



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Interaktionsdiagnostik anhand von *INTAKT*:
Die Wechselwirkung zwischen der mütterlichen
Rückmeldung und der kindlichen Entwicklung.“

verfasst von / submitted by

Catherine Anne Capelle, BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of science (MSc)

Wien, 2016 / Vienna 2016

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

A 066 840

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

Psychologie

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Dr. Pia Deimann

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei den Menschen bedanken, die mir durch ihre wertvollen Ratschläge und ihre durchgehende Unterstützung dabei geholfen haben diese Arbeit zu verfassen.

In erster Linie bedanke ich mich bei Frau Ass.-Prof. Dr. Deimann und Frau Ass.-Prof. Dr. Kastner-Koller für die Gelegenheit an ihrer Forschung teilzunehmen sowie die sehr wertvolle Betreuung meiner Masterarbeit. Es war mir eine Ehre im Rahmen ihrer Forschung meine Masterarbeitsstudie durchzuführen und zu verfassen. Ein besonderer Dank geht ebenfalls an Frau Dr. Hirschmann für die sehr ausführliche Einschulung in das Verfahren *INTAKT* sowie die Betreuung bezüglich der Kodierung unserer Daten.

Zusätzlich möchte ich mich bei meinen Eltern, meinem Bruder und meiner Großmutter bedanken, die mir in der ganzen Zeit mit Rat und Tat zur Seite standen und ohne die diese Arbeit nicht zustande gekommen wäre. Ein ganz großer Dank geht ebenfalls an meine Mitbewohnerin, Elisabeth Schroeder, die mich in diesem Jahr sehr unterstützt hat und durch zahlreiche Phasen des Korrekturlesens zu dieser fertigen Arbeit beigetragen hat. Ganz besonders bedanke ich mich zudem bei Ben Schreiner, den ich jederzeit um Unterstützung bitten konnte und motivierende Worte bereithielt.

Ich bedanke mich ebenfalls bei Frau Dr. Hannelore Koch, Mag. Lisa Ehrenhöfler und Mag. Neeltje Obergfell sowie Mag. Ines Hinterhuber, die uns bei der Rekrutierung der Stichprobe tatkräftig unterstützt haben. Vielen Dank für die zahlreichen Gespräche, die fachliche Unterstützung sowie die Hilfestellungen während des gesamten Jahres.

Anschließend geht ein sehr besonderer Dank an meine Kollegin Julia Meszaros, mit der ich diese Studie gemeinsam durchgeführt habe. Ich möchte mich ebenfalls bei Laura Freudenthaler bedanken, dass sie meine Arbeit Korrektur gelesen hat und mir jederzeit mit sehr wertvollen Ratschlägen zur Seite stand. Vielen Dank ebenfalls an alle meine Freunde in Wien und in Luxemburg, die mich unterstützt haben und mir in dem ganzen Jahr mit einem offenen Ohr zur Seite standen.

Vielen Dank!

Inhaltsverzeichnis

1. Theoretischer Hintergrund	5
2. Die Mutter-Kind-Interaktion.....	5
3. Die Bindungstheorie nach J. Bowlby.....	7
4. Die kindliche Entwicklung und die mütterliche Rückmeldung	10
4.1 Die kindliche Entwicklung im Vorschulalter.....	10
4.2 Die mütterliche Rückmeldung	13
4.3 Die Einflüsse der mütterlichen Rückmeldung	15
4.3.1 Die Einflüsse der positiven und korrigierenden Rückmeldung.....	16
4.3.2 Die Einflüsse der negativen Rückmeldung.	18
5. Die Ableitung der Forschungsfragen	20
6. Der Methodenteil	22
6.1 Die Messinstrumente und erfasste Variablen.....	22
6.1.1 Die Verhaltensbeobachtung.....	22
6.1.2 Das Beobachtungsinstrument INTAKT.	24
6.1.3 Der Wiener Entwicklungstest.....	26
7. Versuchsplan und Untersuchungsdesign	28
7.1 Die Maßnahmen zur Vorbereitung der Studie	28
8. Die Stichprobenbeschreibung	29
9. Die Durchführung der Untersuchung.....	32
9.1 Die Kodierung der Interaktionssequenzen	33
10. Die Ergebnisse	34
10.1 Die Interrater-Reliabilität von INTAKT	39
10.2 Der Zusammenhang zwischen der kindlichen Entwicklung und der mütterlichen Rückmeldung	40
10.3 Die Einwirkungen des Vorstellungsgrundes auf die mütterliche Rückmeldung	43
11. Diskussion.....	43
Literaturverzeichnis	55
Anhangsverzeichnis	61
Anhang A: Abstract - Deutsch	62

Anhang B: Abstract - English	63
Anhang C: Informationszettel zur Rekrutierung der Stichprobe	64
Anhang D: Sozio-demographischer Fragebogen und Angaben zur Videoaufnahme	65
Anhang E: Einverständniserklärung für die teilnehmenden Mütter.....	68
Anhang F: INTAKT-Beobachtungsprotokoll	71
Anhang G: INTAKT-Auswertungsbogen	72
Anhang H: Absolute Häufigkeiten der einzelnen Rückmeldungsarten.	73

1. Theoretischer Hintergrund

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Einfluss der mütterlichen Verhaltensweisen, genauer der mütterlichen Rückmeldung im Kontext der Mutter-Kind-Interaktion auf die kindliche Entwicklung in der Altersspanne zwischen drei und sechs Jahren. Zu diesem Zwecke wird im theoretischen Hintergrund der Arbeit in erster Linie auf die Mutter-Kind-Interaktion allgemein sowie die Bindungstheorie von John Bowlby (1969) eingegangen. Darauf folgt eine Erläuterung der wichtigsten Entwicklungsschritte, die Vorschulkinder zwischen drei und sechs Jahren durchlaufen. Verknüpft mit der Mutter-Kind-Interaktion wird anschließend die mütterliche Rückmeldung als wichtige Komponente erläutert sowie deren Einfluss auf die kindliche Entwicklung anhand empirischer Belege dargestellt. Aus den theoretischen Erläuterungen folgen die Forschungsfragen, die in einem weiteren Abschnitt, der sich mit der methodischen Umsetzung befasst, beantwortet werden.

2. Die Mutter-Kind-Interaktion

Die Interaktion zwischen zwei Menschen wird allgemein als „das Integral aller verbalen und nonverbalen Signale und Verhaltensweisen eines Menschen und deren Wirken auf andere Menschen und der Wechselwirkung in einer Situation“ definiert (Dunitz, Scheer, & Dunitz-Scheer, 1997, S. 643). Zum allgemeinen Bezugssystem, in dem das Kind aufwächst und zwischenmenschliche Interaktion in Form von verbalen und nonverbalen Kommunikationsformen erfährt, gehört laut Bronfenbrenner die sogenannte Mikroebene (Bronfenbrenner, 1977; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Die Mikroebene fokussiert die direkten sozialen Beziehungen mit Erwachsenen und Gleichaltrigen, die sich im Umfeld des Kindes befinden und mit denen dieses in Interaktion tritt. Somit bettet sich die Interaktion, in engfasster Form, in den Kontext der Familie als sozialisierende Instanz und als Teil der Mikroebene ein und stellt einen relevanten Handlungsrahmen für die zwischenmenschliche Interaktion, in dem das Kind sich entwickelt, dar (André, 2016). Die Mutter-Kind-Interaktion und die damit einhergehende Beziehung zwischen einer Mutter und ihrem Kind nimmt eine einflussreiche Rolle im Rahmen der familiären Umgebung ein (Alpermann & Koch, 2007). Die Mutter-Kind-Beziehung definiert der Psychoanalytiker René Spitz (1992) als eine Dyade, die sich dadurch kennzeichnet, dass eine Wechselbeziehung zwischen einer Mutter und ihrem Kind besteht, weil beide sich gegenseitig ergänzen. Das Kleinkind befindet sich vor allem in den ersten Lebensmonaten und -jahren aufgrund der fehlenden eigenen Autonomie seinem

Bezugssystem gegenüber in einem Status der Abhängigkeit von sozialen Beziehungen. Dieses reagiert außerdem bereits sehr früh durch differenziertes Verhalten auf Interaktionsangebote (Bowlby, 1969). Die primäre Bezugsperson, in den meisten Fällen die Mutter, symbolisiert am Anfang den einzigen Zugang, den das Kind zur sozialen Umwelt aufbauen kann, weswegen sich die Mutter-Kind-Interaktion als Teilaspekt der Mikroebene (Bronfenbrenner, 1986) herauskristallisiert. Die mütterliche Bezugsperson ist vor allem zu Beginn der entstehenden Interaktion dafür zuständig die körperlichen und emotionalen Grundbedürfnisse des Kindes zu erkennen und zu stillen, damit für dieses keine Diskrepanz zwischen einem inneren Soll- und einem bestehenden Ist-Zustand entsteht (Grossmann & Grossmann, 2008). Diese interaktiven Verhaltensweisen, beispielsweise in Fütterungs- oder Gefahrensituationen, garantieren zu Beginn das Überleben des Säuglings. Die Interaktion mit dem Kind aufrechtzuerhalten und das Kind in seinen Handlungen zu unterstützen ist im Laufe der weiteren Entwicklung des Kindes die Rolle der Mutter als primäre Bezugsperson (Grossmann & Grossmann, 2008). Im Zusammenhang mit dem Heranwachsen des Kindes stellt das Medium der Sprache im Lichte der sozialen Interaktion einen wichtigen kommunikativen Bestandteil dar. Somit sind der Erwerb der interaktiven Fähigkeiten und die sprachlichen Kompetenzen unzertrennlich miteinander verwoben (Forgas, 1987). Das Kind befindet sich im Kontext der sozialen Interaktionen in einem kontinuierlichen Lernprozess. Somit nehmen die sprachlichen Äußerungen, die die primäre Bezugsperson an das Kind richtet, um diesem einen Handlungsrahmen in sozialen Interaktionsabläufen zu bieten, einen besonderen Stellenwert ein. Aus diesem Grund prägen die mütterlichen Verhaltensweisen die ersten Interaktionssequenzen (Neumann, 1982) und fungieren vor diesem Hintergrund als wichtiger Nährboden für die kindliche Entwicklung.

Gegenüber der Mutter als primäre Bezugsperson wird, resultierend aus dem Ablauf dieser ersten Interaktionssequenzen sowie den darin beinhalteten Handlungen, eine emotionale Beziehung aufgebaut. Diese Bindung, die in erster Linie aus dem Überlebenswillen des Säuglings heraus entsteht, impliziert in weiterer Folge Wünsche, Absichten, Erwartungen sowie Vorstellungen der Bezugsperson gegenüber, denen in komplexer werdenden Interaktionssequenzen anhand unterschiedlicher Verhaltensweisen Ausdruck verliehen werden (Grossmann & Grossmann, 2008). Darauf aufbauend entsteht die Wechselwirkung, welche die Definition einer Interaktion von Dunitz, Scheer und Dunitz-Scheer (1997, S. 643) sowie die der Mutter-Kind-Beziehung von Spitz (1992) beinhalten. Diese Wechselwirkung bezieht sich auf eine Situation, in der sich das mütterliche, als auch das kindliche Kommunikationsverhalten

und das sich entwickelnde Bindungsmuster gegenseitig beeinflussen und ergänzen. Somit nehmen beide Aspekte Einfluss auf die Entwicklung des Kindes.

3. Die Bindungstheorie nach J. Bowlby

Um die Entstehung und Funktion der manifesten Ausdrucksweisen innerhalb der Mutter-Kind-Interaktion zu verstehen, wird die theoretisch sowie empirisch fundierte Bindungstheorie von John Bowlby angeführt (Bowlby, 1969; Grossmann & Grossmann, 2008). Nach einer kurzen Beschreibung der Bindungstheorie allgemein, sowie einer Erläuterung des Begriffes der Bindung und der damit assoziierten Bedeutung, wird das *Internale Arbeitsmodell* als involvierter Faktor sowie die damit zusammenhängenden erfahrungsgeliteten Erwartungen des Kindes in Interaktionssequenzen erklärt. Abschließend wird das von Mary Ainsworth entwickelte Verfahren namens *Fremde Situation* zur Erfassung der Bindungsqualität mit den zugehörigen Bindungsmustern angeführt (Ainsworth, Bell, & Stayton, 1969). Abschließend wird die Bindungstheorie in den Kontext der Mutter-Kind-Interaktion eingebettet.

Die Bindungstheorie allgemein begründet die Entstehung der Verhaltensweisen, die in der Mutter-Kind-Interaktion relevant und sichtbar werden, in der Auseinandersetzung des Kindes mit seiner sozialen Umwelt, vor allem mit der primären Bezugsperson (Bowlby, 1969). Die Vermittlung und Verarbeitung von Umweltinformationen im Kontext einer Interaktion stellen einen kontinuierlichen Lernprozess dar. Die individuelle kindliche Art der innerlichen Repräsentation bindungsrelevanter Erlebnisse ist an die emotionale Entwicklung des Kindes geknüpft und prägt somit die Art, wie das Kind sich in Folge von Bindungserfahrungen selbst erlebt und resultierend daraus handelt (Grossmann & Grossmann, 2008). Die sogenannte Bindung zu der mütterlichen Bezugsperson wird von jedem Kind innerhalb der ersten zwölf Lebensmonate aufgebaut und stützt sich auf die Erfahrungen, die das Kind in gemeinsamen Interaktionssequenzen mit der Mutter erlebt. Die Bandbreite an möglichen sozialen Verhaltensweisen, wie beispielsweise weinen, lachen, explorieren der Umgebung und die Kontaktaufnahme zur Mutter sind Komponenten des entstehenden Bindungsmusters, dessen übergeordnete Funktion als „seeking and maintaining proximity to another individual“ definiert ist (Bowlby, 1969, S. 194). Die Mutter fungiert so als sichere Basis für das Kind und unterstützt dieses in der Exploration von neuen Umgebungen. Das Kind entfernt sich durch Krabbeln von der Mutter und stellt rückversichernd fest, ob die Mutter im Falle von Unsicherheiten oder Gefahren verfügbar ist (Ainsworth, Bell, & Stayton, 1969). Vor diesem

Hintergrund ist die grundlegende Aufgabe der Mutter Schutz und Sicherheit zu gewährleisten, in dem sie unter anderem die Distanz zum Kind verringert, wenn Bedrohungen auftreten (Bowlby, 1969; Grossmann & Grossmann, 2008). Die Reaktionen der Mutter sind relevant, weil diese die Angemessenheit des kindlichen explorativen Verhaltens spiegeln und jenes somit verringern, gänzlich hemmen oder verstärken können.

Aus den ersten Interaktionserfahrungen zwischen der Mutter und dem Kind resultiert ein von Bowlby beschriebenes kindliches Sicherheitssystem: Das sogenannte *Internale Arbeitsmodell* (engl.: Internal Working Model), welches in einer Publikation von Bowlby aus dem Jahre 1980 als eine mentale Abbildung der sozialen Interaktionserfahrungen mit den Bezugspersonen des Kindes definiert ist (Ziegenhain & Jacobsen, 1999). Dieses Modell symbolisiert eine Gedächtnisstruktur, welche die Summe der sozialen Interaktionserfahrungen, vor allem negative Ereignisse und die dazugehörigen stressreduzierenden Maßnahmen, registriert. Neuartige Erlebnisse und die damit einhergehenden Reaktionsmuster werden in einer kontinuierlichen Wechselwirkung analysiert sowie mit bereits gespeicherten Inhalten verglichen. Das Kind speichert nicht nur die eigenen Verhaltensweisen, die zu einem erwünschten oder unerwünschten Ergebnis geführt haben, sondern auch die Reaktionen der InteraktionspartnerInnen, die dem Kind Informationen über deren Erwartungen und Wünsche, sowie Absichten mitteilen. Das bedeutet, dass das Kind aus vorangegangenen Erfahrungen die eigenen Verhaltensmuster sowie jene der Bezugsperson internalisiert und diese als unterschiedliche bindungsrelevante Erwartungsschemata auf weitere Interaktionsabläufe mit dieser Person interpretativ projiziert (Ziegenhain & Jacobson, 1999).

In einer Zusammenhangsstudie mit dem Fokus auf das *Internale Arbeitsmodell* wurden Kindern Trennungssituationen zwischen Müttern und ihren Kindern anhand von neun Bildern gezeigt, welche die Kinder mit ihren eigenen Vorstellungen und Erwartungen erklären mussten (Ziegenhain & Jacobson, 1999). Die Kinder wurden gefragt, was in der Situation passiert, was das abgebildete Kind denkt, wie sich dieses fühlt und auf welche Weise es reagieren wird. Dies bietet einen experimentellen Einblick in die vorherrschende Bindungsqualität sowie die daraus resultierenden angewendeten Mechanismen zur Emotionsregulation des befragten Kindes. Dabei wurde gezeigt, dass bindungsspezifische mentale Abbildungen von Kindern im Alter von sechs Jahren und Verhaltensweisen wie sie in der direkten Interaktion mit der Mutter gezeigt werden eng verbunden sind. Die Bindungsmuster im Alter von 12 und 18 Monaten können spezifische bindungsrelevante Verhaltensweisen sowie Reaktionsmuster von Kindern mit sechs Jahren in einer Trennungsgeschichte somit gut vorhersagen (Ziegenhain & Jacobson, 1999). Die Erwartungsschemata der Kinder im Alter von circa einem Jahr spiegeln zudem ihre

Bindungsqualität in gegebenen Situationen. Die Kinder schauten länger auf schematische Interaktionssequenzen, wenn sie die abgebildeten mütterlichen Verhaltensweisen aufgrund der Diskrepanz zu den eigenen erfahrungsgeleiteten Erwartungen für unerwartet hielten (Johnson, Dweck, Chen, Stern, Ok, & Barth, 2010).

Die Bindungsforscherin Mary Ainsworth hat zur Bestimmung des Bindungsmusters von Säuglingen im Alter von ungefähr zwölf Monaten die sogenannte *Fremde Situation* (engl.: *Strange Situation*) entwickelt (Ainsworth, Bell, & Stayton, 1969). Dabei handelt es sich um ein Beobachtungsverfahren, das die Verhaltensmuster des Kindes in Reaktion auf eine unbekannte Umgebung, eine fremde Person sowie auf die Trennung von der Mutter in acht Episoden erfasst. Durch die Konfrontation des Kindes mit einer ihm oder ihr unbekannt Person, sowie durch die Abwesenheit der Mutter appelliert das Kind zunehmend an die Schutzfunktion der Mutter. In diesem Zusammenhang kommen durch die Trennungs- sowie anschließende Wiedervereinigungssituation die bindungsrelevanten Verhaltensweisen des Kindes zum Ausdruck (Ainsworth, Bell, & Stayton, 1969; Grossmann & Grossmann, 2008). Ausgehend von zahlreichen Untersuchungen, die sich dieses Beobachtungsverfahrens bedienen, kennzeichnete Ainsworth unterschiedliche Bindungsmuster: die sichere Bindung (B), die unsicher-vermeidende Bindung (A) und die unsicher-ambivalente Bindung (C). Diese Arten der Bindungsausprägungen gehören zu den organisierten Mustern, weil die Verhaltensweisen des Kindes in Reaktion auf die Mutter einem bestimmten Schema folgen und nicht zwischen gegensätzlichen Reaktionen hin und her alternieren (Ainsworth, 1979). Basierend auf diesen Forschungsergebnissen definierten Main und Solomon im Jahr 1986 ein zusätzliches Bindungsmuster für die Kinder, die anhand des Klassifikationssystems von Mary Ainsworth keiner Gruppe zugeordnet werden konnten. Dieses ergänzende Bindungsmuster ist die sogenannte desorganisierte oder desorientierte Bindung (D), die durch eine Kombination aus unterschiedlichen, teilweise gegensätzlichen Verhaltensweisen besteht, die keiner eindeutigen Absicht folgen (Main & Solomon, 1990).

Bis zum dritten Lebensjahr ist das Bindungsmuster, das den Umgang innerhalb der Mutter-Kind-Dyade prägt, gefestigt (Bowlby, 1969). Das Kind interagiert ab dem Alter mit Gleichaltrigen im Kindergarten und hält eine kurzzeitige Trennung von der Mutter im Wissen aus, dass sie zurückkehren wird (Bowlby, 1969). Dies gilt als Grundlage des sogenannten *Erkundungssystems*, das mit dem Bindungssystem verknüpft ist, in dem durch das Erkunden der Umwelt eine wichtige Lernumgebung geschaffen wird (Rollett & Kastner-Koller, 2011). Sowohl die mütterlichen Interaktionsinitiativen und -reaktionen als auch die Interaktion mit der Umwelt, in Form des explorativen Verhaltens, sind für die kindliche Entwicklung von

großer Bedeutung. Zudem wirken sich diese Faktoren darauf aus wie das Kind selbst Interaktionssequenzen initiiert und gestaltet (Bowlby, 1969). Es konnte gezeigt werden, dass der kindliche Entwicklungsverlauf durch die Verbesserung der Qualität der Mutter-Kind-Interaktion gefördert werden konnte (Ainsworth, Bell, & Stayton, 1969), weswegen der Blick in der vorliegenden Arbeit auf die kindliche Entwicklung im Alter von drei Jahren, nach gefestigtem Bindungsmuster, bis sechs Jahren im Kontext der Interaktion gerichtet ist.

4. Die kindliche Entwicklung und die mütterliche Rückmeldung

Der folgende Teil der Arbeit widmet sich der Entwicklung der kindlichen Funktionsbereiche allgemein und außerdem der Fähigkeiten, die im Rahmen der Mutter-Kind-Interaktion als relevant erachtet werden. Der Fokus liegt dabei auf der Altersspanne zwischen drei und sechs Jahren. Im Anschluss daran wird die mütterliche Rückmeldung als wesentlicher Aspekt in der Mutter-Kind-Interaktion definiert und deren Einfluss auf die kindliche Entwicklung erläutert. Dies erfolgt in erster Linie für das mütterliche Feedback allgemein und anschließend für die positive und korrigierende Rückmeldung auf der einen Seite sowie die negative Rückmeldung auf der anderen Seite.

4.1 Die kindliche Entwicklung im Vorschulalter

Das Durchlaufen von grundlegenden Meilensteinen der Entwicklung und damit verknüpfte sprunghafte Veränderungen sind in der Altersgruppe der Kinder zwischen drei und sechs Jahren nicht zu verzeichnen. Die Vorschulkinder verinnerlichen und differenzieren die bis dahin erworbenen Fähigkeiten auf qualitative Art und Weise (Kastner-Koller & Deimann, 2012). Die Mutter-Kind-Interaktion sowie das Bindungsmuster im Allgemeinen sind aus dem Grund so wichtig, weil letztere darauf abzielen das Kind in einigen entwicklungsrelevanten Funktionsbereichen zu stärken. Bis zum Eintritt in den Kindergarten hat das Kind bereits viele Fähigkeiten angeeignet und konzentriert sich im weiteren Verlauf der Entwicklung unter anderem auf die Erweiterung der Kompetenzen im kognitiven und sozialen Bereich, die in interaktiven Verhaltensweisen von Bedeutung sind.

Im Folgenden werden beispielhaft einige Kompetenzen erläutert, welche vor allem für die soziale Interaktion eine relevante Bedeutung besitzen. Die Kinder sollten diese im Vorschulalter bereits erworben haben und im Laufe der Entwicklung erweitern. Im sozialen Kontext lernt das Kind mögliche InteraktionspartnerInnen in das kindliche Spiel oder in eine Interaktionssequenz einzubeziehen sowie das Selbst von Anderen zu unterscheiden (Mähler, 2007). Im Hinblick auf das kindliche Spiel differenziert sich dieses in der genannten

Altersspanne in „So-Tun-Als-Ob“- und Fantasienspiele (Mähler, 2007). Kleinkinder zeigen ebenfalls großes Interesse daran mit anderen zu kommunizieren und können im Vorschulalter bereits die Wortwahl an die InteraktionspartnerInnen anpassen (Schwarzer & Jovanovic, 2007).

Zu den sich entwickelnden sozial-emotionalen Kompetenzen werden beispielsweise Emotionsregulationsmechanismen zum regulierten Handeln gezählt, die durch Interaktionssequenzen beeinflusst werden, aufgrund dessen, dass sie den angemessenen Kontakt zum sozialen Umfeld ermöglichen (André, 2016; Klinkhammer & von Salisch, 2015). Das Erlernen von Emotionsausdrücken und Emotionsregulationsstrategien läuft in sozialen Interaktionen über sprachliche Äußerungen ab. Die Kinder lernen vor allem in den ersten Lebensjahren das Wissen über Emotionen, deren Ausdruck und Ursachen im familiären Umfeld und dies beeinflusst somit die sozial-emotionale Kompetenz der Kinder (Klinkhammer & Von Salisch, 2015). Vorschulkinder verstehen schrittweise ihre eigenen Emotionen, erkennen diese an ihrem mimischen Ausdruck und lernen durch die Emotionsregulation sich in sozialen Situationen angemessen zu verhalten (Dimitrova & Lüdmann, 2014).

In Bezug auf die sprachliche Entwicklung erwerben Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren unter anderem im phonologischen Bereich zunehmend mehr Fähigkeiten und produzieren im Verlauf dieser Altersspanne Konsonanten zunehmend richtiger (Dodd, Holm, Hua, & Crosbie, 2003). Der explosionsartige Wortschatzerwerb beginnt bereits im zweiten Lebensjahr und erweitert sich kontinuierlich. Das gespeicherte Vokabular wird im Alter von vier Jahren reorganisiert und konsolidiert und im Alter von sechs Jahren verfügen Kinder ungefähr über 2000 bis 3000 Wörter, die sie aktiv einsetzen können (Ptok, Kühn, & Miller, 2014). In Wechselwirkung mit einem kognitiven Kompetenzbereich beginnen Kinder im Vorschulalter ebenfalls eine emotionsbeschreibende Sprache einzusetzen sowie sich Gedanken über ihre Umwelt und Erfahrungen zu machen. Somit unterscheiden sie ab dem Alter von circa vier Jahren mentale Prozesse von physischen Phänomenen sowie Absichten von Wünschen (Flavell, 1999; Piaget, 1964). Kinder erkennen die mimischen Ausdrücke auf Abbildungen als Emotionen und verfügen im Alter von fünf Jahren über die sprachlichen Fähigkeiten diese zu benennen sowie die kognitive Leistungsfähigkeit diesen Ursachen zuzuordnen (Klinkhammer & Von Salisch, 2015).

Als weitere grundlegende kindliche Entwicklung, die die soziale Interaktion ermöglicht, gilt die sogenannte Intersubjektivität (Trevarthen & Kenneth, 2001). Kinder erweitern ihre soziale Kognition, indem sie sich an sozialen Interaktionen beteiligen, zwischen dem Selbst und Anderen unterscheiden und dadurch gemeinsame Erfahrungen mit ihren

InteraktionspartnerInnen aufgrund der sozialen Gegenseitigkeit erleben (Rochat, 2004; Trevarthen & Kenneth, 2001). Die Intersubjektivität hängt mit dem Verständnis von Absichten und Überzeugungen der InteraktionspartnerInnen zusammen. Diese Entwicklung geht Hand in Hand mit dem Erwerb der relevanten sozial-kognitiven Fähigkeit, der sogenannten *Theory of Mind*. Diese ist durch das Verständnis gekennzeichnet, dass die Sichtweise und Handlungen anderer Menschen von anderen Wünschen, Absichten, Überzeugungen und ähnlichem geprägt sind, wie die des Kindes selbst (Perner, Mauer, & Hildenbrand, 2011). Zusätzlich dazu ermöglicht der schrittweise Erwerb der Theory of Mind ebenfalls das Verständnis einer Wechselwirkung zwischen Handlungen von Personen, deren Denkprozessen und ausgelösten Emotionen (Mähler, 2007). Diese Fähigkeit andere zu verstehen und sich in sie hineinzusetzen, das heißt die Kompetenz der Perspektivenübernahme, gilt als Grundlage für eine erfolgreiche soziale Interaktion im Vorschulalter (Rochat, 2004). Dies stellt somit die Grundlage sozialen Verhaltens dar, weil ein Kind die Bedürfnisse anderer und deren Perspektiven verstehen muss um mit InteraktionspartnerInnen in eine soziale Inferenz treten zu können (Förstl, 2012). Die Fähigkeit sich selbst und anderen Menschen mentale Zustände zuschreiben zu können impliziert ebenfalls eine zeitlich überdauernde Repräsentation des kindlichen Selbst, die sich im Alter von vier bis fünf Jahren entwickelt (Förstl, 2012).

Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, warum die soziale Interaktion für die Entwicklung des Kindes von Bedeutung ist. Im Kontext der Entwicklungsdiagnostik, das heißt dem Prozess der Erfassung des kindlichen Entwicklungsstandes um entwicklungsrelevante Vorsprünge oder Defizite zu identifizieren (Deimann & Kastner-Koller, 2013), wird davon ausgegangen, dass die Umweltbedingungen die fortschreitende Entwicklung des Kindes stark beeinflussen können (Deimann & Kastner-Koller, 2007). Bereits die weit geöffneten Augen, sowie das sogenannte „soziale Lächeln“ von Säuglingen stellt ein Signal deren Kontaktbereitschaft dar (Rollett & Kastner-Koller, 2011). Letztere nimmt im Laufe der Entwicklung zu und der Kontakt zur Bezugsperson bietet somit eine Lernumgebung für das Kind. Diese von Interaktion geprägte Umwelt ermöglicht die Vermittlung von Informationen und Wissen sowie zahlreiche lehrreiche Erfahrungen, wodurch diese einen Einfluss auf die kognitive Entwicklung ausüben. Diese Kontaktbereitschaft geht somit Hand in Hand mit der Lernbereitschaft der Kinder, da sie an ihrer Umwelt interessiert sind und die Sicherheit, welche die Bezugsperson bei einer sicheren Bindung bietet, ihnen erlaubt die Umwelt ungefährdet zu erkunden. In dieser Interaktion lernen sie immer gleichbleibende Schemata ihrer Umwelt zu speichern, was die zunehmende Informationsverarbeitung von Wahrnehmungsinhalten ermöglicht. Die erläuterte Kontaktbereitschaft erlaubt dem Kind ebenfalls sich in

Interaktionssequenzen der Nachahmung zu widmen, wodurch das Kind unterschiedliche Gesichtsausdrücke kennenlernt. Das Erkennen der Mimik ist ein Teil der sozial-emotionalen Entwicklung und wird ebenfalls durch die Interaktion ermöglicht, wodurch eine weitere Lernmöglichkeit für die Kinder entsteht (Rollett & Kastner-Koller, 2011).

Somit spielen die Interaktionsabläufe im Zusammenhang mit den sich entwickelnden Fertigkeiten, beispielsweise im Bereich der Theory of Mind, eine relevante Rolle in der kindlichen Entwicklung, weswegen diese in entwicklungsdiagnostischen Instrumenten, induzierten Fördermaßnahmen sowie in prognostischen Beurteilungen einbezogen werden sollten. Aufgrund dessen, dass sich die kindliche Entwicklung in der Altersgruppe in einem Kontext vollzieht, in dem die soziale Interaktion von Bedeutung ist, wird in weiterer Folge auf eine relevante Dimension in der Mutter-Kind-Interaktion fokussiert, nämlich die mütterliche Rückmeldung.

4.2 Die mütterliche Rückmeldung

Eine Dimension, die sich in der Interaktion zwischen einer Mutter und ihrem Kind als relevant erweist und einen Einfluss auf die kindliche Entwicklung ausübt, stellt die mütterliche Rückmeldung dar. Das verbale Feedback der Mutter im Hinblick auf das kindliche Wesen oder die Handlungen des Kindes sowie die Ergebnisse der Handlungen bietet dem Kind eine Bezugsnorm, an der sich dieses orientieren kann (Trudewind, Unzner, & Schneider, 1997). Diese ermöglicht dem Kind, die eigenen Handlungen und deren Ergebnisse gemäß den mütterlichen Erwartungen einzuordnen und deren Angemessenheit zu bewerten. Zusätzlich gibt die Rückmeldung dem Kind Auskunft darüber, wie die Handlung sowie dessen Ergebnis im Allgemeinen beurteilt werden (Trudewind, Unzner, & Schneider, 1997). In Abhängigkeit von der Art des mütterlichen Feedbacks wird ein ausgeübtes Verhalten oder eine Aktivität verstärkt oder gehemmt. Zusätzlich dazu ermöglicht die Bewertung der vergangenen kindlichen Handlungen dem Kind in der Bearbeitung einer Aufgabe ein erforderliches Leistungsniveau zu erkennen und anzustreben oder ein bestimmtes zukünftiges Handlungsziel herauszukristallisieren (Johnson, 2013).

Die mütterliche Rückmeldung lässt sich nach Kelley und Kolleginnen (Kelley, Brownell, & Campbell, 2000) in drei unterschiedliche Arten einteilen, die im Folgenden genauer erläutert werden: die *positive*, die *korrigierende* und die *negative Rückmeldung*. In Bezug auf die Methode der Interaktionsbeobachtung erachtet André (2016) im Einklang mit Kelley und Kolleginnen (2000) unter anderem die Kriterien der verbalen Restriktion oder

Ermunterung, in Form von negativen oder positiven Äußerungen, sowie die Korrektur als wichtig (André, 2016).

Die positive Rückmeldung einerseits wird als Lob in Bezug auf das Wesen oder die Handlungen des Kindes definiert (Kelley, Brownell, & Campbell, 2000). Es erfolgen positive Äußerungen bezüglich des kindlichen Verhaltens, welche letzterem zustimmen und dieses somit verstärken. Die Äußerung einer positiven Rückmeldung ist durch einen freundlichen, unterstützenden Tonfall charakterisiert. Die korrigierende Rückmeldung fokussiert auf Äußerungen, welche inhaltlich kritisch und negativ sind, jedoch in einem neutralen Tonfall an das Kind gerichtet werden. In Folge dessen ergeben sich für das Kind Handlungsalternativen, das heißt vorgeschlagene Korrekturmöglichkeiten, wie das Kind die eigenen Handlungen optimieren kann. Das korrigierende Feedback sollte sich somit auf das ausgeübte Verhalten des Kindes beziehen, damit das Kind die Verbesserungsmöglichkeiten als solche wahrnimmt. Aufgrund dessen, dass die eben erläuterten Arten des Feedbacks in einem positiven oder neutralen Tonfall erfolgen, wird dem Kind eine gewisse Angemessenheit der eigenen Handlungen kommuniziert. Die negative Rückmeldung andererseits beinhaltet Kritik an dem Kind und dessen Handlungen und erfolgt in Form negativer Äußerungen, die dem Kind Ablehnung oder Unzufriedenheit auf Seiten der Bezugsperson vermitteln. Der Tonfall der Mutter ist in diesem Fall negativ und kritisierend. Diese Form des Feedbacks wirkt sich hemmend auf die kindliche Entwicklung aus, weil dem Kind keine Verbesserungsvorschläge kommuniziert werden, sondern lediglich vermittelt wird, dass das Verhalten unerwünscht ist und somit den mütterlichen Erwartungen nicht gerecht wird (Hirschmann, Aigner, Deimann, & Kastner-Koller, 2013; Kelley, Brownell, & Campbell, 2000).

Die Distinktion der unterschiedlichen Arten der Rückmeldung wird durch die publizierten Regeln für angemessenes Feedback unterstrichen (Rollett, 1997). In Erfolgssituationen sollte ein differenziertes, lobendes Feedback erfolgen, wobei die Informationsvermittlung dessen was an der Leistung oder am Verhalten des Kindes wünschenswert war im Fokus stehen sollte. Im Gegensatz dazu sollte im Fall von Misserfolg eine freundliche Rückmeldung mit Korrekturmöglichkeiten stattfinden. Das Kind sollte ohne Tadel darauf hingewiesen werden wie die Handlung optimiert werden kann, wobei das Kind bei der sofortigen Ausbesserung des Fehlers helfend unterstützt werden sollte. In diesem Fall ist die Rückmeldung durch einen freundlichen und interessierten Tonfall charakterisiert. Anschließend an die Korrektur sollte das Kind mit dem Ziel der Verstärkung des wünschenswerten Verhaltens gelobt werden. Im Zuge dessen lernt das Kind die Trivialität von Fehlern kennen und erkennt, dass ein Fehler keine Niederlage darstellt (Rollett, 1997).

4.3 Die Einflüsse der mütterlichen Rückmeldung

Die mütterliche Rückmeldung bietet dem Kind, wie bereits erläutert, eine Bezugsnorm, welche dem Kind erlaubt die eigenen Handlungen bezüglich der mütterlichen Erwartungen einzuschätzen (Trudewind, Unzner, & Schneider, 1997) und übt aufgrund dessen einen im folgenden Verlauf genauer erläuterten empirisch belegten Einfluss auf unterschiedliche Entwicklungsbereiche des Kindes aus. Die individuell ablaufenden Prozesse einer gelungenen oder misslungenen Interaktionssequenz, in diesem Fall mit dem Fokus auf die mütterliche Rückmeldung, laufen ineinander über und haben einen Einfluss auf Verhaltensauffälligkeiten, die Persönlichkeit und die kognitive Entwicklung des Kindes (Deimann & Kastner-Koller, 2009).

Im Allgemeinen hat die Art des Feedbacks einen Einfluss auf das Selbstbild des Kindes, das heißt wie das Kind sich selbst wahrnimmt, seine eigenen Kompetenzen einschätzt und in Folge dessen handelt (Kelley, Brownell, & Campbell, 2000). Vor dem Hintergrund des Wissens um die eigenen Fähigkeiten fokussierte eine Studie von Johnson (2013) den Einfluss von Feedback auf die Leistungsfähigkeit bei Jugendlichen, wobei die zu bearbeitende Aufgabe darin bestand, Daten am Computer einzugeben. Dabei wurde herausgefunden, dass die Leistung der Jugendlichen in der Bedingung, in der sie kein Feedback erhielten, sank. Im Gegensatz dazu zeigte sich eine Leistungssteigerung von 17 % in der Feedback-Bedingung (Johnson, 2013).

Die sprachliche und kognitive Entwicklung stellen relevante Funktionsbereiche dar, welche sich im Altersbereich zwischen drei und sechs Jahren weiterentwickeln und differenzieren (Kastner-Koller & Deimann, 2012). Im Hinblick auf den Spracherwerb imitieren und produzieren Kinder, die viel verbale Rückmeldung erhalten, Wörter früher als Kinder, die nicht viel Rückmeldung erhalten (Tamis-LeMonda, Bornstein, & Baumwell, 2001). Zwischen der kindlichen Sprachentwicklung und der kognitiven Entwicklung besteht in der Altersspanne zwischen drei und sechs Jahren eine dynamische Wechselwirkung (Kastner-Koller & Deimann, 2012). Die Menge der verbalen Stimulation im Kindesalter sagte demnach die kognitive Entwicklung, erfasst anhand der kognitiven Skala der *Bayley Scale of Infant Development* (BSID-II; Bayley, 1993 zitiert nach Page, Wilhelm, Gamble, & Card, 2010), vorher, wobei das zunehmende Alter den Einfluss der verbalen Rückmeldung verstärkte (Page, Wilhelm, Gamble, & Card, 2010). Im Einklang mit diesen Ergebnissen konnte eine weitere Studie zeigen, dass die mütterlichen Erziehungsmaßnahmen, wobei die Rückmeldung als eine wichtige Variable erfasst wurde, bei Kindern zwischen drei und sechs Jahren als positiver Prädiktor für die kognitiven Fähigkeiten gilt (Saltaris, Serbin, Stack, Karp, & Schwartzman,

2004). Die mütterliche Rückmeldung fungiert ebenfalls als signifikanter Prädiktor für die sozial-emotionale Entwicklung, wobei keine Alterseffekte zu verzeichnen sind (Hirschmann, 2013). Diese Einflussnahme und Vorhersage der sozial-emotionalen Entwicklung durch die allgemeine verbale Stimulation konnte bereits bei einjährigen Kindern festgestellt werden (Page, Wilhelm, Gamble, & Card, 2010). Bezüglich des Einflusses der mütterlichen Rückmeldung auf die kindliche Entwicklung erfolgt im weiteren Verlauf eine Unterscheidung zwischen der Auswirkung von positiver und korrigierender Rückmeldung auf der einen Seite und negativer Rückmeldung auf der anderen Seite.

4.3.1 Die Einflüsse der positiven und korrigierenden Rückmeldung.

Lob hat einen relevanten Einfluss auf die kindliche Entwicklung und die Einschätzung der eigenen Kompetenzen. Lobendes Verhalten der Eltern beinhaltet deren positive Bewertungen in Bezug auf das Kind selbst und auf dessen Leistungen. Vor diesem Hintergrund spiegelt sich die Häufigkeit an positiver Rückmeldung in den Selbstbeurteilungen des Selbstwertes der Kinder. Die Befragungen von Schulkindern hinsichtlich des eigenen Selbstwertgefühls sowie der wahrgenommenen Häufigkeit an elterlichen Äußerungen von Lob und Kritik zeigte, dass Lob von Seiten der Eltern einen positiven Einfluss auf das kindliche Selbstbewusstsein ausübt (Felson & Zielinski, 1989).

Im Zusammenhang mit dem Selbstbewusstsein zeigen sich die Selbsteinschätzung und die Stimmung der Kinder als relevante Aspekte. In einer Studie von Kamins und Dweck (1999) wurden Kinder im Alter von fünf Jahren gebeten, vier unterschiedliche Rollenspiele anhand von Handpuppen nachzuspielen. Anschließend bekamen sie von den KindergartenpädagogInnen ebenfalls durch das Medium der Handpuppe eine von drei Arten von Lob: Lob der kindlichen Person („*I'm very proud of you*“), Lob des Ergebnisses der Handlung („*That's the right way to do it*“) oder Lob des Handlungsprozesses („*You must have tried really hard.*“). Die Kindergartenkinder wurden im Anschluss an die Ausführung nach ihrer Stimmung befragt, danach ob sie die Aufgabe bis zu einem Erfolgserlebnis noch einmal durchführen wollen und wie sie ihr Handlungsergebnis, sich selbst sowie die eigenen Kompetenzen, einschätzen. Jede Art von positiver Rückmeldung in dieser Studie führte zu einer positiven Selbsteinschätzung und Einschätzung der Leistung sowie guter Stimmung (Kamins & Dweck, 1999). Angelehnt an diese Studie wurde eine weitere Untersuchung mit der gleichen Unterteilung in drei Arten von Lob durchgeführt, in der Kinder im Alter zwischen neun und elf Jahren eine Geschichte mit dem Fokus auf eine schulische Situation durchlesen und sich in sie hineinversetzen mussten. Anschließend daran bekamen sie eine der oben

erläuterten Arten von Rückmeldung (Skipper & Douglas, 2012). Im Einklang mit den Ergebnissen der Studie von Kamins und Dweck (1999) berichteten die Autoren, dass eine positive Rückmeldung jeder Art einen positiven Einfluss auf die kindliche Leistung, die Stimmung, sowie das Beharrungsvermögen zeigte (Skipper & Douglas, 2012). Vor allem Lob ermutigt Kinder eine Aufgabe fertig zu stellen (Page, Wilhelm, Gamble, & Card, 2010).

Die positive und unterstützende Art des Feedbacks erhöht die Beharrlichkeit der Kinder in der Ausführung von schwierigen Aufgaben oder Hindernissen, vor allem dann, wenn das Lob sich auf den Lösungsweg und weniger auf das Kind bezieht (Kamins & Dweck, 1999). Die Beharrlichkeit definiert sich als die Tendenz eines Menschen Leistungsverhalten trotz Frustration bis zu einem positiven Ausgang aufrechtzuerhalten und bettet sich in das Temperament des Kindes ein (Goth & Schmeck, 2009). Den Kindern wurde im Alter von 24 Monaten eine Aufgabe in Begleitung von positivem oder keinem Feedback erklärt, die diese im Alter von 36 Monaten eigenständig lösen mussten. Die Kinder blieben, im Vergleich zu der Bedingung, in der sie kein Feedback erhielten, bei positiver sowie freundlicher Rückmeldung länger bei der Bearbeitung der Aufgabe und zeigten sich somit beharrlicher (Kelley, Brownell, & Campbell, 2000). Im Einklang damit führt die positive Rückmeldung ebenfalls zu gesteigerten Leistungen in körperlichen Aufgaben, genauer der sogenannten Wall-Sit-Aufgabe (Puddefoot, Hillard, & Burl, 1997). Diese Turnübung besteht darin sich mit angewinkelten Beinen an eine Wand anzulehnen, als ob man auf einem Stuhl sitzen würde. Anschließend an die Erhebung einer Baseline während der sogenannten Wall-Sit-Aufgabe, wurde die Zeit der Durchführung gemessen bei der entweder positives, negatives oder kein Feedback erfolgte. Dabei zeigte sich, dass in Folge von positiver Rückmeldung ein Anstieg der Zeit von 46 % bei Kindern zwischen fünf und acht Jahren verzeichnet werden konnte (Puddefoot, Hillard, & Burl, 1997).

Das Durchhaltevermögen in der Durchführung von Aufgaben steht, wie bereits erläutert, in Wechselwirkung mit dem Selbstbild des Kindes und hängt in Folge dessen ebenfalls mit der Ausdrucksweise von Emotionen zusammen. In der folgenden angeführten Studie mussten die Kinder drei unterschiedliche schwierige und einfache Aufgaben lösen, wobei sie keine nonverbale Unterstützung oder Hilfestellungen der Mutter bekamen: ein Puzzle mit 25 oder vier Puzzleteilen, Nachzeichnen von einem Dreieck oder einer geraden Linie sowie das Werfen eines Balles durch einen Reifen mit einem Abstand von 12 oder zwei Metern. Dabei wurden allgemeine Kommentare, die sich auf das Selbst des Kindes oder spezifische Kommentare, die sich auf die kindliche Handlung bezogen, geäußert. Die Autoren fanden heraus, dass die elterliche verbale Beurteilung mit dem Ausdruck von Scham korreliert. In

Bezug auf allgemeine und spezifische Rückmeldungen gilt, dass je mehr positives Feedback ein Kind bei Problemlöseaufgaben bekam, desto weniger Schamgefühl wurde nach einem Misserfolg beobachtet. Dies verinnerlichen Kinder in Bezug auf die Erwartungen ihrer eigenen Kompetenzen im Zuge der Selbstbeurteilung (Alessandri & Lewis, 1993).

Die Entwicklung der Emotionsregulation sowie das Verständnis des Emotionsausdruckes ermöglichen Kindern in sozialen Interaktionen angemessen zu reagieren. Eine Studie, die sich auf die soziale Kompetenz der Kinder, wie beispielsweise Selbstständigkeit und Empathie, fokussierte, zeichnete Mutter-Kind-Dyaden in einer halbstrukturierten Spielsituation auf Video auf (Shinohara, et al., 2012). Es handelte sich um eine Interaktion in einer Situation, in der Spielsachen vorgegeben wurden, die der Mutter-Kind-Dyade ein freies Spiel erlaubten. Dabei wurde belegt, dass das Lob, welches Kinder im Alter von 18 Monaten erhalten, einen positiven Einfluss auf den Entwicklungsverlauf der sozialen Kompetenzen bei Kindern mit 42 Monaten ausübt (Shinohara, et al., 2012).

Die Motivation eines Kindes eine Aufgabe aus eigenem inneren Antrieb durchzuführen wird durch die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen und das Interesse des Kindes an der Ausführung einer Aktivität beeinflusst. Diese Faktoren können durch die Äußerung von Lob verstärkt werden, wodurch ebenfalls die Motivation des Kindes eine Aufgabe zu bearbeiten gesteigert wird (Henderlong & Lepper, 2002).

4.3.2 Die Einflüsse der negativen Rückmeldung.

Die Kehrseite der Medaille widmet sich der negativen Rückmeldung, die sich ebenfalls auf die kindliche Entwicklung auswirkt. Die Äußerung von negativer Rückmeldung, das bedeutet von Kritik, erklärt 9 % der Varianz ungünstiger Entwicklungsverläufe. Je mehr negatives Feedback das Kind erhält, desto niedrigere Werte erzielt das Kind im Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) im Hinblick auf die Gesamtentwicklung (Hirschmann, Aigner, Deimann, & Kastner-Koller, 2013). Des Weiteren gilt die negative Rückmeldung als Prädiktor für eine ungünstige Sprachentwicklung. Je mehr negatives Feedback die Kinder erhalten, desto ungünstiger verläuft ihre Sprachentwicklung (Hirschmann, Aigner, Deimann, & Kastner-Koller, 2013). Bei der Betrachtung von einzelnen Funktionsbereichen wird im Folgenden ersichtlich, dass die negative Rückmeldung einen hohen Einfluss ausübt.

Hinsichtlich der Auswirkung vom negativem Feedback auf das eigene Selbstbild des Kindes sowie des kognitiven Stils wurden Zusammenhänge festgestellt. Das kindliche Selbstbild prägt die Art, wie das Kind sich selbst als Person sowie die eigenen Kompetenzen

wahrnimmt. Der kognitive Stil ist definiert als die Art der Auffassung, der Verarbeitung und der Verwendung von Informationen beispielsweise zum Problemlösen (Creß, 2006). Mezulis und Kolleginnen (2006) haben Jugendliche gebeten an einem Computer Mathematik-Aufgaben zu bearbeiten. Während der Durchführung bekamen die Jugendlichen unabhängig von der Korrektheit der Angaben eine negative Bewertung. In Bezug auf die zwei Dimensionen des Selbstbildes sowie des kognitiven Stils erhöht die negative Rückmeldung die interne Ursachenzuschreibung bei negativen Erlebnissen, die Vulnerabilität des Kindes und somit die Anfälligkeit für depressive Symptome (Mezulis, Hyde, & Abramson, 2006). Im Einklang mit diesen Ergebnissen verinnerlichen Jugendliche durch viel negatives Feedback ein negatives Selbstbild hinsichtlich der eigenen Kompetenzen. Dadurch glauben sie weniger an ihre eigenen Fähigkeiten und an die Möglichkeit eine Aufgabe erfolgreich durchzuführen. Dies führt zu einem erhöhten Risiko für Depressionen (Jacquez, Cole, & Searle, 2004). Ebenfalls in Bezug auf das Selbstbild des Kindes verringert viel negative Rückmeldung den Ausdruck von Stolz nach Erfolg (Alessandri & Lewis, 1996) und steigert zusätzlich den Ausdruck des Schamgefühls (Alessandri & Lewis, 1993). Das Selbstwertgefühl des Kindes allgemein wird durch Kritik verringert (Felson & Zielinski, 1989).

In der Untersuchung von Kamins und Dweck (1999) wurde ebenfalls der Einfluss von negativer Kritik auf die kindliche Einschätzung des Selbst sowie der Leistung und die kindliche Stimmung untersucht. Die Kindergartenkinder wurden gebeten vier Handlungsabfolgen mit Handpuppen nachzuspielen und erhielten in Folge dessen eine negative Rückmeldung von den KindergartenpädagogInnen. Es wurden drei Arten von Kritik unterschieden: Kritik am Kind, ausgehend von der Leistung, Kritik am Handlungsergebnis und Kritik am Handlungsprozess, das bedeutet an der angewandten Lösungsstrategie. Kinder, die größtenteils Kritik an der eigenen Person erhielten, zeigten sich wenig beharrlich, berichteten eine niedrige Selbsteinschätzung, eine negative Stimmung, und ein niedriges Selbstwertgefühl in Bezug auf die eigenen Kompetenzen. Letzteres bedeutet, dass die Kindergartenkinder in der hier angeführten Studie ihr Selbstwertgefühl in Folge von negativen Rückmeldungen veränderten und davon ausgingen sie seien nicht intelligent und nicht kompetent. Zudem waren sie gehemmt in der Möglichkeit konstruktive Verbesserungsvorschläge zu äußern, um die vorangegangene Leistung zu verbessern. Die Kinder wollten in Folge der persönlichen, negativen Rückmeldung die Aufgabe beenden. Ähnliche Werte zeigten Kinder, deren Handlungsergebnis kritisiert wurde. Nach wie vor negativ beeinflusst, jedoch die höchsten Werte im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen berichteten Kinder mit negativen Rückmeldungen bezüglich ihrer Handlungsstrategie. Im Allgemeinen wirkt sich negative

Rückmeldung ungünstig auf das Kind und dessen Selbstbild aus (Kamins & Dweck, 1999). Studien haben zudem gezeigt, dass Kinder in Abhängigkeit vom mütterlichen Verhalten eher internalisierende Störungen wie Depressionen bei viel negativer Rückmeldung entwickeln (Jacquez, Cole, & Searle, 2004).

5. Die Ableitung der Forschungsfragen

Schlussfolgernd aus den vorangegangenen theoretischen Erläuterungen und empirischen Belegen zeigt sich, dass die Mutter-Kind-Interaktion und genauer die mütterliche Rückmeldung in ihren drei distinkten Ausprägungen einen relevanten Einfluss auf die kindliche Entwicklung ausübt. Normierte Beobachtungsinstrumente zur standardisierten Beurteilung der Qualität der Mutter-Kind-Interaktion stehen den Praktikern und Praktikerinnen momentan nicht ausreichend zur Verfügung, weswegen in dieser Studie ein Messinstrument zur weiteren Validierung eingesetzt und untersucht wird. Das psychologisch-diagnostische Verfahren *INTAKT* zur Einschätzung der Mutter-Kind-Beziehung in Interaktionssequenzen bezieht die Rückmeldung als wichtige, einflussnehmende Variable ein (Hirschmann, Aigner, Deimann, & Kastner-Koller, 2013). Mit dem Ziel *INTAKT* in der Praxis anzuwenden und dieses auf eine den Testgütekriterien entsprechende valide und objektive Art einzusetzen, bezieht sich die erste Forschungsfrage auf eine angestrebte Validierung des Beobachtungsinstrumentes. Zu diesem Zwecke wird die Beobachterüberstimmung bei der händischen Auswertung zwischen zwei Beobachterinnen in Bezug auf das *INTAKT* Beobachtungsverfahren analysiert.

Abgeleitet aus den zahlreichen Untersuchungen wird ersichtlich, dass zusätzlich zu den Auswirkungen der mütterlichen Umgangsart etliche Auffälligkeiten im Kindesalter auf ungünstige Interaktionen zwischen Mutter und Kind zurückzuführen sind. Vor diesem Hintergrund überprüft diese Untersuchung zudem, ob ein Zusammenhang zwischen dem allgemeinen Entwicklungsstand des Kindes, eingeteilt in unterschiedliche Funktionsbereiche, und der mütterlichen Rückmeldung als wichtige Verhaltensweise in der Mutter-Kind-Interaktion besteht.

Hinsichtlich der angestrebten Untersuchung bezüglich des Einflusses auf die kindliche Entwicklung werden die Forschungsfragen in einer Stichprobe untersucht, die sich aus beratungssuchenden Müttern zusammensetzt. Diesbezüglich rückt die Frage in den Vordergrund, ob im Interaktionsverhalten der Mutter, abhängig von ihrem Vorstellungsgrund in einer psychologischen Praxis, Unterschiede zu verzeichnen sind. Die Vorstellungsgründe

werden in eine Entwicklungsabklärung und (zusätzlich) einen Verdacht auf eine externalisierende oder internalisierende Störung eingeteilt.

Zusammengefasst ergeben sich aus den erläuterten empirischen Studien folgende Forschungsfragen:

1. Besteht eine testtheoretisch zufriedenstellende Übereinstimmung zwischen den Kodierungen zweier Beobachterinnen hinsichtlich der händischen Auswertung des *INTAKT* Beobachtungsinstrumentes?
2. Besteht ein Zusammenhang zwischen der mütterlichen Rückmeldung und der kindlichen Entwicklung, eingeteilt in einzelne Funktionsbereiche, im Alter zwischen drei und sechs Jahren?
3. Besteht ein Zusammenhang zwischen der mütterlichen Rückmeldung und dem Vorstellungsgrund in einer psychologischen Praxis, nämlich einer Entwicklungsabklärung und/oder einem Verdacht auf eine externalisierende oder internalisierende Störung?

6. Der Methodenteil

Der methodische Teil dieser Arbeit fokussiert auf die erhobenen abhängigen und unabhängigen Variablen, sowie die Messinstrumente, welche zur Operationalisierung eingesetzt wurden. Genauer gesagt wird die Methode der systematischen Verhaltensbeobachtung sowie die Verfahren *Wiener Entwicklungstest* (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) und *INTAKT* (Hirschmann, Aigner, Deimann, & Kastner-Koller, 2013) erläutert. Anschließend werden das Versuchsdesign, die Rekrutierung der Stichprobe und die Durchführung der Studie erklärt. Die Stichprobenbeschreibung sowie die Kodierung der mütterlichen Verhaltensweisen in einer Interaktionssequenz mit ihrem Kind finden in diesem Abschnitt ebenfalls Beachtung. Abschließend folgt die statistische Auswertung zur Beantwortung der Fragestellungen sowie die kritische Diskussion der Ergebnisse, welche in dem Rahmen in einen wissenschaftlichen Kontext eingebettet werden.

6.1 Die Messinstrumente und erfasste Variablen

Im Folgenden werden die untersuchten unabhängigen und abhängigen Variablen dargestellt, sowie die zu deren Erfassung herangezogenen Messinstrumente beschrieben. Die unabhängige Variable in dieser Untersuchung stellt die mütterliche Rückmeldung dar. Diese wurde anhand des *INTAKT* Beobachtungsverfahren operationalisiert (Hirschmann, Aigner, Deimann, & Kastner-Koller, 2013). Die händische Kodierung der Interaktionssequenzen anhand von *INTAKT* wurde ebenfalls herangezogen um die Interrater-Reliabilität zu untersuchen. Aufgrund dessen, dass sich *INTAKT* auf die Methode der Verhaltensbeobachtung stützt, wird diese vor der Erläuterung der Messinstrumente fokussiert.

Der allgemeine Entwicklungsstand des Kindes zwischen drei und sechs Jahren gilt als abhängige Variable, aufgrund dessen, dass untersucht wird ob die mütterliche Rückmeldung in einem Zusammenhang mit der Entwicklung des Kindes steht. Die Operationalisierung der kindlichen Entwicklung wurde anhand des Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) vorgenommen. Weitere Moderatorvariablen fanden in dieser Untersuchung keine Berücksichtigung.

6.1.1 Die Verhaltensbeobachtung.

Die Verhaltensbeobachtung und deren Relevanz im Kontext der Entwicklungsdiagnostik weist eine Kontinuität seit ihrem Beginn mit dem Kleinkindertest von Bühler und Hetzer (1932, zitiert nach Deimann & Kastner-Koller, 2007) auf. Die systematische Verhaltensbeobachtung wird im diagnostisch-psychologischen Prozess immer wieder als eine relevante Informationsquelle angeführt mit dem Ziel den Blickwinkel der

Entwicklungsdiagnostik um die interaktive, kommunikative Dimension zu erweitern (André, 2016; Deimann & Kastner-Koller, 2007). In der entwicklungspsychologischen Diagnostik wird somit oftmals auf die Verhaltensbeobachtung als Methode der Wahl zurückgegriffen, weil die Analysen von Verhaltensweisen und Interaktionsabläufen anhand von standardisierten Tests nicht ausreichend ermöglicht werden. Vor diesem Hintergrund dient die systematische Verhaltensbeobachtung unter anderem einer Einschätzung und Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzen des Kindes sowie der erzieherischen Verhaltensweisen der Eltern (Deimann & Kastner-Koller, 2007). Das Verfahren CARE-Index zur Untersuchung der mütterlichen Feinfühligkeit im Rahmen der Mutter-Kind-Interaktion plädiert ebenfalls für den beobachtungsbasierten Fokus auf die Mutter-Kind-Dyade als Untersuchungsinstanz um sich von der individuumsspezifischen Analyse abzuwenden (Künstler, Fegert, & Ziegenhain, 2010). Die Verhaltensbeobachtung im Kontext der Mutter-Kind-Interaktion fokussiert in diesem Zusammenhang nicht ausschließlich auf die Umgangsarten, die in der Interaktion relevant sind, sondern ermöglicht in weiterer Folge aus den beobachtbaren Handlungen und sprachlichen Äußerungen auf die Qualität der Mutter-Kind-Interaktion und -Beziehung sowie auf die mütterlichen Fähigkeiten der Initiierung und Aufrechterhaltung von Interaktionsabläufen mit ihrem Kind zu schließen (André, 2016).

Die Erfassung der mütterlichen Rückmeldung als relevante Interaktionsdimension in dieser Untersuchung wird mittels einer systematischen Verhaltensbeobachtung anhand von *INTAKT* erfasst. Der Grund hierfür ist, dass diese Methode bei Kleinkindern im Vergleich zu anderen psychologisch-diagnostischen Methoden, wie beispielsweise Selbstberichten, viele Vorteile aufweist. Erstens kann mittels einer Verhaltensbeobachtung spontanes Verhalten in einer bestimmten Situation standardisiert erfasst werden (Bakeman & Quera, 2011). Dies hat den Nutzen, dass die gezeigten Verhaltensweisen im Vergleich zu induziertem oder befragtem Verhalten natürlicher sind. Zudem sind Kinder für Suggestionen sehr empfänglich. Diese mögliche Verzerrung kann anhand dieser Methode vermieden werden (Deimann & Kastner-Koller, 2009). Vor diesem Hintergrund erlaubt die systematische Verhaltensbeobachtung außerdem sich im Laufe der Untersuchung entfaltendes Verhalten zu erfassen. Im Zuge dessen werden Variationen des Verhaltens verzeichnet, die mit der Momentaufnahme einer Befragung oder eines Berichtes nicht angemessen erfasst werden (Thiel, 1997). Es werden somit möglicherweise mehrere Facetten der Interaktion in der Mutter-Kind-Dyade sichtbar und man umgeht daher mehr als in einer Befragungssituation den Einfluss der sozialen Erwünschtheit. Dabei handelt es sich um die Tendenz von befragten Personen, ihre Antworten hinsichtlich sozial erwünschten Verhaltens oder Normen zu verfälschen (Kubinger, 2009). In Anbetracht

der untersuchten Stichprobe und der Fragestellungen ist die Verhaltensbeobachtung bei Kleinkindern gut geeignet, weil diese im Rahmen von beispielsweise Fragebögen nicht unbedingt angemessen Auskunft geben können. Zudem verfügt die systematische Verhaltensbeobachtung über ein theoretisch und empirisch begründetes Kodierungssystem, das erlaubt bestimmte Verhaltensweisen wiederholt auf die gleiche Art zu dokumentieren. Letztes vermeidet gezeigtes Verhalten auf eine qualitativ willkürliche Weise zu verzeichnen (Bakeman & Quera, 2011).

In Bezug auf die Anwendung des Messinstrumentes *INTAKT* wird die Methode der systematischen Verhaltensbeobachtung durch eine Videoaufnahme der gezeigten Verhaltensweisen in den Interaktionssequenzen verstärkend unterstützt. Die videogestützte Verhaltensbeobachtung ergänzt die Liste der Vorteile, weil diese unter anderem die Möglichkeit eröffnet eine Interaktionssequenz mehrmals anzusehen und in Folge dessen objektiver und genauer zu protokollieren sowie reflektiert zu kodieren (Bakeman & Quera, 2011). Dies erweitert das Spektrum der verzeichneten Verhaltensweisen sowohl auf Seiten der Mutter als auch des Kindes, weil durch das mehrfache Abspielen einer Sequenz ebenfalls unterschiedliche Verhaltensweisen getrennt voneinander fokussiert werden können (André, 2016). Im Anschluss wird sich den Messinstrumenten für sowohl die Erfassung der Rückmeldung als unabhängige Variable als auch der kindlichen Entwicklung als abhängige Variable gewidmet.

6.1.2 Das Beobachtungsinstrument *INTAKT*.

Bei dem Beobachtungsverfahren *INTAKT* handelt es sich um ein diagnostisches Instrument zur Erfassung der Verhaltensweisen während Interaktionssequenzen in Mutter-Kind-Dyaden. Dieses ermöglicht eine Einschätzung der Beziehungs- und Interaktionsqualität zwischen einer Mutter und ihrem Kind. Das Beobachtungsinstrument bedient sich zu diesem Zwecke der Methode der systematischen, videogestützten Verhaltensbeobachtung. *INTAKT* fokussiert in der Verhaltensbeobachtung drei distinkte Dimensionen: die mütterliche Feinfühligkeit, die Rückmeldung und der Interaktionsstil in Joint-Attention-Episoden (Hirschmann, Kastner-Koller, Deimann, Aigner, & Svecz, 2011; Hirschmann, Aigner, Deimann, & Kastner-Koller, 2013).

Die Feinfühligkeit ist definiert als die „Fähigkeit, Signale und Bedürfnisse des Kindes wahrzunehmen, richtig zu interpretieren und prompt und angemessen darauf zu reagieren“ (Grossmann & Grossmann, 2008). Im Manual zum Verfahren sind Ankerpunkte für die Beurteilung auf einer sieben-stufigen Skala unter anderem bezüglich der Beteiligung an einer

gemeinsamen Aktivität, der Einnahme des kindlichen Blickwinkels sowie der Anpassung an das kindliche Entwicklungsniveau festgelegt. Für die theoretischen Erläuterungen sowie den Zusammenhang zwischen der Feinfühligkeit und der kindlichen Entwicklung wird auf die Untersuchung von Frau Julia Meszaros (2016, in Bearbeitung) verwiesen. Die mütterliche Rückmeldung wird, angelehnt an die distinkten Dimensionen von Kelley und Kollegen (2000), auf drei unterschiedliche Arten kodiert. Das verbale Feedback kann den Kriterien einer positiven (Beispiel: „Super!“, „Das gefällt mir gut!“, „Du kannst schon super schneiden!“), einer korrigierenden (Beispiel: „Der Klebstoff muss runterschauen, sonst hält er nicht.“) und einer negativen (Beispiel: „Nein, das wird so nichts!“; „Das finde ich eine blöde Idee.“) Rückmeldung entsprechen. In Bezug auf die Joint Attention wird zwischen dem Aufrechterhalten und Folgen der Aufmerksamkeit auf passive, verbale oder aktive Art, der Lenkung im laufendem Spiel und dem Wechsel zu einem neuen Spiel differenziert (Hirschmann, Aigner, Deimann, & Kastner-Koller, 2013).

Die Beurteilung der Interaktionsqualität erfolgt anhand von zwei voneinander unabhängigen Situationen, in denen die teilnehmenden Mütter mit ihrem Kind interagieren. Einerseits handelt es sich um eine strukturierte Bastelsituation, während der die Mutter-Kind-Dyade anhand einer standardisierten Instruktion gebeten wird ein Haus zu verschönern. Zu dem Zwecke erhalten sie neben der Vorlage eines Hauses ebenfalls auf Buntpapier gedruckte Vorlagen von einem Dach, einer Fassade sowie mehreren Fenstern und Türen. Zusätzlich dazu stehen viele Bastelmaterialien wie unter anderem Bunt- und Filzstifte, Schere und Kleber zur Verfügung. Die Bastelsituation ist abgeschlossen, sobald das Kind das gebastelte Haus für fertig erklärt. Auf die strukturierte Bastelsituation folgt eine freie Spielsituation, in der das Kind gemeinsam mit der Mutter spielt. Um die Standardisierung der Situation zu gewährleisten ist eine Kiste mit Spielsachen vorgesehen, worin sich Spielautos, Legosteinen, Puppen und Möbel, Bausteine, Handpuppen sowie Stoffgemüse und -obst befinden. Die gesamte Dauer der Interaktionssequenz beträgt circa eine Stunde (Hirschmann, Aigner, Deimann, & Kastner-Koller, 2013).

In Bezug auf die testtheoretischen Hauptgütekriterien werden die Objektivität und die Reliabilität in diesem Fall synonym verwendet, weil beide Kriterien über die Übereinstimmung zwischen zwei oder mehreren BeobachterInnen ermittelt und bestimmt werden. Diese Überlappung der Definitionen resultiert daraus, dass die Übereinstimmung zwischen unterschiedlichen BeurteilerInnen als Kriterium gilt. Die Beobachterübereinstimmung bezüglich der Einschätzung der einzelnen Dimensionen erzielt einen Intraklassen-Korrelationswert von $ICC = .80$ für die Feinfühligkeit. Cohen's Kappa für nominal-skalierte

Daten erreichte Werte zwischen $K = .79/.86$ für die Joint Attention und $K = .81/.76$ für die Rückmeldung abhängig davon, ob die einzelnen oder die durchschnittlichen Maße berücksichtigt werden (Hirschmann, Kastner-Koller, Deimann, Aigner, & Svecz, 2011; Hirschmann, 2013).

Die Validität wurde anhand von Vergleichen zwischen den Entscheidungen von ExpertInnen des Jugendamtes und der Evaluationen der Interaktionsqualität mit *INTAKT* überprüft. Diese Entscheidungen bezogen sich darauf, ob ein Kind bei der leiblichen Mutter oder in einer Pflegefamilie aufwachsen sollte. Ausgehend von der Überprüfung der Nachvollziehbarkeit der Entscheidungen auf Basis der Beobachtungsdaten stellte sich heraus, dass die Entscheidungen des Jugendamtes hinsichtlich der Unterbringung des Kindes als adäquates Außenkriterium für die Validierung von *INTAKT* angenommen werden können (Aigner, et al., 2006). Das Verfahren konnte die Entscheidungen des Amtes für Familie und Jugend in Wien (Magistratsabteilung 11), nur durch die Kenntnis ob die Mütter zur positiven oder negativen Interaktionsgruppe gehören, zu 85,7 % vorhersagen (Hirschmann, Kastner-Koller, Deimann, Aigner, & Svecz, 2011; Hirschmann, Aigner, Deimann, & Kastner-Koller, 2013).

INTAKT weist aufgrund der sehr zufriedenstellenden Testgütekriterien im Bereich der Interaktionsdiagnostik eine hohe praktische Anwendbarkeit auf, weil die Kleinkinder nur begrenzt Auskunft geben können und in einer Verhaltensbeobachtung sich entfaltendes Verhalten verzeichnet werden kann, das einer Interaktion in einem natürlichen Setting entspricht (Bakeman & Quera, 2011). Das Beobachtungsinstrument ist auf objektive, zuverlässige und valide Art in der Lage günstige sowie ungünstige Interaktionsmuster in der Mutter-Kind-Beziehung zu identifizieren. Diese Art von Interaktionsdiagnostik eröffnet die Möglichkeit auf deren Basis zukünftige Interventionen zu planen. Diese verfolgen das Ziel ungünstige Verhaltensweisen zu verändern sowie günstige Muster zu verstärken und dies auf eine Weise zu tun, die genau auf die kommunikativen Defizite in einer bestimmten Mutter-Kind-Dyade abzielen (Deimann & Kastner-Koller, 2009).

6.1.3 Der Wiener Entwicklungstest.

Der Wiener Entwicklungstest (WET) wurde von Kastner-Koller und Deimann (2012) im Bereich der Entwicklungsdiagnostik erarbeitet und erstmals im Jahre 1998 publiziert. Dabei handelt es sich um einen Entwicklungstest zur Erfassung des allgemeinen Entwicklungsstandes bei Kindern von drei Jahren bis fünf Jahre und elf Monate. Die Funktionsbereiche der Entwicklung, welche bei dem psychologisch-diagnostischen Verfahren im Fokus stehen sind

die Motorik (*Lernbär, Turnen*), die Visumotorik und Visuelle Wahrnehmung (*Nachzeichnen, Bilderlotto*), das Gedächtnis und die Lernfähigkeit (*Schatzkästchen, Zahlen Merken*), die kognitive und sprachliche Entwicklung (*Muster Legen, Bunte Formen, Rechnen, Gegensätze, Quiz, Wörter Erklären, Puppenspiel*), sowie die sozial-emotionale Entwicklung (*Fotoalbum*). Diese Entwicklungsbereiche werden anhand von vierzehn Subtests erfasst, die sich auf Aufgaben sowie Lerninhalte stützen, die im Kleinkindalter im Laufe der Entwicklung und aufgrund von sozialen Erfahrungen erlernt werden. Die Bezeichnungen der unterschiedlichen Subtests orientieren sich an Namen von Kinderspielen, die diese in der Altersspanne bevorzugt spielen. Zusätzlich beinhaltet das Verfahren ebenfalls einen Fragebogen, der von den Eltern ausgefüllt wird und die Selbstständigkeitsentwicklung des Kindes erfasst (*Elternfragebogen*) (Kastner-Koller & Deimann, 2012).

Dieses psychologisch-diagnostische Verfahren weist sehr gute Testgütekriterien auf, wodurch eine objektive, verlässliche sowie valide Erfassung der untersuchten kindlichen Entwicklung ermöglicht wird. Das Testgütekriterium der Objektivität wird dadurch erreicht, dass es sich um ein standardisiertes Verfahren handelt. Die Durchführungs- und Auswertungsobjektivität werden anhand von genauen Instruktionen und Auswertungsrichtlinien für jeden Subtest gewährleistet. In Bezug auf die Reliabilität erreichen alle Subtests ein Cronbach's Alpha von rund .80, wobei die Erfassung der Feinmotorik (Subtest *Lernbär*) und des visuell-räumlichen Gedächtnis (Subtest *Schatzkästchen*) weniger reliabel sind. In Bezug auf letztere Subtests können die niedrigeren Reliabilitätswerte durch die geringe Anzahl an Items erklärt werden. Eine hohe Übereinstimmung der erzielten Werte zwischen zwei Untersuchungszeitpunkten (Retest-Reliabilität) ist nicht zu erwarten, weil die Entwicklung des Kindes zwischen beiden Erhebungszeitpunkten beachtlich fortschreitet. Das Verfahren weist aufgrund einer theoretischen Fundierung bezüglich der Testkonstruktion und der Unterscheidung zwischen den Altersgruppen in Halbjahresschritten in der Normierung eine hohe Validität auf. Zudem ermöglicht der Wiener Entwicklungstest rund 80 % der Varianz der Werte zu erklären, die nach einem Zeitraum von einem Jahr anhand des Adaptiven Intelligenzdiagnostikum (AID 2, Kubinger & Wurst, 2000 zitiert nach Kastner-Koller & Deimann, 2012) erzielt wurden (Kastner-Koller & Deimann, 2012).

Dieser Entwicklungstest ist demnach sehr gut geeignet um die abhängige Variable dieser Studie, nämlich den kindlichen Entwicklungsstand in unterschiedlichen entwicklungsrelevanten Kompetenzen, auf eine den Testgütekriterien entsprechende Weise zu erfassen. Das Verfahren ermöglicht auf diese Art das Identifizieren von Entwicklungsvorsprüngen oder Entwicklungsdefiziten, wobei letztere einer Förderung

bedürfen. Somit können anhand der Ergebnisse des Wiener Entwicklungstests Fördermaßnahmen früh induziert werden, um gegebenenfalls Fertigkeiten zu fördern und die Kompetenzen zu stärken.

7. Versuchsplan und Untersuchungsdesign

Der folgende Abschnitt befasst sich nun mit der Durchführung der Untersuchung. Zu diesem Zwecke werden in erster Linie die Maßnahmen zur Vorbereitung der Untersuchung dargestellt, wobei diese die Erhebung der Stichprobe sowie das Setting der Studie fokussieren. In einem folgenden Abschnitt wird die Stichprobe inklusive der wichtigen Merkmale, wie beispielsweise das Alter der Mutter und des Kindes sowie weitere sozio-demographische Daten beschrieben. Die Art der Kodierung der Videoaufnahmen, welche für die Beantwortung der Fragestellungen herangezogen wurde, wird ebenfalls erläutert.

7.1 Die Maßnahmen zur Vorbereitung der Studie

Vor der Erhebungsphase wurden die Masterstudentinnen Catherine Capelle und Julia Meszaros von Frau Dr. Hirschmann an der Universität Wien in die Theorie sowie die Anwendung und Auswertung des Beobachtungsinstrumentes *INTAKT* eingeschult. Beim ersten Termin wurden der theoretische Hintergrund sowie die Eruiierung der drei distinkten Verhaltenskategorien erläutert. Beim zweiten Einschulungstermin wurden die Durchführung des Verfahrens, die Kodierung sowie die Auswertung besprochen. Frau Dr. Hirschmann hat zum Zwecke der Illustration mehrere Ausschnitte aus Videoaufnahmen präsentiert, welche anschließend bezüglich der adäquaten Kodierung eingeschätzt und diskutiert wurden. Das Manual (Hirschmann, Aigner, Deimann, & Kastner-Koller, 2013) sowie die bereits durchgeführten Forschungsarbeiten (Hirschmann, Kastner-Koller, Deimann, Aigner, & Svecz, 2011; Hirschmann, 2013) wurden den Masterstudentinnen zur Verfügung gestellt.

Zur Überprüfung des Verständnisses auf Seiten der beiden Beurteilerinnen wurde vor der Durchführung der Studie eine Probekodierung durchgeführt. Dabei wurde ein zwanzigminütiges Video aus einer früheren Studie ausgesucht und anhand der ausführlichen Beschreibungen der interessierenden Verhaltenskategorien „Feinfühligkeit“ und „mütterliche Rückmeldung“ kodiert. Aufgrund einiger Unklarheiten in Bezug auf die Dimension der mütterlichen Rückmeldung wurde in weiterer Folge ein weiteres kürzeres Video kodiert, um Unklarheiten zu beseitigen.

In der Durchführung von empirischen Untersuchungen anhand einer Verhaltensbeobachtung treten bekannte Beobachterverzerrungen auf, die verursachen, dass der

Eindruck der UntersuchungsleiterInnen unbewusst in eine bestimmte Richtung gelenkt wird. Die VersuchsleiterInnen können beispielsweise aufgrund von Vorinformationen voreingenommen sein und sich in Folge dessen ein bestimmtes Ergebnis erwarten. Dieses Phänomen beschreibt der sogenannte Erwartungseffekt, der besagt, dass die BeobachterInnen die Einordnung der Verhaltensweisen der Versuchspersonen in Richtung ihrer eigenen Erwartungen lenken und somit gemäß den eigenen Hypothesen verzerren (Schöberl, 2011). Um diese Fehler vorzubeugen, hatten die Beurteilerinnen vor der Kodierung der Interaktionsaufnahmen keine Kenntnisse über die Ergebnisse der vorangegangenen Entwicklungsdiagnostik. Die Ergebnisse des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) wurden erst nach der Kodierung bei den zuständigen Psychologinnen eingeholt. Die psychologisch-diagnostischen Ergebnisse wurden in Form von den resultierenden normierten C-Werten sowie den Prozenträngen auf einem, von den Studentinnen erstellten Erhebungszettel (siehe Anhang D), notiert.

8. Die Stichprobenbeschreibung

Die Rekrutierung der Stichprobe fand in der Kinder- und Jugendpsychologischen Praxis (Ottakringer Straße, 116 im 16. Wiener Gemeindebezirk) in Zusammenarbeit mit Frau Dr. Hannelore Koch, Frau Mag. Lisa Ehrenhöfler und Frau Mag. Neeltje Obergfell statt. Zudem wurde die Praxis von Frau Mag. Ines Hinterhuber, sowie die Test- und Beratungsstelle der Universität Wien in die Rekrutierung mit einbezogen. Zur Sammlung von Testpersonen diente ein erstellter Informationszettel (siehe Anhang C), der interessierten Müttern an einer Interaktionsdiagnostik im Rahmen dieser Untersuchung ausgehändigt wurde. Dieser beinhaltete Informationen zum Zweck der Studie, zum Ort der Aufnahme sowie zum Ablauf. Die Teilnahme an der Studie im universitären Rahmen erfolgte für die Versuchspersonen unentgeltlich und freiwillig. Aufgrund der Schwierigkeiten während der Rekrutierung der Stichprobe und einer zunehmenden Anzahl an Ausfällen wurde auf bereits erhobenes Datenmaterial zurückgegriffen, welches schon in Voruntersuchungen verwendet wurde (Hirschmann, 2013).

Die Stichprobe bestand aus achtzehn beratungssuchenden Müttern ($N = 18$) mit Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren, deren allgemeiner Entwicklungsstand anhand des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) erfasst wurde. Die Mütter wendeten sich aufgrund einer Entwicklungsabklärung oder eines Verdachtes auf eine externalisierende Störung (u.a. Wutanfälle, aggressives Verhalten) ihres Kindes an

psychologische Praxen. Die Mütter füllten vor der Teilnahme einen soziodemografischen Fragebogen aus in welchem Angaben zur Mutter (u.a. Alter, Bildungsstand, Berufstätigkeit) sowie Angaben zum Kind (u.a. Alter, Muttersprache, Betreuung, Geschwister) erhoben wurden. Im Folgenden werden die Verteilung der sozio-demographischen Variablen in Bezug auf die Mütter und die Kinder dargestellt.

Die Mütter ($N = 18$) waren im Mittel 35.17 Jahre ($SD = 4,79$) alt. In Bezug auf die Schulbildung hatten jeweils fünf eine Lehre (27.8%) oder die Matura (27.8%) und vier eine Fachhochschule oder Universität (22.2%) absolviert. Vier fehlende Angaben waren diesbezüglich zu verzeichnen. Zwölf Mütter (66.7%) waren berufstätig, wobei sechs Mütter (33.3%) zum Zeitpunkt der Begutachtung keiner Tätigkeit nachgingen. Acht von diesen Müttern arbeiteten unter oder genau 25 Stunden die Woche, wobei drei Mütter über 25 Stunden die Woche berufstätig waren. Die Berufe der Mütter waren beispielsweise Erzieherin, Friseurin, Kellnerin, Pflegehelferin, Sekretärin, Lehrerin, Angestellte im Personalwesen, Verkäuferin oder Studentin.

Das Alter des Kindes zum Zeitpunkt der Interaktionsdiagnostik betrug im Mittelwert 59.22 Monate ($SD = 8.36$). Umgerechnet ergibt dies ein mittleres Alter von vier Jahren und neun Monaten. Die Geschlechter in der Stichprobe waren nicht gleichverteilt mit sieben Mädchen (38.9%) und elf Buben (61.1%). Die Mehrheit der Kinder ($n = 16$; 88.9%) wuchs mit Deutsch als Muttersprache auf, wobei zwei Kinder (11.1%) eine andere Muttersprache sprachen. Diese beiden Kinder sprachen zuhause überwiegend entweder Rumänisch oder Polnisch und Türkisch. Von den achtzehn teilnehmenden Kindern besaßen zwei Drittel ($n = 12$; 66.7%) mindestens ein Geschwister. Der Mittelwert des Alters der Geschwister belief sich auf im Mittelwert rund 5 Jahren ($SD = 5.10$ Jahren). Die Mehrheit der Kinder ($n = 13$; 72.2%) besuchten ganztags einen Kindergarten. Drei Kinder besuchten den Kindergarten halbtags und zwei Angaben fehlten. Vier Kinder (22.2%) in dieser Stichprobe wurden zusätzlich von der Großmutter betreut. Insgesamt lebten alle Kinder mit ihrer Mutter in einem gemeinsamen Haushalt, wobei sechzehn Kinder (88.9%) ebenfalls mit dem Vater in einem Haushalt wohnten. In Bezug auf die geografische Herkunft waren dreizehn Mutter-Kind-Dyaden (72.2%) aus Wien (Österreich), wobei die restlichen (27.8%) aus Niederösterreich stammten.

Im Hinblick auf die psychologisch-diagnostischen Fragestellungen haben elf Mütter (61.1%) eine psychologische Praxis zur Abklärung des allgemeinen Entwicklungsstandes ihres Kindes aufgesucht. Die restlichen sieben Mütter (38.9%) haben eine diagnostische Abklärung in Auftrag gegeben, weil (zusätzlich) eine psychologische Begutachtung bezüglich eines Verdachtes auf eine externalisierende Störung notwendig war. Die untersuchten

externalisierenden Störungen in dieser Stichprobe waren Wutanfälle, aggressives, oppositionelles Verhalten sowie ein Verdacht auf eine hyperkinetische Störung.

In Bezug auf die Entwicklung des Kindes, die anhand des Wiener Entwicklungstests erfasst wurde, wird an dieser Stelle hinsichtlich der untersuchten Stichprobe tabellarisch veranschaulicht, welche Datenverteilung als Grundlage für die Berechnungen vorherrschend war. Der folgenden Tabelle (Tabelle 1) sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der C-Werte, wie sie in dieser Stichprobe zu verzeichnen waren, zu entnehmen. Zusätzlich werden ebenfalls ein minimaler und maximaler Wert sowie die Anzahl an fehlenden Werten angeführt. Der geltende Durchschnittsbereich zur Einschätzung der berichteten C-Werte befindet sich zwischen vier und sechs (Kastner-Koller & Deimann, 2012). Die meisten Subtests der unterschiedlichen Funktionsbereiche weisen einen Mittelwert im altersadäquaten Normbereich auf, wobei die Standardabweichungen in vielen Fällen als hoch einzuschätzen sind. Einige Subtests, welche beispielsweise Fertigkeiten im Bereich des akustischen Gedächtnisses (*Zahlen Merken*), der sozial-emotionalen Entwicklung (*Fotoalbum*), sowie der kognitiv-sprachlichen Entwicklung (*Quiz*, *Puppenspiel*) erfassen, zeigen unterdurchschnittliche Werte.

Tabelle 1.

Mittelwerte und Standardabweichungen der C-Werte des WET.

Subtests des WET	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	Fehlende Werte
<i>Lernbär</i>	4.3	1.9	1	7	2
<i>Turnen</i>	4.3	1.6	2	7	5
<i>Nachzeichnen</i>	4.2	2.0	1	8	3
<i>Bilderlotto</i>	4.8	2.2	1	9	2
<i>Schatzkästchen</i>	4.0	1.9	1	8	1
<i>Zahlen Merken</i>	3.7	3.1	0	10	4
<i>Muster Legen</i>	3.9	2.6	0	7	7
<i>Bunte Formen</i>	4.5	2.7	1	9	4
<i>Gegensätze</i>	4.4	2.6	0	9	3
<i>Quiz</i>	3.5	2.0	0	8	4
<i>Wörter Erklären</i>	4.7	2.4	1	9	5
<i>Puppenspiel</i>	3.3	1.8	0	7	2
<i>Fotoalbum</i>	3.6	2.2	0	7	5

9. Die Durchführung der Untersuchung

Die Erhebungen fanden in einem hellen, ruhigen und getrennt begehbaren Raum in der Kinder- und Jugendpsychologischen Praxis von Frau Dr. Koch oder in der Praxis von Frau Mag. Hinterhuber in Wien statt. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich von 2010 bis 2016 und die erhobenen Daten wurden von November 2015 bis März 2016 kodiert und ausgewertet. Vor der Durchführung unterschrieben die teilnehmenden Mütter eine Einverständniserklärung, die das Einbeziehen der Ergebnisse der vorangegangenen Entwicklungsdiagnostik erlaubte und ihnen versicherte, dass die Daten vertraulich und anonymisiert behandelt sowie nur für Forschungszwecke verwendet werden (siehe Anhang E). Des Weiteren füllten die Mütter, wie im vorangegangenen Abschnitt angeführt, einen Fragebogen zur Erhebung von soziodemographischen Daten, wie unter anderem Name, Geburtsdatum, Wohnort und vor allem auch Informationen zum Kind bezüglich des Alters, der Betreuungssituation sowie ob das Kind mit Geschwistern aufwächst, aus. Im Anschluss wurden die Mütter in einen Raum geführt in dem ein Tisch stand, auf dem die Materialien vorbereitet waren. Die gesamte Situation wurde auf Video aufgezeichnet.

Bei den gestellten Aufgaben an die Mutter-Kind-Dyade handelte es sich um eine strukturierte Bastelsituation, in der die Mutter-Kind-Dyaden die Vorlage eines Hauses anhand von Bastelmaterialien verschönern sollen. Die dafür benötigten Materialien (auf Buntpapier gedruckte Vorlagen, Buntstifte, Kleber und ähnliches) befanden sich auf dem Tisch. Die Instruktion vor der Durchführung der Bastel- und Spielsituation aus dem Verfahren *INTAKT* war folgende: „Schau, ich habe hier Bastelmaterial vorbereitet. Könntest du dieses langweilige Haus in ein schönes, buntes Haus verwandeln. Deine Mama kann dir dabei helfen und ihr könnt alles verwenden, was am Tisch liegt. Das Haus ist dann fertig, wenn [Name des Kindes] sagt, dass es fertig ist. Anschließend habe ich noch etwas für dich und deine Mama zum Spielen.“ (Hirschmann, Aigner, Deimann, & Kastner-Koller, 2013). Auf die Bastelsituation folgte eine freie Spielsituation mit einer Spielkiste, welche standardisierte Spielsachen beinhaltete. Die aufgezeichneten Videoaufnahmen dauerten zwischen 29 Minuten und einer Stunde und 30 Minuten. Das ergibt einen Mittelwert von 51.78 Minuten ($SD = 16.28$ Minuten).

9.1 Die Kodierung der Interaktionssequenzen

Die Interaktion zwischen der Mutter und ihrem Kind wurde auf Video aufgenommen, um die anschließende Kodierung, die im Folgenden genauer erklärt wird, zu ermöglichen. Die Kamera wurde so auf den Tisch gerichtet, dass die Mutter und das Kind sowie deren Handlungen zu sehen waren. Im Laufe der Interaktionssequenzen stellte es sich teilweise als notwendig heraus den Versuchspersonen mit der Kamera zu folgen, wenn diese sich im Raum bewegten.

Die Kodierung der Interaktionssequenzen zwischen der Mutter und ihrem Kind sowie deren Auswertung erfolgte auf händische Weise anhand eines Beobachtungsprotokolls, welches in Vorstudien und in einer Forschungsarbeit von Aigner (2004) in ähnlicher Form verwendet wurde (siehe Anhang F und G). In mehreren horizontal verlaufenden Zeilen des Beobachtungsprotokolls sind die möglichen Kategorien für jede Dimension zu entnehmen. Die eingeteilten zeitlichen Intervalle verlaufen vertikal, damit auftretendes Verhalten in die vorgesehene Kategorie in einem genauen Intervall kodiert werden kann und somit jedem Intervall das Auftreten von unterschiedlichen Rückmeldungen zugeordnet werden kann. Zur Einteilung der zeitlichen Intervalle der 18 Videoaufnahmen wurde die Mangold International's INTERACT Software (www.mangold-international.com) verwendet. Im Rahmen der mütterlichen Rückmeldung konnte die positive, die korrigierende und die negative Rückmeldung kodiert werden. Diese Kodierung erfolgte anhand der Event-Sampling-Methode, was bedeutet, dass die Rückmeldung auf dem Beobachtungsprotokoll jedes Mal verzeichnet wird sobald sie auftritt (Bakeman & Quera, 2011). Zur zeitlichen Orientierung wurde das Video in 15 Sekunden Intervalle eingeteilt, wobei pro Intervall das Verzeichnen mehrerer (unterschiedlicher) Rückmeldungen möglich war. Zusätzlich konnte ebenfalls die Kategorie „keine Rückmeldung“ kodiert werden, wenn die Mutter keine verbalen Äußerungen in Form von Lob, Kritik oder korrigierender Rückmeldung an das Kind richtete. Das Auftreten dieser Kategorie in einem Intervall erlaubte keine weitere Kodierung in demselben Intervall. Die Kategorie „unkodierbar“ wurde dann notiert, wenn das Kind oder die Mutter mehr als die Hälfte eines Intervalls (in diesem Fall mehr als siebeneinhalb Sekunden) in der Videoaufnahme nicht sichtbar oder die Äußerungen nicht verständlich waren. Diese Vorgehensweise, die darin besteht, das Verhalten zu kodieren, das überwiegend in einem Intervall vorkam, wird als „predominant activity sampling“ bezeichnet (Bakeman & Quera, 2011). Die Kategorien „keine Rückmeldung“ und „unkodierbar“ wurden in den nachfolgenden statistischen Berechnungen nicht berücksichtigt, wobei die Länge der Videoaufnahme um die unkodierbaren Intervalle verkürzt wurde.

Jede Videoaufnahme wurde anhand dieser Kriterien kodiert. Parallel zur Erhebungsphase wurden bereits die ersten Videoaufnahmen kodiert. Die komplette Dauer der Kodierung aller Videoaufnahmen wurde dabei nicht notiert. Nach der Kodierung wurden die allgemeinen Informationen über den diagnostischen Prozess wie beispielsweise der Vorstellungsgrund und die Testergebnisse des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) eingeholt. Zur späteren Berechnung der Interrater-Reliabilität und somit zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurden fünf Videoaufnahmen von Frau Meszaros (2016, in Bearbeitung) gegenkodiert, um diese zwei Beurteilungen vergleichen zu können.

10. Die Ergebnisse

Im Sinne der empirischen Prüfung der Fragestellungen, ob ein Zusammenhang zwischen der mütterlichen Rückmeldung und der kindlichen Entwicklung zwischen drei und sechs Jahren besteht und ob die mütterliche Rückmeldung mit dem Vorstellungsgrund in einer psychologischen Praxis korreliert, wurden die kodierten Daten aus den Videoaufnahmen in erster Linie so aufbereitet, dass sie eine statistische Berechnung zulassen. Zudem wurde ebenfalls die Beobachterübereinstimmung anhand von fünf gegenkodierten Videoaufnahmen berechnet.

Die statistischen Berechnungen wurden anhand von IBM SPSS Statistics Version 23 durchgeführt. In diese Untersuchung fließen nur die Werte der mütterlichen Rückmeldung ein, wobei in der Studie von Frau Julia Meszaros (2016, in Bearbeitung) die mütterliche Feinfühligkeit dieser Daten Beachtung findet. Aus den Beobachtungsprotokollen, die für die Kodierung herangezogen wurden, sind die absoluten Häufigkeiten der einzelnen Rückmeldungskategorien pro Intervall zu entnehmen, die im Anschluss aufsummiert wurden.

Hinsichtlich des mütterlichen Feedbacks wurde ein proportionaler Anteil anhand der absoluten Häufigkeiten jeder einzelnen Rückmeldungskategorie in Relation zur Länge der Interaktionssequenz hinweg berechnet. Das bedeutet, dass die absolute Häufigkeit der einzelnen Kategorien der positiven, korrigierenden und negativen Rückmeldung getrennt voneinander sowie die insgesamt geäußerten Rückmeldungen in Relation zur Länge der Videoaufnahme gesetzt wurden. Dies ermöglicht die Videoaufnahmen und somit die Verhaltensweisen der Mütter über die Aufnahmen hinweg miteinander zu vergleichen, weil die Videoaufnahmen von unterschiedlicher Länge waren. Folgende Formel wurde zu diesem Zwecke für die einzelnen teilnehmenden Mutter-Kind-Dyaden herangezogen:

$$\text{Proportionaler Anteil} = \frac{\text{absolute Häufigkeit der einzelnen Rückmeldungsarten}}{\text{Länge der Videoaufnahme in Minuten}}$$

Ergänzend dazu wurden die Korrelationen ebenfalls anhand einer Gruppierung der positiven und korrigierenden Rückmeldung zu einem positiven Anteil der Rückmeldung und dem gegenübergestellt das negative Feedback als negativer Anteil berechnet. Zu diesem Zwecke wurden die absoluten Häufigkeiten der positiven und der korrigierenden Rückmeldung summiert und anhand der unten angeführten Formen durch die absoluten Häufigkeiten der insgesamt geäußerten Rückmeldungen dividiert. Der Anlass hierfür war, dass diese beiden Rückmeldungsarten in Voruntersuchungen zu einem positiven Anteil zusammengefasst wurden und dem negativen Anteil der negativen Rückmeldung gegenübergestellt wurden (Hirschmann, 2013; Hirschmann, Kastner-Koller, Deimann, Aigner, & Svcz, 2011).

$$\text{Positiver Anteil der Rückmeldungen} = \frac{\text{abs. Häuf. der positiven Rückmeldung} + \text{abs. Häuf. der korrigierenden Rückmeldung}}{\text{Summe der absoluten Häufigkeiten der insgesamt gegeben Rückmeldungen}}$$

Im Folgenden werden nun zur Veranschaulichung einige Grafiken angeführt, die die Verteilung der mütterlichen Rückmeldung insgesamt sowie der einzelnen Rückmeldungsarten in der untersuchten Stichprobe zeigen. Die genaue Verteilung der absoluten Häufigkeiten der Rückmeldung insgesamt sowie der einzelnen Arten des Feedbacks sind dem Anhang (siehe Anhang H, Tabelle 8) zu entnehmen. Der proportionale Anteil der gesamten Rückmeldung in Relation zu der Länge der Videoaufnahme (in Minuten) ist in Abbildung 1 dargestellt. Diese Abbildung illustriert somit wieviel Rückmeldung die unterschiedlichen Mütter insgesamt im Durchschnitt pro Minute der Interaktionssequenz ihrem Kind gegenüber äußerten. Aus dieser Abbildung ist beispielsweise zu entnehmen, dass die meisten Mütter ($N = 18$) im Mittel weniger als eine Rückmeldung pro Minute gaben. Sobald der Balken, welcher für die insgesamt gegebenen Rückmeldungen in Relation zu der Zeitvariable steht, einen Wert über eins auf der Y-Achse erreicht, deutet dies auf mindestens eine Rückmeldung pro Minute über die gesamte Interaktionssequenz hinweg hin.

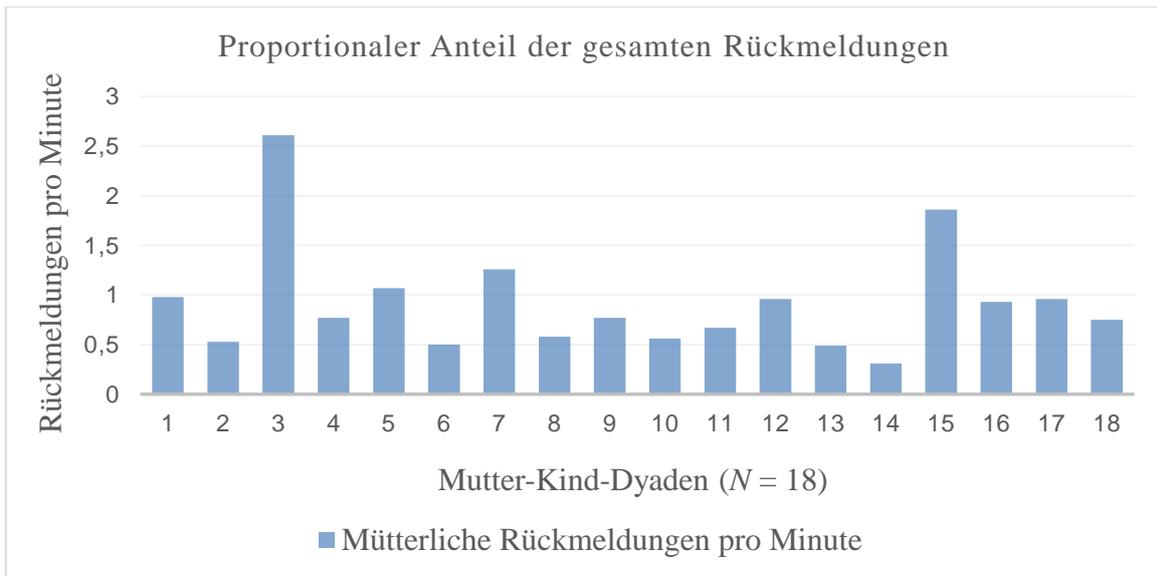


Abbildung 1. Verteilung der insgesamt gegebenen Rückmeldung in Relation zur Länge der Videoaufnahmen in Minuten.

Der proportionale Anteil der einzelnen Rückmeldungsarten in Bezug zur Zeitkomponente, das bedeutet in Relation zur Länge der Aufnahme, ist in Abbildung 2 ersichtlich. Dabei fällt auf, dass die Mütter im Mittel in einer Minute mehr positives Feedback als korrigierende oder negative Rückmeldungen äußerten. Um diese Aussage zu illustrieren folgt ein Beispiel: Die Mutter, welche sich in der Grafik auf der dritten Position befindet, gibt im Mittel eine korrigierende Rückmeldung pro Minute. Außerdem gibt sie im Durchschnitt weniger als eine positive oder negative Rückmeldung pro Minute.

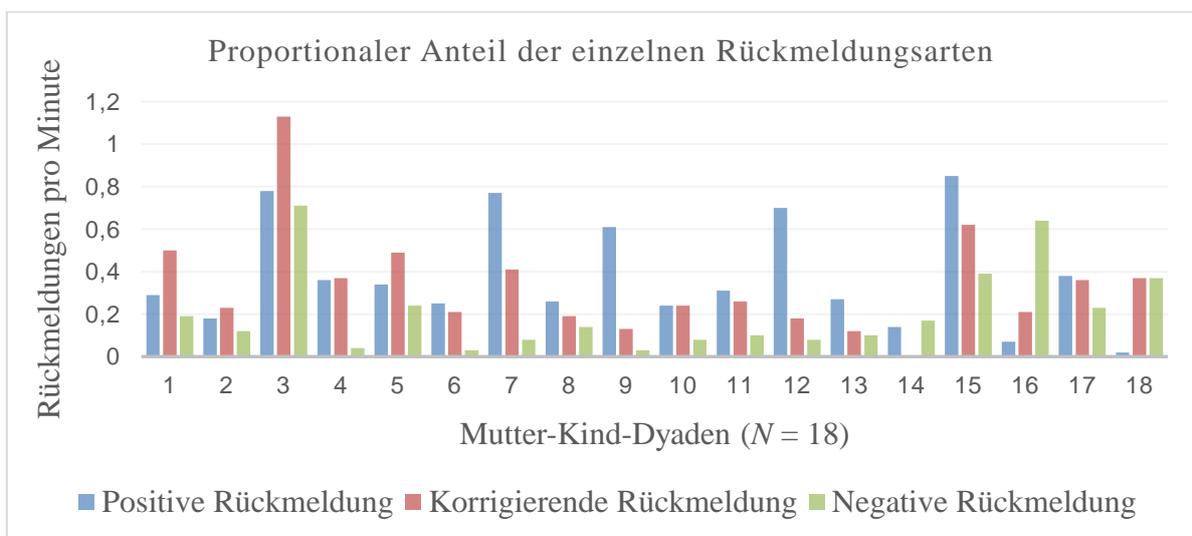


Abbildung 2. Proportionale Verteilung der einzelnen Rückmeldungsarten in Relation zur Länge der Videoaufnahme in Minuten.

Zum Zwecke der Gegenüberstellung des positiven und negativen Anteils der Rückmeldung, wurden die positiven und korrigierenden Rückmeldungskategorien aufsummiert und somit zu einer Dimension zusammengefasst. Diese wurden dem negativen Anteil, meint der Summierung der negativen Rückmeldung, gegenübergestellt.

Für die Berechnung der Korrelationen zwischen den Funktionsbereichen und der mütterlichen Rückmeldung wurden die erfassten Subtests des Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) zu den einzelnen Funktionsbereichen zusammengefasst (siehe Tabelle 2). Dies erfolgte durch das Bilden von Mittelwerten für jedes einzelne begutachtete Kind in Bezug auf die einzelnen Funktionsbereiche. Aus der Tabelle 2 ist zu entnehmen welche Subtests zu welchen Funktionsbereichen zusammengefasst wurden sowie welche Mittelwerte und Standardabweichungen sich in der untersuchten Stichprobe bezüglich der einzelnen Funktionsbereiche ergaben. Der Subtest *Elternfragebogen* sowie *Rechnen* konnten in den Berechnungen nicht berücksichtigt werden. Der Ausschluss des Elternfragebogens wurde durch die fehlende Objektivität veranlasst, weil es eine subjektive Einschätzung der Mutter oder des Vaters darstellt. In Bezug auf das *Rechnen* war das vorhandene Datenmaterial mangelhaft, da nur ein Wert von einem Kind vorlag und somit keine statistische Weiterverwertung möglich war.

Tabelle 2.

Zusammenfassung der einzelnen Subtests des Wiener Entwicklungstests zu den entwicklungsrelevanten Funktionsbereichen.

Funktionsbereiche	Subtests des WET	M	SD
Motorik	<i>Lernbär</i>	4,18	1,52
	<i>Turnen</i>		
Visumotorik/ Visuelle Wahrnehmung	<i>Nachzeichnen</i>	4,53	1,84
	<i>Bilderlotto</i>		
Lernen und Gedächtnis	<i>Schatzkästchen</i>	3,85	2,32
	<i>Zahlen Merken</i>		
Kognitive Entwicklung	<i>Muster Legen</i>	4,03	2,14
	<i>Bunte Formen</i>		
	<i>Gegensätze</i>		
	<i>Quiz</i>		
Sprache	<i>Wörter Erklären</i>	3,87	1,94
	<i>Puppenspiel</i>		
Sozial-emotionale Entwicklung	<i>Fotoalbum</i>	3,69	2,21

Anmerkung. Aus den dreizehn Subtests, die für die statistischen Berechnungen herangezogen wurden, ergaben sich sechs Funktionsbereiche für welche die Mittelwerte und Standardabweichungen für die untersuchte Stichprobe berechnet wurden. *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Vor den statistischen Berechnungen wurde die Normalverteilung der Daten für jede Dimension grafisch überprüft. Im Falle der gegebenen Normalverteilung der Variablen werden die Korrelationen anhand der Pearson-Korrelation berechnet. Andernfalls wird in dieser Untersuchung auf die Spearman-Rho Korrelation ausgewichen. Basierend auf der fehlenden Normalverteilung wurde der Zusammenhang zwischen den beiden metrischen Variablen der mütterlichen Rückmeldung und des Entwicklungsstandes des Kindes anhand der Spearman-Rho Korrelation berechnet (*r*).

10.1 Die Interrater-Reliabilität von *INTAKT*

Die Berechnung der Interrater-Reliabilität, das heißt der Übereinstimmung von zwei oder mehreren BeurteilerInnen erfolgte anhand einer Intraklassen-Korrelation (*ICC*). Dafür wurden die fünf Videoaufnahmen herangezogen, die von beiden Beobachterinnen unabhängig voneinander kodiert wurden. Letztere wurden von jeder Beobachterin jeweils einmal kodiert und die unten angeführten Korrelationswerte ergeben die berechnete Übereinstimmung hinsichtlich der Beurteilungen der mütterlichen Rückmeldung. Hinsichtlich der Interrater-Reliabilität wird für die Dimension der mütterlichen Feinfühligkeit an dieser Stelle ebenfalls auf die Arbeit von Frau Julia Meszaros (2016, in Bearbeitung) verwiesen.

Die Intraklassen-Korrelationswerte (two-way random, absolute agreement) sind im Folgenden angeführt. Diesbezüglich gilt, dass ein Korrelationswert ab .90 für eine sehr hohe Übereinstimmung, und somit für eine hohe Interrater-Reliabilität steht (Kubinger, 2009). Die Reliabilität eines Tests darf nicht unter einem Wert von .70 liegen um als zuverlässiges Verfahren zu gelten (Moosbrugger & Kelava, 2012). Die absolute Übereinstimmung zwischen zwei oder mehr BeurteilerInnen liefert bei hohen Korrelationswerten einen statistischen Beweis dafür, dass die BeobachterInnen untereinander austauschbar sind (Bakeman & Quera, 2011). In Bezug auf die einzelnen Maße erzielt die absolute Übereinstimmung für die Rückmeldung allgemein einen signifikanten Korrelationswert von $r = .93$ ($p = .001$). Die durchschnittlichen Maße der Übereinstimmung erreichen einen Korrelationswert von $r = .96$ ($p = .001$) für die Rückmeldung insgesamt. Die erzielten Korrelationswerte bezüglich der einzelnen Rückmeldungskategorien sind der Tabelle 3 zu entnehmen. Dabei zeigen sich sowohl für die durchschnittlichen als auch für die einzelnen Maße hohe Übereinstimmungen zwischen den beiden Beobachterinnen.

Tabelle 3.

Beobachterübereinstimmung in Bezug auf die Rückmeldung.

	<i>r</i>	<i>p</i>
Rückmeldung	.93/.96	.001**
Positive Rückmeldung	.78/.88	.021*
Korrigierende Rückmeldung	.80/.89	.012*
Negative Rückmeldung	.86/.92	.014*

Anmerkung. Intraklassen-Korrelationen (*ICC*) für die einzelnen und die durchschnittlichen Maße bezüglich der Beobachterübereinstimmung; * $p < .05$; ** $p < .01$

10.2 Der Zusammenhang zwischen der kindlichen Entwicklung und der mütterlichen Rückmeldung

Aufgrund der fehlenden Normalverteilung wurde zur Überprüfung der Zusammenhänge zwischen dem kindlichen Entwicklungsstand und der mütterlichen Rückmeldung wie bereits angeführt die Spearman-Rho Korrelation berechnet. Die Korrelationswerte sind folgendermaßen zu interpretieren: Ein Korrelationswert bis $r = .50$ steht für einen geringen und r bis $.70$ für einen mittleren Zusammenhang (Bühl, 2008). Einen Wert bis $r = .90$ stellt eine hohe Korrelation dar (Bühl, 2008). Die Korrelationen zwischen der insgesamt gegebenen Rückmeldung pro Minute und der Funktionsbereiche des Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) ergeben Werte zwischen $r = -.06$ ($p = .815$) für die Skala der Visumotorik und visuelle Wahrnehmung und $r = .65$ ($p = .017$) für die sozial-emotionale Entwicklung. Die insgesamt geäußerte Rückmeldung der Mutter pro Minute korreliert auf signifikante Art mit der Entwicklung der kindlichen Fertigkeiten im sozial-emotionalen Bereich. Die Korrelationswerte inklusive der Signifikanzniveaus sind der Tabelle 4 zu entnehmen, wobei die signifikanten Werte hervorgehoben wurden.

Tabelle 4.

Korrelationen zwischen den entwicklungsrelevanten Funktionsbereichen und der insgesamt gegebenen Rückmeldung (pro Minute).

Funktionsbereich	Insgesamt gegebene Rückmeldung (pro Minute)	
	r	p
Motorik	-.08	.769
Visumotorik/ Visuelle Wahrnehmung	-.06	.815
Gedächtnis und Lernen	.13	.628
Kognitive Entwicklung	-.23	.389
Sprache	.08	.773
Sozial-emotionale Entwicklung	.65	.017*

Anmerkung. * $p < .05$

Im Anschluss wurden ebenfalls die Korrelationen zwischen den proportionalen Anteilen der drei unterschiedlichen Rückmeldungsarten und den Entwicklungsbereichen berechnet. Im gesetzten Fall wurde ebenfalls die Spearman-Korrelation berechnet, wobei die

Korrelationswerte der Tabelle 5 zu entnehmen sind. Es besteht ein negativer, mittlerer Zusammenhang zwischen der Visumotorik und der visuellen Wahrnehmung und der negativen Rückmeldung ($r = -.50, p = .05$). Eine weitere signifikante negative Korrelation ergibt sich zwischen der kognitiven Entwicklung und der negativen Rückmeldung ($r = -.68, p = .004$). Die korrigierende Rückmeldung hängt in mittlerem Ausmaß mit der sozial-emotionalen Entwicklung zusammen ($r = .59, p = .034$). Diese sind in der Tabelle hervorgehoben. Die restlichen Korrelationen weisen keine signifikanten Werte auf.

Tabelle 5.

Korrelationen zwischen den entwicklungsrelevanten Funktionsbereichen und den proportionalen Anteilen der drei Rückmeldungsarten (pro Minute).

Funktionsbereich	Proportionaler Anteil der Rückmeldungsart (pro Minute)					
	positiv		korrigierend		negativ	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Motorik	.13	.638	.01	.967	-.29	.273
Visumotorik/ Visuelle Wahrnehmung	.12	.670	-.10	.725	-.50	.05*
Gedächtnis und Lernen	-.14	.581	.34	.182	-.03	.902
Kognitive Entwicklung	.04	.897	-.00	.987	-.68	.004**
Sprache	-.03	.909	-.01	.974	-.18	.504
Sozial-emotionale Entwicklung	.39	.193	.59	.034*	.09	.778

Anmerkung. * $p < .05$; ** $p < .01$

Des Weiteren wurden die positive und die korrigierende Rückmeldung zu einem positiven Anteil des mütterlichen Interaktionsverhalten zusammengefasst und deren Zusammenhang mit den Funktionsbereichen der kindlichen Entwicklung berechnet. In diesem Fall wurden die Anteile proportional zur Länge der Videoaufnahme sowie ebenfalls in Relation zur insgesamt gegebenen Rückmeldung berechnet, wobei der Zeitfaktor unberücksichtigt blieb. Die Korrelationswerte sind der Tabelle 6 und der Tabelle 7 zu entnehmen. Diese Berechnungen ergaben signifikante positive Zusammenhänge zwischen dem positiven Anteil der Rückmeldung und der Visumotorik und der visuellen Wahrnehmung ($r = .58, p = .020$)

einerseits und der kognitiven Entwicklung ($r = .70$, $p = .002$) andererseits. Die restlichen Korrelationen stellten sich als nicht signifikant heraus. Hinsichtlich der Korrelationen in Bezug zur Länge der Videoaufnahme sind keine signifikanten Zusammenhänge zu verzeichnen.

Tabelle 6.

Korrelationen zwischen den entwicklungsrelevanten Funktionsbereichen und dem proportionalen Anteil der positiven und korrigierenden Rückmeldung in zusammengefasster Form in Relation zur Länge der Videoaufnahme (in Minuten).

Funktionsbereich	Positive und korrigierende Rückmeldung (pro Minute)	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Motorik	.05	.845
Visumotorik/ Visuelle Wahrnehmung	.19	.471
Gedächtnis und Lernen	.09	.740
Kognitive Entwicklung	.09	.733
Sprache	-.03	.922
Sozial-emotionale Entwicklung	.27	.275

Tabelle 7.

Korrelationen zwischen den entwicklungsrelevanten Funktionsbereichen und dem proportionalen Anteil der positiven und korrigierenden Rückmeldung in zusammengefasster Form in Relation zu den insgesamt gegebenen Rückmeldungen.

Funktionsbereich	Positive und korrigierende Rückmeldung (Anteil)	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Motorik	.44	.092
Visumotorik/ Visuelle Wahrnehmung	.58	.020*
Gedächtnis und Lernen	.21	.414
Kognitive Entwicklung	.70	.002**
Sprache	.21	.428
Sozial-emotionale Entwicklung	-.07	.789

Anmerkung. * $p < .05$; ** $p < .01$

10.3 Die Einwirkungen des Vorstellungsgrundes auf die mütterliche Rückmeldung

Abschließend wurde zur Überprüfung der Fragestellung ob die mütterliche Rückmeldung mit dem Vorstellungsgrund in einer psychologischen Praxis korreliert einen *t*-Test für unabhängige Stichproben berechnet. Zu diesem Zwecke wurden die Vorstellungsgründe der Mütter in zwei Kategorien eingeteilt: in eine Entwicklungsabklärung (Gruppe 1; $n = 11$) oder (zusätzlich) eine externalisierende Störung als Verdachtsdiagnose (Gruppe 2; $n = 7$).

In der Gruppe der Mütter, die aufgrund eines Verdachtes auf eine externalisierende Störung bei ihrem Kind vorstellig geworden sind, wurden annähernd gleiche Mittelwerte bezüglich der Äußerung von Rückmeldung in Relation zur Länge der Interaktionssequenz ($M = .98, SD = .45$) verzeichnet als in der Gruppe der Mütter, welche sich nicht aus dem Grund an eine psychologische Praxis gewendet hatten ($M = .87, SD = .62$). Es konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden ($t(16) = .390; p = .702$).

In Bezug auf die positive Rückmeldung äußerten Mütter der zweiten Gruppe ($M = .41, SD = .34$) genauso viel Feedback als Mütter der ersten Gruppe ($M = .35, SD = .18$). Es konnten keine Unterschiede zwischen beiden Gruppierungen verzeichnet werden ($t(16) = .434; p = .676$). Die Mittelwerte der beiden Gruppen hinsichtlich der korrigierenden Rückmeldung waren gleich (Gruppe 1: $M = .34, SD = .30$; Gruppe 2: $M = .31, SD = .16$). Es ergaben sich keine Unterschiede zwischen beiden Gruppen ($t(16) = -.243; p = .811$). Der Anteil der negativen Rückmeldung in Relation zur zeitlichen Komponente ergab für die zweite Gruppe annähernd gleiche Mittelwerte ($M = .25, SD = .22$) als für die erste Gruppe ($M = .17, SD = .19$). Diesbezüglich konnten ebenfalls keine Unterschiede zwischen beiden Gruppen von Müttern festgestellt werden ($t(16) = .766; p = .455$).

11. Diskussion

Die vorliegende Studie zielte darauf ab die Zusammenhänge zwischen der positiven, korrigierenden und negativen Rückmeldung mütterlicherseits und der kindlichen Entwicklung im Alter zwischen drei und sechs Jahren zu untersuchen. Die eingesetzten Messinstrumente zur Operationalisierung der untersuchten Konstrukte waren der Wiener Entwicklungstest (Kastner-Koller & Deimann, 2012) und *INTAKT* (Hirschmann, Aigner, Deimann, & Kastner-Koller, 2013). Im Zusammenhang mit dem Messinstrument *INTAKT* verfolgte diese Studie ebenfalls die Absicht die Interrater-Reliabilität bei der händischen Auswertung von *INTAKT* zwischen zwei Beurteilerinnen zu bestimmen. Die Interrater-Reliabilität zeigte sich sowohl für

die insgesamt geäußerte Rückmeldung als auch hinsichtlich der einzelnen Rückmeldungsarten als sehr hoch, wodurch das Verfahren bezüglich dieses Testgütekriteriums als für die Praxis geeignet eingestuft werden kann. Bezüglich der ersten Fragestellung konnte eine hohe Übereinstimmung zwischen zwei Beurteilerinnen aufgezeigt werden.

Signifikante Korrelationen mittleren Ausmaßes zwischen den unterschiedlichen Arten der mütterlichen Rückmeldung und dem kindlichen Entwicklungsstand zeigten sich in Bezug auf einige entwicklungsrelevante Funktionsbereiche. Die im Durchschnitt pro Minute geäußerte Rückmeldung sowie die korrigierende Rückmeldung korrelieren positiv mit der sozial-emotionalen Entwicklung. Die negative Rückmeldung hängt einerseits mit der Visumotorik und der visuellen Wahrnehmung sowie andererseits mit der kognitiven Entwicklung zusammen. Diese beiden Funktionsbereiche korrelieren außerdem positiv mit den, zu einem positiven Anteil zusammengefassten Konstrukten der interaktiven Verhaltensweisen, nämlich der korrigierenden und positiven Rückmeldung. Hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage kann schussfolgernd in Bezug auf die Funktionsbereiche der sozial-emotionalen Entwicklung, der Visumotorik und der visuellen Wahrnehmung sowie der kognitiven Entwicklung einen Zusammenhang mit der mütterlichen Rückmeldung angenommen werden. Einen Unterschied zwischen der mütterlichen Äußerung von Rückmeldung in der Interaktion mit ihrem Kind in Abhängigkeit von ihrem Vorstellungsgrund, eingeteilt in eine Entwicklungsabklärung und/ oder einen Verdacht auf eine externalisierende Störung, konnte bezüglich der dritten Forschungsfrage nicht festgestellt werden.

Im folgenden Abschnitt werden die angeführten Ergebnisse dieser Untersuchung in den wissenschaftlichen Kontext eingebettet und im Hinblick auf bereits bestehende Literatur kritisch beleuchtet. Die mütterliche Rückmeldung allgemein und vor allem die korrigierende Rückmeldung hängen positiv mit der sozial-emotionalen Entwicklung des Kindes zusammen. Dies bestätigt, dass die Rückmeldung als wichtige Variable für diesen Funktionsbereich gilt (Page, Wilhelm, Gamble, & Card, 2010). Durch das verbale Feedback erhält das Kind eine Bezugsnorm für die eigenen Handlungen und kann im Zuge dessen deren Angemessenheit sowie die Reaktionen der InteraktionspartnerInnen in sozialen Interaktionssequenzen besser einordnen (Trudewind, Unzner, & Schneider, 1997). Es wurde gezeigt, dass viel positive Rückmeldung mit weniger Scham bei Misserfolg zusammenhängt (Alessandri & Lewis, 1996). Möglicherweise fördert die gebotene Bewertungsgrundlage für die Beurteilung der eigenen Handlungen im interaktiven Kontext sowie die Äußerung von Korrekturmöglichkeiten die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes, da es letzterem Lernmöglichkeiten eröffnet. So liefert die Rückmeldung im Allgemeinen Informationen an das Kind, welche zu einer besseren

Orientierung in sozialen Situationen beitragen. Außerdem gilt die korrigierende Rückmeldung als besonders lehrreich, da sie dem Kind auf freundliche Art eine Korrekturmöglichkeit für eine Handlung bietet. Dies wird ergänzt durch die zunehmende Kontaktbereitschaft des Kindes, anhand welcher ebenfalls eine umfangreiche Lernumgebung geschaffen wird (Rollett & Kastner-Koller, 2011). Das Erlernen von Emotionsausdrücken und Emotionsregulationsstrategien basiert auf sprachlichen Äußerungen in sozialen Interaktionen und geht somit Hand in Hand mit der sozial-emotionalen Entwicklung (Klinkhammer & Von Salisch, 2015). Diese Bezugsnorm und daraus resultierenden Lernmöglichkeiten in sozialen Interaktionen könnten zu einem differenzierteren Umgang mit Gefühlen und einer adaptiven Emotionsregulation in Bezug auf positive sowie negative Emotionen, wie beispielsweise in Misserfolgserlebnissen, führen.

Zusätzlich dazu bleibt im familiären Kontext eine Wechselwirkung zwischen den Reaktionen des Kindes und denen der Mutter in sozialen Interaktionssequenzen zu berücksichtigen (Spitz, 1992). Eine positive Grundhaltung auf Seiten der Mutter spiegelt sich in einer positiven interaktiven Umgangsart auf Seiten des Kindes wieder, wobei dies gleichermaßen für die negative interaktive Haltung auf beiden Seiten gilt (Deater-Deckard, et al., 2001). Des Weiteren ruft die Bewertung, welche die mütterliche Rückmeldung beinhaltet, im Kind eine emotionale Reaktion hervor (Deater-Deckard, et al., 2001). Aus diesem Grund übt die Rückmeldung der Mutter einen Einfluss auf die reaktiven Verhaltensweisen des Kindes aus. Negatives Feedback verringert das prosoziale Verhalten des Kindes (Deater-Deckard, et al., 2001) und kann zur Entstehung einer internalisierenden Störung, wie beispielsweise einer Depression, beitragen (Jacquez, Cole, & Searle, 2004). Eine positive Umgangsart inklusive der Äußerung von Lob korreliert mit dem Ausmaß in dem das Kind auf die Mutter reagiert und sich allgemein einer Beschäftigung widmet (Deater-Deckard, et al., 2001). Eine positive elterliche Grundstimmung geht möglicherweise mit einer positiven Reaktion auf die Emotionalität sowie auf die Fähigkeiten des Kindes einher. Zusätzlich gilt ebenfalls bezüglich des Umgangs zwischen einer Mutter und ihrem Kind, dass bindungsrelevante Erlebnisse die emotionale Entwicklung prägen (Grossmann & Grossmann, 2008). Die, von viel Rückmeldung geprägte, Lernumgebung erleichtert dem Kind somit den Erwerb der Fähigkeit Emotionen zu erkennen, selbstständig zu werden und adaptive Emotionsregulationsstrategien anzuwenden, selbst wenn es sich dabei um negative Ereignisse handelt (Klinkhammer & Von Salisch, 2015).

Sowohl die kognitive Entwicklung als auch die Visumotorik und die visuelle Wahrnehmung hängen auf statistisch signifikante Weise mit der negativen Rückmeldung zusammen. In Bezug auf den Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung hat bereits eine

Studie von Page, Wilhelm, Gamble und Card (2010) herauskristallisiert, dass die Rückmeldung als einflussreiche Variable für die kognitive Entwicklung des Kindes gilt. Die allmähliche Reorganisation und differenzierte Erweiterung der erworbenen kognitiven Fertigkeiten zwischen drei und sechs Jahren (Kastner-Koller & Deimann, 2012) vollzieht sich in zahlreichen inner- sowie außerfamiliären Kontexten, die für das Kind Lernmöglichkeiten bieten. Ein kognitiv förderlicher Umgang sowie eine allgemeine positive Grundhaltung ermöglichen es dem Kind weitere Kompetenzen zu erwerben, weil die Ausdauer des Kindes sich über eine gewisse Zeit mit einer Aufgabe zu beschäftigen durch diese beiden Aspekte positiv beeinflusst wird (Banerjee & Tamis-LeMonda, 2007). In dem Kontext konnte gezeigt werden, dass Kinder die viel negative Rückmeldung beim Lösen einer kognitiven Aufgabe bekommen, weniger Stolz nach Erfolg zum Ausdruck bringen (Alessandri & Lewis, 1996), wodurch möglicherweise das Ausmaß des Lernfortschrittes in der sozialen Lernumgebung für das Kind beeinflusst wird. Vor dem Hintergrund der kognitiven Entwicklung sowie der Visuomotorik und der visuellen Wahrnehmung gilt zu schlussfolgern, dass ein Zusammenhang zwischen der differenzierten Wahrnehmung sowie der regelgeleiteten Informationsverarbeitung und der negativen Rückmeldung besteht.

Hinsichtlich dieser Ergebnisse stellt sich die Frage der Richtung des Kausalzusammenhanges in Bezug auf beide Aspekte: Reagieren die Mütter ungeduldig auf die verlangsamte kognitive Entwicklung und undifferenzierte Wahrnehmungskompetenzen ihrer Kinder und äußern resultierend daraus vermehrt negative Rückmeldung oder beeinflusst die negative Rückmeldung die kognitive Entwicklung sowie die Entwicklung der Visuomotorik und der visuellen Wahrnehmung in entwicklungshemmender Hinsicht? Um diese Frage zu beantworten gilt es wissenschaftliche Argumentationsgrundlagen für beide Sichtweisen zu beachten.

Auf der einen Seite konnte gezeigt werden, dass allgemein eine kognitiv sowie emotional förderliche Umgangsart auf Seiten der Mutter die kognitive Entwicklung im Alter von 14 Monaten vorhersagen konnten (Banerjee & Tamis-LeMonda, 2007). Genauer in Bezug auf die hier fokussierte mütterliche Rückmeldung wurde gezeigt, dass die mütterliche Art im Umgang mit ihrem Kind, wobei verbale Äußerungen und Lob berücksichtigt wurden, die kognitiven Funktionsweisen vorhersagen können (Saltaris, Serbin, Stack, Karp, & Schwartzman, 2004). Dies unterstützt die Annahme, dass vermehrte negative Rückmeldung in verlangsamten kognitiven Kompetenzen mündet. Dies bedeutet somit, dass ein möglicher Förderbedarf in dem Bereich zum Teil aus der negativen Rückmeldung resultiert. Hervorzuheben gilt jedoch in Hinblick auf die eben angeführte Studie von Saltaris und

KollegInnen (2004), dass die mütterliche Rückmeldung nicht als isolierte Variable untersucht wurde.

Auf der anderen Seite kann angeführt werden, dass Mütter ihre Kinder häufig im Bereich der Visumotorik und visuellen Wahrnehmung sowie im induktiven Denken als Bereich der kognitiven Entwicklung überschätzen (Koch, et al., 2011). Ergänzend dazu konnte gezeigt werden, dass Mütter die entwicklungsrelevanten Fähigkeiten von gleichaltrigen Kindern ebenfalls im überdurchschnittlichen Bereich ansiedeln und sich somit an einer verzerrten Norm orientieren (Deimann & Kastner-Koller, 2011). Speziell Mütter im Beratungskontext überschätzen ihre Kinder in Bezug auf die Visumotorik und die Fähigkeit mimische Emotionsausdrücke zu erkennen, wobei sie den allgemeinen Entwicklungsstand des Kindes adäquat einschätzen (Deimann & Kastner-Koller, 2011). Diesbezüglich wird an dieser Stelle die mögliche Erklärung angeführt, dass die Mütter sich, aufgrund von unzureichendem Wissen hinsichtlich der kognitiven Entwicklung eines Kindes im Alter zwischen drei und sechs Jahren, differenziertere Kompetenzen von ihren Kindern erwarten. Resultierend daraus besteht die Möglichkeit, dass Mütter, aufgrund von einer Fehleinschätzung und der Orientierung an einer verzerrten Normvorstellung, ungeduldiger reagieren, wenn ihr Kind eine Aufgabe nicht auf die erwartete Art und Weise bewältigt (Deimann & Kastner-Koller, 2011). Dies führt möglicherweise zu vermehrter negativer Rückmeldung, welche die verzerrte Erwartung hinsichtlich der kindlichen Handlungen sowie Fertigkeiten spiegelt. Es konnte zudem gezeigt werden, dass Kinder von Müttern, die keine psychologisch-diagnostische Beratung aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten oder einer Entwicklungsabklärung aufsuchten, hinsichtlich ihrer Entwicklung, vor allem im kognitiven Kompetenzbereich die höchsten Werte erzielten (Deimann & Kastner-Koller, 2011). Wenn die Kinder von beratungssuchenden Müttern allgemein eine niedrigere kognitive Entwicklung aufweisen, ist es vor allem im Hinblick auf die untersuchte Stichprobe wichtig, dies in weiteren Forschungsschritten zu berücksichtigen. Ergänzend dazu konnte allgemein dargelegt werden, dass elterlicher Stress im Umgang mit dem Kind sowie in ihrer elterlichen Rolle als negativer Prädiktor für die visuellen Wahrnehmungskompetenzen gelten (Saltaris, Serbin, Stack, Karp, & Schwartzman, 2004). Elterlicher Stress in Interaktionssequenzen mit dem Kind geht möglicherweise mit vermehrtem negativen Feedback einher. Am Anfang dieses von Stress geprägten Umganges mit dem Kind steht eine mögliche Fehleinschätzung hinsichtlich der kindlichen Fähigkeiten. Dies befürwortet die zweite Annahme, dass Mütter aufgrund einer wahrgenommenen verlangsamten Entwicklung im Vergleich zu Gleichaltrigen vermehrt negative Rückmeldungen äußern. In

welche Richtung der Zusammenhang zwischen beiden Aspekten und der mütterlichen Rückmeldung stattfindet, bedarf zusätzlicher Forschung und Erklärungsansätzen.

Die eben diskutierte Korrelation zwischen der negativen Rückmeldung und den beiden Funktionsbereichen der kindlichen Entwicklung wird durch ein weiteres Ergebnis dieser Studie verstärkt. Die Zusammenfassung des positiven und korrigierenden Feedbacks als proportionaler Anteil in Relation zu der insgesamt geäußerten Rückmeldung hat signifikante, positive Korrelationen bezüglich der kognitiven Entwicklung ergeben. Diese Ergebnisse stehen sich diametral gegenüber und gleichzeitig ergänzen sie sich in dem Sinne, dass die Rückmeldung als eine wichtige Variable in der kognitiven Entwicklung gilt.

Die positive Rückmeldung hat keine signifikanten Korrelationen mit den entwicklungsrelevanten Funktionsbereichen ergeben. Ein wichtiger Einfluss besteht darin, dass Mütter, die eine psychologische Beratung in Anspruch nehmen, allgemein weniger positives Feedback äußern als nicht-beratungssuchende Mütter (Hirschmann, 2013). Aus diesem Grund war die Anzahl an positiver Rückmeldung im Vergleich zu den anderen Arten zu gering um einen Effekt zu erzielen. Jedoch hat wie bereits erläutert die Kombination aus positiver und korrigierender Rückmeldung zu einem positiven Anteil der Interaktion statistisch signifikante Zusammenhänge in Bezug auf die Visumotorik und die kognitive Entwicklung ergeben.

Der postulierte Einfluss der Rückmeldung auf die kindlichen Sprachkompetenzen konnte nicht bestätigt werden (Hirschmann, 2013; Tamis-LeMonda, Bornstein, & Baumwell, 2001). Die sprachliche und die kognitive Entwicklung sind eng miteinander verknüpft (Kastner-Koller & Deimann, 2012), wodurch ein Zusammenhang hinsichtlich der sprachlichen Entwicklung zu erwarten wäre. Die Mehrzahl der Kinder in der untersuchten Stichprobe wuchsen mit Deutsch als Muttersprache auf, wodurch dieser Aspekte nicht als Einflussvariable in der Bearbeitung der verbalen Subtests herangezogen werden kann. Die Stichprobe in der Studie von Tamis-LeMonda und KollegInnen (2001) bestand aus 40 Mutter-Kind-Dyaden, das bedeutet weit mehr als diese Untersuchung. Zudem waren die untersuchten Kinder circa ein Jahr alt, das heißt jünger als in dieser Studie, was eine mögliche Erklärung für die Korrelationen bieten könnte. Einjährige Kinder lernen täglich zunehmend Wörter bevor mit circa eineinhalb Jahren die explosionsartige Zunahme des Wortschatzes stattfindet (Tamis-LeMonda, Bornstein, & Baumwell, 2001). Aufgrund dieser sprungartigen Veränderungen im Alter von circa einem Jahr scheint die mütterliche Rückmeldung in dem Alter einflussreicher zu sein als im Alter zwischen drei und sechs Jahren. Die Effekte der Rückmeldung auf die sprachliche Entwicklung konnte außerdem nicht bestätigt werden, weil Hirschmann (2013) die Zusammenhänge in ihrer Studie anhand von den verbalen und den nonverbalen Untertests des

Wiener Entwicklungstests berechnet hat. Dadurch besteht die Variable aus wesentlich mehr einzelnen Werten und ist breiter gefasst als wenn nur die Aufgaben aus dem Entwicklungsverfahren gemittelt werden, welche tatsächlich die sprachlichen Fähigkeiten per se erfassen. Beides liefert wertvolle Erkenntnisse bezüglich des Einflusses der Rückmeldung auf die sprachgebundene Entwicklung des Kindes.

Im Folgenden werden nun die Stärken sowie die Limitationen der durchgeführten Studie angeführt. Die standardisierte Herangehensweise zur Untersuchung der erläuterten Forschungsfragen stellt eine wesentliche Stärke der Arbeit dar. Vor allem die Anwendung des publizierten und testtheoretisch evaluierten Verfahrens zur Erfassung des kindlichen Entwicklungsstandes (Kastner-Koller & Deimann, 2012) als Messinstrument für die abhängige Variable sowie der Einsatz des Verfahrens *INTAKT* (Hirschmann, Aigner, Deimann, & Kastner-Koller, 2013) untermauert die standardisierte Vorgehensweise in dieser Untersuchung. Das Verfahren *INTAKT* basiert auf einer nachvollziehbaren und schlüssigen theoretischen Fundierung, welche die Relevanz der herauskristallisierten Dimensionen in der Mutter-Kind-Interaktion begründet. Die videogestützte Verhaltensbeobachtung, derer sich dieses Verfahren bedient, weist im Bereich der Entwicklungsdiagnostik viele Vorteile auf (André, 2016; Bakeman & Quera, 2011) und erlaubt somit eine systematische Herangehensweise. Das Testgütekriterium der Reliabilität wurde in dieser Untersuchung empirisch gefestigt, weswegen das Verfahren allgemein als objektives, zuverlässiges und valides Messinstrument in der Interaktionsdiagnostik Anwendung finden kann. *INTAKT* ermöglicht durch die genaue Erläuterung der einzelnen Interaktionskomponenten, die das Verfahren inkludiert, eine detaillierte Analyse des Interaktionsverhaltens innerhalb einer Mutter-Kind-Dyade. Die fokussierten Dimensionen sind beispielsweise ebenfalls in einem evaluierten Förderprogramm, dem Strengthening Families Program (Kumpfer, 1998), enthalten, welches darauf abzielt die Mutter-Kind-Interaktion in Hochrisikofamilien zu verbessern. Dies wird dadurch erreicht, dass die Eltern unter anderem lernen vermehrt Lob zu äußern, dem Kind gegenüber feinfühlig zu reagieren sowie einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus in gemeinsamen Aktivitäten herzustellen. Die Kinder lernen den Umgang mit Kritik, sowie das Erkennen von Gefühlen und kommunikative Verhaltensweisen. Die erworbenen Kompetenzen auf Seiten der Eltern sowie der Kinder werden in gemeinsamen Interaktionssequenzen geübt und gefestigt, damit die Interaktion zwischen den Eltern und ihren Kindern reibungslos abläuft (Kumpfer, 1998). Eine weitere Stärke von *INTAKT*, und somit ebenfalls dieser Studie, besteht in der Auswahl der Situationen, in denen die Mutter-Kind-Dyade aufgefordert wird miteinander zu interagieren, nämlich eine Spiel- sowie Bastelsituation. Diese haben einen hohen Alltagsbezug und zeigen

somit mit hoher Wahrscheinlichkeit Verhaltensweisen, die im alltäglichen Umgang ebenfalls zu beobachten sind. Diese werden ebenfalls im Sinne einer Entwicklungsförderung mit Videounterstützung anhand der MarteMeo-Methode in den ersten Videoaufnahmen zur Herstellung einer authentischen Interaktion zwischen der Mutter und ihrem Kind empfohlen (Bünder, Sirringhaus-Bünder, & Helfer, 2015).

Die erste Limitation, die mit dieser Studie einhergehen, ist die geringe Stichprobengröße mit 18 teilnehmenden Mutter-Kind-Dyaden. Zum Zwecke einer repräsentativen und umfassenderen Studie müssten mehr Mutter-Kind-Dyaden mit einbezogen und begutachtet werden. Die geringe Stichprobengröße ist einigen Schwierigkeiten bei der Rekrutierung von teilnehmenden Mutter-Kind-Dyaden verschuldet. Die eingeschränkte Teilnahme von Mutter-Kind-Dyaden kann hypothetisch dadurch erklärt werden, dass vor allem Mütter, die sich in einer psychologisch-diagnostischen Begutachtung befinden, sich in einer videounterstützten Verhaltensbeobachtung aus Angst ein Fehlverhalten bezüglich der Erziehungsstrategie oder eine elterliche Schwäche zu zeigen nicht wohl fühlen (Bünder, Sirringhaus-Bünder, & Helfer, 2015). Dies könnte sich möglicherweise durch die Angst vor Schuldzuweisungen in Bezug auf die Entwicklung oder Verhaltensauffälligkeiten des Kindes begründen. Dieser Einschränkung der geringen Stichprobengröße konnte teilweise durch die ausgedehnte zeitliche Länge der Videoaufnahmen entgegengewirkt werden, was die Möglichkeit bot in einer Interaktionssequenz viele Verhaltensweisen zu kodieren. Die Länge der Videoaufnahmen stellt somit eine Stärke der Untersuchung dar.

Im Vergleich zur computerbasierten Kodierung von *INTAKT* fehlt es der händischen Auswertung jedoch an Informationen über das zeitliche Ausmaß einer Rückmeldung. In der computerbasierten Kodierung wird jeweils der Beginn und das Ende der Rückmeldung kodiert, was eine detaillierte Untersuchung des tatsächlichen Zeitanteils, den die Mutter mit der Äußerung von Feedback verbringt, ermöglicht (Hirschmann, 2013). Das Erfassen des tatsächlichen Zeitanteils einer mütterlichen Rückmeldung birgt ebenfalls Erkenntnisse über die Art, wie die Mutter Feedback äußert. Eine ausführliche beispielsweise korrigierende Rückmeldung bietet dem Kind eine Erläuterung von Verbesserungsvorschlägen, wobei eine kurze Korrektur weniger lehrreiche Informationen beinhaltet. Durch eine elaborierte Erklärung lernt das Kind dazu und kann dies auf ähnliche, zukünftige Situationen anwenden. Diese Differenzierung findet bei der händischen Kodierung keine Beachtung, sondern nur ob eine Rückmeldung gegeben wurde oder nicht.

Als weitere Einschränkung der Untersuchung gelten die fehlenden C-Werte hinsichtlich der Ergebnisse des Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012), die

dadurch zustande kamen, dass das diagnostische Verfahren nicht zur Gänze bei jedem Kind durchgeführt werden konnte. In Bezug auf die Berechnung der diversen Korrelationen konnten weniger diagnostische Ergebnisse einbezogen werden als Mutter-Kind-Dyaden insgesamt untersucht wurden.

Zudem fokussiert eine Limitation die gegebenen Beispiele, mit deren Hilfe die positive, korrigierende und negative Rückmeldung im Manual des Verfahrens genauer erläutert werden. Diese definierenden Beispiele für die einzelnen Rückmeldungsarten sind nicht auf jeden Fall anwendbar. Das korrigierende Feedback „Der Klebstoff muss runterschauen. Sonst hält er nicht“ (Hirschmann, Aigner, Deimann, & Kastner-Koller, 2013) oder „Filzstifte kann man nicht mehr wegradieren“ aus den untersuchten Videoaufnahmen kann angemessen in der Bastelsituation identifiziert und als solches kodiert werden. In der Spielsituation jedoch gilt dies nicht gleichermaßen, weil dort eine korrigierende Rückmeldung wie beispielsweise „Das ist ein Mädchen, das kann deswegen nicht Peter heißen“ beim Puppenspiel oder „Rot heißt nicht mehr nur Achtung, sondern stehen bleiben“ während des Autorennens vorkommen kann. Aus diesem Grund war es oft schwierig zu entscheiden, ob die mütterliche Äußerung für das Kind, vor allem in der Spielsituation, korrigierend und lehrreich war oder nicht. Ableitend daraus wäre es für die tätigen PsychologInnen in freier Praxis von Vorteil getrennte Beispiele für die Spiel- und die Bastelsituation zur Verfügung zu stellen, um die Eindeutigkeit der Kodierung zu gewährleisten.

Eine weitere Limitation besteht in der Anwendung der systematischen Verhaltensbeobachtung als Methode der Wahl. Trotz der zahlreichen Vorteile ist die Verhaltensbeobachtung von einer für die Ergebnisse relevanten Verzerrung geprägt. Der Hawthorne-Effekt besagt, dass Versuchspersonen ihre Verhaltensweisen aufgrund dessen, dass sie beobachtet werden und sich darüber im Klaren sind, verändern (Schöberl, 2011).

Im Allgemeinen gilt die mütterliche Rückmeldung als einer von vielen umweltbedingten Einflussfaktoren, die sich auf die kindliche Entwicklung ausüben können (Deimann & Kastner-Koller, 2007), jedoch stellt diese nur einen Teil eines weitgefassten Konstruktes von unter anderem sozialen, emotionalen und bindungsrelevanten Erfahrungen dar. Das Umfeld des Kindes besteht aus mehreren Faktoren, welche die Entwicklung des Kindes sowie die interaktiven Verhaltensweisen im Rahmen der Mutter-Kind-Interaktion beeinflussen. Daher werden im folgenden Abschnitt weitere Aspekte diskutiert, die sich ebenfalls auf die untersuchten Konstrukte auswirken könnten, jedoch im Rahmen dieser Untersuchung keine Beachtung finden konnten. Diese können als Forschungsausblick und Anregung für zukünftige Forschung gelten. Bereits Bronfenbrenner (1986) merkte an, dass

unterschiedliche Kontexte, in denen Kinder aufwachsen, nicht unabhängig voneinander Einfluss auf die kindliche Entwicklung nehmen. Im Falle der untersuchten Altersgruppe der Kinder von drei bis sechs Jahren spielen ebenfalls die weiteren Bezugs- und Betreuungspersonen sowie die Kindergartensituationen, die in Wechselwirkung mit der familiären Umgebung einen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes ausüben, eine wichtige Rolle (Lamb & Weßels, 1997).

Des Weiteren gilt zu beachten, dass Lob per se nicht ausschließlich als positive Komponente der Mutter-Kind-Interaktion gesehen werden darf, weil die mütterliche Rückmeldung und vor allem Lob ebenfalls mit negativen Folgen verbunden sein können wie Henderlong und Lepper (2002) in ausführlicher Form ausgearbeitet haben. Die mütterliche Rückmeldung als negative, korrigierende oder positive Bewertung der kindlichen Handlung ist in jedem Fall abhängig von dem Kontext, in dem das Feedback geäußert wird. In entwicklungsrelevanten Bereichen kann beispielsweise eine positive Rückmeldung vom Kind ebenfalls als eine leistungsbezogene Erwartung für weitere ähnliche Situationen gelten, wodurch die Entstehung eines Leistungsdruckes resultieren könnte. Dieser Leistungsdruck nivelliert die Freude, die Kinder an einer Aufgabe haben können, um von dem Streben nach Lob und Anerkennung verhüllt zu werden. In umgekehrter Form kann Lob in Folge einer sehr einfachen Aufgabe die kindliche Motivation hemmen, weil für das Kind das Gefühl entsteht, dass seine Fähigkeiten generell als niedrig eingeschätzt werden (Henderlong & Lepper, 2002). Allgemein gilt, dass die wahrgenommene Ehrlichkeit einer positiven mütterlichen Rückmeldung eine wesentliche Rolle für das Kind spielt (Henderlong & Lepper, 2002). Möglicherweise hat die Untersuchungssituation die Art und die Häufigkeit der Äußerung von Lob von Seiten der Mütter verändert. Diese wahrgenommene Ehrlichkeit wird ebenfalls durch die eigene Selbsteinschätzung der kindlichen Kompetenzen bezüglich der relevanten Funktionsbereichen beeinflusst (Henderlong & Lepper, 2002).

Einige weitere Aspekte, die ebenfalls bezüglich der kindlichen Entwicklung und der gezeigten Zusammenhänge relevant erscheinen, wurden im Rahmen dieser Studie nicht erhoben. In Bezug auf die Entwicklung der Visuomotorik konnte beispielsweise gezeigt werden, dass linkshändige Vorschulkinder in einer Entwicklungsdiagnostik anhand des Wiener Entwicklungstest niedrigere Werte erreichen als Rechtshänder (Bruckner, Deimann, & Kastner-Koller, 2006). Die Händigkeit wurde in dieser Studie nicht erhoben, wobei diese für den Ausgangspunkt der Untersuchung bezüglich der kognitiven Entwicklung des Kindes zusätzliche Erkenntnisse liefern könnte. Zudem spielt das mütterliche Wohlbefinden, wie beispielsweise das Vorliegen von depressiven Symptomen, für den Umgang einer Mutter mit

ihrem Kind eine wichtige Rolle. Es konnte gezeigt werden, dass eine depressive Stimmung die sozial-emotionale Entwicklung eines Kindes vor allem im Alter zwischen zwei und fünf Jahren beeinflusst (Feldman & Eidelman, 2009).

Interessant sind auch die Auswirkungen der sozio-demographischen Variablen (beispielsweise der Bildungsstand der Mutter, die Betreuungssituation des Kindes, die Anzahl an Geschwister) auf die mütterliche Rückmeldung. Die sozioökonomischen und demographischen Faktoren sowie die Qualität der Mutter-Kind-Interaktion werden ebenfalls als zwei wichtige Aspekte in das sozial-emotionale Entwicklungsscreening (SEE 0-3) und dem darauf aufbauenden Interventionsprogramm STEEP (Steps toward effective, enjoyable parenting) eingebettet (Alpermann & Koch, 2007). Zudem konnte gezeigt werden, dass Kinder von Müttern mit einem höheren Bildungsstand ebenfalls höhere Werte in Bezug auf die eigenen kognitiven Fähigkeiten erreichen und der Bildungsstand der Mutter als Prädiktorvariable gilt (Saltaris, Serbin, Stack, Karp, & Schwartzman, 2004). Resultierend aus der aufgezeigten Relevanz, die diesen Faktoren zukommt, weist dies in Bezug auf *INTAKT* eine weitere Forschungsrichtung auf. Des Weiteren kann anhand von *INTAKT* in Bezug auf die mütterliche Rückmeldung möglicherweise ein Einfluss auf das Selbstbild des Kindes (Jacquez, Cole, & Searle, 2004; Kelley, Brownell, & Campbell, 2000) sowie auf die Beharrlichkeit bei Aufgaben (Kelley, Brownell, & Campbell, 2000) untersucht werden.

In diesen Forschungskontext eingebettet wäre es zudem interessant die Mutter-Kind-Dyaden über einen längeren Zeitraum mehrmals in dieser standardisierten Situation zu beobachten um somit einen Durchschnitt der mütterlichen Äußerung von Feedback zu berechnen und diesen in Bezug zur kindlichen Entwicklung über die Zeit hinweg zu setzen.

Das Kind wächst zudem in einem Kontext auf, in dem mehrere Variablen Einfluss auf die kindliche Entwicklung nehmen und es bereits in zahlreichen innerfamiliären Kontexten interagiert. Es wäre interessant zu untersuchen, ob die kindliche Entwicklung sowie die Häufigkeit der Äußerung von mütterlicher Rückmeldung aufgrund dessen beeinflusst werden, ob das Kind keines, eines oder mehrere Geschwisterkinder besitzt. Zudem könnte von Interesse sein, ob die Verhaltensweisen des Vaters bezüglich der beeinflussten Funktionsbereiche die gleichen Effekte ausüben, wie dies im Kontext der mütterlichen Rückmeldung der Fall ist.

Aufgrund dessen, dass sich in einer Interaktionssequenz beide InteraktionspartnerInnen gegenseitig beeinflussen, wäre es wichtig das Temperament des Kindes ebenfalls in Forschungsarbeiten einzubinden. Generell gilt für die Mutter-Kind-Interaktion die Notwendigkeit einer optimalen Passung zwischen den mütterlichen und den kindlichen Verhaltensweisen. Das Temperament des Kindes stellt eine relevante Einflussvariable dar,

welche die mütterlichen Verhaltensweisen in der Mutter-Kind-Interaktion möglicherweise variiert (Künstler, Fegert, & Ziegenhain, 2010).

Als weiterer Forschungsausblick rücken an dieser Stelle mögliche Alterseffekte in Bezug auf das Interaktionsverhalten in den Fokus des Interesses. Dies bezieht sich auf die Frage ob die mütterlichen Verhaltensweisen in der Mutter-Kind-Interaktion sich in Abhängigkeit vom Alter des Kindes und somit von den fortschreitenden Fähigkeiten verändern. Das kindliche Alter konnte vor diesem Hintergrund mit Fluktuationen des mütterlichen Verhaltens während Interaktionen mit ihrem Kind in Verbindung gebracht werden (Feldman & Eidelman, 2009). Zum Beispiel war die mütterliche Feinfühligkeit im kindlichen Alter zwischen 1 bis 6 Monaten am höchsten und nahm infolge dessen zwischen 6 und 12 Monaten wieder ab (Feldman & Eidelman, 2009). Dies könnte möglicherweise in Bezug auf die mütterliche Rückmeldung ebenfalls der Fall sein. Das kindliche Geschlecht als wichtige Variable sollte ebenfalls als einflussnehmender Faktor berücksichtigt werden. Mädchen und Buben reagieren aufgrund von unterschiedlichen Erziehungsmaßnahmen oder Verhaltensweisen im Umgang mit ihnen unterschiedlich auf positive oder negative Rückmeldungen (Henderlong & Lepper, 2002).

Die anwendungsbezogene Relevanz solcher Untersuchungen besteht schlussfolgernd vor allem darin, dass anhand von evaluierten, publizierten Verfahren wie *INTAKT* die Interaktionsdiagnostik unterstützend in den diagnostischen Prozess eingebettet werden kann. Dies erweitert die individuumsspezifische Sichtweise um den Aspekt der mütterlichen Verhaltensweisen im Rahmen der Mutter-Kind-Interaktion und sollte demnach Beachtung in der psychologisch-diagnostischen Praxis finden. Basierend auf der Interaktionsdiagnostik sowie den daraus resultierenden signifikanten Zusammenhängen, die diese Untersuchung ergeben haben, könnten anwendungsbezogen im Sinne einer Intervention Maßnahmenvorschläge formuliert werden. Letztere könnten die einzelnen Rückmeldungsarten sowie deren Einfluss im Sinne einer Psychoedukation erläutern sowie in einer Beratung bezüglich der förderlichen Äußerung von Feedback münden. Diese hat zum Ziel die Mutter-Kind-Interaktion im Bereich der mütterlichen Rückmeldung zu stärken.

Literaturverzeichnis

- Aigner, N. (2004). *Dimensionen der Beziehungsqualität zwischen Mutter und Kind in Pflegefamilien: Konstruktion eines Video-Beobachtungsbogens zur Erfassung der Mutter-Kind-Interaktion*. Universitätsbibliothek Wien.
- Aigner, N., Kastner-Koller, U., Deimann, P., Piribauer, C., Illetschek, J., & Mikosz, B. (2006). Mutter-Kind-Interaktion und Beziehungsqualität in Pflegefamilien. In B. Gula, R. Alexandrowicz, S. Strauß, E. Brunner, B. Jenull-Schiefer, & O. Vitouch, *Perspektiven psychologischer Forschung in Österreich* (S. 131-137). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Ainsworth, M. D. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, *34*(10), 932-937. doi: 10.1037/0003-066X.34.10.932
- Ainsworth, M. D., Bell, S. M., & Stayton, D. J. (1969). Individual differences in strange-situational behaviour of one-year-olds. In H. R. Schaffer, *The Origins of Human Social Relations*. (S. 1-38). London: Academic Press.
- Alessandri, S. M., & Lewis, M. (1993). Parental Evaluation and its relation to shame and pride in young children. *Sex Roles*, *29*(5/6), 335-343. doi:10.1007/BF00289427
- Alessandri, S. M., & Lewis, M. (1996). Differences in pride and shame in maltreated and nonmaltreated preschoolers. *Child Development*, *67*(4), 1857-1869. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01832.x
- Alpermann, M., & Koch, G. (2007). Interaktionszentrierte Frühdiagnostik und bindungstheoretisch fundierte Frühintervention bei hoch belasteten Familien mit Säuglingen und Kleinkindern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, *56*, 836-851. doi: 10.13109/prkk.2007.56.10.836
- André, J. (2016). *Interaktionsbeobachtung von Eltern und Kind: Methoden - Indikatoren - Anwendung: ein Praxisbuch*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Bakeman, R., & Quera, V. (2011). *Sequential Analysis and Observational methods for the behavioral sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Banerjee, P. N., & Tamis-LeMonda, C. S. (2007). Infants' persistence and mothers' teaching as predictors of toddlers' cognitive development. *Infant Behavior and Development*, *30*, 479-491. doi: 10.1016/j.infbeh.2006.12.001
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Volume I: Attachment*. London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, *32*(7), 513-531. doi: 10.1037/0003-066X.32.7.513
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, *22*(6), 723-742. doi: 10.1037/0012-1649.22.6.723. doi: 10.1037/0012-1649.22.6.723

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner, & W. Damon, *Handbook of child psychology. 1. Theoretical models of human development (6th ed.)* (S. 795-825). New York: Wiley. doi: 10.1002/9780470147658.chpsy0114
- Bruckner, J., Deimann, P., & Kastner-Koller, U. (2006). Händigkeit im Kindergartenalter - Erfassung und mögliche Konsequenzen für die weitere visumotorische Entwicklung. In R. Gula, R. Alexandrowicz, S. Strauß, E. Brunner, B. Jenull-Schiefer, & O. Vitouch, *Perspektiven psychologischer Forschung in Österreich*. (S. 138-143). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Bühl, A. (2008). *SPSS 16: Einführung in die moderne Datenanalyse (11. überarb. Auflage)*. München: Pearson Studium.
- Bünder, P., Sirringhaus-Bünder, A., & Helfer, A. (2015). *Lehrbuch der MarteMeo-Methode. Entwicklungsförderung mit Videounterstützung (4. überarb. Auflage)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Creß, U. (2006). Lernorientierungen, Lernstile, Lerntypen und kognitive Stile. In H. Mandl, & H. F. Friedrich, *Handbuch Lernstrategien* (S. 365-377). Göttingen: Hogrefe.
- Deater-Deckard, K., Pike, A., Petrill, S. A., Cutting, A. L., Hughes, C., & O'Connor, T. G. (2001). Nonshared environmental processes in social-emotional development: an observational study of identical twin differences in the preschool period. *Developmental Science*, 4(2), F1-F6. doi: 10.1111/1467-7687.00157
- Deimann, P., & Kastner-Koller, U. (2007). Entwicklungsdiagnostik. In M. Hasselhorn, & W. Schneider, *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 558-369). Göttingen: Hogrefe.
- Deimann, P., & Kastner-Koller, U. (2009). Beobachtung und Befragung von Kindern. In D. Irblich, & G. Renner, *Diagnostik in der Klinischen Kinderpsychologie* (S. 97-107). Göttingen: Hogrefe.
- Deimann, P., & Kastner-Koller, U. (2011). Maternal evaluations of young children's developmental status: A comparison of clinic- and non-clinic-groups. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53(2), 214-227.
- Deimann, P., & Kastner-Koller, U. (2013). Entwicklungsdiagnostik. In M. A. Wirtz, *Dorsch Lexikon der Psychologie (16. Aufl.)* (S. 469). Bern: Huber.
- Dimitrova, V., & Lüdmann, M. (2014). *Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung. Leitlinien der Entfaltung der emotionalen Welt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dodd, B., Holm, A., Hua, Z., & Crosbie, S. (2003). Phonological development: a normative study of british english-speaking children. *Clinical linguistics and phonetics*. 17(8), 617-643. doi: 10.1080/0269920031000111348
- Dunitz, M., Scheer, P. J., & Dunitz-Scheer, N. A. (1997). Interaktionsdiagnostik. In H. Keller, *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 643-655). Bern: Verlag Hans Huber.

- Feldman, R., & Eidelman, A. L. (2009). Biological and environmental initial conditions shape the trajectories of cognitive and social-emotional development across the first years of life. *Developmental Science, 12*(1), 194-200. doi: 10.1111/j.1467-7687.2008.00761.x
- Felson, R. B., & Zielinski, M. A. (1989). Children's Self-Esteem and Parental Support. *Journal of Marriage and Family, 51*(3), 727-735. doi: 10.2307/352171
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: children's knowledge about the mind. *Annual review of psychology, 50*, 21-45. doi: 10.1146/annurev.psych.50.1.21
- Forgas, J. P. (1987). *Sozialpsychologie: eine Einführung in die Psychologie der sozialen Interaktionen*. Weinheim und München: Psychologie Verlags Union.
- Förstl, H. (2012). *Theory of Mind: Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens (2. überarbeitete Auflage)*. Berlin: Springer.
- Goth, K., & Schmeck, K. (2009). *JTCI. Das Junior Temperament und Charakter Inventar. Eine Inventarfamilie zur Erfassung der Persönlichkeit von Kindergarten- bis zum Jugendalter nach Cloningers biopsychosozialem Persönlichkeitsmodell*. Göttingen: Hogrefe.
- Grossmann, K., & Grossmann, K. E. (2008). *Bindungen - das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: a review and synthesis. *Psychological Bulletin, 128*(5), 774-795. doi: 10.1037/0033-2909.128.5.774
- Hirschmann, N. (2013). *Assessing the quality of Mother-Child-Interaction via behavioral observation (Dissertation)*. Universitätsbibliothek Wien.
- Hirschmann, N., Aigner, N., Deimann, P., & Kastner-Koller, U. (2013). *INTAKT. Ein Video-Beobachtungsinstrument zur Erfassung der Mutter-Kind- Interation - Manual*. Unveröff. Manuskript.
- Hirschmann, N., Kastner-Koller, U., Deimann, P., Aigner, N., & Svecz, T. (2011). INTAKT: A new instrument for assessing the quality of mother-child interactions. *Psychological Test and Assessment Modeling, 53*, 295-311.
- Jacquez, F., Cole, D. A., & Searle, B. (2004). Self-perceived competence as a mediator between maternal feedback and depressive symptoms in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*(4), 355-367. doi: 10.1023/B:JACP.0000030290.68929.ef
- Johnson, D. A. (2013). A component Analysis of the impact of evaluative and objective Feedback on performance. *Journal of Organizational Behavior Management, 33*(2), 89-103. doi: 10.1080/01608061.2013.785879
- Johnson, S. C., Dweck, C. S., Chen, F. S., Stern, H. L., Ok, S., & Barth, M. (2010). At the intersection of social and cognitive development: Internal working models of attachment in infancy. *Cognitive Science, 34*, 807-825. doi: 10.1111/j.1551-6709.2010.01112.x

- Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, 35(3), 835-847. doi: 10.1037/0012-1649.35.3.835
- Kastner-Koller, U., & Deimann, P. (2012). *Wiener Entwicklungstest. Ein Verfahren zur Erfassung des allgemeinen Entwicklungsstandes bei Kindern von 3 bis 6 Jahren*. Göttingen: Hogrefe.
- Kelley, S. A., Brownell, C. A., & Campbell, S. B. (2000). Mastery Motivation and Self-Evaluative Affect in Toddlers: Longitudinal Relations with Maternal Behavior. *Child Development*, 71(4), 1061-1071. doi: 10.1111/1467-8624.00209
- Klinkhammer, J., & Von Salisch, M. (2015). *Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koch, H., Kastner-Koller, U., Deimann, P., Kossmeier, C., Koitz, C., & Steiner, M. (2011). The development of kindergarten children as evaluated by their kindergarten teachers and mothers. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53(2), 241-257.
- Kubinger, K. D. (2009). *Psychologische Diagnostik. Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens (2. überarb. Auflage)*. Göttingen: Hogrefe.
- Kumpfer, K. L. (1998). Selective Prevention Interventions: The Strengthening Families Program. In R. S. Ashery, E. B. Robertson, & K. L. Kumpfer, *Drug Abuse Prevention Through Family Interventions* (S. 160-207). Diane Publishing Co.
- Künstler, A. K., Fegert, J. M., & Ziegenhain, U. (2010). Assessing parent-child interaction in the preschool years: A pilot study on the psychometric properties of the toddler CARE-Index. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 15(3), 379-389. doi: 10.1177/1359104510367585
- Lamb, M. E., & Weßels, H. (1997). Tagesbetreuung. In H. Keller, *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 695-717). Bern: Verlag Hans Huber.
- Mähler, C. (2007). Kindergarten- und Vorschulalter. In M. Hasselhorn, & W. Schneider, *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 164-174). Göttingen: Hogrefe.
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures of identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cumming, *Attachment in the Preschool Years. Theory, Research, and Intervention* (S. 121-160). Chicago: The University of Chicago Press.
- Meszaros, J. (2016). *Mütterliche Feinfühligkeit und ihre Bedeutung für die kindliche Entwicklung*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Wien.
- Mezulis, A. H., Hyde, J. S., & Abramson, L. Y. (2006). The Developmental Origins of Cognitive Vulnerability to Depression: Temperament, Parenting, and Negative Life Events in Childhood as Contributors to Negative Cognitive Style. *Developmental Psychology*, 42(6), 1012-1025. doi: 10.1037/0012-1649.42.6.1012

- Moosbrugger, H., & Kelava, A. (2012). Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien). In H. Moosbrugger, & A. Kelava, *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. (S. 7-26). Berlin Heidelberg: Springer Verlag.
- Neumann, K. (1982). *Der Beginn der Kommunikation zwischen Mutter und Kind. Strukturanalyse der Mutter-Kind-Interaktion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Page, M., Wilhelm, M. S., Gamble, W. C., & Card, N. A. (2010). A comparison of maternal sensitivity and verbal stimulation as unique predictors of infant social-emotional and cognitive development. *Infant Behavior and Development*, *33*, 101-110. doi: 10.1016/j.infbeh.2009.12.001
- Perner, J., Mauer, C. M., & Hildenbrand, M. (2011). Identity: Key to children's understanding of Belief. *Science*, *333*, 474-477. doi: 10.1126/science.1201216
- Piaget, J. (1964). Part 1. Cognitive development in children: Piaget. Development and learning. *Journal of research in science teaching*, *2*, 176-186.
- Ptok, M., Kühn, D., & Miller, S. (2014). Wortschatzerwerb. Konstruktion verschiedener in der Praxis eingesetzter Wortschatztest. *HNO*, *62*, 258-265.
- Puddefoot, T., Hillard, H., & Burl, M. (1997). Effect of Verbal Feedback on the physical performance of children. *Physiotherapy*, *83*(2), 76-81. doi: 10.1016/S0031-9406(05)65581-2
- Rochat, P. (2004). *The infant's world*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rollett, B. (1997). *Lernen und Lehren. Eine Einführung in die Pädagogische Psychologie und ihre entwicklungspsychologischen Grundlagen (5. Aufl.)*. Wien: WUV.
- Rollett, B., & Kastner-Koller, U. (2011). *Praxisbuch Autismus für Eltern, Erzieher, Lehrer und Therapeuten (4. Aufl.)*. München: Urban & Fischer.
- Saltaris, C., Serbin, L. A., Stack, D. M., Karp, J. A., & Schwartzman, A. E. (2004). Nurturing cognitive competence in preschoolers: A longitudinal study of intergenerational continuity and risk. *International Journal of Behavioral Development*, *28*(2), 105-115. doi: 10.1080/01650250344000316
- Schöberl, I. G. (2011). Verhaltensbeobachtung in der Klinischen Psychologie. In B. U. Stetina, O. D. Kothgassner, & I. Kryspin-Exner, *Wissenschaftliches Arbeiten und Forschen in der Klinischen Psychologie* (S. 214-224). Wien: facultas.wuv (UTB).
- Schwarzer, G., & Jovanovic, B. (2007). Kleinkindalter. In M. Hasselhorn, & W. Schneider, *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 156). Göttingen: Hogrefe.
- Shinohara, R., Sugisawa, Y., Tong, L., Tanaka, E., Watanabe, T., Onda, Y., Anme, T. (2012). Influence of maternal praise on developmental trajectories of early childhood social competence. *Creative Education*, *3*(4), 533-539. doi: 10.4236/ce.2012.34081
- Skipper, Y., & Douglas, K. (2012). Is no praise good praise? Effects of positive feedback on children's and university students' responses to subsequent failures. *British Journal of Educational Psychology*, *82*, 327-339. doi: 10.1111/j.2044-8279.2011.02028.x

- Spitz, R. A. (1992). *Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehung im ersten Lebensjahr*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development, 72*(3), 748-767. doi: 10.1111/1467-8624.00313
- Thiel, T. (1997). Film- und Videotechnik in der Psychologie. Eine erkenntnistheoretische Analyse mit Jean Piaget und ein historischer Rückblick auf Kurt Lewin und Arnold Gesell. In H. Keller, *Handbuch der Kleinkindforschung (2. überarb. Auflage)* (S. 347-414). Bern: Verlag Hans Huber.
- Trevarthen, C., & Kenneth, A. J. (2001). Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42*(1), 3-48. doi: 10.1111/1469-7610.00701
- Trudewind, C., Unzner, L., & Schneider, K. (1997). Die Entwicklung der Leistungsmotivation. In H. Keller, *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 587-622). Bern: Huber.
- Ziegenhain, U., & Jacobsen, T. (1999). Assessing children's representational attachment models: Links to mother-child attachment and quality in infancy and childhood. *The Journal of genetic psychology, 160*(1), 22-30. doi: 10.1080/00221329909595377

Anhangsverzeichnis

Anhang A: Abstract - Deutsch	62
Anhang B: Abstract - English	63
Anhang C: Informationszettel zur Rekrutierung der Stichprobe	64
Anhang D: Sozio-demographischer Fragebogen und Angaben zur Videoaufnahme	65
Anhang E: Einverständniserklärung für die teilnehmenden Mütter.....	68
Anhang F: INTAKT-Beobachtungsprotokoll	71
Anhang G: INTAKT-Auswertungsbogen	72
Anhang H: Absolute Häufigkeiten der einzelnen Rückmeldungsarten.	73

Anhang A: Abstract - Deutsch

Die mütterliche Rückmeldung, eingeteilt in Lob, Kritik und korrigierende Rückmeldung, bieten dem Kind in der Mutter-Kind-Interaktion eine Bezugsnorm aufgrund derer das Kind die Angemessenheit der eigenen Handlungen und Verhaltensweisen beurteilen kann. Die kindliche Entwicklung schreitet in der Altersspanne zwischen drei und sechs Jahren durch die differenzierte Erweiterung der bereits erworbenen Kompetenzen fort und vollzieht sich größtenteils in einem von sozialen Interaktionen geprägten Kontext. Aufgrund dessen fokussiert die vorliegende Studie auf den Zusammenhang zwischen der mütterlichen Rückmeldung und der kindlichen Entwicklung. Der kindliche Entwicklungsstand wird anhand des *Wiener Entwicklungstest* und die mütterliche Rückmeldung anhand von *INTAKT* operationalisiert. Zudem wird in dieser Studie die Interrater-Reliabilität des Verfahrens *INTAKT* untersucht. Die Stichprobe bestand aus $N = 18$ Mutter-Kind-Dyaden, die sich aufgrund einer Entwicklungsabklärung und/oder dem Verdacht auf eine externalisierende Störung an eine psychologische Praxis in Wien wendeten.

Die statistischen Berechnungen ergeben positive Korrelationen zwischen der insgesamt geäußerten sowie korrigierenden Rückmeldung und der sozial-emotionalen Entwicklung des Kindes. Zudem sind Zusammenhänge zwischen der negativen Rückmeldung und der Visumotorik und visuellen Wahrnehmung und der kognitiven Entwicklung zu verzeichnen. Die Betrachtung des positiven Anteils bestehend aus der positiven und korrigierenden Rückmeldung ergab eine Korrelation mit der Visumotorik und visuellen Wahrnehmung und der kognitiven Entwicklung. Zudem haben sich höchst zufriedenstellende Reliabilitätswerte ergeben, welche schlussfolgern lassen, dass *INTAKT* eine zuverlässige Methode zur Messung der mütterlichen Rückmeldung darstellt und zukünftig in der psychologischen Diagnostik Anwendung finden sollte. Hinsichtlich der Wechselwirkung zwischen dem Feedback und einigen Funktionsbereichen des Kindes werden weitere Forschungen sowie die Formulierung von Maßnahmenvorschläge notwendig.

Anhang B: Abstract - English

The given feedback during a mother-child-interaction, namely praise, criticism and corrective feedback, allows children to identify a frame for their own actions and evaluate the adequacy of those. The childish development between three to six years is defined by the continuous differentiation of already acquired competences and is embedded in the context of social interactions. The focus of this study lies on the correlation between diverse maternal feedback, measured by *INTAKT*, and the development of the child, which is operationalised by the Viennese development test. Concerning *INTAKT* as a measurement method, this study also investigates the interrater-reliability between two coders. The sample consisted of $N = 18$ mother-child-dyads, who addressed a psychological institute in Vienna in order to test the child's development and/or clarify the suspicion concerning an externalized behavioural trouble.

The statistical calculations showed significant correlations between the overall given feedback and the corrective feedback and the social-emotional development of the child. In addition to this, negative feedback correlates with the visual perception as well as the cognitive development. The combination of positive and corrective feedback, defined as the positive part of the interaction regarding maternal feedback, showed a correlation with the visual perception and cognitive development. *INTAKT* showed highly satisfying scores concerning the interrater-reliability, which proves that this method is reliable for measurements regarding the aspect of feedback and should be embedded in the diagnostic process. Regarding the interdependency between maternal feedback and some of the child's developmental zones, further research as well as verbalized recommendation concerning these aspects seem necessary.

Anhang C: Informationszettel zur Rekrutierung der Stichprobe



Liebe Eltern aller drei- bis sechsjährigen Kinder!

Im Rahmen unserer Masterarbeiten sind wir, zwei Psychologiestudentinnen der Universität Wien, auf der Suche nach Eltern mit Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren, die uns bei der Forschung unterstützen können.

Worum geht es?

Unter der Betreuung von Ass.-Prof. Dr. Deimann und Ass.-Prof. Dr. Kastner-Koller sowie in Kooperation mit der Kinder- und Jugendpsychologischen Praxis führen wir eine Studie zur Mutter-Kind-Interaktion durch.

Was erwartet Sie?

In einer entspannten Umgebung werden Sie während einer etwa einstündigen Spiel- und Bastelsituation mit Ihrem Kind auf Video aufgezeichnet. Im Zuge dessen werden Sie gebeten, einen Fragebogen auszufüllen, der allgemeine Informationen über Sie und Ihr Kind erhebt.

Zudem bitten wir um Ihr Einverständnis, die Ergebnisse der vorangegangenen Entwicklungsdiagnostik mit einzu beziehen. Alle Daten werden streng vertraulich und anonym behandelt. Diese

dienen ausschließlich Forschungszwecken und werden nicht an Dritte weitergegeben.

Wo?

Die Spiel- und Bastelsituation findet vorzugsweise in der Kinder- und Jugendpsychologischen Praxis (Ottakringer Straße 117/16) statt. Bei ausdrücklichem Wunsch ist die Aufnahme auch bei Ihnen zu Hause durchführbar.

Welchen Vorteil haben Sie davon?

Mit ihrer Teilnahme leisten Sie einen wertvollen Beitrag zur Forschung, damit Familien zukünftig noch besser bezüglich der Förderung ihres Kindes beraten werden können.

Sie haben die Möglichkeit, auf Wunsch eine CD-ROM, die die Aufzeichnung enthält, zu erhalten.

Bei Interesse oder weiteren Fragen, kontaktieren Sie bitte Frau Dr. Koch (Tel.: +43 650 4534936), Frau Mag. Ehrenhöfler (Tel.: +43 664-4349411) oder Frau Mag. Obergfell (Tel.: +43 650-501879). Gerne können Sie auch eine E-Mail an office@kijupraxis.at schreiben.

Wir laden Sie hiermit herzlich ein, uns bei diesem Projekt zu unterstützen, und bedanken uns für Ihr Interesse. Wir freuen uns sehr, Sie und ihr Kind kennenzulernen!

Mit besten Grüßen

Catherine Capelle (BSc) und Julia Meszaros (BSc)

Dr. Hannelore Koch,
Mag. Lisa Ehrenhöfler
Mag. Neeltje Obergfell
Kinder- und Jugendpsychologische Praxis
Ottakringer Straße 117/16 - 1160 Wien

Ass.-Prof. Dr. Pia Deimann und
Ass.-Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller
Institut für Angewandte Psychologie: Gesundheit,
Entwicklung und Förderung
Liebiggasse 5 - 1010 Wien

Anhang D: Sozio-demographischer Fragebogen und Angaben zur Videoaufnahme

INTAKT - Beobachtungsverfahren



universität
wien

Angaben zur Mutter

Vor- und Nachname der Mutter: _____

Geburtsdatum: __/__/__

Wohnort: _____

Höchste abgeschlossene Schulbildung: Pflichtschule Fachschule/Lehre Matura
 Hochschulabschluss

Beruf: _____

- Sind Sie derzeit berufstätig: Ja Nein

- Wenn ja, Stundenausmaß pro Woche: _____

Angaben zum Kind

Vor- und Nachname des Kindes: _____

Geschlecht: weiblich männlich

Geburtsdatum: __/__/__ Muttersprache: _____

Welche Personen leben im selben Haushalt? _____

Besucht das Kind zur Zeit einen Kindergarten? Ja Nein

Wenn ja, welchen? _____

Wenn ja, in welchem Stundenausmaß? _____ Stunden/Woche

Gibt es andere Betreuungspersonen? Tagesmutter Großeltern

Sonstige Einrichtung/Betreuungspersonen: _____

Anzahl an Geschwistern: _____

Geschlecht der Geschwister:

Geburtsdatum der Geschwister:

__/__/__

__/__/__

__/__/__

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Datum:

Teilnehmernr.:

INTAKT - Beobachtungsverfahren



universität
wien

Angaben zum diagnostischen Prozess

Beratung stattgefunden bei: _____

Datum des Erstgesprächs: _____

Fragestellung: _____

Datum der Testung: _____

Verwendete Verfahren: _____

Beantwortung der Fragestellung: _____

Stellung einer Diagnose: _____

Empfehlungen der PsychologIn: _____

Testergebnisse: _____

Testergebnisse des Wiener Entwicklungstest

Funktionsbereiche	Subtests	Erzielte Werte	
Motorik	Turnen	C =	PR =
	Lernbär	C =	PR =
Visumotorik/ Visuelle Wahrnehmung	Nachzeichnen	C =	PR =
	Bilderlotto	C =	PR =
Gedächtnis und Lernen	Schatzkästchen	C =	PR =
	Zahlen Merken	C =	PR =
Kognitive Entwicklung	Muster Legen (-neu)	C =	PR =
	Bunte Formen	C =	PR =
	Gegensätze	C =	PR =
	Quiz	C =	PR =
Sprache	Rechnen	C =	PR =
	Wörter Erklären	C =	PR =
Sozio-emotionale Entwicklung	Puppenspiel	C =	PR =
	Fotoalbum	C =	PR =
Allgemeine Entwicklung	Elternfragebogen	C =	PR =
	Gesamtentwicklungsscore	C =	PR =
	Range	C =	PR =

Datum:

Teilnehmernr.:

INTAKT - Beobachtungsverfahren



universität
wien

Angaben zur Videoaufnahme

Teilnehmernummer: _____

Alter des Kindes: _____

Datum der Aufnahme: _____

Dauer der Aufnahme: _____

Ort der Aufnahme: _____

Zuständige Person: _____

Kodierung von: _____

Name der Datei: _____

Anmerkungen: _____

Datum:

Teilnehmernr.:

Anhang E: Einverständniserklärung für die teilnehmenden Mütter

Liebe Mutter!

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an unserer Untersuchung über Mutter-Kind-Interaktionen mit 3- bis 6-jährigen Kindern! Im Rahmen dieser Untersuchung ist eine ca. einstündige Videobeobachtung Ihres Kindes vorgesehen.

Es wird versichert, dass das gesamte Datenmaterial vertraulich behandelt und ausschließlich für universitätsinterne Forschungszwecke verwendet wird. Die Daten werden zu diesem Zwecke anonymisiert an ForschungsmitarbeiterInnen weitergegeben.

Ich, _____, erkläre mich damit einverstanden, dass mein Kind, _____, und ich gemeinsam in einer Spielsituation auf Datenträger aufgezeichnet und die erhobenen Daten sowie die Ergebnisse aus der psychologischen Untersuchung bei Fr. Dr. Koch für universitätsinterne Forschungszwecke weiterverwendet werden.

Datum

Unterschrift

Liebe Mutter!

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an unserer Untersuchung über Mutter-Kind-Interaktionen mit 3- bis 6-jährigen Kindern! Im Rahmen dieser Untersuchung ist eine ca. einstündige Videobeobachtung Ihres Kindes vorgesehen.

Es wird versichert, dass das gesamte Datenmaterial vertraulich behandelt und ausschließlich für universitätsinterne Forschungszwecke verwendet wird. Die Daten werden zu diesem Zwecke anonymisiert an ForschungsmitarbeiterInnen weitergegeben.

Ich, _____, erkläre mich damit einverstanden, dass mein Kind, _____, und ich gemeinsam in einer Spielsituation auf Datenträger aufgezeichnet und die erhobenen Daten sowie die Ergebnisse aus der psychologischen Untersuchung bei Fr. Mag. Hinterhuber für universitätsinterne Forschungszwecke weiterverwendet werden.

Datum

Unterschrift

Liebe Mutter!

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an unserer Untersuchung über Mutter-Kind-Interaktionen mit 3- bis 6-jährigen Kindern! Im Rahmen dieser Untersuchung ist eine ca. einstündige Videobeobachtung Ihres Kindes vorgesehen.

Es wird versichert, dass das gesamte Datenmaterial vertraulich behandelt und ausschließlich für universitätsinterne Forschungszwecke verwendet wird. Die Daten werden zu diesem Zwecke anonymisiert an ForschungsmitarbeiterInnen weitergegeben.

Ich, _____, erkläre mich damit einverstanden, dass mein Kind, _____, und ich gemeinsam in einer Spielsituation auf Datenträger aufgezeichnet und die erhobenen Daten sowie die Ergebnisse aus der psychologischen Untersuchung bei Fr. Mag. Obergfell für universitätsinterne Forschungszwecke weiterverwendet werden.

Datum

Unterschrift

Anhang F: INTAKT-Beobachtungsprotokoll

INTAKT-BEOBACHTUNGSPROTOKOLL

Kind: _____
 Bezugsperson: _____

Beobachter: _____
 Datum: _____

FEINFÜHLIGKEIT	2		4		6		8	
	15	30	45	60	15	30	45	60
7 = sehr hohe								
6 = hohe								
5 = eher hohe								
4 = mittlere								
3 = eher geringe								
2 = geringe								
1 = sehr geringe								
unkodierbar								

RÜCKMELDUNG	1		2		3		4		5		6		7		8	
	15	30	45	60	15	30	45	60	15	30	45	60	15	30	45	60
positiv																
korrigierend																
keine Rückmeldung																
negativ																
unkodierbar																

JOINT ATTENTION	1		2		3		4		5		6		7		8	
	15	30	45	60	15	30	45	60	15	30	45	60	15	30	45	60
aktiv: Handlungseb.																
aktiv: verbale Ebene																
passive Aufrechterh.																
Aufmerks.lenkung																
Aufmerks.wechsel																
keine Joint Attention																
unkodierbar																

Anhang G: INTAKT-Auswertungsbogen

INTAKT-AUSWERTUNGSBOGEN

Kind: _____
 Bezugsperson: _____

Beobachter: _____
 Datum: _____

FEINFÜHLIGKEIT	Häufigkeit		Skalenwert	=	gewichtete Hfk.
7 = sehr hohe		×	7	=	
6 = hohe		×	6	=	
5 = eher hohe		×	5	=	
4 = mittlere		×	4	=	
3 = eher geringe		×	3	=	
2 = geringe		×	2	=	
1 = sehr geringe		×	1	=	
	Σ_A				Σ_B

$$\frac{\Sigma_B}{\Sigma_A} = \text{Mittelwert}$$

Legende: Σ_A ... Summe der Häufigkeiten
 Σ_B ... Summe der gewichteten Häufigkeiten

RÜCKMELDUNG	Strichliste	absolute Hfk.	relative Hfk. (abs. Hfk. / Σ)		%	% positiv & negativ	Beurteilung
positiv				$\times 100 =$			positiv
korrigierend							
positiv + korrigierend							
negativ							negativ
positiv + negativ							
korrigierend + negativ							
positiv + korrigierend + negativ							
keine RM							
unkodierbar							
		Σ					

Legende: Σ ... Summe der absoluten Häufigkeiten

JOINT ATTENTION	absolute Hfk.	relative Hfk. (abs. Hfk. / Σ)		%	% positiv & negativ	Beurteilung
aktive A.: Handlungsebene			$\times 100 =$			positiv
aktive A.: verbale Ebene						
passive Aufrechterhaltung						
Aufmerksamkeitslenkung						negativ
Aufmerksamkeitswechsel						
keine JA						
unkodierbar						
		Σ				

Legende: Σ ... Summe der absoluten Häufigkeiten

Anhang H: Absolute Häufigkeiten der einzelnen Rückmeldungsarten.

Tabelle 8.

Absolute Häufigkeiten der einzelnen Rückmeldungsarten.

<i>Videoauf- nahme</i>	<i>positive Rückmeldung</i>	<i>negative Rückmeldung</i>	<i>korrigierende Rückmeldung</i>	<i>Summe der absoluten Häufigkeiten</i>
1	12	8	21	41
2	9	6	12	27
3	33	30	48	111
4	32	4	33	69
5	14	10	20	44
6	23	3	19	45
7	40	4	21	65
8	11	6	8	25
9	36	2	8	46
10	9	3	9	21
11	13	4	11	28
12	36	4	9	49
13	16	6	7	29
14	4	5	0	9
15	37	17	27	81
16	3	27	9	39
17	21	13	20	54
18	1	22	22	43