist ersichtlich, dass Mütter der Beratungsstichprobe im Vergleich zu Müttern der unauffälligen Stichprobe ihren Kindern signifikant öfter (p=,013) und länger (p=,028) *positive Rückmeldung* geben sowie signifikant öfter (p=,002) und länger (p=,002) *positive Joint Attention* aufrecht erhalten. Knapp nicht signifikant öfter (p=,086) halten Mütter der unauffälligen Stichprobe *negative Joint Attention* aufrecht als Mütter der Beratungsstichprobe.

Tabelle 11: Beratungs- und unauffällige Stichprobe (zusammengefasste Kategorien)

Zusammengefasste Kategorie	Anzahl			Dauer		
	Sig.	Mittlerer Rang		Sig.	Mittlerer Rang	
		Beratung	Unauffällige		Beratung	Unauffällige
Rückmeldung: positiv	***,013***	***20,73***	***12,47***	***,028***	***20,14***	***12,82***
Rückmeldung: negativ	,967	15,45	15,53	,836	15,27	15,63
Joint Attention: positiv	***,002***	***22,00***	***11,74***	***,002***	***22,18***	***11,63***
Joint Attention: negativ	,086	11,91	17,58	,151	12,50	17,24

12.3.4 Untersuchung der Validität des Beobachtungssystems am Entwicklungsstand der Kinder

Die einzelnen Verhaltensweisen der 3 Kategorien wurden in positive bzw. erwünschte und negative bzw. unerwünschte Verhaltensweisen, nach Aigner (2004), siehe Kapitel 9.1.4, zusammengefasst. Die Subskalen des WET (Kastner-Koller & Deimann, 2002) wurden in Funktionsbereiche zusammengefasst, siehe Kapitel 9.2.

Die Berechnung erfolgte mit einer Spearman-Korrelation, jeweils für die Bastelsituation und das Freie Spiel der Beratungsstichprobe. Die Ergebnisse werden nun vorgestellt.

12.3.4.1 Bastelsituation

Aus Tabelle 12 sind die Ergebnisse (Korrelationskoeffizienten und Signifikanzen, einseitig) der Bastelsituation, errechnet mit einer Spearman-Korrelation, zu entnehmen.

In den Kategorien *Feinfühligkeit* und *Rückmeldung (positive und negative)* zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge mit den WET-Funktionsbereichen. Jedoch korreliert *positive Rückmeldung* knapp nicht signifikant über die Anzahl (p=,057, r=,503) und Dauer (p=,082, r=,452) sowie *negative Rückmeldung* über die Anzahl (p=,081, r=,453) und Dauer (p=,081, r=,453) mit dem WET-Funktionsbereich *Sozial-emotionale Entwicklung.* Aufgrund der geringen Dauer und Anzahl der Beobachtungen in *Negative Rückmeldung* wurden die Korrelationen mit den WET-Funktionsbereichen *Visumotorik/Visuelle Wahrnehmung, Kognitive Entwicklung* und *Sprache* nicht berechnet.

Positive Joint Attention korreliert signifikant positiv über die Anzahl (p=,008, r=,733) und knapp nicht signifikant über die Dauer (p=,088, r=,496) mit dem WET-Funktionsbereich *Motorik.* D. h. je öfter Mütter positive Joint Attention aufrecht erhalten, desto höher ist die motorische Entwicklung der Kinder. Des weiteren korreliert positive Joint Attention knapp nicht signifikant über die Dauer mit dem WET-Funktionsbereich *Sprache* (p=,057, r=,563).

Ebenso korreliert *negative Joint Attention* knapp nicht signifikant über die Dauer mit dem WET-Funktionsbereich *Sprache* (p=,064, r=-,547) sowie über die Anzahl mit dem WET-Funktionsbereich *Kognitive Entwicklung* (p=,064, r=-,546). *Negative Joint Attention* korreliert signifikant negativ über die Anzahl mit dem WET-Funktionsbereich *Sprache* (p=,011, r=-,747) sowie signifikant negativ über die Anzahl (p=,006, r=-,727) und Dauer

(p=,015, r=-,653) mit dem WET-Funktionsbereich *Lernen und Gedächtnis*. D. h. je öfter Mütter negative Joint Attention aufrecht erhalten, desto geringer ist die Entwicklung des visuell-räumlichen und phonologischen Speichers sowie die sprachliche Begriffsbildung und das Verständnis für grammatikalische Strukturformen der Kinder. Je länger Mütter negative Joint Attention aufrecht erhalten, desto geringer ist die Entwicklung des visuell-räumlichen und phonologischen Speichers.

Tabelle 12: WET-Funktionsbereiche - zusammengefasste Kategorien (Bastelsituation)

Bastelsituation		**Rückmeldung: positiv**		**Rückmeldung: negativ**		**Feinfühligkeit**
		Anzahl	**Dauer**	**Anzahl**	**Dauer**	
Motorik	**Korr.koeff.**	,168	,185	-,483	-,483	,000
	Sig.	,333	,322	,094	,094	,500
Visumotorik/ Visuelle Wahrnehmung	**Korr.koeff.**	-,059	-,303	.	.	,319
	Sig.	,441	,215	.	.	,201
Lernen und Gedächtnis	**Korr.koeff.**	,005	,115	-,201	-,201	,339
	Sig.	,495	,369	,277	,277	,154
Kognitive Entwicklung	**Korr.koeff.**	,176	,050	.	.	,418
	Sig.	,326	,449	.	.	,131
Sprache	**Korr.koeff.**	,387	,371	.	.	,395
	Sig.	,152	,163	.	.	,147
Sozial-emotionale Entwicklung	**Korr.koeff.**	*,503*	*,452*	*,453*	*,453*	,394
	Sig.	*,057*	*,082*	*,081*	*,081*	,116

Fortsetzung Tabelle 12: WET-Funktionsbereiche - zusammengefasste Kategorien (Bastelsituation)

		Joint Attention: positiv		Joint Attention: negativ	
		Anzahl	**Dauer**	**Anzahl**	**Dauer**
Motorik	**Korr.koeff.**	***,733***	*,496*	-,275	-,128
	Sig.	***,008***	*,088*	,237	,371
Visumotorik/Visuelle Wahrnehmung	**Korr.koeff.**	-,084	,084	-,434	-,347
	Sig.	,415	,415	,122	,181
Lernen und Gedächtnis	**Korr.koeff.**	,059	,403	***-,727***	***-,653***
	Sig.	,431	,110	***,006***	***,015***
Kognitive Entwicklung	**Korr.koeff.**	,251	,343	*-,546*	-,328
	Sig.	,258	,183	*,064*	,195
Sprache	**Korr.koeff.**	,387	*,563*	***-,747***	*-,547*
	Sig.	,152	*,057*	***,011***	*,064*
Sozial-emotionale Entwicklung	**Korr.koeff.**	-,188	,059	-,033	-,084
	Sig.	,291	,431	,462	,403

12.3.4.2 Freies Spiel

Aus Tabelle 13 sind die Ergebnisse (Korrelationskoeffizienten und Signifikanzen, einseitig) des Freien Spiels, errechnet mit einer Spearman-Korrelation, zu entnehmen.

In der Kategorie *positive Rückmeldung* zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge mit den WET-Funktionsbereichen. Da im Freien Spiel keine *negative Rückmeldung* beobachtet wurde, scheint diese Kategorie an dieser Stelle nicht auf.

Positive Joint Attention korreliert signifikant positiv über die Anzahl (p=,040, r=,613) und Dauer (p=,045, r=,597) mit dem WET-Funktionsbereich *Visumotorik/Visuelle Wahrnehmung* sowie signifikant positiv über die Anzahl (p=,012, r=,736) und Dauer (p=,008, r=,770) mit dem WET-Funktionsbereich *Kognitive Entwicklung*. D.h. je öfter und länger Mütter im Freien Spiel positive Joint Attention aufrecht erhalten, desto höher ist die visumotorische

Koordination und die differenzierte Raum-Lage-Wahrnehmung sowie die kognitive Entwicklung der Kinder.

Negative Joint Attention korreliert signifikant negativ mit dem WET-Funktionsbereich *Lernen und Gedächtnis* über die Anzahl (p=,020, r=-,603) und Dauer (p=,023, r=-,611). D. h. je öfter und länger Mütter negative Joint Attention aufrechterhalten, desto geringer ist die Entwicklung des visuell-räumlichen und phonologischen Speichers der Kinder.

Feinfühligkeit korreliert knapp nicht signifikant mit dem WET-Funktionsbereich *Sozial-emotionale Entwicklung* (p=,063, r=,491).

Tabelle 13: WET-Funktionsbereiche - zusammengefasste Kategorien (Freies Spiel)

Freies Spiel		**Rückmeldung: positiv**		**Joint Attention: positiv**		**Joint Attention: negativ**		**Feinfühligkeit**
		Anzahl	Dauer	Anzahl	Dauer	Anzahl	Dauer	
Motorik	**Korr.koeff.**	-,143	-,105	,202	,042	-,174	-,282	-,051
	Sig.	,357	,394	,302	,458	,327	,231	,449
Visumotorik/ Visuelle Wahrnehmung	**Korr.koeff.**	-,134	-,080	***,613***	***,597***	-,013	,031	,261
	Sig.	,365	,419	***,040***	***,045***	,487	,469	,249
Lernen und Gedächtnis	**Korr.koeff.**	-,261	-,300	-,252	-,096	***-,603***	***-,611***	,064
	Sig.	,219	,185	,228	,390	***,025***	***,023***	,426
Kognitive Entwicklung	**Korr.koeff.**	,134	,202	***,736***	***,770***	,093	,109	,234
	Sig.	,366	,302	***,012***	***,008***	,406	,390	,272
Sprache	**Korr.koeff.**	,050	,021	,429	,387	-,157	-,179	,387
	Sig.	,449	,479	,125	,152	,344	,322	,152
Sozial-emotionale Entwicklung	**Korr.koeff.**	,311	,087	-,046	,064	,260	,230	*,491*
	Sig.	,176	,400	,447	,426	,220	,249	*,063*

12.3.4.3 Gesamtstichprobe – *Feinfühligkeit*

Da es zwischen den beiden Spielsituationen, Bastelsituation und Freies Spiel, keinen signifikanten Unterschied in der Kategorie *Feinfühligkeit* gibt, wurden die Spielsituationen zu einer Gesamtstichprobe zusammengefasst. Tabelle 14 zeigt die, anhand einer Spearman-Korrelation berechneten, Zusammenhänge mit den WET-Funktionsbereichen welche, wie in den einzelnen Spielsituationen, durchwegs nicht signifikant sind. Wie im Freien Spiel zeigt sich ein knapp nicht signifikanter Zusammenhang zwischen Feinfühligkeit und dem WET-Funktionsbereich *Sozial-emotionale Entwicklung* (p=,086, r=,444).

Tabelle 14: WET-Funktionsbereiche - Gesamtstichprobe (Kategorie *Feinfühligkeit*)

Feinfühligkeit		
Motorik	**Korr.koeff.**	-,025
	Sig.	,475
Visumotorik/Visuelle Wahrnehmung	**Korr.koeff.**	,227
	Sig.	,279
Lernen und Gedächtnis	**Korr.koeff.**	,160
	Sig.	,319
Kognitive Entwicklung	**Korr.koeff.**	,318
	Sig.	,202
Sprache	**Korr.koeff.**	,328
	Sig.	,195
Sozial-emotionale Entwicklung	***Korr.koeff.***	*,444*
	Sig.	*,086*

12.3.4.3.1 Spannweite *Feinfühligkeit* und WET-Funktionsbereiche

Die Spannweite des mütterlichen Verhaltens in der Kategorie *Feinfühligkeit* der Gesamtstichprobe liegt mit einem Mittelwert von 2,36 und einer Varianz von ,855 zwischen einem Minimum von 1 und einem Maximum von 4 Kategorien. D. h. die Mütter schwanken in ihrem feinfühligen Verhalten zwischen zwei und vier Kategorien und zwar durchgängig, ohne Kategorien zu überspringen.

Anhand des parameterfreien Verfahrens U-Test (Mann-Whitney), wurde der Zusammenhang zwischen der Spannweite in der Kategorie *Feinfühligkeit* und der WET-Funktionsbereiche berechnet.

Die Ergebnisse, Tabelle 15, zeigen einen signifikanten Zusammenhang zum Einen im WET-Funktionsbereich *Lernen und Gedächtnis* (p=,008) mit einem mittleren Rang von 8,17 und einem durchschnittlichen C-Wert im WET von 6,08 in der engen Spannweite (1 und 2 Kategorien) sowie einem mittleren Rang von 3,40 und einem durchschnittlichen C-Wert im WET von 2,90 in der weiten Spannweite (3 und 4 Kategorie) und zum Anderen im WET-Funktionsbereich *Sprache* (p=,042) mit einem mittleren Rang von 6,75 und einem durchschnittlichen C-Wert im WET von 5,38 in der engen Spannweite sowie einem mittleren Rang von 3,60 und einem durchschnittlichen C-Wert im WET von 3,50 in der weiten Spannweite. D. h. Kinder, deren Mütter in ihrem feinfühligen Verhalten eine enge Spannweite besitzen, weisen eine höhere Entwicklung im visuell-räumlichen und phonologischen Speicher sowie in der sprachlichen Begriffsbildung und im Verständnis für grammatikalische Strukturformen auf als Kinder von Müttern mit einer weiten Spannweite.

Tabelle 15: WET-Funktionsbereiche - Spannweite (Feinfühligkeit)

WET-Funktions-bereich	**Mann-Whitney -U**	**Z**	**Sig.**	**mittlerer Rang und durchschnittl. C-Wert**				**Rangsumme**	
				eng (1,2)	**C**	**weit (3,4)**	**C**	**eng (1,2)**	**weit (3,4)**
Motorik	8,000	-,494	,621	4,60	3,70	5,50	4,25	23,00	22,00
Visumotorik/ Visuelle Wahrnehmung	5,000	-1,235	,217	6,00	5,60	3,75	4,00	30,00	15,00
Lernen und Gedächtnis	2,000	-2,39	***,008***	***8,17***	***6,08***	***3,40***	***2,90***	***49,00***	***17,00***
Kognitive Entwicklung	5,500	-1,107	,268	5,90	5,78	3,88	4,15	29,50	15,50
Sprache	3,000	-1,729	***,042***	***6,75***	***5,38***	***3,60***	***3,50***	***27,00***	***18,00***
Sozial-emotionale Entwicklung	10,000	-,919	,358	6,83	4,50	5,00	3,50	41,00	25,00

13 Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, die Qualität der Interaktion zwischen Mutter und Kind anhand des Beobachtungssystems INTAKT (Aigner, 2004, 2005; Svecz, 2010; Hirschmann et al., 2011), nach vergangenen Studien bei Pflegemüttern und leiblichen Müttern in Jugendamtsbetreuung (Aigner, 2004) sowie unauffälligen leiblichen Müttern (Svecz, 2010), erstmals bei Familien mit Beratungsbedarf zu untersuchen.

Die Analyse der Testgütekriterien des Beobachtungsystems, Objektivität und Reliabilität, anhand der ermittelten Beobachterübereinstimmung der kodierten Videoaufzeichnungen mittels Kappa-Koeffizienten, ergab eine annehmbare bis gute Beobachterübereinstimmung für jede der drei Verhaltensdimensionen, *Feinfühligkeit*, *Rückmeldung* und *Joint Attention*, des Beobachtungssystems. Für die Verhaltensdimension *Feinfühligkeit* wurde zusätzlich eine Intraklassenkorrelation berechnet, welche eine hohe Beobachterübereinstimmung ergibt. Aus diesen Ergebnissen ist auf eine annehmbare Objektivität und Reliabilität des Beobachtungssystems zu schließen, welche sich mit den Ergebnissen der Untersuchung von Svecz (2010) decken, die ebenfalls im Vergleich zur Untersuchung von Aigner (2004) in allen drei Verhaltensdimensionen zu höheren Beobachterübereinstimmungen kam.

Im Zuge der Beschäftigung mit dem Beobachtungssystem, wurden weitere Präzisierungen der Verhaltensbeschreibungen, im speziellen der Verhaltensdimension *Joint Attention*, vorgenommen und damit zur weiteren Entwicklung des Beobachtungssystems beigetragen.

Da es für die Bearbeitung der beiden Spielsituationen der Beratungsstichprobe, Basteln und Freies Spiel, keine Zeitbegrenzung gab variiert die Länge der Videoaufzeichnungen sehr stark. Die Bastelsituation dauert zwischen 10:05 (min:sek) und 43:35 (min:sek) und das Freie Spiel zwischen 11:11 (min:sek) und 1:18:23 (h:min:sek). Daher wurden die beiden Stichproben zum direkten Vergleich anhand der relativen Häufigkeiten über die drei Verhaltensdimensionen (*Feinfühligkeit* über die Anzahl und *Joint Attention* sowie *Rückmeldung*, jeweils über Anzahl und Dauer) einander gegenübergestellt. Im Vergleich zwischen den beiden Spielsituationen zeigt sich, dass die niedrigste Qualität im mütterlichen feinfühligen Verhalten in beiden Spielsituationen bei *eher geringe Feinfühligkeit* mit 4,72% in der Bastelsituation und mit 3,42% im Freien Spiel liegt. *Sehr geringe* und *geringe Feinfühligkeit* kommen in beiden Spielsituationen nie vor. Die Häufigkeiten von *eher geringe* bis *eher hohe Feinfühligkeit* steigen in beiden Spielsituationen stetig an, wobei diese zwischen

0,51% und 7,9% in der Bastelsituation höher sind. *Hohe* und *sehr hohe Feinfühligkeit* kommen mit einem Unterschied von 5,18% und 4,52% im Freien Spiel zur Bastelsituation öfter vor, wobei *hohe Feinfühligkeit* in beiden Spielsituationen, mit 33,86% in der Bastelsituation und mit 39,04% im Freien Spiel, am häufigsten vorkommt.

Die relativen Häufigkeiten in *Joint Attention* sind in beiden Spielsituationen am geringsten in *Aufmerksamkeitswechsel zu einem neuen Spiel,* gefolgt von *keine* und *Aufmerksamkeitslenkung im laufenden Spiel* und liegen zwischen 0,03% und 3,02%, wobei diese jeweils öfter über Anzahl sowie Dauer im Freien Spiel vorkommen. Am dritthäufigsten kommt in beiden Spielsituationen *passive* vor, mit relativen Häufigkeiten zwischen 11,67% und 27,15%, wobei diese in der Bastelsituation mit einem Unterschied von 4,73% öfter und 9,95% länger auftritt. In *verbale Ebene* sind die relativen Häufigkeiten über die Anzahl in beiden Spielsituationen höher als jene über die Dauer und sind in der Bastelsituation am höchsten mit 38,15%, im Vergleich zum Freien Spiel mit 35,14%. Die relativen Häufigkeiten in *Handlungsebene* in der Bastelsituation sind über die Anzahl mit 32,65% niedriger als jene über die Dauer mit 45,20%. Im Freien Spiel betragen die relativen Häufigkeiten über die Anzahl 38,26% und über die Dauer 62,84%. Ein Grund warum Mütter in der Bastelsituation weniger *Joint Attention auf Handlungsebene* und häufiger *passive* zeigen, könnte sein, dass sich die Mütter in der Bastelsituation mehr zurückzunehmen und den Kindern die Erledigung der gestellten Aufgabe überlassen und im Freien Spiel mehr Möglichkeiten sehen, sich aktiv einzubringen.

Negative Rückmeldung kommt im Freien Spiel nie vor und tritt in der Bastelsituation mit 0,65% am seltensten und mit 0,01% am kürzesten auf. *Korrigierende,* gefolgt von *positive Rückmeldung* liegen in den Spielsituationen über die Anzahl zwischen 13,92% und 34,86% und über die Dauer zwischen 0,87% und 3,22% und treten in der Bastelsituation jeweils häufiger auf. Dies könnte daran liegen, dass Mütter ihren Kindern in der Bastelsituation, welche zum Teil anspruchsvolle Anforderungen, wie z.B. Ausschneiden oder Kleben, an die Kinder stellt, mehr Hilfestellungen sowie Lob bei Erledigung einer Aufgabe geben. *Keine Rückmeldung* kommt in beiden Spielsituationen mit Abstand am häufigsten und längsten vor, wobei diese im Freien Spiel über die Anzahl mit 53,75% und über die Dauer mit 97,75% um 2,67% bzw. 3,84% höher als in der Bastelsituation ist. Der Grund warum Mütter ihren Kindern besonders häufig *keine Rückmeldung* geben, könnte darin liegen, dass die Kinder in ihren Augen die meiste Zeit bezüglich ihrem Leistungsniveau anspruchslose bzw.

mittelschwere Aufgaben bewältigen und sie es deshalb nicht für nötig halten ihren Kindern Rückmeldung zu geben.

Da sich die Videos der Beratungsstichprobe und der unauffälligen Stichprobe signifikant in ihrer Länge unterscheiden wurden zum Vergleich der beiden Stichproben die relativen Häufigkeiten der drei Verhaltensdimensionen herangezogen. Dabei zeigt sich, dass die niedrigste Qualität im mütterlichen feinfühligen Verhalten in beiden Stichproben bei *eher geringer Feinfühligkeit* mit 4,72% in der Beratungsstichprobe und 0,76% in der unauffälligen Stichprobe liegt. Womöglich neigen Mütter der Beratungsstichprobe eher dazu, ungeduldig und gereizt auf die Art und Weise der kindlichen Bewältigung der Bastelaufgabe zu reagieren, was der Fall sein kann, wenn die Kinder die Aufgabe, in den Augen der Mütter, nicht zufriedenstellend erfüllen. *Sehr geringe* und *geringe Feinfühligkeit* kommen in beiden Stichproben nie vor. Bis einschließlich *hohe Feinfühligkeit* nimmt das Auftreten mütterlicher Feinfühligkeit in beiden Stichproben stetig zu, wobei die relativen Häufigkeiten in der Beratungsstichprobe in jeder Kategorie zwischen 3,96% und 16,66% höher sind. *Sehr hohe Feinfühligkeit* ist jedoch bei der unauffälligen Stichprobe mit 52,27% deutlich höher als in der Beratungsstichprobe mit 12,60%. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Ergebnissen anderer Studien (Kelley & Jennings, 2003; Dallaire & Weinraub, 2005; Niccols & Feldman, 2006; Hall et al., 2008) in welchen Mütter von verhaltensunauffälligen Kindern eher feinfühliges Verhalten zeigen als Mütter von verhaltensauffälligen Kindern.

Die relativen Häufigkeiten in der Verhaltensdimension *Joint Attention* sind in beiden Stichproben am geringsten in *Aufmerksamkeitslenkung im laufenden Spiel, Aufmerksamkeitswechsel zu einem neuen Spiel* und *keine,* wobei diese jeweils über Anzahl und Dauer in der Beratungsstichprobe geringer ausfallen. Die geringen Unterschiede in den 3 Kategorien liegen zwischen 0,52% und 4,1% über die Anzahl und zwischen 0,24% und 1,42% über die Dauer. In *Handlungsebene, verbale Ebene* und *passiv* sind die relativen Häufigkeiten in beiden Stichproben am höchsten und liegen über die Anzahl zwischen 27,15% und 38,15% sowie über die Dauer zwischen 21,62% und 45,20%, wobei sich die beiden Stichproben geringfügig unterscheiden, mit zwischen 4,63% und 5,18% über die Anzahl und zwischen 0,76% und 5,42% über die Dauer. Damit zeigt sich, dass Mütter der beiden Stichproben eher dazu tendieren, sich nach Aigner (2004) positiv bzw. aus entwicklungspsychologischer Sicht erwünscht zu verhalten, da die deutlich seltener auftretenden Kategorien *Aufmerksamkeitslenkung im laufenden Spiel, Aufmerksamkeitswechsel zu einem neuen Spiel*

und *keine* zu negativen bzw. unerwünschten Verhalten und die deutlich häufiger auftretenden Kategorien *Handlungsebene, verbale Ebene* und *passiv* zu positiven bzw. erwünschten Verhalten zählen.

Die Verhaltensdimension *Rückmeldung* ist in beiden Stichproben annähernd gleichermaßen verteilt. *Negative Rückmeldung* tritt am seltensten mit zwischen 0,01% und 0,65% auf, *korrigierende* am zweit niedrigsten, *positive* am dritt niedrigsten und *keine* am höchsten, mit einem Unterschied von über 50% über die Anzahl und über 90% über die Dauer, im Vergleich zur *negativen Rückmeldung*. Die beiden Stichproben unterscheiden sich geringfügig zwischen 0% und 4,48% über die Anzahl und zwischen 0,09% und 0,96% über die Dauer. Wie im Vergleich zwischen den beiden Spielsituationen der Beratungsstichprobe könnte der Grund warum Mütter ihren Kindern besonders häufig *keine Rückmeldung* geben darin liegen, dass die Kinder in ihren Augen die meiste Zeit bezüglich ihres Leistungsniveaus anspruchslose bzw. mittelschwere Aufgaben bewältigen und sie es deshalb nicht für nötig halten ihren Kindern Rückmeldung zu geben.

In der Qualität der Interaktion zwischen Mutter und Kind bei Familien mit Beratungsbedarf zeigen sich zwischen den beiden Spielsituationen, Basteln und Freies Spiel, im Bezug auf die Verhaltensdimension *Feinfühligkeit* (berechnet über den Mittelwert) keine signifikanten Unterschiede, d. h. die Mütter verhalten sich in beiden Spielsituationen gleichermaßen feinfühlig. Bezüglich der beiden Verhaltensdimensionen *Joint Attention* und *Rückmeldung* (berechnet über die relativen Häufigkeiten, jeweils über Anzahl und Dauer) zeigen sich zwischen den beiden Spielsituationen jedoch signifikante Unterschiede. Zum Einen geben Mütter ihren Kindern in der Bastelsituation länger *positive Rückmeldung*. Dies könnte daran liegen, dass die Bearbeitung der gestellten Anforderungen in der Bastelsituation, wie Ausschneiden, Kleben, etc., die Mütter eher dazu animiert, die Kinder für die erarbeiteten Aufgaben zu loben als im Freien Spiel, bei dem es darum geht, laut Instruktion, *„gemeinsam zu spielen"*. Zum Anderen halten Mütter in der Bastelsituation *Joint Attention*-Episoden länger *passiv* aufrecht als im Freien Spiel. Der Grund dafür könnte darin liegen, dass der Aufforderungscharakter zu einer gemeinsamen Interaktion im Freien Spiel größer ist und Mütter dazu tendieren sich in der Bastelsituation zurückzunehmen und den Kindern die Erledigung der gestellten Aufgabe überlassen.

Im Vergleich der Bastelsituationen zwischen der Beratungsstichprobe der vorliegenden Untersuchung und der unauffälligen Stichprobe (Svecz, 2010) zeigen Mütter der unauffälligen

Stichprobe signifikant öfter *feinfühliges* Verhalten als Mütter der Beratungsstichprobe. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Ergebnissen anderer Studien (Kelley & Jennings, 2003; Dallaire & Weinraub, 2005; Niccols & Feldman, 2006; Hall et al., 2008), in welchen Mütter von verhaltensunauffälligen Kindern eher feinfühliges Verhalten zeigen als Mütter von verhaltensauffälligen Kindern mit entwicklungspsychologischen Beratungsbedarf.

Im Vergleich zur unauffälligen Stichprobe, geben Mütter der Beratungsstichprobe ihren Kindern signifikant öfter und länger *keine,* öfter *positive* sowie öfter und länger *korrigierende Rückmeldung*. Auch im Vergleich über die zusammengefassten Verhaltensweisen in positive bzw. erwünschte und negative bzw. unerwünschte nach Aigner (2004) geben Mütter der Beratungsstichprobe ihren Kindern im Vergleich zu unauffälligen Müttern signifikant öfter und länger *positive Rückmeldung*. Somit weisen Mütter aus Familien mit Beratungsbedarf im Vergleich zu unauffälligen Müttern eine höhere Qualität in Rückmeldung auf. Diese Ergebnisse stehen im Gegensatz zu jenen anderer Studien (Haley & Stansbury, 2003; Franiek & Reichle, 2007; Lahey et al., 2008), welche einen Zusammenhang zwischen geringer Qualität in mütterlicher Rückmeldung und kindlichen Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Desweiteren halten Mütter der Beratungsstichprobe *Joint Attention* signifikant öfter und länger auf *Handlungsebene,* knapp nicht signifikant länger (p=,055) auf *verbaler Ebene* sowie signifikant öfter und länger *passiv* aufrecht. Im Vergleich über die zusammengefassten Verhaltensweisen in positive bzw. erwünscht und negative bzw. unerwünschte nach Aigner (2004) halten Mütter der Beratungsstichprobe im Vergleich zu unauffälligen Müttern *positive Joint Attention* signifikant öfter und länger aufrecht. Knapp nicht signifikant öfter (p=,086) halten Mütter der unauffälligen Stichprobe *negative Joint Attention* öfter aufrecht als Mütter der Beratungsstichprobe. Somit zeigen die Ergebnisse, dass Mütter aus Familien mit Beratungsbedarf im Vergleich zu unauffälligen Müttern eine höhere Qualität in *Joint Attention* aufweisen. Die Ergebnisse stehen damit im Gegensatz zu jenen anderer Studien (Perez & Gauvain, 2005; Yazbek & D'Entremont, 2006; Franiek & Reichle, 2007), welche einen Zusammenhang zwischen geringer mütterlicher Qualität in Joint Attention und kindlichen Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Ein Grund für die unterschiedlichen Ergebnisse in der aktuellen und jenen anderer Studien könnte in den unterschiedlichen Beratungsanlässen liegen, welche in der Beratungsstichprobe nicht kindliche Verhaltensauffälligkeiten sondern Abklärungen zur kindlichen Entwicklung sind. Ein Grund warum Mütter der Beratungsstichprobe eine höhere Qualität in *Rückmeldung* und *Joint Attention* aufweisen als

Mütter der unauffälligen Stichprobe könnte die durch die entwicklungspsychologische Beratung gegebene Unterstützung und Information bezüglich eines angemessenen Interaktionsverhaltens sein. Es wäre auch vorstellbar, dass Mütter der Beratungsstichprobe, aufgrund der speziellen Bedürfnisse ihrer Kinder, bereits vor Besuch der Beratung über eine angemessene bzw. hohe Qualität in ihrem Interaktionsverhalten verfügen und deshalb höhere Werte erzielen. Ebenfalls zu berücksichtigen wäre der Vorstellungsgrund in der Beratung. Da sich die Familien diesbezüglich unterscheiden (bei 2 Kindern ist dieser die Abklärung einer frühzeitigen Einschulung, bei 8 Kindern eine Entwicklungsabklärung und bei einem Kind die Abklärung einer Entwicklungsverzögerung), sollte der Vorstellungsgrund in zukünftigen Studien differenziert in Zusammenhang mit dem Interaktionsverhalten der Mütter betrachtet werden. Dazu wäre allerdings eine größere Stichprobe erforderlich, da durch die geringe Größe der Beratungsstichprobe (N=11) keine repräsentativen Aussagen getroffen werden können.

In den vorangegangenen Untersuchungen zur Qualität der Mutter-Kind-Interaktion von Svecz (2010) und Aigner (2004) zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Müttern in Jugendamtsbetreuung und Pflegemüttern, jedoch wurden Pflegemütter generell positiver eingeschätzt. Die Qualität der Interaktion lag in der Studie von Svecz (2010) in allen drei Verhaltensdimensionen bei unauffälligen Müttern signifikant höher als bei Müttern in Jugendamtsbetreuung sowie in der Verhaltensdimension *Joint Attention* signifikant höher als bei Pflegemüttern. In der Studie von Aigner (2004) zeigten sich zwischen Müttern in Jugendamtsbetreuung und Pflegemüttern keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Qualität der Mutter-Kind-Interaktion. Es konnte jedoch festgestellt werden, dass Mütter in Jugendamtsbetreuung öfter zu *negativer Rückmeldung* und weniger *Feinfühligkeit* tendierten als Pflegemütter. Somit weisen, unter Einbezug der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, Mütter der unauffälligen Stichprobe eine signifikant höhere Qualität in *Feinfühligkeit* auf als Mütter in Jugendamtsbetreuung und Mütter der Beratungsstichprobe. Andererseits weisen Mütter aus Familien mit Beratungsbedarf eine höhere Qualität in *Rückmeldung* und *Joint Attention* als unauffällige Mütter auf und somit eine höhere Qualität in *Rückmeldung* und *Joint Attention* als Mütter in Jugendamtsbetreuung und eine höhere Qualität in *Joint Attention* als Pflegemütter auf.

Die Untersuchung des Testgütekriterium Validität des Beobachtungssystems erfolgte am Entwicklungsstand der Kinder, gemessen mit dem Wiener Entwicklungstest (Kastner-Koller

& Deimann, 2002), anhand der zusammengefassten Verhaltensweisen. Weder in der Bastelsituation noch im Freien Spiel zeigen sich signifikante Zusammenhänge in der Verhaltensdimension *Feinfühligkeit* und den WET-Funktionsbereichen. Somit können die Ergebnisse anderer Studien (Volland & Trommsdorff, 2003; Ereky-Stevens, 2008; Leerkes et al., 2009; Kötter et al., 2010) welche einen Zusammenhang zwischen mütterlicher Feinfühligkeit und einer hohen kindlichen sozial-emotionalen Entwicklung aufzeigen, nicht bestätigt werden. Es zeigt sich jedoch, dass eine enge Spannweite (über 1 bis 2 Kategorien) in der mütterlichen *Feinfühligkeit* über die Gesamtstichprobe signifikant positiv mit dem WET-Funktionsbereichen *Lernen und Gedächtnis* sowie *Sprache* korreliert. D. h. Kinder, deren Mütter in ihrem feinfühligen Verhalten nur gering schwanken, verfügen über einen höheren visuell-räumlichen und phonologischen Speicher sowie einer höheren sprachlichen Entwicklung als Kinder deren Mütter in ihrem feinfühligen Verhalten stark schwanken.

In der Verhaltensdimension *Rückmeldung* zeigen sich in den beiden Spielsituationen keine signifikanten Zusammenhänge mit den WET-Funktionsbereichen. Somit können die Ergebnisse anderer Studien (Tamis-LeMonda et al., 2001; Goldstein et al., 2009; Kannengieser, 2010), welche einen Zusammenhang zwischen mütterlicher Rückmeldung und kindlicher sprachlicher Entwicklung aufzeigen, nicht bestätigt werden. Ein möglicher Grund, warum es zu keinen signifikanten Ergebnissen gekommen ist, könnte in der bereits erwähnten geringen Stichprobengröße liegen.

Zwischen der Verhaltensdimension *Joint Attention* und den WET-Funktionsbereichen zeigen sich einige signifikante Zusammenhänge. *Positive Joint Attention* korreliert in der Bastelsituation signifikant positiv über die Anzahl mit dem WET-Funktionsbereich *Motorik* und im Freien Spiel signifikant positiv über die Anzahl und Dauer mit den WET-Funktionsbereichen *Visumotorik/Visuelle Wahrnehmung* und *Kognitive Entwicklung. Negative Joint Attention* korreliert in der Bastelsituation sowie im Freien Spiel signifikant negativ über die Anzahl und Dauer mit dem WET-Funktionsbereich *Lernen und Gedächtnis* und in der Bastelsituation signifikant negativ über die Anzahl mit dem WET-Funktionsbereich *Sprache*. Das Ergebnis, dass hohe kindliche sprachliche Entwicklung in Zusammenhang mit geringer mütterlicher *negativer Joint Attention* steht, kann durch den in anderen Studien (Saxon et al., 2000; Gogate et al., 2006; Colonnesi et. al, 2010) beschriebenen Zusammenhang zwischen mütterlicher *Joint Attention* und kindlicher sprachlicher Entwicklung, bestätigt werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Richtung der Korrelationen zwischen den im Beobachtungssystem zusammengefassten Verhaltensweisen, in positiv und negativ, den Annahmen entspricht, d. h. positive bzw. aus entwicklungspsychologischer Sicht erwünschte mütterliche Verhaltensweisen korrelieren positiv und negative bzw. aus entwicklungspsychologischer Sicht unerwünschte mütterliche Verhaltensweisen korrelieren negativ mit der kindlichen Entwicklung. Jedoch können die vermuteten Zusammenhänge der Verhaltensdimensionen mit den WET-Funktionsbereichen nicht gänzlich bestätigt werden, was nicht notwendigerweise an einer geringen Validität des Beobachtungssystem liegt sondern möglicherweise eher an der geringen Stichprobengröße (N=11). Daher erscheint es sinnvoll die Stichprobe im Zuge weiterer Untersuchungen zu vergrößern um eventuell bessere Aussagen treffen zu können.

13.1 Kritik und Vorschläge für zukünftige Forschung

Trotz der größtenteils problemlosen Durchführung der vorliegenden Untersuchung seien an dieser Stelle einige Kritikpunkte und Verbesserungsvorschläge für zukünftige Untersuchungen der Qualität der Interaktion zwischen Mutter und Kind angemerkt.

Aufgrund der nicht vorgegebenen Zeitvorgabe für die Bearbeitung der beiden Spielsituationen, Basteln und Freies Spiel, der Beratungsstichprobe, variiert die Länge der Videoaufzeichnungen sehr stark. Die Bastelsituation dauert zwischen 10:05 (min:sek) und 43:35 (min:sek) und das Freie Spiel zwischen 11:11 (min:sek) und 1:18:23 (h:min:sek). Aus diesem Grund gingen die Verhaltensdimensionen, ausgenommen die Ratingskala *Feinfühligkeit,* über die relativen Häufigkeiten in die Berechnungen ein. Um einen direkten Vergleich und Berechnungen über die absoluten Häufigkeiten der Verhaltensdimensionen zu ermöglichen, wären etwa gleich lange Spielsituationen erforderlich. Dazu wäre es ratsam, in zukünftigen Untersuchungen, vor Beginn der Videoaufzeichnungen ein bestimmtes Zeitlimit mit den Müttern zu vereinbaren oder die Videoaufzeichnungen zu einem bestimmten Zeitpunkt durch den/die BeobachterIn bzw. UntersuchungsleiterIn zu beenden.

Da etliche Kinder und Mütter das Spielgeschehen während der Videoaufzeichnung auf den Boden bzw. andere Stellen des Raumes verlagerten, war eine Umpositionierung der Kamera durch die Beobachterin notwendig, um das, sonst uneinsehbare, Spielgeschehen weiter aufzuzeichnen. Dadurch wurde allerdings, trotz aller Versuche seitens der Beobachterin sich

unbemerkt zu verhalten, die Aufmerksamkeit der Mutter-Kind-Paare geweckt, was sich u. a. durch Aufblicken und Beobachtung des Vorgehens durch die Kinder und Mütter bemerkbar machte. Um eine Umpositionierung der Kamera und eine dadurch mögliche Beeinflussung und Störung der Interaktion zu verhindern, wäre es daher günstig, die Mütter und Kinder darauf hinzuweisen, am Tisch zu basteln bzw. zu spielen. Dies könnte am besten durch einen letzten Satz in der Instruktion, wie z. B. *„Bitte bleibe mit deiner Mama während des Bastelns und Spielens mit der Kiste am Tisch.“*, erfolgen.

Bezüglich der Vorstellungsgründe in der entwicklungspsychologischen Beratung weisen die Familien der Stichprobe Unterschiede auf. Es wäre interessant, in zukünftigen Untersuchungen, diese differenziert, in Zusammenhang mit dem Interaktionsverhalten der Mütter, zu betrachten. Dabei könnten schwerwiegende und geringfügige Entwicklungsauffälligkeiten einander gegenübergestellt und möglicherweise signifikante Zusammenhänge mit dem mütterlichen Interaktionsverhalten festgestellt werden.

Dazu wäre allerdings eine Vergrößerung der Stichprobe erforderlich, da aufgrund der geringen Größe der vorliegenden Stichprobe (N=11) keine repräsentativen Aussagen getroffen werden können. Im Zuge der Vergrößerung der Stichprobe wäre es sicherlich bedeutend alle Bundesländer abzudecken um eine repräsentative Stichprobe für ganz Österreich zu erlangen. Mit der vorliegenden Untersuchung ist ein erster Schritt mit Wien und Niederösterreich getan.

Weiters wäre es für zukünftige Studien vorstellbar, die Qualität der Interaktion zwischen Kindern und ihren Vätern, die neben den Müttern erheblichen Einfluss auf dessen Entwicklung haben, zu untersuchen. Aus den möglichen Zusammenhängen bzw. Unterschieden zwischen väterlichen Interaktionsverhalten und jenen der Mütter könnte auf das Verhalten der Kinder und umgekehrt geschlossen werden.

14 Zusammenfassung

14.1 Zusammenfassung

Der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegende theoretische Hintergrund beinhaltet die Themen Bindung, Interaktion, Feinfühligkeit, Rückmeldung, Joint Attention und Verhaltensbeobachtung und wird im Kontext mit dem Thema dieser Arbeit, *Qualität der Interaktion zwischen Mutter und Kind bei Familien mit Beratungsbedarf,* besprochen.

Anhand des Beobachtungssystems INTAKT (Aigner, 2004, 2005; Svecz, 2010; Hirschmann et al., 2011), welches die Verhaltensdimensionen *Feinfühligkeit, Rückmeldung* und *Joint Attention* beinhaltet, wird die Qualität der Interaktion zwischen Mutter und Kind erstmals bei Familien mit Beratungsbedarf während zwei Spielsituationen, Basteln und Freies Spiel, untersucht.

Die Analyse der Testgütekriterien des Beobachtungsystems, Objektivität und Reliabilität, erfolgte anhand der ermittelten Beobachterübereinstimmung der kodierten Videoaufzeichnungen für jede der drei Verhaltensdimensionen mittels Kappa-Koeffizienten, welcher in den annehmbaren bis guten Bereich fällt. Für die Verhaltensdimension *Feinfühligkeit* wurde zusätzlich eine Intraklassenkorrelation berechnet, welche eine hohe Beobachterübereinstimmung ergibt.

Im Zuge der Beschäftigung mit dem Beobachtungssystem wurden weitere Präzisierungen der Verhaltensbeschreibungen vorgenommen.

Im Vergleich zum Freien Spiel geben Mütter ihren Kindern in der Bastelsituation signifikant länger *positive Rückmeldung* und halten *Joint Attention*-Episoden signifikant länger *passiv* aufrecht. Im Bezug auf die Verhaltensdimension *Feinfühligkeit* zeigen sich keine signifikanten Unterschiede.

Die Bastelsituation der Beratungsstichprobe wurde mit der einer unauffälligen Stichprobe (Svecz, 2010) verglichen. Mütter der Beratungsstichprobe geben ihren Kindern, im Vergleich zu Müttern der unauffälligen Stichprobe, signifikant öfter und länger *keine* und öfter *positive* sowie öfter und länger *korrigierende Rückmeldung*. Desweiteren halten Mütter der Beratungsstichprobe *Joint Attention* signifikant öfter und länger auf *Handlungsebene,* öfter sowie knapp nicht signifikant länger auf *verbaler Ebene* und öfter und länger *passiv* aufrecht.

Im Gegensatz dazu zeigen Mütter der unauffälligen Stichprobe signifikant öfter *feinfühliges* Verhalten als Mütter der Beratungsstichprobe.

Im Vergleich über die zusammengefassten Verhaltensweisen, in positive bzw. erwünschte und negative bzw. unerwünschte nach Aigner (2004), geben Mütter der Beratungsstichprobe ihren Kindern, im Vergleich zu Müttern der unauffälligen Stichprobe, signifikant öfter und länger *positive Rückmeldung* und halten *positive Joint Attention* signifikant öfter und länger aufrecht. Knapp nicht signifikant öfter halten Mütter der unauffälligen Stichprobe *negative Joint Attention* aufrecht als Mütter der Beratungsstichprobe.

Die Untersuchung des Testgütekriterium Validität des Beobachtungssystems erfolgte am Entwicklungsstand der Kinder, gemessen mit dem Wiener Entwicklungstest (Kastner-Koller & Deimann, 2002), anhand der zusammengefassten Verhaltensweisen. Weder in der Bastelsituation noch im Freien Spiel zeigen sich signifikante Zusammenhänge in *Feinfühligkeit* und den WET-Funktionsbereichen. Eine enge Spannweite in der mütterlichen *Feinfühligkeit* über die Gesamtstichprobe korreliert signifikant positiv mit dem WET-Funktionsbereichen *Lernen und Gedächtnis* sowie *Sprache*. In der Verhaltensdimension *Rückmeldung* zeigen sich in den beiden Spielsituationen keine signifikanten Zusammenhänge mit den WET-Funktionsbereichen. *Positive Joint Attention* korreliert in der Bastelsituation signifikant positiv über die Anzahl mit dem WET-Funktionsbereich *Motorik* und im Freien Spiel signifikant positiv über die Anzahl und Dauer mit den WET-Funktionsbereichen *Visumotorik/Visuelle Wahrnehmung* und *Kognitive Entwicklung. Negative Joint Attention* korreliert in der Bastelsituation sowie im Freien Spiel signifikant negativ über die Anzahl und Dauer mit dem WET-Funktionsbereich *Lernen und Gedächtnis* und in der Bastelsituation signifikant negativ über die Anzahl mit dem WET-Funktionsbereich *Sprache.*

14.2 Abstract

The present investigations based theoretical background contains the topics attachment, interaction, sensitivity, feedback, joint attention and observation of behavior and is discussed in context to the theme of this work, *quality of interaction between mother and child in families with need in counseling.*

For the first time the quality of interaction between mother and child during two settings, structured craft work and free play, is investigated on a sample of families with need in counseling with the observation system INTAKT (Aigner, 2004, 2005; Svecz, 2010; Hirschmann et al., 2011), which contains the behavior dimensions *sensitivity, feedback* and *joint attention.*

The quality of objectivity and reliability of the observation system was analyzed using cappa coefficients, which showed moderate up to good observer agreement of the coded videotapes for each of the 3 behavior dimensions. Additionally an intraclass correlation, which was calculated for the behavior dimension *sensitivity,* showed high observer agreement.

During the work with the behavior system adaptations of the behavior descriptions were made.

During the structured craft work mothers give their children significant longer *positive feedback* and *passive joint attention* than during the free play. No significant differences between the settings in the behavior dimension *sensitivity* were found.

The structured craft work was compared between the counseling sample and a sample of inconspicuous mothers (Svecz, 2010). Mothers of the counseling sample give their children significant more often and longer *no,* more often *positive* as well as more often and longer *corrective feedback.* They keep up *active joint attention* significant more often and longer, *verbal joint attention* more often and almost significant longer as well as *passive joint attention* more often and longer than inconspicuous mothers. On the other side inconspicuous mothers show more often *sensitive* behavior than mothers of the counseling sample.

Over the combined behaviors, positive/desired and negative/undesired (Aigner, 2004), mothers of the counseling sample give their children in comparison to mothers of the inconspicuous sample significant more often and longer *positive feedback* and keep up *positive joint attention* significant more often and longer. Almost significant inconspicuous mothers keep up more often *negative joint attention* than mothers of the counseling sample.

Zusammenfassung

The validity of the observation system was investigated on the developmental state of the children, measured with the Wiener Entwicklungstest (Kastner-Koller & Deimann, 2002), with the combined behavior dimensions. Neither in the structured craft work nor the free play significant correlations between the behavior dimension *sensitivity* and the WET dimensions were found. A narrow range in maternal *sensitivity* in the counseling sample, combining both settings, correlates significant positive with the WET dimensions *learning and memory* as well as *speech.* No significant correlations between the behavior dimension *feedback* and the WET dimensions, in both settings, were found. In the structured craft work *positive joint attention* correlates significant positive in number with the WET dimension *motoric* and in the free play significant positive in number as well as in time with the WET dimension *visumotoric/visual perception* and *cognitive development.* In the structured craft work as well as in the free play *negative joint attention* correlates significant negative in number and time with the WET dimension *learning and memory* and in the structured craft work significant negative in number with the WET dimension *speech*.

15 Literatur

Abels, M., Borke, J., Bröring-Wichmann, C., Keller, H. & Lamm, B. (2003). Entwicklungspsyhopathologie. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (3. Aufl., S. 1047-1078). Bern: Huber.

Adamson, L. B. & McArthur, D. (1995). Joint Attention, Affect, and Culture. In C. Moore & P. J. Dunham (Hrsg.), *Joint Attention: Its Origin and Role in Development* (S. 205-222). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Aigner, N. (2004). *Dimensionen der Beziehungsqualität zwischen Mutter und Kind in Pflegefamilien.* Unveröffentl. Dipl. Arbeit, Universität, Wien.

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

Ainsworth, M. D. S. (1964). Patterns of attachment behavior shown by the infant in interaction with his mother. *Merrill-Palmer Quarterly, 10,* S. 51-58.

Ainsworth, M. D. S. (1967). *Infancy in uganda. Infant care and the growth of love.* Oxford: Johns Hopkins Press.

Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development, 40* (4), S. 969-1025.

Ainsworth, M. D. S. (1985). Patterns of infant-mother attachments: Antecedents and effects on development. *Bulletin of the new york academy of medicine, 61* (9), S. 771-791.

Ainsworth, M. D. S. & Wittig, B. (1969). Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation. In B. M. Foss (Hrsg.), *Determinants of infant behavior* (S. 111-136). London: Methuen.

Ainsworth, M. D. S. & Wittig, B. (2003). Bindungs- und Explorationsverhalten einjähriger Kinder in einer Fremden Situation (1969). In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung* (S. 112-145). Stuttgart: Klett-Cotta.

Ainsworth, M. D. S. & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development, 41* (1), S. 49-67.

Literatur

Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. & Stayton, D. J. (1971). Individual differences in strange situation behavior of one-year-olds. In H. R. Schaffer (Hrsg.), *The origins of human relations* (S. 17-57). London: Academic Press.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation.* Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.

Ainsworth, M. D. S. & Tracy, R. (1981). Maternal affectionate behavior and infant-mother attachment patterns. *Child development, 52*, S. 1341-1343.

Allen, J. G. & Fonagy, P. (Hrsg.). (2006). *Handbook of mentalization-based treatment.* Chichester: Wiley.

Baldwin, D. A. (1995). Understanding the link between joint attention and language. In C. Moore & P. J. Dunham (Hrsg.), *Joint Attention: Its Origin and Role in Development* (S. 131-158). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Bornstein, M. H. (Hrsg.). (2002). *Handbook of Parenting. Volume 3. Being and becoming a parent.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Bornstein, M. H. (Hrsg.). (1989). *Maternal responsiveness: Characteristics and consequences. New directions for child development.* San Francisco: Jossey-Bass.

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

Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis, 39*, S. 350-373.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, Volume I, Attachment.* London: The Hogarth Press.

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

Brazelton, B. & Cramer, B. (1990). *The earliest relationship - parents, infants, and the drama of early attachment.* US: Addison-Wesley.

Brisch, K. H. (2001). Bindungsstörungen, ihre Folgen und die Möglichkeiten der Therapie. In K. Gebauer, & G. Hüther (Hrsg.), *Kinder brauchen Wurzeln: neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung* (S. 64-78). Düsseldorf, Zürich: Patmos.

Brisch, K. H. (2004). Der Einfluss von traumatischen Erfahrungen auf die Neurobiologie und die Entstehung von Bindungssörungen. *Psychotraumatologie und medizinische Psychologie,* 2, S. 29-44.

Brisch, K. H. (2009). Bindung, Psychopathologie und gesellschaftliche Entwicklungen. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), *Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie* (S. 350-371). Stuttgart: Klett-Cotta.

Butterworth, G. (2003). Joint visual attention in infancy. In G. Bremner & A. Slater (Hrsg.), *Theories of infant development* (S. 317-354). Cambridge: Blackwell.

Colonnesi, C., Stams, G. J., Koster, I. & Noom, M. (2010). The relation between pointing and language development: A meta-analysis. *Developmental Review, 30* (4), S. 352-366.

Cranach, M. & Frenz, H.-G. (1969). Systematische Beobachtung. In C. F. Graumann (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie. Sozialpsychologie. 1. Halbband: Theorien und Methoden* (Bd. 7, S. 269-331). Göttingen: Hogrefe.

Dallaire, D. & Weinraub, M. (2005). Predicting children's separation anxiety at age 6: The contributions of infant-mother attachment security, maternal sensitivity, and maternal separation anxiety. *Attachment and Human Development, 7*, S. 393-408.

Denham, S., Workman, E., Cole, P., Weissbord, C., Kendziora, K. & Zahn-Waxler, C. (2000). Prediction of externalizing behavior problems from early to middle childhood: The role of parental socialization and emotion expression. *Development and Psychopathology, 12*, S. 23-45.

Egeland, B. & Farber, E. (1984). Infant-Mother Attachment: Factors related to its development and changes over time. *Child Development, 55* (3), S. 753-771.

Eilan, N., Hoerl, C., McCormack, T. & Roessler, J. (Hrsg.). (2005). *Joint attention: communication and other minds. Issues in philosophy and psychology.* USA: Oxford.

Ereky-Stevens, K. (2008). Associations between mothers' sensitivity to their infants internal states and childrens' later understanding of mind and emotion. *Infant and Child Development, 17* (5), S. 527-543.

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

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

Fleiss, J. L., Levin, B. & Paik, M. C. (2003). *Statistical methods for rates and proportions* (3. Aufl.). Hoboken, NJ: Wiley.

Fonagy, P., Steele, H. & Steele, M. (1991). Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organization of infant-mother attachment at one year of age. *Child development, 62* (5), S. 891-905.

Franiek, S. & Reichle, B. (2007). Elterliches Erziehungsverhalten und Sozialverhalten im Grundschulalter. *Kindheit und Entwicklung, 16* (4), S. 240-249.

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

Galboda-Liyanage, K., Chandani, P., Martin, J. & Scott, S. (2003). Mother-child joint activity and behaviour problems of pre-school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44* (7), S. 1037-1048.

Gardner, F. (1994). The quality of joint activity between mothers and their children with behaviour problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35* (5), S. 935-948.

George, C., Kaplan, N. & Main, M. (1985). The adult attachment interview. Unpublished Manuscript, University of California, Berkeley.

Gloger-Tippelt, G. (1999). Transmission von Bindung über die Generationen. Der Beitrag des Adult Attachment Interview. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 48* (2), S. 73-85.

Gogate, L. J., Bolzani, L. & Betancourt, E. A. (2006). Attention to maternal multimodal naming by 6- to 8-month-old infants and learning of word-object relations. *Infancy, 9* (3), S. 259-288.

Goldstein, M. H., Schwade, J. A. & Bornstein, M. H. (2009). The value of vocalizing: Five-month-old infants associate their own noncry vocalizations with responses from caregivers. *Child Development, 80* (3), S. 636-644.

Greve, W. & Wentura, D. (1997). *Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung.* Weinheim: Beltz.

Grossmann, K. (2008). Theoretische und historische Perspektiven der Bindungsforschung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 21-41). München: Reinhardt.

Grossmann, K. & Grossmann, K. (2008). *Bindungen - das Gefüge psychischer Sicherheit* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Haley, D. & Stansbury, K. (2003). Infant stress and parent responsiveness: Regulation of physiology and behavior during still-face and reunion. *Child development, 74* (5), S. 1534-1546.

Hall, L. A., Rayens, M. K. & Peden, A. R. (2008). Maternal factors associated with child behavior. *Journal of Nursing Scholarship, 40* (2), S. 124-130.

Harlow, H. F. & Zimmermann, R. R. (1959). Affectional response in the infant monkey. *Science, 130*, S. 421-431.

Hasemann, K. (1964). *Verhaltensbeobachtung und Verhaltensbeurteilung in der psychologischen Diagnostik.* Göttingen: Hogrefe.

Heinemann, C. & vor der Horst, T. (2009). *Gruppenpsychotherapie mit Kindern: Ein Praxisbuch.* Stuttgart: Kohlhammer.

Hesse, E. & Main, M. (1999). Second-generation effects of unresolved trauma in nonmaltreating parents: Dissociated, frightened, and threatening parental behavior. *Psychoanalytic Inquiry, 19* (4), S. 481-540.

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

Hoff, E. (2009). *Language development* (4 Ausg.). Belmont: Wadsworth.

Hutt, S. J. & Hutt, C. (1974). *Direct observation and measurement of behavior* (2. Aufl.). Springfield: Charles C. Thomas.

Innerhofer, P. (1984). *Verhaltensbeobachtung und Verhaltensanalyse.* Hagen: Fernuniversität Gesamthochschule.

Kannengieser, S. (2010). *Sprachentwicklungsstörungen: Grundlagen, Diagnostik und Therapie* . München: Urban & Fischer.

Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (2002). *Wiener Entwicklungstest. Ein Verfahren zur Erfassung des allgemeinen Entwicklungsstandes bei Kindern von 3 bis 6 Jahren* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Kelley, S. A. & Jennings, K. D. (2003). Putting the pieces together: Maternal depression, maternal behavior, and toddler helplessness. *Infant Mental Health Journal, 24* (1), S. 74-90.

Knauff, T. (2009). *Einführung in die Grundschuldidaktik. Lernen, Entwicklungsförderung und Erfahrungswelten in der Primarstufe* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Kochanska, G., Barry, R., Aksan, N. & Boldt, L. (2008). A developmental model of maternal and child contributions to disruptive conduct: the first six years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49* (11), S. 1220-1227.

Kötter, C., Stemmler, M., Bühler, A. & Lösel, F. (2010). Mütterliche Depressivität, Erziehung und kindliche Erlebens- und Verhaltensprobleme. *Kindheit und Entwicklung, 19* (2), S. 109-118.

Krevans, J. & Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development, 67* (6), S. 3263-3277.

Kubinger, K. D. (2006). *Psychologische Diagnostik. Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens.* Göttingen: Hogrefe.

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

Lally, J. R., Mangione, P. L. & Greenwal, D. (Hrsg.). (2006). *Concepts for care. 20 essays on infant/toddler development and learning.* WestEd.

Lamb, M. E. & Sherrod, L. R. (Hrsg.). (1981). *Infant social cognition: empirical and theoretical considerations.* Hillsdale, New Jersey: Lawerence Erlbaum.

Leerkes, E., Nayena Blankson, A. & O'Brien, M. (2009). Differential effects of maternal sensitivity to infant distress and nondistress on social-emotional functioning. *Child Development, 80* (3), S. 762-775.

Lohaus, A., Vierhaus, M. & Maass, A. (2010). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters.* Berlin: Springer.

Lorenz, K. (1935). Der Kumpan in der Umwelt des Vogels. *Journal für Ornithologie, 83* (2,3), S. 137-215,289-413.

Maderthaner, B. (2008). *Erstellung eines Beobachtungsverfahrens zur Erfassung der Qualität einer Mutter-Kind-Interaktion (mütterliche Aspekte).* Unveröff. Dipl. Arbeit, Universität Wien.

Main, M. & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental psychology, 24* (3), S. 415-426.

Main, M. & Solomon, J. (1986). Discovery of a new, insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In T. B. Brazelton & M. Yogman (Hrsg.), *Affective development in infancy* (S. 95-124). Norwood, New Jersey: Ablex.

Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the society for research in child development, 50* (1,2), S. 66-104.

Mangold. (2007). *Handbuch Interact 8. Quick start.* Unveröff. Manuskript.

Niccols, A. & Feldman, M. (2006). Maternal sensitivity and behaviour problems in young children with developmental delay. *Infant and Child Development, 15* (5), S. 543-554.

Papoušek, M. (1996). Die intuitive elterliche Kompetenz in der vorsprachlichen Kommunikation als Ansatz zur Diagnostik von präverbalen Beziehungsstörungen. *Kindheit und Entwicklung, 5,* S. 14-146.

Papoušek, M. & von Hofacker, N. (2004). Klammern, Toben, Trotzen - Störungen der emotionalen Verhaltensregulation des späten Säuglingsalters und Kleinkindalters. In M. Papoušek, M. Schieche & H. Wurmser (Hrsg.), *Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehungen* (S. 201-232). Bern: Huber.

Perez, S. M. & Gauvain, M. (2005). The role of child emotionality in child behavior and maternal instruction on planning tasks. *Social Development, 14* (2), S. 250-272.

Reichle, B. & Gloger-Tippelt, G. (2007). Familiale Kontexte und sozial-emotionale Entwicklung. *Kindheit und Entwicklung, 16* (4), S. 199-208.

Resch, F. (2004). Entwicklungspsychopathologie der frühen Kindheit im interdisziplinären Spannungsfeld. In M. Papoušek, M. Schieche & H. Wurmser (Hrsg.), *Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehungen* (S. 31-48). Bern: Huber.

Rowe, M. L. & Goldin-Meadow, S. (2009). Early gesture selectively predicts later language learning. *Developmental Science, 12* (1), S. 182-187.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence.* New York: The Guilford Press.

Saxon, T., Colombo, J., Robinson, E. & Frick, J. (2000). Dyadic Interaction Profiles in Infancy and Preschool Intelligence. *Journal of School Psychology, 38* (1), S. 9-25.

Scaramella, L. V. & Leve, L. D. (2004). Clinical Child and Family Psychology Review. *Clarifying parent–child reciprocities during early childhood: The early childhood coercion model, 7* (2).

Schaffer, R. & Emerson, P. (1964). The development of social attachments in infancy. *Monographs of the society for research in child development, 29* (3), S. 1-77.

Scheuerer-Englisch, H. (2007). Bindungssicherheit fördern - eine wesentliche Aufgabe der Erziehungs- und Familienberatung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 54* (2), S. 161-174.

Schneider, S. (2004). Entwicklungspsychopathologische Grundlagen. In S. Schneider, *Angststörungen bei Kindern und Jugendlichen* (S. 3-16). Berlin: Springer.

Schneider, S. & Blatter, J. (2009). Trennungsangst. In S. Schneider & J. Margraf (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie. Störungen im Kindes- und Jugendalter* (3. Aufl., S. 481-502). Heidelberg: Springer.

Schölmerich, A., Mackowiak, K. & Lengning, A. (2003). Methoden der Verhaltensbeobachtung. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (3. Aufl., S. 611-648). Bern: Huber.

Siegmüller, J. & Fröhling, A. (2010). *Das PräSES-Konzept. Potenzial der Sprachförderung im Kita-Alltag.* München: Urban & Fischer.

Sigman, M. & Kasarie, C. (1995). Joint attention across contexts in normal and autistic children. In C. Moore & P. Dunham (Hrsg.), *Joint Attention: Its Origin and Role in Development* (S. 189-203). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.

Snyder, J., Stoolmiller, M., Wilson, M. & Yamamoto, M. (2003). Child anger regulation, parental responses to children's anger displays, and early child antisocial behavior. *Social Development, 12* (3), S. 335-360.

Spangler, G. & Grossmann, K. (2009). Zwanzig Jahre Bindungsforschung in Bielefeld und Regensburg. In G. Spangler, & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (5. Aufl., S. 50-63). Stuttgart: Klett-Cotta.

Sroufe, A. (2000). Early relationships and the development of children. *Infant mental health journal, 21*, S. 67-74.

Sroufe, A., Egeland, B., Carlson, E. & Collins, A. (2005). *The development of the person. The Minnesota study of risk and adaption from birth to adulthood.* New York: The Guilford Press.

Steinberg, L., Bornstein, M. H., Lowe Vandell, D. & Rook, K. S. (2010). *Lifespan development. Infancy through adulthood.* Belmont: Wadsworth.

Stern, D. N. (2006). *Mutter und Kind: Die erste Beziehung* (6. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Suess, G. & Hantel-Quitmann, W. (2008). Bindungsbeziehungen und Frühintervention. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 332-351). München: Reinhardt.

Svecz, T. (2010). *Weiterentwicklung eines Beobachtungsinventars zur Mutter-Kind-Interaktion und Analyse der Testgütekriterien.* Unveröffentl. Dipl. Arbeit, Universität, Wien.

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

Thiel, T. (2003). Film- und Videotechnik in der Psychologie. In *Handbuch der Kleinkindforschung* (3. Aufl., S. 649-708). Bern: Huber.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition.* Cambridge: Harvard University Press.

Tronick, E., Als, H., Adamson, L., Wise, S. & Brazelton, B. (1978). The infant's response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 17* (1), S. 1-13.

Volland, C. & Trommsdorff, G. (2003). Mütterliche Feinfühligkeit und die Entwicklung von mitfühlend-prosozialem Verhalten bei Vorschulkindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 35* (1), S. 2-11.

Warren, S., Huston, L., Egeland, B. & Sroufe, A. (1997). Child and adolescent anxiety disorders and early attachment. *Journal of the american academy of child and adolescent psychiatry, 36* (5), S. 637-644.

Wartner, U., Grossmann, K., Fremmer-Bombik, E. & Suess, G. (1994). Attachment patterns at age six in south germany: Predictability from infancy and implications for preschool behavior. *Child Development, 65*, S. 1014-1027.

Weinberg, K. & Tronick, E. (1996). Infant affective reactions to the resumption of maternal interaction after the still-face. *Child development, 67*, S. 905-914.

Wirtz, M. A. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität* . Göttingen: Hogrefe.

Wood, J. (2006). Parental intrusiveness and children's separation anxiety in a clinical sample. *Child Psychiatry Human Development, 37*, S. 73-87.

Yazbek, A. & D'Entremont, B. (2006). A longitudinal investigation of the still-face effect at 6 months and joint attention at 12 months. *British Journal of Development Psychology, 24* (3), S. 589-601.

Zulauf-Logoz, M. (2008). Die Desorganisation der frühen Bindung und ihre Konsequenzen. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 297-312). München: Reinhardt.

16 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ergebnisse im WET - einzelne Subskalen 68
Tabelle 2: Ergebnisse im WET - Funktionsbereiche..... 69
Tabelle 3: Unterschiede in den Videoaufzeichnungen der beiden Stichproben..... 72
Tabelle 4: Kappa-Koeffizienten und prozentuelle Übereinstimmungen..... 75
Tabelle 5: Intraklassenkorrelation 76
Tabelle 6: Verteilung der Häufigkeiten (Beratungsstichprobe) 78
Tabelle 7: Verteilung der Häufigkeiten (Unauffällige und Beratungsstichprobe - Bastelsituation)..... 81
Tabelle 8: Bastelsituation und Freies Spiel 83
Tabelle 9: Bastelsituation und Freies Spiel (Kategorie Feinfühligkeit)..... 84
Tabelle 10: Beratungs- und unauffällige Stichprobe (einzelne Verhaltensweisen) 85
Tabelle 11: Beratungs- und unauffällige Stichprobe (zusammengefasste Kategorien) 86
Tabelle 12: WET-Funktionsbereiche - zusammengefasste Kategorien (Bastelsituation)..... 88
Tabelle 13: WET-Funktionsbereiche - zusammengefasste Kategorien (Freies Spiel) 90
Tabelle 14: WET-Funktionsbereiche - Gesamtstichprobe (Kategorie Feinfühligkeit)..... 91
Tabelle 15: WET-Funktionsbereiche - Spannweite (Feinfühligkeit)..... 92

Anhang

1) Elternbrief

2) Einverständniserklärung

3) Fragebogen (Soziodemografische Daten)

4) Dauer der Videoaufzeichnungen (Beratungsstichprobe)

5) Berechnungen

   a. Normalverteilung

   b. Wilcoxon Test

   c. t-Tests

6) Lebenslauf

1) Elternbrief

universität wien

Wien, März 2010

Liebe Mütter!

Wir führen an der Test- und Beratungsstelle des Instituts für Entwicklungspsychologie und Psychologische Diagnostik derzeit eine wissenschaftliche Untersuchungsreihe zum Thema „Mutter-Kind-Interaktion“ durch und suchen in diesem Zusammenhang Mütter und deren 3- bis 6jährige Kinder, die Interesse an einer Teilnahme haben.

Es wird bei den Familien zuhause eine etwa 30minütige Bastel- und Spielsituation zwischen Mutter und Kind per Video aufgezeichnet. Sämtliches Material wird von uns zur Verfügung gestellt.

Die Daten werden selbstverständlich anonym und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie und Ihr Kind teilnehmen!

Bei Interesse wenden Sie sich bitte an Frau Mag. Aigner/Frau Dr. Koch.

Mail: XXX

Tel : XXX

Ein herzliches Dankeschön im Voraus!

2) Einverständniserklärung

universität wien

Einverständniserklärung

Ich nehme an der Untersuchungsreihe der Test- und Beratungsstelle des Instituts für Entwicklungspsychologie und Psychologische Diagnostik zum Thema „Mutter-Kind-Interaktion“ teil und bin damit einverstanden, dass das aufgezeichnete Video und die Daten des Kindes aus dem Wiener Entwicklungstest (WET) für die wissenschaftliche Studie zur Mutter-Kind-Interaktion verwendet werden.

Sämtliche Informationen gehen anonymisiert in die Untersuchung ein.

Wien, am_____ _____

Datum Unterschrift

3) Fragebogen (Soziodemografische Daten)

Angaben zum Kind

Vor- und Zuname:		
Geburtsdatum:		
Geschlecht:	O weiblich	O männlich

Angaben zu den Eltern

Mutter

Geburtsdatum:
Höchste abgeschlossene Ausbildung:
Wohnort:

Vater

Geburtsdatum:
Höchste abgeschlossene Ausbildung:
Wohnort:

Eltern leben zusammen	O ja	O nein

Angaben zu Geschwistern

	Anzahl	Geburtsdatum
Geschwister		
Halbgeschwister		
Stiefgeschwister		

4) Dauer der Videoaufzeichnungen (Beratungsstichprobe)

Video	Bastelsituation (min:sek)		Freie Spielsituation (h:min:sek)	Gesamt (h:min:sek)
	von	bis		
1	00:00/02:00	23:58	18:37	40:35/42:35
2	00:00/02:00	20:38	30:39	49:17/51:17
3	00:00/02:00	20:28	22:09	40:37/42:37
4	00:00/02:00	45:35	44:30	01:28:05/01:30:05
5	00:00/02:00	29:55	11:11	40:56/42:56
6	00:00/02:00	12:05	01:18:23	01:28:28/01:30:28
7	00:00/02:00	15:26	36:19	49:45/51:45
8	00:00/02:00	22:50	12:00 (und Basteln: 08:01)	32:50/34:50
9	00:00/02:00	32:24	27:29	57:53/59:53
10	00:00/02:00	17:49	21:17	37:06/39:06
11	00:00/02:00	25:54	15:52	39:46/41:46

5) Berechnungen

a) Normalverteilung

i) Beratungsstichprobe (Bastelsituation)

(1) Ersten beiden Minuten: Rückmeldung und Joint Attention (Anzahl und Dauer), Feinfühligkeit (Mittelwert)

Tests auf Normalverteilung[b,c,d,e]

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Rückmeldung: positiv (Anzahl)	,192	11	,200*	,875	11	,091
Rückmeldung: korrigierend (Anzahl)	,388	11	,000	,656	11	,000
Rückmeldung: keine (Anzahl)	,148	11	,200*	,943	11	,561
Joint Attention: verbale Ebene (Anzahl)	,170	11	,200*	,911	11	,251
Joint Attention: Handlungsebene (Anzahl)	,207	11	,200*	,918	11	,306
Joint Attention: passiv (Anzahl)	,289	11	,011	,792	11	,007
Joint Attention: keine (Anzahl)	,528	11	,000	,345	11	,000
Joint Attention: Lenkung im laufenden Spiel (Anzahl)	,528	11	,000	,345	11	,000
Rückmeldung: positiv (Dauer)	,180	11	,200*	,886	11	,123
Rückmeldung: korrigierend (Dauer)	,300	11	,007	,685	11	,000
Rückmeldung: keine (Dauer)	,246	11	,063	,800	11	,009
Joint Attention: verbale Ebene (Dauer)	,293	11	,009	,853	11	,047
Joint Attention: Handlungsebene (Dauer)	,236	11	,087	,877	11	,094
Joint Attention:passiv (Dauer)	,172	11	,200*	,898	11	,174
Joint Attention:keine (Dauer)	,528	11	,000	,345	11	,000
Joint Attention: Lenkung im laufenden Spiel (Dauer)	,528	11	,000	,345	11	,000
Feinfühligkeit	,234	11	,094	,878	11	,097

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

*. Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz.

b. Rückmeldung:negativ (Anzahl) ist konstant und wurde weggelassen.

c. Joint Attention:Aufmerksamkeitswechsel zu einem neuen Spiel (Anzahl) ist konstant und wurde weggelassen.

d. Rückmeldung:negativ (Dauer) ist konstant und wurde weggelassen.

e. Joint Attention:Aufmerksamkeitswechsel zu einem neuen Spiel (Dauer) ist konstant und wurde weggelassen.

(2) Restliche Zeit: Rückmeldung und Joint Attention (Anzahl und Dauer), Feinfühligkeit (Mittelwert)

Tests auf Normalverteilung

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Rückmeldung: positiv (Anzahl)	,137	11	,200*	,980	11	,964
Rückmeldung: korrigierend (Anzahl)	,324	11	,002	,810	11	,013
Rückmeldung: keine (Anzahl)	,132	11	,200*	,973	11	,912
Rückmeldung: negativ (Anzahl)	,528	11	,000	,345	11	,000
Joint Attention: verbale Ebene (Anzahl)	,135	11	,200*	,968	11	,861
Joint Attention: Handlungsebene (Anzahl)	,206	11	,200*	,922	11	,337
Joint Attention passiv (Anzahl)	,153	11	,200*	,965	11	,826
Joint Attention: keine (Anzahl)	,353	11	,000	,649	11	,000
Joint Attention: Lenkung im laufenden Spiel (Anzahl)	,253	11	,048	,735	11	,001
Joint Attention: Wechsel zu einem neuen Spiel (Anzahl)	,528	11	,000	,345	11	,000
Rückmeldung:positiv (Dauer)	,163	11	,200*	,882	11	,111
Rückmeldung: korrigierend (Dauer)	,259	11	,037	,839	11	,031
Rückmeldung: keine (Dauer)	,157	11	,200*	,917	11	,297
Rückmeldung: negativ (Dauer)	,528	11	,000	,345	11	,000
Joint Attention: verbale Ebene (Dauer)	,238	11	,083	,930	11	,410
Joint Attention: Handlungsebene (Dauer)	,328	11	,002	,804	11	,011
Joint Attention:passiv (Dauer)	,186	11	,200*	,892	11	,149
Joint Attention: keine (Dauer)	,324	11	,002	,769	11	,004
Joint Attention:Lenkung im laufenden Spiel (Dauer)	,265	11	,030	,696	11	,000
Joint Attention: Wechsel zu einem neuen Spiel (Dauer)	,528	11	,000	,345	11	,000
Feinfühligkeit	,166	11	,200*	,956	11	,719

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

*. Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz.

ii) Beratungsstichprobe (Freies Spiel)

(1) Die letzten 08:01 (min:sek): Rückmeldung und Joint Attention (Anzahl und Dauer) und Feinfühligkeit (Mittelwert)

Tests auf Normalverteilung[b,c,d,e,f,g,h,i]

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Rückmeldung: keine (Anzahl)	,528	11	,000	,345	11	,000
Rückmeldung: positiv (Anzahl)	,528	11	,000	,345	11	,000
Joint Attention: verbale Ebene (Anzahl)	,528	11	,000	,345	11	,000
Joint Attention: Handlungsebene (Anzahl)	,528	11	,000	,345	11	,000
Joint Attention: passiv (Anzahl)	,528	11	,000	,345	11	,000
Rückmeldung: keine (Dauer)	,528	11	,000	,345	11	,000
Rückmeldung: positiv (Dauer)	,528	11	,000	,345	11	,000
Joint Attention: verbale Ebene (Dauer)	,528	11	,000	,345	11	,000
Joint Attention: Handlungsebene (Dauer)	,528	11	,000	,345	11	,000
Joint Attention: passiv (Dauer)	,528	11	,000	,345	11	,000
Feinfühligkeit	,528	11	,000	,345	11	,000

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

b. Rückmeldung:_korr (Anzahl) ist konstant und wurde weggelassen.

c. Joint Attention: wechsel (Anzahl) ist konstant und wurde weggelassen.

d. Joint Attention: lauf_Spiel (Anzahl) ist konstant und wurde weggelassen.

e. Joint Attention: keine (Anzahl) ist konstant und wurde weggelassen.

f. Rückmeldung:_korr (Dauer) ist konstant und wurde weggelassen.

g. Joint Attention: wechsel (Dauer) ist konstant und wurde weggelassen.

h. Joint Attention: lauf_Spiel (Dauer) ist konstant und wurde weggelassen.

i. Joint Attention: keine (Dauer) ist konstant und wurde weggelassen.

(2) Verbleibende Zeit: Rückmeldung und Joint Attention (Anzahl und Dauer), Feinfühligkeit (Mittelwert)

Tests auf Normalverteilung

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Rückmeldung: keine (Anzahl)	,156	11	,200*	,916	11	,290
Rückmeldung: korrigierend (Anzahl)	,108	11	,200*	,959	11	,763
Rückmeldung: positiv (Anzahl)	,156	11	,200*	,914	11	,269
Joint Attention: verbale Ebene (Anzahl)	,225	11	,124	,893	11	,150
Joint Attention: Wechsel zu einem neuen Spiel (Anzahl)	,528	11	,000	,345	11	,000

Joint Attention: Lenkung im laufenden Spiel (Anzahl)	,303	11	,006	,619	11	,000
Joint Attention: Handlungsebene (Anzahl)	,232	11	,101	,884	11	,118
Joint Attention: keine (Anzahl)	,410	11	,000	,566	11	,000
Joint Attention: passiv (Anzahl)	,159	11	,200*	,849	11	,041
Rückmeldung: keine (Dauer)	,193	11	,200*	,816	11	,015
Rückmeldung: korrigierend (Dauer)	,168	11	,200*	,923	11	,346
Rückmeldung: positiv (Dauer)	,238	11	,081	,862	11	,062
Joint Attention: verbale Ebene (Dauer)	,268	11	,027	,837	11	,028
Joint Attention: Wechsel zu einem neuen Spiel (Dauer)	,528	11	,000	,345	11	,000
Joint Attention: Lenkung im laufenden Spiel (Dauer)	,352	11	,000	,533	11	,000
Joint Attention: Handlungsebene (Dauer)	,250	11	,052	,881	11	,107
Joint Attention: keine (Dauer)	,387	11	,000	,494	11	,000
Joint Attention: passiv (Dauer)	,347	11	,001	,625	11	,000
Feinfühligkeit	,188	11	,200*	,951	11	,659

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

*. Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz.

iii) Vergleich Basteln – Freies Spiel

(1) Rückmeldung und Joint Attention (rel. Häufigkeiten über Anzahl und Dauer), Feinfühligkeit (Mittelwert)

Tests auf Normalverteilung[b]

ANZAHL		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Unterkategorie	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
freies_Spiel	Rückmeldung: keine	,156	11	,200*	,916	11	,290
	Rückmeldung: positiv	,156	11	,200*	,914	11	,269
	Rückmeldung: korrigierend	,108	11	,200*	,959	11	,763
	JA:Handlungsebene	,232	11	,101	,884	11	,118
	JA: verbale Ebene	,225	11	,124	,893	11	,150
	JA:Aufmerksamkeitswechsel_neues_Spiel	,528	11	,000	,345	11	,000
	JA:Aufmerksamkeitslenkung_im_laufenden_Spiel	,303	11	,006	,619	11	,000
	JA:keine	,410	11	,000	,566	11	,000
	JA:passiv	,159	11	,200*	,849	11	,041
	Feinfühligkeit	,188	11	,200*	,951	11	,659
Basteln	Rückmeldung: keine	,132	11	,200*	,973	11	,912
	Rückmeldung: positiv	,137	11	,200*	,980	11	,964

	Rückmeldung: korrigierend	,324	11	,002	,810	11	,013
	Rückmeldung: negativ	,528	11	,000	,345	11	,000
	JA: Handlungsebene	,206	11	,200*	,922	11	,337
	JA: verbale Ebene	,135	11	,200*	,968	11	,861
	JA:Aufmerksamkeitswechsel_neues_Spiel	,528	11	,000	,345	11	,000
	JA:Aufmerksamkeitslenkung_im_laufenden_Spiel	,253	11	,048	,735	11	,001
	JA:keine	,353	11	,000	,649	11	,000
	JA: passiv	,153	11	,200*	,965	11	,826
	Feinfühligkeit	,171	11	,200*	,951	11	,660

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

*. Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz.

b. freies_Spiel ist bei Unterkategorie = negative Rückmeldung konstant und wurde weggelassen.

Tests auf Normalverteilung[b]

DAUER	Unterkategorie	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Basteln	Rückmeldung: keine	,157	11	,200*	,917	11	,297
	Rückmeldung: positiv	,163	11	,200*	,882	11	,111
	Rückmeldung: korrigierend	,259	11	,037	,839	11	,031
	Rückmeldung: negativ	,528	11	,000	,345	11	,000
	JA: Handlungsebene	,328	11	,002	,804	11	,011
	JA: verbale Ebene	,238	11	,083	,930	11	,410
	JA:Aufmerksamkeitswechsel_neues_Spiel	,528	11	,000	,345	11	,000
	JA:Aufmerksamkeitslenkung_im_laufenden_Spiel	,265	11	,030	,696	11	,000
	JA:keine	,324	11	,002	,769	11	,004
	JA: passiv	,186	11	,200*	,892	11	,149
freies_Spiel	Rückmeldung: keine	,193	11	,200*	,816	11	,015
	Rückmeldung: positiv	,238	11	,081	,862	11	,062
	Rückmeldung: korrigierend	,168	11	,200*	,923	11	,346
	JA: Handlungsebene	,250	11	,052	,881	11	,107
	JA: verbale Ebene	,268	11	,027	,837	11	,028
	JA:Aufmerksamkeitswechsel_neues_Spiel	,528	11	,000	,345	11	,000
	JA:Aufmerksamkeitslenkung_im_laufenden_Spiel	,352	11	,000	,533	11	,000
	JA:keine	,387	11	,000	,494	11	,000
	JA: passiv	,347	11	,001	,625	11	,000

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

*. Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz.

b. freies_Spiel ist bei Unterkategorie = negative Rückmeldung konstant und wurde weggelassen.

(2) Feinfühligkeit (Prüfung der Voraussetzung für t-Test)

Tests auf Normalverteilung

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz: Basteln - Freies Spiel	,210	11	,191	,879	11	,102

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

iv) Unauffällige Stichprobe

(1) Ersten beiden Minuten: Rückmeldung und Joint Attention (Anzahl und Dauer), Feinfühligkeit (Mittelwert)

Tests auf Normalverteilung[b,c]

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Rückmeldung: korrigierend (Anzahl)	,303	19	,000	,738	19	,000
Rückmeldung: positiv (Anzahl)	,185	19	,085	,868	19	,013
Rückmeldung: keine (Anzahl)	,194	19	,058	,871	19	,015
Joint Attention: Handlungsebene (Anzahl)	,208	19	,030	,903	19	,055
Joint Attention: Lenkung im laufenden Spiel (Anzahl)	,368	19	,000	,535	19	,000
Joint Attention: verbale Ebene (Anzahl)	,207	19	,031	,931	19	,180
Joint Attention: Wechsel zu neuem Spiel (Anzahl)	,525	19	,000	,362	19	,000
Joint Attention: keine (Anzahl)	,511	19	,000	,341	19	,000
Joint Attention: passiv (Anzahl)	,259	19	,002	,881	19	,022
Rückmeldung: korrigierend (Dauer)	,318	19	,000	,791	19	,001
Rückmeldung: positiv (Dauer)	,215	19	,021	,797	19	,001
Rückmeldung: keine (Dauer)	,168	19	,163	,878	19	,019
Joint Attention: Handlungsebene (Dauer)	,150	19	,200*	,922	19	,123
Joint Attention: Lenkung im laufenden Spiel (Dauer)	,304	19	,000	,531	19	,000
Joint Attention: verbale Ebene (Dauer)	,138	19	,200*	,968	19	,726
Joint Attention: Wechsel zu neuen Spiel (Dauer)	,525	19	,000	,370	19	,000
Joint Attention:keine (Dauer)	,521	19	,000	,372	19	,000
Joint Attention:passiv (Dauer)	,143	19	,200*	,933	19	,197
Feinfühligkeit	,303	19	,000	,855	19	,008

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

*. Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz.

b. Rückmeldung: negativ (Anzahl) ist konstant und wurde weggelassen.

c. Rückmeldung: negativ (Dauer) ist konstant und wurde weggelassen.

(2) Verbleibende Zeit: Rückmeldung und Joint Attention (Anzahl und Dauer), Feinfühligkeit (Mittelwert)

Tests auf Normalverteilung

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Rückmeldung: korrigierend (Anzahl)	,266	19	,001	,860	19	,010
Rückmeldung: positiv (Anzahl)	,177	19	,121	,912	19	,082
Rückmeldung: negativ (Anzahl)	,524	19	,000	,374	19	,000
Rückmeldung: keine (Anzahl)	,163	19	,200*	,929	19	,165
Joint Attention: Handlungsebene (Anzahl)	,169	19	,160	,923	19	,128
Joint Attention: Lenkung im laufenden Spiel (Anzahl)	,203	19	,039	,796	19	,001
Joint Attention: verbale Ebene (Anzahl)	,209	19	,029	,882	19	,023
Joint Attention: Wechsel zu neuem Spiel (Anzahl)	,366	19	,000	,677	19	,000
Joint Attention: keine (Anzahl)	,310	19	,000	,679	19	,000
Joint Attention: passiv (Anzahl)	,188	19	,076	,844	19	,005
Rückmeldung: korrigierend (Dauer)	,161	19	,200*	,931	19	,182
Rückmeldung: positiv (Dauer)	,177	19	,119	,893	19	,037
Rückmeldung: negativ (Dauer)	,524	19	,000	,374	19	,000
Rückmeldung: keine (Dauer)	,222	19	,014	,808	19	,002
Joint Attention: Handlungsebene (Dauer)	,232	19	,008	,866	19	,012
Joint Attention: Lenkung im laufenden Spiel (Dauer)	,223	19	,014	,743	19	,000
Joint Attention: verbale Ebene (Dauer)	,221	19	,015	,880	19	,022
Joint Attention: Wechsel zu neuen Spiel (Dauer)	,328	19	,000	,590	19	,000
Joint Attention:keine (Dauer)	,368	19	,000	,466	19	,000
Joint Attention:passiv (Dauer)	,185	19	,088	,857	19	,009
Feinfühligkeit	,222	19	,014	,894	19	,038

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

*. Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz.

(3) Verbleibende Zeit (Rückmeldung und Joint Attention: rel. Häufigkeiten über Anzahl und Dauer)

Tests auf Normalverteilung

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Rückmeldung: keine (Anzahl)	,163	19	,200*	,929	19	,165
Rückmeldung: positiv (Anzahl)	,177	19	,121	,912	19	,082
Rückmeldung: korrigierend (Anzahl)	,266	19	,001	,860	19	,010
Rückmeldung: negative (Anzahl)	,524	19	,000	,374	19	,000
Joint Attention: Handlungsebene (Anzahl)	,169	19	,160	,923	19	,128
Joint Attention: Lenkung im laufenden Spiel (Anzahl)	,203	19	,039	,796	19	,001
Joint Attention: verbale Ebene (Anzahl)	,209	19	,029	,882	19	,023
Joint Attention: Wechsel zu neuem Spiel (Anzahl)	,366	19	,000	,677	19	,000
Joint Attention: keine (Anzahl)	,310	19	,000	,679	19	,000
Joint Attention: passiv (Anzahl)	,188	19	,076	,844	19	,005
Rückmeldung: keine (Dauer)	,222	19	,014	,808	19	,002
Rückmeldung: positiv (Dauer)	,177	19	,119	,893	19	,037
Rückmeldung: korrigierend (Dauer)	,161	19	,200*	,931	19	,182
Rückmeldung: negativ (Dauer)	,524	19	,000	,374	19	,000
Joint Attention: Handlungsebene (Dauer)	,232	19	,008	,866	19	,012
Joint Attention: Lenkung im laufenden Spiel (Dauer)	,223	19	,014	,743	19	,000
Joint Attention: verbale Ebene (Dauer)	,221	19	,015	,880	19	,022
Joint Attention: Wechsel zu neuen Spiel (Dauer)	,328	19	,000	,590	19	,000
Joint Attention:keine (Dauer)	,368	19	,000	,466	19	,000
Joint Attention:passiv (Dauer)	,185	19	,088	,857	19	,009

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

*. Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz.

b) Wilcoxon Test

i) Beratungsstichprobe (Bastelsituation)

Statistik für Test[b]

ANZAHL	R_neg_rest - 2min	R_korr_rest - 2min	R_pos_rest - 2min	R_keine_rest - 2min	JA_passiv_rest- 2min	JA_keine_rest - 2min	JA_Handlung_rest - 2min	JA_lenkung_rest - 2min	JA_verbal_rest - 2min	JA_wechsel_rest - 2min
Z	-1,000[a]	-2,849[a]	-2,937[a]	-2,934[a]	-2,934[a]	-1,633[a]	-2,936[a]	-2,058[a]	-2,934[a]	-1,000[a]
Asymptot. Sign.(2-seitig)	,317	,004	,003	,003	,003	,102	,003	,040	,003	,317

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Statistik für Test[b]

DAUER	R_neg_rest - 2min	R_korr_rest - 2min	R_pos_rest - 2min	R_keine_rest - 2min	JA_passiv_A_rest - _2min	JA_keine_A_rest - 2min	JA_Handlung_rest - 2min	JA_lenkung_rest - 2min	JA_verbal_rest- 2min	JA_wechsel_rest - 2min
Z	-1,000[a]	-2,934[a]	-2,934[a]	-2,934[a]	-2,934[a]	-1,992[a]	-2,934[a]	-1,859[a]	-2,934[a]	-1,000[a]
Asymptot. Sign.(2-seitig)	,317	,003	,003	,003	,003	,046	,003	,063	,003	,317

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Wilcoxon-Test

ii) Beratungsstichprobe (Freies Spiel)

Statistik für Test[b]

ANZAHL	R:keine_ohne-mit 8min	R:korr_ohne-mit 8min	R:pos_ohne-mit 8min	JA:verbal_ohne-mit 8min	JA:wechsel_ohne-mit 8min	JA:lauf_Spiel_ohne-mit 8min	JA:Handlung_ohne-mit 8min	JA:keine_ohne-mit 8min	JA:passiv_ohne-mit 8min	F_ohne-mit 8min
Z	-2,847[a]	-2,807[a]	-2,580[a]	-2,847[a]	-1,000[a]	-2,207[a]	-2,934[a]	-1,604[a]	-2,936[a]	-2,847[a]
Asymptot. Sign. (2-seitig)	,004	,005	,010	,004	,317	,027	,003	,109	,003	,004

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Statistik für Test[b]

DAUER	R:keine_ohne-mit 8min	R:korr_ohne-mit 8min	R:pos_ohne-mit 8min	JA:verbal_ohne-mit 8min	JA:wechsel_ohne-mit 8min	JA:lauf_Spiel_ohne-mit 8min	JA:Handlung_ohne-mit 8min	JA:keine_ohne-mit 8min	JA:passiv_ohne-mit 8min
Z	-2,934[a]	-2,803[a]	-2,756[a]	-2,578[a]	-1,000[a]	-2,201[a]	-2,934[a]	-1,604[a]	-2,667[a]
Asymptot. Sign. (2-seitig)	,003	,005	,006	,010	,317	,028	,003	,109	,008

a. Basiert auf negativen Rängen.

Statistik für Test[b]

DAUER	R:keine_ohne-mit 8min	R:korr_ohne-mit 8min	R:pos_ohne-mit 8min	JA:verbal_ohne-mit 8min	JA:wechsel_ohne-mit 8min	JA:lauf_Spiel_ohne-mit 8min	JA:Handlung_ohne-mit 8min	JA:keine_ohne-mit 8min	JA:passiv_ohne-mit 8min
Z	-2,934[a]	-2,803[a]	-2,756[a]	-2,578[a]	-1,000[a]	-2,201[a]	-2,934[a]	-1,604[a]	-2,667[a]
Asymptot. Sign. (2-seitig)	,003	,005	,006	,010	,317	,028	,003	,109	,008

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Wilcoxon-Test

iii) Unauffällige Stichprobe

Statistik für Test[b]

ANZAHL	R_korr_rest - 2min	R_pos_rest - 2min	R_neg_rest – 2min	R_keine_rest - 2min	JA_Handlung_rest - 2min	JA_lenkung_rest - 2min	JA_verbal_rest- 2min	JA_wechsel_rest - 2min	JA_keine_rest - 2min	JA_passiv_A_rest - _2min	Feinfühligkeit
Z	-3,737[a]	-3,826[a]	-1,342[a]	-3,824[a]	-3,826[a]	-3,134[a]	-3,825[a]	-2,111[a]	-1,679[a]	-3,825[a]	-2,527[a]
Asymptot. Sign.(2-seitig)	,000	,000	,180	,000	,000	,002	,000	,035	,093	,000	,012

a. Basiert auf positiven Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Statistik für Test[b]

DAUER	R_korr_rest - 2min	R_pos_rest - 2min	R_neg_rest – 2min	R_keine_rest - 2min	JA_Handlung_rest - 2min	JA_lenkung_rest - 2min	JA_verbal_rest- 2min	JA_wechsel_rest - 2min	JA_keine_rest - 2min	JA_passiv_A_rest - _2min
Z	-3,680[a]	-3,823[a]	-1,342[a]	-3,823[a]	-3,823[a]	-3,237[a]	-3,783[a]	-,840[a]	-1,125[a]	-3,823[a]
Asymptot. Sign.(2-seitig)	,000	,000	,180	,000	,000	,001	,000	,401	,260	,000

a. Basiert auf positiven Rängen.

b. Wilcoxon-Test

c) t-Tests

i) Vergleich Videolängen Beratung (Basteln) - Unauffällige

Statistik für Test[a]

		Videodauer
Extremste Differenzen	Absolut	,502
	Positiv	,502
	Negativ	,000
Kolmogorov-Smirnov-Z		1,326

Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,059

a. Gruppenvariable: Beratung_Unauffällige

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianz-gleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
									95% KI der Differenz	
		F	Sign.	T	df	Sig. (2-seit.)	Mittlere Differenz	Standard-fehler der Differenz	Untere	Obere
Video-dauer (sek)	Varianzen sind gleich	,867	,360	2,547	28	,017	438,124	172,002	85,794	790,455
	Varianzen sind nicht gleich			2,315	15,756	,034	438,124	189,239	36,450	839,798

ii) Beratungsstichprobe (Bastelsituation)

Tests auf Normalverteilung

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz_Basteln_FS	,210	11	,191	,879	11	,102

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

Test bei gepaarten Stichproben

		Gepaarte Differenzen					T	df	Sig. (2-seitig)
		Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
					Untere	Obere			
Paaren 1	F_2min - F_rest	,07364	,96372	,29057	-,57380	,72108	,253	10	,805

6) Lebenslauf

Angaben zur Person

Name:	Susanne Holzer
Geburtsdatum:	27.07.1981
Geburtsort:	Wien
Staatsangehörigkeit:	Österreich

Bildungsweg

1986-1991	Volksschule, „Notre Dame de Sion" (Wien)
1991-1999	Realgymnasium, „BRG 8“ (Wien)
1999	Matura
1999	Beginn des Diplomstudiums Psychologie an der Universität Wien
2006	Fachpraktikum, „Spessart-Klinik” (Bad Orb, D) Fachpraktikum, „Kinderzentrum Pelzerhaken” (Pelzerhaken, D)
2007	Fachpraktikum, „Hochgebirgsklinik Davos" (Davos, CH)
2008	Fachpraktikum, „Island Dolphin Care" (Key Largo, USA)
2009	Fachpraktikum, „Klinik Hochried“ (Murnau, D)