



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Elterliche Mentalisierungsfähigkeit in ihrer Wirkung
auf das kindliche Intentionsverständnis

Ein Vergleich zwischen früh- und reifgeborenen Kindern unter
Einbeziehung der Eltern“

verfasst von / submitted by

Lydia Yogev

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat)

Wien, 2015 / Vienna, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Psychologie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Mag. Nina Ruiz

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretischer Hintergrund	4
2.1. Frühgeburt	4
2.2. Mentalisierungsfähigkeit	8
2.2.1. Elterliche Mentalisierungsfähigkeit	9
2.3. Intentionsverständnis	12
2.3.1. Entwicklung des Intentionsverständnisses	14
2.4. Einfluss der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit auf die kindliche sozial-kognitive Entwicklung im Kontext der Frühgeburt	17
2.4.1. Elterliche Mentalisierungsfähigkeit und kindliche sozial-kognitive Fähigkeiten.....	17
2.4.2. Auswirkungen der Frühgeburt auf kindliche sozial-kognitive Fähigkeiten und die elterliche Mentalisierungsfähigkeit.....	20
3. Zusammenfassung der empirischen Befunde und daraus resultierende Forschungsfragen	23
4. Methodik und Untersuchungsdesign	26
4.1. Das Forschungsprojekt	26
4.2. Konzeption und Durchführung der Untersuchung	27
4.2.1. Rekrutierung der Stichprobe	27
4.2.2. Durchführung.....	27
4.3. Methoden der Datenerhebung	28
4.3.1. Parent Development Interview (PDI).....	28
4.3.2. Behavioral Re-enactment procedure (Meltzoff-Aufgaben)	34
4.3.3. Sozialanamnese	40
4.4. Stichprobenbeschreibung	40
4.4.1. Deskriptive Statistik	43
4.5. Zu prüfende Hypothesen	44
4.5.1. Forschungsfrage 1.....	45
4.5.2. Forschungsfrage 2.....	46
4.5.3. Forschungsfrage 3.....	47

5. Ergebnisdarstellung	49
5.1. Voranalyse	50
5.1.1. Elterliche Mentalisierungsfähigkeit.....	50
5.1.2. Kindliches Intentionsverständnis	55
5.2. Hauptanalyse	56
5.2.1. Ergebnisdarstellung Forschungsfrage 1	56
5.2.2. Ergebnisdarstellung Forschungsfrage 2	60
5.2.3. Ergebnisdarstellung Forschungsfrage 3	63
5.2.4. Aufgabenbewältigung (Intentionsverständnis im engeren Sinn).....	63
5.2.5. Soziales Interesse	69
6. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	73
7. Literaturverzeichnis	82
8. Tabellenverzeichnis	96
9. Abbildungsverzeichnis	97
10. Anhang	99

1. Einleitung

Die Fähigkeit über eigene Gedanken zu reflektieren und sich auch in die Gedankenwelt einer anderen Person hineinversetzen zu können stellt eine zutiefst artspezifische und essentielle Errungenschaft in der Entwicklung des Selbst und im sozialen Zusammenleben des Menschen dar. Durch die Erkenntnis, dass unser Gegenüber ebenso wie wir über ein mentales inneres Erleben verfügt, erlangen wir ein tiefgreifendes Verständnis für das eigene Denken und Handeln sowie für das anderer Personen. Die Fähigkeit Handlungen als internal-motiviert durch innere mentale Zustände wie Gefühle, Wünsche, Meinungen und Absichten zu begreifen, ermöglicht es uns, eigenes Verhalten so wie das anderer zu erklären, vorherzusagen und beeinflussen zu können.

Peter Fonagy und sein psychoanalytisch-orientiertes Forschungsteam bezeichneten diese sozial-kognitive Fertigkeit als *Mentalisierungsfähigkeit*. Durch die Arbeiten von Fonagy und seinen KollegInnen wurde das Konzept der *Mentalisierung* maßgeblich geprägt. Heute bildet es eine Schnittstelle zwischen psychoanalytischen und kognitionspsychologischen Ansätzen und vereint Erkenntnisse der *Theory-of-Mind*-Forschung (u.a. Premack & Woodruff, 1978; Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985) sowie der Bindungstheorie nach Bowlby (1973). In den letzten Jahren wurde der Mentalisierungsfähigkeit im Kontext der Elternschaft eine bedeutsame Rolle im Aufbau der Eltern-Kind-Beziehung sowie der sozial-kognitiven Entwicklung des Kindes selbst zugeschrieben, da es den Eltern durch diese gelingt, über das mentale Erleben ihrer Kinder reflektieren zu können, wodurch es ihnen möglich wird, angemessen und feinfühlig auf das emotionale Befinden ihres Kindes einzugehen. Schon in der frühen Kindheit entwickelt das Kind in Interaktionsprozessen mit seiner Umwelt erste soziale Kognitionen (Denker, 2012), die Eltern stellen hier die wohl wichtigsten Interaktionspartner dar (Reichle & Gloger-Tippelt, 2007). Das Erkennen von mentalen Repräsentationen wie beispielsweise Ziele oder Absichten hinter beobachtbarem Verhalten, bildet eine der ersten sozial-kognitiven Fähigkeiten. Dieses sog. *Intentionsverständnis* entwickelt sich im Laufe des zweiten Lebensjahres und kann als wichtige Vorläuferfähigkeit der *Theory-of-Mind (ToM)* betrachtet werden (Henning, Daum & Aschersleben, 2009). Zahlreiche Studien der vergangenen Jahre beschäftigten sich mit

der Erforschung der Mechanismen über welche die Eltern Einfluss auf die frühkindliche Entwicklung sozial-kognitiver Fähigkeiten, hauptsächlich der *ToM*, nehmen. Jedoch wurden Untersuchungen auf diesem Gebiet bis dato nicht im Kontext der Frühgeburt durchgeführt. Weder das kindliche Intentionsverständnis noch die Mentalisierungsfähigkeit der Eltern frühgeborener Kinder waren Gegenstand empirischer Forschung. Dies scheint aber von besonderer Bedeutung, da laut Weltgesundheitsorganisation (WHO, 2014) jährlich weltweit schätzungsweise 15 Millionen Kinder zu früh auf die Welt kommen. In den letzten Jahren konnte hierzu eine kontinuierlich steigende Tendenz verzeichnet werden, was vor allem auf den medizinischen Fortschritt in der neonatalen Intensivversorgung zurückgeführt werden kann. Obwohl die Überlebensrate Frühgeborener massiv gesteigert werden konnte und viele ehemals frühgeborene Kinder eine normale Entwicklung aufweisen, bleibt dennoch für einige dieser Kinder eine erhöhte Vulnerabilität für körperliche, kognitive und emotionale Defizite bestehen. Die Frühgeburt birgt aber nicht nur Risiken für die Entwicklung des Kindes in sich, auch die Eltern Frühgeborener können stark in ihrer psychischen Gesundheit beeinflusst sein. Überdies kann die Entwicklung der Elternrolle, der Aufbau der Eltern-Kind-Beziehung und die Bildung elterlicher Repräsentationen über das eigene Kind durch das Erleben einer Frühgeburt negativ beeinflusst werden.

Im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit sollen nun mit Hinblick auf die steigende Frühgeburtenrate und möglicher negativer Folgeerscheinungen einer Frühgeburt folgende Aspekte empirisch untersucht werden: Zentrales Anliegen ist es zu klären, inwiefern die sozial-kognitive Entwicklung des Kindes, im speziellen die frühkindliche Fähigkeit Intentionen zu verstehen sowie das soziale Interesse, durch die elterliche Mentalisierungsfähigkeit beeinflusst wird und ob sich mögliche Einwirkungen durch die Eltern für früh- und termingeborene Kinder in ähnlicher Weise gestalten. Zuvor gilt es jedoch etwaige Unterschiede im Ausmaß der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit von Eltern früh- und reifgeborener Kinder zu prüfen sowie mögliche Entwicklungsverzögerungen der Kinder in Abhängigkeit des Geburtsstatus abzuklären.

In der vorliegenden Arbeit werden zunächst Erkenntnisse zum Thema Frühgeburt sowie die grundlegenden theoretische Konzepte hinter der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit

und dem kindlichen Intentionsverständnis dargelegt. Empirische Befunde bisheriger Forschung werden in weiterer Folge berichtet und abschließend mit den Konstrukten im Kontext des Erlebens einer Frühgeburt in Beziehung gesetzt. Das methodische Untersuchungsdesign sowie das Forschungsprojekt, in dessen Rahmen vorliegende Arbeit entstanden ist, werden im vierten Kapitel genauer vorgestellt. Daran anschließend folgt die Darstellung der Ergebnisse aus der statistischen Hypothesenprüfung. In einer abschließenden Erläuterung werden die wichtigsten Befunde nochmals präsentiert, interpretiert und mit bestehenden Erkenntnissen aus früheren Forschungsarbeiten in Zusammenhang gebracht sowie ein Ausblick für weiterführende zukünftige Studien und Implikationen für die Anwendung der berichteten Ergebnisse für den klinisch-psychologischen Alltag gegeben.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1. Frühgeburt

Die durchschnittliche Dauer einer Schwangerschaft beträgt in etwa 40 Wochen. Laut Angaben der Weltgesundheitsorganisation (WHO, 2014) kommen weltweit jedoch jährlich, mit kontinuierlich steigender Tendenz, schätzungsweise 15 Millionen Kinder zu früh auf die Welt. Als Frühgeburt werden gemäß Definition der WHO alle Säuglinge bezeichnet, die vor Vollendung der 37. Schwangerschaftswoche lebend geboren werden.

In Österreich lag die Frühgeburtenrate im Jahr 2014 bei 7,9% aller Lebendgeburten, somit wurde etwa jedes 13. Neugeborene zu früh geboren.

Da sich Ausprägungen von Entwicklungsfolgen und -risiken einer Frühgeburt auf sehr unterschiedliche Weise zeigen können und stark von der genauen Dauer der Schwangerschaft abhängen, werden in der Literatur differenziertere Einteilungen frühgeborener Kinder beispielsweise nach Gestationsalter (siehe hierzu Tabelle 1), also der Schwangerschaftsdauer in Wochen (SSW), vorgenommen.

Tabelle 1. Klassifizierung nach Gestationsalter (vgl. Tucker & McGuire, 2004; WHO, 2014)

Gestationsalter	Klassifizierung	
weniger als 28 SSW	<i>extremely preterm</i>	extrem frühgeboren
28 bis weniger als 32 SSW	<i>very preterm</i>	sehr frühgeboren
32 bis weniger als 37 SSW	<i>moderate to late preterm</i>	(spät) frühgeboren

Nach Vonderlin (2012) erhöhen sich sowohl die Intensität der medizinischen Versorgung als auch die Risiken für zusätzliche Komplikationen bei Neugeborenen, je geringer die Dauer der Schwangerschaft und das Gewicht bei der Geburt sind. Eine Differenzierung nach Geburtsgewicht gestaltet sich, wie in Tabelle 2 (nächste Seite) dargestellt, folgendermaßen:

Tabelle 2. Klassifizierung nach Geburtsgewicht (vgl. Vonderlin, 2012; Von der Wense & Bindt, 2013)

Geburtsgewicht	Klassifizierung	
weniger als 2500g	<i>low birth weight (LBW)</i>	untergewichtig
weniger als 1500g	<i>very low birth weight (VLBW)</i>	sehr untergewichtig
weniger als 1000g	<i>extremely low birth weight (ELBW)</i>	extrem untergewichtig

Aufgrund des rasanten medizinischen Fortschritts der letzten Jahre im Bereich der neonatalen Versorgung konnten die Überlebenschancen frühgeborener Kinder erheblich gesteigert werden (von der Wense & Bindt, 2013). Laut STATISTIK AUSTRIA (2014) überleben 68% der frühgeborenen Kinder, die vor der 28. Schwangerschaftswoche geboren werden, das erste Lebensjahr; wird die 32. Schwangerschaftswoche erreicht, steigt die Überlebenschance auf 99% an. Dennoch weisen frühgeborene Kinder eine erhöhte Vulnerabilität hinsichtlich ihrer körperlichen, verhaltensneurologischen, kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung auf. Obwohl sich ein großer Teil der Frühgeborenen in weiterer Folge normal entwickelt, kommt es bei einigen zu erheblichen und dauerhaften Entwicklungsproblemen. Neben somatischen Beschwerden wie Erkrankungen der Atemwege (von der Wense & Bindt, 2013), Stoffwechselerkrankungen (Hofman et al., 2005), veränderter Cortisolausschüttung (Grunau et al., 2005), sowie Hör- und Sehbehinderungen (Vonderlin, 2012; von der Wense & Bindt, 2013), kann es auch zu Verzögerungen und Defiziten in der motorischen Entwicklung (de Kieviet, Piek, Aarnoudse-Moens, & Oosterlaan, 2009) bis hin zu unterschiedlichen Ausprägungen infantiler Zerebralparese (Vonderlin, 2012; von der Wense & Bindt, 2013) kommen. Eine Vielzahl an Studien belegt, dass sich Langzeitfolgen der Frühgeburt vor allem im kognitiven Bereich zeigen (Milligan, 2010; von der Wense & Bindt, 2013). Im Besonderen schneiden sehr frühgeborene Kinder, im Vergleich zu termingeborenen Kindern, in Schulleistungstests deutlich schlechter ab und weisen niedrigere IQ-Werte auf (Wolke, Schulz & Meyer, 2001; Bhutta, Cleves, Casey, Craddock, & Anand, 2002; Hampel, Dikici, Kropf & Petermann, 2007; Aarnoudse-Moens, Weisglas-Kuperus, van Goudoever & Oosterlaan 2009). Zusätzlich berichten einige Studien von vermehrt auftretenden Verhaltensauffälligkeiten wie internalisierenden und externalisierenden Verhaltensproblemen (Bhutta et al., 2002; Spittle et al., 2009), Aufmerksamkeits-

störungen (Hack, Taylor, Schluchter, Andreias, Drotar & Klein, 2009) und erhöhter Ablenkbarkeit (Milligan, 2010) sowie verringert ausgeprägter exekutiver Funktionen (Burnett, Scratch & Anderson, 2013). Schon in der frühen Kindheit können Frühgeborene Schwierigkeiten in der Verhaltenssteuerung und Selbstregulation aufweisen (Clark, Woodward, Horwood & Moor, 2008); beispielsweise können bereits bei frühgeborenen Säuglingen eine eingeschränkte Ansprechbarkeit, erhöhte Irritierbarkeit, schnelle Überforderung durch Anregung sowie eingeschränkte Aufmerksamkeitszustände beobachtet werden (Meier, Wolke, Gutbrod & Rust, 2003, zitiert nach Vonderlin, 2012, S. 357). Oftmals auftretende Regulationsstörungen umfassen exzessives Schreien sowie Schlaf- oder Fütterprobleme (von der Wense & Bindt, 2013). Diverse Forschungsarbeiten weisen auf mögliche Defizite in der sozial-emotionalen Entwicklung frühgeborener Kinder hin (u.a. Hampel et al., 2007; Milligan, 2010). So berichten beispielsweise einige AutorInnen, dass Eltern Frühgeborener die Sozialkompetenz ihrer Kinder als vermindert ausgeprägt einschätzen (Wolke, Schulz & Meyer, 2001; Delobel-Ayoub et al., 2006; Spittle et al., 2009) und ihnen in der Adoleszenz häufiger emotionale Probleme zuschreiben (Gardner et al., 2004).

Die Frühgeburt birgt nicht nur für die weitere Entwicklung des Kindes Risiken in sich, sondern sie kann auch für die Eltern, hinsichtlich ihrer eigenen psychischen Gesundheit, der Entwicklung ihrer Elternrolle sowie der Eltern-Kind-Beziehung, weitreichende Folgen haben (Jotzo, 2012). Für viele Eltern stellt das Erleben einer Frühgeburt eine enorme psychische Belastung dar, da sie sich oftmals emotional und auch praktisch noch nicht ausreichend auf die Geburt vorbereitet fühlen. Aufgrund der verfrühten Geburt, der physiologischen Unreife und möglicher Erkrankungen des Kindes sowie der notwendigen intensivmedizinischen Behandlung können bei Eltern Frühgeborener akute Belastungsreaktionen ausgelöst werden (Jotzo & Schmitz, 2002; Pierrehumbert, Nicole, Muller-Nix, Forcada-Guex & Ansermet, 2003; von der Wense & Bindt, 2013). Darüber hinausgehend ist das subjektive Befinden der Eltern oftmals geprägt von Ängsten, Schuldgefühlen sowie Gefühlen des Kontrollverlustes und mangelndem Selbstvertrauen, wodurch die emotionale Anpassung an das Kind und die Entwicklung und Festigung eines Selbstkonzepts hinsichtlich der Elternrolle gestört wird (von der Wense & Bindt, 2013). Hinzu kommen direkt nach der Geburt, unter der Bedingung einer hoch technisierten,

medizinischen Intensivversorgung des frühgeborenen Kindes, Verunsicherungen auf Seiten der Eltern im Hinblick auf die erste Kontaktaufnahme mit dem Neugeborenen (Flacking, Ewald, Nyqvist, & Starrin, 2006, zitiert nach von der Wense & Bindt, 2013, S. 73). Das von den Eltern oftmals als stressreich erlebte Setting der neonatologischen Intensivstation kann den ersten Aufbau der Eltern-Kind-Beziehung sowie das Hineinfinden in die Elternrolle erschweren: Die Übernahme der elterlichen Verantwortung hinsichtlich Ernährung, Pflege und Schutz des eigenen Kindes ist in diesem Rahmen oft gar nicht oder nur eingeschränkt möglich und vom gesundheitlichen Zustand des Kindes abhängig (Jotzo, 2012; von der Wense & Bindt, 2013). Im ersten Lebensjahr können häufig auftretende Regulationsstörungen, Anpassungsprobleme und Schwierigkeiten in der sozialen Reaktionsfähigkeit Frühgeborener, zusätzlich den Aufbau einer positiven Eltern-Kind-Beziehung erschweren (Sarimski, 2000; von der Wense & Bindt, 2013). Im sozialen Austausch mit dem Kind kann es, aufgrund der erwähnten kindlichen Verhaltensmerkmale, die von den Eltern häufig als wenig positive Resonanz auf ihr Interaktionsangebot empfunden werden, zu negativen Rückkoppelungsprozessen kommen. Zusätzlich steigt infolgedessen oftmals das elterliche Belastungsempfinden. Den Eltern gelingt es dadurch weniger gut, adäquat auf die Bedürfnisse ihres Kindes einzugehen, ungünstige Beziehungsformen werden dadurch begünstigt und können sich in der Eltern-Kind-Interaktion verfestigen (Sartor, 2006). Langfristig können sich aufgrund dessen Störungen der Interaktionsmuster des Kindes ergeben bzw. sich Entwicklungsstörungen ausbilden (vgl. Pauli-Pott, 1991, zitiert nach Jotzo & Schmitz, 2001, S. 83). Einige Studien konnten zeigen, dass sich diese Schwierigkeiten im Weiteren auch im Elternverhalten niederschlagen können: Zum einen nehmen beispielsweise Mütter frühgeborener Kinder diese über verschiedene Altersstufen hinweg häufiger als vulnerabler und empfindlicher wahr, unabhängig vom realen Entwicklungs- und Gesundheitszustand des Kindes (von der Wense & Bindt, 2013). Hierbei kommt es zu verzerrten elterlichen Wahrnehmungsinhalten, die sich im Elternverhalten durch Infantilisierung und einer generellen Überprotektion des eigenen Kindes sowie in Problemen, sich von ihm trennen zu können, zeigen (Jotzo, 2012). Allen et al. (2004) weisen darauf hin, dass diese veränderte Wahrnehmung des Kindes und das damit zusammenhängende Elternverhalten wiederum die Entwicklung des Kindes beeinflussen können: So geht die mütterliche Wahrnehmung der Vulnerabilität des frühgeborenen Kindes einerseits mit verminderter

kognitiver und andererseits mit geringerer motorischer Entwicklung des Kindes sowie mit einem niedrigerem adaptiven Funktionslevel einher. Zum anderen zeigten Mütter Frühgeborener in einigen Studien weniger sensitives (Muller-Nix, Forcada-Guex, Pierrehumbert, Jaunin, Borghini & Ansermet, 2004; Clark et al., 2008) und vermehrt kontrollierendes Erziehungsverhalten (Muller-Nix et al., 2004). Im Besonderen neigen jene Mütter, die durch das Erleben der Frühgeburt eine starke posttraumatische Symptombelastung aufweisen, zu einem kontrollierenden Erziehungsstil und einer verzerrten Wahrnehmung des Kindes (Forcada-Guex, Pierrehumbert, Borghini, Moessinger & Muller-Nix, 2006)

2.2. Mentalisierungsfähigkeit

Das Konzept der *Mentalisierung* wurde in den 1990er Jahren durch ein psychoanalytisch-orientiertes Forschungsteam um Peter Fonagy erforscht und maßgeblich geprägt. Das psychologische Konstrukt der *Mentalisierungsfähigkeit* bildet die Schnittstelle zwischen psychoanalytischen und kognitionspsychologischen Ansätzen (Slade, 2005) und vereint Erkenntnisse der *Theory-of-Mind*-Forschung (u.a. Premack & Woodruff, 1978; Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985) sowie der Bindungstheorie nach Bowlby (1973). Nach Fonagy, Target, Steele und Steele (1998) bezieht sich Mentalisierungsfähigkeit auf „*the capacity to reason about one's own and others' behaviour in terms of mental states.*“ (S. 6). Es handelt sich hierbei also um die Fähigkeit eigenes Verhalten und das anderer Personen auf Grundlage der Zuschreibung von mentalen Bewusstseinszuständen - sog. *mental states* - verstehen zu können (Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2011). Beobachtbares Verhalten wird dabei als Ergebnis dieser zugrundeliegenden mentalen Bewusstseinsinhalte wie beispielsweise Gedanken, Gefühle, Wünsche, Überzeugungen und Intentionen verstanden und infolgedessen interpretiert (Fonagy, Steele, Steele, Moran & Higgitt, 1991). Nach Fonagy und Target (1997, 2005) stellt die Mentalisierungsfähigkeit somit eine existentielle menschliche Fähigkeit dar, da sie uns dabei hilft unsere soziale Umwelt besser zu verstehen und menschliches Verhalten erklärbar und zu einem gewissen Grad auch vorhersehbar zu machen. Ebenfalls stellt die Mentalisierungsfähigkeit einen wichtigen Aspekt bei der Entwicklung des Selbst und der Affektregulierung dar und bildet die Grundlage dafür, produktive soziale Beziehungen eingehen und aufrechterhalten zu können (Slade, 2005). Laut Fonagy und KollegInnen (u.a. 1991, 1997, 2005, 2008) bildet

sich die Mentalisierungsfähigkeit als wichtiger Bestandteil der sozial-kognitiven Entwicklung im Kontext früher sozialer Interaktionen mit den Bezugspersonen aus. Die AutorInnen gehen davon aus, dass eine sichere Bindungserfahrung hierfür grundlegend ist. Fonagy, Luyten und Strathearn (2011) weisen diesbezüglich darauf hin, dass sich beeinträchtigte Bindungserfahrungen negativ auf die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit auswirken können und im Erwachsenenalter in weiterer Folge zur Ausbildung psychopathologischer Veränderungen, im Besonderen der Borderline-Persönlichkeitsstörung, führen können.

2.2.1. Elterliche Mentalisierungsfähigkeit

Arietta Slade (2005) definiert die *elterliche Mentalisierungsfähigkeit* als „*the parent's capacity to reflect upon her own and her child's internal mental experience.*“ (S. 269). Es handelt sich also um die Fähigkeit der Eltern, nicht nur über eigene mentale Zustände reflektieren zu können, sondern auch das eigene Kind als intentionales Wesen mit eigenem mentalem Erleben wahrnehmen zu können und sein Verhalten als Ausdruck dessen zu interpretieren. Des Weiteren schließt diese Fähigkeit ein Wissen über Charakteristiken mentaler Zustände mit ein und dass mentales Erleben auch zwischen Personen gegenseitig beeinflussbar sein kann (Sharp & Fonagy, 2008).

Die besondere Bedeutung der Mentalisierungsfähigkeit im Rahmen der Elternschaft wurde von vielen AutorInnen betont. Sowohl ForscherInnengruppen um Fonagy (u.a. 1991, 1997, 2008), Meins (u.a. 2002, 2003) wie auch um Slade (Slade et al., 2005) schreiben der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit eine wesentliche Rolle im Aufbau der Eltern-Kind-Beziehung und der kindlichen sozial-kognitiven Entwicklung zu. Die AutorInnen gehen davon aus, dass die Mentalisierungsfähigkeit die Eltern dazu befähigt, das mentale Erleben ihrer Kinder richtig wahrzunehmen und zu verstehen, wodurch es ihnen möglich wird, angemessen und feinfühlig auf den emotionalen Zustand ihres Kindes einzugehen. Dies fördert einerseits die Entstehung einer sicheren Bindungsbeziehung zwischen Eltern und Kind und andererseits die Entwicklung der Fähigkeit im Kind selbst Repräsentationen über eigene mentale Zustände sowie über die anderer Personen zu bilden. Auf diese Weise lernt das Kind die eigenen mentalen Zustände wahrzunehmen und diese selbst regulieren zu können (Grienberger, Kelly & Slade, 2005).

Das Konstrukt der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit wurde häufig in Beziehung mit frühen Bindungserfahrungen gesetzt. Seit John Bolby's (1973) Annahme, dass Bindungssicherheit von einer Generation zur nächsten weitergegeben wird, besteht eine wissenschaftliche Kontroverse darüber, über welche Mechanismen Bindungserfahrungen aus der eigenen Kindheit über die Eltern an das Kind weitervermittelt werden (Sharp & Fonagy, 2008). Diese theoretische und methodische Erklärungslücke hinsichtlich der Transmission der Bindungsqualität betitelte van IJzendoorn (1995) als „*transmission gap*“ (Bindungstransmissionslücke). Erstmals vermuteten Fonagy und KollegInnen (1995) hinter der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit ein entscheidendes Element in diesem Prozess. Einige AutorInnen gehen heute aufgrund einer Vielzahl an Forschungsarbeiten (Fonagy et al., 1995, 2005; Meins et al., 1998, 2001; Slade et al., 2005) davon aus, dass die Beziehung zwischen elterlicher und kindlicher Bindung nicht direkt vermittelt wird, sondern die elterliche Mentalisierungsfähigkeit als Mediator in diesem Prozess fungiert. Sharp und Fonagy (2008) führen dazu aus, dass eine sichere Bindung durch akkurate und angemessene elterliche Mentalisierungsfähigkeit begünstigt wird, dies fördere wiederum die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit im Kind, wodurch es diesem ermöglicht wird eine sichere Bindung zu den Eltern aufzubauen.

In den letzten Jahrzehnten wurde die elterliche Mentalisierungsfähigkeit von vielen AutorInnen auf Grundlage verschiedener theoretischer Zugänge erforscht und messtechnisch auf unterschiedliche Weise operationalisiert. Erhebungsverfahren sind diesbezüglich in sog. *online*- und *offline*-Messmethoden zu unterscheiden. Mit *Online*-Messmethoden wird die elterliche Mentalisierungsfähigkeit in der Interaktion mit dem Kind mittels Beobachtung erhoben. Mit Hilfe von *Offline*-Messmethoden sollen durch gezielte Befragungen der Eltern Reflexionsprozesse in Gang gesetzt werden; auf Grundlage dieser verbalen Berichte basiert die Beurteilung der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit (vgl. Sharp & Fonagy, 2008; Schiborr, Lotzin, Romer, Schulte-Markwort & Ramsauer, 2013). Zwei der wohl bekanntesten methodischen Zugänge gehen auf Forscherteams um Fonagy und Meins zurück, die im Folgenden näher beschrieben werden sollen.

Reflective functioning

Der Begriff des *reflective functioning* (RF) wurde von Fonagy, Steele, Steele, Moran und Higgitt (1991) als Maß für die elterliche Mentalisierungsfähigkeit im Bindungskontext eingeführt. In Anlehnung an die Arbeiten von Main, Kaplan und Cassidy (1985) entwickelten Fonagy und seine KollegInnen (Fonagy, Target, Steele & Steele, 1998) eine Ratingskala, die sog. *reflective functioning-scale*, in Anwendung mit dem *Adult Attachment Interview* (AAI: Georg, Kaplan & Main, 1984) als *offline*-Messmethode. Die AutorInnen verwendeten diese Skala um psychische Prozesse, die der Mentalisierungsfähigkeit Erwachsener im Bezug auf die Bindungserfahrungen mit den eigenen Eltern zugrunde liegen, operationalisieren zu können. Fonagy und seine KollegInnen betonten mehrmals, dass die elterliche Fähigkeit, über das internale Erleben des eigenen Kindes reflektieren zu können, entscheidend sei für den Aufbau einer sicheren Bindungsbeziehung zwischen Eltern und Kind. In Anlehnung an diese Überlegungen adaptierten Slade, Grienberger, Bernbach, Levy & Locker (2005) die *reflective functioning-scale* für die Verwendung mit dem *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; weitere Erläuterungen hierzu in Abschnitt 4.3.1.), um das sog. *parental reflective functioning* – also die elterliche Mentalisierungsfähigkeit – erheben zu können. Laut Slade (2005) sei es durch die Verwendung des *PDI*, im Gegensatz zum *AAI*, auf direkterem Wege möglich, die elterliche Mentalisierungsfähigkeit zu erheben, da Eltern im Zuge des Interviews über die aktuelle, sich gerade entwickelnde Eltern-Kind-Beziehung reflektieren. Das *parental reflective functioning* zeigt sich hierbei in Beschreibungen der Eltern zu mentalen Zuständen des Kindes, aber auch dem eigenen mentalen Erleben im Hinblick auf die Elternschaft (Slade, 2005).

Mind-mindedness

Elizabeth Meins (1997) definiert die mütterliche Mentalisierungsfähigkeit als Neigung der Mutter, ihr Kind als intentionales Wesen mit eigenem mentalen Erleben wahrzunehmen. Meins, Fernyhough, Russel und Clark-Carter (1998) erhoben zunächst über Beschreibungen der Mütter ihrer Kinder die Tendenz, mentale Umschreibungen, sog. *mental state language*, zu verwenden. In späteren Arbeiten erhoben Meins und ihre KollegInnen (2001, 2002, 2003) in der Interaktion zwischen Mutter und Kind neben der

mental state language auch das Verhalten der Mutter. Sowohl die Häufigkeit angemessener mentaler Äußerungen als auch das Ausmaß an Sensitivität im Verhalten der Mutter in der beobachteten Spielsituation wurden über diese *online*-Erhebungsmethode als Indikatoren für die latente elterliche Mentalisierungsfähigkeit betrachtet.

Beiden methodischen Zugängen ist gemein, dass sie sich auf die Fähigkeit der Eltern beziehen, das eigene Kind als mentales intentionales Wesen wahrnehmen zu können. Dabei bezieht sich das Konstrukt des *reflective functioning* mehr auf metakognitive Repräsentationen, die *mind-mindedness* eher auf das Erkennen von mentalen Zuständen (Sharp & Fonagy, 2008). Einige AutorInnen gehen davon aus, dass das *reflective functioning* eine globalere Fähigkeit der Eltern widerspiegelt als die *mind-mindedness*, da sich diese mehr auf die Qualität verbaler Kommunikation fokussiert (u.a. Rosenblum, Mcdonough, Sameroff & Muzik, 2008, zitiert nach Katznelson, 2014, S. 110) und dabei die dynamische Beziehung zwischen mentalen Zuständen und Verhalten nicht miteinbezieht (Slade, 2005). In der vorliegenden Arbeit wurde das *reflective functioning* als Maß für die elterliche Mentalisierungsfähigkeit herangezogen.

2.3. Intentionsverständnis

Raymond W. J. Gibbs (2001) beschreibt Intentionen als „*a certain kind of mental state.*“ (S. 106). Er führt weiter dazu aus, dass Intentionen mentale Repräsentationen sind, die zielgerichtetem Handeln vorausgehen (ebd., S.106). Wellman & Phillips (2001) konkretisieren diese Definition weiter und charakterisieren Intentionen anhand von drei Hauptmerkmalen:

- Intentionale Handlungen sind darauf gerichtet, einen Wunsch oder ein Ziel zu erreichen
- Intentionen sind keine Handlungen, sondern mentale Zustände
- Intentionen sind mit anderen mentalen Zuständen und Erfahrungen verbunden

Das sog. *Intentionsverständnis* bezeichnet das beginnende frühkindliche Verständnis dafür, dass hinter beobachtbaren Handlungen Intentionen, also mentale Repräsentationen über Ziele oder Absichten, stehen (Meltzoff, 1995; Tomasello, Carpenter, Call, Behne & Moll, 2005). In der Forschungsliteratur ging man lange davon aus, dass Kinder erst ab dem vierten Lebensjahr ein gewisses System alltagspsychologischer Konzepte zur Vorhersage und Erklärung eigener und fremder Handlungen, die sog. *Theory-of-Mind (ToM)*, entwickeln (Premack & Woodruff, 1978). Die Entwicklung der *ToM* erlaubt es dem Kind zu erkennen, dass seine Mitmenschen über bestimmte Intentionen, Gefühle und Überzeugungen verfügen, die von den eigenen zu unterscheiden sind. Dadurch entwickeln sie ein komplexes Handlungsverständnis und ein Bewusstsein dafür, dass dem Verhalten mentale Zustände zugrunde liegen (Aschersleben, Hofer & Jovanovic, 2008). Eng damit verbunden ist auch die Entwicklung eines Verständnisses für falsche Überzeugungen, das sog. *false-belief understanding* (Wimmer & Perner, 1983), welches das Kind bei der Interpretation und Vorhersage menschlichen Verhaltens dazu befähigt, Überzeugungen einer Person zu berücksichtigen, auch wenn diese nicht mit der Realität bzw. dem eigenen Wissen übereinstimmen (Baillargeon, Scott & He, 2010).

Neuere Forschungsarbeiten der letzten Jahre (u.a. Buttelmann, Carpenter & Tomasello, 2009; Onishi & Baillargeon, 2005) konnten jedoch zeigen, dass bereits Kleinkinder im zweiten Lebensjahr mentale Zustände wie Absichten und Überzeugungen bei der Interpretation von Verhalten miteinbeziehen und somit erste Voraussetzungen für die Entwicklung der *ToM* besitzen (vgl. Baillargeon, Scott & He, 2010, für einen Überblick). Längsschnittliche Versuchsanordnungen konnten die Annahme einer kontinuierlichen und aufeinander aufbauenden Entwicklung sozial-kognitiver Fähigkeiten zwischen dem ersten und fünften Lebensjahr untermauern. So konnten einige AutorInnen (Aschersleben, Hofer & Jovanovic, 2008; Olineck & Poulin-Dubois, 2005, 2007; Wellman, Lopez-Duran, LaBounty & Hamilton, 2008; Wellman, Phillips, Dunphy-Lelii & LaLonde, 2004) in ihren Studien Zusammenhänge zwischen dem frühkindlichen Verständnis für zielgerichtete Handlungen, dem Intentionsverständnis und späteren *ToM*-Fähigkeiten im Vorschulalter nachweisen.

Frühkindliches Intentionsverständnis stellt somit eine der ersten sozial-kognitiven Fähigkeiten im Verlauf der sozialen Entwicklung des Kindes dar und kann als bedeutsame Vorläuferfähigkeit der *ToM* betrachtet werden (Henning, Daum & Aschersleben, 2009).

2.3.1. Entwicklung des Intentionsverständnisses

Andrew Meltzoff (2007) betrachtet frühkindliche Imitation als wesentliche Grundlage für die Entwicklung sozialer Fähigkeiten. Als früheste Form nonverbaler, sozialer Interaktion zwischen dem Kind und seiner Umwelt (Elsner, 2014) kann das Imitationsverhalten als bedeutsame Vorläuferfähigkeit des Intentionsverständnisses und der weiteren sozial-kognitiven Entwicklung betrachtet werden.

Im Laufe des ersten Lebensjahres entwickelt sich aus dem Imitationsverhalten des Kindes in Interaktion mit seiner Umwelt, ein Verständnis für die Zielgerichtetheit von Handlungen. Mit etwa 9 Monaten (Tomasello, Carpenter, Call, Behne & Bell, 2005) beginnen Kinder Handlungen anderer Personen als ziel- und zweckgerichtet wahrzunehmen, sie können zwischen reinen Bewegungen und Verhaltensweisen als Mittel zur Erreichung eines Zieles differenzieren. Behne, Carpenter, Call und Tomasello (2005) konnten diese Annahme in einer Studie mit Kindern im Alter von 6 bis 18 Monaten belegen. In der Versuchsanordnung interagierte eine Versuchsleiterin mit den Kindern, indem sie suggerierte, ihnen Spielzeuge zu überreichen. Dies misslang aber, entweder weil sie zu ungeschickt war (*trying*-Bedingung: die Versuchsleiterin ließ das Spielzeug versehentlich fallen) oder weil sie es absichtlich nicht wollte (*unwilling*-Bedingung: die Versuchsleiterin spielte selbst mit dem Spielzeug oder hänselte das Kind damit). Kinder ab 9 Monaten reagierten durchwegs ungeduldiger, wenn die Versuchsleiterin ihnen das Spielzeug absichtlich nicht geben wollte. Die AutorInnen deuteten dies dahingehend, dass die Kinder hier bereits eine Absicht hinter der Handlung erkannten. Carpenter, Call und Tomasello (2005) konnten zeigen, dass 12 Monate alte Kinder das Verhalten eines Versuchsleiters, aufgrund des angenommen Handlungszieles dahinter, nachahmten. Sie zeigten somit schon ein Verständnis für die Ziele einer vorgezeigten Handlung. In einer Studie von Carpenter, Akhtar und Tomasello (1998) manipulierte eine Versuchsleiterin ein Testobjekt und begleitete dies mit Äußerungen, die entweder darauf hinweisen sollten, dass sie den Zielzustand hierbei absichtlich („*There!*“) oder zufällig („*Whoops!*“) erreichte. Es zeigte sich, dass Kinder zwischen 14 und 18 Monaten eher jene Handlungen

nachahmten, die ihnen als zielgerichtet erschienen, als jene die zufällig den Zielzustand herstellten. Die AutorInnen schlossen daraus, dass es den Kindern möglich war, Intentionen hinter dem Verhalten zu erkennen. Weitere Forschungsarbeiten von Gergely, Bekkering und Kiraly (2002) bzw. von Schwier, van Maanen, Carpenter und Tomasello (2006) unterstützen diese Ergebnisse und konnten zeigen, dass Kinder im Alter von 12 bis 14 Monaten Handlungen eines Versuchsleiters als rationale Handlungsentscheidung begreifen und dementsprechend Imitationsverhalten zeigen. Aufgrund dieser Befunde wird angenommen, dass Kinder ab dem zweiten Lebensjahr neben dem Verständnis für die Zielgerichtetheit des Verhaltens eben auch ein beginnendes mentalistisches Handlungsverständnis entwickeln. Kindliches Imitationsverhalten wird in diesem Kontext zu einem interpretativen und selektiven Prozess, der davon geleitet wird, inwieweit Kinder Handlungen als intentional begreifen (Elsner, 2014).

Um empirisch untersuchen zu können, ob und ab wann Kinder über ein Intentionsverständnis im engeren Sinne verfügen, also einem Verständnis dafür, dass Handlungen durch zugrundeliegende Intentionen geleitet werden, entwickelte Meltzoff (1995) ein nonverbales Verfahren, die sog. *behavioral re-enactment procedure* (nähere Erläuterungen dazu in Abschnitt 4.3.2). In seiner Versuchsreihe dazu zeigte sich, dass Kinder ab 18 Monaten Intentionen hinter einer unvollständigen Handlung erschließen können. Meltzoff ging deshalb davon aus, dass Kinder in diesem Alter bereits ein erstes System alltagspsychologischen Wissens ausgebildet haben, durch welches sie menschliches Verhalten im Rahmen von Absichten und Zielen verstehen und interpretieren können. Bellagamba & Tomasello (1999) konnten Meltzoff's Ergebnisse für 18 Monate alte Kindern replizieren, jedoch nicht bei den jüngeren Kindern ihrer Versuchsstichprobe; diese zeigten nur unspezifische Manipulationsversuche an den Testmaterialien. In einer längsschnittlichen Versuchsanordnung gaben Bellagamba, Camaioni und Colonesi (2006) zu zwei unterschiedlichen Testzeitpunkten die Meltzoff-Aufgaben vor. Sie konnten beobachten, dass die meisten Kinder im Alter von 12 Monaten noch kaum die unvollständigen Handlungen zu Ende bringen konnten, jedoch zum zweiten Erhebungszeitpunkt, im Alter von 15 Monaten, signifikant mehr Aufgaben lösten. Nielsen (2009) benutzte in seiner Replikationsstudie etwas abweichende Testobjekte als Meltzoff, behielt aber die Versuchsanordnung bei. In seiner Versuchsstichprobe erkannten

bereits 12 Monate alte Kinder den gewünschten, intentionalen Zielzustand einer unvollständig vorgezeigten Handlung. Zusammenfassend kann man, aufgrund dieser Befundlage, davon ausgehen, dass Kinder ab etwa dem 14. Monat und spätestens mit 18 Monaten über ein Intentionsverständnis im engeren Sinne verfügen. Meltzoff (2007) postulierte zur Erklärung der Entstehung des Intentionsverständnisses ein drei Stufen umfassendes Modell über kognitive Mechanismen und Prozesse. Gemäß diesem Ansatz beruht die Entwicklung eines tiefgreifenden Verständnisses über verhaltensbezogene mentale Inhalte wie Ziele und Intentionen, auf der Erkenntnis des Kindes, dass Personen seiner Umwelt wie es selbst sind (*like-me*). Dieses Modell wird im Weiteren näher erläutert.

Like Me - framework (Meltzoff, 2007)

Das nach Meltzoff entwickelte *like me*-Modell umfasst folgende 3 Stufen zur Erlangung des Intentionsverständnisses:

- Stufe 1: Imitation (*action representation*)

Meltzoff und Moore (1977, 1997) beobachteten bereits bei Neugeborenen Imitationen simpler Verhaltensweisen (z.B. Zunge-Herausstrecken). Da Neugeborene diese Bewegungen an sich selbst noch gar nicht beobachten können, gingen Meltzoff und Moore (ebd.) deshalb davon aus, dass Imitationsverhalten ein angeborener Mechanismus ist, der es ermöglicht, eine innere Verbindung zwischen der Wahrnehmung und der Nachahmung von Handlungsweisen aufzubauen. Meltzoff (2007) vermutet dahinter angeborene neuronale Mechanismen, die er als *AIM-System (active-intermodal-mapping)* bezeichnete. Hierbei führen sog. *supramodale* kognitive Repräsentationen im Kind zu einem automatisch ablaufenden Abgleich beobachtbarer Verhaltensweisen anderer Personen mit den eigenen Verhaltensäußerungen. Hinweise aus der Neurowissenschaft deuten darauf hin, dass vermutlich sog. Spiegelneuronen, deren genaue Funktionsweise noch nicht geklärt ist, mit diesen Mechanismen in Verbindung stehen (Rizzolatti & Craighero, 2004, zitiert nach Elsner, 2014, S. 314).

- Stufe 2: Eigene Erfahrungen (*first-person experience*)

Auf den alltäglichen individuellen Erfahrungen des Kindes basiert der Aufbau einer Verbindung zwischen eigenen Körperwahrnehmungen und Handlungen und dem dabei ablaufenden mentalen Erleben.

- Stufe 3: Andere intentionale Wesen verstehen (*understanding other minds*)

Bei diesem Schritt kommt es zu Attributionsprozessen im Kind. Wenn das Kind beobachtet, dass Personen in seinem Umfeld ähnliche Verhaltensweisen zeigen wie es selbst, schreibt es diesen dieselben mentalen Zustände zu, die seinen eigenen gleichen. Das Kind entwickelt hierbei ein *like-me*-Empfinden in Folge der Annahme, dass jemand der so agiert wie es selbst, dabei auch dasselbe fühlt.

2.4. Einfluss der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit auf die kindliche sozial-kognitive Entwicklung im Kontext der Frühgeburt

2.4.1. Elterliche Mentalisierungsfähigkeit und kindliche sozial-kognitive Fähigkeiten

Reichle und Gloger-Tippelt (2007) betrachten die Familie, v.a. die Eltern, als zentrale Instanz in der frühkindlichen Sozialentwicklung. Das Verhalten der Bezugspersonen im sozialen Austausch mit dem Kind ist prägend für die Bildung sozial-kognitiver Fähigkeiten, die es ihm ermöglichen, internale Repräsentationen von sich selbst und seiner Umwelt zu konstruieren (Goswami, 2006). Neben Temperaments- und Persönlichkeitsmerkmalen des Kindes und jenen der Eltern können auch das Fürsorge- und Bindungsverhalten der Eltern sowie deren Partnerschaftsbeziehung und sozioökonomische Faktoren den Verlauf der sozial-kognitiven Entwicklung beeinflussen (Reichle & Gloger-Tippelt, 2007). Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla und Youngblade (1991) konnten in ihrer Längsschnittstudie einen positiven Einfluss des familiären Umfelds auf die sozial-kognitiven Fertigkeiten des Kindes feststellen. Die AutorInnen berichteten, dass diejenigen Kinder ihrer Stichprobe besser in *ToM*-Aufgaben abschnitten, in deren Familien zuvor die Tendenz beobachtet werden konnte, häufiger über Gefühle zu diskutieren und mentale

Begriffe zu verwenden. Zahlreiche weitere Forschungsarbeiten der vergangenen Jahre beschäftigten sich mit der Erforschung der Mechanismen, über welche die Eltern Einfluss auf die frühkindliche Entwicklung sozial-kognitiver Fähigkeiten, insbesondere der *ToM*, nehmen. In diesem Zusammenhang wurden vor allem die Konstrukte der Bindungssicherheit, der elterlichen Feinfühligkeit sowie der Mentalisierungsfähigkeit der Eltern als wichtige Aspekte in diesem Prozess untersucht. Über unterschiedlichste Operationalisierungsmethoden zeigten sich Zusammenhänge zwischen der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit und der Bindungsqualität zwischen Eltern und Kind, sowie zwischen der Bindungssicherheit und ersten sozial-kognitiven Fertigkeiten des Kindes. In einigen Studien konnte die Bindungssicherheit von Kindern mit Hilfe der mütterlichen Mentalisierungsfähigkeit vorhergesagt werden. Kinder von Müttern, die über eine hohe Ausprägung der Mentalisierungsfähigkeit verfügten, wiesen vermehrt sichere Bindungsbeziehungen zu diesen auf (Fonagy et al., 1991; Grienberger et al., 2005; Meins, Fernyhough, Fradley & Tuckey, 2001; Slade et al., 2005). Fonagy, Steele, Steele und Holder (1997) sowie Meins, Fernyhough, Russel und Clark-Carter (1998) konnten zeigen, dass sicher-gebundene Kinder im Alter von fünf bzw. vier Jahren besser in *ToM*-spezifischen *false-belief*-Aufgaben abschnitten als unsicher-gebundene Kinder.

Fonagy und KollegInnen (u.a. 2005, 2011) wie auch Meins und KollegInnen (2002, 2003) gehen davon aus, dass die Bindungssicherheit keinen direkten Einfluss auf die sozial-kognitive Entwicklung des Kindes hat, sondern, dass Zusammenhänge, die zwischen den beiden Variablen gefunden wurden, auf die Mentalisierungsfähigkeit der Eltern zurückgeführt werden können. Als Mediator würde es die elterliche Mentalisierungsfähigkeit den Eltern ermöglichen, eine Umgebung für das Kind zu schaffen, in der es eine sichere Bindungsbeziehung zu ihnen aufbauen kann; dies wiederum würde die „psychosoziale Grundlage für den Erwerb der Fähigkeit, mentale Vorgänge zu verstehen“ (Fonagy et al., 2011, S. 63) schaffen. Meins, Fernyhough, Wainwright, Das Gupta, Fradley und Tuckey (2002) beobachteten in ihrer Studie, dass angemessene mütterliche Kommentare zu mentalen Zuständen des Kindes (*mental state language*) das Abschneiden ihrer Kinder im Alter von vier Jahren bei *ToM*-Aufgaben besser voraussagen konnten, als die Bindungssicherheit zwischen Mutter und Kind.

Ruffman, Slade und Crowe (2002) gehen davon aus, dass die mütterliche Mentalisierungsfähigkeit, die sie in ihrer Langzeitstudie ebenfalls über die mütterliche *mental state language* operationalisierten, eine entscheidende Rolle in der Entstehung der *ToM* des Kindes spielt. Innerhalb eines Jahres erhoben sie über drei Messzeitpunkte hinweg die Mentalisierungsfähigkeit der Mütter und die *ToM*-Fähigkeiten ihrer Kinder. Den gefundenen positiven Zusammenhang zwischen diesen mentalen Fähigkeiten interpretierten Ruffman und seine KollegInnen (ebd.) als kausal. Selbst, als Variablen wie die Sprachfähigkeit und das Alter des Kindes sowie der Bildungsstand der Mutter konstant gehalten wurden, blieb der Zusammenhang zwischen diesen Konstrukten bestehen. Laranjo, Bernier, Meins und Carlson (2010, 2014) kamen in ihren Forschungsstudien zu ähnlichen Ergebnissen, auch sie konnten einen positiven Einfluss der mütterlichen Mentalisierungsfähigkeit auf das spätere *ToM*-Verständnis ihres Kindes nachweisen.

Die bisherige Forschung in diesem Bereich fokussierte hauptsächlich auf mögliche Zusammenhänge zwischen der mütterlichen Mentalisierungsfähigkeit und den *ToM*-Fähigkeiten von sehr jungen Kindern. Benbassat und Priel (2012) sowie Scopesi, Rosso, Viterbori und Panchieri (2014) konzentrierten sich in ihren Arbeiten auf die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit von Jugendlichen und den Auswirkungen elterlicher Mentalisierungsfähigkeit auf diese. Scopesi und KollegInnen (2014) gaben Müttern und ihren 12 Jahre alten Kindern das *Adult Attachment Interview (AAI)* sowie das *Children Attachment Interview (CAI)* vor und ermittelten über das *reflective functioning* die Mentalisierungsfähigkeit ihrer VersuchsteilnehmerInnen. Es zeigte sich ein Trend dahingehend, dass das *reflective functioning* der Mutter indirekt einen Einfluss auf die Mentalisierungsfähigkeit der Kinder hat. Benbassat & Priel (2012) erhoben in einer querschnittlich durchgeführten Studie die Mentalisierungsfähigkeit von Müttern, Vätern und ihren jugendlichen Kindern. Zusätzlich ermittelten sie, neben der Mentalisierungsfähigkeit der Jugendlichen im Alter von 14 bis 18 Jahren, deren Sozialkompetenz und Selbstwahrnehmung. Die Autorinnen fanden einen positiven Zusammenhang zwischen der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit, vor allem der väterlichen, und der Mentalisierungsfähigkeit der Kinder. Überdies konnten sie zeigen, dass sich Jugendliche mit stärker mentalisierenden Eltern selbst als sozialer wahrnahmen und eine höhere soziale Anpassung in ihrer Peergruppe aufwiesen.

2.4.2. Auswirkungen der Frühgeburt auf kindliche sozial-kognitive Fähigkeiten und die elterliche Mentalisierungsfähigkeit

Wie bereits erwähnt, weisen einige Forschungsarbeiten auf mögliche Defizite in der Sozialentwicklung frühgeborener Kinder hin (u.a. Hampel et al., 2007; Milligan, 2010). Wade, Browne, Madigan, Plamondon und Jenkins (2014) fanden Hinweise für einen Zusammenhang zwischen dem Geburtsgewicht von Kindern, die unter 2500 Gramm wogen, und späteren *ToM*-Fähigkeiten im Alter von vier Jahren. Die Befunde weiterer Forschungsarbeiten gestalten sich etwas uneinheitlich. Bisherige Untersuchungen zu Unterschieden zwischen früh- und reifgeborenen Kindern hinsichtlich der *ToM*-Fähigkeiten lieferten teilweise widersprüchliche Ergebnisse. Olivieri und KollegInnen (2012) untersuchten Aspekte der kognitiven, neuropsychologischen und verhaltensbezogenen Entwicklung von Kindern im Alter von vier Jahren, die extrem untergewichtig (unter 1500 Gramm) geboren wurden. Im Vergleich zur Normstichprobe zeigten diese Kinder in allen getesteten Bereichen, unter anderem auch in den *ToM*-Aufgaben, vermehrt niedrigere Leistungen. Williamson und Jakobson (2014) verglichen die sozialen Attributionsfähigkeiten extrem untergewichtiger, frühgeborener Kinder mit denen von termingeborenen Kindern im Alter von acht bis elf Jahren mittels spezifischer *ToM*-Aufgaben. Auch in dieser Studie wiesen frühgeborene Kinder schlechtere Leistungen auf als gleichaltrige termingeborene Kinder. Jones, Champion und Woodward (2013) konnten diese Ergebnisse hinsichtlich der *ToM*-Fähigkeiten sehr frühgeborener Kinder, mit einem Gestationsalter unter 32 Wochen, im Vergleich zu termingeborenen Kindern nicht nachweisen. Jedoch konnten sie in ihrer Studie feststellen, dass frühgeborene Kinder im Alter von vier Jahren eine vermindert ausgeprägte emotionale Anpassung und vermehrt Verhaltensauffälligkeiten aufwiesen, ineffektiver in ihrer Emotionsregulation waren und weniger positiven sozialen Austausch sowohl mit Gleichaltrigen als auch mit den eigenen Eltern zeigten. Jones und ihre Kolleginnen (ebd.) wiesen darauf hin, dass die gefundenen Schwierigkeiten in der Interaktion mit den Eltern nicht nur durch Eigenschaften des Kindes zu charakterisieren sind, sondern dass hier ebenfalls die Eigenschaften der Eltern, mitunter auch die mentale Gesundheit dieser, eine Rolle spielen würden.

Da die Frühgeburt erwiesenermaßen nicht nur Auswirkungen auf die betroffenen Kinder sondern auch auf deren Eltern haben kann, befassten sich einige Forschungsstudien mit ebendiesen möglichen Einflüssen auf die psychische Gesundheit der Eltern und in weiterer Folge auf die sozial-emotionale Entwicklung ihrer Kinder. Das Erleben einer Frühgeburt kann für Eltern ein Trauma darstellen. Einige Forschungsarbeiten konnten vermehrt das Auftreten von Symptomen einer *Posttraumatischen Belastungsstörung* (PTBS, American Psychiatric Association, 1994) bei Müttern frühgeborener Kinder feststellen (u.a. Pierrehumbert et al., 2003; Jotzo & Schmitz, 2002), welche sich sowohl in internalen mentalen Prozessen der Eltern als auch im Elternverhalten niederschlagen können. Treyvaud und KollegInnen (2010) geben in diesem Zusammenhang an, dass 26% der Eltern frühgeborener Kinder ihrer Versuchsstichprobe über klinisch-relevante psychische Probleme berichteten, im Vergleich zu 12% der Eltern termingeborener Kinder. Im Weiteren wurde die psychische Belastung der Eltern mit einem erhöhten Risiko für die Entwicklung einer defizitären Emotionsregulation ihre Kinder in Verbindung gebracht. In einer Studie von Schechter und KollegInnen (2006) zeigte sich, dass posttraumatischer Stress die mütterliche Wahrnehmung des eigenen Kindes negativ beeinflussen kann. Auch Borghini et al. (2006) berichteten in diesem Zusammenhang über Veränderungen der mütterlichen Bindungsrepräsentationen.

Die empirischen Forschungsergebnisse legen den Schluss nahe, dass eventuell auch die elterliche Mentalisierungsfähigkeit aufgrund der erlebten Traumatisierung betroffen sein kann. Bateman und Fonagy (2013) erklärten, dass durch stressreiche Umstände die Mentalisierungsfähigkeit vorübergehend gehemmt sein kann. Kalbfuss, Polat und Urbanek (2014) führten ebenfalls aus, dass sich psychische Erkrankungen hemmend auf die Mentalisierungsfähigkeit auswirken können. Schechter und KollegInnen (2005) untersuchten die Mentalisierungsfähigkeit von Müttern mit posttraumatischer Belastungsstörung, welche aufgrund von Gewalterfahrungen in der Vergangenheit entwickelt wurde. In ihrer Studie konzentrierten sie sich vor allem auf das Wirkungsgefüge zwischen posttraumatischen Belastungssymptomen der Mütter, mentalen Repräsentationen über ihre Kinder und dem Elternverhalten. Die AutorInnen gingen davon aus, dass sich die psychische Vorbelastung der Mutter durch Vermeidungsmechanismen negativ auf ihre Mentalisierungsfähigkeit auswirken könne und sich in weiterer Folge im Elternverhalten

niederschlagen würde, wodurch es zu einem problematischen und erschwerten Beziehungsaufbau mit dem eigenen Kind käme. Schechter und KollegInnen (ebd.) konnten jedoch, wider ihrer Erwartungen, keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Schweregrad der Ausprägung der posttraumatischen Belastungssymptomatik und dem *reflective functioning* der Mütter nachweisen. Sie vermuten hier ein komplexeres Wirkungsgefüge und gingen davon aus, dass Mütter im allgemeinen über eine hohe Mentalisierungsfähigkeit verfügen können, aber dennoch im Bezug auf das eigene Kind, wenn dieses traumatische Erinnerungen in der Mutter auslöst, also als sog. *Trigger* empfunden wird, in der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit gehemmt sein können.

Nach Kenntnisstand der Autorin wurden bisher noch keine Studien zu den Auswirkungen einer Frühgeburt auf die elterliche Mentalisierungsfähigkeit durchgeführt. Nur Zieher (2013) verglich in ihrer Diplomarbeitsstudie, im Zuge der KiBela-Studie an der Universität Wien, die Mentalisierungsfähigkeit von Müttern früh- und reifgeborener Kinder. Es zeigten sich hier keine signifikanten Unterschiede zwischen den Müttern hinsichtlich ihrer global beurteilten Mentalisierungsfähigkeit. Unterschiede waren nur in zwei von vier Unterkategorien der Mentalisierungsfähigkeit aufzufinden. Ziehers Ergebnisse wiesen darauf hin, dass Mütter frühgeborener Kinder weniger über die entstehende Beziehung zum Kind sowie ihre Erziehungserfahrung mit den eigenen Eltern reflektierten.

3. Zusammenfassung der empirischen Befunde und daraus resultierende Forschungsfragen

Die Wichtigkeit des sozialen Umfeldes, vor allem der Einfluss der Eltern, für die kindliche sozial-kognitive Entwicklung wurde anhand der dargestellten Forschungsarbeiten der letzten Jahrzehnte dargelegt. Um hier auf Seiten der Eltern positiv Einfluss nehmen zu können, scheint es von besonderer Bedeutung, dass diese selbst über ein ausreichendes Maß an Reflexionsfertigkeit, einer sog. *Mentalisierungsfähigkeit*, hinsichtlich der eigenen mentalen Zustände sowie derer des eigenen Kindes verfügen. Auf diese Weise schaffen die Eltern ein Umfeld für ihr Kind, in dem es eigene mentale Fähigkeiten entwickeln kann.

Befunde bisheriger Studien beziehen sich fast ausschließlich auf mögliche Auswirkungen der mütterlichen Mentalisierungsfähigkeit auf das kindliche *Theory-of-mind*-Verständnis. Nachdem jedoch Benbassat und Priel (2012) die mentalen Fähigkeiten des Kindes vor allem durch die väterliche Mentalisierungsfähigkeit beeinflusst sehen, ergibt sich die Notwendigkeit dies empirisch zu überprüfen und den Fokus auch auf den väterlichen Einfluss zu richten. Zudem liegen, nach Wissensstand der Autorin, noch keine Forschungsarbeiten vor, die sich mit dem Zusammenhang zwischen elterlicher Mentalisierungsfähigkeit und der Entwicklung des kindlichen *Intentionsverständnisses* auseinandersetzen. Das Intentionsverständnis, also die frühkindliche Fähigkeit des Kindes, Handlungen als intentional motiviert zu begreifen, stellt eine wesentliche Vorläuferfähigkeit der *ToM*-Fertigkeiten dar. In der vorliegenden Arbeit soll somit eine wissenschaftliche Forschungslücke geschlossen werden und der grundsätzlichen Frage nachgegangen werden, ob die Mentalisierungsfähigkeit der Eltern auch auf diese wichtige sozial-kognitive Fähigkeit der frühen Kindheit in positiver Weise einwirken kann.

Die Forschung zeigte, dass der Umstand einer Frühgeburt, sowohl für das Kind selbst als auch für die Eltern weitreichende Folgen haben kann und Gefahren für die gesamte Entwicklung des Kindes, den Beziehungsaufbau zwischen Eltern und Kind und die psychische Gesundheit der Eltern in sich birgt. Aufgrund der Erforschung ähnlicher Konstrukte in diesem Zusammenhang scheint es möglich, dass die Beeinflussung der sozial-kognitiven Fertigkeiten des Kindes über die elterliche Mentalisierungsfähigkeit ebenfalls negativ betroffen sein könnte. Es liegen hierzu noch keine Befunde vor, dennoch

weisen einige AutorInnen in anderen Arbeiten (Bateman & Fonagy, 2013, Schechter et al., 2005) darauf hin, dass Traumata der Eltern, welche auch in Folge des Erlebens einer Frühgeburt entstehen können (u.a. Pierrehumbert et al., 2003; Jotzo & Schmitz, 2002), möglicherweise hemmend auf die Mentalisierungsfähigkeit wirken. Es stellt sich daher die Frage, ob bei Eltern, die eine Frühgeburt erlebten im Vergleich zu Eltern, die diese Erfahrung nicht gemacht haben, tatsächlich häufiger niedrigere Ausprägungen der Mentalisierungsfähigkeit zu beobachten sind. Es erscheint wichtig, dieser Frage in der vorliegenden Untersuchung nachzugehen, da Hemmungen der Mentalisierungsfähigkeit, bedeutsame Auswirkungen auf den Beziehungsaufbau und die kindliche Entwicklung haben können. Im Weiteren sollen auch die Ausprägungen des Intentionsverständnisses und des sozialen Interesses frühgeborener Kinder im Vergleich zu termingeborenen Kindern untersucht werden, da einige Studien darauf hindeuten, dass frühgeborene Kinder ein erhöhtes Risiko für die Entwicklung von Defiziten in sozial-emotionalen und -kognitiven Bereichen aufweisen (u.a. Hampel et al., 2007; Milligan, 2010; Spittle et al., 2009). Bis dato ist das Intentionsverständnis ehemals frühgeborener Kinder noch nicht Gegenstand der Forschung gewesen, lediglich Mühlhölzl (2014) befasste sich in ihrer Diplomarbeit mit dieser Thematik. Deshalb gilt es in der vorliegenden Arbeit, die bisherigen Ergebnisse zu überprüfen und zu klären, ob sich Unterschiede im Intentionsverständnis im Vergleich der risikobehafteten Stichprobe der Frühgeborenen zu reifgeborenen Kindern ergeben. Dies scheint als besonders bedeutsam in Anbetracht der Wichtigkeit frühzeitiger Prävention möglicher Entwicklungsrisiken und deren Behandlung im klinischen Alltag.

Aus der beschriebenen Literatur leitetet sich nun die Hauptfragestellung dieser Arbeit ab, welche Aufschluss darüber geben soll, ob die elterliche Mentalisierungsfähigkeit auch auf das kindliche Intentionsverständnis positiven Einfluss nimmt. Zuvor muss jedoch geklärt werden, ob Eltern früh- und reifgeborener Kinder gleich hohe Ausprägungen der Mentalisierungsfähigkeit aufweisen und ob Kinder, abhängig von ihrem Geburtsstatus, Unterschiede in ihrer sozial-kognitiven Entwicklung, im speziellen im Intentionsverständnis und ihrem sozialen Interesse, aufweisen.

Da es bisher noch keine empirischen Studien gibt, die sich explizit mit den Zusammenhängen der beschriebenen Konstrukte auseinander gesetzt haben bzw. Untersuchungen ähnlicher Konstrukte widersprüchliche Ergebnisse lieferten, gilt es folgende Forschungsfragen in der vorliegenden Arbeit zu beantworten:

1. Besteht ein Unterschied in der Ausprägung der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit zwischen Müttern und Vätern früh- und reifgeborener Kinder?
2. Besteht ein Unterschied in der Ausprägung des Intentionsverständnisses zwischen früh- und reifgeborenen Kindern?
3. Hat die Mentalisierungsfähigkeit der Eltern einen Einfluss auf das Intentionsverständnis ihres Kindes?

4. Methodik und Untersuchungsdesign

4.1. Das Forschungsprojekt

Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen der studentischen Mitarbeit an der CENOF-Forschungsstudie (*The Central European Network on Fatherhood*). Das CENOF-Netzwerk wurde 2012 von sechs europäischen WissenschaftlerInnen aus Österreich, Deutschland und der Schweiz gegründet. Im Rahmen dieses Forschungsvorhabens starteten 2013 an mehreren europäischen Standpunkten, mit finanzieller Unterstützung der Jacobs Foundation, sechs individuelle Forschungsprojekte mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. Ziel der CENOF-Forschungsstudie ist es, das Thema Vaterschaft aus unterschiedlichen psychologischen Perspektiven zu beleuchten und zu untersuchen. Das zentrale Forschungsinteresse widmet sich hierbei der Untersuchung von Motiven, Zielen und Möglichkeiten von Vätern, sowie deren Auswirkungen auf das familiäre Zusammenleben und die kindliche Entwicklung.

Die Daten der vorliegenden Untersuchung stammen einerseits aus dem CENOF-Vorläuferprojekt TAPRO (*Tagespflegeprojekt der Parenting und Co-Parenting in infancy-Studie*) und andererseits aus dem Teilprojekt V der CENOF-Forschungsstudie (*Maximierte Vaterschaft: Einflüsse auf die Emotionsregulation und das Stressmanagement von vulnerablen Kleinkindern*). Beide Forschungsprojekte wurden unter der Leitung von Univ. Prof. DDr. Mag. Lieselotte Ahnert am Arbeitsbereich Entwicklungspsychologie des Instituts für Angewandte Psychologie: Gesundheit, Entwicklung und Förderung der Fakultät für Psychologie, an der Universität Wien initiiert. Datenerhebungen im Rahmen des TAPRO-Projekts fanden im Zeitraum von 2010 bis 2012 bei etwa 300 Kindern im Alter von 12 bis 30 Monaten und deren Familien statt. Der Fokus dieser Untersuchung bezog sich auf mögliche Auswirkungen und Einflüsse außerfamiliärer Betreuungssettings auf die kindliche Entwicklung im Vergleich zur familiären Betreuung. Das CENOF-Teilprojekt V startete nach einer Pilotphase im Mai 2013. Seit Beginn des Projekts wurden Daten in über 200 teilnehmenden Familien, mit Kindern im Alter von 12 bis 30 Monaten erhoben. Aktuell laufen Datenerhebung und -auswertung noch bis voraussichtlich 2016 (aktueller Stand, November 2015).

Der Schwerpunkt dieses Projekts bezieht sich auf die Erforschung väterlicher Erziehungsstrategien und deren Auswirkungen auf die Entwicklung, Emotionsregulation und das Stressmanagement ihrer Kinder, wobei besonderes Augenmerk auf den Vergleich früh- und reifgeborener Kinder gelegt wird.

4.2. Konzeption und Durchführung der Untersuchung

4.2.1. Rekrutierung der Stichprobe

Im Zuge der *Parenting und Co-Parenting in infancy*-Studie erfolgte die Rekrutierung der UntersuchungsteilnehmerInnen für das Tagespflegeprojekt (TAPRO) mittels öffentlicher Ausschreibungen und gezielter Kontaktaufnahme mit Tagesmüttern und Familien im gesamten Raum Wiens und Niederösterreichs, sowie den angrenzenden Bundesländern Oberösterreich und dem Burgenland. Für das CENOF-Projekt V wurden StudienteilnehmerInnen aus Wien, Niederösterreich und dem Burgenland durch Inserate und Flugblätter sowie durch Kontaktaufnahme mit Familien, die bereits an vorherigen Studien der Universität Wien (u.a. *Parenting und Co-Parenting in infancy*) teilgenommen hatten, akquiriert. Die Stichprobe der Frühgeborenen wurde in Kooperation mit der Nachsorgeambulanz der Klinischen Abteilung für Neonatologie des AKH Wien rekrutiert. Alle VersuchsteilnehmerInnen nahmen unentgeltlich und freiwillig an den Studien teil.

4.2.2. Durchführung

Über mehrere Erhebungszeitpunkte hinweg wurden Daten, mit Hilfe einer Vielzahl unterschiedlichster psychologischer Methoden, bei den Familien zu Hause sowie in den Räumlichkeiten der Universität Wien erhoben. Dabei kamen beispielsweise Interviews, Beobachtungsverfahren, entwicklungsdiagnostische Verfahren und biopsychologische Methoden zum Einsatz. Die Durchführung einiger Verfahren (u.a. Meltzoff-Aufgaben, *PDI*) wurde mit Einverständnis der UntersuchungsteilnehmerInnen aufgezeichnet, um im weiteren Verlauf eine unabhängige Analyse des Materials durch andere studentische MitarbeiterInnen gewährleisten zu können. Des Weiteren wurden soziodemographische Variablen erfasst sowie diverse Fragebögen zu unterschiedlichsten Themenbereichen vorgelegt. In der Regel wurden die Familien im häuslichen Setting an drei Terminen von jeweils zwei eingeschulten, studentischen MitarbeiterInnen besucht. Um spezifische

standardisierte Bedingungen bei Durchführung des Fremde-Situations-Tests gewährleisten zu können, erfolgte im Zuge des CENOF-Projekts V ein zusätzlicher vierter Termin in den Räumlichkeiten der Universität Wien. Abschließend erhielten alle teilnehmenden Familien Rückmeldung zu den Ergebnissen der durchgeführten Verfahren. Die anschließende Analyse des erhobenen Datenmaterials erfolgte ebenfalls mit Hilfe von eingeschulten, studentischen MitarbeiterInnen.

4.3. Methoden der Datenerhebung

Im Rahmen der oben vorgestellten Forschungsprojekte kamen eine Vielzahl von Verfahren zum Einsatz. Im Folgenden werden nur jene Erhebungsmethoden näher beschrieben, deren Ergebnisse zur Beantwortung der Fragestellungen dieser Arbeit herangezogen worden sind.

4.3.1. Parent Development Interview (PDI)

Das *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) ist ein klinisches, halbstandardisiertes Interview, welches ursprünglich auf Grundlage des *Adult Attachment Interviews (AAI)* (George, Kaplan & Main, 1984) entwickelt wurde. Im Vergleich zum *AAI* zielt das *PDI*, neben der Erhebung von Reflexionen über Beziehungserfahrungen mit den eigenen Eltern, besonders darauf ab, internale Repräsentationen der Eltern über ihr Kind, zur eigene Elternschaft sowie über die sich entwickelnde Eltern-Kind-Beziehung zu erfassen (Slade et al., 2005). Um das Ausmaß dieser, mit dem *PDI* erhobenen, elterlichen Repräsentationen im Sinne des *reflective functioning* (siehe Abschnitt 2.2.1.) operationalisieren zu können, wird eine adaptierte Version der *reflective functioning-scale* (Slade et al., 2005) verwendet. Diese wurde ursprünglich von Fonagy und Kollegen (1998) in Verbindung mit dem *AAI* entwickelt.

Im Zuge des *Parenting und Co-Parenting in infancy*-Projekts erarbeiteten Supper, Ahnert und Laminger (2012) an der Universität Wien eine modifizierte, deutsche Übersetzung des Manuals von Slade et al. (2005). Diese deutsche Version (siehe Anhang C-2) diente als Grundlage für die Auswertung der für die vorliegende Arbeit relevanten Interviews.

Die Durchführung des *PDI* dauert, laut Slade et al. (2005), durchschnittlich 90 Minuten, wobei den interviewten Personen keine Vorgaben hinsichtlich Redezeit und Ausführlichkeit der Antworten gesetzt werden.

Die Fragen des insgesamt 46 Fragen umfassenden Interviews lassen sich formal in sog. *demand questions (DQ)* und *permit questions (PQ)* aufgliedern. Bei den *demand questions* handelt es sich um Fragen, die verstärkt Mentalisierungsprozesse bei der interviewten Person in Gang setzen und somit besonders dazu dienen elterliches *reflective functioning* abzurufen. Sie sind deshalb grundlegend für die weitere Auswertung und Beurteilung der elterlichen Mentalisierungsleistung. Als Ergänzung der *demand questions* dienen die *permit questions* dazu, einen Gesamteindruck über die Mentalisierungsfähigkeit der interviewten Person zu gewinnen. Inhaltlich können die *demand questions* des *PDI* nach Slade et al. (2005) in vier Themenbereiche zusammengefasst werden. Mandler (2013) setzte diese Einteilung erstmals statistisch um und bildet hierzu vier inhaltlich interpretierbare *PDI-Indizes* der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit, welche in der weiteren Auswertung der vorliegenden Untersuchung ebenfalls übernommen wurden. Eine genaue Zuordnung der einzelnen Interviewfragen zu den jeweiligen Indizes ist in Anhang C-4 zu finden. Die inhaltlichen Beschreibungen der vier *PDI-Indizes* gestalten sich wie folgt:

(1) PDI-Index 1: Mentale Reflexion zu kindlichen Belastungen

Umfasst die elterliche Mentalisierungsleistung im Hinblick auf das mentale Erleben des Kindes in belastenden oder herausfordernden Situationen.

(2) PDI-Index 2: Mentale Reflexion zu eigenen Erfahrungserfahrungen

Gibt die elterliche Mentalisierungsfähigkeit wider, über die eigene Kindheit und erlebte Erfahrungserfahrungen mit den Eltern reflektieren und mögliche Einflüsse dieser Erfahrungen, mit der eigenen Elternschaft in Beziehung setzen zu können.

(3) PDI-Index 3: Mentale Reflexion zur eigenen Elternschaft

Spiegelt das Ausmaß wider, in dem Eltern in der Lage sind, über Veränderungen ihrer Einstellungen, Meinungen, Wünsche und Gefühle, die mit dem Erleben der eigenen Elternschaft einhergehen, zu reflektieren.

(4) PDI-Index 4: Mentale Reflexion zur Eltern-Kind-Beziehung

Erfasst die elterliche Mentalisierungsfähigkeit im Bezug auf die sich entwickelnde Beziehung zum eigenen Kind.

Im Interview äußert sich *reflective functioning* nicht nur durch die Benennung von eigenen und fremden mentalen Zuständen wie etwa Gefühlen, Gedanken und Wünschen, sondern geht auch mit einem reflektierten Verständnis über die Beschaffenheit und möglicher Auswirkungen dieser einher. Aussagen der interviewten Person können, im Zuge der Auswertung den folgenden vier Grundtypen, sog. *Reflexionstypen*, zugeordnet werden, welche jeweils wiederum in mehrere Subtypen (nähere Erläuterungen zu diesen sind im Manual von Supper, Ahnert und Laminger (2012) in Anhang C-2 zu finden) gegliedert sind (vgl. Fonagy et al., 1998; Slade et al., 2005):

A-Typen: Bewusstsein über die Eigenschaften mentaler Zustände

Aussagen auf dieser Mentalisierungsebene sind gekennzeichnet durch das Bewusstsein der Person über die Charakteristiken eigener mentaler Zustände sowie derer anderer Personen; diese Bewusstheit wird reflektiert durch die explizite Bezugnahme auf die Eigenschaften mentaler Zustände.

B-Typen: Explizite Bemühungen, mentale Zustände herauszuarbeiten, die dem Verhalten zugrunde liegen

Auf dieser Ebene kommt es zu dem Versuch, beobachtbares Verhalten anderer auf mögliche zugrundeliegende mentale Zustände zurückführen zu können; es werden plausible und treffende Erklärungen für Wirkungsgefüge zwischen mentalen Zuständen und eigenem Verhalten bzw. dem anderer Personen gegeben.

C-Typen: Verständnis für die Veränderungen von mentalen Zuständen über die Zeit

Auf dieser Mentalisierungsebene besteht die Einsicht entwicklungsbedingter Aspekte mentaler Zustände; die interviewte Person verfügt über ein Verständnis dafür, dass sich mentale Zustände über die Zeit hinweg verändern und familiären, generationsübergreifenden Einflüssen unterliegen können.

D-Typen: Mentale Zustände in Bezug auf die interviewende Person

Diese Kategorisierung ist gekennzeichnet durch die Bereitschaft der interviewten Person in der Interaktion mit der interviewenden Person, dieser bewusst mentale Zustände zuzuschreiben.

Die Kodierung und Auswertung der transkribierten Interviews, welche zunächst durch je zwei unabhängig voneinander arbeitende studentische MitarbeiterInnen durchgeführt wurden, erfolgte gemäß dem deutschen Manual (Supper et al., 2012) in mehreren Schritten: Zuerst werden beim Durchlesen des gesamten Interviews alle Benennungen mentaler Zustände der interviewten Person gekennzeichnet. Bei erneutem Durchlesen werden alle Antworten, sowohl die der *demand questions* als auch der *permit questions* kodiert, indem den einzelnen mentalen Aussagen, die oben beschriebenen Reflexionstypen zugeordnet werden. Im Falle besonders elaborierter, vielschichtig reflektierter Aussagen können hierbei auch mehrere Typen zugewiesen werden. Ebenfalls können abgeschwächte sog. „ish“-Typen vergeben werden, wenn Benennungen mentaler Zustände zwar Tendenzen eines Reflexionstyps aufweisen, jedoch nicht differenziert genug ausgeführt wurden. Diese „ish“-Typen werden mit einem „ ’ “ gekennzeichnet (Bsp. „A1““) und fließen in der weiteren Auswertung nur als „halber“ Typ in die Beurteilung mit ein. In einem weiteren Schritt werden auf Grundlage der *reflective functioning-scale* (genaue Angaben hierzu siehe Tabelle 3, nächste Seite) sog. *RF-Scores* nur für *demand questions* vergeben. Die Höhe dieser Scores ergibt sich aus der Anzahl vorher zugeordneter Reflexionstypen und kann Werte zwischen -1 bis 9 einer elfstufigen Ratingskala annehmen, wobei ein Score von „-1“ in der Regel eher nur in klinischen Stichproben vergeben wird (Fonagy et al., 1998). Gemäß Slade et al. (2004) kann ab einem Score von „4“ ansatzweisen von einer gewissen Reflexionsfähigkeit ausgegangen werden, ab einem

Score von „5“ wird der interviewten Person *reflective functioning* zugeschrieben. Werte darunter indizieren eine negative, nicht vorhandene oder nur schwach ausgeprägte Mentalisierungsfähigkeit.

Tabelle 3. Ausprägungsabstufungen der *reflective functioning*-Skala (basierend auf Fonagy et al., 1998; Slade et al. 2005)

RF-Score	Inhaltliche Beschreibung
-1	Negatives RF: Ablehnendes oder bizarres, nicht reflektiertes Antworten
0	Verleugnung: Antworten lassen auf Lücken im schlussfolgernden Denken schließen und/oder Ansätze von Verleugnungen erkennen.
1	Kein RF: Benennungen von mentalen Zuständen sind nicht vorhanden; oberflächliche Erklärungen auf Verhaltensebene
2	Vages RF: Antworten lassen RF vermuten, mentale Zustände werden aber nicht explizit angesprochen
3	Niedriges RF: Mentale Zustände werden vereinzelt benannt, aber wenig elaboriert ausgeführt
4	Ansatzweise bzw. ungenaues RF: Ansatzweise sind Antworten durch ein Verständnis über mentale Zustände und deren Zusammenhänge erkennbar; Beschreibungen mentaler Zustände beruhen jedoch mehr auf Verhaltens- als auf Mentalisierungsebene. Wird für „ish“-Typen vergeben.
5	Moderates, durchschnittliches RF: Antworten sind gekennzeichnet durch ein ausgeprägtes Konzept über den Zusammenhang zwischen Mentalisierung und Verhalten. Eigene Erfahrungen werden durch Zuschreibung von Gedanken und Gefühlen zu sich selbst und anderen erklärt. Dieses Verständnis für mentale Zustände beschränkt sich aber auf banale Erfahrungen: Reflexionen über Konflikte und Ambivalenzen sind nicht erkennbar. Wird für ganze Typen vergeben.
6	Deutliches RF: Aussagen sind expliziter formuliert und reflektierter als jene, die mit „5“ kodiert werden: wird für die Kombination eines ganzen Typs mit einem „ish“-Typ vergeben
7	Ausgeprägtes RF: Ausführliche, durchdachte und detailgetreue Schilderungen eigener mentaler Zustände oder derer anderer Personen. Aussagen sind gekennzeichnet durch ein tiefgreifendes Verständnis für die interaktionalen Charakteristiken mentaler Zuständen und der möglichen Beeinflussung auf

	Verhaltensebene. Der interviewten Person gelingt es über Konflikte (entweder innerhalb einer Person oder auch zwischen Personen) und ambivalente Gefühle reflektiert zu berichten. Wird für mindestens 2 ganze Typen vergeben.
8	Starkes RF: Aussagen sind noch reflektierter und elaborierter als bei Rating 7. Dieser Score wird für Antworten vergeben denen mindestens 2 ganze Typen zugeordnet wurden und darüberhinaus weitere reflektierte Inhalte enthalten, die aber keinem bestimmten Typ zugewiesen werden können.
9	Außergewöhnliches RF: Aussagen wirken durchdacht, detailgenau und authentisch. In der Antwort der interviewten Person ist ein tiefgreifendes Verständnis erkennbar, dass alle Personen in den Beschreibungen miteinander in Interaktion stehen und mentale Zustände gegenseitig beeinflusst werden können. Wird vergeben, wenn mindestens 3 ganze Typen vorliegen.

Abschließend wird der gewonnene Gesamteindruck über das ganze Interview hinweg mit dem sog. *Globalen RF-Score* bewertet, hierbei können auch vergebene Typen der *permit questions* in die Beurteilung miteinfließen. Für die vorliegende Arbeit wurden zusätzlich die vier *PDI-Indexscores* als gemittelte Werte aus den Scores der dazugehörenden *demand questions* bestimmt. Diese geben die Mentalisierungsleistung in den jeweiligen vier Themenbereichen wieder.

Nachdem jede/r Auswerter/in ein Interview in dieser Weise selbstständig kodiert hatte, einigte man sich, im Rahmen einer gemeinsamen Besprechung in Paaren auf eine finale Auswertung. Als Maß für die Übereinstimmung der Kodierungen wurde die Teststatistik Kendall's Tau herangezogen. Demnach betrug die Interrater-Reliabilität über die RF-Scores $\tau = .817$ und liegt somit in einem sehr guten Bereich. Zusätzlich wurden im Zuge der Transkription einige Kontrollvariablen, welche sich auf die Länge, mögliche Störfaktoren sowie auf den Fragestil der interviewenden Person (Häufigkeit und Unmittelbarkeit der Nachfragen) und den Redefluss der interviewten Person beziehen, berücksichtigt und auf Ratingskalen beurteilt.

4.3.2. Behavioral Re-enactment procedure (Meltzoff-Aufgaben)

Andrew Meltzoff entwickelte 1995 im Zuge seiner Forschungsarbeiten die sog. *behavioral re-enactment procedure* zur nonverbalen Erfassung intentionsbasierter Imitation von Kleinkindern. Hierbei handelt es sich um die Vorgabe von fünf Aufgaben mit spielzeugähnlichen, im Labor entwickelten, Materialien (siehe Abbildung 1), die in ihrer Beschaffenheit bzw. Anwendungsmöglichkeit Kindern unbekannt sind und an der angeborenen Neigung ansetzen Verhalten Erwachsener aufzugreifen, nachzuahmen oder zu imitieren (Meltzoff, 1995).

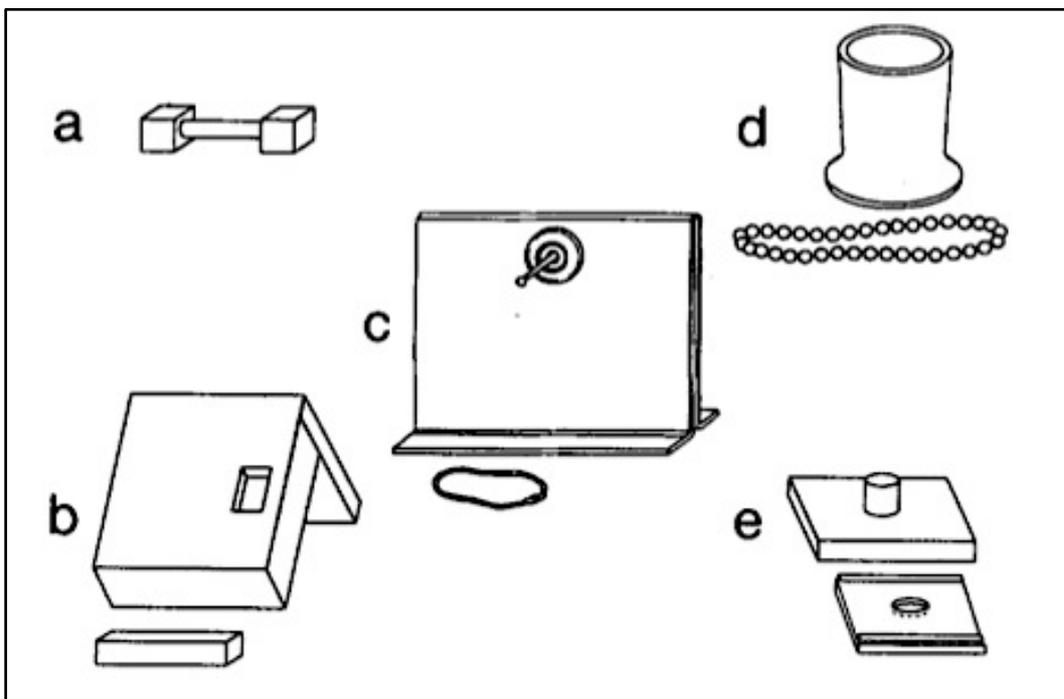


Abbildung 1: Intensionsverständnisaufgaben (Quelle: Meltzoff, A., 1995, S. 840)

Beschreibung des Testmaterials und der Versuchsanordnung

Im Rahmen der oben erwähnten Forschungsprojekte wurden die Testmaterialien in gleicher Weise nachgebildet und vorgegeben, um das Intensionsverständnis der teilnehmenden Kinder erfassen zu können. Die Vorgabe dieser Aufgaben wurde durch eingeschulte VersuchsleiterInnen im Beisein eines Elternteiles bei den Familien zu Hause durchgeführt. Gemäß Versuchsanordnung saßen sich Kind und VersuchsleiterIn an einem Tisch gegenüber, ein Elternteil sollte dabei ebenfalls im Blickfeld des Kindes anwesend sein, jedoch nicht in das Testgeschehen eingreifen. Alle Testobjekte sollten dem Kind vor Versuch verborgen bleiben und wurden einzeln nacheinander präsentiert, sodass immer nur

ein Testobjekt für das Kind sichtbar war. Der gesamte Ablauf der Testvorgabe wurde von einem/einer zusätzlichen studentischen MitarbeiterIn auf Video aufgenommen, um im weiteren Verlauf die Datenanalyse ermöglichen zu können.

Im Zuge der sog. *failed attempt* demonstrierte der/die VersuchsleiterIn Manipulationsversuche am jeweiligen Testobjekt erreichte dabei aber nie den erwünschten, intendierten Zielzustand, führte somit also die Handlung nicht zu Ende. Im Folgenden werden detaillierte Beschreibungen der Testobjekte sowie zum Ablauf der Objektvorgabe, basierend auf Meltzoffs Ausführungen (1995), gegeben:

a) Hantel (*dumbbell*)

Dieses Testobjekt besteht aus zwei Holzwürfeln, die durch ein Eisenröhrchen miteinander verbunden sind, wobei ein Ende an einem beweglichen Gegenstück befestigt ist und so von dem anderen Ende durch festes Ziehen gelöst werden kann.

Der/die VersuchsleiterIn umfasst die Holzenden der Hantel und vermittelt den Eindruck diese auseinander ziehen zu wollen. Dabei rutscht er mit den Fingern abwechselnd immer wieder von den Holzenden ab.

b) Buzzerbox - Box mit Stab (*box and stick tool*)

Bei dieser Aufgabe kommt eine aus Holz gefertigte Box zum Einsatz. An der Oberseite dieser Box befindet sich eine quadratische Vertiefung, welche mit einem beweglichen Holzsteinchen bedeckt ist. Bei Drücken dieser Stelle wird ein Buzzer aktiviert, der im Hohlraum der Box montiert ist, dabei ertönt ein lauter Summton. Zusätzlich gibt es hierzu einen Holzstab, mit dem dieser Knopf betätigt werden soll.

Der/die VersuchsleiterIn versucht, mit dem Holzstab den Knopf zu drücken, verfehlt aber immer die Vertiefung. Der Buzzer wird nie gedrückt, der/die VersuchsleiterIn trifft immer nur die Box-Oberfläche. Das Verfehlen des Knopfes mit dem Stab soll kein Geräusch erzeugen.

c) Wandhaken – Wand und Haken (*prong and loop*)

Dieses Testobjekt besteht aus einem stehenden Holzbrettchen (Wand) mit einem horizontalen Haken. Zusätzlich gibt es einen aus Plastik gewobenen Ring, welcher an den Haken gehängt werden soll.

Der/die VersuchsleiterIn versucht, den Plastikring auf den Haken zu hängen, wobei dieser aber immer neben dem Haken aufkommt. Bei diesen Fehlversuchen landet der Plastikring nach jedem Versuch auf dem Tisch.

d) Becher und Kette (*cylinder and beads*)

Das Testmaterial dieser Aufgabe besteht aus einem Holzbecher und einer Holzperlenkette, welche in den Becher gelegt werden soll.

Es wird vom/von der VersuchsleiterIn mehrmals versucht, die Kette in den Becher zu geben, dabei berührt die Kette zwar die Kante des Bechers, fällt aber seitlich immer wieder hinunter.

e) Quadrate (*square and post*)

Dieses Testobjekt besteht aus zwei gleichgroßen Holzquadraten, welche ineinander zusammensteckbar sind; ein Holztafelchen ist mit einem Loch in der Mitte versehen, in welches der Rundholzzapfen, der an dem zweiten Holztafelchen befestigt ist, hineinpasst. Ineinandergesteckt ergeben die Holztafelchen einen quaderartigen Holzblock.

Der/die VersuchsleiterIn versucht das gelochte Quadrat über das Quadrat mit Zapfen zu führen, gleitet aber seitlich am Zapfen ab.

Nach der standardisierten Vorgabe des jeweiligen Testobjektes hatte das Kind ca. 30 Sekunden Zeit, um die Aufgabe selbst auszuführen. Dabei sollte nun ersichtlich werden, ob das Kind die Absicht hinter der Handlung des/der VersuchsleiterIn erkannt hatte. Konnte das Kind die Aufgabe nicht lösen bzw. zeigte es Unsicherheiten, wurde die vollständige Handlung drei Mal in der sog. *full demonstration* präsentiert. Danach erhielt das Kind nochmals die Möglichkeit, das Testobjekt in richtiger Weise zu manipulieren.

Die Beurteilung des Handlungsintensionsverständnisses wurde mittels 5-stufiger Ratingskalen, die im Rahmen der oben erwähnten Forschungsprojekte von Supper, Ruiz

und Ahnert (2014) an der Universität Wien entwickelt wurde, durchgeführt (hierzu verwendetes Beobachtungsprotokoll ist in Anhang G zu finden). Mit Hilfe dieser soll das Intentionsverständnis eines Kindes über drei Bereiche hinweg differenziert erfasst werden können. Im Folgenden werden die einzelnen Skalen sowie die jeweiligen möglichen Skalenabstufung genauer beschrieben:

- Skala *Stringenz der Zielerreichung*

Diese Skala fokussiert einerseits auf das kindliche Verständnis für den Zielzustand, sprich hat das Kind den Zweck hinter einer Handlung, also die zugrundeliegende Intention erfasst und andererseits auf das kindliche Verstehen des Handlungsablaufes zur Zielerreichung.

Tabelle 4. Ausprägungsabstufungen der Skala *Stringenz der Zielerreichung* (nach Supper, Ruiz & Ahnert, 2014)

Rating	Inhaltliche Beschreibung
5	sehr hoch: <i>Zielzustand & Handlungsablauf verstanden</i> Zweck und Ablauf einer Handlung werden verstanden; kreative Lösungen (z.B. Drücken der Buzzerbox mit dem Finger anstelle des Holzstabes) gelten ebenfalls als Ausdruck hoher Stringenz in der Zielerreichung
4	hoch: <i>Zielzustand & Handlungsablauf verstanden</i> Ansatzweise werden Lösungsversuche gezeigt, misslingen aber aufgrund motorischer Ungeschicklichkeit; auch wenn der Zielzustand nicht erreicht wird, ist sichtbar, dass Ablauf und Intention verstanden wurden
3	mittel: <i>Zielzustand nicht verstanden / Handlungsablauf verstanden</i> „blindes Replizieren“/Nachahmen der Handlungsweisen des/der VersuchsleiterIn
2	niedrig: <i>Zielzustand & Handlungsablauf nicht verstanden</i> Kind bietet alternative Handlung an, z.B. zweckmäßige Nutzung des Materials (Trinken aus Becher, Plastikring als Armreif, etc.)
1	sehr niedrig: <i>Zielzustand & Handlungsablauf nicht verstanden</i> undifferenzierte Manipulation des Materials

- Skala *Soziales Interesse*

Mit Hilfe dieser Skala soll das kindliche Interesse am Sozialkontakt mit dem/der VersuchsleiterIn (VL) während der Aufgabenpräsentation und eigenen Durchführung eingeschätzt werden.

Tabelle 5. Ausprägungsabstufungen der Skala *Soziales Interesse* (nach Supper, Ruiz & Ahnert, 2014)

Rating	Inhaltliche Beschreibung
5	sehr hoch: <i>während der Aufgabenpräsentation und -durchführung</i> Kind zeigt während des gesamten Ablaufs erhöhtes Interesse am/an VL, vor allem bei der Zielerreichung; Kind ist daran interessiert den/die VL in sein Handeln zu involvieren und zeigt vermehrt soziales Interesse durch nonverbale und verbale Verhaltensweisen
4	hoch: <i>während der Aufgabenpräsentation</i> Kind zeigt besonders bei der Aufgabenpräsentation starkes Interesse am/an der VL, bindet diese/n aber während der Durchführung kaum mit ein
3	mäßig: <i>während Aufgabenpräsentation oder -durchführung</i> Kind zeigt vorwiegend Interesse am Handlungsablauf und den Testmaterialien, jedoch können indirekte Interaktionsmuster wie Rückversicherungsblicke mit dem/der VL beobachtet werden bzw. geht das Kind nur in sozialen Austausch, um Hilfe/Unterstützung durch den/die VL zu bekommen
2	niedrig: <i>soziales Interesse an der Bezugsperson</i> Kind orientiert sich während des gesamten Ablaufes an den Aufgaben, ist kaum am/an der VL interessiert, versucht aber die anwesende Bezugsperson miteinzubeziehen bzw. tauscht mit dieser Rückversicherungsblicke aus
1	sehr niedrig: <i>kein soziales Interesse</i> Kind fokussiert über gesamten Ablauf hinweg die Aufgaben, währenddessen zeigt es keinerlei Interesse an sozialem Austausch, weder mit VL noch mit Bezugsperson

- Skala *Ähnlichkeit des Handlungsmusters*

Auch in dieser Skala werden das kindliche Verständnis für den Zielzustand und den Handlungsablauf zur Zielerreichung zur Bewertung der Ähnlichkeit der replizierten Handlungen des Kindes herangezogen.

Tabelle 6. Ausprägungsabstufungen der Skala *Ähnlichkeit des Handlungsmusters* (nach Supper, Ruiz & Ahnert, 2014)

Rating	Inhaltliche Beschreibung
5	sehr hoch: <i>Handlungsmuster detailgetreu repliziert</i> Kind gibt das Handlungsmuster des/der VL detailgetreu wieder und stellt das Handlungsziel intentionsgetreu her
4	hoch: <i>Handlungsmuster intentionsgetreu repliziert</i> Der Zielzustand wird durch das Kind intentionsgetreu erreicht, ohne Nachahmung des Handlungsmusters des/der VL
3	mittel: <i>gleichwertiges Handlungsmuster repliziert</i> Es wird ein ähnliches, aber nicht detailgetreues Handlungsmuster präsentiert: der Zielzustand wird intentionsgetreu erreicht, jedoch mit Hilfe anderer, gleichwertiger Handlungsweisen (z.B. Buzzerbox mit Hilfe des eigenen Fingers anstelle des Holzstabes drücken)
2	niedrig: <i>Versuch Handlungsmuster zu replizieren</i> Neben unspezifischen Manipulationen des Testmaterials, zeigt das Kind zumindest einen Versuch entweder den Zielzustand oder den Handlungsablauf zu replizieren
1	sehr niedrig: <i>Handlungsmuster nicht repliziert</i> Keine Ähnlichkeiten in der Manipulation des Testmaterials zu erkennen

Zusätzlich wurde auch die Latenzzeit erhoben, d.h. die Dauer des Zeitraumes, indem das Kind die intendierte Handlung des Versuchsleiters präsentierte. Nach Meltzoff (1995) gilt eine Aufgabe nur als bewältigt, wenn die Lösung innerhalb von 20 Sekunden erfolgte.

Die Auswertung der Videoaufzeichnungen wurde von eingeschulten studentischen MitarbeiterInnen vorgenommen, wobei je Video mindestens zwei Personen unabhängig voneinander Kodierungen vergaben, um eine erhöhte Reliabilität der Bewertungen

gewährleisten zu können. Die berechnete Interrate-Reliabilität hierbei betrug $r = .73$ über alle drei Skalen hinweg, womit die Übereinstimmung in einem guten Bereich liegt.

Für die Beantwortung der Fragestellungen der vorliegenden Arbeit wurden ausschließlich die Kodierungen der Skalen *Stringenz der Zielerreichung* und *Soziales Interesse* aus der *failed attempt*-Vorgabe herangezogen. Aus den Kodierungen der Skala *Stringenz der Zielerreichung* wurde die Variable „Aufgabenbewältigung“ gebildet. Diese wurde in der statistischen Auswertung als Maß für das kindliche Intentionsverständnis verwendet. Die Aufgabenbewältigung ergibt sich aus der Anzahl gelöster Aufgaben; als gelöst werden Aufgaben betrachtet, die mit 5 bzw. 4 auf der Skala *Stringenz der Zielerreichung* bewertet wurden und deren Lösung nicht länger als 20 Sekunden beansprucht hatte. Bei Kodierungen von 1 bis 3 gilt die Aufgabe als nicht gelöst. Für die Kodierungen der Skala *Soziales Interesse* wurde ein Mittelwert über alle fünf Aufgaben hinweg gebildet. Diese Variable wurde in den statistischen Berechnungen als Ausprägung des sozialen Interesses der teilnehmenden Kinder verwendet.

4.3.3. Sozialanamnese

Zusätzlich wurde ein allgemeiner Fragebogen zu demographischen Daten und Beschreibung der familiären Situation der teilnehmenden Personen vorgegeben.

4.4. Stichprobenbeschreibung

Die Ursprungstichprobe der vorliegenden Untersuchung beinhaltete insgesamt 112 früh- und reifgeborene Kinder mit Erhebungsdaten zu Müttern und Vätern. Aufgrund fehlender Datenwerte mussten einige Kinder aus der Stichprobe ausgeschlossen werden, wodurch sich schlussendlich eine Gesamtstichprobe bestehend aus $N = 101$ früh- und reifgeborenen Kindern für die weitere Untersuchung ergab.

Die Stichprobe der frühgeborenen Kinder umfasste 38,6 % der Gesamtstichprobe ($n = 39$), welche sich aus 19 Buben und 20 Mädchen zusammensetzte. Die Stichprobe der reifgeborenen Kinder machte 61,4 % der Gesamtstichprobe ($n = 62$) aus und umfasste 40 Buben und 22 Mädchen. Das durchschnittliche Alter (in Monaten) der Kinder lag bei Vorgabe der Intentionsverständnisaufgaben zwischen 11,0 und 32,8 Monaten ($M = 17,89$;

$SD = 4,82$). Für die frühgeborenen Kinder wurde, wie in der Literatur empfohlen, (vgl. Rauh, 2002) eine Alterskorrektur vorgenommen. Insgesamt hatten 54 (53,5 %) Kinder keine Geschwister, die restlichen 47 Kinder (46,5 %) hatten 1 oder mehr Geschwister (max. 6), von denen zum Erhebungszeitpunkt 89,4 % im selben Haushalt lebten (eine fehlende Angabe). Bei 37 der Kinder, die Geschwister hatten, waren diese älter und lebten zu 86,5 % (eine fehlende Angaben) im selben Haushalt.

Das Alter der Mütter in der Gesamtstichprobe lag zum Erhebungszeitpunkt zwischen 21 und 45 Jahren ($M = 34,2$; $SD = 5,2$), für die Väter zeigte sich eine Altersverteilung zwischen 22 und 55 Jahren ($M = 36,8$; $SD = 6,3$). Im Vergleich zwischen Eltern von früh- und reifgeborenen Kindern zeigten sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Altersverteilung.

In der Gesamtstichprobe gaben 53,5 % der Väter ein FH- oder Universitätsstudium, 20,8 % Matura/Abitur, 21,8 % einen Lehrabschluss und 4,0 % einen geringeren Abschluss als höchste abgeschlossene Schulbildung an. 48,5 % der Mütter gaben ein FH- oder Universitätsstudium, 29,7 % Matura/Abitur, 16,8 % einen Lehrabschluss und 5,0 % einen geringeren Abschluss als höchsten Bildungsabschluss an. Unterschiede in der Verteilung ergaben sich im Vergleich der Eltern von früh- und reifgeborenen Kindern. Es zeigte sich, dass sowohl Mütter als auch Väter reifgeborener Kinder ein höheres Bildungsniveau aufwiesen als Mütter und Väter frühgeborener Kinder. Genauere Angaben hierzu können aus den Abbildungen 2 und 3 auf der nächsten Seite abgelesen werden.

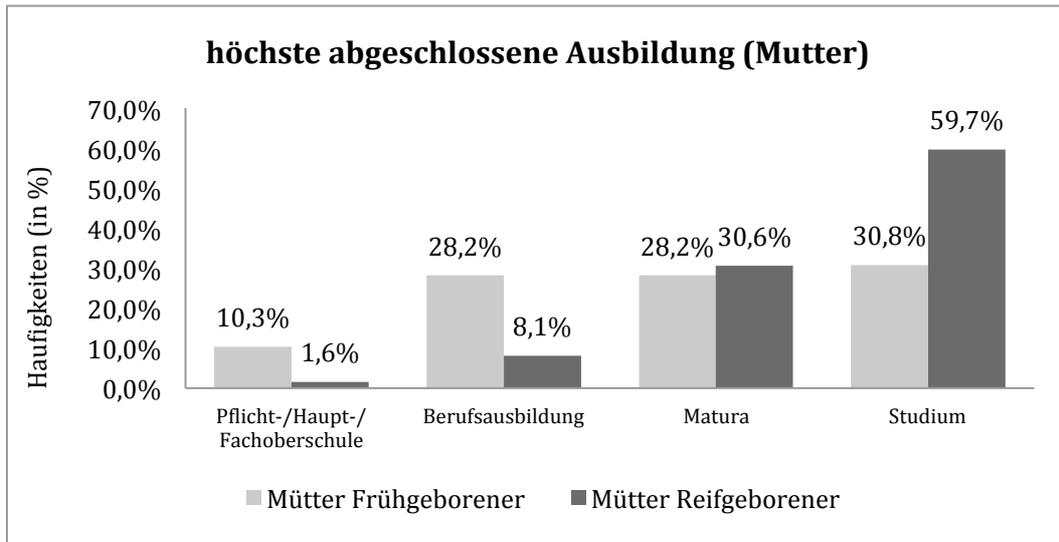


Abbildung 2: Bildungsniveau Verteilung Mütter

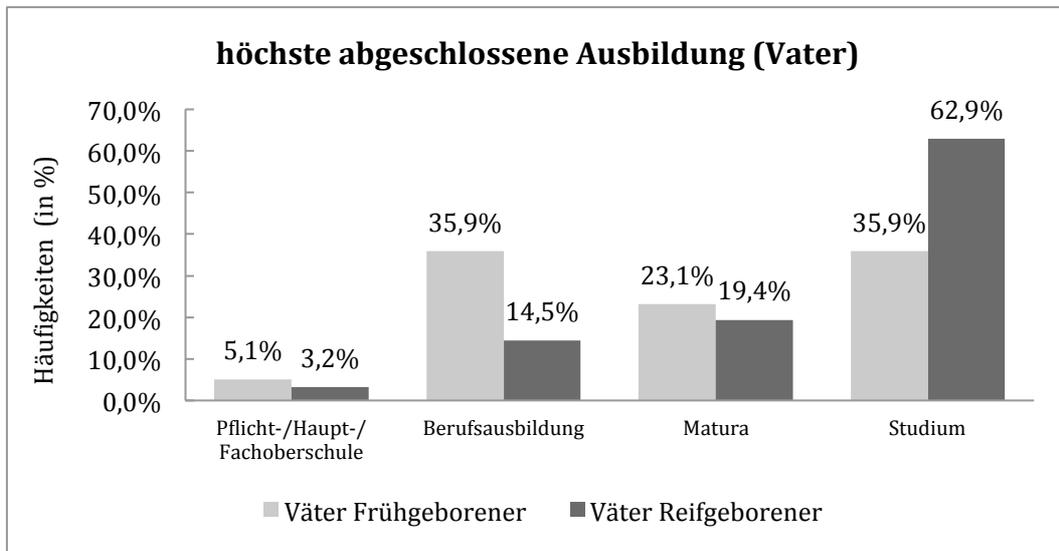


Abbildung 3: Bildungsniveau Verteilung Väter

4.4.1. Deskriptive Statistik

Kindliches Intentionsverständnis

Im Durchschnitt konnten die Kinder 2,59 von insgesamt 5 Aufgaben lösen ($SD = 1,37$). In der Skala Soziales Interesse, in der Werte von 1 bis 5 erzielt werden konnten, erzielten Kinder durchschnittlich einen gemittelten Wert von 2,61 ($SD = 0,85$). Hinsichtlich der Aufgabenbewältigung zeigten sich in der Gesamtstichprobe keine geschlechtsspezifischen Unterschiede. Für einen Vergleich zwischen früh- und reifgeborenen Kindern siehe Tabelle 7.

Tabelle 7. Deskriptivstatistik Intentionsverständnis

	Frühgeborene		Reifgeborene	
	M	SD	M	SD
Aufgabenbewältigung	2,08	1,40	2,92	1,26
Soziales Interesse	2,54	0,88	2,65	0,84

Elterliches Reflective Functioning

Slade et al. (2005) gehen davon aus, dass ab einem PDI-Globalscore von „4“ ansatzweise Mentalisierungsfähigkeit gegeben ist. Werte über 4 sprechen für das Vorhandensein, Werte zwischen -1 bis 3 dagegen für kein bis sehr gering ausgeprägtes *reflective functioning*. Demnach verfügten 26 (25,8 %) Mütter der Gesamtstichprobe, über keine oder eine sehr gering ausgeprägte Mentalisierungsfähigkeit, erreichten also *reflective functioning*-Scores unter 4. Moderate bis stark ausgeprägte PDI-Globalscores wiesen 75 (74,2 %) Mütter auf. Im Vergleich zeigten 41 (40,6 %) Väter kein bis sehr gering ausgeprägtes, 60 (59,4 %) Väter moderates bis stark ausgeprägtes *reflective functioning*. In den Tabellen 8 und 9 (siehe nächste Seite) sind genauere Angaben für Mütter und Väter früh- und reifgeborener Kinder hinsichtlich ihrer Ausprägungen des PDI-Globalscores sowie ihrer Scores in den vier PDI-Indizes zu finden.

Tabelle 8. Deskriptivstatistik PDI-Scores Mütter

Geburtsstatus des Kindes	Mutter			
	frühgeboren		reifgeboren	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
PDI Globalscore	3,74	1,14	4,68	1,28
PDI Indexscores:				
Index 1: Kindliche Belastung	2,79	0,97	3,03	0,85
Index 2: Eigene Erziehung	4,46	1,90	5,05	1,73
Index 3: Eigene Mutterschaft	2,58	0,79	2,69	0,73
Index 4: Eltern-Kind-Beziehung	3,22	0,98	3,71	1,01

Tabelle 9. Deskriptivstatistik PDI-Scores Väter

Geburtsstatus des Kindes	Vater			
	frühgeboren		reifgeboren	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
PDI Globalscore	3,54	1,14	4,02	1,34
PDI Indexscores:				
Index 1: Kindliche Belastung	2,50	0,89	2,86	0,91
Index 2: Eigene Erziehung	4,46	1,68	4,66	1,84
Index 3: Eigene Vaterschaft	2,23	0,78	2,51	0,69
Index 4: Eltern-Kind-Beziehung	2,90	0,95	3,31	0,89

4.5. Zu prüfende Hypothesen

Im folgenden Abschnitt werden nochmals die drei Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit aufgegriffen und die in diesem Zusammenhang zu prüfenden Hypothesen dargelegt.

4.5.1. Forschungsfrage 1

Besteht ein Unterschied in der Ausprägung der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit zwischen Müttern und Vätern früh- und reifgeborener Kinder?

In der bisherigen Literatur lassen sich keine empirische Untersuchungen hinsichtlich möglicher Unterschiede in der Mentalisierungsfähigkeit zwischen Eltern früh- und reifgeborener Kinder finden. Nur wenige Studien untersuchten mögliche Veränderungen elterlicher Repräsentationen über das eigene Kind aufgrund des Erlebens einer Frühgeburt (u.a. Borghini et al., 2006). Schechter und KollegInnen (2005) weisen darauf hin, dass die elterliche Mentalisierungsfähigkeit aufgrund von traumatischen Erlebnisse, auch das Erleben einer Frühgeburt kann derartige Traumatisierungen hervorrufen, vorübergehend gehemmt sein kann. Hinsichtlich möglicher Geschlechtsunterschiede bezüglich der Mentalisierungsleistung ergaben sich widersprüchliche Ergebnisse in der Literatur. So berichten beispielsweise Bouchard, Target, Lecours, Fonagy, Tremblay, Schachter & Stein (2008) sowie Cooke, Luyten, Priddis, Kendall & Cavanagh (2014), dass die Mentalisierungsfähigkeit bei Frauen leicht höher ausgeprägt sei als bei Männern. Dem entgegen fanden Steele und Steele (2008) keine signifikanten Unterschiede in der Mentalisierungsfähigkeit zwischen Frauen und Männern

In der vorliegenden Arbeit soll daher eine Forschungslücke geschlossen werden und die Mentalisierungsfähigkeit von Müttern und Vätern früh- und reifgeborener Kinder verglichen und in differenzierter Form betrachtet werden. Es soll hierbei einerseits der Frage nachgegangen werden, inwieweit sich Mütter und Väter grundsätzlich in ihrer Mentalisierungsleistung und andererseits ob sich Eltern in Abhängigkeit des Geburtsstatus ihres Kindes in ihrer elterlichen Mentalisierungsfähigkeit unterscheiden. Folgende Hypothesen sollen diesbezüglich überprüft werden:

Hypothese 1.1.: Mütter und Väter reifgeborener Kinder weisen höhere Ausprägungen im PDI-Globalscore auf als Mütter und Väter frühgeborener Kinder.

Hypothese 1.2.: Mütter und Väter reifgeborener Kinder weisen höhere Ausprägungen im PDI-Index 1 „Mentale Reflexion zu kindlichen Belastungen“ auf als Mütter und Väter frühgeborener Kinder.

Hypothese 1.3.: Mütter und Väter reifgeborener Kinder weisen höhere Ausprägungen im PDI-Index 2 „Mentale Reflexion zu eigenen Erfahrungserfahrungen“ auf als Mütter und Väter frühgeborener Kinder.

Hypothese 1.4.: Mütter und Väter reifgeborener Kinder weisen höhere Ausprägungen im PDI-Index 3 „Mentale Reflexionen zur eigenen Elternschaft“ auf als Mütter und Väter frühgeborener Kinder.

Hypothese 1.5.: Mütter und Väter reifgeborener Kinder weisen höhere Ausprägungen im PDI-Index 4 „Mentale Reflexion zur Eltern-Kind-Beziehung“ auf als Mütter und Väter frühgeborener Kinder.

4.5.2. Forschungsfrage 2

Besteht ein Unterschied in der Ausprägung des Intentionsverständnisses zwischen früh- und reifgeborenen Kindern?

Zahlreiche empirische Forschungsarbeiten weisen auf das erhöhte Risiko frühgeborener Kinder hinsichtlich möglicher Defizite in ihrer sozial-kognitiven Entwicklung hin (u.a. Hampel et al., 2007; Milligan, 2010). Für das Intentionsverständnis als wichtiger Vorläuferfähigkeit der *ToM* liegen diesbezüglich noch keine Befunde vor. Bisherige Studien zu verwandten Konzepten wie der *ToM*-Fähigkeiten lieferten widersprüchliche Ergebnisse hinsichtlich möglicher Unterschieden zwischen früh- und reifgeborenen Kindern. Überdies stellten einige AutorInnen fest, dass es bei ehemals frühgeborenen Kindern auch im sozial-emotionalen Bereich zu Entwicklungsdefiziten kommen kann und diese häufig über verminderte soziale Kompetenzen verfügen (Delobel-Ayoub et al., 2006; Milligan, 2010; Spittle et al., 2009; Wolke, Schulz & Meyer, 2001).

In Forschungsfrage 2 soll deshalb geklärt werden, ob Kinder in Abhängigkeit von ihrem Geburtsstatus Unterschiede in ihrer sozial-kognitiven Entwicklung im Bezug auf das Intentionsverständnis und ihr soziales Interesse aufweisen. Zur statistischen Überprüfung dieser Fragestellung wurden zwei Hypothesen wie folgt formuliert:

Hypothese 2.1.: Frühgeborene Kinder weisen eine niedrigere Ausprägung der Aufgabenbewältigung auf als reifgeborene Kinder.

Hypothese 2.2.: Frühgeborene Kinder weisen eine niedrigere Ausprägung in der Skala Soziales Interesse auf als reifgeborene Kinder.

4.5.3. Forschungsfrage 3

Hat die Mentalisierungsfähigkeit der Eltern einen Einfluss auf das Intentionsverständnis ihres Kindes?

Studien der letzten Jahre konnten belegen, dass die elterliche Mentalisierungsfähigkeit einen positiven Einfluss auf einige Bereiche der kindlichen sozial-kognitiven Entwicklung hat (Fonagy et al., 1991, 1997; Meins et al., 1998, 2002, 2003; Ruffman, Slade & Crowe, 2002; Laranjo, Bernier, Meins & Carlson, 2010, 2014; Benbassat & Priel, 2012). Das frühkindliche Intentionsverständnis war in diesem Zusammenhang noch nicht Gegenstand empirischer Arbeiten. Überdies beschäftigte sich die bisherige Forschung fast ausschließlich mit dem Einfluss mütterlicher Mentalisierungsfähigkeit. Der Fokus vorliegender Arbeit liegt daher auf der Mentalisierungsfähigkeit beider Elternteile. Benbassat und Priel (2012) fanden zudem Hinweise dafür dass hochausgeprägte Mentalisierungsfähigkeiten der Eltern positive Auswirkungen auf die Sozialkompetenzen ihrer jugendlichen Kinder haben.

Aus der beschriebenen Literatur leitet sich nun mit Forschungsfrage 3 die Hauptfragestellung der vorliegenden Untersuchung ab. Es soll hier Aufschluss darüber gegeben werden, ob die elterliche Mentalisierungsfähigkeit auch auf das frühkindliche Intentionsverständnis positiven Einfluss nimmt. Überdies soll geklärt werden, ob das

soziale Interesse der Kinder möglicherweise ebenfalls über die elterliche Mentalisierungsfähigkeit beeinflusst wird. Folgende Hypothesen sollen hierzu untersucht werden:

Aufgabenbewältigung (Intentionsverständnis im engeren Sinn)

Hypothese 3.1.: Je höher die Ausprägungen des PDI-Globalscores der Eltern, desto höher ist die Aufgabenbewältigung reifgeborener Kinder im Vergleich zu frühgeborenen Kindern ausgeprägt.

Hypothese 3.2.: Je höher die Ausprägungen des PDI-Indexscores 1 „Mentale Reflexion zu kindlichen Belastungen“ der Eltern, desto höher ist die Aufgabenbewältigung reifgeborener Kinder im Vergleich zu frühgeborenen Kindern ausgeprägt.

Hypothese 3.3.: Je höher die Ausprägungen des PDI-Indexscores 2 „Mentale Reflexion zu eigenen Erziehungserfahrungen“ der Eltern, desto höher ist die Aufgabenbewältigung reifgeborener Kinder im Vergleich zu frühgeborenen Kindern ausgeprägt.

Hypothese 3.4.: Je höher die Ausprägungen des PDI-Indexscores 3 „Mentale Reflexion zur eigenen Elternschaft“ der Eltern, desto höher ist die Aufgabenbewältigung reifgeborener Kinder im Vergleich zu frühgeborenen Kindern ausgeprägt.

Hypothese 3.5. Je höher die Ausprägungen des PDI-Indexscores 4 „Mentale Reflexion zur Eltern-Kind-Beziehung“ der Eltern, desto höher ist die Aufgabenbewältigung reifgeborener Kinder im Vergleich zu frühgeborenen Kindern ausgeprägt.

Soziales Interesse

Hypothese 3.6.: Je höher die Ausprägungen des PDI-Global scores der Eltern, desto höher ist das soziale Interesse reifgeborener Kinder im Vergleich zu frühgeborenen Kindern ausgeprägt.

Hypothese 3.7.: Je höher die Ausprägungen des PDI-Index scores 1 „Mentale Reflexion zu kindlichen Belastungen“ der Eltern, desto höher ist das soziale Interesse reifgeborener Kinder im Vergleich zu frühgeborenen Kindern ausgeprägt.

Hypothese 3.8.: Je höher die Ausprägungen des PDI-Index scores 2 „Mentale Reflexion zu eigenen Erziehungserfahrungen“ der Eltern, desto höher ist das soziale Interesse reifgeborener Kinder im Vergleich zu frühgeborenen Kindern ausgeprägt.

Hypothese 3.9.: Je höher die Ausprägungen des PDI-Index scores 3 „Mentale Reflexion zur eigenen Elternschaft“ der Eltern, desto höher ist das soziale Interesse reifgeborener Kinder im Vergleich zu frühgeborenen Kindern ausgeprägt.

Hypothese 3.10.: Je höher die Ausprägungen des PDI-Index scores 4 „Mentale Reflexion zur Eltern-Kind-Beziehung“ der Eltern, desto höher ist das soziale Interesse reifgeborener Kinder im Vergleich zu frühgeborenen Kindern ausgeprägt.

5. Ergebnisdarstellung

Die gesamte deskriptiv- und inferenzstatistische Auswertung der vorliegenden Arbeit wurde mittels Statistiksoftware IBM SPSS Statistics (Version 22.0) durchgeführt. Für sämtliche Hypothesen wurde ein Signifikanzniveau von $\alpha = .05$ gewählt. Signifikante Ergebnisse werden im Folgenden mit $p < .05$ und hochsignifikante Ergebnisse mit $p < .001$ angegeben. Für die Varianzanalysen erfolgt die Angabe des von SPSS berechneten partiellen Eta Quadrats (η^2). Nach Cohen (1988) interpretiert man die Stärke des Effekts nach η^2 wie folgt: a) ab $\eta^2 = .01$ liegt ein kleiner Effekt vor, b) ab $\eta^2 = .06$ geht man von einem mittleren Effekt aus und c) ab $\eta^2 = .14$ nimmt man einen großen Effekt an. Für Korrelationsmaße werden ebenfalls Effektstärken mittels dem Kennwert r angegeben, der

nach Field (2009) folgendermaßen interpretiert werden kann: a) $r = .10$ spricht für einen schwachen Effekt, b) ab $r = .30$ geht man von einem mittleren Effekt aus und c) ab $r = .50$ liegt ein großer Effekt vor. Die Auswahl der angewandten Verfahren zur Hypothesenprüfung erfolgte unter Einbezug der Ergebnisse aus der Voranalyse nach Abklärung der statistischen Voraussetzungen. Zu Beginn der gesamten Analyse wurde das Alter der frühgeborenen Kinder korrigiert, um die Vergleichbarkeit zwischen früh- und reifgeborenen Kindern hinsichtlich ihrer sozial-kognitiven Fähigkeiten gewährleisten zu können.

5.1. Voranalyse

Im Zuge der Voranalyse wurden Zusammenhänge zwischen den relevanten Konstrukten und verschiedenen Einflussvariablen mittels Korrelationsberechnungen überprüft, um feststellen zu können, ob diese in der weiteren Hypothesenprüfung mitberücksichtigt werden müssen. Darüber hinaus wurden weitere Verfahren (*t*-Test, *Mann-Whitney U*-Test, *Kruskal-Wallis H*-Test) eingesetzt, um mögliche Unterschiede zwischen den Stichproben hinsichtlich dieser Variablen sichtbar zu machen. Im Folgenden werden einige Ergebnisse dieser Berechnungen berichtet. Eine vollständige Übersicht der Korrelationsberechnungen sowie der Gruppenvergleiche befindet sich in Anhang B.

5.1.1. Elterliche Mentalisierungsfähigkeit

PDI-Kontrollvariablen

Zunächst wurden mögliche Zusammenhänge zwischen den elterlichen PDI-Scores und den zusätzlich erhobenen PDI-Kontrollvariablen (Wortanzahl, Dauer des Interviews, Häufigkeit bzw. Unmittelbarkeit der Nachfragen der interviewenden Person, Redefluss der Interviewten Person und Ausmaß an Störfaktoren während des Interviews) untersucht. Sowohl für Mütter als auch für Väter ergaben sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den PDI-Kontrollvariablen *Häufigkeit der Nachfragen* bzw. *Störfaktoren* und dem PDI-Globalscore bzw. den vier PDI-Indexscores (Übersicht siehe Anhang B-1, a. und b.).

Im Bezug auf die PDI-Kontrollvariablen *Redefluss* und *Unmittelbarkeit der Nachfragen* wurden für Mütter und Väter Zusammenhänge mit einigen PDI-Scores gefunden (Korrelationsgesamtübersicht siehe Anhang B-1, c. und d.): In der Gesamtstichprobe ergaben sich hinsichtlich der Kontrollvariable *Redefluss* für Mütter schwache Zusammenhänge mit dem PDI-Globalscore ($r_s = -.22, p < .05$), dem PDI-Indexscore 1 ($r_s = -.23, p < .05$), dem PDI-Indexscore 2 ($r_s = -.23, p < .05$) und dem PDI-Indexscore 4 ($r_s = -.23, p < .05$), für Väter mit dem PDI-Indexscore 2 ($r_s = -.23, p < .05$) und dem PDI-Indexscore 3 ($r_s = -.20, p < .05$). Die Kontrollvariable *Unmittelbarkeit der Nachfragen* wies für Mütter mit dem PDI-Globalscore ($r_s = .21, p < .05$) und für Väter mit dem PDI-Indexscore 4 ($r_s = .24, p < .05$) einen Zusammenhang auf. Da sich die Teilstichproben der Mütter und Väter früh- bzw. reifgeborener Kinder im Bezug auf die genannten Kontrollvariablen *Redefluss* und *Unmittelbarkeit der Nachfragen* jedoch nicht signifikant unterschieden, wurden jene Zusammenhänge in der weiteren Berechnung nicht weiter berücksichtigt .

Im Hinblick auf die PDI-Kontrollvariablen *Wortanzahl* und *Dauer des Interviews* konnten mittlere bis starke Korrelationen mit allen PDI-Scores sowohl von Müttern als auch von Vätern in der Gesamtstichprobe (Korrelationstabelle hierzu Anhang B-1, e.) und über die Teilstichproben der Eltern früh- und reifgeborener Kinder hinweg beobachtet werden (siehe Tabellen 10 und 11, nächste Seiten).

Tabelle 10. Spearman-Korrelationen PDI-Scores und PDI-Kontrollvariable *Wortanzahl*

	Wortanzahl Mütter		Wortanzahl Väter	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Eltern frühgeborener Kinder				
PDI-Globalscore	.67	.00**	.59	.00**
PDI-Indexscores:				
Index 1	.24	.14	.60	.00**
Index 2	.51	.00*	.50	.00*
Index 3	.75	.00**	.55	.00**
Index 4	.53	.00*	.46	.00*
Eltern reifgeborener Kinder				
PDI-Globalscore	.67	.00**	.57	.00**
PDI-Indexscores:				
Index 1	.42	.00*	.44	.00**
Index 2	.43	.00*	.49	.00**
Index 3	.52	.00**	.41	.00*
Index 4	.37	.00*	.40	.00*

Anmerkung: signifikante Ergebnisse mit * = $p < .05$, ** = $p < .001$ gekennzeichnet

Tabelle 11. Spearman-Korrelationen PDI-Scores und PDI-Kontrollvariable *Dauer des Interviews*

	Dauer Mütter		Dauer Väter	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Eltern frühgeborener Kinder				
PDI-Globalscore	.68	.00**	.69	.00**
PDI-Indexscores:				
Index 1	.23	.16	.69	.00**
Index 2	.47	.00*	.47	.00*
Index 3	.69	.00**	.60	.00**
Index 4	.60	.00**	.53	.00*
Eltern reifgeborener Kinder				
PDI-Globalscore	.59	.00**	.51	.00**
PDI-Indexscores:				
Index 1	.32	.01*	.42	.00*
Index 2	.41	.00*	.39	.00*
Index 3	.43	.00*	.42	.00*
Index 4	.33	.00*	.36	.00*

Anmerkung: signifikante Ergebnisse mit * = $p < .05$, ** = $p < .001$ gekennzeichnet

Zur Untersuchung möglicher Unterschiede bezogen auf diese PDI-Kontrollvariablen wurden in den Teilstichproben mehrere U-Tests durchgeführt. Für die Ausprägungen beider Kontrollvariablen ergaben sich signifikante Unterschiede zwischen den Müttern: Interviews von Müttern reifgeborener Kinder umfassten signifikant mehr Wörter ($Mdn_{MütterReif} = 5750,5$) als jene der Mütter frühgeborener Kinder ($Mdn_{MütterFrüh} = 4655,5$) mit $U = 827,50$, $z = -2,66$, $p < .05$, $r = -.26$. Darüber hinaus dauerten die Interviews der Mütter Reifgeborener ($Mdn_{MütterReif} = 00:54:21$) auch signifikant länger als die der Mütter Frühgeborener ($Mdn_{MütterFrüh} = 00:46:35$) mit $U = 919,00$, $z = -2,02$, $p < .05$, $r = -.20$. Für Väter zeigten sich diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede, jedoch wiesen die Interviews der Väter reifgeborener Kinder ebenfalls tendenziell mehr Wörter auf

($Mdn_{VäterReif} = 6028,5$; $Mdn_{VäterFrüh} = 5580,00$) und dauerten etwas länger ($Mdn_{VäterReif} = 01:00:10$; $Mdn_{VäterFrüh} = 00:53:48$) als die Interviews der Väter frühgeborener Kinder.

Zwischen den Kontrollvariablen *Wortanzahl* und *Dauer des Interviews* ergab sich sowohl bei Müttern ($r_s = .82$, $p < .001$) als auch bei Vätern ($r_s = .83$, $p < .001$) ein hochsignifikanter, starker Zusammenhang. In weiterer Folge wurde nur die *Wortanzahl* als Einflussvariable berücksichtigt. Um den beschriebenen Einfluss der *Wortanzahl* auf die PDI-Scores der Eltern in der Hauptanalyse kontrollieren zu können, wurden Residuen berechnet und der PDI-Globalscore sowie die vier PDI-Indexscores aller Eltern um diese bereinigt. In sämtlichen Berechnungen der Hauptanalyse wurden ausschließlich diese um die *Wortanzahl* bereinigten PDI-Scores verwendet.

Soziodemographische Variablen

Hinsichtlich der höchsten abgeschlossenen Ausbildung der Eltern zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen Eltern früh- und reifgeborener Kinder. Mit Hilfe von U-Tests wurde ermittelt, dass Mütter ($U = 733,00$, $z = -3,43$, $p < .05$, $r = -.34$) und Väter ($U = 841,00$, $z = -2,81$, $p < .05$, $r = -.28$) reifgeborener Kinder im Vergleich zu Müttern und Vätern frühgeborener Kinder ein höheres Bildungsniveau aufwiesen. In weiterer Folge wurde mittels Kruskal-Wallis Tests (siehe Anhang B-2) der Einfluss des Bildungsstandes der Eltern auf deren PDI-Scores überprüft. Es zeigten sich hierbei zunächst nur bei Eltern reifgeborener Kinder signifikante Einflüsse: für die Mütter reifgeborener Kinder ergab sich ein signifikantes Ergebnis hinsichtlich des PDI-Indexscores 3 (*Mentale Reflexion zur eigenen Erziehungserfahrung*), $H(3) = 8,55$, $p < .05$, für Väter bezüglich des PDI-Indexscores 1 (*Mentale Reflexion zu kindlichen Belastungen*), $H(3) = 8,52$, $p < .05$.

Die weiter oben berichteten Zusammenhänge zwischen den PDI-Scores und der *Wortanzahl* wurden als Manifestation möglicher Bildungseinflüsse in der elterlichen Sprachproduktion betrachtet. Infolgedessen wurde daher der Einfluss des Bildungsstandes auf die PDI-Scores nochmals mittels Kruskal-Wallis-Tests (siehe Anhang B-3) für Mütter und Väter früh- bzw. reifgeborener Kinder mit Hilfe der um die *Wortanzahl* bereinigten PDI-Scores überprüft. Es konnten hierbei keine signifikanten Einflüsse mehr nachgewiesen werden, weshalb der Bildungsstand der Eltern nicht als eigenständige Variable in die weitere Hauptanalyse miteinfluss, sondern durch Verwendung der bereinigten PDI-Scores kontrolliert wurde.

In Korrelationsberechnungen hinsichtlich des Geschlechts sowie des Alters der Kinder bzw. der Eltern zum Erhebungszeitpunkt und den PDI-Scores jedes Elternteils konnten keine signifikanten Zusammenhänge festgestellt werden. Ebenso wurden zwischen sämtlichen PDI-Scores der Eltern und der Anzahl, der im selben Haushalt lebenden älteren Geschwister des Kindes, mit Ausnahme des PDI-Indexscores 1 (*Mentale Reflexion zu kindlichen Belastungen*) der Väter, keine Zusammenhänge ermittelt. Bezüglich des PDI-Indexscores 1 ergab sich eine Korrelation von $r_s = -.21$, $p < .05$ in der Gesamtstichprobe der Väter. Nach näherer Betrachtung weiterer Korrelationen in den Teilstichproben von Vätern früh- bzw. reifgeborener Kinder, konnte dieser schwache Zusammenhang nicht mehr beobachtet werden und wurde somit in den weiteren Berechnungen nicht miteinbezogen (für eine Gesamtübersicht berechneter Korrelationen siehe Anhang B-4).

5.1.2. Kindliches Intentionsverständnis

Hinsichtlich der *Aufgabenbewältigung* konnten weder zwischen dem Geschlecht des Kindes, der Anzahl älterer Geschwister, welche im selben Haushalt lebten, noch zwischen den elternspezifischen Variablen Bildungsstand bzw. Alter der Eltern, signifikante Zusammenhänge festgestellt werden. Nur zwischen dem Alter des Kindes und der *Aufgabenbewältigung* wurde ein Zusammenhang ($r_s = .47$, $p < .05$) gefunden, sowohl in der Gesamtstichprobe als auch in den Einzelstichproben der früh- ($r_s = .56$, $p < .001$) bzw. reifgeborenen ($r_s = .48$, $p < .001$) Kinder. Jene altersspezifischen Einflüsse decken sich mit Ergebnissen der bisherigen Literatur (vgl. Meltzoff, 1995), weshalb das Alter der Kinder in der statistischen Analyse als Kovariate kontrolliert wurde.

Im Bezug auf das *Soziale Interesse* der Kinder während der Aufgabenbearbeitung ergaben sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Alter der Kinder, dem Alter der Eltern sowie der Anzahl, der im selben Haushalt lebenden, älteren Geschwister. Hinsichtlich des Bildungsstandes der Eltern zeigte sich ein schwacher Zusammenhang nur für den Bildungsstand der Mutter mit dem *Sozialen Interesse*. In der Gesamtstichprobe betrug dieser Zusammenhang $r_s = .22$, $p < .05$. Hinsichtlich der Teilstichproben konnte für die reifgeborenen Kinder ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Mutter und der Ausprägung des sozialen Interesses beobachtet werden ($r_s = .26$, $p < .05$). In Folge wurde dieser daher in den Berechnungen zum *Sozialen Interesse* der Kinder mitberücksichtigt. In einer Punkt-biserialen Korrelation zwischen dem sozialen Interesse

und dem Geschlecht der Kinder konnte ein schwacher Zusammenhang ($r_{pb} = .24, p < .05$) nachgewiesen werden. Mittels t -Test für unabhängige Stichproben konnte diesbezüglich ein signifikanter geschlechtsspezifischer Unterschied im *Sozialen Interesse* festgestellt werden ($t(99) = -2,24, p < .05$). In der Gesamtstichprobe wiesen Mädchen ($M_{Mädchen} = 2,85; SD_{Mädchen} = 0,82$) ein leicht höheres soziales Interesse auf als Buben ($M_{Buben} = 2,44; SD_{Buben} = 0,84$). Das Geschlecht des Kindes wurde im Weiteren deshalb in den statistischen Berechnungen berücksichtigt. Für eine Darstellung sämtlicher Korrelationsberechnungen siehe Anhang B-5.

5.2. Hauptanalyse

5.2.1. Ergebnisdarstellung Forschungsfrage 1

Besteht ein Unterschied in der Ausprägung der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit zwischen Müttern und Vätern früh- und reifgeborener Kinder?

Auf Grundlage der Voranalyse wurden für die Berechnungen bezüglich Forschungsfrage 1, die um die Wortanzahl bereinigten PDI-Scores der Eltern verwendet. Alle Hypothesen wurden mittels Varianzanalysen mit Messwiederholung auf einem Faktor (PDI-Scores der Eltern) berechnet, da jeweils Scores beider Elternteile zu einem Kind vorlagen. Einerseits sollten hierbei geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen Müttern und Vätern und andererseits mögliche Unterschiede zwischen Eltern früh- und reifgeborener Kinder hinsichtlich der Ausprägungen ihrer elterlichen Mentalisierungsfähigkeit überprüft werden. Die Sphärizität der Varianzen als Voraussetzung für die weiteren Berechnungen konnte als gegeben betrachtet werden, da der Innersubjektfaktor nur über zwei Stufen verfügte (vgl. dazu Field, 2009, S.475). Sämtliche Levene-Tests fielen nicht signifikant aus, die Voraussetzung der Homogenität der Varianzen wurde als erfüllt angenommen. Die jeweiligen PDI-Scores beider Elternteile wurden als abhängige Variable definiert, der Geburtsstatus des Kindes (früh- bzw. reifgeboren) als unabhängige Variable. Der Faktor des Elternstatus steht für die Unterscheidung zwischen den beiden Elternteilen, also ob ein Elternteil Mutter oder Vater ist. Aufgrund der unterschiedlichen Stichprobengrößen wurde die *Greenhouse-Geisser*-Korrektur zur Interpretation der Ergebnisse herangezogen.

Hypothese 1.1.: Mütter und Väter reifgeborener Kinder weisen höhere Ausprägungen im PDI-Globalscore auf als Mütter und Väter frühgeborener Kinder.

Hinsichtlich des PDI-Globalscores zeigte sich, dass der Elternstatus einen signifikanten Effekt hatte. Mütter und Väter wiesen signifikant unterschiedliche Ausprägungen im globalen RF-Score auf. Darüberhinaus konnte ebenfalls eine signifikante Wechselwirkung zwischen dem Elternstatus und dem Geburtsstatus des Kindes beobachtet werden. Mütter und Väter unterschieden sich in der Ausprägung ihres PDI-Globalscores in Abhängigkeit des Geburtsstatus ihres Kindes. Für den nicht-messwiederholten Faktor Geburtsstatus konnte ebenfalls ein signifikantes Ergebnis ermittelt werden (siehe Tabelle 12 für eine detaillierte Ergebnisdarstellung der Kennwerte). Unter Betrachtung der geschätzten Randmittel konnte beobachtet werden, dass Mütter allgemein ($M_{Mutter} = 4,25$; $SD_{Mutter} = 0,10$) signifikant höhere Scores als Väter ($M_{Vater} = 3,82$; $SD_{Vater} = 0,07$) erzielten. Eltern Frühgeborener ($M_{ElternFrüh} = 3,91$; $SD_{ElternFrüh} = 0,10$) erzielten niedriger Scores als Eltern Reifgeborener ($M_{ElternReif} = 4,17$; $SD_{ElternReif} = 0,08$).

Tabelle 12. Kennwerte ANOVA mit Messwiederholung: PDI-Globalscore

	<i>F</i> (1,99)	<i>p</i>	η^2
Elternstatus	16,80	.00**	.15
Geburtsstatus des Kindes	4,27	.04*	.04
Elternstatus x Geburtsstatus	4,34	.04*	.04

Anmerkung: signifikante Ergebnisse markiert mit * $p < .05$, ** $p < .001$

Hypothese 1.2.: Mütter und Väter reifgeborener Kinder weisen höhere Ausprägungen im PDI-Index 1 „Mentale Reflexion zu kindlichen Belastungen“ auf als Mütter und Väter frühgeborener Kinder.

Bezüglich des PDI-Indexscores 1 konnte aufgezeigt werden, dass der Faktor Elternstatus einen signifikanten Effekt auf die Ausprägung dieses RF-Scores hatte. Der Geburtsstatus des Kindes stellte keinen signifikanten Haupteffekt dar. Es wurde im Weiteren auch keine

signifikante Wechselwirkung zwischen dem Elternstatus und dem Geburtsstatus beobachtet (siehe hierzu Tabelle 13).

Tabelle 13. Kennwerte ANOVA mit Messwiederholung: PDI-Indexscore 1

	<i>F</i> (1,99)	<i>p</i>	η^2
Elternstatus	22,60	.00**	.19
Geburtsstatus des Kindes	3,36	.07	.03
Elternstatus x Geburtsstatus	1,08	.30	.01

Anmerkung: signifikante Ergebnisse markiert mit * $p < .05$, ** $p < .001$

Mütter und Väter unterschieden sich signifikant in der Ausprägung des PDI-Indexscores 1, jedoch unabhängig davon, ob sie Eltern früh- oder reifgeborener Kinder waren.

So erzielten Mütter ($M_{Mutter} = 2,91$; $SD_{Mutter} = 0,03$) signifikant höhere Scores als Väter ($M_{Vater} = 2,70$; $SD_{Vater} = 0,04$).

Hypothese 1.3.: Mütter und Väter reifgeborener Kinder weisen höhere Ausprägungen im PDI-Index 2 „Mentale Reflexion zu eigenen Erziehungserfahrungen“ auf als Mütter und Väter frühgeborener Kinder.

Hinsichtlich des PDI-Indexscores 2 konnte weder ein signifikanter Effekt bezüglich des Elternstatus noch eine Wechselwirkung zwischen dem Elternstatus und dem Geburtsstatus festgestellt werden. Mütter und Väter unterschieden sich somit nicht in den Ausprägungen ihrer RF-Scores bezüglich des PDI-Index 2 (siehe Ergebnisdarstellung Tabelle 14). Jedoch ergab sich für den nicht-messwiederholten Faktor Geburtsstatus ein signifikantes Ergebnis von $F(1,99) = 4,27$, $p < .05$, $\eta^2 = .04$, mit einer beobachteten Trennschärfe von 53,4 %, was darauf schließen lässt, dass die Nullhypothese nicht mit Sicherheit beibehalten werden kann und ein schwacher Effekt hinsichtlich des Geburtsstatus vorliegt.

Tabelle 14. Kennwerte ANOVA mit Messwiederholung: PDI-Indexscore 2

	<i>F</i> (1,99)	<i>p</i>	η^2
Elternstatus	2,99	.09	.03
Geburtsstatus des Kindes	4,28	.04*	.04
Elternstatus x Geburtsstatus	2,65	.11	.03

Anmerkung: signifikante Ergebnisse markiert mit * $p < .05$, ** $p < .001$

Hypothese 1.4.: Mütter und Väter reifgeborener Kinder weisen höhere Ausprägungen im PDI-Index 3 „Mentale Reflexionen zur eigenen Elternschaft“ auf als Mütter und Väter frühgeborener Kinder.

Es zeigten sich in den Berechnungen zu PDI-Indexscore 3, signifikante Unterschiede hinsichtlich der Ausprägungen der RF-Scores der Eltern. Einerseits konnte ein signifikanter Haupteffekt des Faktors Elternstatus aufgezeigt werden und andererseits wurde eine signifikante Wechselwirkung zwischen dem Elternstatus und dem Geburtsstatus beobachtet, wie in Tabelle 15 ersichtlich.

Tabelle 15. Kennwerte ANOVA mit Messwiederholung: PDI-Indexscore 3

	<i>F</i> (1,99)	<i>p</i>	η^2
Elternstatus	19,08	.00**	.16
Geburtsstatus des Kindes	3,34	.07	.03
Elternstatus x Geburtsstatus	4,23	.04*	.04

Anmerkung: signifikante Ergebnisse markiert mit * $p < .05$, ** $p < .001$

Mütter und Väter unterschieden sich signifikant in der Ausprägung ihrer RF-Scores hinsichtlich des PDI-Index 3 in Abhängigkeit des Geburtsstatus ihres Kindes. Über die geschätzten Randmittel zeigte sich, dass Mütter ($M_{Mutter} = 2,61$; $SD_{Mutter} = 0,04$) durchschnittlich höhere Scores als Väter ($M_{Vater} = 2,40$; $SD_{Vater} = 0,04$) aufwiesen.

Hypothese 1.5.: Mütter und Väter reifgeborener Kinder weisen höhere Ausprägungen im PDI-Index 4 „Mentale Reflexion zur Eltern-Kind-Beziehung“ auf als Mütter und Väter frühgeborener Kinder.

Bezüglich des PDI-Indexscores 4 konnte ein starker Effekt des Faktors Elternstatus auf die Ausprägung dieses RF-Scores ermittelt werden (siehe Tabelle 16). So erzielten Mütter ($M_{Mutter} = 3,49$; $SD_{Mutter} = 0,05$) signifikant höhere Scores als Väter ($M_{Vater} = 3,15$; $SD_{Vater} = 0,04$) im PDI-Index 4. Zwischen dem Elternstatus und dem Geburtsstatus konnte keine signifikante Wechselwirkung beobachtet werden, jedoch zeichnete sich ein statistischer Trend ab, da das Ergebnis nur marginal vom Signifikanzniveau abwich. Für den nicht-messwiederholten Faktor Geburtsstatus ergab sich ebenfalls kein signifikantes Ergebnis, jedoch war auch hier ein statistischer Trend zu erkennen mit einer beobachteten Trennschärfe von 47,1 %, was darauf schließen lässt, dass Effekte des Geburtsstatus nicht ganz ausgeschlossen werden können.

Tabelle 16. Kennwerte ANOVA mit Messwiederholung: PDI-Indexscore 4

	$F(1,99)$	p	η^2
Elternstatus	41,25	.00**	.29
Geburtsstatus des Kindes	3,63	.06	.04
Elternstatus x Geburtsstatus	3,73	.06	.04

Anmerkung: signifikante Ergebnisse markiert mit * $p < .05$, ** $p < .001$

5.2.2. Ergebnisdarstellung Forschungsfrage 2

Besteht ein Unterschied in der Ausprägung des Intentionsverständnisses zwischen früh- und reifgeborenen Kindern?

Für die statistische Überprüfung der Hypothesen zu Forschungsfrage 2 wurden die Aufgabenbewältigung als Summenscore aller bewältigten Intentionsverständnisaufgaben und der gemittelte Skalenwert des Sozialen Interesses der Kinder herangezogen.

Hypothese 2.1.: Frühgeborene Kinder weisen eine niedrigere Ausprägung der Aufgabenbewältigung auf als reifgeborene Kinder.

Auf Basis der Ergebnisse der Voranalyse wurde das Alter der Kinder als Kovariate in die Berechnungen mitaufgenommen. Um einen statistischen Mittelwertsvergleich zwischen früh- und reifgeborenen Kindern hinsichtlich der Ausprägungen der Aufgabenbewältigung vornehmen zu können, wurde eine Kovarianzanalyse (ANCOVA) durchgeführt. Die Kovariate Alter wies einen signifikanten Zusammenhang mit der Aufgabenbewältigung auf, $F(1, 98) = 37,42, p < .001, \eta^2 = .28$. Ebenfalls zeigte sich dass, der Geburtsstatus des Kindes einen signifikanten Effekt auf die Aufgabenbewältigung hatte; auch wenn dieser um den Effekt der Kovariate Alter bereinigt wurde, blieb der Effekt des Geburtsstatus signifikant: $F(1,98) = 20,19, p < .001, \eta^2 = .17$. Es zeigte sich somit ein signifikanter Unterschied in der Ausprägung der Aufgabenbewältigung zwischen früh- und reifgeborenen Kindern. Wie zuvor erwartet konnten frühgeborene Kinder, wie in Abbildung 4 ersichtlich, im Vergleich zu reifgeborenen Kindern durchschnittlich eine Intensionsverständnis-Aufgaben weniger lösen, unabhängig von ihrem Alter.

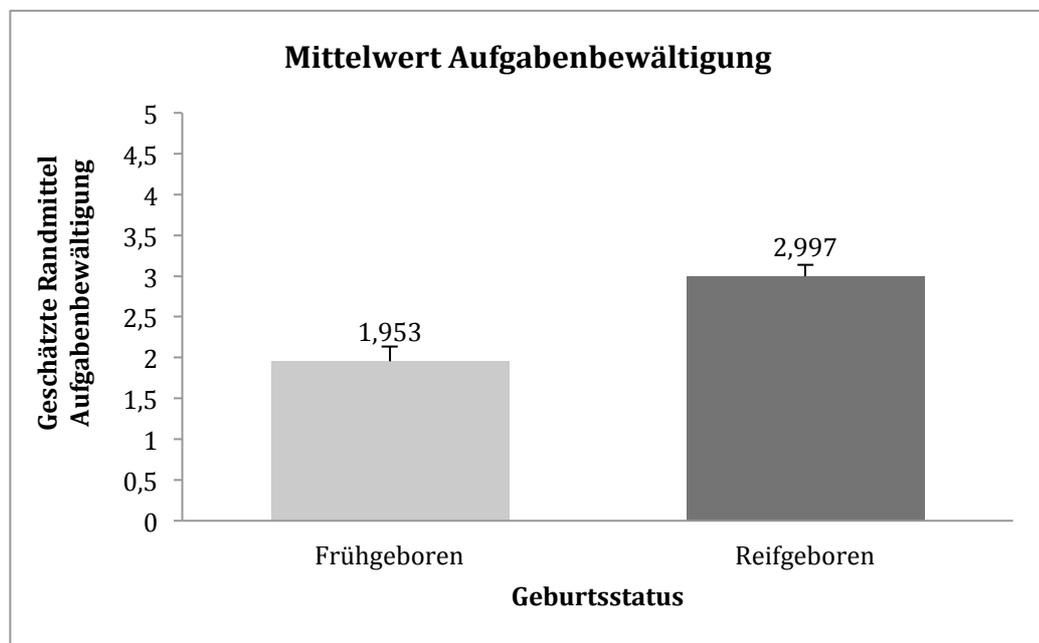


Abbildung 4: Geschätzte Randmittel für Aufgabenbewältigung

Hypothese 2.2.: Frühgeborene Kinder weisen eine niedrigere Ausprägung in der Skala Soziales Interesse auf als reifgeborene Kinder.

Aufgrund der Ergebnisse der Voranalyse wurde zur statistischen Überprüfung dieser Hypothese unter Berücksichtigung des Geschlechts der Kinder eine Kovarianzanalyse berechnet. Das Geschlecht des Kindes wies einen schwachen signifikanten Effekt bezüglich der Ausprägung des Sozialen Interesses auf: $F(1,98) = 6,52, p < .05, \eta^2 = .06$. Hinsichtlich des Haupteffekts (Geburtsstatus) konnten keine signifikanten Effekte nachgewiesen werden, auch nicht unter Kontrolle des Geschlechtseffekts: $F(1, 98) = 1,09, p > .05$. Somit konnten keine Unterschiede hinsichtlich des Sozialen Interesses aufgrund des Geburtsstatus des Kindes zwischen früh- und reifgeborenen Kindern festgestellt werden. Siehe hierzu auch Abbildung 5.

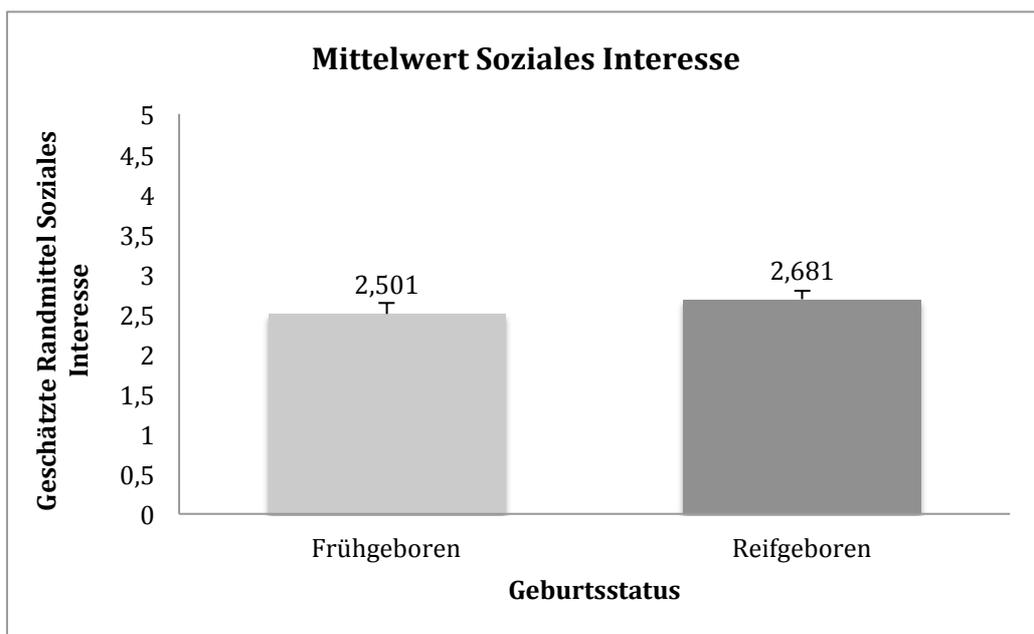


Abbildung 5: Geschätzte Randmittel für Soziales Interesse

5.2.3. Ergebnisdarstellung Forschungsfrage 3

Hat die Mentalisierungsfähigkeit der Eltern einen Einfluss auf das Intentionsverständnis ihres Kindes?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurden zunächst multiple hierarchische Regressionen für die Gesamtstichprobe berechnet. Für eine detailliertere Betrachtung wurden anschließend zwei Vergleichsstichproben gebildet und Berechnungen für früh- und reifgeborene Kinder erneut getrennt durchgeführt. Für die statistische Überprüfung der Hypothesen wurden bezüglich der Kinder die Aufgabenbewältigung als Summenscore aller bewältigten Intentionsverständnisaufgaben und der gemittelte Skalenwert des Sozialen Interesses der Kinder herangezogen. Hinsichtlich der Eltern wurden die bereinigten PDI-Scores verwendet.

5.2.4. Aufgabenbewältigung (Intentionsverständnis im engeren Sinn)

Die Voraussetzungen für die Berechnung der multiplen Regressionen wurden überprüft und konnten als erfüllt angesehen werden. Auf Grundlage der Ergebnisse der Voranalyse wurde im ersten Schritt das Alter der Kinder als Prädiktor für die Aufgabenbewältigung ins Regressionsmodell aufgenommen. Im zweiten Schritt wurde der Geburtsstatus der Kinder mitberücksichtigt. Die jeweiligen PDI-Scores von Mutter und Vater wurden abschließend in einem dritten Schritt in das Regressionsmodell aufgenommen. Über alle Regressionen hinweg konnte festgestellt werden, dass der Geburtsstatus der Kinder einen signifikanten Prädiktor für die Aufgabenbewältigung bei den Intentionsverständnisaufgaben darstellte (siehe Anhang B-6). Für eine detailliertere Übersicht wurden erneut multiple hierarchische Regressionen für früh- bzw. reifgeborene Kinder berechnet, um mögliche Unterschiede in der Einflussnahme der elterlichen PDI-Scores untersuchen zu können. Die Ergebnisse jener Berechnungen wurden zur Beantwortung der Hypothesen herangezogen und im Folgenden genauer berichtet.

Hypothese 3.1.: Je höher die Ausprägungen des PDI-Globalscores der Eltern, desto höher ist die Aufgabenbewältigung reifgeborener Kinder im Vergleich zu frühgeborenen Kindern ausgeprägt.

Sowohl für frühgeborene als für reifgeborene Kinder zeigte sich im ersten Schritt des jeweiligen Regressionsmodells, dass das Alter der Kinder signifikant zur Erklärung der Aufgabenbewältigung beiträgt. Im Modell für frühgeborene Kinder konnten somit im ersten Schritt 38,6 % ($R^2 = .39$) der Varianz hinsichtlich der Aufgabenbewältigung erklärt werden, bei reifgeborenen Kindern 19,9 % ($R^2 = .20$). Im zweiten Schritt nach Aufnahme der PDI-Global-Scores von Mutter und Vater verbesserte sich das Modell weder für die Stichprobe der Frühgeborenen ($\Delta R^2 = .06$) noch für die der Reifgeborenen ($\Delta R^2 = .01$) signifikant; auch hier stellte sich nur das Alter des Kindes als signifikante Prädiktorvariable heraus (siehe Tabellen 17 und 18 für eine Ergebnisdarstellung der relevanten Kennwerte).

Tabelle 17. Frühgeborene: Kennwerte multiple hierarchische Regression mit PDI-Globalscore

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>p</i>
Schritt 1				
Konstante	-0.98	0.66	-	.15
Alter Kind	0.16	0.03	.62	.00**
Schritt 2				
Konstante	-1.21	1.31	-	.36
Alter Kind	0.16	0.03	.62	.00**
Globalscore Mutter	-0.34	0.24	-.19	.16
Globalscore Vater	0.42	0.24	.23	.09

Anmerkung: $R^2 = .39^{**}$ für Schritt 1, $\Delta R^2 = .45$ für Schritt 2; signifikante Ergebnisse gekennzeichnet mit * $p < .05$, ** $p < .001$

Tabelle 18. Reifgeborene: Kennwerte multiple hierarchische Regression mit PDI-Globalscore

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>p</i>
Schritt 1				
Konstante	0.72	0.59	-	.23
Alter Kind	0.13	0.03	.45	.00**
Schritt 2				
Konstante	0.11	1.20	-	.93
Alter Kind	0.13	0.03	.46	.00**
Globalscore Mutter	0.12	0.15	.09	.44
Globalscore Vater	0.01	0.24	.00	.98

Anmerkung: $R^2 = .20^{**}$ für Schritt 1, $\Delta R^2 = .21$ für Schritt 2; signifikante Ergebnisse gekennzeichnet mit * $p < .05$, ** $p < .001$

Die elterlichen PDI-Globalscores hatten somit keinen Einfluss auf die Ausprägung der Aufgabenbewältigung ihres Kindes. Für Frühgeborene Kinder konnte nur hinsichtlich des väterlichen PDI-Globalscores ein statistischer Trend ($p = .09$) beobachtet werden.

Hypothese 3.2.: Je höher die Ausprägungen des PDI-Indexscores 1 „Mentale Reflexion zu kindlichen Belastungen“ der Eltern, desto höher ist die Aufgabenbewältigung reifgeborener Kinder im Vergleich zu frühgeborenen Kindern ausgeprägt.

Hypothese 3.3.: Je höher die Ausprägungen des PDI-Indexscores 2 „Mentale Reflexion zu eigenen Erziehungserfahrungen“ der Eltern, desto höher ist die Aufgabenbewältigung reifgeborener Kinder im Vergleich zu frühgeborenen Kindern ausgeprägt.

Hypothese 3.4.: Je höher die Ausprägungen des PDI-Indexscores 3 „Mentale Reflexion zur eigenen Elternschaft“ der Eltern, desto höher ist die Aufgabenbewältigung reifgeborener Kinder im Vergleich zu frühgeborenen Kindern ausgeprägt.

Hypothese 3.5.: Je höher die Ausprägungen des PDI-Indexscores 4 „Mentale Reflexion zur Eltern-Kind-Beziehung“ der Eltern, desto höher ist die Aufgabenbewältigung reifgeborener Kinder im Vergleich zu frühgeborenen Kindern ausgeprägt.

Ergebnisse der statistischen Überprüfung der Hypothesen 3.2. bis 3.5. sind in Tabelle 19 und 20 (nächste Seiten) zusammenfassend dargestellt. Über all jene Hypothesen hinweg konnten ähnliche Ergebnisse hinsichtlich der jeweiligen PDI-Indexscores der Eltern als Prädiktoren gefunden werden: Die Hinzunahme der jeweiligen RF-Scores beider Elternteile konnten keinen signifikanten Erkenntnisgewinn erbringen, alleine das Alter der Kinder stellte sich sowohl für Frühgeborene als auch für Reifgeborene als einzige Erklärungsvariable für die kindliche Aufgabenbewältigung heraus. Hinsichtlich des PDI-Indexscore 4 der Väter ließ sich in der Stichprobe der frühgeborenen Kinder ein statistischer Trend erkennen $p = .09$, möglicherweise gibt es hier einen Einfluss.

Tabelle 19. Frühgeborene: Kennwerte multipler hierarchischer Regressionen mit PDI-Indexscores zur Vorhersage der Aufgabenbewältigung

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>p</i>
Schritt 1 (für alle Modelle)				
Konstante	-0.98	0.66	-	.15
Alter Kind	0.16	0.03	.62	.00**
Schritt 2 (PDI-Index 1)				
Konstante	0.40	2.34	-	.87
Alter Kind	0.17	0.03	.63	.00**
Indexscore 1 (Mutter)	-0.97	0.79	-.17	.23
Indexscore 1 (Vater)	0.51	0.40	.17	.21
Schritt 2 (PDI-Index 2)				
Konstante	-0.73	1.40	-	.60
Alter Kind	0.17	0.03	.63	.00**
Indexscore 2 (Mutter)	-0.29	0.24	-.16	.23
Indexscore 2 (Vater)	0.23	0.19	.17	.22
Schritt 2 (PDI-Index 3)				
Konstante	-0.92	1.64	-	.58
Alter Kind	0.16	0.03	.62	.00**
Indexscore 3 (Mutter)	-0.69	0.52	-.17	.20
Indexscore 3 (Vater)	0.70	0.45	.21	.13
Schritt 2 (PDI-Index 4)				
Konstante	-0.93	1.93	-	.64
Alter Kind	0.16	0.03	.62	.00**
Indexscore 4 (Mutter)	-0.70	0.49	-.19	.16
Indexscore 4 (Vater)	0.73	0.42	.23	.09

Anmerkung: $R^2 = .39^{**}$ für Schritt 1, PDI-Index 1: $\Delta R^2 = .43$ für Schritt 2, PDI-Index 2: $\Delta R^2 = .43$ für Schritt 2, PDI-Index 3: $\Delta R^2 = .44$ für Schritt 2, PDI-Index 4: $\Delta R^2 = .45$ für Schritt 2.
Signifikante Ergebnisse gekennzeichnet mit * $p < .05$, ** $p < .001$.

Tabelle 20. Reifgeborene: Kennwerte multipler hierarchischer Regressionen mit PDI-Indexscores zur Vorhersage der Aufgabenbewältigung

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>p</i>
Schritt 1 (für alle Modelle)				
Konstante	0.72	0.59	-	.23
Alter Kind	0.13	0.03	.45	.00**
Schritt 2 (PDI-Index 1)				
Konstante	-0.52	1.85	-	.78
Alter Kind	0.13	0.03	.46	.00**
Indexscore 1 (Mutter)	0.39	0.49	.09	.44
Indexscore 1 (Vater)	0.01	0.45	.00	.98
Schritt 2 (PDI-Index 2)				
Konstante	0.05	1.25	-	.97
Alter Kind	0.13	0.03	.46	.00**
Indexscore 2 (Mutter)	0.12	0.15	.09	.44
Indexscore 2 (Vater)	0.01	0.21	.00	.98
Schritt 2 (PDI-Index 3)				
Konstante	-0.08	1.45	-	.96
Alter Kind	0.13	0.03	.46	.00**
Indexscore 3 (Mutter)	0.26	0.33	.09	.44
Indexscore 3 (Vater)	0.01	0.48	.00	.98
Schritt 2 (PDI-Index 4)				
Konstante	-0.25	1.70	-	.89
Alter Kind	0.13	0.03	.46	.00**
Indexscore 4 (Mutter)	0.24	0.31	.09	.44
Indexscore 4 (Vater)	0.01	0.43	.00	.98

Anmerkung: $R^2 = .20^{**}$ für Schritt 1, PDI-Index 1: $\Delta R^2 = .21$ für Schritt 2, PDI-Index 2: $\Delta R^2 = .21$ für Schritt 2, PDI-Index 3: $\Delta R^2 = .21$ für Schritt 2, PDI-Index 4: $\Delta R^2 = .21$ für Schritt 2.
Signifikante Ergebnisse gekennzeichnet mit * $p < .05$, ** $p < .001$.

5.2.5. Soziales Interesse

Hinsichtlich des sozialen Interesses der Kinder während der Bearbeitung der Intentionsverständnis-Aufgaben wurden ebenfalls multiple hierarchische Regressionen in drei Schritten über die gesamte Stichprobe hinweg durchgeführt (siehe Anhang B-7). Die statistischen Voraussetzungen wurden überprüft und konnten als gegeben betrachtet werden. Auf Grundlage der Ergebnisse der Voranalyse wurden im ersten Schritt das Geschlecht der Kinder sowie der Bildungsstand (dichotomisiert) der Mutter als Prädiktoren für das soziale Interesse der Kinder ins Regressionsmodell aufgenommen. Im zweiten Schritt wurde der Geburtsstatus der Kinder als weitere Erklärungsvariable hinzugefügt. Die jeweiligen PDI-Scores von Mutter und Vater wurden abschließend in einem dritten Schritt in das Regressionsmodell miteinbezogen. Das Geschlecht des Kindes erwies sich als einziger schwacher Prädiktor für das soziale Interesse der Kinder in der Gesamtstichprobe über alle drei Schritte des Modells hinweg. Das Ausgangsmodell im ersten Schritt mit dem Geschlecht des Kindes und dem Bildungsstand der Mutter als Prädiktorvariablen konnte signifikant Varianzanteile des sozialen Interesses erklären, jedoch nur 7,2 % ($R^2 = .07$) der Gesamtvarianz. Das Hinzufügen der weiteren Prädiktoren konnte keine signifikante Verbesserung des Modells erbringen. Um mögliche Unterschiede in der Einflussnahme der PDI-Scores der Eltern früh- bzw. reifgeborener Kinder untersuchen zu können, wurde die Gesamtstichprobe diesbezüglich aufgeteilt. Für die Teilstichproben der früh- und reifgeborenen Kinder wurden getrennt erneut multiple hierarchische Regressionen in zwei Schritten berechnet. Im ersten Schritt des Modells wurden das Geschlecht des Kindes sowie der Bildungsstand der Mutter als Prädiktoren ins Modell hinzugefügt. Die PDI-Scores wurden anschließend in einem zweiten Schritt ins Regressionsmodell aufgenommen. Die Ergebnisse dieser Regressionen werden in Folge hinsichtlich der entsprechenden Hypothesen näher erläutert.

Hypothese 3.6.: Je höher die Ausprägungen des PDI-Global scores der Eltern, desto höher ist das soziale Interesse reifgeborener Kinder im Vergleich zu frühgeborenen Kindern ausgeprägt.

Weder das Ausgangsmodell noch das Modell im zweiten Schritt unter Hinzunahme der elterlichen PDI-Global scores konnten signifikant Anteile der Gesamtvarianz des sozialen

Interesses der Kinder erklären. Dies zeigte sich sowohl für die Stichprobe der frühgeborenen Kinder als auch für die der Reifgeborenen. Für das Geschlecht der Kinder war ein statistischer Trend erkennbar, jedoch erwies sich diese Variable nicht mehr als signifikanter Prädiktor in diesen Regressionsmodellen.

Tabelle 21. Frühgeborene: Kennwerte multiple hierarchische Regression mit PDI-Global scores zur Vorhersage des Sozialen Interesses

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>p</i>
Schritt 1				
Konstante	1.32	0.66	-	.05
Geschlecht Kind	0.51	0.28	.29	.08
Bildungsstand Mutter	0.28	0.29	.16	.34
Schritt 2				
Konstante	0.22	0.99	-	.83
Geschlecht Kind	0.45	0.28	.26	.12
Bildungsstand Mutter	0.19	0.29	.10	.53
Globalscore Mutter	0.22	0.19	.20	.26
Globalscore Vater	0.11	0.19	.10	.56

Anmerkung: $R^2 = .10$ für Schritt 1, $\Delta R^2 = .16$ für Schritt 2. Signifikante Ergebnisse gekennzeichnet mit * $p < .05$, ** $p < .001$

Tabelle 22. Reifgeborene: Kennwerte multipler hierarchischer Regressionen mit PDI-Globalcores zur Vorhersage des Sozialen Interesses

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>p</i>
Schritt 1				
Konstante	1.78	0.78	-	.03*
Geschlecht Kind	0.39	0.22	.23	.08
Bildungsstand Mutter	0.18	0.36	.06	.62
Schritt 2				
Konstante	2.84	1.10	-	.01*
Geschlecht Kind	0.42	0.22	.24	.07
Bildungsstand Mutter	0.15	0.36	.05	.68
Globalscore Mutter	-0.07	0.11	-.09	.49
Globalscore Vater	-0.18	0.18	-.14	.31

Anmerkung: $R^2 = .05$ für Schritt 1, $\Delta R^2 = .08$ für Schritt 2. Signifikante Ergebnisse gekennzeichnet mit * $p < .05$, ** $p < .001$

Hypothese 3.7.: Je höher die Ausprägungen des PDI-Indexscores 1 „Mentale Reflexion zu kindlichen Belastungen“ der Eltern, desto höher ist das soziale Interesse reifgeborener Kinder im Vergleich zu frühgeborenen Kindern ausgeprägt.

Hypothese 3.8.: Je höher die Ausprägungen des PDI-Indexscores 2 „Mentale Reflexion zu eigenen Erziehungserfahrungen“ der Eltern, desto höher ist das soziale Interesse reifgeborener Kinder im Vergleich zu frühgeborenen Kindern ausgeprägt.

Hypothese 3.9.: Je höher die Ausprägungen des PDI-Indexscores 3 „Mentale Reflexion zur eigenen Elternschaft“ der Eltern, desto höher ist das soziale Interesse reifgeborener Kinder im Vergleich zu frühgeborenen Kindern ausgeprägt.

Hypothese 3.10.: Je höher die Ausprägungen des PDI-Indexscores 4 „Mentale Reflexion zur Eltern-Kind-Beziehung“ der Eltern, desto höher ist das soziale Interesse reifgeborener Kinder im Vergleich zu frühgeborenen Kindern ausgeprägt.

Hinsichtlich der Hypothesen 3.7. bis 3.10. ergaben sich ähnliche Ergebnisse für alle Modelle nach Aufnahme der jeweiligen PDI-Indexscores der Eltern, sowohl für frühgeborene als auch für reifgeborene Kinder. Das Soziale Interesse der Kinder konnte nicht mit denen ins Modell aufgenommenen Prädiktoren vorhergesagt werden. Hinsichtlich des Geschlechtseinflusses konnte nur noch ein Trend wahrgenommen werden. Eine detaillierte Ergebnisdarstellung der Regressionsmodelle ist in Anhang B-8 zu finden.

Zusammenfassend hatten weder der PDI-Globascore noch die vier PDI-Indexscores der Eltern früh- und reifgeborene Kinder einen Einfluss auf das erfasste soziale Interesse.

6. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Abschließend werden im Folgenden die wesentlichen Ergebnisse aus der statistischen Analyse näher erläutert und mit bisherigen Forschungsbeiträgen in Zusammenhang gebracht. Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die elterliche Mentalisierungsfähigkeit sowie das kindliche Intentionsverständnis anhand eines Vergleichs zwischen früh- und reifgeborenen Kindern sowie deren Eltern genauer zu beleuchten und mögliche Unterschiede zu untersuchen. Darüber hinaus war es ein wesentliches Anliegen, die genannten Konstrukte miteinander in Beziehung zu setzen und angenommene Einflüsse der Mentalisierungsfähigkeit der Eltern auf das Intentionsverständnis ihrer Kinder aufzudecken.

Die Mentalisierungsfähigkeit im Rahmen der Elternschaft wurde in den letzten Jahrzehnten intensiv beforscht (u.a. Fonagy et al., 1991, 1997, 2008; Meins et al., 2002, 2003; Slade et al., 2005). Es wurde dieser eine wesentliche Rolle im Aufbau der Eltern-Kind-Beziehung und der kindlichen sozial-kognitiven Entwicklung zugeschrieben. Einige AutorInnen gehen davon aus, dass die Mentalisierungsfähigkeit den Eltern dazu diene, mentale Zustände des eigenen Kindes in adäquater Weise wahrnehmen und verstehen zu können. Dadurch würde es den Eltern möglich werden, angemessen und feinfühlig auf das emotionale Erleben ihres Kindes einzugehen und auf diese Weise die Grundlage für die Entwicklung der Fähigkeit, mentale Vorgänge zu verstehen, im Kind selbst zu schaffen (Fonagy et al., 2011). Empirische Studien weisen darauf hin, dass Traumata der Eltern (Bateman & Fonagy, 2013; Schechter et al., 2005), welche auch in Folge einer Frühgeburt entstehen können (Pierrehumbert et al., 2003; Jotzo & Schmitz, 2002), möglicherweise hemmend auf die elterliche Mentalisierungsfähigkeit einwirken. Konkrete Forschungsbemühungen im Hinblick auf die Auswirkungen einer Frühgeburt auf die elterliche Mentalisierungsfähigkeit gab es bisher noch nicht. Nur Zieher (2013) stellte im Zuge der KiBela-Studie an der Universität Wien in ihrer Diplomarbeit einen Vergleich zwischen Müttern früh- und reifgeborener Kinder in Bezug auf deren Mentalisierungsfähigkeit an. In der vorliegenden Untersuchung galt es diese Ergebnisse sowohl für Mütter als auch für Väter zu überprüfen, um feststellen zu können, ob tatsächlich Unterschiede im Ausmaß der Mentalisierungsleistung der Eltern bestehen.

Hierfür wurde die elterliche Mentalisierungsfähigkeit beider Elternteile von insgesamt 101 Elternpaaren mit Hilfe des *Parent Development Interviews* erhoben und anhand des *reflective functioning* operationalisiert.

In der statistischen Analyse ergaben sich geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen Müttern und Vätern hinsichtlich der Ausprägung ihrer Mentalisierungsfähigkeit. Mit Ausnahme der Reflexionen zu eigenen Erziehungserfahrungen (PDI-Index 2, weitere Erläuterungen hierzu weiter unten) wiesen Mütter der vorliegenden Stichprobe durchwegs höhere *reflective functioning*-Scores auf als Väter. Dieser Befund deckt sich mit bestehenden Ergebnissen der bisherigen Literatur (Bouchard, Target, Lecours, Fonagy, Tremblay, Schachter & Stein, 2008; Cooke, Luyten, Priddis, Kendall & Cavanagh, 2014). Ein Erklärungsansatz hierfür könnte einerseits darin liegen, dass Mütter noch immer den Großteil der Kinderbetreuung übernehmen und somit häufig mehr Zeit mit dem Kind verbringen als Väter. Es scheint in diesem Zusammenhang wahrscheinlich, dass Mütter und Väter den Alltag mit und die Beziehung zum eigenen Kind anders wahrnehmen und verschiedenartig verarbeiten. Müttern und Vätern könnte es daher, aufgrund der vermutlich in Intensität und Häufigkeit differierenden Konfrontation mit dem mentalen Erleben des Kindes, unterschiedlich gut gelingen, über dessen mentale Zustände reflektieren zu können. Andererseits scheint es an dieser Stelle wichtig, auf Ergebnisse der Voranalyse hinzuweisen, die einen starken Zusammenhang zwischen der Ausprägung der elterlichen PDI-Scores und der Anzahl gesprochener Worte im PDI vorweisen. Es ist daher anzunehmen, dass die elterliche Mentalisierungsleistung, wenn sie über das PDI erhoben wird, eng mit sprachlichen Fähigkeiten der Eltern verbunden ist. Aus zahlreichen Studien der letzten Jahrzehnte ist weitreichend bekannt, dass Frauen tendenziell in einigen Bereichen der Sprachproduktion, beispielsweise in der *verbal fluency* oder dem verbalen Gedächtnis, besser entwickelte Fertigkeiten als Männer aufweisen (Hyde & Linn, 1988; McGlone, 1980, zitiert nach Hirnstein, Andrews & Hausmann, 2014, S. 1663). Es könnte möglich sein, dass es Müttern daher leichter fällt Reflexionen über mentale Zustände zu verbalisieren, ohne jedoch tatsächlich über ein höheres Maß an Mentalisierungsfähigkeit als Väter zu verfügen.

Hinsichtlich des Vergleichs zwischen Eltern früh- und reifgeborener Kinder konnte festgestellt werden, dass Unterschiede bezüglich des PDI-Globalscores und des PDI-Index 3 vorlagen. Dementsprechend wurden Eltern termingeborener Kinder über das gesamte Interview hinweg sowie im Bezug auf ihre Reflexionen über die eigene Elternschaft durchwegs als stärker mentalisierend wahrgenommen. Möglicherweise liegen hier, wie Eingangs angenommen, Hemmungen der Mentalisierungsfähigkeit aufgrund des Erlebens einer Frühgeburt vor, eine kausale Interpretation dieser Ergebnisse kann jedoch nicht mit Sicherheit vorgenommen werden. Beobachtete Unterschiede gestalteten sich besonders deutlich im Vergleich der Mütter. Falls hier tatsächlich Hemmungen aufgrund des Umstandes einer Frühgeburt bestehen, könnte die geschlechtsspezifische Differenzierung damit zusammenhängen, dass bei Müttern eventuell eine länger andauernde und tiefergehende Traumatisierung vorliegt als bei Vätern. Überdies lassen sich hierzu Hinweise bei von der Wense und Bindt (2013) bzw. Husseini (2006) dafür finden, dass bei Müttern und Vätern beim Erleben einer Frühgeburt unterschiedliche Bewältigungsmechanismen zum Tragen kommen. Dies könnte die elterliche Mentalisierungsfähigkeit in weiterer Folge auf differente Weise beeinflussen. Besonders die Ergebnisse zu den Reflexionen über Veränderungen hinsichtlich eigener Einstellungen, Meinungen, Wünsche und Gefühle, die mit dem Erfahren der Elternschaft einhergehen (PDI-Index 3), können in Richtung der Studie von Schechter und KollegInnen (2005) interpretiert werden. Die AutorInnen gingen davon aus, dass sich psychische Belastungen der Mutter durch resultierende Vermeidungsmechanismen negativ auf die Mentalisierungsfähigkeit auswirken können. Für die Eltern der Stichprobe der vorliegenden Arbeit könnte diese Annahme zutreffend sein. Eventuell kommen hier Vermeidungstendenzen der Eltern frühgeborener Kinder in der Auseinandersetzung mit jenen Fragen, die sich vor allem auf Veränderungen, die mit dem Erleben der eigenen Elternschaft einhergehen sowie auf die Freuden und Mühen des Eltern-Daseins konzentrieren, zum Vorschein. Es wäre denkbar, dass Eltern in diesem Zusammenhang Reflexionen zu eigenen mentalen Zuständen nicht zulassen wollen, um sich nicht mit belastenden Emotionen und enttäuschten Erwartungen, die sich in Folge der Frühgeburt ergeben können, konfrontieren zu müssen. Jotzo (2012) berichtet hierzu, dass häufig das Selbstwertgefühl sowie die Wahrnehmung der Selbstkompetenz und Selbstwirksamkeit der Eltern durch das Erleben und die Folgen einer Frühgeburt negativ betroffen seien. Darüber hinaus befassen sich die Fragen des PDI-

Index 3 mit dem elterlichen Empfinden in Trennungssituationen vom Kind sowie mit Verlustängsten hinsichtlich des eigenen Kindes. Es ist anzunehmen, dass Reflexionen zu diesen Inhalten bei einigen Eltern, welche eine Frühgeburt erlebt haben, Erinnerungen an vergangene, oftmals als stark belastend erlebte Trennungserfahrungen und die Sorgen um das Wohl des Kindes gleich nach der Geburt, hervorrufen. Hier könnten ebenfalls Mechanismen zur Vermeidung negativ-assoziiertes Mentalisierungsprozesse wirken.

Hinsichtlich der restlichen drei PDI-Indexwerte konnten keine signifikanten Unterschiede beobachtet werden, wobei Effekte des Geburtsstatus des Kindes nicht mit Sicherheit ausgeschlossen werden können; die Ergebnisse für diese Indizes weisen einen marginalen statistischen Trend im Bezug auf diesen Faktor auf. Elterliche Reflexionen über das mentale Erleben des eigenen Kindes in belastenden bzw. herausfordernden Situationen (PDI-Index 1) und die sich entwickelnde Eltern-Kind-Beziehung (PDI-Index 4) lagen für Eltern früh- bzw. reifgeborener Kinder in ähnlicher Ausprägung vor. Insgesamt konnten eher niedrige Ausprägungen der PDI-Scores von Müttern und Vätern, unabhängig ob sie Eltern früh- oder reifgeborener Kinder waren, in diesen beiden Bereichen verzeichnet werden. Gemäß Slade und KollegInnen (2005) kann ab einem Score von „4“ auf das Vorhandensein von *reflective functioning* geschlossen werden. Die Durchschnittswerte der Eltern der Untersuchungsstichprobe lagen jedoch, teilweise sehr deutlich, unter diesem Wert. Eine Erklärung hierfür bietet Slade (2005), die darauf hindeutete, dass es für Eltern mit zunehmendem Alter ihrer Kinder grundsätzlich leichter würde über deren mentale Zustände reflektieren zu können: „*It is much easier to figure out what a 2- or 3-year-old is thinking and feeling than it is to figure out what a 6- or 12-month-old is thinking or feeling.*“ (ebd., S. 278) Da die Kinder der vorliegenden Studie zum Erhebungszeitpunkt durchschnittlich 17,9 Monate alt waren, scheint es mit Blick auf die Erläuterungen von Slade (ebd.) möglich, dass die Fähigkeit der Eltern, sich in die Gedankenwelt ihres Kindes hineinversetzen zu können, noch nicht gefestigt war und vermutete Unterschiede zwischen Eltern früh- und reifgeborener Kinder erst später zu beobachten sind.

Interessanterweise ergaben sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der elterlichen Reflexionen über Erziehungserfahrungen mit den eigenen Eltern (PDI-Index 2) - weder zwischen Müttern und Vätern allgemein, noch zwischen Eltern früh- bzw.

reifgeborener Kinder. Dies könnte damit zusammenhängen, dass es sich hierbei um Erfahrungen der eigenen Kindheit handelt und Reflexionen hierzu über die Lebensspanne hinweg gebildet werden. Höchstwahrscheinlich haben Eltern Mentalisierungen hinsichtlich ihrer Kindheit bereits zu einem früheren Zeitpunkt verbalisiert, wodurch es für Mütter und Väter leichter sein könnte, diese Inhalte abzurufen und es so gleichermaßen für sie möglich ist über Erlebtes zu berichten. Slade und KollegInnen (2005) gehen ebenfalls davon aus, dass sich Berichte der Eltern in diesem Index hauptsächlich auf Erinnerungen stützen. Die elterliche Mentalisierungsfähigkeit könne hier weniger direkt erhoben werden und Antworten der Eltern gäben eher Aufschluss über die generelle Fähigkeit, eigenes Verhalten und das anderer Personen auf Grundlage der Zuschreibung von mentalen Zuständen verstehen zu können.

Der Fokus der zweiten Forschungsfrage lag auf dem Vergleich früh- und reifgeborener Kinder hinsichtlich ihrer Fähigkeit, Intentionen hinter beobachtbarem Verhalten erkennen zu können. Die Entwicklung des Intentionsverständnisses bei frühgeborenen Kindern fand bisher noch keinen Eingang in empirische Forschungsarbeiten. Vergleichsstudien mit früh- und termingeborenen Kindern zu sozial-kognitiven Fähigkeiten beschränkten sich hauptsächlich auf die Erhebung von *ToM*-Fähigkeiten im Vorschulalter, für welche das Verstehen von Intentionen als bedeutsame Vorläuferfertigkeit betrachtet werden kann. Die Befunde jener Studien gestalteten sich uneinheitlich (Olivieri et al., 2012; Williamson & Jakobson, 2014; Jones et al., 2013), dennoch konnten vermehrt Hinweise dafür gefunden werden, dass für ehemals frühgeborene Kinder im Vergleich zu reifgeborenen Kindern ein erhöhtes Risiko besteht, Entwicklungsverzögerungen bezüglich sozial-kognitiver Fertigkeiten aufzuweisen. Darüber hinaus deuten die Ergebnisse weiterer Forschungsarbeiten darauf hin, dass es in der Sozialentwicklung frühgeborener Kinder zur Bildung von Defiziten kommen kann und diese häufig über verminderte soziale Kompetenzen verfügen (Delobel-Ayoub et al., 2006; Milligan, 2010; Spittle et al., 2009; Wolke et al., 2001). In der vorliegenden Arbeit galt es deshalb, mögliche Unterschiede frühgeborener Kinder im Vergleich zu einer Stichprobe reifgeborener Kinder zu überprüfen. Hierzu wurden insgesamt 101 Kindern die Intentionsverständnis-Aufgaben nach Meltzoff (1995) vorgegeben und zusätzlich das soziale Interesse der Kinder während der Aufgabebearbeitung erhoben. Die Untersuchungsstichprobe umfasste 39 frühgeborene und 62

reifgeborenen Kinder. Ähnlich den Ergebnissen bisheriger Studien zeigte sich auch in der vorliegenden Arbeit ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Alter der Kinder und der Aufgabenbewältigung (Meltzoff, 1995) sowohl für früh- als auch reifgeborene Kinder. Ab einem Alter von etwa 18 Monaten konnten alle Kinder der vorliegenden Stichprobe mindestens eine Intentionsverständnis-Aufgabe lösen. Je älter die Kinder waren, desto mehr Aufgaben konnten sie tendenziell intentionsgetreu bearbeiten, wobei zu verzeichnen war, dass auch einige der jüngeren Kinder bereits mehrere Aufgaben bewältigen konnten. Dieser Befund stützt bekannte Ergebnisse aus der Literatur dahingehend, dass Kinder schon vor dem 18. Lebensmonat ein beginnendes Intentionsverständnis entwickeln können (Bellagamba et al., 2006; Nielsen, 2009) bzw. spätestens ab diesem Zeitpunkt über dieses verfügen. Darüber hinaus und für die vorliegende Arbeit weitaus bedeutsamer, konnte in der statistischen Analyse, unabhängig vom Alter der Kinder, beobachtet werden, dass ein signifikanter Unterschied zwischen früh- und reifgeborenen Kindern im Bezug auf die Anzahl gelöster Intentionsverständnis-Aufgaben besteht: Mit $\eta^2 = .17$ kann diesbezüglich von einem starken Effekt des Geburtsstatus der Kinder auf deren Aufgabenbewältigung ausgegangen werden. Reifgeborene Kinder dieser Arbeit konnten im Schnitt eine Aufgabe mehr lösen als frühgeborene Kinder und verfügten somit in diesem Alter über ein besser entwickeltes Intentionsverständnis. Dieser beobachtete Unterschied bestätigt bisherige, vergleichbare Studienergebnisse hinsichtlich frühkindlicher sozial-kognitiver Fertigkeiten wie der *ToM* (Olivieri et al., 2012; Williamson & Jakobson, 2013). Offensichtlich besteht auch hinsichtlich des frühkindlichen Intentionsverständnisses für frühgeborene Kinder ein erhöhtes Risiko Defizite zu entwickeln. Hinsichtlich des Sozialen Interesses der Kinder, welches während der Vorgabe der Intentionsverständnis-Aufgaben ebenfalls bewertet wurde, zeigten sich zwar allgemein schwache geschlechtsspezifische Effekte, jedoch konnten zwischen früh- und reifgeborenen Kindern keine Unterschiede festgestellt werden.

Vordergründiges Ziel der Arbeit war es, die beschriebenen Konstrukte und Ergebnisse miteinander in Beziehung zu setzen, denn wie bereits einleitend erwähnt, sprechen die Befunde einiger empirischer Studien dafür, dass vor allem der soziale Austausch mit den Eltern und deren eigene mentale Reflexionsfertigkeiten die sozial-kognitive Entwicklung des Kindes prägen. Zahlreiche Forschungsarbeiten widmeten sich der Erforschung jener Mechanismen, über welche die Eltern Einfluss auf die frühkindlichen sozial-kognitiven

Fähigkeiten, insbesondere die *ToM*, nehmen. Ein mögliches Einwirken der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit auf die Bildung des Intentionsverständnisses im Kind bzw. deren soziales Interesse war jedoch noch nicht Gegenstand bisheriger Studien, weshalb es ein Anliegen war, mit der vorliegenden Arbeit eine wissenschaftliche Forschungslücke zu füllen. Darüber hinaus sollte geklärt werden, ob eine mögliche Beeinflussung durch die Eltern für früh- und reifgeborene Kinder in ähnlicher Weise zu beobachten wäre. Aufgrund der Erforschung ähnlicher Konstrukte in diesem Kontext schien es möglich, dass die Beeinflussung der sozial-kognitiven Fertigkeiten des Kindes über die elterliche Mentalisierungsfähigkeit durch das Erleben einer Frühgeburt negativ betroffen sein könnte. In der statistischen Analyse wurden zur Beantwortung dieser zentralen Forschungsfrage Regressionsmodelle für die Gesamtstichprobe sowie für die Teilstichproben der früh- bzw. reifgeborenen Kinder erstellt. Über die gesamten Berechnungen hinweg konnte sich die elterliche Mentalisierungsfähigkeit nicht als erklärender Prädiktor für die Ausprägung des Intentionsverständnisses der Kinder sowie deren soziales Interesse während der Aufgabenbearbeitung beweisen. Hinsichtlich der Aufgabenbewältigung stellte sich nur das Alter der Kinder als geeignete Prädiktorvariable heraus, weder die PDI-Globalscores noch die PDI-Indexscores der Eltern hatten einen signifikanten Vorhersagewert für das Intentionsverständnis ihrer Kinder. Ein marginaler statistischer Trend konnte in der Stichprobe der frühgeborenen Kinder für den PDI-Globalscore ($p = .09$) und den PDI-Indexscore 4 ($p = .09$) der Väter beobachtet werden. Diese Ergebnisse sollen an dieser Stelle nur vollständigkeithalber angeführt werden, um sichtbar zu machen, dass mit Daten einer anderen Stichprobe hier vielleicht doch Erkenntnisse in Richtung der im Vorfeld getätigten Annahmen gewonnen werden könnten. Im Bezug auf das soziale Interesse der Kinder konnten die ins Modell aufgenommenen Prädiktoren ebenfalls keine Erklärung bieten. Nur das Geschlecht der Kinder stellte in der Gesamtstichprobe einen schwachen Prädiktor dar, in den Berechnungen über die Teilstichproben hinweg bot dieser allerdings keinen signifikanten Erklärungswert mehr.

Wie können jene Ergebnisse nun interpretiert werden? Einerseits ist nicht ganz auszuschließen, dass die elterliche Mentalisierungsfähigkeit bereits sehr früh die kindliche sozial-kognitive Entwicklung beeinflusst, sich jedoch erst zu einem späteren Zeitpunkt in den Fähigkeiten des Kindes manifestiert. Henning und KollegInnen (2009) postulieren,

dass sich sozial-kognitive Fertigkeiten in einem aufeinander aufbauenden Entwicklungsprozess ausbilden und das Intentionsverständnis in diesem Kontext als eine der ersten Vorläuferfähigkeiten der *ToM* betrachtet werden kann. Befunde zu positiven Auswirkungen höherer elterlicher Mentalisierungsfähigkeit auf *ToM*-Fähigkeiten im Vorschulalter (Laranjo et al., 2010, 2014; Meins et al., 2002; Ruffman et al., 2002) und der Mentalisierungsleistung im Jugendalter (Benbassat & Priel, 2012; Scopesi et al., 2014) sprechen dafür, dass hier ein Einfluss durch die Eltern besteht. So könnte hier eine gewisse Entwicklungslinie vorliegen, die durch die Mentalisierungsfähigkeit der Eltern bereits in der frühen Kindheit indirekt beeinflusst wird, sich jedoch noch nicht hinsichtlich des Intentionsverständnisses zeigt. Andererseits ist es ebenfalls denkbar, dass bezüglich des frühkindlichen Verstehens von Intentionen andere Mechanismen und Prozesse im Vordergrund stehen. Möglicherweise beeinflussen Konstrukte wie beispielsweise die Bindungssicherheit und andere Aspekte des elterlichen Verhaltens das Intentionsverständnis stärker bzw. stehen in einem noch nicht geklärten Wirkungsgefüge mit der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit. Diese Vermutungen könnten auch für das soziale Interesse der Kinder zutreffend sein. Benbassat und Priel (2012) zeigten, dass hochausgeprägte Mentalisierungsfähigkeiten der Eltern positive Auswirkungen auf die Sozialkompetenz ihrer jugendlichen Kinder hatten. Es wäre möglich, dass sich auch im Hinblick auf das soziale Interesse Beeinflussungen durch die elterliche Reflexionsfähigkeit erst in späteren Entwicklungsschritten der Kinder zeigen. Auch in diesem Fall kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich das soziale Interesse relativ entkoppelt von den Mentalisierungsfähigkeiten der Eltern entwickelt oder im Zuge anderer Einwirkungen ausbildet.

Weitere Erklärungsmöglichkeiten für die gefundenen Ergebnisse könnten sich auch aus methodischen Schwächen der vorliegenden Arbeit ergeben. So ist einerseits die Zusammensetzung der Untersuchungsstichprobe als nicht optimal zu betrachten, da diese deutlich mehr reifgeborene Kinder als frühgeborene Kinder umfasste. Andererseits waren signifikante Unterschiede im Bildungsniveau der Eltern zu verzeichnen: Mütter und Väter reifgeborener Kinder wiesen einen höheren Bildungsstand als Mütter und Väter frühgeborener Kinder auf. Dieser Umstand gestaltet sich vor allem dahingehend als problematisch, da die Ergebnisse der Voranalysen auf einen starken Bildungseinfluss

hinsichtlich der elterlichen PDI-Scores hindeuteten. Des Weiteren wäre aufgrund methodischer Überlegungen eventuell der Einsatz eines eigenständigen Verfahrens zur Erhebung des sozialen Interesses vorzuziehen gewesen, um umfassendere und detailliertere Ergebnisse zu erhalten. Darüber hinaus wurde in der vorliegenden Arbeit keine Differenzierung hinsichtlich der Stichprobe der frühgeborenen Kinder vorgenommen, jedoch weisen beispielsweise von der Wense und Bindt (2013) darauf hin, dass jene Kinder nicht als homogene Gruppe zu betrachten sind. In zukünftigen Forschungsarbeiten könnte deshalb eine nuanciertere Einteilung nach Gestationsalter oder Geburtsgewicht der Kinder differenziertere Ergebnisse erbringen.

Offensichtlich besteht auf diesem noch recht neuen Gebiet der Entwicklungspsychologie weiterer Forschungsbedarf, um beteiligte Mechanismen, über welche die kindliche sozial-kognitive Entwicklung durch die Eltern beeinflusst wird, aufdecken und mögliche Unterschiede zwischen früh- und reifgeborenen Kindern noch genauer untersuchen zu können. In der vorliegenden Arbeit konnten erste Hinweise für Unterschiede zwischen Eltern früh- und reifgeborener Kinder hinsichtlich ihrer elterlichen Mentalisierungsfähigkeit gefunden werden, diese konnten jedoch nicht kausal interpretiert werden und benötigen weiterer Forschung. Zusätzlichen Erkenntnisgewinn könnten in diesem Kontext längsschnittlich angelegte Untersuchungsdesigns bieten, durch die kausale Schlussfolgerungen und die Betrachtung denkbarer Wechselwirkungen möglich werden würden. Im Hinblick auf die Bedeutung des Intentionsverständnisses für die gesamte sozial-kognitive Entwicklung und dem auch in der vorliegenden Untersuchung bestätigten erhöhten Risiko frühgeborener Kinder hier Defizite aufzuweisen, erscheint eine weitere Überprüfung der berichteten Ergebnisse als bedeutsam. In weiterer Folge könnten jene Erkenntnisse auch einen Beitrag für die klinisch-psychologische Praxis leisten und einen Anstoß für die Ableitung von Präventions- bzw. Interventionsstrategien für frühgeborene Kinder und deren Eltern geben; einerseits um frühzeitig Entwicklungsrückständen und -defiziten frühgeborener Kinder entgegenzuwirken und andererseits um mögliche Schwierigkeiten im Beziehungsaufbau zwischen den Eltern und dem Kind verhindern zu können.

7. Literaturverzeichnis

- Aarnoudse-Moens, C. S., Weisglas-Kuperus, N., van Goudoever, J. B. & Oosterlaan, J. (2009). Meta-analysis of neurobehavioral outcomes in very preterm and/or very low birth weight children. *Pediatrics*, *124*, 717-728.
- Allen, E., Manuel, J. C., Legault, C., Naughton, M. J., Pivor, C. & O'Shea, M. (2004). Perception of child vulnerability among mothers of former premature infants. *Pediatrics*, *113*, 267-273.
- Aschersleben, G., Hofer, T. & Jovanovic, B. (2008). The link between infant attention to goal-directed action and later theory of mind abilities. *Developmental Science*, *11* (6), 862-868.
- Baillargeon, R., Scott, R. M. & He, Z. (2010). False-belief understanding in infants. *Trends in Cognitive Sciences*, *14* (3), 110-118.
- Bateman, A. & Fonagy, P. (2013). Mentalization-Based Treatment, *Psychoanalytic Inquiry*, *33* (6), 595-613,
- Behne, T., Carpenter, M., Call, J. & Tomasello, M. (2005). Unwilling versus unable: Infants' understanding of intentional action. *Developmental Psychology*, *41* (2), 328-337.
- Bellagamba, F. & Tomasello, M. (1999). Re-enacting intended acts: Comparing 12- and 18- month-olds. *Infant Behavior & Development*, *22* (2), 277-282.
- Bellagamba, F., Camaioni, I. & Colonnese, C. (2006). Change in children's understanding of others' intentional actions. *Developmental Science*, *9* (2), 182-188.
- Benbassat, N. & Priel, B. (2012). Parenting and adolescent adjustment: The role of parental reflective functioning. *Journal of Adolescence*, *35*, 163-174.

- Bhutta, A. T., Cleves, M. A., Casey, P. H., Cradock, M. M. & Anand, K. J. S. (2002). Cognitive and behavioral outcomes of school-aged children who were born preterm. *JAMA: the journal of the American Medical Association*, 288 (6), 728-737.
- Bischof-Köhler, D. (2011). *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend – Bindung, Empathie, Theory of Mind*. Kohlhammer: Stuttgart
- Borghini, A., Pierrehumbert, B., Miljkovitch, R., Muller-Nix, C., Forcada-Guex, M. & Ansermet, F. (2006). Mother's attachment representations of their premature infant at 6 and 18 months after birth. *Infant Mental Health Journal*, 27 (5), 494-508.
- Bouchard, M. A., Target, M., Lecours, S., Fonagy, P., Tremblay, L. M., Schachter, A. & Stein, H. (2008). Mentalization in adult attachment narratives: Reflective functioning, mental states and affect elaboration compared. *Psychoanalytic Psychology*, 25 (1), 47-66.
- Burnett, A. C., Scratch, S. E. & Anderson, P. J. (2013). Executive function outcome in preterm adolescents. *Early Human Development*, 89, 215-220.
- Buttelmann, D., Carpenter, M. & Tomasello, M. (2009). Eighteen-month-old infants show false belief understanding in an active helping paradigm. *Cognition*, 112, 337-342.
- Calero, C. I., Salles, A., Semelman, M. & Sigman, M. (2013). Age and gender dependent development of Theory of Mind in 6- to 8-years old children. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 1-7.
- Carpenter, M., Akhtar, N. & Tomasello, M. (1998). Fourteen- through 18-month-old infants differently imitate intentional and accidental actions. *Infant Behavior and Development*, 21 (2), 315-330.

- Carpenter, M., Call, J. & Tomasello, M. (2005). Twelve- and 18-month-olds copy actions in terms of goals. *Developmental Science*, 8, F13-F20.
- Charman, T., Ruffman, T. & Clements, W. (2002). Is there a Gender Difference in False Belief Development? *Social Development*, 11, 1-10.
- Clark, C. A. C., Woodward, L. J., Horwood, L. J. & Moor, S. (2008). Development of Emotional and Behavioral Regulation in Children Born Extremely Preterm and Very Preterm: Biological and Social Influences. *Child Development*, 79 (5), 1444-1462.
- Cohen, J. (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cooke, D., Luyten, P., Priddis, L.E., Kendall, G. & Cavanagh, R. (2014). *Paternal Mentalizing - Differences between mother and father reflective functioning*. Präsentation auf dem Mentalization Based Treatment World Congress & The World Association of Infant Mental Health Congress, 2014 in Haarlem, Niederlande.
- De Kieviet, J. F., Piek, J. P., Aarnoudse-Moens, C. S., & Oosterlaan, J. (2009). Motor development in very preterm and very low-birth-weight children from birth to adolescence. *JAMA: The Journal of the American Medical Association*, 302 (20), 2235-2242.
- Delobel-Ayoub, M., Kaminski, M., Marret, S., Burguet, A., Marchand, L., N'Guyen, S., Matis, J., Thiriez, G., Fresson, J., Arnaud, C., Poher, M. & Larroque, B. (2006). Behavioral Outcome at 3 Years of Age in Very Preterm Infants: The EPIPAGE Study. *PEDIATRICS*, 117 (6), 1996-2005.

- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C. & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62 (6), 1352-1366.
- Elsner, B. (2014). Theorien zu Handlungsverständnis und Imitation. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 310-329). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. & Target, M. (2011). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. (4.Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, P., Luyten, P. & Strathearn, L. (2011) Borderline personality disorder, mentalization, and the neurobiology of attachment. *Infant Mental Health Journal*, 32 (1), 47-69.
- 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., 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.

- Forcada-Guex, M., Pierrehumbert, B., Borghini, A., Moessinger, A. & Muller-Nix, C. (2006). Early dyadic patterns of mother-infant interactions and outcomes of prematurity at 18 months. *Pediatrics*, *118*, 107-114.
- Gardner, F., Johnson, A., Yudkin, P., Bowler, U., Hockley, C., Mutch, L. & Wariyar, U. (2004). Behavioral and emotional adjustment of teenagers in mainstream school who were born before 29 weeks' gestation. *Pediatrics*, *114* (3), 676-682.
- Gergely, G., Bekkering, H. & Király, I. (2002). Rational imitation in preverbal infants. *Nature*, *415*, 755-756.
- Gibbs, R. W. J. (2001). Intentions as emergent products of social interactions. In B. F. Malle, L. J. Moses & D. A. Baldwin (Eds.), *Intention and intentionality: Foundations of social cognition* (pp. 105-122). London: MIT Press.
- Gloger-Tippelt, G. (1988). *Schwangerschaft und erste Geburt - Psychologische Veränderungen der Eltern*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grienenberger, J. F., Kelly K. & Slade, A. (2005). Maternal reflective functioning, mother-infant affective communication and infant attachment: Exploring the link between mental states and observed caregiving behavior in the intergenerational transmission of attachment. *Attachment & Human Development*, *7* (3), 299-311.
- Grunau, R. E., Holsti, L., Haley, D. W., Oberlander, T., Weinberg, J., Solimano, A., Whitfield, M. F., Fitzgerald, C. & Yu, W. (2005). Neonatal procedural pain exposure predicts lower cortisol and behavioral reactivity in preterm infants in the NICU. *Pain*, *113* (3), 293-300.
- Goswami, U. (2006). The foundations of psychological understanding. *Developmental Science*, *9* (6), 545-550.

- Hack, M., Taylor, H. G., Schluchter, M., Andreias, L., Drotar, D. & Klein, N. (2009). Behavioral outcomes of extremely low birth weight children at age 8 years. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 30* (2), 122-130.
- Hampel, P., Kropf, V., Dikici, S., König, L., Gloger-Tippelt, G. & Petermann, F. (2007). Kognitive Entwicklung und sozial-emotionale Kompetenzen bei Frühgeborenen mit unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen. *Kindheit und Entwicklung, 16* (4), 220-228.
- Heinen, N., Husseini, M. & Kribs, A. (Hrsg.). (2006). *Väter frühgeborener Kinder – Ergebnisse einer Pilotstudie*. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben.
- Henning, A., Daum, M. & Aschersleben, G. (2009). Frühkindliche Handlungswahrnehmung und Theory of Mind: Vom Verständnis zielgerichteter Handlungen zum Verständnis mentalistisch gesteuerter Handlungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 41* (4), 233-242.
- Hirnstain, M., Andrews, L. C. & Hausmann, M. (2014). Gender-stereotyping and cognitive sex differences in mixed- and same-sex groups. *Archives of Sexual Behavior, 43*, 1663-1673. doi: 10.1007/s10508-014-0311-5
- Hofman, P. L., Regan, F., Jackson, W. E., Jefferies, C., Knight, D. B., Robinson, E. M. & Cutfield, W. S. (2004). Premature Birth and Later Insulin Resistance. *The new england journal of medicine, 351*, 2179-86.
- Huter, B. M. (2004). *Der Einfluß sanfter Frühgeborenenpflege auf die Bindung und emotionale Entwicklung des Kindes. Eine Nachuntersuchung der Frühgeborenen von Dr. Marina Marcovich*. Bern: Hans Huber.
- Johnson, S. C., Booth, A. & O’Hearn, K. (2001). Inferring the goals of a nonhuman agent. *Cognitive Development, 16* (1), 637-656.

- Jones, K. M., Champion P. R. & Woodward, L. J. (2013). Social competence of preschool children born very preterm. *Early Human Development*, 89, 795-802.
- Jotzo, M. (2012). Eltern Früh- und Risikogeborener. In M. Cierpka (Hrsg.), *Frühe Kindheit 0-3 Jahre: Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern* (S. 365-372). Berlin Heidelberg: Springer Verlag.
- Jotzo, M. & Schmitz, B. (2002). Traumatisierung der Eltern durch die Frühgeburt des Kindes. *Psychotraumatologie*, 3 (3), 38. doi: 10.1055/s-2002-33383
- Jotzo, M. & Schmitz, B. (2001). Eltern Frühgeborener in den ersten Wochen nach der Geburt: Eine Prozess-Studie zum Verlauf von Belastung, Bewältigung und Befinden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48 (2), 81-97.
- Kalbfuss, T., Polat, A. & Urbanek, S. (2014). Mentalisierungsbasierte Psychoedukation mit Patienten einer psychiatrischen Institutsambulanz. In H. Kirsch (Hrsg.), *Das Mentalisierungskonzept in der Sozialen Arbeit* (S. 115-139). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Katznelson, H. (2014). Reflective functioning: A review. *Clinical Psychology Review*, 34 (2), 107-117.
- Laranjo, J., Bernier, A., Meins, E. & Carlson, S.M. (2010). Early manifestations of children's theory of mind: The roles of maternal mind-mindedness and infant security of attachment. *Infancy*, 15 (3), 300-323.
- Laranjo, J., Bernier, A., Meins, E. & Carlson, S.M. (2014). The roles of maternal mind-mindedness and infant security of attachment in preschoolers' understanding of visual perspectives and false belief. *Journal of Experimental Child Psychology*, 125, 48-62.

- Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for research in Child Development*, 50, 66-104.
- Mandler, J. A. (2013). *Mütterliche Mentalisierungsfähigkeit in ihrer Auswirkung auf die Beziehungsgestaltung und kindliche Empathieentwicklung*. Unveröff. Dipl. Arbeit, Universität Wien.
- Meins, E. (1997). *Security of attachment and the social development of cognition*. Hove, UK: Psychology Press.
- Meins, E., Fernyhough, C., Fradley, E. & Tuckey, M. (2001). Rethinking maternal sensitivity: mothers' comments on infants' mental processes predict security of attachment at 12 month. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42 (5), 637-648.
- Meins, E., Fernyhough, C., Russel, J. & Clark-Carter, D. (1998). Security of Attachment as a Predictor of Symbolic and Mentalising Abilities: A Longitudinal Study. *Social Development*, 7, 1-24.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Das Gupta, M., Fradley, E. & Tuckey, M. (2002). Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding. *Child Development*, 73, 1715-1726.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Clark-Carter, D., Das Gupta, M., Fradley, E. & Tuckey, M. (2003). Pathways to Understanding Mind: Construct Validity and Predictive Validity of Maternal Mind-Mindedness. *Child Development*, 74, 1194-1211.
- Meltzoff, A. N. (1995). Understanding the Intentions of Others: Re-Enactment of Intended Acts by 18-Month-Old Children. *Developmental Psychology*, 31 (5), 838-850.
- Meltzoff, A. N. (1999). Origins of Theory of Mind, Cognition and Communication. *Journal of Communication Disorders*, 32 (4), 251-269.

- Meltzoff, A. N. (2007). The „like me“ framework for recognizing and becoming an intentional agent. *Acta Psychologica*, 124 (1), 26–43.
- Meltzoff, A. N. (2011). Social Cognition and the Origins of Imitation, Empathy and Theory of Mind. In U. Goswami (Ed.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (pp. 49-75). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Meltzoff, A. N. & Moore, M. K. (1977). Imitation of Facial and Manual Gestures by Human Neonates. *Science*, 198, 75-78.
- Meltzoff, A. N. & Moore, M. K. (1997). Explaining Facial Imitation: A Theoretical Model. *Early Development and Parenting*, 6, 179-192.
- Milligan, D . W. (2010). Outcomes of children born very preterm in Europe. *Archives of Disease in Childhood-Fetal and Neonatal Edition*, 95 (4), F234–F240.
- Mühlhölzl, S. (2014). *Joint Attention & Intentionsverständnis bei frühgeborenen Kindern: Die Bedeutung der frühen Bindung*. Unveröff. Dipl. Arbeit, Universität Wien.
- Muller-Nix, C., Forcada-Guex, M., Pierrehumbert, B., Jaunin, L., Borghini, A. & Ansermet, F. (2004). Prematurity, maternal stress and mother–child interactions. *Early human development*, 79 (2), 145-158.
- Nielsen, M. (2006). Copying actions and copying outcomes: Social learning through the second year. *Developmental Psychology*, 42, 555-565.
- Nielsen, M. (2009). 12-Month-olds produce others’ intended but unfulfilled acts. *Infancy*, 14 (3), 377-389.
- Olineck, K. M. & Poulin-Dubois, D. (2005). Infants’ ability to distinguish between intentional and accidental actions and its relation to internal state language. *Infancy*, 8, 91-100.

- Olineck, K. M. & Poulin-Dubois, D. (2007). Imitation of intentional actions and internal state language in infancy predict preschool theory of mind skills. *European Journal of Developmental Psychology, 4*, 14-30.
- Olivieri, I., Bova, S. M., Urgesi, C., Ariaudo, G., Perotto, E., Fazzi, E., Stronati, M., Fabbro, F., Balottin, U. & Orcesi, S. (2012). Outcome of extremely low birth weight infants: What's new in the third millennium? Neuropsychological Profiles at four years. *Early Human Development, 88* (4), 241-250.
- Onishi, K. H. & Baillargeon, R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs? *Science, 308*, 255-258.
- Pierrehumbert, B., Nicole, A., Muller-Nix, C., Forcada-Guex, M., & Ansermet, F. (2003). Parental post-traumatic reactions after premature birth: Implications for sleeping and eating problems in the infant. *Archives of Disease in Childhood: Fetal & Neonatal Edition, 88*, 400–404.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a 'theory of mind'? *Behavior and Brain Sciences, 4*, 515-526.
- Rauh, H. (2002). Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 131–208). Weinheim: Beltz, PVU.
- Reichle, B. & Gloger-Tippelt, G. (2007). Familiäre Kontexte und sozial-emotionale Entwicklung. *Kindheit und Entwicklung, 16* (4), 199-208.
- Ruffman, T., Slade, L. & Crowe, E. (2002). The Relation between Children's and Mothers' Mental State Language and Theory-of-Mind Understanding. *Child Development, 73* (3), 734-751.
- Sarimski, K. (2000). *Frühgeburt als Herausforderung: psychologische Beratung als Bewältigungshilfe. Klinische Kinderpsychologie*. Göttingen: Hogrefe.

- Sator, V. (2006). Erziehungsfaktoren auf die Vater-Kind-Beziehung bei Vätern frühgeborener Kinder. In N. Heinen, M. Hussein & A. Kribs (Hrsg.), *Väter frühgeborener Kinder – Ergebnisse einer Pilotstudie*. (S. 166-177). Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben.
- 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.
- Schwier, C., van Maanen, C., Carpenter, M. & Tomasello, M. (2006). Rational imitation in 12-month-old infants. *Infancy*, 10 (3), 303-311.
- Schechter, D. S., Coots, T., Zeanah, C. H., Davies, M., Coates, S. W., Trabka, K. A., et al. (2005). Maternal mental representations of the child in an inner-city clinical sample: Violence-related posttraumatic stress and reflective functioning. *Attachment & Human Development*, 7, 313-331.
- Schechter, D.S., Myers, M.M., Brunelli, S.A., Coates, S.W., Zeanah, C.H., Jr., Davies, M., et al. (2006). Traumatized mothers can change their minds about their toddlers: Understanding how a novel use of videofeedback supports positive change of maternal attributions. *Infant Mental Health Journal*, 27, 429-447.
- Scopesi, A. M., Rosso, A. M., Vitebori, P. & Panchieri, E. (2014). Mentalizing Abilities in Preadolescents' and Their Mothers' Autobiographical Narratives. *Journal of Early Adolescence*, 35 (4), 467-483. doi: 10.1177/0272431614535091
- 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.

- Slade, A. (2005). Parental reflective functioning: An introduction. *Attachment & Human Development*, 7 (3), 269-281.
- Slade, A., Bernbach, E., Grienenberger, 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., Grienenberger, 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.
- Spittle, A. J., Treyvaud, K., Doyle, L. W., Roberts, G., Lee, K. J., Inder, T. E., Cheong, J. L. Y., Hunt, R. W., Newnham, C.A. & Anderson, P. J. (2009). Early emergence of behavior and social-emotional problems in very preterm infants. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48 (9), 909-918.
- STATISTIK AUSTRIA (2014). Frühgeburten. [online]. URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/gesundheit/fruehgeborene/index.html [04.11.15].
- Steele, H. & Steele, M. (2008). On the origins of reflective functioning. In F. Busch (Ed.), *Mentalization: Theoretical considerations, research findings and clinical implications*. (pp. 133-158). New York, London: Analytic Press.
- Sulz, S. K. D., Richter-Benedikt, A. J. & Hebing, M. (2010). Mentalisierung und Metakognitionen als Entwicklungs- und Therapieparadigma in der Strategisch-Behavioralen Therapie. *Psychotherapie*, 15 (2), 117-126.
- Supper, B., Ahnert, L. & Laminger, Y. (2012). *PDI: Deutsche Übersetzung und Adaptation*. Unveröffentl. Manual, Universität Wien.

- Supper, B., Ruiz, N. & Ahnert, L. (2014). *Kodiermanual zum kindlichen Intentionsverständnis*. Unveröffentl. Manual, Universität Wien.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675-735.
- Treyvaud, K., Anderson, A., Lee, K. J., Woodward, L. J., Newnham, C., Inder, T. E., Doyle, L. W. & Anderson, P. J. (2010). Parental Mental Health and Early Social-emotional Development of Children Born Very Preterm, *Journal of Pediatric Psychology*, 35 (7), 768–777.
- Tucker, J. & McGuire, W. (2004). ABC of preterm birth: Epidemiology of preterm birth. *British Medical Journal*, 329, 675-678.
- 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.
- Vonderlin, E. (2012). Das frühgeborene Kind: Entwicklungs- und familienorientierte Behandlung. In M. Cierpka (Hrsg.), *Frühe Kindheit 0-3 Jahre: Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern* (S. 353-363). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- von der Wense, A. & Bindt, C. (2013). *Risikofaktor Frühgeburt. Entwicklungsrisiken erkennen und behandeln*. Weinheim: Beltz.
- von Wyl, A. (2014). Mentalisierung und Theory of Mind. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 63, 730-737.
- Wade, M., Browne, D. T., Madigan, S., Plamondon, A. & Jenkins, J. M. (2014). Normal Birth Weight Variation and Children's Neuropsychological Functioning: Links between Language, Executive Functioning and Theory of Mind. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 20, 1-11.

- Wellman & Phillips (2001) Wellman, H. M., & Phillips, A. T. (2001). Developing Intentional Understandings. In B. F. Malle, L. J. Moses, & D. A. Baldwin (Eds.), *Intention and intentionality: Foundations of social cognition* (pp. 125-148). London: MIT Press.
- Wellman, H. M., Phillips, A. T., Dunphy-Lelii, S. & LaLonde, N. (2004). Infant social attention predicts preschool social cognition. *Developmental Science*, 7, 283-288.
- Wellman, H. M., Lopez-Duran, S., LaBounty, J. & Hamilton, B. (2008). Infant attention to intentional action predicts preschool theory of mind. *Developmental Psychology*, 44, 618-623.
- Williamson, K. & Jakobson, L. S. (2014). Social attribution skills of children born preterm at very low birth weight. *Development and Psychopathology*, 26, 889-900.
- 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.
- Wolke, D., Schulz, J. & Meyer, R. (2001). Entwicklungslangzeitfolgen bei ehemaligen, sehr unreifen Frühgeborenen. *Monatsschrift für Kinderheilkunde*, 149 (1), 53-61.
- World Health Organisation. (2014). Preterm birth Fact sheet N°363. [online]. URL: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs363/en/>. [01.06.15].
- Zieher, C. S. (2013). *Bindung und mütterliche Mentalisierungsfähigkeit. Ein Vergleich zwischen Früh- und Reifgeborenen*. Unveröff. Dipl. Arbeit, Universität Wien.

8. Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1. Klassifizierung nach Gestationsalter (vgl. Tucker & McGuire, 2004; WHO, 2014)</i>	4
<i>Tabelle 2. Klassifizierung nach Geburtsgewicht (vgl. Vonderlin, 2012; Von der Wense & Bindt, 2013)</i>	5
<i>Tabelle 3. Ausprägungsabstufungen der reflective functioning-Skala (basierend auf Fonagy et al., 1998; Slade et al. 2005)</i>	32
<i>Tabelle 4. Ausprägungsabstufungen der Skala Stringenz der Zielerreichung (nach Supper, Ruiz & Ahnert, 2014)</i>	37
<i>Tabelle 5. Ausprägungsabstufungen der Skala Soziales Interesse (nach Supper, Ruiz & Ahnert, 2014)</i>	38
<i>Tabelle 6. Ausprägungsabstufungen der Skala Ähnlichkeit des Handlungsmusters (nach Supper, Ruiz & Ahnert, 2014)</i>	39
<i>Tabelle 7. Deskriptivstatistik Intentionsverständnis</i>	43
<i>Tabelle 8. Deskriptivstatistik PDI-Scores Mütter</i>	44
<i>Tabelle 9. Deskriptivstatistik PDI-Scores Väter</i>	44
<i>Tabelle 10. Spearman-Korrelationen PDI-Scores und PDI-Kontrollvariable Wortanzahl</i>	52
<i>Tabelle 11. Spearman-Korrelationen PDI-Scores und PDI-Kontrollvariable Dauer des Interviews</i>	53
<i>Tabelle 12. Kennwerte ANOVA mit Messwiederholung: PDI-Globalscore</i>	57
<i>Tabelle 13. Kennwerte ANOVA mit Messwiederholung: PDI-Indexscore 1</i>	58
<i>Tabelle 14. Kennwerte ANOVA mit Messwiederholung: PDI-Indexscore 2</i>	59
<i>Tabelle 15. Kennwerte ANOVA mit Messwiederholung: PDI-Indexscore 3</i>	59
<i>Tabelle 16. Kennwerte ANOVA mit Messwiederholung: PDI-Indexscore 4</i>	60
<i>Tabelle 17. Frühgeborene: Kennwerte multiple hierarchische Regression mit PDI-Globalscore</i>	64
<i>Tabelle 18. Reifgeborene: Kennwerte multiple hierarchische Regression mit PDI-Globalscore</i>	65
<i>Tabelle 19. Frühgeborene: Kennwerte multipler hierarchischer Regressionen mit PDI-Indexscores zur Vorhersage der Aufgabenbewältigung</i>	67
<i>Tabelle 20. Reifgeborene: Kennwerte multipler hierarchischer Regressionen mit PDI-Indexscores zur Vorhersage der Aufgabenbewältigung</i>	68
<i>Tabelle 21. Frühgeborene: Kennwerte multiple hierarchische Regression mit PDI-Globalscores zur Vorhersage des Sozialen Interesses</i>	70
<i>Tabelle 22. Reifgeborene: Kennwerte multipler hierarchischer Regressionen mit PDI-Globalscores zur Vorhersage des Sozialen Interesses</i>	71

9. Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Intentionsverständnisaufgaben (Quelle: Meltzoff, A., 1995, S. 840)</i>	34
<i>Abbildung 2: Bildungsniveau Verteilung Mütter</i>	42
<i>Abbildung 3: Bildungsniveau Verteilung Väter</i>	42
<i>Abbildung 4: Geschätzte Randmittel für Aufgabenbewältigung</i>	61
<i>Abbildung 5: Geschätzte Randmittel für Soziales Interesse</i>	62

10. Anhang

Anhang A: Zusammenfassung/Abstract

Zusammenfassung

Die elterliche Mentalisierungsfähigkeit als Ausdruck der Bildung interner Reflexionen über das mentale Erleben des eigenen Kindes wird als wichtige Einflussvariable in der kindlichen sozial-kognitiven Entwicklung betrachtet. Die vorliegende Arbeit untersuchte im Rahmen des CENOF-Forschungsprojekts die elterliche Mentalisierungsfähigkeit, das frühkindliche Intentionsverständnis sowie deren Zusammenhang anhand eines Vergleichs früh- und reifgeborener Kindern unter Einbeziehung der Daten ihrer Eltern. Zur Erfassung des Intentionsverständnisses wurden 39 früh- und 62 reifgeborenen Kindern ($N = 101$) im Alter von 11 bis 33 Monaten die Aufgaben nach Meltzoff (1995) vorgegeben, zusätzlich das soziale Interesse während der Aufgabenbearbeitung erhoben und anhand eines Kodiermanuals nach Supper, Ruiz und Ahnert (2014) bewertet. Die elterliche Mentalisierungsfähigkeit wurde anhand der deutschen Version des Parent Development Interviews (Supper, Ahnert & Laminger, 2012) ermittelt. Es konnte aufgezeigt werden, dass die elterliche Mentalisierungsfähigkeit über manche Bereiche des Parent Development Interviews bei Eltern frühgeborener Kinder in geringerem Ausmaß als bei Eltern Termingeborener vorlag. Im Vergleich mit reifgeborenen Kindern konnten Frühgeborene durchschnittlich eine Meltzoff-Aufgaben weniger lösen. Im sozialen Interesse wurden keine Unterschiede festgestellt. Die elterliche Mentalisierungsfähigkeit erwies sich in der Untersuchungsstichprobe weder für das Intentionsverständnis noch für das soziale Interesse der Kinder als angemessener Prädiktor. In Anbetracht der Bedeutung des Intentionsverständnisses für die gesamte sozial-kognitive Entwicklung und dem erhöhten Risiko in Folge einer Frühgeburt hier Defizite aufzuweisen, benötigt es weiterer Forschung auf diesem Gebiet. Erkenntnisse der vorliegenden sowie zukünftiger Untersuchungen könnten einen praktischen Beitrag leisten und Anstoß zur Ableitung von Präventions- und Interventionsstrategien für frühgeborene Kinder und deren Eltern geben.

Abstract

Parental mentalization, as the parent's capacity to reflect upon their children's mental states, is seen as an important influence on the socio-cognitive development in early childhood. During the course of the CENOF research project the present study investigated the concepts of parental mentalizing capabilities and toddlers' intention understanding skills. The relationship between them was studied, on the basis of a comparison between pre-term and term born children, drawing on data from their parents. While applying Meltzoff's behavioral re-enactment procedure (1995) to 39 pre-term and 62 term born infants ($N = 101$) aged 11 to 33 months, intention understanding skills as well as children's social interest have been assessed and rated using a coding manual by Supper, Ruiz and Ahnert (2014). Parents' mentalizing capabilities were obtained by employing the German version of the Parent Development Interview (Supper, Ahnert & Laminger, 2012). It could be demonstrated that parents of pre-term children showed lower levels of parental mentalization over some parts of the Parent Developmental Interview in contrast to parents of term born children. Children born preterm could solve, on average, one Meltzoff-task less compared to their peers born at term. Differences concerning the social interest could not be observed. Parents' mentalizing capacity could not prove itself as a valuable predictor for either their children's intention understanding skills or for their social interest. Considering the importance of intention understanding for socio-cognitive development, and regarding the high risk to form deficits due to premature birth, further research in this field is required. Findings of this and future studies could make a practical contribution towards creating prevention and intervention programs for children born preterm, as well as their parents.

Anhang B: Ergebnistabellen statistische Analyse

B-1: Voranalyse Eltern - Korrelationen mit PDI-Kontrollvariablen

a) PDI-Kontrollvariable *Häufigkeit der Nachfragen (Interviewerin)*

	Häufigkeit der Nachfragen Mütter		Häufigkeit der Nachfragen Väter	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Gesamtstichprobe				
PDI-Globalscore	-.06	.53	-.19	.06
PDI-Indexscores:				
Index 1	.04	.70	.03	.75
Index 2	-.06	.53	-.08	.44
Index 3	.00	.99	-.13	.21
Index 4	-.03	.78	-.17	.09
Eltern FRÜH	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
PDI-Globalscore	-.03	.87	-.01	.94
PDI-Indexscores:				
Index 1	.09	.60	.22	.19
Index 2	-.01	.98	.18	.28
Index 3	-.16	.35	-.07	.69
Index 4	-.04	.83	-.14	.40
Eltern REIF	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
PDI-Globalscore	-.07	.57	-.27	.04*
PDI-Indexscores:				
Index 1	-.01	.95	-.06	.67
Index 2	-.10	.45	-.20	.13
Index 3	-.09	.51	-.13	.31
Index 4	-.03	.81	-.17	.19

b) PDI-Kontrollvariable *Störfaktoren während des Interviews*

	Störfaktoren während Interview Mütter		Störfaktoren während Interview Väter	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Gesamtstichprobe				
PDI-Globalscore	-.02	.83	-.11	.30
PDI-Indexscores:				
Index 1	.02	.82	.04	.73
Index 2	.16	.12	.14	.16
Index 3	.13	.18	.07	.46
Index 4	-.04	.70	.04	.73
Eltern FRÜH				
PDI-Globalscore	.00	.99	.25	.14
PDI-Indexscores:				
Index 1	-.22	.18	.26	.12
Index 2	.08	.64	.29	.08
Index 3	.02	.89	.18	.29
Index 4	-.05	.75	.09	.61
Eltern REIF				
PDI-Globalscore	-.06	.65	.03	.82
PDI-Indexscores:				
Index 1	.18	.17	-.08	.53
Index 2	.20	.12	.06	.63
Index 3	.21	.10	-.02	.85
Index 4	-.05	.72	-.01	.95

c) PDI-Kontrollvariable *Unmittelbarkeit der Nachfragen (Interviewerin)*

	Unmittelbarkeit der Nachfragen Mütter		Unmittelbarkeit der Nachfragen Väter	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Gesamtstichprobe				
PDI-Globalscore	.21	.03*	.19	.06
PDI-Indexscores:				
Index 1	.06	.54	.16	.12
Index 2	.07	.47	.10	.31
Index 3	.15	.13	.15	.14
Index 4	.19	.06	.24	.02*
Eltern FRÜH	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
PDI-Globalscore	.17	.30	.09	.59
PDI-Indexscores:				
Index 1	.05	.79	-.03	.84
Index 2	.18	.28	-.07	.66
Index 3	.06	.74	.07	.70
Index 4	.29	.08	.26	.12
Eltern REIF	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
PDI-Globalscore	.34	.01*	.24	.06
PDI-Indexscores:				
Index 1	.11	.41	.26	.04
Index 2	.04	.74	.19	.13
Index 3	.25	.05	.18	.15
Index 4	.18	.16	.22	.09

d) PDI-Kontrollvariable *Redefluss (interviewte Person)*

	Redefluss Mütter		Redefluss Väter	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Gesamtstichprobe				
PDI-Globalscore	-.22	.03*	-.15	.14
PDI-Indexscores:				
Index 1	-.23	.02*	-.07	.46
Index 2	-.23	.02*	-.23	.02*
Index 3	-.18	.08	-.20	.05*
Index 4	-.23	.02*	-.02	.83
Eltern FRÜH				
PDI-Globalscore	-.24	.14	-.03	.84
PDI-Indexscores:				
Index 1	-.41	.01*	-.00	.98
Index 2	-.19	.26	-.26	.11
Index 3	-.23	.17	-.31	.06
Index 4	-.28	.09	-.02	.89
Eltern REIF				
PDI-Globalscore	-.14	.28	-.21	.11
PDI-Indexscores:				
Index 1	-.08	.55	-.11	.41
Index 2	-.23	.08	-.21	.10
Index 3	-.15	.25	-.11	.38
Index 4	-.15	.24	-.01	.93

e) PDI-Kontrollvariable *Wortanzahl* und *Dauer des Interviews*

	Wortanzahl Mütter		Wortanzahl Väter	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Gesamtstichprobe				
PDI-Globalscore	.72	.00**	.58	.00**
PDI-Indexscores:				
Index 1	.37	.00**	.51	.00**
Index 2	.52	.00**	.42	.00**
Index 3	.60	.00**	.50	.00**
Index 4	.47	.00**	.44	.00**

	Dauer Mütter		Dauer Väter	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Gesamtstichprobe				
PDI Globalscore	.65	.00**	.57	.00**
PDI Indexscores:				
Index 1	.31	.00*	.53	.00**
Index 2	.48	.00**	.42	.00**
Index 3	.52	.00**	.50	.00**
Index 4	.45	.00**	.44	.00**

B-2: Kruskal-Wallis H-Tests – Einfluss Bildungsstand auf PDI-Scores

Mutter Früh	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
PDI-Globalscore	2.15	3	.54
PDI-Indexscores:			
Index 1	2.02	3	.57
Index 2	2.94	3	.40
Index 3	2.35	3	.50
Index 4	2.52	3	.47
Vater Früh	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
PDI-Globalscore	3.03	3	.39
PDI-Indexscores:			
Index 1	2.06	3	.56
Index 2	0.78	3	.85
Index 3	2.54	3	.47
Index 4	4.72	3	.19
Mutter Reif	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
PDI-Globalscore	3.08	3	.38
PDI-Indexscores:			
Index 1	4.12	3	.25
Index 2	2.10	3	.55
Index 3	8.55	3	.04*
Index 4	6.64	3	.08
Vater Reif	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
PDI-Globalscore	0.40	3	.94
PDI-Indexscores:			
Index 1	8.52	3	.04*
Index 2	2.79	3	.43
Index 3	4.92	3	.18
Index 4	0.50	3	.92

B-3: Kruskal-Wallis H-Tests – Einfluss Bildungsstand auf bereinigte PDI-Scores

Mutter Früh	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
PDI-Globalscore	3.86	3	.28
PDI-Indexscores:			
Index 1	3.86	3	.28
Index 2	3.86	3	.28
Index 3	3.86	3	.28
Index 4	3.86	3	.28
Vater Früh	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
PDI-Globalscore	1.91	3	.59
PDI-Indexscores:			
Index 1	2.13	3	.55
Index 2	2.17	3	.55
Index 3	4.26	3	.24
Index 4	1.97	3	.58
Mutter Reif	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
PDI-Globalscore	2.18	3	.54
PDI-Indexscores:			
Index 1	2.18	3	.54
Index 2	2.18	3	.54
Index 3	2.18	3	.54
Index 4	2.18	3	.54
Vater Reif	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
PDI-Globalscore	2.37	3	.50
PDI-Indexscores:			
Index 1	2.37	3	.50
Index 2	2.37	3	.50
Index 3	2.37	3	.50
Index 4	2.37	3	.50

B-4: Voranalyse Eltern - Korrelationen soziodemographische Variablen

a) Korrelationen mit PDI-Scores für Mütter:

Mütter Gesamtstichprobe	Geschlecht		Alter		Alter		Bildung		Anzahl	
	Kind		Kind		Mutter		Mutter		Geschwister	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Globalscore	.09	.38	-.07	.51	-.02	.85	.29	.00**	-.05	.63
Index 1	.15	.13	-.08	.42	-.15	.13	.13	.19	.07	.51
Index 2	-.03	.78	-.13	.20	-.05	.61	.15	.14	-.03	.77
Index 3	-.03	.80	-.08	.41	-.01	.95	.15	.14	.12	.22
Index 4	.07	.47	.02	.87	-.01	.95	.32	.00*	-.16	.11
Mütter Früh	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Globalscore	.23	.15	.02	.91	-.06	.72	.23	.17	-.04	.81
Index 1	.44	.01*	-.13	.42	-.03	.88	.10	.56	.17	.31
Index 2	.16	.34	.06	.71	.02	.89	-.00	.99	-.10	.56
Index 3	.07	.69	-.07	.70	.02	.92	.18	.27	-.15	.36
Index 4	.25	.18	.04	.82	.10	.56	.25	.13	-.17	.30
Mütter Reif	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Globalscore	.11	.40	-.05	.70	.07	.58	.19	.13	-.03	.83
Index 1	-.02	.88	-.01	.92	-.23	.07	.13	.33	-.00	.98
Index 2	-.12	.36	-.20	.13	-.09	.51	.18	.16	.06	.65
Index 3	-.07	.58	-.08	.55	.04	.74	.16	.22	.34	.01
Index 4	.03	.82	.09	.50	-.01	.93	.30	.03	-.13	.33

b) Korrelationen mit PDI-Scores für Väter:

Väter Gesamtstichprobe:	Geschlecht		Alter		Alter		Bildung		Anzahl	
	Kind	Kind	Kind	Kind	Vater	Vater	Vater	Vater	Geschwister	Geschwister
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Globalscore	-.05	.65	-.10	.31	-.07	.47	.12	.24	-.06	.58
Index 1	.02	.83	-.09	.35	-.10	.31	.31	.00*	-.21	.04*
Index 2	.06	.54	-.13	.21	-.10	.43	-.41	.10	-.09	.40
Index 3	-.01	.95	-.08	.42	-.18	.07	.26	.01*	-.04	.67
Index 4	.03	.80	-.10	.31	-.02	.86	.13	.18	-.02	.82
Väter Früh	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Globalscore	-.08	.63	-.12	.46	-.28	.09	.24	.15	-.14	.39
Index 1	.13	.43	.23	.16	-.26	.11	.18	.27	-.23	.16
Index 2	.06	.74	-.08	.63	-.18	.29	-.11	.50	-.17	.30
Index 3	-.01	.93	-.03	.87	-.25	.12	.21	.19	-.18	.29
Index 4	-.03	.87	-.15	.36	-.18	.28	.23	.17	-.06	.72
Väter Reif	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Globalscore	.02	.90	-.06	.65	.01	.94	-.00	.99	.00	.99
Index 1	.00	.98	.03	.80	-.01	.92	-.35	.01*	-.19	.14
Index 2	.08	.53	-.17	.20	-.07	.61	-.13	.31	-.04	.79
Index 3	.05	.69	-.11	.40	-.14	.25	.25	.05	.06	.67
Index 4	.12	.34	-.04	.74	.08	.55	.03	.84	-.00	.99

B-5: Voranalyse Kinder - Korrelationen

Kinder Gesamtstichprobe	Aufgabenbewältigung		Soziales Interesse	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Alter Kind	.46	.00**	.09	.36
Alter Mutter	-.07	.50	.08	.42
Alter Vater	.04	.67	.12	.23
Geschlecht Kind	-.16	.12	.24	.02*
Bildung Mutter	.17	.09	.22	.03*
Bildung Vater	.02	.84	.06	.57
Anzahl älterer Geschwister (selber Haushalt)	-.06	.54	-.03	.80

Kinder FRÜH	Aufgabenbewältigung		Soziales Interesse	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Alter Kind	.56	.00**	-.06	.73
Alter Mutter	-.03	.88	.15	.36
Alter Vater	.11	.53	.17	.30
Geschlecht Kind	-.09	.57	.29	.07
Bildung Mutter	.05	.79	.14	.39
Bildung Vater	-.13	.43	-.01	.96
Anzahl älterer Geschwister (selber Haushalt)	.01	.96	.18	.28

Kinder REIF	Aufgabenbewältigung		Soziales Interesse	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Alter Kind	.48	.00**	.23	.08
Alter Mutter	-.07	.60	.04	.76
Alter Vater	.03	.84	.12	.34
Geschlecht Kind	-.14	.27	.22	.09
Bildung Mutter	.13	.32	.26	.04*
Bildung Vater	-.04	.76	.10	.44
Anzahl älterer Geschwister (selber Haushalt)	-.07	.60	-.19	.14

B-6: Hauptanalyse (Forschungsfrage 3) - Multiple hierarchische Regressionen (3 Schritte)
in Gesamtstichprobe zur Vorhersage der Aufgabenbewältigung

a) mit PDI-Globalscores:

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>p</i>
Schritt 1				
Konstante	0.284	0.472	-	.549
Alter Kind	0.129	0.025	.454	.000
Schritt 2				
Konstante	-1.668	0.613	-	.008
Alter Kind	0.144	0.024	.507	.000
Geburtsstatus	1.044	0.232	.372	.000
Schritt 3				
Konstante	-2.309	0.943	-	.016
Alter Kind	0.144	0.024	.506	.000
Geburtsstatus	1.034	0.240	.369	.000
PDI-Globalscore Mutter	0.005	0.126	.003	.971
PDI-Globalscore Vater	0.166	0.171	.083	.332

Anmerkung: $R^2 = .206^{**}$ für Schritt 1, $\Delta R^2 = .342^{**}$ für Schritt 2, $\Delta R^2 = .349$ für Schritt 3.

b) mit PDI-Indexscore 1:

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>p</i>
Schritt 1				
Konstante	0.284	0.472	-	.549
Alter Kind	0.129	0.025	.454	.000
Schritt 2				
Konstante	-1.668	0.613	-	.008
Alter Kind	0.144	0.024	.507	.000
Geburtsstatus	1.044	0.232	.372	.000
Schritt 3				
Konstante	-2.347	1.401	-	.097
Alter Kind	0.145	0.024	.509	.000
Geburtsstatus	1.027	0.240	.366	.000
Indexscore 1 Mutter	0.045	0.413	.010	.913
Indexscore 1 Vater	0.207	0.296	.059	.486

Anmerkung: $R^2 = .206^{**}$ für Schritt 1, $\Delta R^2 = .342^{**}$ für Schritt 2, $\Delta R^2 = .345$ für Schritt 3.

c) mit PDI-Indexscore 2:

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>β</i>	<i>p</i>
Schritt 1				
Konstante	0.284	0.472	-	.549
Alter Kind	0.129	0.025	.454	.000
Schritt 2				
Konstante	-1.668	0.613	-	.008
Alter Kind	0.144	0.024	.507	.000
Geburtsstatus	1.044	0.232	.372	.000
Schritt 3				
Konstante	-2.158	0.963	-	.027
Alter Kind	0.145	0.024	.509	.000
Geburtsstatus	1.027	0.240	.366	.000
Indexscore 2 Mutter	0.014	0.126	.010	.911
Indexscore 2 Vater	0.095	0.138	.059	.490

Anmerkung: $R^2 = .206^{**}$ für Schritt 1, $\Delta R^2 = .342^{**}$ für Schritt 2, $\Delta R^2 = .345$ für Schritt 3.

d) mit PDI-Indexscore 3:

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>p</i>
Schritt 1				
Konstante	0.284	0.472	-	.549
Alter Kind	0.129	0.025	.454	.000
Schritt 2				
Konstante	-1.668	0.613	-	.008
Alter Kind	0.144	0.024	.507	.000
Geburtsstatus	1.044	0.232	.372	.000
Schritt 3				
Konstante	-2.424	1.106	-	.031
Alter Kind	0.144	0.024	.506	.000
Geburtsstatus	1.036	0.240	.369	.000
Indexscore 3 Mutter	0.018	0.278	.006	.950
Indexscore 3 Vater	0.302	0.327	.078	.358

Anmerkung: $R^2 = .206^{**}$ für Schritt 1, $\Delta R^2 = .342^{**}$ für Schritt 2, $\Delta R^2 = .348$ für Schritt 3.

e) mit PDI-Indexscore 4:

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>β</i>	<i>p</i>
Schritt 1				
Konstante	0.284	0.472	-	.549
Alter Kind	0.129	0.025	.454	.000
Schritt 2				
Konstante	-1.668	0.613	-	.008
Alter Kind	0.144	0.024	.507	.000
Geburtsstatus	1.044	0.232	.372	.000
Schritt 3				
Konstante	-2.608	1.279	-	.044
Alter Kind	0.144	0.024	.506	.000
Geburtsstatus	1.034	0.240	.369	.000
Indexscore 4 Mutter	0.010	0.261	.003	.970
Indexscore 4 Vater	0.293	0.301	.082	.334

Anmerkung: $R^2 = .206^{**}$ für Schritt 1, $\Delta R^2 = .342^{**}$ für Schritt 2, $\Delta R^2 = .349$ für Schritt 3.

B-7: Hauptanalyse (Forschungsfrage 3) - Multiple hierarchische Regressionen (3 Schritte)
in Gesamtstichprobe zur Vorhersage des Sozialen Interesses

a) mit PDI-Globalscore:

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>p</i>
Schritt 1				
Konstante	1.483	0.470	-	.002
Geschlecht Kind	0.428	0.170	.247	.014
Bildungsstand Mutter	0.290	0.206	.139	.161
Schritt 2				
Konstante	1.361	0.509	-	.009
Geschlecht Kind	0.440	0.172	.254	.012
Bildungsstand Mutter	0.242	0.220	.116	.274
Geburtsstatus Kind	0.119	0.185	.068	.521
Schritt 3				
Konstante	1.403	0.698	-	.047
Geschlecht Kind	0.440	0.174	.255	.013
Bildungsstand Mutter	0.242	0.223	.116	.279
Geburtsstatus Kind	0.119	0.191	.068	.536
Globalscore Mutter	0.001	0.094	.001	.994
Globalscore Vater	-0.013	0.127	-.010	.920

Anmerkung: $R^2 = .072^{**}$ für Schritt 1, $\Delta R^2 = .076$ für Schritt 2, $\Delta R^2 = .076$ für Schritt 3.

b) mit PDI-Indexscore 1:

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>β</i>	<i>p</i>
Schritt 1				
Konstante	1.483	0.470	-	.002
Geschlecht Kind	0.428	0.170	.247	.014
Bildungsstand Mutter	0.290	0.206	.139	.161
Schritt 2				
Konstante	1.361	0.509	-	.009
Geschlecht Kind	0.440	0.172	.254	.012
Bildungsstand Mutter	0.242	0.220	.116	.274
Geburtsstatus Kind	0.119	0.185	.068	.521
Schritt 3				
Konstante	1.514	0.989	-	.129
Geschlecht Kind	0.442	0.174	.256	.013
Bildungsstand Mutter	0.250	0.224	.120	.266
Geburtsstatus Kind	0.118	0.191	.068	.537
Indexscore 1 Mutter	0.020	0.307	.007	.948
Indexscore 1 Vater	-0.085	0.221	-.039	.702

Anmerkung: $R^2 = .072^{**}$ für Schritt 1, $\Delta R^2 = .076$ für Schritt 2, $\Delta R^2 = .079$ für Schritt 3.

c) mit PDI-Indexscore 2:

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>β</i>	<i>p</i>
Schritt 1				
Konstante	1.483	0.470	-	.002
Geschlecht Kind	0.428	0.170	.247	.014
Bildungsstand Mutter	0.290	0.206	.139	.161
Schritt 2				
Konstante	1.361	0.509	-	.009
Geschlecht Kind	0.440	0.172	.254	.012
Bildungsstand Mutter	0.242	0.220	.116	.274
Geburtsstatus Kind	0.119	0.185	.068	.521
Schritt 3				
Konstante	1.514	0.692	-	.031
Geschlecht Kind	0.443	0.174	.256	.013
Bildungsstand Mutter	0.251	0.224	.120	.265
Geburtsstatus Kind	0.118	0.191	.067	.538
Indexscore 2 Mutter	0.007	0.094	.008	.939
Indexscore 2 Vater	-0.045	0.103	-.045	.660

Anmerkung: $R^2 = .072^{**}$ für Schritt 1, $\Delta R^2 = .076$ für Schritt 2, $\Delta R^2 = .078$ für Schritt 3.

d) mit PDI-Indexscore 3:

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>p</i>
Schritt 1				
Konstante	1.483	0.470	-	.002
Geschlecht Kind	0.428	0.170	.247	.014
Bildungsstand Mutter	0.290	0.206	.139	.161
Schritt 2				
Konstante	1.361	0.509	-	.009
Geschlecht Kind	0.440	0.172	.254	.012
Bildungsstand Mutter	0.242	0.220	.116	.274
Geburtsstatus Kind	0.119	0.185	.068	.521
Schritt 3				
Konstante	1.483	0.804	-	.068
Geschlecht Kind	0.443	0.174	.256	.013
Bildungsstand Mutter	0.244	0.223	.117	.277
Geburtsstatus Kind	0.118	0.191	.067	.540
Indexscore 3 Mutter	0.008	0.207	.004	.970
Indexscore 3 Vater	-0.062	0.224	-.026	.801

Anmerkung: $R^2 = .072^{**}$ für Schritt 1, $\Delta R^2 = .076$ für Schritt 2, $\Delta R^2 = .077$ für Schritt 3.

e) mit PDI-Indexscore 4:

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>β</i>	<i>p</i>
Schritt 1				
Konstante	1.483	0.470	-	.002
Geschlecht Kind	0.428	0.170	.247	.014
Bildungsstand Mutter	0.290	0.206	.139	.161
Schritt 2				
Konstante	1.361	0.509	-	.009
Geschlecht Kind	0.440	0.172	.254	.012
Bildungsstand Mutter	0.242	0.220	.116	.274
Geburtsstatus Kind	0.119	0.185	.068	.521
Schritt 3				
Konstante	1.426	0.925	-	.127
Geschlecht Kind	0.440	0.174	.255	.013
Bildungsstand Mutter	0.243	0.223	.116	.279
Geburtsstatus Kind	0.119	0.191	.068	.536
Indexscore 4 Mutter	0.002	0.194	.001	.993
Indexscore 4 Vater	-0.024	0.225	-.011	.917

Anmerkung: $R^2 = .072^{**}$ für Schritt 1, $\Delta R^2 = .076$ für Schritt 2, $\Delta R^2 = .076$ für Schritt 3.

B-8: Hauptanalyse (Forschungsfrage 3) - Multiple hierarchische Regressionen (2 Schritte)
in Teilstichproben mit PDI-Indexscores zur Vorhersage des Sozialen Interesses

Frühgeborene	B	SE B	β	p
Schritt 1				
Konstante	1.319	0.656	-	.052
Geschlecht Kind	0.508	0.281	.290	.079
Bildungsstand Mutter	0.278	0.287	.156	.339
Schritt 2				
(PDI-Index 1)				
Konstante	-0.918	1.724	-	.598
Geschlecht Kind	0.444	0.285	.254	.129
Bildungsstand Mutter	0.208	0.299	.116	.492
Indexscore 1 (Mutter)	0.824	0.628	.224	.198
Indexscore 1 (Vater)	0.040	0.319	.021	.902
Schritt 2 (PDI-Index 2)				
Konstante	0.332	1.011	-	.745
Geschlecht Kind	0.443	0.285	.253	.129
Bildungsstand Mutter	0.212	0.299	.119	.482
Indexscore 2 (Mutter)	0.255	0.191	.227	.191
Indexscore 2 (Vater)	0.009	0.149	.011	.950
Schritt 2 (PDI-Index 3)				
Konstante	-0.111	1.208	-	.927
Geschlecht Kind	0.441	0.284	.252	.130
Bildungsstand Mutter	0.201	0.293	.112	.496
Indexscore 3 (Mutter)	0.529	0.420	.213	.216
Indexscore 3 (Vater)	0.137	0.356	.065	.702
Schritt 2 (PDI-Index 4)				
Konstante	-0.634	1.441	-	.663
Geschlecht Kind	0.445	0.284	.260	.119
Bildungsstand Mutter	0.187	0.293	.104	.528
Indexscore 4 (Mutter)	0.461	0.397	.199	.254
Indexscore 4 (Vater)	0.199	0.339	.100	.561

Anmerkung: $R^2 = .103^{**}$ für Schritt 1, PDI-Index 1: $\Delta R^2 = .154$ für Schritt 2, PDI-Index 2: $\Delta R^2 = .154$ für Schritt 2, PDI-Index 3: $\Delta R^2 = .158$ für Schritt 2, PDI-Index 4: $\Delta R^2 = .163$ für Schritt 2.

Reifgeborene	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>p</i>
Schritt 1				
Konstante	1.784	0.778	-	.025
Geschlecht Kind	0.391	0.221	.225	.082
Bildungsstand Mutter	0.179	0.358	.064	.620
Schritt 2 (PDI-Index 1)				
Konstante	3.452	1.463	-	.022
Geschlecht Kind	0.415	0.222	.239	.067
Bildungsstand Mutter	0.150	0.362	.053	.680
Indexscore 1 (Mutter)	-0.243	0.351	-.090	.492
Indexscore 1 (Vater)	-0.337	0.327	-.135	.307
Schritt 2 (PDI-Index 2)				
Konstante	2.894	1.125	-	.013
Geschlecht Kind	0.415	0.222	.239	.067
Bildungsstand Mutter	0.150	0.362	.053	.680
Indexscore 2 (Mutter)	-0.074	0.107	-.090	.492
Indexscore 2 (Vater)	-0.156	0.151	-.135	.307
Schritt 2 (PDI-Index 3)				
Konstante	3.112	1.243	-	.015
Geschlecht Kind	0.415	0.222	.239	.067
Bildungsstand Mutter	0.150	0.362	.053	.680
Indexscore 3 (Mutter)	-0.164	0.237	-.090	.492
Indexscore 3 (Vater)	-0.358	0.347	-.135	.307
Schritt 2 (PDI-Index 4)				
Konstante	3.378	1.398	-	.019
Geschlecht Kind	0.415	0.222	.239	.067
Bildungsstand Mutter	0.150	0.362	.053	.680
Indexscore 4 (Mutter)	-0.153	0.221	-.090	.492
Indexscore 4 (Vater)	-0.323	0.313	-.135	.307

Anmerkung: $R^2 = .052$ für Schritt 1, PDI-Index 1: $\Delta R^2 = .082$ für Schritt 2, PDI-Index 2: $\Delta R^2 = .082$ für Schritt 2, PDI-Index 3: $\Delta R^2 = .082$ für Schritt 2, PDI-Index 4: $\Delta R^2 = .$ für Schritt 2.

Anhang C: Interviewleitfaden, Manuale & Auswertungsbögen

C-1: Interviewleitfaden Parent Development Interview (deutsche Version nach Supper, Ahnert & Laminger, 2012).



universität
wien

INTERVIEWLEITFADEN MUTTER/VATER

Einleitung

Liebe/r Frau/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. Deine 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

- Was ist das Beste an <.....>?
- Was versuchen Sie <.....> beizubringen?

2. Sie haben mir einiges erzählt: Wenn Sie jetzt ihr Kind mit 3 charakteristischen Eigenschaften beschreiben sollen, welche wären das?

(Pause) Nun wollen wir noch einmal auf jede Eigenschaft zurückkommen. Fällt Ihnen zu <...> (Anm.: Jede Eigenschaft nochmals nennen) ein spezielles Erlebnis bzw. ein bestimmtes Ereignis ein?

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

(Pause) Kommen wir noch einmal auf jede Eigenschaft zurück. Fällt Ihnen zu <...> (Anm.: Jede Eigenschaft nochmals nennen) ein spezielles Erlebnis, irgendein bestimmtes Ereignis ein?

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 2 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, wo 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, wo 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 Mutter/Vater. Können Sie mir 3 Eigenschaften nennen, die Sie als Mutter/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 am Eltern-sein?
15. Wenn Sie sich um <.....> Sorgen machen, worüber sorgen Sie sich am meisten?
16. Wie hast du dich verändert, seit dem du Vater bist?
17. Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt, eine Situation der vergangen 1-2 Wochen in denen Sie sich als Mutter/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 beschreib mir einen Zeitpunkt, eine Situation der vergangen 1-2 Wochen in denen Sie sich als Mutter/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 vergangen 1-2 Wochen in denen Sie das Gefühl gehabt haben, als Mutter/Vater, Unterstützung zu benötigen.
- Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um?
 - Welche Auswirkungen haben diese Gefühle auf Ihr Kind?
20. Wenn Ihr Kind verärgert oder aufgebracht ist, was tut er/sie dann?
- Wie fühlen Sie sich dabei?
 - 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, oder gegenüber einem Spielzeug, oder sich selbst.
- Wie haben Sie sich in dieser Situation gefühlt?
 - 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 zu Ihren eigenen Eltern stellen und wie Ihre eigenen Kindheitserfahrungen Ihre Gefühle als Mutter/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 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?

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?

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 Mutter/Vater gemacht. Wenn Sie die Möglichkeit hätten, noch einmal von vorn anzufangen, was würden Sie verändern? Und was würden Sie nicht verändern?
45. Was glauben Sie wird die Beziehung zu Ihrem Kind als Erwachsener sein?
46. Können Sie sich selbst als Großmutter/-vater vorstellen? Was stellen Sie sich dabei vor? Was würden Sie sich erhoffen?

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 niemals 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? 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?	Jetzt würde ich Ihnen gerne ein paar Fragen zur Ihren eigenen Eltern stellen und wie Ihre eigenen Kindheitserfahrungen Ihre Gefühle als Mutter beeinflusst haben könnten. 1. Was denken Sie: Wie haben die Erfahrungen mit Ihren Eltern Ihr eigenes Elternverhalten beeinflusst? 2. Wie ähnlich oder unähnlich wollen Sie Ihren eigenen Mutter sein? 3. Wie ähnlich oder unähnlich wollen Sie Ihrem eigenen Vater sein?

	<p>ODER:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. I'd like you to choose 3 adjectives that describe your childhood relationship with your mother, from as early as you can remember. Now let's go back over each adjective. Does an incident or memory come to mind with respect to <...>? 2. Now can you choose 3 adjectives that describe your childhood relationship with your father? Now let's go back over each adjective. Does an incident or memory come to mind with respect to <...>? 3. Did you ever feel rejected or hurt (physically or emotionally) by your parents as a young child? 4. How do you think your experiences being parented affect your experience of being a parent now? 5. Why do you think your parents behaved as they did during your childhood? 6. How do you want to be like and unlike your mother as a parent? 7. How about your father? 8. How are you like and unlike your father as a parent? 	<p>ODER:</p> <ol style="list-style-type: none"> 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?

DETAILIERTE 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!).

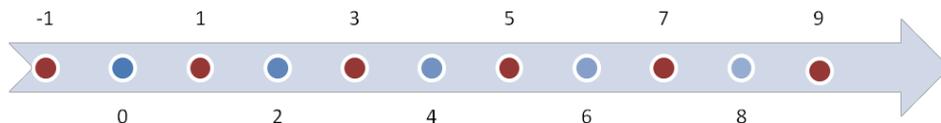
Bei der Vergabe mehrerer Typen sollte man sich folgende Fragen stellen:

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

A) **Bewusstsein über die Eigenschaften mentaler Zustände**

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

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

Sprachlicher Ausdruck: nicht sicher, vielleicht

Bsp:
might; perhaps; not sure what child is thinking, feeling,...
"Well, she was crying and fussing, and I'm not sure exactly what she was feeling, but she was probably pretty mad."
"I think he must have felt badly ... but I couldn't be sure."

Bsp aus deutschen Interviews:
„Ich glaube, da war sie sehr unsicher, was jetzt passiert und deshalb hat sie geweint, das glaube ich halt.“
„Sie weinte und ich war mir bezüglich ihrer Gefühle nicht sicher“

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

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

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

Bsp:

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

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

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

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

Bsp:

„In a vague sort of way it probably makes ... her... you know, uncomfortable, I'm not, I'm not sure exactly how.“
“I don't know. I hope she felt good too. It was no, nothing going on, so maybe she did feel good, you know, there was nothing.“

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

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

Signalwörter: Phase

Bsp:

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

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

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

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

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

A5: Bewusstsein für den Abwehrcharakter bestimmter mentaler Zustände

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

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

Bsp:

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

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

Bsp:

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

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

Bsp:

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

„Das ärgert mich einfach, dass halt der Laurenz überall mit muss, weil halt der Papa weniger Zeit hat für ihn...“
„Sie hat sich furchtbar gefühlt. Sie wollte das absolut nicht und sie hat nicht verstanden, warum das jetzt sein muss. Und es ist ja auch nicht verständlich, da sie ja nicht weiß, dass ich nur so reagiert habe da mein Mann nicht da war.“

B3: Wahrnehmung unterschiedlicher Perspektiven

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

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

Signalwörter: wollte einfach etwas anderes

Bsp:

„It's sort of funny, it's just amusing that something, you know, will, will get her angry that's, you know, sort of nothing, but that will be a big deal to her.“
„He was playing in the bath, and just having a great time. He was wanting to touch everything, wanting to explore everything, but I was worrying about him slipping and hurting himself, He's so active now, and he loves to discover everything, but it just makes me anxious.“

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

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

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

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

Bsp:

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

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

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

Bsp:

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

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

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

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

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

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

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

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

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

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

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

Bsp:

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

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

C2: Verständnis dafür, dass sich mentale Zustände entwicklungsbedingt verändern

Wahrnehmung einer entwicklungsbedingten Veränderung mentaler Zustände wie beispielsweise

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

Bsp:

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

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

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

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

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

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

Bsp:

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

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

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

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

Bsp:

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

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

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

Bsp:

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

C6: Verständnis für Entwicklungsfaktoren der Affektregulation

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

Bsp:

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

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

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

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

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

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

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

Bsp aus deutschen Interviews:

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

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

D1: Anerkennung der Eigenständigkeit von Gedanken

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

Bsp:

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

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

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

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

Bsp:

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

D3: Emotionale Abstimmung

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

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

Bsp:

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

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

MINDERUNG VON REFLEXIONSTYPEN

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

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

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

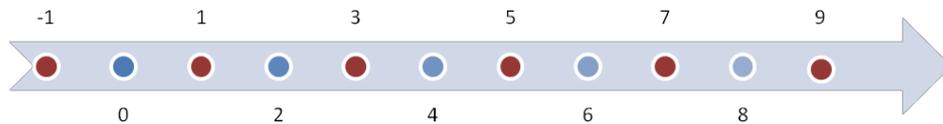
Kennzeichnung dieser Minderung:

„ish“

z.B. A1',...

BESCHREIBUNG DER REFLECTIVE FUNCTIONING SCALE

Reflective Functioning Scale



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

Rating: -1 – negatives RF

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

Bsp:

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

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

Rating: 0 - Verleugnung

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

Bsp:

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

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

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

Bsp. für Verhaltensebene:
„(What do you like most about your child?) It’s nice being around him and watch him do things.“

Bsp. für erfolgreiche Verleugnung:
“I never feel guilty as a parent.“

Bsp. für übertriebene Selbstdarstellung:
„I’m a great parent. I always know exactly what he’s thinking.“

Rating: 2 – vage, nicht explizite Ansätze eines RF

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

Bsp:
“For her, when the stroller comes out, it means we’re going outside.“

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

Rating: 3 – niedriges, fragliches RF

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

Bsp:
“He thinks he’s the boss.“

“He’s a happy baby.“

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

Rating: 4 – Ansatzweise bzw. ungenaue Mentalisierung

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

Bsp:

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

"He's happy and so am I."

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

Rating: 5 – Durchschnittliches RF

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

Bsp:

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

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

Rating: 6

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

Bsp:

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

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

Rating: 7 – deutliches RF

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

- Die Passage ist durchdacht, detailgenau und reflektiert.
- Die Aussage ist sehr komplex und detailreich geschildert, mindestens 2 Typen sind vorhanden.

- Der Interviewte versteht in wie weit mental states das Verhalten beeinflussen und welchen Einfluss diese auf Wünsche, Überzeugungen und Auffassungen haben.
- Der Interviewte weiß, dass mental states zweier Personen sich wechselseitig beeinflussen können und sich dies wieder auf der Verhaltensebene sichtbar wird.
- Konfliktvolle, sehr emotionale Erlebnisse und die damit verbundenen Erinnerungen werden berichtet, ebenso wie Unsicherheiten.

Bsp:

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

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

Bsp für emotionale Unsicherheiten:

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

Rating: 8

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

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

Bsp:

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

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

Rating: 9 – außergewöhnliches RF

Viele verschiedene Typen vorhanden!!!

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

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

Bsp:

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

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

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

C-3: Parent Development Interview-Auswertungsblatt

Parent Development Interview- Auswertungsblatt

Kindkürzel:	
Elternkürzel (Beziehung zum Kind):	
VG/KG:	
Interviewerin:	
Datum Interview:	
Kodiererin:	
Datum Kodierung:	

Overall Score:

1) Demand Questions

Frage	Variablenname	Typen	RF-Score	Anmerkung
aufeinander eingespielt	click			
Nicht aufeinander eingespielt	nclick			
Beziehung beeinflusst Persönlichkeit	relat_affect_personal			
Freude am Elternsein	joy			
Mühen und Schwierigkeiten am Elternsein	diffic			
Veränderung seit Mutter/Vater-sein	change			
Verärgerung	angry			
Schuld	guilt			
Unterstützung	needy			
Kind verärgert	upset			
Kind abgelehnt gefühlt	reject			
Familiengeschichte	parents			
Trennung- Kind	sepchild			
Trennung- Mutter/Vater	sepmoth			
Kind verlieren	losing			

2) Permit Questions

Frage	Variablenname	Typen	RF-Score	Anmerkung
Beschreibung des Kindes	desc_child			
Beschreibung Kind- 3 Eigenschaften	desc_child3ad			
Beschreibung Mutter/Vater 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/Vater und Kind- 3 Eigenschaftswörter	rel3adj			
Beschreibung Mutter/Vater als Mutter/Vater- 3 Eigenschaften	descpar			
Meisten Sorgen	worry			
Vorhersage, was Kind verärgern wird	descangr			
Gefühl, wenn Kind verärgert ist/provoziert	prov			
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			
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:

Zusatzangaben PDI

Wortanzahl:	
Dauer der Aufnahme:	

Nachfragen von Interviewerin

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

Unmittelbarkeit der Nachfragen

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

Störfaktoren

1	2	3
Keine Störfaktoren	Wenige Störfaktoren	Viele Störfaktoren

Redefluss der interviewten Person

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

C-4: Parent Development Interview-Indizes (nach Mandler, 2013) - Zuteilung der Demand Questions (DQ) zu den jeweiligen Indizes

PDI-Index 1: „Mentale Reflexion zu kindlichen Belastungen“

DQ 10: Wenn ihr Kind verärgert oder aufgebracht ist, was tut er/sie dann?

- a) Wie fühlen Sie sich dabei?
- b) Was machen Sie dann?

DQ 11: Was denken Sie, gab es Situationen, in denen sich Ihr Kind jemals abgelehnt gefühlt haben könnte?

DQ 13 (Kinderperspektive): 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. Wie reagiert <.....> typischerweise auf eine Trennung?

PDI-Index 2: „Eigene Erziehungserfahrungen“

DQ 12 (alle Fragen zur *Familiengeschichte*):

- 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 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?
- 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 als Mutter/Vater selbst 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 im Elternverhalten?

PDI-Index 3: „Mentale Reflexion zur eigenen Elternschaft“

DQ 4: Was macht Ihnen am meisten Freude am Eltern-sein?

DQ 5: Was sind die größten Mühen und Schwierigkeiten am Eltern-sein?

DQ 6: Wie haben Sie sich verändert seitdem Sie Mutter/Vater sind?

DQ 14 (Elternperspektive): 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?

DQ 15: 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?

PDI-Index 4: „Eltern-Kind-Beziehung“

DQ 1: 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?

DQ 2: Nun würde ich Sie bitten mit 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?

DQ 3: Was denken Sie: Hat sich Ihre Beziehung zu <.....> auf die Entwicklung und Persönlichkeit Ihres Kindes ausgewirkt?

DQ 7: Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt, eine Situation der vergangenen 1-2 Wochen, in denen Sie sich als Mutter/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?

DQ 8: Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt, eine Situation der vergangenen 1-2 Wochen, in denen Sie sich als Mutter/Vater schuldig gefühlt haben.

a) Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um?

b) Welche Auswirkungen haben diese Gefühle auf ihr Kind?

DQ 9: Bitte beschreiben Sie mir einen Zeitpunkt der vergangenen 1-2 Wochen, in denen Sie das Gefühl gehabt haben, als Mutter/Vater Unterstützung zu benötigen.

a) Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen um?

b) Welche Auswirkungen haben diese Gefühle auf ihr Kind?

Anhang C-5: Kodiermanual zum kindlichen Intentionsverständnis (Supper, Ruiz und Ahnert, 2014)

Erweiterte Skalen zur Bewertung des Handlungsintensionsverständnisses im Kleinkindalter

Stringenz der Zielerreichung

Die Skala Zielerreichung wird durch 2 Bereiche charakterisiert:

- das Verständnis des Kindes für den Zielzustand
- das Verständnis für den Handlungsablauf

Die Ausprägung dieser beiden Bereiche, bestimmt die Skalenabstufung.

5 = sehr hoch: Zielzustand verstanden, Handlungsablauf verstanden

Der Zielzustand wird zielsicher erreicht, dabei gelten auch kreative Lösungen als Ausdruck einer hohen Stringenz in der Zielerreichung; wie z.B. Buzzer wird mit dem Finger gedrückt, statt mit dem Stab.

4 = hoch: Zielzustand verstanden, Handlungsablauf verstanden

Der Zielzustand wird vom Kind erkannt, aber misslingt aufgrund motorischer Ungeschicklichkeiten. Dabei zeigt das Kind ansatzweise, wie die Aufgabe zu lösen ist, aber schafft es nicht. Beispielsweise versucht es die Kette in den Becher zu geben, dabei ist die Kette aber nie vollständig im Becher; das Kind drückt bei der Buzzer-Box zielstrebig mit dem Stab auf den Knopf, aber es ertönt kein Ton.

3 = mittel: Zielzustand nicht verstanden, Handlungsablauf verstanden

Der Zielzustand wird nicht erkannt, aber der Handlungsablauf. Dies wird sichtbar, indem das Kind das Verhalten des VLs nachahmt, **auch wenn dabei die Lösung zufällig zustande kommt. Dies wird auch in Fällen, wo es unklar ist, ob das Kind verstanden hat, weil es nur einen Versuch zeigt, kodiert.**

2 = niedrig: Zielzustand nicht verstanden, Handlungsablauf nicht verstanden

Der Zielzustand und der Handlungsablauf werden nicht verstanden, das Kind bietet jedoch eine Handlungsalternative an. Beispielsweise wird das Spielmaterial zweckmäßig genutzt: die Perlenkette wird als Halskette verwendet, aus dem Becher wird getrunken, usw.

1 = sehr niedrig: Zielzustand nicht verstanden, Handlungsablauf nicht verstanden

Zielzustand und Handlungsablauf werden nicht verstanden. Vor allem zeigt das Kind kein Verständnis für einen zweckmäßigen Zielzustand. Mit dem Spielmaterial wird undifferenziert manipuliert (z.B. Spielzeug wird am Boden geworfen, auf dem Tisch geklopft, in den Mund gesteckt, etc.). Dabei ist es auch möglich, dass die Aufgabenlösung durch eine undifferenzierte Manipulation zufällig zustande kommt.

Soziales Interesse

Die Skala bezieht sich **auf den Austausch des Kindes über die Aufgabe**. Dabei interessiert vor allem die Kontaktaufnahme zum Versuchsleiter. Das soziale Interesse an der anwesenden Bezugsperson wird zwar miteinbezogen, aber weniger stark gewichtet. Bei der Bewertung und Abstufung der Skala wird zwischen dem sozialen Interesse während der Aufgabenpräsentation (durch den Versuchsleiter) sowie der Aufgabendurchführung (durch das Kind) unterschieden.

5 = sehr hoch: soziales Interesse am VL während der Aufgabenpräsentation und v.a. - durchführung

Das Kind zeigt über die **Aufgabenpräsentation hinaus auch bei der Aufgabendurchführung** Interesse am Versuchsleiter. Neben dem Einsatz von Blickkontakten, Rückversicherungsblicken und positiver Kommunikation (lächeln, lachen) ist das Kind daran interessiert, den Versuchsleiter zu involvieren, indem es dem VL etwas zeigt, teilt, etc.

4 = hoch: starkes soziales Interesse am VL während der Aufgabenpräsentation, kaum Interesse bei der Aufgabendurchführung

Das Kind zeigt während der Aufgabenpräsentation ein starkes Interesse am Versuchsleiter. Durch verbale oder nonverbale Kommunikationstechniken versucht das Kind, Kontakt zum VL aufzubauen. Es bezieht diesen bei der Aufgabendurchführung allerdings KAUM mit ein. ODER: das Kind bezieht die VL bei der Präsentation kaum mit ein, versucht aber bei der Durchführung einmal eindeutig Kontakt aufzunehmen.

3 = mäßig: zunehmend soziales Interesse am VL während Aufgabenpräsentation oder - durchführung

Das Kind zeigt während der Aufgabenpräsentation vorwiegend Interesse am Handlungsablauf, zeigt jedoch zunehmend vor allem durch Blickkontakte auch Interesse am Versuchsleiter. Während der Aufgabendurchführung liegt der Fokus des Kindes am Handlungsablauf. [Schlagwort: social referencing] ODER: das Kind tritt nur mit der VersuchsleiterIn in Kontakt um Hilfe zu bekommen; es fordert Unterstützung ein.

2 = niedrig: kein soziales Interesse am VL, aber soziales Interesse an der Bezugsperson

Das Kind zeigt sowohl während der Aufgabenpräsentation, als auch der Aufgabendurchführung eine starke Orientierung an der Aufgabe. Das Kind ist KAUM am VL und einer Interaktion mit ihm interessiert. Das Kind zeigt jedoch Interesse an der anwesenden Bezugsperson: es sind Rückversicherungsblicke zu erkennen oder das Kind versucht die Bezugsperson in den eigenen Handlungsablauf einzubeziehen. z.B.: das Kind gibt der Bezugsperson das Material und fordert die Bezugsperson zur gemeinsamen Handlung auf.

1 = sehr niedrig: kein soziales Interesse am VL oder an der BP

Das Kind zeigt während der Aufgabenpräsentation und Aufgabendurchführung eine starke Orientierung an der Aufgabe, ABER kein soziales Interesse; weder am Versuchsleiter noch an der Bezugsperson.

Ähnlichkeit des Handlungsmusters

Die Skala beschreibt die Ähnlichkeit, mit der das Kind das vorgeführte Handlungsmuster repliziert. Dabei sind zwei Bestandteile des Handlungsmusters zu beachten: (1) der Zielzustand der Handlung und (2) der Handlungsablauf.

5 = sehr hoch: Handlungsmuster wird detailgetreu repliziert

Das Kind repliziert den Handlungsablauf und den Zielzustand möglichst **detailgetreu**. Die Materialien werden in dieser Weise sofort nach der vorgeführten Präsentation vom Kind (wie beim Versuchsleiter beobachtet) verwendet.

4= hoch: Handlungsmuster wird intentionsgetreu repliziert

Das Kind repliziert das **Handlungsmuster intentionsgetreu**. Das Kind repliziert den Handlungsablauf detailgetreu, den Zielzustand intentionsgetreu.

3 = mittel: ein gleichwertiges Handlungsmuster wird repliziert

Das Kind repliziert ein **gleichwertiges**, aber nicht das gleiche **Handlungsmuster**. Der Handlungsablauf wird adaptiert, der Zielzustand intentionsgetreu hergestellt.

2 = niedrig: ein Versuch um das Handlungsmuster zu replizieren

Das Kind zeigt mehrmalige Ansätze unspezifischer Manipulation sowie zumindest **einen Versuch, das Handlungsmuster** (Zielzustand oder Handlungsablauf) des Versuchsleiters zu replizieren.

1 = sehr niedrig: Handlungsmuster wird nicht repliziert

Das Kind zeigt **keine Anzeichen, das Handlungsmuster des Versuchsleiters zu replizieren**; es sind lediglich unspezifische Manipulationen zu beobachten.

Anhang C-6: Auswertungsbogen zum kindlichen Intentionsverständnis (Supper, Ruiz und Ahnert, 2014)



universität
wien



CENOF

The Central European Network on Fatherhood
Headquarter at University of Vienna

Fakultät für Psychologie-Institut für Angewandte Psychologie: Gesundheit-Entwicklung-Förderung
Arbeitsbereich Entwicklung: Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert

INTENTIONSVERSTÄNDNIS

Kürzel des Kindes:

Datum der Aufnahme:

VersuchsleiterIn:

FilmerIn:

Video bearbeitet von:

Datum Videokodierung:.....

Aufgabe		Stringenz der Zielerreichung					Latenzzeit ¹ mm:ss	Soziales Interesse					Ähnlichkeit des Handlungsmusters					Kommentar
		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Hantel	failed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
	full	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
Buzzer-Box	failed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
	full	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
Wandhaken	failed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
	full	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
Becher	failed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
	full	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
Quadrate	failed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
	full	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						

¹ wenn Stringenz der Zielerreichung ≥ 4



Stringenz der Zielerreichung

- 5 = sehr hoch: Zielzustand verstanden, Handlungsablauf verstanden
- 4 = hoch: Zielzustand verstanden (Erreichung misslingt), Handlungsablauf verstanden
- 3 = mittel: Zielzustand nicht verstanden, Handlungsablauf verstanden
- 2 = niedrig: Zielzustand nicht verstanden, Handlungsablauf nicht verstanden, Alternative wird geboten
- 1 = sehr niedrig: Zielzustand nicht verstanden, Handlungsablauf nicht verstanden

Soziales Interesse

- 5 = sehr hoch: soziales Interesse an VL während Aufgabenpräsentation und v.a. -durchführung
- 4 = hoch: starkes soziales Interesse an VL während der Aufgabenpräsentation, kaum Interesse bei der Aufgabendurchführung
- 3 = mäßig: zunehmend soziales Interesse an VL während der Aufgabenpräsentation oder -durchführung
- 2 = niedrig: kein soziales Interesse am VL, aber soziales Interesse an der Bezugsperson
- 1 = sehr niedrig: kein soziales Interesse am VL oder an der BP

Ähnlichkeit des Handlungsmuster

- 5 = sehr hoch: Handlungsmuster wird detailgetreu repliziert
- 4 = hoch: Handlungsmuster wird intentionsgetreu repliziert
- 3 = mittel: ein gleichwertiges Handlungsmuster wird repliziert
- 2 = niedrig: ein Versuch um das Handlungsmuster zu replizieren
- 1 = sehr niedrig: Handlungsmuster wird nicht repliziert

Anhang D: Lebenslauf

LEBENS LAUF

Persönliche Daten

Name: Lydia Yogev
E-mail: a0401203@unet.univie.ac.at

Ausbildung

seit 10/2004 Diplomstudium Psychologie an der Universität Wien

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

09/1996 – 06/2004 Bundesgymnasium Rainergasse, 1050 Wien

09/1992 – 06/1996 Volksschule Phorusgasse, 1050 Wien

Praktische Erfahrungen

04/2014 – 01/2015 Studentische Projektmitarbeit CENOF-Forschungsstudie, am Institut für Angewandte Psychologie: Gesundheit, Entwicklung & Förderung: Fachbereich Angewandte Entwicklungspsychologie, Universität Wien, 1010

07/2014 – 08/2014 6-Wochen-Pflichtpraktikum in der Anne Kohn-Feuermann-Tagesstätte, Sanatorium Maimonides Zentrum, Wien, 1020

10/2012 – 11/2012 Praktikum in der Klinischen Abteilung für Sozialpsychiatrie, Universitätsklinik für Psychiatrie und Psychotherapie, AKH, Wien, 1090

Publikationen

Martin, M., Yogev, L. & Walter, H. (2013). Frauen in der Geschichte der Hypnose. Eine Spurensuche nach den Schwestern von gestern ... und vorgestern *Hypnose. Zeitschrift für Hypnose und Hypnotherapie*, 8 (1+2), 7-41.