universität wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Die väterliche Interaktionsqualität und ihre potentielle Auswirkung auf die Willensbahnung des Kindes im Vorschulalter

verfasst von

Stephanie Deix

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 298
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Psychologie
Betreuerin / Betreuer:	Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert

Danksagung

Ein ganz besonderer Dank geht an das Team der Forschungsstelle für Begabungsförderung in Osnabrück: Dipl.-Psych. Ann-Kathrin Hirschauer, Dr. Susanne Völker, Anke Bavendam-Kreib (psych.-tech. Assistentin) und selbstverständlich an Prof. Dr. Julius Kuhl. Im Rahmen dieser Arbeit haben sie mich nicht nur bei wichtigen Schritten mitwirken lassen, sondern auch angeleitet. Prof. Dr. Julius Kuhl möchte ich besonders dafür danken, dass er mich im Studium seiner Theorie mit richtungsweisenden Hinweisen unterstützt hat. Dem voraus geht auch der Dank an Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert, die diese Zusammenarbeit erst ermöglicht hat.

Des Weiteren möchte ich ganz besonders meiner Familie, meiner Mutter Regina Deix und meinem Vater Reinhard Deix, sowie meinem Freund DI Christian Hofstadler, BSc danken, dass sie mich immer unterstützt und mir den Rücken freigehalten haben. Ein großer Dank geht auch an meine Studienkollegin, die mich seit meiner ersten Prüfung an der Universität Wien in allen Dingen immer begleitet hat: Fabienne Bernard.
Danke, an alle, die mit mir über mein Thema diskutiert haben, mir Anregungen und Feedback gegeben haben.

Abstract (Deutsch)

Das Netzwerk „Central European Network on Fatherhood (CENOF)“, gebildet aus unterschiedlichen Universitäten in Europa, beschäftigt sich mit dem Einfluss des Vaters auf die Entwicklung des Kindes. In Zusammenarbeit mit der Universität in Osnabrück und der Universität in Wien wurden Skalen erarbeitet, die u.a. die Qualität des väterlichen Verhaltens erfassen. Diese Skalen basieren auf der Persönlichkeits-System-Interaktionstheorie. Die vorliegende Arbeit untersuchte Geschlechterunterschiede in der Interaktionsqualität des Vaters, Zusammenhänge und Einflüsse der väterlichen Interaktionsqualität auf die Willenshemmung des Kindes. Hierfür wurden 50 Videos ausgewertet, die den Vater mit seinem Kind in einer Spielsituation zeigten. Die Erhebungsmethode zur Erfassung der Willenshemmung wurde an der Universität in Osnabrück entwickelt, es handelt sich hierbei um Stroop-ähnliche Aufgaben für Kinder. Die Ergebnisse zeigen, dass die Qualität der Motivation und Affektregulation des Vaters die Willenshemmung signifikant reduzieren. Die väterliche Führungsqualität hängt positiv mit der Willenshemmung zusammen. Des Weiteren wurde auch ein Geschlechtereffekt aufgezeigt: Die väterliche Interaktionsqualität wurde bei Buben höher eingeschätzt als bei Mädchen.

Abstract (Englisch)

The network “Central European Network on Fatherhood (CENOF)”, consisting of different universities throughout Europe, discusses the influence of the father on child development. In cooperation with the University of Osnabrück and the University of Vienna, scales were developed to quantify the quality of paternal behaviour. These scales are based on the “Persönlichkeits-System-Interaktionstheorie”. In this work, gender effects on the paternal interaction quality as well as its influence on “Willenshemmung” of the child were researched by analyzing 50 videos recorded during playtime situations between a father and his child. The method to measure “Willenshemmung” was developed at the University of Osnabrück, it consists of stroop based exercises for children. The fathers’ quality of motivation and affect regulation significantly lowered “Willenshemmung”. However, paternal guidance gave rise to “Willenshemmung”. Moreover, a gender effect was discovered: Interaction quality evaluation figures tended to be higher with boys.

Inhalt

Einleitung 7

1. Einfluss des Vaters auf das Kind 8

1.1. Mutter als primäre Bindungsperson 8

1.2. Qualitative Unterschiede zwischen Vater- und Mutterverhalten 9

1.3. Geschlechtereffekte des Kindes 10

1.4. Der väterliche Einfluss auf soziale Entwicklung des Kindes 11

2. Messung des väterlichen Einflusses 13

2.1. Spielsituation 15

3. Persönlichkeits-System-Interaktionstheorie 16

3.1. Erste Modulationsannahme (Willensbahnungs-Annahme) 19

3.2. Zweite Modulationsannahme (Selbstbahnungs-Annahme) 20

4. Selbstkompetenzentwicklung 21

4.1. Willentliche Handlungssteuerung und Willensbahnung 23

4.2. Die vier Makrosysteme bezogen auf die willentliche Handlungssteuerung 25

5. Vater-Kind Beziehung und die PSI- Theorie - Systemkonditionierung 26

6. Hypothesen 28

6.1. Geschlechtsbezogene Unterschiede in der Vater-Kind Interaktion 28

6.2. Auswirkung der Vater-Kind Interaktion auf die Willenshemmung des Kindes 29

7. Methodik 30

7.1. Stichprobe und Durchführung 31

7.2. Spielsituation – Playstix 32

7.2.1 Ablauf der Spielsituation 32

7.2.2 Auswertung der Spielsituation 33

7.3. Stroop-ähnliche Aufgaben für Kinder – EmoScan 36

7.3.1 Einfluss verschiedener Primes auf die Stroop-Aufgaben 37

7.3.2 Durchführung der Stroop-ähnlichen Aufgaben bei Kindern 38
7.4. Weitere Variablen 40
8. Ergebnisse 41
8.1. Gütekriterium – Reliabilität 41
8.2. Ergebnisse der Skalen „Interaktionsqualität des Vaters“ 42
8.3. Interkorrelation der Skalen betreffend der „Interaktionsqualität des Vaters“ 44
8.4. Voranalyse der abhängigen Variablen 45
8.5. Geschlechterunterschiede 48
8.6. Zusammenhänge zwischen der Interaktionsqualität des Vaters und der kindlichen Willenshemmung 50
9. Diskussion 54
9.1. Interpretation der Geschlechterunterschiede 56
9.2. Interpretation der Auswirkung der väterlichen Interaktionsqualität auf die kindliche Willenshemmung 57
9.2.1. Zusammenhänge zwischen der Willenshemmung in den drei Prime-Valenzen 57
9.2.2. Einflüsse des väterlichen Verhaltens auf die kindliche Willenshemmung – Systemkonditionierung 59
9.2.3. Willenshemmung – Analyse von drei Prädiktoren 60
9.3. Zukünftige Forschungsansätze 61
Literatur 63
Erklärung 69
Anhang A: Auswertung der Videosequenzen 70
A. 1 „Interaktionsqualität des Vaters“ 70
A. 2 „Interaktionsqualität des Kindes" 77
A. 3 „Interaktionsqualität auf der Selbst-Ebene“ 82
Anhang B: Instruktionen des EmoScan – Stroop-ähnliche Aufgaben 85
Anhang C: Verlauf der Erhebung des Time Investments des Vaters 87

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Fingerposition 39
Abbildung 2. Stimulusmaterial 39
Abbildung 3. Interaktionsqualität des Vaters 43
Abbildung 4. Variable "Willenshemmung" im positivem Bindungsprime 46
Abbildung 5. Variable "Willenshemmung" im gehemmt-positivem Bindungsprime 47
Abbildung 6. Variable "Willenshemmung" im negativem Bindungsprime 48
Abbildung 7. Geschlechterunterschied der Skalen "Interaktionsqualität des Vaters". 49

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Interkorrelation der Skalen für die erste Beobachtungssequenz..... 42
Tabelle 2. Interkorrelation zwischen den Skalen "Interaktionsqualität des Vaters" 44
Tabelle 3. Korrelation mit der "Variable Willenshemmung"..... 51
Tabelle 4. Regression mit kindlicher Willenshemmung als Kriterium..... 53

Einleitung

Diese Arbeit beschäftigt sich mit dem Vater und seiner Auswirkung auf die Entwicklung des Kindes. Unter Verwendung von neuen Methoden wird versucht eine Verbindung zwischen zwei Forschungsfeldern herzustellen: Der väterliche Einfluss auf die Entwicklung des Kindes und die Persönlichkeits-System-Interaktionstheorie (PSI-Theorie) (Kuhl, 2001). Mithilfe von neu entwickelten Skalen und unter Berücksichtigung möglicher Geschlechtsunterschiede werden die Daten hinsichtlich Zusammenhänge und Einflüsse analysiert.

In Zusammenarbeit mit der Forschungsstelle „Begabungsförderung“ des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) und dem Institut für Angewandte Psychologie der Universität in Wien wurden Skalen u.a. für die Erfassung der Interaktionsqualität vom Vater erstellt, wobei in dieser Arbeit zwei Skalen für die Analysen herangezogen wurden. Bei der Entwicklung der Skalen stand die PSI-Theorie im Fokus, sodass die Definition und die Abstufungen der Skalen von dieser Theorie stark beeinflusst wurden. Das Verhalten des Vaters wurde während einer Spielsituation (Playsitx) beobachtet. Diese Spielsituation wurde von Studenten/innen der Universität Wien auf Video aufgenommen. Alle Väter spielten zuhause mit ihren Kindern. Horn (2000) verweist darauf, dass die Spielsituation einen besseren Kontext, für die Erfassung der Vater-Kind Interaktion darstellt, als beispielsweise die „Fremde Situation“.

Welche Auswirkung hat der Vater auf das Kind? Lamb und Lewis (2010) zeigen auf, dass die Vater-Kind Beziehung einen Einfluss auf die spätere psychosoziale Entwicklung des Kindes hat. Trifft dies auch auf die Selbstkompetenz nach der PSI-Theorie zu? In der PSI-Theorie wird die Fähigkeit der Willensbahnung, als motivationsbezogene Absicht eine Tätigkeit, trotz Unterbrechung aufrecht zu erhalten und durch zu führen, verstanden (Kuhl, 2001). Das Gegenteil der Willensbahnung ist die Willenshemmung. Diese Fähigkeit wurde mit Stroop-ähnlichen Aufgaben für Kinder untersucht.

1. Einfluss des Vaters auf das Kind

In den vergangenen Jahren ist viel innerhalb der Bindungstheorien geforscht worden (Ahnert, 2011). Für diverse Theorien und Erhebungen ist stets von der primären Bezugsperson, der Mutter ausgegangen worden. In dieser Arbeit liegt der Fokus jedoch auf einer weiteren potentiellen Bezugsperson – dem Vater. Im Verlauf dieser Arbeit werden zunächst Ergebnisse vergangener Studien beschrieben, die auch die Mutter beinhalten.

1.1. Mutter als primäre Bindungsperson

Diese Arbeit fokussiert den Vater als eine wichtige Bezugsperson für das Kind, die in Betracht von vielen Aspekten in den unterschiedlichsten Bereichen großen Einfluss auf die kindliche Entwicklung hat (Lamb, 2010). Die Mutter wird von Ahnert (2011), als erste bedeutende Bezugsperson eines Kindes beschrieben – dies stellt im Allgemeinen der Forschungsfokus der vergangenen Jahre innerhalb der Entwicklungspsychologie hinsichtlich der Bindungsforschung dar. Die primäre Bindung zwischen Mutter und Kind ist anhand des intensiven Kontakts zu erkennen: Das Baby klammert sich an die Bindungsperson, es schreit und ruft nach ihr und mit fortschreitender motorischer Entwicklung setzt das Kleinkind die Kontaktaufnahme zur Mutter aktiver fort (Ahnert, 2011). Die Mutter zeigt ihre Zuwendung, indem sie mit ihrem Kind Blickkontakt aufnimmt und sowohl nonverbal mit Mimik und Gestik, als auch verbal mittels angepasster Sprachmelodie mit ihrem Kind kommuniziert. Des Weiteren beschreibt Ahnert (2011), dass sich diese gegenseitig funktionierende Kontaktaufnahme zwischen Mutter und Kind zu einer sicheren Bindung entwickeln kann. Um eine sichere Bindung aufrechtzuerhalten, müssen beide miteinander interagieren. Bowlby (1969) geht davon aus, dass ein Kind mit einer sicheren Bindung zu seiner Mutter ein eigenes Sicherheitssystem entwickeln kann, das es in Form von einem inneren Arbeitsmodell im Gedächtnis abspeichert. Somit entstehen ein Verständnis und ein Gefühl von Sicherheit und die Mutter ist für das Kind eine Basis der Sicherheit. Die Wissenschaftlerin Mary Ainsworth hat dieses Konzept der Sicherheit aufgegriffen und mittels der Methode der „Fremde Situation“, die vier Bindungstypen definiert (Ainsworth & Wittig, 1969). Unter der Methode der „Fremden Situation“ versteht man eine Situation, die in acht Phasen unterteilt ist. In jeder Phase ist das Kind einer anderen sozialen Situation ausgesetzt: In der ersten Phase lernt das Kind gemeinsam mit der Mutter, den neuen Raum mit allen Spielsachen kennen. Die zweite Phase dient der Eingewöhnung. In der

nächsten Phase kommt eine fremde Person in den Raum, die zunächst mit der Mutter und anschließend mit dem Kind Kontakt aufnimmt. In der vierten Phase kommt es zur ersten Trennung, d.h. die Mutter verlässt den Raum, aber die fremde Person bleibt beim Kind, um es gegebenenfalls zu trösten. Die fünfte Phase ist die Phase der ersten Wiedervereinigung – die Mutter kommt wieder in den Raum und die fremde Person verlässt den Raum. In der sechsten Phase wird das Kind vollkommen alleine im Raum zurückgelassen. In Phase sieben kommt es zum zweiten Fremdkontakt, die fremde Person geht wieder in den Raum und nimmt mit dem Kind erneut Kontakt auf. In der letzten Phase kommt es zur zweiten Wiedervereinigung zwischen Mutter und Kind (Ahnert, 2011). Ausgehend von dieser Methode wurden folgende Bindungstypen definiert: der sicher gebundene Typ, der unsicher-vermeidende Bindungstyp, der unsicher-ambivalente Bindungstyp und der desorganisierte Bindungstyp (Ainsworth & Wittig, 1969). Der desorganisierte Bindungstyp konnte bei den Müttern mit einer verminderten Sicherheitsfunktion gefunden werden – die Mütter mit desorganisierten Kindern stellten vereinzelt eine Quelle von negativen Gefühlen für ihr Kind dar. Die Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Bindung wollten auf der einen Seite den Kontakt zu ihren Müttern, auf der anderen Seite lehnten sie diesen wieder ab. Unsicher-vermeidende Kinder nahmen die Phase der Wiedervereinigung kaum war bzw. ignorierten diese – teilweise entfernten sich die Kinder von ihren Müttern. Kinder mit einer sicheren Bindung zu ihren Müttern zeigten Stressreaktionen, wenn die Mutter den Raum verlässt und Freude am Kontakt zur Mutter, wenn diese den Raum wieder betrat. Die Mütter stellten eine Sicherheitsbasis für ihre Kinder dar (Ahnert, 2011).

1.2. Qualitative Unterschiede zwischen Vater- und Mutterverhalten

Grossmann, Grossmann, Kindler und Zimmermann (2008) verweisen in ihrer Studie auf den einzigartigen Einfluss beider Elternteile und fokussieren die Bedeutung des einzigartigen Umgangs des Vaters mit dem Kind bezüglich der Entwicklung von sicherer Beziehung und sicherem Explorationsverhalten. Interaktionen zwischen Vater und Kind und zwischen Mutter und Kind sind in vielen Situationen des Alltages beobachtbar – Mutter und Vater interagieren unterschiedlich mit dem Kind; die Vater-Kind Interaktion ist eher ziel- und aktionsorientierter, als die Mutter-Kind Interaktion (Lamb & Lewis, 2013). In weiterer Folge wird die Bedeutung des Vaters für die kindliche Entwicklung fokussiert,

jedoch wird immer wieder auf die Einflüsse und Funktionen der Mutter verwiesen, da in vielen Studien nicht nur das väterliche Verhalten, sondern auch das mütterliche Verhalten analysiert wurde. Bowlby (1979) hat einen Unterschied in der Entwicklung der Beziehung zum Kind zwischen Mutter und Vater aufgezeigt. Er verweist ebenso wie Grossmann et al. (2008) auf einen einzigartigen Einfluss, der von beiden Elternteilen auf das Kind ausgeht. Mit diesem Denken geht Bowlby (1979) auch auf den Paradigmenwechsel ein, der das integrative Modell der Kindeserziehung, indem Vater und Mutter in Interaktion zueinander und mit dem Kind stehen, beschreibt: Mutter und Vater haben beide wichtige Einflüsse auf die kindliche Entwicklung, diese Einflüsse sind jedoch unterschiedlich. Lamb (1977) hat ebenso die unterschiedliche Qualität des mütterlichen und des väterlichen Verhaltens beschrieben. Die Mutter beschützt und behütet ihr Kind, gibt ihm Sicherheit, Nähe und kümmert sich um die körperliche Pflege (Yeung, Sandberg, Davis-Kean, & Hoerth, 2001) – diese Punkte werden unter dem Begriff „caregiven“ zusammengefasst (Lamb, 2010). Lamb (2010) geht im Folgenden darauf ein, dass der Vater proportional betrachtet mehr Zeit mit dem Kind im aktiven Spiel verbringt, als die Mutter. Dabei bietet der Vater seinem Kind nach Möglichkeit eine Basis der Sicherheit, die dem Kind Raum für sichere und freie Exploration im Spiel bietet (Grossmann, Grossmann, & Kindler, 2005; Lamb, 1977). Sichere Exploration wird von Grossmann et al. (2008) als motivierende Anleitungen der Väter zum selbstständigen Spielen – im Sinne von dem Kind erklären, helfen und Unterstützung geben – verstanden. Der Vater hat viel Einfluss auf sein Kind und muss einigen Rollen gerecht werden. „… they recognize that fathers play a number of significant roles – companions, care providers, spouses, protectors, models, moral guides, teachers, and breadwinners …“ (Lamb, 2010, p. 3). Die Relevanz einer väterlichen Bezugsperson wird deutlich.

1.3. Geschlechtereffekte des Kindes

Der Einfluss des kindlichen Geschlechts spielt eine Rolle, wenn elterliches Verhalten genauer analysiert wird. Leaper, Anderson und Sanders (1998) zeigen auf, dass zwischen Mütter und Töchtern vermehrt verbal-unterstützender miteinander reden, als mit ihren Söhnen. Gleichgeschlechtliche Eltern-Kind-Dyaden weisen eine höhere Synchronität auf (Feldman, 2003). Feldman (2003) definiert Synchronität als einen Mechanismus, der während einer face-to-face Interaktion zwischen Eltern und Kindern stattfindet – wenn

positive Affekte bei einem der Interaktionspartnern auftreten, wird die Zeit gemessen, wie viel Zeit vergeht, bis das Gegenüber auf den positiven Affekt reagiert und wie lange der Ausdruck des gemeinsamen positiven Affekts anhält (Cohn & Tranick, 1988; Feldman & Greenbaum, 1997). Die Synchronität zwischen gleichgeschlechtlichen Eltern-Kind-Dyaden haben auch Weinraub und Frankl (1977) aufgezeigt: Zwischen gleichgeschlechtlichen Eltern-Kind-Dyaden kam es vermehrt zur emotionalen sharing und closeness beim Spiel. Emotionalen sharing setzt sich aus emotionaler Nähe und Regulation von Distress zusammen – es führt zu einem engeren Bezug zwischen Eltern und Kind bezogen auf allgemeine Regulationsmechanismen. Eine mögliche Erklärung auf biologischer Ebene für eine engere emotionale Nähe zwischen gleichgeschlechtlichen Eltern-Kind Dyaden kann die biologische Gleichstellung sein, welche zu einem Anstieg des sozialen Dialoges führt (Bettes, 1988; Feldman, Greenbaum & Yirmiya, 1999). Lundberg (2006) verweist auch auf die Tatsache, dass gleichgeschlechtliche Eltern-Kind Dyaden vermehrt ähnliches Interesse haben und Mutter bzw. Vater für Tochter bzw. Sohn eine andere Vorbildfunktion haben.

1.4. Der väterliche Einfluss auf soziale Entwicklung des Kindes

Die Vermutung liegt nahe, dass die Vater-Kind Beziehung einen bedeutenden Einfluss auf die allgemeine Entwicklung des Kindes und speziell auf die späteren sozialen Fähigkeiten haben könnte (Lamb & Lewis, 2010). Der Einfluss der Mutter darf nicht außer Acht gelassen werden, jedoch wird in dieser Arbeit der Fokus auf den Vater gelegt. Die Charakteristiken beider Elternteile – Wärme, Nähe, Verfügbarkeit – sind bedeutend für die soziale Entwicklung des Kindes und stehen mit positiven Verhaltensmustern des Kindes in Zusammenhang.

Sowohl die direkten als auch die indirekten Einflüsse des Vaters auf das Kind modellieren jede Interaktion zwischen Vater und Kind (Lamb, 2010). Da der Vater potentiell mehr Zeit mit dem Kind im Spiel verbringt (Robinson & Godbey, 1997; Lamb, 2010) und als Basis für sichere Exploration für das Kind darstellen kann (Grossmann et al., 2005), könnte dies mit der kindlichen sozialen Entwicklung zusammenhängen. Diesen Aspekt sind Lamb und Lewis (2010) eingegangen: Die Vater-Kind Beziehung hat im Allgemeinen einen signifikanten Effekt auf die spätere psychosoziale Entwicklung des Kindes. Sroufe, Egeland, Carlson und Collins (2005) interpretieren die Anpassung des Selbstwertgefühls als einen Aspekt, der sich aus der sicheren Exploration entwickeln kann. Weitere Auswir-

kung von passenden Vater-Kind Beziehung mit sicheren Explorationsmöglichkeiten für das Kind, haben auch Einflüsse auf spätere motivationale und selbstbezogene Faktoren, wie Lernmotivation, Frustrationstoleranz und allgemein auf die Entwicklung von sozialen Fähigkeiten (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003). Verschueren und Marcoen (1999) zeigen auf, dass die Vater-Kind Bindung einen Prädikator für spätere angstbezogene Verhaltensprobleme der Kinder sein kann. Die Vater-Kind Bindung wurde mit dem ASCT (attachment story completion task) – ein semi-projektives Verfahren, erhoben. In den Jahren 2003 und 2005 forschten Verschueren und Marcoen weiter und zeigen in der gleichen Stichprobe, aus 1999 auf, dass der Einfluss der väterlichen Bindung zum Kind, diese wurde wiederum mit dem ASCT erhoben, Auswirkungen auf die Peerakzeptanz bei gleichgeschlechtlichen Peers hat. Daraus kann geschlossen werden, dass die väterliche Beziehung Einfluss auf spätere soziale Interaktionen des Kindes hat. Die Studie des NICHD (National Institute of Child Health and Human Development, 2004) untersucht die Bedeutung beider Elternteile hinsichtlich der sozialen Entwicklung des Kindes – in dieser Arbeit liegt der Fokus auf den väterlichen Einflüssen, jedoch sind in dieser Studie auch Einflüsse der Mutter mit erhoben worden und werden aufgrund von Vergleichsmöglichkeiten mit angegeben. Die Ergebnisse aus der Studie des NICHD (2004) ergeben sich aus den Einschätzungen von Pädagoginnen und Pädagogen bezüglich der sozialen Fähigkeiten der Kinder mit ihren Peers, mit den Pädagogen und Pädagoginnen und allgemeinem Verhalten im Schulalltag. Zusätzlich schätzten die Eltern ihr Verhalten dem Kind gegenüber ein. Die Einschätzung der Pädagogen und Pädagoginnen und die Selbsteinschätzung der Eltern ergaben, dass der Einfluss des Vaters und der mütterliche Einfluss gleichbedeutend und unterschiedlich sind. Die Pädagogen und Pädagoginnen schätzten die Kinder als weniger problematisch ein, bei denen auch die Väter (bzw. Mütter) angaben, eine sensible und unterstützende Rolle dem Kind gegenüber einzunehmen. Die Qualität der Vater-Kind Beziehung wirkte sich auf das soziale Verhalten des Kindes aus. Allgemein kann anhand der Ergebnisse aus der Studie des NICHD (2004) erkannt werden, dass die elterliche Feinfühligkeit für das Kind bedeutend ist, speziell um in neuen und herausfordernden Situationen angepasst agieren zu können. Die Bedeutung des Vaters für das Kind ist für eine qualitativ gute Entwicklung von Eigenständigkeit und Selbstvertrauen in neuen und herausfordernden Situationen zentral (Lamb, 2002). Der Vater hat also einen differenzierten Einfluss auf das Kind, bezogen auf den Einfluss der Mutter (Bowlby, 1979; Lamb, 1977; Grossman et al., 2008)

und die soziale Entwicklung des Kindes hängt mit der Vater-Kind Beziehung zusammen (NICHD, 2004; Lamb, 2002, Parke et al., 2004). Interaktionen zwischen Vater und Kind und zwischen Mutter und Kind sind in vielen Situationen des Alltages beobachtbar – Mutter und Vater interagieren unterschiedlich mit dem Kind; die Vater-Kind Interaktion ist eher ziel- und aktionsorientierter, als die Mutter-Kind Interaktion (Lamb & Lewis, 2013). Wenn die Verhaltensmuster von Vater und Mutter gegenüber dem Kind unterschiedlich sind, dann benötigt es auch differenziertere Methoden, um diese Verhaltensmuster valide zu erfassen (König, Gloger-Tippelt & Zweyer, 2007; Horn, 2000).

2. Messung des väterlichen Einflusses

Wie bereits ausführlich angegeben ist das väterliche Verhalten für das Kind wichtig und weist Unterschiede zum Verhalten der Mutter auf (Bowlby, 1979; Lamb, 1977; Grossman et al., 2008; Lamb & Lewis, 2013). Die mutterbezogenen Methoden für die Erfassung von Mutter-Kind Beziehungen sind nicht geeignet, um auch die Vater-Kind Beziehung valide zu erfassen – diese Annahme zeigt sich in einigen Studien. Youngblade und Belsky (1992) beschreiben die Methode der „Fremden Situation“ für die Erhebung der Vater-Kind Bindung als nicht optimal. In der Studie von König et al. (2007) wurde das Bindungsverhalten eines Kindes gegenüber der Mutter und dem Vater mit unterschiedlichen Erhebungstechniken erforscht. Die Vater-Kind Bindung wurde mit der Methode der „Fremden Situation“ und dem „Geschichtenergänzungsverfahren“ erhoben. Eines der Resultate zeigte klar auf, dass sich Unterschiede hinsichtlich der sicheren Vater-Kind Bindung ergeben, die abhängig von der Erhebungsmethode sein können, d.h. sichere Bindungen zwischen Vater und Kind ergeben sich für die Methode der „Fremden Situation“, während dieselbe Dyade mit der Methode des „Geschichtenergänzungsverfahren“ keine sicher Bindung aufwiesen. Die Ergebnisse der Vater-Kind Bindungen erhoben mit der Methode der „Fremden Situation“ stimmt wenig mit den Bindungsergebnissen zwischen Vater und Kind überein, dass die Dyade bei dem „Geschichtenergänzungsverfahren“ erreicht hatte. Die Ergebnisse der Mutter-Kind Bindungen stimmen hingegen in der Studie von König et al. (2007) mit den beiden eingesetzten Methoden überein. Horn (2000) thematisiert die Problematik der eingesetzten Methode „Fremde Situation“ beim Vater in seiner

Studie sieben Jahre früher und gibt an, dass die „Fremde Situation“ für die Erhebung der Vater-Kind Bindung nicht ausreichend valide sein könnte. Lamb (2002) greift diesen Ansatz auf und beschreibt, dass die „Fremde Situation“ unter Umständen nicht die geeignetste Methode ist, um die Qualität der Vater-Kind Bindung zu messen. Lamb verweist auf den Umstand, dass Ainsworth für die Entwicklung der Methode der „Fremden Situation“ die Mutter als Bezugsperson herangezogen hat. Ainsworth (1967) verweist während ihrer Studie in Uganda auf den qualitativen Unterschied zwischen Vater und Mutter im Umgang mit dem Kind. Ihr Verdacht beruht auf beobachtbaren Unterschieden zwischen Mutter und Vater, die differenzierte Zusammenhänge zwischen der erhobenen Mutter-Kind Bindung und der erhobenen Vater-Kind Bindung ergaben – beide Bindungen wurden mit derselben Methode gemessen. Wie bereits erwähnt, bietet sich der Vater als sichere Basis für Explorationsverhalten an (Grossmann et al., 200; Grossmann et al., 2008). Es kann daher vermutet werden, dass die Interaktion von Vater und Kind anderen Faktoren bzw. Indikatoren zugrunde liegen, als in der Mutter-Kind Interaktion. Um welche Faktoren bzw. Indikatoren handelt es sich bei der Vater-Kind-Interaktion? In der Literatur werden einige Indikatoren für die Vater-Kind Interaktion angegeben u.a. väterliches Involvement, Feinfühligkeit, Unterstützung und Herausforderung (Youngblade & Belsky, 1992; Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik, Kindler, Scheuler-Englisch, & Zimmermann, 2002; Grossmann et al., 2008; NICHD, 2000). Was ist differenzierter zu beachten hinsichtlich einer qualitativ hochwertigen Vater-Kind Beziehung im Gegensatz zur Mutter-Kind Beziehung? Welche Methode kann als geeignet angesehen werden, um die Interaktion zwischen Vater und Kind valide zu erfassen? In der Langzeitstudie von Grossmann et al. (2002) werden unterschiedliche Indikatoren bezüglich der Mutter-Kind Beziehung und der Vater-Kind Beziehung dargestellt, u.a. wird der Mutter eine beschützende und entspannende Funktion zugeschrieben. Der Vater übernimmt ebenso eine schützende Funktion, allerdings entspricht er einer sicheren Basis für die Explorationsmöglichkeiten, die das Kind annehmen kann – d.h. der Vater bietet Sicherheit in neuen und herausfordernden Situationen, die das Kind zunächst stressen könnten, somit bietet er die Möglichkeit an, unterstützend beim Erleben neuer Erfahrungen auf sein Kind einzugehen. Grossmann et al. (2002) haben die SCIP Skala (Sensitive and Challenging Interactive Play)[1] herangezogen, um die Sensibilität und Herausforderung im Spiel mit dem Vater bzw. mit der Mutter

[1] Die SCIP Skala basiert auf dem theoretischen Konzept von Ainsworth bezogen auf Sensibilität, Kooperation und Akzeptanz (Grossmann et al., 2002).

und dem zwei Jahre alten Kind zu erheben. Die SCIP erhebt den Grad von emotionaler Unterstützung, Ermutigung, aufeinander abgestimmte Zusammenarbeit, Aufmerksamkeit, Lob und angemessener Zuwendung – dem Kind gegenüber nicht aufdringlich sein – als Indikatoren für sensitives Spiel mit dem Kind. Die Ergebnisse zeigen, dass ein hoher Wert in der SCIP Skala eines Vaters mit weniger Verhaltensprobleme bei den Kindern im Kindergarten zusammenhängt. Auch Lamb (2002) geht davon aus, dass die Qualität der Beziehung zwischen Vater und Kind innerhalb einer Spielsituation am effizientesten zu beobachten ist. Zusammenfassend kann davon ausgegangen werden, dass die Vater-Kind Beziehung innerhalb einer Spielsituation, die für beide Interaktionspartner neu und herausfordernd sein kann, valider erhoben werden kann.

2.1. Spielsituation

Ausgehend von mehreren Studien, die übliche Methoden zur Erfassung von Bindungen kritisieren (König et al., 2007; Horn, 2000; Lamb, 2002; Youngblade & Belsky, 1992), rückt die Spielsituation als geeignete Beobachtungssituation für die Vater-Kind Beziehung in den Fokus und wird in dieser Arbeit genauer behandelt. Innerhalb der Spielsituation kann der Vater vermutlich seine typischen Indikatoren für eine qualitativ hochwertige Vater-Kind Beziehung besser zeigen – und somit kann diese valider erfasst werden. In einer Studie von Belsky, Garduque und Hrncir (1984), die das kindliche Spiel und die Zusammenhänge und Auswirkungen untersucht haben, wurde die Vater-Kind Interaktion in einer Spielsituation analysiert. Die Forscher nahmen an, dass sie das väterliche Feingefühl während der Vater-Kind Interaktion im spielerischen Kontext beobachten können. Dieser Annahme folgten auch Goosens und IJzendoorn (1990) und beobachteten, dass der Vater in einer freien Spielsituation mit dem Kind Feingefühl erkennen ließ. Lamb und Lewis (2010) beschreiben, dass der Vater während der Spielsituation aktiv mit dem Kind spielt und vermehrt die physikalische Interaktion dem Kind gegenüber verwendet. Lamb (2002) und in Folge Lamb und Lewis (2004) definieren das väterliche Feingefühl dem Kind gegenüber als: accessibility, positive engagement, supportive involvement, warmth und closeness – auf das Kind bezogen. Die Bedeutung dieser Dimensionen des väterlichen Feingefühls können inhaltlich, wie folgt frei übersetzt werden: Der Vater soll erreichbar für das Kind sein. Der Vater sollte zu dem Kind eine positive Beziehung aufbauen. Die unterstützende Beteiligung des Vaters sollte das Kind im Alltag begleiten. Die Wärme und

Nähe des Vaters sollte dem Kind zugänglich sein. Das Spiel zwischen Vater und Kind stellt ein geeignetes Setting dar, um Indikatoren der Vater-Kind Beziehung zu beobachten (Lamb, Frodi, Hwag, & Frodi, 1983) bzw. den direkten Einfluss (Beziehungsangebot, direkte Anweisungen oder Lob) vom Vater auf das Kind zu erfassen (Lamb, 2010). Parke et al. (2004) beschreiben einen Zusammenhang zwischen dem sensiblen väterlichen Spiel und dem späteren Effekt auf das Kind bezüglich der organisationsbezogenen Fertigkeiten. Das gemeinsame Spiel von Vater und Kind scheint daher einen weitreichenden Einfluss auf die soziale Entwicklung des Kindes zu haben. Wie unterstützen Väter ihre Kinder in schwierigen bzw. wie führen Väter ihre Kinder durch problematische Situationen? In einer Studie von Zimmermann und Grossmann (1995) wird ein Zusammenhang zwischen den frühkindlichen elterlichen Spielverhalten – gemessen mit der SCIP Skala – und dem späteren Verständnis von einem freundschaftlichen Konzept – erhoben anhand eines Interviews – aufgezeigt. Grossmann und Grossmann (2004) zeigen ebenso in ihrer Langzeitstudie, dass die Eindrücke der Kinder bzw. Jugendlichen, die sie in ihrer frühen Kindheit mit dem Vater sammeln konnten, die freundschaftlichen Beziehungen im Jugendalter beeinflussen. Das Konzept der Freundschaft im Jugendalter wird signifikant von den frühkindlichen Spielerfahrungen mit dem Vater beeinflusst.

Die Beziehung zwischen Vater und Kind ist vermutlich valider innerhalb einer Spielsituation zu erfassen bzw. zu messen. Die Auswirkungen einer sicheren Vater-Kind Beziehung reichen vermutlich von sozialen Fähigkeiten und bis zu organisationsbezogenen Fertigkeiten. In weiterer Folge stellt sich die Frage, in wie fern die Vater-Kind Beziehung die Entwicklung der Selbstkompetenzen, speziell die Willensbahnung des Kindes beeinflusst? Die Vermutung liegt nahe, dass es auch hier Zusammenhänge zwischen einer qualitativ hochwertigen Vater-Kind Interaktion innerhalb einer Spielsituation und optimal entwickelten Selbstkompetenzen geben könnte. Um die Entwicklung der Selbstkompetenz Willensbahnung bzw. Willenshemmung zu beschreiben, wird die Persönlichkeits-System-Interaktionstheorie herangezogen.

3. Persönlichkeits-System-Interaktionstheorie

Die Persönlichkeits-System-Interaktionstheorie (PSI-Theorie) ist eine Theorie, die Verläufe zwischen einzelnen Komponenten, u.a. aus der Theorie der willentlichen Hand-

lungssteuerung genauer beschreibt (Kuhl, 2001). Die Verläufe bzw. Zusammenhänge zwischen den einzelnen Systemen werden von positiven und negativen Affekten beeinflusst (Kuhl & Strehlau, 2011; Kuhl, 2000, 2001). Kuhl und Strehlau (2011) verweisen auf den Umstand, dass ein qualitativ gut entwickeltes Selbst, bestimmte persönliche Selbstkompetenzen benötigt. Ein Individuum sollte Absichten und Ziele über einen kurzen bzw. längeren Zeitraum verfolgen können – d.h. den eigenen Willen in alltäglichen Situationen durchsetzen können. Des Weiteren ist die Übernahme und Akzeptanz von eigenen und fremden Werten bzw. Bedürfnissen ebenso zentral und bedeutend für ein qualitativ gut entwickeltes Selbst. „Die PSI-Theorie geht von der Annahme aus, dass *Selbstkongruenz* in der Bildung der eigenen Absichten und *Selbststeuerungseffizienz* („Willensstärke“) im Umsetzen von Absichten von dem Wechselspiel zwischen den vier psychischen Systemen abhängt.“ (Kuhl & Strehlau, 2011, S. 1). Diese vier Makrosysteme sind: Das Intentionsgedächtnis (IG), die intuitive Verhaltenssteuerung (IVS), das Extensionsgedächtnis (EG) und das Objekterkennungssystem (OES). Diese vier Systeme können auch als Informationsverarbeitungssysteme verstanden werden: Das Intentionsgedächtnis und das Extensionsgedächtnis sind hoch inferente Systeme, während die intuitive Verhaltenssteuerung und das Objekterkennungssystem als elementare Systeme arbeiten. Erlebnisse und Affekte interagieren miteinander, damit beispielsweise gewisse Absichten aufrecht erhalten werden können. Diese Theorie verknüpft die Persönlichkeit eines Individuums mit der Entwicklung und schließt eine kognitive Komponente nicht aus (Kuhl & Keller, 2008). Die vier Makrosysteme lassen sich auch in zwei Systeme aufteilen: Zunächst gibt es das analytische System, dass rational und analytisch-logisch handelt. Des Weiteren gibt es das ganzheitlich funktionierende System. Dieses System berücksichtigt alle Faktoren der Umwelt und sammelt persönliche Erfahrungen (Kuhl & Strehlau, 2011; Kuhl & Keller, 2008; Kuhl, 2000). In weiterer Folge werden die vier Makrosysteme genauer definiert.

Intentionsgedächtnis

Das psychologische System Intentionsgedächtnis arbeitet im analytisch-logischen Bereich. Arbeitsschritte werden definiert und jeder Schritt der Durchführung wird geplant. Eine besondere Bedeutung hat das Intentionsgedächtnis für Handlungen bzw. Aktionen, die nicht sofort umgesetzt werden sollen. Befindet sich ein Individuum in einer schwierigen bzw. herausfordernden Situation wird das Intentionsgedächtnis aktiviert,

wenn das Individuum die Anstrengung auf sich nimmt und die Situation bewältigen möchte: Das Ziel, die Auflösung des Problems bzw. das Auffinden eines geeigneten Lösungsweges muss lange aufrechterhalten werden und der Lösungsweg sollte nicht durch oberflächliche Ablenkungen aus den Augen verloren werden (Kuhl & Strehlau, 2011; Kuhl & Keller, 2008; Kuhl, 2000).

Extensionsgedächtnis

Im Gegensatz zum Intentionsgedächtnis arbeitet das Extensionsgedächtnis ganzheitlich. In diesem psychologischen System werden Erfahrungen, eigene und fremde Bedürfnisse und Werte abgespeichert. Die ganzheitliche Verarbeitung greift ebenso einzelne Details auf, die nebenbei ablaufen. Das Extensionsgedächtnis bietet eine Art Überblick über alle Erfahrungen. Zentral ist in diesem psychologischen System, dass das Selbst ein Bestandteil vom Extensionsgedächtnis ist. Die Erlebnisse, Erfahrungen, eigene Werte und Bedürfnisse sind Bestanteil des Selbst und werden ins Extensionsgedächtnis integriert. Die Fülle von Erfahrungen steht dem Individuum immer ganzheitlich zur Verfügung, ist aber nicht immer im Bewusstsein, d.h. die Erfahrungen können ebenso implizit ins Erfahrungssystem aufgenommen und gespeichert werden (Kuhl & Strehlau, 2011; Kuhl & Keller, 2008; Kuhl, 2000).

Intuitive Verhaltensteuerung

Umzusetzende Handlungen werden mittels der intuitiven Verhaltensteuerung durchgeführt. Dieses psychische System ist auch aktiv, wenn es sich um automatische Abläufe bzw. Routinen handelt. Die intuitive Verhaltensteuerung steht im engen Zusammenhang mit dem Intentionsgedächtnis – die genauen Abläufe und Aktivierungen werden in den Punkten „Erste Modulationsannahme“ und „Zweite Modulationsannahme“ genauer beschrieben. Das sensumotorische Verhalten bzw. Steuerung wird von diesem System gesteuert (Kuhl & Strehlau, 2011; Kuhl & Keller; 2008; Kuhl, 2000).

Objekterkennungssystem

Dieses psychische System registriert die wahrgenommenen Objekte. Diese Wahrnehmung ist dem Individuum bewusst. Die Wahrnehmung von Objekten konzentriert sich

hier auf die genaue Wahrnehmung von einzelnen Aspekten – einige Elemente werden aus dem Kontext herausgelöst. Das Objekterkennungssystem steht in engem Zusammenhang mit dem Extensionsgedächtnis (Kuhl & Strehlau, 2011; Kuhl & Keller, 2008; Kuhl, 2000). Das Objekterkennungssystem ist entscheidend in Situationen, in denen potentielle Gefahren oder Fehler entdeckt werden sollten. Der Austausch zwischen dem Extensionsgedächtnis und dem Objekterkennungssystem macht es möglich, aus den im Detail gesammelten Informationen wichtige Anhaltspunkte für zukünftige Entscheidungen zu erhalten – dies entspricht persönlichem Wachstum bzw. Selbstentwicklung (Kuhl & Strehlau, 2011).

Die Interaktion zwischen den vier Systemen ist komplex und wird von positiven und negativen Affekten beeinflusst. Die PSI-Theorie geht davon aus, dass die analytisch basierenden Prozesse zur Selbstkontrolle führen und die ganzheitlich, erfahrungsbezogenen Prozesse die Selbstregulation beanspruchen. Folglich interagieren alle vier psychischen Systeme miteinander, abhängig von der Intensität von positiven oder negativen Affekten (Kuhl & Keller, 2008). Die Persönlichkeits-System-Interaktionstheorie beinhaltet u.a. zwei Modulationsannahmen, die genauer den Einfluss von Affekten auf die Systeminteraktion eingeht.

3.1. Erste Modulationsannahme (Willensbahnungs-Annahme)

Die erste Modulationsannahme beschreibt die Interaktion zwischen den zwei psychischen Systemen: Intentionsgedächtnis (IG) und intuitivem Verhaltenssteuerungssystem (IVS). Gehemmt-positive Affekte hemmen die Verbindung zwischen dem IG und dem IVS (Kuhl, 2001). „Die Umsetzung von „Absichten“ im Sinne explizit gewollter Handlungen werden durch fremd- oder selbstgenerierten positiven Affekten gebahnt („Willensbahnung“), der die Herabregulierung von positiven Affekt wieder aufhebt und das Absichtsgedächtnis samt assoziierter Hilfssysteme deaktiviert“ (Kuhl, 2001, S. 164). Kuhl (2001) beschreibt mit dieser Modulationsannahme, dass positiv besetzte Erinnerungen und Gedanken Personen in positive Stimmung versetzen können. Ohne positive Affekte würde die Verbindung zwischen IG und IVS gehemmt sein, somit könnten besonders schwierige Aufgaben nicht ausgeführt werden. Kuhl (2001) geht weiter darauf ein, dass eine positive Stimmung optimale Auswirkungen auf spontanes bzw. intuitives Handeln, auf den Ge-

fühlsausdruck oder auf das soziale Verhalten haben können. Positive Gefühle haben nach Kuhl (2001) Auswirkungen auf die Reduktion negativer Gefühle und ermöglichen den Zugang zum Selbst (vgl. zweite Modulationsannahme). Die Interaktion zwischen den beiden Systemen ist speziell für motivationale Aspekte bedeutend (Kuhl & Keller, 2008).

3.2. Zweite Modulationsannahme (Selbstbahnungs-Annahme)

Die zweite Modulationsannahme geht speziell auf den Selbstzugang ein und beschreibt die Interaktion zwischen den zwei psychischen Systemen: Extensionsgedächtnis und Objekterkennungssystem (Kuhl, 2001).

Analog zum Intentionsgedächtnis und zur intuitiven Verhaltenssteuerung werden das Extensionsgedächtnis und das Objekterkennungssystem von Affekten beeinflusst. Hierbei handelt es sich um negative Affekte (Kuhl & Strehlau, 2011; Kuhl, 2000). Kuhl (2001) beschreibt einen nicht optimalen Zugang zum Selbst mittels negativen Affekten – diese reduzieren den Zugang zu „hochinferenten (kognitiven) und impliziten Repräsentationen eigener Zustände“ (Kuhl, 2001, S. 167). Ein Individuum nimmt unter negativen Gefühlen Details eines Ganzen eher wahr. Dies kann sich äußern, indem eine Person innerhalb einer negativen Situation nicht mehr die Situation an sich wahrnimmt, sondern nur noch die Details, die störend sein können. Reguliert die Person die negativen Affekte, dann wird das Extensionsgedächtnis vermehrt aktiv und die Situation wird mithilfe von Erfahrungswerten wahrgenommen und im besten Fall reguliert (Kuhl & Strehlau, 2011; Kuhl, 2000).

> „Die Herabregulierung negativen Affekts [(A(-)] bahnt den hemmenden Einflu[ss] integrierter Selbstrepräsentationen und anderer Kontextrepräsentationen auf das Erleben inkongruenter oder unerwarteter Objektwahrnehmungen und Empfindungen („Verdrängung“) und verhindert damit eine „Entfremdung“ von eigenen Interessen („Selbstbahnung“) und eine übermäßige Sensibilisierung für selbst- oder erwartungsdiskrepante Objektwahrnehmung“ (Kuhl, 2001, S.165f.)

Die Interaktion vom Intentionsgedächtnis in die intuitive Verhaltenssteuerung kann auch als Mechanismus der Aktionskontrolle definiert werden (Kuhl, 1984). Kuhl und Fuhrmann (1998) haben diesen Prozess mit dem Begriff „Selbstkontrolle“ bezeichnet.

Diese Interaktion stellt ein effizientes Zusammenarbeiten von diesen psychischen Systemen dar. Die Verbindung zwischen den zwei Systemen wird von positiven Affekten beeinflusst (Kuhl & Keller, 2008).

Der Prozess der Selbstregulation unterscheidet sich hinsichtlich der Interaktion – zwischen dem Extensionsgedächtnis und dem Objekterkennungssystem. Die Selbstregulation ist abhängig von ganzheitlichen Prozessen. Das Extensionsgedächtnis beinhaltet alle persönlichen Erlebnisse und Erfahrungen und steht in Verbindung mit dem Objekterkennungssystem. Diese Verbindung wird maßgeblich von negativen Affekten beeinflusst. Der Zusammenhang zwischen dem Objekterkennungssystem und dem Extensionsgedächtnis fokussiert das Wachstum des Selbst: Eine Person, die unter Einfluss von negativen Affekten steht und sich mittels selbstregulierenden Prozessen und der eigenen Erfahrung aus der negativ besetzten Situation lösen kann, hat bezüglich ihrer Selbstentwicklung dazugelernt (Kuhl & Keller, 2008).

4. Selbstkompetenzentwicklung

Aus dem Selbst, entwickeln sich mit zunehmendem Alter die Selbstkompetenzen. Es gibt eine Vielzahl an angepassten persönlichen Kompetenzen, u.a. Selbstmotivierung, die Fähigkeit sich selbstständig zu beruhigen, unterbrochene Absichten im Gedächtnis zu behalten, Verhaltensregulation, sich zunächst fremdgesetzte Ziele zu eigenen Zielen machen und aus Fehlern bzw. Misserfolgen lernen zu können (Biebrich & Kuhl, 2009; Kuhl et al., 2011). Wie bereits beschrieben, speichert das Selbst ganzheitlich eigene Erfahrungen und bewertet diese Erfahrungen subjektiv (Biebrich & Kuhl, 2009). Die Entwicklung von Selbstkompetenzen ist von der Beziehungsqualität abhängig. Kompetenzen erlernt das Kind unter der Voraussetzung, dass die Beziehungsqualität zwischen den Interaktionspartnern – z.B. zwischen Vater und Kind – stimmig ist (Kuhl et al., 2011). Die Leistungssituation ist eine speziell herausfordernde Situation für ein Kind und seine Selbstkompetenzen, die flexibel eingesetzt werden müssen, um mit der Situation angemessen umgehen zu können. Innerhalb sozialer Bindungen werden Kompetenzen gefestigt (Kuhl et al., 2011). Murray und Trevarthen (1985) haben die Bedeutung der sozialen Bindung bereits bei Säuglingen beobachten können: Säuglinge reagieren beunruhigt, wenn die Mutter

etwas zeitverzögert auf ihre Bedürfnisse eingeht. Problematisch für den Erwerb von Selbstkompetenzen ist es, wenn das Selbst nicht aktiviert ist. Ein deaktiviertes Selbst ist unfähig neue Erfahrungen aufzunehmen und zu speichern. Dieser Zustand kann entstehen, wenn sich einer der beiden Interaktionspartner oder beide nicht als Individuum wertgeschätzt fühlt bzw. fühlen (Kuhl et al., 2011). Bietet ein Interaktionspartner beispielsweise in einer stressigen Situation alternative Handlungsmöglichkeiten, werden diese bei einem deaktivierten Selbst nicht aufgenommen. Befindet sich die Person mit dem deaktivierten Selbst wiederum in einer stressigen Situation, dann kann sie nicht von den Erfahrungen aus der vergangenen Situation profitieren und ist vermehrt gestresst bzw. hilflos (Kuhl et al., 2011). Eine vermehrt ausbleibende Internalisierung (Verinnerlichung) – die Bezugsperson reagiert nicht angemessen auf die Bedürfnisse des Kindes – der Signale in der Kindheit, kann später zu Verhaltensprobleme bzw. Verhaltensstörungen führen (Vygotski, 1978). Hat das Kind in seiner Kindheit die Möglichkeit ein emotionsregulierendes Selbstsystem zu entwickeln, ist dies ein bedeutender Entwicklungsprozess (Kuhl & Völker, 1998). Die emotionsregulierende Entwicklung des Selbst setzt voraus, dass ein Kind die Erfahrung sammelt, seine eigenen Bedürfnisse und Signale werden von der Bezugsperson als wichtig empfunden und wahrgenommen, somit wird das eigene Selbst wahrgenommen bzw. stehen zwei Selbst miteinander im Austausch (Kuhl et al., 2011). Diese wiederholt gesammelten Erfahrungen führen dazu, dass emotionsregulierende Prozesse später unbewusst eingesetzt werden können. Somit schreiben Kuhl et al. (2011) den emotionsregulierenden Prozessen und die damit verbundene Beziehung zwischen zwei Selbst, eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung eines Selbst (Kind) zu.

Kuhl (2000) zeigt ebenso Effekte von qualitativ guter Beziehung bezüglich frühen affektivem Lernen in Hinblick auf die spätere Auswirkung im kognitiven Bereich auf. Des Weiteren steht die Bindung des Kindes zu seiner Bezugsperson mit dem frühen affektiven Lernen in Zusammenhang. Kuhl et al. (2011) beschreiben den Einfluss der Beziehungsqualität zwischen dem Lernenden und dem Lehrenden auf die Entwicklung der Selbstkompetenz. „Die Entwicklung von Selbstkompetenzen hängt maßgeblich von der Qualität der Beziehung zwischen Lernendem und Lehrendem ab.“ (Kuhl et al., 2011, S. 2). Diese Lehrer-Schüler Beziehung kann auch auf die Beziehung zwischen Vater und Kind übertragen werden, da der Vater eine lehrende Funktion dem Kind gegenüber einnehmen kann (Lamb, 2010).

Die willentliche Handlungssteuerung ist eine wichtige Selbstkompetenz – Absichten werden gebildet und umgesetzt, hierbei kann es auch zu einer Unterbrechung (Handlungshemmung) kommen, die überwunden werden muss – es kommt zur Willensbahnung (Kuhl, 2001). Diese Art der Selbstkompetenz wird in weiterer Folge in dieser Arbeit zentral behandelt.

4.1. Willentliche Handlungssteuerung und Willensbahnung

Die Theorie der willentlichen Handlungssteuerung beschreibt die Prozesse bzw. die einzelnen Schritte, die für die Bildung einer Absicht bzw. Handlungsabsicht nötig sind. Es handelt sich um bewusst kontrollierte und willentlich gesteuerte Absichten und aufgabenbezogene Prozesse (Cohen, Dunbar, & McClelland, 1990). Die einzelnen Schritte werden in drei Funktionskomponenten genauer definiert: Die erste Funktionskomponente beschreibt die Aufrechterhaltung einer Absicht. Die Aufrechterhaltung einer Absicht ist zentral für dessen Durchführung – das Individuum muss unter Umständen einen passenden Augenblick abwarten können, um die Absicht umsetzen zu können (Kuhl, 2001). Um eine Absicht aufrechterhalten zu können, müssen nach Fuster (1995) zwei getrennte Teile des Arbeitsgedächtnisses zusammenarbeiten: das vergangenheitsorientierte und das zukunftsorientierte System. Im Sinne des Kurzzeitgedächtnisses muss sich die Person erinnern, welchen Handlungsschritt sie setzen wollte. Im selben Augenblick, muss die Person die Bereitschaft haben, diesen Handlungsschritt ausführen zu wollen. Die zweite und dritte Funktionskomponente behandeln die Ausführungshemmung und die Aufhebung der Ausführungshemmung. Ist die Bildung einer Absicht und die Ausführung unterbrochen – beispielsweise, wenn die Situation der beabsichtigten Handlung nicht passend erscheint – muss die Absicht aufrecht erhalten werden, d.h. das Absichtsgedächtnis bleibt aktiv und es kommt schließlich zur Initiative (Kuhl, 2001). Kuhl (1983) verweist auf die Bedeutung von positiven und negativen Affekten, die sich auf die selbstregulierenden Prozesse auswirken. Bei der Willensbahnung muss sich die Person motivieren, ihre Handlungsabsicht aktuell zu hemmen und mittels Selbstmotivierung oder Motivierung von außen (z.B. Ermutigung durch den Vater) die gehemmte Absicht in einer passenden Situation wieder auszuführen (Kuhl, 2001). Die Aufrechterhaltung einer Absicht und der zentrale Absichtsüberlegungseffekt wurde ebenso von Goschke und Kuhl (1993) im Zusammenhang mit der expliziten Selbststeuerung wie folgt beschrieben: Dieser Effekt bezieht sich auf die

Tatsache, wie stark Personen eine Absicht bzw. eine Handlungsvorsatz aufrechterhalten können, d.h. in ihrem expliziten Gedächtnis speichern können. In dem Experiment wurden Versuchspersonen bestimmte Aufgaben zugeteilt, die sie am Ende der Versuchssequenz ausführen sollten. Im Anschluss sind den Personen neutrale/neue Wörter und absichtsrelevante („prospektive“) Wörter gezeigt worden. Mittels der Taste für „Ja“ bzw. der Taste für „Nein“ sollten die Versuchspersonen so schnell wie möglich angeben, welches Wort der ihnen vorher bekanntgegebenen Handlungsabsicht entspricht („Ja“) und welches Wort neu ist („Nein“) (Kuhl, 2001). Goschke und Kuhl (1993) zeigen, dass der Absichtsüberlegungseffekt als ein nicht notwendiges Aufrechterhalten unerledigter Handlungsabsichten definiert werden kann und mit niedrigen Reaktionszeiten bei den Messungen einher geht. Diesen Ergebnissen von Kuhl (2001) zufolge wird sehr viel Energie in die Erinnerung der unerledigten Handlungsabsicht gesteckt, dass die Ausführung gehemmt ist. Die Fähigkeit, eine Absicht aufrechtzuerhalten, ist wichtig für das passende Interagieren unerledigter Aufgaben in diversen Situationen (Kuhl, 2001). Kuhl (2001) bezieht sich im Zusammenhang mit Aufgabenhemmung auf Ach (1910), der die Aufgabenhemmung mit Anspannung in Verbindung bringt – es herrscht in einem Individuum Anspannung, wenn eine Absicht nicht sofort zur Ausführung kommt und eine geeignete Situation für die Handlungsausführung abgewartet werden muss. Diese Kompetenz muss erlernt und geübt werden.

Die Persönlichkeits-System-Interaktionstheorie bietet eine Möglichkeit, das Selbst bzw. Selbstkompetenzen des Kindes in Beziehung mit positiven und negativen Affekten zu setzen (Kuhl & Strehlau, 2011). In der Persönlichkeits-System-Interaktionstheorie interagieren vier persönlichkeitsrelevante Makromodelle miteinander: Objekterkennung (Empfinden), Intentionsgedächtnis (Denken), Intuitive Verhaltenssteuerung und Extensionsgedächtnis (Fühlen) – beeinflusst von positiven und negativen Affekten. Des Weiteren setzt die Persönlichkeits-System-Interaktionstheorie – ausgehend von der Persönlichkeits- und Motivationspsychologie – den Fokus u.a. auf die willentliche Handlungssteuerung und die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Systeme. Die Dynamik, die in der Theorie der willentlichen Handlungssteuerung enthalten ist – Interaktion und Wechselwirkungen einzelner Schritte und Einflüsse von außen – kann mithilfe der Persönlichkeits-System-Interaktionstheorie und den zwei angeführten Modulationsannahmen genauer erklärt werden. Wie arbeiten die einzelnen Komponenten zusammen (Kuhl, 2001)?

4.2. Die vier Makrosysteme bezogen auf die willentliche Handlungssteuerung

Anhand der Beschreibung jedes Makrosystems und der zwei Modulationsannahmen der PSI-Theorie, kann jetzt Rückschluss auf die willentliche Handlungssteuerung bzw. die Willensbahnung und Selbststeuerung bezogen werden. Wie arbeiten die vier Systeme im Bezug auf willentliche Handlungen zusammen (Kuhl, 2001)? Um konkrete Ziele und Absichten im Sinne der Selbstregulation und Absichtsumsetzung ausführen zu können, ist zunächst eine Art Internalisierung notwendig, d.h. eine Handlung bzw. eine Aufgabenstellung wird erklärt. Das Intensionsgedächtnis ist aktiv und nimmt Bezug auf das Selbstsystem: Ist die Handlung kongruent mit dem Selbst? Passt die Handlung zu meinem Selbst (Kuhl, 2001)? In weiterer Folge können die Absichten in konkret formulierte Ziele übergehen, diese Ziele werden durch das Objekterkennungssystem gestützt. Anhand eines Beispiels können diese Schritte verdeutlicht werden: Ein Student weiß, dass er in zwei Wochen eine Prüfung schreiben muss. Er hat die Absicht diese Prüfung zu schreiben (Intentionsgedächtnis). Da er eine gute Note schreiben möchte, beginnt er zu lernen und geht in die Bibliothek, wo er sich am besten konzentrieren kann (konkrete Schritte einleiten).

Das Intensionsgedächtnis oder auch Absichtsgedächtnis kann nicht nur analytische Selbstreflexion speichern, sondern auch soziale Erwartungen und Regeln. Das Intensionsgedächtnis beinhaltet die auszuführenden Handlungspläne, die durch das Planen (analytisches Denken) entstehen (Kuhl, 2001). Für die Unterstützung bezüglich allgemeiner selbstkongruenter Ziele – hinsichtlich der Selbstregulation – fungiert das Extensionsgedächtnis ebenso für willentlich gesetzte Handlungssteuerung. „Diese Prozesse dienen der emotionalen Stützung und Stabilisierung aktueller Selbstrepräsentationen (z.B. Selbstmotivierung, Selbstberuhigung, Selbstaktivierung).“ (Kuhl, 2001, S. 159). Hier liegt der Fokus auf emotionaler und motivationsbezogener Unterstützung hinsichtlich der Erreichung eines Zieles (Kuhl, 2001). Die intuitive Verhaltensteuerung steuert die Transformation allgemein gesetzter Ziele bzw. Absichten in Verhaltensroutinen. Das Objekterkennungssystem kann einzelne Objekte separat aufnehmen, unabhängig vom Kontext (Kuhl, 2001). Des Weiteren beschreibt Kuhl (2001) in der ersten Modulationsannahme, dass positive Affekte eine wichtige Rolle sowohl beim Aufschieben von Absichten, als auch bei deren passender Umsetzung – Willensbahnung spielen. Abschließend ist zu vermerken, dass die vier Makrosysteme in zwei sequentiell-analytisch bzw. in zwei parallel-holistisch arbei-

tende Systeme aufgeteilt werden können. Das Objekterkennungssystem und die intuitive Verhaltenssteuerung arbeiten sequentiell-analytisch und die intuitive Verhaltenssteuerung und das Extensionsgedächtnis arbeiten parallel-holistisch (Kuhl, 2001).

5. Vater-Kind Beziehung und die PSI- Theorie - Systemkonditionierung

Der Vater ist eine wichtige Bezugsperson für das Kind. Aus dieser Arbeit geht hervor, dass einige Kollegen, zum Beispiel König et al. (2007), den väterlichen Einfluss mit Methoden erhoben haben, die nicht auf die Indikatoren des Vaters innerhalb einer Vater-Kind Interaktion eingehen. Die von Ainsworth entwickelten Methoden zur Erfassung der Mutter-Kind Bindung beziehen sich auf die Mütter (Horn, 2000; Lamb, 2002; Youngblade & Belsky, 1992). Ein Vater wird innerhalb der Interaktion mit dem Kind auf andere Fähigkeiten bzw. Strategien zurückgreifen, als die Mutter. Die Spielsituation ist gut geeignet, um Vater und Kind valide zu beobachten. Lamb (1977) schreibt der Rolle des Vaters, der dem Kind die Möglichkeit bietet, sicher und geschützt die Umgebung erkunden zu können, zu – sicheres Explorationsverhalten kann hierbei entwickelt werden. In dieser Arbeit wird auch die Rolle des „Lehrers“ thematisiert, im Zusammenhang mit der Entwicklung eines sicheren Explorationsverhaltens des Kindes. Kochanska, Aksan, Penney und Doobay (2007) weisen auf einen Zusammenhang zwischen positiver Emotion – und der damit einhergehenden positiven Interaktion mit dem Kind – und dem Erlernen von Selbstregulation hin. D.h. Kinder die vermehrt in positive Interaktion mit ihren Eltern treten, lernen mehr selbstregulatorische Fähigkeiten.

Die Frage nach geeigneten Indikatoren, die eine qualitativ hochwertige Beziehung zwischen Vater und Kind repräsentieren, wurde bislang unzureichend erforscht. Einige Indikatoren werden bereits in der Literatur aufgezählt (Youngblade & Belsky, 1992; Grossmann et al. 2002; Grossmann et al., 2008; NICHD, 2000). Lamb (2002) und Lamb und Lewis (2004) versuchen das väterliche Feingefühl genauer zu definieren: accessibility, positive engagement, supportiv involvement, warmth und closeness.

Die psychosoziale Entwicklung wird vom Vater beeinflusst (Lamb & Lewis, 2010). Pianta, Hamre und Struhlmann (2003) verweisen auch auf den väterlichen Einfluss bezogen

auf die Lernmotivation, Frustrationstoleranz und Entwicklung weiterer sozialer Fähigkeiten des Kindes. Im Allgemeinen ist der Prozess der Selbstentwicklung äußerst komplex und die Einflüsse des Vaters können vielfältig sein. Die PSI-Theorie (Kuhl, 2001) fokussiert die Bedeutung von Affekten in Bezug auf das Wachstum bzw. Entwicklung von Selbstkompetenzen und auf die Effizienz von Handlungen. Die Qualität der Vater-Kind Beziehung hat einen Einfluss auf die psychosoziale Entwicklung des Kindes (Lamb & Lewis, 2010), die PSI-Theorie misst den Affekten eine spezielle Bedeutung bei dem Erwerb und Ausbau von Selbstkompetenzen zu (Kuhl, 2001). Affekte und Beziehungsqualität können innerhalb einer Interaktion zwischen Vater und Kind gemessen werden (Lamb, 2002; Lamb & Lewis, 2010). Kuhl (2005) beschreibt die willentliche Zielumsetzung: Das Intentionsgedächtnis muss mit der intuitiven Verhaltenssteuerung im Austausch stehen und die Hemmung zwischen diesen beiden Systemen aufzuheben – das Intensionsgedächtnis wird aktiviert, wenn bestimmte Handlungen aufgrund von Hindernissen nicht ausgeführt werden können – die Handlung muss im Intensionsgedächtnis gespeichert werden bis es zur Ausübung der Handlung kommen kann. Das Extensionsgedächtnis beinhaltet ein ganzheitliches Netzwerk aus Erfahrungen und behält den Überblick bei beispielsweise schwierigen Entscheidungen, während das Objekterkennungssystem auf die aktuell wichtigen Einzelheiten achtet (Kuhl & Strehlau, 2011; Kuhl, 2005). Die Persönlichkeitsentwicklung ist qualitativ fortgeschrittener, je besser diese vier Systeme zusammenarbeiten – positive Affekte, wie sie beispielsweise innerhalb einer qualitativ guten Interaktion zwischen Vater und Kind vorkommen können, wirken sich hier fördernd auf das Selbst aus (Kuhl & Strehlau, 2011).

Kuhl et al. (2011) bezeichnen den Kontakt zwischen zwei aktiven Selbst als Möglichkeit, dass eine Person, beispielsweise ein Kind, Erfahrungen im Sinne seiner Selbstentwicklung integriert und diese gesammelten Erfahrungen in neuen bzw. herausfordernden Situationen anwenden kann. Die Bedeutung des aktiven Selbst wird bei der Systemkonditionierung besonders tragend (Kuhl & Völker, 1998). Die Systemkonditionierung ist vergleichbar mit dem Prozess, der bei der klassischen Konditionierung abläuft: Bei der klassischen Konditionierung wird ein zunächst neutraler Reiz mit einem nicht-neutralen Reiz verknüpft. Diese Verknüpfung entsteht, da beide Reize kurz aufeinander präsentiert werden (Kuhl, Künne, & Aufhammer, 2011). Analog zu diesem Prozess beschreiben Kuhl et al. (2011), dass bei der Systemkonditionierung die Gefühlskontrolle erlernt werden kann:

Interagieren der Vater und sein Kind miteinander und kommt es zu einer Situation, in der das Kind seine eigenen Gefühle noch nicht richtig kontrollieren kann, besteht die Möglichkeit, dies vom Vater zu erlernen. Das Selbst des Kindes muss sich vom Vater persönlich angesprochen fühlen, z.B. durch Blickkontakt, persönliche Anrede. Der Vater lebt dem Kind emotionsregulierende Prozesse vor, beispielsweise ermutigt oder beruhigt er das Kind. Wird das Selbst zeitnah zu den emotionsregulierenden Prozessen aktiviert, dann kann das Kind dies verknüpfen und nimmt die Emotionsregulation in sein Selbst auf (Kuhl et al., 2011). Beim Kontakt zwischen zwei Selbst, z.B. zwischen Vater und Kind spielen Affekte, Beziehungsqualität und Umgang mit einander eine wichtige Rolle (Kuhl & Strehlau, 2011).

6. Hypothesen

Ausgehend von den angeführten Studien zur Bindungsforschung und der PSI-Theorie von Kuhl (2001), ergeben sich einige Fragestellungen, die im Rahmen dieser Diplomarbeit behandelt werden. In weiterer Folge wird in Bezug auf die Willensbahnung auch von der Willenshemmung, dies stellt das Gegenteil von Willensbahnung dar, gesprochen.

6.1. Geschlechtsbezogene Unterschiede in der Vater-Kind Interaktion

Weinraub und Frankl (1977) weisen u.a. darauf hin, dass sich Unterschiede hinsichtlich des affective sharing und der closeness innerhalb einer Spielsituation bei gleich- und nicht-gleichgeschlechtlicher Eltern-Kind Dyaden ergeben. In dieser Arbeit werden demnach auch geschlechtsspezifische Unterschiede mitberücksichtigt. Es ist wichtig vorhandene Unterschiede in der Vater-Kind Interaktion aufzuzeigen, die geschlechterbedingt auftreten können, um diese für die Interpretation der Ergebnisse zu beachten. Für diese Analysen und Berechnungen werden aus ökonomischen und inhaltlichen Gründen (vgl. Kapitel 7.2.1. Auswertung Spielsituation) zwei Skalen, die die Interaktionsqualität des Vaters beschreiben, herangezogen: „Kooperative Strukturierung“ und „Motivation und affektive Regulierung“. Aus diesen Überlegungen ergibt sich die erste Forschungsfrage: Gibt es in dieser Stichprobe Geschlechterunterschiede bezüglich der Interaktionsqualität des

Vaters in den Skalen „Kooperative Strukturierung“ und „Motivation und affektive Regulierung“?

Hypothese 1: Es zeigen sich Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts des Kindes in den Skalen „Kooperative Strukturierung“ und „Motivation und affektive Regulierung“.

6.2. Auswirkung der Vater-Kind Interaktion auf die Willenshemmung des Kindes

Die zweite Forschungsfrage bezieht sich auf den Einfluss der Interaktionsqualität des Vaters auf die Willenshemmung des Kindes. Welche beobachtbaren Interaktionsindikatoren des Vaters, die sich auf sein Verhalten seinem Kind gegenüber beziehen, beeinflussen die Ausprägung der Willenshemmung des Kindes im Bindungsprime? Die Ausprägung der Willenshemmung wird in allen drei Prime-Valenzen „positiver Affekt“, „gehemmt-positiver Affekt“ und „negativer Affekt“ für die Analyse herangezogen. Um der Frage nachzugehen, werden wiederum die zwei bereits angeführten Skalen für die Erhebung der Interaktionsqualität des Vaters verwendet. Daraus ergeben sich weitere detaillierte Fragen: Haben die Ergebnisse der Skala „Kooperative Strukturierung“ einen Einfluss auf die Willenshemmung in den drei Bindungsprime-Valenzen des Kindes? Welchen Einfluss hat die Skala „Motivation und affektive Regulierung“– d.h. welchen Einfluss hat die externe Ermutigung des Vaters auf die Willenshemmung (wieder in der Bedingung Bindung, in den drei Affekten) des Kindes? So ergeben sich folgende Hypothesen:

Hypothese 2: Es zeigen sich Zusammenhänge zwischen den Skalen „Kooperative Strukturierung“ bzw. „Motivation und affektive Regulierung und der Willenshemmung unter der Bedingung „Bindung“ in den drei unterschiedlichen Valenzen.

Hypothese 3: Die Willenshemmung des Kindes nach positiven, gehemmt-positiven und negativen Bindungsprimes wird von den Skalen „Kooperative Strukturierung“ und „Motivation und affektive Regulierung“ beeinflusst.

Im Zuge der Datenerhebung kam es zur Überlegungen, dass weitere Faktoren ebenso einen Einfluss auf die Willenshemmung des Kindes haben könnten. Während der Videoanalyse bzw. der Datenerhebung in den Familien kam die Vermutung auf, dass die Zeit, die der Vater mit dem Kind im Spiel verbringt, Einfluss auf das väterliche Verhalten hat

und sich somit eventuell die Entwicklung der Selbstkompetenzen auswirken. Yeung et al. (2001) zeigen in ihrer Studie, dass der Väter mit ihren Kindern vermehrt leistungsorientierte und soziale Aktivitäten unternehmen, um die Kinder zu fördern. Des Weiteren könnte das Alter des Kindes ebenso die Entwicklung der Selbstkompetenzen beeinflussen. Auch hier findet sich in der Studie von Yeung et al. (2001) Hinweise: Väter spielen mehr mit Kleinkindern. Unter Berücksichtigung von anderen potentiellen Einflussfaktoren, ergeben sich zwei weitere Hypothesen:

Hypothese 4: Die Skalen „Kooperative Strukturierung", „Motivation und affektive Regulierung" und „Zeit mit dem Kind" beeinflussen die Willenshemmung nach positivem Bindungsprime.

Hypothese 5: Die Skalen „Kooperative Strukturierung", „Motivation und affektive Regulation" und „Alter des Kindes" beeinflussen die Willenshemmung nach positivem Bindungsprime.

Zusammengefasst wird untersucht, ob sich in dieser Arbeit ein Geschlechterunterschied innerhalb der verwendeten Skalen zeigt und welche Auswirkungen die väterliche Interaktionsqualität auf die Willenshemmung in der Bedingung „Bindung" im „positiven Affekt" hat. Des Weiteren werden die Einflussfaktoren „Zeit mit dem Kind" und „Alter des Kindes" analysiert.

7. Methodik

Das Netzwerk, Central European Network on Fatherhood, gebildet aus unterschiedlichen Universitäten in Europa, beschäftigt sich mit der Erforschung der Entwicklung des Kindes mit dem Fokus auf dem Vater als Bezugsperson. Daraus entstanden bzw. entstehen viele einzelne Projekte. Diese Arbeit bezieht, sowohl die Stichprobe, als auch die Methodik aus einem dieser vielen Teilprojekten. In Zusammenarbeit mit der Universität in Wien und der Universität in Osnabrück wurden spezielle Methoden entwickelt und Daten erhoben.

In dieser Arbeit werden Methoden eingesetzt, die es möglich machen, sowohl die Vater-Kind Interaktion, als auch die Selbstkompetenzen des Kindes – der Fokus liegt hier

auf der Willensbahnung bzw. Willenshemmung – zu messen. Um die Vater-Kind Interaktion auszuwerten, wurden im Rahmen dieser Arbeit Skalen erarbeitet, die das Verhalten des Vaters dem Kind gegenüber erfassen. Die nähere Beschreibung dieser Skalen ist unter Punkt 7.2 Spielsituation – Playstix und im Anhang A zu finden. In Zusammenarbeit mit der Universität in Wien wurden die Teilnehmer rekrutiert und die Daten erhoben.

7.1. Stichprobe und Durchführung

In dieser Arbeit werden 50 Vater-Kind Dyaden analysiert. Die insgesamt 100 Teilnehmer/innen wurden von der Universität in Wien rekrutiert und nahmen freiwillig – ohne Bezahlung – an diesem Projekt teil. Die Datenerhebung erfolgte im Zeitraum von einem Jahr: Juni 2013 bis Juni 2014. Ein wichtiges Kriterium der Rekrutierung war, dass der Vater des Kindes auch der leibliche Vater ist. Des Weiteren wurde darauf geachtet, dass die Kinder zum Zeitpunkt der Messung gesund waren. 17 der besuchten Familien leben in Wien, weitere 32 in Niederösterreich. 1 Familie lebt im Burgenland. Bei der Zusammenstellung der Daten wurde ebenso auf die Geschlechterverteilung der Kinder geachtet, so ergibt sich für diese Stichprobe folgende Geschlechterverteilung: 25 Mädchen und 25 Buben im durchschnittlichen Alter von 4,4 Jahren (SD = 0.54), das jüngste Kind ist 3,1 Jahre und das älteste Kind ist 6 Jahre.

Alle Familien wurden in ihrem Zuhause besucht, die Termine wurden mit der Universität in Wien vereinbart und koordiniert. Im Durchschnitt wurden zwei Termine mit jeder Familie ausgemacht, an denen das Kind ausgeschlafen, gesättigt und gesund sein sollte. Der/Die Testleiter/in verbrachten im Durchschnitt drei Stunden pro Termin in den Familien und gaben unterschiedlichste Aufgaben vor: Zunächst wurde mit den Eltern gemeinsam der Anamnesebogen ausgefüllt. Im nächsten Schritt bekam meist die Mutter Fragebögen zum Beantworten und Ausfüllen, während der Vater mit dem Kind die vorgegebenen Spiel – darunter auch die „Playstix“ – spielte. Beim ersten Termin wurden notwendige Daten vom Vater bezüglich dem Time Investment erhoben und die Cortisolmessung beim Kind erklärt. Beim ersten Termin spielte der/die Testleiter/in mit dem Kind Aufgaben, die den Mechanismus des automatisierten bzw. nicht beabsichtigten Lernens nachgehen und den Entwicklungsstand der Schuldauffassung erheben. Weitere Aufgaben, wie zum Beispiel den „EmoScan“ – diese Aufgabe wir im Punkt 7.3.2 Durchführung der Stroop-ähnlichen Aufgaben bei Kindern genauer beschrieben und erklärt, da die Daten

vom „EmoScan“ in dieser Arbeit eine zentrale Rolle spielen – und Puzzles, die zum Teil unterbrochen bzw. nicht unterbrochen wurden, sind mit dem Kind beim zweiten Termin gespielt worden. Während dem zweiten Termin wurden die restlichen Fragebögen von Mutter und Vater ausgefüllt, ein Interview mit dem Vater geführt, ein kurzer Intelligenztest beim Kind durchgeführt und offene Fragen beantwortet.

7.2. Spielsituation – Playstix

Wie bereits im Punkt 2.1. Spielsituation erwähnt wird vermutet, dass die Spielsituation ein geeignetes Setting darstellt, um die Vater-Kind Beziehung valider zu erfassen, als beispielswiese in der „Fremden Situation“ (König et al., 2007; Horn, 2000; Lamb, 2002; Youngblade & Belsky, 1992). Die Spielsituation „Playstix“, die in dieser Arbeit für weitere Berechnungen und Analysen herangezogen wird, ist von jedem/r Testleiter/in standardisiert vorgegeben worden.

7.2.1 Ablauf der Spielsituation

Alle beteiligten Väter hatten die Aufgabe bekommen, zusammen mit ihrem Kind die in zwei Säckchen aufgeteilten Playstix, bis auf das letzte Stix zu verbauen. Die Playstix sind verschieden große bunte Stäbchen, die in regelmäßigen Abständen gleich große Ausbuchtungen haben, somit können die einzelnen Stäbchen ineinander gelegt werden und liegen stabil. Bei dieser Instruktion war es wichtig, dass der Vater verstanden hat, etwas Gemeinsames mit dem Kind zu bauen, somit mussten sich die beiden Interaktionspartner austauschen. Es wurden keinerlei Vorlagen verwendet, d.h. das zu gestaltende Objekt musste keinen besonderen Regeln oder Formen genügen. Die Spielsituation war ebenso an keine zeitlichen Grenzen gebunden und wurde von dem/der Testleiter/in gefilmt. Es wurde erwartet, dass der Vater in dieser Spielsituation u.a. Struktur übernimmt, seinem Kind angemessen hilft und motivierend agiert. Eine potentielle Herausforderung in dieser Spielsituation könnte gewesen sein, dass es zum Herausfinden galt, wie die Stäbchen vollständig und ausreichend stabil verbaut werden konnten. In einer solchen Situation hätte der Vater seiner Funktion als Lehrer, Spielkamerad, usw. gerecht werden können (Lamb, 2010).

7.2.2 Auswertung der Spielsituation

Die Auswertung dieser Spielsituation wurde im Rahmen dieser Diplomarbeit mit dem Team der Forschungsstelle „Begabungsförderung“ des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe), einem Institut der Universität Osnabrück, erarbeitet und umgesetzt. Unter Berücksichtigung der PSI-Theorie von Kuhl (2001) wurden Skalen für die Auswertung erstellt: Sechs Skalen für die Interaktionsqualität des Vater, weitere sechs Skalen, die die Interaktionsqualität des Kindes beschreiben und drei Skalen für den Kontakt auf der Selbstebene, d.h. diese Skalen beschreiben die Interaktionsqualität des Vaters und des Kindes miteinander. Bei der Erstellung der Skalen für die Interaktionsqualität des Vaters und des Kindes wurde darauf geachtet, dass sich die meisten Skalen von Vater und Kind aufeinander beziehen. Hierzu ein Beispiel: Die Skala „Kooperative Strukturierung“ misst die Führung und Strukturierung, die der Vater innerhalb der Spielsituation zeigt. Beim Kind erhebt die Skala „Kooperation mit dem Vater“ die Qualität der Kooperation und stellt den Bezug zu der Skala „Interaktionsqualität des Vaters“ her. Für diese Arbeit wird eine Teilstichprobe aus dem Gesamtdatenpool von 50 Vater-Kind Dyaden verwendet. Es konnten aus zeitlichen Gründen nicht mehr Videos ausgewertet werden. Für die einzelnen Berechnungen ergeben sich immer wieder unterschiedlich große Stichproben. Der Grund für diese Varianz liegt bei den ausgewerteten Skalen: In einigen Videosequenzen fehlen vom Vater bzw. vom Kind bestimmte Verhaltensmuster, sodass einige Skalen nicht bewertet werden konnten. Aus diesem Grund wurde bei der Skalenentwicklung auch die Kategorie „n.b.“, für „nicht beobachtbar“ eingeführt. Die Schätzung von nicht beobachteten Werten, d.h. fehlenden Werten, ist aus inhaltlichen Gründen, nicht ratsam. Wenn es in einer Spielsituation zu keiner Bewertung einer bestimmten Skala gekommen ist, weil der Vater ein spezielles Verhalten nicht gezeigt hat, bzw. die Interaktion ein Verhaltensmuster nicht zugelassen hat, dann ist diese fehlende Bewertung bereits aussagekräftig. Um ein Beispiel zu nennen: Ist die Skala „Motivation und affektive Regulierung“ beim Vater mit „n.b.“ bewertet worden, dann bedeutet dies, dass das Kind keine Motivierung bzw. keine affektive Regulation benötigt hat. Würde der Wert in dieser Skala nun aber geschätzt werden, entsteht ein Wert, der inhaltlich nicht zu interpretieren wäre. Da es sich in dieser Arbeit um neu erstellte Skalen handelt und noch keine Verhaltensmuster aus den einzelnen Skalen definiert werden können, ist die Kategorie „n.b.“ ein wichtiger Bestandteil der Interpretation der Daten. In dem Teilprojekt

wurden für jede Skala die ersten und die letzten drei Minuten der aufgezeichneten Videoaufnahme der Spielsituation „Playstix“ analysiert, da im Durchschnitt die meisten Videos über sechs Minuten lang waren. In dieser Arbeit bezieht sich die Auswertung nur auf die ersten drei Minuten. Es gibt zwei Gründe für diese Auswahl: Die Stichprobengröße variiert zwischen der ersten und der zweiten Auswertungssequenz. Die ersten drei Minuten konnten immer analysiert werden, die letzten drei Minuten nicht, da manche Videos zu kurz waren. Dies hat zur Folge, dass 12 Videos keine zwei Auswertungssequenzen haben. Diese Daten sind ordinal skaliert, da es sich um Kategorien handelt.

Die Bewertung der Interaktionsqualität des Vaters erfolgt nach fünf Punkten bzw. einer Kategorie „nicht beobachtet“. Fünf Punkte wurden vergeben, wenn das gezeigte Verhalten des Vaters dem Kind gegenüber qualitativ sehr hochwertig verlaufen war und unter Umständen sogar die Systemkonditionierung zugelassen hat. Bei der Skala „Kooperative Strukturierung“ werden fünf Punkte vergeben, wenn der Vater dem Kind genügend Raum und Zeit gibt, sich mit der Aufgabe vertraut zu machen und darauf achtet, dass er die Führung anpasst und Prozessverantwortung übernimmt. Die Beziehung zueinander ist offen und verläuft zunehmend auf der personalen Ebene (Kuhl, 2001). Sind vier Punkte vergeben worden, wurde das Verhalten der Person immer noch positiv bewertet, aber mit Einschränkungen – zum Beispiel fehlte es bereits an der Deutlichkeit von personaler Wertschätzung. Auf einer Skala wurden drei Punkten vergeben, wenn es zu erheblichen Einschränkungen hinsichtlich des positiven Verhaltens nach der PSI- Theorie (Kuhl, 2001) gekommen war, jedoch noch keine negativen Indikatoren, wie zum Beispiel Aggression oder Trotzverhalten, gezeigt wurde. Zeigte eine Person vereinzelt negative Indikatoren in ihrem Verhalten, dann wurde das Verhalten auf der jeweiligen Skala mit zwei Punkten bewertet. Ein Punkt wurde vergeben, wenn vermehrt negative Indikatoren auftraten und die Person ein Verhalten gezeigt hatte, dass widersprüchlich im Sinne der Systemkonditionierung war. Im Folgenden werden die Skalen „Kooperative Strukturierung“ und „Motivation und affektive Regulierung“ näher beschrieben, da diese Skalen in dieser Arbeit für weitere Analysen und Berechnungen herangezogen wurden. Alle weiteren Skalen sind im Anhang aufgelistet und beschrieben (vgl. Anhang A). Die angeführten Skalen beziehen sich auf die Interaktionsqualität des Vaters.

Kooperative Strukturierung

In dieser Skala wird das Verhalten des Vaters, bezogen auf seine strukturierte Führung innerhalb der Spielsituation, erhoben. In wie weit zeigt der Vater angemessen Prozessverantwortung? Mit welcher Qualität nimmt er die Rolle an und gestaltet mit dem Kind einen gemeinsamen Problemlöse- oder Gestaltungsprozess? Der Vater sollte u.a. auf den Entwicklungsstand des Kindes eingehen, explizit Handlungsschritte verständlich erklären bzw. Details oder Ziele aushandeln. Falls diese Beobachtungen nicht eindeutig zu erkennen sind, dann kann in dieser Skala auch das sensible Verhalten des Vaters gemessen werden, bezugnehmend auf die Autonomie des Kindes. Für die Auswertung ergeben sich vier Komponenten, die beachtet werden: 1. Der Vater expliziert für das Kind in angemessener Art die gemeinsamen Gestaltungs- bzw. Problemlöseprozesse, gemeinsame Zielfindung, Rollenverteilung und Aufgabenkoordination. 2. Der Vater geht kooperativ mit dem Kind um und lässt ihm seine Autonomie – akzeptiert den Widerwillen des Kindes und geht auf diesen sensibel ein. 3. Der Vater integriert das Kind in Aufgaben, wenn diese vielleicht zu schwer erschienen, oder wenn sich das Kind langweilt. Er gestaltet die Aufgaben passend für sein Kind. 4. Das Kind hat genügend Zeit und Raum, um sich mit der Aufgabe vertraut zu machen und seine Ideen bzw. Impulse ein zu bringen. Der Vater lässt das Kind Handlungsschritte selbstständig ausprobieren, gibt allerdings die Prozessverantwortung nicht an das Kind ab. Sind diese vier Punkte vom Vater erfüllt worden und zeigt er eine Interaktion mit dem Kind, die auf der personalen Ebene stattfindet, dann wird dieses Verhalten mit fünf Punkten (max. Punkteanzahl) bewertet. Die genaueren Abstufungen der einzelnen Stufen sind im Anhang A ausführlicher beschrieben.

Motivation und affektive Regulierung

Diese Skala erfasst das väterliche Verhalten in Episoden, in denen das Kind seine Affekte ändert. Um ein Beispiel zu nennen: Das Kind ist bemüht, den vorgenommenen Handlungsschritt durchzuführen. Dieser gelingt ihm nicht und es beginnt von einem gehemmt-positiven Affekt auf einen negativen Affekt zu wechseln. Diesen Wechsel sollte der Vater bemerken und angemessen reagieren. In diesem Fall wäre Ermutigung und Motivierung angebracht – Erhöhung des positiven Affekts

(Durchhaltemotivation). Inwiefern kann der Vater das Kind motivieren, die Aufgabe mit ihm zu lösen? In solch einer Situation muss der Vater seine eigenen positiven Affekte einbringen, um das Kind zu überzeugen. In gewissen Situationen kann der Vater den positiven Affekt des Kindes durch loben bestärken, beispielsweise, wenn das Ziel der Aufgabe erreicht wird (Zielmotivation). Des Weiteren wird ebenso die Qualität der motivationalen Unterstützung des Vaters beurteilt. Falls das Kind Angst, d.h. einen negativen Affekt zeigt, kann der Vater diesen herunter regulieren. Mit trostspendenden Worten und angepasster Wertschätzung kann der Vater den negativen Affekt des Kindes beeinflussen.

Die Auswahl dieser Skalen für diese Arbeit basiert zum Teil auf den theoretischen Annahmen von Lamb und Lewis (2004) und auf der von Kuhl (2001) beschriebenen PSI-Theorie. Lamb und Lewis (2004) haben das väterliche Feingefühl anhand von einigen Indikatoren definiert, die im Punkt 2.1. Spielsituation genauer erklärt wurden. U.a. nennen die Autoren positive engagement, supportive involvement, warmth und closeness. Diese Indikatoren lassen sich auch in den oben beschriebenen Skalen wiederfinden. Positive Engagement, warmth und closeness (vgl. Lamb & Lewis, 2004) sind wesentliche Faktoren für die Skala „Motivation und affektive Regulierung“ beim Vater. Lamb (2010) schreibt dem Vater u.a. auch eine lehrende Rolle zu, d.h. der Vater bringt dem Kind immer wieder etwas Neues bei. Der Vater beeinflusst die Lernmotivation und Frustrationstoleranz des Kindes (Pianta et al., 2003). Das Verhalten des Vaters in Bezug auf diese lehrende Rolle wird mit der Skala „Kooperative Strukturierung“ erhoben.

Kuhl et al. (2011) betonen im Sinne der PSI-Theorie, dass die Beziehung zwischen dem Lehrer und dem Schüler ausschlaggebend für den Lernerfolg ist. Die Skala „Motivation und affektive Regulierung“ rückt in den Fokus der PSI- Theorie im Sinne der Systemkonditionierung. Wenn sich ein Kind innerhalb einer Interaktion mit seinem Vater wertgeschätzt fühlt, kann das Selbst des Kindes aktiv sein, kann aus der Situation lernen und somit Erfahrungen sammeln.

7.3. Stroop-ähnliche Aufgaben für Kinder – EmoScan

Für die Messung der Selbstkompetenz Willensbahnung bei Kindern wurden Stroop-ähnliche Aufgaben herangezogen, die im nachfolgenden Punkt 7.2.1 genauer be-

schrieben werden. Die Stroop-Aufgaben wurden ursprünglich von J. Ridley Stroop entwickelt und entsprechen dem klassischen Farbwörtertest (Stroop, 1935). In diesem Test werden Personen ein eingefärbtes Farbwort vorgelegt. Bei den kongruenten Aufgaben stimmen der Inhalt des Farbwortes und die Farbe überein, bei inkongruenten Aufgaben stimmen der Inhalt und die Farbe nicht überein – die Farbnennung ist langsamer, als die Wahrnehmung des dargebotenen visuellen Stimulus des Farbwortes. Mithilfe dieser Methode kann die individuelle Interferenz-Neigung gemessen werden (Kuhl & Kazén, 1999). Um diese Aufgaben richtig lösen zu können, ist es notwendig, dass die Person die Absicht bzw. den Inhalt des Farbwortes im Intentionsgedächtnis aufrecht erhält und den dominanten Reiz unterdrückt. Des Weiteren ist ein positiver Affekt notwendig, um die Intention umzusetzen. Dies entspricht nach Kuhl (2001) dem Mechanismus der Willensbahnung – die Regulierung von nicht angebrachten Impulsen, bei Aufrechterhaltung der eigentlichen Absicht. Die Person muss sich selbst regulieren, um bei den inkongruenten Aufgaben nicht ihrem ersten Impuls (visueller Stimuli) zu folgen.

7.3.1 Einfluss verschiedener Primes auf die Stroop-Aufgaben

Aufgrund der mangelnden Lesefähigkeit der Kinder im Vorschulalter können keine Farbwörter für die Datenerhebung eingesetzt werden, sondern nur visuelle und akustische Stimuli ohne Text. In Punkt 7.2.2 wird der genaue Ablauf und Aufbau der Messung mit Stroop-ähnlichen Aufgaben beschrieben. Zusätzlich zu den Stroop-ähnlichen Aufgaben wurden vor jeder Aufgabe verschiedene Primes gesetzt. Unter dem Begriff Prime versteht man die Wirkung eines ersten, aufgabenirrelevanten Reizes auf den nachfolgenden aufgabenrelevanten zweiten Reiz (Schumacher, 2012). Diese Arbeit bezieht sich auf die Primes „Bindung“ und „positiver Affekt“. Kuhl & Kazén (1999) haben aufzeigen können, dass der Stroop-Effekt bei Studenten im durchschnittlichen Alter von 24,5 Jahren verringert wurde, d.h. die Reaktionszeit der Personen bei inkongruenten Aufgaben wurde verringert, wenn vor der inkongruenten Aufgabe ein positiver Affekt gezeigt wurde. Dies kann nach Kuhl (2001) wie folgt erklärt werden: Der positive Affekt bahnt die Verbindung zwischen dem Intentionsgedächtnis und der intuitiven Handlungssteuerung – die Reaktionszeit verringert sich, da der positive Affekt diese Verbindung zwischen den zwei Makrosystemen stärkt.

Schumacher (2012) hat in ihrer Arbeit den Stroop-Effekt bei Kindern im Vorschulalter untersucht. Sie konnte feststellen, dass die Kinder bei einem Bindungsprime schneller reagieren konnten, hingegen konnte kein Unterschied in der Reaktionszeit zwischen den Affekten festgestellt werden. Schumacher (2012) erklärt diese Ergebnisse anhand des aktiven Selbst: Beim Beziehungsmotiv wird bei einem Kind anscheinend das Selbst aktiviert und wirkt sich positiv auf die Leistung aus. Das Intentionsgedächtnis und die intuitive Verhaltenssteuerung werden aufgrund des aktiven Selbst ebenso angeregt. In dieser Arbeit wird die Willensbahnung in der Bedingung „Bindung“ untersucht. Im folgenden Punkt werden der Aufbau und die Messung der Stroop-ähnlichen Aufgaben bei Kindern mit den beiden gesetzten Primes genauer beschrieben.

7.3.2 Durchführung der Stroop-ähnlichen Aufgaben bei Kindern

Die Stroop-ähnlichen Aufgaben für Kinder wurden an der Universität in Osnabrück entwickelt (Jahresbericht, 2011). Den Kindern wurde vor der eigentlichen Messung das iPad, auf dem das Programm für die Aufgaben installiert war, gezeigt und gegeben falls erklärt. Anschließend gab der /die Testleiter/in die Daten des Kindes ein und startete das Programm. Die Stimme des Königs erklärte dem Kind, im Rahmen einer Geschichte, dass es sich um eine Schatzsuche handelte und das Kind dem König und der Fee helfen sollte, den Schatz zu finden. Bei der Erklärung der Aufgaben, wies der König darauf hin, dass es besonders wichtig sei, die Aufgaben sowohl schnell, als auch gut zu meistern. Neben dem König erklärte auch die Fee, dass die beiden dem Kind vor jeder Aufgabe etwas mitteilen, um ihm/ihr zu helfen. Des Weiteren wurde auch erwähnt, dass es ein Gespenst gäbe und dieses Gespenst versuche das Kind zu verwirren, indem es ihm etwas Falsches einsagen könne. Nachdem der König und die Fee alles erklärten, wies der/die Testleiter/in das Kind an, die Finger in die richtige Position zu bringen, um die Aufgaben so schnell und gut wie möglich lösen zu können. Der Zeige- und der Mittelfinger der rechten und der linken Hand sollten sich immer am unteren Rand des iPad befinden.

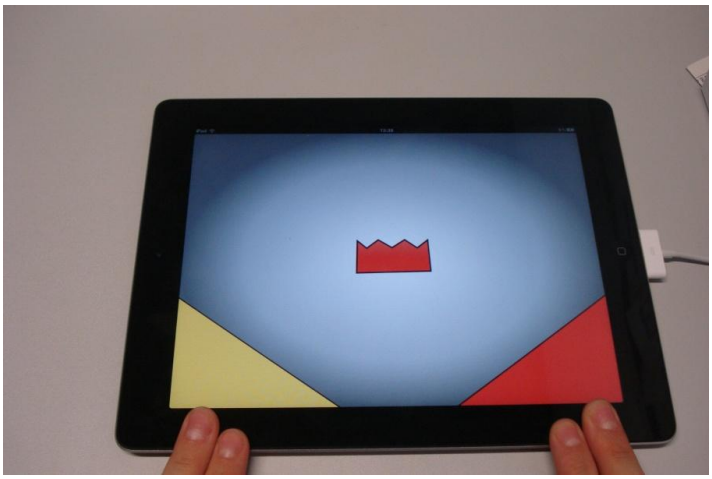


Abbildung 1. Fingerposition (Schumacher, 2012)

Das Kind konnte in vier Übungsdurchgängen die Stroop-Aufgaben ausprobieren. Die Übungsaufgaben zeigten dem Kind als visuellen Stimuli einen färbigen Kreis in der Mitte des Bildschirmes. In den Ecken rechts und links unten waren zwei Farbfelder abgebildet, wobei eines der Farbfelder der Farbe des Kreises entsprach. Abwechselnd sprachen der König und die Fee mit dem Kind, als akustischer Stimuli.

Wenn das Kind den Aufgabenaufbau verstanden hatte, konnte es sich ohne Vorgabe der Reihenfolge aus vier Aufgabentypen immer ein Aufgabenfeld auswählen und dieses bearbeiten. Von den vier Aufgabentypen entsprachen zwei den Stroop-Aufgaben. In der Mitte des Bildes war entweder eine Krone oder der Hut der Fee – visueller Stimuli – in zwei unterschiedlichen Farben zu sehen. Als akustischer Stimuli wurden der Prime „Bindung“ indiziert, in Kombination mit drei unterschiedlichen Affekten: „Ich bin bei dir“ (positiver Affekt, A+), „Ich bin noch nicht da“ (gehemmt-positiver Affekt, A (+)) und „Du bist allein“ (negativer Affekt, A-). Bei den kongruenten Aufgaben nannte das Gespenst die gleiche Farbe, wie die des Targets in der Mitte des Bildes, bei den inkongruenten Aufgaben nannte das Gespenst die andere Farbemöglichkeit.

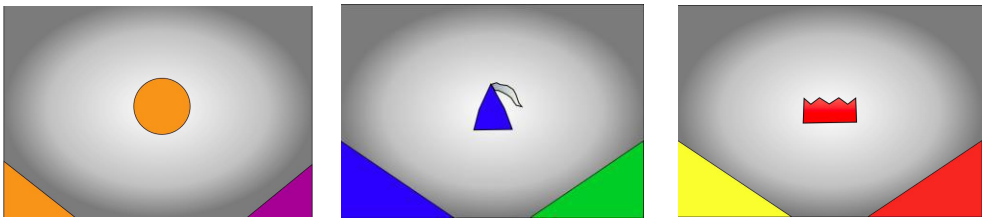


Abbildung 2. Stimulusmaterial bei den Stroop-ähnlichen Aufgaben: Übungsphase und die Aufgaben (Schumacher, 2012).

Der Ablauf einer Aufgabe dauerte insgesamt 2000 ms. Zu Beginn wurde ein graues Bild gezeigt (1000 ms) und anschließend folgte der akustische Prime („positiver Affekt“ und „Bindung“) für 250 ms. Aufgrund der besseren Fokussierung wurde für weitere 250 ms ein Fixationskreuz dargeboten, bevor die Audio-Interferenz (500 ms) folgte. Abschließend folgte das Zielobjekt. Nachdem das Zielobjekt gezeigt wurde, war die restliche Zeit von der Reaktionszeit des Kindes abhängig. Diese Aufgaben bestanden aus einer Reizdiskriminationsaufgabe, bei der das Kind zwischen den Zielreizen und den nicht-Zielreizen unterscheiden sollten. Die eingesetzten Primekonstellationen waren randomisiert (Schumacher, 2012). Das Kind sollte kongruente und inkongruente Stroop-ähnliche Aufgaben lösen. Die kongruenten und auch die inkongruenten Stroop-Aufgaben unter der Bedingung „Bindung“ enthalten die gleiche Anzahl von Primes mit „positiven“, „gehemmt-positiven“ und „negativen Affekten“. Ziel dieser Abfolge von Aufgaben ist es die Reaktionszeit des Kindes in den unterschiedlichen Aufgaben unter der Bedingung „Bindung“ in den drei Affekten zu messen. Aus der Differenz der inkongruenten und der kongruenten Aufgaben in der Bedingung „Bindung“ mit Einbezug der unterschiedlichen Affekte, wird die Willenshemmung „Bindung“ in den drei unterschiedlichen Prime-Valenzen berechnet.

Die Daten zur Berechnung der Willenshemmung des Kindes weisen ein metrisches Skalenniveau auf. Um die Variablen „Willenshemmung“ zu erhalten, muss die Differenz der Reaktionszeiten aus den inkongruenten und den kongruenten Aufgaben gebildet werden. Für die Berechnung der Variablen „Willenshemmung“, unter der Bedingung „Bindung“ im „positiven“, „gehemmt-positiven“ und „negativen Affekt“, sind die entsprechenden inkongruenten bzw. kongruenten Aufgaben auszuwählen.

7.4. Weitere Variablen

Im Rahmen dieses Teilprojekts wurden die Eltern gebeten Fragebögen auszufüllen, die allgemeine Daten über die Familie erfassen: Alter des Kindes, Familienkonstellation, usw. Das Alter des Kindes wird in den nachfolgenden Analysen mit einbezogen, unter der Annahme, dass sich das Alter des Kindes auf das Verhalten des Vaters auswirken könnte.

Eine weitere wichtige Variable „Zeit mit dem Kind“ wird ebenfalls in den kommenden Analysen verwendet. Diese Variable wird aus den Daten erstellt, die der Methode „Time Investment“ zugrunde liegen. Das „Time Investment“ wurde in diesem Teilprojekt,

ebenso wie die Skalen zur Erhebung der Interaktionsqualität des Vaters, zum ersten Mal verwendet. Es wird davon ausgegangen, dass diese Methode eine Weiterentwicklung des Tagebuchverfahrens darstellen könnte. Dem Vater wurde ein Handy bzw. eine App zur Verfügung gestellt. Des Weiteren wurde mit dem Vater besprochen, in welcher der kommenden Wochen eine Befragung über diese App möglich und durchführbar sei. Nicht alle Wochen eigneten sich für diese Befragung, z.B. wenn der Vater beruflich im Ausland war und nicht zuhause. Die Fragen ergeben unterschiedliche „Fragebögen" bzw. Zusammensetzungen (siehe Anhang C). Ziel dieser Befragungen war es, in einer „normalen" Woche die Zeit des Vaters zu erfassen, in der er sich mit seinem Kind beschäftigte. In der Früh und am Abend erhielt der Vater die „Morgen-" bzw. „Abendroutine". Abgefragt wurde auch, wo der Vater sich gerade befindet, ob sein Kind bei ihm ist. Wenn der Vater mit dem Kind zusammen war, dann wurde nachgefragt, was er mit dem Kind eben unternehme. Die Abfragehäufigkeit am Tag hing davon ab, ob der Vater viel zuhause sein konnte (z.B. am Wochenende) oder mehr außer Haus war. Diese Informationen erfragte der/die Testleiter/in bei der Datenerhebung in den Familien. Aus den erhaltenen Daten ergeben sich Prozentwerte (berechnet mit Hilfe einer speziell entwickelten Software), die angeben in welchem Ausmaß sich der Vater mit dem Kind beschäftigt hat und welchen Tätigkeiten die Dyade während der Befragung nach gegangen ist. In dieser Arbeit wird die Variable „Zeit mit dem Kind" aus der Summe der Variablen gebildet, die die gemeinsame aktive Zeit zwischen Vater und Kind beinhalten – d.h. diese Variable beinhaltet alle Tätigkeiten, bei denen sich der Vater spielerisch mit dem Kind beschäftigt hat: Spielen und Raufen, sowohl unter der Woche, als auch am Wochenende.

8. Ergebnisse

Die nachfolgenden Analysen wurden alle mit dem Programm SPSS 20 berechnet. Zunächst werden die Resultate betreffend den Skalen beschrieben, anschließend wird auf die Ergebnisse bezugnehmend der Einflüsse auf die Willenshemmung eingegangen.

8.1. Gütekriterium – Reliabilität

In der folgenden Tabelle 1 sind die Reliabilitätswerte für die Skalen der „Interaktionsqualität des Vaters" aufgelistet. Die Interklassenkorrelationen (ICC) geben die Zusam-

menhänge der einzelnen Skalen, die von unterschiedlichen Teams ausgewertet wurden an und die berechnete Trefferquote setzt sich aus den einzelnen Übereinstimmungen der Auswertung von Osnabrück und Wien zusammen, wobei ein Punkt Abweichung ebenso als Treffer gilt. Für die Berechnung dieser Werte wurden fünf Videos – Ankervideos – ausgewählt.

Tabelle 1

Interkorrelation der Skalen für die erste Beobachtungssequenz

Skala	Sequenz	N	ICC	Trefferquote
Kooperative Strukturierung	t_1	10	.44^{+}	70 %
Wertschätzung freier Impulse	t_1	8	.20	87,5 %
Instrumentell-didaktische Unterstützung	t_1	6	.50^{+}	100 %
Motivation und affektive Regulierung	t_1	4		
Beziehungsangebot	t_1	10	.55*	90 %
Negatives Verhalten	t_1	10	.48^{+}	90 %

Reliabilitätsberechnungen für die Skalen „Interaktionsqualität des Vaters“. Bei den ICC-Werten gilt ein Wert ab .70 als gute Übereinstimmung (Wirtz & Caspar, 2002). Die ICC-Werte der Skalen liegen fast alle um den Wert .50. Die Kennzeichnung mit + deutet darauf hin, dass der p-Wert unter .10 liegt. Ist ein Wert mit * gekennzeichnet, bedeutet dies, dass dieses Ergebnis signifikant ist.

8.2. Ergebnisse der Skalen „Interaktionsqualität des Vaters“

Wie bereits erwähnt, wurde für diese Arbeit die erste Beobachtungssequenz für weitere Analysen herangezogen. In der Abbildung 2 sind die Mittelwerte aller Skalen zu erkennen, die die Interaktionsqualität des Vaters bewerten. Die Skalen, die negatives Verhalten erfassen, wurden für die Analysen umgepolt. Zu beachten ist, dass die Skalen nicht die gleiche Stichprobengröße haben (Erklärung siehe Auswertung der Spielsituation 7.2.2.). Die Skalen „Kooperative Strukturierung“, „Beziehungsangebot“ und „Negatives

Verhalten“ haben ein N = 50. Die Skala „Wertschätzung freier Impulse“ bezieht nur 43 Vater-Kind Dyaden ein. Für die Skala „Instrumentell-didaktische Unterstützung“ stehen 30 Dyaden zur Verfügung und die Skala „Motivation und affektive Regulierung“ enthält mit einem N von 24 Dyaden, die kleinste Stichprobe.

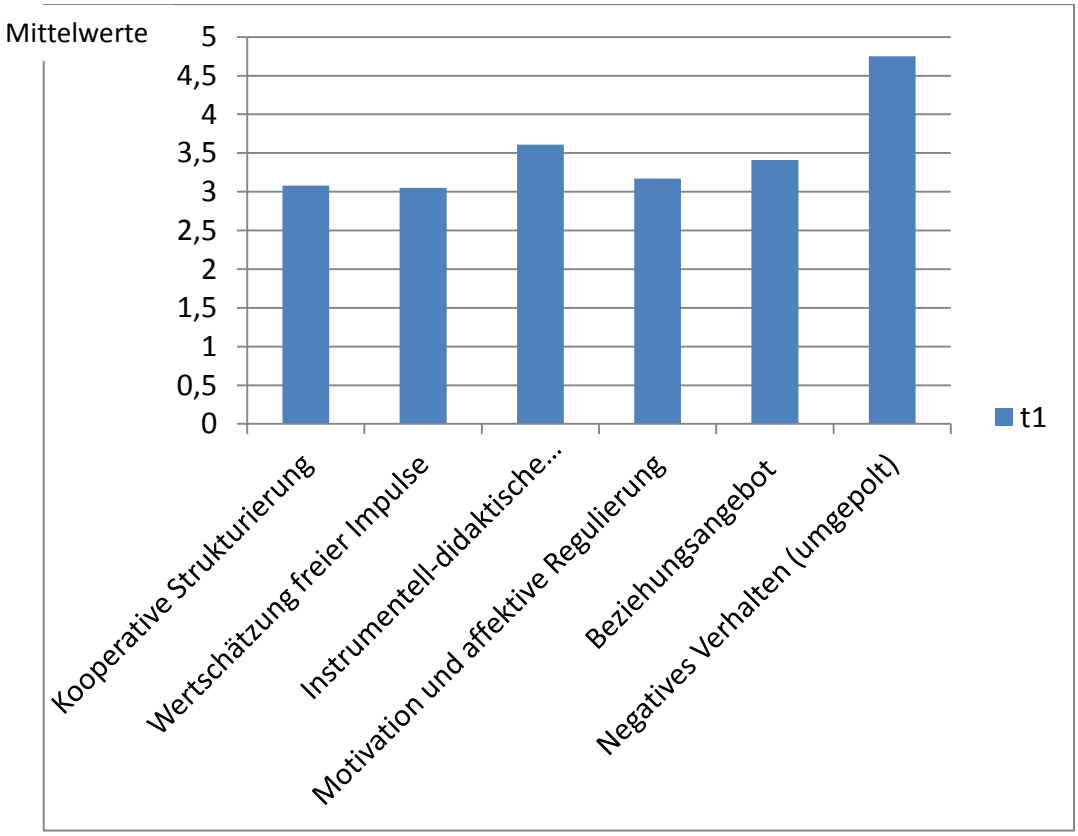


Abbildung 3. Mittelwerte (y-Achse) der Skalen betreffend der „Interaktionsqualität des Vaters“ für t1 (ersten drei beobachteten Minuten). Die Skala „Negatives Verhalten“ wurde für die Berechnung umgepolt, d.h. hohe Werte bedeuten, dass weniger negatives Verhalten beobachtbar war.

Die Skalen „Kooperative Strukturierung“, „Wertschätzung freier Impulse“, „Motivation und affektive Regulierung“ und „Beziehungsangebot“ haben in der ersten Beobachtungssequenz einen Mittelwert um drei – dies stellt die mittlere Kategorie dar, in der die personale Wertschätzung schon gering ist, jedoch keine negativen Indikatoren beobachtet wurden. Die Skala „Instrumentell-didaktische Unterstützung“ nähert sich mit dem Mittelwert der Kategorie 4 und die Skala „Negatives Verhalten“ zeigt einen Mittelwert, der sich nahe an der Kategorie 5 befindet.

8.3. Interkorrelation der Skalen betreffend der „Interaktionsqualität des Vaters“

Die Skalen, mit denen das Interaktionsverhalten des Vaters erhoben wurde, sind voneinander abhängig. Korrelationen nach Spearman ergeben signifikante Zusammenhänge zwischen den einzelnen Skalen. In dieser Arbeit liegt der Fokus auf zwei Skalen betreffend des väterlichen Verhaltens: „Kooperative Strukturierung“ und „Motivation und affektive Regulierung“. Jedoch werden in der Tabelle 2 Korrelationen mit allen Skalen, die das väterliche Interaktionsverhalten bewerten, aufgelistet, um einen Überblick über die Interkorrelationen zwischen den Skalen zu bekommen.

Tabelle 2

Interkorrelationen zwischen den Skalen „Interaktionsqualität des Vaters“

	Struktu-rierung	Wert-schätzung	Unterstüt-zung	Motiva-tion	Beziehung	Negati-ves V.
Strukturie-rung		**r = .605** p = .000 N =43	**r = .562** p = .001 N = 30	r = .226 p = .288 N = 24	**r = .749** p = .000 N = 50	**r = .322** p = .023 N = 50
Wertschät-zung			**r = .446** p = .020 N = 27	r = .358 p = .102 N = 22	**r = .640** p = .000 N = 43	**r = .440** p = .003 N = 43
Unterstüt-zung				r = .441 p = .052 N = 20	**r = .607** p = .000 N = 30	r = .090 p = .638 N = 30
Motivation					**r = .580** p = .003 N = 24	r = .222 p = .298 N = 24
Beziehung						r = .251 p = .079 N = 50

Die signifikanten Korrelationen sind in dieser Tabelle herausgehoben. Der Zusammenhang und der p-Wert, sowie die Stichprobengröße sind für jede einzelne Korrelation beschrieben.

Die Skala „Beziehungsangebot“ korreliert mit fast jeder Skala signifikant (Ausnahme ist die Skala „Negatives Verhalten“) und zeigt einen starken positiven Zusammenhang. Die Skala „Kooperative Strukturierung“ weist ebenso mit fast jeder Skala einen starken signifikanten Zusammenhang auf – die Ausnahme ist hier die Skala „Motivation und affektive Regulierung“. Die Skalen „Kooperative Strukturierung“ und „Negatives Verhalten“ korrelieren signifikant, haben aber nur einen mittel-starken Zusammenhang. Die Korrelation zwischen „Motivation und affektive Regulierung“ und „Beziehungsangebot“ ist signifikant. Eine weitere signifikante Korrelation mit starkem Zusammenhang ergibt sich zwischen den Skalen „Wertschätzung freier Impulse“ und „Kooperativer Strukturierung“ bzw. „Instrumentell-didaktischer Unterstützung“. Die Skalen „Instrumentell-didaktische Unterstützung“ und „Kooperative Strukturierung“ ergeben ebenso signifikantes Ergebnis und weisen einen starken Zusammenhang auf.

8.4. Voranalyse der abhängigen Variablen

In dieser Arbeit wird die Willenshemmung unter der Bedingung „Bindung“ im „positiven Affekt“ als abhängige Variable untersucht. Zusätzlich wird die Willenshemmung unter der Bedingung „Bindung“, in den anderen zwei Affekten im Zuge der Analysen verwendet. Aus diesem Grund müssen alle drei Variablen „Willenshemmung“ aus den vorliegenden Daten berechnet werden. Die Variable „Willenshemmung“ wird aus der Differenz der Reaktionszeiten von den inkongruenten und kongruenten Aufgaben gebildet. Voraussetzung für diese Berechnung ist allerdings, dass sich die inkongruenten Aufgaben und die kongruenten Aufgaben unterscheiden. Anhand einer Anova mit Messwiederholung werden Unterschiede zwischen den kongruenten und inkongruenten Aufgaben, zwischen den einzelnen Affekten und zwischen der Willenshemmung unter der Bedingung „Bindung“ berechnet. Es ergibt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den kongruenten und inkongruenten Aufgaben bei allen Affekten: F (5, 45) = 10,1, $p < .01$. Im nächsten Schritt wird der Unterschied zwischen Variablen „Willenshemmung“ unter der Bedingung „Bindung“ bezüglich den drei Affekten untersucht. Die Unterschiedsberechnung zwischen den Variablen der „Willenshemmung“ im Prime Bindung unter „positiven“, „gehemmt-positiven“ und „negativen Affekten“ ergibt kein signifikantes Ergebnis: F (2, 48) = 0,12, p =.887.

Die nachstehenden Abbildungen betreffen die verwendeten Variablen, die die Willenshemmung der drei Prime-Valenzen darstellen und veranschaulichen ihre Verteilung.

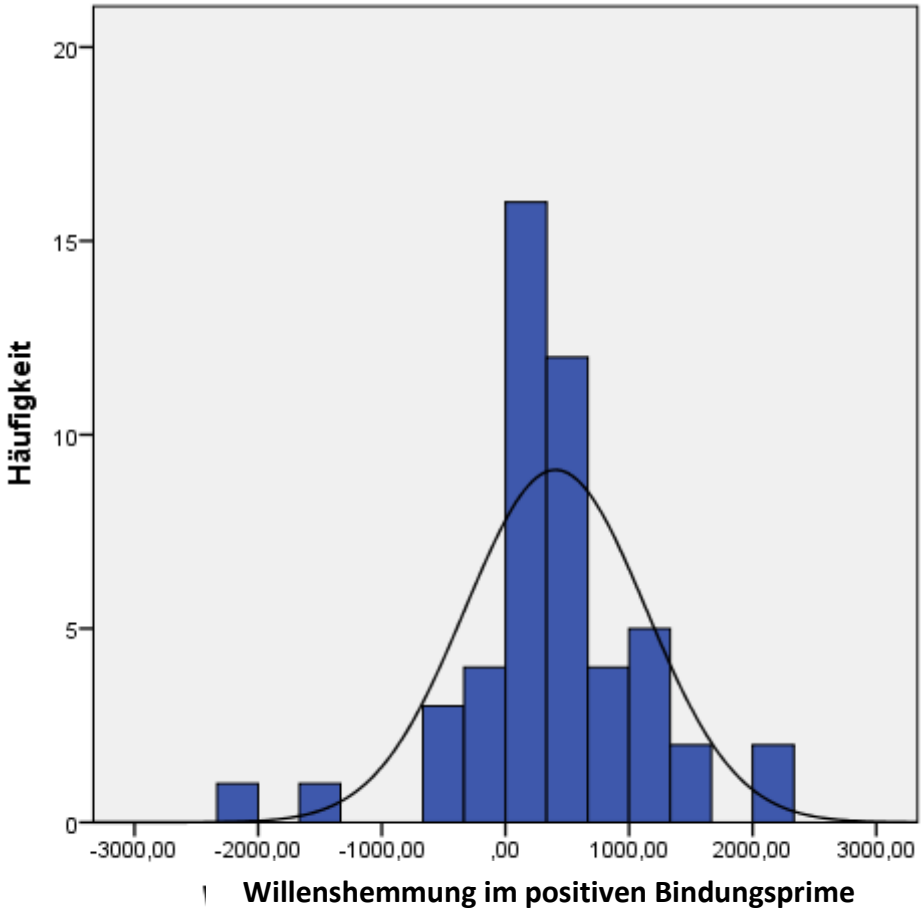


Abbildung 4. Variable „Willenshemmung“ im positiven Bindungsprime. Auf der y-Achse sind die Häufigkeiten und auf der x-Achse sind die Reaktionszeiten der Kinder zu erkennen.

Die Variable „Willenshemmung“ unter der Bedingung „Bindung“ im „positiven Affekt“ kann deskriptiv betrachtet als annähernd normalverteilt interpretiert werden. Die statistische Überprüfung mittels Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest (KS-Test) ergibt jedoch, dass diese Variable nicht normalverteilt ist (p =.011).

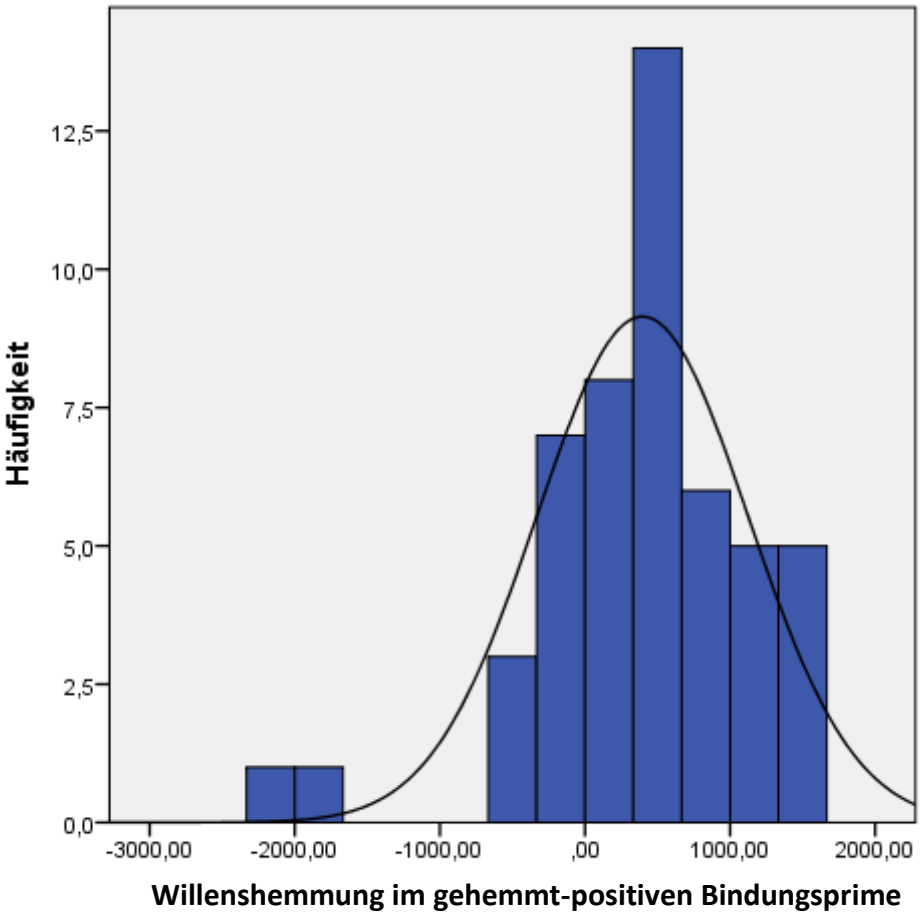


Abbildung 5. Variable „Willenshemmung“ im gehemmt-positiven Bindungsprime. Auf der y-Achse sind die Häufigkeiten und auf der x-Achse sind die Reaktionszeiten der Kinder zu erkennen.

Die Variable „Willenshemmung“ unter der Bedingung „Bindung“ mit „gehemmt-positiven Affekt“ ist normalverteilt (p =.200). Dieses Ergebnis basiert wieder auf dem KS-Test.

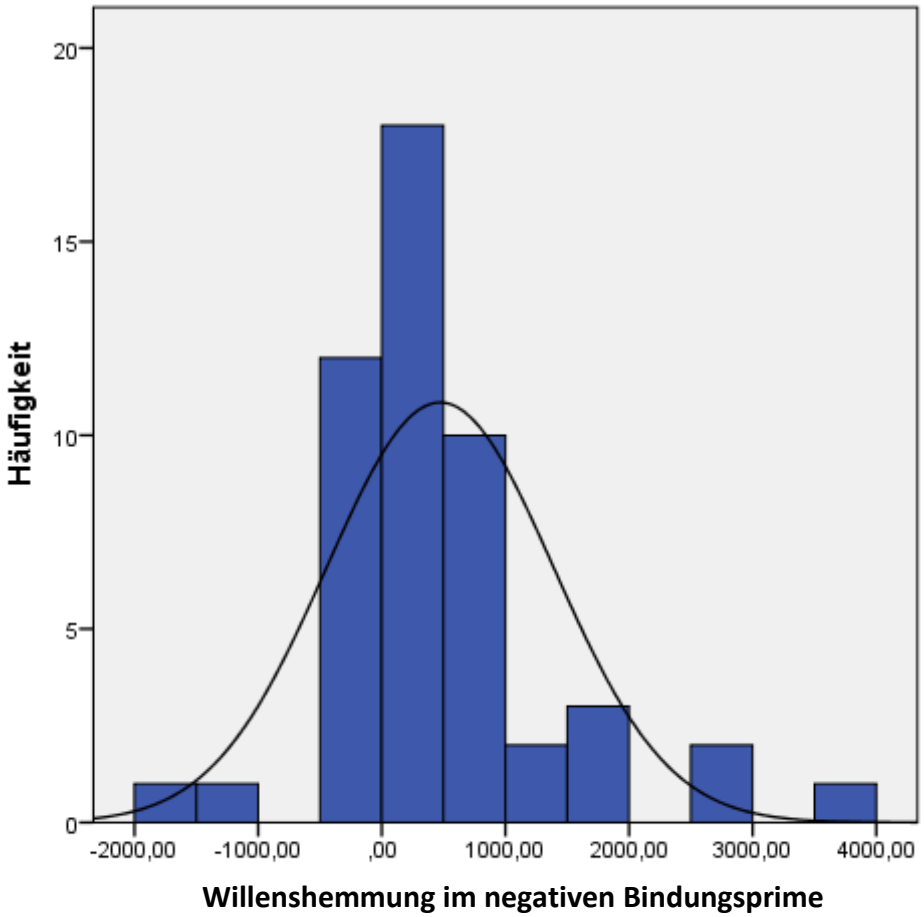


Abbildung 6. Variable „Willenshemmung“ im negativen Bindungsprime. Auf der y-Achse sind die Häufigkeiten und auf der x-Achse sind die Reaktionszeiten der Kinder zu erkennen.

Auch diese Variable wird mittels KS-Test auf ihre Normalverteilung überprüft. Das Resultat gibt an, dass die Willenshemmung im negativen Bindungsprime nicht normalverteilt ist ($p = .002$).

8.5. Geschlechterunterschiede

Die Analyse, ob es betreffend der Interaktionsqualität des Vaters zu Geschlechterunterschieden kommt, wird mit einer Anova berechnet. Für die Berechnung werden folgezwei Skalen der väterlichen Interaktionsqualität herangezogen: „Kooperative Strukturierung“ und „Motivation und affektive Regulierung“. Die Ergebnisse sind signifikant: Die Skala „Kooperative Strukturierung“ weist einen Unterschied zwischen Mädchen und Bu-

ben auf: F (1,48) = 5,41, p < .05. Die Skala „Motivation und affektive Regulierung“ zeigt ebenso Geschlechterunterschiede innerhalb dieser Stichprobe: F (1,22) = 4,36, p < .05.

Obwohl nur diese beiden Skalen für die Unterschiedsberechnungen benutzt wurden, sind in der Abbildung 3 alle Skalen der Interaktionsqualität des Vaters zu sehen, um die Mittelwerte jeder Skala für Mädchen und Buben zu vergleichen. Anhand dieser Mittelwerte kann erkannt werden, dass die Väter im Umgang mit den Buben, über fast jede Skala hinweg (außer bei „Negatives Verhalten“), qualitativ hochwertiger eingeschätzt wurden, als bei den Mädchen – die orangefarbenen Balken sind immer etwas niedriger als die grünen Balken. Bei einigen Skalen, z.B. „Kooperative Strukturierung“ und „Motivation und affektive Regulierung“ zeigen sich bereits deskriptiv betrachtet größere Unterschiede zwischen den Balken. Die erste Hypothese kann anhand dieser Ergebnisse angenommen werden.

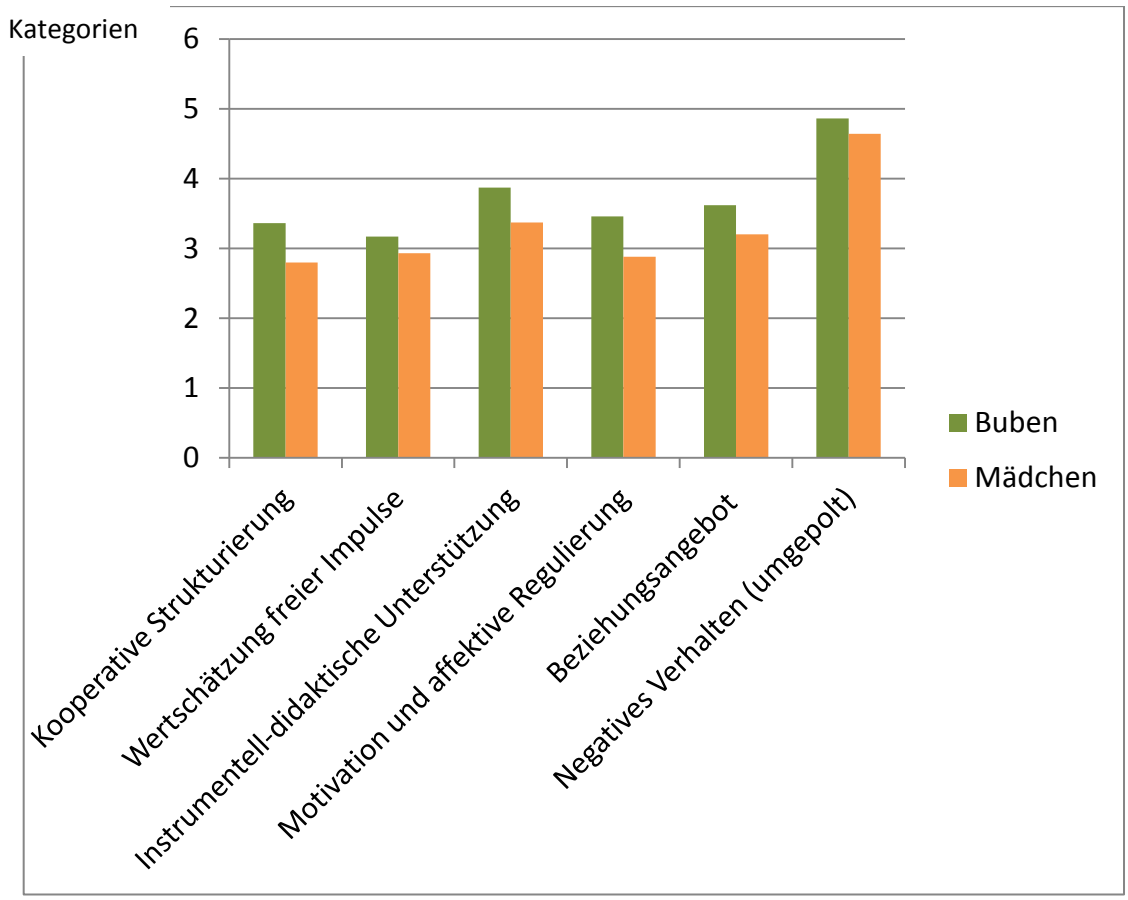


Abbildung 7. Geschlechterunterschiede der Skalen „Interaktionsqualität des Vaters“. Mittelwerte (y-Achse) der Skalen betreffend der „Interaktionsqualität des Vaters“ aufgeteilt in 25 gleichgeschlechtliche und 25 nicht gleichgeschlechtliche Vater-Kind Dyaden. Die Skala „Negativindikatoren“ wurde für die Berechnung um-

gepolt, d.h. hohe Werte bedeuten, dass weniger negatives Verhalten beobachtbar war.

8.6. Zusammenhänge zwischen der Interaktionsqualität des Vaters und der kindlichen Willenshemmung

Zwei Forschungsfragen gehen auf die Auswirkung der väterlichen Interaktionsqualität auf die kindliche Willensbahnung ein. Im Zuge der folgenden Analyse wird die Willensbahnung unter der Bedingung „Bindung“ im „positiven Affekt“ als abhängige Variable innerhalb der Regressionsanalysen verwendet. Zunächst werden jedoch Korrelationen nach Spearmann gerechnet, die Ergebnisse ergeben bei der Skala „Kooperative Strukturierung“ bei der Willenshemmung unter der Bedingung „Bindung“ im „positiven Affekt“ einen positiv signifikanten Zusammenhang: $r = .28$, $p < .05$.

Die Korrelation zwischen der Skala „Motivation und affektive Regulierung“ und Willenshemmung im positiven Bindungsprime ergibt ein nicht signifikantes Ergebnis mit negativer Richtung: $r = -.341$, $p = .103$. Die zweite Hypothese kann zum Teil angenommen werden, da die Skala „Kooperative Strukturierung“ einen positiv signifikanten Zusammenhang mit der Willenshemmung im Bindungsprime im „positiven Affekt“ aufweist. Es zeigt sich jedoch kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Skala „Motivation und affektive Regulierung“ und den drei Prime-Valenzen.

Tabelle 3

Korrelationen mit der Variable „Willenshemmung“ in den drei Prime-Valenzen A+, A(+) und A-

	Willenshemmung A+	**Willenshemmung A(+)**	**Willenshemmung A-**
Kooperative Strukturierung (N = 50)	**r = .274** p = .050	r = .142 p = .324	r = .217 p = .131
Motivation und affektive Regulierung (N = 24)	r = -. 341 P = .103	r = -.115 p = .594	r = -.265 p = .211

Die signifikante Korrelation ist herausgehoben. Der in Klammer gesetzte Wert bei den Skalen gibt die Stichprobengröße an.

Um die dritte Hypothese zu überprüfen wird eine multiple Regression angewendet. Da es sich in dieser Arbeit um neue Skalen handelt, wird die multiple Regression „backward“, d.h. „rückwärts“ durchgeführt. Bei dieser Durchführung werden alle Prädiktoren (unabhängigen Variablen) in ein Modell aufgenommen. Schrittweise werden alle Prädiktoren hinsichtlich ihrer signifikanten Auswirkung auf das Kriterium (abhängige Variable) analysiert. Somit können signifikante und nicht signifikante Modelle, mit unterschiedlichen Prädiktoren entstehen. Der Suppressoreffekt ist bei dieser Methode geringer, als bei der Methode „foward“, das ist die Regressionsmethode „vorwärts“ (Field, 2009). Die Auswirkung der Skalen „Kooperative Strukturierung“ und „Motivation und affektive Regulierung“ auf die Willenshemmung des Kindes unter der Bedingung „Bindung“, im „positiven Affekt“ wird berechnet und ergibt folgende Resultate: Die beiden Prädiktoren erklären 32% der Varianz ($R^2 = .32$, $F(2,21) = 4.87$, $p < .05$). Die Richtung der Einflüsse gehen bei der Skala „Kooperative Strukturierung“ in die positive Richtung ($\beta = .525$, $p < .05$) und sind signifikant und für die Skala „Motivation und affektive Regulation“ ergibt sich ein signifikant negativer Einfluss ($\beta = -.417$, $p < .05$). Die Hypothese drei kann angenommen werden: Beide Skalen haben einen signifikanten Einfluss auf kindliche Willenshemmung und ergeben ein signifikantes Modell. Die Ergebnisse werden in Tabelle 4 noch einmal zwecks besserer Übersicht zusammengefasst.

Das eben angeführte Modell wird in weiterer Folge auch in den anderen zwei Prime-Valenzen als Kriterium untersucht. Der Einfluss der eben zwei verwendeten Skalen

„Kooperative Strukturierung“ und „Motivation und affektive Regulierung“ auf das Kriterium Willenshemmung unter dem Bindungsprime „gehemmt-positiver Affekt“, ergibt ein nicht signifikantes Modell: $R^2 = .045$, $F(2,21) = 0{,}494$, $p = .617$. Der Einfluss der Skala „Kooperative Strukturierung“ ist nicht signifikant ($\beta = .115$, $p = .613$), sowie der Einfluss der Skala „Motivation und affektive Regulierung“ ebenso nicht signifikant ist ($\beta = -.216$, $p = 345$). Auch wenn als Kriterium die Willenshemmung im negativen Bindungsprime gewählt wird, ergeben sich keine signifikanten Ergebnisse: $R^2 = .131$, $F(2,21) = 1{,}587$, $p = .228$. Die Einflüsse der Skalen sind wiederum nicht signifikant: „Kooperative Strukturierung“ ($\beta = .181$, $p = .405$) und „Motivation und affektive Regulierung“ ($\beta = -.373$, $p = .095$). Die Richtungen der Einflüsse bleiben in jedem Modell gleich. Diese Ergebnisse sind wiederum in Tabelle 4 aufgelistet.

Die Hypothesen vier und fünf können aus der Forschungsfrage abgeleitet werden, die nicht nur den Einfluss der Skalen „Kooperative Strukturierung“ und „Motivation und affektive Regulierung“ auf die Willenshemmung unter der Bedingung „Bindung“ im „positiven Affekt“ überprüft, sondern den Einfluss von weitere Variablen: Die Spielzeit, die der Vater im Allgemeinen mit dem Kind verbringt oder das Alter des Kindes. Wieder wird die multiple Regression „backward“ eingesetzt, um die Hypothesen zu überprüfen. Das Modell mit den zwei Skalen und der Variable „Zeit mit dem Kind“ als Prädiktor, wird nicht signifikant ($R^2 = .34$, $F(3,18) = 3{,}116$, $p = .052$). Die Einflussrichtungen von den Skalen „Kooperative Strukturierung“ ($\beta = .538$, $p < .05$) und „Motivation und affektive Regulierung“ ($\beta = -.377$, $p = .082$) sind gleich, wie in den vorhergehenden Regressionsanalysen, wobei zu beachten ist, dass die Skala „Motivation und affektive Regulierung“ keinen signifikanten Einfluss auf das Kriterium hat. Der Prädiktor „Zeit mit dem Kind“ hat ebenso keinen signifikanten Einfluss ($\beta = .206$, $p = .350$). Die Hypothese vier kann anhand dieser Ergebnisse nicht angenommen werden. Zusätzlich zu dieser Regression werden auch Korrelationen nach Spearman zwischen den Variablen „Alter des Kindes“ und „Kooperative Strukturierung“ bzw. „Motivation und affektive Regulierung“ berechnet. Die Ergebnisse zeigen, dass die Skala „Kooperative Strukturierung“ mit dem Alter des Kindes signifikant zusammenhängt ($r = -.404$, $p < .01$) – dieser Zusammenhang ist negativ. Die Skala „Motivation und affektive Regulierung" korrelieren nicht signifikant miteinander ($r = -.316$, $p = .133$). Auch hier zeigt sich ein negativer Zusammenhang.

In der fünften Hypothese wird der Prädiktor „Zeit mit dem Kind“ durch den Prädiktor „Alter des Kindes“ ersetzt. Das Modell der Regressionsanalyse ist signifikant: $R^2 = .340$, $F(3,20) = 3,43$, $p < .05$. Die Skala „Kooperative Strukturierung“ ($\beta = .539$, $p < .05$) hat einen signifikanten Effekt auf die Willenshemmung im Bindungsprime im „positiver Affekt“. Die Prädiktoren „Motivation und affektive Regulierung“ ($\beta = -.379$, $p = .067$) und „Alter des Kindes“ mit einem β von .037, $p = .413$, haben keinen signifikanten Einfluss. Die Ergebnisse der vierten und fünften Hypothese sind ebenfalls in der Tabelle 4 angeführt.

Tabelle 4

Regressionen mit kindlicher Willenshemmung als Kriterium und väterliche Interaktionsqualität als Prädiktoren

Prädiktoren mit Kriterium Willenshemmung im positivem Bindungsprime	**β**	**Modell**
„Kooperative Strukturierung“	**.525, p < .05**	**$R^2 = .32$, $F(2,21) = 4,87$**
„Motivation und affektive Regulierung“	**-.417, p < .05**	**p < .05**
„Kooperative Strukturierung“	**.538, p < .05**	$R^2 = .34$, $F(3,18) = 3,12$
„Motivation und affektive Regulierung“	-.377, p = .082	p = .052
„Zeit mit dem Kind“	.206, p = .350	
„Kooperative Strukturierung“	**.539, p < .05**	**$R^2 = .34$, $F(3,20) = 3,43$**
„Motivation und affektive Regulierung“	-.379, p = .067	**p < .05**
„Alter des Kindes“	.037, p = .413	
Prädiktoren mit Kriterium Willenshemmung im Bindungsprime gehemmt-positiver Affekt		
„Kooperative Strukturierung“	.115, p = .613	$R^2 = .05$, $F(2,21) = 0,49$
„Motivation und affektive Regulierung“	-.216, p = .345	p = .617
Prädiktoren mit Kriterium Willenshemmung im Bindungsprime negativer Affekt		
„Kooperative Strukturierung“	.181, p = .405	$R^2 = .13$, $F(2,21) = 1,59$
„Motivation und affektive Regulierung“	-.373, p = .095	p = .228

Die signifikanten Ergebnisse sind hervorgehoben.

9. Diskussion

Der Fokus dieser Arbeit lag zum einen beim Vater, als Bezugsperson für sein Kind und zum anderen auf der PSI-Theorie (Kuhl, 2001). Ziel der Arbeit war es, Zusammenhänge zwischen der väterlichen Interaktionsqualität und der kindlichen Willenshemmung zu analysieren sowie Einflüsse des Vaters auf die kindliche Willenshemmung zu untersuchen. Um diese Analysen durchzuführen arbeiteten das Institut für Angewandte Psychologie an der Universität in Wien und die Forschungsstelle „Begabungsförderung" des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) der Universität in Osnabrück zusammen und entwickelten ein Auswertungssystem (Skalen), um die väterliche Interaktionsqualität in einer herausfordernden Spielsituation erheben zu können. Die Methode für die Erhebung der kindlichen Willenshemmung wurde in Osnabrück entwickelt und kam u.a. in dieser Arbeit in 50 Familien zum Einsatz. Diese Stichprobe (50 Vater-Kind Dyaden) wurde für die Auswertung der Daten herangezogen. Da es sich um eine eher kleine Stichprobengröße handelte, sollte dies bei der Interpretation der Ergebnisse beachtet werden.

Ausgehend von der PSI-Theorie (Kuhl, 2001) wird die Willenshemmung definiert – Willenshemmung ist das Gegenteil zur Willensbahnung. Diese Theorie spielte ebenso eine bedeutende Rolle bei der Erstellung der Skalen, die die Interaktionsqualitäten zwischen dem Vater und seinem Kind erheben. Die Skalen befinden sich noch in ihrer Entwicklung. In dieser Arbeit wurden diese zum ersten Mal angewendet – notwendige Weiterentwicklung der Skalen zeigte sich auch anhand der Ergebnisse für die Berechnung der Reliabilität. Mit Hilfe von Ankervideos wurde die Reliabilität berechnet (vgl. Kapitel 8.1. Gütekriterien – Reliabilität), es wurden Interklassenkorrelationen (ICC-Werte) zwischen den Videoauswertungen der unterschiedlichen Teams berechnet. Der ICC-Wert liegt bei der Skala „Wertschätzung freier Impulse" bei .20. „Kooperative Strukturierung" und „Beziehungsangebot", Instrumentell-didaktische Unterstützung" haben Werte, die im Bereich .44 bis .55 liegen. Nach Wirtz und Caspar (2002) können ICC-Werte über .70 als passende Übereinstimmung interpretiert werden. Die ICC-Werte für die Skala „Motivation und affektive Regulierung" konnten nicht berechnet werden, da die Stichprobengröße zu gering war. Aus den ICC-Werten geht hervor, dass die Übereinstimmung der Auswertung von Videosequenzen zu verbessern ist, jedoch Ansätze in die richtige Richtung vorhanden sind.

Einige Skalen, die die Interaktionsqualität des Vaters erfassen, korrelieren miteinander. Diese Zusammenhänge sind in der Tabelle 2 (vgl. Kapitel 8.4. Interkorrelation der Skalen betreffend der „Interaktionsqualität des Vaters“) dargestellt. „Kooperative Strukturierung“ hat mit der Skala „Motivation und affektive Regulierung“ keinen signifikanten Zusammenhang, mit jeder anderen Skala korreliert „Kooperative Strukturierung“ signifikant. Es wäre wichtig die Definition dieser Skala von den anderen Skalen zu verfeinert, damit diese Skala für sich ein eigenes Konstrukt erhebt, dass der Führungsqualität und der Prozessverantwortung. Für die Regressionsanalyse ist der nicht signifikante Zusammenhang zwischen den Skalen „Motivation und affektive Regulierung“ und „Kooperative Strukturierung“ wichtig, da sich die zwei Skalen in den signifikanten Modellen nicht gegenseitig beeinflussen. Eine qualitativ gute Führung des Vaters hängt mit der Qualität der Wertschätzung, Unterstützung, Beziehung und des Ausmaßes des negativen Verhaltens zusammen. Diese Zusammenhänge sind alle positiv. Die Skala „Motivation und affektive Regulierung“ korreliert nur mit der Skala „Beziehungsangebot“ signifikant. Eine hohe Qualität der väterlichen Motivation bzw. Regulation von Affekten geht mit einer hohen Qualität der gezeigten Beziehung einher. Dieses Ergebnis wurde erwartet (Kuhl, 2001). Es ist zu erkennen, dass die Skala „Beziehungsangebot“ mit fast jeder Skala signifikant positiv korreliert. Diese Zusammenhänge sind wenig verwunderlich, da die Skala „Beziehungsangebot“ als eine Art „Meta-Skala“ betrachtet werden kann. Die Beziehung zueinander schwingt in jeder Verhaltenskategorie mit. Die Skala „Negatives Verhalten“ zeigt nur mit zwei Skalen einen positiven signifikanten Zusammenhang: „Kooperative Strukturierung“ und „Wertschätzung freier Impulse des Kindes“. Die Skala „Negatives Verhalten“ wurde für die Berechnung umgepolt, d.h. hohe Werte beschreiben, dass kein negatives Verhalten vom Vater beobachtet werden konnte. Zeigt der Vater negatives Verhalten, dann zeigt sich in dieser Stichprobe ein Zusammenhang mit der Qualität der Führung und Wertschätzung. Es zeigt sich kein Zusammenhang zwischen dem negativen Verhalten des Vaters und der Qualität der Unterstützung, der Motivierung bzw. Affektregulation oder mit der Beziehung. Diese Zusammenhänge sollten kritisch betrachtet werden. Das potentiell negative Verhalten des Vaters könnte eigentlich jede Skala beeinflussen. Eventuell sollte hier ebenso von einer „Meta-Skala“ gesprochen werden? Ein starker Zusammenhang zeigt sich auch zwischen den Skalen „Wertschätzung freier Impulse des Kindes“ und „Instrumentell-didaktische Unterstützung“. Dieses Resultat zeigt auf, dass die Qualität der

Wertschätzung und der Unterstützung in dieser Stichprobe in dieselbe Richtung gehen. Ein Vater, der sein Kind optimal unterstützen kann, ist auch in der Lage, die Impulse des Kindes wertzuschätzen. Auch wenn die Skalen den strengen Richtlinien der Gütekriterien noch nicht genügen und daher weiterentwickelt (detaillierte Definition) werden müssen, gibt es Zusammenhänge zwischen den Skalen, die inhaltlich Sinn ergeben und auch die Analysen der Forschungsfragen zeigen unter Verwendung dieser Skalen signifikante Ergebnisse. In weiterer Folge werden die zwei Skalen „Kooperative Strukturierung“ und „Motivation und affektive Regulierung“ für die weiteren Analysen herangezogen.

9.1. Interpretation der Geschlechterunterschiede

Bei den Unterschiedsberechnungen betreffend der Geschlechterunterschiede kommt es in den Skalen „Kooperative Strukturierung“ und „Motivation und affektive Regulierung“ zu signifikanten Ergebnissen (vgl. Kapitel 8.5. Geschlechterunterschiede). Feldmann (2003) hat bereits in seiner Studie Unterschiede zwischen gleichgeschlechtlichen und nicht-gleichgeschlechtlichen Eltern-Kind Dyaden gefunden. In face-to-face Interaktionen kommt es bei gleichgeschlechtlichen Eltern-Kind Dyaden eher zum abgestimmten affektiven Zusammenspiel. Lundberg (2008) begründet diese Ergebnisse mit ähnlichen Interessen sowie der Vorbildfunktion in gleichgeschlechtlichen Eltern-Kind Dyaden. Anhand der Mittelwerte ist in dieser Stichprobe zu erkennen, dass der Vater im Spiel mit Buben qualitativ hochwertiger in seinem Verhalten eingeschätzt wurde, als im Spiel mit Mädchen. Yeung et al. (2001) zeigen in einer Studie, dass amerikanische Väter mehr Zeit mit ihren Söhnen in leistungsorientierten und sozialausgerichteten Unternehmungen verbrachten – auch hier zeigt sich ein signifikanter Geschlechtereffekt. Nach Weinraub und Frankl (1977) kommt es bei gleichgeschlechtlichen Eltern-Kind Dyaden vermehrt zu emotionalem sharing und closeness. Der Unterschied in der Interaktionsqualität des Vaters in der Skala „Motivation und affektive Regulierung“ kann aus den Ergebnissen von Yeung et al. (2001) und Weinraub und Frankl (1977) abgeleitet werden: Väter verbringen mehr Zeit mit ihren Söhnen im Spiel und in gleichgeschlechtlichen Eltern-Kind Dyaden werden mehr Emotionen geteilt. Der Vater motiviert und reguliert die Affekte bei Buben qualitativ besser, als bei Mädchen. Dieser Unterschied könnte in weiterer Folge auch auf der Mikroebene untersucht werden, beispielsweise indem Häufigkeiten der Blickkontakte zwischen Vater und Kind erfasst werden, oder die Qualität und die Quanti-

tät der verbalen Affektregulation erhoben würden. Bei welchen Affekten und mit welchen verbalen Ausdrücken motiviert der Vater einen Bub oder ein Mädchen? Es wäre auch interessant die Geschwindigkeit der Reaktion des Vaters auf die einzelnen Affekte des Kindes zu messen. Reagiert der Vater eventuell zu langsam auf die affektbesetzten Ausdrücke des Mädchens? Des Weiteren kann auch die Erziehung des Vaters einen Einfluss auf seine Interaktionsqualität bezogen auf sein Kind, haben (Bailey, 1993). In wie fern erlebte der Vater den Umgang mit seinem Vater und welche Werte bekam er vermittelt?

9.2. Interpretation der Auswirkung der väterlichen Interaktionsqualität auf die kindliche Willenshemmung

Die Ergebnisse zeigen, dass wenig signifikante Zusammenhänge zwischen den zwei Skalen „Kooperative Strukturierung“ und „Motivation und affektive Regulierung“ mit der Willenshemmung im Bindungsprime in den drei unterschiedlichen Prime-Valenzen vorliegen (vgl. Kapitel 8.6. Zusammenhänge zwischen der Interaktionsqualität des Vaters und der kindlichen Willenshemmung). Die Richtung der Zusammenhänge ist in jedem Affekt gleich: Die Skala „Kooperative Strukturierung“ hängt immer positiv mit der Variable „Willenshemmung“ zusammen und die Skala „Motivation und affektive Regulierung“ hängt immer negativ mit den Variable „Willenshemmung“ zusammen.

9.2.1. Zusammenhänge zwischen der Willenshemmung in den drei Prime-Valenzen

Die Korrelation nach Spearmann zeigt ein signifikantes Ergebnis mit positivem Zusammenhang zwischen der Skala „Kooperative Strukturierung“ und der Variable „Willenshemmung“ im positiven Bindungsprime. Aus diesem Ergebnis kann abgeleitet werden, dass eine qualitativ hochwertige Führung von Seiten des Vaters mit der Willenshemmung (Stroopinterferenz) einhergeht. D.h. je besser der Vater in der Spielsituation sein Kind führt, desto eher kommt es zum Stroop-Effekt in der Bedingung positiver Bindungsprime – dieses Ergebnis zeigt sich nur im positiven Affekt. Um dieses Ergebnis zu interpretieren, muss die Erhebungsmethode im EmoScan, Stroop-ähnliche Aufgaben für Kinder, genauer betrachtet werden. Die Stroop-Aufgabe wurde im Punkt 7.2. Stroop-ähnliche Aufgaben für Kinder genau beschrieben. Da die Kinder im Vorschulalter noch

nicht lesen können, sind an Stelle der Farbwörter färbige Objekte für die Aufgabe herangezogen worden. Um die Aufgaben inkongruent bzw. kongruent zu gestalten wurde ein akustischer Reiz (Gespenst) eingesetzt, der einmal die richtige bzw. die falsche Farbe des gezeigten Objekts nennt. Die Kinder könnten eventuell von diesem zusätzlichen akustischen Reiz abgelenkt werden. Nicht nur das Gespenst sagt etwas, sondern auch die Fee bzw. der König – dies könnten zu viele akustische Reize für einige Kinder gewesen sein. Angenommen, einige Kinder sind besonders äußeren Reizen gegenüber aufmerksam und lassen sich von diesen beeinflussen, dann wäre es möglich, dass diese Kinder auf die Reize des Vaters (dies sind ebenso äußere Reize) in der Spielsituation aufmerksam reagieren und somit dem Vater eine qualitativ gute Führung eher möglich machen. D.h. Kinder, die auf äußere Reize besonders aufmerksam reagieren, können bei den Stroop-ähnlichen Aufgaben für Kinder eher abgelenkt worden sein. Diese Überlegung würde mit dem signifikant positiven Zusammenhang zwischen den Variablen „Kooperative Strukturierung“ und „Willenshemmung“ zusammenpassen. Der Zusammenhang wird jedoch nur im positiven Affekt signifikant. Der Zusammenhang zwischen den Variablen „Kooperative Strukturierung“ und der Variable „Willenshemmung“ im negativen Bindungsprime ist ebenso positiv, jedoch nicht signifikant. Dies könnte daran liegen, dass die Willenshemmung im negativen Affekt weniger mit der Führungsqualität des Vaters zu tun hat. Bei der Variable „Willenshemmung“ unter der Bedingung Bindung im gehemmt-positiven Affekt ist der Zusammenhang noch geringer. In der PSI-Theorie kann eine Erklärung für diese Ergebnisse gefunden werden: Kuhl und Kazén zeigten in ihrer Studie 1999 auf, dass unter dem positiven Prime der Stroop-Effekt verringert wurde. Bei den gehemmt-positiven bzw. negativen Primes kam es zu keiner Verringerung. Dies könnte eine mögliche Erklärung sein, warum die Skala „Kooperative Strukturierung“ nur mit der Variable „Willenshemmung“ unter der Bedingung Bindung im positiven Affekt signifikant zusammenhängt.

Die Zusammenhänge mit der Skala „Motivation und affektive Regulierung“ sind unter keiner der drei Prime-Valenzen in der Bedingung Bindung signifikant, jedoch zeigt jedes Ergebnis einen negativen Zusammenhang – Richtung Willensbahnung (verringerter Stroop-Effekt). Die Interpretation dieser nicht signifikanten Korrelationen kann wie folgt ausgelegt werden: Tendenziell ist zu erkennen, dass bessere Motivierung und Affektregulation des Vaters, mit einer Verringerung des Stroop-Effekts einhergeht. Die berechneten Regressionsanalysen können mehr Aufschluss geben.

9.2.2. Einflüsse des väterlichen Verhaltens auf die kindliche Willenshemmung – Systemkonditionierung

Die Resultate der multiplen Regression mit zwei Prädiktoren zeigen, dass die zwei Skalen „Kooperative Strukturierung“ und „Motivation und affektive Regulierung“ einen signifikanten Einfluss auf die Willenshemmung im positiven Bindungsprime haben (vgl. Kapitel 8.6. Zusammenhänge zwischen der Interaktionsqualität des Vaters und der kindlichen Willenshemmung). Der positive Einfluss der Skala „Kooperative Strukturierung“ auf die Willenshemmung, wurde im Punkt 9.2.1. bereits beschrieben und erklärt. In einem Modell, das beide Skalen beinhaltet um das Kriterium Willenshemmung unter der Bedingung „Bindung“ im positiven Affekt zu beschreiben, hat auch die Skala „Motivation und affektive Regulierung“ einen signifikanten Effekt. Die Richtung dieser Skala ist negativ und kann wie folgt interpretiert werden: Je besser der Vater in der Skala „Motivation und affektive Regulierung“ bewertet wurde, desto eher verringerte sich der Stroop-Effekt beim Kind. Dieser Einfluss wird von der PSI-Theorie untermauert. Die Systemkonditionierung besagt, dass gewisse Regulationsprozesse von einem Kind zunächst von außen reguliert werden müssen, bevor das Kind diese anwenden bzw. internalisieren kann (Kuhl et al., 2011). Die Skala „Motivation und affektive Regulierung“ erfasst die Qualität des Vaters, während er die Affekte des Kindes reguliert. Hier wird die Qualität der externalen Regulation erhoben. Erfährt das Kind eine qualitativ hochwertige externale Regulierung, dann kann es die Regulationsprozesse in sich aufnehmen und Selbstkompetenzen entwickeln (Kuhl et al., 2011). Eine positive entwickelte Emotionalität ist nach Kochanska, Aksan, Penney und Doobey (2007) wichtig für die Entwicklung des Kindes und kann innerhalb der freien Interaktion u.a. mit dem Vater beobachtet werden.

Die Modelle der multiplen Regressionen werden unter den Prime-Valenzen gehemmt-positiver und negativer Affekt nicht signifikant und keiner der beiden verwendeten Skalen hat einen signifikanten Einfluss auf das Kriterium. Dies könnte wiederum an der kleinen Stichprobe liegen, aber auch daran, dass diese Effekte nur im positiven Bindungsprime auftreten. Auch hier können die Ergebnisse von Kuhl und Kazén (1999) als Erklärung herangezogen werden: Nur im positiven Affekt zeigt sich eine Verringerung der Stroopinterferenz bei Erwachsenen. Die in dieser Arbeit erhaltenen Ergebnisse, ergeben nur im positiven Affekt ein signifikantes Modell. In der Voranalyse (vgl. Kapitel 8.4. Voranalyse der abhängigen Variable) konnte kein Unterschied in der Reaktionszeit der Kinder

zwischen den drei Affekten gefunden werden. Grund für dieses Ergebnis kann auch die kleine Stichprobe sein, da aufgrund der 50 Kinder die Voranalyse nicht signifikant werden konnte. Eine weitere mögliche Erklärung könnte darin bestehen, dass das Verhalten des Vaters nur im positiven Bindungsprime Auswirkung auf die Leistung des Kindes hat. Die Spielsituation mit dem Vater stellte für die meisten Kinder eine positive Situation dar.

9.2.3. Willenshemmung – Analyse von drei Prädiktoren

Die multiplen Regressionsanalysen mit drei Prädiktoren – „Kooperative Strukturierung", „Motivation und affektive Regulierung" und Alter des Kindes bzw. „Zeit mit dem Kind" wurden nach den eben interpretierten Ergebnissen nur noch für das Kriterium Willenshemmung im positiven Bindungsprime berechnet. Das Modell mit dem dritten Prädiktor Alter des Kindes wird signifikant, jedoch ist zu erkennen, dass nur noch ein Prädiktor einen signifikanten Einfluss auf das Kriterium hat: „Kooperative Strukturierung". Die Skala „Motivation und affektive Regulierung" ist in diesem Modell nicht mehr signifikant und die Variable „Alter des Kindes" hat auch keinen signifikanten Einfluss. Die zusätzlich berechnete Korrelation zwischen dem „Alter des Kindes" und den beiden Skalen „Kooperative Strukturierung" und „Motivation und affektive Regulierung" zeigen, dass die Variable „Alter des Kindes" mit der Skala „Kooperative Strukturierung" signifikant negativ zusammenhängt. Je älter die Kinder sind, desto weniger gut werden die Väter in der Skala „Kooperative Strukturierung" bewertet. In der Studie von Yeung et al. (2001) wurde auch ein negativer Zusammenhang zwischen dem Alter des Kindes und der Zeit, die der Vater mit seinem Kind spielend verbracht hat, aufgezeigt. Väter verbringen mehr Zeit mit jüngeren Kindern.

Wird die Variable „Zeit mit dem Kind" als dritter Prädiktor gewählt, dann wird das Modell der multiplen Regression nicht signifikant und die Einflüsse der Skalen „Kooperative Strukturierung" und „Motivation und affektive Regulierung" sind signifikant. Die Zeit, die der Vater allgemein im Spiel mit dem Kind verbringt, hat keinen signifikanten Einfluss auf die Willenshemmung. Aus diesem Ergebnis kann geschlossen werden, dass die Quantität, d.h. die Zeit, die der Vater mit dem Kind im Spiel verbringt, in diesem Modell mit dieser Stichprobe keinen bzw. wenig Einfluss auf die Willenshemmung hat. Das gesamte Modell ist knapp nicht signifikant, dies könnte an der kleinen zur Verfügung stehenden Stichprobe liegen. Interessant wäre es, anhand einer Pfadanalyse, zu untersuchen, ob die

väterliche Interaktionsqualität einen Moderator für den Einfluss der Quantität, der gemeinsam verbrachten Zeit, auf die kindliche Willenshemmung, darstellt.

9.3. Zukünftige Forschungsansätze

In dieser Arbeit sind aus methodischer Sicht einige Dinge zu beachten, die in weiterer Folge genauer erforscht werden könnten. Zum einen wurden die Skalen für die Erhebung der Interaktionsqualität des Vaters zum ersten Mal angewandt und zum anderen sollte hinterfragt werden, was genau die Stroop-ähnlichen Aufgaben für Kinder tatsächlich erfassen.

Die verwendeten Skalen bedürfen noch weiterer Entwicklung und müssen differenzierter definiert werden. Sie sollten voneinander unabhängige Konstrukte erfassen und weniger miteinander zusammenhängen. Die „Meta-Skala“ Beziehung hängt beinahe mit jeder Skala zusammen, vielleicht wäre es sinnvoll Hauptskalen und Nebenskalen zu erstellen. Gewisse Verhaltenskategorien können in übergeordneten Skalen zusammengefasst werden und dennoch separat Daten erfassen. In dieser Arbeit genügen die Skalen den strengen Gütekriterien noch nicht, dennoch ergeben sich signifikante und aussagekräftige Ergebnisse. Die Ergebnisse weisen zum Teil auf bereits bestehende Befunde hin: Ein verringerter Stroop-Effekt zeigt sich bei hochwertiger väterlichen Regulierung von Affekten des Kindes im positiven Prime-Valenz. Eine qualitativ hochwertige und positive Beziehung zwischen Vater und Kind wirkt sich positiv auf die Entwicklung des Kindes bezüglich seiner Selbstregulation aus (Kochanska et al., 2007).

Die Stroop-ähnlichen Aufgaben für Kinder sollten dahingehend untersucht werden, ob diese zusätzlich die Fähigkeit zur Abschirmung von äußeren bzw. zusätzlichen Reizen mit erheben. Die Ergebnisse in dieser Arbeit lassen eine solche Vermutung zu. Für weitere Forschungen zu diesem Thema wäre auch interessant, ob sich diese Ergebnisse bzw. Effekte unter der Verwendung von Flanker-Aufgaben nachweisen lassen, oder die Ergebnisse theoriekonform wären. Diese Art von Aufgaben wird in dieser Arbeit nicht thematisiert, ist jedoch, zusammen mit den Stroop-ähnlichen Aufgaben für Kinder im „EmoScan“ enthalten. Bei den Flanker-Aufgaben gibt es diesen zusätzlichen akustischen Reiz des „Gespenstes“ nicht, sondern nur die Bindungs- bzw. Leistungsprimes in den unterschiedlichen Prime-Valenzen. Die Aufgaben sind an sich kongruent bzw. inkongruent,

weil das mittlere Objekt entweder in die gleiche oder in die andere Richtung zeigt, als die Objekte links und rechts.

Der Vater unterscheidet in seinem Verhalten, während der Spielsituation, zwischen Mädchen und Buben. Diesen Unterschied gilt es genauer zu untersuchen (Mikroanalyse). Eventuell ist dieser Unterschied nur innerhalb der Spielsituation zu beobachten, nicht aber in einer Situation, in der es um die Verpflegung bzw. Pflege des Kindes geht?

Literatur

Ach, N. (1910). *Über den Willensakt und das Temperament*. Leipzig: Quelle & Meyer.

Ahnert, L. (2011). *Wieviel Mutter braucht ein Kind?,* Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Ainsworth, M. D. S. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Ainsworth, M. D. S., & Wittig, B. A. (1969). Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation. In B. M. Foss (Ed.), *Determinants of infant behavior* (pp. 111-136). London: Methuen.

Bailey, W. T. (1993). Fathers' knowledge of development and involvement with preschool children. *Perceptual and Motor Skills, 77,* 1032–1034.

Belsky, J., Garduque, L., & Hrncir, E. (1984). Assessing performance, competence, and executive capacity in infant play: Relations to home environment and security of attachment. *Developmental Psychology*, 20, 406-417.

Bettes, B. A. (1988). Maternal depression and motherese: Temporal and intonational features. *Child Development, 59*, 1089–1096.

Biebrich, R., & Kuhl, J. (2009). Reflexionsfähigkeit und Selbstentwicklung. In R. Sachse (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Klärungsorientierten Psychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.

Bowbly, J. (1969). Attachment and loss: Vol. 1. Attachment. New York: Basic Books.

Bowbly, J. (1979). *The making and breaking of affectional bond*. London: Tavistock Publications.

Cohen, J.D., Dunbar, K. & McClelland, J. L. (1990). On the Control of autonatix processes: A parallel distributed processing account of the stroop effect. *Psychological Review, 97*, 45-77.

Cohn, J. F., & Tronick, E. Z. (1988). Mother–infant face-to-face interaction: Influence is bidirectional and unrelated to periodic cycles in either partner's behavior. *Developmental Psychology, 24,* 386–392.

Feldman, R. (2003). Infant-mother and infant-father synchrony: The correlation of positive arousal. *Infant Mental Health Journal, 24,* 1.23.

Feldman, R., & Greenbaum, C. W. (1997). Affect regulation and synchrony in mother–infant play as precursors to the development of symbolic competence. *Infant Mental Health Journal, 18*, 4–23.

Feldman, R., Greenbaum, C. W., & Yirmiya, N. (1999). Mother–infant affect synchrony as an antecedent to the emergence of self-control. *Developmental Psychology, 35*, 223–231.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publications Ltd.

Fuster, J. M. (1995). Memory and planning: Two temporal perspectives of frontal lobe function. In H. H. Jasper, S. Riggio & P. S. Goldman-Rakic (Eds.), *Epilepsy and the functional anatomy of the frontal lobe* (pp. 9-18). New York: Raven Press.

Goosens, F. A., & van IJzendorrn, M. H. (1990). Quality of intants´attachment to professional caregivers: Relations to infant-parent attachment and day care characteristics. *Child Development, 61*, 832-837.

Grossmann, K., & Grossmann, K. E. (2004). Bindungen: Das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart: Klett-Cotta.

Grossmann, K., Grossmann, K. E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuler-Englisch, H., & Zimmermann, P. (2002). The uniqueness of the child-father attachment relationship: Father´s sensitive and challenging play as a pivoate variable in a 16-year longitudinal study. *Social Development, 11*, 307-331.

Grossmann, K., Grossman, K. E., & Kindler, H. (2005). Early care and the roots of attachment and partnership representations. In K. E. Grossmann, K. Grossmann & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (pp. 98-136). New York: Guilford Press.

Grossmann, K., Grossmann, K. E., Kindler, H., & Zimmermann, P. (2008). A wider view of attachment and exploration: The influence of mother and fathers on the development of psychological security from infancy to young adulthood. In J. Cessidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical appications* (2nd ed., pp. 857-879). New York: The Guilford Press.

Goschke, T. & Kuhl, J. (1993). The representation of intentions: Persisting activation in memory. Journal *of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 19*, 1211-1226.

Horn, W. F. (2000). Fathering infants. In J. D. Osofsky & H. E. Fitzgerald (Eds.), *WAIMH handbook of infant mental health: Parenting and child care* (3rd ed., pp. 270-297). New York: Wiley.

Leaper, C., Anderson, K. J., Sanders, P. (1998). Moderators of gender effects on parents' talk to their children: A meta analysis. *Developmental Psychology, 34*, 3–27.

Kazén, M. & Kuhl, J. (2005). Intention memory and achievement motivation: Volition-al facilitation and inhibition as a function of affective contents of need-related stimuli. *Journal of Personality and Social Psychology, 89,* 426-448.

Kochanska, G., Aksan, N., Penney, S. J., & Doobay, A. F. (2007). Early positive emotionality as a heterogeneous trait: Implications for chrildren´s self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology, 93*, 1054-1066.

Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action-control. In B. A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research* (Vol. 13, pp. 99 – 171). New York: Academic Press.

Kuhl, J. (1983). Emotion, Kognition und Motivation: II. Die funktionale Bedeutung der Emotion für das problemlösende Denken und für das konkrete Handeln. *Sprache und Kognition, 4*, 228-253.

Kuhl, J. (2000). A theory of self-development: Affective fixation and the STAR model of personality disorders and related styles. In J. Heckausen (Ed.), *Motivational psychology of human development* (pp. 187-211). Amsterdam: Elsevier Science & Technology.

Kuhl, J. (Hg). (2001). *Motivation und Persönlichkeit*. Interaktion psychischer Systeme. Göttingen, Germany: Hogrefe.

Kuhl, J. (2005). TOP-Manual zur Therapiebegleitenden Osnabrücker Persönlichkeitsdiagnostik. Unpublished manuscript, Osnabrück.

Kuhl, J., & Fuhrmann, A. (1998). Decomposing self-regulation and self-control: The volitional components checklist. In J. Heckhausen & C. Dweck (Eds.), *Life span perspectives on motivation and control* (pp. 15 – 49). Mahwah, NJ : Erlbaum.

Kuhl, J., & Kazén, M. (1999). Volitional facilitation of difficult intentions: Joint Activation of intention memory and positive affect removes stroop interference. *Journal of Experimental Psychology, 128*, 382-399.

Kuhl, J., & Keller, H. (2008). Affect-regulation, self-development and parenting: A functional-desing approach to cross-cultural differences. In R. M. Sorrentino & S. Yamaguchi (Eds.), *Handbook of motivation and cognition across cultures* (pp. 19-47). Amsterdam: Academic Press.

Kuhl, J., Künne, T., & Aufhammer, F. (2011). Wer sich angenommen fühlt, lernt besser: Begabtenförderung und Selbstkompetenzen. In J. Kuhl, S. Müller-Using, C. Solzbacher et

al. (Hg.), *Bildung braucht Erziehung: Selbstkompetenz stärken - Begabung entfalten* (pp. 15-27). Freiburg/Breisgau: Herder.

Kuhl, J., & Solzbacher, C. (2011). Projekt „Begabungsumsetzung durch Selbstkompetenz – Entwicklung diagnostischer Verfahren zur individuellen Förderung im Vorschulalter“. *Jahresbericht*: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.

Kuhl, J., & Strehlau, A. (2010). Handlungspsychologische Grundlagen des Coachings: Anwendung der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktion (PSI). In B. Birgmeier (Hg.), *Coachwissen* (pp. 173-184). Wiesbaden, Germany: Springer.

Kuhl, J., & Völker, S. (1998). Entwicklung und Persönlichkeit. In H. Keller (Ed.), *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie* (pp. 207-240). Bern: Huber.

König, L., Gloger-Tippelt, G., & Kuhl, J., & Völker, S. (1998). Entwicklung und Persönlichkeit. In H. Keller (Ed.), *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie* (pp. 207-240). Bern: Huber.

Zweyer, K. (2007). Bindungsverhalten zu Mutter und Vater und Bindungsrepräsentationen bei Kindern im Alter von fünf und sieben Jahren. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 56*, 445-462.

Lamb, M. E. (1977). The development of mother-infant and father-infant attachments in the second year of life. *Developmental Psychology, 13*, 637-648.

Lamb, M. E. (2002). Infant-father attachments and their impact on child development. In C. S. Tamis-Le Monda & N. Cabrera (Eds.), *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives* (pp. 93-117). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Lamb, M. E., Frodi, M., Hwang, C.P., & Frodi, A. M. (1983). Effects of paternal involvement on infant preferences for mothers and fathers. *Child Development, 54*, 450-458.

Lamb, M. E., & Lewis, C. (2004). The development and significance of fathers-child relationships in two-parent families. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of father in child development* (4th ed., pp. 272-306). Hoboken, NJ: Wiley.

Lamb, M. E., & Lewis, C. (2010). The development and significance of fathers-child relationships in two-parent families. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of father in child development* (5th ed., pp. 94-153). Chichester, UK: Wiley.

Lundberg , S. (2006). Sons, daughters, and parental behavior. *Oxford Rev. Econ. Policy, 21,* 340–56.

Murray, L., & Trevarthen, C. (1985). Emotional regulation of interactions between two-month-olds and their mothers. In T. M. Field & N. A. Fox (Eds.), *Social perception in infants*. Norwood, NJ: Ablex.

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early child care research Network. (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development, 71,* 960-980.

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early child care research Network. (2002). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development, 71,* 960-980.

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early child care research Network. (2004). Father´s and mother´s parenting behavior and beliefs as predictors of child social adjustment in the transition to school. *Journal of Family Psychology, 18*, 628-638.

Parke, R. D., Dennis, J., Flyr, M. L., Morris, K. L., Killian, C., McDowell, D.J., et al. (2004). Fathering and children´s peer relationship. In M.E. Lamb (Ed.), *The role of father in child development* (4th ed., pp. 307-340). Hodboken, NJ: Wiley.

Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In I. B. Weiner, W. Reynolds & G. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (7th ed., pp. 199-234). New York: Wiley.

Robinson, J. P., & Godbey, G. (1997). *True for life: The surprising ways americans use their time.* University Park, PA: Pennsylvania State University Press.

Schache, S., & Künne, T. (2012). Auf der Suche nach einer Haltung … - Persönlichkeitstheorie und Psychomotorik. *Motorik, 35*, 86-92.

Schumacher, H. (2012). *Stroop-Effekt im Vorschulalter: Beeinflussung durch affektiv-motivationales Priming*. Universität Osnabrück.

Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E., & Collins, W. A. (2005). *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York: Guilford Press.

Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology, 18*, 643-662.

Verschueren, K., & Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergarteners: differential and combined effects of attachment to mother and to father. *Child Development*, *70*, 183-201.

Verschueren, K., & Marcoen, A. (2003). *Kindergartners´representation of attachment to father and to mother: Differential effects on later socioemotional functioning*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Tampa, FL.

Verschueren, K., & Marcoen, A., (2005). Perceived security of attachment to mother and father: Developmental differences and relations to self-worth and peer relationships at school. In K. Kerns & R. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 212-230). New York: Guilford Press.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Weinraub, M., & Frankel, J. (1977). Sex differences in parent–infant interaction duringfree-play, departure and separation. *Child Development, 48,* 1240–1249.

Wirtz, M., & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Göttingen: Hogrefe.

Yeung, W. J., Sandberg, J. F., Davis-Kean, P. E., & Hoerth, S. L. (2001). Children´s time with fathers in intact families. *Journal of Marriage and Family, 63*, 136-154.

Youngblade, L. M., & Belsky, J. (1992). Parent-child antecedents of 5-years-olds´friendships: A longitudinal analysis. *Developmental Psychology, 28*, 700-713.

Zimmermann, P., & Grossmann, K. E. (1995). *Attachment and adaption in adolescence*. Poster presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN.

Erklärung

Wien, am 05.01.2015

Hiermit erkläre ich, Stephanie Deix, geboren am 02.09.1990, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Stephanie Deix

Anhang A: Auswertung der Videosequenzen

A. 1 „Interaktionsqualität des Vaters“

S1: Führung/Strukturierung	S2: Umgang mit freien Impulsen des Kindes	S3: Instrumentell-didaktische Unterstützung bei Aufgaben	S4: Motivierung und Affektregulation bei Herausforderungen	S5: Emotionale Kommunikation/ Beziehungsangebot	S6:Negatives Verhalten
Die Lösung der Aufgabe, etwas mit den vorhandenen Materialien gemeinsam zu bauen, erfordert das Absprechen/ Aushandeln von gemeinsamen Zielvorstellungen und Rollenverteilungen sowie die Koordination von Handlungsschritten. Der Vater wird in diesem Prozess aufgrund seiner größeren Kompetenzen zumeist eine strukturierende FÜHRUNG übernehmen müssen, d.h. die PROZESSVERANTWORTUNG. Mit dieser Skala wird erfasst, inwieweit und mit welcher Qualität der Vater dem Kind hilft, seine Rolle in einem gemeinsamen Problemlöse- oder Gestaltungsprozess einzunehmen und beizubehalten. Inwieweit leitet er das Kind zur KOOPERATION an? Von 1 bis 3 Punkten bemüht sich der Vater auf eine zunehmend kompetente Weise darum, eine GEMEINSAMKEIT im HANDELN zu fördern und zu unterstützen. Von 3 Punkten aufwärts bemüht er sich darüber hinaus, Handlungsziele und –schritte zu explizieren und kooperativ mit dem Kind abzustimmen. Es ist dabei unerheblich, ob Handlungsziele im Prozess entwickelt oder verändert werden oder schon zu Beginn abgestimmt und dann kontinuierlich verfolgt werden. (*Vater könnte sich z.B. mit dem Kind explizit darauf einigen, erst mal drauf loszubauen, um dann gemeinsam zu schauen, was*	Unabhängig davon, inwieweit V eine strukturierende „Führung“ bzw. „Prozessverantwortung“ für eine kooperative Gestaltung übernimmt, wird hier die AUFMERKSAMKET und WERTSCHÄTZUNG skaliert, die er den IMPULSEN und IDEEN des Kindes entgegenbringt – egal also, ob es sich um spontane Impulse handelt oder um vom Vater „eingeforderte Ideen“ (es geht hier NICHT um die „Leistung“ des Kindes bei der Lösung von Aufgaben, die der Vater ihm stellt oder vor die es sich selber stellt). Komponenten der Qualität a) Inwieweit gibt der Vater Ideen und freien Impulsen des Kindes Raum? b) Inwieweit begegnet er ihnen mit Aufmerksamkeit, Bestätigung und personaler Wertschätzung? c) Inwieweit integriert sie in seine eigenen Ideen? d) Inwieweit zeigt V Respekt vor dem Eigenbereich des Kindes?	Diese Skala erfasst in allen Episoden, in denen K um die Lösung einer konkreten Aufgabe bemüht ist, die Qualität der instrumentellen Unterstützung (Helfen), die K ggf. von V erhält, um sein Ziel zu erreicht. (Thema: Leistung) Es ist dabei egal, ob K sich selber vor die Aufgabe gestellt hat oder ob sie ihm von V gestellt wurde. Auch die Qualität von Erklärungen und lehrenden Maßnahmen des Vaters wird hier berücksichtigt. Komponenten der Qualität a) V greift nur dann instrumentell ein, wenn erkennbar wird, dass die Zielerreichung andernfalls gefährdet ist oder wenn K ihn darum bittet b) V moduliert durch seine Hilfe den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe so, dass K mit angemessener Anstrengung sein Ziel erreichen kann c) V greift auf eine Weise ein, die Lerneffekte bei K unterstützt d) die Hilfe wird auf eine freundlichen, wohlwollende Weise gegeben	Diese Skala erfasst in allen Episoden, in denen K um die Lösung einer konkreten Aufgabe bemüht ist (Thema Leistung), die Qualität der motivationalen Unterstützung, die K ggf. von V erhält. Relevante Situationen zur Einschätzung von Vs Regulation von A+/A(+) bei K: 1) Startmotivation → „Verführung“ zu A+: eigenen positiven Affekt einbringen, Ziel erreichbar und schmackhaft vor Augen führen 2) Durchhaltemotivation → Erhöhung zu A+ durch Anfeuern, Ermutigung 3) Zielmotivation → bekräftigen von A+ durch Loben, Affective sharing und im Zielbereich verweilen: „Wir haben es geschafft und toll gemacht!“ Relevante Situation zur Einschätzung von Vs Regulation von A- bei K: Herunterregulieren von negativen Affekt (Schmerz, Angst) durch Trost, unbedingte Wertschätzung, Hoffnung auf neuen	Inwieweit drückt V K gegenüber Offenheit, Interesse und personale Wertschätzung aus? Inwieweit begegnet er K mit positivem Affekt/ Wärme/ emotionaler Zuwendung? Inwieweit reagiert er aufmerksam und emotional positiv auf Ks Impulse? → das Beziehungsangebot wird vor allem durch nonverbale Kommunikation ausgedrückt und entspricht einer „Meta-Ebene“, die in jeder Kategorie mitschwingt Positivindikatoren: 1) Verbal responsive Äußerungen 2) Warme Stimmlage 3) Blickkontakt 4) personale Komponente: Kind beim Namen nennen / direkt mit Blickkontakt in warmen, freundlichen, wohlwollendem Tonfall ansprechen 4) gelegentlich etwas Körperkontakt 5) Affektregulation generell (nicht nur speziell im Kontext von Aufgaben) Negativindikatoren: 1) Anspannung 2) Blickvermeidung 3) fehlender Affektausdruck	Behauptet V sich auf dominant-*aggressive* Weise selber? Drückt V Abwertung aus? Ist V gereizt und ungeduldig? Kategorie 1: Nicht direkt aggressive Komponenten negativen Verhaltens: 1) Durchsetzung eigener Impulse ohne „Rücksprache“ mit K 2) Ausdruck von Gereiztheit, Ungeduld, Lustlosigkeit, „Griesgrämigkeit“ 3) zeitlich Druck ausüben Kategorie 2: Aggressives Verhalten 1) gereizt-aggressiver Tonfall 2) Aggressive Bewegungen 3) Abwertungen

wohl entsteht…) Komponenten der Qualität: a) Expliziert V auf eine für K hinreichende Weise den gemeinsamen Gestaltungs-/Problemlöseprozess? D.h. Schritte der gemeinsamen Zielfindung/ Rollenverteilung/ Aufgabenkoordination? b) Geht er dabei kooperativ vor und überlässt K größtmöglichen Gestaltungsraum? Akzeptiert er es wohlwollend, wenn K nicht einverstanden ist? b) Integriert V ggf. Aufgaben für K, die nicht zu leicht, zu schwer oder langweilig sind, also passend und attraktiv? d) Lässt V K genug Raum und Zeit um eigene Ideen/ Impulse einzubringen und Dinge auszuprobieren?			Versuch (bei Misserfolg) *Anmerkung*: Zur Kodierung von S3 und S4 wird dieselbe Sequenz herangezogen (S3: instrumentelle vs. S4: emotionale Unterstützung)	4) kein Bemühen, Konflikte zu einer Lösung zu führen → Konflikte bleiben ungelöst, „offene Konfliktgestalten“ 4) negatives Verhalten (→ Skala 6)	
5 Vater erfüllt weitgehend das Ideal der „Anleitung eines kooperativen Problemlöse- bzw. Gestaltungsprozesses“ Beispiel für strukturierende Explikationen: „ich kenne Aufgabe nicht – wir müssen sie uns erst mal ansehen - was gibt es denn da? – hier ist eine Bauanleitung – wollen wir etwas nachbauen? Was möchtest du denn bauen? – wollen wir uns selber was ausdenken? Hast du eine Idee? – womit möchtest du anfangen? Du könntest damit anfangen! (falls K ratlos) – ich mache jetzt mal dieses – wie wollen wir es verbinden? – vielleicht so? ja, das können wir so machen! – magst du mir mal helfen? – Falls K Ideen durch Taten einbringt: „Ich weiß, was wir machen – guck mal!“ schaut V zu und versucht Idee zu verstehen und zu integrieren – erinnert K ggf. an den Bezug zum vereinbarten Ziel, bzw. expliziert es, falls eine Veränderung des Ziels vorgenommen wird… V expliziert in dem Ausmaß, in dem es für K nötig ist, Schritte, die zu einer kooperativen	**5** V gibt Ideen/Impulsen des Kindes grundsätzlich Raum - begegnet Impulsen und Ideen, die K in sein eigenes Werk, in Vs Werk oder das gemeinsame Werk einbringt, mit **Wertschätzung → bei 5 Punkten eine warme, personale Zuwendung deutlich** → V schenkt Ks Impulsen/Ideen affektiv positive Aufmerksamkeit, drückt zudem auch verbal Wertschätzung aus, schaut K dabei an, nennt K vielleicht beim Namen, „erkennt“, was K macht/machen will und expliziert es. Trifft dabei den „Kern“ (kritisiert nicht oder fordert implizit etwas anderes/besseres/„mehr“); zeigt Interesse, fragt, was K intendiert, stellt Hypothesen dazu auf etc. ... auch nonverbales Aufgreifen von Ks Impulsen ist möglich V ergänzt Impulse von K ggf. durch	**5** V gibt auf freundliche und wohlwollende Weise angemessene instrumentelle Hilfestellung, wenn K das Aufgabenziel sonst nicht erreicht oder auf Ks Bitte hin– moduliert den Schwierigkeitsgrad so, dass die Herausforderung nicht zu stark und nicht zu schwach ist → Kind kann mit angemessener Anstrengung das Aufgabenziel erreichen! Es wird festgehalten, inwieweit Abweichungen vom Ideal durch 1) zu wenig, 2) unangmessene oder 3) zu viel Hilfe entstehen V zeigt auf freundliche und wohlwollende Weise didaktisch-lehrende Maßnahmen	**5** Vater unterstützt Ks Motivation bei Herausforderungen und reguliert dabei K Affekte wie oben beschrieben auf völlig situationsadäquate Weise Bei 5 Punkten motiviert/beruhigt V K auf eine Weise, die eine **warme, personale Zuwendung** beinhaltet → **personale Ebene** muss erkennbar sein! (Blickkontakt, positiver Affekt, beim Namen nennen etc) Wenn **kontingent auf eine Veränderung von Ks Motivationslage** eine qualitativ gute Regulation durch V erkennbar wird, müssen ebenfalls 5 Punkte in Erwägung gezogen werden → es muss jedoch hier noch geprüft werden, inwieweit dieses feinanalytische Kriterium pars pro toto steht!	**5** Vs emotionale und verbale Kommunikation ist beziehungsförderlich und einladend → eine warme, personale Zuwendung wird durchgängig deutlich keine Negativindikatoren	**5** Vater zeigt aggressiv-negative Verhaltensweisen, die den Selbstausdruck von Kind unterdrücken oder bestrafen → negative Handlungen werden auch offen an K gerichtet → entsprechend einem durchgängigen oder immer wiederkehrenden Verhaltensmuster des Vaters

Problemlösung führen bzw. zu einem kooperativen Gestaltungsprozess. In seinem Verhalten gegenüber Vorschlägen/ Aufforderungen/ Angeboten von K oder in seinen Reaktionen auf Annahmen/Ablehnungen eigener Vorschläge durch K ist er immer konstruktiv und kooperativ, d.h. lässt K einen größtmöglichen Spielraum zur Einflussnahme und bleibt wertschätzend. Bei 5 Punkten werden Aufforderungen/ Anweisungen/ Vorschläge auf eine Weise gemacht, die Freude am kooperativen Verhandeln mit dem Kind erkennen lässt – das Kind wird auf einer personalen Ebene angesprochen, wenn der Vater seine Kooperation sucht: Er stellt Blickkontakt her, nennt es vielleicht beim Namen oder zeigt auf andere Weise, dass er die „persönliche" Zustimmung des Kindes sucht und dass diese ihm am Herzen liegt (freut sich, wenn K seine Vorschläge annimmt – ist nicht sauer sondern sucht nach Alternativen, wenn K ablehnt etc)	eigene Impulse → **Qualität der Integration ist hier entscheidend**! V übernimmt z.B. Benennungen und Interpretationen des Kindes und setzt im Sinne von K noch „einen drauf" (*Gefahren: V will für eigene Ideen Bestätigung von K und beachtet die von K zu wenig oder versucht, durch „Einmischung" Gemeinsamkeit herzustellen = Missachtung des Eigenbereichs von K*) Beispiele: V: „Oh, das ist ja interessant – das Auto bekommt einen Aufbau?" K: „ein Auto mit Flügel!" V: „Super!! Ein Flugauto! Tolle Idee – Brauchst du dafür eine Garage? Guck mal, hier könnte es parken!" „Ah, du willst zuerst den Grundriss des Hauses machen – das ist eine gute Idee... oh du fängst mit dem Dach an? Ob das wohl klappt? – bin gespannt! Ah... das wird so nicht stabil – du könntest mit dem Grundriss anfangen und das Dach draufbauen..."				
4 wie 5, jedoch Einschränkungen in der Qualität der Anleitung eines kooperativen Gestaltungsprozess, die aber immer noch oberhalb von 3 Punkten liegt → vielleicht hat V Mühe, selber die Aufgabe koordiniert zu lösen und braucht ein paar Anläufe, was die Situation etwas chaotisch macht – bemüht sich aber, K kooperativ einzubeziehen und kommt schließlich auf einen guten Weg, d.h. V sorgt am Ende doch erfolgreich dafür, dass ein kooperativer Gestaltungsprozess entsteht und aufrechterhalten wird (falls Situation lange chaotisch, 3 Punkte oder weniger)	4 wie 5, jedoch Einschränkungen in der Qualität der Umsetzung, die aber immer noch oberhalb der von 3 Punkten liegt. Um 4 Punkte zu vergeben, muss eine deutliche Wertschätzung der Ideen/Impulse von K durch Aufmerksamkeit und positiven Affekt erkennbar sein. → der personale Aspekt kommt vielleicht nicht so zum tragen → V kann Sinn/Ziel/Bedeutung der Impulse/Ideen von K vielleicht nicht immer richtig erkennen oder „treffsi-	4 Instrumentell-didaktische Hilfestellung ist überwiegend vorhanden, angemessen und zielführend; kleinere Einschränkungen in der Umsetzung sind beobachtbar	4 V unterstützt Ks Motivation bei Herausforderungen und reguliert dabei Ks Affekte überwiegend wie bei 5 Punkten, manchmal sind jedoch qualitative Einschränkungen beobachtbar: - affektiv „flache", oberflächliche Motivierung/Regulation - keine Reaktion auf Änderungen von Ks Motivationslage - wenig oder affektiv flache/s Lob, Ermutigung, Inspiration - V mag phasenweise selber weniger motiviert erscheinen - V mag versuchen, K appellativ-	4 Wie bei 5 Punkten - positive Zuwendung ist durchweg vorhanden, personale Ebene mag jedoch nicht so deutlich erkennbar werden Keine Negativindikatoren	4 Vater zeigt mindestens einmal eine direkt an das Kind gerichtete aggressiv-negative Handlung

→ vielleicht fehlt die personale Ebene im Kontakt mit dem Kind und/oder die Affektlage des Vaters ist sehr „sachlich“ V versucht zu keinem Zeitpunkt, seinen Willen durchzusetzen oder K zum Nachfolgen zu bewegen – macht stets Vorschläge und sucht kooperativ nach Möglichkeiten, denen V und K gemeinsam zustimmen können; V reagiert auch nicht gereizt oder ärgerlich, wenn K seine Vorschläge ablehnt	cher“ explizieren → oder eigene Ideen nicht gut damit integrieren → oder bemerkt manche Ideen von K nicht V sucht nie auf Kosten der Bestätigung von Ks Impulsen/Ideen Bestätigung für seine eigenen Ideen/Impulse; keine Verletzungen des Eigenbereichs von K		verbal zu motivieren, ohne dabei wirklich die emotionale Ebenen zu berühren		
3 Falls V einen kooperativen Plan mit K verfolgt, so expliziert er wichtige Schritte im Gestaltungsprozess nicht Unternimmt V keine expliziten Bemühungen um einen kooperativen Handlungsplan mit K und arbeitet im Wesentlichen allein an einem Werk, so konzentriert er sich doch überwiegend auf die **Integration** von Aufgaben für K in sein Werk und unterstützt dadurch recht durchgängig eine Gemeinsamkeit im Handeln; dabei ist V bemüht, Ks Wünsche in die Gestaltung seines Werkes **einzubeziehen**. Folgendes ist zusätzlich möglich: → Vs Aufgaben für K sind manchmal zu leicht, zu schwer oder langweilig → vielleicht fokussiert V zwar darauf, Wünsche von K in sein Werk einzubeziehen, integriert aber kaum Aufgaben für K → oder integriert Aufgaben für K, bestimmt diese aber stark selber und lässt K nur wenig an die Gestaltung mitbestimmen	**3** Vater beachtet Ideen/Impulse des Kindes überwiegend, die Wertschätzung erscheint jedoch häufig etwas „flach“ – vielleicht stellt V zuweilen auch seine **eigenen Ideen** in den Vordergrund auf Kosten einer Würdigung der Ideen von K – oder die Beachtung von Ks Impulsen ist aus anderen Gründen manchmal **halbherzig** oder nicht vorhanden (z.B. weil V von seiner eigenen Tätigkeit absorbiert ist) Ausschlusskriterien für 3 Punkte: - keinen Raum geben - Autonomiemissachtung - Abwertungen Äußerungen wie „Hmm“, „Ja, ja“ verbunden mit flachen Affekten (neutrale Stimmlage, kein Blickkontakt,…) als Reaktion auf Impulse/Ideen von K	**3** Instrumentell-didaktische Hilfestelle ist teils angemessen und zielführend, teils nicht bzw. fehlt Ausschlusskriterien für 3 Punkte: - Zur Schaustellen von Fähigkeiten des Kindes	**3** Vater zeigt weitgehend affektiv/emotional oberflächliches Verhalten, wenn er versucht K zu motivieren/ bei Misserfolgen zu trösten; möglicherweise vor allem appellativ-verbale Motivierung Oder es gibt Episoden unterschiedlicher Qualität, wobei die bessere Qualität überwiegt Wenn 3 Punkte vergeben werden, dürfen keine Negativindikatoren in Aufgabensituationen auftreten → keine lustlosen, demoralisierenden, abwertenden, strafenden, aggressiven, ungeduldigen, gereizten Komponenten in Vs Verhalten	**3** Wie 4 oder 5 Punkte, jedoch Negativindikatoren, 3 Punkte können nicht vergeben werden, wenn aggressiv-negatives Verhalten vorkommt (S6, Kategorie 2) 3 Punkte können vergeben werden, wenn negatives Verhalten (S6) der Kategorie 1 (z.B. Druck, Autonomiemissachtung) einen Punktwert von max. 2 hat → im Beziehungsangebot von V sind Komponenten eines unsicheren Beziehungsmusters, V hält jedoch die „Balance“ im Zusammenspiel mit K a) Emotionale Vermeidung FEHLEN von emotionaler Wärme aber konstruktive „sachliche Bezogenheit“ und harmonische sprachliche/ sachliche/ aufgabenbezogene Kommunikation; S6: 1 Punkt b) Emotionale Ambivalenz: Obwohl die Beziehung emotional konflikthaft erscheint, ist Vs	**3** V zeigt wiederholt subtiles bzw. unterschwelliges negatives Verhalten K gegenüber, reguliert sich jedoch, bevor es zu Stufe 4 kommt → keine offen aggressiven Verhaltensweisen

				Haltung überwiegend lösungsbereit und deeskalierend	
2 V arbeitet überwiegend allein daran, ein Ziel umzusetzen, integriert jedoch hin und wieder Aufgaben für K in sein Werk oder fragt K, wie er etwas gestalten soll und stellt so etwas Gemeinsamkeit her. Folgendes ist zusätzlich möglich: → Vs Aufgaben können zu leicht, zu schwer, oder langweilig für K sein → Vs Aufgaben stehen vielleicht auch im Konflikt mit Ks „Parallelaufgabe", da V sie nicht darauf abstimmt (gut wäre z.B: „kannst du mal Pause machen und mir eben helfen...)	**2** Vater beachtet Ideen/Impulse von Kind manchmal, stellt jedoch seine **eigenen** Ideen in den Vordergrund (wirkt egozentrisch) – häufig auf **Kosten einer Würdigung der Ideen** von K – möglicherweise ist die Beachtung von kindlichen Impulsen auch aus anderen Gründen durchgängig **halbherzig (affektiv „flach")** oder überwiegend **nicht vorhanden** (V ist z.B. von seiner eigenen Tätigkeit absorbiert) **Negatives Verhalten** wie **Abwertung** und **Autonomiemissachtung** können vereinzelnd auftreten	**2** instrumentell-didaktische Hilfestelle ist überwiegend nicht angemessen/zielführend bzw. fehlt	**2** Vater unterstützt Ks aufgabenbezogene Motivation kaum, wenn überhaupt, dann affektiv „flach" ; vereinzelnd können Negativindikatoren beobachtbar sein → lustlose, demoralisierende, abwertende, strafende, aggressive , ungeduldige, gereizte Komponenten in Vs Verhalten	**2** Ein unsicheres Muster wird in Vs Beziehungsangebot erkennbar, es gibt aber konstruktive Momente; Punktwert Skala 6 < 4 Emotionale Vermeidung FEHLEN von emotionaler Wärme und emotionaler Kommunikation – V und K wirken wie Fremde – auch sachliche Kommunikation erscheint eingeschränkt Emotionale Ambivalenz: Vater befindet sich durchgängig im Konflikt mit K, deeskalierendes Verhalten tritt jedoch auf	**2** Vater zeigt höchstens einmal subtiles negatives Verhalten → gereizte Stimmung, Ungeduld, aggressive Bewegung/ Stimmlage
1 V übernimmt keine **strukturierende** Führung im Hinblick auf eine gemeinsame Aufgabenlösung bzw. gibt anfängliche Versuche bald wieder auf → V arbeitet z.B. **allein** an der zu lösenden Aufgabe und versucht nicht, K in sein Werk einzubeziehen → V **bestimmt** alles allein, ohne K Einflussmöglichkeiten einzuräumen → oder V bemüht sich um Gemeinsamkeit, indem er versucht, **ein Werk von K mitzugestalten**, ohne dass K ihn dazu eingeladen hat	**1** V lässt K keinen Raum, eigene Ideen/Impulse einzubringen oder bringt den Ideen von K so gut wie keine positive Aufmerksamkeit entgegen; Ggf. sehr deutlicher oder häufiger Ausdruck von negativem Verhalten wie Abwertung, Autonomiemissachtung, Verletzung des Eigenbereichs → V handelt überwiegend ego-	**1** Vater gibt -) keine oder +) bei weitem zu viel oder *) sonst wie unangemessene instrumentell-didaktische Hilfestellung	**1** Vater zeigt zu keinem Zeitpunkt eine angemessene Motivierung in Situationen, in denen K vor einer Aufgabe steht und reguliert auch Ks Affekte hier nicht bzw. nicht konstruktiv Negativindikatoren können deutlich bzw. häufig beobachtbar sein → lustlose, demoralisierende, abwertende, strafende, aggressive Komponenten in Vs	**1** Kommunikation ist weder beziehungsfördernd noch beziehungsaufbauend – Negativindikatoren und negatives Verhalten (Skala 6) herrschen vor	**1** Vater zeigt nie negatives Verhalten

und ohne um Ks Erlaubnis zu bitten (Autonomiemissachtung – löst meist Abwehrreaktionen aus) → möglicherweise kann V Problem selber nicht lösen und das absorbiert seine ganze Aufmerksamkeit	zentriert oder auf eigene Tätigkeit fokussiert → oder fordert ständig etwas Bestimmten von K (Leistung) → oder will Gemeinsamkeit durch Mitgestaltung von Ks Werk erzwingen		Verhalten		
Nb → gibt es eigentlich nicht! Falls K explizit allein arbeiten will → man kann Qualität des väterlichen Versuchs, eine Zusammenarbeit zu initiieren und die Reaktion auf mögliche Ablehnung des Kindes beurteilen Falls K führen will, könnte V implizit oder explizit eine komplementäre Rolle einnehmen und damit K doch noch zur Kooperation anleiten → man könnte somit auch hier Vs Führung beurteilen!	**Nb** K bringt aus nicht erkennbarem Grund keine freien Impulse oder Ideen ein (es ist keine Komponente im verhalten von V erkennbar, die das begründen könnte)	**Nb** K bemüht sich in der beobachteten Episode nicht um die Lösung einer konkreten Aufgabe oder benötigt keine instrumentelle Hilfestellung dabei und V drängt auch keine Hilfe auf	**Nb** K steht in der beobachteten Episode zu keinem Zeitpunkt vor einer konkret zu lösenden Aufgabe, bei der eine Motivierung seitens V angebracht erscheinen würde	**Nb** Man kann nicht „nicht kommunizieren“ – darum ist eine Kodierung von „nicht beobachtbar“ hier nicht möglich	**Nb** Kann es hier nicht geben!

Auswertungsbogen – „Interaktionsqualität des Vaters“:

Auswerter: **Datum:** **Gesamtlänge des Videos:**

VP:	ersten 3 Min.	letzen 3 Min.
Skala	Punkte	Punkte
V: A(+) - A+ (Motivation, pos. Affekt)		
V: A(-) - A- (Angst, Druck, Stress)		
Führung/Strukturierung		
Umgang mit freien Impulsen des Kindes		
Instrumentell-didaktische Unterstützung		
Affektregulation bei Herausforderungen		
Beziehungsangebot		
Negatives Verhalten (wird später umgepolt)		

A. 2 „Interaktionsqualität des Kindes"

S1: Kooperation	**S2: Orientierung am Vater**	**S 3Annahme der instrumentellen Unterstützung des Vaters**	**S4 Materialbezogenes Engagement**	**S5: Emotionale Kommunikation/ Beziehungsangebot**	**S6: Negatives Verhalten**
Inwieweit nimmt das Kind die Führung und Strukturierung durch den Vater bereitwillig und gerne an und ist von sich aus bemüht, seinen Hinweisen zu folgen und die von V zugewiesene Rolle bzw. von V zugewiesene Aufgaben zu erfüllen? Und/oder zeigt Freude daran, Ziele/Rollenverteilung und Koordination mit dem Vater kooperativ auszuhandeln? Hier geht es um Reaktionen auf die „Führung"/Einflussnahme des Vaters. Da diese sich sehr unterschiedlich ausdrücken kann, werden Reaktionen des Kindes auf alle direkten und indirekten **Aufforderungen**, **Vorschläge** und **Angebote** des Vaters beurteilt Falls K bei > 3 Punkten Vorschläge von V ablehnt, so erfolgt dieses immer im Zusammenhang mit konstruktiven Begründungen oder auf eine kooperative Weise, die dem Vater noch eine Einflussnahme erlaubt: „Nö, wollen wir es nicht so machen?" → man hat den Eindruck, es geht K um die Sache – nicht darum, den Einfluss bzw. eine führende Rolle von V abzulehnen	Hier wird die Aufmerksamkeit und Wertschätzung beurteilt, die das Kind dem Tun des Vaters spontan entgegenbringt, also außerhalb von seinen Reaktionen auf Vorschläge/ Angebote/ und Aufforderungen des Vaters Schenkt das Kind der Aktivität des Vaters unaufgefordert Aufmerksamkeit? Imitiert es vielleicht sein Tun oder stellt Fragen dazu? Freut sich das Kind über das, was der Vater macht und drückt spontan Wertschätzung aus, ggf. sogar personal? (mit Blickkontakt, direkter Ansprache, persönlicher Bemerkung) (*Anmerkung: Das Ausmaß, mit dem das Kind eigene Ideen/ Impulse einbringt, wird hier nicht mehr erfasst - erfasst wird als Kontrollvariable nur noch das materialbezogene Engagement in Skala 4*)	Der Vater bietet dem Kind instrumentelle Unterstützung an – wie reagiert das Kind?	Hier wird erfasst, mit welchem Engagement sich das Kind den Untersuchungsmaterialien widmet Anmerkung: *Das Engagement im Kontakt mit dem Vater fließt zu sehr in die Skalen S1, S2 und S5 ein, als dass sich ein Einzelskala dafür lohnen würde – das reine materialbezogene Engagement könnte zumindest als Kontrollvariable von Bedeutung sein*	Drückt K gegenüber V Offenheit, Interesse und Wertschätzung aus? Positivindikatoren 1) Verbal responsive Äußerungen 2) freundlich zugewandte Stimmlage 3) Blickkontakt 4) personale Ebene: direktes Ansprechen, Ausdruck von Wertschätzung 4) Körperkontakt 5) positiver Affekt (unabhängig von Aufgabenbearbeitung) 6) Offenheit und Kongruenz der Kommunikation von negativem Affekt Negativindikatoren - Anspannung - (Blick-)Kontaktvermeidung - passiv-verwickelndes Verhalten - role-reversal (Kind übernimmt Erwachsenenrolle, bzw. unangepasste Rolle innerhalb der Situation)	Inwieweit verhält sich das Kind in der beobachteten Episode aggressiv oder destruktiv? Ausdrucksformen - offene oder verdeckte Aggression gegen Vater - offene oder verdeckte Aggression gegen eigene Werke oder Werke des Vaters (als persongerichtet interpretieren!) - offene oder verdeckte Aggression gegen neutrale Materialien - sonstiges destruktives Verhalten Anmerkung: *„Negativindikatoren" werden nun beim Kind wie beim Vater von „negativen Verhalten" getrennt und in Skala 5 berücksichtigt. Skala 6 ist somit bei V und K im Hinblick auf das Verhalten der Kategorie 2 (aggressives Verhalten) äquivalent* Anmerkung: *Unsicher ambivalente Kinder zeigen offene Aggression eher der Person gegenüber während unsicher vermeidende Kinder sie eher gegen Objekte richtet – daher ist es vielleicht besser, die Punktwerte nicht von der Richtung der Aggression abhängig zu machen sondern nur davon, ob die Aggression offen oder verdeckt ist*

5 Kind geht auf Vorschläge/ Angebote/ Aufforderungen des Vaters immer konstruktiv ein und nimmt sie überwiegend an. Dabei drückt es überwiegend positiven Affekt aus und mindestens 1x zeigt sich „Kontakt auf der Selbstebene“ (Blickkontakt, persönliche Ansprache) → K nimmt die Struktur/ Ziele/ Rollenzuteilungen des Vaters als von ihm kommend gerne an oder verhandelt sie kooperativ mit ihm und zeigt dabei Freude am Kontakt mit dem Vater	**5** K beobachtet was V macht, imitiert spontan, stellt Fragen, drückt dabei Wertschätzung aus, die personale Komponente beinhaltet (Blickkontakt, direkte Ansprache, irgendetwas Persönliches sagen)	**5** K nimmt Vs Hilfe freudig ohne Anzeichen von Widerstand an Anzeichen von Kontakt auf der Selbstebene sind erkennbar: Blickkontakt, wertschätzende Äußerungen, direkte Ansprache, Ausdruck von Dankbarkeit	**5** Das Kind befasst sich die ganze Zeit motiviert mit den Untersuchungsmaterialien Es arbeitet konzentriert und kohärent an der Umsetzung von eigenen oder gemeinsamen Zielen	**5** K bringt V durchgängig eine warme, personale Zuwendung entgegen (Blickkontakt, persönliche Ansprache, Körperkontakt) keine Negativindikatoren	**5** Das Kind zeigt wiederholt offen aggressives Verhalten
4 Ab hier ist positives Engagement erkennbar, den Vorschlägen des Vaters zu folgen oder sie kooperativ mit ihm zu verhandeln, eine personale Komponente im engeren Sinne wird jedoch nicht zum Ausdruck gebracht (Definition: sieh 5 Punkte) → K nimmt Vorschläge von V überwiegend gerne an	**4** K schenkt dem Tun von V positive-neutrale Aufmerksamkeit, stellt vielleicht Fragen – personale Wertschätzung tritt weniger deutlich zutage K richtet keine Fragen an den TL, die es genauso gut an den Vater richten könnte	**4** Kind nimmt die Hilfe des Vaters ohne Zögern und ohne Anzeichen von Unwillen an, die Stimmung ist dabei wohlwollend positiv, die personale Ebene wird jedoch nicht so deutlich	**4** Kind befasst sich überwiegend motiviert mit den Untersuchungsmaterialien Seine Konzentration schwankt ein wenig	**4** Wie bei 5 Punkten - positive Zuwendung ist durchweg vorhanden, personale Ebene mag jedoch nicht so deutlich erkennbar werden Keine Negativindikatoren	**4** Kind zeigt mindestens einmal offen aggressives Verhalten

3 ab hier sind **keine** Episoden von **Widerstand ohne konstruktive** Alternativ-Vorschläge und **kooperatives Aushandeln** zu beobachten; es fehlt jedoch weitestgehend positives Engagement und Ausdruck von Freude über Angebote und Vorschläge des Vaters es sind keine subtil oder offen aggressiven Momente in der Reaktion auf väterliche Angebote vorhanden	**3** K schenkt dem Tun von V zwar keine visuelle Aufmerksamkeit, es gibt jedoch keinerlei offene oder subtile Hinweise im Handeln von K, dass es das Tun von V zurückweist (also kein Abwendung von Orten des gemeinsamen Bauens, Wegnehmen/ Abbauen von Teilen, die V hingelegt/ gebaut hat) Keinerlei subtile oder offene Aggressionen gegen Dinge, die V gebaut/ gestaltet hat K stellt vereinzelt Fragen an den TL, die es genauso gut an den Vater richten könnte	**3** Kind nimmt die Hilfe des Vaters mit neutralem Affekt ohne Zögern und Unwillen an	**3** K befasst sich zwar durchgängig mit den Spielmaterialen, jedoch überwiegend ohne Anzeichen eines besonderen Engagements	**3** Wie 4 oder 5 Punkte, jedoch Negativindikatoren, kein negatives Verhalten! (S6: 1 Punkt) → im Beziehungsangebot von K sind Komponenten eines unsicheren Beziehungsmusters a) Emotionale Vermeidung K vermeidet Blickkontakt und emotionale Nähe, sucht aber den sachbezogenen Austausch mit V b) Emotionale Ambivalenz: K gerät sehr leicht in Konflikte mit V, trägt jedoch dazu bei, dass diese nicht eskalieren; K ist phasenweise freundlich zugewandt ohne sauer auf V zu wirken	**3** Kind zeigt wiederholt subtiles bzw. unterschwelliges negatives Verhalten
2 Es gibt kooperative Episoden und solche **mit Widerstand** gegen Angebote/ Vorschläge / Aufforderungen des Vaters ohne konstruktive bzw. kooperative Alternativ-Vorschläge, die ihm eine weitere Einflussnahme ermöglichen Reaktionen des Kindes können subtil oder offen aggressive Komponenten enthalten	**2** K zeigt keine positive Aufmerksamkeit für das, was V tut und es gibt subtile Anzeichen der Zurückweisung seines Tuns (verzögerte Abwendung von Orten des gemeinsamen Bauens, verzögertes Wegnehmen/ Abbauen von Teilen, die V hingelegt/ gebaut hat) K stellt wiederholt Fragen an den TL, die es auch an den V richten könnte	**2** Kind zeigt bei der väterlichen Hilfe Anzeichen von Unwillen	**2** K verliert zeitweise das Interesse an den Spielmaterialen oder verlässt die Spielsituation mit dem Vater Wenn das Kind die Situation verlässt, um etwa zu holen, was es einbringen will, oder wenn es dabei mit dem Material weiterspielt, zählt dieses nicht als Verlassen der Situation	**2** Ein unsicheres Muster wird in Ks Beziehungsangebot deutlich erkennbar, es gibt aber konstruktive Momente; Punktwert Skala 6 < 4 Emotionale Vermeidung K zeigt kaum Emotionsausdruck, Blickvermeidung, sucht wenig sachbezogenen Austausch mit V – dieser kommt aber vor Emotionale Ambivalenz: K befindet sich durchgängig im Konflikt mit V, der aber nicht offen ausgetragen wird -deeskalierendes Verhalten tritt auf	**2** Kind zeigt höchstens einmal subtiles negatives Verhalten

1 Kind lehnt Angebote/ Vorschläge/ Aufforderungen des Vaters immer ab, ohne mit ihm Alternativen kooperativ zu verhandeln Aggressive Reaktionen können vorherrschen	**1** K zeigt wenn überhaupt, dann negative Aufmerksamkeit für das, was V tut Offene Angriffe gegen seine Werke, offensichtliches Nicht-Weiterbauen, wo V baut, Weg-nehmen, was V hinlegt, Zerstören von Vs Werken	**1** Kind nimmt die väterliche Hilfe nicht an.	**1** Das Kind zeigt überwiegend kein Interesse an den Spielmaterialen. Möglicherweise verlässt es die Situation	**1** Negativindikatoren und negatives Verhalten (Skala 6) herrschen vor Emotionale Vermeidung K zeigt keinen Emotionsausdruck, wirkt durchgängig angespannt, Blickvermeidung, sucht auch keinen sachbezogenen Austausch mit V Emotionale Ambivalenz: K befindet sich durchgängig im Konflikt mit V, der offen ausgetragen wird -deeskalierendes Verhalten tritt nicht auf	**1** Kind zeigt nie negatives Verhalten
Nb Vater richtet keine direkten oder indirekten Aufforderungen/ Vorschläge/ Angebote an das Kind	**Nb** Vater baut nichts, was das Kind beobachten könnte	**Nb** Vater bietet dem Kind im beobachteten Ausschnitt keine instrumentelle Hilfe an	**Nb** Engagement kann immer kodiert werden!	**Nb** Es wird immer kommuniziert!	**Nb** Das Vorhandensein von destruktivem Verhalten kann immer kodiert werden!

Auswertungsbogen – „Interaktionsqualität des Kindes“:

VP:	erste 3 Min.	Letzten 3 Min.
Skala	Punkte	Punkte
K: A(+) - A+ (Start, Durchhalten, Ziel)		
K: A(-) - A- (Angst, Hilflosigkeit, Traurigkeit, Druck, Stress)		
Kooperation mit Führung		
Orientierung am Vater		
Annahme instrumenteller Unterstützung		
Materialbezogenes Engagement		
Beziehungsangebot		
Negatives Verhalten (wird später umgepolt)		

A. 3 „Interaktionsqualität auf der Selbst-Ebene“

S1: Kooperation	**S2: Wechselseitige spontane Wertschätzung der Aktivitäten des anderen**	**S3 Positive emotionale Atmosphäre/ harmonische Kommunikation**	**Negativindikatoren**
Im Fokus steht der wechselseitige Umgang mit Aufforderungen/ Vorschlägen/ Angeboten des Interaktionspartners: Inwieweit ist dieser kooperativ und darauf ausgerichtet, gemeinsam akzeptierte Ziele auszuhandeln? Idealerweise verfolgen beide einen kooperativ abgestimmten gemeinsamen Plan, setzen sich gemeinsame Ziele oder koordinieren ihre jeweiligen Ziele und freuen sich zusammen über das gemeinsame Werk	Schenken V und K dem Tun des anderen Aufmerksamkeit? In wieweit zeigen V und K eine wechselseitige, spontane Wertschätzung und Anerkennung der Handlungen des anderen? (es geht hier nicht um positive Reaktionen auf Aufforderung etc.)	Orientierung der Werte an den jeweilig beobachtbaren Ausprägungen des Vaters und des Kindes Mit dieser Skala werden die Atmosphäre und das Beziehungsangebot von V und K erfasst. Berücksichtigt wird somit verbale und nonverbale Kommunikation.	Orientierung der Werte an den jeweilig beobachtbaren Ausprägungen des Vaters und des Kindes Anmerkung: Hier könnte man sich mathematisch eine Formel überlegen – muss also nicht kodieren!
5 Harmonisches, kooperatives Aushandeln gemeinsamer Zielvorstellungen und entsprechende Handlungskoordination; Freude am personalen Kontakt mit dem Partner wird beim Aushandeln deutlich (Blickkontakt, persönliche Kommentare) Vorschläge werden überwiegend vom anderen bestätigt. Ablehnungen erfolgen konstruktiv, d.h. mit Bemühung, Alternativen zu finden, die dem anderen Einflussmöglichkeit lassen	**5** beide Interaktionspartner beachten die Aktivitäten des anderen und drücken dabei eine Wertschätzung aus, bei der eine personale Komponente deutlich wird	**5** die emotionale Atmosphäre zwischen V und K ist durchgängig positiv (es gibt keine kühl wirkenden oder affektiv negativen Episoden) und es gibt mehrere Episoden von affective sharing mit Blickkontakt die Kommunikation wirkt sehr harmonisch: offene, responsiv	**5**
4 Wie 5 mit Einschränkungen → vielleicht wird personale Ebene nicht so deutlich	4 Interaktionspartner schenken den Aktivitäten des anderen positiv-neutrale Aufmerksamkeit – jedoch wird keine personale Wertschätzung deutlich	4 ab hier gibt es mindestens eine Episode, in der V und K gemeinsam positiven Affekt ausdrücken vor dem Hintergrund einer durchgängig positiven Atmosphäre	4

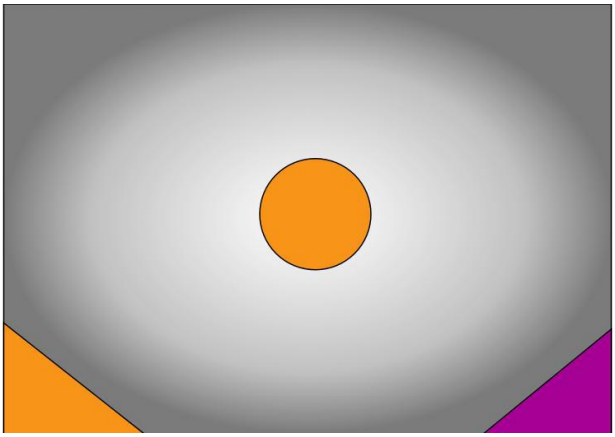
3 ab hier sind bei V und K **keine** Episoden von **Widerstand ohne konstruktive** Alternativ-Vorschläge und **kooperatives Aushandeln** zu beobachten es fehlt bei V oder K weitestgehend positives Engagement und Ausdruck von Freude über Angebote und Vorschläge des anderen es sind keine subtil oder offen aggressiven Momente in der Reaktion auf Angebote des anderen vorhanden	**3** mind. ein Interaktionspartner schenken den Aktivitäten zwar keine visuelle Aufmerksamkeit, jedoch gibt es auch keine Hinweise darauf, dass das tun des anderen zurückgewiesen wird	**3** ab hier ist die emotionale Atmosphäre durchgehend positiv, es gibt jedoch kein affective sharing	**3**
2 Es gibt kooperative Episoden und solche **mit Widerstand** gegen Angebote/ Vorschläge / Aufforderungen des anderen ohne konstruktive bzw. kooperative Alternativ-Vorschläge, die ihm eine weitere Einflussnahme ermöglichen würden Reaktionen von V oder K können subtil oder offen aggressive Komponenten enthalten	**2** mind. ein Interaktionspartner zeigt keine positive Aufmerksamkeit für das Tun des anderen und es gibt subtile Anzeichen der Zurückweisung der Aktivitäten des anderen	**2** es gibt mindestens eine negative Episode seitens des Vaters oder die Atmosphäre ist streckenweise recht kühl	**2**
1 V und/oder K lehnt Angebote/ Vorschläge/ Aufforderungen des anderen immer ab, ohne mit ihm Alternativen kooperativ zu verhandeln Aggressive Reaktionen können vorherrschen	**1** mind. ein Interaktionspartner zeigt ohne Episoden von neutralem oder positivem Interesse negative Aufmerksamkeit für das Tun des anderen oder eine durchgängige subtile Zurückweisung seines Tuns	**1** die emotionale Atmosphäre ist überwiegend kühl und es gibt mindestens eine negative Episode seitens des Vaters die Kommunikation wirkt nicht harmonisch (z.B. unterbrechen, abwertendes Gegenreden, ignorieren)	**1**
Nb V und K richtet keine direkten oder indirekten Aufforderungen/ Vorschläge/ Angebote an den anderen	**Nb**	**Nb**	**Nb**

Auswertungsbogen – „Kontakt auf der Selbst-Ebene“:

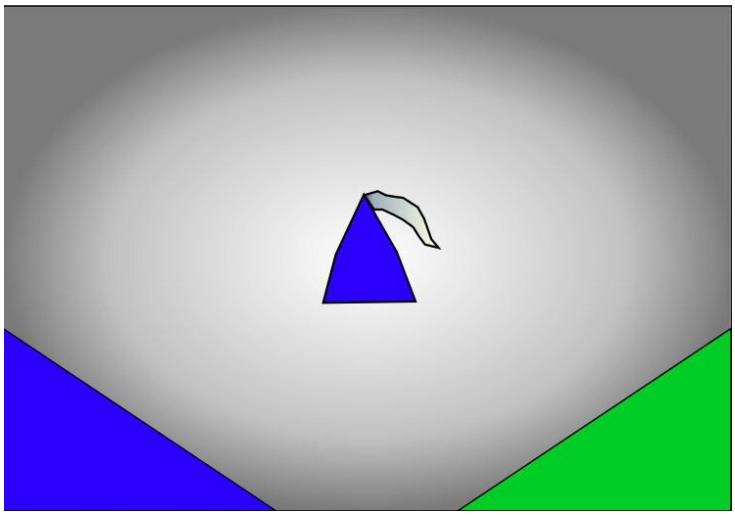
VP:	ersten 3 Min.	letzten 3 Min.
Skala	Punkte	Punkte
Kooperation bei gemeinsamer Problemlösung		
Wechselseitiges spontane Wertschätzung		
Emotionale Atmosphäre / Harmonische Kommunikation		
Negativ-Indikatoren (wird später umgepolt)		

Anhang B: Instruktionen des EmoScan – Stroop-ähnliche Aufgaben

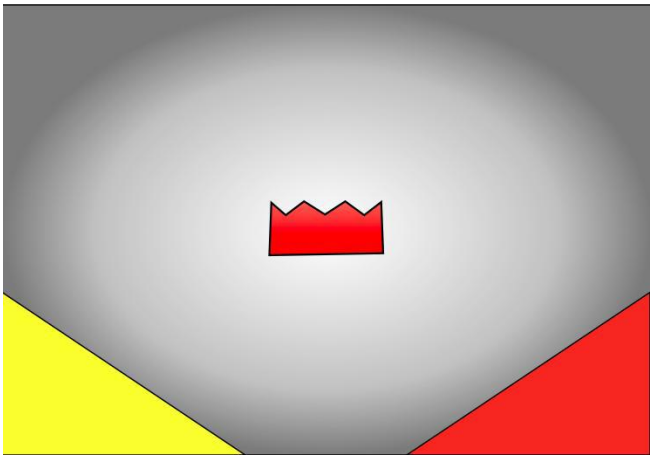
In der folgenden Aufgabenbeschreibung werden nur die Stroop-ähnlichen Aufgaben des EmoScans beschrieben. Bevor die Aufgabe beginnt, gibt der/die Testleiter/in den Code des Kindes, sein Alter und den Tag der Datenerhebung ein. Anschließend wird das Tablet dem Kind übergeben. Die männliche Stimme des Königs beschreibt die Einführungsaufgabe: „Jetzt zeige ich Dir eine Aufgabe und erkläre Dir das Spiel:
Hier siehst Du einen bunten Kreis. Deine Aufgabe ist es, immer auf die Farbe zu drücken, die der Kreis hat und Dich nicht von der Stimme des Schlossgespenstes ablenken zu lassen. Das will Dich nämlich von der richtigen Antwort ablenken und sagt Dir die falsche Farbe. Wollen wir es gemein-sam probieren? Wichtig ist, dass Du das ganz schnell und richtig machst. Der Schatzwächter passt genau auf die Zeit auf, wie beim Sport hat er eine Stoppuhr und misst ganz genau wie schnell Du warst. Damit Du gut vorbereitest bist kommt zuerst immer ein Hinweis, damit Du weißt, dass der nächste Kreis kommt. Damit Du die Aufgabe bestehst schaue nach dem Hinweis immer genau auf den Stern in der Mitte des Bildschirms. Achtung, jetzt probieren wir es einmal.“ (Schumacher, 2012)



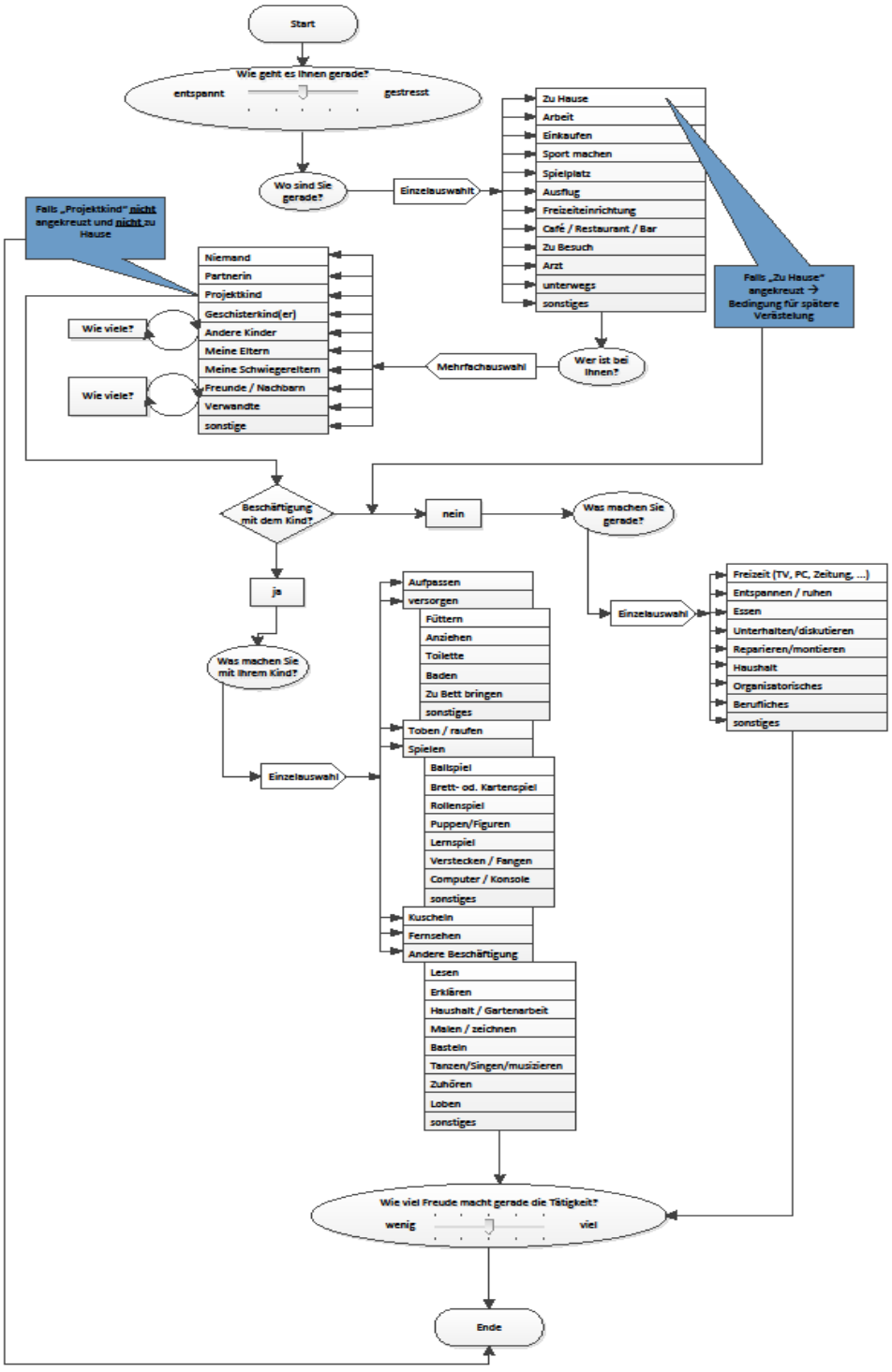
Wenn das Kind eine Stroop-ähnliche Aufgabe gewählt hat, dann „bespricht“ der König wieder die Aufgabe mit dem Kind: „OK, Du hast diese Aufgabe gewählt. Hier kommt eine Aufgabe wie mit dem bunten Kreis, hier ist es diesmal ein Hut. Du sollst immer auf die Farbe drücken, die Du siehst, nicht auf die, die das Schlossgespenst Dir sagt. Das will Dich nur ablenken. Denke daran, dass Du wieder so schnell wie möglich die richtige Taste drückst! Bist Du bereit?“ (Schumacher, 2012)



Analog gibt es auch eine zweite Stroop-ähnliche Aufgabe, mit einer Krone als Zielobjekt, die der König wie folgt beschreibt: „OK, Du hast diese Aufgabe ge-wählt. Hier kommt eine Aufgabe wie mit dem bunten Kreis, hier ist es diesmal eine Krone. Du sollst immer auf die Farbe drücken, die Du siehst, nicht auf die, die das Schlossgespenst Dir sagt. Das will Dich nur ablenken. Denke daran, dass Du wieder so schnell wie möglich die richtige Taste drückst! Bist Du bereit?“ (Schumacher, 2012)



Anhang C: Verlauf der Erhebung des Time Investments des Vaters



LEBENSLAUF

Stephanie Deix

Geboren am 02.09.1990 in Tulln
Staatsbürgerschaft: Österreich

Miriam-Makeba-Gasse 2/3/27
1220 Wien

+43 (0)676/ 64 62 044
s.deix@gmx.at

Akademischer Werdegang

Gymnasium, Tulln 2000 bis 2009	**Schwerpunkt:** Sprachen, Psychologie und Philosophie
Universität Wien, Wien 10/2009 bis heute	**Diplomstudium der Psychologie (Mag. a rer. nat.)** Studium der Psychologie im zehnten Fachsemester, derzeit Mitarbeit am CENOF Projekt
Schreibmotorik Institut, Deutschland seit 1/2014	**Expertin des Schreibmotorik Institut** Beratung und Seminare zur Förderung der Schreibmotorik bei Kindern
Universität Wien, Wien 10/2012 (Recht-) bis 2013; 10/2010 bis 2013 (Bildungswissenschaften)	**Nebenstudien der Rechts- und Bildungswissenschaften** Studium der Rechtswissenschaften und Bildungswissenschaften mit dem Schwerpunkt der Psychoanalyse
Universität Wien, Wien 03/2013 bis 06/2013	**Nebenfach**: Transkulturelle Psychiatrie – Methoden und Erkenntnisse
Universität Wien, Wien 03/2011 bis 06/2011	**Beteiligung an studiumsinternen Forschungsprojekten** Entwicklung und Umsetzung einer psychologischen Verhaltensstudie zum Thema „Nägel beißen und dessen Einflüsse“ (Note: 1,0) Entwicklung und Umsetzung von Situationen zwischen Vater und Kind mit explorativen und herausfordernden Charakter: CENOF Projekt (Note:1,0)

Projekte und Forschung

Stabilo Wien, Wien
10/2013 bis 7/2014

Projekt „Schreibmotorisches Lernen im verpflichteten Kindergartenjahr“ in Zusammenarbeit mit dem Schreibmotorik Institut

Charlotte Bühler Institut, Wien,
11/2013 bis 1/2014

Quantitative Auswertung in Evaluationsstudie: Qualitätsentwicklung im Kindergarten

Stabilo Wien, Wien
09/2012 bis 06/2013

Pilotprojekt „Schreiben lernen ohne K(r)ampf“
Begleitstudie zur Evaluation, Ergebnispräsentation

Pädagogische Hochschule Wien, Wien
11/2011 bis 12/2012

Forschungsprojekt in Kooperation mit dem AKH Wien – im Auftrag des BMUKK
Beteiligung an zwei Forschungsprojekten am Institut für Forschung, Innovation und Schulentwicklung der der Pädagogischen Hochschule Wien unter Leitung von Frau Dr. Margit Heissenberger. Unter anderem an einer Auftragsstudie für das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK)

Universität Wien, Wien
10/2011 bis 01.2012; 11/2011 bis 12/2012

Wissenschaftliche Publikationen

- Deix, Stephanie (2013): Vater-Kind-Beziehung im Rahmen unterschiedlicher Herausforderungen. Forschungsbericht.
- Deix, Stephanie (2012): Stimmbelastbarkeit bei schulischer Lehrtätigkeit. Eine empirische Studie zu Effizienz von Stimmschulung Lehramtsstudium. Forschungsbericht (BMUKK).
- Deix, Stephanie (2011): Einflüsse auf das Nägel beißen: Zusammenhänge mit Situationen, Persönlichkeitseigenschaften und anderen oralen Verhaltensweisen. Forschungsbericht.

Sonstige berufliche Tätigkeiten und Praktika

Ordinationsassistentin, Wien
10/2014 bis heute

Assistenz im Bereich der Zahlheilkunde
Administration und Röntgentätigkeiten
bei Dr. Jutta Pflüger, Teilzeit

Ordinationsassistentin, Wien
04/2014 bis 09/2014

Assistenz im Schmerzt- und Osteopathiezentrum
Administration und Patientenbetreuung
bei OA Dr. Mustafa Selim, Teilzeit

Merkur AG, Tulln
04/2009 bis 04/2014

Aushilfe – „Samstagskraft“
Geringfügiges Angestelltenverhältnis

Schuhfried GmbH, Mödling 05/2013 bis 06/ 2013	**Volontariat** Entwicklung psychologischer Tests und Testbatterien, speziell im HR-Bereich und der Neuropsychologie.
AKH Wien, Wien 03/2012 bis 08/2012	**Mitarbeit in der Klinischen Psychologie** Klinisch-psychologische Diagnostik und Gesprächsführung, Abteilung Logopädie und Phoniatrie bei Frau Dr. Gabriela Diendorfer
Stabilo, Wien Sommer 2012	**Kinderbetreuerin** Kinderbetreuung in Zusammenarbeit mit Stabilo Österreich und den „Kinderfreunden“
PayLife Bank, Wien 2007 bis 2010	**Praktikantin – in den Sommermonaten** Aktenablage und Datensicherung, Abteilung für Großhandel

Kenntnisse und Interessen

Sprachkenntnisse :	Deutsch (Muttersprache), Englisch (gut)
EDV- Kenntnisse:	Windows, Microsoft Office (Excel, Word etc.), SPSS, MPlus
Besondere Fachkenntnisse und Eigenschaften:	• Sehr gute statistische Kenntnisse und geübter Umgang mit Auswertungen in SPSS und MPlus • Erfahrung mit den Grundlagen und der Anwendung von quantitativen und qualitativen Verfahren • Gute Kenntnis der Regeln und Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens • Erfahrung mit der Aufbereitung wissenschaftlicher Publikationen • Generell hohes Organisations- und Planungstalent • Problemorientiertes Denken • Hohes Maß an Selbstständigkeit, Geduld, Zuverlässigkeit, Zielstrebigkeit, Gewissenhaftigkeit und Ehrgeiz
Besondere fachliche Interessen:	• Empirische Forschung im Allgemeinen • Diagnostik • Kinder- und Jugendpsychologie, sowie Entwicklungspsychologie • Verkehrspsychologie • Klinische- und Gesundheitspsychologie