

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit:
Väterliche Mentalisierungsfähigkeit
und Kleinkindentwicklung:
Bindung, Vater-Kind-Spiel, Emotionsregulation

verfasst von
Jan Hendrik Haßelbeck

angestrebter akademischer Grad:
Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: 298

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Psychologie

Betreut von: Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert

INHALT (1/2)

	<u>Seite</u>
Zusammenfassung/Abstract (Deutsch)	4
Zusammenfassung/Abstract (Englisch)	5
1 Einführung in die Thematik und theoretische Grundlagen	7
1.1 Mentalisierungsfähigkeit: Zugänge und Definitionen.....	7
1.2 Mentalisierungsfähigkeit und Bindung.....	10
1.3 Zur besonderen Bedeutung von Vater-Kind-(Spiel-)Interaktionen.....	13
1.4 Mentalisierungsfähigkeit und kindliche Emotionsregulation.....	16
2 Problem- und Fragestellungen	19
3 Untersuchung und Methodik	20
3.1 Stichprobenbeschreibung.....	21
3.2 Konzeption und Durchführung der Untersuchung.....	21
3.3 Methoden der Datenerhebung.....	22
3.3.1 Parent Development Interview (PDI).....	22
3.3.2 Attachment Q-Sort (AQS).....	26
3.3.3 Bilderbuchsituation/Emotional Availability Scales.....	27
3.3.4 Frustrationsaufgabe.....	28
3.4 Methoden der Datenauswertung.....	30
4 Ergebnisse	31
4.1 Mentalisierungsfähigkeit und Bindung.....	31
4.2 Mentalisierungsfähigkeit und das Vater-Kind-Spiel.....	33
4.3 Mentalisierungsfähigkeit und kindliche Emotionsregulation.....	34
5 Zusammenfassung, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse	35
5.1 Mentalisierungsfähigkeit und Bindung.....	36
5.2 Mentalisierungsfähigkeit und das Vater-Kind-Spiel.....	41
5.3 Mentalisierungsfähigkeit und kindliche Emotionsregulation.....	44
Literaturverzeichnis	47

INHALT (2/2)

	<u>Seite</u>
Abbildungsverzeichnis	56
Tabellenverzeichnis	57
Abkürzungsverzeichnis	58
Anhang	59
A PDI: Interviewleitfaden zum Parent Development Interview (deutsch)	59
B PDI: Manual zur Kodierung des Parent Development Interviews (deutsch)	63
C PDI: Beispiel eines ausgefüllten PDI-Auswertungsblatts	84
D PDI: Beispiel eines transkribierten und kodierten PDIs	87
E PDI-Indizes nach Mandler (2013)	98
F AQS-Beobachtungsprotokoll	101
G AQS-Instruktionen	109
H Auszug aus Ahnert et al. (im Druck): <i>Multiple attachments towards maternal and non-maternal care providers throughout the preschool years: features and functions</i>	112
I Manual zur Kodierung der „Emotional Availability Scales“ auf Basis der Bilderbuchsituation	121
J Manual zur Kodierung der Emotionsregulation auf Basis der Frustrationsaufgabe	129
K Modell von Sharp und Fonagy (2008, S. 750) zu den Zusammenhängen zwischen Bindung, Mentalisierung, Emotionsregulation und kindlicher Psychopathologie	137
Lebenslauf	138

Zusammenfassung/Abstract (Deutsch)

In einer ersten Meta-Analyse bezifferte van IJzendoorn (1995) den Zusammenhang zwischen elterlicher Bindungsrepräsentation (aus der eigenen Kindheit) und (aktueller) Eltern-Kind-Bindung auf $r(389) = ,47$ und zeigte gleichzeitig, dass davon nur $b^*(389) = ,11$ auf die elterliche Sensitivität zurückzuführen waren (ebd., S. 398). Über welche Mechanismen außer Sensitivität sich die Bindungstransmission vollzieht, ist bis heute ungeklärt – ein Problem, das seit der Studie von van IJzendoorn (1995) als „transmission gap“ bekannt ist. Slade, Grienberger, Bernbach, Levy und Locker (2005) schlugen Mentalisierungsfähigkeit als Mediator zwischen elterlicher Bindungsrepräsentation und aktueller Eltern-Kind-Bindung vor und konnten an einer Stichprobe von 40 Mutter-Kind-Paaren zeigen, dass der Zusammenhang zwischen mütterlicher Bindungsrepräsentation und aktueller Mutter-Kind-Bindung i. H. v. $r(40) = ,24$ zu $b^*(40) = ,20$ über die Mentalisierungsfähigkeit der Mutter erklärt werden konnte (ebd., S. 292). Sensitivität blieb in ihrer Untersuchung unberücksichtigt.

Die vorliegende Arbeit untersucht die Bedeutung von *väterlicher* Mentalisierungsfähigkeit als Mediatorvariable in der Bindungstransmission an einer Stichprobe von 71 Vater-Kind-Paaren und unter Einbezug von Sensitivität. Die Mentalisierungsfähigkeit wurde durch das *reflective functioning* (Fonagy, Target, Steele & Steele, 1998; Slade, Bernbach, Grienberger, Levy & Locker, 2005) operationalisiert, das auf Basis des *Parent Development Interviews* (PDI-R2; Slade, Aber, Berger, Bresgi & Kaplan, 2005) in deutscher Übersetzung (Supper, Ahnert & Laminger, 2012) erhoben wurde. Die Vater-Kind-Bindung wurde über die Bindungs-Explorations-Balance aus dem *Attachment Q-Sort* (AQS; Waters, 1995; in deutscher Adaptation durch Ahnert, Eckstein-Madry, Supper, Bohlen & Suess, 2012) gemessen.

Darüber hinaus geht die vorliegende Untersuchung den Einflüssen von väterlicher Mentalisierungsfähigkeit auf (a) die Vater-Kind-Spielbeziehung und die damit verbundenen psychischen Merkmale des Kindes sowie (b) die interpersonale kindliche Emotionsregulation durch den Vater nach, wozu bisher keine Studien vorliegen. Allerdings ist aus der Literatur die Bedeutung väterlicher Spiel-Interaktionen für die kindliche Entwicklung bekannt (z. B. Grossmann et al., 2002; Lamb, 1997). Ebenso lässt sich aus der Theorie zur Mentalisierungsfähigkeit (z. B. Sharp & Fonagy, 2008) ableiten, dass Väter mit höherer Mentalisierungsfähigkeit die besseren Emotionsregulierer sein müssten. Zur Untersuchung dieser beiden Problemfelder kamen zusätzlich die Beobachtung einer gemeinsamen „Bilderbuchsituation“ zum Einsatz, die nach den *Emotional Availability Scales* (Biringen, Ro-

binson & Emde, 2000) ausgewertet wurde, sowie die *Frustrationsaufgabe* nach Kramer und Rosenblum (1970) bzw. Calkins und Johnson (1998), die nach Supper, Ahnert, Reitzig und Beneder (2012) u. a. auf emotionsregulierendes Vaterverhalten ausgewertet wurde.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bestärken die Annahme, Mentalisierungsfähigkeit sei die entscheidende Mediatorvariable im Kontext der Bindungstransmission: In der untersuchten Stichprobe trägt sie zu $b^*(70) = ,18$ zum Zusammenhang von väterlicher Bindungsrepräsentation und aktueller Vater-Kind-Bindung i. H. v. $r(70) = ,20$ bei. Außerdem gibt es erste Hinweise, dass Mentalisierungsfähigkeit sowohl über Sensitivität als auch (zum Großteil) auf bisher ungeklärte Art und Weise auf die Vater-Kind-Bindung wirkt. Zudem wird gezeigt: Väterliche Mentalisierungsfähigkeit begünstigt auf mehrfachem Wege (Bindung und Exploration, Sensitivität, Freude am Körperkontakt) die Voraussetzungen für förderliche Vater-Kind-Spielinteraktionen und steht mit gesteigertem kindlichen Interesse an Fremdkontakten und höherer kindlicher Kompetenz in der Interaktion mit Fremden im Zusammenhang. Bei der Frustrationsaufgabe zeigten sich – anders als erwartet – keine Unterschiede im emotionsregulierenden Vaterverhalten ggü. dem Kind. Jedoch zeigten Kinder von stärker mentalisierenden Vätern weniger negative Emotionen, weniger Blickkontaktsuche und forderten weniger Stressreduktion ein.

Im Diskussionsteil der Untersuchung werden auf Basis dieser Befunde die folgenden neuen Forschungsfragen aufgeworfen: (1) Manifestation von Mentalisierungsfähigkeit im elterlichen Verhalten neben Sensitivität u. a. durch Kohärenz/Konsistenz/Verlässlichkeit/Berechenbarkeit/Vorhersagbarkeit ggü. dem Kind? (2) Negativer Zusammenhang zwischen Mentalisierungsfähigkeit und Neurotizismus? (3) Väterliche Mentalisierungsfähigkeit als entwicklungsförderlicher Faktor (a) über die Mechanismen des Vater-Kind-Spiels wie auch (b) als Schutz gegen negative Emotionen zugunsten positiver Emotionen, was die kindliche Entwicklung im Sinne der *broaden-and-build theory* (Fredrickson, 1998, 2001) günstig beeinflussen könnte?

Zusammenfassung/Abstract (Englisch)

In a first meta-analysis, van IJzendoorn (1995) found a correlation between parents' attachment representations (from their own childhood) and (current) parent-child attachment security of $r(389) = .47$, and showed that only $b^*(389) = .11$ of this correlation was attributable to parental sensitivity (ibid., p. 398). How the mechanisms of attachment transmission (apart from sensitivity) work, is a problem yet unsolved and has been known as "transmission gap" since van IJzendoorn's (1995) famous study. Slade, Grienemberger,

Bernbach, Levy, and Locker (2005) suggested that parents' mentalizing capacity could be the mediator between their attachment representations and current parent-child attachment security. Based on their sample of 40 mothers and their children, they showed that the correlation between maternal attachment representation and current mother-child attachment security was $r(40) = .24$, of which $b^*(40) = .20$ could be explained by maternal reflective functioning (ibid., p. 292) as a measure of mentalizing capabilities. Sensitivity, however, was not included in their analysis.

The present study investigates the role of *paternal* mentalizing capacity as a mediator variable in the process of attachment transmission. The study includes sensitivity as a second mediator variable and is based on a sample of 71 fathers with their children. Fathers' mentalizing capacity was operationalized by *reflective functioning* (Fonagy, Target, Steele, & Steele, 1998; Slade, Bernbach, Grienemberger, Levy, & Locker, 2005) as demonstrated in and derived from the *Parent Development Interview* (PDI-R2; Slade, Aber, Berger, Bresgi, & Kaplan, 2005) in its German version (Supper, Ahnert, & Laminger, 2012). Father-child attachment was measured by the attachment-exploration balance from the *Attachment Q-Sort* (AQS; Waters, 1995; German adaptation by Ahnert, Eckstein-Madry, Supper, Bohlen, & Suess, 2012).

Furthermore, the present study considers the influences of paternal mentalizing capabilities on (a) father-child play and related traits and psychological characteristics of the child, as well as (b) interpersonal emotion regulation of the child by his or her father. No studies on these topics have been published so far. However, there is evidence that father-child play interactions have a special impact on and contribution to child development (e. g. Grossmann et al., 2002; Lamb, 1997), and it can be deferred from theory about mentalization (e. g. Sharp & Fonagy, 2008) that fathers with higher mentalizing capabilities should be better at regulating their children's emotions. In order to approach these two research topics, fathers and their children were observed in a play situation looking at a picture book together, which was later evaluated according to the *Emotional Availability Scales* (Biringen, Robinson, & Emde, 2000). Secondly, children were observed in a *frustrating situation* (Rosenblum, 1970; Calkins & Johnson, 1998) which was later evaluated (amongst others) as to fathers' emotion regulation efforts (based on the manual by Supper, Ahnert, Reitzig, & Bener, 2012).

Results confirm the assumption that mentalizing capacity serves as a mediator in attachment transmission: In the current sample, the correlation of $r(70) = .20$ between paternal attachment representations and father-child attachment was explained by fathers' men-

talizing capabilities to the extent of $b^* (70) = .18$. In addition, the results give a first idea that mentalizing capabilities impact father-child attachment through sensitivity as well as (to a much larger extent) by ways yet unknown. Furthermore, it is shown that parental mentalizing capacity has a favorable impact on the preconditions for beneficial father-child play interactions in multiple ways (attachment and exploration, sensitivity, enjoyment of physical contact) and is associated with the child's heightened interest in contact with other people along with more-developed social skills. In contrast to our expectations, the two groups of fathers (weak vs. strong mentalizers) showed no differences in their emotion regulation behaviors when the child was confronted with the frustrating situation. However, children of fathers with stronger mentalizing capabilities showed less negative emotions, less search for eye-contact, and less calls for stress reduction.

In the discussion, the following new research questions are presented based on the results of this study: (1) Manifestation of mentalizing capabilities in parenting behavior (apart from sensitivity) through coherence/consistence/reliability/predictability vis-à-vis the child? (2) Negative correlation between mentalizing capabilities and neuroticism? (3) Paternal mentalizing capacity as a beneficial factor for child development (a) through the mechanisms of father-child play as well as (b) due to their defensive character against negative emotions in favor of positive emotions, which might have a thriving effect on child development as proposed by the *broaden-and-build theory* (Fredrickson, 1998, 2001)?

1 Einführung in die Thematik und theoretische Grundlagen

Die vorliegende Untersuchung beleuchtet die Bedeutung väterlicher Mentalisierungsfähigkeit für ausgewählte Aspekte (a) der Vater-Kind-Bindung, (b) des Vater-Kind-Spiels und damit verbundener psychischer Merkmale sowie (c) des emotionsregulierenden Vaterverhaltens bei kindlicher Frustration. Bevor der aktuelle Stand der Forschung zu diesen drei Themenfeldern vorgestellt wird, beginnt dieses Kapitel mit einer Einführung zum Konzept der Mentalisierungsfähigkeit, das in den 1990er-Jahren entwickelt wurde und seitdem weiter erforscht wird.

1.1 Mentalisierungsfähigkeit: Zugänge und Definitionen

Mentalisierungsfähigkeit ist eine latente Eigenschaft, mit der im engeren Sinne die Fähigkeit gemeint ist, das eigene Verhalten und das Verhalten anderer durch Zuschreibungen von Bewusstseinszuständen, sog. *mental states* (darunter fallen Gedanken, Ideen, Absich-

ten, Zielsetzungen und Glaubensgrundsätze, aber auch Affekte wie Gefühle/Emotionen und Stimmungen etc.), verstehen, erklären, vorhersagen und beeinflussen zu können (vgl. Sharp & Fonagy, 2008; Slade, 2005). Im weiteren Sinne wird Mentalisierungsfähigkeit mit den dadurch ermöglichten sozialen Kognitionen als artspezifische menschliche Eigenschaft verstanden (vgl. Tomasello, 2006) und als Voraussetzung dafür, Emotionen effektiv regulieren und produktive soziale Beziehungen eingehen und aufrechterhalten zu können (vgl. Slade, 2005). Die Integration von Kognition und Emotion ist dabei charakteristisch für Mentalisierungsfähigkeit. Target (2003) nennt Mentalisierungsfähigkeit daher auch „the capacity to think about feeling and to feel about thinking“ (zit. nach Slade, 2005, S. 271).

Das Konstrukt Mentalisierungsfähigkeit ist mit dem *theory of mind*-Konstrukt (Premack & Woodruff, 1978) verwandt, dessen empirische Erforschung eng mit dem *false belief*-Paradigma (Wimmer & Perner, 1983) verbunden ist. Nach diesem Paradigma werden vor allem Vorschulkinder in verschiedenen Situationen getestet (z. B. „der verlegte Gegenstand“ nach Wimmer & Perner, 1983, oder „die missbräuchlich verwendete Dose“ nach Perner, Leekam & Wimmer, 1987), die einen Abgleich der eigenen mentalen Zustände mit denen einer anderen Person erfordern. Carpendale und Chandler (1996) kritisieren dieses Paradigma jedoch als ungenügend, um mentale interpretative Vorgänge eines psychologischen Agenten – letzterer definiert als „a system which can reason about either their own or other people’s explicit goals, intentions, and beliefs“ (Sharp & Fonagy, 2008, S. 737, unter Bezug auf Baron-Cohen, Tager-Flusberg & Cohen, 1993; Davies, 1994; Perner, 1991) – gerade auch im späteren Lebensalter hinreichend erfassen zu können. So wählten z. B. O’Connor und Hirsch (1999) für ihre Untersuchung an frühpubertären Jugendlichen bewusst den Begriff *mentalising* statt *theory of mind*, um sich gegen die typische Kleinkind-Forschung auf diesem Gebiet abzugrenzen.

Mentalisierungsfähigkeit wurde von verschiedenen Forschergruppen operationalisiert und in miteinander verwandte, messbare Konstrukte übersetzt. Diese setzen allerdings jeweils unterschiedliche Akzente, und zwar sowohl messtechnisch in der Art der Datenerhebung als auch inhaltlich in ihren Anpassungen an die zugrundeliegenden Fragestellungen. Deren Vielfalt und Heterogenität lässt sich z. B. schon daran erkennen, dass Mentalisierungsfähigkeit in unterschiedlichen Kontexten (z. B. Familie, Freundeskreis, Arbeitsplatz) und Populationen (z. B. klinisch vs. nicht-klinisch; Kinder vs. Jugendliche vs. Erwachsene) erhoben und untersucht wird. Messtechnisch lässt sich bei der Operationalisierung von (in diesem Fall) *elterlicher* Mentalisierungsfähigkeit zwischen online- und off-line-Maßen unterscheiden (vgl. Fonagy & Target, 2006; Sharp & Fonagy, 2008). *Online*-Maße basie-

ren auf Beobachtungen von Eltern-Kind-Interaktionen in Echtzeit, während *off-line*-Maße auf verbalen Berichten der Eltern durch Befragung beruhen. Off-line-Maße lassen sich nach Fonagy und Target (2006) weiterhin danach unterteilen, ob sie eher das *spezifische* oder das *generalisierte* autobiographische Gedächtnis (Conway, 1992) ansprechen. Im ersteren sind einzigartige, spezifische Erlebnisse gespeichert, während im letzteren generalisierte Eindrücke von wiederkehrenden ähnlichen Ereignissen abgespeichert sind.

Die vorliegende Arbeit fokussiert zur Erfassung väterlicher Mentalisierungsfähigkeit auf das off-line Konstrukt des *reflective functioning* (RF), das ein Maß für die elterliche Mentalisierungsfähigkeit im Bindungskontext ist und auf Fonagy, Steele, Steele, Moran und Higgitt (1991) zurückgeht. Fonagy und Target (1997) nehmen an, dass Mentalisierungsfähigkeit im Bindungskontext (weitgehend) unabhängig von der Mentalisierungsfähigkeit über andere interpersonelle Erfahrungen außerhalb der Bindungsbeziehung ist. Neben RF zählen *parental mind-mindedness* (Meins, 1997) und *parental meta-emotion philosophy* (PMEP; Gottman, Katz & Hooven, 1996) zu den am häufigsten verwendeten Konstrukten zur Erfassung elterlicher Mentalisierungsfähigkeit. Für einen Überblick über die unterschiedlichen Maße, Verfahren und Konstrukte und ihre Hintergründe siehe Sharp und Fonagy (2008) sowie Schiborr, Lotzin, Romer, Schulte-Markwort und Ramsauer (2013).

Slade (2005) definiert RF als „the parent’s capacity to reflect upon her own and her child’s internal mental experience. Reflective functioning (RF) is an overt manifestation, in narrative, of an individual’s mentalizing capacity.” (ebd., S. 269) Fonagy, Target, Steele und Steele (1998) führen weiter aus: „RF involves both a self-reflective and an interpersonal component that ideally provides the individual with a well-developed capacity to distinguish inner from outer reality, pretend from ‚real‘ modes of functioning, intrapersonal mental and emotional processes from interpersonal communications.“ (ebd., S. 4)

RF spricht größtenteils das generalisierte autobiographische Gedächtnis (Conway, 1992) an. Zur Bestimmung des RF werden die Antworten der Eltern aus entweder dem Adult Attachment Interview (AAI; George, Kaplan & Main, 1996; Main & Goldwyn, 1990; Main, Kaplan & Cassidy, 1985) oder dem daraus entwickelten Parent Development Interview (PDI; Aber, Slade, Berger, Bresgi & Kaplan, 1985; PDI-R: Slade, Aber, Berger, Bresgi & Kaplan, 2003; PDI-R2: Slade, Aber, Berger, Bresgi & Kaplan, 2005) auf folgende vier Dimensionen hin ausgewertet: (1) Bewusstheit über die Eigenschaften mentaler Zustände, (2) explizites Bemühen, diejenigen mentalen Zustände herauszuarbeiten, die einem beschriebenen Verhalten zugrunde liegen, (3) Verständnis für entwicklungsbedingte Veränderungen von mentalen Zuständen über die Zeit und (4) die Berücksichtigung menta-

ler Zustände in Bezug auf die interviewführende Person (vgl. Fonagy et al., 1998; Slade, 2005). Für weitere Details zur Operationalisierung des RF, insbesondere basierend auf dem PDI-R2 in deutscher Übersetzung (Supper, Ahnert & Laminger, 2012), siehe Abschnitt 3.3.1. In Abschnitt 1.4 werden zudem die Studien von Slade, Belsky, Aber und Phelps (1999) sowie von Grienemberger, Kelly und Slade (2005) näher vorgestellt, die erste empirische Belege dafür liefern, dass sich off-line erfasste Maße, die über verbale Berichte im PDI erhoben werden, tatsächlich in mütterlichem Verhalten ggü. dem Kind manifestieren.

1.2 Mentalisierungsfähigkeit und Bindung

Fonagy et al. (1991) entdeckten einen Zusammenhang zwischen sicherer Bindung¹ des Kindes im Alter von 12–18 Monaten (gemessen durch die Fremde Situation, FS; Ainsworth & Wittig, 1969; ausgewertet nach Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978) und hohem RF des jeweiligen Elternteils, das schon während der Schwangerschaft (auf Basis des AAIs) erhoben worden war, woraus sich ein gerichteter Zusammenhang ableiten ließ. Für Mütter betrug dieser Zusammenhang $r(97) = ,51$ und für Väter $r(87) = ,36$ (Fonagy et al., 1991, S. 214). Arnott und Meins (2007) konnten diese Ergebnisse mit denselben Messverfahren replizieren. Slade, Grienemberger, Bernbach, Levy und Locker (2005) fanden in ihrer Untersuchung bei Müttern einen Zusammenhang von $r(40) = ,40$ (ebd., S. 292; siehe auch Abb. 2, S. 13).

Seit den 1980er-Jahren ist mit Entwicklung des AAIs als damals neuer Methode (Main et al., 1985) auch ein Zusammenhang zwischen elterlicher Bindungsrepräsentation (aus der eigenen Kindheit mit den eigenen Eltern) und aktueller Eltern-Kind-Bindung bekannt. Ohne zwischen Vätern und Müttern zu differenzieren, bezifferte van IJzendoorn (1995) diesen Zusammenhang in einer ersten großen Meta-Analyse auf $r(389) = ,47$ (ebd., S. 398), was einer Varianzaufklärung von $r^2 = ,47^2 = 22\%$ entspricht. Gleichzeitig zeigte er, dass dieser Zusammenhang – anders als bis dahin angenommen – nicht allein über die elterliche Sensitivität/Feinfühligkeit im Umgang mit dem Säugling/Baby/Kleinkind vermittelt sein kann: Im Pfadmodell (ebd., S. 398; siehe auch Abb. 1, S. 11) waren nur $b^* = (,34 \times ,32) = ,11$ des Zusammenhangs über Sensitivität vermittelt, während $b^* = ,36$ auf einem von der Sensitivität unabhängigen Weg hergestellt wurden. Welche Mediatoren diesen Großteil des Zusammenhangs herstellen, ist bis heute ungeklärt – ein Problem, das seit van IJzendoorns

¹ Für Grundlagen der Bindungstheorie siehe im Original Bowlby (1969) sowie in aufbereiteter Form und unter Einbezug des heutigen Forschungsstandes ausführlich Ahnert (2008) oder Grossmann und Grossmann (2012) oder komprimiert im Überblick Ahnert und Spangler (2014).

Studie (1995) als *transmission gap* (Abb. 1) bekannt ist. Auszuschließen ist, dass die „Bindungsvererbung“ genetische Ursachen hat und die *transmission gap* so zu erklären wäre (Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, Bokhorst & Schuengel, 2004; Bokhorst, Bakermans-Kranenburg, Fearon, van IJzendoorn, Fonagy & Schuengel, 2003). Im Umkehrschluss folgt daraus, dass der Zusammenhang zwischen elterlicher Bindungsrepräsentation und aktueller Eltern-Kind-Bindung neben Sensitivität noch über andere Umwelterfahrungen vermittelt sein muss.

Eine *transmission gap* tat sich auch bei der gesonderten meta-analytischen Betrachtung desorganisierter Bindungsmuster auf (Madigan et al., 2006): der Zusammenhang zwischen „unresolved/disoriented state of mind“ bzw. desorganisierter Bindungsrepräsentation des Elternteils aus der eigenen Kindheit (erhoben durch das AAI) und Bindungsdesorganisation in der aktuellen Eltern-Kind-Beziehung (erhoben durch die FS) betrug $r(495) = ,21$ (ebd., S. 101), wovon aber nur $b^* = (,26 \times ,34) = ,09$ (ebd., S. 104) auf „frightened, threatening, and dissociative behavior“ (Main & Hesse, 1990) bzw. „disrupted parental behavior“ (Bronfman, Parsons & Lyons-Ruth, 1992–2004) zurückzuführen waren.

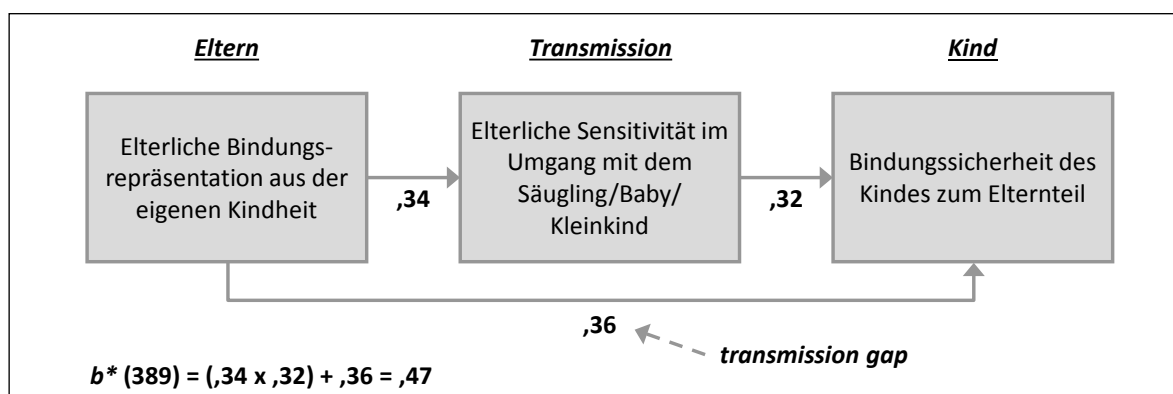


Abb. 1: Die *transmission gap* nach van IJzendoorn (1995, S. 398) im Pfadmodell.

Spätere Untersuchungen zeigten, dass der Zusammenhang zwischen elterlicher Bindungsrepräsentation und aktueller Eltern-Kind-Bindung für Mütter höher ist als für Väter (Tabelle 1), was auch für den Zusammenhang zwischen elterlicher Sensitivität und aktueller Eltern-Kind-Bindung gilt (Tabelle 2). Gerade für letzteren Zusammenhang ist allerdings anzumerken, dass die Spannweite an Ergebnissen für den Korrelationskoeffizienten r aus den unterschiedlichen Studien sehr groß ist, und zwar bis zu ,43. Ein Wert in der Größenordnung von $r(21) = ,78$ wie erstmals von Ainsworth et al. (1978) auf Basis von Daten aus der Baltimore-Längsschnitt-Studie berichtet, wurde allerdings nie wieder gefunden. De Wolff und van IJzendoorn (1997) urteilen sogar: „Without the Baltimore study, the solid

scientific fact of a moderately strong causal association between sensitivity and attachment would not have been established.” (ebd., S. 585) Als Grund für die stark unterschiedlichen Ergebnisse wird u. a. das Problem der einheitlichen bzw. unterschiedlichen Operationalisierung von Sensitivität/Feinfühligkeit diskutiert (siehe hierzu auch Abschnitt 1.3 sowie Grossmann & Grossmann, 2012, S. 134 f.), worunter nach Ainsworth et al. (1978) die Fähigkeit verstanden wird, die expliziten (durch Lautäußerungen gegebenen) wie impliziten (durch sonstiges Verhalten gegebenen) Signale des Kindes wahrzunehmen, sie korrekt zu interpretieren und angemessen und prompt auf sie zu reagieren.

Tabelle 1: Korrelationen zwischen elterlicher Bindungsrepräsentation (aus der eigenen Kindheit mit den eigenen Eltern) und (aktueller) Eltern-Kind-Bindung aus drei Meta-Analysen sowie den Untersuchungen von Grossmann et al. (2002) und Slade, Grienemberger et al. (2005).

Zusammenhangsstärke	untersuchte(s) Elternteil(e)	Maße für elterliche Bindungsrepräsentation und aktuelle Eltern-Kind-Bindung	Quelle
$r(389) = ,47^{**}$	Mutter u. Vater	AAI; FS	van IJzendoorn, 1995, S. 398
$r(656) = ,50^{**}$	Mutter	AAI; FS	van IJzendoorn & de Wolff, 1997, S. 607
$r(40) = ,24^{+}$	Mutter	AAI; FS	Slade, Grienemberger et al., 2005, S. 291
$r(49) = ,46^{**}$	Mutter	AAI; FS	Grossmann et al., 2002, S. 321
$r(49) = ,35^{*}$	Vater	AAI; FS	Grossmann et al., 2002, S. 320
$r(198) = ,37^{**}$	Vater	AAI; FS	van IJzendoorn & de Wolff, 1997, S. 607

⁺ $p < ,07$ (zweiseitig); * $p < ,05$ (zweiseitig); ** $p < ,01$ (zweiseitig).

Tabelle 2: Korrelationen zwischen elterlicher Sensitivität und (aktueller) Eltern-Kind-Bindung aus der ersten Untersuchung von Ainsworth et al. (1978) und späteren Meta-Analysen.

Zusammenhangsstärke [Spannweite der Studienergebnisse]	untersuchte(s) Elternteil(e)	Maße für elterliche Sensitivität und aktuelle Eltern-Kind-Bindung	Quelle
$r(21) = ,78^{**}$ [Einzelstudie]	Mutter	Sensitivitätsskala von Ainsworth, Bell und Stayton (1974); FS	Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978
$r(1.097) = ,24^{**}$ [,09 – ,32]	Mutter	diverse Maße; FS	de Wolff & van IJzendoorn, 1997, S. 580, 584
$r(545) = ,13 – ,20^{**}$ [,08 – ,43]	Vater	diverse Maße; FS	van IJzendoorn & de Wolff, 1997, S. 605 f.
$r(1.355) = ,12^{**}$ [,00 – ,43]	Vater	diverse Maße; FS	Lucassen et al., 2011, S. 988 f.

** $p < ,01$ (zweiseitig).

Fonagy et al. (1995) schlugen erstmals RF als Mediatorvariable vor, die einen Beitrag zur Erklärung der transmission gap leisten könnte. Fonagy und Target (2005) führten die Überlegungen hierzu in einem Review und Kommentar weiter aus. Eine erste empirische Untersuchung führten Slade, Grienberger et al. (2005) an 40 Mutter-Kind-Paaren durch, indem sie im Pfadmodell (Abb. 2) die Mediatorvariable RF (gemessen durch das PDI) zwischen elterliche Bindungsrepräsentation (gemessen mit dem AAI) einerseits und aktuelle Eltern-Kind-Bindung (gemessen durch die FS) andererseits einfügten. Es zeigte sich, dass RF mit $b^*(40) = (,51 \times ,40) = ,20$ zum Zusammenhang zwischen elterlicher Bindungsrepräsentation und aktueller Eltern-Kind-Bindung i. H. v. $b^*(40) = ,24$ beitrug. Schwachstellen dieser Studie sind der in der untersuchten Stichprobe per se schon vergleichsweise geringe Zusammenhang zwischen mütterlicher Bindungsrepräsentation und kindlicher Bindungssicherheit zur Mutter (siehe Tabelle 1, S. 12) sowie die Nichterhebung der mütterlichen Sensitivität, die somit im Pfadmodell keine Berücksichtigung fand.

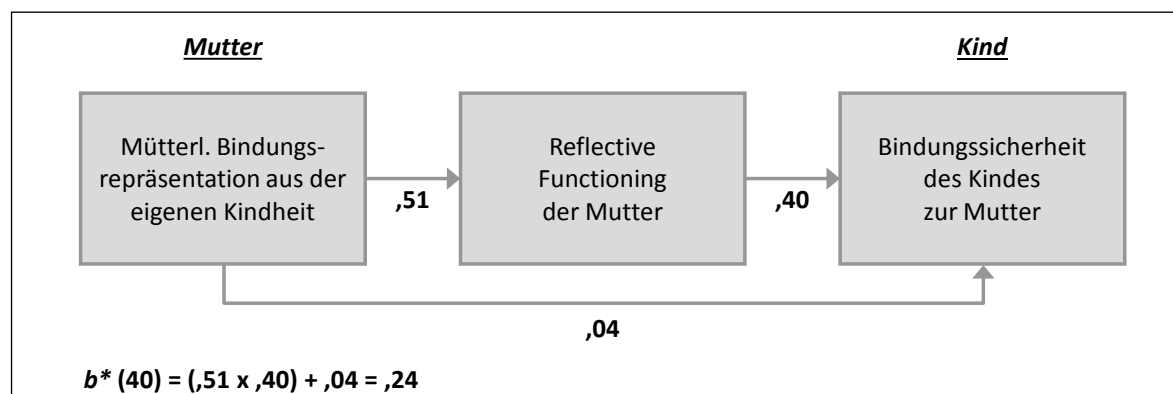


Abb. 2: Mediationsanalyse von Slade, Grienberger et al. (2005, S. 292) zum Einfluss von RF auf den Zusammenhang zwischen mütterlicher Bindungsrepräsentation und aktueller Mutter-Kind-Bindung.

1.3 Zur besonderen Bedeutung von Vater-Kind-(Spiel-)Interaktionen

In der Bindungssicherheit zum Kind konnten zwischen Müttern und Vätern keine Unterschiede festgestellt werden (van IJzendoorn & Bakermans-Kranenburg, 1996; van IJzendoorn & de Wolff, 1997), d. h. die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind eine sichere Bindung zum jeweiligen Elternteil entwickelt, ist für Mütter und Väter gleich hoch. Allerdings sind die interaktiven Wurzeln der Vater-Kind-Bindung ungeklärter als bei Müttern (van IJzendoorn & de Wolff, 1997). Lamb (2002) berichtet z. B. von geringerer Feinfühligkeit der Väter im Umgang mit ihren Kindern, was aber, wie gerade geschildert und entgegen der Erwartung, keinen Einfluss auf die Bindungsqualität zwischen Vater und Kind im Ver-

gleich zur Mutter-Kind-Bindung hat. Lucassen et al. (2011) stellten fest, dass väterliche Sensitivität zwar einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Vater-Kind-Bindung hat, dieser aber sehr gering ist und nur ca. $r^2 = ,12^2 = 1,5$ % der Bindungsunterschiede aufklären kann (siehe Tabelle 2, S. 12). Gleichzeitig gingen Lucassen et al. (2011) der Frage nach, ob mit Aufkommen der „neuen Väter“, die sich mehr in die Familie und Kinderbetreuung einbringen als die Väter-Generationen vor ihnen (Pleck, 2010), der Zusammenhang zwischen väterlicher Sensitivität und Vater-Kind-Bindung in den letzten Jahren zugenommen habe. Ein solcher Effekt konnte nicht gefunden werden. Auch spielte es für den Zusammenhang keine Rolle, ob väterliche Sensitivität allein oder in Verbindung mit stimulierendem Verhalten betrachtet wurde.

Grossmann et al. (2002) berichten von unterschiedlichen Interaktionsstilen bei Müttern und Vätern im Umgang mit ihren Kindern. So zeigen Väter eine stärkere Neigung, ihr Kind beim gemeinsamen Spiel physisch anzuregen sowie die Fähigkeiten und das Selbstvertrauen des Kindes herauszufordern (siehe hierzu auch Hewlett, 1992; Lamb, 1997). Diese Unterschiede zwischen väterlichem und mütterlichem Interaktionsverhalten sind für verschiedene Altersgruppen und in mehreren Kulturen belegt (Power, 2000).

Väter verbringen i. d. R. weniger Zeit mit ihren Kindern als Mütter. Absolut gesehen spielen Väter auch nicht mehr mit ihren Kindern als Mütter, allerdings ist der prozentuale Anteil der gemeinsam verbrachten Zeit im Spiel bei Vater-Kind-Paaren höher als bei Mutter-Kind-Paaren (Lamb, Frodi, Hwang & Frodi, 1983). Demzufolge hat das Spiel für Vater-Kind-Paare eine größere Bedeutung für die Beziehung. Kindler und Grossmann (2008) stellen heraus, dass das Spiel mit dem Vater dem Kind Gelegenheit bietet, die emotionale Selbstregulation und die Kommunikation mit anderen zu verfeinern, was sich positiv auf den Umgang mit anderen bzw. Fremden (Lamb, Hwang, Frodi & Frodi, 1982; Sagi, Lamb & Gardner, 1986) und insbesondere mit Peers (Parke et al., 2002) auswirkt. Dementsprechend sehen Forscher/innen wie Lamb (1975), Hewlett (1992), Harkness und Super (1992), Murphy (1997) oder Feldman (2000) den Vater ggü. der Mutter in einer eigenständigen Rolle als jemanden, der dem Kind den Zugang zur Außenwelt öffnet, es (vorübergehend) aus der engen Mutter-Kind-Dyade löst und herausführt und es mit neuen, aufregenden Erfahrungen konfrontiert, die Mütter aus Vorsicht eher vermeiden würden. Grossmann et al. (2002) betonen dabei, dass Väter für diese Aufgabe und die damit einhergehenden Interaktionen eine gute Beziehung zum Kind haben müssen, damit dieses auf die Angebote des Vaters eingeht und mit Freude teilnimmt. Die für diese Interaktionen notwendige Sensitivität des Vaters mag sich aber von der für die mütterlichen Interaktionen erforderlichen

Sensitivität unterscheiden. Manche Autor/inn/en bezweifeln auch, ob die an Mutter-Kind-Paaren entwickelte FS ein gutes Maß für die Beziehungsqualität zwischen Vater und Kind ist (z. B. Belsky, 1999; Thompson, 1998; Volling & Belsky, 1992). Grossmann und Grossmann (2012) schlagen stattdessen die Beobachtung einer gemeinsamen Spielsituation vor, „bei der allerdings das Bindungssystem, z. B. bei Überforderung oder Angst vor Neuem, ebenfalls hin und wieder aktiv ist“ (ebd., S. 231).

Grossmann et al. (2002) konnten zeigen, dass der Score der SCIP-Skala (Sensitive and Challenging Interactive Play; Kassubek, 1995), die emotionale Unterstützung und behutsame Herausforderungen im Eltern-Kind-Spiel misst, ein starker Prädiktor für die Bindungsrepräsentation des Kindes im Alter von 10 und 16 Jahren war ($b^*(43) = ,35$ im Alter von 10 und $b^*(44) = ,39$ im Alter von 16 Jahren; Grossmann et al., 2002, S. 323). Die Ergebnisse aus der FS mit dem Vater, durchgeführt im Kindesalter von 18 Monaten, waren zu diesen Zeitpunkten keine signifikanten Prädiktoren der Bindungsrepräsentation des Kindes mehr. Das galt für Väter, aber nicht für Mütter. Für die Bindungsrepräsentation des Kindes zur Mutter waren zu allen Zeitpunkten allein die Ergebnisse aus der FS mit der Mutter (gemessen im Alter von 12 Monaten) aussagekräftig bzw. im Alter von 16 Jahren nicht mehr relevant. Grossmann et al. (2002) ziehen daraus die Schlussfolgerungen, dass (a) die väterliche Sensitivität *im Spiel* ein besserer Prädiktor für die langfristige Bindungsrepräsentation des Kindes ist als die durch die FS gemessene frühe Vater-Kind-Bindung und (b) Väter durch ihre „play sensitivity“ (im Gegensatz zur mütterlichen „caregiving sensitivity“; siehe hierzu Grossmann & Grossmann, 2012, S. 235–242) einen eigenständigen Beitrag zur psychischen Entwicklung des Kindes leisten.

In der Studie von Grossmann et al. (2002) wurden sowohl für Mütter als auch für Väter typische Zusammenhangsstärken zwischen elterlicher Bindungsrepräsentation und aktueller Eltern-Kind-Bindung gefunden (siehe Tabelle 1, S. 12). Bemerkenswert ist jedoch, dass nur für Väter ein Zusammenhang zwischen der eigenen Bindungsrepräsentation und der durch die SCIP-Skala gemessenen „play sensitivity“ des Elternteils bestand, der für Väter wiederum vergleichsweise hoch ausfiel (bei Vätern $r(49) = ,35$ im Kindesalter von 24 Monaten und $r(44) = ,46$ im Kindesalter von 6 Jahren vs. $r(49) = ,09$ und $r(44) = ,05$ bei Müttern; ebd., S. 321 f.; vgl. mit Tabelle 2, S. 12). Studien speziell zur Bedeutung von väterlicher Mentalisierungsfähigkeit für Merkmale des Vater-Kind-Spiels sind dem Verfasser der vorliegenden Arbeit nicht bekannt.

1.4 Mentalisierungsfähigkeit und kindliche Emotionsregulation

Den Bezugssystemen von Scherer (1984), Frijda (1986) und Gross und Thompson (2007) folgend, werden Emotionen in dieser Arbeit als spezielle affektive Zustände verstanden. Affekt ist hier der Oberbegriff für Zustände/Phänomene wie Stress, Stimmungen, Impulse und eben Emotionen, denen gemeinsam ist, dass sie mit einer recht schnellen gut-schlecht-Unterscheidung, also bestimmten Aufmerksamkeits- und Bewertungsprozessen, einhergehen.

In ihrem *modal model of emotion* definieren Gross und Thompson (2007) eine Emotion als „a person-situation transaction that compels attention, has particular meaning to the individual, and gives rise to a coordinated yet flexible multisystem response to the ongoing person-situation transaction“ (ebd., S. 5). Emotionen sind „multifaceted, whole-body phenomena that involve loosely-coupled changes in the domains of *subjective experience, behavior, and central and peripheral physiologie*“ (ebd., S. 4; Hervorhebungen im Original; siehe zu diesem Thema auch Mauss, Levenson, McCarter & Gross, 2005). Entsprechend können die responses/Reaktionen auf diesen drei genannten Ebenen erfolgen (und untersucht werden). Dass bestimmte Emotionen mit bestimmten Reaktionen bzw. dem Drang, etwas zu tun, einhergehen und damit handlungsanleitend sind, ist eines ihrer charakteristischen und inhärenten Merkmale (Frijda, 1986; Fredrickson, 1998, 2001).

Dem o. g. Modell folgend, kann Emotionsregulation an (a) der Situation ansetzen (durch Situationswahl und/oder -modifikation), (b) der Aufmerksamkeit (durch Aufmerksamkeitslenkung), (c) der Bewertung (durch kognitive Strategien und Umstrukturierung) oder (d) am Verhalten als Antwort/Reaktion auf die erlebte Situation und ihre Bewertung (Gross & Thompson, 2007, S. 10). Emotionsregulation kann *intrinsisch* (durch die betroffene Person selbst) oder *extrinsisch* (durch eine andere Person) erfolgen und meint alle Prozesse, die darauf gerichtet sind, die erlebten Emotionen in ihrer Intensität und/oder Qualität zu beeinflussen (ebd., S. 7 f.). Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich vorwiegend mit extrinsischer Emotionsregulation, genauer gesagt mit der Emotionsregulation des Kleinkindes durch den Vater.

Bei der Unterscheidung intrinsischer/intrapersonaler von extrinsischer/interpersonaler Emotionsregulation geht es allerdings nicht nur darum, wer die Emotion letztlich reguliert, sondern auch, wer der Adressat der Emotion ist (Holodynski, 2006, S. 58 f.). Bei *intrapersonaler* Regulation ist der Adressat der Emotion die Person selbst, die sich durch die Emotion selbst zu einer (aus subjektiver Sicht) zielgerichteten und motivdienlichen Handlung

anregt. Bei *interpersonaler* Emotionsregulation ist der Adressat der Emotion eine andere Person, die zum Handeln angeregt werden soll.

Emotionsregulation ist ein zivilisatorischer und kulturgeprägter Prozess, der als Fähigkeit vom Kind erst im Laufe seiner Entwicklung gelernt und erworben werden muss: „Kleinkinder lassen sich fast ausschließlich von ihren Emotionen leiten. Mit zunehmendem Alter verstehen es Kinder dann immer besser, sich nicht mehr nur ihren Emotionen hinzugeben, sondern diese auch zu regulieren, um ein bestimmtes Handlungsziel zu erreichen. In diesem Entwicklungsprozess entsteht das Selbstsystem als regulierende Instanz.“ (Holodynski, 2006, S. 2 f.) Säuglinge, Babys und Kleinkinder sind also auf interpersonale Regulation angewiesen und befriedigen ihre Bedürfnisse, indem sie durch ihre Emotionen die erwachsene(n) Bezugsperson(en) zu bedürfnisbefriedigenden Handlungen anregen. Wie Sroufe (1996) und Holodynski (2006) darlegen, verläuft die ontogenetische Entwicklung also von der interpersonalen hin zur intrapersonalen Regulation. Analog dem von Vygotskij (1931/1997) aufgestellten Theorem zur Entwicklung der höheren psychischen Funktionen in der Denkentwicklung kann die am Anfang des Lebens erfahrene interpersonale Emotionsregulation als Blaupause für die Entwicklung der eigenen, der intrapersonalen Regulation verstanden werden: Die extern erfahrenen Prozesse werden internalisiert und zum „Selbstsystem als regulierende Instanz“ (s. o.) bzw. zum – in der Sprache der Bindungstheorie – „Internal Working Model“ (Bowlby, 1969) entwickelt. In den Worten von Sroufe (1996): „... dyadic regulation represents a prototype for self-regulation; the roots of individual differences in the self-regulation of emotion lie within the distinctive patterns of dyadic regulation.“ (ebd., S. 151)

Die Emotionen ihrer Kinder zu regulieren, bedeutet für Eltern eine große Herausforderung und „verlangt von ihnen ein gehöriges Maß an reflexiver Regulation ihrer eigenen Emotionen. Denn das Kleinkind fragt nicht danach, inwieweit seine an die Bezugsperson gerichteten Appelle überhaupt mit deren Motiven kompatibel sind, inwiefern seine Bezugspersonen willens und fähig sind, den kindlichen Appellen nachzukommen. Es will seine Motive hier und jetzt befriedigt haben. [...] In den Fällen, in denen Bezugspersonen zu solch einer reflexiven Emotionsregulation nicht in der Lage sind, kann es zu ernsthaften Störungen der interpersonalen Regulation kommen“ (Holodynski, 2006, S. 120). Studien über die Zusammenhänge zwischen Emotionsregulation und Bindungsqualität haben gezeigt, dass die interpersonale Emotionsregulation bei unsicher-ambivalent und unsicher-vermeidend gebundenen Kindern im Gegensatz zu Kindern mit sicherer Bindung aufgrund suboptimaler Eltern-Kind-Interaktionen beeinträchtigt ist (Braungart & Stifter, 1991;

Spangler & Schieche, 1998) – mit entsprechenden Konsequenzen für das Kind in seiner Entwicklung eigener Emotionsregulationsfähigkeiten (für einen Überblick siehe Holodynski, 2006; Spangler, 1999).

Der Zusammenhang zwischen väterlicher Mentalisierungsfähigkeit und Qualität der Emotionsregulation beim Kind durch den Vater ist bisher nicht empirisch untersucht. Aus der Theorie (siehe z. B. Sharp & Fonagy, 2008) lässt sich allerdings ableiten, dass elterliches RF für die Mechanismen, über die Eltern die kindliche Emotionsregulation steuern und unterstützen und über die das Kind selbst erst lernt, die eigenen Emotionen zu regulieren, wesentlich ist; erste Befunde hierzu gibt es von Mutter-Kind-Studien. Denn kurz gesagt müssen Eltern in der Lage sein, sich in das Erleben ihres Kindes hineinzusetzen, um seine Emotionen effektiv regulieren zu können (Fonagy, 1996, 2000; Fonagy et al., 1995). Bezüge zu den Modellvorstellungen von Bion (1962) und dem von ihm verwendeten Begriff des *containments* werden deutlich: Die Mutter hat die Aufgabe, die – insbesondere belastenden – mentalen Zustände des Kindes aufzunehmen und quasi stellvertretend für das Kind zu verarbeiten, um in einer Weise zu reagieren, die das Kind zu einer Lösung führt, die es annehmen kann und nicht überfordert. Auf ähnliche Entwicklungsprinzipien verweisend wie Vygotskij (1931/1997), Bion (1962), Bowlby (1969), Sroufe (1996) und Fonagy und Target (2006), betonen Marvin und Britner (2008) zusammenfassend, dass ein Kind darauf angewiesen ist, dass es von seinen erwachsenen Bezugspersonen als psychisch gesundes, selbstbestimmtes und eigenständiges Wesen gesehen wird (oder gar: gesehen werden kann) und dass mit ihm entsprechend interagiert wird. Nur wenn diese beiden Bedingungen erfüllt sind, kann es sich tatsächlich auch zu einem solchen Wesen entwickeln.

Belegt ist, dass Kinder von Müttern mit schwacher Mentalisierungsfähigkeit ein höheres Risiko tragen, psychopathologische Auffälligkeiten zu entwickeln (Gottman, Katz & Hooven, 1996; Katz & Windecker-Nelson, 2004; Sharp, Fonagy & Goodyer, 2006; Strassberg, 1997; in den angeführten Studien wurde vorwiegend mit PMEP zur Operationalisierung der Mentalisierungsfähigkeit gearbeitet, siehe Abschnitt 1.1). Ebenso ist belegt, dass zwischen Psychopathologie und Emotionsregulation Zusammenhänge bestehen (Southam-Gerow & Kendall, 2002). Slade et al. (1999) konnten einen Zusammenhang zwischen den mentalen Repräsentationen der Mutter zur Mutter-Kind-Beziehung, die wie das RF durch das PDI erhoben wurden, also auf verbalen Berichten beruhten, und ihrem Verhalten als Mutter belegen: Mütter, die von mehr Freude im Umgang mit ihrem Kind berichteten und ein kohärentes Bild der Beziehung zeichneten, zeigten mehr positive Affekte, Sensitivität und kognitive Stimulation und weniger Rückzug im Umgang mit ihrem Kind. Mütter, de-

ren mentale Repräsentationen durch mehr Ärger gekennzeichnet waren, zeigten dagegen mehr negative Affekte, waren aufdringlicher und weniger feinfühlig. Grienberger et al. (2005) zeigten, dass Mütter mit höherem RF die Angst und Erregung ihres Kindes besser regulieren und dass ihr eigenes Stresserleben den Umgang und die Kommunikation mit ihrem Kind weniger negativ beeinflusst.

2 Problem- und Fragestellungen

Der Zusammenhang zwischen elterlicher Mentalisierungsfähigkeit und kindlicher Bindungssicherheit zum jeweiligen Elternteil ist für Mütter wie Väter gut belegt. Unter der *ersten Forschungsfrage* wird der Einfluss väterlicher Mentalisierungsfähigkeit auf die Bindungstransmission untersucht. Zwar fällt der Zusammenhang zwischen elterlicher Bindungsrepräsentation und aktueller Eltern-Kind-Bindung bei Vätern etwas schwächer aus als bei Müttern (siehe Tabelle 1, S. 12), ist aber dennoch ein gesicherter empirischer Fakt mit einer mittleren Effektstärke. Die aktuelle Untersuchung legt anhand der Stichprobe von Vater-Kind-Paaren (siehe Abschnitt 3.1) erstmals ein Pfadmodell zum Zusammenhang zwischen väterlicher Bindungsrepräsentation und aktueller Vater-Kind-Bindung vor (siehe Abb. 4, S. 32). Anders als bei der Untersuchung von Slade, Grienberger et al. (2005) an Mutter-Kind-Paaren geschieht dies unter Einbezug von Mentalisierungsfähigkeit *und* Sensitivität als Mediatorvariablen. Dabei wird angenommen, dass Mentalisierungsfähigkeit als latente Eigenschaft auf die Sensitivität, die sich im (und anhand des) Verhalten(s) zeigt, wirken kann, aber nicht umgekehrt.

Die *zweite Forschungsfrage* beschäftigt sich damit, ob eine höhere väterliche Mentalisierungsfähigkeit förderlich für eine gute Spielbeziehung zwischen Vater und Kind und damit im Zusammenhang stehende psychische Merkmale des Kindes ist. Die bisherige Forschung zur Mentalisierungsfähigkeit spricht uneingeschränkt für einen positiven Einfluss von (hoher) Mentalisierungsfähigkeit auf die Eltern-Kind-Beziehung und damit auf das Kind selbst. Gerade für die Vater-Kind-Beziehung haben Spiel-Interaktionen eine besondere Bedeutung und leisten einen eigenständigen Beitrag zur psychischen Entwicklung des Kindes. Untersuchungen dazu, ob und wie väterliche Mentalisierungsfähigkeit Einfluss auf das Vater-Kind-Spiel nimmt, stehen allerdings noch aus. Wegen des Zusammenhangs von Mentalisierungsfähigkeit und Bindung einerseits und Bindung und Sensitivität andererseits lässt sich jedoch vermuten, dass Väter mit höherer Mentalisierungsfähigkeit höhere Sensitivität im Umgang mit ihrem Kind (auch im Spiel) zeigen. Außerdem wird erwartet,

dass die folgenden Merkmale der Vater-Kind-Interaktion als Voraussetzung für eine förderliche Spielbeziehung bei Vätern mit höherer Mentalisierungsfähigkeit günstiger ausgeprägt sind: (a) child responsiveness to parent, (b) child involvement with parent, (c) secure base activation, (d) enjoyment of physical contact.

Zu den Auswirkungen einer guten Vater-Kind-Spielbeziehung zählt ein besserer und offenerer Umgang des Kindes mit fremden Erwachsenen und Peers. Unter der Annahme, dass väterliche Mentalisierungsfähigkeit förderlich für eine gute Spielbeziehung ist, wird dementsprechend auch erwartet, dass sich das in ihren Auswirkungen zeigt und Kinder von Vätern mit höherer Mentalisierungsfähigkeit (im Beisein der Bezugsperson) ein größeres Interesse an Fremdkontakten zeigen.

Wie zum Einfluss väterlicher Mentalisierungsfähigkeit auf die Vater-Kind-Spielinteraktionen gibt es auch zum Einfluss väterlicher Mentalisierungsfähigkeit auf das emotionsregulierende Vaterverhalten bei kindlicher Frustration noch keine Studien. Die *dritte Forschungsfrage* lautet daher, ob Väter mit höherer Mentalisierungsfähigkeit die kindlichen Emotionen besser regulieren, wie es sich aus der Theorie ableiten lässt. Nach der Theorie müssten sich Väter mit höherer Mentalisierungsfähigkeit besser in das Kind hineinversetzen können, um dann die richtigen emotionsregulierenden Maßnahmen zu ergreifen. Dementsprechend wird erwartet, dass im Vergleich zu Vätern mit geringerer Mentalisierungsfähigkeit Väter mit höherer Mentalisierungsfähigkeit in einer für das Kind frustrierenden Situation besser auf das Kind ein- und mit der auch für das Elternteil herausfordernden Situation umgehen können, indem sie zur Bewältigung der kindlichen Frustration (a) das Kind mehr ermutigen, (b) mehr verbale Stressregulation und (c) Techniken des „Lernens am Modell“ einsetzen, (d) mehr gemeinsam mit dem Kind explorieren und es (e) ablenken oder (f) vermögen, die frustrierende Situation für das Kind in eine Situation des gemeinsamen Spiels ohne Frust umzudeuten.

3 Untersuchung und Methodik

Die vorliegende Untersuchung wurde im Rahmen des Forschungsprojektes „Parenting and co-parenting in infancy“ unter der Leitung von Lieselotte Ahnert am Arbeitsbereich Entwicklungspsychologie des Instituts für Angewandte Psychologie: Gesundheit, Entwicklung und Förderung der Fakultät für Psychologie an der Universität Wien durchgeführt. Finanzielle Förderung erhielt das Projekt, das nach einer Pilot-Phase im Jahr 2009 im Januar 2010 offiziell begann und im Dezember 2013 endete, von der in Zürich ansässigen Jacobs

Foundation. Ursprünglicher Forschungsschwerpunkt waren entwicklungs-, familien- und kontextbezogene Vergleiche zwischen familiär (durch die Mutter) und außerfamiliär (durch eine Tagesmutter oder in der Krippe) betreuten Kleinkindern im zweiten Lebensjahr. Im Laufe des Projektes wurde aber schnell die Bedeutung des Vaters als ebenfalls wichtige Bezugs- und Betreuungsperson erkannt, so dass die Forschung auf die Väter ausgeweitet wurde, was 2013 zur Gründung von CENOF (The Central European Network on Fatherhood; siehe auch <http://cenof.univie.ac.at/>) und neuen Forschungsprojekten mit Vaterschwerpunkt führte.

3.1 Stichprobenbeschreibung

Zu den in dieser Arbeit untersuchten Fragestellungen liegt eine Datenbasis von $N = 71$ Vätern (Alter: 18,7–64,3 Jahre; $M = 37,3$; $Md = 36,1$; $SD = 7,1$) mit ihren 12–32 Monate alten Kindern ($M = 20,8$; $Md = 20,0$; $SD = 5,4$) vor. Zum Erhebungszeitpunkt lebten alle Väter in einer Partnerschaft mit der Kindesmutter, 66 % davon in einer Ehe. Als höchste abgeschlossene Schulbildung gaben 62 % der Väter ein FH- oder Universitätsstudium an, 16 % Matura/Abitur, 20 % Lehre und 2 % einen geringeren Abschluss. Die Gruppe der Kinder teilt sich in 40 Jungen (56 %) und 31 Mädchen (44 %), von denen zum Erhebungszeitpunkt 52 % keine Geschwister, 32 % genau ein Geschwisterkind, 10 % zwei Geschwisterkinder und 6 % drei oder mehr Geschwisterkinder hatten.

3.2 Konzeption und Durchführung der Untersuchung

Die Datenerhebungen zum Projekt „Parenting and co-parenting in infancy“ wurden in Wien und Niederösterreich durchgeführt und fanden für die in dieser Arbeit betrachtete Stichprobe im Zeitraum von August 2010 bis August 2012 statt. Die anschließende Kodierung der gesammelten Daten erstreckte sich bis Oktober 2013.

In der Regel wurden die Familien der am Projekt beteiligten Kinder an drei Vormittagen von je zwei studentischen Mitarbeiter/inne/n der Universität Wien (Studienfach Psychologie) besucht, die während ihrer Anwesenheit unterschiedliche psychologisch-diagnostische Verfahren durchführten (z. B. Beobachtungen, Tests, Interviews) sowie Fragebögen für die Eltern hinterließen. Manche Datenerhebungen fanden auch in Räumen der Universität Wien statt. Einer der drei Termine war der Erhebung der vaterbezogenen Daten gewidmet. Bezogen auf die Datenerhebung war der Verfasser dieser Diplomarbeit selbst nur an der Durchführung und anschließenden Kodierung des Parent Development Inter-

views (Supper, Ahnert & Laminger, 2012) beteiligt. Dieses sowie die weiteren für die vorliegende Untersuchung relevanten Verfahren werden im folgenden Abschnitt vorgestellt.

3.3 Methoden der Datenerhebung

Neben einem allgemeinen Fragebogen zu demografischen Merkmalen samt Familiensituation basiert die vorliegende Untersuchung auf den Daten aus (a) Parent Development Interview (PDI), (b) Attachment Q-Sort (AQS), (c) Bilderbuchsituation/Emotional Availability Scales und (d) Frustrationsaufgabe. Diese Verfahren werden im Folgenden näher dargestellt.

3.3.1 Parent Development Interview (PDI)

Das Parent Development Interview (PDI; Aber et al., 1985; PDI-R: Slade et al., 2003; PDI-R2: Slade, Aber et al., 2005) ist ein halbstandardisiertes Interview mit 45 Fragen, das aus dem Adult Attachment Interview (AAI; George et al., 1996; Main & Goldwyn, 1990; Main et al., 1985) entwickelt wurde und der Erfassung des elterlichen *reflective functioning* (RF; siehe Abschnitt 1.1) dient. Verwendet wurde die an der Universität Wien erarbeitete deutsche Übersetzung (Supper, Ahnert & Laminger, 2012; siehe Anhang A).

Beim PDI werden keine Vorgaben zur Redezeit oder Ausführlichkeit der Antworten gemacht, so dass die Interviews in der hier zugrundeliegenden Stichprobe zwischen 28 und 153 Minuten ($M = 65$; $Md = 62$; $SD = 24$) dauerten. Im ersten Teil des PDIs geht es darum, das eigene Kind in eigenen Worten zu beschreiben. Z. B. werden die Väter gebeten, ihr Kind anhand von drei Adjektiven zu beschreiben und jedes genannte Wort mit einem Beispiel/Erlebnis zu unterfüttern, wie das Wort gemeint ist und anhand welcher Situationen man es gewählt hat. Andere Fragen lauten bspw., was die Väter am liebsten oder wenigsten an ihrem Kind mögen. Im zweiten Teil geht es um die Beziehung zwischen Vater und Kind, nach der wieder mithilfe von drei Adjektiven und dazu passenden Situationen gefragt wird. Außerdem werden die Väter nach bestimmten Momenten gefragt, in denen sie z. B. wegen ihres Kindes verärgert oder überfordert waren. In diesem Zusammenhang werden die Väter auch nach ihrem eigenen Verhalten als Elternteil gefragt und wie sie sich als Väter selbst sehen, z. B. mit ihren Stärken und Schwächen. Im dritten Teil des PDIs geht es dann um die eigenen Kindheitserfahrungen mit den eigenen Eltern und welche Zusammenhänge ggf. zwischen den eigenen Erfahrungen als Kind und dem heutigen Verhalten als Elternteil gesehen werden. Im vierten und letzten Teil wird gezielt nach Alltagssituationen gefragt und wie mit ihnen umgegangen wird, z. B. wenn das Kind Unterstützung

braucht, Aufmerksamkeit verlangt oder wenn Vater und Kind sich für eine längere Zeit trennen müssen. Alle Interviews wurden mit Einverständnis der Väter per Diktiergerät aufgezeichnet, um später transkribiert und ausgewertet zu werden.

Die Auswertung der PDIs erfolgte in wechselnden Gruppen aus zwei bis fünf Personen (aus einer Gesamtgruppe von sieben Kodierer/innen) anhand des deutschsprachigen Manuals (Supper, Ahnert & Laminger, 2012; siehe Anhang B), das an der Universität Wien auf Basis der englischsprachigen Manuale von Fonagy et al. (1998) und Slade, Bernbach, Grienberger, Levy und Locker (2005) entwickelt worden war. Jede/r Auswerter/in kodierte jedes Interview zunächst selbständig, um im Anschluss daran die Auswertung in der Gruppe zu besprechen, wo man sich auf eine finale Auswertung einigte.

Das PDI besteht einerseits aus 15 sog. *demand questions* und andererseits aus 25 sog. *permit questions* (Zwischenfragen nicht mitgerechnet; siehe auch Anhang C für ein Beispiel eines ausgefüllten PDI-Auswertungsblatts). *Demand questions* sind jene Fragen, die besonders geeignet sind, Mentalisierungen bei den interviewten Personen abzurufen. Sie haben sich für die Erfassung von RF besonders bewährt und sind daher grundlegend. *Permit questions* ergänzen die *demand questions* und sind wichtig für den Gesamteindruck zur Mentalisierungsleistung der interviewten Person. Sie werden deshalb ebenfalls kodiert, allerdings werden hier nur sog. *Typen* kodiert, ohne dass ein sog. *Score* vergeben wird (Erläuterungen hierzu weiter unten). Die Kodierung/Auswertung eines Interviews erfolgt in drei Schritten:

(1) Das Interview wird im Ganzen gelesen. Alle mentalen Zustände (*mental states*) bei der Beantwortung der Fragen werden gekennzeichnet (unabhängig davon, ob es sich um eine *permit* oder *demand question* handelt).

(2) Alle Fragen werden erneut gelesen und kodiert. Die Kodierung erfolgt in zwei Schritten:

(a) Auffinden und Kodieren von sog. Reflexionstypen (kurz: Typen) innerhalb der identifizierten Schilderungen über mentale Zustände (Schritt 1). Pro Frage können mehrere Typen vergeben werden. Typen sind Schilderungen mentaler Zustände, die bestimmten inhaltlichen Kriterien genügen und sich einer von vier Typ-Kategorien (A–D) zuordnen lassen, die wiederum in mehrere Subtypen unterteilt werden können (für Details hierzu siehe das Manual im Anhang B): (Typ A) Bewusstheit über die Eigenschaften mentaler Zustände, (Typ B) explizites Bemühen, diejenigen mentalen Zustände herauszuarbeiten, die einem beschriebenen Verhalten zugrunde liegen, (Typ C) Verständnis für entwick-

lungsbedingte Veränderungen von mentalen Zuständen über die Zeit, (Typ D) die Berücksichtigung mentaler Zustände in Bezug auf den Interviewer/die Interviewerin.

(b) Vergabe eines Scores für die betreffende *demand question* auf Grundlage der *Reflective Functioning Scale* (RF-Skala; Tabelle 3). Die Höhe des Scores hängt im Wesentlichen von der Anzahl der gefundenen Typen ab. Somit ist es immer notwendig, pro Frage zuerst die einzelnen Typen zu identifizieren (Schritt 2a). Die RF-Skala ist elfstufig (von -1 bis 9), wobei Scores von 0 oder -1 i. d. R. nur in klinischen Stichproben vergeben bzw. gefunden werden. Neben der Vergabe von „ganzen“ Typen ist die Vergabe sog. „ish“-Typen möglich, die wie ein „halber“ Typ gewertet und dann vergeben werden, wenn die *mental states* weniger klar ausgeführt sind, aber der verbale Bericht inhaltlich in die Richtung eines bestimmten Typs weist. Auf dem Auswertungsblatt werden „ish“-Typen mit einem „´“ markiert (siehe Anhang C für ein Beispiel eines ausgefüllten PDI-Auswertungsblatts).

(3) Pro *demand question* wird zunächst ein globaler RF-Wert/Score vergeben (Schritt 2b); danach kommt man zu einem Gesamturteil für das ganze Interview, das die *permit questions* mit berücksichtigt. Auch bei *permit questions* werden Typen vergeben (falls vorhanden), allerdings erhalten *permit questions*, wie oben bereits erwähnt, keinen separaten Score.

Tabelle 3: Abstufungen auf der *reflective functioning*-Skala des PDIs mit zugehörigen Definitionen (vgl. Anhang B; basierend auf Fonagy et al., 1998, und Slade, Bernbach et al., 2005).

RF-Score	Inhaltliche Bedeutung
-1	Negatives RF: ablehnende, bizarre, unreflektierte Antworten.
1	Keine <i>mental states</i> vorhanden; passive, oberflächlich-anschauliche und beschreibende Aussagen, die sich auf die Verhaltensebene und/oder Selbstdarstellungen beschränken, jedoch nicht ablehnend oder feindlich sind.
3	<i>Mental states</i> in den Schilderungen vorhanden, aber nicht explizit reflektiert, so dass nicht von einer Bewusstheit über die Zusammenhänge zwischen <i>mental states</i> untereinander und zwischen <i>mental states</i> und dem Verhalten ausgegangen werden kann.
5	Ein Typ vorhanden; interviewte Person erklärt eigene Erfahrungen durch Zuschreibung von Gedanken und Gefühlen zu sich selbst und anderen.
7	Mindestens zwei Typen vorhanden; ausgeprägtes Verständnis von <i>mental states</i> mit ausführlichen, durchdachten und reflektierten Erklärungen. Der interaktionale Charakter von mentalen Zuständen wird herausgearbeitet und es wird reflektiert auch über Konflikte und Ambivalenzen berichtet.
9	Mindestens drei Typen vorhanden; wie 7, jedoch wirken ausnahmslos alle Berichte durchdacht, detailgenau, stimmig und authentisch.

Zur Veranschaulichung werden im Folgenden zwei Antwortbeispiele aus einem internen Arbeitspapier mit einmal einem hohen und einmal einem niedrigen RF-Score gegeben, in denen die *mental states* jeweils unterstrichen sind. Ein Beispiel für ein komplett ausgewertetes Interview ist in Anhang D zu finden.

(1) Beispiel hohes RF: „Ich glaube schon, dass er einfach weiß, dass er da willkommen ist und ein Teil der Familie ist und einfach auch viel Liebe bekommt, dadurch ist er einfach auch sehr fröhlich und er weiß aber auch, dass es klare Grenzen gibt [...] Wir haben einen recht großen familiären Kreis und da fühlt er sich einfach wohl und ich glaube, das gibt ihm schon Selbstvertrauen, und also ich denke, das Urvertrauen ist bei ihm ganz gut ausgeprägt, und das sieht man auch in seiner sprachlichen Entwicklung. Obwohl ich glaube, dass wir ihm dadurch, dass er schon so viel spricht, teilweise zu viel abverlangt haben, als es für einen Eineinhalbjährigen passen würde.“

(2) Beispiele niedriges RF: „Gut. Also ich habe ihm jetzt schon viel beigebracht und so. Und ich glaube, das merkt man. Und beschäftigen tu ich auch viel mit ihm.“ – „Ich denke, ein gewisser Teil ist irgendwie vorgegeben und der Rest kommt dann halt durch das Umfeld. Was man so macht und so. Und was sie so erlebt.“

Slade, Bernbach et al. (2005) schlugen vor, die *demand questions* zudem inhaltlich nach Themenbereichen zu gruppieren, denn „reflective capacity in one domain of interpersonal interaction should not be expected to generalise to others“ (Fonagy et al., 1998, S. 7). Mandler (2013) machte hierzu einen ersten praktischen Vorschlag, indem sie die *demand questions* zu den folgenden vier PDI-Indizes gruppierte (für inhaltliche Details und die genauen Zuordnung der einzelnen Fragen zu den jeweiligen Indizes siehe Anhang E):

- (1) Reflexion zu kindlichen Belastungen (2 Fragen),
- (2) Reflexion zur eigenen Mutterschaft/Vaterschaft (4 Fragen),
- (3) Reflexion zu eigenen Erfahrungserfahrungen (des jeweiligen Elternteils mit den eigenen Eltern; 1 Frage bestehend aus 8 Subfragen),
- (4) Reflexion zur Eltern-Kind-Beziehung (des jeweiligen Elternteils mit dem eigenen Kind; 8 Fragen).

In der vorliegenden Untersuchung wird passend zum Thema der Arbeit und ihren in Abschnitt 2 vorgestellten Fragestellungen der PDI-Index „Reflexion zur Eltern-Kind-Beziehung“ als Maß für die väterliche Mentalisierungsfähigkeit verwendet. Der PDI-Index „Reflexion zu eigenen Erfahrungserfahrungen“ wird als Maß für die elterliche Bindungsrepräsentation eingesetzt („AAI-Indikator“), da das AAI nach George et al. (1996) bzw. Main et al. (1985, 1990) im Rahmen des „Parenting and co-parenting in infancy“-Projektes

nicht zur Anwendung kam. Die jeweiligen PDI-Indikator-Werte wurden als arithmetische Mittel aus den Scores der zum jeweiligen Index gehörenden *demand questions* bestimmt.

3.3.2 Attachment Q-Sort (AQS)

Das Attachment Q-Sort-Verfahren (AQS; Waters, 1995; Waters & Deane, 1985) dient der Beobachtung des Bindungsverhaltens eines Kindes in seinem natürlichen Umfeld (i. d. R. zuhause), um individuelle Bindungsunterschiede bei Kindern zwischen dem ersten und fünften Lebensjahr beobachten, dokumentieren und klassifizieren zu können. Im Vordergrund der Beobachtung und Auswertung steht die Balance zwischen Nähesuchen und explorierendem Verhalten (Bindungs-Explorations-Balance; Ainsworth & Wittig, 1969), ausgehend vom emotionalen Orientierungsverhalten des Kindes ggü. seinen primären wie sekundären Bezugspersonen als sicherer Basis (vgl. Gloger-Tippelt, 2008; zum Konzept der sicheren Basis siehe Ainsworth et al., 1978). Anders als bei der Fremden Situation nach Ainsworth und Wittig (1969), die eine standardisierte Laborsituation ist, in der das Kind durch zwei absichtlich herbeigeführte Trennungsepisoden mehr Stress erfährt, wurde das Kind für die vorliegende Untersuchung bei einem zwei- bis dreistündigen Hausbesuch in seiner gewohnten Umgebung beobachtet. Nach der Beobachtung wurde das beobachtete Verhalten des Kindes mithilfe des während der Beobachtung angefertigten AQS-Beobachtungsprotokolls (Anhang F) anhand von 90 Items beschrieben und festgehalten. Die für diese Studie verwendete deutsche Version des AQS (Ahnert, Eckstein-Madry, Supper, Bohlen & Suess, 2012) wurde an der Universität Wien aus der englischsprachigen Literatur (Waters, 1995) übersetzt und adaptiert. Waters' (1995) Empfehlung folgend, wurde die Beobachtung von mindestens zwei geschulten Beobachter/inne/n gleichzeitig durchgeführt. Die Items im Beobachtungsprotokoll kann man sich als eine Art Vokabular für die Beschreibung kindlichen Verhaltens in drei Kategorien vorstellen:

(1) *Beschreibung von Bindungsverhalten.* Bsp. Item 36: Das Kind benutzt seine Mutter als Basis zum Erkunden der Umgebung: Es entfernt sich, um zu spielen, kommt in ihre Nähe zurück, bewegt sich wieder weg, um zu spielen usw. (*Niedrig: Das Kind ist dauernd unterwegs (es sei denn, es wird zurückgeholt) oder es ist immer in der Nähe.)

(2) *Beschreibung von Sozialverhalten.* Bsp. Item 4: Das Kind geht behutsam mit Spielzeugen (und Haustieren) um.

(3) *Beschreibung vom Temperament.* Bsp. Item 37: Das Kind ist sehr aktiv; es ist ständig in Bewegung und liebt eher aktive als ruhige Spiele. (*Niedrig: Das Kind hat ein niedriges Aktivierungsniveau und bevorzugt ruhige Aktivitäten.)

Jedes der 90 Items wird auf einer neunstufigen Skala bewertet, die von 1 („Das Gegenteil vom Kind“) über 5 („Weder wie das Kind noch unähnlich“) bis 9 („Sehr passende Beschreibung“) reicht. Die Herausforderung liegt darin, dass die Itembewertungen nach einer stufenweisen Methode so lange sortiert werden, bis bei allen 90 Items eine Gleichverteilung zwischen den 9 möglichen Bewertungsstufen hergestellt wurde, d. h. bis jede Bewertungsstufe für genau 10 Items zutrifft. Mit anderen Worten: Bei der sog. Item-Legung muss man mit sich selbst die Items so lange schrittweise „verhandeln“, bis man das geforderte Ziel der 10 Items pro Bewertungsstufe erfüllt hat (für eine detaillierte Beschreibung der Vorgehensweise siehe Anhang G). Nach dieser Sortierung lässt sich für das beobachtete Kind der sog. Bindungssicherheitswert bestimmen, der Auskunft über die allgemeine Bindungsqualität zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson gibt, die bei der Beobachtung anwesend war (in der vorliegenden Studie der Vater). Dazu wird die Korrelation der 90 Items, die das Kind beschreiben, mit einem von Bindungsexperten und deren AQS-Legungen bestimmten „ideal sicher gebundenen Kind“ errechnet, was eine Range des Bindungssicherheitswertes von -1,0 bis +1,0 bedeutet. Nach Howes, Rodning, Galluzzo und Myers (1990) hat sich eine Unterscheidung zwischen sicherer Bindung bei $r \geq ,33$ bzw. unsicherer Bindung bei $r < ,33$ bewährt. Neben dem allgemeinen Bindungssicherheitswert nach Waters (1995) gibt der AQS durch entsprechende Item-Aggregation Auskunft über die folgenden acht faktorenanalytisch bestimmten Dimensionen des kindlichen Bindungs- und Interaktionsverhaltens (Ahnert et al., im Druck; für Details siehe Anhang H): (1) Bedarf nach Sicherheit, (2) Freude am Körperkontakt, (3) Interesse an Fremdkontakten, (4) Bedarf nach Emotionsregulation, (5) Übereinstimmung im Handeln, (6) Bedarf nach Aufmerksamkeit, (7) Bedarf nach Explorationsunterstützung, (8) Freude an Kommunikation.

Aus den drei Faktoren „Bedarf nach Sicherheit“, „Freude am Körperkontakt“ und „Bedarf nach Explorationsunterstützung“ ergibt sich als Faktor zweiter Ordnung der Wert für die Bindungs-Explorations-Balance (Ahnert et al., im Druck). Dieser Wert wird in der vorliegenden Arbeit als Maß für die Bindungssicherheit zwischen Vater und Kind verwendet.

3.3.3 Bilderbuchsituation/Emotional Availability Scales

Bei der Bilderbuchsituation handelt es sich um eine fünfminütige Videobeobachtung, wie der Vater zusammen mit seinem Kind ein Bilderbuch anschaut. Die Kodierung des Videomaterials über diese Vater-Kind-Interaktion erfolgte auf Basis des ins Deutsche übersetzten Manuals von Biringen, Robinson und Emde (2000) nach sechs Dimensionen. Von diesen

sechs Dimensionen werden die drei für die vorliegende Arbeit verwendeten im Folgenden kurz vorgestellt (Beschreibungen teils wörtlich aus dem Manual übernommen; für Details siehe Anhang I):

(1) *Parental sensitivity*: Hohe Ausprägung: Die emotionale Kommunikation zwischen Kind und Elternteil ist die meiste Zeit positiv, angemessen und kreativ. Der Elternteil nimmt jedes kleinste Signal des Kindes wahr und reagiert darauf. Das elterliche Erziehungsverhalten ist flexibel an die jeweilige Situation angepasst. Der Elternteil hat aufrichtiges, authentisches und kongruentes Interesse an der Interaktion sowie Vergnügen und Spaß mit dem Kind. Dies zeigt sich u. a. durch Lächeln, Kichern, Augen- und Körperkontakt. Konfliktsituationen werden gemeinsam gelöst und führen nur zu kurzen Unterbrechungen der gemeinsamen Interaktion.

(2) *Child responsiveness to parent*: Hohe Ausprägung: Das Kind zeigt eine optimale Balance zwischen elterlicher Ansprechbarkeit und Eigenaktivitäten. Solche Verhaltensweisen werden von positiven Affekten begleitet. Das Kind erwidert Angebote des Elternteils ohne Druck und Zwang.

(3) *Child involvement with parent*: Hohe Ausprägung: Das Kind zeigt eine Balance zwischen autonomem Spiel und Kontaktaufnahme mit dem Elternteil. Das Kind bezieht den Elternteil in sein Spiel ein, so dass der Spielfluss nicht unterbrochen wird. Z. B. wird der Elternteil nach seiner Meinung gefragt. Atmosphäre und Einflussnahme sind positiv.

3.3.4 Frustrationsaufgabe

Die nach Kramer und Rosenblum (1970) und Calkins und Johnson (1998) konzipierte Frustrationsaufgabe läuft in drei aufeinanderfolgenden Episoden ohne Unterbrechung ab: (1) Versuchsleiter/in, Vater und Kind beschäftigen sich gemeinsam mit einem Spielzeug (Dauer ca. eine Minute). Die Phase (2) beginnt, wenn der/die Versuchsleiter/in das Spielzeug an sich nimmt und es vor den Augen des Kindes in eine Box gibt. Die Box ist so konstruiert, dass das Kind das Spielzeug durch eine Plexiglasscheibe sehen kann, die Öffnung der Box allerdings nicht groß genug ist, um das Spielzeug aus der Box herauszuholen. Sobald das Spielzeug in der Box ist (frustrationsauslösende Bedingung), wird der Vater gebeten, Fragebögen auszufüllen, während Versuchsleiter/in und Kind sich mit der Box beschäftigen (Dauer ca. zwei Minuten). Wenn die Bezugsperson die Bearbeitung der Fragebögen beendet und sich wieder dem Kind zuwendet, beginnt Phase (3). Das Spielzeug ist weiterhin in der Box und der Vater nun in das Geschehen involviert, während sich der/die Versuchsleiter/in zurückzieht (Dauer der dritten Phase ebenfalls ca. zwei Minuten).

Mithilfe der INTERACT[®]-Software von Mangold[®] wurden die Videoaufzeichnungen des Geschehens kodiert, um die Reaktionen des Kindes auf die Frustration durch das attraktive, nun unerreichbare Spielzeug einerseits und die emotionsregulierenden Verhaltensweisen (a) des Kindes selbst und (b) seiner Bezugsperson andererseits zu erfassen. Neben der „Struktur der Situation“, durch die die oben beschriebenen Phasen für die Auswertung definiert und die erfassten Verhaltensweisen jeder einzelnen Phase zuordenbar werden, wurde das beobachtete Verhalten nach c auf den folgenden Dimensionen erfasst (Beschreibungen teils wörtlich aus dem Manual übernommen; für Details siehe Anhang J):

(1) *Emotionaler Ausdruck des Kindes*: Kodierung in fünf Abstufungen: ausdrucksstark negativ, zurückhaltend negativ, positiv, neutral und nicht einschätzbar.

(2) *Verhaltensweisen des Kindes*:

(a) *Hartnäckigkeit*: Greifen nach Objekt bzw. in die Box ohne Aufforderung, nach Aufforderung durch Versuchsleiter/in oder nach Aufforderung durch den Vater.

(b) *Verhaltensweisen in Bezug auf sich selbst*: Selbstberuhigung, Ablenkung/Exploration, sich der Situation entziehen, Beschäftigung mit dem Problem/Suche nach eigener Lösung, symbolisches Spiel des Kindes (d. h. Umfunktionieren der Situation).

(c) *Verhaltensweisen in Bezug auf den Vater*: Blickkontakt herstellen, Hilfe einfordern, Stressreduktion einfordern.

(d) *Verhaltensweisen in Bezug auf den/die Versuchsleiter/in*: Blickkontakt herstellen, Hilfe einfordern.

(3) *Verhaltensweisen des Vaters*: Ablenkung, Aufschiebung der Zielerreichung, Stressregulation verbal, Stressregulation körperlich, Lernen am Modell, gemeinsame Exploration, gemeinsames symbolisches Spiel (d. h. Umfunktionieren der Situation), Ermutigung, Überforderung des Vaters.

Wie aus der obigen Beschreibung hervorgeht, wird Emotionsregulation in dieser Untersuchung ausschließlich über beobachtbares Verhalten operationalisiert. Den Beispielen aus der Literatur folgend (z. B. Calkins, Gill, Johnson & Smith, 1999; Calkins & Johnson, 1998; Calkins, Smith, Gill & Johnson, 1998), wird so das Problem der Unterscheidung zwischen *emotional reactivity* (Temperament) und *emotion regulation* gelöst. Ausdrücklich *nicht* erfasst sind damit Emotionsregulationsabläufe, die nur innerlich und ohne korrespondierendes beobachtbares Verhalten ablaufen.

Außerdem gilt es zu beachten, dass „expressed emotion is not, itself, emotion regulation“ (Bridges, Denham & Ganiban, 2004, S. 341), so dass der erfasste emotionale Ausdruck des Kindes nicht als emotionsregulierende Verhaltensweise verstanden wird, wohl aber als

einfacher Indikator dafür, wie es dem Kind geht, ob eher gut oder eher schlecht. Cassidy (1994) weist außerdem darauf hin, dass „emotion regulation involves both the suppression and the heightening of emotions” (ebd., S. 228). Für einen Überblick über weitere Schwierigkeiten und Unklarheiten bei der Definition und Operationalisierung von Emotionsregulation siehe Bridges et al. (2004).

In der vorliegenden Untersuchung wurde nur mit den Beobachtungen aus der dritten Episode (Vater-Kind-Interaktion) gearbeitet, die von Fall zu Fall mal etwas mehr und mal etwas weniger als zwei Minuten dauerte, so dass für die Auswertung die *Dauer* der jeweiligen Verhaltensweise *als relativer Wert* (Dauer im Verhältnis zur Gesamtzeit der betrachteten Episode) erfasst wurde. Die ebenfalls erfassten *Häufigkeiten* der o. g. Verhaltensweisen wurden für die vorliegende Arbeit *nicht* betrachtet, da sie ggü. der Dauer als weniger aussagekräftig angesehen wurden. Zeitspannen und Kontingenzen zwischen Emotionsausdruck und darauf bezogener Regulation innerhalb der betrachteten Episode wurden nicht betrachtet, sondern die Episode in der oben beschriebenen Art und Weise als Ganzes ausgewertet.

3.4 Methoden der Datenauswertung

Die Daten aus den unter Abschnitt 3.3 beschriebenen Erhebungen wurden in einer SPSS[®]-Datenbank zusammengefasst und in dieser Form dem Verfasser dieser Arbeit zur Verfügung gestellt. Mit Ausnahme des in dieser Arbeit dargestellten Pfadmodells (siehe Abb. 4, S. 32), dessen Berechnung mit Mplus[®] Version 6.1 (64-bit) von Muthen & Muthen[®] erfolgte, wurde die Datenauswertung für die vorliegende Untersuchung mit IBM[®] SPSS[®] Statistics Version 20 durchgeführt.

4 Ergebnisse

Auf Basis des PDI-Index „Reflexion zur Eltern-Kind-Beziehung“ (siehe Abschnitt 3.3.1 bzw. Anhang E) als Maß für die väterliche Mentalisierungsfähigkeit wurde die Stichprobe von $N = 71$ Vätern in $n_1 = 47$ schwache und $n_2 = 24$ starke Mentalisierer unterteilt (Abb. 3). Das Kriterium für diese Unterteilung war ein Reflective Functioning Score (siehe Tabelle 3, S. 24) auf der o. g. Index-Skala von $< 3,6$ bzw. $\geq 3,6$ (eine halbe Standardabweichung über dem Mittelwert der Verteilung). Ab einem RF-Score von 3,0 beginnt laut der

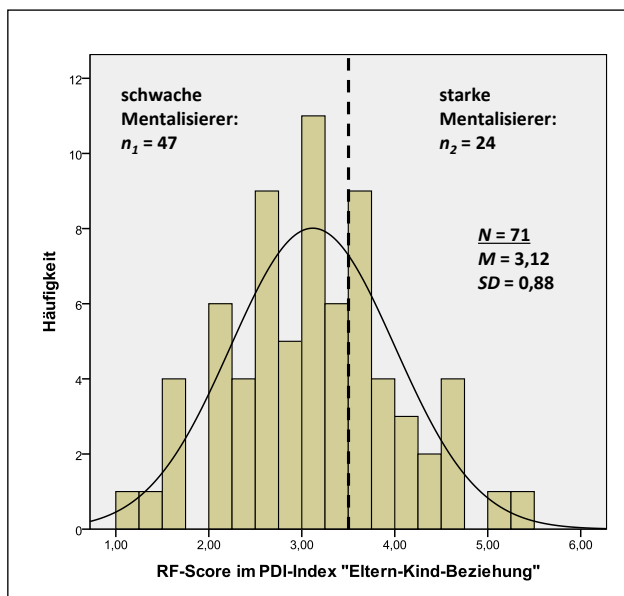


Abb. 3: Verteilung des RF-Scores auf der PDI-Index-Skala „Eltern-Kind-Beziehung“ in der untersuchten Väter-Stichprobe.

Score-Definitionen das bewusste Reflektieren mentaler Zustände. Die Index-Skala, die aus acht Items/Fragen besteht, wies eine Reliabilität (innere Konsistenz) von Cronbach $\alpha = ,78$ auf.

4.1 Mentalisierungsfähigkeit und Bindung

In der untersuchten Stichprobe besteht ein Modellzusammenhang (siehe Abb. 4) zwischen Mentalisierungsfähigkeit (RF) und Bindung (Bindungs-Explorations-Balance) von $b^* (70) = (,25 \times ,18) + ,22 = ,27$. Väter mit starker Mentalisierungsfähigkeit weisen signifikant höhere Werte in der Vater-Kind-Bindung auf ($M = 5,97$; $SD = 0,93$) als Väter mit schwacher Mentalisierungsfähigkeit ($M = 5,15$; $SD = 1,50$): $t(66,34) = -2,84$; $p < ,01$ (zweiseitig). Dieser Unterschied ist nach Cohen (1988) mit einer mittleren Effektstärke von $d = 0,61$ verbunden.² Laut Levene-Test auf Varianzhomogenität können die Varianzen beider Gruppen nicht als gleich angenommen werden, d. h. die Varianz in der Gruppe der Väter mit starker Mentalisierungsfähigkeit ist signifikant geringer als in der anderen Gruppe: $F(69) = 9,62$; $p < ,01$ (zweiseitig).

Abbildung 4 zeigt den (gerichteten) Zusammenhang zwischen väterlicher Bindungsrepräsentation aus der eigenen Kindheit und aktueller Vater-Kind-Bindung im Pfadmodell

² Berechnung der Effektstärke unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Gruppengrößen und Varianzen nach Hartung, Knapp und Sinha (2008) durch entsprechende Gewichtung.

unter Einbezug von (a) väterlicher Mentalisierungsfähigkeit und (b) väterlicher Sensitivität im Umgang mit dem Kind als Mediatorvariablen. Dieser Zusammenhang beträgt $b^* (70) = ,20$; $p < ,09$ (zweiseitig). Der Zusammenhang zwischen väterlicher Bindungsrepräsentation und väterlicher Sensitivität beträgt $b^* (70) = (,66 \times ,25) + ,03 = ,19$ und der zwischen väterlicher Sensitivität und aktueller Eltern-Kind-Bindung $b^* (70) = ,18$.

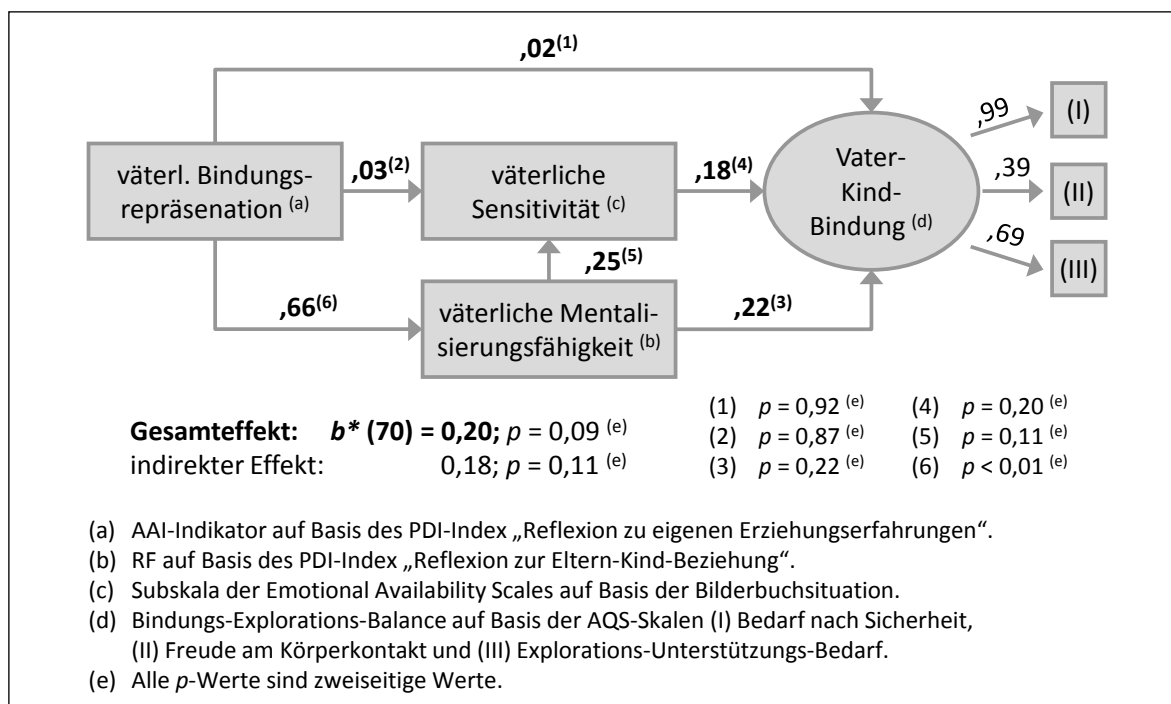


Abb. 4: Latentes Pfadmodell zum Zusammenhang zwischen väterlicher Bindungsrepräsentation (aus der eigenen Kindheit) und (aktueller) Vater-Kind-Bindung unter Einbezug von väterlicher Mentalisierungsfähigkeit und väterlicher Sensitivität im Umgang mit dem Kind als Mediatorvariablen.

Die Werte der Teststatistiken für das in Abbildung 4 dargestellte lineare Strukturgleichungsmodell sind wie folgt:

- (a) Chi-Quadrat-Test für das Unabhängigkeitsmodell: $\chi^2 = 116,71$; $df = 15$; $p < ,01$.
- (b) Chi-Quadrat-Test für das Zielmodell: $\chi^2 = 9,60$; $df = 6$; $p < ,14$.
- (c) Akaike Information Criterion: $AIC = 1.153,27$; Bayesian Information Criterion: $BIC = 1.195,99$; Sample-size adjusted BIC³: $ABIC = 1.136,14$.
- (d) Comparative Fit Index: $CFI = 0,97$; Tucker Lewis Index: $TLI = 0,91$.
- (e) Root Mean Square Error of Approximation: $RMSEA = 0,09$. In 90 von 100 Wiederholungen der Untersuchung würde der $RMSEA$ in einem Intervall von $[0; 0,20]$ liegen. Die Wahrscheinlichkeit, dass der wahre $RMSEA \leq 0,05$ ist, beträgt $p = ,23$.

³ $n^* = (n + 2) / 24$.

(f) Standardized Root Mean Square Error of Approximation: $SRMSEA = 0,05$.

Zwischen dem als AAI-Indikator eingesetzten PDI-Index „Reflexion zu eigenen Erziehungserfahrungen“ (siehe Abschnitt 3.3.1 bzw. Anhang E) als Maß für die väterliche Bindungsrepräsentation und dem PDI-Globalrating für das Reflective Functioning besteht eine Korrelation von $r(71) = ,81$.

4.2 Mentalisierungsfähigkeit und das Vater-Kind-Spiel

Väter mit starker Mentalisierungsfähigkeit waren im Umgang mit ihrem Kind in der untersuchten Spielsituation beim gemeinsamen Betrachten eines Bilderbuchs signifikant sensibler ($M = 8,04$; $SD = 1,07$) als Väter mit schwacher Mentalisierungsfähigkeit ($M = 7,27$; $SD = 0,95$): $t(65) = -3,03$; $p < ,01$ (einseitig). Nach Cohen (1988) weist dieser Unterschied in der Sensitivität eine große Effektstärke von $d = 0,78$ auf. Das bedeutet, die Väter zeigten mehr aufrichtiges, authentisches und kongruentes Interesse an der Interaktion sowie Vergnügen und Spaß mit dem Kind. Ihr Gesichtsausdruck war freundlicher und zeigte weniger plötzliche Schwankungen im emotionalen Ausdruck. Sie nahmen die Signale des Kindes besser wahr und reagierten besser darauf. Ihr Erziehverhalten war flexibler und der jeweiligen Situation besser angepasst, die Spielinteraktionen kreativer und freudiger, während Konfliktsituationen einen geringeren Einfluss auf die Interaktionen nahmen.

Außerdem zeigten die Kinder von Vätern mit starker Mentalisierungsfähigkeit in der Bilderbuchsituation eine bessere Balance zwischen (a) Eigenaktivitäten und Ansprechbarkeit durch den Vater (*child responsiveness to parent*) sowie (b) autonomem Spiel und selbst initiiertes Kontaktaufnahme mit dem Vater (*child involvement with parent*). Auch in der Beobachtung des Alltagsgeschehens zuhause (AQS-Situation) war bei Kindern von Vätern mit starker Mentalisierungsfähigkeit festzustellen, dass sie (a) den Kontakt zum Vater (auch über die Distanz hinweg) eher aufrecht erhielten, sich mehr dafür interessierten, was der Vater tat, und mehr mit ihm oder in seiner Nähe spielten, um zwischendurch zu ihm zurückkommen, etwas zeigen, mitteilen oder vorführen zu können (*secure base activation*) und (b) beim Spielen mehr körperliche Nähe und Körperkontakte genossen, die dazu dienten, die Beziehung emotional positiv auszugestalten (*enjoyment of physical contact*). Bei Fremdkontakten im Umfeld vertrauter Beziehungen waren Kinder von Vätern mit starker Mentalisierungsfähigkeit zudem interessierter und neugieriger auf die neuen Sozialkontakte und erprobten im Beisein des Vaters mehr Kommunikationstechniken mit Fremden (*social responsiveness towards others*).

Tabelle 4 zeigt die teststatistischen Belege für die oben getroffenen Aussagen im Überblick. Alle Unterschiede weisen nach Cohen (1988) eine mindestens mittlere Effektstärke auf und wurden nach Hartung, Knapp und Sinha (2008) unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Stichprobengrößen (n_1 vs. n_2) berechnet, obwohl alle Levene-Tests auf Gleichheit der Varianzen bei einem zugrunde gelegten Signifikanzkriterium von $p < ,05$ unauffällig ausfielen, so dass von Varianzhomogenität zwischen den beiden Gruppen ausgegangen werden kann.

Tabelle 4: Ergebnisse der t -Tests zum Vergleich der beiden Gruppen von Vätern mit schwacher (n_1) vs. starker (n_2) Mentalisierungsfähigkeit, bezogen auf verschiedene Merkmale des Väterverhaltens, der Vater-Kind-Interaktion und des Kindes samt zugehöriger Effektstärken.

Emotional Availability Scales (Bilderbuchsituation)				AQS			
Väterverhalten		Vater-Kind-Interaktionsmerkmale				Kindmerkmale	
	Parental sensitivity	Child responsiveness to parent	Child involvement with parent	Secure base activation	Enjoyment of physical contact		Social receptiveness towards others
N	67	67	67	71	71		71
n_1	44	44	44	47	47		47
n_2	23	23	23	24	24		24
M_1	7,27	5,32	5,38	5,22	5,51		5,26
M_2	8,04	6,04	6,09	6,10	6,55		6,19
SD_1	0,95	1,25	1,18	1,50	2,00		2,01
SD_2	1,07	1,19	1,08	1,10	1,71		1,78
t	-3,03	-2,29	-2,41	-2,54	-2,16		-1,92
df	65	65	65	69	69		69
p (1-seitig)	< ,01	< ,02	< ,01	< ,01	< ,02		< ,03
d	0,78	0,59	0,62	0,64	0,54		0,48

4.3 Mentalisierungsfähigkeit und kindliche Emotionsregulation

Im Väterverhalten bei kindlicher Frustration waren, bezogen auf die folgenden vier Dimensionen, statistisch *keine* Unterschiede zwischen Vätern mit starker ($M = 0,65$; $SD = 0,17$) und schwacher Mentalisierungsfähigkeit ($M = 0,63$; $SD = 0,23$) nachweisbar ($t(69) = -0,35$; $p = ,72$ (zweiseitig)): (a) Ermutigung, (b) Stressregulation verbal, (c) Lernen am Modell und (d) gemeinsame Exploration. Für den obigen t -Test wurde die Dauer der Anwendung dieser vier Emotionsregulationsstrategien (in Prozent der Gesamtzeit) kumulativ betrachtet, jedoch blieb auch die Einzelbetrachtung jeder Emotionsregulationsstrategie ohne signifikante Ergebnisse. Von der Analyse ausgeschlossen wurden die beiden Emotionsregulationsstrategien „gemeinsames symbolisches Spiel“ und „Ablenkung“, da sie in $\geq 90\%$ der Fälle nicht beobachtet wurden.

Eine nachträgliche Untersuchung zeigte jedoch auffällige Unterschiede in bestimmten Aspekten des kindlichen Verhaltens während der Frustrationsaufgabe: Kinder von Vätern mit starker Mentalisierungsfähigkeit (a) suchten weniger Blickkontakt zum Vater, (b) forderten weniger Stressreduktion ein und (c) zeigten weniger negative Gesichtsausdrücke als Kinder von Vätern mit schwacher Mentalisierungsfähigkeit. Tabelle 5 zeigt die teststatistischen Belege für diese Aussagen im Überblick. Der Unterschied im Gesichtsausdruck weist nach Cohen (1988) eine mittlere Effektstärke auf, die Unterschiede in der Suche nach Blickkontakt und dem Einfordern von Stressreduktion jeweils eine schwache. Auch hier erfolgte die Berechnung der Effektstärken nach Hartung et al. (2008) unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Stichprobengrößen (n_1 vs. n_2), wobei auch die Levene-Tests auf Gleichheit der Varianzen außer bei „Stressreduktion einfordern“ signifikant ausfielen (Signifikanzkriterium: $p < ,05$), so dass in den anderen beiden Dimensionen („Blickkontakt suchen“ und „negativer Gesichtsausdruck“) die Varianzen in der Gruppe der Väter mit starker Mentalisierungsfähigkeit als geringer angenommen werden können.

Tabelle 5: Ergebnisse der t-Tests zum Vergleich der beiden Gruppen von Vätern mit schwacher (n_1) vs. starker (n_2) Mentalisierungsfähigkeit bezogen auf drei Dimensionen kindlichen Verhaltens während der Frustrationsaufgabe samt zugehöriger Effektstärken.

	<i>Relative Dauer in % der Gesamtzeit</i>		
	Blickkontakt suchen	Stressreduktion einfordern	negativer Gesichtsausdruck
N	71	71	71
n_1	47	47	47
n_2	24	24	24
M_1	1,96	1,85	35,26
M_2	0,66	0,36	19,53
SD_1	3,77	4,67	26,09
SD_2	1,35	1,62	17,80
t	2,12	1,96	2,99
df	64,03	63,16	63,15
p (2-seitig)	< ,04	< ,05	< ,01
d	0,41	0,38	0,67

5 Zusammenfassung, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Die vorliegende Untersuchung konnte zeigen, dass (a) Mentalisierungsfähigkeit einen Beitrag zur Erklärung der transmission gap leistet und sowohl über Sensitivität als auch (größtenteils) auf bisher ungeklärte Art und Weise auf die Eltern-Kind-Bindung wirkt (siehe Abb. 4, S. 32), (b) Väter mit höherer Mentalisierungsfähigkeit in einer Spielsituation (gemeinsames Anschauen eines Bilderbuchs) sensibler mit ihren Kindern umgehen, (c) diverse Vater-Kind-Interaktionsmerkmale als Voraussetzung für eine positive Spielbeziehung besser ausgeprägt sind, wenn der Vater eine höhere Mentalisierungsfähigkeit besitzt, (d) Kinder von Vätern mit höherer Mentalisierungsfähigkeit im Beisein der Bezugsperson offener gegenüber Fremdkontakten sind (für b, c und d siehe Tabelle 4, S. 34) sowie (e) in einer

frustrierenden Situation besser gestimmt bleiben, weniger Hilfe suchen und weniger Stressreduktion einfordern als Kinder von Vätern mit geringerer Mentalisierungsfähigkeit (siehe Tabelle 5, S. 35). Die Hypothese, dass Väter mit höherer Mentalisierungsfähigkeit in einer für das Kind frustrierenden Situation mehr emotionsregulierende Strategien einsetzen als Väter mit schwächerer Mentalisierungsfähigkeit, konnte hingegen keine Bestätigung finden.

5.1 Mentalisierungsfähigkeit und Bindung

Der in der untersuchten Väter-Stichprobe gefundene Zusammenhang zwischen väterlicher Mentalisierungsfähigkeit und Vater-Kind-Bindung i. H. v. $r(70) = ,27$ fällt ggü. der von Fonagy et al. (1991) berichteten Korrelation von $r(87) = ,36$ (ebd., S. 214) geringer aus. Zu bedenken ist, dass in der Studie von Fonagy et al. (1991) (a) das RF bereits vorgeburtlich und auf Basis des AAIs (vs. gleichzeitig mit der Erhebung des Bindungswertes und auf Basis des PDIs) erhoben worden war und (b) die Bindungsmessung an tendenziell jüngeren Kindern (12–18 vs. 12–32 Monate) und anhand der FS (vs. AQS/Bindungs-Explorations-Balance) stattfand. Auch bei den untersuchten Müttern von Slade, Grienemberger et al. (2005) fiel der Zusammenhang ggü. der Mütter-Stichprobe von Fonagy et al. (1991) geringer aus: $r(40) = ,40$ vs. $r(97) = ,51$. Slade, Grienemberger et al. (2005) führten wie in der vorliegenden Untersuchung eine gleichzeitige Erhebung durch und verwendeten zur Operationalisierung des RF ebenfalls das PDI. Als Bindungsmaß verwendeten sie wie Fonagy et al. (1991) die FS. Die Kinder waren zu diesem Zeitpunkt 14 Monate alt.

Warum ist das vorgeburtlich erfasste, allgemeine RF auf AAI-Basis ein stärkerer Prädiktor für die Eltern-Kind-Bindung als das später erfasste und mehr auf die Eltern-Kind-Beziehung bezogene RF auf PDI-Basis?⁴ Auffällig ist die hohe Korrelation des RF-Ratings auf AAI-Basis mit der AAI-Skala „coherence of transcript“⁵, die bei Müttern $r(97) = ,73$ und bei Vätern $r(87) = ,64$ beträgt (Fonagy et al., 1991, S. 213). „Interviews that are coherent have few internal contradictions and constitute spontaneous, credible discourse. Incoherence is common in parents of insecure children.“ (ebd., S. 214) Tatsächlich steht für die AAI-Auswertung und die Erfassung der elterlichen Bindungsrepräsentation weniger der *Inhalt* des über die angesprochenen Bindungs-, Trennungs- und Verlusterlebnisse Er-

⁴ Die Datenbasis dafür, ob dem überhaupt so ist, ist dünn. Allerdings sind die vorliegenden Muster aus den vorhandenen Daten konsistent, so dass sich die Frage aufdrängt.

⁵ Die übrigen AAI-Skalen sind: (1) Loving relation with mother, (2) Loving relation with father, (3) Role reversal in parental relationship, (4) Quality of recall, (5) Current anger with parents, (6) Idealization of relationships, (7) Derogation of relationships.

zählten im Vordergrund als die Art und Weise, *wie* über die Erfahrungen gesprochen wird, also die Kohärenz des Diskurses. Zu den Kohärenz-Kriterien zählen u. a. (a) Qualität, d. h. logische und inhaltliche Konsistenz ohne Widersprüche (falls es zu Widersprüchen kommt, werden diese selbst erkannt und reflektiert) und Untermauerung von Schlussfolgerungen und Behauptungen durch entsprechende Belege aus dem Erlebten, (b) Quantität, d. h. Beschränkung auf das Wesentliche (keine endlosen Berichte) und gleichzeitig Erbringen der gewünschten Information (kein Erinnerungsmangel), (c) Relevanz, d. h. auf das gestellte Thema einzugehen und nicht das Thema zu wechseln oder phrasenhaft und oberflächlich zu antworten. Neben der Erfüllung dieser Kohärenzkriterien gehören zur Feststellung einer sicher-autonomen Bindung nach AAI die Integration positiver und negativer Erlebnisse (z. B. Wertschätzung der Bindungsperson trotz negativer Erfahrungen) sowie das Vermögen, die unmittelbare Erfahrung von der Reflexion über diese Erfahrung abgrenzen zu können ebenso wie sich selbst als Person von anderen.

Es könnte sein, dass die RF-Auswertung des PDIs die Dimension Kohärenz (oder einige der mit ihr im Zusammenhang stehenden Aspekte) nicht in gleichem Maße erfasst wie die RF-Auswertung des AAIs. Bisher ist das nicht untersucht. Gleichzeitig gibt es gute Belege für die Bedeutung gerade dieser Dimension für eine sichere Eltern-Kind-Bindung (siehe z. B. Fonagy, Steele & Steele, 1991; Main et al., 1985).

Die Kohärenz-Dimension könnte ein Indikator dafür sein, wie verlässlich ein Elternteil in der Eltern-Kind-Beziehung ist und wie konsistent sein Verhalten ggü. dem Kind über die Zeit. Mit Blick auf die Bindungsentwicklung könnte die „good-enough mother“ (Winnicott, 1965) sich gerade dadurch auszeichnen, dass sie für ihr Kind eine verlässliche, berechenbare Bezugsperson ist, und das selbst dann, wenn sie z. B. gestresst ist. Mehr Sensitivität im Sinne einer „idealen Mutter“ würde die Beziehung nicht verbessern und ist nicht notwendig; es dürfen sich auch vom Kind als negativ erlebte Dinge ereignen; entscheidend für die Bindungsbeziehung wäre aber neben einem Mindestmaß (nicht Höchstmaß!) an Sensitivität die Kohärenz/Konsistenz/Verlässlichkeit/Berechenbarkeit/Vorhersagbarkeit des elterlichen Verhaltens über die Zeit hinweg. Mentalisierungsfähigkeit und insbesondere die Kohärenz-Dimension dieser Fähigkeit könnten hier ein entscheidender Faktor sein, denn für die Güte der Mentalisierungsfähigkeit sind nicht nur einzelne Episoden entscheidend, sondern auch – wie auf einer Meta-Ebene und gemäß dem Ausspruch von Aristoteles (384–322 v. Chr.) „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ – die Qualität des gedanklichen Systems, das einzelne Episoden zueinander in Beziehung und in einen Gesamtzusammenhang setzt. Auf Basis eines solchen Reflexionssystems gelingt dann bspw. auch

die oben als Kriterium der sicher-autonomen Beziehung nach AAI zitierte Integration negativer Erlebnisse unter Wahrung eines positiven Gesamtbildes.

In der Faktorenanalyse der PDI-Variablen von Slade et al. (1999, S. 615) – in dieser Studie wurde das PDI nach anderen Kriterien ausgewertet als in der vorliegenden Untersuchung; dort ging es darum, wie die Mutter ihre Beziehung zum Kind wahrnimmt, und nicht um das RF der Mutter – lädt „coherence“ auf den gleichen Faktor wie „joy-pleasure“ und „richness of perception“. Slade et al. (1999) konnten außerdem zeigen, dass die eigene Bindungsrepräsentation der Mutter Einfluss darauf nimmt, wie die Mutter ihr Kind und ihre Beziehung zum Kind wahrnimmt. Bei sicher-autonomer Bindungsrepräsentation (gemessen mit dem AAI) war der Zusammenhang mit dem o. g. PDI-Faktor „joy-pleasure/coherence“ besonders ausgeprägt. Für ein vollständiges und konsistentes (mentales) Bild der Beziehung im Sinne von „coherence“ scheint „richness of perception“ unabdingbar. Positive Deutungen und Wahrnehmungen („joy-pleasure“) begünstigen wiederum die Aufnahmefähigkeit und Offenheit („richness of perception“), da positive Emotionen eine holistische Wahrnehmung und Informationsverarbeitung anregen (für die grundlegende Theorie hierzu siehe Fredrickson, 1998, 2001; für zusätzliche empirische Befunde auf Basis dieser Theorie siehe außerdem Fredrickson & Branigan, 2005; Johnson, Waugh & Fredrickson, 2010).

Im Gruppenvergleich zwischen Vätern mit schwacher vs. starker Mentalisierungsfähigkeit zeigt sich ein signifikanter Unterschied in der Bindungssicherheit zum Kind mit mittlerer Effektstärke ($d = 0,61$). Die Gruppe der Väter mit höherer Mentalisierungsfähigkeit weist jedoch nicht nur einen höheren Mittelwert ($M = 5,97$ vs. $5,15$), sondern auch eine signifikant geringere Streuung der Bindungswerte auf ($SD = 0,93$ vs. $1,50$), so dass die Gruppe der Väter mit höherer Mentalisierungsfähigkeit bezogen auf das Merkmal Vater-Kind-Bindung in sich homogener ist. Dass es zu keinen „Ausreißern nach unten“ kommt, ist ein weiteres Indiz für die förderliche Wirkung von Mentalisierungsfähigkeit auf die Bindungsbeziehung im Sinne eines Schutzfaktors (vgl. Grienberger et al., 2005): „Parents who are lacking in RF may become easily dysregulated or disorganized by their infant’s distress as they fail to distinguish between their own feelings and those of their children. Thus, without the benefit of the capacity to step back and reflect on their infants’ negative affect, parents may be prone to various kinds of negative enactments during which they take on a hostile and intrusive or a fearful and withdrawn role in relation to their children.“ (ebd., S. 308)

Der Zusammenhang zwischen väterlicher Sensitivität und Vater-Kind-Bindung beträgt in der untersuchten Stichprobe $r(70) = ,18$ und nimmt damit einen für Väter typischen Wert an (siehe Tabelle 2, S. 12). Vergleichsweise eher gering fällt mit $r(70) = ,20$ die Korrelation zwischen väterlicher Bindungsrepräsentation und aktueller Vater-Kind-Bindung aus (siehe Tabelle 1, S. 12). Einen ähnlich niedrigen Wert berichteten Slade, Grienberger et al. (2005) mit $r(40) = ,24$ in ihrer Untersuchung an Müttern, was für die Mediationsanalyse zur Untersuchung der transmission gap dort (siehe Abb. 2, S. 13) wie hier (siehe Abb. 4, S. 32) eine Schwachstelle bedeutet. Abgesehen davon kann die vorliegende Untersuchung jedoch den Befund von Slade, Grienberger et al. (2005) untermauern, dass Mentalisierungsfähigkeit den Zusammenhang zwischen elterlicher Bindungsrepräsentation und aktueller Vater-Kind-Bindung herstellt, also ein Mediator ist:

Unter Einbezug von väterlicher Mentalisierungsfähigkeit und Sensitivität beträgt der direkte Zusammenhang zwischen väterlicher Bindungsrepräsentation und aktueller Vater-Kind-Bindung nur noch $b^* = ,02$. Direkt über Sensitivität werden nur $b^* = (,03 \times ,18) < ,01$ des Zusammenhangs hergestellt, so dass die väterliche Mentalisierungsfähigkeit die zentrale Mediatorvariable ist. Sie stellt mit $b^* = (,66 \times ,25 \times ,18) = ,03$ sowohl über Sensitivität als auch – zu einem Großteil – mit $b^* = (,66 \times ,22) = ,15$ auf bisher ungeklärte Art und Weise den Zusammenhang zwischen väterlicher Bindungsrepräsentation und aktueller Vater-Kind-Bindung her.

Dass die Mentalisierungsfähigkeit auch auf die Sensitivität wirkt und vom Zusammenhang $b^* = (,66 \times ,25) + ,03 = ,20$ zwischen väterlicher Bindungsrepräsentation und väterlicher Sensitivität $b^* = (,66 \times ,25) = ,17$ ausmacht, ist gegenüber der Studie von Slade, Grienberger et al. (2005) eine neue Information, die die Bedeutung von Mentalisierungsfähigkeit als Mediatorvariable noch stärker unterstreicht. Die Schlussfolgerung von Fonagy und Target (2005) „[t]his suggests that possibly Slade and her colleagues [2005] have closed the transmission gap“ (ebd., S. 337) scheint trotzdem etwas voreilig. Denn es bleibt zu klären, in welchen Verhaltensweisen, aus denen dann die Eltern-Kind-Bindung hervorgeht, sich die elterliche Mentalisierungsfähigkeit ggü. dem Kind manifestiert. Diese Fragestellung ist letztlich dieselbe wie schon bei der ursprünglichen Formulierung der transmission gap (van IJzendoorn, 1995). Sowohl bei der elterlichen Bindungsrepräsentation als auch der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit handelt es sich um latente psychische Merkmale, die sich anders als bspw. Sensitivität der direkten Beobachtung entziehen. Mit Entdeckung der Mentalisierungsfähigkeit als Mediatorvariable tut sich somit gewissermaßen eine neue transmission gap auf, denn unter Einbezug von Sensitivität in das Modell – Sen-

sitivität war schon von van IJzendoorn (1995) als nicht ausreichender Mediator identifiziert worden – bleiben wie oben geschildert $b^* = (.66 \times .22) = .15$ der Wirkung von der Mentalisierungsfähigkeit auf die Vater-Kind-Bindung im Kontext der Transmission ungeklärt. Zukünftige Forschung muss sich also weiter mit der Frage beschäftigen, in welchen Verhaltensweisen sich Mentalisierungsfähigkeit manifestiert bzw. wie ein elterlicher psychischer Zustand auf das Kind wirkt/wirken kann.

Eine Grundlage hierfür bilden die bereits vorgestellten Arbeiten von Slade et al. (1999) und Grienberger et al. (2005). Vielversprechend scheint auch der Ansatz, Mentalisierungsfähigkeit wie oben bereits ausgeführt in ihrer Bedeutung für konsistente, verlässliche und in sich stimmige Verhaltensmuster über die Zeit hinweg zu untersuchen. Mentalisierungsfähigkeit käme damit nicht nur die Eigenschaft zu, bestimmte Verhaltensweisen und Fähigkeiten zu beeinflussen, sondern elterliches Verhalten allgemein in der Funktion eines Metasystems zu koordinieren und aufeinander abzustimmen. Das verlangt mehr als Sensitivität und stellt einen neuen Zugang zur „good-enough mother“ (Winnicott, 1965) dar, der erklären könnte, warum bzw. wann „gut genug“ „gut genug“ ist – nämlich unter der Voraussetzung, dass das Verhaltenssystem ansonsten in sich stimmig/zuverlässig/berechenbar/kohärent ist, was, hypothetisch, der Mutter bzw. dem Vater mit einer höheren Mentalisierungsfähigkeit besser gelingen sollte.

Kritisch anzumerken ist mit Bezug auf die vorliegende Untersuchung, dass die väterliche Bindungsrepräsentation als Ausgangspunkt der Pfadanalyse in der aktuellen Stichprobe nur $r^2 = .20^2 = 4\%$ Varianzaufklärung für die Vater-Kind-Bindung liefert – ein Problem, das sich, wie oben bereits erwähnt, in ähnlicher Form schon Slade, Grienberger et al. (2005) bei ihrer Stichprobe an Müttern stellte (dort 6 % Varianzaufklärung). Zu hinterfragen ist auch die Verwendung des PDI-Index „Reflexion zu eigenen Erziehungserfahrungen“ (siehe Abschnitt 3.3.1 bzw. Anhang E) als AAI-Indikator und Datenbasis für die väterliche Bindungsrepräsentation. Zwar ist das PDI aus dem AAI heraus entwickelt worden und der Zusammenhang zwischen Mentalisierungsfähigkeit (auf AAI-Basis) und AAI-Klassifikation hoch (Fonagy et al., 1991, S. 212), jedoch fehlen derartige Untersuchungen für das PDI, geschweige denn dass es Validierungsstudien für den verwendeten PDI-Index als AAI-Indikator gäbe. Die Korrelation des PDI-Index „Reflexion zu eigenen Erziehungserfahrungen“ mit dem PDI-Globalrating betrug im aktuellen Fall $r(71) = .81$, was sowohl für eine große Übereinstimmung mit als auch eine gewisse Eigenständigkeit des Maßes gegenüber dem RF-Globalrating spricht. Näher beleuchten lassen sich die Zusammenhänge auf Basis der vorhandenen Daten nicht. Es ist aber wohl diesem besonderen Maß und sei-

ner – im Vergleich zum Original-AAI – größeren Nähe zum durch das PDI festgestellten RF geschuldet, dass in der aktuellen Analyse der Zusammenhang von elterlicher Bindungsrepräsentation und elterlicher Mentalisierungsfähigkeit – beide auf Basis des PDIs erhoben – mit $r(70) = ,66$ (siehe Abb. 4, S. 32) höher ausfällt als in der Untersuchung von Slade, Grienberger et al. (2005) mit $r(40) = ,51$ (siehe Abb. 2, S. 13).

Der Model-Fit des in Abbildung 4 (S. 32) dargestellten Pfadmodells ist gerade in Anbetracht der für eine solche Analyse eher geringen Stichprobengröße zufriedenstellend. Die beiden Chi-Quadrat-Tests, AIC, (A)BIC und CFI erfüllen die in Geiser (2011, S. 60 f.) genannten Gütekriterien. Der TLI liegt mit einem Wert von 0,91 leicht unter dem in Geiser (2011, S. 61) genannten Cut-off-Richtwert für ein „gutes Modell“ i. H. v. 0,95. Ebenso erreicht der RMSEA mit 0,09 nicht den Soll-Wert von 0,05, den der SRMSEA mit 0,05 ebenfalls – wenn auch denkbar knapp – nicht unterschreitet.

5.2 Mentalisierungsfähigkeit und das Vater-Kind-Spiel

In dieser Arbeit konnte der Einfluss väterlicher Mentalisierungsfähigkeit auf einige Merkmale bzw. Voraussetzungen guter (d. h. vor allem bindungs-, aber damit auch explorationsförderlicher) Vater-Kind-Spielinteraktionen gezeigt werden. Wie sich bereits aus dem oben berichteten Zusammenhang zwischen Mentalisierungsfähigkeit und Sensitivität vermuten lässt, war die Gruppe der Väter mit höherer Mentalisierungsleistung sensibler im Umgang mit ihren Kindern als die Gruppe der Väter mit schwächerer Mentalisierungsleistung – ein Unterschied, der mit einer großen Effektstärke ($d = 0,78$) verbunden war. So zeigte die erstgenannte Gruppe von Vätern beim gemeinsamen Betrachten eines Bilderbuches mehr aufrichtiges, authentisches und kongruentes Interesse an der Interaktion sowie Vergnügen und Spaß mit dem Kind. Der Gesichtsausdruck der Väter war freundlicher und zeigte weniger plötzliche Schwankungen im emotionalen Ausdruck. Die Väter nahmen die Signale ihres Kindes besser wahr und reagierten besser darauf. Ihr Erziehverhalten war flexibler und der jeweiligen Situation besser angepasst, die Spielinteraktionen kreativer und freudiger, während Konfliktsituationen einen geringeren Einfluss auf die Interaktionen nahmen.

Wie schon unter Abschnitt 5.1 diskutiert, zeigen sich hier neben der Tatsache, dass Väter mit höherer Mentalisierungsfähigkeit besser auf die Signale des Kindes eingehen, Aspekte von Mentalisierungsfähigkeit als Schutzfaktor: Väter mit höherer Mentalisierungsfähigkeit zeigen sowohl ein insgesamt höheres Niveau an emotionaler Zufriedenheit und Zugewandtheit (freundlicherer Gesichtsausdruck, mehr Vergnügen und Spaß in der Interaktion mit dem Kind) als auch eine höhere emotionale Stabilität über einzelne Episo-

den hinweg (weniger Schwankungen im emotionalen Ausdruck). In der Konsequenz werden die Vater-Kind-Interaktionen eher aufrechterhalten, sind weniger störanfällig durch Konflikte und brechen weniger leicht zusammen. Hier klingt auch wieder an, was unter Abschnitt 5.1 unter dem Aspekt der Kohärenz als einer Facette der Mentalisierungsfähigkeit diskutiert wurde, nämlich die vermutete Meta-Funktion der Mentalisierungsfähigkeit, eigenes Verhalten im zeitlichen Ablauf aufeinander abzustimmen, indem eine „gedankliche Leitlinie“ befolgt wird, so dass aktuelle Gegebenheiten der Situation (z. B. Konflikte) an Einfluss verlieren. Bezogen auf den Vater, stellt sich in diesem Kontext auch die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Mentalisierungsfähigkeit und anderen Persönlichkeitseigenschaften, insbesondere Neurotizismus. Dem Typenfaktor Neurotizismus liegen nach Eysenck (1947) die primären Eigenschaften Ängstlichkeit, Depressivität, Anfälligkeit für Schuldgefühle, Neigung zu Unsicherheit und Verlegenheit, Angspanntheit, Reizbarkeit und Launenhaftigkeit, eher negative Affektlage sowie hohe Stressreaktivität zugrunde. Neurotizismus wird daher oft auch als „emotionale Labilität“ bezeichnet und synonym zur von McCrae und John (1992) beschriebenen „negativen Affektivität“ verwendet.

Lesch et al. (1996) konnten zeigen, dass die kurze Form des 5-HTTLPR-Gens (14- vs. 16-repeated-Allele) mit erhöhten Neurotizismus-Werten in Zusammenhang steht. Spangler, Johann, Ronai und Zimmermann (2009) zeigten, dass die Wahrscheinlichkeit einer Bindungsdesorganisation erhöht ist, wenn Kinder mit der kurzen Form dieses Gens eine insensitive Mutter haben. Eltern-Kind-Beziehungen und damit Temperaments- und Persönlichkeitseigenschaften der Kinder haben kaum langfristige Effekte auf die Persönlichkeitseigenschaften der Eltern (Rowe, 1994). Wie ist es aber umgekehrt? Eltern können ihr Kind durch Sensitivität vor dem genetischen Risiko einer Bindungsdesorganisation schützen (Spangler et al., 2009). Wie die vorliegende und andere Untersuchungen zeigen, gelingt dies Eltern mit starker Mentalisierungsfähigkeit eher als Eltern mit schwacher Mentalisierungsfähigkeit, weil sie sensibler sind. Wenn (1) wie nach dem Modell von Sharp und Fonagy (2008, S. 750; siehe Anhang K) die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit beim Kind von (a) der Mentalisierungsfähigkeit der Eltern und (b) der Qualität der Eltern-Kind-Bindung abhängt und (2) Mentalisierungsfähigkeit die oben beschriebenen Konsequenzen für das elterliche Verhalten hat, dann könnte Mentalisierungsfähigkeit für das Kind einen Schutzfaktor in zweierlei Hinsicht bedeuten: (1) gegen Bindungsdesorganisation im Kindesalter (durch Wirkung der Mentalisierungsfähigkeit der Eltern auf das Kind); (2) gegen erhöhten Neurotizismus in späteren Jahren bzw. im Erwachsenenalter (trotz ggf. genetisch veranlagtem Risiko wie von Lesch et al., 1996, identifiziert), letzteres durch In-

terialisierung und Entwicklung der eigenen Mentalisierungsfähigkeit auf Basis einer guten Bindungsbeziehung *und* des elterlichen Mentalisierungsmodells.

Im Prinzip folgen diese Überlegungen zum möglichen Zusammenhang von Mentalisierungsfähigkeit und Neurotizismus denen von Sharp und Fonagy (2008) zum Zusammenhang von Mentalisierungsfähigkeit und kindlicher Psychopathologie, den Sharp und Fonagy (2008, S. 750; siehe Anhang K) über die Emotionsregulation vermittelt sehen, die aus der Mentalisierungsfähigkeit erwächst, der aber ebenfalls noch nicht ausreichend empirisch erforscht und belegt ist. Mit der eigenen Überlegung zum möglichen Zusammenhang von Mentalisierungsfähigkeit und Neurotizismus findet lediglich ein Austausch der Zielvariable statt (Neurotizismus anstelle von kindlicher Psychopathologie) und damit eine Übertragung des klinischen Modells von Sharp und Fonagy (2008) auf das „normale“ Spektrum nicht-klinischen Erlebens und Verhaltens im Sinne eines Entwicklungsmodells zu einer Facette der Persönlichkeit. Dass auch für Neurotizismus der eventuelle Zusammenhang zur Mentalisierungsfähigkeit über die Emotionsregulation vermittelt ist, liegt sehr nahe; denn es liegt in der Beschreibung und Definition von Neurotizismus (s. o.), dass hohe Ausprägungen in dieser Persönlichkeitseigenschaft mit Defiziten in der Emotionsregulation verbunden sind. Wie in Abschnitt 1.4 dargelegt, ist der Zusammenhang zwischen Mentalisierungsfähigkeit und Emotionsregulation aus der Theorie ableitbar, bisher aber noch nicht empirisch getestet. Erste Hinweise dazu finden sich in dieser Arbeit (siehe Abschnitt 4.3 und 5.3).

Kinder von Vätern mit starker Mentalisierungsfähigkeit zeigten in der Bilderbuchsituation der aktuellen Untersuchung eine bessere Balance zwischen Eigenaktivitäten und Ansprechbarkeit durch den Vater sowie autonomem Spiel und selbst initiiertem Kontaktaufnahme mit dem Vater. Diese Befunde korrespondieren mit einer besseren Bindungs-Explorations-Balance, die sich in der AQS-Beobachtung u. a. darin zeigte, dass Kinder von Vätern mit starker Mentalisierungsfähigkeit den Kontakt zum Vater (auch über die Distanz hinweg) eher aufrecht erhielten, sich mehr dafür interessierten, was der Vater tat, und mehr mit ihm oder in seiner Nähe spielten, um zwischendurch zu ihm zurückkommen, etwas zeigen, mitteilen oder vorführen zu können. Auch war für Kinder von Vätern mit höherer Mentalisierungsfähigkeit nachweisbar, dass sie beim Spielen mehr körperliche Nähe und Körperkontakte genossen, was ebenfalls eine Facette der Bindungs-Explorations-Balance darstellt. Gerade für Vater-Kind-Paare ist das (in Kombination mit väterlicher Sensitivität) wichtig, damit sich die Kinder auf das „wildere Spiel“ mit dem Vater einlassen, dem die Rolle des „Türöffners zur Außenwelt“ zukommt. Eine bessere Bindungs-Explorations-

Balance bedeutet außerdem für die Kinder eine bessere Verhaltensregulation bei der Exploration bezogen auf das Interesse an und die Aufmerksamkeit auf neue Objekte (vgl. Schölmerich & Lengning, 2008). Zwar betreiben unsicher-vermeidend gebundene Kinder sogar mehr Objektexploration, allerdings fehlt ihnen die sichere (physisch erlebbare wie emotionale) Basis, diese Eindrücke zu verarbeiten und für sich zu nutzen (vgl. Schölmerich & Lengning, 2008). Matas, Arend und Sroufe (1978) fanden bei sicher gebundenen Kindern eine höhere Spiel- und Problemlösekompetenz. Elterliche Mentalisierungsfähigkeit wirkt, wie auch in der vorliegenden Arbeit gezeigt werden konnte, auf die Eltern-Kind-Bindung. Damit stärkt väterliche Mentalisierungsfähigkeit auf mehrfachem Wege (Bindung und Exploration, Sensitivität, Freude am Körperkontakt) die Voraussetzungen für eine förderliche Einflussnahme des Vaters auf jene Entwicklungsfacetten des Kindes, auf die der Vater durch das gemeinsame Spiel spezifischen Einfluss nimmt. Eine dieser Facetten ist, wie Lamb et al. (1982) und Sagi et al. (1986) gezeigt haben, dass Kinder mit guten „Spiel-Vätern“ einen besseren Zugang und Umgang mit Fremden finden. Die vorliegende Arbeit konnte nun erstmals zeigen, dass dieses Interesse an Fremdkontakten im Umfeld vertrauter Bezugspersonen und die gesteigerte Kompetenz des Kindes in der Kommunikation auch mit der väterlichen Mentalisierungsfähigkeit im Zusammenhang stehen. Damit konnte gezeigt werden, dass die väterliche Mentalisierungsfähigkeit nicht nur Einfluss auf das Verhalten des Vaters sowie auf Merkmale der Vater-Kind-Interaktion nimmt, sondern auch auf das Kind selbst, wenn es mit anderen Personen als dem Vater interagiert. Über welche genauen Mechanismen – neben Sensitivität – die elterliche Mentalisierungsfähigkeit die kindliche Psyche prägt, muss allerdings, wie schon unter Abschnitt 5.1 erwähnt, Gegenstand zukünftiger Forschung bleiben. Antworten könnten neben der in Abschnitt 5.1 diskutierten Kohärenz im Verhalten in der näheren Betrachtung von Vater-Kind-Spielinteraktionen zu suchen sein, wie es u. a. auch Grossmann und Grossmann (2012) unabhängig vom Thema Mentalisierung mit Blick auf die Bindungstransmission anregen.

5.3 Mentalisierungsfähigkeit und kindliche Emotionsregulation

Die Hypothese, Väter mit höherer Mentalisierungsfähigkeit seien bei kindlicher Frustration die besseren Emotionsregulierer, fand in der vorliegenden Untersuchung keine Bestätigung: Solche Väter setzten in einer für das Kind frustrierenden Situation nicht mehr/vielfältigere oder länger andauernde emotionsregulierende Strategien ein als Väter mit schwächerer Mentalisierungsfähigkeit. In einer post-hoc Analyse der Daten zeigten sich jedoch Hinweise, dass Kinder von Vätern mit starker Mentalisierungsfähigkeit per se weniger

gestresst/frustriert waren, als sie unter der Frustrationsbedingung nicht mehr an das attraktive Spielzeug gelangten: Diese Kinder suchten signifikant weniger Blickkontakt zum Vater, forderten weniger Stressreduktion ein und zeigten weniger negativen Gesichtsausdruck als die Kinder von Vätern mit schwacher Mentalisierungsfähigkeit (siehe Tabelle 5, S. 35). Folglich waren ihre Väter im Vergleich zu denen der anderen Gruppe schlicht weniger aufgerufen, die Emotionen ihrer Kinder zu regulieren; mehr Emotionsregulation einzusetzen war nicht notwendig und wäre der Situation unangemessen gewesen. Dieser Befund lässt zwei alternative Erklärungen zu:

(1) Die Kinder von Vätern mit stärkerer Mentalisierungsfähigkeit sind in der Entwicklung ihrer eigenen, internalisierten Emotionsregulation bereits weiter fortgeschritten als die anderen Kinder. Demzufolge zeigen sie weniger negativen Gesichtsausdruck und fordern auch weniger Unterstützung bei der Emotionsregulation ein.

(2) Väter mit stärkerer Mentalisierungsfähigkeit vermitteln die frustrierende Situation auf eine Art und Weise, dass das Kind von Beginn an weniger Frustration erlebt, d. h. die Emotionsregulation wird weiterhin extern betrieben, setzt aber nach dem Prozessmodell der Emotionsregulation von Gross und Thompson (2007) schon sehr früh an, nämlich bei der Modifikation der Situation selbst. Falls diese Überlegung zutrifft, muss auf Basis der vorhandenen Daten allerdings ungeklärt bleiben, worin diese andere Vermittlung der Situation und dieser andere Umgang mit dem Kind genau bestehen. Es würde sich um Verhaltensweisen handeln, die außerhalb des von der Kodierung erfassten Spektrums liegen.

Zur Klärung, welche der beiden Möglichkeiten zutrifft, sollte im ersten Schritt untersucht werden, ob die Kinder von Vätern mit höherer Mentalisierungsfähigkeit auch in der Interaktion mit anderen, zufälligen Interaktionspartnern (wie dem/der Versuchsleiter/in) in der gleichen Situation besser gestimmt bleiben und weniger Anzeichen von Stress zeigen. Das spräche für die erste Vermutung einer fortgeschrittenen Internalisierung. Wären die Unterschiede zwischen den Kindern dort nicht zu finden, spräche das für die zweite Vermutung der höheren väterlichen Emotionsregulationskompetenz auf eine Art und Weise, die vom verwendeten Kodiersystem nicht erfasst wurde.

Unabhängig davon, wie der spezielle Befund zu erklären ist, sollte der Frage nachgegangen werden, ob Kinder von Eltern mit höherer Mentalisierungsfähigkeit stressresistenter und emotional ausgeglichener sind und mehr positive Emotionen erleben als Kinder von Eltern mit geringerer Mentalisierungsfähigkeit. Letzteres würde nach der *broaden-and-build theory of positive emotions* (Fredrickson 1998, 2001) bedeuten, dass diese Kinder von einem erweiterten *thought-action repertoire* profitieren, „which in turn serves to

build their enduring personal resources, ranging from physical and intellectual resources to social and psychological resources” (Fredrickson, 2001, S. 218). Denn nach der *broaden-and-build theory* haben positive Emotionen (wie die negativen auch) eine handlungsanleitende Funktion (z. B. Frijda, 1986), die allerdings anders als bei den negativen Emotionen nicht auf konkrete Handlungen wie z. B. Angriff (bei Ärger/Wut) oder Flucht (bei Furcht) gerichtet ist, sondern allgemein darauf, sich einem Objekt oder einer Person zu *nähern* bzw. mit einer begonnenen Handlung *fortzufahren*. Während negative Emotionen also zu recht spezifischen Handlungen anregen, regen positive Emotionen nach der *broaden-and-build theory* eher auf einer allgemeinen, motivationalen Ebene dazu an, mit seiner Umwelt in Kontakt zu treten, indem z. B. kreativ gespielt und experimentiert (bei Freude), exploriert (bei Interesse), Erreichtes bewahrt oder wiederholt (bei Zufriedenheit) oder anderen mitgeteilt (bei Stolz) wird. Dies bietet vielfältige Anregungs- und Entwicklungsmöglichkeiten („broaden-and-build“) in den unterschiedlichsten Bereichen: motorisch/körperlich, sprachlich, sozial, intellektuell usw.

Falls väterliche Mentalisierungsfähigkeit durch bessere kindliche Emotionsregulation (dabei ist es unerheblich, ob diese intra- oder interpersonal erfolgt) zu einem „Mehr“ an positiven (und einem „Weniger“ an negativen) Emotionen beiträgt, kann das nach der o. g. Theorie nur entwicklungsförderlich für das Kind sein. Damit würden Eltern mit höherer Mentalisierungsfähigkeit nicht nur die kognitive Entwicklung ihres Kindes besser unterstützen, indem sie gezielter auf die Gedanken- und Erlebenswelt des Kindes und damit auf seine „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij, 1987) eingehen könnten; nach der *broaden-and-built theory* wäre die Förderung durch die emotionale Vermittlung viel breiter gefasst, würde auf die motivationale Ebene des Kindes wirken und ihm, wie oben beschrieben, zu einem offeneren, breiteren Zugang zu seiner Umwelt verhelfen, was ein Zugewinn an den unterschiedlichsten Entwicklungschancen bedeutete. Diese Gedanken ließen sich sogar mit frühkindlichen Entwicklungstheorien wie den *action systems* (von Hofsten, 2003) oder dem „travel broadens the mind“-Ansatz (Campos et al., 2000) verknüpfen. Die Innovation bestünde darin, positive Emotionen in diese Modelle einzubeziehen und nicht mehr nur allein die Wahrnehmung als Motiv für die Handlung (für das nach diesen Theorien „Kernstück“ aller weiteren Entwicklung) zu betrachten, sondern eben auch positive Emotionen.

Ein erster Hinweis, dass Kinder von Vätern mit höherer Mentalisierungsfähigkeit über bessere soziale Ressourcen im Fremdkontakt verfügen, konnte mit der vorliegenden Arbeit bereits gefunden werden. Ob es hier einen Zusammenhang mit den positiven Emotionen

gibt, bleibt an dieser Stelle allerdings ungeklärt und bietet Ansatzpunkte für zukünftige Forschung, ob sich die *broaden-and-build theory* auf das Kleinkindalter anwenden und mit den Konstrukten Mentalisierungsfähigkeit und Eltern-Kind-Bindung bzw. auch den beiden o. g. Theorien von von Hofsten (2003) und Campos et al. (2000) verknüpfen lässt.

Literaturverzeichnis

- Aber, J. L., Slade, A., Berger, B., Bresgi, I. & Kaplan, M. (1985). *The Parent Development Interview*. Unpublished Protocol, The Psychological Center of The City College of New York.
- Ahnert, L. (Hrsg.) (2008). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (2., aktual. Aufl.). München: Reinhardt.
- Ahnert, L., Eckstein-Madry, T., Kappler, G., Supper, B., Harwardt, E., Gappa, M., Müller-Bauer, S. & Pieper, J. (im Druck). *Multiple attachments towards maternal and non-maternal care providers throughout the preschool years: features and functions*.
- Ahnert, L., Eckstein-Madry, T., Supper, B., Bohlen, I. & Suess, G. (2012). *AQS [German]: Der Attachment Q-Sort nach deutscher Übersetzung und Erprobung*. Unveröffentl. Arbeitsmaterial des Arbeitsbereichs Entwicklung der Fakultät für Psychologie der Universität Wien.
- Ahnert, L. & Spangler, G. (2014). Die Bindungstheorie. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 404–435). Heidelberg: Springer.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. & Stayton, D. (1974). Infant-mother attachment and social development: 'Socialisation' as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M. P. M. Richards (Hrsg.), *The introduction of a child into a social world* (S. 99–135). London, UK: Cambridge University Press.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ainsworth, M. D. S. & Wittig, B. A. (1969). Attachment and the exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation. In B. M. Foss (Hrsg.), *Determinants of infant behavior* (Vol. 4) (S. 111–136). London, UK: Methuen.
- Arnott, B. & Meins, E. (2007). Links among antenatal attachment representations, postnatal mind-mindedness, and infant attachment security: A preliminary study of mothers and fathers. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 71 (2), 132–149.

- Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Bokhorst, C. L. & Schuengel, C. (2004). The importance of shared environment in infant-father attachment: A behavioral genetic study of the attachment Q-sort. *Journal of Family Psychology*, 18 (3), 545–549.
- Belsky, J. (1999). Interactional and contextual determinants of attachment security. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of attachment theory and research* (S. 249–264). New York, NY: Guilford Press.
- Bion, W. R. (1962). A theory of thinking. *International Journal of Psychoanalysis*, 43, 306–310.
- Biringen, Z., Robinson, J. L. & Emde, R. N. (2000). Appendix B: The emotional availability scales (3rd ed.; an abridged infancy/early childhood version). *Attachment & Human Development*, 2 (2), 256–270.
- Bokhorst, C. L., Bakermans-Kranenburg, M. J., Fearon, P., van IJzendoorn, M. H., Fonagy, P. & Schuengel, C. (2003). The importance of shared environment in mother-infant attachment security: A behavioral genetic study. *Child Development*, 74, 1769 – 1782.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment*. New York, NY: Basic Books.
- Braungart, J. M. & Stifter, C. A. (1991). Regulation of negative reactivity during the Strange Situation: Temperament and attachment in 12-month-old infants. *Infant Behavior Development*, 14, 349–367.
- Bridges, L. J., Denahm, S. A. & Ganiban, J. M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development*, 75 (2), 340–345.
- Bronfman, E., Parsons, E. & Lyons-Ruth, K. (1992–2004). *Atypical maternal behavior instrument for assessment and classification (AMBIANCE): Manual for coding disrupted affective communication* (2. Aufl.). Unveröffentl. Manual, Harvard University Medical School.
- Calkins, S. D., Gill, K., Johnson, M. C. & Smith, C. L. (1999). Emotional reactivity and emotion regulation strategies as predictors of social behavior with peers during toddlerhood. *Social Development*, 8, 310–341.
- Calkins, S. D. & Johnson, M. C. (1998). Toddler regulation of distress to frustrating events: Temperamental and maternal correlates. *Infant Behavior and Development*, 21, 379–395.
- Calkins, S. D., Smith, C. L., Gill, K. & Johnson, M. C. (1998). Maternal interactive style across contexts: Relations to emotional, behavioral and psychological regulation during toddlerhood. *Social Development*, 7, 350–369.

- Campos, J. J., Anderson, D. I., Barbu-Roth, M. A., Hubbard, E. M., Hertenstein, M. J. & Witherington, D. (2000). Travel broadens the mind. *Infancy*, 1 (2), 149–219.
- Carpendale, J. & Chandler, M. J. (1996). On the distinction between false-belief understanding and subscribing to an interpretative theory of mind. *Child Development*, 67, 1686–1706.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Mono-graphs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2/3), The Development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations, 228–249.
- Cohen, J. (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conway, M. A. (1992). A structural model of autobiographical memory. In M. A. Conway, H. Spinnler & W. A. Wagenaar (Hrsg.), *Theoretical perspectives on autobiographical memory* (S. 167–194). Dordrecht, Niederlande: Kluwer Academic Publishers.
- de Wolff, M. S. & van IJzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68 (4), 571–591.
- Eysenck, H. J. (1947). *Dimensions of personality*. London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- Feldman, R. (2000). Parents' convergence on sharing and marital satisfaction, father involvement, and parent-child relationship at the transition to parenthood. *Infant Mental Health Journal*, 21, 176–191.
- Fonagy, P. (1996). The significance of the development of metacognitive control over mental representations in parenting and infant development. *Journal of Clinical Psychoanalysis*, 5, 67–86.
- Fonagy, P. (2000). Attachment and borderline personality disorder. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 48, 1129–1146.
- 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, 891–905.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Leigh, T., Kennedy, R., Mattoon, G. & Target, M. (1995). Attachment, the reflective self, and borderline states: The predictive specificity of the Adult Attachment Interview and pathological emotional development. In S. Goldberg, R. Muir & J. Kerr (Hrsg.), *Attachment theory: Social, developmental and clinical perspectives* (S. 223–279). Hillsdale, NJ: Analytic Press.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G. S. & Higgitt, A. C. (1991). The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health Journal*, 12 (3), 201–218.

- Fonagy, P. & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679–700.
- Fonagy, P. & Target, M. (2005). Bridging the transmission gap: An end to an important mystery of attachment research? *Attachment & Human Development*, 7 (3), 333–343.
- Fonagy, P. & Target, M. (2006). The mentalization-focused approach to self pathology. *Journal of Personality Disorders*, 20 (6), 544–576.
- Fonagy, P., Target, M., Steele, H. & Steele, M. (1998). *Reflective-functioning manual for application to adult attachment interviews (Version 5)*. London, UK: University College, Psychoanalysis Unit, Sub-Department of Clinical Health Psychology.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300–319.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218–226.
- Fredrickson, B. L. & Branigan, Ch. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & Emotion*, 19 (3), 313–332.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Geiser, Ch. (2011). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung* (2., durchgesehene Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer.
- George, C., Kaplan, N. & Main, M. (1996). *Adult Attachment Interview*. Unveröffentl. Manual, Department of Psychology, University of California, Berkeley.
- Gloger-Tippelt, G. (2008). Individuelle Unterschiede in der Bindung und Möglichkeiten ihrer Erhebung bei Kindern. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (2., aktual. Aufl.) (S. 82–109). München: Reinhardt.
- Gottman, J. M., Katz, L. F. & Hooven, D. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10, 243–268.
- Grienberger, J. F., Kelly K. & Slade, A. (2005). Maternal reflective functioning, mother-infant affective communication, and infant attachment: Exploring the link between mental states and observed caregiving behavior in the intergenerational transmission of attachment. *Attachment & Human Development*, 7 (3), 299–311.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Hrsg.), *Handbook of emotion regulation* (S. 3–24). New York, NY: Guilford.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2012). *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit* (5., vollst. überarb. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheurer-Englisch, H. & Zimmermann, P. (2002). The uniqueness of the child-father attachment relationship: Fathers' sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year longitudinal study. *Social Development*, 11, 307–331.
- Harkness, S. & Super, C. (1992). The cultural foundations of fathers' roles: Evidence from Kenya and the United States. In B. S. Hewlett (Hrsg.), *Father-child relations: Cultural and biosocial contexts* (S. 191–211). New York, NY: Aldine de Gruyter.
- Hartung, J., Knapp, G., Sinha, B. K. (2008). *Statistical meta-analysis with application*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Hewlett, B. S. (Hrsg.) (1992). *Father-child relations: Cultural and biosocial contexts*. New York, NY: Aldine de Gruyter.
- Holodynski, M. (2006). *Emotionen – Entwicklung und Regulation*. Heidelberg: Springer.
- Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D. C. & Myers, L. (1990). Attachment and child care: Relationships with mother and caregiver. In N. Fein & G. G. Fox (Hrsg.), *Infant day-care. The current debate* (S. 169–183). Norwood, NJ: Ablex.
- Johnson, K. J., Waugh, Ch. E. & Fredrickson, B. L. (2010). Smile to see the forest: Facial-ly expressed positive emotions broaden cognition. *Cognition & Emotion*, 24 (2), 299–321.
- Kassubek, B. (1995). *Elterliche Vermittlungsgüte und Spielgestaltung ihrer zweijährigen Kinder: Längsschnittliche Aspekte*. Unveröff. Dipl.-Arbeit, Universität Regensburg.
- Katz, L. F. & Windecker-Nelson, B. (2004). Parental meta-emotion philosophy in families with conduct-problem children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 385–398.
- Kindler, H. & Grossmann, K. (2008). Vater-Kind-Bindung und die Rolle von Vätern in den ersten Lebensjahren ihrer Kinder. In Ahnert, L. (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (2., aktual. Aufl.) (S. 240–255). München: Reinhardt.
- Kramer, Y. & Rosenblum, L. A. (1970). Responses to 'frustration' in one-year-old infants. *Psychometric Medicine*, 32 (3), 243–257.
- Lamb, M. E. (1975). Fathers: Forgotten contributors to child development. *Human Development*, 18, 245–266.
- Lamb, M. E. (1997). Fathers and child development. An introductory overview and guide. In M. E. Lamb (Hrsg.), *The role of the father in child development* (3. Aufl.) (S. 1–18). New York, NY: Wiley.
- Lamb, M. E. (2002). Infant-father attachments and their impact on child-development. In C. S. Tamis-Le Monda & N. Cabrera (Hrsg.), *Perspectives on father involvement: Research and policy* (S. 93–117). *Social Policy Report of the SRCD*, 13.

- Lamb, M. E., Frodi, M., Hwang, C. P. & Frodi, A. M. (1983). Effects of paternal involvement on infant preferences for mothers and fathers. *Child Development*, 54, 450–452.
- Lamb, M. E., Hwang, L. P., Frodi, A. & Frodi, M. (1982). Security of mother- and father-infant attachment and its relation to sociability with strangers in traditional and nontraditional families. *Infant Behavior and Development*, 5, 355–367.
- Lesch, K.-P., Bengel, D., Heils, A., Sabol, S. Z., Greenberg, B. D., Petri, S., Benjamin, J., Müller, C. R., Hamer, D. H. & Murphy, D. L. (1996). Association of anxiety-related traits with a polymorphism in the serotonin transporter gene regulatory system. *Science*, 274, 1527–1531.
- Lucassen, N., Tharner, A., van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Volling, B. L., Verhulst, F. C., Lambregtse-van den Berg, M. P. & Tiemeier, H. (2011). The association between paternal sensitivity and infant-father attachment security: A meta-analysis of three decades of research. *Journal of Family Psychology*, 25 (6), 986–992.
- Madigan, S., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Moran, G., Pederson, D. R. & Benoit, D. (2006). Unresolved states of mind, anomalous parental behavior, and disorganized attachment: A review and meta-analysis of a transmission gap. *Attachment & Human Development*, 8 (2), 89–111.
- Main, M. & Goldwyn, R. (1990). Adult attachment rating and classification system. In M. Main (Hrsg.), *A typology of human attachment organization assessed in discourse, drawings and interviews*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Main, M. & Hesse, E. (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? In M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Hrsg.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (S. 161–182). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton & W. Waters (Hrsg.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1–2, Serial No. 209), 66–104.
- Mandler, J. A. (2013). *Mütterliche Mentalisierungsfähigkeit in ihrer Auswirkung auf die Beziehungsgestaltung und kindliche Empathieentwicklung*. Unveröff. Dipl.-Arbeit, Universität Wien.
- Marvin, R. S. & Britner, P. A. (2008). Normative development. The ontogeny of attachment. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2. Aufl.) (S. 269–294). New York, NY: Guilford Press.

- Matas, L., Arend, R. A. & Sroufe, L. A. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49, 547–556.
- Mauss, I. B., Levenson, R. W., McCarter, L., Wilhelm, F. H. & Gross, J. J. (2005). The tie that binds? Coherence among emotion experience, behavior, and physiology. *Emotion*, 5, 175–190.
- McCrae, R. R. & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175–215.
- Meins, E. (1997). *Security of attachment and the social development of cognition*. Hove, UK: Psychology Press.
- Murphy, L. B. (1997). Fathers. *Zero to Three*, 18 (1), 9.
- O'Connor, T. G. & Hirsch, N. (1999). Intra-individual differences and relationship-specificity of mentalising in early adolescence. *Social Development*, 8, 256–274.
- Parke, R. D., McDowell, D. J., Kim, M., Killian, C., Dennis, J., Flyr, M. & Wild, M. (2002). Fathers' contributions to children's peer relationships. In C. S. Tamis-Le Monda & N. Cabrera (Hrsg.), *Perspectives on father involvement: Research and policy* (S. 141–167). *Social Policy Report of the SRCD*, 13.
- Perner, J., Leekam, S. R. & Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5 (2), 125–137.
- Pleck, J. H. (2010). Paternal involvement: Revised conceptualization and theoretical linkages with child outcomes. In M. E. Lamb (Hrsg.), *The role of the father in child development* (5. Aufl.) (S. 58–93). Hoboken, NJ: Wiley.
- Power, T. G. (2000). *Play and exploration in children and animals*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a 'theory of mind'? *Behavior and Brain Sciences*, 4, 515–526.
- Rowe, D. C. (1994). *The limits of family influence: Genes, experience, and behavior*. New York, NY: Guilford Press.
- Sagi, A., Lamb, M. E. & Gardner, W. (1986). Relations between strange situation behavior and stranger sociability among infants on Israeli kibbutzim. *Infant Behavior and Development*, 9, 271–282.
- Scherer, K. R. (1984). On the nature and function of emotion: A component process approach. In K. R. Scherer & P. E. Ekman (Hrsg.), *Approaches to emotion* (S. 293–317). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Schiborr, J., Lotzin, A., Romer, G., Schulte-Markwort, M. & Ramsauer, B. (2013). Child-focused maternal mentalization: A systematic review of measurement tools from birth to three. *Measurement*, 46, 2492–2509.
- Schölmerich, A. & Lengning, A. (2008). Neugier, Exploration und Bindungsentwicklung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (2., aktual. Aufl.) (S. 198–210). München: Reinhardt.
- Sharp, C. & Fonagy, P. (2008). The parent's capacity to treat the child as a psychological agent: Constructs, measures and implications for developmental psychopathology. *Social Development*, 17 (3), 737–754.
- Sharp, C., Fonagy, P. & Goodyer, I. M. (2006). Imagining your child's mind: Psychosocial adjustment and mothers' ability to predict their children's attributional response styles. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 197–214.
- Slade, A. (2005). Parental reflective functioning: An introduction. *Attachment & Human Development*, 7 (3), 269–281.
- Slade, A., Aber, J. L., Berger, B., Bresgi, I. & Kaplan, M. (2003). *The Parent Development Interview – Revised*. Unpublished Protocol, The Psychological Center of The City College of New York.
- Slade, A., Aber, J. L., Berger, B., Bresgi, I. & Kaplan, M. (2005). *PDI-R2: Parent Development Interview Revised. Final revision*. Unpublished Protocol, The Psychological Center of The City College of New York.
- Slade, A., Belsky, J., Aber, J. L. & Phelps, J. L. (1999). Mothers' representations of their relationships with their toddlers: Links to adult attachment and observed mothering. *Developmental Psychology*, 35 (3), 611–619.
- Slade, A., Bernbach, E., Grienemberger, J., Levy, D. & Locker, A. (2005). *Addendum to Reflective Functioning Scoring Manual (Fonagy, Target, Steele & Steele, 1998) for use with the Parent Development Interview. Version 2.0*. Unpublished Manuscript, The Psychological Center of The City College of New York.
- Slade, A., Grienemberger, J., Bernbach, E., Levy, D. & Locker, A. (2005). Maternal reflective functioning, attachment, and the transmission gap: A preliminary study. *Attachment & Human Development*, 7 (3), 283–298.
- Southam-Gerow, M. A. & Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding: Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, 22, 189–222.
- Spangler, G. (1999). Frühkindliche Bindungserfahrungen und Emotionsregulation. In W. Friedlmeier & M. Holodynski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 176–196). Heidelberg: Spektrum.

- Spangler, G., Johann, M., Ronai, Z. & Zimmermann, P. (2009). Genetic and environmental influence on attachment and disorganization. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50 (8), 952–961.
- Spangler, G. & Schieche, M. (1998). Emotional and adrenocortical responses of infants to the Strange Situation: The differential function of emotional expression. *International Journal of Behavioral Development*, 22, 681–706.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Strassberg, Z. (1997). Levels of analysis in cognitive bases of maternal disciplinary dysfunction. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 209–215.
- Supper, B., Ahnert, L. & Laminger, Y. (2012). *PDI: Deutsche Übersetzung und Adaptation*. Unveröffentl. Manual, Universität Wien.
- Supper, B., Ahnert, L., Reitzig, L. & Beneder, M. (2012). *Manual zur Videokodierung der Emotionsregulation von Kleinkindern*. Unveröffentl. Manuskript, Universität Wien.
- Thompson, R. A. (1998). Early sociopersonality development. In W. Damon & N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of child psychology. Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (S. 25–104). New York, NY: Wiley.
- Tomasello, M. (2006). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- van IJzendoorn, M. H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the adult attachment interview. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 387–403.
- van IJzendoorn, M. H. & Bakermans-Kranenburg, M. J. (1996). Attachment representations in mothers, fathers, adolescents, and clinical groups: A meta-analytic search for normative data. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 8–21.
- van IJzendoorn, M. H. & de Wolff, M. S. (1997). In search of the absent father – Meta-analyses of infant-father attachment: A rejoinder to our discussants. *Child Development*, 68 (4), 604–609.
- Volling, B. L. & Belsky, J. (1992). Infant, father, and marital antecedents of infant-father attachment security in dual-earner and single-earner families. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 83–100.
- von Hofsten, C. (2003). On the development of perception and action. In J. Valsiner & K. Connolly (Hrsg.), *Handbook of developmental psychology* (S. 114–140). London: Sage.
- Vygotskij, L. S. (1931/1997). *The history of the development of higher mental functions* (The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 4, herausgeg. von R. W. Rieber). New York, NY: Plenum.

- Vygotskij, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften (Bd. 2): Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit* (herausgeg. von J. Lompscher). Berlin: Volk und Wissen.
- Waters, E. (1995). Appendix A: The Attachment Q-Set (Version 3.0). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (2–3), 234–246.
- Waters, E. & Deane, K. E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-Methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 41–65.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13 (1), 103–128.
- Winnicott, D. W. (1965). *The maturational processes and the facilitating environment*. London, UK: Hogarth.

Abbildungsverzeichnis

	<u>Seite</u>
Abb. 1: Die <i>transmission gap</i> nach van IJzendoorn (1995, S. 398) im Pfadmodell....	11
Abb. 2: Mediationsanalyse von Slade, Grienberger et al. (2005, S. 292) zum Einfluss von RF auf den Zusammenhang zwischen mütterlicher Bindungsrepräsentation und aktueller Mutter-Kind-Bindung.....	13
Abb. 3: Verteilung des RF-Scores auf der PDI-Index-Skala „Eltern-Kind-Beziehung“ in der untersuchten Väter-Stichprobe.....	31
Abb. 4: Latentes Pfadmodell zum Zusammenhang zwischen väterlicher Bindungsrepräsentation (aus der eigenen Kindheit) und (aktueller) Vater-Kind-Bindung unter Einbezug von väterlicher Mentalisierungsfähigkeit und väterlicher Sensitivität im Umgang mit dem Kind als Mediatorvariablen.....	32

Tabellenverzeichnis

	<u>Seite</u>
Tabelle 1: Korrelationen zwischen elterlicher Bindungsrepräsentation (aus der eigenen Kindheit mit den eigenen Eltern) und (aktueller) Eltern-Kind-Bindung aus drei Meta-Analysen sowie den Untersuchungen von Grossmann et al. (2002) und Slade, Grienberger et al. (2005).....	12
Tabelle 2: Korrelationen zwischen elterlicher Sensitivität und (aktueller) Eltern-Kind-Bindung aus der ersten Untersuchung von Ainsworth et al. (1978) und späteren Meta-Analysen	12
Tabelle 3: Abstufungen auf der reflective functioning-Skala des PDIs mit zugehörigen Definitionen (vgl. Anhang B; basierend auf Fonagy et al., 1998, und Slade, Bernbach et al., 2005).....	24
Tabelle 4: Ergebnisse der <i>t</i> -Tests zum Vergleich der beiden Gruppen von Vätern mit schwacher (n_1) vs. starker (n_2) Mentalisierungsfähigkeit, bezogen auf verschiedene Merkmale des Vaterverhaltens, der Vater-Kind-Interaktion und des Kindes samt zugehöriger Effektstärken.....	34
Tabelle 5: Ergebnisse der <i>t</i> -Tests zum Vergleich der beiden Gruppen von Vätern mit schwacher (n_1) vs. starker (n_2) Mentalisierungsfähigkeit bezogen auf drei Dimensionen kindlichen Verhaltens während der Frustrationsaufgabe samt zugehöriger Effektstärken.....	35

Abkürzungsverzeichnis

AAI	Adult Attachment Interview
AQS	Attachment Q-Sort
b^*	standardisierter Regressionskoeffizient
d	Effektstärke nach Cohen
df	Freiheitsgrade
FS	Fremde Situation
M	Mittelwert (arithmetisches Mittel)
Md	Median
p	Wahrscheinlichkeit (probability)
PDI	Parent Development Interview
PDI-R	Parent Development Interview – Revised
PMEP	Parental meta-emotion philosophy
r	Korrelationskoeffizient
r^2	Bestimmtheitsmaß
RF	Reflective Function(ing)
SCIP-Skala	Sensitive and Challenging Interactive Play Skala
SD	Standardabweichung

Anhang A: Interviewleitfaden zum Parent Development Interview (deutsch) (Supper, Ahnert & Laminger, 2012).



INTERVIEWLEITFADEN VATER

Einleitung

Lieber Herr <.....>, ich möchte Ihnen heute ein paar Fragen zu <.....> und Ihnen stellen. Wenn es Ihnen recht ist, würde ich das Gespräch gerne aufzeichnen. Selbstverständlich wird die Tonbandaufnahme nur für unsere Forschungszwecke verwendet. Ihre Anonymität bleibt natürlich gewahrt. Auch gibt es keine falschen oder richtigen Antworten – mich interessiert nur Ihre Sicht der Dinge.

Haben Sie noch Fragen - sonst würden wir nun mit dem Interview und der Tonbandaufnahme starten?

Wichtige Informationen am Anfang der Aufnahme

- Datum und Uhrzeit
 - Name des Projektkindes, Name des Vaters & Name des Interviewers
1. Um ein Gefühl für Ihr Kind als Person zu bekommen, würde ich Sie bitten mir Ihr Kind zu beschreiben
 - a. Was ist das Beste an <.....>?
 - b. Was versuchen Sie <.....> beizubringen?
 2. Sie haben mir einiges erzählt: Wenn Sie jetzt ihr Kind mit drei charakteristischen Eigenschaften beschreiben sollen, welche wären das?
(Pause) Nun wollen wir noch einmal auf jede Eigenschaft zurückkommen. Fällt Ihnen zu <...> (Anm.: Jede Eigenschaft nochmals nennen) ein spezielles Erlebnis bzw. ein bestimmtes Ereignis ein.
 3. Nun zu Ihnen, was für eine Art von Person sind Sie? Können Sie mir drei Eigenschaften nennen, die Sie beschreiben?
(Pause)
Kommen wir noch einmal auf jede Eigenschaft zurück. Fällt Ihnen zu <...> (Anm.: Jede Eigenschaft nochmals nennen) ein spezielles Erlebnis, irgendein bestimmtes Ereignis ein?
 4. Wieder zurück zu Ihrem Kind. In einer „normalen/durchschnittlichen“ Woche, was würden Sie als die Lieblingsmomente und Lieblingsbeschäftigungen von <...> beschreiben?
 5. Und was sind die Zeiten und Dinge, mit denen Ihr Kind die meisten Probleme hat; was sind die Dinge, die es nicht so gerne mag?
 6. Jetzt zwei schwierige Fragen: Was mögen Sie am meisten an Ihrem Kind?
 7. Und was mögen Sie am wenigsten an Ihrem Kind?
 8. Ich würde Sie bitten mir drei Eigenschaftswörter zu nennen, die Ihrem Gefühl nach **die Beziehung** zwischen Ihnen und <.....> beschreiben.
 - a. Bitte sagen Sie mir, wieso Sie gerade das Eigenschaftswort ... (Anm.: Jede Eigenschaft nochmals nennen) gewählt haben. Bitte erzählen Sie mir ein spezielles Erlebnis, ein bestimmtes Ereignis dafür.
 9. Bitte beschreiben Sie mir eine Situation oder ein Ereignis aus der vergangenen Woche, bei dem Sie und <.....> richtig gut aufeinander eingespielt waren?
 - a. Wie haben Sie sich dabei gefühlt?
 - b. Wie, denken Sie, hat <.....> sich dabei gefühlt?
 10. Nun würde ich Sie bitten mir eine Situation bzw. ein Ereignis aus der vergangenen Woche zu beschreiben, bei dem Sie und <.....> überhaupt nicht aufeinander eingespielt waren?
 - a. Wie haben Sie sich dabei gefühlt?
 - b. Wie, denken Sie, hat <.....> sich dabei gefühlt?
 11. Was denken Sie: Wie hat sich Ihre Beziehung zu <...> auf die Entwicklung und Persönlichkeit Ihres Kindes ausgewirkt?

12. Jetzt geht es um Ihre Gefühle als Vater. Können Sie mir drei Eigenschaften nennen, die Sie als Vater beschreiben?
Nun wollen wir noch einmal auf jede Eigenschaft zurückkommen. Fällt Ihnen zu <...> (Anm.: Jede Eigenschaft nochmals nennen) ein spezielles Erlebnis bzw. ein bestimmtes Ereignis ein.
13. Was macht Ihnen am meisten Freude am Eltern-sein?
14. Was sind die größten Mühen und Schwierigkeiten beim Eltern-sein?
15. Wenn Sie sich um <.....> Sorgen machen, worüber sorgen Sie sich am meisten?
16. Wie haben Sie sich verändert, seit dem Sie Vater sind?
17. Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt, eine Situation der vergangenen 1-2 Wochen in denen Sie sich als Vater, verärgert gefühlt haben.
 - a. Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um?
 - b. Wenn Sie verärgert sind, wie wirkt sich das auf Ihr Kind aus?
18. Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt, eine Situation der vergangenen 1-2 Wochen in denen Sie sich als Vater, schuldig gefühlt haben.
 - a. Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um?
 - b. Welche Auswirkungen haben diese Gefühle auf Ihr Kind?
19. Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt der vergangenen 1-2 Wochen in denen Sie das Gefühl gehabt haben, als Vater Unterstützung zu benötigen.
 - a. Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um?
 - b. Welche Auswirkungen haben diese Gefühle auf Ihr Kind?
20. Wenn Ihr Kind verärgert oder aufgebracht ist, was tut er/sie dann?
 - a. Wie fühlen Sie sich dabei?
 - b. Was machen Sie dann?
21. Wie einfach oder schwer ist es Ihrer Meinung nach vorauszusagen was <.....> verärgern wird, bzw. in eine schlechte Stimmung versetzt.
22. Wie fühlen Sie sich, wenn <.....> sich weigert etwas zu tun oder Sie provoziert?
23. Bitte beschreiben Sie mir eine Situation in der letzten Woche als Ihr Kind besonders aggressiv war – entweder Ihnen gegenüber, gegenüber einem Spielzeug oder sich selbst.
 - a. Wie haben Sie sich in dieser Situation gefühlt?
 - b. Wie haben Sie die Situation bewältigt?
24. Bitte schätzen Sie Ihr Kind bzgl. körperlicher Zuwendung ein. Wie und wie häufig zeigt er/sie körperliche Zuwendung Ihnen gegenüber? (Anm.: eventuell nachhacken mit: nie – selten – nur als Routine – häufig – ständig)
25. Kuscht <.....> eher gerne oder eher nicht so gerne mit Ihnen? Hat sich das im Laufe der Zeit verändert? Wenn ja wie?
26. Haben oder hatten Sie jemals die Befürchtung, dass <.....> zu schnell zu freundlich ist, bei fremden Erwachsenen? Hat sich das im Laufe der Zeit geändert? Wenn ja, wie?
27. Was denken Sie: Gab es Situationen, in denen sich Ihr Kind jemals abgelehnt gefühlt haben könnte?



Familiengeschichte

Jetzt würde ich Ihnen gerne ein paar Fragen zur Ihren eigenen Eltern stellen und wie Ihre eigenen Kindheitserfahrungen Ihre Gefühle als Vater beeinflusst haben könnten.

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

Abhängigkeit/Unabhängigkeit

36. Wann braucht Ihr Kind Ihre Aufmerksamkeit? Wie fühlen Sie sich, wenn das passiert?
37. Bei welchen Gelegenheiten/Situationen braucht Ihr Kind Unterstützung/Hilfe?
38. Wenn Ihr Kind Dinge alleine tut, bei welchen Dingen fühlt es sich wohl? (Zusatz: Was macht Ihr Kind gerne alleine?)
 - a. Wie fühlen Sie sich dabei?
39. Und was passiert, wenn Ihr Kind bestimmte Dinge alleine nicht machen kann?
 - a. Wie geht es Ihnen dabei?

Trennung

40. Jetzt würde ich mit Ihnen gerne darüber sprechen, wie es ist, wenn Sie von <.....> getrennt sind. Erzählen Sie mir von einer Situation, in der Sie sich von Ihrem Kind trennen mussten. Was ist bei einer Trennung für Sie schwerer? Was ist dabei leichter? Wie reagiert <.....> typischerweise auf eine Trennung?
41. Hat es schon einmal eine Zeit gegeben, bei der Sie das Gefühl hatten, Ihr Kind ein Stückweit zu verlieren?
 - a. Wie haben Sie das empfunden?
42. Gibt es jemanden, der für Sie besonders wichtig ist und von dem Sie sich wünschen würden, dass er/sie Ihrem Kind Nahe ist, obwohl Ihr Kind diese Person gar nicht kennt?
43. Gibt es Ihrer Meinung nach Ereignisse im Leben Ihres Kindes, die ein Rückschlag für Ihr Kind waren?



Looking Behind, Looking Ahead

44. Ihr Kind ist jetzt ... Jahre alt, und Sie haben einige Erfahrung als Vater gemacht. Wenn Sie die Möglichkeit hätten, noch einmal von vorn anzufangen, was würden Sie verändern? Was würden Sie nicht verändern?
45. Was glauben Sie wird die Beziehung zu Ihrem Kind als Erwachsener sein?
46. Können Sie sich selbst als Großvater vorstellen? Was stellen sie sich dabei vor? Was würden Sie sich erhoffen?

Anhang B: Manual zur Kodierung des Parent Development Interviews (deutsch) (Supper, Ahnert & Laminger, 2012).

Parent Development Interview (PDI)

MANUAL ZUR KODIERUNG

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

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

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

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

KODIERUNGSSCHRITTE

Die Kodierung des Interviews erfolgt in mehreren Schritten.

Schritt 1: Das Interview wird im Ganzen gelesen. Alle mentalen Zustände (*mental states*) bei der Beantwortung der Fragen werden gekennzeichnet (unabhängig davon, ob es sich um eine zugelassene (*permit questions*) oder geforderte Frage (*demand questions*) handelt.

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

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

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

Was sind DEMAND QUESTIONS?

	Original	Deutsche Version
Clicked	Describe a time in the last week when you and (your child) really „clicked“. (Probe if necessary: Can you tell me more about the incident? How did you feel? How do you think (your child) felt?)	Bitte beschreiben Sie mir eine Situation aus der vergangenen Woche, wo Sie und <...> richtig gut aufeinander eingespielt waren? Wie haben Sie sich dabei gefühlt? Wie denken Sie, hat sich <...> dabei gefühlt?
Not clicked	Now describe a time in the last week when you and (your child) really weren't "clicking". (Can you tell me more about the incident? How did you feel? How do you think (your child) felt?)	Nun würde ich Sie bitten, mir eine Situation bzw. ein Ereignis aus der vergangenen Woche zu beschreiben, wo Sie und <...> überhaupt nicht aufeinander eingespielt waren? Wie haben Sie sich dabei gefühlt? Wie denken Sie, hat sich <...> dabei gefühlt?
Relationship affects personality	How do you think your relationship with your child is affecting his/her development or personality?	Was denken Sie: Wie hat sich Ihre Beziehung zu <...> auf die Entwicklung und Persönlichkeit Ihres Kindes ausgewirkt?
Joy	What gives you the most joy in being a parent?	Was macht Ihnen am meisten Freude am Eltern-sein?
Pain or difficulty	What gives you the most pain or difficulty in being a parent?	Was sind die größten Mühen und Schwierigkeiten am Eltern-sein?
Having child changed you	How has having your child changed you?	Wie haben Sie sich verändert, seit dem Sie Mutter sind?
Needy	Tell me about a time in the last week or two when you felt you really needed someone to take care of you. (What kinds of situations make you feel this way? How do you handle your needy feelings?) What kind of effect do these feelings have on (your child)?	Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt der vergangenen 1-2 Wochen, in denen Sie das Gefühl hatten, dass Sie selbst Unterstützung brauchen. Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um? Welche Auswirkungen haben diese Gefühle auf Ihr Kind?
Angry	Tell me about a time in the last week or two when you felt really angry as a parent. (What kinds of situations make you feel this way? How do you handle your angry feelings?)	Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt, eine Situation der vergangenen 1-2 Wochen in denen Sie als Eltern verärgert/wütend waren. Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um? Wenn Sie verärgert sind, wie wirkt sich das auf Ihr Kind aus?
Guilty	Tell me about a time in the last week or two when you felt really guilty as a parent. What kinds of situations make you feel this way? How do you handle your guilty feelings?	Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt der vergangenen 1-2 Wochen in denen Sie sich als Eltern schuldig gefühlt haben. Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um? Welche Auswirkungen haben diese Gefühle auf Ihr Kind?
Child upset	When your child is upset, what does he/she do? How does that make you feel? What do you do?	Wenn Ihr Kind verärgert oder aufgebracht ist, was tut er/sie dann? Wie fühlen Sie sich dabei? Was machen Sie dann?
Rejected	Does (your child) ever feel rejected?	Was denken Sie: Gab es Situationen, in denen sich Ihr Kind jemals abgelehnt gefühlt haben könnte?
Parents	Now I'd like to ask you a few questions about your own parents, and about how your childhood experiences might have affected your feelings about parenting... 1. How do you think your experiences being parented affect of being a parent now?	Jetzt würde ich Ihnen gerne ein paar Fragen zur Ihren eigenen Eltern stellen und wie Ihre eigenen Kindheits-erfahrungen Ihre Gefühle als Mutter beeinflusst haben könnten. 1. Was denken Sie: Wie haben die Erfahrungen mit Ihren Eltern Ihr eigenes Elternverhalten beein-

	2. How do you want to be like and unlike your mother as a parent? 3. How do you want to be like and unlike your father as a parent? ODER: 1. I'd like you to choose 3 adjectives that describe your childhood relationship with your mother, from as early as you can remember. Now let's go back over each adjective. Does an incident or memory come to mind with respect to <...>? 2. Now can you choose 3 adjectives that describe your childhood relationship with your father? Now let's go back over each adjective. Does an incident or memory come to mind with respect to <...>? 3. Did you ever feel rejected or hurt (physically or emotionally) by your parents as a young child? 4. How do you think your experiences being parented affect your experience of being a parent now? 5. Why do you think your parents behaved as they did during your childhood? 6. How do you want to be like and unlike your mother as a parent? 7. How about your father? 8. How are you like and unlike your father as a parent?	flusst? 2. Wie ähnlich oder unähnlich wollen Sie Ihren eigenen Mutter sein? 3. Wie ähnlich oder unähnlich wollen Sie Ihrem eigenen Vater sein? ODER: 1. Ich bitte Sie mir drei Eigenschaften zu nennen, die die Beziehung zwischen Ihnen und Ihrer Mutter beschreiben, vom frühesten Zeitpunkt an, an den Sie sich erinnern können. Jetzt möchte ich noch einmal auf jede Eigenschaft zurückkommen. Fällt Ihnen zu <...> (Anm.: Jede Eigenschaft nochmals nennen) ein spezielles Erlebnis bzw. ein bestimmtes Ereignis ein. 2. Bitte nennen Sie mir jetzt drei Eigenschaften, die die Beziehung zwischen Ihnen und Ihrem Vater beschreiben, vom frühesten Zeitpunkt an, an den Sie sich erinnern können. Jetzt wieder zurück zu den einzelnen Eigenschaften, die Sie mir gerade aufgezählt haben. Fällt Ihnen zu <...> (Anm.: Jede Eigenschaft nochmals nennen) ein spezielles Erlebnis bzw. ein bestimmtes Ereignis ein. 3. Haben Sie sich als Kind von Ihren Eltern jemals abgelehnt oder verletzt gefühlt (emotional oder physisch)? 4. Wie haben die Erfahrungen mit Ihren Eltern Ihr eigenes Eltern-sein beeinflusst? 5. Wenn Sie an Ihre Kindheit zurück denken: Warum denken Sie, haben sich Ihre Eltern damals so verhalten? 6. Wie möchten Sie als Mutter selbst sein oder auch NICHT sein? 7. Wie ist es im Vergleich zu Ihrem Vater? 8. Wie ähnlich bzw. unähnlich möchten Sie Ihrem Vater sein?
Child's feelings about separation	Now I'd like you to think of a time you and your child weren't together, when you were separated. Can you describe it to me? What kind of effect did it have on the child? What kind of effect did it have on you?	Jetzt würde ich mit Ihnen gerne darüber sprechen, wie es ist, wenn Sie von <...> getrennt sind. Erzählen Sie mir von einer Situation, in der Sie sich von Ihrem Kind trennen mussten. Was ist bei einer Trennung für Sie schwerer? Was ist dabei leichter? Wie reagiert <...> typischerweise auf eine Trennung?
Mother's feelings about separation	Now I'd like you to think of a time you and your child weren't together, when you were separated. Can you describe it to me? What kind of effect did it have on the child? What kind of effect did it have on you?	Jetzt würde ich mit Ihnen gerne darüber sprechen, wie es ist, wenn Sie von <...> getrennt sind. Erzählen Sie mir von einer Situation, in der Sie sich von Ihrem Kind trennen mussten. Was ist bei einer Trennung für Sie schwerer? Was ist dabei leichter? Wie reagiert <...> typischerweise auf eine Trennung?
Losing	Has there ever been a time in your child's life when you felt as if you were losing him/her just a little bit= What did that feel like for you?	Hat es schon einmal eine Zeit gegeben, bei der Sie das Gefühl hatten, Ihr Kind ein Stückweit zu verlieren? Wie haben Sie das empfunden?

DETAILLIERTE VORGEHENSWEISE BEI DER KODIERUNG

Schritt 1: Lesen des Interviews, mental states kennzeichnen

Schritt 2: Kodierung aller Fragen, insbesondere der demand questions

Kodierung in 2 Schritten:

1) Auffinden von Reflexionstypen

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

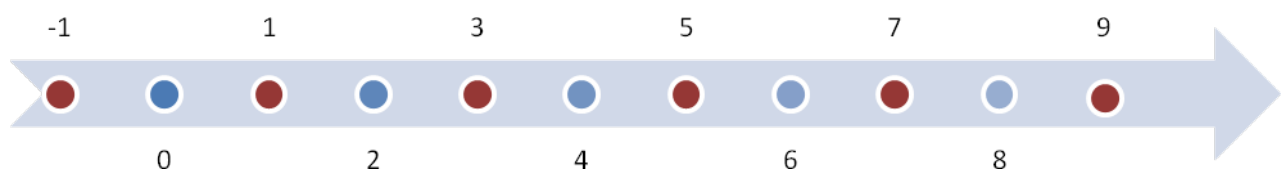
Bei der Vergabe mehrerer Typen sollte man sich folgende Fragen stellen:

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

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

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

Reflective Functioning Scale



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

Schritt 3: globales Rating des gesamten Interviews

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

DAS BESTIMMEN VON REFLEXIONSTYPEN

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

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

A) Bewusstsein über die Eigenschaften mentaler Zuständen

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

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

Sprachlicher Ausdruck: nicht sicher, vielleicht

Bsp:

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

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

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

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

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

Bsp:

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

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

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

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

Bsp:

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

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

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

Signalwörter: Phase

Bsp:

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

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

„Well, I know you are supposed to understand that a baby this age does not understand that they can't just do everything that they want all the time. I think that when he has an impulse or a desire to have some-

thing, it is the only thing in the world to him at that moment, he is not thinking whether it is good for him or not, that is my job. But I wanted him to understand it at that moment, right then. I didn't want to have to wait until he was grown up to understand that."

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

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

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

A5: Bewusstsein für den Abwehrcharakter bestimmter mentaler Zustände

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

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

Bsp:

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

Die interviewte Person hat eine plausible, kausale Annahme über das Verhalten hinsichtlich mentaler Zustände. D.h. das Verhalten des Kindes (oder der Mutter) wird als Funktion bzw. bedingt durch mentale Zustände gesehen. Die Ausführungen (Schlussfolgerungen) beginnen beim Verhalten und das Verhalten wird über mentale Zustände verstanden bzw. versucht zu verstehen. Es geht hier um **das Verhalten und die mentalen Zustände innerhalb einer Person** und nicht um die Wirkung eines Verhaltens/mentalens Zustandes einer Person auf das Verhalten bzw. einen mentalen Zustand einer anderen Person.

Bsp:

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

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

Bsp:

„If my husband is away for the weekend, and I'm alone with her, by the end of the weekend I really need his help and support, and even though she may have had perfectly fine time together, and she's happy as a clam, I can get short-tempered and cranky. But it's not about her, I'm just feeling deprived and I miss my husband.“

→ Die Mutter erkennt, dass ihre eigenen Gefühle auf die Abwesenheit Ihres Mannes zurückzuführen sind, und nichts mit dem Kind zu tun hat.

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

B3: Wahrnehmung unterschiedlicher Perspektiven

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

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

Signalwörter: wollte einfach etwas anderes

Bsp:

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

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

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

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

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

Bsp:

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

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

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

Bsp:

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

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

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

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

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

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

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

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

Innerhalb der Mutter: „Das erste Lebensjahr war geprägt von der Angst vor dem plötzlichen Kindstod. Wir wurden darauf hingewiesen, dass er ein extremes Risikokind ist und wenn er krank wird, kann das massive Folgen haben. Man macht sich dann oft Sorgen, macht man alles richtig, fühlt er sich wohl.“

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

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

Bsp:

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bsp:

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

C2: Verständnis dafür, dass sich mentale Zustände entwicklungsbedingt verändern

Wahrnehmung einer entwicklungsbedingten Veränderung mentaler Zustände wie beispielsweise

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

Bsp:

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

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

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

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

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

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

Bsp:

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

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

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

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

Bsp:

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

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

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

Bsp:

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

C6: Verständnis für Entwicklungsfaktoren der Affektregulation

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

Bsp:

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

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

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

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

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

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

D1: Anerkennung der Eigenständigkeit von Gedanken

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

Bsp:

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

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

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

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

Bsp:

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

D3: Emotionale Abstimmung

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

Signalphrasen: „Langweile ich Sie schon?“, „Für Sie muss die Geschichte schon langweilig sein“, „Es ist vielleicht schwer für Sie zu verstehen.“

Bsp:

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

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

MINDERUNG VON REFLEXIONSTYPEN

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

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

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

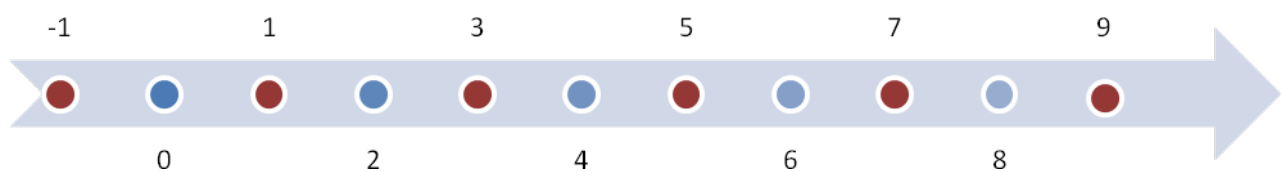
Kennzeichnung dieser Minderung:

„ish“

z.B. A1',...

BESCHREIBUNG DER REFLECTIVE FUNCTIONING SCALE

Reflective Functioning Scale



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

Rating: -1 – negatives RF

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

Bsp:

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

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

Rating: 0 - Verleugnung

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

Bsp:

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

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

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

Bsp. für Verhaltensebene:

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

Bsp. für erfolgreiche Verleugnung:

"I never feel guilty as a parent."

Bsp. für übertriebene Selbstdarstellung:

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

Rating: 2 – vage, nicht explizite Ansätze eines RF

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

Bsp:

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

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

Rating: 3 – niedriges, fragliches RF

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

Bsp:

"He thinks he's the boss."

"He's a happy baby."

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

Rating: 4 – Ansatzweise bzw. ungenaue Mentalisierung

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

Bsp:

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

"He's happy and so am I."

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

Rating: 5 – Durchschnittliches RF

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

Bsp:

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

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

Rating: 6

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

Bsp:

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

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

Rating: 7 – deutliches RF

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

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

Bsp:

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

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

Bsp für emotionale Unsicherheiten:

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

Rating: 8

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

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

Bsp:

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

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

Rating: 9 – außergewöhnliches RF

Viele verschiedene Typen vorhanden!!!

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

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

Bsp:

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

"Sometimes she gets frustrated and angry in ways that I'm not sure I understand. She points to one thing and I hand it to her, but it turns out that's not really what she wanted. It feels very confusing to me when I'm not sure how she's feeling, especially when she's upset. Sometimes she'll want to do something and I won't let her because it's dangerous so she'll get angry. I may try to pick her up and she obviously didn't want to be picked up because she's in the middle of being angry and I interrupted her. In those moments it's me who has the need to pick her up and make her feel better, so I'll put her back down."

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

Anhang C: Beispiel eines ausgefüllten PDI-Auswertungsblatts (passend zum Interview in Anhang D).

Parent Development Interview- Auswertungsblatt

Kindkürzel:	JoMa
Elternkürzel (Beziehung zum Kind):	TiMa (Vater)
VG/KG:	VG 81
Interviewerin:	Elr Di
Datum Interview:	12.10.12
Kodiererin:	BeLi, HeHa
Datum Kodierung:	9.1.13

Overall Score: 4

1) Demand Questions

Frage	Variablenname	Typen	RF-Score	Anmerkung
aufeinander eingespielt	click		3	
Nicht aufeinander eingespielt	nclick		3	
Beziehung beeinflusst Persönlichkeit	relat_affect_personal		2	
Freude am Elternsein	joy		3	
Mühen und Schwierigkeiten am Elternsein	diffic		2	
Veränderung seit Mutter-sein	change		3	
Verärgerung	angry		4	
Schuld	guilt	BZ'	4	
Unterstützung	needy		3	Frage nicht gestellt
Kind verärgert	upset	C2'	4	

Frage	Variablenname	Typen	RF-Score	Anmerkung
Kind abgelehnt gefühlt	reject		2	
Familiengeschichte	parents	C4', C4'	5	
Trennung- Kind	sepcild		3	
Trennung- Mutter	sepmoth		3	
Kind verlieren	losing		0	

2) Permit Questions

Frage	Variablenname	Typen	RF-Score	Anmerkung
Beschreibung des Kindes	desc_child			
Beschreibung Kind- 3 Eigenschaften	desc_child3ad	C7'		
Beschreibung Mutter als Person- 3 Eigenschaften	Desc_person			
Lieblingsmomente „normale/durchschnittliche“ Woche	favtim			
Zeiten/Dinge meisten Probleme	trouble			
Am meisten am Kind mögen	likemost			
Am wenigsten am Kind mögen	likeleast			
Beziehung zwischen Mutter und Kind- 3 Eigenschaftswörter	rel3adj	B5'		
Beschreibung Mutter als Mutter- 3 Eigenschaften	descpar			
Meisten Sorgen	worry			
Vorhersage, was Kind verärgern wird	descangr			
Gefühl, wenn Kind verärgert ist/provoziert	prov	B6		

Frage	Variablenname	Typen	RF-Score	Anmerkung
Kind besonders aggressiv	aggr			
Einschätzung körperliche Zuwendung	cudd			
Kuschelt gerne/nicht gerne	cuddlik			
Zu schnell freundlich bei fremden Erwachsenen	strange			
Kind braucht Aufmerksamkeit	attent			
Kind braucht Unterstützung/Hilfe	help	CG'		
Kind tut Dinge alleine- fühlt sich wohl	alone			
Kind kann bestimmte Dinge nicht alleine	nalone			
Wichtige Person, die Kind nicht kennt	impopers			
Erlebnisse, die ein Rückschlag waren für das Kind	relaps			
Rückblick- Veränderungen	revchan			
Beziehung zu Kind als Erwachsener	adult			
Vorstellung als Großmutter	grandpar			

Generelle Bemerkungen / Anmerkungen:

Anhang D: Beispiel eines transkribierten und kodierten PDIs.



INTERVIEWLEITFADEN VATER

Wichtige Informationen am Anfang der Aufnahme

Interview 3, 9.1.13

1. Um ein Gefühl für Sissi als Person zu bekommen, kannst du mir Sissi ein bisschen beschreiben.
 - a. Also was ist das Beste an Sissi?
Sie ist ein ausgesprochen vergnügtes Kind. Und sie hat in die ganze Familie sehr viel Ausgeglichenheit reingebracht, oder beziehungsweise sie hat sehr viel ausgeglichen.
 - b. Was versuchst du ihr beizubringen?
Na momentan ist die sprachliche Verstärkung wichtig. Sie lernt gerade sehr viele Wörter. Und das ist mir auch wichtig, aber ich mache kein besonderes Training mit ihr. Wichtig ist mir, dass sie etwas von dieser Entspanntheit behält und dass sich das zwischen der kleinen und der großen Schwester auswirkt. Also ich möchte sie da eigentlich mehr da belassen wo sie selber ist, wie sie selber ist. Das ist mir das Wichtigste und die anderen Dinge macht man so wie so.
2. Ja jetzt habe ich ja schon ein paar Informationen. Wenn du Sissi mit 3 charakteristischen Eigenschaften beschreiben solltest, welche wären das?
Ausgeglichen, witzig und ausdauernd.

(Pause) Das heißt, wenn wir jetzt auf diese Eigenschaften zurückkommen. Also fällt dir jetzt zu ausgeglichen ein spezielles Erlebnis oder Ereignis ein?

c7
Ich glaube für Eva und für mich ist das vor allem das, das da der Vergleich gegenüber der Großen zu sehen ist. Weil die Große war streckenweise nicht ausgeglichen. Und wir haben eigentlich schon ein bisschen Zweifel und Mühe gehabt, warum das so ist. Und es gibt verschiedene Möglichkeiten das zu erklären, aber eigentlich wissen wir es immer noch nicht, warum. Und ja seit Sissi da ist, ist das auch für die Große besser. Sie hat sich auch, reagiert sich offensichtlich früher ab und ist deshalb nicht mehr so anstrengend wie das vorher war. Denn es war zeitweise wirklich sehr anstrengend. Also das ist, glaube ich auch aus Evas Sicht, die Hauptperspektive warum man sie als sehr ausgeglichen ansieht. Aber das andere ist, viele Kinder haben, werden sehr zornig oder wütend, wenn sie sich irgendwo anstoßen oder so was ähnliches und sie, sie schaut sich das noch mal an wo sie sich angestoßen hat und ist dann nachher eigentlich schon wieder zufrieden nachdem sie es gesehen hat, dass ihr... sie hat sicherlich noch ein bisschen Schmerz, oder Schmerz deshalb, aber der regt sie nicht wirklich auf. Das ist, scheint mehr der Schreck zu sein. Ja das ist für mich etwas, diese, vom ersichtlichsten.

Ja dann die zweite Eigenschaft „witzig“. Fällt dir da irgendwie eine Eigenschaft, oder ein Ereignis ein?
Das ergibt sich immer wieder beim essen. Die zwei sitzen einander vis-à-vis und es ist nicht so, dass die Große immer die scherzhaften Dinge und die ja, den Blödsinn auf den Tisch bringt, sondern es fällt der Kleinen eben auch ein. Und sie lacht gerne und sucht den anderen und den Blickkontakt mit den anderem, wenn es ums Lachen geht, wenn es um was Witziges geht.

Und dann noch.... Was war noch mal das letzte? Ausdauernd genau, ausdauernd gibt es ein Erlebnis, ein Ereignis?

Sie macht eigentlich nichts kurz. Jetzt fängt sie an so am Randstein zu balancieren und dann muss sie das halt lange machen, so lange wie es geht, oder bis wirklich irgendwo anders etwas Interessanteres ist. Sie springt nicht gleich runter, nur weil es nicht geht und so, sondern sie macht das immer wieder, immer wieder. Und sie kann zwischenzeitlich etwas anderes anfangen, aber wenn es sie irgendwie interessiert hat dann kommt sie zurück und macht es noch mal und weiter. Und ja, obwohl es manchmal nicht erfolgreich war vorher. Kommt sie noch einmal zurück und macht es nochmal, dass... oder wie heute auch mit diesem Test den wir durchgespielt haben. Oder wo wir da mit den Karten gespielt haben, zuerst geht sie weg, macht noch etwas anderes, dann kommt sie wieder her und baut weiter und so. Also sie behält das im Kopf was sie macht und kommt dann wieder her. Das sehe ich als ausdauernd an.

3. Nun zu Ihnen, was für eine Art von Person sind Sie? Können Sie mir 3 Eigenschaften nennen, die Sie beschreiben?

(Frage wurde nicht gestellt!)

4. Dann kommen wir wieder.... So in einer durchschnittlichen, normalen Woche, was würden Sie da, oder was beschreibst du da als die Lieblingsmomente und Lieblingsbeschäftigungen von Sissi?
Essen (lachen). Also essen hat wirklich einen sehr hohen Stellenwert und zuletzt war kochen, sie hat dann eben vorübergehend irgendwelche bestimmten Spezialinteressen und das war jetzt vorübergehend kochen. Und wenn sie das macht, dann braucht sie sonst eigentlich niemanden wirklich dazu. Ja das war jetzt kochen. Und mit mir zusammen, wir haben so ein bisschen, schwingen, am Arm halten und dann so schwingen wie eine Schaukel. Und ich halte ihr beide Hände und sie lehnt sich nach vorne und wir gehen durch die ganze Wohnung, hin und her, hin und her. Das belustigt sie dann sehr und da muss sie, muss sie richtig lachen.
5. Was sind so die Zeiten und Dinge, mit denen Sissi die meisten Probleme hat, also was sind die Dinge, die sie nicht so gerne mag?
Das Wegnehmen von Sachen durch Greta. Also das gleichzeitige Besitzen von etwas. Sie hält sich bei vielen Sachen, halten sich beide daran, dass es das eine für die eine und das andere für die andere gibt. Aber manche Sachen sind eben ein Streitobjekt und dann kann sie ordentlich aufdrehen, tut sie auch. Was sie gar nicht haben kann ist auch, wenn sie zur Unzeit geweckt wird. Also wenn sie jetzt am Mittagsschlaf zur falschen Zeit, zu früh geweckt wird, dann ist das nicht so toll. Es dauert nicht lange bis sie wieder ruhig ist, aber dann muss sie sich so richtig raus kämpfen aus dem Schlaf. Sie hat einen guten Schlafrhythmus und ja... da gibt es die Zeit wo sie aufwacht und wenn es zu früh ist, braucht sie halt dann länger.
6. Jetzt 2 schwierige Fragen: Was magst du an Sissi am meisten?
Dieser, dieser unkomplizierte, humorvolle Blick auf alles. Auch wenn sie einen dann eben, wenn sie einen Scherz macht und so weiter, dass sie einen sucht, den Augenkontakt sucht und dass sie das offensichtlich mit anderen teilt. Also sie sieht das nicht nur selber so, sondern sie weiß, dass da andere sind. Und was sie als kleines Kind schon gemacht hat ist, dass wenn man sie hoch genommen hat, dann hat sie sich die Hand über die Schulter gelegt und dann hat sie, so wie wir hier auch, also auch klopfen. Hat sie dann bei uns auch geklopft so. Das war zum Niederknien.
(lacht) Das Schulterklopfen
Genau, sie hat dann einem auf die Schulter geklopft.
7. Ja was magst du am wenigsten an Sissi?
Sie hat eigentlich nicht solche negativen Seiten, die jetzt gar nicht zum mögen wären. Sie ist stur und diese Streitmomente mit der Großen, das ist normal und geht vorüber. Das ist eigentlich nicht so, so sehr eine Seite an ihr. Also ich wüsste jetzt nichts. Sie hat keine so schlechten Eigenschaften. Mühsam ist ein bisschen, dass sie teilweise wegen dem Zähneputzen zurzeit ein bisschen herumspielt und dass sie es versucht in ein Spiel zu bringen, wo sie dann machen kann was sie will und so. Und das müssen wir halt, da sind wir momentan auch gerade ein bisschen am zurückbauen. Aber das ist so und das machen die Kinder sehr gerne. Die Große hat es auch gemacht, bei ihr haben wir es ein bisschen länger geduldet und haben dann dementsprechend nacharbeiten müssen und bei der Kleinen machen wir das schon ein bisschen früher. Sie muss halt ein bisschen mehr folgen.
8. Jetzt suchen wir drei Eigenschaftswörter, die **die Beziehung** zwischen dir und Sissi, ja am besten beschreiben.
Liebevoll glaube ich, (lacht) Was habe ich jetzt zuerst gesagt?
Liebevoll
Mit der Sissi ist es auch ganz leicht, ganz aufrichtig zu sein. Also man muss ihr nicht irgendwas Falsches sagen oder so. Was einem vielleicht sonst irgendwie in den Sinn kommen könnte, aber der Sissi kann man zeigen wie es ist, oder das etwas nicht da ist und so. Also sie nimmt das eigentlich sehr... also man kann aufrichtig sein. Und sonst würde ich eigentlich auch noch sagen, entspannt, noch einmal. Es ist eigentlich sie entspannt, sie hat eine entspannende Wirkung. Ich weiß nicht, ob ich auch eine entspannende Wirkung auf sie habe, aber sie hat eine.
- B5/
- a. Ja auch hier geht es wieder darum, dass man eben zu dem Eigenschaftswort „liebevoll“ ein spezielles Erlebnis oder Ereignis dafür sucht.



universität
wien

Ja liebevoll ist diese Sache mit dem, dass sie schon als ganz kleines Kind wirklich dieses auf die Schulter klopfen gemacht hat. Das... und sich dann noch den Kopf hergelegt hat, wieder, also eine gefühlte Vertrautheit. Das nicht mehr zu überbieten war quasi.

Genau und dann noch zu „aufrichtig sein“ da vielleicht ein Ereignis?

Ja eben sie hat diese kleine Puppe, die sie gerne hat, mit der sie gerne spielt und die auch ihre ist. Die Große akzeptiert auch, dass das ihre ist. Die kann sie immer haben. Und sie hätte fast die Puppe jetzt irgendwie so als einschlaf... so gerne irgendwie gehabt, aber manchmal haben wir sie nicht gefunden, oder sie war in einer Tasche drin und so und ja dann kann man mit ihr rausgehen und im Kinderwagen schauen „die ist nicht da“ und dann okay. Die ist nicht da und dann ist das so. Also es ist.... ja. Wenn man, bei der Greta vielleicht war es auch nicht so das gescheiteste das so zu machen, weil die Greta hat dann eventuell eine Geschichte erfunden, dass die Puppe jetzt irgendwo irgendwas macht oder so. Es war aber auch wo die Greta größer war, nicht so klein war. Aber es ist, bei der Sissi kann man das mit dem Augenschein machen.

Ja und dann „entspannt“ da vielleicht auch noch ein Erlebnis.

Das ist, vielleicht kann ich die negative Seite beschreiben. Es ist immer eigentlich immer klar und im Vorhinein schon zu erwarten, dass wenn es irgendwie, einen Sturz gibt oder einen Streit mit der Großen und so, Sissi kommt sehr leicht wieder runter. Und das war jetzt bei der Großen nicht so und da haben wir zeitweise halbe Stunden anstrengendste Zeiten gehabt. Und bei der Sissi geht das einfach „schnipp, schnapp“. Und das weiß man vorher schon und man kann die, diese Situation ganz anders... man erlebt diese Situationen, wenn es ihr nicht gut geht und so weiter, wenn ihr was passiert ist, ganz anders als bei der Großen. Wo man dann eigentlich immer gemerkt hat „oh“ das wird jetzt wieder eine nervige Sache. Also man weiß es schon im Vorhinein und eben ja. Selbst wenn etwas passiert, ist es nicht so gravierend.

1

9. Beschreib mir bitte eine Situation oder ein Ereignis aus der vergangenen Woche, wo du und Sissi richtig gut aufeinander eingespielt waren?

(Pause) Richtig gut eingespielt? Das ist immer....

Ja im Alltag.

....meistens. Wir machen, sie hilft mir beim Kaffee machen. Das heißt sie schaut zu und klopft so, wir klopfen die Sachen ab und dies das und sie will das immer mitmachen. Und dann macht sie, holt sie die Butter aus dem Kühlschrank raus und ich die Teller und sie ihren Teller und so was. Beim Frühstück machen und so weiter da haben wir schon eine ganz gute Aufteilung wie wir das zusammen machen.

- a. Wie fühlst du dich dabei?

Das ist sehr angenehm.

3

- b. Was denkst du wie fühlt sich die Sissi dabei?

Ihr ist das wichtig. Ich glaube das befriedigt sie, dass sie da mitmachen kann und ihren eigenen Teller und dann die Butter rausholen kann und so. Und das gefällt ihr dann ganz. Und das hilft auch oder das ist auch Anlass dazu, dass sie vom Arm runter geht, dass sie nicht herum getragen werden muss und so weiter, sondern dass sie selber was macht und selber aufklettert und anfängt das Brot zu streichen und so weiter.

2

10. Ja zum Gegenteil: eine Situation, ein Ereignis aus der vergangenen Woche, wo du und Sissi überhaupt nicht aufeinander eingespielt waren?

Ich glaube am Donnerstag bin ich glaube ich ein bisschen nervös nach Hause gekommen, da wollte ich nicht. Und dann am Abend haben, dann sitzen die zwei nebeneinander und blödeln ein bisschen herum und so weiter und dieses und jenes fällt runter und dann ist immer noch ein bisschen Wasser spielen am Tisch so irgendwie und dann mit dem Getränk. Und ja da bin ich dann nicht ganz so begeistert gewesen. Ich bin dann ein bisschen frühzeitig aufgestanden.

- a. Das heißt, wie hast du dich gefühlt? Also...



universität
wien

3 Ja, wie man sich halt, wenn man nach der Arbeit ein bisschen müde ein bisschen unentspannt ist und dann blödeln sie daneben herum halt und...

- b. Ja was denkst du: wie hat sich Sissi dabei gefühlt?
Sie haben einen Spaß gehabt (lachen).

3

11. Was denkst du: Wie hat deine Beziehung zu Sissi auf die Entwicklung und Persönlichkeit auf sie ausgewirkt?
Sissis Persönlichkeit?

Ja

2

Ich bin eine Alternative zur Mami. Jetzt ist ja die Eva als Mutter sehr viel da und ich bin wegen der Arbeit nicht so viel da. Das war aber dann in der Karenzzeit natürlich anders, als ich in der Karenz war. Bei der Sissi war ich nur kurz, aber doch. Jetzt ist das halt ziemlich aufgeteilt und ja ich bin halt eine Alternative. Da kann sie sich, wenn der Tag lang wird und zu viel Mami da war, kann sie sich dann dem Vater als weitere Quelle widmen.

12. Jetzt geht es um die Gefühle als Vater. Kannst du mir 3 Eigenschaften nennen, die dich als Vater beschreiben?

Wie ich bin, oder wie ich sein sollte? (lacht)

Wie du bist als Vater.

Ich glaube ich bin verantwortungsvoll, verlässlich und ruhig.

Ja auch hier geht es widere darum zu schauen jetzt „verantwortlich“ gibt es da ein spezielles Erlebnis oder ein bestimmtes Ereignis, dass dir dazu einfällt?

Ja eine zentrale Sache bei uns in der Familie ist die Zahngeschichte von der Greta. Wir schauen, dass beide Kinder nicht übermäßig Süßigkeiten konsumieren. Das heißt nicht, dass sie nicht regelmäßig Süßigkeiten bekommen und dass sie nicht regelmäßig süße Säfte und solche Sachen haben, dass sie sich im Wesentlichen gesund ernähren. Und dass die Zahnhygiene gut ist. Weil das in weiterer Folge, vor allem für die Greta sehr wichtig ist. Wir hätten es wahrscheinlich auch ohne, ohne diesen Anlass in irgendeiner Form getan, aber so ist das ganz klar. Das ist eine richtige familiäre Aufgabe und das muss auch so sein. Und ich durchbreche das nicht und die Eva sowieso nicht.

Ja „verlässlich“ gibt es dazu ein Ereignis?

Ich komme pünktlich nach Hause. Ich bin dort wo ich sein soll, wo man mich braucht. Und ich mache die Sache die wir zwei Eltern miteinander besprechen auf alle Fälle. Und die Kinder kriegen auch das was ich sage. Also wenn sie, wenn ich ihnen was gesagt habe, dass sie was bekommen oder dass wir was machen und so weiter, dann stimmt das.

Ja dann war noch die Eigenschaft „ruhig“ dazu ein Ereignis.

Ja ich glaube ich bin geduldig, was sich in Ruhe ausdrückt. Ich möchte eigentlich auch viel zu lassen und die Kinder tun. Und ich halte nur ein gewisses Maß an Regulierung für zulässig. Also es muss im Wesentlichen mündlich gehen.

4

13. Was macht dir am meisten Freude am Eltern-sein?

3

Hören wie sie lachen. Sie ruhig und zufrieden und gesund schlafen sehen. Sehen wie sie lernen, zum Beispiel die Zeichnungen von der Großen. Die Sissi wie sie irgendeinen kleinen Anlass nimmt und dann das nachmacht und noch mal macht und kann. Und auch die ehrliche Ausdrucksweise der Kinder, wenn es ihnen gefällt, wenn es ihnen nicht gefällt. Also das Authentische da, die Gefühlsausdrücke.

8

14. Was sind die größten Mühen und Schwierigkeiten am Eltern-sein?

2

Ich habe neben dem regulären Job noch einen zweiten Job, der irregulär ist und der passt nicht zwischen zwei Jobs. Also zwischen Familie und regulären Job passt das nicht hinein. Das ist die größte Mühe.

15. Wenn du dich um Sissi Sorgen machst, worüber sorgen du dich dann am meisten?
Dass sie sich durch einen Sturz oder etwas verletzt.

6

16. Wie hast du dich verändert, seit dem du Vater bist?



universität
wien

③

Ich bin sehr häuslich geworden. Ich gehe sehr selten fort, also das Kulturangebot der Stadt konsumiere ich fast gar nicht mehr. Aber inzwischen akzeptiere ich andere Menschen um mich herum dauernd, das habe ich vorher nicht.

⑧

17. Bitte beschreibe mir einen Zeitpunkt, eine Situation der vergangenen 1-2 Wochen in denen du dich als Vater, verärgert gefühlt hast.

Wenn die Sissi der Anlass war oder allgemein als Vater?

Ja ich denke, wenn es einen Zeitpunkt gibt mit Sissi wäre gut.

Naja bei der Sissi ist das auch, da geht das Verärgert sein über und Sissi geht dann auch so schnell vorbei wie sie das auch wieder abschaltet und was anderes macht. Gestern bin ich mit ihnen, mit beiden einkaufen gegangen und ich habe beiden so einen Kindereinkaufswagen gegeben der Sissi auch und im Supermarkt stehen viele Flaschen unten im Regal und ich habe den großen Kinderwagen auch noch dabei gehabt, ich habe alle Hände voll zu tun gehabt und darauf zu schauen, dass nicht der ganze Supermarkt verwüstet. Die Greta nicht aber die Sissi ist jetzt genau auf die Flaschen zu und alles und ich musste ja dann den, also nach einiger Zeit habe ich ihr dann den Kinderwagen genommen, es ist nicht mehr gegangen ohne dass da einige Flasche wirklich runter fallen und so. Ja aber es ist ja, die Verärgerung ist eine Projektion gewesen. Das ist natürlich, ich hätte ihr diesen Kinderwagen nicht geben sollen. Sie hat ja nur getan was ich ihr da gegeben habe, also. Aber im Moment halt ärgert man sich dann über das Wesen, dass das jetzt gerade macht. Aber, ja.

- a. Wie gehst du dann mit diesen Gefühlen um?

Ja ich begreife das dann schon ziemlich schnell, dass ich jetzt eine blöde Entscheidung getroffen habe, dass ich jetzt beiden einen Kinderwagen gebe, also diesen Einkaufswagen gebe und ich auch noch den großen Kinderwagen dabei habe, also gar keine Hand frei um auf irgendetwas zu schauen. Das habe ich schon dort bemerkt, ja weil es nachher eigentlich ein Spaß war, habe ich es halt mit einem leichten Ärger in der Situation genommen, aber dann nachher haben sie sich nachdem ich ihr den Kinderwagen äh den Einkaufswagen genommen habe, hat sie sich wieder ganz blendend verhalten und es hat überhaupt keinen Anlass gegeben. Ich habe inzwischen geschwitzt aber da habe ich auch gewusst warum. Also, Sissi bietet die Möglichkeit eben auch selber sehr rasch wieder runter zu kommen und zu sehen, dass man das wahrscheinlich sogar selber angefangen hat und dass nicht sie das gemacht hat.

- b. Wenn du verärgert bist, wie wirkt sich das auf die Sissi aus?

Ja ich gehe dann, also in dem Fall habe ich sie genommen und es ist sogar eine Verkäuferin vorbei gekommen und ich habe ihr den Wagen mitgegeben und sie hat sich zuerst nicht ganz auskannt, hat ein bisschen gejammt und so, aber es war so viel herum, rundherum, dass es hat sich dann eigentlich gleich mal eingestellt und ich habe sie in den Kinderwagen gesetzt und dann hat es ihr gefallen und sie hat die Füße ausgestreckt. Also da, sie entspannt sich normalerweise eigentlich ganz leicht. Es ist nur relativ lang anhaltend, wenn sie mit der Greta kämpft. Sonst geht es eigentlich vorbei.

⑨

18. Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt, eine Situation der vergangenen 1-2 Wochen in denen du dich als Vater, schuldig gefühlt hast.

Na da wo ich am Donnerstag genervt, gereizt nach Hause gekommen bin, das... da hab ich dann noch gegessen und mich hingelegt und Zeitung gelesen und geschaut, das ich Distanz habe. Das tut mir dann nachher oder auch schon da leid, aber es ist halt... ja, da und es ist besser, wenn man was anderes tut.

- a. Also das wär auch... wie gehst du mit diesen Gefühlen um?

Na was anderes tun, oder heraus gehen. Ich lese gerne Zeitung und ich studiere gerne Sportstatistiken und das ist da eine sehr gute Ablenkung quasi.

④

- b. Welche Auswirkungen haben diese Gefühle auf Sissi?

Also bis auf das, also wenn sie mich, also diese allgemeine Gereiztheit und so weiter das lasse ich dann irgendwie, da halte ich mich dann eh eher weiter weg und dann hat das nicht wirklich einen Einfluss glaube ich. Aber sie tut definitiv, wenn ich jetzt einfach mal einfach so sage „nein das will ich nicht“ oder so, oder wenn ich irgendwo was mache, dann wundert sie sich meistens-warum. Oft oder meistens akzeptiert sie das dann und wegnehmen oder so

B2'



universität
wien

was muss man ihr eigentlich fast nie was, außer wenn sie was so kleine Sachen wegen dem Schlucken, dann hat sie dann schon geweint. Aber kommt eigentlich nicht oft vor.

7

19. Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt der vergangen 1-2 Wochen in denen Sie das Gefühl gehabt haben, als Vater, Unterstützung zu benötigen.

gg

- Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um?
- Welche Auswirkungen haben diese Gefühle auf ihr Kind?
(Frage 19 wurde komplett ausgelassen!)

10

20. Wenn Sissi verärgert oder aufgebracht ist, was tust du dann? (Frage falsch gestellt)

Entweder gibt es etwas, dass man zeigen kann warum das so ist, oder.... Also zum Beispiel Wasser runter wie es auf dem Boden und vom Tisch runter und so, dann kann man ihr das zeigen. Oder man kann eventuell erklären, ihr das dann zeigen, dass das der Greta weh tut oder dass das Gretas ist. Oder ich lasse sie, wenn mir das so vorkommt, das es ein unbegründeter Protest ist oder einfach so ein Protest ist, dann darf sie den auch selber eine Zeitlang tragen. Ja und dann kommt irgendwie die Tröstung zu Gang mit Spielangebot oder auch ohne. Und ihr fällt dann meistens was anderes ein und mit dem kommt sie dann und beschwichtigt alles wieder und tut alles wieder unter Kontrolle so zu sagen.

4

- Wie fühlst du dich dabei?

Na den Protest ausleben lassen hat mir lange eher Mühe gemacht, inzwischen jetzt eigentlich nicht mehr. Das hat mir am Anfang Mühe gemacht. Das hat mir auch bei der Ersten große Mühe gemacht, ich glaube ich bin in einer zehntel Sekunde aufgesprungen, wenn die irgendwie irgendwas getan hat. Das mache ich jetzt nicht mehr. Und bei der Kleinen auch nicht, also da mache ich das absichtlich nicht. Ich denke ich sehe schon und ich kriege das normalerweise mit, ist das wirklich ein Anlass wo ich auf sie zugehen sollte oder wo ich sie lassen kann.

C2'

- Was machen Sie dann? (nicht gestellt)

21. Wie einfach oder schwer ist es deiner Meinung nach vorauszusagen was Sissi verärgern wird oder was sie in eine schlechte Stimmung versetzt.

Ob es sie ärgern könnte, ist ganz gut voraus zu sehen, ob es sie dann wirklich ärgert ist nicht ganz so sicher, weil es manchmal die ganz andere Position spielt. Also sie hat diesen Frosch, Greta hat den Frosch vorher gehabt, Sissi hat das nicht gesehen, hat den Frosch genommen und Greta will das haben und sie will das eigentlich nicht, zunächst einmal nicht hergeben, weil sie es gerade genommen hat. Das ist da so ein typischer Konfliktfall und das eine oder andere Mal gibt sie dann einfach den Frosch rüber. Oft ist es ein Konfliktfall, aber jetzt streiten.... Und dann ist es wieder so, Sissi gibt einfach den Frosch rüber und ja. Und da hat sie einfach, hat sie offensichtlich einen anderen Plan gehabt oder stellt sich anders ein. Es ist eben nicht immer so wie man es, also man sieht es könnte jetzt ein Konflikt kommen, aber er ereignet sich nicht.

22. Wie fühlst du dich, wenn Sissi sich weigert oder etwas tut, oder dich provoziert?

Dann fühle ich mich provoziert, wenn sie mich provoziert. Sie zeigt selten, nie, nie etwas Gehässiges Böses als Absicht. Deswegen kann man ihr nicht böse sein. Und wenn sie mit dem Wasser plätschert und so weiter dann ist das auch wieder so eine Sache, dass man sich denkt „jetzt hätte ich ihr dieses Wasser nicht noch einmal geben müssen, das sie weiter macht“ also man fängt dann an selber, also ich zumindest denke dann selber darüber nach: hätte ich das jetzt unbedingt tun müssen oder nicht. Jetzt ärgere ich mich darüber, dass ich es getan habe und sie ist die Figur, die es dann, also ich projiziere das auf sie.

B6

23. Bitte beschreibe mir eine Situation in der letzten Woche als Sissi besonders aggressiv war – entweder dir gegenüber, oder gegenüber einem Spielzeug, oder sich selbst gegenüber.

Sich selbst gegenüber ist sie nicht aggressiv.

Oder eben dir gegenüber, oder einem Spielzeug gegenüber?

Hin und wieder, kurzzeitig hat sie mit ein bisschen schlagen so... herumgeübt und da habe ich mich geärgert und hab auch ihr einfach gesagt, dass mich das ärgert. Und sie soll aufhören jetzt damit und das tut weh und, ja.



universität
wien

- a. Wie fühlst du dich in dieser Situation?
Na geärgert, auch ein Kind muss mir nicht ins Gesicht schlagen.
- b. Wie hast du die Situation bewältigt? Indem du sagst, dass...
Na „aua“ das tut weh und das darf sie nicht, sie muss aufhören und ja.
24. Wie schätzt du Sissis körperliche, also zu Sissi die körperliche Zuwendung ein. Also wie und wie häufig zeigt sie körperliche Zuwendung dir gegenüber?
Sehr regelmäßig, immer, täglich, wie soll ich sagen. Also das sie gehoben werden will und ein bisschen gekuschelt werden soll und so weiter, ist eigentlich immer und täglich. Also am Morgen sucht sie immer ein bisschen Körperkontakt und beim Schlafen bringen sowieso. Und zwischendurch auch, oder wenn ich mich zu ihr am Boden setzte und so weiter, früher oder später setzt sie sich auf ein Bein von mir, zu mir her.
25. Kuscht Sissi eher gerne oder eher nicht so gerne mit dir? Ja die Frage, also die Beantwortung hatten wir ja, genau.
Hat sich das im Laufe der Zeit irgendwie verändert?
Es war früher vielleicht ein bisschen mehr, aber da haben wir sie auch noch ein bisschen mehr herumgetragen, jetzt kann sie eigentlich die ganze Zeit selber herumlaufen. Aber wenn man so, ein bisschen herum kämpft und so, dass ist es immer super.
26. Haben oder hattest du jemals die Befürchtung, dass Sissi zu schnell zu freundlich ist, bei fremden Erwachsenen? Hat sich da irgendwas geändert?
Gestern sind wir einkaufen gegangen eben alle und einer steigt aus dem Auto raus, irgendwer, irgendeiner und sie ruft „Hallo“. So wie wirklich wie man dem besten Bekanntem Hallo ruft und so weiter. Der ist auch fast umgefallen, wie er das gehört hat. Nein ich finde das toll, dass sie so gerade und offen. Ich würde sie nicht jedem an die Hand geben, aber das sie sich traut, wie bei so Großen einfach „Hallo“ zuzurufen oder ihm gerade ins Gesicht zu schauen und so weiter, das ist gut.
27. Was denkst du: Gab es Situationen, in denen sich Sissi jemals abgelehnt gefühlt haben könnte?
Bei mir?
Ja in der Familie.
Nein in der Familie nicht, aber situationsmäßig kann das sein, ja. Also wenn sie mir ins Gesicht schlägt, sie sitzt bei mir am Bauch und ich liege und sie schlägt mir ins Gesicht und ich sage sie muss jetzt aufhören und sie dann daneben hinsetze. Oder dann nicht und mich aufsetzte und so weiter, dann weiß sie, dass jetzt bei Papa ist ruhe.

Familiengeschichte

Jetzt würden uns noch ein paar Fragen interessieren zur deinen eigenen Eltern und auch zu den Kindheitserfahrungen und auch Gefühle ihrem Vater gegenüber wie die beeinflusst haben. (Frage komisch gestellt)

28. Ich bitte dich mir drei Eigenschaften zu nennen, die die Beziehung zwischen dir und deinem Vater beschreiben, von dem frühesten Zeitpunkt weg, an den du dich erinnern kannst.
Vertrauen, Fleiß und... und wie soll man das sagen... ein bisschen Ordnungsmanie oder eventuell ein starkes Ordnungsbewusstsein. Ein etwas zu starkes Ordnungsbewusstsein.
- Ja auch hier wieder, fällt dir ein Ereignis zu vertrauen, zu dieser Eigenschaft ein?
Ja wenn was war, war er immer da. Beziehungsweise er war immer da, er hat auch im Haus damals unten gearbeitet und eben wenn man ein Problem gehabt hatte und so weiter, dann war er jenseits der vorher genannten Strenge, eben hilfreich da. In der einen oder anderen Situation wo ich eigentlich zuerst gedacht hätte, dass es jetzt ihm gegen den Strich geht, hat er zu mir gehalten, statt zu der Seite wo ich jetzt geglaubt hätte, dass er dort eher dazu gehört.
- Und ja „Fleiß“ gibt es dazu ein Ereignis?
Das war wieder das, dass die Lebenserwartung von meinem Vater war ihm wichtig, man muss fleißig sein, dass man etwas zu sagen hat. Wenn man faul ist und eben etwas sagen will, dann bedeutet das nicht so viel, als wie wenn man fleißig ist und dann etwas sagt.



universität
wien

Ja dann haben Sie noch genannt, diese sehr starke, das starke Ordnungsbewusstsein. Gibt es dazu noch ein Erlebnis?

Ja das Erlebnis erlebe ich jeden Tag wieder, weil ich mache das teilweise auch so. Ich habe das teilweise übernommen. Ich ertrage es auch nicht leicht, so wie bei meinem Vater, wenn so eingespielte Tages-Rhythmen einfach willkürlich unterbrochen werden. Ich mag das nicht und mein Vater auch nicht. Ich bin allerdings nicht ganz so streng wie mein Vater in dem Punkt.

29. Bitte nenne mir noch drei Eigenschaften, die die Beziehung zwischen dir und deiner Mutter beschreiben, vom frühesten Zeitpunkt an, an den du dich erinnern kannst.
Herzlich, liebevoll und auch verlässlich.

Ja zu der Eigenschaft „herzlich“?

Ja ich war der fünfte und sie haben nicht mehr geglaubt, dass sie noch ein Kind haben werden und ich bin halt das Baby gewesen und man hat mich offensichtlich ziemlich verhätschelt. Also zumindest sagen das alle so. (lachen)

Dann „liebevoll“?

Ja wo mein Vater mit Strenge und Fleiß aufgetrumpft hat, dort hat meine Mutter den Ausgang und so weiter dargestellt. Man konnte halt eben, bei ihr konnte man sich ein bisschen davor flüchten. Und da konnte man.... Ja da hat man halt, wenn man mal Lust auf das oder das gehabt hatte einfach so, hat man das von ihr eher bekommen, nicht immer aber eher. Während der Vater gesagt hat „nein, nein das gibt es erst zur regulären Zeit“ und so weiter. Da hat die Mutter da die Weichere mit den Ausgängen gespielt.

Ja und die dritte Eigenschaft war dann noch verlässlich.

Ja die war immer da. Es hat eigentlich nie eine Pause gegeben, sie hat nie eine Pause gemacht. Und auch wenn sie sich, wir waren fünf Kinder, wenn es zeitweise eben ein bisschen zu viel war, hat man aber doch sehr bald wieder kommen können und alles war wieder gut. Also man ist immer wieder zur selben Person zurückgekommen, sie hat sich nicht durch irgendeine wütende Phase verändert, sondern sie ist dieselbe Person geblieben wie sie vorher war. Das ist.... Ja.

30. Hast du dich als Kind von Ihren Eltern jemals abgelehnt oder verletzt gefühlt, also das kann emotional oder physisch sein?
Nein, nein.

31. Wenn du an deine Kindheit zurück denkst: Warum denkst du, dass sich deine Eltern ja so verhalten haben wie sie es haben?

Mein Vater hat sich stark so verhalten, weil er selber einen wahnsinnig strengen Vater gehabt hat und mein Vater ist Vergleich dazu, ich habe jetzt meinen Vater eher als streng dargestellt, sein Vater war viel, viel strenger. Und mein Vater war im Vergleich zu seinem Vater eben schon locker. Aber eben nicht, also aus meiner heutigen Sicht, ist das nicht Lockerheit, aber im Vergleich zu seinem Vater. Und er hat das explizit deswegen getan, weil er nicht so mit den Kindern verfahren wollte, wie sein Vater das getan hat. Und meine Mutter hat glaube ich einfach selber die Kinder gerne gemocht, sie ist sehr... mein Vater auch, aber er hat halt auch irgendwie andere Rollen, beide haben sehr stark den Rollenwünschen im Dorf, Familie, Vater, Mutter entsprochen. Aber sie haben das auch gerne getan, weil sie die Kinder alle gern gehabt haben. Aber es ist aus meiner Sicht schon sehr viel Rollenerwartung auch gewesen.

32. Im Vergleich zu deinem Vater, wie möchtest du als Vater selbst NICHT sein.

Ich möchten den, dieses unsinnige beharren auf Tagesordnung nicht weitergeben. Man kann es wählen, wenn man es mag, aber man... es ist keine Pflicht. Man sollte da nicht so genervt reagieren wie ich. Also das sollten die Kinder nicht so lernen wie ich das mache. Aber wenn sie gerne mit einer Ordnung leben und so weiter, dann sollen sie das machen. Aber sie sollten dann eben nicht so wie ich deswegen nervig und nervös werden. Also sie sollten ein bisschen entspannter damit umgehen. Und was war noch mal die Frage?

Ja also im Vergleich zu deinem Vater, wie du da nicht sein möchtest.

Also das und ich möchte die Arbeitspflicht nicht so hoch stecken, wie das mein Vater gemacht hat bzw. ich möchte in meinen Arbeiten mehr bereits in der Arbeit befriedigende Momente erleben als nur nach der Arbeit.



universität
wien

33. Und im Vergleich zu deiner Mutter, gibt es da Aspekte wie du nicht sein möchtest?
Ich glaube die gewisse Nachlässigkeit, die meine Mutter teilweise auch an den Tag gelegt hat mit fünf Kindern, jetzt noch eins und so, würde ich nicht an den Tag legen. Das ist allerdings auch irgendwie nicht so schwierig, weil wir haben zwei und die haben fünf gehabt. Und wir gehen die Dinge eher ein bisschen rationaler an, als das meine Mutter das mehr so traditioneller angegangen hat. Also das Traditionelle würde ich jetzt nicht so einzig gelten lassen und wie jetzt zum Beispiel die Notwendigkeiten jetzt an Hygiene und so weiter, das hat meine Mutter bei uns nicht so strickt gemacht. Ich finde das aber, also auch solche gesundheitlichen Sachen müssen strikter und klarer sein.
34. Wie ähnlich oder unähnlich bist du im Vergleich zu deiner Mutter im Elternverhalten?
Ich bin ihr glaube ich schon ziemlich ähnlich.
35. Und wie ähnlich oder unähnlich zu deinem Vater?
Ich bin ähnlicher der Mutter. Mit diesen Ordnungsfimmel so irgendwie, also den habe ich von meinem Vater, aber diese anderen Erwartungen die mein Vater an die Kinder gestellt hat, stelle ich jetzt nicht so an die Kinder. Da möchte ich mehr, dass sie sich selber entfalten und weniger, dass man von ihnen dieses oder jenes erwartet.

Familiengestirke : 5

Abhängigkeit/Unabhängigkeit

36. Also jetzt geht es noch um den Themenbereich Abhängigkeit oder Unabhängigkeit. Wann braucht Sissi deine Aufmerksamkeit?
Immer wieder und als Abwechslung zur Mutti oder zur Schwester. Sie braucht die Aufmerksamkeit zum Beispiel, wenn sie es lustig hat. Sie sucht wen mit dem sie lustig haben kann und ja zum trösten auch. Und dazwischen ist sie schon ziemlich gut selbstständig unterwegs und beschäftigt sich viel und auch mit der großen Schwester. Das finde ich auch gut, ich möchte sie nicht so viel rumtragen wie die erste.
- Wie fühlst du dich, wenn das passiert, dass sie eben Aufmerksamkeit braucht?
Wie ich mich fühle, oder was ich mache?
Wie du dich fühlst.
Ja manchmal fühle ich mich geehrt, dass sie wieder an mich denkt. Manchmal kommt es mir auch nicht ganz so, passt es mir nicht ganz so in den Kram, wenn ich am was anderen tun bin und sie möchte. Aber sie anerkennt das in der Regel ganz gut, dass wer anderer was anderes macht und sie nimmt sich dann was anderes oder macht was Ähnliches und so. Also da geht die ganze Bandbreite durch und das passt super, jetzt habe ich auch kurz Zeit, das freut mich wahnsinnig oder jetzt muss das nicht unbedingt sein. Je nachdem wie ich selber gerade eingestellt bin.
37. Bei welchen Gelegenheiten oder Situationen braucht Sissi Unterstützung/Hilfe?
Beim aufs Klo gehen, beim richtig herrichten vom Essen, Wickeln, Baden, Zähneputzen also die Hygiene. Beim Anziehen auch noch ein bisschen, aber sie kann schon einiges. Ja emotionale Entlastung gelegentlich, wenn sich irgendwas ereignet mit der Großen oder so.

38. Wenn Sissi Dinge alleine tut, bei welchen Dingen fühlt sie sich dann wohl? Also was macht sie gerne alleine?
Kochen, mit der Puppe spielen, mit den Puppen spielen, pitscheln- Wasser pitscheln. Putzen spielen tut sie auch gerne. Jetzt hat sie angefangen Bücher anzuschauen, teilweise alleine, teilweise nicht ganz alleine. Mit den Pferden spielt sie auch regelmäßig. Eisenbahn spielt sie gerne, da baut sie ganz, also die Bioeisenbahn steckt sie zusammen und fährt mit dem elektrischen oder mit dem nicht elektrischen genauso. Und malen tut sie gerne und kochen habe ich schon gesagt. Dreiradfahren das kann sie nicht, na teilweise alleine. Was noch? Sie macht sehr, also wenn sie alleine ist, macht sie eigentlich immer alles was sie irgendwie erreichen kann allein. Wenn die Große da ist dann gibt es immer so Überschneidungen und Kreuzverkehr und so weiter, was die und jene macht. Sie tun aber sehr viel nebeneinander oder parallel, so.

- a. Wie fühlst du dich dabei?
Sehr gut.



universität
wien

39. Und was passiert, wenn Sissi bestimmte Dinge alleine nicht machen kann?

Dann sagt sie „Essen, hunger“ zum Beispiel. Zum Zähneputzen oder so muss man es ihr sagen. Heute wäre sie jetzt selber baden gegangen, aber es kommt, es war noch zu früh, das kommt erst am Abend. Also bei den meisten Sachen kann man dann einfach sagen, das machen wir jetzt. Jetzt gehen wir ins Bad Zähne putzen und so weiter „komm“ und dann kommt sie hinterher. Tischdecken und so weiter, sagt man auch „so jetzt decke ich mal den Tisch und hol mal die Butter und mach mal“. Und ja zeitweise will sie nicht, wie jetzt heute Mittag, gleich ins Bett weil draußen gerade was anderes läuft. Und dann kann man entweder ein bisschen langsamer machen und warten bis sie sich dann mit der Absicht dazu neigt oder man macht es ein bisschen schneller und schnappt sie und macht es dann mit ihr. Sie stellt sich dann ziemlich schnell darauf ein.

- a. Wie geht es dir dabei, wenn sie eben Dinge nicht alleine machen kann?

Ja das sind, viele Sachen sind ganz reguläre Sachen, die man sowieso macht wie zum Beispiel Tischdecken, das Essen herrichten oder baden, Zähne putzen und so weiter. Das gehört zum Normalen und ins Bett bringen gegen ihren Willen ist manchmal ein bisschen nervig, aber wie gesagt, so wie jetzt auch am Mittag, das geht normalerweise sehr schnell vorbei. Und das ist deswegen kein großer emotionaler Aufwand.

Trennung

Kind: 3
Auntie: 3

40. Jetzt kommt noch der Themenbereich Trennung. Jetzt würde ich gerne darüber sprechen, wie es ist, wenn du von Sissi getrennt bist. Erzähle mir eine Situation, in der du dich von Sissi trennen musstest. Was ist bei einer Trennung für dich schwer, oder schwerer? Und was ist dabei leichter?

Trennen in dem Sinn, also jetzt nicht wenn ich am Morgen weg gehe. Sondern wo wirklich ein Trennungsgefühl da ist?

Wenn es so eine Situation gibt, ja. Ansonsten kann es natürlich auch die Trennung täglich sein. Also wenn....

Na da habe ich kein Trennungsgefühl, weil das ist Routine und ich weiß, dass das alles gut klappt.

Also das wäre dann ein Beispiel wo es leichter wäre so zu sagen.

Aber Anfang Jänner waren sie in Voralberg bei meinen Großeltern, wir waren oben, ich war mit ihnen oben. Und ich musste arbeiten gehen und sie waren zwei Tage dann alleine bei den Großeltern und Tanten. Und ich habe jetzt nicht so das Gefühl gehabt, dass sie sich schon so eingewohnt hat oder dass die Großeltern und anderen sich jetzt schon so ins Zeug geschmissen hätten, dass das jetzt unproblematisch geht. Und da habe ich mir schon Sorgen gemacht, wo ich dann gegangen bin. Ich musste weg, aber da habe ich mir schon Sorgen gemacht „geht das“. Oder bin an der Bushaltestelle gestanden und habe gedacht jetzt heult sie schon seit einer halben Stunde. Und später habe ich dann telefonisch erfahren, dass sie überhaupt nicht geheult hat und so weiter. (lachen) Sie hat das sogar sehr, sehr bravourös gemacht und auch die anderen. Also ich habe mir eingebildet, dass.... Oder ich habe das Gefühl gehabt, dass es nicht klappt und dass sie traurig ist und die anderen und so weiter, ja. Das war nicht so, es ist ihr ziemlich gut gegangen.

Wie reagiert Sissi typischerweise auf eine Trennung?

Ja wenn sie es so mitkriegt dann weint sie und ruft „Papa, Papa“ und so. Aber das ist da ziemlich gut über die Bühne gegangen, sie hat mich gesehen, also wir haben uns verabschiedet und hat auch ein bisschen geweint und so. Aber sie hat sich dann von der Oma und von den Gegebenheiten dort ganz schnell.... Und die Große war ja auch dabei. Hat sie sich schnell wieder gefasst und schnell wieder ihr Ding gemacht.

15

41. Hat es schon einmal eine Zeit gegeben, bei der du das Gefühl hattest, Sissi ein Stückweit zu verlieren? Nein.

- a. Wie haben Sie das empfunden?
(nicht gestellt)

42. Gibt es jemanden, der für dich besonders wichtig ist und von dem du dir wünschen würdest, dass er, also dass Sissi diesem Kind ihm Nähe gibt. Also obwohl Sissi diese Person gar nicht kennt?

(Frage sehr merkwürdig gestellt =)

Also dass die andere Person....?

Der Sissi Nähe gibt und es wäre dir wichtig, obwohl Sissi im Moment diese Person gar nicht kennt. Die sie nicht kennt?



universität
wien

Ja
Nein. Nein

43. Gibt es deiner Meinung nach Ereignisse im Leben von Sissi, die ein Rückschlag für Sissi waren?
Ein Rückschlag für Sissi. Höchstens, dass sie durch die Krankheit, durch ein Fieber oder durch ein Darmvirus geschwächt wird und dass sie da ein paar Tage nicht so weiter machen kann wie vorher. Aber das hat sie in kürzester Zeit wieder aufgeholt, sowohl im Essen als auch in der Aktivität. Also glaube nicht, dass es irgendwas gegeben hat inzwischen, dass sie irgendwie zurück geworfen hätte.

Looking Behind, Looking Ahead

44. Ja jetzt noch der allerletzte Bereich, noch drei Fragen. Die Sissi ist jetzt ja fast zwei Jahre alt, und du hast ja schon als Vater....
Die ist schon zweieinhalb.
Zweieinhalb? Ja okay. Ich denke fast zwei, sie ist ja, im Mai wird sie zwei Jahre.
Ja stimmt sie wird erst zwei. Ja. 2012.
Wenn du die Möglichkeit hättest, noch einmal von vorn anzufangen, was würdest du da verändern?
Noch mal?
Also wenn du die Möglichkeit hättest, noch einmal ganz von vorn anzufangen.
Mit der Sissi oder?
Ja. Was würdest du da verändern?
Ich würde versuchen mich zwischen Arbeit und Familie und so nicht so aufreiben zu lassen. Das war bei der zweiten Geburt und ganz am Anfang, war das ein bisschen heavy. Also ich glaube ich würde, ich glaube ich könnte es jetzt wahrscheinlich auch ein bisschen besser.

Und was würdest du nicht verändern?
Ja, dass sie im Prinzip mein Angelpunkt sind im Leben. Ich will dabei bleiben, dass diese Art von Emotionalität die wir den Kindern geben das entscheidende ist nachdem man sich richten kann. Und nicht andere Sachen. Und weil wir jetzt diese Sache auch im Umfeld von Tagesmutter und so weiter gemacht haben, ich würde sie wieder zur Ebi geben. Ich würde wieder versuchen, dass sie einen geregelten Tagesablauf hat. Ohne Stress, aber doch eben rhythmisch schlafen, dass sie richtige Wachzeiten hat und Schlafzeiten hat. Ja das sind....
45. Was glaubst du wie wird die Beziehung zu Sissi als Erwachsener sein?
Ich hoffe gut, aber ich hoffe dass sie ihre eigenen Sachen macht. Und das sie mir widersprechen wird, wenn es soweit wird und dass sie dann, ihrem Ding nachgeht und nicht mehr auf mich hört. Also nicht in dem Ausmaß wie jetzt.
46. Ja die letzte Frage noch. Kannst du dich selbst als Großvater vorstellen? Was stellst du dir dabei vor?
Was würdest du dir erhoffen?
Ich würde mir erhoffen, dass die Kinder gerne zu mir kommen. Und eine kürzere Zeit auch gerne bei mir sind, obwohl die Eltern vielleicht nicht da sind. Also so wie wir das jetzt vorübergehend gemacht haben. Ich würde mir vielleicht ein bisschen wünschen, dass die, meine Kinder für ihre Kinder ein bisschen mehr Zutrauen in mich haben, als ich in meine Eltern habe von vorne herein. Und ich hoffe, dass meine Kinder mit ihren Kindern dann nicht engstirniger umgehen wie ich mit ihnen umgegangen bin. Dann kann ich wieder noch was lernen. Und ich hoffe, dass sie möglichst befreit und emotional frei leben und aufwachsen werden. Und das meine Kinder keinen unnötigen Druck auf sie ausüben. So, mehr fällt mir nicht ein.

gesamtrating: 4

Anhang E: PDI-Indizes nach Mandler (2013, S. 49 f., 105 f.; wörtlich übernommen).

Entsprechend Slade et al. (2004) lassen sich die Fragen des PDI inhaltlich den Themenbereichen der sich entwickelnden Eltern-Kind-Beziehung, Erfahrungen zur eigenen Elternschaft, eigene Erziehungserfahrungen in der Kindheit sowie Erfahrungen des Kindes zuordnen. Eine derartige Einteilung der Fragen zu einzelnen Themenbereichen wurde in bisherigen Forschungsarbeiten lediglich theoretisch diskutiert und fand bisher noch keine statistische Umsetzung. In folgender Arbeit soll dies berücksichtigt werden, indem eine Einteilung der demand-questions zu vier Indikatoren der Mentalisierungsfähigkeit erfolgte, die in die statistische Analyse miteinbezogen wurden. Diese vier Indikatoren werden im nachfolgenden beschrieben:

1) Mentale Reflexion über kindliche Belastungen

Gibt Auskunft über die Mentalisierungsleistung der Mutter zu (mental) Erfahrungen des Kindes in belastenden bzw. herausfordernden Situationen.

2) Mentale Reflexion über die eigene Mutterschaft

Beschreibt das Ausmaß, in dem die Mutter in der Lage ist, über die Veränderung von Einstellungen, Meinungen, Wünschen und Gefühlen, die mit dem Beginn ihrer Mutterschaft einhergehen, zu reflektieren.

3) Mentale Reflexion über die Mutter-Kind-Beziehung

Stellt ein Maß für die mütterliche Mentalisierungsleistung zur sich entwickelnden Beziehung zu ihrem Kind dar. Es werden darin Fragen zu Gefühlen der Mutter und des Kindes in Situationen der Übereinstimmung, als auch in Situationen der Unstimmigkeit, den Auswirkungen der Mutter als Person auf die Entwicklung und Persönlichkeit des Kindes, sowie dem Einfluss des Kindes auf unterschiedliche Gefühle der Mutter umfasst.

4) Mentale Reflexion über eigene Erziehungserfahrungen

Dieser Index umfasst das Ausmaß der mütterlichen Mentalisierungsfähigkeit zum Einfluss der eigenen Kindheit und erlebten Erziehungserfahrungen auf die eigene Elternschaft. Weiters die Fähigkeit zur Reflexion, welche Aspekte der Kindeserziehung, im Gegensatz zu den eigenen Eltern, in der eigenen Elternschaft anders umgesetzt werden sollen, sowie die Fähigkeit über die Gründe des Verhaltens der eigenen Eltern in der Kindheit zu antizipieren. Ebenso wird eine Charakterisierung der eigenen Beziehung zu beiden Elternteilen gefordert.

Auf den folgenden beiden Seiten ist zu sehen, welche Fragen aus dem PDI (siehe Anhang A) den vier Indizes jeweils zugeordnet sind:

PDI- Indizes

1) mentale Reflexion zu kindlichen Belastungen

- Was denken Sie, gab es Situationen, in denen sich Ihr Kind jemals abgelehnt gefühlt haben könnte?
- Jetzt würde ich mit Ihnen gerne darüber sprechen, wie es ist, wenn Sie von <.....> getrennt sind. Erzählen Sie mir von einer Situation, in der Sie sich von ihrem Kind trennen mussten. Was ist bei einer Trennung für Sie schwerer? Was ist dabei leichter? Wie reagiert <.....> typischerweise auf eine Trennung?
- Wenn ihr Kind verärgert oder aufgebracht ist, was tut er/sie dann?
 - a. Wie fühlen Sie sich dabei?
 - b. Was machen Sie dann?

2) mentale Reflexion zur Mutterschaft

- Was macht Ihnen am meisten Freude am Eltern-sein?
- Was sind die größten Mühen und Schwierigkeiten am Eltern-sein?
- Wie haben Sie sich verändert seitdem Sie Mutter sind?
- Hat es schon einmal eine Zeit gegeben, bei der Sie das Gefühl hatten, Ihr Kind stückweise zu verlieren?
 - a. Wie haben Sie das empfunden?
- Jetzt würde ich mit Ihnen gerne darüber sprechen, wie es ist, wenn Sie von <.....> getrennt sind. Erzählen Sie mir von einer Situation, in der Sie sich von ihrem Kind trennen mussten. Was ist bei einer Trennung für Sie schwerer? Was ist dabei leichter? Wie reagiert <.....> typischerweise auf eine Trennung?

3) eigene Erziehungserfahrungen

- Ich bitte Sie mir drei Eigenschaften zu nennen, die die Beziehung zwischen Ihnen und ihrer Mutter beschreiben, vom frühesten Zeitpunkt weg, an den Sie sich erinnern können. Jetzt möchte ich noch einmal auf jede Eigenschaft zurückkommen. Fällt Ihnen zu <.....> (Anm.: Jede Eigenschaft nochmals nennen) ein spezielles Erlebnis bzw. ein bestimmtes Ereignis ein?
- Bitte nennen Sie mir jetzt drei Eigenschaften, die die Beziehung zwischen Ihnen und ihrem Vater beschreiben, vom frühesten Zeitpunkt weg, an den Sie sich erinnern können. Jetzt möchte ich noch einmal auf jede Eigenschaft zurückkommen. Fällt Ihnen zu <.....> (Anm.: Jede Eigenschaft nochmals nennen) ein spezielles Erlebnis bzw. ein bestimmtes Ereignis ein?
- Haben Sie sich als Kind von Ihren Eltern jemals abgelehnt oder verletzt gefühlt (emotional oder physisch)?

- Wenn Sie an ihre Kindheit zurück denken: Warum denken Sie, haben sich Ihre Eltern so verhalten wie Sie es haben?
- Im Vergleich zu Ihrer Mutter, wie möchten Sie selbst als Mutter NICHT sein?
- Wie ist es im Vergleich zu Ihrem Vater?
- Wie ähnlich bzw. unähnlich sind Sie Ihrer Mutter im Elternverhalten?
- Und wie ähnlich bzw. unähnlich sind Sie ihrem Vater?

4) Eltern-Kind-Beziehung

- Bitte beschreiben Sie mir eine Situation oder ein Ereignis der vergangenen Woche, wo Sie und <.....> richtig gut aufeinander eingespielt waren!
 - a. Wie haben Sie sich dabei gefühlt?
 - b. Wie denken Sie hat <.....> sich dabei gefühlt?
- Nun würde ich Sie bitten mit eine Situation bzw. ein Ereignis aus der vergangenen Woche zu beschreiben, wo Sie und <.....> überhaupt nicht aufeinander eingespielt waren!
 - a. Wie haben Sie sich dabei gefühlt?
 - b. Wie denken Sie hat <.....> sich dabei gefühlt?
- Wie denken Sie hat sich ihre Beziehung zu <.....> auf die Entwicklung und Persönlichkeit Ihres Kindes ausgewirkt?
- Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt, eine Situation aus den vergangenen 1-2 Wochen, in denen Sie sich als Mutter verärgert gefühlt haben!
 - a. Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um?
 - b. Wenn Sie verärgert sind, wie wirkt sich das auf ihr Kind aus?
- Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt, eine Situation aus den vergangenen 1-2 Wochen, in denen Sie sich als Mutter schuldig gefühlt haben!
 - a. Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um?
 - b. Welche Auswirkungen haben diese Gefühle auf ihr Kind?
- Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt, eine Situation aus den vergangenen 1-2 Wochen, in denen Sie sich als Mutter verärgert Unterstützung benötigt haben!
 - a. Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um?
 - b. Welche Auswirkungen haben diese Gefühle auf ihr Kind?

Anhang F: AQS-Beobachtungsprotokoll (Ahnert, Eckstein-Madry, Supper, Bohlen & Suess, 2012).

Datum:

Name des Kindes:

Name des Vaters:

Name des Beobachters:

Orte der Beobachtung:

Zeitraum (von – bis):

Beobachtungsprotokoll-V

ITEM	Vermerk
1. Das Kind beschäftigt sich mit dem Vater bereitwillig oder überlässt ihm die Gegenstände, wenn er darum bittet. <i>*Niedrig: Das Kind weigert sich.</i>	
2. Wenn das Kind nach dem Spiel zum Vater kommt, ist es manchmal ohne ersichtlichen Grund quengelig. <i>*Niedrig: Das Kind ist fröhlich und herzlich, wenn es nach oder auch während dem Spiel zum Vater kommt.</i>	
3. Das Kind lässt sich auch von anderen Erwachsenen (neben dem Vater) trösten, wenn es aufgeregt ist oder sich wehgetan hat. <i>*Niedrig: Der Vater ist der einzige, von dem sich das Kind trösten lässt.</i>	
4. Das Kind geht behutsam mit Spielzeugen (und Haustieren) um.	
5. Das Kind interessiert sich mehr für Menschen als für Gegenstände. <i>*Niedrig: Das Kind interessiert sich mehr für Gegenstände als für Menschen.</i>	
6. Wenn das Kind in der Nähe des Vaters ist und etwas sieht, mit dem es spielen möchte, fängt es an zu quengeln oder versucht, den Vater dorthin zu zerren. <i>*Niedrig: Das Kind versucht selbst zu bekommen, was es will, ohne zu quengeln oder den Vater dorthin zu zerren.</i>	
7. Das Kind lacht oder lächelt schnell mit vielen verschiedenen Menschen. <i>*Niedrig: Der Vater kann das Kind leichter zum Lächeln oder Lachen bringen als andere.</i>	

8. Wenn das Kind weint, dann weint es heftig. <i>*Niedrig: Das Kind wimmert, schluchzt und weint kaum merklich oder ein heftiges Weinen dauert nicht sehr lange.</i>	
9. Das Kind ist meistens unbeschwert und spielerisch. <i>*Niedrig: Das Kind neigt in größeren Zeitabständen dazu, ernst, traurig oder leicht ärgerlich zu sein.</i>	
10. Das Kind weint häufig oder wehrt sich, wenn der Vater es zum Schlafen hinlegen oder abends ins Bett bringen will. <i>*Niedrig: Das Kind weint nicht und sträubt sich auch nicht, wenn es zu Bett gebracht wird.</i>	
11. Das Kind umarmt den Vater oft oder kuschelt mit ihm, ohne dass es dazu aufgefordert wurde. <i>*Niedrig: Das Kind schmust oder kuschelt kaum, außer wenn es umarmt wird oder um eine Umarmung gebeten wird.</i>	
12. Das Kind gewöhnt sich schnell an Menschen oder Gegenstände, bei denen es zunächst schüchtern oder ängstlich war. <i>**Mittel: Das Kind ist nie schüchtern oder ängstlich.</i> <i>*Niedrig: Das Kind gewöhnt sich nur langsam an Menschen und Gegenstände.</i>	
13. Sobald der Vater den Raum verlassen will, regt das Kind sich auf und weint sogar weiter oder wird ärgerlich, wenn der Vater gegangen ist. <i>**Mittel: Das Kind regt sich nicht auf, wenn der Vater den Raum verlässt.</i> <i>*Niedrig: Das Kind hört sofort auf zu weinen, wenn der Vater den Raum verlassen hat.</i>	
14. Wenn es etwas Neues zum Spielen findet, bringt das Kind es zum Vater oder zeigt es ihm von Weitem. <i>*Niedrig: Das Kind spielt mit dem neuen Gegenstand stillschweigend oder geht dahin, wo es nicht gestört wird.</i>	
15. Wenn der Vater es darum bittet, spricht das Kind mit unbekannten Erwachsenen, zeigt ihnen Spielzeug oder etwas, was es schon kann. <i>*Niedrig: Auch wenn der Vater das Kind bittet, ist es kaum bereit, sich auf unbekannte Erwachsene einzulassen.</i>	
16. Das Kind bevorzugt zum Spielen Nachbildungen von Lebewesen (Puppen, Stofftiere o.ä.). <i>*Niedrig: Das Kind bevorzugt zum Spielen Bälle, Klötze, Töpfe, Pfannen usw.</i>	
17. Das Kind verliert schnell das Interesse an unbekannten Erwachsenen, wenn sie etwas tun, was es nicht mag.	
18. Das Kind folgt den Hinweisen des Vaters bereitwillig, auch wenn es eindeutig Vorschläge und keine Anweisungen sind. <i>*Niedrig: Das Kind lehnt die Vorschläge ab oder ignoriert sie (kann dabei jedoch Anweisungen folgen).</i>	
19. Wenn der Vater dem Kind sagt, es solle ihm etwas bringen oder geben, dann gehorcht es. (Weigerungen, die spielerisch gemeint sind, werden nicht gewertet, außer das Kind ist deutlich ungehorsam.) <i>*Niedrig: Der Vater muss sich den Gegenstand selbst nehmen oder ihn mit erhobener Stimme einfordern.</i>	

20. Dem Kind scheint es nichts auszumachen, wenn es sich erschreckt, stößt oder hinfällt. <i>*Niedrig: Das Kind weint, wenn es sich nur leicht stößt, stürzt oder erschreckt.</i>	
21. Das Kind achtet beim Spiel zuhause darauf, wo der Vater ist. Es ruft ihn von Zeit zu Zeit und merkt, wenn er in ein anderes Zimmer geht oder andere Tätigkeiten beginnt. <i>**Mittel: Wenn sich das Kind nicht vom Vater entfernen darf oder keinen Platz hat, weiter weg von ihm zu spielen.</i> <i>*Niedrig: Das Kind achtet überhaupt nicht darauf, wo der Vater ist.</i>	
22. Das Kind benimmt sich wie es liebevolle Eltern tun, wenn es mit Puppen, Haustieren oder anderen Kindern spielt. <i>**Mittel: Wenn das Kind keine Puppen, Tiere oder andere Kleinkinder um sich hat oder nicht mit ihnen spielt.</i> <i>*Niedrig: Das Kind spielt in anderer Weise mit Puppen, Tieren oder anderen Kindern.</i>	
23. Wenn der Vater mit anderen Familienmitgliedern herzlich ist oder nur mit ihnen zusammen sitzt, versucht das Kind die Zuneigung des Vaters für sich zu bekommen. <i>*Niedrig: Das Kind lässt den Vater mit Anderen herzlich sein; es greift vielleicht ein, aber nicht auf eine eifersüchtige Art.</i>	
24. Wenn der Vater das Kind ermahnt oder mit erhobener Stimme spricht, dann wirkt es aufgeregt, traurig oder schämt sich, weil es den Vater verärgert hat. <i>**Mittel: Das Kind erschrickt nur wegen der lauten Stimme oder hat Angst vor Strafe.</i> <i>*Niedrig: Das Kind ist in solchen Situationen weder aufgeregt, traurig noch beschämt.</i>	
25. Für den Vater ist das Kind leicht aus den Augen zu verlieren, wenn es außerhalb seiner Sichtweite spielt. <i>**Mittel: Das Kind spielt niemals außer Sichtweite.</i> <i>*Niedrig: Das Kind redet oder ruft, wenn es außer Sichtweite ist. Es ist leicht, das Kind im Auge zu behalten.</i>	
26. Das Kind weint, wenn der Vater es zu Hause mit dem Babysitter oder den Großeltern allein lässt. <i>*Niedrig: Das Kind weint in solchen Situationen nicht.</i>	
27. Das Kind lacht, wenn der Vater es neckt. <i>**Mittel: Der Vater neckt das Kind niemals beim Spielen oder während einer Unterhaltung.</i> <i>*Niedrig: Das Kind reagiert ärgerlich, wenn der Vater es neckt.</i>	
28. Das Kind ruht sich gerne auf dem Schoß des Vaters aus. <i>**Mittel: Das Kind sitzt niemals still.</i> <i>*Niedrig: Das Kind ruht sich lieber auf dem Boden oder im Sessel, Sofa, Stuhl oder ähnlichem aus.</i>	
29. Manchmal ist das Kind in etwas so vertieft, dass es nicht zu hören scheint, wenn es angesprochen wird. <i>*Niedrig: Selbst wenn es völlig ins Spiel vertieft ist, merkt das Kind, wenn es angesprochen wird.</i>	
30. Das Kind ärgert sich leicht über Spielzeug. <i>*Niedrig: Das Kind ärgert sich nicht so leicht über Spielzeug.</i>	
31. Das Kind will im Zentrum der väterlichen Aufmerksamkeit stehen. Wenn der Vater beschäftigt ist oder mit jemand anderem redet, unterbricht oder stört es.	

<i>*Niedrig: Das Kind bemerkt es nicht (oder stört sich nicht daran), wenn es nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit des Vater steht.</i>	
32. Wenn der Vater „Nein“ sagt oder das Kind bestraft, dann beendet das Kind das unerwünschte Verhalten (zumindest dieses Mal). Es muss nicht zweimal ermahnt werden. <i>*Niedrig: Das Kind lässt sich von seinem Verhalten nicht abbringen.</i>	
33. Das Kind macht den Eindruck (oder macht ganz deutlich), dass es vom Arm abgesetzt werden möchte, widersetzt sich dem allerdings dann oder will gleich wieder hochgehoben werden. <i>*Niedrig: Das Kind fängt gleich an zu spielen, wenn es abgesetzt wird.</i>	
34. Wenn sich das Kind aufregt, weil der Vater weggeht, dann bleibt es da sitzen wo es ist und weint; es folgt dem Vater nicht nach. <i>**Mittel: Das Kind ist niemals aufgeregt, wenn der Vater weggeht.</i> <i>*Niedrig: Wenn sich das Kind aufregt (oder schon weint), folgt es auch dem Vater nach.</i>	
35. Das Kind ist auf sich bezogen (ist unabhängig vom Vater). Es spielt lieber allein und löst sich leicht von dem Vater, wenn es spielen möchte. <i>**Mittel: Wenn das Kind allein spielen soll oder wenig Platz zum Spielen hat.</i> <i>*Niedrig: Das Kind zieht es vor, mit dem Vater oder in seiner Nähe zu spielen.</i>	
36. Das Kind benutzt seinen Vater als Basis zum Erkunden der Umgebung: Es entfernt sich, um zu spielen, kommt in seine Nähe zurück, bewegt sich wieder weg, um zu spielen usw. <i>*Niedrig: Das Kind ist dauernd unterwegs (es sei denn, es wird zurückgeholt) oder es ist immer in der Nähe.</i>	
37. Das Kind ist sehr aktiv; es ist ständig in Bewegung und liebt eher aktive als ruhige Spiele. <i>*Niedrig: Das Kind hat ein niedriges Aktivierungsniveau und bevorzugt ruhige Aktivitäten.</i>	
38. Das Kind ist gegenüber dem Vater fordernd und ungeduldig. Es quengelt und drängt so lange, bis der Vater tut, was es möchte. <i>*Niedrig: Das Kind wartet eine angemessene Zeit, sollte der Vater nicht gleich reagieren.</i>	
39. Das Kind ist oft ernst und sachlich nüchtern, wenn es abseits vom Vater oder allein mit seinem Spielzeug spielt. <i>*Niedrig: Das Kind albert herum und lacht, wenn es abseits vom Vater oder allein mit seinem Spielzeug spielt.</i>	
40. Das Kind untersucht neue Gegenstände oder Spielzeug sehr genau. Es versucht, sie in unterschiedlicher Weise zu verwenden oder sie auseinanderzunehmen. <i>*Niedrig: Neue Gegenstände oder Spielzeuge werden normalerweise nur kurz betrachtet. (Es kann allerdings sein, dass das Kind sich ihnen später wieder zuwendet.)</i>	
41. Wenn der Vater das Kind auffordert zu gehorchen, folgt es. (Wenn sich das Kind spielerisch weigert, wird dies nicht gewertet, außer das Kind wird deutlich ungehorsam.) <i>*Niedrig: Das Kind ignoriert die Aufforderungen oder verweigert sie.</i>	
42. Das Kind erkennt, wenn der Vater aufgebracht ist. Es wird dann selbst still oder aufgebracht, versucht den Vater zu trösten, fragt, ob etwas nicht in Ordnung ist, usw. <i>*Niedrig: Das Kind bemerkt nichts, spielt weiter, benimmt sich, als ob alles in Ordnung wäre.</i>	

43. Das Kind bleibt näher beim Vater oder kehrt öfter zu ihm zurück, als dies überhaupt erforderlich ist, um den Kontakt aufrechtzuerhalten. <i>*Niedrig: Das Kind verfolgt nicht, was der Vater tut oder wo er ist.</i>	
44. Das Kind verlangt und genießt es auch, vom Vater gehalten sowie umarmt zu werden und mit ihm zu schmusen. <i>**Mittel: Das Kind hat während der Beobachtung keinen Körperkontakt zum Vater.</i> <i>*Niedrig: Das Kind ist am Körperkontakt nicht besonders interessiert; toleriert ihn, aber sucht nicht danach; oder das Kind windet sich, um abgesetzt zu werden.</i>	
45. Das Kind tanzt und singt gerne zu Musik. <i>*Niedrig: Das Kind mag weder Musik, noch lehnt es sie ab.</i>	
46. Das Kind geht und rennt umher, ohne sich zu stoßen, hinzufallen oder zu stolpern. <i>*Niedrig: Stoßen, Hinfallen oder Stolpern kommen täglich öfter vor (auch ohne sich dabei zu verletzen).</i>	
47. Das Kind toleriert und genießt es, wenn es im Spiel etwas lauter oder „wilder“ wird, solange der Vater dabei lächelt und zeigt, dass es Spaß ist. <i>*Niedrig: Das Kind ist aufgeregt/verärgert, auch wenn der Vater deutlich macht, dass die Aktionen lustig gemeint oder unbedenklich sind.</i>	
48. Wenn es darum gebeten wird, gibt oder zeigt das Kind bereitwillig unbekannten Erwachsenen Gegenstände, die es hat. <i>*Niedrig: Wenn das Kind angesprochen wird, gibt es nicht so einfach unbekannten Erwachsenen etwas ab.</i>	
49. Wenn unbekannter Besuch kommt, läuft das Kind mit einem schüchternen Lächeln zum Vater. <i>**Mittel: Das Kind läuft nicht zum Vater, wenn Besuch kommt.</i> <i>*Niedrig: Auch wenn das Kind gegenüber dem Besuch letztlich auftaut, läuft es zunächst beunruhigt oder weinend zum Vater.</i>	
50. Die erste Reaktion des Kindes auf Besuch im Haus ist, ihn zu ignorieren oder zu meiden (auch wenn das Kind schließlich doch mit ihm warm wird). <i>*Niedrig: Die erste Reaktion des Kindes auf Besuch ist, sich anzunähern und in Kontakt zu treten.</i>	
51. Das Kind turnt auf Besuchern herum, wenn es mit ihnen spielt. <i>**Mittel: Das Kind spielt nicht mit Besuchern.</i> <i>*Niedrig: Das Kind sucht beim Spielen keinen engen Kontakt zu den Besuchern.</i>	
52. Dem Kind fällt es schwer, mit kleinen Gegenständen umzugehen oder kleine Dinge zusammenzusetzen. <i>*Niedrig: Das Kind ist sehr geschickt mit kleinen Dingen (Stiften usw.).</i>	
53. Wenn das Kind vom Vater auf den Arm genommen wird, legt es seinen Arm um ihn oder seine Hand auf seine Schulter. <i>*Niedrig: Das Kind lässt sich auf den Arm nehmen, hilft dabei aber nicht unbedingt mit und hält sich auch nicht fest.</i>	
54. Das Kind scheint zu erwarten, dass sich der Vater in seine Tätigkeiten einmischt, auch wenn er ihm einfach nur helfen will. <i>*Niedrig: Das Kind akzeptiert die Hilfe des Vaters, sofern sie nicht tatsächlich einschränkend ist.</i>	
55. Das Kind ahmt zahlreiche Verhaltensweisen oder Umgangsweisen nach, die es bei dem Vater beobachtet.	

	<i>*Niedrig: Das Kind ahmt das Verhalten des Vaters nicht merklich nach.</i>	
56. Wenn eine Tätigkeit dem Kind schwierig zu sein scheint, zieht es sich zurück oder verliert das Interesse. <i>*Niedrig: Das Kind denkt, schwierige Aufgaben bewältigen zu können.</i>		
57. Das Kind ist furchtlos. <i>*Niedrig: Das Kind ist vorsichtig oder ängstlich.</i>		
58. Das Kind ignoriert Besucher weitgehend; es findet seine eigenen Aktivitäten interessanter. <i>*Niedrig: Das Kind interessiert sich durchaus für Besucher, auch wenn es zunächst etwas scheu ist.</i>		
59. Wenn das Kind mit einer Sache fertig ist oder das Spielzeug beiseite legt, dann findet es meist etwas anderes zu tun, ohne zunächst zum Vater zurückzukehren. <i>**Mittel: Der Vater ist so aktiv, dass das Kind keine Möglichkeit hat, selbstständig zu agieren.</i> <i>*Niedrig: Wenn das Kind mit einer Sache fertig ist, kehrt es zum Vater zurück (um zu spielen oder Zuneigung und Anregung zu bekommen).</i>		
60. Wenn der Vater versichert, dass alles in Ordnung ist, dann spielt das Kind mit Dingen, die es ursprünglich vorsichtig oder ängstlich gemacht hatten. <i>**Mittel: Das Kind ist niemals ängstlich oder vorsichtig.</i> <i>*Niedrig: Das Kind akzeptiert es nicht, was der Vater ihm zusichern will.</i>		
61. Das Kind ist im Spiel mit dem Vater ausgelassen, es stößt, kratzt oder beißt (ohne dem Vater notwendigerweise weh tun zu wollen). <i>**Mittel: Das Spiel ist nie ausgelassen.</i> <i>*Niedrig: Das Kind spielt ausgelassen, jedoch ohne dem Vater weh zu tun.</i>		
62. Wenn das Kind gute Laune hat, bleibt dies wahrscheinlich den ganzen Tag so. <i>*Niedrig: Die gute Laune kann schnell wechseln.</i>		
63. Noch bevor das Kind etwas selbst ausprobiert, versucht es Hilfe zu bekommen. <i>*Niedrig: Das Kind ist selbstsicher; es probiert Dinge selbst aus, bevor es um Hilfe bittet.</i>		
64. Das Kind turnt gerne auf dem Vater herum, wenn sie zusammen spielen. <i>*Niedrig: Das Kind will keinen engen Kontakt im Spiel.</i>		
65. Das Kind reagiert schnell verärgert, wenn der Vater es dazu bringen will, von einer zur nächsten Tätigkeit zu wechseln (auch wenn das Kind die neue Tätigkeit normalerweise mag). <i>*Niedrig: Das Kind geht bereitwillig zu anderen Tätigkeiten über, wenn der Vater dies vorschlägt.</i>		
66. Das Kind ist Erwachsenen, die zu Besuch kommen und freundlich zu ihm sind, schnell zugeneigt. <i>*Niedrig: Das Kind fasst nicht gleich Zuneigung zu unbekannten Erwachsenen.</i>		
67. Wenn Besucher kommen, will das Kind viel Aufmerksamkeit von ihnen. <i>*Niedrig: Das Kind sucht nicht sonderlich nach der Aufmerksamkeit von Besuchern.</i>		
68. Im Allgemeinen ist das Kind aktiver als der Vater. <i>*Niedrig: Im Allgemeinen ist das Kind weniger aktiv als der Vater.</i>		
69. Das Kind bittet den Vater selten um Hilfe. <i>**Mittel: Das Kind ist noch zu jung dazu.</i> <i>*Niedrig: Das Kind bittet den Vater oft um Hilfe.</i>		
70. Das Kind begrüßt den Vater freudig, wenn er den Raum betritt. (Zeigt ihm Spielzeug, gestikuliert oder ruft nach ihm.)		

<i>*Niedrig: Das Kind begrüßt den Vater nicht, es sei denn, der Vater hat es zuerst begrüßt.</i>	
71. Nachdem das Kind verängstigt oder verärgert war, hört es auf zu weinen oder beruhigt sich schnell, wenn der Vater es auf den Arm nimmt. <i>*Niedrig: Das Kind ist nicht so leicht zu beruhigen.</i>	
72. Wenn Besucher über etwas lachen oder loben, was das Kind getan hat, dann macht es das immer wieder. <i>*Niedrig: Besucher beeinflussen das Kind kaum auf diese Weise.</i>	
73. Das Kind hat einen Objektbegleiter (Schmusetier, Schmusedecke), den es herumträgt, mit ins Bett nimmt oder festhält, wenn es verstimmt ist. (Wenn das Kind jünger als zwei Jahre ist, sind Flasche oder Schnuller keine Objektbegleiter.) <i>*Niedrig: Das Kind hat keinen Objektbegleiter, oder es hat einen und benutzt ihn kaum.</i>	
74. Wenn der Vater nicht sofort tut, was das Kind will, dann benimmt es sich, als würde der Vater es überhaupt nicht machen (es quengelt, wird ärgerlich, geht zu anderen Tätigkeiten über usw.). <i>*Niedrig: Das Kind wartet eine angemessene Zeit ab, als wenn es davon ausgeht, dass der Vater seinem Wunsch bald nachkommt.</i>	
75. Das Kind ist ärgerlich oder weint, wenn der Vater aus dem Zimmer geht. (Das Kind kann ihm auch hinterherlaufen.) <i>*Niedrig: Das Kind bemerkt, wenn der Vater den Raum verlässt, folgt ihm möglicherweise nach, ist aber nicht aufgeregt.</i>	
76. Wenn das Kind die Wahl hat, spielt es lieber mit Spielzeugen als mit Erwachsenen. <i>*Niedrig: Das Kind spielt lieber mit Erwachsenen als mit Spielzeugen.</i>	
77. Wenn der Vater um etwas bittet, dann versteht das Kind gleich, was er will. (Egal, ob es dann gehorcht oder nicht.) <i>**Mittel: Das Kind ist zu jung, um zu verstehen, was der Vater will.</i> <i>*Niedrig: Das Kind ist stellenweise ratlos oder zu langsam, um zu verstehen, was der Vater will.</i>	
78. Das Kind lässt sich auch von anderen Personen als den Eltern/Großeltern gern halten oder umarmen. <i>*Niedrig: Das Kind ist nicht besonders interessiert an solchen Kontakten.</i>	
79. Das Kind ärgert sich leicht über den Vater. <i>*Niedrig: Das Kind ärgert sich kaum über den Vater, es sei denn, der Vater ist sehr aufdringlich oder das Kind ist sehr müde.</i>	
80. Das Kind benutzt den Gesichtsausdruck des Vaters als verlässliche Informationsquelle, wenn etwas gefährlich oder bedrohlich aussieht. <i>*Niedrig: Das Kind bewertet die Situation selbst, ohne zunächst den Ausdruck des Vaters zu prüfen.</i>	
81. Das Kind weint, um den Vater dazu zu bringen, etwas zu tun, was es will. <i>**Mittel: Das Kind weint nicht.</i> <i>*Niedrig: Das Kind weint hauptsächlich dann, wenn es müde, traurig, ängstlich usw. ist.</i>	
82. Im Spiel verbringt das Kind die meiste Zeit mit ein paar wenigen Spielzeugen oder Beschäftigungen. <i>*Niedrig: Das Kind untersucht eine Reihe unterschiedlicher Spielzeuge und spielt (kurz) mit ihnen.</i>	
83. Wenn das Kind Langeweile hat, geht es zum Vater, um nach einer Beschäftigung zu suchen.	

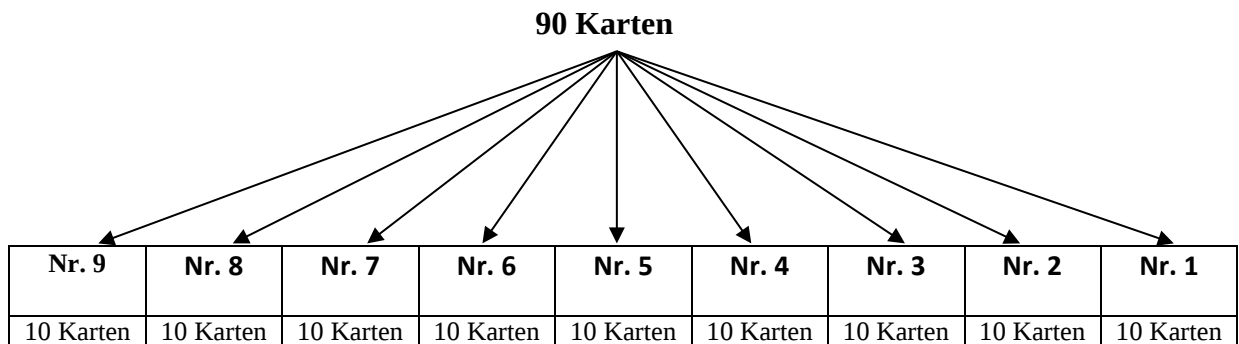
<i>*Niedrig: Das Kind wandert herum oder tut für eine Weile nichts, solange bis sich etwas ergibt.</i>	
84. Das Kind ist zumindest im Haus bemüht, sauber und ordentlich zu sein. <i>*Niedrig: Ständig bekleckert und beschmiert das Kind sich selbst und den Fußboden.</i>	
85. Das Kind fühlt sich zu neuen Beschäftigungen oder Spielzeugen stark hingezogen. <i>*Niedrig: Neue Dinge lenken das Kind von den vertrauten Spielzeugen oder Beschäftigungen kaum ab.</i>	
86. Das Kind versucht den Vater dazu zu bewegen, es nachzuahmen. Oder: Wenn der Vater das Kind nachahmt, merkt es dies schnell und freut sich darüber. <i>*Niedrig: Das Kind zeigt kein besonderes Interesse an derartigen Situationen.</i>	
87. Wenn der Vater lacht oder etwas lobt, was das Kind getan hat, dann macht das Kind es immer wieder. <i>*Niedrig: Das Kind ist auf diese Weise nicht sonderlich zu beeinflussen.</i>	
88. Wenn sich das Kind über irgendetwas geärgert hat, bleibt es da, wo es ist und weint. <i>*Niedrig: Das Kind geht zum Vater, wenn es weint; es wartet nicht darauf, dass der Vater zu ihm kommt.</i>	
89. Wenn das Kind mit etwas spielt, ist sein Gesichtsausdruck klar und leicht zu erfassen. <i>*Niedrig: Der Gesichtsausdruck des Kindes ist nicht besonders eindeutig oder kaum unterscheidbar.</i>	
90. Wenn der Vater sich sehr weit entfernt hat, folgt das Kind und spielt dort weiter, wo er hingegangen ist. (Es muss nicht hingetragen oder dorthin gerufen werden; es reagiert dann auch nicht verärgert oder hört auf zu spielen.) <i>** Mittel: Das Kind darf sich nicht sehr weit wegbewegen oder es ist nicht genügend Platz dafür da.</i> <i>*Niedrig: Das Kind bleibt dort wo es ist, auch wenn der Vater weggeht (egal, ob es dann weiterspielt oder aufhört).</i>	

Anhang G: AQS-Instruktionen (Ahnert, Eckstein-Madry, Supper, Bohlen & Suess, 2012).

AQS-Instruktionen

Einleitung

Die Beschreibungen auf den Karten kann man sich als eine Art Vokabular für kindliches Verhalten vorstellen. Die Aufgabe des Sortierers ist es, den Kartensatz in neun Stapel mit jeweils 10 Karten zu unterteilen. Die Karten, die das Kind sehr gut beschreiben, kommen in den Stapel Nr. 9. Die Karten, die am deutlichsten das Gegenteil vom Kind beschreiben, kommen in den Stapel Nr. 1. Kurz gesagt, man beginnt mit 90 Karten, und am Schluss liegen neun verschiedene Stapel mit jeweils 10 Karten vor.



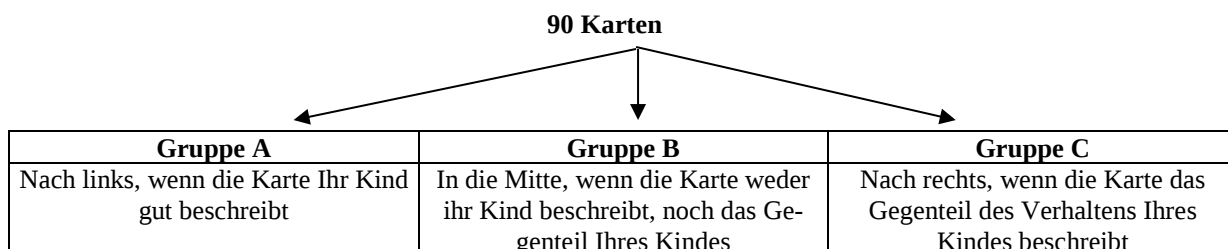
Achten Sie dabei auf das Folgende:

1. Mütter bzw. Erzieherinnen können bei der Sortierung helfen, weil sie mehr über das Kind wissen als sonst irgendjemand. Versuchen Sie deshalb für die eine oder andere Karte dann eine möglichst faire Antwort zu bekommen, wenn Sie selbst keine Beobachtungen dazu machen konnten oder sich unsicher sind. Items, die durch Befragung der Mutter oder Erzieherin eingeschätzt wurden, werden selten in die Extreme gelegt.
Insgesamt sollte sich eine ähnliche Verhaltensbeschreibung ergeben, als wenn ein sehr gut geschulter Beobachter lange Zeit mit dem Kind verbringt und danach die Kartensortierung vornimmt.
2. Ihre Beschreibungen sind nur dann genau, wenn Sie sich tatsächlich vorher mit dem Inhalt der Beschreibungen auf den einzelnen Karten vertraut machen. Gute Beobachter müssen von vornherein wissen, auf was sie achten sollen.

Durchführung

Der erste Schritt: Die beste Art, sich mit den Verhaltensweisen vertraut zu machen, besteht darin, den ganzen Satz Karten in drei Haufen zu sortieren. Lesen Sie jede Karte für sich durch und legen Sie die Karten entsprechend ihrem Beobachtungsprotokoll: Passende Beschreibungen legen Sie auf den linken Stapel; gegenteilige Beschreibungen legen Sie auf den rechten Stapel. Die Karten, die weder passen noch wirklich nicht passen, legen Sie bitte in die Mitte.

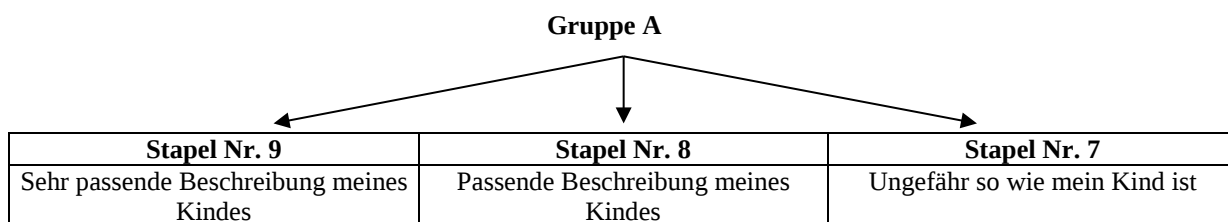
Einige Karten haben Zusatzbeschreibungen, die mit Sternchen gekennzeichnet sind. Zusatzbeschreibungen, die mit einem Stern gekennzeichnet sind, beschreiben das Gegenteil; Zusatzbeschreibungen mit zwei Sternchen definieren dagegen besondere Beobachtungssituationen, z.B. Kind ist zu jung zum Verstehen oder Beobachtungssituation trat nicht auf. Einige Items beinhalten keine zusätzlichen Beschreibungen: ist das Verhalten des Kindes nicht beobachtbar, so werden diese Items ebenfalls in die Mitte gelegt.



Im ersten Sortiergang kommt es noch nicht darauf an, wo genau Sie die Karten hinlegen. Es gibt im weiteren Verlauf der Sortierung noch einige Möglichkeiten, Fehlentscheidungen zu korrigieren.

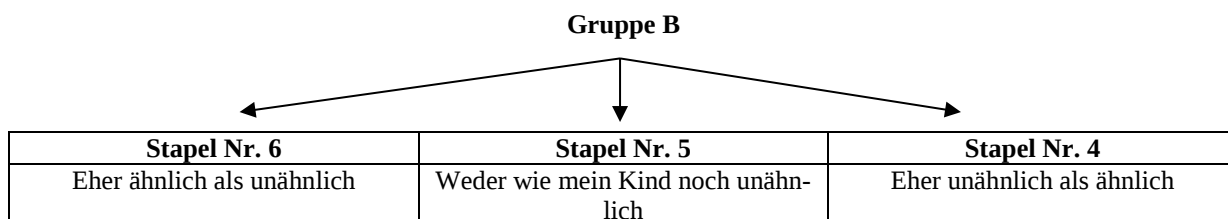
Der zweite Schritt: Teilen Sie die Karten der Gruppe A in drei Stapel, Nummer 9, Nummer 8 und Nummer 7.

Es kommt wiederum nicht genau darauf an, wie viele Karten in jedem Stapel sind, und Sie müssen sich Ihrer Entscheidung nicht vollkommen sicher sein. Es gibt noch eine Korrekturmöglichkeit in einem der nächsten Schritte. Teilen Sie jetzt einfach die Karten der Gruppe A folgendermaßen auf:

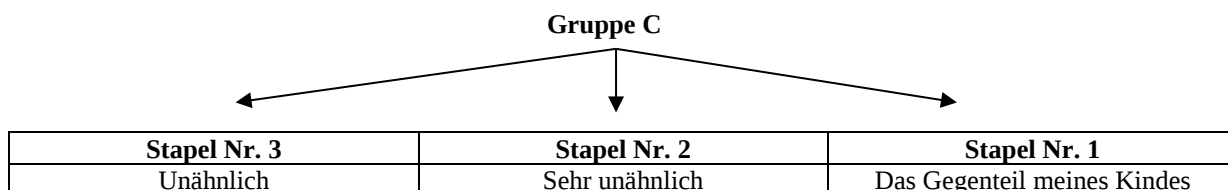


Der dritte Schritt: Teilen Sie nun die Karten der Gruppe B in drei Stapel auf, die Nummern 6, 5 und 4. Wie oben auch kommt es im Moment nicht darauf an, wie viele Karten in jedem Stapel sind, und Sie müssen sich Ihres Urteils nicht völlig sicher sein.

Anmerkung: Alle Karten, die aufgrund der Anmerkungen mit den ******-Sternchen sortiert werden, sollten in einem dieser drei mittleren Stapel landen. Je weiter die Karte von der Mitte weg liegt, desto stärker benutzen Sie die Verhaltensweise, die auf der Karte beschrieben wird.



Der vierte Schritt: Teilen Sie die Karten der Gruppe C in drei Stapel auf. Wie in den Schritten drei und vier oben kommt es im Moment nicht darauf an, wie viele Karten in jedem Stapel zu liegen kommen. Sie brauchen sich auch Ihres Urteils nicht vollständig sicher zu sein, denn es gibt noch Korrekturmöglichkeiten in den nächsten Schritten. Sortieren Sie die Karten der Gruppe C, wie es in der folgenden Abbildung gezeigt wird.



Der fünfte Schritt: Nun haben wir alle Karten in neun Stapel aufgeteilt. Die Karten, die dem Kind am ähnlichsten sind, finden sich im Stapel Nr. 9 auf der linken Seite. Die Karten, die am unähnlichsten sind, finden sich im Stapel Nr. 1, ganz rechts. Der letzte Schritt in der Prozedur ist nun, die einzelnen Stapel so zu verändern, dass genau zehn Karten auf jedem Stapel liegen. Nehmen Sie zunächst die Karten im Stapel Nr. 9, die also dem Kind am ähnlichsten sind. Behalten Sie die 10 Karten, die das Kind am besten beschreiben und bewegen Sie die übrig gebliebenen Karten auf den Stapel Nr. 8. Wenn Sie weniger als 10 Karten im Stapel Nr. 9 haben, dann mischen Sie die Stapel 9 und 8 zusammen, nehmen Sie die 10 Karten, die Sie brauchen, um den Stapel Nr. 9 zu vervollständigen, und lassen Sie alles, was übrig bleibt, als Stapel Nr. 8 liegen.

Jetzt führen Sie dieselbe Prozedur mit den Karten im Stapel Nr. 8 durch. Behalten Sie die 10 Karten, die das Kind am besten beschreiben, von den Karten in diesem Stapel und bewegen Sie den Rest auf den Stapel Nr. 7. Genau wie oben, sollten Sie weniger als 10 Karten im Stapel Nr. 8 haben, dann holen Sie sich die Karten vom Stapel Nr. 7, mischen Sie sie und wählen die 10 Karten aus, die das Kind am besten beschreiben, und lassen Sie diese als Stapel Nr. 8 liegen. Legen Sie den Rest der Karten auf den Stapel Nr. 7. Nun führen Sie dieselbe Prozedur nacheinander mit den anderen Stapeln durch. Arbeiten Sie zunächst mit dem Stapel Nr. 7 weiter und legen Sie das, was übrig bleibt, in den Stapel Nr. 6. Nun führen Sie dasselbe mit dem Stapel Nr. 6 durch, und die übriggebliebenen Karten werden auf Stapel Nr. 5 gelegt.

Nun hören Sie bitte mit der Serie auf und beginnen dieselbe Prozedur mit dem Stapel Nr. 1, also den Karten, die den Verhaltensweisen des Kindes am unähnlichsten sind. Schauen Sie also nun die Karten im Stapel Nr. 1 genau an, behalten Sie 10, die am deutlichsten sich vom Verhalten des Kindes unterscheiden und legen Sie den Rest auf Stapel Nr. 2. Sollten Sie weniger als 10 Karten im Stapel Nr. 1 haben, dann nehmen Sie die Karten vom Stapel Nr. 2 und wählen die 10 Karten aus, die am deutlichsten sich von dem Verhalten des Kindes unterscheiden. Legen Sie alle übrig gebliebenen Karten in den Stapel Nr. 2. Nun schauen Sie die Karten im Stapel Nr. 2 genau an. Behalten Sie die 10, die sich am wenigsten zur Beschreibung des Kindes eignen und legen Sie den Rest der Karten im Stapel Nr. 3 ab. Benutzen Sie dieselbe Prozedur, um die 10 Karten für den Stapel Nr. 3 zu finden. Legen Sie alle übrig gebliebenen Karten auf den Stapel Nr. 4. Jetzt wählen Sie die 10 passenden Karten für den Stapel Nr. 4 aus und legen den Rest in die Mitte, in der nun auch genau 10 Karten liegen müssten. Nun ist das Sortieren beendet.

Zählen Sie die Karten in jedem Stapel und stellen Sie sicher, dass wir in jedem Kartenstapel 10 Karten haben. Wenn Sie zu viele in einem Stapel haben und zu wenig in dem Stapel daneben, dann könnten Sie gerade versuchen, die eine Karte zu finden, die in den Stapel mit den zu wenigen passt.

Der letzte Schritt ist es nun, die Nummern der Karten auf einem Stapel in das Auswertungsprotokoll einzutragen. Achten Sie darauf, dass Sie alle Kartennummern, die auf dem Stapel Nr. 9 gelegen haben auch in der Zeile eintragen, die vorne mit 9 gekennzeichnet ist. Aus unserer Erfahrung wissen wir, dass hierbei häufig Verwechslungen vorkommen!

Anhang H: Auszug aus Ahnert, Eckstein-Madry, Kappler, Supper, Harwardt, Gappa, Müller-Bauer und Pieper (im Druck).

Multiple attachments towards maternal and non-maternal care providers throughout the preschool years: features and functions

Lieselotte Ahnert, Tina Eckstein-Madry, Gregor Kappler, Barbara Supper & Elena Harwardt
University of Vienna/Austria

Maïke Gappa
University of Cologne/Germany

Sophie Müller-Bauer & Janine Pieper
Applied University of Magdeburg-Stendal/Germany

- 35 Items eingeschlossen
- Explorative Analyse: oblimine Faktorenanalyse (PFA) (Stand: 23.02.2012)
- Konfirmatorische Analyse: RMSEA = .046 (CFI = .916; TLI = .906) (Stand: 23.02.2012)

1. Secure base activation [Bedarf nach Sicherheit] $\alpha = .84$

Item	Beschreibung	Ladung: EFA	Ladung: Ipsative CFA
14	When child finds something new to play with, he carries it to mother or shows it to her from across the room. Low: Plays with the new object quietly or goes where he won't be interrupted. Wenn es etwas Neues zum Spielen findet, bringt das Kind es zur Mutter oder zeigt es ihr von Weitem. <i>*Niedrig: Das Kind spielt mit dem neuen Gegenstand stillschweigend oder geht dahin, wo es nicht gestört wird.</i>	.29	.57
21	Child keeps track of mother's location when he plays around the house. Calls to her now and then notices her go from room to room. Notices if she changes activities Middle if child isn't allowed or doesn't have room, to play away from mom. Low: Doesn't keep track. Das Kind achtet beim Spiel darauf, wo die Mutter ist. Es ruft sie von Zeit zu Zeit und merkt, wenn sie in ein anderes Zimmer geht oder andere Tätigkeiten beginnt. <i>**Mittel: Wenn sich das Kind nicht von der Mutter entfernen darf oder keinen Platz hat, weiter weg von ihr zu spielen.</i> <i>*Niedrig: Das Kind achtet überhaupt nicht darauf, wo die Mutter ist.</i>	.85	.85
25 (-)	Child is easy for mother to lose track of when he is playing out of her sight. Middle if never plays out of sight. Low: Talks and calls when out of sight. Easy to find; easy to keep track of what child is doing. Für die Mutter ist das Kind leicht aus den Augen zu verlieren, wenn es außerhalb ihrer Sichtweite spielt. <i>**Mittel: Das Kind spielt niemals außer Sichtweite.</i> <i>*Niedrig: Das Kind redet oder ruft, wenn es außer Sichtweite ist. Es ist leicht, das Kind im Auge zu behalten.</i>	-.46	-.63

35 (-)	Child is independent with mother. Prefers to play on his own; leaves mother easily when he wants to play. Middle allowed or not enough room to play. Low: Prefers playing with or near mother. Das Kind ist auf sich bezogen (ist unabhängig von der Mutter). Es spielt lieber allein und löst sich leicht von der Mutter, wenn es spielen möchte. <i>**Mittel: Wenn das Kind allein spielen soll oder wenig Platz zum Spielen hat.</i> <i>*Niedrig: Das Kind zieht es vor, mit der Mutter oder in ihrer Nähe zu spielen.</i>	-.33	-.46
36	Child clearly shows a pattern of using mother as a base from which to explore. Moves out to play; Returns or plays near her; moves out to play again, etc. Low: Always away unless retrieved, or always stays near. Das Kind benutzt seine Mutter als Basis zum Erkunden der Umgebung: Es entfernt sich, um zu spielen, kommt in ihre Nähe zurück, bewegt sich wieder weg, um zu spielen usw. <i>*Niedrig: Das Kind ist dauernd unterwegs (es sei denn, es wird zurückgeholt) oder es ist immer in der Nähe.</i>	.52	.42
43	Child stays closer to mother or returns to her more often than the simple task of keeping track of her requires. Low: Doesn't keep close track of mother's location or behavior. Das Kind bleibt näher bei der Mutter oder kehrt öfter zu ihr zurück, als dies überhaupt erforderlich ist, um den Kontakt aufrechtzuerhalten. <i>*Niedrig: Das Kind verfolgt nicht, was die Mutter tut oder wo sie ist.</i>	.68	.84
90	If mother moves very far, child follows along and continues his play in the area she has moved to. (Doesn't have to be called or carried along; doesn't stop play or get upset.) Middle if child isn't allowed or doesn't have room to move very far away. Low: Child may or may not continue play but does not adjust location when mom moves. Wenn die Mutter sich sehr weit entfernt hat, folgt das Kind und spielt dort weiter, wo sie hingegangen ist. (Es muss nicht hingetragen oder dorthin gerufen werden; es reagiert dann auch nicht verärgert oder hört auf zu spielen.) <i>** Mittel: Das Kind darf sich nicht sehr weit wegbewegen oder es ist nicht genügend Platz dafür da.</i> <i>*Niedrig: Das Kind bleibt dort wo es ist, auch wenn die Mutter weggeht (egal, ob es dann weiterspielt oder aufhört).</i>	.64	.69

2. Enjoyment of physical contact [Freude am Körperkontakt] $\alpha = .84$

Item	Beschreibung	Ladung: EFA	Ladung: Ipsative CFA
11	Child often hugs or cuddles against mother, without her asking or inviting him to do so. Low: Child doesn't hug or cuddle much, unless mother hugs him first or asks him to give her a hug. Das Kind umarmt die Mutter oft oder kuschelt mit ihr, ohne dass es dazu aufgefordert wurde. <i>*Niedrig: Das Kind schmust oder kuschelt kaum, außer wenn es umarmt wird oder um eine Umarmung gebeten wird.</i>	.89	.80

28	Child enjoys relaxing in mother's lap. Middle: If child never sits still. Low: Prefers to relax on the floor or on furniture. Das Kind ruht sich gerne auf dem Schoß der Mutter aus. <i>**Mittel: Das Kind sitzt niemals still.</i> <i>*Niedrig: Das Kind ruht sich lieber auf dem Boden oder im Sessel, Sofa, Stuhl oder ähnlichem aus.</i>	.71	.80
44	Child asks for and enjoys having mother hold, hug, and cuddle him. Low: Not especially eager for this. Tolerates it but doesn't seek it; or wiggles to be put down. Das Kind verlangt und genießt es auch, von der Mutter gehalten sowie umarmt zu werden und mit ihr zu schmusen. <i>**Mittel: Das Kind hat während der Beobachtung keinen Körperkontakt zur Mutter.</i> <i>*Niedrig: Das Kind ist am Körperkontakt nicht besonders interessiert; toleriert ihn, aber sucht nicht danach; oder das Kind windet sich, um abgesetzt zu werden.</i>	.88	.84
53	Child puts his arms around mother or puts his hand on her shoulder when she picks him up. Low: Accepts being picked up but doesn't especially help or hold on. Wenn das Kind von der Mutter auf den Arm genommen wird, legt es seinen Arm um sie oder seine Hand auf ihre Schulter. <i>*Niedrig: Das Kind lässt sich auf den Arm nehmen, hilft dabei aber nicht unbedingt mit und hält sich auch nicht fest.</i>	.42	.62
64	Child enjoys climbing all over mother when they play. Low: Doesn't especially want a lot of close contact when they play. Das Kind turnt gerne auf der Mutter herum, wenn sie zusammen spielen. <i>*Niedrig: Das Kind will keinen engen Kontakt im Spiel.</i>	.57	.67

3. Social receptiveness towards others [Interesse an Fremdkontakten] $\alpha = .79$

Item	Beschreibung	Ladung: EFA	Ladung: Ipsative CFA
15	Child is willing to talk to new people, show them toys, or show them what he can do, if mother asks him to. Low: Mother's suggestion does not increase willingness to engage new people. Wenn die Mutter es darum bittet, spricht das Kind mit unbekannten Erwachsenen, zeigt ihnen Spielzeug oder etwas, was es schon kann. <i>*Niedrig: Auch wenn die Mutter das Kind bittet, ist es kaum bereit, sich auf unbekannte Erwachsene einzulassen.</i>	.49	.43
50 (-)	Child's initial reaction when people visit the home is to ignore or avoid them, even if he eventually warms up to them. Low: Initial reactions to approach and interact. Die erste Reaktion des Kindes auf Besuch ist, ihn zu ignorieren oder zu meiden (auch wenn das Kind schließlich doch mit ihm warm wird). <i>*Niedrig: Die erste Reaktion des Kindes auf Besuch ist, sich anzunähern und in Kontakt zu treten.</i>	-.66	-.67
51	Child enjoys climbing all over visitors when he plays with them. Middle if he won't play with visitors. Low: Doesn't seek close contact with visitors when he plays with them. Das Kind turnt auf Besuchern herum, wenn es mit ihnen spielt. <i>**Mittel: Das Kind spielt nicht mit Besuchern.</i> <i>*Niedrig: Kind sucht beim Spielen keinen engen Kontakt zu Besuchern</i>	.35	.42

58 (-)	Child largely ignores adults who visit the home Finds his own activities more interesting. Low: Finds visitors quite interesting, even if he is a bit shy at first. Das Kind ignoriert Besucher weitgehend; es findet seine eigenen Aktivitäten interessanter. <i>*Niedrig: Das Kind interessiert sich durchaus für Besucher, auch wenn es zunächst etwas scheu ist.</i>	-.74	-.68
66	Child easily grows fond of adults who visit his home and are friendly to him. Low: Doesn't grow fond of new people very easily. Das Kind ist Erwachsenen, die zu Besuch kommen und freundlich zu ihm sind, schnell zugeneigt. <i>*Niedrig: Das Kind fasst nicht gleich Zuneigung zu unbekannten Erwachsenen.</i>	.80	.81
67	When the family has visitors, child wants them to pay a lot of attention to him. Low: Does not particularly seek attention from visitors. Wenn Besucher kommen, will das Kind viel Aufmerksamkeit von ihnen. <i>*Niedrig: Das Kind sucht nicht sonderlich nach der Aufmerksamkeit von Besuchern.</i>	.70	.71

4. Emotional demand [Bedarf nach Emotionsregulation] $\alpha = .82$

Item	Beschreibung	Ladung: EFA	Ladung: Ipsative CFA
2	When child returns to mother after playing, he is sometimes fussy for no clear reason. Low: Child is happy or affectionate when he returns to mother between or after play times. Wenn das Kind nach dem Spiel zur Mutter kommt, ist es manchmal ohne ersichtlichen Grund quengelig. <i>*Niedrig: Das Kind ist fröhlich und herzlich, wenn es nach oder auch während dem Spiel zur Mutter kommt.</i>	-.30	-.39
6	When child is near mother and sees something he wants to play with, he fusses or tries to drag mother over to it. Low: Goes to what he wants without fussing or dragging mother along. Wenn das Kind in der Nähe der Mutter ist und etwas sieht, mit dem es spielen möchte, fängt es an zu quengeln oder versucht, die Mutter dorthin zu zerren. <i>*Niedrig: Das Kind versucht selbst zu bekommen, was es will, ohne zu quengeln oder die Mutter dorthin zu zerren.</i>	-.57	-.67
38	Child is demanding and impatient with mother. Fussess and persists unless she does what he wants right away. Low: Child waits a reasonable time if mother doesn't respond immediately. Das Kind ist gegenüber der Mutter fordernd und ungeduldig. Es quengelt und drängt so lange, bis die Mutter tut, was es möchte. <i>*Niedrig: Das Kind wartet eine angemessene Zeit, sollte die Mutter nicht gleich reagieren.</i>	-.86	-.91
74	When mother doesn't do what child wants right away, child behaves as if mom were not going to do it at all. (Fusses, gets angry, walks off to other activities, etc.) Low: Waits a reasonable time, as if he expects mother will shortly do what he asked.	-.83	-.86

	Wenn die Mutter nicht sofort tut, was das Kind will, dann benimmt es sich, als würde die Mutter es überhaupt nicht machen (es quengelt, wird ärgerlich, geht zu anderen Tätigkeiten über usw.). <i>*Niedrig: Das Kind wartet eine angemessene Zeit ab, als wenn es davon ausgeht, dass die Mutter seinem Wunsch bald nachkommt.</i>		
81	Child cries as a way of getting mother to what he wants. Low: Mainly cries because of genuine discomfort (tired, sad, afraid, etc.). Das Kind weint, um die Mutter dazu zu bringen, etwas zu tun, was es will. <i>**Mittel: Das Kind weint nicht.</i> <i>*Niedrig: Das Kind weint hauptsächlich dann, wenn es müde, traurig, ängstlich usw. ist.</i>	-.69	-.72

5. Shared actions [Übereinstimmung im Handeln] $\alpha = .83$

Item	Beschreibung	Ladung: EFA	Ladung: Ipsative CFA
1	Child readily shares with mother or lets her hold things if she asks to. Low: Refuses. Das Kind beschäftigt sich mit der Mutter bereitwillig oder überlässt ihr die Gegenstände, wenn sie darum bittet. <i>*Niedrig: Das Kind weigert sich.</i>	.67	.62
18	Child follows mother's suggestions readily, even when they are clearly suggestions rather than orders. Low: Ignores or refuses unless ordered. Das Kind folgt den Hinweisen der Mutter bereitwillig, auch wenn es eindeutig Vorschläge und keine Anweisungen sind. <i>*Niedrig: Das Kind lehnt die Vorschläge ab oder ignoriert sie (kann dabei jedoch Anweisungen folgen).</i>	.66	.73
19	When mother tells child to bring or give her something, he obeys. (Do not count refusals that are playful or part of a game unless they are clearly disobedient) Low: Mother has to take the object or raise her voice to get it away from him. Wenn die Mutter dem Kind sagt, es solle ihr etwas bringen oder geben, dann gehorcht es. (Weigerungen, die spielerisch gemeint sind, werden nicht gewertet, außer das Kind ist deutlich ungehorsam.) <i>*Niedrig: Die Mutter muss sich den Gegenstand selbst nehmen oder ihn mit erhobener Stimme einfordern.</i>	.78	.81
32	When mother says "No" or punishes him, child stops misbehaving (at least at that time). Doesn't have to be told twice. Low: Child persists in misbehavior. Wenn die Mutter „Nein“ sagt oder das Kind bestraft, dann beendet das Kind das unerwünschte Verhalten (zumindest dieses Mal). Es muss nicht zweimal ermahnt werden. <i>*Niedrig: Das Kind lässt sich von seinem Verhalten nicht abbringen.</i>	.45	.63
41	When mother says to follow her, child does so. (Do not count refusals or delays that are playful or part of a game unless they clearly become disobedient.) Low: Child ignores or refuses. Wenn die Mutter das Kind auffordert zu gehorchen, folgt es. (Wenn sich das Kind spielerisch weigert, wird dies nicht gewertet, außer das	.62	.65

	Kind wird deutlich ungehorsam.) <i>*Niedrig: Das Kind ignoriert die Aufforderungen oder verweigert sie.</i>		
--	--	--	--

6. Demands for attention [Bedarf nach Aufmerksamkeit] $\alpha = .83$

Item	Beschreibung	Ladung: EFA	Ladung: Ipsative CFA
23	When mother sits with other family members, or is affectionate with them, child tries to get mom's affection for himself. Low: Lets her be affectionate with others. May join in but not in a jealous way. Wenn die Mutter mit anderen Kindern herzlich ist oder nur mit ihnen zusammen sitzt, versucht das Kind die Zuneigung der Mutter für sich zu bekommen. <i>*Niedrig: Das Kind lässt die Mutter mit Anderen herzlich sein; es greift vielleicht ein, aber nicht auf eine eifersüchtige Art.</i>	.79	.80
31	Child wants to be the center of mother's attention. If mom is busy or talking to someone, he interrupts. Low: Doesn't notice or doesn't mind not being the center of mother's attention. Das Kind will im Zentrum der Aufmerksamkeit der Mutter stehen. Wenn die Mutter beschäftigt ist oder mit jemand anderem redet, unterbricht oder stört es. <i>*Niedrig: Das Kind bemerkt es nicht (oder stört sich nicht daran), wenn es nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit der Mutter steht.</i>	.89	.92

7. Shared exploration [Bedarf nach Explorationsunterstützung] $\alpha = .77$

Item	Beschreibung	Ladung: EFA	Ladung: Ipsative CFA
35 (-)	Child is independent with mother. Prefers to play on his own; leaves mother easily when he wants to play. Middle allowed or not enough room to play. Low: Prefers playing with or near mother. Das Kind ist auf sich bezogen (ist unabhängig von der Mutter). Es spielt lieber allein und löst sich leicht von der Mutter, wenn es spielen möchte. <i>**Mittel: Wenn das Kind allein spielen soll oder wenig Platz zum Spielen hat.</i> <i>*Niedrig: Das Kind zieht es vor, mit der Mutter oder in ihrer Nähe zu spielen.</i>	-.45	-.38
59 (-)	When child finishes with an activity or toy, he generally finds something else to do without returning to mother between activities. Low: When finished with an activity or toy, he returns to mother for play, affection or help finding more to do. Wenn das Kind mit einer Sache fertig ist oder das Spielzeug beiseite legt, dann findet es meist etwas anderes zu tun, ohne zunächst zur Mutter zurückzukehren. <i>**Mittel: Die Mutter ist so aktiv, dass das Kind keine Möglichkeit hat, selbstständig zu agieren.</i> <i>*Niedrig: Wenn das Kind mit einer Sache fertig ist, kehrt es zur Mutter zurück (um zu spielen oder Zuneigung und Anregung zu bekommen).</i>	-.62	-.81

83	When child is bored, he goes to mother looking for something to do. Low: Wanders around or just does nothing for a while, until something comes up. Wenn das Kind Langeweile hat, geht es zur Mutter, um nach einer Beschäftigung zu suchen. <i>*Niedrig: Das Kind wandert herum oder tut für eine Weile nichts, solange bis sich etwas ergibt.</i>	.60	.72
----	---	-----	-----

8. Turn-taking in communication [Freude an Kommunikation] $\alpha = .62$

Item	Beschreibung	Ladung: EFA	Ladung: Ipsative CFA
55	Child copies a number of behaviors or way of doing things from watching mother's behavior. Low: Doesn't noticeably copy mother's behavior. Das Kind ahmt zahlreiche Verhaltensweisen oder Umgangsweisen nach, die es bei der Mutter beobachtet. <i>*Niedrig: Das Kind ahmt das Verhalten der Mutter nicht merklich nach.</i>	.62	.66
86	Child tries to get mother to imitate him, or quickly notices and enjoys it when mom imitates him on her own. Low: Doesn't show any particular interest in this such engagement. Das Kind versucht die Mutter dazu zu bewegen, es nachzuahmen. Oder: Wenn die Mutter das Kind nachahmt, merkt es dies schnell und freut sich darüber. <i>*Niedrig: Das Kind zeigt kein besonderes Interesse an derartigen Situationen.</i>	.59	.63
87	If mother laughs at or approves of something the child has done, he repeats again and again. Low: Child is not particularly influenced this way. Wenn die Mutter lacht oder etwas lobt, was das Kind getan hat, dann macht das Kind es immer wieder. <i>*Niedrig: Das Kind ist auf diese Weise nicht sonderlich zu beeinflussen.</i>	.58	.59

Bindungs-Explorationsbalance ($\alpha = .87$): Bedarf nach Sicherheit, Bedarf nach Explorationsunterstützung, Freude am Körperkontakt

Charakteristische Merkmale einer optimalen Bindungsbeziehung

DEFINITION + BESCHREIBUNG

1. Bedarf nach Sicherheit

Definition: Die Stabilität der Gefühlswelt des Kindes wird durch seine (emotionale) Sicherheit angezeigt. Das Kind gewinnt sie aus der Bindungsbeziehung. Es ist deshalb auch darauf bedacht, die Beziehung bedarfsgerecht aufrechtzuerhalten und sich die Verfügbarkeit der Bindungsperson (auch über Distanzen hinweg) zu sichern.

Beschreibung: Das Kind spielt gern neben oder auch mit der Bindungsperson; auf jeden Fall aber kommt es immer wieder gern zu ihr zurück, um ihr etwas zu zeigen, mitzuteilen oder vorzuführen. Das Kind behält die Bindungsperson aus diesem Grund auch im Auge und interessiert sich dafür, wo sie ist und was sie tut.

2. Freude am Körperkontakt

Definition: In einer Bindungsbeziehung spielen körperliche Nähe und Körperkontakte eine große Rolle. Sie dienen dazu, die Beziehung emotional positiv auszugestalten und zu untermauern.

Beschreibung: Das Kind liebt die körperliche Nähe zur Bindungsperson; beim Spielen klettert es auch gern mal auf ihr herum. Es fasst die Bindungsperson jedoch generell gern an, umarmt oder knuddelt sie oder sitzt gern auf ihrem Schoß. Wenn das Kind auf dem Arm genommen wird, unterstützt es dies und wehrt sich nicht dagegen.

3. Bedarf nach Explorationsunterstützung

Definition: Die kindliche Erkundungsbereitschaft ist eng mit der Bindungsbeziehung verbunden; sie hat sich in zuwendenden und anregenden Beziehungen entwickelt und wird im Verlauf neuer kindlicher Entdeckungen auch an diese zurückgebunden.

Beschreibung: Das Kind lässt sich gern in seinen Tätigkeiten unterstützen. Wenn es mit etwas fertig ist oder es sich langweilt, geht es zur Bindungsperson und holt sich eine neue Anregung.

4. Interesse an Fremdkontakten

Definition: Im Umfeld vertrauter Beziehungen ist das Kind auch interessiert und neugierig auf neue Sozialkontakte. Im Beisein der Bindungsperson erprobt es Kommunikationstechniken mit Fremden und kann u.U. dabei auch seine Distanz gänzlich verlieren.

Beschreibung: Das Kind freut sich über Besucher und fasst schnell Zutrauen zu ihnen. Wenn die Bindungsperson darum bittet, spricht das Kind mit ihnen, zeigt sein Spielzeug oder was es schon gelernt hat. Es spielt mit den Besuchern auch und klettert u.U. auch auf ihnen herum.

5. Freude an Kommunikation

Definition: Die Kommunikation ist nicht nur offen und herzlich, sondern hochgradig individuell ausgebildet und damit typisch für die jeweilige Bindungsbeziehung. Was dem anderen ge-

fällt, wie man mit ihm am besten kommuniziert und die Kommunikation aufrechterhält, ist bekannt und bereits vielfach erprobt. Spezifische Grundmuster der Kommunikation werden ständig variiert und erweitert.

Beschreibung: Das Kind ahmt nicht nur die Bindungsperson selbst gern nach, sondern versucht sie auch dazu zu bringen, dass es selbst nachgeahmt wird. Wenn sich die Bindungsperson über die Aktivitäten des Kindes freut, dann wiederholt das Kind dies immer wieder.

6. Übereinstimmung im Handeln

Definition: Das Kind kann seine Handlungen nicht nur selbstbestimmt und zielführend einsetzen, sondern sie auch auf den Wunsch/Vorschlag/Anweisung der Bindungsperson ausrichten. In einer Bindungsbeziehung scheint damit ein hoher Konsens über die Durchführung gemeinsamer Aktivitäten zu bestehen.

Beschreibung: Die Bindungsperson muss ihre Anweisungen, Vorschläge und Bitten kaum mehrmals vorbringen. Das Kind lässt sich von ihr leicht anleiten.

7. Bedarf nach Emotionsregulation

Definition (-): Unter dem Einfluss der Bindungsperson kann das Kind seine Emotionen besser in den Griff zu bekommen; sie gezielt anzeigen, unterdrücken oder anpassen. Im Beisein und unter Aufsicht der Bindungsperson werden positive wie negative Emotionen angemessen geäußert und/oder reguliert.

Beschreibung: Das Kind ist im Beisein der Bindungsperson unausgeglichen. Wenn es unbedingt etwas haben möchte, setzt es negative Emotionen ein, ist fordernd und ungeduldig und nervt solange, bis es bekommt, was es möchte.

8. Bedarf nach Aufmerksamkeit

Definition: Das Kind fordert im Rahmen einer Bindungsbeziehung auch die Zuwendung der Bindungsperson für sich ein. Der Aufmerksamkeitsbedarf ist der Situation angemessen und den aktuellen Möglichkeiten der Bindungsperson untergeordnet.

Beschreibung (-): Das Kind will die Aufmerksamkeit der Bindungsperson für sich allein. Beschäftigt sie sich mit anderen, wird das Kind schnell eifersüchtig, unterbricht und geht dazwischen.

Anhang I: Manual zur Kodierung der „Emotional Availability Scales“ auf Basis der Bilderbuchsituation (Biringen, Robinson & Emde, 2000, ins Deutsche übersetzt).

KODIERUNG EMOTIONAL AVAILABILITY SCALES

Folgende Skalen umfassen die Emotional Availability Scale:

- Parental sensitivity
- Parental structuring
- Parental nonintrusiveness
- Parental nonhostility
- Child responsiveness to parent
- Child involvement with parent

PARENTAL SENSITIVITY

Rating:

Bezeichnung	Rating
Highly sensitive	9
	8
Generally sensitive	7
	6
Inconsistently sensitive	5
	4
Somewhat sensitive	3
	2
Highly insensitive	1

Erläuterung

9. HIGHLY SENSITIVE: *Die emotionale Kommunikation zwischen Kind und Elternteil ist die meiste Zeit positiv, angemessen und kreativ. Der Elternteil hat aufrichtiges, authentisches und kongruentes Interesse an der Interaktion sowie Vergnügen und Spaß mit dem Kind. Dies zeigt sich durch lächeln, kichern, Augen- und Körperkontakt. Der Gesichtsausdruck des Elternteils ist freundlich und er/ sie zeigt keine plötzlichen Schwankungen in ihrem emotionalen Ausdruck. Sowohl Kind,*

als auch Elternteil zeigen Vergnügen und Freude. Der Elternteil nimmt jedes kleinste Signal des Kindes wahr und reagiert darauf. Das elterliche Erziehverhalten passt sich flexibel der jeweiligen Situation an. Die Spielinteraktion ist sowohl auf Seiten des Kindes, aber auch der Mutter kreativ und freudig. Konfliktsituationen unterbrechen das Spiel nicht lange und führen nicht zum Abbruch der Interaktion.

7. GENERALLY SENSITIVE: *Das Elternverhalten ist ähnlich wie in 9 (highly sensitive) beschrieben. Der Unterschied liegt lediglich an der Qualität der Mutter – Kind – Interaktion. Das Elternverhalten auf dieser Stufe wird als „gut genug“ beschrieben. Typischerweise wird aufgrund folgender Punkte auf 7 geratet:*

- Der Elternteil agiert nicht in einer kreativen Art und Weise, obwohl er oder sie emotional mit dem Kind verbunden ist und die Interaktion harmonisch und angenehm ist.
- Der Elternteil ist zeitweise mit seinen eigenen Gedanken beschäftigt.

5. INCONSISTENTLY SENSITIVE: *Der Elternteil ist in mancher Hinsicht einfühlsam, aber der Beobachter schätzt dies nicht so ein. Die elterliche Unsicherheit im Verhalten drückt sich durch Wechselhaftigkeit aus. Auf der einen Seite interagiert der Elternteil mit dem Kind in einer freudvollen Art und Weise, auf der andere Seite ist die Bezugsperson dann wieder mit seinen / ihren eigenen Gedanken beschäftigt. Dies drückt sich auch teilweise durch unklares, fragwürdiges, negatives Verhalten aus. Charakteristisch ist, dass diese Eltern für die Zeit der Videoaufnahme „alles perfekt“ machen wollen. Diese Variabilität im Verhalten kann am leichtesten an verschiedenen Tagen oder zu verschiedenen Zeiten beobachtet werden, da es den Eltern nicht lange möglich ist dieses freudvolle Verhalten aufrecht zu erhalten.*

3. SOMEWHAT INSENSITIVE: *Insensitivität äußert sich grundsätzlich wie folgt:*

- *eine harsche, aktive, dominierende, überhebliche Art, die mit abstoßender Gesichtsmimik und Ärger sowie einem harschen, herablassenden Tonfall einher geht, sowie*
- *eine passive, niedergeschlagene, stille, inaktive Art, die mit einer depressiven, desinteressierenden Gesichtsmimik und einem langsamen, lethargischem Tonfall einhergeht.*

Oft wird auch eine Kombination beider Arten beobachtet.

Weiters sind diese Elternteile nicht in der Lage die kindliche Kommunikation zu verstehen und es mangelt ihnen an sensibler Interaktion.

Der Beobachter sollte Gemütsschwankungen besonders beachten. Die gesamte Körpersprache (Mimik / Gestik) ist uneindeutig, was auf mangelnd regulierte Affekte zurückzuführen ist. Wenn solche Schwankungen bemerkt und diese Unsicherheiten das Kind bzw. den Beobachter verunsichern, so sollte auf „5“ geratet werden. Trotz diesen Unsicherheiten können diese Elternteile durchaus kompetent sein, z.B. ein langweiliger affektiver Ausdruck kann durch die Teilnahme an einer Spielinteraktion kompensiert werden. Obwohl solchen Interaktionen der Spaß und die Qualität fehlt, wissen diese Elternteile, was für die Kindererziehung wichtig ist.

1. HIGHLY INSENSITIVE. *Diese Elternteile zeigen eine gewisse Härte in der Interaktion mit ihrem Kind. Das Rating wird außer in Risikostichproben kaum verwendet und ist gekennzeichnet durch extreme Insensitivität, sowohl in der Wahrnehmung der kindlichen Kommunikation, als auch in der Kindeserziehung. „1“ ist die extremere Version von „3“.*

PARENTAL STRUCTURING

Rating:

Bezeichnung	Rating
Optimal structuring	5
	4
Inconsistent structuring	3
	2
Non – optimal structuring	1

Erläuterung:

5 OPTIMAL STRUCTURING: *Der Elternteil zeigt einen bestimmten Grad an Strukturierung, d. h. die Angebote des Elternteils sind durch eine positiv, strukturierte Interaktion gekennzeichnet. Der Elternteil lässt das Kind explorieren während er/sie dem Kind signalisiert, da zu sein. Sie stellen eine hilfreiche Basis da, an die sich die Kinder wenden können. Im Bezug auf Grenzen setzen ist der Elternteil konsequent und setzt präventive Maßnahmen. Der Elternteil ist aktiv in der Interaktion, spielt mit dem Kind, gibt adäquate Informationen und Hilfestellungen, sodass das Kind selbst tätig werden kann. Der Elternteil stellt nachvollziehbare Regeln auf und bleibt bei der Einhaltung konsequent. Wenn der Elternteil zu viel strukturiert und das Kind geht darauf ein, dann wird auf „4“ geratet, ebenso, wenn der Elternteil zu wenig strukturiert und das Kind darauf gut reagiert.*

3 INCONSISTENT STRUCTURING: *Inkonsistenz zeigt sich vor allem in der Fähigkeit des Elternteils zu Strukturieren bzw. Grenzen zu setzen. Ebenso zeigt der Elternteil wiederholende, gleichbleibend unerfolgreiche Versuche das Geschehen zu strukturieren. In manchen Fällen strukturiert der Elternteil adäquat und stellt eine hilfsbereite Basis dar, aber dann zeigt er / sie dieses Verhalten plötzlich nicht mehr.*

Elternteile, die zwar Regeln aufstellen, unter dem Druck des Kindes aber „zusammenbrechen“ und aufgeben, fallen ebenfalls unter diese Kategorie. Ebenso wie Elternteile, die zeitweise zu viel und dann wieder gar nicht strukturieren. Es hat den Anschein als würde der Elternteil verschiedene Erziehungsmethoden ausprobieren und ist mit dem passenden Stil unzufrieden.

Inkonsistente Strukturierung macht sich aber auch noch anders bemerkbar: Der Elternteil spielt mit dem Kind, strukturiert das Spiel jedoch nicht – dies wird als „apparently structuring“ bezeichnet. Obwohl eine Spielinteraktion zu beobachten ist, folgt der Elternteil den Anweisungen des Kindes, ohne etwas dazu beizusteuern.

Zeigt der Elternteil etwas mehr strukturiertes Verhalten als dieser beschriebene Prototyp so ist auf „4“ zu raten, zeigt er / sie weniger, dann ist auf „2“ zu raten!

1 NON – OPTIMAL STRUCTURING Der Elternteil setzt überhaupt keine Grenzen und strukturiert nicht. Der Elternteil verhält sich sehr passiv und nachgiebig, er / sie bietet keine adäquate Basis. Er oder sie beschäftigt sich selbst parallel zum „Kinderspiel“ mit dem Spielzeug und entwickelt sein „eigenes Spiel“ – geht also nicht auf das Spiel des Kindes ein. Der Erwachsene verhält sich wie ein Kind. Manchmal beginnen auch Kinder die Situation zu strukturieren. Es werden keine Grenzen gesetzt, auch wenn sie manchmal vom Kind eingefordert werden.

PARENTAL NONINTRUSIVENESS

Rating:

Bezeichnung	Rating
Non - intrusive	5
	4
Somewhat intrusive	3
	2
Intrusive	1

Erläuterung:

5 NON – INTRUSIVE Der Elternteil „übertrumpft“ die Interaktion nicht. Er / sie lässt das Kind die Interaktion und Spielsituation leiten. Die Interaktion ist gekennzeichnet durch „Weiträumigkeit“ und „Gleichmäßigkeit“. Der Elternteil ist für das Kind greifbar, aber nicht aufdringlich. Der Elternteil ist emotional für das Kind verfügbar, ohne spezielle Angebote zu machen. Außer in Notfällen vermeidet der Elternteil Unterbrechungen und wartet auf Pausen und die Interaktion zu initiieren. Diese Art ermöglicht dem Kind die Umwelt zu explorieren. In Fällen in denen das Kind Grenzen auslöst, bleibt der Elternteil standhaft, aber ohne übertriebene Härte.

3 SOMEWHAT INTRUSIVE Der Elternteil ist sehr hastig in der Gestaltung der Interaktion. Das Tempo wie das Kind angeleitet wird, die Fragen gestellt und Übergänge gestaltet werden, ist sehr hoch. Solche Verhaltensweisen erscheinen eher überbehütet. Die Qualität der Interaktion ist gut,

auch wenn das Kind auf das Verhalten der Mutter nicht eingeht. Der Elternteil wechselt die Aktivität, ohne auf die Interessen des Kindes Rücksicht zu nehmen. Die Atmosphäre wirkt hastig.

1 INTRUSIVE *Der Elternteil lässt dem Kind nicht genug Raum, um zu explorieren, sondern überhäuft das Kind mit Spielangebot. Der Elternteil kontrolliert die Interaktion, manchmal auch körperlich, in dem er / sie das Kind bestraft. Der Elternteil macht zu viel für das Kind, zeigt sich respektlos und geht nicht auf die Wünsche bzw. Fähigkeiten des Kindes ein. Der Elternteil „übernimmt“ viel für das Kind, es scheint überbehütet zu sein und lässt dem Kind nicht genug Raum um sich zu entfalten.*

PARENTAL NONHOSTILITY

Rating:

Bezeichnung	Rating
Nonhostile	5
	4
Covertly hostile	3
	2
Markedly and overtly hostile	1

Erläuterung:

5 NONHOSTILE *Es sind keine Ausdrücke offener oder verdeckter Ablehnung gegen das Kind zu erkennen. Das generelle emotionale Klima wirkt nicht ablehnend. Leicht versteckte Ablehnung würde auf „4“ geratet werden.*

3 COVERTLY HOSTILE *Obwohl ablehnende Handlungen verdeckt sind, zeigt der Elternteil einen negativen Affekt, der sich durch Ungeduld, Unzufriedenheit, Verbitterung, Unbehagen, Langeweile, rollenden Augen oder Sticheleien äußert. Elternteile, die auf ihr Kind leicht genervt reagieren, fallen auch in diese Kategorie. Mit anderen Worten ist die Emotionsregulation des Elternteils nicht optimal, aber es gibt keine Anzeichen auf „offene Feindschaften“, weil er / sie fähig ist dies zu verstecken. Auf „3“ wird geratet, wenn eine nicht funktionierende Emotionsregulation erkannt wird, die sehr kontrolliert wirkt, aber dennoch hin und wieder verdeckte, feindliche Anzeichen entdeckt werden.*

1 MARKEDLY AND OVERTLY HOSTILE *Diese Elternteile zeigen offene Aggressionen und Erniedrigungen – entweder stimmlich oder durch Gesichtsausdrücke. Das elterliche Verhalten ist bedrohlich und beängstigend. Drohungen und Beschimpfungen wirken feindlich, auch wenn sie als Spaß*

gemeint werden. Diese Elternteile zeigen Anzeichen von körperlicher Gewalt wie z. B. auf den Tisch schlagen). Verhaltensweisen, die das Kind ängstigen werden ebenso beobachtet, wie auch verdeckte Formen z. B. in die Luft starren.

CHILD RESPONSIVENESS TO PARENT

Rating:

Bezeichnung	Rating
Optimal in Responsiveness	7
	6
Moderately optimal in Responsiveness	5
	4
Somewhat non - optimal in Responsiveness	3
	2
Clearly non – optimal in Responsiveness	1

Erläuterung:

7 OPTIMAL IN RESPONSIVENESS Kinder zeigen eine optimale Balance zwischen elterlicher Ansprechbarkeit und Eigenaktivitäten, solche Verhaltensweisen werden von positiven Affekten begleitet. Das Kind erwidert das Angebot des Elternteils, ohne Druck und Zwang. Das Kind zeigt Freude und Vergnügen wenn es auf Fragen, Aufforderungen und Angebote des Elternteils reagiert. Gelegentlich wird das Kind die Angebote des Elternteils ignorieren, z. B. wenn es ins Spiel vertieft ist. Diese Verhaltensweise sollte nicht als Ablehnung gesehen werden.

5 MODERATELY OPTIMAL IN RESPONSIVENESS Das Kind zeigt positive Affekte und geht auf Angebote des Elternteils ein, jedoch nicht so stark wie auf „7“. Die Qualität elterlicher Verfügbarkeit ist nur okay und nicht so stark wie in der oben beschriebenen Kategorie. Auf „6“ wird geratet, wenn die Verfügbarkeit zwischen optimaler Verfügbarkeit und „normaler“ Verfügbarkeit liegt. Auch auf dieser Stufe gibt es Momente der Heiterkeit und Freude ist in manchen Episoden ebenso zu erkennen, jedoch braucht das Kind mehr Unterstützung um mit dem Elternteil in Kontakt zu treten.

3 SOMEWHAT NONOPTIMAL IN RESPONSIVENESS Auf diese Stufe wird geratet, wenn der Beobachter Zweifel an der emotionalen Ansprechbarkeit bestehen. Das Verhältnis zwischen Eigenaktivität und Aktivität mit dem Elternteil ist nicht ausgeglichen, ebenso ist das Kind nicht freudig und wirkt teilweise unzufrieden. Kinder, die von den Elternteilen aufgefordert werden müssen, um mit ihnen zu spielen bzw. jene die die meiste Zeit mit sich selbst beschäftigt sind werden auf „3“ gera-

tet. Ebenso werden Kinder, die jammern, sich beschweren oder klagen, wenn sie mit den Eltern teilen interagieren, werden nicht höher als „3“ geratet. Kinder, die ständig bereit sind sich mit dem Elternteil zu beschäftigen und sich alleine „nichts anzufangen wissen“ werden ebenfalls hier eingestuft (Achtung: in anderen Versionen wurden diese Kinder mit 9 bewertet), ebenso wie überbeschäftigte Kinder, die sich nicht selbstständig beschäftigen „dürfen“.

1 CLEARLY NONOPTIMAL IN RESPONSIVENESS *Diese Kinder zeigen überhaupt keine emotionale Ansprechbarkeit und gehen auf Initiativen des Elternteils nicht ein. Die Balance zwischen elterlicher Unterstützung und kindlicher Eigeninitiative ist nicht optimal, außerdem gibt es Zweifel an der emotionalen Gesundheit des Kindes.* Das Kind ignoriert den Elternteil, meidet ihn / sie und reagiert auch nicht auf Angebote. Überbehütende Anzeichen sollten wahrgenommen und eventuell später analysiert werden.

CHILD INVOLVEMENT WITH PARENT

Rating:

Bezeichnung	Rating
Optimal in involving behaviors	7
	6
Moderately optimal in involving behaviors	5
	4
Somewhat non - optimal in involving behaviors	3
	2
Clearly non – optimal in involving behaviors	1

Erläuterung:

7 OPTIMAL IN INVOLVING BEHAVIORS *Das Kind zeigt eine Balance zwischen autonomen Spiel und Kontaktaufnahme mit dem Elternteil. Das Kind bezieht den Elternteil in sein Spiel ein, sodass der Spielfluss nicht unterbrochen wird, z. B. wird der Elternteil nach seiner Meinung gefragt. Die Atmosphäre und Einflussnahme ist positiv.*

5 MODERATELY OPTIMAL IN INVOLVING BEHAVIORS *Das Kind ist eher an der Hilfe interessiert, als an der Interaktion. Das Kind spielt eher alleine, als den Elternteil miteinzubeziehen. Das Streben nach Autonomie sollte nicht mit der Balance zwischen Autonomie und Einbezugnahme verwechselt werden.*

3 SOMEWHAT NONOPTIMAL IN INVOLVING BEHAVIORS *Das Kind involviert den Elternteil nicht in die Spielsituation. Es werden zwei Verhaltensweisen unterschieden:*

- *Das Kind vermeidet das Spiel mit dem Elternteil (dreht dem Elternteil den Rücken zu)*
- *Das Kind involviert die Eltern zu sehr in das Spiel (Achtung: In der zweiten Version wurde dieses Verhalten auf „9“ geratet). Diese Kinder verlangen permanent die Aufmerksamkeit des Elternteils und können „keine Sekunde“ alleine spielen. Sie fordern diese Aufmerksamkeit in dem sie dem Elternteil Spielzeug bringen, ständig mit ihm / ihr sprechen oder ständigen körperlichen Kontakt wünschen.*

Kinder zeigen diese Verhaltensweisen entweder weil sie sich verpflichtet fühlen den Kontakt mit dem Elternteil aufrecht zu erhalten. Oft sind diese Verhaltensweisen auch verbunden mit Ängstlichkeit und negativen Emotionen, die sich durch jammern und beschweren äußern.

1 CLEARLY NONOPTIMAL IN INVOLVING BEHAVIORS *Die Balance zwischen eigenständigem Spiel und Kontaktaufnahme mit dem Elternteil ist zu keiner Zeit gegeben. Der Elternteil versucht zwar sich am Spiel zu beteiligen, aber das Kind interessiert sich nicht sehr dafür und versucht auch nicht diese Beteiligung aufrecht zu erhalten. „Überbeteiligung“ so wie es vorhin beschrieben wurde, wird auch auf diese Stufe geratet, wenn es sehr extrem zu beobachten ist.*

Anhang J: Manual zur Kodierung der Emotionsregulation auf Basis der Frustrationsaufgabe (Supper, Ahnert, Reitzig & Beneder, 2012).

FRUSTRATION / EMOTIONSREGULATION

Allgemeine Kodierregeln

Das Kodiersystem wird auf die Frustrationsaufgabe, die mit Mutter und Vater vorliegt, angewendet.

Es werden Dauercodes, die eine Zeitspanne angeben. Die Dauercodes „Struktur der Situation“, sowie „Emotionaler Ausdruck“ müssen lückenlos kodiert werden, alle anderen Codes müssen nicht durchgängig kodiert werden.

A) STRUKTUR DER SITUATION

Um die Struktur der Situation zu bestimmen und die Verhaltensweisen im Verhältnis zur Dauer, in der das Kind die Situation z.B. alleine versucht zu bewältigen bzw. gemeinsam mit der Mutter, wird die Struktur der Situation mit Dauercodes erfasst!

Dauercodes: es muss durchgängig kodiert werden. Es handelt sich dabei um Codes, die sich gegenseitig ausschließen.

Code	Art des Codes	Inhalt
Gemeinsames Spiel zwischen VL, Bezugsperson und Kind	Dauercode (von 0:00 an)	Gemeinsame Beschäftigung bzw. Aufmerksamkeitsfokus am Spielzeug → Phase 1 der Situation
Spielzeug in der Box: VL und Kind	Dauercode	Beginn: Wenn Spielzeug für Kind nicht mehr sichtbar. VL hat das Spielzeug weggenommen, das Spielzeug ist nun in der Box, die Bezugsperson füllt Fragebögen aus, VL und Kind beschäftigen sich mit dem Material. Sobald das Spielzeug nicht mehr sichtbar ist, wird Phase 2 kodiert.
Spielzeug in der Box: Bezugsperson und Kind	Dauercode (bis Ende)	Beginn: Wenn Mutter Kugelschreiber weg legt bzw. Körper dem Kind zuwendet Das Spielzeug ist in der Box, die Mutter ist in das Geschehen involviert. Sobald die Bezugsperson für Interaktionen mit dem Kind verfügbar ist, wird Phase 3 kodiert.

Sobald die Bezugsperson unaufgefordert länger als 20 Sekunden in die Situation „VL und Kind“ eingreift, wird „Bezugsperson und Kind“ kodiert bis die Bezugsperson sich wieder zurück zieht.

B) EMOTIONALER AUSDRUCK

Die folgenden Codes schließen sich gegenseitig aus.

Anfangssequenz: Code „Nicht einschätzbar“ (von 00:00 weg) bis das Kind sichtbar wird.

Code	Art des Codes	Inhalt
ausdrucksstarke negative Emotion	Dauercode	Weinen, schreien, brüllen, aggressive Handlungen gegen Objekt, z.B. auf die Box schlagen, kann in Kombination mit negativen Vokalisationen vorkommen (z.B. Kind sagt zusätzlich „Geht nicht!“)
zurückhaltende negative Emotion	Dauercode	Ärger, Stirn runzeln, Augenbrauen zusammenziehen, Lippen zusammenpressen, quengeln, weinerliche Stimme kann in Kombination mit negativen Vokalisationen vorkommen (z.B. Kind sagt zusätzlich „Geht nicht!“), erhöhtes Arousal
Positive Emotionen	Dauercode	Lachen, lächeln, kann in Kombination mit positiven Vokalisationen vorkommen z.B. „dem Kasperl geht es gut“
Neutral	Dauercode	Das Kind zeigt weder positive, noch negative Emotionen. Es kann interessiert oder zufrieden sein, der Gesichtsausdruck ist jedoch neutral. Auch Ausdruck von Verwunderung und Überraschung. → auch wenn Gesichtsausdruck nicht lesbar!
Nicht einschätzbar	Dauercode ab 2 Sek.	Die kindliche Emotion kann nicht eingeschätzt werden, weil Gesicht länger als 3 Sekunden nicht sichtbar ist, z.B. zu Beginn der Aufnahme. Wenn Emotionen durch Verbalisierung trotzdem eindeutig interpretierbar sind werden sie kodiert (lachen, weinen, quietschen, ärger, stöhnen)

Wenn das Kind kurzfristig Emotionen ohne Bezug zur Situation zeigt, wie z.B. auf Ansagen der VL werden diese nicht mit in die Kodierung einbezogen (fortlaufende Codes werden beibehalten).

→ **gesamten Kontext und Mimik einbeziehen!**

C) VERHALTENSWEISEN DES KINDES

Hartnäckigkeit

Beginn: Die Codes starten sobald die Hand des Kindes in Höhe des Loch der Box ist und enden sobald die Hand wieder aus der Box heraus ist.

Ein Code: Wenn direkt hintereinander mehrmaliges Greifen vorkommt (auch mit Handwechsel). Der Zeitabstand darf jedoch nicht größer als **1 Sekunde** sein, um als ein Code zu gelten.

Code	Art des Codes	Inhalt
Greifen nach Objekt / in die Box (ohne Aufforderung)	Dauercode	Beginn: Das Kind greift in die Box und versucht das Spielzeug herauszunehmen, zieht oder schiebt die Box mit Hand in der Box. Diesem Verhalten geht keine Aufforderung der Bezugsperson oder des VL vorher.
Greifen nach Objekt / in die Box (mit Aufforderung Versuchsleiter)	Dauercode	Das Kind greift in die Box und versucht das Spielzeug herauszunehmen. Dem Verhalten geht eine Aufforderung des Versuchsleiters vorher. Das Greifen kann zeitlich verzögert auf die Aufforderung folgen, zwischen Aufforderung und Greifen dürfen jedoch keine anderen Handlungen statt finden (sonst wird „Greifen ohne Aufforderung“ kodiert)
Greifen nach Objekt / in die Box (mit Aufforderung Bezugsperson)	Dauercode	Das Kind greift in die Box und versucht das Spielzeug herauszunehmen. Dem Verhalten geht eine Aufforderung der Bezugsperson vorher. Das Greifen kann zeitlich verzögert auf die Aufforderung folgen, zwischen Aufforderung und Greifen dürfen jedoch keine anderen Handlungen statt finden (sonst wird „Greifen ohne Aufforderung“ kodiert)

Definition - Aufforderung: wenn Greifen des Kindes mit Gesten der VL eingeleitet oder verbal die Handlung des Greifens/Rausholens beschrieben wird.

Beispiele:

- „Schau, du kommst da mit der Hand rein.“
- Hol mir das raus!
- Gib mir das bitte!
- Schau mal, passt der durch das Loch?
- „Probiere mal, ob du den Kasperl raus bekommst?“
- Faustregel: Würde das Kind ohne die Aufforderung auch rein greifen?
- „Greif mal in das Loch rein.“

Bei Aufforderung wird nur das erste folgende Greifen mit Aufforderung kodiert oder wenn weitere Greifversuche innerhalb eines **5-Sekundenintervalls** erfolgen.

→ nach 5 Sekunden wird der Code „Ohne Aufforderung“ gegeben.

Verhaltensweisen in Bezug auf sich Selbst

Alle Verhaltensweisen werden als Dauercode erfasst. Die Codes schließen sich gegenseitig aus. Es wird diejenige Verhaltensweise kodiert, welche vorrangig ist bzw. orientiert man sich an der vorrangigen Funktionalität des Verhaltens.

Code	Art des Codes	Inhalt
Selbstberuhigung (self-soothing)	Dauercode	Daumen nuckeln; Haare drehen, an Kleidungsstücken ziehen, drehen, nuckeln; wippen; andere automanipulative Verhaltensweisen. Der Code startet sobald Daumen Mund, Hand Haare, Kleidung, Schulterzucken, Lippen beißen, starkes Kratzen etc. berührt. → Dieser Code wird vergeben, ab dem Zeitpunkt, wo die Box auf dem Tisch ist bis zum Ende des Videos.
Ablenkung / Exploration	Dauercode	Zuwendung zu einem anderen Objekt / Exploration. Kind greift nach Trinkflasche, nimmt sich ein anderes Spielzeug, im Raum laufen etc. (IMMER mit Objekt/neuer Tätigkeit gekoppelt!!!) → neue Aktivität beginnen → Kind schafft es sich auf der unangenehmen Situation zu lösen (wenn unsicher, ob dieser Code oder Situation entziehen, wird Situation entziehen kodiert)
Sich der Situation entziehen	Dauercode	Kind versucht aufzustehen, um wegzugehen. Geht durch den Raum ohne ersichtliches Ziel. Kind teilt mit, dass es die Situation beenden will. Z.B. „Wegräumen. Weggeben, runter vom Stuhl und stehen bleiben, Kopf wegdrehen, sich verstecken, runter winden. Will nicht mehr.“ Kind schiebt die Box ohne ersichtliches Ziel von sich weg. → ohne Aktivität → Kind schafft es nicht sich aus der unangenehmen Situation zu entziehen und verharnt
Beschäftigung mit Problem (Suche nach eigener Lösung)	Dauercode	Beginn: explorierender Blick (starrer Blick alleine reicht nicht!!) zur Box leitet Suche ein Das Kind sucht nach einer Lösung. Schaut das Material an Exploriert die Box, fragt nach einem Schlüssel, holt einen Schlüssel, fragt nach einem Hammer etc. Das kann mit Orientierung an der Bezugsperson einhergehen. Der Lösungsversuch darf nicht von der Bezugsperson angeleitet werden. „Fällt dir eine Lösung ein?“, „Was machst oder brauchst du?“ stellen keine Anleitungen dar. → Beschäftigung mit Problem kann auch aktiv sein oder nur verbal sein („Raus. Raus.“ ohne Blick auf Box und VI) (Dieser Code wird auch vergeben, wenn er als Teil der Gemeinsamen Exploration auftritt)
Symbolisches Spiel des Kindes	Dauercode	Das Kind reguliert seine Emotion, in dem es selbst ein symbolisches Spiel initiiert bzw. es selbständig anwendet. Mit Hilfe dieser Strategien wird eine neue Interaktion mit der Box möglich und der Verlust des Spielzeuges überwunden. Bsp.: Sprechen mit dem Kasperl, das Spielzeug streicheln,

		den Löwen nachspielen, dem Spielzeug andere Bedeutungen zuschreiben Dieser Code wird nur in der Phase: VI + Kind, sowie Bezugsperson + Kind vergeben. Darüber hinaus ist zu beachten, dass dieser Code den Code „Suche nach eigener Lösung“ unterbricht. Allgemeiner Hinweis: Dieser Code erfordert ein höheres abstrakteres Denken des Kindes.
--	--	---

→ wenn das Kind „inaktiv“ ist, wird kein Code vergeben

„Beschäftigung mit dem Problem“: wird auch in der Phase „Mutter und Kind“ kodiert, wenn das Kind sich alleine mit der Lösungssuche beschäftigt und keine gemeinsame Exploration gegeben ist.

Verhaltensweisen in Bezug auf die Mutter

Alle Verhaltensweisen werden als Dauercode erfasst. Die Codes schließen sich gegenseitig aus. Es wird diejenige Verhaltensweise kodiert, welche vorrangig ist bzw. orientiert man sich an der vorrangigen Funktionalität des Verhaltens.

Code	Art des Codes	Inhalt
Blickkontakt herstellen	Dauercode	Gilt nicht für Phase: Bezugsperson und Kind Ausnahme: Kombination Greifen + Blick → Hilflosigkeit oder Greifen + Blick + Verbal → indirekte Hilfesuche Blicke zur Bezugsperson, möchte die Aufmerksamkeit der Bezugsperson erreichen, kann dabei auch mit der Bezugsperson sprechen: d.h. Situation kommentieren z.B. „Kasperl weg. Geht nicht. Fort!“
Hilfe einfordern	Dauercode	→ Verbal (Ausnahme, wenn Mutter mit Namen angesprochen) Verbal um Hilfe bitten: z.B. „Mama machen. Mama holen.“ → mit Kontaktaufnahme An der Mutter ziehen, ihre Hand nehmen und zum Spielzeug führen oder die Box zur Mutter schieben.
Stressreduktion einfordern	Dauercode	Nähe zur Bezugsperson suchen, Trost suchen, auf den Schoß krabbeln, nach körperlicher Nähe suchen, Arme ausstrecken um hochgehoben zu werden Wenn Mischung aus diesem Code und Situation entziehen: Stressreduktion einfordern wird kodiert, also Körperkontakt steht im Vordergrund. Wird auch in Phase ohne Box kodiert, wenn starker Frust wegen Kasperl/Löwe!

Verhaltensweisen in Bezug auf VL

Alle Verhaltensweisen werden als Dauercode erfasst. Die Codes schließen sich gegenseitig aus. Es wird diejenige Verhaltensweise kodiert, welche vorrangig ist bzw. orientiert man sich an der vorrangigen Funktionalität des Verhaltens.

Code	Art des Codes	Inhalt
Blickkontakt herstellen	Dauercode	Gilt nicht für Phase: VL und Kind Ausnahme: Kombination Greifen + Blick oder Greifen + Blick + Verbal → indirekte Aufforderung Blicke zur Bezugsperson, möchte die Aufmerksamkeit des VL erreichen, kann dabei auch mit der VL sprechen: d.h. Situation kommentieren z.B. „Kasperl weg. Geht nicht. Fort!“
Hilfe einfordern	Dauercode	Direkte Hilfesuche mit Blick eingeleitet und verbal um Hilfe bitten: z.B. „Raus holen, raus holen“ An dem VL ziehen, ihre Hand nehmen und zum Spielzeug führen oder die Box zum VL schieben.

Anmerkung: Ist nicht eindeutig ersichtlich, ob sich die Verhaltensweisen auf die Bezugsperson oder den VL beziehen, wird vorrangig Bezug auf Bezugsperson kodiert.

D) VERHALTENSWEISEN DER MUTTER

Alle Verhaltensweisen werden als Dauercode erfasst. Die Codes schließen sich gegenseitig aus. Es wird diejenige Verhaltensweise kodiert, welche vorrangig ist bzw. orientiert man sich an der vorrangigen Funktionalität des Verhaltens.

Code	Art des Codes	Inhalt
Ablenkung	Dauercode	Mutter versucht das Kind vom Testobjekt abzulenken, Aufmerksamkeit auf etwas anderes zu lenken
Aufschiebung der Zielerreichung	Dauercode	Mutter versichert dem Kind, dass es das Testobjekt bekommen wird
Stressregulation verbal	Dauercode	Mutter reagiert auf den Distress des Kindes, sie reagiert auf die Verhaltensweise des Kindes. Bsp: das Kind weint und zeigt auf Testobjekt – Mutter sagt: „ja ich weiß, dass du es haben willst, das ist ein schönes Spielzeug.“. Leitet Lösung zur Akzeptanz der Situation verbal ein: „dem Kasperl geht es gut in der Box. Wir können dem Kasperl winken“ etc.. Ein Spiel kann zur Regulation der Situation eingeleitet werden, wie winken, streicheln etc. → Das empathische Mitfühlen steht im Vordergrund.
Lernen am Modell	Dauercode	Die Mutter versucht selbst in, ob sie das Testobjekt aus der Box bekommt, z.B. durch Ziehen, Rütteln, mit einem Schlüssel. Kann einhergehen mit Kommentieren z.B. „Ich kann es auch nicht“.

		→ aktiv vorzeigen → verbal in Bezug auf sich selbst
Stressregulation körperlich	Dauercode	Mutter umarmt, streichelt das Kind, nimmt es hoch und beruhigt es. Sitz das Kind am Schoß der Mutter und es finden außerdem keine aktiven körperlich Beruhigungsversuche statt, wird nicht kodiert.
Gemeinsame Exploration	Dauercode	Einfaches Kommentieren der Lösungssuche des Kindes. Oder die Mutter exploriert mit dem Kind gemeinsam, bzw. Mutter und Kind explorieren wechselseitig : die Mutter versucht gemeinsam mit dem Kind das Objekt aus der Box zu holen. → Kind oder Mutter greifen in die Box, ab den dritten Greifen liegt eine gemeinsame Exploration vor (Code wird aber ab dem ersten Greifen kodiert) Das gemeinsame Explorieren kann sich auch auf die Box an sich beziehen.
Gemeinsames Symbolisches Spiel	Dauercode	Die Bezugsperson initiiert ein symbolisches Spiel, das Kind geht darauf ein. Bsp.: Sprechen mit dem Kasperl, das Spielzeug streicheln, den Löwen nachspielen, dem Spielzeug andere Bedeutungen zuschreiben Wird dieser Code vergeben, wird der Code „gemeinsame Exploration“ unterbrochen. Siehe auch „symbolisches Spiel des Kindes.“
Ermutigung	Dauercode	Mutter lenkt die Aufmerksamkeit des Kindes auf das Testobjekt, ohne dass das Kind vorher etwas gemacht hat. Mutter sagt: „Schau mal der Hund!“ Lösungsvorschläge, Aufforderungen wie „Na, holst du den Schlüssel?“, sowie Scheppern an der Box oder spielerisch mit der Hand zur Box, damit das Kind interessiert ist. → Aufmerksamkeit auf Objekt zu richten, werden als Ermutigungen kodiert.
Überforderung	Dauercode	Die Mutter ist mit der Regulierung des kindlichen Stresses überfordert, nicht mit der Lösung des Problems „Spielzeug in Box“.

Anmerkung: Wenn „Ermutigung“ der Mutter gezeigt wurde und darauffolgend mit der Hand ins das Loch gegriffen wird, gilt der Code als „Lernen am Modell“

→ Jedes Greifen in die Box der Mutter gilt als „Lernen am Modell“

LITERATUR

Bridges, L. J., Grolnick, W. S. & Connell, J. P. (1997). Infant Emotion Regulation with Mothers and Fathers. *Infant Behavior and Development*, 20(1), 47-57.

Bridges, L. J., Denham, S. A. & Ganiban, J. M. (2004). Definitional Issues in Emotion Regulation Research. *Child Development*, 75(2), 340-345.

Calkins, S. D., Smith, C. L., Gill, K. & Johnson, M.C. (1998). Maternal interactive style across contexts: Relations to emotional, behavioral and physiological regulation during toddlerhood. *Social Development*, 7, pp. 350-369.

Calkins, S. D., Dedmon, S., Gill, K., Lomax, L. & Johnson, L. (2002). Frustration in infancy: Implications for emotion regulation, physiological processes, and temperament. *Infancy*, 3, 175-198.

Cassidy, J. (1994). Emotion Regulation: Influences of Attachment Relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), The Development of Emotion Regulation: Biological and Behavioral Considerations, 228- 249.

Cole, P. M., Michel, M. K. & O'Donnell Teti, L. (1994). The Development of Emotion Regulation and Dysregulation: A Clinical Perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), The Development of Emotion Regulation: Biological and Behavioral Considerations, 73- 100.

Diener, M. L. & Mangelsdorf, S. C. (1999). Behavioral Strategies for Emotion Regulation in Toddlers: Associations with Maternal Involvement and Emotional Expressions. *Infant Behavior and Development*, 22(4), 569-583.

Diener, M. L. & Mangelsdorf, S. C., McHale, J. L. & Frosch, C. A. (2002). Infants' Behavioral Strategies for Emotion Regulation with Fathers and Mothers: Associations with Emotional Expressions and Attachment Quality. *Infancy*, 3(2), 153-174 .

Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., McMenemy, J. M., Rivkin, I. & Bridges, L. J. (1998). *Infant Behavior and Development*, 22(3), 437-450.

Kopp, C. B. (1989). Regulation of Distress and Negative Emotions: A Developmental View. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354.

Mangelsdorf, S. C., Shapiro, J. R. & Marzolf, D. (1995). Developmental and Temperamental Differences in Emotion Regulation in Infancy. *Child Development*, 66(6), 1817-1828.

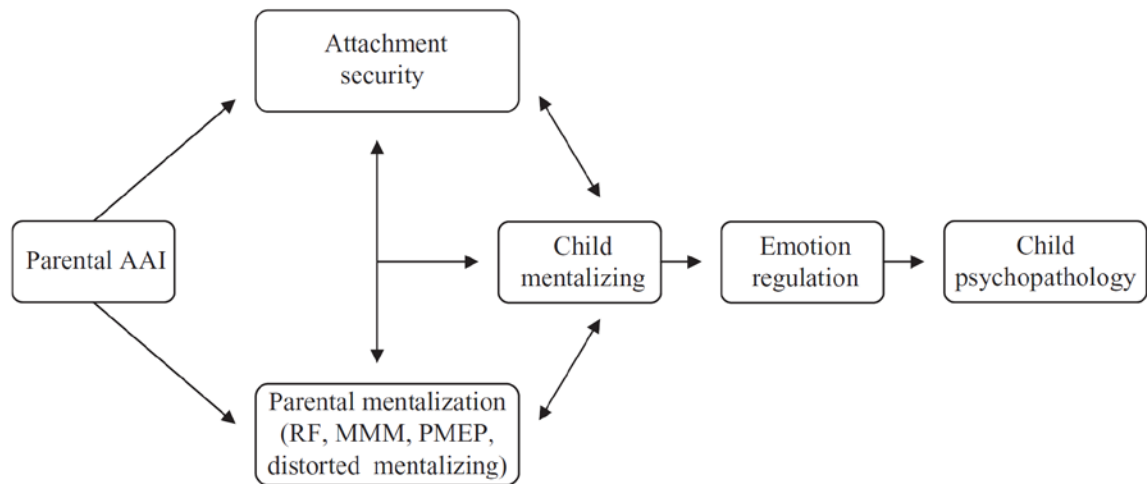
Morales, M., Mundy, P., Crowson, M. M., Neal A. R. & Delgado, C. E. F. (2005). Individual differences in infant attention skills, joint attention, and emotion regulation behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 29(3), 259-263.

Rothbart, M. K., Ziaie, H. & O'Boyle, C. G. (1992). Self-regulation and emotion in infancy. In N. Eisenberg & R. A. Fabes (Eds.) *Emotion and its regulation in early development: New directions for child development*, No. 55: *The Jossey-Bass education series*, (pp. 7-23). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Spinrad, T. L., Stifter, C. A., Donelan-McCall, N. & Turner, L. (2004). Mothers' Regulation Strategies in Response to Toddlers' Affect: Links to Later Emotion Self-Regulation. *Social Development*, 13(1), 40-55.

Stifter, C. A., Spinrad, T. L. & Braungart-Rieker, J. M. (1999). Toward a Developmental Model of Child Compliance: The Role of Emotion Regulation in Infancy. *Child Development*, 70(1), 21-32.

Anhang K: Modell von Sharp und Fonagy (2008, S. 750) zu den Zusammenhängen zwischen Bindung, Mentalisierung, Emotionsregulation und kindlicher Psychopathologie.



Lebenslauf
Stand: Februar 2014

Hendrik Haßelbeck
hendrik.hasselbeck@gmx.de

**Aktuelle
Beschäftigung**

Vollzeit-Student und Studienassistent (Teilzeit) am Lehrstuhl für Entwicklungspsychologie an der Universität Wien

**Akademische
Leistungen &
Ausbildung**

Abschlüsse

Diplom-Kaufmann, European Business School (ebs)

Master of Science in Real Estate (MSRE), Georgia State University (GSU)

Veröffentlichungen

Ahnert, L. & Haßelbeck, H. (2014). Entwicklung und Kultur. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 26–59). Heidelberg: Springer.

Haßelbeck, H. (2004). *Der Staat als Sanierer konkursbedrohter Großunternehmen: Anlässe – Motive – Instrumente – Probleme*. Dipl.-Arbeit, European Business School, Oestrich-Winkel.

Studienschwerpunkte

in Psychologie Entwicklungspsychologie/Angewandte Kinder- und Jugendpsychologie, Klinische Psychologie und Gesundheitspsychologie, Psychologische Diagnostik

in BWL Finanzierung und Banken, Immobilienökonomie

Stationen

seit 10/2008 Diplom-Studiengang Psychologie an der Universität Wien (AT)

08/07 – 09/07 Associate Training, Citigroup Investment Banking Division, London/New York

09/00 – 06/04 Diplom-Studiengang Betriebswirtschaftslehre an der European Business School (ebs), Oestrich-Winkel (D)

08/02 – 05/03 Master-Studiengang Immobilienökonomie am J. Mack Robinson College of Business, Georgia State University (GSU), Atlanta (GA/USA)

06/99 – 05/00 Zivildienst: Seniorenzentrum Vogelsang, Gevelsberg (D)

05/1999 Abitur: Städtisches Gymnasium Gevelsberg (D)

**Fest-
Anstellungen**

seit 10/2009 UNIVERSITÄT WIEN, Fakultät für Psychologie, Wien (AT)
Studienassistent (Teilzeit) am Lehrstuhl für Entwicklungspsychologie

07/06 – 09/08 CITIGROUP GLOBAL MARKETS DTL. AG & Co. KGaA, Frankfurt/Main (D)

Associate (Vollzeit), Corporate Finance/Real Estate Investment Banking

08/04 – 06/06 SAL. OPPENHEIM JR. & Cie. KGaA, Frankfurt/Main (D)

Analyst (Vollzeit), Corporate Finance/Real Estate Investment Banking

Praktika

11/12 – 02/13 INSTITUT FÜR ANGEWANDTE PSYCHOLOGIE, Universität Wien (AT)
Entwicklungspsychologische Forschung im Rahmen des „Parenting and co-parenting in infancy“-Projektes (<https://entw-psy.univie.ac.at/forschungsprojekte>)

07/11 – 09/11 THE BOSTON CONSULTING GROUP GmbH, München (D)
Unternehmensberatung: Management- und Strategieberatung

06/03 – 08/03 DEUTSCHE BANK AG, Frankfurt/Main (D)
Corporate & Investment Bank, Global Corporate Finance – Real Estate

	03/03 – 04/03	HODGES WARD ELLIOTT Inc., Atlanta (GA/USA) Hotel Investment Banking
	01/02 – 02/02	AMSTAR GROUP Ltd., Denver (CO/USA) National Real Estate Investment & Development Company
	07/01 – 08/01	DETEMOBIL DEUTSCHE TELEKOM MOBILNET GmbH, Bonn (D) Produkt-Marketing T-D1 Privatkunden, postpaid
	01/01 – 02/01	COMMERZBANK AG, Gevelsberg (D) Kundenbetreuung von Retail- und SME-Kunden
	06/00	ALTENLOH, BRINCK & CO., Ennepetal (D) Industrie; Lohnbuchhaltung und Einkauf
Sonstige psychologische Tätigkeiten	seit 03/2012	Teilnahme an der Gruppensupervision „Gesellschaft für Lerntherapie“ unter der Leitung von emer. O. Univ.-Prof. Dr. Brigitte A. Rollett (2 Stunden monatlich) und entsprechende eigene Fallbegleitungen
Praktische Erfahrung in Administration und Auswertung der folgenden psychologisch- diagnostischen Verfahren:		
• <i>Klinisch-psychologische Diagnostik:</i> DISYPS-II (Diagnostik-System für Psychische Störungen nach ICD-10 und DSM-IV für Kinder und Jugendliche – II; Döpfner, Görtz-Dorten & Lehmkuhl, 2008; Erfahrung mit DCL, FBB und SBB für ADHS) • <i>Intelligenz-Testbatterien:</i> AID 2.2 (Adaptives Intelligenz Diagnostikum 2.2; Kubinger, 2009), INSBAT (Intelligenz-Struktur-Batterie; Arendasy et al., 2009), I-S-T 2000 R (Intelligenz-Struktur-Test 2000 R; Amthauer et al., 2001), WIT-2 (Wilde-Intelligenz-Test 2; Kersting, Althoff & Jäger, 2008) • <i>Spezielle Leistungstests:</i> AMT (Adaptiver Matrizen-Test; Hornke et al., 2008), CFT 20-R (Grund-intelligenz Skala 2 – Revision; Weiss, 2006), LAsO (Lernen Anwenden – systematisch Ordnen; Giordano & Litzenberger, 2008), LEVE (Leseverständnistest; Proyer et al., 2009), MTA (Mechanisch-technisches Auffassungsvermögen; Liedl, 2007), TEST d2 (Aufmerksamkeits-Belastungstest; Brieckenkamp, 2002) • <i>Persönlichkeits-Fragebogenbatterien:</i> BIP (Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeits-beschreibung; Hossiep & Paschen, 2003), NEO-PI-R (NEO-Persönlichkeitsinventar nach Costa und McCrae, revidierte Fassung; Ostendorf & Angleitner, 2004), PRF (Deutsche Personality Research Form; Stumpf et al., 1985) • <i>Sonstige:</i> AIST-R (Allgemeiner Interessen-Struktur-Test – Revision; Bergmann & Eder, 2005), Attach-ment Q-Sort (AQS; Waters, 1995), FAST (Familiensystemtest; Gehring, 1998), LMI (Leistungsmotivationsinventar; Schuler & Prochaska, 2001), OLMT (Objektiver Leistungsmotivationstest; Schmidt-Atzert, 2005), PDI/RF (Parent Development Interview: Slade et al., 2005; Reflective Functioning: Fonagy et al., 1998)		
Ehrenamtliche Tätigkeit	seit 11/2008	WIENER HILFSWERK, Nachbarschaftszentrum 2, Leopoldstadt/Wien (AT) Lernclub zur Hausaufgabenbetreuung für Schüler/innen der 3. bis 6. Klasse Grund- und Hauptschule (1x wöchentlich)
Sprachen	Deutsch und Englisch fließend, Französisch fortgeschritten, Spanisch Grundkenntnisse	
Hobbies und Interessen	Kochen, Börsenhandel, Basketball, Literatur und Film, Politik und Wirtschaft, Philosophie, Reisen, Moderne Kunst, Musik	