

Mentalisieren als Voraussetzung für feinfühliges Verhalten von pädagogischen Fachkräften: Methodenentwicklung und Ergebnisse einer Pilotstudie

Daniela Mayer, Julia Berkic, Kathrin Beckh (†)

Zusammenfassung

Ziel des vorliegenden Projektes ist es, ein Interview zu entwickeln, das die mentalisierenden Fähigkeiten von pädagogischen Fachkräften im Hinblick auf ihre Beziehung zum Kind erfasst. Der vorliegende Beitrag stellt die Instrumentenentwicklung und die Ergebnisse der Pilotstudie dar. Den inhaltlichen Schwerpunkt des Interviews bildet die Nähe-Distanz-Regulation in der Beziehung zum Kind (Bindungs-Explorations-Balance). Der auf Grundlage des Parent Development Interviews (PDI) entwickelte halb-strukturierte Interviewleitfaden des ErzieherIn-Entwicklungs-Interviews (EEI) sowie die für den Kontext der Kindertagesbetreuung adaptierten Auswertungsmanuale nach der Reflective Functioning Scale (RF) und des Assessments of Representational Risk (ARR; z.B. Feindseligkeit, Hilflosigkeit, unterstützende Präsenz) wurden anhand von $N=12$ pädagogischen Fachkräften pilotiert. Die Ergebnisse der Pilotierung deuten darauf hin, dass das entwickelte Interview dafür geeignet ist, eine breite Varianz an Fähigkeiten zum Mentalisieren (RF) und Beziehungsrepräsentationen (ARR) von pädagogischen Fachkräften erfassen zu können. Erste Ergebnisse zu Zusammenhängen zwischen den Fähigkeiten zum Mentalisieren von pädagogischen Fachkräften und verschiedenen Aspekten der Beziehungsrepräsentation geben Hinweise auf die Konstruktvalidität des Instrumentes. Abschließend wird der neue methodische Zugang auf der Ebene der Repräsentationen für den Bereich der Frühpädagogik diskutiert und ein Ausblick auf die weiteren Forschungsfragen des Projektes gegeben, die im Rahmen der Hauptstudie untersucht werden.

Schlüsselwörter: Instrumentenentwicklung, Mentalisieren, Beziehungsrepräsentationen, Fachkraft-Kind-Beziehungen, Kindertagesbetreuung

Preschool teachers' mentalizing capacities as a necessary condition for sensitivity: Interview development and results of a pilot study

Abstract

The present project aims to develop an interview assessing preschool teachers' mentalizing capacities regarding their relationship with the child. The article introduces the interview development and results of the pilot study. The interview questions based on an adaptation of the revised Parent Development Interview (PDI) focus on the balancing of closeness and distance to assess the teachers' capacity to understand their students' behavior taking into account underlying relational needs, thoughts and feelings. The interviews are coded using the Reflective Functioning Scale (RF). Furthermore, based on an adaptation of the Assessment of Representational Risk (ARR) additional coding scales capturing key aspects of caregiver representations (e.g. hostility, helplessness, supportive presence) were developed. The results of $N=12$ preschool teachers suggest that the semi-structured interview is suitable to assess a broad vari-

ance of preschool teachers' mentalizing capacities (RF) and relationship representations (ARR). Preliminary results on relations between teachers' mentalizing capacities and aspects of representations indicate construct validity of the developed interview. Finally, the paper will discuss the new methodological approach on the level of representations in the context of early child-care and further research questions investigating in the main study will be presented.

Keywords: instrument development, mentalizing capacities, relationship representations, teacher-child-relationship, child-care

1 Einleitung

Nachdem der Ausbau des Kindertagesbetreuungssystems insbesondere für den U3-Bereich in den letzten Jahren stark vorangetrieben wurde, stellt die Entwicklung und Implementierung von Maßnahmen zur Sicherung und Verbesserung der Qualität in der Kindertagesbetreuung eine große Herausforderung dar. Ergebnissen der NUBBEK-Studie (Tietze u.a. 2013) zufolge liegt der Anteil der Einrichtungen mit guter oder sehr guter Qualität bei nur circa 10 Prozent, der größte Teil der Einrichtungen liegt im Bereich mittlerer Qualität und in etwa 10 Prozent der Einrichtungen ist die Qualität sogar unzureichend. Daher scheint es von größter Relevanz und Dringlichkeit, Instrumente und Maßnahmen zu entwickeln, die a) zu konkretisieren helfen, welche Qualitätsaspekte für die kindliche Entwicklung wirklich entscheidend sind, und b) dieses Wissen praxisnah umsetzen können. Da der Fachkraft-Kind-Beziehung eine bedeutende Funktion zukommt – auch im Sinne einer gelungenen (Früh-)Förderung (vgl. z.B. Mayer u.a. 2013) – gilt es, insbesondere die Einflussfaktoren auf und Entstehungsbedingungen von gelingenden Fachkraft-Kind-Beziehungen genauer zu verstehen. Der vorliegende Beitrag beschreibt die Entwicklung eines Interviews, welches mentalisierende Fähigkeiten von pädagogischen Fachkräften im Hinblick auf ihre Beziehung zum Kind erfasst. Mentalisieren wird definiert als die Fähigkeit, über die eigenen mentalen Zustände (z.B. Bedürfnisse, Wünsche, Gefühle, Absichten) und die des Kindes zu reflektieren und diese mit dem eigenen Verhalten und dem des Kindes in Beziehung zu setzen (Fonagy u.a. 1991; Slade 2005). Mentalisieren spielt eine bedeutsame Rolle bei der Emotionsregulation und Verhaltenssteuerung und ist eine wichtige Voraussetzung für feinfühliges, an den individuellen Bedürfnissen eines Kindes orientiertes Interaktionsverhalten. Dieses Instrument sollte zukünftig Wissen generieren können, das sowohl auf Ebene der Ausbildung von Fachkräften, aber auch auf Ebene der bestehenden Praxis einfließen und sogar als Grundlage für Prävention und Interventionen herangezogen werden kann.

1.1 Das Konzept des Mentalisierens

Mittlerweile wurde im Rahmen der Bindungsforschung eine Reihe von Konzepten erarbeitet, die sich weniger auf die Beobachtung von feinfühligem Verhalten stützen, sondern deren Ziel es ist, die sozial-kognitiven bzw. mentalen Prozesse, die feinfühligem Verhalten zugrunde liegen, besser zu verstehen. Dabei wird angenommen, dass Fähigkeiten zum Mentalisieren eine zentrale Rolle bei der Emotionsregulation und Verhaltenssteuerung in engen Beziehungen spielen. Zu nennen sind hier insbesondere die Konstrukte des *Mentalisierens* bzw. des *Reflective Functioning* (Fonagy u.a. 2002), der *insightfulness* (Oppen-

heim/Koren-Karie 2013) sowie der *mind-mindedness* (Meins 2013). Gemeinsam ist diesen Konstrukten, dass sie erfassen, wie Mütter ihre Kinder mental repräsentieren und wie sie die kindlichen Signale interpretieren (siehe unten).

Mentalisieren wird definiert als die menschliche Fähigkeit, das Verhalten von Selbst und Anderen unter der Berücksichtigung der dem Verhalten zugrundeliegenden mentalen Zustände (d.h. Bedürfnisse, Wünsche, Gefühle, Ziele, Absichten, Einstellungen, etc.) beider Personen zu erklären (Fonagy/Steele/Steele 1991, 2002; Slade 2005). Unter effektivem Mentalisieren versteht man einen fortlaufenden Prozess der Bedeutungszuschreibung, der dadurch gekennzeichnet ist, die Wahrnehmung der eigenen Gefühle, Wünsche und Absichten mit gegebenen Fakten sowie vermuteten Gefühlen, Wünschen oder Absichten anderer Personen in Einklang zu bringen und zu integrieren. Dieser Prozess umfasst sowohl das explizite Nachdenken oder Sprechen über Personen, Beziehungen oder Gefühle als auch die weitgehend implizit oder automatisch ablaufende Bedeutungszuschreibung in der Interaktion mit anderen. In beiden Fällen fördert ein höherer Grad an Mentalisieren die autonome Selbstregulation und ermöglicht so nicht nur größere Freiräume im Denken und Handeln, sondern auch Verhaltensweisen in der Interaktion mit anderen Personen, die durch Autonomie, Gegenseitigkeit und Respekt geprägt sind. Entwicklungspsychologisch beschreibt das Konzept des Mentalisierens den Prozess, im Verlauf dessen das Kind lernt, seine Affektregungen und mentalen Zustände zu differenzieren, ihnen Bedeutung zuzuschreiben und dieses Verständnis auf die Interaktionen mit seiner sozialen Umwelt anzuwenden (Fonagy u.a. 2002; Fonagy/Target 1997). Während frühere Annahmen bei der Entwicklung von mentalisierenden Fähigkeiten die Schlüsselrolle in dyadischen Bindungsbeziehungen sahen (Fonagy/Steele/Steele 1991, 2002; Sharp/Fonagy 2008), nehmen neuere Konzeptualisierungen eine breitere systemische Perspektive ein und berücksichtigen zusätzlich die weitere soziokulturelle Entwicklungsumwelt des Kindes (Luyten u.a. 2020).

Interindividuelle Unterschiede in den mentalisierenden Fähigkeiten, wie sie beispielsweise mit der Reflective Functioning Scale (RF) erhoben werden können, beziehen sich auf den Grad, in dem Personen bei der Beschreibung und Interpretation von Verhalten über beobachtbare Phänomene hinausgehen und auch Wünsche, Gefühle und Einstellungen berücksichtigen. Empirisch konnte gezeigt werden, dass die Art und Weise, wie Mütter das Verhalten des Kindes interpretieren, nicht nur mit der Repräsentation ihrer eigenen Bindungserfahrungen in der Kindheit zusammenhängt (Fonagy/Steele/Steele 1991; Slade u.a. 2005), sondern auch die mütterliche Feinfühligkeit dem Kind gegenüber (Griesenberger/Kelley/Slade 2005; Stacks u.a. 2014) und die Bindungsqualität des Kindes vorhersagt (Fonagy/Steele/Steele 1991; Slade u.a. 2005; Stacks u.a. 2014). Dabei untermauern die empirischen Befunde die Annahme, dass mentalisierende Fähigkeiten dem feinfühligsten Verhalten zugrunde liegen und die Feinfühligkeit der Mechanismus ist, über den mentalisierende Fähigkeiten mit der Bindungssicherheit des Kindes assoziiert sind. Feinfühligkeit ist definiert als die Fähigkeit und Bereitschaft einer erwachsenen Bindungs- bzw. Bezugsperson, die Signale des Kindes wahrzunehmen, sie richtig zu deuten und prompt und angemessen darauf zu reagieren (Ainsworth 1974/2003). Bereits Mary Ainsworth sah in der mütterlichen Fähigkeit, „die Dinge aus der Perspektive des Kindes zu sehen“ („seeing things from the child’s point of view“, Ainsworth 1969), eine wesentliche Grundvoraussetzung für feinfühliges Verhalten, während eine verzerrte Wahrnehmung des Kindes zu unfeinfühligem Verhalten führt. Die Zusammenhänge können wie folgt erklärt werden: Die Fähigkeit zum Mentalisieren ermöglicht Betreuungspersonen, insbesondere in Situationen mit starken negativen Gefühlen, die kindlichen Signale vorherzu-

sehen, sie richtig einzuordnen und in einer feinfühligem Art und Weise zu beantworten, ohne z.B. selbst von negativen Gefühlen überwältigt zu werden. Dies kann gelingen, weil die Betreuungspersonen (aufgrund der Fähigkeit zum Mentalisieren) in der Lage sind, von ihrem eigenen emotionalen Erleben einen Schritt zurückzutreten und über das innere Erleben des Kindes zu reflektieren und die Gefühle und das Verhalten des Kindes zu regulieren (Fonagy/Steele/Steele 1991; Slade u.a. 2005). So beschreibt Slade (2005), dass Eltern mit gering ausgeprägten Mentalisierungsfähigkeiten sich scheinbar nicht über die mentalen Zustände ihrer Kinder bewusst sind und ihre eigenen negativen Gefühle, die mit der Kindererziehung verbunden sind, leugnen. Eltern, deren mentalisierenden Fähigkeiten dagegen als hoch beurteilt werden, sind sich ihrer eigenen Gefühle und der Gefühle von anderen bewusst und verstehen, wie mentalen Zustände (von sich selbst und anderen) sowohl ihr eigenes Verhalten und Erleben als auch das von anderen Personen beeinflusst.

Mentalisierende Fähigkeiten von Bezugspersonen haben dabei über die Bindungssicherheit hinaus Einfluss auf die kindliche Entwicklung: So stehen hohe mentalisierende Fähigkeiten von Bezugspersonen mit den kindlichen Fähigkeiten zum Mentalisieren und der sozial-kognitiven Entwicklung der Kinder in Zusammenhang (Meins u.a. 2002, 2003; Luyten u.a. 2020). Oder andersherum formuliert: Einschränkungen in der Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit in der Kindheit stehen in Zusammenhang mit einer Bandbreite an sozial-emotionalen und kognitiven Defiziten (z.B. mangelnde Aufmerksamkeitssteuerung und Impulskontrolle, internalisierendes und externalisierendes Problemverhalten, geringerer Schulerfolg) im weiteren Entwicklungsverlauf (Fonagy/Luyten 2016, 2018; Luyten/Fonagy 2018). Mentalisierendes Verständnis stellt folglich eine Voraussetzung für gelingende Interaktions- und Beziehungserfahrungen und soziale Lernprozesse dar.

Darüber hinaus ist das Ausmaß, in dem Mentalisieren effektiv zur Emotions- und Verhaltensregulation genutzt werden kann, auch abhängig vom jeweiligen (Beziehungs-)Kontext und emotionalen Kontext. Dabei wirken sich Stress und hohe emotionale Erregung und Belastung, insbesondere interpersoneller Art, nachteilig auf die mentalisierenden Fähigkeiten aus (Fonagy/Luythen 2009; Nolte u.a., 2013; Rutherford u.a. 2015): Dabei wird angenommen, dass mit steigender Stressbelastung die Muster der Gehirnaktivität von Flexibilität zu Automatismen, d.h. von relativ langsam ablaufenden exekutiven Funktionen zu schnell ablaufenden instinktiven Verhaltensweisen, wechseln. Folglich laufen bei hohem Stress auf Kosten von mentalisierenden Verstehensprozessen schützende Flucht- oder Kampf-Reaktionen an und bestimmen das Verhalten. Dabei müssen aber auch die bidirektionalen Beziehungen dieser Befunde berücksichtigt werden, denen zufolge Beeinträchtigungen im Mentalisieren auch mit einer Zunahme an Stress und Belastung einhergehen können.

Die Ausprägung der Fähigkeit zum Mentalisieren scheint einerseits über die Zeit hinweg relativ stabil, aber im Rahmen von gezielten Interventionen veränderbar zu sein (Aber u.a. 1999; Steele/Steele 2008; Suchman u.a. 2010; Taubner u.a. 2013). So zeigen Studien, dass Mentalisieren durch psychotherapeutische Interventionen und mentalisierungsbasierte Supervision gefördert werden kann und dass dies mit einer Abnahme von erfassten Belastungsfaktoren einhergeht (z.B. Adkins/Luyten/Fonagy 2018; De Meulemeester u.a. 2017; Levy u.a. 2006; Welstead u.a. 2018). Die Fähigkeit zum Mentalisieren ermöglicht es, die eigenen Gedanken und Gefühle entweder selbst oder in Interaktion mit anderen durch Ko-Regulation neu zu bewerten, insbesondere wenn herausfordernde widrige Umstände auftreten, so dass Resilienz gefördert wird (Luyten u.a. 2020). Folglich können mentalisierende Fähigkeiten eine schützende Ressource darstellen.

2 Das Projekt *Mentalisierende Fähigkeiten von pädagogischen Fachkräften*

Auf den Bereich von Fachkraft-Kind-Beziehungen wurden das Konzept des Mentalisierens bisher nur vereinzelt angewandt (siehe z.B. *Stacks/Wong/Dykehouse* 2013 für den Vorschulbereich; und *Gingelmaier/Taubner/Ramberg* 2018 für eine Übertragung des Mentalisierungskonzepts in pädagogische Handlungsfelder). Für das in diesem Beitrag vorgestellte Projekt wurde das von der Arbeitsgruppe um *Peter Fonagy* entwickelte Konzept des Mentalisierens (siehe z.B. *Fonagy* u.a. 2002) und seine empirische Umsetzung durch die Reflective Functioning Scale (RF; *Fonagy* u.a. 1998; *Slade* u.a. 2005) zugrunde gelegt und auf den Bereich von Fachkraft-Kind-Beziehungen übertragen.

Das Ziel des Projekts besteht darin, basierend auf den referierten theoretischen Annahmen ein Instrument zur Erfassung der Fähigkeiten zum Mentalisieren von Fachkräften zu entwickeln und zu erproben. Das Projekt gliedert sich in eine Pilotierungs- und eine Erprobungsphase. Die Pilotierungsphase, deren Ergebnisse im Folgenden dargestellt werden, umfasst die Erstellung eines Interviewleitfadens, die Durchführung von $N=12$ Interviews mit Fachkräften im Krippen- und Kindergartenbereich sowie die Entwicklung eines Auswertungsmanuals. In der Erprobungsphase wird das Interview an einer Stichprobe von ca. $N=60$ Fachkräften durchgeführt. Zur Validierung wird außerdem das Adult Attachment Interview durchgeführt und mittels Fragebogen werden relevante Belastungsfaktoren (z.B. Depressivität, Lebenszufriedenheit, Belastungen im Beruf) und Hintergrundvariablen (z.B. Alter und Ausbildung der Fachkraft, Gruppengröße, Personal-Kind-Schlüssel) erfasst.

2.1 Adaptation des Parent Development Interviews für den Bereich Fachkraft-Kind-Beziehungen

Das Parent Development Interview (PDI; *Aber* u.a. 1985; PDI-R; *Slade* u.a. 2003) wurde als Grundlage für die Entwicklung des Interviewleitfadens ausgewählt und für den Bereich der Kindertagesbetreuung überarbeitet. Das PDI ist als halb-strukturiertes Interview aufgebaut, mit dem Ziel aktuelle Erfahrungen der Eltern mit der Kindererziehung und deren Repräsentationen zu erfassen. Das PDI umfasst Fragen zur Beschreibung: a) des Kindes, von sich selbst als Eltern, und ihrer Beziehung zum Kind, b) von Gefühlen, die mit der Kindererziehung und der Beziehung zum Kind verbunden sind, wie Freude, Ärger, Schuldgefühle etc., c) von Trennungssituationen und d) von eigenen Kindheitserfahrungen mit den Eltern und deren Einfluss auf die Kindererziehung. Um das PDI auf den Bereich der außerfamiliären Kindertagesbetreuung zu übertragen wurden folgende Änderungen vorgenommen: 1) Die Fachkraft wird gebeten sich selbst als Fachkraft und ihr emotionales Erleben als Fachkraft zu beschreiben. 2) Aufgrund der Annahme einer gewissen Kontextabhängigkeit von mentalisierenden Prozessen beinhaltet der Interviewleitfaden sowohl allgemeine Fragen zum Beziehungsverständnis als auch Fragen über die Beziehung zu zwei ausgewählten Zielkindern. Die Fachkräfte werden gebeten jeweils ein Kind auszuwählen, zu dem sie eine besonders gute Beziehung haben, und ein Kind, das sie in der sozialen Interaktion als schwierig erleben. 3) Anders als im PDI werden keine Fragen zu Trennungssituationen und den Bindungserfahrungen mit den Eltern gestellt. Stattdessen wurden Fragen zu bindungsrelevanten Situationen im Kita-Kontext, wie der Einge-

wöhnung und zur Bring- und Abholsituation mit aufgenommen. Der adaptierte und übersetzte Interviewleitfaden wird ErzieherIn-Entwicklungs-Interview (EEI; Beckh/Mayer/Berkic 2015) genannt. Die Durchführung folgt den Richtlinien des PDI-R-Manuals (Slade u.a 2005), es werden durchschnittlich ca. 60 Minuten benötigt.

2.2 Auswahl und Adaptation von Auswertungsmanualen

Wie auch für das PDI wurde für die Auswertung der EEI-Transkripte die *Reflective Functioning Scale* (RF; Fonagy u.a. 1998; Slade u.a. 2005) herangezogen. Bei der RF-Skala handelt es sich um eine elfstufige Skala, die für das entwickelte ErzieherIn-Entwicklungs-Interview ohne Anpassungen übernommen wurde. Hohe Werte (7-9) werden vergeben, wenn mentale Zustände des Kindes und von sich selbst erkannt werden, Zusammenhänge zwischen mentalen Zuständen und Verhalten/anderen mentalen Zuständen hergestellt werden und elaborierte Antworten gegeben werden, die ein Verständnis des komplexen Zusammenspiels zwischen den mentalen Zuständen der Bezugsperson und denen des Kindes, zwischen der internalen Erfahrung der Bezugsperson und ihrem Verhalten und zwischen der mentalen Erfahrung des Kindes und seinem Verhaltens zeigen. Im Gegensatz dazu werden niedrige Werte kodiert (1-3), wenn wenig Bewusstsein von der internalen Erfahrung des Kindes deutlich wird und der Fokus der Antworten auf der Persönlichkeit und dem Verhalten des Kindes liegt, keine Reflexion über mentale Zustände des Kindes stattfindet, sowie eigene internale Erfahrungen, die im Zusammenhang mit der Tätigkeit als Fachkraft stehen, abgestritten werden, die Antworten oberflächlich, banal, möglicherweise eigennützig/selbstdienlich sind und Klischees/Stereotype verwendet werden. Verdeutlichende Transkript-Beispiele für hohe und niedrige RF-Kodierungen sind in Tabelle 1 dargestellt. Für die Auswertung eines EEI-Transkripts nach dem RF-Manual werden durchschnittlich ca. 90 Minuten benötigt.

Tabelle 1: Transkript-Beispiele für hohe und niedrige Ausprägungen in der Reflective Functioning Scale (RF)

Hohe RF-Werte	Also erst war ich verwundert, weil ich so ne Reaktion von ihm nicht kenne. Dann war ich ähm -- froh [...] letztendlich / hier ist der Umgang mit den Kindern sehr wertschätzend und nachfragend. Immer, dass wir versuchen zu ergründen - wie sieht's in den Kindern aus. Und des ist n Prozess, den -- beherrsche ich schon relativ gut, aber bin immer noch am Lernen, [...]. Und -- ich weiß, dass ich vor zwei Jahren anders gehandelt hätte, ihn einfach aufgefordert hätte, sich jetzt woanders hinzusetzen. Und in solchen Situationen merk ich dann, dass ich einfach auch schon viel gelernt hab und dann auch die Erkenntnis, "Aha, ok, also er ist jetzt nicht einfach -- macht des jetzt nur um Aufmerksamkeit zu kriegen oder zu schmollen, sondern was ist der Beweggrund dahinter und dann zu sehen, ok er hat n Grund, warum er jetzt grade so vehement ist und des einfach nicht will. Und dann zu merken, ok, wenn man nachfragt, sich in ihn hineinversetzt und ihm ne Alternative anbietet [Fachkraft bot dem Kind an, neben ihr zu sitzen], das dann auch einfach auch gut funktioniert. [...] Erst war er sicherlich traurig und auch frustriert n bisschen. -- Ähm -- weil -- er, wie gesagt, gerne mir gegenüber sitzen wollte und des dann nicht konnte. Und für ihn des -- mit Sicherheit n Teil -- ähm -- auch emotionale Nähe bedeutet hat, dieses Gegenübersein. Also etwas mit mir zu verbinden -- also nicht einfach irgendwo sitzen, sondern mir jetzt gegenüber -- des war ihm in dem Moment einfach wichtig. Und dann [...] glaub ich, war er dann sehr froh, dass er einfach auch wahrgenommen wurde und seine Wünsche hinterfragt wurden und er sich erklären konnte und dann ne für ihn zufriedenstellende Lösung bekommen hat - da war er dann sehr froh. (J10, S.6, 273-304) Ich denke, dass sie ... dass sie da auch zwiespältige Gefühle hat, weil sie einerseits möchte sie Quatsch machen, damit sie -- einfach die Bindung zu ihrer Freundin dadurch sich immer verengert, wenn sie zusammen Quatsch machen und des findet sie halt äh toll. Andererseits hat sie von sich aus auch des Bestreben ähm dass ich nicht schimpfen muss. Also mhm sie überlegt jetzt mittlerweile bei manchen Sa-
---------------	---

	<i>chen ähm -- vorher ob sie die tun soll oder nicht. Ähm -- weil sie / weil sie weiß, dass ich sonst schimpfen muss. (J10, S.12, 551-557)</i>
Niedrige RF-Werte	<i>Also richtig ärgerlich, wütend oder sauer [lacht] war ich eigentlich überhaupt nicht. Ähm, des einzige, wo ich sag – wo ich etwas – ja – ne ärgerlich ist es auch nicht – aber ebenso Anziehen, dass sie des schon gerne dann ausnutzt, immer Hilfe einzufordern. Und wo ich dann schon einfach ganz klar zu ihr sag „nö – kannst du auch alleine“, „des geht schon“. Aber – ja – nicht ärgerlich – also ärgerlich wütend überhaupt nicht [lacht]. Wüsst' ich jetzt keine/also überhaupt nicht bei ihr jetzt/ /in dem Sinne – ne – also so ne Situation, dass ich sag – da bin ich ärgerlich – ne. (S05, S.5, 144-151)</i> <i>Ja, des ist von ihrem Verhalten oft her dann. Wenn sie so völlig desinteressiert ist, irgendwo aber dann alles stört in der Gruppe. [...] – also ich merk', dass ich entweder an den Punkt komm', wo ich sie raus-schmeiß' [...] Also die – aber sie hat dann so 'ne Art drauf – ja. [lacht] -- schwierig. (S05, S.7, 216-220)</i>

Zusätzlich wurden weitere Kodierskalen zur Erfassung relevanter Aspekte der Fachkraft-Kind-Beziehung und deren Repräsentation entwickelt. Diese sind angelehnt an das *Assessment of Representational Risk Coding Manual* (ARR; Slead/Wain 2013), das für die Auswertung des PDIs entwickelt wurde. Das Kodiersystem wurde übersetzt und für den Kontext der Kindertagesbetreuung adaptiert (vgl. Manual Addendum zum Assessment of Representational Risk Coding Manual zur Anwendung für das ErzieherIn-Entwicklungs-Interview; Mayer/Beckh/Berkic 2016). Das ARR fokussiert auf neun verschiedene Aspekte der Beziehungsrepräsentation von Betreuungspersonen (wie z.B. Feindseligkeit, Hilflosigkeit, unterstützende Präsenz). Im Manual ist jede Dimension zunächst allgemein beschrieben, es folgen detaillierte Beschreibungen inklusive verdeutlichenden Beispielen von Interview-Transkripten für die Ankerpunkte der Skala (siehe Tabelle 2 für die Dimension *Feindseligkeit*). Wortwörtliche Transkripte der EEI-Interviews werden für jede dieser Dimensionen auf einer fünfstufigen Likert-Skala von 1 (niedrig) bis 5 (hoch) bewertet. Dabei erhält ein extremes aber seltenes Beispiel einer Dimension einen hohen Wert, ebenso wie eine Anzahl von weniger ausgeprägten Vorkommnissen, die durchgehend im Interview vorkommen. Für die Auswertung eines EEI-Transkripts nach dem ARR-Manual werden durchschnittlich ca. 90 Minuten benötigt.

Folgende Dimensionen der Beziehungsrepräsentation zum Kind werden beurteilt:

Feindseligkeit zeigt sich z.B. in negativer Sprache bei Beschreibung der Persönlichkeit, des Verhaltens oder der Absichten des Kindes. In herausfordernden Situationen unterstellt die Fachkraft dem Kind Absicht oder beschuldigt das Kind. Feindselige Bemerkungen können sehr kurz, subtil und verdeckt sein und zum Beispiel in Form von Witzen oder Scherzen zum Ausdruck kommen. Kurze feindselige Bemerkungen finden sich häufig auch in Interviews, die sonst sehr positiv oder sogar idealisiert sind.

Die Skala *Feindseliges Verhalten* erfasst feindseliges, aggressives, beängstigendes oder abwertendes Verhalten der Fachkraft dem Kind gegenüber. Feindselige Verhaltensweisen können verdeckt zum Ausdruck gebracht werden, wie z.B. durch Auslachen, Sticheleien oder Vernachlässigung des Kindes, oder in Form von offener, absichtlicher und zielgerichteter Aggression oder Androhen von Konsequenzen. Das Fehlen von angemessener Betreuung und angemessener Unterstützung bei der Emotions- und Verhaltensregulation wird auch als feindselig oder beängstigend gewertet (z.B. schreien lassen über eine längere Zeit, ein weinendes Kind nicht trösten, aus Angst es zu verwöhnen; Wegschicken in eine andere Gruppe, Time-Out).

Tabelle 2: ARR-Dimension *Feindseligkeit*: Beschreibung der Ankerpunkte mit verdeutlichenden Transkript-Beispielen

Ankerpunkte	Beispiele
(1) Keine Anzeichen von Feindseligkeit. Die Erzieherin stellt sich selbst, das Kind/die Kinder und ihre Beziehung zueinander in der Regel in einer ausgewogenen Art und Weise dar und es finden sich keine Hinweise auf Feindseligkeit. Die Erzieherin erkennt, dass die Arbeit mit den Kindern zeitweise eine Herausforderung sein kann – entsprechende Situationen werden allerdings in einer nicht-anklagenden, akzeptierenden Art und Weise dargestellt. Das Temperament und die Absichten des Kindes werden nicht als negativ beschrieben	<i>Obwohl ich innerlich eigentlich noch auf hundertachtzig bin und – ähm – einerseits tut sie mir leid, weil ich die familiäre Situation kenne – weil ich weiß, wie schwierig das bei denen zu Hause ist und andererseits regt's mich halt einfach auf. (S01, S. 10, 324-327)</i>
(3) Anzeichen von Feindseligkeit. Dem Kind wird auf subtile Art und Weise die Schuld für schwierige Situationen gegeben, entweder aufgrund seines Verhaltens oder aufgrund seiner Persönlichkeitsmerkmale. Das Kind wird zum Beispiel als „jähzornig“ oder „ungezogen“ beschrieben, wobei die Erzieherin ihre eigene Rolle oder andere Umstände bei der Beurteilung der Situation nur sehr eingeschränkt berücksichtigt. Alternativ berichtet die Erzieherin von negativen Erfahrungen im Zusammenhang mit ihrer Arbeit als Erzieherin, aber die Darstellung dieser Erfahrungen ist auf kurze Passagen beschränkt und nicht für das Interview insgesamt kennzeichnend.	<i>Dann hat sie mit mir gemalt und und – beziehungsweise sie hat gemalt und musst natürlich jeden Strich musste ich kommentieren, wie toll sie das macht. (S06, S9/Z290-291)</i> <i>ebenso Anziehen, dass sie des schon gerne dann ausnutzt, immer Hilfe einzufordern. (S05, S.5, 146-147)</i>
(5) Ausgeprägte Feindseligkeit. Die Erzieherin beschreibt mindestens ein konkretes und detailliertes Beispiel, in welchem sie ihre Interaktion mit dem Kind als sehr negativ/ mit sehr negativen Worten beschreibt. Oder: Die Repräsentation des Kindes/ der Kinder als feindselig zeigt sich als zentrales, sich wiederholendes Thema durchgehend im Interview. Die Art der sprachlichen Darstellung deutet auf ein hohes Maß an Ärger in der Erzieherin-Kind-Beziehung hin. Die Erzieherin berichtet beispielsweise davon, das Kind zu hassen, oder von dem Wunsch, das Kind dauerhaft aus der Gruppe auszuschließen. Die Schuld für schwierige Situationen wird ausschließlich beim Kind gesehen, eigene Einflüsse oder Einflüsse der Umwelt werden nicht erkannt. Oder: Die Arbeit mit den Kindern wird in einer sehr negativen und feindseligen Sprache beschrieben. Die Erzieherin beschreibt detailliert, wie die Arbeit als Erzieherin ihr Leben einschränkt.	<i>Der hatte heut seinen provokanten Tag. Und ich war halt auch grad beim Vorlesen [...] – er war unentwegt am Stören. [...] Dann war er natürlich stinkesauer. Und da war ich dann auch etwas sauer – muss ich sagen – weil ich hatte ihn mehrfach ermahnt, er ist sechs Jahre alt, er kann's kapieren und es war Absicht. Es war provokantes Verhalten – nicht – äh – weil man halt grad schusselig ist oder grad schlecht drauf ist. Nö es war Absicht – so – ja wann rastet sie jetzt aus – so. (S06, S17-18/577ff)</i> <i>Das heißt, -- sie guckt in einen Raum, zum Beispiel, sieht da drüben, das is jetzt am Interessantesten, diese Zusammensetzung: Da is jemand anders im Mittelpunkt: Da geh ich hin und störe". --Und dann is' sie im Mittelpunkt und wehe das funktioniert nich', das is' das. Jegliche Art von Ablehnung, VON- NICHT-HOFIERT-WERDEN is für sie eine Katastrophe. (31A, S11/529-534)</i>

Hilflosigkeit wird kodiert, wenn die Fachkraft von Schwierigkeiten berichtet, die Beziehung zu dem Kind/den Kindern aktiv zu regulieren bzw. zu beeinflussen. Die Fachkraft berichtet von Situationen, in denen sie das Gefühl hatte, „die Kontrolle zu verlieren“ oder in denen sie sich hilflos fühlt. Die Fachkraft beschreibt Situationen, in denen sie sich unsicher ist, wie sie am besten auf die Bedürfnisse des Kindes reagiert. Fachkräfte, die sich dessen bewusst sind, dass es nicht immer möglich ist, zu wissen, was das Kind möchte, aber dennoch dazu in der Lage sind, Annahmen über kindliche Bedürfnisse zu berücksichtigen, erhalten keine hohen Werte auf dieser Dimension. Fachkräfte, die ein gewisses Maß an Unsicherheit (im Umgang mit bestimmten Situationen) zeigen, erhalten nur niedrige Werte in dieser Dimension. Hohe Werte auf dieser Dimension werden vergeben, wenn die Repräsentation der Fachkraft von sich selbst durch Gefühle von Viktimisierung, mangelnder Verantwortungsübernahme und eingeschränkter Kontrolle über ihr Leben und ihre Arbeit gekennzeichnet ist.

Die Skala *Emotionale Belastung* erfasst das Ausmaß, indem die Fachkraft Mühe hat, den Anforderungen ihres Berufs gerecht zu werden, oder sie empfindet ihre Arbeit als schwierig oder belastend, im Hinblick auf die Kinder, Eltern, Kollegen und die Arbeitsbedingungen. Dies kann in Form von Angst, Depression, Schuldgefühlen, Sorgen oder anderen negativen Gefühlen zum Ausdruck kommen. Wenn die Fachkraft während des Interviews weint, oder über Situationen spricht, in denen sie geweint hat, ist dies ein Anzeichen für diese Dimension. Der Wert erfasst das Ausmaß, in dem die Fachkraft ängstlich oder beunruhigt wirkt, oder Schwierigkeiten hat, ihre negativen Gefühle zu regulieren.

Die Skala *Idealisierung* wird kodiert, wenn die Fachkraft ein idealisiertes Bild vom Kind, der Beziehung zum Kind und ihrer Rolle als Fachkraft beschreibt. Sie ist nicht in der Lage, negative Emotionen oder Erfahrungen in ihrer Beziehung zu dem Kind/zu den Kindern zuzugeben und gibt minimale und distanzierende Antworten auf Fragen nach negativen Gefühlen. Übermäßig positive Aussagen, die nicht authentisch und glaubwürdig erscheinen, gelten auch als idealisiert. Selbst bei Nachfragen hat die Fachkraft Schwierigkeiten, diese Aussagen mit Beispielen zu belegen oder diese Aussagen in einen Zusammenhang zu bringen.

Die Dimension *Verstrickung* erfasst, inwieweit die Grenzen zwischen der Fachkraft und dem Kind in der Repräsentation der Fachkraft unklar oder verschwommen wirken. Es kann sein, dass die Fachkräfte sich selbst und das Kind im Hinblick auf Persönlichkeitseigenschaften, Gefühle oder Verhalten als „gleich“ repräsentieren. Es ist möglich, dass die Fachkraft mit ihrer Rolle als Fachkraft zu kämpfen hat und es schwierig findet, das Kind/die Kinder Kind sein zu lassen. Niedrige Levels können durch den Eindruck von Überbehütung oder Schwierigkeiten, sich von dem Kind zu trennen und bei jemand anderem zu lassen, zum Ausdruck kommen. Fachkräfte mit hohen Werten auf dieser Dimension präsentieren sich selbst als abhängig von der Anerkennung und Zuwendung des Kindes.

Die Skala *Gegenseitige Freude* wird kodiert, wenn die Fachkraft Interaktionen beschreibt, in denen es offensichtlich ist, dass sowohl die Fachkraft als auch das Kind/die Kinder jeweils die Gesellschaft des anderen genießen. Sie sind entweder beide mit der gleichen Tätigkeit beschäftigt, oder das Kind/die Kinder beschäftigen sich mit einer Tätigkeit, die ihnen Freude macht, oder der Fachkraft bereitet es Freude, dem Kind/den Kindern zu zuschauen. Die Freude des einen führt jeweils deutlich zur Freude des anderen. Die Beschreibungen sind klar, reich an Beispielen und wirken glaubwürdig.

Bei der Dimension *Unterstützende Präsenz* handelt es sich um eine Globalskala, die den Gesamteindruck des ganzen Interviews widerspiegelt. Es ist deshalb wichtig, sowohl Beispiele von Unterstützung zu berücksichtigen als auch Situationen, in denen die Fachkraft keine angemessene Fürsorge und Unterstützung zeigt. Die Fachkraft beschreibt Beispielsituationen, in denen sie die Kinder bei der Regulation von Gefühlen unterstützt und das emotionale Wohlbefinden der Kinder im Blick hat. Dies umfasst das Erkennen und Verstehen der kindlichen Bedürfnisse sowie eine angemessene Reaktion darauf. Dieses Konstrukt bezieht sich auf das Ausmaß, in dem eine Fachkraft dazu in der Lage ist, das Gleichgewicht zwischen den kindlichen Bedürfnissen nach Exploration und Entwicklung als Individuum sowie den Bedürfnissen nach Nähe, Trost und Unterstützung aufrecht zu erhalten (Bindungs-Explorations-Balance). Für hohe Werte müssen die Reaktionen der Fachkraft dem Alter und Entwicklungsstand der Kinder angemessen sein.

Die Globalskala *Inkohärenz* spiegelt ebenfalls den Gesamteindruck des ganzen Interviews wider. In einem kohärenten Transkript stützt die Fachkraft ihre Aussagen mit Belegen, sie antwortet in einer kurzen und prägnanten Art und Weise, sie bleibt auf die Fragen fokussiert und verwendet keine Nonsense-Wörter. Das Level an Inkohärenz bezieht sich auf das Ausmaß, in dem das Narrativ verwirrend, vom Thema abkommend, inkonsistent, oder einfach bizarr ist.

2.3 Stichprobe und Durchführung der Pilot-Studie

Der entwickelte Interviewleitfaden wurde im Frühjahr 2015 anhand von $N=12$ Pilot-Interviews mit Fachkräften aus Kindertageseinrichtungen in München erprobt. Die Pilot-Interviews dienten als Grundlage für die Entwicklung des Auswertungsmanuals.

Die RF-Kodierung erfolgte durch die Erstautorin, die hinsichtlich eines Goldstandard-Sets an PDI-Transkripten als reliabel zertifiziert ist. Im Rahmen der Auswertungen wurden jeweils ein RF-Wert für die beiden ausgewählten „extremen Kinder“ (a) ein Kind, zu dem die Fachkraft eine gute Beziehung hat, und b) ein Kind, das die Fachkraft die Interaktion als schwierig erlebt) sowie ein RF-Gesamtwert vergeben.

Außerdem wurden im Rahmen der Instrumentenentwicklung alle Interviews im Hinblick auf die ARR-Dimensionen von den beiden Ko-Autorinnen doppelt kodiert, dabei wurde konsensual¹ gearbeitet. Bei Abweichungen größer als $\pm 0,5$ wurden die Werte diskutiert, bis ein Konsens gefunden wurde. Die Konsenswerte gingen in die Analysen ein. Dabei wurde wiederum je Dimension² ein ARR-Wert je Kind und ein Gesamtwert vergeben.

Im Folgenden werden die Ergebnisse für die RF- und ARR-Gesamtwerte dargestellt.

2.4 Erste Ergebnisse

In Tabelle 3 sind die deskriptiven Statistiken der Pilotierungsstudie im Hinblick auf die RF- und ARR-Dimensionen der EEI-Transkripte zusammengefasst. In der Stichprobe von $N=12$ Fachkräften zeigten die Untersuchungsvariablen eine breite Streuung sowohl in der elfstufigen RF-Skala (Werte von -1=negativ über 1=niedrig bis 9=hoch) als auch in den fünfstufigen ARR-Dimensionen (Werte von 1=niedrig bis 5=hoch).

Tabelle 3: Deskriptive Statistiken der RF-Skala und ARR-Dimensionen ($N=12$)

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
RF	2.0	8.0	4.75	1.60
Feindseligkeit	1.0	3.5	2.25	0.84
Feindseliges Verhalten	1.0	3.0	1.75	0.75
Hilflosigkeit	1.0	3.0	2.29	0.66
Emotionale Belastung	1.0	4.0	2.75	0.75
Idealisierung	1.0	4.0	1.71	0.89
Inkohärenz	1.0	5.0	2.71	1.14
Unterstützende Präsenz	1.5	5.0	2.88	1.17
Gegenseitige Freude	1.0	4.0	2.83	0.91

Im Durchschnitt erreichten die Fachkräfte mittlere RF-Werte. Hinsichtlich der ARR-Dimensionen lagen die erfassten negativen Aspekte der Beziehungsrepräsentationen *Feindseliges Verhalten*, *Feindseligkeit*, *Hilflosigkeit*, *Emotionale Belastung*, *Idealisierung* und *Inkohärenz* durchschnittlich im niedrigen bis mittleren Bereich und die beiden erfassten positiven Aspekte *Unterstützende Präsenz* und *Gegenseitige Freude* im mittleren Bereich.

Die Voranalysen ergaben keine Auffälligkeiten in den Verteilungen der Variablen und den bivariaten Scatterplots, so dass der klassische Korrelationskoeffizient nach Pearson angewandt wurde. Tabelle 4 fasst die Ergebnisse der bivariaten Korrelationsanalysen zusammen. Es bestanden überwiegend moderate bis hohe Interkorrelationen der ARR-Dimensionen untereinander. Zwischen der RF-Skala und den ARR-Dimensionen zeigten sich moderate bis hohe Interkorrelationen. Dabei bestanden signifikante positive Zusammenhänge zwischen den RF-Werten der Fachkräfte und ihrer *Unterstützenden Präsenz* und der berichteten *Gegenseitigen Freude*. Signifikante negative Zusammenhänge ergaben sich zwischen den RF-Werten der Fachkräfte und ihrer *Emotionalen Belastung* sowie der globalen Dimension *Inkohärenz*. Auch die Zusammenhänge zu den weiteren Dimensionen lagen im mittleren Bereich, erlangten allerdings aufgrund der kleinen Stichprobe keine statistische Signifikanz.

Tabelle 4: Interkorrelationen zwischen der RF-Skala und den ARR-Dimensionen (N=12)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. RF	1							
2. Feindseligkeit	-.32	1						
3. Feindseliges Verhalten	-.43	.36	1					
4. Hilflosigkeit	-.31	.27	.48	1				
5. Emotionale Belastung	-.62 *	.58	.60 *	.71 **	1			
6. Idealisierung	-.57	.11	.39	.04	.25	1		
7. Inkohärenz	-.79 **	.44	.65 *	.58 *	.84 **	.56	1	
8. Unterstützende Präsenz	.61 *	-.43	-.58 *	-.69 *	-.86 **	-.26	-.85 **	1
9. Gegenseitige Freude	.68 *	-.33	-.56	-.56	-.83 **	-.32	-.65 *	.68 *

Anmerkungen: * $p < .05$; ** $p < .01$.

3 Diskussion

Basierend auf den empirischen Befunden der Mutter-Kind-Forschung zur Bedeutung von Mentalisieren als Voraussetzung für feinfühliges Verhalten und Bindungssicherheit (z.B. Slade 2005), wurde im Rahmen des dargestellten Projektes ein Instrument zur Erfassung der Fähigkeiten zum Mentalisieren von Fachkräften im Hinblick auf ihre Beziehung zum Kind entwickelt. Dafür wurde das Parent Development Interview (PDI-R; Slade u.a. 2003) für den Bereich der Kindertagesbetreuung adaptiert, mit dem Ziel die aktuellen Erfahrungen mit der Kinderbetreuung und deren Repräsentationen zu erfassen. Der auf die dyadische Eltern-Kind-Beziehung ausgerichtete Interviewleitfaden des PDI wurde auf die Erfragung der Beziehung zu zwei „extremen“ Kindern (a) ein Kind, zu dem die Fachkraft eine gute Beziehung hat, und b) ein Kind, das die Fachkraft in der Interaktion als schwierig erlebt) übertragen. Die Fragen umfassen die Repräsentation der Fachkraft von sich selbst als Fachkraft,

von den beiden ausgewählten Kindern, ihrer Beziehung zu den ausgewählten Kindern sowie Fragen zur Beschreibung von Gefühlen, die mit der Kinderbetreuung und der Beziehung zum Kind verbunden sind (wie Freude, Ärger, Schuldgefühle etc.).

Erste Ergebnisse der Pilot-Studie deuten darauf hin, dass mentalisierende Fähigkeiten von Fachkräften mit dem entwickelten ErzieherIn-Entwicklungs-Interview (EEI) erhoben werden können und mit dem adaptierten Auswertungsmanualen, der Reflective Functioning Scale (RF) von *Fonagy* bzw. *Slade* und Kollegen und dem Assessment of Representational Risk (ARR) im Hinblick auf relevante Aspekte der Beziehungsrepräsentationen (z.B. Feindseligkeit, Hilflosigkeit, unterstützende Präsenz) bewertet werden können. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass das entwickelte ErzieherIn-Entwicklungs-Interview dafür geeignet ist, eine breite Varianz an mentalisierenden Fähigkeiten (RF) und Beziehungsrepräsentationen (ARR) von Fachkräften erfassen zu können. Die Ergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen Fähigkeiten zum Mentalisieren (RF) und den verschiedenen Aspekten der Beziehungsrepräsentation (ARR) geben erste Hinweise auf die Konstruktvalidität des Instrumentes. Dieses Ergebnis ist insbesondere deswegen erfreulich, da bei etablierten Verfahren zur Beobachtung der Interaktionsqualität von pädagogischen Fachkräften (z.B. Caregiver Interaction Scale (*Arnett* 1989), Classroom Assessment Scoring System (CLASS Toddler; *La Paro/Hamre/Pianta* 2012 bzw. CLASS Pre-K; *Pianta/La Paro/Hamre* 2008); Kindergarten- bzw. Krippen-Skala (KES-R; *Tietze* u.a. 2007; KRIPS-R; *Tietze* u.a. 2007) Schwächen hinsichtlich der psychometrischen Eigenschaften der Items sowie der Struktur- und Kriteriumsvalidität der Skalen berichtet werden (*Colwell* u.a. 2013; *Gordon* u.a. 2013; *Mayer/Beckh* 2016, 2017, 2018). Die Kriteriumsvalidität des entwickelten Interviews bzw. der Auswertungssysteme kann allerdings erst im Rahmen der Hauptstudie (siehe Ausblick) beurteilt werden.

Die Untersuchung der sprachlichen Beschreibung von Interaktionen und Beziehungen auf der Ebene der Repräsentationen der Fachkräfte (statt der Ebene des beobachtbaren Verhaltens) stellt in der Frühpädagogik einen neuen methodischen Zugang dar. Die Ergebnisse der Pilotstudie bestätigen die Relevanz und Verwendbarkeit des entwickelten Interviewleitfadens und der gewählten Auswertungsdimensionen. Die Ergebnisse flossen insbesondere zur Schärfung der Beschreibungen der Ankerpunkte der ARR-Dimensionen ein. Außerdem wurden die Dimensionen um qualitative Ankerbeispiele ergänzt.

3.1 Limitationen

Bei der Interpretation der Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass es sich um eine explorative Pilotstudie mit einer kleinen Stichprobe ($N=12$) handelt. Die Auswertung der Pilot-Interviews erfolgte dabei eher qualitativ, wobei insbesondere die Relevanz und Verwendbarkeit der oben beschriebenen Auswertungsdimensionen geprüft wurde. Im Hinblick auf die Korrelationen zwischen den Fähigkeiten zum Mentalisieren (RF) und den verschiedenen Aspekten der Beziehungsrepräsentationen (ARR) der Fachkräfte ist zu beachten, dass die beiden Maße anhand desselben Erhebungsinstruments erfasst wurden, wodurch die Zusammenhänge möglicherweise überschätzt werden.

Bisher liegen lediglich Auswertungen zu den RF- und ARR-Gesamtwerten vor. Zusätzlich wurden jeweils Werte zu den beiden ausgewählten „extremen“ Kindern erfasst, um asymmetrische Beziehungen und Gruppendynamiken durch potentielle Unterschiede in den RF/ARR-Werten bei den beiden Kindern zu untersuchen.

3.2 Ausblick

Im Rahmen der Hauptstudie wird die Kriteriumsvalidität des entwickelten Interviews anhand der Zusammenhänge mit den mithilfe des Adult Attachment Interviews (AAI, *George/Kaplan/Main* 2001) erfassten Bindungsrepräsentationen der Fachkräfte sowie relevanten Belastungsfaktoren (z.B. Depressivität, Lebenszufriedenheit, Belastungen im Beruf) und Hintergrundvariablen (z.B. Alter und Ausbildung der Fachkraft, Gruppengröße, Personal-Kind-Schlüssel) validiert.

Neben der Instrumentenentwicklung als wichtigste Zielsetzung des Projekts sollen im Rahmen der empirischen Erprobung auch die folgenden Fragestellungen beantwortet werden:

1. Wie sieht die Verteilung der mit dem Adult Attachment Interview (AAI) erfassten Bindungsrepräsentationen bei Fachkräften aus? Bisher gibt es keine publizierten Studien, die die Bindungsrepräsentation bei Fachkräften in der Kindertagesbetreuung erfasst haben. Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass in Populationen, die „helfende Berufe“ ausüben, unsichere Bindungsmodelle überrepräsentiert sind (z.B. Therapeuten [*Nord/Höger/Eckert* 2000; *Schauenburg/Dinger/Buchheim* 2006], Sozialarbeiter [*Suess/Mali/Bohlen* 2010; 2015], Studierende der Kindheitspädagogik [*Hédervári-Heller/Martins Antunes* 2017]).
2. Wie sehen die Zusammenhänge zwischen der Bindungsrepräsentation der Fachkraft (AAI) und den Fähigkeiten zum Mentalisieren bei der sprachlichen Darstellung der Beziehung zum Kind aus? Ausgehend von den Befunden zur Entwicklung der Mutter-Kind-Bindung wird angenommen, dass die generalisierte Repräsentation der eigenen Bindungsgeschichte auch Einfluss darauf nimmt, wie Fachkräfte Verhaltensweisen des Kindes wahrnehmen, interpretieren und darauf reagieren (z.B. *Fonagy/Steele/Steele* 1991; *Grienemberger/Kelley/Slade* 2005; *Slade* u.a. 1999; *Slade* 2005).
3. Gibt es Zusammenhänge zwischen Belastungsfaktoren (z.B. Stresserleben und Arbeitsbelastung im Beruf, Depressivität) und den mentalisierenden Fähigkeiten im ErzieherIn-Entwicklungs-Interview? In der bindungstheoretischen Forschung gibt es Hinweise darauf, dass die Feinfühligkeit von Müttern und die Fähigkeit zum Mentalisieren nicht nur durch ihre eigene Bindungsgeschichte, sondern auch durch die aktuellen Lebensumstände beeinflusst wird, weshalb wir davon ausgehen, dass insbesondere die wahrgenommene Belastung durch den Beruf auch bei Fachkräften Einfluss auf die Wahrnehmung und Interpretation der Beziehung zum Kind nehmen könnte (z.B. *Belsky/Fearon* 2016; *Fonagy/Luythen* 2009; *Nolte* u.a., 2013; *Rutherford* u.a. 2015).
4. Wie sehen die Zusammenhänge zwischen der Bindungsrepräsentation, Belastungsfaktoren und den mentalisierenden Fähigkeiten von Fachkräften aus? Hier sind verschiedene Zusammenhänge denkbar: Zum einen könnte es sich hierbei um unabhängige Einflüsse handeln, die beide zur Vorhersage der Qualität sozialkognitiver Prozesse bei Fachkräften beitragen. Aber auch die Annahme eines moderierenden oder medierenden Effekts von Belastungsfaktoren erscheint plausibel. So könnte es sein, dass sich eine hohe Stressbelastung nur bei Fachkräften mit unsicherer Bindungsrepräsentation auch negativ auf die soziale Wahrnehmung auswirkt, bei sicherer Bindungsrepräsentation dagegen keine Unterschiede in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Belastung bestehen (Moderationshypothese). Alternativ könnte die Bindungsreprä-

sentation auch Einfluss auf die subjektiv wahrgenommene Belastung nehmen, was wiederum die Qualität sozial-kognitiver Prozesse beeinflusst (Mediationshypothese).

Das Projekt versteht sich als eine Pilotstudie für geplante umfangreichere Forschungsprojekte, in denen auch Beobachtungsverfahren zur Erfassung der Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion und der Fachkraft-Kind-Beziehung zum Einsatz kommen sollen. Das entwickelte Interview und deren Auswertungsmanuale sollen in weiteren Projekten eingesetzt werden, um den Zusammenhang zwischen den Fähigkeiten zum Mentalisieren von Fachkräften im Hinblick auf ihre Beziehung zum Kind und der Qualität der Interaktion und der Beziehung zwischen Fachkraft und Kind zu untersuchen.

Die Zielsetzung dieser Forschungsvorhaben besteht in erster Linie darin, die Bedingungen und Wirkmechanismen, die gelingende Beziehungen im Kontext der Kindertagesbetreuung vorhersagen, besser zu verstehen, um basierend auf diesem Wissen, effektive Präventions- und Interventionsmaßnahmen zur Verbesserung der Qualität der Kindertagesbetreuung entwickeln und umsetzen zu können.

Anmerkungen

- 1 Durch die konsensuale Kodierung im Rahmen der Pilot-Studie konnte keine Interrater-Reliabilität berechnet werden.
- 2 Bei den Skalen Emotionale Belastung, Unterstützende Präsenz und Inkohärenz wird jeweils nur ein Gesamtwert vergeben. Bei der Skala Verstrickung werden nur Werte für die beiden „Extremkinder“ und kein Gesamtwert kodiert. Da bei der Ergebnisdarstellung die Gesamtwerte herangezogen werden, werden keine Ergebnisse für die Skala „Verstrickung“ berichtet.

Literatur

- Aber, J. L./Belsky, J./Slade, A./Crnic, K. (1999): Stability and change in mothers' representations of their relationship with their toddlers. *Developmental Psychology*, 35, S. 1038-1047.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.4.1038>
- Aber, J./Slade, A./Berger, B./Bresgi, I./Kaplan, M. (1985): *The Parent Development Interview*. – New York.
- Adkins, T./Luyten, P./Fonagy, P. (2018): Development and Preliminary Evaluation of Family Minds: A Mentalization-based Psychoeducation Program for Foster Parents. *Journal of Child and Family Studies*, 27, S. 2519-2532. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1080-x>
- Ainsworth, M. D. S. (1969): Scales for home visits. Online verfügbar unter:
http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/measures/content/ainsworth_scales.html, Stand: 29.06.2020.
- Ainsworth, M. D. S. (1974/2003): Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Babys. In: Grossmann, K. E./Grossmann, K. (Hrsg.): *Bindung und menschliche Entwicklung*. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. – Stuttgart, S. 431-439.
- Arnett, J. (1989): Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, S. 541-552. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(89\)90026-9](https://doi.org/10.1016/0193-3973(89)90026-9)
- Beckh, K./Mayer, D./Berkic, J. (2015): *Erzieherin-Entwicklungs-Interview (in Anlehnung an PDI-R)*. Unveröffentlichtes Protokoll. – München.
- Belsky, J./Fearon, R. M. P. (2016): Precursors of attachment security. In: Cassidy, J./Shaver, P. (Hrsg.): *Handbook of attachment theory and research*. – New York, S. 291-313.
- Colwell, N./Gordon, R. A./Fujimoto, K./Kaestner, R./Korenman, S. (2013): New evidence on the validity of the Arnett Caregiver Interaction Scale: Results from the Early Childhood Longitudinal Study-

- Birth Cohort. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, S. 218-233.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.12.004>
- De Meulemeester, C./Vansteelandt, K./Luyten, P./Lowyck, B. (2017): Mentalizing as a Mechanism of Change in the Treatment of Patients with Borderline Personality Disorder: A Parallel Process Growth Modelling Approach. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 9, S. 1-8.
<https://doi.org/10.1037/per0000256>
- Fonagy, P./Gergely, G./Jurist, E. L./Target, M. (2002): Affect regulation, mentalization, and the development of the self. – London.
- Fonagy, P./Luyten, P. (2009): Developmental, mentalization-based approach to the understanding and treatment of borderline personality disorder. *Development and Psychopathology*, 21, S. 1355-1381.
<https://doi.org/10.1017/S0954579409990198>
- Fonagy, P./Luyten, P. (2016): A multilevel perspective on the development of borderline personality disorder. In: Cicchetti, D. (Hrsg.): *Developmental Psychopathology. Maladaptation and Psychopathology*. – New York, 726-792. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy317>
- Fonagy, P./Luyten, P. (2018): Conduct problems in youth and the RDoC approach: a developmental, evolutionary-based view. *Clinical Psychology Review*, 64, S. 57-76.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.08.010>
- 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, 891-905.
<https://doi.org/10.2307/1131141>
- Fonagy, P./Steele, M./Steele, H./Moran, G. S./Higgitt, A. C. (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, S. 201-218.
[https://doi.org/10.1002/1097-0355\(199123\)12:3<201::AID-IMHJ2280120307>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/1097-0355(199123)12:3<201::AID-IMHJ2280120307>3.0.CO;2-7)
- Fonagy, P./Target, M. (1997): Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700. <https://doi.org/10.1017/S0954579497001399>
- Fonagy, P./Target, M./Steele, H./Steele, M. (1998): *Reflective Functioning Manual*, version 5.0, for Application to Adult Attachment Interviews. – London. <https://doi.org/10.1037/t03490-000>
- George, C., Kaplan, N. & Main, M. (2001): Adult Attachment Interview Protokoll. In: *Gloger-Tippelt, G. (Hrsg.): Bindung im Erwachsenenalter*. – Berlin, S. 364-387.
- Gingelmaier, S./Taubner, S./Ramberg, A. (Hrsg.) (2018): *Handbuch Mentalisierungsbasierte Pädagogik*. – Göttingen. <https://doi.org/10.13109/9783666452499>
- Gordon, R. A./Fujimoto, K./Kaestner, R./Korenman, S./Abner, K. (2013): An assessment of the validity of the ECERS–R with implications for measures of child care quality and relations to child development. *Developmental Psychology*, 49, S. 146-160. <https://doi.org/10.1037/a0027899>
- Grienemberger, J./Kelley, K./Slade, A. (2005): Maternal reflective functioning, mother–infant affective communication, and infant attachment: Exploring the link between mental states and observed caregiving behavior in the intergenerational transmission of attachment. *Attachment & Human Development*, 7, S. 299-311. <https://doi.org/10.1080/14616730500245963>
- Hédervári-Heller, E./Martins Antunes, F. M. (2017): Bindungsrepräsentationen Studierender der Kindheitspädagogik zu Beginn des Studiums. *Frühe Bildung*, 6, S. 151-159.
<https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000327>
- La Paro, K. M./Hamre, B. K./Pianta, R. C. (2012): *Classroom Assessment Scoring System. Manual Toddler*. – Baltimore.
- 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, S. 1027-1040. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.74.6.1027>
- Luyten, P./Campbell, C./Allison, E./Fonagy, P. (2020): The Mentalizing Approach to Psychopathology: State of the Art and Future Directions. *Annu Rev Clin Psychol.*, 16, S. 297-325.
<https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-071919-015355>
- Luyten, P./Fonagy, P. (2018): The stress–reward–mentalizing model of depression: an integrative developmental cascade approach to child and adolescent depressive disorder based on the Research Do-

- main Criteria (RDoC) approach. *Clinical Psychology Review*, 64, S. 87-98.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.09.008>
- Mayer, D./Beckh, K./Berkic, J./Becker-Stoll, F. (2013): Erzieherin-Kind-Beziehungen und kindliche Entwicklung: Der Einfluss von Geschlecht und Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, S. 803-816.
- Mayer, D./Beckh, K. (2016): Examining the validity of the ECERS-R: Results from the German National Study of Child Care in Early Childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, S. 415-426.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.001>
- Mayer, D./Beckh, K. (2017): Überprüfung der Validität der Skalen KES-R und KRIPS-R zur Erfassung der pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen: Ergebnisse der NUBBEK-Studie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64, S. 181-202. <https://doi.org/10.2378/peu2017.art12d>
- Mayer, D./Beckh, K. (2018): Erfassung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 7, S. 67-76. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000370>
- Mayer, D./Beckh, K./Berkic, J. (2016): Addendum zum Assessment of Representational Risk Coding Manual zur Anwendung für das Erzieherin-Entwicklungs-Interview. Unveröffentlichtes Manuskript. – München.
- Meins, E. (2013): Sensitive attunement to infants' internal states: operationalizing the construct of mind-mindedness. *Attachment & Human Development*, 15, S. 524-544.
<https://doi.org/10.1080/14616734.2013.830388>
- Meins, E./Fernyhough, C./Wainwright, R./Clark-Carter, D./Das Gupta, M. (2003): Pathways to understanding mind: construct validity and predictive validity of maternal mind-mindedness. *Child Development*, 74, S. 1194-1211. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00601>
- Meins, E./Fernyhough, C./Wainwright, R./Das Gupta, M./Fradley, E./Tuckey, M. (2002): Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding. *Child Development*, 73, S. 1715-1726. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00501>
- Nolte, T./Bolling, D.Z./Hudac, C.M./Fonagy, P./Mayes, L./Pelphrey, K.A. (2013): Brain Mechanisms underlying the impact of attachment-related stress on social cognition. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, S. 1-12. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00816>
- Nord, C./Höger, D./Eckert, J. (2000): Bindungsmuster von Psychotherapeuten. *Persönlichkeitsstörungen. Theorie und Praxis*, S. 76-86.
- Oppenheim, D./Koren-Karie, N. (2013): The insightfulness assessment: measuring the internal processes underlying maternal sensitivity. *Attachment & Human Development*, 15, S. 545-561.
<https://doi.org/10.1080/14616734.2013.820901>
- Pianta, R. C./La Paro, K. M./Hamre, B. K. (2008): Classroom Assessment Scoring System. Manual Pre-K. – Baltimore.
- Rutherford, H. J./Booth, C.R./Luyten, P./Bridgett, D.J./Mayes, L.C. (2015): Investigating the association between parental reflective functioning and distress tolerance in motherhood. *Infant Behavior and Development*, 40, S. 54-63. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.04.005>
- Schauenburg, H./Dinger, U./Buchheim, A. (2006): Bindungsmuster von Psychotherapeuten. *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie*, 52, S. 358-372.
<https://doi.org/10.13109/zptm.2006.52.4.358>
- Sharp, C./Fonagy, P. (2008): The Parent's Capacity to treat the Child as a Psychological Agent: Constructs, Measures and Implications for Developmental Psychopathology. *Social Development*, 17, S. 737-754. *Psychopathology*. *Social Development*, 17, S. 737-754. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00457.x>
- Slade, A. (2005): Parental reflective functioning: An introduction. *Attachment & Human Development*, 7, S. 269-281. <https://doi.org/10.1080/14616730500245906>
- Slade, A./Aber, J. L./Bresgi, I./Berger, B./Kaplan, M. (2003): The Parent Development Interview – Revised. Unpublished protocol. The City University of New York.
- Slade, A./Bernbach, E./Grienemberger, J./Levy, D./Locker, A. (2005): Addendum to Fonagy, Target, Steele, & Steele reflective functioning scoring manual for use with the Parent Development Interview. Unpublished Manuscript.

- Slade, A./Grienemberger, J./Bernbach, E./Levy, D./Locker, A. (2005): Maternal reflective functioning, attachment and the Transmission Gap: A preliminary study. *Attachment and Human Development*, 7, S. 283-298. <https://doi.org/10.1080/14616730500245880>
- Sleed, M./Wain, H. (2013): Assessment of Representational Risk Coding Manual. Unpublished Manuscript.
- Stacks, A. M./Muzik, M./Wong, K./Beeghly, M./Huth-Bocks, A./Irwin, J. L./Rosenblum, K. L. (2014): Maternal reflective functioning among mothers with childhood maltreatment histories: links to sensitive parenting and infant attachment security, *Attachment & Human Development*, 16, S. 515-533. <https://doi.org/10.1080/14616734.2014.935452>
- Stacks, A. M./Wong, K./Dykehouse, T. (2013). Teacher reflective functioning: a preliminary study of measurement and self-reported teaching behavior. *Journal of Reflective Practice*, 14, 487-505. <https://doi.org/10.1080/14623943.2013.806298>
- Steele, H./Steele, M. (2008): On the origins of reflective functioning. In: Busch, F. N. (Hrsg.), *Mentalization: Theoretical considerations, research findings and clinical implications*. – Mahwah, S. 133-158.
- Suchman, N. E./DeCoste, C./Castiglioni, N./McMahon, T. J./Rounsaville, B./Mayes, L. (2010): The Mothers and Toddlers Program, an attachment-based parenting intervention for substance using women: Post-treatment results from a randomized clinical pilot. *Attachment & Human Development*, 12, S. 483-504. <https://doi.org/10.1080/14616734.2010.501983>
- Suess, G.J./Mali, A./Bohlen, U. (2010): Einfluss des Bindungshintergrundes der Helferinnen auf Effekte der Intervention - erste Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Praxis-Forschungsprojekt „Wie Elternschaft gelingt (WiEge)“. In: Renner, I./Sann, A./Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.): *Forschung und Praxisentwicklung Früher Hilfen*. – Köln, S. 147-162.
- Suess, G./Mali, A./Reiner, I./Fremmer-Bombik, E./Schieche, M./Suess, E. S. (2015): Attachment representations of professionals – Influence on intervention and implications for clinical training and supervision. *Mental Health & Prevention*, 3, S. 129-134. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2015.06.002>
- Taubner, S./Hörz, S./Fischer-Kern, M./Doering, S./Buchheim, A./Zimmermann, J. (2013): Internal structure of the reflective functioning scale. *Psychological Assessment*, 25, S. 127-135. <https://doi.org/10.1037/a0029138>
- Tietze, W./Becker-Stoll, F./Bensel, J./Eckhardt, A. G./Haug-Schnabel, G./Kalicki, B./Keller, H./Leyendecker, B. (Hrsg.). (2013): *NUBBEK - Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Forschungsbericht*. – Berlin.
- Tietze, W./Bolz, M./Grenner, K./Schlecht, D./Weller, B. (2007): *Krippen-Skala (KRIPS-R) Revidierte Fassung. Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen*. – Berlin.
- Tietze, W./Schuster, K.-M./Grenner, K./Roßbach, H.-G. (2007): *Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten*. – Berlin.
- Welstead, H./Patrick, J./Russ, T./Cooney, G./Mulvenna, C./Maclean, C./Polnay, A. (2018): Mentalising skills in generic mental healthcare settings: can we make our day-to-day interactions more therapeutic? *BJPsych Bulletin*, 42, S. 102-108. <https://doi.org/10.1192/bjb.2017.29>