



universität  
wien

# Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Adaptive Fähigkeiten im Kleinkindalter  
und der Einfluss von Bindungsbeziehungen und  
außerfamiliärer Betreuung

Verfasserin

Claudia Rester

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im August 2012

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Univ. Prof.- DDr. Lieselotte Ahnert



## VORWORT

Mit letzten Schritten gehe ich auf das Ende meines Studiums zu. Und umso sehnlicher ich mir ein Ende herbei wünsche, blicke ich doch mit einem Lächeln auf die vergangenen Jahre zurück. Es war eine schöne Zeit und ich wurde von wertvollen Menschen begleitet!

Meinen Studienkolleginnen, Barbara Supper (Projektleitung Tapro) und ihren Büromädels und Prof. Ahnert, die mich in der letzten Phase meines Studiums begleitete.

Meinen Eltern, die mich gelehrt haben, nie auf zu geben.

Und Robert, der mir mit seiner unendlichen Gelassenheit immer wieder neue Kraft gab.



# INHALTSVERZEICHNIS

<b>1. EINLEITUNG</b>	<b>1</b>
<b>2. EINFÜHRUNG IN DIE THEMATIK</b>	<b>3</b>
2.1. Begriffsdefinition und wissenschaftliche Auseinandersetzung	3
2.2. Die Entwicklung von adaptiven Fähigkeiten	6
2.3. Adaptive Fähigkeiten und Bindungsbeziehungen	7
2.3.1. Bindungsbeziehungen	7
2.3.2. Bindungsbeziehungen zu weiteren Bezugspersonen:	9
2.3.3. Einfluss von Bindungsbeziehungen auf adaptive Fähigkeiten	10
2.4. Adaptive Fähigkeiten und außerfamiliäre Betreuung	12
2.4.1. Außerfamiliäre Betreuung von Kindern in Österreich	12
2.4.2. Einfluss der Betreuungsformen auf die adaptive Fähigkeiten des Kleinkindes	13
<b>3. ZUSAMMENFASSUNG UND GLOBALE FRAGESTELLUNGEN</b>	<b>18</b>
<b>4. METHODIK UND UNTERSUCHUNGSDESIGN</b>	<b>24</b>
4.1. Das Tapro-Projekt	24
4.2. Zielsetzung	24
4.3. Methodik und Durchführung	25
4.3.1. Attachment-Q-Set (AQS)	25
4.3.2. Adaptiver Verhaltensfragebogen aus Bayley III	27
4.3.3. Behavior Observation Inventory	30
4.4. Stichprobe	31
<b>5. AUSWERTUNG</b>	<b>34</b>
5.1. Voranalyse	34
5.2. Fragestellung 1 - Zusammenhang zwischen der Bindungsbeziehung zur Mutter und den adaptiven Fähigkeiten des Kindes	35
5.3. Fragestellung 2 - Einfluss von weiteren Bindungsbeziehungs-Personen auf die adaptiven Fähigkeiten des Kindes	37
5.4. Fragestellung 3 - Gibt es Unterschiede in Bezug auf die adaptiven Fähigkeiten zwischen Kindern, die außerfamiliär betreut werden und Kindern, die zu Hause betreut werden?	42
<b>6. ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION</b>	<b>47</b>
<b>7. LITERATURVERZEICHNIS</b>	<b>51</b>



## 1. EINLEITUNG

Die Vielfältigkeit, die uns die Umwelt und die Begegnungen mit anderen Menschen bietet, spiegelt sich in der Fähigkeit wider, sich adaptiv in diesen Situationen zu verhalten. Denn adaptive Fähigkeiten sind Verhaltensweisen, die es uns ermöglichen, unbekannte Situationen zu bewältigen. Welche Verhaltensweisen kennzeichnend für diese adaptiven Fähigkeiten sind, hängt vom Kontext ab, in dem die adaptive Fähigkeit gefordert wird. Sei es im Alltag oder in einer konkreten Situation, diese Fähigkeit ermöglicht ein harmonisches Miteinander (Sander, 2000) und befähigt uns, das alltägliche Leben zu meistern (AAMR, 2002).

Die Auseinandersetzung mit adaptiven Fähigkeiten in der bisherigen Forschung beschränkte sich vorerst auf Normen von Kindern mit Behinderung. Doch nach und nach interessierten sich Entwicklungspsychologen und andere Forscher auch für eine Erfassung von adaptiven Fähigkeiten bei gesunden Kindern. Denn gerade in einem Altersabschnitt, in der die Intelligenz nur schwer zu erfassen ist, liefern diese Fähigkeiten dafür wertvolle Informationen.

Die vorliegende Studie beschäftigt sich jedoch nicht mit der Erfassung von adaptiven Fähigkeiten. Vielmehr interessieren verschiedene Einflussfaktoren, die Auswirkungen auf die Entwicklung dieser Fähigkeiten haben. Zuerst steht die Bindungsbeziehung, die ein Kind zu einer Bezugsperson hat, im Fokus. Es wird untersucht, ob die Bindungsbeziehung zur Mutter einen wesentlichen Einfluss auf verschiedene adaptive Fähigkeiten haben kann. Weiters wird die Bindungsbeziehung zu einer weiteren Bezugsperson, in diesem Fall die Tagesmutter, näher beleuchtet. Es stellt sich die Frage, ob das Kind, erlebt es zu Hause mit der Mutter eine unsichere Bindung, die Bindung zu einer anderen Bezugsperson als Kompensator nutzen kann. Grundsätzlich ist der Aufbau einer Bindungsbeziehung zu einer weiteren Bezugsperson genauso gut möglich, wie zur Hauptbindungsperson. Außerdem entwickelt sich diese unabhängig von der Bindung zu dieser (Ahnert, Piquart & Lamb, 2006). Doch kann das Kind diese Alternative Bindungsbeziehung auch nutzen?

Als zweiten Faktor, der die Entwicklung von adaptiven Fähigkeiten beeinflussen kann, wird die Betreuungsform herangezogen. Aufgrund der sehr uneinheitlichen Ergebnisse der Literatur soll mit dieser Studie geklärt werden, ob die Tatsache, dass das Kind

ausschließlich von der Mutter betreut wird oder auch Betreuung durch eine Tagesmutter erfährt, einen Einfluss auf die adaptiven Fähigkeiten des Kindes hat.

Die folgende Arbeit ist in zwei Teile aufgebaut. Sie besteht aus dem Theoretischen Teil, der einen Einblick in die Thematik verschaffen soll. Nach einer Definition von adaptiven Fähigkeiten, wird auf die Theorie der einzelnen Einflussfaktoren näher eingegangen. Nach einer Zusammenfassung werden die einzelnen Fragestellungen mit ihren Hypothesenkomplexen vorgestellt. Zusätzlich befindet sich im theoretischen Teil eine Beschreibung des Projektes ‚parenting and co-parenting in infancy‘ der Universität Wien, in dessen Rahmen diese Arbeit durchgeführt wurde. Es folgt eine detaillierte Beschreibung der verwendeten Methoden und der Stichprobe.

Im zweiten Teil dieser Arbeit werden die Ergebnisse dargestellt. Der Auswertungsteil besteht aus drei Fragestellungen, die mit Unterstützung von statistischen Methoden beantwortet werden. Abschließend ist eine Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse angeführt.

Die Untersuchung von adaptiven Fähigkeiten beim Kleinkind ist kein neuer Forschungsbereich. Interessant ist jedoch die Auseinandersetzung mit einer relativ neuen und noch weniger genutzten Betreuungsform. Die Betreuung durch eine Tagesmutter. Diese Arbeit soll daher neue Erkenntnisse darüber geben, ob diese Betreuungsform wertvolle Entwicklungschancen für das Kleinkind bietet.

Die Formulierung Tagesmutter bzw. Tagesmütter wird in der folgenden Arbeit weiblich verwendet, da die Stichprobe ausschließlich aus weiblichen Betreuungspersonen bestand.

## 2. EINFÜHRUNG IN DIE THEMATIK

Im folgenden Kapitel sollen die theoretischen Grundlagen beschrieben und diskutiert werden, auf denen diese Arbeit basiert. Im Mittelpunkt stehen die adaptiven Fähigkeiten des Kindes, deren Entwicklung von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden kann. Zu Beginn soll eine Begriffsdefinierung helfen, ein genaueres Bild von adaptiven Fähigkeiten zu erhalten. Weiters wird die allgemeine Entwicklung von adaptiven Fähigkeiten beschrieben. Als ersten Einflussfaktor auf die Entwicklung von adaptiven Fähigkeiten wird dann der Aufbau und die Gestaltung von Bindungsbeziehungen diskutiert. Einerseits zur Hauptbindungsperson, der Mutter, und andererseits zu einer weiteren Bezugsperson aus einem Betreuungssetting. Dies führt direkt zum zweiten Einflussfaktor: der Betreuungsform bzw. der Betreuungsquantität. Es geht um eine Gegenüberstellung von häuslicher Betreuung versus außerfamiliärer Betreuung und deren Vor- und Nachteile für die Entwicklung der adaptiven Fähigkeiten.

### 2.1. Begriffsdefinition und wissenschaftliche Auseinandersetzung

Der Begriff ‚adaptive behavior‘ wird in der Literatur vielseitig verwendet. Um einen besseren Überblick zu erhalten, wird deshalb eine wesentliche Trennung vorgenommen. Denn die Fähigkeit, sich an Anforderungen der natürlichen und sozialen Umgebung effektiv anpassen zu können (Scarr, 1996), muss immer in einem bestimmten Kontext betrachtet werden (Bornstein, 2005). Im Folgenden werden daher zwei Kontexte für eine Definierung des Begriffes herangezogen. Der Alltagskontext und der Kontext Testsituation.

#### a) Kontext: Alltag

Die American Association of Mental Retardation (kurz: AAMR) definiert im Jahr 2002 ‚adaptive behavior‘ in Bezug auf den Kontext *Alltag* wie folgt: *“Adaptive behaviour is the collection of conceptual, social and practical skills that have been learned by people in order to function in their everyday lives.”* Sie beschreibt also eine Sammlung von Fähigkeiten, die es der Person ermöglicht, das tägliche Leben zu meistern. Diese beziehen sich auf konzeptuelle, soziale und praktische Bereiche und stellen die Grundlage für die Operationalisierung von adaptiven Fähigkeiten dar, wie zum Beispiel beim Adaptive Behavior Assessment System – Second Edition (kurz: ABAS-II) von

Harrison und Oakland (2003). Der ABAS-II ist ein Fragebogen zur Fremdeinschätzung der kindlichen adaptiven Fähigkeiten für Eltern bzw. ErzieherInnen. Er besteht aus 193 bis 241 Items und beurteilt das eigenständige und praktische Handeln des Kleinkindes und die Effektivität von Interaktionen mit Anderen in einem gesellschaftlichen und kulturellen Kontext.

Auch Nancy Bayley (2006) übernahm die Kategorisierung nach AAMR für ihren adaptiven Verhaltensfragebogen, welcher im Rahmen dieser Arbeit verwendet wurde (für eine detaillierte Beschreibung siehe Kapitel 4.3. Methodik und Durchführung). In beiden Fällen werden adaptive Fähigkeiten nicht am Individuum direkt abgeprüft. Im Gegenteil, jemand, der oder die das Kind gut kennt und mit dessen täglichen Gewohnheiten vertraut ist, soll das Kind in Bezug auf seine typischen adaptiven Verhaltensweisen einschätzen. Auch auf den sozialen Aspekt wird bei der Begriffsdefinierung ein besonderes Augenmerk gelegt. Es geht um ein „ (...) *fitting together harmoniously* (...)“, dass aus der Motivation heraus entsteht, harmonisch mit einander auskommen zu wollen (Sander, 2000).

#### b) Kontext: konkrete Situation

Aber nicht nur das typische Verhalten des Kindes im Alltag lässt Schlüsse auf die adaptiven Fähigkeiten des Kindes zu. Ganz wesentlich ist die Fähigkeit, dieses Verhalten zu dem Zeitpunkt ein zu setzen, wenn es vom Kind gefordert wird. Denn während eine Fähigkeit notwendig ist, um tägliche Aktivitäten durchführen zu können, ist für das individuelle adaptive Verhalten grundlegend, dass es zum richtigen Zeitpunkt ausgeführt wird (Sparrow et al., 1984).

Erfasst werden kann dieses Verhalten, während einer konkreten Situation. Dem Kind wird eine bestimmte Leistung abverlangt und es wird beobachtet, wie gut das Kind diese Situation meistert. Welche Verhaltensweisen dabei genau analysiert werden, ist von der Operationalisierung abhängig, die genauso vielfältig ist, wie die Begriffsdefinierung.

Der Behavior Observatory Inventory des Bayley-III (für eine detailliertere Beschreibung siehe Kapitel 4.3. Methodik und Durchführung) ermöglicht beispielsweise nach der Durchführung des Bayley-III-Entwicklungstests eine Einschätzung des kindlichen Verhaltens in Bezug auf 13 Verhaltensweisen. Diese sind: positive und negative Emotionen, Enthusiasmus, Exploration, Aufgeschlossenheit, Kooperationsbereitschaft, Aktivität, Anpassungsfähigkeit, Aufmerksamkeit,

Ablenkbarkeit, Muskeltonus, taktile Sensibilität und Ängstlichkeit. Bei der Einschätzung des kindlichen Verhaltens soll es für den Testleiter darum gehen, wie angemessen sich das Kind während der Testung verhält. Beispielsweise zeigt das Kind positive Emotionen, ist enthusiastisch bei den Aufgaben, ist offen für die angebotenen Aktivitäten, passt sich den wechselnden Aufgaben schnell an und ist nicht leicht abgelenkt usw.. Bei diesem Verfahren geht es also um Verhaltensbeschreibungen während einer bestimmten Situation.

Weitere Verhaltensweisen, die in Bezug auf die Erfassung von adaptivem Verhalten interessant sind, können Problemverhalten<sup>1</sup> (NICHD, 2006) oder Compliance-Verhalten<sup>2</sup> (Crockenberg & Litman, 1991) gegenüber des Testleiters oder der anwesenden Bezugsperson, sein.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit ‚adaptive behavior‘ geht weit zurück, wurde jedoch erst in den letzten Jahrzehnten, besonders durch die Definierung von mentaler Retardierung von der American Association on Mental Retardation (AAMR, 1992) immer wichtiger. Es wurde für die Beurteilung einer möglichen Behinderung heran gezogen. Dabei ging es in erster Linie um eine Evaluation, eine Diagnostik und darauf folgend die Planung von Interventionsmöglichkeiten. Sparrow, Balla & Cicchetti entwickelten 1984 die Vineland Adaptive Behavior Scales (kurz: VABS). Da sich Sparrow Großteils mit Menschen mit mentaler Retardierung und Störungen wie Autismus oder dem Asperger Syndrom beschäftigte, brauchte sie ein Verfahren, das ihr Informationen über die adaptiven Fähigkeiten gibt.

Wie gut sich jedoch, ein Kind an seine Umwelt anpassen und die Herausforderungen des alltäglichen Lebens meistern kann, ist nicht nur bei Menschen mit besonderen Bedürfnissen interessant. Auch in Bezug auf eine Altersgruppe, bei denen eine Erfassung der Intelligenz (sprachlich, körperlich und kognitiv) nur sehr schwer möglich ist, sagt der Entwicklungsstand dieser Fähigkeiten viel über ihre Intelligenz aus. Nancy Bayley entwickelte dafür bereits 1969 ein Verfahren zur Entwicklungsdiagnostik für Kinder ab der Geburt ( bzw. ab 16 Tagen) und bildete damit Entwicklungsnormen, die

---

<sup>1</sup> Erfassung mittels Child Behavior Checklist (Achenbach, 1991) für Eltern und Betreuungspersonen, erfasst unter anderem externalisierendes und internalisierendes Verhalten.

<sup>2</sup> Erfassung mittels Aufräumaufgaben: In einem unaufgeräumten Spielzimmer soll die Mutter das Kind dazu auffordern, alle Spielsachen in einen Korb zu räumen. Je schneller das Kind der Aufforderung folgt, desto eher wird sein Verhalten als compliant kodiert.

auf Tendenzen von gesunden Kindern beruhen. Schon damals wollte sie fähig sein, voraus zu sagen, wie und wie früh bestimmt werden kann, wie sich ein Kind entwickeln wird (Bayley, 1956). Im Laufe der Entwicklung der Bayley Scales of Infant and Toddlers Development (BSID) gab es immer wieder strukturelle Veränderungen in der Testzusammensetzung, sodass beim Übergang vom BSID-II (1993) zum Bayley-III (2006) die Wichtigkeit von adaptiven Fähigkeiten erkennbar ist. Die adaptive Verhaltensskala legt dabei ihren Fokus auf das Verhalten des Kindes: was macht das Kind gerade und was ist es fähig zu tun. Sie betont außerdem das kindliche Verhalten, welches das Kind selbstständig zeigt, ohne Unterstützung von Anderen (Bayley, 2006).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es bei der Definition von adaptivem Verhalten um eine Verhaltenseinschätzung durch eine professionelle Person geht, die das Kind während einer konkreten Situation beobachtet. Diese Beobachtung kann während einer Spielsituation, während einer alltäglichen Situation zu Hause (z.B. beim Essen) oder während der Fremden Situation<sup>3</sup> (Ainsworth & Wittig, 1969) stattfinden.

Eine klare Definition von ‚adaptive behavior‘ ist also nicht möglich. Für diese Arbeit werden daher oben angeführte Kontexte betrachtet. Für den Alltagskontext wird der Begriff adaptive Fähigkeiten verwendet und für den Kontext Testsituation wird der Begriff adaptives Verhalten herangezogen.

## **2.2. Die Entwicklung von adaptiven Fähigkeiten**

In diesem Kapitel soll ein kurzer Überblick über die Entwicklung von adaptiven Fähigkeiten bzw. adaptiven Verhalten dargestellt werden, sodass darauf folgend eine detailliertere Analyse vorgenommen werden kann.

Die Entwicklung des Kleinkindes im zweiten Lebensjahr zeichnet sich durch eine Erweiterung der Fähigkeiten in allen Bereichen aus. Und gerade in einem

---

<sup>3</sup> Die Fremden Situation ist eine 20-minütige Laborsituation, in der das 12-Monate alte Kind einer Stresssituation ausgesetzt wird. Während der Prozedur verlässt die Mutter zweimal den Testraum und lässt ihr Kind mit einer unbekannt Person im Raum alleine. Das Verhalten des Kindes in der Wiedervereinigungsphase gibt Aufschluss über die Bindungssicherheit zur Mutter.

Altersabschnitt, in dem sprachliche, mathematische oder kognitive Fähigkeiten nur eingeschränkt erhoben werden können, ist eine Einschätzung von adaptiven Fähigkeiten sinnvoll.

Betrachtet man die körperlichen Fähigkeiten in diesem Altersabschnitt, zeigt sich, dass das Kind immer mobiler wird (z.B. durch gehen, laufen oder klettern). Dies verschafft ihm die Möglichkeit, seine Umgebung eigenständig zu erkunden oder durch Annäherung bzw. Wegwendung soziales Miteinander zu steuern. Auch im kognitiven Bereich gelingt es dem Kind immer besser, bekannte Personen, Orte und Gegenstände wieder zu erkennen. Es erkundet Gegenstände auf eine neue Art und Weise, bedient sich immer öfter der Nachahmung und schafft es, immer länger seine Aufmerksamkeit bei einer Aufgabe zu halten. Zusätzlich ermöglichen ausgeprägtere sprachliche Fähigkeiten dem Kind, sich besser zu verständigen. Auch in Bezug auf die kindliche Selbstregulation entwickelt sich das Kind in diesem Lebensabschnitt weiter. Es gelingt ihm immer besser, seine Gefühle und Wünsche zu formulieren und auf die Befriedigung dieser zu warten (Berk, 2011).

Welche Faktoren die Entwicklung dieser Fähigkeiten unter anderem beeinflussen können, soll im nächsten Kapitel näher beleuchtet werden. In Bezug auf die in Kapitel 3 globalen Fragestellungen interessieren zwei Faktoren: einerseits die Bindungsbeziehung, die das Kind zur Mutter oder einer weiteren Betreuungsperson aufgebaut hat. Außerdem werden die Auswirkungen von außerfamiliärer Betreuung auf die Entwicklung von adaptiven Fähigkeiten des Kindes besprochen.

### **2.3. Adaptive Fähigkeiten und Bindungsbeziehungen**

#### **2.3.1. Bindungsbeziehungen**

Bindung (im Englischen „*attachment*“) ist die besondere Beziehung eines Kindes zu seinen Eltern oder Personen, die es ständig betreuen. Sie ist im Gefühl verankert und verbindet das Individuum mit der anderen, besonderen Person über Raum und Zeit hinweg (Ainsworth, 1973).

Warum der Aufbau einer Bindungsbeziehung zu einer Bezugsperson für den Säugling und seine Entwicklung entscheidend ist, wird in der Literatur vielfach erforscht und diskutiert. John Bowlby, ein britischer Kinderpsychiater, ist Pionier auf diesem

Forschungsgebiet und Begründer der Bindungstheorie, die auf einer ethologischen Sichtweise beruht. Neben der psychoanalytischen oder lerntheoretischen Sichtweise beschreibt diese den Aufbau einer Bindung zu einer primären Bezugsperson als eine Art Überlebensstrategie. Er postuliert, dass Säuglinge über verschiedene Verhaltensweisen verfügen, die die Eltern dazu veranlassen, in der Nähe zu bleiben, vor Gefahren zu schützen und sie bei der Bewältigung seiner Umwelt zu unterstützen (Bowlby, 1969).

Nach Bowlby (1969) besteht dieser Bindungsbeziehungs Aufbau aus 4 aufeinanderfolgenden Phasen:

- **Vorphase:** Angeborene Signale wie Greifen, Lächeln, Weinen oder Blickkontakt der Bezugsperson ermöglichen dem Säugling einen engen Kontakt zu anderen Personen. Die Bezugsperson wird vom Säugling ermutigt in der Nähe zu bleiben, was sich beruhigend auf das Baby auswirkt.
- **Beginnende Bindungsphase** (3 bis 6 Monate): Das Kind entwickelt allmählich ein Gefühl des Vertrauens, dass die Bezugsperson auf ein bestimmtes Verhalten speziell reagiert. Das Kleinkind reagiert immer mehr auf eine bekannte Bezugsperson anders als auf eine fremde Person.
- **Eindeutige Bindungsphase** (6 Monate bis 3 Jahre): Das Kind baut eine spezifische Bindung an einige wenige Bindungspersonen auf. Das Bindungsverhaltenssystem wird zielorientiert auf die Nähe zur Bindungsperson hin organisiert.
- **Reziproke Beziehung** (ab dem 3. Lebensjahr): Zwischen Kleinkind und Bezugsperson bildet sich eine zielkorrigierte Partnerschaft (Bowlby, 1969) heraus. Die kognitive und sprachliche Entwicklung des Kleinkindes ermöglicht es ihm durch Beobachtung und Erfahrungslernen die Motive, Gefühle und Interessen von anderen immer mehr zu verstehen und kann diese in die Verwirklichung von eigenen Plänen integrieren.

Die Beziehung zwischen dem Kleinkind und seiner Bezugsperson entwickelt sich also von einer starken Abhängigkeit und der Suche nach Nähe, hin zu einer immer größer werdenden Entfernung von seinen Eltern und Eigenständigkeit des Kindes. Durch die immer ausgeprägtere Motorik, kann das Kind seiner natürlichen Neugier nach gehen und exploriert seine Umgebung mit einem immer größer werdenden Bewegungsradius, weg von der primären Bindungsperson hin zu einem interessierenden Objekt. Auf der

Grundlage dieser zwei Verhaltenssysteme postulierte Mary Ainsworth (Ainsworth & Wittig, 1969) die „*Bindungs-Explorations-Balance*“, die mit der Fremden Situation (Ainsworth & Bell, 1970) sichtbar gemacht werden kann. Ist das Kind unsicher und hat Angst, wird das Bindungssystem aktiviert und ein erforschen des unbekanntes Objektes oder der unbekanntes Situation wird eingestellt. Fühlt sich das Kind hingegen sicher, aktiviert sich das Explorationssystem und es kann unbekümmert die Umgebung begutachten.

Doch nicht nur das Verhalten des Kindes ist ein Indikator für die Ausgestaltung einer Bindungsbeziehung. Auch das Verhalten der Bezugsperson ist ein wesentlicher Faktor für den Aufbau einer sicheren Mutter-Kind-Bindung. Im Fokus steht die mütterliche Sensitivität als wesentlicher Prädiktor für eine sichere Bindung (Meins et al., 2001). Kinder, deren Mütter ein höheres Level an Sensitivität bewiesen, zeigten öfter ein sicher-gebundenes Verhalten in der Fremden Situation mit zwölf Monaten (Ainsworth, 1971).

### **2.3.2. Bindungsbeziehungen zu weiteren Bezugspersonen:**

Neben der Bindungsbeziehung zur Hauptbindungsperson, dies ist meist die Mutter/Pflegemutter oder der Vater/Pflegevater, kann das Kind auch Bindungen zu weiteren Bezugspersonen aufbauen. Auch Bowlby (1969) betont die Präferenz der Mutter-Kind-Bindung, weist jedoch auf eine Erweiterung der Bindungsbeziehungen im nahen Umfeld hin. So ändert sich im Laufe des 2. Lebensjahres (Bornstein, 2006) die Vorliebe für eine Person und bezieht nun auch den Vater und weitere Bezugspersonen mit ein.

Die Hauptbindungspersonen ermöglichen dem Kind, in unbekanntes und völlig fremden Umgebungen, trotz Unsicherheit, zu explorieren und somit auch Erfahrungen zu sammeln, zu lernen und sich zu entwickeln. Sind diese Hauptbindungspersonen nicht vorhanden, wenn zum Beispiel das Kind außerfamiliär betreut wird, ist das Kind irritiert und verunsichert und es braucht weitere Bezugspersonen, die diese vermittelnde Rolle übernehmen. Die neue Betreuungsperson bietet hier eine gute Alternative und es zeigt sich, dass Kinder zu außerfamiliären Betreuungspersonen eine genauso gute Bindungsbeziehung aufbauen können, wie das Kind zu den Eltern (Goosens & Van Ijzendoorn, 1990).

Ein wesentlicher Einflussfaktor für diesen Aufbau ist die Stabilität der Betreuungsperson. Diese fördert die Entwicklung von Bindungsbeziehungen zwischen dem Kind und der Betreuungsperson und erhöht die Wahrscheinlichkeit, in außerfamiliärer Betreuung als Bindungsperson zu fungieren (Ahnert, 2008). Dazu beobachteten Barnas und Cummings (1994) das Verhalten von Kleinkindern gegenüber stabilen und nicht-stabilen Betreuungspersonen während eines gewöhnlichen Betreuungstages und fanden heraus, dass verängstigte Kinder bei stabilen Betreuungspersonen öfter bindungs-relevantes Verhalten zeigten, als bei nicht-stabilen Betreuungspersonen. Außerdem war es den stabilen ErzieherInnen besser möglich, diese Kinder nach Stresssituationen zu beruhigen.

Ahnert, Pinquart und Lamb (2006) fanden außerdem heraus, dass der Aufbau einer sicheren Bindung zur außerfamiliären Bezugsperson unabhängig davon geschieht, welche Bindungsbeziehung das Kind zur Mutter hat. Eine sichere Bindung zur außerfamiliären Bezugsperson kann sogar für die Entwicklung von adaptiven Fähigkeiten förderlich sein, wenn das Kind zur Mutter unsicher gebunden ist (Mitchell-Copeland et al., 1997). Die außerfamiliäre Betreuungsperson dient so zu sagen als Kompensator für die kindliche Entwicklung.

### **2.3.3. Einfluss von Bindungsbeziehungen auf adaptive Fähigkeiten**

Ogleich die Literatur in Bezug auf die Bindungsforschung sehr weitläufig ist, gibt es nur wenige Studien, die sich konkret mit adaptiven Fähigkeiten beschäftigen. Im Folgenden soll ein Überblick über die vorhandene Literatur gegeben werden.

Der Säugling bzw. das Kleinkind ist von Anfang an auf externe Personen angewiesen, die ihm dabei helfen, seine natürliche Neugier zu befriedigen. Vom ersten Moment an ist es diese Neugier, die als Motor für die Entwicklung des Kindes förderlich ist. Sie sind neugierig und möchten Verstehen, wie die Welt um sie herum funktioniert. Die Eltern dienen dabei als Vermittler zwischen den Fähigkeiten des Kindes und den Reizen aus der Umwelt und unterstützen das Kind bei der Erkundung dieser. Dabei spielt die Bindungssicherheit zur primären Bezugsperson eine entscheidende Rolle. Denn Kinder, die eine sichere Bindung zur Bezugsperson haben, steht ein größerer Explorations- und Bewegungsspielraum zur Verfügung (Ainsworth et al., 1978), den sie zum Erfahrungen sammeln nutzen können. Deshalb hat die Bindungssicherheit zur ersten Bezugsperson einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes (Bowlby, 1969). Eine

Meta-Analyse von Van Ijzendoorn et al. (1995) zeigte beispielsweise eine bessere sprachliche Entwicklung bei sicher-gebundenen Kindern. Auch Großmann und Großmann (1991) berichten von subtileren und vielfältigeren Kommunikationsfähigkeiten bei sicher-gebundenen Kindern, wie bei Kindern, die eine unsichere Bindung zur Mutter hatten. Die Ergebnisse im Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit und kognitiver Entwicklung waren hingegen uneinheitlich (Van Ijzendoorn et al., 1995).

Betrachtet man in der Entwicklung nun ausschließlich die adaptiven Fähigkeiten bzw. die Fähigkeit, adaptives Verhalten im richtigen Moment zu zeigen, zeigt sich ein relativ einheitliches Bild.

Becker-Weidmann (2009) untersuchte die Entwicklung von adaptiven Fähigkeiten (Definition nach AAMR, 2002) bei Kindern, die eine frühe, chronische Misshandlung erlebt haben. Zielgruppe waren Kinder, die laut DSM-IV die klinische Diagnose *reaktive Bindungsstörung* aufwiesen. Durch das frühe Trauma, welches von einer primären Bezugsperson verursacht wurde, war die normale Entwicklung einer sicheren Bindung stark gestört und die Kinder zeigten eine deutliche Hemmung ihrer adaptiven Fähigkeiten in den Bereichen Kommunikation, Alltagsfähigkeiten und Sozialisation. Dies ist ein sehr extremes Beispiel für eine unsichere Bindung. Doch auch in Bezug auf die Fähigkeit, adaptives Verhalten zu zeigen, zeigte sich ein ähnliches Bild. In einer älteren Studie beobachteten Matas und ihre Mitarbeiter (1978) Mütter mit ihren Kindern während einer Spielsituation. Die Kinder sollten mit Unterstützung ihrer Mütter eine Reihe von Puzzles bearbeiten. Kinder mit einer sicheren Bindung zur Mutter zeigten sich in der Problem-Löse-Situation enthusiastischer. Sie waren ausdauernder, weniger schnell frustriert, weinten weniger und zeigten öfter positive Emotionen, sowie weniger aktiven Widerstand gegenüber den Vorschlägen der Mutter. Dieses Ergebnis begründeten die Autoren unter anderem damit, dass Mütter, die eine sichere Bindung zu ihrem 18-Monate alten Kind haben, diese während der Aufgabenstellung öfter und besser unterstützen, als Mütter mit einer unsicheren Bindung. Dies konnte mit den Daten während der Testsituation bestätigt werden. Zirka zehn Jahre später versuchten Frankel und Bates (1990) diese Ergebnisse zu untermauern und fanden in einzelnen Aspekten Übereinstimmungen. Den Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit und dem Compliance-Verhalten des Kindes, der gezeigten Frustration während dem Spiel und dem Zeigen von negativen Emotionen, wie weinen oder schreien, konnten sie jedoch nicht erklären.

Wie bereits erwähnt, ist die Unterstützung einer vermittelnden Person wesentlich für das Erfahrungslernen des Kindes. Für eine gute Entwicklung ist daher die Fähigkeit des Kindes, die Unterstützung sinnvoll an zu nehmen nicht unwesentlich. Es zeigte sich bereits, dass Kinder mit einer sicheren Bindung zur Mutter, Spielanleitungen und Hilfestellungen besser annehmen und umsetzen können (Matas et al., 1978; Frankel & Bates, 1990). Zusätzlich ist es ihnen auch möglich, auf Vorschläge und Anforderungen einer fremden Person, wie zum Beispiel des Testleiters in einer Laborsituation, besser zu reagieren (Meins, 1998).

Aber auch in Situationen, in denen die Bindungsperson fehlte, wurde bei Kindern mit einer vermeidend-gebundenen Bindung zur Mutter, öfter externalisierendes Problemverhalten beobachtet und diese Kinder zeigten sich in Spielsituationen mit fremden Kindern öfter aggressiv, als sicher-gebundene oder ambivalent-gebundene Kinder (Burgess et al., 2003).

## **2.4. Adaptive Fähigkeiten und außerfamiliäre Betreuung**

### **2.4.1. Außerfamiliäre Betreuung von Kindern in Österreich**

Wenn früher die mütterliche Betreuung die vorherrschende Form der Kinderbetreuung war, kann man mit Blick auf die letzten Jahrzehnte eine Veränderung hin zu vermehrter Inanspruchnahme von außerfamiliärer Betreuung beobachten. Einen Grund dafür sehen Lamb und Weßels (1997) darin, dass heute immer mehr Eltern gezwungen sind, so bald wie möglich, oft aus ökonomischen Gründen, wieder arbeiten zu gehen. Aber auch die Auseinandersetzung mit der Chancengleichheit der Frau in Beruf und Gesellschaft oder der Antrieb, das eigene Kind so früh wie möglich professionell fördern zu wollen (Ahnert, 2010), sind Faktoren, außerfamiliäre Betreuung in Anspruch zu nehmen. Speziell die Betreuung von unter drei-Jährigen ist nicht nur für die Familien, die sich um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf kümmern müssen, sondern auch sozialpolitisch ein wichtiges und heftig diskutiertes Thema.

Im Rahmen dieser Arbeit liegt der Fokus auf zwei Betreuungsformen: die Betreuung durch eine Tagesmutter bei der Tagesmutter zu Hause (außerfamiliäre Betreuung) und

die Betreuung durch die Mutter zu Hause (häusliche Betreuung). Laut Statistik Austria (2011) sind von den 8,4 Mio. Einwohnern Österreichs ca. 1,24 Mio. Kinder im Alter unter 15 Jahren und sind somit im Vorschul- oder Pflichtschulalter. Während der Großteil dieser Kinder zu Hause von der Mutter betreut wird, sind knapp 322.000 einmal wöchentlich oder häufiger in einer außerfamiliären Betreuungsform<sup>4</sup> untergebracht. Mit Blick auf die unter drei Jährigen zeigt sich, dass von den außerfamiliär betreuten Kindern ca. 78,5 % (36.379 Kinder) in einer Krippe oder einem Kindergarten untergebracht sind und ca. 21,5 % (10.000 Kinder) bei Tageseltern betreut werden. Obwohl die Betreuung durch eine Tagesmutter bzw. einen Tagesvater heute noch eine untergeordnete Rolle spielt, stieg die Inanspruchnahme dieser Betreuungsform in den letzten Jahren stetig. Sie ist als altersgemischte Betreuungsform, die Altersspanne der betreuten Kinder reicht von Kleinst- bis Schulkindern, eine interessante Alternative neben den institutionellen Betreuungsformen. Ein wesentliches Charakteristikum für die Tagesmutter-Betreuung ist die Gruppengröße der betreuten Kinder. Diese liegt in Österreich bei durchschnittlich 4 Tageskindern (Statistik Austria, 2011).

#### **2.4.2. Einfluss der Betreuungsformen auf die adaptive Fähigkeiten des Kleinkindes**

Ob die Betreuungsform einen Einfluss auf die Entwicklung von adaptiven Fähigkeiten des Kleinkindes hat und ob andere Faktoren ebenso dazu beitragen können, soll im folgenden Kapitel analysiert werden.

Eine konkrete Aussage über den Einfluss auf bestimmte adaptive Fähigkeiten bzw. auf ein bestimmtes adaptives Verhalten ist nur schwer möglich, da die Forschung bis heute noch sehr uneinheitliche Ergebnisse zeigt.

Bornstein und Hahn beschwerten sich noch 2007 über die wenigen Forschungsstudien, die sich mit den adaptiven Fähigkeiten und dem Einfluss von unterschiedlichen Betreuungsformen auf diese beschäftigen.

Eine dieser Studien stammt von Altman und Mills (1990). Sie untersuchten 72 Kinder zwischen 18 und 24 Monaten, deren Mütter über die Entwicklung der adaptiven

---

<sup>4</sup> Kindertagesheim, Krippe, Kindergarten, Hort oder Tageseltern.

Fähigkeiten ihrer Kinder befragt wurden. Als Grundlage diente der Vineland Adaptive Behavior Scale -Fragebogen<sup>5</sup> (Sparrow et al., 1984), der in seiner Konzeptualisierung aus 3 Bereichen (Kommunikation, Sozialisation und Alltagsfähigkeiten) und einem generellen Gesamtwert besteht. Mit der Behauptung, dass Kinder zwischen 18 und 24 Monaten, die zu Hause betreut werden, bessere adaptive Fähigkeiten zeigen, als Kinder, die in einer Tagesbetreuung sind, gingen sie in die Auswertung und konnten diese auch, mit Ausnahme des Bereiches Kommunikation, bestätigen. Widersprüchliche Ergebnisse dazu fanden Forscher aus Deutschland. Daten des sozio-ökonomischen Panels (kurz SOEP), eine repräsentative Haushalts- und Personenstichprobe, zeigten unter anderem, dass gerade Kinder, deren Mütter seit der Geburt kontinuierlich nicht erwerbstätig waren, schlechter im Bereich der Alltagsfähigkeiten abschnitten (Berger, Peter & Spieß, 2010). Die Autoren erklären sich das schlechtere Abschneiden in Bezug auf die Alltagsfähigkeiten damit, dass Mütter, die eine größere Erwerbsnähe haben, ihren Kindern bereits früh Fähigkeiten vermitteln, die sie in der Interaktion mit anderen Betreuungspersonen einsetzen können. Dazu muss jedoch erwähnt werden, dass sich Berger, Peter und Spieß nicht sicher sind, ob diese Unterschiede mittel- bis längerfristig erhalten bleiben.

In einem Punkt stimmen die Autoren jedoch überein. Ausschlaggebend für eine gute kindliche Entwicklung von adaptiven Fähigkeiten ist eine konstante und stabile Betreuung, also wenig bis keine Betreuerwechsel und eine geringe Anzahl an zu betreuenden Kindern. Somit ist es leichter, individuell und entwicklungsförderlich auf jedes einzelne Kind zu reagieren (Altman & Mills, 1990).

Wie viele Kinder gleichzeitig von einer Tagesmutter oder einer Betreuungsperson in einer Einrichtung betreut werden, kann also ein weiterer Faktor sein, der Einfluss auf die Entwicklung von adaptiven Fähigkeiten hat. Betrachtet man die noch wenig erforschte Zielgruppe der Tageskinder, also Kinder, die durch eine Tagesmutter betreut werden, kann die Gruppengröße ein ausschlaggebendes Kriterium für viele Eltern sein, ihre Kinder in dieser Betreuungsform unter zu bringen.

Die wissenschaftlichen Ergebnisse sehen wie folgt aus: Bornstein und Hahn (2007) stellten drei Betreuungsformen gegenüber: die Betreuung durch die Mutter zu Hause,

---

<sup>5</sup> Die Vineland Adaptive Behavior Scale ist ein Fragebogen zur Erfassung von adaptiven Fähigkeiten bei Kleinkindern. Er basiert auf der Definition von mentaler Retardierung nach der American Association on Mental Retardation (2002).

die Betreuung durch eine Tagesmutter und die Betreuung in einer institutionellen Einrichtung. Zusätzlich schauten sie sich die Geschlechterunterschiede genauer an. Geht man davon aus, dass sich Kinder, die ausschließlich zu Hause betreut werden, besser in Bezug auf ihre adaptiven Fähigkeiten entwickeln (Altman & Mills, 1990), scheint ein differenzierter Blick interessant. Schaut man sich nämlich diese Entwicklung getrennt für beide Geschlechter an, zeigen sich doch unterschiedliche Ergebnisse. 4,5-Jährige Buben, die in einer Betreuungseinrichtung betreut werden, werden von ihren Eltern und ihren Betreuungspersonen in den Bereichen adaptives Verhalten, Alltagsfähigkeiten und Sozialisation, schlechter eingeschätzt, als Buben, die ausschließlich zu Hause betreut werden. Im Gegensatz dazu schneiden Mädchen in den Bereichen Alltagsfähigkeiten und Sozialisation besser ab, wenn sie außerfamiliär betreut werden (Bornstein & Hahn, 2007). Ob die Betreuung in einer Einrichtung stattfindet oder bei Betreuungspersonen, die das Kind zu Hause mit einer geringeren Anzahl an Tageskindern betreuen, ist für die weiblichen Tageskinder irrelevant. Grundsätzlich kann also eine Tendenz bemerkt werden, dass eine außerfamiliäre Betreuung sehr wohl Vorteile für die Entwicklung von adaptiven Fähigkeiten von Mädchen hat, wohingegen die Betreuung zu Hause den Buben mehr Vorteile bringt.

Neben den adaptiven Fähigkeiten, die von Bezugspersonen des Kindes eingeschätzt werden, beschäftigten sich Forscher mit adaptivem Verhalten, welches nicht die Fähigkeit selbst beschreibt, sondern den Einsatz von adaptiven Fähigkeiten und zwar dann, wenn sie vom Kind gefordert wird. Eine Testsituation kann dafür heran gezogen werden, bei der dem Kind eine bestimmte Aufgabe gestellt wird, die es mit der Mutter (Crockenberg & Litman, 1991) oder ohne sie (Belsky & Braungart, 1991) lösen soll. Dem Kind werden Denkaufgaben oder Zielsetzungsaufgaben (Crockenberg & Litman, 1991) gestellt. Eine Eingrenzung konkreter Verhaltensweisen lässt die Definition von adaptivem Verhalten nicht zu, die Literatur beschreibt im Gegensatz dazu ein Pool von Verhaltensweisen, welche notwendig sind, die Anforderungen des täglichen Lebens zu meistern. Eine Möglichkeit, das adaptive Verhalten eines Kindes zu beobachten, ergibt sich während der Fremden Situation (Ainsworth & Wittig, 1969). Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Bindung zur Mutter und mehr als 20 Stunden außerfamiliärer Betreuung während ihres ersten Lebensjahres, waren in den zwei Wiedervereinigungsphasen nervöser in ihrem Verhalten, weinten mehr und zeigten weniger Interesse an den Spielobjekten, als Kinder die weniger als 20 Stunden außerfamiliär betreut werden

(Belsky & Braungart, 1991). Unabhängig von der Bindungssicherheit zur Mutter zeigte sich, dass je mehr Stunden das Kind bis zum Alter von zwei Jahren in Betreuung war, desto weniger soziale Kompetenz wird von den Müttern und desto mehr Problemverhalten wird von den Betreuungspersonen berichtet (NICHD, 1998).

NICHD steht für National Institute of Child Health and Human Development und ist eine groß angelegte, amerikanische Längsschnittstudie, die 1.364 Kinder, geboren 1991, während ihrer Kindheit bis zur Elementarschule begleiteten und Informationen über die Familie, das Kind, dessen Betreuung und anderen Kontextfaktoren sammelten. Während sich viele Studien nur mit der Betreuung außerhalb oder nicht außerhalb der Familie beschäftigten, interessierten die Mitarbeiter der NICHD-Studie auch die unterschiedlichen Typen von außerfamiliärer Betreuung, wie zum Beispiel familienähnliche Betreuung. 2006 untersuchten sie unter anderem die Auswirkungen der Quantität von außerfamiliärer Betreuung auf die soziale Anpassungsfähigkeit von Kleinkindern. Es zeigte sich, dass Kinder mit einem hohen Ausmaß an außerfamiliärer Betreuung mit 36 und 54 Monaten von ihren Betreuungspersonen in Bezug auf ihr Verhalten in sozialen Situationen als problematischer eingeschätzt werden und mit 54 Monaten öfter Konflikte mit ihren Lehrern haben, als Kinder die sich weniger oft in außerfamiliärer Betreuung befinden. Liegt die Betreuungsform im Fokus der Einflussfaktoren, zeigte sich, dass Kinder, die öfter in öffentlichen Betreuungseinrichtungen betreut werden mehr positives Verhalten bei Interaktionen mit Gleichaltrigen zeigten. Jedoch in Bezug auf ihre prosozialen Fähigkeiten und ihr Problemverhalten von ihren Betreuungspersonen schlechter in zwei von drei Situationen eingeschätzt werden (NICHD, 2006).

Hat die Quantität der Betreuung und die Betreuungsform scheinbar einen negativen Einfluss auf die Entwicklung von sozialer Anpassungsfähigkeit des Kindes, kann ein weiterer Faktor das adaptive Verhalten des Kindes beeinflussen. Und zwar der Einsatz von negativer mütterlicher Kontrolle während der Interaktion mit dem Kind, die bei Kindern, deren Mütter berufstätig sind, vermehrt kindlichen Widerstand hervor ruft (Crockenberg & Litman, 1991). Setzen Mütter wenig negative Kontrolle bei der Kindererziehung ein, zeigten Kinder von berufstätigen Müttern weniger Widerstand, als Kinder von nicht-berufstätigen Müttern.

Entgegen der meist negativ beschriebenen Auswirkungen von außerfamiliärer Betreuung, fanden Harrison & Ungerer (1996) keinen Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit zur Mutter, der frühen Betreuungserfahrung und der kindlichen sozialen Anpassungsfähigkeit. Soziale Interaktionsmuster während einer Spielsituation wurden zum Großteil von anderen Situationsfaktoren beeinflusst, wie Betreuungsqualität, die An- bzw. Abwesenheit der Mutter, die Anzahl der betreuten Kinder oder der Bereitschaft der Kinder, beeinflusst.

Die Forschung zeigt also unterschiedliche Ergebnisse und den Autoren fällt es meist schwer, konkrete Faktoren mit bestimmten adaptiven Fähigkeiten bzw. mit bestimmtem adaptivem Verhalten in Verbindung zu bringen. Grundsätzlich zeigen sich für alle Betreuungsformen Vor- und Nachteile, die individuell auf das Kind einwirken können. Eine extensive außerfamiliäre Betreuung kann für das Kleinkind eine Reizüberflutung und Überforderung bedeuten. Besonders wenn Kinder mit 12 Monaten eine unsicher-vermeidende Bindung zur Mutter haben (Belsky & Braungart, 1991), fällt es ihnen schwer, ihre Emotionen zu kontrollieren und Stresssituationen adäquat zu meistern. Gleichzeitig kann für ein unsicher-gebundenes Kind zur Mutter eine positive Bindungssicherheit zu einer Betreuungsperson einen positiven Einfluss haben. Die Betreuungsperson wirkt als Kompensator und erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass sich die kindliche Anpassungsfähigkeit, sei es im Alltag oder in bestimmten Situationen positiv entwickelt (Egeland & Hiester, 1995; Mitchell-Copeland, Denham & DeMulder, 1997).

Aber nicht nur Faktoren auf Seiten des Kindes, haben auf die Entwicklung Einfluss, sondern auch auf Seiten der Mutter. So formulieren Crockenberg und Litman (1991) ihre Erklärung für den negativen Einfluss von außerfamiliärer Betreuung auf das Compliance-Verhalten des Kindes zu Hause. Ihrer Meinung nach vermeiden erwerbstätige Mütter eher Konflikte mit ihren Kindern und verwenden weniger negative Kontrolle bei der Kindererziehung, als es nicht-erwerbstätige Mütter tun. Die Folge ist, dass sich das Kind weniger gegen Aufforderungen und Regeln wehren muss und weniger Widerstand und trotziges Verhalten zeigt. Die verringerte Zeit, die die Mutter mit ihrem Kind während der Woche verbringt, möchte die Mutter nicht mit unnötigen Machtkämpfen und Streitereien vergeuden und versucht den täglichen Wiederaufbau der Beziehung auf eine positive Art und Weise zu gestalten.

### **3. ZUSAMMENFASSUNG UND GLOBALE FRAGESTELLUNGEN**

Dieser Abschnitt befasst sich mit den globalen Fragestellungen dieser Arbeit. Sie teilen sich in drei Themenkomplexe auf und werden durch eine Zusammenfassung der Theorie aus Kapitel zwei untermauert. Einerseits geht es um den Zusammenhang zwischen der Bindungsbeziehung von Mutter und Kind und dem Niveau der adaptiven Fähigkeiten des Kindes. Andererseits wird der Einfluss einer Bindungsbeziehung zu einer weiteren Bezugsperson auf die Entwicklung von adaptiven Fähigkeiten beleuchtet. Weiters ist die Frage interessant, ob die Betreuungsform einen Einfluss auf die Entwicklung der adaptiven Fähigkeiten hat. Dabei werden häuslich betreute Kinder, den Kindern, die auch außerfamiliär betreut werden gegenüber gestellt.

Für die Formulierung der Hypothesen wurde eine Unterteilung in berichtete und beobachtete Fähigkeiten des Kindes durchgeführt. Dies dient zur besseren Veranschaulichung der dafür verwendeten Operationalisierungs-Verfahren. Für die Erfassung von berichteten (generellen, konzeptuellen, sozialen und praktischen) Fähigkeiten wurde ein Fragebogen an die Eltern bzw. Tagesmütter ausgeteilt. Wohin gegen für beobachtete adaptive Fähigkeiten eine Verhaltenseinschätzung durch den TestleiterIn in Form des Behavior Observation Inventory durchgeführt wurde.

#### **Fragestellung 1**

#### **Zusammenhang zwischen der Bindungsbeziehung zur Mutter und den adaptiven Fähigkeiten des Kindes**

Der Aufbau einer Bindungsbeziehung zwischen dem Kind und der Mutter beginnt bereits bei der Geburt und zeigt sich in Form von angeborenen Signalen wie Greifen, Lächeln oder Blickkontakt, die dem Säugling einen engen Kontakt zu anderen Personen ermöglicht (Berk, 2011). Diese Bindungsbeziehung entwickelt sich immer weiter aus und schafft ein immer größeres Vertrauen zwischen Mutter und Kind. Dieses Vertrauen zur Mutter, bietet dem Kind eine sichere Umgebung, in der es sich wohl fühlt und ermöglicht es ihm, seine Umgebung zu erkunden, in dem es sich Schritt für Schritt von der Mutter weg bewegt. Die immer größer werdende Eigenständigkeit des Kindes ist nun ausschlaggebend für das Sammeln von Erfahrung und dem Erlernen und Ausbauen neuer Fähigkeiten. Dies zeigte sich besonders im sprachlichen Bereich, und zwar

dadurch, dass Kinder mit einer sicheren Bindung zur Mutter eine bessere sprachliche Entwicklung (Van Ijzendoorn et al., 1995) aufwiesen und subtilere und vielfältigere Kommunikation in der Interaktion mit Anderen (Großmann & Großmann, 1991) verwendeten. Auch in Bezug auf generelle adaptive Fähigkeiten konnte gezeigt werden, dass sicher-gebundene Kinder die Herausforderungen des täglichen Lebens besser meistern können (Becker-Weidmann, 2009).

Auch die Fähigkeit adaptives Verhalten zu zeigen, gelingt Kindern mit einer sicheren Bindung zur Mutter scheinbar besser. So sind sicher-gebundene Kinder mit 30 Monaten sozial anpassungsfähiger, also weniger ängstlich und impulsiv und aufmerksamer (Pauli-Pott, Haverkock & Beckmann, 2007). Sie werden als weniger aggressiv beschrieben (Burgess et al., 2003) und können Anweisungen besser umsetzen (Meins et al., 1998).

Aus den Erkenntnissen der Literatur gehen folgende Hypothesen hervor:

*H1.1.: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit zur Mutter und den berichteten generellen adaptiven Fähigkeiten des Kindes. Sicher-gebundene Kinder zur Mutter zeigen somit bessere Fähigkeiten im generellen adaptiven Bereich, als Kinder, die unsicher zur Mutter gebunden sind.*

*H 1.2.: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit zur Mutter und der beobachteten Ablenkbarkeit des Kindes. Kinder, die zur Mutter sicher gebunden sind, sind während der Testsituation weniger abgelenkt, als Kinder, die eine unsichere Bindung zur Mutter haben.*

*H 1.3.: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit zur Mutter und der beobachteten Ängstlichkeit des Kindes. Kinder, die zur Mutter sicher gebunden sind, zeigen während der Testsituation weniger ängstliches Verhalten, als Kinder, die eine unsichere Bindung zur Mutter haben.*

*H 1.4.: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit zur Mutter und den beobachteten positiven Emotionen des Kindes. Kinder, mit einer sicheren Bindung zur Mutter, zeigen während der Testsituation häufiger positive Emotionen, als Kinder, die eine unsicher-gebundene Bindung zur Mutter haben.*

*H 1.5.: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit zur Mutter und den beobachteten negativen Emotionen des Kindes. Kinder, mit einer sicheren Bindung zur Mutter, zeigen während der Testsituation seltener negative Emotionen, als Kinder, die eine unsicher-gebundene Bindung zur Mutter haben.*

## **Fragestellung 2**

### **Einfluss von weiteren Bindungsbeziehungs-Personen auf die Entwicklung von adaptiven Fähigkeiten des Kindes**

Der Aufbau einer Bindungsbeziehung mit einer weiteren Bindungsperson entwickelt sich ungefähr am Ende des ersten Lebensjahres (Bornstein, 2006). Das Kind sucht sich in seinem Umfeld weitere Bezugspersonen, denen es vertrauen kann. Das ist zum Beispiel der Vater oder Menschen, die am Leben des Kindes regelmäßig teilhaben. Gibt die Mutter das Kind in eine außerfamiliäre Betreuung, in Form einer Betreuungseinrichtung oder bei einer Tagesmutter, kann das Kind auch hier eine neue Bindungsbeziehung aufbauen (Goosens & Van Ijzendoorn, 1990). Diese ist unabhängig von der Bindungsbeziehung zur Mutter (Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006) und wird besonders durch die Stabilität der Betreuungsperson (Cummings & Barnas, 1994) gefördert.

Ein interessanter Aspekt ergibt sich auch in der Möglichkeit, die neue Bezugsperson als Kompensator für eine unsichere Bindungsbeziehung zur Mutter heran zu ziehen. Dazu fanden Mitchell-Copeland et al. (1997) heraus, dass Kinder mit einer unsicheren Bindung zur Mutter, unterschiedliche adaptive Fähigkeiten zeigten, abhängig davon, welche Bindungsbeziehung sie zur Betreuungsperson haben.

Der Einfluss dieser zusätzlichen Bindungsbeziehung auf die adaptiven Fähigkeiten, wenn die Bindungsbeziehung zur Mutter mit einbezogen wird, soll mit den folgenden Hypothesen beantwortet werden:

*H 2.1.: Kinder, die sowohl zur Mutter als auch zur Tagesmutter sicher gebunden sind, zeigen ein höheres Niveau an berichteten generellen adaptiven Fähigkeiten, als Kinder, die sowohl zur Mutter, als auch zur Tagesmutter unsicher gebunden sind.*

*H 2.2.: Kinder, die sowohl zur Mutter als auch zur Tagesmutter sicher gebunden sind, zeigen ein höheres Niveau an berichteten sozialen adaptiven Fähigkeiten, als Kinder, die sowohl zur Mutter, als auch zur Tagesmutter unsicher gebunden sind.*

*H 2.3.: Kinder, die sowohl zur Mutter als auch zur Tagesmutter sicher gebunden sind, zeigen ÖFTER beobachtete Aufgeschlossenheit, als Kinder, die sowohl zur Mutter, als auch zur Tagesmutter unsicher gebunden sind.*

*H 2.4.: Kinder, die sowohl zur Mutter als auch zur Tagesmutter sicher gebunden sind, zeigen ÖFTER beobachtete Anpassungsfähigkeit, als Kinder, die sowohl zur Mutter, als auch zur Tagesmutter unsicher gebunden sind.*

*H 2.5.: Kinder, die sowohl zur Mutter als auch zur Tagesmutter sicher gebunden sind, zeigen WENIGER beobachtete Ängstlichkeit, als Kinder, die sowohl zur Mutter, als auch zur Tagesmutter unsicher gebunden sind.*

### **Fragestellung 3**

#### **Gibt es Unterschiede in Bezug auf die adaptiven Fähigkeiten zwischen Kindern, die außerfamiliär betreut werden und Kindern, die zu Hause betreut werden?**

Die Gründe, das eigene Kind außerfamiliär betreuen zu lassen sind vielfältig und werden nicht nur von ökonomischen Gegebenheiten bestimmt, sondern auch von der neuen Rolle der Frau in Beruf und Gesellschaft oder dem Gedanken die außerfamiliäre Kinderbetreuung bereits als Bildungsweg des Kindes zu betrachten (Ahnert, 2010). Es stellt sich somit für viele Eltern die Frage, welche Vor- und Nachteile die Wahl verschiedener Betreuungsformen für die Entwicklung des Kindes haben kann. Und falls eine Betreuung außerhalb notwendig oder gewünscht ist, welche Betreuungsform gewählt werden soll?

So sehr man sich konkrete Antworten auf diese Fragen wünscht, eine einheitliche Beantwortung ist nicht möglich, denn grundsätzlich zeigen sich für alle Betreuungsformen Vor- und Nachteile, die individuell für jedes Kind betrachtet werden müssen. Bei der Befragung von Eltern über die adaptiven Fähigkeiten ihres 18 bis 24 Monate alten Kindes, ergaben sich für häuslich betreute Kinder bessere adaptive Fähigkeiten in den Bereichen Alltag und Soziales (Altman & Mills, 1990). 20 Jahre

später zeigten Berger, Peter & Spieß (2010) dass diese Kinder schlechtere Alltagsfähigkeiten besaßen. Betrachtet man die Anzahl der Stunden, die ein Kind außerfamiliär betreut wird, zeigten sich Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Bindung zur Mutter nervöser, sie weinten mehr und zeigten weniger Interesse an Spielsachen während der Fremden Situation (Belsky & Braungart, 1991). Und auch unabhängig der Bindungssicherheit zur Mutter beschrieben Mütter ihre Kinder mit zwei Jahren weniger sozial kompetent und die Kinder zeigten öfter problematisches Verhalten (NICHD, 1998).

Bei einer Studie von Harrison & Ungerer (1996) zeigten sich hingegen vergangener Ergebnisse kein Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit der Mutter, früherer Betreuungserfahrung und der kindlichen Anpassungsfähigkeit.

Aufgrund der sehr uneinheitlichen Ergebnisse in der Literatur, ergeben sich folgende Hypothesen:

*H 3.1.: Kinder, die auch außerfamiliär bei einer Tagesmutter betreut werden, unterscheiden sich in Bezug auf ihre berichteten generellen adaptiven Fähigkeiten, von Kindern, die keine außerfamiliäre Betreuung erfahren.*

*H 3.2.: Kinder, die auch außerfamiliär bei einer Tagesmutter betreut werden, unterscheiden sich in Bezug auf ihre berichteten konzeptuellen Fähigkeiten, von Kindern, die keine außerfamiliäre Betreuung erfahren.*

*H 3.3.: Kinder, die auch außerfamiliär bei einer Tagesmutter betreut werden, unterscheiden sich in Bezug auf ihre berichteten sozialen Fähigkeiten, von Kindern, die keine außerfamiliäre Betreuung erfahren.*

*H 3.4.: Kinder, die auch außerfamiliär bei einer Tagesmutter betreut werden, unterscheiden sich in Bezug auf ihre berichteten praktischen Fähigkeiten, von Kindern, die keine außerfamiliäre Betreuung erfahren.*

*H 3.5.: Kinder, die auch außerfamiliär bei einer Tagesmutter betreut werden, unterscheiden sich in Bezug auf das Zeigen von positiven Emotionen während der Testsituation, von Kindern, die keine außerfamiliäre Betreuung erfahren.*

*H 3.6.: Kinder, die auch außerfamiliär bei einer Tagesmutter betreut werden, unterscheiden sich in Bezug auf ihren beobachteten Enthusiasmus, ihre Aufgeschlossenheit und Kooperation während der Testsituation, von Kindern, die keine außerfamiliäre Betreuung erfahren.*

*H 3.7.: Kinder, die auch außerfamiliär bei einer Tagesmutter betreut werden, unterscheiden sich in Bezug auf ihre beobachtete Anpassungsfähigkeit während der Testsituation, von Kindern, die keine außerfamiliäre Betreuung erfahren.*

*H 3.8.: Kinder, die auch außerfamiliär bei einer Tagesmutter betreut werden, unterscheiden sich in Bezug auf ihre beobachtete Aufmerksamkeitsfähigkeit und Ablenkbarkeit während der Testsituation, von Kindern, die keine außerfamiliäre Betreuung erfahren.*

*H 3.9.: Kinder, die auch außerfamiliär bei einer Tagesmutter betreut werden, unterscheiden sich in Bezug auf das Zeigen von negativen Emotionen während der Testsituation, von Kindern, die keine außerfamiliäre Betreuung erfahren.*

## **4. METHODIK UND UNTERSUCHUNGSDESIGN**

### **4.1. Das Tapro-Projekt**

Unter der Leitung von Univ. Prof.- DDr. Lieselotte Ahnert startete mit Jänner 2010 das Tagesmutter-Projekt (TAPRO) ‚Parenting and co-parenting in infancy‘, welches voraussichtlich im Sommer 2012 beendet wird. Der Studie voran ging eine Pilot-Phase von Sommer 2009 bis Jänner 2010. Durch die Zusammenarbeit mit dem Niederösterreichischen Hilfswerk und deren Tagesmüttern, wurden anfangs Familien in Niederösterreich besucht, das Gebiet dehnte sich dann immer mehr auch über Wien aus. Die zentralen Forschungsfragen der Studie waren die Bindungsbeziehung des Kindes zur Mutter bzw. Tagesmutter und deren Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung. Im Mittelpunkt standen dabei 2 Gruppen von Kindern: Kinder, die nur zu Hause betreut werden (Parenting) und Kinder, die sowohl zu Hause, als auch außerfamiliär bei einer Tagesmutter Betreuung erleben (Parenting & Co-Parenting). Für die Datenerhebung wurden Eltern, ihre Kinder und deren Tagesmütter im Betreuungssetting besucht, Interviews geführt, Fragebögen bearbeitet und eine strukturierte Verhaltensbeobachtung zur Analyse der Mutter-Kind-Bindung und Tagesmutter-Kind-Bindung durchgeführt. Außerdem wurde das kindliche Entwicklungsniveau mit dem Bayley-III Entwicklungstest – Third Edition (2006) erfasst. Weiters wurden die sozial-kognitiven Fähigkeiten, wie Empathie, und die Kommunikationsfähigkeit des Kindes im Alltag untersucht. Der Altersrahmen der Kinder lag dabei zwischen 12 und 36 Monaten. Für diese Diplomarbeit wurden sowohl die Daten der strukturierten Verhaltensbeobachtung in Form des Attachment-Q-Sort (AQS; Waters & Deane, 1985), als auch die Ergebnisse des Fragebogens zur adaptiven Verhaltensanpassung aus dem Bayley-III-Entwicklungstest (Bayley, 2006) herangezogen.

### **4.2. Zielsetzung**

Hauptziel der Studie ist es, einen Vergleich möglich zu machen, zwischen Kindern, die ausschließlich zu Hause betreut werden und Kindern, die auch außerhalb der Familie, in diesem Fall bei einer Tagesmutter, Betreuung erleben. Anhand des breit-gefächerten Datenpools aus verschiedensten Bereichen der kindlichen Entwicklung (Sprache,

Kognition, Motorik, sozial-kognitive Fähigkeiten, adaptive Fähigkeiten, uvm.) kann nun eine vielfältige Analyse stattfinden.

Interessant für diese Arbeit sind die Ergebnisse der strukturierten Verhaltensbeobachtung mittels AQS, die Informationen über die Bindungssicherheit von Mutter und Kind bzw. Tagesmutter und Kind liefert. Zur Erfassung der adaptiven Fähigkeiten des Kindes wurde der Fremdeinschätzungsfragebogen des Bayley – III (adaptive Verhaltensskala) und die Einschätzung des Testleiters des kindlichen Verhaltens während der Durchführung des Entwicklungstests herangezogen.

### **4.3. Methodik und Durchführung**

Im Rahmen des Tapro-Projektes wurden die untersuchten Kinder an 2 – 3 Vormittagen in ihrer natürlichen Umgebung besucht. Jeder Familie und jeder Tagesmutter wurde eine Projektmitarbeiterin zugewiesen, die als Ansprechperson galt. Zum ersten Termin wurde die hauptverantwortliche Projektmitarbeiterin von einer Kollegin begleitet, da während diesem Termin der AQS durchgeführt wurde. Zusätzlich wurde die Mutter darum gebeten, den Fragebogen des Bayley-III bis zum Folgetermin zu bearbeiten.

#### **4.3.1. Attachment-Q-Set (AQS)**

Der Attachment-Q-Set ist ein Verfahren zur Verhaltensbeobachtung und dient zur Einschätzung des kindlichen Verhaltens, beobachtet während einer Phase der Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson. In seiner aktuellen Version (Waters, 1995) besteht das Verfahren aus 90 Items (in Form von Kärtchen) und findet im Gegensatz zur Fremden Situation in der natürlichen Umgebung der zu beobachtenden Personen statt. Waters und Deane (1985) fanden heraus, dass die kindliche Bindungssicherheit zur Bezugsperson sich in verschiedenen Verhaltensweisen des Kindes widerspiegelt, welche Aussagen in Bezug auf das secure-base<sup>6</sup> Verhalten des Kindes ermöglichen. In seiner ursprünglichen Form wird zwar eine Kategorisierung durch 100 Items durchgeführt, bis zur heutigen dritten Version gab es jedoch

---

<sup>6</sup> Besteht zwischen Mutter und Kind eine sichere Bindung, kann das Kind die Mutter als secure base, eine sogenannte sichere Basis, verwenden. Von welcher aus das Kind die Welt erkunden kann (Ainsworth et al., 1978)

Veränderungen, um die Verwendbarkeit für weniger gut trainierte Beobachter, wie zum Beispiel Eltern, zu ermöglichen. Es wurden Items mit psychologischen Fachjargon oder doppelten Verneinungen vermieden, sowie Satzkonstruktionen vereinfacht. Übrig blieben 90 Items, welche für diese Arbeit eingesetzt wurden.

Während die Bezugsperson dazu aufgefordert wurde, einen gewöhnlichen Vormittag mit dem Kind zu verbringen, beobachteten zwei trainierte Beobachter die Interaktion zwischen Mutter-Kind bzw. Tagesmutter-Kind und machten sich mit Hilfe des vorgegebenen Attachment-Q-Sort Notizen. Es gibt eine Version für die Mutter (deutsche Übersetzung: Schölmerich & Leyendecker, 1999) und eine Version für die Tagesmutter (Ahnert, 2003). Nach einer Beobachtungszeit von ungefähr zwei Stunden wurden die 90 Items kategorisiert. Dabei beschreibt jedes Item eine charakteristische Verhaltensweise des Kindes gegenüber der Bezugsperson. Die Kategorisierung erfolgte standardisiert. Zuerst wurden die Items in drei (Item beschreibt Kind gut, Item beschreibt das Gegenteil, wie sich das Kind verhält und wenn keines der Beiden zutrifft) und dann in weitere 9 Kategorien aufgeteilt, wobei auf die Polung der Items geachtet werden muss (positiv und negativ gepolte Items). Wichtig dabei ist, dass sich in jeder Kategorie am Ende der Einteilung 10 Item-Kärtchen befinden. Anhand der Kategorisierung der Items kann ein allgemeiner Korrelationswert berechnet werden, welcher zwischen -1 und +1 liegt und die Bindungssicherheit des Kindes angibt. Zusätzlich wurden zwei Bindungsgruppen gebildet, sicher und unsicher gebundene Kinder. Diese Aufteilung erfolgte anhand des Grenzwertes von  $r = .33$  nach Howes, Rodning, Galuzzo und Myers (1990).

Folgend sind zur Veranschaulichung einige Items aus dem AQS für Mütter angeführt:

1. Das Kind gibt der Mutter Spielsachen oder teilt mit ihr, wenn sie danach fragt.  
*Niedrig: Weigert sich.*
8. Wenn das Kind weint, dann weint es heftig.  
*Niedrig: Wimmert, schluchzt, weint nicht heftig oder heftiges Weinen dauert niemals lange an.*
17. Das Kind verliert schnell das Interesse an unbekanntem Erwachsenen, wenn diese etwas tun, was es nicht mag.
23. Wenn die Mutter mit anderen Familienmitgliedern zusammensitzt oder sich um sie kümmert, dann versucht das Kind, die Aufmerksamkeit der Mutter auf sich zu

lenken.

*Niedrig: Erlaubt der Mutter, mit anderen herzlich zu sein. Macht vielleicht mit, aber nicht auf eine eifersüchtige Art.*

35. Das Kind ist sehr selbstständig. Es zieht es vor, allein zu spielen; es löst sich leicht von der Mutter, wenn es spielen möchte.

*Niedrig: Zieht es vor, mit oder in der Nähe der Mutter zu spielen.*

58. Das Kind ignoriert Besucher weitgehend. Es findet seine eigenen Aktivitäten interessanter.

*Niedrig: Interessiert sich sehr für Besucher, auch wenn es zunächst etwas scheu ist.*

79. Das Kind ärgert sich leicht über die Mutter.

*Niedrig: Wird nicht leicht ärgerlich, es sei denn, sie ist sehr aufdringlich oder es ist sehr müde.*

90. Wenn sich die Mutter weit entfernt, dann folgt das Kind nach und setzt sein Spiel dort fort, wohin sie gegangen ist. (Muß nicht gerufen werden oder getragen werden; unterbricht das Spiel nicht und wird nicht verstimmt.)

#### **4.3.2. Adaptiver Verhaltensfragebogen aus Bayley III**

Der Bayley-III - Bayley Scales of Infant and Toddler Development (Bayley, 2006) - ist eine entwicklungsdiagnostische Methode zur Erfassung verschiedener Funktionsbereiche wie Kognition, Sprache, Motorik, Sinneswahrnehmung und Verhaltensanpassung bei Kindern im Alter von einem bis 42 Monaten. Er ermöglicht also bereits in einem sehr frühen Alter eine Untersuchung von wesentlichen Aspekten der kindlichen Entwicklung.

Das Verfahren ist in zwei Teile aufgeteilt:

Ein aktiver Teil *mit* dem Kind. Hier werden dem Kind in den Bereichen Kognition, Sprache (rezeptiv und expressiv) und Motorik (Grob- und Feinmotorik) mit aufsteigendem Schwierigkeitsgrad und Einstiegs- und Abbruchkriterien Aufgaben gestellt und mit 0 oder 1 (Aufgabe gelöst oder nicht gelöst) bewertet. Werden vom Kind 5 Aufgaben hintereinander falsch gelöst, tritt die Abbruchregel in Kraft und es wird mit der nächsten Kategorie weiter gemacht. Die Summe aller gelösten Items ergibt einen

Rohwert pro Kategorie, der anhand von altersspezifischen Tabellen in einen skalierten Wert und weiters in einen Composite Score, ein Percentile Rank und ein Konfidenzintervall umgewandelt wird.

Der Fokus dieser Arbeit lag im zweiten Teil des Entwicklungstests, der aus der Einschätzung des kindlichen Verhaltens durch eine Bezugsperson, sowie einer weiteren Einschätzung durch den Testleiter bestand. Die Einschätzung durch die Bezugsperson soll das kindliche Verhalten im Alltag widerspiegeln. Der Fragebogen ist in 2 Kategorien aufgeteilt: die sozial-emotionale Skala und die adaptive Verhaltensskala. In dieser Arbeit wurden die Ergebnisse der adaptiven Verhaltensskala verwendet, diese enthält 10 Subkategorien: Kommunikation, Alltagsfertigkeiten, Vorschulische Fähigkeiten, Leben Zuhause, Gesundheit und Sicherheit, Freizeit, Selbstpflege, Selbstanleitung, Soziales und Motorik.

Tabelle 1: Itembeispiele der adaptiven Verhaltensskala

<b>Kommunikation</b>	
1.	Sieht auf die Gesichter von anderen Personen, wenn diese sprechen.
8.	Zeigt auf bekannte Objekte im Raum, wenn es danach gefragt wird (z. B. „Zeig mir den Fernseher.“).
22.	Bespricht Gespräche auf eine angemessene Art und Weise.
<b>Alltagsfertigkeiten</b>	
7.	Bleibt während Gottesdiensten oder eines Films sitzen.
10.	Bittet darum, ein Restaurant zu besuchen.
19.	Bestellt bei einem Restaurantbesuch sein Essen selbst.
<b>Vorschulische Fähigkeiten</b>	
3.	Sagt, wie alt es ist, wenn es danach gefragt wird.
12.	Zählt 10 oder mehr Objekte, ohne die Finger dabei zu benutzen.
22.	Schreibt den eigenen Vor- und Nachnamen.
<b>Leben zu Hause</b>	
2.	Schaltet den Fernseher ein und aus.
9.	Versucht Ausgeschüttetes aufzuwischen, auch wenn ein Erwachsener helfen muss.
18.	Nimmt beim Anziehen die eigene Kleidung aus der Schublade oder dem

	Schrank.
<b>Gesundheit und Sicherheit</b>	
4.	Zeigt oder erzählt anderen Personen, wenn es blaue Flecken oder andere kleine Verletzungen hat.
11.	Berührt oder spielt nicht mit gefährlichen Gegenständen (z.B. Reinigungsmittel oder scharfe Messer).
23.	Ist bei elektrischen Steckdosen vorsichtig.
<b>Freizeit</b>	
1.	Spielt mit einem einzigen Spielzeug für mindestens eine Minute.
14.	Spielt einfache Spiele mit anderen Kindern ohne Betreuung durch Erwachsene.
19.	Lädt andere zu sich nach Hause ein, um Spaß zu haben.
<b>Selbstpflege</b>	
3.	Schluckt weiche oder pürierte Nahrungsmittel (z.B. Babynahrung oder Apfelmus).
11.	Zieht sich die Schuhe aus.
20.	Zieht sich selbst an.
<b>Selbstanleitung</b>	
3.	Nachdem es aufgewacht ist, beschäftigt es sich selbst für mindestens eine Minute allein im Kinderbett.
10.	Folgt der Aufforderung „Beruhige dich“ oder „Sei brav“.
24.	Wählt sich die eigene Kleidung regelmäßig aus.
<b>Soziales</b>	
1.	Lächelt, wenn es die Eltern sieht.
13.	Sagt „Danke“, wenn es ein Geschenk bekommt
23.	Unterlässt es Dinge zu sagen, die anderen Personen peinlich sind oder sie verletzen können.
<b>Motorik</b>	
2.	Hebt den Kopf, um sich um zu sehen.
18.	Rennt, ohne hin zu fallen.
25.	Malt die Formen innerhalb der gekennzeichneten Linien in einem Zeichenheft aus.

### 4.3.3. Behavior Observation Inventory

Neben der Einschätzung des kindlichen Verhaltens im Alltag durch eine Bezugsperson, wurde für die Beantwortung weiterer Fragestellungen die Einschätzung des Testleiters über das Verhalten des Kindes während der Testsituation herangezogen. Der Testleiter bewertet mittels drei-kategoriellem Beobachtungsbogen (Behavior Observation Inventory) das Verhalten des Kindes während der Testsituation. Er schätzt ein, wie häufig ein bestimmtes Verhalten während der Testsituation beobachtet werden konnte (Verhalten ist untypisch für das Kind, Verhalten tritt manchmal auf, Verhalten ist sehr typisch für das Kind). Der Behavior Observation Inventory ermöglicht zusätzlich eine Determinierung der Validität des beobachteten Verhaltens während der Testsituation und bietet zusätzliche Informationen für die Interpretation der Bayley-III Skalen (Bayley, 2006).

Eine Einschätzung wird in Bezug auf folgende Verhaltensweisen durchgeführt<sup>7</sup>:

- . **Positive Emotionen** (Lachen, lächeln)
- . **Enthusiasmus** (ist aufgeregt und begeistert)
- . **Exploration** (erkundet Objekte in der Umgebung)
- . **Aufgeschlossenheit** (offen für die Aktivitäten, macht gleich mit)
- . **Kooperation** (folgt den Anforderungen des Erwachsenen)
- . **Moderate Aktivität** (beschäftigt sich ohne übermäßig aktiv bzw. unruhig/zappelig zu werden)
- . **Anpassungsfähigkeit** (passt sich dem Wechsel der Aktivitäten schnell an)
- . **Aufmerksamkeit** (ruhig und aufmerksam/achtsam, aber nicht schläfrig)
- . **Ablenkbarkeit** (unfähig sich auf eine Aufgabe zu konzentrieren/fokussieren, die Ablenkbarkeit stört beeinträchtigt das Kind bei der Bearbeitung der Aufgaben)
- . **Normaler Muskeltonus** (nicht übermäßig steif/schlapp oder zitternd)
- . **Taktile Sensibilität** (übermäßig sensitiv gegenüber dem Berühren des Versuchsmaterials)
- . **Ängstlichkeit** (geht an neue Aufgaben ängstlich heran; Rückversicherung zur Bezugsperson wegen Ängstlichkeit)

---

<sup>7</sup> Ablenkbarkeit, taktile Sensibilität, Ängstlichkeit und negative Emotionen sind negativ gepolt.

- **Negative Emotion** (weinen, schreien, Kind schaut finster drein, beschweren/beklagen)

#### 4.4. Stichprobe

Die Stichprobe basiert auf den Daten des TAPRO-Projektes, bei dem bis zur Erstellung dieser Arbeit 240 Kinder mit ihren Müttern zu Hause besucht wurden. Von diesen 240 Kindern werden 152 (63,3 %) außerfamiliär von einer Tagesmutter und 88 (36,7 %) von ihren Müttern zu Hause betreut.

In der Gesamtstichprobe gibt es eine gleichmäßige Geschlechterverteilung von 48,8 % (117) Buben und 51,2 % (123) Mädchen, die sich auch in den anderen Gruppen widerspiegelt. Dies veranschaulicht Abbildung 1.

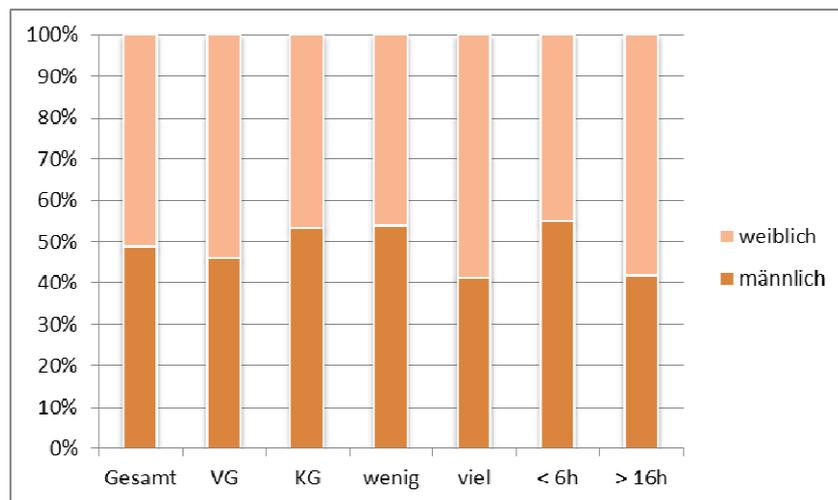


Abbildung 1: Geschlechterverteilung in den einzelnen Gruppen

Die untersuchten Kinder sind zwischen 12 und 39 Monate alt und der Altersdurchschnitt liegt bei 19 Monaten (SD = 4.3).

Für die Beantwortung der Fragestellungen 1 und 2 wurden Daten aus dem AQS verwendet, wobei von allen Kindern ein AQS-Wert zwischen -1 und + 1 vorliegt.

Dieser Wert gibt Auskunft über die Bindungssicherheit des Kindes zur Mutter bzw. zur Tagesmutter<sup>8</sup>. Dabei zeigte sich, dass 60,4 % der Kinder eine sichere und 39,6 % der Kinder eine unsichere Bindung zur Mutter zeigten. Bei der Tagesmutter waren 72,4 %

<sup>8</sup> Dichotomisierung der Werte bei Grenzwert 0.33 nach Howes, Rodning, Galuzzo und Myers (1990)

der Kinder sicher gebunden und 27,6 % unsicher zur Tagesmutter gebunden (siehe Abbildung 2).

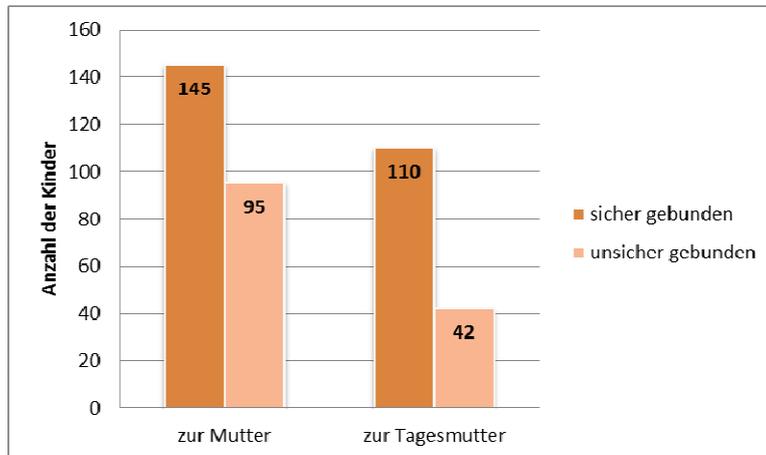


Abbildung 2: Häufigkeiten der Bindungsbeziehungen des Kindes

Die Betreuungsquantität liegt bei 87 Kindern unter 15 Stunden pro Woche, bei 55 Kindern zwischen 16 und 30 Stunden pro Woche und 14 Kinder sind über 30 Stunden pro Woche bei einer Tagesmutter untergebracht. Da sich bei Fragestellung 3 weitere Möglichkeiten ergeben, eine sinnvolle Betreuungsquantität zu berechnen, wird neben der Aufteilung in Versuchsgruppe und Kontrollgruppe eine zusätzliche Trennung zwischen den teilnehmenden Kindern gemacht. Einerseits zwischen jenen, die ausschließlich von ihren Müttern betreut werden und Kindern, die auch von anderen Personen betreut werden, wie zum Beispiel den Großeltern, anderen Verwandten, Freunden oder Bekannten, einem Babysitter, dem getrennt lebenden Vater und/oder der Tagesmutter. Nach der Berechnung der Gesamtstunden, die ein Kind von anderen Personen regelmäßig betreut wird, ergibt sich durch die Berechnung des Medians ein Wert von 20 Stunden. Dieser Wert wird für eine Dichotomisierung der Variable in wenig und viel Betreuung durch eine andere Person herangezogen.

Weiters wurde ein Extremgruppenvergleich angestellt, indem das untere und obere Perzentil der Gesamtstunden errechnet wurde. Daraus ergab sich eine dichotomisierte Stichprobe mit Kindern, die weniger als 6 Stunden pro Woche und Kindern die mehr als 16 Stunden pro Woche von anderen Personen betreut werden. In Abbildung 3 sollen die unterschiedlichen Gruppen-Aufteilungen grafisch dargestellt werden.

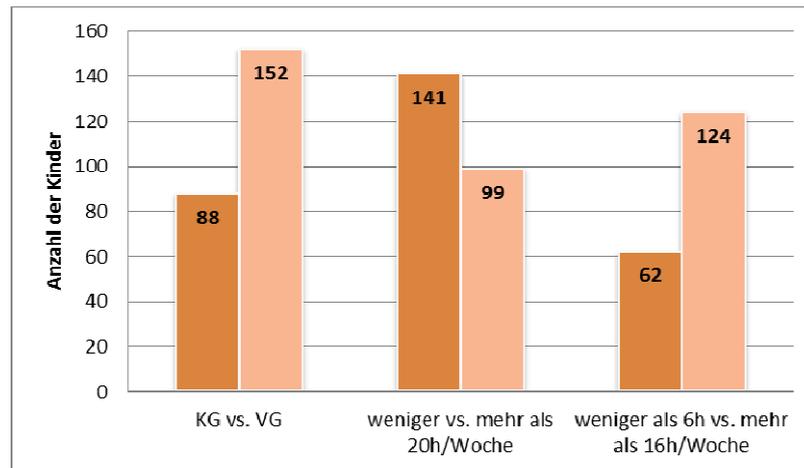


Abbildung 3: Häufigkeiten der verschiedenen Gruppen für die Berechnung der Fragestellung 3

## **5. AUSWERTUNG**

Dieses Kapitel dient zur Darstellung der Ergebnisse, die sich aus den oben angeführten Fragestellungen ergeben. Die Berechnungen wurden mit verschiedenen Methoden durchgeführt, die bei den jeweiligen Hypothesenkomplexen beschrieben werden. Gerechnet wurde mit dem Statistik-Programm SPSS (Version 19). Wenn nicht anders angeführt, wird eine Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % angenommen, ein Signifikanzniveau unter 0,05 wird als signifikantes Ergebnis interpretiert. Zur Bestimmung der Effektstärke wird die Einteilung nach Field (2009) angewendet. Werte ab  $r = .10$  bedeuten einen kleinen Effekt, ab  $r = .30$  einen mittleren Effekt und Werte ab  $r = .50$  geben einen großen Effekt an.

### **5.1. Voranalyse**

Bevor die globalen Fragestellungen selbst behandelt werden, wurde eine Voranalyse in Bezug auf die Variable Geschlecht durchgeführt, da es in der Literatur bereits Ergebnisse in Bezug auf Geschlechterunterschiede gab (siehe zum Beispiel Bornstein & Hahn, 2007). Um heraus zu finden, ob das Geschlecht der teilnehmenden Kinder einen Einfluss auf die adaptiven Fähigkeiten hat, wurde deshalb ein T-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Als Gruppen Variable diente das Geschlecht, somit wurden alle Unterkategorien der adaptiven Fähigkeiten auf ihre Mittelwertunterschiede überprüft. Ausschließlich in Bezug auf das Zeigen von positiven Emotionen (siehe Tabelle A im Anhang) zeigte sich ein Geschlechterunterschied. In den folgenden Hypothesen wird dieses Ergebnis berücksichtigt.

Der Fragebogen zur Erfassung der adaptiven Fähigkeiten wird altersunabhängig ausgewertet, deshalb ist eine Voranalyse nicht notwendig. Sehr wohl wurde jedoch eine Korrelation berechnet, um einen Zusammenhang zwischen dem Alter und der Einschätzung der adaptiven Fähigkeiten durch den Testleiter aus zu schließen. Wie in Tabelle 2 zu sehen ist, hängen Alter und das Zeigen von negativen Emotionen signifikant negativ zusammen.

Tabelle 2: Korrelationsmatrix zwischen dem Alter des Kindes und den Unterkategorien der beobachteten adaptiven Fähigkeiten

		Korrelationen							
		Positive Affect	Distractibility	Fear/Anxiety	Negative Affect	Ease of Engagement	Adaptability to Change	Enthusiasm Aufgeschlossenheit Kooperation	Aufmerksamkeit und Ablenkbarkeit
Alter des Kindes	Korrelation nach Pearson	,089	,056	-,113	-,098	,017	,029	,047	,075
	Signifikanz (1-seitig)	,086	,194	,041	,067	,395	,328	,235	,125
	N	236	236	236	236	236	236	236	236

## **5.2. Fragestellung 1 - Zusammenhang zwischen der Bindungsbeziehung zur Mutter und den adaptiven Fähigkeiten des Kindes**

Der erste Hypothesenkomplex beschäftigt sich mit der Bindungsbeziehung zwischen Mutter und Kind und einem möglichen Zusammenhang mit den adaptiven Fähigkeiten des Kindes. Dazu wurde eine Korrelation mit den z-formatierten AQS-Werten (Bindungssicherheit zur Mutter) und den Composite Scores der berichteten adaptiven Fähigkeiten gemacht. Da das Skalenniveau aller Daten metrisch ist, wurde eine Pearson-Korrelation berechnet. Für die Berechnungen standen Bindungswerte von allen Kindern der Stichprobe (N= 240) zur Verfügung, auch die berichteten adaptiven Fähigkeiten (generelle, konzeptuelle, soziale und praktische adaptive Fähigkeiten) konnten vollständig verwendet werden. Von 4 Kindern fehlten die Werte der beobachteten adaptiven Fähigkeiten. Für die Hypothesen 1.2. bis 1.5. ergibt sie deshalb eine Stichprobengröße von N = 236. Außerdem wurde aufgrund der vorangegangenen Literatur eine einseitige Signifikanzanalyse durchgeführt. Die Normalverteilung wurde für alle Daten überprüft und als Voraussetzung erfüllt. Dafür wurde der Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest verwendet.

(H 1.1.) *Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit zur Mutter und den generellen adaptiven Fähigkeiten des Kindes.*

Das Ergebnis der Korrelation ist für diese Hypothese signifikant ( $r = .107$ ;  $p < 0,05$ ). Die Bindungssicherheit korreliert somit positiv mit den generellen adaptiven Fähigkeiten. Die Effektstärke ist klein.

Da sich der Wert der generellen adaptiven Fähigkeiten aus drei Bereichen zusammensetzt, ist eine erweiterte Analyse vorgenommen worden. Anhand des

Ergebnisses zeigt sich, dass die sozialen adaptiven Fähigkeiten einen signifikanten Zusammenhang ( $r = .122$ ;  $p < 0,05$ ) aufweisen, im Bereich der konzeptuellen ( $r = -.013$ ;  $p > 0,05$ ) und praktischen ( $r = .037$ ;  $p > 0,05$ ) adaptiven Fähigkeiten dies nicht der Fall war. In Tabelle 3 sollen diese Ergebnisse grafisch dargestellt werden.

Tabelle 3: Korrelation zwischen der Bindungssicherheit zur Mutter und den berichteten adaptiven Fähigkeiten

	Mutter AQS Wert logarithmiert (für Korrelation)	Bayley: GAC: General Adaptive Composite (Composite Score) - Mutter	Bayley: CON: Konzeptuell (Composite Score) - Mutter	Bayley: SO: Sozial (Composite Score) - Mutter	Bayley: PR: Praktisch (Composite Score) - Mutter
Mutter AQS Wert logarithmiert (für Korrelation)	1	<b><math>r = .107</math></b> <b><math>p = .049</math></b>	$r = -.013$ $p = .422$	<b><math>r = .122</math></b> <b><math>p = .030</math></b>	$r = .037$ $p = .286$

Für die Hypothesen 1.2. bis 1.5. wurden für die Beantwortung einzelne beobachtete adaptive Fähigkeiten heran gezogen. Sie sollen im Zusammenhang mit der Bindungssicherheit zur Mutter auf ihre Signifikanz geprüft werden. Die Normalverteilung der beobachteten adaptiven Fähigkeiten ist gegeben.

(H 1.2.) *Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit zur Mutter und der beobachteten Ablenkbarkeit des Kindes, während der Testsituation.*

Auch hier sind die Voraussetzungen für eine Pearson-Korrelation gegeben und es zeigt sich ein sehr signifikantes Ergebnis von  $r = -.240$  und  $p < 0,01$ . Es handelt sich um einen kleinen Effekt.

(H 1.3.) *Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit zur Mutter und der beobachteten Ängstlichkeit des Kindes.*

Das Ergebnis zeigt keinen signifikanten Zusammenhang ( $r = .031$ ;  $p > 0,05$ ). Die Bindungssicherheit steht in keinem negativen Zusammenhang mit der beobachteten Ängstlichkeit des Kindes. Es besteht ein mittlerer Effekt.

(H 1.4.) *Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit zur Mutter und den beobachteten positiven Emotionen des Kindes.*

Da die Voranalyse Geschlechterunterschiede im Zeigen von positiven Emotionen aufwies, wurde für diese Hypothese eine partielle Korrelation heran gezogen. Der Zusammenhang war signifikant bei  $r = .194$  und  $p < 0,01$ . Es konnte somit bestätigt werden, dass die Bindungssicherheit zur Mutter positiv mit den beobachteten positiven Emotionen des Kindes korreliert. Es handelt sich um einen kleinen Effekt.

*(H1.5.) Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit zur Mutter und den beobachteten negativen Emotionen des Kindes.*

Bei einem negativen Zusammenhang von  $r = -.147$  und  $p < 0,05$  zeigt sich ein signifikantes Ergebnis. Die Bindungssicherheit zur Mutter korreliert negativ mit den beobachteten Emotionen des Kindes. Der Effekt ist klein.

Tabelle 4: Korrelation zwischen der Bindungssicherheit zur Mutter und den beobachteten adaptiven Fähigkeiten des Kindes.

	Behavior Observation Inventory - Ablenkbarkeit	Behavior Observation Inventory - Ängstlichkeit	Behavior Observation Inventory - Positive Emotionen	Behavior Observation Inventory - Negative Emotionen
Mutter AQS Wert	$r = -.240$ $p = .000$	$r = ,031$ $p = .320$	$r = ,194$ $p = .001$	$r = -.147$ $p = .012$

### **5.3. Fragestellung 2 - Einfluss von weiteren Bindungsbeziehungs-Personen auf die adaptiven Fähigkeiten des Kindes**

Im zweiten Hypothesenkomplex wird eine weitere Variable hinzugezogen, die Bindungssicherheit zur Tagesmutter. Hier soll die Frage geklärt werden, ob die Bindungsbeziehung zu einer weiteren Bezugsperson einen Einfluss auf die adaptiven Fähigkeiten des Kindes hat, wenn die Bindungssicherheit zur Mutter als Kovariate eingebunden wird. Für den gesamten Hypothesenkomplex wurde für die Berechnung eine zwei-faktorielle Varianzanalyse herangezogen, um Haupt- und Interaktionseffekte zu identifizieren. Die Stichprobe wurde dazu in vier verschiedene Gruppen eingeteilt und miteinander verglichen:

- a) Kinder, die sowohl zur Mutter als auch zur Tagesmutter sicher gebunden sind (N= 68)
- b) Kinder, die zur Mutter sicher, zur Tagesmutter unsicher gebunden sind (N= 15)

- c) Kinder, die zur Mutter unsicher, zur Tagesmutter sicher gebunden sind (N= 42)
- d) Kinder, die sowohl zur Mutter, als auch zur Tagesmutter unsicher gebunden sind (N= 27)

Für die Berechnungen wurden jene Kinder heran gezogen, die sich in Bezug auf die Bindungssicherheit am stärksten voneinander unterscheiden (Vergleich der Gruppe a mit der Gruppe d).

Die AQS-Werte zwischen  $-1$  und  $+1$  wurden anhand des Grenzwertes von  $0,33$  nach Howes, Rodning, Galuzzo und Myers (1990) in zwei Gruppen geteilt. Wobei Werte unter  $0,33$  als unsicher gebundene Bindung und über  $0,33$  als sicher gebundene Bindung bewertet wurden. Eine Überprüfung der Voraussetzungen ergab, dass die Normalverteilung für die Variablen gegeben ist. Diese Voraussetzungen wurden mit Hilfe des Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest durchgeführt.

*(H 2.1.) Kinder, die sowohl zur Mutter als auch zur Tagesmutter sicher gebunden sind, zeigen ein höheres Niveau an berichteten generellen adaptiven Fähigkeiten, als Kinder, die sowohl zur Mutter, als auch zur Tagesmutter unsicher gebunden sind.*

Für die Berechnung dieser Hypothese wurde eine zwei-faktorielle Varianzanalyse mit einer Stichprobe von  $N = 68$  für die Gruppe a und  $N = 27$  für die Gruppe d heran gezogen. Die Voraussetzung der Varianzhomogenität wurde mittels des Levene-Tests durchgeführt und ergab ein nicht signifikantes Ergebnis ( $F(3, 148) = 0,66; p > 0,05$ ). Eine 2 (Bindungssicherheit zur Mutter) x 2 (Bindungssicherheit zur Tagesmutter) – faktorielle Varianzanalyse ergab mit  $F(1, 148) = 0,833; p > 0,05$  keinen Haupteffekt für den Faktor Bindungssicherheit zur Mutter und mit  $F(1, 148) = 1,634; p > 0,05$  keinen Haupteffekt für den Faktor Bindungssicherheit zur Tagesmutter. Auch der Interaktionseffekt von  $F(1, 148) = 0,333; p > 0,05$  ist nicht signifikant. Abbildung 4 zeigt die vier Gruppenmittelwerte, die eine Tendenz zeigen, dass Kinder, die zu beiden Bezugspersonen sicher gebunden sind, bessere generelle Fähigkeiten haben, wie Kinder, die zu beiden Bezugspersonen unsicher gebunden sind.

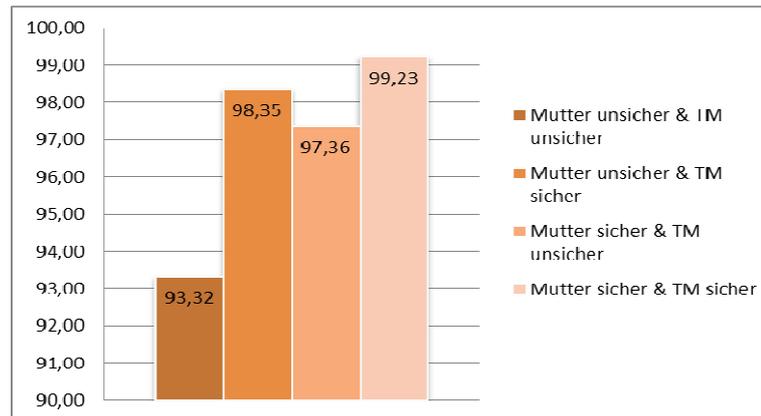


Abbildung 4: Mittelwerte der berichteten generellen Fähigkeiten im Gruppenvergleich

(H 2.2.) *Kinder, die sowohl zur Mutter als auch zur Tagesmutter sicher gebunden sind, zeigen ein höheres Niveau an berichteten sozialen Fähigkeiten, als Kinder, die sowohl zur Mutter, als auch zur Tagesmutter unsicher gebunden sind.*

Ob soziale adaptive Fähigkeiten durch die Bindungssicherheit zur Mutter und zur Tagesmutter beeinflusst werden, soll durch eine weitere zwei-faktorielle Varianzanalyse geklärt werden. Die Homogenität der Varianzen ist gegeben ( $F(3, 148) = .93; p > 0,05$ ). Es zeigten sich wiederum keine signifikanten Haupteffekte, sowie keine signifikanten Interaktionseffekte. Die Bindungssicherheit zur Mutter hat somit keinen Einfluss auf die sozialen adaptiven Fähigkeiten ( $F(1, 148) = 0,963; p > 0,05$ ). Auch die Bindungssicherheit zur Tagesmutter zeigt keinen signifikanten Haupteffekt mit den Werten  $F(1, 148) = 0,052; p > 0,05$ . Ebenso zeigt die Betrachtung der Interaktionseffekte kein signifikantes Ergebnis ( $F(1, 148) = 0,532; p > 0,05$ ). In Abbildung 5 werden die Mittelwerte grafisch dargestellt, die eine Tendenz erwarten lassen, dass Kinder, die zu beiden Bezugspersonen sicher gebunden sind, tendenziell bessere soziale Fähigkeiten zeigen, als Kinder, die zu beiden Bezugspersonen unsicher gebunden sind.

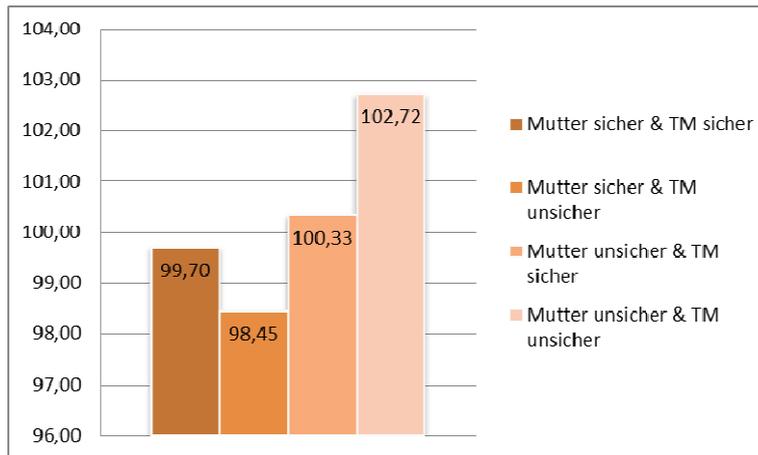


Abbildung 5: Mittelwerte der berichteten sozialen Fähigkeiten im Gruppenvergleich.

(H 2.3.) *Kinder, die sowohl zur Mutter als auch zur Tagesmutter sicher gebunden sind, zeigen öfter beobachtete Aufgeschlossenheit in der Testsituation, als Kinder, die sowohl zur Mutter, als auch zur Tagesmutter unsicher gebunden sind.*

Die dritte Hypothese dieses Hypothesenkomplexes wurde abermals mit einer zweifaktoriellen Varianzanalyse berechnet. Die Fehlervarianz der abhängigen Variablen über die Gruppen hinweg ist homogen, dies wurde mittels Levene-Tests geprüft. Wie bereits in den zwei vorangegangenen Hypothesen zeigte sich auch hier mit dem Faktor Bindungssicherheit zur Mutter kein signifikanter Haupteffekt ( $F(1, 148) = 0,801, p > 0,05$ ), sowie kein signifikanter Haupteffekt mit dem Faktor Bindungssicherheit zur Tagesmutter ( $F(1, 148) = 0,023; p > 0,05$ ). Auch der Interaktionseffekt zeigte kein signifikantes Ergebnis ( $F(1, 148) = 0,006; p > 0,05$ ).

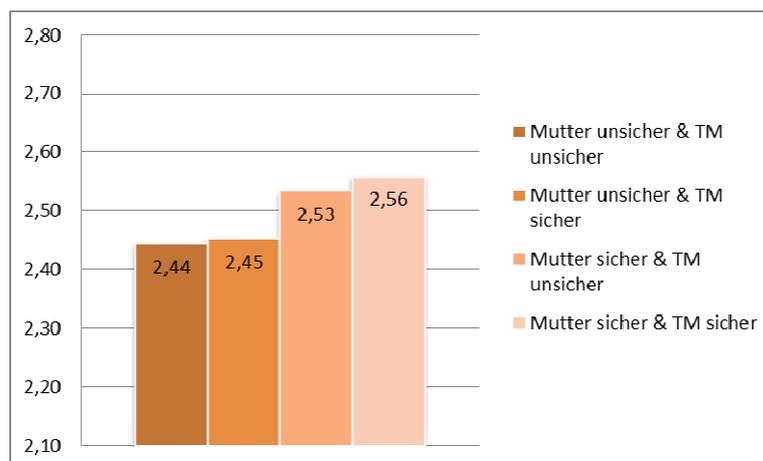


Abbildung 6: Mittelwerte der beobachteten Aufgeschlossenheit im Gruppenvergleich.

(H 2.4.) *Kinder, die sowohl zur Mutter als auch zur Tagesmutter sicher gebunden sind, zeigen öfter beobachtete Anpassungsfähigkeit während der Testsituation, als Kinder, die sowohl zur Mutter, als auch zur Tagesmutter unsicher gebunden sind.*

In Bezug auf den Einfluss der Bindungssicherheit zu den beiden Bezugspersonen Mutter und Tagesmutter auf die beobachtete Anpassungsfähigkeit des Kindes wurde ebenfalls eine zwei-faktorielle Varianzanalyse durchgeführt. Die Voraussetzung der Varianzhomogenität ist mit einem signifikanten Wert von  $p > 0,05$  gegeben. Die Berechnungen ergaben einen signifikanten Haupteffekt zwischen der Bindungssicherheit zur Mutter und der Anpassungsfähigkeit des Kindes ( $F(1, 148) = 8,206; p < 0,01$ ). Der Haupteffekt zwischen der Bindungssicherheit zur Tagesmutter und der Anpassungsfähigkeit des Kindes war hingegen nicht signifikant ( $F(1,148) = 0,010; p > 0,05$ ). Auch der Interaktionseffekt zeigte kein signifikantes Ergebnis ( $F(1,148) = 0,000; p > 0,05$ ).

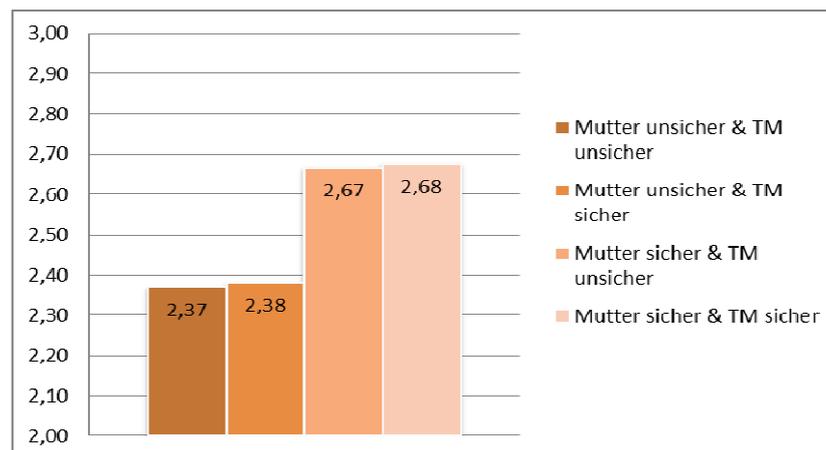


Abbildung 6: Mittelwerte der beobachteten Anpassungsfähigkeit im Gruppenvergleich.

(H 2.5.) *Kinder, die sowohl zur Mutter als auch zur Tagesmutter sicher gebunden sind, zeigen weniger beobachtete Ängstlichkeit, als Kinder, die sowohl zur Mutter, als auch zur Tagesmutter unsicher gebunden sind.*

Da die Voraussetzung für eine zwei-faktorielle Varianzanalyse nicht gegeben ist (Levene Test:  $F(3, 148) = 3,97; p < 0,01$ ) und die Stichproben ungleich groß sind, ist für die Fragestellung keine adäquate Interpretation der Ergebnisse möglich.

#### **5.4. Fragestellung 3 - Gibt es Unterschiede in Bezug auf die adaptiven Fähigkeiten zwischen Kindern, die außerfamiliär betreut werden und Kindern, die zu Hause betreut werden?**

Dieser Hypothesenkomplex soll Aufschlüsse darüber geben, ob die Betreuungsform einen Einfluss auf die adaptiven Fähigkeiten des Kindes hat. Als erste Gruppenvariable wurde die Betreuungsform herangezogen. Die Aufteilung wurde bereits während der Erhebung der Daten in Versuchsgruppe (VG), Kinder, die auch außerfamiliär bei einer Tagesmutter betreut werden, und eine Kontrollgruppe (KG), Kinder, die ausschließlich zu Hause betreut werden, durchgeführt.

Zusätzlich wurden zwei weitere Gruppenvariablen gebildet, die durch eine Aufteilung in Bezug auf die Betreuungsquantität stattgefunden hat. Mit den Angaben der Eltern aus dem Datenblatt, wer das Kind neben der Tagesmutter noch betreut, wurde eine neue Variable generiert, die angibt, wie viel Stunden pro Woche das Kind nicht von der Mutter, sondern von anderen Personen, betreut wird. Möglichkeiten sind die Betreuung durch die Großeltern, anderen Verwandten, Freunden bzw. Bekannten, einem Babysitter oder dem getrennt lebenden Vater. Für die neue Variable wurden alle Stunden pro Woche, die das Kind von anderen Personen betreut wurde (inkl. der Tagesmutter) summiert und dichotomisiert.

Die Dichotomisierung fand auf zwei Arten statt. Einerseits wurde für die Gruppenaufteilung in viel Betreuung (mehr als 20 Stunden pro Woche) oder wenig Betreuung (weniger als 20 Stunden pro Woche) der Median herangezogen. Außerdem schien der Vergleich zwischen den Extremgruppen sinnvoll, dabei wurde eine Aufteilung in Gruppe 1 (Kinder, die weniger als 6 Stunden pro Woche von einer anderen Person betreut werden) und Gruppe 2 (Kinder, die mehr als 16 Stunden pro Woche von einer anderen Person betreut werden) durchgeführt. Die Ergebnisse der drei Gruppenvariablen sind bei den jeweiligen Hypothesen im Detail angeführt. Durch eine unterschiedliche Gruppenaufteilung ergaben sich unterschiedliche Stichprobengrößen von  $N = 240$  für die Gruppen VG vs. KG, sowie viel und wenig Betreuung. Die Einteilung der Extremgruppen erfolgte anhand des unteren und oben Perzentils, daraus ergab sich eine Stichprobe von  $N = 186$ . Eine grafische Darstellung der Gruppen wird in Kapitel 4.4. Stichprobe angeführt.

(H 3.1.) *Kinder, die auch außerfamiliär bei einer Tagesmutter betreut werden, unterscheiden sich in Bezug auf ihre berichteten generellen adaptiven Fähigkeiten, von Kindern, die zu Hause betreut werden.*

Um die Gruppenmittelwerte miteinander zu vergleichen, wurde ein T-Test für unabhängige Stichproben herangezogen. Die abhängige Variable erfüllt die Voraussetzungen der Normalverteilung und Varianzhomogenität, dies wurde durch den Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest und den Levene-Test geprüft. Das Ergebnis des T-Tests zeigt keinen signifikanten Mittelwertunterschied zwischen der Versuchs- und der Kontrollgruppe ( $M_{VG} = 97,93$  vs.  $M_{KG} = 98,57$ ;  $t(238) = -.360$ ;  $p > 0,05$ ). Auch der Vergleich zwischen viel und wenig Betreuung durch andere Personen ergab keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppenmittelwerten ( $M_{viel} = 98,03$  vs.  $M_{wenig} = 98,36$ ;  $t(238) = -.194$ ;  $p > 0,05$ ). Und auch der Extremgruppenvergleich zeigte kein signifikantes Ergebnis ( $M_1 = 99,06$  vs.  $M_2 = 98,15$ ;  $t(184) = .428$ ;  $p > 0,05$ ).

(H 3.2.) *Kinder, die auch außerfamiliär bei einer Tagesmutter betreut werden, unterscheiden sich in Bezug auf ihre berichteten konzeptuellen adaptiven Fähigkeiten, von Kindern, die zu Hause betreut werden.*

Eine Überprüfung des Einfluss der Betreuungsform bzw. der Betreuungsquantität auf die konzeptuellen adaptiven Fähigkeiten zeigte ebenfalls kein signifikantes Ergebnis. Die Voraussetzungen zur Durchführung eines T-Tests sind gegeben, dies wurde mittels Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest und Levene-Test überprüft. Es gab keinen signifikanten Mittelwertunterschied zwischen Kindern der Versuchsgruppe und Kindern der Kontrollgruppe ( $M_{VG} = 98,21$  vs.  $M_{KG} = 99,15$ ;  $t(238) = -.590$ ;  $p > 0,05$ ). Auch zwischen den Gruppen viel und wenig Betreuung durch eine andere Person als der Mutter gab es keinen signifikanten Mittelwertunterschied ( $M_{viel} = 99,50$  vs.  $M_{wenig} = 97,20$ ;  $t(238) = 1.486$ ;  $p > 0,05$ ). Als dritte Gruppenvariable wurden Kinder verglichen, die weniger als 6 Stunden pro Woche und mehr als 16 Stunden pro Woche von anderen Personen betreut werden. Auch diese Berechnung zeigte keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppenmittelwerten ( $M_1 = 99,97$  vs.  $M_2 = 98,19$ ;  $t(184) = .936$ ;  $p > 0,05$ ).

Eine weitere Analyse des Einfluss der Betreuungsform bzw. der Betreuungsquantität auf die berichteten adaptiven Fähigkeiten ergab ebenfalls nicht signifikante Ergebnisse.

Folgend sind die Ergebnisse der Variablen berichtete soziale adaptive Fähigkeiten und berichtete praktische Fähigkeiten, die in Hypothese 3.3. und 3.4. behandelt werden, in Tabelle 5 dargestellt.

Tabelle 5: T-Test für unabhängige Stichproben für alle drei Gruppen in Bezug auf die berichteten adaptiven Fähigkeiten

	VG vs. KG	wenig vs. viel Betreuung	Extremgruppenvergleich
generelle adaptive Fähigkeiten (GAC)	t = -.360	t = -.194	t = .428
	p > 0,05	p > 0,05	p > 0,05
konzeptuelle adaptive Fähigkeiten (CON)	t = -.590	t = 1.486	t = .936
	p > 0,05	p > 0,05	p > 0,05
soziale adaptive Fähigkeiten (SO)	t = .015	t = -.256	t = .014
	p > 0,05	p > 0,05	p > 0,05
praktische adaptive Fähigkeiten (PR)	t = -.212	t = -.973	t = -.048
	p > 0,05	p > 0,05	p > 0,05

(H 3.5.) *Kinder, die auch außerfamiliär bei einer Tagesmutter betreut werden, unterscheiden sich in Bezug auf das Zeigen von positiven Emotionen während der Testsituation, von Kindern, die keine außerfamiliäre Betreuung erfahren.*

Zur Überprüfung der Mittelwertunterschiede der verschiedenen Gruppen in Bezug auf das Zeigen von positiven Emotionen während der Testsituation, ergab das Ergebnis für die Gruppe VG vs. KG keinen signifikanten Unterschied ( $M_{VG} = 2,66$  vs.  $M_{KG} = 2,72$ ;  $t(234) = -.981$ ;  $p > 0,05$ ). Die Gruppenmittelwerte der Gruppe viel vs. wenig Betreuung durch andere Personen als die Mutter zeigte ebenso ein nicht signifikantes Ergebnis ( $M_{viel} = 2,68$  vs.  $M_{wenig} = 2,69$ ;  $t(234) = .130$ ;  $p > 0,05$ ). Die Normalverteilung und die Homogenität der Varianzen ist für beide Gruppenvergleiche gegeben.

Für den Extremgruppenvergleich konnte jedoch aufgrund des signifikanten Ergebnisses des Levene-Tests keine Homogenität der Varianzen angenommen werden. Aufgrund dessen wurde ein nicht parametrisches Verfahren zur Berechnung der Mittelwertunterschiede heran gezogen. Die Berechnungen ergaben keine signifikanten Unterschiede ( $U = 5779$ ,  $z = -1.612$ ;  $p > 0,05$ ).

(H 3.6.) *Kinder, die auch außerfamiliär bei einer Tagesmutter betreut werden, unterscheiden sich in Bezug ihren beobachteten Enthusiasmus, ihre Aufgeschlossenheit und Kooperation während der Testsituation, von Kindern, die keine außerfamiliäre Betreuung erfahren.*

Für Hypothese 3.6. wurden die Variablen Enthusiasmus, Aufgeschlossenheit und Kooperationsbereitschaft des Kindes summiert und zu einer neuen Variable zusammengefasst. Der Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest bestätigte die Normalverteilung der abhängigen Variable und der Levene-Test zur Überprüfung der Varianzhomogenität war für alle 3 Gruppen nicht signifikant. Mit einem Ergebnis von  $M_{VG} = 7,48$  vs.  $M_{KG} = 7,74$ ;  $t(234) = -1.423$ ;  $p = 0,152$  ergaben die Berechnungen ein nicht signifikantes Ergebnis. Auch der Vergleich der Kinder mit viel vs. wenig Betreuung zeigte keine signifikante Mittelwertunterschiede ( $M_{viel} = 7,57$  vs.  $M_{wenig} = 7,58$ ;  $t(234) = .032$ ;  $p > 0,05$ ). Und auch die Werte des Extremgruppenvergleichs waren nicht signifikant ( $M_1 = 7,81$  vs.  $M_2 = 7,51$ ;  $t(181) = 1.509$ ;  $p > 0,05$ ).

*(H 3.7.) Kinder, die auch außerfamiliär bei einer Tagesmutter betreut werden, unterscheiden sich in Bezug ihre beobachtete Anpassungsfähigkeit während der Testsituation, von Kindern, die keine außerfamiliäre Betreuung erfahren.*

Auch in Bezug auf die beobachtete Anpassungsfähigkeit während der Testsituation wurden Unterschiede in den drei verschiedenen Gruppen analysiert. Die Normalverteilung der Daten ist gegeben und die Varianzen sind homogen. Aus den Berechnungen kam hervor, dass es sowohl in der Gruppe VG vs. KG ( $M_{VG} = 2,55$  vs.  $M_{KG} = 2,54$ ;  $t(234) = .133$ ;  $p > 0,05$ ), als auch in der Gruppe mit viel und wenig Betreuung ( $M_{viel} = 2,53$  vs.  $M_{wenig} = 2,56$ ;  $t(234) = .346$ ;  $p > 0,05$ ) keine signifikanten Ergebnisse gab. Und auch die Analyse der Mittelwertunterschiede der Extremgruppen ergab keine signifikanten Ergebnisse ( $M_1 = 2,58$  vs.  $M_2 = 2,54$ ;  $t(181) = .504$ ;  $p > 0,05$ ).

*(H 3.8.) Kinder, die auch außerfamiliär bei einer Tagesmutter betreut werden, unterscheiden sich in Bezug ihre beobachtete Aufmerksamkeitsfähigkeit und Ablenkbarkeit während der Testsituation, von Kindern, die keine außerfamiliäre Betreuung erfahren.*

Zur Überprüfung des Einfluss der Betreuungsform und der Betreuungsquantität wurde wiederum ein T-Test angewendet. Die Voraussetzungen der Normalverteilung und der Varianzhomogenität sind erfüllt, dies wurde mittels Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest und Levene-Test geprüft. Eine Analyse zeigte in allen drei Gruppen keine signifikanten Mittelwertunterschiede. Mit einem t-Wert von 1.343 ( $p > 0,05$ ;  $M_{VG} = 4,08$  vs.  $M_{KG} = 3,94$ ) kann für den Gruppenvergleich zwischen Versuchs- und

Kontrollgruppe keine signifikanten Unterschiede erkannt werden. Dies gilt ebenso für die Gruppe der Kinder, die viel bzw. wenig Betreuung erhalten ( $M_{\text{viel}} = 4,14$  vs.  $M_{\text{wenig}} = 3,96$ ;  $t(234) = -1.771$ ;  $p > 0,05$ ) und Kinder der Extremgruppen ( $M_1 = 3,98$  vs.  $M_2 = 4,05$ ;  $t(181) = -.570$ ;  $p > 0,05$ ).

*(H 3.9.) Kinder, die auch außerfamiliär bei einer Tagesmutter betreut werden, unterscheiden sich in Bezug auf das Zeigen von negativen Emotionen während der Testsituation, von Kindern, die keine außerfamiliäre Betreuung erfahren.*

Als letzte Hypothese dieses Hypothesenkomplexes stellt sich die Frage, ob die Betreuungsform und die Betreuungsquantität einen Einfluss auf das Zeigen von negativen Emotionen während der Testsituation haben. Dazu wurde für die ersten beiden Gruppen ein T-Test durchgeführt, dessen Voraussetzungen geprüft und gegeben sind. Für die diese zwei Gruppen zeigte sich jeweils ein nicht signifikantes Ergebnis, sowohl für die Gruppe der Kinder, mit viel vs. wenig Betreuung von einer anderen Person als die Mutter ( $M_{\text{viel}} = 1,45$  vs.  $M_{\text{wenig}} = 1,44$ ;  $t(234) = -.068$ ;  $p > 0,05$ ), als auch der Extremgruppenvergleich ( $M_1 = 1,35$  vs.  $M_2 = 1,47$ ;  $t(181) = -1.334$ ;  $p > 0,05$ ). Da die Voraussetzungen für den Gruppenvergleich zwischen der Versuchs- und Kontrollgruppe nicht vollständig vorhanden war, wurde ein nicht-parametrisches Verfahren zur Berechnung angewendet. Der Mann-Whitney U-Test ergab, dass Kinder aus der Versuchsgruppe sich in Bezug auf das Zeigen von negativen Emotionen nicht signifikant von Kindern aus der Kontrollgruppe unterscheiden ( $U = 3337$ ,  $z = -1.540$ ;  $p > 0,05$ ).

Tabelle 6: T-Test für unabhängige Stichproben für alle drei Gruppen in Bezug auf die beobachteten adaptiven Fähigkeiten

	VG vs. KG	wenig vs. viel Betreuung	Extremgruppenvergleich
positive Emotionen	$t = -.981$	$t = .130$	$z = -1.540$
	$p > 0,05$	$p > 0,05$	$p > 0,05$
Enthusiasmus, Aufgeschlossenheit und Kooperationsbereitschaft	$t = -1.423$	$t = .032$	$t = 1.509$
	$p > 0,05$	$p > 0,05$	$p > 0,05$
Anpassungsfähigkeit	$t = .133$	$t = .346$	$t = .504$
	$p > 0,05$	$p > 0,05$	$p > 0,05$
Aufmerksamkeit und Ablenkbarkeit	$t = 1.343$	<b><math>t = -1.771</math></b>	$t = -.570$
	$p > 0,05$	<b><math>p &lt; 0,05</math></b>	$p > 0,05$
negative Emotionen	$z = -1.612$	$t = -.068$	$t = -1.334$
	$p > 0,05$	$p > 0,05$	$p > 0,05$

## 6. ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION

Nach einer detaillierten Darstellung der Ergebnisse, werden diese im folgenden Kapitel zusammengefasst und diskutiert. Sie ermöglichen eine Beantwortung der Fragestellungen und lassen einen Einblick in die Entwicklung der adaptiven Fähigkeiten zu.

Die Fähigkeit, sich an neue Situationen an zu passen und die Interaktion mit Anderen positiv zu gestalten, kann bereits in einem sehr frühen Alter erfasst werden. Das Interesse von Entwicklungspsychologen liegt besonders darin, so früh wie möglich Aussagen darüber machen zu können, wie sich das Kind entwickeln wird (siehe zum Beispiel Bayley, 1956). Die Entwicklung verschiedenster Verfahren zur Operationalisierung dieser Fähigkeiten ermöglichte eine Erforschung in diesem Gebiet. Doch diese Arbeit geht einen Schritt weiter und erkundet bestimmte Faktoren, die einen möglichen Einfluss auf die adaptiven Fähigkeiten haben kann.

Der erste Einflussfaktor, der näher betrachtet wird, ist die Bindungsbeziehungen, die ein Kind mit seiner Hauptbindungsperson, der Mutter, und einer weiteren Bindungsperson aufgebaut. Kann die Tatsache, dass das Kind eine sichere Bindung zur Mutter hat, Einfluss auf die Entwicklung der adaptiven Fähigkeiten des Kindes haben? Mit dieser Fragestellung wurde der erste Hypothesenkomplex erstellt und ausgewertet. Die Annahme, dass Kinder mit einer sicheren Bindung zur Mutter bessere konzeptuelle und praktische Fähigkeiten zeigen, konnte in den Berechnungen nicht bestätigt werden. Es zeigte sich jedoch, dass sicher-gebunden Kinder bessere generelle adaptive Fähigkeiten haben. Ausschlaggebend dafür ist der signifikante Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit zur Mutter und den sozialen Fähigkeiten des Kindes. Obgleich diese Ergebnisse nicht in allen Bereichen mit den Ergebnissen der Literatur übereinstimmen, zeigt sich doch, dass eine sichere Bindung zur Mutter sehr wohl im sozialen Miteinander einen positiven Einfluss zeigt (siehe auch Becker-Weidmann, 2009). Dem Kind fällt es also leichter, sich an soziale Situationen, wie zum Beispiel Spielsituationen mit anderen Kindern, an zu passen. Außerdem ziehen sicher-gebundene Kinder ihre Bindungspersonen öfter zur Unterstützung bei der Exploration ihrer Umgebung heran (Meins, 1998). Die Bindungsperson bietet als sichere Basis zahlreiche Gelegenheiten zu kommunizieren und interagieren. Eine unsichere Bindung sollte nach Meins (1998) daher weniger Möglichkeiten zur sprachlichen und umweltbezogenen Interaktion und damit weniger Lern- und Übungsmöglichkeiten bieten. Warum gerade die sozialen

Fähigkeiten in einem positiven Zusammenhang mit der Bindungssicherheit zur Mutter stehen, kann womöglich mit der natürlichen Neugier des Kindes zusammenhängen. Das Kind ist bestrebt, die Umgebung zu entdecken und neues zu Lernen. Je jünger das Kind ist, desto öfter braucht es dafür die Unterstützung von außen. Es ist also von sich aus daran interessiert, in sozialen Kontakt zu treten. Die Entwicklung von praktischen Fähigkeiten, wie die Selbstpflege, das Verhalten in der Öffentlichkeit, der Umgang mit Tieren und Möbeln zu Hause oder ein Gefahrenbewusstsein, erfolgt besonders in jungen Jahren sprunghaft (Anderson, 2002) und nicht immer aus intrinsischer Motivation heraus.

Aber nicht nur die adaptiven Fähigkeiten des Kindes, auch das adaptive Verhalten, das das Kind in einer konkreten Situation zeigt, sollte eine bessere Anpassungsfähigkeit des sicher-gebundenen Kindes aufzeigen. Aus den Berechnungen der Hypothesen zeigte sich, dass Kinder mit einer sicheren Bindung zur Mutter während der Testsituation öfter lächelten, weniger oft abgelenkt waren und weniger weinten oder schlechte Stimmung zeigten. In Bezug auf eine ängstliche Herangehensweise an die Aufgabenstellungen konnte kein Zusammenhang mit der Bindungssicherheit zur Mutter festgestellt werden. Somit konnten die Ergebnisse aus der Literatur Großteils bestätigt werden. Eine mögliche Begründung für diese Ergebnisse kann die Tatsache sein, dass während der gesamten Testsituation die Mutter anwesend war. Im Gegensatz zu Studien in denen die Mutter aktiv als Unterstützung für das Kind anwesend ist (Matas et al., 1978; Frankel & Bates, 1990), sollte in dieser Arbeit die Mutter eine passive Rolle einnehmen. Trotzdem scheint, dass die Anwesenheit der Mutter, wenn auch nur passiv, einen positiven Einfluss auf das adaptive Verhalten des Kindes zu haben.

Als weiteren Einflussfaktor auf die adaptiven Fähigkeiten des Kindes wurde die Bindungsbeziehung zu einer weiteren Bezugsperson heran gezogen. Die Hypothesen beschäftigen sich mit der Frage, ob ein unsicher-gebundenes Kind zu Mutter, die Entwicklung von adaptiven Fähigkeiten durch eine sichere Bindung zu einer weiteren Bezugsperson kompensieren kann. Denn es zeigte sich bereits, dass Kinder, die zwar zur Mutter unsicher gebunden waren, doch eine sichere Bindung zu ihrem Lehrer hatten, bessere Lehrereinschätzungen in Bezug auf ihr prosoziales Verhalten und dem Zeigen von Emotionen erhielten, als Kinder, die sowohl zur Mutter als auch zum Lehrer unsicher gebunden waren (Mitchell-Copeland et al., 1997). Interessanterweise scheint

sich der Einfluss der Bindungsbeziehung zu einer weiteren Bindungsperson positiv auf unsicher-gebundene Kinder aus zu wirken. Jedoch einen negativen Einfluss auf sicher-gebundene Kinder zu haben (Egeland & Hiester, 1995). Denn sicher-gebundene Kinder in Tagesbetreuung zeigten öfter externalisierendes und aggressives Verhalten im Kindergarten, im Gegensatz zu Kindern, die ausschließlich zu Hause betreut wurden. Für Mitchell-Copeland, Denham und DeMulder (1997) bietet die sichere Bindung zu einer weiteren Bezugsperson ein Alternativmodell von Beziehungen. Sie kann als Kompensator wirken, sodass das Kind eine bereichernde soziale Beziehung auch mit anderen Erwachsenen oder Gleichaltrigen entwickeln kann (Mitchell-Copeland, Denham & DeMulder, 1997).

Um diese Fragestellung zu beantworten, wurde eine zwei-faktorielle Varianzanalyse mit den zwei dichotomisierten Faktoren Bindungssicherheit zur Mutter und Bindungssicherheit zur Tagesmutter vorgenommen. Aus den Berechnungen hat sich kein signifikanter Interaktionseffekt in Bezug auf die adaptiven Fähigkeiten des Kindes ergeben. Wenn gleich sich bei Betrachtung der Mittelwerte der jeweiligen Gruppen (detaillierte Gruppenaufteilung siehe Kapitel 5 Auswertung) Tendenzen zu erkennen. So zeigt sich sowohl für die generellen und sozialen Fähigkeiten, als auch für die beobachteten adaptiven Fähigkeiten Aufgeschlossenheit, Anpassungsfähigkeit und Ängstlichkeit während der Testsituation, dass sich Kinder, die zu beiden Bindungspersonen eine sichere Bindung haben, tendenziell bessere Mittelwerte haben, als Kinder, die zu beiden Bindungspersonen eine unsichere Bindung haben. Die Hypothese, dass die Bindungsbeziehung zu einer weiteren Bezugsperson einen positiven Einfluss auf die adaptiven Fähigkeiten des Kindes hat, kann aufgrund der nicht signifikanten Ergebnisse jedoch nicht bestätigt werden.

Zuletzt wurde die Fragestellung formuliert, ob die Betreuungsform, also ausschließlich häusliche Betreuung durch die Mutter oder eine zusätzliche Betreuung durch eine Tagesmutter, Einfluss auf die adaptiven Fähigkeiten des Kindes hat. In der Literatur fanden sich sehr uneinheitliche Ergebnisse. Einerseits zeigten Kinder zwischen 18 und 24 Monaten, die ausschließlich häusliche Betreuung erfuhren, bessere Alltagsfähigkeiten und soziale Fähigkeiten (Altman & Mills, 1990). Andererseits scheint eine größere Erwerbsnähe der Mutter, die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass sie dem Kind bereits früh Fähigkeiten vermittelt, die es in der Interaktion mit anderen Betreuungspersonen gut einsetzen kann (Berger, Peter & Spieß, 2010). Denn die

Autoren fanden heraus, dass Kinder, deren Mütter seit der Geburt kontinuierlich nicht erwerbstätig waren, schlechter im Bereich der Alltagsfähigkeiten abschnitten. Zur Beantwortung dieses Hypothesenkomplexes wurden aufgrund der Literatur ungerichtete Hypothesen aufgestellt, die in allen Bereichen ein nicht signifikantes Ergebnis aufwiesen. Aufgrund der Ergebnisse schien eine kritische Betrachtung der Gruppenaufteilung sinnvoll. Sie ergab zwei weitere Gruppenaufteilungen, da bis jetzt Betreuungspersonen, wie zum Beispiel die Großmutter, der Babysitter oder der getrennt lebende Vater, in die Berechnungen nicht einbezogen wurden. So ergab sich eine Aufteilung in wenig und viel Betreuung durch andere Personen (inkl. der Tagesmutterbetreuungsstunden) und in Betreuung unter 6 Stunden vs. über 16 Stunden pro Woche (dazu wurde eine Extremgruppenaufteilung vorgenommen). Eine erweiterte Aufteilung der Gruppen zeigte ebenfalls für fast alle adaptiven Fähigkeiten kein signifikantes Ergebnis. Die Ausnahme stellt die Fähigkeit dar, während einer Testsituation aufmerksam und wenig abgelenkt zu sein. Es zeigte sich, dass Kinder, die wenig Betreuung durch eine andere Person als der Mutter erhielten, sich von Kindern, die viel Betreuung erhielten, signifikant unterschieden.

Diese Ergebnisse stehen im Gegensatz zu den bisherigen Resultaten in der Literatur. So fanden Belsky und Braungart (1991) heraus, dass Kinder, die weniger als 20 Stunden pro Woche außerfamiliär betreut wurden, zeigten sich nervöser, weinten mehr und zeigten weniger Interesse an Spielobjekten während der Fremden Situation. Ebenso zeigten Studien, dass je mehr Stunden sich ein Kind in außerfamiliärer Betreuung bis zum 2. Lebensjahr befindet, desto weniger soziale Kompetenz und mehr Problemverhalten wird ihm zugeschrieben (NICHD, 1998).

Grundsätzlich lässt sich für alle Betreuungsformen und das Ausmaß der Betreuung für jedes Kind individuell Vor- und Nachteile finden. Für eine zukünftige wissenschaftliche Analyse der Einflussfaktoren auf die adaptiven Fähigkeiten des Kindes ist die Einbeziehung von weiteren Faktoren sinnvoll. Auch wenn die Bindungssicherheit in einem positiven Zusammenhang mit den sozialen adaptiven Fähigkeiten steht, kann zum Beispiel die Betreuungsqualität (Zitierung??) ein weiterer wesentlicher Einflussfaktor sein. Auch die Stabilität der außerfamiliären Betreuungsperson kann die Entwicklung von adaptiven Fähigkeiten beeinflussen (siehe zum Beispiel Altman & Mill, 1990).

## 7. LITERATURVERZEICHNIS

- American Association on Mental Retardation (1992). *Mental retardation: Definition, classification and systems of supports* (9<sup>th</sup> Edition). Washington, DC: AAMR.
- American Association on Mental Retardation (2002). *Mental Retardation. Definition, Classification and Systems of Support* (10<sup>th</sup> Edition). Washington, DC: AAMR.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist 4 – 18 and 1991 Profile*. Burlington, VT: Achenbach.
- Ahnert, L. (2010). *Wie viel Mutter braucht ein Kind?* Heidelberg: Spektrum Akademie/Springer.
- Ahnert, L. (2008). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung (2.Auflage)*. München: Reinhardt
- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development, 77*, 664–679.
- Ainsworth, M. D. S. & Wittig, B. A. (1969). Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation. In Foss, B. M. (Eds.). *Determinants of infant behavior* (pp. 111 - 136). London: Methuen.
- Ainsworth, M. D. S. & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development, 41* (1), 49-67.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M., & Stayton, D. (1971). Individual differences in Strange Situation behavior of one-year-olds. In Schaffer, H. R. (Eds.). *The origins of human social relations* (pp. 17-57). London: Academic Press.
- Ainworth, M. D. S. (1973). The development of infant-mother attachment. In Caldwell, B. E. & Ricciutti, H. N. (Eds.). *Review of Child Development Research* (pp. 1 - 94). Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Altman, J. S., & Mills, B. C. (1990). Caregiver behaviours and adaptive behavior development of very young children in home care and daycare. *Early Child Development and Care*, 62, 87-96.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychologie*, 8 (2), 71 – 82.
- Barnas, M.V. & Cummings, E.M. (1994). Caregiver stability and toddlers' attachment-related behaviour towards caregivers in day care. *Infant Behavior & Development*, 17 (2), 141 – 147.
- Bayley, N. (1956). Individual patterns of development. *Child Development*, 27, p. 45 – 74.
- Bayley, N. (1969). *Manual for the Bayley Scales of Infant Development*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Bayley, N. (1993). *Bayley Scales of Infant Development – Second Edition*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Bayley, N. (2006). *Bayley Scales of Infant and Toddler Development – Third Edition*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Becker-Weidman, A. (2009). Effects of early maltreatment on development: a descriptive study using the Vineland Adaptive Behavior Scales-II, *Child Welfare*, 88, 137 – 161.
- Belsky, J. & Braungart, J. M. (1991). Are insecure-avoidant infants with extensive day-care experience less stressed by and more independent in the Strange Situation? *Child Development*, 62, 567 – 571.
- Berger, E. M., Peter, F. H., & Spieß, C. K. (2010). Wie hängen familiäre Veränderungen und das mütterliche Wohlbefinden mit der frühkindlichen Entwicklung zusammen? *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung*, 79, 27 – 44.

- Berk, L. E. (2011). *Entwicklungspsychologie (5. Auflage)*. München: Pearson Studium.
- Bornstein, M. H., Giusti, Z., Leach, D. B. & Venuti, P. (2005). Maternal reports of adaptive behaviours in young children: Urban-rural and gender comparisons in Italy and United States. *Infant and Child Development*, 14, 403-424.
- Bornstein, M. H., & Hahn, C.-S. (2007). Infant childcare settings and the development of gender-specific adaptive behaviors. *Early Child Development and Care*, 177, 15-41.
- Bowlby, J. (1969), *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.
- Burgess, K. B., Marshall, P. J., Rubin, K. H., & Fox, N. A. (2003). Infant attachment and temperament as predictors of subsequent externalizing problems and cardiac physiology. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 44 (6), 819-831.
- Crockenberg, S., & Litman, C. (1991). Effects of maternal employment on maternal and two-year-old child behavior. *Child Development*, 62, 930 – 953.
- Egeland, B., & Hiester, M. (1995). The long-term consequences of infant day-care and mother-infant attachment. *Child Development*, 66 (2), 474 - 485.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS (Third Edition)*. London: Sage Publications.
- Frankel, K. A. & Bates, J. E. (1990). Mother-toddler problem solving: Antecedents in attachment, home behavior and temperament. *Child Development*, 61, 810 - 819.
- Goossens, F. A., & Van IJsendoorn, M. H. (1990). Quality of infants' attachments to professional caregivers: relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, 61, 832 – 837.
- Grossmann, K. E., & Grossmann, K. (1991). Attachment quality as an organizer of emotional and behavioural responses in a longitudinal perspective. In Parkes, C. M., Stevenson-Hinde, J., & Marris, P. (Hrsg.). *Attachment across the life cycle*. New York: Tavistock/Routledge.

- Harrison, P. L., & Oakland, T. (2003). *Adaptive Behavior Assessment System—Second Edition*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Harrison, L., & Ungerer, J. (1996). *Child care experience and attachment security as predictors of children's social adjustment at age two-and-a-half* (Conference Paper Nr. 150). Australia: University of Melbourne.
- Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D.C., & Myers, L. (1990). Attachment and child care: Relationships with mother and caregiver. *Infant day care: The current debate*, 169-182.
- Lamb, M. E., & Weßels, H. (1997). Tagesbetreuung. Keller, In H. (Hrsg.). *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 695 – 718). Bern: Huber.
- Matas, L., Arend, R. A. & Sroufe, L. A. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49, 547 – 556.
- Meins, E., Fernyhough, C. & Clark-Carter, D. (1998). Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities: A Longitudinal Study. *Social Development*, 7 (1), 1-24.
- Meins, E., Fernyhough, C., Fradley, E. & Tuckey, M. (2001). Rethinking maternal sensitivity: Mother's comments on infant's mental processes predict security of attachment at 12 months. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 637 - 648
- Mitchell-Copeland, J., Denham, S. A., & DeMulder, E. K. (1997). Q-sort assessment of child-teacher attachment relationships and social competence in the preschool. *Early Education and Development*, 8 (1), 27 - 39.
- Pauli-Pott, U., Haverkock, A., Pott, W., & Beckmann, D. (2007). Negative emotionality, attachment quality, and behavior problems in early childhood. *Infant Mental Health Journal*, 28(1), 39-53.
- Sander, L. W. (2000). Where are we going in the field of infant mental health? *Infant Mental Health Journal*, 21 (1-2), 5 – 20.

- Scarr, S. (1996). How people make their own environments: Implications for parents and policy makers. *Psychology, Public Policy and Law*, 2 (2), 204 – 228.
- Sparrow, S. S., Balla, D. A., Cicchetti, D. V. (1984). *Vineland Adaptive Behavior Scales*. American Guidance Service: Circle Pines, MN.
- Statistik Austria (2011). *Kindertagesheimstatistik 2011*. Verlag Österreich, Wien.
- Schölmerich, A., & Leyendecker, B. (1999). Deutsche Übersetzung des Attachment Behavior Q-Set, Revision 3.2. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Bochum, Fakultät für Psychologie.
- The Early Child Care Research Network (1998). Early Child Care and Self-control, compliance and problem behavior at 24 und 36 months. *Child Development*, 69, 1145 – 1170.
- The Early Child Care Research Network (2006). Child-care effect sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *American Psychologist*, 61, 99-116.
- Van Ijzendoorn, M. H., Dijkstra, J., & Bus, A. G. (1995). Attachment, intelligence and language: A meta-analysis. *Social Development*, 4 (2), 115 – 128.
- Waters, E., & Deane, K. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In Bretherton, I. & Waters, E. (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 41 – 65.
- Waters, E. (1995). Appendix A: The attachment Q-Set (Version 3.0). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60, 243-246.

# ANHANG

## **A Abstract**

Die vorliegende Studie soll Antworten darüber geben, ob bestimmte Faktoren, Einfluss auf die Entwicklung von adaptiven Fähigkeiten haben. Dazu wurde eine Stichprobe von N = 240 Kindern zwischen 12 und 39 Monaten aus Niederösterreich und Wien zu Hause und im Betreuungssetting untersucht. In der vorliegenden Studie wurden zwei Einflussfaktoren für eine Analyse herangezogen: die Bindungsbeziehung, die ein Kind mit der Mutter bzw. der Tagesmutter hat und die Betreuungsform bzw. das Betreuungsausmaß, das das Kind erfährt. Die Fähigkeit, sich adaptiv an neue Situationen und Personen an zu passen, wurde mittels Fremdeinschätzungs-Fragebogen (adaptive Verhaltensskala aus dem Fragebogen des Bayley III, 2006) ermittelt. Die Erfassung der Bindungssicherheit zu einer Bezugsperson wurde an einem Vormittag im natürlichen Umfeld des Kindes durch den Attachment-Q-Sort (Waters, 1995) erhoben. In einer zirka zwei-stündigen Verhaltensbeobachtung wurden die Interaktion und das Verhalten des Kindes gegenüber der Bezugsperson erfasst. Außerdem wurden die Kinder in drei Gruppen eingeteilt, um den Einfluss der Betreuungsform bzw. des Betreuungsausmaßes auf die adaptiven Fähigkeiten analysieren zu können. Dabei zeigte sich, dass die Bindungssicherheit zur Mutter in Bezug auf die konzeptuellen und praktischen Fähigkeiten keinen signifikanten Zusammenhang aufweist, jedoch bezüglich der generellen und sozialen Fähigkeiten. Außerdem steht die Bindungssicherheit zur Mutter in einem positiven Zusammenhang mit dem Zeigen von positiven Emotionen und einem negativen Zusammenhang mit erhöhter Ablenkbarkeit und negativen Emotionen. Weitere Analysen mittels zwei-faktorieller Varianzanalyse ergaben keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf adaptive Fähigkeiten zwischen Kindern, die sowohl zur Mutter, als auch zur Tagesmutter sicher gebunden waren und Kinder, die zu beiden Bezugspersonen unsicher gebunden waren. Es zeigte sich jedoch eine Tendenz dahin gehend, dass sicher-gebundene Kinder zu beiden Bezugspersonen bessere Werte in den adaptiven Fähigkeiten zeigten. Zum Schluss wurde der Einfluss von häuslicher versus außerfamiliärer Betreuung analysiert und es zeigte sich kein signifikanter Unterschied zwischen den drei Gruppen, ausgenommen der Variable Aufmerksamkeit und Ablenkbarkeit.

---

The present study aims to provide answers about whether certain factors influence the development of adaptive skills. For this purpose, a sample of N = 240 children aged 12 to 39 months from Lower Austria and Vienna was examined at home and in care settings. In the present study, two factors were used for analysis: the attachment security that has a child with the mother or the care provider and the form of care or the extent of care. The ability to adapt to new situations and strange people on, was determined by adaptive behavior scale from the questionnaire of the Bayley III (2006). The acquisition of the attachment security with a reference person was collected at one morning in the natural environment of the child by the Attachment Q-Sort (Waters, 1995) collected. During an approximately two-hour observation the interaction and the child's behavior towards the mother or care provider were recorded. In addition, the children were divided into three groups to analyze the influence of the type of care and the care quantity to adaptive skills. It was found that the attachment security to the mother in relation to the conceptual and practical skills has no significant relationship, however, regarding the general and social skills. In addition, the attachment security with the mother is positively related with positive emotions and a negative association with increased distractibility and negative emotions. Further analysis using two-factorial analysis of variance revealed no significant differences in terms of adaptive skills among children, both for the mother and the nanny were tied securely, and children who were insecurely attached to both caregivers. However, there was a tendency that children with a secure attachment to two caregivers show better results in adaptive skills. Finally, the influence of domestic versus non-parental care were analyzed and there was no significant difference between the three groups except the variable Ease of Engagment and Distractability.

## B Tabellen

Tabelle A: T-Test für unabhängige Stichproben zur Analyse der Geschlechterunterschiede bei adaptiven Fähigkeiten

Test bei unabhängigen Stichproben			
	T	df	Sig. (2-seitig)
Bayley: GAC: General Adaptive Composite (Composite Score) - Mutter	-,250	238	,803
Bayley: CON: Konzeptuell (Composite Score) - Mutter	-,477	238	,634
Bayley: SO: Sozial (Composite Score) - Mutter	,845	238	,399
Bayley: PR: Praktisch (Composite Score) - Mutter	-,458	238	,647
<b>Bayley: Behavior Observation Inventory - Positive Affect</b>	<b>-1,756</b>	<b>223</b>	<b>,080</b>
Bayley: Behavior Observation Inventory - Enthusiasm	,433	234	,665
Bayley: Behavior Observation Inventory - Ease of Engagement	,056	234	,956
Bayley: Behavior Observation Inventory - Adaptability to Change	-,303	234	,762
Bayley: Behavior Observation Inventory - Distractibility	,861	234	,390
Bayley: Behavior Observation Inventory - Fear/Anxiety	-1,158	234	,248
Bayley: Behavior Observation Inventory - Negative Affect	,759	234	,449
Enthusiasmus, Aufgeschlossenheit, Kooperation	-,167	234	,867
Aufmerksamkeit und Ablenkbarkeit	,105	234	,916

Tabelle B: partielle Korrelation mit der Bindungssicherheit zur Mutter und positiven Emotionen, Geschlecht als Kontrollvariable

Korrelationen			
Kontrollvariablen			Mutter AQS Wert logarithmiert (für Korrelation)
Geschlecht des Kindes	Bayley: Behavior Observation Inventory - Positive Affect	Korrelation	,194
		Signifikanz (einseitig)	,001
		Freiheitsgrade	233

Tabelle C: Zwei-faktorielle Varianzanalyse mit AV generellen adaptiven Fähigkeiten

Tests der Zwischensubjekteffekte					
Abhängige Variable: Bayley: GAC: General Adaptive Composite (Composite Score) - Mutter					
Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	597,696	3	199,232	1,133	,338
Konstanter Term	1062954,185	1	1062954,185	6042,641	,000
maqs_mw_dichotom	146,565	1	146,565	,833	,363
tmaqs_mw_dichotom	287,479	1	287,479	1,634	,203
maqs_mw_dichotom * tmaqs_mw_dichotom	58,576	1	58,576	,333	,565
Fehler	26034,514	148	175,909		
Gesamt	1481740,000	152			
Korrigierte Gesamtvariation	26632,211	151			

Tabelle D: Zwei-faktorielle Varianzanalyse mit AV sozialen adaptiven Fähigkeiten

Tests der Zwischensubjekteffekte					
Abhängige Variable: Bayley: SO: Sozial (Composite Score) - Mutter					
Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	517,882	3	172,627	,986	,401
Konstanter Term	1131841,349	1	1131841,349	6463,907	,000
maqs_mw_dichotom	168,675	1	168,675	,963	,328
tmaqs_mw_dichotom	9,073	1	9,073	,052	,820
maqs_mw_dichotom * tmaqs_mw_dichotom	93,090	1	93,090	,532	,467
Fehler	25915,059	148	175,102		
Gesamt	1569923,000	152			
Korrigierte Gesamtvariation	26432,941	151			

Tabelle E: Zwei-faktorielle Varianzanalyse mit AV Aufgeschlossenheit

Tests der Zwischensubjekteffekte					
Abhängige Variable: Bayley: Behavior Observation Inventory - Ease of Engagement					
Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	,424	3	,141	,422	,738
Konstanter Term	701,592	1	701,592	2094,749	,000
maqs_mw_dichotom	,268	1	,268	,801	,372
tmaqs_mw_dichotom	,008	1	,008	,023	,878
maqs_mw_dichotom * tmaqs_mw_dichotom	,002	1	,002	,006	,936
Fehler	49,569	148	,335		
Gesamt	1005,000	152			
Korrigierte Gesamtvariation	49,993	151			

Tabelle F: Zwei-faktorielle Varianzanalyse mit AV Anpassungsfähigkeit

Tests der Zwischensubjekteffekte					
Abhängige Variable: Bayley: Behavior Observation Inventory - Adaptability to Change					
Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	3,346	3	1,115	3,717	,013
Konstanter Term	716,487	1	716,487	2387,389	,000
maqs_mw_dichotom	2,463	1	2,463	8,206	,005
tmaqs_mw_dichotom	,003	1	,003	,010	,922
maqs_mw_dichotom * tmaqs_mw_dichotom	,000	1	,000	,000	,997
Fehler	44,417	148	,300		
Gesamt	1028,000	152			
Korrigierte Gesamtvariation	47,763	151			

Tabelle G: Zwei-faktorielle Varianzanalyse mit AV Ängstlichkeit

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen			
Abhängige Variable: Bayley: Behavior Observation Inventory - Fear/Anxiety			
F	df1	df2	Sig.
3,971	3	148	,009

Tests der Zwischensubjekteffekte					
Abhängige Variable: Bayley: Behavior Observation Inventory - Fear/Anxiety					
Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	,651	4	,163	,854	,493
Konstanter Term	10,900	1	10,900	57,170	,000
alterbayt	,099	1	,099	,519	,472
maqs_mw_dichotom	,003	1	,003	,015	,902
tmaqs_mw_dichotom	,176	1	,176	,921	,339
maqs_mw_dichotom * tmaqs_mw_dichotom	,240	1	,240	1,256	,264
Fehler	28,027	147	,191		
Gesamt	249,000	152			
Korrigierte Gesamtvariation	28,678	151			

Tabelle H: Mann-Whitney-U-Test für das Zeigen von negativen Emotionen im Gruppenvergleich VG vs. KG

Statistik für Testa	
	Bayley: Behavior Observation Inventory - Negative Affect
Mann-Whitney-U	5779,000
Wilcoxon-W	9607,000
Z	-1,612
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,107

Tabelle I: Mann-Whitney-U-Test für das Zeigen von positiven Emotionen im Extremgruppenvergleich

Statistik für Testa	
	Bayley: Behavior Observation Inventory - Positive Affect
Mann-Whitney-U	3337,000
Wilcoxon-W	10718,000
Z	-1,540
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,124

## C Fragebogen – adaptive Verhaltensskala

Die adaptive Verhaltensskala besteht aus 10 Kategorien:

<b>1</b>	<b>Kommunikation</b>	Aussprache, Sprache, Sprachaufnahme und nonverbale Kommunikation
<b>2</b>	<b>Alltagsfertigkeiten</b>	Interesse an Aktivitäten außerhalb, Erkennen von verschiedenen Gebäuden
<b>3</b>	<b>Gesundheit und Sicherheit</b>	Gefahrenbewusstsein
<b>4</b>	<b>Freizeit</b>	Spielen, Regeln befolgen, Beteilung an Erholungsphasen
<b>5</b>	<b>Selbstpflege</b>	Essen, Benutzung der Toilette, Waschen
<b>6</b>	<b>Selbstanleitung</b>	Selbstkontrolle, Forderungen nach gehen, Entscheidungen treffen
<b>7</b>	<b>Vorschulische Fähigkeiten</b>	Buchstaben erkennen, Zählen, einfache Formen zeichnen
<b>8</b>	<b>Leben zu Hause</b>	Mithilfe im Haushalt, für Eigentum verantwortlich sein
<b>9</b>	<b>Soziales</b>	mit anderen Menschen auskommen, anderen helfen, Erkennen von Gefühlen, Manieren zeigen
<b>10</b>	<b>Motorik</b>	Fortbewegung und Manipulation der Umwelt



## Adaptive Verhaltensskala

Dieser Teil des Fragebogens erfasst 10 Fertigungsbereiche. Bitte lesen und beantworten Sie **ALLE** Fragen und zwar danach, wie oft das Kind eine Verhaltensweise richtig ausführt. Das Kind soll diese Verhaltensweise **ohne Hilfe** durchführen.

Geben Sie dann an, ob und wie oft (nie, manchmal, immer) Sie diese Verhaltensweise **beobachtet** haben. Sollten Sie dabei **geraten** haben, setzen Sie zusätzlich einen Haken in das Kästchen **Geraten**.

Das folgende Beispiel zeigt, wie man die Adaptive Verhaltensskala ausfüllt:

	Verhaltenshäufigkeit				Geraten
	Kann dies nicht	Nie, wenn es notwendig ist	Manchmal, wenn es notwendig ist	Immer, wenn es notwendig ist	
3. Rolllt aus der Bauchlage in die Seitenlage.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
4. Schüttelt Rasseln oder andere Spielzeuge.	0	1	2	3	<input checked="" type="checkbox"/>
5. Greift nach Objekten wie eine Flasche oder ein Spielzeug.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>

Im oberen Beispiel rollt das Kind **Immer** (oder Fast immer) von der Bauchlage in die Seitenlage, wenn es notwendig ist; Manchmal schüttelt es eine Rassel oder andere Spielzeuge; und **Kann nicht** nach Objekten wie einer Flasche oder einem Spielzeug greifen. Die Angaben für Fragen 3 und 5 basieren auf Beobachtungen oder direktem Wissen; aus diesem Grund ist die **Geraten** Spalte für diese Fragen leer. Die ausfüllende Person hat für Frage 4 geraten, weswegen die **Geraten** Spalte hier markiert wurde.

Die folgende Tabelle dient als Hilfestellung.

Einstufung	Das Kind:
<b>0</b> Kann dies nicht	<ul style="list-style-type: none"> <li>kann die Handlung nicht durchführen;</li> <li>ist zu jung, um die Handlung ausprobiert zu haben; oder</li> <li>hat eine Einschränkung, die es ihm nicht erlaubt, die Handlung auszuführen.</li> </ul>
<b>1</b> Nie oder Fast nie, wenn es notwendig ist	<b>hat die Fähigkeit, die Handlung durchzuführen, aber</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>tut dies nie oder fast nie, wenn es notwendig wäre; oder</li> <li>tut dies nie oder fast nie selbstständig, ohne daran erinnert zu werden.</li> </ul>
<b>2</b> Manchmal, wenn es notwendig ist	<b>hat die Fähigkeit, die Handlung durchzuführen, und</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>tut dies nur manchmal, wenn es notwendig wäre;</li> <li>tut dies ohne Hilfe, benötigt aber manchmal Hilfe; oder</li> <li>tut dies manchmal selbstständig, aber muss manchmal daran erinnert werden.</li> </ul>
<b>3</b> Immer oder Fast immer, wenn es notwendig ist	<b>hat die Fähigkeit, die Handlung durchzuführen, und</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>tut dies meistens oder immer, ohne daran erinnert zu werden; oder</li> <li>hat dies in einem früheren Alter getan, ist aber inzwischen darüber hinausgewachsen.</li> </ul>
Spalte	Setzen Sie einen Haken in das Kästchen, falls:
<b>Geraten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ihre Einstufung eine Vermutung war.</li> <li>Sie das Kind noch nie in einer Situation beobachtet haben, wo das Verhalten notwendig war.</li> <li>das Kind noch nie die Gelegenheit hatte, dieses Verhalten zu zeigen.</li> </ul>

Falls Ihnen eine Frage unklar ist oder es behilflich sein könnte, eine Frage mit dem/der durchführenden Diagnostiker/in zu besprechen, kennzeichnen Sie diese Frage und vermerken Sie kurz Ihre Bedenken auf Seite 15 des Fragebogens.

Kommunikation	Verhaltenshäufigkeit				Geraten
	Kann dies nicht	Nie, wenn es notwendig ist	Manchmal, wenn es notwendig ist	Immer, wenn es notwendig ist	
1. Sieht auf die Gesichter von anderen Personen, wenn diese sprechen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
2. Lacht, wenn ein Elternteil oder eine andere Person lacht.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
3. Hebt und senkt die Stimme, um verschiedene Gefühle oder Wünsche auszudrücken.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
4. Weint oder quengelt, wenn es unglücklich ist.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
5. Hebt die Stimme, um Aufmerksamkeit auf sich zu lenken	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
6. Sagt die Namen anderer Personen (z. B. Mama, Papa, oder Namen von Freunden).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
7. Schüttelt den Kopf und sagt „Ja“ oder „Nein“ in Antwort auf einfache Fragen (z. B. „Willst du etwas trinken?“).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
8. Zeigt auf bekannte Objekte im Raum, wenn es danach gefragt wird (z. B. „Zeig mir den Fernseher.“).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
9. Hört aufmerksam für mindestens eine Minute zu, wenn andere sprechen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
10. Wiederholt Wörter, die andere sagen (z. B. sagt „Baby“, wenn ein Erwachsener „Baby“ sagt).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
11. Spricht den Namen eines Objektes klar genug aus, dass andere es verstehen (z. B. Ball oder Hund).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
12. Folgt einfachen Anweisungen (z. B. „Nein.“ oder „Komm her.“).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
13. Folgt einfachen Anweisungen, welche die Wörter „über“ oder „unter“ beinhalten (z. B. „Halte deine Hände über deinem Kopf.“).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
14. Singt vollständige bzw. Teile von Liedertexten.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
15. Bildet Mehrzahlwörter durch hinzufügen von -e oder -en (z. B. Schuhe, Socken oder Hunde).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
16. Nennt 20 oder mehr bekannte Objekte beim Namen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
17. Bildet Sätze mit einem Hauptwort und einem Zeitwort.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
18. Bildet Sätze mit sechs oder mehr Wörtern.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
19. Erzählt Eltern, Freunden oder anderen Personen von seinen Lieblingsbeschäftigungen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
20. Stellt Fragen (z. B. „Spielst du mit mir?“).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
21. Nutzt die Vergangenheitsform, um über vergangene Ereignisse zu reden (z. B. „Ich war im Haus.“).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
22. Bespricht ein Thema für mehr als 3 Minuten.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
23. Beendet Gespräche auf eine angemessene Art und Weise.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
24. Unterbricht andere nicht, wenn sie sprechen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
25. Kann die eigene Telefonnummer wiedergeben.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
<b>Rohscore Gesamt (Kommunikation Fragen 1-25)</b>	75				Anzahl Geraten

**Alltagsfertigkeiten**

1. Erkennt sein eigenes Haus in der unmittelbaren Wohngegend.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
2. Geht am Gehsteig statt auf der Straße.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
3. Informiert die Eltern, wenn jemand an der Tür ist.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
4. Behandelt öffentliches Eigentum mit Respekt (z. B. wirft Müll in den Mülleimer, zerstört Eigentum nicht).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
5. Klopfte an der Tür oder klingelt, bevor es das Haus einer anderen Person betritt.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
6. Vermeidet es, in einem öffentlichen Raum laut zu reden (z. B. in einem Theater, Kino oder Kirche).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
7. Bleibt während Gottesdiensten oder eines Films sitzen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
8. Fasst in einem Geschäft nichts an.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
9. Bittet darum, spazieren zu gehen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
10. Bittet darum, ein Restaurant zu besuchen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>

Alltagsfertigkeiten <i>fortgesetzt</i>	Verhaltenshäufigkeit				Geraten
	Kann dies nicht	Nie, wenn es notwendig ist	Manchmal, wenn es notwendig ist	Immer, wenn es notwendig ist	
11. Nennt Waren, die man in verschiedenen Geschäften kauft (z. B. Lebensmittel in einem Lebensmittelgeschäft).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
12. Erkennt und benennt Gebäude (z. B. Krankenhaus, Tankstelle oder Feuerwehrgebäude).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
13. Weiß, dass man die Ware bezahlen muss bevor man das Geschäft verlässt.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
14. Kennt Orte in der Wohngegend, wo die Familie alltägliche Dinge besorgen kann (z. B. wo man Lebensmittel kauft).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
15. Beschreibt die Tätigkeiten verschiedener Berufsgruppen (z. B. sagt, dass die Feuerwehr Feuer löscht und dass Ärzte kranken Personen helfen).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
16. Schaut in beide Richtungen, bevor es eine Straße oder einen Parkplatz überquert.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
17. Bittet darum, die Bibliothek zu besuchen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
18. Findet das WC an öffentlichen Orten.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
19. Bestellt bei einem Restaurantbesuch sein Essen selbst.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
20. Kauft eine Kleinigkeit in einem Lebensmittelgeschäft.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
21. Geht allein zu Besuch bei Freunden in der Nachbarschaft.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
22. Trägt genug Geld bei sich, um eine Kleinigkeit zu kaufen (z. B. ein Getränk).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
<b>Rohscore Gesamt (Alltagsfertigkeiten Fragen 1-22)</b>	/ 66				Anzahl Geraten

**Vorschulische Fertigkeiten**

1. Zeigt auf Bilder in Büchern, wenn es dazu aufgefordert wird (z. B. zeigt auf ein Pferd oder eine Kuh).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
2. Hält einen Stift mit der Spitze nach unten, wenn es Papier benutzt.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
3. Sagt, wie alt es ist, wenn es danach gefragt wird.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
4. Zählt drei oder mehrere Objekte.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
5. Versucht, einfache Zeichnungen nachzuzeichnen (z. B. Linie oder Kreis).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
6. Singt das ABC-Lied.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
7. Nennt sechs oder mehr Farben, inklusive Rot, Blau und Gelb.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
8. Sagt Kinderreime aus dem Gedächtnis auf.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
9. Identifiziert mindestens zwei Zahlen aus einer Gruppe von Zahlen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
10. Nennt vier oder mehr Formen (z. B. Kreis, Quadrat, Rechteck und Dreieck)	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
11. Liest den eigenen Namen in Druckbuchstaben.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
12. Zählt 10 oder mehr Objekte, ohne die Finger dabei zu benutzen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
13. Zeichnet ein erkennbares Gesicht mit zwei Augen, einer Nase, Mund und Haare.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
14. Nennt mindestens zwei Buchstaben, wenn ihm der eigene Name gezeigt wird.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
15. Nennt die meisten Buchstaben, wenn ihm das Alphabet gezeigt wird.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
16. Zählt von 1 bis 20.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
17. Schreibt mindestens zwei Buchstaben des eigenen Namens.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
18. Liest und folgt Schildern (z. B. <i>Eintritt verboten</i> , <i>Ausgang</i> oder <i>Stopp</i> )	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
19. Sagt die Tage der Woche in der richtigen Reihenfolge.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
20. Schreibt die Zahlen von 1 bis 10.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
21. Sagt, welcher Tag VOR einem anderen kommt (z. B. „Mittwoch kommt vor Donnerstag.“).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
22. Schreibt den eigenen Vor- und Nachname.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
23. Sagt Uhrzeit und Tag, wann Lieblings-TV-Sendungen ausgestrahlt werden.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
<b>Rohscore Gesamt (Vorschulische Fertigkeiten Fragen 1-23)</b>	/ 69				Anzahl Geraten

Leben Zuhause bzw. bei der TM	Verhaltenshäufigkeit				Geraten
	Kann dies nicht	Nie, wenn es notwendig ist	Manchmal, wenn es notwendig ist	Immer, wenn es notwendig ist	
1. Nimmt Kekse, Chips oder sonstige Lebensmittel aus der Verpackung heraus.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
2. Schaltet den Fernseher ein und aus.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
3. Zeigt sich besorgt, wenn es etwas ausschüttet (z. B. sagt „Oje!“ oder gibt einem Erwachsenen Bescheid).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
4. Zeigt auf den Ort, wo die eigene Kleidung aufbewahrt ist.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
5. Benutzt den Lichtschalter, um Lichter ein- und auszuschalten, auch wenn ein Stuhl oder Hocker dafür notwendig ist.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
6. Hilft anderen Personen dabei, Spielzeug, Spiele und sonstige Gegenstände wegzuräumen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
7. Sammelt zuhause Papier oder Müll auf und schmeißt es weg.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
8. Erledigt einfache Haushaltstätigkeiten, wenn es darum gebeten wird (z. B. holt ein Tuch, wenn etwas ausgeschüttet worden ist).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
9. Versucht Ausgeschüttetes aufzuwischen, auch wenn ein Erwachsener helfen muss.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
10. Unterlässt es, Möbel zu beschädigen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
11. Holt sich kleine Snacks aus Küche oder Speisekammer.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
12. Bietet Eltern oder anderen Erwachsenen Hilfe bei verschiedenen Tätigkeiten an.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
13. Unterlässt es, Lebensmittel oder Papier auf den Boden zu werfen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
14. Hilft Erwachsenen dabei, einfache Snacks oder Mahlzeiten vorzubereiten (z. B. reicht Erwachsenen Brotscheiben, um belegte Brote zu machen).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
15. Legt Schmutzwäsche an den dafür vorgesehenen Ort (z. B. Wäschekorb).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
16. Wischt (zuhause) Ausgeschüttetes weg.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
17. Räumt das eigene Geschirr nach ihrem Gebrauch in das Spülbecken oder in den Geschirrspüler.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
18. Nimmt beim Anziehen die eigene Kleidung aus der Schublade oder dem Schrank.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
19. Vermeidet es, mit schmutzigen Schuhen auf Sitzmöbel zu steigen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
20. Räumt Sachen weg, nachdem sie gebraucht wurden.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
21. Hält Spielzeug, Spiele und eigene Sachen ordentlich und sauber.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
22. Wischt nasse oder schmutzige Schuhe ab, bevor es das Haus oder Gebäude betritt.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
23. Wirft eigene Speisereste weg.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
24. Macht das eigene Bett.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
25. Legt die saubere Wäsche zusammen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
<b>Rohscore Gesamt (Leben Zuhause Fragen 1-25)</b>	/ 75				Anzahl Geraten

**Gesundheit und Sicherheit**

1. Weint oder wimmert, wenn es sich unwohl fühlt oder verletzt ist.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
2. Schluckt flüssige Medizin, wenn es aus Krankheitsgründen notwendig ist.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
3. Stößt kaum gegen Wände oder Objekte während es läuft oder krabbelt.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
4. Zeigt oder erzählt anderen Personen, wenn es blaue Flecken oder andere kleine Verletzungen hat.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
5. Folgt der Anweisung „Stopp!“ eines Erwachsenen bei Gefahr (z. B. bei einer heißen Herdplatte).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
6. Zeigt auf den schmerzenden Körperteil, wenn es krank oder verletzt ist.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
7. Kommt Feuer oder einem heißen Ofen nicht zu nahe.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
8. Erlaubt es ohne zu quengeln, seine Körpertemperatur zu messen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
9. Bleibt relativ still, wenn ein Erwachsener ihm eine Wunde versorgt.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
10. Testet heißes Essen bevor es dieses isst.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>

Gesundheit und Sicherheit <i>fortgesetzt</i>	Verhaltenshäufigkeit				Geraten
	Kann dies nicht	Nie, wenn es notwendig ist	Manchmal, wenn es notwendig ist	Immer, wenn es notwendig ist	
11. Berührt oder spielt nicht mit gefährlichen Gegenständen (z. B. Reinigungsmittel oder scharfe Messer).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
12. Sagt einem Erwachsenen, wenn es Bauchweh hat oder sich krank fühlt.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
13. Steckt Spielzeug nicht in den Mund.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
14. Krabbelt oder klettert nicht hinauf, wo es hoch oder gefährlich ist.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
15. Bleibt in der Öffentlichkeit in Sichtweite der Eltern oder anderer bekannter Erwachsener, ohne umherzuirren.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
16. Zieht eine Jacke oder einen Pullover an, wenn es kalt ist.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
17. Trägt zerbrechliche Gegenstände sicher und vorsichtig.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
18. Fragt einen Erwachsenen, bevor es auf möglicherweise gefährliche Objekte zugeht (z. B. Tiere oder Spielgeräte).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
19. Schnallt den Sicherheitsgurt im Auto an.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
20. Trägt Scheren sicher und vorsichtig.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
21. Folgt den Sicherheitsregeln für Feuer- oder Wetteralarmlar zuhause.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
22. Trägt heiße Behälter sicher und vorsichtig.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
23. Ist bei elektrischen Steckdosen vorsichtig.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
24. Kann eigene kleine Verletzungen (z. B. Papierschnittwunden, geschürfte Knie, Nasenbluten) schon versorgen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
<b>Rohscore Gesamt ( Gesundheit und Sicherheit Fragen 1-24)</b>	/ 72				Anzahl Geraten

**Freizeit**

1. Spielt mit einem einzigen Spielzeug für mindestens eine Minute.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
2. Beschäftigt sich alleine mit Spielzeugen, Spielen oder anderen lustigen Tätigkeiten.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
3. Schaut sich Bilder in Büchern oder Zeitschriften gemeinsam mit einem Erwachsenen an.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
4. Schaut ein paar Minuten zu, wenn andere spielen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
5. Spielt einfache Spiele wie „Guck-guck“ oder rollt einen Ball auf andere zu.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
6. Sucht sich ein Spiel oder Spielzeug zum Spielen aus.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
7. Spielt mit einem einzigen Spielzeug für länger als fünf Minuten.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
8. Spielt auf Spielgeräten mit einem Erwachsenen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
9. Spielt mit Spielzeugen, Spielen oder anderen lustigen Gegenständen mit anderen Personen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
10. Spielt mit anderen Kindern, wenn es gefragt wird.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
11. Spielt auf Spielgeräten.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
12. Bittet darum, aus einem Lieblingsbuch vorgelesen zu bekommen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
13. Nimmt an lustigen Aktivitäten teil, wenn es auf Besuch ist.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
14. Spielt einfache Spiele mit anderen Kindern ohne Betreuung durch Erwachsene.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
15. Lädt andere dazu ein, mit ihm zu spielen oder Spaß zu haben.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
16. Nimmt an einer bestimmten lustigen Tätigkeit regelmäßig teil (z. B. eine bestimmte Art von Musik hören oder ein bestimmtes Computerspiel spielen).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
17. Beim Spielen wartet es, bis es an der Reihe ist.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
18. Bewahrt interessante Sachen auf (z. B. Steine, Federn oder Bilder).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
19. Lädt andere zu sich nach Hause ein, um Spaß zu haben.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>

Freizeit fortgesetzt	Verhaltenshäufigkeit				Geraten
	Kann dies nicht	Nie, wenn es notwendig ist	Manchmal, wenn es notwendig ist	Immer, wenn es notwendig ist	
20. Spielt einfache Brettspiele.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
21. Folgt den Regeln in Spielen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
22. Nimmt als Sport oder Hobby an einer organisierten Tätigkeit teil (z. B. Klavierstunden oder Fußball)	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
<b>Rohscore Gesamt (Freizeit Fragen 1-22)</b>	/ 66				Anzahl Geraten

**Selbstpflege**

1. Schluckt Flüssigkeiten ohne Probleme.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
2. Wird gestillt, trinkt oder isst freiwillig mit wenig Zuspruch.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
3. Schluckt weiche oder pürierte Nahrungsmittel (z. B. Babynahrung oder Apfelmus).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
4. Schläft den Großteil der Nacht durch – wacht nicht mehr als ein- oder zweimal auf.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
5. Öffnet den Mund, wenn Essen auf einem Löffel angeboten wird.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
6. Isst selbstständig Kekse, trockene Cornflakes oder ähnliche Kleinigkeiten.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
7. Trinkt aus einem Glas oder Becher, auch wenn eine andere Person dieses halten muss.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
8. Hält und trinkt aus einem Kinderbecher.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
9. Hebt die Arme, wenn es an- oder ausgezogen wird.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
10. Zeigt auf oder fragt nach Essen, wenn es Hunger hat.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
11. Zieht sich die Schuhe aus.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
12. Schläft ohne Aufzuwachen die ganze Nacht durch.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
13. Wäscht sich seine Hände mit Seife.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
14. Sitzt auf der Toilette oder auf dem Töpfchen, ohne dabei gehalten zu werden.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
15. Wischt sich sein Gesicht ab, wenn es ein Tuch von einem Erwachsenen bekommt.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
16. Geht ins Bett, ohne sich dabei übermäßig zu beschweren.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
17. Sagt den Eltern oder anderen Erwachsenen, wenn es die Toilette benutzen muss.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
18. Putzt sich die Zähne ohne viel Quengelei, wenn es ein Erwachsener verlangt.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
19. Nutzt die Toilette ohne Hilfe.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
20. Zieht sich selbst an.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
21. Knöpft sich die eigene Kleidung zu.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
22. Nimmt ein Bad oder eine Dusche ohne Hilfe.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
23. Wäscht sich die Haare.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
24. Schneidet Fleisch oder andere Lebensmittel in mundgerechte Stücke.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
<b>Rohscore Gesamt (Selbstbedienung Fragen 1-24)</b>	/ 72				Anzahl Geraten

**Selbstanleitung**

1. Zeigt Interesse an einem Spielzeug oder einem anderen Objekt, indem es dieses einige Sekunden lang betrachtet.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
2. Hört auf zu weinen oder quengeln, wenn es von jemanden aufgehoben oder angesprochen wird.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
3. Nachdem es aufgewacht ist, beschäftigt es sich selbst für mindestens eine Minute allein im Kinderbett.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
4. Kann für mindestens eine Minute lang ruhig sitzen, ohne Aufmerksamkeit einzufordern.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>

	Verhaltenshäufigkeit				Geraten
	Kann dies nicht	Nie, wenn es notwendig ist	Manchmal, wenn es notwendig ist	Immer, wenn es notwendig ist	
<b>Selbstanleitung</b> <i>fortgesetzt</i>					
5. Beschäftigt sich für mindestens fünf Minuten, ohne Aufmerksamkeit einzufordern.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
6. Zeigt Interesse an einem Spielzeug oder sonstigem Objekt, indem es darauf mit dem Finger oder der Hand deutet.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
7. Bewegt sich in einer neuen Situation ein paar Meter von den Eltern weg, solange die Eltern in Sichtweite sind (z. B. beim Besuch in einem unbekanntem Haus).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
8. Wählt sich das eigene Essen oder einen Snack aus, wenn ihm die Wahl gelassen wird.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
9. Erkundet einen unbekanntem Raum oder eine neue Situation, auch wenn die Eltern ihn dazu erst ermutigen müssen (z. B. ein Warteraum).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
10. Folgt der Aufforderung „Beruhige dich“ oder „Sei brav“.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
11. Versucht die meisten Tätigkeiten ohne Hilfe eines Erwachsenen zu bewältigen (z. B. sich anziehen oder essen).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
12. Folgt einfachen Haushaltsregeln wie <i>Kein Rennen im Haus</i> .	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
13. Unterlässt es, andere Kinder zu stoßen oder zu schlagen, wenn es aufgebracht oder wütend wird.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
14. Beginnt eine Tätigkeit sofort, nachdem es dazu aufgefordert wurde (z. B. ein Bad nehmen)	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
15. Arbeitet weiter an schwierigen Aufgaben, ohne entmutigt zu werden oder aufzuhören.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
16. Bittet Erwachsene um Erlaubnis (z. B. „Darf ich draußen spielen?“).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
17. Arbeitet selbstständig und bittet nur um Hilfe, wenn es notwendig ist.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
18. Behält die Beherrschung, wenn ein Erwachsener ein Spielzeug oder ein anderes Objekt wegnimmt.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
19. Arbeitet an einer einzelnen Aufgabe für mindestens 15 Minuten.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
20. Beendet eine Tätigkeit ohne sich zu beschweren, auch wenn dafür mehr Zeit benötigt wird als vereinbart.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
21. Kann sich bei Meinungsverschiedenheiten mit Freunden beherrschen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
22. Folgt einer Routine, ohne daran erinnert zu werden (z. B. putzt sich die Zähne vor dem Schlafengehen oder füttert regelmäßig das Haustier).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
23. Bittet um Erlaubnis, bevor es das Spielzeug eines anderen Kindes benutzt.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
24. Wählt sich die eigene Kleidung regelmäßig aus.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
25. Spricht über Möglichkeiten, wie Konflikte mit anderen zu lösen sind (z. B. „Du kannst das jetzt haben, wenn ich es später bekomme.“).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
<b>Rohscore Gesamt (Selbstanleitung Fragen 1-25)</b>	/ 75				Anzahl Geraten

**Soziales**

1. Lächelt, wenn es die Eltern sieht.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
2. Kreischt oder lacht, wenn es glücklich ist oder Spaß hat.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
3. Entspannt den Körper, wenn es gehalten wird (z. B. kuschelt).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
4. Hebt die Arme, um zu zeigen, dass es aufgehoben werden will.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
5. Zeigt Sinn für Humor (z. B. lacht, wenn jemand alberne Dinge tut).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
6. Zeigt eine besondere Nähe oder Beziehung zu den Eltern (z. B. zeigt Freude, wenn die Eltern kommen).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
7. Reagiert auf bekannte und unbekannte Menschen unterschiedlich.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
8. Umarmt und küsst die Eltern oder andere.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
9. Läuft auf Familienmitglieder oder Freunde zu, um sie zu begrüßen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
10. Ahmt die Handlungen Erwachsener nach (z. B. Putzen oder Autofahren).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
11. Teilt freiwillig Spielzeug mit anderen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
12. Begrüßt andere Kinder (z. B. sagt „Hallo“).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
13. Sagt „Danke“, wenn es ein Geschenk bekommt.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
14. Zeigt Mitgefühl mit anderen, wenn sie traurig oder aufgebracht sind.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>

	Verhaltenshäufigkeit				Geraten
	Kann dies nicht	Nie, wenn es notwendig ist	Manchmal, wenn es notwendig ist	Immer, wenn es notwendig ist	
<b>Soziales fortgesetzt</b>					
15. Sucht Freundschaften mit Gleichaltrigen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
16. Reagiert entsprechend, wenn es anderen Personen vorgestellt wird (z. B. sagt „Hallo“).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
17. Bewegt sich weg, wenn es einer anderen Person im Weg steht, ohne darum gebeten zu werden.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
18. Bietet seine Hilfe anderen an (z. B. bietet an, etwas zu tragen oder Essen wegzuräumen).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
19. Erzählt, wie es sich fühlt, wenn es glücklich, traurig, ängstlich oder wütend ist.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
20. Erzählt, wie sich andere fühlen, wenn sie glücklich, traurig, ängstlich oder wütend erscheinen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
21. Entschuldigt sich, wenn es die Gefühle anderer verletzt.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
22. Stellt angemessene Anforderungen an Freunde (z. B. wird nicht eifersüchtig, wenn ein Freund mit einem anderen Kind spielt).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
23. Unterlässt es Dinge zu sagen, die anderen Personen peinlich sein oder sie verletzen könnten.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
24. Macht oder kauft Geschenke für Familienmitglieder.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
<b>Rohscore Gesamt (Soziales Fragen 1-24)</b>				72	Anzahl Geraten

**Motorik**

1. Verfolgt bewegte Objekte, indem es den Kopf dreht.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
2. Hebt den Kopf, um sich umzusehen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
3. Rollt aus der Bauchlage in die Seitenlage.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
4. Schüttelt Rasseln oder andere Spielzeuge.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
5. Greift nach Objekten (z.B. einer Flasche oder einem Spielzeug).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
6. Kommt in die Sitzlage, auch wenn diese noch instabil ist.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
7. Sitzt aufrecht für 30 Sekunden oder länger ohne Unterstützung.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
8. Zieht sich in eine stehende Position hoch (z. B. im Gitterbett).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
9. Hebt kleine flache Objekte vom Tisch auf (z. B. Münzen oder Knöpfe)	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
10. Kommt aus einer Sitzposition zum Stehen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
11. Krabbelt ca. 3 Meter ohne umzukippen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
12. Rollt einen Ball auf eine andere Person zu.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
13. Läuft ohne Hilfe.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
14. Steht auf Zehenspitzen, um Gegenstände zu erreichen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
15. Wirft kleine Bälle über den Kopf.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
16. Rennt mehrere Meter, auch wenn die Schritte unsicher sind.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
17. Tritt einen Ball, ohne hinzufallen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
18. Rennt, ohne hinzufallen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
19. Steigt Stiegen auf und ab, ohne die Hilfe anderer (auch mit Hilfe der Geländerstange).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
20. Bläst Kerzen aus (z. B. vom Geburtstagskuchen).	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
21. Lässt mehrere Sekunden einen Ball auf und ab springen.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
22. Fängt einen Ball, der von 2 bis 3 Meter Entfernung geworfen wurde.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
23. Zeichnet eine gerade Linie aufs Papier.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
24. Benutzt Scheren, um Papier ohne Hilfe zu schneiden, auch wenn es dabei beaufsichtigt werden muss.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
25. Malt die Formen innerhalb der gekennzeichneten Linien in einem Zeichenheft aus.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
26. Benutzt eine Schere, um einer geraden Linie entlang zu schneiden.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
27. Benutzt eine Schere, um gekurvte Formen auszuschneiden.	0	1	2	3	<input type="checkbox"/>
<b>Rohscore Gesamt (Motorik Fragen 1-27)</b>				81	Anzahl Geraten

## D Behavior Observation Inventory

### Behavior Observation Inventory

Respond to each statement by placing a check mark in the column that describes how often the behavior was observed during testing. For the Caregiver Ratings, read the description of each behavior to the caregiver and ask him or her to rate the degree to which each statement is typical of the child's everyday behavior.

Examiner Rating				Caregiver Rating		
Was observed never or rarely during testing	Was observed some of the time during testing	Was observed most of the time during testing		Is not at all typical; the child is like this never or rarely	Is somewhat typical; the child is like this some of the time	Is very typical; the child is like this most of the time
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>Positive Affect</b> Smiles and laughs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>Enthusiasm</b> Shows enthusiasm or excitement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>Exploration</b> Explores objects in the environment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>Ease of Engagement</b> Readily takes part in activities	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>Cooperativeness</b> Cooperates with adult requests	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>Moderate Activity</b> Works without becoming overly active or fidgety	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>Adaptability to Change</b> Adapts easily to changes in stimulation or changes in routine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>Alertness</b> Quiet and attentive; not drowsy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>Distractibility</b> Unable to focus on task; distraction interferes with performance on items	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>Motor Tone</b> Displays normal muscle tone: not overly stiff (high tone), floppy (low tone), or with tremors	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>Tactile Defensiveness</b> Overly sensitive to touch or textures	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>Fear/Anxiety</b> Approaches new tasks with apprehension; looks to caregiver for reassurance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>Negative Affect</b> Cries, frowns, whines, or complains	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## E AQS

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

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

Maïke Gappa  
University of Cologne/Germany

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

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

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

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

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

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

Item	Beschreibung	Ladung: EFA	Ladung: Ipsative CFA
11	<p><b>Child often hugs or cuddles against mother, without her asking or inviting him to do so. Low: Child doesn't hug or cuddle much, unless mother hugs him</b></p>	.89	.80

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

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

Item	Beschreibung	Ladung: EFA	Ladung: Ipsative CFA
15	<p><b>Child is willing to talk to new people, show them toys, or show them what he can do, if mother asks him to.</b> <b>Low: Mother's suggestion does not increase willingness to engage new people.</b> Wenn die Mutter es darum bittet, spricht das Kind mit unbekanntem Erwachsenen, zeigt ihnen Spielzeug oder etwas, was es schon kann. <i>*Niedrig: Auch wenn die Mutter das Kind bittet, ist es kaum bereit, sich auf unbekannte Erwachsene einzulassen.</i></p>	.49	.43
50 (-)	<p><b>Child's initial reaction when people visit the home is to ignore or avoid them, even if he eventually warms up to them.</b> <b>Low: Initial reactions to approach and interact.</b> Die erste Reaktion des Kindes auf Besuch ist, ihn zu ignorieren oder zu meiden (auch wenn das Kind schließlich doch mit ihm</p>	-.66	-.67

	warm wird). <i>*Niedrig: Die erste Reaktion des Kindes auf Besuch ist, sich anzunähern und in Kontakt zu treten.</i>		
51	<b>Child enjoys climbing all over visitors when he plays with them.</b> <b>Middle if he won't play with visitors.</b> <b>Low: Doesn't seek close contact with visitors when he plays with them.</b> Das Kind turnt auf Besuchern herum, wenn es mit ihnen spielt. <i>**Mittel: Das Kind spielt nicht mit Besuchern.</i> <i>*Niedrig: Das Kind sucht beim Spielen keinen engen Kontakt zu den Besuchern.</i>	.35	.42
58 (-)	<b>Child largely ignores adults who visit the home Finds his own activities more interesting.</b> <b>Low: Finds visitors quite interesting, even if he is a bit shy at first.</b> Das Kind ignoriert Besucher weitgehend; es findet seine eigenen Aktivitäten interessanter. <i>*Niedrig: Das Kind interessiert sich durchaus für Besucher, auch wenn es zunächst etwas scheu ist.</i>	-.74	-.68
66	<b>Child easily grows fond of adults who visit his home and are friendly to him.</b> <b>Low: Doesn't grow fond of new people very easily.</b> Das Kind ist Erwachsenen, die zu Besuch kommen und freundlich zu ihm sind, schnell zugeneigt. <i>*Niedrig: Das Kind fasst nicht gleich Zuneigung zu unbekanntem Erwachsenen.</i>	.80	.81
67	<b>When the family has visitors, child wants them to pay a lot of attention to him.</b> <b>Low: Does not particularly seek attention from visitors.</b> Wenn Besucher kommen, will das Kind viel Aufmerksamkeit von ihnen. <i>*Niedrig: Das Kind sucht nicht sonderlich nach der Aufmerksamkeit von Besuchern.</i>	.70	.71

## 2. Balance of emotions [Bedarf nach Emotionsregulation] $\alpha = .82$

Item	Beschreibung	Ladung: EFA	Ladung: Ipsative CFA
2 (-)	<b>When child returns to mother after playing, he is sometimes fussy for no clear reason.</b> <b>Low: Child is happy or affectionate when he returns to mother between or after play times.</b> Wenn das Kind nach dem Spiel zur Mutter kommt, ist es manchmal ohne ersichtlichen Grund quengelig. <i>*Niedrig: Das Kind ist fröhlich und herzlich, wenn es nach oder auch während dem Spiel zur Mutter kommt.</i>	-.30	-.39
6 (-)	<b>When child is near mother and sees something he wants to play with, he fusses or tries to drag mother over to it.</b> <b>Low: Goes to what he wants without fussing or dragging mother along.</b> Wenn das Kind in der Nähe der Mutter ist und etwas sieht, mit dem es spielen möchte, fängt es an zu quengeln oder versucht, die Mutter dorthin zu zerren. <i>*Niedrig: Das Kind versucht selbst zu bekommen, was es will,</i>	-.57	-.67

	<i>ohne zu quengeln oder die Mutter dorthin zu zerren.</i>		
38 (-)	<p><b>Child is demanding and impatient with mother. Fusses and persists unless she does what he wants right away.</b>  <b>Low: Child waits a reasonable time if mother doesn't respond immediately.</b>  Das Kind ist gegenüber der Mutter fordernd und ungeduldig. Es quengelt und drängt so lange, bis die Mutter tut, was es möchte.  <i>*Niedrig: Das Kind wartet eine angemessene Zeit, sollte die Mutter nicht gleich reagieren.</i></p>	-86	-91
74 (-)	<p><b>When mother doesn't do what child wants right away, child behaves as if mom were not going to do it at all. (Fusses, gets angry, walks off to other activities, etc. )</b>  <b>Low: Waits a reasonable time, as if he expects mother will shortly do what he asked.</b>  Wenn die Mutter nicht sofort tut, was das Kind will, dann benimmt es sich, als würde die Mutter es überhaupt nicht machen (es quengelt, wird ärgerlich, geht zu anderen Tätigkeiten über usw.).  <i>*Niedrig: Das Kind wartet eine angemessene Zeit ab, als wenn es davon ausgeht, dass die Mutter seinem Wunsch bald nachkommt.</i></p>	-83	-86
81 (-)	<p><b>Child cries as a way of getting mother to what he wants.</b>  <b>Low: Mainly cries because of genuine discomfort (tired, sad, afraid, etc. ).</b>  Das Kind weint, um die Mutter dazu zu bringen, etwas zu tun, was es will.  <i>**Mittel: Das Kind weint nicht.</i>  <i>*Niedrig: Das Kind weint hauptsächlich dann, wenn es müde, traurig, ängstlich usw. ist.</i></p>	-69	-72

### 3. Regulation of Actions [Übereinstimmung im Handeln] $\alpha = .83$

Item	Beschreibung	Ladung: EFA	Ladung: Ipsative CFA
1	<p><b>Child readily shares with mother or lets her hold things if she asks to.</b>  <b>Low: Refuses.</b>  Das Kind beschäftigt sich mit der Mutter bereitwillig oder überlässt ihr die Gegenstände, wenn sie darum bittet.  <i>*Niedrig: Das Kind weigert sich.</i></p>	.67	.62
18	<p><b>Child follows mother's suggestions readily, even when they are clearly suggestions rather than orders.</b>  <b>Low: Ignores or refuses unless ordered.</b>  Das Kind folgt den Hinweisen der Mutter bereitwillig, auch wenn es eindeutig Vorschläge und keine Anweisungen sind.  <i>*Niedrig: Das Kind lehnt die Vorschläge ab oder ignoriert sie (kann dabei jedoch Anweisungen folgen).</i></p>	.66	.73
19	<p><b>When mother tells child to bring or give her something, he obeys.</b>  (Do not count refusals that are playful or part of a game unless they are clearly disobedient )  <b>Low: Mother has to take the object or raise her voice to get it away from him.</b>  Wenn die Mutter dem Kind sagt, es solle ihr etwas bringen oder geben, dann gehorcht es. (Weigerungen, die spielerisch gemeint sind, werden nicht gewertet, außer das Kind ist deutlich</p>	.78	.81

	ungehorsam.) <i>*Niedrig: Die Mutter muss sich den Gegenstand selbst nehmen oder ihn mit erhobener Stimme einfordern.</i>		
32	<b>When mother says "No" or punishes him, child stops misbehaving (at least at that time). Doesn't have to be told twice.</b> <b>Low: Child persists in misbehavior.</b> Wenn die Mutter „Nein“ sagt oder das Kind bestraft, dann beendet das Kind das unerwünschte Verhalten (zumindest dieses Mal). Es muss nicht zweimal ermahnt werden. <i>*Niedrig: Das Kind lässt sich von seinem Verhalten nicht abbringen.</i>	.45	.63
41	<b>When mother says to follow her, child does so.</b> (Do not count refusals or delays that are playful or part of a game unless they clearly become disobedient.) <b>Low: Child ignores or refuses.</b> Wenn die Mutter das Kind auffordert zu gehorchen, folgt es. (Wenn sich das Kind spielerisch weigert, wird dies nicht gewertet, außer das Kind wird deutlich ungehorsam.) <i>*Niedrig: Das Kind ignoriert die Aufforderungen oder verweigert sie.</i>	.62	.65

#### 4. Demands for exclusive attention [Bedarf nach Aufmerksamkeit] $\alpha = .83$

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

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

Item	Beschreibung	Ladung: EFA	Ladung: Ipsative CFA
35 (-)	<b>Child is independent with mother. Prefers to play on his own; leaves mother easily when he wants to play.</b> <b>Middle allowed or not enough room to play.</b>	-.45	-.38

	<p><b>Low: Prefers playing with or near mother.</b> Das Kind ist auf sich bezogen (ist unabhängig von der Mutter). Es spielt lieber allein und löst sich leicht von der Mutter, wenn es spielen möchte. <i>**Mittel: Wenn das Kind allein spielen soll oder wenig Platz zum Spielen hat.</i> <i>*Niedrig: Das Kind zieht es vor, mit der Mutter oder in ihrer Nähe zu spielen.</i></p>		
59 (-)	<p><b>When child finishes with an activity or toy, he generally finds something else to do without returning to mother between activities.</b> <b>Low: When finished with an activity or toy, he returns to mother for play, affection or help finding more to do.</b> Wenn das Kind mit einer Sache fertig ist oder das Spielzeug beiseite legt, dann findet es meist etwas anderes zu tun, ohne zunächst zur Mutter zurückzukehren. <i>**Mittel: Die Mutter ist so aktiv, dass das Kind keine Möglichkeit hat, selbstständig zu agieren.</i> <i>*Niedrig: Wenn das Kind mit einer Sache fertig ist, kehrt es zur Mutter zurück (um zu spielen oder Zuneigung und Anregung zu bekommen).</i></p>	-.62	-.81
83	<p><b>When child is bored, he goes to mother looking for something to do.</b> <b>Low: Wanders around or just does nothing for a while, until something comes up.</b> Wenn das Kind Langeweile hat, geht es zur Mutter, um nach einer Beschäftigung zu suchen. <i>*Niedrig: Das Kind wandert herum oder tut für eine Weile nichts, solange bis sich etwas ergibt.</i></p>	.60	.72

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

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

	<i>*Niedrig: Das Kind ist auf diese Weise nicht sonderlich zu beeinflussen.</i>		
--	---	--	--

**PERSÖNLICHE DATEN**

Familienstand: verheiratet (geb. Peintner)  
 Nationalität: Österreich  
 Geburtsdatum: 25.11.1982  
 Geburtsort: Lustenau, Vorarlberg

**BERUFLICHE TÄTIGKEITEN**

10/2002 – 09/2003	verschiedene berufliche Tätigkeiten Seminarhotel Pressl (Service, Rezeption, Küche), Christkindlmarkt, Souvenirshop Tiergarten Schönbrunn)
06/2005 – 08/2007	EDS – Electronic Data System (Urlaubsvertretung, 40h/Woche) <b>Sekretärin</b> , Empfang, Telefon, Reiseorganisation
01/2006 – 07/2007	Zeit!Raum – <b>Projektmitarbeiterin</b> Betreuung von Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 5 und 18 Jahren
seit 03/2008	<b>Persönliche Assistenz</b> Begleitung des Klienten bei Arbeitsterminen sowie in der Freizeit, Pflegetätigkeiten (Heimbeatmung, Katheder, Magensonde)
08/2009 – 12/2009	<b>Persönliche Assistenz</b> Klient, 18 Jahre, mit Heimbeatmung, Fixkatheder, Querschnittslähmung (Tetraplegie)
08/2009 – 04/2012	<b>Persönliche Assistenz</b> Beratende, administratorische und begleitende Funktion (Klientin im Rollstuhl mit Kommunikationseinschränkung)
04/2010 – 10/2010	<b>Mitarbeiterin Buchprojekt</b> „Barrierefreies Wien“ (erschieden im Sommer 2011 beim Falter-Verlag) Recherchearbeiten, Korrekturlesen
seit 08/2011	Chanceplus GesmbH – Lebenshilfe NÖ <b>Clearing und Clearing+</b> Berufsorientierung für Jugendliche mit Handicap

**AUSBILDUNG**

09/1997 – 05/2002	HLW Riedenburg Bregenz Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe (Schwerpunkt Wirtschaftssprachen)
seit 10/2003	Diplomstudium der Psychologie, Hauptuniversität Wien Spezialisierung im Bereich Entwicklungspsychologie
12/2005 – 12/2006	Österreichisches Rotes Kreuz Ausbildung zur Rettungssanitäterin
03/2005 – 09/2008	Kutscheracommunication <a href="http://www.kutscheracommunication.com">www.kutscheracommunication.com</a> Ausbildung zum Resonanz-Master (Spezialisierung auf Kinder und Jugendliche)
02/2008 – 06/2008	Institut für Sexualpädagogik (6-Wochen-Praktikum) Sexualaufklärung in Schulen (Volksschule und 14-16 Jährige)
05/2010 – 07/2011	Mitarbeit am Forschungsprojekt TAPRO (Tagesmutterprojekt) bei Univ.- Prof. DDr. Lieselotte Ahnert Aufgabengebiete: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Datenerhebung im Feld, Kontakt mit 1 – 2 jährigen Kindern und deren Eltern</li> <li>• Entwicklungsdiagnostik (Bayley III, 2006)</li> <li>• strukturierte Verhaltensbeobachtung (Attachment-Q- Sort)</li> <li>• Vorgabe und Auswertung von Fragebögen</li> </ul>

**EHRENAMTLICHE TÄTIGKEITEN**

12/2006 – 02/2009	Österreichisches Rotes Kreuz – Rettungssanitäterin
11/2008 – 12/2010	NÖ Hilfswerk – Familienpatin

**KENNTNISSE UND INTERESSEN**

Computer	ECDL-Führerschein, Microsoft Office, Internet, SPSS
Interessen	Entwicklungspsychologie, Bücher, Hausbau, Verein ,Dorfverein lebendiges Ornding‘ (Schriftführerin)
Organisatorische Fähigkeiten	Hauptleitung für Organisation des Maturaballs, langjährige Schülervertreterin, Dienstplanerstellung für 9 MitarbeiterInnen

