



universität  
wien

# Diplomarbeit

Elterliche Mentalisierungsfähigkeit,  
kindliches Temperament und Passung  
sowie Bindungssicherheit im Vorschulalter

Verfasserin

**Birgit Virtbauer**

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaft (Mag. rer. nat.)

Wien, im September 2012

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuerin: ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Ulrike Willinger



# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Mentalisierungsfähigkeit</b>	<b>10</b>
2. 1.	Was bedeutet ‚mentalisieren‘?	10
2. 2.	Operationalisierung von Mentalisierung	12
2. 3.	Reflective functioning	13
2. 4.	Mind-mindedness (MM)	13
2. 5.	Theory of Mind (ToM)	14
2. 6.	Mental state language (MSL), mentalistic language	16
2. 7.	Mentalisierung im breiteren Kontext	16
<b>3</b>	<b>Temperament</b>	<b>18</b>
3. 1.	Definition von Temperament	18
3. 2.	Temperament und Persönlichkeit	19
3. 3.	Das EAS-Modell von Buss & Plomin	20
3. 4.	Passung („Goodness-of-fit“)	22
3. 5.	Temperament und Mentalisierungsfähigkeit	23
<b>4</b>	<b>Bindung</b>	<b>24</b>
4. 1.	Was ist ‚Bindung‘?	24
4. 2.	Bindungsrepräsentationen	24
4. 3.	Bindungsstrategien	25
4. 4.	Verteilung der Bindungsklassifikationen	28
4. 5.	Kontinuität von Bindung	29
4. 6.	Bindungssicherheit und elterliche Mentalisierungsfähigkeit	30
4. 7.	Bindungssicherheit und Temperament	32
<b>5</b>	<b>Modell und Hypothesen</b>	<b>35</b>
5. 1.	Erhoffter Erkenntnisgewinn durch diese Arbeit	35
5. 2.	Fragestellungen	36
5. 3.	Statistische Hypothesen	39
<b>6</b>	<b>Untersuchungsdesign</b>	<b>43</b>
<b>7</b>	<b>Erhebungsinstrumente</b>	<b>46</b>
7. 1.	Mental State Language (MSL)	46
7. 2.	Mind-Mindedness (MM)	52
7. 3.	Fragebogen Personenbezogene Daten	55
7. 4.	Temperaments-Fragebogen (EAS)	55
7. 5.	Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung (GEV-B)	60
7. 6.	Verstehen von Sätzen (VS)	65
<b>8</b>	<b>Untersuchung</b>	<b>69</b>
8. 1.	Durchführung der Untersuchung	69
8. 2.	Auswertungsverfahren	70
8. 3.	Stichprobenbeschreibung	71

<b>9</b>	<b>Ergebnisse</b> .....	<b>80</b>
9. 1.	Deskriptive Ergebnisse zu AVs und UVs .....	80
9. 2.	H <sub>1</sub> 1: Temperament und diesbezügliche elterliche Erwartungen .....	92
9. 3.	H <sub>1</sub> 2: Messen MSL und MM das Gleiche? .....	93
9. 4.	H <sub>1</sub> 3: Temperament/Passung und Mental State Language .....	94
9. 5.	H <sub>1</sub> 4: Temperament/ Passung und Mind-Mindedness .....	99
9. 6.	H <sub>1</sub> 5: Temperament/Passung und Bindungssicherheit .....	102
9. 7.	H <sub>1</sub> 6: Elterliche Mentalisierungsfähigkeit und Bindungssicherheit .....	105
9. 8.	H <sub>1</sub> 7: Temperament/Passung, elterliche Mentalisierungsfähigkeit und Bindungssicherheit.....	108
<b>10</b>	<b>Diskussion &amp; Ausblick</b> .....	<b>111</b>
10. 1.	Temperament/ Passung.....	111
10. 2.	Mental State Language.....	113
10. 3.	Mind-Mindedness.....	117
10. 4.	Elterliche Mentalisierungsfähigkeit (MSL & MM).....	118
10. 5.	Bindung.....	119
<b>11</b>	<b>Zusammenfassung</b> .....	<b>122</b>
<b>12</b>	<b>Abstract</b> .....	<b>125</b>
<b>13</b>	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>127</b>
<b>14</b>	<b>Verzeichnis der Abbildungen</b> .....	<b>131</b>
<b>15</b>	<b>Verzeichnis der Tabellen</b> .....	<b>132</b>
<b>16</b>	<b>Verzeichnis der Abkürzungen</b> .....	<b>135</b>
	<b>APPENDIX A Infoblatt Eltern, Kind</b> .....	<b>I</b>
	<b>APPENDIX B Erhebungsbogen Eltern, EAS I und EAS II</b> .....	<b>VII</b>
	<b>APPENDIX C MSL Kodiersystem</b> .....	<b>XIII</b>

Lebenslauf Birgit Virtbauer

## Dank gilt...

...meiner Diplomarbeitbetreuerin ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Ulrike Willinger, die diese Arbeit durch ihr Fachwissen bereichert und ihre konstruktiven Hilfestellungen vorangetrieben hat

...meinem Lebensgefährten Johannes, der mich nicht nur durchs Studium und diese Diplomarbeit mit Liebe, Humor und Zuversicht begleitet hat

...meiner Diplomarbeit-Partnerin Lisa, die die Idee zu dieser Diplomarbeit hatte, mich daran teilhaben ließ und die sich als tolle Arbeitskollegin erwies sowie Hakan für seine geduldige Unterstützung bei der Erhebung der Daten

...meinen Eltern, die interessiert an meinem zweiten Studium Anteil nahmen und mir schon so Vieles im Leben ermöglicht haben

...meinen Geschwistern dafür, dass sie sind, wie sie sind und für Ablenkung und Beistand sorgten

...meinen Freundinnen Sabine, Iris und Edith, die wie immer mit Rat und Tat zur Seite standen sowie Höhen und Tiefen mitgelebt haben

...meiner Schwiegermutter, die mir zeigt, was es bedeutet, vor Tatkraft und Elan zu sprühen

...meinem verstorbenen Schwiegervater, dessen Ruhe und Beständigkeit genauso unvergessen sind wie seine kritische Haltung



# 1 Einleitung

Gustav, ein viereinhalbjähriger Junge, sitzt mit der Testleiterin an einem Tisch in seinem Kindergarten. Er hat vor sich die Figuren einer Puppenhausfamilie. Eine dieser Figuren ist Jan, ein Junge, der in Gustavs Alter sein könnte. Soeben hat die Testleiterin vorgespielt, wie Jan am Mittagstisch etwas von seinem Saft verschüttet hat. Dann fordert sie Gustav auf, nun die Geschichte zu Ende zu spielen. Gustav schaut ratlos und zuckt die Schultern. Auf weitere Fragen der Testleiterin meint er nur: „Weiß nicht.“ Schließlich nimmt er die Spielfigur Jan in die Hand und lässt ihn zu seiner Schwester sagen: „Komm, gehen wir spielen!“ Die beiden gehen nun in den Park und spielen. Gustav lässt die Geschichte so enden, ohne noch einmal auf das Missgeschick des verschütteten Saftes einzugehen. Auch weitere Geschichten, die die Testleiterin mit Gustav spielt, nehmen einen ähnlichen Verlauf: Auf die Frage, wie es den Spielfiguren nun gehe, antwortet er nicht oder gibt zu verstehen, keine Idee zu haben. Missgeschicke oder unangenehme Situationen, die der Spielfigur Jan passieren, übergeht Gustav.

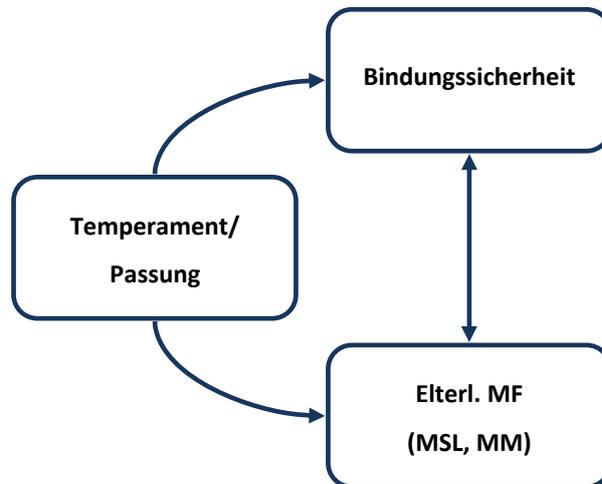
Als die Testleiterin später Gustavs Mutter bittet, ihren Sohn zu beschreiben, meint diese, Gustav sei eher schüchtern, zeige viel Phantasie im Spiel und sei ein sehr aufmerksamer großer Bruder für seine Schwester. In einem Fragebogen gibt sie an, dass ihr Sohn mittelmäßig aktiv ist, sich aber leicht emotional aufregt. Als sie ein Bilderbuch mit ihrem Sohn liest, geht sie häufig auf die Gefühlslage der ProtagonistInnen des Buches ein, genauso wie auf die ihres Sohnes.

Anhand der hier geschilderten, exemplarischen Szene einer Testung im Rahmen dieser Studie<sup>1</sup> können die zentralen Fragen und Anliegen erläutert werden: Gustavs Spielverhalten lässt darauf schließen, dass er unangenehme Gefühle eher unterdrückt und seine Eltern möglicherweise nicht als sicheren Hafen (z.B. als Trostspender) sieht. Könnte Gustavs Bindung zu seinen Bezugspersonen, wie er sie im Spiel darstellt, in Zusammenhang mit elterlichem Verhalten – genauer dem mütterlichen Kommunikationsverhalten – stehen? Wie prägt das elterliche Bild vom Kind, das die Mutter in ihrer Beschreibung und im Fragebogen angibt – die Eltern-Kind-Beziehung? Hat Gustavs Temperament, wie die Mutter es beschreibt, einen Einfluss auf Gustavs Bindung zu seinen Eltern?

---

<sup>1</sup> Name und Erhebungssequenz sind frei erfunden.

**Abbildung 1** Schematische Darstellung der in dieser Studie untersuchten Zusammenhänge



Anmerkung. MF = Mentalisierungsfähigkeit, MSL = Mental State Language, MM = Mind-Mindedness

Diese Diplomarbeit versucht, Zusammenhänge zwischen den genannten Aspekten für Kinder im Vorschulalter (4-5½ Jahre) darzustellen und empirisch zu erforschen. Die drei theoretischen Konzepte, die im Zentrum stehen, sollen im Folgenden kurz dargestellt werden (schematische Darstellung siehe Abbildung 1):

*Elterliche Mentalisierungsfähigkeit* ist ein Kernkonzept dieser Arbeit. Sie bezeichnet die Kompetenz von Eltern, ihren Kindern mentale Zustände (Gedanken, Gefühle, Wünsche, Bedürfnisse oder Wahrnehmungen) zuzuschreiben bzw. die Fähigkeit von Eltern, in der Kommunikation mit ihren Kindern diese mentalen Zustände zu verbalisieren. Die elterliche Mentalisierungsfähigkeit wurde auf zwei Arten erhoben: Als elterliche ‚Mind-Mindedness‘ (Die Eltern wurden gebeten, ihr Kind zu beschreiben) und als elterliche Mental State Language (Die Eltern wurden gebeten, ein Buch mit ihrem Kind zu lesen).

Das *kindliche Temperament*, verstanden als die Verhaltenstendenzen des Kindes, wird mittels des EAS-Fragebogens (Emotionalitäts-Aktivitäts-Soziabilitäts-Temperamentsinventar) erfasst. Die Theorie von Buss & Plomin (1975), die dem Fragebogen zugrunde liegt, geht von drei Temperamentsskalen aus: Emotionalität, Aktivität und Schüchternheit. Eine vierte Temperamentsskala, Soziabilität, wird in der vorliegenden Studie nicht erhoben.

Neben dem Temperament des Kindes wurden Eltern auch bezüglich ihrer Erwartungen zum Verhalten von Kindern gefragt. Auf diese Weise konnte überprüft werden, ob das

Verhalten des Kindes mit jenem Verhalten übereinstimmt, das Eltern in der Regel gutheißen. Man spricht diesbezüglich von der *Passung des Temperaments*.

Zum Dritten wurde die *Bindungssicherheit* des Kindes erhoben. Damit ist die emotionale Bindung der Kinder an Bezugspersonen gemeint, sowie das Ausmaß an kontinuierlicher Sicherheit, die das Kind in der Beziehung erlebt. Bindungssicherheit wurde mittels des semi-projektiven ‚Geschichtenergänzungsverfahrens zur Bindung‘ erhoben.

In Kapiteln 2-4 dieser Arbeit werden die drei Konzepte ‚elterliche Mentalisierungsfähigkeit‘, ‚Temperament/ Passung‘ und ‚Bindung‘ eingeführt. Daran schließt ein Kapitel an, in dem das Dargestellte in einem Modell zusammengefasst wird. Die zentralen Ziele, Fragestellungen und Hypothesen dieser Diplomarbeit werden ebenfalls in diesem Teil der Arbeit präsentiert.

Kapitel 6 beschreibt das Untersuchungsdesign, im Anschluss (Kapitel 7) werden die psychologischen Erhebungsinstrumente vorgestellt. Die Durchführung der Untersuchung erfolgte in privaten Kindergärten in Wien, wobei neben dem Versand von Fragebögen jeweils eine Erhebung mit dem Kind (Einzeltestung) und eine Erhebung mit dem Eltern-Kind-Paar stattfand. Details zur Durchführung und Auswertung sowie eine Beschreibung der Stichprobe finden sich in Kapitel 8.

Schließlich werden im neunten Kapitel die Ergebnisse der empirischen Hypothesenprüfung vorgestellt, um diese im darauf folgenden Teil zu diskutieren und der bisherigen Forschung gegenüberzustellen.

Kapitel 11 fasst die Ergebnisse der statistischen Hypothesenprüfung zusammen, der Abstract am Ende der Arbeit die gesamte Untersuchung.

Diese Diplomarbeit ist Teil einer Studie, die ein komplexeres Modell zu überprüfen versuchte (siehe Abbildung 4, Seite 35). Die Studie wurde gemeinsam von Birgit Virtbauer und Lisa Müller durchgeführt. Die Diplomarbeit von Lisa Müller beschäftigt sich u.a. mit Zusammenhängen von Bindungssicherheit sowie elterlicher Mentalisierungsfähigkeit mit kindlicher Mentalisierungsfähigkeit und Emotionsregulation.

## 2 Mentalisierungsfähigkeit

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht das Konstrukt der Mentalisierungsfähigkeit, von Eltern. Es wird untersucht, inwiefern sich elterliche Mentalisierungsfähigkeit auf jene ihrer Kinder auswirkt und welche weiteren Faktoren im Interaktionsgefüge dieses Konstrukts ausgemacht werden können. In diesem Kapitel wird geklärt, was unter ‚Mentalisierungsfähigkeit‘ verstanden wird, um in den Folgekapiteln die Konstrukte, die sich darum gruppieren, darzulegen.

### 2.1. Was bedeutet ‚mentalisieren‘?

‚Mentalisieren‘ erlaubt zunächst eine Assoziation zu ‚denken‘, definiert ist es jedoch enger: ‚Mentalisieren‘ bezieht sich nicht auf beliebige gedankliche Objekte, sondern auf ein Gegenüber, es bezeichnet einen Prozess, bei dem diesem Gegenüber ‚mentale Zustände‘ zugeschrieben werden. Als mentale Zustände werden Gedanken, Wahrnehmungen, Wünsche, Gefühle oder Überzeugungen bezeichnet. Mentale Zustände haben eine Eigenschaft gemeinsam, sie sind ‚intentional‘:

„Mental states such as beliefs and desires are representations that mediate our activity in the world. They are also referred to as ‘intentional’ states, not with the everyday meaning of ‘deliberate’ or ‘on purpose’ but with a technical meaning from the philosophical literature: ‘aboutness’. Intentional states are always ‘about’ something” (Astington und Dack 2008, 345f).

Wie im Zitat angeführt, stellen mentale Zustände Mediatoren von Verhalten dar. Durch die Zuschreibung von intentionalen Zuständen eröffnet sich demnach die Möglichkeit sozialen Verstehens (Juen und Fiske 2010). Ich verstehe, dass jemand traurig ist und darüber hinaus, worauf sich diese Traurigkeit bezieht. In der Folge macht auch das Verhalten, das aus dieser Traurigkeit (bzw. meiner Zuschreibung der Traurigkeit) entsteht, Sinn. Zentral ist, dass das Gegenüber, auf das sich mein Mentalisieren bezieht, auch ich selbst sein kann. Genauso, wie ich die Gedanken, Wahrnehmungen, Gefühle oder Wünsche anderer Personen reflektieren kann, kann ich auch meine eigenen mentalen Zustände reflektieren bzw. mein eigenes Handeln vor deren Hintergrund interpretieren.

Durch Mentalisierung werden unsichtbare Prozesse hinter sichtbaren und wahrnehmbaren Aktionen konstruiert. Es stellt Ursache-Wirkungs- und Erklärungszusammenhänge her. Die Funktion des Mentalisierens ist die Zuschreibung von Bedeutung und das Herstellen von Ordnung, welche die Basis zum Verständnis von Selbst und Welt bildet.

Fonagy beschreibt ‚Mentalisieren‘ zunächst als imaginativen und vorbewussten oder unbewussten Prozess (Fonagy, Gergely und Target 2007, Fonagy 2000). Vorbewusst oder unbewusst, weil sich dieser Prozess in der Regel nicht nur sehr schnell abspielt, sondern meist auch in automatisierter Form. Imaginativ sind Mentalisierungen, weil es darum geht, sich in jemanden hineinzusetzen bzw. zu -phantasieren. Der Aspekt des Imaginativen weist darauf hin, dass Mentalisieren ein spekulativer Akt ist, ein Akt, der auch in die Zukunft gerichtet sein kann (z.B. Vorhersage von Verhalten) und eine Zuschreibung darstellt, die vom Gegenüber als mehr oder weniger passend erlebt wird und zu mehr oder weniger gelingenden Interaktionen führt. Bezüglich der Vorbewusstheit von Mentalisierung erfolgt später eine Differenzierung und das Zugeständnis, dass Mentalisierungen auch explizit, reflektiert und damit langsamer erfolgen können (Fonagy und Luyten 2009).

Fonagy spricht im Zusammenhang von Mentalisierung von einer ‚Begabung‘ und ‚intensiv eingeübten Fertigkeit‘ (2000), später von einer ‚Entwicklungserrunggenschaft‘ (‚developmental achievement‘) (Fonagy und Luyten 2009). Er schreibt der Mentalisierung sowohl ‚trait‘- als auch ‚state‘-Aspekte zu, womit er klar macht, dass es nicht nur inter-, sondern auch intraindividuelle Unterschiede und Schwankungen hinsichtlich der Ausprägung geben kann.

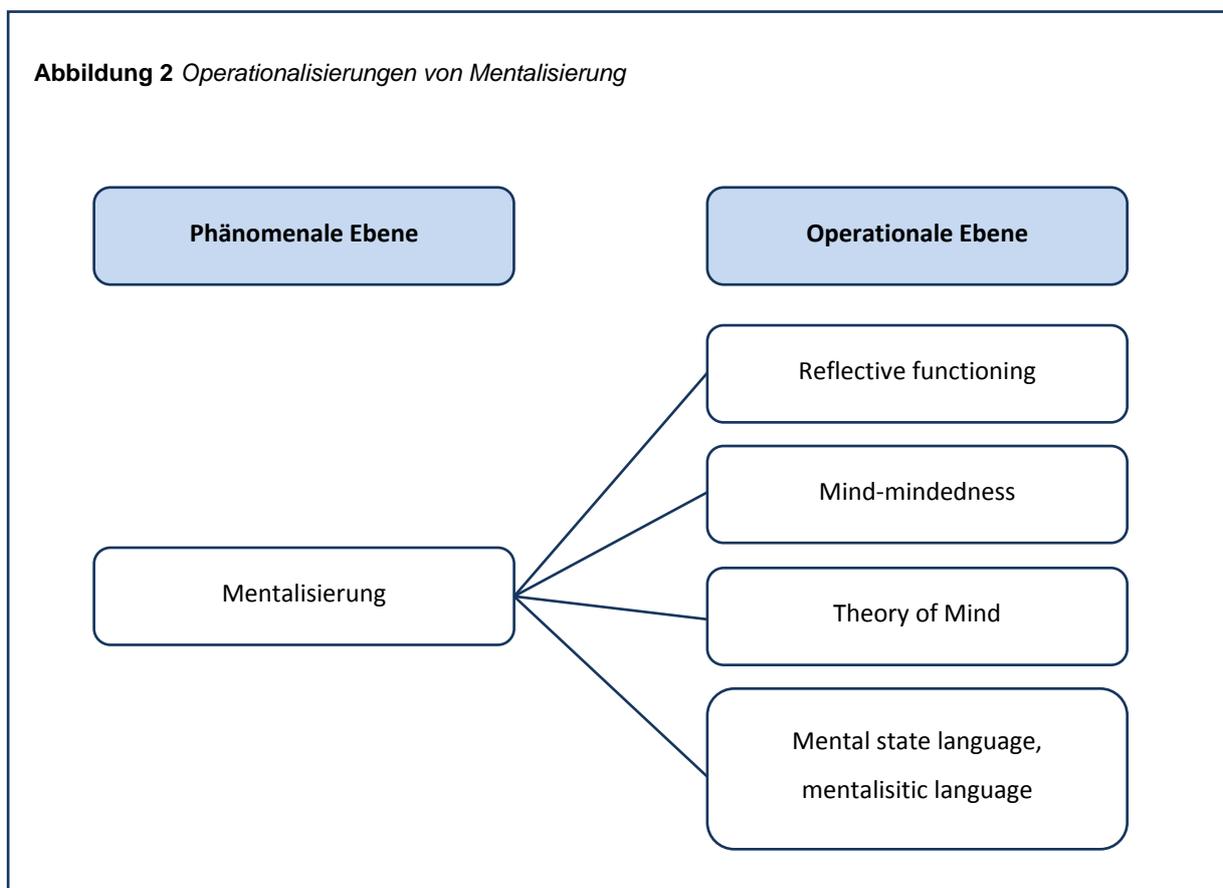
Gemäß dem bisher Ausgeführten können vier Polaritäten ausgemacht werden, anhand derer Mentalisierung beschrieben werden kann (ebd.):

- *Grad der Bewusstheit*: automatisch/implizit – kontrolliert/explicit
- *Art der Aktivität*: kognitiv – affektiv
- *Fokus der Mentalisierungsaktivität*: internale (unsichtbare) oder externale (sichtbare) Aspekte mentaler Zustände
- *Bezug der Mentalisierungsfähigkeit*: eigene oder fremde mentale Zustände

In diesem Rahmen macht es Sinn, von ‚Mentalisierungsfähigkeit‘ (MF) zu sprechen, einer Kompetenz, die in Quantität (Häufigkeit) und Qualität variiert. Im Folgenden werden sowohl der Begriff der Mentalisierung als auch der Mentalisierungsfähigkeit verwendet, je nachdem, ob der Fokus stärker auf dem Akt bzw. Prozess oder der zugrundeliegenden Kompetenz des Mentalisierens liegt. Vom Postulieren einer Mentalisierungsfähigkeit ist es nur ein kleiner Schritt zur Überlegung, wie diese wissenschaftlich operationalisiert und erfasst werden kann.

## 2. 2. Operationalisierung von Mentalisierung

Da Mentalisierung ein nicht-sichtbarer Prozess ist, müssen sich Ansätze zur Operationalisierung auf sichtbare und erfassbare Korrelate stützen. Dazu werden einerseits verhaltensbezogene (non-verbale) Faktoren erfasst und andererseits verbale Äußerungen. Abbildung 2 gibt einen Überblick über jene Operationalisierungsmöglichkeiten von Mentalisierung, die für die vorliegende Studie relevant sind und in den folgenden Unterkapiteln Erwähnung finden. Die Operationalisierungsformen sind teilweise auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus angesiedelt und unterschiedlichen wissenschaftlichen Diskursen zugeordnet. Die angeführten Fachtermini differieren hinsichtlich Grad der Differenziertheit und der Dauer, in der sie in der scientific community kursieren. Die Theory of Mind (ToM) beispielsweise ist extensiv untersucht, es gibt seit Jahren umfangreiche Definitionsvorschläge und wissenschaftliche Diskussionen (Bischof-Köhler 2011). ‚Mental state language‘ ist im Vergleich dazu ein relativ junger Begriff auf beschreibender Ebene, der seinen theoretischen Kontext durch Verweis auf andere wissenschaftliche Modelle bezieht (Details dazu siehe weiter unten).



### 2. 3. Reflective functioning

Fonagy und KollegInnen, die in einer psychoanalytischen und konstruktivistischen Tradition stehen, arbeiten extensiv mit dem Modell und Begriff der Mentalisierung (z.B. Fonagy 2000, Fonagy et al. 2012, Fonagy et al. 2004). Sie operationalisieren Mentalisierung mittels des Konzeptes ‚reflective functioning‘ (RF), deutsch ‚Reflexive Kompetenz‘ (Sharp & Fonagy 2008; Fonagy 2000). Unterschieden wird zwischen ‚erwachsener RF‘ (adult RF) und ‚elterlicher RF‘ (parental RF) (Sharp & Fonagy 2008). Erwachsene RF wird erhoben, indem erwachsene Personen Auskunft über ihre eigenen Kindheits-Erinnerungen geben. Die Fragen entstammen dem Adult Attachment Interview, die Antworten werden mittels einer eigens entwickelt RF-Skala ausgewertet. Elterliche RF kann über ein Interviewverfahren erhoben werden, das ebenfalls gemäß der RF-Skala ausgewertet wird (ebd.).

RF ist ein Konstrukt, das bislang ‚offline‘ erhoben wird. Das bedeutet, dass Repräsentationen abgefragt werden, ohne dass deren direkte Auswirkung auf bspw. die Eltern-Kind-Interaktion überprüfbar ist (ebd.). Es wäre also theoretisch möglich, dass die Qualität und Quantität mentaler Zustände, die Erwachsene in den Interviews äußern, keinen (direkten) Niederschlag in ihren Interaktionsschemata finden.

In der vorliegenden Studie wird weder ‚adult RF‘ noch ‚parental RF‘ nach der Methode von Fonagy und KollegInnen erhoben. Die vorgenommene begriffliche Unterscheidung wird jedoch als nützlich erachtet. ‚Elterliche Mentalisierungsfähigkeit‘ ist in der vorliegenden Studie definiert als Fähigkeit der Eltern, ihre Kinder als intentionale Wesen zu begreifen.

Juen hat ein Inventar zum Erheben kindlicher reflexiver Kompetenz entwickelt, welches in dieser Studie zur Anwendung kommt und in der Arbeit von Lisa Müller vorgestellt wird (Müller 2012). Es unterscheidet zwischen emotionaler und intentionaler Reflektiertheit von Kindern, worunter deren Fähigkeit, emotionale und intentionale Zustände in einer standardisierten Spielsituation zuzuschreiben, verstanden wird (Juen & Fizke 2010).

### 2. 4. Mind-mindedness (MM)

Der Begriff der ‚maternal mind-mindedness‘ (MMM) wurde von Elizabeth Meins eingeführt (Meins et al. 2002). Später verwendet die Autorin die Bezeichnung ‚caregivers‘ mind-mindedness‘ (MM) oder schlicht ‚mind-mindedness‘ (Meins & Fernyhough 2006; Meins et al. 2003). Letztere Bezeichnung wird in der vorliegenden Studie verwendet, um zum Ausdruck zu bringen, dass es nicht nur die Mütter sind, die

relevant für die Entwicklung eines Kindes – und somit wissenschaftlich untersuchenswert – sind. Meins definiert MM als „Neigung, das eigene Kind als ein geistiges Individuum (individual with a mind) zu behandeln, und nicht nur als ein Wesen, dessen Bedürfnisse befriedigt werden müssen“ (Meins et al. 2003, 1194).

Zur Erhebung von MM haben sich zwei Verfahren etabliert, eines davon erfasst MM ‚online‘ bzw. ‚interaktiv‘ und eines ‚offline‘. Beim Onlineverfahren werden Elternteil und Kind in einer Spielsituation beobachtet, beim Offlineverfahren wird dem Elternteil folgende Frage gestellt: „Wie würden Sie Ihr Kind beschreiben?“. In beiden Fällen werden jedenfalls die verbalen Äußerungen des Elternteils hinsichtlich mentaler bzw. nicht-mentaler Ausdrücke analysiert (Meins & Fernyhough 2006). Das interaktive Verfahren erlaubt neben der Analyse verbaler Ausdrücke jene von non-verbale Interaktionsmerkmalen (siehe bspw. Meins et al. 2003). Meins hat die beiden Verfahren verglichen, hinsichtlich ihrer Validität überprüft und ist zum Schluss gekommen, dass auch das sehr kurze, unproblematisch durchführbare Offline-Frageverfahren MM adäquat abbildet (ebd.).

In der vorliegenden Studie wurde MM mittels des von Meins entwickelten Offline-Verfahrens überprüft (siehe im Kapitel Erhebungsinstrumente).

## **2. 5. Theory of Mind (ToM)**

Theory of Mind ist ein Konzept, das vor allem bei Kindern extensiv erforscht wird. Es wird definiert als „das Verständnis von sich selbst und anderen als psychologische Wesen, deren Überzeugungen, Wünsche, Intentionen und Emotionen sich unterscheiden“ (Astington und Dack 2008, 344). Kompetenzen, die zur Ausbildung einer Theory of Mind führen, werden bereits ab der Geburt erforscht. Inwieweit diese Kompetenzen bereits als ToM bezeichnet werden sollten, wird diskutiert (Bischof-Köhler 2011). Bereits ab der Geburt kann bei Kindern eine ‚soziale Wahrnehmung‘ oder ‚soziale Intuition‘ beobachtet werden, wobei die Meinungen hinsichtlich der Interpretation dieser Ergebnisse divergieren (Astington und Dack 2008). Bis zum Alter von drei Jahren entwickelt sich die Bewusstheit, dass psychisches Erleben subjektiv ist. Dies zieht nach sich, dass Alternativen zum eigenen Erleben in Betracht gezogen werden können. Im Alter von drei Jahren können viele Kinder Wünsche (‚desires‘) als Ursache oder Erklärung von Verhalten heranziehen. Das Verständnis, dass auch Überzeugungen (‚beliefs‘) das Verhalten beeinflussen, entwickelt sich im nächsten Schritt, womit erstmals das Lösen von Aufgaben, die auf falsche Überzeugungen Bezug nehmen, möglich wird. So genannte ‚False Belief Tasks‘ gehören zentral zum Inventar von ToM-Verfahren, sie verlangen von Kindern, den Wissensstand einer Person zu imaginieren, der sich von

ihrem eigenen Wissensstand unterscheidet. Schließlich, mit ca. sechs Jahren können Kinder mentale Zustände auf einer Meta-Ebene erfassen. Das bedeutet, dass Mentalisierungen über mentale Zustände möglich sind, bspw. in der Form von ‚Maxi denkt, dass seine Mutter denkt‘ (ebd.).

Als ein Umweltfaktor, der die Ausbildung der Theory of Mind beeinflusst, wurde das familiäre Umfeld identifiziert. Signifikanten Einfluss haben dabei die Anwesenheit älterer Geschwister bzw. älterer Bezugspersonen, die Bereitschaft der Familie, auf mentale Zustände einzugehen und sie zu verbalisieren, sowie der sozio-ökonomische Status. Bezüglich des Zusammenhangs zwischen Bindungssicherheit des Kindes und seiner Leistung bei ToM-Aufgaben gibt es widersprüchliche Befunde (nach Laranjo et al. 2010; Meins et al. 2003).

### **Kritische Betrachtungen**

Die Tatsache, dass ToM als kognitiver Akt verstanden wird und entsprechende Erklärungskonzepte auf kognitive Mechanismen zurück greifen, kritisiert Bischof-Köhler (2011). Sie führt stattdessen die Fähigkeit zur ‚Empathischen Identifikation‘ zur Erklärung sozialen Verstehens ins Rennen:

„Gegenwärtig besteht die Tendenz, das Konzept ‚Theory of Mind‘ eher inflationär zu gebrauchen. Als Folge hat sich zu diesem Stichwort eine Fülle empirischer Ergebnisse und zum Teil recht vage formulierter Theorien angesammelt in Anbetracht derer es unumgänglich ist, eine kritische Evaluation vorzunehmen und theoretisch klar Stellung zu beziehen. Insbesondere geht es darum, verschieden komplexe Mechanismen voneinander abzugrenzen und die Rolle von Emotionen beim Erkennen und der Verhaltenssteuerung zu klären“ (Bischof-Köhler 2011, 5)

Andere AutorInnen weisen darauf hin, dass ToM begrifflich zu eng definiert, sowie altersmäßig und auch in der Erhebung (über so genannte ToM-Aufgaben) zu stark beschränkt sei (Sharp und Fonagy 2008). Eine ähnliche Argumentationslinie verfolgen Juen und Fiske, wenn sie ToM und Mentalisierung als einander überlappende Modelle bezeichnen, wobei Mentalisierung auch emotionale Prozesse umfasse (2010). Fonagy und KollegInnen halten fest, dass die Fähigkeit des Kindes, sich selbst und anderen mentale Zustände zuzuschreiben, eine Basisfertigkeit sein könnte, die sich in der Folge auf Emotionsregulation, Impulskontrolle und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit auswirkt (Fonagy et al. 2004).

In der vorliegenden Studie von Müller und Virtbauer wurde ToM mittels acht Aufgaben erhoben. Die Ergebnisse bezüglich ToM und die Interaktion der ToM mit anderen Faktoren wie elterliche Mentalisierungsfähigkeit, Bindungssicherheit oder der

Fähigkeit des Kindes zur Regulation von Emotionen hat Lisa Müller in ihrer Diplomarbeit ausgearbeitet (2012). Dort wird auch das Konzept der ToM ausführlicher behandelt.

## **2. 6. Mental state language (MSL), mentalistic language**

Bei den Begriffen 'mental state language' (MSL) und 'mentalistic language' ist nicht klar, ob die Begriffe von den AutorInnen, die diese verwenden, überhaupt als Fachtermini eingeführt werden sollten oder nicht vielmehr beschreibenden Charakter haben. In den wissenschaftlichen Arbeiten werden all jene verbalen Äußerungen, die sich auf mentale Zustände beziehen, unter MSL bzw. 'mentalistic language' subsumiert bzw. als solche bezeichnet. Der Begriff MSL wird von Ruffman et al. verwendet (Ruffman, Slade & Crowe 2002), aber auch von Meins et al. (2003). Während Ruffman und KollegInnen den Fokus ihrer Studie auf sprachliche Interaktionsmuster legen und die dahinter liegende Mentalisierungsfähigkeit nicht im Zentrum steht (2002), benutzen Meins und KollegInnen die MSL, um Hinweise auf Mind-Mindedness zu finden (z.B. Meins et al. 2002, Laranjo et al. 2008, Laranjo et al. 2010). Slaughter, Peterson und Mackintosh sprechen von 'mentalistic language', um kognitive Entwicklungsaspekte zu erforschen (2007).

Obwohl die globale Definition der Begriffe übereinstimmt, gibt es inhaltliche Differenzen. MSL wird immer auf der Basis eines Kodiersystems erfasst, welches die Kategorisierung der elterlichen (oder auch kindlichen) verbalen Äußerungen ermöglicht. Mehrere Unterkategorien (z.B. Äußerungen zu Wünschen, Wahrnehmungen und Gefühlen) werden zur Sammelkategorie MSL bzw. 'mentalistic language' zusammengefügt. Die inhaltliche Definition differiert demnach je nach verwendetem Kodiersystem (und somit je nach erfassten verbalen Äußerungen), ebenso gibt es Differenzen hinsichtlich der Modelle, in die das Kodiersystem und die Hypothesen eingebunden sind.

In der vorliegenden Studie wird der Terminus 'mental state language' verwendet. MSL wird als verbale Manifestation elterlicher Mentalisierungsfähigkeit verstanden und dient der Erhebung derselben. Entsprechend der bisherigen Forschung fasst MSL Äußerungen zu mentalen Zuständen zusammen. Das zugrunde liegende Verfahren und Kodiersystem werden weiter unten (Kapitel Erhebungsinstrumente) ausgeführt.

## **2. 7. Mentalisierung im breiteren Kontext**

Elterliche Mentalisierung wurde vor allem über verbale Äußerungen erhoben. Im Jahr 2011 stellten jedoch Shai und Belsky ein neues Konzept vor, das Mentalisierungs-

fähigkeit über körperlich-behaviorale Aspekte operationalisiert: Parental Embodied Mentalizing (PEM) stellt eine wichtige, wenn auch bislang empirisch wenig erprobte Ergänzung zum bisherigen Konstrukt- und Methodeninventar dar:

„Thus, PEM is the parental capacity to (a) implicitly conceive, comprehend, and extrapolate the infant’s mental states (such as wishes, desires or preferences) from the infant’s whole-body kinesthetic expressions, and (b) adjust one’s own kinesthetic patterns accordingly. Importantly, and reflecting a relational perspective, studies of PEM consider parental kinesthetic behaviors in reference to the infant’s behavior, not in isolation” (Shai & Belsky 2011b, 175).

Ebenso wie Meins für die interaktionsbasierte Erhebung von Mind-Mindedness die Relevanz *adäquater* elterlicher Mentalisierung hervorhebt, ist diese Adäquatheit auch auf körperlicher Ebene zentral: Betont wird das dyadische Wechselspiel zwischen Bezugsperson und Kind, im Rahmen dessen von Moment zu Moment kinesthetische Anpassungen, Fehlinterpretationen, ‚Reparaturen‘ derselben oder Widersprüche (zwischen verbaler und kinesthetischer Ebene) stattfinden, die in erster Linie implizit (automatisch, schnell und unbewusst) erfolgen (ebd.).

Mentalisierung wird nicht für sich allein erforscht, sondern die zentrale Annahme ist, dass hohe elterliche Mentalisierungsfähigkeit zur Ausbildung differenzierter Selbstrepräsentationen und zu Bindungssicherheit beiträgt. Es wird untersucht, inwieweit elterliche Mentalisierungsfähigkeit auf die kindliche Mentalisierungsfähigkeit (Theory of Mind) Einfluss nimmt, wie die Bindungssicherheit der Eltern über ihre Mentalisierungsfähigkeit auf die Bindungssicherheit der Kinder einwirkt oder inwiefern psychopathologische Entwicklungen mit der Mentalisierungsfähigkeit zusammenhängen. Jene Zusammenhänge, die für die Studie relevant sind, werden in den nächsten Kapiteln erörtert, um sie in den Kontext der zugehörigen Theorie stellen zu können.

## 3 Temperament

### 3.1. Definition von Temperament

Da es unterschiedliche Temperamentsmodelle gibt, gibt es keine einheitliche Definition. Es soll daher die Definition von Buss und Plomin herangezogen werden, deren Ansatz in dieser Studie zur Anwendung kommt (Buss & Plomin 1975). Sie bezeichnen Temperament als eine ‚Unterklasse von Persönlichkeits-Traits‘ (Buss 1991) und heben zwei wesentliche Aspekte hervor:

„Temperament generally deals more with stylistic aspects of behavior, although there are exceptions. [...] Temperament is concerned with *broad* personality dispositions rather than highly specific acts or traits“ (Buss & Plomin 1975, 5f; Hervorhebung im Original)

Temperament hat also eher mit dem ‚Wie‘ des Verhaltens zu tun als mit dem ‚Was‘ bzw. dessen Inhalt (Asendorpf 2011). Es geht nicht darum, was ein Kind tut, sondern wie es etwas tut: schnell oder langsam, dürftig und unelaboriert oder hingebungsvoll und detailliert (nach Buss & Plomin 1975). Zudem handelt es sich beim Temperament weniger um eine detaillierte Persönlichkeitsbeschreibung, als die Feststellung von ‚verhaltensmäßigen Tendenzen‘ (ebd.).

Buss und Plomin vertreten einen kriteriumsbezogenen Temperamentsansatz (Zentner & Bates 2008). Eine Verhaltenstendenz kann dann zum Temperament gehörig beschrieben werden, wenn vier Kriterien erfüllt sind:

1. *Vererbbarkeit*. Diese wird als zentral angesehen und bedingt teilweise die weiteren Voraussetzungen. Temperament muss laut diesem Konzept eine genetische Komponente haben (ebd.)
2. *Frühes ontogenetisches Auftreten*, nämlich im ersten Lebensjahr (Buss 1991)
3. *Fortbestehen bzw. Stabilität* („*persistence*“) *über die Lebensspanne* (ebd.). Die Autoren gestehen jedoch zu, dass Sozialisation und individuelle Erfahrungen das Temperament modifizieren können (Buss 1989)
4. *Aspekt der Persönlichkeit*. Zentner und Bates (2008) führen diesen vierten Punkt als Voraussetzung an; dieser wird von Buss und Plomin nicht als eigenes Kriterium genannt, kommt jedoch in der Definition von Temperament (s.o.) vor

Nicht alle diese Voraussetzungen sind auf der Basis aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse in der von Buss und Plomin vertretenen Entschiedenheit haltbar. So muss das Postulat der Vererbbarkeit relativiert werden, vor allem, wenn die Erbanlagen als

‚fixe‘ (durch Umwelteinflüsse weitgehend unbeeinflusste) Vorgabe für die Entwicklung angesehen werden:

„However, heritability is not a distinctive feature, because almost any psychological characteristic is partly heritable and many characteristics are equally or more heritable than temperamental characteristics“ (Zentner & Bates 2008).

Auch der Aspekt der Stabilität muss inzwischen differenziert betrachtet werden. Aktuell gilt als Stand der Wissenschaft, dass das Temperament in den ersten Lebensmonaten und –jahren noch stark veränderlich ist und erst ab einem Alter von ca. 2 Jahren eine gewisse Beständigkeit zeigt. Im Vorschulalter kann das Temperament als voll ausgeprägt – aber immer noch veränderlich – angesehen werden (Asendorpf 2011, Rothbart & Gartstein 2008, Zentner & Bates 2008). Ansonsten kommt die Definition, die Zentner im Jahr 2008 entwirft, jener von Buss & Plomin sehr nahe:

„Das *Temperament* ist ein Ausdruck für individuelle Besonderheiten in emotionalen und formalen Aspekten des Verhaltens (unter Ausschluss von Intelligenz und Pathologie), die schon sehr früh in der Entwicklung zu beobachten sind, eine relativ hohe zeitliche Stabilität und eine enge Beziehung zu physiologischen Mechanismen aufweisen“ (Zentner 2008; Hervorhebung im Original)

### 3. 2. Temperament und Persönlichkeit

Als gemeinsamer Nenner unterschiedlicher Ansätze wird Temperament als ‚set of traits‘ (Rothbart & Gartstein 2008) definiert. Das bedeutet, dass Temperament nicht ein eindimensionales Konstrukt ist, sondern anhand mehrerer, relativ stabiler Dimensionen beschrieben wird. Diese Mehrdimensionalität und Stabilität hat es mit Theorien von Persönlichkeit gemein.

Die Nähe des Temperamentskonzepts mit Persönlichkeitseigenschaften bringt mit sich, dass sich Bezeichnungen von Dimensionen und inhaltliche Definitionen ähneln oder gar ident sind (Zentner und Bates 2008). Als Unterscheidungskriterium wird teilweise der Entstehungs- oder Auftretenszeitpunkt sowie die Komplexität angegeben: Temperamentsmerkmale sind schon in der frühen Kindheit beobachtbar, Persönlichkeitsmerkmale hingegen treten erst später auf und sind komplexer gestaltet (Rothbart & Gartstein 2008). In dieser Hinsicht wäre das Temperament die Basis bzw. Teil von Persönlichkeit (Asendorpf 2011; Rothbart & Gartstein 2008).

### 3. 3. Das EAS-Modell von Buss & Plomin

Buss und Plomin beschreiben zunächst vier, dann drei, dann wiederum vier Dimensionen, die die von ihnen aufgestellten Kriterien erfüllen und daher als Komponenten des Temperaments angeführt werden: Emotionalität, Aktivität und Soziabilität (EAS-Modell). In ihrem ersten Entwurf war zudem Impulsivität als vierter Faktor enthalten. Dieser hielt jedoch faktorenanalytischen Berechnungen und dem Kriterium der Vererbbarkeit nicht ausreichend stand (Buss 1991). Im Laufe der Zeit entwickelte sich ein neuer, vierter Faktor heraus, nämlich Schüchternheit. Schüchternheit ist ursprünglich als Teilaspekt von Soziabilität gesehen worden, wurde jedoch schließlich als eigenständige Komponente gehandhabt (Spinath 2000).

#### Emotionalität

Emotionalität wird im EAS-Modell über die negativen Gefühle Angst und Wut definiert. Beide Emotionen werden über die motorische, die expressive, die physiologische und die kognitive Ebene beschrieben (Buss 1991):

- *Motorische Ebene:*  
Angst – Fluchtverhalten, Hemmung anderen Verhaltens  
Wut – Aggressives Verhalten oder Wutausbrüche
- *Expressive Ebene:* typischer Gesichtsausdruck
- *Physiologische Ebene:* Sympathische Aktivität
- *Kognitive Ebene:*  
Angst – Erwartung einer Katastrophe, Taubheits- oder Kribbelgefühle  
Wut – Abneigung oder Hass anderen Personen gegenüber; zugehörige Phantasien

#### Schüchternheit

Soziabilität, von dem Schüchternheit abgegrenzt wurde und unter dem es ursprünglich subsumiert wurde, umfasst eine Neigung, mit anderen Personen zusammen zu sein. Schüchternheit zeichnet sich jedoch nicht (nur) durch eine geringe Ausprägung von Soziabilität aus, sondern darüber hinaus durch soziale Ängstlichkeit. Schüchternheit bezeichnet ein Unwohlsein im Beisein unbekannter Personen und die Hemmung von sozialem Verhalten, das normalerweise gezeigt würde (Cheek & Buss 1981).

### Aktivität

Aktivität wird vor allem als körperliche Aktivität definiert. Sie kann anhand der vier Aspekte Tempo, Elan („vigor“), Dauer/Durchhaltevermögen und Motivation beschrieben werden. Letzteres bezieht sich auf eine Bewegungslust, deren Unterdrückung zu Gefühlen der Unausgeglichenheit führt (Buss 1991).

### Soziabilität

Soziabilität ist definiert als „Präferenz mit anderen zusammen zu sein anstatt alleine zu bleiben“ (Buss 1991). Als Hauptkomponente gilt die Motivation, andere Personen aufzusuchen, ausgelöst und verstärkt durch die Freude an geteilten Aktivitäten, die Aufmerksamkeit von anderen sowie die gegenseitige Bezogenheit („responsivity“) in der sozialen Interaktion. Als zweite Komponente wird die Empfänglichkeit („responsiveness“) für soziale Interaktionen angegeben, eine positive Erregung, die durch Interaktionen mit anderen hervorgerufen wird (ebd.).

### Aktualität der EAS-Dimensionen

Es sei darauf hingewiesen, dass andere Temperamentsansätze als der von Buss & Plomin (1975) weniger oder mehr Temperamentsdimensionen wählen. Zentner und Bates haben kürzlich einen Versuch gestartet, auf der Basis aktueller Forschungsergebnisse eine aktualisierte, ansatzübergreifende Kriteriumsliste aufzustellen (2008). Die sechs Merkmale, die sie für Kinder beschrieben haben, sind (nach Zentner 2008, Zentner & Bates 2008, Rothbart & Gartstein 2008):

- *Negativität* (Irritiertheit und Frustration als Antwort auf enttäuschendes/frustrierendes Erleben)
- *Soziale Gehemmtheit* (Ausmaß der Verhaltenshemmung angesichts von fremden Personen/neuen Situationen)
- *Aktivität* (Ausmaß und Tempo der motorischen Komponente im Verhalten)
- *Aufmerksamkeit/Ausdauer* (Ausmaß der Ablenkbarkeit, Fokussiertheit auf Tätigkeiten, Durchhaltevermögen bei schwierigen Aufgaben)
- *Sensorische Empfindlichkeit* (Ausmaß, in dem auf sensorische Reize reagiert wird)
- *Positive Emotionalität* (Neigung, positive Emotionen zu empfinden wie Freude/Fröhlichkeit, Neugier oder Begeisterungsfähigkeit).

Es zeigt sich, dass die Merkmale von Buss & Plomin in diesen sechs Dimensionen teilweise direkt abgebildet sind (Aktivität, soziale Gehemmtheit), teilweise

mit den genannten Dimensionen überlappen (Negativität, Ausdauer) und teilweise von den Autoren nicht berücksichtigt wurden (Aufmerksamkeit, positive Emotionalität oder sensorische Empfindlichkeit).

### 3. 4. **Passung (,Goodness-of-fit‘)**

Thomas und Chess haben das Konzept der ‚Goodness-of-fit‘ und ‚Poorness-of-fit‘, der Passung oder Güte der Übereinstimmung, in die Temperamentsforschung eingeführt (Thomas und Chess 1980):

„Übereinstimmung wird demzufolge erzielt, wenn die Eigenschaften, Erwartungen und Anforderungen der Umwelt in Einklang mit den Möglichkeiten und Fähigkeiten sowie den Charakterzügen und dem Verhaltensstil des Organismus stehen“ (Thomas und Chess 1980, 55).

Gemäß des Modells führt eine gute Passung zwischen Eltern und Kindern zu gelingenden Interaktionen und einer positiven Entwicklung des Kindes, während eine ‚Fehlpassung‘ als Risikofaktor für die kindliche Entwicklung oder gar pathogener Faktor angesehen wird. Die Innovativität dieses Ansatzes liegt darin, dass es sich um ein „Verständnis von Pathologie als Resultante der Unvereinbarkeit *normaler* individueller Varianten“ handelt (Zentner 2000, 275; Hervorhebung im Original).

Mit dem Konzept der Passung ist ein dynamisch-interaktionistisches Modell verbunden, insofern, als davon ausgegangen wird, dass elterliche und kindliche Verhaltens- und Persönlichkeitsaspekte, sowie soziale und familiäre Umweltfaktoren sich gegenseitig beeinflussen (Zentner 2008). Im Hinblick auf die Passung des Temperaments mit elterlichen Erwartungen werden u.a. interkulturelle Unterschiede erforscht: Was im einen Kulturkreis von Eltern als erwünschtes Temperament bzw. Verhalten gilt, mag in einem anderen Kulturkreis gegenteilige elterliche Resonanz hervorrufen.

Die vorliegende Studie untersucht intrakulturelle Unterschiede. Der Fokus liegt auf der subjektiven Passung der Erwartungshaltungen der Eltern mit dem Temperament ihres Kindes. Dazu füllten die Eltern zweimal einen Temperaments-Fragebogen aus, aus deren Werten ein Differenzwert errechnet (s.u.) wird. Zudem wird untersucht, wie das Temperament des Kindes/ bzw. dessen Passung und ein spezifischer Aspekt elterlichen Erziehungsverhaltens – nämlich die Mentalisierungsfähigkeit – miteinander in Bezug stehen.

### 3. 5. Temperament und Mentalisierungsfähigkeit

Sharp und Fonagy haben in ihrem Artikel erwähnt, dass die Interaktion zwischen kindlichen Verhaltenstendenzen (Temperament) und elterlicher Mentalisierungsfähigkeit bislang noch unerforscht ist (2008). Nach Wissensstand der Autorin ist seitdem keine Studie erschienen, die diese Lücke gefüllt hätte. Allerdings gibt es Studien, die Temperament und elterliches Erziehungsverhalten untersuchen, wobei diesbezüglich elterliches Erziehungsverhalten als Moderatorvariable für weitere abhängige Variablen (wie spätere Persönlichkeitseigenschaften des Kindes) dient.

Eine amerikanische Studie konnte beispielsweise zeigen, dass Kinder, bei denen im Alter von 1 und 6 Monaten ein schwieriges Temperament festgestellt wurde, im Alter von 2 bzw. 3 Jahren weniger Symptome von Ängstlichkeit und Depressivität zeigten, wenn ihre Mütter feinfühlicher waren als wenn diese weniger feinfühlig waren. Dieser Zusammenhang bestätigte sich vor allem für Jungen (Warren & Simmens 2005).

Eine schwedische Forschungsarbeit konnte denselben positiven Effekt für mütterliche Feinfühligkeit bei schüchternen Kindern feststellen: Sehr schüchterne Kinder, deren Mütter sehr feinfühlig waren (erhoben bei 4jährigen Kindern), zeigten im Alter von 21 Jahren weniger allgemeine und soziale Ängstlichkeit (Bohlin & Hagekull 2009).

Zentner (2008) weist in seinem Artikel darauf hin, dass der Zusammenhang zwischen Temperament und Betreuungsverhalten der Eltern als dynamisches Wechselspiel aufzufassen sei. Im Rahmen dieses dynamischen Interaktionismus gibt es nicht das ideale Elternverhalten, sondern dieses entwickelt sich in der Auseinandersetzung mit dem Kind. Was für das eine Kind ideal ist, ist für ein Kind mit einer anderen Temperamentskonstellation nicht förderlich (ebd.).

Studien, die sich damit beschäftigen, wie sich das kindliche Temperament indirekt über die Moderatorvariable ‚elterliches Erziehungsverhalten‘ auf die Bindungssicherheit des Kindes auswirkt, werden im nächsten Kapitel erörtert.

## 4 Bindung

Als drittes theoretisches Konstrukt steht ‚Bindung‘ bzw. ‚Bindungssicherheit‘ im Zentrum dieser Arbeit. Es handelt sich dabei um ein Konstrukt, das seit sechs Jahrzehnten eine Flut an Forschung nach sich zieht.

### 4. 1. Was ist ‚Bindung‘?

Das Konzept der Bindung geht auf den englischen Psychoanalytiker und Kinderarzt John Bowlby zurück, der nach Ende des zweiten Weltkrieges das damals geltende Postulat, wonach (Klein-)Kinder lediglich körperliche Pflege bräuchten, in Frage stellte. Seine Bindungstheorie unterstellt ein dem Bedürfnis nach Nahrungsaufnahme gleichbedeutendes Bedürfnis nach emotionaler Zuwendung und Sicherheit bei Kindern. Bowlby verstand Bindung als phylogenetische Anpassungsleistung. Sie habe menschheitsgeschichtlich zu einem evolutionären Vorteil geführt, da der enge Kontakt zwischen einem Kind und seinen Bezugspersonen zu erhöhtem Schutz und in der Folge zu einer höheren Überlebenschance führe (Bowlby 1995). Entwicklungspsychologisch wird ‚Bindung‘ heute wie folgt definiert:

„Der Begriff der Bindung bezeichnet in der Bindungstheorie das spezifische emotionale Band, das sich zwischen zwei Personen, insbesondere zwischen Kleinkindern und ihren hauptsächlichlichen Fürsorgepersonen, in der Regel den Eltern, entwickelt. Dieses Gefühlsband zwischen Mutter und Kind oder Vater und Kind ist jeweils einzigartig und von besonderer Qualität, es wird durch die Beziehung organisiert und verbindet beide Partner über längere Zeit und unabhängig von ihrem Aufenthaltsort“ (Gloger-Tippelt & König 2009, 4).

Bindung ist also eine zwischenmenschliche Qualität, die in der Interaktion zweier Personen entsteht. Neben dieser zentralen interpersonalen Dimension ist Bindung jedoch zugleich auch ein intrapersonaler Prozess: Während der Säugling oder das Kleinkind Bindungserfahrungen mit seinen Bezugspersonen macht, akkumuliert es diese Erfahrungen zu einem inneren Modell.

### 4. 2. Bindungsrepräsentationen

Dieses innere Modell von Bindung wurde geformt aus bisherigen Erfahrungen und strukturiert gegenwärtige Beziehungen, es enthält kognitives und emotionales Wissen darüber, wie Beziehung mit relevanten Personen ‚funktioniert‘: Sind diese Personen emotional verfügbar und ist diese Verfügbarkeit zeitlich stabil? Bieten Bezugspersonen Halt, ermöglichen sie autonomes Verhalten und haben sie Vertrauen in

die Fähigkeiten des Kindes? Welche Verhaltensweisen werden belohnt und gefördert, welche sanktioniert? Dieses innere Modell wird als ‚internales Arbeitsmodell‘ (‚internal working model‘, IWM) von Bindung, als ‚Bindungsrepräsentationen‘ oder als ‚dispositionelle Repräsentationen‘ bezeichnet, je nachdem, welcher konzeptuelle Schwerpunkt zugrunde liegt. Gloger-Tippelt und König verwenden IWM und Bindungsrepräsentationen gleichbedeutend (ebd.). Bindungsrepräsentationen werden oftmals in Zusammenhang mit der Entwicklung von Gedächtnis beschrieben oder erforscht, da sich die Frage stellt, wie Informationen über situative oder emotionale Inhalte je nach Entwicklungsstand gespeichert und in welcher Form sie abgerufen werden.

Einigkeit besteht unter AutorInnen dahingehend, dass die Bindungsrepräsentationen im Laufe der individuellen Entwicklung komplexer werden und dass die Zahl der Bindungspersonen steigt (Gloger-Tippelt & König 2009). Uneinigkeit herrscht jedoch, ob jeder Mensch *ein* inneres Arbeitsmodell ausbildet oder mehrere (ebd.; Shah, Fonagy & Strathearn 2010). Crittenden und KollegInnen entwickelten ein dynamisch-reifungsorientierte Modell (‚Dynamic-Maturational Model‘, DMM) zu Bindung und Anpassung, welches davon ausgeht, dass unterschiedliche ‚dispositionelle Repräsentationen‘ ausgebildet werden, welche situationsspezifisch aktiviert werden (Farnfield, Hautamäki, Nørbech & Sahhar 2010).

Hinsichtlich der Organisation und Entwicklung von Bindungsrepräsentationen halten Gloger-Tippelt und König zwei Möglichkeiten für haltbar (ebd.): (1) Es könnte sein, dass *personenspezifische, unabhängige Bindungsmodelle* auch nach der Kindheit wirksam bleiben. Unterschiedliche situative Signale würden jeweils eines der Bindungsmodelle aktivieren. Dieses Modell spricht gegen eine Generalisierung von Bindungserfahrungen, im Sinne einer Abstrahierung von Erfahrungen im Laufe der Entwicklung. (2) Die Annahme der *Parallelität von personenspezifischen und generalisierten Bindungsrepräsentationen* bedingt ein hierarchisches Modell. Dieses würde auf oberster Ebene eine verallgemeinerte ‚Bindungsorientierung‘ stellen und auf der untersten Ebene konkrete Bindungserfahrungen mit ganz bestimmten Personen (Mutter, Vater, andere Bezugspersonen) beinhalten.

### 4. 3. Bindungsstrategien

Eng verbunden mit dem internalen Arbeitsmodell von Bindung ist die Art und Weise, wie Beziehungen gestaltet werden. Es zeigte sich, dass diesbezüglich Typen von Bindungsstrategien unterschieden werden können.

Mary Ainsworth, eine Kollegin von John Bowlby, entwickelte den so genannten Fremde-Situation-Test (FST; ‚strange situation procedure‘), mit Hilfe dessen sie Bindungsstrategien in einem standardisierten Verfahren untersuchen konnte. Der FST, der ursprünglich für Kinder bis 18 Monaten entwickelt wurde, liegt inzwischen auch für ältere Kinder vor. Im Rahmen des FST unterschied Ainsworth unterschiedliche Interaktionsmuster zwischen Kindern und ihrer Mutter bzw. einer fremden Person. Sie unterteilte die von ihr beobachteten Bindungsstrategien zunächst in drei Kategorien: Sicher, unsicher-vermeidend und unsicher-ambivalent gebundene Kinder. Diesen Kategorien teilte sie die Buchstaben B (sicher), A (unsicher-vermeidend) und C (unsicher-ambivalent) zu. Das 3-Kategorien-Schema wurde in den 90er Jahren von Mary Main um die Kategorie ‚desorganisiert‘ gebundene Kinder (D) erweitert und wird nun als ABC+D-Modell rezipiert. Jeder der Kategorien entsprechen Verhaltenstendenzen des Kindes und der Bezugsperson sowie bestimmte Erwartungen des Kindes an seine Bezugsperson (nach Otto 2011).

Im Rahmen des zuvor kurz vorgestellten DMM-Modells wird auf die Klassifizierung von desorganisierten Bindungstypen verzichtet, das ABC-Schema wird jedoch weiter differenziert und als Kontinuum angedacht (Farnfield et al. 2010). Der vorliegenden Studie liegt das kategoriale ABC+D-Modell zugrunde. Im Folgenden werden die vier unterschiedlichen Bindungsstrategien bei Kindern skizziert (nach Gloger-Tippelt & König 2009; Farnfield et al. 2010):

### **Sicher gebundene Kinder (B)**

Sicher gebundene Kinder sind von fürsorglichen Erwachsenen umgeben, die ihnen in Situationen von Unsicherheit oder Angst Schutz und Trost bieten. Die Bezugspersonen nehmen die Kompetenzen des Kindes wahr und erkennen diese an. Die Beziehung ist durch wechselseitiges Vertrauen und gelingende Interaktionen geprägt.

### **Unsicher-vermeidend gebundene Kinder (A)**

Da das Bindungsbedürfnis des Kindes von der Bezugsperson abgelehnt oder bestraft wird, lernt das Kind, diesbezügliche Gefühle und Verhaltensweisen zu unterdrücken oder zu leugnen. Das Kind kann nicht auf die Bezugspersonen als sichere Basis zurückgreifen und wählt als Bewältigungsstrategie so zu tun, als ob nichts wäre (es keinen Konflikt, keine Unsicherheit, kein Trostbedürfnis gibt) oder als ob es nicht davon berührt wäre. Mit der Regulierung seines Sicherheitsbedürfnisses und seiner Emotionen nach unten hat das Kind eine Form des distanzierten Verhältnisses zur

Bezugsperson gefunden, die deren Möglichkeiten entspricht (Bischof-Köhler 2011). Man spricht in diesem Zusammenhang auch von einer Überregulierung von Affekten bei Typ-A-Personen (Fonagy et al. 2004). Mit der Unterdrückung von Affekten kann eine Zuwendung zur Sachumwelt und zu kognitiver Informationsverarbeitung einhergehen.

### **Unsicher-ambivalent gebundene Kinder (C)**

Die Bindungsstrategie des Typs C stellt in mancher Weise das Gegenteil von Typ A dar: In diesem Fall maximiert das Kind seine Wahrnehmung von Gefahr und Unsicherheit und damit einhergehende Gefühle von Angst/Unsicherheit und Bedürfnisse nach Schutz. Während also bei Typ A die kognitive Verarbeitung im Vordergrund steht, ist es bei Typ C ein gesteigerter Affekt bzw. eine Unterregulierung von Affekt. Dieses Verhalten wird als Bewältigungsstrategie unberechenbaren elterlichen Verhaltens angenommen: Wenn die Eltern fallweise Sicherheit bieten und fallweise die Bindungsbedürfnisse nicht erfüllen, reagiert das Kind, indem es permanent die Aufmerksamkeit und Zuwendung der Bezugspersonen provoziert. Die Ambivalenz dieser Kinder besteht im gleichzeitigen Empfinden von Angewiesenheit auf die Eltern (Hilflosigkeit) und Wut und Ärger auf diese. Unsicher-ambivalent gebundene Kinder können sowohl sich selbst, als auch die Bezugspersonen als inkompetent erleben.

### **Desorganisiert gebundene Kinder (D)**

Bindungsdesorganisation wird als hoch unsichere Bindungsform bzw. als Fehlen oder Zusammenbruch von Bindungsstrategien beschrieben. Während sich Bezugspersonen von Kindern mit unsicher-vermeidender oder unsicher-ambivalenter Bindungsstrategie nicht durchgängig außerstande sehen, auf die Bedürfnisse und Emotionen ihres Kindes einzugehen, kann dies bei desorganisiert gebundenen Kindern sehr wohl der Fall sein. Die Bezugspersonen können selbst traumatisiert oder schwer belastet sein, sie können für das Kind die Quelle von Angst, Unsicherheit oder Verstörung sein. Ihr Verhalten kann durch tätliche, verbale oder emotionale Grenzüberschreitung oder durch Vernachlässigung des Kindes gekennzeichnet sein. In der Folge empfindet das Kind übermäßige Angst, ohne geeignete emotionale Regulationsmechanismen zur Verfügung zu haben. Die Wahrnehmung und Darstellung seiner Umgebung ist chaotisch bis bizarr. Im Kindesalter kann die beschriebene Konstellation zu einer Rollenumkehr zwischen Eltern und Kindern führen, wenn die Kinder beginnen, ihre Eltern zu befürsorgen.

Im Kapitel Erhebungsinstrumente findet sich eine Beschreibung typischen Spielverhaltens im semi-projektiven ‚Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung‘ für die jeweilige Bindungsstrategie. Im Spiel identifiziert sich das Kind mit einer der Spielfiguren, weshalb die Spieltendenzen zusätzlichen Einblick in die zugrunde liegenden Psychodynamiken geben.

#### **4. 4. Verteilung der Bindungsklassifikationen**

Das bisher Ausgeführte hat gezeigt, dass es sich bei der Entwicklung von Bindungsstrategien um ein Anpassungsverhalten des Kindes an seine Bezugspersonen und weitere Umgebungsfaktoren handelt. Bindungsstrategien sind zu verstehen als Bewältigungsmechanismen mit dem Ziel der Herstellung emotionaler Ausgeglichenheit und Sicherheit. Auf der Basis dieser Annahme ist davon auszugehen, dass nicht nur interindividuelle Unterschiede bezüglich dieser Anpassungsleistung bestehen, sondern dass Bindungsstrategien (bzw. deren Verteilungshäufigkeit) auch interkulturell differieren. Dies ist auf kulturspezifisches Erziehungsverhalten zurückzuführen, welches wiederum mit unterschiedlichen Erwartungen von Eltern an ihr Kind oder mit unterschiedlichen Betreuungskontexten zusammenhängt. Diese Befunde führten zu Kritik am normativen Konzept der Bindungsklassifikation:

„Kindliches Bindungsverhalten stellt immer auch ein Sozialisationsergebnis dar, das von kulturspezifischen Wertesystemen geprägt ist. Diese Wertesysteme können in unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten durchaus konträr ausfallen, wodurch die Annahme, dass eine kindliche Verhaltensweise (d.h. die ‚sichere Bindung‘, wie sie von Bowlby und Ainsworth aufgrund des Verhaltens in der Fremden Situation definiert wurde) in allen Kontexte die optimale Verhaltensstrategie repräsentiert, grundsätzlich infrage zu stellen ist“ (Otto 2011, 419).

Aus genannten Gründen sollen hier aktuelle Ergebnisse bezüglich der Verteilung von Bindungsklassifikationen aus dem europäischen Raum zitiert und später als Vergleichsrahmen für die Ergebnisse dieser Studie herangezogen werden (siehe Tabelle 1).

**Tabelle 1** Verteilung der Bindungssicherheit im Kindesalter in nicht-klinischen Stichproben - aktuelle Studien

Studie (Land Stichprobe)	Verf	Stichprobe		Bindungsklassifikation			
		n	Alter Ki	B	A	C	D
Shmueli-Goetz et al. 2008 (UK)	CAI	161	10.9	60%	30%	6%	4%
Zellmer 2007 (D)	FST	88	2. KG Jahr	39%	40%	1%	20%
	GEVB	68	1. Klasse VS	34%	40%	9%	17%
	CAI	68	8.3	28%	59%	5%	7%
Gloger-Tippelt et al 2000 (D, CH)	FST	731	1 bzw. 2 Jahre	59%	29%	8%	4%

*Anmerkung.* Verf= diagnostisches Verfahren; Alter Ki= in Jahren bzw. entsprechend der Angabe in der Studie; B= sicher gebunden; A= unsicher-vermeidend; C=unsicher-ambivalent; D= desorganisiert; CAI= Child Attachment Interview; FST= Fremde Situation Test; GEVB= Geschichtsergänzungsverfahren zur Bindung

Während in den Studien von Shmueli-Götz (2008) und der Meta-Analyse von Gloger-Tippelt et al. (2000) ca. 60% der Kinder sicher gebunden waren, waren es in der Stichprobe von Zellmer (2007) zwischen 40% und 30%. Der relativ große Unterschied zwischen den in Tabelle 1 gefundenen Verteilungen könnte mit der Zusammensetzung der Stichprobe hinsichtlich kulturellem Hintergrund, sozio-ökonomischer Verteilung oder anderen (Risiko-) Faktoren zusammenhängen. Bei allen Stichproben handelte es sich jedoch um klinisch unauffällige Kinder. Auch das gewählte diagnostische Verfahren oder anderen Faktoren, die mit dem Untersuchungsdesign in Zusammenhang stehen (Durchführung, Auswertung) könnten zur gefundenen Diversität beitragen. Allgemein wird davon ausgegangen, dass die sichere Bindungsstrategie am häufigsten vorkommt.

## 4. 5. Kontinuität von Bindung

### Intrapersonelle Kontinuität

Zellmer bietet einen Überblick über Studien zur Kontinuität von Bindung bei Kindern und Jugendlichen, gemessen über Lebensmonate oder -jahre hinweg (2007). Sie kommt zum Schluss, dass die empirische Datenlage sowohl „für Kontinuität als auch für Diskontinuität“ von Bindungsstrategien spricht (2007, 38). Für Kinder mit desorganisiertem Bindungstypus wurde ebenso wie für Kinder mit sicherem Bindungstypus die relativ höchste Stabilität der Bindungsstrategie festgestellt (Berk 2011). Faktoren, welche Kontinuität begünstigen, seien zudem Zugehörigkeit zur Mittel- oder Oberschicht und ein stabiler familiärer Kontext. Als Risikofaktoren, welche Diskontinuität begünstigen, gelten kritische Lebensereignisse (Zellmer 2007). Die

ursprünglich von Bowlby veranschlagte Stabilität der inneren Arbeitsmodelle muss also aufgrund der aktuellen Datenlage differenziert betrachtet werden.

### **Transgenerative Kontinuität & ‚Transmission gap‘**

Während manche AutorInnen davon ausgehen, dass Kinder dieselben Bindungsstrategien wie ihre Eltern haben, dass Bindungsstrategien also 1:1 weitergegeben werden, differenziert beispielsweise das ‚Dynamic-Maturational Model of attachment‘ diesbezüglich (Shah et al. 2010). Hier wird angenommen, dass sicher gebundene Eltern auch sicher gebundene Kinder haben werden (‚matching‘), dass jedoch bei unsicher gebundenen Eltern eine Umkehrung stattfindet (‚mashing‘): Typ A-Mütter hätten tendenziell Typ-C-Kinder und umgekehrt. In einer Studie mit Müttern und deren ungeborenen Kindern bzw. Säuglingen (14 Monate) konnten diese Hypothesen tw. bestätigt werden (ebd.).

Dass von der elterlichen meist nicht direkt auf die kindliche Bindungsstrategie geschlossen werden kann, dass es hier also eine konzeptuelle und empirische Lücke gibt, wird als ‚transmission gap‘ bezeichnet: Es müssen unterschiedliche Moderator- oder Kovariablen in Betracht gezogen werden, die das Geschehen der transgenerationalen Weitergabe beeinflussen. Es sind dies Variablen, die teilweise auch für die Bindungsqualität zwischen Bezugsperson und Kind und die intrapersonelle Kontinuität untersucht werden: Sozio-ökonomischer Status der Familie, Risikofaktoren wie Qualität der elterlichen Partnerschaft, elterliche Persönlichkeitsmerkmale (darunter Psychopathologien), elterliche Feinfühligkeit/ Mentalisierungsfähigkeit oder Temperament des Kindes (nach Zellmer 2007).

## **4. 6. Bindungssicherheit und elterliche Mentalisierungsfähigkeit**

### **Theoretische Konzepte**

Die Erforschung der Bindungssicherheit wurde von Beginn an gemeinsam mit dem elterlichen Erziehungsverhalten untersucht. Bereits Mary Ainsworth entwickelte im Rahmen des FST ‚Skalen zur Erfassung des mütterlichen Verhaltens‘. Zu den Hauptkriterien in dieser Skala zählte ‚Feinfühligkeit‘, welche als Fähigkeit der Mutter, Signale des Kindes zu bemerken, diese richtig zu interpretieren, sowie darauf adäquat und prompt zu reagieren definiert wurde (nach Bischof-Köhler 2011). Es wurde angenommen, dass mütterliche Feinfühligkeit *der* Prädiktor von Bindungssicherheit ist. Ende der 90er Jahre kam man jedoch davon ab, den ‚transmission gap‘ ausschließlich mit diesem Konzept füllen zu können. In einer Meta-Analyse stellten de Wolff und van

Ijzendoorn fest, dass Feinfühligkeit eine „wichtige, aber nicht exklusive Voraussetzung“ für Bindungssicherheit ist (1997, 571).

Elterliche Mentalisierungsfähigkeit ist ein Konstrukt, das von Fonagy und KollegInnen als Vorschlag zur Erklärung des ‚transmission gap‘ eingeführt wurde (nach Slade et al 2005). Elterliche Mentalisierungsfähigkeit ist in seiner Operationalisierung teilweise an das Konzept der Feinfühligkeit angelehnt. Es geht jedoch weniger darum, ‚Signale‘ des Kindes zu bemerken und kognitiv zu interpretieren, sondern darum, ‚mentale Zustände‘ (darunter Emotionen) zuzuschreiben und mit diesen adäquat umzugehen. Der Zusammenhang zwischen elterlicher und kindlicher Bindungssicherheit, sowie elterlicher und kindlicher Mentalisierungsfähigkeit wird wie folgt konzipiert:

“As we currently formulate it, the mother’s secure attachment history permits and enhances her capacity to explore her own mind and promotes a similar enquiring stance towards the mental state of the new human being who has just joined her social world. This stance of open, respectful inquiry makes use of her awareness of her own mental state to understand her infant, but not to a point where her understanding would obscure a genuine awareness of her child as an independent being” (Fonagy, Gergely & Target 2007, 302)

Indem die Mutter aufgrund ihrer eigenen Bindungssicherheit sich selbst und ihr Kind in differenzierter und adäquater Weise als mentale Wesen wahrnimmt, ermöglicht sie ihrem Kind, selbst eine hohe Mentalisierungsfähigkeit zu entwickeln (Fonagy 2000). Sie fördert damit die Bindungssicherheit des Kindes, dessen Bedürfnisse erkannt werden und das sich aufgehoben weiß (Slade, Grienberger, Bernbach, Levy & Locker 2005).

### **Aktuelle Studienergebnisse**

In einer 2002 durchgeführten Studie konnten Meins und KollegInnen feststellen, dass Mind-Mindedness (als Operationalisierung von elterlicher Mentalisierungsfähigkeit) signifikant hoch mit der Bindungssicherheit von Kleinkindern (6 bzw. 12 Monate) korrelierte (Meins et al. 2002). Eine kürzlich durchgeführte Studie bestätigte, dass Feinfühligkeit, MM und Bindungssicherheit bei Kleinkindern (12 bzw. 16 Monate alt) zusammenhängen (Laranjo, Bernier & Meins 2008). Meins nimmt an, dass MM eine Vorläuferfertigkeit von Feinfühligkeit sein könnte und also als zusätzlicher Faktor zur Erklärung von kindlicher Bindungssicherheit relevant ist.

Auch elterliche reflexive Kompetenz („parental reflective functioning“) korreliert mit kindlicher Bindungssicherheit. Dies bestätigten Grienberger und KollegInnen, die die reflexive Kompetenz bei Müttern 10 Monate alter Säuglinge und die Bindungssicherheit

bei 14 Monate alten Kindern miteinander in Verbindung setzten (Grienenberger et al 2005).

Slade und KollegInnen fanden im Rahmen einer ANOVA einen signifikanten Zusammenhang zwischen der reflexiven Kompetenz von Müttern und der Bindungssicherheit ihrer Säuglinge (Slade et al. 2005). Einen Überblick über diese Ergebnisse gibt Tabelle 2.

Nach Kenntnis der Autorin liegen keine empirischen Ergebnisse bezüglich des Zusammenhangs zwischen Mind-Mindedness und/oder Mental State Language und kindlicher Bindungssicherheit *zur mittleren Kindheit* vor.

**Tabelle 2** Überblick über Studien zum Zusammenhang von elterlicher MF und Bindungssicherheit

AutorInnen & Jahr	n	Elterl. MF		Bindung		Ergebnis
		Verfahren (Alter)	i/r	Verfahren (Alter)	Skalierg	
Meins et al 2002	57	MM: 20' free play (6M)	i	SSP (12M)	2 Kat	MM <sup>2</sup> <> SSP: r=.42**
Laranjo et al 2008	50	MM: 10' free play (12-13M)	i	AQS (15-16M)	-1<x<1	MM <sup>3</sup> <> AQS: r=.28*
Grienenberger et al 2005	45	RF: PDI (10M)	r	SSP (14M)	3 Kat	RF <> SSP: r <sub>p</sub> =.35**
Slade et al 2005	40	RF: PDI (10M)	r	SSP (14M)	2 Kat	RF <> SSP: F=7.57**

*Anmerkungen.* i= interaktionsbasiert, r= repräsentationsbasiert, M= Monate, MM= Mind-Mindedness, RF= parental Reflective functioning, PDI= Parent Development Interview, AQS= Attachment Q-Sort, SSP= Strange Situation Procedure, r<sub>p</sub>= partial correlation

<sup>2</sup>MM-Kategorie ‚appropriate comments‘; <sup>3</sup>MM-Kategorie ‚comments on the child’s mental states‘

## 4. 7. Bindungssicherheit und Temperament

### Theoretische Konzepte & Ergebnisse bis 2008

Zur Einschätzung des Einflusses von Temperament auf Bindung und umgekehrt gibt es unterschiedliche Interpretationen. Vaughn, Bost und van Ijzendoorn erklären nach ausführlicher Darstellung aktueller Forschungsergebnisse, dass Temperament und Bindung nicht nur zwei unterschiedliche Konzepte sind, sondern auch keinen gegenseitigen Erklärungswert hätten (2008). Sie differenzieren allerdings dahingehend, dass Temperament zwar keinen Einfluss auf die Sicherheit oder Unsicherheit von Bindung habe (diese sei durch elterliches Verhalten beeinflusst), bei unsicherer Bindung jedoch eine Tendenz in Richtung Vermeidung, Ambivalenz oder Desorganisation (Typen A, C, D) erzeugen könne (ebd.).

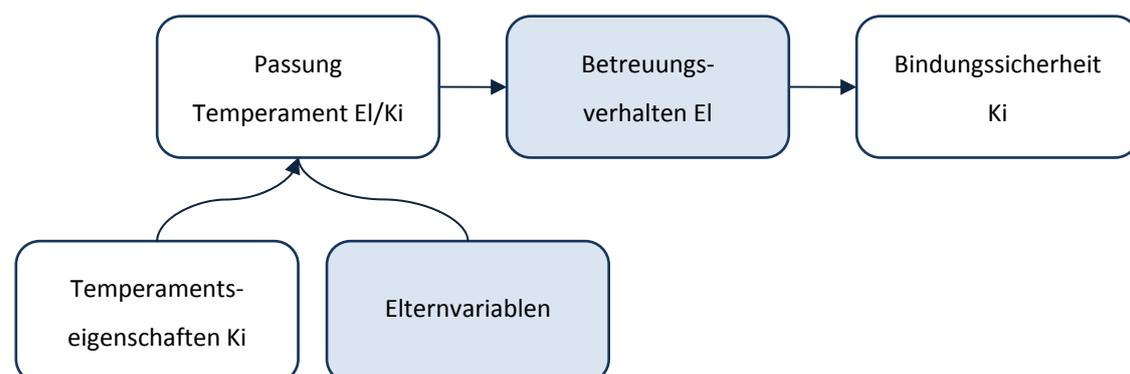
Rothbart und Gartstein halten im selben Jahr fest, dass Temperament und Bindungssicherheit in der frühen Kindheit (0-5 Jahre) auf zweierlei Weise verbunden seien (2008): Zum einen könnten bestimmte Temperamentsmerkmale die Klassifizierung der Bindung beeinflussen (indem bspw. ein wenig ängstliches Kind weniger sicher

gebunden erscheint, weil es sich durch einen Fremden wenig irritieren lässt). Zum anderen können Temperamentsmerkmale die Beziehung zu den Bezugspersonen und damit in der Folge die Bindungssicherheit beeinflussen. Einschränkend weisen die AutorInnen darauf hin, dass nicht alle Studien diese Beziehungen gefunden hätten, dass es allerdings Hinweise gäbe, dass hoch-irritable Säuglinge eher unsicher gebunden seien (ebd.).

Ebenfalls 2008 zeichnet der Temperamentsforscher Zentner ein positiveres Bild. In seinem Artikel geht er zunächst auf unterschiedliche Möglichkeiten von (theoretisch abgeleiteten) Zusammenhängen zwischen Temperament und Bindungssicherheit ein. Als einfachstes Modell kann der direkte Zusammenhang zwischen Temperamenteigenschaften und Bindungssicherheit postuliert werden. Differenziertere Modelle nehmen einen indirekten Zusammenhang an, moderiert über elterliches Erziehungsverhalten. Der Autor fasst Studien zu Säuglingen (erstes Lebensjahr) zusammen. Seiner Meinung nach sind es die „Interaktionen zwischen frühkindlichem Temperament und dem elterlichen Betreuungsverhalten, welche ein einigermaßen vollständiges Bild der Ursachen für Unterschiede in der Sicherheit des Bindungsverhaltens abgeben“ (Zentner 2008).

Abbildung 3 zeigt eines der von Zentner zur Diskussion gestellten Modelle (ebd.), welches die Passung des Temperaments als Prädiktorvariable für elterliches Betreuungsverhalten und dieses wiederum als Prädiktorvariable für die Bindungsstrategie des Kindes setzt. In der vorliegenden Studie wird sowohl untersucht, ob es einen direkten Zusammenhang zwischen Temperament/ Passung und Bindungssicherheit gibt, als auch, ob elterliches Betreuungsverhalten (hier: elterliche Mentalisierungsfähigkeit) als Moderatorvariable zwischen dem Temperament/ der Passung und der Bindungssicherheit des Kindes fungiert.

**Abbildung 3** Modell zum Zusammenhang zwischen Temperament/ Passung, elterlichem Betreuungsverhalten und Bindungssicherheit des Kindes nach Zentner (2008)



### Aktuelle Studienergebnisse

Die Autorin hat nach Studien gesucht, die nach 2008 durchgeführt wurden und dazu beitragen könnten, das bisher Dargestellte zu ergänzen. Wie bereits Vaughn et al. feststellten, gibt es wenige Studien, die explizit den Zusammenhang von Temperament und Bindung untersuchen (2008). Die Autorin hat keinen Artikel gefunden, der dies für Kinder im Vorschulalter erheben würde und ebenso keinen Artikel, der die Passung des Temperaments einbezieht. Anbei zwei Studien zu Kleinkindern, die jeweils einen bestimmten Temperamentsaspekt hervorheben:

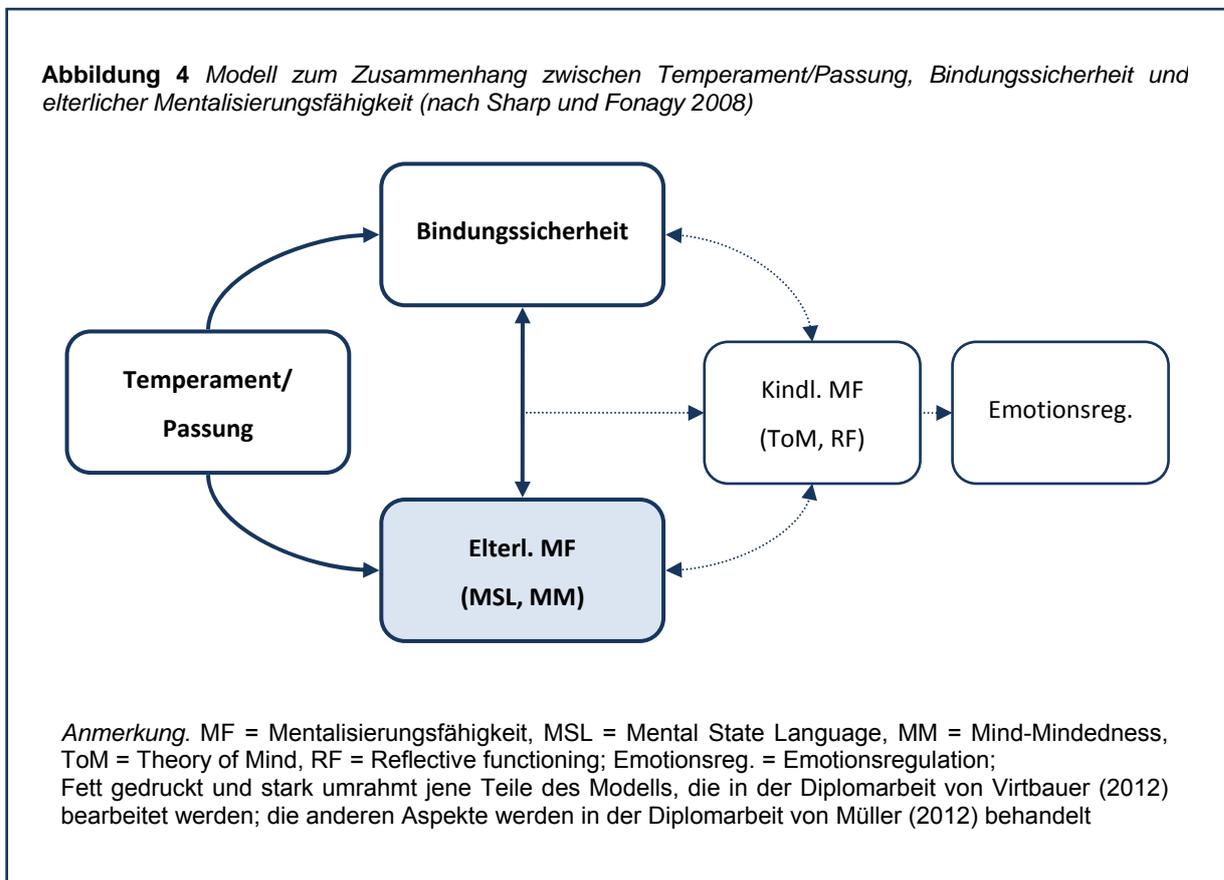
In einer 2011 durchgeführten Untersuchung wurde der Einfluss negativer Emotionalität (als Temperamenteigenschaft des Kindes, erhoben mit 6 Monaten) auf die Bindungssicherheit (dichotom skaliert als sicher vs unsicher, erhoben mit 16 Monaten) untersucht. Es zeigte sich keine signifikante Korrelation, weder wenn die Temperamentskala während einer Spielsequenz beobachtet wurde, noch wenn sie auf mütterlicher Einschätzung beruhte. Auch wenn mütterliche Sensitivität (erhoben im Alter von 6 Monaten) als Moderatorvariable berücksichtigt wurde, gab es keinen Zusammenhang (Leerkes 2011).

Wong und Ko-AutorInnen fanden keinen Zusammenhang zwischen der Temperamenteigenschaft Aufgeregtheit („fussiness“) des Kindes und Bindungssicherheit. Allerdings zeigte sich, dass die Interaktionsvariable Aufgeregtheit X Vorstellungen über väterliche Versorgerrolle signifikant zur Erklärung von Bindungssicherheit beitrug: Je aufgeregter die Kinder und je wichtiger die Mutter die väterliche Versorgerrolle nahm, umso eher war das Kind unsicher gebunden (Wong, Mangelsdorf, Brown, Neff & Schoppe-Sullivan 2009). Dieses Ergebnis, ebenso erhoben bei Säuglingen, weist auf die wichtige Rolle von elterlichen Kontextfaktoren hin.

Im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie wurde eine Diplomarbeit verfasst, die ebenfalls den Zusammenhang zwischen Bindung (des Kindes zur Betreuungsperson im KG, erhoben mit dem Attachment Q-Sort) und Temperament (erhoben mit dem Toddler-Temperament-Scale) erforschte (Trauner 2009). Der Zusammenhang wurde zu drei Zeitpunkten erhoben und bis auf eine Ausnahme gab es keine signifikanten Korrelationen. Die Ausnahme bildete eine signifikant positive Korrelation zwischen positiver Stimmung (bewertet durch Betreuungsperson im KG) und Temperamentssicherheit zu einem der drei Zeitpunkte (ebd.).

## 5 Modell und Hypothesen

In den vorangegangenen drei Kapiteln wurden die drei Kernkonzepte dieser Arbeit – Mentalisierung, Temperament und Bindung – dargestellt, sowie theoretische und empirische Zusammenhänge erläutert. Das Modell, das der gesamten Studie zugrundeliegt und viele der zuvor ausgeführten Ergebnisse zusammenfasst, wird in Abbildung 4 gezeigt. Es ist an ein theoretisches Erklärungsmodell von Sharp und Fonagy angelehnt (2008), welches zudem kindliche Mentalisierungsfähigkeit und die Fähigkeit des Kindes zur Emotionsregulation integriert. Diesen Aspekten des Modells – in der Grafik nicht fett gedruckt - widmet sich die Arbeit von Lisa Müller (2012). Im Folgenden soll der erhoffte Erkenntnisgewinn durch diese Arbeit dargelegt werden.



### 5.1. Erhoffter Erkenntnisgewinn durch diese Arbeit

Teilbereiche des oben abgebildeten Modells sind, wie der Theorieteil dieser Arbeit zeigt, bereits sehr intensiv beforscht worden. Andere Aspekte sind jedoch noch weitgehend unerforscht. Die vorliegende Studie könnte folgende neue Aspekte zum wissenschaftlichen Diskurs beitragen:

Im Vergleich zu den meisten Studien, die den Zusammenhang von Temperament mit Bindungssicherheit und elterlichen Verhaltensweisen untersuchen, wurden für diese Studie nicht Säuglinge, sondern *Kinder im Vorschulalter* untersucht. Es ist durchaus von Interesse, ob die im Säuglingsalter gefundenen Zusammenhänge auch in der mittleren Kindheit halten. Alternativ wäre möglich, dass die über die Zeit steigende Zahl an Einflussfaktoren, die mit der Entwicklung des Kindes einhergehende Öffnung der dyadischen Mutter-Kind-Beziehung und die erhöhte Komplexität der kindlichen affektiven und kognitiven Kompetenzen differenziertere theoretische, aber auch statistische Modelle erfordern.

Sharp und Fonagy betonen, dass eine Untersuchung des *Einflusses des kindlichen Temperaments* auf die Mentalisierungsfähigkeit und in der Folge auf die Bindungssicherheit des Kindes noch aussteht (2008). Diese Studie kann erste Anhaltspunkte zu möglichen Einflüssen des kindlichen Temperaments bieten.

Trotzdem die *Passung des Temperaments*, die bereits zu Beginn der neueren Temperamentsforschung von Thomas und Chess eingeführt wurde (1980), immer wieder rezipiert wird, konzentrieren sich die meisten Studien ausschließlich auf die Erhebung von Temperamenteigenschaften ohne diese jedoch mit kontextuellen Faktoren in Beziehung zu setzen. In dieser Studie wird die Passung des kindlichen Temperaments mit den Erwartungen der Eltern erhoben.

*Elterliche Mentalisierungsfähigkeit* konnte mittels zweier gängiger Verfahren erhoben werden, sodass ein Vergleich der Konzepte möglich sein sollte.

## 5. 2. Fragestellungen & Zielsetzungen

Aus dem dargestellten Modell einerseits und den soeben dargestellten unbearbeiteten Forschungsfeldern ergeben sich folgende zentrale Fragestellungen dieser Arbeit:

### **Temperament und diesbezügliche elterliche Erwartungen**

Gibt es einen Unterschied zwischen dem Temperament von Vorschulkindern und den diesbezüglichen elterlichen Erwartungen? Je größer dieser Unterschied, umso geringer die Passung des kindlichen Temperaments mit jenen Verhaltensweisen, die die Eltern gut heißen.

Da davon ausgegangen wird, dass Temperament eine über die Zeit veränderliche Variable ist, muss das *Alter des Kindes* als Kontrollvariable berücksichtigt werden. Ebenso ist das *Geschlecht des Kindes* ein möglicher Einflussfaktor. Der *sozio-ökonomische Status* und die Sprache in der Familie (der *kulturelle Hintergrund*) mögen

über das Erziehungsverhalten der Eltern einen Einfluss auf das Temperament des Kindes haben und könnten auch die Erwartungshaltungen der Eltern beeinflussen.

### **MSL und MM als zwei Formen elterlicher Mentalisierungsfähigkeit**

Eines der zentralen Konstrukte dieser Arbeit ist die elterliche Mentalisierungsfähigkeit. Wie in Kapitel 2. 2 ausgeführt, lauten theoretische Annahmen dahingehend, dass Mental State Language und Mind-Mindedness zwei Formen der Operationalisierung dieser ihnen zugrunde liegenden Kompetenz sind. Indem elterliche MF mittels zweier Konstrukte erhoben wird, ist auch eine Überprüfung dieser Annahme und ein Vergleich der beiden Operationalisierungsformen möglich.

### **Temperament/Passung und elterliche Mentalisierungsfähigkeit**

Die Neigung der Eltern, mentale Zustände (Kognitionen, Wahrnehmungen, Affekte, Wünsche,...) verbal zu artikulieren, könnte vom Temperament des Kindes bzw. der Passung des Temperaments beeinflusst werden. Diese Zusammenhänge sollten nicht nur beim Vorlesen eines Bilderbuches (MSL), sondern auch bei der Beschreibung des Kindes durch einen Elternteil (MM) beobachtbar sein.

Für die elterliche *Mental State Language* sind fünf Kontrollvariablen relevant: Ruffman et al. (2002) zeigten, dass elterliche Mental State Language mit kindlicher MSL korreliert bzw. diese vorhersagt. So wie die Autorinnen der vorliegenden Studie gehen sie davon aus, dass Eltern ihre Interventionen an das sprachliche Kompetenzniveau der Kinder anpassen (ebd.). Demnach ist das *Sprachverstehen des Kindes* (VS) als Kontrollvariable für die elterliche Mentalisierungsfähigkeit einzusetzen. Die Studie von Slaughter et al. (2007) legt nahe, dass die Verwendung mentaler Zuschreibungen nicht zwingend konsistent ist bzw. zusätzlich mit non-verbale Kompetenzen des Kindes korrelieren könnte. Ruffman et al. (2002) wiesen nach, dass sich die Inhalte mentaler Zuschreibungen über die Dauer eines Jahres veränderten. Die Autorinnen dieser Studie nehmen an, dass Veränderungen des elterlichen Verhaltens u.a. veränderte Entwicklungsanforderungen des Kindes widerspiegeln, operationalisiert wird dies durch die Kontrollvariable *Alter des Kindes*. Es kann davon ausgegangen werden, dass ein höherer *Bildungsstand* bzw. damit einhergehender sozio-ökonomischer Status Charakteristika der elterlichen Sprachproduktion beeinflussen. Qualität und Quantität der Sprachproduktion könnten darüber hinaus mit der *in der Familie verwendeten Erstsprache* (deutsch vs. nicht-deutsch) zusammenhängen, die abgesehen von der Sprachsicherheit der Eltern auch als Indikator für kulturelle Zugehörigkeit verwendet

wird. Zusätzlich dazu sollten mögliche *Geschlechtsunterschiede* beim Vorlesen des Buches durch die Eltern kontrolliert werden.

Für die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Temperament/Passung und *Mind-Mindedness* sind andere Einflussfaktoren relevant. Zur Erfassung der *Mind-Mindedness* wurden Eltern gebeten, ihr Kind zu beschreiben (s.u.). Das *Geschlecht des Kindes* wird als Kontrollvariable hinzugenommen, um auszuschließen, dass Eltern Mädchen oder Buben tendenziell stärker in einer der erfassten Kategorien beschreiben. Wie auch schon bei elterlicher MSL wird der *Bildungsstand des Vaters* – als Indikator für den sozioökonomischen Status – hinzugezogen, um diesbezügliche Verzerrungen in der Beantwortung auszuschließen. Die *in der Familie gesprochene Sprache* soll helfen, einerseits Verzerrungen aufgrund der Sprachsicherheit des Elternteils und andererseits aufgrund kultureller Unterschiede bei der Beschreibung des Kindes zu vermeiden.

### **Temperament/Passung und Bindungssicherheit**

Laut Modell sollte es einen Zusammenhang zwischen Temperament/Passung und der Bindungssicherheit des Kindes geben. Unterschiedliche Ausprägungen hinsichtlich des Temperaments könnten die Bindungssicherheit von Vorschulkindern vorhersagen. Interessant ist diesbezüglich insbesondere die Passung, zu der es noch keine Forschungen gibt. Bezüglich der Frage, ob Temperament und Bindungssicherheit korrelieren gibt es bislang unterschiedliche Einschätzungen (s.o.).

Zur Abklärung der oben beschriebenen Zusammenhänge werden fünf Kontrollvariablen in Betracht gezogen: Das *Alter des Kindes*, da das Instrument zur Erhebung der Bindungssicherheit zwar für die untersuchte Altersgruppe freigegeben ist, jedoch ursprünglich für jüngere Kinder gedacht war. Aus demselben Grund, nämlich als Kontrolle des Entwicklungsstands, wird auch das *Sprachverständnis des Kindes* einbezogen. Es handelt sich zudem um einen stark sprachzentrierten Test, auch wenn die Auswertung nicht ausschließlich auf sprachlichen Ausdrücken basiert. Das *Geschlecht des Kindes* sollte ebenso berücksichtigt werden, da immer wieder Geschlechtsunterschiede bzgl. Bindungsrepräsentationen postuliert werden (Gloger-Tippelt 2009). Der *sozio-ökonomische Status* wurde ebenfalls als Kontrollvariable aufgenommen, genauso wie kulturelle Unterschiede (Otto 2011), hier operationalisiert als *Umgangssprache in der Familie*.

### **Elterliche MF und Bindungssicherheit**

Elterliche Mentalisierungsfähigkeit (operationalisiert als MSL und MM) und Bindungssicherheit beeinflussen einander laut Modell. Es handelt sich hierbei um eine

der zentralen Annahmen der Forschung rund um Mentalisierungsfähigkeit. Die Tendenz von Eltern, verbal auf mentale Zustände Bezug zu nehmen (hier mittels zweier unterschiedlicher Methoden erhoben) sollte laut theoretischer Konzeptionierung und auf der Grundlage von wissenschaftlichen Artikeln (zu Säuglingen) die Bindungssicherheit oder –unsicherheit von Vorschulkindern vorhersagen können.

### **Temperament/Passung, elterliche MF und Bindung**

Die elterliche Fähigkeit, mentale Zustände verbal zu artikulieren, könnte als Moderatorvariable zwischen Verhaltenstendenzen des Kindes (Temperament) bzw. diesbezüglichen elterlichen Erwartungen (Passung) und der Bindungssicherheit des Kindes fungieren. Dieser Zusammenhang wird beispielsweise von Zentner (2008) favorisiert (siehe Abbildung 3).

Zur Abklärung der oben beschriebenen Zusammenhänge werden fünf Kontrollvariablen in Betracht gezogen: Alter des Kindes, Geschlecht des Kindes, Sprachverstehen des Kindes, Bildungsstand des Vaters und in der Familie gesprochene Sprache.

## **5. 3. Statistische Hypothesen**

### **Hypothese 1: Temperament und diesbezügliche elterliche Erwartungen**

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen Schüchternheit, Emotionalität und Aktivität (Temperament) von Vorschulkindern und den diesbezüglichen elterlichen Erwartungen, also zwischen Fragebogen EAS II und EAS I (s.u.).

### **Hypothese 2: MSL und MM**

Die Globalindices der Mental State Language und der Mind-Mindedness korrelieren signifikant positiv miteinander.

### **Hypothese 3: Temperament/Passung und MSL**

**Hypothese 3a (Temperament):** (1) Schüchternheit, Emotionalität und Aktivität von Vorschulkindern hängen signifikant mit dem Globalindex von Mental State Language und dessen Unterkategorien zusammen, wenn Alter, Geschlecht, Sprachverstehen, Umgangssprache in der Familie sowie sozio-ökonomischer Status des Kindes kontrolliert werden.

(2) Die Temperamentsskalen des EAS haben einen signifikanten Einfluss auf den Globalindex der MSL, wenn die Kontrollvariablen Alter und Geschlecht des Kindes sowie Umgangssprache in der Familie und sozio-ökonomischer Status berücksichtigt werden.

**Hypothese 3b (Passung):** (1) Die Passung der Temperamentsskalen Schüchternheit, Emotionalität und Aktivität hängt signifikant mit dem Globalindex von MSL und dessen Unterkategorien zusammen, wenn die unter Hypothese 2a genannten Variablen als Kontrollvariablen eingesetzt werden.

(2) Die Passung der Temperamentsskalen hat einen signifikanten Einfluss auf den Globalindex der MSL, wenn die unter Hypothese 2a genannten Variablen kontrolliert werden.

#### **Hypothese 4: Temperament/Passung und MM**

**Hypothese 4a (Temperament):** (1) Schüchternheit, Emotionalität und Aktivität von Vorschulkindern hängen signifikant mit dem Globalindex von Mind-Mindedness und dessen Unterkategorien zusammen, wenn die drei Kontrollvariablen Geschlecht, Umgangssprache in der Familie sowie sozio-ökonomischer Status einbezogen werden.

(2) Die Temperamentsskalen des EAS haben einen signifikanten Einfluss auf den Globalindex der MM, wenn die unter Hypothese 3a genannten Variablen kontrolliert werden.

**Hypothese 4b (Passung):** (1) Die Passung der Temperamentsskalen Schüchternheit, Emotionalität und Aktivität hängt signifikant mit dem Globalindex von MM und dessen Unterkategorien zusammen, wenn oben genannte Variablen integriert werden.

(2) Die Passung der Temperamentsskalen hat einen signifikanten Einfluss auf den Globalindex der MM, wenn oben genannte mögliche Einflussfaktoren kontrolliert werden.

#### **Hypothese 5: Temperament/Passung und Bindungssicherheit**

**Hypothese 5a (Temperament):** (1) Das Temperament von Vorschulkindern (Schüchternheit, Emotionalität, Aktivität) hängt mit der Bindungssicherheit (sicher vs. unsicher) signifikant zusammen, wenn Alter, Geschlecht, Sprachverstehen, Umgangssprache in der Familie sowie sozio-ökonomischer Status des Kindes kontrolliert werden.

(2) Das Temperament von Vorschulkindern hat einen signifikanten Einfluss auf die Bindungssicherheit (sicher vs. unsicher) unter Berücksichtigung oben genannter fünf Kontrollvariablen.

**Hypothese 5b (Passung):** (1) Die Passung der drei EAS-Skalen hängt mit der Bindungssicherheit (sicher vs. unsicher) signifikant zusammen, wenn die unter Hypothese 4a genannten Kontrollvariablen berücksichtigt werden.

(2) Die drei Passungsskalen haben einen signifikanten Einfluss auf die Bindungssicherheit (sicher vs. unsicher) unter Berücksichtigung oben genannter fünf Kontrollvariablen.

#### **Hypothese 6: Elterliche MF und Bindungssicherheit**

**Hypothese 6a (MSL):** (1) Der Globalindex der Mental State Language sowie deren Unterkategorien korrelieren signifikant mit der Bindungssicherheit (sicher vs. unsicher), wenn die fünf möglichen Einflussfaktoren Alter, Geschlecht, Sprachverstehen, Umgangssprache in der Familie sowie sozio-ökonomischer Status des Kindes kontrolliert werden.

(2) Der Globalindex der MSL hat einen signifikanten Einfluss auf die Bindungssicherheit (sicher vs. unsicher), wenn oben genannte Kontrollvariablen berücksichtigt werden.

**Hypothese 6b (MM):** (1) Der Globalindex der Mind-Mindedness sowie deren Unterkategorien korrelieren signifikant mit der Bindungssicherheit (sicher vs. unsicher), wenn die fünf möglichen Einflussfaktoren Alter, Geschlecht, Sprachverstehen, Umgangssprache in der Familie sowie sozio-ökonomischer Status des Kindes kontrolliert werden.

(2) Der Globalindex der MM hat einen signifikanten Einfluss auf die Bindungssicherheit (sicher vs. unsicher), wenn oben genannte Kontrollvariablen berücksichtigt werden.

#### **Hypothese 7: Temperament/Passung, elterliche MF und Bindung**

**Hypothese 7a (Temperament):** (1) Die 3 EAS-Faktoren des Temperaments hängen signifikant mit der Bindungssicherheit (sicher vs. unsicher) zusammen, wenn einerseits die Globalindices der MSL und MM und andererseits die Faktoren Alter, Geschlecht, Sprachverstehen, Umgangssprache in der Familie sowie sozio-ökonomischer Status des Kindes kontrolliert werden.

(2) Die drei EAS-Faktoren haben einen signifikanten Einfluss auf die Bindungssicherheit (sicher vs. unsicher), wenn die Globalindices der MSL und MM sowie oben genannte Kontrollvariablen hinzugezogen werden.

**Hypothese 7b (Passung):** (1) Die Passung der drei Temperamentsfaktoren hängt signifikant mit der Bindungssicherheit zusammen, wenn einerseits die

Globalindices der MSL und MM und andererseits die Faktoren Alter, Geschlecht, Sprachverstehen, Umgangssprache in der Familie sowie sozio-ökonomischer Status des Kindes kontrolliert werden.

(2) Die Passung bzgl. Schüchternheit, Emotionalität und Aktivität hat einen signifikanten Einfluss auf die Bindungssicherheit, wenn die Globalindices der MSL und MM sowie oben genannte Kontrollvariablen hinzugezogen werden.

Soweit zu den Haupthypothesen dieser Studie, die im Ergebnisteil überprüft werden. Bevor jedoch die Ergebnisse der statistischen Analysen vorgestellt werden, sollen noch Untersuchungsdesign und Erhebungsinstrumente zur Darstellung kommen.

## 6 Untersuchungsdesign

Laut Untersuchungsdesign war geplant, eine prospektive Querschnittsstudie durchzuführen, um Zusammenhänge zwischen Temperament/Passung, elterlicher Mentalisierungsfähigkeit (MSL, MM) und Bindungssicherheit (sowie weiteren, in der Arbeit von Lisa Müller behandelten Faktoren) erfassen zu können. Dabei galt es, mögliche Einflussfaktoren wie Alter, Geschlecht, Sprachverstehen und sozio-ökonomischer Status der Kinder sowie die Umgangssprache in der Familie zu kontrollieren. Die Zusammenhänge sollten mittels multivariater Analysemethoden überprüft werden.

Gemäß Untersuchungsplan sollten 60 Kinder (exklusive Drop-outs) im Alter zwischen 4;0 und 5;6 Jahren sowie ein Elternteil getestet werden. Die Testpersonen würden in privaten Kindergärten in Wien rekrutiert werden und bzgl. Nationalität, Muttersprache und sozio-ökonomischem Hintergrund divers sein. Es wurde von einer Dropout-Quote von 10% ausgegangen.

Als Ausschlusskriterien wurden festgelegt:

- Beeinträchtigung des Hörens und/oder Sehens (über Elternfragebogen abgefragt)
- Unterdurchschnittliches Abschneiden des Kindes im Verfahren ‚Verstehen von Sätzen‘
- Unzureichende Deutschkenntnisse auf Seiten der Eltern, sodass das Ausfüllen des Fragebogens und die Eltern-Kind-Testung nicht (auf deutsch) möglich sind

Die Testungen sollten ca. ein halbes Jahr in Anspruch nehmen. Laut Studienplan würde die Datenerhebung mittels einer Einzeltestung des Kindes, über eine Erhebung mit einem Elternteil + Kind, sowie über Fragebögen erfolgen. Testungen mit den Kindern bzw. Eltern-Kind-Paaren würden im Kindergarten des Kindes von den Studienleiterinnen oder einem in die Testverfahren eingearbeiteten Psychologen durchgeführt werden. Die Kinder sollten zur Testung aus ihrer Gruppe geholt und dann von dem/der TestleiterIn wieder zurück gebracht werden. Die Eltern-Kind-Testungen sollten beim Abholen oder Bringen der Kinder durch einen Elternteil durchgeführt werden. Die Fragebögen würden per Email oder in Papierform an die Eltern übermittelt werden.

Zur Durchführung der Erhebung war die in Tabelle 3 angeführte Reihenfolge der Verfahren geplant. Die Erhebung mit den Kindern sollte ca. eine Stunde dauern, um die kindliche Bindungssicherheit, Reflexive Kompetenz, Theory of Mind und Emotionsregulation, sowie das Sprachverständnis zu erheben.

Die Erhebung mit dem Eltern-Kind-Paar würde ca. ¼h dauern und der Erfassung der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit mittels zweier Verfahren dienen.

Das Ausfüllen des Fragebogens durch die Eltern konnte von zu Hause aus erfolgen und würde ca. 25 Minuten in Anspruch nehmen. Die Fragebögen würden neben personenbezogenen Daten elterliche Aussagen zum Temperament des Kindes, der Emotionsregulation des Kindes und elterliche Erwartungen bzgl. Temperamenteigenschaften erfassen. Die Erhebung mit den Kindern, sowie die Erhebung mit dem Eltern-Kind-Paar sollten auf Video aufgezeichnet werden.

Ein Überblick über alle Verfahren in der Reihenfolge der Durchführung findet sich in Tabelle 3, eine detaillierte Darstellung folgt im nächsten Kapitel.

**Tabelle 3** Überblick über die lt. Studienplan vorgesehenen Verfahren

Name Verfahren	erhebt	Dauer (min)	V
Verfahren Elternteil+Kind		15	
<i>Buch 'Good dog, Carl' lesen</i>	<i>Mental State Language</i>	10	x
<i>Frage nach Beschreibung des Kindes</i>	<i>Mind-Mindedness</i>	5	x
Fragebogen für Eltern		25	
<i>Fragebogen ‚Personenbezogene Daten‘</i>	<i>Personenbezogene Daten</i>	5	
<i>Fragebogen EAS I (Kind)</i>	<i>Temperament Kind</i>	5	
Fragebogen BRIEF	Affektregulation Kind	10	
<i>Fragebogen EAS II (allgemein)</i>	<i>Temperamentserwartungen Eltern</i>	5	
Verfahren Kind		75	
<i>Geschichtsergänzungsverfahren (GEV-B)</i>	<i>Bindungssicherheit Kind</i>	30	x
Reflective functioning (RF)	Reflective Functioning Kind	10	
Disappointment procedure (Teil 1) <sup>1</sup>	Affektregulierung Kind	3	
Theory of Mind –Tasks (ToM)	Theory of Mind	15	
<i>Verstehen von Sätzen (VS)</i>	<i>Sprachverstehen Kind</i>	10	
Disappointment Procedure (Teil 2) <sup>1</sup>	Affektregulierung Kind	2	x

*Anmerkung.* V = auf Video aufgezeichnet; kursiv gedruckt sind Verfahren, die in dieser Diplomarbeit relevant sind; nicht kursiv gedruckt sind Verfahren, die in die Diplomarbeit von Lisa Müller (2012) Eingang finden;

<sup>1</sup>Die disappointment procedure wurde noch in der Erhebungsphase aus der Testbatterie genommen (siehe letztes Kapitel)

Vor der Datenerhebung sollten Kindergärten und Eltern kontaktiert werden. Die Kontaktaufnahme würde zunächst telefonisch erfolgen, um im Anschluss die erforderlichen Unterlagen persönlich vorbei zu bringen. Eine Liste an privaten Kindergärten stellt die Stadt Wien zur Verfügung (<http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/privat/index.html>; URL vom 27.7.2012). Zunächst sollten die KindergartenleiterInnen kontaktiert und um ihr Einverständnis zur Studienteilnahme gebeten werden. Wenn nötig, würde auch der Trägerverein des Kindergartens informiert und um Einverständnis gebeten werden. War dieses



## 7 Erhebungsinstrumente

Nachdem nun der theoretische Kontext dieser Arbeit und die Durchführung der Studie erläutert wurden, sollen in diesem Kapitel die Erhebungsinstrumente im Detail dargestellt werden. Im Folgenden werden zunächst die Verfahren zur Testung mit dem Eltern-Kind-Paar (Erhebung der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit), danach die Fragebögen (Personenbezogene Daten und Temperament) und schließlich die Erhebungsinstrumente für die Kinder (Bindungssicherheit und Sprachverstehen) vorgestellt.

### 7.1. Mental State Language (MSL)

Mental State Language dient, wie bereits erwähnt, der Operationalisierung von Mentalisierungsfähigkeit. In der vorliegenden Studie wurde die Mental State Language der Eltern erhoben. Angelehnt an Slaughter, Peterson und Mackintosh (2007) wurde zum Erfassen der Mental State Language (MSL) jeweils ein Elternteil gebeten, gemeinsam mit dem Kind das Buch ‚Guter Hund, Carl‘ (‚Good dog, Carl‘) zu lesen (Day 1986).

**Abbildung 6** Ausschnitt aus "Good dog, Carl" (Day 1996)



#### ‚Good dog, Carl!‘

Bei dem Buch handelt es sich um ein amerikanisches Bilderbuch, das lediglich zu Beginn und zum Ende einen kurzen Text, ansonsten jedoch ausschließlich Bilder enthält. Sowohl der Titel, als auch die kurzen Textelemente wurden von den Autorinnen der Studie ins Deutsche übertragen. Das Buch handelt davon, dass ein Hund (Carl) und ein Baby gemeinsam eine abenteuerliche Tour durch ihr Wohnhaus machen, während die Mutter weg ist. Zum Schluss beseitigt Carl alle Spuren der gemeinsamen Aktivitäten. Als die Mutter zurück kommt, findet sie die beiden so vor, wie sie sie verlassen hat. Es scheint für sie, als hätten das Kind und der Hund die ganze Zeit ruhend in bzw. vor dem Bett verbracht.

Die Instruktion an die Eltern lautete: „Bitte gehen Sie das Buch für Seite für Seite durch, so wie sie es auch zu Hause machen würden.“ In der Regel dauerte das Vorlesen des Buches – es hat 32 Seiten - ca. 10 Minuten. Die Sequenz wurde auf Video aufgezeichnet.

### **Kodiersystem nach Müller & Virtbauer 2012**

Die auf Video aufgezeichnete Sequenz wurde transkribiert und im Anschluss daran kodiert. Das Kodiersystem ist an bereits bestehende Kodiersysteme für MSL angelehnt (Slaughter et al. 2007; Ruffman et al. 2002).

Kodiert wurden ausschließlich verbale Äußerungen. Non-verbale Interaktionen fanden keinen Eingang in die Messung. Mit einem Code versehen wurden nur Sätze, die auch ein Verb enthielten, die Codes beziehen sich auf die Verben. Lautliche Äußerungen wie „Mmhh.“ oder unvollständige Sätze wie „Ja.“ oder „Ganz genau, ein Hund“ wurden nicht kodiert. Das Kodiersystem unterscheidet zwischen den sich gegenseitig ausschließenden Kategorien ‚mentale‘, ‚nicht-mentale‘ und ‚visuell-orientierende Äußerungen‘. Zudem konnten Zusatzkodierungen vergeben werden, welche den Inhalt der Äußerung weiter bestimmen. Zwei Zusatzkodierungen (Meta-Ebene, Falsche Überzeugung) wurden ausschließlich für mentale Zuschreibungen vergeben, die anderen Zusatzkodierungen konnten für mentale wie nicht-mentale Äußerungen vergeben werden. Einen Überblick über alle Kategorien inklusive Beispielsätzen bietet Tabelle 4. Weitere Beispielsätze sowie detaillierte Angaben, welche Verben welcher Kategorie zuzuordnen sind, finden sich im Kodiermanual in Appendix D. Im Vergleich zu den bestehenden Kodiersystemen gab es folgende Neuerungen:

- Die Kategorie ‚Affekte‘ von Slaughter et al. (2007) wurde erweitert um ‚Wünsche/Präferenzen‘, ist also eine Sammelkategorie für Äußerungen zu den drei genannten mentalen Zuständen.
- Neben der Unterscheidung zwischen einfachen („simple“) und differenzierten Äußerungen („clarification“) gibt es eine weitere Unterscheidung zwischen *Statements und Fragen* („questions“). Die Annahme der Studienleiterinnen lautet dahingehend, dass Kinder durch Fragen stärker angeregt werden zu mentalisieren als durch Statements. Weiters wird angenommen, dass Fragen stärker die Interaktion zwischen Elternteil und Kind fördern und sich daher positiv auf das Bindungsgefüge auswirken.
- Die Zusatzkodierung ‚Meta-Ebene‘ weist auf mentale Äußerungen über mentale Zustände hin (z.B. ‚denken, dass jemand glaubt‘, ‚sehen, dass jemand traurig ist‘). Es handelt sich hierbei um eine hochdifferenzierte Form der Mentalisierung, die

besonders anregend auf das Kind wirken könnte, weil es zum Verständnis mehrere Perspektiven einnehmen muss.

- *Zwei weitere Zusatzkodierungen* sollten Äußerungen markieren, die auf unterschiedliche Weise über das im Buch Dargestellte hinausweisen. ‚Hinweise auf Widersprüche zur Realität‘ und ‚Hinweise auf soziale Normen‘ wurden neben die von Ruffman et al (2007) eingeführte Kategorie ‚Hinweise auf die Lebensrealität des Kindes‘ gestellt. Es wurde angenommen, dass diese Form der Äußerungen durch die Einladung zum Perspektivenwechsel besonders anregend auf die Mentalisierungsfähigkeit des Kindes wirken.

**Tabelle 4** Überblick Kodiersystem Müller & Virtbauer 2012

MSL Kategorie	Beispiel	Subkategorien	
		S - Q	S - C
Mentale Zuschreibungen			
Kognitionen	„Ich <i>glaube</i> , die gehen jetzt in den Keller.“	✓	✓
Wahrnehmungen	„Der Hund <i>schaut</i> aus dem Fenster.“	✓	✓
Emotionen/Wünsche	„ <i>Freut</i> sich das Baby?“	✓	✓
Meta-Ebene (+)	„Ich <i>denke</i> , der Hund <i>denkt</i> , dass die Mutter bald kommt.“		
Falsche Überzeugung (+)	„Die Mutter glaubt, dass sie die ganze Zeit geschlafen haben.“		
Nicht-mentale Zuschreibungen	„ <i>Gehen</i> die jetzt ins Schlafzimmer?“	✓	✓
Visuell-orientierende Äußerungen	„ <i>Schau mal!</i> “	✓	
Weitere Zusatzkodierungen (+)			
Lebensrealität des Kindes (+)	„Das mag Schokolade genauso wie du!“		
Widerspruch zur Realität (+)	„Kann ein Hund tanzen?“		
Soziale Normen (+)	„Darf man das?“		

*Anmerkungen.* (+) = Zusatzkategorie; S-Q = Unterscheidung in Subkategorien Statements – Questions wurde vorgenommen; S-C = Unterscheidung in Subkategorien Simple – Clarification wurde vorgenommen

**Mentale Zuschreibungen.** Diese Kategorie ist zentral für die Erhebung der Mentalisierungsfähigkeit. Es wird davon ausgegangen, dass die Häufigkeit, Differenziertheit und Modalität elterlicher mentaler Zuschreibungen mit der Mentalisierungsfähigkeit des Kindes zusammen hängt. Mentale Attributionen beinhalten Hinweise auf Kognitionen, Wünsche, Gefühle oder Wahrnehmungen. Abgesehen von der Art des mentalen Zustands, auf den sich die Äußerung bezieht, enthielt jeder Code die Information, ob es sich um eine Frage oder Statement, sowie eine einfache (Hauptsatz) oder differenzierte (Hauptsatz, Nebensatz) Satzkonstruktion handelt.

Die Zusatzkodierung ‚Falsche Überzeugung‘ war lediglich für mentale Zuschreibungen möglich. Die Kodierung wurde vergeben, wenn der vorlesende Elternteil

„auf die Diskrepanz hinweist zwischen dem, was tatsächlich passiert ist (das Baby und Carl sind herumgetollt) und dem Unwissen der abwesenden Mutter bzw. ihrer irrigen Vorstellung davon“ (Slaughter et al 2007, 884). Der Code ‚Meta-Ebene‘ war ebenfalls mentalen Äußerungen vorbehalten (s.o.).

Im Folgenden sei ein Beispielsatz mit zugehöriger Kodierung angeführt, um die Vorgangsweise zu verdeutlichen. Am Ende der Geschichte sagt der vorlesende Elternteil zum Kind: „Die Mutter glaubt, dass sie die ganze Zeit geschlafen haben.“ Bei diesem Satz handelt es sich um eine differenzierte Form der Aussage (Hauptsatz, Nebensatz), formuliert als Statement, zu einer Kognition (‚glauben‘). Darüber hinaus ist ein Hinweis auf die Falsche Überzeugung der Mutter enthalten. Der Satz erhielt demnach die Kodierung ‚MCS-C, +F‘, dieser Code steht für: Mentale Zuschreibung, Clarification, Statement – Cognition, Zusatzkodierung (+) Falsche Überzeugung der Mutter.

**Nicht-mentale Zuschreibungen.** Während mentale Zuschreibungen über das Sichtbare hinausweisen, beschränkten sich nicht-mentale Zuschreibungen hauptsächlich auf Beobachtbares. Verhaltensweisen, Fakten oder physische Zustände galten als Beispiele für nicht-mentale Zuschreibungen. Codes nicht-mentaler Zuschreibungen enthielten ebenso die Information, ob es sich um Statements oder Fragen sowie um einfache oder differenzierte Aussagen handelte. Ein Beispiel für einen nicht-mentalen Satz wäre: „Der Hund und das Kind gehen ins Schlafzimmer.“

**Visuell-orientierende Äußerungen.** Es handelte sich hierbei um eine eng umschriebene Kodierkategorie, die jedoch relativ häufig vorkommt. Es sind dies Sätze wie „Schau mal!“ oder „Siehst du?“ oder auch nur „Schau“. Diese Äußerungen waren oft Sätzen vorangestellt oder wurden als Einschübe verwendet. Visuell-orientierende Äußerungen wurden als Statements oder Questions kodiert. Die Kategorie ist von Ruffman et al. (2002) übernommen. Es könnte sein, dass Kinder diese Äußerungen als Füllwörter wahrnehmen und ‚überhören‘ oder aber, dass sie die Aufmerksamkeit der Kinder nicht nur steuern, sondern auch erhöhen und damit potentiell die Mentalisierungsfähigkeit steigern.

**Weitere Zusatzkodierungen.** Neben den ausschließlich für mentale Attributionen zulässigen Zusatzkodierungen ‚Falsche Überzeugung‘ und ‚Meta-Ebene‘ wurden weitere Zusatzkodierungen eingeführt, welche sowohl für mentale, als auch nicht-mentale Äußerungen vergeben werden können: Hinweise auf die ‚Lebensrealität des Kindes‘ wurde vom Kodiersystem von Ruffman et al (2002) übernommen, wo es als nicht-mentale Zuschreibung kodiert wurde. Die Zusatzkodierung wird immer dann vergeben, wenn zwischen dem im Buch Dargestellten und Erfahrungen oder Erlebnissen des Kindes eine Verknüpfung hergestellt wird. Der Satz „Wir haben das letztes Jahr auch gemacht“ wäre ein Beispiel für diese Form von Äußerung. ‚Widersprüche zur

Realität‘ wurde dann als Code vergeben, wenn der Elternteil darauf hinwies, dass das im Buch Dargestellte ‚in Wirklichkeit‘ nicht möglich ist (z.B.: „Schon einmal ein Baby auf einem Hund reiten gesehen?“). Manche Eltern nutzten die Geschichte, um soziale Normen zu vermitteln. Sie wiesen darauf hin, dass man das im Buch Dargestellte eigentlich nicht tun sollte oder darf (z.B.: „Das ist aber gefährlich.“).

### Scoring

In Studien zu MSL gibt es unterschiedliche Herangehensweisen und Argumentationslinien bezüglich der Berechnung von MSL-Werten. Einige AutorInnen verteidigen den Ansatz, wonach jede einzelne elterliche Bemerkung zu mentalen Zuständen relevant ist (Ruffman et al. 2002). Diese bilden Summenscores für einzelne Kategorien und wählen oftmals die Wortfülle (Total Word Score) als Kontrollvariable. Andere berechnen relative Häufigkeiten, indem einzelne Kategorien durch die Anzahl aller Wörter oder die Anzahl aller Codes dividiert wird oder kombinieren Summen- und Prozentangaben (Meins 2006). In dieser Studie wurden für die einzelnen Kategorien Indices gebildet (Summe aller Codes dieser Kategorie dividiert durch Gesamtsumme aller Scores). Der MSL-Gesamtindex – der globale Index elterlicher MSL – setzt sich wie folgt zusammen:

*MSL Gesamtindex*

$$= \frac{\text{Summe aller mentalen Zuschreibungen}}{\text{Summe aller Codes (mental + nichtmental + visuell_orientierend)}}$$

Die Autorin hielt diese Vorgehensweise insofern für gerechtfertigt, als sie vermutet, dass es sehr wohl eine Rolle spielt, wie häufig mentale Zuschreibungen im Vergleich zu allen anderen Zuschreibungen vorkommen.

### Gütekriterien

Durch die Aufzeichnung der Erhebung auf Video und die wörtliche Transkription im Anschluss ist die Durchführungsobjektivität gewährleistet. Die Erhebung der MSL ist ökonomisch und zumutbar für die Testpersonen.

Um Interrater-Reliabilitäten zu berechnen, wurden Spearman-Korrelationen für den Gesamtindex, sowie für sämtliche Unterkategorien berechnet. Von den 60 Fällen, für die Daten zur MSL vorlagen, haben die Testleiterinnen 12 Fälle (20%) unabhängig von einander kodiert. Bezüglich des Gesamtindex MSL nach Kodiersystem Müller und

Virtbauer (2012) korrelierten die Kodierungen signifikant ( $r = .98$ ,  $p < .01$ ). Hinsichtlich einzelner Kodierkategorien liegen signifikante Korrelationen zwischen  $r = 1$  (Falsche Überzeugung,  $p < .01$ ) und  $r = .63$  (differenzierte Fragen zu Affekten/Wünschen,  $p < .05$ ) vor. Drei Kodierkategorien korrelierten nicht signifikant, nämlich differenzierte Statements zu Wahrnehmungen ( $r = .57$ ,  $p > .05$ ), die Zusatzkodierung Meta-Ebene ( $r = .56$ ,  $p > .05$ ) und einfache Aussagen zu Kognitionen ( $r = .21$ ,  $p > .05$ ). Details zu Interrater-Korrelationen finden sich in Tabelle 5. Nicht-Übereinstimmungen wurden diskutiert, neue Werte im Konsens vergeben.

**Tabelle 5** Interrater-Korrelation für MSL Kategorien

MSL Kategorie	$r_s$
MSL Index	.97**
False Belief Ending (+)	1.00**
Meta-Ebene (+)	.56
Cognition Simple	.21
Cognition Clarification	.94**
Cognition Total	.93**
Perception Simple	.85**
Perception Clarification	.57
Perception Total	.90**
AD Simple	.74**
AD Clarification	.66*
AD Total	.86**
MZ Simple	.80**
MZ Clarification	.96**
MZ Statement	.83**
MZ Question	.75**
NZ Simple	.82**
NZ Clarification	.86**
NZ Statement	.92**
NZ Question	.92**
NZ Total	.96**
Link (+)	.91**
Wirklichkeit (+)	.88**
Soziale Normen (+)	.93**
VO Total	.89**

*Anmerkung.*  $r_s$  = Spearman-Korrelationskoeffizient

Konvergente Validität wurde mittels einer Korrelation der MSL mit MM überprüft. Die Annahme, dass MSL und MM dasselbe Konstrukt – elterliche Mentalisierungsfähigkeit – abbilden, stellt eine der Hypothesen dieser Arbeit dar (Hypothese 2). Die Ergebnisse zeigten, dass keine signifikanten Korrelationen vorlagen (siehe Tabelle 46). Dies bedeutet, dass die beiden Verfahren entweder gänzlich

unterschiedliche Konstrukte, oder aber unterschiedliche Aspekte elterlicher Mentalisierungsfähigkeit messen.

## 7.2. Mind-Mindedness (MM)

Um die elterliche Mind-Mindedness zu erheben, wurde auf ein von Meins und Fernyhough entwickeltes Verfahren zurückgegriffen (2006). Im Anschluss an das Lesen des Buches ‚Good dog, Carl‘ wurde den Eltern die Frage gestellt: „Wie würden Sie <Name des Kindes> beschreiben?“. Waren die Eltern unsicher bezüglich der Frage, dann konnte noch ergänzt werden: „Was ist das Beste an <Name des Kindes>?“ oder „Was möchten Sie <Name des Kindes> beibringen?“. Die Eltern konnten die Länge und Detailliertheit ihrer Antwort selbst bestimmen und erhielten keine weiteren Vorgaben. In der vorliegenden Studie war das Kind meist noch anwesend, als die Eltern die Frage beantworteten. Die Beantwortung dauerte meist nur wenige Minuten.

Im Gegensatz zu interaktionsbasierten Methoden, bei denen eine Eltern-Kind-Interaktion – z.B. eine Spielsequenz (Meins et al 2003) – analysiert wird, wird diese Methode als ‚repräsentational‘ bezeichnet (ebd.): Die Hypothese ist, dass Eltern, die ihre Kinder als mentale Agenten ansehen, dies auch in mentalisierender Weise in verbalen Beschreibungen ihres Kindes – i.e. der Wiedergabe der Repräsentationen vom Kind - zum Ausdruck bringen.

### Kodiersystem nach Meins & Fernyhough

Es wurden wiederum ausschließlich Sätze kodiert, die auch ein Verb enthielten. Formulierungen, die mehrmals in identer Weise geäußert wurden, wurden nur einmal kodiert. Im Gegensatz zum Kodiersystem für MSL wurde nicht jeder Satz kodiert, sondern zusammengehörige Sequenzen. Zudem wurden nicht nur Verben, sondern auch Adjektive mit Codes versehen. Die Äußerungen der Eltern wurden vier sich ausschließenden Kategorien zugeordnet, die dem Manual von Meins und Fernyhough (2006) entnommen sind.

Als ‚mentale Zuschreibungen‘ (M) wurden Äußerungen kodiert, die entweder geistige Eigenschaften in Form von Adjektiven oder Adverbien bezeichneten (z.B. „Sie ist sehr intelligent.“) oder sich auf mentale Zustände bezogen wie Wünsche des Kindes (z.B. „Sie möchte einmal Lehrerin werden.“), Präferenzen des Kindes (z.B. „Er mag Tiere.“) oder Emotionen (z.B. „Er ist schnell aufgebracht.“).

Unter ‚Verhaltenseigenschaften‘ (B) wurden Aussagen zu Aktivitäten oder Spielen („Er kann gut turnen.“) kodiert, aber auch Hinweise auf soziale Interaktionsmuster (z.B. „Sie findet schnell Freunde.“).

„*Physische Eigenschaften*“ (P) wiesen auf die Erscheinung des Kindes, sein Alter oder seine Position in der Familie hin.

„*Generelle Eigenschaften*“ (G) war eine Restkategorie, die alle Aussagen zum Kind enthält, die nicht als oben genannte kategorisiert werden können (z.B. „Er ist ein wunderbarer kleiner Junge.“).

### Scoring

Für die vier Kategorien der MM wurden Summenscores (Häufigkeit, in der Code in der Antwort der Eltern vorkommt) gebildet. Zur Berechnung des Index der Mind-Mindedness als globalem Faktor elterlicher MM wurde die Kategorie der ‚geistigen Eigenschaften‘ durch alle vier Kategorien dividiert. Je höher der Index-Wert, umso höher ist die Mind-Mindedness des Elternteils ausgeprägt.

$$\text{Index der MM} = \frac{M}{M + B + P + G}$$

### Gütekriterien

Aufgrund der Aufzeichnung der elterlichen Antwort auf Video und die anschließende wörtliche Transkription konnte die Durchführungsobjektivität sichergestellt werden. Für die Eltern bzw. Eltern-Kind-Paare war die Durchführung einfach und sie dauerte nur kurz (hohe Zumutbarkeit).

Meins et al. überprüften die konvergente Validität der repräsentationsbasierten Erhebung von MM mit einer interaktionsbasierten Erhebung von MM (2003). Die repräsentationsbasierte Erhebung wurde mit Vorschulkindern im Alter zwischen 45-55 Monaten durchgeführt (ebd.). Im Rahmen der interaktionsbasierten Methode wurden Mutter-Kind-Paare jeweils 20 Minuten in einer freien Spielsequenz in einem Labor auf Video aufgezeichnet. Die Kinder waren zu diesem Zeitpunkt 6 Monate alt. Im Anschluss wurden die verbalen mentalen Zuschreibungen der Mutter hinsichtlich ihrer Adäquatheit und Inadäquatheit kodiert. Im Gegensatz zu inadäquaten Äußerungen gehen adäquate Bemerkungen korrekt auf die psychische Verfasstheit des Kindes ein („mother’s reading of her infant’s psychological state“), verlinken die aktuelle Aktivität des Kindes mit ähnlichen Aktivitäten in der Vergangenheit oder Zukunft oder klärten den nächsten interaktionsbasierten Schritt, wenn eine Stockung eingetreten war (ebd.). Neben diesen verbalen Äußerungen wurden auch non-verbale Faktoren erfasst: Die Empfänglichkeit („responsiveness“) der Mutter für die Blickrichtung des Kindes, Empfänglichkeit für objekt-gerichtete Aktivitäten des Kindes, Imitation kindlicher Äußerungen und Verstärkung der kindlichen Autonomie. Neben den beiden MM-Skalen wurde auch die

Feinfühligkeit der Mutter nach der von Ainsworth entwickelten Methode erhoben, als die Kinder 6 Monate alt waren (ebd.).

Es zeigte sich, dass die repräsentationsbasierte Erhebung der MM (45-55 Monate) mit den verbalen Äußerungen der Mutter in der interaktionsbasierten Erhebung der MM (6 Monate) signifikant korrelierten (siehe Tabelle 6). Dies stützt die Annahme, dass das Offline-Verfahren ebenso valide Aussagen zulässt wie das Online-Verfahren.

Wie bereits erwähnt, wurde in der vorliegenden Studie die konvergente Validität des Offline-Verfahrens für Mind-Mindedness mit der zweiten Methode zur Erhebung elterlicher Mentalisierungsfähigkeit – der MSL – geprüft. Die Ergebnisse finden sich in Tabelle 46, es fanden sich keine signifikanten Zusammenhänge.

**Tabelle 6** Konvergente Validität von repräsentationsbasiert erhobener MM (Korrelation mit Indices interaktionsbasiert erhobener MM und Feinfühligkeit) (nach Meins et al. 2003)

Name der Variable	r
Interaktionsbasierte MM	
Empfänglichkeit für Blickrichtung des Kindes	.06
Empfänglichkeit für objektgerichtete Aktivität	.11
Imitation kindlicher Äußerungen	-.04
Verstärkung kindlicher Autonomie	-.04
Adäquate verbale mentale Äußerungen	.40**
Inadäquate verbale mentale Äußerungen	-.44**
Mütterliche Feinfühligkeit	.12

Anmerkung. n=51

\*\*signifikant auf .01 Level (zweiseitig)

Zur Errechnung der Interrater-Reliabilität wurden 12 der 60 (20%) zur Verfügung stehenden Datensätze analysiert (siehe Tabelle 7). Die Kodierungen für mentale Zuschreibungen korrelierten signifikant hoch ( $r=.84$ ,  $p<.01$ ), ebenso für behaviorale Zuschreibungen ( $r=.83$ ,  $p<.01$ ), physische Eigenschaften ( $r=.78$ ,  $p<.01$ ) und generelle Eigenschaften ( $r=.70$ ,  $p<.01$ ). Der MM-Index korreliert nicht signifikant ( $r=.46$ ,  $p>.05$ ). Nicht-Übereinstimmungen wurden diskutiert, neue Werte im Konsens vergeben.

**Tabelle 7** Interrater-Reliabilität für Mind-Mindedness

MM Kategorie	$r_s$
Mental	.84**
Behavioral	.83**
Physisch	.78**
Allgemein	.70**
MM Index	.46

*Anmerkung.*  $r_s$  = Spearman-Korrelationskoeffizient (n=12);

\*signifikant auf .05 Level (zweiseitig)

### 7.3. Fragebogen Personenbezogene Daten

Zu Beginn des Fragebogens, der an die Eltern ausgeteilt wurde, wurden personenbezogene Daten eingeholt. Diese Angaben dienten als Kontrollvariablen, erhoben wurde u.a.:

- Geschlecht des ausfüllenden Elternteils
- Probleme des Kindes beim Hören/Sehen
- Bildungsstand Mutter/Vater
- Erstsprache Mutter/Vater; Umgangssprache in Familie
- Anzahl der Geschwister; Geschwisterposition

Die Eltern erhielten den Fragebogen per Mail gemeinsam mit der Terminbestätigung für die Kind- sowie Eltern-Kind-Testung zugesandt. In einigen wenigen Fällen wurde der Fragebogen in Papierform weiter gegeben. Der Fragebogen kann in Appendix B im Detail eingesehen werden.

### 7.4. Temperaments-Fragebogen (EAS)

#### Erhebung von Temperament und Passung

Für die Erhebung von Temperament kommen Verhaltensbeobachtung (in häuslicher oder Laborumgebung), Fragebögen (Fremd- oder Selbsteinschätzung) oder physiologische Messungen zur Anwendung. Verhaltensbeobachtung und physiologische Messungen stellten sich als zu aufwändig für den Rahmen dieser Studie heraus, daher fiel die Entscheidung auf ein Fragebogen-Verfahren.

In diese Studie wurde ein Fragebogen zur Einschätzung des kindlichen Temperaments durch einen Elternteil integriert. Zum Erheben der Passung kann der Fragebogen zweimal vorgegeben werden (s.u.), um danach einen Differenzwert zu bilden (Zentner 2000).

Einen Überblick der Temperaments-Fragebögen, die für das Vorschulalter zur Verfügung stehen, bietet Tabelle 8:

**Tabelle 8** Überblick über Temperamentsfragebögen für Kinder im Vorschulalter

	Name Verfahren	AutorIn	Alter Ki	Anzahl Items	dt.
JTCI	Junior Temperament und Charakter Inventar	Goth & Schmeck (2009)	3-6 J	88	✓
CBQ	Children's Behavior Questionnaire	Rothbart (1988)	3-7J	36, 94, oder 195	✓
EAS	Emotionalitäts-Aktivitäts-Soziabilitäts-Temperamentsinventar	Buss & Plomin (1984)	2-14J	20	✓

*Anmerkungen.* Alter Ki = Alter Kind; dt. = Verfahren auf deutsch vorliegend; J = Jahre

Bei der Auswahl des Fragebogens spielte die Zumutbarkeit eine zentrale Rolle, da die Erhebung insgesamt relativ umfangreich war, noch weitere Fragebögen (personenbezogene Daten, BRIEF) in der Studie vorgesehen waren und der Fragebogen zweimal vorgegeben werden sollte. Um die Rücklaufquote möglichst hoch zu halten, sollte das Verfahren daher kompakt gehalten sein. Das Junior Temperament und Charakter Inventar (JTCI) wurde aufgrund der hohen Anzahl an Items und damit verbundenen Bearbeitungszeit (15min bei einmaliger Vorgabe) ausgeschlossen. Für das Children's Behavior Questionnaire (CBQ) gibt es zwar eine in deutscher Übersetzung vorliegende Kurzversion, es wurden jedoch keine repräsentativen Vergleichswerte für eine deutschsprachige Population gefunden. Daher fiel die Entscheidung auf das Emotionalitäts-Aktivitäts-Soziabilitäts-Temperamentsinventar (EAS).

### **Emotionalitäts-Aktivitäts-Soziabilitäts-Temperamentsinventar (EAS)**

Das Emotionalitäts-Aktivitäts-Soziabilitäts-Temperamentsinventar, kurz EAS-Inventar, ist ein Fragebogen zur Vorgabe an Eltern, um das Temperament ihres Kindes einzuschätzen. Es wurde von Buss und Plomin in den 80er-Jahren entwickelt. Das Verfahren ist geeignet für die Altersgruppe 3-7jähriger und liegt in deutscher Übersetzung vor. Der EAS besteht aus 20 Items, die sich auf kindliche Verhaltensweisen beziehen (z.B. ‚Das Kind fängt leicht an zu weinen‘). Diese sind den vier Temperamentsdimensionen Emotionalität, Aktivität, Soziabilität und Schüchternheit (je 5

Items pro Dimension) zuordenbar. Die Beantwortung des Fragebogens dauert ca. 5 Minuten.

Soziabilität wurde aufgrund mangender Gütekriterien in dieser Studie bei der Auswertung der Ergebnisse nicht berücksichtigt (s.u.).

Die Vorgabe des EAS erfolgte einmal mittels der Bitte, das Verhalten des eigenen Kindes zu bewerten. Danach füllten die Eltern den Fragebogen BRIEF (Behavior Rating Inventory of Executive Function) aus. Die zweite Vorgabe erfolgte im Anschluss mit der Aufforderung, anzugeben, inwieweit das in den Items beschriebene Verhalten bei *einem* Kind gutgeheißen würde. Über diese Frage wurden Wertvorstellungen und Erwartungen der Eltern an kindliches Verhalten erfasst. Beide EAS-Fragebögen inklusive Instruktionen sind in Appendix B zu finden.

### Scoring

Die Antworten der Eltern auf der fünfstufigen Ratingskala wurden für jede der Temperamentsskalen summiert und dann durch die Anzahl der Items dividiert. Auf diese Weise erhielt jedes der Kinder einen Wert seiner durchschnittlichen Ausprägung hinsichtlich der Skalen Schüchternheit, Emotionalität und Aktivität, sowie einen Durchschnittswert hinsichtlich der Passung. Zur Berechnung der Passung des Temperaments wurden pro Item die Werte des Fragebogens EAS II vom Fragebogen EAS I abgezogen. Eine große Differenz zwischen den Werten deutet darauf hin, dass das Verhalten des eigenen Kindes stark von den Erwartungen der Eltern abweicht, dass also eine geringe Passung vorliegt.

Als *positive Passung* sollen positive Differenzwerte bezeichnet werden, welche darauf hindeuten, dass das Temperament des Kindes geringer ausgeprägt ist, als dies in der Regel von den Eltern gut geheißen wird.

Als *negative Passung* werden negative Differenzwerte bezeichnet, die anzeigen, dass das Temperament des Kindes stärker ausgeprägt ist, als dies in der Regel von den Eltern gut geheißen wird.

### Gütekriterien

Spinath hat in seiner Studie den EAS einer umfangreichen psychometrischen Analyse unterzogen, zu der er eine große Stichprobe an deutschen Kindern heranzog (2000). Der Mittelwert der internen Konsistenz der Skalen betrug  $\alpha=0.72$  (siehe Tabelle 9). Die geringste interne Konsistenz erreichte die Skala ‚Soziabilität‘ (ebd.). Zudem korrelierte die Skala vergleichsweise hoch ( $r=-0.54$ ,  $p=$  k.A.) mit Schüchternheit (siehe Tabelle 10). Eine Faktorenanalyse ergab drei Komponenten, welche 48.3% der Varianz

erklärten und als Emotionalität, Aktivität und Schüchternheit identifiziert wurden (ebd.).

Auf der Basis dieser Ergebnisse konstatiert Spinath:

„Bei Verwendung der Elterneinschätzungsform sollte jedoch auf die inhaltliche Auswertung der Experimentalform der Soziabilitätsskala verzichtet werden, da das EAS Inventar die konzeptuelle Trennung von Schüchternheit und Soziabilität nicht in ausreichender Weise abzubilden vermag“ (Spinath 2000<sup>2</sup>).

Dieser von Spinath geäußerten Empfehlung wurde in der vorliegenden Studie Rechnung getragen, insofern Soziabilität zwar erhoben, aber nicht in die Auswertung mit aufgenommen wurde.

**Tabelle 9** Psychometrische Angaben zum EAS (nach Spinath 2000)

EAS Skala	Anzahl Items	$\alpha$	$r_s$
Emotionalität	5	.72	.57
Aktivität	5	.72	.60
Schüchternheit	5	.83	.68
Soziabilität	5	.59	.56
Mittelwert		.72	.60

*Anmerkung.*  $\alpha$ = Cronbach's alpha;  $r_s$ = Spearman Intraklassenkorrelationen; keine Angabe von n im Original, allerdings umfasste die gesamte Stichprobe 354 Familien mit Zwillingkindern  
keine Angabe von Signifikanzniveaus im Original;

**Tabelle 10** Interkorrelationen der Temperamentsskalen (nach Spinath 2000)

EAS Skala	Emo	Akt	Sch	Soz
Emotionalität	-	.03	.21	.08
Aktivität		-	-.38	.43
Schüchternheit			-	-.55**
Soziabilität				-

*Anmerkung.* Die Interkorrelationen stellen mittlere Werte aus getrennten Berechnungen für die vier Eltern-Kind-Kombinationen (Mutter-Kind1; Mutter-Kind2; Vater-Kind1; Vater-Kind2); Alter der Kinder <5.50 Jahre; n=681 Einschätzungen  
Keine Angabe von Signifikanzniveaus im Original

Der EAS ist, wie bereits erwähnt, ein Fragebogen zur Einschätzung des kindlichen Temperaments durch die Eltern. Für eine Einschätzung des Temperaments durch die Eltern spricht, dass Eltern ihre Kinder sehr gut kennen und ihr Verhalten in vielen unterschiedlichen Situationen beurteilen können. Elterneinschätzungen unterliegen jedoch auch spezifischen Risiken, zu welchen zählen (nach Rothbart & Gartstein 2008):

<sup>2</sup> Keine Seitenzahl verfügbar

- *Soziale Erwünschtheit*  
Druck, das eigene Kind als „normal“ und sich selbst als ‚gute Mutter‘ oder ‚guten Vater‘ darzustellen.  
Wurde in der vorliegenden Studie nicht explizit kontrolliert.
- *Sprachverständnis der Eltern*  
Die Muttersprache der Eltern und die Umgangssprache wurden erhoben.
- *Einfluss des elterlichen körperlichen und seelischen Befindens*  
Wurde in der vorliegenden Studie nicht erhoben.
- *Kontrasteffekte*  
Eltern, die mehrere Kinder haben, vergleichen eher die eigenen Kinder untereinander als mit anderen altersgleichen Kindern. Dies kann zu systematischer Unter- oder Überschätzung von Temperamentsmerkmalen führen, weil die Unterschiede zwischen den Kindern verstärkt wahrgenommen werden (Asendorpf 2011). Ob ein Kind Einzelkind ist oder Geschwister hat wurde erhoben, ebenso wie die Position in der Geschwisterfolge.  
Vorliegen von Geschwistern und Geschwisterposition wurden erhoben.

Zentner weist darauf hin, dass objektive (Verhaltensbeobachtung) und subjektive (Elternangaben) Temperamentsbeurteilungen oftmals stark divergieren (2008). In einer 2011 durchgeführten Studie untersuchen Willinger et al. die elterliche Einschätzung ihrer Kinder hinsichtlich deren sprachlicher Fähigkeiten unter Berücksichtigung des elterlichen Stress-Levels. Es zeigte sich, dass jene Eltern, die die sprachliche Kompetenz ihrer Kinder sehr stark überschätzten, den geringsten Level an (subjektiv) durch das Kind induziertem Stress aufwiesen. Jene Eltern, die den höchsten Level an Stress in Bezug auf elternbezogene Variablen wie Depressivität, Erfahrung von Erziehungskompetenz oder sozialer Isolation angaben, überschätzten massiv die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Kinder (Willinger et al. 2011). Für die hier vorliegende Studie bestätigt dies die Relevanz elterlicher Einflussfaktoren (wie z.B. Belastungen) auf die Einschätzung kindlichen Verhaltens sowie die daraus resultierende Relativität der Angaben. Dies wird nicht nur bei der Erhebung des Temperaments zu beachten sein, sondern auch bei der Erfassung der Passung:

Willinger et al. stellen die Vermutung auf, dass Eltern das Verhalten des Kindes als Index und Folge ihres Erziehungsverhaltens ansehen (ebd.). Sie führen eine sozialkonstruktivistische, eine psychoanalytische und eine sozialpsychologische Erklärung für den Umgang mit diesem Differenzenerleben an (ebd.). Allen drei Erklärungsansätzen ist die Annahme gemein, dass die Anpassung des elterlichen

Antwortverhaltens oder Erlebens als Kompromisslösung zur Vermeidung unangenehmer Gefühle (wie Scham, Angst oder Schuld) interpretiert werden kann.

Es kann diesen Studien entsprechend also nicht davon ausgegangen werden, dass die erhobenen Daten jenen Daten entsprechen, die durch Fremdbeurteilung zustande kämen. Für die vorliegende Studie kann diese Problematik insofern relativiert werden, als genau die *subjektive* Wahrnehmung der Eltern (in Bezug auf das kindliche Temperament) und die Differenz zwischen dieser *subjektiven* Wahrnehmung und den eigenen Wertvorstellungen von Interesse ist. Dennoch ist natürlich von Interesse, ob diese Effekte die Elterurteile beeinflussen oder nicht.

## 7. 5. Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung (GEV-B)

### Verfahren zum Erheben der Bindungssicherheit

Zum Erheben der Bindungssicherheit haben sich vier Arten von Verfahren etabliert: Beobachtungs- und Interviewverfahren, sowie Fragebögen und projektive/semi-projektive Verfahren (Otto 2011). Interviewverfahren und Fragebögen sind für Kinder im Vorschulalter nicht geeignet. Die wichtigsten Erhebungsinstrumente für Kinder dieser Altersstufe sind in Tabelle 11 angeführt.

Gegen den Fremde Situation Test (in der von Cassidy und Marvin 1992 adaptierten Form) und den AQS sprachen die Verfügbarkeit der zeitlichen, personellen und räumlichen Ressourcen im Rahmen einer Diplomarbeit. Beide Verfahren basieren auf Verhaltensbeobachtung über einen längeren Zeitraum, der FST findet zudem in einer Laborsituation statt. Zentner kritisiert am FST, dass die Ergebnisse möglicherweise stark durch das Temperament mit beeinflusst sind (Zentner 2008). Abgesehen von der Aufwändigkeit des AQS (relativ zu den Möglichkeiten) waren die meisten Kinder der Stichprobe für dieses Verfahren zu alt. Die Entscheidung fiel daher auf das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung.

**Tabelle 11** Verfahren zur Erhebung der Bindungssicherheit bei Kindern im Vorschulalter

	Name Verfahren	AutorIn	Alter Ki
FST	Fremde Situation Test ‚Attachment Organization in Preschool Children‘	Cassidy & Marvin (1992)	2.5-4.5J
AQS	Attachment Q-sort	Waters & Deane (1985)	12-48M
GEV-B	Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung	Gloger-Tippelt & König (2009)	5-8J

*Anmerkungen.* Alter Ki = Alter Kind; J = Jahre; M = Monate

### Das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung

Beim Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung (GEV-B) handelt es sich um ein semi-projektives Verfahren zur Erhebung der Bindungsrepräsentation bei Kindern. Das GEV-B kombiniert also das projektive Abrufen von Bindungsrepräsentationen mit quantitativer Datenerhebung. Erhoben werden prozedurale (unbewusste und automatisierte) sowie explizite, deklarative (bewusst zugängliche und verbalisierbare) Bindungsrepräsentationen. Beim GEV-B handelt es sich um eine Adaptierung des amerikanischen ‚Attachment Story Completion Task‘ (ASCT) von Inge Bretherton für den deutschen Sprachraum durch Gloger-Tippelt und König (2009).

Der GEV-B ist grundsätzlich für die Altersstufe 5-8jähriger Kinder ausgerichtet, die zugrundeliegenden Kompetenzen liegen jedoch auch schon früher vor (Bretherton 2009). Das Verfahren eignet sich zur Einzeltestung von Kindern, seine Durchführung dauert ca. 30-45 Minuten. Als Material dienen Puppenhausfiguren und –gegenstände des Alltags (siehe Abbildung 7). Die Durchführung wird auf Video aufgezeichnet und im Anschluss ausgewertet.

Beim GEV-B spielt der/die TestleiterIn dem Kind den Beginn von 7 Geschichten vor, das Kind wird aufgefordert, diese Geschichten zu Ende zu spielen. Die erste und letzte Geschichte dienen zum Aufwärmen bzw. Ausklingen und werden nicht ausgewertet. In jeder Geschichte fungiert eine Kinderfigur, die dasselbe Geschlecht und dieselbe Ethnizität wie das Testkind hat, als Haupt- und Identifikationsfigur. Diese Identifikationsfigur ist Teil eines Familienverbands bestehend aus Vater, Mutter, zwei Geschwisterkindern und den Großeltern. Alle Geschichten haben einen Bezug zum Alltag des Kindes und rufen Bindungsrepräsentation in immer stärker werdender Intensität hervor.

**Abbildung 7** Spielmaterial zur Durchführung des GEV-B



Die Themen der Geschichten in der vorgegebenen Reihenfolge lauten:

1. *Aufwärmgeschichte: Geburtstag* (Die Identifikationsfigur feiert Geburtstag)
2. *Verschütteter Saft* (Die Identifikationsfigur verschüttet am Küchentisch seinen Saft)
3. *Verletztes Knie* (Bei einem Familienausflug verletzt sich die Identifikationsfigur am Knie)
4. *Monster* (Die Identifikationsfigur wacht nachts auf, weil ‚ein Monster im Zimmer ist‘)
5. *Trennung* (Die Eltern machen gemeinsam einen Kurzurlaub, die Identifikationsfigur bleibt eine Nacht mit Geschwisterkind zu Hause in der Obhut der Großmutter)
6. *Wiedersehen* (Die Eltern kehren vom Kurzurlaub zurück)
7. *Ausleitung: Ausflug* (Die Familie macht gemeinsam einen Ausflug)

Im Folgenden werden Spieltendenzen im GEV-B für die vier Bindungstypen skizziert (nach Gloger-Tippelt & König 2009).

### **Spieltendenzen sicher gebundener Kinder (Typ B)**

Sicher gebundene Kinder tendieren zu in sich geschlossenen Spielsequenzen, in denen das Bindungsthema angesprochen und aufgelöst wird. Kinder setzen Geschichten spontan fort, führen sie kompakt aus und geben ihnen ein eindeutiges Ende. Sie inszenieren die Identifikationsfigur von fürsorglichen Erwachsenen umgeben, die dessen emotionale Befindlichkeit erkennen und adäquat darauf reagieren.

*Beispiel:* Nach Verschütten des Saftes erhält die Identifikationsfigur neuen Saft. Die Elternfiguren zeigen keine Vorwürfe oder Bestrafungstendenzen. Die Situation erhält die ihr angemessene Bedeutung als kurze Irritation eines Alltagsgeschehens ohne Gefährdung von Beziehungsgefügen.

### **Spieltendenzen unsicher-vermeidend gebundener Kinder (Typ A)**

Unsicher-vermeidend gebundene Kinder neigen dazu, die Bindungsthematik zu ‚minimieren‘. Die Bandbreite reicht vom ‚Herunterspielen‘ von Gefühlen über das ‚Vergessen‘ der Bindungsthematik im Spiel bis hin zum aktiven Leugnen eines Geschehens. Das Spiel kann stark verlängert sein, ohne dass jedoch das Thema angesprochen oder aufgelöst würde. Manche Kinder weichen auch auf Alltagskripts aus, das bedeutet, sie spielen schematische oder stereotype Abläufe, anstatt eine eigene individuelle Geschichte zu erzählen.

*Beispiel:* Auf die Frage des Testleiters/der Testleiterin, wie es der Identifikationsfigur nach Verschütten des Saftes geht, antwortet das Kind wiederholt „Weiß nicht“ oder leugnet das Geschehen („Er/Sie hat keinen Saft verschüttet.“).

### **Spieltendenzen unsicher-ambivalent gebundener Kinder (Typ C)**

Unsicher-ambivalent gebundene Kinder haben mit A-Typ-Kindern gemein, dass das Bindungsthema nicht aufgelöst wird. Während A-Typ-Kinder ausschweifend spielen, um vom Bindungsthema abzulenken, können C-Typ-Kinder ausschweifend spielen, um das Thema zu ‚maximieren‘. Sie wiederholen den Spielanfang, übersteigern Reaktionen oder lassen die Situation eskalieren. Als weitere Charakteristika werden Inkonsistenzen und Widersprüche im Spielverlauf, die das Kind jedoch selbst nicht bemerkt, auffällige nicht-altersadäquate Sprache oder Ärger bei den Elternfiguren angeführt.

*Beispiel:* Nachdem die Identifikationsfigur den Saft ausgeschüttet hat und neuen Saft bekommen hat, schüttet sie diesen erneut aus. Die Mutterfigur reagiert verärgert: „Hast du schon wieder den Saft ausgeschüttet! Jetzt wischt du ihn aber selbst auf!“

### **Spieltendenzen desorganisiert gebundener Kinder (Typ D)**

Bei desorganisiert gebundenen Kindern kann das Spielgeschehen ins Chaotische oder Bizarre abgleiten. Die Verbindung zum Beginn der Geschichte verliert sich, gewalttätige Szenen werden inszeniert. Im anderen Extrem kann es passieren, dass das Kind völlig überwältigt ist von den angesprochenen Bindungsthemen. Die daraus folgende Blockade ist keine kontrollierte, willentliche Entscheidung, sich dem Spiel zu entziehen (Unwillen, Unlust), sondern als unbewusster Schutzmechanismus zu verstehen. Auch ein Tauschen der Rollen von Eltern- und Kindfiguren wird ein Hinweis in Richtung D-Typ gewertet, ebenso wie diffuse (nicht unbedingt zwischen Eltern- und Kindfigur stattfindende) Gewaltausbrüche.

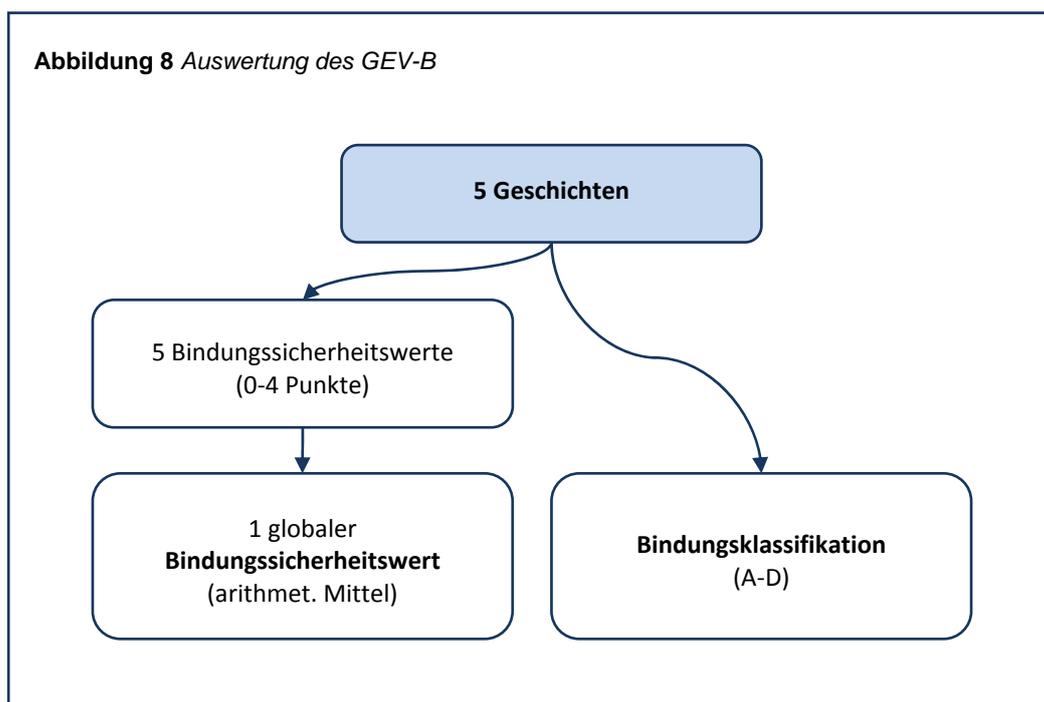
*Beispiel:* Nach Ausschütten des Saftes liefern sich Identifikationsfigur und Vater einen heftigen Kampf. Die Identifikationsfigur wird auf das Zimmer geschickt, dann auf einen Baum verbannt: „Du kommst erst wieder runter, wenn du das nicht mehr machst!“ Der Baum fällt mit Identifikationsfigur um, diese hüpfte herunter, prallt auf die Familie, alle Figuren purzeln durcheinander, Spiel geht so weiter und nimmt kein Ende.

### **Scoring**

Die Videoaufnahme dient als Grundlage für die Auswertung. Gemäß den im Manual angegebenen Kriterien wird angegeben, ob eine bestimmte Verhaltensform bzw. Spielvariante auftritt oder nicht. Hierbei fanden sowohl verbale, als auch non-verbale Spielaspekte Berücksichtigung. Bestimmten Formen des Spielverhaltens bzw. Kombinationen von Spielaspekten wurden Bindungssicherheitswerte von 0 (hoch unsicher) bis 4 (hoch sicher) zugeordnet. Jede Geschichte erhielt somit einen Wert von 0

bis 4, die Werte wurden summiert und gemittelt. Dieses arithmetische Mittel ergab den *Bindungssicherheitswert* für das Kind.

Neben dem Bindungssicherheitswert ist die Zuordnung des Spielverhaltens über alle fünf Geschichten hinweg zu einer *Bindungsklassifikation* möglich. Das Manual gibt Richtlinien und Beispiele für eine Zuordnung zu drei (A, B, C) oder vier (A-D) Klassifikationen. In der vorliegenden Studie wurde jedes Kind einer der vier Klassifikationen zugeordnet, die in der statistischen Auswertung dann zu zwei Klassifikationen (sicher vs unsicher) zusammengefasst sind.



### Gütekriterien

Von den 59 Fällen, für die der GEV-B ausgewertet werden konnte, haben die TestleiterInnen 20 Fälle (33%) unabhängig von einander hinsichtlich der Bindungsklassifikation (vierkategorial A-D) kodiert. Es wurde ein Kappa von  $K = .50$  ( $p < .001$ ) erreicht, was einer akzeptablen Übereinstimmung entspricht. Für einzelne der fünf Geschichten schwankte der Kappa-Wert zwischen  $K = .36$  (Monster) und  $K = .77$  (Verschütteter Saft) bei einem Signifikanzniveau von  $p < .01$  (siehe Abbildung 9).

**Abbildung 9** Interrater-Reliabilität des GEV-B

Name Variable	$r_s$	KI[	K	]KI	s
Bindungssicherheit (2-kategorial)	-	.36	.50**	.63	.14
Verschütteter Saft	.91**	.65	.77**	.89	.12
Verletztes Knie	.65**	.29	.42**	.56	.13
Monster	.56**	.22	.36**	.50	.14
Trennung	.72**	.50	.63**	.77	.14
Wiedersehen	.98**	.51	.64**	.77	.13

*Anmerkung.* n=20;  $r^s$ =Korrelation nach Spearman; KI[ = untere Grenze des Konfidenzintervalls; ]KI = obere Grenze des Konfidenzintervalls; K=Kappa; s= Standardabweichung

Es zeigte sich, dass das Geschichtsergänzungsverfahren trotz genauer Vorgaben zur Auswertung und Vergabe von Scores dennoch Interpretationsspielraum offen lässt. Die hier gefundenen Übereinstimmungswerte liegen größtenteils unter jenen, die Gloger-Tippelt und König von unterschiedlichen Forschungseinrichtungen berichten (2009). Dort lag die Übereinstimmung für eine vierkategoriale Erhebung der Bindungssicherheit in fünf wissenschaftlichen Studien zwischen  $K=.83$  ( $p<.0001$ ,  $n=60$ ) und  $K=.51$  ( $p<.001$ ,  $n=20$ ). Für einzelne Geschichten waren keine Übereinstimmungsmaße im Manual angegeben.

Bezüglich der konvergenten Validität berichten Gloger-Tippelt und König eine Übereinstimmung von  $K= .37$  ( $p< .001$ ,  $n= 69$ ) des GEVB mit dem Fremde Situations-Test für das Vorschulalter und einen Wert von  $K= .41$  ( $p< .001$ ,  $n= 62$ ) im Vergleich zum Child Attachment Interview (ebd.). Grundsätzlich erwies sich das Verfahren als gut durchführbar und die Kinder hatten meist Freude daran.

## 7. 6. Verstehen von Sätzen (VS)

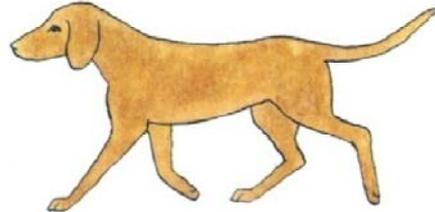
Das Sprachverstehen des Kindes diente in dieser Studie als Kontrollvariable, da die anderen Verfahren für die Kinder sehr sprachzentriert waren. Als passend für diese Altersgruppe stellte sich das Screening ‚Verstehen von Sätzen‘ heraus.

Beim ‚Verstehen von Sätzen‘ (VS) handelt es sich um einen Untertest des Verfahrens ‚Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder‘ (SETK 3-5) von Hannelore Grimm (Grimm 2001). Der VS überprüft das Sprachverstehen, also rezeptive Sprachfähigkeiten. Er liegt in zwei Varianten vor, einer Variante für dreijährige Kinder und einer Variante für vier- bis fünfjährige Kinder. Beide Varianten kamen in der vorliegenden Studie zum Einsatz, allerdings war nur ein Kind unter 4 Jahre alt. Die Materialien sind durchwegs sehr kinderfreundlich gestaltet, die Durchführung dauert ca. 10 Minuten und erfordert relativ große Konzentration des Kindes.

### VS für dreijährige Kinder

Für Dreijährige liegen einerseits eine Bildauswahl und andererseits Manipulationsaufgaben vor. In ersterem Fall wird Kindern ein Satz vorgelesen und sie weisen auf einer Tafel mit vier Bildern auf jenes Bild, das den Satz korrekt bildlich wiedergibt. Abbildung 10 zeigt die korrekte Bildauswahl für das Item ‚Der Hund läuft‘. Insgesamt werden 9 Aufgaben der Kategorie ‚Bildauswahl‘ vorgegeben.

**Abbildung 10** Bildbeispiel aus dem VS für dreijährige Kinder



Für die Manipulationsaufgaben erhält das Kind eine Reihe von Alltagsgegenständen (z.B. Knöpfe, Stifte). Wiederum liest der/die Testleiterin eine Anweisung (jeweils 1 Satz) vor. Das Kind soll nun die Gegenstände gemäß dieser Anweisung manipulieren (z.B. „Zeig mir den größten roten Knopf“). Die Komplexität der Anweisungen steigt. Der Test enthält 10 Manipulationsaufgaben für Kinder dieser Altersstufe.

### VS für vier- bis fünfjährige Kinder

Vier- bis fünfjährige Kinder bekommen (ausschließlich) 15 Manipulationsaufgaben in unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen. Die Manipulationsaufgaben beziehen sich auf drei unterschiedliche Sets an Alltagsgegenständen, die jeweils in standardisierter Anordnung vor dem Kind aufgelegt werden.

### Scoring

Der/die TestleiterIn vermerkt im Protokollbogen, ob die Aufgabe richtig oder falsch gelöst wurde. Die Summe der korrekt gelösten Aufgaben ergibt den Rohwert. Dreijährige Kinder können maximal 19 Punkte, Vier- bis Fünfjährige maximal 15 Punkte erreichen. Die Rohwerte können in T-Werte transformiert werden. Dazu liegen Normen für Altersgruppen in Halbjahresabständen vor, sodass eine differenzierte Auswertung möglich ist. Die Normen wurden an einer Stichprobe von 495 Kindern in Deutschland erhoben.

### Gütekriterien

Das Verfahren ‚Verstehen von Sätzen‘ ist Teil des ‚Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder‘ (SETK 3-5) aus dem Jahr 2001 (Grimm 2001). Dieses wurde an 495 Kindern normiert, die bzgl. Alter und Geschlecht gleich verteilt waren. Die Umwandlung der erhobenen Werte in T-Werte ermöglicht Interpretationsobjektivität und den Vergleich mit einer altersgleichen Gruppe.

Aufgrund der hohen Standardisierung der Durchführung und Auswertung kann von einer hohen diesbezüglichen Objektivität ausgegangen werden.

Die Reliabilität des Verfahrens wurde über die interne Konsistenz ermittelt. Diese liegt nach Angabe des Testmanuals für die Altersgruppen der 3-5;11-jährigen zwischen  $\alpha = .71$  (5;0-5;11) und  $\alpha = .82$  (3;6-3;11). Dies entspricht einer akzeptablen bis guten Übereinstimmung.

Die Überprüfung der Konstruktvalidität erfolgte unter anderem über die Erhebung der Altersabhängigkeit. Der VS korrelierte signifikant mit dem Alter, sowohl über alle Altersstufen hinweg (3-5jährige Kinder), als auch für einzelne Altersstufen (3jährige, 4jährige, 4-5jährige Kinder). Dies deutet darauf hin, dass das Verfahren alterssensitiv ist und ältere Kinder höhere Testwerte erzielen. Vergleiche der unterschiedlichen Altersstufen zeigen, dass der Test im oberen Bereich weniger gut differenziert (kein signifikanter Unterschied zwischen 5;0-5;5jährigen und 5;6-5;11jährigen Kindern).

Die diskriminante Validität wurde überprüft, indem die Ergebnisse der Subtests des SETK mit nonverbalen Subtests allgemeiner Entwicklungstests (K-ABC und WET) korreliert wurden. Der VS korreliert mit keinem der gewählten Untertests des Kaufmann-Assessment Battery for Children (K-ABC; Melchers & Preuß 1994) signifikant und bis auf eine Ausnahme mit keinem der Untertests des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann 1998) signifikant. Die Ausnahme stellte das ‚Schatzkästchen‘ dar, welches die Gedächtnisleistung überprüft ( $r_p = .41$ ,  $p < .01$ ;  $n = 26$ ).

Kriteriumsvalidität wurde anhand mehrerer Faktoren gemessen, für diese Studie relevant sind geschlechtsspezifische Unterschiede, die Stellung in der Geschwisterreihe und der Bildungsstand der Mutter. Bezüglich des Geschlechts der Kinder fanden sich keine signifikanten Zusammenhänge, dies entspricht theoretischen Überlegungen und bisherigen empirischen Ergebnissen. Einzelkinder oder Erstgeborene zeigten signifikant bessere Ergebnisse als Zweit- oder Spätergeborene ( $t_{(134)} = -3.24$ ,  $p < .01$ ). Auch dieser signifikante Unterschied entspricht den Erwartungen, da Erstgeborene Kinder bzw. Einzelkinder eine förderlichere Umgebung hinsichtlich Sprachentwicklung vorfinden, als Spätergeborene. Der Vergleich von Kindern mit Müttern ohne Matura (Abitur) und Müttern mit Abitur oder höherem Abschluss führte zu einem hoch-signifikanten Ergebnis

( $t_{(151,6)} = -4.83, p < .001$ ). Da davon ausgegangen werden kann, dass Mütter mit höherer Schulbildung ein günstigeres Umfeld zum Erwerb der Sprache darstellen, ist dieses Ergebnis erwartungskonform.

Insgesamt sind die Gütekriterien für den SETK bzw. VS gut dokumentiert und als zufriedenstellend zu bewerten.

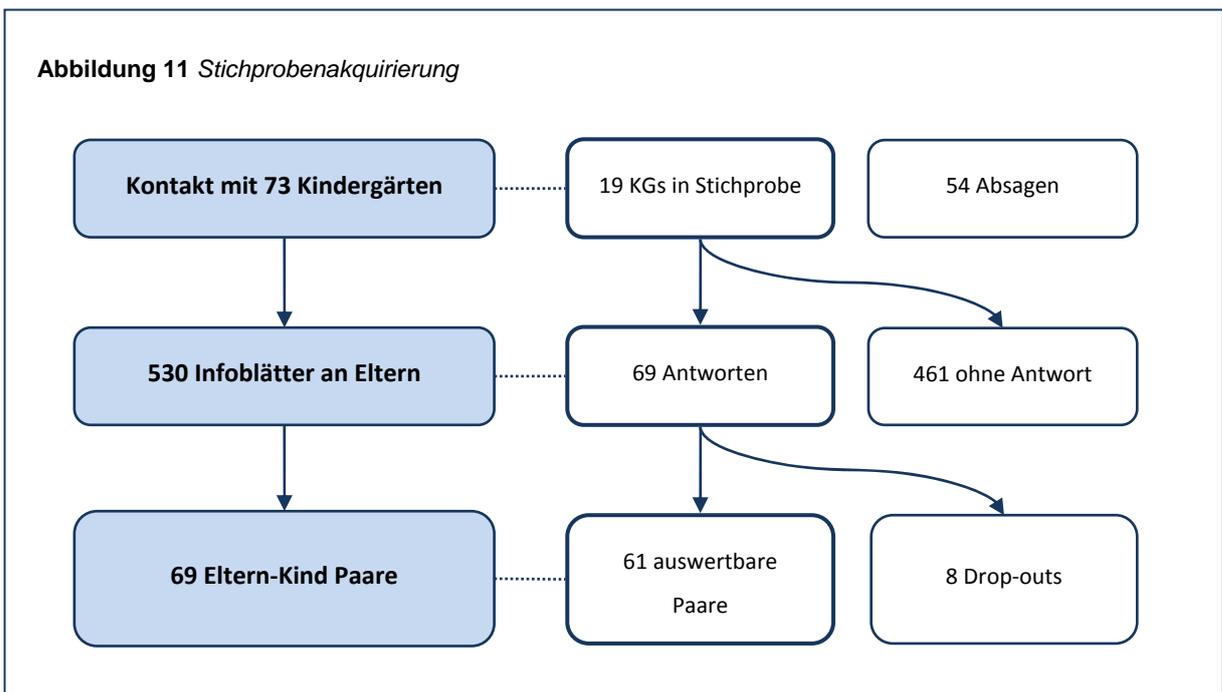
## 8 Untersuchung

### 8.1. Durchführung der Untersuchung

Ein detaillierter Studienplan war im August 2011 an die Ethik-Kommission der Medizinischen Universität Wien zur Approbation übergeben worden. Im September 2011 entschied diese, dass kein Einwand gegen die Durchführung besteht. Im Anschluss wurde mit der Datenerhebung in Kindergärten begonnen, welche entsprechend dem Studienplan ca. ein halbes Jahr in Anspruch nahm.

Es stellte sich heraus, dass die Rekrutierung der Stichprobe äußerst schwierig war. Einen Überblick über den Prozess der Akquirierung und dessen Ergebnisse bietet Abbildung 11. Von den 72 kontaktierten Kindergärten nahmen 19 an der Studie teil. Die meisten Kindergärten sagten ab, in manchen Fällen gab es Zusagen von der Kindergartenleitung, es fehlte jedoch am Interesse der Eltern. Bei allen Kindergärten, die teilnahmen, handelte es sich um private Kindergärten.

Insgesamt erklärten sich 69 Eltern-Kind-Paare bereit, an der Testung teilzunehmen. Die meisten Eltern-Kind-Erhebungen in den Kindergärten wurden von Müttern absolviert, ebenso wurden 93% der Fragebögen von Müttern ausgefüllt. Die Durchführung der Verfahren konnte gemäß dem Untersuchungsplan erfolgen, mit einer Ausnahme: Das Verfahren zur Erfassung der Emotionsregulation über Verhaltensbeobachtung, die so genannten ‚disappointment procedure‘ (nicht Teil dieser Arbeit), wurde im Laufe der Studie ausgeschlossen, da sie sich als schlecht durchführbar erwies.



Von den 69 Eltern-Kind-Paaren, die ihr Einverständnis gegeben hatten, wurden acht Paare aus der Studie ausgeschlossen bzw. entschieden sich, nicht weiter teilzunehmen (siehe Tabelle 12). Diese Dropout-Quote von 11,6% entspricht in etwa den vorab veranschlagten Ausfällen. Die Ausschlüsse setzen sich wie folgt zusammen: Vier der Kinder waren zu jung für die Verfahren. Ihre sprachlichen, narrativen und/oder kognitiven Kompetenzen waren nicht ausreichend, insbesondere für das Geschichten-ergänzungsverfahren. Unterdurchschnittliches Abschneiden im Verfahren ‚Verstehen von Sätzen‘ sollte ursprünglich als Ausschlusskriterium gelten. Da diese Variable jedoch als Kontrollvariable aufgenommen wurde, blieben Kindern mit unterdurchschnittlichen Werten in der Stichprobe. Allerdings wurden zwei Kinder aus der Stichprobe aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse ausgeschlossen. Mit diesen Kindern war die Durchführung der Verfahren nicht möglich, sodass keine Testwerte vorlagen. Zwei Kinder entschieden sich, nicht an der Testung teilnehmen zu wollen. Keines der Kinder hatte eine Sinnesbeeinträchtigung. Die Stichprobe umfasste letztlich 61 Eltern-Kind-Paare, eine genaue Beschreibung dieser StudienteilnehmerInnen findet sich weiter unten nach der Darstellung der Auswertungsverfahren.

**Tabelle 12** Beschreibung der Dropouts

	w	m	gesamt
Getestete Kinder	39	30	69
Drop-outs	6	2	8
Zu jung	3	1	4
Abbruch Testung	2	0	2
Sprachprobleme Kind	1	1	2
n	33	28	61

## 8. 2. Auswertungsverfahren

Bevor die eigentliche deskriptive und analytische Auswertung der Daten beginnen konnte, wurden die Daten der vorliegenden 61 Fälle zunächst um Ausreißer bereinigt. Dazu wurden die Variablen z-transformiert, danach wurden Werte, die mehr als 3,29 Standardabweichungen vom Mittelwert abwichen, auf einen Rohwert gesetzt, der einem z-Wert von 3 entspricht.

Da die Stichprobe größer als 30 ist, kann gemäß dem zentralen Grenzwertsatz von einer Normalverteilung der Variablen ausgegangen werden (Field 2009). Dies sollte auch dann zutreffen, wenn die Stichprobe in zwei Gruppen (z.B. Mädchen-Jungen) getrennt wird (ebd.).

Im Anschluss erfolgte neben der Darstellung deskriptiver Ergebnisse für die Stichprobe Überprüfungen der Verteilung mittels Beobachtung der z-transformierten Werte, Chi Quadrat-Tests oder Kolmogorov-Smirnov-Tests.

Deskriptivwerte der AVs und UVs wurden berechnet und die Verteilung wie schon für die Stichprobenbeschreibung analysiert. Berechnungen von Zusammenhängen zwischen interessierenden Variablen und Kontrollvariablen erfolgten mittels Pearson Korrelation.

Daran folgte die Überprüfung der statistischen Hypothesen. Zusammenhangs-Hypothesen wurden unter Konstanzhaltung der für die AV relevanten Kontrollvariablen berechnet (partielle Korrelationen). Alle Korrelationen wurden zweiseitig durchgeführt, da die statistischen Hypothesen ungerichtet sind. Unterschiedshypothesen wurden mittels unabhängigem t-Test berechnet. Logistische und Lineare Regressionen dienten der Überprüfung von Hypothesen zum Einfluss von unabhängigen auf abhängige Variablen.

Die Cut-off Levels für statistische Signifikanz wurden bei  $p < .05$  und  $p < .01$  gesetzt. Die Auswertung erfolgte mittels der Software SPSS Statistics, Version 20, für Windows von IBM.

### 8. 3. Stichprobenbeschreibung

#### Stichprobenumfang & zentrale Kennwerte im Überblick

Die Stichprobe umfasste 61 Eltern-Kind-Paare. Einen schnellen Überblick über die zentralen Kennwerte der Stichprobe bieten Tabelle 13 und Tabelle 14. In den nun folgenden Unterkapiteln werden deskriptive Details zur Stichprobe - zunächst bezogen auf die Kinder, im Anschluss für die Eltern - ausgeführt.

**Tabelle 13** Beschreibung der Stichprobe (intervallskalierte Variablen)

Name Variable	n	M	SD	Min	Max
Alter Kind (Monate)	61	56.34	0.73	47	68
Verstehen von Sätzen (t-Werte)	61	54.61	11.84	32	77
Seit wann im KG? (Monate)	61	31.15	12.24	2	60
Alter Mutter	51	38.82	4.47	26	46
Alter Vater	51	43.22	6.51	25	61

**Tabelle 14** Beschreibung der Stichprobe (dichotom skalierte Variablen)

Name Variable	n	%
Geschlecht Ki		
w	33	54.10
m	28	45.90
Geschwister vorhanden? <sup>1</sup>		
j	38	62.30
n	16	26.23
Bildungsstand Mutter <sup>1</sup>		
< tertiär	23	39.34
≥ tertiär	32	52.46
Bildungsstand Vater <sup>1</sup>		
< tertiär	24	39.34
≥ tertiär	30	49.18
Umgangssprache in der Familie <sup>1</sup>		
Deutsch	47	77.05
Nicht-deutsch	8	13.11
Muttersprache Mutter <sup>1</sup>		
deutsch	45	73.77
nicht-deutsch	10	16.39
Muttersprache Vater <sup>1</sup>		
deutsch	41	67.21
nicht-deutsch	13	21.31

*Anmerkung.* n=61; <sup>1</sup>in Unterkategorien nicht aufscheinende n bzw. % sind missings

### Geschlecht der Kinder

Etwas mehr als die Hälfte der Testkinder (54.10%; n=33) waren Mädchen, 45.90% (n=28) waren Jungen (siehe Tabelle 14). Ein eindimensionaler Chi Quadrat-Test auf Gleichverteilung bzgl. Geschlecht war nicht signifikant,  $\chi^2(1) = 0.410$ ,  $p > .05$ , und bestätigte somit, dass das Verhältnis von Mädchen zu Jungen in dieser Stichprobe ausgeglichen ist (siehe Tabelle 15).

**Tabelle 15** Chi Quadrat-Test zur Überprüfung der Geschlechterverteilung in der Gesamtstichprobe

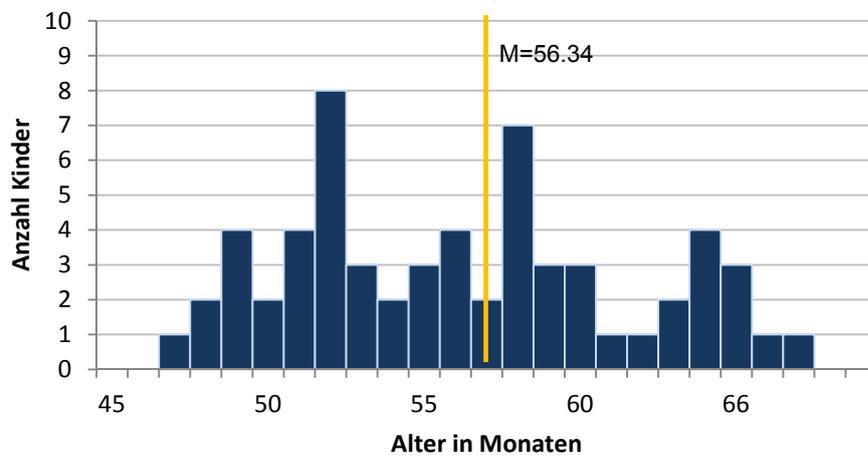
Kennzahl	Wert
Chi-Square	0.41
df	1
Asymptotische Signifikanz (p)	.52

*Anmerkung.* n=61

**Alter der Kinder**

In die Stichprobe einbezogen wurden Kinder zwischen 47 Monaten (3;11 Jahre<sup>3</sup>) und 68 Monaten (5;8 Jahre). Das Durchschnittsalter der Kinder betrug 4;8 Jahre (56.3 Monate). Details der Altersverteilung der Gesamtstichprobe zeigt Abbildung 12. Um einen Eindruck von der Gleichverteilung des Alters zu bekommen, wurde die Stichprobe in Halbjahresabstände unterteilt und dann ein eindimensionaler Qui Quadrat-Test durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Altersgruppen nicht gleich verteilt sind,  $\chi^2(4) = 33.02, p < .001$  (siehe Tabelle 16 und Tabelle 17).

**Abbildung 12** Verteilung des Alters der Kinder (Monate)



**Tabelle 16** Verteilung von Altersgruppen

Altersgruppe	n	Exp. n	Residual
3;7-4;0	3	12.20	-9.20
4;1-4;6	23	12.20	10.80
4;7-5;0	22	12.20	9.80
5;1-5;6	11	12.20	-1.20
5;7-6;0	2	12.20	-10.20

Anmerkung. n = 61; Exp. N = expected n;

<sup>3</sup> Strichpunkt (;) trennt Lebensjahre von Lebensmonaten (keine dezimale Angabe)

**Tabelle 17** Chi Quadrat-Test zur Überprüfung der Gleichverteilung der Altersgruppen

Kennzahl	Wert
Chi-Square	33.02
df	4
Asymptotische Signifikanz (p)	.00**

Anmerkung. n= 61

\*\*signifikant auf .01 Level

### Sprachkompetenz der Kinder

Beim Test ‚Verstehen von Sätzen‘ zum Überprüfen des Sprachverstehens erreichten die Kinder der Stichprobe einen Durchschnittswert von  $t = 54.61$  (siehe Tabelle 13). Dies weist darauf hin, dass bei den getesteten Kindern ein altersadäquates Sprachverständnis vorliegt. Die Verteilung der Frequenzen der t-Werte zeigt, dass 11.48% der Kinder im VS unterdurchschnittlich abschneiden ( $x < M - SD$ ), 36.07% der Kinder überdurchschnittlich ( $x > M + SD$ ) und etwas mehr als die Hälfte der Kinder innerhalb des Durchschnittsbereich liegt ( $x = M \pm SD$ ). Details finden sich in Tabelle 18.

**Tabelle 18** Verteilung t-Werte des VS (Sprachverstehen)

t-Wert	n	%	$\Sigma\%$
32	1	1.64	
34	1	1.64	
36	1	1.64	
37	2	3.28	
39	2	3.28	11.48 <sup>1</sup>
41	2	3.28	
43	3	4.92	
45	2	3.28	
46	4	6.56	
47	5	8.20	
49	3	4.92	
50	2	3.28	
53	1	1.64	
55	6	9.84	
59	1	1.64	
60	3	4.92	52.46 <sup>2</sup>
62	2	3.28	
63	4	6.56	
65	6	9.84	
69	4	6.56	
72	2	3.28	
74	2	3.28	
77	2	3.28	36.07 <sup>3</sup>
Total	61	100.00	100.00

Anmerkung. <sup>1</sup>x < M-SD; <sup>2</sup>M $\pm$ SD; <sup>3</sup>x > M+SD

### Geschwisterkinder

Mehr als die Hälfte der Kinder in der Stichprobe (62.30%; n=38) hatte Geschwisterkinder (siehe Tabelle 14). Das signifikante Ergebnis der Chi Quadrat-Prüfung weist auf eine Ungleichverteilung zwischen Einzelkindern und Kindern mit Geschwistern hin,  $\chi^2(2) = 37.78$ ,  $p < .001$  (siehe Tabelle 20).

Von jenen Kindern, die Geschwisterkinder hatten, waren 47.37% (n= 18) Erstgeborene, der Rest (n= 19, 31.15%) hat ältere Geschwister, ist also Zweit- oder DrittgeboreneR (siehe Tabelle 20).

**Tabelle 19** Chi Quadrat-Test zur Überprüfung der Gleichverteilung von Einzelkindern vs. Geschwisterkindern

Kennzahl	Wert
Chi-Square	37.78
df	2
Asymptotische Signifikanz (p)	.00**

Anmerkung. n= 55; Kategorien: Geschwister ja, nein und missings

\*\*signifikant auf .01 Level

**Tabelle 20** Geschwisterposition von Kindern mit Geschwistern

Geschwisterposition (nur Ki mit Geschwistern)	n	% (Kat)	% (Tot)
Erstgeboren	18	47.37	29.51
Zweitgeboren	15	39.47	24.59
Drittgeboren	4	10.53	6.56
Total	38	100.00 <sup>1</sup>	62.30 <sup>1</sup>

Anmerkung. n=61; %(Kat) = relativer Anteil in Kategorie ‚Kinder mit Geschwistern‘; %(Tot) = relativer Anteil an Gesamtstichprobe;

<sup>1</sup>fehlende n bzw. % sind missings

### Wie lange bereits im Kindergarten?

Die Kinder der Stichprobe besuchten durchschnittlich seit 31.15 Monaten (2;7 Jahre) den Kindergarten, wobei die Spannweite von 2 Monaten bis zu 60 Monaten reichte (siehe Tabelle 13). Die Verteilung zeigt, dass 8.20% (n= 5) der Kinder seit weniger als einem Jahr bzw. genau ein Jahr im Kindergarten waren, 4.92% (n= 3) der Kinder waren seit mehr als fünf Jahren im Kindergarten (siehe Tabelle 21). Etwas mehr als ein Drittel der Kinder (36.08%; n= 22) und damit der relativ größte Anteil der Kinder dieser Stichprobe war seit 3 Jahren in dieser Form der Betreuung untergebracht.

**Tabelle 21** Zeit im Kindergarten (Jahre)

Jahre (Monate)	n	%	Exp. n	Residual
1 (0-12)	5	8.20	9.40	-4.40
2 (13-24)	8	13.12	9.40	-1.40
3 (25-36)	22	36.08	9.40	12.60
4 (37-48)	9	14.76	9.40	-0.40
5 (49-60)	3	4.92	9.40	-6.40
Total	47 <sup>1</sup>	77.05 <sup>1</sup>	-	-

Anmerkung. n=61; <sup>1</sup>fehlende n bzw. % sind missings

Ein Chi Quadrat-Test zur Überprüfung der Gleichverteilung zeigte, dass die Stichprobe hinsichtlich der Zeit im Kindergarten (in Jahren) nicht gleich verteilt ist,  $\chi^2(4) = 23.53$ ,  $p < .001$  (siehe Tabelle 21 und Tabelle 22).

**Tabelle 22** Chi Quadrat-Test zur Überprüfung der Gleichverteilung bzgl. Zeit im Kindergarten

Kennzahl	Wert
Chi-Square	23.53
df	4
Asymptotische Signifikanz (p)	.00**

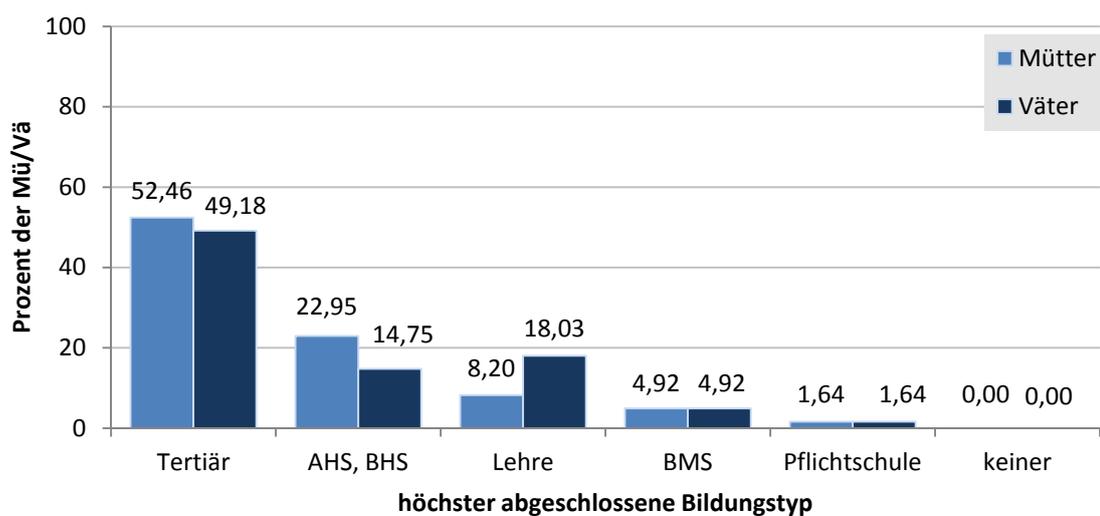
Anmerkung. n=47; Kategorien: 1 Kategorie pro Jahr

\*\*signifikant auf .01 Level

### Bildungsstand der Eltern

Etwa die Hälfte der Eltern dieser Stichprobe waren AkademikerInnen (siehe Tabelle 14): 52.46% der Mütter und 49.18% der Väter hatten einen Abschluss aus dem tertiären Bildungssektor. Elternteile ohne jede Form von Schul- oder anderem Bildungsabschluss kamen in der Studie nicht vor. Aufgrund der ungleichmäßigen Verteilung wurde die zugrunde liegende Variable dichotom skaliert (tertiär vs nicht-tertiär). Eindimensionale Chi Quadrat-Tests für die Mütter bzw. Väter zeigte, dass beide dichotomen Variablen gleich verteilt sind. Die Werte für die Mütter betragen  $\chi^2(1) = 1.47$ ,  $p > .05$ , für die Väter  $\chi^2(1) = 0.67$ ,  $p > .05$  (siehe Tabelle 23).

**Abbildung 13** Höchster abgeschlossener Bildungstyp der Eltern



**Tabelle 23** Chi Quadrat-Test zur Überprüfung der Gleichverteilung des Bildungsstandes (Mu/Va)

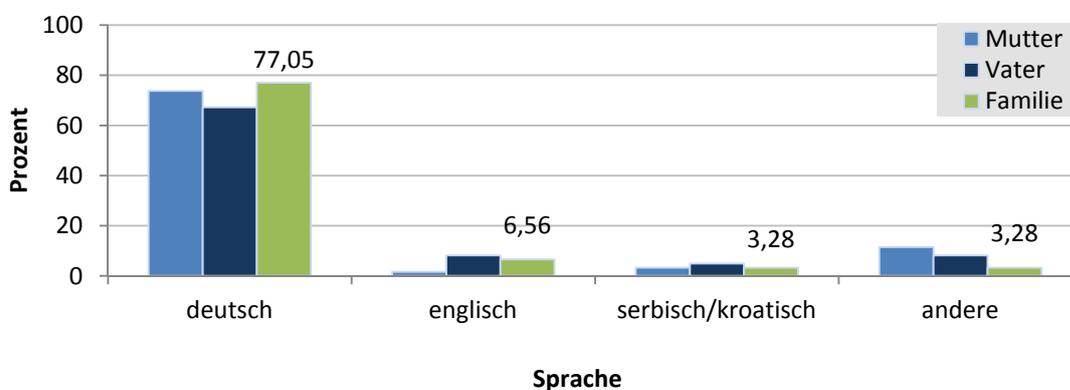
Kennzahl	Mu	Va
Chi-Square	1.47	0.67
df	1	1
Asymptotische Signifikanz (p)	.23	.41

Anmerkung. n=55; Mu = Mutter; Va = Vater

Nähere Details zur Häufigkeitsverteilung der höchsten abgeschlossenen Bildungsstufe bietet Abbildung 13. Der Bildungsstand des Vaters spiegelt zumeist den sozio-ökonomischen Status der Familie wider und wurde als diesbezügliche Kontrollvariable aufgenommen.

### Muttersprache der Eltern und Umgangssprache in den Familien

Ungefähr ein Fünftel der Väter (21.31%) und 16.39% der Mütter gaben an, nicht deutsch als Muttersprache zu haben. Die meisten Familien der Stichprobe sprachen vorwiegend deutsch (77.05% der Familien), gefolgt von Familien in denen englisch (6.56%), serbisch/ kroatisch (3.28%) oder andere Sprachen (3.28%) gesprochen wurden (siehe Abbildung 14).

**Abbildung 14** Verteilung der Muttersprache/Umgangssprache in der Familie

Aufgrund der hohen Häufigkeit an Familien mit deutsch als Umgangssprache wurde die Variable dichotom skaliert (deutsch vs nicht-deutsch). Ein eindimensionaler Chi Quadrat-Test weist auf eine Ungleichverteilung dieser dichotomen Variable hin  $\chi^2(1) = 27.66$ ,  $p < .001$  (Tabelle 24), es gibt signifikant mehr deutschsprachige als nicht-deutschsprachige Familien.

**Tabelle 24** Chi Quadrat-Test zur Überprüfung der Gleichverteilung der Umgangssprache in der Familie

Kennzahl	Wert
Chi-Square	27.66
df	1
Asymptotische Signifikanz (p)	.00**

Anmerkung. n=55  
 \*\*signifikant auf .01 Level

### Alter der Eltern

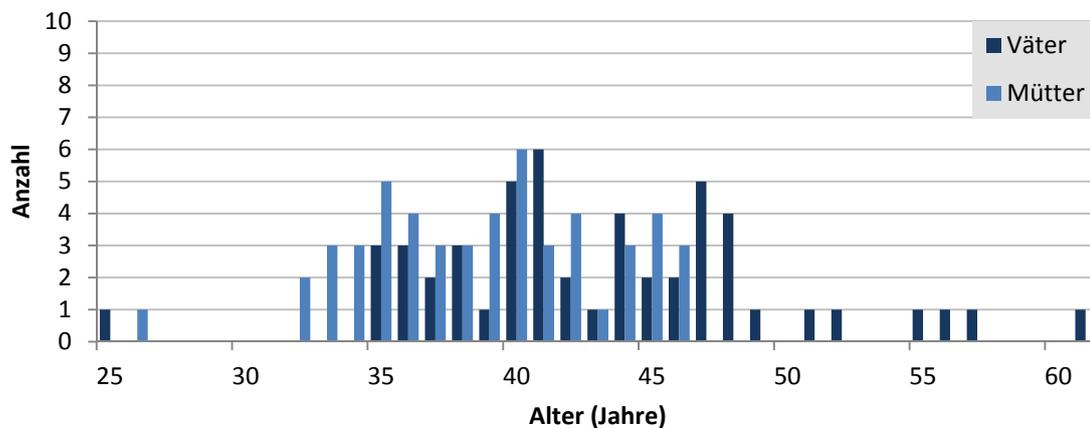
Wie in Tabelle 13 angeführt, waren die Mütter der Stichprobe im Durchschnitt an die 39 Jahre alt (M= 38.82), die Väter etwas über 43 Jahre (M= 43.22). Die Spannweite betrug bei den Müttern 20 Jahre (zwischen 26 und 46 Jahren), bei den Vätern 36 Jahre (zwischen 25 und 61 Jahren). Ein Test auf Normalverteilung zeigt, dass eine Normalverteilung des Alters der Mütter,  $D(51) = .07$ ,  $p > .05$ , wie auch der Väter,  $D(51) = .10$ ,  $p > .05$ , angenommen werden kann (siehe Tabelle 25). Details zur Altersverteilung der Mütter und Väter finden sich in Abbildung 15.

**Tabelle 25** Kolmogorov-Smirnov-Test auf Normalverteilung des Alters (Mü/Vä)

Kennzahl	Mü	Vä
D	.07	.10
df	51	51
Signifikanz (p)	.20	.20

Anmerkung. Mü = Mütter; Vä = Väter

**Abbildung 15** Altersverteilung der Mütter und Väter



## 9 Ergebnisse

### 9.1. Deskriptive Ergebnisse zu AVs und UVs

Nach der Beschreibung der Stichprobe sollen nun die deskriptive Ergebnisse der zentralen Untersuchungsvariablen dargestellt werden. Schließlich folgt in diesem Kapitel die statistische Überprüfung der Hypothesen.

#### Überblick über Deskriptivergebnisse

Einen Überblick über die zentralen Deskriptivwerte intervallskalierten Variablen - Temperament, Passung des Temperaments, Mental State Language und Mind-Mindedness - gibt zunächst Tabelle 26.

**Tabelle 26** Deskriptive Statistik für die wichtigsten intervallskalierten Variablen

Name Variable	n	M	SD	Min	Max
Temperament					
Schüchternheit	55	2.30	0.11	1.00	4.00
Emotionalität	55	2.79	0.10	1.20	4.40
Aktivität	55	4.04	0.09	2.60	5.00
Differenz EASII-I					
Schüchternheit	54	-0.13	0.10	-2.20	2.00
Emotionalität	54	-0.50	0.10	-2.40	1.40
Aktivität	54	-0.20	0.08	-1.80	1.40
Mental state language					
Gesamtindex (MV)	60	0.20	0.01	0.00	0.33
Gesamtindex (S)	59	0.08	0.01	0.00	0.20
Mind Mindedness-Index	60	0.36	0.02	0.00	0.79

*Anmerkung.* Passung = EAS\_II-EAS\_I; MV = nach Kodiersystem Müller & Virtbauer 2012; S = nach Kodiersystem Slaughter et al. 2007

Bindungssicherheit wurde als dichotom skalierte Variable (sicher vs. unsicher gebunden) aufgenommen, einen Überblick bietet Tabelle 27.

**Tabelle 27** Deskriptive Werte für Bindungssicherheit

Name Variable	n	Prozent	Exp. n	Residual
Bindungssicherheit <sup>1</sup>				
sicher	18	30.00	30	12
unsicher	42	70.00	30	-12

*Anmerkung.* Exp. n= expected n

Korrelationen der wichtigsten Variablen mit den fünf relevanten Kontrollvariablen Alter, Geschlecht und Sprachverstehen des Kindes, sowie Bildungsstand des Vaters (sozio-ökonomischer Status der Familie) und Umgangssprache in der Familie finden sich in Tabelle 28.

**Tabelle 28** Korrelation der wichtigsten Variablen mit relevanten Kontrollvariablen

Variable	Alter		Geschlecht		Bildg_Va		Spr_Fam		VS	
	r	n	r	n	r	n	r	n	r	n
<b>Temperament</b>										
Schüchternheit	-.13	55	-.41**	55	-.33*	54	.02	55	-	-
Emotionalität	-.43**	55	-.06	55	.05	54	.19	55	-	-
Aktivität	.23	55	.03	55	-.07	54	-.16	55	-	-
<b>Differenz EASII-I</b>										
Schüchternheit	-.00	54	.29*	54	.51**	53	.16	54	-	-
Emotionalität	.26	54	.00	54	.11	53	-.12	54	-	-
Aktivität	-.21	54	.02	54	-.01	53	.10	54	-	-
<b>Mental State Language</b>										
Slaughter et al. 2007	.14	60	-.10	60	.17	53	-.03	54	-.11	60
Müller & Virtbauer 2012	.07	59	-.10	59	.11	52	-.04	53	.18	59
Mind-Mindedness	-	-	-.02	60	.38**	53	.18	54	.10	60
Bindungssicherheit	-.14	60	.04	60	.38**	53	.04	54	.13	60

*Anmerkung.* Bildg\_Va = Bildungsstand Vater (tertiar vs. nicht-tertiär); Spr\_Fam = Umgangssprache in der Familie (deutsch vs. nicht-deutsch); VS = Verstehen von Sätzen – Sprachverständnis

\*signifikant auf .05 Level (zweiseitig); \*\*signifikant auf .01 Level (zweiseitig)

## Temperament & Passung

**Temperament.** Temperament und Passung sind jeweils in den drei Skalen Schüchternheit, Emotionalität und Aktivität abgebildet. Pro Skala wurden für jedes Kind Durchschnittswerte aus 5 Items (5-stufig) berechnet. Für das Temperament kann der Durchschnittswert theoretisch zwischen 1.00 und 5.00 liegen. Der Durchschnittswert in der Stichprobe betrug bei Schüchternheit  $M=2.30$  ( $SD=0.11$ ), bei Emotionalität  $M=2.79$  ( $SD=0.10$ ) und bei Aktivität  $M=4.04$  ( $SD=0.09$ ).

Korrelationen der Temperamentsskalen mit den Kontrollvariablen finden sich in Tabelle 29.

**Tabelle 29** Korrelation der Kontrollvariablen mit Temperamentsskalen

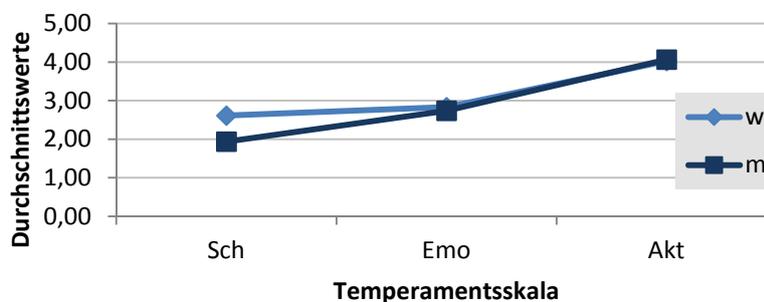
Variable	Alter		Geschlecht		Bildg_Va		Spr_Fam		VS	
	r	n	r	n	r	n	r	n	r	n
Temperament										
Schüchternheit	-.13	55	-.41**	55	-.33*	54	.02	55	-	-
Emotionalität	-.43**	55	-.06	55	.05	54	.19	55	-	-
Aktivität	.23	55	.03	55	-.07	54	-.16	55	-	-

*Anmerkung.* Bildg\_Va = Bildungsstand Vater (tertiar vs. nicht-tertiär); Spr\_Fam = Umgangssprache in der Familie (deutsch vs. nicht-deutsch); VS = Verstehen von Sätzen – Sprachverständnis

\*signifikant auf .05 Level (zweiseitig); \*\*signifikant auf .01 Level (zweiseitig)

Schüchternheit korreliert mit dem Geschlecht des Kindes ( $r = -.41$ ,  $p < .01$ ), Mädchen sind signifikant schüchterner als Buben. Eine Darstellung der durchschnittlichen Temperamentsausprägungen nach Geschlechtern findet sich in Abbildung 16.

Schüchternheit korreliert ebenso signifikant mit dem Bildungsstand des Vaters, Väter mit einem tertiären Bildungsabschluss haben weniger schüchterne Kinder als Väter mit einem Bildungsabschluss darunter. Emotionalität und Alter korrelieren negativ ( $r = -.43$ ,  $p < .01$ ), jüngere Kinder sind emotionaler.

**Abbildung 16** Durchschnittswerte der Temperamentsskalen nach Geschlecht

**Passung.** Die Passung berechnet sich zunächst als Differenzwert zwischen EAS\_II und EAS\_I, um danach je Skala einen Mittelwert der 5 zugehörigen Items zu bilden. Dieser Mittelwert kann theoretisch zwischen 4.00 und -4.00 betragen<sup>4</sup>. Wie auch in Tabelle 26 ersichtlich, sind die durchschnittlichen Differenzwerte aller drei Skalen negativ. Es ergibt sich für Schüchternheit ein durchschnittlicher Differenzwert von  $M = -0.13$ , für Emotionalität von  $M = -0.50$  und für Aktivität von  $M = -0.20$ .

<sup>4</sup> Positive Werte (=positive Passung) bedeuten, dass die Eltern auch eine stärkere Temperamentsausprägung gutheißen würden, als das Kind tatsächlich zeigt (Temperamentsausprägung geringer ausgeprägt als elterlicher Erwartung). Ein Wert von Null bedeutet totale Übereinstimmung zwischen Ausprägung und elterlicher Erwartung. Negative Werte (=negative Passung) zeigen an, dass das Temperament stärker ausgeprägt ist, als Eltern dies in der Regel gutheißen. Es gilt, dass große absolute Differenzwerte für geringe Passung stehen.

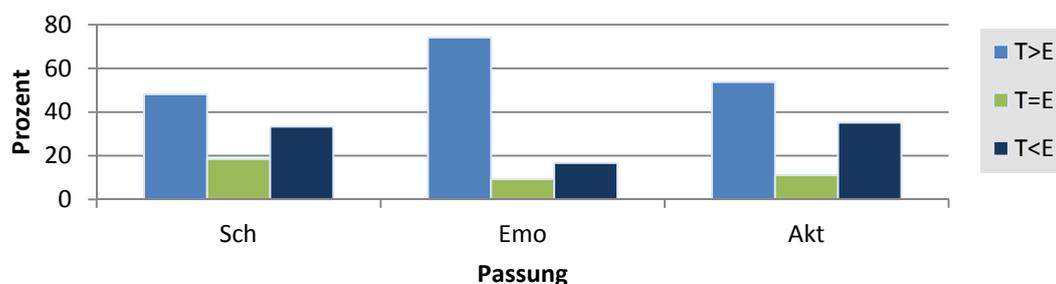
Die Details in Tabelle 30 und Abbildung 17 zeigen, dass es bei allen 3 Temperamentsskalen mehr Fälle gibt, in denen die Temperamentsausprägungen der Kinder stärker sind als dies von den Eltern gut geheißen wird als Fälle, in denen die Ausprägung kleiner ist als von den Eltern gut geheißen.

**Tabelle 30** Details zur Passung der Temperamentsskalen

Passung	Sch		Emo		Akt	
	n	%	n	%	n	%
Temperament > Erwartung (neg. Wert)	26	48.15	40	74.07	29	53.70
Totale Übereinstimmung (0)	10	18.52	5	9.26	6	11.11
Temperament < Erwartung (pos. Wert)	18	33.33	9	16.67	19	35.19

Anmerkung. Sch= Schüchternheit; Emo= Emotionalität; Akt= Aktivität; n=54

**Abbildung 17** Details zur Passung der Temperamentsskalen



Anmerkung. T>E... Temperamentsausprägung > elterlicher Erwartung; T=E... Temperamentsausprägung=elterlicher Erwartung (völlige Übereinstimmung); T<E...Temperamentsausprägung < elterliche Erwartung

Nimmt man nun jene Fälle, bei denen völlige Übereinstimmung besteht, aus der Stichprobe heraus und vergleicht jeweils die Gruppen, in denen die Ausprägung des Temperaments größer bzw. kleiner ist als von den Eltern erwartet (T>E; T<E), so ergeben Chi Quadrat-Tests, dass bzgl. Emotionalität eine signifikante Ungleichverteilung vorliegt,  $\chi^2(1)= 19.61$ ,  $p<.001$ , nicht jedoch bei Schüchternheit,  $\chi^2(1)= 1.46$ ,  $p>.05$  und Aktivität  $\chi^2(1)= 2.08$ ,  $p<.05$  (siehe Tabelle 31).

**Tabelle 31** Chi Quadrat-Test zur Überprüfung der Gleichverteilung der Passung

Kennzahl	Sch	Emo	Akt
Chi-Quadrat	1.46	19.61	2.08
df	1	1	1
Asymptotische Signifikanz (p)	.23	.00**	.15
N (Expected n pro Kategorie)	44 (22)	49 (24.5)	48 (24)

Anmerkung. Sch= Schüchternheit; Emo= Emotionalität; Akt= Aktivität

Was die Kontrollvariablen betrifft, ergibt sich folgendes Bild (siehe Tabelle 32): Die Passung von Schüchternheit korreliert negativ mit dem Geschlecht des Kindes (siehe Tabelle 28): Je größer die Differenz zwischen der Temperamentsausprägung des Kindes hinsichtlich Schüchternheit und jener Ausprägung, die Eltern in der Regel gutheißen, umso eher handelt sich um einen Jungen ( $r=.29$ ,  $p<.05$ ). Details zu den Ausprägungen der Passung nach Geschlecht sind in Abbildung 18 dargestellt.

Ebenso korreliert die Differenz zwischen Schüchternheit des Kindes und diesbezüglichen Erwartungen der Eltern positiv mit dem sozio-ökonomischen Status (siehe Tabelle 28). Je höher die Differenz, umso eher hat der Vater in der Familie einen Bildungsabschluss im tertiären Bereich ( $r=.51$ ,  $p<.001$ ).

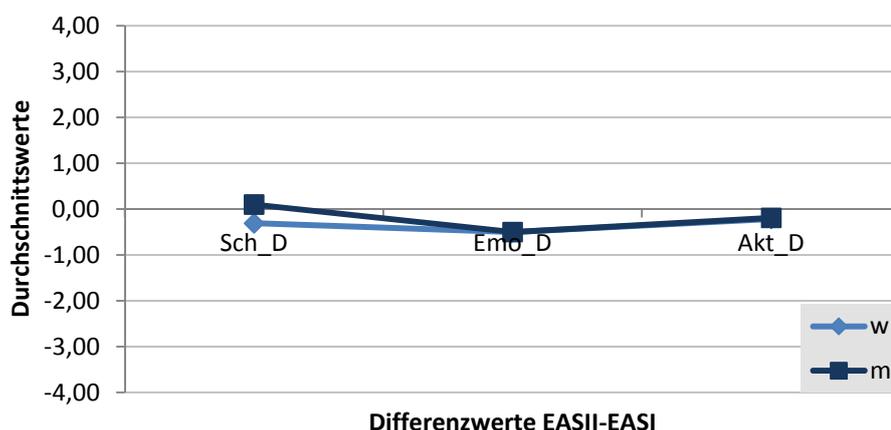
**Tabelle 32** Korrelation Kontrollvariablen mit der Passung

Variable	Alter		Geschlecht		Bildg_Va		Spr_Fam		VS	
	r	n	r	n	r	n	r	n	r	n
Differenz EASII-I										
Schüchternheit	-.00	54	.29*	54	.51**	53	.16	54	-	-
Emotionalität	.26	54	.00	54	.11	53	-.12	54	-	-
Aktivität	-.21	54	.02	54	-.01	53	.10	54	-	-

Anmerkung. Bildg\_Va = Bildungsstand Vater (tertiär vs. nicht-tertiär); Spr\_Fam = Umgangssprache in der Familie (deutsch vs. nicht-deutsch); VS = Verstehen von Sätzen – Sprachverständnis

\*signifikant auf .05 Level (zweiseitig); \*\*signifikant auf .01 Level (zweiseitig)

**Abbildung 18** Durchschnittswerte der Differenzen EAS\_II-EAS\_I nach Geschlecht



**Interkorrelationen Temperamentsskalen.** Die Korrelationsmatrix in Tabelle 33 zeigt, dass Schüchternheit und Emotionalität des Kindes positiv miteinander korrelieren ( $r=.34$ ,  $p<.05$ ).

Die Angaben zum Temperament des Kindes korrelieren signifikant negativ mit der Differenz EAS II-I. Je größer die Schüchternheit des Kindes, umso mehr tendierte

der Differenzwert in Richtung negativer Passung ( $r=-.59$ ,  $p<.001$ ). Selbiges gilt für die Emotionalität des Kindes ( $r=-.69$ ,  $p<.001$ ) und für Aktivität ( $r=-.75$ ,  $p<.001$ ).

**Tabelle 33** Partielle Korrelationen zwischen Temperament und Absolutwerten der Differenz EAS II-I

Temperamentsskala	Temperament			Differenz EAS II-I		
	Sch	Emo	Akt	Sch	Emo	Akt
<b>Temperament</b>						
Schüchternheit		.35*	-.18	-.59**	-.19	.03
Emotionalität	48		-.07	-.13	-.69**	.02
Aktivität	48	48		.08	.04	-.75**
<b>Differenz EASII-I</b>						
Schüchternheit	47	47	47		.22	-.13
Emotionalität	47	47	47	47		-.02
Aktivität	47	47	47	47	47	

*Anmerkung.* Kontrollvariablen: Alter des Kindes, Geschlecht, Bildungsstand des Vaters (tertiär vs. nicht-tertiär) und Sprache in der Familie (deutsch vs. nicht-deutsch)  
überhalb der Diagonale = r; unterhalb der Diagonale = n  
Sch = Schüchternheit, Emo = Emotionalität, Akt = Aktivität, Abs. Differenz= Absolute Differenzwerte  
\*signifikant auf .05 Level (zweiseitig). \*\*signifikant auf .01 Level (zweiseitig)

Anhand der partiellen Korrelation der Temperamentsskalen mit den Absolutwerten der Passung (siehe Tabelle 34) wird sichtbar, dass hohe Temperamentsausprägungen mit höheren Differenzwerten korrelieren (also mit geringerer positiver oder negativer Passung). Für die Skalen Emotionalität und Aktivität sind diese Zusammenhänge signifikant (jeweils  $r=.49$ ,  $p<.01$ ).

**Tabelle 34** Partielle Korrelation der Temperamentsskalen mit den Absolutwerten der Differenz EAS II-I

Temperamentsskala	Abs. Differenz EAS II-I		
	Sch	Emo	Akt
<b>Temperament</b>			
Schüchternheit	.17		
Emotionalität		.40**	
Aktivität			.40**

*Anmerkung.* n=47; Kontrollvariablen: Alter des Kindes, Geschlecht, Bildungsstand des Vaters (tertiär vs. nicht-tertiär) und Sprache in der Familie (deutsch vs. nicht-deutsch)  
\*\*signifikant auf .01 Level (zweiseitig)

## Mental State Language

Mental State Language wurde mit zwei unterschiedlichen Verfahren erhoben. Das Kodiersystem nach Müller & Virtbauer (2012) erfasst alle mentalen Zuschreibungen

der Eltern, jenes von Slaughter et al (2007) ausschließlich jene, die auf die ProtagonistInnen des Buches bezogen sind. Im Folgenden werden, wo notwendig, beide Verfahren analysiert. Die angegebenen Werte können als Prozentangaben interpretiert werden.

**Kodiersystem Müller & Virtbauer 2012.** Durchschnittlich waren 20% der elterlichen Aussagen auf mentale Zustände bezogen (MSL Index), die Spannweite reichte von 0% bis 33% (siehe Tabelle 35). Am häufigsten von allen Kodierungen kamen nicht-mentale Zuschreibungen vor (NMZ Total;  $M= 0.68$ ), unter den mentalen Zuschreibungen waren es mentale Statements, welche am häufigsten waren (MZ Statement;  $M= 0.13$ ), gefolgt von Aussagen über Kognitionen (Cognition Total;  $M= 0.12$ ).

**Tabelle 35** Deskriptivwerte für MSL-Indices

MSL Kategorie	n	M	SD	Min	Max
MSL Index	61	0.20	0.00	0.00	0.33
False Belief Ending (+)	61	0.01	0.00	0.00	0.06
Meta-Ebene (+)	61	0.01	0.00	0.00	0.04
Cognition Simple	61	0.05	0.00	0.00	0.11
Cognition Clarification	61	0.07	0.00	0.00	0.19
Cognition Total	61	0.12	0.00	0.00	0.24
Perception Simple	61	0.04	0.00	0.00	0.10
Perception Clarification	61	0.02	0.00	0.00	0.06
Perception Total	61	0.06	0.00	0.00	0.12
AD Simple	61	0.02	0.00	0.00	0.06
AD Clarification	61	0.01	0.00	0.00	0.03
AD Total	61	0.02	0.00	0.00	0.06
MZ Simple	61	0.11	0.00	0.00	0.20
MZ Clarification	61	0.10	0.00	0.00	0.20
MZ Statement	61	0.13	0.00	0.00	0.24
MZ Question	61	0.07	0.00	0.00	0.23
NZ Simple	61	0.64	0.01	0.48	0.82
NZ Clarification	61	0.03	0.00	0.00	0.11
NZ Statement	61	0.46	0.01	0.22	0.79
NZ Question	61	0.21	0.01	0.00	0.45
NZ Total	61	0.68	0.01	0.53	0.83
Link (+)	61	0.03	0.00	0.00	0.20
Wirklichkeit (+)	61	0.01	0.00	0.00	0.04
Soziale Normen (+)	61	0.01	0.00	0.00	0.07
VO Total	61	0.12	0.00	0.00	0.26

Am seltensten kamen die Zusatzbezeichnungen False Belief Ending, Meta-Ebene, Wirklichkeit und Soziale Normen (je  $M= 0.01$ ) vor. Auch differenzierte Äußerungen zu Affekten oder Wünschen (AD Clarification) machten nur ca. 1% der

Aussagen aus. Die höchste Spannbreite haben nicht-mentale Aussagen (NZ Statement), die Werte liegen zwischen 0.22 und 0.79, aber auch der zentrale MSL Index weist im Vergleich zu den anderen Indices eine relativ große Spannbreite auf.

**Tabelle 36** z-Werte der MSL-Indices (Müller & Virtbauer 2012)

MSL Kategorie	z<-2	-2<z<-1	$\mu\pm 1$	1<z<2	z>2
MSL Index	1.67%	15.00%	66.67%	16.67%	0.00%
False Belief Ending (+)	0.00%	0.00%	85.00%	6.67%	8.33%
Meta-Ebene (+)	0.00%	0.00%	80.00%	16.67%	3.33%
Cognition Simple	0.00%	20.00%	65.00%	11.67%	3.33%
Cognition Clarification	0.00%	15.00%	66.67%	16.67%	1.67%
Cognition Total	1.67%	18.33%	58.33%	20.00%	1.67%
Perception Simple	0.00%	20.00%	61.67%	16.67%	1.67%
Perception Clarification	0.00%	16.67%	68.33%	11.67%	3.33%
Perception Total	3.33%	8.33%	70.00%	16.67%	1.67%
AD Simple	0.00%	21.67%	65.00%	10.00%	3.33%
AD Clarification	0.00%	0.00%	83.33%	10.00%	6.67%
AD Total	0.00%	15.00%	65.00%	18.33%	1.67%
MZ Simple	3.33%	8.33%	75.00%	8.33%	5.00%
MZ Clarification	0.00%	21.67%	58.33%	20.00%	0.00%
MZ Statement	1.67%	15.00%	70.00%	10.00%	3.33%
MZ Question	0.00%	13.33%	75.00%	8.33%	3.33%
NZ Simple	0.00%	20.00%	61.67%	15.00%	3.33%
NZ Clarification	0.00%	15.00%	71.67%	8.33%	5.00%
NZ Statement	1.67%	8.33%	80.00%	3.33%	6.67%
NZ Question	1.67%	11.67%	73.33%	6.67%	6.67%
NZ Total	0.00%	18.33%	61.67%	20.00%	0.00%
Link (+)	0.00%	0.00%	88.33%	8.33%	3.33%
Wirklichkeit (+)	0.00%	0.00%	88.33%	5.00%	6.67%
Soziale Normen (+)	0.00%	0.00%	88.33%	5.00%	6.67%
VO Total	1,67%	8,33%	66,67%	18,33%	5,00%

Um die Verteilung der Werte für jede Kodierkategorie analysieren zu können, wurden die Werte z-transformiert. Der Überblick in Tabelle 36 zeigt, dass 66.67% der z-Werte des MSL Index innerhalb des Durchschnittsbereichs ( $\mu\pm 1$ ) liegen. Für die Unterkategorien liegen zwischen 88.33% (Zusatzkategorien Link, Wirklichkeit und Soziale Normen) und 58.33% der Werte (Cognition Total und MZ Clarification) im Durchschnittsbereich. Im Idealfall befinden sich ca. 68% der Werte zwischen Mittelwert  $\pm$  1 Standardabweichung.

Der Gesamtindex der MSL korrelierte nicht signifikant mit den in Frage kommenden Kontrollvariablen (siehe Tabelle 28).

**Kodiersystem Slaughter et al. 2007.** Wie in Tabelle 37 ersichtlich, waren 8% der Aussagen der Eltern mentale Zuschreibungen, welche auf die ProtagonistInnen des Buches ‚Good dog, Carl‘ bezogen waren (MSL Index). Die diesbezügliche Spannweite lag zwischen 0% und 20%, die höchste Spannweite der mit diesem Kodiersystem erfassten Indices. Am häufigsten machten die Eltern mentale Aussagen in Hinblick auf die ProtagonistInnen (MZ Statement; M= 0.06), gefolgt von wahrnehmungsbezogene Aussagen (Perception Total; M= 0.05). Am seltensten kamen die Zusatzbezeichnung False Belief Ending und differenzierte Aussagen zu Affekten und Wünschen vor (beide M= 0.00).

**Tabelle 37** Deskriptivwerte der MSL-Indices (Slaughter et al. 2007)

MSL Kategorie	n	M	SD	Min	Max
MSL Index	61	0.08	0.00	00.00	0.20
False Belief Ending (+)	61	0.00	0.00	00.00	0.02
Meta-Ebene (+)	61	0.01	0.00	00.00	0.07
Cognition Simple	61	0.01	0.00	00.00	0.04
Cognition Clarification	61	0.01	0.00	00.00	0.06
Cognition Total	61	0.02	0.00	00.00	0.09
Perception Simple	61	0.04	0.00	00.00	0.12
Perception Clarification	61	0.01	0.00	00.00	0.05
Perception Total	61	0.05	0.00	00.00	0.12
AD Simple	61	0.01	0.00	00.00	0.04
AD Clarification	61	0.00	0.00	00.00	0.02
AD Total	61	0.01	0.00	00.00	0.05
MZ Simple	61	0.05	0.00	00.00	0.16
MZ Clarification	61	0.02	0.00	00.00	0.09
MZ Statement	61	0.06	0.00	00.00	0.16
MZ Question	61	0.02	0.00	00.00	0.08

**Tabelle 38** z-Werte der MSL-Indices (Slaughter et al. 2007)

MSL Kategorie	z<-2	-2<z<-1	$\mu\pm 1$	1<z<2	z>2
MSL Index	11.86%	11.86%	66.10%	18.64%	3.39%
False Belief Ending (+)	0.00%	0.00%	88.33%	5.00%	6.67%
Meta-Ebene (+)	0.00%	0.00%	85.00%	11.67%	3.33%
Cognition Simple	0.00%	0.00%	81.67%	11.67%	6.67%
Cognition Clarification	0.00%	0.00%	85.00%	10.00%	5.00%
Cognition Total	0.00%	0.00%	85.00%	8.33%	6.67%
Perception Simple	13.33%	13.33%	70.00%	15.00%	1.67%
Perception Clarification	0.00%	0.00%	83.33%	13.33%	3.33%
Perception Total	16.67%	16.67%	65.00%	15.00%	3.33%
AD Simple	31.67%	31.67%	53.33%	11.67%	3.33%
AD Clarification	0.00%	0.00%	81.67%	13.33%	5.00%
AD Total	28.33%	28.33%	56.67%	10.00%	5.00%
MZ Simple	11.67%	11.67%	66.67%	20.00%	1.67%
MZ Clarification	21.67%	21.67%	68.33%	3.33%	6.67%
MZ Statement	26.67%	26.67%	60.00%	8.33%	5.00%
MZ Question	13.33%	13.33%	68.33%	15.00%	3.33%

Die z-Transformation der Werte zur Überprüfung der Verteilung ist in Tabelle 38 abgebildet. Es zeigte sich, dass 66.10% der Eltern bzgl. ihrer mentalen Aussagen zu ProtagonistInnen des Buches (MSL Index) im Durchschnittsbereich ( $\mu\pm 1$ ) lagen. Den höchsten diesbezüglichen Wert wies die Zusatzkodierung False Belief Ending auf (88.33%), den niedrigsten Wert die Kategorie AD Simple (einfache Aussagen zu Affekten/Wünschen; 53.33%).

Der Gesamtindex der MSL korreliert nicht signifikant mit den angeführten Kontrollvariablen (siehe Tabelle 28).

### Mind-Mindedness

In der untersuchten Stichprobe waren ca. 36% der Äußerungen der Eltern bei der Beschreibung ihres Kindes mentale Zuschreibungen. Dieser Prozentsatz variierte zwischen 0% und 79% (siehe Tabelle 39).

Bei den restlichen MM-Scores handelt es sich um Summenscores. Die Anzahl mentaler Zuschreibungen betrug durchschnittlich 5.88 und umfasste eine Spannbreite von 0 bis 18. Verhaltenseigenschaften wurden durchschnittlich 8.82 Mal genannt mit einem Range von 1 bis 16. Im Vergleich weniger häufig wurden physische Eigenschaften (M= 0.87) und generelle Eigenschaften (M= 0.36) angeführt, auch die Spannbreite bezüglich dieser beiden Kategorien ist geringer (0-5 bzw. 0-2).

**Tabelle 39** Deskriptivwerte für Mind-Mindedness

Name Variable	n	M	SD	Min	Max
Mentale Zuschreibungen	60	5.88	4.02	0	18
Verhaltenseigenschaften	60	8.82	5.62	1	26
Physische Eigenschaften	60	0.87	1.27	0	5
Generelle Eigenschaften	60	0.36	0.65	0	2
MM-Index	60	0.36	0.02	0.00	0.79

Die z-Transformation zeigte, dass zwischen 91.67% der Werte (Generelle Eigenschaften) und 68.33% der Werte (MM-Index) im Durchschnittsbereich ( $\mu \pm \sigma$ ) lagen. Im Bereich der Summenscores gab es keine großen Abweichungen ( $z < -2$ ) nach unten, allerdings zwischen 8.33% (Generelle Eigenschaften) und 5.00% (übrige Kategorien) überdurchschnittliche Werte. Der MM-Index ist relativ regelmäßig verteilt, jeweils 3.33% der Werte sind über- bzw. unterdurchschnittlich und auch die restlichen Werte verteilen sich gleichmäßig um den Durchschnittsbereich (siehe Tabelle 40).

**Tabelle 40** z-Werte für MM

MSL Kategorie	$z < -2$	$-2 < z < -1$	$\mu \pm 1$	$1 < z < 2$	$z > 2$
Mentale Zuschreibungen	0.00%	6.67%	73.33%	15.00%	5.00%
Verhaltenseigenschaften	0.00%	15.00%	71.67%	8.33%	5.00%
Physische Eigenschaften	0.00%	0.00%	88.33%	6.67%	5.00%
Generelle Eigenschaften	0.00%	0.00%	91.67%	0.00%	8.33%
MM-Index	3.33%	11.67%	68.33%	13.33%	3.33%

Die Korrelationsmatrix von zeigt, dass elterliche Mind-Mindedness mit dem Bildungsstand des Vaters signifikant korrelierte ( $r = .38$ ,  $p < .01$ ). Mit den anderen vier Kontrollvariablen korrelierte MM nicht signifikant.

**Tabelle 41** Korrelation der Kontrollvariablen mit MM

Variable	Alter		Geschlecht		Bildg_Va		Spr_Fam		VS	
	r	n	r	n	r	n	r	n	r	n
Mind-Mindedness	-	-	-.02	60	.38**	53	.18	54	.10	60

*Anmerkung.* Bildg\_Va = Bildungsstand Vater (tertiar vs. nicht-tertiär); Spr\_Fam = Umgangssprache in der Familie (deutsch vs. nicht-deutsch); VS = Verstehen von Sätzen – Sprachverständnis

\*signifikant auf .05 Level (zweiseitig); \*\*signifikant auf .01 Level (zweiseitig)

## Bindungssicherheit

Wie Tabelle 27 zeigt, waren 30.00% der Kinder (n= 18) sicher gebunden, 70.00% war unsicher gebunden. Ein eindimensionaler Chi Quadrat-Test auf Prüfung der Gleichverteilung ergibt, dass diese nicht angenommen werden kann,  $\chi^2(1)= 9.60$ ,  $p<.01$  (Tabelle 42). Das bedeutet, es gibt signifikant mehr unsicher gebundene Kinder in der vorliegenden Stichprobe.

**Tabelle 42** Chi Quadrat-Test zur Überprüfung der Gleichverteilung der Bindungssicherheit

Kennzahl	Wert
Chi-Square	9.00
df	1
Asymptotische Signifikanz (p)	.002**

Anmerkung. n=55

\*\*signifikant auf .01 Level

Betrachtet man die Bindungsklassifikationen detaillierter, so zeigt sich, dass 43.44% (n=26) der Kinder in der Stichprobe unsicher-vermeidend gebunden waren, dies entspricht 61.90% der unsicher gebundenen Kinder (Bindungssicherheit dichotom skaliert). Unsicher-ambivalent waren 21.67% der Kinder (n=13) gebunden, dies entspricht etwas weniger als einem Drittel der unsicher gebundenen Kinder (30.95%). 5.00% (n=3) aller Kinder der Stichprobe, das bedeutet 7.14% der unsicher gebundenen Kinder, war desorganisiert gebunden (siehe Tabelle 43).

**Tabelle 43** Verteilung der Bindungsklassifikation (4-stufig)

Bindungsklassifikation	n	%(Kat)	%(Tot)
A (unsicher-vermeidend)	26	61.90	43.33
B (sicher)	18	-	30.00
C (unsicher-ambivalent)	13	30.95	21.67
D (desorganisiert)	3	7.14	5.00

Anmerkung. n=60; %(Kat) = relativer Anteil in der Kategorie ‚unsicher gebundene Kinder‘; %(Tot)= relativer Anteil an der Gesamtstichprobe

Die Überprüfung von Korrelationen mit den Kontrollvariablen (Tabelle 44) zeigte, dass Bindungssicherheit signifikant mit dem sozio-ökonomischen Status der Familie (Bildungsstand des Vaters) korrelierte ( $r=.38$ ,  $p<.01$ ). Es gab keine Geschlechtseffekte und auch keine Korrelationen mit Alter, Sprachverstehen oder Umgangssprache in der Familie.

**Tabelle 44** Korrelation der Kontrollvariablen mit Bindungssicherheit

Variable	Alter		Geschlecht		Bildg_Va		Spr_Fam		VS	
	r	n	r	n	r	n	r	n	r	n
Bindungssicherheit	-.14	60	.04	60	.38**	53	.04	54	.13	60

*Anmerkung.* Bildg\_Va = Bildungsstand Vater (tertiar vs. nicht-tertiär); Spr\_Fam = Umgangssprache in der Familie (deutsch vs. nicht-deutsch); VS = Verstehen von Sätzen – Sprachverständnis

\*signifikant auf .05 Level (zweiseitig); \*\*signifikant auf .01 Level (zweiseitig)

Nach Beschreibung der Stichprobe und der deskriptiven Darlegung der relevanten abhängigen und unabhängigen Variablen folgt nun die statistische Auswertung der Hypothesen.

## 9. 2. H<sub>1</sub>: Temperament und diesbezügliche elterliche Erwartungen

### Hypothese 1

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen Schüchternheit, Emotionalität und Aktivität (Temperament) von Vorschulkindern und den diesbezüglichen elterlichen Erwartungen, also zwischen Fragebogen EAS II und EAS I.

### Ergebnisse

Die Auswertung der Passung des Temperaments zeigt, dass die Angaben der Eltern bezüglich der Ausgeprägtheit, in der sie ein Verhalten beim eigenen Kind feststellen (Fragebogen EAS I) und bei einem Kind gutheißen (Fragebogen EAS II) signifikant korrelieren (Tabelle 45). Kontrastiert man die Angaben in den beiden Fragebögen (ebenso Tabelle 45), so ergeben sich für die Temperamentsskalen Emotionalität und Aktivität signifikante Unterschiede. Da die deskriptiven Statistiken (Tabelle 26) zeigen, dass die Differenz zwischen EAS-Fragebogen II und -Fragebogen I durchwegs negativ ausfällt, kann konstatiert werden: Die Kinder der Stichprobe sind signifikant emotionaler,  $t(53) = 5.05$ ,  $p < .01$ , und aktiver,  $t(53) = 2.45$ ,  $p < .01$ , als dies von Eltern gutgeheißen wird. Für Emotionalität ergibt sich eine große Teststärke ( $r = .57$ ), für Aktivität eine mittlere Teststärke ( $r = .32$ ) dieses Unterschieds.

**Tabelle 45** Vergleich der beiden EAS-Fragebögen

Temperamentsskala	$r_p$	t	r
Schüchternheit (I-II)	.545**	1.16	.16
Emotionalität (I-II)	.379**	5.05**	.57
Aktivität (I-II)	.417**	2.45**	.32

n= 54, df= 53

\*\* signifikant auf .01 Level (zweiseitig)

Zusammenfassend kann Hypothese 1 für die Temperamentsskalen Emotionalität und Aktivität als bestätigt angesehen werden. Hinsichtlich der Temperamentsskala Schüchternheit unterscheidet sich das Verhalten der Kinder nicht signifikant von den Erwartungen der Eltern, hier gibt es also die größte Passung.

### 9. 3. H<sub>1</sub>2: Messen MSL und MM das Gleiche?

#### Hypothese 2: MSL und MM

Die Globalindices der Mental State Language und der Mind-Mindedness korrelieren signifikant positiv miteinander.

#### Ergebnis

In dieser Arbeit werden Mental State Language und elterliche Mind-Mindedness als zwei Korrelate des Konzepts elterlicher Mentalisierungsfähigkeit behandelt. Um einen Hinweis zu erhalten, ob die beiden angewandten Verfahren dasselbe messen, wurde eine korrelative Überprüfung durchgeführt (Tabelle 46):

**Tabelle 46** Partielle Korrelation zwischen Mental State Language und Mind-Mindedness

	MSL (S)	MM
Mental State Language (MV)	.36*	-.03
Mental State Language (S)		.24

Anmerkung. Kontrollvariablen Alter des Kindes, Sprachverstehen, Geschlecht des Kindes, Bildungsstand des Vaters, Sprache in der Familie  
df=45

\* signifikant auf .05 Level (zweiseitig)

Hypothese 2 – MSL und MM hängen zusammen bzw. messen dasselbe – kann aufgrund dieser Ergebnisse verworfen werden.

## 9. 4. H<sub>1</sub>3: Temperament/Passung und Mental State Language

### Hypothese 3a (Temperament)

(1) Schüchternheit, Emotionalität und Aktivität von Vorschulkindern hängen signifikant mit dem Globalindex von Mental State Language und dessen Unterkategorien zusammen, wenn Alter, Geschlecht, Sprachverstehen, Umgangssprache in der Familie sowie sozio-ökonomischer Status des Kindes kontrolliert werden.

(2) Die Temperamentsskalen des EAS haben einen signifikanten Einfluss auf den Globalindex der MSL, wenn die Kontrollvariablen Alter und Geschlecht des Kindes sowie Umgangssprache in der Familie und sozio-ökonomischer Status berücksichtigt werden.

### Ergebnisse

**Partielle Korrelationen des Temperaments des Kindes zeigten, dass die Temperamentsskalen nicht signifikant mit der Verwendung mentaler oder nicht-mentaler Zuschreibungen des Elternteils beim Buchvorlesen zusammen hingen (siehe**

**Tabelle 47 und**

**Tabelle 48 auf den nächsten beiden Seiten).**

Eine lineare Regression der Temperamentsskalen des Temperaments mit dem globalen Index der MSL (Index aller mentalen Zuschreibungen) führte weder zu einem signifikanten Gesamtmodell, noch zu signifikanten Beiträgen einzelner Variablen, egal, nach welchem Kodiersystem (siehe Tabelle 49).

Hypothese 3a kann hinsichtlich des Temperaments des Kindes verworfen werden, es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Temperament des Kindes und elterlicher Mental State Language.

**Tabelle 47** Partielle Korrelation Temperament/ Passung mit MSL (MV; S) –Mentale Zuschreibungen und Zusatzkodierungen

MSL Kategorie	$r_s$	Temperament						Differenz EASII-I					
		Sch_I		Emo_I		Akt_I		Sch_D		Emo_D		Akt_D	
		MV	S	MV	S	MV	S	MV	S	MV	S	MV	S
MSL Index	.97**	-.06	-.06	.13	.13	-.13	-.13	-.20	-.20	-.21	-.21	.27	.27
False Belief Ending (+)	1.00**	-.06	-.13	.14	.11	.13	.19	.07	.14	-.21	-.08	-.21	-.25
Meta-Ebene (+)	.56	.02	.01	-.02	.00	.00	-.10	-.23	-.11	-.01	-.01	.02	.01
Cognition Simple	.21	.08	.00	-.06	.06	-.21	-.11	-.28	-.13	-.11	-.12	.20	.12
Cognition Clarification	.94**	-.15	-.09	.05	-.05	-.07	-.12	-.13	.04	-.11	.08	.23	.02
Cognition Total	.93**	-.09	-.07	.02	-.01	-.15	-.13	-.24	-.03	-.14	.00	.28	.07
Perception Simple	.85**	.07	.04	.27	.10	-.03	.04	-.10	-.05	-.04	.15	.12	.00
Perception Clarification	.57	-.01	.01	.03	-.05	.02	.05	-.13	-.03	-.08	-.01	-.07	-.05
Perception Total	.90**	.04	.04	.21	.06	-.01	.06	-.14	-.06	-.07	.12	.05	-.02
AD Simple	.74**	.04	.06	.05	.18	.18	.07	.30*	.10	-.20	-.09	-.21	-.09
AD Clarification	.66*	-.02	.03	.10	-.24	-.22	-.09	.00	.17	-.05	.34*	.33*	.14
AD Total	.86**	.02	.07	.10	.06	.02	.03	.26	.15	-.20	.05	.01	-.02
MZ Simple	.80**	.11	.05	.13	.17	-.10	.02	-.13	-.06	-.19	.05	.12	.01
MZ Clarification	.96**	-.14	-.05	.08	-.10	-.09	-.06	-.15	.04	-.12	.11	.24	.02
MZ Statement	.83**	.02	-.02	.03	.05	-.19	-.02	-.04	.12	-.02	.11	.25	.01
MZ Question	.75**	-.10	.06	.15	.05	.03	.01	-.26	-.34*	-.30*	-.06	.09	-.04

*Anmerkung.* partielle Korrelation mit Alter, Geschlecht, Sprachverstehen, Bildungsstand Vater (tertiär vs. nicht-tertiär) und Sprache in der Familie (deutsch vs. nicht-deutsch) als Kontrollvariablen;  $r_s$  = Spearman-Korrelationskoeffizient für Interrater-Reliabilität (n=12); (+) = Zusatzkategorie; AD = affect/desire; MZ = mentale Zuschreibung, NZ = nicht-mentale Zuschreibung; \_I = Temperament; \_D = Differenz EAS II – EAS I; Sch = Schüchternheit; Emo = Emotionalität; Akt = Aktivität; MV = Kodiersystem Müller & Virtbauer 2012; S = Kodiersystem Slaughter et al. 2007

df = 46 für \_I; df = 45 für \_D;

\* signifikant auf .05 Level (zweiseitig). \*\* signifikant auf 0.01 Level (zweiseitig)

**Tabelle 48** Partielle Korrelation Temperament/ Passung mit MSL (MV; S) – Nicht-mentale Zuschreibungen, Zusatzkodierungen und visuell-orientierende Aussagen

MSL Kategorie	$r_s$	Temperament						Differenz EASII-I					
		Sch_I		Emo_I		Akt_I		Sch_D		Emo_D		Akt_D	
		MV	S	MV	S	MV	S	MV	S	MV	S	MV	S
NZ Simple	.82**	-.09	-	-.16	-	.11	-	.12	-	.10	-	-.22	-
NZ Clarification	.86**	.06	-	.23	-	-.07	-	-.08	-	-.04	-	-.02	-
NZ Statement	.92**	.03	-	.00	-	-.16	-	.12	-	.09	-	-.02	-
NZ Question	.92**	-.09	-	-.07	-	.23	-	-.05	-	-.03	-	-.14	-
NZ Total	.96**	-.08	-	-.10	-	.09	-	.10	-	.09	-	-.24	-
Link (+)	.91**	.04	-	.01	-	.27	-	.00	-	-.23	-	-.26	-
Wirklichkeit (+)	.88**	.01	-	.21	-	.03	-	-.07	-	-.16	-	-.10	-
Soziale Normen (+)	.93**	-.20	-	.00	-	.24	-	.20	-	.00	-	-.22	-
VO Total	.89**	.17	-	-.01	-	.02	-	.07	-	.08	-	.05	-

*Anmerkung.* partielle Korrelation mit Alter, Geschlecht, Sprachverstehen, Bildungsstand Vater (tertiär vs. nicht-tertiär) und Sprache in der Familie (deutsch vs. nicht-deutsch) als Kontrollvariablen;  $r_s$  = Spearman-Korrelationskoeffizient für Interrater-Reliabilität (n=12); (+) = Zusatzkategorie; \_I = Temperament; \_D = Differenz EAS II – EAS I; Sch = Schüchternheit; Emo = Emotionalität; Akt = Aktivität; MV = Kodiersystem Müller & Virtbauer 2012; S = Kodiersystem Slaughter et al. 2007

df = 46 für \_I; df = 45 für \_D;

\* signifikant auf .05 Level (zweiseitig). \*\* signifikant auf 0.01 Level (zweiseitig)

**Tabelle 49** Vorhersage MSL durch Temperament

	MSL (MV)			MSL (S)		
	B	SE B	β	B	SE B	β
Step 1						
Constant	0.15	0.11		0.34	0.07	
Alter	0.00	0.00	.14	0.00	0.00	.02
Geschlecht	-0.00	0.02	-.04	0.00	0.01	.00
VS	0.00	0.00	-.08	0.00	0.00	.24
Bildungsstand_Vater	0.00	0.00	.05	0.00	0.00	-.03
Sprache in der Familie	0.00	0.03	.00	-0.01	0.02	-.08
Step 2						
Constant	0.17	0.14		0.03	0.09	
Alter	0.00	0.00	.23	0.00	0.00	.05
Geschlecht	-0.01	0.02	-.12	-0.00	0.01	-.01
VS	-0.00	0.00	-.16	0.00	0.00	.23
Bildungsstand_Vater	0.00	0.00	.07	-0.00	0.00	-.02
Sprache in der Familie	-0.00	0.03	-.02	-0.01	0.02	-.09
Schüchternheit	-0.02	0.01	-.20	-0.00	0.01	-.04
Emotionalität	0.02	0.01	.21	0.00	0.01	.07
Aktivität	-0.02	0.01	-.16	-0.00	0.01	-.02

Anmerkung. MSL (MV): R<sup>2</sup>=.06 für Step 1, ΔR<sup>2</sup>= .11 für Step 2, n=54; MSL (S): R<sup>2</sup>=.06 für Step 1, ΔR<sup>2</sup>= .11 für Step 2, n=53;

### Hypothese 3b (Passung)

(1) Die Passung der Temperamentsskalen Schüchternheit, Emotionalität und Aktivität hängt signifikant mit dem Globalindex von MSL und dessen Unterkategorien zusammen, wenn die unter Hypothese 3a genannten Variablen als Kontrollvariablen eingesetzt werden.

(2) Die Passung der Temperamentsskalen hat einen signifikanten Einfluss auf den Globalindex der MSL, wenn die unter Hypothese 2a genannten Variablen kontrolliert werden.

### Ergebnisse

Die partielle Korrelation der Passung des Temperaments mit den Subkategorien zeigte folgte signifikante Zusammenhänge (siehe

Tabelle 47 und

Tabelle 48): Je eher der Differenzwert zwischen der Schüchternheit des Kindes und der Ausprägung von Schüchternheit, die die Eltern gutheißen, in Richtung positiver Passung tendiert, umso häufiger verwenden Eltern einfache Zuschreibungen von

Emotionen und Wünschen (Affect/Desire simple;  $r=.30$ ,  $p<.05$ ), kodiert nach Müller & Virtbauer (2012). Zwischen differenzierten Aussagen zu Affekten oder Wünschen der ProtagonistInnen des Buches und dem Differenzwert der Emotionalität gab es einen signifikant positiven Zusammenhang ( $r=.34$ ,  $p<.05$ ), ebenso wie mit dem Differenzwert für Aktivität ( $r=.33$ ,  $p<.05$ ), kodiert nach Müller & Virtbauer (2012). Je mehr differenzierte Aussagen zu Affekten und Wünschen die Eltern tätigten, umso eher tendierte der Differenzwert in Richtung positiver Passung.

Je eher Differenzwerte ins Negative tendieren (Temperament>Erwartung), umso eher stellten die Eltern mentale Fragen ( $r=-.34$ ,  $p<.05$ ), bezogen auf die ProtagonistInnen des Buches (Kodiersystem Slaughter et al. 2007). Mentale Fragen – kodiert nach Müller & Virtbauer (2012) – hingen zudem signifikant negativ mit dem Differenzwert der Emotionalität zusammen ( $r=.30$ ,  $p<.05$ ), kodiert nach Müller und Virtbauer (2012).

Regressionsmodelle, die die relative Häufigkeit mentaler Zuschreibungen durch Passungsskalen vorherzusagen versuchten, erwiesen sich als nicht signifikant. Weder das Gesamtmodell noch einzelne Variablen sagten den Gesamtindex mentaler Zuschreibungen vorher, egal welches Kodiersystem verwendet wurde (siehe Tabelle 50).

**Tabelle 50** Einfluss von MSL auf Passung des Temperaments

	MSL (MV)			MSL (S)		
	B	SE B	$\beta$	B	SE B	$\beta$
<b>Step 1</b>						
Constant	.12	.11		0.03	0.07	
Alter	.00	.00	.18	0.00	0.00	.02
Geschlecht	-.01	.02	-.07	0.00	0.01	-.00
VS	.00	.00	-.04	0.00	0.00	.24
Bildungsstand_Vater	.00	.00	.06	-0.00	0.00	-.03
Sprache in der Familie	-.00	.03	-.02	-0.01	0.02	-.08
<b>Step 2</b>						
Constant	.09	.11		0.04	0.07	
Alter	.00	.00	.26	0.00	0.00	.00
Geschlecht	-.01	.02	-.09	0.00	0.01	.00
VS	.00	.00	-.06	0.00	0.00	.26
Bildungsstand_Vater	.00	.00	.12	-0.01	0.00	-.03
Sprache in der Familie	-.01	.03	-.06	-0.00	0.02	-.08
Schüchternheit	.00	.01	.03	0.00	0.01	-.00
Emotionalität	-.01	.01	-.13	0.01	0.01	.11
Aktivität	.02	.01	.25	0.00	0.01	.02

Anmerkung. MSL (MV): R<sup>2</sup>=.05 für Step 1,  $\Delta$ R<sup>2</sup>= .07 für Step 2, n=53; MSL (S): R<sup>2</sup>=.05 für Step 1,  $\Delta$ R<sup>2</sup>= .07 für Step 2, n=52;

Hypothese 3b muss aufgrund dieser Datenlage hinsichtlich der Passung des Temperaments differenziert betrachtet werden: Es dürfte keinen Zusammenhang zwischen der Passung und der relativen Häufigkeit von elterlichen mentalen Zuschreibungen (Globalwerte der MSL) geben. Einzelne Kategorien elterlicher mentaler Zuschreibungen jedoch werden durch die Passung beeinflusst (oder umgekehrt).

### 9. 5. H<sub>14</sub>: Temperament/ Passung und Mind-Mindedness

#### Hypothese 4a (Temperament)

(1) Schüchternheit, Emotionalität und Aktivität von Vorschulkindern hängen signifikant mit dem Globalindex von Mind-Mindedness und dessen Unterkategorien zusammen, wenn die drei Kontrollvariablen Geschlecht, Umgangssprache in der Familie sowie sozio-ökonomischer Status einbezogen werden.

(2) Die Temperamentsskalen des EAS haben einen signifikanten Einfluss auf den Globalindex der MM, wenn die unter Hypothese 4a genannten Variablen kontrolliert werden.

## Ergebnisse

Das Temperament des Kindes korrelierte mit keiner der erhobenen Mind-Mindedness-Kategorien signifikant (siehe Tabelle 51).

**Tabelle 51** Partielle Korrelation MM mit Temperament

MM Kategorie	Temperament		
	Sch	Emo	Akt
Mental	.06	.01	-.15
Behavioral	.01	-.16	.02
Physisch	.22	-.08	-.05
Allgemein	.24	.13	.08
MM Index	-.02	.20	-.15

*Anmerkung.* df = 49; partielle Korrelation mit Alter, Geschlecht, Sprachverstehen, Bildungsstand Vater, Sprache in der Familie als Kontrollvariablen

\* signifikant auf .05 Level (zweiseitig)

Das Regressionsmodell zur Vorhersage des MM-Index (relative Häufigkeit mentaler Beschreibungen) durch das Temperament des Kindes war ebenso nicht-signifikant (siehe Tabelle 52). Hypothese 4a kann auf der Basis dieser Ergebnisse verworfen werden, es gibt keinen Zusammenhang zwischen Temperament und MM im Vorschulalter.

**Tabelle 52** Einfluss von Temperament auf MM

	Temperament		
	B	SE B	$\beta$
Step 1			
Constant	0.29	0.07	
Geschlecht	-0.02	0.05	-0.05
Bildungsstand_Vater	0.00	0.00	-0.05
Sprache in der Familie	0.09	0.07	0.19
Step 2			
Constant	0.39	0.21	
Geschlecht	-0.02	0.05	-0.07
Bildungsstand_Vater	0.00	0.00	0.00
Sprache in der Familie	0.06	0.07	0.12
Schüchternheit	0-.02	0.03	-0.11
Emotionalität	0.05	0.04	0.22
Aktivität	-0.04	0.04	-0.15

*Anmerkung.* Temperament:  $R^2=.04$  für Step 1,  $\Delta R^2=.07$  für Step 2,  $n=54$ ;

**Hypothese 4b (Passung)**

(1) Die Passung der Temperamentsskalen Schüchternheit, Emotionalität und Aktivität hängt signifikant mit dem Globalindex von MM und dessen Unterkategorien zusammen, wenn oben genannte Variablen integriert werden.

(2) Die Passung der Temperamentsskalen hat einen signifikanten Einfluss auf den Globalindex der MM, wenn oben genannte mögliche Einflussfaktoren kontrolliert werden.

**Ergebnisse**

Die Differenz zwischen der Schüchternheit des Kindes und den diesbezüglichen Erwartungen der Eltern korrelierte signifikant negativ mit der Nennung physischer Eigenschaften ( $r=-.29, p<.05$ ), wenn die drei Kontrollvariablen heraus partialisiert wurden (siehe Tabelle 53). Dies bedeutet, dass eine tendenziell positive Passung bezüglich Schüchternheit zu weniger Nennungen physischer Eigenschaften führt.

**Tabelle 53** Partielle Korrelation MM mit Passung

MM Kategorie	Differenz EASII-I		
	Sch	Emo	Akt_D
Mental	.16	.13	.06
Behavioral	.04	.19	-.02
Physisch	-.29*	.06	-.09
Allgemein	-.27	-.06	-.07
MM Index	.23	-.15	.10

*Anmerkung.* df = 48; partielle Korrelation mit Alter, Geschlecht, Sprachverstehen, Bildungsstand Vater, Sprache in der Familie als Kontrollvariablen

\* signifikant auf .05 Level (zweiseitig)

Die Vorhersage des MM-Index (relative Häufigkeit mentaler Beschreibungen) durch die Passung des Temperaments mittels Regression war nicht-signifikant (Tabelle 54).

**Tabelle 54** Einfluss von Passung auf MM

	Passung		
	B	SE B	$\beta$
Step 1			
Constant	0.29	0.07	
Geschlecht	-0.01	0.05	-0.03
Bildungsstand_Vater	0.00	0.00	-0.05
Sprache in der Familie	0.10	0.07	0.19
Step 2			
Constant	0.31	0.07	
Geschlecht	-0.04	0.05	-0.11
Bildungsstand_Vater	0.00	0.00	-0.03
Sprache in der Familie	0.07	0.07	0.14
Schüchternheit	0.08	0.04	0.30
Emotionalität	-0.05	0.03	-0.22
Aktivität	0.03	0.04	0.11

Anmerkung.  $R^2=.04$  für Step 1,  $\Delta R^2= .11$  für Step 2,  $n=53$

Hypothese 4b kann in Bezug auf die für diese Arbeit relevanten Indikatoren (globaler MM-Index, Mentale Zuschreibungen) verworfen werden. Fasst man die Ergebnisse bezüglich Temperament/Passung und Mind-Mindedness zusammen, so scheint die repräsentationale Erhebung derselben keinen Zusammenhang mit dem Temperament von Vorschulkindern zu zeigen.

## 9. 6. H<sub>15</sub>: Temperament/Passung und Bindungssicherheit

### Hypothese 5a+b (Temperament/Passung)

**Hypothese 5a (Temperament):** (1) Das Temperament von Vorschulkindern (Schüchternheit, Emotionalität, Aktivität) hängt mit der Bindungssicherheit (sicher vs. unsicher) signifikant zusammen, wenn Alter, Geschlecht, Sprachverstehen, Umgangssprache in der Familie sowie sozio-ökonomischer Status des Kindes kontrolliert werden.

(2) Das Temperament von Vorschulkindern hat einen signifikanten Einfluss auf die Bindungssicherheit (sicher vs. unsicher) unter Berücksichtigung oben genannter fünf Kontrollvariablen.

**Hypothese 5b (Passung):** (1) Die Passung der drei EAS-Skalen hängt mit der Bindungssicherheit (sicher vs. unsicher) signifikant zusammen, wenn die unter Hypothese 5a genannten Kontrollvariablen berücksichtigt werden.

(2) Die drei Passungsskalen haben einen signifikanten Einfluss auf die Bindungssicherheit (sicher vs. unsicher) unter Berücksichtigung oben genannter fünf Kontrollvariablen.

**Ergebnisse**

Partielle Korrelationen des Temperaments des Kindes/ der Passung des Temperaments mit der Bindungssicherheit ergeben keine signifikanten Ergebnisse (siehe Tabelle 55).

**Tabelle 55** Partielle Korrelation zwischen Temperament/ Passung und Bindungssicherheit

	Temperament			Passung		
	Sch	Emo	Akt	Sch	Emo	Akt
Bindungssicherheit	-.17	-.12	-.12	.18	.10	.17

*Anmerkung.* Kontrollvariablen Alter des Kindes, Sprachverstehen, Geschlecht des Kindes, Bildungsstand des Vaters, Sprache in der Familie  
df = 46 für Temperamentsskalen; df = 45 für Passungsskalen

**Ebenso nicht-signifikant ist die Vorhersage der Bindungsklassifikation durch das Temperament oder die Passung mittels logistischer Regression (siehe**

Tabelle 56). Die Hypothesen 5a und 5b können demnach verworfen werden: Dichotom skalierte Bindungssicherheit steht in keinem Zusammenhang mit kindlichen Temperamentsskalen oder Passungsskalen.

**Tabelle 56** Einfluss von Temperament/Passung auf Bindungssicherheit

Variablen	Temperament					Differenz EASII-I				
	B	SE B	KI [	Odds Ratio	KI ]	B	SE B	KI [	Odds Ratio	KI ]
Constant	9.85	6.24				3.48	4.76			
Alter	-0.11	0.08	0.76	0.90	1.05	-0.08	0.08	0.80	0.93	1.07
Geschlecht	0.24	0.83	0.25	1.27	6.54	-0.18	0.82	0.17	0.83	4.12
VS	-0.00	0.04	0.93	1.00	1.07	0.01	0.04	0.94	1.01	1.09
Bildungsstand_Vater	-1.88	0.95	0.02	0.15	1.00	-1.33	1.02	0.04	0.27	1.94
Sprache in der Familie	-0.27	1.14	0.08	0.77	7.16	0.47	1.13	0.17	1.60	14.65
Schüchternheit	-0.54	0.56	0.19	0.58	1.77	0.91	0.70	0.64	2.50	9.80
Emotionalität	-0.28	0.60	0.24	0.77	2.50	0.34	0.58	0.45	1.41	4.39
Aktivität	-0.50	0.57	0.20	0.60	1.84	0.92	0.71	0.63	2.50	10.00

*Anmerkung.* Temperament:  $R^2 = .23$  (Hosmer & Lemeshow),  $.24$  (Cox & Snell),  $.34$  (Nagelkerke). Model  $\chi^2(2) = 14.27$ ,  $p > .05$ .

Passung:  $R^2 = .21$  (Hosmer & Lemeshow),  $.23$  (Cox & Snell),  $.32$  (Nagelkerke). Model  $\chi^2(2) = 13.48$ ,  $p > .05$ .

KI [ = untere Grenze Konfidenzintervall Odds Ratio, KI ] = Obere Grenze Konfidenzintervall Odds Ratio

## 9. 7. H<sub>1</sub>6: Elterliche Mentalisierungsfähigkeit und Bindungssicherheit

### Hypothese 6a (MSL)

(1) Der Globalindex der Mental State Language sowie deren Unterkategorien korrelieren signifikant mit der Bindungssicherheit (sicher vs. unsicher), wenn die fünf möglichen Einflussfaktoren Alter, Geschlecht, Sprachverstehen, Umgangssprache in der Familie sowie sozio-ökonomischer Status des Kindes kontrolliert werden.

(2) Der Globalindex der MSL hat einen signifikanten Einfluss auf die Bindungssicherheit (sicher vs. unsicher), wenn oben genannte Kontrollvariablen berücksichtigt werden.

### Ergebnisse

Bezüglich elterlicher Mental State Language finden sich folgende Ergebnisse (Tabelle 57): Es gibt keine signifikanten Korrelationen zwischen Bindungssicherheit und MSL, wenn diese nach dem Kodiersystem von Slaughter et al. (2007) ausgewertet wird.

Für das Kodiersystem von Müller & Virtbauer (2012) finden sich folgende Zusammenhänge (ebd.): Die partiellen Korrelationen in zeigen eine positiv signifikante Korrelation zwischen einfachen Zuschreibungen von Kognitionen ( $r = .31$ ,  $p < .05$ ), sowie einen negativen signifikanten Zusammenhang zwischen differenzierten Zuschreibungen von Affekten/ Wünschen ( $r = -.30$ ,  $p < .05$ ) und der Bindungssicherheit. Eltern sicher gebundener Kinder erwähnen eher Kognitionen in einfacher Form als Eltern unsicher gebundener Kinder. Ist das Kind unsicher gebunden, äußern sich seine Eltern ihm gegenüber eher in differenzierter Form zu Affekten und Wünschen.

**Tabelle 57** Partielle Korrelation zwischen MSL (MV; S) und Bindungssicherheit

MSL Kategorie	r (MV)	r (S)
MSL Index	-.09	.13
False Belief Ending (+)	.01	-.07
Meta-Ebene (+)	-.12	.10
Cognition Simple	.31*	.27
Cognition Clarification	-.15	.03
Cognition Total	.01	.14
Perception Simple	-.01	.15
Perception Clarification	-.17	-.07
Perception Total MV	-.09	.10
AD Simple	-.08	-.08
AD Clarification	-.30*	-.20
AD Total	-.23	-.15
MZ Simple	.19	-.03
MZ Clarification	-.23	-.14
MZ Statement	-.07	.18
MZ Question	-.04	-.05
NZ Simple	.12	-
NZ Clarification	-.18	-
NZ Statement	.16	-
NZ Question	-.13	-
NZ Total	.06	-
Link (+)	-.04	-
Wirklichkeit (+)	-.05	-
Soziale Normen (+)	.04	-
VO Total	-.03	-

*Anmerkung.* Kontrollvariablen: Alter, Geschlecht, Sprachverstehen, Bildungsstand Vater, Sprache in der Familie; df= 46 außer: df= 45 bei Meta-Ebene (S) und VO Total (MV);

NZ= Nicht-mentale Zuschreibung; MV= Kodiersystem Müller & Virtbauer 2012; S= Kodiersystem Slaughter et al. 2007; (+)= Zusatzkategorie; AD= Affect/Desire; MZ= Mentale Zuschreibung;

\* signifikant auf 0.05 Level (zweiseitig);

Die logistischen Regression des globalen MSL-Indices blieb ohne signifikante Ergebnisse, egal, nach welchem Kodiersystem MSL berechnet wird (siehe Tabelle 58).

**Tabelle 58** Einfluss von MSL (MV; S) auf Bindungssicherheit

Variablen	MSL Index (MV)					MSL Index (S)				
	B	SE B	KI [	OR	KI ]	B	SE B	KI [	OR	KI ]
Constant	7.04	5.00				5.13	4.61			
Alter	-0.10	0.07	0.79	0.91	1.05	-0.10	0.07	0.78	0.90	1.03
Geschlecht	0.14	0.81	0.24	1.15	5.60	0.00	0.77	0.22	1.00	4.51
VS	0.00	0.03	0.94	1.00	1.07	0.01	0.03	0.94	1.01	1.07
Bildungsstand Vater	-2.39	1.00	0.01	0.09	0.65	-1.93	0.92	0.02	0.14	0.88
Sprache i.d. Familie	0.01	1.12	0.11	1.01	8.97	0.00	1.11	0.11	1.00	8.92
MSL Index	-9.77	6.53	0.00	0.00	20.70	-7.8	8.94	0.00	0.46	>500

Anmerkung. MSL Index (MV):  $R^2 = .56$  (Hosmer & Lemeshow),  $.23$  (Cox & Snell),  $.32$  (Nagelkerke). Model  $\chi^2(2) = 13.262$ ,  $p < .05$

MSL Index (S):  $R^2 = .23$  (Hosmer & Lemeshow),  $.23$  (Cox & Snell),  $.32$  (Nagelkerke). Model  $\chi^2(2) = 13.36$ ,  $p > .05$ .

KI [ = untere Grenze Konfidenzintervall Odds Ratio, OR= Odds Ratio, KI ] = Obere Grenze Konfidenzintervall Odds Ratio

Hypothese 6a kann für einzelne Unterkategorien der MSL aufrecht erhalten werden, nicht jedoch für den Globalindex der MSL, der eine allgemeine Tendenz der Eltern für mentale Zuschreibungen erfasst.

### Hypothese 6b (MM)

(1) Der Globalindex der Mind-Mindedness sowie deren Unterkategorien korrelieren signifikant mit der Bindungssicherheit (sicher vs. unsicher), wenn die fünf möglichen Einflussfaktoren Alter, Geschlecht, Sprachverstehen, Umgangssprache in der Familie sowie sozio-ökonomischer Status des Kindes kontrolliert werden.

(2) Der Globalindex der MM hat einen signifikanten Einfluss auf die Bindungssicherheit (sicher vs. unsicher), wenn oben genannte Kontrollvariablen berücksichtigt werden.

### Ergebnisse

Zwischen Mind-Mindedness und Bindungsklassifikation gibt es keine signifikanten Zusammenhänge (siehe Tabelle 59).

**Tabelle 59** Partielle Korrelation zwischen MM und Bindungsklassifikation

MM Kategorie	r
Mentale	.26
Behavioral	.23
Physisch	.21
Allgemein	.27
MM Index	.04

*Anmerkung.* Kontrollvariablen: Alter, Geschlecht, Sprachverstehen, Bildungsstand Vater, Sprache in der Familie; df = 46 außer: df = 45 bei MM Index;

Auch das logistische Regressionsmodell lieferte keine signifikanten Ergebnisse hinsichtlich der Vorhersagbarkeit der Bindungssicherheit durch den globalen MM-Index (siehe Tabelle 60).

**Tabelle 60** Einfluss von MM auf Bindungssicherheit

Variablen	B	SE B	KI [	Odds Ratio	KI ]
Constant	4.93	4.65			
Alter	-1.11	0.07	0.78	0.90	1.03
Geschlecht	-0.04	0.77	0.21	0.96	4.36
VS	0.01	0.03	0.95	1.01	1.07
Bildungsstand_Vater	-1.87	0.98	0.02	0.15	1.06
Sprache in der Familie	0.11	1.16	0.11	1.11	10.88
MSL Index	0.57	2.26	0.02	1.76	146.83

Hypothese 6b wird verworfen, Mind-Mindedness und Bindungssicherheit stehen in keinem Zusammenhang.

## 9. 8. H<sub>17</sub>: Temperament/Passung, elterliche Mentalisierungsfähigkeit und Bindungssicherheit

### Hypothese 7a+b (Temperament/Passung)

**Hypothese 7a (Temperament):** (1) Die drei EAS-Faktoren des Temperaments hängen signifikant mit der Bindungssicherheit (sicher vs. unsicher) zusammen, wenn einerseits die Globalindices der MSL und MM und andererseits die Faktoren Alter, Geschlecht, Sprachverstehen, Umgangssprache in der Familie sowie sozio-ökonomischer Status des Kindes kontrolliert werden.

(2) Die drei EAS-Faktoren haben einen signifikanten Einfluss auf die Bindungssicherheit (sicher vs. unsicher), wenn die Globalindices der MSL und MM sowie oben genannte Kontrollvariablen hinzugezogen werden.

**Hypothese 7b (Passung):** (1) Die Passung der drei Temperamentsfaktoren hängt signifikant mit der Bindungssicherheit zusammen, wenn einerseits die Globalindices der MSL und MM und andererseits die Faktoren Alter, Geschlecht, Sprachverstehen, Umgangssprache in der Familie sowie sozio-ökonomischer Status des Kindes kontrolliert werden.

(2) Die Passung bzgl. Schüchternheit, Emotionalität und Aktivität hat einen signifikanten Einfluss auf die Bindungssicherheit, wenn die Globalindices der MSL und MM sowie oben genannte Kontrollvariablen hinzugezogen werden.

### Ergebnisse

Wie Tabelle 61 zeigt, korrelieren weder Temperament noch Passung signifikant mit der Bindungssicherheit, wenn Mental State Language (kodiert nach Müller & Virtbauer 2012) als weitere Kontrollvariable hinzugezogen wird.

**Tabelle 61** Partielle Korrelation zwischen Temperament/Passung und Bindungssicherheit unter Berücksichtigung von MSL und MM

	Temperament			Passung		
	Sch	Emo	Akt	Sch	Emo	Akt
Bindungssicherheit	-.18	-.11	-.15	.13	.08	.25

*Anmerkung.* Kontrollvariablen Alter des Kindes, Sprachverstehen, Geschlecht des Kindes, Bildungsstand des Vaters, Sprache in der Familie, MSL (BV), MM  
df = 44 für Temperamentsskalen; df = 43 für Passungsskalen

Auch das Regressionsmodell bleibt sowohl für die Temperaments- als auch für die Passungsskalen nicht-signifikant (siehe Tabelle 62).

**Tabelle 62** Einfluss von Temperament/Passung auf Bindungssicherheit unter Berücksichtigung von MSL(MV) und MM

Variablen	Temperament					Differenz EAS II-I				
	B	SE B	KI [	Odds Ratio	KI ]	B	SE B	KI [	Odds Ratio	KI ]
Constant	13.65	7.44				5.57	5.27			
Alter	-0.10	0.08	0.76	0.90	1.07	-0.07	0.08	0.80	0.93	1.08
Geschlecht	0.54	0.90	0.29	1.72	10.06	0.02	0.86	0.19	1.02	5.57
VS	-0.02	0.04	0.91	0.98	1.06	0.00	0.04	0.93	1.00	1.08
Bildungsstand Vater	-2.22	1.09	0.01	0.11	0.91	-1.70	1.16	0.02	0.18	1.78
Sprache i.d. Familie	-0.03	1.18	0.10	0.97	9.69	0.63	1.20	0.18	1.87	19.49
MSL Index (MV)	1.02	2.58	0.02	2.76	430.98	0.95	2.62	0.02	2.58	438.81
MM Index	-12.37	7.34	0.00	0.00	7.56	-10.03	7.32	0.00	0.00	75.06
Schüchternheit	-0.68	0.59	0.16	0.51	1.60	0.67	0.75	0.45	1.95	8.42
Emotionalität	-0.26	0.65	0.22	0.77	2.75	0.35	0.65	0.40	1.43	5.10
Aktivität	-0.72	0.64	0.14	0.48	1.71	1.06	0.72	0.70	2.89	11.92

*Anmerkung.* Temperament:  $R^2 = .26$  (Hosmer & Lemeshow),  $.27$  (Cox & Snell),  $.39$  (Nagelkerke). Model  $\chi^2(2) = 16.37$ ,  $p > .05$ .

Passung:  $R^2 = .26$  (Hosmer & Lemeshow),  $.27$  (Cox & Snell),  $.38$  (Nagelkerke). Model  $\chi^2(2) = 15.84$ ,  $p > .05$ .

KI [ = untere Grenze Konfidenzintervall Odds Ratio, KI ] = Obere Grenze Konfidenzintervall Odds Ratio

Somit ist Hypothese 7, wonach die elterliche Mentalisierungsfähigkeit als Moderatorvariable zwischen dem Temperament/der Passung und der Bindungssicherheit fungiert, zu verwerfen.

Diskussion und Interpretation dieser Ergebnisse finden sich im anschließenden Kapitel.

## 10 Diskussion & Ausblick

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der statistischen Analysen interpretiert und dem im Theorieteil ausgeführten Wissensstand bisheriger Forschung gegenüber gestellt. Es soll geklärt werden, ob sich der erhoffte Erkenntnisgewinn tatsächlich ausmachen lässt und wie die zentralen Fragestellungen zu beantworten sind.

### 10. 1. Temperament/ Passung

Temperament und Passung wurden mit dem EAS-Temperamentsinventar (deutsche Übersetzung Spinath 2000) erhoben und jeweils in den Skalen Schüchternheit, Emotionalität und Aktivität dargestellt.

Zunächst soll die Frage dargelegt werden, ob die Temperamentswerte dieser Stichprobe mit den Werten anderer Studien vergleichbar sind. Spinath hat den Fragebogen an einer großen Stichprobe deutscher Kinder überprüft (2000). Ein Vergleich der Temperamentsmittelwerte der Studien von Müller & Virtbauer (2012) und Spinath (2000), der etwas jüngere Kinder untersuchte, zeigt, dass es keine großen Abweichungen gibt (Tabelle 63). Der größte Unterschied liegt bei Emotionalität vor, dies kann jedoch durch den Altersunterschied der Stichproben bedingt sein. Emotionalität ist die einzige Skala, die signifikant mit Alter korreliert (s.o.). Spinath hatte in seiner Studie Alterseffekte für alle Temperamentsskalen außer Soziabilität (in dieser Studie nicht ausgewertet) gefunden (ebd.).

**Tabelle 63** Vergleich der Studie von Spinath (2000) und Müller & Virtbauer (2012)

Variable	Spinath		Müller & Virtbauer	
	M	SDs	M	SD
Alter (Jahre)	3.60	1.00	4.7	0.73
Temperament				
Schüchternheit	2.43	0.76	2.30	0.11
Emotionalität	3.18	0.68	2.79	0.10
Aktivität	4.02	0.65	4.04	0.09

Die Schwankungsbreite der Werte ist in der vorliegenden Stichprobe kleiner als in der von Spinath (ebd.), die Stichprobe der vorliegenden Studie dürfte demnach etwas homogener hinsichtlich der Ausprägung des Temperaments sein. Was Geschlechtsunterschiede betrifft, so hat Spinath (ebd.) in seiner Studie keine Geschlechtsunterschiede feststellen können, in der vorliegenden Studie sind Mädchen

schüchterner als Jungen. Für die anderen beiden Skalen fanden sich keine signifikanten Unterschiede.

Die empirische Überprüfung des Konzepts der Passung war eines der zentralen Anliegen dieser Studie, vor allem, weil bislang keine vergleichbaren Daten publiziert wurden. Vergleicht man die Ergebnisse für die Temperaments- und Passungsskalen, so wird erkennbar, dass das Konzept der Passung tatsächlich aussagekräftiger sein dürfte als jenes des Temperaments. Dies wird zum einen sichtbar in den signifikanten Unterschieden zwischen kindlichem Temperament und elterlichen Erwartungen bzgl. Emotionalität und Aktivität. Hier zeigen die Vorschulkinder der Studie eine signifikant höhere Ausprägung, als dies von den Eltern in der Regel gut geheißen wird.

Dass die subjektiv erlebten Differenzen das elterliche Verhalten stärker beeinflussen als das Temperament selbst, wird zum Anderen bei der Überprüfung des Zusammenhangs zwischen Temperament/Passung und Mental State Language deutlich: Keiner der *Temperamentsfaktoren* korreliert mit Aspekten der elterlichen Mental State Language, aber alle drei *Passungsfaktoren* weisen Korrelationen auf (s.u.).

Die Ergebnisse zeigen, dass das von Thomas & Chess eingeführte Konzept der ‚goodness of fit‘, das zwar oft zitiert, aber in der empirischen Praxis wenig überprüft wird, seine Berechtigung hat und durchaus interessante Ergebnisse liefert. Passungsskalen in wissenschaftliche Forschung zu integrieren, scheint insbesondere dann sinnvoll, wenn elterliche oder andere soziale Kontextfaktoren Teil des zu überprüfenden Modells sind. Zukünftige Forschung könnte das Prinzip der Passung noch näher untersuchen: Welche Faktoren beeinflussen die von Eltern angegebene Passung? Wie schauen die Ergebnisse aus, wenn das Temperament des Kindes fremdbeurteilt wird? In diesem Fall kann vielleicht eher eine ‚objektive‘ Form von Passung erhoben werden, welche weitere Forschungsfragen aufwirft: Ist es tatsächlich so, dass hohe negative Differenzwerte tendenziell das Beziehungsgefüge beeinträchtigen? Gibt es eine Möglichkeit, die Emotionen, die eine solche geringe negative Passung bei Eltern hervorruft, zu erfassen?

Möglicherweise wäre hier ein differenzierteres Verfahren zur Erhebung des Temperaments erfolgreicher: Der EAS gleicht durch seine Kürze einem Screening. Ein ausführlicheres Fragebogen-Verfahren oder eine Kombination aus Elterneinschätzung und Beobachtung könnten vielleicht mehr Aufschluss geben. In einer größeren Stichprobe könnte man zudem Eltern mit positiver Passung mit Eltern mit negativer Passung vergleichen.

Auch könnte u.U. eine heterogenere Stichprobe weiteren Aufschluss geben. Es wurde bereits erwähnt, dass im Vergleich zur ebenfalls nicht-klinischen, deutschen

Stichprobe von Spinath (2000) die Temperamentsausprägungen weniger Streuung aufwiesen.

Bezüglich sozialer Erwünschtheit oder den von Willinger et al. (2011) ins Treffen geführten Tendenzen von Eltern, Verhaltenseinschätzungen ihrer Kinder so zu gestalten, dass unangenehme Gefühle wie Angst, Scham oder Schuld vermieden werden, geben folgende Ergebnisse Aufschluss:

Die Korrelation der Temperamentsskalen mit den Absolutwerten der Differenzwerte zeigt, dass in Bezug auf Emotionalität und Aktivität hohe Temperamentsausprägungen tendenziell auch höhere Differenzen zu den elterlichen Erwartungen mit sich brachten. Dies bedeutet, dass hohe Temperamentsausprägungen auch mit hoher negativer Passung einhergehen. Bei beiden Skalen gab es auch tendenziell mehr *negative* Differenzwerte als positive, im Fall der Emotionalität war dieser Unterschied signifikant. Grundsätzlich könnte man einwenden, dass dies ein gleichsam selbstverständliches Ergebnis ist, da bei hohen Ausprägungen schwerlich oder gar keine positive Passung (noch höhere Ausprägung wird von den Eltern gut geheißen) möglich ist. Eine detaillierte Betrachtung der Ergebnisse zeigt jedoch: Gerade bei Emotionalität, die einen Durchschnittswert von 2.79 (bei einer maximal möglichen Ausprägung von 5) erreichte, hätten die Eltern durchaus nach oben hin Spielraum für eine sozial erwünschte Antwort im Sinne einer toleranten Haltung (positive Differenzwerte) gehabt. Die Eltern der Stichprobe dürften demnach nicht unbedingt sozial erwünscht geantwortet haben bzw. dürfte das Ausfüllen der Fragebögen nur bedingt emotionale Spannungen bei den Eltern hervorgerufen haben.

Weitere Einflussfaktoren auf Seiten der Eltern (wie Belastungen, Erkrankungen etc.) wurden in dieser Studie bei der Erhebung nicht kontrolliert und könnten das Ergebnis beeinflusst haben.

## 10. 2. Mental State Language

Mit Blick auf die Daten scheint eine Unterscheidung zwischen den beiden Kodiersystemen Slaughter et al. (2007) sowie Müller und Virtbauer (2012) nicht sinnvoll. Die Subkategorien der MSL, in denen signifikante Zusammenhänge aufscheinen, sind gleich oder ähnlich (s.u.).

Die *globalen* MSL-Indices erwiesen sich als wenig aussagekräftig, weder, wenn alle mentalen Aussagen einbezogen wurden (Kodiersystem Müller & Virtbauer 2012), noch, wenn ausschließlich auf die ProtagonistInnen bezogene mentale Äußerungen Eingang fanden (Kodiersystem Slaughter et al. 2007). Sowohl Korrelationen als auch

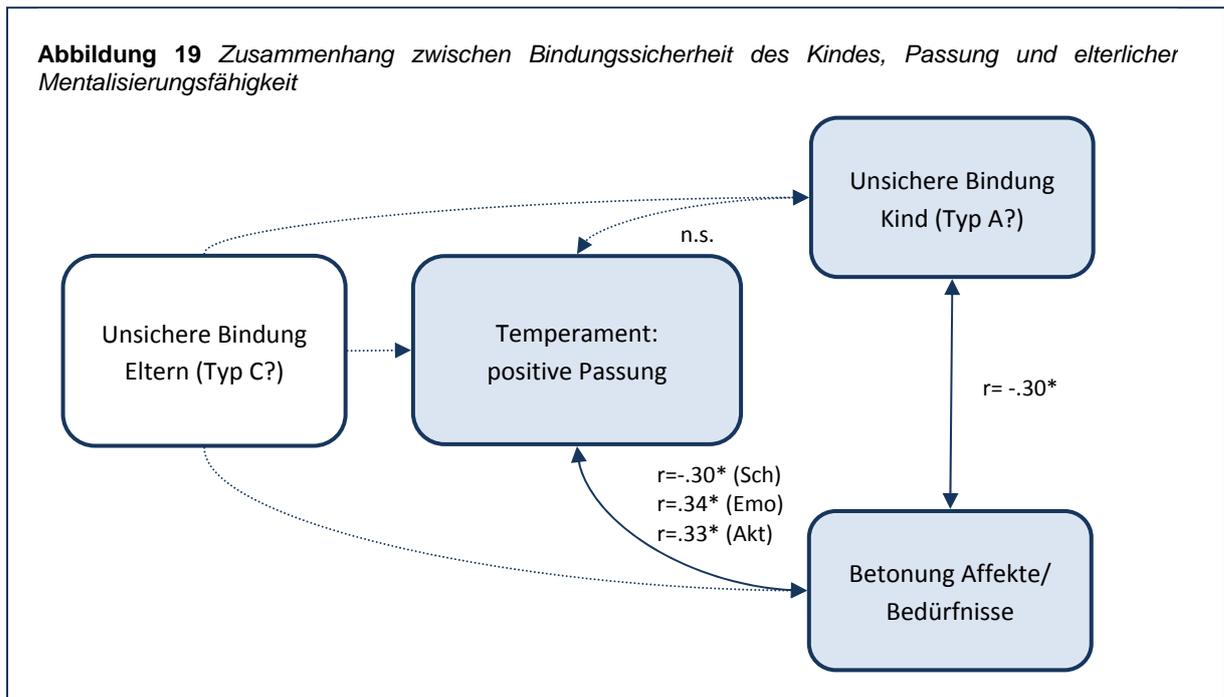
Regressionen blieben nicht-signifikant in Bezug auf das kindliche Temperament/die Passung, sowie Bindungssicherheit.

Die Korrelationsmatrizen, in welche sämtliche Subkategorien von MSL einbezogen wurden, zeigen jedoch, dass einzelne Aspekte mentaler Sprache sehr wohl bedeutsam sein dürften. Zu den relevanten MSL-Kategorien zählten in dieser Studie vor allem Aussagen zu Affekten und Wünschen (AD Simple, AD Clarification), mentale Fragen (MZ Question) und einfache Aussagen über Kognitionen (Cognition Simple):

Eltern, die häufig differenzierte *Aussagen zu Affekten und Wünschen* tätigten (AD Clarification), waren tendenziell toleranter hinsichtlich ihrer Temperaments-Erwartungshaltung (positive Passung) bzgl. Emotionalität und Aktivität und hatten Kinder, die eher unsicher gebunden waren. Die Ergebnisse sind insofern überraschend, als man davon ausgehen würde, dass eine häufige, differenzierte Form der elterlichen Mentalisierung eher in Richtung Bindungssicherheit weist. Wie sind diese Zusammenhänge erklärbar? Betrachtet man zunächst die Kinder, so zeigt sich, dass etwa 62% der unsicher gebundenen Kinder den Bindungstyp A (unsicher-vermeidend) aufweisen. Das bedeutet, dass diese Kinder tendenziell Affekte unterdrücken. Die starke sprachliche Betonung von Affekten und Wünschen auf Seiten der Eltern könnte in zweierlei Hinsicht interpretiert werden: Einerseits als Kompensationsstrategie, um über die elterliche Thematisierung von Affekten und Bedürfnissen die diesbezügliche kindliche Mentalisierungsfähigkeit zu fördern. Oder es ist Ausdruck der elterlichen Bindungsstrategie, die gemäß des Dynamic-maturational Models im Sinne des ‚mashing‘ gegenteilig sein könnte (Shah et al. 2010): Der Bindungstyp A bei Kindern ist eine Antwort auf einen C-Bindungstyp der Eltern. Der C-Bindungstyp (unsicher-ambivalent) wiederum zeichnet sich durch Betonung des Affektiven aus (Farnfield et al. 2010), was in der Mental State Language über die Betonung von Affekten und Wünschen zum Ausdruck kommen könnte.

Die signifikant positive Korrelation der Differenz – also eine Tendenz zu positiver Passung – liefert einen weiteren Hinweis für diese Argumentationslinie: Diese Eltern haben Kinder, die ihrer Einschätzung nach gering ausgeprägte Emotionalität und Aktivität aufweisen (die Eltern würden auch eine höhere Ausprägung gutheißen), was durchaus dem Bindungstyp A entsprechen würde. Ein ähnlicher signifikanter Zusammenhang findet sich zudem auch bzgl. der dritten Temperamentsskala, Schüchternheit: Je positiver die Passung, umso häufiger tätigten Eltern einfache Aussagen zu Affekten und Wünschen (AD Simple).

Das postulierte Modell würde nach sich ziehen, dass eine positive Passung (Temperamentsausprägung < elterliche Erwartung) nicht unbedingt ein Zeichen für eine



stabilere Beziehung sein muss. Die gefundenen bzw. hypothetisch angenommenen Zusammenhänge sind in Abbildung 19 dargestellt und könnten durch zukünftige Forschung weiter vertieft und gesichert werden. Da es sich bei der Kategorie Affekte/Wünsche um eine Sammelkategorie handelt, könnte diese in zukünftigen Studien in zwei Kategorien gespalten werden, um weitere Erkenntnisse zu gewinnen.

Eine zweite Unterkategorie, in der signifikante Korrelationen aufschienen, war jene der *mentalen Fragen (MZ Questions)*: Je mehr mentale Fragen die Eltern stellten, umso eher lag eine negative Passung hinsichtlich Schüchternheit und Emotionalität (Ängstlichkeit, Aufgebrachtheit) vor. Eltern, die häufig mentale Fragen stellten, hatten tendenziell Kinder, deren Ausprägungen hinsichtlich Schüchternheit und Emotionalität stärker war, als von ihnen gut geheiß. Die vermehrten mentalen Fragen könnten einen Versuch der Eltern darstellen, die – aus ihrer Sicht zu starke – Schüchternheit oder Ängstlichkeit zu überwinden und die Kinder mittels Fragen ‚aus der Reserve zu locken‘. Diese signifikanten Zusammenhänge zeigen, dass die Differenzierung in statements und questions, die Müller & Virtbauer (2012) in ihr Kodiersystem aufnahmen, durchaus Sinn macht. Der Grundgedanke, dass es einen Unterschied macht, ob Eltern Aussagen treffen oder über Fragen versuchen, die Aufmerksamkeit des Kindes zu binden bzw. mit ihm in einen Dialog zu treten, scheint hier eine empirische Grundlage zu finden. Weitere Forschungen könnten hier noch weiter in die Tiefe gehen, indem für die einzelnen Subkategorien ermittelt wird, ob es Unterschiede zwischen statements und questions gibt (z.B. Cognition questions, AD questions und Perception questions).

Ein ähnlicher signifikanter Zusammenhang wurde auch zwischen der MSL-Kategorie ‚Cognition Simple‘ und Bindungssicherheit sowie negativer Passung von Schüchternheit<sup>5</sup> gefunden werden: Eltern, die häufiger einfache Aussagen über Kognitionen machen, haben eher sicher gebundene Kinder, welche jedoch tendenziell schüchterner sind, als die Eltern dies gut heißen. Diese Art des Zusammenhangs ist vor dem Hintergrund der bisherigen Literatur nicht erklärbar. Es kann nur die Vermutung aufgestellt werden, dass die Verbalisierung (einfacher) Kognitionen eine Stabilisierungsfunktion hat, die sich einerseits auf die Bindungssicherheit und andererseits auf die als zu stark erlebte Schüchternheit auswirkt.

Es zeigt sich, dass Aussagen zu Cognitions und zu Affekten/Wünschen gegensätzliche signifikante Korrelationen hervorrufen, sowohl im Bereich der Bindungssicherheit, als auch im Bereich der Passung. Ebenso sind Zusammenhänge zwischen Passung und Bindung jeweils gegengleich korreliert (siehe Tabelle 64). Die Ergebnisse erweitern den Diskurs zu elterlicher Mentalisierungsfähigkeit, der bislang unter der Prämisse ‚Mehr ist mehr‘ geführt wurde. Nicht immer bedeutet eine Zunahme der Quantität (Häufigkeit) oder Qualität (in Richtung Differenziertheit) elterlicher Mentalisierungsfähigkeit offenbar ein Mehr an Bindungssicherheit. Dies ist ein weiteres Indiz dafür, dass das Konzept der Mentalisierungsfähigkeit ausdifferenziert werden könnte und es möglicherweise zentrale Indikatorkategorien mit unterschiedlichen Rollen im Eltern-Kind-Beziehungsgeschehen gibt. Aus Sicht dieser Studie würden zu diesen Indikatorkategorien Cognition Simple, AD Simple, AD Clarification sowie mentale Fragen zählen.

**Tabelle 64** Muster der gefundenen Zusammenhänge

MSL Kategorie	Zusammenhang	
	Differenz EAS II-I	Bindung
Cognition Simple	-	+
Affekt/Desire Simple, Clarification	+	-
MZ Question	-	

*Anmerkung.* += signifikant positive Korrelation; -= signifikant negative Korrelation

<sup>5</sup> Die Korrelation zwischen Cognition Simple und dem Differenzwert für Schüchternheit ( $r = -.28$ ) liegt mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von  $p = .058$  knapp über dem Signifikanzniveau.

Die von Müller & Virtbauer (2012) zusätzlich eingeführten Zusatzkodierungen ‚Widerspruch zur Realität‘ und ‚Soziale Normen‘ erbrachten im Rahmen dieser Studie keine zusätzlichen Informationen oder Erkenntnisse.

Zuletzt sei noch eine kritische Anmerkung zum Buch ‚Good dog, Carl‘ gemacht, welches zur Erhebung der MSL verwendet wurde: Alle Elternteile bis auf eine Mutter kannten das Buch nicht. Eltern, die erwähnten, selbst HundbesitzerInnen zu sein, reagierten meist positiv. Mit dem Hinweis auf die Gefährlichkeit, ein Baby mit einem Rottweiler wie Carl allein zu lassen, gab es jedoch auch Eltern, die durch das Buch mehr oder weniger stark irritiert waren oder es als problematisch einstufen. Die Vorbehalte gegenüber dem Inhalt des Buches könnten die MSL der Eltern beeinflusst haben.

### **10. 3. Mind-Mindedness**

Wie auch schon bei der Mental State Language war der *MM-Index* als globaler Faktor nicht differenziert genug. Es fand sich jedoch eine signifikant positive Korrelation der Passung von Schüchternheit mit der Erwähnung physischer Merkmale. Je mehr die Eltern physische Merkmale (z.B. Körpergröße, Aussehen) des Kindes erwähnten, umso eher war die Schüchternheit des Kindes weniger stark ausgeprägt, als Eltern dies in der Regel gutheißen würden (positive Passung). Möglicherweise verringert Zufriedenheit mit dem Kind hinsichtlich sozialer Ängstlichkeit den subjektiv erlebten Erklärungsbedarf der Eltern und sie können sich auf die deskriptive Ebene beschränken. Eltern mit Kindern, die schüchterner sind, als die Eltern dies gut heißen – und die Wahrscheinlichkeit ist hoch, dass die Kinder dieses Verhalten auch in der Erhebungssituation zeigten, während die Eltern das Kind beschreiben sollten – haben vielleicht eher das Bedürfnis, auf mentale Zustände oder behaviorale Aspekte einzugehen. Mittels dieser beiden Kategorien könnten sie erklären, warum sich das Kind so schüchtern verhält oder aufzeigen, dass es sich in anderen Situationen gleich/anders verhält.

Die elterliche Mind-Mindedness wurde erhoben, indem Eltern die Frage „Wie würden Sie <Name des Kindes> beschreiben?“ beantworteten. Das von Meins und Fernyhough zur Verfügung gestellte Manual zur Auswertung der repräsentationalen Mind-Mindedness (2006) stellte sich eher als grobe Richtlinie, denn als konkrete Auswertungshilfe dar. Aus Sicht der Autorin wäre eine Differenzierung des Manuals nötig, damit Vergleiche zwischen Studienergebnissen tatsächlich zulässig werden. Beispielsweise ist nicht geklärt, ob Verben, Adjektive oder beides kodiert werden können. Ebenso ist unklar, ob Sätze oder Sequenzen kodiert werden und ob

Doppelkodierungen in einem Satz zulässig sind. Wenn die Eltern erzählten: „Er spielt sehr gerne“, handelt es sich dann um eine Präferenz (Mentale Zuschreibung), eine Aktivität (Behaviorale Zuschreibung) oder beides? Wenn dann in der Folge diese Verhaltenstendenz in anderen Worten näher ausgeführt wird, sollen dann diese Aussagen der Eltern erneut kodiert werden? Die Autorinnen dieser Studie haben versucht, gegenseitige Einigkeit in dieser und weiteren Fragen herzustellen.

Ein weiterer Kritikpunkt ist die nicht-standardisierte Länge des Verfahrens. Von manchen Eltern löste dieser große Spielraum und das Fehlen weiterer Anhaltspunkte bzgl. Beantwortung Unsicherheit aus. Während bei der Erhebung der MSL das Buch selbst einen gewissen Rahmen vorgibt, gab es bzgl. der Beantwortung der Frage keinerlei Vorgaben. Dementsprechend variieren die Antwortlängen sehr stark.

Aufgrund der eben angeführten Mängel (siehe auch die teilweise unzulänglichen Interrater-Reliabilitäten) sollten die Ergebnisse in Bezug auf MM vorsichtig interpretiert werden.

#### **10. 4. Elterliche Mentalisierungsfähigkeit (MSL & MM)**

Es zeigte sich, dass Mental State Language und Mind-Mindedness zwei unterschiedliche Aspekte elterlicher Mentalisierungsfähigkeit erheben. Die Frage, ob beim Vorlesen eines Buches und beim Beschreiben des eigenen Kindes unterschiedliche Formen elterlicher Mentalisierungsfähigkeit abgerufen werden oder ob die Unterschiede auf die Datenauswertung – also die Unterschiedlichkeit der Kodiersysteme – zurückgeht, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden.

Bei der Interpretation der vorliegenden Untersuchung muss darüber hinaus klar sein, dass nicht elterliche Mentalisierungsfähigkeit in ihrer Gesamtheit überprüft wurde, sondern spezifische Ausschnitte derselben: Beide Operationalisierungen von elterlicher MF – sowohl Mental State Language, als auch elterliche Mind-Mindedness - nahmen ausschließlich verbal artikulierte Aspekte derselben in den Blick. Wie jedoch von unterschiedlicher Seite betont wurde, kann elterliche Mentalisierung auch implizit (darunter non-verbal) ablaufen bzw. in eine Interaktion einfließen (Shai und Belsky 2011; Fonagy, Bateman und Luyten 2012).

Zudem erheben beide Verfahren indirekt (repräsentational) die elterliche Mentalisierungsfähigkeit in Bezug auf das Kind.

Der Fokus auf die Aussagen der Eltern und nicht auf das Rede-Antwort-Spiel zwischen Eltern und Kindern erlaubt sicherlich nur einen kleinen Einblick in das komplexe Geschehen mentalisierender Eltern-Kind-Interaktion.

Wiewohl im Rahmen der MSL qualitative Aspekte überprüft wurden (simple vs. clarification, statement vs question), wurde die Adäquatheit mentaler Zuschreibungen (wie beispielsweise im Konzept der Feinfühligkeit vorgesehen oder in der interaktionsbasierten Erhebung von MM nach Meins) nicht erhoben.

Zukünftige Studien könnten die hier gefundenen Zusammenhangmuster weiter erforschen, indem die genannten Aspekte zusätzlich in den Blick genommen werden.

## 10. 5. Bindung

In der vorliegenden Studie wurde kein Geschlechtsunterschied bei den untersuchten Vorschulkindern hinsichtlich der Bindungsstrategie (sicher vs. unsicher) gefunden. Gloger-Tippelt und König weisen darauf hin, dass sowohl bezüglich der Bindungsstrategie (bei 10-jährigen Kindern), als auch bezüglich inhaltlicher Gestaltung der Geschichten (bei 5-jährigen Kindern) Geschlechtsunterschiede gefunden wurden (2009). Sie merken an, dass ab dem Alter von vier Jahren davon ausgegangen werden kann, dass die Kinder ein Bewusstsein für geschlechtsspezifisches oder –typisches Verhalten haben und sich dieses auch im Spiel niederschlägt (ebd.). Dass die Kinder dieser Studie im Durchschnitt etwas über viereinhalb Jahre alt waren, könnte erklären, warum die Geschlechtsspezifität nicht signifikant war. In einer 2007 durchgeführten Studie von Zellmer, die ebenfalls das GEV-B anwandte, unterschieden sich die Kinder nicht hinsichtlich des Geschlechts, wenn sicher mit unsicher gebundenen Kindern verglichen wurden (1. Klasse Volksschule).

Die Verteilung der Bindungsklassifikation (siehe Tabelle 1) weicht stark von den Ergebnissen einer in Großbritannien durchgeführten Studie ab. Während in dieser Untersuchung signifikant mehr unsicher gebundene Kinder vorkamen, waren dort in einer ebenfalls nicht-klinischen Stichprobe 60% der Kinder sicher gebunden, wobei diese Kinder im Schnitt 10.6 Jahre alt – also älter – waren (Shmueli-Götz et al. 2008). In einer Studie aus Deutschland hingegen wurden Kinder im zweiten Kindergartenjahr getestet, dort waren 34% der Kinder sicher gebunden (Zellmer 2007). Dieses Ergebnis wurde als abweichend von anderen Stichproben gesehen, entspricht jedoch in etwa den hier gefundenen Werten (30% sicher gebunden). Was könnten die Gründe für die abweichende Verteilung der Bindungssicherheit in dieser Studie sein? Der Fokus auf Bindung als Anpassungsleistung bringt mit sich, dass zusätzliche Einflussfaktoren in den Blick geraten: Das GEV-B spiegelt über die Familienkonstellation Vater-Mutter-2 Kinder ein traditionelles Familienmodell wider, das in vielen Familien nicht mehr gelebt wird. In Österreich werden 14% der Kinder unter 15 Jahren nur von einem Elternteil erzogen

(Neuwirth 2011). Die Familienform wurde in dieser Studie nicht als Kontrollvariable hinzugezogen und könnte daher die Ergebnisse beeinflusst haben. Einen Hinweis, dass das Verfahren durch soziale Faktoren stark beeinflusst ist, liefert die hoch-signifikante Korrelation mit dem sozio-ökonomischen Status (Bildungsstand Vater).

Zu weiteren Faktoren, die die Bindungsstrategie beeinflussen, zählen life events (Todesfall, Scheidung, Umzug, etc.) oder die Qualität der Partnerschaft zwischen den Eltern (Zellmer 2007). Diese wurden in der vorliegenden Studie nicht überprüft.

Eventuell muss zudem in Betracht gezogen werden, dass die getesteten Kinder die Testleiterinnen nicht kannten und das Verfahren nach Empfehlung des Manuals gleich als erstes Verfahren angewandt wurde. Das bedeutet, dass die Unsicherheit ob der neuen Situation und fremden Person ein zusätzlicher Störfaktor sein könnten.

Wie bereits erwähnt, fanden sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen Temperament/Passung und Bindungssicherheit (dichotom skaliert sicher vs. unsicher). Dies entspricht einem Ergebnis von Leerkes, die den Zusammenhang bei Säuglingen untersuchte (2011). Ebenso weisen Ergebnisse der Wiener Kinderkrippen-Studie darauf hin, dass bei Kindern zwischen eineinhalb und zweieinhalb Jahren kein Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit des Kindes (bezogen auf seine Bezugspädagogin) und dessen Temperament besteht (Trauner 2009). Das Ergebnis steht zudem in Einklang mit der Vermutung von Vaughn et al., dass das Temperament selbst keinen Einfluss auf Bindungssicherheit oder Unsicherheit hat, sondern eher für Differenzen zwischen unsicheren Bindungsstrategien (A, C, D) verantwortlich sein könnte (2008). In diesem Fall dürfte die Einschätzung nicht nur für das Temperament selbst, sondern auch für die Passung des Temperaments gelten. Zusammenfassend stützen die Ergebnisse bisherige Befunde, dass das kindliche Temperament/die Passung keiner der Hauptfaktoren ist, die die Bindungssicherheit von Kindern (im Vorschulalter) beeinflussen.

Bindungssicherheit wies zwar signifikante Korrelationen mit einzelnen Kategorien von MSL und MM auf, jedoch keinen Zusammenhang zu den Globalwerten elterlicher Mentalisierungsfähigkeit. Dies widerspricht auf den ersten Blick Ergebnissen, die bei Säuglingen hinsichtlich Mind-Mindedness und elterlicher Reflexiver Kompetenz gefunden wurden (siehe Kapitel Bindung, Tabelle 2). Bei näherer Betrachtung müssen folgende Faktoren bedacht werden. Es wäre möglich, dass einerseits das Alter der Kinder relevant ist. Mit fortschreitender kognitiver Entwicklung der Kinder und steigender Komplexität von Beziehungen könnte die Anzahl von Einflussfaktoren zu- und die Stärke des Zusammenhangs abnehmen. Kinder im Vorschulalter haben bereits eine Theory of

Mind und andere kognitive Kompetenzen ausgebildet, sodass der direkte Einfluss von elterlicher Sprachproduktion gemindert sein könnte.

Zum Anderen wurde elterliche Mentalisierungsfähigkeit bei den zitierten Studien jeweils anders erhoben als in dieser Studie: Mind-Mindedness war interaktionsbasiert erhoben worden (hier repräsentationsbasiert), was u.a. ein anderes Bewertungssystem (Berücksichtigung adäquater Verhaltensweisen) mit sich bringt. Mental State Language ist bislang überhaupt noch nicht im Hinblick auf Bindungssicherheit untersucht worden. Dass die vorliegende Studie auf die Grenzen repräsentationsbasierter Verfahren zur Erhebung von elterlicher Mentalisierungsfähigkeit verweist, wurde weiter oben bereits diskutiert.

Als dritter Faktor kann das GEV-B angeführt werden: Bindungssicherheit ist in keiner der zitierten Studien mit dem Geschichtenergänzungsverfahren (oder dem amerikanischen Äquivalent ‚Attachment Story Completion Tasks‘) erhoben worden, was eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse nur bedingt ermöglicht. So weist Otto auf die Methodenproblematik in der Bindungsforschung hin, wonach einige Studien geringe Konvergenzen zwischen den Ergebnissen unterschiedlicher Verfahren gefunden hätten (2011). Ihr Befund bezieht sich jedoch vor allem auf den Vergleich von Fragebogen- und Selbsteinschätzungsverfahren für Erwachsene. Ob die Kritik in derselben Form für Verfahren für Kinder gilt, ist offen.

In Bezug auf diagnostische Verfahren für Kinder kritisiert Zentner vor allem die Fremde Situation, „denn in der Fremden Situation sind Residuen der Beziehungserfahrungen einerseits *und* individuelle Unterschiede im Temperament des Kindes auf unauslöslige Art und Weise miteinander vermengt“ (Zentner 2008, 183; Hervorhebung im Original). Da der FST in der Auswertung ausschließlich auf das Kind fokussiert (und nicht auf die Interaktion zwischen Mutter und Kind) würden hier eventuell Temperamentsfaktoren ‚miterhoben‘ und könnten nicht mehr vom Bindungsverhalten unterschieden werden. Dies kann natürlich auch für das GEV-B gelten, insofern davon auszugehen ist, dass die Art der Spielgestaltung durch das Temperament mitbestimmt sein könnte. Somit muss neben dem Aspekt möglicher mangelnder Vergleichbarkeit von Altersgruppen und Verfahren dieser Störfaktor berücksichtigt werden.

## 11 Zusammenfassung

Dieses Kapitel soll die Ergebnisse zusammenfassend unter Berücksichtigung der eingangs aufgestellten Hypothesen und statistischen Analysen darstellen.

Im Rahmen dieser Studie, die von Birgit Virtbauer und Lisa Müller geplant und durchgeführt wurde, wurden 61 Eltern-Kind-Paare getestet. Die Kinder waren zwischen 3;11 und 5;8 Jahre alt, die Stichprobe bzgl. Geschlecht gleichmäßig verteilt. Circa die Hälfte der Eltern hatte einen Bildungsabschluss aus dem tertiären Bildungssektor, in mehr als 70% der Familien war deutsch die Umgangssprache.

Das Ziel der Untersuchung war die Überprüfung des von Sharp und Fonagy (2008) aufgestellten Modells (siehe Abbildung 1), welches Zusammenhänge zwischen dem Temperament des Kindes bzw. Passung des Temperaments, Bindungssicherheit des Kindes, Mentalisierungsfähigkeit der Eltern, Theory of Mind des Kindes und der Fähigkeit zur Emotionsregulation des Kindes postulierte.

Lisa Müller widmet sich in ihrer Diplomarbeit der Darstellung und Analyse von Theory of Mind und Emotionsregulation mit anderen Faktoren dieses Modells (2012). Die vorliegende Diplomarbeit konzentriert sich auf die Zusammenhänge zwischen Temperament/Passung (erhoben über die Temperamentsskalen Schüchternheit, Emotionalität und Aktivität), elterlicher Mentalisierungsfähigkeit – erhoben als Mental State Language und Mind-Mindedness – und Bindungssicherheit. Die Erhebungen mit den Kindern (Bindungssicherheit: GEV-B; Sprachverstehen: VS<sup>6</sup>) sowie die Eltern-Kind-Testung (Mental State Language: Buch Lesen; Mind-Mindedness: Kind Beschreiben) fanden in Wiener Privatkindergärten statt. Die Fragebögen (Temperament und Passung: EAS) wurden über Email versandt. Die Überprüfung der Hypothesen erfolgte mittels t-Tests, partieller Korrelationen und (logistischer oder linearer) Regressionen.

Die erste Hypothese (H<sub>1</sub>1) diente der empirischen Überprüfung des Konzepts der Passung. Es zeigte sich, dass hinsichtlich der Temperamentsskalen Emotionalität und Aktivität signifikante Unterschiede zwischen dem Verhalten, das Eltern gut heißen und jenem Verhalten, das die Kinder lt. Aussage der Eltern zeigten, bestanden. In allen drei Skalen zeigten die Kinder tendenziell stärkere Ausprägungen, als dies die Eltern gut heißen. Die Auswertung deskriptiver Statistiken hat gezeigt, dass hinsichtlich Emotionalität die Gruppe jener Eltern, die negative Passung angaben, signifikant größer war, als Eltern-Kind-Paare mit positiver Passung. Die Hypothese, dass es einen Unterschied zwischen der Temperamentsausprägung des Kindes und diesbezüglichen elterlichen Erwartungen gibt, hat sich weitgehend bestätigt.

---

<sup>6</sup> Es werden nur die für die vorliegende Diplomarbeit relevanten Verfahren erwähnt.

Wie bereits erwähnt, wurde elterlicher Mentalisierungsfähigkeit (MF) über die zwei Variablen Mental State Language (MSL) und Mind-Mindedness (MM) operationalisiert. Es zeigte sich, dass die beiden Verfahren unterschiedliche Aspekte von elterlicher MF erheben dürften (H<sub>1,2</sub>), was dazu führte, dass die diesbezügliche Nullhypothese verworfen wurde.

Der Zusammenhang zwischen elterlicher Mentalisierungsfähigkeit und Temperament/Passung zeigte, dass einerseits *Temperamentsskalen* und andererseits *globale Indices* der MF wenig Aussagekraft haben: Hypothesen bzgl. Temperament und elterlicher MF wurden gänzlich verworfen (H<sub>1,4a</sub> und H<sub>1,5a</sub>). Weder globale MSL-Indices, noch der MM-Index standen in Zusammenhang mit den Temperaments- oder Passungsskalen oder konnten diese vorhersagen. Hypothesen bzgl. *Passung* sind differenziert zu betrachten, insofern Subkategorien signifikant korrelierten:

Für MSL und Passung (H<sub>1,3b</sub>) konnte gezeigt werden, dass die Verbalisierung einfacher Kognitionen (Cognition Simple) sowie mentaler Fragen (MZ Questions) mit negativer Passung korrelierten: Je häufiger die Eltern in dieser Form verbal mentalisierten, umso eher war das Temperament des Kindes (Schüchternheit, Emotionalität) stärker ausgeprägt, als von die Eltern in der Regel gut heißen. Neigten die Eltern jedoch zu Äußerungen hinsichtlich Affekten und Präferenzen (AD Simple und AD Clarification), so berichteten sie tendenziell häufiger, dass das Temperament ihrer Kinder geringer ausgeprägt war, als sie es (noch) gutheißten würden (positive Passung).

Was den Zusammenhang zwischen Passung und Mind-Mindedness betrifft (H<sub>1,4b</sub>), so fand sich eine signifikant positive Korrelation zwischen der Nennung physischer Merkmale (bei der Beschreibung des Kindes) und negativer Passung von Schüchternheit. Da es sich bei der Nennung physischer Merkmale nicht um eine der zentralen Indikatoren für Mind-Mindedness handelt, wird die Hypothese verworfen.

In der vorliegenden Studie korrelierte keine der Temperaments- oder Passungsskalen signifikant mit Bindungssicherheit oder sagte diese vorher (H<sub>1,5</sub>).

*Globale Indices* elterlicher Mentalisierung standen nicht in signifikantem Zusammenhang mit der Bindungssicherheit oder sagten diese vorher. *Subkategorien* von MSL korrelierten sehr wohl signifikant positiv (Cognition Simple) oder negativ (AD Clarification) mit Bindungssicherheit, weshalb die Hypothese des Zusammenhangs zwischen MSL und Bindungssicherheit nicht gänzlich verworfen wurde (H<sub>1,6a</sub>). Bezüglich Mind-Mindedness muss die diesbezügliche Hypothese verworfen werden, da auch Subkategorien nicht in Zusammenhang mit Bindungssicherheit standen (H<sub>1,6b</sub>).

Da die globalen Indices nicht mit den zentralen abhängigen Variablen korrelierten, wurde die Hypothese einer Moderatorfunktion von elterlicher

Mentalisierungsfähigkeit zwischen Temperament/Passung und Bindungssicherheit – wie im Modell von Sharp und Fonagy (2009) postuliert – aufgegeben (H<sub>17</sub>).

Die vorliegende Studie bietet erstmals Ergebnisse zu elterlicher Mentalisierungsfähigkeit und Temperamentspassung für Kinder im Vorschulalter. Sie eröffnet interessante Anhaltspunkte für Überlegungen und weitere Studien zur Differenzierung des Konzepts der Mentalisierungsfähigkeit, da sich nicht alle Subkategorien von MSL gleich auf das Interaktionsgeschehen zwischen Eltern und Kind auswirken dürften. Auch das Konzept der Passung scheint es wert zu sein, vertiefend empirisch erprobt zu werden.

## 12 Abstract

In dieser Arbeit wurden Zusammenhänge zwischen kindlichem Temperament, diesbezüglichen Erwartungen der Eltern (Passung des Temperaments), elterlicher Mentalisierungsfähigkeit und Bindungssicherheit bei Kindern im Vorschulalter (4-5½ Jahre) erhoben. Modelle, die diese Interaktionen untersuchen, haben die genannte Altersgruppe bislang unzureichend berücksichtigt und auch die Passung des Temperaments wurde zwar theoretisch gewürdigt, aber empirisch wenig überprüft.

Die vorliegende Studie umfasst 61 Eltern-Kind-Paare. Zehn psychologische Verfahren wurden eingesetzt, die Daten von sechs der Verfahren wurden in dieser Diplomarbeit analysiert. Mittels des EAS-Temperamentsinventars gaben die Eltern zum einen an, inwieweit das im Fragebogen beschriebene Verhalten auf ihr Kind zutrifft, zum anderen (in einem zweiten Fragebogen), inwieweit sie das Verhalten bei einem Kind gutheißen würden. Die Differenz der Antworten bildete die ‚Passung‘ ab. Elterliche Mentalisierungsfähigkeit – die Fähigkeit von Eltern, ihre Kinder als Wesen mit Gefühlen, Gedanken, Präferenzen und Wahrnehmungen zu sehen – wurde repräsentationsbasiert einerseits als Mental State Language und andererseits als Mind-Mindedness erhoben. Über den GEV-B wurde die Bindungssicherheit des Kindes ermittelt.

Im Gegensatz zum Temperament erwies sich die von Eltern angegebene Passung als aussagekräftig. Jedoch eignete sich die Passung nicht, um *globale* Tendenzen elterlicher Mentalisierungsfähigkeit oder die Bindungssicherheit (sicher vs. unsicher) vorherzusagen. Auch der Zusammenhang zwischen dem Globalindex elterlicher Mentalisierungsfähigkeit und Bindungssicherheit erwies sich als nicht-signifikant. Allerdings zeigte sich, dass Subkategorien elterlicher Mentalisierungsfähigkeit sehr wohl signifikant positiv oder negativ mit der Passung des Temperaments und/oder der Bindungssicherheit korrelierten.

Es zeigten sich Ergebnismuster, die zur Annahme führten, dass es bezüglich verbalisierter Mentalisierung von Eltern Indikatorkategorien geben könnte, die jeweils in unterschiedlicher Weise die Eltern-Kind-Interaktion beeinflussen. Zu diesen Indikatorkategorien zählten einfache und differenzierte Äußerungen zu Affekten und Präferenzen, einfachen Kognitionen sowie mentale Fragen. Darüber hinaus stützt die Studie bisherige Ergebnisse, wonach das Temperament des Kindes (in diesem Fall auch die Passung) nicht die Bindungssicherheit oder –unsicherheit von Kindern bestimmt.

This study investigates the relation between the temperament of children, parental expectations in this respect (goodness-of-fit), parental mentalizing and

attachment security of children during preschool age (4-5½ years). Models that investigate those interactions haven't sufficiently taken preschool age into account. Furthermore, this study provides empirical data concerning goodness-of-fit which hasn't been undertaken yet.

The study included 61 parent-child-pairs. Ten psychological instruments were implemented, the data of six of them were analyzed in this thesis. Via the EAS-inventory of temperament parents rated to what extent the behavior described in the questionnaire corresponded with their child's and (in a second questionnaire) to what extent they would generally approve of such behavior. The difference between the answers represented the 'goodness of fit'. Parental mentalizing –the parent's ability to be aware of their child as a psychological agent with emotions, thoughts, preferences and perceptions –.was operationalized via offline measurements as mental state language on the one handside and mind-mindedness on the other handside. Attachment security of the child was investigated with the GEV-B.

Contrary to temperament, parent-rated 'goodness-of-fit' proved to be informative. Yet, goodness-of-fit did not qualify to predict *global* tendencies of parental mentalizing or attachment security (secure vs. insecure). The correlation between parental mentalizing and attachment security proved to be non-significant as well. Even so, subcategories of parental mentalizing correlated significantly with goodness-of-fit and/or attachment security.

Those patterns of interrelations led to the assumption that there might be indicator categories concerning verbalized mentalizing of parents, which influence the parent-child-interaction in different ways. Among those indicator categories rated utterances about affects and desires, simple cognitions as well as mental questions. Furthermore, this thesis supports previous findings that temperament (in this case also goodness-of-fit) does not determine attachment security or insecurity of children.

## 13 Literaturverzeichnis

- Asendorpf, J B. (2011): *Temperament*. In Keller, H. [Ed.], Handbuch der Kleinkindforschung. Bern, D: Verlag Hans Huber; pp. 466-485.
- Astington, J W & Dack, L A. (2008): *Theory of Mind*. In Haith, M & Benson, J. [Eds.], Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development. Oxford, UK: Academic Press; pp. 343-356.
- Bates, J E & Pettit, G S. (2007). *Temperament, Parenting, and Socialization*. In Grusec, J E & Hastings, P D. [Eds.]. Handbook of socialization: Theory and research. New York, NY, US: Guilford Press, US; pp. 153-177.
- Berk, L. (2011). Entwicklungspsychologie. München, D: Pearson Studium
- Bischof-Köhler, D. (2011). *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend – Bindung, Empathie, Theory of Mind*. Stuttgart, D: Kohlhammer Verlag.
- Bohlin, G & Hagekull, B. (2009). *Socio-emotional development: From infancy to young adulthood*. Scandinavian Journal of Psychology, 50, 592-601. doi:10.1111/j.1467-9450.2009.00787.x
- Bowlby, J. (1995). *Bindung: Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz*. In Spangler, G & Zimmermann, P. [Eds.], Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart: Klett-Cotta (5., durchgesehene Auflage, 2009); pp. 17-26.
- Bretherton, I. (2009): Geleitwort. In Gloger-Tippelt, G & König, L. (2009). *Bindung in der mittleren Kindheit - Das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV B)*., Weinheim, D: Beltz Psychologie Verlags Union; pp. XIII-XV
- Buss, A H & Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. Oxford, England: Wiley-Interscience, England.
- Buss, A H (1989). *Temperaments as Personality Traits*. In Kohnstamm, G A, Bates, J E & Rothbart, M K. [Eds.], Temperaments in Childhood. West Sussex, UK: John Wiley & Sons; pp. 49-58.
- Buss, A H (1991). *The EAS theory of temperament*. Strelau, J & Angleitner, A. [Eds.]. Explorations in temperament: International perspectives on theory and measurement. New York, NY, US: Plenum Press, US; pp. 43-60.
- Cheek, J M & Buss, A H. (1981). *Shyness and sociability*. Journal of Personality and Social Psychology, 41, 330-339. doi:10.1037/0022-3514.41.2.330
- Day, A. (1996). *Good dog, Carl*. New York, US: Little Simon.
- Farnfield, S, Hautamäki, A, Nørbech, P & Sahhar, N. (2010). *DMM assessments of attachment and adaptation: Procedures, validity and utility*. Clinical Child Psychology and Psychiatry, 15, 313-328. doi:10.1177/1359104510364315
- Fonagy, P. (2000): *Das Verständnis für geistige Prozesse, die Mutter-Kind-Interaktion und die Entwicklung des Selbst*. In Petermann, F, Niebank, K & Scheithauer, H. [Eds.], Risiken frühkindlicher Entwicklung. Göttingen, D: Hogrefe Verlag; pp. 241-254.

- Fonagy, P, Bateman, A W & Luyten, P. (2012). *Introduction and overview*. Bateman, A W & Fonagy, P. [Eds.]. *Handbook of mentalizing in mental health practice*. Arlington, US: American Psychiatric Publishing, Inc., US; pp. 3-42.
- Fonagy, P, Gergely, G, Jurist, E L & Target, M. (2004). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart, D: Klett-Cotta; p. 31-73
- Fonagy, P, Gergely, G & Target, M. (2007). *The parent-infant dyad and the construction of the subjective self*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 288-328. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01727.x
- Fonagy, P & Luyten, P. (2009). *A developmental, mentalization-based approach to the understanding and treatment of borderline personality disorder*. *Development and Psychopathology*, 21, 1355-1381. doi:10.1017/S0954579409990198
- Gloger-Tippelt, G & König, L. (2009). *Bindung in der mittleren Kindheit - Das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV B)*. Weinheim, D: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Gloger-Tippelt, G, Vetter, J & Rauh, H. (2000). *Untersuchungen mit der "Fremden Situation" in deutschsprachigen Ländern: Ein Ueberblick*. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47 (2), 87-98.
- Grienenberger, J, Kelly, K & Slade, A. (2005). *Maternal reflective functioning, mother-infant affective communication, and infant attachment: Exploring the link between mental states and observed caregiving behavior in the intergenerational transmission of attachment*. *Attachment & Human Development*, 7, 299-311. doi:10.1080/14616730500245963
- Grimm, H. (2001). *SETK 3-5, Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder*. Goettingen, D: Hogrefe Verlag.
- Juen, F & Fizke, E. (2010). *Mentalization in early childhood, development and clinical assessment in young children*. *PDP Psychodynamische Psychotherapie: Forum der tiefenpsychologisch fundierten Psychotherapie*, 9(4), 223-234.
- Laranjo, J, Bernier, A & Meins, E. (2008). *Associations between maternal mind-mindedness and infant attachment security: Investigating the mediating role of maternal sensitivity*. *Infant Behavior & Development*, 31, 688-695. doi:10.1016/j.infbeh.2008.04.008
- Laranjo, J, Bernier, A, Meins, E & Carlson, S M. (2010). *Early manifestations of children's theory of mind: The roles of maternal mind-mindedness and infant security of attachment*. *Infancy*, 15, 300-323. doi:10.1111/j.1532-7078.2009.00014.x
- Leerkes, E M. (2011). *Maternal sensitivity during distressing tasks: A unique predictor of attachment security*. *Infant Behavior & Development*, 34, 443-446. doi:10.1016/j.infbeh.2011.04.006
- Meins, E, Fernyhough, C, Wainwright, R, Gupta, M D, Fradley, E & Tuckey, M. (2002). *Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding*. *Child Development*, 73, 1715-1726. doi:10.1111/1467-8624.00501
- Meins, E, Fernyhough, C, Wainwright, R, Clark-Carter, D, Gupta, M D, Fradley, E, et al. (2003). *Pathways to Understanding Mind: Construct Validity and Predictive Validity of*

- Maternal Mind-Mindedness*. Child Development, 74, 1194-1211. doi:10.1111/1467-8624.00601
- Meins, E & Fernyhough, C. (2006). *Mind-Mindedness coding manual*. Unpublished manuscript. Durham University, Durham, UK.
- Müller, L (2012). *Prospektive Studie zum Einfluss elterlicher Mentalisierung auf Bindungssicherheit, Mentalisierungs- und Selbstregulationsfähigkeit von Kindern im Kindergartenalter (Arbeitstitel)*. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Universität Wien
- Otto, H (2011). *Bindung - Theorie, Forschung und Reform*. In: Keller, H & Rümmele, A. [Eds.] *Handbuch der Kleinkindforschung*. Bern, CH: Huber Verlag; pp. 390-428
- Rothbart, M K & Gartstein, M A. (2008). *Temperament*. In Haith, M & Benson, J. [Eds.], *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*. Oxford, UK: Academic Press; pp. 318-332
- Ruffman, T, Slade, L & Crowe, E. (2002). *The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding*. Child Development, 73, 734-751. doi:10.1111/1467-8624.00435
- Shah, P E, Fonagy, P & Strathearn, L. (2010). *Is attachment transmitted across generations? The plot thickens*. Clinical Child Psychology and Psychiatry, 15, 329-345. doi:10.1177/1359104510365449
- Shai, D & Belsky, J. (2011a). *Parental embodied mentalizing: Let's be explicit about what we mean by implicit*. Child Development Perspectives, 5, 187-188. doi:10.1111/j.1750-8606.2011.00195.x
- Shai, D & Belsky, J. (2011b). *When words just won't do: Introducing parental embodied mentalizing*. Child Development Perspectives, 5, 173-180. doi:10.1111/j.1750-8606.2011.00181.x
- Sharp, C & Fonagy, P. (2008). *The parent's capacity to treat the child as a psychological agent: Constructs, measures and implications for developmental psychopathology*. Social Development, 17, 737-754. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00457.x
- Shmueli-Goetz, Y, Target, M, Fonagy, P & Datta, A. (2008). *The Child Attachment Interview: A psychometric study of reliability and discriminant validity*. Developmental Psychology, 44, 939-956. doi:10.1037/0012-1649.44.4.939
- Slade, A, Grienenberger, J, Bernbach, E, Levy, D & Locker, A. (2005). *Maternal reflective functioning, attachment, and the transmission gap: A preliminary study*. Attachment & Human Development, 7, 283-298. doi:10.1080/14616730500245880
- Slaughter, V, Peterson, C C & Mackintosh, E. (2007). *Mind What Mother Says: Narrative Input and Theory of Mind in Typical Children and Those on the Autism Spectrum*. Child Development, 78, 839-858. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01036.x
- Spinath, F M (2000). *Temperamentsmerkmale bei Kindern: Psychometrische Güte und verhaltensgenetische Befunde zum deutschen Emotionalitäts-Aktivitäts-Sozialitätstemperamentinventar (EAS) nach Buss & Plomin (1984)*. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 21, 65-75.

- Thomas, A & Chess, S (1980). *Temperament und Entwicklung – Über die Entstehung des Individuellen*. Stuttgart, D: Ferdinand Enke Verlag.
- Trauner, C. (2009). *Der Zusammenhang zwischen dem Temperament des Kindes und seinem Bindungsverhalten zur Bezugspädagogin in der Wiener Kinderkrippenstudie*. Diplomarbeit an der Universität Wien.
- Vaughn, B E, Bost, K K & van Ijzendoorn, M H. (2008). *Attachment and temperament: Additive and interactive influences on behavior, affect, and cognition during infancy and childhood*. Cassidy, J & Shaver, P R. [Eds.]. *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed.). New York, US: Guilford Press; pp. 192-216
- Warren, S L & Simmens, S J. (2005). *Predicting Toddler Anxiety/Depressive Symptoms: Effects of Caregiver Sensitivity of Temperamentally Vulnerable Children*. *Infant Mental Health Journal*, 26, 40-55. doi:10.1002/imhj.20034
- Willinger, U, Schaunig, I, Jantscher, S, Schmoeger, M, Loader, B, Kummer, C & Peer, E. (2011). *Mother's estimates of their preschool children and parenting stress*. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53, 228-240.
- Wong, M S, Mangelsdorf, S C, Brown, G L, Neff, C & Schoppe-Sullivan, S J. (2009). *Parental beliefs, infant temperament, and marital quality: Associations with infant-mother and infant-father attachment*. *Journal of Family Psychology*, 23, 828-838. doi:10.1037/a0016491
- De Wolff, M & van IJzendoorn, M H. (1997). *Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment*. *Child Development*, 68, 571-591. doi:10.2307/1132107
- Zellmer, S. (2007). *Kontinuität der Bindung vom Vorschulalter bis zur mittleren Kindheit*. Dissertation an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, D.
- Zentner, M. (2000). *Das Temperament als Risikofaktor in der frühkindlichen Entwicklung*. In Petermann, F. [Ed.], *Risiken in der frühkindlichen Entwicklung - Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre*. Göttingen, D: Hogrefe Verlag; pp. 257-282
- Zentner, M. (2008). *Der Einfluss des Temperaments auf das Bindungsverhalten*. In Ahnert, L. [Ed.], *Frühe Bindung – Entstehung und Entwicklung*. München, D: Ernst Reinhardt Verlag; pp. 175-197
- Zentner, M & Bates, J E. (2008). *Child temperament: An integrative review of concepts, research programs, and measures*. *European Journal of Developmental Science*, 2(1-2), 7-37.

## 14 Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1	<i>Schematische Darstellung der in dieser Studie untersuchten Zusammenhänge</i> .....	8
Abbildung 2	<i>Operationalisierungen von Mentalisierung</i> .....	12
Abbildung 3	<i>Modell zum Zusammenhang zwischen Temperament/ Passung, elterlichem Betreuungsverhalten und Bindungssicherheit des Kindes nach Zentner (2008)</i> .....	33
Abbildung 4	<i>Modell zum Zusammenhang zwischen Temperament/Passung, Bindungssicherheit und elterlicher Mentalisierungsfähigkeit (nach Sharp und Fonagy 2008)</i> .....	35
Abbildung 5	<i>Testkoffer mit Testmaterial zur Einzeltestung der Kinder</i> .....	45
Abbildung 6	<i>Ausschnitt aus "Good dog, Carl" (Day 1996)</i> .....	46
Abbildung 7	<i>Spielmaterial zur Durchführung des GEV-B</i> .....	61
Abbildung 8	<i>Auswertung des GEV-B</i> .....	64
Abbildung 9	<i>Interrater-Reliabilität des GEV-B</i> .....	65
Abbildung 10	<i>Bildbeispiel aus dem VS für dreijährige Kinder</i> .....	66
Abbildung 11	<i>Stichprobenakquirierung</i> .....	69
Abbildung 12	<i>Verteilung des Alters der Kinder (Monate)</i> .....	73
Abbildung 13	<i>Höchster abgeschlossener Bildungstyp der Eltern</i> .....	77
Abbildung 14	<i>Verteilung der Muttersprache/Umgangssprache in der Familie</i> .....	78
Abbildung 15	<i>Altersverteilung der Mütter und Väter</i> .....	79
Abbildung 16	<i>Durchschnittswerte der Temperamentsskalen nach Geschlecht</i> .....	82
Abbildung 17	<i>Details zur Passung der Temperamentsskalen</i> .....	83
Abbildung 18	<i>Durchschnittswerte der Differenzen EAS_II-EAS_I nach Geschlecht</i> ... 84	
Abbildung 19	<i>Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit des Kindes, Passung und elterlicher Mentalisierungsfähigkeit</i> .....	115

## 15 Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1	<i>Verteilung der Bindungssicherheit im Kindesalter in nicht-klinischen Stichproben - aktuelle Studien</i> .....	29
Tabelle 2	<i>Überblick über Studien zum Zusammenhang von elterlicher MF und Bindungssicherheit</i> .....	32
Tabelle 3	<i>Überblick über die lt. Studienplan vorgesehenen Verfahren</i> .....	44
Tabelle 4	<i>Überblick Kodiersystem Müller &amp; Virtbauer 2012</i> .....	48
Tabelle 5	<i>Interrater-Korrelation für MSL Kategorien</i> .....	51
Tabelle 6	<i>Konvergente Validität von repräsentationsbasiert erhobener MM (Korrelation mit Indices interaktionsbasiert erhobener MM und Feinfühligkeit) (nach Meins et al. 2003)</i> .....	54
Tabelle 7	<i>Interrater-Reliabilität für Mind-Mindedness</i> .....	55
Tabelle 8	<i>Überblick über Temperamentsfragebögen für Kinder im Vorschulalter</i> .....	56
Tabelle 9	<i>Psychometrische Angaben zum EAS (nach Spinath 2000)</i> .....	58
Tabelle 10	<i>Interkorrelationen der Temperamentsskalen (nach Spinath 2000)</i> .....	58
Tabelle 11	<i>Verfahren zur Erhebung der Bindungssicherheit bei Kindern im Vorschulalter</i> .....	60
Tabelle 12	<i>Beschreibung der Dropouts</i> .....	70
Tabelle 13	<i>Beschreibung der Stichprobe (intervallskalierte Variablen)</i> .....	71
Tabelle 14	<i>Beschreibung der Stichprobe (dichotom skalierte Variablen)</i> .....	72
Tabelle 15	<i>Chi Quadrat-Test zur Überprüfung der Geschlechterverteilung in der Gesamtstichprobe</i> .....	72
Tabelle 16	<i>Verteilung von Altersgruppen</i> .....	73
Tabelle 17	<i>Chi Quadrat-Test zur Überprüfung der Gleichverteilung der Altersgruppen</i>	74
Tabelle 18	<i>Verteilung t-Werte des VS (Sprachverstehen)</i> .....	75
Tabelle 19	<i>Chi Quadrat-Test zur Überprüfung der Gleichverteilung von Einzelkindern vs. Geschwisterkindern</i> .....	76
Tabelle 20	<i>Geschwisterposition von Kindern mit Geschwistern</i> .....	76
Tabelle 21	<i>Zeit im Kindergarten (Jahre)</i> .....	76
Tabelle 22	<i>Chi Quadrat-Test zur Überprüfung der Gleichverteilung bzgl. Zeit im Kindergarten</i> .....	77
Tabelle 23	<i>Chi Quadrat-Test zur Überprüfung der Gleichverteilung des Bildungsstandes (Mu/Va)</i> .....	78
Tabelle 24	<i>Chi Quadrat-Test zur Überprüfung der Gleichverteilung der Umgangssprache in der Familie</i> .....	79
Tabelle 25	<i>Kolmogorov-Smirnov-Test auf Normalverteilung des Alters (Mü/Vä)</i> .....	79
Tabelle 26	<i>Deskriptive Statistik für die wichtigsten intervallskalierten Variablen</i> .....	80
Tabelle 27	<i>Deskriptive Werte für Bindungssicherheit</i> .....	80
Tabelle 28	<i>Korrelation der wichtigsten Variablen mit relevanten Kontrollvariablen</i> .....	81

Tabelle 29 *Korrelation der Kontrollvariablen mit Temperamentsskalen*..... 82

Tabelle 30 *Details zur Passung der Temperamentsskalen*..... 83

Tabelle 31 *Chi Quadrat-Test zur Überprüfung der Gleichverteilung der Passung*..... 83

Tabelle 32 *Korrelation Kontrollvariablen mit der Passung* ..... 84

Tabelle 33 *Partielle Korrelationen zwischen Temperament und Absolutwerten der Differenz EAS II-i*..... 85

Tabelle 34 *Partielle Korrelation der Temperamentsskalen mit den Absolutwerten der Differenz EAS II-I*..... 85

Tabelle 35 *Deskriptivwerte für MSL-Indices*..... 86

Tabelle 36 *z-Werte der MSL-Indices (Müller & Virtbauer 2012)*..... 87

Tabelle 37 *Deskriptivwerte der MSL-Indices (Slaughter et al. 2007)* ..... 88

Tabelle 38 *z-Werte der MSL-Indices (Slaughter et al. 2007)* ..... 89

Tabelle 39 *Deskriptivwerte für Mind-Mindedness* ..... 90

Tabelle 40 *z-Werte für MM*..... 90

Tabelle 41 *Korrelation der Kontrollvariablen mit MM* ..... 90

Tabelle 42 *Chi Quadrat-Test zur Überprüfung der Gleichverteilung der Bindungssicherheit* ..... 91

Tabelle 43 *Verteilung der Bindungsklassifikation (4-stufig)*..... 91

Tabelle 44 *Korrelation der Kontrollvariablen mit Bindungssicherheit*..... 92

Tabelle 45 *Vergleich der beiden EAS-Fragebögen*..... 93

Tabelle 46 *Partielle Korrelation zwischen Mental State Language und Mind-Mindedness* ..... 93

Tabelle 47 *Partielle Korrelation Temperament/ Passung mit MSL (MV; S) – Mentale Zuschreibungen und Zusatzkodierungen* ..... 95

Tabelle 48 *Partielle Korrelation Temperament/ Passung mit MSL (MV; S) – Nichtmentale Zuschreibungen, Zusatzkodierungen und visuell-orientierende Aussagen*..... 96

Tabelle 49 *Vorhersage MSL durch Temperament*..... 97

Tabelle 50 *Einfluss von MSL auf Passung des Temperaments*..... 99

Tabelle 51 *Partielle Korrelation MM mit Temperament*..... 100

Tabelle 52 *Einfluss von Temperament auf MM*..... 100

Tabelle 53 *Partielle Korrelation MM mit Passung* ..... 101

Tabelle 54 *Einfluss von Passung auf MM* ..... 102

Tabelle 55 *Partielle Korrelation zwischen Temperament/ Passung und Bindungssicherheit*..... 103

Tabelle 56 *Einfluss von Temperament/Passung auf Bindungssicherheit* ..... 104

Tabelle 57 *Partielle Korrelation zwischen MSL (MV; S) und Bindungssicherheit* ..... 106

Tabelle 58 *Einfluss von MSL (MV; S) auf Bindungssicherheit* ..... 107

Tabelle 59 *Partielle Korrelation zwischen MM und Bindungsklassifikation*..... 108

Tabelle 60 *Einfluss von MM auf Bindungssicherheit*..... 108

Tabelle 61	<i>Partielle Korrelation zwischen Temperament/Passung und Bindungssicherheit unter Berücksichtigung von MSL und MM</i> .....	109
Tabelle 62	<i>Einfluss von Temperament/Passung auf Bindungssicherheit unter Berücksichtigung von MSL(MV) und MM</i> .....	110
Tabelle 63	<i>Vergleich der Studie von Spinath (2000) und Müller &amp; Virtbauer (2012)</i> ....	111
Tabelle 64	<i>Muster der gefundenen Zusammenhänge</i> .....	116

### **Appendix C**

Tabelle I	<i>Überblick über Kategorien des MSL-Systems nach Müller &amp; Virtbauer und deren Unterteilung</i> .....	XVII
Tabelle II	<i>Kodierung verschachtelter Sätze nach Kodiersystem Müller &amp; Virtbauer (2012)</i> .....	XX

## 16 Verzeichnis der Abkürzungen

ABC+D	....vierkategoriales Bindungsklassifikationsmodell
AQS	.....Attachment Q-Sort
ASCT	.....Attachment Story Completion Task
AV	.....Abhängige Variable
BRIEF	.....Behavior Rating Inventory of Executive Function
CAI	.....Child Attachment Interview
CBQ	.....Children's Behavior Questionnaire
DMM	.....Dynamic-Maturational Model (of attachment)
EAS	.....Emotionalitäts-Aktivitäts-Schüchternheits-Soziabilitäts-Modell
FST	.....Fremde Situation Test (siehe auch SSP)
GEV-B	.....Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung
IWM	.....Internal Working Model
JTCI	.....Junior Temperament und Charakter Inventar
k.A.	.....keine Angabe
KG	.....Kindergarten
MM	.....Mind-Mindedness
MMM	.....Maternal Mind-Mindedness
MSL	.....Mental State Language
PDI	.....Parent Development Interview
PEM	.....Parental Embodied Mentalizing
RF	.....Reflective functioning
SETK	.....Sprachentwicklungstest für Kinder
SSP	.....Strange Situation Procedure (siehe auch FST)
ToM	.....Theory of Mind
VS	.....Verstehen von Sätzen



## **APPENDIX A**

### **Informationsblatt Eltern, Kind**

## **TeilnehmerInnen-Information und Einwilligungserklärung zur Teilnahme an der psychologischen Studie**

### **„Prospektive Studie zum Einfluss des Temperaments des Kindes sowie elterlicher Mentalisierungsfähigkeiten auf Bindungsqualität, Mentalisierungs- und Affektregulierungsfähigkeit an 60 Kindern im Vorschulalter“**

Liebe Mütter! Liebe Väter!

Wir, zwei Diplomandinnen aus dem Bereich der Psychologie, laden Sie ein an der oben genannten Studie teilzunehmen.

Das Ziel der Studie ist, die **sprachliche und sozial kognitive Entwicklung von Kindern** im Kindergartenalter zu untersuchen. Für unsere Studie suchen wir Kinder im Alter von **4;0 bis 5;6 Jahren** und jeweils ein Elternteil. Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie mit Ihrem Kind daran teilnehmen würden!

**Ihre Teilnahme an dieser psychologischen Erhebung erfolgt freiwillig. Sie können jederzeit ohne Angabe von Gründen aus der Studie ausscheiden. Die Ablehnung der Teilnahme oder ein vorzeitiges Ausscheiden aus dieser Studie hat keine nachteiligen Folgen.**

Durch Ihre Teilnahme an dieser Studie tragen Sie dazu bei, entwicklungspsychologische Kenntnisse zu den untersuchten Themen zu erweitern. Dies ermöglicht entwicklungspsychologische Beratung auf dem neuesten Stand des Wissens.

Unverzichtbare Voraussetzung für die Durchführung einer solchen Studie ist jedoch, dass Sie Ihr Einverständnis zur Teilnahme schriftlich erklären. Bitte lesen Sie den folgenden Text als Ergänzung zum Informationsgespräch mit uns StudienleiterInnen sorgfältig durch und zögern Sie nicht, Fragen zu stellen.

Bitte unterschreiben Sie die Einwilligungserklärung nur

- wenn Sie Art und Ablauf der psychologischen Studie vollständig verstanden haben,
- wenn Sie bereit sind, der Teilnahme zuzustimmen und
- wenn Sie sich über Ihre Rechte als TeilnehmerIn an dieser psychologischen Studie im Klaren sind.

Zu dieser psychologischen Studie, sowie zur TeilnehmerInnen-Information und Einwilligungserklärung wurde von der zuständigen Ethikkommission eine befürwortende Stellungnahme abgegeben.

### **1. Wie läuft die psychologische Studie ab?**

Diese psychologische Studie wird in privaten Kindergärten in Wien durchgeführt, und es werden insgesamt ungefähr 60 Eltern-Kind-Paare daran teilnehmen.

### **2. Was machen wir mit Ihrem Kind?**

Gemeinsam werden wir mit Ihrem Kind verschiedene kindgerechte Materialien hier im Kindergarten bearbeiten. Zum Beispiel soll das Kind mit Puppen eine Geschichte zu Ende erzählen. Alle verwendeten Materialien sind wissenschaftlich erprobt und aus Erfahrung macht den Kindern die Bearbeitung der Materialien sehr großen Spaß.

Es besteht keinerlei Zeit- oder Leistungsdruck und es wird mit Pausen gearbeitet, die sich nach den Bedürfnissen Ihres Kindes richten. Am Ende der ca. einstündigen Testung erhält jedes Kind ein kleines Geschenk.

### **3. Was macht der Elternteil?**

Sie werden gebeten, Fragebögen zu Ihrem Kind auszufüllen (dies kann von zu Hause aus erledigt werden) und gemeinsam mit Ihrem Kind im Kindergarten ein kurzes Bilderbuch zu lesen. Dies wird ca. 1/4h in Anspruch nehmen.

### **4. Worin liegt der Nutzen einer Teilnahme an der Psychologischen Studie?**

Am Ende der Studie werden wir Sie gerne zu einem Vortrag einladen, in dem die Ergebnisse vorgestellt werden. In diesem Rahmen werden wir insbesondere darauf eingehen, wie Sie die Erkenntnisse unserer Studie in Ihren Erziehungsalltag einbinden können.

### **5. Gibt es Risiken?**

Weder für Ihr Kind, noch für Sie selbst entstehen im Rahmen der Studie Risiken.

### **6. Wann wird die psychologische Studie vorzeitig beendet ?**

Sie können jederzeit, auch ohne Angabe von Gründen, Ihre Teilnahmebereitschaft widerrufen und aus der psychologischen Studie ausscheiden ohne dass Ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

Es ist aber auch möglich, dass wir Studienleiterinnen entscheiden, Ihre Teilnahme an der psychologischen Studie vorzeitig zu beenden, ohne vorher Ihr Einverständnis einzuholen, weil Sie den Erfordernissen der Studie nicht entsprechen.

### **7. In welcher Weise werden die im Rahmen dieser psychologischen Studie gesammelten Daten verwendet?**

Manche Verfahren dieser Studie werden in Ton und Bild aufgezeichnet, darüber hinaus wird es eine schriftliche Dokumentation der Verfahren geben.

Nur die Studienleiterinnen und deren MitarbeiterInnen haben Zugang zu den vertraulichen Daten, in denen Sie namentlich genannt werden. Diese Personen unterliegen der Schweigepflicht.

Die Weitergabe der Daten erfolgt ausschließlich zu statistischen Zwecken und Sie werden ausnahmslos darin nicht namentlich genannt. Während der Verfahren aufgezeichnetes Video- oder

Tonmaterial wird nicht veröffentlicht, sondern dient ausschließlich der weiteren studieninternen Verarbeitung. Auch in etwaigen Veröffentlichungen der Daten dieser psychologischen Studie werden Sie nicht namentlich genannt oder in Bild oder Ton gezeigt.

### 1. Entstehen für die TeilnehmerInnen Kosten?

Durch Ihre Teilnahme an dieser psychologischen Studie entstehen für Sie keine zusätzlichen Kosten.

### 2. Möglichkeit zur Diskussion weiterer Fragen

Für weitere Fragen im Zusammenhang mit dieser psychologischen Studie stehen Ihnen die Studienleiterinnen gern zur Verfügung. Auch Fragen, die Ihre Rechte als TeilnehmerIn an dieser Studie betreffen, werden Ihnen gerne beantwortet.

Lisa Müller:	0699/19 242 892	<a href="mailto:lisamarlene.mueller@gmail.com">lisamarlene.mueller@gmail.com</a>
Birgit Virtbauer:	0650/24 000 34	<a href="mailto:birgitvi@yahoo.com">birgitvi@yahoo.com</a>
Ao.Univ.Prof. Mag. Dr. Ulrike Willinger		<a href="mailto:ulrike.willinger@meduniwien.ac.at">ulrike.willinger@meduniwien.ac.at</a>

### 3. Einwilligungserklärung

Name des Kindes in Druckbuchstaben: .....

Geb.Datum: ..... Code: .....

Name des Elternteils in Druckbuchstaben: .....

Ich erkläre mich bereit, an der psychologischen Studie „*Prospektive Studie zum Einfluss des Temperaments des Kindes sowie elterlicher Mentalisierungsfähigkeiten auf Bindungsqualität, Mentalisierungs- und Affektregulierungsfähigkeit an 60 Kindern im Vorschulalter*“ teilzunehmen. Ich bin von den Studienleiterinnen ausführlich und verständlich über mögliche Belastungen, sowie über Wesen, Bedeutung und Tragweite der psychologischen Studie, sowie sich für mich daraus ergebende Anforderungen aufgeklärt worden.

Ich habe darüber hinaus den Text dieser TeilnehmerInneninformation und Einwilligungserklärung, die insgesamt 4 Seiten umfasst gelesen.

Aufgetretene Fragen wurden mir von den Studienleiterinnen verständlich und genügend beantwortet. Ich hatte ausreichend Zeit, mich zu entscheiden. Ich habe zur Zeit keine weiteren Fragen mehr.

Ich behalte mir das Recht vor, meine freiwillige Mitwirkung jederzeit zu beenden, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen.

Ich bin zugleich damit einverstanden, dass meine im Rahmen dieser psychologischen Studie ermittelten Daten schriftlich, sowie in Ton und Bild aufgezeichnet werden. Beim Umgang mit den Daten werden die Bestimmungen des Datenschutzgesetzes beachtet.

Eine Kopie dieser TeilnehmerInnen-Information und Einwilligungserklärung habe ich erhalten. Das Original verbleibt bei den Studienleiterinnen.

Darüber hinaus habe ich für mein Kind ein Informationsblatt erhalten, das mein Kind in altersgerechter Weise über die Studie aufklärt.

.....

(Datum und Unterschrift des/der TeilnehmerIn)

.....

(Datum, Name und Unterschrift der Studienleiterin)

**(Der/die Teilnehmerin erhält eine unterschriebene Kopie der TeilnehmerInnen-Information und Einwilligungserklärung, das Original verbleibt im Studienordner der Studienleiterinnen.)**

## Liebes Kindergartenkind!

In ein paar Tagen kommt eine Frau mit einem großen Koffer zu Dir in den Kindergarten. Der Koffer ist voller Spiele! Deine Eltern haben der Frau erlaubt, mit Dir zu spielen.



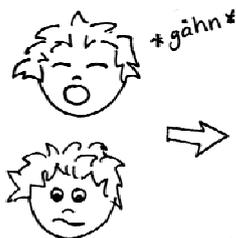
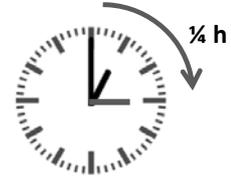
1h

Die Spiele, die ihr gemeinsam macht, dauern ca. 1 Std.  
Den meisten Kindern machen sie viel Spaß!

Damit wir später noch genau wissen, was wir gespielt haben, zeichnen wir alles auf Video auf.



Einmal wird Dein Papa oder Deine Mama beim Abholen oder beim Bringen noch kurz da bleiben. Ihr werdet gemeinsam ein Buch anschauen und wir filmen das. Das dauert ca. 1/4h.



**STOP!**

Wenn Du müde wirst, können wir eine Pause machen.  
Wenn Du gar nicht mehr mitmachen möchtest, hören wir ganz auf.

Jedes Kindergartenkind spielt ein bisschen anders. Wir versuchen heraus zu finden, welche Unterschiede es gibt und warum das so ist. Wir freuen uns, wenn Du mitmachst, denn so hilfst Du uns, mehr darüber zu erfahren!!



## **APPENDIX B**

### **Erhebungsbogen Eltern, EAS I und EAS II**

### Personenbezogene Daten

In diesem Teil des Fragebogens werden einige **allgemeine Merkmale ihres Kindes und seines familiären Umfelds** erfragt.

Diese Daten unterstützen uns bei der Interpretation unserer Forschungsergebnisse. Wir bitten Sie daher, keine der Fragen auszulassen.

Selbstverständlich werden die Daten von uns vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben. Der Name ihres Kindes dient lediglich dazu, Ihren Fragebogen den Testergebnissen ihres Kindes zuordnen zu können. Bei der Auswertung werden die **Daten anonymisiert** und können somit keiner bestimmten Person mehr zugeordnet werden.

#### Angaben zu Ihrem Kind/Ihren Kindern:

1. Wurden bei Ihrem Kind bisher Probleme beim Hören diagnostiziert?

Ja  Nein

Wenn Ja, welche:

2. Wurden bei Ihrem Kind bisher Probleme beim Sehen diagnostiziert?

Ja  Nein

Wenn Ja, welche:

3. Seit wann besucht das Kind den Kindergarten? Seit  (JJJJ)  (MM)

4. Hat Ihr Kind Geschwister?

Ja  Nein (Bitte fahren Sie mit Frage Nummer 8 auf der nächsten Seite fort.)

Wenn ja:

5. Geschwisterposition des untersuchten Kindes:   
(1 = erstgeboren, 2 = zweitgeboren,...)

6. Anzahl der Geschwister:

**7. Angaben zu den Geschwistern:**

1. Geschwister:  weiblich  männlich Geburtsjahr:

Lebt im selben Haushalt?  ja  nein

2. Geschwister:  weiblich  männlich Geburtsjahr:

Lebt im selben Haushalt?  ja  nein

3. Geschwister:  weiblich  männlich Geburtsjahr:

Lebt im selben Haushalt?  ja  nein

4. Geschwister:  weiblich  männlich Geburtsjahr:

Lebt im selben Haushalt?  ja  nein

**Angaben zu den Eltern:**

8. Geburtsjahr der Mutter:

**9. Höchste abgeschlossene Ausbildung der Mutter:**

- keine
- Pflichtschule
- Lehre
- Berufsbildende Mittlere Schule (z.B. HASCH, Fachschule)
- AHS, BHS (z.B. Gymnasium, HAK, HTL, BAKIP)
- Universität, hochschulverwandte Lehranstalt, Unilehrgang

10. Geburtsjahr des Vaters:

**11. Höchste abgeschlossene Ausbildung des Vaters:**

- keine
- Pflichtschule
- Lehre
- Berufsbildende Mittlere Schule (z.B. HASCH, Fachschule)
- AHS, BHS (z.B. Gymnasium, HAK, HTL, BAKIP)
- Universität, hochschulverwandte Lehranstalt, Unilehrgang

12. Welche Sprache wird in Ihrer Familie vorwiegend gesprochen?

- Deutsch
- Serbokroatisch
- Türkisch

Sonstige:

13. Muttersprache der Mutter

- Deutsch
- Serbokroatisch
- Türkisch

Sonstige:

14. Muttersprache des Vaters

- Deutsch
- Serbokroatisch
- Türkisch

Sonstige:

### Fragebogen zum Verhalten Ihres Kindes

Sie finden auf dieser und der folgenden Seite mehrere Aussagen, wie sich Kinder verhalten können. Einige dieser Aussagen können für das Verhalten Ihres eigenen Kindes charakteristisch sein, andere nicht. Für jede dieser Aussagen bitten wir Sie deshalb einzustufen, *wie sehr charakteristisch* diese Aussage für Ihr Kind ist. Es gibt dabei keine richtigen oder falschen Aussagen, weil Menschen sich verschieden verhalten können.

Bei Ihren Antworten achten Sie bitte auf folgende Punkte:

1. Geben Sie nur Antworten, die wirklich das Verhalten Ihres Kindes beschreiben.
2. Verlieren Sie nicht zuviel Zeit beim Überlegen. Geben Sie die erste spontane Antwort, die Ihnen einfällt.  
Sicher sind manche Aussagen zu kurz und geben Ihnen nicht alle Informationen, die Sie sich wünschen. Bitte kreuzen Sie unter den gegebenen Umständen die beste Antwort an.

Beantworten Sie bitte *jede* Frage! Achten Sie auch darauf, daß Sie keine Frage überspringen.

Wie <i>charakteristisch</i> sind die folgenden Aussagen für Ihr Kind? (Zutreffendes ankreuzen)	nicht	wenig	mittel- mäßig	eher	sehr
1. Das Kind neigt zu Schüchternheit.	<input type="checkbox"/>				
2. Das Kind fängt leicht an zu weinen.	<input type="checkbox"/>				
3. Das Kind ist gerne unter Menschen.	<input type="checkbox"/>				
4. Das Kind ist immer in Bewegung.	<input type="checkbox"/>				
5. Das Kind spielt lieber mit anderen als alleine.	<input type="checkbox"/>				
6. Das Kind neigt dazu, emotional zu sein.	<input type="checkbox"/>				
7. Wenn sich das Kind umherbewegt, tut es dies gewöhnlich langsam.	<input type="checkbox"/>				
8. Das Kind findet leicht Freunde.	<input type="checkbox"/>				
9. Das Kind springt auf und läuft herum, sobald es morgens aufwacht.	<input type="checkbox"/>				
10. Das Kind findet Menschen anregender als alles andere.	<input type="checkbox"/>				
11. Das Kind quengelt und weint oft.	<input type="checkbox"/>				
12. Das Kind ist sehr kontaktfreudig.	<input type="checkbox"/>				
13. Das Kind steckt voller Tatendrang.	<input type="checkbox"/>				
14. Das Kind braucht lange, um mit Fremden warm zu werden.	<input type="checkbox"/>				
15. Das Kind regt sich leicht auf.	<input type="checkbox"/>				
16. Das Kind ist eher ein Einzelgänger.	<input type="checkbox"/>				
17. Das Kind bevorzugt ruhige, weniger aktive Spiele gegenüber aktiveren Spielen.	<input type="checkbox"/>				
18. Wenn das Kind allein ist, fühlt es sich ausgeschlossen.	<input type="checkbox"/>				
19. Das Kind reagiert intensiv, wenn es sich aufregt.	<input type="checkbox"/>				
20. Das Kind ist Fremden gegenüber sehr freundlich.	<input type="checkbox"/>				

### Allgemeiner Fragebogen zum Verhalten eines Kindes

Wenn Sie nun nicht an Ihr Kind und seine Persönlichkeit denken, sondern generell an Verhaltensformen von Kindern. Wie sehr würden Sie das angegebene Verhalten im täglichen Kontakt mit einem Kind gutheißen?

Wie sehr würden Sie das angegebene Verhalten bei einem Kind <i>gutheißen</i> ? (Zutreffendes ankreuzen)	nicht	wenig	mittel- mäßig	eher	sehr
1. Das Kind neigt zu Schüchternheit.	<input type="checkbox"/>				
2. Das Kind fängt leicht an zu weinen.	<input type="checkbox"/>				
3. Das Kind ist gerne unter Menschen.	<input type="checkbox"/>				
4. Das Kind ist immer in Bewegung.	<input type="checkbox"/>				
5. Das Kind spielt lieber mit anderen als alleine.	<input type="checkbox"/>				
6. Das Kind neigt dazu, emotional zu sein.	<input type="checkbox"/>				
7. Wenn sich das Kind umherbewegt, tut es dies gewöhnlich langsam.	<input type="checkbox"/>				
8. Das Kind findet leicht Freunde.	<input type="checkbox"/>				
9. Das Kind springt auf und läuft herum, sobald es morgens aufwacht.	<input type="checkbox"/>				
10. Das Kind findet Menschen anregender als alles andere.	<input type="checkbox"/>				
11. Das Kind quengelt und weint oft.	<input type="checkbox"/>				
12. Das Kind ist sehr kontaktfreudig.	<input type="checkbox"/>				
13. Das Kind steckt voller Tatendrang.	<input type="checkbox"/>				
14. Das Kind braucht lange, um mit Fremden warm zu werden.	<input type="checkbox"/>				
15. Das Kind regt sich leicht auf.	<input type="checkbox"/>				
16. Das Kind ist eher ein Einzelgänger.	<input type="checkbox"/>				
17. Das Kind bevorzugt ruhige, weniger aktive Spiele gegenüber aktiveren Spielen.	<input type="checkbox"/>				
18. Wenn das Kind allein ist, fühlt es sich ausgeschlossen.	<input type="checkbox"/>				
19. Das Kind reagiert intensiv, wenn es sich aufregt.	<input type="checkbox"/>				
20. Das Kind ist Fremden gegenüber sehr freundlich.	<input type="checkbox"/>				

## **APPENDIX C**

### **MSL Kodiermanual**

nach Müller & Virtbauer 2012

## **C. Zum Kodiersystem**

Das hier beschriebene Kodiersystem wurde von Müller und Virtbauer entwickelt, um Transkripte von Eltern-Kind-Interaktionen hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte elterlicher Mentalisierungsfähigkeit analysieren zu können.

In der vorliegenden Studie las ein Elternteil mit seinem Kind das Bilderbuch ‚Good dog, Carl‘. Das Buch enthält lediglich zu Beginn und zum Ende einen kurzen Textteil, ansonsten sind unkommentierte Bilder zu sehen. Die Vorlesesequenz wurde auf Video aufgenommen, die Videoaufzeichnung transkribiert und im Anschluss kodiert. Das Vorlesen dauerte in der Regel 10 Minuten.

Das Setting (Lesen des Buches ‚Good dog, Carl‘) sowie das Kodiersystem sind stark angelehnt an die Vorgangsweise von Slaughter, Peterson & Mackintosh (2007). Zwei Kategorien des Kodiersystems wurden darüber hinaus von Ruffman, Slade & Crowe (2002) entlehnt, welche allerdings kein Buch, sondern 10 Fotos als Vorgabe für die Eltern-Kind-Paare wählten.

### **C. I. Die Kategorien des Systems**

Das vorliegende System unterscheidet zwischen mentalen Zuschreibungen, nicht-mentalene Zuschreibungen, visuell-orientierenden Aussagen und Zusatzkodierungen. Die ersten drei Kategorien schließen einander aus, Zusatzkodierungen werden immer einer der anderen Kodierungen hinzugefügt. Je relevanter eine Kategorie für die Analyse elterlicher Mentalisierungsfähigkeit erachtet wird, umso stärker ist sie differenziert, i.e. in weitere Subkategorien unterteilt. Mentale Zuschreibungen sind am stärksten differenziert.

Die drei Hauptkategorien mentale Zuschreibungen (M), nicht-mentale Zuschreibungen (N) und visuell-orientierende Aussagen (O) unterscheiden jeweils zwischen Statements (S) und Questions (Q). Mentale und nicht-mentale Zuschreibungen werden darüber hinaus in einfache (simple- S) und differenzierten Aussagen (C) geteilt. Mentale Zuschreibungen verfügen über drei weitere Kategorien. Jeder Code setzt sich aus einzelnen Buchstaben zusammen, die über die Zugehörigkeit zu den erwähnten Unterscheidungskriterien Auskunft geben. Ein systematischer Überblick über die entstehenden Subkategorien findet sich in Tabelle I. Schließlich finden sich in Kapitel C.XI-C.XIII in diesem Teil des Anhangs Kurzbeschreibungen und vor allem Beispielsätze zu allen Kategorien, um die Anwendung zu erleichtern. Ein Großteil der Erläuterungen und Beispiele sind Slaughter et al. entnommen (2007, 843).

**Tabelle I** Überblick über Kategorien des MSL-Systems nach Müller & Virtbauer und deren Unterteilung

	Art d. Aussage		Komplexität d. Aussage		Weitere Kategorien	
	Name	Code	Name	Code	Name	Code
<b>Mentale Zuschreibungen</b>	Statement	M_S	Simple	MSS	Cognition	MSS-C
			Perception		MSS-P	
	Affect/Desire		MSS-AD			
	Clarification	MCS	Cognition	MCS-C		
				Perception	MCS-P	
				Affect/Desire	MCS-AD	
Question	M_Q	Simple	MSQ	Cognition	MSQ-C	
		Perception		MSQ-P		
	Affect/Desire		MSQ-AD			
	Clarification	MCQ	Cognition	MCQ-C		
				Perception	MCQ-P	
				Affect/Desire	MCQ-AD	
<b>Nicht-mentale Zuschreibungen</b>	Statement	N_S	Simple	NSS		
			Clarification	NCS		
	Question	N_Q	Simple	NSQ		
			Clarification	NCQ		
<b>Visuell- orientierende Aussagen</b>	Statement	OS				
	Question	OQ				

*Anmerkung.* Farblich markiert sind jene Codes, die im Transkript pro Aussage vergeben werden können. Kodierungen weiter links in der Tabelle stellen Sammelkategorien dar, die für die Auswertung relevant sind.

## C. II. Welche Äußerungen werden kodiert?

Mit einem Code versehen werden alle Aussagen des vorlesenden Elternteils, die ein Verb enthalten. Das vorliegende Kodiersystem unterscheidet nicht zwischen Aussagen der Eltern, die diese den ProtagonistInnen des Buches zuschreiben (z.B. „Der Hund hat Spaß.“) und solchen, die die Eltern sich selbst oder dem Kind zuschreiben (z.B. „Ich habe Spaß.“). Slaughter et al. kodierten ausschließlich „mentalistische Aussagen, die sich auf den psychologischen Zustand eines der Charaktere der Geschichte (also von Hund, Baby oder der Mutter aus der Geschichte) bezogen“ (Slaughter et al. 2007, 842). Ruffman et al. (2002) hatten sowohl die Äußerungen der Mutter, als auch des Kindes kodiert.

Im vorliegenden System gelten Aussagen ohne Verb als unvollständige Sätze und werden nicht kodiert (z.B. „Schöner Hund.“). Ist unklar, ob mehrere (unvollständige) Aussagen zusammengehören, so können diese als eine Aussage kodiert werden, sofern dies inhaltlich sinnvoll ist und die Aussage nicht durch eine kindliche Äußerung unterbrochen ist. Elterliche Aussagen, die vom Kind mit einem Verb ergänzt werden, werden nicht kodiert (z.B. Mu: „Und der Hund...“ Ki: „...macht schubbs.“). Aussagen, die vom Kind vervollständigt werden, aber selbst ein Verb enthalten, werden ohne Berücksichtigung der kindlichen Äußerung kodiert (z.B. Mu: „Dann landet sie bei der...“ Ki: „...Waschmaschine.“).

### C. III. Mentale Zuschreibungen

Die Kategorie der mentalen Zuschreibungen ist zentral im Kodiersystem, da hypothesenhaft davon ausgegangen wird, dass die Häufigkeit und Qualität elterlicher mentaler Zuschreibungen auf unterschiedliche Aspekte kindlicher Entwicklung, bspw. dessen Theory of Mind oder die Bindungsqualität Einfluss haben (Ontai & Thompson 2008, Slaughter et al. 2007, Ruffman et al. 2002).

Zu mentalen Zuschreibungen zählen lt. Slaughter et al. Kognitionen, Affekte und Wahrnehmungen (2007). Diese können in einfacher (S - simple) oder differenzierter Form (C – clarification) formuliert sein. Müller und Virtbauer (2012) haben mentale Zuschreibungen inhaltlich um Präferenzen/Wünsche erweitert und eine gemeinsame Kategorie mit Affekten gebildet, sodass es drei Kategorien mentaler Zuschreibungen gibt: Kognitionen (C - cognition), Wahrnehmungen (P – perception) und Affekte/Präferenzen (AD – affect/desire).

Ein Code für eine Mentale Zuschreibung setzt sich aus mehreren Buchstaben zusammen, die die Zugehörigkeit zu den soeben ausgeführten Unterscheidungskriterien anzeigen. Zunächst erfolgt die Angabe, dass es sich um eine Mentale Zuschreibung handelt (M), gefolgt vom Hinweis, ob die Aussage simpel oder differenzierte ist (MC, MS), ergänzt durch den Code für Frage oder Statement (z.B. MCS oder MCQ). Als letzter Buchstabe – getrennt von den übrigen durch einen Bindestrich - wird die Kategorie angegeben (z.B. MCS-C, MCS-P oder MCS-AD). Gemäß dem soeben Ausgeführten gibt es 12 mögliche Kodierungen für mentale Zuschreibungen. Diese sind in Tabelle I angeführt.

Die bereits von Slaughter et al. (2007) eingeführte Zusatzkategorie ‚Falsche Überzeugung‘ (False Belief Ending, +F) wird übernommen. Slaughter et al. (2007) vergeben den Code ausschließlich am Ende der Geschichte. Im vorliegenden Fall wird immer dann kodiert, wenn auf eine mögliche falsche Überzeugung der Mutter aus der Geschichte hinsichtlich dessen, was das Baby und der Hund gerade tun, hingewiesen wird (Die Mutter glaubt, Baby und Hund schlafen während ihrer Abwesenheit, tatsächlich toben sie aber durchs Haus). Der Code wird auch im vorliegenden System als Zusatzcode vergeben. ‚Falsche Überzeugung‘ wird nur für mentale Zuschreibungen kodiert, de facto handelt es sich bei Hinweisen auf falsche Überzeugungen immer um mentale Zuschreibungen.

‚Meta-Ebene‘ (+M) ist ein weiterer Zusatzcode ausschließlich für mentale Zuschreibungen. Er wird immer dann kodiert, wenn in einem Satz eine mentale Zuschreibung über eine mentale Zuschreibung getätigt wird (z.B. „Ich glaube, dass er glaubt.“ – Kognition hinsichtlich einer Kognition; „Sie denkt, dass sie glücklich sind.“ – Kognition hinsichtlich eines Gefühls). ‚Meta-Ebene‘ kommt im System von Slaughter et al. (2007) nicht vor.

### C. IV. Nicht-mentale Zuschreibungen

Während mentale Zuschreibungen über das Sichtbare hinausweisen, beschränken sich nicht-mentale Zuschreibungen (N) hauptsächlich auf Beobachtbares. Es handelt sich um Äußerungen zu Verhaltensweisen, Fakten oder physischen Zuständen, die in eine gemeinsame Sammelkategorie

gefasst werden. Es erfolgt eine Differenzierung in Statements bzw. Fragen, sowie in einfache bzw. differenzierte Äußerungen.

### **C. V. Orientierungsbemerkungen**

‚Visuell orientierende Aussagen‘ (O) bilden eine eigene Kategorie. Es handelt sich dabei um Aussagen der Eltern, in denen das Kind aufgefordert wird, zu/auf etwas zu sehen (z.B.: „Schau mal!“, „Siehst du das?“). Orientierungsbemerkungen können als Statements oder Fragen formuliert sein. Die Kategorie wurde von Ruffman et al. (2002) übernommen. Während genannte AutorInnen als eine Kategorie ‚nicht-mentaler Äußerungen‘ aufgefasst haben, wird sie hier als eigene Kategorie geführt.

### **C. VI. Zusatzkodierungen**

Neben den ausschließlich für mentale Attributionen zulässigen Zusatzkodierungen ‚Falsche Überzeugung‘ sowie ‚Meta-Ebene‘ wurden weitere Zusatzkodierungen eingeführt, welche sowohl für mentale, als auch nicht-mentale Äußerungen vergeben werden können.

‚Verknüpfung zur Lebensrealität des Kindes‘ (+L) wurde vom Kodiersystem von Ruffman, Slade & Crowe (2002) übernommen, wo es als nicht-mentale Zuschreibung kodiert wurde (z.B. „So einen Hund brauchen wir auch.“, „Das magst du auch so gerne, oder?“).

Weiters gibt es den Code ‚Widerspruch zur Realität‘ (+W), der dann vergeben wird, wenn Eltern darauf hinweisen, dass das im Buch Beschriebene ‚in Wirklichkeit‘ nicht möglich ist (z.B. „Kann ein Hund tanzen?“).

Ebenso neu im Vergleich zum System von Ruffman et al. ist der Code ‚Vermittlung sozialer Normen‘ (+V). Sobald Eltern darauf hinweisen, dass das im Buch Dargestellte nicht erlaubt ist, wird +V kodiert (z.B. „Darf ein Baby Marmelade essen?“).

### **C. VII. Statements vs. Fragen**

Weder Slaughter et al. (2007), noch Ruffman et al. (2002) unterscheiden zwischen Statements und Fragen. Diese Unterteilung wurde vorgenommen vor dem Hintergrund, dass die Autorinnen Fragen einen höheren Aufforderungscharakter zuschreiben als Statements. Sie gingen davon aus, dass eine Frage das Kind stärker einbindet und dazu anregt, selbst zu mentalisieren, als ein Statement.

Aussagen, welche als Statements formuliert sind, aber mit einem fragenden Laut oder Wort enden, werden als Fragen kodiert (z.B. „Das ist ja ein toller Hund, hmm?“). Hier ist bereits beim Transkribieren darauf zu achten, Sätze passend mit Punkten oder Fragezeichen enden zu lassen.

### C. VIII. Simple vs. Clarification

Eine einfache Äußerung (simple) ist eine Aussage, die aus einem Hauptsatz besteht und die grundsätzliche Forderung einer vollständigen Äußerung, nämlich ein Verb zu enthalten, erfüllt (z.B. „Was macht die Mama da?“).

Eine differenzierte Äußerung ist eine Äußerung, die aus einem Hauptsatz und einem oder mehreren Nebensätzen besteht (z.B. „Ich glaube, das ist ein Rottweiler.“, „Das schaut so aus, als würden die Kakao trinken.“). Eine differenzierte Äußerung enthält demnach mehr als ein Verb.

Hauptsätze, die mit ‚und‘ getrennt sind, werden als getrennte Sätze behandelt und somit mehrfach kodiert (z.B. „ Da kann man die Wäsche runter schmeißen und die kommt dann im Keller raus.“ wird zu „Da kann man die Wäsche runter schmeißen.“ „Die kommt dann im Keller raus.“).

Tabelle II führt Details zur Handhabung verschachtelter Sätze aus:

**Tabelle II** Kodierung verschachtelter Sätze nach Kodiersystem Müller & Virtbauer (2012)

Inhalt		Beschreibung	Codes	Beispiel
HS	NS			
mental	nicht-mental	differenzierte mentale Äußerung	MC..	„Ich glaube, das ist ein Baby.“ MCS-C (denken)
mental	mental	zwei verknüpfte differenzierte mentale Äußerungen = Äußerung auf der Meta-Ebene.	MC.. MC.. +M	„Denkst du, der Carl mag das?“ MCQ-C (denken), MCQ-AD (mögen), +M
Nicht-mental	Nicht-mental	Differenzierte, nicht-mentale Äußerung	NC..	„Das ist, damit du die Wäsche nicht tragen musst.“ NCS
Nicht-mental	mental	Mentale Zuschreibung in differenziert formuliertem Satz	MC..	„Das ist ein kluger Hund, weil er schaut aus dem Fenster, hmm?“ MCQ-P (schauen)

*Anmerkung.* HS...Hauptsatz, NS...Nebensatz

### C. IX. Berechnung

Zur Berechnung der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit können sowohl einzelne Kodierungen herangezogen werden, als auch zusammengefasste Werte (z.B. alle mentalen Statements, alle einfachen mentalen Fragen). Es können sowohl Summen, als auch Relativwerte gebildet werden, je nachdem, ob die Anzahl der Nennungen einfließen soll oder nicht. Die Wahl der Berechnung ist abhängig vom Forschungsfokus. Slaughter et al. (2007) berechnen einerseits einen ‚Total Word Score‘, um anzugeben, wie intensiv sich die Elternteile mit dem Material verbal befassten. Zum anderen geben sie für jede ihrer Kategorien mentaler Zuschreibungen einen Durchschnittswert an, ohne auszuführen, ob dieser mittels Division durch den Total Word Score oder die Summe aller Kodierungen gebildet wird (Slaughter et al. 2007, 842f).

Ruffman et al. summieren alle mentalen Äußerungen zu einem Score ‚Mother mental state utterances‘ (Ruffman et al. 2002, 749). Ontai & Thompson hingegen, die ebenfalls mittels eines Kodiersystems Referenzen auf mentale Zustände erfassen, errechnen einen proportionalen Index (Sie addieren zentrale Kategorien und dividieren diese durch die Gesamtzahl an Kodierungen Ontai & Thompson 2008, 53).

Aufgrund der großen Anzahl einzelner Kategorien haben sich die Autorinnen dieser Studie entschieden, abgesehen von Zusatzkodierungen jeweils mehrere Kategorien zusammenzufassen. Zusätzlich wird ein MSL-Index gebildet, der wie folgt berechnet wird:

$$\text{Globalindex MSL} = \frac{\text{Mentale Zuschreibungen}}{\text{Mentale Zuschreibungen} + \text{Nicht - mentale Zuschreibungen}}$$

## C. X. Mentale Zuschreibungen

Kategorie	Kriterien	Beispiele	Code für Beispielsatz
<b>Kognitionen (C)</b>	Wissen, denken, glauben, verstehen, erinnern, träumen, realisieren, eine Idee haben, vorstellen, vergessen, ...		
<i>Kognition - Ausnahmen</i>	Nicht als Kognition kodiert	„Ich weiß nicht.“ (ohne weitere Elaboration)	
<i>Einfache Kognitionen</i>	Hauptwörter, Verben, Adjektive oder Adverbien, die geistige Aktivität beschreiben, ohne dass auf die Inhalte oder Ursachen der kognitiven mentalen Zustände eingegangen wird.		
	(1) Denken, wissen, glauben Mentale Aktivität Überzeugungen Unwissenheit	„Sie denken nach.“ „Ich glaube schon.“ „Sie wissen es nicht.“ „Ich weiß nicht, was das ist.“ „Er täuscht sie.“	MSS-C MSS-C MSS-CC MSS-C MSS-C
	(2) Andere: Erinnern, verstehen, realisieren, vorstellen, träumen (wenn man schläft), vergessen, erwarten, sich wundern, glauben,...	„Er erinnert sich.“	MMS-C
	(3) Einfache Formulierung von Sicherheit/Unsicherheit bzgl. des Fortgangs von Geschichten		
	(a) Vielleicht, möglicherweise, sicher, definitiv, eher, wohl > in Kombination mit einem Verb	„Vielleicht spielen die da.“	MSS-C
	(b) Verwendung von Konjunktiv; Verwendung von Futur, wenn dieses als Hinweis auf (noch) nicht Sichtbares eingesetzt wird	„Was könnten denn die da machen?“ „Jetzt werden die schlafen gehen.“	MSQ-C MSS-C
<i>Differenzierte Kognitionen</i>	Phrasen oder Sätze, durch welche die kognitiven mentalen Zustände (siehe oben) weiter ausgeführt / erklärt werden, indem...		
	(1) der Inhalt der Gedanken explizit ausgedrückt wird (im Sinne einer Gedankenblase): „Ich denke, dass...“	„Ich denke, das ist eine Katze.“ „Es könnte eine Katze sein.“ „Er erinnert sich, dass er das Bett noch nicht gemacht hat.“ „Sie denken, dass das lustig ist.“	MCS-C MCS-C MCS-C MCS-C
	(2) die Ursache von Wissen/ Unwissenheit ausgeführt werden	„Sie hat sie nicht spielen gesehen, deshalb wird sie nicht wissen, wer den Tisch so unordentlich hinterlassen hat.“	MCS-C, +F
	(3) erklärt wird, wie sich unterschiedliche Personen hinsichtlich ihrer	„Er räumt all das Make-up weg, damit die	MCS-C

Kategorie	Kriterien	Beispiele	Code für Beispielsatz
	mentalen Zustände unterscheiden können, oder indem auf Unterschiede zwischen mentaler Welt und realer Welt eingegangen wird.	Mama nicht weiß, was sie angestellt haben.“	
	(4) eine Frage zu einem mentalen Zustand an das Kind gestellt wird. Dabei ist das Ziel der Frage, dass das Kind die Elaboration des mentalen Zustandes übernimmt.	„Ich frage mich, was das ist.“	MCS-C MCS-C
	(5) Differenzierte Formulierung von Sicherheit/Unsicherheit bzgl. des Fortgangs von Geschichten		
	(a) neugierig sein, gespannt sein, sich wundern, erwarten, annehmen	„Ich bin schon gespannt, was die da machen.“	MCS-C
	(b) aussehen als ob, scheinbar	„Das sieht so aus, als ob die da was essen.“	MCS-C
	(6) Aussagen auf einer Meta-Ebene: Person A schreibt Person B einen mentalen Zustand zu, mittels einer Formulierung, die selbst eine mentale Zuschreibung ist.	„Ich glaube, die Mama weiß nicht, was passiert ist.“ „Schaut so aus, als hätten die viel Spaß, oder?“	MCS-C, +F MCS-C
<b>Wahrnehmung (P)</b>	Sehen, schauen, kosten, bemerken, hören		
<i>Einfache Wahrnehmung</i>	Hauptwörter, Verben, Adjektive oder Adverbien, die Wahrnehmung oder Aufmerksamkeit beschreiben	„Sie schauen aus dem Fenster.“ „Er passt auf.“ „Sie kosten das Brot.“ „Das Baby bemerkt das.“ „Der Hund hört das.“	MSS-P MSS-P MSS-P MSS MSS-P
<i>Differenzierte Wahrnehmung</i>	Ausführung von Wahrnehmung, Aufmerksamkeit	„Er schaut aus dem Fenster, um zu sehen, ob die Mama schon da ist.“	MCS-P
<b>Affekte/Präferenzen (AD)</b>	Präferenzen: Mögen, hoffen, wünschen, träumen von (im Sinne von etwas wollen), wollen, bevorzugen,... Affekte: Traurig, glücklich, fühlen, fürchten, aufgeregt, vermissen, etwas mögen, überrascht, interessiert, frustriert,...		
<i>Präferenzen-Ausnahmen</i>	Folgende Äußerungen werden nicht kodiert:		
	(1) Objektlose Präferenzen	„Ja, gerne.“ „Ich mag.“ (ohne weitere Ausführung)	
	(2) Präferenzen zur Beschreibung eines Verhaltens	„Ich möchte ein Keks.“ „Gib mir ein Keks.“	

Kategorie	Kriterien	Beispiele	Code für Beispielsatz
<i>Einfache Präferenzen</i>	Hauptwörter, Verben, Adjektive oder Adverbien, die Präferenzen, Wünsche oder Bedürfnisse benennen, ohne dass diese weiter ausgeführt werden	„Er mag Kakao.“ „Er möchte tanzen.“	MSS-AD MSS-AD
<i>Differenzierte Präferenzen</i>	Phrasen oder Sätze, die Präferenzen oder Wünsche weiter ausführen.	„Er möchte gerne mit dem Baby spielen während die Mutter weg ist.“	MCS-AD
<i>Einfacher Affekt</i>	Hauptwörter, Verben, Adjektive oder Adverbien, die Wünsche/ Bedürfnisse, Präferenzen benennen, ohne dass diese weiter ausgeführt werden.	„Sie sind aufgeregt.“ „Das Baby ist glücklich.“ „Der Hund sieht besorgt aus.“	MSS-AD MSS-AD MSS-AD
<i>Differenzierter Affekt</i>	Phrasen oder Sätze, die Emotionen weiter ausführen	„Wird da die Mami wütend, wenn sie das sieht?“ „Sie sind glücklich eine Party zu feiern.“	MCQ-AD MCS-AD
<b>Falsche Überzeugung (+F)</b>	Ausdrücke oder Sätze die ausdrücklich auf das Unwissen oder falsche Überzeugung der Mutter bezüglich der Schlussituation eingehen.	„Die Mutter weiß nicht was passiert ist, während sie weg war.“ „Er räumt die ganze Wohnung auf, damit die Mutter nicht sehen kann, was sie in der Zwischenzeit gemacht haben.“ „Weiß die Mama, was passiert ist?“	MCS-C, +F MCS-P, +F MCQ-C, +F
<b>Meta-Ebene (+M)</b>	Mentale Äußerungen, die sich auf mentale Zustände beziehen	„Ich glaube, der Hund sieht die Mutter schon kommen.“	MCS-C MCS-P, +M

## C. XI. Nicht-mentale Zuschreibungen

Kategorie	Kriterien	Beispiele	Code für Beispielsatz
<b>Nicht-mentale Zuschreibungen (N)</b>	Beziehen sich auf Verhaltensweisen, physische Zustände oder Fakten		
<i>Verhaltensweise</i>	Aussagen zum Verhalten oder zu Tätigkeiten		
Einfache Verhaltensweise	Einfaches Anführen von Tätigkeiten oder Verhaltensweisen	„Jetzt tanzen sie.“ „Das Baby lacht.“	NSS NSS
Differenzierte Verhaltensweise	Näher ausgeführtes Anführen von Tätigkeiten oder Verhaltensweisen; schließt Begründungen oder Hinweise auf einen Zweck mit ein	„Das Kind reitet mit dem Hund über die Stiege, weil sie so schneller sind.“	NCS
<i>Physischer Zustand</i>	Aussagen zur körperlichen Verfasstheit: krank, müde, verletzt, hungrig		
Einfache physische Zustände	Schlichte Feststellungen	„Jetzt haben sie Hunger.“ „Das Baby ist müde.“	NSS NSS
Differenzierte physische Zustände	Näher ausgeführte Aussagen zur körperlichen Verfasstheit	„Das Baby ist hungrig, weil sie so herumgetollt sind.“	NCS
<i>Fakten</i>	Aussagen, bei denen es um Vermittlung von Faktenwissen geht wie Aussagen zur Funktionalität von Gegenständen oder Begriffserklärungen		
Einfache Fakten	Schlichtes Anführen von Fakten	„Das ist ein großer Kühlschrank.“ „Da steht 'Laundry'.“	NSS NSS
Differenzierte Fakten	Differenziertes Anführen von Fakten	„In so einen großen Kühlschrank kann man viel hineingeben.“ „So ein Wäscheschacht ist praktisch für die Mamis zum Wäschewaschen.“	NCS NCS
<b>Visuell orientierende Äußerungen (O)</b>	Sollen den Blick des Kindes auf einen Sachverhalt lenken;	„Schau,...“ „Schau mal“ „Sieh dir das an.“ „Siehst du das?“	OS OS OS OQ

## C. XII. Zusatzkodierungen für mentale oder nicht-mentale Zuschreibungen

Kategorie	Kriterien	Beispiele	Code für Beispielsatz
<b>Verknüpfung mit der Lebensrealität des Kindes</b>	Herstellen einer Verbindung zwischen der Geschichte im Buch und Erlebnissen oder Erfahrungen des Kindes	„Wann verkleiden denn wir uns?“ „Ah, das kennen wir auch.“ „So einen Hund hätt ich auch gern.“	NSQ, +L MSS-C, +L MSS-C, +L
<b>Widerspruch zur Realität</b>	Hinweis, dass das im Buch Dargestellte in der Realität nicht möglich ist	„Glaubst du, dass ein Baby schwimmen kann?“	MCQ-C, +W
<b>Vermittlung sozialer Normen</b>	Hinweis, dass das im Buch Dargestellte in der Lebensrealität des Kindes einen Regelverstoß darstellt	„Das ist aber gefährlich.“ „Darf man das?“	NSS, +V NSQ, +V

## Lebenslauf Birgit Virtbauer

Geb. April 1980 in OÖ, Österreich  
Wohnhaft in Wien



### Bildungsweg

- Juni 98            AHS-Matura
- Juni 05            Abschluss des Studiums Pädagogik und Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Wien
- Juli 07            Abschluss des psychotherapeutischen Propädeutikums

### Berufserfahrung

- Seit Juni 09        Behindertenbeauftragte der Universität Wien  
*Beratung von körperlich und psychisch beeinträchtigten Studierenden, sowie Umsetzung von Projekten im Bereich barrierefreien Studierens; Teilzeitbeschäftigung*
- Seit Jänner 09     Ehrenamtliche Tätigkeit in einer Beratungsstelle  
*Psychosoziale Beratung*
- Okt 05 – Mai 09    Koordinatorin des Projekts ‚Diversity Management‘ an der Universität Wien  
*Projekt zur Förderung von Chancengleichheit; Teilzeitbeschäftigung*
- Seit Okt 04        ca. 500 Std. Praktika in psychosozialen Einrichtungen

### Weitere Qualifikationen

- Gesprächsführung    1jährige Ausbildung in personenzentrierter Gesprächsführung  
Beratungserfahrung im Rahmen der beruflichen Tätigkeit
- Rhetorik & Sprechen    Rhetorik-Seminar an der Evangel.-Theol. Fakultät  
Seminar „Stimme Sprache Präsenz“
- Vortrags- und Moderationserfahrung im Rahmen der beruflichen Tätigkeit
- Persönlichkeitsentwicklung: Teilnahme an mehreren Kursen aus den Bereichen  
„Persönlichkeitsentwicklung“ und „Gruppendynamik“ in Einzel- und Gruppensettings

