

Hartmann, Lorena Katharina

Mentalisierungsförderung als professionalisierter Erkenntnisprozess. Eine empirische Studie zur psychoanalytischen Fallsupervision bei frühpädagogischem Fachpersonal

Kassel : kassel university press 2015, 333 S. - (Dissertation, Universität Kassel, 2015)



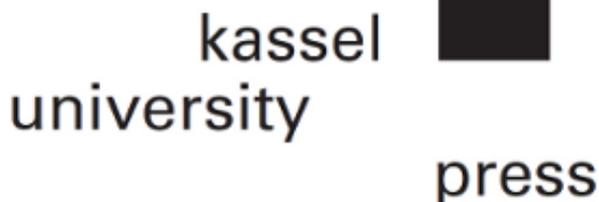
Quellenangabe/ Reference:

Hartmann, Lorena Katharina: Mentalisierungsförderung als professionalisierter Erkenntnisprozess. Eine empirische Studie zur psychoanalytischen Fallsupervision bei frühpädagogischem Fachpersonal. Kassel : kassel university press 2015, 333 S. - (Dissertation, Universität Kassel, 2015) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-306465 - DOI: 10.25656/01:30646; 10.19211/KUP9783862198030

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-306465>

<https://doi.org/10.25656/01:30646>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://kup.uni-kassel.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mentalisierungsförderung als Professionalisierter Erkenntnisprozess

**Eine empirische Studie zur psychoanalytischen
Fallsupervision bei fröhpädagogischem Fachpersonal**

Lorena Katharina Hartmann

kassel
university



press

Lorena Katahrina Hartmann

Mentalisierungsförderung als professionalisierter Erkenntnisprozess

Eine empirische Studie zur psychoanalytischen Fallsupervision
bei frühpädagogischem Fachpersonal

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Humanwissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Erste Gutachterin: Prof. Dr. Marianne Leuzinger-Bohleber

Zweite Gutachterin: PD Dr. Tamara Fischmann

Tag der mündlichen Prüfung

22. April 2015

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2015
ISBN 978-3-86219-802-3 (print)
ISBN 978-3-86219-803-0 (e-book)
URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-38037>

© 2015, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de/

Printed in Germany

Danksagung

Die vorliegende Arbeit ist untrennbar verbunden mit den Erfahrungen der Autorin aus der Mitarbeit in der „EVA“- Studie des Sigmund-Freud-Instituts in Frankfurt am Main. Anregungen aus Diskussionen mit einer Vielzahl von Personen haben die Entwicklung und Struktur dieser Arbeit geprägt, ihnen allen gebührt mein Dank.

An erster Stelle möchte ich Frau Prof. Dr. Marianne Leuzinger-Bohleber danken, die mir diese Untersuchung ermöglichte sowie die Möglichkeit bot, meine Überlegungen und Zwischenergebnisse im Austausch mit ihr zu überprüfen und zu revidieren. Ihre Anregungen waren in ausschlaggebender Weise ermutigend und wegweisend. Die hier vorgestellte empirische Arbeit verdankt besonders viel ihrem umfassenden fachlichen Beistand, der letztlich in jede Phase und grundlegende Bereiche meiner Arbeit eingeflossen ist.

An Frau PD Dr. Tamara Fischmann geht mein besonderer Dank, ihre methodische Fachkompetenz brachte meine Arbeit in vielen Fragen hilfreich voran. Ebenfalls geht mein Dank an Frau Dr. Katrin Luise Läzer, ihre Unterstützung in Fragen der Theorie sowie Fragen der Methodik trug entscheidend zur Entwicklung und Klärung der Struktur dieser Arbeit bei. Zudem möchte ich Herrn Dr. Wolfgang Wörner des IDeA Zentrums für seine profunde statistische Beratung und klärenden Diskussionen und Hinweise danken.

Besonderer Dank geht an die Mitarbeiter der Kitas, mit deren Hilfe die „EVA“- Studie realisiert werden konnte, insbesondere den ErzieherInnen, die sich bereit erklärt haben, das Interview mit unserem Team zu führen. Auch bei den KollegInnen unseres „EVA“- Teams möchte ich für die Mithilfe bei den Erhebungen und Auswertungen bedanken, insbesondere Frau M. Hauser und Herrn R. Müller, die mit ihrem Enthusiasmus für mein Forschungsprojekt eine enorme Bereicherung und Unterstützung darstellten. Bei dem gesamten Team möchte ich mich für die zahlreichen Diskussionen bedanken, die mich dazu anregten, mein theoretisches Wissen immer wieder zu hinterfragen und die meinem Durchhaltevermögen stets beistanden. Herzlich danken möchte ich auch Herrn Bareuther, der mir vor allem bei der Beschaffung der unerlässlich vielen wissenschaftlichen Artikel und Literatur volle Unterstützung bot.

Nicht zuletzt möchte ich mich von ganzem Herzen bei meiner Familie bedanken, die mir in jeder Phase mit Zuwendung und Unterstützung zur Seite stand und mir so ermöglichte, die vorliegende Arbeit zu bewältigen.

Frankfurt am Main, September 2014

Lorena K. Hartmann

Inhalt

Zusammenfassung	7
Abstract	8
Abbildungsverzeichnis	9
Tabellenverzeichnis	10
Abkürzungsverzeichnis	11
1 Einleitung	13
Theoretischer Teil	19
2 „Aufsuchende Psychoanalyse“ und Resilienz	19
3 Bindungstheorie	26
3.1 Theoretische und empirische Grundlagen.....	29
3.2 Bindungsrepräsentationen	37
3.3 Aktuelle Bindungsforschung.....	42
3.4 Relevante, nicht-familiäre Bezugspersonen und ihre Bedeutung für die Entwicklung des Kindes.....	47
4 Mentalisierung	53
4.1 Theoretische Grundlagen und Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit	56
4.2 Mentalisierungsfähigkeit und Bindung	63
4.3 Relevanz der Mentalisierung für Forschung und Therapie.....	72
5 Frühprävention im Kontext der „aufsuchenden Psychoanalyse“	77
5.1 Die EVA- Studie	82
5.1.2 Hintergrund: Die Frankfurter Präventionsstudie und Stichprobenziehung	85
5.1.3 Die Interventionsprogramme „FAUSTLOS“ und „FRÜHE SCHRITTE“	89
5.1.4 Das Studiendesign und die Untersuchungsinstrumente	95
5.1.5 Erste Ergebnisse der „EVA“-Studie	102
6 Professionalisierung und Supervision	105
6.1 Psychoanalytische Supervision als professionalisiertes Verstehen	109
6.2 Fallbeispiel aus der EVA- Studie.....	115

7. Relevanz der Fragestellung und aktueller Stand der Forschung	121
7.1 Forschungsfragen und Hypothesen	124
Empirischer Teil	128
8 Methoden	128
8.1 Methodisches Vorgehen.....	128
8.2 Erhebungsinstrumente.....	131
8.2.1 Das Interview für Pädagogen zur Erfassung der Reflexivität (IPR)	133
8.2.2 Erfassung der Mentalisierungsfähigkeit: Die „Skala des Reflexiven Selbst“ ...	141
8.2.3 Körperliche und psychische Symptombelastung (SCL-K-9).....	149
8.2.4 Erfassung der Beziehungsqualität zwischen ErzieherInnen und Kindern	
(STRS).....	151
Exkurs: Deutsche Pilotierung des STRS	155
8.2.5 Erfassung der chronischen Stressbelastung (TICS)	159
8.3 Durchführung der Untersuchung	163
8.4 Auswertungsverfahren	167
8.4.1 Missing Data Analysis.....	168
8.4.2 Auswertung des IPR mit der Skala des Reflexiven Selbst.....	172
8.4.3 Stichprobenbeschreibung	180
9 Ergebnisse	184
9.1 Psychometrische Qualität des IPR	184
9.2 Deskriptive Datenauswertung der beiden Gruppen „FAUSTLOS“ und „FRÜHE SCHRITTE“	191
9.3 Hypothesenüberprüfung.....	198
9.3.1 Gruppenunterschied in der Mentalisierungsfähigkeit	199
9.3.2 Gegenüberstellung zweier Interviews von hoher vs. niedriger reflexiver Qualität	206
9.3.3 Gruppenunterschied hinsichtlich der Beziehungsqualität zwischen ErzieherInnen und Kindern (STRS).....	221
9.3.4 Gruppenunterschied hinsichtlich der chronischen Stressbelastung (TICS)	224
9.3.5 Zusammenhang zwischen Mentalisierungsfähigkeit, erlebter Beziehungsqualität und chronischer Stressbelastung.....	230

9.4	Auswertung der Supervisionseinschätzung	237
9.4.1	Qualitative Betrachtung der Daten	239
9.4.2	Inhaltsanalyse der Supervisionsevaluation.....	240
10	Diskussion.....	245
10.1	Interpretation der Ergebnisse	247
10.1.1	Diskussion der Psychometrischen Qualität des IPR.....	247
10.1.2	Diskussion der deskriptiven Daten	250
10.2	Diskussion der Hypothesenüberprüfung.....	256
10.2.1	Gruppenunterschied in der Mentalisierungsfähigkeit	256
10.2.2	Gruppenunterschied hinsichtlich der Beziehungsqualität zwischen Erzieherinnen und Kindern (STRS).....	263
10.2.3	Gruppenunterschied hinsichtlich der chronischen Stressbelastung (TICS)	267
10.2.4	Zusammenhang zwischen Mentalisierungsfähigkeit, erlebter Beziehungsqualität und chronischer Stressbelastung.....	271
10.2.5	Qualitative Auswertung der Interviews hinsichtlich der Supervisionsevaluation.....	274
11	Schlussfolgerungen und Limitationen	281
12	Literaturverzeichnis	297
Anhang	322

Zusammenfassung

Die hier vorliegende Studie stellt eine empirischen Untersuchung eines möglichen fördernden Einflusses von psychoanalytischer Fallsupervision auf die Mentalisierungsfähigkeit von frühpädagogischem Fachpersonal dar und wurde im Rahmen des Frühpräventionsprojekts des Sigmund-Freud-Instituts, der „EVA“- Studie, durchgeführt. Mentalisierungsfähigkeit beschreibt die Fähigkeit, eigenes Verhalten und das Verhalten anderer unter dem Gesichtspunkt mentaler Zustände oder Absichten plausibel zu interpretieren; dies umfasst sowohl die Empathie- als auch die Reflexionsfähigkeit und bildet erwiesenermaßen eine wichtige Grundlage zur Vermittlung sicherer Bindungen und Beziehungserfahrungen. Ziel der hier vorliegenden Arbeit war es, die Wirkung psychoanalytischer Fallsupervision auf die Professionalisierung und Mentalisierungsförderung des frühpädagogischen Fachpersonals in einem so bezeichneten Hochrisikomilieu zu untersuchen.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden die *Reflective- Functioning Werte* (RF) zweier ErzieherInnen- Gruppen „FAUSTLOS“ (FL) (Kontrollgruppe) und „FRÜHE SCHRITTE“ (FS) (die über einen Zeitraum von zwei Jahren psychoanalytische Fallsupervision erhalten hatte) der „EVA“- Studie anhand eines dafür entwickelten Interviews, dem *Interview für Pädagogen zur Erfassung der Reflexivität (IPR)* erfasst und anhand der *Skala des Reflexiven Selbst (SRS)* ausgewertet. Die interferenzstatistische Auswertung zeigte einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen, wobei die FS- Gruppe, die das Fallsupervisionsangebot erhalten hatte, im Mittel eine höhere Mentalisierungsfähigkeit aufwies als die FL (Kontroll)- Gruppe. Dabei konnte anhand einer Regressionsanalyse bestätigt werden, dass die Gruppenzugehörigkeit, d.h. die erhaltene Supervision, den Unterschied hinsichtlich der Reflexivität aufzuklären vermochte. Zudem zeigte die qualitative Auswertung der Interviews eindeutig, dass die Supervision von den ErzieherInnen als Qualitätssteigerung ihrer beruflichen Tätigkeit wahrgenommen wurde.

Zusätzlich wurde anhand von Fragebögen die subjektiv erlebte Beziehungsqualität und die chronische Stressbelastung der ErzieherInnen erhoben. Die FS-Gruppe, die höhere RF-Werte erzielt hatte, bewertete die konflikthafter Dimensionen der Beziehungsqualität höher als die FL-Gruppe, wobei die Dimension der „Nähe“ von beiden Gruppen ähnlich bewertet wurde. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die ErzieherInnen vornehmlich nach unsicher- desorganisiert gebundenen Kinder befragt wurden, die i.d.R. verhaltensauffällig sind, liegt die Annahme nahe, dass die erhöhte Reflexivität eine bewusstere und realistischere Wahrnehmung der konflikthafter Ebenen der Beziehung zuließ, ohne dabei einen Einfluss auf die empfundene Nähe zu den Kindern ausgeübt zu haben. Ebenso schätzten die FS- ErzieherInnen ihre chronische Stressbelastung als tendenziell höher, und somit annehmbarer realistischer ein als die FL-Gruppe. Diese Ergebnisse liefern einen ersten Hinweis auf den positiven Einfluss psychoanalytischer Fallsupervision auf die Mentalisierungsfähigkeit frühpädagogischen Fachpersonals und sie sollen Anregung für zukünftige Untersuchungen in diesem -bislang noch nicht erschöpfend erforschten- Gebiet liefern.

Abstract

The present study represents an empirical investigation of the possible enhancing influence of psychoanalytic case supervision on the mentalizing capacity of early educational professionals and was conducted as part of an early prevention project of the Sigmund-Freud- Institute, the "EVA"- study. Mentalization describes the ability to understand the mental state of oneself and others which underlies overt behaviour; this includes both empathy and reflexivity and has proved to be an important foundation for transmitting secure attachment types and securely attached relationship experiences. The aim of the present work was to investigate the effect of psychoanalytic case supervision on the professionalization and mentalizing capacity enhancement of early childhood professional staff in a so called high risk environment. Focussing on the mentalizing capacity not of the primary caregiver, but other significant „care-giving“ people as educators presents a new empirical approach to this topic.

In the present study, the Reflective- Functioning Score (RF) of the two teacher groups of the "EVA"- study: "FAUSTLOS" (FL) (control group) and "EARLY STEPS" (FS) (which received psychoanalytic case supervision over a period of two years) were collected based on an interview that has been developed for this purpose, the *Interview for Pedagogues to assess their Reflexivity* (IPR). The IPR was then rated with the German version of the *Reflective Functioning Scale* (SRS). The data analysis showed a statistically significant difference between the two groups, the FS group, that had received the case supervision, achieved on average a higher Reflective Functioning Scores than the FL (control) - group. A regression analysis confirmed that the group membership, i.e. receiving supervision, was able to explain the group difference of the mentalization capacity. In addition, the qualitative analysis of the interviews showed clearly that the supervision was perceived by educators as enhancing their professional development.

Furthermore the subjectively experienced relationship quality and the perceived that their chronic stress of educators at work has been investigated based on questionnaires. The FS- group who had achieved higher RF values, rated the conflictual dimensions of the relationship quality higher than the FL- group, where the positive dimension of "closeness" was evaluated similarly by both groups. Taking into account the fact that the educators were interviewed primarily about insecure- disorganized attached children who usually display behavioral problems, these results indicate that the increased reflexivity enables the educators to reflect a more conscious and more realistic perception of the conflicting levels of relationship without entailing less perceived closeness to the children. In line with this results the FS educators rated perceived their chronic stress at work by trend higher and therefore also presumably more realistic than the FL group.

These results provide the first evidence for the positive impact of psychoanalytic case supervision on the mentalizing capacity of early pedagogical staff and should provide a stimulus for future investigations in this hitherto insufficiently explored research area.

Abbildungsverzeichnis

	Seite
Abb. 1: Aggressives Verhalten in der Kriminalstatistik	78
Abb. 2: Heckman Graphik, Rendite der Frühprävention	80
Abb. 3: Das „EVA“- Studiendesign	97
Abb. 4: Bindungstypenverteilung der über im <i>IPR</i> gesprochenen Kinder	183
Abb. 5: Screeplot der Faktorenanalyse des <i>IPR</i>	190
Abb. 6: Übersicht der Muttersprache der ErzieherInnen	195
Abb. 7: Bindungstypenverteilung der Kinder beider Gruppen „FAUSTLOS“ und „FRÜHE SCHRITTE“	196
Abb. 8: Häufigkeiten der erzielten <i>RF</i> - Gesamtscores im <i>IPR</i> beider Gruppen	200
Abb. 9: <i>RF</i> - Gruppenmittelwerte des Gesamtscores beider Gruppen	202
Abb. 10: <i>STRS</i> Subskalen beider Gruppen	223
Abb. 11: Gesamtscore <i>SSCL</i> des <i>TICS</i>	227
Abb. 12: Signifikante Subskalen des <i>TICS</i>	228
Abb. 13: Zusammenfassende Darstellung der Zusammenhänge zwischen Reflexivität, Beziehungsqualität und Stressbelastung	236
Abb. 14: Balkendiagramm der Evaluation des Nutzen der Supervision	238

Tabellenverzeichnis

	Seite
Tab. 1: Clusterbildung der <i>Frankfurter Präventionsstudie</i>	88
Tab. 2: Verteilung der Bindungstypen der „EVA“- Stichprobe im Vergleich zu Normstichproben anderer Länder	104
Tab. 3: Skalenwerte der <i>Skala des Reflexiven Selbst</i> nach Fr. Daudert	146
Tab. 4: Stichprobenzusammensetzung der Pilotierung des <i>STRS</i>	156
Tab. 5: Itemmittelwerte und Standardabweichungen der englischen Originalversion und der deutschen <i>STRS</i> Pilotierung	157
Tab. 6: Missing Value Analysis bzgl. der fehlenden Antworten der <i>IPR</i> Fragen	170
Tab. 7: <i>RF</i> - Ratingwerte auf der <i>Skala des Reflexiven Selbst</i>	173
Tab. 8: Faustregeln für die Bildung des <i>RF</i> - Gesamtscores des <i>IPR</i>	176
Tab. 9: Skalenwerte und inhaltliche Interpretation der <i>RF</i> - Werte	177
Tab. 10: Verteilung Geschlecht von ErzieherInnen und Kinder	181
Tab. 11: Alter der untersuchten ErzieherInnen und Kinder	181
Tab. 12: Ergebnisse der multiplen Regressionsanalyse des <i>RF</i> - Gesamtscores	188
Tab. 13: Faktorenanalyse des <i>IPR</i>	189
Tab. 14: Rotierte (Varimax) Lösung der FA des <i>IPR</i> mit drei Faktoren	190
Tab. 15: Geschlechterverteilung innerhalb der beiden Gruppen	193
Tab. 16: Alter der ErzieherInnen und Kinder beider Gruppen	194
Tab. 17: Anzahl und prozentuale Häufigkeiten der erzielten <i>RF</i> - Gesamtscores beider Gruppen	201
Tab. 18: Gruppenunterschiede bzgl. der einzelnen <i>RF</i> - Ratings	204
Tab. 19: Regressionsmodell zur Aufklärung der Varianz von <i>RF</i> als AV	205
Tab. 20: Auswertung des <i>STRS</i> bzgl. sign. Gruppenunterschiede	222
Tab. 21: Mittelwerte, Gruppengröße und Standardabweichungen der TICS Skalen	226
Tab. 22: Zusammenhänge der Variablen <i>RF</i> , <i>STRS</i> und <i>TICS</i>	232
Tab. 23: Kategorien niedriger vs. hoher <i>RF</i> - Werte	233
Tab. 24: Kategorien und Zusammenhänge von <i>RF</i> , <i>STRS</i> und <i>TICS</i>	234
Tab. 25: Teststatistiken der Gruppen hohe vs. niedrige Reflexivität	235
Tab. 26: Auswertung der Supervisionsevaluation	239
Tab. 27: Kategorien der qualitativen Supervisionsevaluation	241
Tab. 28: Vergleich der psychometrischen Qualität des <i>IPR</i> und der dt. <i>SRS</i> -Studie	249

Abkürzungsverzeichnis

A	unsicher-vermeidendes Bindungsmuster
AAI	Adult Attachment Interview
B	sicheres Bindungsmuster
C	unsicher-ambivalentes Bindungsmuster
CAI	Child Attachment Interview
CRCT-Design	Cluster Randomized Controlled Trial Design
χ^2	Chi-Quadrat
D	unsicher-desorganisiertes Bindungsmuster
EE	Einverständniserklärung
et al.	et alii (lat.) = und andere (dt.)
EVA	Evaluation zweier Frühpräventionsprogramme
FL	FAUSTLOS Gruppe
FP	Frankfurter Präventionsstudie
FS	FRÜHE SCHRITTE Gruppe
FST	Fremde Situation Test
ICC	Interrater-Korrelation
IPR	Interview für Pädagogen zur Erfassung der Reflexivität
KiTa	Kindertagesstätte
MCAST	Manchester Child Attachment Story Task
MF	Mentalisierungsfähigkeit
N	Stichprobengröße
n.s	nicht signifikant
OT	Oxytocin

PDI	Parental Development Interview
Perik	Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag
RF	Reflective Functioning / Mentalisierungsfähigkeit
RSFS	Reflective Self Functioning Scale
SCL-K-9	Kurzform der Symptom Check List
STRS	Student-Teacher-Relationship-Scale
SRS	Skala des Reflexiven Selbst
SDQ	Strengths and Difficulties Questionnaire
TICS	Trierer Inventar zu Erfassung von chronischem Stress
C-TRF	Caregiver-Teacher-Report-Form
TOM	Theory of Mind

1 Einleitung

"Alles wirkliche Leben ist Begegnung."

Martin Buber, Werke I. Schriften zur Philosophie, S. 85 u. "Das Dialogische Prinzip. Ich und Du", S. 15, 5. Aufl. Heidelberg 1984.

Die Bedeutung früher Bindungserfahrungen für eine gelingende Entwicklung der Kinder rückt in jüngster Zeit stetig mehr in den Fokus von pädagogischer, entwicklungspsychologischer, psychoanalytischer und neurowissenschaftlicher Forschung. Die aktuelle Forschungsliteratur stellt heraus, dass sicher gebundene Kinder eine positivere Prognose ihrer Entwicklung hinsichtlich geringerer Verhaltensauffälligkeiten und besserer sozialer- sowie kognitiver Kompetenzen aufweisen als unsicher gebundene Kinder (Brisch, 2006; Leuzinger-Bohleber, 2013; Moss et al., 2009; Sacco et al., 2007). Erwiesenermaßen lässt sich im Kontext von unsicheren Bindungsmustern eine Vulnerabilität für psychische Erkrankungen, Störungen im Aufbau sozialer Beziehungen und Schwierigkeiten bei der Entwicklung des Selbst verzeichnen (Eichenberg, 2014; Fonagy & Taget, 1997). Ausgehend von Bowlbys „*innerem Arbeitsmodell*“ entwickelt ein Kind über das Bindungsverhalten und die Reaktionen der primären Bindungspersonen (i.d.R. die Eltern) eigene innere Repräsentationen der Bindung, welche das Kind sowohl für sich selbst als auch für andere Personen anwendet (Bowlby & Ainsworth, 1992).

So gesehen trägt jedes Kind seine Bindungserfahrung mittels des inneren Arbeitsmodells in seinen Alltag hinein und baut entsprechend seines Bindungsmodells Kontakt zu Personen seines Umfelds auf. Dementsprechend besteht eine wechselseitige Beziehung zwischen dem individuellen Bindungstyp des Kindes und seiner Umwelt, die unterschiedliche Herausforderungen mit sich bringen kann. In der hier untersuchten Stichprobe besitzen mehr als 20% der Kinder einen unsicher-desorganisierten Bindungsstil, der als „Risikofaktor“ für die Entwicklung gilt und häufig mit Verhaltensauffälligkeiten einhergeht.

Dies führt für das frühpädagogische Fachpersonal zu vielfältigen spezifischen Belastungssituationen, aus denen ein hoher Bedarf an angemessenen und wirksamen Bewältigungsstrategien resultiert. Solchen Herausforderungen müssen sich Erzieherinnen und Erzieher in Kindertagesstätten zunehmend stellen, insbesondere je

mehr sogenannte Risikofaktoren von Seiten der Kinder wie beispielsweise eine unsichere Bindung oder ein niedriger sozioökonomischer Status zusammen kommen. Auf die ErzieherInnen konzentriert sich die hier vorliegende Arbeit schwerpunktmäßig. Dies geschieht im Kontext einer empirischen Untersuchung hinsichtlich der Wirksamkeit einer psychoanalytischen Fallsupervision als Chance zur Reflexion, Förderung der Mentalisierungsfähigkeit und damit zur Qualitätssteigerung der erzieherischen Tätigkeit im pädagogischen Berufsfeld der KiTa .

In den unterschiedlichsten wissenschaftlichen Disziplinen werden die Zusammenhänge von Bindungsmustern und Verhaltensweisen und Auffälligkeiten intensiv diskutiert, insbesondere im Bereich der Frühprävention, des sogenannten „early parenting“ zur Unterstützung der Bindungsfähigkeit werdender Eltern, der frühen Bildung, beispielsweise auch im Kontext von unterschiedlichen psychischen Belastungen wie Essstörungen, Depressionen, Traumatisierungen und sogar im Zusammenhang mit späteren kriminellen Handlungen, um nur einige Bereiche zu nennen (vgl. Brisch, 2011; Cole-DeTke & Kobak, 1996; Fonagy, Taget, Steele, & Steele, 1997; Leuzinger-Bohleber et al., 2011; Markin, 2013; Söderström & Skårderud, 2009; Staun, Kessler, Buchheim, Kächele, & Taubner, 2010). Diese Erkenntnisse der Bindungsforschung finden in vielerlei Forschungsrichtungen und über den klinischen Bereich hinaus Anwendung und bieten oftmals einen hohen zusätzlichen Verstehenszugang.

Eng mit dem Bindungsverhalten einer Person ist das Konzept der Mentalisierung verbunden, welches die Fähigkeit einer Person beschreibt, das eigene Verhalten und das Verhalten eines anderen unter dem Gesichtspunkt von mentalen und emotionalen Zuständen wahrzunehmen und für die Interpretation des Verhaltens heranziehen zu können (Fonagy, Gergely, & Jurist, 2003).

Die Mentalisierungsfähigkeit spielt eine entscheidende Rolle bei dem Aufbau und der Transmission einer sicheren Bindung bzw. befähigt eine Person dazu, eine zuverlässige Beziehungsperson für jemanden anderen darzustellen. Die elterliche Mentalisierungsfähigkeit steht bereits seit mehreren Jahren im Zentrum von verschiedenen Forschungsarbeiten, insbesondere innerhalb der Gruppe um Peter Fonagy in London, jedoch wurde bislang die Bedeutung der Mentalisierungsfähigkeit von alternativen Bezugspersonen wie beispielsweise ErzieherInnen und LehrerInnen und deren Auswirkung auf die Möglichkeit, Verständnis für das Kind zu entwickeln und

dadurch eine sichere Beziehungserfahrung anbieten zu können, bislang noch nicht ausgiebig empirisch untersucht, obschon sie zunehmend Beachtung findet.

Ziel der hier vorliegenden Arbeit ist es, einen Beitrag zur empirischen Untersuchung der Mentalisierungsfähigkeit von frühpädagogischem Fachpersonal im Kontext einer sogenannten „Hochrisikostichprobe“ zu leisten, dessen Vorgehen und Umsetzung im empirischen Teil dieser Arbeit beschrieben wird.

Einige wichtige Erkenntnisse aus neueren Forschungsarbeiten verdeutlichen die Bedeutung einer alternativen Bezugsperson für die Entwicklung der Kinder, die zwar nicht mit einer primären Bezugsperson gleichzusetzen sind, jedoch über ähnliche Beziehungsaspekte verfügt und von besonderer Wichtigkeit wird, wenn die primären Bezugspersonen nicht anwesend sein können, was im Zeitraum des KiTa- Aufenthaltes der Fall ist (Ahnert & Lamb, 2001; De Schipper, Tavecchio, & Van IJzendoorn, 2008; Howes, 1999).

Bereits die ständig wiederholte Trennung der Kinder von den Eltern, während der sie zum Teil viele Stunden am Tag in der KiTa verbringen, können eine hohe Belastung für die sehr jungen Kinder mit sich bringen, die oftmals Verlustängste und unkontrollierbare Affekte auflodern lassen (Funder et al., 2013). Konkret bedeutet dies, dass die ErzieherInnen mit denen die Kinder heutzutage viel Zeit verbringen, eine bedeutsame Bezugsperson für sie darstellen und somit einen entscheidenden Einfluss auf deren Entwicklung ausüben können. Die Förderung der Mentalisierungsfähigkeit als professionalisiertes Verstehen kann daher eine wichtige Erweiterung des Präventionsansatzes im frühpädagogischen Berufsfeld darstellen.

Die psychoanalytische Fallsupervision bietet dabei eine Möglichkeit, die Fähigkeit und Bereitschaft zu steigern, die eigene Einschätzung über den anderen zu revidieren und zu ergänzen, d.h. die Fähigkeit reflexiv und multiperspektivisch über kritische Situationen oder Beziehungen nachzudenken. Diese Fähigkeit zum Mentalisieren minimiert die Gefahr in ein sogenanntes „Schwarz- Weiss- Denken“ zu verfallen und eröffnet den Raum neuer Handlungsmöglichkeiten und Erkenntnisgewinnung über die Hintergründe des Verhalten des Kindes, so dass ein positives und förderliches Beziehungsangebot entstehen kann. Insbesondere bei belasteten oder traumatisierenden Erfahrungen ist im Sinne der psychoanalytischen Resilienzforschung eine gelingende „genügend gute“ Objektbeziehungserfahrung für ein Kind von wegweisender Bedeutung, um trotz

bestehender Belastungen eine gute Entwicklung nehmen zu können. Eine möglichst frühe präventive Maßnahme in Form einer Unterstützung sowohl für die Kinder als auch für die ErzieherInnen scheint vor diesem Hintergrund unbedingt notwendig.

Um den Kindern eine alternative und positive Beziehungserfahrung anbieten zu können, verlangt es von Seiten der ErzieherInnen ein ausgeprägtes Maß an Verständnis und Empathie, d.h. Mentalisierungsfähigkeit. Dies kann selbst für erfahrene ErzieherInnen mit einer hohen Feinfühligkeit zur Schwierigkeit werden, insbesondere in Verbindung mit den weiteren Bedingungen und Belastungen des KiTa- Alltages. Bereits Freud beschrieb als einen der „drei unmöglichen Berufe“ das „Erziehen, Kurieren, Regieren“ (Freud, 1925, S. 7), wobei in keinsten Weise eine Abwertung dieser Berufe gemeint war, sondern vielmehr die enorm hohe Anforderung dieser Berufe, denen man „unmöglich“ gerecht werden könne. Diese Diskrepanz zwischen den hohen Ansprüchen frühpädagogischer Berufe und der Schwierigkeit, diesen Ansprüchen gerecht zu werden ist auch heute noch oftmals zu beobachten (vgl. Belardi, 2000). Die *ZEIT Online* berichtete im Mai diesen Jahres darüber, dass ErzieherInnen „verzweifelt gesucht“ seien und dass manche KiTas nicht einmal mehr Bewerbungen erhalten würden (vgl. *ZEIT Online*, Buhse, 2014), was die Dringlichkeit verdeutlicht, sich mit einer Förderung frühpädagogischer Berufe auseinanderzusetzen.

Ein praxisnahes Unterstützungsangebot um u.a. die Mentalisierungsfähigkeit der ErzieherInnen unterstützen zu können, stellt die psychoanalytische Fallsupervision dar, deren Einfluss auf die Mentalisierungsfähigkeit es in dieser Arbeit im Vergleich mit einer Kontrollgruppe zu untersuchen gilt.

Nach einer Einführung in den Rahmen der „aufsuchenden Psychoanalyse“, welche einen neuen Ansatz im Bereich der Frühpräventionsarbeit darstellt, und in die Resilienzforschung (2. Kapitel) wird im theoretischen Teil der Arbeit ein orientierender Einstieg in die Bindungstheorie gegeben (3. Kapitel), die das Fundament der Mentalisierungsfähigkeit darstellt. In diesem Kapitel werden die Grundlagen der Bindungstheorie beschrieben, die verschiedenen Bindungsstrategien sowie neue Erkenntnisse aus der Bindungsforschung. Das Kapitel zur Bindungstheorie bildet die Grundlage der darauf folgenden theoretischen Ausführungen. Des Weiteren wird im theoretischen Teil das Konzept der Mentalisierung ausführlich erläutert (4. Kapitel), das den Kern der vorliegenden Arbeit bildet, da sich die Hauptfragestellung mit der

Mentalisierungsfähigkeit von Frühpädagogen auseinandersetzt und einem möglichen fördernden Einfluss derer durch psychoanalytische Fallsupervision.

Den Rahmen für die empirische Untersuchung der vorliegenden Dissertation stellt das Frühpräventionsprojekt die „EVA“- Studie dar, dessen Forschungsdesign und inhaltliche Bestandteile im 5. Kapitel beschrieben werden. Einen wichtigen Grundstein für die Beschreibung der untersuchten Stichprobe von ErzieherInnen dieser Arbeit bildet die der „EVA“- Studie zugrunde liegende repräsentative und randomisierte Stichprobenziehung, auf die ebenfalls in Kapitel 5 eingegangen wird. Abschließend wird im theoretischen Teil dieser Arbeit der Professionalisierungsansatz der psychoanalytischen Fallsupervision inklusive eines Fallbeispiels der Supervision dargelegt (6. Kapitel) und die daraus abgeleiteten Fragestellungen mit Bezug auf den aktuellen Stand der Forschung in diesem Gebiet vorgestellt und auf die Relevanz der Forschungsfragen (7. Kapitel) eingegangen.

Im empirischen Teil der hier vorliegenden Arbeit werden die vorgestellten Forschungsfragen quantitativ wie auch qualitativ untersucht und die aufgestellten Hypothesen überprüft, das methodische Vorgehen, das Untersuchungsdesign, die verwendeten Messinstrumente (8. Kapitel) und die erzielten Ergebnisse erläutert (9. Kapitel). Für die vorliegende Arbeit wurde ein Fragebogen zur Erfassung der Beziehungsqualität zwischen Pädagogen und betreuten Kindern aus dem Englischen übersetzt und erstmalig im deutschen Sprachraum angewandt, zudem wurde zur Erfassung der Mentalisierungsfähigkeit der ErzieherInnen das *Interview für Pädagogen zur Erfassung der Reflexivität (IPR)* konstruiert und erstmalig verwendet, so dass die Beschreibung und teststatistische Überprüfung dieser beiden Messinstrumente ausführlich dargelegt werden wird (9. Kapitel). In der Diskussion werden die Ergebnisse interpretiert, Diskussionsüberlegungen dargelegt und im Kontext zu weiteren Forschungsarbeiten besprochen (10. Kapitel).

Das neuartige der vorliegenden Arbeit liegt darin, die Mentalisierungsfähigkeit von frühpädagogischem Fachpersonal detailliert und mit einem eigens hierzu entwickelten Interview (IPR) zu untersuchen und mit der *Skala des Reflexiven Selbst* auszuwerten, was bislang meines Wissens in dieser Differenziertheit noch nicht durchgeführt wurde. Vorteile und Schwierigkeiten dieses Vorgehens werden ebenfalls in diesem Kapitel kritisch diskutiert. Zudem werden Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der Arbeit

gezogen und Implikationen anhand vorhandener Limitationen für zukünftige Forschungsarbeiten dargestellt (11. Kapitel).

Wichtige Ziele der vorliegenden Arbeit bestehen darin, das Forschungsinteresse auf die Bedeutung der Mentalisierungsfähigkeit der im frühpädagogischen Feld Handelnden zu lenken und anhand einer empirischen Überprüfung zu erhellen, welche Auswirkungen die Mentalisierungsfähigkeit von ErzieherInnen auf ihre Beziehung und damit ihre entwicklungsfördernde Arbeit mit den Kindern haben kann. Das in dieser Arbeit erstmalig verwendete Interview zur Erfassung der Reflexivität der ErzieherInnen (*IPR*) bringt die Chance mit sich, zukünftig die Mentalisierungsfähigkeit von frühpädagogischem Fachpersonal gezielt und differenziert untersuchen zu können. Die psychoanalytische Fallsupervision kann als eine Form der praxisnahen Professionalisierung der ErzieherInnen- Teams und als Unterstützungsangebot betrachtet werden, die eine Wertschätzung gegenüber diesen Beruf zu vermitteln vermag.

Theoretischer Teil

2 „Aufsuchende Psychoanalyse“ und Resilienz

Die in dieser Arbeit untersuchte Fragestellung nach der Mentalisierungsfähigkeit der ErzieherInnen und einem möglichem Einfluss der psychoanalytischen Fallsupervision auf diese, wurde im Rahmen der „EVA“-Studie entwickelt. Sie repräsentiert somit einen Teil der „aufsuchenden Psychoanalyse“ (vgl. Leuzinger-Bohleber, 2011; 2013; 2014), deren Ansatz eine vielversprechende neue Entwicklung in der Präventions- und Resilienzforschung darstellt. Die „EVA“-Studie (siehe Kapitel 5) ist eines der Präventionsprojekte des Sigmund-Freud-Institutes, welches in Zusammenarbeit mit dem Anna-Freud-Institut und dem IDEA¹ Zentrum in Frankfurt durch die „Landes-Offensive zur Förderung wirtschaftlicher und ökonomischer Exzellenz“ (LOEWE) entstanden ist. Eine Besonderheit der Präventionsprojekte des Sigmund-Freud-Instituts ist der Ansatz der „aufsuchenden Psychoanalyse“, ein Konzept, das sich auf die Tradition der psychoanalytischen Pädagogik bezieht (siehe hierzu Anna Freud, Bruno Bettelheim, August Aichhorn uvm.), jedoch in Abgrenzung dazu weniger darauf abzielt ein psychoanalytisches Erziehungskonzept einzuführen, sondern vielmehr den Fokus darauf legt, sich auf einen professionellen Dialog zwischen unterschiedlichen Fachvertretern einzulassen (vgl. Leuzinger-Bohleber, 2014). Die einzelnen professionellen Rollen und Berufsbilder sollen durch diesen Dialog und den stattfindenden professionellen Austausch auf Augenhöhe gewahrt bleiben, wie es beispielsweise in der psychoanalytischen Fallsupervision innerhalb der „EVA“-Studie geschieht.

Ein wichtiges Anliegen der „aufsuchenden Psychoanalyse“ besteht darin, klinische und extraklinische Experten aus ihren regulären Arbeitsbereichen hinauszuführen, um eine psychoanalytische Unterstützung in Umfeldern anzubieten, die eine solche zwar dringend brauchen, jedoch zum größten Teil niemals den Weg in eine psychoanalytische Praxis oder Forschungsinstitut gefunden hätten (vgl. Leuzinger-Bohleber, 2014). Dies gelang der „EVA“-Studie durch die Aquirierung sogenannter „Hochrisikokindertagesstätten“ zur Teilnahme an den zwei unterschiedlichen Frühpräventionsprojekten der „EVA“-Studie in Frankfurt am Main und mittels der

¹ Unter dem Dach des IDEA-Zentrums arbeiten die Johann-Wolfgang-Goethe Universität, das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (dipf) und das Sigmund-Freud-Institut (SFI) zusammen.

praktischen Umsetzung des Konzepts durch die Präsenz der psychoanalytischen Therapeuten, Supervisoren und des Forscherteams vor Ort in den Einrichtungen. Insbesondere im Bereich der Frühprävention stellt diese Form der Unterstützung einen erfolgsversprechenden und innovativen Ansatz dar, indem klinische wie auch extraklinische Forschung zusammengebracht wird und das psychoanalytische Wissen in anderen Fachbereichen gewinnbringend eingebracht werden kann.

Wie aus der psychoanalytischen Fachliteratur bekannt ist, haben die frühen Beziehungs- und Interaktionserfahrungen, die in der Kindheit gesammelt werden, entscheidende und nachhaltige Auswirkungen auf das weitere Leben des Kindes (Leuzinger-Bohleber, Fischmann, et al., 2011; Mervis, 2011; Robinson & Emde, 2004). Viele wichtige Entwicklungen, wie die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung finden in den ersten Jahren des Lebens eines Kindes statt, wobei bekanntlich sowohl biologische Faktoren, als auch Umweltbedingungen einen großen Einfluss haben (Laezer, Leuzinger-Bohleber, Rütger, & Fischmann, 2013; Leuzinger-Bohleber, Laezer, et al., 2011; Yoshikawa, 1994). Kinder, die aus einem familiären Hintergrund mit niedrigem sozioökonomischen Status stammen, zeigen oftmals eine höhere Anfälligkeit für körperliche Erkrankungen und Defizite in ihrer kognitiven Entwicklung, verglichen mit Kindern deren Familien einen durchschnittlichen oder hohen sozioökonomischen Hintergrund aufweisen (Chen et al., 2002; Feinstein, 2003). Doch gerade diese Familien finden oftmals nicht den Weg in die therapeutische Praxis, oder verfügen nicht über die benötigte soziale Anbindung, um sich entsprechende Unterstützungsangebote einholen zu können.

Diese Tatsache wird umso schwerwiegender, betrachtet man die neueste pädagogische, entwicklungspsychologische, psychoanalytische und neurowissenschaftliche Forschungsliteratur die beschreibt, wie vielversprechend und nachhaltig frühe und früheste Prävention und Interventionen und zwar im Besonderen bei sogenannten „Risikokindern“ sind (Doyle, Harmon, Heckman, & Tremblay, 2009; Leuzinger-Bohleber, 2013). Da Kinder in ihre Lebensumstände bereits hineingeboren werden, ist eine frühe Intervention unabdingbar, um bestehende Differenzen bestenfalls ausgleichen zu können. An diesem Punkt setzte die „aufsuchende Psychoanalyse“ an, um Kinder und Familien möglichst früh erreichen zu können. Ein interdisziplinärer Austausch und Zusammenarbeit im Feld der Präventionsforschung findet erfreulicherweise immer mehr Anklang, da sich sowohl Pädagogen, Psychologen, als auch Hirnforscher einig

sind, dass trotz gewisser Vorbelastungen oder bestehenden Risikofaktoren eine positive Entwicklung der Kinder möglich ist, sobald ihnen eine entsprechende Förderung angeboten wird (vgl. Doyle et al., 2009; Leuzinger-Bohleber, 2009; Mervis, 2011). Längsschnittliche Untersuchungen belegen diese Annahme, indem sie zeigen konnten, dass besonders Frühpräventionsprogramme, die im jungen Kindesalter ansetzten sich als hoch effektiv erwiesen, wenn es darum geht eine positive Entwicklung von Kindern zu fördern und spätere mögliche Verhaltensauffälligkeiten zu minimieren (Farrington & Coid, 2003; Robinson & Emde, 2004; Robinson, Korfmacher, Green, Soden, & Emde, 2002).

Neben der Betrachtung und Identifizierung der möglichen Risikofaktoren, die im Leben eines Kindes entstehen können oder bereits bestehen, ist es wichtig die protektiven Ressourcen und Faktoren der Kinder zu berücksichtigen und zu fördern, um deren resiliente Wirkung nutzen und eine schwerpunktmäßige defizitorientierte Betrachtung vermeiden zu können. Die Resilienzforschung stellt für die Diagnostik und für die Prävention einen vielseitig genutzten Ausgangspunkt dar, sowohl in der theoretischen Konzeption, der empirischen Fundierung, als auch in der praktischen Umsetzung (vgl. Fingerle, 2011).

Das Wort „Resilienz“ leitet sich aus dem englischen Wort *resilience* ab und meint eine Art der Widerstandsfähigkeit und Elastizität (Wustmann, 2004). Resilienz beschreibt innerhalb der psychologischen und pädagogischen Forschung die Fähigkeit von Menschen, erfolgreich mit belastenden Lebensereignissen umzugehen: „Resilienz“ meint eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann, 2004, S. 18). So gelingt es immer wieder einigen Kindern, trotz erheblicher Konfrontation mit schwerwiegenden Lebensereignissen, Traumatisierungen und Risikofaktoren, die erwiesenermaßen mit der Entstehung von psychischen Problemen und dysfunktionalen Verhaltensweisen einhergehen, eine positive Entwicklung zu entfalten. Diese Erkenntnis stammt aus Längsschnitt- Untersuchungen des 20. Jahrhunderts (z.B. von Werner, 1971, 2006), in denen zum Teil über vier Jahrzehnte Menschen hinsichtlich ihrer Entwicklung untersucht wurden und herausgefunden wurde, dass einige von ihnen trotz einer enormen Risikobelastung keine psychischen Schäden davontrugen (vgl. Fingerle, 2011; Werner, Bierman, & French, 1971). Eine der ersten Studien, die sich mit dem Resilienzbezug auseinandersetzte und diesen prägte war die „Kauai-Studie“, in

der Emmy Werner Kinder auf Hawaii untersuchte, die multiplen und schwerwiegenden Risikofaktoren wie elterliche psychische Erkrankungen, Misshandlungen, wirtschaftliche Armut im Umfeld, gewaltreiches gesellschaftliches Umfeld, chronische Krankheiten und traumatischen Lebensereignissen ausgesetzt waren (Werner, Bierman, & French, 1971). Trotz dieser Bedingungen gelang es etwa einem Drittel der Kinder innerhalb der Stichprobe sich unauffällig zu entwickeln, wohingegen die weiteren zwei Drittel der Stichprobe sich auffällig entwickelte, d.h. sie entwickelten psychische Lern- und / oder Verhaltensstörungen oder wurden straffällig (Werner, Bierman, & French, 1971). Diese Studie untersuchte die Stichprobe bis hin zu ihrem 40. Lebensjahr mit dem Ziel protektive Faktoren und Risikofaktoren, hinsichtlich der kindlichen Entwicklung identifizieren zu können und gab seither Anlass zur weiteren empirischen Untersuchung des Begriffs der Resilienz.

Der Resilienzbezug wird aus Sicht vieler Forscher nicht als eine angeborene Charaktereigenschaft betrachtet, sondern als ein dynamischer und flexibler Begriff, der sich im Leben durch gewonnene Erfahrungen und Bewältigung von Krisen verändern kann, insbesondere wenn die Resilienz frühzeitig im Kindesalter gestärkt wird (vgl. Opp & Fingerle, 2007; Rutter, 2000; Scheithauer et al. 2000). Resilienz entwickelt sich demnach stets prozesshaft, d.h. der Mensch interagiert aktiv mit seiner Umwelt vor dem Hintergrund seiner bisherig gesammelten Erfahrungen. Um Resilienz empirisch untersuchen zu können, sollte aus diesem Grund eine längsschnittliche Untersuchung angestrebt werden, um den Prozess der Resilienzentwicklung erfassen zu können (Werner, 2006). Zusätzlich weisen einige Studien darauf hin, dass das kindliche Temperament, das Geschlecht und die kognitiven Fähigkeiten des Kindes bei der Beurteilung der Resilienzentwicklung berücksichtigt werden sollten (Laucht, 2003; Von Hagen & Röper, 2009). Eine einheitliche Definition des Resilienzbeuges kann jedoch nicht als gegeben betrachtet werden und gilt als einer der Hauptkritikpunkte innerhalb der aktuellen Resilienzforschung (Cicchetti, 2000). An der stetigen Verbesserung und Klarifizierung der Begriffsdefinition, der empirischen Untersuchungsdesigns und den theoretischen Konzeptionen der Resilienz wird fortlaufend gearbeitet und als ein wichtiger Bestandteil der Resilienzforschung an sich anerkannt (Cicchetti, 2000).

Verschiedene Studien betonen, dass insbesondere andere Personen (oder sogenannte „Mentoren“, „development tutors“ oder „relevante Bezugspersonen“) eine bezeichnende Rolle bei der Entwicklung von Resilienz spielen (vgl. de Tychey et al.,

2012; Hamilton & Darling, 1996; Hauser, Allen & Golden, 2006; Howard et al., 2007; Zimmermann, Bingenheimer & Notaro, 2002). Immer wieder wurde in Studien eine solche relevante Person in der Biographie später als resilient bezeichneten Kindern identifiziert (Fingerle, 2011). De Tychey betont, dass im französischen psychoanalytischen Verständnis zwei wichtige Voraussetzungen zur Entwicklung von Resilienz gegeben sein müssen: erstens ein gewisses Maß an intrapsychischer Ressourcen und zweitens eine Unterstützung eines „development tutors“, wobei dies eine Person meint, die ein Vorbild ist, oder eine wichtige Rolle im Leben des Kindes spielt (de Tychey, Lighezzolo-Alnot, Claudon, Garnier, & Demogeot, 2012). In seiner Studie untersucht er ein Zwillingsgeschwisterpaar hinsichtlich ihrer resilientern Faktoren, die in ihrer frühen Kindheit ein kumuliertes Trauma erlitten hatten. Identifiziert wurden zwei Faktoren, die nach Auffassung der Autoren einen bedeutenden Einfluss auf die individuelle Resilienzentwicklung hatten und somit die von ihnen postulierten zwei Voraussetzungen zur Entwicklung der Resilienz bestätigten: die Mentalisierungsfähigkeit der Person und die Fähigkeit einen „development tutor“ zu finden, d.h. die Fähigkeit sich mit einem positiv wahrgenommenen Modell identifizieren zu können. Interessanterweise lieferten die Daten keinen Hinweis auf einen signifikanten genetischen Einfluss auf die Resilienzentwicklung und betonen somit umso mehr die Bedeutung der interpersonellen Beziehungen und der aus der Umwelt stammenden Figur des „development tutor“ (de Tychey et al., 2012).

Sich beziehend auf die Ergebnisse der Langzeitstudie von Hauser und seinen Kollegen wird abermals deutlich, wie wichtig im Sinne der Resilienzforschung eine „genügend gute“ Beziehung – auch zu einer professionellen Bezugsperson und nicht nur zu der primären Bezugsperson – für eine positive Entwicklung trotz traumatischer Erfahrungen und anderer Risikofaktoren ist (Hauser, Allen & Golden, 2006). Hauser und seine Kollegen untersuchten in der „High Valley Resilience Study“ längsschnittlich über viele Jahre insgesamt 150 Jugendliche, die in einem psychiatrischen Institut hospitalisiert waren. Einige dieser Jugendlichen entwickelten sich trotz einer schlechten Prognose und bestehenden Risikofaktoren zu „normalen, unauffälligen“ Erwachsenen (Hauser, Allen, & Golden, 2006). Um einen Einblick in deren Entwicklungsverlauf erhalten zu können, wurden einige Narrative der Jugendlichen sehr genau untersucht mit dem erstaunlichen Befund, dass die Jugendlichen, die als „resilient“ diagnostiziert wurden (d.h. Personen, die einem erheblichen Entwicklungsrisiko ausgesetzt waren wie

beispielsweise eine schwere Traumatisierung und denen es trotzdem gelungen war sich positiv zu entwickeln) über wenigstens eine ansatzweise innere Bezogenheit zu anderen Menschen verfügten, im Gegensatz zu den Jugendlichen, die nicht als „resilient“ eingestuft wurden und denen mit den gleichen Voraussetzungen keine positive Entwicklung geglückt war. Die Autoren schlossen daraus, dass Resilienz nicht allein aus einem Individuum heraus entstehen kann, sondern zumindest eine „genügend gute“ Objektbeziehung vorhanden sein muss (vgl. Hauser, Allen & Golden, 2006).

Die in den Ergebnissen der genannten Studien gefundene Bedeutsamkeit einer guten Objektbeziehungserfahrung und deren positiven und möglichen resilienten Auswirkung auf die Entwicklung der Kinder, ist aus den psychoanalytischen Theorien gut bekannt und wurde in der Konzeption der Präventionsstudien des Sigmund-Freud-Instituts als fundamentaler Bestandteil berücksichtigt (vgl. Leuzinger-Bohleber, Laezer, et al., 2011; Leuzinger-Bohleber, 2014). Im Sinne der „aufsuchenden Psychoanalyse“ der „EVA“-Studie, wird durch das Hineintragen der klinischen Erfahrungen der StudientherapeutInnen- und SupervisorInnen in den Kindergartenalltag ermöglicht, die ErzieherInnen für die Bedeutung ihrer Rolle hinsichtlich der Entwicklung der Kinder zu sensibilisieren und unbewusste Prozesse und womöglich traumatische Erlebnisse im familiären Hintergrund der Kinder und andere psychosoziale Belastungen gemeinsam zu besprechen und zu erschließen. Eine weitere Ebene der „Aufsuchenden Psychoanalyse“ stellt die Anwesenheit der psychoanalytischen Kindertherapeuten in den Kindertagesstätten dar, die sowohl den Eltern, als auch den Kindern Gesprächs- und Therapieangebote bieten können (siehe Leuzinger-Bohleber, Laezer, et al., 2011).

Um eine innere Bezogenheit zu Anderen aufbauen zu können, sind gute Objektbeziehungserfahrungen demnach notwendig, wobei eine adäquate Professionalisierung des pädagogischen Fachpersonals innerhalb der Präventionsansätze enorm wichtig scheint, damit den Kindern in frühen Entwicklungsphasen eine tragende Objektbeziehungserfahrung überhaupt ermöglicht werden kann. Das gefundene Verständnis einer Bezugs- oder Betreuungsperson kann für den heranwachsenden Menschen eine Quelle der Hoffnung darstellen und ihn vor einer psychischen Resignation bewahren (vgl. Leuzinger-Bohleber, 2014). Die psychoanalytische Theorie verfügt über ein großes Wissen über die Auswirkungen früher, traumatischer Erfahrungen und Objektbeziehungen, das durch den „aufsuchenden“ Ansatz der Psychoanalyse mit anderen Disziplinen und Menschen geteilt und zur Verfügung

gestellt wird (Leuzinger-Bohleber, Laezer, Neubert, Pfenning-Meerkötter, & Fischmann, 2013).

Erwähnt sei an dieser Stelle, dass neben der hier vorgestellten „EVA“-Studie mittlerweile erfreulicherweise andere Präventionsprogramme existieren, die ebenfalls das Konzept der Resilienz berücksichtigen und praktisch umsetzen (vgl. u.a. Fröhlich-Gildhoff et al., 2008; Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2012; Kalicki, Brandes & Schenker, 2011). Auf deren Darstellung muss an dieser Stelle aus Platzgründen verzichtet werden und auf die angegebene Literatur verwiesen werden.

Deutlich wird bereits an dieser Stelle ein bedeutender Zusammenhang zwischen zwischenmenschlichen Bindungen und des Entwicklungsverlaufs eines Menschen, auf den im Folgenden weiter eingegangen wird. Eine der Grundlagen der Resilienzforschung stellt die Bindungstheorie dar, zudem bildet sie eine wichtige Basis der Mentalisierungsfähigkeit, um die es in der hier untersuchten Fragestellung geht, weshalb ein kurzer Abriss der Bindungstheorie und Bindungsforschung im folgenden Kapitel beschrieben wird.

3 Bindungstheorie

Durch die Bindungstheorie wurde die Bedeutung der frühen Mutter-Kind-Beziehung für die körperliche, psychische und Persönlichkeits-Entwicklung des Menschen in eindrücklicher und nachhaltiger Weise hervorgehoben. Im Rahmen der Bindungstheorie treffen verschiedene Theorien und Konzepte aufeinander, wie die psychoanalytische Objektbeziehungstheorie, die Verhaltensbiologie, die empirische Psychologie und die Entwicklungspsychologie. Auch im Bereich der therapeutischen Arbeit werden die bindungstheoretischen Erklärungsmodelle zunehmend berücksichtigt, wenngleich die Bindungstheorie häufig kritisiert und erst seit den 90er Jahren innerhalb der klinischen Psychotherapieforschung erneut zum Interessensgegenstand wurde (Spangler & Zimmermann, 1995).

Was aber bedeutet in diesem Zusammenhang Bindung und Bindungstheorie genau? Eine ausführliche Definition des Begriffs „Bindung“ lautet nach Strauß: *„Bindung ist eine spezifische Art sozialer Beziehung, gekennzeichnet durch eine affektive Verbindung, die sich zunächst paradigmatisch zwischen dem Säugling und dessen primärer Bezugsperson entwickelt. Bindung wird in dieser Theorie als Resultat eines Verhaltenssystems aufgefasst, eines zusammenhängenden Musters von Verhaltensweisen und Emotionen, das letztlich der Herstellung von Nähe dient. Das System ist anderen bedürfnisregulierenden Systemen ebenbürtig und wird in Gefahrensituationen aktiviert oder wenn ein Kind bemerkt, dass die Erreichbarkeit einer Bindungsperson nicht länger garantiert ist. In diesen Situationen treten andere Verhaltenssysteme außer Kraft, das kindliche Verhalten wird nur darauf ausgerichtet, Nähe wiederherzustellen bzw. zu erhalten. Das System wird deaktiviert, wenn ein Zustand von Sicherheit erreicht ist, so dass das Kind sich sorglos anderen Aktivitäten hingeben kann.“* (Mertens & Waldvogel, 2007, S. 101). Die Bindungstheorie beschäftigt sich der Definition folgend mit der Beziehung zwischen dem Säugling und seiner primären Bezugsperson, mit Blick auf deren Einfluss auf die spätere Entwicklung des Menschen.

Besonders in Situationen, die gefährlich für ein Kind zu sein scheinen (Trennungen, Müdigkeit, Hunger, Krankheit) wird das Bindungsverhalten aktiviert, d.h. das Kind schreit, lächelt oder bewegt sich auf die Bezugsperson zu, um Schutz bei ihr zu finden. Wenn durch feinfühlig und empathische Fürsorge der Eltern (der primären

Bezugsperson) auf das Kind eingegangen wird und sein Bindungsbedürfnis befriedigt werden kann, ist es dem Kind wiederum möglich, sein Explorationsverhalten zu aktivieren. Auf der Kindebene stehen sich Bindungsverhalten und Explorationsverhalten antithetisch gegenüber, je sicherer sich ein Kind fühlt, desto mehr traut es sich, seine Umwelt zu explorieren. Auf der Ebene der primären Bezugsperson beschreibt Bowlby das Fürsorgeverhalten als eine Reaktion auf das Bedürfnis des Kindes nach Schutz und einer sicheren Basis. Wichtig für das Fürsorgeverhalten der primären Bezugsperson ist die Fähigkeit, die Signale des Kindes richtig zu deuten und auf die Bedürfnisse, beispielsweise nach Nähe, des Kindes angemessen einzugehen (Grossmann et al., 1989).

Die Bindungstheorie gründet auf der Annahme, dass das Bindungsverhaltenssystem durch dyadische Interaktionen zwischen Mutter und Kind in der frühen Kindheit entsteht und darauf, dass diese frühen dyadischen Bindungserfahrungen im Laufe der Entwicklung des Kindes verinnerlicht werden. Mit der Verinnerlichung entstehen innere Repräsentanzen der erlebten Bindungsinteraktionen, die Bowlby das „*innere Arbeitsmodell*“ („Internal Working Model“, IWM) nannte (Pietromonaco & Barrett, 2000). Das innere Arbeitsmodell (*IWM*) trägt das Kind stets mit sich und dient als Orientierung über Vorstellungen von sich selbst, von Bindungspersonen und der Beziehung zu solchen. Innere Arbeitsmodelle werden durch frühe Interaktionserfahrungen (meist mit den Eltern) ausgeprägt und dienen auch im Erwachsenenalter bei der Organisation des Denkens, Fühlens und Verhaltens (Grossmann et al., 1989).

Wichtig bei der Entstehung des *IWM* ist die Qualität der feinfühligsten Reaktion der Mutter in beziehungsrelevanten Situationen. Das *IWM* ermöglicht dem Kind eine vorwegnehmende Simulation der Ereignisse aus der Umwelt, die es nach seinen bereits gesammelten Erfahrungen antizipiert. Mit Hilfe seines *inneren Arbeitsmodells* versucht das Kind seine Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, es ist zudem maßgeblich an der Ausformung späterer Organisation von emotionalen und sozialen Regulationsprozessen, dem Umgang mit Bindungspersonen und letztendlich der Persönlichkeitsentwicklung beteiligt (Grossmann & Grossmann, 2003; Johnson, Dweck, & Chen, 2007). Durch unterschiedliche Längsschnittstudien konnte gezeigt werden, dass die frühen Bindungserfahrungen eines Kindes und somit das *innere Arbeitsmodell* ausschlaggebend wichtig für die Entwicklung von Empathiefähigkeit und soziale

Kompetenzen (Grossmann et al., 1989), den Umgang mit den eigenen Kindern (Main & Goldwyn, 1984), die Anfälligkeit von psychopathologischen Störungen (Allen, Fonagy, & Bateman, 2008; Cole-Detke & Kobak, 1996), die Ausformung von Partnerbeziehungen (Bierhoff & Grau, 1999) und die Entwicklung von metakognitiven und reflexiven Fähigkeiten (Ainsworth, 1985; Fonagy, Steele, Steele, Moran, & Higgitt, 1991) ist.

Innere Arbeitsmodelle sind zwar empfänglich für neue Erfahrungen und Veränderungen, jedoch sind die Erwartungen und Ausformung zukünftiger Beziehungen von den inneren bereits bestehenden Arbeitsmodellen geleitet, so dass neue Erfahrungen stabilisierend auf die bereits bestehenden internalen Repräsentanzen zurückwirken (Grossmann & Grossmann, 2003; Johnson et al., 2007; Pietromonaco & Barrett, 2000; Strauss, Buchheim, Kächele, Daudert, & et al., 2002). Trotz einer gewissen Stabilität der bereits gebildeten Bindungsrepräsentanzen kann eine Veränderung der Bindungsmuster insbesondere durch kritische Lebensereignisse oder psychotherapeutische Behandlungen erwirkt werden, wobei einige Autoren anmerken, dass, um eine positive Veränderung herbeiführen zu können, es sich empfiehlt Interventionen bereits in frühen Lebensjahren anzusetzen (Brisch, 2008; Laucht, 2009).

Nach Bowlby ist das Bindungsverhalten bereits von Geburt an vorhanden und wird daher nicht erlernt, sondern gehört zu der menschlichen Grundausstattung. Besonders in den ersten Lebensjahren entwickeln Kinder eine personenspezifische Bindung, die in der Interaktion mit seiner Bezugsperson entsteht, in der Regel mit seinen Eltern, es können jedoch auch andere wichtige Bezugspersonen sein, mit denen ein Kind aufwächst. Die ersten Lebensmonate sind aus diesem Grunde besonders wichtig für die Entwicklung des Bindungssystems eines Kindes.

3.1 Theoretische und empirische Grundlagen

Erste experimentelle Untersuchungen hinsichtlich des Bindungsverhaltens von Primaten führten das Ehepaar Harlow mit neugeborenen Rhesusäffchen durch. Die jungen Äffchen wurden nach ihrer Geburt von ihrer Mutter getrennt und ihnen als Ersatz jeweils eine „Nährmutter-Attrappe“, die aus einem Drahtgestell bestand und eine Milchflasche zur Nahrungsaufnahme bot, und einer „Kuschelmutter-Attrappe“, die mit Fell überzogen war, jedoch keine Milchflasche und somit keine Nahrung anbieten konnte, angeboten (Harlow & Zimmermann, 1958; Harlow, Dodsworth, & Harlow, 1965). Erstaunlicherweise gelang es den unterschiedlichen theoretischen Konzepten nicht, das was geschehen sollte vorherzusagen. Nach Auffassung der psychoanalytischen Theorie war anzunehmen, dass das Äffchen durch das Streben nach Bedürfnisbefriedigung in der oralen Phase die „Nährmutter-Attrappe“ bevorzugen würde. Ebenfalls die Verhaltenstheorie ging davon aus, dass im Sinne operanter Lerneffekte durch biologische Befriedigung die „Nährmutter-Attrappe“ vom jungen Äffchen bevorzugt werden würde. Jedoch beobachteten Harlow & Harlow ein gegenteiliges Verhalten: Die Rhesusäffchen klammerten sich annähernd über den gesamten Zeitraum hinweg an die „Kuschelmutter-Attrappe“ und verließen diese lediglich nur so lange, wie sie benötigten, um sich bei der „Nährmutter-Attrappe“ Nahrung zu holen (Harlow et al., 1965).

Dieses Verhalten erstaunte viele Forscher und bewies erstmalig empirisch, wie wichtig die körperliche Bindung an die primäre Bezugsperson für ein Neugeborenes ist; sogar so wichtig, dass sie der Nahrungsaufnahme bevorzugt wurde. Weitere Ergebnisse dieser Studien zeigten, dass die Äffchen alle in ihrer späteren Entwicklung neben anderen Verhaltensstörungen, zusätzlich eine Störung bezüglich ihres aktiven Sexualverhaltens entwickelten (Harlow et al., 1965). Somit war anzunehmen, dass beide Attrappen-Mütter kein ausreichenden Ersatz für eine reale, lebendige Mutter bieten konnten und die soziale Deprivation der jungen Affen schwerwiegende Entwicklungsfolgen für sie nach sich zogen (Harlow et al., 1965).

Die ersten Formulierungen der Bindungstheorie entstanden mit dem englischen Psychiater und Psychoanalytiker John Bowlby (1907-1990) in den 1940er bis 60er Jahren. Der Ursprung der Entwicklung der Theorie bestand aus Bowlby's Versuchen ein Erklärungsmodell für einen möglichen Ursprung von psychischen Störungen bei

Kindern und Erwachsenen zu untersuchen. Die World Health Organisation (WHO) beauftragte Bowlby nach dem 2. Weltkrieg Forschungen über Kriegswaisen hinsichtlich ihrer psychischen Bedürfnisse anzustellen (Bowlby & Ainsworth, 2003). In seinen Studien gelang Bowlby zu der Auffassung, dass ein Zusammenhang zwischen einer psychopathologischen Störungsentwicklung und einer Trennung der Bindungsbeziehung von Kindern und ihren Müttern bestehe. Als vornehmliche Reaktionen der Kinder, die mütterlicher Deprivation unterlagen, beschrieb er Protestverhalten, Ärger, Verzweiflung und emotionalen Rückzug bis Resignation (Bowlby & Klagsbrun, 1976). Ausgehend von diesen Studien und unter Miteinbeziehung psychoanalytischer Konzepte entstand die Bindungstheorie.

Bowlby integrierte in seiner Theoriegestaltung psychoanalytische Grundannahmen, bezog jedoch besonders in seinen frühen Arbeiten grundlegende Konzepte der Verhaltensforschung und der Systemtheorie mit ein (Mertens & Waldvogel, 2007). Bereits Adolf Mayer und Sigmund Freud waren der Überzeugung, dass hinsichtlich der Entwicklungspsychologie die Kindheit ausschlaggebend wichtig für die spätere Gesundheit und Krankheit eines Menschen sei, jedoch betonte Bowlby zusätzlich, dass er das Bedürfnis nach Bindung als dringlichstes Bedürfnis des Säuglings sehe und nicht wie die klassische psychoanalytische Theorie die (orale) Triebbefriedigung (Tyson & Tyson, 2009). Die Psychoanalyse kritisierte im Gegenzug anfänglich an der Bindungstheorie, dass sie zu „reduktionistisch, mechanisch und nicht dynamisch“ sei (Fonagy, 2001). Als Gemeinsamkeit der beiden Ansätze sei wiederum genannt, dass beide die frühen Beziehungen als Grundlage für den Erwerb und die Entwicklung bestimmter psychischer Funktionen ansieht (Fonagy, 2001). Trotz anfänglicher Differenzen in der Theoriebildung und Methodologie der Psychoanalyse und der Bindungstheorie und einer auch heute noch lebendigen Diskussion, bestehen viele Gemeinsamkeiten und Überschneidungen. Peter Fonagy (2010) betont in seinem Buch „*Attachment Theory and Psychoanalysis*“ die gemeinsamen Wurzeln der beiden Ansätze und weist darauf hin, dass die Gemeinsamkeit darin liege, dass beide Ansätze ein entwicklungspsychologisches Verständnis von psychischen und Persönlichkeitsstörungen anstreben würden (Fonagy, 2010).

Das zentrale Element der Bindungstheorie ist das besondere Band, das von Geburt an zwischen Kindern und bestimmten Erwachsenen, meistens ihren Eltern oder anderen sogenannten „primären Bezugspersonen“ entsteht. Bowlby nannte dieses Band

„attachment“ d.h. Bindung. Er ging davon aus, dass jeder Säugling das angeborene Bedürfnis nach Nähe, Zuwendung und Schutz durch seine primäre Bezugsperson („*primary caregiver*“) habe. Aus Sicht des Bindungsverhaltens besteht das äußerliche Ziel darin, Nähe herzustellen und das innere Ziel darin, eine gefühlte Sicherheit zu erlangen (Fonagy, Gergely, Jurist, & Taget, 2002). Mit dieser Annahme basiert die Bindungstheorie zum Teil auf den Grundprinzipien der Evolutionstheorie von Charles Darwin, der davon ausging, dass sämtliche Primatenkinder genetisch dafür eingerichtet seien, enge Beziehungen zu erwachsenen und älteren Menschen einzugehen, um versorgt zu werden und Schutz vor Gefahrensituationen erhalten zu können. Davon ausgehend, dass das Bindungsverhalten ein zentraler Mechanismus ist, um das Überleben eines Kindes zu sichern, ist es von Natur aus stetig aktiviert, da das Aufrechterhalten von Nähe zur primären Bezugsperson als Überlebensmechanismus zu verstehen ist (Baron-Cohen, 1991; Dennett, 1995).

Bowlby's Thesen konnten durch die kanadische Psychologin Mary Ainsworth (1913-1999), die ab 1950 mit Bowlby zusammenarbeitete, erstmals empirisch untersucht und somit einem breiterem Spektrum an Forschern zugänglich gemacht werden. Durch eine erste Feldstudie in Uganda in den 50er Jahren fand Ainsworth heraus, dass die Bindung zwischen Mutter und Kind auf eine bestimmte Reaktionsweise der Mutter auf die Signale des Kindes zurückzuführen sei. Dies beschrieb sie als die „*mütterliche Feinfühligkeit*“, die als Reaktion auf das kindliche Bindungsverhalten auftritt und die Qualität der Bindung beeinflusst (Ainsworth, 1967). Mary Ainsworth hob zudem den Begriff der „*sicheren Basis*“ („*secure base*“) für die Bedeutung des Spiel- und Neugierverhaltens des Säuglings hervor, die eine gefühlte Sicherheit beschreibt, bei der die Eltern als verlässlich erlebt werden und das Kind sich aus dieser Position heraus traut Explorationsverhalten zu entwickeln. Tritt aus Sicht des Kindes eine Gefahr auf, aktiviert es wieder das Bindungsverhalten, stellt die Exploration ein und sucht Schutz bei der primären Bezugsperson, seiner „*secure base*“ (Tyson & Tyson, 2009). Durch weitere Feldbeobachtungen und empirische Studien gelang es Mary Ainsworth die theoretischen Grundlagen der Bindungstheorie von Bowlby zu bestätigen und zu erweitern. So entstand die Erweiterung, dass das von der Evolution bereits vorgegebene Bindungssystem auch von der Umwelt (des Kindes) beeinflussbar ist (Grossmann et al., 1989; Grossmann & Grossmann, 2003).

Empirische Erhebungsinstrumente

Mit der Entwicklung und Entstehung der Bindungstheorie entstanden ebenfalls neue Erhebungsinstrumente, damit das Bindungsverhalten empirisch messbar und auswertbar werden konnte. In den Metaanalysen von der Leidener Arbeitsgruppe um Marius Van IJzendoorn werden regelmäßig empirische Ergebnisse über diese Instrumente und deren Entwicklungen veröffentlicht (Van IJzendoorn & De Wolff, 1997; Van IJzendoorn, 1995), so dass an dieser Stelle auf diese verwiesen sei. Im Folgenden sollen jedoch fünf wichtige Instrumente aufgezählt und kurz beschrieben werden, welche nach wie vor wichtige Instrumente in der Bindungsforschung darstellen und in einem engen Zusammenhang miteinander stehen:

- Die „*Feinfühligkeitsskala*“ für Mütter und Väter (Ainsworth, Bell, & Stayton, 1974; Ainsworth, 1977)
- Der „*Fremde Situationstest*“ (*FST*) zur Erfassung der Bindungsqualität des Kindes (Ainsworth & Bell, 1970)
- Der *Manchester Child Attachment Story Task* (*MCAST*, Green et al., 2000) zur Erfassung der Bindungsrepräsentanzen von Kindern bis acht Jahre
- Das „*Adult Attachment Interview*“ (*AAI*) zur Erfassung der Bindungsrepräsentanzen von Erwachsenen (Main, George, & Kaplan, 1985)
- Die „*Reflective Self Functioning Scale*“ (*RSFS*) zur Erfassung der selbstreflexiven bzw. metakognitiven Kapazitäten von Erwachsenen (Fonagy, Taget, Steele, & Steele, 1998a)

Die „*Feinfühligkeitsskala*“ für Mütter und Väter (Ainsworth, Bell, & Stayton, 1974; Ainsworth, 1977) wurde in der „Baltimore-Untersuchung“ von Mary Ainsworth und ihren Kollegen entwickelt und betonte die Deutung der feinfühlig-mütterlichen Pflegehandlungen auf die Signale des Säuglings hinsichtlich der Entwicklung der Bindungsqualität des Kindes. Als Kriterien für ein feinfühliges Verhalten von Seiten der Mutter benannte Ainsworth die Folgenden: Die Wahrnehmung der Befindlichkeit des Säuglings, die richtige Interpretation der Äußerungen des Säuglings, die prompte Reaktion darauf und die Vorhersagbarkeit und Zuverlässigkeit der Reaktion der Mutter für den Säugling, sowie die Angemessenheit ihres Reagierens auf die Signale des Säuglings. Die Einstufung der Feinfühligkeit erfolgt durch Beobachtungen der Eltern-

Kind-Interaktionen welche auf einer 9-stufigen Skala eingestuft werden, wobei ein Punktwert von 1 als fehlende Feinfühligkeit und ein Punktwert von 9 als sehr feinfühlig gewertet wird. Ainsworth sah die mütterliche Feinfühligkeit besonders im ersten Lebensjahr des Säuglings als in einem engen Zusammenhang mit einer positiven Beeinflussung des Bindungsverhaltens des Kindes stehen. Ebenfalls nahm sie in einem etwas geringeren Ausmaß einen Einfluss der väterlichen Feinfühligkeit auf die Bindungsqualität des Kindes an (Ainsworth et al., 1974). Die heutige Forschung diskutiert diesen Ansatz und weist darauf hin, dass neben der mütterlichen und väterlichen Feinfühligkeit, die in jedem Fall eine wichtige Rolle spielt, ebenfalls das Temperament des Kindes bei der Beurteilung des Bindungsverhaltens berücksichtigt werden sollte (Van IJzendoorn, 1995).

Zur Erfassung der Bindungsqualität eines Kleinkindes entwickelte Mary Ainsworth den *Fremde-Situationstest (FST)* („*Strange Situation Test*“). Der *FST* ist ein halbstandardisiertes Verfahren zur Beobachtung von Müttern und Kindern im Alter von 12-24 Monaten (Ainsworth & Bell, 1970). Diese Form der beobachtenden Untersuchung ermöglicht es, das durch eine Trennung von der Mutter ausgelöste Bindungsverhalten des Kindes zu erfassen. Der Fremde-Situationstest findet in einem für das Kind unbekanntem Raum statt und besteht insgesamt aus acht Sequenzen, die jeweils drei Minuten andauern und das Kind mit folgenden Situationen konfrontiert: Anwesenheit eines Fremden in Gegenwart der Mutter, das Alleinsein mit einem Fremden, total Alleinsein ohne eine jegliche Person. Zwischendurch kehrt die Mutter zweimal in den Raum zurück und die Reaktion auf des Kindes bei der Trennung wie der Vereinigung, wie auch die Reaktion auf die fremde Person werden als Indikatoren für die Bindungsqualität des Kindes bewertet. Die unterschiedlichen Bindungsrepräsentanzen, sicher-gebunden „*B*“, unsicher-vermeidend gebunden „*A*“, unsicher-ambivalent-gebunden „*C*“ und unsicher-desorganisiert gebunden „*D*“, können durch die Auswertung dieses Tests bestimmt werden.

Eine Beschreibung der unterschiedlichen Bindungsmuster findet sich in Kapitel 3.2.

Als positiver Faktor wird nach Auffassung unterschiedlicher Forscher die sichere Bindung betrachtet (Belsky & Fearon, 2002; Johnson et al., 2007; Sacco, Twernlow, & Fonagy, 2007). Auch die heutige Bindungsforschung teilt die ursprüngliche Annahme von Bowlby, dass eine sichere Bindung als Grundlage für viele wichtige Funktionen dient, wie beispielsweise der Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit, die wiederum

die Entwicklung des Selbst und der Affektregulierung beeinflusst (Fonagy, Gergely, & Jurist, 2003). Dieser Aspekt wird in Kapitel 4 differenzierter beschrieben werden.

Der „*Manchester Child Attachment Story Task*“ (*MCAST*) (Green et al., 2000) ist ein relativ neues Instrument zur Erfassung von Bindungsrepräsentanzen für Kinder im Alter von drei bis acht Jahren und stellt eine Möglichkeit dar, Bindungsrepräsentanzen im Anschluss an den „*Fremde-Situationstest*“ von Kindern zu erfassen, die älter als drei Jahre alt sind. Das Spielen des Kindes wird auf Video aufgezeichnet und im Anschluss auf 33 Subskalen hinsichtlich des gezeigten Bindungsmusters ausgewertet. Dieses Instrument wurde in der „EVA“-Studie verwendet und wird etwas ausführlicher in Kapitel 5.1.4 erläutert. Die Auswertungskategorien der Bindungsrepräsentationen sind identisch mit denen des *FST* (B, A, C, D).

Eine weitere wichtige Entwicklung innerhalb der Bindungstheorie und deren empirischen Untersuchung gelang Mary Main (*1943) mit der Entwicklung des „*Adult Attachment Interviews*“ (*AAI*). Das *AAI* ist ein Messinstrument für Erwachsene, um deren Bindungsrepräsentationen mittels eines semistrukturierten Interviews, das Informationen über frühe Bindungsbeziehungen bis einschließlich aktuellen mentalen Bewertungen und Repräsentationen dieser Erfahrungen beinhaltet, zu erfassen. Das *AAI* ist ein bis heute einzigartiges Instrument zur Erfassung der Bindungsrepräsentanzen im erwachsenen Alter und wird trotz relativ hohem zeitlichem Auswertungsaufwand häufig in wissenschaftlichen und klinischen Studien eingesetzt. Das *AAI*-Auswertungssystem unterscheidet zwischen den Kategorien: „sicher/autonom“, „unsicher/ablehnend“, „unsicher/verstrickt“ und „unsicher mit ungelöster Trauma und/oder Verlusterfahrung“. Die Auswertung beruht auf den verbalen Berichten der interviewten Person über deren frühen Erfahrungen.

Auf der Grundlage des *AAI*'s kann mittels eines Manuals der „*Reflective Self Functioning Scale*“ (*RSFS*) von Fonagy, Taget, Steele & Steele, 1998 die Reflexivität eines Erwachsenen erfasst werden, bzw. mit der deutschen Fassung dieses Instruments, die „*Skala des Reflexiven Selbst*“ (*SRS*) von Elke Daudert, 2001, das in Kapitel 3.3 detailliert vorgestellt werden wird, da die *SRS* das grundlegende Instrument dieser Arbeit darstellt.

Die unterschiedlichen eben benannten Messinstrumente sind von Bedeutung für die weitere Entwicklung und das Fortbestehen der Bindungstheorie, da durch sie die theoretischen Annahmen überprüfbar und operationalisierbar wurden.

Ein weiterer wichtiger Punkt der in der Bindungsforschung der bis heute diskutiert wird, ist die Transmission des Bindungstyps von den Eltern zu ihrem Kind. Im Laufe des Lebens wird das Bindungsverhalten komplexer, dient jedoch stets dazu das Fürsorgeverhalten der Eltern bzw. der Bezugsperson zu aktivieren und somit Schutz und Nähe herzustellen. Eine hohe Stabilität zwischen der Bindungsorganisation von Müttern und dem Bindungsverhalten ihrer Kinder konnten Grossmann & Grossmann in ihren Untersuchungen finden (Grossmann & Grossmann, 2003). Zusätzlich konnten viele empirische Studien nachweisen, dass die Bindungsmuster zwischen den Generationen weitergegeben werden kann (Lyons-Ruth & Block, 1996; Lyons-Ruth & Jacobvitz, 2008; Brisch, 2013; Van Ijzendoorn & De Wolff, 1997), so dass eine frühe Intervention zur Durchbrechung der Weitergabe von unsicheren-desorganisierten Bindungsmustern besonders wichtig ist (Leuzinger-Bohleber, 2013; Brisch, 2013).

Bereits Mary Ainsworth betonte die Prägnanz der mütterlichen Feinfühligkeit im Umgang mit ihrem Säugling, und deren Bedeutung für die mögliche Ausbildung eines sicheren Bindungstyps (Bretherton, 1992). Diese Annahme konnte ein Jahrzehnt später Mary Main in einer Längsschnittstudie bestätigen, indem sie eine große Übereinstimmung zwischen den elterlichen Bindungstypen und den Bindungsqualitäten deren Kinder fand (Ainsworth, 1985; Main et al., 1985). Ausgehend von Mary Main's Beschreibungen der Verknüpfung zwischen der Organisation und der Qualität der elterlichen Bindungen und dem kindlichen Bindungsverhalten entstand der Begriff „*Intergenerationale Transmission*“ (Slade, Grienberger, Bernbach, Levy, & Locker, 2005).

In einer prospektiven Studie von Fonagy, Steele & Steele (1991) gelang es deutlich, die prädiktive Validität von Bindungsrepräsentanzen nachzuweisen. In ihren Ergebnissen konnten sie zeigen, dass 75% der Mütter, die in der Schwangerschaft als autonom eingeschätzt wurden, sicher gebundene Kinder von einem Jahr nachwiesen, während 73% der als unsicher diagnostizierten Mütter zum gleichen Messzeitpunkt unsicher-gebundene Kinder nachwiesen (Fonagy, Steele, & Steele, 1991). Es existieren jedoch auch Studien mit gegensätzlichen Befunden, so führten De Wolff und Van Ijzendoorn (1997) eine Metaanalyse zu diesem Thema durch und fanden lediglich eine Gesamt-

Effektgröße von .17 zwischen der Bindungssicherheit, der Feinfühligkeit der Mutter, der Mutter-Kind-Interaktionen und des mütterlichen Bindungstyps (Van IJzendoorn & De Wolff, 1997). Daraus schlussfolgerte Van IJzendoorn, dass es noch weitere Mechanismen geben müsse, die auf transgenerationale Prozesse eine Wirkung haben müssten. Diese fehlenden Erkenntnisse nannte er die „*Transmissions-Lücke*“ („*transmission gap*“) (Van IJzendoorn, 1995). Belsky und Fearon betonen in diesem Zusammenhang jedoch, dass der Effekt der mütterlichen Feinfühligkeit sich in unterschiedlichen empirischen Untersuchungen finden ließe und unumstritten sei (Belsky & Fearon, 2002). Wichtige Beiträge zur Aufklärung der *Transmissions-Lücke* liefern neue Studien zur Mentalisierungsfähigkeit der Mütter, auf die detailliert in Kapitel 4 eingegangen werden wird.

Hinsichtlich biologischer Determinanten gelang es Mary Main experimentell nachzuweisen, dass das Bindungsverhalten mit gewissen biologischen Funktionen des Menschen einhergehe. So wurde bei der Trennungssituation innerhalb des *Fremde-Situationstests (FST)* ein Anstieg der Herzfrequenz des Kindes beobachtet und zwar unabhängig von seiner Bindungsrepräsentation, so dass eine kardiovaskuläre Aktivierung während der Aktivierung des Bindungsverhaltens (Einstellung der Exploration und Suche nach Schutz bei der primären Bezugsperson) angenommen werden kann (Main, 2011). Insbesondere bei unsicheren- und unsicher-desorganisiert gebundenen Kindern konnte zudem im *FST* ein Anstieg des Cortisollevels festgestellt werden (Main, 2011). Da das Cortisol in der Nebennierenrinde produziert wird und diese wiederum einen Einfluss auf das Immunsystem hat, kann eine erhöhte Cortisolreaktion einen belastenden Einfluss auf das Immunsystem haben und Stress hervorrufen. Äquivalent konnte in der gleichen Situation beobachtet werden, dass im Gegensatz dazu, der Cortisollevel bei sicher-gebundenen Kindern sank, was eine protektive Wirkung hinsichtlich der Entstehung von Stress annehmen lässt. Diese Befunde legen die Annahme nahe, dass eine enge Wechselwirkung zwischen dem Bindungssystem und physiologischen Prozessen besteht und diese sich demnach auch auf die Verhaltenssysteme des Kindes auswirken.

In den letzten zehn Jahren wurden diese und ähnliche Studien weiter ausgebaut und unter Miteinbeziehung der Neurowissenschaften neue Erkenntnisse gewonnen, auf die in Kapitel 3.3 eingegangen wird, nachdem die einzelnen Bindungsrepräsentanzen beschreiben wurden.

3.2 Bindungsrepräsentationen

Die Bindungsrepräsentationen entstehen in Abhängigkeit von den frühen kindlichen Interaktionen mit seiner Bezugsperson. Diese dyadischen Erfahrungen entwickeln sich im Laufe der Zeit zu inneren Arbeitsmodellen, die bei der Organisation und Planung von bindungsrelevantem Verhalten für das Kind dienen. Das Verhalten der unterschiedlichen Bindungsstrategien dient jeweils dem Überleben des Kindes in seiner jeweiligen Umgebung, wobei die Qualität der Bindungsrepräsentanz maßgeblich von der Bezugsperson-Kind-Beziehung abhängt.

Als empirische Grundlage der unterschiedlichen Bindungsqualitäten dienten die Beobachtungen von Familien in ihrem Zuhause und die „*Fremde-Situation*“ von Mary Ainsworth, bei der aufgrund des Verhaltens des Kindes nach einer Trennung von seiner Bindungsperson zwischen drei grundlegenden Bindungsverhaltensqualitäten unterschieden wurde: die sichere Bindung (B: sicher gebundenes Verhalten) und die unsicheren Bindungsqualitäten (A: unsicher-vermeiden gebundenes Verhalten, C: unsicher-ambivalent gebundenes Verhalten) (Ainsworth & Bell, 1970). Später wurde von Mary Main und ihren Kollegen eine vierte Bindungskategorie entwickelt, die eine Unterbrechung des organisierten Verhaltens darstellt. Diese Kategorie wurde „*Desorganisation*“ (D) (Hesse & Main, 2002; Main & Goldwyn, 1984; Main, 2000) genannt. Weitere Studien ergaben, dass insbesondere Kinder, die Misshandlungen erfahren hatten oder deren Bezugspersonen an unverarbeiteten Traumatisierungen litten, zu einem Großteil (80% der Betroffenen) diese desorganisiert- gebunden Bindungsqualität aufzeigten (Brisch, 2006; Hesse & Main, 2002).

Das beobachtbare Bindungsverhalten beschreibt, wie das Kind versucht zu seiner Bindungsperson Nähe herzustellen und bei erfolgreich erlangter Nähe wieder das Explorationsverhalten zu zeigen beginnt. Wichtig zu beachten ist, dass die Bindungsqualität in den verschiedenen Kulturen und Ländern variiert und zudem von der jeweiligen Stichprobenzugehörigkeit (beispielsweise eine klinische Stichprobe) abhängt.

Im folgenden wird auf die einzelnen Bindungsrepräsentationen etwas näher eingegangen und das typische Verhalten eines Kindes der unterschiedlichen Bindungsqualitäten im *Fremde-Situations-Test (FST)* beschrieben.

Die sichere Bindung (B)

Sicher-gebundene Kinder zeigen exploratives Verhalten in Anwesenheit der Mutter und drücken durchaus Ärger, Irritation und Kummer aus, sobald die Mutter im *Fremde-Situations-Test (FST)* den Raum verlässt. Sie lassen sich von der Fremden Person typischerweise nur ungern trösten, in manchen Fällen lassen sie sich jedoch zum Spiel mit der Fremden Person überzeugen. Sobald die Mutter wieder den Raum betritt suchen sicher-gebundene Kinder den Körperkontakt zu ihr, begrüßen sie freudig und sind nach kurzer Zeit beruhigt, so dass es ihnen gelingt unbekümmert im Spiel fortzufahren. Eine sichere Bindung ist durch ein hohes Maß an Elastizität und Flexibilität bezüglich der Aufmerksamkeit und der Reaktion auf die andere Person gekennzeichnet, so gelingt es auch nach einer belastenden Situation wie der Trennung in dem *FST* dem Kind und der Bezugsperson (der Mutter) sich nach kurzer Zeit wieder aufeinander einzustellen.

Dieses Verhalten repräsentiert ein Vertrauen der Kinder in die Verfügbarkeit ihrer Bezugsperson, da sie selbst im Moment der Trennung an die Zuverlässigkeit der Mutter glauben und es ihnen gelingt die Zeit des Wartens ohne Einbrüche im Verhalten zu überbrücken. Die Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson ist durch Feinfühligkeit gekennzeichnet und wird vom Kind mit positiven Gefühlen verbunden empfunden (Main, 2011).

Eine gelungene sichere Bindung bietet dem Kind zudem Schutz vor inneren und äußeren Stressoren (Belsky & Fearon, 2002; Brisch, 2006; Johnson et al., 2007; Sacco et al., 2007). Bowlby ging davon aus, dass die Bindungsqualitäten, die ein Kind mit der Zeit in seinem innerem Arbeitsmodell entwickelt, relativ stabil seien, sodass ein sicherer Bindungstyp eine gute Voraussetzung für das gesamte weitere Leben eines Kindes darstellen kann. Dies zeige sich in Form von positiven Erwartungen an die eigenen Kompetenzen, gute Voraussetzungen um entstehende Belastungen meistern zu können und ein vertrauensvolles kommunizieren zum Aufbau von Beziehungen (Bretherton, 1992). Auf ihr inneres Arbeitsmodell zurückgreifend, gehen sicher-gebundene Kinder davon aus, dass andere Personen zuverlässig und vertrauenswürdig sind. Es gelingt ihnen somit in der Regel gut, offen auf andere Menschen zuzugehen und sie entwickeln eine positive Selbstwahrnehmung (Gunnar & Donzella, 2002; Vermeer & Van IJzendoorn, 2006). Aktuelle empirische Studien bestätigen die theoretischen Annahmen, dass sicher gebundene Kinder eine positive Prognose ihrer Entwicklung hinsichtlich geringerer Verhaltensauffälligkeiten und besserer sozialer- sowie kognitiver

Kompetenzen besitzen, verglichen mit unsicher gebundenen Kindern (Brisch, 2006; Sacco et al., 2007; Moss et al., 2009; Rönnau-Böse 2012).

Die unsicher-vermeidende Bindung (A)

Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Bindungsmuster haben in der Regel die Erfahrungen gemacht, Ablehnung und Zurückweisung von ihren Bezugspersonen zu erfahren, insbesondere wenn sie in bindungsrelevanten Situationen nach Nähe und Schutz bei ihnen gesucht haben. Daraufhin hat sich ein inneres Arbeitsmodell entwickelt, bei dem die Kinder ihre beziehungsbezogenen Gefühle (besonders die negativen und konflikthaften) nicht deutlich sichtbar nach außen tragen, sondern Strategien entwickeln, diese zu überspielen oder sich selbst zu beruhigen.

In dem *FST* ignoriert ein solches Kind weitestgehend die Trennung von der Bezugsperson und beschäftigen sich selbst beispielsweise mit spielen. Betritt die Mutter wieder das Zimmer, zeigen die Kinder oftmals keine unmittelbare freudige Reaktion auf sie oder suchen ihre Nähe, sondern beschäftigen sich beispielsweise häufig weiter mit dem Spiel. Sie ziehen selbst nach Rückkehr der Mutter nicht unbedingt deren Nähe vor, sondern lassen sich leicht auf ein Spiel mit der Fremden Person ein. Nach außen wirken unsicher-vermeidend gebundene Kinder häufig ruhig und unscheinbar, was nicht heisst, dass sie in der Trennungssituation doch unter der Stressbelastung leiden (Spangler & Zimmermann, 1995). Die Verleugnung des Bindungsstresses oder der negativen Beziehungserfahrungen bewirkt zur gleichen Zeit auch ein Schutzfunktion, um eine Zurückweisung der Bezugsperson möglichst zu vermeiden.

Nach außen wirken unsicher-vermeidende Kinder oftmals unauffällig, obwohl einige Forscher hervorheben, dass gerade bei diesem Bindungstyp das Zusammenwirken von multiplen Risikofaktoren eine besonders negative Auswirkung haben kann (Belsky & Fearon, 2002). Es ist anzunehmen, dass Kinder mit diesem Bindungsmuster ihren Affekt überregulieren, indem sie Situationen vermeiden, die beunruhigend sein könnten.

Die unsicher-ambivalente Bindung (C)

Die unsicher-ambivalente Bindung ist, wie der Name schon sagt, durch eine gewisse Ambivalenz zur Bindungsperson gekennzeichnet. In dem *FST* zeigt sich das beispielsweise durch ein Verhalten, bei dem das Kind deutlich unruhig und traurig wird,

sobald die Mutter den Raum verlässt und bei ihrer Rückkehr zwar ihre Nähe sucht, jedoch gleichzeitig Anzeichen von Verärgerung und Enttäuschung zeigt. Trotz der Rückkehr und der möglichen Nähe zur Mutter, beruhigen sich unsicher-ambivalent gebundene Kinder in dieser Situation nur recht schwer, lassen sich kaum trösten und zeigen uneindeutiges Verhalten wie beispielsweise ein Anklammern an die Mutter und im nächsten Augenblick das Bedürfnis von ihr loszukommen. Dieses Verhalten kann sowohl offen ärgerlich-aggressiv, also auch mehr passiv auftreten (Grossmann & Grossmann, 2003; Spangler & Zimmermann, 1995). Selbst nach Rückkehr der Mutter lässt sich das Kind schwer beruhigen, sie zeigen insgesamt nur begrenztes explorierendes Verhalten.

Diese Kinder haben die Erfahrung mit ihren Bezugspersonen gesammelt, dass sie sich nicht kontinuierlich auf sie verlassen können, sondern dass sie oft in unberechenbarer und widersprüchlicher Art und Weise auf die Kinder in bindungsrelevanten Situationen reagieren. So haben die Kinder keine Sicherheit darüber erlangen können, ob ihnen in einer Angstsituation die benötigte Nähe und Zuwendung entgegengebracht werden, oder ob die Bindungspersonen verärgert oder ablehnend auf ihr Verhalten und ihre Suche nach Nähe reagieren werden. Die unsicher-ambivalent gebundenen Kinder entwickeln ein Verhalten, das daraus besteht, sich ständig nach der Nähe und Verfügbarkeit der Bindungsperson zu erkundigen bzw. zu vergewissern. Das Explorationsverhalten ist dadurch dauerhaft eingeschränkt und die Kinder leiden unter einer starken Stressbelastung in bindungsrelevanten Situationen (Hesse & Main, 2002).

Die unsicher-desorganisierte Bindung (D)

Die desorganisiert gebundene Bindungskategorie wurde dem ursprünglichen Klassifikationssystem erst nachträglich im Jahre 1986 durch Mary Main und ihre Kollegen hinzugefügt (Ainsworth, 1985; Solomon & George, 1999) und umfasst bis zu diesem Punkt unklassifizierbare Kinder mit einem desorganisiertem Verhaltensmuster.

Unsicher-desorganisiert gebundenen Kindern fehlt es an jeglicher Strategie, sobald sie in eine bindungsrelevante oder beängstigende Situation geraten. Dies zeigt sich auch im Verhalten der Kinder bei der Fremden Situation; das Verhalten wirkt ziellos und manche unsicher-desorganisiert gebundenen Kinder geraten in der Trennungssituation in einen Trance-ähnlichen Zustand, wie beispielsweise ein Versteifen des Körpers oder

den Kopf wiederholt anschlagen, bis hin zu einem dissoziierten Verhalten (Grossmann et al., 1989). Bei der Wiedervereinigung mit der Mutter ist keine klare Strategie in ihrem Verhalten zu erkennen, einige Kinder laufen auf ihre Mutter zu, frieren auf dem Weg zu ihr in ihren Bewegungen ein, oder drehen sich plötzlich um und laufen wieder von der Mutter weg, andere Kinder versuchen trotz Anwesenheit der Mutter der Situation zu entkommen. Dieses bizarre Verhalten kann durchaus im Alltag als verhaltensauffällig bemerkt werden, dennoch gelingt es diesen Kindern auch bisweilen durch dieses Verhalten Kontrolle über die Situation zu erlangen und sich selbst vor bedrohlichen Situationen oder bedrohlichen Eltern zu schützen (Solomon & George, 1999).

Diskutiert in diesem Zusammenhang wird ein inneres Arbeitsmodell dieser Kinder, das aufgrund von sich emotional widersprechenden und bedrohlichem ineraktionalem Verhalten der Eltern entstanden ist (Grossmann & Grossmann, 2003). Aufgrund dieses ängstigenden und bedrohlich empfundenen Verhaltens der Bindungsperson wurden sie von dem Kind nicht als sichere Basis erlebt, die es als verlässlichen Schutz in einer bedrohlichen Situation aufsuchen könnte (Lyons-Ruth, Bronfman, & Parsons, 1999). Insbesondere bei Kindern, die Vernachlässigung, Misshandlung, Missbrauch oder Eltern mit unverarbeiteten Traumatisierungen ausgesetzt waren, wurde diese desorganisierte Verhaltensweise enorm gehäuft gefunden, d.h. Kinder mit diesem Hintergrund wiesen zu 80% einen unsicher-desorganisiert gebundenen Bindungstyp auf (Leuzinger-Bohleber, 2009; Lyons-Ruth et al., 1999; Brisch, 2013). Lyons-Ruth hat aufgrund ihrer Forschungsergebnisse und die Recherche weiterer Studien auf den gravierenden Einfluss von sozialen Risiken hingewiesen, die durch Belastungen wie Armut, Gewalt und ungünstige Wohnbedingungen innerhalb der Familie entstehen können und die Entwicklung eines unsicher-desorganisierten Bindungstyps verstärkt hervorbringen können (Lyons-Ruth & Block, 1996).

Hinsichtlich der Entwicklung von kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten weisen unsicher-desorganisiert gebundene Kinder eine wesentlich ungünstigere Prognose auf, als die anderen drei Bindungstypen (Leuzinger-Bohleber, 2009; Lyons-Ruth & Jacobvitz, 2008). Besorgniserregend sind ebenfalls die Befunde verschiedener Studien, die den D-Bindungstyp als stärksten Prädiktor für aggressives Verhalten, unterdurchschnittliche schulische Leistungen und psychische Auffälligkeiten bis hin zu schweren pathologischen Störungen benennen (Hesse 2002; Lyons-Ruth 2008).

3.3 Aktuelle Bindungsforschung

Die Erkenntnisse der aktuellen Bindungsforschung finden in vielerlei Forschungsrichtungen und über den klinischen Bereich hinaus Anwendung und besitzen oftmals einen hohen Erklärungswert bei neuen gesellschaftlichen Phänomenen, wie der Artikel in der aktuellen Ausgabe des *Deutsches Ärzteblatt* von Eichenberg über die akute Problematik der Internetsucht zeigt (Eichenberg, 2014). In diesem Artikel berichtet Eichenberg über einen gefundenen signifikanten Zusammenhang zwischen einem unsicheren Bindungsmuster (insbesondere dem unsicher- ambivalenten Typ) und der Gefahr des suchtartigen Gebrauchs von Internetnutzung, die zu den „*Verhaltenssüchten*“ zählt. Diese wurden im neuen DSM-V unter „*Addiction and Related Disorders*“ erstmalig explizit aufgenommen, da sie in der heutigen Zeit eine zunehmendes Risiko für (junge) Menschen darstellt (Eichenberg, 2014). Dieses Beispiel soll verdeutlichen, dass die Relevanz der Bindungsforschung weit über ihre ursprünglichen Wurzeln hinsichtlich der Beziehung zu den primären familiären Bezugspersonen hinausgeht und heutzutage viele interdisziplinäre Felder umfasst und bereichern kann.

In den letzten Jahren stieg insbesondere das Interesse der Bindungsforschung an biologischen, neurologischen Zusammenhängen und physiologischen Messungen. Neue Erkenntnisse hinsichtlich der Stressempfindung- und Bewältigung stützen sich auf eine Vielzahl von Untersuchungen der Cortisollevel-Messung (Badanes, Dmitrieva, & Watamura, 2012). Durch diese physiologischen Messungen konnte deutlich gezeigt werden, dass eine sichere Bindung eine protektive Kraft hinsichtlich der entstehenden Stressbelastung in bindungsrelevanten Situationen besitzt, da es sicher gebundenen Kindern besser gelang, mit Hilfe ihrer Bezugsperson als empfundene sichere Basis den erlebten Stress relativ schnell abzubauen und unbeschwert in den Explorationsmodus übergehen können.

Diese Studien konnten zeigen, dass Unterschiede im Anstieg des Stresshormons Cortisol bei den verschiedenen Bindungstypen bestehen (Badanes, Dmitrieva, & Watamura, 2012; Gunnar & Donzella, 2002; Vermeer & van IJzendoorn, 2006). Bei sicher gebundenen Kindern wurde nach dem *Fremden Situationstest (FST)* kein erhöhter Cortisolwert festgestellt, was darauf hinweist, dass diese Kinder in kurzer Zeit den durch die Trennung der Mutter entstandenen Stress durch die Wiedervereinigung

mit ihr bewältigen können. Bei unsicher-vermeidend gebundenen Kindern zeigten die physiologischen Untersuchungen nach dem *FST* einen deutlich erhöhten Cortisolspiegel, was auf einen nicht zu bewältigten Stress hinweist, selbst wenn ein unsicher-vermeidend gebundenes Kind diesen Stress nicht immer offensichtlich in seinem Verhalten der Umwelt zeigen kann. Bei unsicher-ambivalent gebundenen Kindern zeigten Messungen sogar bereits vor der Fremden Situation einen erhöhten Cortisolspiegel, verglichen mit dem durchschnittlichen Werten von Kindern am Morgen, was auf eine sehr geringe Stresstoleranzgrenze schließen lässt und die Annahme festigt, dass bei diesen Kindern ihr Bindungssystem ständig aktiviert ist und somit durch geringe Veränderungen bereits relativ hochgradig belastet werden. Unsicher-desorganisiert gebundene Kinder zeigten sowohl vor, während, als auch nach dem Fremden Situationstest erhöhte Cortisolwert (Spangler & Grossmann, 1993).

Eine Metaanalyse, die 33 Studien zum Thema Bindungsrepräsentation bei Müttern, Vätern, Jugendlichen und klinisch auffälligem Verhalten untersuchte, bestätigt ebenfalls die Annahme, dass eine sichere Bindung als Schutzfaktor vor Entwicklungsstörungen gilt (Van IJzendoorn & Bakermans-Kranenburg, 1996). In dieser Metaanalyse bestanden die klinischen Stichproben zum größten Teil (87%) aus unsicher-gebundenen Kindern, was einen Hinweis darauf liefert, dass sichere Bindungsmuster seltener in einer klinischen Stichprobe zu finden sind (Van IJzendoorn & Bakermans-Kranenburg, 1996). Weitere empirische Untersuchungen belegen, dass sichere Bindungsmuster deutlich seltener mit manifesten psychischen Störungen, wie beispielsweise Angststörungen oder Borderline-Persönlichkeitsstörungen einhergeht, als unsichere Bindungsmuster (Fonagy, Luyten, & Strathearn, 2011; Lorenzini & Fonagy, 2013; Nolte, Guiney, Fonagy, Mayes, & Luyten, 2011). Nach Strauss sollten die einzelnen Bindungsstrategien jedoch nicht als spezifisch für bestimmte Störungsbilder angesehen werden, vielmehr ließe sich aufgrund der bisherigen Forschungsergebnisse von einer Vulnerabilität für die Entwicklung von einigen Psychopathologien bei einer unsicheren Bindung sprechen (Strauss et al., 2002).

Die aktuelle Bindungsforschung bezieht zunehmend neurowissenschaftlichen Erkenntnisse in ihre Studien ein, so dass ein interdisziplinärer Dialog zwischen Therapieforschung, Prävention, Bindung und Neurowissenschaften entstehen kann. In den letzten zehn Jahren wuchs stetig das Interesse an einem bestimmten Neuropeptid, Oxytocin (OT), und seiner Auswirkung auf das Bindungsverhalten der Eltern und

Erwachsenen. Oxytocin ist ein bedeutsames Hormon, besonders während des Geburtsprozesses. Zudem beeinflusst es das Verhalten zwischen Mutter und Kind, zwischen Liebespartnern, und zeigte sogar einen Einfluss auf allgemeine soziale Interaktionen. In unterschiedlichen Tierexperimenten bewirkte die Verabreichung von Oxytocin (OT) eine Erhöhung vieler sozial-interaktiven Verhaltensweisen, Angst wurde durch die Gabe von OT reduziert, die Schmerzschwelle erhöht und der Cortisolspiegel, sowie der Blutdruck sank, sodass von einer entspannenden Wirkung von OT ausgegangen wird (Uvnäs-Moberg, 2011). Weitere Eigenschaften von Oxytocin sind die Unterstützung von Lern- und Heilprozessen, die Anregung des parasynaptischen Nervensystems und des Magen-Darm-Traktes, wodurch die Nährstoffaufnahme erhöht wird und das Wachstum gefördert wird (Uvnäs-Moberg, 2011).

In einem Review aus dem Jahr 2013 von Bakermans-Kranenburg und Van Ijzendoorn wurden einige wichtige Erkenntnisse aus der menschlichen Oxytocin-Forschung aus den letzten Jahren zusammengefasst (Bakermans-Kranenburg & van Ijzendoorn, 2013). Bei einer Untersuchung aus dem soeben genannten Review Paper wurden Versuchspersonen einer nicht-klinischen Stichprobe Oxytocin (OT) nasal verabreicht, neben einer Kontrollgruppe, die kein OT verabreicht bekam. Die Ergebnisse machten deutlich, dass bei der (gesunden) Versuchsgruppe, die OT verabreicht bekommen hatte eine verbesserte Emotionsregulation und ein erhöhtes Vertrauen in andere Personen zu beobachten war, im Vergleich zu der (ebenfalls gesunden) Kontrollgruppe, die kein OT verabreicht bekommen hatte. Dieser vermeintlich positive Effekt des Oxytozins auf das bindungsrelevante Verhalten ließe sich jedoch nur einschränkend bestätigen, da die Wirkung maßgeblich von frühen Beziehungserfahrungen der Versuchspersonen abhängt (Bakermans-Kranenburg & van Ijzendoorn, 2013). Untersuchungen mit Personen, die beispielsweise ein frühes Kindheitstrauma erlitten hatten, konnten nicht von diesen positiven Effekten, weder auf der Verhaltensebene, noch auf der neurobiologischen Ebene, profitieren (Bakermans-Kranenburg & van Ijzendoorn, 2013).

Gesunde Männer zeigten ein lebendigeres und sensitiveres Spiel mit Kindern, nachdem ihnen Oxytocin nasal verabreicht wurde, als eine Kontrollgruppe, die kein OT erhalten hatte (Bakermans-Kranenburg & van Ijzendoorn, 2013). Bislang wurde die Wirkung von OT bei klinischen Störungsbildern wie Autismus, Angststörungen, Postpartale Depression, Zwangsstörungen, Schizophrenie, Borderline-Persönlichkeitsstörung und

Posttraumatische Belastungsstörung untersucht, wobei lediglich bei der Autismus-Gruppe eine Wirkung von OT nachgewiesen werden konnte (Bakermans-Kranenburg & van Ijzendoorn, 2013).

Oxytocin wird, wenn nicht experimentell auf synthetische Art nasal verabreicht, in natürlicher Weise vom Menschen besonders bei Berührungen der Haut, sowohl bei Mutter-Kind Interaktionen, als auch bei erwachsenen Partnerschaften, produziert (Uvnäs-Moberg, 2011). Berücksichtigt man die Studie von Bakermans-Kranenburg und Van Ijzendoorn, kann das Ergebnis der positiven Wirkung des Oxytocins auf eine erhöhte Interaktion zwischen Mutter und Kind in der Autismus-Gruppe eine Ausrichtung dahingehend beschreiben, dass auch auf natürliche Weise durch eine erhöhte Körperberührung die OT Produktion angeregt werden könnte. Im Umkehrschluss könnte die geringe OT Ausschüttung in der Autismus Gruppe daran liegen, dass autistische Kinder oftmals Schwierigkeiten mit körperlicher Nähe und Berührungen aufweisen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Oxytocin eine stimulierende Wirkung auf prosoziales, bindungsrelevantes und feinfühliges Verhalten hat, jedoch lediglich bei gesunden Personen und nicht bei Personen, die deprivierende Kindheitserfahrungen, Traumatisierungen, Depression oder andere psychische Belastungen erfahren haben (Bakermans-Kranenburg & van Ijzendoorn, 2013).

So scheint es, dass gerade diejenigen, die am meisten die gewinnbringende Wirkung von Oxytocin brauchen könnten, am wenigsten davon profitieren können. Anders betrachtet bestätigt dieses Ergebnis, dass die frühen zwischenmenschlichen Interaktionsbeziehungen unersetzlich sind und weder nachgeholt werden können, noch neuronal nachträglich „korrigiert“ werden können.

Ein weiterer aktueller Forschungsbereich beschäftigt sich mit der Neurobiologie, insbesondere mit den Spiegelneuronen. In jüngerer Zeit wurden empirische Studien durchgeführt, die einen wichtigen Zusammenhang der Spiegelneurone mit dem Bindungssystem entdecken konnte. Bei genauerer Betrachtung schien besonders der Orbitofrontale Cortex eine bedeutende Rolle hinsichtlich der Affektregulierung, Emotionssteuerung und bei der Dekodierung von infantilen emotionalen Hinweisen zu spielen (Ammaniti & Trentini, 2009; Lenzi et al., 2009). Spiegelneurone erhielten ihren Namen aufgrund ihrer „spiegelnden“ Funktion: sie beginnen aktiv zu feuern, wenn ein

Individuum die Aktion eines andern beobachtet und wenn er selbst die gleiche oder ähnliche Aktion ausführt (Gallese, 2013). Wichtig dabei ist, dass die Spiegelneuronen nur feuern, wenn sie in einem interaktionalem Kontext mit der beobachteten Person stehen, die Beobachtung einer isolierten Handlung aktiviert die Spiegelneurone nicht, da sie keine intentionale Handlung, die mit ihnen in Zusammenhang stehen könnte, erkennen können (Eagle, Gallese, & Migone, 2009).

Spiegelneurone sind aktiv beim Verständnisprozess anderer Menschen, im Sinne der Empathiefähigkeit und dem Lesen von Absichten und Gedankenvorgängen des anderen. Besonders in den ersten Lebensjahren des Kindes ist es darauf angewiesen, dass seine Mutter sein präverbales Verhalten dekodieren kann und einfühlsam auf das Kind eingeht, um seine Gefühle und Bedürfnisse verstehen zu können. Eine Studie von Lenzi und Ammaniti konnte zeigen, dass besonders in diesem frühen präverbalen Stadium des Kindes die Mütter, wenn sie ihre eigenen Kinder beobachteten, eine erhöhte Aktivität des Spiegelneuronsystems, der Insula und der Amygdala zeigten, wenn ihre Säuglinge Emotionen ausdrückten (Lenzi et al., 2009). Des weiteren fanden sie Zusammenhänge zwischen der Aktivierung dieser Areale, einem erhöhten Interaktionsverhalten zwischen Mutter und Kind und einer erhöhten Reflexionsfähigkeit der Mütter (Lenzi et al., 2009). Die Erkenntnisse dieser Forschungsarbeiten hinsichtlich der Plastizität des Spiegelungsmechanismus leisten einen förderlichen Beitrag zum Verständnis der Konstituierung impliziter Erinnerungen innerer und äußerer Beziehungen zu Objekten, da spezifische interpersonale Interaktionsmechanismen zum einen vom Kind im Sinne der Spiegelneurone imitiert, zum anderen internalisiert werden (Cortina & Liotti, 2010; Gallese, 2013).

Ein weiterer interessanter und zunehmend Beachtung findender Bereich stellt die Resilienzforschung dar, im besonderen die Erweiterung der Untersuchung des Einflusses von relevanten, nicht familiären Bezugspersonen und der Frage nach deren positiven Einfluss auf die kindliche Entwicklung oder gar deren protektiven Wirkung hinsichtlich möglicher oder bestehender Risikofaktoren im Leben des Kindes (Allen, 2010; Fröhlich-Gildhoff et al., 2008; Hauser et al., 2006; Leuzinger-Bohleber et al., 2013). Auf die Resilienzforschung und deren Einbezug in die „EVA“-Studie wurde bereits im ersten Kapitel eingegangen. Für die hier untersuchte Fragestellung liefert die Betrachtung der Beziehungen zu relevanten Bezugspersonen und deren Mentalisierungsfähigkeit einen entscheidenden Ansatz, daher soll im folgenden auf die

Rolle einer nicht-familiären, jedoch relevanten Bezugsperson eingegangen werden und deren Bedeutung für die Entwicklung eines Kindes im Sinne einer „genügend guten Objektbeziehungserfahrung“.

Dieses Kapitel konnte bei weitem nicht eine komplette Übersicht über die aktuelle Bindungsforschung liefern, sondern lediglich einige interessante Forschungslinien benennen, die zeigen wie sehr sich die Thematik der Bindungsforschung in den letzten Jahrzehnten weiterentwickelt und interdisziplinär verzweigen konnte, so dass sie in vielen Bereichen gewinnbringend miteinbezogen werden kann, wie es beispielsweise in der hier vorgestellten Forschungsfrage und des Frühpräventionsprogrammes der Fall ist.

3.4 Relevante, nicht-familiäre Bezugspersonen und ihre Bedeutung für die Entwicklung des Kindes

Die bislang beschriebenen aktuellen Forschungen stützen allesamt die These, wie bedeutsam wichtig die frühen Mutter-Kind Interaktionen und frühen Erfahrungen für die Entwicklung eines Kindes sind. Welche Bedeutung haben jedoch die anderen bindungsrelevanten Personen der frühen Kindheit, wie beispielsweise ein Kindermädchen mit denen das Kind aufwächst oder die ErzieherInnen und LehrerInnen mit denen die Kinder heutzutage immer mehr Zeit verbringen. Haben diese Interaktionen ebenfalls einen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes? Diese Frage stellt erst seit 20 Jahren einen Bestandteil der Bindungsforschung dar und beschreibt dementsprechend noch ein relativ neues Forschungsgebiet.

Bislang standen in der Bindungstheorie und Forschung hauptsächlich die primären Bezugspersonen im Vordergrund, d.h. in der Regel die Eltern eines Kindes. Wie jedoch viele Untersuchungen belegen, haben Kinder meistens mehr als nur eine Bezugsperson, wenn auch nicht viele Bezugspersonen (Grossmann & Grossmann, 2003). Neben der Mutter sind das oftmals der Vater, die Großmutter, Geschwister, oder ein nahestehendes Kindermädchen (Grossmann et al., 1989; Schaffer & Emerson, 1964). So begann sich die Bindungsforschung allmählich für weitere relevante Bezugspersonen zu interessieren. Bowlby sprach von einer „*Hierarchie von Bindungspersonen*“ (Ainsworth, & Bowlby, 1992; Grossmann et al., 1989). Diese Hierarchie beschreibt,

wie ein Kind vor allem wenn seine primäre Bezugsperson nicht in Reichweite sein kann, eine andere, ihm nahe stehende Bezugspersonen akzeptieren kann und sich in bindungsrelevanten Situationen an diese wendet um Schutz zu finden. Dabei geht das Kind intuitiv hierarchisch bei seiner Wahl vor, d. h. es wählt stets die Person, die ihm am vertrautesten ist (Grossmann et al., 1989). Dieses Vorgehen hat eine überlebenswichtige Funktion, denn im Falle des Verlustes der primären Bezugsperson wäre das Kind auf andere Personen angewiesen, zu denen es eine Beziehung aufbauen sollte und die ihm Schutz gewähren könnten. Aus diesem Grund bestehen idealerweise neben den primären Bezugspersonen auch Beziehungen zu anderen Bezugspersonen aus dem nahen Umfeld des Kindes.

Erstaunlicherweise wurde erst in den letzten Jahren vermehrt das Interesse auf relevante Bezugspersonen in den frühen Jahren der Kinder gelenkt, wie beispielsweise Kindergarten ErzieherInnen oder LehrerInnen. Die Beachtung der relevanten Bezugspersonen außerhalb der Familie gewinnt nun stetig an Bedeutung, da die Kinder gerade in der heutigen Zeit, möglicherweise aufgrund hoher beruflicher Belastungen der Eltern, immer häufiger und für immer längere Zeiträume in einer Fremdbetreuung untergebracht werden. Howes und seine Kollegen gehen davon aus, dass sogenannte „*professionelle Bezugspersonen*“ wie beispielsweise Kindergarten ErzieherInnen, alternative Bezugspersonen für die Kinder darstellen, wenn deren Eltern zeitweise nicht verfügbar sind (De Schipper, Tavecchio, & Van IJzendoorn, 2008; Howes, Matheson, & Hamilton, 1994). Weitere Studien belegten, dass Kinder bei ihrem Eintritt in den Kindergarten auch den ErzieherInnen gegenüber relevantes „*Bindungsverhalten*“ zeigten (Ahnert, Pinquart, & Lamb, 2006b), und eine Beziehung zu ihnen aufbauten, die zwar von anderer Qualität als die zu ihren eigenen Eltern sein kann, ihr jedoch zu Beginn weitestgehend ähnlich ist. Der Prozess der Entstehung dieser Bindungsbeziehung wird als äquivalent zu dem Prozess der Beziehungsentstehung zur primären Bezugspersonen beschrieben (Howes, 1999). Ahnert und seine Kollegen beschreiben in ihrer Meta-Analyse, dass aus diesem Grund Instrumente, die ursprünglich für die Messung von Mutter-Kind Beziehungsinteraktionen oder Repräsentanzen entwickelt und eingesetzt wurden, auch für die Erfassung der Erzieher-Kind Beziehung verwendet werden können (Ahnert et al., 2006b). Dieser Hinweis ist besonders für die Erfassung der in dieser Arbeit gestellten Forschungsfrage von großer

Relevanz, da sich darauf die Annahme stützt, dass die Skala des Reflexiven Selbst ebenfalls für das Auswerten der Erzieher-Kind Beziehung eingesetzt werden kann.

Das die Bindung zu einer Person nicht unbedingt mit einer genetischen Disposition zu tun haben muss (Dozier, Chase Stovall, Albus, & Bates, 2001), sondern vielmehr mit deren gemeinsamen Interaktionen und dem sensitiven Verhalten der Bezugspersonen zeigen Zwillingsstudien von Bokhorst und Kollegen aus dem Jahr 2003. In dieser Zwillingsstudie wurden nur wenige Hinweise gefunden die dafür sprachen, dass unterschiedliche Bindungsbeziehungen der Zwillinge zu ihrer Mutter auf genetischen Unterschieden beruhen, vielmehr wurden die gefundenen Gemeinsamkeiten in der Beziehung auf die gemeinsame Umwelt zurückgeführt (Bokhorst, Bakermans-Kranenburg, Fonagy, & Schuengel, 2003). Somit gehen die Autoren von einem entscheidenden Einfluss der Umwelt hinsichtlich der Beziehungsausformung aus, der den ehemals dominierenden genetischen Einfluss in seiner Bedeutsamkeit einschränken könnte. Dieses Ergebnis stellt einen wichtigen Faktor für die Konzeption der hier vorgestellten Fragestellung dar, denn der Kindergarten stellt einen nicht kleinen Teil der Umwelt des Kindes dar. So wird immer deutlicher, welchen wichtigen Einfluss die dortigen Bezugspersonen auf die Kinder haben können.

Diese Überlegungen teilen ebenfalls de Tychey und seine Kollegen, indem sie die Relevanz eines sogenannten „*development tutor*“ bei der Resilienzentwicklung von Kindern mit schwierigen Lebensumständen betonen. Ein *development tutor* ist eine Person, die ein signifikantes Rollenmodell für das Kind darstellt und somit eine neue Identifikation mit dieser Person erlaubt, als Alternative zu den wohlmöglich negativen elterlichen Rollenmodellen (de Tychey et al., 2012). De Tychey gelang es sogar mit seiner klinischen Studie durch Beschreibungen von Kindern ihres *development tutors*, eine wichtige Eigenschaft eines solchen herauszukristallisieren: Ein *development tutor* zeigt den Beschreibungen zufolge dem Kind gegenüber Zuneigung, Verständnis und die Fähigkeit mit ihnen zu spielen (de Tychey et al., 2012). Gelingt es einem Kind trotz unvorteilhafter familiärer Bedingungen (Vernachlässigung, psychische Krankheit der Eltern, Missbrauch oder Traumatisierungen) einen *development tutor* zu finden, beispielsweise in Form eines Erziehers oder Lehrers, kann dies einen entscheidenden resilienten Effekt auf die Entwicklung der Kinder haben (de Tychey et al., 2012).

Die positive Auswirkung von guten alternativen Beziehungen wurde ebenfalls in den Studien von Hauser und seinen Kollegen deutlich, die eine resiliente Entwicklung von

Jugendlichen beobachteten, die traumatischer Erlebnisse in ihrer Kindheit erlebt hatten (Hauser & Allen, 2007). Das wichtigste Ergebnis brachte die Erkenntnis, dass Adoleszente, denen trotz schwerwiegender Benachteiligungen in ihrer Familie eine positive Entwicklung gelang, sich in folgenden Punkten von Adoleszenten unterschieden, denen dies nicht gelang: Für eine positive Entwicklung erwies sich förderlich, wenn die Adoleszenten eine enge alternative Beziehung zu einer anderen Person eingehen konnten, es ihnen gelang nach Hilfe zu fragen und wenn sie über ein gewisses Maß an Reflexivität verfügten, um über ihren eigenen Anteil an früheren Krisen nachdenken zu können (Hauser & Allen, 2007).

Besonders hervorgehoben bei diesen Studien zur Entstehung einer resilienten Entwicklung trotz bestehender Risikofaktoren, wird die Bedeutung mindestens einer *guten alternativen Objektbeziehungserfahrung*, die auch außerhalb der Familie stattfinden kann und einen entscheidenden Einfluss auf eine gut gelingende Entwicklung des heranwachsenden Menschen haben kann (Gralinski-Bakker, Hauser, Stott, Billings, & Allen, 2004).

Die ersten detaillierten Untersuchungen in dem Feld der Pädagogen-Kind-Beziehung und deren bedeutenden Einfluss sind Robert Pianta zu verdanken (Pianta, 1992). In seinen Studien fand er einen bedeutenden und bis in die mittlere Schule reichenden Zusammenhang zwischen der Beziehung von Kindern und Erwachsenen und der späteren Entwicklung der Kinder hinsichtlich ihrer akademischen Leistung, ihrer sozialen Einbindung und ihren emotionalen Fähigkeiten (Hamre & Pianta, 2004; Pianta, 1994; Wentzel, 1993). Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass ebenso Kind-Erzieher- wie Eltern-Kind-Beziehungen die positive Entwicklung von Peer-Beziehungen, die Gefühlsentwicklung, die Selbstregulation, Schulkompetenzen wie Motivation, und Problemlösefähigkeiten fördern konnten (Denham & Burton, 1996; Howes, Hamilton, & Matheson, 1994; Howes, Hamilton, & Philipsen, 1998). Hinsichtlich des Verhaltens zu anderen Kindern (sog. „*peer-relationships*“) erwies sich sogar die Beziehung der Kinder zu Erziehern und Lehrern als stärkerer Prädiktor als die Beziehung zwischen Eltern und Kind (Howes, Hamilton, et al., 1994).

Seither hat sich in diesem Untersuchungsfeld viel getan und weitere Forscher haben ein Interesse entwickelt, weitergehend und über die Elter-Kind Beziehung hinaus alternative relevante Beziehungsgestaltungen zu betrachten (Ahnert, Milatz, Kappler, Schneiderwind, & Fischer, 2013; Funder, Fürstaller, & Hover-Reisner, 2013; Hamre &

Pianta, 2001; Jerome, Hamre, & Pianta, 2009; Lecciso, Liverta-Sempio, & Marchetti, 2004; Verschueren & Koomen, 2012).

Neuere Forschung konnte zeigen, dass gelingende ErzieherInnen-Kind-Beziehungen bindungsspezifische Eigenschaften besitzen und sogar einen moderierenden Einfluss auf die Entwicklung der *Theory of Mind* haben (Denker, 2012). Verschueren und Koomen forschen ebenfalls in dem Bereich der Lehrer-Kind Beziehung und kommen in ihren Studien zu dem Schluss, Erzieher und Lehrer „*ad hoc attachment figures*“ nennen zu können. Die sogenannten *ad hoc attachment figures* seien nach Verschueren ebenso wie die Eltern dazu in der Lage den Kindern eine sichere Basis zur Verfügung zu stellen. Auch wenn nach den Autoren bei einer solchen Beziehung nicht von „Bindung“ zwischen Erzieher und Kind im Sinne von Bindung zwischen Eltern und Kind gesprochen werden könne, so habe diese Beziehung zwischen Erziehern und Kindern eine sehr wichtige Funktion und Bedeutung für die Entwicklung des Kindes (Verschueren & Koomen, 2012). Pianta und Steinberg betonen, dass eine positive Kind-Erzieher-Beziehung als ein protektiver Faktor hinsichtlich möglicher Entwicklungen von Verhaltensauffälligkeiten bei bereits vorliegenden Risikofaktoren, wie beispielsweise einer unsicheren Mutter-Kind-Bindung, wirken kann (Pianta & Steinberg, 1992). Der affektiven Qualität und dyadischen Interaktion, die zwischen Kindern und Erziehern stattfindet, sei nach Verschueren eine nicht zu vernachlässigende und bedeutsame Funktion zuzusprechen, deren Betrachtung und Erforschung erst jetzt wirklich begonnen habe (Verschueren & Koomen, 2012).

Diesen Ansatz unterstützen Koomen und Hoeksma (2003) mit ihrer Studie, die zeigen konnte, dass Kindergarten-ErzieherInnen für Kinder einen „*sichere Hafen*“ darstellen können (im Sinne des „Circle of Security“). Diese Annahme stützen die Autoren auf die Beobachtung, dass die Kinder nach ihrer Einschulung hohe Werte für sicherheitssuchendes Verhalten aufwiesen, welches nach einigen Wochen in der Schule nachließ (Koomen & Hoeksma, 2003). Auch Pianta und seine Kollegen betonen in ihren Studien die Bedeutsamkeit anderer erwachsener Bezugspersonen abseits der Eltern, die im Leben der Kinder eine wichtige Rolle spielen (Hamre & Pianta, 2001, 2004). Eine Studie zur Einschätzung der Erzieher-Kind Beziehung von Seiten der Erzieher konnte sogar die spätere Schulleistung der Kinder vorhersagen (Hamre & Pianta, 2001), wobei ein konflikthafte Beziehungsverhalten im Kindergarten mit späteren Verhaltensauffälligkeiten und geringeren Schulleistungen in der Schule in

Verbindung gebracht werden konnte. Die Autoren nehmen an, dass ihre Ergebnisse darauf hinweisen, dass die Rolle der frühen Erzieher-Kind Beziehung eine Determinante für den späteren Schulerfolg sein kann (Hamre & Pianta, 2001). In empirischen Untersuchungen von Early und ihren Kollegen wurden Ähnlichkeiten der Verhaltensmuster der Kinder in Trennungs- und Wiedervereinigungs- Szenen zwischen Kind und Eltern und Kind und Erziehern gefunden (Early et al., 2006). Diese Ergebnisse lassen annehmen, dass die Erzieher-Kind Beziehung immerhin einen nach Zajac benannten „*Bindungskomponenten*“ besitzt (Kobak, Rosenthal, Zajac, & Madsen, 2007; Kobak, Zajac, & Smith, 2009).

Es ist wichtig zu betonen, dass trotz vieler gefundenen Ähnlichkeiten, die Erzieher-Kind Beziehung nicht mit der elterlichen gleichzusetzen ist. Im Unterschied zur Bindung an die Eltern ist die Beziehung zu den Erziehern von geringerer Dauer, weniger exklusiv und die Erzieher investieren nicht im gleichen Maße Emotionen wie es die Eltern in der Regel tun (vgl. Ainsworth, 1989, Verschueren & Koomen, 2012). Erzieher und anderes pädagogisches Fachpersonal spielen dennoch insgesamt betrachtet eine bedeutsame Rolle im Leben der Kinder. Verschueren und ihre Kollegen gehen davon aus, dass je jünger und vulnerabler die Kinder sind, die Erzieher einen umso größeren Einfluss als eine „*Bindungsfigur*“ auf das Kind und seine Entwicklung haben können (Verschueren & Koomen, 2012).

Diese Erkenntnis ist von großer Bedeutung für die vorliegende Arbeit, da das Projekt in dem sie angesiedelt ist sich in einer sogenannten „Hochrisikostichprobe“ befindet, so dass die Berücksichtigung der Erzieher-Kind Beziehung besondere Beachtung finden sollte. Ziel dieser Arbeit ist es, einen weiteren Beitrag zu diesem Forschungsbereich zu leisten mit der Erweiterung der Erfassung der Mentalisierungsfähigkeit der ErzieherInnen, zudem soll die Bedeutung der erzieherischen und pädagogischen Arbeit für eine positive Entwicklung der Kinder hervorheben werden.

4 Mentalisierung

Es besteht eine enge Verknüpfung zwischen dem Ansatz der Bindungstheorie und dem Konzept der Mentalisierung die anhand der folgenden Ausführungen verdeutlicht werden soll, da die Mentalisierungsfähigkeit den Schwerpunkt der theoretischen Grundlage der hier untersuchten Fragestellung darstellen wird. „*Mentalisierung*“, oder „*Reflexionsfunktion*“ beschreibt die Fähigkeit, das eigene Verhalten und das Verhalten anderer durch Zuschreibung von mentalen Zuständen zu verstehen und zu interpretieren (Fonagy, Gergely, Jurist, & Taget, 2002; Söderström & Skårderud, 2009). Eine Kurzbeschreibung von „mentalisieren“ lautet nach Allen, Fonagy und Bateman: „sich Gedanken und Gefühle zu vergegenwärtigen“ (Allen, Fonagy, & Bateman, 2008a, S. 392). Nimmt eine Person beispielsweise eine andere, lächelnde Person wahr, so nimmt sie an, dass diese Person ein lächelndes Verhalten zeigt weil sie fröhlich ist, d. h. dem Verhalten des anderen wird eine mentale Befindlichkeit zu Grunde gelegt. Somit gelingt es einer Person aufgrund ihrer Mentalisierungsfähigkeit, eigenes Verhalten und das Verhalten anderer unter dem Fokus mentaler Zustände oder Absichten plausibel zu interpretieren (Fonagy et al., 2002).

Das wissenschaftliche Konstrukt der *Mentalisierung* gründet auf der „*Theory of Mind*“ (TOM, Baron-Cohen, 1991, 1994) und kann als deren Weiterentwicklung in Kombination mit der Entwicklungspsychologie, der Bindungstheorie und der Psychoanalyse betrachtet werden. Das heute bekannte Konzept der Mentalisierung wurde maßgeblich von Peter Fonagy und seiner Forschergruppe als Vorstoß einer psychoanalytischen Weiterentwicklung der Bindungstheorie geprägt. Der Mentalisierungsansatz bildet im Grunde genommen eine Fortsetzung weitreichender psychoanalytischer Debatten zur *Symbolisierung* ab (Allen et al., 2008; Fonagy, Gergely, Jurist, & Taget, 2002; Strauss et al., 2002), somit waren Fonagy und seine Kollegen zwar nicht die ersten, die sich mit diesem Konzept befassten, jedoch trugen sie für dessen explizite Ausdifferenzierung und breiten Bekanntmachung einen entscheidenden Anteil bei. Der Begriff *Mentalisierung* wurde erstmalig in der französischen Psychoanalyse von Marty und Luquet verwendet, die einen Zusammenhang zwischen fehlender oder sehr geringer Mentalisierungsfähigkeit und psychosomatischen Störungen beschrieben (Brockmann & Kirsch, 2010; Luquet, 1981; Marty, 1981).

Mentalisierung ist ein multidimensionales Konstrukt mit vier polaren Facetten, die zwei neuronalen Arealen zugeordnet sind: 1. *Implizit-automatisch – explizit-kontrolliert*, 2. *Internal – external*, 3. *Selbst – anderer*, 4. *Kognitiv – affektiv* (vgl. Fonagy & Luyten, 2009). Das explizite Mentalisieren ist dabei besonders für die klinische Arbeit entscheidend, da sie die Fähigkeit des expliziten Nachdenkens und Sprechens über (eigene oder andere, affektive oder kognitive) mentale Prozesse bezeichnet. Das implizite Mentalisieren verläuft im Gegensatz dazu intuitiv und automatisch ab und ist daher schwerer messbar (Funder, Fürstaller & Hover-Reisner, 2013). Mentalisieren umfasst insgesamt mehr als die nur Fähigkeit, auf das Verhaltens des anderen einzugehen, es beschreibt darüber hinaus die Fähigkeit, Vorstellungen über Überzeugungen, Gefühle, Einstellungen und Wünsche des anderen zu entwickeln, die seinem Verhalten zugrunde liegen und gleichermaßen das eigene Verhalten und Erleben reflexiv erfassen zu können (Brockmann & Kirsch, 2010; Dornes, 2004).

Eine wichtige Voraussetzung des Mentalisierens ist ein Verständnis über die Natur des Mentalen zu erlangen, das bedeutet ein Wissen, dass die Realität im menschlichen Geiste repräsentiert wird und diese Repräsentanzen der realen Welt nicht exakt entsprechen (Brockmann & Kirsch, 2010). Aus Sicht der Metakognition bedeutet mentalisieren nicht lediglich hinter dem Verhalten eines Menschen seelische Zustände zu vermuten, sondern auch die vermuteten mentalen Zustände selbst zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen. Diese Fähigkeit der Metakognition entsteht durchschnittlich im Alter von vier Jahren (Dornes, 2004) und wird von einigen Autoren als fundamental für das Mentalisieren erachtet (Brockmann & Kirsch, 2010; Jokschie, 2005).

Die Fähigkeit sich selbst und anderen mentale Zustände zuschreiben zu können, ist ein aktiv prozesshaftes Ergebnis, das eine selbstbezogene und eine interpersonale Komponente besitzt und sich bereits ab den ersten Lebensmonaten des Menschen durch die Qualität der Bindungs- und Beziehungserfahrungen im Zusammenspiel mit der Reflexionskompetenz der Bezugsperson und der des Kindes entwickelt. Dem Erwerb der Mentalisierungsfähigkeit liegt demnach nicht nur ein (neurobiologischer) Reifungsprozess zugrunde, sondern hängt maßgeblich von der affektiven Qualität der Interaktionen mit der primären Bezugsperson ab (Dornes, 2004; Gergely & Unoka, 2011; Taubner, 2008). So gesehen beschreibt die Mentalisierung eine Theorie der interaktiven menschlichen sozialen Entwicklung, in Abhängigkeit von frühen

Beziehungserfahrungen mit der Funktion der interpersonalen Interpretationsfunktion (Fonagy & Taget, 1996) und ist von zentraler Bedeutung bei der Organisation und Repräsentation des Selbst und der Affektregulierung (Fonagy et al., 2002). Durch die Fähigkeit des Mentalisierens gelingt es dem Menschen, zwischen innerer- und äußerer Realität, zwischen interpersonaler Kommunikation und intrapersonalen geistigen und emotionalen Prozessen zu unterscheiden (Fonagy et al., 2002). Mentalisieren ist demnach von bedeutsamer Wichtigkeit für die Entwicklung des eigenen Selbst und der Entwicklung sozialer Interaktionsprozesse mit der Umwelt.

Dornes differenziert in seiner Übersichtsarbeit der Mentalisierung fünf bedeutende Annahmen der Mentalisierungsfähigkeit (Dornes, 2004):

- 1. Mentalisierungsfähigkeit ist für die seelische Entwicklung bedeutsam, da mit dessen Hilfe das Verhalten anderer Personen vorhersehbar wird*
- 2. Mentalisierungsfähigkeit erleichtert die Differenzierung zwischen den inneren Repräsentanzen und der äußeren Realität*
- 3. Mentalisierungsfähigkeit hat eine wichtige Bedeutung hinsichtlich der Entstehung und Aufrechterhaltung einer sicheren Bindung*
- 4. Mentalisierungsfähigkeit ist wichtig für die eigene Emotions- und Selbstregulation*
- 5. Mentalisierungsfähigkeit ist eine Voraussetzung für eine gut gelingende soziale Kommunikation*

Nach Dornes sind wichtige Voraussetzungen für die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit die Regulierung von Emotionen, ein gewisses Maß an Aufmerksamkeitskontrolle und vorhandene mentalisierende Fähigkeiten, d.h. letztendlich handelt es sich um ein Zusammenspiel von komplexen psychischen Fähigkeiten, die sich gegenseitig bedingen (Dornes, 2004).

Die Fähigkeit, eine andere Person und somit dessen zugrunde liegendes mentales Befinden korrekt verstehen und interpretieren zu können, bietet viele Vorteile im Sinne der Evolutionstheorie nach Charles Darwin; je häufiger eine Person „korrekt mentalisiert“, desto besser wird es ihr gelingen, sich auf die jeweilige Umwelt einzustellen. Eine höhere Mentalisierungsfähigkeit, oder Anpassungsfähigkeit, zieht in der sozialen Welt gleichsam eine höhere Überlebenswahrscheinlichkeit nach sich (Allen

et al., 2008; Bateman & Fonagy, 2008), wobei sich eine gute Mentalisierungsfähigkeit durch eine gute Elaboriertheit und Genauigkeit auszeichnet (Daudert, 2001).

Eine Einschränkung der Mentalisierungsfähigkeit findet sich häufig in (psychischen) Stress- oder Belastungssituationen, insbesondere bei einem hohen intrapersonellen Arousal. Die Wahrscheinlichkeit fehlerhaft zu mentalisieren, d.h. eine andere Person „misszuverstehen“ steigt mit dem Level des interpersonellen Arousals und der Stressbelastung, wodurch oftmals weitere Belastungen, beispielsweise interpersonelle Missverständnisse entstehen. Das „missverstehen“ einer anderen Person kann unter Umständen starke Affekte bei ihr auslösen, da es als „Angriff“ verstanden wird und sich in Rückzug oder Feindseligkeit äußern kann. (Brockmann & Kirsch, 2010). In Situationen, in denen sich ein Mensch bedroht fühlt, oder emotional sehr erregt ist, können sogar sogenannte „*Mentalisierungseinbrüche*“ entstehen, die einen vorübergehenden, stressbedingten Ausfall der Mentalisierungsfähigkeit und der Aktivität im präfrontalen Cortex darstellen (Mayes, 2000; Nolte et al., 2011). Dies bedeutet, dass Personen besonders unter hoher Belastung hohe Einbußen ihrer reflexiven Funktion verzeichnen müssen, obwohl sie genau in diesen schwierigen Situationen ihre Mentalisierungsfähigkeit am dringlichsten brauchen könnten. Wie schnell ein kritisches Ausmaß an Arousal erreicht wird, ist individuell sehr unterschiedlich und wird zum Teil mit klinischen Störungsbildern wie Persönlichkeitsstörungen in Zusammenhang gebracht und kann auch von dem Bindungstyp des einzelnen abhängen. Bevor auf diese Zusammenhänge weiter eingegangen wird, soll im nächsten Kapitel zunächst auf die gesunde Entwicklung und die theoretischen Grundlagen der Mentalisierung eingegangen werden.

4.1 Theoretische Grundlagen und Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit

Überlegungen zu dem Konzept der Mentalisierung bzw. zum „Denken über das Denken“ (Metakognition) und Fühlen des eigenen Selbst und einer anderen Person, stellten bereits eine Vielzahl an Forschern und Philosophen an. Psychoanalytiker wie beispielsweise Lacan, Winnicott, Klein und Bion haben umfassende Entwürfe zur

Theorie der *Symbolisierung* erarbeitet, die als Beginn des heutigen Konzepts der Mentalisierung angesehen werden können (Tyson & Tyson, 2009). Die meisten dieser Konzepte wurzeln in Freud's Begriff der *Bindung von Energie und Verbindung von Vorstellungen* (Freud, 1911).

Für die Entwicklung des Konstrukts der Mentalisierung waren folgende theoretischen Überlegungen wegweisend und prägend: Donald Winnicott (1962) schrieb dem psychischen Verständnis des Säuglings durch die Bindungsperson eine wichtige Bedeutung für die Entwicklung des „*wahren Selbst*“ zu und formulierte somit als einer der Ersten eine psychoanalytische Theorie des Selbst, die das Kind als denkendes und fühlendes Wesen beschreibt, das sich in der Psyche einer anderen Person wahrnehmen kann. Das Konzept der „*depressiven Position*“ von Melanie Klein (1945), ist ebenfalls in diesem Zusammenhang zu nennen, da die Mentalisierungsfähigkeit das Anerkennen des Leids der anderen ermöglicht. Wilfred Bion's (1962) Konzeptualisierung der „*Alpha-Funktionen*“, der „*Beta-Elemente*“, des „*containments*“ und der Mutter-Kind-Beziehung, die nach Bion die Grundlage der Symbolisierungsfähigkeit darstellt, sind ebenso wichtige Einflüsse der Mentalisierung (Fonagy et al., 2002). Weitere theoretische Ansätze zur Entwicklung einer Theorie des Mentalen sind u.a. die „*Theorie-Theorie*“ (Botterill, 1996; Gopnik, 1993), die beschreibt, dass ein Kind aufgrund seiner Erfahrungen ein Netzwerk interdependenter Annahmen über die Psyche entwickelt; und die „*Simulationstheorie*“ (vgl. Goldmann, 1993) wonach ein Kind mentale Zustände einer anderen Person erst simuliert und anschließend Schlussfolgerungen daraus zieht (vgl. Fonagy et al., 2002). Erläuterungen zu Mentalen Modellen finden sich auch bei Main und Dannett: Mary Main (1991) beschrieb das repräsentationale Erklärungsmodell des Mentalen als „*metakognitive Kontrolle*“ und der amerikanische Philosoph Dannett (1991) benannte es „*intentionale Haltung*“.

Unterschiedliche theoretische Ansätze finden in dem Konstrukt der Mentalisierung Anwendung, so beschäftigen sich sowohl die psychoanalytische als auch die kognitionspsychologische Literatur damit, wobei die „*Theory of Mind*“ (ToM, Baron-Cohen, 1991, 1994) in der Literatur oftmals als dessen Grundstein bezeichnet wird (Fonagy & Target, 1996, 1997; Slade, 2005; Tasca, Ritchie, & Balfour, 2011), auch Fonagy, Steele & Steele (1991, 1994, 1997). Letztendlich gelang Peter Fonagy der Brückenschlag zwischen den unterschiedlichen Disziplinen und er entwickelte das heute

bekanntes Konzept der „*Mentalisierungsfähigkeit*“ (Brockmann & Kirsch, 2010; Dornes, 2004).

Eine wichtige Unterscheidung der Mentalisierung zur *ToM*, ist die stärkere Betonung der affektiven Aspekte und der intersubjektiven Interaktionen im Konstrukt der Mentalisierungsfähigkeit, die bei der *ToM* größtenteils vernachlässigt bleibt. Des Weiteren handelt es sich nach Fonagy bei der Mentalisierungsfähigkeit um einen lebenslangen Entwicklungsprozess, der nie vollkommen abgeschlossen sein wird (Fonagy et al., 2002), wohingegen die *Theory of Mind* von einem abgeschlossenen Reifungsprozess ausgeht. Die *ToM* beschreibt ein psychologisches Konstrukt zur Erklärung, wann und wie Säuglinge und heranwachsende Kinder eine Vorstellung darüber entwickeln, dass sie selbst und andere Wesen mit mentalen Zuständen sind (Baron-Cohen, 1989). Sie beschreibt die Entwicklung der kognitiven Kapazität, die den Menschen dazu befähigt, sich in andere Menschen hineinzusetzen und ihre Wahrnehmungen, Wünsche, Gedanken und Absichten zu verstehen und das Verhalten vorherzusagen (Baron-Cohen, 1991, 1994).

Experimentelle Forschungsarbeiten der *Theory of Mind* mit dem sogenannten „*False-Belief-Test*“ (Baron-Cohen, 1989) konnten zeigen, dass Kinder mit dem Erreichen ihres dritten und vierten Lebensjahres eine *Theory of Mind* erwerben, da sie zu diesem Zeitpunkt in der Regel die False-Belief-Aufgabe erfolgreich zu bewältigen. Die Aufgabe gilt als erfolgreich bewältigt, wenn das Kind in der Lage ist, zwischen dem geistigen Zustand einer Person (was diese wissen kann) und der realen Situation, zu unterscheiden. Zuvor sehen Kinder entweder lediglich das bloße Verhalten der Umwelt oder das eigene Verhalten, ohne dem jeweiligen Verhalten Gründe unterstellen zu können. Das Erklärungsmodell der Kinder ist zu diesem Zeitpunkt noch *teleologisch*, d. h. es ist zweck- und zielorientiert und wird erst mit dem Erwerb der *ToM intentional*. Fonagy & Higgitt betrachten diese Entwicklung als anlehnbar zum Erwerb der Symbolisierungsfähigkeit, die wiederum die Voraussetzung für eine gelingende soziale Kommunikation und die Grundlage der Affektregulierung darstellt (Fonagy & Higgitt, 1990).

Der amerikanische Philosoph Daniel Dennett (1978) beschrieb drei verschiedene Modalitäten der Entwicklung einer *Theory of Mind*, 1. *Die physikalische Begründung*: die Orientierung erfolgt an physikalischen, äußeren Eigenschaften, 2. *Die Gestaltung*: allgemeine Prinzipien und Gesetze werden berücksichtigt, 3. *Die intentionale*

Begründung: es kann Bezug auf Absichten, Vorhaben, Pläne und Gedanken genommen werden. Als Metapher verwandte Dennett das Verhalten eines Schachcomputers, wobei die erste physikalische Begründung die Hardware des Computers darstelle, die zweite konstruktororientierte Begründung die Software darstelle und die dritte intentionale Begründung darin bestehe, dass der Computer den vernünftigsten Schachzug des Programms voraussagen könne (nach Fonagy et al., 2002). Des weiteren unterschied Dennett Repräsentanzen erster und zweiter Ordnung: *Repräsentanzen erster Ordnung*“ sind nach Dennett direkte Sinneswahrnehmungen, die durch das ungefilterte Erleben von Affekten und Phantasien bestimmt seien. Von diesen entstehe eine Distanzierung durch das Erreichen der *Repräsentanzen zweiter Ordnung*, d.h. durch die Entwicklung eines mentalen Konzepts.

Repräsentanzen zweiter Ordnung (oder auch „*Meta-Repräsentationen*“) bestünden demnach aus symbolisierten, mentalen Repräsentationen von kognitiven und emotionalen Erfahrungen (Dennett, 1978, 1983, 1991). Die mit Hilfe von *Repräsentanzen zweiter Ordnung* gewonnene Distanz zum Verhalten anderer erlaube es dem Kind, über die mentalen und emotionalen Zustände anderer nachzudenken, ohne sie direkt teilen oder selbst empfinden zu müssen („*Als-Ob-Modus*“). Dieser Prozess wird in der Psychoanalyse als Erwerb der „*Symbolisierungsfähigkeit*“ bezeichnet (Dornes, 2004). Die Entwicklung einer *Theory of Mind* stellt nach Dannett somit einen wichtigen Teil der Regulation von (überwältigenden) Affekten dar. Das Kind kann durch den Erwerb der ToM beispielsweise das zurückweisende Verhalten der Mutter deren emotionalen Zustand zuschreiben und bezieht die Situation nicht primär auf sich selbst, was den Entwurf eines negativen Selbstbildes zur Folge hätte.

Dennett's These der drei verschiedenen Blickwinkel zur Vorhersage von Verhalten bildet den Grundstein der Reflexivität, des so bezeichneten *Reflective Functionings* (RF, Fonagy et al., 2002). Mit *Reflective Functioning* wird die Operationalisierung des Mentalisierungskonstrukts bezeichnet, beide werden im Rahmen dieser Arbeit synonym verwendet werden. Anhand der „*Reflective Self Functioning Scale*“ (RSFS, Fonagy et al., 1998) kann die Mentalisierungsfähigkeit in Form von „*Reflective Functioning Werten*“ einer Person erfasst und mittels eines Manuals ausgewertet werden. Auf die Skala und ihre Anwendung wird in Kapitel 4.5 eingegangen werden. In der Literatur werden oftmals die Begriffe der *Symbolisierung* (Plassmann, 1993), *Theory of Mind* (Baron-Cohen, 1991), *Metakognition* (Main, 1991), *Mentalisierung* /

Mentalisierungsfähigkeit (Fonagy et al, 1993, 2002), und *Reflective Functioning* (Fonagy et al., 1998) bedeutungsgleich verwendet, um das Konstrukt der Mentalisierung zu beschreiben und sind eng mit der Entwicklung des Selbst, der Selbstrepräsentanz und interaktioneller sozialer Beziehungen verbunden.

An dieser Stelle wird bereits deutlich, wie eng die Entstehung sowohl der *ToM*, als auch der Mentalisierungsfähigkeit mit interaktionellen Prozessen verknüpft ist. Speziell bei der Betrachtung der Mutter-Kind Interaktionen mit Blick auf die Entstehung der Mentalisierungsfähigkeit macht sich das Konzept der Mentalisierung den *Containment*-Begriff nach Melanie Klein und Wilfred Bion zunutze (vgl. Hinshelwood, 1997). *Containment* beschreibt die Fähigkeit der Mutter, die Affekte des Kindes, insbesondere die negativen Affekte, zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren. Die Mutter beantwortet die Affekte des Kindes mit einer modifizierten Reaktion und zwar in solch einer Art und Weise, dass sie für das Kind besser zu ertragen und zu verarbeiten sind (Tyson & Tyson, 2009). Indem die Mutter beispielsweise unverarbeitete Affekte des Kindes aufnimmt und in Form von einer milderer Reaktion spiegelt (metabolisiert), kann das Kind die Affekte wieder aufnehmen und verstehen; die Mutter dient so gesehen als „*psychischer Behälter*“ („*container*“) für ihr Kind (Bolm, 2010; Dornes, 2004; Fonagy et al., 2002).

Bion beschreibt diesen emotionalen Kontakt und die Interaktion zwischen Mutter und Kind als einen Prozess der Transformation sogenannter *unverdaulicher „beta-Elemente“* in denk- und dialogfähige „*alpha-Elemente*“, der wegweisend für die Entwicklung einer wahrnehmenden Psyche sei (Bion, 1992). Als Beispiel zur Verdeutlichung dieser Transformation sei ein ängstlicher Säugling genannt, der seine Angst unvermittelt seiner Mutter gegenüber zum Ausdruck bringt, die wiederum darum bemüht ist, die Angst des Kindes aufzunehmen, zu verstehen und durch ihre modifizierte Reaktion zu lindern. Dadurch, dass die Mutter die Angst des Säuglings erträgt, in sich bewahren kann (contained) und ihr einen Sinn geben kann, kann der Säugling durch die Identifizierung mit diesem, die Angst nicht fürchtendem Objekt, diese ebenfalls aushalten und verarbeiten (Segal, 1977). Durch die Identifizierung mit seiner verständnisvollen Mutter erlernt der Säugling mit der Zeit selbst seine inneren Zustände und Affekte auszuhalten und ihnen eine Bedeutung zu verleihen, womit eine Selbststruktur des Kindes entsteht (Bion, 1992). Fonagy und seine Arbeitsgruppe erweiterten diesen Gedanken, indem sie die „*dialektische und intersubjektive*

Perspektive“ der Entwicklung des Selbst durch die Mutter-Kind-Beziehung betonen: Das Kind lerne durch die Bemühungen der Mutter, die seine mentalen und emotionalen Zustände korrekt wahrzunehmen, verstehen und zu spiegeln versucht (im Sinne des *Containments*) den Geist und die Seele der Mutter kennen, wodurch eine Internalisierung der intentionalen Repräsentanz stattfindet (Fonagy, 1998).

Das *Containment* der Mutter geht über die bloße Affektspiegelung hinaus, da die Mutter gleichzeitig dem Kind ihre reife/erwachsene Verarbeitungsmöglichkeit des affektiven Zustandes vermittelt, indem sie sich nicht von den Affekten überwältigen lässt, sondern sie modifiziert reguliert. Im Hintergrund der Affektspiegelung steht die Annahme, dass ein Säugling anfänglich nur ein vages Empfinden innerer Zustände habe („*primary awareness*“) und sich dieser erst durch die Reaktion der Bezugsperson bewusst werde (Dornes, 2004; Fonagy et al., 2003; Gergely & Unoka, 2011). Die Eltern markieren ihren gespiegelten Emotionsausdruck in einer intensiveren Form, als der Säugling seine Affekte ausgedrückt hatte. Dies ermöglicht dem Säugling zu verstehen, dass die Mutter auf seinen Ausdruck reagiert und es sich dabei nicht um den Ausdruck der Mutter handelt. Beispielsweise erwidern sie das Lächeln ihres Säugling mit einem noch breiterem Lächeln, oder sie wiederholen einen Laut oder ein Wort des Säuglings in noch höherer Stimmlage und in verschiedenen Versionen („*Ammensprache*“, „*Markierung*“). Die Affektspiegelung dient der Entwicklung der Fähigkeit zur Affektregulation, beinhaltet jedoch keine vorgelebte Bewältigungsmöglichkeit für das Kind wie das *Containment*, sondern begleitet und verdeutlicht die Emotionsausdrücke des Kindes (Dornes, 2004).

Zusammenfassend lassen sich folgende wichtige Entwicklungsschritte auf dem Weg zum Erwerb der Mentalisierungsfähigkeit eines Kindes benennen:

1. *Der teleologische Modus*: Das Kind befindet sich in einem sogenannten zielgerichteten Modus, das bedeutet es kann eigene und fremde Handlungen zwar als zielgerichtet interpretieren, jedoch gelingt es ihm nicht, die dahinterliegenden Motive, mentalen Zustände oder Ursachen zu erkennen.
2. *Der Modus der psychischen Äquivalenz*: Dem Kind gelingt es nicht, die äußere Realität von seinen Gedanken zu unterscheiden, es erlebt den mentalen Apparat als ein „Aufzeichnungsgerät“, bei dem das Aufgezeichnete, d.h. die innere Realität, mit dem Äußeren gleichgesetzt wird. Die äußere Realität kann aus diesem Grund nur verzerrt wahrgenommen werden.

3. *Der „Als-ob“-Modus:* Das Kind erlebt Gedanken und Gefühle als repräsentational oder symbolisch, wie in einem spielerischen Modus und so, als ob sie keine Auswirkung auf die Realität hätten.
4. *Der reflexive Modus:* Es entsteht eine Integration der inneren und äußeren Realität und somit eine Integration der beiden vorherigen, nebeneinander existierenden Modi. Dadurch ist es dem Kind möglich, über das eigene und das Innenleben von anderen nachzudenken, unterschiedliche Perspektiven können eingenommen werden und falsche Überzeugungen als solche identifiziert werden.

Die psychische Entwicklung bewegt sich zu einer zunehmend komplexeren Wahrnehmung der inneren Welt mit inneren Repräsentationen und der Erkenntnis, dass zwischen diesen und der äußeren Welt eine Verbindung besteht. Diese Entwicklung kann laut Fonagy nur im Schutz der Nähe einer anderen Person entstehen, die das „Als-ob“ des Kindes und die Realität zusammenhalten vermag (Fonagy et al., 2002). Die für die Mentalisierungsfähigkeit notwendigen Entwicklungen finden demnach allesamt im Kontext der Eltern-Kind-Beziehung statt und nicht entlang einer rein kognitiven Reifung.

Aus Sicht der Bindungstheorie kann sich eine sichere Bindung zur Mutter besser aufbauen, vermag diese in einer angemessenen und verständnisvollen Weise auf das Kind zu reagieren (Brockmann & Kirsch, 2010). Eine sichere Bindung ist folglich das Resultat einer guten *Containing-Function* der Mutter, bei der die Mutter dem Kind signalisiert seine Bedürfnisse zu verstehen und sie in angemessener Form spiegelt und gegebenenfalls modifiziert wiedergibt (Fonagy & Taget, 1996). Verfügt die Mutter jedoch nicht über eine genügend gute *Containing-Funktion* und findet das Kind auch keinen anderen interpersonalem Kontext in dem es sich als denkendes und fühlendes Wesen gespiegelt findet und wahrnehmen kann, besteht die Gefahr, dass sich das Kind nicht mit einem verständnisvollen Objekt identifiziert und keine emotionale Beziehungen zu anderen aufzubauen kann. Dieser Entwicklungsverlauf resultiert in vielen Fällen in unterschiedlichen möglichen psychischen Störungsbildern (Allen et al., 2008; Barbe, Rubovszky, Venturini & Andreoli, 2005; Bateman & Fonagy, 2008; Hooker, Verosky, Germine, Knight, & D’Esposito, 2008; Luyten, 2012).

Besonders wenn die Eltern durch eigene Schwierigkeiten, Belastungen oder psychischen Störungen wie beispielsweise einer akuten Depression oder einer

Traumatisierung beeinträchtigt sind, gelingt es ihnen oftmals nicht, angemessen auf den Säugling und dessen Affekte zu reagieren. Häufig werden sie insbesondere von den negativen Affektäußerungen des Kindes in solch einem Ausmaß überwältigt, dass der Säugling die Reaktion nicht als eine Spiegelung seiner Affekte verstehen kann, da sie von der Mutter in der Interaktion nicht markiert werden konnten. Der Säugling empfindet die elterliche Reaktion somit nicht als eine Reaktion auf seine eigenen negativen Affekte, sondern interpretiert diese als die Affekte der Eltern, was dazu führt, dass keine regulierende Distanz zu den eigenen Affekten aufgebaut werden kann. Die eigenen Affekte werden bei einer fehlenden Regulation typischerweise als sehr intensiv erlebt, ohne dabei benannt werden zu können. Beispielsweise könnte eine traumatisierte Mutter von dem Schreien des Säuglings innerlich so überflutet werden, dass sie nicht mehr in der Lage ist, dessen Affekte aufzunehmen, zu verstehen und abgemildert in die Interaktion mit einfließen zu lassen. Vielmehr besteht ihre Reaktion darin, sich von dem schreienden Säugling zurückzuziehen oder ihre eigenen Affekte unmodifiziert zu äußern. Dadurch kann der Säugling nicht lernen seine eigene Affekte zu kontrollieren, was oftmals zu einer Beeinträchtigung der Mentalisierungsentwicklung und der Selbstwahrnehmung führen kann (Fonagy & Luyten, 2009; Nolte et al., 2011; Schechter & Willheim, 2009).

4.2 Mentalisierungsfähigkeit und Bindung

Die Wurzeln der Mentalisierung befinden sich in der menschlichen Bindung. Peter Fonagy betont dies, indem er sagt dass: „...*attachment in early infancy has the primary evolutionary function of generating a mind capable of inferring things about other people's minds, their thoughts and ideas, motivations and intentions.*“ (Fonagy, 2001, S. 427).

Kinder erwerben die Fähigkeit des Mentalisierens im Kontext früher sozialer Beziehungen, aus diesem Grund wird von einem Zusammenhang zwischen der Qualität der Bindungsbeziehung und der Ausprägung der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit ausgegangen (oder der Mentalisierungsfähigkeit der jeweiligen primären Bezugsperson) (Fonagy et al., 2002). Dieser Annahme folgend, bietet das Konzept der Mentalisierung

eine mögliche Erklärung hinsichtlich der Frage nach der „*transmission gap*“, d.h. bei der transgenerationalen Weitergabe von Bindungsmustern, die Mary Main in ihren Untersuchungen der elterlichen Feinfühligkeit, den Überlegungen zum „*metakognitive monitoring*“ und der Entwicklung des *Adult Attachment Interviews (AAI)* entscheidend voranbrachte, jedoch nicht ausreichend klären konnte (Main & Goldwyn, 1984). Main berichtete als eine der ersten Forscherinnen von einem empirischen Zusammenhang zwischen der mütterlichen Fähigkeit, mentale Zustände des Kindes zu verstehen und interaktional zu berücksichtigen, und der Aussicht auf die Entwicklung einer sicheren Bindung auf Seiten des Kindes (Main & Goldwyn, 1984).

Fonagy gelang es durch die theoretische Verknüpfung der metakognitiven Fähigkeiten der Mutter und der Bindungssicherheit des Kindes anhand seiner empirischen Untersuchungen, einen möglichen hilfreichen Erklärungsansatz zur Beantwortung der Frage nach der „*transmission gap*“ zu liefern. Besonders seine Studie „*Das Londoner Eltern-Kind-Projekt*“ (Fonagy et al., 1991) trug einen großen Teil dazu bei, die Mentalisierungsfähigkeit der Mutter (bzw. Eltern) bei der Transmission der Bindungsmuster zu berücksichtigen. Bei dieser prospektiven Studie wurde die Übereinstimmung der elterlichen und kindlichen Bindungsmuster betrachtet, wobei das elterliche Bindungsmuster beider Elternteile ($N= 100$) vor der Geburt des Kindes mit dem *AAI* erfasst wurde und die kindliche Bindungsrepräsentation im Alter von einem Jahr und abermals mit 18 Monaten mit Hilfe des *Fremde-Situationstest (FST)*.

Die Untersuchungen zeigten eine hohe Konkordanz zwischen einer sicheren elterlichen und einer sicheren kindlichen Bindung mit dessen Eltern, was zu dem Rückschluss führte, dass sicher-gebundene Eltern mit hoher Wahrscheinlichkeit sicher-gebundene Kinder haben werden (Fonagy, Steele, & Steele, 1991). Interessanterweise ließ sich diese Annahme bestätigen, selbst wenn der Bindungstyp der Eltern vor der Geburt des Kindes bestimmt wurde (Fonagy, Steele, & Steele, 1991). Bei detaillierterer Betrachtung wurde deutlich, dass sicher-gebundene Mütter hohe Werte auf der „*Reflective Self Functioning Scale*“ (*RSFS*) erzielen konnten, unsicher-vermeidend gebundene Mütter hingegen erreichten im Gegensatz dazu niedrigere Werte. Ein weiteres Ergebnis verdeutlichte einen möglichen Einfluss der Reflexivität der Mütter auf das Bindungsmuster ihrer Kinder im Falle eines überwundenen Traumas: Insbesondere Mütter die über verarbeitete negative Kindheitserlebnisse im *AAI* berichteten und aufgrund ihrer kohärenten und reflexiven Weise, über diese Erlebnisse

zu sprechen, als sicher-gebunden kategorisiert wurden, hatten zu 100% sicher-gebundene Kinder. Im Gegensatz dazu hatten lediglich 79% der sicher-gebundenen Mütter, sicher-gebundene Kinder, die über gute und positive Kindheitserlebnisse berichtet hatten. Des weiteren wurde deutlich, dass unsicher-gebundene Mütter bloß in 28% der Fälle sicher-gebundene Kinder hatten und die Gruppe der belasteten Mütter, die sehr niedrige *RF*-Werte erzielten, wiesen zu einem noch geringeren Prozentsatz, von lediglich 6%, sicher-gebundene Kinder vor (Fonagy, Steele, & Steele, 1991).

Bedeutend an dieser Studie war das Ergebnis, dass die Auswertung der Reflexiven Funktion der Eltern signifikant mit der kindlichen sicheren Bindung korrelierte (Fonagy, Steele, & Steele, 1991). Diese Erkenntnis lieferte einen ersten Hinweis darauf, dass nicht nur der elterliche Bindungstyp, neben der mütterlichen Feinfühligkeit, von Bedeutung für die Entwicklung eines sicheren Bindungstyps des Kindes ist, sondern auch die Mentalisierungsfähigkeit der Eltern eine bedeutende Rolle bei der Weiterabe des Bindungsmusters spielt (Fonagy et al., 1991). Die Mentalisierungsfähigkeit der Mütter stellte sich bei den Untersuchungen als eine Art Puffer heraus, die während der Interaktion mit dem Kind hilft, unerwünschte Einflüsse (beispielsweise negative Bindungserfahrungen aus der eigenen Vergangenheit) abzufangen und minimieren zu können. Ein Erklärungsansatz dafür, dass sicher-gebundene Mütter, die bereits negative Erfahrungen erfolgreich verarbeitet hatten zu einer noch höheren Wahrscheinlichkeit sicher-gebundene Kinder hatten, als Mütter die keine negativen Erfahrungen durchlebt hatten, besteht darin, dass die zweite Gruppe der Mütter nicht in dem gleichen intensiven Ausmaß auf ihre Mentalisierungsfähigkeit angewiesen waren, wie die Mütter die negative oder gar traumatische Erfahrungen bewältigen mussten (Fonagy et al., 1991).

Die erweiterte Erkenntnis dieser Studie bezog sich darauf, dass Fonagy und seine Kollegen die Betonung auf das Augenmerk der angeborenen *interpersonalen* und *intersubjektiven Mechanismen* lenkten, namentlich die Fähigkeit der Eltern, über sich selbst nachzudenken und innere, mentale und affektive Erfahrungen zu verarbeiten (Fonagy et al., 1995). Diese Fähigkeit wurde seither als „*Reflective Functioning*“ (*RF*) bezeichnet und beschreibt die Fähigkeit der Mentalisierung (Fonagy et al., 1991, 1998a). Fonagy beschreibt diese folgendermaßen: „*Der Begriff „Reflexionsfunktion“ (RF) bezieht sich auf die Operationalisierung psychischer Prozesse, die der Mentalisierungsfähigkeit zugrunde liegen – ein Konzept, das sowohl in der*

psychoanalytischen Literatur (Fonagy, 1989, Fonagy, Edgcombe, Moran, Kennedy & Taget, 1993) als auch in der *Kognitionspsychologie* (siehe z.B. Morton & Frith, 1995) beschrieben wurde. *Reflektierendes Funktionieren oder Mentalisierung ist der aktive Ausdruck dieser psychischen Fähigkeit, die aufs engste mit der Repräsentation des Selbst zusammenhängt* (Fonagy & Taget, 1995; 1996, Taget & Fonagy, 1996).“ (Fonagy, Gergely, Jurist, & Taget, 2002 S. 32).

Die Fähigkeit der Eltern zu mentalisieren bedeutet, dass es ihnen gelingt die inneren Vorgänge ihres Kindes zu erfassen, zu verstehen und dementsprechend emotional adäquat auf das Kind eingehen zu können. Die Reflexiven Funktionen der Eltern werden als eine mögliche Erklärung nach Frage nach der „*transmission gap*“ angeführt, da sie den sog. „*missing link*“ in der Weitergabe des elterlichen auf das kindliche Bindungsmuster darstellt (Slade et al., 2005). Mentalisierungsfähigkeit kann somit als eine übergeordnete Funktion der Feinfühligkeit gesehen werden, da sie eine Voraussetzung zur Perspektivenübernahme ist und dadurch eine entscheidende Voraussetzung für das feinfühliges Handeln (Slade et al., 2005).

Anhand der Studien von Fonagy und seinen Kollegen konnten zwei unterschiedliche Determinanten der kindlichen Bindung herauskristallisiert werden, die ihm zufolge in den meisten vorherigen Studien zur Bindungstransmission miteinander konfundierten: die erste Determinante bezieht sich auf die Bindungsrepräsentanz und das feinfühliges Verhalten der Mutter, die zweite Determinante bezieht sich auf die reflexive Fähigkeit (Mentalisierungsfähigkeit) der Mutter, sich das Kind als mentales Wesen vorzustellen (Fonagy et al., 1991; Fonagy et al., 2002). Die Entwicklung des Bindungsmusters des Kindes ließe sich entsprechend nicht nur durch die Feinfühligkeit der Mutter erklären (diese sage nur zu ca. 7% - 10% die kindliche Bindungsqualität hervor, vgl. Daudert, 2001), sondern hänge maßgeblich von der Mentalisierungsfähigkeit der Eltern ab (Fonagy et al., 2002).

Eine Ausweitung dieser Untersuchungen gelang mit Hilfe des Messinstruments „*Parent Development Interview*“ (PDI, Slade et al., 2005). Das *Adult Attachment Interview* (AAI) besitzt lediglich die Möglichkeit, die Beziehungen zu den eigenen Eltern und Erfahrungen und Erlebnissen aus der eigenen Vergangenheit zu untersuchen. Um jedoch Genaueres über die aktuelle Beziehung der Eltern zu ihren Kindern erfahren zu können, erhob Slade mit Hilfe des „*Parent Development Interview*“ in dem „*Londoner Eltern-Kind-Projekt*“ mütterliche aktuelle *Reflective Functioning Werte* (Slade et al.,

2005; Slade, 2005). Das *PDI* ist ein semistrukturiertes Interview und beinhaltet 45 Fragen, bei denen die Eltern nach aktuellen Erfahrungen und Situationen mit ihren eigenen Kindern befragt werden und somit die Beziehungsrepräsentation der Eltern zu ihrem Kind erfasst werden kann. Gefragt werden die Eltern nach freudigen und schwierigen Situationen und Erinnerungen, die sie mit ihren Kindern erlebt haben. Auch Slade gelang es, in ihren Studien einen Zusammenhang zwischen der mütterlichen Mentalisierungsfähigkeit und der kindlichen Bindung zu bestätigen (Slade, 2005). Mütter deren Kinder sicher- gebunden waren, erzielten höhere Reflective Functioning Werte, als Mütter deren Kinder unsicher-ambivalent oder unsicher-desorganisiert gebunden waren. Lediglich bei Müttern mit unsicher-vermeidend gebundenen Kindern wurde kein signifikanter Zusammenhang mit den mütterlichen RF-Werten gefunden und noch nach einer passenden Interpretation gesucht (Slade, 2005).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es sicher-gebundenen Müttern besser gelingt auf die Affekte ihrer Kinder mit einer ausgewogenen Balance von Spiegelung und Modifikation zu reagieren, im Gegensatz zu unsicher-gebundenen Müttern (Fonagy et al., 1991; Fonagy & Target, 1998). Dieser Annahme folgend nahm Fonagy den *Containment*-Begriff von Bion in das Konstrukt der Mentalisierung auf und verwirklichte durch die *Reflective Self Functioning Scale* eine Messbarkeit des Begriffs (Fonagy et al., 1998; Daudert, 2001). Laut Fonagy ist dieser Prozess durch eine enge Interaktion geprägt: eine sichere Bindung stelle als Ergebnis der Erfahrung eines erfolgreichen *Containments* einen Nährboden für die Entwicklung der Mentalisierung dar, und eine gut ausgeprägte Mentalisierungsfähigkeit ermögliche wiederum die Entwicklung einer sicheren Bindung (Fonagy et al., 1998; Daudert, 2001). Einem Kind mit einer sicheren Bindung gelinge die Exploration von Seele und Geist bei sich selbst und bei seinen Bindungspersonen demnach besser, da es eine „*sichere Basis*“ in Form einer sicheren Eltern-Beziehung als schutzgebend bei der Exploration internalisiert habe, wodurch die qualitative Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit gefördert werde. (Fonagy et al., 1998). Eine gut ausbalancierte und sichere Bindung zur Bezugsperson ermöglicht dem Kind demnach die Entwicklung „*symbolischen Denkens*“ und somit die Entwicklung der Mentalisierung (Bretherton, 1992; Moss, Parent & Gosselin, 1995).

Eine Längsschnittstudie von Meins und ihren Kollegen verdeutlichen den Zusammenhang zwischen einer sicheren Bindung und der Entwicklung früher

Mentalisierungsfähigkeit. Die Untersuchung zeigte, dass 83% der sicher-gebundenen Kinder im Alter von vier Jahren die sogenannte *False-belief* Aufgabe korrekt lösen konnten, wobei es nur 33% der unsicher-gebundenen Kinder gelang, die Aufgabe korrekt zu lösen (Meins, Fernyhough, Russell, & Clark-Carter, 1998). Dieses Ergebnis legt nahe, dass der Bindungsorganisation des Kindes, sowie auch der Bezugsperson und der Entwicklung der frühzeitigen Mentalisierungsfähigkeit ein intersubjektiver Prozess mit gemeinsamen Wirkmechanismen zugrunde liegt (Fonagy et al., 2002).

Naturalistische Studien von Dunn zeigten, dass nicht nur die Mentalisierungsfähigkeit der Mutter einen positiven Einfluss auf die eigene Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit hat, sondern auch das Zusammensein mit Geschwistern oder anderen Freunden, da durch diese Interaktionen weitere Möglichkeit entstehen, sich in das mentale Befinden anderer einzufühlen (Dunn, 1991). Trotz einer Vielzahl von empirischen Studien, die einen Zusammenhang von Bindung und Mentalisierung bestätigen, kritisieren dagegen Gergely & Unoka in ihrem Artikel (2011) diese Art der Studien, da sie nach Meinung der Autoren lediglich einen korrelativen Zusammenhang darstellen würden, der nicht durch „spezifische kausale Entwicklungsmodelle untermauert“ werden könne (Gergely & Unoka, 2011, S. 868). Eine Metaanalyse von Van Ijzendoorn mit über 18 Studien und über 853 Eltern-Kind-Paaren belegt wiederum, dass die mit dem *AAI* erhobenen mentalen Beziehungsrepräsentanzen ein Viertel der Varianz des Bindungsverhaltens der Kinder in der *Fremden Situation* zu erklären vermag (van Ijzendoorn, 1995) und gehen von einem kausalen Zusammenhang zwischen Mentalisierung und Bindung aus. Ebenfalls betont Bouchard in seiner Studie aus dem Jahr 2008, in der er 73 ehemalige psychiatrische Patienten und eine Kontrollgruppe hinsichtlich ihres Bindungsmusters, ihrer Mentalisierungsfähigkeit und der Ausprägung ihrer Psychopathologie untersuchte, dass sich die Mentalisierungsfähigkeit (Reflective Functioning Werte) als der einzige signifikante Prädiktor für den Bindungstyp herausstellte (Bouchard et al., 2008).

Andere Forscher erweiterten den Ansatz der Erforschung möglicher Zusammenhänge um die Komponente der Empathiefähigkeit und neurologischen Messungen. Hooker und ihre Kollegen beschreiben in ihrer Studie, dass erhöhte Mentalisierungsfähigkeit mit einer erhöhten Empathiefähigkeit einhergehe (Hooker et al., 2008). Dies untersuchte sie mit einer neuen Methode, um neuronale Mechanismen zu identifizieren die zukünftige emotionale Reaktionen vorhersagen würden. Hierzu ließ sie ihre

Versuchspersonen soziale Situationen ansehen, bei denen der eine Charakter entweder einen „*false belief*“ (falsche Einschätzung der Situation) zeigte, und der andere Charakter einen „*true belief*“ (richtige Einschätzung der Situation) zeigte. Anschließend wurden die Versuchspersonen gefragt, wie der „*false belief Charakter*“ sich fühlen würde, wenn er die Situation richtig eingeschätzt hätte. Dieser Befund zeigt, dass bei der Aufgabe des Vorhersagens der emotionalen Reaktion einer Person neuronale Regionen aktiviert wurden, die sowohl mit der Mentalisierung, als auch mit emotionalen Reaktionen in Verbindung gebracht werden, namentlich der Temporallappen, der präfrontale Kortex der somatosensorische Kortex und der Thalamus (vgl. Hooker et al., 2008). Diese erhöhte neuronale Aktivität korrelierte signifikant mit der Empathiefähigkeit der Personen (Hooker et al., 2008). Diese Ergebnisse weisen auf einen Zusammenhang zwischen Mentalisierungsfähigkeit und Empathie hin, denn die Autoren gehen davon aus, dass eine erhöhte Empathiefähigkeit und Mentalisierung eine gute Grundlage für interpersonale Beziehungen und damit einer sicheren Beziehungsgestaltung darstellen können (Hooker et al., 2008).

Aus neurophysiologischer Sicht lässt sich somit ebenfalls ein Zusammenhang zwischen Bindung und Mentalisierung beschreiben. Wie weitere Studien belegen, befähigt eine sichere Bindung das Kind dazu, das Arousal des Zentralen Nervensystems auf einem optimalen Niveau zu halten (Ammaniti & Trentini, 2009; Bakermans-Kranenburg, Van IJzendoorn, & Juffer, 2003; Fonagy, Luyten, et al., 2011; Loman & Gunnar, 2010). Dies gelingt dem Kind, wenn es seine Bezugsperson als „*secure base*“ wahrnimmt und nicht in überhöhte Erregungszustände gerät, aus Angst die Nähe zu seiner Bezugsperson zu verlieren oder einer Angst, sich in dessen mentales Befinden einzudenken. Somit liefert auf neurophysiologischer Seite ein ausbalanciertes „*Arousal*“ (d.h. die Regulierung des Erregungszustandes des Zentralen Nervensystems), die optimale Rahmenbedingungen für die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit (Spangler & Grossmann, 1993).

Allen & Fonagy betonen, dass mehrere Hirnregionen (der Temporallappen, die Amygdala, der präfrontale Kortex und der orbitofrontale Kortex), sowie die Spiegelneurone des Erwachsenen an sozialen Interaktionsprozessen und somit an der Mentalisierung beteiligt sind (Allen & Fonagy, 2002; Gallese, 2009). Kommunikative Gesichtsausdrücke werden offenbar in den Temporallappen aufgenommen und in der Amygdala, die eintreffende Signale auf ihre emotionale Signifikanz überprüft,

verarbeitet. Für die Interpretation emotionaler Informationen ist die Regulation des eigenen emotionalen Erregungszustandes unabdingbar, wobei der orbitofrontale Kortex eine wichtige Rolle spielt (Allen & Fonagy, 2002, Bateman & Fonagy, 2008). (Für eine ausführliche Beschreibung der einzelnen Hirnareale und deren Bedeutung für die Mentalisierungsfähigkeit siehe Allen & Fonagy, 2002). Personen mit einem unsicher-desorganisierten Bindungsmuster reagieren oftmals auf relativ unkomplizierte soziale Situationen mit einem erhöhten Erregungsniveau in den beschriebenen Gehirnarealen und des Zentralen Nervensystems, da sie die Erfahrung mit ihrer Bezugsperson gemacht haben, dass diese kein verlässliches Objekt für sie darstellt und ihr Verhalten unvorhersehbar sein kann. Dies erklärt, warum gerade dieses Bindungsmuster, oder auch Personen die ein schwere Traumatisierung erlebt haben, häufig über eine sehr geringe Mentalisierungsfähigkeit verfügen, da die Fähigkeit reflexiv nachzudenken durch ein erhöhtes Arousal in bestimmten Hirnregionen in sozialen Interaktionen (oder bei der Erinnerung daran) enorm eingeschränkt ist (Gabbard et al., 2008; Giedd, 2003; Herold & Tényi, 2005; Kampe et al., 2003).

So ist es nicht verwunderlich, dass durch die enge Verbindung der emotionalen und sozialen Erfahrungen und Verhaltensweisen mit der Hirnstruktur, auch die Entstehung des Bindungssystems auf der Grundlage der Gehirnstrukturentwicklung beruht (Schore, 2009). Giedd betont, dass die Mentalisierungsfähigkeit eine Folge der Zunahme der weißen Gehirnsubstanz, die schnellere Kommunikation zwischen den Gehirnzellen zur Folge hat, die für die steigende Komplexität des neuronalen Netzwerkes eine wichtige Funktion besitzt. Mit der Entstehung eines komplexen neuronalen Netzwerk im Leben eines heranwachsenden Menschen wird somit die Grundlage der Entwicklung der Mentalisierung erschaffen (Giedd, 2003). Neuronale Verbindungen im Gehirn entstehen im Laufe des Lebens und sind mehr oder weniger ausgeprägt, je nach dem wie häufig sie frequentiert, also genutzt werden. Diese neurologischen Verknüpfungen können sich mit der Zeit verändern: Indem neue (soziale) Erfahrungen gemacht werden, entstehen neue Verknüpfungen. Ebenso lassen sich in diesem Zusammenhang die Veränderungen in dem Bindungsmuster eines Menschen erklären, der durch neue (korrigierende, alternative) Beziehungserfahrungen andere neuronale Verknüpfungen und andere Verhaltensweisen vorweisen kann (Barchas, 1986; Rutherford, Mayes, & Potenza, 2010; Schore, 2009).

Fonagy betont, dass Kinder mit einem unsicheren Bindungsmuster nicht zwangsläufig aus diesem Grund Defizite bezüglich ihrer Mentalisierungsfähigkeit haben müssten, jedoch weisen andere Autoren darauf hin, dass eine unsichere Bindung oftmals mit weniger optimal angepassten inneren Arbeitsmodellen einhergeht, die für eine korrekte mentale Einschätzung von komplexen sozialen Situationen benötigt werden (Brockmann & Kirsch, 2010; Gabbard, Miller, & Martinez, 2008; Grossmann & Grossmann, 2003). Eindeutig sind hingegen die Befunde hinsichtlich der stark gehemmten Entwicklung und Ausprägung der Mentalisierungsfähigkeit im Falle von früher Vernachlässigung, Missbrauchserfahrungen, Traumatisierungen oder Misshandlung eines Kindes (Bateman & Fonagy, 2004). Personen, die eine solche Erfahrung gemacht haben, blockieren oftmals ihre Fähigkeit, sich in mentale Zustände der Bezugsperson bzw. des Täters hinein zu empfinden, um sich vor den vermeintlich unerträglichen inneren Affekten und mentalen Zuständen des Täters schützen zu können, wodurch eine sog. „Bedeutungsblockierung“ und eine inkorrekte Mentalisierung entsteht (Bateman & Fonagy, 2008b, 2009; Gabbard et al., 2008). Diese Form der inkorrekten Mentalisierung wurde speziell bei Straftätern („*Prison-Health-Care-Centre-Studie*“ Levinson & Fonagy, 1997) und bei Borderline Patienten gefunden (Bateman & Fonagy, 2008a; Fonagy, Taget, Steele, & Steele, 1998b, 1997).

Sroufe beschreibt als Ziel des Bindungssystems das Sicherheitserleben des Kindes, das als Regulator des emotionalen Erlebens fungiere (Sroufe, 1996). Diese Aussage macht deutlich, warum eine problematische und unsichere Bindung häufig als Grundlage vieler Formen von mentalen Störungsbildern angesehen wird. Die Regulation von emotionalen Reaktionen ist eine Entwicklung, die aufgrund des dyadischen Kontakts mit der Bezugsperson stattfindet, da durch das Verständnis der Bindungsperson der Affekt des Säuglings reguliert werden kann (Sroufe, 1996). Gerät der Säugling in einen unkontrollierbaren Erregungszustand, sucht er die körperliche Nähe seiner Bindungsperson, um wieder eine Balance seiner Emotionen herstellen zu können (Sroufe, 1996).

Bei einer unsicheren- (insbesonderen einer unsicher-desorganisierten) Bindung, drohen die mentalen Zustände der Mutter das eigene Selbst des Kindes zu gefährden, da sie kein verlässliches Objekt für das Kind darstellt. Eine frühzeitige Ausbildung der Mentalisierung bleibt aus diesem Grund aus, denn das Kind muss unter Umständen einen großen Teil seiner Energie darauf verwenden, das (erschreckende) Verhalten

seiner Mutter zu verstehen. Zusätzlich löst das Hineindenken (mentalisieren) in deren mentalen Zustand möglicherweise Angst bei dem Kind aus, wodurch das Erlangen frühen Mentalisierens nicht erstrebenswert scheint (Fonagy et al., 2002).

4.3 Relevanz der Mentalisierung für Forschung und Therapie

Dornes beschreibt: „*Mit den Arbeiten der Forschungsgruppe um Fonagy liegt die systematische Darstellung einer psychoanalytisch-intersubjektiven Theorie des Geistes vor, die Befunde aus Nachbardisziplinen integriert und sie für Neubetrachtung klinischer Phänomene nutzbar macht*“ (Dornes, 2004, S. 197) Dadurch wird deutlich, welcher wichtigen Stellenwert die Mentalisierung in der aktuellen Forschung und klinischen Arbeit einnimmt.

Fonagy und Luyten bestätigen in einer ihrer Untersuchungen die Annahme eines Zusammenhangs einer Störung der Mentalisierungsentwicklung und dem Vorkommen einer psychischen Störung, im Speziellen bei Patienten mit einer Borderline Persönlichkeitsstörung (BPD) (Fonagy & Luyten, 2009). In mehreren Untersuchungen entdeckten sie einen Zusammenhang zwischen dem Störungsbild BPD und einem geringen Schwellenwert für die Deaktivierung einer kontrollierten Mentalisierungsfunktion im Zusammenhang mit einer verminderten Fähigkeit, das eigene mentale Befinden von dem mentalen Befinden anderer zu unterscheiden (Fonagy & Luyten, 2009). Dies führe zu einer Hypersensitivität hinsichtlich der Vorstellung, sich mit dem mentalen Befinden anderer Personen „anstecken“ zu können, d.h. die Patienten könnten sich zum großen Teil schwer von dem mentalen Befinden anderer abgrenzen, was eine mangelhafte Integration der kognitiven und affektiven Aspekte innerhalb des Mentalisierungsprozesses und somit eine hohe Affektdysregulation zur Folge habe (Fonagy & Luyten, 2009). Gerade die Regulierung von Emotionen, ein gewisses Maß an Aufmerksamkeitskontrolle und vorhandene mentalisierende Fähigkeiten sind wichtige Voraussetzungen für die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit d.h. letztendlich handelt es sich um ein Zusammenspiel von komplexen psychischen Fähigkeiten, die sich gegenseitig bedingen (Dornes, 2004). Bei

Personen mit Persönlichkeitsstörungen sind einige dieser Funktionen nicht aufzufinden, wodurch die Mentalisierungsfähigkeit oftmals nicht ausreichend gut entwickelt werden konnte (Bateman & Fonagy, 2008b; Peter Fonagy, Bateman, et al., 2011).

Einen weiteren Beweis dieser Annahme liefert die empirische „*Cassel-Hospital-Studie*“ (Fonagy et al., 1996), die 85 nicht-psychotische, stationär aufgenommene Psychatriepatienten mit einer parallelisierten nicht-psychiatrischen Kontrollgruppe hinsichtlich der jeweiligen *Reflective Functioning (RF)* Werte untersuchte. Des Weiteren wurden kritische Lebensereignisse oder traumatische Erlebnisse der Patienten erfasst. Ein Hauptergebnis der Studie zeigte, dass die Mentalisierungsfähigkeit (RF-Werte) von Personen mit einer diagnostizierten Persönlichkeitsstörung signifikant geringer ausfiel, als die Mentalisierungsfähigkeit von Personen, die keine Persönlichkeitsstörung aufwiesen (Fonagy et al., 1996). Fonagy schloss unter Rücksichtnahme auf traumatische Lebensereignisse der einzelnen Patienten daraus, dass schwer traumatisierte Personen nur dann eine Persönlichkeitsstörung entwickelten, wenn sie gleichzeitig über eine geringe Mentalisierungsfähigkeit verfügten. Des Weiteren nahm er an, dass die Mentalisierungsfähigkeit aus diesem Grund eine wichtige protektive Determinante bei gegebenem Einfluss hoher Risikofaktoren darstellen könne (Fonagy et al., 1996).

Die Erkenntnisse aus den Studien hinsichtlich des Zusammenhangs der Mentalisierungsfähigkeit mit der Entwicklung des Selbst, der Affekt- /Arousal-Regulierung und den unterschiedlichen Bindungsmustern finden mittlerweile im klinischen und therapeutischen Setting unterschiedliche Anwendungsformen. Im Bereich der Psychotherapie wird davon ausgegangen, dass durch ein sicheres Beziehungsangebot von Seiten des Therapeuten die Mentalisierungsfähigkeit des Patienten erhöht werden kann (Levy, Clarkin, & Kernberg, 2006). Levi, Clarkin und Kernberg beschreiben diesen Prozess in einer randomisierten Untersuchung, in der sie die „*Transference-Focused Psychotherapy*“ (TFP) mit zwei weiteren Therapieformen für Borderline-Persönlichkeitsstörungen, der „*Dialectical Behaviour Therapy*“ (DBT) und der „*Modified Psychodynamic Supportive Psychotherapy*“ (PSP) verglichen. Nach 12 Monaten Therapie erfassten sie die Bindungsrepräsentation und die Mentalisierungsfähigkeit der verschiedenen Patientengruppen mit dem *Adult Attachment Interview* und gelangen zu dem Ergebnis, dass die Zahl der Patienten mit einem

sicheren Bindungsmuster in der Gruppe der *TFP*- Therapie signifikant angestiegen war, im Gegensatz zu den Patienten der beiden anderen Therapieformen (DBT und PSP).

Des Weiteren wurde eine signifikante Verbesserung der Mentalisierungsfähigkeit (Reflective Functioning Werte) in der *TFP*- Patientengruppe nach Abschluss der Therapie festgestellt (Levy, Clarkin, & Kernberg, 2006). Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass es Patienten, die mit einer Therapieform behandelt wurden deren Fokus auf der Übertragungsbeziehung lag (*TFP*), vermehrt gelingt über ihre eigenen und andere mentale Zustände nachzudenken und zu sprechen, was einen wichtigen Ausgangspunkt für die Entwicklung einer sicheren Bindung darstellt. Durch die erreichte erhöhte Mentalisierungsfähigkeit sollte es den Patienten laut Autoren möglich werden, rehabilitative Veränderungen in der internalen Struktur der Repräsentationen des eigenen Selbst und der anderen zu vollziehen, wodurch sie einen Schutzfaktor vor entstehendem internen und externen Stress gewinnen könnten (Levy et al., 2006). Dabei sei es auf Seiten des Therapeuten wichtig, dem Patienten ein Gefühl von empathischem Halt zu geben und somit sein Vertrauen in den Therapeuten (im Sinne einer „*secure base*“) zu stärken (Bolm, 2010; Levy, Clarkin, & Kernberg, 2006).

Einen weiteren wichtigen Befund in diese Richtung, liefert die Studie von Staun und ihren Kollegen. Deren Ergebnisse zeigten, dass es Patienten (einer Stichprobe mit chronisch- depressiver Symptomatik) mit höherer Mentalisierungsfähigkeit leichter fiel, eine therapeutische Beziehung mit dem Therapeuten zu etablieren, als Patienten mit niedrigen Mentalisierungswerten (Staun, Kessler, Buchheim, Kächele, & Taubner, 2010). Dass Mentalisierung durch Psychotherapie verbessert werden kann, wird in aktuellen Studien intensiv untersucht und kann zum größten Teil belegt werden (Allen, Fonagy, & Bateman, 2008a; Bolm, 2010; Fonagy et al., 2002; Levy et al., 2006). Müller und seine Kollegen fanden heraus, dass eine gut entwickelte Mentalisierungsfähigkeit der Patienten eine Verbesserung ihres allgemeinen mentalen Befindens während eines drei-monatigen psychosomatischen Klinikaufenthaltes signifikant vorhersagt. Zudem fanden sie einen signifikanten Zusammenhang zwischen Mentalisierungsfähigkeit und der Strukturachse des *OPD* („*Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik*“) (Müller, Kaufhold, Overbeck, & Grabhorn, 2006).

Es wird deutlich, wie weitreichend das Konzept der Mentalisierung sich in den letzten Jahren erweitert hat und relevante Anwendungen im klinischen Bereich findet, nicht zuletzt durch die von Bateman & Fonagy entwickelte neue Therapieform des

„*Mentalization Based Treatment*“ (MBT, Bateman & Fonagy, 2009, 2008a). Der MBT liegt ein detailliertes Manual für die Behandlung von Borderline Patienten zugrunde, die das zentrale Ziel verfolgt, die Mentalisierungsfähigkeit der Patienten zu stabilisieren und zu verbessern, indem dem Patienten durch eine sichere, therapeutische Beziehung ein wichtiges Beziehungsangebot gemacht wird, auf dessen Grund mentalisierungsfördernde Interventionen Anklang finden sollen (Bateman & Fonagy, 2009, 2008a). Auf die MBT und weitere mentalisierungsfördernde Therapiemöglichkeiten wird hier aus Platzgründen nicht weiter eingegangen, sondern auf die Literatur von Bateman & Fonagy (2008, 2009) verwiesen.

Über den klinischen Bereich hinaus werden die Erkenntnisse der Mentalisierungs- und Bindungsforschung auch in pädagogischen und präventiven Bereichen eingesetzt. Ein Projekt von Twemlow und seinen Kollegen konzentriert sich auf die Mentalisierungsförderung und deren positive Auswirkung auf das Umfeld. Die Studie untersuchte über einen Zeitraum von drei Jahren den Effekt eines mentalisierungsfördernden Programmes in einer jameikanischen Schule, in der es zuvor zu vielen gewaltsamen Vorfällen der Schüler untereinander gekommen war (Twemlow, Sacco, Fonagy, Vernberg, & Malcom, 2011). Das Programm bestand aus zwei Mitarbeitern, die als Rollen-Modelle dienten und im Zuge eines Mentoren-Programmes, bei dem ältere Kinder die Patenschaft für jüngere Kinder aus der Schule die Verantwortung übernahmen, reflexive Aufgabengestaltung und den reflexiven Umgang miteinander förderten (Twemlow, Sacco, Fonagy, Vernberg, & Malcom, 2011). Die Ergebnisse zeigten nicht nur eine hohe Verbesserung der schulischen Leistungen, geringeren Mobbing-Vorkommnissen und einen geringeren Waffenbesitz bei den Kindern die an dem Programm teilnahmen, sondern bei sämtlichen Kindern in der gesamten Schule. Zudem berichteten die Lehrer vermehrt, wieder gerne in der Schule zu arbeiten. Die Autoren schlossen aus ihren Ergebnissen einen „*trickle down*“ Effekt. Dies beschreibt einen Effekt wonach ein Ansatz bzw. Programm, das bei einzelnen Schülern gestartet hatte und einen Einfluss auf diese erzielen konnte, sich auf die gesamte Schule und das gesamte Umfeld, über die einzelnen Kinder die an dem Programm teilgenommen hatten, hinaus verbreiten konnte (Twemlow, Sacco, Fonagy, Vernberg, & Malcom, 2011). Dies bestätigt ein weiteres Mal die Annahme, dass die Mentalisierungsfähigkeit einen interaktionalen Prozess darstellt, der einen Einfluss auf die zwischenmenschlichen Beziehungen nehmen kann.

Eine norwegische Studie setzte mit ihrem Mentalisierungsprogramm noch früher als in der Schulzeit an, nämlich bei den ganz frühen Mutter-Kind-Interaktionen. Die Studie beschäftigte sich mit der Bedeutung der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit für eine gelingende Entwicklung des Kindes von selbstregulatorischen Fähigkeiten und sozialen Kompetenzen, indem sie Eltern untersuchte, die aufgrund ihrer Substanzabhängigkeit als „*absent-minded*“ beschrieben wurden, d.h. ihren Kindern gegenüber keine, oder nur sehr geringe, Mentalisierungsfähigkeit entgegenbringen konnten (Söderström & Skårderud, 2009). Ziel der Studie war es, den Eltern durch mentalisierungs-basierte Gruppen und Therapieangebote („*Minding the Baby*“, Slade et al., 2005; „*Towards a Secure Base*“, Söderström & Skårderud, 2009) den Fokus der Aufmerksamkeit der Eltern auf ihre Kinder zu lenken und somit eine gesunde Entwicklung und Bindung zu fördern (Söderström & Skårderud, 2009). Erste Ergebnisse deuten darauf hin, dass durch das mentalisierungsfördernde Programm in der norwegischen Stichprobe ein erhöhtes Maß an Aufmerksamkeit und Zugenwandtheit der Eltern zu ihren Kindern gelingen konnte (Söderström & Skårderud, 2009). Eine Studie von Markin setzt sogar noch früher an, indem sie werdenden Müttern unterschiedliche Mentalisierungsstützende Ansätze anbieten mit dem Ziel die reflexive Verarbeitung der eigenen Mutter-Kind-Beziehung zu bewältigen, in Vorbereitung auf ihre eigene Mutter-Rolle (Markin, 2013).

Das Mentalisierungskonzept zeigt wichtige Aspekte von Resilienz und psychischer Gesundheit auf, die mittlerweile bei der Konzeption von verschiedenen Frühpräventionsprogrammen Berücksichtigung finden (Laezer, Neubert, Hartmann, Fischmann, & Leuzinger-Bohleber, 2013; Leuzinger-Bohleber et al., 2013). Das „EVA“-Projekt des Sigmund-Freund-Instituts, in dessen Rahmen die Forschungsfrage dieser Arbeit angesiedelt ist, integrierte den Mentalisierungsaspekt in Form von psychoanalytischer Fallsupervision für die ErzieherInnen-Teams, und wird in Kapitel 5 ausführlich beschrieben werden. Überdies werden sogar im Schulungsbereich von pädagogischem Krankenpflegepersonal mentalisierungsgestützte Ansätze angewandt, mit dem Ziel, durch Supervision und theoretische Bausteine die Mentalisierungsfähigkeit der Teilnehmer zu fördern, um die positiven Auswirkungen der Mentalisierung in den (beruflichen) interaktionellen Begnungen gewinnbringend einsetzen zu können (Steinberger, Siebert, & Zeman, 2013).

Die Forschung im Feld der Mentalisierung ist ebenso breit wie noch nicht annähernd erschöpfend aufgearbeitet; sie erhält relevante Beiträge hinsichtlich der klinisch-therapeutischen Anwendung, hinsichtlich des Verständnisses der Entwicklung von psychischen Störungen, innerhalb der Neurobiologie, der Bindungsforschung, der intensiven Betrachtung der Mutter-Kind Dyaden und hinsichtlich der sozial relevanten Entwicklungen einer Person (Fonagy, Bateman, et al., 2011). Im Rahmen dieses Kapitels war es lediglich möglich einen ersten Eindruck der verschiedenen Forschungsbereiche und Anwendungsmöglichkeiten der Mentalisierung zu geben, für die Zukunft besteht noch ein großer Bedarf an weiterer Forschung, um ein detaillierteres Verständnis über den Zusammenhang zwischen Mentalisierung und Bindung erlangen zu können.

5 Frühprävention im Kontext der „aufsuchenden Psychoanalyse“

Dass Frühprävention zu einer aktuellen und sehr wichtigen gesellschaftlichen Aufgabe geworden ist wird deutlich, wenn man sich vor Augen hält, dass 70% der schweren Gewalttäter als Kinder selbst misshandelt wurden und 20-30% der misshandelten Kinder wiederum selbst als Gewalttäter im späteren Leben auffällig werden (Egle, Hoffmann & Joraschky, 2000). Dieser Befund wird nochmals durch die Betrachtung des Verlaufs der polizeilichen Kriminalstatistik der Jahre 1993 bis 2011 verdeutlicht, bei dem vor allem ein deutlicher Anstieg an jungen Straftätern (unter 14 Jahren) bezüglich der dokumentierten Körperverletzung zu beobachten ist (siehe Abbildung 1). Aus diesem Grunde ist eine frühe Präventionsarbeit besonders wichtig, damit Verhaltensauffälligkeiten früh erkannt werden, oder im Idealfalle gar nicht erst auftreten.

Aggressives Verhalten in der Kriminalstatistik

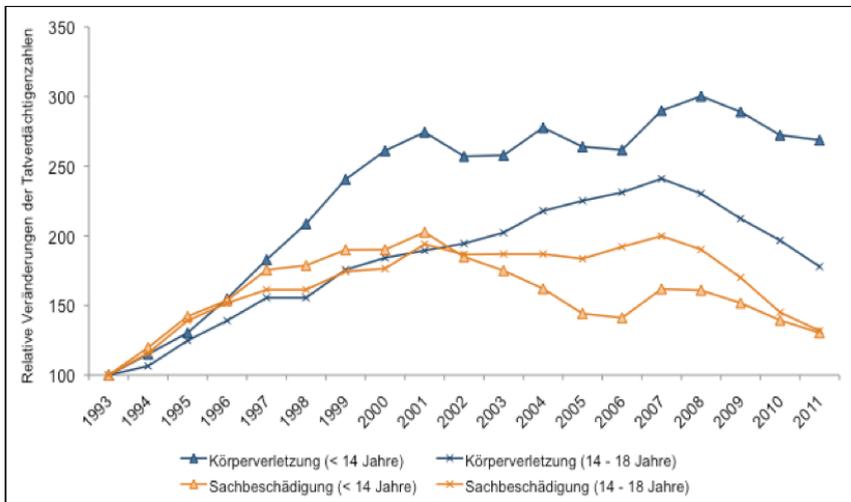


Abb. 1: Aggressives Verhalten in der Kriminalstatistik. Körperverletzung und Sachbeschädigung jugendlicher Straftäter (Quelle: Polizeiliche Kriminalstatistik 1993-2011)

Eine Studie, die sich mit der Frühprävention von späterem antisozialen Verhalten beschäftigt und die Bedeutsamkeit früher Interventionen und Prävention verdeutlichte, ist die „*Cambridge Study in Delinquent Development*“ von Farrington aus dem Jahr 1995 (Farrington, 1995). Diese Längsschnitt-Untersuchung wurde im Süden von London durchgeführt und untersuchte mögliche Faktoren, die zur Entwicklung einer später auftretenden antisozialen Persönlichkeitsstörung führen könnten, indem sie 411 männliche Versuchspersonen für einen langen Zeitraum von 8 bis 32 Jahren begleitete (Farrington, 1995; Farrington & Coid, 2003). Die Ergebnisse der Studie fanden unterschiedliche Faktoren, die als valider Prädiktor von späterem antisozialen Verhalten angesehen werden können: der sozioökonomischer Status der Familie, die Größe der Familie, schlechte Wohnbedingungen, sogenannte „*teenage-mothers*“ d.h. Mütter, die ihre Kinder im jugendlichen Alter bekamen, Empfang von Sozialhilfe, Arbeitslosigkeit der Eltern und die „*poor parental supervision*“, d.h. die ungenügende elterliche Betreuung (Farrington, 1995). Farrington's Ergebnisse zeigten zudem, dass die genannten Faktoren in besonderem Maße einen Einfluss auf die Entwicklung einer antisozialen Persönlichkeitsstörung haben, wenn sie im Alter der Kinder von acht bis

zehn Jahren auftraten. Daraus schlussfolgerte Farrington, dass besonders die frühen Lebensjahre wichtig seien und weitere Studien im Bereich der Frühprävention nötig seien, um den Zeitraum des frühen Lebensalters besonders sorgfältig untersuchen und angemessen früh intervenieren zu können (Farrington, 1995).

Wie Studien des Nobelpreisträgers James Heckman (Nobelpreis in Economic Science, 2000) und seinen Kollegen zeigen, sind die ersten Verhaltensauffälligkeiten von Kindern mit einem risikobehaftetem Hintergrund bereits im Alter von drei Jahren zu beobachten (Doyle et al., 2009; Heckman, 2007; Heckman et al., 2008). Dieses Ergebnis spricht abermals für einen möglichst frühzeitigen Einsatz von Präventionsprogrammen, da die Entwicklung eines Kindes ein Prozess ist, der über eine multiple Zeitperiode hinweg stattfindet und somit die frühen Einflüsse eine besonders weittragende Auswirkung haben können (Doyle et al., 2009). Heckman betont, dass das Lernen bereits in der frühen Kindheit beginne, lange vor der formalen (Schul-) Bildung und dass frühe (Lern-) Erfolge das ganze Leben eines Kindes mitbestimmen würden (Heckman, 2007). Präventionsprogramme von hoher Qualität zeigen Heckman gemäß einen vielfach nachgewiesenen Erfolg, insbesondere wenn sie vor Beginn der Schulzeit zum Einsatz kommen können (Heckman, 2007). Auch ökonomisch betrachtet sei die Rentabilität effektiv am höchsten, je früher die Präventionsprogramme zum Einsatz gelangten, wie es in Abbildung 2 dargestellt ist (Heckman, 2007) (siehe Abbildung 2).

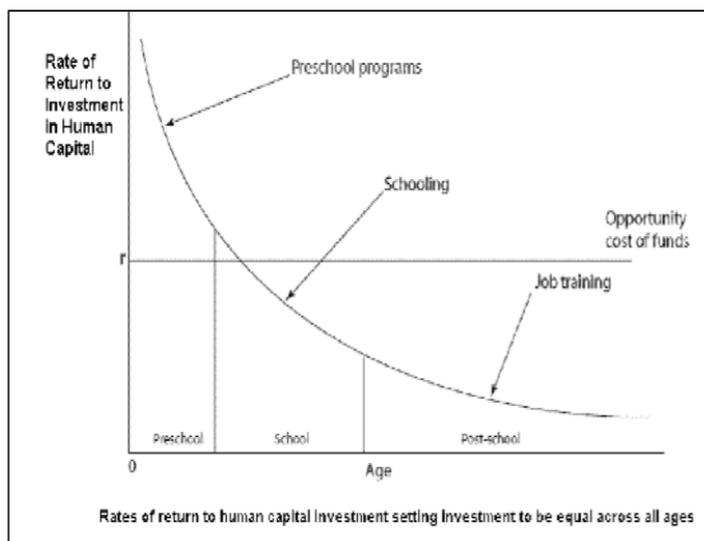


Abb. 2: Die Graphik stellt den Verlauf des investierten Kapitals dar, dessen Rendite umso höher ist, je früher in Prävention investiert wurde (Heckman, 2003)

Anhand der Grafik von Heckman (Abb. 2) wird klar, dass je früher der Einsatz von langfristig und erfolgreich wirkenden Präventionsprogrammen stattfindet, ein umso höherer Rückgewinn des investierten Geldes zu verzeichnen ist. Dieser Rückgewinn setzt sich aus individuell höheren Gehältern, höherer (Aus-) Bildung, verbesserter physischer und psychischer Gesundheit und geringerer Verbrechen- und Delinquenzrate zusammen (Doyle et al., 2009). Aus dieser Sicht sind Präventionsmaßnahmen langfristig betrachtet sowohl effektiver als auch kostengünstiger als später einsetzende Interventionsmaßnahmen.

Präventionsprogramme können auf verschiedenen Ebenen der komplex miteinander agierenden Risiko- und Schutzfaktoren der kindlichen Entwicklung ansetzen. In Anlehnung an die Ergebnisse von Webster-Stratton, können als Prädiktoren früher Verhaltensstörungen angesehen werden: Erziehungsfaktoren, Kindfaktoren und Kindergarten- beziehungsweise Peerfaktoren (Webster-Stratton, 2001). Aus Sicht der Bindungsforschung weisen besonders Kinder mit einer unsicher-desorganisierten Bindung eine schlechte Prognose im Bereich der psychosozialen- und kognitiven Entwicklung und hinsichtlich der Entstehung aggressiven Verhaltens auf (Fonagy, 2010; Laucht, 2003), da diese oftmals aus einem familiären Hintergrund mit schwerwiegenden Traumatisierungen oder Gewalterfahrungen stammen (Laucht, 2003; Schechter & Willheim, 2009). Gerade sehr frühe Verluste einer wichtigen Bezugsperson oder deren psychische Abwesenheit (z.B. durch ein depressives Elternteil) und traumatische Ereignisse haben einen besonders schwerwiegenden Einfluss auf die seelische Entwicklung eines Kindes. In solchen Fällen ist eine frühe Intervention wichtig, da sie umso besser greifen kann, je jünger die Kinder sind (Leuzinger-Bohleber, Fischmann, et al., 2011; Miller, Kuschel, & Hahlweg, 2002). Auch Befunde aus den Neurowissenschaften unterstützen die Haltung, mit Hilfe von Präventionsprogrammen so früh wie möglich zu intervenieren, da in den frühen Entwicklungsphasen des Kindes eine große Gehirnplastizität besteht, die durch eine stimulierende Förderung nachhaltige neuronale Synapsenverbindungen ermöglichen kann (Hannon, 2003; Kotulak, 1998).

All diese Befunde verdeutlichen, wie wegweisend es ist, bereits früh zu intervenieren und Kindern Hilfs- und Unterstützungsangebote in Form von Präventionsprogrammen anzubieten, um mögliche Entwicklungsrisiken zu minimieren oder verhindern zu können. Die Vielfalt der unterschiedlichen Präventionsprogramme wird zumeist in drei Bereiche differenziert: 1. Die *primäre* Prävention, deren Ziel es ist, das Auftreten von Symptomen und Problemen zu vermeiden, 2. Die *sekundäre Prävention*, die eine Chronifizierung von bereits bestehenden Problemen verhindern möchte und 3. Die *tertiäre Prävention*, die darauf abzielt negative Folgewirkungen einer bestehenden Störung zu verhindern (Kalicki, Brandes, & Schenker, 2011). Im allgemeinen wird unter dem Begriff Prävention zusammengefasst: „...sowohl umweltbezogene Maßnahmen zur Reduktion des schädlichen Potentials gegebener Entwicklungsumwelten als auch Maßnahmen zur Entwicklung adaptiver Kompetenzen auf individueller Ebene“ (Caplan und Grunenbaum zitiert nach Kalicki, Brandes & Schenker, 2011, S.153). Dabei lassen sich Präventionsprogramme mit den unterschiedlichsten Ansätzen finden, beispielsweise der Sprachförderung, der Gesundheitserziehung, dem Aufbau sozialer Kompetenzen oder Resilienztrainings (vgl. Kalicki, Brandes & Schenker, 2011). Der Großteil der Präventionsprogramme bezieht sich traditionellerweise auf die Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz mittels der Familienbildung oder der Erziehungsberatung, wobei als größte Schwierigkeit die enorm schlechte Erreichbarkeit der Zielgruppe sozial benachteiligter Familien darstellt, insbesondere bei der *primären Prävention* (Kalicki, Brandes & Schenker, 2011).

Bezogen auf diese Schwierigkeiten und aktuelle Forschungsergebnisse wurde das psychoanalytische Frühpräventionsprogramm „FRÜHE SCHRITTE“ konzipiert mit dem Ziel, eine multimodale Prävention zu ermöglichen (Laezer et al., 2013; Leuzinger-Bohleber et al., 2013; Leuzinger-Bohleber, Fischmann, et al., 2011). So erhalten die teilnehmenden Kindertagesstätten (KiTa's) sowohl auf die Kinder bezogen, als auch auf der Eltern- und ErzieherInnen bezogen professionelle Unterstützung. Im Sinne der „*aufsuchenden Psychoanalyse*“ arbeiten sowohl Forscher als auch Kliniker im Rahmen der „EVA“-Studie gemeinsam und gehen hinaus ins Feld der Kindertagesstätte, um genau diese schwer zu erreichende Zielgruppe der sogenannten „Hochrisikokinder“ erreichen zu können, die unter anderen Umständen möglicherweise nicht den Weg in die psychoanalytische Praxis oder zum psychoanalytischen Supervisor gefunden hätte. Ziel der Studie ist es, früh und gezielt intervenieren zu können, wobei die

unterschiedlichen kulturellen Hintergründe ebenso beachtet werden, wie eine praxisnahe Unterstützung für das oftmals überlastete pädagogische Fachpersonal der ErzieherInnen.

Im folgenden Kapitel wird das Konzept der „EVA“-Studie und die beiden eingesetzten Präventionsprogramme „FRÜHE SCHRITTE“ und „FAUSTLOS“ ausführlich vorgestellt und somit der Rahmen der Dissertation und deren Fragestellungen beschrieben.

5.1 Die EVA- Studie

Die vorliegende Untersuchung befasst sich mit einem spezifischen Teil der EVA-Studie, der Fragestellung nach der Mentalisierungsfähigkeit der ErzieherInnen und ob die psychoanalytische Fallsupervision einen positiven Einfluss auf diese haben kann. Bevor die Fragestellung im Detail dargestellt wird, soll die Zielsetzung und das Design der „EVA“-Studie erläutert werden, um den Rahmen der Dissertation vorzustellen.

Bei der „EVA“- Studie handelt es sich um eines von insgesamt über 35 Projekten des Zentrums für „*Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk*“ (*IDeA*). Das *IDeA*-Zentrum bildet das Dach für die Zusammenarbeit der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und dem Sigmund-Freud-Institut (SFI) und wird durch die „*Landes-Offensive zur Entwicklung Wissenschaftlich-ökonomischer Exzellenz*“ (*LOEWE*) des Landes Hessen gefördert. Der Schwerpunkt dieses interdisziplinären Zentrums ist die Erforschung von sozialen und neurokognitiven Faktoren individueller Entwicklungsprozesse und Lernförderung von sogenannten Risikokindern.

Die innerhalb des *IDeA*-Zentrums angesiedelte und vom Sigmund-Freud-Institut in Zusammenarbeit mit dem Anna-Freud Institut durchgeführte „EVA“-Studie „*Evaluation zweier Frühpräventionsprogramme in Kindertagesstätten mit Hochrisikokindern*“ möchte unter Berücksichtigung der eingangs genannten Bindungs, Resilienz und Mentalisierungserkenntnissen einen Beitrag zur empirischen Untersuchung zweier Frühpräventionsprogramme unter Miteinbeziehung des klinisch- psychoanalytischen Erfahrungsschatzes des Institutes leisten. Daher engagiert sich das Projekt in diesem

wichtigen Bereich der Präventionsforschung und hat sich zudem das Ziel gesetzt, die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung des Berufs des Erziehers zu lenken und die Wichtigkeit dessen Professionalisierung herauszustellen. Die „EVA“-Studie ist als Replikationsstudie der „Frankfurter Präventionsstudie“ (FP) entstanden, auf deren Basiserhebung die Stichprobenziehung beruht. Auf die Frankfurter Präventionsstudie und Stichprobenziehung wird daher im folgenden Kapitel kurz eingegangen werden.

Die „EVA“-Studie ist eine prospektive, kontrollierte, randomisierte Studie innerhalb einer Hochrisikostichprobe zur Evaluation zweier Frühpräventionsprogramme „FAUSTLOS“ (Sanders et al., 1997) und „FRÜHE SCHRITTE“ (Leuzinger-Bohleber et al., 2009) die im Deutschen Register Klinischer Studien mit der Nummer DRSK-ID: DRKS00003500 registriert ist (eine Zusammenfassung wurde TRIALS vorgelegt durch Laezer, Leuzinger-Bohleber, Rueger & Fischmann, 2012). Die beiden untersuchten Präventionsprogramme zielen darauf ab, Kinder in ihrer Entwicklung früh zu fördern und einer möglichen Entstehung von psychischen Belastungen (Hyperaktivität, Aggressivität und Ängstlichkeit) vorzubeugen. Zur Identifizierung der Hochrisikostichprobe wurden bei der ihr zugrunde liegenden Clusteranalyse die Faktoren Sozialstruktur, Aggressivität, Ängstlichkeit, Hyperaktivität, sowie Kinderarmut verwendet (siehe Kapitel 5.1.2).

Von allen teilnehmenden Kindern in der Studie liegt eine schriftliche Einverständniserklärung der Eltern vor, die durch die Ethikkommission der Landeskammer für Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten des Landes Hessens überprüft wurde. Aus ethischen Gründen wurde keine unbehandelte Kontrollgruppe wie in der Frankfurter Präventionsstudie erhoben, so wurde allen Teilnehmern ein Präventionsprogramm angeboten, da sämtliche teilnehmende Kinder der Studie aus Gebieten mit erhöhter sozialer Problemlage stammen und gewissen Risikofaktoren ausgesetzt waren. Bei der „EVA“-Studie wurde folglich das psychoanalytisch orientierte Präventionsprogramm „FRÜHE SCHRITTE“ einer Vergleichsgruppe gegenübergestellt, der das standardisierte Gewaltpräventionsprogramm „FAUSTLOS“ angeboten wurde. Warum gerade die detaillierte Untersuchung einer Hochrisikostichprobe wichtig ist, verdeutlicht die aktuelle Fachliteratur, indem sie zeigt, dass der sozioökonomische Status einer Familie ein wichtiger Prädiktor für die spätere psychische Gesundheit von Kindern ist (Pianta, Egeland & Sroufe, 1992). Ein kindlicher Lebenshintergrund mit erhöhter sozialer Problemlage beeinflusst sowohl die

kognitive als auch die emotionale Entwicklung und kann das Risiko für die Entwicklung von Psychopathologien erhöhen (Bøe, Overland, Lundervold, & Hysing, 2011; Hölling, Kurth, Rothenberger, Becker & Schlack, 2008).

Das Ziel der „EVA“- Studie ist es, die differenzielle Wirksamkeit der beiden Präventionsprogramme festzustellen, um so eine gezielte und passende Intervention in den Kindertagesstätten zu ermöglichen. Durch die differentielle Evaluation soll erfasst werden, welche kurz- und langfristigen Auswirkungen beide Präventionsprogramme auf das Verhalten der Kinder haben, um sie dementsprechend bestmöglich in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Zudem wird untersucht, ob die Interventionen Einfluss auf die Bindungstypen der Kinder haben können. Eine Annahme ist, dass das psychoanalytisch orientierte Programm „FRÜHE SCHRITTE“ es im Unterschied zu dem standardisierten Programm „FAUSTLOS“ vermag, im besten Falle einen unsicheren in einen sicheren Bindungstyp des Kindes zu wandeln. Dieses schwierige Unterfangen strebt das Programm „FRÜHE SCHRITTE“ mit seinem umfassenden Ansatz an, der neben den Eltern ebenfalls das ErzieherInnen Team unterstützt, damit diese den Kindern eine stabile, sichere Beziehungserfahrung ermöglichen können. Die Forschungsarbeit der „EVA“- Studie schlägt somit eine Brücke zu den Befunden der Bindungsforschung, die besagen, dass Kinder mit einem sicheren Bindungstyp häufiger gutes soziales Verhalten, bessere kreative Problemlösefähigkeiten besitzen und weniger Aggression vorweisen als Kinder mit einem unsicheren oder unsicher-desorganisierten Bindungstyp (Fonagy, 2010; Rimmel, Kernberg, Vollmoeller, & Strauß, 2006).

Die Hypothese lautet, dass „FRÜHE SCHRITTE“ mit seinem erhöhten Ressourcenaufwand den Bedürfnissen der Kinder aus problematischen Verhältnissen mehr entgegenkommen kann und nachhaltiger wirksam sein kann, als das stärker manualisierte Programm „FAUSTLOS“. Zu erwarten ist jedoch auch, dass der „FAUSTLOS“ Ansatz, der ein strenges Curriculum vorgibt, dem Wunsch nach Strukturierung und Führung mancher KiTas mehr entsprechen kann. Die empirische Wirksamkeit wurde bereits für beide Programme in einer Nicht-Risikostichprobe nachgewiesen (Leuzinger-Bohleber, 2009; Schick & Cierpka, 2006), die Besonderheit der „EVA“-Studie ist es, die Programme in einer „Hochrisikostichprobe“ einzusetzen und zu evaluieren. Als Risikofaktoren dieser Stichprobe werden unter anderem ein niedriger sozioökonomischer Status der Familie und ein desorganisierter Bindungsstil des Kindes betrachtet. Oftmals entsteht im Umfeld von psychosozial benachteiligter

Familien eine Kumulation von Vulnerabilitäten und Risikofaktoren, die eine Ausbildung einer sicheren Bindung enorm erschweren können (Laezer, et al., 2013; Laucht, 2009). Eine sichere Bindung jedoch gilt als ein protektiver Faktor bei der Verhinderung von Verhaltensauffälligkeiten, so dass frühe Präventionsmaßnahmen in diesem Umfeld besonders wichtig sind (Leuzinger-Bohleber et al., 2013). Eine detaillierte Auseinandersetzung mit Risikofaktoren und möglichen protektiven, resilienzfördernden Faktoren findet sich in der Promotionsarbeit von Verena Neubert (in Arbeit).

5.1.2 Hintergrund: Die Frankfurter Präventionsstudie und Stichprobenziehung

Die „EVA“-Studie basiert auf der repräsentativen, kontrollierten und prospektiven *Frankfurter Präventionsstudie (FP)*, die in den Jahren von 2003 bis 2006 in Frankfurt am Main durchgeführt wurde (Leuzinger-Bohleber et al. 2006). Das Ziel der *Frankfurter Präventionsstudie* war es empirisch zu untersuchen, ob ein zweijähriges integratives, nicht-medikamentöses Präventions- und Interventionsprogramm in Kindertagesstätten zu einem statistisch signifikant nachweisbaren Rückgang der ADHS Symptomatik und der psychosozialen Anpassungsstörungen führen kann (Leuzinger-Bohleber et al. 2006). Das Hauptergebnis konnte die wichtigste Hypothese der Studie bestätigen, indem es zeigte, dass im Gruppenvergleich bei den Kindern der Interventionsgruppe die Aggressivität (AGGR- Werte des VBV) statistisch signifikant abnahm (Leuzinger-Bohleber et al. 2006). Für eine detailliertere Beschreibung der mittlerweile national und international veröffentlichten Ergebnisse siehe u.a. Leuzinger-Bohleber, Fischmann & Staufenberg, 2007; Leuzinger-Bohleber et al., 2011).

Die *Frankfurter Präventionsstudie* gründet auf der im Herbst 2003 vorgenommenen Basiserhebung, bei der alle Städtischen Kindertagesstätten (KiTas) in Frankfurt am Main mit insgesamt 4500 Kindern in 114 Einrichtungen erhoben wurde. Die Basiserhebung konzentrierte sich auf Kindergartenkinder, die als drei bis vierjährige im Herbst 2003 neu in die KiTas aufgenommen wurden (dies waren ca. 2700 Kinder von insgesamt 4500 KiTa-Kindern). Zur Beschreibung der Stichprobe wurden der

Kindergartenvertrag der Stadt Frankfurt für jedes neu aufgenommene Kind, der Erhebungsbogen der Stadt Frankfurt über die Kindergärten, sowie der „*Verhaltensbeobachtungsbogen für Vorschulkinder*“ (VBV; Döpfner, Berner, Fleischmann & Schmidt, 1993) herangezogen. Für die Erhebung wurde im Speziellen der Erzieherfragebogen des VBV's mit den Subskalen „*Oppositionell-aggressives Verhalten*“ (AGGR), „*Aufmerksamkeitsdefizite und Hyperaktivität versus Spieldauer*“ (HYP) und „*Emotionale Auffälligkeiten*“ (EMOT). Diese ermöglichen es, die Kinder nach bestimmten Gesichtspunkten differenziert betrachten zu können. So lässt sich bei Kindern mit einer hohen Ausprägung auf der Dimension AGGR häufiger ein aggressives Verhalten mit unter Umständen impulsiven Wutausbrüchen erkennen, wobei Kinder mit hohen Werten auf der HYP Subskala sich dadurch auszeichnen, schneller das Spielinteresse zu verlieren und eher konzentrationsschwach sind. Die dritte Subskala EMOT erfasst, inwieweit Kinder sozial unsicher gegenüber anderen Kindern und Erwachsenen auftreten, ist dies der Fall sind sie meist in der Gruppe sozial isoliert und zeigen Schwierigkeiten Kontakte aufzunehmen.

Aus der soeben beschriebenen Basiserhebung der 114 Kindertagesstätten wurde eine repräsentative Auswahl mittels einer Clusteranalyse vorgenommen. Die Clusterbildung gründete auf der Sozialstruktur der Einrichtungen und der Häufigkeit psychisch auffälliger Kinder in den jeweiligen Einrichtungen. Informationen über die Sozialstruktur der Einrichtungen konnten aus den Kindergartenverträge der Stadt Frankfurt entnommen werden, wobei als Kriterium zur Unterscheidung einer „eher unproblematischen“ und „eher problematischen“ Sozialstruktur der Prozentsatz der Beitragsübernahme des Kindergartens durch die Stadt Frankfurt übernommen wurde.

Bei einer „eher problematisch“ eingestuften Sozialstruktur von Kindertagesstätten wurde ein Prozentsatz von mehr als 50% der Beiträge von der Stadt übernommen, wobei bei einer „eher unproblematisch“ eingeschätzten Sozialstruktur ein Anteil von höchstens 50% der Beiträge übernommen wurde. Das Kriterium „psychisch auffälliger Kinder“ wurde nach den beiden Subskalen AGGR und HYP des VBV-EL ausgewählt (die dritte Subskala EMOT wurde nicht miteinbezogen, um die Clusteranzahl zu beschränken). Kinder wurden als „psychisch auffällig“ erachtet, wenn sie Werte auf der jeweiligen Subskala erreichten, die den angegebenen Cutoff-Wert des VBV überschritten. Wie bei der Sozialstruktur wurde auch hierbei dichotom unterschieden in „hoch auffällig“ (d.h. der Anteil psychisch auffälliger Kinder lag oberhalb des Medians

der relativen Häufigkeiten aller Kindergärten) und „niedrig auffällig“ (der Anteil psychisch auffälliger Kinder lag nicht oberhalb des Medians der relativen Häufigkeiten aller Kindergärten).

Aus den so entstandenen Berechnungen ergaben sich 8 Cluster, die Einrichtungen, von denen kein Rücklauf des *VBV* verzeichnet werden konnte, wurden gesondert geclustert (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Clusterbildung der *Frankfurter Präventionsstudie* (2003)

	Sozialstruktur eher problematisch	Sozialstruktur eher unproblematisch	Summe
Hyp. hoch Aggr. hoch	Cluster 1: 47, 63, 71*, 75, 77*, 84*, 101, 117*, 120*, 122, 127, 136.	Cluster 2: 13*, 18, 69*, 80, 85, 89, 95*, 103, 112, 124*.	22
Hyp. hoch Aggr. niedrig	Cluster 3: 1, 25*, 28*, 70*, 72, 74*, 79*, 113*, 116*, 123*, 128, 135*.	Cluster 4: 31, 38*, 49*, 61*, 82*, 91*, 97*, 104*, 138*.	21
Hyp. niedrig Aggr. hoch	Cluster 5: 22, 34, 81, 125*, 132*.	Cluster 6: 39, 54, 56, 59*, 67, 76, 78, 96*, 107, 111, 114*, 129, 130*, 131*.	19
Hyp. niedrig Aggr. niedrig	Cluster 7: 7*, 20, 27*, 30, 43, 48*, 58*, 83*, 87*, 92, 100*, 102*, 108*, 109.	Cluster 8: 15, 19, 23, 52, 93, 115, 121, 133, 134*, 137*.	24
Ohne Fragebogen-rücklauf	Cluster 9: 9, 16, 37, 55, 57, 60, 65, 66, 88, 99, 105, 110.	Cluster 10: 4, 17, 21, 35, 36, 40, 41, 45, 46, 68, 73, 86, 94, 106, 118, 126.	28
Summe	55	59	114

Aus diesen Clustern wurden zufällig 14 Kindertagesstätten mit einer Stichprobe von $N= 500$ Kindern und einer Vergleichsstichprobe von ebenfalls $N= 500$ Kindern ausgewählt, die jeweils ein Interventions- und Vergleichskindergarten-Paar bildeten. Dies stellte die Stichprobenauswahl der *Frankfurter Präventionsstudie* dar, die durch

die Basiserhebung der Städtischen Kindertageseinrichtungen in Frankfurt die Repräsentativität der Grundgesamtheit gewährleistet.

Eines der wichtigsten Ergebnisse der FP konnte zeigen, dass durch die psychoanalytische Intervention die Ausprägungen von Aggressivität und Ängstlichkeit bei allen Kindern der Interventionsgruppe statistisch signifikant zurückging. Interessanterweise wurde die Ausprägung von Hyperaktivität nur bei den Mädchen signifikant reduziert, bei den Jungen war ein solcher Effekt nicht zu beobachten. Ziel der „EVA“-Studie ist es, die ermutigenden Ergebnisse der Frankfurter Präventionsstudie zu replizieren, indem sie zwei unterschiedliche Frühpräventionsprogramme in Kindertagesstädten mit erhöhter sozialer Problemlage auf deren differenzielle Wirksamkeit untersucht. Dies stellt einen bedeutenden Unterschied zwischen den beiden Studien dar, denn die „EVA“- Studie untersucht anders als die *Frankfurter Präventionsstudie*, eine Hochrisikostichprobe (d.h. die Cluster dieser Stichprobe erwiesen hohe Werte auf den Dimensionen problematische Sozialstruktur und oppositionell-aggressives Verhalten, Ängstlichkeit und Hyperaktivität). Zusätzlich wurden sozialstatistische Daten zur Kinderarmut in den verschiedenen Stadtteilen in Frankfurt am Main bei der Auswahl der Hochrisikostichprobe berücksichtigt (Jacobs, 2010). Interessanterweise stellte sich heraus, dass die Kindertagesstätte, die durch die Clusterrandomisierung ausgewählt wurden, allesamt in Frankfurter Stadtteilen ehemaliger Industriearbeiter liegen, die aktuell zum größten Teil von Migrantenfamilien bewohnt werden und mit Familien, bei denen die Arbeitslosigkeit sehr hoch ist.

Unter Anwendung eines Cluster- Randomized- Controlled- Designs erfolgte die Stichprobenziehung der EVA-Studie, deren Grundstein die repräsentative Stichprobe der Frankfurter Präventionsstudie lieferte. Bei diesem Studiendesign handelt es sich um eine Cluster- Randomisierung, bei der nicht individuelle Probanden, sondern ganze Gruppen (Kindertagesstädten) zufällig auf die beiden verschiedenen Untersuchungsbedingungen aufgeteilt wurden. Ein Vorteil des cluster-randomisierten Designs ist es, die Gefahr der Kontamination der Interventionseffekte auf die Kontrollgruppe zu minimieren. Dies stellte den ausschlaggebenden Grund dar dieses Design für die „EVA“-Studie zu wählen, da die Frühpräventionsprogramme (Supervisionen, Elternarbeit und Faustlos-Training) auf einer Gruppenebene ansetzen.

Die Kinder der „EVA“-Stichprobe umfassen eine Altersspanne von 3,0 bis 4,11 Jahren (Stichtag ist der 1. Februar 2009). Methodisch wurden die Berechnungen zur EVA-Stichprobenziehung von Prof. Dr. Bernhard Rüger vorgenommen in Zusammenarbeit mit der Methodikerin des Sigmund-Freud-Instituts PD Dr. Tamara Fischmann (Berechnungen siehe Anhang A des Cluster Random Samplings: Planung des Stichprobenumfangs). Aus den Berechnungen ergab sich eine benötigte Anzahl von 120 Kindern pro Interventionsarm bei einer durchschnittlichen Clustergröße von $N=20$ Kindern in einem Cluster, und somit eine Mindestanzahl von $k^*=6$ Clustern pro Treatmentbedingung. Da aufgrund der erhöheten sozialen Problemlage der Kindertagesstätten mit einer erhöheten Drop-Out-Rate durch beispielsweise Abmeldungen der Kinder von der Kindertagesstätte zu rechnen war, wurde die Anzahl der Cluster pro Interventionsbedingung auf $N=7$ erhöhet, wobei auf eine ausreichende statistische Power geachtet wurde. Die Betrachtung der beiden Gruppen „FAUSTLOS“ und „FRÜHE SCHRITTE“ zeigte zur Baselinemessung vor Beginn der Interventionen keine signifikanten Gruppenunterschiede hinsichtlich der Geschlechterverteilung und des Alters (Alter: $t = -.551$; $p = .582$; $N = 298$; Geschlecht: $\chi^2 = 2.380$; $p = .123$; $N = 298$) (vgl. Leuzinger-Bohleber et al., 2013).

Die Berechnungen der vorliegenden Dissertation basieren ebenfalls auf dieser repräsentativen und randomisierten Stichprobenziehung, da die ErzieherInnen die für die Fragestellung untersucht wurden, aus den KiTas der „EVA“-Studie stammen. Bevor auf die Fragestellung genauer eingegangen wird, sollen im folgenden Kapitel die beiden Präventionsprogramme der „EVA“-Studie, das Studiendesign und dessen Messinstrumente näher dargestellt werden.

5.1.3 Die Interventionsprogramme „FAUSTLOS“ und „FRÜHE SCHRITTE“

Das Programm „FAUSTLOS“

„FAUSTLOS“ (FL) (Schick & Cierpka, 2006) ist ein evaluiertes Gewaltpraventions-Curriculum für den Kindergarten, das auf dem US-amerikanischen und mittlerweile

erfolgreichen und weit verbreiteten Präventionsprogramm „*Second Step*“ (Fitzgerald & Edstrom, 2006) basiert. FAUSTLOS wurde von Manfred Cierpka und seiner Heidelberger Forschergruppe in die deutsche Sprache übersetzt und für den deutschen Sprachraum adaptiert. Das Hauptziel des Programms ist die frühkindliche Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. Defizite in der kindlichen Entwicklung sollen mit Hilfe des Programms durch möglichst frühe Förderung von Empathiefähigkeit, Impulskontrolle und Problemlösefähigkeit vorgebeugt werden und den Kindern geholfen werden, Kompetenzen im Umgang mit Ärger und Wut aufzubauen (Schick & Cierpka, 2006).

Das Curriculum besteht aus drei Einheiten: Empathie, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut, die in insgesamt 28 Lektionen unterteilt sind. Davon gehören 12 Lektionen dem Bereich der Empathieförderung an, 10 Lektionen zum Bereich der Förderung der Impulskontrolle und der Problemlösefähigkeiten und 6 Lektionen zum Bereich der Förderung des konstruktiven Umgangs mit Ärger und Wut. Die wöchentlichen, aufeinander aufbauenden Lektionen werden in einem Zeitraum von ungefähr einem Jahr von geschulten ErzieherInnen mit den Kindern in der Kindergartengruppe durchgeführt. In der „EVA“- Studie wird jeder teilnehmenden Kindertagesstätte eine „FAUSTLOS“- Schulung ermöglicht, bevor das Programm in den Einrichtungen Anwendung findet. Zusätzlich erhalten die Kindertagesstätten einen Materialkoffer, das „FAUSTLOS- Set für Kindergärten“ (Cierpka, 2003), welches ein Handbuch mit wichtigen Hintergrundinformationen, ein Anweisungsheft mit detaillierter Darstellung der Lektionen, Fotokartons und zwei Handpuppen enthält. Das Material ist altersgerecht auf die Kindergartenkinder abgestimmt und dient zur Durchführung der jeweiligen Lektionen. Mittels des „FAUSTLOS“-Programms soll das Kind befähigt werden sich mit Hilfe von Bildern und Rollenspielen in andere Kinder hineinzusetzen, einzufühlen und das Verhalten des Anderen besser zu verstehen, um als Folge Konfliktsituationen zukünftig gewaltfrei lösen zu können.

Sämtliche Lektionen des „FAUSTLOS“ Curriculums folgen einem standardisierten, didaktischen Aufbau von einem Aufwärmspiel, dem eine spielerische Einführung in die jeweilige Lektion mit Hilfe der Handpuppen folgt. Die ErzieherIn leitet so die Besprechung eines Bildes ein, auf dem Kinder mit unterschiedlichen emotionalen Ausdrücken dargestellt sind. Die Fragen, die zu den Bildern gestellt werden, finden sich im Anweisungsheft und sollen der kognitiven Annäherung an das jeweilige Thema der

Lektion dienen (Schick & Cierpka, 2006). Nach dieser ersten kognitiven und verbalen thematischen Annäherung führt die ErzieherIn modellhaft vor, welche Verhaltensweisen und sozialen Kompetenzen in der folgenden Lektion erarbeitet werden sollen. Anschließend folgen Rollenspiele der Kinder, deren Hintergrund darin besteht, dass die Kinder während der Woche und bis zur nächsten Lektion Gelegenheit haben, das Gelernte im Alltag anzuwenden und zu übertragen. Aufgabe der ErzieherInnen ist es, dem Kind geeignete Übertragungsmöglichkeiten zu schaffen und durch positive Verstärkung das Kind zu motivieren und zu unterstützen.

Sowohl die ErzieherInnen des „FAUSTLOS“ Interventionsarmes, als auch die ErzieherInnen des „FRÜHE SCHRITTE“ Interventionsarmes erhielten die dazugehörige Schulung und den Materialkoffer, und waren dazu angehalten die Lektionen wiederholt über die gesamte Interventionszeit hinweg im Kindergarten anzuwenden. Das „FAUSTLOS“ Curriculum stellt dementsprechend auch einen Baustein des „FRÜHE SCHRITTE“ Programms dar, das im Folgenden vorgestellt werden wird.

Das Programm „FRÜHE SCHRITTE“

Das Programm „FRÜHE SCHRITTE“ (FS) (Leuzinger-Bohleber et al., 2008) besteht aus mehreren Bestandteilen und verfolgt im Unterschied zu „FAUSTLOS“ einen individuelleren Ansatz mit dem Ziel, die sozialen Fähigkeiten, die allgemeine Entwicklung der Kinder zu unterstützen und zu stärken, den Eltern und ErzieherInnen ein psychoanalytisches Beratungsangebot zur Verfügung zu stellen und das ErzieherInnen-Team gezielt mit psychoanalytischer Fallsupervision zu unterstützen. Das Konzept von „FRÜHE SCHRITTE“ basiert auf psychoanalytischen Überlegungen zur Frühentwicklung und Frühprävention und entstand unter Berücksichtigung der klinischen Erfahrungen von analytischen KindertherapeutInnen.

Eine Besonderheit des Ansatzes besteht darin, dass „FRÜHE SCHRITTE“ im Sinne der „*aufsuchenden Psychoanalyse*“ anstrebt, direkt vor Ort auf verschiedenen Ebenen zu fördern und zu unterstützen und somit Kinder mit Entwicklungsrisiken frühzeitig erkennen zu können. Diese Förderung setzt auf mehreren Ebenen an, und zwar auf der Eltern- Kind- und ErzieherInnen- Ebene, um ein vertieftes Verständnis über familiäre Zusammenhänge und soziokulturellen Hintergründe mit den Folgen für die psychische

Entwicklung des Kindes erlangen zu können. Die einzelnen Bestandteile des psychoanalytischen Angebots von „FRÜHE SCHRITTE“ lauten wie folgt:

- *1. ErzieherInnen: Die vierzehntägliche Fallsupervision*, wird von erfahrenen psychoanalytischen SupervisorInnen für das ErzieherInnen-Team durchgeführt und stellt einen enorm wichtigen Baustein des Programms dar. Die Fallsupervision² findet alle vierzehn Tage in der Einrichtung, nach Schließung der KiTa statt, wurde jedoch einheitlich von den Leitungen als Arbeitszeit für die ErzieherInnen angerechnet. Ziel der Supervisionen ist es, mit den ErzieherInnen die zentrale Bedeutung der persönlichen Beziehung zwischen den Kindern und ihnen als deren Bezugsperson sensibel wahrzunehmen und zu reflektieren. So soll in den einzelnen Fallbesprechungen ein vertieftes Verständnis über unbewusste Motive, Phantasien und Konflikte der Kinder entwickelt werden und die ErzieherInnen dadurch befähigt werden, professioneller mit konflikthaften Situationen umzugehen (Leuzinger-Bohleber et al., 2013). Zusätzlich zu den regelmäßigen Supervisionen wird durch die Studie eine Akutberatung für das Erzieherteam angeboten. Den Rahmen, den die Supervisionen für professionelles Nachdenken und multiperspektivische Reflexion bietet, stellt nicht nur einen äußeren Raum für das Fachteam dar, sondern auch einen inneren Raum, indem sich die ErzieherInnen mit Zeit und Ruhe sich und ihrer Arbeit widmen können. Dieser Bestandteil wurde nach anfänglichen Bedenken seitens des KiTa- Teams bezüglich erhöhten Zeitaufwandes in einem ohnehin bereits sehr überfüllten Tagesablauf außerordentlich gut angenommen und wurde entsprechend der Rückmeldungen als entlastend erlebt.
- *2. Eltern: Die wöchentliche Präsenz von erfahrenen psychoanalytischen KindertherapeutInnen in den Einrichtungen*, bietet eine Möglichkeit der individuellen Beratung für die ErzieherInnen und für die Eltern. Ein erster Zugang zu den Familien wird oft durch die sich natürlich entwickelnde „Tür- und- Angel-Gespräche“ in Abhol- und Bringsituationen möglich, die zwischen Therapeuten und Eltern in den KiTas entstehen (Leuzinger-Bohleber, Fischmann, & Laezer,

² Psychoanalytische Fallsupervision wird im Folgenden in der Arbeit synonym mit Supervision verwendet, gemeint ist stets die Fallsupervision der „EVA“-Studie.

2008). Die TherapeutInnen der EVA-Studie sind einmal in der Woche vor Ort präsent und bieten neben den Beratungsgesprächen auch Spielbeobachtungen an, die zum besseren Verständnis des Verhaltens des Kindes beitragen können, oder zu einem diagnostischen Prozess führen können. Auch in akuten Konflikt- oder Krisensituationen sind die Therapeuten vor Ort Ansprechpartner. Die Elternarbeit besteht darüber hinaus in Einzelfällen aus gemeinsamen Gesprächen des Therapeuten mit Eltern und Erziehern oder gemeinsam veranstalteten Themenelternabenden.

- *3. Kind: Therapiemöglichkeit in der Einrichtung.* Zusätzlich zu dem Beratungsangebot für Eltern und Erzieher, besteht die Möglichkeit Kindern, bei denen es erforderlich scheint, nach der elterlichen Zustimmung, eine Therapie in der Einrichtung selbst zu ermöglichen. Dies stellt eine große Ausnahme und Besonderheit dar, denn hierzu ist eine Sondergenehmigung der Kassenärztlichen Vereinigung von Nöten, die das Sigmund-Freud-Institut für die Durchführung der „EVA“-Studie erhalten konnte. Der Vorteil dieses Angebotes ist es, die Schwelle, eine psychotherapeutische Praxis aufzusuchen, die erfahrungsgemäß besonders hoch für Familien im Hochrisikobereich ist, herabzusetzen und somit Kinder therapeutisch erreichen zu können, die unter ihren gewohnten Umständen womöglich nicht in eine psychotherapeutische Praxis gelangt wären.
- *4. Die Begleitung einzelner Kinder beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule (KiGru).* Dieser Baustein des „FRÜHE SCHRITTE“-Programms entstand vor dem Hintergrund, dass nicht alle Familien, deren Kinder einen Bedarf hätten, zugänglich für das therapeutische Angebot sein würden. Diejenigen Kinder, die einen problematischen Bindungstyp oder andere Merkmale aufwiesen und für die eine zusätzliche Unterstützung dringlich erschien, werden ein Jahr lang im Zeitraum des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule, der bekanntlich einen großen Umbruch für das Kind darstellt, von ausgewählten Lehramts-, Psychologie- oder Pädagogikstudenten begleitet. Diese studentische Begleitung erscheint oftmals für Familien, die bereits durch vielfältige Fördermaßnahmen und Integrationshilfen vereinnahmt sind, weniger intrusiv und birgt somit die Chance auch diese Familien zu erreichen. Die sogenannten studentischen Paten treffen sich

einmal wöchentlich ohne inhaltliche Vorgaben mit ihrem Patenkind. Auch diesem Baustein liegen die Ergebnisse der Resilienzforschung zugrunde, wichtig ist der regelmäßige und sicherheitsbringende Kontakt der Kinder zu ihrem Paten. Die Paten erhalten vierzehntägige Supervision von psychoanalytischen Therapeuten oder professionellem pädagogischem Personal, um eine kontinuierliche Professionalisierung zu gewährleisten, und um sich über erlebte Erfahrungen im Umgang mit Hochrisikokinder austauschen und diese verarbeiten zu können.

- 5. Das Programm „FAUSTLOS“ (Cierpka & Schick, 2006) (siehe oben) ist ebenso im Programm „FRÜHE SCHRITTE“ enthalten, das nach Bedarf eingesetzt werden kann.

Im Unterschied zu anderen Frühpräventionsprogrammen die ebenfalls einen bindungstheoretischen Hintergrund besitzen, ist das „FRÜHE SCHRITTE“ Programm keine manualisierte Anwendungsform, die eine Anleitung für ErzieherInnen oder Eltern darstellt, sondern ein sehr individuelles Konzept, das sich im offenen Dialog mit den zugrundeliegenden Theorien befindet (Leuzinger-Bohleber, 2011). Die psychoanalytischen KindertherapeutInnen des „FRÜHE SCHRITTE“ Programms treffen sich einmal im Monat in einer Intervisionsgruppe, um sich regelmäßig ihre Arbeit in den Einrichtungen austauschen zu können, zusätzlich können bei diesen Treffen einzelne Fälle vorgestellt werden. Innerhalb dieser Intervisionsgruppe erfolgt die Qualitätssicherung der therapeutischen Beratungen und Arbeit. Der Austausch zwischen dem Forscherteam und den Therapeuten sowie den Supervisoren findet in Form von gemeinsamen Treffen in sechswöchigen Abständen statt, wobei die verschiedenen Sichtweisen und Erfahrungen zusammengetragen und über die erlebte Wirkung des Programms gesprochen wird. Dies ermöglicht eine beständige theoriegeleitete wie praxisnahe Reflexion des Projektes und ermöglicht dadurch dessen kontinuierliche Weiterentwicklung.

5.1.4 Das Studiendesign und die Untersuchungsinstrumente

Das Studiendesign

Die EVA- Studie startete im Jahre 2009 und befindet sich momentan in ihrer Replikationsphase. Es handelt sich um ein prospektives, kontrolliertes, cluster-randomisiertes Studiendesign (CRCT-Design), mit einem multiperspektivischem Ansatz, bei dem sowohl Eltern, Kinder als auch Erzieher mit qualitativen und quantitativen Methoden, Selbst- und Fremdeinschätzungen untersucht wurden, um ein möglichst differenziertes und vollständiges Bild erfassen zu können. In unterschiedlichen Fällen ist ein CRCT-Design empfehlenswert und einem individual-randomisiertem Design vorzuziehen, beispielsweise wenn die Intervention auf natürliche Weise für ganze Gruppen angewendet wurde, was bei der EVA-Studie der Fall war. Zudem lassen sich durch ein CRCT-Design mögliche Kontaminationseffekte innerhalb der Gruppen im Gegensatz zum Individual-Design kontrollieren (Wirtz & Nachtigall, 2008). Bei der Auswertung der Ergebnisse eines cluster-randomisierten Designs ist im Besonderen darauf zu achten, dass die einzelnen Ergebnisse der Probanden in einem Cluster nicht als unabhängig angenommen werden können, da sich Unterschiede in der Qualität der Interventionsarbeit auf alle Probanden innerhalb eines Klumpen (Clusters) in gleichem Maße auswirken. Dieser Klumpeneffekt wurde bei der Berechnung der EVA- Stichprobengröße berücksichtigt.

Die unabhängigen Variablen in diesem Design sind die beiden Frühpräventionsprogramme „FAUSTLOS“ und „FRÜHE SCHRITTE“, die abhängigen Variablen sind der Bindungstyp der Kinder und das durch die Erzieher- und Elternfragebögen erfasste Sozialverhalten der Kinder. Der Stichprobenziehung liegt die bereits beschriebene Basiserhebung der *Frankfurter Präventionsstudie* (siehe Kap. 5.1.2) aus dem Jahr 2003 zugrunde, aus der mit Hilfe eines cluster-randomisiertes Studiendesign eine Stichprobengröße von 14 Kindertagesstätten mit insgesamt 307 Kindern für die „EVA“- Studie ermittelt wurde, bei dem nicht einzelne Probanden, sondern Cluster von Probanden (d.h. in diesem Falle die KiTas) zufällig auf die Interventionsgruppen aufgeteilt wurden. Demnach wurden zufällig jeweils 7 KiTas das Präventionsprogramm „FAUSTLOS“ (Schick & Cierpka, 2006) und 7 KiTas das Präventionsprogramm „FRÜHE SCHRITTE“ (Leuzinger-Bohleber, 2009) zugewiesen. Rein rechnerisch sollte jeder Interventionsarm aus einer Stichprobengröße von 140

Kindern ($N_{\text{gesamt}}=280$) bestehen, insgesamt wurden 307 Kinder erhoben, um die Mindestgröße von 280 auch nach Abzug des Drop-outs erreichen zu können.

Das „EVA“-Studiendesign ist in Abbildung 3 dargestellt und beinhaltet die Stichprobenziehung, die Clusterrandomisierung der 14 KiTas auf die beiden Präventionsprogramme und die beiden erhobenen Messzeitpunkte: die Baselinemessung t1-prä, die vor Beginn der Intervention stattfand, und die Postmessung t2-post, die zwei Jahre nach eingesetzter Intervention erfasst wurde. Zu jeweils beiden Zeitpunkten wurden Messungen auf Elternebene, Erzieherebene und Kindebene durchgeführt.

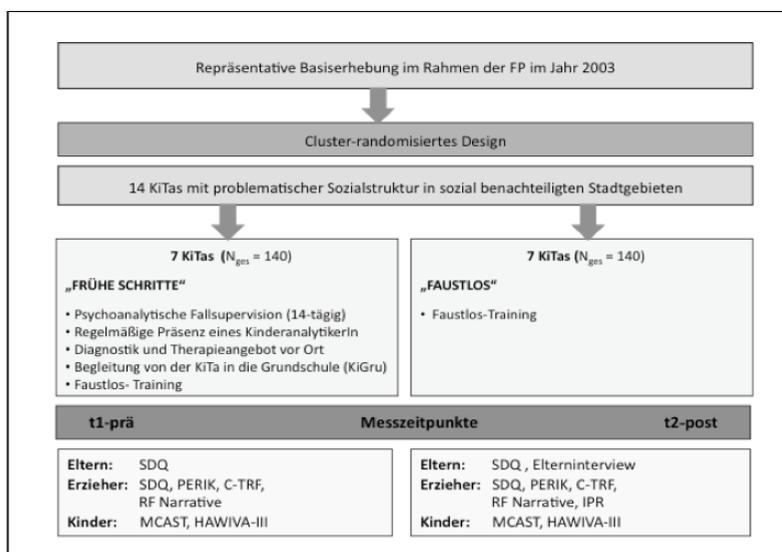


Abb. 3: Das „EVA“-Studiendesign. Dargestellt ist die Stichprobenziehung, die Clusterrandomisierung, die Aufteilung der 14 KiTas auf die beiden Präventionsprogramme, die beiden Hauptmesszeitpunkte und die Messinstrumente

Die Untersuchungsinstrumente der „EVA“-Studie

In der „EVA“-Studie wurde eine Vielfalt von unterschiedlichen Messinstrumente eingesetzt, auf die im Folgenden kurz eingegangen wird. Um eine Übersicht zu erhalten, werden nun die unterschiedlichen Untersuchungsinstrumente den jeweiligen Ebenen zugeordnet, auf denen sie eingesetzt wurden und anschließend zusammenfassend deren Eigenschaften beschrieben. Wichtig für die spätere Untersuchung im empirischen Teil dieser Arbeit über die Mentalisierungsfähigkeit der ErzieherInnen waren insbesondere das *Interview für Pädagogen zur Erfassung der Reflexivität (IPR)* und die Erfassung der

reflexiven Narrative. Zudem wurden Erkenntnisse aus der Bindungstypenverteilung der Kinder, die mittels des *Manchester Child Attachment Story Task (MCAST)* erfasst wurden, für die Forschungsfrage der hier vorliegenden Dissertation verwendet, weshalb auf dieses Instrument ausführlicher eingegangen werden soll.

Eltern: Zu beiden Messzeitpunkten beantworteten Eltern und Erzieher einen Fragebogen zum Sozialverhalten des Kindes, den „*Strengths and Difficulties Questionnaire*“ (*SDQ*) (Goodman, 1997). Zusätzlich fanden mit den Eltern ein halbstrukturiertes Interview (Neubert & Laezer, 2011) zum zweiten Messzeitpunkt statt. Ziel dieses Interviews war es, die familiären Lebenshintergründe kennenzulernen und mögliche Risikofaktoren im Umfeld des Kindes identifizieren zu können. Das Elterninterview erfasst zum Teil sehr persönliche (biographische) Angaben der Familien, weshalb eine Vertrauensbildungsphase zwischen Eltern und Forschern eine unabdingbare Voraussetzung für dessen Durchführung war, die erst zum zweiten Messzeitpunkt als gegeben angenommen werden konnte und aus diesem Grund lediglich zur t2-post Messung durchgeführt werden konnte.

ErzieherInnen: Die ErzieherInnen beantworteten zusätzlich zum *SDQ* das Beobachtungsfragebogenverfahren „*Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag*“ (*PERIK*), (Mayr & Ulrich, 2009) und den Fragebogen „*Caregiver-Teacher Reportform*“ (*C-TRF*) (Achenbach & Rescorla, 2000), sowohl vor Beginn der Präventionsprogramme als auch zum zweiten Messzeitpunkt. Die Reflexivität der ErzieherInnen wurde zu beiden Messzeitpunkten anhand reflexiver Narrative erhoben und mit der *Skala des Reflexiven Selbst (SRS)* (Daudert, 2001) ausgewertet. Ein Interview zur weiteren detaillierten Betrachtung der Reflexivität der ErzieherInnen wurde mit Hilfe des *Interview für Pädagogen zur Erfassung der Reflexivität (IPR)* (Hartmann, 2012) erfasst. Das *IPR* wurde als Weiterentwicklung der reflexiven Narrative zum t2-post Messzeitpunkt eingesetzt.

Kinder: Die Klassifizierung der Bindungstypen der Kinder erfolgte jeweils zu beiden Messzeitpunkten mit dem Bindungsinstrument „*Manchester Child Attachment Story Task*“ (*MCAST*) (Green et al., 2000). Zusätzlich zum Einsatz vom *MCAST* wurde der Verbal IQ der Kinder mittels des „*Hannover-Wechsler-Intelligenztest für*

Vorschulkinder“ (*HAWIWA-III*) (Ricken et al., 2007) erhoben, um die Ergebnisse des kontrollieren zu können, ob die Ergebnisse des *MCAST*'s interpretierbar sind und nicht aufgrund möglicher Sprachschwierigkeiten verzerrt sein könnten.

Im Folgenden sollen nun die eben beschriebenen Untersuchungsinstrumente kurz inhaltlich erläutert werden, dabei wird sich die Beschreibung auf die Zuteilung der Eltern-, Erzieher- und Kindebene beziehen.

Eltern: Der „*Strengths and Difficulties Questionnaire*“ (*SDQ*) (Goodman, 1997) wurde sowohl auf der Eltern-, als auch auf der Erzieherebene eingesetzt und ist ein Screeningfragebogen, der Aussagen über Verhalten, Emotionen und Beziehungen von Kindern und Jugendlichen treffen kann (Goodman, 1997). Der *SDQ* erfasst neben den Stärken der Kinder zusätzlich das Problemverhalten der Kinder (z.B. Hyperaktivität und Verhaltensauffälligkeiten), wodurch Belastungen und vorhandener Leidensdruck gegebenenfalls bestimmt werden können. Anwendbar ist der Fragebogen bei Kindern und Jugendlichen von 4 bis 16 Jahre und kann sowohl von Eltern als auch von Erziehern ausgefüllt werden, was ihn für die Anwendung in der „EVA“-Studie sehr geeignet machte, da beide Perspektiven (von Eltern und Erziehern) erfasst werden konnten, um zu erfahren, ob sich das Kind zuhause anders verhalten würde als in der KiTa Gruppe.

Das zweite auf Elternebene eingesetzte Untersuchungsinstrument, das Elterninterview, befasste sich ausführlich mit den einzelnen Familien, um mögliche Risikofaktoren im Umfeld des Kindes identifizieren zu können. Durch das halbstrukturierte Interview erhielten die Eltern die Möglichkeit, über ihre Familiengeschichte, ihren Migrationshintergrund, ihre persönlichen Erfahrungen oder gar traumatische Ereignisse zu berichten. Als mögliche Risikofaktoren innerhalb der Familie wurden die Familienstruktur, die Migrationsgeschichte, das Bildungsniveau, die Berufstätigkeit, die häuslichen Lebensumstände und das Vorkommen von schwerwiegenden Erkrankungen bei Familie oder Kind erfasst (Neubert & Laezer, 2001, Laezer et al., 2013). Zusätzlich wurde in dem Interview die tägliche Stressbelastung der Eltern mittels eines Fragebogens erhoben, dem „*Everyday-Stressors-Index*“ (*ESI*), (Jäckel & Leyendecker, 2008). Für eine ausführliche Beschreibung der Risikofaktoren und Auswertung des Interviews sei auf die Promotionsarbeit von Verena Neubert (in Arbeit) verwiesen.

ErzieherInnen: Wie bereits beschrieben, beantworten neben den Eltern auch die Erzieher den *SDQ* Fragebogen und zudem das Beobachtungsverfahren „*Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag*“ (*PERIK*), (Mayr & Ulrich, 2009), das zur Einschätzung des sozial-emotionalen Wohlbefindens bei Kindern dient. Dieser Fragebogen ist für die Beurteilung von Kindern im Alter von 3,5 Jahren bis zum Schuleintritt einsetzbar. Den Autoren Mayr & Ulrich zu Folge ist die Beachtung von sozial-emotionalen Kompetenzen von grundlegender Bedeutung, da Entwicklungsprozesse besonders gut gelingen, wenn sich Kinder wohlfühlen (Mayr & Ulrich, 2009). Die Besonderheit dieses Fragebogens liegt darin, dass er den Schwerpunkt der Beobachtung auf die positive Entwicklung des Kindes legt, also die Resilienz betont und nicht die Risikoentwicklung.

Ein weiterer Fragebogen, der von den ErzieherInnen bearbeitet wurde, war die „*Caregiver-Teacher Reportform*“ (*C-TRF*), (Achenbach & Rescorla, 2000), der das maladaptive Verhalten von Kindern im Alter von 1,5 bis 5 Jahren erfasst. Über die Einschätzung der ErzieherInnen mittels des *C-TRF* der behavioralen, emotionalen und sozialen Entwicklungen des Kindes wird eine standardisierte Auswertung möglich. Der *C-TRF* bezieht sich auf das Verhalten des Kindes innerhalb der letzten zwei Monate. Insgesamt lassen sich durch die Auswertung und den Vergleich zur Normstichprobe Aussagen darüber treffen, ob das erfasste Syndrom als „normal“, „grenzwertig“ oder „klinisch auffällig“ einzuschätzen ist. Zusätzlich werden mit dem Fragebogen Informationen über die Rolle des Beurteilers, demographische Daten über das Kind und durch eine offene Frage die besten Eigenschaften und die größte Sorge über das Kind erfasst.

Ein Instrument, das zur Erfassung der Reflexivität der Erzieher dient, sind die reflexiven Narrative. Die Erzieher wurden zu beiden Messzeitpunkten t1-prä und t2-post gebeten eine detaillierte Beschreibung in Form eines freien Textes über ein von ihnen betreutes Kind zu verfassen. Anschließend wurden diese Erziehernarrative mit einer modifizierten „*Skala des Reflexiven Selbst*“ (Daudert, 2001) ausgewertet (vgl. Hauser, 2013). Eine modifizierte Skala wurde zur Auswertung herangezogen, da aufgrund sehr ähnlicher Antwortmuster seitens der Erzieher mit der Original-Skala des Manuals keine differenzierte Interpretation der Narrative möglich gewesen wäre (vgl. Hauser, 2013). Als Erweiterung wurde das „*Interview für Pädagogen zur Erfassung der*

Reflexivität“ (*IPR*) (Hartmann, 2012) zum zweiten Messzeitpunkt eingesetzt, um eine detaillierte Auswertung der Mentalisierungsfähigkeit der ErzieherInnen und der Beurteilung der psychoanalytischen Fallsupervision anstellen zu können. Die Entwicklung und Durchführung des *IPR* stellt einen wichtigen Teil dieser Promotionsarbeit dar, weshalb auf Kapitel dieses in Kapitel 8.2.1 für eine genaue Beschreibung des Interviews verwiesen wird.

Kinder: Das Messinstrument „*Manchester Child Attachment Story Task*“ (*MCAST*) (Green et al., 2000) wurde eingesetzt, um die Bindungsrepräsentationen des Kindes zu erfassen und ist dementsprechend ein zentrales Messinstrument der „EVA“- Studie. Der *MCAST* ist ein relativ neu entwickeltes Instrument zur Erfassung von Bindungsrepräsentationen für Kinder im Alter von drei bis acht Jahren. Der geschulte Untersuchungsleiter spielt mit dem Kind und einem Puppenhaus altersgerechte Geschichten an (sogn. Vignetten), die anhand der Kind- und Mutterpuppe dargestellt werden und jeweils eine bindungsrelevante Stresssituation beinhalten (sogn. Bindungsstressor). Dabei ist es wichtig, dass es dem Untersuchungsleiter von der ersten Geschichte an (von insgesamt fünf) gelingt, das Interesse und die Spannung des Kindes zu wecken. Das Kind soll nach dem Anspielen der Vignette nun die Geschichte selbst vervollständigen, wobei das Spielen des Kindes auf Video für die spätere Auswertung aufgenommen wird.

Die erste Vignette, die „Frühstücksvignette“ dient als Baselineerhebung des *MCAST*'s, bei der kein Bindungsstressor vorkommt und sich das Kind mit dem Spiel vertraut machen kann. Bei der Frühstücksvignette schlafen Mutter- und Kindpuppe in ihren Zimmern und die Mutter steht nach dem Weckerklingeln auf, macht in der Küche Frühstück und ruft nach dem Kind. Dieser Teil wird vom Untersuchungsleiter gespielt, daraufhin stellt er die auffordernde Frage: „Und was passiert nun?“ Die weiteren vier folgenden Geschichtsstämme sind vom Ablauf identisch beinhalten jedoch jeweils einen Bindungsstressor; zum einen erlebt die Kindpuppe in der Nacht einen Alptraum, in der darauffolgenden Geschichte verletzt es sich am Knie beim spielen im Garten, in der nächsten Geschichte leidet es unter Bauchschmerzen und in der letzten Geschichte verliert es die Mutterpuppe beim einkaufen im Einkaufszentrum. Nach jeder Vignette wird das Kind gefragt, wie sich die Kind- und die Mutterpuppe fühle und was sie denken würden, um den Grad der Stressbewältigung feststellen zu können. Sollte das

Kind nach dem spielen der 5 Vignetten noch sehr aufgewühlt sein, empfehlen Green und seine Kollegen mit dem Kind und den Puppen ein freies Spiel, beispielsweise einen Familienausflug, um das Erregungsniveau des Kindes zu senken.

Die Auswertung der verschiedenen Bindungsrepräsentanzen (A,B,C und D) erfolgt anhand der Videoaufzeichnungen des *MCASTs* und wird nach 21, meist neun-stufigen Skalen codiert, die vier Hauptkategorien bilden: „Bindungsbezogenes Verhalten“, Kohärenz der Erzählung“, „Anzeichen von Desorganisation“ und „Fähigkeit zur Perspektivübernahme“. Aus den einzelnen Ergebnissen der vier Vignetten wird eine dominierende Bindungsstrategie ermittelt. Das symbolische Spiel mit den Puppen zwischen dem Kind und der primären Bezugsperson (der Mutter) eröffnet die Möglichkeit, einen Einblick in das Verhalten des Kindes in einer Gefahrensituation zu erhalten, im Speziellen nach welcher Bindungsrepräsentanz es eine Strategie verfolgt, um den Bindungsstress zu bewältigen. Ein sicher-gebundenes Kind (B) würde demnach bei dem *MCAST* mit den Puppen ein Verhalten nach dem Einsetzen des Bindungsstressors zeigen, bei dem es Schutz bei seiner Mutter sucht und anschließend wieder frei explorieren kann. Ein unsicher-vermeidendes Kind (A) würde Strategien zeigen, sich selbst zu beruhigen, ein unsicher-ambivalentes Kind (C) würde sich schlecht von dem Bindungsstress lösen können und eine Interaktion vermutlich Aggression und Verzweiflung auslösen und ein unsicher-desorganisiertes Kind (D) würde keine erkennbare Strategie zeigen, sondern ein unstrukturiertes Spiel, teilweise mit alptraumhaften Elementen bis hin zu einem unkontrollierten Verhaltenszustand.

Die Auswerter des „EVA“-Teams sind zertifizierte *MCAST*- Auswerter, eine unabhängige und blinde Reliabilitätsprüfung der fünf EVA-Rater ergab: *Fleiss Kappa* = 0.62 (95% CI = 0.55-0.70) der Bindungsstile A vs. B vs. C vs. D (Laezer et al., 2013). Der *MCAST* wurde bereits in Hochrisikostichproben eingesetzt (Futh et al., 2008) und erfüllt die klassischen Gütekriterien, wie mehrere Validierungsstudien vorzeigen konnten (Barone et al., 2009, Goldwyn et al., 2000, Green et al., 2000). Seine Inter-Rater-Reliabilität weist Werte von 80 bis 91% auf, was für eine gute Reliabilität spricht. Im Retest ergab sich eine Stabilität von 76,5% für die organisierten Bindungstypen (A, B, C) und eine Stabilität von 69% für den desorganisierten Bindungstyp (D) (Green et al. 2000). Innerhalb einer deutschen Hochrisikostichprobe wird der *MCAST* allerdings in der „EVA“-Studie erstmalig eingesetzt und ausgewertet. Eine Validitätsstudie zu

deutschen Normierung ist bereits nach Absprache mit dem Entwicklerteam um Jonathan Green durch das Sigmund-Freud-Institut in Planung.

Als Kontrollvariable des Sprachverständnisses der Kinder wird der Verbale- IQ des „*Hannover-Wechsler-Intelligenztest für Vorschulkinder*“ (*HAWIWA-III*) (Ricken et al., 2007) erhoben, da die Ergebnisse des MCAST- Spiels nicht interpretierbar wären, wenn das Kind aufgrund von Sprachschwierigkeiten das Spiel nicht ausreichend gut verstanden oder sich ausdrücken konnte. Die Erhebung dieser Kontrollvariable war insbesondere innerhalb der „EVA“-Studie wichtig, da die Stichprobe einen hohen Migrationsanteil aufwies und Sprachschwierigkeiten nicht auszuschließen waren.

Für die Fragestellung des Promotionsvorhabens stellt die Auswertung der Bindungsrepräsentanzen der Kinder mittels des *MCASTs* eine wichtige Basis dar, da die ErzieherInnen im Interview zur Erfassung ihrer Mentalisierungsfähigkeit (*IPR*) im Speziellen nach den von ihnen betreuten Bezugskindern mit einem unsicher- oder unsicher-desorganisierten Bindungstypes befragt wurden. Hierzu lieferten die *MCAST* Ergebnisse der Bindungsrepräsentanzen einen wichtigen Grundstein.

5.1.5 Erste Ergebnisse der „EVA“-Studie

Die ersten Ergebnisse der Bindungstypenverteilungen der Kinder innerhalb der „EVA“-Stichprobe verdeutlichen, dass die Studie sich tatsächlich in einem besonderen Maße mit sogenannten „Hochrisikokindern“ befasst. Ein ungewöhnlich hoher Anteil von 65% der Kinder in der Stichprobe wiesen unsicher-gebundene Repräsentanzen auf. Davon waren 34% unsicher-vermeidend, 9% unsicher-ambivalent und 23% unsicher-desorganisiert gebunden. Nur ein geringer Anteil von 34% sicher-gebundener Kindern konnte innerhalb der Stichprobe gefunden werden ³ (siehe Tabelle 2).

Insgesamt konnten 241 *MCAST*-Videos von 298 erhobenen Kindern ausgewertet werden. Die Drop-out-Quote belief sich auf 19%, wobei die Drop-out-Analyse

³ Vgl. der Ergebnisse in der Veröffentlichung von Leuzinger-Bohleber, M., Laezer, K. L., Neubert, V., Pfenning-Meerkötter, N., & Fischmann, T. (2013). „Aufsuchende Psychoanalyse“ in der Frühprävention. *Frühe Bildung*, 2(2), 72-83.

unterschiedliche Gründe zum Vorschein brachte, weshalb die Videos nicht auswertbar waren. Zum Teil konnten die *MCAST*-Videos gar nicht erst erhoben werden, da sich manche Kinder nicht zum spielen hatten überreden lassen, oder durch längere Abwesenheit oder Abmeldung von der KiTa nicht zu erreichen waren. In einer zweiten Stufe zählten ebenso diejenigen Videos zu den Drop-outs, die die Auswertungskriterien nicht erfüllen konnten.

Tabelle 2: Verteilung der Bindungstypen der „EVA“-Stichprobe im Vergleich zu Normstichproben anderer Länder

Stichproben	N _{Kinder}	Bindungstypen (in %)			
		unsicher- vermeidend (A)	sicher (B)	unsicher- ambivalent (C)	unsicher- desorganisi- ert (D)
EVA-Studie (Leuzinger-Bohleber et al., 2013)	241	34	34	9	23
West Europa (van Ijzendoorn & Kroonenberg, 1988)	510	28	66	6	noch nicht erfasst
USA (van Ijzendoorn et al., 1992)	1584	21	67	12	noch nicht erfasst
Israel Städte (Sagi et al., 2002)	758	3	72	21	3

Tabelle 2 verdeutlicht die ungewöhnliche Bindungstypen- Verteilung zur t1-prä Eingangserhebung der Stichprobe im Vergleich zu anderen, repräsentativen Stichproben in anderen Ländern. Da die *Desorganisation* (D) wurde werden erst seit 1990 als eigene Kategorie ausgewertet und sind deshalb noch nicht von allen Stichproben erfasst worden; diese sind in der Tabelle gekennzeichnet. Die Meta- Analyse von van Ijzendoorn und Kroonenbergs (1988) zur Bindungsklassifikationen des Fremde-Situation-Tests in einer westeuropäischen Stichprobe kam zu folgenden Ergebnissen: 34% der Kinder wurden mit einer unsicheren Bindungstyp identifiziert, davon 28% des Typen A und 6% des Typen C. Im Jahr 1992 analysierten van Ijzendoorn und seine Forschergruppe in den USA (Nordamerika) den Anteil an Kindern mit unsicherer

Bindung in einer nicht-klinischen Stichprobe und erhielten einen Anteil von 33% unsicher-gebundener Kinder. Die Forschergruppe in Israel um Sagi kam bei ihren Untersuchungen 2002 israelischer Städte auf einen Anteil von 18% unsicher-gebundener Kinder.

Im Kontrast dazu finden sich innerhalb der EVA-Stichprobe 65% unsicher-gebundene Kinder, wovon 23% unsicher-desorganisiert gebunden sind. Kinder mit einem unsicher-desorganisierten Bindungstyp tragen nicht nur innerlich widersprüchliche Affekte mit sich, sondern werden oftmals auch nach Außen im KiTa Alltag als sehr verhaltensauffällig wahrgenommen. Häufig ist eine Kumulation gefährdender Bedingungen innerhalb der Umgebung oder der Familie anzunehmen und eine schwere Traumatisierung im Hintergrund nicht auszuschließen (Laucht, 2003), weshalb es wichtig ist gerade diese Kinder so früh wie möglich zu identifizieren und professionell zu unterstützen – und zwar auf allen Ebenen, der Eltern- Kind- und Erzieherebene.

Gerade für ErzieherInnen stellen die veränderten Arbeitsanforderungen durch den immer steigenden Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund, bei deren Familien es sich nicht selten um Kriegsflüchtlinge handelt, eine enorme Herausforderung dar. Daher ist es unabdingbar den ErzieherInnen eine kontinuierliche Möglichkeit zur Professionalisierung im Umgang mit so bezeichneten „Hochrisikokindern“ mittels einer umfänglichen Unterstützung durch Supervision zu gewährleisten, damit es ihnen gelingen kann, ihren anspruchsvollen Alltag und die essentiell wichtige Arbeit mit Kindern erfolgreich zu meistern. Oftmals bietet die Supervision für die Erzieher eine hilfreiche Basis, von der aus die ErzieherInnen den Kindern wiederum eine stabile, sichere und verständnisvolle Beziehung anbieten können, die besonders für die positive Entwicklung von unsicher-desorganisiert gebundenen Kindern ein ausschlaggebender und rettender protektiver Faktor sein kann. Im folgenden Kapitel wird näher auf den theoretischen Hintergrund der psychoanalytischen Supervision und deren Bedeutung für die Forschungsfrage der Promotionsarbeit eingegangen werden.

6 Professionalisierung und Supervision

In ihrem Bericht über die Aus- und Weiterbildung von ErzieherInnen aus dem Jahr 2009 verdeutlicht die Nationale Agentur für Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NA beim BIBB) die Dringlichkeit der frühen Förderung und der Weiterbildungen des pädagogischen Fachpersonals: *„Der Ausbau und die Weiterentwicklung der frühen Förderungen zählen zu den prioritären Handlungsfeldern der Bildungspolitik von Bund und Ländern. Angesichts der komplexer gewordenen Anforderungen an Erzieherinnen und Erzieher im Zusammenhang mit dem Bindungsauftrag und der Arbeit mit Bildungsplänen werden andere Qualifikationen und vielfältigere Qualifikationsmöglichkeiten benötigt als in der Vergangenheit.“* (Salman & Vock, 2009, S. 1, Abstract des impuls 41, BIBB). Die Förderung von Kindern mit unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Hintergründen stellt heutzutage alltägliche Ansprüche an einen ErzieherIn dar, und zwar in der Regel ohne dass sich diese auf die neuen Anforderungen genügend vorbereiten konnten oder im Prozess die benötigte Unterstützung erhalten, was einerseits in einer großen Überlastung der einzelnen ErzieherInnen mündet und andererseits zu einem Mangel an Nachwuchs in diesem Berufsfeld führt.

In den Fokus dieser Diskussion wurden in den letzten Jahren verstärkt die Herausforderungen von qualitativ hochwertiger Betreuung von Kindern in ihren ersten Lebensjahren gestellt (Leu & Behr, 2010) sowie Überlegungen, wie eine solch hochwertige Betreuung erzielt werden kann (Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011; Salman & Vock, 2009). Die Erwartungen an frühkindliche Betreuungs- und Bildungseinrichtungen mitsamt deren Aufgabenspektrum hat sich in den letzten Jahren stark verändert und brachte neue Anforderungen für das pädagogische Fachpersonal mit sich, die sich zu einem großen Teil auf die Kompensation von benachteiligten Kindern richtete (Anders, 2012). So entstanden immer wieder Debatten darüber, was als notwendige professionelle Kompetenzen zur Erfüllung dieser Aufgaben angesehen werden könnte und neue Professionalisierungsansätze wurden entwickelt (vgl. Anders, 2012).

Der Begriff *„Professionalisierung“* ist jedoch nicht so eindeutig definiert, wie es auf den ersten Blick erscheint. Unter Professionalisierung werden zumeist Aus-, Fort- und Weiterbildungen des Fachpersonals verstanden, die zur Entwicklung von

berufsrelevanten Kompetenzen einen produktiven Beitrag leisten können (Thole, 2010). Im engeren Sinne beschreibt Professionalisierung: „den Prozess der Entwicklung einer Berufsgruppe in Richtung einer Profession, d.h. einer Berufsgruppe mit einer gewissen Autonomie in der Leistungskontrolle“ (Mieg, 2005, S. 342). Eines der Ziele der Professionalisierungsarbeit bestehe demnach in der fachlichen Kompetenzentwicklung, die zu einer nachhaltigen Verbesserung der pädagogischen Praxisarbeit beitragen könnte (Mieg, 2005). Nach Mieg sei Professionalisierung historisch betrachtet zudem ein Prozess, dessen Ausgang nicht auf lediglich ein festgelegtes Ziel hinführe, sondern offen sei (Mieg, 2005).

Obwohl Kindertagesstätte in der Gesellschaft stetig mehr als zentrale Sozialisations- und Begegnungsstätten und als wichtige Lern- und Lebensorte für Kinder wahrgenommen werden, liegen trotz vermehrt entwickelter und eingesetzter Professionalisierungsprogramme, derzeit noch wenige (eindeutige) Untersuchungen und Ergebnisse aus der empirischen Professionalisierungsforschung vor (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, & Pietsch, 2011; Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011; Thole, 2010). Insbesondere im Bereich des Kindergarten-Alters, der sog. „*pre-primary teacher*“ (Anders, 2012) sind große Forschungsdefizite zur Förderung von frühpädagogischem Fachpersonal und dessen Auswirkungen zu verzeichnen (Anders, 2012, Thole, 2010). Die empirischen Studien, die im Bereich der Professionalisierung vorliegen, sind oftmals sehr heterogen und fokussieren unterschiedliche Themenbereiche. Nentwig-Gesemann weist diesbezüglich darauf hin, dass insbesondere follow-up Studien in diesem Bereich fehlen würden, die Effekte von Professionalisierung erfassen könnten (Nentwig-Gesemann, 2006). Unstrittig sind jedoch die verschiedenen Fachbereiche und Ausbilder darüber, dass eine professionelle Aus- und Weiterbildung von frühpädagogischem Personal dringend notwendig sei, um den Kindern eine gute Entwicklungschance bieten zu können (Anders, 2011; Fröhlich-Gildhoff, 2011; Gerspach, 2007; Sarrar & Staats, 2012).

Wie in den vorherigen Kapiteln bereits geschildert wurde, tragen aus Sicht der Bindungsforschung insbesondere gelingende und sichere Beziehungserfahrungen zwischen Kindern und relevanten Bezugspersonen dazu bei, eine positive Entwicklung im Sinne der Resilienz zu fördern. Eine Vielzahl an empirischen Studien belegte den positiven Einfluss der Mentalisierungsfähigkeit einer Bezugsperson bei der Übermittlung einer sicheren Beziehungserfahrung (siehe Kapitel 4). Da ebenso das

pädagogische Fachpersonal einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder hat, bedarf es einer ausreichenden und umfassenden Professionalisierung und Unterstützung und zwar umso dringlicher, wenn diese mit sogenannten „Risikokindern“ arbeiten, wobei reflexive Fähigkeiten besonders grundlegend erscheinen. Auch im Bereich der (Sonder-) Pädagogik und Frühförderung wird der Ansatz der Mentalisierungsfähigkeit als gewinnbringend und dringend förderlich angesehen, beispielsweise bei dem Umgang mit und zur Förderung von behinderten oder verhaltensauffälligen Kindern (Gerspach, 2007). Die Beziehung zwischen Kindern und ErzieherInnen kann von andersartiger Bindungsqualität sein, als die Beziehung zwischen Eltern und Kindern (Ahnert, Pinquart, & Lamb, 2006), selbst wenn das Kind seine frühen Bindungserfahrungen und sein *inneres Arbeitsmodell* mit in den Kindergarten hineinträgt und somit sein Umfeld und die Beziehungsgestaltung zu den ErzieherInnen anfänglich in diese Richtung beeinflusst (Buyse, Verschueren & Doumen, 2011). Durch ein verstehendes, feinfühliges und reflexives Verhalten von Seiten der ErzieherIn, kann jedoch eine qualitativ andere Beziehungserfahrung als die zu der primären Bezugsperson ermöglicht werden (Ahnert, Pinquart, & Lamb, 2006).

Zusammenhänge zwischen der Feinfühligkeit und der Mentalisierungsfähigkeit von Pädagogen und Therapeuten werden in dem Artikel von Sarrar und Staats beschrieben. Sie untersuchen die Frage, inwieweit die Feinfühligkeit und die Mentalisierungsfähigkeit bereits in der Ausbildung von pädagogischem Fachpersonal als professionelle Kompetenz gefördert werden kann, wobei die umfassende Auswertung noch aussteht (Sarrar & Staats, 2012). Erste Ergebnisse weisen jedoch darauf hin, dass eine solche professionelle Förderung, die sich auf die Feinfühligkeit und Reflexivität fokussiert, positive Auswirkung auf die Selbstwirksamkeit und das Rollenverständnis haben kann (Sarrar & Staats, 2012). De Schipper und seine Kollegen merken in ihren Untersuchungen in diesem Zusammenhang an, dass bei der Feinfühligkeit nicht die Qualität entscheidend für eine „sichere“ Beziehungserfahrung sei, sondern vielmehr die Frequenz des gezeigten feinfühliges Verhaltens (De Schipper et al., 2008). Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass es sich bei dem Gebiet der professionellen Kompetenzen um ein sehr komplexes Untersuchungsfeld handelt, das trotz steigender Neuentwicklungen an Professionalisierungsangeboten noch nicht genügend empirisch untersucht worden ist.

Eine der ersten Studien, die sich mit der Förderung der Mentalisierungsfähigkeit durch das Einsetzen von „*Work Discussion*“ auseinandersetzte, wurde von Funder und ihren Kollegen veröffentlicht. Darin wurde betont, wie wichtig eine mentalisierungsstützende Förderung für Frühpädagogisches Fachpersonal sei (Funder et al., 2013). Denker bezieht in ihrer Arbeit über „*Bildungsbezogene Gestaltung von Erzieherinnen-Kind-Interaktionen*“ (Denker, 2012) ebenfalls Überlegungen zur ErzieherInnen-Kind-Interaktion mit ein und bekräftigt den Ansatz der positiven Auswirkungen einer guten Mentalisierungsfähigkeit der Pädagogen auf die Entwicklung einer *Theory of Mind* der Kinder (Denker, 2012). Neben diesen beiden genannten und der Arbeit von Sieberth und Steinberger zur „*Beobachtung: Ein mentalisierungsgestütztes Pädagogikkonzept*“, das sich auf die Ausbildung von psychiatrischem Krankenpflegerpersonal bezieht (Siebert & Steinberger, 2013) liegen bislang relativ wenige Studien im Feld der Mentalisierungsförderung als Professionalisierung des pädagogischen Fachpersonals vor.

Die mittlerweile entwickelten unterschiedlichen Programme zur Förderung der Professionalisierung bestehen hauptsächlich aus theoretischen Fortbildungsprogrammen, die nur zu einem geringen Teil auch Maßnahmen zur Motivation und psychosozialen Gesundheit umsetzen. Eine Ausnahme stellt der Resilienz fördernde Ansatz von Fröhlich-Gildhoff dar, dessen Team ein mentalisierungsgestützte Herangehensweise miteinbeziehen (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, & Pietsch, 2011; Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011). Nach Aussage von Helmke bestünde jedoch eine weitere Schwierigkeit neben der ungenügenden empirischen Studien dieser Professionalisierungsprogramme darin, dass die meisten Angebote oftmals an der tatsächlichen Umsetzbarkeit d.h. Nutzbarkeit im Feld, vorbei gingen (Helmke, 2009). Mehrfach seien Programme und Weiterbildungen zur Professionalisierung sehr theoretisch aufgebaut und nicht genügend empirisch untersucht (Helmke, 2009). Zudem hinge es enorm von individuellen Faktoren der einzelnen Personen ab, wie beispielsweise dem Bildungsstand oder Einstellungen zu und Vorerfahrungen mit anderen Weiterbildungsprogrammen, ob ein solches Angebot genutzt werde oder nicht (Helmke, 2009).

Eine praktische Umsetzung des Professionalisierungsansatzes stellt das Supervisionsangebot dar. Hechler beschreibt: „...dass bislang die psychoanalytisch orientierte Supervision für die wissenschaftliche Fundierung fallanalytischer und

fallkonstruktiver Sozialarbeit und Sozialpädagogik als am besten geeignet erscheint, die auftretenden berufsfeldspezifischen Probleme im Handlungsfeld Sozialarbeit und Sozialpädagogik zu bearbeiten und Professionalisierungseffekte bei den Supervisanden hervorzubringen.“ (Hechler, 2005, S. 71). Insbesondere die Fallsupervision der „EVA“-Studie im Rahmen der *„aufsuchenden Psychoanalyse“* stellt eine sehr praxisnahe Umsetzung der Professionalisierungsförderung dar. In dieser Arbeit soll aus diesem Grund statt einer umfassenden Darstellung der bisherigen Professionalisierungsansätze, sich auf das Gebiet der Supervision als eine Möglichkeit der praktischen Umsetzung einer Professionalisierung konzentriert werden. Zudem spielt die psychoanalytische Fallsupervision des „FRÜHE SCHRITTE“ Präventionsprogramms eine wichtige Rolle bei der hier untersuchten Fragestellung nach dem Einfluss der Supervision auf die Mentalisierungsfähigkeit der ErzieherInnen.

Im nachfolgenden Kapitel wird erläutert, warum die Supervision in der Stichprobe der „EVA“-Studie eine unterstützende, kompetenzfördernde und reflexivitätsfördernde geeignete Form der Professionalisierung für das pädagogische Fachpersonal im Umgang mit den Kindern darstellen kann.

6.1 Psychoanalytische Supervision als professionalisiertes Verstehen

Ziele einer psychoanalytischen (Fall-) Supervision bestehen darin, ein Verständnis über das *„System der Interaktion“* zu erlangen, beispielsweise durch die Identifizierung typischer Verhaltensweisen im Umgang mit einem Kind. Anschließend sollte nach dem Verstehen aus dem System der Interaktion innerlich herausgetreten werden, um das eigene Verhalten und das Verhalten des anderen beobachten und verstehen zu können (Szecsy, 2013). Zur Erlangung eines verbesserten Verständnisses und zur Verringerung aktueller problematischer Situationen bedarf es einer Intervention bzw. Deutung von Seiten des Supervisors. Als eines der zentralen Ziele der *„psychoanalytisch-supervisorischen Deutung“* beschreibt Hechler in seinem Artikel: *„Sie [die psychoanalytisch-supervisorische Deutung] bricht krisenhaft die Routinisierungen, indem sie neuen Sinn und neue Bedeutung einführt, die im manifesten Material nicht enthalten waren, und hält gleichsam allerdings auch routinisierte Praxis*

aufrecht, so dass weiteres Arbeiten möglich ist.“ (Hechler, 2009, S. 138). Die Supervision hat demnach eine Professionalisierung zur Folge, die nicht über eine theoretische Weiterbildung erlangt wurde, sondern durch einen praxisnahen Erkenntnisprozess und die Möglichkeit zur zeitnahen Umsetzung, weshalb diese Form der Professionalisierung besonders im Kontext der „EVA“-Studie bei der Arbeit mit ErzieherInnen als gewinnbringend eingeschätzt und aus diesem Grund eingesetzt wurde.

Historisch gesehen stammt die Supervision aus der amerikanischen Sozialarbeit, der erste Supervisionskurs fand im Jahr 1900 in New York statt (Belardi, 2000). Seit 1920 wurde erstmalig in der Psychoanalyse eine Form der „*Kontrollanalyse*“, d.h. eine Reflexion der psychotherapeutischen Behandlungsfälle eines jüngeren Therapeuten mit der Hilfe eines erfahreneren Kollegen, angewandt. Dies findet bis heute in vielen psychotherapeutischen Ausbildungen weiterhin Verwendung und wurde immer weiter ausdifferenziert und weiterentwickelt (Belardi, 2000).

„Unter Supervision versteht man heute im deutschen Sprachraum die berufsbezogene kommunikative Beratung und Weiterbildung von Fachkräften ...“ (Belardi, 2000, S.2). Supervision kann über ihren eigenen Fachbereich hinaus gleichermaßen eine Unterstützung für soziale Hilfeleistungen und eine Förderung der Qualität von professionellem Handeln darstellen (Hechler, 2009). Ausschlaggebend für die Verständnisentwicklung ist die wechselseitige Beobachtung der Personen untereinander im Rahmen der intimen Beziehung der Supervision. Durch die gemeinsame Erfahrung des Beobachtens, d.h. seine eigene Perspektive, die des Teams und die des Supervisors zu beobachten, entsteht eine wechselseitige Wertschätzung und ein vertieftes Verständnis der unterschiedlichen Perspektiven (Haubl, 2009).

Das Auseinandersetzen mit unterschiedlichen Positionen, Übertragungs- und Gegenübertragungsgefühlen beinhaltet ebenso die Chance, von den anderen besser verstanden zu werden und mit den verschiedenen, oder manchmal sogar gegensätzlichen Sichtweisen in einen Austausch zu gelangen, wodurch ein gewisses Maß an Flexibilität und komplexer Wahrnehmung des besprochenen Themenbereichs erreicht werden kann. Gelingt der Austausch der verschiedenen Perspektiven und Wahrnehmungen, hat dies zur Folge, dass „fremde“ Sichtweisen mit der eigenen in Beziehung gesetzt werden können und ein differenzielles Nachdenken entstehen kann. Die eigene Position wird durch diesen Austausch klarer oder relativiert und ein

reflexiver Prozess kommt in Gang (Gaertner, 2004). Gärtner beschreibt den Prozess der Reflexionserlangung innerhalb der Supervision folgendermaßen: *„In der gleichermaßen sachlich und emotional vermittelnden Darstellung des Erlebens und Handelns und der sich daran anschließenden Durcharbeitung liegt das Geheimnis der Selbsterkenntnis.“* (Gaertner, 2004, S. 85). Krebs betont ebenfalls explizit, dass eine psychoanalytisch-pädagogische Erkenntnis als Folge der Supervision zu einer Erhöhung der selbstreflexiven Kompetenzen von professionell tätigen Erziehern beitragen könne (Finger-Trescher, Krebs, Müller, & Gstach, 2002).

Weitere Ziele oder sogenannte *„Erfolgskriterien“* der Supervision bestehen neben der Steigerung der Reflexivität, in der Steigerung der Arbeitsleistung, der Senkung der Fehlzeiten und die Steigerung der Arbeitszufriedenheit (Haubl, 2009). Eine wissenschaftliche Beschreibung der Supervision lautet nach Haubl: *„Bei Supervisanden mit bestimmten arbeitsbezogenen Problemen können Supervisoren mit einer bestimmten (zertifizierten) Kompetenz in einem bestimmten organisatorischen Rahmen (Setting) mit bestimmten Mitteln (Interventionen) bestimmte angestrebte (die Entstehung dieser Probleme verhindernde oder bestehende Probleme verringernde oder lösende) Wirkungen erzielen und das mit einer bestimmten (überzufälligen) Erfolgswahrscheinlichkeit.“* (Haubl, 2009, S. 180). Laut Klüwer besteht die Aufgabe eines psychoanalytischen Supervisors darin, den Supervisanden dahingehend zu unterstützen, seine Arbeit machen zu können, wofür der Supervisor einen gewissen Abstand zu dem eigentlichen Geschehen benötigt (Klüwer, 2010).

Szecsödy übersetzt aus dem schwedischen den Begriff der „Supervision“ als *„an der Hand führen“*, der Supervisor sei demnach eine Person, die mit seiner Erfahrung und seinem Wissen dem anderen hilft sein Arbeitsziel zu erreichen, wobei er ihm ermunternd beisteht (Szecsödy, 2007). Konflikthafte und belastende Situationen lassen sich besser explorieren, aushalten und erfolgreich meistern, erlebt der Mensch diese in einem positiv erlebten Beziehungskontext (Bolm, 2010). In Bezug auf die psychoanalytische Fallsupervision der „EVA“-Studie kann der Supervisor in schwierigen Situationen für das ErzieherInnen-Team eine relevante Person darstellen, insofern es gelingt eine positive Beziehung zwischen ihm und dem Team aufzubauen. Der Supervisor kann somit einen unterstützenden Beitrag für die Bewältigung von konflikthafte und belastenden Situationen leisten. Des weiteren vermag es die Supervision eine triangulierende Funktion einnehmen zu können, welche

Professionalisierungsprozesse der ErzieherInnen durch eine triangulierende Perspektive auf die dyadische ErzieherInnen-Kind Interaktion initiieren kann (Leuzinger-Bohleber, Fischmann, & Laezer, 2008). Durch die Triangulation in der Begegnung mit dem Supervisor wird es möglich, eine neue „fremde“ Perspektive auf die „eigene“ Perspektive und Gedanken kennenzulernen, die zu einer kreativen Weiterentwicklung und positiven Veränderung der Denkprozesse führen kann.

Durch die Professionalisierungseffekte aufgrund der Supervision der ErzieherInnen in den Kindertagesstätten mittels eines erfahrenen Supervisors werden diese befähigt, für die Kinder eine verständnisvolle Bezugsperson („*development tutor*“) zu werden (de Tychey et al., 2012), mit der sich ein Kind identifizieren kann und somit im Sinne der Resilienz eine „genügend gute“ Objektbeziehung aufbauen kann, die einen essenziellen Beitrag zur positiven Entwicklung des Kindes leistet. Andere Autoren sprechen von einer „*Containment*“- Funktion des Supervisors, der die auftretenden Affekte und Gefühle der Gruppe in Grenzen halten kann und in verständnisvollen Reaktionen rückmelden kann, wodurch innerpsychische Ambivalenzen besser ausgehalten werden können (vgl. Dinger, 2012, Leuzinger-Bohleber, 2008). Im Zuge des *Containments* entsteht ein Raum, in dem gefahrlos und vertrauensvoll über Gedanken, Gefühle und Ängste gesprochen werden kann und ein Mentalisierungsprozess in Gang gesetzt werden kann (Sieberth & Stienberger, 2013; Szecsödy, 2007). Eigene Anteile können nun selbstreflexiv verarbeitet werden und müssen nicht aus einer ängstlichen Abwehr heraus abgespalten werden.

Wichtig für eine gelingende Supervision sind ein klares Setting, d.h. ein klar abgesteckter räumlicher und zeitlicher Rahmen, indem die Gesprächssituation stattfindet (Gaertner, 2004). Nach Pollak stellen die folgenden psychoanalytischen Prozesse eine Voraussetzung für einen erfolgreichen Verlauf dar: Die regelmäßigen Sitzungen unter der Teilnahme möglichst aller Team-Mitglieder, die Vertraulichkeit, die Entscheidungsabstinentz, die Motivation und das Arbeitsbündnis (Pollak, 1995, S. 59). Von besonders zentraler Bedeutung ist laut Pollak stets die Beziehung zwischen dem Supervisor und dem Team. Das Besondere an dieser Supervisions-Situation sei die „*ungewöhnliche Gesprächssituation*“ (Argelander, 1980), in der gerade zu Beginn der Supervision für das Team eine „fremde“ Person darstelle, dem es vertrauliche und berufliche Konflikte und Schwierigkeiten, aber auch persönliche Betrachtungsweisen

anzuvertrauen gelte. Diese professionelle Distanz sei jedoch notwendig, um effektive psychoanalytisch-supervisorische Deutungen geben zu können.

Zur Unterscheidung zwischen Coaching und Supervision sei folgendes zu benennen: Beides sind professionelle Beratungsverfahren, unterscheiden sich jedoch grundlegend in ihrer Zielsetzung und Umsetzung. Beim Coaching werden im Vorfeld klare Ziele definiert und einzelne Umsetzungsschritte mit Handlungsanweisungen erarbeitet und vom Supervisor überwacht. Häufig kommen dabei formalisierte Strategien und Handlungsleitfäden zum Einsatz. Bei der Supervision steht die Entwicklung reflexiver Prozesse im Vordergrund, die sich als solche nicht im Vorfeld als klares Ziel festlegen und durch einzelne Handlungshinweise überwachen lässt, da hierzu auch unbewusste Dimensionen und Prozesse des Individuums berücksichtigt werden (Gaertner, 2004). Coaching richtet sich demnach mehr nach der Erreichung eines Soll-Zustandes und die psychoanalytisch orientierte Supervision mehr nach einem vollständigem Erleben und Erarbeiten des Ist-Zustandes (Dinger, 2012).

Die Haltung eines Supervisors sollte zum einen abstinent, zum anderen sehr empathisch sein, wobei der Coach im Unterschied dazu eine mehr instrumentalische Haltung an den Tag legt, um die Effizienz und Effektivität des berufsspezifischen Handelns zu erhöhen. Bei der Supervision ist anders als beim Coaching jeweils ein nicht-anwesender Dritter (der besprochene Fall) Teil des Prozesses, wodurch eine Triangulierung mit Hilfe des Supervisors möglich wird, die zu einer positiven Entwicklung der Multiperspektivität führen soll (Hechler, 2009). Unverstandene Anteile sollten im Supervisionsprozess durch Übertragungs- Gegenübertragungsanalysen, dem szenischem Verstehen und einer Analyse der institutionellen Gegenübertragung, verständlich gemacht werden, wodurch ein Verständnis über symbolische und unbewusste Bedeutungen von Situationen oder Szenen erreicht werden kann (Dinger, 2012).

Das Feld der empirischen Supervisionsforschung wird von einigen Autoren als noch „sehr mangelhaft beforscht“ beschrieben, des weiteren ließen sich bislang noch wenige vernetzende Bezüge innerhalb dieser Forschungsarbeiten herstellen (Haubl, 2009; Petzold, Schigl, & Höfner, 2003; Siller, 2008; Watkins, 2013). Siller vermutet, dass sich dies damit erklären lasse, dass es sich bei der Supervisionsforschung noch um eine recht junge Wissenschaftsrichtung handle mit einer großen theoretisch-konzeptionellen Vielfalt an professionellen Supervisionsangeboten (Siller, 2008). Erste Ansätze von systematischer Wirkungsforschung in Bezug auf Supervision entstand Mitte der 1980er

Jahre, wobei sich schwerpunktmäßig zwei Forschungsschwerpunkte unterscheiden lassen: 1. Evaluationsstudien zur Wirksamkeit und dem Nutzen der Supervision und 2. die Untersuchung des Supervisionsprozesses, wobei zu diesem zweiten Schwerpunkt noch weniger Arbeiten vorliegen als zum ersten (Siller, 2008). Es besteht eine große Heterogenität bei dem Verständnis von Supervision und deren Qualitätsmerkmalen, je nach dem von welcher Tradition oder „Schulenzugehörigkeit“ her diese beschrieben wird, aus diesem Grund stehen einheitliche wissenschaftliche Ergebnisse noch aus (Jungert, 1998; Petzold, 2003; Siller, 2008). Ein weiterer Kritikpunkt besteht darin, dass oftmals lediglich ein einziges Messinstrument (oder dessen Modifikation) in den Untersuchungen zur Supervision vorkäme, das „*Supervisions-Evaluations-Inventar*“ (*SEI*, Schneider & Müller, 1998), welches die Zufriedenheit der SupervisandInnen mit dem Supervisor abbildet, so dass eine objektive Vergleichbarkeit unterschiedlicher Ansätze ausbliebe und über die Wirkung der Supervision noch keine allgemeingültigen Aussagen getroffen werden könnten (Petzold, Schigl, & Höfner, 2003).

Eine der wenigen Studien, die sich mit der Wirkung der Supervision im Frühpädagogischen Bereich im Zusammenhang mit dem Umgang aggressiver Kinder beschäftigte, ist eine Studie von Reichel die feststellte, dass die befragten ErzieherInnen sich in ihrer professionellen Rolle durch die Supervision für den Umgang mit Aggressionen im Kindergarten gestärkt fühlten (Reichel, 2005). In den Interviews zur Befragung nach ihren Supervisionserfahrungen gaben die ErzieherInnen zudem an, über die Supervision zu einer verbesserten Kommunikation innerhalb des Teams gelangt zu sein, sie beschrieben die Supervision als „Burn-Out-Prophylaxe“ und gaben an, es sei ihnen gelungen, konstruktiver und verständnisvoller mit aggressiven Kindern umgehen zu können (Reichel, 2005). Im Bereich der Schul- (und Frühpädagogischen-) Bildung wird häufig von „*pädagogischer Supervision*“ gesprochen, die zur Unterscheidung zur Supervision in Bereichen der Sozialarbeit gezielt auf die Selbstreflexion und das Rollenverständnis der pädagogischen Fachkräfte ausgerichtet sei (Jugert, 1998). Oeffner betonte in ihrer Arbeit die Supervision als einen Prozess, dessen Nutzen auch von der Dauer der Supervision abhängt, da die dadurch angestrebte Kompetenzerweiterung genügend Zeit für deren Entwicklung und Umsetzung benötige (Oeffner, 2005). Die Supervisionsdauer der „EVA“-Studie betrug zwei Jahren, um genau diesen Ansatz mit zu berücksichtigen, nämlich den ErzieherInnen genügend Zeit und Raum für das Kennenlernen und die Umsetzung der Supervisionseffekte zu gewähren.

Eine Form der Supervisionsevaluation soll ebenfalls im Rahmen dieser Arbeit berücksichtigt werden und sowohl qualitativ als auch quantitativ ausgewertet werden (siehe Kapitel 9.4.1). Dabei ist von Interesse, wie die ErzieherInnen der Studie die Supervision inhaltlich wahrgenommen haben und ob sie als hilfreich erlebt wurde. Die Supervision der vorliegenden Arbeit wurde in dem besonderen Umfeld einer sogenannten „Hochrisikostichprobe“ durchgeführt, so dass nicht vernachlässigt werden darf, dass die ErzieherInnen oftmals über die durchschnittlichen Belastungsgrenzen hinaus mit tragischen Einzelschicksalen der Kinder und Familien zu tun hatten. Eine Unterstützung und erweiterte Professionalisierung in diesem schwierigen Arbeitsumfeld scheint mir demnach unersetzlich. Zur plastischeren Darstellung der angebotenen psychoanalytischen Fallsupervision der „EVA“-Studie folgt im nächsten Kapitel eine anonymisierte Fallbesprechung der Studie.

6.2 Fallbeispiel aus der EVA- Studie

Das Supervisionangebot der „EVA“-Studie stellt einen Teil der „*aufsuchenden Psychoanalyse*“ dar, eine neue Form der Psychoanalyse, die nicht in ihren Praxisräumen verweilt, sondern hinaus ins Feld geht, um vor Ort gemeinsam mit dem Team unbewusste Prozesse und Konflikte fundiert verstehen zu können (Leuzinger-Bohleber, 2013). Im Fokus der vierzehntägigen Fallsupervision der „EVA“- Studie steht das gemeinsame Erarbeiten einer sensiblen Wahrnehmung und Reflexion der Beziehung zwischen den ErzieherInnen und den Kindern und deren zentrale Bedeutung für die Kinder und die Arbeit mit ihnen (Leuzinger-Bohleber, 2011).

Die Supervision der „EVA“-Studie fand in der Regel innerhalb des Zeitraumes der Teamsitzungen der Einrichtung statt, so dass die Zeit der Supervision als Arbeitszeit angerechnet werden konnte und eine regelmäßige Teilnahme von möglichst allen ErzieherInnen erzielt werden konnte. Erfahrungen aus den bisherigen durch das Sigmund-Freud-Institut ausgeführten Studien, wie der „*Frankfurter Präventionsstudie*“ haben gezeigt, dass sich die Supervisionsangebote stets als sehr hilfreich in den Rückmeldungen der ErzieherInnen erwiesen haben und ausgesprochen gut von ihnen angenommen wurde (Leuzinger-Bohleber et al., 2013). Aus diesem Grund wurde das

Element der psychoanalytischen Fallsupervision auch in die „EVA“-Studie aufgenommen und den ErzieherInnen zur Verfügung gestellt. Jeder der insgesamt sieben Kindertagesstätten des „FRÜHE SCHRITTE“ Interventionsarmes erhielt einen erfahrenen psychoanalytischen Kinder- und Jugendlichen Supervisor/in, der im zweiwöchigen Rhythmus über einen Zeitraum von zwei Jahren in die Einrichtung kam, um mit dem ErzieherInnen- Team einzelne Kinder in Form einer psychoanalytisch orientierten Fallsupervision zu besprechen. Anschließend wurde gemeinsam mit dem Supervisor und der Gruppe über den Fall reflektiert und beraten. Die Supervisoren trafen sich ebenfalls in regelmäßigen Abständen untereinander in einer Intervisionsgruppe, um sich über ihre Erfahrungen von der Arbeit mit verschiedenen ErzieherInnen Teams auszutauschen. Diese Intervisionssitzungen dienten zur Qualitätssicherung und der Qualitätssteigerung der supervisorischen Arbeit und wurden zu einer Prozessanalyse der unterschiedlichen Teams genutzt.

In den Fallsupervisionen der EVA-Studie sollte durch die intensive Besprechung eines Falles ein vertieftes Verständnis über unbewusste Motive, Phantasien und Konflikte der Kinder entwickelt werden und die ErzieherInnen somit befähigt werden, professionell und reflektiert mit konflikthafter Situationen umgehen zu können. Ein weiteres Ziel stellte die Verknüpfung der unbewussten mit den bewussten Dimensionen und Verhaltensweisen innerhalb der Supervision dar. Das dadurch erlangte vertiefte Verständnis für das einzelne Kind, dessen Lebensgeschichte und der komplexen unbewussten Prozesse, die dem Verhalten zugrunde liegen, bildete eine zielführende Voraussetzung für adäquate Reaktionen der ErzieherInnen auf das Kind. Außerdem konnten die Übertragungs- und Gegenübertragungsgefühle in den Fallbesprechungen konstruktiv genutzt werden. Trug beispielsweise eine ErzieherIn einen Fall mit hohem emotionalen Gehalt vor, reagierte die Gruppe oftmals ebenfalls emotional und es entstanden unterschiedliche innere Bilder bei den einzelnen Teilnehmern. Der Austausch über diese Gefühle und Assoziationen kann zur Reflexion des Falles genutzt werden, wenn die Eindrücke unzensiert und assoziativ untereinander ausgetauscht werden. Insbesondere bei der Arbeit mit hochbelasteten oder auffälligen Kindern innerhalb der hier zugrunde liegenden „Hochrisikostichprobe“ kann die Diversität der verschiedenen Perspektiven auf das einzelne Kind innerhalb der Fallbesprechung den Bezugserziehern die Möglichkeit bieten, eine andere Form von Verständnis über das Kind zu erlangen und somit neue adäquate Umgangsmöglichkeiten zu erzielen.

Der Rahmen, den die Supervisionen für professionelles Nachdenken und multiperspektivische Reflexion bot, stellte nicht nur einen äußeren Raum für das Fachteam dar, sondern auch einen inneren Raum, in dem sich die ErzieherInnen mit Zeit und Ruhe ihren eigenen Gedanken und Affekten und ebenso ihren alltäglichen Herausforderungen der Arbeit widmen konnten (Laezer et al., 2013; Leuzinger-Bohleber et al., 2011). Gedanken, die unter anderen Umständen vielleicht nicht geäußert worden wären, konnten innerhalb der Supervision ohne Vorurteile offen geäußert und sich anhand der Rückmeldungen miteinander ausgetauscht werden.

Ein Fallbeispiel von Prof. Dr. Marianne Leuzinger-Bohleber aus dem Jahr 2011, einer innerhalb der „EVA“- Studie durchgeführten Fallsupervision soll im folgenden zur Illustration des Supervisionsgeschehens und zur exemplarischen Darstellung der unterschiedlichen Geschichten und Schicksale der Kinder, mit denen die ErzieherInnen alltäglich zu tun haben, dienen und stammt aus dem bereits veröffentlichten *PSYCHE* Artikel: „Frühprävention psychosozialer Störungen bei Kindern mit belasteten Kindheiten“ (Leuzinger-Bohleber et al., 2011, S. 1007-1009):

„Eine Erzieherin berichtet von dem vierjährigen Jungen Eli aus einem westafrikanischen Land, der für die Gruppe wegen seines aggressiv-destruktiven Verhaltens kaum tragbar ist. »Er ist wie ein kleines, wildes Tier. Als er vor einem Jahr in die Einrichtung kam, konnte er kein Wort Deutsch, war nicht sauber, aß mit den Händen und schien die einfachsten sozialen Regeln nicht zu kennen. Inzwischen spricht er schon ganz gut Deutsch, doch dreht er bei den kleinsten Konflikten durch, verliert die Kontrolle, schlägt, beißt und verletzt immer wieder Kinder schwer ... Eigentlich ist eine von uns dauernd mit ihm beschäftigt, man kann ihn nicht aus dem Auge lassen.« – »Ich denke, wir können ihn nicht in der Einrichtung behalten ... und nun soll bald auch noch sein kleiner Bruder zu uns kommen, der offenbar nächtelang schreit, sodass die Mutter eine Kündigung befürchtet.« – »Ich habe eine Riesenwut auf diese Frau ... sie interessiert sich mehr für ihr Make-up und ihre Kleidung als für ihre Kinder. Sie lieferte Eli schon am ersten Tag für 5 Stunden bei uns ab, ohne Eingewöhnungsphase, und schien froh zu sein, ihn loszusein.« – »Komisch ist eigentlich, dass Eli trotz seiner dauernden Konflikte gerne in den Kindergarten kommt. Wenn die Mutter ihn strafen will, behält sie ihn zuhause.«

Nachdem die Erzieherinnen ihrem Ärger auf die Mutter von Eli Luft gemacht und ihren Wunsch, die Familie aus der Einrichtung zu entfernen, geäußert haben, verändert sich

allmählich die Atmosphäre: Es taucht die Frage auf, warum wohl Elis Mutter so kalt und »arrogant« wirkt. »Mir fällt ein, dass mir Frau X. einmal zwischen Tür und Angel erzählt hat, dass ihr Mann an dem Tag ums Leben kam, als sie den zweiten Sohn geboren hat.« Die Supervisorin fragt: »Könnte es sein, dass die Mutter gar nicht arrogant ist, sondern in einer Art Schockzustand lebt und emotional erstarrt ist?« Immer mehr Informationen tauchen auf, die diese Vermutung bestärken: Die Familie kommt aus einem afrikanischen Land, in dem seit Jahren ein Bürgerkrieg herrscht. »Sind die Eltern geflohen? Was haben sie wohl alles erlebt?« Am Schluss der Supervision besprechen wir, dass es wichtig wäre, Näheres über die familiären Hintergründe der Familie zu erfahren. Die Kindertherapeutin der Einrichtung wird versuchen, mit der Frau ins Gespräch zu kommen.

In der nächsten Supervision berichtet die KiTa-Leiterin, die Kindertherapeutin habe ihr erzählt, dass Frau X. ihren Mann bei einem Flugzeugabsturz verloren hat. Die Nachricht von der Tragödie löste eine Frühgeburt aus. Frau X. lebt, sozial völlig isoliert in einer Zweizimmerwohnung, von Sozialhilfe. Vermutlich befindet sie sich immer noch in einem dissoziativen Zustand, den die Erzieherinnen als »kalt«, »unnahbar« und »arrogant« interpretieren. Eindrücklich ist, dass der Kleine nachts immer schreit: »Mama, Mama, wo bist du?«, obschon die Mutter da ist. »Er scheint zu spüren, dass seine Mama psychisch nicht da ist, auch wenn sie physisch anwesend ist«, meint die Supervisorin. Sie erklärt dem Team einiges zu den Kurz- und Langzeitfolgen von Traumatisierungen (Schockzustand, Dissoziation, Zerschneiden der elterlichen Haltefunktion und der Empathie etc.). Aufgrund dieser Informationen wird verständlich, warum Eli in der KiTa aufblüht: In der Kindertagesstätte erlebt er zwar konflikthafte, aber emotional resonante Objektbeziehungen zu den Erzieherinnen. »Im Gegensatz zu seiner traumatisierten Mutter lassen Sie sich emotional berühren – er prallt nicht an Ihnen ab.« Durch die Supervision entsteht ein vertieftes Verständnis für Eli und seine psychische und familiäre Situation: Keine der Erzieherinnen will mehr Eli aus der Einrichtung entfernen, alle haben den Wunsch, ihn, seinen kleinen Bruder und die Mutter zu unterstützen, soweit dies in ihren Möglichkeiten liegt.

Die Mutter von Eli kann einige Kriseninterventionsgespräche bei der Kindertherapeutin annehmen, was sichtlich zu einer Entlastung führt: »Das Gesicht der Mutter hat sich verändert, es ist nicht mehr so starr: Sie scheint irgendwie ins Leben zurückzukehren.« Der Kleine schreit nachts nicht mehr, Elis aggressive Durchbrüche mildern sich.“

(Leuzinger-Bohleber et al., 2011, S. 19-21).

Dieses Fallbeispiel macht deutlich, dass durch die psychoanalytische Supervision ein Raum für multiperspektivisches Nachdenken eröffnet werden kann und somit die ErzieherInnen bezüglich der inneren Welt der Kinder und deren Phantasien sensibilisiert werden können (Leuzinger-Bohleber 2009; Hechler, 2005). Das Zusammentragen unterschiedlicher Informationen und Ideen über den familiären Hintergrund von „Eli“ ermöglichen ein erweitertes Verständnis und neue Denkanstöße in oftmals unerwartete Richtungen, die von großer Bedeutung für den Umgang und das Verständnis für das Kind sein können. Durch die Bewusstmachung der inneren Objekte-Objektbeziehungen und Einstellungen der einzelnen Beteiligten fällt es den ErzieherInnen leichter, zwischen Phantasie, Realität und Illusion unterscheiden zu können.

Aufgrund des vertieften Verständnisses gelingt es dem ErzieherInnen-Team die Bedeutung ihrer professionellen Rolle im Sinne der Resilienz für die Entwicklung der Kinder besser zu erfassen und dementsprechend ihr Handeln anzupassen oder zu überdenken. Konflikthafte, schwierige Anteile des Kindes können durch die Reflexion in ein umfassendes Bild über das Kind integriert werden, ohne dass das Kind lediglich aufgrund seines auffälligen Verhaltens „verurteilt“ würde. Durch die aufkommende Mentalisierung (Reflexion) bekommen innere Zustände eine Bedeutung, die den anderen mitgeteilt werden kann und somit eine Interpretation des Verhaltens besser möglich wird. Diese so entstandenen Interpretationen geben den anderen Gruppenmitgliedern eine Orientierung, die eine entlastende Wirkung zur Folge haben kann. Wie an dem geschilderten Fallbeispiel deutlich zu erkennen war, bezieht sich dieses erlangte Verständnis nicht ausschließlich auf einen einzelnen ErzieherIn und ein einzelnes Kind, sondern überträgt sich ebenso auf die Geschwisterkinder, Familie und die gesamte Gruppe, wodurch eine institutionell entlastete Situation entstehen kann. Bisherige Rückmeldungen der ErzieherInnen Teams bekräftigen die Annahme, dass die psychoanalytische Fallsupervision für die ErzieherInnen eine entlastende Funktion bieten kann. Der Großteil der Kindertagesstätte wünschte sich nach dem zwei-jährigen Supervisionsangebot eine Verstärkung in ihrer Einrichtung.

Im Rahmen dieser Arbeit soll sowohl eine qualitative, als auch quantitative Auswertung der Supervision mit Hilfe der Auswertung der geführten Interviews (*IPR*) durchgeführt werden. Ziel ist es, sowohl die individuellen Unterschiede in der Wahrnehmung der Supervision herausfinden zu können, als auch eine allgemeine Einschätzung in Form

von Schulnoten zu erfassen. Diese Auswertung wird in Kapitel 9.4.1 beschrieben und in der Diskussion besprochen werden. Die vorliegende Arbeit hat sich des weiteren zum Ziel gesetzt die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung des Berufs des Erziehers zu lenken und die Wichtigkeit dessen Professionalisierung herauszustellen. Die ErzieherInnen in den Kindergärten stellen nicht zuletzt für die Kinder äußerst wichtige Bezugspersonen dar, sie leisten mit ihrer Arbeit einen wertvollen Beitrag zur Förderung und zur sozialen Integration der Kinder in den Kindergartenalltag. Ohne Zweifel werden ganz besonders im Handlungsfeld der Arbeit mit sogenannten „Hochrisikokindern enorm hohe Anforderungen an die PädagogInnen gestellt. Damit einhergehend besteht eine spezielle Professionalisierungsbedürftigkeit des heutigen pädagogischen Fachpersonals, weshalb eine wertschätzende Unterstützung der auftretenden berufsfeldspezifischen Probleme ihres Arbeitsbereiches im Sinne einer Erweiterung ihrer professionellen Handlungsfähigkeit dringend wünschenswert und notwendig ist.

In einigen der untersuchten Kindertagesstätten befinden sich Kinder aus bis zu 56 unterschiedlichen Nationen, was sowohl für das ErzieherInnen- Team, als auch das Forscher-Team eine außergewöhnliche Herausforderung darstellen kann. Mit Hilfe der Supervision sollte es gelingen, dem professionellen Fachpersonal, das viel Zeit mit den Kindern verbringt, Unterstützung in ihrem professionellen Handeln anzubieten und sie in ihrer Verstehens- und Handlungskompetenz bei der Kinderbetreuung zu sensibilisieren wie professionell zu schulen. Die „EVA“-Studie und der Fokus dieser Dissertationsarbeit hofft aufzeigen zu können, dass in diesem Sinne präventive Förderprogramme das pädagogische Fachpersonal in seinem anspruchsvollen und wichtigen Arbeitsfeld erreichen und durch Verbesserung seines Fallverstehens und letztlich seines Handlungsinstrumentariums fördern können.

7. Relevanz der Fragestellung und aktueller Stand der Forschung

Diese Arbeit soll einen Beitrag zu der bislang in der Forschung offen gebliebenen Frage nach der durch psychoanalytische Supervision möglichen Förderung und Schulung der Mentalisierungsfähigkeit von Kindertagesstätten-ErzieherInnen leisten, die mit Kindern aus einem Hochrisikomilieu arbeiten. Die untersuchte Fragestellung soll des weiteren dazu beitragen, die Bedeutung der Mentalisierungsfähigkeit von professionell pädagogisch handelnden Bezugspersonen (ErzieherInnen) zu beleuchten und deren Wichtigkeit und Einfluss auf die Entwicklung der Kinder zu verdeutlichen.

Der Zusammenhang zwischen psychosozialer und kognitiver Entwicklung von Kindern und ihrem Bindungstyp ist in der Forschungsliteratur vielfach nachgewiesen und diskutiert (Ainsworth, 1985; Greenberg & Cicchetti, 1993; Moss et al., 2009; Sacco et al., 2007). Aus diesen Studien geht hervor, dass sicher gebundene Kinder eine positivere Prognose besitzen hinsichtlich der Entwicklung geringerer Verhaltensauffälligkeiten und besserer sozialer- sowie kognitiver Kompetenzen, verglichen mit unsicher gebundenen Kindern (Moss et al., 2009; Sacco et al., 2007). Ausgehend von Bowlbys „*innerem Arbeitsmodell*“ entwickelt ein Kind über das Bindungsverhalten und die Reaktionen der primären Bindungspersonen (i.d.R. die Eltern) eigene innere Repräsentationen der Bindung, welche das Kind sowohl für sich selbst als auch für andere Personen in sozialen Interaktionen anwendet (Bowlby & Ainsworth, 1992). So gesehen trägt jedes Kind seine Bindungserfahrung mittels des *inneren Arbeitsmodells* in den Alltag der Kindertagesstätten hinein und baut entsprechend seines Bindungsmodells Kontakt zu Personen seines Umfelds auf.

Bei der in dieser Arbeit untersuchten Stichprobe handelt es sich um eine so bezeichnete „Hochrisikostichprobe“, bei der die Kinder zum großen Teil aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status, hoher Arbeitslosigkeit und vermutlich einem hohem Anteil an (Flüchtlings-) Traumatisierungen stammen (vgl. Kapitel 5.1 ff.); zudem wies ein großer Teil der Stichprobenkinder eine unsichere-desorganisierte Bindung auf. Davon ausgehend, dass das Hineintragen des „*inneren Arbeitsmodells*“ insbesondere bei unsicher-desorganisiert gebundenen Kindern zu Schwierigkeiten innerhalb der vielfältigen Interaktionen mit anderen Kindern und ErzieherInnen führen kann, werden diese Kinder oft als „verhaltensauffällig“ und „störend“ beschrieben. Für die Erzieherinnen bedeutet die Arbeit mit „Hochrisikokindern“, die eine unsicher-

desorganisierte Bindung mit sich bringen, oftmals eine hohe Stressbelastung und große Verantwortung. Die speziellen Anforderung an das pädagogische Fachpersonal besteht darin, mit den spezifischen Ansprüchen und Schwierigkeiten, welche die einzelnen Kinder und deren Bindungsmodelle mit sich bringen, förderlich umzugehen.

Eine hohe Fluktuationsrate der Erzieher in diesem Arbeitsfeld ist wohl bekannt und kann eine weitere Belastung für die Kinder darstellen, die ohnehin aus einem Umfeld stammen, in dem eine stabile und sichere Beziehungserfahrung nicht möglich gewesen ist. Nicht nur der Wandel der einzelnen Stadtteile in Frankfurt, die eine multikulturelle Kindergartengemeinschaft mit sich bringt, sondern auch die Veränderungen auf politischer und gesellschaftlicher Ebene verlangen von dem pädagogischen Fachpersonal eine schnelle Ressourcenaufstockung, die nicht zuletzt auch ihre Empathiefähigkeit und Reflexivität betrifft, um sich auf die verschiedenen Kinder einlassen zu können. Aus diesem Grund ist es wichtig, die ErzieherInnen für das Verhalten der Kinder zu sensibilisieren und ihnen in ihrer komplexen, sie auch in ihrer Persönlichkeit fordernden Arbeit geeignete Unterstützung anzubieten. Eine Erweiterung im Bereich der Frühprävention, die über die Unterstützung der Kinder und Eltern hinaus geht und auch das pädagogische Fachpersonal miteinbezieht, - in unserem Fall durch psychoanalytische Fallsupervision- ist demnach in meinen Augen höchst sinnvoll und unverzichtbar, um die Entwicklung der Kinder nachhaltig und positiv fördern zu können.

Im Hinblick auf den Aufbau einer sicheren Bindung ist die Mentalisierungsfähigkeit von zentraler Bedeutung (Daudert, 2001; Dornes, 2004; Fonagy et al., 1991), die aktuelle Bindungsforschung setzt sich zunehmend mit der Verknüpfung von Bindungsmustern und der Qualität der Mentalisierungsfähigkeit der primären Bezugspersonen bzw. der Mütter auseinander (Strauss et al. 2002; van IJzendoorn, 1995). So konnten Studien u. a. von Fonagy et al. (Fonagy, 1991, 1993) zeigen, dass Väter und Mütter mit hohen Werten auf der *Skala des reflexiven Selbst* mit einer drei- bis viermal größeren Wahrscheinlichkeit sicher gebundene Kinder haben werden, als Eltern mit niedrigen Werten auf dieser Skala (Fonagy et al., 1991; Strauss et al., 2002). „Die Verfügbarkeit einer reflexiven Bezugsperson erhöht die Wahrscheinlichkeit der sicheren Bindung des Kindes und die wiederum fördert die Entwicklung einer Theorie des Geistes und der Seele.“ (Fonagy, 1998, zitiert nach dem „Handbuch Körper und Persönlichkeit“, S.52, Rimmel et al., 2006). Kann jedoch auch die

Mentalisierungsfähigkeit einer nicht-elterlichen, aber relevanten Beziehungsperson von Bedeutung für das Kind werden?

Lange Zeit war die Sichtweise im Bereich der Bindungsforschung fast ausschließlich auf die Eltern-Kind- Bindung konzentriert. Erst in den letzten 20 Jahren entstanden die ersten Forschungsarbeiten, die sich damit auseinandersetzten, dass nicht nur die Beziehungserfahrungen die ein Kind mit seinen primären Bezugspersonen (seinen Eltern) sammelt, sondern auch Beziehungserfahrungen mit anderen relevanten Bezugspersonen, wie mit den ErzieherInnen, einen entscheidenden Einfluss auf seine weitere Entwicklung nehmen (De Tuche et al., 2012; Verschueren, 2012). Auf wichtige neue Entwicklungen und Erkenntnisse im Bereich der Bindungsforschung mit anderen relevanten Bezugspersonen neben den Eltern, wurde bereits in Kapitel 3.4 eingegangen. Hier sei noch einmal darauf hingewiesen, dass dieser Bereich noch nicht lange das Interesse der empirischen Forschergemeinde entfachen konnte und weitere Untersuchungen sehr wünschenswert sind, da Kinder gegenwärtig immer mehr Zeit in Fremdbetreuung verbringen. Eine Unterstützung der pädagogischen Professionalität der Erzieher und deren Mentalisierungsfähigkeit als eine der Grundlagen professioneller Verstehenspraxis und professionellen Handelns ist meiner Ansicht nach unabdingbar, um den Kindern eine konstante, empathische und in ihrer sozialen und psychischen Entwicklung hilfreiche Bezugsperson sein zu können.

Brockmann & Kirsch weisen jedoch darauf hin, dass besonders in Stresssituationen nur eine stark limitierte Mentalisierungsfähigkeit zur Verfügung stehe (Brockmann & Kirsch, 2010). Doch gerade in schwierigen und stressbelastenden Situationen ist die Mentalisierungsfähigkeit, d.h. die Reflexivität und Empathie der Erzieherinnen von großem Nutzen, da ein verständnisvoller und gut gelingender verbaler Austausch eine Entlastung sowohl auf Seiten des Fachpersonals als auch auf Seiten der Kinder schaffen kann. Aus diesem Grund soll die Stressbelastung der ErzieherInnen und ein möglicher Zusammenhang mit der Ausprägung der Mentalisierungsfähigkeit in dieser Arbeit erfasst werden.

Ausgehend von diesen Befunden kommt der Mentalisierungsfähigkeit von Erzieherinnen im Kindergartenalltag eine besondere Bedeutung zu, da sie entscheidende Bezugspersonen im Leben der Kinder darstellen. Die Fähigkeit eines Erziehers im Sinne der Mentalisierungsfähigkeit reflexiv und sensitiv- reaktiv auf das Kind eingehen zu können ist ausschlaggebend, da dies eine proximale Determinante der

Beziehungsqualität darstellt (Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn & Juffer, 2003, Buyse, Verschueren & Doumen, 2011). Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich aus diesem Grund im Speziellen anerkennend mit den Erzieherinnen und der Möglichkeit, deren Mentalisierungsfähigkeit durch psychoanalytische Fallsupervision zu fördern, um eine möglichst positive Entwicklung der Kinder und eine Entlastung der Erzieherinnen ermöglichen zu können.

7.1 Forschungsfragen und Hypothesen

Die Fragestellung dieser Arbeit bezieht sich auf die Untersuchung der Mentalisierungsfähigkeit von ErzieherInnen, die in sogenannten Hochrisiko-Kindertagesstätten arbeiten. Dabei gilt es herauszufinden, ob ein Gruppenunterschied hinsichtlich der Mentalisierungsfähigkeit zwischen der Experimentalgruppe „FRÜHE SCHRITTE“, die über einen Zeitraum von zwei Jahren psychoanalytische Fallsupervision erhielt und der Kontrollgruppe „FAUSTLOS“, die keine solche Supervision erhielt.

Ziel der Untersuchung ist es zu betrachten in welchem Ausmaß die Mentalisierungsfähigkeit einen möglichen Faktor für ein erhöhtes Verständnis für das Verhalten der Kinder und einer guten Beziehungsgestaltung darstellt. Bislang liegen viele Studien vor, die sich auf den Einfluss feinfühligem Verhalten und der Mentalisierungsfähigkeit der Eltern auf die positive Entwicklung der Kinder beziehen (Bowlby & Ainsworth, 2003; Fonagy, Steele, Steele, Moran, & Higgitt, 1991; Hesse & Main, 2002; Main, 2000; Slade, 2005; van IJzendoorn, 1995), jedoch erhält die Erforschung der Bedeutung und des Einflusses des pädagogischen Fachpersonals auf die Entwicklung der Kinder, die besonders im Frühpädagogischen Bereich eine wichtige Rolle für die Entwicklung der Kinder einnehmen können, erst seit jüngerer Zeit Aufmerksamkeit und es mangelt bislang noch an ausreichenden Befunden (Ahnert et al., 2013; Ahnert, Pinquart, & Lamb, 2006a; Spilt & Koomen, 2009; Verschueren & Koomen, 2012), wozu diese Arbeit einen weiteren Beitrag leisten möchte.

Eine weitere Besonderheit dieser Arbeit ist die Stichprobe, innerhalb derer die untersuchten ErzieherInnen ihr Praxisfeld haben. Die Stichprobenziehung wurde in

Kapitel 5.1.2 ausführlich beschrieben und stellt eine so genannte „Hochrisikostichprobe“ hinsichtlich der Kindesvariablen dar. Ein ungewöhnlich hoher Anteil der Kinder der „EVA“-Studie wiesen nach ersten Ergebnissen einen unsicheren und unsicher-desorganisierten Bindungstyp auf, der letztere gilt laut vielen Forschern und empirischen Studien als besonders alarmierend, da er als Risikofaktor für aggressives Verhalten und spätere Verhaltensauffälligkeiten angesehen wird. Zusätzlich weisen Kinder mit diesem Bindungstyp (D) häufig unbearbeitete Traumatisierungen in ihrer Familie auf und nicht selten können Missbrauchserfahrungen dahinter stehen (Bateman & Fonagy, 2008a; Brisch, 2006; Green, Stanley, & Peters, 2007; Laucht, 2003; Leuzinger-Bohleber, Fischmann, et al., 2011). Aus diesem Grund bezieht sich diese Arbeit im Besonderen auf den Umgang und die Erfahrungen der ErzieherInnen mit den unsicheren- oder unsicher-desorganisiert gebundenen Kindern, um herauszufinden, ob die psychoanalytische Fallsupervision das Verständnis der ErzieherInnen im Umgang mit herausfordernden oder verhaltensauffälligen Kindern erhöhen konnte. Eine Sensibilisierung der ErzieherInnen für ihre Bedeutung für die Kinder und mögliche fördernde Wirkung im Sinne der Resilienz setzt ein gewisses Maß an Verständnis der inneren Vorgänge und Gefühlswelten der Kinder voraus, worauf die psychoanalytische Fallsupervision abzielt. Die Annahme besteht darin, dass die ErzieherInnen durch das multiperspektivische und reflexive Vorgehen und Fallverstehen in der Supervision die Mentalisierungsfähigkeit erhöht werden kann, wodurch ein „schwarz-weiß“ Denken minimiert werden sollte und das reflexive Verstehen der Kinder gesteigert werden sollte. Aus einer solchen reflexiven und feinfühligem Haltung heraus, sollte es den ErzieherInnen (besser) gelingen, den Kindern eine sichere Beziehungserfahrung anzubieten, welche im Kontrast zu deren möglichen familiären Bindungssituation eine positive alternativ „genügend gute“ Objektbeziehungserfahrung darstellen soll. Eine alternative gute Beziehung zum Elternhaus ist insbesondere bei belasteten oder sogenannten „Risikokindern“ sehr wichtig, um trotz vorliegender Risikofaktoren eine gute Entwicklung fördern zu können und (Hauser et al., 2006; Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2012).

Ziel und gleichzeitig Haupthypothese dieser Arbeit ist es herauszufinden, ob die psychoanalytische Fallsupervision einen positiv-fördernden Einfluss auf die Mentalisierungsfähigkeit der Erzieherinnen erzielen konnte, verglichen mit einer Gruppe von ErzieherInnen, die keine Supervision erhalten hatten. Zusätzlich gilt es zu

untersuchen, ob aufgrund der erhöhten Mentalisierungsfähigkeit und dem damit einhergehenden Verständnis für das Kind, die Beziehungsqualität zwischen den unsicher- desorganisiert gebundenen Kindern und den Erzieherinnen anders wahrgenommen wird. Des Weiteren soll ein möglicher Zusammenhang zwischen der chronischen Stressbelastung der ErzieherInnen und deren Mentalisierungsfähigkeit betrachtet werden, da besonders in stressbelasteten Situationen die Mentalisierungsfähigkeit aufgrund eines erhöhten innerlichen Arousal eingeschränkt sein kann. Von einer hohen Stressbelastung auf Seiten der Erzieher könnte ausgegangen werden, da sie neben den alltäglichen Anforderungen ihres Berufs zu einem großen Teil mit verhaltensauffälligen Kindern zu tun haben.

Die Annahme besteht darin, dass die Erzieherinnen des „FRÜHE SCHRITTE“ Programms, die über einen Zeitraum von zwei Jahren regelmäßig psychoanalytische Fallsupervision erhalten haben, eine höhere Mentalisierungsfähigkeit und damit verbesserte professionalisierte Verstehenspraxis vorweisen als die Erzieherinnen des „FAUSTLOS“ Programms, die keine Supervision erhalten hatten. Die Mentalisierungsfähigkeit der ErzieherInnen soll anhand eines eigens für diese Arbeit entwickelten Interviewleitfadens, dem „*Interview für Pädagogen zur Erfassung der Reflexivität*“ (IPR, Hartmann, 2012) erfasst werden und anschließend mit der „*Skala des Reflexiven Selbst*“ (Daudert, 2001) ausgewertet werden. Das IPR wurde entwickelt, um die Reflexivität von pädagogischem Fachpersonal messen zu können, da die meisten vorliegenden Messinstrumente im Bereich der Reflexivität sich auf die Eltern-Kind-Beziehung beziehen und aus diesem Grunde nicht geeignet für die Untersuchung der Fragestellung war.

Zusammenfassend ergibt sich die folgende gerichtete Alternativhypothese als Haupthypothese für die vorliegende Untersuchung:

H1: *Die ErzieherInnen der „FRÜHE SCHRITTE“- Gruppe verfügen über höhere „Reflective Functioning“ Werte, als die der „FAUSTLOS“- Gruppe. Dieser Unterschied ist auf die erhaltende psychoanalytische Fallsupervision zurückzuführen.*

Die erweiterten ungerichteten Hypothesen lauten:

H2: *Es besteht ein Gruppenunterschied hinsichtlich der subjektiv empfundenen Beziehungsqualität zwischen ErzieherInnen und Kindern („FAUSTLOS“ vs. „FRÜHE SCHRITTE“).*

H3: *Es besteht ein Unterschied in der wahrgenommenen chronischen Stressbelastung zwischen den beiden Gruppen der ErzieherInnen („FAUSTLOS“ vs. „FRÜHE SCHRITTE“).*

Zusätzlich soll die explorative Fragestellungen untersucht werden:

H4: *Lassen sich Zusammenhänge zwischen der Höhe des „Reflective Functioning“, der berichteten Beziehungsqualität zwischen ErzieherInnen und Kindern und deren chronischen Stressbelastung finden?*

Bezüglich dieser Hypothese und zur Erfassung der Mentalisierungsfähigkeit der Erzieherinnen wurde das IPR mit sämtlichen ErzieherInnen der beiden Untersuchungsgruppen durchgeführt („FAUSTLOS“- vs. „FRÜHE SCHRITTE“-Gruppe). Die ErzieherInnen wurden vornehmlich zu denen von ihnen betreuten unsicher- desorganisiert gebundenen Kindern befragt, deren Bindungsstil dank der Ergebnisse aus der „EVA“- Studie mittels des Instruments „*Manchester Child Attachment Story Task*“ (MCAST, Green et al., 2000) im Vorfeld der Interviews bereits vorlagen.

Es handelt sich bei der Untersuchung um ein querschnittliches Design, das zur Überprüfung, ob die psychoanalytische Fallsupervision nach zwei Jahren tatsächlich einen Effekt auf die Mentalisierungsfähigkeit der ErzieherInnen der Experimentalgruppe (der „FRÜHE SCHRITTE“-Gruppe) erzielen konnte, einer Kontrollgruppe (der „FAUSTLOS“- Gruppe) gegenübergestellt wird, die keine psychoanalytische Fallsupervision erhalten hatte. Das Kontrollgruppen- Design stellt laut Haubl nach dem „RTC-Paradigma“ (*Randomized Controlled Trial*) eine in der aktuellen Supervisionsforschung anerkannte und praxisrelevante Untersuchungsmethode zum Wirksamkeitsnachweis der Supervision dar (Haubl, 2009).

Empirischer Teil

8 Methoden

8.1 Methodisches Vorgehen

Diese Arbeit ist in den Forschungsrahmen der bereits beschriebenen „EVA“-Studie und deren Stichprobenziehung eingebettet, die vom Sigmund-Freud-Institut in Zusammenarbeit mit dem Anna-Freud-Institut in Frankfurt am Main unter der Leitung von Marianne Leuzinger-Bohleber und unter dem Dach des *IDeA Zentrums* durchgeführt wird. Die Promotionsarbeit beschäftigt sich im Speziellen mit den ErzieherInnen der Studie und der Frage nach deren Mentalisierungsfähigkeit. Dafür wurde das „*Interview für Pädagogen zur Erfassung der Reflexivität*“ (*IPR*) verwendet, welches erstmalig für diesen Zweck entwickelt worden ist. Das Interview befragt die ErzieherInnen über ihre Wahrnehmung, Beschreibung und Einschätzung eines von ihnen betreuten Bezugskindes und wird anschließend bezüglich der Reflexivität der gegebenen Antworten ausgewertet. In der „EVA“- Studie wurden insgesamt zwei Messzeitpunkte erhoben, t1-prä, vor Beginn der Intervention und somit auch vor Beginn der Supervision, und t2-post, zwei Jahre nach der Implementierung der Präventionsprogramme. Das *IPR* wurde zum Messzeitpunkt t2-post durchgeführt, nachdem die ErzieherInnen der „FRÜHE SCHRITTE“ Gruppe zwei Jahre psychoanalytische Fallsupervision erhalten hatten, und mit der „FAUSTLOS“ Gruppe verglichen, die über den selben Zeitraum keine Supervision erhalten hatte. Bei der erhobenen Stichprobe handelt es sich um eine angestrebte Totalerhebung aller teilnehmender ErzieherInnen der „EVA“-Studie. Ziel der Totalerhebung war es sämtliche ErzieherInnen der 14 KiTas beider Interventionsgruppen zu erfassen ($N=98$); eine hohe Personal-Fluktuation im Bereich der Hochrisikokindertagesstätten führte jedoch dazu, dass nicht alle ErzieherInnen in den Einrichtungen zum Messzeitpunkt t2-post erreicht werden konnten, was in einer Drop-Out Rate von 32,34% ($N=33$) resultierte, auf die näher in Kapitel 8.4.3 eingegangen werden wird.

Sämtliche Interviews erfolgten vor Ort in den Kindertagesstätten mit der Ausnahme einer Erzieherin, die sich in Mutterschutz befand und es freundlicherweise ermöglichte,

das Interview in ihrem Haus stattfinden zu lassen. Die Interviews mit den ErzieherInnen wurden von der Autorin dieser Dissertation und weiteren von ihr geschulten Interviewern geführt. Jeder Interviewer wurde einzeln von mir in die Thematik der Mentalisierungsfähigkeit eingeführt und für die Interviewdurchführung geschult. Im Vorfeld wurden jeweils Probeinterviews mit Personen, die nicht der Stichprobe angehörten geführt und mit mir besprochen, bevor die Interviewer die Interviews innerhalb der „EVA“-Stichprobe ausführten. Insbesondere die Vorbesprechungen während des „*Research Training Programm of the International Psychoanalytic Association*“ (RTP) an dem ich im Jahre 2012 in Berlin teilnahm, war enorm bereichernd für die intensive Vorbereitung der methodischen Umsetzung, sowohl bezüglich des Interviewablaufs, als auch bezüglich der Haltung der Interviewer während des Interviews. So wurde bei der Interviewer-Schulung besonders darauf geachtet, den Interviewern eine Haltung während des Gesprächs nahezulegen, wie sie auch im *Adult Attachment Interview (AAI)* empfohlen wird: wohlwollend und zugleich weitestgehend zurückhaltend/ wenig intervenierend, um dem Interviewpartner Raum zum Mentalisieren bieten zu können (Buchheim & Kächele, 2003). Um das Bindungssystem der Erzieher hinsichtlich der von ihnen betreuten Kinder aktivieren zu können, wurde mit ihnen zu Beginn des „*Interview für Pädagogen zur Erfassung der Reflexivität*“ (IPR, Hartmann, 2012) ein drei-minütiger Ausschnitt aus der Baseline-Frühstücksvignette des *MCAS*T Videos des Kindes angeschaut. Im Anschluss wurde mit den ErzieherInnen das Interview geführt, dessen Fragen sich auf das im Video eben gesehene Bezugskind bezog und insgesamt zwischen 30 bis 45 Minuten dauerte. Das Interview wurde für die spätere Auswertung auf Tonband aufgenommen und mit der „*Skala des Reflexiven Selbst*“ (SRS, Daudert, 2001) (original: „*Reflective Self Functioning Skala*“ (RSFS), stammend von Fonagy et al., 1998a) hinsichtlich der Reflexivität der ErzieherInnen ausgewertet. Eine ausführliche Beschreibung des IPR und seiner psychometrischen Qualität ist in Kapitel 9.2 zu finden.

Zur Hypothesenüberprüfung wurden die *Reflective Functioning* Werte (RF) der „FRÜHE SCHRITTE“ Gruppe mit den RF-Werten der „FAUSTLOS“ Gruppe verglichen, um herauszufinden, ob die Supervision einen positiven Einfluss auf die Mentalisierungsfähigkeit der ErzieherInnen der „FRÜHE SCHRITTE“ Gruppe erwirken konnte. Zur Auswertung wurden die Audiodateien der Interviews transkribiert. Diese Variante des Transkribierens stellt zwar eine etwas aufwendigere Form der

Auswertung dar, als das Material direkt von der Audioaufnahme zu raten, jedoch ist dies das übliche Vorgehen der *RF*-Auswertung der *AAI*'s und bringt den Vorteil mit sich, mögliche störende Einflüsse aus dem Gespräch (wie Stimme, Akzent, Interviewführung) zu minimieren. Die Auswertung wurde von insgesamt drei zertifizierten Ratern vorgenommen (zertifiziert durch eine Fortbildung zum Thema der Skala des Reflexiven Selbst von Daudert, für das Zertifikat siehe Anhang B), die in einem verblindeten Vorgehen die Interviews rateten, um eine höhere Objektivität gewährleisten zu können. Die Rater wussten dementsprechend nicht, ob sie ein Transkript aus der „FRÜHE SCHRITTE“ Gruppe oder ein Transkript aus der „FAUSTLOS“ Gruppe auswerteten.

Des Weiteren wurde in Form von Fragebögen die chronische Stressbelastung der ErzieherInnen auf ihrer Arbeit mit dem „*Trierer Inventar zum chronischen Stress*“ (*TICS*, Schulz & Schlotz, 2004) erhoben sowie die subjektiv erlebte Beziehungsqualität zwischen Erziehern und Kindern mit der „*Student Teacher Relationship Scale*“ (*STRS*, Pianta 2001). Zur Erfassung der körperlichen und psychischen Beschwerden wurde die Kurzversion der „*Symptom Checklist*“ (*SCL-K-9*, Klaghofer & Brähler, 2001) von den Erziehern beantwortet, um beurteilen zu können, ob sich die Stichprobe in einem psychisch / körperlich auffälligen Bereich befindet. Die Erzieher wurden nach Beendigung des Interviews gebeten, die beiden kurzen Fragebögen, den *SCL-K-9* und den *STRS* auszufüllen, wobei der Interviewer den Raum verließ und die Bögen anschließend einsammelte, um einen störenden oder verzerrenden Einfluss auf das Antwortverhalten zu verhindern. Der Fragebogen *TICS* wurde den ErzieherInnen mit einem frankierten Rückumschlag und der Bitte um Rücksendung ausgehändigt. Der Grund für die Aushändigung des *TICS* umfasst zwei Ausprägungen: zum einen konnten die ErzieherInnen nicht länger als 45 Minuten aus dem laufenden, zumeist knapp besetztem KiTa Alltagsbetrieb herausgenommen werden und zum Anderen sollten die ErzieherInnen die Möglichkeit erhalten den Fragebogen, der ihre Stressbelastung auf der Arbeit erfasste, an einem anderen Ort und mit genügend Zeit auszufüllen.

8.2 Erhebungsinstrumente

Bei der Auswahl der eingesetzten Erhebungsinstrumente wurde sowohl auf die ökonomische Anwendbarkeit im Feld geachtet als auch auf die empirischen Erfahrungen anderer Studien mit diesen Instrumenten. Die „EVA“-Studie selbst bietet bereits einen reichen Apparat an validierten Messinstrumenten, von denen vor allem die *MCAST* Ergebnisse (*Manchester Child Attachment Story Task*, Green et al., 2000) angewandt werden konnten, um die Bindungstypen der Kinder bestimmen zu können. An dieser Stelle sei auf Kapitel 5.1.4 zur Erläuterung des MCASTs verwiesen, der hier nicht nochmals beschrieben werden soll. Die MCAST Auswertung erfolgte durch zertifizierte und erfahrene Rater des „EVA“-Teams. Da sich die in der „EVA“-Studie verwendeten Messinstrumente jedoch fast ausschließlich auf die Erfassung der Kindesmerkmale beziehen, wurden für diese Arbeit die im Folgenden beschriebenen weiteren Messinstrumente ausgewählt und eingeführt, die speziell auf der Erzieherebene zur Erfassung der relevanten Erziehermerkmale eingesetzt wurden. Zu beachten ist dabei stets, dass die ErzieherInnen nur im Rahmen ihrer professionellen Tätigkeit als pädagogisches Fachpersonal befragt werden konnten, da sie selbst als private Person nicht an der Studie teilnahmen. So wurde eine Einverständniserklärung nötig, damit es den Interviewern möglich war, das *IPR* (Interview für Pädagogen zur Erfassung der Reflexivität) mit den ErzieherInnen durchführen zu können.

Eine weitere Herausforderung bestand darin, ein geeignetes Messinstrument für die Erfassung der Mentalisierungsfähigkeit der ErzieherInnen zu finden, da im Bereich der Bindungsforschung noch recht wenige Messinstrumente zu dieser Thematik existieren, die sich nicht mit den primären Bezugspersonen, sondern mit dem pädagogischem Fachpersonal als beziehungsrelevante Person für Kinder beschäftigen. Dies hatte zur Folge, dass der hier relevante Beziehungsfragebogen *STRS* „*Student Teacher Relationship Scale*“ (Pianta 2001) mit dem Einverständnis des Entwicklungsteams um Robert Pianta aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt und validiert wurde, um ihn im Rahmen der Promotionsarbeit einsetzen zu können. Auf die Pilotierung des STRS wird im Exkurs zum Kapitel 8.2.4 eingegangen werden. Der STRS erfasst verschiedene Dimensionen der Beziehungsqualität in seinen Subskalen: die Nähe (*Closeness*), die Konflikte (*Conflict*) und die Unselbständigkeit der Kinder (*Dependency*).

Der Leitfaden und die Fragen des *IPR* wurden speziell für diese Arbeit neu entwickelt. Eine gründliche Übersetzungs- und Validierungsstudie der englischen *Reflective Self Functioning Scale* (RSFS) von Fonagy & Steele ins Deutsche liegt in Form der Promotionsarbeit von Frau Dr. Elke Daudert vor (Daudert, 2001). Sie gilt als die deutsche Expertin dieser Skala und entwickelte die deutsche Version die *Skala des Reflexiven Selbst*, die eine leicht modifizierte Form der RSFS darstellt. Da die Fragen des *IPR* zum größten Teil neu erarbeitet wurden und in dieser Form noch nie eingesetzt worden sind, wird sich das Kapitel 8.2.1 im besonderen Maße mit diesem Instrument befassen, um wünschenswerter Weise eine Implementierung des Messinstruments im Bereich der pädagogischen Professionalisierung und Bindungsforschung ermöglichen zu können.

Des Weiteren wurde die Stressbelastung der ErzieherInnen mithilfe des *TICS* Fragebogens „*Trierer Inventar zur Erfassung von chronischem Stress*“ (Schulz & Schlotz, 2004) erfasst, der bereits häufig in empirischen Studien eingesetzt wurde und als valides und reliables Instrument gilt (Becker, Schulz, & Schlotz, 2004; Schulz, Hellhammer, & Becker, 2003; Schulz & Schlotz, 1999). Zur Überprüfung der körperlichen und psychischen Belastung der ErzieherInnen wurde die Kurzversion der vor allem in klinischen Studien weit verbreiteten *Symptom Check List* (SCL-90, Derogatis, & Cleary, 1977) eingesetzt. Die Kurzform *SCL-K-9* erwies sich als ebenso valides Instrument wie die lange Version des SCL-90 (Derogatis & Cleary, 1977; Klaghofer & Brähler, 2001b; Müller, Postert, Beyer, Furniss, & Achtergarde, 2009; Prinz et al., 2008), daher wurde aus zeitökonomischen Gründen die Entscheidung getroffen, die ErzieherInnen mit der Kurzversion zu testen. Im Folgenden sollen die eben benannten Messinstrumente und die Auswertung des *IPR's* mit Hilfe der *Skala des Reflexiven Selbst* detaillierter vorgestellt werden.

8.2.1 Das Interview für Pädagogen zur Erfassung der Reflexivität (IPR)

Bei dem *IPR* handelt es sich um ein semi-strukturiertes Interview, das eigens für diese Arbeit auf der theoretischen Grundlage des *Adult Attachment Interviews (AAI)* (Main & Goldwyn, 1994) und des *Parent Development Interview (PDI)* (Slade & Cohen, 1996) entwickelt wurde und dessen Auswertung unter Miteinbeziehung der deutschen Validierung des Fremdbeurteilungsverfahrens „*Reflective Self Functioning Scale*“ (*RSFS*, Fonagy et al., 1998) namentlich die „*Skala des Reflexiven Selbst*“ (*SRS*, Daudert, 2001) durchgeführt wurde. Eine nähere Beschreibung der Konzeption, des theoretischen Rahmens und der Auswertung der *SRS* wird im nachfolgenden Kapitel erläutert, es sei jedoch an dieser Stelle erwähnt, dass die original 11-stufige Ratingskala von Fonagy zur Auswertung beibehalten wurde.

Das Ziel des *IPR* ist die Erfassung der Mentalisierungsfähigkeit bzw. dessen operationalisiertes Konstrukt des „*Reflectiv Functioning*“ (*RF*) – der Reflexivität⁴. Das Besondere am *IPR* ist die Ausrichtung auf die Erfassung der Reflexivität von pädagogischem Fachpersonal, d.h. es wurde in diesem Interview, ausgehend von der Bindungsforschung eine Form gefunden, die metakognitiven Fähigkeiten der Pädagogen bezüglich der Kinder die sie betreuten, zu erfassen. Als Grundlage der Entwicklung dienten das *AAI* und das *PDI*, jedoch beziehen sich sowohl das *AAI* als auch das *PDI* ausschließlich auf die primären Bezugspersonen (zumeist Eltern und Kinder) und nicht auf Beziehungen mit nicht-familiären Bezugspersonen, aus welchem Grund diese beiden Interviewversionen nicht für die hier besprochene Fragestellung eingesetzt werden konnten. Das *IPR* besteht aus insgesamt 11 demand-Fragen und einer permit-Frage; fünf der Fragen wurden aus dem *PDI* und zwei der Fragen aus dem *AAI* adaptiert und übernommen, da diese beiden Interviews weit etablierte und angesehene, gut evaluiert und validiert Verfahren sind, deren Fragen und Antworten mit der *Skala des Reflexiven Selbst* (bzw. der *RSFS*) ausgewertet werden können. Die aus diesen beiden Interviews stammenden Fragen sind bei der Darstellung der *IPR*-Fragen entsprechend gekennzeichnet. Zusätzlich wurden für das *IPR* fünf weitere demand-Fragen entwickelt, womit die Anzahl von 12 Fragen erreicht wurde, die auf Rat der

⁴ Reflexivität und Mentalisierungsfähigkeit werden in dieser Arbeit synonym verwendet; die Reflexivität beschreibt i.d.R. die Messung von dem Konzept der Mentalisierungsfähigkeit

Expertin Daudert eine ausreichende Anzahl darstelle, um eine gute Reliabilität erreichen zu können.

Bei der Auswahl der Fragen wurde insbesondere darauf geachtet, dass die ErzieherInnen sowohl nach positiven, als auch nach negativen Situationen und Erfahrungen mit den Kindern befragt werden sowie nach möglichen Gründen oder Erklärungen für das Verhalten der Kinder. Da die ErzieherInnen im *IPR* in ihrer Tätigkeit als professionelle Fachkräfte interviewt wurden, war es wichtig, den Fokus auf ihr Erleben der Beziehung zu dem von ihnen betreuten Kind zu richten und nicht auf die Beziehung zu ihren eigenen Eltern oder Kindern, wie es üblicherweise der Fall ist, wenn die Mentalisierungsfähigkeit einer Person erfasst werden soll. Eine unabhängige Expertensicht direkt nach der Fertigstellung des *IPR* Leitfadens wurde von Daudert vorgenommen, die erfreulicherweise die Fragen als „*besonders gelungen in Hinblick auf die Konzepte der Bindungsforschung und Mentalisierungstheorie*“ bewertete (zitiert Email von Daudert, 10. Oktober 2012).

Im Anschluss der Fertigstellung des *IPR* Leitfadens wurde dessen Durchführung in einer Pilotphase getestet. Bei den Pilotinterviews ($N=10$) wurde im Speziellen darauf geachtet, ob die Fragen des Interviews, der Gesprächsablauf und die dazugehörigen Fragebögen für die Erzieherinnen verständlich sind und wie viel Zeit die gesamte Durchführung in Anspruch nehmen würde, um so den Einsatz des Instruments im Feld konkret planen zu können. Die Pilotinterviews wurden mit ErzieherInnen oder LehrerInnen aus anderen Bezügen durchgeführt und nicht mit den ErzieherInnen der „EVA“-Stichprobe, um diese in voller Zahl für die letztendliche Untersuchung erheben zu können. Die Probe-Interviews wurden auf Tonband aufgezeichnet und mit einer Gruppe von zertifizierten SRS-Auswerten hinsichtlich der Durchführung des Interviews und der Reaktionen der ErzieherInnen besprochen.

Die Erfahrungsberichte der Interviewer wurden zusammengetragen und führten zu der Entscheidung, neben den 11 demand Fragen eine permit-Frage in das Interview aufzunehmen, da diese oftmals von den Interviewpartnern genannt oder vorgeschlagen wurde. Es handelt sich um die Frage: „*Was würden Sie dem Kind für die Zukunft wünschen?*“ (Frage 12). Ursprünglich wurden lediglich demand-Fragen in den Leitfaden aufgenommen, um ein effektives Instrument zu entwickeln, da auf diese Art der Fragen eine reflexive Antworten erwartet wird, erfolgt hingegen auf eine permit-Frage keine reflexive Antwort, so geht diese Antwort nicht (negativ) mit in die

Auswertung ein. Insgesamt konnte der Interviewleitfaden nach der Pilotierungsphase wie konzipiert übernommen werden, wobei eine durchschnittliche Durchführungszeit von 30 Minuten ermittelt wurde.

Aufbau und Ablauf des Interviews:

Der IPR Leitfaden besteht aus einer einleitenden Information für den Interviewer, (siehe Anhang D) der einerseits als Erinnerung diente, sämtliche wichtigen Materialien und Unterlagen mit in das Gespräch zu nehmen, andererseits noch einmal die wichtigen Punkte der Interviewführung und Haltung betonte: Eine höfliche und respektvolle Ansprache der ErzieherInnen, eine vertrauensvolle und positive Atmosphäre herzustellen, kein „still face“ aufzusetzen, wenngleich eine dezente Zurückhaltung nötig ist und die ErzieherInnen darauf hinweisen, dass in dem Gespräch besonderes Interesse an ihrer professionellen Einschätzung der Kinder bestehe und es nicht um personenbezogene Angaben bzw. eine Bewertung der Person gehen solle.

Unter dem Unterpunkt allgemeine Anmerkungen für das Interview (siehe Anhang D) finden sich einige Regeln für die Standardisierung der Durchführung: Vor dem Interview sollte die Aufklärung erfolgen, das Begleitschreiben ausgehändigt werden und die Möglichkeit gegeben werden noch offen gebliebene Fragen zu klären. Des Weiteren sollte transparent dargelegt werden, dass das Interview zu jeder Zeit von der ErzieherIn ohne Angabe von Gründen beendet werden konnte. Über die Schweigepflicht, die Freiwilligkeit des Interviews, die anschließende Anonymisierung der Daten und die Aufnahme des Gesprächs mittels eines Tonbandes wurden die ErzieherInnen sowohl mittels einer ausgehändigten schriftlichen Einverständniserklärung, als auch mündlich aufgeklärt und um ihr Einverständnis gebeten.

Hinsichtlich der Interviewführung sollte der Interviewer stets Ruhe bewahren und nicht ins Agieren verfallen wenn der Interviewpartner nicht direkt auf eine Frage antwortete, sondern mit einer wohlwollenden Haltung abwarten und Raum zum Überlegen geben. Wurde eine Frage von der ErzieherIn nicht beantwortet, bestand die Möglichkeit bis zu zwei Mal die Frage zu wiederholen. Dabei sollte die ErzieherIn nicht unter Druck gesetzt werden, sondern lediglich sichergestellt werden, ob tatsächlich auch durch weiteres Nachdenken keine (reflexive) Antwort gefunden werden konnte.

Folgende Bestandteile gliedern den Ablauf des *IPR*: a) Begrüßung und Einleitung, b) Betrachtung einer *MCAST* Videosequenz des betreuten Kindes, c) 12 Fragen zur Erfassung der Reflexivität, d) Nur für die „FRÜHE SCHRITTE“- Gruppe die Supervision erhalten hatte wurden zwei Fragen zur Beurteilung der Fallsupervision gestellt und e) Verabschiedung und Möglichkeit für abschließende Reflexionen über das Kind. Die Idee, als Teil des Interviews einen Videoausschnitt aus dem *MCAST* des Kindes zu zeigen, zu dem die ErzieherInnen anschließend befragt würden, stammt aus Studien zu einem relativ neuen Bindungsmessinstrument dem „*Movie for the Assessment of Social Cognition*“ (*MASC*, Dziobek et al., 2006). Die Entwicklung dieses Instruments basiert auf unterschiedlichen Studien die belegen, dass es möglich ist, Personen durch das Beobachten anderer Menschen und deren Gefühlsregungen zum Mentalisieren anzuregen (Baron-Cohen, Jolliffe, Mortimore, & Robertson, 1997; Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste, & Plumb, 2001; Kleinman, Maricano, & Ault, 2001, Happé, 1994; Ekman & Friesen, 1971). Beispielsweise fand die Studie von Baron-Cohen bezüglich seines Tests „*Reading the Mind in the Eyes*“ heraus, dass Stimuli, die aus einer naturalistischen Lebens-Sequenz herausgenommen wurden, in diesem Falle Fotos von Augenpartien von realen Menschen, sich viel besser dazu eignen, Versuchspersonen zum Mentalisieren anzuregen als artifizielle Stimuli wie beispielsweise gezeichnete Bilder (Baron-Cohen, Jolliffe, Mortimore, & Robertson, 1997). Daraus schlossen die Autoren, dass die reine Betrachtung eines anderen realen Menschen und dessen Gefühlsausdrücke bindungsrelevante Regungen beim Beobachter auszulösen können, die ihn zu einem reflexiven Nachdenken anregen können.

Das Messinstrument *MASC* (Dziobek et al., 2006) nutze erstmalig die Idee, Versuchspersonen Videosequenzen von sozialen Interaktionen zu zeigen, um die Mentalisierungsfähigkeit der Beobachter stimulieren und erfassen zu können. Der *MASC* wurde in Zusammenarbeit mit dem Max Planck Institut für neurologische Forschung in Köln entwickelt, liegt in einer englischen und einer deutschen Version vor und wurde bereits in einigen aktuellen Studien verwendet (Adenauer et al., 2007; Dziobek et al., 2006; Kalbe et al., in Vorbereitung). Der *MASC* erfasst hauptsächlich soziale Kognition und Reflexivität, in dem Versuchspersonen bestimmte (speziell für dieses Instrument entwickelt und gedrehte) Videosequenzen von sozialen Interaktionen betrachten und Schlussfolgerungen über die mentalen Vorgänge der betrachteten Personen anstellen sollen. Dabei werden die Versuchspersonen nach Gedanken,

Emotionen und Intentionen der betrachteten Filmcharaktere befragt, wobei die Sequenzen jeweils eine positive, negative oder neutrale Valenz haben können.

Im *MASC* werden vier verschiedene Charaktere vorgestellt, die an einem Samstag Abend zusammenkommen und miteinander interagieren. Der Film wird an verschiedenen Stellen der insgesamt 46 Sequenzen gestoppt und die Versuchspersonen beispielsweise gefragt: „*Was fühlt/denkt/möchte Betty jetzt tun?*“. Die Antworten der Teilnehmer werden nach einem standardisierten Auswertungsschlüssel ausgewertet. Je häufiger die Antwort der Versuchsperson über die mentalen Zustände des gezeigten Charakters mit der vorgegebenen Standardantwort der Entwickler übereinstimmt, desto höhere Reflexionswerte werden der Versuchsperson zugeschrieben (Dziobek et al., 2006).

Ausgehend von den Erkenntnissen dieses Instruments wurde ebenfalls im Ablauf des *IPR*'s eine Videosequenz aufgenommen, die den ErzieherInnen vorgeführt wurde und zur Stimulierung der Mentalisierungsfähigkeit dienen sollte. Eine gewisse Aktivierung des Bindungssystems ist bei der Erfassung der Mentalisierungsfähigkeit notwendig, sowohl bei dem *AAI* als auch bei dem *PDI* wird ebenfalls davon ausgegangen, dass das Bindungssystem der interviewten Person zu einem gewissen Maß angeregt wird. Da in diesem beiden Interviews die Erinnerungen an die eigene Kindheit oder aktuelle Interaktionen mit den eigenen Kindern abgefragt werden, wird angenommen, durch die Aktivierung der Bindungserfahrungen ein ausreichendes Maß an Bindungsaktivität erzielen zu können.

Im Falle der vorliegenden Arbeit war es nicht möglich, die ErzieherInnen nach ihren eigenen persönlichen Kindheitserfahrungen zu befragen, daher wurde die Entscheidung getroffen, die Bindungsaktivität durch das Betrachten einer *MCAST* Videosequenz zu stimulieren. Die Frühstücksvignette eignete sich gut für diesen Zweck, da diese zwar eine soziale Interaktion zwischen Kind- und Mutterpuppe zeigt, jedoch als Baselinemessung dient und noch keinen bindungsrelevanten Stressor enthält. So sei in der Frühstücksvignette davon auszugehen, dass die Kinder noch nicht ihrem Bindungsmuster entsprechend spielen, sondern sich lediglich mit dem Spiel vertraut machen, wodurch eine Standardisierung der *IPR* Durchführung gewährleistet wird, da die Erzieher nicht stark differenzierte Spielsweisen der unterschiedlichen Bindungsrepräsentanzen zu sehen bekommen.

Um einen Überblick über die Anwendung des gesamten Interviewablaufs zu erhalten, soll im Folgenden auf die soeben genannten einzelnen Bestandteile des IPR's eingegangen werden:

a) Zur Einführung des Gesprächs und um eine positive Atmosphäre herstellen zu können, wurden die ErzieherInnen mit offenen Fragen nach ihren Erfahrungen mit dem „EVA“-Projekt gefragt. Dies schloss sowohl Fragen nach Kritik oder Verbesserungsvorschlägen mit ein, als auch Fragen nach Bereichen des Projektes, die ihnen als besonders gelungen aufgefallen waren.

b) Im Anschluss an die Einführung und noch vor Beginn der IPR- Fragen wurde den ErzieherInnen ein Filmausschnitt der MCAST Aufnahme ihres Bezugskindes gezeigt (die Frühstücksvignette), über das sie im Anschluss im Interview sprechen werden würden. Der Hintergrund dieser Überlegung bestand darin, mit der Betrachtung ihres Bezugskindes in einer bindungsrelevanten Spielsituation das Bindungssystem der ErzieherInnen und somit deren Mentalisierungsfähigkeit anregen zu können. Die Frühstücksvignette wurde auf einem 13 Zoll Bildschirm eines Laptops vorgeführt und für eine Dauer von drei Minuten gezeigt. Im Anschluss an die Videofrequenz wurde den ErzieherInnen die Frage gestellt: „Welche Erfahrungen fallen Ihnen spontan ein, wenn Sie das Kind sehen?“, diese Frage diente dazu, das Bindungssystem der ErzieherInnen zu aktivieren und ihre Gefühle und Erinnerungen, die sie empfinden wenn sie das Kind sehen, zu beschreiben.

c) Anschließend wurden die insgesamt 12 Fragen des IPR gestellt

1. Es ist sicherlich nicht immer einfach, sich in die Lage des Kindes zu versetzen bzw. Verständnis zu haben. Wie würden Sie ihre Beziehung zu Kind XY beschreiben?*
2. Was hat Ihnen besonders Freude mit Kind XY gemacht? **
3. Was denken Sie, warum ist das so?
4. Können Sie mir eine konkrete Szene mit Kind XY schildern, die Ihnen besonders Freude bereitet hat? **
5. Wie erklären Sie sich das Verhalten des Kindes in dieser Szene?
6. Was haben Sie als besonders herausfordernd im Umgang mit Kind XY empfunden? **
7. Was denken Sie, warum ist das so?
8. Können Sie mir eine konkrete Szene mit Kind XY schildern, die für Sie eine besondere Herausforderung dargestellt hat? **
9. Wie erklären Sie sich das Verhalten des Kindes in dieser Szene?
10. Wie sind Sie mit der Situation umgegangen? **
11. Hat es in ihrer Beziehung zu Kind XY über die Zeit hinweg irgendwelche Veränderungen gegeben?
12. Was würden Sie dem Kind XY für die Zukunft wünschen?***

* Diese Fragen entstammen dem Adult Attachment Interview (AAI)

** Diese Fragen entstammen dem Parental Development Interview (PDI)

*** permit Frage

Die mit einem Stern gekennzeichneten Fragen stammen aus dem AAI, die mit zwei Sternen gekennzeichneten Fragen aus dem PDI und bei der mit drei Sternen gekennzeichnete Frage handelt es sich um die permit-Frage.

d) Die „FRÜHE SCHRITTE“- Gruppe der ErzieherInnen wurde zudem nach ihrer Einschätzung der erhaltenden Fallsupervision gefragt, und zwar in Form einer numerischen Einschätzung anhand einer Likert- Skala von 1 bis 5, deren Valenz mit Schulnoten betitelt wurden und der abschließenden Bitte, die ausgewählte Schulnote anhand eines Beispiels zu erläutern. Die Befragung zur Supervision zielte darauf ab, hinsichtlich der späteren Auswertung einen qualitativen Einblick zu ermöglichen.

13. „Wie nützlich fanden Sie die Supervision? Auf einer Skala mit Schulnoten?“

1 - 2 - 3 - 4 - 5
(sehr nützlich) (befriedigend) (überhaupt nicht nützlich)

14. „Können Sie an einem Beispiel verdeutlichen, warum die Supervision für Sie nützlich (oder nicht nützlich) war?“.

e) Zum Abschluss des Gespräches wurden die ErzieherInnen gefragt, ob die „EVA“- Studie zusätzlich zu den angebotenen Präventionsprogrammen etwas für das Kind, über das im Interview gesprochen wurde, tun könne. Diese Frage wurde eingeführt, da die ErzieherInnen zum größten Teil zu unsicher-desorganisiert gebundenen Kindern befragt wurden und es dem „EVA“-Team ein großes Anliegen war, diese Kinder bestmöglich zu unterstützen. Gerade weil in den individuellen Erziehergesprächen noch einmal mehr Raum für reflexives Nachdenken über das Kind gegeben wurde, sollte diese Chance aufgegriffen werden, um mögliche Einfälle für Hilfsangebote bezüglich dieses Kindes aufzunehmen.

Nach der Durchführung der Interviews wurden auf Grundlage der Audiodateien Transkripte angefertigt, die anhand des Manuals der *Skala des Reflexiven Selbst (SRS)* hinsichtlich der erzielten Reflexivität ausgewertet wurden. Im folgenden Kapitel wird die *SRS* Auswertung beschrieben werden.

8.2.2 Erfassung der Mentalisierungsfähigkeit: Die „Skala des Reflexiven Selbst“

Peter Fonagy und seine Londoner Arbeitsgruppe entwickelten auf der Basis des *Adult Attachment Interviews (AAI)* (Ainsworth & Bell, 1970) eine Methode der Operationalisierung des Konstrukts der Mentalisierung: die „*Reflective Self Functioning Scale*“ (*RSFS*, Fonagy et al., 1998). Fonagy, Taget, Steele & Steele erstellten zu diesem Zwecke ein umfassendes Manual, in dem die Auswertung detailliert mit inhaltlichen Kriterien der *Reflexiven Funktionen (Reflective Functioning)* und typische Aussagen für die jeweiligen Kategorien der Skala beschrieben sind (Fonagy et al., 1998). Somit wurde erstmalig das Konstrukt der Mentalisierung empirisch mess- und auswertbar.

Die Original-Auswertung der Mentalisierungsfähigkeit erfolgt anhand der transkribierten *AAIs*, genaugenommen anhand der Antworten auf die sogenannten demand-Fragen in dem Interview, die mittels der Skala (*RSFS*) bewertet werden. Eine demand-Frage ist eine Frage, deren Antwort die Reflexivität explizit einfordert, typischerweise handelt es sich bei dieser Art von Fragen zumeist um „Warum denken Sie...“ oder „Was denken Sie...“. Durch die Auswertung mit der *RSFS* wird es möglich, individuelle Unterschiede der metakognitiven Kapazität der interviewten Personen zu bestimmen, d.h. herauszufinden, inwiefern die unterschiedlichen Personen eigenes- und das Verhalten anderer unter Zuhilfenahme von Annahmen über mentale Zustände plausibel interpretieren und sich den anderen als Wesen mit eigenen Emotionen, Gedanken, Überzeugungen und Wünschen vorstellen können. Die Erwartung des Messinstruments bezieht sich darauf, dass Personen in der Lage sind, ihr Bewusstsein über mentale Zustände zu artikulieren, d.h. es erfasst deren *explizite* Mentalisierungsfähigkeit bzw. die Art und Weise wie Vorgänge in Bindungsbeziehungen interpretiert und beschreiben werden (Fonagy et al., 2002).

Das *RSFS*- Manual enthält neben der ausführlichen Beschreibung der Auswertung zusätzlich mehrere Validitätsstudien: Das „*Londoner Eltern-Kind-Projekt*“, die „*Cassel Hospital-Studie*“ und die „*Prison-Health-Care-Centre-Studie*“ (Fonagy et al., 1998), die bereits in Kapitel 3.2 kurz beschrieben wurden. Diese und viele weitere empirische Untersuchungen der Autorengruppe konnten allesamt eine gute prognostische Validität und gute psychometrische Eigenschaften (Interrater-Reliabilität, diskriminante Validität, Kriteriums- bzw. Konstruktvalidität und prädiktive Validität) des Instruments

feststellen (vgl. Fonagy, 1997; Fonagy et al., 1991, 1998; Levinson & Fonagy, 1997; Taubner et al., 2012 siehe auch Kapitel 9.1).

Neben der originalen englischen Version der *RSFS*, liegt eine autorisierte, leicht modifizierte deutschsprachige Fassung des Manuals von Frau Dr. Elke Daudert vor, die „*Skala des Reflexiven Selbst*“ (*SRS*), die zufriedenstellende Testgütiekriterien aufweist und als validiert angesehen werden kann (Daudert, 2001). Für die methodische Auswertung des empirischen Teils der Hauptfragestellung dieser Arbeit wurde die deutsche Version der Skala (*SRS*) verwendet, weshalb sich die noch folgenden Auswertungsbeispiele der Skalierung und Beobachtungskategorien auf die deutschsprachigen Version beziehen werden. Im Forschungskontext wird die *Skala des Reflexiven Selbst* (*SRS*) häufig eingesetzt und auch in der Therapieforschung gewinnt das Instrument zunehmend an Popularität, da es als Prozessmessung des Verlaufs und der intrapersonalen Veränderungen während einer Therapie von großem Nutzen sein kann. Mit Hilfe der *SRS* lässt sich jenseits der Symptomveränderungen das Niveau und die Veränderungen im Bereich struktureller Persönlichkeitsmerkmale abbilden (Müller et al., 2006). Karlsson und Kermott schlagen vor, die *Skala des Reflexiven Selbst* möglicherweise als Screening Instrument nutzen zu können, um herauszufinden, welche Patienten mit einer großen Wahrscheinlichkeit von einer Kurzzeittherapie profitieren würden und welche eher nicht. Diese Annahme entwickelten sie aufgrund der Ergebnisse ihrer Studie, bei der sie die Erfahrung machten, dass Patienten, die über eine hohe Mentalisierungsfähigkeit verfügten, mehr von einer Kurzzeittherapie profitierten (d.h. bessere Outcome-Werte erzielten), als Patienten mit einer niedrigen Mentalisierungsfunktion (Karlsson & Kermott, 2006).

Die *Skala des Reflexiven Selbst* ist ein eindimensionales Fremdbeurteilungsverfahren, das auf der Basis eines halbstrukturierten Erwachsenen Bindungs-Interview für Personen ab 16 Jahren angewandt werden kann (Daudert, 2001). Die *SRS* ermöglicht sowohl eine dimensionale Skalierung, als auch eine deskriptive Klassifikation in inhaltlich definierte Kategorien. Je nach Länge des zugrunde gelegten Interviews werden für die Auswertung der Interviews Transkripte angefertigt, für deren Bearbeitungszeitraum je eine Länge von 60 bis 90 Minuten veranschlagt wird. Laut Daudert besteht ebenfalls die Möglichkeit, die *SRS* Auswertung anhand des Video- oder Tonbandmaterials, anstatt mittels Verbatim Transkripten durchzuführen (Daudert, 2001, 2002). Bei der Auswertung zu beachten sind die fünf Beobachtungskategorien, auf die

sich die Bewertung der *Reflective Functioning* Werte des Interviews beziehen (Daudert, 2002, S. 58):

1. *Spezielle Erwähnung des mentalen Befindens:*

Das Selbst und andere werden als denkend und fühlend repräsentiert. Interpersonales Wissen wird explizit als Schlussfolgerungs-, Beobachtungs- oder Informationsvermittlungsprozess beschrieben; Antizipation der Reaktionen anderer, die gleichzeitig in Bezug gesetzt werden zum mentalen Befinden.

2. *Einfühlungsvermögen in die Charakteristika mentalen Befindens:*

Anerkennung der fehlbaren Natur von Wissen, explizite Anerkennung der begrenzten Macht von Wünschen, Gedanken und Begehren in der realen Welt; Wissen um die Möglichkeit, das seelische Befinden zu verbergen, bei Bewahrung des Prinzips der psychischen Verursachung von Verhalten.

3. *Einfühlungsvermögen in die Komplexität, Unterschiedlichkeit und Vielfalt mentalen Befindens:*

Ausdrückliche Anerkennung der Möglichkeit unterschiedlicher Perspektiven und Standpunkte; Berücksichtigung eines komplexen Verursachungsprinzips in der sozialen Welt und Anerkennung, dass ein physikalisches Kausalitätsprinzip ein schlechtes Modell für die seelische Welt ist; Anerkennung, dass soziale Rollen interagieren und dieselbe Person für verschiedene Betrachter andere Eigenschaften besitzen.

4. *Spezielle Bemühungen, beobachtbares Verhalten mit mentalen Zuständen zu verknüpfen:*

Anerkennung, dass das beobachtbare Verhalten vom geistig-seelischen Befinden beeinflusst werden kann; Wissen um die Möglichkeit, dass andere als die tatsächlich empfundenen Gefühle ausgedrückt werden können; Wissen um die Möglichkeit einer bewussten Täuschung anderer durch eigennütziges Selbstdarstellung.

5. *Anerkennung der Veränderungsmöglichkeit mentaler Zustände und damit implizit auch des entsprechenden Verhaltens:*

Entwicklungspsychologisches Wissen um die Möglichkeit, dass das geistig-seelische Befinden sich ändern kann; In-Betracht-Ziehen intergenerationaler Zusammenhänge.

Neben diesen dimensional-messungen mittels der Beobachtungskategorien der metakognitiven bzw. reflexiven Fähigkeiten, ermöglicht die SRS eine zusätzliche deskriptive Klassifikation der Höhe oder der Beeinträchtigung der reflexiven Funktion (RF) anhand einer 11-stufigen Skala, die von -1 bis 9 reicht. Der Wert -1 wurde erst nachträglich in die Skalierung zur besseren Differenzierung mit aufgenommen, nachdem die ersten Studien mit klinischen Stichproben von psychiatrischen und psychotischen Patienten durchgeführt wurden (Fonagy et al., 1998). Jede *demand*-Frage wird mit einem Einzelrating von -1 (negative Reflexivität) bis 9 (außergewöhnlich hohe Reflexivität), hinsichtlich seiner Reflexivität ausgewertet, wobei möglichst die ungeraden Werte vergeben werden sollen, die repräsentativ für die jeweilige Kategorie stehen. Gerade Zahlen sollten nur in Ausnahmefällen und nur bei der Bildung des Gesamtwertes verwendet werden, wenn die Auswertung des Interviews einen Wert ergeben hat, der zwischen zwei beschriebenen Kategorien liegt.

Anschließend wird ein Gesamtscore des Interviews (bzw. der jeweiligen Person) gebildet, der sich nach Urteilsheuristiken richtet, die im Manual aufgelistet werden. Hinsichtlich der Gesamtwertung werden *demand*- und *permit*-Fragen voneinander unterschieden. Die Antworten auf die *demand*-Fragen müssen ausgewertet werden und für die Bildung des Gesamtwertes berücksichtigt werden, wobei die jeweilige Antwort als Ganzes bewertet werden soll, d.h. die Auswertung orientiert sich an dem höchsten reflexiven Niveau, das in der Antwort enthalten ist. Die Antworten auf sogenannte *permit*-Fragen, d.h. Fragen auf die eine reflexive Antwort möglich ist, jedoch nicht wie bei den *demand*-Fragen explizit abgefragt wurde, gehen nur in den Gesamtwert mit ein, wenn sie einen Wert höher als 3 erreicht haben oder Hinweise auf negative Reflexivität beinhalten; andernfalls werden sie bei dem Gesamtwert nicht berücksichtigt. Der Gesamtscore besteht nicht aus dem Durchschnitt der einzelnen vergebenen Werte pro Frage, sondern wird von dem Rater nach den Urteilsheuristiken des Manuals und nach seinem übergeordneten Gesamteindruck über das Interview gebildet.

Ein höherer Skalenwert repräsentiert eine explizit höhere Mentalisierungsfähigkeit, wobei sich die Kategorien grob in drei Teile aufteilen lassen: Das *untere Drittel*, das *mittlere Drittel* und das *obere Drittel* (Daudert, 2001). Interviews, die einen Gesamtwert im unteren Drittel der Skala erreichen, namentlich Werte zwischen 0 und 3, nehmen weder das eigene Selbst, noch die anderen als intentionale Wesen mit Wünschen und Überzeugungen, wahr. Interpersonale Ereignisse werden oftmals auf banale, deskriptive Weise beschrieben und selbstanalytische Aussagen wirken nicht überzeugend. Ein Gesamtwert, der im mittleren Drittel der Skala liegt und somit Werte zwischen 4 und 6 erreichen, gelingen gewisse psychologische Zuschreibungen, allerdings ohne spezifisch zu sein. Das Wahrnehmen von mentalen Zuständen bei sich und bei anderen ist gehäuft ungenau oder projektive Zuschreibung. Interviews, die einen Gesamtwert von 7 bis 9 erreichen, gehören zu dem oberen Drittel der Skala und zeichnen sich durch eine explizite Reflexion von geistig-seelischer Befindlichkeiten und Annahmen über die Auswirkungen psychischer Konflikte aus (vgl. Fonagy, 1998).

Detaillierter betrachtet, besteht die Skala des Reflexiven Selbst jedoch nicht aus diesen drei Unterteilungen, sondern differenziert zwischen sechs Kategorien, die aus den Werten: negative RF: -1; Mangel an RF: 1, Fragliche bzw. niedrige RF: 3, Mittlere bzw. durchschnittliche RF: 5, Deutliche bzw. hohe RF: 7 und außergewöhnlich hohe RF: 9, bestehen. Unterformen der beeinträchtigten reflexiven Funktion bzw. einer Reflexivitätsstörung können passend zu den vergebenen Gesamtwerten von 1 bis 9 vergeben werden. Die Kriterien zur Bildung der Kategorien des Gesamtscores und deren Bedeutung mit jeweiligen Unterformen und Beschreibung sind in Tabelle 3 wiedergegeben (nach Daudert, 2001).

Tabelle 3.: In dieser Tabelle ist eine Übersicht über die Skalenwerte der *Skala des Reflexiven Selbst* nach Daudert, 2001, deren Unterformen, Bedeutung und eine Beschreibung zu den jeweiligen Werten aufgeführt.

Kriterien zur Bildung des Gesamtscores der Reflexiven Funktion		
Skalenwert	Bedeutung und Unterform	Beschreibung
-1	<p>Negative RF</p> <p><u>Unterformen:</u> Feinselige Ablehnung oder Negieren von RF; Unintegrierte, bizarre oder unangemessene RF</p>	<p>Aktiver, feindlicher Widerstand gegen eine Mentalisierung, bizarre oder paranoide reflexive Funktionen, völlige Abwesenheit von Reflexion. <i>Die Antwort muss deutlich anti-reflexiv oder aktiv ausweichend sein.</i></p>
1	<p>Mangel an RF</p> <p><u>Unterformen:</u> Vermeiden bzw. Verleugnen oder das Fehlen von RF Verzerrte, selbstdienliche RF</p>	<p>Abwesenheit von Mentalisierung oder banale, extrem konkrete, extrem verzerrte oder extrem selbstwertdienliche Mentalisierung. <i>Die Antwort enthält konkretistische, verallgemeinernde Erklärungen von Verhalten, ohne auf geistig-seelisches Befinden Bezug zu nehmen.</i></p>
3	<p>Fragliche bzw. niedrige RF</p> <p><u>Unterformen:</u> Naive, vereinfachte RF Über-analysierende, hyperaktive RF Gemischt niedrige RF</p>	<p>Oberflächlicher, unpersönlicher, verallgemeinernder, naiver Bezug zu inneren Zuständen und dem Verhalten. Alternativ dazu: hyperaktive, überanalysierende, unintegrierte Einsichten, die nicht mit eigenen Erfahrungen verbunden sind. <i>Die Antwort enthält ein Bemühen um eine „mentalysierende“ Sprache, ist jedoch trotz aller detaillierter Ausführungen nur klischeehaft und ohne affektive Signifikanz.</i></p>
5	<p>Mittlere bzw. durchschnittliche RF</p> <p><u>Unterformen:</u> Durchschnittliche RF Inkonsistente RF</p>	<p>Eine Reihe von Beispielen zeigen eine Kohärenz der „states of mind“, d.h. in Bezug auf sich selbst und die Bindungspersonen. Es fehlt jedoch häufig an Komplexität und Scharfsinn. Durchschnittliches, aber inkonsistentes Einfühlungsvermögen. <i>Die Antwort nimmt explizit Bezug auf mentale Zustände; konsistentes Modell geistig-seelischer Zustände; Erkenntnis, dass Verhalten durch innere Zustände bestimmt wird.</i></p>
7	<p>Deutliche bzw. hohe RF</p> <p><u>Keine Unterformen</u></p>	<p>Konsistentes Einfühlungsvermögen, sowohl die inneren Zustände als auch das Verhalten wird reflektiert. Detailliertes Verstehen von Gedanken und Gefühlen der eigenen Person und des anderen. Originalität im Denken, verbunden mit den Handlungen. Fähigkeit, eine entwicklungs- und generationsübergreifende Perspektive beizubehalten. <i>Die Antwort verbindet Verhalten und mentale Zustände miteinander; differenzierte Attribution der vermuteten inneren Befindlichkeiten anderer; Bewusstsein über Aspekte der Beziehungsdynamik bzw. interaktionale Perspektive; explizites In-Betracht-Ziehen der Perspektive anderer.</i></p>

9	Außergewöhnlich hohe RF <u>Keine Unterformen</u>	Eine seltene, einzigartige Mentalisierung verbunden mit konsistenter Reflexion und lebendiger Perspektive auch in Belastungssituationen oder Krisen. Spontane Reflexion unter Einbeziehung einer Reihe von Bezügen zur Lebensgeschichte. <i>Die Antwort weist eine explizite, differenzierte und elaborierte Bezugnahme auf Charakteristika innerer Zustände auf. Des weiteren eine Beschreibung kausaler Abfolgen, interaktionaler Perspektiven und der Anerkennung von Veränderungsmöglichkeiten von inneren Zuständen und dem Verhalten.</i>
---	--	---

Ein Interview, das beispielsweise einen Wert von -1 erhält, beinhaltet mehrere Antworten auf *demand*-Fragen die deutlich antireflexiv, feindselig oder unangemessen sind und Rückschlüsse auf eine negative Reflexivitäts- Funktion zulassen. Ab dem Wert 1 sind zumindest rein deskriptive Erklärungen geäußert worden, jedoch waren den Antworten kein Wissen über das Vorkommen von mentalen Zuständen und Gefühlen bei sich oder anderen zu entnehmen, zugleich ist dennoch nicht von einer fehlenden oder negativen Reflexivität auszugehen. Typisch für eine Bewertung von 1 sind Interviews, in denen die Personen keine Anzeichen von Bemühung erkennen lassen, mentale Zustände herausfinden, die dem beschriebenen Verhalten zugrunde liegen könnten. Wird der Wert 3 erreicht, ist davon auszugehen, dass die Person über einen „*mental state*“ verfügt, jedoch nicht in der Lage ist, explizite Erklärungen darüber abzugeben, oder es nicht eindeutig erkennbar ist, ob die Antwort über der Art und Weise des Sprechens der Person reflexiv wirkt oder tatsächlich eine echte Reflexivität vorhanden ist.

Einen durchschnittlichen Wert einer nicht-klinischen Stichprobe bildet der Wert 5, bei dessen Erreichen davon ausgegangen werden kann, dass die interviewte Person über ein gewisses Maß an Mentalisierungsfähigkeit verfügt. Bei den Antworten muss ein ausdrücklicher Bezug zu mentalen Zuständen ausgedrückt werden und auf einen Zusammenhang zwischen mentalem Befinden und Verhalten eingegangen werden. Der Wert 7 beschreibt eine Person mit einer deutlich reflexiven Funktion, deren Antworten über eine offensichtliche, reflexive Qualität verfügen, wobei gemischte Emotionen, familiäre Hintergründe und Beziehungsverläufe geschildert werden sollten. Eine besonders hohe, außergewöhnliche reflexive Funktion beschreibt der Wert 9, die einen gewissen Grad an Originalität und Überraschung bei der Beantwortung der Fragen in Bezug auf mentale Zustände beinhaltet.

Indikatoren für die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Reflexion mentaler Prozesse sind zum einen das Wahrnehmen des Einflusses von Gefühlen, Gedanken und Absichten auf das Verhalten und zum anderen die Anerkennung der Veränderlichkeit, Unterschiedlichkeit und Komplexität mentalen Befindens. Zudem ist die Anerkennung einer Entwicklungsperspektive und die Anerkennung von Konflikthaftigkeit und Ambivalenz gemeinsam mit einer selbstbefragenden Haltung und dem Interesse an der Fähigkeit zu Übernahme unterschiedlicher Perspektiven, für die Bewertung reflexiver Aussagen wichtig (Daudert, 2001).

Daudert merkt in ihrem Manual an, wie wichtig es für das Auswerten der Interviews mittels der *Skala des Reflexiven Selbst* sei, dass nur explizit reflexive Aussagen eine Bewertung mit hohen Werten rechtfertigen würde, wobei gleichzeitig darauf geachtet werden sollte, dass angemessen auf die Frage geantwortet wurde. Auswendig aufgesagte oder schablonenhafte, klischeehafte Äußerungen, die unter Umständen mentalisierende Sprache oder vereinzelt Wörter verwenden, sollten nicht mit hohen Bewertungen eingeschätzt werden (Daudert, 2001). Ebenfalls sollten deskriptive Beschreibungen und Erklärungen von Persönlichkeitseigenschaften, die ohne eine Bezugnahme auf mentale Befindlichkeiten getätigt wurden, nicht mit hohen Werten beurteilt werden. Einige Antwortbeispiele der soeben beschriebenen unterschiedlichen Kategorien und Bewertungen, werden anhand der in dieser Arbeit untersuchten Stichprobe in Kapitel 8.4.2 aufgeführt werden.

Zur Erfassung der (elterlichen) *Reflective Functioning* wurden bislang folgende Messinstrumente bekannt und häufig eingesetzt: *Adult Attachment Interview (AAI)*, *Child Attachment Interview (CAI)*, *Parent Development Interview (PDI)*, *Pregnancy Interview (PI)*, *Working Model of the Child Interview (WMCI)* (vgl. Fonagy & Luyten, 2009), die allesamt in ihrer Durchführung und Auswertung recht Zeit- und Kostenintensiv sind. Neuere Studien befassen sich aus diesem Grund mit der Möglichkeit, eine computergestützte Auswertung der Skala des Reflexiven Selbst zu entwickeln, um somit die aufwändige Auswertung zu erleichtern (Fertuck, Mergenthaler, Taget, Levy, & Clarkin, 2012). Die Untersuchung von Fertuck und seinen Kollegen untersuchte diesbezüglich eine Stichprobe von 113 Personen die sowohl aus einer nicht-klinischen, als auch klinischen Population stammten und werteten die Transkripte der AAI's mit einem „*Marker Approach*“ nach Mergenthaler und Bucci (1999) mit Hilfe eines Computerprogrammes aus (CRF), wodurch 54

linguistische Marker für einen hoch reflexiven Sprachgebrauch entstanden (Fertuck, Mergenthaler, Taget, Levy, & Clarkin, 2012). Ihre ersten Ergebnisse weisen darauf hin, dass diese Methode bei beiden Stichproben (der klinischen und nicht-klinischen) einen signifikanten Zusammenhang zwischen den computergestützten RF- Auswertung und der „traditionellen“ Auswertung durch geschulte Rater finden konnte und sogar eine zufriedenstellende Kriteriums-Validität mit der computergestützten Auswertung erzielt werden konnte (Fertuck, Mergenthaler, Taget, Levy, & Clarkin, 2012). Weitere Studien in diesem Bereich sollen in der Zukunft durchgeführt werden, um somit eine möglicherweise vereinfachte und schnellere Auswertungsform der reflexiven Funktionen zu erlangen.

In Anbetracht des enormen Zeit- und Kostenaufwands der bisher bekannten Interviews zur Erfassung der Mentalisierungsfähigkeit und der Tatsache, dass sich diese lediglich auf die Eltern-Kind Beziehung konzentrieren, wurde im Rahmen dieser Arbeit ein Interview entwickelt („*Interview für Pädagogen zur Erfassung der Reflexivität*“, IPR, Hartmann, 2012), das sich auf die ErzieherInnen-Kind Beziehung bezieht, jedoch auch allgemein anwendbar für pädagogische Fachkräfte, wie beispielsweise Lehrer oder andere Betreuer ist. Bei der Konzeption des *IPR* wurde insbesondere darauf geachtet, die Durchführungsdauer auf ein praktikables Maß im Umfeld einer Kindertagesstätte zu begrenzen und es somit für naturalistische Studien verwendbar zu machen (siehe Kapitel 8.2.1). Neben dem *IPR* wurden verschiedene Fragebögen eingesetzt, um die Forschungsfrage zu untersuchen, die in den nachfolgenden Kapiteln erläutert werden.

8.2.3 Körperliche und psychische Symptombelastung (SCL-K-9)

Die *SCL-K-9* (Klaghofer & Brähler, 2001) ist eine Kurzversion des Selbstbeurteilungsfragebogens zur Erfassung psychischer und körperlicher Symptombelastung, der *Symptomcheckliste SCL-90* (Derogatis, & Cleary, 1977), die ursprünglich in den 70er Jahren von Derogatis und seinen Kolleginnen konzipiert wurde. Die damalige Normierung fand an einer nicht-repräsentativen Stichprobe von insgesamt 1002 Patienten einer Psychiatrie statt, nach deren Auswertung die Instruktion und einige Items geändert wurden. Daraus folgte die revidierte Version *SCL-90-R*, die 90 Items,

mit einem 5-Punkt Antwortformat und 9 faktorenanalytisch gebildeten Skalen umfasst: Somatisierung, Zwanghaftigkeit, Unsicherheit im Sozialkontakt, Depressivität, Ängstlichkeit, Aggressivität/Feinseligkeit, Phobische Angst, Paranoides Denken und Psychotizismus. Zusätzlich wurde es möglich drei globale Kennwerte zu ermitteln: die grundsätzliche psychische Belastung (Global Severity Index – GSI), die Intensität der Antworten (Positive Symptom Distress Index – PSDI) und die Anzahl der Symptome, bei denen eine Belastung vorliegt (Positive Symptom Total – PST).

Eine deutschsprachige Normierung des SCL-90-R nach der bereits erfolgten Faktorenstruktur von Derogatis erfolgte von Franke und seinen Mitarbeitern im Jahre 1995 an einer nicht repräsentativen Stichprobe von 1006 Universitätsangehörigen (Franke, 1995). Eine Repräsentativbefragung im deutschsprachigem Raum mit insgesamt 2179 Personen folgte im Jahr 1996, wobei sich herausstellte, dass die Checkliste mit ihren 90 Items ein sehr aufwendiges Instrument zur Erfassung der generellen Symptombelastung ist (Hessel et al., 2000). Aus diesem Grunde setzten sich verschiedene Autoren mit einer Kürzung der ursprünglichen Fassung zur besseren ökonomischen Anwendbarkeit auseinander.

Die kürzeste Version ist der *SCL-K-9* (Klaghofer & Brähler, 2001) und besteht aus 9 Items. Diese wurden so gewählt, dass aus jeder der ursprünglich neun Skalen das Item genommen wurde, welches die höchste Trennschärfe zum GSI aufweisen konnte. Unter Beibehaltung der ursprünglichen Instruktion und Antwortkategorien des SCL-90, unterzogen Klaghofer und Brähler 1998 die Kurzform des Fragebogens einer Repräsentativbefragung ($N= 2057$). Der *SCL-K-9* soll ebenso wie der *SCL-90-R* psychische und körperliche Beschwerden für den Zeitraum der letzten 7 Tage erfassen. Dies geschieht anhand der Frage „*Wie sehr litten Sie in den letzten 7 Tagen unter...*“ auf die mit einer fünfstufigen Ratingskala von 0 (überhaupt nicht) bis 4 (sehr stark) beantwortet werden kann. Die Auswertung des *SCL-K-9* erfolgt durch die Summierung der Itemwerte und die anschließende Division durch die Anzahl der Items (9 Items). Die dazugehörigen Normwerte zum Vergleich sind in der Veröffentlichung von Klaghofer und Brähler zu finden (Klaghofer & Brähler, 2001).

Die Hauptkomponentenanalyse des *SCL-K-9*, konnte 50% der Varianz aufklären und Berechnungen bezüglich der Trennschärfe der Items erreichten Werte zwischen .53 und .68. Zudem konnte eine gute innere Konsistenz (Cronbach's alpha) von .87 festgestellt werden (Klaghofer & Brähler, 2001). Die gefundenen Korrelationen mit verschiedenen

Fragebögen (Giessener Beschwerdebogen: Skala Erschöpfung $r = .57$, Skala Magenbeschwerden $r = .36$, Skala Herzbeschwerden $r = .41$; $p > .001$; HADS-D: Skala Angst $r = .64$; Nottingham Health Profile: Skala emotionale Reaktion $r = .65$; GSI-90 $r = .93$) verdeutlichen, dass der *SCL-K-9* eine physische, aber auch deutliche psychische Komponente erfassen kann (Klaghofer & Brähler, 2001). Eine teststatistisch gute Vergleichbarkeit des *SCL-K-9* mit dem *SCL-90-R* und eine gute Reliabilität und Validität konnte somit für diese Kurzversion festgestellt werden, d.h. sie misst ebenso valide die subjektiv empfundene Beeinträchtigung durch körperliche und psychische Symptome einer Person wie die lange Version (Klaghofer & Brähler, 2001). In dieser Arbeit wurde aufgrund der guten Vergleichbarkeit mit der langen Version die kürzere und somit anwenderfreundlich einsetzbare Version, der *SCL-K-9* verwendet, insbesondere damit die ErzieherInnen nicht zu lange aus dem laufenden KiTa Alltag herausgenommen werden mussten.

Ziel des Einsatzes des Fragebogens war es, die subjektiv erlebte Beeinträchtigung der Erzieher durch körperliche und psychische Symptome zu erfassen. In Bezug auf die Hauptfragestellung (H1) dieser Arbeit ist es wichtig den „psychischen Beschwerdedruck“ der ErzieherInnen zu erfassen, um diesbezüglich einen Vergleich der beiden Gruppen anstellen zu können, da einige psychische Beschwerden (insbesondere Depression und Psychotizismus vgl. Levy, Meehan, Clarkin, & Kernberg, 2006) einen verminderten Einfluss auf die Mentalisierungsfähigkeit haben können. Aus diesem Grund ist es wichtig diese Variable zu erheben, um sie gegebenenfalls als Kontrollvariable oder Einflussvariable bei der Auswertung berücksichtigen zu können.

8.2.4 Erfassung der Beziehungsqualität zwischen ErzieherInnen und Kindern (STRS)

Die *Student Teacher Relationship Scale (STRS)* (Pianta, 2001) Fragebogen wurde von Robert Pianta und seinen Kollegen ab dem Jahre 1991 entwickelt, um ein Instrument zu kreieren, das die subjektiv wahrgenommene Beziehung eines Lehrers /Pädagogen zu einem Kind erfassen kann, da ein solches Instrument zuvor nicht existierte. Eingesetzt werden kann der *STRS* Fragebogen sowohl im Kindergarten bei ErzieherInnen als auch

in der Schule bei Lehrern bis zur 3. Klasse. Bei der Entwicklung des Fragebogens flossen Erfahrungen von Lehrern bezüglich ihrer gesammelten emotionalen und sozialen Erfahrungen mit Schülern ein, ebenso Ansätze aus der Bindungsforschung im Schulkontext und Erfahrungen aus der Entwicklung akademischer und sozialer Kompetenz von Schülern im Zusammenhang mit Lehrerbeziehungen.

Pianta bemängelte, dass die meisten Instrumente, die im Schüler- Lehrer Kontext eingesetzt worden waren, sich hauptsächlich auf das Problemverhalten oder die kognitiven Kompetenzen der Schüler konzentrierten, jedoch die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern nicht berücksichtigten (Pianta, 2004). Dabei sei ein Fokus auf diese Beziehung wichtig, da sie ebenfalls einen Einfluss auf beispielsweise die schulische Leistung und das Verhalten des Kindes haben könnte (Pianta, 2004), insbesondere wenn es sich um eine positive Beziehung handele. Eine positive Lehrer-Schüler Beziehung wird von Pianta als eine warme, enge, und kommunikative Beziehung beschrieben (Pianta, 2004). Auch heute lässt sich diese Schwerpunktsetzung auf die Verhaltensbeurteilung der Kinder bei vielen Messinstrumenten beobachten, so dass der *STRS* bislang zu einem der wenigen Instrumenten gehört, mit dem die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern messbar und erfassbar wird.

Seit der ursprünglichen Entwicklung des *STRS* ab 1991 erfolgte bereits eine Normierung an mehr als 1500 Kindern und 275 Lehrern. Die psychometrische Qualität des *STRS* wurde von seinen Autoren überprüft und konnte eine gute Reliabilität und Validität des Instruments bestätigen. Die Test-Retest Reliabilität nach einem Zeitraum von 4 Wochen, nach dem der Fragebogen ein zweites Mal ausgeteilt und ausgewertet wurde, erlangte signifikante Korrelationen über alle Skalen hinweg: *Closeness* $r = .88$, *Conflict* $r = .92$, *Dependency* $r = .76$ und für die Gesamtskala *Total* $r = .89$ ($p < .05$). Zudem erwies sich der *STRS* als psychometrisch reliables und valides Instrument (Hamre & Pianta, 2001), sodass er aktuell in vielen klinischen und wissenschaftlichen Studien und in Klassenräumen auf unterschiedliche Weise eingesetzt wird (Hamre & Pianta, 2001; Jerome, Hamre, & Pianta, 2009; Koomen, Verschueren, van Schooten, Jak, & Pianta, 2012).

Laut Autoren steht der *STRS* mit schulischem und erzieherischem Erfolg in engem Zusammenhang, wodurch er beispielsweise bei dem sogenannten „*Classroom-Level Screening*“ an die Lehrer einer Klasse ausgeteilt wird, um die Entwicklung der Beziehungsqualität zwischen Lehrern und Schülern über die Zeit hinweg messen zu

können. Im Falle einer negativen Entwicklung des Beziehungsgeschehens bestehe nach Angaben der Autoren die Möglichkeit, mit Hilfe des *STRS* die Veränderung frühzeitig zu erkennen und dementsprechend intervenieren zu können. Dabei ginge es nicht nur ausschließlich um die Kinder, sondern ebenso um die Lehrer: beispielsweise könne eine individuelle Beratung für den Lehrer bezüglich eines Kindes erfolgen und somit einem Burnout- Syndrom vorgebeugt werden (Hamre & Pianta, 2001). Dies stelle demnach eine praktische und klinische Anwendung des Messinstruments dar. Innerhalb von Forschungsfragen kann der *STRS* ebenfalls gewinnbringend als Begleitinstrument eingesetzt werden, beispielsweise um soziale Prozesse zur Baseline und zur post-Outcome Messung bei Interventionsstudie auszuwerten. In dieser Arbeit soll der *STRS* eingesetzt werden, um die Beziehungsqualität der ErzieherInnen und Kinder zu erfassen, um einen möglichen Gruppenunterschied zwischen der „FAUSTLOS“-Gruppe und der „FRÜHE SCHRITTE“- Gruppe feststellen zu können.

Die Beziehungsqualität der Lehrer und Schüler wird im *STRS* anhand von drei Skalen erfasst: „*Closeness*“ (Nähe), „*Conflict*“ (Konflikt) und „*Dependency*“ (das Angewiesen sein auf jemanden oder die Unselbstständigkeit). Zusätzlich wird mittels einer mathematischen Formel ein Gesamtwert über die drei Subskalen gebildet, der die positive Beziehungsqualität zwischen Lehrern und Schülern abbildet. Die drei Faktoren Lösung für die Subskalen entstand aus einer exploratorischen Faktorenanalyse von Pianta, dessen Ergebnis nahe legte, dass die 28 Items des *STRS* am Besten in diesen drei Faktoren repräsentiert seien (Pianta, 2001). Diese drei Faktorenanalyse erzielte eine Aufklärung von 60% der Gesamtvarianz. Die Subskala *Conflict* bildet die empfundenen negativen und konflikthaften Elemente der Beziehung zwischen Lehrern/Erziehern und Kindern ab, z.B.: „*Dieses Kind und ich scheinen dauernd miteinander zu kämpfen*“ und wird aus 12 Items gebildet. Die Subskala *Closeness* zielt darauf ab, festzustellen wie warm, herzlich und wie offen die Kommunikation zwischen Lehrern und Kindern gelingt, z.B.: „*Ich habe eine gefühlvolle, herzliche Beziehung zu dem Kind*“ und wird aus 11 Items gebildet. Die Subskala *Dependency* besteht aus 5 Items und misst den Grad der Unselbstständigkeit des Kindes, z.B.: „*Dieses Kind ist übermäßig abhängig von mir*“. Neuere Studien befassen sich aktuell mit einer Erweiterung des Fragebogens für ältere Schüler und der Überprüfung der drei Faktoren mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse (Koomen et al., 2012).

Die 28 Selbstbeurteilungs- Items des *STRS* werden auf einer 5-Punkt Likert Skala von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 5 (trifft genau zu) von den Lehrern beantwortet. Ziel ist es, die von den Lehrern wahrgenommene Beziehung zu dem Schüler zu erfassen, das interaktive Verhalten des Schülers mit dem Lehrer, und die Wahrnehmung des Lehrers bezüglich der Gefühlen des Schülers, die er ihr/ihm aufbringt. Verwendet werden kann der *STRS* bei sämtlichen ErzieherInnen oder LehrerInnen, unanhängig von deren Alter, Erfahrungslevel oder Ethnizität und ist einsetzbar für die Beurteilung von Kindern ab dem Kindergartenalter von vier Jahren bis in den Schulbereich bis zu acht Jahren. Das Ausfüllen des *STRS* dauert zwischen fünf und zehn Minuten und kann sowohl von einer einzelnen Person, als auch in einem Gruppensetting ausgegeben werden.

Hinsichtlich der psychometrischen Qualität des *STRS* erzielten dessen Berechnungen gute Werte, die interne Konsistenz wurde für die Normative Stichprobe und jeweils getrennt nach Geschlecht und Herkunftsland (Kaukasisch, Afrikanisch-Amerikamisch, und Spanisch-Amerikanisch) berechnet. Hier sei darauf verwiesen, dass diese Berechnungen sich im Manual des *STRS* finden und für die Auswertung der hier besprochenen Forschungsfrage Bezug auf die gesamte Normstichprobe genommen werden wird. Das Cronbach's alpha betrug die verschiedenen Skalen: *Conflict* $\alpha = .92$, *Closeness* $\alpha = .86$, *Dependency* $\alpha = .64$ und Gesamtwert *Total* $\alpha = .89$, womit ein hohes Maß an interner Konsistenz für alle Skalen erreicht werden konnte. Validitätsstudien von Pianta und seinen Kollegen indizieren, dass der *STRS* mit akademischer Leistung, Verhaltensauffälligkeiten, Peer- Beziehungen und dem Kompetenzerwerb in der Grundschule von standardisierten Tests hoch korreliert, so dass die Autoren daraus eine hohe Übereinstimmungs- und prädiktive Validität der *STRS* Skalen schlossen (Hamre & Pianta, 2001; Pianta, 1994; Pianta et al., 1995; Birch & Ladd, 1998). Bezüglich der diskriminanten Validität wurde der *STRS* in vielen Studien eingesetzt, in denen zusätzlich Instrumente zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten und Kompetenzerwerb der Kinder eingesetzt wurden (vgl. Birch & Ladd, 1997, 1998; Howes, Hamilton, & Matheson, 1994; Howes, Matheson, & Hamilton, 1994; Pianta & Hamre, 2001). Die Ergebnisse zeigten, dass der *STRS* sich nicht redundant zu diesen anderen Lehrer-basierten Instrumenten verhielt (Hamre & Pianta, 2001).

Die Auswertung des *STRS* erfolgt mit Hilfe des dazugehörigen Manuals und des Auswertungsbogens. Die Werte der einzelnen Items werden auf dem Auswertungsbogen eingetragen und pro Subskala aufsummiert. Um den

Gesamtskalenwert berechnen zu können wird eine Formel verwendet ($72 - \text{Conflict Rohwert} + \text{Closeness Rohwert} + (30 - \text{Dependency Rohwert}) = \text{Gesamtwert}$). Anschließend werden die Rohwerte durch das Ablesen in der dazugehörigen Tabelle in Perzentilwerte umgewandelt. Die so erlangten Perzentilwerte werden in eine Profilchart eingetragen, um die Werte interpretieren zu können. Die Perzentilwerte werden im Vergleich zur Normativstichprobe interpretiert, so bedeuten Werte über 75% (Perzentilwerte) der Skalen *Conflict* und *Dependency* ein besonders hohes Level an Besorgnis von Seiten des Lehrers bezüglich des Schülers und Werte über 75% auf den Skalen *Closeness* und Gesamtskalenwert *Total* bedeuten einen besonders hohes Level an positiver Beziehungsqualität. *Closeness* und Gesamtskalenwerte *Total* von weniger als 25% weisen auf ein signifikant niedriges Level an positiver Beziehungsqualität hin. Fehlende Werte werden durch eine spezielle Formel berechnet und nachträglich eingesetzt.

Der *STRS* lag bislang nur in englischer Sprache vor und wurde nach Rücksprache mit der Forschergruppe um Pianta anlässlich dieser Arbeit ins Deutsche übersetzt. In einer Pilotstudie wurde die deutsche Version vor ihrem Einsatz für die Promotionsarbeit validiert, um die deutsche Version hinsichtlich der originalen Itemstatistiken und Reliabilitäten vergleichen zu können. Dieser Vorgang wird in dem nächsten Kapitel als Exkurs berichtet werden.

Exkurs: Deutsche Pilotierung des STRS

Für die Übersetzung des *STRS* in die deutsche Sprache wurden die Instruktion und alle 28 Items des Fragebogens vom Original ins Deutsche übersetzt und anschließend die so entstandene deutsche Version zurück in die englische Sprache übersetzt. Es handelte sich dabei um zwei unabhängige Übersetzer, deren Muttersprache jeweils deutsch und englisch waren. Die beiden Übersetzungen wurden abschließend miteinander verglichen und über Unstimmigkeiten hinsichtlich des Verständnisses beraten, wodurch die endgültige Fassung des deutschen *STRS* entstand. (Für die deutsche Version mit allen übersetzten Items siehe Anhang C).

Der deutsche *STRS* wurde in einer Pilotstudie hinsichtlich seiner Verständlichkeit und seiner Testgütekriterien überprüft, bevor er bei „EVA“-Studien Stichprobe eingesetzt wurde. Hierzu wurde die deutsche Version an Lehramtstudenten und Referendare,

LehrerInnen und ErzieherInnen an umliegende Kindergärten und Schulen in Frankfurt am Main und Wiesbaden ausgeteilt, mit der Bitte um Rücksendung. Der Rücklauf von 100 ausgeteilten Fragebögen belief sich auf 60 Fragebögen ($N= 60$), die vollständig ausgefüllt wurden und für die Pilotierung teststatistisch untersucht werden konnten.

Die Stichprobe setzte sich wie folgt zusammen (siehe Tabelle 4): 21,7% der Stichprobe waren männlich ($N= 13$), und 78,3% der Befragten waren weiblich ($N= 47$). Die Kinder, die sie mit dem *STRS* beurteilten, waren zu 56,7% männlich ($N=43$) und zu 43,3% weiblich ($N= 26$). Im Durchschnitt waren die männlichen ErzieherInnen und LehrerInnen $m= 41,3$ Jahre alt ($sd= 16,64$), mit einem Minimalwert von 24 Jahren und einem Maximalwert von 62 Jahren. Die weiblichen Befragten waren im Durchschnitt $m= 37,6$ Jahre alt ($sd= 11,46$) mit einem Minimalwert von 21 Jahren und einem Maximalwert von 60 Jahren. Das durchschnittliche Alter der gesamten Stichprobe betrug $m= 38,42$ Jahre ($sd= 11,9$).

Die Jungen waren im Durchschnitt $m= 7,7$ Jahre alt ($sd= 3,97$) mit dem Minimalwert von 2 Jahren und dem Maximalwert von 15 Jahren. Die Mädchen waren im Durchschnitt $m= 8,6$ Jahre alt ($sd=3,83$) mit dem Minimalwert von 2 Jahren und dem Maximalwert von 15 Jahren. Das durchschnittliche Alter der gesamten Stichprobe betrug $m= 7,97$ Jahre ($sd=3,86$). Die Berechnung eines *t*-Tests für unabhängige Stichproben ergab keinen signifikanten Unterschied zwischen Frauen und Männern bezüglich ihres Mittleren Altersunterschieds ($t= -.150$, $df= 15,4$, $p= .882$).

Tabelle 4: Stichprobenzusammensetzung der Pilotierung des *STRS* ($N_{\text{gesamt}} = 60$)

	Geschlecht (<i>N</i>)		Geschlecht (%)		Alter (<i>m</i> , <i>sd</i>)	
	m	w	m	w	m	w
Erzieher/Lehrer	13	47	21,7	78,3	41,3 (16,64)	37,6 (11,46)
Kind	34	26	56,7	43,3	8,6 (3,97)	7,7 (3,83)

Bühner weist darauf hin, dass die Stichprobe, an der eine teststatistische Validierung eines Fragebogens durchgeführt wird, eine ähnliche sein sollte, wie die Zielgruppe, für die der Fragebogen gelten soll (Bühner, 2010). Dies gelang mit dieser Untersuchung gut, betrachtet man den beruflichen Hintergrund der Pilotierungs-Stichprobe unter Berücksichtigung der späteren Zielgruppe von ErzieherInnen: 49,3% der Stichprobe LehrerInnen, 29,9% ErzieherInnen, 8,9% Diplom Pädagogen oder Soziologen, 8,9% LehramtsstudentInnen oder Referendare und 3,0% Sozialarbeiter. Hinsichtlich der Itemanalyse seien stabile Faktoren nur dann zu erwarten, wenn die Stichprobe mindestens das Doppelte der Itemanzahl betragen würde (Höhne, 2009; Stevens, 2002). Dieser Größe folgend galt es bei den 28 Items des *STRS* eine Mindestgröße von $N= 56$ zu erreichen, was mit einer rekrutierten Stichprobengröße von $N= 60$ erzielt werden konnte und somit eine valide Betrachtung der Itemstatistiken ermöglicht werden konnte. Für die Itemanalyse wurden sowohl Mittelwerte als auch Standardabweichung für jedes der insgesamt 28 Items berechnet und mit den Werten der original Items verglichen, deren Gegenüberstellung in Tabelle 5 aufgelistet ist und sehr ähnliche Werte der deutschen und der Originalversion zu verzeichnen hat.

Tabelle 5: Itemmittelwerte und Standardabweichung der englischen Originalversion im Vergleich zu den Itemstatistiken der deutschen Version

Item	<i>m</i> (orig.)	<i>sd</i> (orig.)	<i>m</i> (dt.)	<i>sd</i> (dt.)
1	4,34	0,87	4,17	1,12
2	1,83	1,17	2,00	1,31
3	4,20	0,96	3,70	1,28
4	1,72	1,08	1,82	1,21
5	4,24	0,87	3,88	1,18
6	2,91	1,31	2,48	1,44
7	4,58	0,75	4,55	0,69
8	1,97	1,02	2,25	1,27
9	4,19	1,08	3,83	1,24
10	1,79	0,96	1,70	1,04
11	1,83	1,09	2,10	1,37
12	3,86	1,05	3,32	1,13
13	1,74	0,99	2,17	1,30
14	2,20	1,23	2,30	1,30
15	3,85	1,11	3,05	1,35

Item	<i>m</i> (orig.)	<i>sd</i> (orig.)	<i>m</i> (dt.)	<i>sd</i> (dt.)
16	1,65	0,92	1,85	1,30
17	1,86	1,07	2,15	1,38
18	2,09	1,28	2,75	1,54
19	4,04	1,13	3,37	1,24
20	1,88	1,25	1,93	1,33
21	2,81	1,29	2,27	1,42
22	2,03	1,28	2,25	1,41
23	1,87	1,17	2,17	1,23
24	1,64	1,08	1,92	1,36
25	1,90	1,23	1,70	1,17
26	1,89	1,22	1,67	1,21
27	4,03	1,10	3,53	1,23
28	4,18	1,00	3,78	1,14

Hinsichtlich der internen Konsistenz des deutschen *STRS* wurde ein *Cronbach's alpha* für alle drei Skalen und für die Gesamtwertskala *total* bestimmt, dabei ergaben sich für die Skala *Conflict* ein *Cronbach's alpha* von $\alpha = .88$ (original $\alpha = .92$); für die Skala *Closeness* $\alpha = .75$ (original $\alpha = .86$), für die Skala *Dependency* $\alpha = .63$ (original $\alpha = .64$) und für die Skala Gesamtwert *Total* $\alpha = .87$ (original $\alpha = .89$). Diese erzielten Werte der deutschen Version liegen sehr nah an den Originalwerten, wobei insgesamt eine gute Reliabilität erreicht werden konnte, denn *Cronbach's alpha* Werte über $.7$ gelten nach Bernstein als akzeptables Maß der internen Konsistenz (Nunnally & Bernstein, 1994). So liegen die Werte der internen Konsistenz für die deutschen Skalen von *Conflict* und *Closeness* und der Gesamtskalenwert im guten bis akzeptablen Bereich. Die Skala *Dependency* erreichte lediglich ein fragwürdiges Maß an interner Konsistenz, dabei ist zu beachten, dass auch die *Dependency* Skala in der englischen Originalfassung nur einen fragwürdigen Wert von $\alpha = .64$ erlangte. Da es sich bei der Pilotierung im Gegensatz zu der Normstichprobe des originalen *STRS* ($N = 1535$) um eine relativ kleine Stichprobe handelte, ist es möglich, dass die Teststatistiken niedriger ausfallen als die originalen (Nunnally & Bernstein, 1994).

Hinsichtlich der Validität wurde wie in der Originaluntersuchung eine explorative Faktorenanalyse berechnet, um die multidimensionale Struktur des Konstruktes das durch den *STRS* gemessen wird, erfassen zu können. Eine Hauptkomponentenanalyse

mit anschließender VARIMAX- Rotation wurde durchgeführt und die Faktorenladungen bestimmt. Auf diesem Wege wurde eine drei Faktorenlösung erwirkt, die 53,4% der Gesamtvarianz unter den 28 Items aufklären konnte. Dieses Ergebnis der Validierung der deutschen Items liefert sogar einen höheren Wert der erklärten Gesamtvarianz als in der Originalstudie, die eine erklärte Gesamtvarianz von 48,8% erzielte (Hamre & Pianta, 2001).

Faktor 1 (*Conflict*) ergab einen Eigenwert von 9,96 (original: 8,63) und erklärte 35,6% der Gesamtvarianz (original: 29,8%). Es fanden sich 10 der original 11 Item in der rotierten Komponentenmatrix der Skala *Conflict* wieder (Item 11, 16, 19, 18, 19, 20, 22, 23, 24 und 26). Faktor 2 (*Closeness*) ergab einen Eigenwert von 3,08 (original: 3,73) und klärte 46,6% der Gesamtvarianz auf (original: 42,6%). Insgesamt 8 der original 12 Items fanden sich in der rotierten Komponentenmatrix der Skala *Closeness* (Item 1, 3, 5, 7, 9, 15, 27 und 28). Faktor 3 (*Dependency*) ergab einen 1,9 (original: 1,79) und erklärte 53,4% der Gesamtvarianz (original 48,8%). Es fanden sich 4 der original 5 Items in der rotierten Komponentenmatrix der Skala *Dependency* wieder (Item 8, 10, 14 und 17). Insgesamt betrachtet konnte die Reliabilitätsprüfung und Validitätsprüfung des in die deutsche Sprache übersetzten STRS Werte liefern, die sehr nahe an den original Werten der englischen Version lagen, wodurch der Einsatz der deutschen Version innerhalb der untersuchten Stichprobe gerechtfertigt wurde.

8.2.5 Erfassung der chronischen Stressbelastung (TICS)

Der „*Trierer Inventar zum chronischen Stress*“ (TICS, Schulz, Schlotz, & Becker, 2004) ist ein Selbstbeurteilungs-Fragebogen, der 57 Items zur Erfassung von verschiedenen Arten des chronischen Stresserlebens umfasst. Ziel der Untersuchung von chronischem Stress ist die Identifizierung von lang andauernden oder häufig wiederkehrenden Alltagsbelastungen mit pathogenen Auswirkungen und der Erklärung von empirisch nachgewiesenen Zusammenhängen von Personenvariablen und Gesundheitsbeeinträchtigung (Schulz & Schlotz, 1999, 2002). Als Merkmale von chronischem Stress werden folgende genannt: chronischer Stress hat einen unspezifischen, schleichenden Beginn, kann von langer oder auch kurzer Dauer sein, ist

durch häufig wiederkehrende Belastungen gekennzeichnet und kann eine geringe oder hohe Intensität haben (Gotlib & Wheaton, 1997; Schulz & Schlotz, 2002; Stewart & Barling, 1996). In Abgrenzung zu aktuellem Stress, der durch eine einmalige, oftmals außergewöhnliche Belastung eintreten kann, kann der chronische Stress durch schleichende, sogenannte „*non-events*“ durch episodisch wiederkehrende Belastungen entstehen. Chronischer Stress wirkt insbesondere belastend auf die betroffene Person, da eine Befriedigung relevanter Bedürfnisse, beispielsweise durch einen Mangel an Anerkennung oder ein Ausmaß an Arbeit, das nicht bewältigbar scheint, ausbleibt.

Die Entwicklung des Fragebogens erstreckte sich über circa zehn Jahre (Schulz, 1995; Schulz & Schlotz, 1999, 2002) und erhebt Belastungserfahrungen, die sich auf die vergangenen drei Monate beziehen. Theoretisch liegt dem Fragebogen ein interaktionsbezogenes Stresskonzept zu Grunde, wonach Stress in einer Person durch die aktive Auseinandersetzung mit den Anforderungen seiner Umwelt entsteht (Richter & Hacker, 1998). Diese Interaktion zwischen Personen und Umwelt wird als eine Passung bzw. Nichtpassung von Anforderungen konzeptualisiert, die eine Person im Alltag zu bewältigen hat und der Ressourcen, die ihr für deren Bewältigung zur Verfügung stehen. (Schulz & Schönplflug, 1982). Die Nichtpassung stellt demnach die Grundlage der Stressgenese und von verschiedenen Arten von Stressbelastung dar.

Diesen Ansatz folgend werden im *TICS* insgesamt neun Arten von chronischem Stress unterschieden: *Arbeitsüberlastung*, *Soziale Überlastung*, *Erfolgsdruck*, *Unzufriedenheit mit der Arbeit*, *Überforderung bei der Arbeit*, *Mangel an sozialer Anerkennung*, *Soziale Spannungen*, *Soziale Isolation* und *Chronische Besorgnis*. Diese neun Stressarten bilden die Subskalen des *TICS*. Eine Berechnung eines Gesamtwertes von Chronischer Stressbelastung über alle 57 Items ist möglich, wird von den Autoren jedoch nicht empfohlen (Schulz et al., 2004). Für diesen Zweck steht jedoch eine *Screening Skala zum chronischen Stress (SSCS)* zur Verfügung, die aus 12 der insgesamt 57 Items gebildet wird und die chronische Stressbelastung unspezifisch und global erfasst. Die Skalen beruhen auf unterschiedlichen Formen der Balance zwischen Anforderungen und Ressourcen.

Die Skala *Arbeitsüberlastung (UEBE)* besteht aus 8 Items und gibt Auskunft darüber, ob eine Person viele Leistungsanforderung erfüllen muss und das Pensum als „zu viel“ erlebt, dabei spielt die Menge der Arbeit eine ausschlaggebende Rolle, nicht die Komplexität der Aufgaben. Die Skala *Soziale Überlastung (SOUE)* greift die Menge

der sozialen Anforderungen mit 6 Items auf, wie interpersonelle Kontakte oder Beziehungsanforderungen, auf die als Überlastung wahrgenommen werden. Hierbei klagen die Personen oftmals darüber, sich zu häufig mit den Problemen anderer auseinandersetzen zu müssen oder im besonderen Maße für andere verantwortlich sein zu müssen. Die Skala *Erfolgsdruck (ERDR)* erfasst sowohl den selbst- als auch den fremd-verursachten Druck, bestimmte Aufgaben erfolgreich bewältigen zu müssen, da sonst schwerwiegende Folgen für die Person eintreten würden, wie beispielsweise ein Statusverlust. Die Skala besteht aus 9 Items wie z.B. Item 30: „*Situationen, in denen es ganz allein von mir abhängt, ob ein Kontakt zu einem anderen Menschen zufriedenstellend verläuft.*“). Die Skala *Unzufriedenheit mit der Arbeit (UNZU)* erfasst mit 8 Items die primär aus aversiven Arbeitsanforderungen stammenden Stressarten durch beispielsweise eine Vielzahl von Arbeiten, die man nicht gerne erledigt, da sie nicht dem eigenen Interesse entsprechen. *Überforderung bei der Arbeit (UEFO)* ist eine aus 6 Items bestehende Skala, die eine Stressart erfasst die entsteht, wenn trotz großer Anstrengungen einer Person die Bewältigung der Aufgaben nicht ohne Fehler zu gelingt. *Mangel an sozialer Anerkennung (MANG)* ist eine Form von Stress, die dadurch hervortritt, dass bestimmte Bedürfnisse nicht befriedigt werden, beispielsweise wenn Anstrengungen einer Person nicht belohnt werden; diese Skala umfasst 4 Items. *Soziale Spannungen (SOZS)* beschreibt eine Skala, die mittels 6 Items gemessen wird und entsteht, wenn Personen versuchen Handlungspläne zu verwirklichen, die im Gegensatz zu den Plänen anderer stehen, von denen sie abhängig sind (z.B. Item 6: „*Es gibt Meinungsverschiedenheiten zwischen mir und anderen, die zu Spannungen führen.*“). Die Skala *Soziale Isolation (SOZI)* erfasst die Form des Stresses die in einer Person entsteht, wenn nur wenige soziale Kontakte stattfinden und diese als Belastung wahrgenommen werden, diese Skala umfasst 6 Items. Die letzte Skala *Chronische Besorgnis (SORG)* geht davon aus, dass Stress durch eine internale Quelle von Sorgen entsteht oder durch sorgenvolle Gedanken, die die Zukunft einer Person betreffen und umfasst 6 Items. Hinsichtlich der Fragestellung, die in der vorliegenden Arbeit untersucht werden soll (H3), ist besonders die Gesamtbelastung des chronischen Stresses (*SSCL Screening Skala zum chronischen Stress*) von Interesse.

Zur Beantwortung der Items wird eine fünfstufige- Skala dargeboten, die eine Person nach der Auftretenshäufigkeit in den letzten drei Monaten fragt und von „nie“ bis „sehr häufig“ (0 bis 4) reicht. Durch den zum einen angesprochenen Zeitbezug der drei

Monate und der Häufigkeitsskalierung soll die Chronizität der mit dem Item angesprochenen Belastung erfasst werden. Von den Autoren wird eine Bearbeitungszeit von 10 bis 15 Minuten angegeben. Der Fragebogen kann ab 16 Jahren von Personen beantwortet werden und ist für alle Berufsgruppen geeignet. Er eignet sich sowohl für Grundlagenforschung, individuelle Stressdiagnostik, als auch für die klinische Praxis und Gesundheitsforschung (Schulz & Schlotz, 2002). Die Testauswertung erfolgt durch das Aufsummieren der Itemwerte der jeweiligen Skala. Dabei gilt: Je höher der Wert, desto chronischer ist der Stress auf der jeweiligen Dimension. Die individuellen Skalenwerte werden anschließend in T-Werte transformiert. Die T-Werte und die Werte der Normstichprobe sind dem Manual des *TICS* Fragebogens zu entnehmen, wobei höhere Werte als eine höhere chronische Stressbelastung der Person oder der Personengruppe zu interpretieren sind.

Die Evaluation des *TICS* wurde anhand einer repräsentativen Eichstichprobe im Jahr 2003 vorgenommen. Die Normstichprobe umfasst insgesamt 604 Personen, davon 314 Frauen und 290 Männer im Alter von 16 bis 70 Jahren ($m= 41,1$; $sd= 13,5$). Seine neun Subskalen wurden nach den psychometrischen Anforderungen des ordinalen Rasch-Modells überprüft (Schulz & Schlotz, 1999, 2002). Es ergaben sich hohe Trennschärfekoeffizienten der einzelnen Items (zwischen $TR= .48$ und $.80$) und zufriedenstellende Reliabilitätskoeffizienten des *Cronbach's alpha* zwischen $.84$ und $.91$ (im Mittel wurde ein α von $.87$ über alle Skalen erreicht), was für gute bis sehr gute Reliabilitäten spricht.

Ebenso wurden hinsichtlich der Validität des *TICS* sowohl die faktorielle Validität (Hauptachsenanalyse mit anschließender Oblimin-Rotation, die eine sehr gute Einfachstruktur erbrachte), die Skaleninterkorrelationen (alle zehn *TICS*- Skalen korrelierten signifikant positiv) als auch die konvergente Validität (beispielsweise signifikante Korrelationen $r= .49$ mit dem „*Life Experiences Survey*“, *LES*, von Sarason, Johnson & Siegel, 1978, der die Anzahl subjektiv belastender Lebensereignisse im vergangenen Monat misst) zufrieden stellend überprüft, so dass der *TICS* als ein ausreichend valides Instrument erachtet werden konnte.

8.3 Durchführung der Untersuchung

Im Rahmen der „EVA“-Studie, die bereits von der Ethikkommission der Landeskammer für Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten des Landes Hessens genehmigt worden war, fand die Erhebung der Erziehergespräche in dem Untersuchungszeitraum von Oktober 2012 bis April 2013 statt. Insgesamt konnten 65 ErzieherInnen die i.d.R. sämtlich während der zwei Jahre der Präventionsprogramme in den Einrichtungen tätig gewesen waren, interviewt werden. Als Ausschlusskriterium galt das Verlassen der Kindertagesstätte seit mehr als sechs Monaten, da eine kontinuierliche Teilnahme von zwei Jahren an der psychoanalytischen Fallsupervision in diesem Fall nicht gewährleistet war. Die Untersuchung umfasste sowohl eine Fremdbeurteilungsmethode in Form eines Interviews zur Erfassung der Reflexivität (*IPR*, siehe Anhang D.3), als auch Fremdbeurteilungsmethoden in Form von drei verschiedenen Fragebögen zur Erfassung der psychischen und körperlichen Belastung, der Beziehungsqualität zu den Kindern und zur chronischen Stressbelastung.

Weitestgehend konnte das geplante Vorgehen, wie in Kapitel 8.1 beschrieben, übernommen und durchgeführt werden. Die Ansprache der KiTas erfolgte telefonisch und wurde in sämtlichen Fällen von mir, die das Vorgehen erläuterte und die Termine für das Interview vereinbarte. Die Leitung der jeweiligen Einrichtung wurde am Telefon über den Hintergrund und die Dauer des Interviews informiert und mögliche Fragen konnten geklärt werden. Vornehmlich wurde angekündigt, mit den ErzieherInnen über ihre gesammelten Erfahrungen während der „EVA“-Studie zu sprechen und über ein von ihnen betreutes Kind zu reflektieren, um einen besseren Eindruck über die einzelnen Kinder erhalten zu können. Der Schritt der Ansprache und Terminvereinbarung erwies sich nicht immer als einfach, da die Einrichtungen in vielen Fällen hinsichtlich ihrer Personalbesetzung stark unterbesetzt waren und es dementsprechend nur schwer möglich war eine ErzieherIn aus dem laufenden Betrieb für das Interview herauszunehmen, oder die ErzieherInnen bereits in eine andere Kindertagesstätte gewechselt hatten. Es wurde darauf geachtet, dass es an dem vereinbarten Termin für die jeweilige ErzieherIn möglich war, mit dem Interviewer in einem ungestörten Raum sprechen zu können, während eine zweite ErzieherIn in dieser Zeit ihre Kindergruppe übernehmen würde. Diese Organisation musste im Vorfeld mit Anlauf von circa zwei Wochen abgesprochen werden.

Zum zeitlichen Ablauf sei folgende kurze Zusammenfassung der Vorgehensreihenfolge gegeben:

1. Ansprache der KiTa- Leitung und Terminvereinbarung mit ErzieherInnen
2. Begrüßung und mündliche Aufklärung der ErzieherInnen
3. Einverständniserklärung und Begleitschreiben austeilen und unterschrieben zurücknehmen. Offene Fragen beantworten
4. Code Erzieher und alle weiteren demographischen Informationen im *IPR*-Leitfaden ausfüllen
5. Interview mit einleitenden Fragen zur „EVA“-Studie beginnen und auf Tonband aufzeichnen, *MCAST* Aufnahme gemeinsam anschauen und anschließend *IPR* Fragen stellen
6. *STRS* und *SCL-K-9* Fragebogen ausfüllen lassen, dabei wird der Raum vom Interviewer verlassen und die Fragebögen anschließend eingesammelt
7. *TICS* mit Rückumschlag aushändigen und um Rücksendung bitten
8. Verabschiedung

Nach der Vorstellung der eigenen Person wurde den ErzieherInnen ein kurzer Überblick über das Gespräch und dessen Ablauf vermittelt. Die Gespräche wurden einzeln mit der jeweiligen ErzieherIn geführt und es konnten allesamt ohne Störungen durchgeführt werden.

Die Auswahl der Kinder über die in dem Interview gesprochen wurde, erfolgte im Vorfeld anhand von zwei Kriterien: Es sollte sich um ein von der ErzieherIn betreutes Bezugskind handeln, diese Information lag durch die vorliegende Bezugsbetreuer-Kind Listen vor; zum anderen sollte dasjenige Bezugskind gewählt werden, das einen unsicheren-desorganisierten (D) oder unsicheren Bindungsstil (C, A) besaß. Es war wichtig, nicht alle ErzieherInnen über ein und das selbe Kind zu befragen, sondern darauf zu achten, dass es sich dabei um eines ihrer Bezugskinder handelte, da ein gewisses Maß an Bindungsaktivität vorhanden sein muss, um die Mentalisierungsfähigkeit stimulieren zu können. Die ErzieherInnen wurden vornehmlich nach den sog. „D“-Kindern befragt, da es sich zumeist bei diesen um verhaltensauffällige oder schwierige Kinder handelt und der Umgang mit ihnen oftmals eine Herausforderung an die Mentalisierungsfähigkeit der ErzieherInnen stellt. Erfahrungswerte in der Mentalisierungsforschung weisen darauf hin, dass gerade bei schwierigen Ereignissen und Umständen (Situationen) die Reflexivität differenzierter

erfasst werden kann als bei unkomplizierten Ereignissen (Bouchard et al., 2008; Fonagy et al., 1991; Rizq, 2005; Tasca, Ritchie, & Balfour, 2011), weshalb sich bei der Befragung auf die „D“-Kinder konzentriert wurde.

Der Bindungsstil des Kindes konnte durch die bereits vorliegenden *MCAST* Auswertungen erfolgen, wobei -wenn möglich- stets ein Kind mit einem unsicher-desorganisiert Bindungsmuster für das Interview ausgewählt wurde. Für den Fall, dass keines der Kinder die von der ErzieherIn betreut wurden diesen Bindungsstil aufwies, wurde in folgender Priorität entweder ein unsicher-ambivalent gebundenes Kind, ein unsicher-vermeidend gebundenes Kind oder ein sicher gebundenes Kind ausgewählt. Insgesamt konnten 87,5% der Stichprobe ($N= 56$) zu unsicher-gebundenen Kindern (D, C oder A) befragt werden und lediglich 8 der ErzieherInnen (12,5%) zu sicher-gebundenen Kindern.

Nach der Begrüßung und Erläuterung des Interviews wurden die ErzieherInnen um ihr Einverständnis gebeten, ein Interview mit ihnen führen zu können. Eine Einverständniserklärung (EE) wurde in Anlehnung an eine EE aus der „*LAC-Studie*“ des Sigmund-Freud-Instituts (Langzeittherapie bei chronischen Depressionen) entworfen, die bereits durch die Ethikkommission genehmigt wurde. Diese EE war notwendig, um mit den ErzieherInnen das *IPR* durchführen zu können. Des weiteren sollte das Gespräch für die spätere Transkription der Auswertung auf Tonband aufgenommen werden, worüber die ErzieherInnen aufgeklärt wurden und um ihr Einverständnis gebeten wurden. Sollte ein ErzieherIn den Wunsch haben, nicht auf Tonband aufgenommen zu werden, bestand die Möglichkeit, diesen Satz auf der EE durchzustreichen und es wurde auf die Tonbandaufnahme verzichtet. Der Interviewer war in solch einem Fall dazu angehalten, das Interview mitzuschreiben und nach dem Gespräch zu transkribieren. Diese Variante nahm deutlich mehr Zeit in Anspruch, als die Aufnahme des Gesprächs auf Tonband und wurde nur von drei ErzieherInnen der erhobenen Stichprobe in Anspruch genommen. Der Einverständniserklärung ging ein Begleitschreiben voraus, in dem die ErzieherInnen über den Hintergrund des Gesprächs aufgeklärt wurden. Dieses Begleitschreiben wurde ihnen mündlich von dem Interviewer erläutert, wobei das Schriftstück ihnen zusätzlich überlassen wurde. Das Begleitschreiben und die Einverständniserklärung befindet sich im Anhang (siehe Anhang D.1 & D.2), die unterschriebenen EE's wurden an jedes Interview geheftet und

werden in einem verschlossenen Aktenschrank des „EVA“-Teams im Sigmund-Freud-Institut aufbewahrt.

Im Anschluss an die Einverständniserklärung wurden zusätzliche Daten zur deskriptiven Beschreibung der Stichprobe, zur Adhärenzprüfung und soziodemographischen Daten erhoben. Diese Angaben sind in dem *IPR*- Leitfaden integriert, wurden mündlich erfragt und anschließend für die spätere Auswertung auf dem Interviewbogen eingetragen. Folgende Variablen wurden erhoben: a) Seit wann die ErzieherIn in der Einrichtung tätig ist, b) Seit wann die ErzieherIn an dem Programm („FRÜHE SCHRITTE“ oder „FAUSTLOS“) teilnimmt, c) Ob andere Supervisionen zuvor in Anspruch genommen wurden, d) Regelmäßige Teilnahme an der Supervision (nur „FRÜHE SCHRITTE“ KiTas), e) die Muttersprache der ErzieherIn, f) das Geschlecht und g) das Geburtsdatum. Diese Daten lieferten wichtige Informationen über die Stichprobe, insbesondere dafür die beiden Gruppen „FRÜHE SCHRITTE“ vs. „FAUSTLOS“ bezüglich dieser Merkmale miteinander vergleichen zu können. Da es sich bei dieser Arbeit um eine Querschnittsuntersuchung handelt, ist eine genaue Betrachtung der Stichprobenbeschreibung wichtig, um eventuelle im Vorfeld bestehende Gruppendifferenzen betrachten zu können.

Nach Abschluss der Erfassung der demographischen Daten und um das Interview zu beginnen, bedankte sich der Interviewer bei den ErzieherInnen für ihre Teilnahme an den Präventionsprogrammen, da sie einen entscheidend wichtigen Beitrag zu der „EVA“-Studie geleistet hatten und zusätzliche Arbeitszeit und Mühe investiert hatten. Schließlich wurden einleitende Fragen zu der „EVA“-Studie gestellt, welche Erfahrungen die ErzieherInnen in dieser Zeit mit den Präventionsprogrammen sammeln konnten, was ihnen hilfreich schienen sei und was verbesserungswürdig sein könnte. Bevor im Anschluss daran über das jeweilige Bezugskind gesprochen wurde, schauten der Interviewer und die ErzieherIn gemeinsam den Videoausschnitt der Frühstücksvignette des *MCASTs*, woraufhin die Fragen des *IPRs* zur Erfassung der Reflexivität gestellt wurden. Die „FRÜHE SCHRITTE“ Gruppe erhielt zwei zusätzliche Fragen zur Bewertung der erhaltenen Supervision. Nach Abschluss der Interviewfragen bedankte sich der Interviewer für das Gespräch und verließ den Raum mit der Bitte an die ErzieherInnen, die beiden Fragebögen, den *SCL-K-9* und den *STRS*, auszufüllen, die er im Anschluss einsammelte. Der Fragebogen *TICS* wurde den ErzieherInnen vor der Verabschiedung zum Ausfüllen mit einem frankierten Rückumschlag überlassen, damit

sie ihn in Ruhe ausfüllen können, nach Bedarf auch an einem anderen Ort als der Arbeitsstelle, da dieser Fragebogen die chronische Stressbelastung auf der Arbeit erfasst und mit 57 Items der längste der drei ausgeteilten Fragebögen war. Durch den frankierten Rückumschlag sollte eine erhöhte Rücklaufquote gefördert werden.

8.4 Auswertungsverfahren

Die durchgeführten Datenanalyseverfahren wurden entsprechend der zu untersuchenden Fragestellung und dem jeweils angemessenen Messniveau und Skalenniveau der Daten ausgewählt. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Voraussetzungen für die unterschiedlichen statistischen Analyseverfahren überprüft und für die Rechnungen und Interpretation beachtet wurden. Zum Einsatz kamen sowohl deskriptive, korrelations- und inferenzstatistische Verfahren.

Hinsichtlich der Auswertung des *IPR* Interviews durch die manualisierte Ratingskala, die *Skala des Reflexiven Selbst (SRS)*, darf eine Intervallskalierung als Voraussetzung angenommen werden (vgl. Bortz, 2005; Daudert, 2001), wodurch die Unterschiedsprüfungen und die Testgütekriterien-Berechnungen zulässig durchgeführt werden konnten. Bei letzterem wurde die Inter-Rater Reliabilität mittels des *Intra-Class-Korrelationskoeffizienten (ICC)*, die *prozentuale Übereinstimmung* der Rater (*PÜ*), die interne Konsistenz des *IPR* mittels Cronbach's alpha (α), die *Itemtrennschärfe* und *Itemschwierigkeiten*, eine *multiple Regression* der 11 demand-Fragen, um deren Varianzaufklärung des Gesamtscores der Reflexivität aufzuklären und eine *Faktorenanalyse* hinsichtlich der internen Validität des *IPR's* berechnet.

Zur Prüfung der Unterschiedshypothesen bezüglich der Gruppenunterschiede „FAUSTLOS“ und „FRÜHE SCHRITTE“ und deren deskriptive Stichprobenbeschreibung und Unterscheidung zur Normstichprobe kamen der *Chi-Quadrat-Test*, der *t-Test* für unabhängige Stichproben, sowie die univariate und einfaktorische Variananalyse (*ANOVA*) ohne Meßwiederholung sowohl zur Unterschiedsprüfung als auch als Post-Hoc Test zum Einsatz. Des Weiteren wurde eine lineare Regressionsanalyse durchgeführt, um eine Gesamtvarianzaufklärung der gefundenen (Gruppen)-unterschiede aufklären zu können. Nach Bortz (Bortz, 2005) und

Field (Field, 2009) sind diese Verfahren relativ robust gegen die Verletzung der Normalverteilungsvoraussetzung und der Varianzhomogenität. Trotzdem wurde sowohl die Normalverteilungsvoraussetzung wurde durch den Kolmogorov-Smirnov-Test, als auch die Varianzhomogenitätsannahme mittels des Levene-Tests für den Datensatz getestet und gegebenenfalls der Einsatz von non-parametrischen Verfahren in Erwägung gezogen.

Hypothesen zum Zusammenhang wurden durch korrelativen Berechnungen mittels des Pearson- Korrelationskoeffizienten überprüft, wobei eine vorherige z-Transformation der Werte erfolgte, um eine Vergleichbarkeit zu erlangen, da die Werte der verschiedenen Fragebogendaten einem unterschiedlichem Antwortformat entstammten.

Eines der insgesamt 65 IPR Interviews konnte nicht ausgewertet werden, da mehr als die Hälfte der Fragen von der ErzieherIn nicht beantwortet wurden. Da die Mentalisierungsfähigkeit das zentrale Auswertungsmerkmal darstellt und in diesem Fall fehlte, wurden die kompletten Daten dieser Versuchsperson aus den Berechnungen ausgeschlossen, so dass letztendlich 64 Interviews ausgewertet werden konnten.

Sämtliche Berechnungen wurden sowohl mit der Methodikerin des Sigmund-Freud-Instituts Tamara Fischmann, als auch mit dem Statistiker des IDEA-Zentrums Wolfgang Wörner besprochen. Die Berechnungen der Datenanalysen erfolgten mit der Statistik Software IBM SPSS Statistics, Version 21 durchgeführt.

8.4.1 Missing Data Analysis

Für sämtliche in dieser Arbeit eingesetzte Fragebögen existieren Regeln und Formeln, wie mit fehlenden Werten umgegangen werden sollte. So ist oftmals eine Höchstanzahl an fehlenden Werte vorgegeben, die eine gültige Interpretation noch zulassen. Zumeist handelt es sich dabei um eine Anzahl von nicht mehr als einem fehlenden Wert pro Skala, da sonst der Fragebogen insgesamt unauswertbar würde (Field, 2009; Klaghofer & Brähler, 2001a; Schulz & Schlotz, 1999b). Bei dem Beziehungsfragebogen *STRS* ändert sich beispielsweise zusätzlich die Berechnungsformel der Gesamtwertskala (*Total*), sobald ein fehlender Wert vorkommt. Diese Formel und weitere individuellen Angaben der Fragebogenautoren wurden bei der Auswertung der Fragebogendaten

berücksichtigt. Insgesamt belief sich der Rücklauf der einzelnen Fragebögen nach Durchsicht bezüglich ihrer Auswertbarkeit auf: *SCL-K-9*: $N_{\text{ges}}=64$ (davon *FL*: $N=33$, *FS*: $N=31$); *STRS*: $N_{\text{ges}}= 62$ (davon *FL*: $N=32$, *FS*: $N=30$) und *TICS*: $N_{\text{ges}}= 58$ (davon *FL*: $N=29$, *FS*: $N=29$). Dass einzelne Items nicht ausgefüllt wurden, belief sich auf weniger als 3% der Fälle. Da das Vorgehen in Bezug auf fehlende Werte bei den Fragebögen klar vorgegeben war und berücksichtigt wurde, wird im Folgenden besondere Aufmerksamkeit auf die Missing Data Analysis der Interviewdaten (*IPR*) gerichtet.

Die Betrachtung der fehlenden Werte bezieht sich insbesondere auf die fehlenden Antworten des *IPR*, da diese für die Hauptfragestellung nach der Mentalisierungsfähigkeit entscheidend sind. In diesem Kapitel soll eine Analyse der fehlenden Werte (Missing Value Analysis) mit einer inhaltlichen Betrachtung, welche Fragen in welchem Ausmaß nicht beantwortet werden konnten, durchgeführt werden und eine Datenanalyse hinsichtlich der Hauptfragestellung (H1) sowohl mit den Originaldaten als auch mit den Daten ohne Missings berechnet werden, um die Möglichkeit zu erörtern, fehlende Werte für die endgültigen Berechnungen zu ersetzen oder nicht. Da die Fragen des *IPR*'s zum Teil aufeinander aufbauen, bestand die Möglichkeit, dass im Falle einer nicht vorhandenen Erinnerung an eine spezifische abgefragte Situation die ErzieherIn die daran anknüpfenden ein bis zwei Fragen ebenfalls nicht beantworten konnte. Wurde beispielsweise nach einem herausfordernden Verhalten des Kindes in einer bestimmten Situation gefragt und der ErzieherIn keine Antwort darauf einfiel, konnte die darauffolgende Frage nach dem Grund des Verhaltens des Kindes ebenfalls nicht beantwortet werden. Dieses Nichtbeantwortung der Fragen aufgrund mangelnder Erinnerung stellte die einzige Möglichkeit dar, fehlende Werte im *IPR* zu erzielen, da keine der Befragten die Antworten ablehnten.

Die inhaltliche Missing Value Analysis der einzelnen Fragen ergab einen Höchstwert an fehlenden Antworten mit 23,4%, der sich bezüglich der Frage 5 finden ließ („*Wie erklären Sie sich das Verhalten des Kindes in dieser Szene?*“ -positive Szene); darauf folgte mit einem fehlenden Prozentsatz von 18,8% der Antworten auf Frage 9 („*Wie erklären Sie sich das Verhalten des Kindes in dieser Szene?*“? –herausfordernde Szene). Der geringste Wert mit 1,6% fehlender Werte bezog sich auf die Fragen 1, 3 und 12. Fragen 2 und 11 wurden stets beantwortet und verzeichnet 0% an fehlender Werte (siehe Tabelle 6)

Tabelle 6: Missing Value Analysis: Anzahl und Prozentwerte der fehlenden Antworten der *IPR* Fragen

Frage	Frage	Fehlende Werte (N)	Fehlende Werte (%)
1	Wie würden Sie ihre Beziehung zu Kind XY beschreiben?	1	1,6
2	Was hat Ihnen besonders Freude mit Kind xy gemacht?	0	0,0
3	Was denken Sie, warum ist das so?	1	1,6
4	Können Sie mir eine konkrete Szene mit Kind xy schildern, die Ihnen besonders Freude bereitet hat?	4	6,3
5	Wie erklären Sie sich das Verhalten des Kindes in dieser Szene?	15	23,4
6	Was haben Sie als besonders herausfordernd im Umgang mit Kind xy empfunden?	0	0,0
7	Was denken Sie, warum ist das so?	3	4,7
8	Können Sie mir eine konkrete Szene mit Kind xy schildern, die für Sie eine besondere Herausforderung dargestellt hat?	6	9,4
9	Wie erklären Sie sich das Verhalten des Kindes in dieser Szene?	12	18,8
10	Wie sind Sie mit der Situation umgegangen?	6	9,4
11	Hat es in ihrer Beziehung zu Kind xy über die Zeit hinweg irgendwelche Veränderungen gegeben?	2	3,1
12	Was würden Sie dem Kind xy für die Zukunft wünschen?	1	1,6
Gesamt		51	6,64

Dieser Analyse zufolge entstanden vor allem bei den Fragen des Interviews fehlende Werte, bei denen die ErzieherInnen gefragt wurden, wie sie sich das Verhalten des Kindes erklären (Fragen 5 und 9); darauffolgend bestanden die meisten Schwierigkeiten bei der Beantwortung der Fragen, die sich auf die Schilderung einer konkreten Szene (entweder positiv oder herausfordernd) bezogen, oder auf die Frage wie die ErzieherInnen mit einer dieser Szenen umgegangen (Frage 8: 9,4% fehlend, Frage 10: 9,4% fehlend und Frage 4: 6,3% fehlend). Zudem wurden in 4,7% der Fälle die Frage nach dem Hintergrund des Verhaltens des Kindes nicht beantwortet (Frage 7: „Was denken Sie, warum ist das so?“) und Frage 11 die auf nach der Beziehung zu dem Kind fragt: „Gab es in ihrer Beziehung zu Kind xy über die Zeit hinweg irgendwelche

Veränderungen?“ wurde zu 3,1% nicht beantwortet. Diese Analyse liefert Hinweise darauf, dass besonders in konkreten Situationen und explizit zu Schildernden mentalen Zuständen Schwierigkeiten bestanden, auf die Frage einzugehen bzw. die Erinnerung diesbezüglich zu aktivieren. Insgesamt fehlten 6,64% der *IPR* Daten (d.h. 51 von 768 Fragen wurden nicht beantwortet), was als ein relativ geringer Prozentsatz an fehlenden Werten einer Variable gilt, da bei 5% fehlender Werte von einem „vernachlässigbaren Maß fehlender Werte“ gesprochen wird und die Missings des *IPR* nur knapp darüber lagen (Bortz & Döring, 2006; Jürgen Bortz, 2005).

Um die fehlenden Werte ersetzen zu können, musste eine Missing Data Analyse durchgeführt werden. Für die Missing Data Analyse gilt es zu überprüfen, ob die fehlenden Werte systematisch (*NMAR*) oder unsystematisch (*MAR*) fehlen. *MAR* ist die Abkürzung für *missing at random* und bedeutet, dass die Antwortrate unabhängig von der Ausprägung des gemessenen Merkmals ist. Weitere missing value Mechanismen sind *OAR* – *observed at random*, d. h. die Antwortrate ist unabhängig von der Ausprägung anderer Merkmale und *MCAR* – *missing completely at random*, d.h. sowohl *MAR* als auch *OAR* treffen zu. Um fehlende Werte mit der in den meisten empirischen Studien angewendeten, *EM*- Methode, d.h. *Estimation Maximization* ersetzen zu können, muss die Annahme geprüft werden, ob die fehlende Werte der vorliegenden Datenmaske *completely at random* fehlen (*MCAR*). *EM* ist ein imputationsbasiertes Verfahren, mithilfe dessen - unter der Annahme von *MAR* – in einem zweischrittigen Verfahren zunächst („*Expectation*“-Schritt) die fehlenden Werte einer Variablen durch die im Rahmen einer Regression prognostizierten Werte ersetzt werden und anschließend auf Basis dieses neuen Datensatzes eine Parameterschätzung erfolgt („*Maximization*“-Schritt). Diese beiden Schritte wiederholen sich solange, bis die Lösung konvergiert und sich die geschätzten Parameter nicht mehr wesentlich verändern. Die *EM*- Methode gilt insgesamt betrachtet als ein gutes Verfahren, um fehlende Werte zu ersetzen (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein, & Köller, 2007). Jedoch ist bei jedem Imputationsverfahren die Gefahr gegeben, die wahre Varianz der Daten und damit die wahren Zusammenhänge zu unterschätzen. Bezüglich des *IPR* Datensatzes wurde mit Hilfe des *MCAR-Test nach Little* geprüft, ob die Werte *completely at random* fehlten. Der Test wurde nicht signifikant (*Chi-Quadrat*: 122,33; *df*: 171, *p*= .998) was bedeutet, dass die Werte komplett zufällig fehlten und mit einem Imputationsverfahren ersetzt werden dürften.

Im Anschluss an die Analyse der fehlenden Werte und der Datenimputation mittels der *EM*-Methode wurde die Haupthypothese, d.h. der Gruppenunterschied bezüglich der Mentalisierungsfähigkeit der ErzieherInnen in der „FAUSTLOS“ und der „FRÜHE SCHRITTE“-Gruppe sowohl mit den original Daten, als auch mit den imputierten Daten (ohne missings) berechnet. Für den Gruppenunterschied hinsichtlich des Gesamtscores des *Reflective Functioning* ergab sich mittels eines *t*-Tests für unabhängige Stichproben bei den original Daten ($t(62) = -3,22, p = .002$) und den *EM*-imputierten Daten ($t(62) = -3,22, p = .002$) keinerlei Unterschied bezüglich des Ergebnisses der Berechnungen. Aus diesem Grund wurde für die weiteren Berechnungen und endgültigen Ergebnisse nach Rücksprache mit dem Statistiker Dr. Wörner (mündliche Mitteilung) die Originaldaten verwendet werden, da anhand der Missing Data Analysis bewiesen werden konnte, dass durch die Imputation der missing values exakt die gleichen Ergebnisse erzielt wurden und mit den originalen Daten der wahre Zusammenhang besser dargestellt werden kann, da die wahre Varianz in ihnen enthalten ist und eine Unterschätzung des Standardfehlers besser ausgeschlossen werden kann.

8.4.2 Auswertung des IPR mit der Skala des Reflexiven Selbst

Die Auswertung der Fragen des *IPR* erfolgte anhand des deutschen Manuals der „*Skala des Reflexiven Selbst*“ (SRS, Daudert, 2001), welche die deutsche validierte Fassung des englischen Originalmanuals der „*Reflective Self Functioning Scale*“ (RF, Fonagy et al., 1998b) ist. Das Instrument und das Vorgehen bezüglich der Auswertung mittels der *SRS* wurde bereits in Kapitel 8.2.2 erläutert, daher soll in diesem Kapitel auf die Modifikationen und das spezifische Vorgehen bei der Auswertung des *Interviews für Pädagogen zur Erfassung der Reflexivität (IPR)*, das bei der hier untersuchten Fragestellung eingesetzt wurde, erläutert werden. Die Ratingsskala und die dazugehörigen Werte wurden aus dem *SRS* Manual von Daudert beibehalten, die vorgenommenen Modifikationen betrafen in erster Linie die Erstellung des Gesamtscores der Reflexivität. Für die Auswertung wurde ein Auswertungsbogen entworfen (siehe Anhang E). Auf diesem Auswertungsbogen war der jeweilige Rater

dazu angehalten, sowohl das numerische Rating pro Frage aufzuschreiben als auch eine kurze Begründung, weshalb sich der Rater für diesen Wert entschieden hatte. Dadurch konnten mögliche spätere Diskussionen im Konsensrating besser besprochen und anhand der spezifischen Textstellen erkannt werden.

Die Werte des *SRS*- Ratings bestehen aus einer 7-stufigen Skala die von -1 (negative Reflexivität) bis 9 (außergewöhnlich hohe Reflexivität) reicht (siehe Tabelle 7). In der Regel besteht eine Kategorie aus einer ungeraden Zahl die eine gerade Zahl mit einschließt bis die nächste ungerade Zahl die folgende Kategorie eröffnet. So beschreiben beispielsweise sowohl die Zahl 1 als auch 2 die Kategorie „Fehlen von Reflective Functioning“, laut des *SRS*- Manuals wäre es auch möglich die gerade Zahlen zu vergeben, befindet sich eine Antwort zwischen den aufgelisteten Kategorien. Da das Vergabe von geraden Zahlen jedoch die Grenzen verschwimmen lässt, wurden bei der Auswertung des *IPR*'s lediglich die in der Tabelle aufgelisteten (ungeraden) Werte für die eindeutigen Kategorien vergeben.

Tabelle 7: Ratingwerte des Reflective Functionings (RF) der *Skala des Reflexiven Selbst*

Skalenwerte der Reflexivität (SRS)	Bedeutung
-1	Negative RF
0	Ablehnende RF
1	Fehlen von RF
3	Fragliche bzw. niedrige RF
5	Mittlere RF
7	Hohe RF
9	Außergewöhnlich hohe RF

Jedes der geführten Interviews wurde auf Tonband aufgenommen (falls die ErzieherIn dies nicht wünschte, wurde das Interview direkt vom Interviewer während des Gesprächs mitgeschrieben) und anschließend von den Tonbandaufnahmen Verbatim Transkripte angefertigt. Von diesen Transkripten wurden die Interviews anhand des Manuals der *Skala des Reflexiven Selbst* von insgesamt drei geschulten und

zertifizierten Ratern ausgewertet. Die Rater trafen sich in Regelmäßigen Abständen, um über die Auswertungen zu sprechen und eine reliable Auswertung zu gewährleisten.

Die konkreten Regelungen für die detaillierte Auswertung der *IPRs* werden im Folgenden erläutert.

Während der Interviews trat wiederholt der Fall auf, dass die ErzieherInnen angaben, keine Erinnerung mehr an eine spezifische Situation oder ein spezifisches Verhalten des Kindes aktivieren zu können und demnach diese spezifischen Fragen nicht beantworten konnten. Für diesen Fall des „Nicht-Erinnerns“ wurde für das Rating einheitlich festgelegt den Wert 1 (Fehlende RF) zu vergeben und diese Frage nicht als einen fehlenden Wert (99, drop out) zu behandeln. Eine fehlende Erinnerung wurde demnach inhaltlich als fehlende Reflexivität (Wert 1), jedoch nicht ablehnende (Wert 0) Reflexivität interpretiert.

Die Entscheidung, das Fehlen einer Erinnerung mit 1 zu bewerten, entstand durch Diskussionen innerhalb der Expertengruppe, die ein Fehlen der Erinnerung an eine spezifische Situation mit einem Kind, das die ErzieherIn über einen Zeitraum von mindestens zwei Jahren betreut hatte als sehr unwahrscheinlich betrachtete und dies eher als ein Zeichen von fehlendem Einfühlungsvermögen bzw. passives Ausweichen vor dem Mentalisieren sah. Die Fragen des IPR bauen aufeinander auf, so war es möglich, dass ein Interviewer die folgenden ein oder zwei Fragen nicht stellen konnte, vermochten die ErzieherInnen bereits bei der ersten Frage aufgrund der fehlenden Erinnerung nicht zu antworten. Beispielsweise war es nicht möglich die Frage stellen, wie die ErzieherIn mit einer bestimmten Situation umgegangen war, wenn ihr zuvor bereits keine Situation eingefallen war, die sie schildern konnte. Diese nicht gestellten Fragen erhielten einen fehlenden Wert (99) in der Auswertung. Des weiteren wurde festgelegt, dass ein Interview als nicht auswertbar zu bewerten sei, wenn mehr als vier, von den 11 demand-Fragen, nicht beantwortet werden konnten (d.h. den Wert 99 erhielten).

In dem *IPR* existiert neben den 11 demand-Fragen eine permit-Frage, die bezüglich der Auswertung keinen negativen Einfluss auf das Gesamtrating hat, wenn nicht reflexiv auf sie geantwortet wurde. In das Gesamtrating floss die Bewertung der permit-Frage nur mit ein, wenn ihr Wert über dem individuellen Cutoff-Wert des jeweiligen Interviews lag und somit das Gesamtrating positiv beeinflussen konnte. Eine

Erweiterung der Auswertung der permit- Frage bestand darin, dass sie als reflexiv bewertet werden durfte, wenn die ErzieherIn bei deren Beantwortung Bezug auf etwas bereits bei vorherigen Fragen Erläutertes nahm, ohne dies explizit noch einmal ausführlich darzustellen. Ein Beispiel: Eine Erzieherin antwortet auf die permit-Frage *Was würden Sie dem Kind xy für die Zukunft wünschen?* ErzieherIn: „*Ich wünsche ihm jemanden, der ihm zuhört.*“ wobei sie in den Fragen zuvor bereits geschildert hatte, dass das Kind sich oft missverstanden fühle und dann ärgerlich reagieren würde, da ihm in seiner Familie niemand zuhören würde, wenn er seine Bedürfnisse äußere.

Als Grundregel für das gesamte Rating galt es im Kopf zu bewahren, dass der Kontext des *IPR* ein sämtlich anderer war, als der ursprüngliche Kontext des *AAI's*, bei dem die Befragten direkt über ihre primären Bezugspersonen reflektieren. Während des *IPRs* wurden die ErzieherInnen als pädagogische Fachkräfte nach ihrer Einschätzung zu ihrem Bezugskind befragt und nicht als Eltern ihrer eigenen Kinder, wodurch ein geringeres Maß an Bindungsarousal anzunehmen ist, das bei der Auswertung berücksichtigt werden sollte. Zentral für das Rating war es herauszufinden, ob die ErzieherIn auf die Beziehung zwischen sich und dem Kind eingehen konnte und es vermochte, Gründe oder Beispiele für das Verhalten des Kindes aufzuführen, die in einem Zusammenhang mit seinem innerem Befinden und Gedanken standen. Sowohl reflexive Äußerungen über das Kind als auch über sich selbst konnten als reflexiv gewertet werden. Wiederholungen von Erklärungen auf unterschiedliche Fragen, rein deskriptive Beschreibungen der Umstände, das Nicht-Eingehen auf die gestellte Frage oder reine Aufzählungen von Charaktereigenschaften des Kindes (ohne Beispielnennung) sollte dem Manual folgend nicht als reflexiv bewertet werden.

Da sich der Gesamtscore des Reflective Functionings (*RF*) laut Manual nicht durch eine numerische Summierung der einzelnen Antwort-Ratings ergibt, sondern als globaler Eindruck des Raters unter Berücksichtigung der Einzelratings entsteht, wurden in dieser Arbeit sogenannte „Gesamtscore Ratingregeln“ gebildet, um die Erstellung des Gesamtscores nach einem standardisierten und objektiven Vorgehen gewährleisten zu können. So konnten durch die „Faustregeln“ auch gerade Zahlen im Gesamtrating entstehen. Die Faustregeln für das Gesamtrating finden sich im unten stehenden Kästchen (siehe Tabelle 8).

Tabelle 8: Faustregeln für die Bildung des Reflective Functioning Gesamtscores

Rating der Items innerhalb eines Interviews	Faustregel für das Gesamtrating
2 x 0	0
12 x 1	1
1 x bis 3 x 3	1
2 x 3 und 1 x 5	2
4 x 3	2
5 x 3	3
1 x 1 und 1 x 5	3
3 x 3 und 1 x 5	4
2 x 5	4
5 x 3 und 2 x 5	5
1 x 1 und 3 x 5	5
3 x 5 und 1 x 7	6

Diesen Faustregeln zufolge ist beispielsweise ein Gesamtscore von Null zu vergeben, wurden im Interview zwei Fragen mit einer Null bewertet. Ein Gesamtscore von beispielsweise drei kann entweder durch eine Bewertung von mindestens fünf Fragen, die mit einer drei bewertet wurden entstehen, oder durch nur eine Antwort die mit eins bewertet wurde und einer Antwort die mit einer fünf bewertet wurde. Diese Faustregeln sollen die Subjektivität der Gesamtscorevergabe minimieren und eine größere Objektivität hinsichtlich der Vergabe des Gesamtscores fördern. Da durch die Faustregeln gebildeten Gesamtscores auch gerade Ratingzahlen entstanden, wurden für die inhaltliche Interpretation der Auswertungen folgende Skalenwerte verwendet, wobei die Cutoff-Werte und Abstände der originalen Skala beibehalten wurden (siehe Tabelle 9). Insgesamt wurden für die komplette Auswertung der 64 Interviews Werte in einer Spannweite von minimal Null bis maximal sechs vergeben.

Tabelle 9: Skalenwerte und inhaltliche Interpretation der Reflective Functioning Werte

Skalenwerte der Reflexivität IPR	Bedeutung
-1 und 0	Negative RF
1 und 2	Fehlen von RF
3 und 4	Fragliche bzw. niedrige RF
5 und 6	Mittlere RF
7 und 8	Hohe RF
9	Außergewöhnlich hohe RF

Um die Wertungen der einzelnen Skalenkategorien etwas anschaulicher werden zu lassen, sollen im Folgenden Kriterien für vergebene Ratings bei der Auswertung des Datenmaterials dieser Arbeit und beispielhafte Antworten aus den *IPR* Interviews angegeben werden. Es handelt sich dabei um kurze Beispiele, da die genauen Auswertungsangaben sich im Manual der *SRS* (Daudert, 2001) finden. Die Ratingbeispiele wurden aus den Erzieherinterviews genommen und werden von den Werten 0 bis 6 dargestellt, da dies die Bandbreite der vergebenen Ratings der erhobenen Daten wiedergibt:

Ratingbeispiel für den Wert 0: Diese Kategorie beschreibt eine negative Reflexivität (RF), ausschlaggebend für solch ein Rating sind deutlich anti-reflexive oder aktiv ausweichende Antworten auf eine demand- Frage. Beispiel: „Was hat Ihnen besonders Freude mit Kind xy gemacht?“ Antwortbeispiel: „Das kann ich ihnen nicht sagen. Vielleicht dass er/sie sich positiv entwickelt hat. Ich habe mal ein Gespräch mit meinen Kollegen gehabt, da merkte man das.“ Diese Antwort geht nicht auf die Frage ein, das Kind wird rein an der Oberfläche beschrieben, in besonderem Maße wird dem Beziehungsaspekt der Frage aktiv ausgewichen und auf ein Gespräch mit den Kollegen verwiesen.

Ratingbeispiel für den Wert 1: Diese Kategorie kann vergeben werden, wenn der Interviewte keine Erinnerung zu der betreffenden Frage abrufen kann oder eine rein descriptive Beschreibung des Kindes äußert, die keine Kenntnis über das innere Befinden des Kindes oder sich selbst erkennen lässt. Beispiel: „Was hat Ihnen besonders Freude mit Kind xy gemacht?“ Antwortbeispiel: „Ja, er war ein sehr aufgeschlossenes

Kerlchen.“ Oder: *„Es war schön mit ihr zu basteln, sie konnte schon gut Dinge mit der Schere ausschneiden.“* Diese Antworten beschreiben eine Eigenschaft oder Verhalten des Kindes, ohne sein mentales Befinden zu erwähnen.

Ratingbeispiel für den Wert 3: Ist ein Bemühen von Mentalisierung in der Antwort zwar enthalten, werden jedoch reflexive Vorgänge nicht explizit formuliert, beispielsweise in Form von Schilderungen von gemischten Emotionen einer Person, ist ein Wert von 3 zu vergeben. Beispiel: *„Wie erklären Sie sich das Verhalten den Kindes in der Szene?“* Antwortbeispiel: *„Eigentlich durch das Lernen, dass sie halt auch gemerkt hat, ich muss mir nicht alles gefallen lassen, im Spiel mit den Handpuppen und solche Sachen. Und vielleicht auch so ein bisschen, dass man dadurch das Selbstbewusstsein gestärkt hat.“* Bei diesem Beispiel wird das mentale Befinden angesprochen, jedoch nicht explizit elaboriert.

Ratingbeispiel für den Wert 5 oder 6: Ein Wert von 5 oder 6 stellte den höchst vergebenen Wert bei der Auswertung des IPR dar. Eine Antwort, die ein solch (hohes) Rating erhielt muss Zeichen expliziter Reflexion beinhalten, beispielsweise durch das Nachdenken über Zusammenhänge von mentalem Befinden und Verhalten und darf nicht schablonenhaft oder klischeehaft wirken. Beispiel: *„Wie erklären Sie sich das Verhalten den Kindes in der Szene?“* Antwortbeispiel: *„Er kannte dieses Verhalten von seiner Familie zuhause, sein Vater hat ihn immer in dieser Art und Weise behandelt, was sicher nicht einfach für ihn war. Und wenn man seine Handlung und seine Gefühle und seine Wünsche weder gespiegelt bekommt, noch kommentiert, noch thematisiert, dann kann man auch kein anderes Verhalten lernen.“* In dieser Antwort ist erkennbar, dass ein Zusammenhang des mentalen Befindens des Kindes und seinem Verhalten gezogen werden konnte, auch die Beziehung zur Familie wurde in die Überlegungen miteinbezogen.

Die Auswertung der Interviews erfolgte verblindet und die Interviews wurden randomisiert auf die unterschiedlichen Rater aufgeteilt, wobei ein Interviews jeweils von zwei unterschiedlichen Ratern ausgewertet wurde, um die Objektivität bestmöglich gewährleisten zu können. Aus den beiden Ratings entstand ein Konsensrating, dessen Daten für die statistische Untersuchung der Hauptfragestellung nach der Reflexivität der ErzieherInnen in dieser Arbeit verwendet wurde. Bei dem Konsensrating wurde folgendes Vorgehen gewählt: Jeweils beide Ratings sämtlicher Interviews wurden miteinander verglichen, dabei wurde sowohl auf die Bewertung der einzelnen Fragen,

als auch auf die Bewertung des Gesamtscores beachtet. Ergab sich eine Diskrepanz der beiden Ratings, wurde diese in einem Konsensrating mit allen drei Ratern besprochen und ein Wert einstimmig festgelegt. Insgesamt wurden acht von 64 Interviews im Konsensrating besprochen, bei den restlichen 56 Interviews war kein Konsensrating nötig, da beide Rater unabhängig voneinander das gleiche Rating vergeben hatten.

Um ein Konsensrating durchführen zu können ist es wichtig, die Übereinstimmung der Rater zu überprüfen. Die Prozentuale Übereinstimmung ($P\bar{U}$) der Ratings vor dem Konsensrating betrug 81,54%, wobei von einer akzeptablen prozentualen Übereinstimmung ab 80% und von einer guten Übereinstimmung ab 90% gesprochen wird (Bortz, 2005; Field, 2009). Bei der $P\bar{U}$ ist zu beachten, dass es sich um eine nicht zufallskorrigierte Größe handelt, die hierfür geeignete zufallskorrigierte Prüfgröße zur Erfassung der Interrater Reliabilität ist für zwei Rater *Cohen's Kappa* (K) und für mehr als zwei Rater *Fleiß' Kappa*. Für die beiden Ratings jedes Interviews wurde Cohen's Kappa berechnet, nachdem sichergestellt wurde, dass der näherungsweise Signifikanztest, der die Voraussetzung für die Berechnung des Cohen's Kappa ist, signifikant wurde ($p = .000$). Die so berechnete Interrater Reliabilität erreichte einen Wert von $K = .73$. Die Cut-off Werte für *Cohen's Kappa* betragen: $< .40 =$ mangelhaft, $.40$ bis $.59 =$ genügend, $.60$ bis $.74 =$ gut und $> .75 =$ sehr gut. Somit erlangten die beiden unabhängigen Ratings des *IPR* durch jeweils zwei verschiedene Rater ein gutes Maß an Interrater-Übereinstimmung. Auch ein t -Test für unabhängige Stichproben hinsichtlich der Unterschiede von Rating 1 und 2 der Interviews erreichte keinen signifikanten Unterschied $t(126) = -.468, p = .640$, d.h. es bestand kein Unterschied zwischen der Gruppe der ersten Ratings und der Gruppe der zweiten Ratings, was zusätzlich für eine gute Übereinstimmung der Auswertung der Rater spricht. Dementsprechend konnte von einer guten Auswerter- Übereinstimmung ausgegangen werden, die ein valides Urteil der Treffen für die Festlegung der Konsensratings gewährleistet.

8.4.3 Stichprobenbeschreibung

Bei der erhobenen Stichprobe handelt es sich um eine Totalerhebung sämtlicher ErzieherInnen der EVA-Studie in 14 Kindertagesstätten in Frankfurt am Main, die an den beiden Programmen „FAUSTLOS“ und „FRÜHE SCHRITTE“ in einem Zeitraum von zwei Jahren (und zum Teil in der Replikationsstudie fortlaufend) teilgenommen hatten. Die Stichprobenziehung der „EVA“-Studie basiert auf der repräsentativen Basiserhebung der *Frankfurter Präventionsstudie (FP)* (vgl. Kapitel 5.1.2). Die Ansprache der jeweiligen Kindertagesstätten erfolgte über deren Leitung, die Interviews wurden vor Ort durchgeführt und fanden in dem Zeitraum von Herbst 2012 bis Frühling 2013 statt. Der dazwischen liegende Zeitraum der Intervention von ursprünglich geplanten zwei Jahren verlängerte sich um sechs Monate, da die tatsächlichen Erhebungen im Feld bis dorthin durchgeführt wurden.

Zum T1-prä Messzeitpunkt im Sommer 2009 nahmen 98 ErzieherInnen an der Studie teil, zum t2-post Messzeitpunkt waren davon nur noch 65 ErzieherInnen in den Einrichtungen erreichbar, d.h. 33 ErzieherInnen hatten die Einrichtung in dem Zeitraum zwischen T1 und T2 gewechselt. Daten von insgesamt 65 ErzieherInnen konnten dementsprechend erhoben werden, da sie über den gesamten Zeitraum an den Präventionsprogrammen teilgenommen hatten. Eine Nacherhebung derjenigen ErzieherInnen, die die Einrichtung gewechselt hatten wurde als nicht sinnvoll erachtet, da der Effekt der Supervision nur bei den Personen nachgewiesen werden konnte, die auch tatsächlich über den gesamten Zeitraum partizipiert hatten, da sonst ein Vergleich nicht durchführbar gewesen wäre. Die Drop-out Rate von 33,7% der ursprünglichen T1 Erzieheranzahl erklärt sich ausschließlich durch die Fluktuation des Personals. Von den insgesamt $N=65$ erhobenen ErzieherInnen konnte ein Interview nicht ausgewertet werden, da mehr als die Hälfte der Fragen des Interviews nicht beantwortet werden konnten. Da die Mentalisierungsfähigkeit das wichtigste Outcome- Kriterium der Hauptfragestellung darstellt, wurde diese Person aus der Datenanalyse ausgeschlossen, so resultierte ein gesamt N von 64 („FAUSTLOS“ $N= 32$, „FRÜHE SCHRITTE“ $N=32$).

In diesem Kapitel soll die gesamte Stichprobe beider Präventionsprogramme „FAUSTLOS“ und „FRÜHE SCHRITTE“ anhand der erhobenen demographischen Daten beschrieben werden. Im darauf folgenden Ergebnisteil werden ferner die beiden

Gruppen hinsichtlich dieser Variablen miteinander verglichen, um zu sehen ob sie vergleichbar miteinander sind. Zur Stichprobenbeschreibung wurden folgende Variablen der ErzieherInnen und Kinder erhoben: a) Geschlecht des Erzieher's, b) Alter des Erzieher's, c) Beginn an der Programmteilnahme, d) Arbeitsbeginn in der Einrichtung in Jahren, e) Muttersprache des Erzieher's, f) Vorherige Erfahrungen mit Supervision, g) Regelmäßige Teilnahme an der Supervision, h) Geschlecht des Kindes, i) Alter des Kindes und j) Bindungstyp des Kindes. Eine Übersicht dieser Variable ist in Tabelle 10 und 11 dargestellt.

Tabelle 10: Darstellung der Häufigkeiten und Prozentwerte der erhobenen gesamten Stichprobe hinsichtlich der Variablen: Geschlecht der ErzieherInnen und der Kinder und Geschlechterverteilung bei ErziehernInnen und Kindern und der Variable deutsch als Muttersprache der ErzieherInnen

	Häufigkeit (N)	Prozent (%)
Erzieher		
männlich	4	6,2
weiblich	60	93,8
Kind		
männlich	44	68,8
weiblich	20	31,2
Deutsch als Muttersprache		
ja	42	65,6
nein	22	34,4
Ngesamt	64	100

Tabelle 11: Darstellung der Mittelwerte, Standardabweichungen, Minimal und Maximalwerte des Alters von ErzieherInnen und Kindern

	Mittelwert (m)	Standardabweichung (sd)	Minimum	Maximum
Erzieher				
Alter	44,5	9,80	25	64
Kind				
Alter	7,03	0,73	5	8

Der größte Teil der Stichprobe bestand mit 93,8% aus weiblichen ErzieherInnen (N= 60) und nur zu 6,2% aus männlichen Erziehern (N= 4). Dieses Ergebnis repräsentiert in

etwa die aktuelle Situation der Kindertagesstätten, in denen zum größten Teil weibliche ErzieherInnen arbeiten. Im Mittel waren die ErzieherInnen der Stichprobe 44,5 Jahre alt ($sd= 9,80$) und nahmen allesamt seit Projektstart im Jahr 2009 an der „EVA“-Studie teil, diese Angabe gibt Auskunft darüber, ob die ErzieherInnen tatsächlich über den Zeitraum an Interventionsprogramme in der Kindertagesstätte anwesend waren. Zusätzlich wurde erhoben, seit wann der ErzieherIn in der Einrichtung tätig war, um einen Eindruck über die Fluktuation zu erhalten und einen Wert für die spätere Beschreibung der Ausgangsvariablen hinsichtlich möglicher Gruppenunterschiede zu erhalten. Im Durchschnitt waren die ErzieherInnen seit dem Jahr 2004 in den Einrichtungen tätig, wobei die längste Mitarbeit seit dem Jahr 1987 bestand und die jüngste seit dem Jahr 2009.

65,6% der Stichprobe gaben an deutsch als Muttersprache zu sprechen ($N= 42$) und 34,4% gaben an deutsch als zweite Sprache zu sprechen ($N= 22$), dies war wichtig zu berücksichtigen, um zu überprüfen ob bei der späteren Auswertung der Interviews eine geringere Reflexivität aufgrund von sprachlichen Schwierigkeiten entstehen könnte. Allerdings wurden bei der Auswertung keine Schwierigkeiten bezüglich dieser Variablen festgestellt.

Als zusätzliche Variable wurde erfasst, ob die ErzieherInnen im Vorfeld der „EVA“-Studie bereits eine andere oder ähnliche Form der Supervision erhalten hatten. Hinsichtlich der vorherigen Supervision gaben 35,9% an, im Vorfeld zur EVA-Studie an einer Supervision teilgenommen zu haben ($N= 23$). Bei näherer Betrachtung der Form der Supervision, wurden ausschließlich Programme genannt, die keine psychoanalytische Fallsupervision beinhalteten, so dass davon ausgegangen werden konnte, dass es keine Konfundierungen mit vorherigen Supervisionen geben sollte. Bei der Interpretation der Ergebnisse soll dies jedoch berücksichtigt werden. Der Teil der Stichprobe („FRÜHE SCHRITTE“- Gruppe) der die psychoanalytische Fallsupervision erhalten hatte wurde zudem befragt, ob sie regelmäßig daran teilgenommen hatten, um die Adhärenz erfassen zu können. Lediglich eine Person gab diesbezüglich an nicht regelmäßig an der Supervision teilgenommen zu haben, die restlichen 99,9% gaben an regelmäßig an der Supervision teilgenommen zu haben.

Hinsichtlich der Stichprobe der Kinder über die im Interview gesprochen wurde, wurde ebenfalls das Geschlecht und ihr Alter erhoben. 68,8% der Kinder waren männlich ($N= 44$) und 31,2% weiblich ($N= 20$). Diese Variable ist interessant für die spätere

Betrachtung hinsichtlich der Mentalisierungsfähigkeit, ob beispielsweise weibliche ErzieherInnen reflexiver auf Mädchen oder Jungen eingehen könnten. Im Durchschnitt waren die Kinder 7,03 Jahre alt ($sd= 0,73$), wobei das jüngste Kind fünf Jahre und das älteste Kind acht Jahre alt war.

Durch die Vorauswahl hinsichtlich des Bindungstyps des Kindes wurden die Erzieher zum größten Teil über unsicher-desorganisierte Kinder befragt, jedoch betreute nicht jeder Erzieher ein Kind dieses Bindungstyps, so dass auch über Kinder mit einem anderen Bindungstyp im IPR gesprochen wurde. Die Verteilung der Bindungstypen findet sich in Abbildung 4 und ist relevant für die Interpretation der Ergebnisse, da zu betrachten ist, ob sich die Bindungstypen der Kinder in den beiden Gruppen „FAUSTLOS“ und „FRÜHE SCHRITTE“ unterschiedlich verteilen würden. Insgesamt konnten 46,9% der ErzieherInnen zu unsicher-desorganisiert gebundenen Kindern befragt werden ($N= 30$), 14,1% der ErzieherInnen zu unsicher-ambivalent gebundenen Kindern ($N= 9$), 26,6% zu unsicher-vermeidend gebundenen Kindern ($N= 17$) und 12,5% zu sicher gebundenen Kindern ($N= 8$).

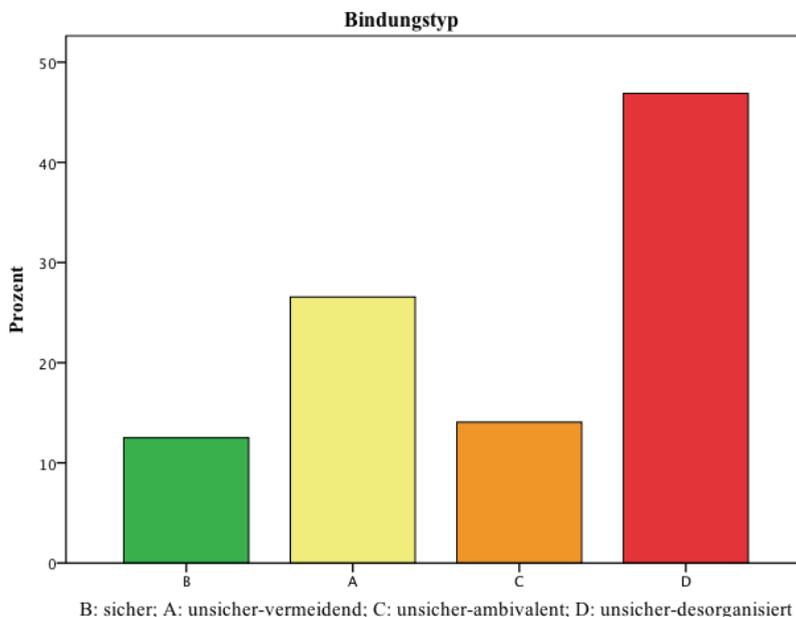


Abb.: Darstellung der prozentualen Bindungstypenverteilung der Kinder, über die in dem IPR gesprochen wurde.

9 Ergebnisse

Im Folgenden werden die empirischen Befunde der durchgeführten Untersuchung vorgestellt, sowie die Forschungshypothesen überprüft werden. Die zentrale abhängige Variable (AV) der Haupthypothese (H1) dieser Arbeit stellte die Mentalisierungsfähigkeit (*Reflective Functioning*- Werte) der ErzieherInnen dar, die mittels des *Interviews für Pädagogen zur Erfassung der Reflexivität (IPR)* erfasst und mit der *Skala des Reflexiven Selbst (SRS)* ausgewertet wurden. Es wurde untersucht, ob sich ein Gruppenunterschied hinsichtlich der Mentalisierungsfähigkeit der beiden Gruppen (unabhängige Variable, UV) „FAUSTLOS“ (FL) und „FRÜHE SCHRITTE“ (FS) finden lassen würde, der sich auf die erhaltene psychoanalytische Fallsupervision zurückführen lassen könnte. Die „FAUSTLOS“-Gruppe, die keine Supervision erhalten hatte, diente diesem Untersuchungsdesign als Kontrollgruppe.

In dem Ergebnisteil soll herausgearbeitet werden, ob die FS- Gruppe über eine höhere Mentalisierungsfähigkeit verfügt als die FL-Gruppe, ob sich dieser Unterschied durch die erhaltene psychoanalytische Fallsupervision erklären lässt und ob ein weiterer möglicher Gruppenunterschied hinsichtlich der subjektiven Beziehungsqualität zwischen ErzieherInnen und Kind und ihrer chronischen Stressbelastung auf der Arbeit besteht, der in einen Zusammenhang mit der Mentalisierungsfähigkeit gebracht werden könnte. Da es sich bei dem *IPR* um einen neu entwickelten Interviewleitfaden handelt, der zur Beantwortung der Haupthypothese (H1) eingesetzt wurde, soll im folgenden Abschnitt zunächst die Prüfung dessen Testgütekriterien, Reliabilität, Konstruktvalidität, Interrater-Reliabilität und eine Analyse des Gesamtscores erfolgen.

9.1 Psychometrische Qualität des IPR

Das *IPR* wurde erstmals im Kontext dieser Arbeit eingesetzt und bedarf aus diesem Grunde gründlicher Betrachtung seiner psychometrischen Qualität, um es als reliables Instrument zur Erfassung der Reflexivität pädagogischen Fachpersonals benennen zu können. Die Antworten der ErzieherInnen auf die Fragen des *IPR*s wurden anhand des Manuals der *Skala des Reflexiven Selbst* ausgewertet, dessen psychometrischer

Eigenschaften der englischen Originalversion von Fonagy et al. (*Reflective Self Functioning Scale*, 1991) und der deutschen Version von Daudert (*SRS*, 2001) bereits untersucht worden sind und als reliables und valides Verfahren anerkannt wurde.

Bezogen auf die diskriminante Validität gingen aus der veröffentlichten *Londoner Eltern-Kind-Studie* (Fonagy et al. 1991) keine signifikanten Zusammenhänge des *Reflective Functioning (RF)*, mit bekannten Persönlichkeitsinventaren, wie der *Eysenck Personality Questionnaire* oder dem *Self Esteem Inventory*, hervor. Hinsichtlich der Zusammenhänge von soziodemographischen Merkmalen und Reflexivität wurden nur geringe Korrelationen des verbalen IQs der Eltern (Mutter: $r=0,33$; Vater: $r=0,27$) und dem Alter der Eltern (Mutter: $r=0,12$; Vater: $r=0,15$) mit der Reflexivität ermittelt. Dabei wurde in den Studien von Fonagy eine Interrater-Reliabilität zwischen $ICC=0,59$ und $ICC=0,91$ und in der Studie von Daudert von $ICC=0,87$ festgestellt. Diese Ergebnisse sollen als Vergleichswerte der im Folgenden beschriebenen Messinstruments-Analysen zur psychometrischen Qualität des *IPR* dienen, wobei sich die Vergleiche der Werte auf die deutsche *SRS* Validierung beziehen werden, da die vorliegende Untersuchung anhand des deutschen Manuals ausgewertet wurde.

Folgende Testgütekriterien sollen bezüglich des *IPR* untersucht werden: die *Intra-Class-Korrelationskoeffizienten (ICC)*, die *interne Konsistenz (Cronach's alpha)*, die *part-whole korrigierten Trennschärfekoeffizienten (TK)*, und die *Itemschwierigkeit*. Zusätzlich wurde eine *Analyse des Gesamtscores des IPR's* mittels einer multiplen Regressionsanalyse berechnet, da das Gesamturteil der *RF*-Skalen nicht durch eine gemittelte Aufsummierung der einzelnen Werte gebildet wird, sondern einem vom Rater bestimmten subjektiven Gesamturteil. Aus diesem Grund erfolgte die Analyse des Gesamtscores, um feststellen zu können, ob sich der Gesamtscore aufgrund der einzelnen Ratings erklären lassen würde, was eine Minimierung der subjektiven Bildung des Gesamtscores bedeuten würde. Zur Feststellung der Konstruktvalidität wurde zusätzlich eine *Itemstrukturanalyse* mittels einer Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse) berechnet.

Zur Bestimmung der Interrater-Reliabilität hinsichtlich der Auswertung der Interviewfragen des *IPR's* wurde der *Intra-Class-Korrelationskoeffizient (ICC)* berechnet. Die *ICC* Bestimmung erfolgte anhand der Auswertung von $N=16$ Fällen bezüglich einer zertifizierten Ratergruppe, die aus drei Ratern bestand. Der *ICC* wird

nach dem varianzanalytischen Auswertungsprinzip in Relation zu der Quadratsumme der Varianz innerhalb eines Raters bestimmt. Der statistisch bedeutsame und über alle Beurteilungen durchschnittliche *ICC* für sämtliche Raterbeurteilungen der *IPR* Fragen betrug $ICC = .82$. Ab einem *ICC*-Wert von $.7$ darf man von einer guten Interrater-Übereinstimmung ausgehen, ab einem Wert von $.9$ von einer exzellenten Übereinstimmung, der hier erreichte Wert von $ICC = .8$ bedeutet demnach, das ein hohes Maß an konsistenter Auswertungen innerhalb der drei Rater angenommen werden darf. Der *ICC* für die Auswertungen mit der SRS in Frau Dr. Daudert's Studie betrug $ICC = .87$, somit konnte in dieser Arbeit ein Wert erreicht werden, der nah an der original Validierungsstudie liegt.

Ein wichtiges Kriterium für die Überprüfung der Reliabilität ist das Maß der *internen Konsistenz: Cronbach's alpha*. Die Reliabilität bezeichnet die Messgenauigkeit bzw. die Zuverlässigkeit eines Verfahrens. Die Reliabilitätsanalyse ermöglicht demnach, die Genauigkeit eines Tests zu bestimmen, mit der ein latentes Merkmal durch eine Gruppe von Variablen erfasst wird. *Cronbach's α* gilt innerhalb der Messtheorie als Schätzwert für die Reliabilität des Summenscores eines psychometrischen Tests und kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen (Bortz & Döring, 2006). Nach Lienert & Raatz (1994) ist ein α -Wert von $.70$ als ausreichend anzuerkennen, wobei ein höherer Wert als ein höheres Maß an interner Konsistenz zu interpretieren ist. Für das *IPR* lag der Wert des *Cronbach's $\alpha = .86$* , in der deutschen SRS Studie bei $\alpha = .91$. Ab einem α von $.8$ wird von einer guten internen Konsistenz des Instruments gesprochen und bei einem α von $.9$ von einer exzellenten internen Konsistenz (Ferketich, 1991; Lienert & Raatz, 1998). So erreichte das *IPR* eine gute interne Konsistenz und es darf davon ausgegangen werden, dass die Fragen des *IPR* miteinander in Beziehung stehen (interrelatedness).

Die *Trennschärfe (TK)* der Items eines Instruments steht dafür, wie gut ein Item inhaltlich alle anderen Items der Skala widerspiegelt. In der Regel wird eine *part-whole-Korrektur durchgeführt*, damit das Item mit dem aus allen übrigen Items des Tests ermittelten Testwert in Beziehung gesetzt werden kann. Bortz & Döring (2003) geben eine Trennschärfe zwischen $.3$ und $.5$ als mittlere Werte und Werte über $.5$ als hohe Werte an. Im Schnitt sollte die Trennschärfe der Items mindestens bei $.3$ liegen, der Wertebereich liegt zwischen -1 und 1 , wobei eine Trennschärfe von 0 den Hinweis darauf liefert, dass das Items wenig mit dem Test wenig Übereinstimmung hat, daher ist ein höherer Wert wünschenswert. Die part-whole korrigierte Trennschärfe des *IPR* lag

zwischen $TK = .32$ und $TK = .65$, die mittlere Trennschärfe betrug $TK = .52$, somit wurde knapp die Qualität einer hohen Trennschärfe erreicht, die für eine gute Voraussetzung für die Reliabilität liefert. Nach Lienert & Raatz, 1998 ist eine optimale Reliabilität und Validität eines psychologischen Tests bei einer Streubreite der Itemtrennschärfen zwischen $TK = .30$ und $.80$ zu erwarten, was im Fall des *IPR* gut erfüllt wurde (Ferketich, 1991; Lienert & Raatz, 1998). Die Trennschärfen der deutschen *SRS* Studie liegen zwischen $TK = .78$ und $TK = .97$ mit einer durchschnittlichen Trennschärfe von $TK = .86$, womit sie etwas höher ausfallen als die im *IPR* erzielten Trennschärfenwerte. Lienert & Raatz, 1998 weisen jedoch darauf hin, dass bei zu hohen Trennschärfen ein Konstrukt nicht genügend gut in seinen unterschiedlichen Facetten erfasst werden könne, dem folgend liegen die Trennschärfen des *IPR* in einem Bereich, bei dem von einer differenzierten Erfassung des Konstrukts ausgegangen werden kann.

Die *Itemschwierigkeit* gibt an, wie schwer oder leicht ein Item von den Probanden gelöst werden kann. Zudem lässt sich über die Itemschwierigkeit erfassen, ob ein Instrument dazu geeignet ist Veränderungen zu erfassen. Es wird von einem niedrigen Schwierigkeitsindex bei Werten von größer als $p = .80$ gesprochen und von mittleren Werten zwischen $.80$ und $.20$. Ein hoher Schwierigkeitsindex besteht ab Werten kleiner $.20$. Eine mittlere Itemschwierigkeit begünstigt die Itemhomogenität (Inter-Item-Korrelation) und gilt in der klassischen Testtheorie als erstrebenswert. Itemschwierigkeiten kleiner $.50$ sprechen dafür, dass Veränderungseffekte erfasst werden können. Die Itemschwierigkeiten der *IPR* Fragen variierten zwischen $p = .23$ und $.40$; die mittlere Itemschwierigkeit lag bei $p = .21$. Diese Werte sprechen dafür, dass das *IPR* eine hohe Itemschwierigkeit aufweist und demnach davon ausgegangen werden kann, dass das Instrument sensitiv auf Veränderungseffekte reagieren kann. Die Itemschwierigkeiten der deutschen *SRS* Studie lagen zwischen $p = .3$ und $.7$ mit einer mittleren Itemschwierigkeit von $p = .41$. Das *IPR* weist im Vergleich eine tendenziell höhere Itemschwierigkeit auf als die *SRS* Werte, wobei die *SRS* Werte mit einer mittleren Itemschwierigkeit auch verschiedene Subgruppen erfassen können.

Zur *Analyse des Gesamtscores* des *IPR's* wurde die Prädiktion des abschließenden Gesamtwertes der Reflexivität mittels einer multiplen Regressionsanalyse untersucht, um die prognostische Relevanz der einzelnen Items hinsichtlich des Gesamtscores bestimmen zu können. Die Voraussetzungen einer Regressionsanalyse wurden hinsichtlich einer Normalverteilung der Residuen und eines linearen Zusammenhangs

der Variable überprüft, die durch die Auswertung anhand der Diagrammdarstellung als erfüllt erachtet werden können (für Diagramme siehe Anhang F).

Der tatsächlich vergebene Gesamtscore bei der Auswertung der *IPRs* erreichte Werte zwischen 0 bis 6, mit einem Mittelwert von $m= 2,42$ ($sd= 1,54$). Die Berechnung der multiplen linearen Regressionsanalyse zeigte, dass der *RF*- Gesamtscore durch die 11 demand-Fragen des *IPR* mit einem Determinationskoeffizienten (R^2) zu 90% aufgeklärt werden konnte ($R^2= .903$), wobei das Modell mit einem sich von Null unterscheidenden Determinationskoeffizienten einen hohen Erklärungswert besitzt ($F(6)= 54,5$; $p= <.001$). Deutlich wurde bei der Regressionsanalyse, dass der Anteil von 90% der gemeinsamen Varianz bereits durch sechs Fragen (von insgesamt 11) des Interviewleitfadens aufgeklärt werden konnte (Fragen: 1, 3, 4, 5, 8 und 9, vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12: Ergebnisse der multiplen Regressionsanalyse. Dargestellt sind die standardisierten *Beta-Gewichte*, die Ergebnisse des *t*-Tests und das *N* der Stichprobe.

Frage	<i>beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>N</i>
Frage 5: Erklärung Verhalten Kind in Szene (Freude)	,432	7,19	,000**	64
Frage 1: Beschreibung Beziehung zum Kind	,302	5,12	,000**	64
Frage 3: Warum macht dies besonders Freude?	,190	2,98	,005*	64
Frage 9: Erklärung Verhalten Kind in Szene (Herausforderung)	,294	4,99	,000**	64
Frage 4: Schilderung konkreter Szene (Freude)	,220	3,57	,001**	64
Frage 8: Schilderung konkreter Szene (Herausforderung)	,175	2,99	,005**	64

Zur Überprüfung der Konstruktvalidität wurde mit Hilfe einer Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse) unter der Annahme eines intervallskalierten Datenniveaus der 11 demand-Fragen und der einen permit-Frage des *IPRs* ($N_{gesamt}=12$) mit anschließender Varimax-Rotation eine *Itemstrukturanalyse* durchgeführt. Zur Eignungsprüfung der Daten für eine Faktorenanalyse wurde der *Barlett-Test auf Sphärizität* berechnet, der signifikant wurde (Signifikanz nach Bartlett $p= <.001$). Wenn

der Test signifikant wird, wird die H0 verworfen, d.h. die Stichprobe stammt aus einer Grundgesamtheit, in der die Variablen miteinander unkorreliert sind. Da in der Literatur das *Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMO)* als bestes Verfahren zur Eignungsprüfung für eine Faktorenanalyse (FA) bezeichnet wird (Bortz, 2005), wurde ebenfalls dieser Test berechnet, der ein Signifikanzniveau von $p = .700$ ergab, wobei ein Wertebereich ab .05 und größer die Daten als geeignet für eine FA anerkennen lässt (Bortz, 2005). Die Voraussetzungen einer Faktorenanalyse wurden somit zufriedenstellend überprüft.

Die Faktorenanalyse brachte eine Lösung mit einem Faktor, wobei dieser Faktor bereits eine Varianzaufklärung von 32,1% liefern konnte, was für eine mögliche Eindimensionalität des Konstrukts der Reflexivität spricht und dafür, dass die Fragen des IPR auf diesen einen Faktor laden (siehe Tabelle 13).

Tabelle 13: Eigenwerte und aufgeklärte Varianz der Faktorenanalyse des IPR

Komponente	Anfängliche Eigenwerte		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	3,85	32,06	32,06
2	1,36	11,32	43,38
3	1,33	11,11	54,49

Nahm man mittels einer exploratorischen Faktorenanalyse zwei weitere Faktoren hinzu, konnten 54,5% der Varianz aufgeklärt werden, wobei 9 Fragen auf den ersten Faktor luden, und jeweils 5 Fragen auf die Faktoren zwei und drei. In der rotierten Summe der quadrierten Ladungen hinsichtlich dieser drei-Faktorenlösung konnte durch den ersten Faktor 22,42% der Varianz erklärt werden, bei den beiden weiteren Faktoren verteilte sich die Varianzaufklärung ungefähr gleich, mit Faktor 2 konnte 17,5% der Varianz aufgeklärt werden und mit Faktor 3 konnten 14,6% aufgeklärt werden (vgl. Tabelle 14).

Tabelle 14: Rotierte (Varimax) Lösung der Faktoranalyse des *IPR* mit 3 Faktoren

Komponente	Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% Varianz	Kumulierte %
1	2,69	22,42	22,42
2	2,10	17,48	39,91
3	1,75	14,58	54,49

Bei der graphischen Erstellung eines Screeplots zur Betrachtung der möglichen Komponentenlösungen wird der Knick im Screeplot nach dem ersten Faktor und nach dem dritten Faktor am deutlichsten sichtbar (siehe Abbildung 5), was die soeben beschriebenen Ergebnisse anschaulich darstellt.

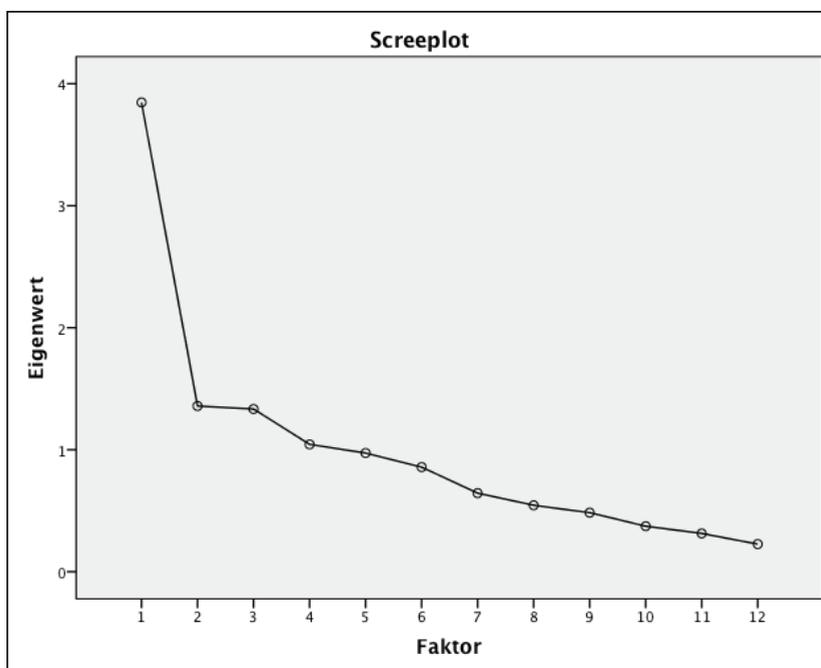


Abb. 5: Screeplot der Faktorenanalyse des *IPR*s

Bei weiterer Betrachtung dieser beiden Lösungen (der 1-Komponenten und der 3-Komponenten-Lösung) sprach der *Scree-Test* für eine Lösung, bei der nur eine Komponente extrahiert wird, da der erste Faktor die meiste Varianz aufklären konnte (32,1%) und sämtliche Fragen des *IPRs* auf diese Komponente luden. Beide Lösungen wurden mit dem Statistiker des IDeA Zentrums Dr. Wörner inhaltlich besprochen, wobei durch den hohen Varianzaufklärungsanteil des ersten Faktors für eine einfaktorielle Lösung plädiert wurde. Zusätzlich betrug die Korrelation zwischen dem Gesamtscore und dem Regressionsfaktor 1 $r = .913$ ($p < .001$), was für einen hohen Zusammenhang zwischen der Lösung mit einem Faktor und dem Gesamtscore der Reflexivität spricht. Inhaltlich betrachtet macht ebenfalls eine einfaktorielle Lösung Sinn, da Reflexivität in der Literatur und Theorie als ein eindimensionales Konstrukt beschrieben wird (vgl. Daudert, 2001, 2002).

Insgesamt betrachtet konnte die Überprüfung der psychometrischen Qualität des *IPRs* gute und zufriedenstellende Ergebnisse liefern, deren Werte nah an den Originalwerten der *Skala des Reflexiven Selbst* lagen und somit davon auszugehen ist, dass es in der Lage ist, das gewünschte Konstrukt der Reflexivität reliabel erfassen zu können.

9.2 Deskriptive Datenauswertung der beiden Gruppen „FAUSTLOS“ und „FRÜHE SCHRITTE“

Die Merkmale der Gesamtstichprobe wurden bereits in Kapitel 8.4.3 beschrieben, in diesem Kapitel soll nun das Augenmerk interferenzstatistisch auf die Unterscheidung der beiden Gruppen „FAUSTLOS“ und „FRÜHE SCHRITTE“ gerichtet werden. Diese differenzierte Betrachtung der beiden Gruppen ist unerlässlich, da es sich bei dieser Arbeit um eine querschnittliche Untersuchung handelt und es zu untersuchen gilt, ob sich die Gruppen möglicherweise bereits vor der Hypothesenüberprüfung hinsichtlich ihrer Merkmale unterscheiden haben, oder ob davon ausgegangen werden kann, dass sie sich hinsichtlich der deskriptiven Variablen nicht signifikant voneinander unterscheiden, so dass sich mögliche gefundene Differenzen bei der Hypothesenprüfung auf die erhaltene Supervision zurückführen lassen. Vorausgesetzt die beiden Gruppen zeigen keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der erhobenen Variablen, ist nicht

davon auszugehen, dass relevante Unterschiede hinsichtlich der Stichprobenverteilung vorliegen, die einen Einfluss auf die Hauptfragestellung haben könnten. Eine Vergleichbarkeit der beiden Gruppen sollte angenommen werden dürfen, da die Stichprobenziehung der ErzieherInnen auf der repräsentativen Basiserhebung der *Frankfurter Präventionsstudie* basiert, die eine randomisierte Auswahl der ErzieherInnen darstellt und von einem Ausgleich möglicher Störvariablen durch die Randomisierung auszugehen sein sollte. Die erhobenen Merkmale, die es im Zusammenhang mit der Mentalisierungsfähigkeit zu beachten gilt, wie beispielsweise das Alter, das Geschlecht und die Muttersprache der ErzieherInnen (als auch der Kinder), sollen nun hinsichtlich eines möglichen Gruppenunterschiedes untersucht und deskriptiv beschrieben werden.

Geschlecht der ErzieherInnen: Die Gruppe „FAUSTLOS“ (FL) bestand aus insgesamt 32 ErzieherInnen wobei 9,4% davon männlich ($N=3$) und 90,6% weiblich waren ($N=29$). Die Gruppe „FRÜHE SCHRITTE“ (FS) bestand ebenfalls aus 32 ErzieherInnen mit 3,1% männlichen Erziehern ($N=1$) und 96,9% weiblichen Erzieherinnen ($N=31$).

Mittels eines Chi-Quadrat Test konnte kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen hinsichtlich der Geschlechterverteilung gefunden werden $\chi^2(1, N=64)= 1,07, p= .613$.

Geschlecht der Kinder: In der FL-Gruppe wurde zu 62,6% in den Interviews über Jungen gesprochen ($N=20$) und zu 37,4% über Mädchen ($N=12$). In der FS-Gruppe wurde in 75,0% über Jungen ($N=24$) und zu 25,0% über Mädchen gesprochen ($N=8$). Es bestand kein signifikanter Gruppenunterschied hinsichtlich der Geschlechterverteilung der beiden Gruppen $\chi^2(1, N=64)= 1,16, p= .419$ (siehe Tabelle 15).

Hinsichtlich der Variable Geschlecht lässt sich also sagen, dass sich die beiden Gruppen nicht signifikant voneinander unterscheiden, weder bezogen auf die ErzieherInnen noch auf die Kinder über die im Interview gesprochen wurde.

Tabelle 15: Darstellung der Prozentwerte und Anzahl der Geschlechterverteilung von ErzieherInnen und Kindern der beiden Gruppen „FAUSTLOS“ und „FRÜHE SCHRITTE“

	„FAUSTLOS“		„FRÜHE SCHRITTE“	
	N	%	N	%
Geschlecht Erzieher				
männlich	3	9,4	1	3,1
weiblich	29	90,6	31	96,9
Geschlecht Kind				
männlich	20	62,6	24	75,0
weiblich	12	37,4	8	25,0
gesamt	32	100	32	100

Bezüglich des *Alters der ErzieherInnen* lag das durchschnittliche Alter in der „FAUSTLOS“- Gruppe (FL) bei 46,22 Jahren ($sd= 9,56$), wobei die jüngste ErzieherIn 25 Jahre alt war und die älteste ErzieherIn 64 Jahre. In der „FRÜHE SCHRITTE“- Gruppe (FS) lag der Alterdurchschnitt bei 42,75 Jahren ($sd= 9,88$), wobei die jüngste ErzieherIn 26 Jahre alt war und die älteste ErzieherIn 60 Jahre. Ein t -Test für unabhängige Stichproben ergab kein statistisch signifikantes Ergebnis $t(62)= 1,43$, $p=.159$, sodass davon ausgegangen werden kann, dass sich die ErzieherInnen der beiden Gruppen hinsichtlich ihres durchschnittlichen Alters nicht signifikant voneinander unterscheiden.

Auch hinsichtlich des *Alters der Kinder* wurde kein signifikanter Gruppenunterschied gefunden $t(62)= -1,37$, $p=.175$; in der FL-Gruppe war das jüngste Kind 5 Jahre alt und das älteste Kind 8 Jahre, mit einem gesamten Durchschnittsalter in dieser Gruppe von 7 Jahren ($m=6,91$; $sd= 0,77$). In der FS-Gruppe war das jüngste Kind 6 Jahre alt und das älteste Kind 8 Jahre mit einem durchschnittlichen Alter von 7 Jahren ($m= 7,16$; $sd= 0,67$) in dieser Gruppe (vgl. Tabelle 16).

Tabelle 16: Darstellung der Mittelwerte, Standardabweichungen, Minimal und Maximalwerte des Alters von ErzieherInnen und Kindern

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>p</i>
FAUSTLOS (N=32)					
Erzieher					
Alter	46,2	9,56	25	64	.159
Kind					
Alter	6,91	0,77	5	8	.114
FRÜHE SCHRITTE (N=32)					
Erzieher					
Alter	42,75	9,88	26	60	.159
Kind					
Alter	7,16	0,67	6	7	.114

Die Variable *Beginn der Programmteilnahme* sollte Aufschluss darüber verleihen, ob eine Gruppe beispielsweise signifikant länger an einem der beiden Interventionsprogramme teilgenommen hatte. Im Durchschnitt begannen die ErzieherInnen beider Gruppen im Jahr 2009 an den Interventionsprogrammen teilzunehmen. Ein *t*-Test für unabhängige Stichproben ergab demnach sinngemäß keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen ($t(51,5) = 1,05, p = .301$). Nach dieser Berechnung konnte davon ausgegangen werden, dass beide Gruppen durchschnittlich seit dem Jahr 2009 an den Präventionsprogrammen teilnahmen und ein möglicher Gruppenunterschied hinsichtlich der Hypothesenüberprüfung nicht darauf zurückzuführen ist, dass eine Gruppe beispielsweise nur über einen kurzen Zeitraum an dem Programm teilgenommen hatte. Auch hinsichtlich der gesamten Dauer des Arbeitsverhältnisses gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen ($t(62) = -1,07, p = .288$), die ErzieherInnen in der „FAUSTLOS“- Gruppe arbeitet im Schnitt seit 2003 in den Einrichtungen und die „FRÜHE SCHRITTE“- Gruppe im Schnitt seit 2004 in den Einrichtungen.

Die *Muttersprache* der ErzieherInnen wurde dichotom verglichen, und zwar danach, ob deutsch als Muttersprache angegeben wurde oder als zweite Sprache. Da die Mentalisierungsfähigkeit mittels des *IPR*'s sprachgebunden gemessen wurde, sollte die Sprache als Kontrollvariable erhoben werden, um auszuschließen dass es zu unterschiedlichen Reflexivitätswerten aufgrund der sprachlichen Ausdrucksweise der

ErzieherInnen der beiden Gruppen gekommen sein konnte. In der FL-Gruppe gaben 71,9% an, deutsch als ihre Muttersprache zu sprechen ($N= 23$) und in der FS-Gruppe gaben 59,4% deutsch als Muttersprache an ($N= 19$) (siehe Abbildung 6). Ein Chi-Quadrat Test ergab keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen hinsichtlich der Variable deutsch als Muttersprache $\chi^2(1, N=64)= 1,11, p= .430$. Weitere Sprachen die als Muttersprache angegeben wurden waren: russisch (FL: $N=2$ (6,5%); FS: $N=5$ (15,6%), türkisch (FL: $N=1$ (3,2%); FS: $N=2$ (6,3%), persisch (FL: $N=2$ (6,5%); FS: $N=0$ (0,0%), spanisch (FL: $N=1$ (3,2%); FS: $N=0$ (0,0%), rumänisch (FL: $N=1$ (3,2%); FS: $N=0$ (0,0%), polnisch (FL: $N=2$ (6,5%); FS: $N=1$ (3,1%) und litauisch (FL: $N=0$ (0,0%); FS: $N=2$ (6,3%).

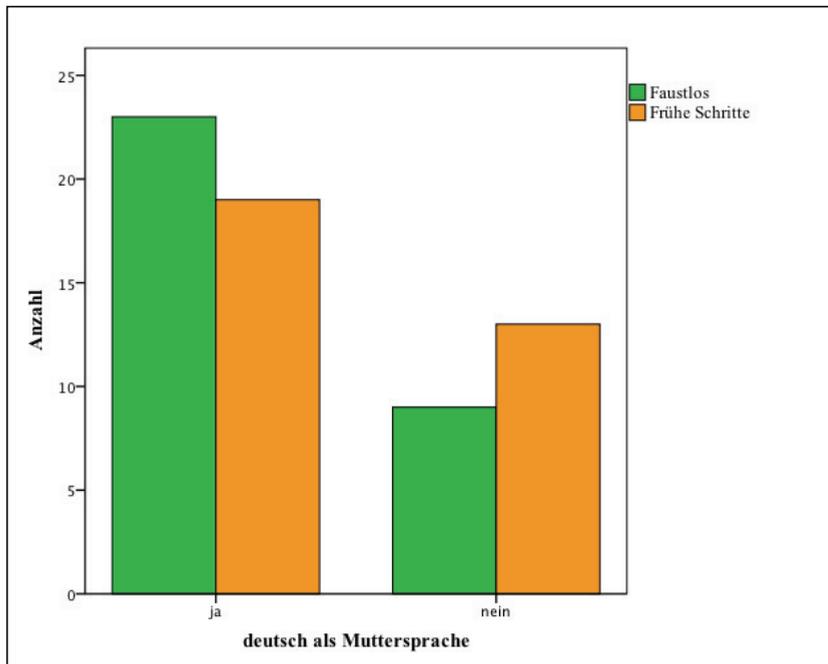


Abb. 6: Übersicht über die gesprochenen ersten Sprachen der ErzieherInnen der beiden Gruppen „Faustlos“ und „Frühe Schritte“

Hinsichtlich *vorheriger Supervisionsprogramme* gaben 31,3% der FL- Gruppe an, bereits an Supervisionen teilgenommen zu haben ($N= 10$) und in der FS-Gruppe gaben 41,9% an, bereits an einer Supervision teilgenommen zu haben ($N= 13$). Wobei keine der genannten Supervisionen an denen teilgenommen wurde, eine psychoanalytische Fallsupervision war. Es bestand kein signifikanter Gruppenunterschied zwischen den

beiden Gruppen, so dass in etwa eine gleiche Anzahl an ErzieherInnen in beiden Gruppen im Vorfeld an unterschiedlichen Supervisionen teilgenommen hatten ($\chi^2(1, N=64)= 0,78, p= .439$).

Vorrangig wurden die ErzieherInnen im Interview nach denjenigen Bezugskindern gefragt, die einen unsicher-desorganisierten Bindungstyp besaßen. Betreuten die ErzieherInnen jedoch lediglich Kinder eines anderen Bindungstyps, so wurde die bei der Auswahl des Kindes folgende Reihenfolge eingehalten: unsicher-ambivalente Bindung (C), unsicher-vermeidende Bindung (A), und sichere Bindung (B). Die Bindungstypen der Kinder in der FL-Gruppe waren zu 84,7% unsicher gebunden ($N= 28$) (A: 24,9%, $N= 8$; C: 18,8%, $N= 6$; D: 44,8%, $N= 14$) und zu 12,5% ($N= 4$) sicher (B) gebunden Kindern. In der FS-Gruppe waren die Kinder zu 87,5% ($N= 28$) unsicher gebunden (A: 28,1%, $N= 9$; C: 9,4%, $N= 3$; D: 50,0%, $N= 16$) und zu 12,5% sicher (B) gebunden Kindern ($N= 4$) (siehe Abbildung 7). Der Anteil an sicher gebundenen Kindern ist demnach in beiden Gruppen exakt identisch und die unterschiedliche Verteilung der Bindungstypen zwischen den Gruppen wird statistisch nicht signifikant $\chi^2(4, N=64)= 1,19, p= .755$. Es wurde demzufolge keine der beiden signifikant häufiger zu einem Bindungstyp des Kindes befragt als die andere Gruppe.

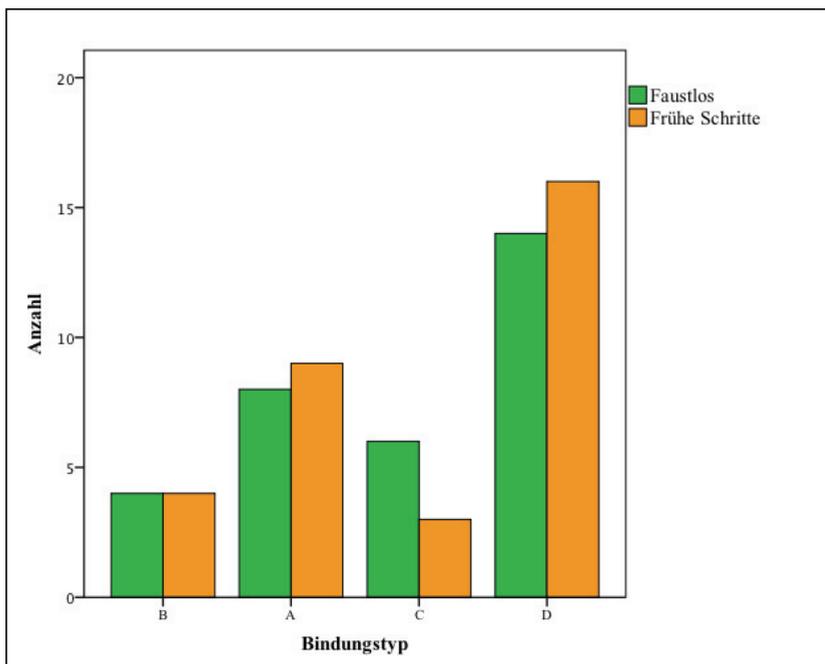


Abb 7: Bindungstypenverteilung der Kinder der beiden Gruppen FAUSTLOS und FRÜHE SCHRITTE. Die „FRÜHE SCHRITTE“- Gruppe wurde zusätzlich befragt, ob sie regelmäßig an der psychoanalytischen Fallsupervision teilgenommen hatte, um die Adhärenz bestimmen zu können. Da die Supervision innerhalb der Arbeitszeit angeboten wurde und den ErzieherInnen als solche von den Einrichtungen anerkannt wurde, war von einer regelmäßigen Teilnahme auszugehen und die Frage diente lediglich der Sicherstellung. Lediglich eine Person gab diesbezüglich an, nicht regelmäßig an der Supervision teilgenommen zu haben, die restlichen 99,9% bestätigten die regelmäßige Teilnahme an der Supervision.

Der Fragebogen *SCL-K-9*, der die psychischen und körperlichen Beschwerden (der ErzieherInnen) erfasste, wurde für beide Gruppen ausgewertet und mittels eines *t*-Tests für unabhängige Stichproben hinsichtlich eines möglichen Unterschieds der beiden Gruppen berechnet, nachdem sowohl der *Levene-Test* als auch der *Kolmogorov-Smirnov-Test* nicht signifikant wurden (*Levene*: $p = .301$; *K-S*: $p = .250$). Der Rücklauf der Fragebögen belief sich bei der FL-Gruppe auf $N = 32$ und bei der FS-Gruppe auf $N = 31$. Die Berechnungen zeigten keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen „FAUSTLOS“ und „FRÜHE SCHRITTE“ ($t(61) = -1,15$, $p = .256$). Der durchschnittliche Wert der gesamten Belastung lag bei der FL-Gruppe bei $m = 0,70$, ($sd = 0,57$) und bei der FS-Gruppe bei $m = 0,86$, ($sd = 0,56$). Betrachtet man die Werte der beiden Gruppe in Relation zur Normstichprobe, weisen jedoch beide Gruppen einen statistisch signifikant höheren Mittelwert auf als die Norm: FL-Gruppe: $t(31) = 3,28$, $p = .003$ und FS-Gruppe im Vergleich zur Norm: $t(31) = 4,43$, $p < .001$.

Insgesamt wurde innerhalb der untersuchten Stichprobe bezüglich keiner der erhobenen Merkmale, weder auf der ErzieherInnen-Ebene, noch auf der Kind-Ebene, die möglicherweise einen Einfluss auf die Mentalisierungsfähigkeit haben könnten, ein statistisch signifikanter Gruppenunterschied der beiden Gruppen „FAUSTLOS“ und „FRÜHE SCHRITTE“ gefunden werden. So ist davon auszugehen, dass die beiden Gruppen hinsichtlich der folgenden Hypothesenüberprüfung miteinander verglichen werden können.

9.3 Hypothesenüberprüfung

Berechnungen bezüglich der Stichprobengrößen wurden mit Hilfe des Programms *GPower** angestellt. Bei einer Gesamtgröße der Stichprobe von $N= 64$ und einer Gruppenunterschiedsberechnung von zwei unabhängigen Gruppen wurde eine Effektgröße von *Cohen's d*= 0.2 erwartet, d.h. es sollte ein kleiner Effekt der Wirksamkeitseffekt in der Unterschiedlichkeit der Mittelwerte der beiden Gruppen zu erwarten sein.

Für die Hypothesenüberprüfung der Gruppenunterschiede wurden Berechnungen hinsichtlich der Varianzhomogenität mit dem *Levene-Test der Varianzgleichheit* und einem vorangestellten *Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest (K-S-Test)*, der auf die Normalverteilung der Variablen prüft, angestellt. Für die Variablen körperliche und psychische Beschwerden (*SCL-K-9*), der Beziehungsqualität zwischen ErzieherInnen und Kindern (*STRS*) und der chronischen Stressbelastung (*TICS*) ergab der *K-S-Test* keine signifikante Abweichung von der Normalverteilung, ebenfalls die *Levene-Statistik* wurde für die Überprüfung der Varianzhomogenität nicht signifikant, wodurch die Voraussetzungen für eine Mittelwertunterschiedsuntersuchung als erfüllt anerkannt werden können und die Daten mit den in dieser Arbeit angewandten Verfahren des *t*-Tests, der einfaktoriellen univariaten Varianzanalyse (ANOVA), der multivariaten Varianzanalyse (MANOVA) und der Regressionsanalyse verwendet werden dürfen.

Bezüglich der Mentalisierungsvariablen (Gesamtscore des *IPR*) konnte durch die *Levene-Statistik* ebenfalls von einer Varianzhomogenität ausgegangen werden, jedoch wurde der *K-S-Test* signifikant ($p= .000$), sodass keine Normalverteilung dieser Variablen angenommen werden kann. Es stellte sich heraus, dass die Verteilung der Mentalisierungsvariable leicht links-schief ausfiel, d.h. vermehrt geringe *Reflective Functioning*-Werte in der Verteilung vorkamen. Da die Varianzanalyse jedoch als robustes Verfahren auch bei Verletzung der Voraussetzung der Normalverteilung gilt, wurde auch dieser Gruppenunterschied mittels einer Varianzanalyse bzw. eines *t*-Tests getestet.

Es erfolgte eine einseitige Testung der gerichteten Unterschiedshypothesen (H1) und eine zwei-seitige Testung der ungerichteten Hypothesen (H2 und H3), wobei von einer statistischen Signifikanz bei *p*-Werten unter einem alpha-Niveau von 5% gesprochen wurde ($p < .05$). Angesichts der relativ kleinen Stichprobengröße soll zudem von einer

bedeutsamen Tendenz gesprochen werden, wenn ein Signifikanzniveau von $p < .10$ erreicht wurde. Auf eine alpha-Adjustierung wurde verzichtet, da nicht mehr als zwei Messwerte miteinander verglichen wurden. Die Teststatistik soll als t bzw. F -Wert, Freiheitsgrade und das dazugehörige Signifikanzniveau (p -Wert) berichtet werden und signifikante oder wichtige Ergebnisse als solche markiert und anhand von Diagrammen dargestellt werden.

Zur Untersuchung der Zusammenhangshypothese (H4) der einzelnen Variablen wurde als Zusammenhangsmaß der *Pearson-Korrelationskoeffizient* (r_{pear}) bzw. bei den Zusammenhängen bezüglich der Reflexivität der nonparametrische *Spearman Korrelationskoeffizient* (r_{spear}) berechnet, da die *Reflective Functioning*-Werte keine Normalverteilung aufwiesen.

9.3.1 Gruppenunterschied in der Mentalisierungsfähigkeit

Die Haupthypothese (H1) dieser Arbeit zielt auf die Untersuchung eines möglichen Gruppenunterschiedes hinsichtlich der Mentalisierungsfähigkeit der beiden Gruppen der „EVA“-Studie, „FAUSTLOS“ (FL) und „FRÜHE SCHRITTE“ (FS) ab:

H1: *Die ErzieherInnen der „FRÜHE SCHRITTE“- Gruppe verfügen über höhere Reflective Functioning Werte, als die der „FAUSTLOS“- Gruppe. Dieser Unterschied ist auf die erhaltende psychoanalytische Fallsupervision zurückzuführen.*

Insgesamt konnten 64 von 65 geführten Interviews mittels des *Interviews für Pädagogen zur Erfassung der Reflexivität (IPR)* nach dem deutschen Manual der *Skala des Reflexiven Selbst* bezüglich derer Reflexivität (*Reflective Functioning Werte, RF*) ausgewertet werden, wobei sich die Anzahl der Interviews gleich auf die beiden Gruppen verteilte: FL: $N= 32$; FS: $N= 32$. Im ganzen betrachtet lag der niedrigste vergebene *RF*- Gesamtscore bei einem Wert von 0 (negative Reflexivität), der jedoch lediglich einmal vergeben wurde und zwar in der FL-Gruppe. Der höchste vergebene Gesamtscore lag bei einem Wert von 6, (mittlere, eindeutige Reflexivität) der sowohl in der FL-Gruppe, als auch in der FS-Gruppe jeweils einmal vergeben wurde. Die

Häufigkeiten der vergebenen Gesamtratings für beide Gruppen ist in Abbildung 8 dargestellt.

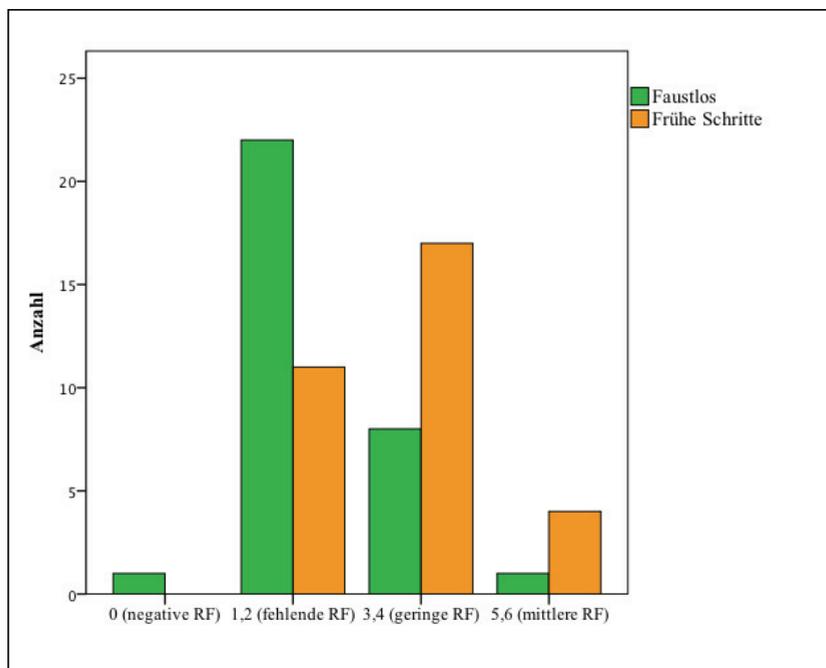


Abb. 8: Dargestellt sind die Anzahl der vergebenen Ratingwerte des RF-Gesamtscores für beide Gruppen FAUSTLOS und FRÜHE SCHRITTE.

Der Wert 0 der Kategorie „negative RF“ wurde lediglich einmal ($N=1$; 1,6%) innerhalb der FL-Gruppe vergeben, in der FS-Gruppe kam dieser Wert nicht vor. Die Werte 1 und 2 der Kategorie: „fehlende, aber keine ablehnende RF“, wurden in der FL-Gruppe in 34,4% der Fälle vergeben ($N=22$) und in der FS-Gruppe zu 17,2% ($N=11$) der Fälle vergeben. Die Kategorie: „fragliche bzw. niedrige RF“, die aus den Werten 3 und 4 besteht, wurde für die FL-Gruppe zu 12,5% vergeben ($N=8$) und in der FS-Gruppe zu 26,6% ($N=17$). Zu 1,5% erhielt die FL-Gruppe die Bewertung der Zahlenwerte 5 oder 6 der Kategorie „eindeutige bzw. mittlere RF“ ($N=1$) und zu 6,2% erhielt die FS-Gruppe diese Bewertung ($N=4$). Für die genaue Anzahl und prozentualen Häufigkeiten der einzelnen Werte siehe Tabelle 17.

Tabelle 17: Anzahl und prozentuale Häufigkeiten der einzelnen vergebenen *Reflective Functioning* (RF)-Auswertungen der *IPR* Interviews für beide Gruppen FAUSTLOS und FRÜHE SCHRITTE

		neg. RF (0)	fehlende RF (1,2)	geringe RF (3,4)	mittlere RF (5,6)	Gesamt
Faustlos	<i>N</i>	1	22	8	1	32
	%	1,6	34,4	12,5	1,5	50,0
Frühe Schritte	<i>N</i>	0	11	17	4	32
	%	0,0	17,2	26,6	6,2	50,0
Gesamt	<i>N</i>	1	33	25	5	64
	%	1,6	51,6	39,1	7,7	100,0

Bei der prozentualen Betrachtung der vergebenen Gesamtratings wird deutlich, dass mit 53,2% der Großteil der Bewertungen beider Gruppen die Kategorie negative oder fehlende Reflexivität ausmacht, wobei diese Kategorie in der FL-Gruppe in 36% der Fälle vergeben wurde und in der FS-Gruppe in nur 17,2% der Fälle. Das Gesamtrating einer geringen bzw. mittleren Reflexivität wurde im Vergleich dazu bei beiden Gruppen zu 46,8% vergeben, wobei auch hierbei ein Unterschied der beiden Gruppen zu erkennen ist: die FL-Gruppe erhielt in 14,0% der Auswertungen diese Gesamtrating und die FS-Gruppe in mehr als doppelt so vielen Fällen, nämlich zu 32,8% die Bewertung einer geringen oder mittleren Reflexivität.

Vor der interferenzstatistische Betrachtung der Daten wurde die *Der Levene-Statistik* berechnet, die nicht signifikant wurde ($p= .260$), so dass von einer Varianzhomogenität ausgegangen werden kann, eine Normalverteilung der Daten kann jedoch nicht angenommen werden, da der *K-S-Test* signifikant wurde ($p= .000$). Der interferenzstatistische Gruppenunterschied hinsichtlich der Mentalisierungsfähigkeit der beiden Gruppen „FAUSTLOS“ (FL) und „FRÜHE SCHRITTE“ (FS) wurde mittels eines *t*-Tests für unabhängige Stichproben anhand des Gesamtscores der im *IPR* erfassten Reflexivität (*Reflective Functionings*- Werte, *RF*) als abhängige Variable (AV) zum Messzeitpunkt t2-post der „EVA“-Studie untersucht, d.h. zwei Jahre nach Beginn der Präventionsprogramme und somit im Falle der FS-Gruppe zwei Jahre nach regelmäßiger Teilnahme an der in 14-tägigen Abständen angebotenen psychoanalytischen Fallsupervision. Jedes Interview wurde verblindet hinsichtlich dessen Gruppenzugehörigkeit von zwei unterschiedlichen Ratern ausgewertet. Das endgültige Gesamtrating der einzelnen Interviews besteht aus den Ratings der 12 Fragen des *IPRs* und wurde durch die im Kapitel 8.4.2 beschriebenen „Faustregeln zur

Erstellung des Gesamtscores“ gebildet und zudem mittels der Konsensratings der Ratergruppe kontrolliert. Zusätzlich wurde eine multiple Regressionsanalyse durchgeführt, die bestätigte, dass die einzelnen Fragen des *IPR*'s den größten Teil der Varianz des Gesamtratings aufklären konnten ($R^2 = .903$; vgl. Kapitel 8.4.2). Durch dieses Vorgehen sollte eine größtmögliche Validität des Gesamtratings, das ursprünglich einen subjektiven Anteil beinhaltet, gewährleistet werden.

Hinsichtlich der Untersuchung der Haupthypothese, die Gesamtscores der Reflexivität der beiden Gruppen betreffend, wies die Untersuchung mittels des *t*-Tests einen signifikanten Gruppenunterschied zwischen den beiden Gruppen auf $t(60) = -3,22$, $p = .002$. Der mittlere RF-Wert der FL-Gruppe belief sich auf 1,84 und gehört somit zu der Kategorie der Werte 1 und 2: „fehlende, aber keine ablehnende RF“ ($m = 1,84$, $sd = 1,32$). Der mittlere RF-Wert der FS-Gruppe fiel signifikant höher im Vergleich zur FL-Gruppe aus und belief sich auf einen durchschnittlichen Wert von 3 der Kategorie „fragliche bzw. niedrige RF“ ($m = 3,0$, $sd = 1,54$) (siehe Abbildung 9). Die nach *Cohen* ermittelte Effektstärke dieses Unterschieds betrug $d = .82$, d.h. es kann ein großer Effekt angenommen werden.

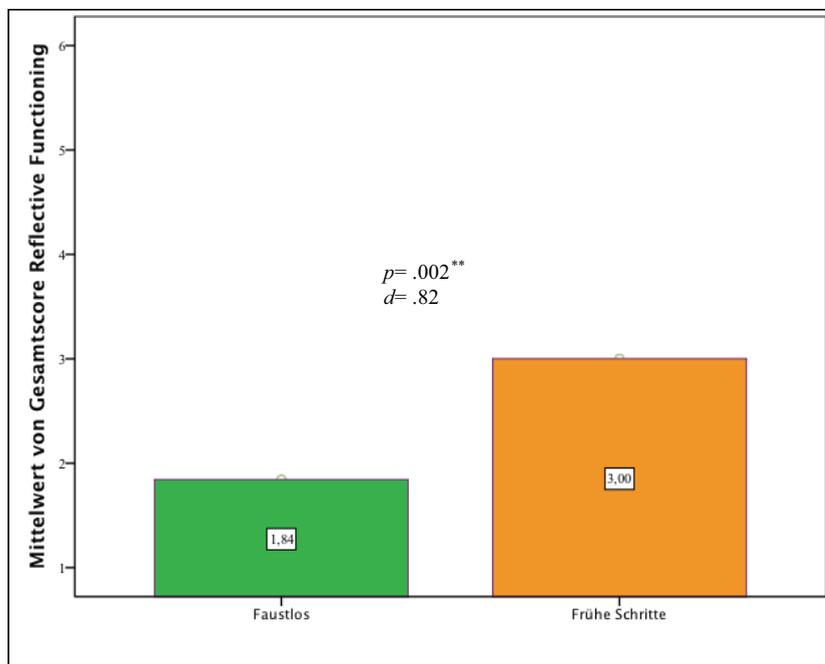


Abb 9: Graphik der Gruppenmittelwerte des Gesamtscores der Reflexivität der beiden Gruppen Faustlos und Frühe Schritte. Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen $t(60) = -3,22$, $p = .002$.

Bei der varianzanalytischen Betrachtung der Ratings der einzelnen Fragen des IPR erzielte eine der insgesamt 12 Fragen einen hoch signifikanten Unterschied hinsichtlich der ausgewerteten Reflexivität zwischen den beiden Gruppen ($F(1,62)= 21,39, p= .002$). Die Frage, deren Auswertung hinsichtlich der beiden Gruppen signifikant unterschiedlich ausfiel, ist Frage 7: „Was denken Sie, warum war dies eine besondere Herausforderung?“, diese scheint besonders aussagekräftig bezüglich der Differenzierung zwischen den beiden Gruppen zu sein ($F(1,59)= 21,21, p= .00$). Die FL-Gruppe erzielte hinsichtlich der Frage 7 im Durchschnitt ein Rating der Kategorie 1 „fehlende RF“ ($m= 1,43, sd= 0,97$) und die FS-Gruppe eine Rating von durchschnittlich 3 „geringe RF“ ($m= 2,61, sd= 1,32$). Ebenso hinsichtlich der Frage 2: „Was hat Ihnen besonders Freude mit Kind xy bereitet?“ ($F(1,63)= 4,16, p= .046$) bei der die FL-Gruppe einen Mittelwert von $m= 1,28 (sd= 0,68)$ und die FS-Gruppe einen Mittelwert von $m= 1,69 (sd= 0,89)$ erzielte, bei der Frage 8 nach der Schilderung einer konkreten herausfordernden Szene ($F(1,56)= 9,91, p= .012$; FL-Gruppe: $m= 1,24; sd= 0,73$; FS-Gruppe: $m= 2,07; sd= 1,56$) und bei Frage 10 nach dem Umgang mit der herausfordernden Situation ($F(1,57)= 2,74, p= .047$; FL-Gruppe: $m= 1,19; sd= 0,65$; FS-Gruppe: $m= 1,63; sd= 0,97$) ließ sich ein signifikanter Gruppenunterschied der Ratings finden und zwar in die Richtung, dass die FS-Gruppe signifikant höhere Reflexivitäts-Ratings erhielt, als die FL-Gruppe (siehe Tabelle 18), die entsprechenden signifikanten Werte sind mit Sternen markiert. Deutlich bei der Betrachtung der Tabelle wird, dass insbesondere die Fragen nach den herausfordernden Situationen (mit Ausnahme von Frage 2) einen signifikanten Unterschied hinsichtlich des Ratings der Reflexivität der beiden Gruppen zu erzielen vermögen. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass diese Fragen sich besonders gut eignen, um differenziert die Reflexivität einer Person zu erfassen.

Tabelle 18: Unterschiede der Ratings für die einzelnen Fragen des IPRs der beiden Gruppen Faustlos und Frühe Schritte. Dargestellt sind die Mittelwerte, die Standardabweichung und die Signifikanz der varianzanalytischen Untersuchung.

<i>Frage</i>	<i>Gruppe</i>	<i>m</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
1 Beschreibung Beziehung zum Kind	FL	1,71	1,19	,606
	FS	1,88	1,34	
2. Besondere Freude mit Kind	FL	1,79	1,26	,046*
	FS	1,28	,68	
3. Warum besondere Freude	FL	1,69	,90	,174
	FS	1,48	,82	
4. Konkrete Szene (Freude)	FL	2,19	1,42	,113
	FS	2,68	1,40	
5. Erklärung für Verhalten in Szene (Freude)	FL	2,43	1,42	,115
	FS	1,38	,68	
6. Besondere Herausforderung mit Kind	FL	1,77	1,15	,785
	FS	1,58	,96	
7. Warum besondere Herausforderung	FL	2,08	1,19	,000**
	FS	2,75	1,70	
8. Konkrete Szene (Herausforderung)	FL	2,41	1,49	,012*
	FS	1,38	1,01	
9. Erklärung Verhalten in Szene (Herausforderung)	FL	1,44	,80	,495
	FS	1,41	,90	
10. Umgang mit Situation (Herausforderung)	FL	1,43	,97	,047*
	FS	2,61	1,46	
11. Veränderung in der Beziehung zum Kind	FL	2,03	1,37	,773
	FS	1,24	,74	
12. Wie geht es mit dem Kind weiter	FL	2,07	1,56	,579
	FS	1,66	1,28	
Gesamtrating	FL	2,28	1,49	,002**
	FS	2,57	1,53	

Der berechnete signifikante Unterschied hinsichtlich des Gesamtscores der Reflexivität der ErzieherInnen der beiden Gruppen „FAUSTLOS“ und „FRÜHE SCHRITTE“ mittels des *t*-Tests lieferte bereits ein erstes Ergebnis, das darauf hindeutet, dass sich die beiden Gruppen bezüglich ihrer Mentalisierungsfähigkeit im Mittel signifikant

voneinander unterscheiden. Um detaillierter betrachten zu können, ob dieser Unterschied tatsächlich auf die erhaltene Supervision (als einzige Variable, die den Unterschied zwischen den Gruppen anzeigen sollte), zurückzuführen ist, oder ob möglicherweise andere Faktoren einen Einfluss auf den gefundenen Unterschied der Reflexivitätswerten haben konnten, wurde eine schrittweise Regressionsanalyse berechnet, die den Anteil der gemeinsam aufgeklärten Varianz aufdecken sollte. In die Regressionsanalyse wurden folgenden Variablen als Prädiktorvariablen aufgenommen: a) Gruppenzugehörigkeit, b) Geschlecht Erzieher, Kind, c) Alter Erzieher, Kind, d) Muttersprache des Erziehers, e) Bindungstyp des Kindes, f) Beziehungsqualität Erzieher-Kinder (*STRS* Gesamtskala), g) chronische Stressbelastung der Erzieher (*TICS* Gesamtskala). Ziel war es herauszufinden, welchen Anteil der Varianz jede der Variablen hinsichtlich der AV „*Reflective Functioning*“ (RF) aufzuklären vermag.

Das Ergebnis der Berechnung der schrittweisen Regressionsanalyse hatte ein Regressionsmodell zufolge, bei dem lediglich eine Variable als Einflussvariable aufgenommen wurde, wobei das Kriterium für die Aufnahme in das Modell die Wahrscheinlichkeit von einem *F*-Wert für die Aufnahme $\leq .050$ lag: *Die Programmzugehörigkeit*. Keine der anderen Variablen wie beispielsweise Geschlecht, Muttersprache oder Alter vermochten es, einen Beitrag zur Varianzaufklärung zu leisten und wurden folglich nicht in das Regressionsmodell mit aufgenommen. Die Programmzugehörigkeit darf dieser Berechnung folgend demnach als ein signifikanter Prädiktor für die Reflexivität betrachtet werden, der einen signifikanten Anteil von 14% der Gesamtvarianz ($N= 64$; $R^2= .143$) aufklären kann. Das *beta*- Gewicht der Gleichung bestätigt diesen Befund, dass ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Gruppenzugehörigkeit und der Reflective Functioning- Werte der ErzieherInnen besteht ($\beta= .378$, $p= .005$) (siehe Tabelle 19).

Tabelle 19: Die Prädiktorvariable „Programmmzugehörigkeit“ wurde als einzige der untersuchten Variablen in das Regressionsmodell aufgenommen. Die Programmmzugehörigkeit belegt einen signifikanten Zusammenhang mit der AV „Reflective Functioning“ und der Gruppenzugehörigkeit der ErzieherInnen ($\beta= .378$, $p= .005$).

Regressionsmodell	Standardisierte Koeffizienten		Signifikanz	
	β	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Programmmzugehörigkeit	,378	,393	2,95	,005

Durch dieses Modell der oben bereits beschriebenen interferenzstatistischen Testung mittels des t -Tests ($t(60) = -3,22, p = .002$) und der zusätzlichen Varianzanalyse der einzelnen Fragen ist davon auszugehen, dass der gefundene Gruppenunterschied folgendermaßen zu erklären ist: Die Gruppenzugehörigkeit der ErzieherInnen hat einen signifikanten und prädiktiven Einfluss auf deren Mentalisierungsfähigkeit und zwar in die Richtung, dass die ErzieherInnen in der „FRÜHE SCHRITTE“-Gruppe höhere *Reflective Functioning*-Werte erzielen, als die ErzieherInnen der „FAUSTLOS“-Gruppe.

Zur zusätzlichen Überprüfung der gefundenen Gruppenunterschiede wurde eine Korrelation zwischen dem Gesamtscore des *Reflective Functionings* und der mittels des *SCL-K-9* gemessenen körperlichen und psychischen Belastung der beiden Gruppen berechnet. Da beide Gruppen höhere Belastungswerte als die Norm erzielten, insbesondere auf der Skala der Depression (vgl. Kapitel 9.2) wurde überprüft, ob diese Beschwerden in einem Zusammenhang mit der erhobenen Reflexivität stehen, bzw. einen Einfluss auf sie haben könnte. Dies erfolgte mittels des *Spearman Korrelationskoeffizienten* und erbrachte weder hinsichtlich der gesamten Stichprobe ($r_{spear} = .160; p = .210$) noch differenzierter betrachtet hinsichtlich der beiden unterschiedlichen Gruppen (FL: $r_{spear} = .167, p = .362$; FS: $r_{spear} = .110; p = .555$) keinen signifikanten Zusammenhang. Zudem ließ sich kein signifikanter Unterschied in den Belastungswerten zwischen den beiden Gruppen finden ($t(61) = -1,15, p = .256$). So ist davon auszugehen, dass die erfasste psychische und körperliche Belastung der beiden Gruppen keinen signifikanten Einfluss auf die Mentalisierungsfähigkeit der ErzieherInnen dieser Stichprobe ausübte und dies bei der Interpretation der Ergebnisse nicht als Störvariable bzw. Einflussvariable betrachtet werden muss. Die Haupthypothese (H1) kann somit als bestätigt angesehen werden.

9.3.2 Gegenüberstellung zweier Interviews von hoher vs. niedriger reflexiver Qualität

Die Gegenüberstellung zweier Gesprächstranskripte soll dazu dienen, einen plastischeren Eindruck von den bereits quantitativ beschriebenen Daten der

Erziehergespräche zu erhalten. Die deduktive Inhaltsanalyse des manifesten Inhaltes der Interviews orientiert sich an dem Kategoriensystem der „*Skala des Reflexiven Selbst*“ (SRS, Daudert, 2001) und den „Faustregeln“ zur Erstellung des Gesamtscores, die im Zuge der Auswertung des „*Interview für Pädagogen zur Erfassung der Reflexivität*“ (IPR, Hartmann, 2012) (zur Beschreibung der SRS und bzgl. der Ankerregeln siehe Kapitel 8.4.2). Durch diese Analyse soll ein Einblick in die Untersuchungssituation und Antwortvielfalt ermöglicht werden.

Im Folgenden sind zwei Transkripte nach den bereits in Kapitel 8.4.2 beschriebenen Kategorien des Auswertungsmanuals der *Skala des Reflexiven Selbst* (SRS, Daudert, 2001) ausgewertet. Die gesamte Besprechung sämtlicher Fragen beider Interviews würde den hier vorgegebenen Rahmen überschreiten, daher wurden aus den Interviews ausgewählte Antworten aufgegriffen, deren Rating besprochen und mit dem jeweils anderen Interview verglichen werden soll. Insbesondere handelt sich dabei um die Antworten auf die Fragen 1, 3, 5, 6 und Frage 11 des IPRs, bei denen ein Unterschied besonders deutlich festzustellen war. Da für das Gesamtrating zu einem gewissen Anteil der subjektive Eindruck des gesamten Gesprächs mit einfließt, wird das komplette Interview-Transkript dargestellt, um einen besseren Eindruck über das Gespräch und dessen Verlauf erhalten zu können. Die exemplarische Auswertung erfolgt jedoch lediglich für die soeben benannten ausgewählten Fragen, die im Interviewverlauf zur besseren Übersicht markiert dargestellt werden. Ziel ist es einen Eindruck zu vermitteln, für welche Antworten ein hohes reflexives Rating, oder ein niedriges reflexives Rating vergeben wurde.

Die Gesprächsinhalte werden ausschließlich anonymisiert dargestellt, der Name des Kindes wurde für diesen Zweck durch einen frei erfundenen Namen ersetzt, ebenso wenig soll die Gruppenzugehörigkeit der ErzieherIn genannt werden. Zwar erzielten die Antworten der „FRÜHE-SCHRITTE“- Gruppe im Mittel einen höheren Wert bezüglich der Reflexivität als die „FAUSTLOS“-Gruppe, auf individueller Ebene jedoch betrachtet sind sowohl in der „FAUSTLOS“- als auch in der „FRÜHE-SCHRITTE“-Gruppe jeweils hoch reflexive, als auch niedrig reflexive Interviews zu finden. Aus diesem Grund bildet die Darstellung der beiden Transkripte nicht den Gruppenunterschied der beiden Gruppen ab. Die Entscheidungen der Ratingvergabe gründen auf dem deutschen Auswertungsmanual der *Skala des Reflexiven Selbst*

(Daudert, 2001) und sollen anhand beispielhafter Auszüge des innerhalb dieser Arbeit erhobenen Datenmaterials unterfüttert werden.

Die folgenden Gesprächsdarstellungen legen ausschließlich die demand- Fragen dar, zuvor erfolgte im Ablauf des IPRs die Einverständniserklärung und allgemeine Einführungsfragen über die „EVA“-Studie. Die demand-Fragen beginnen zu dem Zeitpunkt, nachdem die ErzieherInnen einen kurzen MCAST- Videoausschnitt ihres Bezugskindes gesehen haben, in dem das Kind mit der Mutter und der Kind Puppe spielt.

Interview 1: Beispiel für niedrige Reflexivität

Interviewer: *Es ist bestimmt nicht immer einfach, sich in das Kind und seine Lage hineinzusetzen bzw. das Verhalten zu verstehen. Wie würden Sie Ihre Beziehung zu Hendrick⁵ beschreiben? (F1)*

Erzieher: *Gut! Ja, es ist ein ganz freundliches Kind, ein offenes auch. Aber wenn man etwas von ihm verlangte, dann hat er oft auch zugemacht: „Ich weiß nicht, ich will nicht.“, so.*

Interviewer: *Was hat Ihnen besonders Freude gemacht mit ihm? (F2)*

Erzieher: *Ja, dass die Kinder allgemein, jetzt nicht nur Hendrick, einige Wörter, die wir so immer geübt haben, schon im Alltag auch gebraucht haben. Das hat mich schon gefreut. Weiß jetzt nicht, irgendwie „Stopp!“, und wir hatten ja so Schlagwörter, die wir dann geübt haben, immer wieder. Und das kam schon ab und zu wieder im Alltag, das hat mich schon gefreut.*

Interviewer: *Was meinen Sie, warum war das so? (F3)*

Erzieher: *Durch die Wiederholung und ja, die hatten schon ein bisschen was verinnerlicht.*

Interviewer: *Und können Sie mir eine bestimmte Situation oder Szene schildern, die Ihnen besonders Freude gemacht hat mit ihm? (F4)*

Erzieher: *Oh, der Hendrick ist, wie gesagt, ein ganz freundliches Kind. Der strahlt einen immer an, der lacht sehr gerne. So speziell kann ich mich jetzt nicht erinnern. Aber wenn man ihn was*

⁵ Name des Kindes anonymisiert, entspricht nicht dem realen Namen

fragt und er einen so anstrahlt, das hat einem dann schon Freude bereitet.

Interviewer: *Wie erklären Sie sich das Verhalten von ihm in diesen Situationen? (F5)*

Erzieher: *Hmm. (kurze Pause von 2 Sekunden) Weiß ich nicht, keine Ahnung. Er hat in seiner Familie bestimmt ganz viel Liebe und Geborgenheit, also, das ist schon bestimmt so. Deswegen ist er ein so in sich glückliches Kind.*

Interviewer: *Was haben Sie als besonders herausfordernd empfunden im Umgang mit Hendrick? (F6)*

Erzieher: *Die Sprache war's. Und ist es teilweise immer noch. Ja.*

Interviewer: *Und was denken Sie, warum das so war? (F7)*

Erzieher: *Weil es dauerte halt ewig lange, bis er so spricht, spricht er ja immer noch nicht, dass man ihn versteht. Ich glaub, der macht auch immer noch Logopädie und so Sachen. Ja, der ist halt sehr undeutlich in seiner Sprache.*

Interviewer: *Können Sie mir eine konkrete Szene oder Situation mit Hendrick schildern, die für Sie eine besondere Herausforderung dargestellt hat? (F8)*

Erzieher: *Ja, die Empathie-Sachen, wie wir ja auch im Film gesehen haben. Wenn man so Sachen von ihm verlangt hat, eine Antwort verlangt hat, hat er dann halt auch oft sich verweigert. Wenn wir dann immer gesagt haben „Jetzt, Hendrick, sag mal, wie glaubst du, fühlt sich das Kind, das da gerade ausgeschlossen wird?“. Ich glaube, er hat sich das nicht... er hat sich nicht die Mühe gemacht. Er hat immer nur gesagt „Ich weiß nicht“ und hat anders sich beschäftigt. (lacht) Ich hätte mir gewünscht, dass er sich ein bisschen mit der Sache beschäftigt hätte, aber das hat er oft nicht gemacht.*

Interviewer: *Wie erklären Sie sich das Verhalten von Hendrick in diesen Szenen? (F9)*

Erzieher: *Großfamilie, weiß ich nicht, vielleicht wird er nicht so, ähm... weiß nicht, es sind ganz viele Kinder, die vielleicht nicht so ihr Recht bekommen im Alltag, will ich mal sagen, ja. Und dann ist es vielleicht so, dass er, so ein bisschen Ellenbogenmentalität entwickelt, um zu*

seinem Recht zu kommen. Vielleicht. (lacht)

Interviewer: *Wie sind Sie mit der Situation umgegangen? (F10)*

Erzieher: *Wir haben es natürlich immer wieder versucht, das hatten wir ja öfter mit ihm auch. (lacht). Im Großen und Ganzen würde ich sagen, es hat nicht gefruchtet mit ihm.*

Interviewer: *Gab es in Ihrer Beziehung zu Hendrick über die Zeit hinweg irgendwelche Veränderungen? (F11)*

Erzieher: *Seine Sprache ist schon besser geworden, natürlich. Könnte auch mit dem Programm zusammenhängen, klar, durch das viele Reden.*

Interviewer: *Und in der Beziehung zu Ihnen, gab es da Veränderungen?*

Erzieher: *In der Beziehung zu mir?*

Interviewer: *Ja.*

Erzieher: *(kurze Pause von 3 Sekunden) Mhh, schwer zu sagen. Das ändert sich ja immer, je älter das Kind wird, wird die Beziehung anders, aber ich weiß jetzt nicht, ob das jetzt was mit dem Programm zu tun hat, oder nicht.*

Interviewer: *Ja, auch unabhängig von dem Programm, fällt Ihnen vielleicht eine Veränderung ein.*

Erzieher: *Ja, schon, hat sich verändert, aber jetzt inwiefern kann ich so nicht konkret sagen. Am Anfang wie gesagt, war er... hat er sich verweigert, hat gar nicht gesprochen. Dann habe ich schon mit der Zeit immer mehr sein Vertrauen gehabt. Das ist schon eine Veränderung, aber das ist ganz normal, glaube ich, wenn ein Kind anfängt, dann wird es immer besser.*

Dieses Interview enthält sowohl Passagen die als fehlende, jedoch keine ablehnende Reflexivität (RF) (Zahlenwert 1) bewertet wurden, als auch Passagen, die als fragliche bzw. niedrige RF (Zahlenwert 3) bewertet wurden. Diese Stellen werden anhand der beispielhaft ausgewählten 4 Antworten erläutert.

Zu Frage 1 (F1): Die Erzieher/in wurde nach der Beziehung mit dem Kind gefragt, ging jedoch in ihrer Antwort nicht auf die Beziehungsebene ein, sondern blieb auf der

Verhaltensebene. Das deskriptive Beschreiben des Verhaltens des Kindes („*es ist ein ganz freundliches Kind, ein offenes auch*“) beschreibt Eigenschaften des Kindes, ohne es in Beziehung zu mentalen Zustände zu setzen, dadurch bekommt der Interviewer keinerlei Kenntnis bezüglich des inneren Befindens des Betreffenden, sowie seiner Bezugsperson vermittelt. Diese Passage erhielt das Rating: 1 (fehlende, aber keine ablehnende RF).

Zu Frage 3 (F3): Die Antwort auf diese demand-Frage vermittelt dem Interviewer kein explizites Bemühen mentale Befindlichkeiten herauszustellen oder zu erkennen, die dem Verhalten des Kindes zugrunde liegen könnten, sondern beschreibt an der Verhaltensebene („...*durch die Wiederholung und ja, die hatten schon ein bisschen was verinnerlicht*“). Zwar wird der Begriff „verinnerlicht“ verwendet, jedoch wird dabei kein Bezug auf das besprochene Bezugskind genommen, sondern gilt verallgemeinernd für alle Kinder, was laut Manual als „passiv ausweichend“ auf die Frage bewertet werden kann. Diese Passage erhielt ebenfalls das Rating: 1.

Zu Frage 5 (F5): In dieser Antwort bezieht sich die ErzieherIn auf den familiären Hintergrund des Kindes und versucht daraus Rückschlüsse auf sein Verhalten zu ziehen. Dies wurde als Hinweis auf Bemühen von Mentalisierung bewertet, jedoch enthielt die Antwort gleichzeitig keine Anzeichen von expliziter Reflexivität (da keine gemischten Gedanken oder Emotionen geschildert wurden). Die beschriebenen Gefühle blieben an der Oberfläche und die Beschreibung könnte schablonenhaft ebenso für ein anderes Kind verwendet werden. Aus diesem Grund erhielt diese Passage das Rating: 3 (fragliche bzw. niedrige RF).

Zu Frage 6 (F6): Die ErzieherIn beantwortet diese Frage äußert knapp und ohne jegliche Bemühen des Mentalisierens bzw. ohne innere Zustände des Kindes oder sich selbst bei der Herausforderung verstehen zu wollen (*Die Sprache war's. Und ist es teilweise immer noch. Ja.*) und bleibt auf einer oberflächlichen Verhaltensebene. Diese Passage erhielt das Rating 1.

Zu Frage 11 (F11): In dieser Frage wurde nach einer Veränderung in der Beziehung zum Kind gefragt, die ErzieherIn geht jedoch rein deskriptiv auf das Verhalten bzw. die Sprachentwicklung des Kindes ein und zeigt dabei keine Anerkennung der Veränderung oder Entwicklungsmöglichkeit innerer Zustände. Es ist keine deutliche Beschreibung

einer Interaktion zu erkennen, die einen Hinweis auf die Beziehung liefern würde. Der Interviewer fragt wiederholt nach und der ErzieherIn fällt es sichtlich schwer, sich inhaltlich auf die Frage einzulassen, innere Zustände auf Seiten der ErzieherIn oder des Kindes werden nicht explizit beschrieben. Die Gegebenheit, dass eine konkrete Erinnerung schwer fällt und die Verallgemeinerung der Frage („...aber das ist ganz normal .. wenn ein Kind anfängt [zu sprechen] dann wird es immer besser“) weisen ebenfalls auf eine fehlende, aber keine ablehnende Reflexivität hin. Diese Passage erhielt das Rating: 1.

Im Gesamtrating erhielt dieses Interview das Rating 1, d.h. die Antworten wurden insgesamt betrachtet der Kategorie „fehlende, jedoch keine ablehnende Reflexivität“ zugeordnet, da der deskriptive Anteil auf der Verhaltensebene des Kindes überwiegt und eine explizite Bemühung, mentale Befindlichkeiten des Kindes oder bei sich Selbst, die dem Verhalten des Kindes zugrunde liegen konnten fehlte.

Im folgenden Beispiel werden die selben Fragen eines anderen Interviews ausgewertet, um einen Vergleich der Antwortvielfältigkeit und Möglichkeiten zur Reflexivität aufzuzeigen.

Interview 2: Beispiel für hohe Reflexivität

Interviewer: *Es ist sicherlich nicht immer einfach, sich in die Lage des Kindes zu versetzen und Verständnis zu haben. Wie würden Sie Ihre Beziehung zu Felix beschreiben? (F1)*

Erzieher: *Ja das ist so ein bisschen schwierig irgendwie. Also ich meine es spielt natürlich eine Rolle, dass –also das ist nicht nur beim ihm so, das ist bei allen Kindern so-, dass ist aber auch beim Felix so, dadurch, dass ich ein Mann bin, übernehme ich eine bestimmte Funktion oder eine bestimmte Rolle. Also meine Puppen sind immer Papas oder Chefs oder Hausmeister oder so was ähnliches. Und sie stehen im Kosmos der Kinder auch immer für ganz bestimmte Sachen oder ganz bestimmte Problematiken. Und für den Felix habe ich immer irgendwie so ein bisschen den Eindruck, also es hat sich gebessert irgendwie, war ich eher immer so eine Person, die man mit Vorsicht genießen muss. Also so (ehm) wenn ich irgendwie geguckt habe oder wenn ich in den Raum gekommen bin, irgendwie habe ich immer noch den Eindruck gehabt, hat der Felix so eine Haltung gehabt, mal angenommen, als würde er gerade etwas anstellen. Also immer dieses „Vorsicht“ also so „Hups“ aus so den Blick nach unten, nach*

oben gezogen irgendwie. Wo ich immer so dachte „Hm? ist irgendetwas?“ Also gerade im Kindergarten oder in den ersten Jahren war das eher so eine Beziehung wo ich den Eindruck hatte, dass der Felix Männer immer, oder die Rolle, die er Männern zuschreibt, immer eine Rolle ist, eine Kontrollrolle oder eine Rolle, in der es darum geht, Sanktionen zu verteilen oder so etwas. Ja, also es hat sich gebessert, er nimmt mich jetzt auch in anderen Situationen wahr. Oder er wendet sich auch mit anderen Bedürfnissen an mich ja. Das hat sich von ihm aus schon verändert.

Interviewer: Was hat Ihnen denn besonders Freude gemacht mit dem Felix? (F2)

Erzieher: Ja, dass der Felix irgendwie, ich sag jetzt einfach mal so – er hing sehr an seiner Mutter. Also ganz extrem. Aber nicht in dem Sinne, dass die gesamten emotionalen Bedürfnisse die man von seiner Mutter bekommt oder gar ganz eng gebunden ist, sondern eher in dem Sinne einer Art Überbehütung. Also er ist halt wirklich sehr unselbstständig gewesen, in vielen Bereichen, und ist immer von der Mutter oder auch von den Schwestern sehr kurz gehalten worden. Also so, emotional würde ich jetzt nicht mal sagen, aber in so Bereichen wie Essen, Hygiene, Bewegung, Fragen etc. Er war halt immer der Kleinste, der Jüngste irgendwie dementsprechend und er ist auch so behandelt worden. Und ich sage jetzt mal, bis ins hohe Alter also fünf, sechs. Und das führte dazu, dass er recht unselbstständig ist. Also dass er halt irgendwie bei vielen Situationen irgendwie emotional gehandicapt ist und auch motorisch, wo man teilweise irgendwie so gedacht hat er sei jünger als er tatsächlich war. Und das hat sich seit dem er jetzt in der Vorbereitung hier auf die Schule, hat sich das gebessert. Also er hat viele Fähigkeiten, irgendwie ist er viel aus sich raus gegangen, hat auch neue Sachen entdeckt. Er hat aber auch immer noch die alten Züge, dass wenn die Mutter kommt, wenn die Schwestern kommen, dann wird er wieder ganz klein.

Interviewer: Warum meinen Sie, ist das so? (F3)

Erzieher: Weil die Mutter und die Schwester ihn in einer Art Überbehütung haben. Also, Überbehütung heißt, dass sie ihm alles abnehmen. Irgendwie ja. Also dass er wirklich seine Klamotten rausgestellt bekommt und dass er angeleitet wird ins Bad zu gehen oder angeleitet wird irgendwas zu machen oder sonst irgendetwas. Oder er wird halt bevormundet in dem Sinne, dass er dies und das nicht machen soll. Oder man traut ihm auch wenig zu. In dem Sinne, also wenn er etwas macht, dann heißt es gleich „ahh Vorsicht! Tu dir nicht weh!“ Also irgendwie so es ist jetzt nicht eine Vernachlässigung oder jetzt irgendwie eine Ignorierung von ihm, sondern eher so „der kleine Süße und der muss ja geschützt werden und er muss ja

irgendwie betüddelt werden und er kann das nicht alleine“ und sowas. Und er konnte seine Schnürsenkel nicht binden und nicht mal seinen Gürtel schließen (ehm) Knöpfe waren auch eine Schwierigkeit, weil das alles gemacht wird.

Also wenn die Mutter kam oder die Schwestern kamen, dann haben sie ihm die Schuhe angezogen, ihm die Schnürsenkel gebunden und ihm die Jacke angezogen. Und das wirkt sich halt schon aus. Und das wirkt sich einmal aus in den ganz alltagspraktischen Fähigkeiten, die er irgendwie lange nicht beherrscht hat oder in denen er in seinem Alter oder seinen Altersgenossen hinterher war. Und auf der anderen Seite, im emotionalen Bereich, wirkt sich das so aus, dass ihm das ja alles abgenommen wird. Also er muss sich nicht anstrengen und er muss auch nicht irgendwie um bestimmte Sachen kämpfen. Er kann auch ganz schlecht bestimmte Charakterzüge oder bestimmte selbstverständliche emotionale Regungen, andere Techniken, soziale Techniken wie auch Empathie oder irgendwie Wut oder auch Neugier oder auch andere Sachen ausleben. Das wurde eben stark beschränkt dadurch, dass er wirklich ständig behütet wird. Dass man ihm auch nichts zutraut!

Das ist natürlich auch noch eine andere Sache. Wenn man ständig gesagt bekommt, man ist klein und man soll das lassen oder man kann das nicht oder man bekommt irgendwie alles abgenommen, was soll man da entwickeln? Also sie haben ihn eigentlich mehr oder minder bestimmter Entwicklungsmöglichkeiten beraubt, eingeschränkt. Und das hat sich zum Glück geändert, es ist noch viel da, aber es hat sich da viel gebessert, ja. Also er ist zwar immer noch in manchen Bereichen nicht auf der selben Entwicklungsstufe wie andere im gleichen Alter, aber man merkt einfach, dass er mit seinen Anforderungen, mit seinen Aufgaben wächst. Und das zu sehen, das finde ich schon klasse. Ja, weil die Anforderungen werden größer werden, die Anforderungen werden komplexer werden und wenn man sieht, dass ein Kind da keine Antwort drauf hat, oder keine Strategien entwickeln kann oder keine auf keine Erfahrungen zurückgreifen kann, dann ist das nicht gut.

Interviewer: Fällt Ihnen eine konkrete Szene ein, die Ihnen besonders Freude mit Felix gemacht hat? (F4)

Erzieher: Hmm, nein, eine bestimmte nicht. Also es sind eher so ganz viele Kleinigkeiten. Also im Alltag sind das Kleinigkeiten. Er ist also auch kein Kind der großen Schritte (lacht). Also (ehm) ich würde es einfach so ausdrücken, man kann das nicht vergleichen mit anderen Kindern also bei anderen Kindern gibt es so Entwicklungsschritte oder irgendwie Schlüsselsituation, wo man dann weiss so „hey“, jetzt hat er es kapiert! Oder jetzt ist irgendwie der Übergang von der einen Phase in die andere gelungen oder man sieht es so. Aber bei Felix sind es eher- die kleinen Schritte. Also wenn er wirklich irgendwie seine Schuhe binden kann

und wenn er bestimmte Sachen erledigen kann oder wenn man sieht, dass das eigene Verhalten, also mein Verhalten nicht dazu führt, dass er ängstlich rum guckt, sondern dass er auch mal was erzählt, oder auch mal was sagt oder auch mal sich durchsetzen kann in bestimmten Phasen, dann sind das schon Sachen, wo man merkt irgendwie ja. Aber ich muss immer an die Summe denken, statt eher so Einzelgeschichten – mir würde bei anderen Kindern eher spontan etwas einfallen, eine Geschichte oder ein Moment oder ein Gespräch oder sowas. Aber beim Felix ist es eher so, dass man sich wirklich nochmal hinsetzen muss und nochmal drüber nachdenken und ihn nochmal vergleichen muss und gerade auch, als ich ihn jetzt in dem Film gesehen habe, merke ich auch gerade nochmal, wie sehr er sich verändert hat. Oder besser gesagt, in welche Richtung das geht.

Interviewer: *Und wie erklären Sie sich das Verhalten von Felix? (F5)*

Erzieher: *Ja, das ist ein Verhalten irgendwie was wahrscheinlich irgendwie –oder was heißt wahrscheinlich irgendwie- ich weiß es ja, dass das von zu Hause aus so ist. Also, dass der Vater (3 Sekunden Pause) in einseitigen Situationen auftritt. Also dass er wirklich so, weiß ich nicht, zur Bestrafung irgendwie herangezogen wird, oder wenn es um bestimmte Themen geht oder so etwas. Und wenn ein Vater nur, sage ich jetzt mal, eindimensional Auftritt in der Familie, entweder als Ernährer oder nie da ist, oder nur als Bestrafer oder nur als Regelung, dann bringt man das natürlich auch mit der Person zusammen irgendwie ja. Also entwicklungspsychologisch ist das so, dass man halt bestimmten Personen bestimmte Positionen zuordnet irgendwie, ob das jetzt z.B. in einer Uniform ist – es gibt Kinder, die sehen „ein weißer Kittel!“ – und dann ist es vorbei, weil das ist Zahnarzt! (lacht) und egal ob es Mann oder Frau ist ja, also es gibt einfach bestimmte Sachen, die (ehm) aufgrund von privaten oder auch von anderen kulturellen Umständen halt ein Kind prägen oder bedeutsam wird.*

Interviewer: *Was haben Sie als besonders herausfordernd empfunden im Umgang mit Felix? (F6)*

Erzieher: *Also besonders herausfordernd war einfach, den Felix aus dieser Situation, in der er sich befindet oder aus dieser (ehm) tja, wie soll man das sagen, aus diesem sozialen und kulturellen Umfeld, aus dem er stammt irgendwie etwas anderes anzubieten. Also eine andere Möglichkeit, die Welt zu sehen oder eine andere Möglichkeit, bestimmte Sachen zu sehen oder auch ihn an Aufgaben heranzuführen, die er dann bewältigen kann. Also das war so die Herausforderung, irgendwie die Situation zu schaffen, oder auch bestimmte Sachen zu machen wo man denkt „ok, jetzt denkt er nach“ oder „ok, jetzt traut er sich das zu“. Und dann halt*

einfach schauen, dass er das macht irgendwie. Das war die Herausforderung. Also, besonders herausfordernd war es jetzt nicht, also es gab jetzt keine schwierigen Situationen. Auch die Elterngespräche waren irgendwie sehr moderat.

Interviewer: Was denken Sie, warum war das so? (F7)

Erzieher: Die Mutter ist sehr beschützend und sehr behütend. Sie hat immer gefragt, sie war da immer sehr darauf bedacht, wie es ihm hier geht, und ob er auch genug isst, und ob er die richtigen Freunde hat, und ob er auch nicht gehänselt wird, und ob er das kann oder nicht. Und also der Vater ist da sehr wenig aufgetreten.

Interviewer: Können Sie mir eine konkrete Szene mit Felix schildern, die für Sie eine besondere Herausforderung war? (F8)

Erzieher: Also was der Felix immer, was auch heute noch eine Schwierigkeit ist, ist die Empathie gegenüber anderen Kindern zu zeigen. Also zum Beispiel wenn er wenn er in einer Auseinandersetzung ist, oder wenn er beim Fußball spielen zum Beispiel ein anderes Kind verletzt hat oder so was, dann ist er immer zur Seite getreten und hat gar nichts gemacht. Irgendwie, er hat immer nur so drauf geguckt oder so etwas. Und ihn dazu bringen „frag mal nach“ „was ist passiert?“ „braucht er ein Kühlakku?“ „nimm ihn in den Arm“ „Hilf ihm auf die Bank“ etc., da gab es so ein paar Situationen, wo er irgendwie, wo man einfach gemerkt hat ja, das müssen wir noch üben! (lacht). Also auch Empathie zu zeigen. In so einer Situation den Felix hinzubekommen, dass er das alleine auch mal macht. Dass er sieht, „ok, ich habe jemanden verletzt“. Dass er da von sich alleine dann auch aus fragt. Und auch mal ein Kühlakku holt oder sowas.

Interviewer: sie erklären Sie sich Felix' Verhalten in dieser Situation? (F9)

Erzieher: Also Empathie lernt man ja nicht irgendwie aus dem Lehrbuch oder so, sondern Empathie lernt man ja immer in Situationen, also in bestimmten sozialen Situationen. Ich glaube, dass es beim Felix auch eine gewisse Sprachlosigkeit gab. Also eine Sprachlosigkeit in dem Sinne, dass man das nicht begleitet hat, oder dass man das nicht erklärt hat, oder dass man ihn nicht gefragt hat so „warum hast du das jetzt gemacht?“ sondern dass die erste Reaktion war entweder, ihn gleich zur Seite zu nehmen, oder ihm Nichts zuzutrauen. Und das heißt auch, ihn nicht ernst nehmen oder ihn und seine Interessen, Gefühle was auch immer es gewesen sein mag zu thematisieren und ernst zu nehmen. Und wenn man seine Handlung und seine Gefühle

und seine Wünsche weder gespiegelt bekommt, noch kommentiert, noch thematisiert irgendwie dann kann man auch Nichts lernen.

Also wenn man alles abgenommen bekommt, oder wenn man ständig gesagt bekommt „ja setz‘ dich hin und halt den Mund“. Also es fehlen einfach die sozialen Situationen. Und es gibt auch keine sozialen Situationen, die begleitet gewesen wären, sondern der Felix ist immer in so einer besonderen Unselbstständigkeit gehalten worden, dass man immer gesagt hat, man hat ihm alles abgenommen. Es hat ihm ja an Nichts gefehlt körperlich, aber emotional und sozial fehlt eine Interaktion, also zwischen der Mutter, oder zwischen den Geschwistern. Und die einzigen sozialen Interaktionen oder sozialen Situationen, die er gehabt hat, waren hier im Kindergarten. Und wir können aber nicht – also wir können nicht das Elternhaus ersetzen. Wir bemerken zwar was fehlt, und können versuchen, das hier irgendwie zu ergänzen, oder das zu begleiten oder zu erweitern aber wir sind nur ein kleiner Teil seines sozialen Umfelds. Und wenn er sich uns noch verweigert oder wenn er auch noch sich nicht an uns ran lässt oder wenn er sich in bestimmten Situationen nicht öffnet, ist es für uns auch schwer, ihn zu erreichen. Und das war ja eigentlich auch die erste Hauptarbeit, also dass er überhaupt zu uns Vertrauen hat. Dass er uns akzeptiert und dass er uns nicht einfach ignoriert oder in manchen Situationen einfach an die Wand guckt. Also, was er jetzt auch in dem Film gesagt hat „weiß ich nicht“. Also wenn man einfach so gemerkt hat, selbst wenn man nachgefragt hat und wenn man sich Zeit gelassen hat oder auch aus einer Spielsituation heraus versucht hat das zu erklären, dass da von ihm Nichts kommt.

Interviewer: *Wie sind Sie dann mit der Situation umgegangen? (F10)*

Erzieher: *Also auf der einen Seite haben wir ihn ganz klar gefordert, also auch gesagt „Felix, >ich weiß nicht< bringt uns beide nicht weiter.“ „Lass uns wirklich nochmal überlegen und das verbalisieren und die Situation Stückchen für Stückchen aufgreifen“ und dann einfach nochmal nachfragen und dann nochmal rückkoppeln. Und dann sagen so „guck mal, wenn jemand weint, woran liegt das wohl? Ich meine Du weinst ja auch nicht ohne Grund, sondern weil Dir z.B. etwas wehtut.“ Also auch das Verbalisieren von Gefühlen, das ist auch ganz schwer. Also; „Bist du wütend?“ – „weiß ich nicht“ – „Bist du glücklich?“ – „weiß ich nicht“ und das hat halt gefehlt, ja. Und das war das, was wir erarbeitet haben. Der Felix war ja aber auch keine weiße Wand. Er hat schon Freude gezeigt, oder Ärger oder er hat auch geweint. Und in den Situationen habe ich versucht ihm zu erklären, oder versucht rauszufinden, die Situation zu verbalisieren und zu sagen so „was passiert da?“ „was können wir tun?“ „was kannst du tun?“ und das war das, was wir gemacht haben, also was ich gemacht habe mit ihm.*

Interviewer: Hat es in Ihrer Beziehung zum Felix über die Zeit hinweg Veränderungen gegeben? (F11)4

Erzieher: Ich kann das nur beurteilen, von den Reaktionen, die der Felix mir gegenüber zeigt. Ich weiß nicht, was in seinem Kopf vorgeht (lacht). Das würde ich mir auch nicht anmaßen. Ich sehe, dass das Verhältnis von mir zu ihm besser geworden ist, im Sinne von, dass er mich mehr in Anspruch nimmt. Er kommt zu mir, er fordert Sachen ein, er fragt mich Sachen er vertraut mir. Also in dem Sinne, dass er mir vertraut, dass er nicht Angst hat, dass ich ein Verhalten zeige, was ihn bestrafen könnte, oder so etwas. Das habe ich auch nie gemacht. Wenn wir mit den Kindern zusammen Arbeiten ist das meist die logische Konsequenz, dass wir aus seinem Verhalten heraus etwas herleitet, was er verstehen kann. Und das kann er recht gut annehmen. Inzwischen merkt er so „ah, Moment mal“ (ehm) also er weiß, was man von ihm erwartet. Und diese Erwartungshaltung, die kann er dann auch erfüllen. D.h. er weiß dann, „ok ich hab Mist gebaut, weil ich das und das hätte eigentlich besser machen können.“ Also, wenn ich meine Beziehung oder mein Verhältnis auch zu anderen Kindern überdenke, ist das Verhältnis zu ihm immer noch von einer gewissen Vorsicht seinerseits geprägt. Aber es ist besser geworden in dem Sinne, dass er nur noch unter ganz stressigen Situationen darauf zurückgreift. Auf dieses wirklich so verstockt nach unten schauen „keine Ahnung“ oder so. Und in Alltagssituationen, in denen er früher dieses Verhalten gezeigt hat, so nicht mehr.

Dieses Interview enthält insgesamt sowohl eine Passagen die als fehlende, aber keine ablehnende Reflexivität (*RF*) (Zahlenwert 1) bewertet wurden, als auch Passagen, die als fragliche bzw. niedrige *RF* (Zahlenwert 3) bewertet wurden. Größtenteils erzielten die Antworten in der Auswertung das Rating der eindeutigen *RF* (Zahlenwert 5) und der deutlich ausgeprägten bzw. hohen *RF* (Zahlenwert 7). Die selben Fragen wie im vorangestellten Interview sollen exemplarisch unter Heranziehung von Textbeispielen ausgewertet werden.

Zu Frage 1 (F1): Diese Antwort enthält Zeichen von expliziter Reflexion, d.h. explizite Bezugnahme auf die Beschaffenheit oder Charakteristika mentaler Zustände, auf Zusammenhänge zwischen mentalem Befinden und Verhalten des beschriebenen Kindes. Der ErzieherIn reflektiert seine eigene Rolle, die er für das Kind einnimmt und setzt das Verhalten des Kindes in einen Zusammenhang mit dessen möglichen Gedanken oder Gefühlen, wobei der Erzieher auch seine Gedanken bezüglich des Verhaltens des Kindes schildert („...wenn ich in den Raum gekommen bin, habe ich immer den Eindruck gehabt, als würde Felix eine Haltung annehmen als würde er

gerade etwas anstellen, also immer dieses 'Vorsicht'... wo ich immer dachte 'Hm? Ist irgendwas?'"). Diese Passage erhielt das Rating: 5 (eindeutige bzw. mittlere RF).

Zu Frage 3 (F3): Die Antwort auf diese demand-Frage weist ebenfalls Züge von expliziter Reflexion auf, sie wirkt differenziert und anspruchsvoll, indem sie auf das innere Befinden des Kindes eingeht (*„... er kann Empathie oder Wut oder auch Neugier oder auch andere Sachen [nicht] ausleben“*). Zudem werden die mentalen Zustände des Kindes und sein Verhalten in einen Zusammenhang mit seinem familiären Hintergrund gesetzt und wechselseitig beschrieben, wie sich diese auf das Kind auswirken (*„... weil die Mutter und die Schwester ihn in einer Art Überbehütung haben ... und das wirkt sich schon aus ... dass ihm ja alles abgenommen wird, also er sich nicht anstrengen muss ... er kann ganz schlecht bestimmte Charakterzüge oder emotionale Regungen ... ausleben.“*). Diese Passage erhielt ebenfalls das Rating: 7 (deutlich ausgeprägte bzw. hohe RF).

Zu Frage 5 (F5): Auch diese Antwort weist Zeichen von expliziter Reflexion auf, sie ist nicht klischeehaft, sondern individuell auf das besprochene Kind gerichtet. Der Erzieher vermittelt in seiner Beschreibung den Eindruck, als bemühe er sich die Bedeutung der Männerrolle aus Sicht des Kindes zu verstehen. Somit wird ein Zusammenhang zwischen dem Verhalten des Kindes und seiner familiären Situation (*„Ja, das ist ein Verhalten was ... zu Hause aus so ist, also das der Vater eher in einseitigen Situationen auftritt.“*). Da die Antwort nicht eindeutig die Gefühle des Kindes oder des Erziehers gesondert beschreibt und in einen Zusammenhang bringt, wurde für diese Passage nicht ein Rating von 7, jedoch von 5 (eindeutige bzw. mittlere RF) vergeben.

Zu Frage 6 (F6): In der Antwort des Erziehers wird deutlich, dass die familiären und kulturellen Einflüsse des Kindes einen Einfluss auf dessen Verhalten haben könnten, wie auch sein explizites Bemühen, das mentale Befinden des Kindes zu berücksichtigen (*Also das war so die Herausforderung, irgendwie die Situation zu schaffen, oder auch bestimmte Sachen zu machen wo man denkt „ok, jetzt denkt er nach“ oder „ok, jetzt traut er sich das zu“*). Diese Passage erhielt das Rating 5.

Zu Frage 11 (F11): In dieser Frage wurde der Aspekt der Veränderung deutlich beschrieben, was laut Manual als Zeichen für Reflexivität gewertet wird (*„Wenn ich meine Beziehung oder mein Verhältnis auch zu anderen Kindern überdenke, ist das*

Verhältnis zu ihm immer noch von einer gewissen Vorsicht seinerseits geprägt. Aber es ist besser geworden in dem Sinne, dass er nur noch unter ganz stressigen Situationen darauf zurückgreift“). Der Erzieher beschreibt das innere Befinden des Kindes („... er vertraut mir, er kommt mehr zu mir ... in dem Sinne, dass er keine Angst hat, dass ich ein Verhalten zeige, was ihn bestrafen könnte“) und berücksichtigt dabei, dass sein Befinden nur bis zu einem gewissen Grad beschreiben kann („Ich weiß nicht, was in seinem Kopf vorgeht, das würde ich mir auch nicht anmaßen“). Insgesamt wird eine Mentalisierungsfähigkeit deutlich, da sowohl Konflikte, als auch Emotionen des anderen reflektiert werden können. Diese Passage erhielt das Rating: 5.

Im Gesamtrating erhielt das Interview das Rating 6, d.h. die Antworten wurden insgesamt als eindeutige bzw. mittlere Reflexivität ausgewertet. Deutlich in diesem Gespräch wurde, dass der Erzieher eine Vorstellung über das innere Befinden des Kindes äußern konnte und sowohl positive als auch kritische Anteile der Beziehung und der Entwicklung des Kindes beschreiben konnte. Das Verhalten des Kindes wurde in einen Zusammenhang mit seiner inneren und äußeren Situation gesetzt.

Im Vergleich der beiden Interviews wird erkennbar, dass der Unterschied in der Bewertung der Reflexivität hauptsächlich daher rührt, dass in dem zweiten Interview eine Bemühung deutlich wird, nach einer Begründung für das Verhalten des Kindes innerhalb dessen Gefühlsspektrums und familiären Hintergrundes zu finden bzw. darüber nachzudenken. Der Schwerpunkt auf das innere Befinden des Kindes oder seines eigenen Befindens erzielte hohe reflexive Werte in der Auswertung. Bei dem ersten Interview fokussierten sich die Antworten mehr auf die Verhaltensebene, so dass das Kind deskriptiv, zwar unter Miteinbeziehung seiner Eigenschaften, jedoch sehr allgemein beschrieben wurde, was zu einer niedrigeren Bewertung der Reflexivität führte. Es bleibt zu vermerken, dass beide besprochenen Kinder einen unsicher-desorganisierten Bindungsstil in den Messungen aufwiesen, wodurch es sicherlich eine Herausforderung für die ErzieherInnen war, sich auf das innere Befinden eines Kindes mit komplexen inneren Verstrickungen einzulassen. Auf die Beziehungsqualität zwischen ErzieherInnen und Kindern wird nun im folgenden Abschnitt der Hypothesenüberprüfung (H2) eingegangen werden.

9.3.3 Gruppenunterschied hinsichtlich der Beziehungsqualität zwischen ErzieherInnen und Kindern (STRS)

Die zweite Hypothese (H2) bezieht sich auf die Untersuchung des Gruppenunterschiedes hinsichtlich der empfundenen Beziehungsqualität zwischen ErzieherInnen und Kindern:

H2: *Es besteht ein Gruppenunterschied hinsichtlich der subjektiv empfundenen Beziehungsqualität zwischen ErzieherInnen und Kindern („FAUSTLOS“ vs. „FRÜHE SCHRITTE“).*

Die subjektiv empfundene Beziehungsqualität zwischen ErzieherInnen und Kindern wurde anhand des Fragebogens „*Student Teacher Relationship Scale*“ (STRS) (Pianta, 2001) erhoben. Der Fragebogenrücklauf belief sich bei der „FAUSTLOS“- Gruppe (FL) auf $N=31$ und bei der „FRÜHE SCHRITTE“- Gruppe (FS) auf $N=30$ von insgesamt $N=64$ ErzieherInnen. Der Gruppenunterschied wurde mittels der einfaktoriellen Varianzanalysen untersucht, wobei der Faktor „Programmmzugehörigkeit“ hinsichtlich der einzelnen Subskalen *Conflict*, *Closeness*, *Dependency* und des Gesamtwertes „*Total*“ untersucht wurde. Sämtliche Berechnungen wurden dem Auswertungsmanual des STRS folgend mit umgewandelten Perzentilwerten berechnet.

Laut STRS Manual gelten Werte über 75% für die Skalen *Conflict* und *Dependency* als außergewöhnlich hoch und Werte unter 25% für die Skalen *Closeness* und *Total* als außergewöhnlich niedrig, diese Prozentränge wurden weder für eine der beiden Gruppen einzeln betrachtet, noch gemeinsam betrachtet für die gesamte Stichprobe auf den einzelnen Skalen gefunden, wenngleich die Werte der FS-Gruppe auf den Skalen *Closeness* und *Total* nur knapp oberhalb des 25% Wertes liegen (siehe Tabelle 20).

Der Gesamtwert der Skala *Total* des STRS ist Ausdruck der positiven Beziehungsqualität zwischen ErzieherInnen und Kind, wobei dieser aus einer vorgegebenen Formel der Subskalen *Conflict*, *Closeness* und *Dependency* berechnet wird. Da die einzelnen Subskalen nicht in gleicher Weise die Ausprägung des Konstrukts „positive Beziehungsqualität“ messen, sondern unterschiedliche Dimensionen einer Beziehung wie beispielsweise neben der empfundenen Nähe auch die Konflikte und Unselbstständigkeit, wurden neben der Skala *Total* ebenfalls die Subskalen ausgewertet

und bei dem Vergleich möglicher Gruppenunterschiede zwischen der „FAUSTLOS“ und der „FRÜHE SCHRITTE“- Gruppe berücksichtigt. Durch die detaillierte Betrachtung der einzelnen Skalen sollte ein differenziertes Bild der Beziehungsqualität erlangt werden.

Bereits die Betrachtung der Mittelwerte der beiden Gruppen machte folgendes deutlich: die FL-Gruppe erzielte auf den einzelnen Skalen folgende Mittelwerte: „*Conflict*“ $m=53,39$ ($sd=23,73$), „*Closeness*“: $m=27,09$ ($sd=17,61$), „*Dependency*“: $m=36,83$ ($sd=30,77$), „*Total*“: $m=41,38$ ($sd=21,20$). Die FS-Gruppe erreichte folgende Mittelwerte: „*Conflict*“ $m=61,31$ ($sd=24,73$), „*Closeness*“: $m=26,27$ ($sd=19,38$), „*Dependency*“: $m=62,10$ ($sd=27,30$) und im Gesamtwert der Skala „*Total*“: $m=28,46$ ($sd=18,26$) vgl. Tabelle 20. Das heisst die FS-Gruppe erzielte höhere mittlere Werte auf den Subskalen *Conflict* und *Dependency* und niedrigere mittlere Werte auf den Skalen *Closeness* und *Total* im Vergleich zu der FL-Gruppe, wobei hohe Werte für eine hohe erlebte Ausprägung der erfassten Dimension sprechen (siehe Tabelle 20).

Tabelle 20: Mittelwerte, Standardabweichung, minimal und maximal erreichte Perzentilwerte der beiden Gruppen FL und FS dargestellt für die drei Subskalen und die Gesamtskala des STRS-Fragebogens. Ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen lässt sich auf der Skala *Dependency* und auf der Skala *Total* finden, dessen p-Werte in der Tabelle angegeben sind.

		<i>N</i>	<i>m</i>	<i>sd</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>p</i>
Conflict	Faustlos	31	53,29	23,73	15,00	15,00	
	Frühe Schritte	29	61,31	24,73	5,00	5,00	
	Gesamt	60	57,16	24,35	5,00	5,00	.205
Closeness	Faustlos	31	27,09	17,61	5,00	5,00	
	Frühe Schritte	29	26,27	19,38	1,00	1,00	
	Gesamt	60	26,70	18,33	1,00	1,00	.864
Dependency	Faustlos	31	36,83	30,77	1,00	1,00	
	Frühe Schritte	30	62,10	27,30	1,00	1,00	
	Gesamt	61	49,26	31,55	1,00	1,00	.001**
Total	Faustlos	31	41,38	21,20	6,00	6,00	
	Frühe Schritte	30	28,46	18,26	1,00	1,00	
	Gesamt	61	35,03	20,70	1,00	1,00	.014*

Der *Levene-Test* ($p=.144$) wurde ebenso wie der *K-S-Test* ($p=.389$) nicht signifikant, sodass von einer Varianzhomogenität und einer Normalverteilung der Daten

ausgegangen werden kann. Die varianzanalytische Untersuchung der Daten verdeutlichte einen signifikanten Gruppenunterschied der beiden Gruppen „FAUSTLOS“ und „FRÜHE SCHRITTE“ hinsichtlich der Beurteilung der Beziehungsqualität auf der Gesamtskala *Total* ($F(1,59)= 6,50, p=.014$), wonach die FS-Gruppe die Beziehungsqualität im Mittel deutlich geringer einschätzte als die FL-Gruppe (vgl. Tabelle 20). Bei genauerer Betrachtung der einzelnen Subskalen wurde deutlicher, woher dieser Gruppenunterschied rühren könnte: hinsichtlich der Einschätzung der Konflikthaftigkeit (Subskala *Conflict*) innerhalb der Beziehung zu den Kindern unterschieden sich die beiden Gruppen nicht signifikant voneinander, wenn auch die FS-Gruppe leicht höhere Konflikteinschätzungen abgab ($F(1,58)= 1,64, p=.205$). Auf der Subskala *Closeness* konnten ebenfalls keine signifikanten Gruppenunterschiede gefunden werden, die ErzieherInnen beider Gruppen beurteilen die Nähe und die positiven Aspekte der Beziehung nahezu identisch ($F(1,58)= 0,30, p=.864$). Die Subskala *Dependency* hingegen verzeichnet einen signifikanten Gruppenunterschied bezüglich der Beurteilung der Unselbstständigkeit der Kinder ($F(1,59)= 11,48, p=.001$), wobei die FS-Gruppe im Durchschnitt die Kinder als abhängiger bzw. unselbstständiger beschreibt, als die FS-Gruppe (siehe Abb. 10).

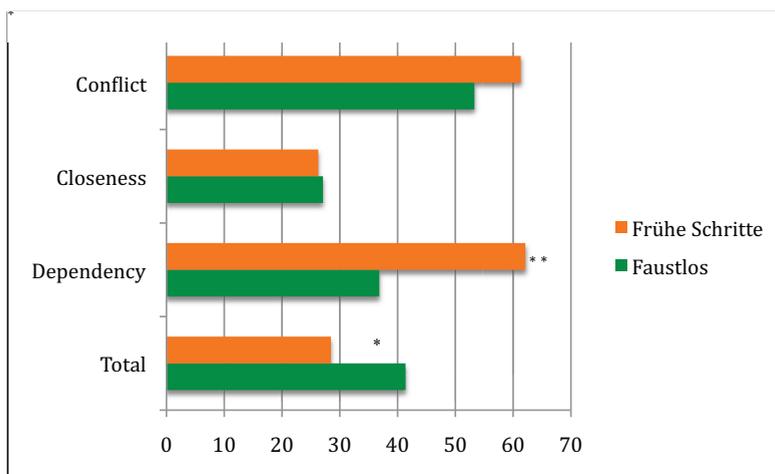


Abb. 10: Die Graphik zeigt die Mittelwerte der Subskalen des *STRS* und dessen Gesamtscores *Total* der beiden Gruppen FAUSTLOS und FRÜHE SCHRITTE. Ein signifikanter Gruppenunterschied findet sich hinsichtlich der Beurteilung der Skala *Dependency* und der Gesamtbewertung *Total*.

Da die Totalskala die positive Qualität der Beziehung abbilden soll, fließen in die Formel der Berechnung dieser Gesamtbewertung vor allen Dingen die Bewertung der Nähe (*Closeness*) ein. Die beiden Skalen *Conflict* und *Dependency*, die eher die Konflikthaftigkeit der Beziehung darstellen werden in Relation davon abgezogen. Die Skala *Dependency* scheint demnach einen Einfluss auf den signifikanten Gruppenunterschied in der Gesamtbeurteilung der Beziehungsqualität der ErzieherInnen und den Kindern gehabt zu haben, da die Beurteilungen auf den Dimensionen der Nähe und des Konfliktes in beiden Gruppen sehr ähnlich ausfielen. Der gefundene Effekt beschreibt mit einem berechneten *Cohen's d*= .66 einen mittleren Effekt.

Die Hypothese H2 kann diesen Berechnungen zufolge als bestätigt angesehen werden, da ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen „FAUSTLOS“ und „FRÜHE SCHRITTE“ hinsichtlich der wahrgenommenen Beziehungsqualität zwischen den ErzieherInnen und Kindern gefunden wurde.

9.3.4 Gruppenunterschied hinsichtlich der chronischen Stressbelastung (TICS)

Die Ergebnisse der Untersuchung der dritten Hypothese (H3) beziehen sich auf die Betrachtung des Gruppenunterschiedes hinsichtlich der chronischen Stressbelastung auf der Arbeit der ErzieherInnen:

H3: *Es besteht ein Unterschied in der wahrgenommenen chronischen Stressbelastung zwischen den beiden Gruppen der ErzieherInnen („FAUSTLOS“ vs. „FRÜHE SCHRITTE“).*

Die Stressbelastung wurde mittels des Fragebogens, dem *TICS*: „*Trierer Inventar zum chronischen Stress*“ (Schulz et al., 2004) für beide Gruppen erfasst. Der Rücklauf belief sich in der „FAUSTLOS“-Gruppe (FL) auf $N= 28$ und in der „FRÜHE SCHRITTE“-Gruppe (FS) ebenfalls auf $N= 28$ ($N_{\text{ges}}= 56$).

Der Fragebogen besteht aus insgesamt 10 Skalen, wobei eine der Skalen den Gesamtwert der chronischen Stressbelastung abbildet: die *Screening-Skala zum chronischen Stress (SSCS)*. Die weiteren Skalen erfassen die folgenden Kategorien: *Arbeitsüberlastung (UEBE)*, *Soziale Überlastung (SOUE)*, *Erfolgsdruck (ERDR)*, *Unzufriedenheit mit der Arbeit (UNZU)*, *Überforderung bei der Arbeit (UEFO)*, *Mangel an sozialer Anerkennung (MANG)*, *Soziale Spannungen (SOZS)*, *Soziale Isolation (SOZI)* und *Chronische Besorgnis (SORG)*. Die Berechnungen des *TICS* erfolgten dem Auswertungsmanual folgend nach Umwandlung der Rohwerte in T-Werte, die einen Vergleich mit der Normstichprobe des *TICS* Manuals möglich. Der Fragebogenrücklauf belief sich in der FL-Gruppe auf $N=28$ und in der FS-Gruppe auf $N=29$.

Die Untersuchung des Gruppenmittelwertunterschieds bezog sich in erster Linie auf die *SSCS* Skala, da diese den Gesamtwert der chronischen Stressbelastung abbildet, der das Outcome- Kriterium der dritten Hypothese darstellt. Bei der Betrachtung der Mittelwerte hinsichtlich der wahrgenommenen Gesamtbelastung durch chronischen Stress (*SSCS*) erzielte die „FRÜHE SCHRITTE“- Gruppe (FS) leicht höhere Belastungswerte als die „FAUSTLOS“- Gruppe (FL). Der mittlere Belastungswert der FL-Gruppe befand sich bei $m=53,04$ ($sd=10,45$) mit einem Minimalwert von $m=16,00$ und einem Maximalwert von $m=67,00$. Der mittlere Belastungswert der FS-Gruppe befand sich bei $m=57,14$ ($sd=7,79$) mit einem Minimalwert von $m=43,0$ und einem Maximalwert von $m=82,0$ (siehe Tabelle 21).

Tabelle 21: Mittelwerte, Standardabweichung und sig. Gruppenunterschiede sämtlicher TICS Skalen zur Erfassung der chronischen Stressbelastung.

Subskala	Gruppe	<i>N</i>	<i>m</i>	<i>sd</i>	Min.	Max.	<i>p</i>
Gesamtbelastung	Faustlos	28	53,04	10,45	16,00	67,00	,098
	Frühe Schritte	29	57,14	7,80	43,00	82,00	
	Gesamt	57	55,12	9,34	16,00	82,00	
Arbeitsüberlastung	Faustlos	28	53,79	7,79	34,00	73,00	,033*
	Frühe Schritte	29	58,62	8,89	43,00	78,00	
	Gesamt	57	56,25	8,64	34,00	78,00	
Unzufriedenheit	Faustlos	28	48,10	9,50	20,00	65,00	,021*
	Frühe Schritte	29	53,38	7,18	38,00	75,00	
	Gesamt	57	50,79	8,74	20,00	75,00	
Überforderung auf der Arbeit	Faustlos	28	53,75	9,45	32,00	75,00	,090
	Frühe Schritte	29	58,00	9,17	32,00	75,00	
	Gesamt	57	55,91	9,47	32,00	75,00	
Soziale Überlastung	Faustlos	28	55,50	5,65	45,00	68,00	,126
	Frühe Schritte	29	58,86	10,02	46,00	90,00	
	Gesamt	57	57,21	8,27	45,00	90,00	
Erfolgsdruck	Faustlos	28	50,86	7,06	39,00	80,00	,822
	Frühe Schritte	29	50,34	9,80	33,00	89,00	
	Gesamt	57	50,560	8,49	33,00	89,00	
Mangel an sozialer Anerkennung	Faustlos	28	54,79	11,42	30,00	84,00	,973
	Frühe Schritte	29	54,69	10,05	38,00	84,00	
	Gesamt	57	54,74	10,65	30,00	84,00	
Soziale Spannungen	Faustlos	28	48,68	10,40	27,00	66,00	,469
	Frühe Schritte	29	50,83	11,79	27,00	80,00	
	Gesamt	57	49,77	11,082	27,00	80,00	
Soziale Isolation	Faustlos	28	50,11	8,67	29,00	62,00	,288
	Frühe Schritte	29	52,38	7,29	37,00	73,00	
	Gesamt	57	51,26	8,008	29,00	73,00	
Chronische Besorgnis	Faustlos	28	52,29	6,63	29,00	60,00	,982
	Frühe Schritte	29	52,24	7,76	36,00	74,00	
	Gesamt	57	52,26	7,16	29,00	74,00	

Eine differenzierte Untersuchung der Gruppenunterschiede erfolgte, nachdem der *Levene-Test* ($p = .425$) ebenso wenig wie der *K-S-Test* ($p = .170$) signifikant wurde und

von einer Varianzhomogenität und einer Normalverteilung der Daten ausgegangen werden konnte. Zunächst wurde eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) berechnet, da die unterschiedlichen Subskalen des *TICS* das selbe Konstrukt messen. Die MANOVA zeigte einen tendenziell signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen hinsichtlich des erfassten Stresskonstrukts an ($F(1,97)=10$); $p= .059$), der daraufhin mittels mehrerer einfaktorierlicher Varianzanalysen (ANOVAs) bezüglich der Subskalen untersucht wurde. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen hinsichtlich der Gesamtbelastung durch chronischem Stress (*SSCS*) wurde lediglich in der Tendenz signifikant $F(1,55)= 2,84$, $p=.098$. Die ErzieherInnen der „FRÜHE SCHRITTE“- Gruppe gab demnach im Durchschnitt an, tendenziell stärkerer chronischer Stressbelastung ausgesetzt zu sein als die „FAUSTLOS“-Gruppe (siehe Abb. 11). Der gefundene Effekt beschreibt mit einem berechneten *Cohen's d*= .45 einen geringen Effekt.

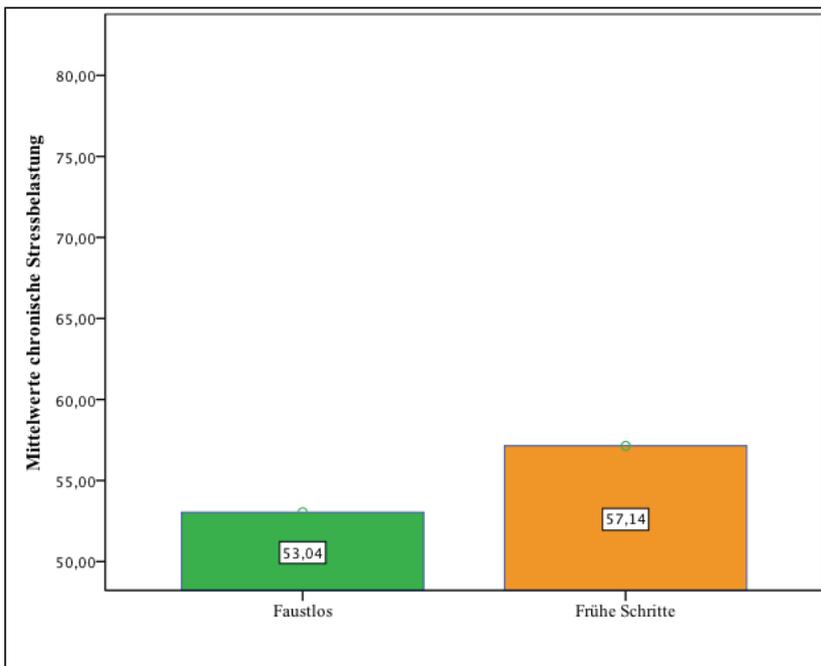


Abb. 11: Belastungsmittelwerte hinsichtlich des chronischen Stresses der beiden Gruppen Faustlos und Frühe Schritte, die Gruppen unterscheiden sich im Gesamtwert nur tendenziell voneinander.

Bei der Betrachtung der weiteren Subskalen (siehe Tabelle 21) und der varianzanalytischen Untersuchung dieser Skalen ließen sich zudem signifikante Gruppenunterschiede auf den Subskalen *Arbeitsüberlastung* ($F(1,55)= 4,76; p= .033$) auf der die FL-Gruppe einen Mittelwert von $m= 53,79$ ($sd= 7,79$) und die FS-Gruppe einen Mittelwert von $m= 58,62$ ($sd= 8,89$) erreichte und auf der Skala *Unzufriedenheit* ($F(1,55)= 5,61; p= .021$) erkennen, auf der die FL-Gruppe einen Mittelwert von $m= 48,12$ ($sd= 9,50$) und die FS-Gruppe einen Mittelwert von $m= 53,34$ ($sd= 7,18$) erreichte. Die FS-Gruppe scheint demnach signifikant höhere Unzufriedenheit und Überlastung auf der Arbeitsstelle zu empfinden, als die FL-Gruppe. Darüber hinaus ergab sich ein weiterer tendenziell signifikanter Gruppenunterschied hinsichtlich der Subskala *Überforderung auf der Arbeit* ($F(1,55)= 2,97; p= .090$), auf der die FL-Gruppe im Durchschnitt einen Belastungswert von $m= 53,75$ ($sd= 9,45$) und die FS-Gruppe einen durchschnittlichen Wert von $m= 58,00$ ($sd= 9,17$) erzielten, d.h. auch auf dieser Dimension der Überforderung gab die FS-Gruppe an, stärkerem chronischem Stress ausgesetzt zu sein als die FL-Gruppe (siehe Abbildung 12).

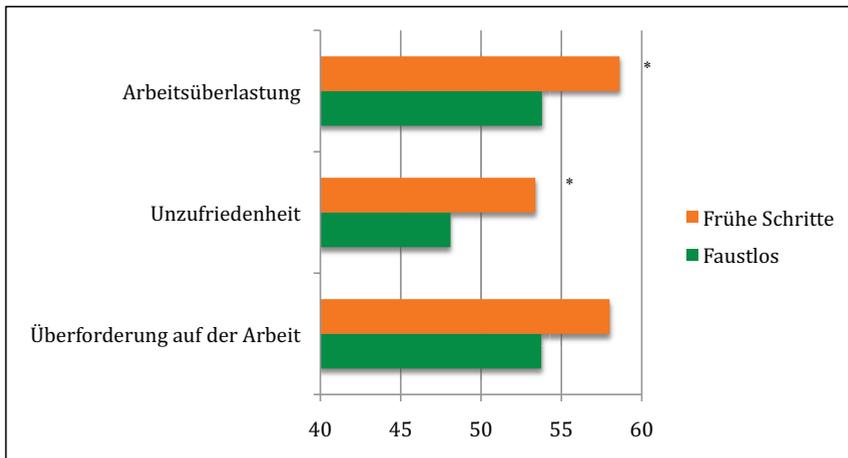


Abb. 12: Dargestellt sind die signifikanten Gruppenunterschiede hinsichtlich der Subskalen der chronischen Stressbelastung von Arbeitsüberlastung und Unzufriedenheit und der tendenzielle Unterschied hinsichtlich der Überforderung auf der Arbeit. Die Frühe Schritte-Gruppe gibt an auf diesen Skalen deutlich belasteter zu sein, als die Faustlos-Gruppe.

Die weitere varianzanalytische Betrachtung der übrigen Subskalen des *TICS*-Fragebogens zur chronischen Stressbelastung ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen: Skala „*Soziale Überlastung*“: (FL: $m= 55,50$; $sd= 5,65$; FS: $m= 58,86$; $sd= 10,02$), ($F(1,55)= 2,41$, $p= .126$), Skala „*Erfolgsdruck*“: (FL: $m= 50,86$; $sd= 7,07$; FS: $m= 50,34$; $sd= 9,80$), ($F(1,55)= 0,51$, $p= .822$), Skala „*Mangel an sozialer Anerkennung*“: (FL: $m= 54,79$; $sd= 11,42$; FS: $m= 54,70$; $sd= 10,05$), ($F(1,55)= 0,13$, $p= .973$), Skala „*Soziale Spannungen*“ (FL: $m= 48,68$; $sd= 10,40$; FS: $m= 50,83$; $sd= 11,79$), ($F(1,55)= 0,53$, $p= .469$), Skala „*Soziale Isolation*“: (FL: $m= 50,11$; $sd= 8,64$; FS: $m= 52,37$; $sd= 7,29$), ($F(1,55)= 1,15$, $p= .288$), Skala „*Chronische Besorgnis*“: (FL: $m= 52,28$; $sd= 6,63$; FS: $m= 52,24$; $sd= 7,76$), ($F(1,55)= 0,001$, $p= .982$) (siehe auch Tabelle 21).

Bei der Betrachtung der Gesamtbelastung (*SSCS*) der beiden Gruppen im Vergleich zur Normstichprobe des *TICS*, wird mittels eines *t*-Tests deutlich, dass die „*FAUSTLOS*“-Gruppe sich nicht statistisch signifikant von der Norm unterscheidet ($t(27)= 1,54$, $p=.136$ ($m= 53,06$; $sd= 10,45$)). Die „*FRÜHE SCHRITTE*“-Gruppe jedoch unterscheidet sich signifikant von der Norm ($t(28)= 4,93$, $p= .000$ ($m= 57,14$; $sd= 7,80$)). Somit wird deutlich, dass besonders die FS- Gruppe deutlich an chronischer Stressbelastung leidet, sowohl im Vergleich zur FL-Gruppe, als auch im Vergleich zur Normstichprobe.

Die Hypothese H3 kann den Berechnungen zufolge als tendenziell bestätigt angesehen werden, da ein Unterschied zwischen den beiden Gruppen „*FAUSTLOS*“ und „*FRÜHE SCHRITTE*“ bezüglich der Gesamtbelastung des chronischen Stresses auf der Arbeit (Skala: *SSCS*) beobachtet werden konnte, der statistisch tendenziell signifikant wurde ($t(55)= -1,68$, $p=.098$). Zwar besteht ein signifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen hinsichtlich der Skalen *Arbeitsüberlastung (UEBE)* (und Unzufriedenheit mit der *Arbeit (UNZU)*) in die Richtung, dass sich die FS-Gruppe im Durchschnitt als belasteter auf diesen Dimension wahrnimmt, jedoch wird dieser Effekt in der Gesamtbelastung nur tendenziell signifikant, die anfänglich als Outcome- Kriterium für die Fragestellung nach der chronischen Stressbelastung gewählt wurde. Aus diesem Grund sollen die Ergebnisse der gefunden Unterschiede innerhalb der Subskalen zwar diskutiert werden, um alle Facetten des *TICS* Fragebogens zu beachten, jedoch kann die H3 nur als tendenziell bestätigt betrachtet werden.

9.3.5 Zusammenhang zwischen Mentalisierungsfähigkeit, erlebter Beziehungsqualität und chronischer Stressbelastung

Zur Untersuchung möglicher Zusammenhänge der gesamten Stichprobe zwischen der Mentalisierungsfähigkeit der ErzieherInnen, der erlebten Beziehungsqualität (*STRS*) und der chronischen Stressbelastung (*TICS*) wurden Korrelationen zwischen diesen Variablen berechnet. Um mögliche Zusammenhänge zwischen der Reflexivität und den Variablen der Beziehungsqualität und der Stressbelastung identifizieren zu können, wurde das nonparametrische Korrelationsverfahren nach *Spearman* gewählt, da sich in den Vorberechnungen herausgestellt hatte, dass für die Variable *Reflective Functioning* keine Normalverteilung angenommen werden konnte. Für die Zusammenhangsberechnung zwischen der subjektiven Beziehungsqualität und der chronischen Stressbelastung, deren Normalverteilung gegeben war, wurde der *Pearsonkorrelationskoeffizient* berechnet. Zusätzlich zu der dimensionalen Betrachtung der möglichen Zusammenhänge der Variablen wurde die Variable *Reflective Functioning* (*RF*) in zwei Kategorien aufgeteilt: „niedrige *RF*“, und „hohe *RF*“ und der Zusammenhang dieser Kategorien mit der Beziehungsqualität und der Stressbelastung berechnet, um differenziert betrachten zu können, ob diese Unterscheidung (die Kategorien folgen dem Auswertungsmanual) mehr Aufschluss über mögliche Zusammenhänge liefern können. Die ungerichtete Hypothese lautet:

H4: *Lassen sich Zusammenhänge zwischen Reflective Functioning, der berichteten Beziehungsqualität zwischen ErzieherInnen und Kindern und deren chronischer Stressbelastung finden?*

Die Mentalisierungsfähigkeit der ErzieherInnen wurde mit dem „*Interview für Pädagogen zur Erfassung der Reflexivität*“ (*IPR*, Hartmann, 2012) erfasst und mittels der „*Skala des Reflexiven Selbst*“ (Daudert, 2001) ausgewertet. Die erlebte Beziehungsqualität zwischen ErzieherInnen und Kindern wurde mittels des Fragebogens „*Student Teacher Relationshipscale*“ (*STRS*, Pianta, 2004) und die chronische Stressbelastung mit dem Fragebogen *TICS*- „*Trierer Inventar zum chronischen Stress*“ (Schulz et al., 2004) erfasst. Für die Berechnungen wurden jeweils die Skalen „Total“ bzw. der Gesamtscore der Messinstrumente *IPR* und *TICS* verwendet, da diese das Gesamtkonstrukt des jeweiligen Instrumentes abbildet.

Zusätzlich zur Total- Skala des *STRS* wurden dessen Subskalen „*Conflict*“, „*Closeness*“ und „*Dependency*“ in die Zusammenhangsberechnungen eingeschlossen, da diese verschiedene Dimensionen der erlebten Beziehungsqualität abbilden, sowohl positiv in Form von „*Closeness*“ als auch konflikthaft in Form von „*Conflict*“. Durch die Miteinbeziehung dieser Subskalen soll eine genauere inhaltliche Interpretation der Beziehungsqualität ermöglichen werden. Die Subskalen des *TICS* hingegen wurden nicht mit in die Zusammenhangsuntersuchung einbezogen, da sämtliche Subskalen zum Gesamtkonstrukt der Totalskala „*chronische Stressbelastung*“ (*SSCS*) aufsummiert werden.

Da der *Kolmogorov-Smirnov-Test* bezüglich der Variable *Reflective Functioning* zu Beginn der Berechnungen signifikant wurde ($p = .000$), konnte keine Normalverteilung dieser Variablen angenommen werden. Um den Zusammenhang zwischen Reflexivität und Beziehungsqualität, und den Zusammenhang zwischen Reflexivität und chronischer Stressbelastung betrachten zu können, wurde dementsprechend der *Spearman Korrelationskoeffizient* berechnet, da dieser für Berechnungen von Variablen geeignet ist, die nicht als normalverteilt angesehen werden können. Die Zusammenhangsanalyse für die Variablen chronische Stressbelastung und Beziehungsqualität wurden mit dem *Pearson Korrelationskoeffizient* berechnet, da der *K-S- Test* dieser beiden Variablen eine Normalverteilung bestätigte (*TICS*: $p = .170$; *STRS*: $p = .389$). Sämtliche Zusammenhänge wurden zweiseitig getestet.

Reflective Functioning und Beziehungsqualität: Bei Betrachtung der gesamten Stichprobe ($N = 64$ ErzieherInnen) wurde ein geringer negativer Zusammenhang zwischen der Variable Reflexivität (*RF*) und erlebter Beziehungsqualität (*STRS* Skala *Total*) ($r_{spear} = -.245$, $p = .057$), in der Tendenz signifikant (Signifikanzniveau $< .10$). Ein negativer Zusammenhang weist darauf hin, dass hohe Reflexivitätswerte im Zusammenhang mit niedrigen Werten des *STRS* Fragebogens hinsichtlich einer positiven Beziehungsqualität stehen. Bei genauerer Betrachtung der Korrelationen zwischen den Subskalen „*Conflict*“, „*Closeness*“, „*Dependency*“ und der Reflexivität (*RF*) wurde ersichtlich, dass ein leicht positiver und signifikanter Zusammenhang zwischen der Reflexivität und der Subskala „*Conflict*“ ($r_{spear} = .287$, $p = .026$) und auch zwischen *RF* und der Subskala „*Dependency*“ ($r_{spear} = .297$, $p = .020$) besteht, was darauf hindeutet, dass höhere Reflexivitätswerte höhere Werte auf den Skalen „*Conflict*“ und

„Dependency“, die das Konfliktbewusstsein ansprechen, des *STRS* Fragebogens erzielen. Für die Subskala „Closeness“ hingegen wurde kein signifikanter Zusammenhang hinsichtlich der Reflexivität gefunden ($r_{spear} = .108, p = .412$). Siehe dazu Tabelle 22.

Tabelle 22: Dargestellt sind die Korrelationen und Signifikanzen zwischen den Variablen Reflexivität und Beziehungsqualität (*STRS* Conflict, Closeness, Dependency und Total) und Reflexivität und chronischer Stressbelastung (*TICS*). Signifikante Korrelationen sind markiert.

		Conflict	Closeness	Dependency	STRS Total	TICS
Reflexivität	r_{spear}	,287*	,108	,297*	-,245	,083
	p	,026	,412	,020	,057	,538
	N	60	60	61	61	57

Reflective Functioning und chronische Stressbelastung: Die Betrachtung des Zusammenhangs der gesamten Stichprobe zwischen den Variablen Reflexivität und chronischer Stressbelastung (*TICS*) ergab keine signifikante Korrelation ($r_{spear} = .083, p = .538$), d.h. es ist nicht davon auszugehen, dass die chronische Stressbelastung in einem Zusammenhang mit der Ausprägung der Reflexivität der ErzieherInnen steht (siehe Tabelle 22).

Kategorien der Reflective Functioning: Um ein differenzierteres Bild über den Zusammenhang der Mentalisierungsfähigkeit (*Reflective Functioning*- Werte) und der Beziehungseinschätzung und der chronischen Stressbelastung zu erhalten, wurde die Stichprobe entsprechend ihres erzielten Gesamtwertes auf der *Skala des Reflexiven Selbst* in folgende Subgruppen-Kategorien aufgeteilt: „niedrige Reflexivität“ (mit einem *SRS* Gesamtwert von 0, 1 oder 2; $N = 34, m = 1,12, sd = .41$) und „hohe Reflexivität“ (mit einem *SRS* Gesamtwert von 3,4, 5 oder 6; $N = 30, m = 3,90, sd = .86$). Die Subgruppe „niedrige RF“ umfasst dementsprechend die Kategorien „negative RF“ und „fehlende RF“ und die Subgruppe „hohe RF“ die Kategorien „niedrige“ und „eindeutige RF“, des *SRS*- Auswertungsmanuals. Obwohl die Kategorie des Wertes 3 im Manual als „niedrige RF“ bezeichnet wird, soll sie hier der Subgruppe „hohe RF“ zugeteilt werden, da sie bei der Auswertung der Mentalisierungsfähigkeit der Stichprobe den mittleren Durchschnitt der höher mentalisierenden FS-Gruppe darstellte. Die so entstanden zwei

Kategorien oder Subgruppen der Reflexivität, ihre Gruppengröße mit ihren jeweiligen Mittelwerten und Standardabweichungen sind in Tabelle 23 abgebildet.

Tabelle 23: Unterteilung in drei Gruppen in Kategorien nach niedrigen, mittleren und hohen Reflexive Functioning- Werten mit entsprechenden Mittelwerten, Standardabweichungen und Gruppengröße.

Kategorien niedrige und hohe RF			
Kategorie	<i>m</i>	<i>sd</i>	<i>N</i>
RF „niedrig“	1,12	,41	34
RF „hoch“	3,90	,86	30

Untersucht wurden mittels des *Spearman Rangkorrelationskoeffizienten* die Zusammenhänge der gebildeten Subgruppen von „niedriger“ und „hoher“ reflexiver Werte mit den Skalen des Beziehungsqualitätsfragebogens (*STRS*) und dem Gesamtwert der erhobenen chronischen Stressbelastung (*TICS*). Die Korrelationen der Gruppe „niedrige Reflexivität“ erzielten keinerlei signifikanten Ergebnisse, so wurde weder ein Zusammenhang zwischen niedriger Reflexivität und der Beziehungsqualität, d.h. den Skalen des *STRS* „Conflict“ ($r_{spear} = -.034, p = .858$), „Closeness“ ($r_{spear} = -.027, p = .885$), „Dependency“ ($r_{spear} = -.092, p = .622$), noch mit der Gesamtskala „Total“ ($r_{spear} = -.065, p = .730$) gefunden. Ebenso wenig wurde für diese Gruppe der „niedrigen Reflexivität“ ein signifikanter Zusammenhang hinsichtlich der Reflexivität und der chronischen Stressbelastung (*TICS*) gefunden ($r_{spear} = .007, p = .972$). (vgl. Tabelle 24). Eine negative Korrelation innerhalb der Subgruppenbetrachtung bedeutet eine doppelte Negativierung in die Richtung: ein höherer „niedriger“ RF-Wert, d.h. ein „höherer Wert“ erzielt höhere Gesamtwerte auf der jeweiligen Fragebogenskala.

Für die Gruppe „hohe Reflexivität“ wurde ein in der Tendenz signifikanter Zusammenhang zwischen der Beziehungsqualität und der Reflexivität auf der *STRS* Skala „Conflict“ ($r_{spear} = .312, p = .093$) und ein signifikanter mittelgroßer Zusammenhang auf der Skala „Dependency“ ($r_{spear} = .557, p = .001$) gefunden. Die Skalen „Closeness“ ($r_{spear} = .105, p = .587$) und „Total“ ($r_{spear} = -.189, p = .317$) wiesen keinen signifikanten Zusammenhang auf. Die Skala „Total“ erzielte eine negative Korrelation zwischen RF-Werten und der Gesamteinschätzung der Beziehungsqualität, die darauf hinweist, dass höhere Reflexivität mit einer niedrigeren Gesamtbewertung in Zusammenhang stehen könnte, wenn auch nicht in einem signifikanten Ausmaß. Dieser Zusammenhang entsteht möglicherweise durch die (tendenziell) signifikant werdenden

Zusammenhänge der *RF*-Werte und der Subskalen „*Conflict*“ und „*Dependency*“. Auch die Berechnung der chronischen Stressbelastung erzielte keinen Zusammenhang mit einer mittleren Reflexivität ($r_{spear} = .089, p = .651$) (vgl. Tabelle 24).

Tabelle 24: Dargestellt sind die zwei Subgruppen niedrige und hohe Reflexivität, die Gruppengröße, deren Korrelationskoeffizienten und den dazugehörigen erreichten Signifikanzniveau bezüglich der einzelnen Skalen des Beziehungsqualitätsfragebogens (STRS) und des chronischen Stressfragebogens (TICS). Eine * Korrelation wird bei Niveau 0,05 signifikant (zweiseitig) und eine ** Korrelation wird bei Niveau 0,01 signifikant (zweiseitig).

Kategorie		STRS Conflict	STRS Closeness	STRS Dependency	STRS Total	TICS Total
„niedrige RF“	<i>r</i>	-,034	-,027	-,092	-,065	,007
	<i>p</i>	,858	,885	,622	,730	,972
	<i>N</i>	30	31	31	31	29
„hohe RF“	<i>r</i>	,312	,105	,557**	-,189	,089
	<i>p</i>	,093	,587	,001	,317	,651
	<i>N</i>	30	29	30	30	28

Bei der Betrachtung der deskriptiven Mittelwerte wird deutlich, dass je höher die mittleren Reflexivitätswerte der jeweiligen Gruppe werden, desto höher die Werte auf den Skalen: „*Conflict*“ (niedrige RF: $m = 52,07$; hohe RF: $m = 62,27$), „*Dependency*“ (niedrige RF: $m = 43,23$; hohe RF: $m = 55,50$), und dementsprechend niedrigere Werte auf der Skala „*Closeness*“ (niedrige RF: $m = 25,26$; hohe RF: $m = 28,24$). Dies trifft nicht auf die Skala „*Total*“ zu (niedrige RF: $m = 39,68$; hohe RF: $m = 30,23$) bei der höhere *RF*-Werte geringere Werte der Gesamtbeurteilung zur Folge zu haben scheinen (vgl. Tabelle 25). Auch bei der Betrachtung der durchschnittlichen Stresswerte wird deutlich, dass der „*TICS* Gesamtwert“ höhere Belastungswerte mit steigender Mentalisierungsfähigkeit zu erzielen scheint (niedrige RF: $m = 53,83$; hohe RF: $m = 56,00$) (vgl. Tabelle 25).

Tabelle 25: Dargestellt sind die zwei Subgruppen niedrige und hohe Reflexivität, die Gruppengröße, Mittelwerte und Standardabweichungen.

RF Kategorie	Skalen	<i>m</i>	<i>sd</i>	<i>N</i>
RF niedrig	Conflict	52,07	23,36	30
	Closeness	25,26	18,75	31
	Dependency	43,23	29,72	31
	Total	39,83	20,92	31
	TICS	53,83	9,93	29
RF hoch	Conflict	62,27	24,64	30
	Closeness	28,24	18,01	29
	Dependency	55,50	32,67	30
	Total	30,23	19,68	30
	TICS	56,46	8,67	28

Beziehungsqualität und chronische Stressbelastung: Die Korrelation zwischen den Variablen chronischer Stress (*TICS*) und Beziehungsqualität (*STRS*) wurden berechnet, um zu kontrollieren, ob ein konfundierender Effekt zwischen ihnen bestehen könnte, der möglicherweise einen Einfluss auf die Ergebnisinterpretation haben könnte. Die berechneten Korrelationen zwischen der Beziehungsbeurteilung und dem chronischen Stresserleben erreichten keinen signifikanten Wert, weder auf der Skala „*Total*“ ($r_{pear} = -.180, p = .185$), noch auf den Subskalen „*Conflict*“ ($r_{pear} = .137, p = .317$), „*Closeness*“ ($r_{pear} = -.135, p = .326$) und „*Dependency*“ ($r_{pear} = .024, p = .862$). Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass kein signifikanter Zusammenhang zwischen chronischer Stressbelastung und der erlebten Beziehungsqualität der Erzieher zu den Kindern besteht.

Die Hypothese kann in folgender Differenziertheit beantwortet werden:

Auf Ebene der gesamten Stichprobe wird tendenziell ein negativer Zusammenhang zwischen Reflexivität und der Beziehungsqualität signifikant, d.h. bei höherer

Reflexivität wird die Beziehungsqualität als kritischer eingeschätzt, was bei genauerer Betrachtung durch einen signifikanten und einen tendenziell signifikanten Zusammenhang von *RF* und den *STRS* Subskalen „*Conflict*“ und „*Dependency*“ zustande kommt. Die Subgruppenunterteilung in niedrige und hohe Reflexivität liefern einen Hinweis darauf, dass höhere Reflexivitätswerte möglicherweise einen Einfluss auf die Bewertung der konflikthaften Dimensionen des Beziehungsfragebogens haben, nicht jedoch auf die Einschätzung der positiven Beziehungsqualität, die sowohl mit hoher als auch mit niedriger Mentalisierungsfähigkeit ähnlich eingeschätzt wird. Ein signifikanter Zusammenhang zwischen Reflexivität und chronischer Stressbelastung konnte nicht gefunden werden, ebenso wenig wie ein Zusammenhang zwischen chronischer Stressbelastung und der Einschätzung der Beziehungsqualität (siehe Abb. 13).

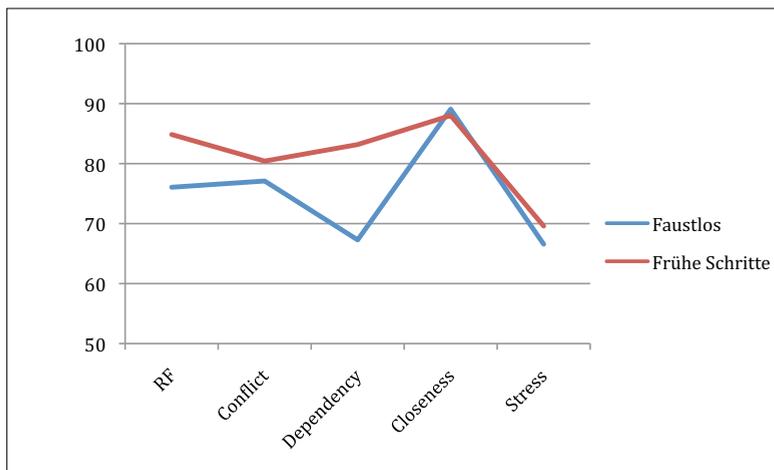


Abb. 13: Zusammenfassende Darstellung der Zusammenhänge zwischen Reflexivität, Beurteilung der Beziehungsqualität auf den Skalen Konflikt, Anhängigkeit und Nähe, sowie der erlebten Stressbelastung. Dargestellt in standardisierten Werten zur Vergleichbarkeit.

Abbildung 13 stellt die beiden Gruppen „FAUSTLOS“ und „FRÜHE SCHRITTE“ dar und deren subjektive Bewertungen hinsichtlich der erlebten Beziehungsqualität auf den Skalen „*Conflict*“, „*Dependency*“ und „*Closeness*“, sowie die empfundene chronische Stressbelastung anhand einer Z- standardisierten Skala. Deutlich wird, dass die FS-Gruppe, die eine höhere Reflexivität besaß, sämtliche erfassten Wahrnehmungen der Stressbelastung und der konflikthaften Skalen der Beziehungsqualität als ausgeprägter (höher) wahrnahm; lediglich die Beziehungsqualität „Nähe“ („*Closeness*“) wird von

beiden Gruppen gleich ausgeprägt dargestellt. Anhand der Graphik ist erkennbar, dass eine höhere Reflexivität eine höhere Sensitivität in der Wahrnehmung von konflikthafter oder belastender Dimensionen zur Folge zu haben scheint.

Den Ergebnissen der vier Hypothesen zufolge scheint eine höhere Mentalisierungsfähigkeit insbesondere einen Einfluss auf die Fähigkeit kritische, konflikthafter bzw. negative Eindrücke, Zustände und Situationen differenziert, explizit und klar beurteilen zu können, zu haben. Daraus ergibt sich die Frage, ob die ErzieherInnen, die über eine höhere Reflexivität verfügen und demnach kritische Bedingungen explizit als solche erkennen können, diese (durch die psychoanalytische Fallsupervision erhöhte) Fähigkeit als belastend oder bereichernd erleben. Um einen Einblick hinsichtlich dieser Überlegung über die quantitative Berechnungen hinaus zu erhalten und um herauszufinden zu können, wie die ErzieherInnen der „FRÜHE SCHRITTE“- Gruppe die psychoanalytische Fallsupervision erlebt haben, folgt im nächsten Kapitel eine neben der quantitativen Auswertung der Supervisionsbewertung eine qualitative Betrachtung der Daten.

9.4 Auswertung der Supervisionseinschätzung

Die Supervisionsevaluation erfolgte anhand von zwei Fragen, die zum Ende des *IPR* gestellt wurden. In diesen Fragen wurden die ErzieherInnen nach ihrer Bewertung der erhaltenen psychoanalytischen Fallsupervision befragt, welche sie sowohl numerisch in Form von Schulnoten (Skala eins bis fünf), als auch deskriptiv anhand einer beispielhaften Situation aus der Supervision, die für sie entweder nützlich und nicht nützlich gewesen war, beantworten sollten. Die numerische Beurteilung der Supervision in Form einer Schulskala wurde quantitativ ausgewertet und im Folgenden dargelegt, worauf sich anschließend auf die qualitative inhaltliche Analyse konzentriert werden soll.

Insgesamt ließen sich in der inhaltlichen Interviewauswertung der ErzieherInnen wenige Kritikpunkte hinsichtlich der Supervision finden, was sich ebenfalls in der quantitativen Auswertung der Daten zeigt. Diese wurde mit einer fünfstufigen Likert- Skala mit der Frage erfasst: „*Wie nützlich fanden Sie die Supervision auf einer Skala von Schulnoten*

von 1 bis 5 wobei 1: sehr nützlich, 3: befriedigend und 5: überhaupt nicht nützlich bedeutet.“ Im Mittel wurde die Supervision als „nützlich“, d.h. mit einer Schulnote 2 bewertet ($m= 1,61$; $sd= 0,76$). Die prozentuale Auswertung der Frage ist in Abbildung 14 dargestellt.

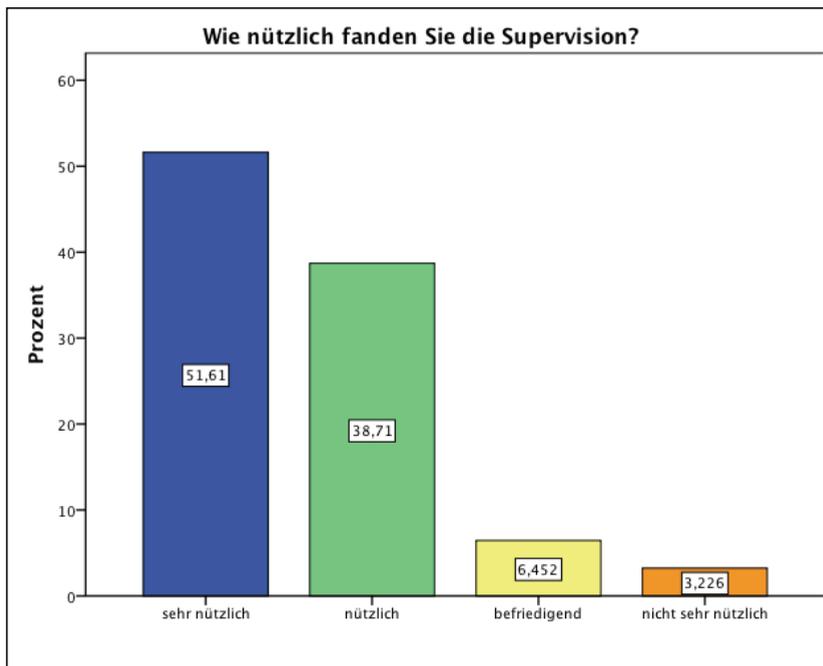


Abb. 14: Das Balkendiagramm stellt die numerischen Bewertungen der ErzieherInnen auf die Frage: „Wie nützlich fanden Sie die Supervision?“ dar. 51,6% empfanden die SUP als „sehr nützlich“, 38,7% bewerteten sie als „nützlich“, 6,5% empfanden die SUP als „befriedigend“ und 3,2%. Kein ErzieherIn vergab die Bewertung „überhaupt nicht nützlich“ (0%). Das gesamt $N= 31$.

51,6% der Befragten empfanden die Supervision als „sehr nützlich“ ($N= 16$), 38,7% empfanden die Supervision als „nützlich“ ($N= 12$), 6,5% ErzieherInnen gaben an die Supervision als „befriedigend“ empfunden zu haben ($N= 2$), lediglich 3,2% bewertete die Supervision mit „nicht sehr nützlich“ ($N= 1$) und 0% bewerteten die Supervision mit „überhaupt nicht nützlich“ ($N= 0$) (vgl. Tabelle 26).

Tabelle 26: Darstellung der Häufigkeiten und Prozentwerte der Auswertung der Supervisionsfrage

Bewertung		N	%
Häufigkeit	1- sehr nützlich	16	51,6
	2- nützlich	12	38,7
	3- befriedigend	2	6,5
	4- nicht sehr nützlich	1	3,2
	5- überhaupt nicht nützlich	0	0,0
	Gesamt	31	98,4
	Missing	1	
	Gesamtsumme	32	100,0

Diese insgesamt positive (numerische) Bewertung sollte durch eine qualitative Auswertung der Supervisionsevaluation ergänzt und erweitert werden, um einen tiefergreifenden Eindruck erhalten zu können, was genau die ErzieherInnen als nützlich oder nicht nützlich erlebt hatten und ob sich aus diesen Eindrücken Kategorien bilden lassen würden, die einen Rückschluss auf eine mögliche mentalisierungsfördernde Wirkung der psychoanalytischen Supervision zulassen würden.

9.4.1 Qualitative Betrachtung der Daten

Im Zuge der Ergebnisdarstellung soll ergänzend zur bereits geschilderten quantitativen Datenauswertung eine qualitative Analyse erfolgen, um ein plastischeres Bild der Datenlage erhalten zu können und um die Theorie der Hypothesen in eine konzeptuelle Form zu bringen.

Im Zentrum der qualitativen Datenanalyse steht die Evaluation der Supervision, die aus der Auswertung der Frage besteht, die am Ende eines jeden IPR- Interviews den ErzieherInnen der „FRÜHE SCHRITTE“-Gruppe zur Bewertung der Supervision gestellt wurde. Die qualitativ-inhaltliche Untersuchung der Beurteilung der Supervision erfolgte durch eine induktive Inhaltsanalyse, bei welcher innerhalb der Transkripte inhaltliche Kategorien zusammengefasst wurden, die einen Hinweis auf Kernkonstrukte lieferten und beispielhaft für nützliche oder nicht nützliche Supervision standen. Dieses „bottom-up“ Verfahren wurde von zwei unabhängigen Ratern durchgeführt und die

daraus entstandenen Antwortkategorien in einem Konsensrating gemeinsam mit einem dritten unabhängigen Auswerter besprochen.

9.4.2 Inhaltsanalyse der Supervisionsevaluation

Der qualitativen Datenauswertung lag die letzte Frage des „*Interview für Pädagogen zur Erfassung der Reflexivität*“ (IPR) nach dem Nutzen der Supervision zugrunde: „*Können Sie an einem Beispiel verdeutlichen, warum die Supervision für Sie nützlich oder nicht nützlich war?*“ Zuvor wurden die ErzieherInnen nach ihrer Einschätzung der Supervision auf einer Likert-Skala in Form von Schulnoten befragt, dessen Auswertung bereits dargestellt wurde.

Die Auswertung der Supervisionsfrage erfolgte mittels eines „*bottom-up*“- Verfahrens der induktiven Inhaltsanalyse zweier unabhängigen Rater und einer Konsensbesprechung mit einem Dritten Rater. Bei diesem Verfahren wurden inhaltliche Kategorien erstellt, die sich nach der Häufigkeit des Vorkommens innerhalb der Antworten auf die Supervisionsfrage richteten. Die Kategorien sollten möglichst einen Nenner der wichtigsten genannten Kernpunkte sämtlicher Interviews darstellen. Durch diese Analyse der Daten entstanden insgesamt fünf Kategorien. Von diesen fünf Kategorien sprachen vier für den positiven Nutzen der Supervision und eine Kategorie für die Schwierigkeiten bzw. Kritikpunkte die in der Supervision gesehen wurden. Ziel dieser qualitativen Datenanalyse war es einen Eindruck davon zu erhalten, wie die ErzieherInnen die psychoanalytische Fallsupervision erlebt hatten und welche inhaltlichen Gesichtspunkte als ausschlaggebend nützlich betrachtet wurden, die möglicherweise einen Einfluss auf die Steigerung der Mentalisierungsfähigkeit haben konnten. Die durch die Analyse der Gesprächstranskripte entstandenen fünf Kategorien wurden wie folgt benannt und werden in einer Tabelle mit stichwortartigen Antwortbeispielen aufgeführt: *1. Multiperspektivität als Verstehensprozess, 2. Triangulierung, 3. Professionelle und qualifizierende Reflexion, 4. Containment, 5. Kritik.* In der folgenden Tabelle sind die fünf Kategorien aufgelistet mit beispielhaften Aussagen aus den Interviews, die inhaltlich zur Erstellung der jeweiligen Kategorie

fürten (vgl. Tabelle 27). Insgesamt lagen 31 Antworten ($N= 31$) von 32 befragten ErzieherInnen (der „FRÜHE SCHRITTE“- Gruppe) vor.

Tabelle 27: Kategorien der qualitativen Datenanalyse hinsichtlich der Evaluation der Supervision

Kategorie	Inhaltliche Beschreibung
1. „Multiperspektivität als Verstehensprozess“ $N= 34$	<ul style="list-style-type: none"> - Ermöglicht andere Blickwinkel/ Sichtweisen - Andere sehen es anders als ich selbst - Ein anderer Blickwinkel entsteht - Holt einen aus der Routine heraus, in die man versunken ist - Kinder nicht einseitig sehen, sondern die Meinung von allen sehen - „Wie ein neues Kind, das man kennenlernt“ - Die Stärken des Kindes werden wieder gesehen, nicht nur die Probleme - Entstehung von Etwas Neuem - Verschiedene Aspekte beachten - Unerwartete Wendungen bei der Betrachtung - Durch das Sprechen entwickelt sich ein anderer Blick - Das Kind mit anderen Augen sehen - Entstehung eines schönen, abgerundeten Bildes des Kindes - Andere Sichtweisen, andere Meinungen über das Kind - Das Kind anders anschauen, dadurch verändert sich die Denkweise - Sämtliche Informationen werden über ein Kind gesammelt, die sonst nicht möglich wären da jeder das Kind in einer anderen Situation erlebt - Es könnte ja auch anders sein / andere Ideen entwickeln
2. „Triangulierung“ $N= 22$	<ul style="list-style-type: none"> - Sich Hilfe holen vom Supervisor/in oder anderen Erzieher/innen - Unterstützendes Gefühl zu wissen, das SFI ist im Haus - Hilfe um Probleme besprechen zu können - Hilfe bei der Arbeit mit schwierigen Kindern - Unterstützung bei Fragen: „Wie kann ich reagieren?!” - Lindert eigene Spannung - „Das uns überhaupt jemand zuhört“ - Unbelasteter Standpunkt von Außen
3. „Professionelle und qualifizierende Reflexion“ $N= 19$	<ul style="list-style-type: none"> - Verstehen lernen, warum sich ein Kind in dieser Weise verhält - Denkanstöße - Dinge deutlich und klar darstellen - Nützlich auch für die Arbeit in Elterngesprächen - Empfinden gut geschult zu werden - Ratschläge erhalten - Das Gefühl nach der SUP, als wäre man selbst darauf gekommen - Lernen wie man weiter verfahren kann - Über das Kind lernen, ebenso nützlich für das Verständnis über Geschwisterkinder - Das Verhalten des Kindes reflektieren - Kernpunkte werden gefunden - Beobachtung wird geschärft

	<ul style="list-style-type: none"> - Fantasien werden besprochen - Verständnis wird geschaffen
4. „Containment“ N= 18	<ul style="list-style-type: none"> - Ein Raum für Austausch - Dinge können offen besprochen und gesagt werden, die sonst nicht gesagt werden könnten - Eine geschützte Situation entsteht - Ermöglicht Austausch mit Kollegen - Die Gruppe und die Kinder werden integriert - Zeit im Alltag für den Austausch und die Arbeit unter den Kollegen wird geschaffen - Bietet Raum Schwierigkeiten und persönliches Empfinden zu besprechen - Enges Gefüge aus Eltern, Kindern und Erziehern, Erlebte Sicherheit aus der Supervision auf dem gesamten Gefüge anbieten können
5. „Kritik“ N= 5	<ul style="list-style-type: none"> - Die Zeit die SUP einnimmt, fehlt dann für andere Bereiche - Zu häufig alle 14 Tage - Ursache verfehlt, warum Kind problematisch ist - SUP ist manchmal zu abstrakt

Die Kategorie *Multiperspektivität als Verstehensprozess* umfasst sehr häufig genannte Aussagen zur zentralen Bedeutung des Austausches verschiedener Blickwinkel zur Erlangung eines umfassenderen Bildes des Kindes. Die Besprechung der unterschiedlichen Sichtweisen führten für einen großen Teil der ErzieherInnen zu einer Erweiterung des Verständnisses für das Kind und dessen familiären Hintergründe, die es den ErzieherInnen erleichterte, das gezeigte Verhalten besser einzuschätzen und verstehen zu können, was sie als positiv und entlastend beurteilten.

Die Kategorie *Triangulierung* beschreibt im Kontext der Supervision dieser Auswertung den Supervisor als beobachtende und reflektierende dritte Person oder eine KollegIn der Supervisionsgruppe, die eine ähnliche Rolle einnimmt, wenn es um eine geschilderte Situation geht, in der eine Person in einer dyadischen Interaktion verstrickt zu sein scheint. Durch diese Form der Triangulierung kann eine dritte verstehende Position angeboten werden und zudem eine Entlastung für die ErzieherIn eintreten, da eine unbeteiligte Person ihnen Gehör und Aufmerksamkeit schenkt. Unter diese Kategorie fielen vor allen Dingen Aussagen, die den positiven Effekt des Austausches mit einer dritten Person bzw. kollegial mit dem gesamten Team betonten. Diese Form des Austausches schien für die ErzieherInnen sowohl als eine Form der Hilfe, als auch eine Form der Unterstützung beim Umgang mit schwierigen Kindern erlebt worden zu sein. Ebenso wurde berichtet, mit dem Supervisor über eigene Schwierigkeiten sprechen

zu können und dadurch ebenso die eigenen wie auch die Stärken der besprochenen Kinder neu entdecken zu können. Die Anwesenheit eines Supervisors bzw. einer Person, die dem ErzieherInnen Team zuhört und sich Zeit nimmt, Schwierigkeiten mit ihnen zu bearbeiten, wurde von vielen Erziehern als unterstützend und hilfreich benannt.

Die professionelle und qualifizierende Reflexion beinhaltet Aussagen, welche die Reflexion über das besprochene Kind und das eigene Handeln umfassen. Der Satz einer ErzieherIn aus dem Interview beschreibt dies recht passend mit: „*Nach der Supervision hat man das Gefühl, selbst darauf gekommen zu sein.*“ Die erworbene Reflexionsfähigkeit wird von den ErzieherInnen als besonders hilfreich beschrieben, wenn es um die Elternarbeit, den Umgang mit Geschwisterkindern oder das Verständnis der Situation des einzelnen Kindes gehe. Dabei wird deutlich, dass sich ein reflexiver Prozess oftmals auf viele weitere Bereiche der Arbeit übertragen lässt.

Die Containment-Funktion der Supervision findet sich in den Aussagen wie beispielsweise: „*Dinge können offen besprochen werden, die sonst nicht gesagt werden könnten.*“ Dabei fällt auf, dass nicht ein Lösungsansatz im Vordergrund dabei steht, sondern das Gefühl, ebenso über ungelöste Problemfälle sprechen zu können. Betont wird zudem das enge und komplexe Gefüge zwischen Eltern, Kindern und ErzieherInnen und das Empfinden, aus der schützenden Situation der Supervision heraus das dortige Erlebte in dieses Gefüge mit hineinzutragen.

Als *Kritikpunkte* bzw. als Beispiele dafür, warum die Supervision als nicht nützlich empfunden wurde, wurde am häufigsten die Frequenz genannt. In einem 14-tägigen Abstand wurde sie von einigen ErzieherInnen als zu häufig angesehen, da die Zeit, die für die Supervision in Anspruch genommen wurde, für andere Aufgaben fehle. Zudem gab eine ErzieherIn an, dass die Ursache für das Verhalten eines schwierigen Kindes verfehlt worden sei und dass die Supervision zum Teil zu abstrakt gewesen sei. Trotz der genannten Kritikpunkte betonten nahezu alle befragten Einrichtung den Wunsch, diese Form der Supervision auch nach Beendigung der „EVA“- Studie zu verstetigen.

Eine feingliedrigere Kategorieneinteilung wäre anhand des Reichtums des Interviewmaterials ohne weiteres möglich gewesen, jedoch tauchten bei der Konsensdiskussion der drei Rater immer wieder schwerpunktmäßig diese fünf Kategorien auf, so dass sich auf eine Begrenzung der Kategorien geeinigt wurde. Bei

einer Begrenzung der Kategorien können sicherlich gewisse Feinheiten der Antworten verloren gehen, jedoch hat eine solche Begrenzung auf der anderen Seite den Vorteil aussagekräftige Kategorien hervorzubringen, indem die wesentlichen Kernaussagen der interviewten ErzieherInnen aufgenommen werden, ohne zu detailliert eine unüberschaubare Anzahl an Kategorien herzustellen.

Mit der zusätzlichen inhaltlichen Analyse wurde der Eindruck untermauert, dass die „FRÜHE SCHRITTE“- ErzieherInnen die psychoanalytische Fallsupervision als hilfreich und unterstützend hinsichtlich verschiedener beschriebener Dimensionen wie beispielsweise der Multiperspektivität, der Reflexivität und der Triangulierung empfanden. Diese Ergebnisse und Überlegungen, ob diese Dimensionen / Kategorien einen positiven Einfluss auf die Förderung der Mentalisierungsfähigkeit haben können, werden in die Diskussion miteinbezogen.

10 Diskussion

Ziel dieser Arbeit war es die Mentalisierungsfähigkeit zweier in einer sogenannten „Hochrisikostichprobe“ arbeitenden ErzieherInnen- Gruppen zu untersuchen, um den Einfluss psychoanalytischer Fallsupervision auf deren Mentalisierungsfähigkeit erfassen zu können. Ausgangspunkt der Untersuchung bildete die Annahme, dass die „FRÜHE SCHRITTE“- ErzieherInnen- Gruppe, welche zwei Jahre lang psychoanalytische Fallsupervision erhielt, aufgrund der professionalisierenden und reflexionsfördernden Wirkung der Supervision eine erhöhte Mentalisierungsfähigkeit auf der *Skala des Reflexiven Selbst* erzielen würde, als die Kontrollgruppe der „FAUSTLOS“- ErzieherInnen, die keine Supervision erhalten hatte. Diese Annahme konnte eindeutig interferenzstatistisch bestätigt werden. Zudem wurde eine inhaltliche Betrachtung der Interviews vorgenommen, um einen Eindruck über den wahrgenommenen Nutzen der Supervision erhalten zu können. Dadurch konnte die Annahme verfestigt werden, dass die Supervision gut und als bereichernd von den ErzieherInnen angenommen wurde und die wichtigsten theoretischen Grundsteine zur Mentalisierungsförderung vermittelt werden konnten. Diese Hauptfragestellung der Mentalisierungsförderung des frühpädagogischen Fachpersonals basiert auf der Annahme, dass mentalisierungsfähige Pädagogen (ErzieherInnen) aufgrund von erhöhtem Verständnis für das Verhalten der Kinder und einer sensibleren Wahrnehmung derer mentalen und affektiven Zustände vermehrt in der Lage sein würden, ihnen eine „genügend gute“ Beziehungserfahrung anzubieten, die insbesondere für die unsicher- desorganisiert gebundenen Kinder von unersetzbarer Bedeutung sein kann (Allen, 2010; Hauser, Allen, & Golden, 2006; Leuzinger-Bohleber, 2009).

Diese Hauptfragestellung (H1) wurde mit einem eigens dafür entwickelten Interview, dem *Interview für Pädagogen zu Erfassung der Reflexivität*, (IPR, Hartmann, 2012) untersucht und mit der *Skala des Reflexiven Selbst* (SRS, Daudert, 2001) ausgewertet. Die Überprüfung der psychometrischen Qualität des IPR lieferte gute und zufriedenstellende Ergebnisse, sodass eine gute Reliabilität und Vergleichbarkeit mit der deutschen Validitätsstudie der SRS angenommen werden darf. Neben der Hauptfragestellung wurde des weiteren untersucht, ob ein Gruppenunterschied hinsichtlich der erlebten Beziehungsqualität zwischen ErzieherInnen und den Kindern zu beobachten wäre (H2), ebenso ein Gruppenunterschied bezüglich der

wahrgenommenen chronischen Stressbelastung auf der Arbeit (H3) und ob diese möglichen Gruppenunterschiede im Zusammenhang mit der Mentalisierungsfähigkeit der ErzieherInnen stehen würden (H4).

Der gefundene signifikante Gruppenunterschied hinsichtlich der empfundenen Beziehungsqualität zwischen ErzieherInnen und Kindern (H2) zeigte sich insbesondere auf den konflikthaftern Skalen des Fragebogens zur Erfassung der Beziehungsqualität, auf denen die Teilnehmer der „FRÜHE SCHRITTE“- Gruppe (FS) die Kinder als konflikthafter und unselbständiger wahrnahmen als die „FAUSTLOS“- ErzieherInnen (FL). Die dritte Hypothese (H3) konnte nur tendenziell bestätigt werden, da die beiden Gruppen sich nur tendenziell in ihrer Stressbelastung voneinander unterschieden, wobei die FS-Gruppe angab, etwas höherem chronischen Stress ausgesetzt zu sein als die FL-Gruppe. Bezüglich des Zusammenhangs der Variablen zeigte sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Stressbelastung und der Mentalisierungsfähigkeit, jedoch ein Zusammenhang (H4) der Einschätzung der Beziehungsqualität und der Reflexivität in die Richtung, dass stärker mentalisierende ErzieherInnen die konflikthaftern Skalen höher bewerteten, als die ErzieherInnen mit einer niedrigeren Reflexivität. Die Ergebnisse der Hypothesenüberprüfung lassen den Eindruck entstehen, dass eine erhöhte Mentalisierungsfähigkeit insbesondere die herausfordernden und konflikthaftern Dimensionen einer Beziehung differenzierter erkennen lässt, ohne dass dabei die Einschätzung der positiven Qualität (der Nähe) innerhalb der Beziehung bei deren Einschätzung abnehmen würde.

Durch die Bearbeitung der Forschungsfragen dieser Arbeit soll ein Beitrag zu dem Forschungsgebiet der Mentalisierungsfähigkeit von frühpädagogischem Fachpersonal und deren Bedeutung für die Entwicklung der Kinder geleistet werden, da sich im Bereich der Mentalisierungsforschung zum größten Teil auf die Mentalisierungsfähigkeit der primären Bezugspersonen (i.d.R. der Eltern) bezogen wird und die ebenfalls bedeutsame Rolle der frühen Interaktionserfahrungen mit den ErzieherInnen nicht im gleichen Maße Berücksichtigung findet. Bislang existieren keine vergleichbaren Forschungsansätze, die sich explizit in gleichem Maße mit der Mentalisierungsfähigkeit von frühpädagogischem Fachpersonal auseinandersetzen und noch spezieller mit Pädagogen, die mit sogenannten „Hochrisikokindern“ arbeiten und die im Sinne der Resilienz in besonderem Ausmaß auf eine reflexive Beziehungsperson angewiesen sind. Aus diesem Grunde sind die Ergebnisse dieser Arbeit als neuwertige

Forschungsansätze zu betrachten, die sicherlich zukünftig an weiterem Ausbau und Replikationen bedürfen.

10.1 Interpretation der Ergebnisse

10.1.1 Diskussion der Psychometrischen Qualität des IPR

Das in dieser Arbeit eingesetzte Instrument, das *Interview für Pädagogen zur Erfassung der Reflexivität (IPR)* diente zur Erfassung der Mentalisierungsfähigkeit der ErzieherInnen und wurde erstmalig für diesen Zweck konstruiert und eingesetzt. Die mittels des Interviews erfassten Antworten der zwei Untersuchungsgruppen wurden mit der deutschen Version der *Skala des Reflexiven Selbst* (SRS, Daudert, 2001) hinsichtlich ihrer Reflexivität ausgewertet. Da das *IPR* erstmalig mit der *Skala des Reflexiven Selbst* in diesem Rahmen ausgewertet wurde, erfolgte eine Überprüfung der psychometrischen Qualität des Instruments (vgl. Kapitel 8.1). Die ursprüngliche englische Originalversion, die *Reflecting Self Functioning Scale (RSFS)*, Fonagy et al., 1991) wird mittlerweile von vielen Klinikern und Forschern eingesetzt, um die demand- Fragen des *Adult Attachment Interviews (AAI)*, Main, George, & Kaplan, 1985) bezüglich ihrer Reflexivität hin zu untersuchen. Laut Autoren lassen sich sämtliche Fragen eines demand- Charakters mit der *Skala des Reflexiven Selbst* auswerten, weshalb sie für die Auswertung des *IPR's* ebenfalls eingesetzt wurden. Um eine Vergleichbarkeit mit den Reliabilitätsstudien der *RSFS* auf Basis des *AAI's* betrachten zu können, wurde eine Messinstruments-Analyse des *IPR's* hinsichtlich der folgenden Parameter durchgeführt: Interrater Reliabilität (*ICC*), interne Konsistenz (Cronbach's alpha), part-whole korrigierte Trennschärfekoeffizienten (*TK*), und Itemschwierigkeit.

Die Ergebnisse der Messinstruments-Analyse wurden anschließend mit den Werten der deutschen Validierungsstudie von Daudert verglichen, die anhand des *Beziehungsinterviews (BI)*, Daudert, 2001) die teststatistischen Gütekriterien der deutschen Version der *RSFS*, der Skala des Reflexiven Selbst durchführte. Der Vergleich mit den Testgütekriterien von der *SRS*- Studie dient dazu, das *IPR* auf seine Reliabilität hin zu überprüfen, eine Vergleichbarkeit mit den Reliabilitätsstudien

erzielen zu können und somit den berechtigten Gebrauch der *Skala des Reflexiven Selbst* zur Bestimmung der Mentalisierungsfähigkeit auf Basis der Fragen des *Interviews für Pädagogen zur Erfassung der Reflexivität (IPR)* gewährleisten zu können.

Der Vergleich der Auswertung der Fragen des *IPR's* mit der *Skala des Reflexiven Selbst* erbrachte eine gute Reliabilität und Vergleichbarkeit mit den Werten der Auswertung der Reliabilitätsstudie von Daudert mit der *Skala des Reflexiven Selbst* (vgl. Tabelle 27): Der *ICC* des *IPR* von insgesamt drei geschulten Ratern sprach für eine gute Interrater-Übereinstimmung und lag zusätzlich nah an dem Wert und in der gleichen Kategorie der *SRS* Studie. Der Intraclasskoeffizient von .82 bestätigte zudem eine hohe Auswertungsobjektivität und kann als konventioneller Reliabilitätsschätzer für Fremdbeurteilungsskalen verwendet werden, d.h. im Falle des *IPR's* eine gute Reliabilität der Fragen des Interviews. Die interne Konsistenz des *IPR's* lag bei *Cronbach's alpha* = .82, das für eine gute interne Konsistenz spricht, auch die mittlere Trennschärfe des *IPR* erreichte mit einem Wert von *TK* = .52 ein zufriedenstellendes Maß. Nach Lienert & Raatz sollte die Trennschärfe bei mindestens .3 liegen, was sowohl das *IPR* als auch die *SRS* Studie erfüllen, jedoch können bei einer hohen Trennschärfe womöglich nicht alle Facetten eines Konstrukts erfasst werden (Lienert & Raatz, 1998), aus welchem Grund die mittlere Trennschärfe des *IPR's* für eine noch differenziertere Erfassung des Konstrukts spricht als die der *SRS* Studie. Die mittlere *Itemschwierigkeit* des *IPR's* lag bei .21 und die der *SRS*-Studie bei .41; wobei Werte kleiner .5 darauf hinweisen, dass das Instrument auf Veränderungseffekte sensitiv reagieren kann, was in diesem Fall beiden Auswertungen gelingt.

Insgesamt zeigt sich eine gute Vergleichbarkeit der Auswertung des *IPR's* mit der Auswertung der *SRS*-Studie von Daudert. Das *IPR* erzielte gute teststatistische Werte, so dass davon ausgegangen werden darf, dass die Mentalisierungsfähigkeit, d.h. das *Reflective Functioning* einer Person anhand des *IPR's* reliabel erfasst werden kann und mit der *Skala des Reflexiven Selbst* ausgewertet werden kann.

Tabelle 28: Vergleich der psychometrischen Qualität der Auswertung des IPR's und der SRS Auswertung

	IPR, Hartmann (2013)	SRS, Daudert (2002)
Interrater-Übereinstimmung (<i>ICC</i>)	.82	.87
Cronbach's alpha (α)	.86	.91
Mittlere Trennschärfe (<i>TK</i>)	.52	.86
Mittlere Itemschwierigkeit	.21	.41

Die Itemanalyse der demand- Fragen des *IPR* diente zur Aufklärung des Gesamtwertes des *Reflective Functioning Scores*, da dieser durch eine globale Einschätzung des jeweiligen Raters erfolgte und aufgeklärt werden sollte, wie viel Prozent der einzelnen demand- Fragen zur Aufklärung des Gesamtscores beitrugen. Mittels einer multiplen Regressionsanalyse konnte herausgefunden werden, dass 90% der demand-Fragen zur Aufklärung des Gesamtwertes beitragen, was für eine gute prognostische Validität der einzelnen Fragen bezüglich der reflexiven Gesamteinschätzung spricht. Die darüber hinaus durchgeführte Itemstrukturanalyse, die mittels einer Faktorenanalyse durchgeführt wurde, bestätigte die ursprüngliche Annahme eines eindimensionalen Konstruktes mit einem Faktor, der 32,1% der Varianz aufzuklären vermochte. Die exploratorische Faktorenanalyse, d.h. die Hauptkomponentenanalyse kann nach Thompson für die Überprüfung der Gültigkeit theoretischer Modellannahmen über die Struktur eines Messinstrumentes eingesetzt werden (Thompson, 1962), die in diesem Falle als erfüllt anerkannt werden kann.

Insgesamt lässt sich über die Untersuchung der psychometrischen Qualität des *IPR's* die Aussage treffen, dass seine Fragen mit der *Skala des Reflexiven Selbst* vergleichbar gut ausgewertet werden können, wie die Fragen des Bindungsinterviews auf dessen Basis die Reliabilitätsstudie von Daudert (2001) durchgeführt wurde. Trotz der relativ kleinen Stichprobe gelang es, die Reliabilität des Messinstrumentes *IPR* als gesichert bezeichnen zu können, denn das *IPR* erreichte eine gute Interrater-Übereinstimmung, d.h. die unterschiedlichen Rater bewerteten die Interviews untereinander übereinstimmend und die ermittelte gute interne Konsistenz spricht für eine hohe Messgenauigkeit des Interviews. Des weiteren erwies sich das *IPR* mittels der Trennschärfe- und

Itemschwierigkeits- Berechnungen als ein Instrument, das sowohl ein Konstrukt in seinen verschiedenen Facetten erfassen kann, als auch sensitiv auf Veränderungen reagieren kann.

Die Itemanalyse zeigte, dass die einzelnen Ratings der Fragen des *IPR* den ermittelten Gesamtwert der Reflexivität vorhersagen kann und der Gesamtwert somit nicht lediglich einen subjektiv gewählter Globalscore des jeweiligen Raters darstellt. Die Itemstrukturanalyse verdeutlichte die eindimensionale Struktur des Konstrukts der Mentalisierungsfähigkeit, d.h. dass ein hoher *RF*- Wert für eine hohe Reflexivität der Person steht und ein niedriger *RF*- Wert für eine niedrige Reflexivität. Die Höhe der Gesamtwerte sind dementsprechend in Relation zueinander als „mehr oder weniger reflexiv“ interpretierbar und es kann davon ausgegangen werden, dass das *IPR* ein einheitliches Konstrukt der Mentalisierungsfähigkeit erfasst.

10.1.2 Diskussion der deskriptiven Daten

Die deskriptive Datenauswertung der beiden Gruppen „FAUSTLOS“ ($N= 32$) (im Folgenden mit FL abgekürzt) und „FRÜHE SCHRITTE“ ($N= 32$) (im Folgenden mit FS abgekürzt) erbrachte mittels der statistischen Überprüfung anhand χ^2 -Tests und *t*-Tests, keinerlei signifikante Gruppenunterschiede hinsichtlich der folgenden Variablen: Geschlecht der ErzieherInnen, Geschlecht der Kinder die sie betreut hatten und über die sie im Interview befragt wurden, Alter der ErzieherInnen und der Kinder, Beginn der Programmteilnahme der ErzieherInnen, deutsch als Muttersprache der ErzieherInnen, Teilnahme an vorherigen Supervisionangeboten, Bindungstyp der Kinder und ebenso wenig hinsichtlich der psychischen und körperlichen Beschwerden der ErzieherInnen (erhoben mit dem *SCL-K-9*). Da es sich um eine querschnittliche Untersuchung handelte, war es wichtig die Gruppen hinsichtlich der erfassbaren Variablen zu untersuchen und miteinander zu vergleichen, die einen möglichen Einfluss auf die Mentalisierungsfähigkeit haben könnten, wie beispielsweise die Sprache der ErzieherInnen, Geschlecht, vorherige Supervisorerfahrungen oder der Beginn der Programmteilnahme.

Es bestand kein Unterschied zwischen den Gruppen bezüglich des Geschlechts der ErzieherInnen und der Kinder, in der FL-Gruppe waren 91% der ErzieherInnen weiblich, 9% männlich und 38% der Kinder weiblich und 62% männlich. In der FS-Gruppe waren 97% der ErzieherInnen weiblich, 3% männlich und 25% der Kinder weiblich und 75% männlich. In beiden Gruppen kommen zu über 90% weibliche ErzieherInnen vor, was das naturalistische Bild innerhalb des pädagogischen Fachpersonals in den Kindertagesstätten heutzutage realistisch widerspiegelt. Von den betreuten Kindern waren in beiden Gruppen zu über 60% Jungen, zwar befanden sich in der FS-Gruppe etwas mehr Jungen als in der FL-Gruppe, jedoch wurde dieser Unterschied nicht statistisch signifikant. Dies war wichtig zu erfassen, da eine Person möglicherweise über einen Jungen anders reflexiv nachdenkt als über ein Mädchen, in Abhängigkeit vom eigenen Geschlecht (vgl. Rutherford et al., 2012). Beispielsweise könnte es einer weiblichen ErzieherIn einfacher gelingen sich in ein Mädchen hineinzusetzen, als in einen Jungen und anders herum. Wären in einer der beiden untersuchten Gruppen signifikant mehr Frauen/Mädchen oder Männer/Jungen gewesen, hätte dies einen verzerrenden Einfluss auf die erfasste Reflexivität haben können, d.h. die Gruppen wären diesbezüglich nicht vergleichbar gewesen, was jedoch in diesem Untersuchungsdesign nicht der Fall war.

Das gleiche trifft auf das Alter der Kinder und ErzieherInnen zu. In der FL-Gruppe lag das durchschnittliche Alter der ErzieherInnen bei 46 Jahren, in der FS-Gruppe bei 43 Jahren, die Kinder in der FL-Gruppe waren im Durchschnitt 7 Jahre alt, in der FS-Gruppe ebenfalls 7 Jahre. Es ergaben sich keine statistischen Gruppenunterschiede bezüglich des Alters zwischen den Gruppen. Ältere und damit lebenserfahrenere ErzieherInnen wären möglicherweise vermehrt dazu in der Lage sich reflexiv zu äußern als jüngere ErzieherInnen, daher hätte ein Altersunterschied zwischen den Gruppen eine verzerrende Wirkung auf die Interpretation der Ergebnisse haben können, was nach diesen Ergebnissen jedoch auszuschließen ist. Zudem ließe sich über das Verhalten von älteren Kindern reflexiver sprechen als über das Verhalten von jüngeren, da mentale Zustände elaborierter und differenzierter von älteren Kindern geäußert werden können. Demnach war es wichtig das Alter zu erfassen, um von einer Vergleichbarkeit der beiden Gruppen ausgehen zu können, die nach den Berechnungen als gegeben betrachtet werden kann.

Die Variable Beginn der Programmteilnahme wurde untersucht um festzustellen, ob eine der beiden Gruppen möglicherweise fluktuationsbedingt nicht über den gesamten Zeitraum der beiden Interventionsprogramme teilgenommen hatte. Im Durchschnitt begannen beide Gruppen im Jahr 2009 an dem jeweiligen „FAUSTLOS“ oder „FRÜHE SCHRITTE“ zu partizipieren, so dass davon ausgegangen werden kann, dass die FL-Gruppe als Kontrollgruppe angesehen werden kann, die über einen Zeitraum von zwei Jahren keine psychoanalytische Fallsupervision erhielt und die FS-Gruppe als Experimentalgruppe, die kontinuierlich über den selben Zeitraum hinweg an der Supervision teilgenommen hatte.

Hinsichtlich der Sprache der ErzieherInnen war zu bedenken, dass einige Studien darauf hinweisen, dass das Geschlecht den Zusammenhang zwischen Mentalisierungsfähigkeit und Sprache moderieren kann (Denker, 2012; Rutherford et al., 2012), wobei Rutherford einen moderierenden Einfluss hauptsächlich bei adoleszenten Jungen vermutet. Da die hier untersuchte Stichprobe hauptsächlich aus weiblichen ErzieherInnen bestand, sollte nicht von einem moderierenden Einfluss des Geschlechts und der Sprache ausgegangen werden. Die Sprache der ErzieherInnen wurde dennoch erfasst, da die Auswertung mit der *Skala des Reflexiven Selbst (SRS)* ein Instrument darstellt, das die Reflexion einer Person aufgrund seiner verbalen Äußerungen erfasst. Aus diesem Grund war es bedeutsam zu überprüfen, ob die ErzieherInnen in den beiden Gruppen die gleichen sprachlichen Voraussetzungen mitbrachten, um ausschließen zu können, dass beispielsweise ein niedriger *RF*- Wert aufgrund von sprachlichen Schwierigkeiten zustande gekommen sein könnte.

Erfasst wurde dies anhand der Muttersprache der ErzieherInnen, bzw. an der Dichotomisierung, ob deutsch als erste gesprochene Sprache angegeben wurde oder nicht. In der FL-Gruppe gaben 72% der ErzieherInnen deutsch als erste Sprache an, in der FS-Gruppe 60% der ErzieherInnen, wobei der Unterschied zwischen den beiden Gruppen nicht statistisch signifikant wurde. Die Grundvoraussetzung der sprachlichen Kompetenz war somit in beiden Gruppen als ebenbürtig gegeben anzusehen und sollte keine Auswirkung auf die Auswertung der Mentalisierungsfähigkeit mittels der *SRS* haben, da beide Gruppen diesbezüglich ähnliche Voraussetzungen mitbrachten. Zu beachten bei der Interpretation der Ergebnisse ist dennoch, dass 30-40 % der ErzieherInnen der gesamten Stichprobe nicht deutsch als ihre erste Sprache angaben.

Eine weitere wichtige Variable die es zu berücksichtigen galt, stellte die Vorerfahrung mit Supervisionsangeboten der ErzieherInnen dar. Im Falle, dass eine Gruppe bereits vor Beginn der „EVA“- Studie psychoanalytische Fallsupervisions-Erfahrung gesammelt hätte, wäre ein Vergleich der Gruppen untereinander nicht mehr als gegeben anzusehen gewesen, da die Reflexivitätserfassung durch die Vorerfahrung hätte verzerrt sein können. Da innerhalb der Kindertagesstätten eine Vielfalt von unterschiedlichen Fortbildungs- und Förderungsprogrammen angeboten wird, war davon auszugehen, dass einige ErzieherInnen bereits Supervisionserfahrungen gesammelt hatten. Ausschlaggebend für diese Untersuchung war jedoch, ob dies eine Form der psychoanalytischen Fallsupervision war oder eine andere Form der Supervision. Der Gruppenunterschied hinsichtlich der Supervision wurde nicht signifikant, so dass davon ausgegangen werden kann, dass keine der beiden Gruppen über signifikant mehr Supervisionserfahrung verfügte als die andere. Besonders wichtig bei diesem Ergebnis war, dass keine der ErzieherInnen angab zuvor psychoanalytische Fallsupervision erhalten zu haben, wodurch ein Einfluss der Supervisionsvorerfahrung ausgeschlossen werden konnte. Somit ist davon auszugehen, dass sich mögliche Gruppenunterschiede in der Reflexionsfähigkeit auf die von der „EVA“- Studie angebotenen Supervisionseffekte zurückführen lassen und nicht auf ein anderes in der Vergangenheit liegendes Fortbildungsprogramm. Zusätzlich wurde die Adhärenz für die „FRÜHE SCHRITTE“- Gruppe überprüft, da nur diese Supervision erhalten hatte. Sie wurden gefragt, ob sie regelmäßig an der Supervision teilgenommen hatten, was 99,9 % bejahten. Lediglich eine ErzieherIn gab an, nicht regelmäßig an der Supervision teilgenommen zu haben. Bei der detaillierten Betrachtung ihres Interviews stellte sich jedoch heraus, dass diese Erzieherin lediglich einige wenige Male krankheitsbedingt nicht teilnehmen konnte, so dass sie nicht bei der Datenauswertung ausgeschlossen werden musste. Ein zusätzliches Adhärenzkriterium bestand darin, dass die Supervision innerhalb der Arbeitszeit der ErzieherInnen stattfand und deren Teilnahme als Arbeitszeit angerechnet wurde, so dass von einer regelmäßigen Teilnahme ausgegangen werden sollte.

Die ErzieherInnen beider Gruppen wurden vornehmlich nach den von ihnen betreuten unsicher- desorganisiert gebundenen Kindern befragt. Dies geschah vor dem Hintergrund, dass ein Reflektieren insbesondere bei schwierigen Situationen deutlich erkennbar werden sollte sowie aus dem Grund, dass in den Fallsupervisionen häufig

auffällige Kinder besprochen wurden und eine reflektierende Haltung bezüglich dieser herausfordernden Kinder von Interesse für die Fragestellung war. Ein differenziert reflexives Interview über ein sicher-gebundenes Kind war ebenso vorstellbar, jedoch zielte die Supervision in den meisten Fällen auf die Verbesserung im Umgang mit herausfordernden Situationen und Kinder ab, weshalb die ErzieherInnen nach ihren Erfahrungen und Einschätzungen mit diesen Kindern befragt wurden. Während der Vorbereitung der Interviews wurde deutlich, dass nicht alle ErzieherInnen ein unsicher-desorganisiert gebundenes Kind als Bezugskind betreut hatten, da jedoch eine Beziehung zu dem Kind über das reflektiert werden sollte im Mentalisierungsprozess wichtig ist, fiel die Entscheidung die ErzieherInnen nach ihren Bezugskindern –wenn möglich mit einem unsicheren Bindungsstil- zu befragen, anstatt die ErzieherInnen über ein unsicher-desorganisiert gebundenes Kind zu befragen, das sie nicht betreut hatten.

Um zu beachten, dass nicht eine Gruppe der ErzieherInnen nach u.U. überdurchschnittlich mehr sicher-gebundenen Kindern befragt wurde oder nach unsicher-gebundenen Kindern, die eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse der Gruppen nicht zugelassen hätte, wurde die Bindungstypenverteilung der Kinder beider Gruppen betrachtet. Der Anteil an ErzieherInnen, die nach sicher-gebundenen Kindern befragt wurden, betrug in beiden Gruppen den identischen Prozentsatz, ebenso ergaben sich keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Verteilung der unsicher- vermeidend, unsicher- ambivalent und unsicher- desorganisiert gebundenen Kindern, d. h. die Gruppen waren bezüglich der Verteilung der Bindungstypen der Kinder nach denen sie befragt wurden, vergleichbar.

Ein wichtiger Faktor, den es ebenfalls zu kontrollieren galt, war die psychische und körperliche Gesundheit der Stichprobe, da eine Vielzahl an klinischen Studien einen Zusammenhang zwischen der Ausprägung der Mentalisierungsfähigkeit einer Person und psychischen Auffälligkeiten und Störungen, insbesondere bei Persönlichkeitsstörungen, berichten und zwar in die Richtung, dass eine psychische Auffälligkeit mit einer verminderten Leistung der Mentalisierung einhergehen kann, was allen voran für die Borderline Persönlichkeitsstörung untersucht und nachgewiesen werden konnte (vgl. dazu u.a. Bateman & Fonagy, 2008a; Chiesa & Fonagy, 2000; Levy et al., 2006). Eine umfangreiche klinische Diagnostik beispielsweise mittels eines SKID- Interviews, konnte in dem Rahmen der Arbeit nicht verwirklicht werden, da die teilnehmenden ErzieherInnen lediglich in ihrer Rolle als professionelles Fachpersonal

befragt werden konnten und nicht als „Patienten“. Zudem ließ die berufliche Eingebundenheit im Kindergartenalltag eine solch umfangreiche Diagnostik aus zeitlichen Gründen nicht zu. Um jedoch die körperlichen und psychischen Beschwerden der untersuchten Gruppen zu erfassen, wurde die Kurzform der Symptom-Checklist, der *SCL-K-9* eingesetzt (Klaghofer & Brähler, 2001).

Die Ergebnisse des *SCL-K-9* verdeutlichten, dass beide Gruppen höhere und somit auffälligere Werte als die Norm erzielten. Ein Unterschied hinsichtlich des Gesamtbelastungswertes zwischen den Gruppen wurde jedoch nicht signifikant. Daraus lässt sich schließen, dass beide Gruppen ähnliche körperliche und psychische Beschwerden äußern und somit vergleichbar miteinander sind. Einen bedeutsamen Einfluss auf eine verminderte Mentalisierungsleistung könnte lediglich die Skala *Psychotizismus* zur Folge haben, da besonders bei Störungsbildern in diesem Bereich eine Verminderung der Reflexivität auftreten könnte (vgl. dazu u.a. Bateman & Fonagy, 2008a; Chiesa & Fonagy, 2000; Levy et al., 2006). Für beide Gruppen traf dies jedoch nicht zu, weder die FL-Gruppe noch die FS-Gruppe erzielten auffällige Werte auf dieser Skala und unterschieden sich nicht signifikant voneinander. Insgesamt betrachtet spiegelt dieser Befund das Faktum wider, dass die ErzieherInnen der untersuchten Stichprobe in der Tat in einer sogenannten „Hochrisikostichprobe“ arbeiten, wodurch die höhere Belastung auf dem *SCL-K-9* zu erklären ist.

Die detaillierte Betrachtung der deskriptiven Daten der beiden Gruppen ist von großer Bedeutung hinsichtlich der in dieser Arbeit untersuchten Forschungsfrage nach einem Unterschied in der Mentalisierungsfähigkeit zwischen den beiden Gruppen, da es sich um eine Querschnittsuntersuchung handelt. Da eine Baseline-Erhebung in diesem Rahmen nicht realisierbar war, war diese detaillierte Betrachtung der deskriptiven Daten umso bedeutsamer, um auszuschließen zu können, dass möglicherweise eine der beiden Gruppen bereits im Vorfeld über unterschiedliche Voraussetzungen verfügte. Sämtliche deskriptiven Variablen, die einen möglichen Einfluss auf die Mentalisierung haben könnten wurden erhoben und hinsichtlich der beiden Gruppen miteinander verglichen. Es konnten keine signifikanten Gruppenunterschiede gefunden werden, wodurch eine Vergleichbarkeit der beiden Gruppen angenommen werden kann. Zusätzlich handelt es sich bei den ErzieherInnen dieser Stichprobe um eine Cluster-randomisierte Stichprobenziehung auf Basis einer repräsentativen Basiserhebung sämtlicher Frankfurter Kindertagesstätte, die in Kapitel 5.1.2 beschrieben wurde. Die

Clusterrandomisierung lässt die Annahme zu, dass mögliche Störvariablen in beiden Gruppen sich gegenseitig ausgleichen.

10.2 Diskussion der Hypothesenüberprüfung

10.2.1 Gruppenunterschied in der Mentalisierungsfähigkeit

Ziel der Untersuchung war es, einen möglichen Gruppenunterschied im Rahmen der „EVA“- Studie hinsichtlich der Mentalisierungsfähigkeit von ErzieherInnen der beiden Gruppen „FAUSTLOS“ (FL) und „FRÜHE SCHRITTE“ (FS) festzustellen, der sich auf den Einfluss der psychoanalytischen Fallsupervision zurückführen lassen würde. Die Haupthypothese ging davon aus, dass die FS- Gruppe, die über einen Zeitraum von zwei Jahren psychoanalytische Fallsupervision erhalten hatte, höhere Reflexive Werte auf der *Skala des Reflexiven Selbst* erreichen würden, als die FL- Gruppe, die keine psychoanalytische Fallsupervision erhalten hatte und im Untersuchungsdesign dieser Arbeit als Kontrollgruppe diente. Diese Hauptforschungsfrage (H1) konnte eindeutig bestätigt werden.

Untersucht wurde die Fragestellung mittels des *Interviews für Pädagogen zur Erfassung der Reflexivität (IPR)*, das mit jedem Erzieher der beiden Gruppen einzeln geführt und anschließend anhand eines Transkripts durch zwei unabhängige und bezüglich der Gruppenzugehörigkeit verblindete Rater, ausgewertet wurde. Als Maß der Mentalisierungsfähigkeit galt der Gesamtwert der Interviewauswertung der *Skala des Reflexiven Selbst (SRS)*. Um eine größtmögliche Validität der Gesamtscores gewährleisten zu können wurden sogenannte „Faustregeln zur Erstellung eines Gesamtscores“ (vgl. Kapitel 9.2.2) angewendet und zusätzlich mittels einer multiplen Regressionsanalyse überprüft, ob die einzelnen Fragen zur Aufklärung der Varianz des Gesamtwertes beitragen würden, da in dem ursprünglichen Manual der Gesamtscore durch eine globale (und somit zum Teil subjektive) Gesamteinschätzung des einzelnen Raters entsteht und nicht den Durchschnitt der einzelnen Fragen abbildet. Die einzelnen Fragen des *IPR's* konnten 90% der Varianz des Gesamtscores aufklären, was dafür spricht, dass der Gesamtscore in Anlehnung an die Auswertung der vorherigen Fragen

entstanden ist und somit ein valides Maß aus der gesamten Einschätzung des Interviewverlaufs darstellt.

Die Ergebnisse der statistischen Unterschiedsprüfung mittels eines *t*-Tests zeigten einen signifikanten Unterschied hinsichtlich der Mentalisierungsfähigkeit der beiden Gruppen und zwar in die Richtung, dass die „FRÜHE SCHRITTE“- ErzieherInnen, die psychoanalytische Supervision erhalten hatten, im Durchschnitt höhere *Reflective-Functioning* Werte erzielten, als die Kontroll-Gruppe, die „FAUSTLOS“- Gruppe. Die schrittweise Regressionsanalyse lieferte Hinweise auf den möglichen Grund des Unterschiedes zwischen den Gruppen, mit dem Ergebnis, dass die Gruppenzugehörigkeit (zur FL- oder FS-Gruppe) insgesamt 14% der Gesamtvarianz zwischen den Gruppen aufklären konnte, wohingegen keine andere Variable wie beispielsweise Geschlecht, Alter der Erzieher oder Kinder, Beziehungsqualität oder Stressbelastung etwas zur Varianzaufklärung beitragen konnte. Das heißt es ist davon auszugehen, dass es den ErzieherInnen der FS- Gruppe innerhalb des Interviews aufgrund der erhaltenen psychoanalytischen Fallsupervision besser gelang reflexive Aussagen zu treffen, die sich auf das von ihnen betreute Bezugskind bezogen und sie dementsprechend höhere *Reflective-Functioning* Werte in der Auswertung erhielten als die FL- Gruppe. Hinweise auf eine Wirkung des gefundenen Effekts und dessen praktische Relevanz liefert die berechnete Effektstärke von Cohen's $d = .82$ die auf einen großen Effekt hinweist. Dieses Ergebnis lässt die Annahme zu, dass nicht nur ein Unterscheid zwischen den beiden Gruppen besteht, sondern der gefundene Unterschied einen großen Effekt zu haben scheint. Kritisch zu betrachten bleibt dennoch die Tatsache, dass aufgrund des Querschnittsdesigns trotz einer gründlichen Betrachtung der deskriptiven Ausgangslage der beiden Gruppen, sich nicht mit vollständiger Sicherheit darauf bezogen werden kann, dass der gefundene Gruppenunterschied ausschließlich durch die Supervision zustande gekommen ist, da eine Baseline- Messung in diesem Design nicht verwirklicht werden konnte. Ein Längsschnittsdesign wäre demnach für die Zukunft unbedingt wünschenswert, um weitere Aussagen über die Auswirkung der psychoanalytischen Fallsupervision auf die Mentalisierungsfähigkeit treffen zu können und eine Verlaufsanalyse erstellen zu können.

Bei der näheren Betrachtung des Gruppenunterschiedes fiel auf, dass die durchschnittlichen *Reflective Functioning*-Mittelwerte der beiden Gruppen auf den ersten Blick nah beieinander zu liegen scheinen: die FL- Gruppe erhielt den

durchschnittlichen Wert von 1.84 und die FS- Gruppe einen mittleren Wert von 3.00, jedoch gehören diese Werte bereits unterschiedlichen Kategorien in den Auswertungsskalen des *SRS*- Manuals an. Ein Wert von 1 bis 2 gehört zur Kategorie: „Fehlende aber keine ablehnende Reflexivität“ und ein Wert von 3 gehört zu der Kategorie: „Fragliche bzw. niedrige Reflexivität“. Dementsprechend scheint der Gruppenunterschied darin zu liegen, dass es der FL- Gruppe im Durchschnitt nicht gelang innerhalb des Interviews Aussagen zu treffen, die ein Erreichen eines Reflexiven Niveaus zuließen und somit laut Manual von einem „Fehlen von Reflexivität“ gesprochen wird. Die FS- Gruppe erhielt im Durchschnitt eine Bewertung, die ein Vorhandensein der Reflexivität annehmen lässt, wenn auch laut Manual lediglich auf einem geringen Niveau. Zu beachten ist bei der Interpretation dieses Ergebnisses die Tatsache, dass das *SRS*- Auswertungsmanual sich auf die Auswertung von Bindungsinterviews bezieht (beispielsweise das *AAI*), die i.d.R. die Reflexivität einer Person im Zusammenhang mit engen primären, meist familiären, Bindungspersonen erfasst. Da bei dem *IPR* die Personen in ihrer Funktion als pädagogisches Fachpersonal befragt wurden besteht Grund zur Überlegung, ob die Kategorien ähnlich „streng“ interpretiert werden sollten, oder für zukünftige Auswertungen in diesem Bereich eine Modifikation der Auswertungskategorien, die das Erreichen eines mittleren Reflexivitätsniveaus anhand angepasster Beispielsantworten einfacher zulassen würden, sinnvoll wäre.

Zum größten Teil berichten Studien bezüglich der Untersuchung der Mentalisierungsfähigkeit mittels der *Reflective Functioning* Werte von einem durchschnittlich erzielten Wert von 5 („mittlere bzw. durchschnittliche RF“) innerhalb einer nicht-klinischen Stichprobe (Fonagy & Target, 1997; Pedersen, Lunn, Katznelson, & Poulsen, 2012; Slade et al., 2005; Taubner et al., 2013). Ebenso gilt im englischen Original und im deutschen Manual der *SRS* ein Wert von 5 als ein Maß der durchschnittlichen Reflexivität (Fonagy et al., 1991, Daudert, 2002). Im Vergleich dazu schienen die ErzieherInnen dieser Stichprobe einen vergleichsweise geringen Wert erreicht zu haben, da in 51% der Fälle der Wert der Kategorie 1 „fehlende RF“ vergeben wurde und somit die Hälfte der Stichprobe nicht einen Wert erreichen konnte, der dem durchschnittlichen Wert einer gesunden Stichprobe zu ähneln scheint. Ein Vergleich dieser Art zu anderen Stichproben gestaltet sich jedoch schwierig, da meines Wissens nach keine vergleichbare Stichprobe von frühpädagogischem Fachpersonal in

ähnlicher Weise bezüglich ihrer Mentalisierungsfähigkeit untersucht wurde und es sich bei dieser Arbeit um eine der ersten in diesem Bereich handelt. So könnte auf den ersten Blick davon ausgegangen werden, dass die geringen mittleren *RF*-Werte einen Hinweis auf eine klinische Stichprobe liefern, jedoch ist es wichtig bei der Betrachtung dieses Ergebnisses zu betonen, dass es sich bei der hier erhobenen Stichprobe nicht um eine klinische Stichprobe handelt, auch wenn die ErzieherInnen etwas mehr als die Norm belastet zu sein scheinen. Ein wichtiger Unterschied bei der Interpretation der *RF*-Werte besteht darin, dass es sich hier um ErzieherInnen handelt, die nach ihren Bezugskindern befragt wurden und nicht nach ihren eigenen Eltern oder eigenen Kindern, wie es bei dem *AAI* und dem *PDJ* der Fall ist, auf dessen Auswertung das *SRS*-Manual basiert. Zwar ist davon auszugehen, dass jegliche demand-Frage mit dem *SRS*-Manual ausgewertet werden kann und eine ErzieherInnen-Kind-Beziehung ebenfalls eine affektive Komponente enthält (vgl. Daudert, 2002), jedoch ist sie in keiner Weise mit der Beziehung zur primären Bezugsperson zu vergleichen (vgl. Ahnert, Pinquart, & Lamb, 2006; Verschueren & Koomen, 2012). Das gesamte Setting des *IPR*'s und dessen inhaltliche Fragen wurden speziell für pädagogisches Fachpersonal hinsichtlich einer ökonomischen und nicht zu persönlichen Durchführung konstruiert, so dass die Auswertung möglicherweise nicht inhaltlich eins zu eins mit der *AAI* Auswertung vergleichbar sein kann. Die im Durchschnitt erzielten geringeren *RF*-Werte könnten dementsprechend eine andere Interpretation verlangen als die der originalen *SRS*-Skala, obschon sie streng nach deren Kategorien ausgewertet wurde. So könnte ein *RF*-Wert von 3 nicht zwangsläufig ein Wert der Kategorie „niedrige RF“, sondern als ein Wert der Kategorie „durchschnittliche RF“ interpretiert werden, da sich die abgefragte reflexive Fähigkeit nicht auf die primäre Bezugsperson richtete, sondern auf die betreuten Bezugskinder und somit eine andere Verteilungskurve mit geringeren erreichten Gesamtwerten entstanden sein könnte. Eine reflexive Leistung des Wertes 3 könnte in diesem Kontext dementsprechend als „durchschnittlich“ betrachtet werden, da ein höherer Wert als 6 in der gesamten Auswertung nicht erreicht werden konnte, obwohl die Skala bis zu einem Maximalwert von 9 reicht.

Diese Überlegungen einer Anpassung der Interpretation der erreichten Gesamt *RF*-Skalenwerte bei pädagogischem Fachpersonal wurde intensiv mit unterschiedlichen Experten wie Anna Buchheim und John Clarkin im Rahmen des RTP's 2014 (Research Training Programme der IPA) diskutiert und könnte in einer zukünftigen Studie weiter

untersucht werden. Mittels einer größeren Stichprobe könnte eine Auswertungsskala mit modifizierten Beispielen und cut-off Werten erstellt und dessen inhaltliche Interpretation überprüft werden. Es wäre eine Möglichkeit, diese Annahme in der Zukunft anhand einer größeren Stichprobe von Pädagogen zu erforschen, um eine Normstichprobe für speziell diese Fragestellung mit den dazugehörigen Normwerten zu entwickeln. In dieser Arbeit wurde die Skala jedoch nicht dahingehend modifiziert, sondern in ihrer ursprünglichen Form für die Auswertung verwendet und interpretiert, da die Expertengruppe diese Ergebnisse als Pionierergebnisse betrachtete, die möglicherweise besser erst in Folgestudien modifiziert werden sollten. Die insgesamt betrachtet niedrigen Reflexivitätswerte der Stichprobe könnten durchaus aufgrund dieser nicht optimalen Übereinstimmung zwischen der Auswertungsskalierung, die ursprünglich für primäre Bindungspersonen erstellt wurde, stammen, jedoch wäre es ebenso möglich, dass die Stichprobe eine relativ gering ausgeprägte Reflexivität aufgrund ihrer erhöhten psychischen und körperlichen Belastungen, der ausgesetzten Stressbelastung (H3) erreichte oder aufgrund der Tatsache, dass 34% der ErzieherInnen deutsch nicht als ihre Muttersprache angaben und dadurch möglicherweise das verbale Reflektieren eine Hürde darstellte, obwohl diese Zusammenhänge statistisch betrachtet im Rahmen dieser Stichprobengröße nicht signifikant wurden.

In der Untersuchung von Daudert ließ sich ein Zusammenhang zwischen einer hoher psychischen Belastung, ermittelt mit dem *SCL-90R*, und einer eher geringen reflexiven Fähigkeit beobachten (Daudert, 2002). Diese Ergebnis konnte innerhalb der vorliegenden Arbeit nicht eindeutig bestätigt werden. Zwar entstand deskriptiv der Eindruck, dass die gefundenen hohen Belastungswerte (des *SCL-K-9*) einen verminderten Einfluss auf die Ausprägung der Mentalisierungsfähigkeit der ErzieherInnen haben könnte, da beide Gruppen erhöhte psychische und körperliche Belastungswerte erzielten, jedoch wurde eine Korrelation zwischen den beiden Variablen „Belastung“ und „Reflective Functioning“ nicht signifikant ($r_{spear} = .16$; $p = .210$). Zudem ließ sich kein signifikanter Unterschied der Belastungswerte zwischen der FL- und FS- Gruppe finden, so dass davon auszugehen ist, dass dies keinen Einfluss auf die Interpretation der gefundenen Unterschiede hinsichtlich der gemessenen Mentalisierungsfähigkeit der ErzieherInnengruppen haben sollte. Dennoch ist nicht auszuschließen, dass die erhöhte körperliche und psychische Belastung einen reduzierenden Einfluss auf die Reflexivität der ErzieherInnen bei einer Untersuchung

mit einer größeren Fallzahl haben könnte, da dieser Zusammenhang in anderen Studien gefunden werden konnte (vgl. Daudert, 2002). So bedarf es zur Beantwortung dieser Frage weiterer Untersuchungen, eventuell mit einer größeren Stichprobe oder anhand eines detaillierteren Fragebogens (beispielsweise der *SCL-90*) zur Erfassung der Belastung der Erzieher, da in dieser Studie lediglich die Kurzversion der *Symptom Checklist* verwendet wurde. Deutlich wurde jedoch anhand dieses Ergebnisses, dass eine Entlastung des frühpädagogischen Fachpersonals dringend wünschenswert wäre, damit sie sowohl körperlich als auch mental gestärkt ihre wichtige Aufgabe bei der Betreuung der jungen Kinder bewältigen können und eine Grundlage für die Möglichkeit der Mentalisierungskompetenz geschaffen werden kann.

Bei der genaueren Betrachtung der einzelnen Fragen des *IPR's* und deren Beantwortung durch die beiden Gruppen, wurde eine Diskrepanz in der Beantwortung der Frage 7 zwischen den beiden Gruppen besonders deutlich d.h. statistisch hoch signifikant. Die Frage 7 lautete: „*Was denken Sie, warum war dies (Verhalten des Kindes) eine besondere Herausforderung?*“ Die FS- Gruppe beantwortete diese Frage im Durchschnitt deutlich reflexiver als die FL- Gruppe, dies könnte in die Richtung interpretiert werden, dass die Frage nach einer erlebten Herausforderung besonders differenziert über eine vorhandene Mentalisierungsfähigkeit Auskunft geben kann. Eine mögliche Erklärung dafür, warum sich anhand dieser Frage die Mentalisierungsfähigkeit besonders differenziert erfassen lässt könnte sein, dass eine Voraussetzung ist, um reflexiv über herausfordernde Momente sprechen zu können, diese Momente erst einmal als herausfordernd wahrnehmen zu können und dass die unangenehmen Anteile einer solchen Situation nicht bereits verdrängt wurden. Eine Sensibilisierung für die Wahrnehmung und den Umgang solcher herausfordernden Situationen ist ein Bestandteil der psychoanalytischen Supervision und diese könnte demnach dazu beigetragen haben, dass sich die FS- ErzieherInnen mit den betreffenden Fragen angemessen auseinandersetzen konnten, im Gegensatz zur Kontrollgruppe. Des weiteren verlangt eine Frage nach Herausforderungen ein gewisses Maß an bereits verarbeiteten schwierigen Erfahrungen, um sie beantworten zu können. Dies entspricht der ursprünglichen Annahme, dass es sich besonders bei herausfordernden oder schwierigen Personen, Situationen oder Erfahrungen herauskristallisiert, ob eine Person in der Lage ist, mentale Zustände zum Verständnis und zur Verarbeitung heran zu ziehen (vgl. Fonagy, 2001). Fonagy und seine Kollegen beschrieben bereits bei ihren

Überlegungen hinsichtlich der „*Transmission Gap*“, dass eine sichere Beziehungsübertragung zwischen Mutter und Kind besonders wahrscheinlich sei, wenn die Mutter eine belastende Lebenssituation gut überstanden hatte, im Gegensatz zu Müttern die ebenfalls einen sicheren Bindungsstil hatten, jedoch keine belastende Lebenssituation erlebt hatten (Fonagy, Steele, & Steele, 1991). Basierend auf diesen Überlegungen wäre es denkbar, dass bei der Reflexion hinsichtlich positiver Situationen und Ereignisse das Zutage treten einer vorhandenen Mentalisierungsfähigkeit ebenfalls möglich sein sollte. Jedoch könnte die „einfachere“ Verarbeitung von schönen Ereignissen nicht im gleichen Maße das reflektierte Nachdenken anstoßen wie das Reflektieren über herausfordernde Ereignisse. In Anbetracht der Erstellung eines zeitlich ökonomischen Interviews für Pädagogen zur Erfassung der Reflexivität wäre es eine Überlegung wert, insbesondere die Fragen zu herausfordernden Situationen hervorzuheben, um eine differenzierte Auskunft über die Mentalisierungsfähigkeit erhalten zu können.

Insgesamt betrachtet kann die Haupthypothese H1 anhand des gefundenen Mittelwertunterschieds zwischen den beiden Gruppen als bestätigt betrachtet werden: Die „FRÜHE SCHRITTE“- Gruppe erzielte einen höheren durchschnittlichen Gesamtscore des *Reflective Functioning* als die „FAUSTLOS“- Gruppe. Bei der Betrachtung sämtlicher erhobenen Variablen, die einen Einfluss auf die Mentalisierungsfähigkeit haben könnten, ließ sich diesbezüglich kein Gruppenunterschied feststellen, zudem zeigte die regressionsstatistische Analyse, dass als Faktor der Varianzaufklärung hinsichtlich der *Reflective- Functioning* Werte die Gruppenzugehörigkeit als Faktor annehmen lässt. Dies deutet darauf hin, dass die FS- Gruppe aufgrund der erhaltenen psychoanalytischen Fallsupervision höhere *RF*- Werte erzielen konnte, als die FL- Gruppe. Wünschenswert wäre diese Annahme im Rahmen eines längsschnittlichen Designs weiter zu untersuchen, um den hier entstandenen Hinweis des fördernden Einflusses der Supervision auf die Mentalisierungsfähigkeit entwicklungspsychologisch und mit einer Baseline- Untersuchung untermauern zu können.

Es bleibt anzumerken, dass erst seit jüngster Zeit das Thema der Mentalisierungsfähigkeit von pädagogischem Fachpersonal Beachtung in der Forschung findet und aus diesem Grunde wenige Vergleichsuntersuchungen zu dieser Arbeit existieren, im Gegensatz zu detaillierten Studien zum Einfluss der

Mentalisierungsfähigkeit der Eltern auf die Bindungsrepräsentationen und Beziehungsqualitäten der eigenen Kinder. Einige wenige Arbeiten beschäftigen sich mit der Förderung der Mentalisierungsfähigkeit in der Schule (vgl. Malberg, Stafler, & Geater, 2012; Twemlow, Sacco, Fonagy, Vernberg, & Malcom, 2011) und im Kindergarten (Denker, 2012; Funder, Fürstaller, & Hover-Reisner, 2013; Klein & Armendinger, 2014), jedoch beziehen sich die durchgeführten Interventionen zur Verbesserung der Mentalisierungsfähigkeit der Pädagogen auf theoretische Konzepte und Seminarmodule und nicht wie in dieser Untersuchung mittels einer praktischen Professionalisierungsförderung der Reflexivität durch psychoanalytische Fallsupervision mit einer anschließenden detaillierten Erfassung der *Reflective-Functioning* Werte der Pädagogen, so dass die hier geschilderten Ergebnisse weiterer Untersuchung bedürfen. Für die Zukunft wäre es daher wünschenswert dieses Feld weiter zu beforschen, um differenzierte Schlussfolgerungen und Vergleichsstudien entstehen lassen zu können.

10.2.2 Gruppenunterschied hinsichtlich der Beziehungsqualität zwischen Erzieherinnen und Kindern (STRS)

Die zweite Hypothese (H2) dieser Arbeit bezog sich auf die Fragestellung, ob sich ein Gruppenunterschied hinsichtlich der Einschätzung der Beziehungsqualität zwischen ErzieherInnen und den betreuten Kindern finden lassen würde. Diese Fragestellung wurde varianzanalytisch hinsichtlich der Gesamtskala und der drei Subskalen des Fragebogens *Student Teacher Relationship Scale (STRS)* untersucht. Bei diesem Fragebogen handelt es sich um eine subjektive Einschätzung der ErzieherInnen über ihre Wahrnehmung der Beziehung zu den Kindern mittels der drei Dimensionen (Subskalen): „*Conflict*“, „*Closeness*“ und „*Dependency*“, aus denen sich nach einer vorgegebenen Formel der Gesamtwert „*Total*“ errechnen lässt, der laut *STRS*-Auswertungsmanual die Beziehungsqualität insgesamt abbilden soll.

Bezogen auf den Gesamtwert erzielte die „FRÜHE SCHRITTE“- Gruppe (FS) einen signifikant geringeren durchschnittlichen Wert, als die „FAUSTLOS“- Gruppe (FL). Die Richtung dieses Ergebnisses liefert zunächst undifferenziert betrachtet einen

Hinweis darauf, dass die FS- Gruppe von einer geringen Beziehungsqualität zu den Kindern berichtete, als die FL- Gruppe. Berücksichtigt man jedoch die einzelnen Subskalen, die sehr unterschiedliche Aspekte der Beziehung abdecken, wird deutlich, dass bei dem tatsächlich positiven Beziehungsaspekt, den die Subskala „*Closeness*“ abbildet, die Bewertungen der beiden Gruppen nahezu identisch sind. Damit wird klar, dass sich die Bewertungen der positiven Beziehungsqualität zwischen den beiden Gruppen nicht unterscheiden, sondern die ErzieherInnen in beiden Gruppen die Nähe zu den von ihnen betreuten Kindern ähnlich positiv einschätzten. Die Dimension dieses Fragebogens „*Closeness*“ wird in empirischen Studien anderer Forscher häufig mit der Sensitivität der ErzieherInnen und Lehrer in Verbindung gebracht (Buyse, Verschueren, & Doumen, 2011), so gesehen scheinen beide Gruppen sensitiv auf die Nähebedürfnisse der Kinder eingehen zu können.

Die Subskala „*Conflict*“, die auf die konflikthaften Anteile der Beziehungsqualität einging, zeigte keinen bedeutsamen Unterschied zwischen den Gruppen, jedoch berichtete die FS- Gruppe deskriptiv betrachtet über einen höheren Konflikt- Wert als die FL- Gruppe, so kann davon ausgegangen werden, dass die FS-Gruppe die Konflikte mit den Kindern deutlicher wahrnehmen und anhand eines Fragebogens ebenso deutlich zum Ausdruck bringen konnten.

Die Betrachtung der Subskala „*Dependency*“ erbrachte einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen, der einen Einfluss auf den signifikanten Unterschied in der Gesamtbewertung zu haben scheint: Die FS-Gruppe schien ihre Bezugskinder als deutlich mehr „anhänglich“ bzw. „unselbstständig“ erlebt zu haben, als die FL- Gruppe. So lässt sich bezüglich der erlebten Beziehungsqualität sagen, dass die FS- Gruppe nicht insgesamt wie der Gesamtwert annehmen lassen könnte, von einer niedrigeren Beziehungsqualität zu den Kindern berichteten, sondern auf den unterschiedlichen Dimensionen der Beziehungsqualität die Kinder differenzierter einschätzen konnten.

Wichtig bei der Interpretation ist zu berücksichtigen, dass die Erzieher in dem Interview nach ihren Einschätzungen zu hauptsächlich unsicher- und unsicher- desorganisiert gebundenen Kindern befragt wurden (87,5% der Kinder wiesen einen unsicheren Bindungstyp auf, davon waren 46,9% unsicher-desorganisiert gebunden), so könnte davon ausgegangen werden, dass innerhalb der erlebten Beziehung die Aspekte Konflikt und Abhängigkeit insbesondere mit diesen Kindern tatsächlich im Alltag mit einer höheren Wahrscheinlichkeit vorgekommen waren, da erfahrungsgemäß besonders

die unsicher- desorganisiert gebundenen Kinder sich oftmals auffällig verhalten. Diese Überlegung werden durch Studien von Verschueren gestützt, die von einem Zusammenhang des *STRS* Fragebogens und der Bindungsrepräsentation der Kinder berichten und zwar in die Richtung, dass die Beziehungsqualität zwischen unsicher-desorganisierten Kindern und LehrerInnen/ ErzieherInnen mit höheren Werten auf der Subskala „*Dependency*“ einhergingen und die Bewertung der Beziehungsqualität mit sicher- gebundenen Kindern mit höheren Werten auf der „*Closeness*“ Subskala (Koomen et al., 2012; Verschueren & Koomen, 2012). Ebenso weisen Spilt und Koomen in ihrer Studie darauf hin, dass der *STRS* insbesondere auf der Subskala „*Dependency*“ eine saliente Skala hinsichtlich der Bewertung von auffälligen Kindern sei (Spilt & Koomen, 2009). Diese Ergebnisse untermauern die Annahme, dass die Beziehungseinschätzung zu unsicher- desorganisiert gebundenen Kindern vermehrt mit hohen Werten auf der Dimension „*Dependency*“ d.h. als unselbstständig wahrgenommen werden, was nicht zwangsläufig eine negative Beziehungsqualität bedeuten muss. Andere Autoren übersetzten „*Dependency*“ als „*vertraut sein*“ (vgl. Schmidt, Strauss, Höger, & Brähler, 2004), was einen Hinweis darauf liefert, dass diese Dimension nicht eine negative Dimension der Beziehungsqualität abbilden muss. Innerhalb der Formel zur Erstellung des Gesamtwertes der positiven Beziehungsqualität wirkt sich ein hoher *Dependency*- Skalenwert jedoch negativ auf den Gesamtwert und somit auf die vermeintliche positive Beziehungsqualität aus, was es nach meiner Ausführung nach kritisch zu hinterfragen gilt. Grundlage der „EVA“- Studie bildete eine sogenannte Hochrisikostichprobe, so dass es der FS- Gruppe möglicherweise besser gelang eine realistische Einschätzung der Beziehung widerzuspiegeln, was der FL- Gruppe vergleichsweise nicht im gleichen Maße möglich schien.

Insgesamt betrachtet befindet sich die Beziehungsqualität nicht in einem auffälligen Bereich, d.h. die ErzieherInnen dieser Stichprobe berichteten nicht von bedeutsam positiveren und negativeren erlebten Beziehungen mit den Kindern als die Normstichprobe. Zu beachten ist, dass dieser Fragebogen erstmalig für diese Arbeit ins Deutsche übersetzt und nach einer Pilotierungsphase und teststatistischen Gütekriterien-Überprüfung angewendet wurde. Somit können an dieser Stelle keine Vergleiche mit einer deutschsprachigen Normstichprobe herangezogen werden.

Eine Überlegung wäre es, im deutschsprachigen Raum nicht von Beziehungsqualität zu sprechen, sondern den Gesamtscore vielmehr als „Beziehung“ zu betrachten, da die

Subskalen doch sehr unterschiedlich sind und zwei der drei Subskalen schwierige Aspekte wie Konflikte und Unselbstständigkeit abbilden, wohingegen nur eine Skala die erlebte Beziehungsnähe zu den Kindern abbildet. Eine Gleichsetzung hoher Gesamtscores mit einer hohen Beziehungsqualität erachte ich dementsprechend als nicht ausreichend differenziert für die hier vorliegende Fragestellung. Zusätzlich wäre zu überlegen, für weitere Studien ein objektives Maß, beispielsweise durch ein Fremdbeobachtungsverfahren, neben dem subjektiven Fragebogen einzusetzen. Zwar wäre dies ein aufwändigeres Verfahren, würde aber den Vorteil mit sich bringen, weniger anfällig für subjektive Verzerrungen oder gar Verzerrungen auf Grundlage der jeweiligen Bindungserfahrungen der ErzieherInnen hinsichtlich der Beziehungseinschätzung zu sein, die laut Kesner einen geringen Einfluss auf die Bewertung der Beziehung zum Kind haben könnten (Kesner, 2000).

Neben den Überlegungen zu einer erweiterten objektiven Erfassung der Beziehungsqualität zwischen Kindern und ErzieherInnen sollte diskutiert werden, was der Unterschied hinsichtlich der erfassten Subskalen der beiden Gruppen auf Seiten der ErzieherInnen bedeuten könnte. Die FS- Gruppe schien ihre Beziehung zu den Kindern als signifikant abhängiger und etwas konflikthafter zu erleben als die FL- Gruppe, was einen Hinweis auf eine realistische und bewusste Einschätzung liefert, da die ErzieherInnen nach unsicher-desorganisiert- gebundenen Kindern befragt wurden. Eine „realistische Selbsteinschätzung“ stellt laut Jugert ein wichtiges Ziel der pädagogischen Supervision dar (Jugert, 1998), was ebenso für die psychoanalytisch Fallsupervision zutrifft, da sich diese oftmals gerade auf die auffälligen und kritischen Beziehungen und Situationen bezieht und sowohl die ambivalenten, positiven, als auch konflikthaftern Anteile der Beziehung multiperspektivisch betrachtet und in einer Art „*containing relationship*“ (Malberg, Stafler, & Geater, 2012, S.192) auffängt. Dementsprechend könnte eine explizite oder „bewusste“ Wahrnehmung und Einschätzung der FS- Gruppe der konflikthaftern Beziehungsanteile zu ihren Bezugskindern als Erfolg der Supervision verstanden werden, da diese erst einmal wahrgenommen werden müssen, damit eine Verbesserung der Situation bzw. Beziehung überhaupt erst möglich werden kann. Zudem hatte die höhere Ausprägung des Erkennens der kritischen Beziehungsanteile zu den Kindern keine Auswirkung auf die positive Beziehungsqualität, die Beurteilung der „Nähe“ zu dem Kind. Die simple Beschreibung der Gesamtskala „*Total*“ des *STRS* als Ausmaß der positiven Beziehungsqualität ist demnach nicht differenziert genug, um den

Umfang der damit verbundenen Fragestellung beantworten zu können und wurde aus diesem Grund anhand der unterschiedlichen Dimensionen (Subskalen) des Fragebogens diskutiert. Ob dieser Unterschied der beiden Gruppen in der Bewertung der Beziehungsqualität möglicherweise im Zusammenhang mit der Mentalisierungsfähigkeit steht, wird in Kapitel 10.1.4 besprochen.

10.2.3 Gruppenunterschied hinsichtlich der chronischen Stressbelastung (TICS)

Die dritte Hypothese beschäftigte sich damit, ob sich ein Gruppenunterschied hinsichtlich der empfundenen chronischen Stressbelastung, bezogen auf die alltägliche Arbeitssituation der beiden ErzieherInnen- Gruppen finden lassen würde. Gemessen wurde die chronische Stressbelastung mit dem Fragebogen *Trierer Inventar zur chronischen Stressbelastung (TICS)*, der von den ErzieherInnen ausgefüllt wurde. Diesen Fragebogen erhielten die ErzieherInnen im Anschluss an das Interview mit der Bitte um dessen Rücksendung, damit sie die Möglichkeit haben würden den Fragebogen nicht auf der Arbeitsstelle auszufüllen, sondern in einer ruhigeren Situation, um die Ergebnisse möglichst nicht durch akut bestehenden Stress zu verzerren. Die Autoren des Fragebogens weisen darauf hin, dass geschlechterspezifische Unterschiede in der erfassten Stressbelastung auftreten könnten (vgl. Schultz et al., 2002). Schultz vermerkt in seinem Artikel, dass Frauen durchschnittlich höhere Stresswerte erzielen würden, als Männer (Schulz et al., 2002). Die Geschlechterverteilung innerhalb der untersuchten Gruppen wurde bereits in Kapitel 9.1.2 besprochen und ergab keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen, so dass bei der Interpretation der Ergebnisse nicht von einer Beeinflussung der erfassten Stressbelastung durch die Geschlechterverteilung ausgegangen werden sollte. Da sowohl die FL- Gruppe, als auch die FS- Gruppe einen ähnlich hohen Prozentsatz an weiblichen ErzieherInnen aufwiesen, kann davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse der beiden Gruppen miteinander vergleichbar sind und nicht durch eine geschlechterspezifische Verzerrung beeinflusst wurden.

Die statistischen Berechnungen bezogen sich in erster Linie auf den Gesamtscore des Fragebogens und erbrachten einen tendenziell signifikanten Unterschied hinsichtlich der chronischen Stressbelastung zwischen den beiden Gruppen „FAUSTLOS“ (FL) und FRÜHE SCHRITTE“ (FS). Zwar wies die FS- Gruppe im Durchschnitt höhere Belastungswerte auf der Skala des Gesamtwertes des chronischen Stresses, als die FL- Gruppe auf, jedoch wurde dieser Unterschied nur tendenziell signifikant. Zusätzlich wurden die einzelnen neun Subskalen ebenfalls hinsichtlich eines möglichen Gruppenunterschiedes betrachtet, wobei sich die beiden Gruppen auf insgesamt zwei Subskalen bedeutsam und auf einer Skala tendenziell voneinander unterschieden. Die Skala „Überforderung auf der Arbeit“ zeigte tendenziell höhere Belastungswerte der FS- Gruppe im Vergleich zu der FL- Gruppe. Auf der Skala „Arbeitsbelastung“ und auf der Skala „Unzufriedenheit mit der Arbeit“ gab jeweils die FS- Gruppe an, signifikant belasteter bzw. deutlich unzufriedener auf der Arbeit zu sein, als die FL- Gruppe. Diese Unterschiede wirkten sich jedoch nicht auf den Gesamtwert der chronischen Stressbelastung in solch einer Form aus, dass dies im Gesamtwert zu einem signifikanten Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen geführt hätte. Die Skalen „Arbeitsüberlastung“ und „Unzufriedenheit mit der Arbeit“ bilden am spezifischsten von den TICS Subskalen die Komponente der Belastung auf der Arbeitsstelle ab, im Gegensatz zu den anderen Subskalen „Soziale Überlastung“, „Erfolgsdruck“, „Überforderung“, „Mangel an sozialer Anerkennung“, „Soziale Spannungen“ und „chronische Besorgnis“. Die Belastung der FS- ErzieherInnen scheinen sich demnach besonders auf die Arbeitssituation bzw. Umstände zu beziehen und nicht auf die sozialen Komponenten des Arbeitsplatzes wie beispielsweise soziale Spannungen.

Denkbar wäre, dass sich der empfundene Stress auf die Arbeitsbedingungen, wie beispielsweise die hohe Fluktuationsrate und oftmals längerfristige Unterbesetzung, beziehen könnte und nicht auf die inhaltliche Arbeit. Die Annahme sollte in weiteren Untersuchungen überprüft werden, da sie anhand dieses einen Fragebogens nicht ausreichend geklärt werden konnte. Die relativ kleine Stichprobengröße von jeweils 28 Erziehern pro Gruppe, von denen ein ausgefüllter Fragebogen vorlag, könnte einen Einfluss auf das knapp nicht statistisch signifikante, sondern lediglich tendenziell signifikante Ergebnis gehabt haben. Es ist denkbar, dass sich bei einer größeren Stichprobe dieser tendenzielle Unterschied zwischen den Gruppen weiter ausbauen

würde und sichtbar werden könnte, was anhand einer größeren Stichprobe in Zukunft untersucht werden sollte.

Bei der Betrachtung der chronischen Stressbelastung der beiden Gruppen im Vergleich zu der Norm zeigt sich, dass sich die „FRÜHE SCHRITTE“- Gruppe bedeutsam von der Norm unterschied, insofern als sie von deutlich erhöhtem chronischen Stress auf der Arbeit belastet zu sein schien als die Norm. Im Gegensatz dazu berichtete die „FAUSTLOS“- Gruppe nicht von höheren Belastungswerten im Vergleich zur Norm. Insgesamt weisen die Ergebnisse zur Untersuchung der chronischen Stressbelastung der beiden Gruppen darauf hin, dass sich die Gruppen zwar nicht signifikant voneinander unterschieden, die FS-Gruppe jedoch höhere Belastungswerte angab, die eine deutlich höhere Belastung als die Normvergleichsstichprobe annehmen lässt. So macht es den Anschein, dass die FS- Gruppe belasteter von chronischem Stress zu sein scheint, als die Norm und tendenziell von stärkerer Belastung berichtet als die FL- Gruppe. Eine weitere Interpretationsmöglichkeit besteht in der Überlegung, dass die FS- ErzieherInnen nicht zwangsläufig unter einer höheren Stressbelastung stehen als die FL- Gruppe, sondern aufgrund ihrer erhöhten Mentalisierungsfähigkeit (die in H1 nachgewiesen werden konnte) realistischer und daher bewusster ihre tatsächliche Stressbelastung reflektieren und äußern können. Innerhalb der psychoanalytischen Fallsupervision werden oftmals eigene Gefühle und Belastungen besprochen, wodurch die FS- Gruppe möglicherweise einen besseren Zugang zu ihren Affekten und inneren Belastungen erhalten haben könnte. Bedenkt man den Hintergrund der Stichprobenziehung, die anhand derselben Kriterien erfolgte und die Tatsache, dass beide Gruppen aus dieser Hochrisikopopulation randomisiert ausgewählt wurden, wäre davon auszugehen, dass beide Gruppen in dem selben Maße einer erhöhten chronischen Stressbelastung ausgesetzt seien. Beide ErzieherInnen- Gruppen arbeiteten mit einem hohen Prozentsatz von unsicher- desorganisiert gebundenen Kindern, die oftmals verhaltensauffällig sind und schwierige, zum Teil traumatische familiäre Hintergrundgeschichten mit sich bringen, was ohne Frage eine enorme Herausforderung an die ErzieherInnen stellt und sich als „Stress auf der Arbeit“ niederschlagen kann.

Folgt man dieser Überlegung, dass beide Gruppen ähnlich belastet sind, da sie in einem ähnlichen Umfeld arbeiten, jedoch die FS- Gruppe diesen Stress bewusster reflektieren kann als die FL- Gruppe, die den Stress möglicherweise als Selbstschutz verdrängt, wird deutlich, dass im Vergleich zu anderen Studien wie beispielsweise der

Untersuchung zur „Psychische Gesundheit am Arbeitsplatz in Deutschland“ (Albani, Blaser, Gerd, Brähler, & et.al., 2008), die hier untersuchte Stichprobe tatsächlich erhöhte Stresswerte aufweist. In der Studie von Albani und seinen Kollegen wurde die chronische Stressbelastung mittels des *TICS* hinsichtlich drei unterschiedlicher Stichproben erhoben: Arbeitslose, Arbeitende mit Sorgen und Arbeitende ohne Sorgen untersucht, wobei alle drei Gruppen deutlich niedrigere Mittelwerte sowohl als die „FAUSTLOS“ als auch die „FRÜHE SCHRITTE“ Gruppe aufwiesen (Albani, Blaser, Gerd, Brähler, & et.al., 2008). Dies macht deutlich, dass davon auszugehen ist, dass die Arbeit in einer sogenannten „Hochrisikostichprobe“ tatsächlich höhere Stressbelastungen mit sich bringt, als beispielsweise eine ebenfalls belastete und sorgenvolle Stichprobe von arbeitslosen Personen. Zudem erzielten beide Gruppen auf dem *SCL-K-9* ähnlich erhöhte Werte hinsichtlich ihrer körperlichen und psychischen Belastung, ginge man davon aus, dass dementsprechend beide Gruppen einem ähnlichen Ausmaß an körperlichen und Stressbelastung durch ihr Arbeitsumfeld ausgesetzt seien, wäre diese mögliche Erklärung dieser Werte, dass die FS- Gruppe ihre Stressbelastung auf der Arbeit möglicherweise reflexiver, bewusster und realistischer einschätzen kann und den empfundenen Stress anhand des Fragebogens zum Ausdruck bringen kann, als die FL- Gruppe. Des weiteren wäre es wünschenswert in einer folgenden Studie zu klären, welchen Einfluss die erhöhte Stressbelastung auf die gesundheitlichen Aspekte der einzelnen ErzieherInnen haben könnte und welche Formen der Unterstützung hilfreich wären, um den empfundenen chronischen Stress auf der Arbeit reduzieren zu können, da eine hohe Stressbelastung einen reduzierenden Einfluss auf die Mentalisierungsfähigkeit haben kann (Brockmann & Kirsch, 2010; Dornes, 2004; Loman & Gunnar, 2010; Nolte, Guiney, Fonagy, Mayes, & Luyten, 2011). Ob eine erhöhte Stressbelastung einen Einfluss auf den Reflexivität der hier untersuchten Stichprobe gehabt haben könnte, wird in dem folgenden Kapitel diskutiert.

10.2.4 Zusammenhang zwischen Mentalisierungsfähigkeit, erlebter Beziehungsqualität und chronischer Stressbelastung

Zur Überprüfung, ob ein Zusammenhang bzw. eine Beeinflussung zwischen der erfassten Mentalisierungsfähigkeit und den weiteren erfassten Variablen, der Beziehungsqualität zwischen ErzieherInnen und Kindern und der chronischen Stressbelastung auf der Arbeit besteht, wurden sämtliche möglichen Zusammenhänge berechnet, um einen Eindruck darüber zu erhalten, ob die Mentalisierungsfähigkeit durch die chronische Stressbelastung beeinflusst wurde, oder aber auch ob die Mentalisierungsfähigkeit einen Einfluss auf die subjektive Beziehungsqualität ausgeübt haben könnte.

Die Überprüfung der Hypothesen zum Zusammenhang der gesamten Stichprobe mittels des Spearman Korrelationskoeffizienten wies einen geringen negativen Zusammenhang zwischen dem Gesamtwert der Reflexivität der ErzieherInnen und dem Gesamtwert der Beziehungsqualität (gemessen mit dem *STRS* Fragebogen) auf. Dieser geringe Zusammenhang wurde statistisch tendenziell signifikant, so dass davon auszugehen ist, dass ein geringer Zusammenhang zwischen der Mentalisierungsfähigkeit und der Beurteilung der Beziehungsqualität besteht und zwar in die Richtung, dass Personen mit einer hohen Mentalisierungsfähigkeit die Beziehungsqualität kritischer einschätzen. Die genauere Betrachtung der Subskalen erbrachte eine weitere Aufklärung dieses ersten Eindruckes. Es bestand ein kleiner, aber bedeutsamer positiver Zusammenhang zwischen der Skala „*Conflict*“, der Skala „*Dependency*“ und der Mentalisierungsfähigkeit der ErzieherInnen, so dass anzunehmen ist, dass ErzieherInnen die insbesondere auf den Skalen der kritischen Dimensionen der Beziehungsbeurteilung innerhalb des Fragebogens hohe Reflexivitätswerte erreichten, die Kinder mit höheren Werten einschätzen, als ErzieherInnen mit niedrigeren Reflexivitätswerten. Für die Subskala „*Closeness*“ ließ sich kein signifikanter Zusammenhang finden, d.h. die Einschätzung der Beziehungsnähe zu den Kindern und somit die positive Skala des Fragebogens schien von der Reflexivität unbeeinflusst zu bleiben, wenn es um die Beurteilung der Positivität der Beziehung zu den Kindern ging.

Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass ErzieherInnen durch eine erhöhte Mentalisierungsfähigkeit in der Lage sind ihre Beziehung zu den Kindern realistischer, d.h. umfassend und tiefgreifend in all ihren Facetten zu reflektieren, im Gegensatz zu

ErzieherInnen, die eine niedrige Reflexivität aufwiesen und möglicherweise die Beziehung lediglich auf einer eher oberflächlichen, unkritischen Ebene reflektieren. Diese Annahme wird durch die Betrachtung der Korrelationen und der mittleren Werte auf sämtlichen *STRS* Skalen bestätigt, teilt man die gesamte Stichprobe in zwei Kategorien auf: Personen mit hoher Reflexivität vs. Personen mit niedriger Reflexivität. Für die Gruppe der „hohen Reflexivität“ wurde tendenziell ein Zusammenhang mit höheren Werten auf der Skala des Beziehungsfragebogens „*Conflict*“ und ein signifikanter Zusammenhang mit höheren Werten auf der *STRS* Skala „*Dependency*“ gefunden. Bei der Gruppe der „niedrigen Reflexivität“ bestanden nicht signifikante negative Zusammenhänge mit sämtlichen *STRS* Skalen. Ein negativer Zusammenhang auf der Ebene der Subgruppen weist in die Richtung einer doppelten Verneinung: weniger hohe *RF*- Werte erzielen weniger hohe Skalenwerte.

Diese Betrachtung der Ergebnisse macht deutlich, dass ein Zusammenhang zwischen Mentalisierungsfähigkeit und der Beziehungsbeurteilung dergestalt bestehen könnte, dass Personen mit einer hohen Mentalisierungsfähigkeit die kritischen Dimensionen der Beziehungsbeurteilung, wie Konflikt und Unselbständigkeit, höher beurteilen, als Personen mit einer niedrigen Mentalisierungsfähigkeit. Diese Tendenz der steigenden „kritischen“ Beurteilung der Beziehung zu den Kindern scheint entsprechend graduell mit dem Erreichen einer höheren Reflexivität anzusteigen, da der Gesamtwert des *STRS* aus einer Berechnung der drei Subskalen besteht, bei der ein festgelegter Wert vom Konflikt und vom „*Dependency*“ Score subtrahiert wird, was zur Folge hat, dass mit einer höheren kritischen Beurteilung der Gesamtwert verhältnismäßig stark sinkt.

Der durchschnittliche Wert der Dimension „*Closeness*“ bleibt im Gegensatz zu den anderen beiden Subskalen über die zwei gebildeten Gruppen hinweg nahezu identisch, so dass anzunehmen ist, dass die steigende Mentalisierungsfähigkeit keinen Einfluss auf die positive Beurteilung der Beziehung hat, sondern lediglich die Beurteilung der kritischen Skalen beeinflusst. Eine mögliche Erklärung wäre, dass die ErzieherInnen mit einer höheren Reflexivität besser in der Lage sind, kritische Ereignisse und Beziehungsaspekte mental zu begreifen und zu verarbeiten, so dass sie selbstreflexiv in Form eines Fragebogens wiedergegeben werden können, im Gegensatz zu ErzieherInnen mit niedrigeren Reflexivitätswerten, die sich unter Umständen nicht den kritischen Anteilen der Beziehung zuwenden. Eine solche Integration der ambivalenten Anteile einer jeden Beziehung stellen jedoch eine reife Leistung und damit essentielle

Grundlage zur Überwindung von Konflikten und positiven Weiterentwicklungen in der Beziehung dar (vgl. Blaß, 2011).

Eine weitere Unterstützung dieser Vermutung liefert die Beobachtung aus der Testgüteberechnungen des *IPR's* die herausstellte, dass insbesondere die Fragen nach einer herausfordernden Situation sehr differenziert zwischen reflexiven und nicht-reflexiven Antworten in der Auswertung zu unterscheiden vermochten. Das Nachdenken über schwierige, kritische Ereignisse könnte demnach ein höheres Maß an Mentalisierungsfähigkeit voraussetzen als die Beurteilung von positiven Ereignissen. Ähnliches berichtet Fonagy in seiner Studie (Fonagy, Taget, Steele, & Steele, 1998), bei der insbesondere (sicher gebundene) Mütter, die traumatische Lebensereignisse positiv überwinden konnten, über explizit höhere Reflexivitätswerte verfügten als vergleichbare (sicher gebundene) Mütter, die keinerlei schwerwiegenden Lebenserfahrungen meistern mussten. Es kann angenommen werden, dass ein gewisses Maß an Reflexivität benötigt wird, um schwierige Situationen und Beziehungsaspekte durcharbeiten zu können und diese Bearbeitung eine Person wiederum dazu befähigt, die mental betrachteten Inhalte reflektiert wiedergeben zu können. Zudem bot die psychoanalytische Fallsupervision einen sicheren Raum, um über konflikthafte Begegnungen und Beziehungen sprechen zu können, wodurch die Fähigkeit, die konflikthafte Anteile einer Beziehung auszuhalten und auszusprechen durchaus durch die Supervision im Sinne einer reflexiven Haltung gefördert worden sein könnte. Eine erhöhte Mentalisierungsfähigkeit scheint daher in der hier untersuchten Stichprobe mit einer höheren bewussten Äußerung der konflikthafte Beziehungsanteile in einem Zusammenhang zu stehen.

Bei der Betrachtung des Zusammenhanges zwischen der chronischen Stressbelastung und der Mentalisierungsfähigkeit der ErzieherInnen sollte überprüft werden, ob die im Mittel relativ niedrigen *Reflective Functioning*- Werte der Stichprobe durch eine relativ hohe Stressbelastung entstanden sein könnten. Die Betrachtung des Zusammenhangs zwischen der Mentalisierungsfähigkeit der ErzieherInnen und der chronischen Stressbelastung zeigte jedoch, dass kein Zusammenhang zwischen diesen beiden Variablen bestand und somit ein reduzierender Einfluss der Stressbelastung auf die Mentalisierungsfähigkeit unwahrscheinlich ist. Innerhalb der aufgeteilten Gruppen hinsichtlich niedriger und hoher Reflexivität wurde ebenfalls kein Zusammenhang zwischen Stressbelastung und Mentalisierungsfähigkeit signifikant, jedoch deuteten die Mittelwerte darauf hin, dass mit steigender Reflexivität eine höhere durchschnittliche

Stressbelastung angegeben wurde. Eine mögliche Erklärung wäre, dass die Stressbelastung im Arbeitsalltag von hoch reflexiven ErzieherInnen auch als solche wahrgenommen und bezeichnet werden konnte, da sie selbstreflexiv in der Lage sind ihre eigenen emotionalen und mentalen Zustände zu verstehen. Diese angenommene Richtung der mittleren Werte schien jedoch keinen Einfluss auf die im Interview erfasste Mentalisierungsfähigkeit gehabt zu haben in dem Sinn, dass eine hohe Stressbelastung die Kapazität der Mentalisierung einzuschränken scheint, wie es in anderen Studien berichtet wurde (Brockmann & Kirsch, 2010; Dornes, 2004; Johnson, Dweck, & Chen, 2007). Dieser reduzierende Einfluss einer hohen Stressbelastung auf die Mentalisierungsfähigkeit konnte im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht repliziert werden, was unter anderem an der relativ kleinen Stichprobe liegen könnte oder aber auch bewirkt worden sein durch die stützende Funktion der psychoanalytischen Fallsupervision, die einen entlastenden Einfluss für die Erzieher zu haben schien.

Zusätzlich wurde kein Einfluss der Stressbelastung auf die Einschätzung der Beziehungsqualität festgestellt, d.h. es ist nicht davon auszugehen, dass die Stressbelastung die Beurteilung der Beziehungsqualität zu beeinflussen schien und ebenfalls schien die Beziehungsqualität keinen Einfluss auf den erlebten chronischen Stress gehabt zu haben. Somit ist davon auszugehen, dass die gefundenen Gruppenunterschiede zwischen der „FAUSTLOS“- Gruppe und der „FRÜHE SCHRITTE“- Gruppe nicht durch einen Zusammenhang der Variablen Stress und Beziehungsqualität konfundiert zu sein scheinen, sondern allein durch die Unterschiede in der Mentalisierungsfähigkeit zustande gekommen sind.

10.2.5 Qualitative Auswertung der Interviews hinsichtlich der Supervisionsevaluation

Die Supervisionsforschung wird im deutschsprachigen Raum aufgrund mangelnder empirischer Forschungsarbeiten von Petzold und seinen Kollegen als lediglich mangelhaft und unfruchtbar exploriert beschrieben (Petzold, Schigl, Fischer, & Höfner, 2003). In seinem Buch bemängelt er, dass zum größten Teil die Supervisionsevaluation mittels nur eines Instruments, dem *Supervisions-Evaluations-Inventar* (Petzold, Schigl,

& Höfner, 2003) betrachtet werde. Ziel dieser Arbeit war es einen Beitrag zur empirischen Supervisionsevaluation zu leisten und durch eine qualitative Betrachtung der Daten Rückschlüsse auf die Zufriedenheit der SupervisandInnen erhalten zu können, um mögliche Rückschlüsse auf zentrale Elemente innerhalb der Supervision, die zur Reflexivitätssteigerung beigetragen haben könnten und im Auge der TeilnehmerInnen als nützlich erlebt wurden, ziehen zu können. Die qualitative Datenanalyse erlaubt die Annahme, dass ein wichtiges Ziel der psychoanalytischen Fallsupervision in den Kindertagesstätten ihr Ziel ebenfalls aus Sicht der ErzieherInnen erreichen konnte: ein vertieftes und umfassendes Verstehen der einzelnen Kinder.

Haubl weist hinsichtlich der Evaluation einer Supervision darauf hin, dass die Beurteilung des Nutzens der Supervision stets etwas mit Präferenzen zu tun habe, so könnten beispielsweise in einem wirtschaftlichen Unternehmen Abstriche hinsichtlich der Wirksamkeit und der praktischen Bewährung in Kauf genommen werden, solange die Supervision sich wirtschaftlich rentiere und bestimmte Werte bestätige. Aus diesem Grund hinge es maßgeblich davon ab wer das Ziel gesetzt habe, ob eine Evaluation der Supervision als erfolgreich betrachtet werden könne oder nicht (vgl. Haubl, 2009). Im Falle der Supervision für die ErzieherInnen-Teams war angesichts deren ohnehin bereits überfüllten Alltagsaufgaben und einer häufigen personellen Unterbesetzung ein wichtiges Ziel, die praktische Umsetzung und die Wirksamkeit der psychoanalytischen Fallsupervision. Als wirksam darf etwas bezeichnet werden, wenn „*es sich unter sonst gleichen Bedingungen einer Kontrollgruppe nicht supervidierter Praktiker gegenüber als überlegen erweist...*“ (Haubl, 2009, S. 182), was im Falle der hier untersuchten Reflexivität als Kriterium angenommen werden konnte, da die „FRÜHE SCHRITTE“-Gruppe im Gegensatz zur (Kontroll-) „FAUSTLOS“-Gruppe nach der erhaltenen Supervision höhere *Reflective Functioning* Werte aufweisen konnte. Ebenso sprachen die Rückmeldungen der ErzieherInnen, dass sie die Supervision auch nach Beendigung der „EVA“-Studie weiterführen möchten, für deren Wirksamkeit.

Nach Haubl sollten sechs unterschiedliche Kriterien bei der Evaluation von Supervision beachtet werden: 1. die Wirksamkeit, 2. die praktische Bewährung, 3. die Nachhaltigkeit, 4. die Wertbindung, 5. die Wirtschaftlichkeit und 6. die Unbedenklichkeit (Haubl, 2009). Die Wirtschaftlichkeit und die Unbedenklichkeit dürfen als gegeben betrachtet werden, da die in der „EVA“-Studie angewandte Supervision bereits in der *Frankfurter Präventionsstudie* erfolgreich eingesetzt wurde.

Wichtig bei der Beurteilung der Wirtschaftlichkeit ist, dass eine Supervision, die von der Gruppe nicht angenommen oder wirkungslos ist, im Endeffekt effektiv viel höhere Kosten verursachen kann, als eine Supervision die durch beispielsweise eine höhere Qualität zu Beginn etwas kostenintensiver erscheint. Ein weiteres bedeutsames Kriterium für diese Supervisionsevaluation stellt die Nachhaltigkeit dar, die es in einer weiteren katamnestischen Untersuchung zu einem follow-up Messzeitpunkt zu untersuchen gilt.

Eine Bewertung der Supervision konnte nur durch die „FRÜHE SCHRITTE“- Gruppe erfolgen, da die Kontrollgruppe „FAUSTLOS“ keine Supervision erhalten hatte, die Gruppengröße hinsichtlich der Supervisionseinschätzung betrug somit $N_{ges} = 31$ (eine ErzieherIn äußerte sich nicht zu der Supervision-Evaluation). Die Evaluation der Supervision wurde zum einen quantitativ erhoben, indem sie auf einer numerischen Skala von eins bis fünf von den ErzieherInnen bezüglich ihrer Nützlichkeit bewertet wurde und zum anderen, um einen detaillierteren Einblick erhalten zu können, qualitativ indem die ErzieherInnen gebeten wurden ihre numerische Beurteilung mit Hilfe eines Beispiels zu beschreiben, das verdeutlichen sollte, warum sie die Supervision als nützlich bzw. als nicht nützlich empfunden hatten.

Insgesamt fiel die quantitative Beurteilung der Supervision durchweg positiv aus, 90% der ErzieherInnen gaben an die Supervision als sehr nützlich bis nützlich empfunden zu haben und lediglich eine Person vergab den niedrigsten Wert: „nicht sehr nützlich“. Aus diesen Angaben ergibt sich, dass das Supervisionsangebot von dem größten Teil der ErzieherInnen positiv und nützlich bewertet wurde und gut angenommen wurde. Um einen Eindruck darüber erhalten zu können, welche spezifischen Elemente der Supervision den ErzieherInnen als nützlich erschienen, erfolgte die individuelle qualitative Betrachtung der Antworten. Ziel dabei war es mittels einer induktiven Datenanalyse Kategorien herauszuarbeiten, die anschließend daraufhin betrachtet werden sollten, ob sie den theoretisch abgeleiteten wichtigsten Kriterien einer psychoanalytischen Fallsupervision gemäß als solche in der praktischen Umsetzung wahrgenommen wurden. Von Interesse war dabei herauszufinden, ob die gefundenen Kategorien einen Hinweis darauf liefern können, dass die psychoanalytische Fallsupervision einen fördernden Einfluss auf die Mentalisierungsfähigkeit gehabt hatte.

Insgesamt konnten anhand der qualitativen Inhaltsanalyse fünf Kategorien ermittelt werden, bestehend aus vier Kategorien die den Nutzen der Supervision beschrieben und

einer Kategorie, die sämtliche genannten Kritikpunkte bezüglich der Supervision beinhaltet. Die Kategorienbenennung orientierte sich an analytischen Begrifflichkeiten, maß sich jedoch nicht an, den tatsächlichen Begriff analytisch abbilden zu können, sondern stellt lediglich einen Bezug zu dessen theoretischen Rahmen her. Am häufigsten wurde von den ErzieherInnen die Kategorie der „*Multiperspektivität als Verstehensprozess*“ benannt, wobei besonders die Perspektive durch eine andere Person, sowohl der Kollegen als auch der des Supervisors als sehr wertvoll für die alltägliche Arbeit mit den Kindern in der Kindertagesstätte benannt wurde. Den Einfluss der Multiperspektivität beschreibt der folgende Satz einer ErzieherIn sehr treffend: „*In der Supervision fühlt es sich an, als würde man ein neues Kind kennenlernen.*“ Der Fokus der Kategorie Multiperspektivität bezieht sich auf die unterschiedlichen Blickwinkel bezüglich des besprochenen Kindes, wodurch neue Denkanstöße und andere Facetten entdeckt werden können, die einen Einfluss auf die weitere Interaktion mit diesem Kind (und dessen Familie) haben können.

Dem folgend wurde sehr häufig als hilfreich benannt, dass eine dritte „von außen“ kommende Person in der Institution anwesend war, mit der schwierige Situationen oder Vorkommnisse besprochen werden konnten. Diese Kategorie wurde „Triangulierung“ in Anlehnung an den Artikel „*Triangulierung - Ein zentrales Konzept der Frankfurter Präventionsstudie*“ von Leuzinger-Bohleber benannt, in der Triangulationsprozesse innerhalb einer psychoanalytischen Supervision als ein Beitrag zur produktiven Professionalisierung beschrieben wurde (Leuzinger-Bohleber et al., 2008). Triangulierung meint in diesem Zusammenhang die „*Perspektive eines Dritten, eines Fremden auf das Eigene*“ (Leuzinger-Bohleber et al., 2008, S. 132). Nicht nur die „Sicht von Außen“ auf die zum Teil routinierten Vorgehensweisen kann dabei als zentral angesehen werden, sondern umgekehrt betrachtet ebenso die Erfahrung des „Gesehenwerdens“ durch eine außen stehenden Person, in dem Fall der Supervisor, der dem ErzieherInnen-Team eine Wertschätzung ihrer Arbeit entgegenbringt (vgl. Leuzinger-Bohleber et al., 2008). Ein Beispiel für diese Beobachtung verdeutlicht die Aussage eines Erziehers: „...*dass uns überhaupt jemand zuhört.*“ Durch diese Aufwertung durch eine „dritte“ Person könnte so mancher motivationale und reflexive Prozess angestoßen werden. Die Kategorie „*Multiperspektivität*“ bezog sich mehr auf das besprochene Kind, während sich die Kategorie „*Triangulierung*“ auf die Person des ErzieherIn's bezieht. Es soll jedoch angemerkt werden, dass in der Praxis diese im

Rahmen der Arbeit gebildeten Kategorien nicht so klar abgrenzbar sind, wie sie hier zur Verdeutlichung beschrieben wurden, sondern vielmehr ineinander übergehen und ineinander greifen.

Des weiteren wurde die Kategorie „*Professionelle und qualifizierende Reflexion*“ als unterstützend beschrieben, da die Supervision „Denkanstöße“ liefere, die ebenfalls wichtig für die Eltern- und Geschwisterarbeit seien. Diese Kategorie, d.h. die Förderung der Reflexion, galt für die Hauptfragestellung dieser Arbeit als eines der wichtigsten Ziele, daher kann das Auffinden dieser Kategorie innerhalb der inhaltlichen Aussagen der ErzieherInnen als Erfolg gewertet werden.

Ein geschützter Raum schien ebenso eine wichtige Bedeutung für das ErzieherInnen-Team zu haben, da diese Kategorie nahezu so häufig wie die davor stehende Kategorie „*Professionelle und qualifizierende Reflexion*“ genannt wurde. Diese Form von „*Containment*“, d.h. eine geschützte Situation, die durch die Supervision zur Verfügung gestellt werden konnte, schien für viele der ErzieherInnen die Möglichkeit zu bieten, offen über Schwierigkeiten und persönliche Empfindungen sprechen zu können. Sich innerhalb eines geschützten Rahmens miteinander auszutauschen kann die integrativen Kräfte innerhalb des Teams stärken und somit eine offene und kollegiale Atmosphäre herstellen.

Einige wenige Stimmen bemängelten die Frequenz der Supervision, der 14-tägige Rhythmus schien einigen Erzieherteams eine zu große zeitliche Belastung in ihrem ohnehin bereits sehr vollen Alltag zu gewesen zu sein. Neben der zeitlichen Kritik wurde berichtet, dass die Supervision teilweise als „zu abstrakt“ empfunden wurde und entsprechend die Ursache, warum das Kind problematisch sei, verfehlt habe. Denkbar wäre, dass dieser Kritikpunkt insbesondere zu Beginn der Supervision entstanden sein könnte, da der psychoanalytische Ansatz sicherlich für Personen, die noch nicht mit psychoanalytischer Fallsupervision in Berührung gekommen waren, zu Beginn ein ungewohntes Vorgehen und eine ungewöhnliche Arbeitsweise darstellt. Interessant wäre es in einem längsschnittlichen Design zu überprüfen, wie sich diese Kritik entwickelt, ob sie über die Zeit hinweg bestehen bleibt, oder sich vorrangig zu Beginn der Supervision finden lassen würde.

Insgesamt wurde bei der Betrachtung deutlich, dass die Supervision durchweg als unterstützend, als eine praktische Bereicherung und Professionalisierungsmöglichkeit des alltäglichen Arbeitens im Rahmen der Kindertagesstätte angenommen wurde. Dies

stellt im Sinne der „*aufsuchende Psychoanalyse*“, einen großen Erfolg dar, da diese insbesondere die Personen in ihrem Umfeld zu unterstützen sucht und somit Personen erreichen möchte, die unter anderen, höherschwelligeren Umständen wahrscheinlich nicht mit psychoanalytischen Methoden der Hilfestellung in Berührung gekommen wären. Mit diesem Ergebnis gelang es somit, die positiven Rückmeldungen der Supervisionseinschätzungen aus der *Frankfurter Präventionsstudie* zu bestätigen die bereits verdeutlichten, dass es den ErzieherInnen gut gelang die Supervision anzunehmen und zu nutzen, um ihre Professionalität weiter auszubauen zu können und sich komplexen Integrationsaufgaben aus ihrem alltäglichen Arbeitsumfeld stellen zu können (vgl. Leuzinger-Bohleber et al., 2008). Die ermittelten Kategorien der Inhaltsanalyse liefern einen Hinweis darauf, dass der wahrgenommene Inhalt der Supervision einen Beitrag zur Mentalisierungsförderung leisten kann, indem sie fundamentale theoretische Ansätze, die laut Theorie eine förderliche Wirkung auf die Mentalisierung haben können, aufgreift (wie beispielsweise eine „containende Haltung“) und die als solche bei den Teilnehmern wahrgenommen werden.

Fasst man die positiven Kategorien zusammen, so wird die Supervision als ein geschützter Raum angesehen, in dem durch einen Austausch verschiedener Perspektiven und Standpunkte ein vertieftes Verständnis für die einzelnen Kinder entstehen kann, dessen Bearbeitung und Umsetzung übergreifend ebenfalls für die Arbeit mit den Geschwisterkindern, Eltern und Kollegen hilfreich anwendbar sein kann. Im Rahmen eines geschützten und fördernden Austausches ist es möglich die Reflexivität anzuregen, auszubauen und ein neues Lernen zu ermöglichen, das eine Basis für die Integration neuer Erfahrungen schaffen kann (vgl. Szecsödy, 2007). Dies scheint eine Grundvoraussetzung dafür zu sein, bestehende arbeitsbezogene Schwierigkeiten bestenfalls durch die Supervision zu lösen oder sogar verhindern zu können. Zudem ist anzunehmen, dass durch das „gehalten sein“ im Rahmen der Supervision, durch das reflexive Auseinandersetzen mit schwierigen Situationen, Bezugskindern, unbewussten Phantasien und eigenen ambivalenten Anteilen, es den ErzieherInnen leichter fallen könnte, die Sensibilität für konflikthafte Anteile der Beziehungen und der eigenen Empfindungen bewusster zuzulassen und zu verbalisieren. Dies könnte eine Erklärung dafür abgeben, dass die ErzieherInnen mit einer hohen Reflexivität höhere Werte auf den konflikthaften Skalen der Beziehungsqualität erreicht hatten und ebenso höhere Werte bei ihrer Einschätzung der

eigenen Stressbelastung. Inhaltlich betrachtet wurde jedoch durch die qualitative Datenanalyse deutlich, dass die ErzieherInnen die Fähigkeit, Konflikte bewusst wahrzunehmen und benennen zu können nicht als belastend empfanden, sondern dass sie ihre dazu gewonnenen neuen reflexiven Fähigkeiten als Bereicherung ihres professionalisierten Verstehens empfanden.

Eine zusammenfassende Schlussfolgerung sämtlicher empirischer Ergebnisse dieser Arbeit und deren Limitationen folgt im nächsten Kapitel.

11 Schlussfolgerungen und Limitationen

Ziel dieser Promotionsarbeit war es, den Einfluss psychoanalytischer Fallsupervision auf die Förderung der Mentalisierungsfähigkeit von frühpädagogischem Fachpersonal zu untersuchen und somit das Mentalisierungskonzept in einer praktischen Umsetzung im Kontext von Kindertagesstätten anzuwenden und empirisch zu untersuchen. Dabei stellte die psychoanalytische Fallsupervision einen Bestandteil der *aufsuchenden Psychoanalyse* dar, die eine Chance des interdisziplinären Austausches und von Fördermöglichkeiten in Bereichen außerhalb der psychoanalytischen Praxis bot. Diese Arbeit greift die aus der *Frankfurter Präventionsstudie (FP)* stammende Erfahrung auf, dass psychoanalytische Fallsupervision für das pädagogische Fachpersonal der Einrichtungen nach einer anfänglichen vertrauensbildenden Phase positiv aufgenommen und als gewinnbringend in die Teamarbeit integriert werden konnte (vgl. Leuzinger-Bohleber et al., 2008). Der durch die Supervision angeregte Professionalisierungsprozess, der in der *Frankfurter Präventionsstudie* gelungen war, sollte nun weiterführend hinsichtlich eines möglichen Einflusses zur Steigerung der Reflexivität der ErzieherInnen im Umgang mit ihren betreuten Kindern betrachtet werden.

Die Hauptfragestellung nach einem Unterschied hinsichtlich der Reflexivität zweier Gruppen („FAUSTLOS“ als Kontrollgruppe und „FRÜHE SCHRITTE“ als Experimentalgruppe) belegte statistisch signifikant höhere Werte der FS- Gruppe, die psychoanalytische Fallsupervision erhalten hatte, im Vergleich zu der FL- Gruppe, die keine Supervision erhalten hatte. Die Ergebnisse dieser Arbeit deuten in einem naturalistisch validem Setting darauf hin, dass die psychoanalytische Fallsupervision einen positiven Einfluss auf die Mentalisierungsfähigkeit der ErzieherInnen erzielen konnte, die -wie im theoretischen Teil dieser Studie dargelegt- ein grundlegender Bestandteil für den Aufbau und das Anbieten einer gelingenden Beziehungserfahrung darstellt. Die Schlussfolgerungen aus den erhaltenen Ergebnissen dieser Arbeit und der sich daraus ergebenden Limitationen sollen im folgenden Abschnitt diskutiert werden.

Bei der Betrachtung des Ergebnisses der gefundenen durchschnittlich höheren Mentalisierungsfähigkeit der „FRÜHE SCHRITTE“- Gruppe im Vergleich zu der (Kontroll-) „FAUSTLOS“- Gruppe ist die Tatsache kritisch zu besprechen, dass es sich bei dieser Arbeit um eine querschnittliche Untersuchung handelt, dessen mittlere

Gruppenwertsunterschiede hinsichtlich der Reflexivität nicht in einer Verlaufsmessung festgehalten werden konnten. Demnach ist der gefundene Unterschied ein vorläufiges Ergebnis, das durch statistische Berechnungen, bei denen die Kontrolle möglicher Stör- und Einflussvariablen hinsichtlich der Reflexivität erfolgte, zustande kam. Es kann jedoch im Rahmen einer Querschnittsuntersuchung nicht vollkommen sicher angenommen werden, dass die Supervision die einzige Variable darstellte, die einen ausschlaggebenden Einfluss auf die erhöhte Reflexivität der FS- Gruppe zur Erklärung des Gruppenunterschiedes liefern konnte. Um die Annahme weiter zu kontrollieren, dass der gefundene Gruppenunterschied nicht von Beginn an in den beiden Gruppen bestanden haben könnte, wurden zusätzlich die deskriptiven Variablen der ErzieherInnen wie beispielsweise Geschlecht, Alter, Sprache und vorherige Supervisionserfahrungen erhoben, die eventuell einen Einfluss auf die Mentalisierungsfähigkeit haben könnten (Rutherford et al., 2012). Hinsichtlich keiner dieser Variablen ließ sich ein Gruppenunterschied finden, so dass davon auszugehen ist, dass die beiden Gruppen die gleichen Anfangsbedingungen mit sich brachten und der wesentliche und einflussreichste Unterschied deren Interventionsgruppenzugehörigkeit darstellte.

Zudem sollte eine grundlegende Vergleichbarkeit der beiden Gruppen angenommen werden können, da die Stichprobenziehung aus einer Basiserhebung aller Frankfurter Kindertagesstätte stammten, wobei die Frühpräventionsprogramme „FAUSTLOS“ und „FRÜHE SCHRITTE“ randomisiert auf die beiden Gruppen aufgeteilt wurden. Aus diesem Grund sollten mögliche Störvariablen in beiden Gruppen durch die Randomisierung ausbalanciert sein und die Annahme gestattet sein, dass die gefundenen Unterschiede nicht aufgrund eines bereits im Vorfeld bestehenden Gruppenunterschiedes entstanden waren, sondern im Zusammenhang mit der erhaltenen Supervision entstanden sind. Für die Zukunft wünschenswert wäre zusätzlich eine längsschnittliche Untersuchung mit einer Baselineerhebung, um den gefundenen Unterschied entwicklungspsychologisch anerkennen zu können. Eine solche Längsschnitt-Untersuchung mit zwei Messzeitpunkten (einen vor Beginn der Intervention und einen nach zwei Jahren und somit nach Beendigung der Intervention) befindet sich aktuell innerhalb der Replikationsstudie „EVA 2“ mit einer kleineren Stichprobe in Planung.

Hinsichtlich der qualitativen Datenauswertung der Supervision ist anzumerken, dass besonders im Bereich der Supervisionsevaluation querschnittliche Untersuchungen, bei denen der „Ist-Zustand“ erhoben und mit einer Kontroll- Gruppe verglichen wird, nicht ungewöhnlich sind, da sich in diesem Bereich längsschnittliche Untersuchungen laut Haubl nicht immer als gewinnbringend erwiesen hatten (vgl. Haubl, 2009). Eine prä-post Untersuchung eines Supervisionsprozesses erbringe laut Haubl folgende mögliche Nachteile mit sich: Zum einen werde bei solchen Untersuchungen zumeist lediglich der Anfang und das Ende des Prozesses untersucht und bei dessen Interpretation nicht berücksichtigt, dass der Prozess größtenteils nicht linear verlaufe, häufig markiere der Beginn der Supervision eine Eingewöhnungsphase, in denen unter Umständen sogar eine negative Veränderung hinsichtlich der Erfolgskriterien eintreten könne, bevor eine positive Entwicklung in Gang kommen könne, oder aber es entstünden Phasen der Sättigung, in denen keine positive Veränderung festgestellt werden könne, oder eine Verschlechterung gegen Ende, wenn die Beendigung nicht genügend gut vom Supervisor vorbereitet wurde (vgl. Haubl, 2009). Um einen tatsächlichen Verlauf erfassen zu können, werden in der Supervisionsforschung zum Teil Evaluationen von jeder einzelnen Supervisionsstunde erfasst, was meines Erachtens einen erheblichen Eingriff in den Prozess darstellt und im Rahmen der „EVA“- Studie d.h. in einem sensiblen ökologischen Forschungsdesign im Kontext der Kindertagesstätten, nicht umzusetzen wäre. So gesehen ist es in der Tat schwierig, die ausschlaggebenden Wirkfaktoren innerhalb einer Gruppe im Supervisionsprozess zu erfassen, jedoch war es Ziel dieser Arbeit einen ersten Schritt in diese Richtung zu gehen und den möglichen fördernden Einfluss der Supervision auf die Mentalisierungsfähigkeit zu untersuchen.

Untersucht wurde die Fragestellung nach dem möglichen Einfluss der Supervision auf die Mentalisierungsfähigkeit der ErzieherInnen mit dem *Interview für Pädagogen zur Erfassung der Reflexivität (IPR)*, Hartmann, 2012), das in Anlehnung an das *AAI* und *PDI* und nach Rücksprache mit der deutschen Expertin der „*Skala des Reflexiven Selbst*“, Daudert, entwickelt wurde. Eine wichtige Limitation stellt die Tatsache dar, dass dieses Interview nach seiner Pilotphase zum ersten Mal eingesetzt wurde und meines Wissens keine vergleichbaren Interviews existieren, die sich auf die Mentalisierungsfähigkeit von Pädagogen beziehen und zu einem Vergleich hätten herangezogen werden können. Dementsprechend wäre es für die Zukunft wünschenswert, das Interview bei weiteren Stichproben einzusetzen, um

Vergleichswerte und idealerweise eine Normstichprobe im Bereich des pädagogischen Fachpersonals zu erstellen. Das *IPR* basiert neben den neu erstellten Frage auf den demand- Fragen der in der Bindungsforschung häufig verwendeten und anerkannten Interviews *AAI* und *PDI*, die zur Erfassung der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit eingesetzt werden. So ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu beachten, dass die elterliche Bindung und Mentalisierung bezüglich der eigenen Kinder eine andere Qualität besitzt als die Bindung und Mentalisierung des pädagogischen Fachpersonals zu den Kindern in ihrem pädagogischen Berufsfeld. Dieser Unterschied wurde bei der Auswertung des Interviews mittels der *Skala des Reflexiven Selbst* deutlich, da der durchschnittliche *RF*- Wert der ErzieherInnen beider Gruppen unter dem durchschnittlichen Wert einer nicht-klinischen Stichprobe lag, was bei der Interpretation der Haupthypothese berücksichtigt wurde.

Der Hintergrund dieser Arbeit, den Fokus auf die Mentalisierungsfähigkeit des pädagogischen Fachpersonals zu legen (im Unterschied zu vielen Studien zu diesem Thema, die sich auf die elterliche Mentalisierungsfähigkeit beziehen) besteht darin, die einflussreiche Rolle der ErzieherInnen auf die Entwicklung der Kinder zu betonen. Stetig mehr Studien weisen darauf hin, dass ErzieherInnen sehr entscheidende Bezugspersonen für die Kinder und deren Entwicklungsmöglichkeiten darstellen, explizit in der heutigen Zeit, in der viele Kinder über längere Zeiträume und schon im frühen Alter fremdbetreut werden (Ahnert & Lamb, 2003; Klein & Armendinger, 2014; Verschueren & Koomen, 2012). Eine Studie von De Schipper und Kollegen untermauert mit ihren Ergebnissen die Annahme, dass die ErzieherInnen im Kindergartenalltag für die Kinder eine bindungsrelevante Person darstellen, insbesondere wenn die eigenen Eltern in diesem Zeitraum nicht verfügbar bzw. abwesend seien (vgl. De Schipper et al., 2008). Ähnlicher Ansicht ist eine neue Arbeit von Denker, in der von „*sekundären Bindungsbeziehungen*“ zwischen ErzieherInnen und Kindern gesprochen wird, die zwar nicht identisch mit denen der primären Bindungspersonen sei, jedoch einen wichtigen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes haben können (vgl. Denker, 2013). Andere Forscher aus diesem Feld merken diesbezüglich an, dass die Bindung zwischen Eltern und Kindern zwar eine andere sei bzw. sein könne als die Beziehung zwischen Erziehern und Kindern, jedoch unterliege der Beziehungsaufbau dem gleichen Prozess und sei demnach methodisch mit den selben Instrumenten messbar, wie die Mutter-Kind-Beziehung (vgl. Ahnert et al., 2006;

Howes, 1999; Van Ijzendoorn, 2008). Methodisch betrachtet spricht dies für die Gültigkeit der vorliegenden Ergebnisse, es wäre jedoch zu überlegen, ob eine modifizierte Skala des Reflexiven Selbst für die zukünftige Auswertung des *IPR*'s eingesetzt werden sollte, die spezifisch für den pädagogisch-professionellen Kontext angepasste Ratingbeispiele und Kategorien enthält, um eine präzisere Auswertung zu erzielen.

Das Anliegen dieser Arbeit, die Relevanz der Mentalisierungsfähigkeit von frühpädagogischem Fachpersonal im Bereich der frühen Bildung hervorzuheben, gründet auf Ergebnissen der Resilienzforschung die verdeutlichen, dass die Mentalisierungsfähigkeit einer Person eine ausschlaggebende Rolle bei der Gestaltung einer sicheren und positiven Beziehungserfahrung zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen spielt, die insbesondere für „children at risk“ eine immense resiliente Bedeutung haben kann (Gralinski-Bakker, Hauser, Stott, Billings, & Allen, 2004; Hauser et al., 2006; Hauser & Allen, 2007). Neuere Studien belegen, dass Mentalisierungsfähigkeit auch im Erwachsenenalter noch gefördert bzw. zum Teil erlernt werden kann (Bateman & Fonagy, 2008b; Fonagy, Luyten et al., 2011; Levy, Clarkin & Kernberg, 2006; Potthoff & Moini-Afchari, 2012), was einen wichtigen Anhaltspunkt für die Effektivität der psychoanalytischen Supervision liefert. Mentalisierung kann insbesondere bei kritischen Situationen oder Beziehungsgestaltungen von großem Nutzen sein, um nicht in ein sogenanntes „Schwarz-Weiss-Denken“ zu geraten, sondern ein differenziertes Nachdenken über die Beziehung und das Kind in all seinen Facetten, d.h. positiven als auch negativen Aspekten, gestatten zu können. Durch eine reflexive Haltung können so unterschiedliche Denkwege offengehalten und beschritten werden, was insbesondere bei der hier untersuchten Stichprobe von ErzieherInnen, die mit sogenannten „Hochrisikokindern“ arbeiten wichtig ist, um die oftmals herausfordernden Situationen meistern zu können. Ein Ziel der Mentalisierungsförderung, (d.h. in diesem Fall der psychoanalytischen Fallsupervision) besteht darin, die verschiedenen Anteile eines Kindes zu einem gesamten Bild zu integrieren und somit eine professionelle Haltung entwickeln zu können. Integrative Kräfte des Teams können somit genutzt werden, um die Position des einzelnen Erziehers zu stärken und die Blickwinkel des Anderen zu schätzen (vgl. Leuzinger-Bohleber, 2008).

Laut Studien zur Entwicklung des Selbst wird die Mentalisierungsfähigkeit von Beziehungspersonen der Kinder als ausschlaggebend wichtig erachtet, wenn es darum geht das eigene Selbst und die eigene Mentalisierungsfähigkeit zu entwickeln (Fonagy, Gergely, Jurist, & Taget, 2002; Gergely & Unoka, 2011). Eine hohe Mentalisierungsfähigkeit von frühpädagogischem Fachpersonal könnte dementsprechend eine wichtige Funktion und Unterstützungsfunktion bei dem Aufbau der kindlichen Mentalisierungsfähigkeit haben. Eine im Rahmen der „EVA“- Studie entstandenen Masterarbeit, die sich mit der Mentalisierungsfähigkeit der Kinder beschäftigte und untersuchte, ob die Kinder in der „FRÜHE SCHRITTE“- Gruppe über höhere Mentalisierungswerte als die Kinder der „FAUSTLOS“- Gruppe verfügen, konnte diesbezüglich einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen „FAUSTLOS“ und „FRÜHE SCHRITTE“ finden und zwar, dass die Kinder der FS-Gruppe als deutlich höher reflexiv eingeschätzt wurden als die Kinder der FL- Gruppe (siehe Schaefer, 2014). Als Maß der Reflexivität der Kinder wurde ein Item „Mentalizing“ des *MCAS*Ts Instruments verwendet, das durch die Auswerter der „EVA“- Studie während der Auswertung des Bindungstyps des Kindes objektiv bestimmt wurden.

Innerhalb dieser Studie bestätigte sich die Hypothese, dass besonders die unsicher-desorganisiert gebundenen Kinder vor dem Beginn der beiden Frühpräventionsprogramme signifikant geringere Mentalisierungswerte aufwiesen als sicher gebundene Kinder. In der Verlaufsmessung wurde zudem deutlich, dass die unsicher-desorganisiert gebundenen Kinder in der FS-Gruppe ihre Mentalisierungsfähigkeit signifikant höher vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt entwickelten als die sicher-gebundenen Kinder (dies bezieht sich auf die Messzeitpunkte der „EVA“- Studie t1prä vor Beginn der Präventionsprogramme und t2post zwei Jahre nach Einsatz der Programme). Ebenso entwickelte sich die Mentalisierungsfähigkeit der „D“- Kinder (in Bezug auf die Mentalisierung über die Mutter-Puppe) in der FS-Gruppe signifikant stärker im Vergleich zu der FL- Gruppe (vgl. Schäfer, 2014), bei der eine Stagnation der Mentalisierungsentwicklung zu beobachten war. Der gefundene Zusammenhang zwischen einer höheren Mentalisierungsfähigkeit von sicher gebundenen Kindern und einer geringen Mentalisierungsfähigkeit von unsicher-desorganisiert gebundenen Kindern entspricht den Befunden der Studien von Fonagy und seinen Kollegen sowie Grossmann und

Grossmann hinsichtlich der Bedeutung der Bindungsqualität und der Mentalisierungsfähigkeit (Fonagy et al., 2002; Grossmann & Grossmann, 2003). Eine mögliche Begründung für die stärkere Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit der unsicher-desorganisiert gebundenen Kinder in der FS-Gruppe im Vergleich zu denen der FL- Gruppe könnte sich durch die umfassende Herangehensweise des „FRÜHE SCHRITTE“- Programms erklären lassen, das durch seinen Fokus auf das Angebot von alternativen und positiven Beziehungserfahrungen (sowohl durch die Erzieher-Supervision, als auch die Kindertherapeuten- Anwesenheit) ein reflektierendes und empathisches Umfeld in den Kindertagesstätten schaffen konnte, was ein Ziel des psychoanalytischen Mehraufwandes des Programms darstellte.

Mit den Ergebnissen der vorliegenden Promotionsarbeit, die eine erhöhte Mentalisierungsfähigkeit der ErzieherInnen der FS-Gruppe belegen konnte, könnte die Mentalisierungsfähigkeit der Pädagogen einen möglichen Faktor bei der positiven Beeinflussung der tendenziell gelungeneren Mentalisierungsentwicklung der unsicher-desorganisiert gebundenen Kinder der FS-Gruppe darstellen, da die ErzieherInnen durch ihre erhöhte Mentalisierungsfähigkeit in der Lage sein könnten, insbesondere den schwierigen Kindern eine positive Beziehungserfahrung anbieten zu können. Aufgrund ihrer Reflexionsfähigkeit drohen sie weniger in ein „Schwarz-Weiss-Denken“ verfallen, sondern sind eher in der Lage, ein Verständnis für das Kind zu entwickeln. Da die Mentalisierungsfähigkeit sich ausschlaggebend interaktionell entwickelt, besteht Grund zur Annahme, dass die Mentalisierungsfähigkeit einer frühpädagogischen Bezugsperson wie beispielsweise einer ErzieherIn, zwar nicht im gleichen Ausmaße wie die primäre Bindungsperson in Form der Eltern, jedoch ebenso einen entscheidenden, moderierenden Einfluss auf die Entwicklung der kindlichen Mentalisierungsfähigkeit haben kann. Dies wurde in aktuellen Arbeiten von Klein und Armendinger und Denker über die das Mentalisieren der ErzieherInnen erstmals so differenziert benannt (vgl. Denker, 2012; Klein & Armendinger, 2014).

Die Ergebnisse der Betrachtung der Unterschiede hinsichtlich der subjektiven Beziehungsqualität (H2) zeigten bei der FS- Gruppe durchschnittlich eine geringere Beziehungsqualität als die FL- Gruppe. Dies war jedoch nicht auf die positiven Aspekte der Beziehung zurückzuführen (Skala „*Closeness*“), da diese nahezu identisch hoch in beiden Gruppen ausfielen, sondern aufgrund einer präziseren Bewertung der „kritischen

Skalen“ wie der Konflikt- (*Conflict*“) und Unselbstständigkeits-Skala (*Dependency*“) zustande gekommen waren.

Der *STRS*- Fragebogen anhand dessen die Beziehungsqualität erfasst wurde, wurde erstmalig in einer deutschen Version in dieser Arbeit verwendet, so dass darüber nachzudenken ist, ob er tatsächlich ein geeignetes Maß für die Erfassung der Beziehungsqualität darstellt. Meines Erachtens wäre für zukünftige Studien ein objektives Maß wie eine Interaktionsbeobachtung im Kindergartenalltag sicherlich eine sinnvolle Ergänzung zu einem Fragebogen, da diese ein differenzierteres Bild über die Beziehung liefern würde und subjektive Verzerrungen besser ausgeschlossen werden könnten. Im Rahmen dieser Studie war eine objektive Beobachtung sowohl aus zeitlichen Gründen, als auch aus mangelnder Umsetzbarkeit in dieser Feldstudie nicht durchführbar war. Sowohl die Beobachtung als auch die Auswertung einer solchen Interaktionsbeobachtung wäre nicht nur sehr zeitintensiv, sondern hätte auch einen Eingriff in die alltägliche Kindertagesituation dargestellt, der in der vertrauensbildenden Phase der „EVA 1“- Studie eine verunsichernde Auswirkung hätte haben können. So wurde in Anbetracht der ohnehin bereits überbelasteten Kindertagesstätten, bei denen es sich oftmals als schwierig erwies das Vertrauen zu dem Forscherteam aufzubauen, da einige Vorbehalte gegenüber dem „Eindringen Fremder“ in den Alltag zu verzeichnen war, auf den Einsatz einer Beobachtungsmethode verzichtet, da die Interaktionen zwischen Kindern und ErzieherInnen nicht zusätzlich belastet werden sollten. Nach einer gelungenen Vertrauensbildung wäre es sicherlich denkbar eine solche Fremdbeobachtung, wie beispielsweise mit dem *Observer Attachment Behavior Q-set* (AQS, Waters, 1987) der in einer Studie von De Schipper und Kollegen im Kindergartenkontext erfolgreich eingesetzt wurde, sensibel einzusetzen, vorausgesetzt die ErzieherInnen und Leitung seien einverstanden und eng mit in den Prozess mit eingebunden (vgl. De Schipper et al., 2008).

Bezüglich des Befundes der Beziehungsqualität zwischen ErzieherInnen und Kindern (H2) könnte aufgrund der Daten der Eindruck entstehen, als schätze die „FAUSTLOS“-Gruppe ihre Beziehung zu den Kindern als weniger konflikthaft ein, im Vergleich zu der „FRÜHE SCHRITTE“- Gruppe. Die Berechnungen der Zusammenhänge machten deutlich, dass je höhere Reflexivitäts-Werte eine Person erzielte, desto geringer fiel der Gesamtwert der Beziehungsqualität aus, d.h. desto konflikthafter wurde die Beziehung eingeschätzt bzw. von den ErzieherInnen erlebt. Für die hier untersuchte Fragestellung

bedeutet „konflikthaft“ jedoch nicht „negativ“ oder eine „geringere Beziehungsqualität“, sondern liefert einen Hinweis darauf, dass die Beziehung zu einem (unsicher- desorganisiert gebundenen Kind) in ihrer vollen Diversität als solche differenziert erlebt und benannt werden kann. Ein großer Teil der psychoanalytischen Fallsupervision arbeitet Konfliktzentriert, wodurch das Anerkennen der Konflikthaftigkeit einer Beziehung als eine reife integrative Leistung betrachtet werden kann, insbesondere da der positive Aspekt der Nähe neben der Konflikthaftigkeit ebenso ausgeprägt erlebt werden konnte und nicht durch eine beispielsweise einseitige Überlagerung der negativen Affekte minimiert wurde. Wichtig hervorzuheben bei der Betrachtung dieses Ergebnisses ist, dass die ErzieherInnen hauptsächlich nach unsicheren und unsicher-desorganisiert gebundenen Kindern befragt wurden, Verschuere merkt in ihren Studien diesbezüglich an, dass die „*Closeness*“ Werte der Skala des *STRS* bei Kindern mit einer sicheren Bindung i.d.R. hoch ausfallen würden, wobei die Skala „*Dependency*“ insbesondere bei unsicher-desorganisiert gebundenen Kindern oftmals erhöhte Werte aufwies (vgl. Verschuere & Koomen, 2012). Eine etwas erhöhte Einschätzung auf den kritischen Beziehungsskalen der FS-ErzieherInnengruppe könnte demnach als Abbildung eines realistischen und bewussten Erlebens der oftmals verhaltensauffälligen Kinder erachtet werden. Zudem wird in der Arbeit von Jugert darauf hingewiesen, dass eine realistische (Selbst-) Einschätzung ein ausgewiesenes Ziel einer gelungenen Supervision für Pädagogen sei (vgl. Jugert, 1998). Ein Ziel, das im Falle der vorliegenden Untersuchung bezüglich der realistischen konflikthaften Einschätzung der Beziehungsqualität zu den sogenannten Hochrisikokindern als erreicht betrachtet werden kann.

Eine Überlegung zur Interpretation dieses Ergebnisses (H2) besteht darin, dass die FL-Gruppe über eine geringere Ausprägung von mentalen Repräsentanzen der aggressiven Seiten des Kontaktes zu den Kindern besitzen könnte als die FS- Gruppe und sich selbst dementsprechend nicht mit den Ängsten, die von der Ambivalenz ausgelöst werden in gleichem Maße hatte konfrontieren können. Aus psychoanalytischer Sicht könnten möglicherweise die im Unbewussten verbleibenden belastenden und konflikthaften Anteile, die Teil jeder Beziehungsgestaltung sind, Verleugnung als eine Form der Abwehr erzeugen. Verbleiben Emotionen wie Liebe (Nähe) und Hass (Konflikt) dichotom nebeneinander und können nicht in ein vollständiges Bild integriert werden, besteht die Gefahr lediglich eine Seite der dichotomen Gefühle zum Ausdruck bringen

zu können (vgl. Blaß, 2011). Betrachtet man die psychoanalytische Fallsupervision als triadischen Raum, in dem die Beziehungsdyade zwischen ErzieherInnen und Kind aus mehreren Blickwinkeln besprochen und verstanden werden kann, ermöglicht sie eine wesentliche Förderung der Integration dieser Dichotomie und damit eine Voraussetzung zur Erhöhung der Mentalisierungsfähigkeit..

Mentalisierungsfähigkeit ist nicht gleichzusetzen mit einer gelingenden Beziehung und sicherlich nicht die einzige wichtige Einflussvariable in diesem Prozess, jedoch kann sie einen positiven Einfluss auf die Sensitivität einer Person im Umgang mit einer anderen ausüben, wie unterschiedliche neuere Studien auch im Kontext von Kindertagesstätten belegen konnten (Ahnert et al., 2006; Van Ijzendoorn, Vereijken, Bakermans-Kranenburg, & Riksen-Walraven, 2004). Die Sensitivität einer Person hat diesen Studien zufolge einen positiven Effekt auf eine sichere Bindungsgestaltung zwischen Müttern und Kindern und auch zwischen ErzieherInnen und ihnen anvertrauten Kindern. Für eine folgende Studie wäre es sicherlich interessant, die Sensitivität der ErzieherInnen zu erfassen, um Rückschlüsse auf mögliche Zusammenhänge mit der Mentalisierungsfähigkeit und Beziehungsgestaltung ziehen zu können. Zusätzlich sollte bei zukünftigen Studien die Anzahl der betreuten Bezugskinder pro ErzieherIn unbedingt miterfasst werden, da die Intensität der Beziehung zwischen ErzieherInnen und Kindern mit steigender Anzahl an betreuten Kindern zu sinken droht (vgl. De Schipper et al., 2008).

Eine weitere ergänzende Überlegung besteht darin, den Bindungstyp der ErzieherInnen bei zukünftigen Interviews beispielsweise durch einen Fragebogen wie die deutsche Fassung der *Adult Attachment Scale* (AAS, Schmidt et al., 2004) mitzuerfassen, da eine Studie von Kesner einen möglichen Einfluss der eigenen Attachment- Erfahrungen auf die Bewertung der Beziehung zu betreuten Kindern nahelegt (vgl. Kesner, 2000). Zwar belief sich dieser Einfluss lediglich auf einen Anteil von 4% bei denen beobachtet werden konnte, dass ErzieherInnen /LehrerInnen, die selbst eine weniger strenge und abweisende Beziehungserfahrung mit ihren Eltern gesammelt hatten, höhere Werte der „Nähe“ in der Beziehungserfassung zu ihren Bezugskindern angaben, jedoch wäre es interessant diesen Aspekt für zukünftige Studien zu berücksichtigen.

Hinsichtlich der Überprüfung der Unterschiedshypothese zur chronischen Stressbelastung der beiden Gruppen, deren Ergebnis darauf hindeutet, dass die „FRÜHE SCHRITTE“- Gruppe angibt belasteter zu sein als die „FAUSTLOS“- Gruppe, ist zu

bedenken, dass beide Gruppen aus dem Arbeitsfeld einer sogenannten „Hochrisikostichprobe“ entstammen, dessen Stressbelastung auf einem vergleichbar hohen Level zu vermuten ist. Es scheint, als gelinge es der FS- Gruppe präziser diesen Stress zu reflektieren und in Form eines Fragebogens wiedergeben zu können. Die Erfassung der Stressbelastung stellte einen wichtigen Faktor dar, da mehrere empirische Studien darauf hinweisen, dass ein zu großes physiologisches Arousal, d.h. eine zu hohe Stressbelastung eine Unfähigkeit zur Berücksichtigung der Gefühle anderer die Folge sein kann und dementsprechend die Mentalisierungsfähigkeit gehemmt wird (vgl. Howe, 2010; Klein & Armendinger, 2014; Schechter & Willheim, 2009). Ein mittleres Arousal hingegen ermöglicht ein aktives und explizites Mentalisieren und führt nicht zu Einbrüchen in der Mentalisierungsfähigkeit.

Möglicherweise ließen sich aufgrund einer relativ geringen Stichprobengröße keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Mentalisierungsfähigkeit der ErzieherInnen und deren Stressbelastung finden, jedoch liefern die deskriptiven Daten einen Hinweis darauf, dass eine hohe Reflexivität mit einer erhöht wahrgenommenen Stressbelastung in einem Zusammenhang steht. Das Arousal hinsichtlich der chronischen Stressbelastung der ErzieherInnen scheint demnach nicht in einem solchen Maße erhöht zu sein, dass es zu Mentalisierungseinbrüchen kommt, jedoch ist zu vermuten, dass die erhöhte Belastung einen reduzierenden Einfluss auf die Reflexivität haben könnte, da die Werte von beiden Gruppen insgesamt relativ gering ausfielen und die Befürchtung besteht, dass bei einem weiteren Anstieg der Belastung es doch zu Einbrüchen der Mentalisierungsfähigkeit kommen könnte. In dieser Arbeit wurde eine Totalerhebung sämtlicher zum Messzeitpunkt t_{2post} anwesenden ErzieherInnen durchgeführt, die jedoch aufgrund der hohen Personalfuktuation lediglich einen Umfang von 64 Personen umfassen konnte, daher wäre die Rekrutierung einer größeren Stichprobe für die Zukunft wünschenswert, um ggf. signifikantere Ergebnisse erzielen zu können.

Sowohl die FL- Gruppe, als auch die FS- Gruppe wiesen erhöhte Stressbelastungswerte auf, die FS- Gruppe sogar höher als die Normstichprobe. Dieses Ergebnis verdeutlicht die vielfältigen Belastungen, denen die ErzieherInnen dieser Stichprobe tagtäglich ausgesetzt sind und dieser Befund sollte einen Denkanstoß anregen, wie und welche Bedingungen in den Kindertagesstätten zukünftig verbessert werden könnten. Schon allein die qualitativ hohen Anforderungen an die ErzieherInnen machen eine fundierte

Professionalisierung des frühpädagogischen Fachpersonals unbedingt notwendig, wobei die Supervision eine Möglichkeit zum erweiterten professionalisierten Verstehen in diesem pädagogischen Berufsfeld darstellt. Die psychoanalytische Fallsupervision wurde von sämtlichen ErzieherInnen als professionalisierungsfördernd, als Bereicherung und Entlastung angesehen, so dass eine Verstetigung eines solchen Supervisionsangebots eine Möglichkeit zur berufsbegleitenden Qualifizierung des frühpädagogischen Fachpersonals darstellen könnte. Anzumerken ist, daß eine solche Maßnahme nur effektiv und umfassend greifen und eine Entlastung ermöglichen kann, wenn der Personalschlüssel der ErzieherInnen deutlich erhöht würde, wozu eine Aufwertung des Berufs durch wertschätzende Fördermaßnahmen definitiv wünschenswert und notwendig wäre. Empirische Arbeiten wie diese, die die Bedeutung des frühpädagogischen Fachpersonals für die Entwicklung der Kinder hervorheben, sollten hoffentlich einen Beitrag zur Aufwertung des Berufs und der Bewusstmachung dessen Wichtigkeit in seinen entwicklungsfördernden Aufgaben leisten können.

Mit dieser Arbeit war dementsprechend das Ziel und die Hoffnung verbunden, die oftmals komplexe und hinsichtlich einer gelingenden Entwicklung der Kinder bedeutsame Arbeit der ErzieherInnen zu würdigen, insbesondere in dem hier untersuchten Bereich einer „Hochrisikostichprobe“, in der die Arbeitsbedingungen und integrativen Aufgaben zum größten Teil sehr hohe Anforderungen an die ErzieherInnen stellen. Wenn auch der Einfluss der ErzieherInnen nicht gleichzusetzen ist mit denen der Eltern bzw. der primären Bezugspersonen des Kindes ist, so leisten sie doch einen entscheidenden Beitrag zur Entwicklungsförderung der Kinder, so dass eine umfangreiche Professionalisierung frühpädagogischer Berufe unabdingbar ist. Die Beziehung zu den ErzieherInnen wird besonders bedeutsam, wenn es ihnen gelingt im Sinne der psychoanalytischen Resilienzforschung den Kindern eine „genügend gute“ und bestenfalls „korrigierende“ alternative Beziehungserfahrung anzubieten, die gerade bei belasteten Beziehungen zu den primären Bezugspersonen oder bei traumatischen Hintergrunderfahrungen zu einem lebensrettenden Anker werden kann, indem sie ein positives Gegengewicht darstellt und die Entwicklung des Kindes positiv beeinflussen kann (vgl. Laezer, et al., 2013; Stein, 2009). Um diesen Anforderungen gerecht zu werden benötigen die ErzieherInnen ausreichende Unterstützung und Professionalisierungsförderungen, damit sie als sogenannter „Mentor“ für die Kinder eine positive und verlässliche Person sein können (vgl. Fingerle, 2011). Die

psychoanalytische Fallsupervision ist eine Form einer solchen Unterstützung und wurde im Rahmen dieser Arbeit aufgegriffen und untersucht, da sie zum einen eine gute Möglichkeit der praktischen Umsetzung innerhalb der Institution bieten kann und zum anderen das Potenzial birgt die Mentalisierungsfähigkeit der ErzieherInnen zu fördern. Diese kann, wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit geschildert, einen bedeutsamen Einfluss auf einen gelingenden Beziehungsaufbau ausüben und einen Beitrag zur Verständnisförderung schwieriger und herausfordernder Situationen und Interaktionen leisten.

Die psychoanalytische Fallsupervision eignet sich meines Erachtens sehr gut als praxisnahes Professionalisierungsangebot, da innerhalb ihres Rahmens ein Prozess der Integration von Wünschen ebenso wie Ängsten vor Veränderung, die im Kontakt mit dem Supervisor intrapsychisch und intersubjektiv bearbeitet werden können (vgl. Klüwer, 2010), stattfinden kann. Das Erleben der von den ErzieherInnen gemachten Erfahrungen mit den besprochenen Kindern steht im Mittelpunkt der Supervision, wobei sowohl Schwierigkeiten, Ängste, Widersprüche, Enttäuschungen, positive Erlebnisse und (unbewusste) Phantasien im Beziehungserleben zu dem Kind zum zentralen Gegenstand der Reflexion werden können.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit liefern einen Hinweis darauf, dass dieses intensive Arbeiten im Team mit einem Supervisor dazu beitragen kann, die Mentalisierungsfähigkeit zu erhöhen und die ErzieherInnen dazu befähigen kann, auch konflikthafte und ambivalente Aspekte bei sich selbst und hinsichtlich der Beziehung mit dem Kind reflektieren und aushalten zu können, ohne dass dies einen reduzierenden Einfluss auf die Beurteilung der positiven Anteile der Beziehung hat. Durch eine erhöhte Mentalisierungsfähigkeit der ErzieherInnen sollte das Verständnis für das Kind und dessen Verhalten gesteigert werden und durch die Integration der ambivalenten Gedanken und Affekte mögliche „Fragmentierungen“ oder „Ausstoßungswünsche“ (vgl. Leuzinger-Bohleber et al., 2013) vermindert werden. Gegenübertragungsreaktionen, Affekte, unbewusste Anteile und projektive Identifizierungen können im Rahmen der Supervision bearbeitet werden, was nach Leuzinger-Bohleber eine „*Voraussetzung für ein adäquates professionelles, „containendes“ Handeln*“ (Leuzinger-Bohleber et al., 2013, S. 80) von ErzieherInnen darstellt. Eine Vielzahl an Studien belegen die Bedeutung der Mentalisierung im Prozess eines Beziehungsaufbaus (siehe ausführliche Darstellung in Kapitel 3.2),

wodurch mir eine empirische Untersuchung und Förderung dieser im Bereich der Frühen Bildungs- und Entwicklungsforschung unbedingt notwendig erscheint.

Ein wichtiger Gedanke der gesamte „EVA“- Studie bestand darin, die teilnehmenden Kindertagesstätte mit beiden Interventionsprogrammen möglichst nachhaltig zu unterstützen und zu fördern. Der von Twemlow und seinen Kollegen in einer Untersuchung eines mentalisierungsfördernden Programms, gefundene „trickle down“ Effekt ließe sich ebenfalls für das Konzept der „EVA“- Studie, insbesondere bezogen auf die Supervision der „FRÜHE SCHRITTE“- Gruppe, annehmen. Dabei handelt es sich um einen „Runter-Rieseln“ oder „Runter-Tropfen“- Effekt auf andere Personen der Institution, selbst wenn diese nicht direkt an dem Interventionsprogramm teilgenommen hatten (Twemlow et al., 2011). Hinweise auf einen solchen Effekt liefert die Supervisionsevaluation, da ein häufig genannter Punkt war, die gewonnenen Erkenntnisse aus der Supervision hilfreich für die Elterngespräche und die Geschwisterkinder-Interaktionen umsetzen zu können. Ebenso können die Ergebnisse von Schäfer zur positiveren Mentalisierungsentwicklung der unsicher- desorganisiert gebundenen „FRÜHE SCHRITTE“- Kinder, im Gegensatz zu einer Entwicklungsstagnation bzgl. dieses Faktors bei der „FAUSTLOS“- Gruppe, in diese Richtung interpretiert werden: Dass das umfassende multimodale Angebot des „FRÜHE SCHRITTE“- Programms und nicht zuletzt die gesteigerte Reflexivität der ErzieherInnen dieser Gruppe einen positiven Effekt auf verschiedenen Ebenen und die gesamte Gruppe haben konnte. Somit hätte das „FRÜHE SCHRITTE“- Programm mit seinen unterschiedlichen Komponenten auf mehr als nur die einzelne Teilnehmer einen positiven „runterrieselnden“ Effekt, denn das gesamte Team, die Kinder und die gesamte Institution schienen von den gewonnenen Kompetenzen zu profitieren. Da noch keine vergleichbaren Forschungsansätze bestehen, die sich im gleichen Maße explizit mit der Mentalisierungsfähigkeit als Outcome- Kriterium und dessen möglichen „tickle-down“- Effekt beschäftigen, wäre es durchaus interessant zu untersuchen, ob sich diese Vermutung innerhalb einer Replikationsstudie und folgender Katamnese-Untersuchung bestätigen ließe.

Insgesamt sollte mit dieser Arbeit als ein Teil der „EVA“- Studie deutlich werden, dass sowohl klinisch als auch extraklinische Perspektiven und Einstellungen miteinander verbunden werden sollen, im Sinne einer „forschenden Grundhaltung“ (vgl. Leuzinger-Bohleber, 2007). Leuzinger-Bohleber beschreibt diese „forschende Grundhaltung“

innerhalb der „EVA“-Studie, bei der „forschen“ und „heilen“ wieder vermehrt zusammengefasst und umgesetzt werden sollte. Diese Auffassung der gemeinsamen Herangehensweise als „*common ground*“ (Leuzinger-Bohleber, 2007; Leuzinger-Bohleber et al., 2011, 2013) der Psychoanalyse sollte ebenfalls im Bereich der psychoanalytischen Fallsupervision gefördert werden, da im Sinne der „*aufsuchenden Psychoanalyse*“ die klinischen Supervisoren sich hinaus in das Feld der Kindertagesstätten begaben und somit niederschweligen Kontakt mit dem Bereich der Kindergartenpädagogik aufnahmen, der unter anderen, höherschwelligen Umständen wahrscheinlich nicht zustande gekommen wäre. Die praktische Umsetzung der psychoanalytischen Fallsupervision in der Institution und die Evaluation auf der Seite der Forschung hatten beide das gemeinsame Ziel, sowohl die ErzieherInnen als auch die Kinder und ihre Familien bestmöglich in ihren Entwicklungsaufgaben zu unterstützen. Die dadurch entstehende gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung (vgl. Leuzinger-Bohleber, 2007) wurde meines Erachtens produktiv umgesetzt und stellt einen vielversprechenden zukünftigen Ansatz für die stetig steigenden qualitativen, auf professionalisiertem Verstehen gründenden Anforderungen in diesem pädagogischen Handlungsfeld dar.

Zusammenfassende Schlussfolgerung

Der Schwerpunkt dieser Arbeit lag auf der Frage nach der mittels psychoanalytischer Fallsupervision möglichen Förderung der Mentalisierungsfähigkeit von ErzieherInnen, die innerhalb einer Hochrisikostichprobe professionell tätig sind.

Die Ergebnisse dieser Arbeit weisen eindeutig darauf hin, dass die „FRÜHE SCHRITTE“- Gruppe, die psychoanalytische Fallsupervision über einen Zeitraum von zwei Jahren regelmäßig erhalten hatte, signifikant höhere Reflexivitätswerte erzielen konnte als die Kontrollgruppe „FAUSTLOS“, die ohne Supervision arbeitete. Die Regressionsanalyse und die Betrachtung der deskriptiven Daten der beiden Stichproben wiesen darauf hin, dass dieser Unterschied aufgrund der erhaltenen Supervision (Variable: Gruppenzugehörigkeit) zustande gekommen war. Personen mit einer höheren Reflexivität schienen die konflikthafteren Anteile der erlebten Beziehungsqualität bewusster und realistischer wahrzunehmen und äußern zu können, ohne dass sie die Nähe innerhalb der Beziehung zu den Kindern dadurch geringer einschätzten, was auf eine

reife Integration der verschiedenen Anteile einer oftmals schwierigen Beziehung mit sogenannten „Hochrisikokindern“ hindeutet. Die empfundene chronische Stressbelastung fiel für beide Gruppen relativ hoch aus, jedoch schienen (wenn auch nicht signifikant) die FS-Gruppe bzw. Personen mit hohen Reflexivitätswerten die Stressbelastung ebenfalls bewusster und präziser wahrnehmen zu können. Die Stressbelastung schien insgesamt keinen Einfluss auf die ermittelte Mentalisierungsfähigkeit gehabt zu haben, jedoch könnten die insgesamt gering ausfallenden *RF*-Werte durch die generell hohe Belastung zustande gekommen sein, was es anhand einer größeren Stichprobe noch zu erkunden gilt. Andererseits wäre es vorstellbar, dass die generell geringen *RF*-Werte verglichen mit einer (noch nicht vorhandenen) Stichprobe von Pädagogen -und nicht wie bislang von primären Bezugspersonen- einen normalen Durchschnitt darstellen können, was durch eine Normierung des *Interviews für Pädagogen zur Erfassung der Reflexivität (IPR)* anhand einer repräsentativen Stichprobe von Pädagogen wünschenswert wäre. Die Mentalisierungsfähigkeit von frühpädagogischem Fachpersonal in solch detaillierter Form zu erfassen stellt ein relativ neues Forschungsfeld dar, aus diesem Grunde wären weitere Studien in diese Richtung für die Zukunft wünschenswert, um übergreifende Schlussfolgerungen und Vergleiche ziehen zu können.

12 Literaturverzeichnis

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (n.d.). Manual for the ASEBA Preschool Forms & Profiles.
- Achim, A., Matthieu, G., Jackson, P., Boutin, A., & Monetta, L. (2013). On What Ground Do We Mentalize? Characteristics of Current Tasks and Sources of Information That Contribute to Mentalizing Judgments. *Psychological Assessment, 25*(1), 117–126.
- Adenauer, H., Kessler, J., Brand, M., Dziobek, I., Fleck, S., & Kalbe, E. (2007). „Undermentalizing“ als zugrundeliegender Mechanismus der Theory-of-Mind-Störung bei Personen mit Asperger-Syndrom? Hinweise durch qualitative Fehleranalysen eines videobasierten ToM-Tests. *Aktuelle Neurologie, 34*(S 2), P465.
- Ahmad, A., & Sahak, R. (2009). Teacher-Student Attachment and Teachers' Attitude Towards Work. *Jurnal Pendidik Dan Pendidikan, (24)*, 55–72.
- Ahnert, L., Gunnar, M. R., Lamb, M. E., & Barthel, M. (2004). Transition to child care: associations with infant-mother attachment, infant negative emotion, and cortisol elevations. *Child Development, 75*(3), 639–50.
- Ahnert, L., & Lamb, M. E. (2001). Infant – care provider attachments in contrasting child care settings II : Individual-oriented care after German reunification. *Infant Behavior & Development, 23*(October 1990), 211–222.
- Ahnert, L., & Lamb, M. E. (2001). The East German Child Care System: Associations With Caretaking and Caretaking Beliefs, and Children's Early Attachment and Adjustment. *American Behavioral Scientist, 44*(11), 1843–1863.
- Ahnert, L., & Lamb, M. E. (2003). Shared Care : Establishing a Balance Between Home and Child Care Settings. *Child Development, 74*(4), 1044–1049.
- Ahnert, L., Milatz, A., Kappler, G., Schneiderwind, J., & Fischer, R. (2013). The impact of teacher-child relationships on child cognitive performance as explored by a priming paradigm. *Developmental Psychology, 49*(3), 554–67.
- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. (2006a). Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. *Child Development, 74*(3), 664–679.
- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006b). Security of Children ' s Relationships With Nonparental Care Providers : *Child Development, 74*(3), 664–679.
- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006c). Security of Children' s Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. *Child Development, 74*(3), 664–679.
- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006d). Security of children's relationships with nonparental care providers. A meta-analysis. *Child Development, 77*, 664–679.
- Ainsworth, M. (1967). *Infancy in Uganda: infant care and the growth of love*. Oxford, England: Johns Hopkins Press.
- Ainsworth, M. (1977a). Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber Signalen des Babys. In K. E. Grossmann (Ed.), *Entwicklung der Lernfähigkeit in der sozialen Umwelt: Geist und Psyche* (pp. 98–107). München: Kindler.
- Ainsworth, M. (1977b). Skalen zur Erfassung mütterlichen Verhaltens: Feinfühligkeit versus Unempfindlichkeit gegenüber den Signalen des Babys. In K. Grossmann (Ed.), *Entwicklung der Lernfähigkeit*. München: Kindler.

- Ainsworth, M., & Bell, S. (1970). Attachment, Exploration, and Separation: Illustrated by the Behavior of One-Year-Olds in a Strange Situation. *Child Development*, 21(1).
- Ainsworth, M. D. (1985). Patterns of attachment. *Clinical Psychologist*, 38(2), 27–29.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M., & Stayton, D. J. (1974). Infant-mother attachment and social development: “Socialisation” as a product of reciprocal responsiveness to signals. In *The intragation of a child into a social world*. New York: Cambridge Univ Press.
- Albani, C., Blaser, Gerd, Brähler, E., & Et.al. (2008). *Psychische Gesundheit und Angst vor Arbeitsplatzverlust. Psychische Gesundheit am Arbeitsplatz in Deutschland* (pp. 16–20). Berlin.
- Allen, J., & Fonagy, P. (2009). *Mentalisierungsgestützte Therapie* (1. Auflage.). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Allen, J. G., Fonagy, P., & Bateman, A. (2008a). *Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis* (Deutsche A., pp. 201–403). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Allen, J. G., Fonagy, P., & Bateman, A. (2008b). *Mentalizing in clinical practice* (p. 403). Washington: American Psychiatric Pub.
- Allen, J. P. (2010). Experience, Development, and Resilience: The Legacy of Stuart Hauser’s Explorations of the Transition from Adolescence into Early Adulthood. *Res Hum Dev*, 7(4), 241–256.
- Allen, J. P., & Fonagy, P. (2002). *The Development of Mentalizing and its Role in Psychopathology and Psychotherapy* (p. Technical Report Np. 02–0048).
- Ammaniti, M., & Trentini, C. (2009). How New Knowledge About Parenting Reveals the Neurobiological Implications of Intersubjectivity: A Conceptual Synthesis of Recent Research. *Psychoanalytic Dialogues*, 19(5), 537–555.
- Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung*. München: Aktionsrat Bildung.
- Badanes, L. S., Dmitrieva, J., & Watamura, S. E. (2012). Understanding Cortisol Reactivity across the Day at Child Care: The Potential Buffering Role of Secure Attachments to Caregivers. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 156–165.
- Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2013). Sniffing around oxytocin: review and meta-analyses of trials in healthy and clinical groups with implications for pharmacotherapy. *Translational Psychiatry*, 3(5), e258.
- Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., & Juffer, F. (2003). Less is more: Meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological Bulletin*, 129(2), 195–215.
- Bar-Haim, Y., Lamy, D., Pergamin, L., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2007). Threat-related attentional bias in anxious and nonanxious individuals: a meta-analytic study. *Psychological Bulletin*, 133(1), 1–24.
- Barbe, R. P., Rubovszky, G., Venturini-andreoli, A., & Andreoli, A. (2005). The Treatment of Corderline Personality Disorder Patients with current Suicidal Behaviour. *Clinical Neuropsychiatry*, 2(5), 283–291.
- Baron-Cohen, S. (1989). Thinking about thinking: How does it develop? Critical Notice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 931–933.

- Baron-Cohen, S. (1991). Precursors to a theory of mind: Understanding attention in others. In A. Whiten (Ed.), *Natural Theories of Mind: The Evolution, Development and Simulation of Second-Order Mental Representations*. Oxford: Basil Blackwell.
- Baron-Cohen, S. (1994). How to build a baby that can read minds: Cognitive mechanisms in mind reading. *Current Psychology of Cognition*, *13*, 513–552.
- Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C., & Robertson, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: Evidence from very high functioning adults with autism or asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *38*, 813–822.
- Baron-Cohen, S., Weelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The “Reading the Mind in the Eyes” Test revisedversion: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *42*, 241–251.
- Barone, L., Del Giudice, M., Fossati, A., Manaresi, F., Actis Perinetti, B., Colle, L., & Veglia, F. (2009). Psychometric properties of the Manchester Child Attachment Story Task: An Italian multicentre study. *International Journal of Behavioral Development*, *33*(2), 185–190.
- Bateman, A., & Fonagy, P. (2008a). 8-Year Follow-Up of Patients Treated for Borderline Personality Disorder: Mentalization-Based Treatment Versus Treatment As Usual. *The American Journal of Psychiatry*, *165*(5), 631–8.
- Bateman, A., & Fonagy, P. (2008b). 8-year follow-up of patients treated for borderline personality disorder: mentalization-based treatment versus treatment as usual. *The American Journal of Psychiatry*, *165*(5), 631–8.
- Bateman, A., & Fonagy, P. (2009). Randomized Controlled Trial of Outpatient Mentalization-Based Treatment Versus Structured Clinical Management for Borderline Personality Disorder. *Am J Psychiatry*, *166*(14), 1355–1364.
- Becker, P., Schulz, P., & Schlotz, W. (2004a). Persönlichkeit, chronischer Stress und körperliche Gesundheit. *Zeitschrift Für Gesundheitspsychologie*, *12*(1), 11–23.
- Becker, P., Schulz, P., & Schlotz, W. (2004b). Persönlichkeit, chronischer Stress und körperliche Gesundheit. Eine prospektive Studie zur Überprüfung eines systemischen Anforderungs-Ressourcen-Modells. *Zeitschrift Für Gesundheitspsychologie*, *12*(1), 11–23.
- Belardi, N. (2000). Was kann Supervision für den Kindergarten und die Schule leisten? In H. Pühl (Ed.), *Handbuch der Supervision* (2. Auflage., p. 315). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Belsky, J., & Fearon, R. M. P. (2002). Infant-mother attachment security, contextual risk, and early development: a moderational analysis. *Development and Psychopathology*, *14*(2), 293–310.
- Benedek, T. (1970). Parenthood during life cycle. In E. Antony, J. Benedek, & T. Benedek (Eds.), *Parenthood* (pp. 185–208). Boston: Little, Brown & Co.
- Berlin, L. J., & Cassidy, J. (1999). Relations among relationships: Contributions from attachment theory and research. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 688–712). New York: Guilford Press.
- Beumer, U., Sievers, B., & Beumer, U. (2000). Einzelsupervision als Rollenberatung – Die Organisation als inneres Objekt. *Supervision*, *3*, 10–17.
- Bibring, G. L., Dwyer, T. F., Huntington, D. S., & Valenstein, A. F. (1961). A study of the psychological processes in pregnancy and of the earliest mother-child relationship: 1. Some propositions and comments. *Psychoanal Study Child*, *16*: 9(16), 9–24.

- Bierhoff, H., & Grau, L. (1999). Skalen zur Erfassung von Bindungsrepräsentationen in Paarbeziehungen. *Zeitschrift Für Differentielle Und Diagnostische Psychologie*, *20*(2), 142–152.
- Bion, W. R. (1992). *Elemente der Psychoanalyse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag; Auflage: 1.
- Blaß, H. (2011). Der Vater als vertrauter Fremder. *AKJP*, *151*(3), 369–388.
- Bleiberg, E. (2009). Die Behandlung von Professionals in der Krise: ein mentalisierungsgestütztes spezialisiertes stationäres Programm. In J. Allen & P. Fonagy (Eds.), *Mentalisierungsgestützte Therapie* (pp. 326–346). Stuttgart: Klett Cotta Verlag.
- Bøe, T., Overland, S., Lundervold, A., & Hysing, M. (2012). Socioeconomic status and children's mental health: results from the Bergen Child Study. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, *47*, 1557–1566.
- Bokhorst, C. L., Bakermans-Kranenburg, M. J., Fonagy, P., & Schuengel, C. (2003). The importance of shared environment in mother-infant attachment security: A behavioural genetic study. *Child Development*, *74*, 1769–1782.
- Bolm, T. (2010). Mentalisierungsförderung. *Psychotherapeut*, *55*(4), 335–338.
- Bortz, J. (2005). *Statistik: für Human- und Sozialwissenschaftler (Springer-Lehrbuch) (German Edition)* (6th ed.). Heidelberg: Springer.
- Botterill, D., & Hill, J. (1996). Folk psychology and theoretical status. In P. Carruthers & P. K. Smith (Eds.), *Theories of Theories of Mind* (pp. 105–118). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bouchard, M.-A., Target, M., Lecours, S., Fonagy, P., Tremblay, L.-M., Schachter, A., & Stein, H. (2008a). Mentalization in adult attachment narratives: Reflective functioning, mental states, and affect elaboration compared. *Psychoanalytic Psychology*, *25*(1), 47–66.
- Bouchard, M.-A., Target, M., Lecours, S., Fonagy, P., Tremblay, L.-M., Schachter, A., & Stein, H. (2008b). Mentalization in adult attachment narratives: Reflective functioning, mental states, and affect elaboration compared. *Psychoanalytic Psychology*, *25*(1), 47–66.
- Bowlby, J. (1975). *Separation: Anxiety & Anger [Vol. 2 of Attachment and Loss]*. New York: Penguin.
- Bowlby, J., & Ainsworth, M. (1992). The Origins of Attachment Theory. *Developmental Psychology*, *28*(5), 759–775.
- Bowlby, J., & Ainsworth, M. (2003). *Bindung und menschliche Entwicklung*. (K. E. Grossmann & K. Grossmann, Eds.). Stuttgart.
- Bowlby, J., Ainsworth, M., & Bowlby, A. (1992). The origins of attachment theory: john bowlby and mary ainsworth inge bretherton. *Developmental Psychology*, *28*, 431–471.
- Bowlby, J., & Klagsbrun, M. (1976). Children Responses to separation from parents: A clinical test for young children. *British Journal of Projective Psychology*, *21*, 7–21.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, *28*(5), 759–775.
- Brisch, K. H. (2006). Bindung und Trauma - Schutzfaktoren und Risiken für die Entwicklung von Kindern. *PiD Psychotherapie Im Dialog*, *2006*.
- Brisch, K. H. (2008). Bindung, Gewalt gegen Kinder und Prävention. *Der Gynäkologe*, *41*(10), 833–838.
- Brisch, K. H. (2011). *SAFE® - Sichere Ausbildung für Eltern*. Klett-Cotta Verlag.

- Brisch, K. H. (2013). Die Weitergabe von traumatischen Erfahrungen von Bindungspersonen an die Kinder. In M. Rauwald (Ed.), *Vererbte Wunden* (pp. 38–46). Weinheim, Basel: Beltz Psychologie.
- Brockmann, J., & Kirsch, H. (2010). Konzept der Mentalisierung. *Psychotherapeut*, 55(4), 279–290.
- Buchheim, A., & Kächele, H. (2003). Adult Attachment Interview and Psychoanalytic Perspective: A Single Case Study. *Psychoanalytic Inquiry*, 23(1), 81–101.
- Buchheim, A., & Strauß, B. (2002). Interviewmethoden der klinischen Bindungsforschung. In *Klinische Bindungsforschung*. Stuttgart: Schattauer.
- Buchholz, M. B. (2013). Über Kommunikative Architektur der Emphathie. *DGPT Psycho-News-Letter*, (95), 2–18.
- Bühner, M. (2010). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (p. 640). München: Pearson Studium.
- Buhse, M. (2014). Erzieher verzweifelt gesucht. *ZEIT Online*.
- Busch, H.-J. (2006). Hans-Joachim Busch. In Sigmund-Freud-Institut (Ed.), *Supervisionsforschung - Morgen beginnt heute? Eindrücke und Gedanken eines (beobachtenden) Tagungsteilnehmers* (pp. 1–4). Frankfurt am Main.
- Buyse, E., Verschueren, K., & Doumen, S. (2011a). Preschoolers' Attachment to Mother and Risk for Adjustment Problems in Kindergarten: Can Teachers Make a Difference? *Social Development*, 20(1), 33–50.
- Buyse, E., Verschueren, K., & Doumen, S. (2011b). Preschoolers' Attachment to Mother and Risk for Adjustment Problems in Kindergarten: Can Teachers Make a Difference? *Social Development*, 20(1), 33–50.
- Chiesa, M., & Fonagy, P. (2000). Cassel Personality Disorder Study: Methodology and treatment effects. *The British Journal of Psychiatry*, 176(5), 485–491.
- Christine, H. (2009). *Die Wirksamkeit von "feeling-seen"* (p. 148). München: CIP-Medien.
- Cicchetti, D. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), 543–562.
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 5(112), 155–159.
- Cole-Detke, H., & Kobak, R. (1996). Attachment processes in eating disorder and depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(2), 282–290.
- Cortina, M., & Liotti, G. (2010). Attachment is about safety and protection, intersubjectivity is about sharing and social understanding: The relationships between attachment and intersubjectivity. *Psychoanalytic Psychology*, 27(4), 410–441.
- Crockenberg, S. (1981). Infant Irritability, Mother Responsiveness, and Social Support Influences on the Security of Infant-Mother Attachment. *Child Development*, 52(3), 857–865.
- Dadert, E. (2001). *Selbstreflexivität, Bindung und Psychopathologie . Zusammenhänge bei stationären Gruppenpsychotherapie-Patienten*. Dr. Kovac.
- Dadert, E. (2001). *Selbstreflexivität, Bindung und Psychopathologie . Zusammenhänge bei stationären Gruppenpsychotherapie-Patienten [Broschiert]* (p. 292). Verlag Dr. Kovac; Auflage: 1. Aufl.
- Dadert, E. (2002). Die Reflective Self Functioning Scale. In B. Strauß, A. Buchheim, & H. Kächele (Eds.), *Klinische Bindungsforschung*. Stuttgart: Schattauer.

- De Schipper, J. C., Tavecchio, L. W. C., & Van IJzendoorn, M. H. (2008). Children's Attachment Relationships with Day Care Caregivers: Associations with Positive Caregiving and the Child's Temperament. *Social Development, 17*(3), 454–470
- De Tychey, C., Lighezzolo-Alnot, J., Claudon, P., Garnier, S., & Demogeot, N. (2012). Resilience, Mentalization, and the Development Tutor. A Psychoanalytic and Projective Approach. *Rorschachiana: Journal of the International Society for the Rorschach, 33*(1), 49–77.
- Denham, S. a., & Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-year-olds. *Journal of School Psychology, 34*(3), 225–245.
- Denker, H. (2012a). *Bindung und Theory of Mind: Bildungsbezogene Gestaltung von Erzieherinnen-Kind-Interaktionen* (p. 220). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Denker, H. (2012b). Interdependenz von Bindung und Mentalisierung in der Erzieherinnen-Kind-Beziehung. In *Bindung und Theory of Mind* (pp. 149–194). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dennett, D. C. (1978). *Brainstorms: Philosophical Essays on Mind and Psychology*. Montgomery: VT, Bradford.
- Dennett, D. C. (1983). *The Intentional Stance*. Cambridge: MIT Press.
- Dennett, D. C. (1991). *Consciousness Explained. Philosophie des menschlichen Bewusstseins*. Boston: Little Brown.
- Dennett, D. C. (1995). Darwin's Dangerous Idea. Like "universal acid", evolutionary theory eats through every other explanation for life, mind and culture. *The Sciences, 34–40*.
- Derogatis, L. R. (1977). *SCL-90-R, administration, scoring & procedures manual-I for R(evised) version*. John Hopkins University School of Medicine.
- Derogatis, L. R., & Cleary, P. A. (1977). Confirmation of the dimensional structure of the scl-90: A study in construct validation. *Journal of Clinical Psychology, 33*(4), 981–989.
- Development, N. I. of C. and H. (2003). Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development, 74*(4), 976–1005.
- Dinger, W. (2012). *Gruppenanalytisch denken – supervisorisch handeln* (pp. 7–231). Kassel: Kassel University Press.
- Dornes, M. (2004). Über Mentalisierung, Affektregulierung und die Entwicklung des Selbst. *Forum Der Psychoanalyse, 20*(2), 175–199.
- Doumen, S., Koomen, H., Buyse, E., & Wouters Sofie, Verschueren, K. (2009). Teacher and observer views in student-teacher relationships: Convergence across kindergarten and relations with student engagement. *Journal of School Psychology, (50)*, 61–76.
- Doyle, O., Harmon, C., Heckman, J., & Tremblay, R. (2009). Investing in Early Human Development: Timing and Economic Efficiency. *Econ Hum Biol, 7*(1), 1–6.
- Dozier, M., Chase Stovall, K., Albus, K., & Bates, B. (2001). Attachment for Infants in Foster Care: The Role of Caregiver State of Mind. *Child Development, 72*(5), 1467–1477.
- Drieschner, E. (2011). Bindung in familialer und öffentlicher Erziehung. Zum Zusammenhang von psychischer Sicherheit, Explorationssicherheit und früher Bildung im geteilten Betreuungsfeld. In *Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung* (pp. 105–156). Berlin: Springer.

- Dugravier, R., Tubach, F., Saias, T., Guedeney, N., Pasquet, B., Purper-Ouakil, D., ... Greacen, T. (2013). Impact of a Manualized Multifocal Perinatal Home-Visiting Program Using Psychologists on Postnatal Depression: The CAPEDP Randomized Controlled Trial. *PLoS One*, 8(8), 1–10.
- Dunn, J. (1991). Understanding others: Evidence from naturalistic studies of children. In A. Whiten (Ed.), *Natural Theories of Mind: The Evolution, Development and Simulation of Everyday Mindreading* (pp. 51–61). Oxford: Basil Blackwell.
- Dziobek, I., Fleck, S., Kalbe, E., Rogers, K., Hassenstab, J., Brand, M., ... Convit, A. (2006). Introducing MASC: a movie for the assessment of social cognition. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(5), 623–36.
- Eagle, M. N., Gallese, V., & Migone, P. (2009). Mirror neurons and mind: commentary on vivona. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 57(3), 559–68 discussion 569–73.
- Early, D. M., Bryant, D. M., Pianta, R. C., Clifford, R. M., Burchinal, M. R., Ritchie, S., ... Barbarin, O. (2006). Are teachers' education, major, and credentials related to classroom quality and children's academic gains in pre-kindergarten? *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 174–195.
- Egle, U. T., Hoffmann, S. O., & Joraschky, P. (2000). *Sexueller Mißbrauch, Mißhandlung, Vernachlässigung. Erkennung und Therapie psychischer und psychosomatischer Folgen fru'her Traumatisierungen.* (U. T. Egle, S. O. Hoffmann, & P. Joraschky, Eds.) (2., vollst.). Stuttgart, New York.
- Eichenberg, C. (2014). Internetsucht geht mit unsicherer Bindung einher. *Deutsches Ärzteblatt*, 12(6), 269–271.
- Ekman, P., & Friesen, W. (1971). Constants across cultures in the face of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 124–129.
- Elfer, P. (2006). Exploring children's expressions of attachment in nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(2), 81–95.
- Esbjörn, B. H., Pedersen, S. H., Daniel, S. I. F., Hald, H. H., Holm, J. M., & Steele, H. (2013). Anxiety levels in clinically referred children and their parents: examining the unique influence of self-reported attachment styles and interview-based reflective functioning in mothers and fathers. *The British Journal of Clinical Psychology / the British Psychological Society*, 52(4), 394–407.
- Falkenström, F., Solbakken, O. A., Möller, C., Lech, B., Sandell, R., & Holmqvist, R. (2014). Reflective functioning, affect consciousness, and mindfulness: Are these different functions? *Psychoanalytic Psychology*, 31(1), 26–40.
- Falkenström, F., Solbakken, O., Möller, C., Lech, B., Sandell, R., & Holmqvist, R. (2014). Reflective Functioning, Affect Consciousness, And Mindfulness: Are These Different Functions? *Psychoanalytic Psychology*, 31(1), 26–40.
- Farrington, D. P. (1995). The Development of Offending and Antisocial Behaviour from Childhood: Key Findings from the Cambridge Study in Delinquent Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(6), 929–964.
- Farrington, D. P. (1999). *Advancing knowledge about the early prevention of adult antisocial behaviour.* (D. P. & J. W. Coid, Eds.). Cambridge: Institute of Criminology, Cambridge.
- Farrington, D. P., & Coid, J. W. (2003). *Early Prevention of Adult Antisocial Behaviour* (pp. 1–20). Cambridge: Cambridge University Press.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149–1160.

- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175–191.
- Feldman, R., Greenbaum, C., & Yirmiya, N. (1999). Mother-Infant Affect Synchrony as an Antecedent of the Emergence of Self-Control. *Developmental Psychology*, 35(5), 223–231.
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532–538.
- Ferketich, S. (1991). Focus on Psychometrics: Aspects of Item Analysis. *Research in Nursing & Health*, 14, 165–168.
- Fertuck, E., Mergenthaler, E., Taget, M., Levy, K., & Clarkin, J. (2012). Development and criterion validity of a computerized text analysis measure of reflective functioning. *Psychotherapy Research*, 22(3), 298–305.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS (Introducing Statistical Method)*, 3rd Edition (Introducing Statistical Methods Series) (3rd ed., p. 856). Los Angeles: SAGE Publications Ltd.
- Finger-Trescher, U., Krebs, H., Müller, B., & Gstach, J. (2002). Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. *Jahrbuch Psychoanalytische Pädagogik*, 13, 1–10.
- Fingerle, M. (2011). Resilienz deuten - Schlussfolgerungen für die Prävention. In M. Zander (Ed.), *Handbuch Resilienzförderung* (pp. 208–218). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer-Kern, M., Buchheim, A., Hörz, S., Schuster, P., Doering, S., Kapusta, N. D., Fonagy, P. (2010a). The relationship between personality organization, reflective functioning, and psychiatric classification in borderline personality disorder. *Psychoanalytic Psychology*, 27(4), 395–409.
- Flores, E., Cicchetti, D., & Rogosch, F. a. (2005). Predictors of resilience in maltreated and nonmaltreated Latino children. *Developmental Psychology*, 41(2), 338–351.
- Foli, K. J., South, S. C., Lim, E., & Hebden, M. (2012). Depression in Adoptive Fathers: An Exploratory Mixed Methods Study. *Psychology of Men & Masculinity*, 1(1), 1–12.
- Fonagy, P. (1996). Das Junktim in der Kinderanalyse. *Forum Psychoanal*, 12, 93–109.
- Fonagy, P. (1997). Attachment and theory of mind: Overlapping constructs? *Association for Child Psychol Psychiatry Occasion Papers*, 14, 31–40.
- Fonagy, P. (2001a). Das Ende einer Familienfehde. Versöhnung von Bindungstheorie und Psychoanalyse. In W. Bohleber & S. Drews (Eds.), *Die Gegenwart der Psychoanalyse- die Psychoanalyse der Gegenwart* (pp. 304–319). Stuttgart: Klett Cotta Verlag.
- Fonagy, P. (2001b). The human genome and the representational world: The role of early mother-infant interaction in creating an interpersonal interpretive mechanism. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 65(3), 427–448.
- Fonagy, P. (2010). *Attachment Theory and Psychoanalysis* (p. 272). New York: Other Press, LLC.
- Fonagy, P. (2010). Veränderungen der klinischen Praxis: Wissenschaftlich oder pragmatisch begründet? In K. Münch & et.al. (Eds.), *Die Psychoanalyse im Pluralismus der Wissenschaften* (pp. 33–81). Gießen: Psychosozial Verlag.
- Fonagy, P., Bateman, A., & Bateman, A. (2011). The widening scope of mentalizing: A discussion. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 84(1), 98–110.

- Fonagy, P., Gergely, G., & Jurist, E. L. (2003). *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. London: Karnac Books.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., & Taget, M. (2002). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. (P. Fonagy, G. Gergely, E. L. Jurist, M. Taget, & E. Vorspohl, Eds.). Stuttgart: Klett Cotta Verlag.
- Fonagy, P., & Higgitt, A. (1990). A Developmental perspective on borderline personality disorder. *Rev. Internation Psychopathology*, 125–159.
- Fonagy, P., & Luyten, P. (2009). A developmental, mentalization-based approach to the understanding and treatment of borderline personality disorder. *Development and Psychopathology*, 21(4), 1355–81.
- Fonagy, P., Luyten, P., & Strathearn, L. (2011). Borderline Personality Disorder, Mentalization, and the Neurobiology of Attachment. *Infant Behavior & Development*, 32(1), 47–69.
- Fonagy, P., Steele, H., & Steele, M. (1991). Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organization of infant-mother attachment at one year of age. *Child Development*, 62(5), 891–905.
- Fonagy, P., Steele, M., Moran, G., Steele, H., & Higgitt, A. (1993). Measuring the ghost in the nursery: an empirical study of the relation between parents' mental representations of childhood experiences and their infants' security of attachment. *Journal Of The American Psychoanalytic Association*, 41(4), 957–989.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Leigh, T., Kennedy, R., Mattoon, G., & Target, M. (1995). Attachment, the reflective self, and borderline states: The predictive specificity of the Adult Attachment Interview and pathological emotional development. In S. Goldberg, R. Muir, & J. Kerr (Eds.), *Attachment theory: Social, developmental, and clinical perspectives* (pp. 233–278). Hillsdale, NJ, US: Analytic Press, Inc.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G., & Higgitt, A. (1991). The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health Journal*, 12(3), 201–218.
- Fonagy, P., & Taget, M. (1996). Playing with Reality: I. Theory of Mind and the Normal Development od Psychic Reality. *International Journal of Psychoanalysis*, 22, 217–233.
- Fonagy, P., & Taget, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9(679-700).
- Fonagy, P., & Taget, M. (2002). Neubewertung der Entwicklung der Affektregulation vor dem Hintergrund von Winnicotts Konzept des »falschen Selbst«. *PSYCHE*, 56, 839–862.
- Fonagy, P., Taget, M., Steele, H., & Steele, M. (1998). *Reflective-Functioning Manual Version 5*. London: University College London.
- Fonagy, P., Taget, M., Steele, M., & Steele, H. (1997). The Development od Violence and Crime as it relates to Security of Attachment. In J. Osofsky (Ed.), *Children in a Violent Society* (pp. 150–183). New York: The Guilford Press.
- Fonagy, P., & Target, M. (1997a). Attachment and reflective function: their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9(4), 679–700.
- Fonagy, P., & Target, M. (1997b). Attachment and reflective function: their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9(4), 679–700.

- Fonagy, P., & Target, M. (1998). Mentalization and the changing aims of child psychoanalysis. *Psychoanalytic Dialogues: The International Journal of Relational Perspectives*, 8(1), 87–114.
- Freud, S. (1901). Zur Psychopathologie des Alltagslebens. Über Vergessen, Versprechen, Vergreifen, Aberglaube und Irrtum. *Monatsschrift Für Psychiatrie Und Neurologie*, (10), 1–32, 95–143.
- Freud, S. (1911). *Formulierungen über die zwei Prinzipien des psychischen Geschehens* (Gesammelte.). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. WiFF Expertise, 19.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönna, M., Dörner, T., Klaus-Gruner, G., & Engel, E.-M. (2008). Kinder Stärken! Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung. *Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat.*, 57, 98–116.
- Fullerton, C. S. (2001). Gender Differences in Posttraumatic Stress Disorder After Motor Vehicle Accidents. *American Journal of Psychiatry*, 158(9), 1486–1491.
- Funder, A., Fürstaller, M., & Hover-Reisner, N. (2013). „Holding mind in mind“ Work Discussion: Eine Methode zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeit von Erzieherinnen? In M. Winger, W. Datler, & M. Dörr (Eds.), *Psychoanalytische Pädagogik und frühe Kindheit* (Band 4 der., pp. 217–236). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Futh, A., O'Connor, T. G., Matias, C., Green, J., & Scott, S. (2008). Attachment narratives and behavioral and emotional symptoms in an ethnically diverse, at-risk sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47(6), 709–18.
- Gabbard, G., Miller, L., & Martinez, M. (2008). A neurobiological perspective on mentalizing and internal object relations in traumatized borderline patients. In E. L. Jurist, A. Salde, & S. Bergner (Eds.), *Mind to Mind* (pp. 202–224). New York: Other Press.
- Gaertner, A. (2004). Supervision in der Krise - Expansionismus, Unschärfeprofil und die Ausblendung der Selbstreflexion. In F. Buer & G. Siller (Eds.), *Die flexible Supervision. Herausforderungen - Konzepte - Perspektiven. Eine kritische Bestandsaufnahme* (pp. 79–101). Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Galgut, E. (2010). Reading minds: Mentalization, irony and literary engagement. *The International Journal of Psychoanalysis*, 91, 915–935.
- Gallese, V. (2013). Den Körper im Gehirn finden. In M. Leuzinger-Bohleber, R. Emde, & R. Pfeifer (Eds.), *Embodiment. Ein innovatives Konzept für Entwicklungsforschung und Psychoanalyse* (pp. 75–112). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gergely, G., & Unoka, Z. (2011). Bindung und Mentalisierung beim Menschen. Die Entwicklung des affektiven Selbst. *PSYCHE*, 09/10, 862–891.
- Gerspach, M. (2007). Vom szenischen Verstehen zum Mentalisieren. Notwendige Ergänzungen fürs pädagogische Handeln. In A. Eggert-Schmid-Noerr, U. Finger-Trescher, & U. Pforr (Eds.), *Frühe Beziehungserfahrungen. Die Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Giedd, J. N. (2003). The anatomy of mentalization: A view from developmental neuroimaging. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 67(2), 132–142.
- Goldman, A. (1993). *Philosophical Applications of Cognitive Science*. Boulder: Westview Press.

- Goldwyn, R., Stanley, C., Smith, V., & Green, J. (2010). The Manchester Child Attachment Story Task: relationship with parental AAI, SAT and child behaviour. *Attachment and Human Development*, 2(1), 71–84.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581 – 586.
- Gopnik, A. (1993). How we know our minds: The illusion of first-person knowledge of intentionality. *Behavioral and Brain Sciences*, 13(1), 1–4; 29–113.
- Gotlib, I., & Wheato, B. (1997). *Stress and Adversity Over the Life Course: Trajectories and Turning Points* (p. 301). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gralinski-Bakker, H., Hauser, S. T., Stott, C., Billings, R. L., & Allen, J. P. (2004). Markers of Resilience and Risk: Adult Lives in a Vulnerable Population. *Res Hum Dev*, 1(4), 291–326.
- Gralinski-Bakker, J. H., Hauser, S. T., Stott, C., Billings, R. L., & Allen, J. P. (2004). Markers of Resilience and Risk: Adult Lives in a Vulnerable Population. *Research in Human Development*, 1(4), 291–326.
- Green, J., Stanley, C., & Peters, S. (2007a). Disorganized attachment representation and atypical parenting in young school age children with externalizing disorder. *Attachment and Human Development*, 9(3), 207–222.
- Green, J., Stanley, C., & Peters, S. (2007b). Disorganized Attachment Representations in Young School Age Children: relationship to Psychopathology and Maternal Expressed Emotio. *Attachment and Human Development*, 9(3), 207–222.
- Green, J., Stanley, C., Smith, V., & Goldwyn, R. (2000). A new method of evaluating attachment representations on young school age children - the Manchester Child Attachment Story Task. *Attachment and Human Development*, 2(1), 65–78.
- Greenberg, M. T., & Cicchetti, D. (1993). *Attachment in the Preschool Years: Theory, Research, and Intervention*. Chicago: The University Chicago Press.
- Grossmann, K., August, P., Fremmer-Bombik, E., Friedl, A., Scheuerer-Englisch, H., Spangler, G., ... Suess, G. (1989). Die Bindungstheorie: Modell und entwicklungspsychologische Forschung. In H. Keller (Ed.), *Handbuch der Kleinkindforschung*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Grossmann, K., & Grossmann, K. (2003). *Bindung und menschliche Entwicklung*. Stuttgart: Klett Cotta Verlag.
- Gunnar, M. R., & Donzella, B. (2002). Social regulation of the cortisol levels in early human development. *Psychoneuroendocrinology*, 27(1-2), 199–220.
- Ha, C., Sharp, C., Ensink, K., Fonagy, P., & Cirino, P. (2013). The measurement of reflective function in adolescents with and without borderline traits. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1215–23.
- Hamilton, S. F., & Darling, N. (1996). Mentors in adolescents' lives. In Hurrelmann & Hamilton (Eds.), *Social problems and social contexts in adolescence* (pp. 121–139). NY: Hawthorne.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2004). Student – Teacher Relationships. In *Childrens Needs* (pp. 49–60).
- Hannon, P. (2003). Developmental neuroscience: implications for early childhood intervention and education. *Current Paediatrics*, 13, 58–63.

- Happé, F. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 129–154.
- Harlow, H. F., & Zimmermann, R. R. (1958). The development of affective responsiveness in infant monkeys. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 102, 501–509.
- Harlow, H., Dodsworth, R., & Harlow, M. (1965). Total social isolation in monkeys. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 54(1), 90.
- Haubl, R. (2009). Unter welchen Bedingungen nützt die Supervisionsforschung der Professionalisierung supervisorischen Handelns? In R. Haubl & B. Hausinger (Eds.), *Supervisionsforschung: Einblicke und Ausblicke. Interdisziplinäre Beratungsforschung* (pp. 178–207). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Haubl, R. (2012). Was heißt „gute“ Führung? Zur Klärung eines Grundbegriffes gruppenanalytischer Supervision und Organisationsberatung. *Gruppenpsychother. Gruppendynamik*, 48(2012), 366–378.
- Hauser, M. (2013). *Die Reflexionsfähigkeit von Erzieherinnen und Erziehern im Rahmen der EVA-Studie gemessen anhand der Skala des Reflexiven Selbst*. Universität Kassel.
- Hauser, S. T., & Allen, J. P. (2007). Overcoming Adversity in Adolescence: Narratives of Resilience. *Psychoanalytic Inquiry*, 26(4), 549–576.
- Hauser, S. T., Allen, J. P., & Golden, E. (2006). *Out of the Woods: Tales of Resilient Teens (Adolescent Lives) 1st (first) Edition* by Hauser, Stuart T., Allen, Joseph P., Golden, Eve [2008]. London: Harvard University Press.
- Hausinger, B. (2008). Der Nutzen von Supervision Verzeichnis von Evaluationen und wissenschaftlichen Arbeiten. In *Verzeichnis von Evaluationen und wissenschaftlichen Arbeiten*. Kassel: Kassel University Press.
- Hechler, O. (2005). *Psychoanalytische Supervision sozialpädagogischer Praxis. Eine empirische Untersuchung über die Arbeitsweise fallzentrierter Teamsupervision* (1., Aufl., p. 375). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Hechler, O. (2009). Sinn und Verstehen. Ansätze einer strukturalen psychoanalytischen Hermeneutik in der Supervisionsforschung. In R. Haubl & B. Hausinger (Eds.), *Supervisionsforschung: Einblicke und Ausblicke. Interdisziplinäre Beratungsforschung* (pp. 124–142). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heckman, J. J. (2007). Invest in the very young. In *Encyclopedia on Early Childhood Development*.
- Heckman, J. J., Barnett, W. S., Blau, D., Currie, J., Dahlberg, G., Moss, P., Schratzenstaller, M. (2008). Early Childhood Education and Care. *Journal for Institutional Comparisons*, 6(2).
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer.
- Helsper, W., & Tippelt, R. (2011). Pädagogische Professionalität. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 57, Beiheft.
- Hennighausen, K. H., Hauser, S. T., Billings, R. L., Schultz, L. H., & Allen, J. P. (2004). Adolescent Ego-Development Trajectories and Young Adult Relationship Outcomes. *The Journal of Early Adolescence*, 24(1), 29–44.
- Herold, R., & Tényi, T. (2005). Neurobiology and treatment of mentalisation in schizophrenia. *Neuropsychopharmacologia Hungarica*, 7(4), 187–93.

- Herrmann, A. P. (2013). Supervision zwischen Differenz und Triangulierung. *Forum Der Psychoanalyse*, 29(2), 223–234.
- Hesse, E., & Main, M. (2002). Desorganisiertes Bindungsverhalten bei Kleinkindern, Kindern und Erwachsenen. In K. H. Brisch, K. E. Grossman, K. Grossmann, & L. Köhler (Eds.), *Bindung und seelische Entwicklungswege Grundlagen Prävention und klinische Praxis* (pp. 219–248). Klett-Cotta.
- Hessel, A., Schumacher, J., Geyer, M., & Brähler, E. (n.d.). Symptom-Checkliste SCL-90-R: Testtheoretische Überprüfung und Normierung an einer bevölkerungsrepräsentativen Stichprobe. *DIAGNOSTICA*, 1–19.
- Hinshelwood, R. D. (1997). Catastrophe, Objects and Representation: Three Levels of Interpretation. *British Journal of Psychotherapy*, 13(3), 307–317.
- Höger, D. (2002). Fragebögen zur Erfassung von Bindungsstilen. In B. Strauß, A. Buchheim, & H. Kächele (Eds.), *Klinische Bindungsforschung*. Stuttgart: Schattauer.
- Höhne, C. (2009). *Die Wirksamkeit von "Feeling-Seen" im Erstgespräch*. München: CIP-Medien.
- Hölling, H., Kurth, B., Rothenberger, A., Becker, A., & Schlack, R. (2008). Assessing psychopathological problems of children and adolescents from 3–17 years in a nationwide representative sample: results of the German health interview and examination survey for children and adolescents (KIGGS). *Eur Child Psychiatry*, 1, 34–41.
- Holmes, J. (2009). Mentalisieren in psychoanalytischer Sicht: Was ist neu? In J. P. Allen (Ed.), *Mentalisierungsgestützte Therapie* (pp. 62–86). Stuttgart: Klett Cotta Verlag.
- Hooker, C. I., Verosky, S. C., Germine, L. T., Knight, R. T., & D'Esposito, M. (2008). Mentalizing about emotion and its relationship to empathy. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 3(3), 204–17.
- Howard, K. S., Carothers, S. S., Smith, L. E., & Akai, C. E. (2007). Overcoming the odds: Protective factors in the lives of children. In Borowski, Farris, Whitman, Carothers, Weed, & Keogh (Eds.), *Risk and resilience. Adolescent mothers and their children grow up* (pp. 205–232). NJ: Mahwah.
- Howe, D. (2010). The Safety of Children and the Parent-Worker Relationship in Cases of Child Neglect. *Child Abuse Review*, 19, 330–341.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy (Ed.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 671–687). New York: Guilford.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992a). Children's Relationships with Caregivers: Mothers and Child Care Teachers. *Child Development*, 63(4), 859.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992b). Children's Relationships with Child Care Teachers: Stability and Concordance with Parental Attachments. *Child Development*, 63, 867–878.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's Relationships with Peers: Differential Associations with Aspects of the Teacher-Child Relationship. *Child Development*, 65(1), 253–263.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Philipsen, L. C. (1998). Stability and Continuity of Child-Caregiver and Child-Peer Relationships. *Child Development*, 69(2), 418–426.
- Howes, C., Matheson, C., & Hamilton, C. (1994). Maternal, Teacher, and Child Care History Correlates of Children's Relationship with Peers. *Child Development*, 65(1), 264–273.

- Ijzendoorn, M. H. Van, & Kroonenberg, P. M. (1988). Cross-cultural Patterns of Attachment: A Meta-Analysis of the Strange Situation found in Bielefeld, Federal Republic of Germany. *Child Development, 59*, 147–156.
- Izhaki-Costi, O., & Schul, Y. (2011). I do not know you and I am keeping it that way: Attachment avoidance and empathic accuracy in the perception of strangers. *Personal Relationships, 18*(3), 321–340.
- Jäckel, J., & Leyendecke, B. (2008). Tägliche Stressfaktoren und Lebenszufriedenheit türkischstämmiger Mütter in Deutschland. *Zeitschrift Für Gesundheitspsychologie, 16*(1), 12–21.
- Jacobs, H. (2010). *Frankfurter Sozialbericht Teil IX: Zukunft für Frankfurter Kinder sichern! SGB II-Leistungsbezug von Kindern und soziale Segregation in Frankfurt am Main - eine kleinräumige Analyse und Diskussion von Ansätzen zur Bekämpfung von Armut und Benachteiligung*. Frankfurt am Main.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher-Child Relationships from Kindergarten to Sixth Grade: Early Childhood Predictors of Teacher-perceived Conflict and Closeness. *Social Development, 18*(4), 915–945.
- Johnson, S. C., Dweck, C. S., & Chen, F. S. (2007). Evidence for infants' internal working models of attachment. *Psychological Science, 18*(6), 501–502.
- Jokschie, G. (2005). *Bindungsrepräsentationen und Metakognitive Fähigkeiten bei jugendlichen und heranwachsenden Gewalttätern*. Freie Universität Berlin.
- Jugert, G. (1998). *Zur Effektivität Pädagogischer Supervision. Eine Evaluationsstudie schulinterner Gruppen-Supervision mit Lehrern*. Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Jüttemann, G. (1985). *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Kalicki, B., Brandes, H., & Schenker, I. (2011). Strategien und Konzepte der Frühprävention in Kindertageseinrichtungen. In G. Robert, K. Pfeifer, & T. Dröbler (Eds.), *Aufwachsen in Dialog und sozialer Verantwortung. Bildung – Risiken – Prävention in der frühen Kindheit* (pp. 153–168). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kampe, K. K. W., Frith, C. D., & Frith, U. (2003). “Hey John”: signals conveying communicative intention toward the self activate brain regions associated with “mentalizing,” regardless of modality. *The Journal of Neuroscience: The Official Journal of the Society for Neuroscience, 23*(12), 5258–63.
- Karim, A. (2006). *Der Einfluss der Spezifität, Reinheit und Adhärenz von Clinical Management auf das Behandlungsergebnis bei stationär behandelten Depressiven*. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.
- Karlssohn, R., & Kermott, A. (2006). Reflective-Functioning During The Process In Brief Psychotherapies. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 43*(1), 65–84.
- Kelly, K., Slade, A., & Grienemberger, J. (2005). Maternal reflective functioning, mother-infant affective communication, and infant attachment: Exploring the link between mental states and observed caregiving behavior in the intergenerational transmission of attachment. *Attachment and Human Development, 7*(3), 299–311.
- Kesner, J. (2000). Teacher Characteristics and the Quality of Child-Teacher Relationships. *Journal of School Psychology, 28*(2), 133–149.
- Klaghofer, R., & Brähler, E. (2001b). Konstruktion und teststatistische Prüfung einer Kurzform der SCL-90.R. *Zeitschrift Für Klinische Psychologie, Psychiatrie Und Psychotherapie, 49*, 115–124.

- Klaus, P. H. (2003). *Das Wunder der ersten Lebenswochen* (p. 224). Goldmann Wilhelm GmbH.
- Klein, J., & Armendinger, T. (2014). Mentalisieren der Erzieherinnen. In H. Kirsch (Ed.), *Mentalisierungskonzepte in der Sozialen Arbeit* (pp. 83–95). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kleinman, J., Marciano, P., & Ault, R. (2001). Advanced theory of mind in high-functioning adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 29–36.
- Klüwer, R. (2010). Mein Konzept der Supervision. *Forum Der Psychoanalyse*, 26(2), 175–184.
- Kobak, R., Rosenthal, N. L., Zajac, K., & Madsen, S. D. (2007). Adolescent attachment hierarchies and the search for an adult pair-bond. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (117), 57–72.
- Kobak, R., Zajac, K., & Smith, C. (2009). Adolescent attachment and trajectories of hostile-impulsive behavior: implications for the development of personality disorders. *Development and Psychopathology*, 21(3), 839–51.
- Koomen, H. M. Y., & Hoeksma, J. B. (2003). REGULATION OF EMOTIONAL SECURITY BY CHILDREN AFTER ENTRY TO SPECIAL AND REGULAR KINDERGARTEN CLASSES. *Psychological Reports*, 93(3f), 1319–1334.
- Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., van Schooten, E., Jak, S., & Pianta, R. C. (2012). Validating the Student-Teacher Relationship Scale: testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of School Psychology*, 50(2), 215–34.
- Kotulak, R. (1998). Inside the brain: Revolutionary discoveries of how the mind works. *Preventative Medicine*, 27, 246–247.
- Laezer, K. L., Leuzinger-Bohleber, M., Rüger, B., & Fischmann, T. (2013). Evaluation of two prevention programs “Early Steps” and “Faustlos” in daycare centers with children at risk: the study protocol of a cluster randomized controlled trial. *TRIALS*, 14(268), 1–9.
- Laezer, K. L., Neubert, V., Hartmann, L., Fischmann, T., & Leuzinger-Bohleber, M. (2013). Frühprävention in Kindertagesstätten mit Hochrisikokindern: Die EVA-Studie. In M. Leuzinger-Bohleber, R. N. Emde, & R. Pfeifer (Eds.), *Embodiment - Ein Innovatives Konzept für Entwicklungsforschung und Psychoanalyse* (Schriften., p. 413). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht; 1. Auflage.
- Lanfranchi, A. (2010). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität - Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung. In G. Auernheimer (Ed.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (pp. 231–251). Wiesbaden.
- Laucht, M. (2003). Vulnerabilität und Resilienz in der Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Mannheimer Längsschnittstudie. In K. H. Brisch (Ed.), *Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern* (pp. 53–71). Stuttgart: Klett Cotta Verlag.
- Lecciso, F., Liverta-Sempio, O., & Marchetti, A. (2004). Teacher-Child Relationship: A Meeting of Minds. *European Journal of School Psychology*, 2(1-2), 65–81.
- Lenzi, D., Trentini, C., Pantano, P., Macaluso, E., Iacoboni, M., Lenzi, G. L., & Ammaniti, M. (2009). Neural basis of maternal communication and emotional expression processing during infant preverbal stage. *Cerebral Cortex (New York, N.Y. : 1991)*, 19(5), 1124–33.
- Leu, H. R., & von Behr, A. (2010). *Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern.* (H. R. Leu & A. von Behr, Eds.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Leuzinger-Bohleber, M. (2007). Forschende Grundhaltung als abgewehrter »common ground« von psychoanalytischen Praktikern und Forschern? *PSYCHE*, 9/10, 966–994.

- Leuzinger-Bohleber, M. (2009). *Frühe Kindheit als Schicksal?: Trauma, Embodiment, soziale Desintegration ; psychoanalytische Perspektiven* (p. 288). Kohlhammer Verlag.
- Leuzinger-Bohleber, M. (2013). "Aufsuchende Psychoanalyse" in der Frühprävention. *Frühe Bindung*, 2(2), 72–83.
- Leuzinger-Bohleber, M., Fischmann, T., & Laezer, K. L. (2008). Triangulierung -Ein zentrales Konzept der Frankfurter Präventionsstudie. In F. Dammasch, D. Katzenbach, & J. Ruth (Eds.), *Triangulierung: Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht* (pp. 131–165). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel; Auflage: 1., Aufl.
- Leuzinger-Bohleber, M., Fischmann, T., Laezer, K. L., Pfenning-Meerkoetter, N., Wolff, A., Green, J., & Bortz, J. (2011). Frühprävention psychosozialer Störungen bei Kindern mit belasteten Kindheiten. *PSYCHE*, 65(09/10), 989–1022.
- Leuzinger-Bohleber, M., Laezer, K. L., Neubert, V., Pfenning-Meerkoetter, N., & Fischmann, T. (2013). „Aufsuchende Psychoanalyse“ in der Frühprävention. *Frühe Bildung*, 2(2), 72–83.
- Leuzinger-Bohleber, M., Laezer, K. L., Pfenning-Meerkoetter, N., Fischmann, T., Wolff, A., & Green, J. (2011). Psychoanalytic Treatment of ADHD Children in the Frame of Two Extraclinical Studies: The Frankfurt Prevention Study and the EVA Study. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 10(1), 32–50.
- Leuzinger-Bohleber, M., Staufenberg, A., & Fischmann, T. (2007). ADHS - Indikation für psychoanalytische Behandlungen? Einige klinische, konzeptuelle und empirische Überlegungen ausgehend von der Frankfurter Präventionsstudie. *Praxis Der Kinderpsychologie Und Kinderpsychiatrie*, 56(4), 356–385.
- Levinson, A., & Fonagy, P. (1997). *Criminality and attachment: The relationship between interpersonal awareness and offending in a prison population*. Unpubl Ms, University of London.
- Levy, K. N., Clarkin, J. F., & Kernberg, O. F. (2006). Change in Attachment Patterns and Reflective Function in a Randomized Control Trial of Transference-Focused Psychotherapy for Borderline Personality Disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(6), 1027–1040.
- Levy, K. N., Meehan, K. B., Kelly, K. M., Reynoso, J. S., Weber, M., Clarkin, J. F., & Kernberg, O. F. (2006). Change in attachment patterns and reflective function in a randomized control trial of transference-focused psychotherapy for borderline personality disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(6), 1027–1040.
- Lienert, G. A., & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse* (6. Auflage., p. 442). Basel: Beltz, PVU.
- Liotti, G. (1992). Disorganized/disoriented attachment in the etiology of the dissociative disorders. *Journal of Trauma & Dissociation*, 4, 196–204.
- Loman, M. M., & Gunnar, M. R. (2010). Early experience and the development of stress reactivity and regulation in children. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 34(6), 867–76.
- Lorenzini, N., & Fonagy, P. (2013). Attachment and Personality Disorders: A Short Review. *FOCUS*, 11(2), 155–166.
- Lütke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103–117.
- Luquet, P. (1981). Le changement dans la mentalization. *Rev Fr Psychoanal*, 45, 1023–1028.
- Lutz, M. N., Fantuzzo, J., & McDermott, P. (2002). Multidimensional assessment of emotional and behavioral adjustment problems of low-income preschool children: development and initial validation. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 338–355.

- Luyten, P. (2012). A mentalization-based approach to the understanding and treatment of functional somatic disorders. *Psychoanalytic Psychotherapy*, 26(2), 121–140.
- Luyten, P., Fonagy, P., Lowyck, B., & Vermote, R. (2012). Assessment of mentalization. In A. Bateman & P. Fonagy (Eds.), *Handbook of mentalizing in mental health* (1 edition., pp. 43–65). Arlington: Amer Psychiatric Pub.
- Lyons-Ruth, K., & Block, D. (1996). The disturbed caregiving system: Relations among childhood trauma, maternal caregiving, and infant affect and attachment. *Infant Mental Health Journal*, 17, 257–275.
- Lyons-Ruth, K., Bronfman, E., & Parsons, E. (1999). Frightend, frightening, and atypical maternal behavior and disorganized infant attachment strategies. In J. Vondra & D. Barnett (Eds.), *A typical patterns of infant attachment: Theory, research, and current directions. Monographs of the Society for Research in Child Development* (pp. 67–96). Chicago: University of Chicago Press.
- Lyons-Ruth, K., & Jacobvitz, D. (2008). Attachment Disorganization. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications* (pp. 666–697). New York / London: The Guilford Press.
- Main, M. (2000). The organized categories of infant, child, and adult attachment: flexible vs. inflexible attention under attachment-related stress. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 48(4), 1055–1096.
- Main, M. (2011). Aktuelle Studien zur Bindung. In G. Gloger-Tippelt (Ed.), *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis* (pp. 1–51). Bern: Hans Huber Verlag.
- Main, M., George, C., & Kaplan, N. (1985). *Attachment interview for adults*. (Unpublishe.). Berkeley: University of California.
- Main, M., & Goldwyn, R. (1984). Predicting rejection of her infant from mother's representation of her own experience: Implications for the abused-abusing intergenerational cycle. *Child Abuse & Neglect*, 8(2), 203–217.
- Malberg, N. T., Stafler, N., & Geater, E. (2012). Putting the Pieces of the Puzzle Together: A Mentalization-Based Approach to Early Intervention in Primary Schools. *J. Infant Child Adolesc. Psychotherapy*, (11), 190–204.
- Markin, R. D. (2013a). Mentalization-Based Psychotherapy Interventions With Mothers-to-Be. *Psychotherapy*, 50(3), 360–365.
- Markin, R. D. (2013b). Mentalization-based psychotherapy interventions with mothers-to-be. *Psychotherapy (Chicago, Ill.)*, 50(3), 360–5.
- Marty, P. (1981). *Mentalization et psychosomatique*. Paris: J'ai lu.
- Matias, C., O'Connor, T. G., Futh, A., & Scott, S. (2014). Observational attachment theory-based parenting measures predict children's attachment narratives independently from social learning theory-based measures. *Attachment & Human Development*, 16(1), 77–92.
- Mayes, L. C. (2000). A developmental perspective on regulation of arousal states. *Seminars in Perinatology*, 24, 267–279.
- Mayr, T., & Ulrich, M. (2009). Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag: Der Beobachtungsbogen PERIK. *Frühförderung*, 28, 12 – 22.
- Meins, E., Fernyhough, C., Russell, J., & Clark-Carter, D. (1998). Security of Attachment as a Predictor of Symbolic and Mentalising Abilities: A Longitudinal Study. *Social Development*, 7(1), 1–24.

- Mertens, W., & Waldvogel, B. (2007). *Handbuch Psychoanalytischer Grundbegriffe (German Edition)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mervis, J. (2011). Past successes shape effort to expand early intervention. *Science*, 333, 952–6.
- Mieg, H. A. (2005). Professionalisierung. In F. Rauner (Ed.), *Handbuch der Berufsbildungsforschung* (pp. 342–349). Bielefeld: Bertelsmann.
- Miller, Y., Kuschel, A., & Hahlweg, K. (2002). Frühprävention von externalisierenden Störungen - Grundprinzipien und elternzentrierte Ansätze zur Prävention von expansiven kindlichen Verhaltensstörungen. *Praxis Der Kinderpsychologie Und Kinderpsychiatrie*, 51(6), 441–453.
- Mischo, C., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. *Frühe Bildung*, 4–12.
- Möller, H. (1999). Evaluation von Supervision wohin? In H. Pühl (Ed.), *Supervision und Organisationsentwicklung - Handbuch 3* (pp. 104–122). Opladen: Leske und Budrich.
- Moncayo, R. (2006). Lacanian perspectives on psychoanalytic supervision. *Psychoanalytic Psychology*, 23(3), 527–541.
- Mosler, K., & Schmid, F. (2009). *Beschreibende Statistik und Wirtschaftsstatistik (Springer-Lehrbuch) (German Edition)* (p. 264). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Moss, E., Bureau, J.-F., Béeliveau, M.-J., Zdebik, M., & Léepine, S. (2009). Links between children's attachment behavior at early school-age, their attachment-related representations, and behavior problems in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 33(2), 155–166.
- Moss, E., Parent, S., Gosselin, C., Rousseau, D., & St-Laurent, D. (2009). Attachment and teacher-reported behavior problems during the preschool and early school-age period. *Development and Psychopathology*, 8(03), 511.
- Müller, C., Kaufhold, J., Overbeck, G., & Grabhorn, R. (2006a). The importance of reflective functioning to the diagnosis of psychic structure. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 79(4), 485–494.
- Müller, C., Kaufhold, J., Overbeck, G., & Grabhorn, R. (2006b). The importance of reflective functioning to the diagnosis of psychic structure. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 79(4), 485–494.
- Müller, J. M., Postert, C., Beyer, T., Furniss, T., & Achtergarde, S. (2009). Comparison of Eleven Short Versions of the Symptom Checklist 90-Revised (SCL-90-R) for Use in the Assessment of General Psychopathology. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(2), 246–254.
- Nentwig-Gesemann, I. (2006). Erzieherinnenausbildung an der Hochschule. *TPS Theorie Und Praxis Der Sozialpädagogik*, 5(6), 46–49.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., & Pietsch, S. (2011). Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung. *Frühe Bildung*, 22–30.
- Neubert, V. (n.d.). *Wie weit reicht die protektive Kraft der sicheren Bindung*. Universität Kassel, Kassel.
- Nolte, T., Guiney, J., Fonagy, P., Mayes, L. C., & Luyten, P. (2011). Interpersonal stress regulation and the development of anxiety disorders: an attachment-based developmental framework. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 5(September), 55.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3rd ed.). Sydney: Aipi.

- Oeffner, S. (2005). *Supervision - Ein Instrument zur berufsbezogenen Kompetenzerweiterung. Eine Evaluationsstudie in einer Non-Profit-Organisation*. Universität Frankfurt am Main.
- Pedersen, S. H., Lunn, S., Katznelson, H., & Poulsen, S. (2012). Reflective functioning in 70 patients suffering from bulimia nervosa. *European Eating Disorders Review: The Journal of the Eating Disorders Association*, 20(4), 303–10.
- Petermann, F., & Natzke, H. (54AD). Aggressives Verhalten in der Schule. Ausdrucksformen, Verlaufsmuster und Möglichkeiten entwicklungsorientierter Prävention. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 4(2008), 532–554.
- Petzold, H. G., Schigl, B., Fischer, M., & Höfner, C. (2003). *Supervision auf dem Prüfstand*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Petzold, H., Schigl, B., & Höfner, C. (2003). *Supervision auf dem Prüfstand. Wirksamkeit, Forschung, Anwendungsfelder, Innovation*. Wiesbaden: Springer.
- Pfenning-Meerkoetter, N., Laezer, K. L., Schiller, B., Hartmann, L., & Leuzinger-Bohleber, M. (2012). No intermediate space for dreaming? Findings of the EVA study with children at risk. In P. Fonagy, H. Kachele, & M. Leuzinger-Bohleber (Eds.), *Significance of Dreams: Bridging Clinical and Extraclinical Research in Psychoanalysis (Developments in Psychoanalysis)* (pp. 245–271). London: Karnac Books.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32(1), 15–31.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives. New directions for child development* (pp. 81–107). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pianta, R., Egeland, B., & Sroufe, A. (1992). *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* (p. 554). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pianta, R., K. B., & Allen, J. (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. (S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie, Eds.). Boston, MA: Springer US.
- Pietromonaco, P., & Barrett, L. F. (2000). The Internal Working Models Concept: What Do We Really Know About the Self in Relation to Others? *Review of General Psychology*, 4(2), 155–175.
- Plassmann, R. (1993). Organwelten: Grundriß einer analytischen Körperpsychologie. *PSYCHE*, 47(3), 261–282.
- Pollak, T. (1995). Zur Methodik und Technik psychoanalytischer Teamsupervision. In H. Becker (Ed.), *Psychoanalytische Teamsupervision* (pp. 51–79). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Potthoff, P., & Moini-Afchari, U. (2012). Mentalization based treatment (MBT) in der Gruppe – neues Paradigma oder alter Wein in neuen Schläuchen? *Gruppenpsychother. Gruppendynamik*, 48, 198–214.
- Preißler, S., Dziobek, I., Ritter, K., Heekeren, H. R., & Roepke, S. (2010). Social Cognition in Borderline Personality Disorder: Evidence for Disturbed Recognition of the Emotions, Thoughts, and Intentions of others. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 4(December), 182.
- Prinz, U., Nutzinger, D., Schulz, H., Petermann, F., Braukhaus, C., & Andreas, S. (2008). Die Symptom-Checkliste-90-R und ihre Kurzversionen: Psychometrische Analysen bei Patienten mit psychischen Erkrankungen. *Physikalische Medizin, Rehabilitationsmedizin, Kurortmedizin*, 18(6), 337–343.
- Ramsauer, B., Lotzin, A., Mühlhan, C., Romer, G., Nolte, T., Fonagy, P., & Powell, B. (2014). A randomized controlled trial comparing Circle of Security Intervention and treatment as usual as

- interventions to increase attachment security in infants of mentally ill mothers: Study Protocol. *BMC Psychiatry*, 14(1), 24.
- Reichel, A. (2005). *Wirkung von Supervision im Umgang mit Aggression im Kindergarten*. Donau-Universität Krems.
- Rommel, A., Kernberg, O., Vollmoeller, W., & Strauß, B. (2006). *Handbuch Körper und Persönlichkeit. Entwicklungspsychologie, Neurobiologie und Therapie von Persönlichkeitsstörungen*. (A. Rommel, O. Kernberg, W. Vollmoeller, & B. Strauß, Eds.). Stuttgart: Schattauer Verlag.
- Rescorla, L. A. (2005). Assessment of young children using the Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA). *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 11(3), 226–37.
- Richter, P., & Hacker, Wi. (1998). *Belastung und Beanspruchung: Stress, Ermüdung und Burnout im Arbeitsleben*. Asanger.
- Ricken, G., Fritz, A., Schuck, K. D., & Preuß, U. (2007). *HAWIVA@-III, Hannover-Wechsler-Intelligenztest für das Vorschulalter-III. Manual zur Testentwicklung und Interpretation*. Göttingen: Huber.
- Rizq, R. (2005). Finding the self in mind: Vermeer and reflective function. *Psychodynamic Practice*, 11(3), 255–268.
- Robinson, J. L., & Emde, R. N. (2004). Mental Health Moderators of Early Head Start on Parenting and Child Development: Maternal Depression and Relationship Attitudes. *Parenting: Science and Practice*, 4(1), 73–97.
- Robinson, J. L., Korfmacher, J., Green, S., Soden, R., & Emde, R. N. (2002). Predicting Program Use and Acceptance by Parents Enrolled in Early Head Start. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field*, 5(2-3), 311–324.
- Rönnau-Böse, M., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2012). Das Konzept der Resilienzförderung. In *Gestärkt von Anfang an - Resilienzförderung in der Kindheit* (pp. 1–30). Weinheim: Betz.
- Ruppel, B. (2003). *Die Reflective Self Functioning Scale (Skala des Reflexiven Selbst) nach Peter Fonagy Anwendung und Ergebnisse*. Universität München.
- Rutherford, H. J. V, Mayes, L. C., & Potenza, M. N. (2010). Neurobiology of adolescent substance use disorders: implications for prevention and treatment. *Child And Adolescent Psychiatric Clinics Of North America*, 19(3), 479–492.
- Rutherford, H. J. V, Wareham, J. D., Vrouva, I., Mayes, L. C., Fonagy, P., & Potenza, M. N. (2012). Sex differences moderate the relationship between adolescent language and mentalization. *Personality Disorders*, 3(4), 393–405.
- Sacco, F., Twernlow, S., & Fonagy, P. (2007). Secure attachment to family and community: A proposal for cost containment within higher user populations of multiple problem families. *Smith College Studies in Social Work*.
- Sagi, A., Koren-Karie, N., Gini, M., Ziv, Y., & Joels, T. (2002). Shedding Further Light on the Effects of Various Types and Quality of Early Child Care on Infant-Mother Attachment Relationship: The Haifa Study of Early Child Care. *Child Development*, 73(4), 1166–1186.
- Salman, Y., & Vock, R. (2009). *Impulse aus Europa für die Aus- und Weiterbildung von Erzieher(inne)n* (pp. 1–160). Bonn.

- Sanders, S., Ratzke, M., Diepold, K., Dieses, D., Landesbibliothek, S. U.-, Saarlandes, U. Saarbrücken, D.-. (1997). FAUSTLOS - Ein Curriculum zur Förderung sozialer Kompetenzen und zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern. *Praxis Der Kinderpsychologie Und Kinderpsychiatrie*, 46(3), 236–247.
- Sarrar, L., & Staats, H. (2012). Förderung von Feinfühligkeit. Erste Erfahrungen mit Paulina-Kernberg-Seminaren -einer regressiven Gruppenselbsterfahrung für Pädagogen und Therapeuten. *Gruppenpsychother. Gruppendynamik*, 48, 215–230.
- Schaefer, M. (2014). *Die Effekte zweier Präventionsprogramme auf die Mentalisierungsfähigkeit desorganisiert gebundener Kindergartenkinder*. Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Schaffer, R., & Emerson, P. (1964). The Development of Social Attachments in Infancy. *The Development of Social Attachments in Infancy*, 29(3), 1–77.
- Schechter, D. S., & Willheim, E. (2009). When parenting becomes unthinkable: intervening with traumatized parents and their toddlers. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(3), 249–253.
- Schick, A., & Cierpka, M. (2005). Faustlos -- promotion of social-emotional competences in elementary schools and kindergartens. *Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie*, 55(11), 462–468.
- Schick, A., & Cierpka, M. (2005). Prävention gegen Gewaltbereitschaft an Schulen: Das Faustlos-Curriculum. In M. Cierpka (Ed.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention* (pp. 230–247). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schick, A., & Cierpka, M. (2006). Schick, Andreas und Cierpka, Manfred Evaluation des Faustlos-Curriculums für den Kindergarten. *Evaluation Des Faustlos-Curriculum Für Den Kindergarten*, 55(5), 459–474.
- Schmidt, S., Strauss, B., Höger, D., & Brähler, E. (2004). [The Adult Attachment Scale (AAS) - psychometric evaluation and normation of the German version]. *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 54(9-10), 375–82.
- Schneider, K., & Müller, A. (1998). Das Supervisions-Evaluations-Inventar (SEI). In P. Berker & F. Buer (Eds.), *Praxisnahe Supervisionsforschung. Felder, Designs, Ergebnisse*. Münster: Votum-Verlag.
- Schore, A. N. (2009). *Affektregulation und die Reorganisation des Selbst*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schulz, P., Hellhammer, J., & Becker, P. (2003). Arbeitsstress, sozialer Stress und Schlafqualität: - - Volume 11, Number 1 / 2003 - Hogrefe Verlag. *Zeitschrift Für Gesundheitspsychologie*, 11(2), 1–9.
- Schulz, P., & Schlotz, W. (1999a). *Trierer Inventar zur Erfassung von chronischem Streß (TICS): Skalenkonstruktion, teststatistische Überprüfung und Validierung der Skala Arbeitsüberlastung*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Schulz, P., & Schlotz, W. (1999b). *Trierer Inventar zur Erfassung von chronischem Streß (TICS): Skalenkonstruktion, teststatistische Überprüfung und Validierung der Skala Arbeitsüberlastung - Diagnostica - Volume 45, Number 1 / 1999 - Hogrefe Verlag. Diagnostica*, 45(1), 8–19.
- Schulz, P., Schlotz, W., & Becker, P. (2004). *TICS Trierer Inventar zum chronischen Stress* (pp. 3–61). Göttingen: Hogrefe Verlag.

- Schulz, P., Schlotz, W., Wolf, J., & Wüst, S. (2002). Geschlechtsunterschiede bei stressbezogenen Variablen. Der Einfluss der Beigung zur Besorgnis. *Zeitschrift Für Differentielle Und Diagnostische Psychologie*, 23(3), 305–326.
- Schulz, P., & Schönplflug, W. (1982). Regulatory activity during states of stress. *Series in Clinical & Community Psychology: Achievement, Stress, & Anxiety*, 51–73.
- Schweinhart, L. J., McNair, S., Barnes, H., & Lerner, a. M. (1993). Observing Young Children in Action to Assess their Development: The High/Scope Child Observation Record Study. *Educational and Psychological Measurement*, 53(2), 445–455.
- Segal, H. (1977). *The Work of Hanna Segal: A Kleinian Approach to Clinical Practice (Google eBook)* (p. 256). New Jersey: Jason Aronson, Incorporated.
- Sieberth, W., & Steinberger, J. (2013). Beobachtung_ Ein mentalisierungsgestütztes Pädagogikkonzept. In S. Ernstson & C. Meyer (Eds.), *Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung* (pp. 183–194). Wiesbaden: Springer.
- Siller, G. (2008). *Professionalisierung durch Supervision*. Wiesbaden: Springer.
- Silva, K. M., Spinrad, T. L., Sulik, M. J., & Valiente, C. (2011). Early Education & Development Relations of Children' s Effortful Control and Teacher – Child Relationship Quality to School Attitudes in a Low-Income Sample. *Early Education & Development*, 22(3), 37–434.360.
- Slade, A. (2005). Parental reflective functioning: an introduction. *Attachment Human Development*, 7(3), 269–81.
- Slade, A., Grienenberger, J., Bernbach, E., Levy, D., & Locker, A. (2005). Maternal reflective functioning, attachment, and the transmission gap: a preliminary study. *Attachment & Human Development*, 7(3), 283–98.
- Söderström, K., & Skärderud, F. (2009). Minding the Baby. Mentalization-based treatment in families with parental substance use disorder: Theoretical framework. *Nordic Psychology*, 61(3), 47–65.
- Solomon, J., & George, C. (1999). *Attachment disorganization*. New York: Guilford.
- Spangler, G. (1998). Emotional and Adrenocortical Responses of Infants to the Strange Situation:The Differential Function of Emotional Expression. *International Journal of Behavioral Development*, 22(4), 681–706.
- Spangler, G., & Grossmann, K. E. (1993). Biobehavioral organization in securely and insecurely attached infants. *Child Development*, 64(5), 1439–50.
- Spangler, G., & Zimmermann, P. (1995). *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung*. (G. Spangler & P. Zimmermann, Eds.). Stuttgart.
- Spilt, J., & Koomen, H. (2009). Widening the View on Teacher-Child Relationships: Teachers' Narratives Concerning Disputive Versus Nondisputive Children. *School Psychology Review*, 38(1), 86–101.
- Sroufe, L. (1996). *Emotional Development: The Organization of Emotional Life in the Early Years*. New York: Cambridge University Press.
- Staun, L., Kessler, H., Buchheim, A., Kächele, H., & Taubner, S. (2010). Mentalisierung und chronische Depression. *Psychotherapeut*, 55(4), 299–305.
- Stein, H. (2009). Fördert das Mentalisieren die Resilienz? In J. G. Allen & P. Fonagy (Eds.), *Mentalisierungsgestützte Therapie* (pp. 322–449). Stuttgart: Klett Cotta Verlag.

- Steinberger, J., Siebert, W., & Zeman, E. (2013). Ein mentalisierungsgestütztes Pädagogik-Konzept in der Ausbildung für Krankenpflegepersonal. *HeilberufeSCIENCE*, 4(30).
- Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4th ed.). New Jersey: Erlbaum.
- Stewart, W., & Barling, J. (1996). Daily work stress, mood and interpersonal job performance: A mediational model. *Work & Stress*, 10(4), 336–351.
- Strauß, B., & Buchheim, A. (2002). Bindung und Trennung: Zum Verhältnis von Bindungstheorie und Psychoanalyse. *Psychotherapie Und Sozialwissenschaft*, 4, 138 – 152.
- Strauss, B., Buchheim, A., & Kächele, H. (2002). *Klinische Bindungsforschung: Theorien - Methoden -*. Stuttgart: Schattauer.
- Strauss, B., Buchheim, A., Kächele, H., Daudert, E., & et al. (2002). *Klinische Bindungsforschung: Theorien - Methoden - Ergebnisse [Gebundene Ausgabe]*. (B. Strauss, A. Buchheim, & H. Kächele, Eds.). Stuttgart: Schattauer, F.K. Verlag.
- Swift, J., Callahan, J. L., Ivanovic, M., & Kominiak, N. (2013). Further Examination of the Psychotherapy Preference Effect: A Meta-Regression Analysis. *Journal of Psychotherapy Integration*, 1–12.
- Szecsödy, I. (2007). Zur Dynamik der Interaktion in der Supervision. *Forum Der Psychoanalyse*, 23(4), 393–401.
- Szecsödy, I. (2013). Supervision should be a mutual learning experience. *The Scandinavian Psychoanalytic Review*, 36, 126–129.
- Tasca, G. a, Ritchie, K., & Balfour, L. (2011). Implications of attachment theory and research for the assessment and treatment of eating disorders. *Psychotherapy*, 48(3), 249–259.
- Taubner, S. (2008). Mentalisierung und Einsicht. *Forum Der Psychoanalyse*, 24(1), 16–31.
- Taubner, S., Hörz, S., Fischer-Kern, M., Doering, S., Buchheim, A., & Zimmermann, J. (2013a). Internal structure of the Reflective Functioning Scale. *Psychological Assessment*, 25(1), 127–35.
- Taubner, S., Hörz, S., Fischer-Kern, M., Doering, S., Buchheim, A., & Zimmermann, J. (2013b). Internal structure of the Reflective Functioning Scale. *Psychological Assessment*, 25(1), 127–35.
- Thole, W. (2010). Die pädagogischen Mitarbeiterinnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 56(2), 206–222.
- Thompson, J. W. (1962). Meaningful and unmeaningful rotation of factors. *Psychological Bulletin*, 59(3), 211–223.
- Tobias, G., Haslam-Hopwood, G., Allen, J., Stein, A., & Bleiberg, E. (2009). Verbesserung des Mentalisierens durch Psychoedukation. In J. G. Allen & P. Fonagy (Eds.), *Mentalisierungsgestützte Therapie* (pp. 347–421). Stuttgart: Klett Cotta Verlag.
- Turner, J. M., Wittkowski, A., & Hare, D. J. (2008). The relationship of maternal mentalization and executive functioning to maternal recognition of infant cues and bonding. *British Journal of Psychology*, 99, 499–512.
- Twemlow, S., Sacco, F., Fonagy, P., Vernberg, E., & Malcom, J. (2011). Reducing Violence and Prejudice in a Jamaican All Age School Using Attachment and Mentalization Theory. *Psychoanalytic Psychology*, 28(4), 497–511.

- Tyson, P., & Tyson, R. (2009). *Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie* (4. Auflage.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Uhl, C. (2013). *Frühprävention durch Förderung von Mentalisierungsprozessen: Psychoanalytisch verstehen - pädagogisch handeln: Bausteine zur Prävention destruktiver Aggressivität bei Kindern in Kindertagesstätten - orientiert an den Ergebnissen der Frankfurter Prävention* (p. 184). Kassel: kassel university press GmbH.
- Uvnäs-Moberg, K. (2011). Die Funktion von Oxytocin in der frühen Entwicklung und die mögliche Bedeutung eines Oxytocinmangels für Bindung und frühe Störungen der Entwicklung. In K. H. Brisch (Ed.), *Bindung und frühe Störungen der Entwicklung* (pp. 13–34). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Van IJzendoorn, M. H. (1995). Adult Attachment Representations, Parental Responsiveness, and Infant Attachment: A Meta-Analysis on the Predictive Validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, *117*(3), 387–403.
- Van IJzendoorn, M. H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: a meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, *117*(3), 387–403.
- Van IJzendoorn, M. H., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (1996). Attachment representations in mothers, fathers, adolescents, and clinical groups: a meta-analytic search for normative data. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *64*(1), 8–21.
- Van IJzendoorn, M. H., & De Wolff, M. S. (1997). Sensitivity and Attachment: A Meta-Analysis on Parental Antecedents of Infant Attachment. *Child Development*, *68*(4), 571–591.
- Van IJzendoorn, M. H., Goldberg, S., Kroonenberg, P. M., & Frenkel, O. J. (1992). The relative effects of maternal and child problems on the quality of attachment: a meta-analysis of attachment in clinical samples. *Child Development*, *63*(4), 840–58.
- Van IJzendoorn, M. H., Schuengel, C., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (1999). Disorganized attachment in early childhood: meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology*, *11*(2), 225–49.
- Van IJzendoorn, M. H., Vereijken, C. M., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Riksen-Walraven, J. M. (2004). Assessing attachment security with the Attachment Q-sort: Meta-analytic evidence for the validity of the observer AQS. *Child Development*, *75*, 1188–1213.
- Van Overwalle, F., & Baetens, K. (2009). Understanding others' actions and goals by mirror and mentalizing systems: a meta-analysis. *NeuroImage*, *48*(3), 564–84.
- Van Ranst, N., Verschuere, K., & Marcoen, A. (1995). The Meaning of Grandparents as Viewed by Adolescent Grandchildren: An Empirical Study in Belgium. *The International Journal of Aging and Human Development*, *41*(4), 311–324.
- Vermeer, H. J., & van IJzendoorn, M. H. (2006). Children's elevated cortisol levels at daycare: A review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, *21*(3), 390–401.
- Vermote, R., Lowyck, B., Luyten, P., Vertommen, H., Corveleyn, J., Verhaest, Y., ... Peuskens, J. (2010). Process and outcome in psychodynamic hospitalization-based treatment for patients with a personality disorder. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, *198*(2), 110–5.
- Verschuere, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, *4*(3), 205–211.
- Von Hagen, C., & Röper, G. (2009). Ressourcenorientierung - Eine Bestandsaufnahme. In I. Fookes & J. Zinnecker (Eds.), *Trauma und Resilienz. Chancen und Risiken lebensgeschichtlicher Bewältigung von belasteten Kindheiten* (pp. 15–28). Weinheim und München: Juventa.

- Wai Wan, M., & Green, J. (2010). Negative and atypical story content themes depicted by children with behaviour problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(10), 1125–1131.
- Watkins, C. E. (2013). On Psychoanalytic Competencies, the Persistent Paradox without Parallel in Psychoanalytic Education, and Dreaming of An Evidence-Based Psychoanalytic Supervision. *Psychoanalytic Review*, 100, 609–646.
- Watkins, E. C. (2013). The Contemporary Practice of Effective Psychoanalytic Supervision. *Psychoanalytic Psychology*, 30, 300–328.
- Webster-Stratton, C. H., & Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0–8 years). *Prevention Science*, 2, 165–192.
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 357–364.
- Werner, E., Bierman, J. M., & French, F. E. (1971). *The children of Kauai Honolulu*. Hawaii: University of Hawaii Press.
- Werner, E. E. (2006). Wenn Menschen trotz widriger Umstände gedeihen- und was man daraus lernen kann. In Welter-Enderlin & Hildenbrand (Eds.), *Resilienz - Gedeihen trotz widriger Umstände* (pp. 28–42). Heidelberg.
- White, K. (2009). Symbolisierung und Mentalisierung – Kongruenzen und Divergenzen mit Ronald Britton und Peter Fonagy. *PSYCHE*, 11, 1165–1169.
- Wirtz, M., & Nachtigall, C. (2008). *Statistische Methoden für Psychologen (Band 1&2)* (p. 468). Weinheim: Beltz Juventa.
- Würker, A. (2007). *Lehrerbildung und szenisches Verstehen: Professionalisierung durch psychoanalytisch-orientierte Selbstreflexion* (p. 256). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim.
- Wustmann, C. (2005). Die Blickrichtung der neuen Resilienzforschung. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 192–230.
- Yoshikawa, H. (1994). Prevention as Cumulative Protection: Effects of Early Family Support and Education on Chronic Delinquency and Its Risks. *Psychological Bulletin*, 115(1), 28–54.
- Zimmer, K. (1998). *Erste Gefühle. Das frühe Band zwischen Kind und Eltern*. Kösel.
- Zimmermann, M. A. (2002). Natural mentors and adolescent resiliency: A study with urban youth. *American Journal of Community Psychology*, 30, 221–243.

Anhang

A. Cluster Random Sampling der „EVA“-Stichprobe: Planung des Stichprobenumfangs, Berechnungen von Prof. Dr. B. Rüger:

Dritter Schritt: Korrektur von n^* durch den Korrekturfaktor MIS

In dem Korrekturfaktor MIS wird der Variationskoeffizient cv aus den Werten der 14 Kitas der Prventionsgruppe berechnet; für sein Quadrat ergibt sich:

$$(cv)^2 = \frac{s^2(m_j)}{(\bar{m})^2} = \frac{47,72}{(14,8)^2} = 0,22$$

Damit folgt für den MIS (die Größe M ist nun die wie im zweiten Schritt!):

$$MIS = \frac{1 + \{1 + (cv)^2\} \cdot M - 1}{1 + (M - 1) \cdot ICC^*} = \frac{1 + \{1 + 0,22\} \cdot 20 - 1}{1 + (20 - 1) \cdot 0,0465} = \frac{2,0881}{1,8835} = 1,10863 = 1,11$$

Damit folgt dann schließlich

$$n^{**} = MIS \cdot n^* = 1,11 \cdot 113 = 125 \quad \text{bzw. (im vorsichtigeren Fall) } n^{**} = 1,11 \cdot 123 = 137.$$

Bei Division durch $M=20$ ergeben sich für die Anzahl der in jedes Treatment einzubeziehenden Kitas die Größen $k^{**} = 6,25$ bzw. $k^{**} = 6,85$. **Damit sind wir mit $k^{**} = 7$ auf der sicheren Seite.**

In dem anderen Fall, in dem wir für die durchschnittliche Anzahl der Kinder pro Kita nur von $M=18$ ausgehen, lauten die Werte wie folgt:

$$MIS = 1,975/1,791 = 1,103 \quad \text{und } n^{**} = 124,6 \quad \text{bzw. } n^{**} = 135,7.$$

Bei Division durch 18 ergeben sich hier für die Anzahl der einzubeziehenden Kitas je Arm die Werte $k^{**} = 6,92$ bzw. $7,54$. **Auch hier dürfen wir gerade noch von $k^{**} = 7$ ausgehen!**

B. Zertifikat zur Auswertung der Skala des Reflexiven Selbst:

Zentrum für Integrative Psychiatrie - ZIP gGmbH
Campus Kiel - Niemannsweg 147 - D-24105 Kiel

ZIP

Zentrum
für Integrative
Psychiatrie
gGmbH

Prävention • Therapie
Rehabilitation
Kiel

Psychiatrie u. Psychotherapie
Kinder- und Jugendpsychiatrie
und -psychotherapie
Psychosomatik u. Psychotherapie
Lübeck
Psychiatrie u. Psychotherapie
Psychosomatik u. Psychotherapie

Ansprechpartner

Dr. Elke Daudert, Dipl.Psych.
Campus Kiel
Telefon +49 431 / 9900-2742
Telefax +49 431 / 9900-2651
E-Mail: e.daudert@zip-kiel.de

Unser Zeichen:

Datum: 07.03.2012

Teilnahmebescheinigung

Hiermit wird bestätigt, dass

Herr / Frau Lorena K. Hartmann

am

19. und 20.01.2012

im Sigmund-Freud-Institut (SFI) in Frankfurt

an einer zweitägigen Fortbildung zum Thema

Die Skala des Reflektierten Selbst (SRS)

- Diagnostik von Mentalisierungsfähigkeit -

teilgenommen hat.

Zentrum für Integrative Psychiatrie
- ZIP gGmbH -
Klinik für Psychosomatik und Psychotherapie
Direktor Prof. Dr. F. Hohagen
Niemannsweg 147, 24105 Kiel

Dr. Elke Daudert, Dipl.Psych.

Kiel, 07.03.2012

UK
SH

Ein Unternehmen des
Universitätsklinikums
Schleswig-Holstein

Geschäftsführer
Prof. Dr. Jens Scholz
Christa Meyer
Manfred Baxmann

Sitz und Amtsgericht
Kiel 501 HRB 6088
USt-ID: DE 814 172 144
Institutionskennzeichen
260102376 (KI)
260102537 (HL)

Förde Sparkasse
BLZ 210 501 70
Kto 900 258 67
IBAN DE05 2105
0170 0090 0258 67

1/1

Kooperationspartner der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel und der Universität zu Lübeck

C. Deutsche Version der *Student Teacher Relationship Scale (STRS)*:

Auf Anfrage bei Autorin oder bei Dean Robert C. Pianta, University of Virginia

D. Das Interview für Pädagogen zur Erfassung der Reflexivität (IPR):

D.1 Begleittext für die Einverständniserklärung des IPR:

Liebe Erzieherinnen und Erzieher,

das „EVA“-Projekt ist ein Projekt des IDEA-Zentrums und wird am Sigmund-Freud-Institut in Zusammenarbeit mit dem Institut für analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie durchgeführt. Untersucht werden die unterschiedliche Wirksamkeit von zwei Präventionsprogrammen: „FRÜHE SCHRITTE“ und „FAUSTLOS“.

Beide Programme sollen das Selbstwertgefühl der Kinder stärken und das soziale Miteinander in der Kindertagesstätte verbessern. Das Ziel der Programme ist es, vorbeugend gegen Entwicklungsstörungen, Ängste und Gewalt (z.B. das Schlagen eines anderen Kindes) zu wirken.

Erste Ergebnisse unserer Studie haben verdeutlicht, wie bedeutend die Arbeit der Erzieherinnen und Erzieher für die einzelnen Kinder ist. Wir möchten uns noch einmal herzlich bei Ihnen für ihre Mitarbeit in unserem Projekt bedanken!

Uns interessiert nun, wie Sie unser Projekt wahrgenommen haben und wie Sie die von Ihnen betreuten Studienkinder erlebt haben. Über die Fähigkeit, das eigene Verhalten und das Verhalten anderer Menschen durch Zuschreibung mentaler Zustände zu verstehen, und was Ihnen an EVA gefallen hat oder was wir verbessern könnten, würde ich gerne in einem kurzem Gespräch mit Ihnen mehr erfahren.

Das Gespräch ist freiwillig und unterliegt der Schweigepflicht, es wird nur anonymisiert ausgewertet und keine Information wird an Dritte weitergegeben.

Ich freue mich auf das gemeinsame Gespräch mit Ihnen.

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

(Unterschrift des Interviewers)

D.2 Einverständniserklärung für das IPR:

Einverständniserklärung

Titel der Studie: **Erzieherinterview zur Abschlusserhebung der EVA I Studie (Evaluation zweier Frühpräventionsprogramme).**

Name des Forschungsinstituts: *Sigmund-Freud-Institut, Frankfurt*

Bei wissenschaftlichen Studien werden persönliche Befunde über Sie erhoben. Die Weitergabe, Speicherung und Auswertung dieser studienbezogenen Daten erfolgt nach gesetzlichen Bestimmungen und setzt vor Teilnahme an der Studie folgende freiwillige Einwilligung voraus:

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass im Rahmen dieser Studie erhobene Daten auf Fragebögen und auf elektronischen Datenträgern aufgezeichnet, ohne Namensnennung zur wissenschaftlichen Auswertung weitergegeben werden an das

**Sigmund-Freud-Institut,
c/o Goethe-Universität, Mertonstr. 17-21,
60325 Frankfurt a.M.**

Unterschrift

Ich wurde über das Erzieher Gespräch aufgeklärt und bestätige, dass ich die Gelegenheit hatte, Fragen zu stellen.

Es wurde mir mitgeteilt, dass die Teilnahme an der Studie freiwillig erfolgt und dass ich jederzeit ohne Angabe von Gründen meine Teilnahme beenden kann.

Ich bin bereit, an der oben genannten Studie teilzunehmen und Fragebögen auszufüllen

ja nein

Ich bin einverstanden, mit den Mitarbeitern des Forschungsteams ein Interview zu führen.

ja nein

(Name)

(Datum)

(Unterschrift)

D.3 Leitfaden für das Interview für Pädagogen zur Erfassung der Reflexivität:

Einführende Informationen für den Interviewer:

- Zuvor Kontaktaufnahme über die Patinnen mit der KT
- Mit der KT Leitung überprüfen, ob es sich tatsächlich um die Bezugserzieher handelt
- Einverständniserklärungen, Laptop, MCAST Video und Aufnahmegeräte mit in die KT nehmen
- Vorstellung der eigenen Person (Visitenkarte mitbringen), wissenschaftliche Mitarbeiter/in am Sigmund-Freud-Institut und in der EVA Studie.
- Die Erzieher/innen sehr höflich und respektvoll ansprechen, positive Stimmung herstellen
- Stets an ihrer professionellen Einschätzung der Kinder interessiert, nicht an personenbezogenen Angaben
- Sicher stellen, dass eine vertrauensvolle Atmosphäre hergestellt wird, es geht nicht um eine Evaluation der Person des Erziehers noch um eine Bewertung der KT
- Bindungssystem der Erzieher sollte leicht aktiviert werden, kein „still face“ aufsetzen!

Allgemeine Anmerkungen für das Interview:

- Ruhe bewahren, auch wenn nicht sofort eine Antwort kommt: Wohlwollende Haltung ist wichtig! Trotzdem nicht zu viel intervenieren, es sollen die Interview Fragen gestellt werden, nicht ein allgemeines Gespräch geführt werden.
- Kommentierendes Sprechen zB.: „So, nun fangen wir an.“
- Dem Erzieher/in mitteilen, dass das Gespräch jederzeit abgebrochen werden darf und auf die Fragen nicht geantwortet werden muss
- Bei sehr kurzen Antworten 2x Nachfragen um Reflexionsfähigkeit tatsächlich erfassen zu können
- Vor Beginn des Interviews: Haben Sie noch Fragen?

Kurzzusammenfassung Reihenfolge:

9. KT ansprechen und Termine mit Erziehern vereinbaren
10. Vorbereitung der Materialien, Code Erzieher und alle weiteren Infos im Kästchen ausfüllen. MCAST und Diktiergerät nicht vergessen!
11. Begrüßung und mündliche Aufklärung der Erzieher
12. Einverständniserklärung und Begleitschreiben austeilen und unterschreiben lassen. Haben sie noch Fragen? → Begleitschreiben zur EE, können sie auch zuhause mitnehmen und durchlesen
13. Interviewleitfaden beginnen und auf Tonband aufzeichnen, MCAST zeigen
14. STRS und SCL-K-9 Fragebogen ausfüllen lassen und mitnehmen aus dem Raum gehen!
15. TICS mitgeben mit Rückumschlag und um Rücksendung bitten
16. Sich für das Gespräch bedanken!

C.4 IPR Leitfaden- Interview für Pädagogen zur Erfassung der Reflexivität

Beginn des Interviews

- Ihr Kinderzentrum hat freundlicherweise 2 Jahre an unserer EVA-Studie (FRÜHE SCHRITTE / FAUSTLOS) teilgenommen und Sie haben uns durch Ihre Teilnahme und Ihr großes Engagement sehr unterstützt. Vielen Dank dafür!
- Im Rahmen einer abschließenden Untersuchung möchte ich gerne ein kurzes Gespräch mit Ihnen führen, um zu erfahren, wie Sie unsere Studie erlebt haben, was Ihnen an EVA gefallen hat und was wir verbessern könnten
- Wie wir wissen, stellt das Kinderzentrum mit vielen schwierigen/ auffälligen Kindern große Ansprüche an Sie als Erzieherin. Da uns diese schwierigen Kinder auch über unsere Studienuntersuchungen hinaus sehr am Herzen liegen, würden wir sehr gerne mehr von ihren Erfahrungen mit den Kindern lernen.
- Mich interessiert ihre professionelle Einschätzung über die Entwicklung der Kinder während unseres Projektes und ob ihr Verständnis/ Reflexionsfähigkeit in Bezug auf die Kinder durch das Programm gestützt werden konnte.
- Damit ich die Informationen aus unserem Gespräch verwenden darf, bitte ich Sie die Einverständniserklärung zu unterschreiben.
- Das Gespräch ist freiwillig und unterliegt der Schweigepflicht, es wird nur anonymisiert ausgewertet und keine Information wird an Dritte weitergegeben. Haben Sie noch Fragen?
- Um mich besser auf das Gespräch konzentrieren zu können, möchte ich es gerne mit auf Tonband aufzeichnen, damit ich nicht so viel mitschreiben muss. Ist Ihnen das Recht?

Name Kind: _____ (m/w)

Code Kind: _____

Code des Erziehers:	Datum:
Erzieher in der KT seit:	Interviewer:.....
Programmteilnahme seit:	Kinderzentrum:
Vorherige Programme/SUP:	Programm: Faustlos / Frühe Schritte
Muttersprache Erzieher/in:	Regelmäßig an SUP teilgenommen? Ja / Nein
Geburtsdatum Erzieher:	Geschlecht Erzieher m / w

IPR Interviewfragen

- Wie erging es Ihnen in den 2 Jahren mit unserem EVA Projekt?
 - Was hat Ihnen gut gefallen an unserem Projekt? Was hat Ihnen weniger gut gefallen? Möchten Sie uns Verbesserungsvorschläge mitgeben
 - Unser Team hat nun dank ihrer Mitarbeit in unserem Projekt, erste Ergebnisse vorliegen, die abermals verdeutlichen, wie wichtig die Arbeit der Erzieher ist. Wir möchten unsere Verantwortung mit diesen Ergebnissen ernst nehmen und Sie, als Bezugserzieher/in von Kind xy, bitten uns einen Einblick in den Umgang mit ihm aus ihrer professionellen Sicht zu geben.
 - Ich möchte gerne gemeinsam mit Ihnen über das Kind xy nachdenken. Ich habe einen kleinen Videoausschnitt von ihr/hm mitgebracht, da haben wir ihn ganz präsent.
→ *MCAST Video Frühstücksvignette für 3 Minuten zeigen*
 - Welche Erfahrungen fallen Ihnen (spontan) ein, wenn Sie das Kind xy sehen?
1. Es ist sicherlich nicht immer einfach, sich in die Lage des Kindes zu versetzen bzw. Verständnis zu haben. Wie würden Sie ihre Beziehung zu Kind xy beschreiben?*
 2. Was hat Ihnen besonders Freude mit Kind xy gemacht? **
 3. Was denken Sie, warum ist das so?
 4. Können Sie mir eine konkrete Szene mit Kind xy schildern, die Ihnen besonders Freude bereitet hat? **
 5. Wie erklären Sie sich das Verhalten des Kindes in dieser Szene?
 6. Was haben Sie als besonders herausfordernd im Umgang mit Kind xy empfunden? **

7. Was denken Sie, warum ist das so?
 8. Können Sie mir eine konkrete Szene mit Kind xy schildern, die für Sie eine besondere Herausforderung dargestellt hat? **
 9. Wie erklären Sie sich das Verhalten des Kindes in dieser Szene?
 10. Wie sind Sie mit der Situation umgegangen? **
 11. Hat es in ihrer Beziehung zu Kind xy über die Zeit hinweg irgendwelche Veränderungen gegeben?
 12. Was würden Sie dem Kind xy für die Zukunft wünschen? ***
- Fällt Ihnen noch etwas konkretes ein, das wir im Rahmen unseres Projektes für das Kind xy tun/anbieten könnten?

→ *Nur für FRÜHE SCHRITTE Erzieher:* Nun noch eine abschließende Frage zur Supervision, die Sie ihm Rahmen unseres Programms erhalten haben:

13. Wie nützlich fanden Sie die Supervision? Auf einer Skala mit Schulnoten

1 - **2** - **3** - **4** - **5**
 (sehr nützlich) (befriedigend) (überhaupt nicht nützlich)

14. *Nur für FRÜHE SCHRITTE Erzieher:* Können Sie an einem Beispiel verdeutlichen, warum die SUP für Sie nützlich (oder nicht nützlich) war?

Vielen Dank für das Gespräch! Nun werde ich aus dem Raum gehen, damit Sie die 2 kurzen Fragebögen in Ruhe ausfüllen können, kommen Sie doch einfach raus, wenn Sie fertig sind.

*Die mit einem Stern gekennzeichneten Fragen stammen aus dem AAI, die mit zwei Sternen gekennzeichneten Fragen aus dem PDI und bei der mit drei Sternen gekennzeichnete Frage handelt es sich um die permit-Frage.

D.4 Auswertungsbogen des IPR

Auswertungsbogen IPR- Erzieherinterview: SKALA DES REFLEXIVEN SELBST

Code Erzieher:	Datum Rating.....
Geschlecht Erzieher: m / w	Rater:
Code Kind:	Interviewer:
Geschlecht Kind: m / w	Datum Interview:
Muttersprache Erzieher:	

Demand-Fragen:

Rating:

F1 _____

Es ist sicherlich nicht immer einfach, sich in die Lage des Kindes zu versetzen bzw. Verständnis zu haben. Wie würden Sie ihre Beziehung zu Kind xy beschreiben?

F2 _____

Was hat Ihnen besonders Freude mit Kind xy gemacht?

F3 _____

Was denken Sie, warum ist das so?

F4 _____

Können Sie mir eine konkrete Szene mit Kind xy schildern, die Ihnen besonders Freude bereitet hat?

F5 _____

Wie erklären Sie sich das Verhalten des Kindes in dieser Szene?

F6 _____

Was haben Sie als besonders herausfordernd im Umgang mit Kind xy empfunden?

F7 _____

Was denken Sie, warum ist das so?

Rating:

F8 _____

Können Sie mir eine konkrete Szene mit Kind xy schildern, die für Sie eine besondere Herausforderung dargestellt hat?

F9 _____

Wie erklären Sie sich das Verhalten des Kindes in dieser Szene?

F10 _____

Wie sind Sie mit der Situation umgegangen?

F11 _____

Hat es in ihrer Beziehung zu Kind xy über die Zeit hinweg irgendwelche Veränderungen gegeben?

Permit-Frage:

Rating:

F12 _____

Was würden Sie dem Kind xy für die Zukunft wünschen?

Hinweise auf negative Reflexivität: _____

Gesamtscore: _____

Unterformen: _____

Anmerkungen: _____

F. Voraussetzungsüberprüfung einer Regressionsanalyse, Prüfung des linearen Zusammenhangs der Variablen:

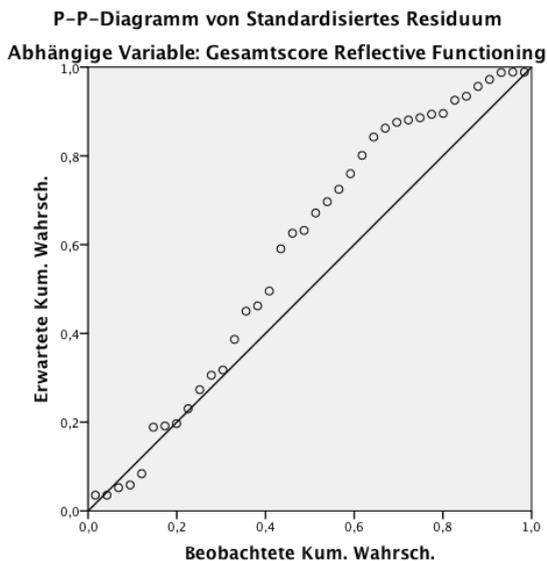


Abb. Anhang F: Die Überprüfung der Voraussetzung eines linearen Zusammenhangs der Variablen darf als erfüllt betrachtet werden, da die einzelnen Punkte sich an der Linearen Achse des Diagramms orientieren.

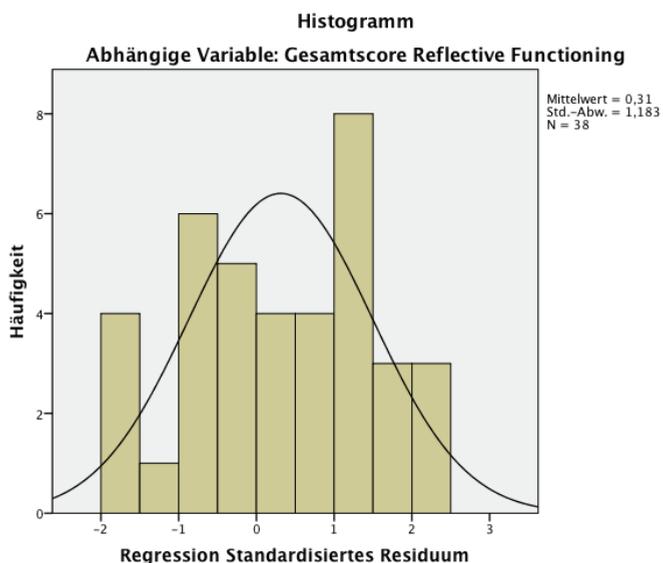


Abb. Anhang F1: Die Überprüfung der Voraussetzung der Normalverteilung der Residuen darf als erfüllt betrachtet werden, da die einzelnen Balken sich relativ an die Normalverteilungsglocke anpassen

Diese Arbeit stellt eine empirische Untersuchung der Mentalisierungsfähigkeit von frühpädagogischem Fachpersonal dar und wurde im Rahmen des Frühpräventionsprojekts des Sigmund-Freud-Instituts, der „EVA“- Studie, durchgeführt. Das Hauptziel dieser Arbeit war es, die Wirkung psychoanalytischer Fallsupervision auf die Mentalisierungsförderung in einem so bezeichneten „Hochrisikomilieu“ zu untersuchen. Die Ergebnisse liefern einen ersten Hinweis auf den positiven und fördernden Einfluss psychoanalytischer Fallsupervision auf die Mentalisierungsfähigkeit frühpädagogischen Fachpersonals und sollen Anregung für zukünftige Untersuchungen in diesem - bislang noch nicht erschöpfend erforschten - Gebiet liefern.

ISBN 978-3-86219-802-3



9 783862 198023 >